

# 第 1 章

## 追寻历史教育的本义

“不是问题”的问题  
历史教育的人文属性

什么是历史教育？历史教育的本质是什么？历史学科的教育究竟有什么价值？这一系列的问题都是最基本的问题，同时又是人们一直争议不休的重要问题。

探讨历史学科教育的价值，必须首先回答历史教育的本质。因为这是切中历史学科价值——有用或无用——的大问题。追寻历史教育的本质旨在体现历史学科的教育价值，并以其所承载的教育任务，切实把握此次历史课程改革的方向与目标，将历史教育增进人类幸福和利益这一重要的功能在我们的教育实践中较好地发挥出来。

## 一、“不是问题”的问题

### （一）历史教育与历史教学

什么是历史教育？什么是历史教学？对此我们显得了然于胸，并没有对它深入思考。但是，就是这似乎无须认真对待的概念，让我们在检视历史教育现状时，显得异常尴尬。时至今日，仍有为数不少的历史教师们（含教研人员）还在坚持这样一种观点：历史教育或教学的主要任务就是向学生传授历史知识，这是历史教学的“硬指标”，除此之外的其他方面都是“软指标”。这种观念不管出于何种理由，无疑都是历史教育事业的一种悲哀。

事实上，我们一向不太重视的历史教育和教学观念，恰恰就是学科教育重要而且是带有根本性的大问题！在今天，仍有不少教师在教学中，自觉不自觉地把“教学”的概念等同于“教授”的概念，即以教师、教科书为中心对学生进行的学习指导活动，学生在整个教学活动中是被动的接受者。韩愈讲“传道、授业、解惑”三个教学信条，在教学越来越专业化的今天，技术功能主义彰显的是“授业”；“传道”与“解惑”两个最贴近“教育”的信条却反而只是个口头语，没有被真正落实在教育行动中。所以，现实中的历史教育再没有“得天下英才而教育之”的雄心与气魄，致使历史学科教育这

一足以影响人类身心活动，于教育目的为“社会创自立之个人，为个人创相互之社会”，<sup>①</sup>于方法“利用环境之刺激，使学生自动进取而创造新生活”的有勃勃生机的课程，竟成为学生眼中最没有创意、没有生气、没有生活气息、没有兴趣的学科之一。

究其原因，最重要的一点就是我们缺少对学科教育理念的深入探索。因此，我们在评定学科教育价值的时候也缺少有力的工具。仅凭叙述教育事实体系与因果关系，整理教学原理与原则的教育学还不够。学科教育的发展必须深入探讨这些事实与因果关系、教育教学原理与原则，乃至教育教学方法对于提升人生价值有何作用。此次基础教育课程改革的一大进步，就是强调生成新的教育理念。把这个问题定位准、解决好，学科教育就有了灵魂。广大的历史教师们就有自我创设教育环境和探索新的学科教育价值的可能。与此同时，教育理念问题的提出，也对教师的职前与职后教育、教师自我成长的方向与途径提出了新的课题。历史学科教育由此也就获得了新的发展契机。所以说，在学科教育深入发展并期待对课程改革产生实质性影响的今天，我们应该善于从习以为常的观念中找到问题，从学科教育的本质入手去思考和研究问题。道理很简单，此次基础教育课程改革的成就目标是：真正实现教育观念和学习方式的转变。这两个成就目标都与学科的教育理念密切联系。教育理念是什么？教育理念就是对教育观念的本质所作的最为概括的阐释。具体到特定课程的教育理念，则指该课程所追求的理想的教育状态。因此，从教育理念审视历史学科课程，所关心的学科问题会和以前不一样，我们必须把研究重点放在探究学科教育的本质上，并明确学科的发展方向。

<sup>①</sup> 20世纪30年代，我国社会学前辈潘光旦等在其社会学著作中，倡导一个健全的社会应该为个人的和谐发展创造条件，其中特别强调个体的社会性发展，即个人的发展与社会的发展是一个互动关系，个人的信仰、思想和行为方式的养成，通过良好的社会环境与认识来达到，同样社会的发展也依赖优良的个人素质来促进。所以教育的基本任务应该是造就能够有助于社会和谐发展的人。以后，我国著名教育家林励儒在他的《教育哲学》和《教育危言》中也指出，社会应该造就自立的个人，再通过自立的个人创造适宜人们发展的健全社会，在这个社会中，个人与个人的关系是互相协助、互相促进，以公正为准绳的。历史教育的宽阔视野及由此提升的历史认识，在这方面的教育作用是显而易见的。

## （二）从历史教学法到历史教育论

20世纪80年代以来，我国从未间断过历史课程和教学改革，并在实践与理论两方面取得了可喜的成绩。在实践方面，包启昌、时宗本、陈毓秀等前辈教师把历史教学推到了一个高峰，以后朱尔澄、李秉国、陈志嘉、孔繁刚等教师推陈出新，打开了历史教学多样化、多流派的局面，对历史教学模式的新探索至今不衰。在理论方面，以赵恒烈为代表的前辈教学法专家，做了大量的基础性研究，使教学法研究成果，不仅具有了教学理论的特征，而且能够切实指导我国的历史教学界不断向前发展。这一切都是如今推进历史课程改革不可或缺的宝贵资源。

另外，从“教育理念”方面看，如今的历史课程改革也有源头。远的不说，仅1989年以来，我国的历史教学界就出版了不少有分量的历史教育理论著作。比如，赵恒烈的《历史教育学》（1989年）、王铎全主编的《历史教育学》（1991年）、张保华主编的《中学历史教学论》（1992年）、周发增等主编的《历史教育学新论》（1993年）、金相成主编的《历史教育学》（1994年）、赵亚夫的《中学历史教育学》（1997年）、聂幼犁的《中学历史教育论》（1999年）、于友西等著的《历史学科教育》（1999年）、余伟民主编的《历史教育展望》（2002年）以及苏寿桐的《史编拾遗》（1995年）、李纯武的《历史文稿选存》（1997年）、白月桥的《历史教学问题探讨》（1997年）、赵恒烈、冯习泽的《历史学科的创新教育》（1997年）、臧嵘的《历史教材纵横谈》（1999年）、朱煜主编的《历史教材学概论》（1999年）、王宏志的《历史教材的改革与实践》（2000年）、王雄的《历史地理教学心理学》（2001年）、冯一下、李洁的《历史教育新探》（2002年）等。通过这些作品，我们可以认定，我国的中学历史教学研究已经上了一个大台阶，不仅在研究的深度和广度方面有了进一步的加强，而且在研究思路和方法方面基本上摆脱了旧有教学法的狭小框架。前辈学者如赵恒烈、周发增、臧嵘、白月桥等，对后辈研究者的贡献至少有三条：其一，提出了“大历史教育观”的概念；其二，强调历史教学研究或称“历史教育学”研究要整合历史

学、哲学、逻辑学、教育学、心理学、社会学等相关学科；<sup>①</sup>其三 强调建立系统的历史教育研究结构。这些主张和理论阐述，对我们梳理清楚学科教育理念有直接的帮助。

应该说，我们的探索是积极而深入的。在实践方面将教学法这个“技术”层面的实践提升到“历史教育学”这个“理论”层面的实践，已经获得了显著成效。第一，教师们眼界宽了，自我实践的热情高了。有人统计，自 20 世纪 80 年代以来涌现出来的新教学方法就有 60 余种，尽管我们不认为这些教学方法都具有创新性，但从中看到了历史教学发展的基本状况。<sup>②</sup> 第二，教师们开始正视教学是个师生互动的过程。无论知识教学，还是能力培养，单边的授受方法都是不可取的。总之，教师们在教学认识上已经借“历史教育学”萌发了对学科“教育”内涵与本质的探索，或者说教师们的教学研究与实践在自觉不自觉之间已经接触到了历史教育的本质问题。这就为我们进一步探究历史教育的本义，打下了一定的基础，为我们进一步追寻历史教育的价值，做了有意义的铺垫工作。

## 二、历史教育的人文属性

### （一）历史教育的三大学科基础及其使命

如果说，在历史教育论方面我们还有骄人的成就可谈的话，那么对于作为学科研究基础的历史学的认识，尤其是用这种认识指导历史教育本身时，我们就显得有些无能为力。我们不仅对教育哲学的研究功力不够，而且在历史哲学上的研究功力也不足，以致我们的“历史教育学”或“历史教育论”还缺乏理论的深度和实践的

<sup>①</sup> 赵恒烈还进一步划分了心理学、教育学等学科，如普通教育学、儿童心理学、神经心理学、教学论、认识论等。

<sup>②</sup> 见赵亚夫：《历史教学方法》，载《基础教育现代化教学基本功·历史卷》，首都师范大学出版社 1997 年版。

效果，由此而延伸出来的历史教育价值论，自然也没有底气。<sup>①</sup>

历史教育的价值体现在哪些方面，学了有什么用处，是非学不可的教育学科吗？我们如果不能给出一个比较令人满意的回答，别说学生们不认可它本有的价值，就是把现成的学科建构材料都摆在我们面前，也构造不出像样的学科教育内容，更不要说用它去指导人们的行动，解决现实问题了。我们必须摆脱如下困境：过于关注教学的形式问题，忽略教学的本质问题；过于关注教学指导环节，忽略教学的整体性；过于关注一般的、技术层面的操作问题，忽略个性的、理论层面的认识问题；过于关注以学科教学经验为基础的本本主义教授原则（以主观性、技术性和工具性为基本特征），忽略以学科教育理论为基础的人本主义教育原则（以创造性、开放性和前瞻性为基本特征）。因此，历史教学不具备科际交叉、内容综合、方法致用的学科特点。从学科教育的角度说，我们没有将教育、教学、教法三个不同层次的研究领域做学问的分畛，并使其呈现递进包容的关系。从专业理论的角度说，我们没有将历史学与历史教育两个相互联系的研究领域做学问的分畛，以致我们仍习惯在观念上把“历史教育或教学”看成是“历史学”的分支，但究竟是怎样的历史学，由怎样的历史学承担怎样的历史教育使命我们一般不愿意搞清楚。这便是历史教育理论至今困乏，历史教育实践不易产生质的飞跃的主要原因。

历史教育如果可以称为“学”的话，应具有独立的研究对象和方法，应具有独立的学问系统。即一个比较成熟的学科教育理论诞生，应形成一套完整的知识逻辑体系，以及鲜明的学科属性和学科使命。从历史教育价值论本身看，就有赖于从历史学、教育学和心理学三个基础学科中获得理论依据。

### 1. 历史学的新发展与历史教育的关系

从教育功能方面说，历史学是历史教育的基础。我们不主张简单地把历史学的功能论直接搬到历史教育中来，因为后者的认识渠道和处理方法与前者不尽相同。但是，由于学科的限定，历史

这里需要注意的是，历史学科的理论研究，既受社会发展的制约，也受政治环境的制约，在学科理论上的突破不完全取决于研究者个人的认识水平。总之，这里讨论的问题皆需放在一定的时间背景中来看，并不涉及谁的研究水平高、谁的意识更超前，即评判个人（或同时期的整体）的研究水平这类问题。

学的知识、理论和方法无疑又是历史学科教育最直接的源泉，所以历史学科的教育功能必须建立在对历史学的认识基础上。

历史学在专业化的过程中，其研究范围和视野也被缩小了，历史学研究似乎只关心对人类社会产生重大影响的政治、经济事件，对人物的研究也大多是从属于事件史的。以此为前提，历史教育的基本功能，是通过历史事件记忆“重要的历史知识”。为什么要记忆“重要的历史知识”呢？一是为了个人修养的需要，二是为了政治需要。正是传统历史学理论的时代局限性，让学校的历史课程成了死记硬背的学科。第二次世界大战结束以后，人文社会科学获得了前所未有的发展。我们从中注意到两个重要内容：注重历史反思与研究方式创新。西方的传统历史学开始跳出“人文学”的圈子，扩展它与社会科学的联系。到 20 世纪六七十年代涌现出了各种历史理论和史学思潮，从 80 年代开始，这些理论和思潮影响到学校的历史教育，并以课程标准的形式落实在了教学中。总之，当新史学——一个以人为中心的宽泛的历史学概念——异军突起之后，历史学与历史教育之间就有了一种非同寻常的关系。首先是历史学对人的本质和人文精神的阐述，让历史教育的学问基础更加宽厚了。

比如，布鲁赫认为：“从本质上看，历史学的对象是人。还是让我们把它称为‘人类’吧。复数比单数更便于抽象，相对而言，复数的语法形态更适用于一门研究变化的科学。地形特征、工具和机器、似乎是最正式的文献、似乎是与其缔造者完全脱离的制度，而在所有这些东西背后的是人类。历史学所要掌握的正是人类，做不到这一点，充其量只是博学的把戏而已。优秀的史学家犹如神话中的巨人，他善于捕捉人类的踪迹，人，才是他追寻的目标。”他还说：“实质上，人类的行动极为微妙，在许多方面难以做出数学式的评估，必须将它们转化为语词，也就是说要正确无误地衡量人类的行为，（谁能够完全认识自己不知如何表述的事物呢？）必须有极为精致的语言，遣词造句更要铢两悉称，计算行不通的地方，我们不得不运用联想。”<sup>①</sup>同样的意思，不同角度的表述，我们再列举几条：

布鲁赫著：《历史学家的技艺》，上海社会科学出版社 1995 年版，第 23 页。

“历史学 关于过去的科学 关于现在的科学。”没有历史 只有历史学家。(费弗尔)

“历史研究是一种精神冒险过程，在这个过程中，历史学家把自己的个性完全投入进去了；一言以蔽之，对历史学家来说，历史一开始就具有存在的价值，因此，历史才获得了重要性、意义和价值。”“从认识理论角度来看，历史理解就是理解另一个人，这看来极像在现在的日常经历中去理解其他人，这样，历史理解就进入了更为一般的人际认识范畴（包括自我认识）。因此，历史理解引出了一个它想要解决的更为一般的问题。”“最终要依靠一种信仰行为：我们了解的过去就是我们所认为的真实的过去，其依据是我们的理解以及保存的文献。”“历史是具有某种创造性的努力的结果，通过这种努力，历史学家这个认识主体确立了他所再现的往事与他本人的现在之间的联系。”（马鲁）

“历史就是对特定事物进行描述，即对人类事件中能够理解的东西进行描述。”“我们如果不懂得情节，那我们是做什么？并不存在两种迥异的理解方式。”“事实只存在于情节之中，并通过情节具备了人类戏剧逻辑赋予的重要性。”（韦纳）

这些观点或许让我们耳目一新，或许让我们感到无所适从。不管怎样，以法国年鉴学派为代表的新史学，让史学更加关心自己的命运问题，更关心自己的存在价值。而史学关心的自身命运和存在价值问题，恰恰就是人的生存与发展问题。这是历史教育转变知识学习视角的重要依据之一。过去我们简单地看待历史知识的过去性，把历史知识等同于教科书，因此也把历史教育中的传承功能看死了，以致连民族认同、文化归属感、爱国心等深层次的课程功能也都建立在“背”“考”历史知识的基础上。于是从历史学科获得的借鉴与判断能力，往往是比较简单的，甚或根本就是一种不被消化的概念而已。但是新史学理论告诉我们历史本不是这样，只要你掌握了历史研究的基本法则，每个人都可以是他自己的史学家。因为历史是一门研究过去事实的学问，为了搞清楚过去事实的真相，历史学家必须借助与过去人们的对话技巧——向史料

见《法国史学对史学理论的贡献》，上海社会科学出版社 1992 年版，第 37、44、45、49、74、77、69 页。

发问。总之，新史学要求通过自我建构史料把握人的真实活动。在历史教育中，应该帮助学生建立正确的历史观念，要求通过有个性的自主探究产生自己的历史研究成果。在历史教育中，应该教会学生，运用历史研究方法。一句话，上述观点既可以让我们把历史研究还给学生，也可以让历史教育更富有现代性。

再有，新史学强调历史时段的划分，特别是对长时段历史的重视，同时还提出了问题史学的概念。这两点对历史教育的理论建设，有着十分重要的意义。前者提倡将历史时间划分为“短时段”、“中时段”和“长时段”，强调长时段是把握和认识历史的关键。它不再把历史因果关系束缚在有规则的演进概念中，而是设计出一系列的功能关系。因而使历史研究更关心人的整个社会实在体及其各个方面的演化过程，特别是把“严肃的历史研究”目光投射在了大众生活方面。提出这一理论的布罗代尔认为，以个人作为研究对象的历史，即“事件史”，是最肤浅的历史。这种历史的特点是短暂的、迅速的、起伏不定的波动，而这些波动虽然在人类生活中普遍存在，但对历史研究来说却是最不可靠的。而在这种以个人时间为单位的历史背后，一种“时间跨度较大”、“节奏较慢的历史”在展开。这就是社会史，即群体的历史，一种关于社会重大发展趋势的历史。最后，在更深的层次上是“一种基本上静止不动的历史”，即人类与周围环境的的关系的历史，对这种历史而言，我们所采用的时间概念必须是“地理时间”。<sup>①</sup> 如此的观点，对我们有三点启示：其一，在超越个人和事件的同时，有利于形成多元的历史认识和社会认识；其二，这种思考方式，有利于开拓历史教育的新视野；其三，多角度、多方面地把握社会现象（往往在转瞬即逝与缓慢逝去之间，存在着尖锐的对立），有利于形成有个性的历史哲学观点。从国外历史的教育实践看，历史时段理论的重要影响在知识选择、整合和研习方法方面。比如，教科书讲法国大革命的历史，不再是一条编年史线索，围绕重大事件插入很多社会生活方面的片段，让学生尽可能丰富地了解当时各阶层人们的社会生活，让学生知道不同阶层的人们对革命的爆发、革命的进程为什么会有不

① 上述观点集中体现在布罗代尔的《地中海与腓力二世时代的地中海》和《15至18世纪的物质文明、经济和资本主义》。

同的看法，乃至革命的影响究竟是由谁决定，等等。在教科书中我们不仅看到了国王和贵族，内克、罗布斯比尔、马拉等重要人物，也看到人民群众的群像，而且一些是被特写的妇女、工人甚至流浪汉。一个重大的历史事件包含众多的政治、经济、社会等因素，不同身份的人们站在不同的立场或出于不同的利益需要，在其中的作用各异，但是经过史学家处理后的历史，则是由史学家个人的史观倾向决定其面貌。那么，能否将这种包含着史学家个人智慧的历史研究，也带入到历史教育中使我们的学生也成为一個有智慧的历史学习者呢？答案是肯定的。借助社会史研究拓展学生的历史思维，通过大量的假设、质疑向历史发问，并在丰富的史料研究基础上，去探究历史的真实性。英国在中学历史教学中提出“做历史”的概念，这个“做”没有广泛的史料支撑就做不成，没有新历史理论的支撑也做不成。<sup>①</sup>

简言之，新史学所持有的跨学科研究观点、总体史研究观点等<sup>②</sup>正是当今历史教育改革的主方向。但是，这里不认为新史学流派的主张，就是新历史观的全部，更不是历史教育观赖以发展的惟一基础。我们只以为新史学所带来的新问题、新方法、新对象和新思考，对历史教育新的价值观的确立具有启发作用。事实上，新历史教育寻求的历史学理论，就像追寻教育理念一样，可以上溯到古代。最直接的理论基础在洛克和亚当·斯密的社会学说中就已经具备了基本精神。而对当今历史学发展起过重要作用的怀特海、科林伍德、克罗齐等人的著作，也为历史教育理论的创新提供了广阔的思考空间。比如，从怀特海的理论中可以深化对历史语义解释的理解，为什么历史教育不能停留在对表面知识的理解上，而必须透过知识去领会其背后的价值（或意义）；从科林伍德的理论中理解历史思想的含义，为什么历史教育不能只看到历史现象，而必须分析指导人们行动的意识观念；从克罗齐的理论中我们明确了“一切历史都是当代史”，其对历史教育的意义，不仅解决了历

详细内容见赵亚夫等编著：《国外历史教育透视》，高等教育出版社 2003 年版。

详细论述见雅克·勒戈夫、皮埃尔·诺拉著：《史学研究的新问题新方法新对象》，社会科学出版社 1988 年版；巴勒克拉夫著：《当代史学主要趋势》，上海译文出版社 1987 年版；《现代西方史学流派文选》上海人民出版社 1982 年版。

史学习的视角问题，而且解决了历史学习的立场问题。总之，我们应该以更广阔的视野和宽容且科学的态度，从现代历史学理论中汲取营养，力图使历史教育的理论建设更富有时代性和实验价值。

当然，我们在借鉴现代各派历史学理论的同时，还必须加强对马克思主义哲学的研究，因为它是主导学科教育思想的指南。但是，在我们用马克思主义解决立场和方法问题的同时，还必须从学科发展的观点，重新学习和理解马克思主义思想原理，以获取新的理论认识。

我们知道，马克思、恩格斯不仅从未将历史唯物主义与其他科学分离，成为凌驾一切科学的主宰。恰恰相反，历史唯物主义的伟大正在于它将具体科学直接作为自己的新鲜的思想养料。德国著名的马克思理论家施密特认为，马克思、恩格斯对历史思维的突破，并创立具有普遍意义的、新的历史科学，有下列条件：第一，反对将自然与人类历史割裂开。他们说，自然和历史都属于一个世界，即“只要有人的存在，自然史和人类史就彼此相互制约”。<sup>①</sup> 第二，唯物主义历史理论和资产阶级历史主义之间更明显的区别就在于：历史唯物主义摧毁了固有的、理想的看待事变过程的习惯见解。与其把马克思主义理论中的“生产关系”，看成是（同其他次要因素相并列的）一种决定性因素，倒不如把它看成是一种进行社会分析的结构概念。第三，历史唯物主义通过它的“世界史”概念把自己同资产阶级的历史编纂学区分开来。马克思曾强调指出，在现存的资本主义关系下，“人的内在本质的这种充分发挥，表现为完全的空虚，这种普遍的物化过程，表现为全面的异化，而一切既定的片面目的的废弃，则表现为为了某种纯粹外在的目的而牺牲自己的目的本身。”<sup>②</sup>在施密特看来，马克思的历史哲学不仅构成了马克思历史思想的一个重要方面，而且其中还带有“一种激进的人道主义冲动”，即把人和人的活动始终放在他所研究的一切问题的中心。<sup>③</sup>

① 马克思、恩格斯著：《德意志意识形态》人民出版社 1961年版 第 10 页。

② 《马克思恩格斯全集》第 46 卷（上）人民出版社 1980 年版 第 486 页。

③ 施密特著：《历史和结构——论黑格尔马克思主义和结构主义的历史学说》，重庆出版社 1993 年版，第 12—24 页。

事实上,马克思的“人学”理论绝不局限在他的历史哲学。我国学者袁贵仁在《马克思的人学思想》一书中从“论人性”“论人的本质”“论人的主体性”“论人的需要”“论人的价值”“论人权”“论人的自由”“论民主”“论平等”“论公正”“论人的发展”等方面,充分展示了马克思“人学”的丰富性。<sup>①</sup>据此,我们可以深入且广泛地研讨历史教育价值问题。既然历史学的本质在解释人类的自身活动,那么理解人类自身活动的历史学科教育,就应该具有一种解释人类社会、人类文化意义的特殊功能,而且这种解释一定是以人类社会和文化的多样性、复杂性为基础的,这便是历史学科与生俱来的人文性。马克思主义的“人学”理论,无疑是历史教育凸显自身价值最为坚实的理论基础。

遗憾的是,由于时代和意识上的局限性,长期以来学校的历史教育在强调历史唯物主义的指导时,并没有关注到马克思主义的丰富性,特别是在以马克思主义的人学理论为基础研究历史教育的价值论、功能论方面,我们还做得很不够。因此,在教学中出现片面地强调历史唯物主义某些原理,孤立地强调认识社会发展的规律性等现象,就不足为奇了。实践证明,历史教育如果不去关注人类的文化特性的话,历史教育本身包含的科学文化(追求真理、理性思考、实事求是等)和人文文化(追求幸福、丰富情感、富有爱心等)教育任务就不得完成。人们普遍不重视历史学习价值,也就成了理所当然的事。

如果我们能够把人类的历史看成是“人通过人的劳动而诞生的过程,是自然界对人说来的生成过程”,而且能够把人类的活动看成是“自由的活动”,把人始终当做是历史活动中的主体,<sup>②</sup>那么历史教育势必会去突出人类的文化个性,势必会将历史学的丰富理论直接作用于学生的个性发展和道德养成方面。而不是像以往那样,只把马克思主义的“我们仅仅知道一门惟一的科学,即历史科学”<sup>③</sup>作为整部历史学或历史教育的注脚,而不去探究它的理论背景及其在哲学与人类文化学方面的价值,历史学与历史教育就

<sup>①</sup> “所谓人学,就是以人这一特殊社会存在物为研究对象,探讨其生存和发展的最一般规律的科学。”见袁贵仁著:《马克思的人学思想》北京师范大学出版社1999年版,第1页。

<sup>②</sup> 《马克思恩格斯全集》第42卷,人民出版社1979年版,第131、96、130页。

马克思、恩格斯著:《德意志意识形态》,人民出版社1961年版,第10页。

会是两层皮的关系，隔靴搔痒都会找不到地方，更不要说把历史学作为历史教育坚实的理论基础了。

## 2. 教育学与心理学的新发展与历史教育的关系

现代教育学与心理学的发展皆建立在实验以及对“工具主义”的批判基础上。概括地说，它们都反对把人当作“工具”——作为异化的商品，而是把人作为具有新文化开发意义的“资源”——作为活生生的不断生长的人。20世纪60年代以来发展起来的“文化教育学”、“进步主义教育运动”、“人本主义心理学”等，其基本的主张是“生命的完整性”、“培养完整的人格”，认为生命既是主观的，也是文化中的存在，文化是客观的，所以在教育中必须倡导生命与文化的和谐统一。换句话说，没有生命性的教育，不是真正的教育；没有文化性的教育，不是真正的教育。这其中，心理学向自身的回归较为教育学更为明显、更为彻底。它的研究理念直接面对人与人的世界。

1913年，华生创立行为主义。用客观的方法研究可以观察的行为。这成为心理学界的一个划时代转变。行为主义学派独领风骚达半个世纪之久。1912年，格式塔学派在德国诞生，魏特海默、苛勒、考夫卡、勒温等人，创立了一整套的知觉理论和学习理论。例如，考夫卡所说：“问题解决的时候，知觉情境中的各项事物都有赖于整个的完形。”<sup>①</sup>他试图解决问题理解的方式，用“完形模式”概念构造这种方式。魏特海默认为：“同现实的、有意义的、创造性的过程比较，传统逻辑的论题以及常见的例子时常显得笨拙、乏味、没有生气。”“传统逻辑虽然准确，但却有可能陷入空洞、无意义，而且运用在真正的创造性上总是困难的。”于是他主张：“思维并不像许多人所想象的那样，必然地要一项接着一项，一个命题接着一个命题进行，当然，的确也有这样进行的，但是思维的本身，尤其是在真正的过程中，经常不是这样。在这里，程序是从看到全局性开始，然后把项目看作整体的一部分。”<sup>②</sup>他以顿悟为理解基础，要求以创设问题情境、把握问题的性质，来促进思维发展。这一学派的学者强调整体的方法论，树立了新的认识模型。

① 考夫卡著：《儿童心理学新论》商务印书馆1957年版，第217页。

② 魏特海默著：《创造性思维》教育科学出版社1987年版，第6、13页。

20 世纪 50 年代，人类进入了一个所谓“非意识形态化”的时期，财富与科学技术的增长，促使人们更加敏感自身发展的危机，尤其是不合理的制度、不合理的知识运用、不平衡的洲际关系，以及各种人为的歧视和盲目地迷信科学及与之相关的人类欲望膨胀，刺激了存在主义、文化主义、结构主义和人本主义的兴起，这些学派再次向极端的科学主义（知识迷信）所歪曲的“物化的”、“异化的”、“划一的”、“机械的”和“共语化的”社会现状给予批判。并用极大的热情全方位地、深刻地关心人与人的需要，人的文化传统。提出了更符合人的自我解放、自我发展的教育主张。比如，布鲁纳所说：“学习的最好刺激，乃是对所学材料的兴趣，而不是诸如等级或往后的竞争便利等未来目标。”“不能达到掌握一般原理的学习，从激发智慧来说，不大有效果。”“发现是教育儿童的主要手段。”

不久，马斯洛和罗杰斯等人，用人本主义思想提倡美国的教育改革。他们强调学习理论，强调对学生人性的尊重，强调培养学生学会学习、有自我发展的愿望、主动寻求自我发展、希望独立、有创新的强烈欲望等。他们认为，过去的教育不是缺乏教育的方法，而是缺乏正确的指导思想。于是，他们提倡必须注重学生的尊严和价值，深入理解学生的内心世界，设身处地为学生着想；今天的教育过程是持续人的整个一生的过程，也是一个人的自我概念形成与发展的过程，还必须注意研究学生是如何认识自己和别人以及如何对待自己和别人的。<sup>②</sup> 这种要求自我实现的教育，再一次从人的价值、人的尊严、人的本质方面阐述了人的存在意义。

现代心理学和教育学中的文化主义和多元价值主义，比如，现今盛行的多元智能理论和多元文化理论，又将自然科学、社会科学和人文科学交叉起来，不仅研究人格形成过程与学习过程、认知过程、发展过程之间的相互关系，而且还将人格的教育过程与学生的心理过程、文化差异、传统背景、行为方式相互联系。致使人的自然属性、社会属性、文化属性彼此之间的关系，深刻到了当代人的精神世界，使文化传统中的道德理想和价值体系得以重建。

① 《布鲁纳教育论著选》人民教育出版社 1989 年版 第 29、41、339 页。

② 详见弗兰克·戈布尔著：《第三次思潮 马斯洛心理学》上海译文出版社 1987 年版。

从上述历史学、教育学、心理学的主要观点中，我们不仅找到了彼此之间的共同点和整合点，而且不难从中发现作用于历史教育价值论的广泛依据。概括地说，无论是历史学，还是教育学、心理学，都把作为学科的研究对象，强调整体地研究人的社会关系，深刻探究人的活动本质，并将联想、描述、情节、假设看做是提升社会认识或历史认识的重要手段，进而达成“自我认识”的教育目的。现代历史教育借助这样的理论研究基础，以人格教育为中心，进一步将尊重、宽容、公正以及反省、质疑和批判等观念，作为学科教育陶冶学生精神世界的基本意识，更加凸显对人的个体价值及人的文化价值的认识。20世纪80年代以来，历史教育的国际潮流之一就是彰显“人的本质”将“自我价值的实现”作为人类实现幸福的重要标准。所谓历史教育的独特价值，则在于它能够丰富人的精神世界提供认识素材，即从人文的视角关注人的发展。

### 3. 历史教育承担的时代使命

第一，养成的人文觉悟，提高的人格品位。

人文自觉或自我觉悟，是指人对自己与人类的一种自觉认识。即人作为文明人所应具有的人性价值——关心人文世界的发展。这首先是一个文化伦理问题。

“人作为精神是一种自由的本质。”<sup>①</sup>但这种为人本质的自由——“精神”，<sup>②</sup>并非不要文明的支配，即文明的自觉。恰恰是因为人所感受的世界具有的丰富性，才使感觉自身的深刻性有了自由的个性。有什么必要认识历史呢？是要知道“为了使‘人’成为感性意识的对象和使‘人作为人’的需要成为自然的、感性的需要而作准备的发展史”。<sup>③</sup>从中我们自觉的历史教育，也只能从高尚的主观主义出发，去完成合于生活本身（物质的与精神的）的活动思维创造，因为历史教育本身就是“以全部感觉在对象世界中肯定自己”<sup>④</sup>的人文学科。历史教育不能循着客观到客观的路子走，因为这根本行不通；历史教育也不能循着主观到客观（或客观到主

黑格尔著：《法哲学原理》，商务印书馆1981年版第29页。

黑格尔说：“‘精神’——人之所以为人的本质——是自由的。”见《历史哲学》商务印书馆1963年版第56页。

《马克思恩格斯全集》，第42卷，人民出版社1979年版第128页。

《马克思恩格斯全集》，第42卷，人民出版社1979年版第125页。

观)的路子走,因为于人的精神自由来说,这无疑是缘木求鱼。历史教育是由主观到客观,走以现实提供认识基础的路,再由客观到主观,走实现自我认识的路,这一过程决定了历史教育欲达到的终点是自觉了的自我认识和自我完善。

历史教育在分析与理解历史对象时,因其教育目的所具有的人文性而表现出独特的主观性,并由此体现其独特的道德性和伦理价值。一段史料对历史学家来说,重要的是感觉它的真伪价值,而对历史教育者来说,重要的是感觉它的解释价值(阐释史料的认识意义)。一切史料在历史教育中,客观的教育性和主观的解释性在人文价值方面的均衡统一,是衡量其学习价值的最为重要的标准。然而,人的人文自觉不是天生的,而是在人的历史活动,或干脆说是通过教育尤其是历史教育形成的。所以在历史教育中如何删取这方面的材料以用作教化的素材,也必然地出自人的现实需要。出自当今“要求何等资格的人”的需要,这本身就连带着人的发展问题。因此,历史教育必须回答“人是什么”“人为什么要这样做”等一系列自我思考与自我行为问题,即使是回答“人从哪里来”这样的问题,也不单纯是出于个人的兴趣,它势必连带文化认同、民族认同等诸如此类的观念。故而,历史教育中所谓人的自觉,既有精神领域的问题,也有物质领域的问题。但无论怎样说,最核心的问题是“人要变得无限地关心”自我生存和自我文化,说到底就是一个承袭怎样的人类文化、发展怎样的人类文化问题。<sup>①</sup>就当前的历史课程改革而言,应该在关心“人事”的同时,更关心“人心”;在关心“物质世界中的人”的同时,更关心“人文世界中的人”;在关心“过去的人”的同时,更关心“现实的人”;在关心“社会中的人”的同时,更关心“自然中的人”;在关心“科学世界中的人”的同时,更关心“生活世界中的人”。如果不是这样,历史教育就会萎缩自身的生命性和现代性,因为它缺少诱导人的人文自觉的功能,“提高人的素质”就有可能变成一句空话,而没有什么实际价值。

概括上述观点,只有当历史教育真正把人的的人文自觉作为学科使命的时候,历史教育的人文性才能落实在人的智能和道德方

克尔凯郭尔:“非科学的最后附言”,转引自利文斯顿著:《现代基督教思想》,四川人民出版社1992年版,第610页。

面。简单地说，历史教育特别有益于人的教养，有益于培养见多识广且负责任的公民。正是看到了这一点，在此次初高中历史课程标准中，都把养成人文精神提到了一个新高度。<sup>①</sup>

## 第二，培养人的正确的历史认识和社会认识。

人的素质首先体现在如何关注自身的发展上。这其中首要的问题又在于如何关怀自身的生活。为了有价值的生活，不能没有起码的历史认识与社会认识水平，这正是历史教育能够给人们的最大帮助。但是，长期以来，历史教育仅仅充实了知识或强化了政治教条，至于人的自由的精神解放、自觉的社会理性和宽容的人文教养，则得不到伸张。学校的历史教育，比较强调增长知识和规范政治行为的功能。对于“历史认识”、“社会认识”要么不够关心，要么将“历史素质”与“政治素质”画等号。事实上，在较长的一段时间内，“历史认识”无异于“政治认识”，于是历史的发展就都成了线性的、单一的、必然的、规律的，是由人的“一切活动皆是经济活动支配的，社会背景中的人也自然各有各的位置，他们之间的关系是早已固定的，人的活动是人的历史正剧，极有身份地告诉你，何谓善，何谓恶，谁是美，谁是丑。在这种情况下，历史教科书也代替学生的自我思考，无须再有问题提出或质疑。这类历史教育的理论基础，虽说在改革开放以来渐趋被打破，但是其余毒至今仍未有除尽。

如今的历史教育改革更加靠近历史的感觉和感觉的历史。前者联系历史的自然领域，从社会是否适应了人的需要来决定，从人类的人不仅仅是社会的一个成员的方面，体会历史的真实性；后者联系历史的精神领域，从“人一定是为了自己的人”，从识别善恶、美丑、理智的人性方面，<sup>②</sup>体会历史的真实性。这便是我们所说的可喜进步。

塔西佗曾说：“当你能够感觉你愿意感觉的东西，能够说出你所感觉到的东西的时候，这是非常幸福的时候。”<sup>③</sup>我们试想，历史

见教育部颁布《全日制义务教育历史课程标准（实验稿）》（2001年版）、《全日制义务教育历史与社会课程标准（实验稿）》（2001年版）、《高中阶段历史课程标准（实验稿）》（2003年版）课程性质和课程理念部分。

弗洛姆著：《为自己的人》，三联书店1992年版，第27页。

转引自休谟著：《人性论》，商务印书馆1996年版，第1页。