

电子图书



信息技术的结晶

人类文明的载体

网络的基本资源

序

学科教育学是教育科学领域内正在兴起和形成中的一门分支学科。近年来，我校从事中小学各科课程、教材、教法研究的部分教师，接受了上海市哲学社会科学“七五”规划重点科研课题“学科教育学”的研究任务。学科教育学这套书的编辑出版与科学研究是同步进行的，既富理论意义，更具实践价值。作为一门新兴学科，建立它的学科体系本身就是一项科研任务。目前对它的研究对象和性质、任务等问题的看法尚不一致，这是很自然的。

编写学科教育学这套书要解决的问题很多，但关键还在于坚持马克思主义哲学的指导。每个时代的教育科学的理论特色都不可避免地带有时代的烙印，这套书的时代性应体现在马克思主义哲学与现代科学的结合上。我们要站在方法论的高度来阐述各科的教学方法，不仅应介绍具体的教学方法，还要对这些方法以及它们之间的内在联系作总体的考察。只有这样才能揭示各学科知识与教育学之间的内在联系，也才能使学科教育学比传统的教学具有更高的理论层次。1986年12月12日，国家教委负责同志在全国高师师资培训会上的讲话中指出：“我们不仅要建立自己的教育学，还要建立自己的学科教育学，这方面的工作是大量的，有广阔的天地，大有可为。如果要讲学术性，我们师范教育的学术性的特点，就在这里。……”这段话，给学科教育学的建设工作以很大的鼓舞。科研要理论联系实际，实践才是理论的源泉。

应该说学科教育学是在学科教学法课程教学改革实践的基础上提出来的。结合教学法课程的教改实践，对传统教育理论的总结、反思和对新教育理论的探索，孕育着学科教育学的形成和发展。长期以来，分科教学法偏重于某一学科教学过程中某些教学法规的研究，对学科教育的基本理论和学科教学过程中师生素质构成的研究重视不够，而学科教育学研究某一学科的教育原理和教学规律，更重视“教书育人”。应该说，“学科教育学”的孕育和诞生是教学法学科的发展和提高。分科教学法是以“学科教学过程”为研究对象，以探索学科教学过程的规律和准则为研究任务。而学科教育学则以针对学科特点、研究学科的教育规律为己任，揭示学科与教育学之间的内在联系，寻求学科与教育学在教育过程中的最佳结合，要求教育学一般规律与学科特点的统一。因此学科教育学研究的目标和总的要求，显然比分科教学法更全面，更重视德、智、体、美诸方面的全面发展；其研究功能更集中地表现在现代教育理论和现代学习心理理论、现代信息理论的武装，以及学科教育评估标准和现代化手段的探究。

从学科教学法发展为学科教育学，这涉及认知理论的发展。从马克思主义认识论的实践——理论——实践的基本原理出发，对学科的教育规律不断加深认识的过程，是与掌握知识、技能，更好地应用于社会的过程相一致的。

正如前面已经指出的，如何通过现代教育理论、信息理论的武装，不断

地拓宽对教学规律审视的视角，以加深其认识，可能是学科教育学需要持续追求的目标。它不仅要吸收相关学科的营养，而且要综合研究本学科与教育学的关系。因此，它应该有自己新的研究视角和新的逻辑起点。例如，把 STS（科学、技术、社会）教育的观念引入学科教育学，就是对传统教学法教育观念上的新突破。也就是要把传统的理科课程，提高到新的水平；要在教育过程中，对科学、技术、社会三者之间的联系和参与社会决策提出要求。

我们看到：（1）学科教育学是社会、科技发展的必然产物。当代社会的发展，以突飞猛进的科技进步为显著标志，它反映了人类社会对科技的需求；科技本身的发展既体现在学科之间的高度综合，又显示于各学科内部的高度分化。如何按照这些新特点来探索学科教育的规律，这是摆在我们面前需要解决的重大课题。学科教育学从一定意义上说，它正是建立在社会对教育科学的这种新需求和教育科学本身向纵深发展的交叉点上。（2）学科教育学是学科教育改革实践的理论总结。教育改革的实践反映到理论上，就是教育科学的发展，在这里它反映的是教育科学与某一特定学科之间的结合，探讨这一结合的最优化需要由学科教育学来承担。（3）学科教育学是培养适应时代特点，为提高学生素质服务的新师资的需要。社会主义现代化事业的建设与发展需要一代新人，一代新人的培养又依赖于高质量的教师队伍。学科教育学在建设新型教师队伍和指导教书育人工作中都将起到重要的作用。（4）学科教育学是教育科学最新成果和学科本身的新发展在教学实际中的反映的产物。这表明：学科教育学将综合教育科学与学科的最新成果，并在此基础上形成自己崭新的体系。如上所述，学科教育学的主要功能和社会价值，集中表现在学科教育的最佳社会效益上。所以学科教育学必须以马克思主义为指导，按照“教育必须为社会主义现代化服务，教育必须与生产劳动相结合，培养德、智、体全面发展的社会主义建设者与接班人”的方针，坚持教育要“面向现代化，面向世界，面向未来”的要求，以科学的方法为武器，通过师范教学的实践，使它不断吸收营养，在理论上加以完善。当然，任何一门学科的诞生和发展，都需要有一个不断完善、提高的过程，学科教育学也不会例外。目前，华东师范大学已研究确定逐渐把学科教学法课程发展为学科教育学。我们准备与同行们一道，在教书与育人的实践中，不断深化对一些理论问题的认识。

编写这套学科教育学丛书的工作是在浙江教育出版社曹成章，郭英英两位总编的大力支持和通力合作下进行的。我校的课程、教材、教法研究所和有关系、中心的教师参加了这项研究。目前，我们在完成语文教育学、数学教育学、外语教育学、思想政治教育、历史教育学、物理教育学、化学教育学、生物教育学、地理教育学、小学语文教育学和小学数学教育学等十一门学科教育学的编写任务中，深切地体会到，基础教育是一个整体，各学科教育都是相互关联的。我们一定要加强学科间联系的研究，从各学科的“横向联系”和“相互渗透”综合研究的全局去确立学科教育学的学科体系。特

别要从素质教育的目标上，强调“教书育人”的观念。在编写过程中，我们力图做到思想性、科学性、理论性、可读性、实践性、时代性的统一。从不同角度综合考察各学科教育过程中的规律，从而采取对策，设计相应的原则和方法，以便有效地推进学科教育过程的优化。

感谢为“学科教育学”理论研究付出辛勤劳动的专家、学者、同志们！感谢率先实验“学科教育学”的师生同志们！让我们携起手来为学科教育学的建设与发展多作贡献。通过大家的共同努力，相信学科教育学这棵教育科学园地上的新苗一定会茁壮成长。限于认识的局限，我们编写的这套书一定会有不少缺点甚至错误，希望得到广大读者和专家同志们的批评指正。

袁运开写于华东师范大学
1991年4月

历史教育学

第一章 绪论

第一节 历史教育学的形成和研究对象

一、历史教育学的形成

我国的历史教育由来已久，源远流长。春秋时期，孔子办私学，以《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《春秋》作为教材，传授弟子，其中《书》（《尚书》）即是一部历史文献汇编，《春秋》则记录了鲁国的历史，它们是迄今可查的最早的历史教材。在教学上，孔子提出的“因材施教”、“温故知新”、“举一反三”以及“使人心愤愤，口悻悻”的启发式教学方法，可以认为是学校历史教育的开端，也是历史教育方法研究的肇始。

把历史教育作为一门学科加以研究，是近代学校的出现，班级授课制的确立，尤其是师范学堂的设立以后才开始的。20世纪初，废科举，兴学校，历史正式被列为学校中的一门课程。与此同时，专门研究、讲授历史教育的方法，也逐步成为师范学堂的一门学科。最初，其名称为“教授历史之次序方法”，附属在有关的历史科目之内。1904年，清政府颁布的《奏定优级师范学堂章程》中，就有历史科目开设“东西洋各国史兼讲教授历史之次序方法”的明文规定，其目的是使师范生了解、掌握某些教学过程和教学方法。这可能是我国设立历史教学法学科的初创或雏形。1912年以后，该门学科一般称为“历史教授法”。“五四”运动前后，随着师范教育的发展，许多教育家对如何搞好学科教授法提出了改进意见，认为教的方法要考虑学生的实际，并使学生会如何学习，反对教和学的脱节现象。1919年，当时任职于南京高等师范学校的陶行知先生在《论教学合一》文章中，首先明确提出了改“教授法”为“教学法”的主张。自此以后，“历史教授法”的名称也逐渐改为“历史教学法”。这应该说是我国历史教育研究上的一次有意义的变革。

20世纪30年代末，鉴于分科教学法比较重视教法的研究，而忽视了与教法直接相关的教材的探索，一些师范院校开始尝试增加教材研究的内容，同时改学科名称为“教材教法研究”。1939年，当时的教育部颁发的《师范学院分系必修科目表施行要点》中，将这门学科的名称正式写为“分科教材及教法研究”。在1946年颁布的《修正师范学院规程》中，又明确规定分科教材及教法研究为专业训练科目，在第四学年学习，内容包括教材选择、教科书批评、课程标准研究、课程组织和教具设置及其应用等部分。至此，该学科已初具规模，有了大体的框架。

新中国成立以后，历史教育学在高等师范院校历史系（科）仍以“中学历史教材教法研究”或“中学历史教学法”的名称，作为必修科目之一，直

至今天。

名称的沿革，在一定程度上反映了该门学科的研究对象、任务和内容范围的变化与发展。从“教授历史之次序方法”到“历史教授法”，反映了这门学科日趋独立，研究领域逐步开阔，不再是附属性的兼授；而从“历史教授法”到“历史教学法”，则反映了这门学科体系的逐步完善，把学生的学习作为研究的另一重要组成部分。名称的沿革，标志着这门学科的进步。

纵观半个多世纪历史教育研究的历程，应当说，历史教学法学科在一定时期里，对帮助师范生熟悉学科教育，掌握基本原理、基本方法和热爱教师工作，提高历史教育、教学质量，是有一定成效的。但就该门学科的发展历史来看，从它创建时开始，就已存在着比较明显的缺陷，局限于经验性的描述、方法的介绍，缺乏独自的科学体系及理论说明。这不仅从学科的名称上可以得到印证（易使人们将学科教学法理解为具体的教学方法），而且在内容要求上，历来注重的也是单一的方法、技巧。即使在 1957 年的高等师范院校修订教学计划中，其指导思想仍是十分强调实践经验，规定教材教学法学科的内容为：“了解中小学教材内容和编写原则，熟悉基本的教学方法；对使用教材过程的经验和问题进行研究。”更何况该门学科在 1949 年之后又几经挫折，动荡不定，致使学科面貌至今未能得到根本的改观。

在“教育要面向现代化，面向世界，面向未来”的今天，尤其是随着现代教学论、课程论、学习心理学、教育测量学等学科的发展，国内外学科教育改革中新成果的积累，人们越来越感到历史教学法的原有模式已日益不能适应历史教育、教学发展的需要，更不能适应深化教学改革、优化课堂教学、培养一代新人的要求。因此，历史教育界的有识之士提出改革历史教学法，创建历史教育学，以进一步完善这门学科体系结构，使其更切合实践需求，实为大势所趋。这一方面反映了人们对该学科的认识在不断深入，另一方面也说明了学科教育研究在发展、升华。其实，有关学科教育的改革，国外一些国家早已进行了。据有关资料刊载，由美国大学中的教育学院院长和主要学术领导人组成的霍姆斯协会在其《明天的教师》（1986 年）报告中谈到，新型的教育学课程的“第一项重要工作的重点应放在专门的学科的教育，要用对专门学科的教与学的研究来代替本科的一般‘教学法’课程”。美国的历史教育研究也曾经过历史教授法的阶段。最具代表性的要算美国历史教育专家约翰生·亨利在本世纪 20 年代初写的专著《历史教学法》一书了，它从一个侧面反映了当时美国的历史教育研究的状况和水平。然而，经过几十年的变革，当代美国各大学教育系或教育学院已把这门学科发展为“历史教育学”，从属于“社会科教育学”。原苏联一直很重视学科教育研究，分科教学法论著出版不少，对我国也有较大影响。但从 70 年代开始，原苏联的一些高等师范院校已着手把原先的学科教学法相继改为学科教育

转引自《学科教育学初探》，北京师范学院出版社 1988 年版，第 19 页。

学。他们认为，“‘教学法’这个术语理所当然仅仅是指中学课程的单个具体问题的讲法”，它不适于表达学科教育、教学的“所有内容和方法问题”，因此“必须加以现代化和改善，实质上是要建立一门新的课程”。日本广岛大学教育部主任教授、全国社会科教育学会会长平田嘉三于1969年发表了《以新的社会科为目标——新的历史教育学》一文，在日本第一次提出了“历史教育学”这个名称。1978年4月，广岛大学教育系创设了日本第一个“学科教育”学科，设立了社会科教育学专业，“历史教育学”学科名称被正式使用。近些年来，我国教育领导部门和学科教育研究专家也已关注学科教育学的建立问题，并召开专门会议进行了研讨。1986年10月，经国家教委批准，在山东济南市举行了1949年以来首次全国高师教学法学科建设研讨会，会上就建立我国学科教育学的问题提出了许多建设性的意见。接着，在同年12月12日的全国高师师资培训工作会议上，国家教委领导在讲话中又提到：“我们不仅要建立自己的教育学，还要建立自己的学科教育学”。可见，由“学科教授法”到“学科教学法”，发展到今天的“学科教育学”，已是一种必然趋势。作为学科教育学之一的历史教育学也因而形成。

二、历史教育学的研究对象

现今的“历史教学法”构架基本上还是50年代初期形成的单一模式，其研究对象主要是历史学科教学的任务、过程、原则、内容、方法和组织形式等。随着教育和教学理论的发展，尤其是实践的发展，这种单一的模式和研究对象不仅不能适应现实的需要，而且日益暴露出它的落后状态。这主要反映在以下四个方面：

(1)学科体系陈旧。这一研究对象基本上是以课堂教学为主线，以施教方法为中心，以经验描述为内容展开的，是教师——教材——教法的单线循环。这样，至少存在三个弊端：重经验描述，轻理论研究，即使有一些理论说明，也只是套用现有教学论原则的注释，缺乏学科自身的理论探索，对千变万化的教学实践难以起到指导作用。重施教方法，轻学习指导，片面强调教与学的双向活动中教师的单向讲解教材过程，体现不出学生的主体效应和心理特征。重课堂教学，轻课外活动，满足于课内知识的传授，忽视课外信息的追求，既不利于个性发展，又影响了学生能力的培养。由此，势必束缚该门学科的发展，不利于学科的理论水平和科学水平的提高。

(2)理论基础薄弱。从学科理论基础来看，历史教学法原先的起点就不高，仅限于了解和熟悉现行教材及具体教学方法，之后又长期停留在低层次的经验介绍、教材分析、方法运用方面。缺乏从宏观上综合运用现代教育学、

转引自《学科教育学初探》，北京师范大学出版社1988年版，第19页。

详见平田嘉三：《历史教育学的理论——日本的历史教育和教学研究体系》，《历史教学问题》1986年第1期；平田嘉三：《日本的学制和中小学历史教育》，《历史教学》1985年第3期。

心理学和有关思维科学的基本理论对该学科的教学原理、规律、内容和方法进行全面深入的总结，并作出横向比较和纵向探索。其结果，使人只知其然，不知其所以然，难以使学习者从中受到启迪，举一反三，进行再创造。

(3)研究领域狭窄。如果说，历史教学法主要研究有关历史学科教学的任务、过程、原则、内容、方法和组织形式，是适应了一定时期的教育科学水平和历史教学实践，那么，随着时代的进步、教育的发展，这个多年被框定的研究对象，就愈来愈显得过于狭窄了。实践表明，历史教学法如若不与教育科学的科学研究体系的其他组成部分，如教育与社会发展的关系、与人的身心发展的关系、教育的培养目标、教师的心理素养和德育等方面互相联系，并置于其中进行综合性思考，全方位研究，势必作茧自缚，难有进展，无从深化。再说，当今教育科学的发展，教育心理、教育评价、比较教育和教育技术等新兴理论的出现，也要求历史教学法结合历史学科的特点加以吸收引用，充实和扩大本门学科的研究范围。然而，现有历史教学法的模式和研究对象，并不要求人们从整个教育的总目标上去研究历史学科的知识教学内容，也不要求从教育和教学的多种因素去研究具体的教学方法和方式问题。这种割裂了教育总目标及历史学科教育中德、智、体、美相统一的研究，必然闭塞思路，划地为牢，使研究的路子越走越窄。

(4)思维方法单一。就研究的思维方法来说，历史教学法基本上处于一种平面式的线性思维状态。比较注重教学过程自身轨迹的研究，不太重视对教学过程所处特定环境的综合考察；热心介绍成功的经验，很少涉及教学的心理基础；讲某种方法时，爱作绝对肯定，缺少与其他方法的应有联系；评价教学效果时，往往着眼于施教活动的一方，忽视教学对象的实际收益；讲发展智能时，常常满足于学生的外部动态表现，不太考虑非智力的静态影响与作用。诸如此类，造成研究方法上的程式化和单一性，思维受局限，视野不宽阔，缺少鲜明的时代感和发展的活力。

综上所述，可以看出造成历史教学法的落后状态的原因就在于它仅仅研究课堂内的学科教学性的教育，即主要研究课堂教学的过程和方法。实际上，学科教育的研究已远远超出了这一范围。它不仅要求从培养、提高人的素质的高度研究学科教育、教学过程及其规律，而且要求从教育、教学的多种因素研究具体的方法和方式问题，尤其要求在总体上和教育研究的基本理论建立相应的关系，以逐步形成足以反映本门学科个性特点的体系结构和教育理论。历史教育学就是这样的一门学科。

历史教育学的研究对象，比之历史教学法要宽广得多。它不仅研究历史教育、教学的全过程，更注重对整个历史教育、教学活动进行综合性研究，探索历史教育、教学现象及其客观规律，揭示历史教育、教学过程中的矛盾和心理因素，说明历史教育、教学的德育、智育、体育、美育作用及其相互关系，帮助人们了解和掌握历史教育、教学的基本理论和实践，创造性地处理历史教育、教学中的各种问题，促使历史教育、教学工作朝向科学化和现

代化发展。

历史教育的信息渠道，除了学校之外，确实还有来自社会的和家庭的两条渠道，对这两条渠道当然也需注意研究。但是，可否由此认为历史教育学就要以学校历史教育、社会历史教育、家庭历史教育为其研究对象呢？如果这样，其内容未免太泛，也易于游离中心。我们认为，历史教育学的研究对象仍应以有目的、有计划、有组织的学校历史教育为主，只是不再囿于学校课堂教学一个方面，也不只限于教学论一个领域，而是以教育总目标为出发点研究历史教育的整体过程。

历史教育的整体过程，实质上是一个使受教育者全面发展的过程，其中包括了历史智育、历史德育、历史美育等全部教育活动。历史教育学就是要以历史教育、教学的全过程作为自己的研究对象。这个研究对象，概括起来，主要是四大问题：一是为什么教和学，包括历史教育原理、历史教育史、历史学科性质、历史教育功能和基本任务等研究问题；二是教、学什么，包括历史教学目标、历史教学内容、历史教学大纲（历史课程标准）、历史教材等研究问题；三是怎么教和学，包括历史教学过程、历史教学原则、历史教学方法、历史能力培养、历史学习心理、不同类型历史教学（古、今、中、外，人物史、经济史、文化史、战争史等）、历史课外活动、历史教学测量评估等研究问题；四是什么人来教，包括历史教师素养、历史教师进修等研究问题。简言之，也就是要研究课程论、教材论、教学论、教师论。这样考虑，能较为明显地体现出历史教育学所研究的广度和深度，不再像原先教学法那样把研究对象仅限于教学论一个部分，同时在研究的视角上，更重视和考虑“为什么”的问题。比如，对历史教育史的研究，主要是为了说明历史教育在不同历史时期的地位和作用，总结经验教训，懂得为什么要继承和发扬优良传统、重视历史教育的道理；历史学习心理研究，主要帮助人们对为什么是这样教而不是那样教，不同年级学生为什么应是这样学而不是那样学，从心理特点上作出科学的分析；历史课程论的研究，主要是为学科课程的合理设置提出理论依据，等等。总之，研究对象的扩大，不仅有助于把历史教育研究建立在教育科学整体及其相关学科的广阔基础上，使之具有全面的、丰富多采的联系，而且有助于提高历史教育研究的水平和质量，为指导中学历史教育实践发挥应有作用。

第二节 历史教育学的特点和研究方法

一、历史教育学的特点

当代科学发展呈现两个趋势，一是宏观领域的扩展，即学科之间的高度综合；二是微观领域的深入，即学科内部的高度分化。这种发展趋势，为我们开拓历史教育研究的新领域，提供了客观可能性，也为我们应用多视角、多层次的研究方法，认识更广泛、更深入的研究内容，增进了主体思维性。

客观与主体的双向结合，使历史教育学应运而生。从历史教育学的特点来说，它是一门边缘学科，其性质属于应用教育理论学科。

1. 学科领域——边缘学科。

历史教育学是历史学与教育学（包括其他相关学科）相互渗透、高度综合的交叉学科，具有“跨学科”和“边缘性”的特点。它以与其关系最为密切的教育学、心理学作为研究的理论基础和依据。但是，这种密切关系绝非是“教育学的原则、心理学的名词、历史学的例子”，也不是把教育学、心理学的理论简单地加以凑合，而应当以历史学为主体，以教育学、心理学的基本理论为主导，综合研究构成历史教育、教学活动多种因素的内在关联，有历史教育的基本概念和基本原则，适合于历史教育的理论系统，并具有鲜明历史学特点。教育学、心理学侧重于从宏观角度研究一般教育和心理规律、原理和方法。历史教育学则是从宏观领域着眼，依据历史学科自身的特点、功能，具体探讨历史教育、教学的现象、规律、原理和方法，揭示历史与教育之间的内在联系，包括教育、教学内容的科学化，教育、教学过程的最优化，为提高历史教育、教学的质量和效率，促进历史教育、教学改革的深入发展，发挥理论指导作用。也就是说，它立足于教育总目标的基础上，以提高人才素质为出发点，多视角地考察历史教育、教学中的宏观、微观诸问题，并以此探索一个中观研究的层次，更有效地沟通教育基本理论、一般原理和历史教育实践的脉络，即普遍性中的特殊性问题。比如，教育目的与历史学科的教育目的，德育与历史学科的思想政治教育，教师素质培养与历史教师的素质要求及培养；教学论与历史学科的教学论，课程论与历史学科的课程论；教育史与历史学科教育史，教育评价与历史学科学业评价，教育比较与历史学科教育比较，教育技术与历史学科教育技术，教育心理与历史学科教育心理，等等。不仅如此，历史教育学还将交织着心理的、生理的、逻辑的和社会的种种特征。

建立在上述思维方式上的历史教育学，其明显作用有三点：一是有效地克服了学科教育研究的单一性，目标范围的狭隘性，方法与原理脱离的局限性；二是大大拓宽了学科教育研究的视野，有助于从教育的整体性上，多层次多侧面地来思考学科教育的地位及其相应的教育、教学原则和方法，充分发挥学科教育的社会功能，以适应社会政治、经济发展的需要；三是清楚表明了历史教育学与相关学科的联系和区别，既要充分体现历史学科的独有特点、发展规律及最新成果，也要反映教育科学共有的基本原理及其新兴理论成果，有助于学科之间的渗透与融化，更好地发挥各自优势，以使两者互为补充，相得益彰。

2. 学科性质——应用教育理论学科。

历史教育学既是一门应用教育理论学科，又是一门实践性很强的学科，加强理论联系实际，仍是历史教育学必须遵循的原则。因此，深入中学实际，开展教学实验，总结优秀教师经验，应当成为研究、建设历史教育学的源泉

和出发点。但我们也不能因为强调实践而否认理论的重大作用。究竟怎样看待理论与实践的关系，目前认识并不一致。有人认为，以往的历史教学法之所以不受师范生和中学教师的重视，原因在于过于理论化，缺少实践性，人们学了教学法并不能解决现实中的实际问题。他们主张在历史教育学中削枝强干，淡化理论，注重实践，突出应用。这不仅涉及对原有历史教学法积弊的看法问题，也关系到对历史教育学性质的认识问题。如同上述，历史教学法的积弊，主要在于缺乏自身的学科理论体系，没有形成一个整体，因而对日益发展的教育、教学实践，就难以具有普遍指导意义。根据我们现在的构想，历史教育学要想在教学法基础上得到升华、发展和提高，关键在于搞好理论建设，符合应用理论要求。我们认为，所谓“应用理论”，一是指历史教育学处于历史学科与教育学科的交界处，它综合这些学科理论，并依靠它们来解决自己的问题，形成自己独特的历史教育理论；二是指它的理论来自历史教育、教学实践，又反映在指导历史教育、教学实践上，并以此检验它的理论价值。只有这样认识，才能帮助我们正确把握历史教育学的性质特点。

也有人认为，既然历史教育学是一门实践性很强的学科，那么只有等待中学历史教学改革搞好了，教学经验积累了，历史教育学的建设才会具备坚实的基础。这种看法有失偏颇。实践经验固然重要，但也要看到理论的超前作用。将具体的个别的实践经验，经过去粗取精，由表及里，提炼加工为科学理论，当然是历史教育学的一项重要任务，然而理论的超前性又能促使实践朝向新的目标作出努力，这同样是历史教育学的一项重要任务。我们认为，没有历史教育的理论，就不会产生历史教育的实践活动。理论是一整套相互联系的概念、定义和命题，为人们了解现象的内部关系，帮助人们解释现象，预测将要发生的现象提出系统的观点。理论具有综合信息的作用，具有解释和预测的功能，具有推广的作用。

事实业已表明，当代一些国家的学科教育、教学之所以能有迅猛的发展，并不是单靠自发的实践取得的，而是和先进的教育理论与思想主张分不开的。譬如，布鲁纳提出的结构主义教育理论，在教学方法上提出的教师要引导学生主动地通过发现来掌握规律性知识或知识基本结构的主张（即“发现法”），促使当时美国的学校掀起了一场教育改革热潮；原苏联的赞可夫通过对教学中掌握知识与发展能力统一规律的全面研究，提出“教学与发展”的理论，对改革教学，培养学生能力曾产生了很大的影响。由此可见教育理论对于教育实践的指导意义是何等的重要。教育理论应该为教育实践开辟道路，这也是历史教育学应该具有的特点和作用。

二、历史教育学的研究方法

历史教育学与其他教育科学一样，在理论联系实际原则的指导下，采用观察法、调查法、实验法、个案研究法等研究方法。

观察法是被观察对象处在自然状态下，由研究者通过眼看、耳听、手记

直接观察对象的言语、动作、表情等外部表现来收集材料的方法。它是历史教育研究的一种最简便而又常用的方法。观察法与日常的随意观察是不同的，它是有目的、有计划、有中心的观察活动。观察法既可用于课堂教学，也可用于课外活动；既可观察教师的教，也可观察学生的学，或者包括教与学两方面；既可观察群体，也可观察个别。观察的成效如何，很大程度上取决于观察前的准备工作。它主要包括确定目的、中心和范围，拟订计划与步骤，对所观察对象的一般了解，观察标准的统一等。在观察中，要善于抓住现象中所需要观察的事实和材料，并发现各种现象间的联系，及时作好全面记录。观察后，要集中、分类和整理材料，进行分析，写出报告。

调查法是研究者有计划地通过亲身接触和广泛了解（包括口头或书面的，直接或间接的），比较充分地掌握有关教育、教学实际的历史、现状和发展趋势，并在大量掌握第一手资料的基础上，进行分析综合，找出某些带有规律性的结论，以指导以后教育、教学实践活动的一种基本方法。调查法一般是在自然的过程中进行的，通过访问、座谈、问卷、测验和查阅书面材料等方式去搜集反映研究对象的材料。调查法的一般步骤是：准备阶段。选定调查对象，确定调查范围，了解调查对象的基本情况，研究有关理论和资料，拟定调查计划、表格、问卷、谈话提纲等，规划调查的程序和方法，以及各种必要的安排。进行阶段。按计划开展调查活动，通过各种方式搜集材料。结束阶段。整理材料，包括分类、统计、分析、综合、写出调查研究报告。

实验法是研究者根据研究目的，人为地改变或创设一定的教育、教学环境和条件，让一种或几种教育、教学因素发挥作用，使之产生某种教育、教学现象并通过对这些现象的观察、记录、分析，揭示出其原因和规律，得出事物之间的必然联系的一种研究方法。其基本特征是实验前先对研究课题提出设想（理论假设），实验中严格控制各种条件，以及实验结果的重复验证。实验法既可用于教育体制改革，也可用于历史课程设置的变化、历史新教材的试用或历史教学方式方法的效果等。实验法的组织形式一般分三种：单组形式。就一个组或班进行实验，观察施加某一实验因子与不施加实验因子或在不同时期施加另一实验因子，在效果上有何不同。等组形式。即选择两个在各方面条件相似的班或组作为实验对象，一个班或组称为实验组，施加一定的实验因子，另一个班或组称为对照组，作为对比的标准，不施加类似的实验因子，然后测量和比较两个班或组的成绩，通过比较以确定该实验因子所产生的影响，得出研究的结论。循环形式。即把几种不同的实验因子，按照预定的排列顺序，分别施加在几个不同的班或组，然后将各班或组对因子所产生的变化或效果加在一起，进行比较，得出实验的结果。这种组织形式的最大优点是不受所选择班、组的原有条件必须十分相似的限制，只要具有两个以上的实验因子，便可自由选择相应数量的实验班、组，而且比较可靠、精确。实验法进行的步骤是：确定实验方法和组织形式，拟定实

验计划。 根据实验目的，拟定测验题目，准备用具、记录表格、统一标准，拟定记录方法、符号等，设法控制实验因素，使重要因素不变或少变。 在实验过程中要作精确而详尽的记录，在各阶段中要作准确的测验。为了排除偶然性，可反复实验多次。 处理实验结果。考虑各种因素的作用，慎重核对结论，力求排除偶然因素的作用。

个案研究法是对个别的、典型的人或事进行深入具体研究的一种方法。它也可以通过若干个个案研究，从中进行比较，找出规律性的东西，以指导工作。个案研究所用的具体方法随研究的目的和研究对象为转移，一般常同典型调查结合进行。其步骤为：进行了解，确定个案研究对象；进行观察、调查，收集资料；进行个案分析研究，写出分析报告。个案研究应注意以下几点： 研究对象的选择，必须具有典型性。 做好材料的积累，必须较全面地记录关于研究对象的个案材料。 对获得的资料作出分析和解释，并根据实际需要提出建议和改进措施。 在历史教育学的研究中，科学地解决历史教育、教学问题，不仅要求善于运用适当的、具体的研究方法，从历史教育学的特点来看，还要求重视抓好下述四点：

第一，要认真学习、研究当今国内外的新兴教育科学理论。由于历史教育学是一门边缘学科，处于历史学与教育学、心理学等学科的交界处，并综合运用这些学科理论来解决自己的问题，形成自己独特的历史教育理论，因此，只有认真学习、用心研究当今教育和教学理论的新成果，密切联系历史学科的实际需要，经过去粗取精，加工提炼，为我所用，才能建立新的历史教育学理论。

第二，要重视研究心理学和教育心理学。现代教育科学的发展正在越来越多地依赖于心理学的发展，心理学的研究成果已经成为教育和教学理论发展的重要基础与前提。整个教育科学的研究都离不开对人的心理现象的研究，历史教育学自然也离不开对学习对象的心理现象的研究。譬如，青少年应在什么年龄阶段学习什么历史知识，学习多少历史知识，教师应取什么教学方式方法，应对学生提出什么要求，学生如何学习历史，以及学习兴趣、动机的形成，智力的发展，能力的培养，思想品德的提高等等，无一不涉及学生、教师的心理问题，这些都要以心理学和教育心理学的理论、知识、方法进行研究，认识学生掌握知识和形成技能的心理规律、历史教育同受教育者的心理发展的相互关系，从而作出科学的回答。历史教育、教学和心理学、教育心理学本来就存在十分密切的关系，只是在过去并未引起人们的足够重视，所以强调指出心理学和教育心理学对于历史教育学的重要性是完全必要的。事实也告诉我们，当今世界上提出的一些新的教育、教学理论和方法都是建立在心理研究基础上的。赞可夫、皮亚杰、布鲁纳的教育、教学改革思想和主张之所以受到人们的重视和赞赏，并被吸收或引用，原因之一就在于这些研究充分注意了人的心理发展并以心理学理论作为依据，从而不同程度地促进了教育理论和教育实践的发展。可见，历史教育学的学习、研究只有

与心理学特别是教育心理学的研究紧密结合在一起，才有可能取得预期的成果。

第三，要积极创造条件开展教学实验。教学理论来源于教学实践，但具体的教学实践并不等于教学理论。为了研究实践中提出的新问题，力求从理论上给予阐述，就必须明确提出研究课题，积极开展教学实验。同时，历史教学的种种原理、原则、方法正确与否，效果如何，也必须接受教学实践的检验，而教学实验中所取得的大量数据材料最能说明问题，又是阐明和发展理论的可靠依据。理论对实验起着指导和设计作用，实验对理论起着鉴别和发展作用。因此，提倡积极创造条件，开展各种形式的教学实验，认真研究教学中的新问题，是学习研究历史教育学的重要方法，也是不断提高历史教育学科学水平的重要保证。

第四，要以马克思主义认识论和唯物辩证法为指导。马克思主义是历史教育学的指导思想，也是学习、研究历史教育学的指导思想和理论基础。历史教育学所要揭示和探索的历史教育、教学现象及其规律，从哲学的角度来看，虽是一种特殊的认识规律，但这种特殊性又寓于一般性之中，马克思主义的辩证唯物主义认识论将指导我们正确地去分析、把握它。应当说，历史教育学的研究，在科学方法论上的突破比某一具体教学方法的改革更具有根本性意义，因而也更有价值。这种突破应主要体现在研究上的整体性、联系性、动态性、发展性和高度综合性，以使研究工作更趋系列化和科学化。同时，这种突破又将会促使具体教学方法改革的深入发展。而要做到这一点，马克思主义唯物辩证法是指导我们研究工作的方法论基础。

第二章 我国历史教育发展概述

第一节 古代的历史教育

一、萌芽阶段的历史教育

人类为了求得与大自然的和谐，为了求得自身的生存与发展，从一开始就是以群居的方式生活着、劳动着。在大自然面前，单个人的力量实在太小了，只有依靠群体的智慧与力量才可能生存。因此千方百计地巩固自己赖以生存的群体，对每个人都具有头等重要的意义。

教育就是巩固和发展人类群体的一种重要文化行为，或者说是一种重要的社会活动。原始社会的教育大致具有两大内容：一是传播生产知识和生产技能，二是传播社会生活经验。社会生活经验这一内容是十分丰富的，它包括思想观点、行为规范、道德标准、先辈的英雄业绩、群体的发展概况等等。不难看出，原始教育中已出现了历史教育的萌芽。这既说明历史的古老，同时也说明了历史教育之重要，它关系到人类的生存与发展。

当然，这时的历史教育还是极其原始的，没有学校，也没有历史教师。如果说生产技术教育主要是在生产过程中进行的，社会生活经验的教育则往往是在篝火边，或者在某一严肃的仪式上进行的。在这种教育中，充满了老一辈对后代的希望，希望他们能像祖先一样勇敢聪敏，维护群体的团结，晚辈也盼望能像先辈一样创造出英雄的业绩。每当这种生动的叙述达到高潮时，他们便会歌唱、舞蹈，情绪十分激烈。这种原始时代的历史教育，我们在《诗经》中还可找到痕迹，如《绵》、《生民》、《公刘》。

我们不妨把这一时期的历史教育称为广义的历史教育，后来的专门性的历史教育，就是从这广义的历史教育发展、演变而来的，并且这种广义的历史教育一直广泛而持久地延续着，直到今天它仍然在发挥着作用，尽管它的重要性已经远远不及原始社会阶段了。

二、发展阶段的历史教育

中国有文字记载的历史始于商朝，这是因为商代的史官最早用文字在龟甲与兽骨上刻写下了商人的社会生活情况，为我们留下了极其珍贵的文字资料。从此以后，朝朝设史官，代代有记录，从未终断。统治者非常懂得历史学在巩固其统治方面具有十分独特的作用。他们不仅重视历史著作的编撰工作，也十分重视历史教育。其实这两者也是无法分开的，编写历史著作就是为了达到教育的目的。

商、周时代的史官也就是历史教师，他们担负着教育贵族子弟的任务。这就是所谓的“学在官府”，“以吏为师”。可以认为，此时已经出现学校这样的机构了，历史也成了学校教育中的重要内容。

春秋战国时期，奴隶主阶级的统治瓦解了，文化教育因此得到了解放。

以孔子为代表的一批教育家纷纷兴办私学，从此，学校教育开始走向民间。孔子是最早的历史教材编订者，也是最早提出一系列教学方法的教育家。

《诗》、《书》、《礼》、《易》、《乐》、《春秋》古称六艺，曾为孔子删定，并被定为教育子弟的教科书。《书》即《尚书》，是一部历史文献的汇编，《春秋》是鲁国的历史记录，这两部书可说是我国最早的历史教材。庄子在《天下篇》中说：“《书》以道事”，“《春秋》以道名分”。由此可知，孔子以《书》与《春秋》传授弟子，具有十分明确的政治目的，即向年轻的一代灌输统治阶级的政治思想和道德准则，为统治者培养人才。

有教学任务，又有教材与教法，应该说，历史教育已初具规模了。

自战国以后，中国进入了封建社会阶段。发达的封建经济与封建政治，向教育提出了更高的要求，对历史教育也格外重视了。秦汉时期，政府设立了“掌通古今”的“博士”官，汉武帝时，董仲舒提出了“罢黜百家，独尊儒术”的主张，把《诗》、《书》、《礼》、《易》、《春秋》尊为五经，更置五经博士，从而出现了许多专治《春秋》和《尚书》的学者。讲《春秋》与《尚书》等书成为他们教育国学弟子的教科书。从此以后，我国教育渐渐以儒学为宗，教材也都以经学为主，因而在教育中就出现了经史不分的现象。可以认为这是对孔子《尚书》、《春秋》的继承。这时的教育，“史”是为“经”服务的，是为了说明“经”，讲解“经”的。这种经史不分现象，仍然反映了统治阶级的意图，用历史教育来为其政治服务。

魏晋南北朝时期，是一个分裂动荡的时期，同时也是一个思想比较活跃的时期。两汉以来的正统儒家思想受到了冲击。在目录学的分类上，出现了经、史、子、集四大门类。南朝的宋文帝在京师就设立了玄、儒、文、史四个专科学校。由此可知，历史学已不再是经学的附庸，在分科教授和分科研究上都开始独立发展起来，其独特的社会功能也越来越被人们认识。

隋唐是中国封建社会的鼎盛时期，随着经济的繁荣，政治的发展，文化教育也呈现出一片繁荣兴旺的景象，历史家得到了进一步的重视。唐太宗李世民就说过：“以铜为镜，可以正衣冠。以古为镜，可以知兴替。以人为镜，可以明得失。”可以说，“以古为镜”，是统治阶级长期以来的共同认识。由于李世民对历史的重视，唐代的历史研究和历史教学空前活跃，成就显著。

虽然在魏晋南北朝时期，历史学和历史教育一度取得独立的地位，但是在为统治阶级服务这一点上，与过去的经史不分并无本质的差异。因而到唐朝时，又回到了经史结合的老路上，人们仍然是通过治经来获得历史知识的。唐朝时把《周礼》、《仪礼》、《礼记》、《春秋左传》、《春秋公羊传》、《春秋穀梁传》、《易》、《书》、《诗》并称“九经”，列为中央及地方各级学校的教科书，在科举中，也有“三传”及史科二科。

到宋代，教育事业有了较大的发展。这一方面表现为教育的内容更丰富了，在唐朝“九经”的基础上，又增加了《论语》、《孝经》、《尔雅》、