

素质教育与历史教育学

历史教学与素质教育

经过 10 多年的讨论，特别是在第三次全国教育工作会议召开以后，人们对什么是素质教育的问题，在思想上已经取得共识。中共中央、国务院于 1999 年 6 月 13 日所作的《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》指出：“实施素质教育，就是全面贯彻党的教育方针，以提高国民素质为根本宗旨，以培养学生的创新精神和实践能力为重点，造就‘有理想、有道德、有文化、有纪律’的，德智体美等全面发展的社会主义事业建设者和接班人。”这就是我们各级各类学校工作的总目标和总要求。这是时代的要求，这是伟大的使命。因为，今天在校的中小学生和大学生，在 21 世纪前叶，正好肩负着实现我国第三步战略目标的历史重任。他们的素质，直接关系到国家的未来和中华民族的前途命运。

这一任务的实现，是要经过全党、全国、全社会的共同努力来完成的。这当中，各级各类学校又承担着特别重大的历史责任。因为，青少年的成长过程，主要是在学校里度过的。在完成这一

任务的过程中，普通的中小学校的历史课程承担着什么样的任务呢？由历史学科本身出发来考虑这一问题，它应对学生传授历史学科的基础知识，结合历史学科的特点培养学生的创造性思维和基本能力，结合历史学科的知识内容和全面发展的目标，使其逐步学会求知、做人、劳动、生活、审美、健体、合作，并为其持续的、主动的发展打好基础。如果历史教师在教学中确实是自觉地这样做了，这些教师就是全面地贯彻党的教育方针、全面地体现了素质教育的要求了。

我们在历史课程中传授给学生的历史知识，是社会科学的组成部分，而社会科学的基础知识又是青少年掌握人类的某个学科的专门知识以及做人的必备基础。这个道理可以说是在任何人的成长过程中都适用的。著名的理论物理专家、诺贝尔奖金获得者、美籍华人杨振宁先生在谈及他的成长过程时，至今还对半个世纪前，当他在中学的某个假期回到父亲的身边时，父亲不是请人为他补充数理方面的知识，而是请人为他讲授《孟子》的事津津乐道。他认为这是使他终生享用不尽的。世界上没有任何一个杰出的政治家、科学家是对历史一窍不通的。周恩来在对日本朋友谈及我国明清的历史时，能依次把两朝的皇帝名讳一个不落地数出来，对那个时代的历史如数家珍。美国前总统尼克松第一次来我国访问时，大量地阅读有关我国现实和历史的著作，这些例子都十分有力地说明了这一道理。

学习历史知识，对学生的发展是全面的有益的。从普通心理学的角度来看，历史教学十分有利于培养学生的注意、感觉、知觉、记忆、思维、想像、情绪与情感、意志、性格等方面的品质。因为人类的社会现象的内容是十分丰富的、复杂的，其发展、变化的过程更是与许许多多的因素相联系的，有时，影响其变化的因素的作用又是十分微妙的、难以预料的。学习历史知识的过程，也是全面地培养学生的良好的心理品质的过程。

从培养学生的创新精神和实践能力来说，历史学科的教学过

程也能为学生提供许多创新的思考问题的机会。例如，在历史学料的领域中，有很多问题在学术界是悬而未决的，学生们在遇到这些问题时，就可以在尽力充分地占有材料和科研信息的基础上，尽情地发挥自己的想像、推理、判断、概括的能力，从而得出具有自己的特点的结论（学生们处在学习阶段，即使他得出的结论在史学界来说是已经有人提出过的，只要在他看来是未听到过、未看到过的，是自己想出来的，那仍然是“创新”的过程，仍能培养他的创新意识，培养他的创新能力）。又如，在学生学习某个历史问题时，由于某种特定的原因，某个学生接触到了某些从未面世过的材料，因而对该问题原先的结论提出某些修正的看法；再或某个学生对某种史料、某个结论有了自己独到的看法，因而对某些历史事件、历史人物的原结论提出某些挑战性的意见，等等。当然，学生在这样思考的时候，必须是力求按历史教师教给的或是从书刊上看到的历史学者思考历史问题的方法，也即历史唯物主义地思考所面对的问题，而不是非历史地、超历史地去任凭自己的意愿去想像。

从造就“有理想、有道德、有文化、有纪律”的、德智体美等全面发展的社会主义事业的建设者和接班人的角度来说，历史学科更是有其得天独厚的有利条件了。例如，中国古代史中讲大禹治水时，学生们不仅会对禹的父亲鲧采取“堙塞”的办法治水失败被杀、禹改用“疏导”的办法治水成功留下很深的印象，尤其会被他在13年治水的过程中三过家门而不入的精神所感动。这里，学生们自然地就会接受公大于私、先公后私的做人精神，并且会朦胧地产生向禹学习的想法。在讲到中国近现代史时，孙中山从小立志救祖国出水火的理想及其奋斗不息的历史，以及李大钊、毛泽东、周恩来等共产党人的革命理想及其坚定不移的大无畏的革命精神，就会在学生中产生巨大的感染作用。就是在世界历史中，法国少女贞德抗击英国入侵，奋勇拯救祖国的爱国精神；丘吉尔在法西斯军队打击自己的祖国，英国处在十分危难的境况

下，挺身担负起领导英国军民抗击希特勒的侵略势力，最后与世界反法西斯力量共同打败德日意侵略者的历史，也能对我们的学生起到“他山之石，可以攻玉”的作用。这些，在历史教科书中，只要教师注意发掘，可以说是“俯拾皆是”，其他任何课程都不如历史学科在这些方面的教学内容丰富，都不及历史学科在这方面的教学内容系统。

任务是明确的，客观条件是具备的。素质教育问题的解决，在于各级教育部门的领导人，编写教科书的史学家，教师、学生的家长以及社会上所有的人的教育思想、教育观点的改变。“应试教育”对我国教育事业的发展、国家建设事业的发展，实在是起了很坏的作用的。我们的教育工作本来不是这样的。现在六七十岁，经过系统的学校教育的人们常常提出这样的问题：解放初，我们上中学时，党中央就提出使受教育者全面发展的教育思想了。我们也搞社会活动，我们还组织球赛、合唱团、口琴队、舞蹈队，上少年宫学书法、绘画，等等。可是，没觉得负担过重，学得还挺好。现在是怎么了！事实确实是这样。之所以出现这样的现象，与整个历史背景、国家发展的形势有关，譬如，当年的高考形势不像现在这样严峻，但也跟我们的教育领导部门、教师、家长、社会上流行的教育思想、教育观点有关，特别是与学校领导、教师的教育思想和教育观点有关。如果学校的领导、教师们的教育思想、教育观点正确，教师的教学业务水平高，教学方法好，即使是在今天，也不会让学习的负担把孩子们压成现在的样子。北京市第二实验小学的家长普遍地反映说：我们的孩子在第二实验小学学习负担轻，学习成绩还挺好，上了中学后，中学的老师们也说他们的基础好。其实，教师或学生换一个想法，我把学生教好了，学生学好了、会学了就行了。我不让考试牵着鼻子走。我自己安排我的学习，在各门成绩都较好的基础上，突出地学好与我将来想学的专业有直接关系的课程。无论是教师、还是学生，这

样做了之后，情况就会与今天大不相同的。“文化大革命”前，王海蓉女士在北京师范学院（今首都师范大学的前身）外语系学习。当她见到毛泽东主席，谈及班上学习好的学生，并不要求自己门门都得高分，只是在重要的学科上下大力气、拿高分的时候。毛泽东说：这样的学生就把分数看透了（大意如此。这是“文化大革命”中传出来的）。可见，毛泽东在那时就是支持这样的学生、支持这样的做法的。这样的人，从学校毕业走入社会后，肯定会较快地适应社会的要求的。那些靠死记硬背得高分的学生，从学校走入社会后，并不一定在工作上都是很顺利的。同样，那些不让考试牵着鼻子走的高水平的教师教出的学生，不只是学习质量高，在考试时也会自然地得到好成绩。

这里，也涉及到学生家长观念和社会舆论的问题。名校固然是国内和国外都注重的。但也不必过分地追求它。例如，有的大学虽然不是全国名列前茅的名校，但其某个专业却是在全国很出名的。这种现象在国内外也存在。孩子考进这样的学校又有什么不好呢？就是考入一般的大学，也未必就不能成为有用之才，未必在将来就没有大的发展。退一步说，家长对自己的孩子的希望和要求，也要从他（她）的现实基础出发，一味地鼓动自己的孩子往高处攀，其效果不一定是正面的，有的孩子还会因此而被耽误，甚至被毁掉的。

同时，教材编写部门、教师的课堂教学和高考命题人员的命题，也需要转变自己的思想。

以教科书编写工作来说，我国在 50 年来，一直没有大的变化和发展，只是因循地进行一些改良。直至 20 世纪的后期，人民教育出版社出版的历史教科书才采取了大字、小字的表述方式；在课文的版面中或独立地设框引入原始材料，或设框写出富有启发性的思考题，或插入统计表等。他们的本意是让某些教育基础薄弱的地区和学校，只讲大字部分；在教育基础较好的地区

和学校，则大小字都讲。但仍谈不上在编写历史教科书方面有什么新的根本性的理论主张。国外则不然，例如，英国的历史教育界有人提出“中学历史教科书不是历史书”的主张。这样，就把历史教科书真正变为学生们学习历史知识的工具了。编写历史教科书的作者要按历史课程的标准（即我们的“历史教学大纲”）考虑：某年级的学生应了解哪些历史知识？应掌握什么样的能力？什么样的历史知识便于完成这样的教学要求？美国的历史教科书也有很大的特点。他们在每节课文里或则加一段该历史时期的人物日记，或则加一段该历史时期的人物的回忆录，或则插入一张该历史时期的人物照片……让学生历史地（而不是“超历史地”）思考所增加的这些内容，回答某些问题。这确实是在培养学生们的“历史地思考问题”的能力。还有一种情况，即在课文中插入反映所讲的历史事件、战争的图片或地图，培养学生们识图的能力；或则让学生结合所附加的材料写一篇短文，等等。这说明，他们真是在有意识地、有计划地培养学生的历史技能，是要教会学生如何学历史，而不是一味地要求学生记诵历史教科书所写的内容。

我们的历史教科书还存在着另外一个问题，就是由小学到初中、高中把某些历史内容循环地学三遍的问题。如果他们之中有人在高中毕业后要在大学里学历史专业的話，那更要循环地学习第四遍了！什么样的学生会喜欢这样的历史教科书呢？难道我们就不能让它有一个较大的变化吗？

与此相连，我们的历史教学要求、教学方法、教学模式也需要进行一些变革和创新。例如，在小学时已经详细地讲授过中日甲午海战的历史，初中和高中的历史课上还需要对这一内容完整地、详细地讲一遍吗？可否就某些问题带领学生进行讨论，加深理解和认识而不再在战争的过程上大作文章以突出爱国主义的思想教育呢？历史教科书中所写出的全部内容是否都要逐题地讲授呢？同一题材类的历史知识，在教学时是否可用历史知识迁移的

方法使之简化呢？是否可用范例教学法的教学模式加快教学速度，腾出时间在提高学生的学习能力上多作点文章呢？又如，能否更具创造性地把计算机引入我们的历史教学呢？它比一般的直观教具具有着独特的作用，它不只能帮助学生更直接、更具体地领会历史知识，而且有利于发展学生的智能。凡此种种，都是值得我们认真地思考的。

在历史的教与学中，会考与高考确实是有着巨大的影响的。可以说现在的情形是你怎样考，教师就怎样教。为了更加积极地发挥会考和高考的指挥作用，国家的考试中心和省（市）的教育部门应进一步改进命题工作。例如，不是绞尽脑汁地在教过的历史知识上做文章，而是在考查学生阅读、理解、分析史料的能力上做文章，在考查他们对研究历史问题时如何运用科学的历史思维、历史技能上做文章。这样会更活一些、会更有力度地促使中学的领导、教师、学生向素质教育方向努力。

如同我们的祖先在改造客观世界的同时，也改造和提高了我们人类自身一样，我们在今天要自觉地再走一遍这样的历程。即：在改革我们的历史教育、历史教学的同时，改变我们的教育思想、教育观点，提高我们的专业知识水平、提高我们的教学能力，提高我们自身的素质，使我们站在更高的立足点上，以迎接历史对我们的召唤，完成时代所交给我们的任务。

于友西

略论中学历史教学中的素质教育观念 ——兼谈在历史教学中实施素质教育的制约因素

全面实施素质教育，实现真正意义上的教育现代化，这是从

教育教学的思想观念到组织方式的一场全面而深刻的变革，也可以说是我国教育改革和发展的根本途径。江泽民同志在党的十五大报告中指出，建设有中国特色的社会主义，“必须着力提高全民族的思想道德素质和科学文化素质”，“培养同现代化要求相适应的数以亿计高素质的劳动者和数以千万计的专门人才”；并且提出：“认真贯彻党的教育方针，重视受教育者素质的提高，培养德智体等全面发展的社会主义事业的建设者和接班人。”可见，素质教育的提出与实施，体现了在世纪之交我们党对教育事业的基本要求，这是提高中华民族整体素质的基础工程，因此是我国基础教育改革和发展的指导思想。

素质教育是要通过学校各个学科的教学来具体落实的。各学科教学中如何实施素质教育，在当前既是落实学校教育改革方针的关键，也是学科教学改革与发展的重要课题。历史学科的教学，是中学教育教学的组成部分之一，在实施全面素质教育的过程中有着重要的地位和作用。然而，由于历史和现实的多方面原因，中学历史学科的教学仍处于比较典型的传授知识型的教学模式，在相当的程度上仍受着应试教育的左右。应当看到，中学历史教学中实施素质教育，在学科教学领域内部是存在着一些制约因素的。形势的发展需要我们认真地对这些因素加以审视，以更新转变中学历史课程的教学观念及教学策略。本文拟就有关历史教学的几个基本问题，谈谈素质教育在中学历史教学领域的实施。

1. 历史教育的地位

历史教育的重要意义，曾在新中国历次的历史教学大纲中都有高度的概括（更不要说党和国家的领导人对历史和历史教育的重视了）。但是在实际上，历史教育的地位问题是受到很多社会因素制约的，这些制约因素往往能“成功地”化解和削弱历史教育的地位，例如，据联合国教科文组织 1991 年的统计，中国内地的大学中，学人文社会科学的大学生所有大学生中的比例为 18%，这一比例不但远远低于欧美发达国家，即使在亚洲的国家和地区中也仅列倒数第三（如这一比例在日本是 57%，韩国是

49% ,香港是 45%)^①。由于这种人才的培养规格和布局 加之高考指挥棒的导向,使得历史学科的教育受到功利性挤压,在实际 上成了中学里的一门“小”学科,而不被学校领导和学生所重视, 甚至即使将来要学人文社会科学的中学生,也容易把历史学习只 作为一种为了升学的暂时选择。面对历史学科教育这种实际处境, 如果我们除了叹息,就束手无策了,是无从谈起在历史教学中实 施素质教育的。

历史学科涉及的是什么呢?这似乎是一个早已解决了的问题。过 去人们常说,历史是指过去,即人类发展的过往历程;历史学科 记载了过去发生的事实,揭示了社会发展的规律;学习历史,就 是学习过去的事实、过程和规律。这样的理解,并不能说是错了, 但并不完全。所谓历史学,并不完全是对人类发展历程的简单的、 客观的、直接的记录,因为任何记录都会带有主观的成分,而过 去发生的事情只有被人们了解和认识才有意义。因此,历史作为 一门学科,乃是过去已发生的客观存在在人们意识上的反映。历 史学科就其性质上讲是对过去发生事情的了解和认识,是对过去 的阐释。从这样的意义上说,历史这一概念含有主观认识的意义, 正如马克思所指出的:“正像一切自然物必须产生一样,人也有自 己的产生活动即历史,但历史是在人的意识中反映出来的,因而 它作为产生活动是一种有意识地扬弃自身的产生活动。”^②历史所 展现的事实,无论是久远的还是晚近的,无论是辉煌的还是暗淡 的,都需要进行主观上正确的了解和认识。正是这种历史的认识, 才使得历史原本具有借鉴的作用和教化的功能,历史学科也才具 有社会意义和现实意义。因此,我们应该更加重视历史是认识过 去、认识社会、认识人生的一门学科,而认识过去、认识社会、认

^① 联合国教科文组织:《世界教育报告 1991》,140 页~143 页,人民教育出版社, 1992。

^② 马克思:《1844 年经济学哲学手稿》见《马克思恩格斯全集》第 42 卷,169 页,人民出版社,1979。

识人生可以说是每一个人都不能回避的生存问题。

如果我们把历史仅仅看作是过去的事情，把历史学科仅仅视为对过去的记载，那么就可能会降低历史教育的意义，使历史的教学不是贴近而是脱离社会与人生。这样一来，就极易使历史教学滑入“应试”式的教学模式中，甚至使那些参与历史教学的人产生自我怀疑，因为教育者是在扮演一种“历史的”转述者、旁白者的角色，而受教育者从一开始就处于被动接受的地位，并逐渐产生识记陈年记录的烦恼，以及陷入学历史有什么用的困惑之中。

所以，在历史教学中要实施素质教育，首先要明确历史和历史教育的价值观念。这种价值观念应该是广域的，既涉及到世界观的问题，又涉及到人生观的问题，甚至是与对人自身的认识、人的生存价值的认识有关系。17世纪的捷克大教育家夸美纽斯说过：“熟悉历史是一个人的教育中的最重要的因素，是他终生的眼目。”^①这是非常深刻的见解。历史教学的作用和意义，在一定程度上是在于能够打开学生的视野，使学生在在学习历史知识的同时，了解和认识社会发展的规律，尤其是掌握认识历史、认识社会、认识人生的思维方式和方法，即能够全面地、辩证地、客观地、历史地、发展地认识社会事物、认识他人和自我。

我们还可以把历史学习当作是一种为提高人生质量的努力，是一种人生经验的体验和积蓄，从中增强学生的自我意识和自我价值认同，使其个性得以全面发展。举个例子说，英国在编制历史教学大纲时，曾提出学习历史对于学生成人后的工作及休闲都是十分珍贵的准备^②。若说历史学习有利于今后的工作，这还不难理解，但说又有利于休闲生活，这指的是什么？我们可以设想，在

^① 夸美纽斯：《大教学论》 载《傅任敢教育译著选集》，280页，湖南教育出版社，1983。

[英]教育和科学部：《国家课程历史科工作组最终报告》，英文版，2页，伦敦，1990。

现代化的社会中，随着社会生产力的发展和人民生活水平的提高，人们的生存条件和质量问题就日益显得重要了，除了工作、吃睡的质量，还有休闲时间中的生活质量问题。在多样化的休闲活动中，阅读书籍、观看影视、出外旅游、社会交流与交往等活动，都可能会接触到有关历史的信息，处于历史的体验之中。所以，学好历史就与生活的范围、乐趣、感受等有直接的或间接的关联。从这样的意义上讲，我们真是生活在历史中，历史也是我们自己的生活。

对历史的认识和感受，并不仅是职业历史学家或社会科学工作者所必需的，而且是生活在社会中的每一个受过教育的公民都应具有的。如果我们把历史教学的意义与所有学生的全面和谐发展联系起来，帮助学生树立更加全面的历史学习价值观，使学生通过历史学习，不但学会做人、学会关心，而且学会学习、学会观察、学会思考，进而学会发展、学会生活，那么历史教学就一定应是素质教育中不能缺少、不能轻视、不可替代的有机成分。

2. 历史课程的编制

课程与教学是不可分离的，课程的设置、编排、类型、结构等问题，甚至会直接决定教学的进程和教学的内容，以致制约着教学的模式和方法。学校课程的设置，是否适应实施素质教育的需要，是否有利于素质教育的展开，这是必须要研讨的。所以，课程改革是推进素质教育的核心问题之一^①。一般来说，目前在课程方面较为突出的问题，一是课程类型比较单一，学科课程占的比重过大；二是课程内容比较沉重，知识含量过大；三是初、高中课程的衔接不够，层次不甚明晰；四是课程的整体编制具有密集性，使教学活动的余地受到限制，等等。我们都知道，片面强调知识教学是应试教育的一大特征。而现实中的中学课程，在设置

李岚清：“在全国中小学素质教育经验交流会上的讲话”，载《中国教育报》1997年10月3日。

及执行上就是更适合于知识教学的。

按照当代课程理论的划分，课程设计的基本形式有三种：一是以学科为中心，二是以学习者为中心，三是以问题为中心^①。而传统教育下的课程，是以第一种形式为主。随着教育向现代化的方向发展，以学科为中心的课程所暴露出的问题越来越明显。例如，从教育学的角度来说，由于学科课程是由单一学科的内容组成，强调的是一门学科的知识结构和系统，因而就会造成以下的一些问题：1. 以成人社会的学问为课程设计的基础，容易使教学内容相对艰深，相对忽视了青少年身心全面发展的需要；2. 学科课程的组织越严谨，其排他性就可能越强，与其他学科的联系就易被削弱；3. 分科性的知识越是系统化，在教学中就越容易导致以知识教学为主，偏重书本知识的记忆与复述；4. 由于学科性知识的整体构建，知识内容的繁多与密集使得学科课程课时紧张的问题十分突出；5. 现代科学的发展特点之一是学科的分化、交叉、渗透、综合，新兴学科不断涌现，而分科课程不大容易适应这种趋势。正因为如此，学校的学科（分科）课程面临越来越大的挑战，课程类型的发展也越来越呈现出多样化、灵活化、层次化、综合化、平衡化、实用化、个性化、技术化、乡土化等特点。使得分科课程、综合课程；活动课程、核心课程；显性课程、隐性课程等类型并存于学校的课程设计中。国外有学者把课程观的转变概括为：第一，从强调内容向强调过程的转变，过去的学科教学是把重点放在如何具体地展开教学内容，现在则重视展开哪些方法和让学生经历怎样的学习过程。第二，从恪守学科界域编制教学内容，向拆除学科界域，以学际性的观点改造课程的转变。第三，课程不是预先规定好教育目的的凝固不变的东西，而是不断变化、不断更新的教学媒体。第四，从以教科书为中心向多媒体

奥恩斯坦和亨金斯：《课程学：基础、原理及争论问题》，英文版，171页，新泽西，1988。

组合成复合的教学媒体的转变。第五，教材不是由教师一手操办、提供的，它不过是多种媒体中的一种。第六，从突出教师感兴趣的的教学内容向突出学生感兴趣的的内容的转变。第七，从强调累积知识向强调发展、创造知识的转变。第八，从突出严密组织的班级制向灵活的分班制的转变。我国的中学教学要推行全面素质教育，是应该借鉴和吸取这些当代课程观念的。

历史课程是一门传统的学科课程。在当代教育理论及课程理论的指引下，历史课程也面临着改革的趋势。历史作为一门人文社会科学的课程，应该更加注重培养学生的人文素养，陶冶人文精神，加强思维能力的训练，注意健全心理尤其是情感的培养。这些都需要对以叙述历史知识为主要特征的历史课程加以改造，特别是要更新设计历史课程的观念。这里，我们可以借英国的学校历史课程改革为例。在上世纪 70 年代以后，英国的历史教学界对传统模式的中学历史课程进行了反思，掀起了改革历史课程的运动，从而创立了所谓的“新历史”课程。英国的学者对新、旧历史课程进行了比较，将二者的区别对照如下：

旧历史课	新历史课
1. 历史是不可分割的前世事实的概要。	1. 史学家通过证据建构知识，这种建构是可以商议的。
2. 历史是一种叙述的客体，与解释无关。	2. 历史既涉及叙述又涉及解释。
3. 历史是一门机械学习的学科。	3. 历史是一门解决问题的学科。
4. 历史记述的是富人、名人和强人。	4. 历史是关于像你我那样普通人的。
5. 历史是对消亡了的过去的无用无意义的记录。	5. 历史记录了学生的种族、文化和社会，从这个意义上考虑，历史是他自己传记的扩展。
6. 历史与个人自己无关。	6. 历史与个人自己有关。
7. 历史比数学容易学。	7. 历史比数学要难学。

钟启泉：《现代课程论》，317 页，上海教育出版社，1989。

② 谢米尔特：《13 岁~16 岁学生历史科评价研究》英文版，25 页，爱丁堡，1980。

英国的历史课程改革，有其自身的背景、目的、原则等，这与我国目前课程改革的具体情况是不一样的，但英国历史教育工作者所提出的一些观点，是值得我们思考的。

我国的中学历史课程设置，在近 50 年来经历了曲折的发展过程，其变动的起伏和调整的频繁，乃是课程发展史上不多见的。尽管目前的历史课程是处于不断变化中的相对稳定期，但仍需要进一步的改革，使中学历史的课程编排、课程类型、课程内容及课时安排等更加适应素质教育的需要，使历史学科的教学过程和教学活动有更广阔的创造空间，让教师和学生在实际教学中能够充分发挥他们的积极性和主动性。

3. 历史教材的认识

应试教育下的一个典型的现象，就是“唯书”，即以教科书为中心，把教学的全过程划定在指定教科书的范围内，教与学、学与考都要围绕着教科书转。其结果，使得教师与学生的主要精力都投入到对教科书的掌握上，教与学的过程也就呈现为主要是对教科书的解读、领会、复述、说明、记忆等方式的活动。这种状况在我国古代封建社会时的科举制度下，曾经是登峰造极了。我们不得不说，这种“唯书”的现象在目前的中学教学中还是比较普遍的，我们有不少人对此是习以为常或身不由己、熟视无睹或万般无奈。应该看到，不改变这种把教科书奉为“经典”的教学观念和教学模式，要培养学生的全面素质是无从谈起的。而要改变这种状况，需要解决以下的一些问题。

一是教材的含义及范围的问题。从广义上说，教材是指教学活动中所利用的一切素材和手段，即教学的材料。以往人们习惯上认为教材就是指课本（即教科书），这种认识是比较狭窄的。因为尽管教科书是学校教学中重要的和基本的教学用书，但并不是惟一的教学材料。现代教学理论认为，所谓教材，是根据一定的教学目标来组织的，呈现了一定的教学内容的，承载着一定的活动信息的，能为教学活动所利用的物化材料。

从这样的意义上讲，教材的类型就一定不是只有教科书这一种，而是多种多样的。以历史教学的教材为例，可以分为以文字化信息为特征的历史教材和以形象化信息为特征的历史教材。前者是指以语言文字的形式承载历史教学内容的材料，包括历史教科书、历史教学参考书和学生练习册等配套性的辅助教材、历史的文献资料、历史统计资料、有关历史的著述及读物、涉及历史题材的文学作品等等。后者则指以非文字形式承载历史教学内容的材料，包括图像材料（如历史的图片、照片、地图、图表、绘画等）、音像材料（即现代化视听媒体所承载的教学材料，如录音、录像、影视、幻灯、投影、计算机软件及互联网络上的信息材料）、实物材料（如文物、模型等）、实境材料（即可供参观考察的、带有历史风貌的场所和场景，如历史的遗址、遗迹、博物馆等）。以上这些类型的材料，构成了历史学科教学材料的总体。历史教学，尤其是历史学习，是应该接触到这些多样化的教学材料的，这样才可能去全面地了解历史，认识历史，而不仅仅是认识历史教科书。因此，对于教材的观念应从广义上建立起来。

二是教材的地位及作用的问题。这里涉及到一个教学理论上的基本问题，即教师、学生、教材这三者在教学中的关系。教学的活动无不是由教师、学生、教材三位一体而构成的，但从世界教育的历史发展过程看，在不同的教育体制和模式下，这三者在教学中的地位及作用是不同的，也就形成了以教师为中心的教学关系（如上古时期的教育）、以教材为中心的教学关系（如中古时期的教育）以及以学生为中心的教学关系（如近现代时期的教育）。当代的教育理论特别是学习理论认为，从学的角度上讲，学生是学习的主体，教材是学习的客体，而教师是联接主体与客体的媒体；从教的角度上讲，教师是教授的主体，学生是教授的客体，而教材是联接主体与客体的媒体；如果从教与学统一的角度上讲，教师是教学活动的主导者，学生是教学活动的主体者，而教材是使主导者与主体者展开互动活动的中介。因此，教材是为

教学服务的，而不是教学为教材服务。

此外，这里还涉及教材与教学内容的关系问题。这是两个既有联系又有区别的概念，教材并不等于就是教学内容。因为教学内容是教学任务的具体体现，它既包括科学的知识、概念、规律、原理、法则等，也包括掌握和运用科学知识的方法和途径；它既包括知识教育的内容，又包括能力培养和思想品德教育的内容。这就是说，教材是承载一定的教学内容的载体，是教师和学生展开教学活动时必不可少的工具，但教学应是围绕教学内容而展开的，而不仅仅是围绕着教材。

至于说到教科书的地位，我们是要充分认识到的。当代教学理论并不轻视教科书的作用，甚至认为“教育的发展和课程的编制是与教科书的选择及编写携手并进的”^①。因为教科书是按照课程标准而编写的教学用书，它体现了课程的基本内容，是教师与学生进行课堂教学活动的基本材料和主要工具，所以是教学中最主要、最常用的一种教材。但是，又不能把教科书的作用片面化、绝对化，更不能把教学仅仅视为教科书知识的教学。

三是教材的编写与组织的问题。这里主要涉及教科书的内容编排，亦即教科书的设计如何适用于教学的问题。历史学科的教科书，就其基本结构来说，可以分为课文部分与课文辅助部分。这两部分的编排是以陈述性的知识集合为主，还是以探究性的活动设计为主，是直接关系到历史教科书的运用的。当代教学理论认为：“所有教材，归根结底是要使儿童发现问题和谋求如何解决问题。……教材不能如此这般地照搬给学生，而要把它作为有用的资料与有指导性的东西来帮助学生循着探索问题的路线进行，并使他们发现这个探究是有价值的。”^②这就需要对教科书内容中的

韦斯特伯里：《教科书概述》，载阿里奇·利维主编《国际课程百科全书》，英文版，74页，牛津，1991。

丹尼斯·劳顿等：《课程研究的理论与实践》，张渭城等译，23页，人民教育出版社，1985。

知识与教学的关系问题进行研究。

首先，要确定历史教科书所围绕的中心是什么。是课文所叙述的知识内容，还是由各类资料而展开的探究活动设计？若是以知识叙述为主，就容易使教师把教学的重点放在对课文的阐释上，使学生的学习侧重于对课文的识记；而若是把教科书的课文作为一种依托，在此基础上围绕历史问题组织系列的材料，为教学活动提供素材和条件，使得知识学习与方法的运用、能力的培养结合起来，这样更可能使教科书具有学习的意义。目前西方一些国家的历史教科书就把中心定位在后者，例如德国对历史教科书的分析研究就“已不再是仅仅强调内容的问题，而是对所提供的内容的方式越来越重视。……历史已不再被认为是‘一堆固定了的知识’，历史书也不再强调作者根据权威人士的叙述，而是提供史料、统计数字、图解、目击者的说法，这些能使学生发展他们自己的判断”。^①即使是与教科书相配套的教学用书，如教师的教学参考书，也不应该只是编成一种教学资料库，而应是设计成教学活动库。

其次，要确定历史教科书中课文内容的跨度及密度问题。面对源远流长、绵延不断的历史，教科书很容易编得跨度小而密度大，呈现出知识点的高度密集。这恰恰会影响教学活动的展开，甚至影响到学习活动的质量。国外的研究表明，教科书中的概念密度会造成学生的阅读困难，“课文密度越大（每一单元课文中新的概念的数量越多），阅读的时间就越长，而记住课文的可能性就越小”。^②其实，历史知识的系统性不是绝对的，而是相对的；知识点的分布和连接不应是封闭式的，而应是开放式的；课文内容的

^① 福克尔·平格尔：《对不同国家/地区背景的教科书的国际分析：理论问题和实际经验》，台湾清华大学1997年举办的“方法论：历史意识与历史教科书的分析编写国际学术研讨会”论文，未刊稿。

安布鲁斯特和安德森：《教科书分析》，载阿里奇·利维主编《国际课程百科全书》英文版，79页，牛津，1991。