

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

历史教学问题探讨



序

赵恒烈

《历史教学问题探讨》一书（下面简称《探讨》），见解精辟，说理透彻，写得很有特色。从写作的视角、研究的方法到提出新的学术见解上，与以往同类著作相比，都有令人耳目一新的感受。

《探讨》作者视野宽广，不是就事论事，而是把历史教学的问题放在哲学、心理学和教学论的大范围内，由整体观察局部，居高临下地来考察教学中的每个基本问题，因此对问题看得深，看得透。

《探讨》对问题的研究，广泛地运用中外对比法，与国外进行横向比较，从而找出我国历史教学上存在的问题和研究中的薄弱环节。看差距对比分明，说道理令人信服。

《探讨》作者对教育学、教学论和历史教学法上的一些重要概念，如历史思维、知识掌握的三级水平、教科书的认知策略、能力、技能、技巧等等，在客观地介绍了不同学派观点之后，都提出了自己对这些概念的看法。包括历史教学法在内的任何学科，都有自己的概念系统。但目前我国已出版的各种历史教学法专著中，概念使用混乱，含义界定不一。《探讨》中对重要概念的界定，为历史教学法进一步的理论探索，铺垫了一条畅通的路。

《探讨》在“习题设计与能力培养问题”的研究上，格外深入细致。如把“观点性问题”分为20种类别，对每一类别分别列出示例；把“历史认识的基本方法”分为多种类别，对其中主要类别逐一举例说明。这样具体周详的研究在我国尚属首例，这对加强历史教学中的历史唯物主义的教育和方法论的传授上，起到了示范作用。

《探讨》对中学历史学习现状作了调查分析，由学生实际来观察目前历史教学中存在的问题，做到了定量分析和定性分析的结合，从而也为历史教学的进一步改革提供了充足的依据。这类调查报告历史教学目前还不多见，《探讨》为此而树立了一个用调查法来研究历史教学问题的范例。

《探讨》的重点落实在今后我国历史教学的深化改革上，如对历史认识、历史思维、教学内容、教科书、教学方法、历史习题、能力培养、教师素质等问题，今后应如何改进和提高，大都提出了建设性的意见。这样就为我国未来历史教学的发展指出了方向，设计了蓝图。

1996年12月23日于北京

序 言

马金科

《历史教学问题探讨》一书内容非常丰富，包括了历史教学的所有基本问题，其中历史思维问题和历史习题问题是本书的重要内容之一。这部分内容和高校招生命题考试密切相关。我想借本书出版之际仅就这个问题谈点个人的看法。

但是，必须首先说明，我本人不是搞历史学和历史教学研究的，而由于某种历史的偶然机遇，致使我在国家教委考试中心分管高考项目的研究与管理工作。因此，对本书中有关习题设计及能力培养问题，颇感兴趣。

近十年来，在国家教委领导下，我国就实行高考特别是实行标准化考试所涉及到的诸种问题，如教育测量理论的研究与实践、考试形式的探讨与改革、考试手段现代化的试用与推广、考试内容从重知识转向重能力的试验和改革、考试管理质量评价体系的建立与应用等，都取得了长足进展。但是，高校招生如何科学准确地进行能力考查，各高考科目在教学过程中如何科学有效地进行能力培养，仍然是现在和今后一个时期中的难点和热点问题。前者关系到高考制度的生死存亡，高考不能重蹈科举脱离实际、内容僵化、忽视能力考查、背离社会发展需要而导致消亡的覆辙；后者关系到素质教育的实施，为提高民族素质服务，面向 21 世纪，培养具有开创能力的一代新人。现阶段我国高考在对前者研究已取得阶段性成果的基础上，对后者我们正组织有关方面专家进一步着力深入探讨，力图使能力测试科学化。能力测试科学化就要深入到各学科之中，亦可称之为能力测试学科化。要使能力测试学科化，就不能不密切关注中学各有关学科其中包括历史教学过程中能力培养问题。高考测试能力和教学培养能力的关系，是一个极需探讨的新课题。恰这时，《历史教学问题探讨》一书问世，作者用了全书近 30% 的篇幅研究历史思维、能力培养、习题设计、教学实验等问题，这正是我们今后要着力探索的重要课题之一。所以在重点拜读本书这部分内容之后，才敢于并愿意谈点个人意见。撰写序言，实不敢当，权且为序言，吾意则为该著作的出版表示祝贺。

我国是世界上最早实施考试制度的国家，被世人称作考试的故乡，有着悠久教育考试的历史传统。迄今为止，每年各种不同类型的教育都要进行大小无数次各种各样的考试，其中规模最大、影响最广的无疑是高等学校入学考试。考试虽然不是教育测量的唯一手段，但至今仍然是衡量教育质量常用手段之一。考试这件事说来十分有趣。古今中外，一方面人们对考试制度有过各种各样的批评和诘难，要求废止的呼声不绝于耳；另一方面考试作为一种社会现象，不仅依然存在，而且似乎有“愈演愈烈”之势。目前，我国整个教育事业正处于全面实施素质教育的新时期，因此对于整个高考制度其中包括题型、试卷、知识、能力等问题，都有待进一步进行探讨改革。在这些方面，《历史教学问题探讨》一书，就历史学科的能力培养与测试问题，提出了一些值得重视的新见解。

试题是考试制度的细胞，各种考试成败的关键在于命题质量。自 1977 年恢复全国统一高考制度特别是实行标准化考试之后，有关专家们对于试题类型、题型功能、设计原则与方法、命题理论与技术等，从理论和实践上都

进行了研究，取得了很大进展。选择题、填空题、列举题、材料题、问答题在考试中被广泛地运用。当前人们对试题有各种不同的分类，不过概括来看一般可分为两类：客观性试题和主观性试题。这种划分的根据可从两个方面来理解。一方面，从教育测量学角度来说。为测量“被试者”（考生）对所考试科目大面积知识点的掌握情况，则多采用客观性试题。这类题型考生作答时，不需要做复杂书写和推理，答案唯一性程度高，可将答案按标准化考试规定要求填涂在答题卡上，用机器阅卷评分；主观性试题，则以测量“被试者”的理解、分析、综合能力和应用知识解决问题的能力为主要目的，这类题型可测试发散性思维或创造性思维，答案的唯一性较前者差，有一定弹性，需人工评阅试卷。另一方面，是从阅卷者主观判断与评分标准的关系角度来谈的。标准答案唯一，毫无弹性，称客观性试题；标准答案为阅卷者留有主观判定的余地，有一定伸缩性，称主观性试题。前者考查的知识面广泛，适于测量对知识的记忆和理解能力；后者考查的知识面狭小，适于测量对知识的运用能力。这是现阶段通常的习题分类和一般的看法。

但是，本书第六章历史习题问题在进行全面研究的基础上，对习题重新分类，提出了客体性问题和观点性问题、认知性习题和标准性习题，并分析了各类习题的利弊，论述了扬长避短的方法。关于其中的认知性习题，人们一直都认为它是一种主观性习题，难以确定衡量的客观标准。但是本书提出了认知性习题的复杂度级别，这有利于克服主观性试题的弊病，把主观性试题从一定程度上予以客观化。关于书中提出的客体性问题和观点性问题，更有重要理论价值和实践意义。作者指出：客体性问题绝对地问及历史对象，其主要功能是考查知识的掌握情况，它是无限的；观点性问题绝对地问及史学理论和方法，其主要功能是考查分析问题和解决问题的能力，它是有限的。同时本书还列举了大量例题，说明了观点性问题和方法论问题的各种类别。这是划分历史试题的一种新观点，它对历史学科考试测量题型的设计，无疑有参考作用。

从应试教育转向素质教育，是我国现阶段教育改革的关键性问题。能力是素质教育的重要内容之一，近些年来高考命题非常注重学生能力的考查。国家教委考试中心对高校招生历史学科的能力要求作了明文规定，从1992年到1994年为10条能力，1995年归纳为四个方面9条能力：第一个方面主要属于知识检查类，有2条；第二方面主要属于材料处理类，有3条；第三方面主要属于历史对象的解释类，有3条；第四方面为语言文学表达类，仅有1条。这些就是目前普通高校招生历史学科的能力要求。

但是，高考当中测量的能力和教学过程中的培养能力，是否相同，二者的关系如何，这是一个尚未解决的新问题，有必要展开深入探讨。本书通过大量研究，提出了20类观点性问题和若干种历史认识的基本方法，如因因果联系、量变质变、主体意识渗透以及历史比较法、阶级分析法、类比法、定量分析法等历史学科的基本理论和方法。更重要的是，不仅提出了本门学科的理论和方法，而且设计了大量例题，各例题通过对答案的分析，概括出学生必须掌握的理论方法要点，使能力培养的措施具有很强的可操作性。这样，历史教学就找到了培养能力的有效途径。

我们认为，普通教育的学绩（或成就）测量和高校入学的考试测量有所不同，高考的主要目的是为了选拔人才，不能把教学培养能力和高考测试能力完全等同起来。本书对这个问题作了有益的探索，作者指出：“历史学科

的高考考查能力和教学培养能力，既有共性又有区别，既相互联系又相对独立。”我们赞同本书的这种观点。对比分析高校招生《历史科说明》能力要求和本书提出能力要求的异同，我们可以得出这样的认识：历史教学确定的能力目标具有鲜明的学科特点和很强的可操作性，它能够揭示思维操作过程；而高考确定的能力目标，着重考查学生能力达到的水准，难于展现学生的思维活动，不必说明培养能力的具体过程和途径；历史教学确定的能力目标主要是特殊能力；而高考确定的能力目标由于着眼于人才选拔，所以除了包括本学科的特殊能力外，还包括其他某些能力，如一般思维能力和语言文字表达能力等。高考测量能力不同于教学培养能力。教学培养能力和高考测量能力虽有区别，却又相通。从教育学和心理学角度看，能力是完成某种活动的个性心理特征，它以一定的知识和技能为基础。历史教学中培养能力的方法越有效，学生形成的能力就越强，那么，在高考测量中表现出的能力也就越高。教学培养能力决定高考测试能力。关于这一点，已由辽宁地区和天津汇文中学初步教学实验的效果所证明。

不过，本书中的某些观点也不是没有不同意见。如对客观性试题功能的看法。本书认为，这种题型弊多利少，强调死记硬背，不能考查和发展创造性思维能力。但有的专家却认为，随着对试题研究的深入，该种题型各种能力都能考查。关于标准性习题的命名是否准确也有待研究。但瑕不掩瑜。我们希望本书的出版，对历史学科实施素质教育、正确处理教学与考试关系、科学设计培养能力的题型、积极发挥高考的良好导向，能够有所裨益。

1997年5月20日

历史教学问题探讨

第一章 历史认识问题

历史认识的性质，是一定时代的人对于存在于他们之前的人类社会的认识，是一种间接性的反思性认识。历史认识的间接性，决定了这种认识的主体与客体间无法直接对话，必须有一个中介质才能沟通。这样，认识的主体、客体和中介质就成为历史认识中的三极。历史认识的主要特征就是，认识主体通过认识中介，不断揭示客体的本质，向着历史认识终极目标永无休止地前进。历史教学的认识活动或学生的认知过程，是有别于一般历史认识的一种特殊的认识形式，所以历史教学中的历史认识除了具有一般历史认识的特征外，还有自己的一定特点。

第一节 历史认识的主体和客体

一、历史本体论中的主体与客体

本体论和认识论是哲学的基本理论问题，本体论是关于宇宙本质形态的学说。马克思主义哲学认为：任何哲学的基本问题都是关于思维与存在的相互关系问题。不过这种相互关系既可从本体论即哲学的世界观上来研究，也可从认识论即认识论上来研究，把一般哲学的这个基本理论问题运用于历史研究，便产生了历史哲学中的历史本体论和历史认识论。

历史本体论和历史认识论是两个不同的概念。历史本体论着重研究的是历史的本原或本性是什么，历史是怎样起源的。它要回答的问题是历史是谁创造的，历史的主宰者是谁，实际上这就是历史观的问题。唯物史观认为，历史是由人的活动创造的，人是历史的主体，而人类实践活动的成果和产物则是历史的客体。

历史本体论中的主体是指所有的人，既包括历史的创造者和历史进程的影响者，也包括促进历史进程的人和起阻碍作用的人，而且不论其作用力的大小。

本体论中的客体是指历史主体进行活动的对象，主要是指社会环境和自然环境以及其他活动产品。

本体论的主体和客体就其概念的外延来看，可分为四个层次：第一个层次是从人类产生到无限发展的历史长河来考察的，历史的主体是指整个人类，历史的客体是指与整个人类活动相应的无限的物质世界，其中包括自然界、社会和人类自身；第二个层次是从特定的历史发展阶段上来分析的，历史的主体是指特定历史阶段上的人类，例如古代人类或现代人类，历史客体是该阶段的人类活动所涉及的自然界、社会和人类自身，不过这时期的主体和客体都是在前期主客体基础上形成的，打上了历史的烙印；第三个层次是从特定历史发展阶段上的群体来研究的，历史的主体是指阶级、政党、团体或民族，历史的客体是指该群体活动所涉及的对象，包括自然、社会以及其他群体、个人和该群体自身；第四个层次是从特定历史阶段的个人来论述的，历史的主体是个人，历史的客体就是他的对象性活动所涉及的自然界、社会、群体和其他个人，也包括他自身。

总之，本体论中历史的主体必然是人，但人不只是历史的主体，也是历史的客体，这是因为，人类历史是无限发展的，任何历史时期的主体都会成为其后历史时期的客体。而且人都是现实的人，现实的人都具有主客体两重性，个人不仅对群体和他人来说既是主体又是客体，而且自身作为行为者和行为自我评价对象来说，也既是主体又是客体。主客体区分具有相对性。同时，历史的客体不限于物质客体，还包括精神客体。虽然历史认识论中也包含主体和客体的概念，但这和本体论中的主体和客体的概念有所不同。

二、历史认识论中的主体与客体

主体与客体本来是一般哲学认识论中的一对范畴，现在被应用于历史认识论，用以考察历史认识的发展过程及其规律性。和历史本体论要解决的有关历史是由谁创造的问题不同，历史认识论要解决的则是历史认识是怎样产生和怎样发展的。历史认识论要研究的主要内容有：历史认识的特殊性、相对性和绝对性以及历史认识的发展过程和制约历史认识的因素等。主体和客体是历史认识研究的核心内容。历史认识论的主体是指历史的认识者，历史

认识论的客体是指被认识的历史对象。

具体地说，历史认识的主体包括历史学家、哲学家、政治家、思想家、科学家和普通社会成员等。历史学家以认识和研究历史为己任，他们是历史认识主体中的最主要的成员。其次，哲学家对历史的认识主要进行哲学的思考。政治家和思想家对历史的认识主要是解决当代社会问题。科学家主要是在解决自然界的问题时也涉及到历史的认识问题。普通社会成员在创造生活和历史的活动中也要认识生活，即认识自己创造的历史。总之，所有对历史提出自己的看法和对历史进行解释的人，都是历史认识的主体。

历史认识的客体是指历史认识的对象。这是人类活动所创造的一切，它包括经济生活、政治生活、军事活动、意识形态、风俗习惯、生活方式、生产方式、文化心理、语言、人际关系等。历史认识的客体既包括历史过程、历史事件和历史人物，也包括历史资料。历史资料是前人对客观历史过程所作的记载，是前人的历史认识成果，标志着前人的认识水平。虽然这种记载渗透着记载者的主观意识，但它一经产生便成了客观存在。现代人要认识过去的历史就必须去研究有关的资料，因此带有主观认识的历史资料也就被纳入了历史认识的客体范畴即“史料客体”。只有以史料客体为中介，人们才能认识“原本客体”。

作为历史认识客体的人，和作为历史认识主体的人是可以相互转化的。历史认识的主体人在一定条件下则变成历史认识的对象，反之亦然。例如唐代的历史学家刘知几，他是认识唐朝以前历史和唐朝当代社会的历史认识的主体，但在今天历史学家和中小学生的眼中，刘知几则成为一个历史人物，他和他的历史作品都转化为今天的历史认识的客体。同样，孔子、司马迁、司马光、章学诚等历史人物，从历史上看都是他们所生活的那个时代的历史认识的主体，但对今天的历史认识的主体来说，他们都转化为历史认识的客体。

历史认识论的主体是指认识历史对象的人，这种人只能是特定时代的人或现实生活中的人，脱离了特定的时代和现实生活的人，就成为死人或超时代的人，因此就无法谈论他对历史的认识，也就无法成为历史认识论的主体。所以说历史认识主体的根本特征就是它具有时代性或现实性。历史认识的客体，与自然科学或其他社会科学的认识客体相比，有着自己的显著特征。这就是：变化的激烈性和迅速性，过去性和不可重复性，客观性和不可变性，以及人类历史的意识性和曲折性。

三、历史教学中的主体和客体

教育是人类社会特有的一种现象，是人类社会赖以生存和发展的必要条件，是建设物质文明和精神文明的重要手段。教育是在人类之间进行的实践，其主体和客体自然都是人类自己，因此，教师和学生都是教育教学的主体。同时，按一般认识论的原理，主体和客体的关系就是人与世界和人与物间的关系，人永远是主体，而和主体构成两极并发生功能关系的各种物，都是认识的客体。因此，与师生共同活动密切相关的教学内容就是客体。这些是我们探讨历史教学中的主体和客体的教育哲学观的基本出发点。

教育教学活动，其中包括历史教学活动是错综复杂的。历史教学过程实际上是由教师的教育和学生的学习交织在一起的两种不同的认识和实践过程，所以要分析历史教学中的主体和客体，应分别从教师的教育活动和学生的学习活动两个方面来研究。

首先分析教师教育活动的特点。

马克思主义哲学认为，认识和实践是认识论的一对基本范畴，认识是主体、客体和中介相互作用的观念形态；实践是主体、客体和中介相互作用的物质形态。人们是在头脑中反映客体，还是用实际活动变革客体，这是区分认识和实践的根本标准。在一般哲学的认识论中，区分认识和实践大都从被主体作用的客体性质出发，而不是立足于认识的主体，这是我们长期坚持的划分一般认识和实践的基本原理。根据这条原理并立足于主体变革客体的原则，通常把实践划分为生产斗争、阶级斗争和科学实验三种类型。从事这些类型实践的主体，都要把各种不同的物质和能量直接作用于客体，所以这些实践都被称为“物质能量型实践”。

与“物质能量型实践”相反，历史教师的教育活动则属于“信息型实践”。教师是这种实践的主体，因为历史教学的目的是：传授基础知识，进行思想教育，培养能力，发展个性，全面提高素质。这就确定了历史教师的全部教育活动，必须利用教材载体的信息实现这样的教学目的。显然，在历史教育教学活动中，教师是施教的主体，学生是客体。同时，历史教师教育活动的结果，使学生的认识结构、意志结构、情感结构都发生了变化，促进了学生身心的全面发展。这种自觉地有计划有目的地教育活动已超出了上面所说的认识概念的范畴，而属于实践概念的范畴。

而且，历史教师使学生发生合乎目的性变化所运用的中介质，已不同于以上三种类型的实践通常使用的各种物质的或能量的手段，而是利用历史教材载体的信息。教师是通过历史教材信息的传递，才逐渐促使学生各方面发展变化的。虽然教师在繁重的备课和讲课的活动中耗费大量的体力和脑力，工作往往是超负荷的，但是这种物质和能量的消耗不是直接作用于学生客体，而是花费在处理教材的信息上，是间接性的，因此，我们把历史教师的教育实践称为“信息型实践”。历史教育的“信息型实践”和历史本体论或历史认识论的“物质能量型实践”有着根本区别。前者的主体是在课堂上讲授历史发展的规律或改革社会历史的方针政策，它造就未来社会历史的改革者；后者的主体包括政治家、思想家、革命家以及其他广大人民群众，只有他们的实践才能真正地变革社会历史。例如，我国伟大的革命领袖们的实践活动，使半殖民地半封建的中国获得解放，并走向繁荣富强。

其次再分析学生学习活动的特点。

从教育过程来看，教师是主体，学生是客体，教材是联系师生活动的中间环节。但如果仅就学习过程来看，学生则是主体，历史教学内容是客体，教师变为学习历史的中介。“学习这个概念不同于认知，也不同于认识。它是在操作广泛的学习对象（其中很大部分是信息——符号媒体对象）中，变革学习主体自身，使主体的身心能力和行为方式获得发展。学习是全面的，由学习产生的发展也是全面的，并不止于认识全面。”¹这就是说，学生的历史学习过程实际上是学习者自我教育的过程，学习不仅仅是作为观念形态的认知活动，不止是掌握历史知识，学习要求学习者必须全部身心功能的参与，在学习者掌握知识的同时要发展主体的一切特长。现代教学论认为，学习过程是学习者自我教育的过程，学习活动是一种认识过程，但是这是一种特殊的认知过程。要使学习取得好的效果，教师只能起主导作用，不能包办代替。

¹ 桑新民陈建翔著：《教育哲学对话》，河北教育出版社1996年版，第263页。

学生是学习的主体，教学过程中必须发挥学生的能动性、自主性和创造性，用叶圣陶先生的话说就是“教是为了不教”。

历史教学中的主体和客体，和历史本体论及历史认识论的主客体相比，虽有特殊性，又有共同性。不过当我们讨论历史教学的主客体问题时，不要忘记这样一些观点：主体既不能是物质，又不能是精神，主体必然是人；主体和客体相互依存，既没有无主体的客体，也没有无客体的主体；主体和客体可以相互转化，在一定条件下主体可以变为客体，客体也可以变为主体；主体和客体可以集中于一人，一身二任焉。但是，在历史教学改革中或在某些理论论著中，违背主客体基本观点，导致理论和实践上失败的事例并不少见。例如，有的文章提出“课堂教学应以教材为中心”，“教材是教学矛盾的主要方面，师生是次要方面”。这种观点实则与马克思主义的以人为主体的原则相悖，是物质主体论。有的教学论著长期坚持教师主体的观点，否认学生的主体地位，给教学改革带来不利影响。在“文革”中刮起的到工厂农村上课的那股强风，实际上把教师的“信息型实践”混同于工人农民的“物质能量型实践”，所以严重破坏了教育事业。诸如此类违反主客观点的事例都充分说明，教育教学其中包括历史教学中有关主客体的理论和实践问题，还是一个尚未根本解决的难题，需要深入探讨。

第二节 历史认识中的中介和主体意识

历史客体是由主体创造的，不可避免地渗透着主体意识。但是历史客体一旦产生就成为历史存在。历史存在包括人类以往整个历史活动的全部内容，凝固性、客观性、不可重复性、过去性是它的基本特征。不管人们是否承认和研究它，历史存在都以客观凝固的姿态，独立地存在于历史主体的意识之外。历史认识就是主体使用各种研究方法，通过史料中介，重构历史过程，揭示历史本质，以不断追求达到认识历史存在的终极目标。但是，限于认识主体和认识中介的主观性，致使终极目标的实现变得遥遥无期。历史认识的真理性的只是相对的，所以，列宁说：“认识是思维对客体的永远的没有止境的接近。”历史存在不同于历史客体，前者是从后者抽象出来的历史认识永远达不到的极限。前一节我们研究了历史认识中的客体和主体，本节具体研究与历史认识终极目标密切相关的历史认识的中介质和主体意识。

一、历史认识的中介质

任何历史认识的主体都是社会现实的主体，即历史认识者必然是当时活着的现实生活中的人。而被认识的客体最主要的特征之一是过去性和不可重复性。因此，这就规定了历史认识的主体和历史认识的客体无法直接接触和对话。历史的认识者和研究者要研究自己的对象，就必须借助于勾通二者之间联系的起桥梁作用的中间环节，这个中间环节便是历史认识的中介质即历史资料，没有史料作为中介质，历史认识就会成为空中楼阁。史料是重构历史和认识历史的依据。

史料中介质是认识历史活动不可缺少的重要条件。当然认识的主体和客体也同样重要，如果没有主体也就不存在认识历史的思维活动；如果没有客体，主体也就失去了存在的意义。史料中介质和认识的主体与客体，三者中的任何一方都以另外两者的存在为根据和前提。这样在认识历史的活动中，认识的主体即研究历史者或学习历史者，认识的客体即历史实际，认识的中介质即历史资料，是缺一不可的三极。三极中缺少一极，历史的认识活动就会中断，所以，三极思维活动是历史认识的主要特征。三极思维活动形成了历史认识的完整体系，如果我们用一个公式表达这个完整的系统便是：历史主体——历史资料——历史客体——历史认识。这个公式表明：历史认识是历史主体经过史料中介达到对历史客体的本质的能动反映。

作为认识历史的中介质——史料，可分两大类：一类是文字资料，如以文字形式保存下来的历代的书籍、法律、档案、诏令、契约以及大量公私文件等；另一类是实物资料，如历史文物、古建筑、碑刻、壁画、遗址、遗物、工具、器皿、货币等。但是，历史资料并不是历史，各种形式的史料只是认识历史的桥梁。

文字形式的历史资料，是历史上历史认识的主体对于历史的记载，是一种精神产品，它渗透着记录者的主体意识，至于被曲解或篡改的史料也不少见。但是，史料毕竟是当时人对社会历史面貌和历史活动的一种记载，它保存了历史客体的各种信息，因此又具有客观性。认识的主体只有通过史料的搜集、考证、整理和解释，才能重构并掌握当时社会活动的基本面貌。例如我国古代社会的《二十四史》，主要是记载帝王将相活动的史料，要认识

我国数千年漫长的古代社会的历史，就必须借助这种浩瀚庞大的历史资料。

历史认识的主体可以和实物资料建立直接对话的关系。和文字形式的史料相比，当历史认识的主体面对实物资料时，例如面对一些历史文物、古代遗址、古代建筑等，就会引起主体的感知和联想，获得具体的感性认识。这样，实物资料就在一定程度上沟通了认识主体和认识客体间的联系，使主体和客体在时间和空间上的隔膜感有所缓解，增加了直观性。但是，这种直观性仍然是历史认识的直观性，它和自然科学或其他社会科学的直观性有所不同。自然科学的直观是绝对的直观，认识主体和认识客体的联系可以不凭借中介，自然界的物理现象和化学现象可用实验的方法亲自观察到。但是历史的直观是相对的直观，认识的主体即使凭借实物资料所观察到的也不是历史的本来面目。例如参观万里长城，登上万里长城可感受到中国古代劳动人民的伟大创造力，体会到秦始皇的威严，联想到万马奔腾的匈奴部落的大举进攻，但这些仍然是联想和想象。万里长城毕竟是历史的遗物，而长城的勘测设计和建造过程，长城脚下的战争场面，筑建长城的劳动者和守卫长城的士兵们的精神面貌等问题，都不能和认识主体建立直接的绝对联系。所以，实物历史资料，仍然是认识主体借以认识历史客体的中介。

唯物史观认为，历史认识主体经过史料中介，对认识客体可进行能动反映。所谓能动反映，主要是说主体借助中介创造性地复原史学客体，并在复原客体的基础上，达到对历史本质和规律的认识。历史认识的终极目的，不是停留在认识客体上，而是认识历史的本质和规律。由于历史在时间和空间上都具有不可复返的一度性，因此欲直接认识已经逝去的历史是不可能的。历史认识只有通过昨天历史所作的记录、回忆和其他历史实物，由主体创造性地重构、描述、复原，并且在此基础上进行抽象概括，才能达到对本质的认识。这种认识不可能直接从感观来取得，只能凭史料中介而提供，所以是间接认识。间接认识是研究和学习历史的最主要的认识形式。历史认识以间接认识为主，但也不排除直接认识。政治家、革命家、社会活动家和思想家或一般社会成员，对当代史的认识往往是直接从自己的感观接触中，获得社会历史的认识，这就是一种直接认识。但是，历史认识最基本的认识形式是通过中介间接认识历史的本质。

二、历史认识中的主体意识渗透

历史认识和自然科学认识的最大不同点之一，就是在被认识的历史客体中更容易渗透着认识主体的思想意识。如果说主体意识和社会意识可以相比的话，主体意识更强调认识个体的特点，社会意识更强调社会群体的时代性。对于历史科学来说，不论是历史认识的中介史料还是认识得出的结论或概念，都不可避免地打上认识主体的思想烙印，而且不管认识的主体是成年人还是中小学生，是知识渊博的名人还是普通社会成员。

但是，在我们以往的史学界，人们却不敢公开正视和勇敢承认这个事实。从前，人们一般都坚定地认为，历史研究只要坚持马克思主义为理论指导，尽可能占有大量历史资料，公正无私地进行探讨，不夹杂个人的主观意图，就会得出完全纯客观的符合历史实际的客观真理和统一的科学结论。承认主体意识的影响就被认为是扭曲历史的面貌。这种潜在的认识偏见，不仅束缚了我们的历史研究工作者，造成了我国史学界学术空气的沉闷，而且影响到中小学历史教学。历史教学中不敢承认主体意识对历史认识渗透的合理性和正当性，主要表现在历史教师往往绝对地否认学生主体评价历史对象的独立

性，教师一贯地完全以个人的观点和教学参考书或教科书的观点作为评定学生认识正确与否的唯一根据，根本否认学生不同于教材的和教师个人的有理有据的合理见解，这实际上是不承认历史认识的基本特征，把历史认识和自然科学的认识等同起来。

人类社会的历史是人创造的；记载历史的史料是一定时代的人整理的；反映历史本质的概念是经过人的头脑加工确定的；人是有意识的人。因此我们借以认识历史的中介史料，最初的记录者就已把自己的主观意念加进去了。“历史是科学还是艺术”，这个问题在西方史学史界争论了200年没有定论，其原因就在于客体的历史存在蒙上了人类意识的外衣。说“历史是艺术”，对我们来说自然不屑与之争辩，但这种观点长期占据西方史学界一席之地，其原因就是看到了主体意识在史学客体中的渗透。历史唯物主义者认为“历史是科学”，是在承认历史不以主体意志为转移的前提下承认主体意识的渗透。其实，在历史认识中，被研究和被解释的历史客体渗透着认识主体的思想意识是必然的，无可奈何的。没有主体意识渗透的纯粹客观的历史事实和历史结论，是理想化的和不存在的，因为历史只有通过历史学家的认识和解释才成为有价值的历史。如果历史客体不被认识主体所理解和诠释，就会成为一种失去本身存在价值的自在之物。历史客体以历史认识的主体为自己的代言人，历史认识的主体由于自己对历史客体进行研究才名符其实。不体现历史认识主体意识的历史结论是不可思议的，不对历史客体进行主观断定的历史认识主体是不存在的。

历史认识的主体把自己的思想意识渗透到历史认识的对象中，使得出的结果和结论以及评价和评定带有时代性和认识主体的个性，这是历史认识过程中千万次重复着的事实。大家都知道史学研究中存在着一种有趣的现象：一些史学家都说“从客观历史实际出发”，但对同一个历史问题并使用基本相同的史料，却推导出不同的历史结论。而且，不仅不同的时代、不同的集团、不同的观点和不同的政治立场的人，会得出不同的结论，就是同一个阶级、同一个政治派别用同样的指导理论，也往往得出不同的结论。甚至在辩证唯物主义和历史唯物主义指导下的学术分歧和争鸣，往往显得更加深刻，更加尖锐和更加复杂。造成这种有趣的历史认识现象的主要根源是什么？其最深刻的根源不在于历史认识主体占有的历史资料不同或研究者试图标新立异，而在于历史认识的特殊性，这种特殊性就是每个历史认识的主体都把自己独特的主体意识掺杂在历史认识的客体中。

让我们举一个历史学工作者大都晓得的例子。我国马克思主义史学奠基者郭沫若和范文澜二位史学大师，他们都笃信历史唯物主义和马克思的五种社会形态的理论。但是，当他们把马克思主义的史学理论最初运用于解释中国的历史阶段时，却得出两种不同的结论。郭老说中国的封建社会始于春秋战国之际，范老说中国的封建社会始于西周，二人各执一端，互不相让。郭老按自己的观点主编了《中国史稿》，范老据自己的主张编著了《中国通史简编》。耐人寻味的是，两位大师在论证各自的结论时却都引用了同样的历史资料《诗经·周颂·臣工篇》和《诗经·小雅·大田篇》，但二人的解释却不同，得出了相反的结论。范老解释小雅大田篇的记载“雨我公田，遂及我私”时说：“农奴在公田上工作完了以后，才能回到私田来工作，所以希望先下公田上的雨，随后下私田，以便得到时雨的好处。”根据《资本论》劳动地租篇中所说的农奴制与奴隶制的基本区别，周朝应当是封建制度。郭

老则反对道：“那诗中的‘我’字都是田官自指，而不是农民。诗中的‘雨我公田，递及我私’，是做诗的这位周官有了私田，并不是说农民有了私田。”对史料中介的不同解释，导致截然不同的结论，范、郭二老的论争，是千万次重复的历史认识中主体意识渗透的典型例证。今天有的史学家仍坚持范老的观点，但历史教科书却采用郭老的意见。在课堂教学中，当某个学生说周朝是封建制度时，老师会断然予以否定。其实在历史学界，由于主体意识的渗透而对历史认识的客体作出不同评定的例证是屡见不鲜的。

但是，主体意识的渗透并不否认历史对象的客观性，历史客体不可随意解释，历史的本质规律是可以认识的。例如范、郭二老虽然对中国封建社会的分期有争论，但他们都承认这样一个科学的历史规律，即封建制度是人类历史经历的一种社会形态，封建社会的主要对立阶级是地主和农民，劳役地租是封建剥削的一种形式。这就是说历史是可以认识的，发展是有客观规律的，如果由于主体意识的渗透就把历史说成是“任意打扮的百依百顺的小姑娘”，那自然是一种偏见。

三、主体意识的结构

影响认识主体历史认识的思想意识结构是相当复杂的。主体意识结构的主要内容包括：哲学观点，其中包括世界观、人生观、伦理观、价值观等，这是主体意识的核心；知识基础，其中包括思维方式、知识结构和认识能力等，即认识主体全部文化教育的总和；生活阅历，这是认识主体所积累的全部生活经验，如经验的丰富或狭隘，人生道路的坎坷或顺利，年龄的大小等；情感情绪，即一个人面临当前的事物而产生的喜欢、憎恶、悲哀、恐惧、忿怒等心理活动；性格气质，即一个人的个性心理素质；思维品质，即思维的敏捷性、灵活性、深刻性、独创性和批判性。所有这些都是主体意识结构的主要构成因素。当认识主体对历史客体进行记载、描述、说明、解释和概括、分析、总结、评定时，就不能不带有这些主体意识的印记。哲学观点或政治立场是大家公认的，这里且不说。先说情绪情感因素。历史认识的主体对于历史对象，特别是那些惊天动地的历史事变，都是带有一定的思想感觉去认识的，无动于衷、麻木不仁的历史研究者是不存在的。在历史的转折时期，由于社会的急剧动荡，当局者对历史事件的记载往往带有强烈的情感色彩，因此他就无法作出科学的结论。再说性格气质。认识主体的性格气质也在一定程度上影响着主体的认识活动。如果认识主体是一个气度恢宏、性格开朗、心胸豁达的人，他在研究观察历史问题和认识历史事变时，就往往不沉溺于细微末节，力图一下子深入历史的底层，以最敏锐的洞察力和尖锐的语言风格，揭示历史现象背后的本质联系。具有这种性格气质的认识主体显示出从宏观上把握历史运动的兴趣和能力。而如果认识主体是一个气质抑郁、优柔寡断、认真细致的人，往往缺乏对历史进行宏观思考的气度和魄力，容易陷入浩繁的历史资料而不能自拔。中外某些历史学家，发表的大量论著之所以学风各异，认识不同，其主要原因之一就是由于性格气质的影响。性格气质各异的认识主体，不仅在治学风格上显示出不同的特色，而且会影响其历史认识的广度和深度。

我们在这里之所以着重说明情感情绪和性格气质等对认识主体认识的影响及其在历史认识中的渗透，主要是因为这个问题没有引起我们历史教育者的重视和关注，历史教学不仅不敢正视甚至断然批驳这个问题。我们认为，要给我国历史学和历史教学注入新的活力，贯彻学术研究百花齐放的方针，

打破历史教学中的一言堂局面，发展学生的独立思考能力，就要承认主体的智力因素和非智力因素在历史认识中的渗透。但是，在主体认识结构中，史学观点和理论是最重要的因素，它在历史认识中的渗透更为重要。特别是每个认识主体都是社会的人，是社会集体中的一员，都生活在一定的社会历史条件下，而不是孤立的和超时代的，因此，主体意识是有社会性的。每个历史研究者，都是一个历史时期的代言人，都是从社会现实出发去追溯历史和认识历史。如果有人说他要摆脱现实的羁绊，进行纯科学的历史研究和教学，那不过是鲁迅先生所说的自己拔着头发而离开地球的自欺欺人之谈。这就是说，我们要承认认识主体意识在历史认识中的渗透，历史研究和历史教学不能脱离现实，要增强和发挥历史认识中为现实服务的主体意识。

主体意识的结构很复杂。历史认识活动中的各种因素是互相包容和互相交织的，在历史认识的实践中主体意识作为一个整体发挥作用，我们很难把它们分割开来。

在成年人的历史认识中，主体意识的渗透是无容置疑的。关键的问题是要在历史教学中研究并承认学生在认识历史时主体意识的渗透，并很好地发挥主体意识渗透的教育功能，使学生自觉地学好历史。

历史认识中学生的主体意识结构是一个丰富多样、纷繁复杂的精神世界。关于这个精神世界，我们历史教育工作者还没有很好地深入研究，因此对学生创造性的历史认识特点和规律及其创造性的思维视而不见听而不明，往往采取简单化的肯定或否定的态度和教学方法。

中小学生学习历史认识的主体意识和成年人历史认识的主体意识有共同处，又有不同点，但这两种主体意识结构都由多种因素构成。不过，成年人的主体意识的灵魂部分是哲学观点、政治立场和史学观，但对中小学生学习特别是十七八岁以前的学生来说，由于世界观和人生观还没有形成或正在形成之中，所以他们主体意识中对历史客体渗透的主要因素不是世界观，影响他们看待历史客体的主要因素是知识基础和个人情感。初中时期少年朝气蓬勃、满怀激情、容易冲动、感情饱满，他们往往从生活细节和道德品质上评定历史人物，带着一种偏激的情感看待历史事件。对待复杂的历史客体，其中包括对处于质变过程中的某些现象也用“好或坏、对或错”这种绝对化思维方法进行评定。到高中阶段，随着世界观的逐步确立和辩证思维的发展，他们的注意力开始逐渐集中到历史事件的客体性质上和人物的历史作用上。社会现实是追溯历史现象的出发点，学生主体和成年人主体都是如此。二者所不同的是，由于中小学生学习受历史知识的限制，因此他们在以想象重构历史人物和历史其他客体时往往现代化，脱离历史客体的历史原貌或功能。对于历史的时间持续性，他们往往从自己的经验体会出发，把某个时期拉长或缩短。历史教学中学生的主体意识渗透，和历史科学研究中成年人的主体意识渗透一样，是历史认识过程中的必然现象，这种现象永远伴随着认识主体的历史认识相始终，并贯穿于全过程。所以，对于学生言之有理的主体意识渗透，教师要鼓励，要承认，要肯定；对于明显违背基本原理的和历史客体原貌的主体意识渗透，要进行分析说明，指出其错误的原因。如何看待和正确处理学生主体意识的渗透问题，是现阶段历史教学所面临的一项深刻而艰巨的改革任务。我们承认人的主观意识在历史认识中的必然性，但要防止并反对歪曲历史。

第三节 历史认识的发展过程

历史认识的过程与一般认识的过程是一致的，它体现了人类一般认识过程共同具有的特性。同时，历史认识又是一般认识中的一种特殊类型，因此历史认识又有自己的某些特点。我们这里研究历史认识过程，旨在探讨历史认识过程与一般认识过程的关系，人类群体历史认识过程的某些特征和学生群体历史认识过程的共同规律，以便更好地解决历史认识中的具体问题。

一、一般历史认识的三个阶段

人类的一般认识过程，通常都要经历感性认识、知性认识和理性认识这三个阶段。人的历史认识过程与一般认识过程一样，通常也都经历这三个阶段。不过这三个阶段，具体到历史学科方面与其他科学有所不同。

感性认识是客观事物直接作用于人的感觉器官而在大脑中产生的对事物现象片面的和外部联系的认识，是认识的初级阶段。就人类整体对历史的总体认识来说，历史的感性认识是对历史表面的、外部特征的、片断的认识。由于社会历史现象的复杂性、激烈巨变性、过去性等特点所致，感性阶段的历史认识不仅是表面的，甚至是对历史现象作了歪曲的反映。通常，历史认识的主体直接或间接地对某一历史问题或历史现象所获得的表面认识和片断材料，都属于历史的感性认识。不过就历史的研究者来说，感性认识主要表现在搜集和整理史料的阶段。

历史的知性认识，是在感性认识的基础上对历史现象、历史过程和历史人物发生发展的系统认识。如果说在感性认识阶段，历史认识的主体对历史认识的客体还存在大量荒诞迷信的解释，那么在知性认识阶段，认识的主体对历史客体的反映就极大地减少了荒诞迷信的色彩。就历史研究者来看，通过对搜集到的历史材料的系统整理，这时对历史现象和历史人物形成了一个比较完整的印象。旧史学的考证史料和编纂史料的历史时期就是历史的知性认识阶段。历史的知性认识阶段就是综合加工史料，重构和还原历史过程的阶段。这个阶段还没有达到对历史的本质和内在联系的科学认识。

理性认识是人类通过抽象思维对在实践中获得的感性材料进行加工改造，从而达到对事物的本质、事物的全部和事物的内部联系的认识。理性认识就是对所积累的大量材料，进行去粗取精、去伪存真、由此及彼、由表及里的改造制作，使认识产生飞跃，升华到掌握事物的本质规律。所谓历史的理性认识，是指认识的主体在感性认识和知性认识的基础上，形成对历史的内在本质和规律性的认识。如果说历史的感性认识和知性认识的共同点是直观的、现实的、片断的和表面的，那么历史的理性认识的特点则是抽象的、概括的、间接的和本质的。如果说历史的感性认识和知性认识是在搜集、积累、整理历史材料的基础上形成的，那么历史的理性认识则是在归纳、排比、分析、概括、抽象历史材料的基础上，并运用逻辑和辩证思维的方法，对知性的认识加以提炼升华而形成的。

从实际来看，历史认识的三个阶段往往是相互渗透、相互交错、相互配合的，而不是彼此孤立、截然分开的。以感性认识为主的阶段，也不是没有一点知性认识和理性认识的因素；以理性认识为主的阶段，也不排斥感性认识和知性认识阶段搜集和整理历史材料的作法。一种性质的历史认识活动，总是和几种不同性质的历史认识相互交织在一起。例如，认识的主体在鉴别分析史料的时候，一方面在进行着重构历史过程的认识活动，另一方面也部

分地进行着思维概括和理论升华，并透过历史现象，在追求着对历史本质的认识。同时，历史认识三个阶段的界限也不能截然划分，而是有一个从量变到质变逐渐过渡的过程。此外，总的来看，搜集、整理、鉴别、对比历史资料，属于历史的知性认识阶段，但它却为历史的理性认识奠定了基础；而理性认识形成之后，也更加明确了搜集和整理历史资料的指导思想，使历史资料的加工更加自觉地科学化。因此，我们应该把历史认识过程的三个阶段即感性、知性和理性的认识，看作一个统一的完整的认识过程，它们之间的区别是相对的。当我们说某个时期或某个阶段历史主体的历史认识属于三种认识中的某种认识时，只是从认识的主导成分来说的，在这种主导认识成分之外并不排斥其他认识成分的存在。我们这里把三者严格区别开来，是为了便于考察和叙述。

就历史认识的主体而言，它包括各种不同的认识者，既有群体又有个体，既有专家学者又有普通社会成员；就历史认识的客体而言，人类社会的历史整体固然是认识的对象，某个历史事件或历史人物也是认识的对象。尽管历史认识的主体和客体包括的成分复杂多样，然而完整的历史认识过程都要经过感性、知性和理性三个阶段。也就是说，人类群体对历史总体的认识，认识个体对历史个别客体的认识，中国人对中国史的认识，外国人对外国史的认识，都不会违背历史认识的一般规律，即在感性认识的基础上，经过知性认识，最后才能达到理性认识的最高阶段。这就是历史认识的普遍规律。当然，这一规律在不同的认识主体和认识客体中，其具体表现又有不同的特点。

二、人类群体总体历史认识的发展过程

历史认识要在感性认识的基础上，经过知性认识而达到理性认识，人类群体对历史的总体认识大体也经历了这样几个阶段。同时，从思维的类型来看，思维可分为直观思维、形象思维和逻辑思维三种。个人对于整个历史的认识和人类群体对历史总体认识所经历的三个阶段，基本上和三种思维类型相互对应。

我们研究人类群体对于历史的总体认识，也就是研究历史思维，或者换言之，人类对历史认识的发展过程，也是历史思维的重要内容之一。

（一）原始人类的历史认识

原始社会，生产力极为低下，限制了人类认识自然和改造自然的能力，人类处于野蛮蒙昧状态。这时期人类对历史的总体认识还停留在直观感性阶段，从思维的类型来说，这种思维在人类历史认识的长河中属于直观性思维。法国人类学家列维·布留尔运用民俗学方法，开创性地揭示了原始人类思维的某些特征。

原始人类的思维是人类童年时代的思维，是现代人类思维的胚胎，可称之为原始思维。原始部落的习俗中带有原始思维的烙印，从原始部落的墓葬、婚嫁、医药、传说等民俗中，列维·布留尔概括了原始思维的发达程度。他在1903年的《道德和世俗学》、1910年的《初级社会的智力机能》以及以后的《原始思维》等著作中，收集了大量的民俗资料。根据这些资料中介，列维·布留尔揭示了原始思维的某些规律。例如，原始部落的语言特点是数词很少，形容词贫乏，而表示具体事物的名词和具体动作的动词较多，据此可推断原始思维的运算能力和抽象概括能力较差；原始部落医疗行为的特点，是认为吃兔子肉会使人胆量小，吃熊肉会使人胆量大，吃生育力强的黄蜂可治不孕症，据此推断原始人类总是把两件不相关的事物联系起来，这就

是原始思维的“互渗律”。通过对原始部落生产活动方式的考察，列维·布留尔发现原始部落在狩猎、捕鱼、采集等活动中有许多禁忌，并且在狩猎之后向被捕获的动物深表歉意，据此可知“原始人的思维感觉和行为方式本质上是神秘的”。根据民俗学资料我们可得出这样的结论：原始人类大脑还不发达，他们的抽象思维能力还很差，对自然现象和社会现象的观察是片面的、表面的和愚昧的。

原始部落的民俗是原始思维的活化石，通过民俗学可追溯原始思维的特点。此外还可以利用有关历史文献的记载，来研究原始思维。

远古人类没有文字便“刻木为契，结绳记事”，缺乏文字性史料。后来出现了文字，在中国有了《诗经》、《尚书》，在古印度则有了《罗摩衍那》，在古希腊则有了《荷马史诗》等。这些最早的历史文献记载了原始人类对于人类历史的有关生产、政治、军事等问题的看法。这些看法都不是完整系统的，只是些零碎资料，只鳞片爪，甚至带有神秘的神话迷信色彩。例如，《诗经·商颂·玄鸟》有“天命繁鸟，降而生商”的记载。《尚书·汤誓》有“有夏多罪，天命殛之”，“时日曷丧，予及汝皆亡”的记载。在古希腊的《荷马史诗》中记载了那么多美妙动人的神话人物。中外远古人类对历史的所有这类记述，说明当时的人类抽象逻辑思维很不发达，对于历史的认识主要停留在感性认识阶段，他们还不可能从整体上认识历史事件的联系和过程，只能认识个别的历史现象的外部特征，对那些还没有认识原因的历史现象则用原始的宗教迷信进行解释。这种认识思维属于直观思维。

（二）中世纪的历史认识

随着人类对自然环境和社会生活认识的逐步深入，人类整体对历史的认识进入了知性阶段。知性阶段的人类思维能力极大发展，思维的类型也随之由直观思维进入形象思维。知性阶段对历史认识的特点是能够认识历史事件和历史人物的联系，形成了比较完整的观念，可以以空间和时间线索为重构和复原历史客体。同时，在知性认识阶段，认识的主体能够了解历史客体的因果联系，对历史活动作出价值性判断，从中吸取某些经验教训。例如，在中国封建社会里历代王朝以帝王将相为中心撰写的《二十四史》，司马迁写的《史记》，班固的《汉书》，司马光的《资治通鉴》，以及其他各种编年体和纪传体史书，都体现了我国古代封建社会的人们对历史的认识已达到了知性阶段。司马光在《资治通鉴》中明确说明著史的目的是“叙国家之兴衰，著生民之休戚，使观者择其善恶得失，以为劝戒”，这是对历史知性认识的证据。同时，司马迁的“通古今之变”和察社会“成败兴衰之理”的思想，司马光的“以鉴于往事，有资于治道”的思想，其中不仅包括相当水平的理性认识，有些认识还是极为深刻的，在一定程度上认识到历史的本质和规律，对于个别历史问题的认识可以说达到理性认识的程度。至于刘知几的《史通》和章学诚的《文史通义》这样的史学理论著作，作者更是从历史认识的理性阶段把握历史的发展。从世界史上看，古希腊希罗多德的《希波战争史》，修昔底德的《伯罗奔尼撒战争史》等著作，都说明当时历史认识的主体对历史客体的认识达到了知性阶段。同时所有上述著作，对历史现象、历史过程和历史人物的描述，都非常形象逼真，对历史对象的重构是完整的，这里又充分体现了历史认识的形象思维。但是，从整体来看，中国史学的发展，在长期的封建社会里主要处于知性认识阶段，最高不过达到了对某些个别问题的理性认识，对历史整体的逻辑思维和理性认识非常薄弱。因此，古代中国

的史学一直处于对史料的考证、辨析、分类阶段和对历史事件、历史人物、历史过程的叙述阶段，而没有把探讨历史的本质和规律作为历史认识的根本任务。

（三）近现代的历史认识

人类社会的历史发展到近代时期，由于人类世界活动的范围扩大，新历史资料的大量发现，史学研究手段的创新，人们对历史的认识进入了理性认识阶段，开始探讨历史的本质和规律。而要探讨历史的本质和规律，就要从历史客体中抽象和概括出概念和理论来，由对历史客体的形象思维过渡到抽象思维，这是历史认识由知性阶段进入到理性认识阶段的主要标志。历史的理性认识阶段以逻辑思维为主导。不同国家和地区，理性认识阶段开始的时间和具体标志不同。在西方大体开始于文艺复兴时期。文艺复兴时期一批史学家以人文主义精神猛烈地批判宗教神学，并提出了历史的本质是人类理性的问题，这就开始了历史本质问题的研究。到18世纪欧洲启蒙时期，孟德斯鸠、伏尔泰、卢梭等人提出历史哲学问题，标志着历史认识主体对历史客体的认识达到理性认识阶段。因为历史哲学明确提出探讨“历史的因果联系”和“历史规律”问题。但是，文艺复兴以后的历史学家和哲学家虽然开始对历史进行哲学的和理性的思考和研究，然而他们的认识都是不科学的。在马克思主义唯物史观产生之前，人们都是从观念出发解释历史，是历史唯心主义。那时的历史学被英雄史观、神学史观、循环史观、进化论观点等统治着。

严格意义的科学的历史理性认识，是从19世纪中期以后马克思主义史学开始的。马克思主义史学观是现代人的历史观点。马克思主义史学强调历史的理性认识必须以唯物史观为指导。只有以马克思历史唯物主义为指导的历史认识才能对历史的本质和规律进行全面的科学的理性认识。我国史学由对历史的知性认识进入理性认识阶段始于近代。20世纪初，由梁启超开始的资产阶级新史学，就以西方的历史进化论为理论依据，进行“历史因果关系”、“历史规律”、“历史之公理”、“真理之意义”的探讨。但是，中国真正科学的历史理性认识，是从“五·四”运动时期马克思历史观传入我国开始。李大钊、郭沫若、范文澜、吕振羽、翦伯赞等一大批历史学家以唯物主义历史观为理论依据，对中外历史进行的全面研究和探讨，说明我国的史学发展进入了比较高和相当成熟的理性认识阶段。他们大量的史学论著既有丰富的感性材料，又有坚实的理论基础，是历史认识的形象思维与辩证思维高度结合、高度统一的著作。

19世纪之后人类对历史的认识，破天荒地被奠定在唯物论的基础之上。19世纪之后的人类历史，与马克思、恩格斯的名字紧密地联系在一起，19世纪之后人类对历史的认识，与唯物史观的理论学说紧密地联系在一起。马克思继承了人类文化的全部遗产，概括了人类文明的优秀成果，综合了当时西欧社会历史的理论，批判了史学领域占统治地位的唯一史观，拨开了笼罩历史的重重迷雾，找到了解决社会历史问题的科学理论。

三、学生群体历史认识的发展过程

唯物辩证法认为，任何事物的发展总要经历一个从无到有、从小到大、从不完善到完善的发展过程。而在发展过程中，不仅是量的增减和同一事物的衰亡，而且从量变到质变，总有新事物的产生。中小学生的思维类型的发展也符合这个规律。研究证明，中小学生的思维类型发展要经历三个阶段：直观行动思维，具体形象思维和抽象逻辑思维。而抽象逻辑思维又分为初步逻

辑思维、经验逻辑思维和理论逻辑思维（包括辩证思维）。

那么，学生群体历史认识的思维类型是怎样的呢？学生历史认识的过程又是怎样的？有没有量变和质变的问题？是一种渐进的连续性的没有间断的变化，还是分阶段的有转折期？学生一般思维结构的发展和历史认识与历史思维有什么关系？要回答这些问题，就要结合我国的学制、课程设计和儿童、少年、青年的分期进行分析。

（一）小学生

我国现行的学制主要有两种：“六·三·三”制和“五·四·三”制。按义务教育法规定，儿童6周岁入学，小学为儿童期，从6~12岁（或11岁）；初中为少年期，从12（或11）~15岁；高中为青年初期，从15~18岁。按课程计划规定，我国小学、初中和高中都设历史课。小学阶段的历史课程包括在社会课中，从小学四年级开设。课程设置问题，是由中小学生的年龄特征和思维发展的程度决定的。

前面一目，我们分析了人类群体的历史认识的总过程。人类群体对历史的认识经历了感性认识阶段、知性认识阶段和理性认识阶段。与人类历史认识的三个阶段相适应，人类认识历史的思维类型的发展经历了直观思维、形象思维和逻辑思维（包括辩证思维）三种类型。这是从思维历史发展的有始无终的历史长河来看的，是说人类群体对于漫长的人类社会历史的认识。其实，一代中小學生群体在校学习历史的历史认识过程，基本也是如此。

关于人类认识发展的一般规律，恩格斯在《自然辩证法》一书中有过论述。他认为人类个体认识的历史，同人类整体认识的历史有着平行性的关系。这种平行性与一个人在胚胎时期发育成长的过程，同整个人类进化的历程存在的平行性有相似之处。现代人类是由一千多万年前的人类猿经过漫长的进化而来的，但是胎儿在出生前10个月的发育过程和类人猿进化成人的漫长历程是相似的。同样，中小學生作为认识历史的主体，他们对人类社会的认识过程和人类整体对历史的认识历程也有着类似的平行性的关系。所不同的是，每一代学生群体对历史的认识 and 人类群体对历史总体的认识相比，是超高速的和径直的。

历史认识的主体是多样性的，有个体、群体、性别、年龄、民族等之别，不同主体之间的历史认识是有差异的。我们这里分析中小學生群体历史认识的一般规律，但并不否认中小學生个体超常的和低常的历史认识水平。

历史作为认识的客体，与自然科学和其他社会科学认识的客体相比，有着自己的显著特征，这就是过去性、客观性、复杂性、意识性和巨变性。历史客体的这种特征，要求历史认识主体具有相当复杂的认知结构和相应的思维发展程度。认知结构是个人在感知及理解客体基础上在头脑中形成的一种心理结构。影响认知结构的主要因素有：哲学观点，知识基础，生活经验，情感态度，政治思想等。思维发展程度可分为：具体形象思维，抽象逻辑思维，形式逻辑思维，辩证逻辑思维。同时，要正确地认识历史客体，还要运用抽象、概括、分析、综合、比较、分类、具体化和系统化等思维操作方法。作为认识主体的中小學生，其认识历史客体的这些主观条件，都是从无到有，从少到多，从简单到复杂，逐步发展的。因此他们对历史的客体要达到较为全面正确的认识，要经历几个发展阶段，有一个发展过程。从心理学的角度看，掌握历史知识既对学生的心理活动有特殊要求，也对学生心智发展产生相应的影响。

我国六年制小学开设思想品德、语文、数学、社会等 9 门学科。社会课从四年级开设，其中包括历史学科内容。按《社会教学大纲》规定，小学历史学科约占 50 课时左右，主要讲述远古人类，杰出贡献的历史人物如秦始皇、汉武帝、唐太宗、康熙等，光辉灿烂的文化如四大发明和著名科学家，以及近代反帝反封建斗争的仁人志士和重大事件，并讲述一点共和国史和主要的无产阶级革命领袖。向小学生传授的这些历史内容对我国整个历史来说不过是沧海一粟。如果把中小学生在 12 年历史教学中所认识的整个历史对象看作一个庞大的立体社会的话，那么小学生所获得的历史知识只不过是庞大立体社会上的一点而已。

小学时期是一个人成长的准备时期，打基础的时期。从所开设的教学科目中获得某些最简单的知识，这对他们思维的发展有着积极的影响。整个小学阶段，儿童思维的基本特点是，从以具体形象思维为主逐步过渡到以抽象逻辑思维为主。但是这种过渡要经过一个较长的发展过程，而且即使过渡到以抽象逻辑思维为主时，儿童的这种抽象逻辑思维在很大程度上仍然与直接的感性经验相联系，具体形象思维仍占很大成分，而不会全部消失。由具体形象思维向抽象思维的发展，是随着年龄的增大和知识的丰富而进行的，思维的具体形象成分逐渐减少，而逻辑抽象成分日益增多，逐步由量变到质变。据心理学的研究，小学低、中、高年级思维发展的速度不是平均的，各学阶相差明显。我国儿童由具体形象思维到抽象逻辑思维的“飞跃”或“质变”，发生在中年级，具体说这种转折发生在六年制小学的四年级即 10 岁时。大约 10~11 岁是儿童思维发展的“关键年龄”。我国 1992 年颁布的义务教育《课程计划》规定，六年制小学从四年级开设社会课，五年制小学从三年级开设，在小学低年级不学习历史知识，这是有科学依据的。因为历史认识客体过去性和抽象性的特征，要求认识的主体必须以抽象思维的思维类型去认识才能理解。

但是，抽象思维又有形式逻辑思维和辩证逻辑思维之分。小学儿童虽然从中年级开始逐渐过渡到抽象思维，不过这种抽象思维还属于形式逻辑思维，辩证逻辑思维在小学生那里还处于“萌芽”状态，因此他们对历史客体的认识是低级阶段的，是不全面的和肤浅的。例如对于时间的理解，时间是历史知识的重要要素，学习历史首先要形成正确的时间表象。时间表象主要包含两个内容，一是反映时间的持续性即时间长短，二是反映时间的顺序性即时间先后。研究表明，小学生对于千年或万年的时间单位还没有形成科学的表象，尽管他们口头上也说，但对这些时间概念的持续性并不理解。如小学低年级的孩子把老奶奶小的时候就理解为古代。甚至 10 岁的儿童对于自己出生后时间的持续性也往往难于确切想象。在时间的持续性上，小学生一般要把现代事件的时间“推远”，把古代事件的时间“拉近”，缩短过去和现在时间之间的距离。对于两个历史年代之间距离，他们往往不是以持续性来判断长短，而是以所讲述的两个历史年代之间事件的多少为标准。在某一时间内发生的并讲述的重大事件越多，他们就把这段时间估算得越长；同样长的持续时间，如果发生的大事少，讲述的历史客体少，他们就会把这段年限估算得短。在时间的顺序性上，小学生往往以教师讲授历史对象的排列顺序来理解年代的先后，把时间的顺序性和重叠性彼此混淆。小学生对于所学过的大量的历史时间的顺序性的表象还没有精确化。造成小学生历史时间表象不精确的主要原因：一是生活经历简短，学生学校生活的时间持续性是以一

天、一星期、一学期和一学年来计算的；二是由教师的教学方法和历史学科的特点决定的，因为历史事件的讲述不可能把错综复杂的关系一下子都说清楚，只能按编排先后传授，在教学过程中，教师没有认真交待时间的长短和重叠问题。历史人物是小学历史教材的重点内容，但小学生对历史人物的想象会发生多种错误，主要是把古代对象现代化。五年级的学生会把奴隶主画成穿大衣、戴羽毛帽、拿手杖的人，会把秦始皇的驰道想象成现代的平坦公路。小学生认识历史人物和历史对象还只是注意外表，凭借本身的经验去猜想。对于较复杂的历史概念，还难于抓住其本质，做到精确化和深刻化。例如，对于“国家”这样比较抽象的概念，由于小学阶段还没有掌握“阶级”、“阶级斗争”、“社会制度”、“军队”、“法律”等一系的知识，因此小学生不能真正懂得“国家是阶级统治的工具”这一本质意义。小学生掌握历史概念，理解历史对象的因果联系，受思维发展程度、生活经验、知识基础的制约。

（二）初中生

中学生的年龄一般为12~18岁，正处于青春发育期，身心在迅速成长，思想急剧地发展成熟，科学基础知识极大地丰富。从小学进入初中，就由儿童期进入少年期。从学习科目看，初中生按《课程计划》规定要学习13门课程，而且每一门学科的内容也趋向专门化，有着较严谨的科学体系，知识的严密性和逻辑性越来越强，从多方面反映了自然、社会和思维的规律性。就历史学科来看，初中阶段历史学科成为一门独立设置的主要教学科目，按课程计划规定总教学时间达到238课时（“五·四”制初中）和234课时（“六·三”制初中）。历史课的教学内容极为广泛，政治、经济、文化和科学技术都包括，教科书依据通史体例编写，力求全面系统地反映历史发展过程。同时，初中生认识历史的认知结构更加充实完善。

从初中生思维发展的程度来看，初中少年期的思维和小学儿童的思维不同，小学儿童的思维正处在从具体形象思维向抽象逻辑思维过渡的阶段，但在初中少年期的思维中，抽象逻辑思维的成分已经在一定程度上占有相对的优势。当然占优势并不是说少年时期的初中生只有抽象思维，而是说思维中的抽象成分要比具体成分和辩证的思维成分的比重要大得多。这与小学儿童时期不同，小学儿童的思维虽然从以具体形象思维为主逐步过渡到以抽象逻辑思维为主，但这种抽象逻辑思维在很大程度上仍然是与感性经验直接相联的，仍然具有很大成分的具体形象性。由于初中生随着思维中抽象成分的增大和具体成分的减少，抽象逻辑思维的发展存在着关键期和成熟期。研究表明，初中二年级是思维发展的关键期。从二年级开始，初中生的抽象逻辑思维开始由经验型水平向理论型水平转化，到高中二年级转化完成，逻辑抽象思维发展达到基本成熟或初步定型。辩证思维是最高的思维形式，它反映客观事物的辩证法。研究表明，小学儿童产生了辩证思维的“萌芽”，初一学生开始掌握辩证逻辑思维的各种形式，但水平较低。在初中三年级，学生所学的知识较为系统深刻，进入科学体系，并开始知晓学科的基本结构和基本规律，因此辩证思维迅速发展，能理解矛盾对立统一的辩证思维规律，但要达到辩证逻辑思维占优势则需到高中青年初期阶段。总之，从青少年思维的特点来看，初中生的抽象逻辑思维开始占优势，具有运用形式逻辑的分析、综合、比较、概括、系统等思维操作方法的能力。

因为初中二年级是抽象逻辑思维发展的转折期，所以国家教委制订课程

计划时大都规定初中二年级开设历史课程。初中少年思维的特点及受其制约的历史教学内容的编排，决定了初中生对历史认识的水平。初中生借助历史认识中介对历史的认识，大致相当于人类群体对历史认识的第二个阶段。虽然初中少年抽象思维开始占优势，但在很大程度还属于经验型的，抽象的逻辑思维需要有感性经验的直接支持，所以他们在学习历史时，对事件的情节和人物的活动与外貌仍较感兴趣，对于事件的意义、性质和人物的历史作用不太注重，而且理解起来也有一定困难。他们对史实虽然也常自发地进行概括，但由于思维水平的限制，缺乏辩证思维的能力，所以亲自得出的结论往往是片面的或不正确的。历史认识要掌握历史概念体系，尤其要掌握抽象概念。受思维发展水平制约，初中生掌握概念有一定的发展规律。一年级掌握概念往往着重于对象的形象和作用，不容易抓住概念的本质定义，掌握抽象的复杂的概念有困难。二、三年级能抓住概念的属性，其中二年级是掌握概念的转折时期，能够掌握较抽象复杂的概念。但是，他们对一些抽象历史概念的深入正确理解，还需要用代表概念的直观形象作支柱，例如对于“奴隶”概念的掌握，就要和“被迫劳动”、“贫穷”、“一无所有”等奴隶的外部形象性特征联系起来。对于那些没有直观形象作支柱的概念，如“奴隶制度”、“封建制度”、“生产力”、“生产关系”、“上层建筑”、“经济基础”、“民族”等概念，掌握起来就困难。对于有高度抽象的概括的没有形象支柱的概念，初中很难作到精确化。例如对于“意识”、“意识形态”、“物质”等概念，初中三年级学生往往还不能正确理解，他们容易把物质和日常生活中的“物体”混为一谈，这是由于他们抽象的逻辑思维还没有完全脱离感性经验成分造成的。但初中生时间持续性的表象，随着年龄的增长和历史内容的学习，已逐渐完善起来。历史教学大纲规定，初中生要有计算历史年代的能力，所以他们对于“世纪”和千年的表象已很精确，但对于数十万年或百万年的时间概念则是模糊的。有人说“研究历史就是研究原因”。意思是说研究历史客体的因果关系是历史认识的一大特点。但是初中生对于历史的因果关系往往用形式逻辑的观点看待，原因就是原因，结果就是结果，对于错综复杂的历史客体因果关系的相互转化，他们不能清楚的理解。在因果关系问题上，他们容易出现的问题是：把导致事件的直接原因与根本原因混同起来；用一般化的因果关系代替具体历史客体的因果关系；能找出历史客体的多种原因，但不容易抓住根本原因；分析历史客体后果要比分析客体的原因感到困难。

（三）高中生

历史认识是人类必不可少的一种认识活动，也是人类整体社会实践的一部分。我们认识历史的目的是不是单纯为了记住片断的历史知识，而是为了认识人类社会的整体，发现历史规律，提高人们的文化素质，指导未来。初中生通过历史教学掌握了一定基础的历史知识，理解了一些重要的历史概念，了解了历史发展的基本线索。但总体来看，初中生还没有通过大量生动形象的历史对象真正深刻地理解历史的本质规律。要科学的认识历史必须以辩证唯物主义的思想为指导，历史认识的主体要具有辩证逻辑的思维。研究证明，进入青年初期的高中生，在各科学学习中由于渗透着辩证唯物主义的原理，又专门学习了哲学常识课，再加上生活阅历的丰富，到高中二年级，他们的形式逻辑思维已趋于基本成熟，辩证逻辑思维已开始占优势地位。高中生抽象思维能力已达到极高的水平，他们可以完全抛开客体的具体形象，借助于概

念进行抽象的概括、分析、综合、推理。他们能够理解并运用对立统一的辩证思想分析充满着矛盾的发展变化的历史现象。高中生抽象思维的能力已经与成年人无大差异，所以理解抽象的历史概念如国家、阶级、革命、政党、生产力、生产关系、经济基础、上层建筑、社会结构等，基本上没有什么困难。由于理论型的抽象逻辑思维和辩证逻辑思维的发展，所以，他们对历史事件和历史人物能够较全面地进行分析，自动概括史实并表达自己的见解，而且推理判断有理有据较为正确。他们和初中生有所不同，对历史人物的形象和历史过程不再感兴趣，他们感兴趣的是被认识历史客体的意义和性质以及对它们的价值评价。如果说初中生历史的认识特点带有生动性、具体性、现实性、表面性、绝对性的色彩，属于知性认识阶段，那么，高中生历史认识的特点则是抽象的、概括的、间接的、本质的和辩证的，属于理性认识阶段。理性认识是对历史的内在本质和规律的认识，是对历史客体本来面貌的重构。感性认识是片面的、肤浅的和直观的。

不过，我们说初中生对历史的认识属知性认识，高中生的认识属于理性认识，但这并不是说初中生对任何历史客体的认识都没有抓住本质，高中生对任何历史客体的认识都抓住了规律。历史的理性认识和知性认识是相比较而存在的。特别是我们这里所说的几种认识主要结合小学儿童阶段、初中少年阶段和高中青年初期思维发展的基本特点来谈的。中小学生学习思维发展的规律是：小学生以具体形象思维为主，初中生形式逻辑思维占优势，高中生辩证逻辑思维基本形成。由于人类的历史活动是一种自觉的、有意识的、有目的的创造活动，因而增强了社会历史现象的特殊性和复杂性。要认识充满矛盾的历史现象，揭示历史的客观过程，认识主体必须要具有相应的思维发展水平和生活阅历，因此，中小学生学习思维发展的特点和具有的认识结构，决定了他们认识历史的深度。但是，由于中小学生的历史认识，是依据教科书在教师指导下进行的有计划有目的的认识，因此历史教学的历史认识和人类群体对历史总体的认识相比，是超高速的径直认识，但是这并不违背认识历史的感性、知性和理性的三个阶段。中小学生学习历史的三个阶段和整个人类认识历史的三个阶段大致相当。

第四节 主体认知结构与客体信息

在历史教学过程中，学生的主要活动是学习，影响学习活动的因素是多方面的，主要可分内部的和外部的两种因素。外部因素主要有教学目的、课程教材、教学方法和教学组织形式等。内部的因素又有先天的和后天的、智力的因素和非智力的因素等。由于我们这里研究的是大脑内部认知结构对认识历史客体所起的作用，所以对外部因素的影响这里不作论述。

历史教学的目的是使学生掌握基础知识，受到政治思想品德教育，发展个性心理品质。为达到这样的教育教学目的的要求，学生作为历史认识的主体，其大脑中实现认识历史客体的生理机制和认识结构，对我们历史教育工作者来说一直是个奥秘。现代科学技术的发展和教育学及心理学的当代科研成果，如皮亚杰的发生认识论，对我们打开大脑这个“黑匣子”掌握知识的原因很有启发。

一、学生主体的遗传素质

人的知识是从哪里来的？是生而知之还是后天学来的？这历来是唯物主义认识论和唯心主义认识论争论的焦点。研究历史哲学和历史认识论也首先要回答这些问题。遗传决定论者认为，人的思维和知识不是后天获得的，而是父母给的，环境和教育的作用是微不足道的。如美国心理学家霍尔说过：“一二的遗传胜过一吨的教育”。美国的心理学家桑代克也认为，人的智慧80%决定于基因，17%决定于训练，3%决定于偶然因素。这种观点，在我们的学校里也不是一点影响也没有，其实人们常说的“龙生龙，凤生凤”、“本性难移”、“生来脑子笨”，也是遗传决定论的表现。和遗传决定论的观点相反，纯经验主义哲学和心理学则根本否认遗传的生理基础对教育的影响。例如洛克则认为，人的心理最初就像一块“白板”，后天学习就是在这块没有字的白板上随意书写，因而形成了人的联想或观念。

辩证唯物主义认为，影响学生学习的认知因素是多方面的，每一种因素在学习过程中所起的作用各不相同，归纳起来其观点是：遗传因素和生理成熟是学习的自然条件；环境和教育起决定作用；实践活动是促进学习的动力。从这种观点出发，我们认为，在历史教学过程中学生主体认识历史客体的认知结构也是由先天遗传和后天形成两部分构成。所谓认知结构是指在头脑中形成的对认识主体起影响作用的遗传素质和知识结构。遗传素质，即那些与生俱来的解剖生理特征，如机体的构造、形态、感官和神经系统的特征等。遗传素质是学生主体心理和思维发展的生物前提和自然条件，为发展教育提供了可能性，并制约着人的发展。如巴甫洛夫的著作中，根据专业能力的特点，把人分为三种类型：“艺术型”的、“思维型”的和“中间型”的。这三种类型都与巴甫洛夫的高级神经活动生理学的理论联系着。这种理论学说认为：“人的高级神经活动特点是其中存在着两种信号系统：第一信号系统和第二信号系统。前者是形象和情绪的系统，后者即信号的信号，它通过词与这种形象相联系。”因此，“艺术型的特点是在人的心理活动中第一信号系统的信号占相对优势，思维型的特点是信号的信号占相对优势，中间型的特点是两者均衡的”。艺术型的思维特点是由于外界的直接作用、生活的

朱智贤主编：《心理学大词典》，北京师范大学出版社1989年版，第846页。

[苏]彼得罗夫斯基主编：《普通心理学》，朱智贤等译，人民教育出版社1981年版，第494页。

印象和情绪的反映，所产生的形象更加鲜明；思维型的特点是抽象、逻辑构思、理论议论占优势。绝大多数艺术家如画家、雕塑家、音乐家、演员等，都属于艺术型思维的人，但绝不能认为艺术型思维的人命中注定要从事艺术家的活动。思维型的品质为从事以抽象材料、概念、数学公式等为特点的工作如数学、哲学、语言学、物理学的研究活动，提供了先天条件。由于历史学科思维的特点是形象思维和抽象思维的高度结合，历史教学既要求具有高度的抽象能力，又要求具有丰富的想象力，重构历史形象，因此具有中间型思维品质的人学好历史更有条件。但必须强调指出的是，这里所说的人的思维类型是就思维活动的主导品质而言，不是说艺术型思维的人就没有一点数学型思维的能力，更不意味着某种人智慧的薄弱或丰富。

同时，从课堂教学的实际观察和调查来看，按思维品质来分类，学生的认知类型和认知风格是不同的。有的心理学书籍以思维的敏捷性和踏实性为标准，把学生分为四种类型：一、敏捷而踏实（快而准）；二、敏捷而不踏实（快而不准）；三、不敏捷而踏实（慢而准）；四、不敏捷不踏实（慢而不准）。教学实践中，学生的各种认知类型和认知风格是客观存在的，我们要根据不同类型的认知，给学生以个别辅导和帮助，实行因材施教。

现代心理学研究证明，人的遗传素质如神经系统感觉器官、运动器官特别是大脑是有区别的。这些天赋素质是人获得知识、技能和能力的自然前提，天赋对人的学习和发展有影响。但是我们反对宿命论的观点，因为对人的能力起决定作用的不是遗传。尽管如此，我们还是应该承认，在历史教学中，学生的天赋素质对认识历史不是没有一点影响作用。

二、学生主体的认知结构

在历史教学中影响学生主体掌握历史知识的因素是多方面的，但最根本的是认知结构。认知结构的概念是一个内涵非常丰富的概念，不同的教学论专家和心理学家对于认知结构所赋予的内容不尽相同。虽然如此，但有一点却是共同的：各个不同认知学派都认为，学生的认知结构的特征始终是制约新信息的学习和保持的关键，一切有意义的学习和认识都是在原有认知结构基础上产生的，不受认识主体原有认知结构制约的学习是不存在的。

不同心理学派所说的认知结构的内涵不尽相同。例如发生认识论专家皮亚杰，他的认知理论包括“图式”、“同化”、“顺应”、“调节”、“平衡”五个基本概念。“图式”是认识的功能结构，它是人认识事物的基础和前提。“同化”是主体对外界刺激物的摄取、改造和整合过程。“顺应”是主体的图式不能同化客体信息时，因而引起图式变更，创立新图式。“调节”是对同化和顺应的调节，通过调节使主体有效地同化客体，同时也能顺应客体。“平衡”是主客体在新的图式基础上的协调统一。皮亚杰的认知结构把知识的发生和发展归纳为两个方面：知识形成的心理结构；知识发展过程中新知识形成的机制。前者是说知识的发生和发展是以主体认知结构为基础的，后者是说新知识形成是主体认知结构由低级到高级连续不断地建构过程；前者是认知的结构原理，后者是认知的建构原理。

美国教育家布鲁纳认为，儿童的认知发生，经过与手足相联系的行为把握、与视觉图像相联系的图像把握和与语言符号相联系的符号把握这样三个阶段。布鲁纳认为，三种把握形式在人的一生中自始至终起着某种程度的作用，每一种形式的发展都依赖于前面的形式，它们之间可互相迁移。三种把握形式是布鲁纳的认知结构。

从学科教学的角度看，认知结构所包括的知识分为语文的、数学的、物理的、化学的等等。此外，影响学生主体学习效果的因素还有认知因素和非认知因素。认知因素包括感知、记忆、思维等智力因素；非认知因素包括动机、情感、意志、兴趣等非智力因素。前面第一节中提到的历史认识主体意识所包括的各项内容，如世界观、人生观、基础知识、生活经验、性格气质等，都属于历史认识的认知结构的范畴。

影响学生历史学习的认知结构是多层次的，而且认知结构在内容和组织方面是发展变化的，这被称之为认知结构变量。认知结构的变量根据有两个，一个是随着认识主体智力的发展而发生的变量，另一个是随着教学科目的不同而发生的变量。多层次的和不断变化的认知结构相互交织在一起，制约着学生主体的历史认识活动。每个学生的认知结构各具特点，一个学生的认知结构和另一个学生的认知结构有很大差别。学习就是建立认识主体原有认知结构和新材料之间的联系，因此，认识主体原有的知识状况越好，知识越丰富，先天素质越好，掌握知识的速度就愈快，领会的就愈深刻。如果原认知结构中缺乏理解新材料的背景知识，那就会导致学生机械地学习，形成死记硬背；如果原认知结构中只有一些不系统的肤浅的观念，那么这种认知结构对于新知识材料就难于真正同化，会产生模糊不清的不稳定认识，而且会很快遗忘。

因此，美国教育心理学家奥苏贝尔（D·P·Ausubel）针对原认知结构不能同化新材料的不完备状况，提出了“先行组织者”的概念，即在给学生正式讲解新课题之前，先用学生能懂的语言介绍一些与新知识有关的引导性的或背景知识的材料，使这些材料成为联系新旧知识的“认知桥梁”。

总之，认知结构是主体在先天素质的基础上通过感知及理解客体在头脑中形成的一种心理结构。学生主体的原认知结构形成状况是决定他们掌握新知识好坏的基本条件之一。学生的历史认识，也不例外，例如在前面的主体意识渗透一节中，我们就分析了情感情绪及性格气质对历史认识的渗透问题，其实，那一切所说的主体意识在历史客体中的渗透也就是认知结构对教学认知活动的制约问题。

三、主体认知结构对客体信息的同化

以前历史教学研究历史认识问题，多侧重研究最后的结果，不研究认识的发生；重视研究认识的客体，忽视研究认识的主体；着重研究思维操作方法，轻视研究认识的发展历程。至于学生历史认识的大脑生理机制和基本原理是什么，学生主体的认知结构对历史认识的制约如何，这是我们尚未涉及的问题。因此学生掌握历史客体的大脑生理机制，对我们历史教育工作者来说还是一个神秘的没有完全打开的“黑匣子”。但是，现代科学技术的发展，生理学、心理学、系统论、控制论的当代科研成果，特别是皮亚杰的发生认识论，对我们揭示学生历史认识的奥妙颇有启发。

同化是皮亚杰心理认识结构中的核心概念。皮亚杰既反对纯经验论，又反对先天预成论，他的认知结构的内涵既有先天的，也有后天的，既有生理机制的，也有对客体认识的，是一个生理机制和知识经验相融合的概念。他说：“同化概念则是把给定的东西整合到一个早先就存在的结构之中，或者甚至是按照基本格局形成的一个新结构”，“这样的结果便是：智力在一切

阶段上都是把材料同化于转变的结构，从初级的行动结构升华为高级的运算结构，而这些结构的构成乃是把现实在行动中或在思维中组织起来，而不仅是对现实的描摹。”这一认识理论特别强调主体认识图式在认识发生中的作用，明确揭示事实只有在被主体同化了的时候才能为认识主体所掌握，认识主体只有凭借自身现有的结构同化并改造外来的信息，才能察觉并理解这些信息中所包含的客体属性。因此，在认识发展的任何水平上，原先已有的认识图式是认识进行的必要条件。如果原有的认识图式不同化外来的刺激信息，信息仍然是没有被消化吸收的信息，代表历史客体的信息或符号就转化不成知识。

如何评价皮亚杰的发生认识论学说，人们的意见不尽相同，但对于他提出的同化概念，其评价则基本一致，认为它基本上和唯物主义反映论的观点相符合。如列宁在《唯物主义与经验批判主义》一书中说过：“任何一个唯物主义者都认为，感觉的确是意识和外部世界的直接联系，是外部刺激力向意识事实的转化。这种转化每个人都能看到千百万次，而且的确到处都可以看得到。”皮亚杰的“同化”概念和列宁的“转化”概念是多么一致。显然，“同化”的理论无疑是对认识过程的唯物主义的说明，这个概念非常直观地科学地揭示了主体在认识客体时生理机制的变化特点和能动性，这就是认识主体在认识客体时不是进行机械地描摹、拍照和复写，而是消化吸收，使反应客体的刺激信息转化为主体的新的认知结构的一个成分。显然，皮亚杰所说的认识图式是发展变化的，由于这种发展变化，学生的智力和知识得到增长。

历史学家研究历史和学生学习历史的思维活动，历史认识的主体对历史客体的认识，以及主体重构历史对象，都是主体认识因素对客体信息刺激的同化。历史认识是这样进行的：当一个历史研究者或学生一开始接触某一段历史材料时，他就开始调动起大脑中认知结构中的各种因素，包括遗传素质和后天获得的知识经验，对这段历史资料进行消化、溶解、辨识和编排，经过这一系列的加工，如果能够同化就成为个人的知识和信念；如果大脑中原有的认知结构不能够消化外来的信息刺激，不能够同化，外来的信息仍然是原来的信息，它就不能成为认识主体的知识经验。正是从这个意义上说，知识和经验具有个人的属性。

学生对于代表历史客体信息同化的性质和类别是复杂多样的。从历史客体的性质来看，有对时间、地点和人物的同化，也有对历史过程、历史现象和历史规律及本质的同化；从认识的科学性来看，有正同化，也有误同化，还有非同化。不同性质和不同程度的同化，要动用认知结构中的各个不同因素。例如对于原始人使用的石斧的同化。原始人使用的石斧和使用石斧的姿势是数万年前的事情，学生不可能目睹。但是，当学生接受了描述石斧的语言信息或看到石斧的插图时，他就把这种信息和认知结构中存在的今天现实生活中使用的有关斧头、锯子、刀子、铁叉、铁铤等劳动工具联系起来，借助现代人使用劳动工具的形象和现代劳动工具的功能，大脑结构就同化了原始人使用的石斧信息，也就是说理解了石斧的概念。假如对一个没有现代生产工具观念的学生讲原始人的石斧，学生的认知结构中根本就没有现实生活

[瑞]让·皮亚杰著：《教育科学与儿童心理学》，文化教育出版社1981年版，第31页。

列宁：《唯物主义和经验批判主义》，人民出版社1971年版，第38页。

中的劳动工具的概念，那他就不可能同化石斧这一信息，也就不能够理解石斧这个概念。现代工具概念是对原始劳动工具这一对象的同化条件。再如学生对氏族公社的认识。通过教师的语言讲述，学生理解了这是以血缘关系结成的原始社会基本的社会经济单位。为什么学生能理解数万年前的社会组织形态？

这是因为学生头脑认知结构中具有现代家庭的生活方式和生产活动以及家庭成员等认知因素，这些因素同化了教师传授的氏族公社这一外来的新刺激。要认识氏族公社，就要调动大脑认知结构中所保存的与氏族公社同类的认知因素，即今天所见到的家庭和亲属关系等因素，但不能调动生产工具之类的认识因素。同样，要认识原始人的石斧，也不能调动头脑认知结构中所具有的有关现代家庭和亲属关系这一类的认知因素。这就是说，要认识不同的历史对象就必须调动大脑认知结构同一类的原有认知因素，才能同化外来的新信息。如果动用原认知结构中具有的与外来的新信息风马牛不相及的认知因素，新信息和原有认知因素就不能进行同化反应，这样大脑就不能理解新的知识。

大脑的记忆力是非常惊人的，正常人脑的记忆储存容量高达 $10^{12} \sim 10^{15}$ 比特（一个信息量的单位叫 1 比特），是数字电子计算机的一百万倍。人脑由 140 至 160 亿个高度特殊化的神经细胞组成，一个人脑的网络系统远比北美洲全部电报和电话通讯网络还要复杂，有人估计其容量相当于全世界图书馆藏书的信息总量。可以说人脑的记忆容量是无限的。由于中小学生对科学知识的掌握，有了一定的社会生活经验，因此，中小学生在接受新的历史客体的外来信息时，都会在认知结构中立即调动起多种与外来信息同类的认识因素以同化新刺激。这就是说，只要教学得法，就能把新的内容与学生原有的认知结构的某些因素有机地联系起来，学生没有学不会的东西。美国教育家布鲁纳说过这样的话：任何高深的科学知识都能以通俗易懂的语言教给任何年龄段的孩子。这就是说在孩子已形成的认知结构中也能找到理解高深科学知识的认知因素。但是教学实践证明，布鲁纳于 20 世纪后半期进行的结构主义的课程改革遭到失败，超高难度的教学原则违背教学规律，这是因为“顺应”和“调节”有一定的限度，超过一定认知极限，主体也不能创立新图式，原有认知结构不会向高级阶段发展。

事实上，历史认识中的主体意识渗透也就是一种同化过程。历史认识主体由于主体意识渗透，往往从同一历史对象中得出各种不同的结论，其原因是主体认知结构中的某种或某几种因素和来自外界的历史客体的某种或某几种信息的刺激所起的同化反映不同。历史客体是多质的，反映历史客体的信息可来自不同的角度或侧面，而主体认知结构中的认知因素又是复杂多样的，这样，在同一个认识主体看待同一个历史客体时或者接触同一段历史资料时，会在大脑中引起不同的兴奋和兴趣。可能是主体认知结构中的政治态度消化和溶解了来自客体和资料的社会价值的刺激信息，从而使主体从政治意义方面作出评定；也可能是主体的生活阅历消化和溶解了来自客体和资料的某个特定侧面的刺激信息，限制主体作出其他侧面的评价；也可能是主体的某种感情引发了认识主体对历史对象作出崇尚与鄙视、同情或反感的反应；还可能是主体性格气质的认知因素产生兴奋和兴趣，影响主体对客体和资料作出更加深邃的理性分析和科学的裁决，等等。不管哪种认识或判断，也不管是否带有情绪或偏见，请不要忘记，这都是认识主体认知结构中的一

定认知因素对来自某种刺激信息的同化。主体认知结构中认知因素的复杂性和历史客体结构的多质性，决定了认识同化的多种性和评价的多样性。

历史学习过程是以学生的全部心理活动为基础的，全部心理活动包括认知过程和意志过程，前者与学生的智力因素有关，后者与学生的非智力因素有关。动机、兴趣、意志、情感等非智力因素，也是学生认知结构中诸种因素中的一种因素。历史认识过程既要有智力因素参加，也要有非智力因素参加，而且非智力因素对历史认识的作用不可低估。这些年来，我国心理学家和教育家对超常儿童和少年大学生的研究表明，超常儿童和少年不仅智力发展水平高，而且意志品质好，求知欲强。美国心理学家林格伦（Lindgren）研究影响学生学业成绩的各种因素及其后果得出这样的结论：第一，造成学生学习失败的各种因素比重是，缺少努力占 25%，缺乏兴趣占 35%，个人问题占 8%，其他原因占 32%；第二，获得好成绩的各种因素的比重是，良好的学习习惯占 33%，兴趣占 25%，智力占 15%，家庭影响占 5%，其他原因占 25%。

这个比例说明，在学生认知结构中，影响学习成绩好坏的各种因素中最重要因素不是智力因素，而是兴趣和习惯等非智力因素。历史认识同样如此，我国中小学生的历史学业成绩和其他各科相比是较低的，和语文、数学相比差距非常悬殊。我国中学生在全世界数学奥林匹克竞赛中曾多次夺得冠军，夺得这种成绩的主要原因之一大概是非智力因素。中央教科所在 1990 年对全国九省市 7837 名高中生的抽样调查结果表明：最喜欢历史的占 14%，最不喜欢历史的占 10.4%，认为历史最难的占 3.4%；而最喜欢语文的占 25.8%，最不喜欢的占 9%，认为最难的占 11.6%；最喜欢数学的为 28.6%。这个数据表明，最喜欢历史的学生比例最小，最喜欢数学的比例最大。调查还表明喜欢与否的首要原因是兴趣问题。如果单从学生的大脑认知结构来看，造成历史学业成绩最差和数学学业成绩最好的主要原因却是相同的，这就是非智力因素中的兴趣爱好问题。此外当然还有其他各种复杂的原因。

再说历史认识中主体认知结构对历史客体信息的正同化问题。

所谓正同化就是符合科学规律的正确同化。正确同化就是认识主体大脑认知结构的各种因素，科学地沟通了反映历史客体信息的联系，能够按照历史本来面貌重构历史对象，揭示历史的本质和规律。正同化就是正确地再现历史过程、历史现象和历史人物，不扭曲历史客体。这是我国历史研究和历史教学经常强调的良好学风，在此毋庸论述。

其次是误同化问题。

所谓误同化，就是经过同化过程之后所产生的客体不符合历史的本质和面貌，存在着误差。误同化有多种类型。对中小學生来说，首先是历史人物的误同化。在历史教学中讲到某些历史人物时，在缺乏具体描述的情况下，学生总是以现实生活中人物的形象来想象古代人物的形象，把大脑认知结构中保存的现代人物的概念和历史人物结合起来，把历史人物的思想和外貌现代化。其次是历史时间的误同化。由于历史要从千万年、百万年、万年、千年讲起，而儿童少年的生活经历能记忆的时间持续最长不过十几年，这样，用极为短暂的人生时间同化极其漫长的历史时间就往往容易把时间的持续性拉长或缩短，把时间的顺序性打乱或颠倒。再次是地点的误同化。历史客体都存在于一定的地点，处于暂时固定不变的空间。但是，从历史的观点来看，

[美]林格伦著：《课堂教育心理学》，章志光等译，云南人民出版社 1983 年版。

地理环境是变迁的，山河是移动的，疆界是沿革的，城市、国家名称是变更的，因此在讲到历史客体所处的地点时，学生往往把它置于今天的同一地名的空间，而不是历史的实在空间，地点和环境发生了错误，学生难于形成动态的地点概念。例如用今天北京市的周边方位，想象作为元大都时北京城的周边方位；用今天黄河的流经区域和入海地点，代替各历史时期不断改道变化的黄河流经域和入海地点等等，都是空间地点的误同化。再其次是对于古代建筑的误同化，如根据现代建筑的模式想象古代建筑的模式等。中小学生在各种历史客体上都可能发生误同化现象。

造成误同化现象的根本原因，从教师教学方法来看，是没有对历史对象作历史的具体描述和说明，只简单提出代表某个历史对象的名称。从学生的大脑认知结构来看，是因为学生缺乏历史思维，以现代人的眼光看过去，于是便把认知结构中有关现实生活的对象不合理地移植到历史对象上。

关于历史思维的内涵，如果从进行思维活动的不同时代的人来看，可分为三种思维时态：昔时态，共时态和现时态。所谓历史思维的昔时态即历史上的人物对历史的看法，如司马迁对汉朝以前历史的看法，司马光对宋朝之前历史的看法等。所谓共时态即历史人物对他所处的社会现实的看法，如司马迁和司马光分别对汉、宋两朝代社会现实的看法。所谓现时态就是今天的人物对于整个以往历史的看法。学生认识历史就是一种现时态思维。现时态思维最容易出现的错误就是把历史对象现代化，脱离历史对象的实际。中小学学生如此，成年人认识历史也是如此，所不同的是，成年人由于阅历丰富不容易出现中小学学生那样的非常明显的甚至幼稚可笑的误同化，而中小学学生由于生活阅历的局限而产生非常可笑的误同化是不可避免的。要避免学生认识历史对象的误同化，除了给学生生动具体形象地描述、介绍历史对象的外貌、性质和功能，并使学生凭借大脑认知结构正确理解该客体外，还要引导学生“神思”。所谓“神思”就是演戏所说的进入“角色”，即把自己置于历史人物生活的那个时间和地点，设身处地从历史人物的角度出发来考虑问题、看待问题、发表意见，而不能把今天的思想认识强加于古人。例如，有些学生认为，岳飞抗金兵在节节胜利的形势下屈从朝廷的调遣，返回临安，被解除兵权，逮捕下狱，致使抗金失败，这是缺乏反抗精神，完全是愚昧的忠君思想。这种认识就不是进入古人角色的神思。学生不是神思的看法和想象往往产生误同化。

最后谈非同化问题。

所谓非同化就是认识主体对于历史客体所给予的刺激信息，或视而不见和听而不闻，或有所见所闻，但不认识，不理解。也就是说，认识主体的大脑虽然接受到由历史客体反射出来的信息，但没有在主体大脑认知结构中引起理解性的反应，没有动员起相应的认知因素与历史客体的信息沟通联系，即没有发生同化现象。信息仍然是信息。历史认识过程中非同化的现象非常普遍，这在青少年儿童认识中存在，在历史学家中也存在；在以前存在，在今后也不可避免。而且有些历史客体似乎只有经过非同化阶段才能被同化，被认识和理解。按现代控制论和心理学的观点，知识是被识别的信息；信息被理解后才成为知识，否则仍然是信息。这如同计算机一样，计算机虽然在人的控制下能贮存信息或输出信息，由于计算机不是人的大脑，它不能对信息进行如同人大脑那样的同化作用，因此我们不能说计算机输出或输入的信息就是计算机已消化了的知识。计算机输出或输入的信息尽管其数量惊人，

但和人理解的成为个人知识的信息有着本质的区别。

所以我们说，在历史教学实践中，教师给学生传授的知识，在学生大脑认知结构同化之前只能是一种信息，哪怕学生倒背如流，它仍然没有转化成学生个人的信念和知识。我们经常批评“食而不化”、“死记硬背”、“高分低能”，造成这些现象的根源是，学生大脑认知结构没有同化代表客体的外来信息。这是各科教学中常有的一种非同化弊病。造成非同化弊病的原因很复杂，但不论哪种原因，其心理结构和基本原理都是一个：外来的信息没有与大脑原有认识结构沟通起来。

本节我们只是研究了“同化”的一面，其实学习历史更大量的是“顺应”和“平衡”。当学生接受新知识而原有“图式”不适应要求时，主体认知结构就通过“调节”使原低级“图式”重新建构，过渡到高级阶段，这种变化较为易懂，毋需我们赘言。

第二章 历史思维问题

近一二十年来，我国普通教育中的各门学科，其中包括历史学科，都非常强调发展学生的智力。思维能力是智力的核心，发展思维和智力是现代学校教育的重要任务。这些年来，历史学科和其他学科一样，广大历史教育工作者就发展历史思维问题发表了许多论著，取得了不少成就。然而对于某些问题，特别是历史思维的根本特征这个基本问题，尚缺乏深入研究，没有把历史思维与自然科学的思维、数学的思维、艺术的思维的主要区别搞清楚。理论上模糊不清，自然就难以找出发展思维能力的正确途径。本章着重论述历史思维的主要特征，揭示历史思维这个前沿性研究课题的内涵。

我认为，历史思维有两重含义：一是指在人类历史认识的长河中各不同时代的人对于历史客体所特有的认识，这种含义的历史思维曾在第一章的第三节中有所论述，如人类群体对历史总体的认识就是一种历史思维；二是指历史学科的认识与其他学科的认识相比而具有的特点。本章将要研究的历史思维是指第二重含义的历史思维。

思维是多种学科共同研究的对象，哲学、逻辑学、语言学、心理学、神经生理学、控制论和信息论等从各自的角度研究思维的性质。在这里我们是从历史学和历史教学的角度研究思维的，历史思维的特性是和其他学科的思维如数学思维、化学思维、物理思维及外语思维等学科思维相比较而存在的。同时，历史思维和一般思维，既有共同处，又有不同点。因此，我们在具体研究历史思维的特征之前，首先要简要介绍一般思维的主要特征和类别。

第一节 思维的一般特性

一般思维有哪些特性？如果进行较全面的概括，主要包括六大特性：概括性，间接性，逻辑性，目的性和问题性，层次性，生产性。由于思维和感觉、知觉及表象一样，是人脑对客观对象的反映，而感觉、知觉和表象是对客观对象的感性的直接反映，思维是人脑对客观事物一般特性和规律的间接的概括反映，因此，间接反映和概括反映是各种思维形式的最根本的重要特征。

对于六个特性，不逐一解释，仅摘要简介。

一、思维反映的间接性

感性认识是直接的，因为它是由于人的感性器官和被认识的对象直接接触而实现的。而思维则是间接认识对象，因为它是对感性认识进行思维加工而实现的。所谓间接认识，就是以其他事物为媒介，借助于已有的知识和经验，间接地去理解和把握那些没有感知过或根本不可能感知的客观对象。例如，光的速度 30 万公里/秒，我们的感知表象是不能把握光速的，但是我们的思维借助于百米赛跑或汽车赛，则可以把握光速。虽然思维必须依靠感性认识，没有它就不可能有思维，但思维却远远超出感性认识的界限，它可以认识感觉器官感知不到的客观对象或对象的某些方面。

二、思维反映的概括性

由于思维表现于言语，所以它具有概括性。所谓思维的概括性，就是说它不像感知那样，只对个别对象发生反映，而是反映一类事物的共同的本质特性和客观对象之间的规律性的联系。例如，我们把牛、羊、猪、狗等概括起来叫作家畜；把陈胜起义、黄巾起义、黄巢起义、李自成起义等概括起来叫农民起义；把石刀、石斧、铁犁、拖拉机等概括起来叫作劳动工具等。如果说，感性认识使人认识客观对象的个别特性并形成直观表象，那么思维则概括出事物的共同特征及其相互关系，并形成科学概念。一切科学的概念、定义、定理、法则等，都是思维的结果，是思维对客观对象的概括反映。

可见，思维与感知有着本质的区别。但是思维不能离开感知和表象，它必须由感知表象提供的材料作为思维源泉。感性材料越多、越丰富，那么通过间接认识和概括认识所获得的理性知识就越能把握客观对象本质的、全面的、内部的联系。认识过程是由感觉到思维的过程，感觉是思维的材料，而思维以感觉为前提。如果说，感性认识是感官给大脑提供的关于个别对象个别特性的原始信息和直观表象（形象）的原始信息的话，那么思维则是加工这些信息，并从中抽出本质的特性，经过比较进而确定对象的概念。

人在头脑中概括感性认识的结果，间接地认识客观对象的一般特性和规律性的联系，依靠的是语言。语言和思维是不可分割的，它是大脑进行思维的武器。大脑在进行思维时，总是运用某种语言的词语，按照一定的语法规律，把一系列词语联系起来以实现思维。没有语言，就不可能有人的思维。

三、思维的目的性和问题性

思维不仅和语言密切相关，而且总是从问题开始，指向解决某个任务。如果没有问题，或者有问题而只是运用原有的保持在记忆中的知识，不加思索就能机械解答，也就没有积极的思维进行。思维过程就是解决问题的过程，

这就是思维的目的性和问题性特征。

四、思维的层次性和生产性

此外，所谓思维的层次性，是指通过敏捷性、灵活性、深刻性、独创性和批判性五个方面所表现出来的思维的超常、正常和低常。思维的层次性也就是智力的层次性。

思维不仅能够使认识主体深刻地认识客观现实，而且能够制作思想产品，如调查报告、科学考查、文艺作品、艺术创作、工作计划、工程设计、技术发明等，并且能动地改造客观世界。这就是思维的生产性特征。

一般思维都具有这些特征。作为有别于一般思维的一种特殊类型的思维形式即历史思维，它不仅也具有一般思维所共有的特征，此外还具有其独特性质。要研究历史思维性质，就要分析思维的一般特性在历史认识中的具体表现形式和历史思维与其他思维的根本区别。

第二节 思维的一般类型

思维活动是一种极为复杂的心理现象。思维是对客观存在的反映，由于客观存在是无限多样的，因此反映无限多样的客观存在的思维也是复杂多样的。思维有多少种？由于国内外心理学家各自确定的分类标准不同，因而所分出的思维类别也不完全一致。不过一般来说，按照多数心理学家和哲学家的意见，可把各种思维根据如下的标准，确定如下一些思维类型：

一、根据抽象性标准分类

根据思维的抽象程度划分，在心理学特别是发展心理学中，通常把思维分为直观动作思维、具体形象思维和抽象逻辑思维三种类型。

直观动作思维。是指直接与物质活动相联系的思维，又叫感知运动思维或动作思维。动作既是思维的起点，又是思维的结果，动作与思维几乎相始相终。如学生绘制历史地图、工人拆装机器、幼儿玩弄实物等。

具体形象思维。是凭借对象的形象所进行的思维，这种思维的形式表现为表象、联想、想象。表象是形象思维的独立单位；联想是把两个或两个以上的表象联合起来；想象就是把一系列有关表象融合在一起，构成一幅新的形象或图像。

抽象逻辑思维。又分为形式逻辑思维和辩证逻辑思维两种形式，是在实践活动和感性经验的基础上以抽象概念为形式的思维。概念、判断、推理是这种思维的形式。

根据抽象性的程度来划分的这三种类型的思维，其排列顺序由低级到高级逐步提高。

二、根据实践活动目的性的不同需要分类

有的逻辑学家提出，根据人的实践活动的不同需要，可把思维活动分为上升性思维、求解性思维和决策性思维三种类型。

上升性思维。是把实践所提供的个别性经验或认识上升为普遍性的经验或认识，并从个别性经验中发现共同性的和普遍性的东西。

求解性思维。是围绕着问题展开的思维。这是人们在碰到问题、探寻答案、获得结果时而进行的思维。

决策性思维，又称决断性思维。它是预测未来效果为中心的思维活动，是人们面对某一事物的发展趋势而作出果断抉择的思维。随着社会历史和科学技术的发展要求，心理学和逻辑学领域对决策性思维的研究将更加重视和深入。

三、根据思维的智力品质分类

按思维的智力品质进行分类，思维可大致分为复现性思维和创造性思维两种类型。复现性思维是一般思维，带有重复性的性质。创造性思维是人类思维的高级阶段，它主要通过发现、发明、创造、革新等实践活动表现出来。

这些是最常见的较公认的思维分类的标准及其划分的主要类别。此外，还有其它分类标准，依据其它标准还可划分不同类别。

我们在此简要介绍划分思维的标准及其类别，目的是为了更好地说明历史思维。历史思维是一种特殊类型的思维，划分历史思维的标准与划分一般思维的标准不同。我们说的历史思维是以学科内容的特点作为分类标准的。依据学科内容的特点，可把思维划分为数学、语文、外语、物理、化学等各种学科思维。要说明历史思维的本质特点，我们不仅要研究历史思维与一般

思维的异同，还要研究历史思维与其他各科思维的异同。

同时，为了更清楚地说明历史思维，我们不仅要揭示历史思维的内涵，还要说明历史思维这个概念是怎样提出的，历史思维和历史唯物主义、历史主义有什么关系，在历史教学中发展历史思维有什么意义。

第三节 历史思维命题的提出

在我国，历史思维这个命题明确提出并成为历史教学着重研究的一个课题，是近些年的事情。在新中国成立后到1980年之前的30多年的时间里，我国所制订的中小学历史教学大纲或广大历史教育工作者所发表的大量论著，都没有把历史思维作为历史教学的一个研究课题。在这一历史期间，我国共制订了10个中小学历史教学大纲，这些教学大纲制订的指导思想和教学的目的要求，都只提辩证唯物主义和历史唯物主义。直到今天，现行的中小学历史教学大纲还依然如此。

在1980年之前，我国广大历史教育工作者对于历史思维的问题从没有进行过专题性研究。据不完全统计，从新中国成立到文化大革命结束后的30多年里，广大历史教育工作者发表的较重要的论文达1000多篇，教学法专著和译著有20多部。这些专著和译著都没有论述历史思维的专门章节。至于这1000多篇文章中，专门论述思维的重要文章不过8篇。其中最主要的论文是：《为何在历史教学中培养学生的独立思维》（马培佑，《新史学通讯》，1955年7期）；《在历史课堂教学中发展学生思维能力的一点体会》（刘云峰，《新史学通讯》，1955年11期）；《试谈历史教学中发展学生思维问题》（刘方义，《历史教学》，1957年12期）；《怎样培养学生独立思考的能力》（元邦之，《历史教学问题》，1958年2期）等等。所有这些文章论述的中心问题都是谈在历史教学中怎样提出问题和分析问题，以激发学生的积极性思维或怎样帮助学生形成历史概念。文章所谈的思维方法主要是比较、分析、概括、归纳、演绎、综合等，并论述了历史教学的一些基本原理，但这些文章都没有把历史思维作为论述的中心，甚至没有提到历史思维这个概念。有的作者虽然提出历史教学发展学生的思维能力，也只是从形式思维的角度进行论述的，主要是讲发展学生的逻辑思维能力。

在1980年前的大量论文中，据现已查阅过的文章来看，仅有一篇文章提到了“历史思维”的概念，这就是林逸先生于1958年第2期《历史教学问题》杂志上发表的《历史教学中启发学生积极思维的问题》。该文在中间部分曾提出：“揭示历史课上学生思维活动的规律，除了心理学、教育学的依据之外，还应该从历史思维运动的本身来研究。历史教学过程本质是引导学生形成历史表象、概念，并进而掌握运用这些概念成为青年认识生活、认识世界的行为标准。”林先生在此提出，历史课学生思维活动的规律，“应该从历史思维运动的本身来研究”，这是非常有建树的，他抓住了历史教学的一个关键问题，第一次提出了历史思维，并且在一定程度上接触到了历史思维的内涵。但是该文论述的重点，还不是历史思维问题，而是从形式思维着眼，运用形式逻辑的思维操作方法，启发学生思维的积极性。正如该文所概括的结论那样：“由此可知，通过教师的生动直观的讲述，从分析、综合与概括入手，运用归纳、演绎与对比的方法，是历史教学中启发学生积极思维的基本途径。”这就是说，林先生在研究历史教学启发学生积极思维的问题时，很有灼见地顺便提出了“历史思维”的概念，但令人遗憾的是，他没有对这个问题展开论述，也没有引起当时的广大历史教育工作者对这个重要提法的重视。此后就再没有人提及历史思维的问题。

历史思维这个概念明确提出并成为历史教学中一个重要科研课题，这是1980年以后的事情。

1980年以后，随着文化大革命的结束，我国普通教育的改革受到空前的重视，并日益深入。这时广大教育工作者在分析传统教育的弊病时，非常强调发展学生的能力。由于思维能力是各种能力的核心，自然也在讨论发展能力时谈到了发展思维的问题。

在这种形势下，笔者先后翻译或撰写了不少有关苏联的历史教学大纲、教材、教学法著作和一些介绍性文章。苏联对历史思维问题的研究起步早，研究得也深入，他们在70年代就曾出版了研究历史思维的专著。这样历史思维的概念最初就由笔者介绍到我国来，出现在我国史学教育刊物上。例如，1985年笔者在《历史教学》第12期发表的《中国、苏联历史教学比较》这篇文章中，就谈到了原苏联关于历史思维问题研究的成就，并介绍了白斯别查斯基撰写的《历史思维心理学》这部专著。此后笔者还翻译出版了莱纳的《历史教学发展学生思维能力》（1989年教育科学出版社出版）和扎波罗茨的《历史学科培养能力与技巧的方式与方法》（1989年河北教育出版社出版）等著作。

历史思维的问题引起了人们的极大兴趣，我认为这是一个重要研究课题，是历史教学中一个没有得到开拓的领域，于是进行了初步研究。在1987年的《中学历史教学》这本书中，笔者就初步的研究成果作了介绍。该书写道：“关于历史思维的特点问题，历史教学界还没有探讨过。长期以来，我国历史教学虽然也提到发展思维能力，但只局限于通过分析、综合、比较、概括等思维方法以发展形式思维能力。这是因为人们还不明确历史思维的特点。我们认为，历史思维是抽象思维与形象思维的结合，形式思维与辩证思维的结合，是一种特殊类型的思维。”今天来看，我们觉得对历史思维的这样概括，虽然涉及到了历史思维这个概念的一些内涵，但很不全面，不深入，有待继续进行探讨。

近些年来，对历史思维感兴趣的历史教育工作者们，积极开展了有关这个问题的研究和实验。赵恒烈先生1989年出版的《历史教育学中》增加了思维研究的专章。1991年第6期《历史教学》杂志刊登了该刊编辑的采访录；《培养和发展学生历史思维能力的探索》；在该刊第7期上叶小兵等同志联名发表了《培养和发展学生历史思维能力的教学实践》的文章，该文总结了他们有关历史思维实验的初步成果。在1993年第2期《历史教学》杂志上，张静等同志共同发表了《对历史思维实验教学的探索》的实验报告。

总之，近几年来的一些历史教学刊物，发表了不少有关历史思维的文章，有些学校还搞了专题实验，取得了初步成果，历史思维已成为我国历史教学领域大家共同感兴趣的一个重点课题。尽管大家对历史思维进行了一定研究，但对一些关键性问题，特别是对历史思维的本质特点问题还没有弄清楚。同时，在历史教学实践中关于历史思维的培养也碰到一系列困难。这些都要求我们在对历史思维的内涵从理论上进行探讨的同时，还有必要继续探讨发展历史思维的科学途径。

第四节 历史思维与历史唯物主义和历史主义

当我们提出历史思维这个概念并主张历史教学要发展学生的历史思维时，一些历史教育工作者往往会产生这样的疑问：我国历史教学向来要求培养学生的历史唯物主义的观点，或者培养学生历史主义的观点，而现在为什么提出历史思维这个新名词？历史思维与历史唯物主义及历史主义的区别是什么？

历史唯物主义和历史思维的关系问题，的确是需要说明的问题，而且这种关系也确实不容易说清楚。因此，在研究历史思维内涵之前，有必要研究历史思维与历史唯物主义、历史主义和历史意识的关系问题。

大家都知道，马克思和恩格斯把辩证唯物主义观点运用于社会历史领域，创立了历史唯物主义学说。历史唯物主义又称唯物主义史观或唯物史观，它是关于人类社会普遍规律的科学，固然是科学的真理。但是，历史唯物主义是从世界观和方法论的角度说明社会的本质及其发展的，属于哲学的范畴。历史唯物主义是我们开展整个社会科学研究的指导思想，例如社会学、政治学、经济学、法律、美学、宗教等社会科学。甚至自然科学，也必须把历史唯物主义放在自己学科指导理论的第一层次。但是，历史唯物主义是具有高度概括性和抽象性的哲学，它研究的对象是人类社会的一般规律，如社会存在、社会意识、生产力、生产关系、经济基础、上层建筑等根本问题，它不是在局部和细节上解释社会生活的一切具体现象和具体过程，只能指导而不能统一代替各门社会科学的具体研究和具体的研究方法。马克思和恩格斯本人也曾批判过 19 世纪德国出现的把历史唯物主义庸俗化的现象。恩格斯说：“无论如何，对德国的许多青年作家来说，‘唯物主义的’这个词只是一个套语，他们把这个套语当作标签贴到各种事物上去，再不作进一步的研究，就是说，他们一把这个标签贴上去，就以为问题已经解决了。但是我们的历史观首先是进行研究工作的指南，并不是按照黑格尔学派的方式构造体系的方法。必须重视研究全部历史”。这就是说，如果把历史唯物主义当作历史科学和历史教学研究历史、认识历史或学习历史的具体思维方法，那是一种误解。任何一门具体的专门科学，都应当在辩证唯物主义和历史唯物主义的指导下，另有自己特殊的思维形式和认识方法。一门学科如果企图用哲学的方法代替本门学科的具体研究，就会公式化。我国历史学和历史教学在文革中出现的那种呆滞刻板、枯燥干巴、教条主义的弊端，主要原因就是用历史唯物主义哲学的观点代替了具体的历史研究。历史科学和历史教学专门的具体认识方法和具体研究方法，应当是历史思维。

历史思维概念的本质就是依据历史资料，生动、完整、具体地再现逝去的历史。历史思维的内涵是由社会历史的客观对象所规定的，它要如实形象地再现历史的本来面貌；历史思维又是一种科学的态度和方法，它是看待社会历史的态度，是认识历史的方法。辩证唯物主义和历史唯物主义是认识社会和自然的普遍适用的世界观和方法论。历史思维就是在辩证唯物主义和历史唯物主义基本原理指导下，确立的历史学科和历史教学的特殊思维形式和具体的方法论。历史思维是以历史唯物主义为理论基础的，但又不能把历史思维就归结为历史唯物主义。虽然历史唯物主义的原理也适用于并首先适用

《马克思恩格斯选集》，人民出版社 1972 年版，第 4 卷 475 页。

于社会历史，但是，在社会历史方面，由于社会历史现象变化极快，社会历史对象极其繁杂多样，人类社会的历史过程非常漫长，历史对象又极为抽象，因此，历史学科和历史教学必须有本门学科特有的思维方式。不仅历史学科和历史教学在马克思主义哲学指导下要有自己专门的思维方式，其它各门学科和各科教学都应在马克思主义哲学指导下另有本门学科的特殊思维。例如，学习外语必须要形成使用外语单词并依据外语语序进行思维的外语思维。但是，由于历史唯物主义的观点首先适用于社会历史，同时培养历史唯物主义的观点对历史学科和历史教学来说又责无旁贷，且更加容易，这样，人们就往往用历史唯物主义代替了历史思维，把历史唯物主义的基本原理同历史思维的应有特征混同起来。如果用历史唯物主义代替历史思维，仅提出培养学生的辩证唯物主义和历史唯物主义的观点，历史教学就容易给学生留下一纸空洞抽象的条文。

马克思主义历史唯物主义和辩证唯物主义也是一种方法论，但是这是哲学的方法论。基于历史唯物主义哲学基础上的历史思维，不仅是对历史对象和历史规律的原貌重构性的反映，同时也是历史学科和历史教学具体认识历史的专门方法。教给学生掌握历史思维，也就是给了学生具体分析历史的思维工具。

历史思维的特点就是着重研究历史对象的生动形象及其演变历程。历史思维作为一种认识历史的方法，按照这种方法研究历史，就要把整个历史过程和每一种历史客体放到错综复杂的历史联系中去认识。概括起来看，用历史思维观察历史，就要对历史进行纵向解剖和横向解剖以及单项解剖。所谓纵向解剖，就是对构成全部历史的各种对象进行纵向联系的分析，分析构成历史的全部因素在整个历史上是怎样产生的，经过了哪些发展阶段，现在又成了什么样子。所谓横向解剖，就是对整个历史划分为若干阶段作横向联系的分析，分析该社会历史阶段是怎样活动着的，它和其他社会历史阶段相比具有哪些统一性和特殊性，构成该社会阶段的各种历史因素之间的关系如何。所谓单项解剖，就是对构成整个历史的每一种历史对象单独地进行横向分析和纵向分析，弄清每一种历史对象纵向发展的阶段性和横向与其他历史对象的相互制约性。历史思维是认识社会历史的专门方法，它和历史唯物主义的哲学方法论是一致的。只有用历史思维的方法认识社会历史，通过对整个历史现象和每一种历史对象进行纵横分析，才能揭示历史过程和各种客体的变化规律。而历史唯物主义是哲学的方法，它不可能取代对各种历史客体的具体的认识方法。

历史思维在历史学科和历史教学中的运用，就是要弄清每一种具体的历史客体产生、形成、发展、衰亡的历史过程，也就是认识每一种历史对象的沿革史。用历史思维的观点看，历史现象和历史对象都不是永恒的，而是一种历史过程。例如，原始社会、奴隶社会和封建社会等社会形态，是一种产生、形成、发展和灭亡的历史过程；我国历史上的科举制度、宋朝的程朱理学、历代农民起义等，都经过形成、发展和灭亡的历史过程；世界史上的资产阶级工业革命、两次世界大战、殖民地的出现与瓦解等，也是一种历史过程。国家、宗教、阶级等最后也都要消灭。历史思维就是依据历史对象产生、发展和灭亡的客观历史规律来观察和分析历史现象和历史对象。人类本身认识社会历史现象之所以那么深刻，能认识到数百万年和数千年当中的各种社会历史对象的产生和消灭的历史过程，最根本的原因是由于人是社会历史的

成员和主人，人类认识历史对象就是认识自己的活动产品，因此能认识各种历史对象的变化过程。

但是，在历史学科和历史教学中运用的认识历史对象产生、发展和灭亡史的历史思维，只能适用于社会历史本门学科，不适用其他学科，如不能运用于数学、物理、化学等自然科学。历史思维的特点就是认识被研究的各种历史对象产生、形成和灭亡的历史经过。但是在数、理、化等学科，我们不能说要认识某些定理、公式、规律、法则等研究对象本身的形成、发展和灭亡的变化史，我们不能认识勾股定理、圆周率、牛顿定律以及分子、原子、电子、质子等这些作为数理化研究对象本身的发展变化史。我们当然不能说勾股定理和牛顿定律等在历史上是怎样产生的，如何发展的，最后还要消亡。

但是，我们也不能因此得出这样的结论：历史唯物主义和历史主义的观点不适用于自然科学。在自然科学中，历史唯物主义和历史主义的观点同样适用，不过自然科学所说的历史唯物主义和历史主义的观点和方法，不是说认识各种公理和规律及各种物质本身的变化史，而是指人类对它们的认识史。具体些说，例如古希腊数学家毕达哥拉斯于公元前6世纪提出了勾股定理，德谟克利特于公元前4世纪提出了原子学说，等等。因此，自然科学的历史唯物主义和历史主义，一般是指关于这些学科的研究对象及人类对它们的认识史；而历史学科和历史教学中的历史思维，则是指人们认识历史对象本身的变化史。严格意义上的科学的历史思维为历史学科和历史教学或科学认识史所特有，它不适用于数学、物理、化学或文学、艺术等自然科学或其它某些社会科学。

第五节 历史思维与形象思维和抽象思维

历史思维是一种特殊的思维类型。它既不同于数学和自然科学的思维，又异于文学、艺术的思维，它是具体形象思维与抽象思维、形式思维与辩证思维的综合。形象思维与抽象思维的综合，是历史思维的第一个特点；形式思维与辩证思维的综合是它的第二个特点。本节先谈第一个特点。

一、科学和艺术学科的思维特点

思维类型或方式是指人类进行思维时所采用的模式。由于各门学科的内容特点不同，各学科的思维模式也有很大差异。历史思维的特征，是指历史认识与自然科学认识、数学认识、文学艺术认识、哲学认识等在思维模式上表现出来的不同特点。对历史思维特征的考察，可帮助我们进一步理解历史的规律，有效地指导历史教学工作。

科学和艺术是人类运用不同的思维模式反映生活和认识生活，探讨人与自然的关系和人与人关系的两大学科系统。一般来说，科学主要通过逻辑思维把握对象，认识自然的或社会的各种原理和规律；文学艺术则通过形象思维认识自然、社会和人类自身。所以，科学比较抽象和概括，具有认识的普遍性和原则性；文学艺术则比较具体和现实，具有认识的个别性和生动性。科学运用概念进行思维，文学艺术运用形象进行思维。例如，文艺主要运用形象思维进行创作，从而再现社会生活，再现典型人物。形象思维是文艺思维方式的重要特征。然而一些理论性比较强的科学如数学、哲学、伦理学、逻辑学、心理学、教育学和语言学等，认识自然、认识社会和认识人生，主要不是通过形象思维，而是通过逻辑思维。这些科学主要是运用概念、判断、推理、演绎、归纳的思维方法揭示本门学科的内涵。所以，一些数学家和数学教学法专家指出：“数学思维，特别是现代数学思维，有自己的特征，有自己的与其它科学中的思维不同的特点。”“数学思维是一种极其抽象的理论思维，它的对象没有任何物质性，而且可以用任意一种方式来解释，只要保留所给的对象间的关系就行。”科学和艺术两大学科系统的思维各有其特点。

历史学的内容决定了历史认识的思维特点。历史思维既有科学思维的特点，又兼备艺术思维的属性，它是综合运用形象思维和抽象思维即逻辑思维的特殊思维模式。

二、历史的形象思维

首先说历史学和历史教学中的形象思维和艺术形象思维的异同。

所谓形象思维，是凭借事物的形象（表象）并按照描述逻辑的规律而进行的思维。这种思维的形式为表象、联想和想象。表象是形象思维的独立单位，联想是把两个表象联合起来，想象就是把一系列有关表象融合在一起，构成一幅新的形象图景。在形象思维的过程中，思维者对于思维的对象要产生各种不同的甚至是强烈的情绪和情感。古今中外，无论历史学家的历史观有怎样的差异，他们无不把历史理解为具体时间和空间条件下活动着的历史人物和历史事件，理解为由特定历史人物和历史事件构成的历史过程。要想认识和描述这些人物、事件和过程，就必须运用形象思维，再现人类社会的

[苏]弗利德曼著：《中小学数学教学心理学原理》，陈心五译，北京师范大学出版社1987年版，第48和50页。

生活方式、风俗习惯、心理特征、人物性格、复杂事件等。如果不用形象思维，而用纯粹的概念和推理去叙述历史，就会偏离历史的内涵，把生动、丰富、具体的历史写成抽象的哲学理论。从这一点来说，历史学家都是表演和再现历史的艺术家和演员。例如司马迁在《史记》中写鸿门宴、霸王别姬、项羽垓下之围、韩信胯下之辱等等，都是运用形象思维认识历史和表现历史的，从而重构动人的历史场面和多姿多彩的历史人物形象。

鉴于学生的年龄特征的要求，历史学科更需要通过语言的生动描述，运用形象思维手段，塑造各种各样栩栩如生的具体人物形象和具体历史图景。历史教学所研究的历史对象是无限的，复杂多样的，但历史知识的基本要素是时间、地点、人物、事件。

地点是历史知识的重要要素之一。所以，关于一定时期的地理环境的形象思维就成为首要的形象思维。例如，关于数万年前的北京人的生活环境，教科书中曾有这样的描述：“北京人生活的时代，周口店一带气候温暖而湿润。那时候，成群的野马、梅花鹿和羚羊在草原上奔驰。犀牛和象也常常到那里寻找食物。熊、狼和豹等猛兽在山上和洞穴里活动。剑齿虎在茂密的森林里徘徊。”这种具体生动的情景描写，为环境的形象思维提供了材料。

人物是历史知识的要素之二。教科书中大量的对人物的形象描绘，为人物的形象思维提供了材料。例如关于林祥谦，教科书描写道：“反动军阀还闯进工人住宅，大肆搜捕、抢劫。江岸分会委员长共产党员林祥谦被捕以后，被绑在电线杆上，反动派用军刀逼他下令复工，林祥谦严词拒绝。刽子手向林祥谦连砍数刀，林祥谦浑身鲜血，始终不屈，高呼‘上工要总工会的命令，我的头可断，工是不上的！’最后，林祥谦慷慨就义。”

教科书中这样生动形象地描述历史事件和人物的例子是很多的。不过由于教材篇幅的限制，有些人物、事件叙述非常简略，不能引起形象思维。为了弥补这种不足，教师在课堂中用生动、形象、鲜明、准确的语言描述，仍然可以使学生产生形象思维。比如，关于法国资产阶级革命前夕国王召开的三级会议，一位教师作了这样的描述：“三级会议开幕式很隆重。僧侣穿着白色的和紫罗兰色的丝织外套，贵族们穿着富丽的绣金外衣，而第三等级的代表被指定穿着极朴素的黑服。当国王登上王座戴上王冠的时候，贵族和僧侣的代表享有旧日的特权，也戴上帽子。第三等级的代表过去是光着头跪着听国王讲话的，现在竟也戴着帽子站着听国王讲话。贵族和僧侣为这事很生气。”这段描述，可引起学生对三级会议的形象思维。

形象思维能使人如临其境，如见其人，如闻其声，历史学和历史教学离不开形象思维。但是，我们要把历史的形象思维和艺术作品的形象思维严格区别开来。历史的形象思维是重构性的形象思维，艺术作品的形象思维则是创造性的形象思维。创造性形象思维的最大特点是可以虚构和设想。文学家、艺术家、导演、设计师、工程师的思维是以形象思维为主的，但他们进行形象思维的感性材料和历史学科的不同。历史学科是以文献资料作为思维的来源，而艺术家、工程师和设计师则以现实生活作为形象思维的主要来源。尽管艺术家和导演以历史材料为源泉创造历史体裁的艺术作品，也恪守历史的真实，但允许他们加进许多现代的或想象的内容情节。如电视剧“戏说乾隆”，大家所以喜欢就是因为它虚构了许多历史上不曾存在的情节，引起了人们的极大兴趣。文艺的形象思维重在依据生活的真实进行艺术的塑造，而历史的形象思维重在依据历史的文献资料进行真实的复原。鲁迅先生在谈到他的创

作经验时写道：“所写的事迹，大抵有一点见过或听到过的缘由，但决不全用这事实，只是采取一端，加以改造，或生发开去，到足以几乎完全发表我的意思为止。人物的模特儿也一样，没有专用过一个人，往往嘴在浙江，脸在北京，衣服在山西，是一种拼凑起来的角色。”

文艺的形象思维和历史的形象思维的共同点，都是通过表象、联想和想象创造立体的形象，虽然如此，它们仍然是两种不同类型的形象思维。

三、历史的抽象思维

历史学的研究，重要的不是占有丰富的史料，而是通过对史料的解释和概括，揭示历史的深层规律。对历史进行解释或概括，这是形象思维所难能完成的，必须依靠逻辑思维。只有通过逻辑思维才能把千头万绪的史料梳理成一个系统，并进而通过分析、综合、归纳、演绎的方法，把历史事件、历史过程上升为概念的认识。只有形成历史的概念，才能够对历史进行概括；只有概括，才能揭示历史的普遍性和因果关系，发现历史的本质。例如美国19世纪中期的民族学家摩尔根对于古代社会的认识，就是在形象思维的基础上通过逻辑思维完成的。

最初，摩尔根由于生活在印第安人中间，直接观察到印第安人的风俗习惯、婚姻、生活方式等丰富的历史现象，这时期的思维主要是形象思维。然后，在这个基础上又通过加工整理，运用逻辑思维进行分析、综合、抽象、概括，形成“氏族”、“婚亲制度”的概念，于1877年完成了《古代社会》这一不朽的名著。通过大量历史资料的概括，摩尔根提出了“血缘家族”、“普那路亚家族”、“对偶家族及父权家族”、“一夫一妻制家族”及“蒙昧期”、“野蛮期”、“文明期”、“氏族”、“胞族”、“部族”等历史概念和历史理论，从而揭示出历史的深层结构和历史的规律性。

同时，由于人类历史是漫长的，而历史文献又有断档现象，历史的记载语焉不详，因此，对历史发展过程中所包括的无数细节和偶然性因素以及曲折和倒退现象，就不能都包罗无遗地进行研究。这样，历史的认识不仅要采用从个别到一般的归纳方法，还要采用从一般到个别的演绎方法；不仅要按照历史本身的曲折道路，还要按照简单扼要径直的思维途径来研究历史。简单扼要径直的思维途径，就是理论思维。历史的理论思维，就是运用历史的概念认识历史，这种认识就要抛弃某些历史的细节而抓其主流，抛弃某些偶然性而抓其必然性，抛弃某些曲折和偏差而抓其基本方向和基本线索。历史思维必须把理论思维作为自己重要的必不可少的组成部分。理论思维是认识历史的捷径。如果单纯使用形象思维认识历史，企图把一切具体细节都包罗无遗地完全生动地再现，就必然打断思路，难于揭示历史现象和历史过程的发展过程和规律性。排斥理论思维的历史思维不是科学的历史思维，而是经验主义。当然，排斥形象思维的历史思维也不是科学的历史思维，而是空洞的教条主义。要防止在历史研究中堆积历史现象和历史事例，避免烦琐的经验主义的描述历史，就必然不能离开理论思维。理论思维是历史思维的不可缺少的组成部分。按照理论思维的方法来研究历史时，为防止造成单纯叙述空洞的历史概念，避免公式化的说教，就要注意运用形象思维。

科学的历史思维不仅离不开形象思维，也少不了理论思维即逻辑思维。但是，我们要把历史的逻辑思维与自然科学和其他科学的逻辑思维区别开来。历史的逻辑思维必须坚持历史的连贯性，坚持历史主义原则，并且必须把时间和空间作为展开思维的轨迹；而自然科学和其他科学的逻辑思维往往

打破了时间和空间的顺序和界限，着重寻求现象之间的逻辑或规律。历史的逻辑思维和其他科学的逻辑思维是两种性质不同的逻辑思维。

历史教学，由于教学时间的限制和学生年龄特征的要求，既少不了形象思维，也少不了抽象理论思维。历史教学中的理论思维贯彻历史教学的全过程和各方面，但最主要表现在以下几方面：

第一，有关基本理论概念的抽象思维。历史学科是一门有关社会科学知识和自然科学知识高度概括综合的学科，它的基本概念还包括政治、经济、哲学等学科的一些概念，如生产力和生产关系、经济基础和上层建筑、阶级斗争和国家以及社会经济结构等。要掌握这些抽象的理论概念，必须运用抽象的逻辑思维。

第二，有关高度概括的历史过程和历史现象的抽象思维。历史过程是漫长的，历史现象和历史事件是不计其数的，历史材料是极其丰富的，但是中小学历史教学和历史教材叙述历史过程和历史现象时，由于受教学时间和系统性与科学性的多种制约，有时只能以简练的语言文字对某些历史过程和历史现象作高度的抽象概括。如高中世界历史关于《西欧封建制度的形成与发展》一章，曾用过这样一段抽象叙述：“在历史发展的路程上，人类走出了奴隶社会，进入高一级的阶段——封建社会。世界文明古国之一的中国早在公元前5世纪开始进入封建社会。大约在1000年以后，西欧才在西罗马奴隶制帝国的丧钟声里揭开封建时代的序幕。在世界范围内封建社会形成和上升时期，中国一直走在各国的最前列。”这100多字，不但叙述了中国历史在世界史上的地位，而且叙述了人类历史发展的社会阶段性。理解这一段高度概括的历史过程，必须借助学生在初中所学习并掌握的历史概念，进行高度抽象的理论思维。

第三，有关历史事件、历史现象和历史人物评价的抽象思维。历史教学要生动形象地讲述历史事件、人物和现象，要通过生动形象的历史对象揭示其中包含着的历史意义和规律性，因此就要进行评价。对各种事件、人物和进程的评价的理解，必须进行抽象的思维。如对五·四运动、对农民战争、对王安石变法等历史事件意义和影响的评价，都不需要形象思维。

第四，有关各种历史事件、现象和人物相互联系的抽象思维。历史的联系是普遍的，多种多样的，其中有本质联系和非本质联系、必然联系和偶然联系、主要联系和次要联系、直接联系和间接联系等。各种各样错综复杂的联系，都潜藏在生动历史对象的背后。揭示历史的规律性和本质就是揭示历史现象内部的或背后的本质联系。而要掌握这些联系，就要进行抽象理论思维。

四、抽象思维与形象思维的结合

在历史教学中，抽象思维和形象思维居于同等重要的地位。这两种思维模式不是孤立的，而是相互转化、相辅相成、交错运用的。

历史学科，如果仅运用一种思维模式，就难于重构历史客体原貌，再现生动的历史形象，理解历史的规律，弄清历史的本质。例如观看秦始皇的兵马俑，犹如目睹了当年威武雄壮的秦军阵容，回到了战争频繁、刀光剑影、人仰马翻的历史年代，是最典型的形象思维。但是，如果没有历史知识，不懂得历史发展的规律，不把兵马俑和秦朝的历史联系起来，进行抽象的思维，也就不能真正看懂兵马俑。历史学科中的形象思维和抽象思维是不可分割的，只有运用形象思维才能使历史显得有血有肉，宛然在目，使学生的头脑

中呈现历史活生生的形象；而只有运用抽象思维，才能揭示历史的客观规律，使学生透过历史的现象看到现象的本质属性。形象思维是抽象思维的“支柱”，抽象思维是形象思维的深入。由生动的直观的形象思维上升到高度概括的抽象思维，就是由历史的感性认识上升到理性认识。所以，那种认为历史学科以抽象思维为主，要着重发展学生的抽象思维能力的观点，或者相反，认为历史是艺术，因而过分单纯地追求生动形象性的教学方法，都是片面的。科学的历史思维是形象性和抽象性的对立统一。历史教学既要有形象生动的描述，又要有理论上的概括分析，既不能单纯地由教师在书本上划重点要学生死背条文，也不能为追求生动形象由教师一讲到底。要做到真正发展学生的思维能力，必须把抽象性和形象性恰当地结合起来。

现代生理心理学的研究发现，人的大脑两半球有分工：大脑左半球负责处理数字信息，如语言能力、分析能力、运算能力等，以抽象思维为主；大脑右半球负责处理模拟信息，如图像、模型、音乐等，以形象思维为主。同时还发现，具体到某个人是哪种思维占优势却因人而异，发展不平衡。因此，历史教学中必须注意交替运用两种思维模式，才能使学生的左、右脑合理使用，协同活动，减少精神疲劳，促进智力的协调发展。

第六节 历史思维与形式思维和辩证思维

历史思维是形象思维与抽象思维（即理论思维）的综合。历史思维中的抽象思维又分为两种类型：一是形式思维即形式逻辑思维，二是辩证思维即辩证逻辑思维。这就是说，历史思维又是形式思维与辩证思维的综合。

形式思维与辩证思维的综合，是历史思维的第二个特点。

形式思维是凭借概念，并按照形式逻辑的规律而进行的思维。这种思维的形式是概念、判断和推理。同一律、排中律和矛盾律是这种思维应遵循的规律。辩证思维是凭借概念并按照辩证逻辑的规律而进行的思维。这种思维的形式也是概念、判断和推理。对立统一规律是辩证思维的最根本的规律。

形式思维和辩证思维是两个不同阶段的思维，二者有着显著的区别。形式思维是一种较低级的思维类型，辩证思维是一种较高级的思维类型。众所周知，思维是客观现实在人的头脑中的反映。而客观现实既有其相对稳定、不变化的一面，也有其不断发展、不断变化的一面。形式思维反映前者，即它以感性认识为前提，在同一律的指导下坚持固定分明的界限，保持思维的确定性和不矛盾性；辩证思维反映后者，即它以承认世界发展变化为前提，在对立统一律的指导下，使概念的辩证运动与客观现实的变化相符合，反映客观世界的普遍矛盾性。历史思维的显著特点在于把两种不同性质的思维统一起来，也就是说，历史思维融合了形式思维和辩证思维两种思维类型。这两种思维方式虽有区别，但在历史学和历史教学中都是不可缺少的。

一、历史思维中的概念问题

首先谈形式思维中的概念和辩证思维中的概念在历史学中的综合运用问题。

概念是最基本的思维形式。它是客观事物本质属性的反映，是思维的细胞，它通过比较、分析、综合、抽象、概括而形成。形式思维中的概念和辩证思维中的概念都是如此。这就是说，由感觉的具体到抽象，再由抽象上升到思维中的具体就形成了概念。但是，形式思维中的概念与辩证思维中的概念在内涵上又有区别，这种区别就在于前者是固定的，后者是运动的。历史思维则把形式思维中概念的固定性与辩证思维中概念的运动性结合起来。只有把二者结合起来才能阐明历史学科的内容。大家知道，形式逻辑的基本规律之一就是同一律。因此，形式逻辑中的概念的同一性，是指在同一律指导下思维的过程中必须保持概念内容的同一和不变，不能随意变换概念的含义，否则就会出现“混淆概念”或“偷换概念”的逻辑错误。例如，大家对我国原始社会的年限公认的看法，是从170万年前元谋人开始到公元前约21世纪止，奴隶社会从大约公元前21世纪起到公元前476年止，封建社会从公元前475年开始到公元1840年鸦片战争前止。大家对这些历史分期看法之所以能够一致，就是因为都遵守形式思维的同一律，使“原始社会”、“奴隶社会”、“封建社会”的概念具有确定性。如果大家都不遵守概念的同一性，就会使历史知识遭到破坏，引起概念混乱，使历史教学无法进行。历史思维要求人们使用概念必须遵守同一律，从而使思维具有确定性和一贯性。

但是，形式思维中的概念，虽然反映了事物的本质属性，却撇开了具体的个别的思维内容，是固定不变的，并没有反映发展过程，因此我们称之为固定概念。但是历史教学的内容是生动具体的，发展变化的，因此，历史思维不但要求遵守概念的同一性原则，还要求运用辩证思维的原则研究概念。

辩证思维中的概念不是抽象固定的，而是运动的、发展的、变化的。只有辩证思维中的概念才能反映运动、发展和变化的历史客体。例如“生产工具”的概念，从古到今不论其外延还是其内涵，都在不断运动、变化和发展着。原始社会使用石器工具，奴隶社会使用青铜工具，封建社会使用铁器工具，近代社会又使用机器生产。生产工具这个概念外延和内涵的变化，是辩证思维研究的内容，而不是形式思维研究的内容。

历史学科运用概念具有灵活性，这种灵活性也要求我们辩证地分析问题。由于客观矛盾着的事物可以在一定条件下相互转化，因此，反映客观事物本质属性的概念也可以在一定的条件下相互转化。例如，秦末农民战争这件事是“原因”还是“结果”？如果对秦朝的暴政来说，是由于秦的暴政激起农民战争，那么农民战争是暴政造成的结果，暴政是引起战争的原因；但如果对汉朝初年休养生息的政策来说，秦末农民战争迫使汉高祖采取宽松的政策，那么农民战争则是原因，休养生息的宽松政策是结果。辩证思维中的概念是灵活的，形式思维中的概念是固定的，原因就是原因，结果就是结果，二者不能转化。

历史思维要求把同一律和对立统一律结合起来。前者是形式思维的规律，后者是辩证思维的规律。只有将二者结合起来，才能既保持思维的确定性，避免概念的混乱，又做到概念的运动性和灵活性，反映出历史对象发展变化的属性。

二、历史思维中的判断问题

判断是判定客观事物具有或不具有某种属性特征，并由两个或两个以上概念构成的比概念更高级的思维形式。形式思维判断和辩证思维判断是两种不同性质的判断，在历史科学和历史教学中，既少不了形式思维判断，也离不开辩证思维判断，两种判断在历史教学中或历史科学中各具一定的作用。

同一律和矛盾律是形式思维要遵循的规律，因此，形式思维进行判断时要保持各概念之间的同一性和一致性，不能把两种相互对立、相互矛盾的属性归于同一个对象。例如：“夏朝是奴隶社会”，“秦朝是封建社会”，“黄巾起义是农民战争”，“所有封建主都剥削农民”，“印度是佛教的发源地”，“古希腊是欧洲文化的发源地”等，这些判断的主项和谓项都必须保持统一，这样我们才能掌握历史对象的本质属性。如果我们把两个矛盾的概念加到同一个历史对象上，就违背了形式思维的不矛盾律，造成自相矛盾，就弄不清历史对象的本质属性是什么。如果对这些判断我们再加上相反意义的判断就会使人糊涂，例如：“夏朝是奴隶社会又不是奴隶社会”，“秦朝是封建社会又是资本主义社会”……这样进行判断是不允许的。形式逻辑的判断虽然是多样性的，如有单称判断、特称判断、全称判断、肯定判断、否定判断、假言判断、选言判断等，但不论哪一种判断，都必须保持被判断对象性质的前后一致性和不矛盾性，这是形式思维的主要特点。历史思维的判断要和形式思维保持一致。

但是，历史对象是极其繁杂的，同一个历史对象具有多重本质特征，有些客体的本质特征就是相互对立的。由于历史客体本身具有矛盾性，因此我们认识历史对象进行判断时也要反映同一历史对象或同一历史概念本质具有的矛盾性和差别性，这就是辩证思维的方法。按照辩证思维的方法，就是承认同一历史对象中具有对立统一的双重属性。例如对如下这些历史对象进行的判断：奴隶制度是残酷的和野蛮的，但它却取代了原始社会又促进了生产

力的发展，是历史的前进；我国封建社会创造了光辉灿烂的文化，但漫长的封建制度又造成生产力的停滞；春秋战国时期是由奴隶社会向封建社会的过渡时期，既可以说是奴隶社会，又可说是封建社会；康有为和梁启超在戊戌变法期间宣传西方资本主义学说，鼓吹发展资本主义，反对封建制度，试图挽救民族危亡，是进步的，但是在辛亥革命时期仍继续宣传改良主义，抵制资产阶级革命，反对孙中山先生的革命主张，却是反动的……历史学科和历史教学在进行判断时，把一些根本矛盾对立的本质特征加在同一个历史对象上，这种带有矛盾性的判断大量存在。这种判断就是辩证思维的判断。如果说形式思维判断的特点是它揭示了被判断对象的同一的一致本质属性，那么辩证思维判断的特点就是它揭示了被判断对象的差别的和矛盾的本质属性。在历史教学和历史学科中，历史对象的辩证逻辑的判断要比形式思维的判断更为复杂，辩证思维判断的表述和揭示，要使用一系列的判断语言，历史思维的判断离不开辩证思维的矛盾性判断。

作为初级思维规律的形式逻辑的形式思维，它要遵循思维的同一律、矛盾律、排中律和充足理由律，因此它不能揭示历史对象本质具有的矛盾性，不承认两个相互矛盾的判断可能都是真实的和正确的。这种思维法则在历史思维中是需要的。但是，作为高一级的思维规律的辩证逻辑的辩证思维，它要遵守对立统一律，因此它能够揭示历史对象本质特有的矛盾，承认同一个历史对象两个相互矛盾的判断都是正确的和真实的。在历史学科和历史教学的判断中，辩证逻辑不排斥形式逻辑，形式逻辑也不排斥辩证逻辑，正如高等数学不排斥初等数学一样。这就是历史思维的判断。

三、历史思维中的推理问题

推理是由一个或几个已知判断（前提）推出未知判断（结论）的思维形式，是客观事物的联系在人们意识中的反映。由推理得到的知识是间接的推出的知识。推理的种类很多，有演绎推理、归纳推理、类比推理、直接推理、间接推理等。

推理是由已有的知识得出新知识的思维形式。形式思维推理的类别和辩证思维推理的类别以及正确推理的应有条件基本是相同的。但是这两种推理，在历史教学中的运用却有区别。例如，就形式逻辑而言，推理的前提与推理得出的结论，其相互关系是：根据前提的正确，可推出结论的正确；根据结论的错误，可推出前提的错误；根据前提的错误，不足以推出结论的错误；根据结论的正确，不足以推出前提的正确。形式思维推理的这种特征具体运用于历史学科，就是根据一定的历史现象和历史对象，只得出一个结论，获得一种正确的历史知识，而不能得到几个正确的结论，获得几方面的新的历史知识。例如，从中国史知道一切农民起义都是反对封建制度和封建主的，既然瓦特·泰勒领导的农民运动是英国中世纪的农民起义，因此就必然是反对英国封建主，而吉约姆·卡尔领导的农民起义就必然反对法国的封建势力。假如学生在具体学习英国史和法国史之前能作出这样的推理，就是正确地运用了形式思维。不过这里的推理只是根据前提得出一个正确的结论，而作出一个结论的推理在历史研究中是广泛应用的推理。

但是，在历史学和历史教学中，有些推理却不是形式逻辑推理所能解决的，有些推理不是从前提中得出一个结论，而是得出两个或两个以上的结论，这种推理正是辩证逻辑的推理。如在古代世界史中提出这样一个问题：古代罗马由于布匿战争的结束，角斗士巨增到数万名。根据这个事实可得出哪些

认识呢？从这个前提中我们可以知道的新知识有：一是得出罗马奴隶制度高度发展的结论；二是得出古代奴隶的主要来源是战争的结论；三是古代罗马崇尚奴隶相互厮杀的角斗娱乐；四是奴隶不被当人看待。从一个前提中得出了四个科学的结论。这种推理不是形式思维的推理，而是辩证思维的推理。辩证思维得出的结论，是以历史对象为基础的。辩证思维的逻辑性反映了历史对象之间的必然联系，这种反映不是死板的反映，而是积极的能动的反映，它能推断未来的发展趋势，掌握历史的发展规律。因此，辩证思维的推理对历史学科和历史教学具有特殊意义。所以，历史思维中的推理，既包括形式思维的推理，又包括辩证思维的推理。

四、历史思维中的中间状态问题

形式逻辑法则，不承认有中间状态的事物。承认中间状态的事物是辩证逻辑的法则。例如，排中律是形式思维的第三个规律，其意义在于排除对于同一对象在同一时间、同一意义下含有对立性的矛盾之存在，也就是在两个相互矛盾的判断中，二者必择其一，排除第三种可能性。历史教学中自然要遵循排中律，否则在评价历史现象和人物时，就会含糊其词，摇摆不定，出现折衷主义，造成学生思想上的混乱。例如，我们不能说“西周是奴隶社会，又是封建社会”，“秦朝是中央集权的国家，又是封建割据的国家”等等。

但是排中律不完全适用于历史的客观对象，因为历史学中的许多客观对象是处于中间状态的，这就要求运用辩证思维的质变量变的原则，承认中间状态的客体。例如，我国由奴隶社会向封建社会转变的时期是春秋战国之交，在这个时期，奴隶制逐渐瓦解，封建制逐步形成，新兴地主阶级开始登上历史舞台，奴隶主阶级日趋灭亡，封建主义的剥削方式“初税亩”正在确立，奴隶制的剥削方式“井田制”日益瓦解。春秋战国之交，就是封建社会和奴隶社会这两种根本对立的社会形态的中间状态。

再如，毛泽东同志在《中国社会各阶级的分析》一文中，除了指出谁是我们的敌人、谁是我们的朋友、谁是革命的对象、谁是革命的领导力量之外，还指出有一个处于中间状态的中产阶级，即民族资产阶级。民族资产阶级是一个动摇不定的阶级，它动摇于革命和反革命之间，只有在革命处于高涨时才能分化。还有，在抗日战争时期，毛泽东同志把国内各阶层分为坚决抗日的进步势力、动摇的中间势力和对抗日的顽固势力，也指出了中间势力的存在。承认中间状态的客体是历史思维的特点之一。

总之，形式思维和辩证思维虽然有区别，但它们是对立统一的。这个对立统一体就是历史思维。历史思维把形式思维规律和辩证思维规律结合起来，从而使我们在历史教学中既遵循了思维的共同规律，又揭示出历史客体发展的客观规律。历史思维不能脱离形式思维，脱离形式思维就不能反映历史对象相对静止的和固定不变的一面，使历史现象显得变化无常，不可捉摸。历史思维也不能脱离辩证思维，脱离辩证思维则不能反映历史对象绝对发展和变化的一面，使历史现象成为孤立的僵死的东西。因此我们说，形式思维和辩证思维在历史学科和历史教学中各有不同作用，它们在思维的层次上虽有高低之别，但对历史学科而言却无主次之分，历史思维就是这两种思维类型的统一体。

第七节 学生创造性的历史思维

前面第二节曾讲到，从思维心理品质来看，思维可分为两类：再现性思维和创造性思维。所谓再现就是重复回忆，使经历过的事物又一次在头脑中浮现或在行动上复作的过程。再现性思维是指人在遇到某个问题时，往往不加变化地运用以前在类似条件下解决类似问题时所获得的知识、经验和解决问题的方法，来解决面临的问题。在再现性思维中，记忆和知识的重现起主要作用，并且也包含着分析、综合、抽象和概括的过程，但是，这种分析、综合、抽象和概括与创造性思维中的分析、综合、抽象和概括的目的意义不同。再现性思维中的分析、综合、抽象、概括，是为了通过这些思维方法找出当前要解决的问题的性质、特点和条件，与过去所解决的问题是否一致或类似，如果一致或类似就可直接地不加改变地搬用以前获得的知识、经验和方法以解决该问题。这类问题，在我国近些年的高等学校升学考试的标准化试题中称为“再认、再现”性的试题。

创造性思维原是在科学发明、技术革新、文艺创作等活动中所特有的思维类型，它既具有一般思维的特点，又不同于一般的再现性思维。首先，创造性思维与创造活动联系在一起，它一般是指创造新颖独特的各种产品，具有社会价值；其次，创造性思维的过程，要在现成资料的基础上，进行想象，加以构想，以解决他人没有解决的问题，因此它具有个人的特性；再次，在创造性思维的过程中，新产品、新形象、新假设和新设计的产生带有突然性，因此创造性思维具有“灵感”性。过去的心理学，一般只承认少数杰出的发明家和艺术家具有创造性思维，但是近20年来，研究人员认为，创造性思维具有连续的思维品质，不是全有全无的突然出现的思维品质。每个人乃至儿童都有独创性或创造性思维。科学家和发明家的创造性思维的产品具有社会意义，而中小学生创造性思维的产品，在科学家或成年人看来可能是微不足道的，甚至是重复他人的劳动。但是，从心理学的角度看，由于创造性思维具有个性的色彩，科学家的创造性思维和少年儿童的创造性思维尽管成果大小有别，但其思维的性质却是一样的。

就中小学生的学习来看，可分为重复性学习和创造性学习两种。重复性学习就是死守书本，不知变化，人云亦云，不能灵活运用所学知识；创造性学习就是不拘泥，不守旧，能灵活运用知识，善于打破旧框框，敢于创新。一般来说，重复性学习属于再现性思维，创造性学习属于创造性思维。一个人是重复性学习还是创造性学习，一方面与他的智力水平高低有直接关系，另一方面与教学方法有直接关系。而智力水平的高低，又在很大程度上决定于是否对学生进行创造性思维的训练。因此，各科教学，其中包括历史教学，都要把培养学生的创造性思维放在首位。

近些年来，广大历史教育工作者对历史教学发展学生的思维能力，其中包括发展创造性的思维进行了一定的研究，取得了不少成就，但对历史教学中创造性思维的特点及其培养途径还缺乏深入探讨。我们认为，历史思维当中也包括创造性思维，历史学科的创造性思维和其他学科的创造性思维既有共同点又有不同处。历史学科的创造性思维的特点是由历史教学内容决定的。各门学科的创造性思维都要通过各门学科的教学内容和教学方法来培养，同时通过解答各门学科的问题而表现出来。而且，创造性思维的特点不是全有全无或突然形成的，因此，中学生的创造性历史思维已在他们的学习

实践活动中有所表现。例如，他们关于历史学科所搞的各种“小发明”、“小论文”、“历史创作”、“调查报告”以及对一些大难度高考试题的正确解答，都表现了他们“举一反三”、“闻一知十”的能力，放射着创造性思维的闪光点。同时，这些问题也体现了历史学科的创造性思维与其他学科创造性思维的区别。下面这些材料，有的选自高考试题，有的选自各地中学生“学史一得”的征文。这些文章和考题短小精悍，体裁广泛，问题简明，有一定难度，体现了历史学科创造性思维的各种类型。

一、思维具有独立性，能提出与众不同的见解

一个学生在《从隋亡唐兴看人才》一文中写道：

就隋唐两朝而论，我们知道，隋朝只经历了二帝就灭亡了，而唐朝的“贞观之治”，则是为史家所大加赞誉的。为什么隋朝这么快就灭亡了呢？在《隋唐嘉话》上记有这样一句话：“炀帝善属文，而不欲人出其右。”炀帝就是隋朝的末代皇帝。炀帝妒贤忌能之心极强。司隶大夫薛道衡，因为诗写得比炀帝好，炀帝就逼他自杀，曰：“更能作‘空梁落燕泥’否？”对于才华高于自己的人就要加以杀害，真是岂有此理！……炀帝如此格格不容有才华学识的人，他所宠信的主要是些专事阿谀奉承、弄奸藏刁的小人。在这种人的治理下，隋朝怎么会不灭亡呢？固然，炀帝的妒贤忌能不是隋朝灭亡的唯一原因，但是正是由于炀帝的心胸狭窄、不容贤能才加速了隋朝的灭亡。

与之相反，唐太宗李世民对人才却很重视。即使是曾经与他作对的，只要是人才，他就给予重用，表现了封建政治家宽宏大量的态度。例如魏征，曾是唐太宗的哥哥原太子李建成手下的官员，他看到李世民战功卓著，手下人才济济，威胁到太子的地位，就暗中劝太子尽早除掉李世民，结果被李世民识破。李世民登位后，不仅不记旧恨，反而拜魏征为大夫，就是因为魏征是个有学问有见识的人才。以后魏征能大胆进谏，使得唐太宗一生中避免了许多过失。……由于唐太宗认识到人才的重要性，思贤望才之心如饥似渴，爱护人才，又善于用才，所以在他统治时期，社会政治安定，经济得到了较快发展，五谷丰登，牛羊遍野，人口也增加了。这就是为历代史学家所称誉的“贞观之治”。

从隋朝的快速灭变和唐朝出现“贞观之治”的盛世来看，人才对于辅国安邦是多么重要！

从人才的角度分析隋灭唐兴，不仅教科书中没有这样讲，也是一般历史著作很少论述过的问题。这个学生表现了大胆可贵的探索精神。

二、提出与教科书的某种论断不同的见解

教科书是教师施教的依据和学生学习的凭借，教学工作一定不能违背教学大纲，不能脱离教科书随心所欲。同时，在学生特别是低年级学生看来，只要是书本上写的都是正确的。但也有例外，有的学生并不把教科书的观点看作是金科玉律，能提出与教科书结论不同的某种见解。例如一个学生在《汨罗江的诗魂永存》一文中写道：

中学历史教科书称屈原为古代“伟大的诗人”，那么，能不能说屈原是一位伟大的爱国诗人呢？我想，他是当之无愧的。

有人认为，秦统一中国既然符合历史发展的方向，那么屈原联齐抗秦的主张就起了阻碍历史进步的作用，也就谈不上爱国主义了。在这一点上，我觉得郭维森在《屈原》一书中所阐述的观点是很能以理服人的。我们不能认为只有秦来统一才是进步，否则就是倒退。事实上，战国时代的具体情况是：第一，当时各国都已进入了封建社会，七国中秦国并非是先进生产关系的唯一代表。第二，当时流行着“从合则楚王，横成则秦帝”的说法。而公元前288年秦、齐还相约共同称帝（秦为西帝，齐为东帝），这说明秦、楚、齐都有统一中国的可能。秦由于商鞅变法，改革较彻底，将这种可能性变成了事实。第三，秦在

军事上取得相对优势后，采取了分化瓦解、各个击破的策略，因此，楚、齐等国就有联合抵抗的必要。如果说屈原提出联齐抗秦的主张是阻碍了统一，那么，志后、靳尚等出卖楚国的投降派，岂不倒成了促进统一的英雄了？

屈原盼望由楚国来实现统一，是由于他对自己的国家怀有很深的感情，他同情人民，关心楚国的命运，才致力于舍生忘死地抗敌救国。屈原的生活和他的诗篇是相互说明的，在《离骚》中，屈原抒发了自己满腔怀乡爱国的情绪、生死离别的痛苦，流露出真挚的祖国爱人民的感情。

这个学生的见解，就表现了创造性思维的特点。他没有囿于教科书的论述，具有思维的独立性。其实教科书的观点也是变化的，当然我们不提倡毫无道理地否定教科书的观点。

三、“自此思彼”，由历史事件和历史人物联想到今天的社会现实
一个学生在《正气歌》一文中写道：

文天祥以他的拳拳之心，发出了“生无以救国难，死犹为厉鬼以击贼”的呐喊，真正实现了“留取丹心照汗青”的理想。而促使他有这种伟大壮举的力量是什么呢？那正是民族的浩然正气和炽热的爱国之心。

试想，如果没有这颗至真、至善、至美的爱国之心，那么文天祥就会在元兵进犯时趋避保身，就会在元营中屈膝求和，就会在元朝的威胁利诱下腆膺事仇。

文天祥，这个响当当的名字告诉我们：要成就大事业，就必须把自己与祖国的命运紧紧地联系起来，与祖国同荣辱、共生死，要有民族的浩然正气。一切名垂青史的人物都证明了这一点。

正像文天祥那样，我国人民历来是把自己的命运同整个国家的命运紧密联结在一起的，也正是由于这样一种伟大的力量，才使我们中华民族始终充满了生机和活力，保持着爱国主义的优良传统。

现在，这种传统已经传到我们当代人的身上。我们有什么理由可以不继承这个中华民族的伟大传统呢？我们岂能辜负老一辈对我们的殷切期望？

当前，我们的祖国正处于由贫穷向富强过渡的重大变革时期。我们在这种情况下，是努力奋斗还是不思进取，是勇敢地担起建设的重任还是临阵脱逃去谋私利，这是对我们这一代人的考验。

文天祥说过：“时穷节乃见。”而事实也证明了我们这代人是经得起考验的。

诚然，社会上也有极少数渣滓，他们日思夜想的是个人的名利，是小家庭的温暖，有的甚至想出国去做异国臣民，渴望得到更多的物质利益。但不知他们可曾想过，当他们在得到这些的同时也失去了人类最为宝贵的美德，那就是民族正气、爱国之心。纵然他们的私心满足了，可他们的精神是空虚的，而背弃祖国的他们，寄人篱下，丧失民族的气节。他们忘记了一条真理：“谁不属于自己的祖国，他就不属于人类。”

这篇洋溢着爱国之情的短文，表现了创造性思维多方面联想的特点。首先是“纵向联想”。当这个学生看到文天祥视死如归的英雄事迹时，立即深入一步，指出文天祥的力量源泉来自“民族的浩然正气和炽热的爱国之心”。接着是“逆向联想”和“横向联想”。所谓“逆向联想”，就是痛斥了当今社会上极少数丧失民族气节并无爱国之心的社会渣滓；所谓“横向联想”，就是联想到今天的青年学生应肩负的历史重任。联想是创造性思维的一大特征。

四、在寻常情境中发现问题

发现问题是解决问题的前提。在科学研究中，发现问题有时往往比解决问题还困难。在寻常大家所熟悉的情境中发现问题，是创造性思维的一种重

要表现形式。

一个学生在《从遣唐留学生看民族崛起》一文中写道：

外国留学生的纷至沓来反映出唐朝的极度繁盛。我在为祖国这段金光灿烂的历史而自豪的时候，目光不觉移向与我们一衣带水的扶桑国。我惊异地发现，和初唐并存的日本竟还处在奴隶社会，是一个非常落后的民族。一个曾经那么落后的国度为什么会发展如此神速？它是依靠什么崛起的？带着深深的疑惑，我走进了日本遣唐留学生的世界。可他们会给我启示吗？

据《日中交流 2000 年》记载，日本前后任命的遣唐使共有 19 次之多。而每次随行的留学生、留学僧至少有十余人，多时可达二三十人。那时候往来中日的船只在海上颠簸几十天乃至几个月，遇风暴而倾覆甚至全船覆没，是寻常而又寻常的。有的船随风漂流到蛮境绝域，还要遭到土人的抢掠屠杀。就是在这种恶劣的交通条件下，日本的遣唐使和留学生还是源源不断地来到中国，而且规模一次比一次大。……

日本封建制的崛起，那些遣唐留学生的作用是不可磨灭的。根据史实来看，甚至可以说，在那个特定的历史环境，如若没有留学生，日本民族的崛起可能就要晚一个世纪抑或更长的时日，这是丝毫不夸张的。然而如果我们就此得出这样的结论：一切落后民族的崛起，必定要靠留学生，那难免有失偏颇了。留学生作为日本封建制崛起的一个外因条件，归根结蒂是通过社会发展的内因起作用的，而这内因只能是生产力和生产关系的矛盾运动，这一点无可置疑。问题是，留学生这个外因是否为一切落后民族崛起所必需？显然两者并无本质联系，因为后来日本民族由封建主义进入资本主义并迅速崛起的事实，就证明它并不是单靠几个留学生完事大吉的。但如果我们撇开留学生这个历史现象的具体特点，而找出其内部的与民族崛起有本质联系的东西，那么，一条朴素而无价的真理就赫然显现了：勇于吸收消化一切外族的先进知识，把它溶进本民族的血液中，这是作为一个落后民族要崛起的重要前提，这不也正是那段史实所蕴含的精华吗？……

我从日本留学生的世界里走出来，久久审视着我们的民族。东方的巨人啊，这 100 年你何以蒙受如此的灾难？你扬威世界的大唐盛名丢到哪里去了？啊，你落后了，而落后的民族注定是要挨打的！你天国威严，你闭关自守，这正是你落后的重要原因。

这个学生从日本的遣唐留学生中悟出了一个民族崛起的原因，就是“勇于吸收外族的先进知识”。这个简单道理是从日本遣唐留学生这一历史事件中概括出来的，是一种创造性的见解。

五、发现历史文献的新功能

一个学生在《〈田律〉与环境保护》一文中写道：

1975 年 12 月，考古工作者在湖北云梦县发掘了 12 座战国至秦代的古墓。在第 11 号墓中出土了大量秦代竹简，其中一些竹简上刻着内容具体的《田律》。整篇条文的意思大体是这样的：从春季 2 月开始，不准进山砍伐林木；不准堵塞林间小道；不到夏季不准入山采樵，烧草木灰；不准捕捉幼鸟或掏鸟卵；不准毒杀鱼龟；不准设置诱捕鸟兽的网罩和陷阱。以上禁令，到 7 月才得以解除。这是一部多么详尽具体的环境保护法！2000 多年前的秦朝就制订出来了，确实是我们文明古国的骄傲！这在世界环境保护史上也可算得上是第一部环境保护法典；而历经 2000 多年完整地出土，又应列为世界上少见的珍贵文献了。

然而，现代中国的环境保护却呈现着令人惋惜、忧虑的状况：曾是“天苍苍，野茫茫，风吹草低见牛羊”的鄂尔多斯草原，如今却是“黄沙滚滚来天半，一半草场沙里埋”；京津一带，由于地下水过量开采，引起深层咸水或海水浸入……

我们都知道，大自然孕育了人类。人们的衣食住行无不依靠于自然的馈赠；倘若山水有情而人无情，只顾眼前薄利一味向大自然强取豪夺，势必遭到自然的严惩。古人在这

方面显然做得比我们高明！《田律》就反映了那个时代人们对环境保护的科学认识及研究出的硕果。

《田律》本来是一件珍贵的历史文献，其阶级实质是地主阶级针对农民而制订的一种法规，是维护地主阶级利益的。但是，这个学生却能用今天人们才具有的环境保护的观点来看待它，从而发现了《田律》的新功能，认为它是一部详尽具体的环境保护法，并且充分地阐发了它对保护自然环境的意义，这是多么典型的创造性思维。

六、用批判的观点看待历史上争论的问题

一个学生在《从荀墨的论乐之争说起》一文中写道：

2000多年前的春秋战国时期，墨子和荀子之间曾对于音乐的作用有过一场争论。墨子非乐，荀子倡乐。荀子指出：“夫声乐之入人也深，其化人也速。”“乐者，出所以征诛也，入所以揖让也。”墨子则认为：“姑尝厚措敛乎万民以为大钟鸣鼓琴瑟竽笙之声，以求天下之利，除天下之害无补也。”墨子反对为制作鸣鼓大钟、琴瑟竽笙而“厚敛措”，加重对人民的剥削，不能说没有道理。但因此而采取一概反对的“非乐”的态度，就因噎废食、失之偏激了。荀子针对墨子偏激的“非乐”态度而提出的《乐论》就较为辩证了。那场争论在当时的社会条件限制下，是不可能统一认识的。但到了今天，这个问题完全可以用事实和效果来说清了。

远的不提，就以抗战时期为例吧。当时日寇的铁蹄踏上我们的国土时，解放区军民满怀《黄河大合唱》的激情，奋起保卫家乡，保卫黄河，保卫全中国；敌后的健儿踏着《游击队之歌》的节奏，在密密的森林里，在高高的山岗上，出其不意地消灭侵略者；东北老乡们铭记着《松花江上》的深仇，为打回老家去英勇战斗；中华民族的热血儿女高唱《义勇军进行曲》，为祖国的解放“冒着敌人的炮火前进！”这些雄壮、正义的歌声像枪弹，打败了日本帝国主义；像狂飙，力挽了民族危亡。这一切不正雄辩地说明了音乐“出所以征诛，入所以揖让”的作用吗？

音乐的力量确实是巨大的！然而我们还应该看到：在音符组成的大家族中，并非个个都是健美的，其中也有丑恶的化身。墨子全盘否定健康的国风民乐当然是错误的，但作为靡靡之音的危害来说，“废丈夫耕稼树艺之时，废妇人纺绩织纤之事”的批判倒也入木三分。而荀子对此更有精辟之见：“乐姚冶以险，则民流侵鄙贱矣。流侵则乱，鄙贱则争。乱争则兵弱城犯，敌国危之。”可见，在反对轻佻浮薄的不正之乐这一问题上，他们的主张是趋于一致的。而后人也有“商女不知亡国恨，隔江犹唱后庭花”的痛人之句来谴责靡漫之声。古代的有识之士对靡靡之音从来都责之为危国之乐，那么，随着历史的前进那些颓废之曲该销声匿迹了吧？

这个学生用辩证思维的观点，创造性地分析了荀、墨的论乐之争，并以今天的事实为论据，作出了具有创造性思维特点的客观的科学结论。

七、用个人的历史作用的唯物史观分析历史人物

1992年全国高校招生考试第48题为：

清代史学家赵翼在《唐女祸》中说：“开元之治，几乎家给人足，而一杨贵妃足以败之。”结合你对唐朝由盛转衰原因的认识，分析评论赵翼的这一观点。

这个题要求运用历史唯物主义的个人的历史作用的基本原理来分析赵翼的历史唯心主义的史学观点。因为唐朝由盛转衰的原因是唐玄宗统治后期，中央政治腐败，地方节度使拥兵自重，导致“安史之乱”和“藩镇割据”。战乱和割据削弱了中央统治，破坏了社会经济，这是根本原因。而杨贵妃受宠爱，唐玄宗沉湎酒色，这是唐朝政治腐败的表现，是结果，而不是原因。赵

翼在此颠倒了因果关系，夸大了杨贵妃个人的历史作用，是历史唯心主义，他不懂得历史唯物主义关于个人历史作用的原理。学生要正确回答这个题就要运用历史唯物主义基本理论来分析问题，教科书没有现成的答案。一般来说，高考中的史料题大都是考查学生的创造性历史思维的，由于这类题属于认知性习题，试题难度大，平日缺乏训练，所以学生普遍感到难，而且正确率很低。

以上这些示例，只是历史教学中学生创造性思维的各种表现，其分类并不科学，中学生创造性历史思维的类别有待探讨。当然，创造性思维的表现形式多种多样，没有刻板的模式，我们也不能规定什么程序。对于创造性思维的这些表现，也许有的同志认为是些平常的一般的看法，够不上创造性的思维，而是复现性思维。是的，上述这些见解和论述，对史学工作者和教师来说可能是复现性的，是老生常谈，但对中学生来说则是新发现、新见解、新成果，是地道的创造性思维。因为，创造性思维是相对的，它是指对未知事物进行有创见的思索，虽然某种原理对某些专家来说是早已把握了的，但对另一些人来说却还是未知的新东西，即使他们能够通过艰苦思索提出来，也不是复现性思维。而上述的中学生应有的各种见解和论述，不是他们从教师和教科书那里获得的，而是他们自己的创见，它突破了作为一个中学生所有的知识水平的界限和教科书所提供的知识范围。

第八节 历史思维的简要界定

前面几节，我们说明了历史思维命题的提出，并具体分析了历史思维和历史唯物主义、历史主义、形象思维、抽象思维、逻辑思维等各种思维类型的相互关系。但究竟什么是历史思维，还没有加以界定，没有对其下一个简明扼要又能反映本质特征的定义。

学科思维的特点问题，是学科心理学研究的对象。由于学科心理学是一门新兴科学，作为学科心理学之一的历史教育心理学尚处于萌芽状态，人们对历史思维还缺乏深入研究，所以要对历史思维规定一个大家公认的科学的定义不是容易的事情。但是，历史教学已发展到今天，正如俄罗斯教学法专家·莱纳所说：“确定历史思维的特点，这在理论和实践上都是很迫切的问题。”因此，我们有必要对历史思维的界定作些探讨。

在前面各节我们曾指出：历史思维是一种高级的复杂的特殊思维类型，它是形象思维与抽象思维、形式思维与辩证思维的高度综合。不过，这样界定历史思维虽然描述了历史思维的某些特点，但仍不全面。所以有的同志就曾反问说：“历史学科包括形象思维和抽象思维、形式思维和辩证思维，难道其他学科就不包括吗？”这种质疑是有道理的，它说明前面我们对历史思维特征的概括是不严谨和不全面的。

首先要说明，我们说历史思维是形象思维与抽象思维、形式逻辑思维与辩证逻辑思维的綜合，但这并不排除历史思维这个复杂的思维体中还包括其他类型的思维，例如灵感思维。灵感思维是由疑难而转化为顿悟的一种特殊的思维类型。灵感思维的形成，以长期辛勤的巨大劳动活动为前提和基础，这种思维虽然经常表现于科技发明或文艺创作之中，但在历史认识中也不无灵感思维。人们都知道历史科研中常有这种情况：一个功底深厚的史学家对某个问题常常百思不得其解，但在某种情况下可能突然找到答案或发现某史料解决了一个重要疑难，真是“踏破铁鞋无觅处，得来全不费功夫。”这就是历史的灵感思维。同时我们在上一节也指出，历史学科或历史教学中且不说历史学家，就是中学生也存在着创造性思维。

但是，在历史学科中，不论灵感思维或创造性思维或其它思维，都脱离不了基本的形象思维和形式逻辑思维及辩证逻辑思维。如果人的大脑中没有大量的历史对象的生动形象及对其发展的规律认识，没有这样的认知结构，也不经过历史学科的专门知识训练，那么，不管他如何勤奋，都不会有突发性的或飞跃性的灵感思维和创造思维的出现。因此，当我们说历史思维是形象思维和抽象思维、形式思维和辩证思维相结合的时候，并不是说历史思维仅仅包括这几种思维类型而排除其他思维类型，而是就这四种思维对历史思维的极端重要性而言的，因此构成本学科思维的一个突出特点。

其次，前几节我们曾说过历史思维是多种思维类型的综合，但这还只是一种论证性的分析，而不是对历史思维所下的科学的定义。要对历史思维规定一个简明扼要的科学的定义不是一蹴而就的事情，这需要和其他学科进行对比，并借鉴其他学科已有的有关学科思维的研究成果。目前，中外学科教学法专家和学科心理学专家，都从学科特点出发探讨学科思维的特点，并取得了一定成就。例如，苏联数学教学法专家B·A·奥加涅相曾说：所谓“数学思维”应该这样理解：其一是指数学思维认识的具体科学是数学；其二是指数学思维是由数学学科特点决定的。我国数学教学法专家根据“数学研究的

是现实世界的空间形式和数量关系”这种学科特点，曾给数学思维下了这样一个定义：“数学思维，是以数和形为思维对象，以数学的语言和符号为思维的载体，并以认识和发现数学规律为目的的思维。”此外，有的物理学心理学著作根据“物理学研究物质运动最一般的规律和物质的基本结构”的学科特点指出：“物理的思维方式有四个特征：实践性、逻辑性、精确性和模式性。”

同样，历史科学和历史教学的特点也是我们对历史思维加以界定的科学根据。

历史学科和历史教学的特点是多方面的。概括起来看其主要特点是：思想性和科学性相结合；多样性和统一性相结合；过去性和现实性相结合；具体性和规律性相结合；时间性和空间性相结合。我们要对历史思维下定义，就不能不考虑历史科学或历史教学这“十性五结合”的学科特点。

(1) 历史学科是社会学科，它不能脱离一定的思想政治。由于历史材料不可避免地渗透着具有一定政治倾向的人的主体意识，因此研究历史必须要以科学的世界观和方法论为指导。如果离开了历史唯物主义，历史就会成为一笔偶然现象的糊涂帐，就会造成荒谬绝伦的错误。同时，历史事实又是不能歪曲和篡改的，历史研究的目的是为了恢复历史的本来面目，揭示历史的客观规律。所以，认识历史必须坚持思想性和科学性相结合的原则。

(2) 历史现象是纷繁复杂的，历史知识是包罗万象的。每个国家每个民族各有其特点；一个国家在不同历史时期又有不同的发展水平；在同一时期，政治、经济、军事、文化、科技交错发展，色彩纷呈，历史本身是无限多样的。但是，处于在无限多样性之中的历史又有共同的规律和普遍的现象，因此，认识历史必须坚持多样性和统一性相结合的原则。

(3) 历史现象都是过去的事情，既无法演示又无法挽回。但是，历史又有惊人的相似之处，现实生活中总是保留着历史的遗迹。历史和现实之间有着无法割断的联系，因此，认识历史必须坚持过去性和现实性相结合的原则。

(4) 凡历史客体都是具体的，具体历史客体的变化体现历史发展的逻辑，我们研究历史的目的是探讨历史客体发展轨迹，因此必须把具体性和规律性结合起来。

(5) 历史现象都发生在一定的时间，历史客体都存在于一定的空间。空间和时间是认识历史规律的必然线索，这更毋需论述。

此外，在前面历史认识问题一章中曾指出：历史认识是由主体、中介、客体构成的三极思维结构。历史认识就是认识主体不断使用各种研究方法，通过史料中介，借以达到认识历史客体，重构历史过程，揭示历史本质的最终目的。但由于认识主体和认识中介主体意识的作用，使对终极目标的认识变得遥遥无期，因此，历史认识的客观真理性只能是相对的。

鉴于历史学科上述各种特点，我们认为对历史思维似乎应该这样定义：“历史思维是在历史唯物主义和辩证唯物主义指导下的，由形式思维和辩证思维、具体形象思维和抽象理论思维相结合的，以时间和地点为主线的，通过史料中介逐步认识历史客体发展规律、不断揭示历史本质、朝着认识终极目标永无休止前进的特种思维。”这就是我们试图作出的历史思维的界定。

李成才李四清熊军编著：《中学数学学习题教学研究》，北京师范学院出版社1993年版，第134页。

段金梅武建时主编：《物理教学心理学》，北京师范大学出版社1988年版，第120页。

在此需要说明的是，对历史思维的性质特点我们应该从整体上去把握它，不可作片面孤立地理解。同时，历史思维由于是在马克思主义哲学指导下的思维，并且包括了理论思维，因此它既是一种世界观，又是一种方法论。在历史研究和历史教学中，只有运用历史思维这一历史学科的认知指南，才能揭示历史的规律性，再造历史客体的生动形象，收到良好的教学效果。

关于历史思维所包含的基本理论观点和历史认识的基本方法问题以及培养的具体措施，我们在第六章中另行具体探讨。

第三章 教学内容掌握问题

什么是教学内容？传统教学论认为仅是知识，但现代教学论认为知识、技能、技巧、能力、方法、情感、态度等都属教学内容的范畴，教学内容的概念有了新的变化，只有这样理解才能更好地实施素质教育。但是对于现代教学内容新增加的成分，历史教育者并非都有清楚地理解。因此，本章我们着重辨析现代教学内容的某些新成分的内涵及其相互关系，同时研究学生获得知识的思维操作过程。

第一节 教学内容相关概念辨析

什么是知识、技能、技巧和能力？它们之间的关系如何？关于这些概念中外学者们是怎样确定的？现在有什么变化？这都是我们改革历史课堂教学、确定历史学科的基本能力和发展历史思维所必须回答的问题。下面我们逐一研究这些概念的新观念，并说明其相应关系。

一、关于知识概念的某些观点

传授知识是普通教育的基本任务之一，知识教育是思想教育和发展教育的基础，因此我们首先要从知识的概念谈起。

什么是知识？历史知识的特点是什么？关于这些问题，各国专家学者曾有过各种不同的认识，今天的知识观念又获得新的发展。

我国关于知识的概念，不说知识分子，就是中学生也能背诵如下的定义：知识是人类实践的结晶，它来源于实践，又服务于实践。人类的知识有两大门类，一门是关于自然的知识，它是生产实践和科学实验经验的总结；另一门是关于社会的知识，它是社会实践活动经验的总结；自然科学和社会科学就是这两大门类知识的结晶，哲学则是自然知识和社会知识的概括和总结。这样的定义，我国学者无人不晓。

苏联著名教育家巴班斯基说：“知识是经过实践检验的对现实认识的结果，是现实在人思维中的正确反映。知识反映人们在社会历史实践过程中所积累的概括性经验。科学知识最正确地反映客观世界，并且随着客观世界的发展而不断变化和完善。”他又说，教学就是有组织有目的通过一定的途径一代人向另一代人传授知识。

关于知识的类别问题，哲学家有过多种划分法。按照知识对现实反映的水平，可分为经验的知识和理论的知识；经验的知识是观察和描述性的，理论的知识是概括性的或构成假说的。按照客观对象和研究方法的不同，可分为自然科学知识和人文科学知识，描述的和规范的知识，分析的和综合的知识，内容方面的知识和形式方面的知识。除科学知识外，还有日常生活知识和技术知识等。

关于知识质量问题，近几十年来苏联进行了深入研究，出版了许多论著。1960年别罗夫斯基撰写了《中学学生知识的检查》。1978年斯卡特金和克拉耶夫斯基撰写了《学生的知识质量及提高质量的方法》。同年，莱纳写了《学生的知识质量，它应该是怎样的？》等。在其他有关教学参考书中，苏联教育家都对知识的质量进行了论述，如在《历史教学中发展学生的思维能力》一书中，莱纳概括了衡量知识质量的五项指标，即“深度、效能、灵活性、理解度、系统性”等。这些指标很重要，对我们研究知识的质量问题很有参考价值，因为有关知识的质量问题在我国是从来没有探讨过的问题。

同时，国外学者还用当代新兴科学的观点研究了知识，并对知识重新进行解释。例如苏联的塔雷金纳1978年出版的《掌握知识过程的控制》，就是用控制论观点来研究知识的。关于知识新的概念，斯卡特金说：“知识是有意识地领会到的和留在记忆中的关于现实的信息。”因此，“人掌握知识就

[苏]巴班斯基主编：《教育学》，李子卓杜殿坤等译，人民教育出版社1986年版，第120页。

[苏]·B·布劳别尔格·K·潘京：《新编简明哲学辞典》，吉林人民出版社1983年版，第322页。

[苏]莱纳：《历史教学中发展学生的思维能力》，白月桥译，教育科学出版社1989年版，第232页。

要用各种办法接受和领会有关世界的各种信息，还要记住他获得的这些信息。”莱纳说：“知识，就是学科所包含着的客观对象的信息，历史知识就是历史学科所包含的历史客体的信息。”又说：“知识是不能传授的，所传授的只是信息。”莱纳在《历史教学中发展学生的思维能力》等著作中多次阐述了这种观点。这就是说，知识是信息，认识主体只有在理解它的前提下才能成为知识。

近些年来，南斯拉夫的教育家们对知识的含义、质量及其与能力的关系诸问题也进行了多方面探讨。南斯拉夫教育博士、教学论专家费·鲍良克教授给知识下的定义是：“知识是人认识的和长久地保持在自己意识中的关于客观世界的事实和概括的体系或逻辑观点。”他认为，知识包括两部分，一部分是事实本身，人认识事实就是认识事物的具体属性。除了认识事实，知识还包括概括，或者说抽象的认识。这些认识就是法则、原则、方法、规律、定义、结论、公式、理论、思想、体系、特征、价值等。知识有不同的质量，这与对事实的认识和概括的程度有关。根据这两方面，他把知识从质量上分为五个等级：

记忆性的知识。它是最低水平掌握的知识。在这个阶段，学生只是记住了某些他所学的知识，记住了关于客观事实的某些内容，再多一点就不知道了。这犹如我们偶然地知道了一个人，并记住了在哪里见到或听说过他的名字，但不知道他是什么人，不了解他的更多情况。

再认性的知识。其特点是学生可以准确地知道某些内容，辨认出它们的属性，知道它们的联系。但不能对它们加以解释和论证。

再现性的知识。其特点是学生能重现出自己认识了的知识内容，有时还非常肯定和确切，甚至还能讲出自己是怎样学会的，但是不能在自己的活动中运用它。

运用性的知识。这是高质量的知识，处在这个知识阶段时，学生完全地肯定地掌握了教学内容，能解释和论证它，有时还能用新的材料说明。运用性知识的主要特点是学生能在日常活动中运用它，故称运用性知识。

独创性或创造性的知识。它是最高级质量的知识，其特征是人在掌握知识的基础上，创造出物质的和精神的财富。这是人所向往的知识水平。

费·鲍良克认为，在学校学习的学生只能达到运用知识的水平，第五级一般是达不到的。不过其中有些人通过继续不断的教育可以达到创造性的知识水平。

我们认为，费·鲍良克关于知识的定义和知识质量的分类很有价值，这对提高知识的质量问题尤为重要。不过我们也认为，所谓创造性是相对的，它因人而异。什么是创造性？一般来说，创造性是指科学家和发明家创造出具有社会意义的新产品、新成果、新学说而言。不过从心理学角度来看，青少年学生虽然很少能创造出如同科学家所创造的具有社会意义的新成果，但他们能运用知识独立地创造出没有学过的新东西，提出新的看法，这也是一种创造，这和科学家的发明创造从性质上看没有本质区别。关于这点我们另行论述。总之我们认为，学生能够达到现代心理学所认为的创造性知识掌握的水平。

[苏]斯卡特金主编：《中学教学论》，赵维贤等译，人民教育出版社1984年版，第223页。

[南]费·鲍良克著：《教学论》，叶澜译，福建人民出版社1984年版，第10页。

关于知识概念的问题，我国台湾教学法科研工作者欧阳钟仁在《现代启发教学法》中指出，现代知识的观念已经改变。他说：“所谓知识，已被认为是‘设法发现’的创造性过程的一部分，而非仅是接受与累积的结果。过去许多年来，很多人认为：‘知识’是经过多次练习，经事实的了解而后加以应用的。”“现在我们应认为‘知识’是解决问题的能力，或者说是创造的能力，有些知识能帮助理解力的发展，有些知识能指导我们使用技巧，可说是行动的指针，有些知识则可培养感情，可获得新经验，以得到满足，因此知识应为学生思考感情行动之一部分，而知识之获得，则必须使学者积极地自动参与工作，才能产生大的效果。”

欧阳钟仁在这里正确地指出了关于知识观念的新发展，论述了知识的各种功能，这对我们重新考虑知识的内涵很有启发。不过，如果把知识简单地列入能力的范畴，那就混淆了能力和知识的界限。知识可转化为能力，但不能说知识就是能力。这个问题在知识、技能、技巧、能力关系部分将具体阐述。不过欧阳钟仁关于知识的新定义，对我们改变旧知识观念颇有启迪。

近些年来，我国学者关于知识的研究虽然没有像有些国家那么深入，但也取得不少进展。其他学科不谈，关于历史学科的基本知识及历史知识的特点有较深刻地论述。大家较一致的看法是历史知识有一定的特点，其主要特点是：过去性和现实性、具体性和规律性、科学性和思想性、多样性和统一性、时间性和空间性等十大特性。

二、关于能力和智力概念的某些观点

什么是能力，自古以来就有各种不同的认识。当今世界学者们大致有三种意见。第一种意见，把能力看作是技能和熟练的综合。例如有的美国心理学词典就把能力解释成“执行某种行动的技巧。在这个行动中，包括有复杂而协调的动作和问题的解决”。第二种意见，把能力看作是人体先天就有的“潜能”，也就是人的生理活动的“能量”。例如西方某些心理学家认为能力由先天素质决定，它在适当条件下发展极限是可以测量的。第三种意见，把能力看作人的心理特征，这是苏联心理学家们共同的基本观点。

例如苏联心理学家·M·捷普洛夫早在40多年前就说：“作为胜利完成某一种或某几种活动条件的心理特征，就叫作能力。”而B·A·克鲁捷茨基在80年代对能力下的定义依然是：“能力是人的个体心理特点，这种特点是符合于相应活动的要求的，并且是成功地完成这种活动的条件。”

首先，从这两个定义中可明显地看出，苏、俄学者对能力的看法和西方某些心理学家有着根本的区别。克鲁捷茨基说：“大多数西方国家学者是站在承认人的能力具有先天的、遗传的起源的立场上的。他们认为，不论能力的种类，不论它们的水平都是出生时就预定了的，能力是基因中预先制定的，这是自然的特殊赠品。”

苏、俄心理学界在能力的先天与后天的关系问题上有着一致的看法，都

欧阳钟仁著：《现代启发教学法》，第7页。

[苏]捷普洛夫：《心理学》，俄罗斯联邦教育部出版社1953年，人民教育出版社1954年版，第204页。

[苏]克鲁捷茨基：《心理学》，莫斯科《教育》出版社1980年版，人民教育出版社1984年版，第281页。

[苏]克鲁捷茨基：《心理学》，莫斯科《教育》出版社1980年版，人民教育出版社1984年版，第285页。

坚决否定“能力天赋”的观念，都认为生活环境和教育培养对能力的形成发展有决定作用，但具体到先天素质与能力的关系问题，他们也不是没有争论。有些心理学家如捷普洛夫、鲁宾斯坦、科瓦列夫等更倾向于认为，对能力的发展来说先天方面的素质似乎更具有重要的作用。例如捷普洛夫说：“天资乃是能力的自然的先决条件”，“能力的发展及获得技巧的容易性和迅速性是依赖于天资的。”科学院院士柯尔莫戈罗夫说：“天资，比如说适合在数学或物理实验工作中做出新发明的天资，并没有被自然赋予每一个人。坚持不懈的努力不能代替这种自然的天赋。努力只有在与天赋结合的时候，才能在科学中产生出实际有价值的成果。”

但是另外一些心理学家如列昂节夫和鲁利亚等人，则更强调生活环境和教育培养对能力形成发展的重要作用。持这种观点的人认为，先天素质只是能力形成的条件之一，任何一个人不论他具有怎样良好的素质，如果不从事坚韧不拔的相应活动，他也不可能成为音乐家、艺术家、数学家和诗人。例如，列昂节夫为了证明教育培养对能力形成的重要作用就曾搞过实验。他设计并使用一套个别训练的方法，使那些被断定缺乏音乐能力素质的学生形成音乐听觉。艾利康宁和达维多夫还在莫斯科一些学校里搞过实验，以培养全体学生的数学能力，使之在低年级掌握抽象的代数公式和原理。

不过一些人对列昂节夫等强调能力后天的观点提出反驳意见，认为这样就把生活条件和教养的作用“绝对化和神圣化”了，他们说：“如果一切都单纯依赖于培养，那么我们就必须宣布，洛巴契夫斯基之所以成为一名数学家，柴可夫斯基之所以成为一名作曲家，普希金之所以成为一名诗人，都仅仅是由于他们生活和活动的环境的缘故。而在其他环境条件下，他们可能就完全不同了：我们也许就会认识和敬重数学天才普希金，或伟大的作曲家洛巴契夫斯基了。但全部的经验、实际的生活、科学和艺术的权威性代表人物的证据，都不能得出这样的结论。”

近一二十年来，苏、俄心理学界在能力先天素质和后天教育问题上发生很大变化，更加重视研究能力的差异问题，并认为天赋素质是这种差异的重要原因之一。这种理论观点的重大变化直接影响到苏、俄的教育改革。

其次，从以上具有代表性的两个定义中看出，苏、俄心理学家对什么是能力的问题也有分歧。克鲁捷茨基认为，捷普洛夫的有关能力的概念是四五十年代的传统概念，它不能令人满意。如果从这个传统概念出发，就会把不属于能力的、完成活动所必需的、各种心理品质或个性特点，如活动的兴趣、爱好、勤奋和坚韧，都纳入能力的概念。这样，能力的概念就“融化”到个性的概念之中了，因而有失掉研究对象的危险，所以捷普洛夫对能力所下的定义是“漫无目标的”。用我们的话来说，就是非智力因素不应包括在能力的概念中。然而一些心理学教科书依然采用这个概念。

克鲁捷茨基在批评了上述传统的能力概念的基础上所下的定义，他自己认为注意到了这样三个方面：第一，能力是个体的特点，即一个人与另一个人的不同点。第二，这不是一般性的特点，而是心理特点。因此，长而灵活的手指（钢琴家的特点）或高个子（篮球队员的特点）并不是能力，虽然它们有助于达到相应活动的成功。第三，能力并不是任何的个体心理特点，而仅仅是那些符合于某种活动要求的特点。例如，成功地掌握音乐所必需的音

乐听觉和节律感，设计师设计活动中所必要的结构上的想象力，以及画家对于颜色的敏锐辨别力等，这些符合业务活动要求的心理特点才属于能力的范畴。

关于能力的种类问题，苏、俄教育学和心理学书籍中通常分为这样几种：学习能力和创造能力；一般能力和特殊能力；自然天生的能力和人类特殊的能力。

所谓学习能力，就是运用已经知道的活动方法去重现或获得知识、技能和技巧的能力。创造能力就是创造新颖独特的活动方法，并用以探索或发现新知识、技能和技巧的能力。

一般能力和特殊能力的区别在于，前者是各种活动或各科学学习都需要的能力，如分析、综合、概括的能力以及观察、思维、想象的能力；后者是某一种活动或某一门学科所需要的能力，如外语、历史、数学、语文、化学等各部门的专门能力，即特殊能力。

人类的自然天生的能力和人类特殊的能力是列昂节夫提出来，他认为这两种能力是人类特有的对立统一的能力。所谓自然天生能力，是在生物学基础上形成的能力，如迅速形成的条件联系的能力。所谓人类特殊的能力是起源于社会历史的能力。

关于能力问题，还需要说明与智力概念的关系。在心理学界对智力和能力有不同解释。西方心理学将智力和能力看作是包含关系，认为智力包括各种能力。但苏、俄心理学把智力与能力看作是从属关系，认为前者是种概念，后者是属概念，智力是能力的组成部分。我们认为，智力和能力有区别，但又有联系，它们都属于完成某种任务的个性心理特征，不过智力偏重于认识，它着重解决知与不知的问题；能力偏重于活动，它着重解决会与不会的问题。

以上各种能力不是孤立存在的，而是交织在一起，在发展中相互影响。所以要培养能力，应使各方面的能力得到全面和谐的发展。

三、关于技能和技巧概念的某些观点

什么是技能？什么是技巧？它们的关系如何？这些问题，中外心理学家和教育理论家的观点基本是相同的。

著名心理学家克鲁捷茨基说：“人已掌握的完成活动的方式叫做技能。”著名教学论专家斯卡特金说：“技能是一种动作，它是由一系列经过调整的有共同目的操作组成的。”由此可见，不论心理学家还是教学论专家，都认为技能是一种活动方式，它是由相互联系的一系列的动作构成的并经过反复练习形成的。

同样，关于技巧的概念，某些教育学家和心理学家的看法也是一样的，都把它看作是自动化了的行动。斯卡特金说：“技巧是一种操作，其完成方式是自动化的，几乎不受意识的支配。”克鲁捷茨基说：“技巧是部分自动化的行动。”

技能和技巧都在练习中形成。它们的区别在于，技能是受意识支配的、由许多动作构成的综合体，而技巧是自动化的行动，是活动中精确、迅速、正确的动作要素。例如，编写提纲是一种技能，它是受思想意识支配，由许多活动构成，不能自动化完成。但在编写提纲的过程中，有些动作，例如阅读课文、分段落、作摘要这些为编写提纲服务的活动，则称之为技巧，因为这些动作是不受意识支配的自动化了的动作。

不过这里所说的自动化并不是完全断绝意识和动作的联系，而是说这时

的意识指向对活动的一般指导，总的注意力集中到编写提纲的整个问题上，而不是集中到阅读课文、分段落、加标题等步骤的操作技术上。

关于技能和技巧的相互联系，我们大家都很清楚。技能是形成技巧的基础，也就是说，通过勤学苦练而形成的精确、协调、稳定、灵活的熟练动作就是技巧。但是，最近十几年来，有些教育学和心理学专家，还非常强调另一种关系：“在某些情况下，技能是在已经获得的技巧的基础上形成的。”例如H·A·索罗金在谈到技能和技巧的联系时说：“要阅读书籍并且有理解和掌握其内容的技能，就必须具备迅速阅读的技巧。”这就是说技能和技巧是互为基础、相互促进的。

一般的教育学和心理学书籍，根据动作的方式或特点，一般把技能和技巧分为：实际的和智力的；一般的和特殊的。

所谓实际的技能和技巧，就是有运动器官和感官参与的、以外部活动形式来掌握和进行的技能和技巧，如写字、开车床、调显微镜、演奏等所表现出来的不同程度的技能和技巧。智力的技能和技巧，就是借助于内部言语在头脑中进行的，以感知、记忆、想象、思维为主要过程的，在认识事物和解决问题的心理活动中所进行的技能和技巧，例如计算、分析、综合、比较、概括等。

所谓一般的技能和技巧，就是各门学科教学中都适用的技能和技巧，如区分重点、编写提纲、利用参考书、自我检查、推论、归纳、演绎，等等。专门的技能和技巧，就是适用于某门学科的特殊的能力和技巧，例如外语教学中听、说、读、写、译的技能和技巧，物理和化学中使用仪器作实验的技能和技巧。

此外，教育理论家们通过研究还总结概括了学习活动的共同技能和技巧，并要求教师在各科教学中都重视这些技能和技巧的训练。它们是：写摘要、简介、评论、编制图书目录、撰写报告、搜集资料、作卡片、记笔记，等等。这些技能和技巧又可分为两种，一种与理解知识有直接关系，一种与独立掌握获取知识有直接关系。

同时，近几十年来由于特别强调培养创造性的人才，所以一些教育理论家经过研究提出，创造性活动是一种特殊类型活动，创造性活动具有自己的特点，创造性活动的技能和技巧也有其特点，这就是探索性。但是，以前的教育教学没有认识到培养探索性技能和技巧的重要性和必要性，没有专门进行培养。例如教学论专家B·B·克拉耶夫斯基说：探索性的技能和技巧只凭口头说一说、用零敲碎打的方法是培养不起来的。因为，不管学生得到多少现成知识，也不管照原样掌握多少技能，都不能保证他得到创造能力。如果人已经习惯于掌握现成的知识和技能，那么他特殊天赋的创造素质很可能要减退。

因此，现在的一些教学法和教学论专家，都很重视培养学生的创造性技能、技巧，一些历史和数学等教学科研工作者如··莱纳和··扎波罗热茨等人，就专门培养创造性技能和技巧工作进行了卓有成效的研究。他们提出，利用问题性习题体系，创造一定的问题情境，就可达到培养学生创造性技能和技巧的目的。

四、关于能力与技能、技巧的区别

能力的概念和技能概念、技巧概念的区别是什么？这是我国广大历史教育工作者在研究能力教育问题时所碰到的一个很难回答的问题，也是我国历

史教学著作从来没有探讨的问题。

不过中外广大心理学家和教育理论家大都认为：“正如把能力与技能和技巧割裂开来的错误一样，如果把它们等同起来同样是错误的。”例如我国心理学家潘菽先生认为：“技能和能力既有不同，但又有密切联系。技能是指完成一定任务的活动方式，能力是顺利完成学习和其它活动任务的个性心理特征。”苏、俄心理学家彼得罗夫斯基说：“能力与知识、能力与技能、能力与技巧彼此并不是等同的。”然而，区别它们的标准是什么？关于这个问题虽然有不少的讨论并提出各种见解，但仍存在着分歧。所以在教育学和心理学文献中对这些术语的使用很混乱，诸如“计算技能”和“计算能力”，“思维能力”和“思维技能”，“观察能力”和“观察技能”等等在某些论著中是等同的概念。这样，确定这些概念的科学内涵就显得更加必要了。

有人提出用形成的速度作为区别能力和技能、技巧的标准：能力形成得慢并稳固，而技能和技巧形成得快并易丧失。例如苏联的基列因科及其同事莱布斯在他们的著作中就写道：假如一种品质能比较容易和比较快地发展起来，那么它就不应该称为能力。但有人反对这种观点，认为这个标准没有意义。因为用速度作标准就意味着把发展快的心理特点纳入到技能和技巧范畴中，而把发展慢的心理特点纳入到能力范畴中。然而事实上，有些技能和技巧在某种条件下其形成和发展的速度甚至比能力还要慢些。

也有人提出，以复杂度作为区别的标准，认为能力是更基本的构成物，较简单，而技能和技巧是复合构成物，较复杂。不同意见的人则认为，能力和技能、技巧在结构上看都是既非常简单，又非常复杂的。所以，这种区分根据是可争辩的，含混不清的。

至于把“先天和获得”作为区别这些概念的根据，这种看法更不足取。因为大家都很清楚，能力与技能、技巧一样，都是在后天于生活和活动中形成并发展起来的。

当然，以上各种意见都有某种程度的科学性和合理性，因为一般来说能力和技能与技巧相比，形成得较慢些，结构较简单些，况且天赋素质是能力形成的前提，但这些根据和标准又都不十分科学，都有某些疏漏之处。

我们认为，对于能力和技能、技巧间的区别进行了更全面研究并提出令人满意的划分标准的人是克鲁捷茨基。他从大家公认的“能力是人的心理特点”这个定义出发，通过对与能力和技能、技巧都密切相关的活动性质和特点的分析，并以活动作为基础，从而阐明了能力和技能及技巧间的区别这一长期没有被说清的问题。

克鲁捷茨基首先注意到：在苏联任何心理学教科书中，将“能力”概念的定义都说成是人的个别心理特点。另一方面，所有技巧或技能的定义都是从操作的概念出发的。如列维托夫把技能说成是操作的顺利完成；捷普洛夫认为技巧是有意识操作的自动化要素等等。这里是有区分的：在谈论能力时，我们指的是在活动时人的心理特点；在谈论技能时，我们指的是人活动的心理特点。克鲁捷茨基再次强调说：从我们的观点来看，几乎所有的教科书都把“能力”一章放在“人的心理特点”部分，而把“技能和技巧”一章放在“活动的心理特点”部分，这是完全正确的，因为“人的心理特点”和“活动的心理特点”有着根本的区别。

从种种书籍对能力和技能、技巧的这种通常的解释出发，克鲁捷茨基得出这样的结论：能力，我们指的是人的个别心理特点，这些特点有利于迅速

而容易地掌握特定的活动（如数学活动），以及掌握适当的技巧和技能。这个概念来自对人的心理的分析。而技能和技巧，我们指的是在活动（如数学活动）之中人所做的比较高水平的特殊动作。这个概念来自对特殊活动的分析。这样，克鲁捷茨基通过确切深刻的分析，在新的意义上继承、补充并重审了公认的能力定义：能力不是技巧和技能，而是个别心理特点；依靠这些特点，容易掌握一种活动中的技能和技巧。

能力只在活动中形成和表现出来，技能和技巧只在活动中形成和巩固，活动是能力、技巧和技能的基础。所以克鲁捷茨基指出，人所实行的活动既可作为判断其能力特点和技能技巧特点的根据，又可作为划分能力与技能、技巧的区别的根据。当我们根据活动来分析人的某种心理特点时，比如果断性、勇敢精神、自制力、顽强性等，这就是对能力进行分析；当我们根据活动来分析人的某些行为的精确性、协调性、灵活性等，这就是对技能和技巧进行分析。当我们讲“根据习题条件列出方程的技能”、“进行代数变换的技能”、“计算的技能”等，这些都是数学教学活动的內容，所以属于技能和技巧的范围；当我们说“评价历史人物的能力”、“计算历史年代的能力”、“概括数学材料的能力”、“抽象思维的能力”、“空间想象能力”等，这些都是人的个人活动的心理品质，所以属于能力的范畴。

克鲁捷茨基关于区别能力和技能、技巧的理论观点，对能力教育和能力研究工作有很重要的意义，因此得到同行专家的高度赞扬和评价。

五、关于知识、技能、技巧和能力的相互关系

我们认为，能力和知识、技能、技巧的关系是对立统一的，能力表现在掌握知识、技能和技巧之中，但又不能归结为知识和技能、技巧。技能和技巧的获得要以一定的能力为前提。关于这些概念的相互关系克鲁捷茨基在其1980年编写出版的苏联师范学校教科书《心理学》中，有一段全面的概括：

“应当强调能力同知识、技能、技巧的紧密的不可分割的联系。一方面，能力依赖于知识、技能和技巧——能力是在获得知识、技能和技巧的过程中发展起来的。另一方面，知识、技能、技巧依赖于能力——获得知识、技能和技巧的过程与其他条件（例如，教学的质量）一起也依赖于学生的个体心理特点。有能力才有可能较快地、较容易地、较巩固地和较深刻地掌握相应的知识、技巧、技能。例如，数学记忆能力、几何空间表象的能力、逻辑思维能力等都是获得数学知识和技能、技巧的过程中发展起来的。另一方面，在具有好的数学记忆能力、逻辑思维能力的条件下，掌握数学领域的知识、技能和技巧就会进行得更容易些、快些和有成效些。”

这段话很清楚地说明了知识、技能、技巧与能力相互联系、相互依存的关系，对于这些概念的每种关系没有必要逐一叙述。鲁宾斯坦曾说过：能力和技能之间的关系是特种辩证法。所以，下面我们只指出这些概念需要着重强调的较为特殊的几个问题。这就是：

关于知识作为基础的问题。大家都很清楚，知识是技能、技巧和能力的基础，能力、技能和技巧是在掌握知识的基础上形成发展的。但另一方面，有的心理学著作也很强调，有些能力、技能和技巧是在实践中借助于练习获得的，它们并不以知识为基础。克鲁捷茨基举了许多这样的例子，如走路、游泳、说话等技能，都是通过练习和训练形成的，而不必依靠知识。

关于能力和知识一致性的问题。能力是在获得知识的过程中发展的，一般来说，一个人的知识越丰富，他的能力就越强，因为知识多少和能力大小

是一致的。但是，近十来年编辑出版的教学论著作、教学法和心理学著作还非常注意阐述问题的另一方面，即一个人的知识丰富与否，并不完全决定他的能力大小，二者不是绝对成正比例的。有些人真可谓“满腹经纶”，但不能解决实际问题。著名教学论专家··莱纳举了一个很有说服力的例子。他说，大科学家爱迪生是农民家庭出身，从小卖过报，没有上过大学，可算是知识不丰富的人，但他一生中获得一千多项专利发明，他的知识和能力并不一致。近十几年来教育家强调这方面的原因是为了说明实践的重要性，读书不要脱离实际，要灵活掌握运用知识，培养能力，进行素质教育。同时这个例子也说明了一个原理：知识只是一个人成功的诸种条件之一，但不能仅仅依靠它判断一个人的能力，因为它不能单独决定一个人的能力大小。

此外，能力是获取知识、技能和技巧的前提，能力强的人掌握知识、技能和技巧较为迅速、容易、深刻和牢固。如果一个人在掌握知识、技能和技巧上比另一个人掌握的速度慢、费力大、效果差，这就表明他的能力差。但是，为了使大多数学生得到全面和谐的发展，某些新的心理学论著还着重指出：不要只根据一个学生还没有具备一定的知识、技能和技巧，就仓促断定他没有能力，这样就犯了心理学上的重大错误。因为有不少这样的事例：一个人的能力在童年没有被周围的人们所承认，但他能力的进一步发展却使他得到了应有的荣誉。彼得罗夫斯基说：“爱因斯坦在中学时被认为是一个很平常的学生，而且看来没有任何迹象预示他会成为伟大的天才人物。”这就说明，一个人虽然最初并没有掌握某种技能和知识，而且跟周围人没有什么显著差别，但由于教育的结果，后来可能迅速地掌握知识、技能和技巧，超出所有人，表现出高度的能力和智慧。这就是“大器晚成”。

总之，知识、技能、技巧和能力既各自独立，又是相互制约，某些教育学和心理学论著较全面深刻地阐述了它们之间的辩证关系。如果没有一定的能力，那就无法掌握一定的知识，形成不了技能和技巧；反之，如果没有一定的知识、技能和技巧，那就难于培养和发展一定的能力。知识、技能、技巧是发展能力的必要基础，而能力是掌握知识和形成技能、技巧的前提条件。虽然如此，但不能说有了知识就有了能力，掌握了技能和技巧就自然形成了能力。同时也不能说知识不丰富的人就能力低。这些概念各有相对的独立性，在教学中要注意全面掌握和培养。从战略眼光看，能力培养更重要，因为学生的某些知识、技能和技巧离开学校后可能由于不用而很快地被忘掉，但形成的能力却不会随之消失，而是终生受益。

在此，我们用一节的篇幅论述了知识、能力、智力、技能和技巧的基本理论观点，这似乎远离了历史教学研究的中心，其实不然。特意撰写本节的目的正是为了有利于历史教育工作者能正确理解并运用这些基本理论研究我们的历史教学。因为从实践来看，我们广大历史教育工作者对这些原理并非都非常清楚并能运用自如。把教育学或心理学的基本理论运用于历史教学，是我国现阶段历史教学面临的重要改革任务。下面第三节“知识掌握的三级水准”，我们将以本节的理论为基础对历史教学的现况作些新的探讨。

第二节 知识的属性与学生的掌握

在前一节，我们介绍了知识、技能、技巧和能力的新观念。本节进一步研究学生掌握历史知识的认知过程。但在具体分析认知过程前，还要研究知识的某些重要属性，因为这些属性直接制约着学生对知识的掌握。

一、知识的重要属性

首先我们要弄清知识的本质问题。

知识的本质特性制约着知识的其他一些次要特征。从本质上来说，知识属于人的认识范畴，是人的思维从认识结果的角度而不是从认识过程的角度对客观对象稳定的反映，是思维对客观对象认识的结晶。作为知识来源的客观对象是一个存在于思维之外的“自在之物”，它不以人的意志为转移。人通过对客观对象的反映才能形成知识，但是在人还没有某种客观对象的知识之前，该种客观对象就已经存在了。

正因为知识是客观存在在人的认识中的主观反映，而人的认识又受历史条件、社会集团、个人经验等诸种因素所制约，因此就决定了知识的其他各种属性，或者说决定了知识这个概念内涵的多样性。

（一）知识的两重性

从掌握知识的主体来看，知识具有个人属性和社会属性这样两重属性。而且这两种属性既是相互矛盾、相互对立的，又是相互依存、相互转化的。知识的个人属性是指知识在一定阶段和一定条件下只被个别人所掌握；知识的社会属性是指知识在一定阶段或一定条件下被广大群众所掌握，成为全人类的宝贵财富。例如，哥白尼经过长期观察，推翻了中世纪教会长期维护的“地球中心说”而提出的“太阳中心说”，布鲁诺继承哥白尼的天文学革命的巨大成就进而提出的“宇宙无限说”，牛顿提出的“三大运动定律”和“万有引力定律”，达尔文经过全球科学考察发现的生物进化的规律等，所有这些科学知识最初只掌握在发现这些科学规律的科学家个人手中，只具有个人的属性，而没有被社会广大人民群众所承认，没有获得社会的属性。有些科学知识在没有获得社会属性之前不仅不被当作真理，相反掌握这种知识的个人有时甚至被看作持异端邪说的人而遭受迫害。如哥白尼因为提出“太阳中心说”而受到教会的迫害，布鲁诺因为宣传“宇宙无限说”而被判处死刑。任何重大科学发现，最初总是只掌握在少数人手中，只具有个人的属性。当科学家把他的科研成果公开之后，随着科学知识的传播和普及，一定的科学知识才被社会广大人民群众所理解和承认，这样，知识才获得社会的属性。

但是知识从仅由个人掌握发展到被广大人民群众所掌握，即知识的个人属性转化为社会的属性，到此这种转化并没有完结。知识的社会属性还要转化为个人的属性，这种转化就是青少年一代继承先辈所遗留下来的社会经验和科学文化知识。因为由先辈所遗留下来的或被社会广大人民群众所公认的科学文化知识，对某个或一代青少年来说，在学习之前是不理解不掌握的，这时的科学知识虽然具有社会的属性，但没有获得年轻一代个人的属性，只有通过青少年个人的艰苦学习，前人的或当代他人的知识才会变成历史上新一代每个个人的知识财富。由个人的属性转化为社会的属性，再由社会的属性转化为个人的属性，这是知识的两重性相互转化的一个周期，而且这种周期性的变化是往复无穷的，因此，人类的科学文化知识才日益丰富发展，社会历史才不断前进。

知识个人的和社会的两重属性是相互转化的，又是相互矛盾的和相对独立的。一定知识在一定时期只具有个体性，只被少数人或个别人所拥有；或者相反，一定知识在一定时期虽然能被广大群众所理解，但却不被某些个人（如某个青少年）所掌握，还没有获得某些人的个体属性。

同时，知识是通过语言形式来体现的，其中包括以书面语言的形式来体现，这是知识个人属性和社会属性相互转化的主要条件。如果知识不是体现在语言中，那么知识就不能传诸后人或他人，因此就不能实现两种性质的相互转化。知识的语言性是实现两种属性转化的首要条件。

今天看来，知识也是一种商品。凡是商品就具有使用价值和交换价值这样的二重性。因此知识也具有商品的两重性：使用价值和交换价值。现阶段我国处在发展社会主义市场经济的历史时代，知识分子“下海经商”，科技发明的专利权注册以及其他知识产权问题等，这些都是知识作为商品两重性的体现。

（二）知识的数量和质量

从辩证唯物主义的质与量的观点来看，知识既有质的属性，又有量的属性。质与量对立统一的属性，是知识的另一个重要特性。知识的质与量的属性是由人的认识规律所决定的。既然知识属于认识的范畴，那么人对于客观对象的认识是有一定的认识规律的，这个规律就是：就人类认识运动的秩序来说，总是由认识个别的和特殊的事物逐步扩大到认识一般的事物，然后才进行概括，认识事物的一般共同本质。当认识了事物的共同本质后就以这种共同的认识为指导，继续向着尚未研究过或尚未深入研究过的各种具体的事物进行研究，找出某种客观对象的特殊本质，以补充、丰富和发展人类掌握的科学文化知识总量。知识的质与量的属性是由人的这种认识运动的程序来决定的。这里说的质是指质量高低，量是指知识的数量多少。

知识的质与量的属性，既通过不同历史时代的人在知识掌握的差距上体现出来，也通过同一时代的不同人对知识掌握的差距上表现出来。例如，从历史发展的长河来看，古代社会人们所掌握的有关自然和社会全部知识的质量和数量，比近代社会人们所掌握的这些方面的知识，质量既低得多，数量也少得多。同样，近代社会人们所掌握的有关自然、社会和思维的全部知识，比现代社会人们所掌握的有关这些方面的知识，质量既低得多，数量也少得多。如按照原始时代人类的认识，他们没有把自己从自然界中区别开来，把自然界和自然现象看作和自己一样的东西：石头能从山上走下来，树木受打击也有痛苦感等。原始人思维的特点表现为“万物有灵论”。原始社会瓦解，进入奴隶社会，由于手工业、农业、商业和航海业的实际需要，引起了古代天文学、气象学、数学、力学和地理学等古典知识的产生和发展。同时，作为自然科学和社会科学总结的哲学也随之出现，并力图对整个世界进行概括，但是这种概括是片面的，简单的，不科学的。例如，中国古代朴素唯物主义者认为，整个世界是由金、木、水、火、土构成的；古代印度的笈婆派认为，整个世界是地、水、火、风构成的；古希腊的唯物主义者认为水、火、气、土构成整个世界。古代社会，人们认为世界是由这些不同的物质构成的，这是唯物的，但是这种认识很原始，古代人所掌握的知识数量既少，质量又低。

在人类掌握知识的历史发展过程中，知识数量的迅猛增加和质量的极大提高开始于 15 世纪。15 世纪下半叶，由于中世纪教会的崩溃和文艺复兴运

动的发展，近代科学开始兴起，代数、几何、三角、地理、动物、植物、生物、天文学、力学、物理学、化学等，都从古典自然科学、社会科学或哲学中分离出来，获得日益迅速的发展。这一时期的自然科学和社会科学基本上处在收集资料、积累经验、初步进行分门别类的探讨阶段，知识的数量和质量都处在重大变革时期。这个历史阶段一直延续到 18 世纪。从 19 世纪初期开始，随着资本主义大机器工业的发展，不仅力学、数学、物理学、化学、生物学等自然科学门类增加，而且搜集材料的阶段已经结束，人们通过研究发现了自然界各种运动形态的许多重大规律，其中包括三个最伟大的科学发现，即细胞学、能量守恒和转化定律、达尔文的进化论等。这些发现，使人们对自然界一切现象之间的辩证联系和发展规律的认识有了大踏步的前进，知识的数量和质量空前发展。同时，马克思在总结自然科学和社会科学发展的全部成果的基础上，通过对唯心主义和形而上学的批判，提出了辩证唯物主义和历史唯物主义哲学，建立了真正科学的世界观和方法论。因此，我们说 19 世纪中期人类所掌握的自然知识和社会知识在数量和质量方面都是一个巨大的飞跃。

至于现代科学知识的激增与更新速度之快，更是前所未有的，有人用知识“爆炸”来形容第二次世界大战后科学知识的增长是有道理的。20 世纪是人类在认识世界方面创造奇迹的值得骄傲的世纪。进入 20 世纪，人类打开了原子的大门，进入到微观世界，掌握了原子核裂变的规律；发明了电子计算机，迎来了信息革命；发射了宇宙飞船，踏上了征服太空的征途；发现了遗传密码，揭开了生命之谜，如此等等，举不胜举。20 世纪以来，人类所掌握的科学知识数量激增和质量提高之巨大令人吃惊。有人说：“整个历史上 90% 以上的科学家与发明家都生活在我们这个时代”。据估计，历史上人类知识翻一番的时间间隔越来越短：公元前 ~ 1500 年；1500 ~ 1800 年；1800 ~ 1900 年；1945 ~ 1960 年；1960 ~ 1968 年。由于知识激增和更新速度加快，“过去 30 年内科学出版物的数量每 5 ~ 7 年就翻一番”。当今天人类迎接 21 世纪之际，科技成就令人惊叹不已，科学分支已达到 2600 多门。所以说在现代社会，人类所掌握的全部知识的数量之多，质量之高，是历史上从来没有过的。这里所说的知识数量增多，主要是指大量新兴科学的出现，新兴科学的出现使人们所掌握的整体知识向横向发展；所说的知识质量的提高，主要是指原有科学的研究更加深入，因此使人类所掌握的某个领域的知识向着纵向发展。当然，知识的横向发展，也就是人类所拥有的全部知识的广度加宽，广度加宽既是知识的量变也是知识的质变；知识的纵向发展，也就是人类所拥有的全部知识的深度加深，深度加深既是知识的质变也是知识的量变。

整个人类掌握整体知识横向发展加宽知识的过程，和掌握知识纵向发展加深知识的过程，这与人类个体掌握知识的纵横发展过程是一致的，也就是说，某个个体掌握知识质与量的发展过程，和整个人类掌握知识的质与量的变化过程是相同的。

既然知识有数量和质量两重性，就应当有科学的衡量标准。衡量知识的数量标准容易理解和确定，但确定衡量知识质量的标准则是一个新课题，这在前一节有关知识的概念部分曾提到过，这个问题需要进行专题研究，在此难以展开叙述。不过苏联教学法专家莱纳在《历史教学中发展学生思维能力》

一书中有所研究。

（三）知识的类别

由于各种事物都具有多重性质，我们可以根据不同的分类标准对事物进行多种不同的分类，分出不同的类别。知识同样如此。例如，从认识论的角度来看，知识可分为经验性的知识和理论性的知识。经验性的知识是认识的初级阶段，理论性的知识是认识的高级阶段。从知识反映客体的性质来看，知识可分为自然科学和社会科学、物理科学和化学科学、历史科学和地理科学等不同类别的知识。从真理的角度来看，有些知识体现了客观对象的本质特征，是绝对真理，如宇宙是无限的，历史是发展的，认识是无止境的等；有些知识是相对真理，因为它只片面或非本质地反映了事物的某些现象；有些所谓知识则是歪曲地反映了被认识对象的性质，是带有偏见性的非真理的知识，如宗教迷信所宣扬的某些知识等。知识和其他任何事物一样，具有多种属性，可以从不同的角度进行各种不同的分类。知识的多重性质是由客体的多重性质决定的。

二、掌握历史知识的认知过程

知识是人对客观对象认识的结果，它具有多种属性。人类的知识导源于直接经验和科学实验，但由于人不能事事都靠直接经验，因此许多知识都来自间接经验。就学生来说，学习被前人已经认识并作了验证的知识仍然是一种认识过程，不过这种认识过程具有一定的特殊性。学生学习知识是在教师的组织下按教材进行有计划和有目的的学习，它同人类认识客观对象和客观世界相比，不需要通过曲折漫长的摸索和总结，因此，学生要把前人的知识变成自己财富的认知过程是径直而简短的。但尽管如此，学生学习知识也不是轻而易举的。研究表明，学生掌握知识的过程，既与人类整体在历史的长河中掌握知识的一般规律大致相符，又具有学生本身固有的一系列特殊的、复杂的认知规律。首要的是有关学习积极性的认知规律，一般称为非智力因素和智力因素，如兴趣、注意、情感、情绪、意志以及观察力、注意力、记忆力、想象力、思维力等。这些毋需论述。

其次，在第一章第三节中我们曾提出：人类对整个历史的认识可分为感性认识、知性认识和理性认识三个阶段。这主要是就整个人类对整个历史的认识而言。但是就个人特别是学生掌握历史知识的思维过程来说，由于学生认识的简捷性，所以主要可分为两个阶段，即认识的低级阶段和认识的高级阶段。所谓低级阶段是指感性认识阶段，它包括认识的主要形式有：感觉、知觉和表象；认识的高级阶段是指理性认识阶段，它包括的认识主要形式有：概念、判断和推理。这样掌握知识的两个阶段及每个阶段的诸种认识形式，既是整个人类在历史的长河中认识世界的普遍规律，也是每个学生学习某门学科知识的普遍规律，而学生的认识和整个人类认识的不同在于，学生掌握知识的两个阶段及主要形式都是短暂径直的。

（一）感性认知阶段

由于历史学科的特点具有过去性，而且历史不能重演，所以学生学习历史知识主要是根据历史上遗留下来的材料，包括考古发掘的实物和文字记载的史料，并凭借现实生活的经验，通过感觉、知觉，形成历史的表象和概念。同时，感性知识又是理性知识的基础，学生学习历史首先要掌握感性的历史知识，然后再掌握理论性的历史知识，因此我们首先要研究感性历史知识的掌握过程。

1. 认知中的感觉

人们掌握知识，首先要通过感觉器官（眼、耳、鼻、舌、身）接受客观对象的刺激，引起人们的感觉。不通过感觉，外部世界就无从反映到人们头脑中来，认识就无从谈起。所以说，感觉认识是整个认识的起点。但是，人们通过感官所接受的刺激，有时能正确反映客观对象的性质，有时不能正确反映客观对象的性质；有时能够引起我们的注意力，有时不能引起我们的注意力。这样，就出现了复杂的情况：有些感觉到的东西能够继续深化，成为知觉和表象，进而成为概念，形成感性知识和理性知识；有些感觉不被重视，甚至导致错觉，形成错误的概念或理论知识；有些感觉，对我们来说则是一个不解之谜，因此成不了科学的历史知识，例如我们对于“甲骨文”的认识过程就是如此。

甲骨文是商王朝刻在龟甲兽骨上的古文字，现在专门研究这种文字及其记载内容的考古学知识，成了“甲骨学”。这种文字在金石学家王懿荣于1899年第一个识别之前，人们就早已感觉到了它，发现了它，当时河南安阳一带的农民把大量的甲骨当作普通动物的遗骨在田地里翻上翻下，这时刻在甲骨上的文字并没有引起人们的高度重视，它不过是一种莫名其妙的符号。后来，考古学家识别了这些符号，甲骨文才成为一种知识，成为人们认识商朝历史客体的中介。就是在今天，历史科学或人类社会和自然界，人们由于尚不理解、不认识、不注意，因而也形不成知识的各种符号或信息依然大量存在。人的感知和照镜、摄影有类似之处，客观对象映入人脑就会反射出映影。但人脑又具有镜子和照像机以及动物大脑所没有的进行抽象思维的特殊功能。人的认识不是对客观世界平静的、呆板的、表面的反映，它能把感觉到的东西上升为知觉、表象和概念，成为知识。

人们认识历史客体，揭示历史的本质，必须通过历史中介。历史认识的中介是由感知觉到认识历史实际的桥梁。但是由于历史的事物和自然界的事物都是普遍联系着的，而且任何一个事物都有多种属性，其所处的条件又是复杂多变的，因此，历史中介既可以成为历史中介，又可能成为非历史的中介；有时成为一种认识的中介，有时成为多种认识的中介。而甲骨文在人们对它还不了解之前，它就没有成为认识商朝历史实际的桥梁，甚至把人们的感知引入非历史认识的歧途，认为这些龟甲兽骨不过是些纯自然物。在人类历史认识的长河中和成年人历史认识中，对历史认识的中介作错误的感觉不仅是大量的，甚至是历史认识过程中不可避免的一个阶段。但是学生的历史感觉认识则不然。在历史教学中，要把整个人类和成年人对历史中介常有的错觉作为经验教训告诉学生，学生没有必要重复其前辈漫长曲折的感觉认识过程，学生对中介体的感觉一开始就把它作为认识历史客体的桥梁。

2. 认知中的知觉

尽管感觉是认识过程的开端，是学习历史知识的起点，但是感觉只是人脑对客观事物个别属性的主观反映，有一定的片面性或表面性，甚至导致错觉，因此，必须把感知的信息上升到知觉的信息。

知觉是比感觉高一级的感性认识形式，是对感觉到的信息进行综合后形成的整体形象，又叫作知觉映象。知觉和感觉的不同之处在于，知觉具有整体性、选择性、理解性和恒常性。任何历史对象都具有各种不同的属性，因此可以有不同的感觉和知觉。人们对历史对象的知觉，是通过对历史对象各种感觉的综合而形成的知觉映象。如学生对司母戊鼎的知觉形成，首先，学

生通过视觉知道司母戊鼎是青铜制作的，上铸秀丽的花纹，有两耳四脚的雄伟形态；其次，通过听觉知道司母戊鼎重 875 公斤，高 133 厘米，长 110 厘米，宽 78 厘米；同时，通过听觉还知道司母戊鼎是商王为祭祀其母而制作的；通过视觉和听觉又知道司母戊鼎是世界上最大的青铜器，它是由许多人分工合作铸成的。这样，学生借助于不同的感官，对司母戊鼎的各种属性分别有选择地加以认识，了解制作的原料、用途、形状、颜色、重量、长宽高及其在世界上的地位等，然后又借助于知觉把感觉得到的这些属性联合起来，整体认识司母戊鼎，从而形成了对这种历史文物的知觉映象。这种知觉映象，成为学生在一定程度上理解了的整体形象，使学生对司母戊鼎的认识由感觉阶段上升到知觉阶段。司母戊鼎的知觉信息，和司母戊鼎的感觉形象有着严格的区别，划分这种区别的重要标志之一就是理解。所谓理解，就是认识事物的相互关系，揭露事物的本质和规律，而不是单纯借助某种感官认识事物的个别性质。学生对司母戊鼎的知觉认识，已经把司母戊鼎的多种属性联合起来，掌握了它当时的用途。

3. 认知中的表象

比知觉更高一级的感性认知形式是表象。表象是在记忆中所保持的客观对象的形象，一般称作记忆表象，它是大脑由对客观事物的直接感知过渡到抽象思维以及创造性想象的一个必经的中间环节，是感性认识阶段的最后形式。表象在知觉的基础上形成，表现在记忆中。表象有一般表象和个别表象之分。一般表象是在综合过去同种或同类事物的多次感知的基础上形成的，具有概括性，并用词作为形成的标志。反映某一事物独有特性的表象为个别表象。时间和地点、人物和事件是历史知识的基本要素，因此，历史的表象又可分为时间表象、地点表象、人物表象和事件表象等。中小学生学习历史表象的形成与发展，受学生的生活经验、知识水平、教材内容体系、教学方法等诸种因素的影响。

历史的时间表象主要包含两个因素，一是时间的持续性，二是时间的顺序性。小学生高年级对于“世纪”“千年”可形成较清楚的时间表象，但关于“万年”“百万年”“千万年”的时间表象还没有准确形成。中学低年级则可形成“万年”以前的准确的时间表象。

历史的空间表象有两种：一是固定的空间表象，如唐都长安的布局 and 古希腊的地理范围等；二是变化的空间表象，如我国历朝疆域的演变和郑和下西洋的路线等。

历史事件和历史人物的表象就是保持在学生记忆中的有关事件和人物的生动形象，例如原始人集体狩猎的生动场面，奴隶社会受剥削受压迫的奴隶的悲惨情景，农民起义的轰轰烈烈的情景等，都是事件表象或人物表象。

历史表象的形成是历史思维的基础，学生头脑中历史表象越是丰富、生动、具体、精确，就越有利于他们形成历史概念。表象是对感觉材料的初步概括，它比感觉和知觉具有更大的普遍性，更接近理性认识。

历史的感性认识是历史的理性认识的来源，但它还不是理性认识，有很大的局限性，因而要把历史的感性认识推进到理性认识阶段。历史的概念、判断和推理是对历史对象进行理性认识的主要形式。

（二）理性认知阶段

1. 认知中的概念

历史概念是在丰富的感性历史材料的基础上形成的，历史概念的产生是

历史认识过程中的质变，它表明人的认识从感性阶段跃进到理性阶段。历史概念和历史的感覺、知覺有質的差別，历史概念不再是历史对象的表面现象、个别片面和外部联系，而是抓住了历史对象的全部本质和内部联系。因为历史概念是历史思维的细胞，所以，帮助学生形成历史概念是历史教学的中心环节。

历史内容是丰富多样的，历史概念的类别也是极其复杂的。复杂多样的历史概念相互交织在一起，形成历史科学的概念体系。历史概念体系由纵向概念系列和横向概念系列构成，例如阶级社会中的纵向概念系列有：

氏族贵族 奴隶主 地主 资产阶级。氏族平民 奴隶 农奴 无产阶级。贯穿于中国奴隶社会朝代的纵向概念系列有：夏 商 西周 春秋。贯穿于中国原始社会原始人类的纵向概念系列有：元谋人 蓝田人 北京人 山顶洞人等。历史学科的纵向概念系列不计其数，并且是发展变化，有着先后的递进时序联系。历史概念的纵向系列是由历史发展的规律性的逻辑顺序决定的。

历史概念体系的横向概念系列是指一个较大的类概念包含着一系列较小的种概念，例如“社会制度”这个较大的类概念就包含着原始社会、奴隶社会、封建社会、资本主义社会、社会主义社会这样一系列的种概念；“农民战争”作为一个类概念，它包括中国的农民战争和世界各国的农民战争，而中国的农民战争又包括陈胜吴广起义、黄巾起义、黄巢起义、李自成起义、太平天国运动等一系列种概念。类概念与种概念的关系是一般与特殊的关系。当然，某个概念是属于类概念还是种概念，这是有条件的，而且，两者可以相互转化；在一定条件下的类概念，到另一条件下就会成为种概念。

历史学科的概念就是由无数的纵向概念系列和无数的横向概念系列相互交织构成的概念体系，这种概念体系既反映了历史教学的基本内容和历史发展的规律性，也反映了历史学科的特点和历史知识的特点。学生掌握历史知识就是掌握历史概念和历史概念体系，如果不给学生讲清历史概念，学生就不能获得历史科学的基础知识，如果不把学生所学习的每个独立的历史概念纳入历史概念的体系之中，学生获得的知识就会支离破碎，不系统，不牢固，易遗忘，从而导致学习效果欠佳，知识质量不高，因此历史教学要使学生掌握牢固的高质量的历史知识，就必须帮助学生形成科学的概念，并把一个个单独概念上下左右相互联系起来，形成一整套概念体系网络。形成科学的概念及概念体系网络，是学生进入理性认识阶段掌握历史知识的标志。科学概念是思维的细胞，一切科学的理性认识都必须借助于概念才能进行，离开了概念就不能掌握科学知识。

关于形成历史概念的重要意义、具体方法和形成概念的心理基础等问题，我在《中学历史教学》一书中曾有专章进行探讨，这里不再叙述。

但是概念的形成并不是学习历史知识的完结，概念产生后学生还必须继续进行判断和推理，只有这样才能完成对某个历史对象认识的全过程。

2. 认知中的判断

判断是比概念更高级的思维形式。概念虽然是客观历史对象的本质、全貌和内部联系的反映，但是这种反映还没有充分展开。要充分明确地揭示历史对象的本质、全貌、内在的联系，概念就必须发展为判断。判断是展开了的概念，反过来说，概念是浓缩了的判断。一个概念如果不借助于一个或一系列的判断来规定它，就不能获得明晰的科学认识。在日常生活中我们都有

这样的经验，当学生对于某个事物只能说出其名称的时候，他们对这个事物的认识还不很清楚，当他们能够用一个句子来表述它时，他们的认识就清楚了。概念是由名词来表达的，而判断则是用句子来表达的，只有当学生能够用自己的语言表达一个历史概念的时候，才能说这个学生真正理解了该概念。学生用一系列历史概念进行解释、说明，就是在进行判断。与概念相比，判断对历史对象的反映更加清晰明朗。

3. 认知中的推理

推理是比判断更高级的思维形式，它是从已有的判断过渡到新判断的理性认识。推理以复杂的语句来表现和进行，每一句话只表示一个判断。通过复句构成的推理，可以扩大认识的成果，从现有的知识中推出新的知识，从已知中推出未知。推理不仅能反映出历史对象当时具有的内部联系，而且能反映出历史事物的发展趋势。推理的客观基础是客观事物的内在本质。历史的规律是高度抽象的并且不能演示，因此历史教学中运用推理比其他任何科学更具有重要意义，这些我们不再具体论述。

概括起来说，学生掌握历史知识、认识历史对象的整个认知过程，包括感性认知和理性认知两个阶段。第一个认知阶段又包括感觉、知觉和表象三种基本认识；第二个认知阶段包括概念、判断和推理三种基本认识。感性认知阶段是理性认知阶段的基础，理性认知阶段是感性认知阶段的深入。完整的历史知识掌握过程必须包括两个认知阶段中的六种不同的认识形式。停留在初级阶段的历史知识掌握是感性的历史知识，虽然感性阶段的历史知识掌握往往是片面的、表面的、非本质的，但离开感性认识阶段的各种形式则达不到理性认识的阶段。只有理性认识才能抓住历史对象的本质，揭示历史的发展规律，实现历史教学进行素质教育的目的要求。但是这两个阶段的六种基本认识，是在学生头脑中进行的，是看不见和摸不着的，而且其具体操作又非常迅速，使我们难于观察到和感觉到。尽管这种认知过程极其抽象和短暂，它却是客观存在的。历史教学要提高教学效果，完成教学任务，使学生更好地高质量地掌握历史知识，必须研究学生认识历史的一般规律，研究学生的微观思维活动。

第三节 知识掌握的三级水准

人们经常说：现在的学生高分低能，缺乏创造性。我们还时常听教师这样要求学生：你们要正确地理解知识，牢固地掌握知识。家长也要求学生多看书。这些要求是很科学的吗？学生对知识理解得正确、掌握得牢固能解决高分低能的问题吗？

要正确解答这些问题，就必须研究知识掌握的三级水准，也就是研究知识的质量问题。在前两节曾说过：关于知识的数量，容易理解，也便于测量；但关于知识的质量，至今我们尚未开展研究，而且也没有人这样提出问题。其实，知识和一切物质一样，既有数量的属性，也有质量的属性。本节我们研究和知识质量密切相关的一个问题，即评价知识质量的标准之一——知识掌握的三级水准。

一、三级水准的标准区别

所谓知识掌握的三级水准，也就是知识掌握的三个不同的等级：初级、中级、高级，或者称之为知识掌握的三个发展阶段。按知识掌握的一般发展过程，本应在知识掌握的一级水准上，经过二级自然达到三级。但是，在目前“应试教育”的影响下，教学改革难于开展，只单纯地要求学生大量背诵书本知识，因此我国目前中小学各科教学中，学生在知识掌握的程度上长期以来一直停滞在一级和二级水准上，各科知识的掌握水准难于达到第三等级。学生拥有的知识数量可谓不少，但质量不高，记忆的多，能用的少。高分低能的根源是由于知识的质量低，全国每年高校入学考试足以证明这点。

所以我们说，从知识的三级水平来看，目前人们常说的“正确地理解知识”和“牢固地掌握知识”不是非常科学的说法。不科学的原因在于，它没有体现掌握知识的三级水准。因为对知识的“牢固地掌握”和“正确地理解”的要求，不是衡量知识质量高低的科学依据，符合这种要求的知识不一定是学生能够灵活运用的高效知识，也不一定是高质量知识。有些知识虽然学生掌握得“牢固”，理解亦“正确”，但它不一定转化为技巧、技能和能力，没有达到第三级水准的知识掌握，而是停留在第一级和第二级掌握知识的水平上，依然是死记硬背的知识或没有用的死知识。这样，历史教学就会表现出“高分低能”的弊端。下面我们用历史事例来说明。

在前一节我们曾指出：最初人们对甲骨文并不认识，只是到1899年，著名的金石学者王懿荣才第一个鉴定出它是一种珍贵的古代遗物。此后，人们才开始进行对甲骨的挖掘和研究，并逐步理解了它。在此之前，学者们没有把这些龟甲兽骨看作是我国历史文化的宝贵遗产。19世纪70年代，河南安阳农民在春耕秋收时还把甲骨文当作千百年前死去的动物的遗骨在田地里任其翻上埋下，当时刻在龟甲兽骨的文字，至多不过是一些符号，还不是什么知识，更成不了什么“甲骨学”。

在世界史上，人们对历史知识由不知到知的认识过程同样如此，事例更多。汉穆拉比法典是公元前19世纪古巴比伦王国国王汉穆拉比颁布的，它用楔形文字刻在雪花岩的石柱上，对当时的刑事、民事、贸易、婚姻、继承、审判制度等都作了规定，是古代东方史最宝贵的史料之一。但1901年被法国考古队发现时或在此之前，人们并不认识和理解它。而记载这部法典的楔形文字，由于没有人研究和解释，只是些符号，谁也不把它视为历史知识的载体。后来经过科学研究，专家们识读了石柱上的文字，我们才掌握了这部最

古老最完整的法典知识。此外，诸如在希腊克里特岛发现的大量尼版文书，在埃及发现的哈里斯大纸草，在小亚细亚发现的赫梯法典等，都是在人们经过研究识别了之后，才成为现代人类的历史知识。

历史对象是客观存在的自在物。某些历史研究对象常以某种符号或信息的姿态出现。关于信息的概念可以作多种不同的理解和解释，不过我们这里所说的信息就是通常人们所说的符号信息。而代表历史对象的符号或信息，在人们没有感知、理解、解释之前，不能成为历史知识。即使这种符号或信息能被历史学家所识读，如果不被广大群众所理解，它也只能是历史学家的知识，而对广大群众来说仍然是符号。知识具有个人的和全人类的属性，如果某个个人或某一代人不理解，不把个人或人类的感受和体验加进去，符号和信息就是符号和信息，而不是知识。所以说，知识是被人们理解并掌握了的有关客观存在的符号或信息；人们掌握知识的过程，就是感知、理解、记忆代表客观对象符号的过程，也就是把历史客体的代表符号与客体的属性相结合的过程。

正是从上面的意义上，美国信息论专家维纳说：“信息就是信息，不是物质，也不是能量。”斯卡特金说：“知识就是有意识地领会到的和留在记忆中的关于现实的信息。”莱纳说：“知识，就是学科所包含着的客观对象的信息，历史知识就是历史学科所包含的历史客体的信息。”“知识是不能传授的，所传授的只是信息。”

成人对于知识的掌握如此，学生对知识的掌握也不例外。在教学过程中，学生只有理解了教师和教科书所传授的信息，并且加上个人的体验，才能使之变成高质量的知识。否则，即便认读了历史客体的代表符号或信息，把代表历史对象的词句倒背如流，它依然不能真正成为学生自己拥有的知识财富。一般来说，中小学生对知识掌握的过程，和历史学家对历史对象的认识过程一样，是从感知、领会、记忆开始的。在这个基础上学生对知识的掌握要经过如下的三个阶段，即掌握知识的三级水准：

一、感知、领会、记忆获得的信息，加上个人的体验，使之成为个人的知识。同时能够近似地或准确地对知识进行重复再现，达到正确地理解，这是第一级水准的知识掌握。

二、学生依照教师提供的范例在相同或近似的情境下模仿性地运用知识，经过反复再现把知识转化为技能、技巧，达到牢固掌握，这是第二级水准的掌握。

三、学生在以前没有遇到过的新情境中独立运用知识，获得创造性运用知识的经验，使知识、技能、技巧转化为具有心理定势的能力，这是第三级水准的掌握知识。

总之，一切知识的掌握都要经过这样三个阶段。人们在知识的领会阶段，把感知的信息经过认知结构的同化或顺应和平衡，转化为个体所理解的知识；在技能和技巧形成阶段，通过反复练习把知识转化为活动方式，形成动作机能或心智活动机能；在能力形成阶段，再把知识和技能转化为顺利完成一定任务的个性心理特征，形成牢固的个人素质。

二、三级水准题型说明

下面我们用具体例子来说明知识掌握的三级水准。

大家知道，感知是通过一切感官完成的。历史学科信息的特点规定了掌握历史知识主要靠对语言信息的感知，即听觉器官，当然此外还要利用其它

感知形式。感知器官是接受知识所必须的生理条件。但是学生在全面系统地学习历史之前，还必须有一定的与社会直接交往的经验和社会生活的一定观察，同时要具备初步的历史知识和与历史对象有关的某些客体的概念。一级水准的知识掌握就要借助学生原有的知识经验形成新的概念，例如讲解原始人的石斧，就可借用学生所具有的现代铁斧头的形象概念以及其它的刀、叉、铲等工具的使用经验。同时教师在讲解的过程中也可演示石斧的模型或教科书的图画，以发挥学生的触觉和视觉器官的作用。这样，通过教师对石斧的说明，学生借助听觉、视觉、甚至触觉的感知，经过与当代生产工具的联想，则把石斧这种信息转换成知识，形成石斧的新概念：旧石器时代初期的劳动工具，它是经过对石头的交互打击而成，一端尖锐，一端钝厚，呈扁状形，原始人用以挖掘和砍杀。这样学生就形成了关于石斧的初步概念。知道了石斧的制作、形状和用途，就把代表石斧的文字符号变成个人的关于石斧的知识概念，这是掌握知识的第一阶段。

我们再以劳役地租和实物地租这两个概念为例。劳役地租是指封建社会农民所负担的有关封建主经济方面的徭役，如为封建主耕地、播种、收割、铺路、盖房、筑墙等。实物地租是指封建社会的农民向封建主所提供的亲自生产的部分经济产品，如禽、蛋、家畜、猎物以及纺织品等。

教师讲解这两个概念时，对两种类型的地租列举一些例子，学生边听教师的讲解，边通过感知并领会和记忆。学生在理解的基础上，能够复述课文中或教师讲授的关于劳役地租和实物地租的概念时，就说明学生完成了掌握的第一个阶段。

然后，教师要求学生根据两种地租的不同特点举例解释，那么学生个人每举一例，就模仿教师的讲解把劳役地租和实物地租的知识运用一次。例如，关于劳役地租他们举的例子可能是：打柴、伐木、放牧、修河堤、榨油、养家畜、干家务等；关于实物地租他们举的例子可能是：各种各样的农产品和手工产品。学生在理解概念的基础上，模仿教师在相同或近似的情境下反复举例说明、反复运用两种地租概念的知识，达到熟练牢固地掌握知识，形成技巧，这是掌握知识的第二个阶段。

由于在初中中国史讲解了劳役地租和实物地租的概念，接着到高中世界史中讲到劳役地租逐渐被实物地租所代替时向学生提出这样的问题：为什么实物地租能代替劳役地租？这种变化对农民较有益还是更有害？学生要独立完成这个作业就要把两种地租加以比较，通过比较得知，在实物地租形式下农民有可能自由支配他们的劳动时间和部分劳动产品，有较多的活动自由，生产积极性和主动性有一定的提高，从而促进了生产力的发展。这种变化对农民较有益，所以实物地租得到推广。学生这样亲自分析问题和回答问题，就是在新的问题情境中创造性运用知识，并逐渐积累灵活解答问题的经验，这样就实施了掌握知识的第三个阶段。在第三个阶段，学生经过独立思考，实现向新问题情境中的知识迁移。

知识掌握的三级水准是难以区别的，为了能较清楚地说明这三级水准，我们再举一个例子。

在开始学习中国史时要讲到母系氏族公社和父系氏族公社两个概念。母系氏族是继原始群之后的原始公社制度的一个阶段，相当于考古学的旧石器时代晚期至新石器时代。这时，妇女在氏族社会中居支配地位，她们从事采集，男子从事渔猎，实行族外群婚，子女知其母而不知其父。后来过渡到对

偶婚，妇女管理原始农业，丈夫居住妻方，财产继承从母系计。父系氏族公社相当于青铜时代和早期铁器时代，是母系氏族公社的继续，这时，畜牧业和农业有了分工，男子在经济生活中居支配地位，财产继承从父系计。教师讲解两种氏族制度的概念，要求学生通过感官进行感知，并正确地领会和记忆。如果学生能够按照教师的阐述和课文的内容正确地复述这两个概念的基本特征，就表明完成了掌握知识的第一级水准。第一级水准表现为近似地或准确地再现知识。

在掌握知识第一级水准的基础上，教师假如提出这样的问题：“1.请大家比较一下，是母系氏族公社的人生活较有保障还是父系氏族公社的人生活较有保障？2.假如氏族公社成员打猎一天没有收获，或因流行疾病牲畜大量死亡，在这种情况下是母系氏族公社成员挨饿还是父系氏族公社成员挨饿？”

如果学生能正确解答这样的问题，那就达到了第二级水准的知识掌握。因为这个问题的答案，在教师所讲解的概念的基本特征中已经包括了，学生回答这类问题只要作简单正确的推论就可以得出答案：父系氏族公社的人生活较有保证。因为这时农业发展了，有了粮食贮存，公社成员冬季也不会挨饿，这是第一题答案。如果打猎没有收获，母系氏族公社的人挨饿，因为只有母系氏族公社还依靠男子渔猎为生；牲畜遭灾死亡，父系氏族公社的成员挨饿，因为只有父系氏族公社才有了农业和畜牧业的第一次社会生产大分工。回答这两个问题要求学生在相似问题情境下运用知识，这里不需要有创造性的思维活动，需要的是复现性的思维活动。但是解答这个问题要求学生按照教师讲解概念的示范重复运用知识，达到熟练的程度，形成技巧。这是第二级掌握知识。

假如我们设计如下的习题，如果学生能正确解答，则达到第三级水准的掌握知识：“考古学家在陕西某地发现了远古居民的一个遗址。在这个遗址的一个窖穴里发现有成堆的稻谷、谷壳、谷秆、稻叶和米粒，在另一个窖穴里还发现了许多谷子和陶罐。在一个陶罐里存放着白菜籽和芥菜籽。此外在这个遗址还发现了一个完整的葫芦外壳，以及大量的猪、狗、牛、羊、鸡的骨骼和大量的刀、凿、斧、铲等磨制石器。而在山东的某处古人遗址里，考古学家发现了130多座古墓，有的古墓里发现了贵重的项链和象牙制品，而有的古墓里只发现了少量普通的石器和陶品。陶品有黑陶和白陶的区别。有些古墓埋有一男一女。根据这种考古发现，请判断一下陕西的古人遗址和山东古人的遗址大概各处于什么时期？这些远古人类所处的社会制度是否相同？为什么？”

陕西发现的古人遗址属于母系氏族公社制度，因为从出土的文物来看，当时人们所从事的社会经济主要是农业和畜牧业，生产工具主要是石器，而没有发现铜器和铁器，没有出现阶级分化。

山东省发现的古人遗址属于父系氏族社会，因为从古墓出土的文物来看，贫富有了分化，有的古墓随葬品数量大，价值贵重，有的古墓随葬品只有少量的普通石器和陶器，而且出现了男女合葬现象。所有这些表明，山东遗址的古人类属于父系社会制度的原始人类。学生要解答这样的问题，就必须把母系氏族社会和父系氏族社会的基本知识独立迁移到新的问题情境中来。他们通过解答这些问题可获得创造性运用知识的经验，形成独立解决问题的能力，因此，这属于第三级水准的掌握知识。

通过前面所列举的掌握知识三级水准的几个例子，我们可以明白，任何高一级水平的知识掌握必须以前一级水平的知识掌握为基础，没有前一级水平的掌握则难以实现后一级水平的掌握。而且知识的掌握每从低一级升入高一级，则更加深刻，更加全面，更加灵活。

关于知识掌握的三级水准，教育心理学中往往用“懂”、“熟”、“会”三个字来概括。“懂”是第一级，即懂得概念的内涵，由不知到知，由片面到全面，学到了新知识。“熟”是第二级，即会运用知识，但是这种运用只是模仿性地运用或在近似于范例的情境中运用。“会”是第三级，即在新的情境中创造性地运用旧知识以解决新问题。俗话说“熟能生巧”，巧就是创造之意，是第三级知识掌握。

三、三级水准的教学现状

在知识掌握的三级水准中，最重要的阶段是第三级，因为只有达到第三级水准的知识才是高质量的、有实际效用的、成为个人宝贵财富的知识。第一级和第二级水准所掌握的知识，是还没有转化成能力的知识。换言之，“正确理解的”和“牢固掌握的”知识不一定是第三级水准的知识，但第三级水准的知识必然是正确理解和牢固掌握的知识，是高质量的。所以，任何一门学科的知识传授，不能只停留在第一、二级知识掌握的水平上，而应当达到最高一级，只有达到最高级才算完成了知识掌握的全过程。

当然，停留在第一、二级知识掌握水平上的知识教学，在以下两种情况下是必要的和允许的：一是学生的思维能力发展到很高程度，他们已具有创造性运用知识的经验，因而不必要再进行第三级水准的训练；二是对于一些次要知识，教学中不允许花费过多的时间使之达到最高级。

但是，我们认为，目前我国历史教学甚至其他各科教学，重视一、二级知识的掌握，忽视第三级水平的培养。前几年制定的义务教育的教学大纲中，虽然有些学科吸收了目标教学研究的最新成果，对知识的掌握提出了“了解”、“理解”、“运用”等不同要求，但没有很好地研究落实。而且历史学科教学大纲根本没有这样的知识级别规定，因此历史学科的教学在知识掌握的程度基本上基本滞留在一、二级水准，教师给学生灌输了大量的知识，但没有训练他们创造性运用知识来独立解决问题。学生虽然也作了大量的练习，但这种练习主要是依照教师的示范重复性地运用知识，主要是训练学生“应试教育”需要的答题熟练技能，而不是着重培养学生独立探索的科学精神、科学态度和科学方法。

关于我国现阶段各科教学的这种弊端毋需我们多加论述，只要研究一下我国当前各级新华书店教育专柜泛滥成灾的升学指导、同步训练、单元检测等复习类的辅导材料，就足以证明。因为在这些材料中的主要题型基本是“应试”性的诸如解释名词、改错、列举、综述、选择、简答、列表、填空、填图等类型的习题及其考试方法。这些习题或试题大都是要求学生重现知识、训练技巧的标准化题型，而不是带有问题情境的培养创造性思维的认知性习题。这正如有的同志所概括的那样：“目前我国中小学教学还滞留在传统的知识教学阶段，远没有达到发展思维和培养能力的阶段。”

按照掌握知识三级水准的客观发展过程，要达到掌握知识的第三等级并不困难，但在教学实践中却没有做到，其重要原因之一在于虽然三级水准的知识掌握是相互联系和相互交织的，但由于我们对此缺乏科学深入地研究，没有把它们区别开来，所以不能自觉地做到。

总之，知识掌握的三个等级是评价知识质量的标准之一。一级水准的掌握知识是低质量的，二级水准的掌握知识是较高质量的，三级水准的掌握知识是最高质量的。因此我们认为，现阶段我国历史教学乃至其他学科的改革，关键的问题是研究掌握知识的三个级别，提高知识的质量，发展学生的创造性思维。为此，要开展对习题类型的深入研究和科学设计。

关于各级水准的习题类型及其功能和设计问题，这是现阶段我国历史教学极需研究的一个新课题，我们将在第六章中进行专题研究。

第四章 教学方法问题

近十几年来，我国普通教育已由管理体制改革和办学条件的改善，发展到教学内容和教学方法的改革。我国各级政府制定的各类教育文件，大都明确提出要改革传统的教学方法。在这种形势下，我国中小学各门学科其中包括历史学科，出现了改革教法的热潮。广大历史教师，不论是两鬓花白的老教师，还是风华正茂的青年教师，都在探讨新的教学方法。旧的教法受到了严重挑战，新的教法如雨后春笋，层出不穷。在各种教法蓬勃发展，百花齐放的势头下，也出现了一些值得探讨的新问题。主要有：教法概念不清，现代教法特征不明，教法选用不当等。本章我们首先要辨析教学方法的观念以及与其相混淆的某些观念的区别，然后再研究现代历史课的教法问题，就是说先弄清教法观念，后研究教法特点。

第一节 教学方法与方式和手段、风格和流派

教学法作为研究教学一般规律的一门学科，它与教育学、教学论和教育心理学密切相关。教学法学科范畴的一些概念，和教育科学领域其他学科某些相近而有别概念，往往混淆不清。因此，要研究现代历史课的教学方法问题，首先要辨析某些相关概念，使之确切化。本节着重研究教学方法与教学方式和教学手段以及教学风格和教学流派的相互联系和区别。

一、教育概念科学化的必要性

教育领域的许多概念，其中包括与教学方法概念相关的某些概念，迫切需要研究，给予确切固定的解释，这是我国现阶段教育学发展的必然，亦是深入改革教学方法的客观需要。

概念是反映对象本质属性的思维形式。科学研究和认识的成果，都要通过各种准确的概念加以总结和概括。概念的内容是客观的，随着客观对象内容的发展，概念的内涵也在不断充实和变化。所以，按照辩证唯物主义认识论的要求，各门科学都要不断研究本门学科的概念或术语，使科学知识的基本概念或术语科学化、系统化、固定化、统一化。如果概念、术语模糊不清，就会导致对事物本质反映的随意性、主观性甚至自相矛盾，最终妨碍本门学科的发展。这是因为，各门科学知识无不通过概念、术语体系表现出来，概念、术语是获得新结论、新知识的手段。如果概念不明确，模棱两可，术语混乱，研究者就无法从事研究，学生就不能获取前辈积累的经验。

鉴于概念、术语确切化、系统化和统一化的重要性，因此随着科学技术的飞速发展和国际学术思想的密切交流，近几十年来国际上又出现了一门新学科——术语学。术语学是介于自然科学和语言学、词汇学及逻辑学等社会科学之间的边缘性学科，它研究的对象就是名词、术语、概念，目的是使科学的名词、术语和概念标准化，以便于科学文化的国际交流。自 70 年代以来，某些国家就曾多次举办全国性的术语学讨论会，而且地区性的和国际性的术语学研讨会先后在巴黎、维也纳等地召开。由于术语学已成为一门独立的学科，各国也出版了不少术语学专著，如加拿大的 G·隆多 1981 年就撰写了《术语学概论》。

科学技术的飞跃发展，国际经济文化的交往，学术思想的交流，促进了科学概念的标准化和统一化。自然科学和社会科学如此，教育科学也不例外。教育科学领域的概念、术语逐步标准化、统一化和系统化，是各国教育发展的重要趋势。整理、明确、丰富教育学概念和术语，是摆在各国教育工作者面前的一个新任务。教育学的概念及术语体系迫切需要研究，是由多种原因决定的。首先，随着社会的发展和科学技术的进步，边缘性学科和交叉学科出现，因而其他学科的概念和术语如信息、控制、媒体等概念，向教育学渗透，因此教育科研工作者必须对新引进的其他科学的概念和术语结合教育内容充实其内涵。其次，随着教育事业的发展，教育本身出现大量新问题和新的研究成果，旧的教育概念已不适用，而需要创造新的概念、术语用以确切记录和表达。再次，教育学领域某些固有的概念、术语，由于长期以来缺乏专题讨论，诸家的解释各异，没有统一的看法。这样，某些教育工作者及其论著，在使用概念时，就往往把某些相似而有别概念张冠李戴，等量齐观，出现了混乱局面。这是我国教育领域对于同一个概念解释和运用不一的几个主要原因。

教育基本概念含混不清，众说不一，使用混乱，这不利于国家对基础教育确定统一的教育培养目标，妨碍教育事业的深入改革和发展。例如，国家对中小学知识和能力的教学目标要求问题。根据义务教育《课程计划》的规定，1992年国家教委制订了24个学科教学大纲。在这24个教学大纲中，只有数学、物理、化学、生物、地理等7科教学大纲对于基础知识和主要能力的教学要求作了具体规定。而且，这7科的要求也相差悬殊，有的规定为“了解”、“理解”、“掌握”、“灵活运用”这样四级，有的规定“知道”、“理解”、“掌握”这样三级。同时，关于“理解”、“掌握”、“运用”的内涵，每科大纲的解释又不一样，因此造成各科大纲所确定的基础知识和主要能力的数量和水平的教学要求，多少和高低相差极大。造成这个问题的原因是什么？主要是由于教育界对“理解”、“掌握”、“运用”这几个概念的内涵缺乏讨论，认识不一致，也就是说是由于概念没有标准化，含混不清造成的。

把教育经常使用的主要概念搞清楚和搞准确，使概念的内涵和外延标准化和统一化，这是我国现阶段改革发展教育事业的要求，也是摆在教育科研工作者面前的新的科研课题。这正如陈侠先生所说：“教育科学还是很年轻的科学，30年来，我国教育科学研究又经历了一条艰难曲折的道路，目前国内报刊上出现的教育学术语名词，有时还不免概念不清，含义不明，解释不一，使用不当。因此更不得不首先‘正名’。”我们应像许多国家那样，就教育概念的确定化和标准化问题，举办专题学术研讨会。概念是形成理论学说的细胞，没有内涵外延标准统一的确定明确的概念，就形不成教育科学的理论，因为教育理论是建筑在明确的科学概念基础之上的。

教育领域模糊不清的概念很多，本文难于逐一列举，更不能具体研究。在此仅就与教法概念混淆不清的一些常用概念，进行具体探讨。从某些论著来看，和教法概念容易混淆的概念主要有：教学方式和教学手段，教学风格和教学流派，教学形式和教学过程。这些概念和教学方法的本质有着本质的区别，但在我们日常目睹和耳闻的某些论著、报告和讲话中，却往往被等同使用。因此我们需要科学地辨析它们的内含。

二、教学方法、教学方式和教学手段

把教学方法和教学方式、教学手段、教学形式等概念，混淆不清的论著和文章，不乏其例。例如，有的文章说，教学方法“是为了达到解决问题的目的，包括所采取的手段、工具、进行的步骤和过程，以及有关思维活动和技术措施等方面的总和。换言之，就是方法论。”

从这个定义看出，作者把教学方法概念的外延极大的扩大了，认为教学方法包括教育教学活动所使用的各种手段和工具，甚至教学过程和学生认识活动也都是方法。而且作者认为，方法就是方法论。类似这样不确切地泛化地给教学方法下定义的著作和文章以及类似这样不科学的定义，我们可列举摘录很多。由此可见教法概念固定化、确切化和标准化的必要性。

教学方法是教育教学过程的重要组成部分，因此它与教育教学过程中的许多概念都密切相关。但绝不能因此就把教学方法的解释得过宽，混淆了教学方法与其他概念的区别，或者相反，理解得过窄，认为教学方法就是

陈侠：《课程研究导论》，见《教育学文集·课程与教材（上册）》，人民教育出版社1988年版，第15页。

技能训练法。过宽或过窄的解释，都是不科学的。这些相互联系的概念，有的表面看来虽然只有一字之别，但性质却相差甚远，因此要逐一辨别。

1. 关于教学方式的概念

教学方法是达到教学目的、解决教学任务而采用的师生共同的活动。它包括教学方式，但不就是教学方式。关于教学方式的概念，在我国的教育科学著作中，由于缺乏专题的研究，因此阐述不多。在苏联和俄罗斯的教育学论著中，这个概念有着明确的定义：“方式是方法的细节”。教学方式和教学方法虽一字之差，但二者根本不同。教学方法是一个独立的结构单位，它服从于一定的教学目的，要完成规定的教学任务，带来预期的教学效果。而教学方式不能独立完成教学任务，它只是服务于一定的教学方法。方法包括方式，方式的总和构成方法。例如，若把谈话法作为一种独立的教学方法，那么构成这种方法的主要教学方式有：教师按一定逻辑顺序提出问题，学生解答；教师评定问题答案，校正错误，作出概括结论等，所有这些细节都是谈话法的教学方式。再如，如果把逻辑的归纳法或演绎法作为一种教学方法，那么，这种方法所包括的主要方式有：区分重点，分类比较，解释说明，系统化，具体化，概括，论证，反驳等。如果把读书法作为一种独立的教学方法，那么，编写阅读提纲，作摘要，转述内容大意，则成为教学方式。

教学方法是由教学方式构成的。但在不同的教学方法中，可以利用和包括相同的教学方式；相反，相同的教学方式也可构成性质不同的教学方法。例如，在研究法中，可以把使用教科书、利用文献资料、看录像、进行讨论等，作为教学方式；而在复现法中，也可以把这些教学活动的细节作为教学方式。相同的教学方式，如对比、分析、评价、概括等教学活动的细节，既可以构成谈话法，也可以构成直观法。教学方法的观念大于教学方式，而一系列方式的总和成为方法。但是这种总和并不是简单的拼凑或相加，更不能否定教学方式在各种教学方法中的重要地位和不同作用。教学方式的特殊地位和作用主要表现在如下几方面：

一是，同一种教学方式在不同的教学方法中所处的地位不同，教学方法的性质决定教学方式的地位。例如，识记作为教学方式，它在再现性教学方法中是最基本的方式，凌驾于其他一些方式之上，起决定性作用；而在研究法中，虽然也难以缺少，但不占中心地位，只起辅助其他方式的作用。

二是，虽然相同的方式可运用于不同的方法，但在某一种方法中，大都包含着某种不可缺少的特定的教学方式。例如在问题研究法中，创设问题情境、确定研究任务、假设、证明等，都是不可缺少的方式。一定的方法大都由相对稳固的一种或几种方式表现出来。

三是，虽然方式是细节，不能独立完成教学任务，但教师的教学风格和学生掌握知识的特征，主要是通过教学方式而不是教学方法体现出来的。

教学方法是教学方式组成的，但相同的方式在不同的方法中其地位和作用会有不同的变化。同时，方式和方法虽然关系密切，但这是两个截然不同的概念，不可混为一谈。

2. 关于教学手段的概念

教学工作不能凭空进行，它必须以一定的物质技术为基础，这就是教学手段问题。

但是，有不少教育学论著甚至某些工具书词目，却把教学手段的概念和教学方法的观念大小等同起来，说教学方法是教师为完成教学任务、实现教学目的而采用的教学手段。例如《中国大百科全书·教育》卷中，关于“电化教育手段”这一词条的释文是：“运用电化媒体进行教育与教学活动的的方法和方式。”这就把教学手段的概念和教学方法的观念划了等号。

其实，教学手段的概概念有着比较明确的公认的定义。一般来说，教学手段是指为完成教学任务、实现教学目的而采用的劳动工具，主要是指教学的物质手段。教学手段是多种多样的，但概括起来，广义的和狭义的手段各自所包括的具体内容有所不同。

广义的教学手段主要包括以下几种：

客观世界具有的、在教学中直接采用的各种物体。如教学中使用的文物、复制品、动植物遗体、标本、模型等。这种手段属于现实的教学内容，是学生获取知识的直接源泉之一；教学用书及图表类。如教科书、手册、词典、习题集、表格、地图、示意图以及其他直观教具。这种手段大都为印刷类教学用品，是教学内容的直接载体；现代化视听辅助用具。如计算机、放映机、录像机、电视机、投影机等硬件以及与其配套的教学软件；教学专用设施。如语言专用教室、历史专用教室、物理实验室、化学实验室等。这些教学手段在教学过程中的实际应用能把教学内容形象化，满足学生的兴趣，提高教学质量。

狭义的教学手段，不包括教学硬件和专用教学设施，仅指作为知识源泉的某些客体和作为知识载体的印刷品和软件。

教学手段是实现教学方法的工具，而不就是教学方法。但是，现在的许多论著，往往把教学手段混同于教学方法，例如把计算机作为手段，就命名为计算机教学法；教学中运用图表，就称之为图示教学法，等等。总之，使用某种教学手段就命名为某种教学方法。由于目前某些教育论著往往把教学手段完全等同于教学方法，而教学手段的种类又极其繁多，因此以教学手段命名的教学方法，也多得难以全面列举。

三、教学方法与教学风格和教学流派

教学既是科学又是艺术。作为科学，它有自己的特殊规律，研究教学规律性的问题就是教学方法；作为艺术，那么从事教学艺术活动的教师，就会有自己的独特风格。因此，教学活动就必然把教学方法和教学风格融合在一起。

教学有科学的一面，对此教育工作者有着公认的看法，近些年来探讨教学规律的教学方法一直受到重视，并取得突出的科研成果。然而对教学艺术性的一面，长期来没有被认识，很少有人对它进行专题研究，因此就谈不到研究教师的教学风格和教学流派。但是，教学风格和教学流派是客观存在的，它始终和教育教学工作的历史相一致，不管你是否认识它或研究它，教学风格和教学流派都会在教育教学中表现出来，并且对教学效果产生着重要影响。我国历史教学乃至其他各科教学，朦胧地认识到教学风格和流派问题，只是近几年的事情。由于时间短，有关这方面的研究，自然远没有取得丰硕的格外突出的成就。

正因为教学风格和教学流派客观存在于教育教学活动之中，而我们又不认识它、不研究它，这样就必然会把教学风格和流派亦看作教学方法。实际上也正是如此。这些年来，我们把某个教师的教学风格当作教学方法大加宣

传推广的事例非常之多。其实，风格、流派和方法是性质不同的概念，风格具有个人的属性，方法具有普遍意义，正因为我们混淆了它们的特性，所以当我们将教学风格误认为教学方法加以宣传推广时，就不会取得预期的效果。因此，辨析风格、流派与方法的主要区别，是我国现阶段教育科研工作所面临的新课题。

1. 关于教学风格的概念

什么是教学风格？要透彻地理解教学风格，首先要弄清“风格”的含义。在我国文献中，风格本来是和人联系在一起的。汉末魏晋之际，风格用来评品人，“风”指风采和风姿，即指人的体貌，“格”指人格和德性。风格原是对人的体貌人格的全面评价，后来风格被用来评定文学艺术。教学风格是指教师在教学活动中表现出来的独特的施教个性和艺术特色，更具体些说，教学风格的内容包括：教学风度、教学节奏、教学情趣、教学基调。教学风度指教师对教学持有的心理状态，特别是在教学上表现出来的举止姿态；教学节奏是指教学的快慢、松紧、张弛；教学情趣是指教学的情感趣味；教学基调是指教学的基本格调，也就是教师在教学中形成的特有教学习惯。相对稳定的教学风度、节奏、情趣、基调和諧地统一，就形成独特的教学风格。教学风格具有相对的稳定性，但又不是一成不变的。

教学风格的形成，既有主观因素，又有客观因素。影响教学风格形成的主观因素有思想观点、学历程度、业务水平、兴趣爱好、个性特征、创造能力等；影响教学风格形成的客观因素有教学内容、学科特点、教学对象、教学设备、教学环境等。例如，教小学音乐、语文课的教师，教学风格往往生动活泼。

教学风格的主要特性之一是具有个人的属性。因为风格是指人的风姿品格，所以每个教师在教学过程中都具有自己的独特风格。例如，在历史教学上，有的教师叙述历史事件和人物绘声绘色，慷慨激昂，从教学风格看具有强烈的情感色彩，这就是人们常说的“情感教学”；有的善于调动学生的积极性，组织学生相互商讨，读、议、练、讲相结合，各方面配合非常和谐，人们称之为“茶馆式教学”。实际上，每个教师都有自己的教学风格，所不同的是有的教师的教学风格得到充分发挥，达到高度成熟的阶段，表现得极为突出，甚至成为教学艺术家；而有的教师的教学风格没有得到充分发挥，教学显得平淡一般，没有什么特色。由于教学风格具有教师自己的个性特征，所以我们不能不讲条件地推广某一个优秀教师的教学风格，号召广大教师都学习一种风格。

前些年，我国中小学曾出现过推广先进教学方法的热潮，结果广大教师一致反映说“这种方法很好，但我们学不来”。结果，推广先进教学方法的宣传活动，没有达到宣传推广的目的，许多教师观摩先进典型之后，回到课堂教学讲课依然故我。此外，也有一些所谓新教学方法在全国兴盛一阵，不久就偃旗息鼓了。其原因何在？其中最主要的原因之一，就是把某些教师独特的教学风格当作普遍适用的教学方法加以宣传介绍，没有搞清教学风格和教学方法的根本区别。教学方法是以为方法论为基础的，它研究教学的一般规律或特殊规律，方法或方法论的理论具有一定的普遍性，任何教师都可以学习和利用。我们不是经常说要学习马列主义或辩证唯物主义的方法论吗？教学方法或方法论，如果它只适用于某一人，不适用于他人，那么它就不是研究教学共同规律的科学的教学方法，而是教学风格。因为教学风格具有个人

的属性特征，某一个人的教学风格他人不是绝对的学不到手，但是由于教学风格形成有特定的主客观因素，一种教学风格的最后定型，要经过个人长期的艰苦探索和追求。因此，青年教师要学习优秀教师和教学艺术家的教学风格，就必须付出极大地努力，经过几个发展阶段。这几个阶段是：了解阶段，摹仿阶段，掌握阶段，成熟阶段。教学艺术家向青年教师传授自己的教学风格，这同戏曲艺术家向自己的学徒传授自己的艺术风格，有着某些共同的规律。

但是，作为研究教学规律的教学方法及其方法论，它的传授和学习，远比教学风格或艺术风格的传授和学习要容易得多。而且，方法或方法论的传播或借鉴，不仅容易，还不受地域和国别的限制，对于学习教学方法或方法论的主体来说，不像学习教学风格或艺术风格的主体那样，要求学习者本人必须具备一定的素质或条件。例如，这些年来，美国布鲁纳提出的发现教学法，苏联···莱纳提出的问题教学法，保加利亚洛扎诺夫提出的暗示教学法，德国瓦·根舍因提出的范例教学法等，所有这些教学方法经外国人提出并一旦介绍到我国后，很快地就被广大教育工作者所理解，并被各科教学所采用。而且，运用这些教学方法的教师，既有青年教师，也有老年教师，它不受性别或年龄的限制。但与此相反实践已经证明，要学习著名教师时崇本、霍懋征、斯霞、李吉林等人的教学风格，却不这样容易。

毛主席说：“艺术上不同的形式和风格可以自由发展，科学上不同的学派可以自由争论。”这是指导我国文艺和科学发展的基本方针，其实也是指导教育科研工作的基本方针。我们提倡新的教学方法，但不能强行推广某一种教学风格或教学流派。教学风格的特征具有多样性，我们要提倡教学风格的百花齐放和百家争鸣。现在我国教学方法问题的现状是，一方面呈现了改革的大好局面，但另一方面由于概念不清，致使教学风格百花齐放的教学园地中存在着某种程度的杂乱。

教师在教学过程中必然采取一定的教学方法，表现出某种教学风格。教学风格和教学方法，都包括在教师的教学活动中，教学活动这个统一体把教学方法和教学风格有机地联系在一起。虽然如此，但它们却各自保持着自己的相对的独立性。教学方法是教学过程最重要的组成部分之一，它在教学过程中担负着完成一定教学任务的重任，不同的教学方法具有不同的职能，所以为完成一定教学任务就必须对教学方法进行选择。而教学风格虽然对教学工作有影响，但不负有完成教学任务的使命，教学风格是教师本身具有的特征，它不像教学方法那样，可根据一定的任务和标准由教师任意选择。一个教师在一节课中或在一定教学阶段可以改变几种教学方法，但一个教师一旦形成其独特的教学风格，它不仅在一一定的教学阶段难改，甚至终生不变。不同的教学内容和教学对象要选用不同的教学方法，而一种教学风格可适用于多种不同的教学对象和教学内容。从教学的主体和主导来看，教学方法的特征和性质，虽可以通过教师表现出来，但更主要的通过学生表现出来。因为按照现代的教学理论，教学方法的类别和本质特点，主要根据学生的思维活动的程度来判断。而教学风格的特征和区别，虽可以通过配合教师活动的学生表现出来，但更主要的则是通过教师本身表现出来。例如，教学质朴、亲切、貌似平淡而用心精邃的品格，这是著名教师斯霞的教学风格。斯霞质朴

的教学风格更多的表现于她本身的教学素质而不是学生的活动。因此我们说，与教学风格相比，教学方法的本质内含和表现形式是完全不同的。

2. 关于教学流派的概念

教学流派，是指在教学风格上相同或相近的个体教师构成的教师群体。虽然教学风格具有个人的属性，并且是多样化的，但是在全国上千万的教师队伍里，在千差万别的教学风格当中，必有一批教师持有相同或相近的教学风格。同时，形成独特的教学风格，学习他人的教学风格，尽管是困难的，要经过长期的锻炼，但经过教师个人的艰苦努力，孜孜以求，那些著名优秀教师和教育艺术家的独特教学风格，总会有青年一代教师继承和发展。这样，自然就会形成各种教学流派。一个教学流派，有着共同的或相近的教学风格和教学理论基础，并有相当数量的教师队伍。

近些年来，随着教学改革和实验的蓬勃发展，中小学教育呈现出空前繁荣的景象，因此出现了许多教学流派。就历史教学而言，全国现有 14 万中学历史教师，从他们的实际看，教学风格和教学流派可谓百花齐放。但总的来看，目前最主要的教学流派有以下几种：第一种传统讲述派，这一派的教学风格特征是以课堂讲述为中心，在讲述中带有强烈的逻辑推理和知识的纵横联系，运用丰富广博的历史知识，激发学生的学习动机；第二种情感教育派，这一派的教学风格特征是教学中注重师生间的情感交流，通过交流形成和谐的教学气氛，激发学生的学习动机，重视非智力因素的利用和培养，如“快乐教育”等；第三种是纲要图表派，这一派的特征是按照历史的内在逻辑，运用简明的文字、数字、符号，设计各种大量的富有科学性、趣味性、逻辑性的生动形象的图表，如著名历史教师李秉国则是纲要图表派的代表人物之一；第四派为教具制作派，其特征是运用亲手制作的各种大量教具，力求生动形象的再现已逝去的历史对象，创造活生生的历史情境，以帮助学生掌握历史概念，受到历史教育，岳志忠老师是这一派的典型代表。十几年来他亲自制作了数千件历史教具，创建了我国改革开放后的第一个历史教学专用教室。由于岳老师具有雕塑的专长和爱好，这是他形成运用教具特殊风格的主观条件。此外还有其他各种不同的教学流派。

教学流派的形成有利于推动教学改革，鼓励教师的创造性劳动，促进教学风格的更加多样化。这些年来，全国各地各种学会的相继成立，各类学术研讨会的定期举办，具有独特教学风格的教师大量涌现，一批重要科研成果的不断出版，这是教学流派形成的主要标志，也是划分教学流派应考虑的标准。教学风格和教学流派的日益发展和多样化，是教育事业兴旺发达的表现。

教学风格体现教学方法，但并不就是教学方法，因此，我们也要把教学流派与教学方法和教学方法论严格区别开来。但是教学流派与教学方法也不是没有关系，从实践来看，同一个教学流派的教师不仅有共同的教学风格，而且习惯于采用共同的教学手段和教学方法，特定的教学风格和流派通过一定的教学方法和教学手段来体现。由于风格、流派和方法、手段密切相关，这就是我们容易把教学风格或流派错当作教学方法的根本原因。

此外，关于教育科学概念确切化的问题，我们还需将教学过程，特别是教学形式的概念搞清用准。教学过程不容易和教学方法混为一谈，但出现许多把教学形式和教学方法混为一谈的论著却不足为奇。教学形式是教学的组织形式，而不是指教学方式。从历史发展来看或从现阶段来看最主要的组织形式是班级上课制，从改革的观点来看，由于班级上课的组织形式不能适应

学生的个别差异，难于因材施教，所以近几十年来一些国家兴起了按特长分组教学的形式，这种教学形式可弥补传统的班级教学的缺陷。

教育科学领域特别是教学法学科，关于概念标准化和确切化的问题是亟需研究解决的问题，否则会对教育学科的发展带来障碍。为了研究现代历史课的教学方法，在此我们特别辨析了容易与教法概念相混淆的几个主要概念，这就是教学方式、教学形式、教学手段、教学风格、教学流派。只有弄清这些基本概念，才更便于研究现代历史课的教学方法。

第二节 教学方法与各层次的方法和 method 论

教学方法作为教学过程的重要构成部分，这个概念和教学过程中所涉及的其他重要概念密切相关。

教学方法的概念，与各层次的方法和 method 论的概念关系甚为密切，很容易混淆，需要进行辨析。由于教法这个概念没有确切的定义，所以在今天改革教法的浪潮中，这个概念又和其他层次的方法或 method 论相混淆。今天教学方法和教法所涉及的层次结构更加复杂化，本节专门讨论方法和 method 论的层次结构问题，其中也包括教法的层次结构问题。

一、方法和 method 论的层次结构

在教育学和教学论的著作和论文中，我们经常读到和使用“方法”、“method 论”、“教学方法”、“教学法”、“教法”和“法”等概念。随着现代科学的发展和对象及 method 论研究的深入，形成了概括程度和适用层次不同的方法、method 论和教法。所有这些概念的确切内涵是什么，在什么情况下使用怎样的概念，这些概念之间的相互关系如何，这些问题都是需要辨析的。如果对于这些概念理解得过宽或过窄，对于这些概念研究的对象、任务和范围认识不一致，就难以促进教育教学理论水平的迅速提高。所以要使教学方法和教法概念标准化，首先要研究方法和 method 论的层次结构。

1. 方法和 method 论概念

方法和 method 论有联系，但不完全等同。

方法是指研究自然现象和社会现象而采取的办法和途径。马克思主义哲学认为，方法的使命是引导思维沿着正确的途径去认识客体。方法不是主观性的东西，而依据的是对客体规律的认识。在希腊文中，方法为“metodos”，在俄文中为“метод”，俄文来自希腊文。

method 论希腊文为“metodologija”，俄文为“методология”。method 论有两种含义：“（甲）关于研究的方法、方式的学说；（乙）在某一门学科上所采用的研究方式、方法的总和。”显然，method 论中的“论”一种含义是指“理论和学说”；另一种含义是指同一门科学或学科诸多具体方法的集合，是指一种方法体系。

从方法的科学程度来看，方法有两种水平：一种是经验型的；另一种是理论型的。经验型的方法带有一定的盲目性，它完全从感性体会出发，而只有在一定的理论指导下的方法才是科学的方法。

两种不同含义的和两级不同水平的方法和 method 论，有着密切的关系。我们在实际工作中，特别是在教学实践中，往往要使用很多经验性的方法。但是这种方法，由于没有上升到理论高度，还不是具有普遍规律意义的科学方法，对于提高教育教学质量而言，“经验的方法就不中用了”，甚至带来事与愿违的教学效果。因此，必须把一个个具体的经验性的方法经过加工整理，上升到具有理论思维的科学方法，然后再把每一种科学方法上升到 method 论。

因此，我们要把哲学、社会科学和自然科学上的，以及各门学科其中包括历史学科上的，各种不同类别和层次的方法和 method 论，都严格地区别开来和密切地结合起来，要把各种不同含义的方法和 method 论与各种不同含义的教

[苏]罗森塔尔·尤金编：《简明哲学辞典》，人民出版社 1958 年版，第 60 页。

恩格斯：《自然辩证法》，人民出版社 1971 年版，第 27 页。

学方法和教法区别开来和结合起来。

2. 哲学方法和方法论

哲学的方法和方法论是最高层次的方法和方法论，它适用于一切自然科学、社会科学以及新兴的思维科学的研究，这就是辩证唯物主义和历史唯物主义的方法及其方法论。辩证唯物主义和历史唯物主义的方法及方法论要指导其他任何学科任何层次的方法及方法论，但不能代替它们。任何学科任何层次的方法及方法论都渗透着哲学的方法和方法论，因此教育科学的方法和方法论，自然也要以哲学的方法和方法论为指导，这是公认的真理，毋用多说。在此需要说明的是，在教学过程和教学认识中能够运用哲学方法的根本原因。

“在马克思列宁主义哲学中把方法规定为：根据被研究客体运动的规律性，从实践和理论上掌握现实的方式。”哲学的方法属于科学认识的方法。科学认识方法为什么能用于教学过程和教学方法？这是因为，科学认识和教学认识虽有许多不同之处，但有着根本的共同点。在科学认识中，客体是被研究的对象，主体是对客体进行研究活动的研究者；而在教学过程中，客体是教学的内容，主体是从理论上和实践上掌握这种内容的学生。这两种不同认识都是主体研究客体的活动，这是两种认识的共同点，因此才使人们有可能把哲学中概括出的科学认识方法及其方法论用于教学过程和教学认识，或者相反，人们有权把教学过程和教学认识中的具体方法上升到哲学概括的科学认识的方法及其方法论。

同时，教学过程和教学认识又不同于科学家的科学认识。科学认识是科学家对未知客体的认识，探索的过程曲折漫长，所取得的成果具有重要社会意义。而教学认识是学生在教师指导下对成人已知科学知识地认识掌握，认识过程是径直的，教学过程是经济的，所获得的教学成果对学生虽然是最新的，但对成年人甚至是微不足道的。因此，教学认识过程中的方法和方法论又有区别于哲学方法和方法论的特殊性。教学认识过程的方法和方法论脱离哲学的方法和方法论就会犯经验主义错误，这样的方法和方法论是没有哲学理论基础的；哲学的方法和方法论不与教学内容相结合，机械地搬用，脱离教学实际，就会犯教条主义毛病，使哲学的方法和方法论空洞化。

3. 一般科学方法和方法论

这是自二次世界大战后形成的第二层次的方法和方法论，是探讨自然科学和社会科学共同适用的或分别适用的原则和方法，它含有丰富的哲学内容，具有跨学科的性质。从概括的程度和适用的学科上来看，一般科学方法和方法论又分为三种类型。一种是从自然科学各门学科概括出来并普遍适于各门自然科学的方法和方法论，如实验法和观察法；一种是从社会科学各门学科概括出来并普遍适用于各门社会科学的方法和方法论，如社会调查法和统计法；再一种是概括程度较高，适用范围较广的，对自然科学、社会科学以及新兴的思维科学都共同适用的方法和方法论，然而又不是哲学的方法和方法论，如系统方法、模拟方法、统计方法、数学方法、逻辑方法等。第三种科学方法和方法论是一种新兴的中间状态的方法和方法论，它把哲学方法和方法论与具体科学的方法和方法论联系起来，在现代科学认识中和教学认识中日益受到重视，起着积极的方法论中介作用。

4. 专门科学方法和方法论

这是第三层次的方法和论，它探讨各门学科的具体方法和论，是由各门学科的内容特点所决定的。专门学科的方法和论非常之多，并随着科技的发展而发展。世界上有多少专门学科就有多少专门的科学方法和论。如地质学中利用古代生物化石确定地层相对年代的方法，天文学中利用天体光谱线的活动测定天体的运动速度，历史学的考古方法等，都是用途相对狭窄的专门方法和论。专门的方法论是指某一学科的方法和论的总和及其理论学说。如数学方法论是研究一般数学发展规律、思维方法、数学的发明与发现等方法和论的，而中学数学方法论则是专门研究数学教学的方法和论。因此，数学方法通常包括的具体方法有：观察与实验、比较与分类、归纳与演绎、猜想与论证，以及模型化方法、公理化方法、结构化方法、系统化方法等。这些具体方法的进一步概括总和，就上升为数学方法论。每一门学科或科学，都有自己的方法和论。这些年来，我国出版了不少专门科学的和学校教学科目的方法或方法论专著，如刘兆明主编的《中学数学方法论》，宁裕先主编的《历史教育方法论》等。

5. 历史科学与历史学科的方法和论

历史学科和历史科学不同，学科是指学校的教学科目，它是以一定的教学原理来组织历史内容的，和历史学科相对应的是历史科学。历史学科的方法和论，与历史科学的方法和论是有区别的。历史学科的方法和论是指学生认识历史的方法和论，而历史科学的方法和论是指历史科学工作者认识历史的方法和论。学生的历史认识和学者的历史认识既有共同点，又有区别。因此，历史科学和历史学科的方法和论虽然具有相同的本质，但具体方法和论却不尽相同。

关于历史科学的方法和论的问题，李振宏曾在《历史学的理论与方法》一书中作了清楚地论述：“首先区分一下‘史学方法’与‘史学方法论’两个概念。史学方法论不等于史学方法，不是诸多具体方法的无序集合。方法是具体的，史学方法是关于如何获得具体历史认识的一种经验性的知识形态，是历史研究实践中具体研究经验的总结。虽然作为经验的总结，它必然是进行过一定的抽象，但就其基本点上说，具体性、经验性、应用范围的针对性，则是每一种史学方法的共同特征。而史学方法论则不同，它是一种高度抽象的理论形态。它不是解决在某一具体研究中主体的行为方式和某些技术性问题，而是把全部史学方法看作一个有机的整体，去探寻各种方法之间的内在联系，弄清各种具体方法在史学认识整体中的地位、作用、合理性、局限性及其适用范围，从而为各种具体方法的正确运用提供科学的理论指导。史学方法论是关于史学方法的理论。”

关于历史学者认识历史所运用的各种方法很多，不过最基本的方法有：史料分析的方法，考古学的方法，处理民族关系的方法，历史比较研究的方法，评价历史人物的方法，阶级分析的方法等。这些基本方法的每一种，又各自包括一些更加具体的方法。如评价历史人物的方法所包括的具体方法有：1. 分析历史人物活动满足当时社会巨大需要的程度；2. 分析历史人物的阶级属性；3. 分析历史人物对历史过程的影响；4. 分析历史人物的历史局限性；5. 评定历史人物的功过。这些都是作为史学认识基本方法之一的评价历

史人物方法所包括的一些更加具体的方法。基本方法和具体方法、方法和方法论是在一定条件下相互转化的，而不是绝对不变的。在一定条件下的基本方法可转化为另一条件下的具体方法，在一定条件下的方法可转化为另一条件下的方法论。相反，具体方法也可转化为基本方法，方法论也可转化为方法。例如，如果我们把上述史料分析法、考古法、处理民族关系法、比较历史法、评价人物法、阶级分析法等方法整理总和起来，上升为史学方法论，那么评价历史人物的方法不过是基本方法的一种，而不是方法论。但如果我们把它所包括的具体方法，即把分析历史人物的活动满足当时社会需要程度等这五种具体方法，看作是评价历史人物的基本方法，并把它们进一步抽象概括，使之成为一个有机整体，这些就成为一种方法论体系。这样，评价历史人物的方法就转化为方法论，而不再是基本方法，同时，评价历史人物的各个具体方法，也就转化为评价历史人物方法论体系中所包含的一种基本方法。具体方法和基本方法、方法和方法论都是相对的，有条件的，当我们使用这些概念时，一切都根据分析问题的条件而选择要使用的概念。

科学家认识历史和学生认识历史有很多方法相同，历史教学要尽量把科学家认识历史的方法纳入其中，但有些方法和方法论又是学生力所不及的。关于普通中学学生认识历史的基本方法和方法论，我们还缺乏专题研究，但教学法专家莱纳经过研究认为：“适合于普通教育的历史认识的方法包括下列这些：

1. 历史比较法。
2. 类比法。
3. 统计法。
4. 根据结果确定原因。
5. 根据人物和集团的活动及活动的结果确定其目的。
6. 从已成熟的形式确定新的萌芽。
7. 逆推论法（根据现存的遗迹确定过去的状况）。
8. 文献图表公式概括法，也就是通过对成文法和习惯法文献以及反映各种大量现象的调查资料加以概括的方法。
9. 根据部分重构整体法。
10. 根据物质文化遗迹确定精神生活的水平。
11. 语言学方法。”

这些是历史教学活动中经常涉及到的学生认识历史的方法。

其实，每一门科学都有自己多层次的方法和论，每一门学科也都有自己的多层次的方法和论。教育学科的方法和论，与其对应的科学的方法和论既有联系，又有区别。当今世界教育教学改革的重要任务，从方法和论的角度来看，就是要确定本学科的主要方法和论，并把相对应科学的方法和论纳入本门学科教学之中。只有这样，才能达到1992年制定的《课程计划》和各科大纲新规定的，向学生传授科学方法和论以发展学生的智力和培养学生能力的目标要求。因为大家都知道“授人以鱼不如授人以渔”的道理。

以上我们分析了各层次的方法和论。这里的分析是把各种方法和论抽出来单独进行的，但在实际教学认识和科学认识的过程中，它们是相

互交织在一起的。当代科学技术的革命和社会生活的实践，日益改变着过去的哲学研究、一般科学研究和具体科学研究的孤立进行状态，现在任何一项研究活动和认识过程中，都要综合运用哲学的、一般科学的和专门科学的方法和方论。哲学的方法和方论在上述三个层次的方法和方论中，居于首位，它对其它各级方法和方论起指导作用。第二层次的一般科学方法和方论，是 20 世纪以来随着科技的革命迅速兴起的，它是从具体科学认识中提炼出来的，适用范围极广。作为第三层次的专门科学的方法和方论，种类极其繁多，世界上有多少门科学和教育领域有多少门学科就会有多少种专门方法和方论。而历史学科和历史科学的方法和方论只是第三个层次中的大量的专门方法和方论中的一种。

上面我们论述了方法和方论的层次结构。这些不同性质的不同层次的方法和方论，都不是孤立存在的，互不联系的。在人的各种认识活动中和各科教学当中，各种不同性质的方法和方论，总是相互交叉和相互渗透的，你中有我，我中有你，它们在各门科学或学科的统一体中水乳交融地混合起来。

而教学方法，其中包括历史教学方法，是方论体系中的一种特殊的方法，是专门方法和方论中的一种，是一个多层次的立体结构。教法的概念也必须标准化，只有在标准化的基础上，我们才能分析教法的层次结构，弄清各种教法的不同功能，以做到科学地选用。

第三节 教法概念的科学化

一、教法概念科学化的必要性

教学方法、教学法、教法的含义是不尽相同的，为便于叙述，对此我们先不做具体辨析，暂且统称之为“教法”。由于教法和各层次的方法和方论关系密切，而且从词的表面来看，又有“方法”的含义，因此一提到教法就涉及到各层次的方法和方论，这在前一节作了辨析。

教学方法属于第三个层次的方法和方论，即教育科学领域中的专门的方法和方论。但是，仅就教学方法本身来看，它的层次结构是很复杂的。这一方面是由于教学方法本身有层次性，是立体的，另一方面是由于教学方法的概念不统一，各种不同论著关于教学方法的定义各执其词，莫衷一是。教学方法的科学概念远没有科学化和标准化。例如：

有的说：“教学方法是教师为了完成教学任务，实现教学目的，在教学过程中所采用的一系列方法措施。”；也有的说：“教学方法是教师和学生为了完成教学任务，实现教学目的而采用的工作方式或手段。”；还有人说：“教学方法是完成教学任务而采用的办法。”至于各种工具书对教学方法的解释也多种多样，如有的辞书说：“教学方法是教师在教学过程中为了完成教学任务所采用的工作手段和学生在教师指导下进行学习、掌握知识、形成技能、发展能力的手段，是师生相互联系活动的方式。”所有这些解释都有正确合理的一面，但大都没有全面地正确地揭示教学方法的内在本质，没有反映现代的教育观点，有的只包含了教师而排斥了学生，有的把教学方法狭义地定为教学手段，混淆了概念。因此，关于教学方法这个经常使用的极为重要的概念，我们应当展开专题讨论，给它确定一个公认的标准符合现代教育理论的科学定义。教学方法有了公认明确的定义，可以减少不必要的争论，有利于教育理论的深入发展。

从目前我国关于教学方法改革的现状来看，我们也必须对教学方法的本质进行专题研究。因为，教学方法概念的含混不清，众说不一，也影响到教改实验。

随着教育改革的深入发展，我国普通教育战线出现了改革教学方法的热潮，广大教育工作者创造了许多新的教学方法，这是应当肯定的。但从另一方面看，也存在着问题，这就是由于概念不清造成教法名称的繁多。如什么“总体图表教学法”、“读、理、练三段式教学法”、“脱钩教学法”、“台阶式教学法”、“发表教学法”、“工艺教学法”、“学导式教学法”、“四环节智能定型单元教学法”、“茶馆式教学法”、“三点三路法”、“三段法”、“四段法”、“五段法”、“五让步法”、“六突破法”、“超慢速阅读法”、“放收法”、“折衷法”、“订正教学法”等等，各种名目新奇的教学方法多得无法统计。据对历史学科的粗略统计，见诸省级以上主要教学报刊的教学方法就多达400种以上。语文是中小学的主要教学科目，方法就更多。有一部辞书说，据对中学语文学科的统计，在全国26个省市63种报刊和26部语文教学法专著中，搜集到的教学方法多达2500种。

我们从信手拈来的五花八门的教法名称和千百种数量惊人的教法中足以看出，对教法这个概念必须进行研究，并且有必要举行教法概念专题学术研讨会。

其实，教法概念的含混不清，我们的教法改革实践需要进行总结归纳，

不仅我国如此，而且世界各国的教学法专家也发出了同样的呼吁。例如，美国的约翰·A·拉斯卡说：“在确定教学方法数量之前，首先必须弄清‘教学方法’的含义。”“‘方法’一词在运用上存在的极大混乱应澄清。”南斯拉夫的弗·鲍良克说：“教学论的任何一个范围都不像教学方法这一部分那样，在立场和观点上有过，而且还存在着这样大的分歧。”苏联教学法专家··莱纳说：“教学方法尽管研究了几百年，教育家们从有学校那天起就研究教学法理论，而且至今还在研究，但是这方面的麻烦依然不少。”“每个作者都可以指出一大堆教学方法，名目繁多，不一而足。因此，必须把这些五花八门的教学方法加以整理。”

从其它国家教学法专家的这些论述中，也显而易见，我们需要召开教法概念专题学术研讨会，以便在这个概念的本质取得共识。也许有的同志会认为，召开这样的学术会议，统一教法概念的内涵这既妨碍了学术的百家争鸣和百花齐放，也不会达到目的，取得共识。

其实，举行教法概念专题学术研讨会，不仅是必要的，也是可能的，因为只有经过广大专家的充分探讨，才能确定这个概念的本质，给教学方法一个明确的定义，使大家共同遵守，以改革传统的教学方法，提高教育教学质量。同时在前面已提到，当今世界由于国际交往的增加，科技的迅猛发展，为了使术语概念相互沟通，减少分歧，各国曾多次举办国际术语学术研讨会。仅就方法论而言，有的国家例如苏联既举行过全国性的专题学术研讨会，也举办过国际性学术讨论会。

苏联的教育家说，在半个多世纪的教育中，苏联一直忽视对方法及方法论的研究，致使方法的概念不清，因此吃了大亏。他们得出的教训是：“60年代的著作对于方法论与一般理论的关系问题不仅没有研究，而且连提也没有提。”由于“轻视教学法性质的理论问题，否认教学论和学科教学法在科学上的合理性，给发展教育科学，加强教育学与其他学科的联系，带来了严重损失。”因此，苏联从70年代开始先后多次举行全国性的方法论专题学术研讨会，甚至主办国际学术讨论会。1971年，社会主义国家在莫斯科第一次召开了教育学方法论的国际学术讨论会，1978年苏联举行了第八届全国性的有关方法论问题的专题讨论会。会上通过讨论，不仅把众说纷纭的教学方法定义基本归纳一致，而且朝现代教学论方向大大推进了一步。这时较标准公认的定义是：“教学方法——这是为达到教育目的而调整教师和学生的相互联系的活动方法。”这个定义和以前的定义比，不再单指教师而排斥学生，体现了学生是教学主体的现代教学论观点，苏联此后出版发表的论著大都从这个更加准确标准的定义出发论述问题。而在50年代的教法定义的表达只有教师而无学生。1951年凯洛夫著的《教育学》关于教学方法的概念是：“我们所理解的教学方法，就是教师的工作方法，他凭借着这些方法使学生精通

瞿葆奎主编：《教育学文集·教学（中册）》，人民教育出版社1988年版，第548页。

[南]弗·鲍良克著：《教学论》，叶澜译，福建人民出版社1984年版，第91页。

[苏]斯卡特金主编：《中学教学论》，赵维贤、丁酉成译，人民教育出版社1984年版，第214页。

[苏]阿图托夫等主编：《发展教育科学的方法论问题》，教育科学出版社1990年版，第6页。

[苏]··兹伟列夫：《现代学校中教学方法问题的研究现状及前景》；见··巴班斯基、··兹伟列夫等主编：《现代普通教育学校中的教学方法问题》，莫斯科1980年俄文版。

教育学著作中的重要一篇，而教学方法是研究教师教的方法和学生学的方法，它和教育方法有所不同。如果说作为教育学著作中的教育论篇，它研究的主要内容包括教育的本质、道德教育、劳动教育、家庭教育以及美育、体育和课外活动等项内容，那么教育方法就是研究实施这些教育的途径。教育方法是教育论篇中一个不可缺少的独立章节。同样如此，如果说作为教育学著作中的教学论篇，它研究的主要内容有教学过程的本质、教学原则、教学内容、教学组织、教学方法等，那么教学方法就是教学论篇中所包括的这些主要内容中的一项。教学方法问题是教学论的基本问题之一，而且是最复杂的问题。教学论既是教育学中的一篇，又是教育科学中的一门独立科学，它有自己的研究对象和任务。但是，不管哪种形式下的教学论，它都要研究教学方法的问题，如教学方法的分类、教学方法的功能、教学方法的选择等。到目前为止，教学方法还只是教学论中不可缺少的一部分，还没有最后形成完善严谨的学科体系，因此，尽管巴班斯基主编了《中学教学方法的选择》一书，全书达10余万字，涉及到教学方法的方方面面，但巴班斯基仍然不把它看作独立学科。他在序言中说：“本书是集体工作的成果，这个集体在近几年间研究了教学论中一个开拓不多的有关在普通中学条件下选择和综合运用各种教学方法的问题。”

教学方法有普通教学方法和学科教学方法。普通教学方法属于教学论研究的对象，它探讨各门学科教学普遍适用的方法和方法论。但是普通教学方法是教学论中一个没有得到深入研究的领域。此外，在普通教学方法的指导下，中小学的各门学科还都有自己更加具体更具特殊性的学科教学方法，如历史学科的教学方法或地理学科的教学方法等。普通教学方法也可称作一般教学方法，它比各门学科的教学方法具有较高的概括程度和较广的适用范围。

3. 教学法学科

人们在研讨会或教育论著中，往往把教学法和教学方法当作同义词不加区别地使用，这就混淆了两个根本不同的概念。教学法和教学方法虽只一字之差，但反映了本质区别。教学方法不是一门学科，它是一种教学活动方式，是达到教学目的、实现教学内容、师生相互作用的总和活动方式。一个完整的教学过程结构的链条是：教学目的和任务 教学内容 教学方法 教学组织形式 教学效果。而教学方法则是教学过程结构链条中的中间环节，它是教学过程的最重要组成部分之一，没有它则不能实现教学的目的要求，达不到预期的教学效果。

但是，教学法则是一门学科，是近几十年来新兴起的一门极不成熟的学科，它有自己的研究对象、内容、范围和方法。教学法学科有一般教学法和学科教学法之别；前者又称普通教学法，后者又称分科教学法。

一般教学法不是研究某一门学科的教学规律，而是研究各学科教学共同规律。近十几年来，随着我国教育科研工作的深入发展，一般教学法学科的研究有了迅速发展，获得了重要成果。周发增教授经过多年的潜心研究，于1994年撰写了我国第一部一般教学法专著《普通教学法》。本书前言部分精辟地论述了普通教学法这门新兴学科的性质及其与分科教学法的关系：普通教学法是研究教学一般规律的学科，是教学论、教育心理学、社会教育心

[苏]巴班斯基主编：《中学教学方法的选择》，张定璋、高文译，教育科学出版社出版。

理学、教育管理学等相互交叉、相互渗透的有关教学方法的一门应用学科。它以学科教学法为基础，但比学科教学法在理论上更加概括，在范围上更加广泛，它从方法论的角度揭示学校教学方法的普遍规律，总结和探索教学管理与教学法之间的有机联系和相互作用。”普通教学法是一门教育科学领域内多门学科相互交叉的新兴的应用学科，它研究教学目的、教学原理和原则、课堂教学和教师等基本问题，更具体些说它研究教学的哲学基础、社会学基础、心理学基础以及课堂教学的形式、结构、类型、技术和课外活动及教学评价等，其中也包括教学方法。也就是说，研究教学方法只是教学法专著中的一个篇章。普通教学法学科研究教学方法，但它研究的对象远不限于教学方法。

普通教学法学科的研究在我国大陆起步较晚，有关这方面的论著今后会不断出现。这门学科在世界其他国家或我国台湾则出现了不少科研成果。例如台湾的欧阳钟仁在一二十年前曾编著了一本《现代启发教学法》，这也是一部普通教学法专著，它研究的内容包括各门学科共同的教学方法，但又远远超出教学方法的范围，除研究教法之外，还研究教学目标、能力的培养、科学态度、课程设置、教材编写等。由此看来，中外教学论专家们都认为“教学法”的概念是指一门学科，它不同于作为教学活动方式的教学方法的概念。

教学法学科除了普通教学法之外，还有学科教学法。学科教学法是普通教学法的分支，中小学设置多少门学科就有多少门学科教学法。这些年来，我国在学科教学法的研究上取得了丰硕成果，语文、数学、外语、历史、地理、物理、化学等，都出版了多部教学法专著。学科教学法和普通教学法一样，它有自己的研究内容和范畴，而不同科目的教学方法只是诸门学科教学法研究的一项内容。例如，十几年前由全国高等教育师范院校联合编著的我国第一部《中学历史教学法》专著，对于历史教学法研究的对象和本门学科的性质都作了明确阐述。本书开卷就指出：“历史教学法的研究，在我国还很年轻，很不成熟，专门的研究人员也不多。历史教学法还是一门比较新的学科。”关于历史教学法研究的各项具体内容，本书指出：首先，是研究历史教学的目的。其次，是研究历史教学的内容，主要指历史教学大纲和教材。第三，是研究历史教学的教具设备。第四，是研究历史教学的方法。关于历史教学法研究的任务，本书指出：历史教学法研究的任务是揭示历史教学的客观规律，研究如何编写教材，以及进行教学的方式和方法。

历史教学法学科和其他学科教学法学科一样，在我国还是一门新兴的学科，因此对于历史教学法学科的性质，专家们的看法并不一致。有的认为，凡是学科教学法都属于教育学的范畴，中学历史教学法只是分科教学法学科的一种，因此它从属于教育学；有的认为，历史教学法和历史学、生理学、教育学、教学论关系同等密切，因此它是一门边缘学科或综合学科；也有的认为它是历史学科的分支。我们认为，历史教学法所研究的基本内容是历史，它的学科体系的理论基础是教育学、心理学和教学论，因此它属于新兴的边缘性的综合学科。

这些年来，我们在历史教学法学科的研究上取得了突出成绩，国内的学者撰写的教学法专著至少也有 10 余部，同时笔者还翻译引进了两部苏联的历

周发增著：《普通教学法》，北京师范学院出版社 1994 年版，第 1 页。

《中学历史教学法》编写组：《中学历史教学法》，河南人民出版社 1980 年版，第 1 页。

史教学法著作。

三、教法概念的含义

教法这个概念也是我们常见和常用的概念。但是，这个概念是一个没有固定内涵的概念，在某些情况下是指教育方法或教学方法，在另外一些情况下又指普通教学法和学科教学法。例如，罗超和魏授章先生主编的《历史教材与教法》，易启祥先生主编的《新编中学历史教材教法》，这里的教法都不是指教学方法，而是指教学法，即指一门学科。关于这一点作者在概论中首先作了说明：“《中学历史教材教法》是高等师范院校历史系开设的一门必修课。这门课程，各院校称谓不一，有的院校叫《历史教学法》，有的院校叫《历史教材教法》。这里的‘法’字，不作方法讲，而指的是法则、学说，即规律。历史教学规律，是指教学目的、任务、内容、方法、教具设备等全部教学过程的规律。因此，称它为《历史教学法》，或者称它为《历史教材教法》，实质上都是研究历史教学全部过程规律的一门学科。”

但是，在另一种情况下，教法又是指教学方法，而不是指一门学科。例如人民教育出版社教育教学的月刊命名叫作《课程·教材·教法》。我想，这里的教法就是指教学方法，因为从本杂志所发表的文章来看主要是研究教学方法问题，而不是研究高校作为课程设置的教学法学科。在教学法论著中，把各种具体教学方法简称为教法的更是屡见不鲜。此外，人们谈到教法时，往往还把它与学法相提并论，说教学方法分为教法和学法两类，所谓教法单指教师的传授方法。教法这个概念具多重含义，可以理解为教学方法和教学法学科，又可理解为方法论以及法则和规律。使用本概念的作者究竟赋予它哪一种含义，这要根据文章的整个内容而论。本节的标题就使用了“教法”，而不使用“教学方法”或“教学法”，笔者如此命题，也是考虑到并利用了這個概念含义的多重性和可变性。

显然，教育方法、教学方法、教学法和教法，它们的内涵和外延虽有联系，但又都有着严格的区别，这些概念的性质是不同的。我们切不可望文生义，把它们等同使用。然而令人遗憾的是，近些年来，我国所公开发表或出版的许多论著，却很少对这些概念及其相关的其他诸概念，进行过科学的辨析。

第四节 现代教学方法的科学分类

在前面几节都曾提到，关于教学方法的概念大家有各种不同的认识，没有统一的定义。通过以上各节对概念的辨析，我们认为，按照现代的教育理论对教学方法可这样确定其定义：教学方法是在教学原则指导下为了达到教学目的、实施教学内容，由教学手段完成的，由教学方式组成的，师生相互联系的活动。然而有的论著则说：为了达到教学目的，必须通过一定的途径和运用一定的手段、方式、方法，而这些途径、手段、方式、方法，称之为教学方法。显然这种解释混淆了概念，泛化了教学方法的内涵。类似这样的混淆概念的教学方法定义，可列举很多。但本节要论述的重新进行分类的教学方法，就是按上述我们的定义规定的教学方法。

一、教学方法分类的必要性

分类就是根据事物的异同把事物集合成类。教法的分类，就是建立教学方法的次序和系统，对千差万别的各种各样的教法，根据它们的某些特征和不同的科学分类标准，将教法分为不同的类型。分类的标准是不容易确定的，因为分类标准要反映事物的本质。分类是认识教法的重要手段，通过分类可了解教法的本质因素和非本质因素，一般因素和特殊因素，理论因素和实际因素，一句话，分类能揭示教法的本质。

同时，分类一方面能找到事物的共同本质，另一方面，又能把具有共同特征的东西区别开来，找出它们的不同点。因此通过分类才能找出相近教法之间的根本差异，即不同的性质和不同的功能。

在今天我国教法改革的潮流中，分类显得尤为必要和重要。因为就名称而言，今天广大教育工作者已创造了千百种教法，为了抓住各种教法的本质，把纷繁复杂，杂乱如麻的方法条理清楚，需要进行分类。此外，教法分类的标准、分类的对象、分类的数量，都不是一成不变的，而是随着社会的发展和教育的改革，这一切都必须重新认识研究。

在这种情况下，只有通过科学分类，才能使广大教师正确认识各种教法的缺点和优点，认识教法的发展趋势，为他们根据教学目的要求，科学合理的选用教法，改进工作，提高教学质量，创造条件，打下理论基础。

二、教学方法分类的标准及类别

如前所述，分类就是根据一定的标准，把各种方法按其特点，划分归属。分类标准的确定是教学方法研究工作中长期存在的大难题，因此· · · 莱纳说：“教学方法的分类最大的困难是弄清分类的基础。”由于分类问题的复杂性，科学的分类标准难以确立，所以就出现了多种多样的分类方法，致使教法的名目多得难于准确统计。

教学方法分类标准的确定是困难的，而教育方法的分类问题也同样如此。例如苏联的教育工作者于六七十年代曾就教育方法的分类进行过多次专门研讨，但一直没有“对教育方法作出具有严密的科学的和有理论根据的分类”。教育方法的分类和教学方法的分类一样，都存在着不同的观点和方法，有着不同的分类依据，所以造成了教学方法洋洋大观，有人称之为这是“方法论理论的危机”。当然，把大量教学方法的涌现看作是方法论理论的危机是不当的，因为教学方法本身具有多样性和多侧面性，但由此我们决不能得

出结论说教学方法多达千百种是正确的。其实，教学方法分类的科学依据是可以取得共识的，只要找到了科学的分类标准，就可以大量简化教学方法的种类，抓住教法的本质。

据兹韦列夫在 80 年代初出版的《现代普通教育学校中的教学方法问题》一书介绍说，当年苏联有十余种教法分类方法和数十种教学方法。今天我国的教法分类方法和教法的种类，远非当年的苏联所能比。从国内外资料来看，最常见的分类准则及其划分的教法类别有：

1. 把教学主体和客体作为分类标准，这样可把教法分为教师教的方法和学生学的方法两类。第一类包括讲述法、谈话法、演示法、启发式等；第二类包括练习、实习、讨论、自学、独立作业、复习等。这是我国近几年大家常说的分类法。

2. 把教的方法和相应学的方法相结合作为分类标准，这样教法则分为教与学相互对立的逐级提高的五对方法：信息传授和执行的方法；讲解和再现的方法；指导实际操作和创造性实践的方法；讲解激励和局部探索的方法；激励和探索的方法。这是苏联教学法工作者··马赫穆托夫提出的。

3. 把知识的来源和感知的性质作为分类标准，这样教法可分为口述法、直观法和实际操作法。其中每一类又包括若干方法。

4. 把教学目的要求作为分类的标准，可分为获得知识的方法；形成技能的方法；发展智力的方法；培养创造思维的方法。

5. 把思维的逻辑操作形式作为分类的标准，可分为归纳法、演绎法、分析法、综合法、类比法等。特别是给学生讲解概念时常用这些方法。

6. 把课堂教学的活动过程作为分类标准，这样就出现了茶馆式教法、四段式教法、读理练三段式教法等。这些是我国近些年来新提出的方法，把课堂教学分为几个阶段步骤，就命其名为几段教学方法。

7. 把课堂教学组织活动形式作为分类标准，这就出现了讨论式教法、辩论式教法、分组式教法、个别辅导法等。

8. 把使用教学手段的类别作为分类的标准，这样有人就提出了教具教学方法、电化教学方法、运用教科书的方法等。

此外，还有各种各样的分类标准以及各种名目稀奇的教学方法。上述这些分类标准及方法类别有些是传统的，有些是我国近十几年来在改革教学方法潮流中新提出的。但是所有这些分类，大都把教学活动的外部形式，或者教学手段，或者教学组织形式作为教法分类的根据。这样分类的结果必然是，讲述课文就叫作讲述法或叙述法；让学生看实物、模型或图形叫作演示法；把课堂教学分为几个阶段就叫几阶段教学方法，让学生回答问题就叫作问答法或谈话法；进行实验就是实践法，等等。由于教学的外部活动形式是变化无常的，教学手段的类别是多种多样的，教学的组织形式是发展变化的，所以以这些作为教法分类的标准，必然造成教学方法名目的繁多。前面提到，作为主要学科的语文教学方法多达 2500 种，作为次要学科的历史教学方法也有数百种之多。教法的种类如此之多，令人咋舌，其根本原因是由于分类的科学根据众说不一造成的，而且这些根据主要是利用教学活动的外部形式。

其次，关于教法分类的标准，有的不是采取一元论标准分类法，而采用二元论或多元论标准分类法，这也是造成教法种类越千的另一主要原因。

三、一元论标准分类和多元论标准分类

所谓一元论标准分类法，就是同一个分类者对于教学方法采用一个归类

准则，进行一次性的类别划分，从而分成各种不同类别。前面提到的分类法中如按课堂教学组织形式把教法分为讨论式、分组式、个别辅导式等就是一元论标准分类法。在一元论标准分类法中，有的还采取了再次继续归类的方法，进而把一种方法细分为多种具体方法，但由于这种分类法第一次归类坚持的一个标准，故也属一元论标准分类法。例如巴班斯基。

巴班斯基把马克思在《资本论》中对人的劳动活动所作的光辉评述作为归划的准则。巴班斯基认为，《资本论》这部巨著把人的劳动活动过程分为中介、调整、控制三个要素，这是对教学劳动的教法进行划分的最好准则。根据这三要素，巴班斯基第一次划分把教法分为三类：组织作用的，激发作用的，检查评定的。继而再次划分，第一类包括：口述法、直观法、实践法、归纳法、演绎法、问题探索法、复述法、指导自学法；第二类属于用以刺激学习兴趣、引起学习动机的方法，它包括认知性游戏、教学讨论、创造情境、学习奖励、缺点责备、提出要求、说明意义；第三类包括：口头提问检查、书面检查如考试和测验，实验操作检查等。而且对这三类方法中各自包括的若干具体方法还进而分组，第一类有四组，第二类有二组，第三类有三组。这三类九组教学方法，所包括的具体方法大约有 35 种。巴班斯基以马克思关于劳动活动过程为理论依据，把全部教法体系划分为这些类别，实际上也是一元论标准分类法。

所谓二元论或多元论标准分类法，就是同一个分类者对教法的分类同时采用两个或两个以上的划分准则。多元分类法是我国近些年来教法改革中迅速发展起来的一种新的分类方法。特别是在历史教学领域，这些年所出版的教学法专著，在对教法分类时大都不是恪守一条准则，而是运用几条标准对各种方法从多侧度进行分类。如易启祥主编的《新编中学历史教材教法》、陆满堂主编的《中学历史教学新论点》、张保华主编的《中学历史教学论》、宁裕先主编的《历史教育方法论》等。其中，《新编中学历史教材教法》分类的准则规定了五个：关于以启发式讲述的特征作为准则；关于以指导学生自我“发现”的特征作为准则；关于以讨论和辩论的特征作为准则；关于以教学内容总体化和图表化的特征作为准则；关于以改革课堂教学结构的特征作为准则。以这五条特征为分类标准把教法分为五大类，每一类方法又包括若干个方法，其中在指导学生自我“发现”这条准则指导下，细划分出的教学方法有五种，即问题法、发现法、研究法、程序法和“台阶式”教学法等。教学方法分类标准多元化，是我国现阶段教学方法改革出现的一种新特点。现在出版和发表的专著和论文有朝着教学方法分类标准多元化方向继续发展地趋势。如《中学历史教学新论点》一书，在教学方法多样化一节中就归纳了 60 余种教法，而且每一大的种类之中，还包括若干个更加具体的方法。

从我国和世界范围来看，教学方法分类的标准有两种变革趋势，在我国朝着多元化的方向发展。但世界某些国家的教学法专家坚持一元论的分类方法，对于名目繁多、五花八门的教学方法分类法提出了尖锐的批判，认为以前的教学方法令人眼花缭乱，莫衷一是。造成这样现象的原因，就是由于传统的教法分类标准不科学，只看到教学活动的外部形式，没有抓住最本质的东西。教育教学活动最本质的东西，就是学生的思维活动，因此提出要按学生掌握教学内容的认识活动的性质进行分类。因为学生是教学活动的主体，教学就是为了发展学生的智力，因而对教法进行分类的科学根据不是教学活动的“外部特征”，而要“考虑学生认识活动的性质”。· 莱纳和 · 斯

卡特金就是首先提出这种观点的人。“·莱纳和·斯卡特金提出的教学方法分类的根据是，看学生的内心进行研究活动的可能程度和思想上是否形成研究问题的情境，来对其思维活动进行内在评述。……这种分类对于教学的理论和实际具有重大的意义。因为它集中注意发展学生的创造才能和在教学活动结构中必须有研究的因素。在改进教学方法的现代条件下，对于从这方面来发展学生的个性极为重视。”这种分类法，受到苏联教育工作者的高度评价，休金娜说：“·莱纳和·斯卡特金在研究教学方法时首次把重点转移到教学方法的内部本质方面来。他们的教学方法分类是比较现代化的。”此外，赞同并按照学生思维活动认识的水平进行分类的，还有其他一些教育学和教学论专家。这种分类标准还有一个大的好处，就是把繁多的教法种类极大地简化。

在教法分类标准问题上，主张按学生的认识水平，反对依据教学活动外部形式，试图简化教法类别的教育学和教学论专家，不仅苏联有，而且世界其它国家，如美国和南斯拉夫等也不乏其人。美国的怀特曼(Whitman)和约翰·拉斯卡，都认为美国的教学方法存在着极大的混乱，应该澄清。拉斯卡把“学习刺激的先后程序”作为分类的标准，他把教学方法分为四类，并说这种分类方法“是对人类从古至今所有基本教学方法的理智分类”。南斯拉夫的教学论专家弗·鲍良克，对于教学理论和实践在长期的历史发展中所形成的教学方法，也是根据学生感受到的“复杂抽象的难度”进行分类排列的，他把教学方法分为演示法、实践法等七种。这实际上也是从教学主体的思维认识水平和难易程度方面，进行分类的。

不仅教学方法分类改革的问题有日益细分化和综合化两种趋势，而且分类的现代化准则强调以学生的认识水平为根据，那么，教育方法的改革趋势也和教学方法的分类改革有很大的相同处。教学方法和教育方法虽不相同，但关系极为密切，在一定的条件下“教学方法会转化为教育方法”。由于教育现象的复杂性和矛盾性，因此教育方法的分类和教学方法的一样，“很难找到统一的逻辑根据，以便对教育影响的大量方法进行分类。这就说明了在现代分类中把教育过程的一个或几个方面作为根据的原因。”这就是说，教育方法的分类问题，历来有不同的分类标准，因而划分的类别也各不相同。但巴班斯基说：后来休金娜提出的分类方法被认为“是更加合乎逻辑的和更加具有现代精神的。我们赞同的正是这一分类法。”巴班斯基称赞的具有现代精神的分类根据也是一元论的，这一根据和教学方法分类的根据基本一致，都是着眼于教学的主体学生。二者所不同的是，教学方法分类根据的是学生思维活动的性质，而休金娜对教育方法分类的根据着眼于“形成着的学生个性”。因为教育方法就是要培养学生各种良好的品质，任何品质都处于个性结构之中，马卡连柯把教育方法叫作“触及个性的工具”，所以把个性作为划分教育方法的主要根据，获得了许多教育家的赞许。休金娜据此进行分类，认为教育方法仅有三类：一是形成个人意识的方法（谈话、演讲、辩论、示范）；二是组织活动和形成社会行为经验的方法（教育要求、舆论、

[苏]巴拉诺夫等编：《教育学》，人民教育出版社1979年版，第171页。

[苏]休金娜著：《中小学教育学》，人民教育出版社1984年版，第370页。

瞿葆奎主编：《教育学文集·教学（中册）》，人民教育出版社1988年版，第548页。

[苏]巴班斯基主编：《教育学》，人民教育出版社1987年版，第374页。

习惯养成、练习、建立教育情境)；三是行为与活动的鼓励方法(竞赛、奖励、惩罚)。教育方法分类的变化规律，和教学方法分类的变化规律有很大的共性，我们从教育方法的分类中，可总结出教学方法分类的启示和经验。

从上面的介绍来看，教法分类的标准是多种多样的，而且是发展的，具有时代性的。从教学发展趋势来看，并根据各种分类标准的优缺点，我们认为把思维活动的程度作为教法分类的根据，更科学和更适合教学现状。但考虑到我国目前大都是按教学活动外部形式来分类的状况，鉴于完全按思维分类这个标准难于掌握——学生的思维是看不见和摸不着的，因此我们认为分类时要考虑这样三种因素：第一，要考虑到归类标准的确定和归类的目的都是为了更好地解决教学任务，因为方法就是解决问题的办法，教法概念本身已包含了这层含义；第二，在分类时要抓住教学的主体学生，特别要抓住学生思维活动的程度这个最核心的问题；第三，在分类时要结合外部活动形式，因为学生的内部思维活动程度与外部活动形式密切相关，外部活动的形式可反映内部思维活动的性质，教师只有通过教学的外部形式才能控制内部的思维。这就是说，分类要在掌握教法的职能即解决教学任务的原则下进行，把教法引起的学生思维活动的性质，和教法的外部表现形式辩证地结合起来。

在教法分类问题上存在着各种对立观点，并都有一定根据，但是分类标准上，我们赞同一元论，认为分类标准的多元论不能建立统一科学的教学方法体系。分类标准的多元论是不科学的，它会把本来五花八门的、不计其数的教学方法搞得更加复杂化。

第五节 几种新型教学方法的介评

在第三节曾提到，现阶段我国普通教育处于改革教学方法的热潮中，涌现出大量新的教学方法，就是近几年新出现的名目新颖的教法，数量之多，也使人难以逐一列举，准确统计。例如，立体式教法、联系法、层次分析法、数字法、答疑法、编卡法、图文示意法、信号设计法、三三式动态结构法、五字三段法、作文法、歌谣法、自学议论巩固法，等等，即使命名令人感兴趣的教法，我们也难以说全。

这种改革形势说明，教法是一种非常复杂的教育教学活动，它具有多侧面性和多样性。千百种教法并存，大量名目新奇的教法出现，是教法多样性和多侧面性的反映，是广大教育工作者重视教法、探索教改的表现。这种生动活泼的局面，总比以前的死气沉沉，“一言堂，满堂灌”的传统课堂教学要好得多。

但是这种局面也说明，理论工作者对群众性的教法改革的经验缺乏理论总结，对大量新出现的教法缺乏研究和归类。千百种教法的并存表明，这样的教法分类和命名完全是只看到了教法的外部形式，没有抓住教法的本质，即没有把学生思维活动的性质和程度作为教法分类的标准。我们需要用现代的教学方法的理论来分析当前的教法改革形势。关于教法的改革，要防止两种倾向：一方面要反对保守主义，固守传统的观点，不承认教法的多样性和多侧面性，对大量涌现的新方法持全盘否定态度；另一方面也要反对不加分析的态度，片面强调教法的多样性和多侧面性，全盘肯定千百种名目繁杂的教学方法。这两种倾向都应防止，但目前主要的倾向是对现在的教法改革形势缺乏理论上的分析。

关于我国现阶段广大教育工作者所创造的大量教学方法，有些科研工作者曾在他们的论著中作过一定程度地研究，但这种研究主要是从各种报刊书籍中广泛搜集了各种方法并逐一加以介绍。此外，有的也作过分类整理，但这些著作分类整理的理论根据，或者属于分类准则的多元论，或者不符合现代的教法观点。对现在我国各门学科其中包括历史学科所出现的大量教法，用现代的一元论分类观点进行综合研究，是摆在教学法理论工作者面前的新任务。

我们这里所说的教法分类标准的一元论，不是以教学手段或各种教学活动外部形式为分类准则的一元论，而是以教学的主体学生特别是以学生思维活动的程度作为分类准则的一元论，也就是现代的一元论。更具体些说，我们认为，前面提到的苏联的·莱纳和·斯卡特金的教学方法的理论，·马特鲁索夫和·雷扎科夫的理论，美国的约翰·拉斯卡和怀特曼的理论，以及南斯拉夫的弗·鲍良克的理论，更符合现代的教学论思想。这些人的教法的理论观点，有一个极大的共同处，都认为教学方法的种类没有那么多，对大量的教法需要根据新的分类学说重新进行研究。特别是莱纳和斯卡特金的观点，对于观察和分析我国教法的现状更有借鉴意义。

但是我们也认为，这些新的理论观点，如莱纳和斯卡特金的理论观点，也和其他任何教法分类的理论观点一样，有其缺点。对于教法的分类，莱纳和斯卡特金在教法发展史上首次提出要依据学生的思维活动的水平，这对于教法改革和教学实验固然有重大意义，但是这种分类教师掌握起来却感到困

难。因为其它教学方法的分类，主要根据是教学手段等外部活动形式，这样的分类方法便于理解和掌握。有人说莱纳和斯卡特金“在研究教学方法时首次把重点转移到教学方法的内部本质方面来”，以学生的思维为根据，但是要知，学生的思维是看不到和摸不到的，因此要求教师通过外部形式以控制内部思维，不是非常容易的事情。尽管这种方法有这样的缺点，它仍不失为现代的教学方法分类学说。

用上述这种新的教学方法理论来观察我国教法改革的蓬勃发展形势，并进行新的归类研究，也许有人会认为这是否定教法的多样性和多侧面性，把丰富多样的教法人为地硬塞进几个公式化的教法框子中，会造成教法改革局面的僵化。我们认为不必有这种耽心。方法就是法则，普通科学方法的运用没有学科界限的限制。而且，任何学科提出的具有普遍意义的科学方法和方式，都可纳入教育学和教学论及普通教学法范畴的一般方法和方法论之中。只有把各学科的具体方法和方式纳入一般方法和方法论中，才能判断其科学性和正确性，才能更加深刻地理解和恰当地选用。

下面分别简介几种新的教学方法理论和教法体系。

一、莱纳和斯卡特金的教法体系

莱纳和斯卡特金是很有影响的教学论和教学法专家，他们经过对教学方法的长期研究于七八十年代提出了新的教学理论观点，对传统的教学方法进行了尖锐批评，认为以前教法类别的确定都是根据教学活动的外部形式，是不科学的。他们都对教法的分类提出了崭新的看法。和传统的分类法不同，莱纳和斯卡特金是按学生的思维活动程度进行教法分类的，也就是把认识过程中思维活动的特点和思维积极性发挥的程度作为根据进行分类。他们以此为根据确立的教学方法论即教法体系包括五种教学方法：（一）图解讲解法，（二）复现法，（三）问题性叙述法，（四）部分研究法，（五）研究法。这五种教法的排列，是以学生认识活动的内部特点为序的。这种认识活动的序列是由不知到知、由易到难、由模仿到创造、由被动到主动，逐步提高。这个教法序列体现了学生掌握知识并形成能力的客观过程。例如：

第一种图解讲解法。又叫信息接受法。这种方法的特点是教师组织学生掌握各种信息，可利用的教学方式有：口头叙述、实验、参观、调查等。其目的是组织学生对知识的感知、思维和记忆。

第二种复现法。其目的是组织学生形成应用知识的技能和技巧。要达到这种目的，就需要多次地重复。复现法运用的教学方式有作业、练习、复习、检查、巩固等。

第三种问题性叙述法。就是由教师讲述，但是这种讲述不是一般的平铺直叙，而是通过讲述的方式，向学生提供科学地认识问题和解决问题的范例。问题叙述法的目的在于使学生获得科学思维和科学认识的方法，即给学生传授分析和解决问题的科学方法。

第四种部分研究法。又叫启发式法。这种方法带有研究的性质，但不是整个问题都是研究性的，而是把一个大问题划分为若干个小问题，其中有的小问题带有研究的性质，有的小问题不具有研究的性质。通过这种方法要使学生逐步学会独立地解决问题，为下一步运用研究法作准备。

第五种研究法。这是组织学生为解决新问题而进行地探索性的方法和创造性的方法。为实现这种方法，就要设计专门的习题。其目的是，使学生全面掌握创造活动的经验，并更加深刻地掌握知识和技能。 · · 莱纳解释

说，这种研究方法虽然是教学中由教师专门设计的方法，但从认知心理学的角度来看，它和科学家真正从事科学研究采用的研究方法本质是一样的。

莱纳和斯卡特金认为，从教学论的观点看，除了这五种方法，“其他的方法是没的”。以思维活动为划分教法的依据，简化了教学方法的类别。据此，他们对于传统的各种分类方法，如按知识来源的分类方法等提出了否定的观点。他们认为，从前的教学法专家们尽管研究了几百年，但研究者只注意教学活动的外部形式，没有抓住教学活动中的最主要东西，即学生认识中的思维特点。这样，造成了教学方法名目繁多，五花八门，莫衷一是。从前，“由于教学方法的概念缺乏科学的理论根据，给教学实践带来极大的损失。”而且莱纳还认为，“尽管历史教学的具体方式和方法具有自己的种种特点，但它们都可以纳入所阐述的普通教学论的方法中。”根据这种观点，莱纳特意写了一部很有影响的教学法著作，即《历史教学中发展学生的思维能力》，在多年的教改实验中他又亲自实践了这部著作的理论见解。

在教法的理解上，莱纳和斯卡特金有许多新的见解。如莱纳说过：“教学方法不能发明，也不能建议，而是以教学论为指导在通晓教学内容的本质和教学内容掌握方式的基础上，引申出来的。”莱纳认为，学生知识的掌握分为初级、中级和高级三级水平。而教学活动只有按五种类型的教法进行教学，才能使学生的知识达到最高级的标准，否则学生的知识就只能停留在重复记忆或培养技能的初级和中级阶段，不会转化为能力。

同时，按照苏联教育学和教学论的原理，方法是完成一定教学任务的独立单位，它是由一系列方式构成的，方式是构成方法的细节。这样，莱纳和斯卡特金的教学方法体系所包括的每一种教学方法，就包括了若干各种各样的教学方式，这些教学方式既可以是物质的，也可以是语言的，或者是某种活动。如果教学方法仅此五种，“其他方法是没的”话，那么，在莱纳和斯卡特金的教法体系中，以教学的外部形式为根据而划分的千百种所谓教学方法，就统统成为各种不同的教学方式，而不再是形形色色的名目奇特的方法。这样，自然就达到了简化教学方法类别的目的。但是，关于方式和方法问题，在此必须顺便指出，方式和方法不是绝对不变的，在一定条件下，方式和方法可以相互转化。

二、马特鲁索夫和雷扎科夫的教法体系

苏联的马特鲁索夫和雷扎科夫认为，“教学过程的方向性、教师和学生的活动，归根结底，教育目的的实现，都取决于对教学方法问题的理论解决（建立教学方法的一般理解）。”他们认为教学方法是重要的，通过分析学者的科学认识和学生的教学认识的相同点和不同点之后，他们把科学认识和教学认识结合起来，提出了完整的教学法体系。他们说，按学生的认识活动的水平，教学方法分为四级：“处方”级，复现级，启发级，研究级。

所谓“处方”级是：教师讲解、演示、论证、作结论。这种方法是使学生接受信息。

复现级是：教师讲解后，学生完全地按各个问题重复教师的讲解。这种方法是保证学生完成巩固知识的作业。

启发级：教师在完成工作的各个阶段提出任务，学生应独立地找到这些

[苏]：· · · 莱纳：《历史教学中发展学生的思维能力》，白月桥译，教育科学出版社 1989 年版，第 48 页。

问题的具体答案或解答习题的途径。这种方法的功能是向培养学生能力的过渡。

研究级：教师布置作业并监督作业的完成。学生应该理解习题的条件，找到一般的解题方法并用这种方法去回答提出的问题。这种方法的功能可培养科研能力。

这四级认识活动的水平是各科教学的共同认识规律。选择哪一级认识水平的教法要根据学生的认识程度和知识内容的特点。这种教学方法的分类法和莱纳及斯卡特金的分类原理基本相同。

三、拉斯卡和怀特曼的教法体系

这是两位美国的教学法研究者。他们共同的想法是，认为美国的教法种类混乱繁多，应该澄清减少。怀特曼(Whitman)在一篇文章中提出：“世界上不多不少只有五种基本教学方法。”而拉斯卡则说：“我赞同他关于基本教学方法数目不多的观点，但我不完全赞同他采用的教学方法分类标准。运用更加合适的标准分类后，我发现世界上只有四种基本教学方法，既不多，也不少！”而且拉斯卡认为，他的关于四种教学方法的分类，是对人类自古到今所有教学方法的“最理智的分类”。

拉斯卡为了确立他的教学方法新体系，首先对什么是教学方法这个众说纷纭的概念下了一个定义。他说：“我认为教学方法就是发出和学生接受学习刺激的程度。”这样看来，我们应该把拉斯卡所下的教法定义，和西方学者较广泛公认的定义即“教学方法是教学认识的途径”区别开来了。因为拉斯卡的教法定义，是从思维活动即接受“学习刺激”先后程序的角度确定的，这和莱纳对教法的分类有某些相似之处，即不是着眼于教学活动的外部形式，而是着眼于学生的内部思维。

拉斯卡把学习刺激分为A、B、C、D四种类型，也就是四种基本的教学方法：

一是呈现方法。拉斯卡认为这是传统方法之一，运用A种学习刺激。A种学习刺激就是把要学习的内容呈现给学生，A种学习刺激学生处于被动地位。运用呈现法时，尽管学生在感知教师提供的信息时也在进行编码、组织和储存，积极地进行着思维活动，但从教师方面只要求学生注意呈现的刺激，不要求任何特别的学习努力。呈现法具体包括：向学生讲授、演示图片、指定阅读、作示范、校外考察等。

二是实践法。这也是传统方法，运用B种学习刺激。B种学习刺激和A种比，要求学生发挥积极作用。B种学习刺激主要给学生提供可供模仿的模式或可供操作的学习活动。在B种学习刺激中，教师主要起组织作用，学生主要进行实践活动。实践的主要方法有：指导学生学习某个确定课题，布置作业，要求学生模仿某种特定模式，训练学生朗读等。

三是发现法。这也是传统方法，运用C种学习刺激。C种学习刺激提供给学生一个情境，在这个情境中希望学生发现预期的学习结果。运用发现法时，学生可能知道自己在努力探索，但不知道结果如何。教师在组织发现活动。发现法没有前两种方法普及，但这种方法在教育史上也不乏其例，如运用苏格拉底式的提问，组织学生开展带有发现问题性质的讨论会，要求学生设计实验等。

四是强化法。这是20世纪的新教法，因为它起源于强化学习理论在教学实践中的运用。强化法运用D种学习刺激。A、B、C三种学习刺激可称为“反

应前”的刺激，D是“反应后”的刺激。拉斯卡在这里所说的“反应前”和“反应后”的划分标志是指预期的学习结果，是对学习效果的反馈。A、B、C三种学习刺激是在学生对预期学习结果反应前提供给学生的，而D种学习刺激，相反则是在学生对预期的学习结果作出反应后提供给学生的。例如，当学生正确回答了教师的提问后而教师作出评定说“好”时，这个评价就是“反应后”的D种刺激，“好”是对预期学习结果的评定，这种评定对学生的反应有强化作用，因为它鼓励肯定了学生的学习。根据强化学习理论，这种刺激的功能具有很强的“加强”学习的效果，因此，D种学习刺激称作“强化法”。在运用强化法时，教师是在有目的有系统地向学生提供强化刺激，学生在强化法中受到鼓励。强化法使学生具有的积极性类似发现法和实践法，但和发现法一样，强化法不如呈现法和实践法普及，因为有目的有系统地向学生提供强化的教师不多。不过行为矫正和程序教学都包括强化法教学的技巧。

拉斯卡认为，世界上既不多也不少就有这样四种教法。而且他认为按学习刺激的类别和先后程序作为教法分类的标准是“最理智的分类”。他把这四种方法叫作普通方法，每一种普通方法中还包含着特定方法。所谓特定方法例如教师讲授、学生阅读、作实验等。特定方法是普通方法的具体运用。

这四种普通方法（基本方法），在教学实践中很少单独使用，而是综合运用。这就是拉斯卡的教学方法理论。

我们认为，按学习刺激程序对教法进行分类是拉斯卡的创见，用这样的标准简化了教法类别。但是，我们认为，他对前两种方法即呈现法和实践法的看法和许多教学法专家的看法相一致，但我们不同意他对后两种方法的看法。关于发现法，我们认为不是传统的，主要是20世纪后的，是最新的，发现法的因素在古代教学中就有，这是符合辩证法的，但作为一种独立的方法提出来则是一种新观点。因为任何一种新方法的出现都不是偶然的和凭空产生的，总和历史上有些联系，我们不能因为和历史上的萌芽状态有某种历史联系就不承认其新的本质。相反，我们认为强化法不是最新的，在我们国家，在世界许多国家，例如今天东欧各国或苏联，广大教师历来都强调复习巩固，并且把强化法作为教学评定的一条基本原则。在教学中“有目的有系统地向学生提供强化的教师”，在美国也许并不很多，而在我国和某些国家则相反，有目的有系统地向学生提供强化的教师很多。因此强化法并不是少用的最新方法。拉斯卡说：“我坚持教学方法的分类，强化法是其中最新的一类。”我们赞同他“坚持”世界上教学方法类别数量不多的观点，但不赞同他先后倒置地“坚持”强化法是最新的，而发现法却是传统的这种与众不同的见解。

四、新型教法提供的几点启示

国内外教法的分类方法及其划分的类别很多，我们仅选择了上述几种新型教法，其原因是这几种教法的分类有着共同之处，对我们很有启示。

第一，从分类标准来看，中外教育家们，既有坚持一元论的，也有二元论或多元论的；既有看教学活动外部形式的，也有看内部思维活动水平的。但是，把思维的程度作为分类的标准则是一种最新的观点，它符合当代教育理论，便于发展学生智力和培养能力。但我们目前的绝大部分的教学方法分类标准依然是着重看外部活动形式，没有抓住教法的本质，这是造成教法名目繁多的主要原因之一。

第二，从教学方法的数量来看，凡主张根本改革传统教法的专家们，大

都认为世界上基本教学方法的数量是有限的几种，有的认为有四种，有的认为有五种。而且对每一种基本方法都主张继续细分，或者换句话说，这些专家们都认为每一种基本方法都由若干更具体的成分构成，这种成分在一些国家的教育学或教学论中被命名为教学方式，而在某些国家则称之为特定方法或具体方法。基本方法是有限的，特定方法或教学方式多种多样。同时，这些改革家都认为传统的教学方法概念混乱，莫衷一是。而另一些人则强调，教法的本质是多样性的和多侧度性的，因此大量教法的存在，是合理的和必然的，如果把教法归纳为有限的几种，则会限制教法的改革和发展，是公式化，教条化。但我们认为，教育学和教学论所提出的一般教学方法也适用于各科教学，千百种教法的存在使教师无法选用，应当探讨基本的普通的教法类别，减少教法种类。我们认为，应当专题研究教法分类的问题，因为我国目前历史教学和其他各科教学一样，需要对各种名目的教法进行归纳整理。

第三，每一种教学方法都有相对的完整性，可独立存在和选用，同时，具有内在联系各种方法的有机组合又形成一个教学方法体系。教法体系中的每一种方法各具独特的功能，有的方法着重使学生获得新知识，有的着重培养创造思维，有的着重培养能力等等，各种方法只有在一定的教法体系中才能更好发挥其功能，取得存在的地位。不同的教法体系，都是在一定教学理论指导下把相关的方法有机地组合起来的。每一种教法虽然可以独立存在并选用，但独立运用时只能完成某一项教学任务，而教法体系才具有全面完成教学任务的功能。在一个教学全过程中，不能单独运用某一种或几种方法，而要有计划地选用一定的教法体系，否则就不能全面实现教学内容，达到教学目标，使学生得到全面发展。但是，就目前我国中小学历史教学或其他学科教学来看，广大教师唯独重视单一教法的选用，而忽略了或没有认识到教法体系的科学选用及其功能。加强教法体系的理论研究和宣传，是现阶段改革教法的一项重要任务。

第六节 现代教学方法的主要特征

现代各门学科的教学方法，数量之多，我们很难全面搜集逐一介绍。因此，只能概括综合地介绍一下现代教法的某些主要特征。

在具体说明现代教法的主要特征之前，先要说明一点，教学方法是发展变化的，具有鲜明的时代性。每个时代的教学方法，除了继承以前的行之有效的方法之外，还受当代科学技术发展程度的制约，具有历史特征。在封建社会的学校里，教学方法一般都脱离实际，教师强行灌输，学生死记硬背，这是由封建的科技文化不发达、教学内容以诵读“经书”或“教义”为主而造成的。到了近代资本主义社会，生产力和科学技术水平提高了，学校增设了大量自然科学教学科目，因此采用了演示、解剖、观察和实验等各种方法。同时，一个时代的教学方法形成之后，还具有相对的独立性。一方面，一定时代可以继承和使用前一时代的方法，另一方面，每个时代又都会涌现出多种具有时代特点的新方法。这些新方法虽具有不同点，但反映了教法改革的共同趋势。

概括起来说，现代教法的主要特征是：

1. 具有双边性

传统的教法是单指教师的教授，是单方面的。如对我国颇有影响的凯洛夫 50 年代的《教育学》说：“我们所理解的教学法，就是教师的工作方法。”而 80 年代，苏联教育学和教学论所归结的教学方法定义是：“教学方法——这是为达到教育目的而调整教师和学生相互联系的活动方法。”把这个定义与早期的教学方法定义相比较，表明现代教学论中的教学方法不再单纯地被看作是指导学习的方法或者是教师向学生传授知识的活动，而是看作教师和学生的相互联系的活动方法。南斯拉夫的教学论专家费·鲍良克也说：“任何方法都具有两方面的意义：既关系到教师的工作方式，也关系到学生的学习方式。教师采用一定的方法来进行教学——从导入到检查。在同样的阶段上，学生也采用一定的方法来获得知识和形成能力。”教法的双边性已被当代世界大多数教育工作者所承认，我国在各部门学科其中包括在历史学科教学中甚至有人专门研究学生的学法，并成立了学法研究会这样的学术团体。

2. 符合知识教学的三级掌握目标

新的教学论观点认为，学生的知识掌握程度分为三个级别，也就是三级水平：第一级水平的知识掌握是把接受的信息变成个人的知识；第二级水平的知识掌握是运用知识形成技能、技巧；第三级水平的掌握是达到创造性的运用知识，获得创造活动的经验，把知识和技能转化为能力。我国教学大纲的制订体现了三级知识水平的要求。按我国 1992 年颁布的义务教育各科教学大纲规定，据对数学、物理、化学、生物、地理、自然六科大纲的统计，一级水平的知识要求为 57.92%，二级水平为 30.68%，三级水平为 11.39%。各科教学明确确定以知识、技能和能力为教学目标，体现了现阶段我国普通教育改革的科研成果。为落实三级水平的知识教学目标，现代教学方法必须构成一个完整的科学教学法体系。一个完整的教法体系应当包括多种具有不同功能的教学方法，有的方法主要功能侧重达到一级知识水平的教学目标；有

的方法主要功能是着重完成第二级水平的知识和技能的教学目标；有的方法则主要负有实现第三级水平的能力和创造活动经验的功能。现代的各种教法体系中的发现法、研究法、探讨法等，主要就是完成第三级水平掌握教学内容的方法，而各种名目的复习巩固知识的方法，主要功能是完成初级水平的知识掌握。不过在此需要顺便指出的是，虽然我国教学大纲规定了三级水平的知识掌握，但由于受“应试教育”的影响，再加上对教学方法缺乏研究，致使各科大纲三级水准的知识要求没有能够很好地落实，这在第三章第三节中已有论述。

3. 把外部活动形式和内部思维性质结合起来

教学的外部活动形式是指电化教学手段、课堂教学结构、教学程序、学生书面作业等有形的看得见的教学外在形式。内部思维性质是指学生在认识过程中于大脑内部默默进行着的思维活动，这种活动的类型和水准各不相同，有识记性的思维，有创造性的思维，还有重复性的思维等。学生内部的思维活动是潜隐性的，看不见和摸不到，但它却是决定教法性质的主要根据。因此，在判断教法的性质和选择教法时，必须从教学任务出发，把外部活动形式和内部思维性质结合起来。通过外部活动形式判断内部思维的特点，是现代教学方法的另一个重要特点。

4. 把模仿性和创造性结合起来

模仿性就是教师提供范例，学生效仿教师的示范，从而获得现成的知识并形成技能。创造性就是教师设计专门的认识性习题，让学生独立地创造性地解决新问题。这样，学生在学校学习期间就逐步积累了创造活动的经验。传统的教学方法，过于强调通过教师讲演、示范和学生模仿，使学生熟练地掌握基本知识和技能。现代教法既有利于传授“双基”，又能够培养创造性的人才，使学生获得科学的态度和科学的方法和方方法论。

5. 把学生的主动性与教师的主导性结合起来

传统的教学方法，大都在某种程度上存在着“满堂灌”、“单纯传授知识”和“滥施惩罚”等弊病，学生的积极性和主动性没有得到充分发挥。现代教学法在不否认教师主导作用的同时，又强调学生生动活泼主动地学习，培养学生的兴趣、爱好、情感、意志和科学态度。只有现代教法才有利于进行素质教育。

在这里我们提到了传统的教学方法，但决没有否定它的意思，而是从历史发展的角度看待教学方法。传统教法虽然有弊病，但在现在的教学中，“仍起着巨大作用，没有失去其客观意义”。而且，所谓传统的教学方法和现代的教学方法也不能截然分开。传统的教学方法中有现代教学方法的某些因素，现代教学方法中也包含着传统教学方法的成分，二者是继承与发展的关系。例如，启发和研究的教法都公认是现代教学方法，但是在我国古代孔子就强调“不愤不启，不悱不发”的启发式教学，反对“揠苗助长”式的教育。在古希腊苏格拉底的启发式谈话中就可以看到问题性教学的成分。传统教法强调学生掌握系统的知识和牢固的技能、技巧，这在今天仍然是非常重要的教学要求。但是，在今天科学技术高度发展的形势下，学生还必须有研究的能力和创造性的思维，这必须用现代教法来培养。因此只有现代教法和传统教法结合起来，才能全面的完成教学任务，例如，大家都认为讲述法是典型

的传统教法，但没有讲述历史教学将无法进行。

第七节 教学方法的科学选用

近些年来，我国颁布的教育教学的指导文件都非常强调科学的选用教学方法。1994年重新修订的义务教育《课程计划》和各科教学大纲，都明确规定要重视教法。《课程计划》实施要求的第三条规定：“各地在实施本课程计划时，要认真组织指导学制、课程、教材、教学方法和考试、考查的改革试验。”义务教育的《历史教学大纲》在教学中应注意的问题中第二条规定：“教学方法要灵活多样，讲究教学技能和教学艺术，以利于启发学生积极思考，调动学生的学习积极性。”因此教学方法的选用，成为研究整个教学方法这个复杂问题中的一个重要方面。为了科学合理地选用教法，我们在前面研究教法类别的基础上，还要进一步研究各种教法的主要功能、选择教法的主要依据和注意事项。

一、各种教法的不同功能

所谓教学方法的主要功能是指各种教学方法在达到教学目的、实现教学内容时所起的作用，或者用一句通俗的话来说，就是要了解各种教学方法在完成教学任务时的优缺点是什么。只有了解了各种教学方法的优缺点，我们才可以在教学实践中选好教学方法。

前面谈到，教学方法的种类极其繁多，但每一种教学方法只有在实现某种特定教学任务时选用才是合理的。例如：

叙述法。教师的口头叙述，其主要优点是：可以在较短的时间内传递较多的知识，能促进学生抽象思维和想象力的发展。但是，如果片面地经常地使用这种方法，就不利于学生运用知识的技能和能力的形成。而且，有些学生掌握教材时，主要不是依靠教师的叙述，而是边思考边动手，把形象思维和运动记忆结合起来，才能效果更好。因此，如果片面使用口头叙述法就不利于这样的学生掌握教学内容。

探讨法。这种方法是这些年在教育工作者当中广为运用的一种方法，其主要功能是培养学生创造性的思维能力，有利于独立地掌握知识。但是，当教学不是新内容而是巩固旧知识时，则不能运用探讨法，因为运用探讨法需用大量时间研究新问题。

自学法。自学法能培养学生自学的能力，提高克服学习困难的勇气，树立学生的自信心，锻炼学习意志。但是，如果没有教师的指导，完全由学生独立自学就可能无谓地耗费学习时间，使学生走弯路，加重学习负担。

复现法。人们都说复现法是传统的方法，这种方法有缺点，它不能充分发展学生的思维能力特别是思维的独立性和灵活性，不能使学生形成创造性解决问题的能力。但是，复现法却能保证学生迅速而牢固地掌握教材内容。

所以说，每种教学方法都有自己的优缺点，都有其特定的最有效的适用范围。假如某一节课的教学要求是要在很短的时间内传授较多的新知识，那就要选择讲述法；假如要培养操作能力，那就要选用实践法；假如要培养创造能力，那就要选用研究法，而不能选用复现法。现在历史教学和其他各科教学一样，在选用教法时，由于忽视和不了解各种教法功能的差异，存在着把某些时髦的教法说成是万能的方法的弊病，好像这种方法是解决一切问题的灵丹妙药，其优点是无限的，而把所谓传统的教法看得毫无可取之处，都应该抛弃。实际上，不论新兴教法还是传统教法，都不是绝对的好和绝对的坏，对每一种教法肯定一切或否定一切都是片面的。

二、选择教法的主要依据

选用什么样的教法不仅受教法本身的功能所制约，而且，教学方法与教学目的、教材内容、教学对象密切相关，因此选择教学方法时还要考虑其他多种因素。由于制约教学方法使用的因素多种多样，错综复杂，所以选择教法的依据不是单一的。概括起来说主要依据有：

1. 依据教学的目的要求

每堂课和每个教学阶段都有特定的教学目的和任务，教学目的和任务不同，就要选择不同的教学方法。例如：要使学生掌握新知识，就要选择叙述法或直观法；要使学生形成技能和技巧，就要选择练习法。

2. 依据教材的内容特点

首先，各学科教材内容都具有一定的特点，学科不同，教材内容不同，选用的教法也就不同。如语文和外语多采用讲读法；物理和化学多采用实验法和演示法；数学多采用练习法。其次，同一学科不同的章节，教学内容又有区别，因而选用的教法也有区别。例如历史学科，讲政治经济的内容多用叙述法；讲历史上的科学技术，最好利用模型和教具。

3. 依据学生的实际情况

教学方法要适应学生的基础条件和个性特征，因此选用教法要考虑学生的智力水平、学习态度、学习方法、班风、纪律、年级、家庭等。对于程度较高的班级，可选用自学辅导法；对于程度较低的班级，可选用讲解法。值得注意的是，选择教法既要考虑学生的实际情况，又不要为适应学生而降低要求。

4. 依据教师的本身素养

根据教材的内容，本来应该选用某一种方法最好，但由于教师缺乏驾驭这种方法的素养条件，也不可选用。教师选用教法时，要结合自己的可能性，做到扬长避短。假如教师本人具有很高的形象思维能力，而且善于描述，那就选用语言描述法。假如教师对某一部分教材理解特别深刻，并善于提出关键性的有利于激发学生兴趣和思考的问题，那就选用启发式的谈话。当然，教师的素养条件不是不变的，如果缺乏某些素养，经过一番努力学习，是可以得到补偿提高的。

这就是选择教法必须掌握的四个主要依据。此外，还有教学设备和教学环境也不可忽视。

三、选用教法的注意事项

巴班斯基说，普通教育学校教学方法的选择和结合问题，是一个没有得到很好地开拓的问题。在苏联和俄罗斯是这样，在我国也是如此。

前些年，我国普通教育战线关于教学方法的选择问题，并没有引起广大教师的充分重视。例如，有些出版社编辑出版了一些优秀教师的教案选，其中很少有人提到教学方法。有一本优秀历史教师编写的《历史教案选编》，在所收集的48个教案中，有选用教学方法的教案，只有两个。当然，不写出选用的教法，不等于不使用教学方法，因为不使用教法的教学是不存在的。

近些年，大家对教学方法展开了研究，取得了一定成绩，但是，在选用教法问题上，也出现了一些值得注意的问题。例如，有的教师不是从教学实际出发，依据科学的准则选择合理的方法，而是赶时髦，报刊上宣传什么方法，当前教育界盛行什么方法，就选用什么方法。也有的教师在选用教学法时，不是实行几种方法的合理组合，而是把几种方法硬拼凑在一起，在一节

课上这种方法用一下，那种方法用一下，各种方法平均使用，没有主次。这些都违背了选用教学方法的准则。要科学合理地选择教学方法，不仅要遵循一定的原则，还要遵循一定的方法步骤。

第一，在选择教学方法之前，首先要钻研教材，吃透教材内容的特点，分析班级学生的状况，想想自己的长处和短处。因为，教学方法是变化的，它的选用要因文而异，因学生而异，因教师而异，不能千篇一律，公式化。这就是说，在选用教法之前，首先要全面综合地考虑选用教法的依据。

第二，要考虑教学方法的类别和各种教学方法的的功能，同时要考虑现阶段教学方法改革的主要趋势和特点。不了解或不掌握教学方法的类别和各种教学方法的的功能，就很难选择得科学合理。了解教法的类别及其功能，是选择教法的前提。据巴班斯基对苏联 800 名教师的问卷调查表明，有大约 27% 的教师在选用教法问题上感到困难。从一定的角度看，选择教法比使用教法更困难。选择教法困难的根本原因既不是不了解学生或抓不住教材的特点，也不是不知道自己的长处或短处等，而是对教法的种类胸中无数，对每种教法的主要功能不掌握。教学方法犹如教师完成教学任务的工具，如果一个教师对自己使用的工具到底有多少种，每一种的性能是什么概不清楚，那么，他就不得不盲目地随便拿来一个就用，当然谈不上有目的地挑选。教法要选择恰当，还要关心教学方法的改革动态，了解教学方法发展趋势和新提出的方法。在选择教法时，不能赶时髦，但也不能排斥新方法。

第三，在使用教学方法时不可固定地单调地使用某一种，而要注意合理组合。教法的种类很多，每一种都有自己的独特功能和最佳适用范围。因此，为了学生的全面发展，进行素质教育，顺利完成教学任务，必须使几种方法合理组合，交替使用。如果在长期教学过程中，经常地单调地使用一种方法，会使学生疲劳，不利全面发展。公式化地运用教学方法必然违背选用教法的准则。值得注意的是，在教学方法使用的问题上，有的教师其中包括教学经验很丰富的教师，由于自己习惯了某种方法，于是就长期使用这种方法，对其他方法不研究，不选用，持排斥的态度，因此很难做到教学方法的合理组合。所谓教学方法的合理组合，一是说在一节课的教学过程中要合理组合，二是说在较长的教学过程中也要合理组合。在教学实践中，不论是一节课，还是一个教学阶段，都不可能单一地使用一种方法就能完成教学任务，而总是以一种或几种教法为主，其他教法为辅。那种全学期或整学年地使用单一的讲述法而进行“满堂灌”的教学，是不可取的。

要科学选择教学方法，还应当对教学方法的科学概念有个科学的理解，把教学方法与教学风格、教学流派和教学方式区别开来。只有弄清这些科学概念的内涵，抓住教法的本质特征，才能准确地选用。教学风格具有个人的属性，每人有每人的教学风格，如果把教学风格也混同于教学方法，因而不考虑本身的素质而强行学习某人的教学风格，那就会失败。同时，如果把教学方式也等同于教学方法，因而使教学方法达到数百种甚至数千种之多，那么我们的选择也就无从着手。

第五章 历史教科书问题

第一节 历史教科书与历史著作

历史是人类过往社会的客观存在，是完全独立于人类意识之外的自在之物。历史客体和历史存在是人类历史这个自在之物的表现。人类认识历史就是通过历史客体和历史存在认识历史的发展规律，人们认识了历史就要利用一定的表达形式传播自己的认识结果。而表达人们认识历史的形式是多种多样的，如电影、电视、录像及书籍等。其中历史书籍是表达人类认识历史的最主要的形式，是人类认识历史的成果和结晶。历史书籍的类别多种多样，有些历史书籍反映历史学家对历史本质的认识即对历史规律的认识；有些历史书籍是对历史事件和历史人物的直接记录；有些则是对记述历史事件和历史人物书籍的考查及其史料的整理；有些历史书籍则是历史学家借以专门给青少年传授历史知识的。依据不同的标准可以对历史书籍进行各种不同的分类。这里依据阅读对象和历史材料的选择，把历史书籍主要分为两类：一是写给成年人看的内容较艰深的历史学专门著作；另一类是写给中小学学生学习历史用的历史教材。历史教材和历史著作都是历史书籍，它们有许多共同点，同时又有很大的区别。再具体分析，历史教材的类别又细分多种，历史教科书是历史教材主要类别之一。教科书是施教的依据。要编好和用好历史教科书，首要前提是分析历史著作和历史教科书在各方面的异同。

一、历史教科书和历史著作的体裁和体例

历史教科书和历史著作都属于历史书籍的概念。历史书籍是人们认识社会历史的结晶，是历史工作者借以向他人传播历史认识成果的手段。编著任何史书，都要选择和使用一定的表达方法，这就涉及到体裁和体例的问题。

什么是体例？什么是体裁？历史教科书采用什么样的体例？它的体例和历史著作的体例有什么不同？历史教科书是否要采用通史体还是其他什么体？关于这些问题，近 10 年来随着教科书改革的深入，一些教学法专家和教科书编者发表了大量论文，有各种不同的看法。有的认为，教科书的体裁和体例也是通史体；有的则说如果把教科书的体也称为通史体，则抹杀了教科书体例的特点，把问题简单化，教科书的体就是教科书的体，不能把它等同于历史著作的体，因为教科书是一种特殊的体。有些研究教科书的文章，把体裁和体例看作同一个概念，不加区别地使用。由于对历史书籍的体裁和体例问题众说不一，又鉴于体裁和体例问题向来是史学工作者所关注的问题，因此，我们首先要探讨历史书籍的体裁和体例问题。

（一）历史著作的体例

我们要研究史书的体例，就必须研究体裁、体例这个概念的科学内涵。

体裁和体例都属于撰写历史书籍的章法或组织形式与叙述形式的问题，但具体来讲其内涵并不一样。体裁是指各类史书所采取的不同编著形式，亦即历史书的叙述形式，不同史学家对自己的史学研究结果往往采取不同的表达方式。史书的体裁是发展的，多样化的，我国古代曾有编年体或纪传体等，近现代出现了章节体，以及用各种现代化技术手段表达历史研究成果的音像体裁。体裁是指史书编著形式间的区别。体例有广义或狭义两种含义。广义的体例是包括体裁在内的；狭义的体例又称类例、凡例或笔法，是指史学家

在选定体裁之后为表达自己的成果在编著史书时所遵循的编写原则和规范。体例是指史书内部的编写技术或技巧。具体些说，体例包括的具体内容有：标题、断限、序言、评议、注解、目录、凡例、索引等项内容。清代桐城史学家姚仲实在《史学研究法》一书中说：“史之为法大端有二：一曰体（指体裁——引者）；二曰例（指类例——引者）。必明乎体，乃能辨类，必审乎例，乃能属辞，二者如鸟有两翼，车有两轮，未可缺一也。”这些话，一方面反映了史书体裁和类例的重要性，又说明了体裁和体例的不同。我们今天所说的体例一般是从广义上使用这个概念。

史书的体裁是史学家研究结果的表达形式。史学要实现客观的社会价值和历史的传播，就必须选择生动活泼的适合读者要求的史书体裁。史书体裁是受史书内容和编者意旨决定的，是发展变化的。在我国古代社会，史学家撰写了浩瀚的历史书籍，古史体裁呈现了千枝竞秀的状况，有编年体，如《春秋》、《左传》、《后汉纪》、《资治通鉴》等；有纪传体，如《史记》、《汉书》、《三国志》、《晋书》等；有纪事本末体，如《左传纪事本末》、《通鉴纪事本末》、《明史纪事本末》；有典制体，如《通典》、《续通典》、《会要》、《文献通考》等；有学案体，如《宋元学案》、《明儒学案》、《清儒学案》等。此外，还有评论体，文征体，到了近代我国还从国外引进了章节体。我国历史书的体裁丰富多样，而且不断演变，不断发展，在众多的史书体裁中最常见者主要是编年体、纪传体和章节体。史书反映的客观历史有一定发展规律，因而表现它的史书形式也有规律性。例如我国古代社会历代正史，大都以儒家正统思想为指导记载封建社会各皇朝的历史，这样的内容就决定了它在体裁上的一致性。同时史书的体裁也受编者的宗旨影响和阅读对象的影响。因此，作为教学使用的历史教材，它的体裁也应当有别于历史著作的体裁。

作为广义体例的内涵，除了体裁的内容之外，还包括类例。类例主要是指史学家确定体裁后为更好表述研究成果和历史内容而编著史书所遵循的形式规则。类例是编者向读者传授知识内容而使用的组织内容的方法，也就是认知策略。史书的类例是按照史书内容和编者的主观意图确定的，各种史书的具体内容和宗旨不同，类例也不完全一致。但是在各具特色的史书类例中，我们还可以看到许多类例共同性的内容，例如前言、凡例、目录、跋、书目、标题、注解、格式、时间、地点、评议、断限等。这是一般史书共同的类例。对于一部史书来说类例非常重要，特别是对编者集体来说类例更重要。从史书编著过程来看，人们的知识结构、思维方法、能力水平、立场观点，都有着差别，即使同一个人的认识也不是不变的。但作为一部史书，必须有统一的类例，这样才能把不同认识主体的研究成果和具体编撰方法纳入浑然一体和天衣无缝的史书内。如果事先不确定一个统一史书类例以约束和规范各个参编者的具体工作，就会造成类例混乱，使史书的编辑工作无法进行。难怪古代史学家都极重视这一问题。唐代刘知几说：“史之有例，犹国之有法。国无法，则上下靡定，史无例，则是非莫准。”确定史书的类例，有一定的基本原则，带有一定的规律性。一部好的历史书不仅选择体裁得当，还要组织结构严谨，有统一的类例系统。总之要有科学的体例，才能更好地达到编著者的目的要求，表达和传播编著者的历史认识成果和历史知识。

（二）历史教科书的体例

历史教科书是历史书籍的一种，它的体裁、类例即体例，和一般史学著作有共同处，也有不同，关于这个问题在下面我们另行分析。在此我们仅谈通史体例的问题。

1. 通史体例的特点

教科书的体例是否是通史体？为回答这个问题，我们要首先说明何谓通史。对于这个问题著名史学家范文澜曾作过精辟的解释。他说：“通史所要完成的任务，第一要直通，第二要旁通，最后要会通。”“所谓直通，就是要精确地具体地划分出中国社会发展的各个阶段”；“所谓旁通，就是社会生活中各个现象不是孤立的，它们互相有机联系着，互相依赖着，互相制约着。”；“所谓会通，就是社会一直在向前运动，而运动在每一个阶段，都结合着许多矛盾。”“直通与旁通的意义只是社会发展所包含的两个方面，两个方面的综合就是会通。”作为全面记述历史过程的通史，包含直通、旁通和会通三个层次的意义。直通是说从古到今，能显示一个国家或民族历史变迁之大势，通读一本便可纵览某个历史整体的发展变化脉络，便于读者系统地把握历史过程；旁通，是说涵包社会历史的各个方面：政治、经济、文化、军事、社会生活等诸方面都要涉及；会通，是说运用科学的方法，将纵横两个方面的历史内容的内在联系有机地融为一体，以展示各种历史对象错综复杂的相互关系，生动地再现历史的实际面貌。通史描述历史的整个过程，通史体裁所具有的功能是任何其他体裁的史书都无法完成的。通史体裁的史书类别也很多，从地域来看，有世界通史，有国别通史，还有民族通史；从时间断限来看，有些通史书籍，上起原始人类，下至当今社会，有些通史只限于某几个社会发展阶段。

通史是和断代史及专门史相对而言的。通史体裁的史书是：贯通古今，并在政治、经济、文化各方面都作叙述的史书。而断代史，是记述某一历史时代的历史，在记述的方法上可以和通史体裁相同。和通史的研究相比，断代史的研究显得专注集中，更加注重向历史的纵深研究，如秦汉史、隋唐五代史、明清史等都是断代史。专门史就是研究历史整体的某个侧面。专门史种类相当多，仅就中国史来说，专门史学科有：中国政治制度史、中国土地制度史、经济史、文化史、军事史、民族史、教育史、法律史、货币史、科技史、商业史等等。反映历史全貌的通史，要做到直通、旁通和会通这样“三通”。但是专门史和断代史只能做到“三通”中的“一通”，都不能反映历史的整体和全过程，只能纵向描述历史或横向描述历史。例如作为专门史的《通典》。唐朝的杜佑所著《通典》，是一部论述历史典章制度的专门史，上起远古，下至唐玄宗天宝末年。全书分为《食货》、《选举》、《职官》、《礼》、《乐》、《兵刑》、《州郡》、《边防》八典，内容丰富，保存了大量珍贵的史料，该书专门研究唐中期以前各代政治和经济制度。《通典》就典章制度而言，在当时来说做到了直通，对于政治经济的专门研究连贯系统，但它没有包括其他历史内容，因此直通而旁不通。断代史从横向来看，包括了历史的全部内容，但是它横通而直不通。例如东汉班固撰写的《汉书》。

《汉书》是我国第一部纪传体的断代史，共 100 篇，上起公元前 206 年（汉高祖元年），下迄公元 24 年（刘玄更始二年）。该书包举整个西汉王朝 230

年历史的各个方面，是研究西汉历史的重要资料。《汉书》的内容非常广泛，做到了旁通，但仅限于西汉王朝，因此可以说横通而直不通。

至于所谓会通问题，即把历史事件和历史人物作纵横联系，揭示因果关系，不同时期的史书持有不同的史学理论观点，所达到的会通程度也各不相同。总的来说，封建社会和资产阶级的史学家很难揭示历史的本质和规律，只有以辩证唯物主义和历史唯物主义为指导，才能真正达到符合历史面貌的科学的会通。

因此，我们所说的通史，是指包括直通、旁通、会通三层含义的通史，它的内容纵向贯通古今，横向涵包政治、经济、文化、军事等诸方面内容，同时把纵横联系起来，对历史对象进行科学的分析，从而生动地再现历史，反映历史的本来面貌。我们要把反映社会历史全过程和整体面貌的通史，与仅仅研究整个历史某个侧面的直通而横不通的专门史的“一通之通史”区别开来，也要把它与仅仅研究整个历史过程中的某个阶段的横通而直不通的断代史的“一通之通史”区别开来。

2. 教科书的体例特点

我们认为，当我们说历史教科书的通史体例或历史著作的通史体例时，都是指能够达到三通的整体历史的通史。我们这样表达的目的是为了说明教科书的体例不是专门史和断代史的体例。在这个意义上说，历史教科书的通史体例和历史著作的通史体例是同义的。但是，我们这样说也不否认历史教科书的通史和历史著作的通史又有很大区别，不能把它们完全等同起来。因为历史教科书三通能够通达的程度，和历史著作三通能够通达的程度，有着极其悬殊的差异，但这种差异只是量的不同，没有质的区别。一个历史学家以通史体例撰写的历史专著，短则上百万字，长则达千万字；而历史教科书受教学时间和学生年龄所限，全书不过数十万字。这样的历史教科书虽然在历史教育工作者看来已作到三通，历史知识纵向连贯系统，横向全面丰富，但在历史学家看来，这样的教科书却具有极大的跳跃性，内容极其简单零碎。通史体例中的三通是相对的，我们不能以历史著作三通的程度衡量历史教科书三通的程度。

编著历史著作有编年体、纪传体、纪事本末体、典章体、学案体、评论体等多种体例，编写历史教科书的体例不宜使用编年体、纪传体、纪事本末体等我国古代社会史学家创造的旧史学体例，但根据年级和教学目的的不同可选用通史体、断代史体或专题史体。自新中国成立以来，我国中小学历史教科书，就中学来讲主要选用通史体例，就小学来讲采用的大都是类似专题史的体例，一个课题讲一个历史事件或历史人物，有的教学法专家称之为史话体。但是，我国台湾和香港中学历史教科书的体例既有按通史体例编写的，也有按专题史体例编写的，两种体例相互配合使用。例如香港课程发展委员会 1982 年颁布的供中学一至三年级使用的《中国历史科课程纲要》就明确规定，编写中国史教科书的体例有两种：甲部课程和乙部课程：“甲部课程介绍历代兴衰因果之概略，目的在使学生对中国历史有一整体之概念。乙部课程采用专题形式，目的在使学生对中华民族之起源，交通及经济之发展，文字及科技之演进，以至学术思想及宗教之流变，得到较有系统之认识。”这就是说，甲部课程介绍中国历史的整个概貌，采用通史体例；乙部课程分别介绍中国政治、经济、文化的演变，采用专题史体例。这两种课程学生都要学习，甲部课程先学，占全学年五分之三的教学时间；乙部课程后学，占全

学年五分之二的时间。甲部和乙部课程之分，是香港课程纲要的一大特点。我们认为，历史教科书的编写，小学可使用史话体，初中适于采用通史体，高中在低年级可继续使用通史体，高年级根据学生毕业后的去向可编写与升学就业有关的历史教材，这种教材根据其内容可选用专题史或断代史的体例。这就是说培养目标和教学内容是选择体例的依据。

二、历史教科书与历史著作的区别

我们说，历史教科书和历史学著作在编写的体例有共同点，但同时又承认，历史教科书毕竟不是历史著作，二者又有许多重要的区别。俄国著名教育家乌申斯基早就发现了这个问题，他说：“科学上和教育上的叙述科学，是截然不同的两件事，各国教育家们也正在积极地努力改造科学体系，使其成为教育体系。”

历史教科书和历史著作有很大区别，其中最主要的区别在于六个方面：对象性；指导思想；结构设计；取材标准；编著类别；编著成员。

1. 对象性不同

编著任何书籍都要首先考虑对象性，不同书籍有不同的使用对象。历史教科书的使用对象是各种不同年龄特征的学生，历史著作的使用对象是专家学者或一般社会成员。对象性的不同是决定一切书籍各种差异的主要矛盾，由于历史教科书和历史著作的对象性不同，这就决定了历史教科书与历史著作的一系列区别，这勿须我们多加论述。

2. 指导思想不同

编著任何书籍，其中包括史学书籍都离不开一定的指导思想。这里说的指导思想包括编著者的立场观点、思想方法、宗旨意图等整个思想与方法。不同的史书有不同的阅读对象，编者就会有不同的指导思想并拟定不同的编写原则。例如，我国古代社会史学家的历史观都是唯心主义的，他们指导史书的编辑思想都是忠君尊儒思想，因此二十四史的编排次序都是首列帝王本纪，其次后妃列传和宗室列传，再次才是功臣名将传。以马克思主义历史观和方法论为指导的史学书籍，在叙述人类历史进程时，要遵循经济基础决定上层建筑、社会存在决定社会意识的原理，这种指导思想就决定了现代史学的体系结构。编著历史书籍最主要的指导思想是历史观和历史方法论，但是，历史教科书是教学的工具和依据，因此，编写历史教科书的指导思想，除了编者的历史观和方法论而外，还必须以教育学、教学论、心理学和教学法为指导，以课程计划和教学大纲为根据，符合教学的特点和学生的要求。

但是，传统的中学历史教科书，历来和历史专著一样，只强调要用一定的史学理论为指导，而忽略了教育学、心理学、教学论和历史教学法等理论原则。例如：我国近代学校早期中学历史教科书的撰写人陈庆年，在他编著的《中国历史教科书》序言中就说：“历史之学，其文不繁，其事不散，其义不隘，而后足以为教科。三者不备焉，无当也。”陈庆年在这里提出了衡量教科书是否符合要求的三条原则。就是说作为好的历史教科书应当文字简练，内容系统，意义深刻，如果遵循这三条原则就能编出符合要求的好教科书。其实我们就是遵循这三条原则也不一定使教科书符合教学的客观实际，因为这三条原则完全是从历史学的角度提出的，陈庆年当时没有认识到，并且也不可能认识到编写教科书还必须以教育教学理论为指导。更何况陈庆年编写教科书的史学理论和旧中国的其他资产阶级历史学家一样，是西方资产阶级的进化论，而不是历史唯物主义。从课程发展史来看，20世纪初期，

由于教育学和心理学理论水平低，教科书还没有从科学著作中独立出来。

新中国成立以后，我们以历史唯物主义和马列主义为指导，彻底批判和改造了旧中国的历史学和历史教科书，着重“肃清封建的、买办的、法西斯主义的思想”。新中国成立后所编辑的教科书，理论观点是历史唯物主义，在对历史事件和历史人物的评价上是科学的，这和建国前的教科书决不可同日而语。但是尽管如此，建国后的教科书和从前的教科书仍然存在着同样的缺陷，都没有把教育学、心理学、教学论和历史教学法等一系列教育教学理论，特别是现代教育教学理论，作为编撰教科书或指导教材建设的指导思想。虽然数十年来我们也出版过较高质量的教材，进行过多次改革教科书的探索，积累了宝贵的经验教训，但总的来看，我们的教科书的修订或改革，往往是随着政治形势的变化和历史科学的发展而修改史学理论观点，随着学制的变化和历史课设置的变动而增删教材内容，至于自觉地着重地以教育和教学理论为指导，以历史教学法为指导，通过历史教学改革实验，创立体系结构崭新的一代教科书，可以说很少尝试过。

3. 体例结构不同

由于各类史书编著者的历史观和编著意图不同，其内容选择和体例结构也随之而异。有些史书撰述的目的是为了记载历史事件，侧重在进行调查和作详细叙述；有些史书撰述的目的则在于揭示历史的演变发展，预知未来。两类史书的编著意图有别，体例随之不同，即“撰述之书不可律以记注一成之法”，我们不能用撰述的体例去框套资料汇编一类的书。否则，教条式地沿袭，不知根据不同的编著目的而进行变革，这样就会造成“史才、史识、史学转为史例拘牵”，而且“愈袭愈舛，以致园不可神，方不可智”。

作为历史著作，由于编著者的编著意图不同，自然会带来体例结构上的极大差异。那么作为两种性质根本不同的历史教科书和历史著作，由于指导思想上的不同所带来的体例结构上的不同更是可想而知。第一个不同就是“节”的性质不同。前面曾提到，历史教科书和历史著作，虽然都是通史体例，都要符合三通的原则，但是另一方面还要看到，历史教科书的通史和历史著作的通史有一个很大的不同，这就是“节”的性质不同。一般来说，通史大都采用章节结构，但历史教科书和历史著作设计节的根据不一样。历史著作节设计的依据是历史学科的内容，历史著作要根据不同的历史内容，确定不同的题目，划分不同的节，而且历史著作的节，其篇幅长短很不一致。但历史教科书设计节时既要根据历史内容，又要根据教学时间。我国课程计划规定，中学一节课为45分钟，所以一般历史教科书每节篇幅大约3000字到4000字之间。因此，可把历史教科书的节称之为课时节，把历史学著作的节称之为内容节。内容节和课时节是两种不同性质的节。如果说教科书的通史体例和历史著作的通史体例有所不同的话，那么课时节和内容节就是主要区别之一。从我国历史教科书的发展史来看，我国建国以前乃至建国以后相当长的时间内历史教科书的编撰，其节大都是内容节。课时节明确地确定是1987年人民教育出版社编写的实施义务教育的初中历史教科书。本教科书以课为单元，一般要求每课讲授一课时。

同时，历史教科书和历史专著在指导思想上不尽相同，这就决定了二者在结构形式或认知策略上也应当有差别。科学的历史专著的结构形式，第

一要体现历史唯物主义原理，第二要体现社会发展的客观规律。因此，它的编排形式一般是根据社会发展的阶段性来划分“编（卷）、章”，根据政治、经济、文化等历史内容的不同来编排“节、目”。而历史教科书的结构形式，除了和历史专著一样要体现历史唯物主义原理和社会发展规律而外，还应当体现学校教育教学的原理，体现历史课堂教学的客观过程和规律性。所以，作为教学依据的中学历史教科书，它的基本结构形式除了和历史著作结构相同的结构层次外，还应有自己独特的其它层次的结构。

符合历史课堂教学规律的科学的历史教科书的体例结构，不能只有一个或一类层次，而应当有两个或两类层次：一类是以历史唯物主义基本理论观点为指导而设计的“编、章、节、目”等层次结构；一类是以教育教学基本理论观点为指导而设计的历史教科书特有的层次结构。前者可称之为第一层次结构，后者可称之为第二层次结构。第一层次结构是整个教科书的基础，是基本层次结构；第二层次结构从属于第一层次结构，是附属层次结构。二者虽有主从之别，但缺一不可，它们各有自己的特殊功能。

第一类层次结构的主要功能是要依据具体的历史内容和相对稳定的历史科研成果，标出历史科学和历史著作的特点，勾画出历史发展的轮廓，指出历史发展的方向，同时，要体现学生应掌握的历史知识，并对他们进行历史唯物主义和科学世界观的教育。第二层次结构的主要功能，是它以历史著作所没有的结构或内容，标出历史教科书和历史教学的特点，体现学生掌握历史知识的客观规律，指导历史教学过程按部就班进行，保证良好的教学效果。

科学的历史教科书，应当把上述两类层次结构辩证地结合起来。但是传统的历史教科书只含有第一类层次结构，而缺乏第二类层次结构，只提供了历史教学的基本内容，没有提供学生掌握这些内容思维操作的方式、方法和步骤，没有把发展学生能力、技能和技巧的活动纳入到教科书的体例结构之中。这是传统历史教科书的根本弊端，也是以前历史教学许多问题长期存在的主要原因之一。

历史教科书在体例结构上存在的这种缺陷，长期没有被认识、被克服，是有其原因的。首先，从研究的对象来说，历史学科和历史科学都是研究人类社会历史的，属于同一个学科门类，这样就决定了历史教科书和历史著作在体例结构上有着难解之缘，存在着基本共同的结构层次，这就是第一层次结构。而历史教科书特有的第二层次结构只能在历史著作的结构基础上派生出来，所以需要总结编辑历史教科书和历史教学的经验，要有一个研究认识过程。其次，近百年来我国历史教学和历史教科书，虽然经历了无数次变革，有着沧桑之变，但由于各种原因，历次教科书的变革，大都在历史教学内容选择上或史学理论观点上作文章，对于传统教科书的体例则缺乏研究，这样，原先教科书的结构形式及其编排方法，基本就沿袭下来。

所以，要创立新一代体例的历史教科书，不能像从前那样，仅在选材上和观点上作文章，仅对第一类层次结构进行改革。我们在进行这些方面改革的同时，还应当着眼改革整个教科书的体例，打破旧有的框架，着重研究如何科学地设计教科书的第二类层次结构。为此就要明确教科书的对象性，改革教科书的认知策略。关于这个问题，下面将另行探讨。

4. 取材标准不同

一部历史书，写什么，不写什么，选择什么史料，不选什么史料，均有一定的标准。史书的取材是由编著目的决定的，取舍得宜，才有利于贯彻史

家的编著意图。比如，邓之诚《中华二千年史》的取材标准是：“首重正史，次及政书，次始及于杂史，再次始及于其他，近人著述，耳目所接，未遑甄录。排比之法，皆撮录原文，以类相次，明著所本。”再如刘几知的《史通·列传》关于历史人物选择记录的标准是：“其恶可以试世，其善可以示后。”作为反映社会历史发展过程的通史专著，大都注意选择最能反映事实全貌和本质的材料，选择最能体现事实内在联系的材料，而将无关紧要的东西统统舍弃。这是编写简明通史取材的基本原则。历史著作的选材的范围广泛，选什么与否主要由编者意图决定的，但是历史教科书的选材，编者的意图要服从于历史教学大纲和历史教学的要求，其主观意图对选材的影响远远要比史学著作小得多。从总的来看，历史教学大纲对于历史教材的内容已作了明确规定。同时历史教学大纲规定的教学的目的要求是教科书选材的最根本的标准，例如九年义务教育初中《历史教学大纲（试用）》这样规定：“初中历史教学，要求学生学习和掌握基础的历史知识，即了解中国历史和世界历史发展的基本线索；了解重要的历史事件、历史人物和历史现象，以及理解重要的历史概念。”这个标准决定了历史教科书选材只能是选择最重要的和最基本的历史材料。

5. 编著类别不同

我国珍藏浩瀚的历史书籍中，按照史书的内容以及历史学家对史料的处理方式和态度的不同，可以把史书分为著作与编述两种：凡举前人所无而个人创造之书，称之为著作；凡有所依凭基础，另加整理、编次、说明、解释之书，称之为编述。清人焦循说得好：“人未知而已先知，人未觉而已先觉，因以所先知先觉者所教人，俾人皆知之觉之，而天下之知觉自我始，是为‘作’。已有知之觉之者，自我而损益之；惑其意久而不明，有明之者，用以教人，而作者之意复明，是之谓‘述’。”可见著作和编述是有学术水平不同的。著作的目的在于提出见解，创立新说；编述的目的则在于汇集资料，并对一定的历史事件、人物和过程有一定程度的叙述说明并发挥新见解。古代史书对于“作”与“述”有严格的区别，孔子曾谦虚地说自己一生“述而不作”。按古代史书的性质，除了述和作之外，还有论一类。例如当有人曾赞颂王充的《论衡》是很好的著作的时候，王充自己却很认真地否定说：“非作也，亦非述，论也，论者，述之次也。”按王充对于史学书籍排列的次序是：作为上，述为次之，论为更次之。但按现在的观念，论却由最低层次提到最高层次。今天按着史书的学术水平可分为论著和编著。论著同以前的著作属一个概念，其含义是提出新见解，创立新学说；编著同以前编述属一个概念，是指在某种基础上的创新。现在的许多史书称为编著，这里的编是对各种资料分门别类地进行编辑，对某些史学理论观点的介绍；这里的著是指在整理分析史料的基础上，阐发自己的见解和理论观点。如王国维的《殷周制度论》，郭沫若的《中国古代社会研究》，李大钊的《史学要论》等，都可称之为编著。

但是作为普及历史知识的历史教科书，严格地讲则不能称为论著和编著，应当称为编写。因为普通教育只能选择最普通的最基本的大家公认的历史知识和史学理论观点。教科书的编者在教科书中不能任意阐发个人的独特

转引自贾东海主编《史学概论》，中央民族学院出版社1992年版，第257页。

《雕菰集》卷7《述难篇》。

见解。大家都知道，几十年来，我国编写历史教科书都有这样一条不成文的规定：不能把学术争论的问题编进教材，以免造成学生思想的混乱。而史学著作，不论是论著还是编著，则提倡“独断之学”，即提倡阐发编著者个人的见解。章学诚说：天下学术“有比次之书，有独断之学，有考索之功”。又说：“高明者多独断之学，沉潜者尚考索之功。”这里的“比次之书”是指那些整理事件、编排史实、叙述过程的编著。所谓“独断之学”，则是指发挥个人独特的见解、阐明与众不同的思想、自成一家的专门之作。所谓“考索之功”即考证真伪。学术要发展，贵在坚持独断之学，敢于孤行其意，独树一帜，自成学派，不受任何流俗学派思想观点的干扰。这是历史学家和历史著作应有的学风和风格。但是作为历史教科书则不能提倡“独断之学”，历史教材要有国家教委中小学教材审查委员会审查通过方可自由选用，其审查的主要目的之一就是防止“独断之学”。

6. 编著成员不同

不同历史书籍的编著，其主笔成员是不同的，既有个体的，又有群体的；有官方的，也有私人的。一般来说，研究与撰述工作可分为两种形式：一种是个体的，另一种是群体的。个人的研究与撰述有利于形成特殊的学术风格和独树一帜的学派；群体的研究与撰述有利于发挥集体的智慧优势，集历史研究成果之大成。古今中外各种历史书籍，既有个体研究撰述的，也有群体研究撰述的，二种形式都可取得丰硕成果或推动史学的发展。司马迁的《史记》，班固的《汉书》，希罗多德的《希波战争史》，修昔底德的《伯罗奔尼撒战争史》等，都是个体编撰的不朽史学名著。但是，有组织和有计划的群体编撰的历史巨著也大量存在。我国自古以来就有朝廷组织、领导历史学家集体编述史书的优良传统。自唐太宗时期决定由宰相监修国史以后，史学家群体撰修官史成为一种制度。

同样，教科书的撰写既可个体又可群体。旧中国的历史教科书的编写，个体大于群体，很多颇有影响的历史教科书都是史学家个人编写的，如1920年由商务印书馆出版的吕思勉的《自修适用白话中国史》，1922年商务出版的李泰棻的《新著中国近百年史》，1937年世界书局出版的蔡巧因的《初中新编中国史》等，都是很有特色的个体编写的教科书。但是新中国成立之后我国编写的历史教科书，则由人民教育出版社群体编写，基本就停止了个体编写教科书的制度。1986年我国义务教育法颁布。在义务教育法的推动下，国家教委中小学教材审查办公室制订了系列教材改革文件，明确规定群体和个体都可编写教材。如《九年制义务教育教材编写规划方案》规定：为逐步实现教材的多样化，国家“鼓励各个地方，以及高等学校，科研单位，有条件的专家、学者、教师个人按照国家规定的教育方针和教学大纲的基本要求编写教材。”个体和群体皆可编写教科书，这和历史著作是相同的。但是，从实际来看，历史著作的研究和撰述个体和群体皆可，不过以个体为主，群体为次，这是为了更好发扬“独断之学”；相反，历史教科书的研究与撰写，虽然个体和群体皆可，不过以群体为主，个体为次。这是因为，群体编写教科书可避免出现大的偏差，能发挥群体的智慧，保证符合教学的目的要求。例如，目前依据国家教委颁布的课程计划和教学大纲编写实施九年义务教育教材的群体单位有：人民教育出版社，北京师范大学，四川省教委与西南师

范大学，广东省教育厅与华南师范大学等。这些教材编写机构都有一个庞大的编写队伍，集体力量保证了教科书的及时供应和较高的水平。

历史教科书的编写不仅要强调集体的力量，而且要求专家、教授、教师、教育行政人员、校医、中小学管理者等共同参与，相互合作。要知道编写科学合理的教科书，仅有专家学者是不能胜任的。科学性、实践性、适用性、通俗性皆强的优秀教材，只能是群体智慧的结晶，多维度思维的成果。单枪匹马，在当代教育教学工作日益向着多学科交叉发展的形势下，是编不出高质量的教科书的。·乌恩特和·米克在《怎样编课本？》一文中总结苏联编写教科书的历史经验时说：“课文不仅决定着学生的活动，也决定着教师的教学方法。”“课本的作者（通常是精通业务的专家）要善于去粗取精，可是，单靠一个作者毕竟难于满足对课本的一切要求。在编写课本过程中各方面专家的合作是大有益处的：科学家对科学非常熟悉，他可以在课本中成功地贯彻科学性原则；教师对学生非常了解，他知道某个年龄的学生容易接受什么知识；心理学家对讲解教材的方法能够提出合理的建议；教学法专家和教学理论专家的任务是把科学资料编写成教材，保证课本符合教学的要求。当然，所有课本的编者都必须相互取长补短和紧密协作。”这就是说，高质量的教科书不仅要有各方面专家参与编撰，课本原稿在学校试用之前必须经过各方面专家共同分析、评议和修改。

上面我们提到，历史教科书是编写，历史学术著作是编著或论著，但是，这样说决不是贬低历史教科书编辑人员的水平，不能认为教科书是低水平的，历史著作是高水平的。在此我们是为了说明历史著作和历史教科书的共性与个性。如果从历史科学的角度看问题，由于历史教学不能搞“独断之学”，只能选择普遍公认的历史材料和历史观点，因此可以把教科书看作编写。但是如果从历史教学的角度看，高质量的具有创新水平的新型教材，有着更新换代的创造性，依然是编著的一种类型。因为编写新一代历史教科书和编著历史专著，都需要进行理论研究，开展学术探讨，都要花费大量时间和精力。历史著作有学术思想问题，历史教科书也有学术研究问题。所以从某种意义上讲，编写高水平的历史教科书并不比撰写高水平的历史学专著容易。

[苏]《国民教育》杂志，1981年4期，俄文。

第二节 教科书的历史变革

一、我国古代的教科书

我国是一个历史悠久的国家，编写历史教科书，对青少年进行历史教育，至少有 2500 年的历史。奴隶社会晚期，孔子把《诗》、《书》、《礼》、《春秋》等作为施教课本，传授弟子，其中《书》就是一部历史文献汇编，《春秋》就是由孔子整理的叙述我国有关奴隶社会历史变革的历史教科书。在长达 2000 多年的封建社会里，每个朝代都很注重历史教育，都有一些著名的学者编写历史启蒙课本。特别是宋元以后，我国出现了许多历史启蒙读物。我国启蒙教材的发展，根据有关资料考察大体可分为三个阶段。第一阶段周秦至汉唐。这时期的启蒙教材多为综合性读物，以识字为主，兼进行品德教育，包含有多方面知识。如秦代李斯作的《苍颉》，汉代史游作的《急就篇》，魏晋南北朝时期蔡邕作的《劝学》，周兴嗣作的《千字文》等。第二阶段宋朝至清朝中期。这时期的启蒙教材，由综合性读物向分类专写的方面发展，加强了伦理道德的思想，增加了农工商各业的实用知识，重视历史知识的传授。如王令写的《十七史蒙求》，胡寅写的《叙古千文》，陈标写的《历史蒙求》，王应麟写的《三字经》，以及明末清初吴乘权写的《纲鉴易知录》等。第三阶段清中期至民国初年。这时期虽已有新式学堂和新型教科书出现，但传统的启蒙教材依然存在。如《千字文》、《万字文》、《千家姓》以及章太炎写的《重订三字经》等，这些仍然是私塾学生的重要教科书。我国封建社会这些专为少年儿童写的历史启蒙读本，对普及历史知识，传授民族文化，起了积极作用。

封建社会历史启蒙读物体例的特点是多用三言或四言，参为对偶，联以音韵，以叙述历史的概略或历史典故和人物。这种体例，和册卷庞大的编年体和纪传体的历史著作相比，较符合孩子年龄特征，便于他们记诵。不过这种启蒙读本，基本上都是传授帝王将相史，不能给孩子提供简明概括的历史知识。因此，这种读本如果也算作历史教科书的话，它只能作为我国古代社会各类官学和私学的历史教科书，而不是近代教育制度下新型学校的严格意义的历史教科书。

近代新型学校严格意义的历史教科书，是一种简明的通史体例。这种体例，是我国鸦片战争之后，戊戌变法之时，直接从日本介绍进来的，它最初创始于欧洲。

二、近代中国历史教科书

在鸦片战争时期，随着西方传教士的来华，全国陆续兴起了教会学校。戊戌变法时期，由于废科举，各省相继创办了大量洋学堂。新型学校，要求有新的课程设置，新型的教科书，新的简明史学体例。然而我国古代史学体例，主要有“编年”和“纪事”的体例。依据这种体例编写的史学著作，都不符合当时新型学校的教学需要。这正如当时史学工作者所批判的那样：“中国之旧史学，汗牛充栋，浩如渊海”；“修史者不提要元，读史者自寻绎绪”，“故读史十年，如堕言海”。新兴的洋学堂，自然不能把册卷庞大、内

陈庆年：《新体中国历史》，1910年，前言。

江户编译社：《高等小学中国史》，光绪三十二年（1906年）八月版。

江户编译社：《高等小学中国史》，光绪三十二年（1906年）八月版。

容繁杂的旧史学著作当作教科书。新型学校的教学要求，急需有一种历史线索“缕晰”、内容全面简明的历史教科书。

在这种情况下，一批留日学生便把日本学者编写中小学历史教科书所采用的简明通史体，介绍到中国来了。孙次舟在《论通史》一文中说：“中国今日之通史著作，其体例实仿自西洋，非中国所固有。盖自清末废科举，设学校以来，为供应学生之课本，于是稗贩自日本，而将此通史体例，间接流入中国。清末各学校多采用桑原鹭藏之东洋史，以为中国史教本，照其例。及至民国，直接至西欧留学者日多，而中国教育，渐行普及，于是除供给学校教本而外，一般人之阅读。”

这里所提到的桑原鹭藏，原是日本的文学士。所谓“东洋史”就是指亚洲各国历史。桑原鹭藏编著的《中等东洋史教科书》就是采用简明通史体例编写的中学历史教科书。该书出版于明治三十一年（1899年），最初由樊炳清译为中文，受到欢迎，各校相互印行，“盛行殆遍于东南诸省”。光绪三十年（1904年），金匱周、同愈认为：“桑原鹭藏君中等东洋史为日本人所著之东洋史最晚出最完备之书”，是最好的一本中学历史教科书，于是重译，于光绪二十九年（1903年）由上海作新社印刷局印刷，上海文明书局正式发行。就这样，编纂历史教科书和历史著作的新体例就介绍到我国来了。

这种新体例和我国原有史学书籍相比，其结构的特点和优点问题，当时教科书的编译者们作了很好的概括。光绪三十二年（1906年）上海商务印书馆出版了由吕瑞廷和赵澄壁合著的《中学堂教科书：新体中国历史》。关于它的结构特点被概括为：“是编体例仿东西洋历史中最新之式，夹叙夹议，断制谨严，且于每卷末详举制度、学术、宗教、风俗、技艺、产业诸门，以见文明进化之序。全书凡六卷，各分章节，井井有条，取舍合度，繁简适宜，实为中学校教科书之善本。”关于这种体例的优点，江户编译社于光绪三十二年（1906年）编纂的《高等小学中国历史》教科书“辩言七则”之二作了概括：“本书之体例，准据现今东西洋史科之新体例，总分时代为数期，更于数期之中各分章目，使教授之际，讲师之旨趣，容易说明，生徒之兴味，容易惹起。又设想出于栏外，以便教学翻阅，易知要点。”总之，简明通史体例的“标新”，可“谋讲师生徒两方之便利”。

辛亥革命前，中国学者从外国翻译的或依据新体例编著的一批历史教科书，是我国最早的一代中小学历史教科书。这一代教科书确定了我国中小学历史教科书的基本格局。自辛亥革命后至新中国成立前的30多年里，先后又有许多专家和学者编著或翻译了不计其数的历史课本。这数十年的历史课本，其显著变革是，一方面对由日本引进的教科书的体例结构进一步完善，另一方面在选择内容上和指导思想针对当时历史时代的需要，突出反映了历史时代的特点和社会主要矛盾。

例如，20年代历史教科书在体例上的一项重要完善，就是采用了大小字体相结合叙述内容的方法，以大字叙述历史概况，小字叙述补充的史实。开创这一先例的是由顾颉刚和王钟麒于1926年合著的《初中本国史》。以后这

孙次舟：《论通史》，四川教育厅主办的《文史教学》杂志，1942年第5期。

陈庆年：《中国历史教科书》后序。

《中等东洋史教科书》，金匱周、同愈重译自序。

陈庆年编辑，赵玉森增订，《增订中国历史教科书》，庚戌年（1910年）3月版，封底里。

种体例被不同编者在不同时期所编著的历史教科书采用。同时，教科书在编辑方法上还广泛使用了插图、地图、图表、习题和大事年表附录等。这样，经过几十年的补充完善，到新中国成立前，中小学历史教科书在体例上逐渐臻于完善。不过这种变化是对教科书原有体例结构教学认知策略的发展，而不是对体例的根本改革。

至于历史教科书在选材上和指导思想反映时代特点的变化则是十分明显的。例如，“五四”运动是提倡白话文、反对旧文言文、提倡新文学、反对旧文学的新文化运动。所以“五四”运动时编辑的历史课本，开始以白话文表达历史内容。1920年由吕思勉编著的商务印书馆出版的《自修适用白话国史》，就是第一部白话文历史教科书。此后相继出现了一系列语体课本，如1924年由李泰棻编著的中学用书《新著中国近百年史》，1925年由金兆梓编著的《新中华初级本国历史》，等等。

抗日战争时期，由于日本帝国主义的侵略，这个时期编著的教科书的主要特点是在编辑方针上强调爱国主义教育，反对日本帝国主义入侵。如1939年世界书局出版的由蔡丐因编著的《初中新本国史》在凡例中强调：“叙述历史受外族压迫的抗争情形特详，借以激起其爱国信念，使其努力于雪耻工作，以谋我民族之复兴。”这就是说，根据抗战形势的要求，增加了反对民族压迫的内容。

解放战争时期各解放区编辑的历史教科书，注意选择富有革命教育精神的历史人物和历史事件，强调培养学生的革命观点。如1948年新华书店发行的张思俊编写的《高小史地》编者说明指出：“使学生了解中华民族的来由及其光荣的史绩，使学生学习模范历史人物的精神，接受革命的历史教训，以养成学生爱护民族观念，和高尚的品德与革命的人生观。”

历史教科书的上述变化，主要属于指导思想和选择内容的变化，是在原有教科书框架内的变化，而不是对教科书的体例进行的根本改革，这种变化是历史时代的特点和主要矛盾的反映。

三、新中国的历史教科书

1949年新中国成立，我国政治、经济、文化都进入崭新的历史时期。建国40多年来，我国中小学历史教科书的编撰在诸位专家学者的辛勤耕耘和精心研制下，取得巨大成就，出了多套较高质量的教科书，这些教科书和旧中国的教科书划然有别。

建国后的教科书和旧中国的教科书的根本区别，主要在于以马列主义和历史唯物主义的史学观点取代了资产阶级和封建残余的史学观点。至于教科书的体例则没有从教学的角度着重加以改革。新中国的教科书对旧中国的教科书的体例结构也不是没有改革，40多年来的历史课本的篇章设计虽有所改革和变化，但是这种改革和变化主要是随着历史科学和历史学理论观点的发展而进行的，属于历史著作体例方面的变革。更何况，这40多年来教科书的编写由于深受政治运动的影响，往往着重强调变革教育思想和编辑思想，而忽视了体例结构，这从历套历史教科书的编撰背景和指导原则上可看得出来。

解放初期，国家政治经济百端待理，还没有来得及建立全国性的教材编审机构，所以1950~1951年的中小学教科书一部分采用了老解放区的，另一部分选择了国民党统治区的。1952年以后，世界史课本是以苏联课本为蓝本改编的，中国史课本也以苏联课本为模式。其实苏联课本的模式也是30年代

确立的一种简明的通史体模式，而不是一种教学的体例。

1955年编写的第一套全国通用中小学教科书是一套内容详实的较好的教科书。但编辑这套教科书的指导文件《中学历史教科书编辑工作的意见》所强调的是处理史料的方法：按年代叙述历史事实，少用抽象概念；对史学争论的问题，避免过早下断语；认真钻研史料，广泛听取专家和教师的意见。

1963年编辑的那套教科书，是在当时思想理论界号召学习马列主义，反对形而上学的高潮中编写的。它的指导思想着重于纠正“左”倾思潮对教科书的不良影响，反对空发议论，强调的是“按年代顺序，具体叙述历史，在这个基础上做出正确的分析和结论，做到材料和观点的统一”。

1978年编辑的那套教科书是在结束“文化大革命”的背景下编写的。《中学历史教学大纲和教材中几个原则性问题如何处理的初步意见》是编辑这套教材的指导文件。它的基本精神是肃清文革中影射史学流毒，拨乱反正，坚持实事求是，把历史科学和历史教学纳入文革前的正确轨道。

文化大革命结束后，我国于1986年制订了义务教育法。在义务教育法的推动下，随着我国整个国民经济的高速发展，我国的教育事业也进入了新阶段。为实施义务教育法，国家教委中小学教材办公室规划编写了多套历史教材，我国中小学教材建设进入了新时期，出现了新一代教科书。新一代教科书，进行了内容和体例的全面革新，具有若干新特点，颇值得我们研究。关于这一代教材我们另行具体分析，这里暂且不谈。

如果把1986年以后的历史教科书另行别论的话，那么很明显，建国后历史教科书的几次重大改革都是在一定的历史背景下进行的，它侧重于变革编撰教科书的指导方针和指导思想。各套教科书虽然也有各种不同特色，但这种不同主要表现在选择教学内容上和对历史现象及历史人物的评价上，而不是体例上。

这样，回顾在改革开放之前新中国成立前后百余年来我国中小学历史教科书沿革史，我们可得出这样的结论：

第一，现在采用的编写中小学历史教科书的简明通史体例，是近代中国从外国引进的。这种体例传入我国后，又经过我国专家学者的长期改进，逐渐臻于完善。但是，这种改进和完善只是在原体例框架内进行的，没有根本打破原来的历史学划分“篇、章、节”的编纂方法。

第二，教科书的改革分历史内容的改革和结构体例的改革。二者既可同时进行，又可单独进行。戊戌变法时期，简明通史体例的引进，从而代替我国固有的纪传体和编年体的旧史学。这既是体例的改革，又是历史内容的改革。近百年来，我国对教科书的历史内容进行过多次重大改革，但对教科书的结构形式的改革，即对认知策略的改革则缺乏研究。

第三，各个不同历史时期不同专家学者所编辑的教科书，各有不同的编写背景，不同的指导思想，不同的内容和不同的风格。但从体例上看，都属于简明通史体例，而这种体例不是历史教科书所特有的体例，而是历史专著的体例。要创造新一代的历史教科书，还必须研究历史教科书和历史著作在体例结构上和功能上的主要区别，找出历史教科书存在的根本问题，把历史教科书的体例和功能同历史著作的体例和功能区别开来。

第三节 教科书体例结构与功能分析

学校历史教科书不是普通的历史读物，也不是历史学著作，而是实现教学过程进而达到教学目的的特殊脚本，教师依据这个脚本开展教学活动，实现创造性的劳动，学生凭借这个脚本获得知识和能力，陶冶意识和情操。教科书体例的结构是制约教学工作的一个重要方面。

在第一节我们已指出，教科书的体例一般采用通史体例，因此这里所说的教科书通史体的结构是指构成教科书体裁和凡例的所有组成部分。同时，作为历史教科书的通史体不同于历史著作的通史体。教科书的通史体在结构上一般包括编章节、标题、课文、注释、思考题、大事年表等；凡例主要包括教科书的编者关于编写意图、读者对象、选材标准、编撰方法、注释符号等项内容的设计及其说明。教科书的体例结构是指从教科书的前封到教科书的后封之间包括的所有组成部分。

教科书的功能是指教科书的各构成部分及其整体在历史教学过程中所起的作用。教科书的功能与教科书的结构密切相关。教科书作为一个整体来看，有整体性的功能；整体的教科书由若干部分构成，每个构成部分又有每个部分的特殊功能。从教科书的沿革历程来看，教科书的体例结构由简单日益趋向复杂，因此教科书的功能也日趋扩大。教科书的功能随着教科书的结构的发展而变化。不同时期的教科书或同一时期的不同教科书，有着不同的结构和功能。

在新中国成立前的 40 多年里，从清朝末年我国废科举、兴学堂开始，各不同年代的历史教育家编撰了若干套具有不同结构和功能的历史教材。在新中国成立后的 40 多年里，人民教育出版社历史编辑室对中小学历史教科书的建设做出了杰出贡献，先后编写出版了七套全国中小学通用历史教科书。1986 年我国颁布了《中华人民共和国义务教育法》，成立了全国中小学教材审定委员会，决定改革课程管理体制，在国家统一审定的前提下，实行各科教材其中包括历史教科书多样化。在新的课程管理制度下，人民教育出版社、北京师范大学、上海、浙江、广东、四川等地都编辑出版了具有不同风格和特点的历史教材，这标志着我国中小学历史教材的建设进入一个新阶段。

在我国新的课程管理制度下，在国家教委中小学教材审定委员会规划下，人民教育出版社推出的实施义务教育的历史教科书是新一代教科书的典型代表。这是人教社建国 40 余年编写的第八套教科书。这套教科书共有六本，其中中国史四本，世界史二本，“五·四”制学校和“六·三”制学校皆可使用。该套教科书史料详实，理论观点新，图文并茂，结构新颖，出版后受到广大历史教育工作者的普遍欢迎。

大家为什么都异口同声地赞扬人教社的历史教科书？它究竟好在哪里？我想究其原因，最重要一点就是它改革了历史教科书近百年的传统结构，扩大了教科书的功能。人教社推出的这一套新型历史教科书，代表了现代教科书体例结构和功能的发展趋势。和以前教科书相比，它的结构更加完善，它的功能更加符合教学的要求。因此，本文在探讨新一代教科书的结构和功能时，拟定以人教社的历史教科书为重点分析对象，并顺便简要介绍旧中国的和现今的其他的历史教科书。同时，为了说明教科书改革的发展趋势，揭示现代教科书应设计的新结构和功能，我们还顺便简要与外国的特别是苏联的和俄罗斯的历史教科书进行横向比较。

一、分析教科书结构与功能的基本原理

分析教科书的结构及其功能，当然离不开辩证唯物主义和历史唯物主义的理论和方 法，这是适用于一切科学的哲学方法。此外，近些年来笔者和广大历史教育工作者一样，曾多次发表文章，提出要把 20 世纪中叶新形成的作为一般科学理论方法的系统论引进历史学科。新一代历史教科书要用新的方法论进行分析研究，因为这些年来广大历史教育工作者就历史教科书问题曾发表过大量论著，取得突出成就，但也存在着一个问题，即这些论著对教科书问题的分析，缺乏整体性和系统性，把各个部分割裂开来研究。

在此我们用系统论的原理分析教科书，也可能与编写教科书的指导原则不符合，因为教科书的编者没有把系统论作为设计教科书结构的理论依据。但是，历史书籍和文学作品一样，实际的客观效果和作者的主观设想相脱离是常有的事情。不管教科书编者是否明确地有意识地以系统论作为编写指导思想，但系统论的原理却是从自然、社会、人类思维以及其他领域概括出来的一般规律和方法，并适用于指导编写或分析教科书。系统论的主要任务是，以客体的系统为研究对象，从整体出发来研究系统整体或研究组成系统整体各要素的相互关系，从本质上说明系统的结构及其功能。

系统的概念应是辩证唯物主义所包括的一个概念。所谓系统是指按一定方式彼此联系着的并构成某种客体整体的诸要素的总和。系统论的基本思想是，它把一切客体都看作是有两个或两个以上的要素构成，这些要素具有相对的独立性和明确的边界，同时各要素之间又有密切的联系，是一个统一的整体。例如，人这个客体是一个整体系统，这个系统是由消化系统、呼吸系统、神经系统、循环系统构成的。这些子系统具有相对的独立性和特定的功能。我们分析教科书的结构，首先要把教科书看作是一个大的整体系统，然后再进一步剖析这个大的整体系统是由哪些相对独立的子系统构成的。

结构是系统论中的一个基本概念。所谓结构是指整体系统所包括的诸多因素中相对稳定的组织方式，或者叫系统内部的组织、机制和排列秩序。结构最重要的属性是稳定性。当客体的结构保持稳定不变时，该客体各级各类系统就会得到完整的保存，因而这个客体就会保持原貌，不发生质的变化，当客体的结构被改造或被破坏时，也就导致客体的系统被改造或破坏，因而客体就会发生质的变化，改变原来的面貌。客体的结构决定客体的性质，我们分析新一代历史教科书，要用系统论的观点从教科书的结构上分析其变化。

在系统论看来，客体的结构和功能是统一的。所谓功能是指客体的整体及其各类结构所起的实践作用。结构不同则功能不同，结构是功能的负荷者，功能是结构的反映。客体的结构愈合理，其功能就愈完备。功能依赖于结构，结构决定功能。

系统论的基本观点，是辩证唯物主义和唯物辩证法的组成部分。用系统论的理论分析教科书的体例结构，也就是用辩证的观点分析教科书的结构和功能。

二、教科书整体子系统的构成及其功能

按照系统论的理论，任何一个客体既是一个由若干要素构成的系统，又是构成系统的一个要素。同时任何一个客体既是一个大的系统，这个大的系统又可分为子系统，而子系统又有小系统构成。通史体例的教科书同样如此。我们如果把教学活动作为一个整体来看，教科书则是教学整体系统中的一个

要素。因为教学活动过程的整体系统还有另外两个重要的构成要素，即教师和学生。教师和学生也是教学整体系统必不可少的构成要素。学生是教学过程的主体，教师是教学的主导，这两个要素我们在此不加以论述。

那么，作为通史体例的教科书，如果我们说它同样是一个系统整体，首先要解决的主要问题就是我们依据什么样的标准划分教科书的子系统、子系统的结构是怎样的、它的功能有哪些。

要把系统的理论运用于教科书，这就要结合教育学和教学论的基本原理和教科书的具体情况加以分析。我们知道，按照教育学和教学论的原理，教学内容和教学方法是普通教育教学中两个对立统一的核心构成部分。教学内容是指各级各类学校所应开设的教学科目，以及各科目所应传授给学生的系统知识和技能、技巧等；教学方法是指学生掌握教学内容时所采用的活动方式。应掌握的内容和掌握内容应选择的方法是不可分割的两个方面。教科书是联系教师和学生这个大的教学环境中的一环，是教学内容的载体。同时，教科书还要提供掌握这些内容的方法，因此教科书又是教学方法的载体。特别是随着教学理论的发展和教科书的改革，教科书提供教学方法的功能日益受到教科书编者的重视并有了新的开拓。这样，通史体结构的教科书的子系统可分为两大系统部分：一是以体现教学内容为主的课文系统部分；二是以体现教学方法为主的课文辅助系统部分。

课文系统部分既是教科书整体系统的子系统，是教科书通史体例的一个构成要素，同时又是一个整体系统，它由各种不同要素构成。课文系统部分构成的主要要素是各类不同性质的课文。同样，课文辅助系统部分既是教科书整体系统的子系统，是教科书通史体例的一个构成要素，同时又是一个整体系统，它也由各种不同要素构成。课文辅助系统的主要构成要素有课文注解、习题作业、编辑说明等。不同时期，不同版本的教科书课文系统部分和课文辅助系统的具体内容是不同的。

课文系统部分和课文辅助系统部分的结构、性质和功能是各不相同的。关于课文系统和课文辅助系统构成的要素及其功能下面将另行具体分析。这里仅从整体出发分析这两个子系统的功能。课文系统部分作为一个整体系统来看，它的主要功能是体现教科书的教学依据的功能；课文辅助系统部分作为一个整体系统来看，它的主要功能是体现教科书的教学工具的功能。

教科书是教学的依据，又是教学的工具。作为教学的依据，主要是指教科书的课文内容；作为教学的工具，主要是指让学生掌握课文的内容而采用的方法。教科书具有教学依据的价值，这是由于教科书课文确定了教学内容的深度和广度，从而保证了教学的知识内容的要求符合培养目标和学生年龄特征。历史知识内容浩如烟海，因此，国家制定的课程计划、教学大纲和学生的年龄特征对历史教学内容的深广度有所规定和要求，如果没有教科书具体实施这些规定和要求，没有教科书课文作依据，教学就会产生极大的差异，脱离教学实际，出现混乱。教科书是根据培养目标和学生年龄特征编写的，课文确定的知识内容的深度和广度是以课程方案为根据的，课文系统是符合学生实际的保证。课文的广度是指涉及的知识的点和知识的面。因为在课程计划和教学大纲所规定的历史的上限和下限之间，所包括的历史对象是无限的，尽管历史大纲对无限的历史对象作了选择性的规定，但在教学实践中，对某些历史事件、人物、现象和过程的详略、多少、有无的教学要求，仍有极大的弹性，因此具体教学内容合理地科学地确定必须由教科书的课文承

担。深度是指对历史事件、历史人物、历史过程和历史现象错综复杂因果联系的揭示。对历史对象的因果联系也是无限的，历史对象因果联系复杂度的揭示程度也需要有课文固定下来，随意增加或减少历史对象的联系性都会脱离教学实际。历史知识内容的广度和深度密切相关，深度以广度为基础，广度体现一定的深度，二者不是截然分开的。我们说教科书是教学的依据，主要意思是说教科书课文内容规定了学生应掌握的知识的深广度。深度体现知识的质量，广度体现知识的数量，因此，教科书课文系统部分的主要功能之一就是合理确定知识的数量和质量。

但是，回顾我国长期以来历史教科书编撰的过程可知，不是每一套教科书的课文系统部分都能很好地完成这一功能，在教科书发展史上课文内容“偏难或偏易”、“偏深或偏浅”、“偏简或偏繁”的现象都曾发生过。

教科书是教学的依据，这是大多数历史教学法专著都曾论及过的。然而教科书是教学的工具却很少有人这样认为。关于教科书的工具性，有广义和狭义之分。就广义而言，把教科书整体看作实现教学目的的手段，这样教科书自然具有工具性。不过我们这里所说的工具性是狭义的，是仅指课文系统具有的工具性。长期以来，我们由于对课文辅助系统的结构缺乏研究，没有把它看作一个独立的子系统，因此对这个系统的主要功能缺乏认识。课文辅助系统是由多种要素构成的，其主要功能是多方面的。

首先，作为课文辅助系统的功能是具有组织编排课文知识内容的作用。教学大纲要确定教科书知识内容范围，但对于这些知识内容采用什么样的组织形式，教学大纲则没有加以限制，教科书内容的编排形式，完全由教科书编者独立确定。一般来说，教学内容的编排形式有通史体裁、专题史体裁以及编章节目、专题节目等。不论哪种形式，教学内容的目录和编撰说明都是不可缺少的，这些都是教学内容的首要辅助成分，它可以把选定的知识有机地组成一个整体。其次，课文的内容提要、注解、插图等，这一辅助系统是阐释、丰富教学内容的，它可使内容知识更加生动形象。再次，课文后面的习题作业具有巩固所学知识，把学生掌握的知识转化为能力的作用。课文辅助系统是由教科书的编者设计的，设计的宗旨是把教学内容以科学合理的形式编排起来，并加以注解说明，要求教师通过提供的教学方法使学生掌握知识内容，实现教学目的。如果说课文系统的功能是确定知识内容的深广度，那么课文辅助系统的功能就是确定教学的效果。这就是说，课文辅助系统设计的科学与否，直接影响到教学效果的好坏。

在教科书整体的子系统当中，为主的课文系统部分较为稳定，受课程计划和教学大纲的制约性强；为次的课文辅助系统部分从教科书的发展史上看变化较大，受课程计划和教学大纲的制约性小。在一纲多本的课程管理制度下，教科书的特色往往表现在课文辅助系统的设计。课文系统的内容和课文辅助系统的形式不是截然分开的，有些内容例如教科书的插图，既可看作课文系统的内容也可看作课文辅助系统的形式，它具两重性。教科书作为由它和教师及学生构成的教学过程的一个要素来看，既是教学依据，又是教学工具。但从教科书整体的子系统来看，课文系统部分虽然也体现工具性，但更主要的则是体现教学内容的深广度和教学的依据性；课文辅助系统虽然也体现依据性，但更主要的则是体现教学方法和教学的工具性。课文系统部分和课文辅助系统部分是错综复杂地交织在一起的。这两个系统既是统一的，又是相对独立的，它们各自的构成要素不同，在教科书中和实际教学活动中所

处的地位不同，各自具有的功能也不同。

一本历史教科书，例如人民教育出版社最新编辑的实施义务教育的历史课本，当我们打开翻阅时，使人感到结构既复杂又新颖。在课文目录之前，用插页印有数十幅精美的彩色插图，还有简明的编辑说明，课文以不同字体和字号排印，配有大量图表和原始资料以及各种类型习题和简明的脚注等。对于类似这样的复杂的教科书结构，我们首先要分清它的子系统，即弄清其课文系统和课文辅助系统的结构及其功能，然后再对两个系统的结构和功能进行深入的剖析。这既是我们研究教科书结构的出发点，也是我们在教学实践中深刻理解教科书和更好地使用教科书的前提。

下面，我们具体对人民教育出版社实施义务教育的历史教科书的课文系统部分和课文辅助系统部分进行详细的分析。同时，为了说明教科书结构和功能的改革趋势，我们还顺便简要介绍苏联和俄罗斯课文系统部分和课文辅助系统部分的改革情况，并和我国作些比较。

第四节 课文系统的结构及其功能

首先我们研究课文系统部分。

课文系统部分是教科书整体的一个结构要素，又是一个相对完整独立的系统整体，它由许多不同类型的课文构成。不同时期、不同版本、不同学科和不同国家的教科书，课文的类别及其使用价值不同。

就人教社编写的实施义务教育的历史教科书来说，其课文系统部分所包括的课文的主要类别有：基本课文（可称之为基本文），补充性课文（可称之为补充文），绪论性课文（可称为绪论文），史料性课文（可称为史料文）。课文系统部分是指构成教科书课文的类别，课文系统部分是整个教科书的基础性的结构。这种结构要体现历史科学和历史教学及历史教科书的特点，具体是由历史教学大纲规定的，同时也要体现教学大纲。学生掌握历史知识的范围和数量，主要决定于课文系统部分。对于教科书整体来说，课文系统是一个子系统，也是构成教科书体系的要素之一；但如果把课文系统看作一个整体，那么这些不同类别的课文就是课文系统整体结构的一个构成要素，而且这些要素也同样自成系统，它们各自又有自己的结构和功能。不过这些不同类别的课文，对于教科书整体来说不是子系统和子结构，而对课文整体系统来说才是子系统和子结构。

从教科书的历史沿革史来看，课文系统部分的结构和功能也在逐渐变化。不过总的来看，长期以来我国历史教科书课文系统的变化基本属于量变的范畴，而人教社实施义务教育的历史教科书课文系统则由量变发展到质变，是飞跃性的变革。下面我们对该系统各类课文的结构及其功能逐一进行分析。

一、关于基本文的结构及其功能

基本文是作者对精选的一系列基本历史事件、历史人物、历史现象和历史过程的较完整、系统、全面的概括、叙述。基本文的宗旨是揭示历史对象的概貌和历史发展的主要线索。撰写基本文的原则是叙述要简明扼要，不能作细节的描述。在编排印刷上，基本文一般用大号字排印，它是要求学生必须掌握的内容。在人教社的历史教科书中，基本文和补充文处于同一个自然课当中，也就是说，一节课之中既包括基本文又包括补充文。基本文大约有1000字左右。人教社的历史教科书，对基本文的编辑“说明”是这样解释的：“书的正文部分是基本要求，是学生必须掌握的内容。”这就是说，教科书的正文就是基本文。

研究历史教科书结构的发展史可知，基本文是历史教科书诸种结构中最稳定的形成历史最长久的构成部分。例如，中国封建社会的历史启蒙读物，它结构非常简单，只有基本文，而没有其他结构成分。如果说，教科书的其它结构可以缺少的話，但基本文则不可缺少。基本文是教科书的核心，它担负着传授知识、进行思想教育和发展智力的全面任务。如果说教科书的其他诸项结构中的某一种结构，在全面完成教学任务方面主要肩负起某一种功能，那么，基本文就具有完成教学任务的多种功能。不过，比较而言，具有特殊功能的一定结构，在完成某项任务时的效果，要比基本文会更好。

正因为基本文是教科书课文系统诸种结构中最基本的最稳定的部分，并具有全面完成教学任务的多种功能，因此在历史教科书编辑史上曾经出现过，由于过份强调基本文的重要性和多种功能性而引起的争论。我国的且不

说，例如苏联在 50 年代，关于历史教科书的结构与编撰方法问题，出现了两种对立的观点。一种观点认为，中学教科书的结构要和大学教科书一样，可以不必追求趣味性，不应包括文献和资料，教科书应是教学的纲要，教科书的编辑方法就是简明扼要地叙述材料。这就是说，历史教科书只要基本文，其他内容结构不应写进教科书。但是以后苏联历史教科书编写的实践，否定了这种观点和以这种观点而编写的教科书。虽然这种意见被否定了，但这却从另一方面说明了基本文的重要性及其功能的多重性。

二、关于补充文的结构及其功能

补充文在人教社的课文中用异体字小号字印刷。补充文的主要作用是扩展知识，帮助学生更好地理解基本文，增加教材的生动性。补充文就其补充的知识内容来看是丰富多样的，有补充历史事件的，补充历史人物的，补充科技文化的……凡是基本文所讲述的内容大都有补充文进一步具体介绍。人教社的历史教科书，和基本文处于同一自然课中的补充文，占的比例相当大，甚至补充文的字数大大超过基本文。例如《中国历史》第一册第 2 课《祖国境内的远古人类》，基本文共 4 个子目、10 个自然段、780 个字，而 4 个子目中包括的补充文共 8 个自然段、1280 个字，补充文的字数是基本文的 1.6 倍。再如《世界历史》第一册第 4 课《古代亚非文化》，基本文共 5 个子目、13 个自然段、928 个字，而 5 个子目包括的补充文共 11 个自然段、1570 个字，补充文是基本文的 1.7 倍。

人们普遍公认，人教社的新一代义务教育教科书生动、具体、活泼，令人爱不释手。我们认为，整个教科书的结构都体现了这种特点，但是体现教科书这种特点的最主要结构恐怕就是补充文了。假如没有大量的补充文存在，教科书则必然又会重蹈枯燥乏味、抽象难懂的覆辙。补充文能使学生获得丰富知识，增加学生的历史兴趣，减轻过重的课业负担。我们应当充分肯定补充文在中学教科书中的特殊地位。

补充文在中学历史教科书结构中的必要性和重要性，中外许多历史教科书的编者都有认识并早就有所采用。回顾我国历史教科书体系结构的发展史可知，把课文分为基本文和补充文，以大字叙述历史概况，小字叙述补充史实，开创这一先例的是 1926 年由顾颉刚和王钟麒先生合著的《初中本国史》。此后，这种结构在我国不同时期不同作者所编写的教科书中时有采用。从国外来看，苏联自 70 年代以后所编写的中学历史和地理教科书也广泛使用了补充文。据阿列克萨什基娜、博戈柳博娃和科列布列娃等的文章分析，苏联历史教科书补充文比例占全课文的 20%（四年级历史课本）或 14%（八年级近代史课本），而地理教科书补充文占全文的 0.1% 至 4.3% 之间。显然，我国历史教科书的补充文的比重远远大于苏联的历史教科书。但苏联教学法专家认为，补充文在整个课文中的比例、补充文的科学使用以及同习题作业的关系等，这些问题是当代教科书的编者们迫切需要研究和解决的新问题。

补充文在教科书中具有重要作用，其主要功能是形象地再现历史对象。一本教科书是否生动活泼，妙趣横生，学生能否获得丰富形象的历史知识，这主要取决于补充文。补充文和基本文是相辅相成的，基本文叙述简要明了，言简意赅，但内容干巴，缺少血肉；而补充文叙述具体生动，能描绘细节，但难于概括历史过程、历史概况和历史发展线索，不能清楚地说明历史对象

[苏]O·H·巴赫齐娜：《苏联学校历史教科书》，见《苏维埃教育学》，1987 年第 8 期，俄文。

的因果联系。因此只有二者科学地结合起来，才能相互弥补各自的不足。

三、关于绪论文的结构及其功能

绪论文一般是指书的开头叙述教科书内容大意、编写意图及编著经过等内容的章节。人教社编著的新历史教科书，《中国历史》第一册《第一课》是《历史告诉我们什么》，《世界历史》第一册《第一课》是《为什么要学习世界历史》。这两课的性质具有一般著作绪论篇的性质，两课的主要功能具有普通著作绪论篇的作用，因此，我们称这种课文为教科书的绪论文。人教社的全套初中历史教科书中，虽然绪论文仅两课，仅占初中整个历史教学时间 234 课时（“六·三”制）的 8.5%，但这两节绪论文在历史教科学中所发挥的作用，是任何其它课文都不可代替的。绪论文是特殊类型的课文，它对完成历史教学任务具有特殊作用。如果说基本文和补充文主要叙述历史对象和历史过程，那么绪论文则主要叙述历史学科研究的对象、学习历史的意义和研究历史的方法等。例如《历史告诉我们什么》这节课绪论文，第一个子目“历史告诉我们什么”，主要说明了历史课的研究范围；第二个子目“从哪里去了解历史”，主要介绍研究历史的最基本的方法如考古挖掘法和使用文献法等；第三个子目是“怎样计算年代”，讲的是计算历史年代的方法。绪论文要写的内容相当丰富，除了介绍历史学科研究的对象和方法外，还可介绍教科书的特点、使用的方法、解释一些基本概念等。总之，在学生开始学习历史之前，需要他们了解的有关问题，都可在绪论文中说明。绪论文是学生历史学习的指导篇和开宗明义篇，如果教科书缺少了绪论文，历史教学一开始就讲授具体的历史研究的对象，就会使学生感到茫然。以前的历史教科书往往没有绪论文，但有经验的历史教师在给新生上历史课时，往往第一课不是讲教材，而是自己组织一篇讲稿，讲稿的主要内容和现在教科书的绪论文是一致的。从这个意义上也可以说，在教科书中增加绪论文，这是吸取了教师的成功的教学经验。

四、关于史料文的结构及其功能

史料文就是史料性质的课文。历史认识的依据就是史料。史料可分为两大类：一类是实物资料，如遗迹、遗物、建筑、碑刻等；一类是文字资料，如法律、诏令、档案、契约、公私文件、历史著作等。人教社新编历史教科书中所包括的史料文基本是文字资料性的史料文，这种史料文在中国历史第三册（试用本）中共包括五课：一是由《林则徐集》节选的《林则徐赴广州禁烟传牌》；二是由罗尔纲著的《太平天国史稿》节选的《洪秀全传》；三是由《康有为政论集》节选的《康有为上清帝第三书》；四是由《孙中山选集》节选的《孙中山致苏联遗书》；五是有关《李大钊〈“今”与“古”〉》。在中国历史第四册中，还有五课文字资料性的史料文，主要节选自《毛泽东选集》、《周恩来选集》和中国共产党的历史文件。人教社编写的整个中国历史教科书共有 10 课史料文。

史料文的特点是，教科书的作者对于选作课文的史料不加评论，对史料所反映的历史事实不加论述，只是对选用的史料加以必要的脚注或提出要学生独立思考的问题，要求学生自己分析。不过，在教学参考书——《教师教学用书》中，史料文和基本文一样，都同样规定了教学要点，提出了教学建议、教学任务和教学要求，并对史料文涉及的历史事件和历史人物等加以注解。这样，史料文就成为教科书中具有和基本文、补充文、绪论文同等地位的一种特殊的新型课文。

在教科书中编选史料文是以往历史教科书从来没有过的，这是人教社历史教材的一种创新，它对于改造传统的教科书结构具有重要意义。史料文的主要功能是，把原始史料直接提供给学生，让学生亲自阅读和思考，这有利于培养学生从事历史研究的能力。历史学家研究历史就是直接研究史料，通过对史料的亲自分析作出科学的判断。教科书的作者通过对教科书课文类型的改革，增加了史料课，这样能使青少年在学习期间就受到研究历史科学方法的启蒙教育，使他们初步知道什么是史料，怎样研究史料等；同时增加史料文，为教师的历史教学方法和历史学家的历史研究方法相吻合创造了条件。不过要想使史料文能发挥这种作用，通过史料文的教学使学生懂得历史研究的简单方法，关键是要要求教师能够认识史料文的这种功能，并开拓史料文中所包含的这种功效。

此外，人教社历史教科书的编者还设计了讨论课，但是这种讨论课没有体现在教科书的课文中，而是在《教师教学用书》中作了具体说明。

总之，人教社新编义务教育历史教科书，在对课文系统结构的改革方面，进行了大胆地尝试，取得了成功经验。它在继承了教科书传统的基本文的基础上，又成功地增加了绪论文、补充文和史料文，使教科书课文的类型更加多样化，教科书的功能比原教科书有所扩大。

五、苏联课文系统的改革

教科书结构改革的一项重要内容就是要增加课文的类别，扩大教科书的功能。不仅在我国是这样，世界上有的国家，例如苏联和今天的俄罗斯等国家也如此。苏联 50 年代以前的历史教科书，课文的结构类型主要是基本文，有一个时期的历史课本甚至连习题和作业都没有。经过多年逐步改革，其 80 年代历史教科书的课文已变得多样化，课文的类别不再是单一的基本文。苏联 1986 年或 1989 年颁布的中学历史教学大纲，除规定了基本文，还规定了一系列其他类别的课文。这些课文是：绪论课、复习课、总结课、讨论课、技能训练课等，这些类型的课文，占教科书总课文的比重很大。如果从教学时间分配来看，按 1986 年的大纲规定，讲基本文的时间占整个教学时间（612 课时，不包括地方史的 50 个课时）的 89%，而讲述绪论课文、复习性课文、总结性课文和技能训练课文的时间共计 60 课时，占整个教学时间的 11%。教学大纲是编写教科书的依据，苏联中学历史教科书体现了大纲课文多样化的规定。例如科罗甫金编写的《世界古代史》和阿基巴洛夫和东斯科伊合写的《中世纪史》，除传授新知识的基本课文外，还有绪论课、总结课、复习课、考查课、技巧能力训练课多种课型。如古代世界史在讲完《原始的采集业和狩猎业》、《原始的农业和畜牧业》两大章之后，就结合课文内容设计一节“计算历史年代课”，给学生讲公元纪年的基本知识，设计习题让学生实际计算历史年代，以培养历史年代计算能力。在《中世纪史》教科书中，在《封建制度的形成》、《封建制度的发展》、《封建制度瓦解和资本主义生产关系的形成》三章之后，教科书编者又分别各章后设计了一节复习课和总结课，以对每一章所讲的内容进行概括、归纳和总结，使学生的知识更加系统和牢固。今天俄罗斯教学法工作者，依然肯定并继承苏联对教科书课文的这种改革。不过，如果这样编写教科书，课文类型太多，也带来了新问题，这就是使教科书的篇幅大量增加。

看来，传授新知识的基本文是教科书诸种类别的课文中最稳定的构成部分。在保持基本文的基础上，科学地增加课文的类别，是改革教科书的一项

重要措施。虽然我国改革开放后的历史教科书比以前的历史教科书课文的类别增多了，但是和苏联及今天的俄罗斯相比，他们的教科书比我们的教科书还多复习性的课文、总结性的课文、讨论性的课文和技能训练性的课文。课文系统部分，应该包括几种性质的课文，哪些课型可以编入课本，哪些课型不能编入课本要由教师亲自设计，这是需要探讨的新问题。不过我们主张，有些课文类型，例如技能训练课还是应当纳入课本的。此外，补充文和基本文的比例及相互关系的处理，也应当通过实践和理论研究确定下来。

第五节 课文辅助系统的结构及其功能

教科书整体结构第二个大的组成部分是课文辅助系统。课文辅助系统是从属于课文系统的体例结构，是教科书不可缺少的构成体系。不过不同时期、不同学科的教科书，课文辅助系统的结构的繁简和种类也不尽相同。尽管不同的教科书，课文辅助系统有所不同，但是任何教科书都不可缺少这一部分结构。研究教科书体例的发展史就不难看出，课文辅助系统也是不断发展变化的，这种变化趋势是沿着由简单到复杂的道路前进。如果说教科书的课文系统的主要功能是叙述历史事物、历史人物、历史过程，揭示历史发展的规律，侧重给学生讲述历史知识，那么教科书的课文辅助系统的主要功能则是保证学生理解历史规律，掌握和运用历史知识，培养学生技能。课文系统部分主要规定了学生要学习的基本内容，课文辅助系统主要提供了学生掌握这些内容而运用的基本方法。课文系统部分所包括的内容，就其性质来看主要属于历史科学研究的对象；而课文辅助系统主要属于历史教学法研究的对象。指导课文系统部分的理论依据虽离不开教育教学的理论，但更主要的则是史学理论；指导课文辅助系统的理论依据，虽离不开史学理论，但更主要的则是教育教学理论。

课文辅助系统虽然依附于课文系统，但它却又具有相对的独立性并有自己相对稳定的构成部分。大家知道，任何书籍都有从属于基本内容结构部分的附属结构。例如，一部著作的编者评介部分，诸如“内容提要”、“序”、“跋”、“前言”、“后记”、“编者话”、“编后话”、“编者按”等等，都属于著作的基本内容的辅助成分。写好著作的辅助内容，对指导广大读者选择和阅读本书籍并理解书籍的内容，发挥书籍的应有作用，都有着重要意义。

同样，教科书课文辅助系统对于学生和教师深刻领会课文内容，更好地使用教科书，也是非常必要的和非常重要的。

教科书发展史表明，课文辅助系统随着教科书理论研究的发展而日益复杂，其地位日益加强，其功能日益得到发挥。就人教社的历史教科书来说，通过改革，课文辅助系统部分增添了许多新内容，因此更加丰富多样，其主要成分有：课文图表，课前提要，课旁提注，课后习题，原始资料，主要概念，课文注解，以及书前说明和目录，书后附录等。这套辅助系统比以往任何教科书都更加完善，下面摘要分析。

一、关于课文图表的结构及其功能

这里说的图表既包括各种类别的图，又包括各种类别的表。图表是各种书籍不可缺少的重要结构，运用图表能帮助读者理解教材的内容，补充文字难以表达的意思，使读者留下深刻印象。对历史教科书来说，图表尤其重要，它不仅是对课文内容的补充，而且是直观性教材。历史教科书插图特别是文物类的插图，它既是对教科书课文内容的补充，其本身又是一种特殊的历史教学内容，因此历史教科书向来重视运用图表。这些年人教社新推出的历史教科书，在运用图表问题上没有墨守陈规，而是作了极大的革故鼎新，这主要表现在：一是极大地增加了图表的数量和类别；二是提高了图表的质量，彩图鲜艳逼真，黑白图绘制精细；三是运用图表的方法灵活多样，恰当好处；四是充分发挥图表的多种功能。只要我们把这套教科书和其他时期的历史教科书加以对照，就显而易见新课本在运用图表方面的这些特点。例如，六本

教科书版权页之前都装帧了鲜艳夺目的各种彩图，使学生一打开教科书就爱不释手。全套教科书仅版权页前面的插页、彩图就有 195 幅，彩图的种类有遗址、绘画、古建筑、历史人物、兵器等，插图类别丰富多样。这些插图都是课文系统部分重点讲解的内容。至于在课文当中运用的大量黑白图表，就更加多种多样了。就表格来看，有比较表、统计表、大事年表等；就绘画来看，有历史事件绘画、人物绘画、讽刺画、漫画等。课文内使用的黑白图表的数量空前增加，例如中国史第一册 27 课中运用的各类黑白图表多达 328 幅，平均每课为 12 幅多，这是我国历来教科书从没有过的比例。增大图表的数量和类别，是改革教科书结构的一个重要方面，许多国家都在尽量扩大历史教科书的插图数量。苏联历史教科书的改革也是如此。50 年代苏联世界史教科书每课平均有图表 1.6 幅，到 80 年代编写的中学通用整套世界史教科书共有各类图表 1000 幅，全套教材共 2295 课，平均每课为 3 幅，不过这个比例远远低于人教社新编历史教科书的比例。

对图表运用的方法和意义，人们也有了新的认识和改革。按照传统的教学法理论，历史教科书图表的主要功能是，增强学生对历史的兴趣和对历史对象的直观感，帮助学生形成历史概念。但是，按照现代教学法观点，图表的功能不完全限于此，此外还要运用图表培养学生的各种能力。同时，不仅要运用图表帮助掌握课文内容，还要运用图表组织学生的独立学习活动。图表的这种新功能的发挥，主要表现在图表的说明上。从前教科书的图表为佐证课文的内容，一般仅仅用文字注明图表的名称，很少有对图表的解释说明，更没有根据图表的内容提出问题或布置作业。但是，现代教科书选用的图表，其中许多都作了较长文字的解说，有的解说长达 200 多字。图表文字的内容，一部分是对图表的解释，一部分是结合图表内容向学生提出的活动要求。人教社新编历史教科书中国史，其中关于晋楚城濮之战的阵势图、关于玉澜堂的建筑图、关于书呆子莫来馆图、关于渔光曲的人物画图、关于伟大历史人物彭德怀等人的画像图，世界史中关于芝加哥的工人罢工图、关于墨索里尼暴尸米兰的广场图以及一些伟大历史人物马克思等人的画像图等，这些图表的下面大都附有一二百字的文字说明。这些图表的说明，不完全限于解释图表，有些就是利用图表培养学生的思维能力，不过人教社的历史教科书这种图表说明相对来说还较少。

苏联和俄罗斯的教学法专家，曾对苏联中学史地教科书的图表解说进行过专题分析。他们认为，以前的教科书对图表的“功能估计过低”，所以对教科书的图表缺少科学的说明，其实“插图说明在组织学生学习、掌握知识的过程中，起着一定的作用”。因此，后来编辑的史地教科书很重视发挥插图的作用，在插图说明中包括了对能力的要求。他们通过分析得出结论说，80 年代的苏联中学历史教科书，本国史用以帮助学生认识、理解和记忆知识的插图占 93.2%，用以帮助学生解决理论问题和进行独立活动的插图占 6.8%；世界史中主要担负第一种功能的插图占 85.9%，主要担负第二种功能的插图占 14.1%，而地理学科，自然地理主要担负第一种功能的插图占 79.3%，主要担负第二种功能的占 20.7%，经济地理第一种功能的插图占 36%，第二种功能的占 64%。这就是说苏联经济地理插图的第二种功能发挥得最

[苏] ·H·阿列萨什基娜，H·K·博格留娃，·H·科列布娃：《史地教科书教学法体系》，见《学校教科书》第九集，俄文。

好。

图表是教科书课文辅助系统的首要构成部分，科学地运用图表，一是有助于激发学生的历史兴趣，使学生形成明确牢固的学习动机；二是有助于学生深刻地感知历史对象，形成明确的历史表象和历史概念；三是有助于发展学生的智力，培养学生的能力，发展学生的历史思维。图表具有多重功能，运用得科学就能收到良好的教学效果。

二、关于课前提要的结构及其功能

人教社历史教科书的每课之前都写了百字左右的课前提要，这种简明扼要的课前提要的设计，是从前教科书很少使用的结构。从全套课本来看，课前提要的类别有多种：有的用以说明历史发展的阶段性，如《夏商奴隶制王朝》一课提要写道：“从公元前 21 世纪至公元前 476 年，我国处于奴隶社会时期，前后经历了约 1600 年，夏、商和西周是我国奴隶社会确立和发展时期”；有的指出历史时期的时代特征，如中国史第一册第二课提要写道：“春秋战国时期是我国奴隶社会瓦解和封建社会形成时期”；有的概括某个历史事件和历史人物在历史过程中的特殊地位等等。课前提要的种类多种多样，而且从课前提要的内容构成来看，既包括对知识的概括和要求，又包括思想教育和能力的目标。百字左右的提要不仅内容全面，还写得生动活泼，富有启发性。每课的课前提要对讲授课文起了提纲挈领的作用。这些课前提要，简要概括了历史发展的阶段，指出了历史事件的因果关系，突出了一课的重点，沟通了学生新旧知识的联系，提出了有关思想教育和能力培训的要求。课前提要是教师讲课的提纲，是学生自学的指南。

改革教科书的体例结构，增设课前提要，这是我国其它教科书的改革和国外教科书改革较普遍采取的一个措施。

例如，在我国已故教育心理学家潘菽教授改革构想的指导下，中国科学院心理研究所曾设计并编写了初中数学自学辅导教材。依据数学自学辅导的同样原理，四川省冕宁中学编写了初中语文自学辅导教材，该教材已经国家教委中小学教材审定委员会审查通过，受到好评。这套教材的特点是重在改革教科书的体例，而对体例的改革的办法之一，就是设计了课前提要。不过冕宁中学语文教科书的课前提要，和人教社历史教科书的课前提要在设计技术上有所区别。历史教科书的百字课前提要，是一个没有加小标题的完整整体，置于课文前的方框内。而冕宁中学语文的课前提要，一般从三个方面进行提示并冠以小标题：一是“学习要求”；二是“复习旧知识”；三是“课文和辅读”。每一课的课前提要，大都从这三个方面提出各课教学的具体目的要求。二种课本设计课前提要的技巧虽然不同，但教科书编者设计课前提要的目的以及课前提要的功能却是相同的。

此外，苏联和俄罗斯对于历史和地理等教科书体例的改革，也采用了课前提要。

课前提要这一结构的增设，符合教学规律和学生掌握知识的认知过程，因此我们可以说，课前提要或提示，是现代教科书的一种结构。今后教科书的改革将有更多的教科书采用，我们应当很好地研究课前提要设计方法和教学实践中的运用方法。

三、关于课旁提注的结构及其功能

这里说的课旁提注，是指课文左右两旁新设计增加的特殊的辅助结构之一。关于这一新的辅助结构，我们对它还缺乏认识和研究，如何命名还有待

讨论，在此我们暂且称之为课旁提注。所谓提，就是提出问题、质疑或启示；所谓注就是对课文内容进行注解、补充、概括和总结。

关于原始资料，人教社的历史教科书也把这一部分大都置于课文的两旁，但鉴于这一部分内容有较强的独立性和特殊的作用，因此，我们这里所说的课旁提注不包括原始资料部分。

人教社历史教科书课旁提注是用黑体字或小号字体印刷置于课文两边的。编者设计这个特殊结构的目的是对课文内容加以提炼概括或启发深入思考，以便深刻理解和牢固掌握。这是符合心理学认知原理的。人类记忆的规律表明，在许多要记忆的知识中，对于突出标明的重点知识印象最为鲜明深刻，这在心理学上称之为“凝离效果”。因此，不论课前提要还是课旁提注，它们的合理运用都可帮助学生牢固地掌握所学知识内容，可培养学生分析问题的思维方法。

人教社历史教科书课旁提注有几种类型，但是数量最多的有两种形式：一是问题思考类，二是概括统计类。

关于问题思考类的课旁提注。

问题思考类的课旁提注的形式，是在课文之旁设置要求学生回答、回忆、总结、深入思考等各种性质的问题，使用的语言表达形式是：“为什么”、“想一想”、“读读小字”、“比一比”、“谈一谈”等。例如，在叙述朱元璋的内容之旁设计了“读读左旁这段小字，想一想明太祖为什么这样做？”；在讲完明朝前期政治时编者就设计了：“归纳一下明朝前期从哪几个方面加强君主的权力？”；明朝资本主义经济发展课旁设计的提注是：“比较一下机户和机工有什么不同？”，等等。类似这样的课旁提注，第一册教科书有53个，第二册41个，第三册45个，第四册有55个：中国史四册合计194个。全套教科书共106课，平均每课约2个问题性的课旁提注。

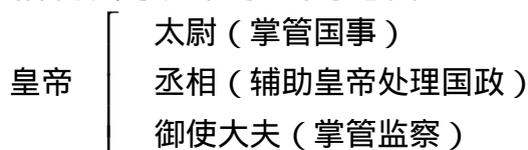
世界史教科书问题性课旁提注的数量和比例，基本和中国史相同。

关于问题性的课旁提注，非常重要的一点是我们应该把它和课后的习题作业严格区别开来。从问题的表达形式上看，课旁提注中的问题提法和课文后习题作业中的问题提法是相同的，但是二者在课文中所处的位置不同，和课文的联系程度不同，引起学生思维活动的特点不同，因此它们的功能也各不相同。课后的习题作业是绝大多数教科书都运用的一种结构，它的主要作用是帮助学生回忆、巩固、检查自己所学的知识，它使学生产生的思维活动是获取新知识之后再现性思维活动，而课旁提注中的问题是学生接受新知识的过程中进行的思维活动，它的主要作用是帮助学生深入理解领会新知识。前者的主要作用是加深对知识的领会，后者主要作用是对知识的复习巩固。课旁提注中的问题，是现代教科书新出现的一种新结构，课后练习作业性的问题是教科书的一种传统结构。课旁提注性的问题和课文内容关系要比课后复习巩固性的问题更加紧密，它能使学生在获取新知识时保持积极的思维状况，使学生边阅读边思考，因此思维性质更加集中单纯；而课后的问题作业，是学生在获取几种新知识之后对所获得的某一种知识进行回忆、巩固而展开的思维活动，它主要培养学生巩固所学知识、迁移所学知识的能力。当然，课旁提注中的问题和课后作业中的问题，它们的功能的区别是相对的，不是绝对的。作为课旁提注中的问题，主要作用是促进学生思维的积极性，深入领会新知识，但其中也有复习巩固的功能；作为课后作业中的问题，主要是要求学生回忆思考，复习巩固，有形成技能的作用，但其中也有促使学生深

入领会知识，积极进行思维的功能。

关于概括统计类的课旁提注。

在历史教科书中使用概括统计图表，这是中外历史教科书编写的共同做法，但是人教社义务教育历史课本把概括统计图表运用于课文之旁，作为课旁提注的一种形式，却是一种创新。作为课旁提注构成部分的概括统计图表，这就把课文讲到的历史内容，再以统计表或示意图的形式予以概括、补充、说明，使学生认识更加深刻。例如，中国史第一册第9课在讲述铁器、牛耕和农业进步的课文右边，教科书编者就设计了一个“春秋时期的铁工具”的简表，以清楚表明我国春秋时期所出现的铁锄、铁犁、铁铧、铁铲、铁斧、铁凿、铁锤等铁制农具和手工工具；第12课在讲述秦始皇专制集权统治建立这段课文的右旁，编者设计了如下的一个示意图：



这个示意图清楚地表明了秦始皇创立的中央政府机构的构成及其相互关系和各自的职权，该示意图是对课文所讲内容最简明的概括，起了对课文进一步补充说明的作用，使学生在学这部分内容时更加明确。

中国历史第一册运用了这种类型的概括统计图表8个，第二册5个，第三册5个，第四册最多为19个：中国史共四册合计作为课旁提注使用的概括统计表37个。全套教科书中除了8个史料性课文外，其余108课各种课文平均每课为0.3个。作为课文旁提注使用的概括统计表，其形式有两种，一种是表，一种是示意图，以这两种形式概括统计的教学内容的类别是丰富多样的，包括政治的、经济的、文化的、军事的、人口的等诸多方面，把概括统计简表作为课旁提注使用，是人教社新编义务教育历史教科书的特殊风格，尽管从整个课本来看运用得还不算多。

因此，我们应该把作为课旁提注使用的概括统计图表和作为教科书插图使用的概括统计表加以区别。作为插图使用的概括统计表是教科书的传统体例的构成部分之一，它虽然也是对课文内容的补充和概括，但独立性较强，甚至可单独使用。例如，近些年来为青少年编辑出版的图解历史或表解历史，图表本身就是课文的核心结构，而文字却成了图表的注解。其作为课旁提注使用的图表，在课文中的位置不仅不同于插图的一般位置，而且设计的宗旨是为课文服务，紧密依附于课文，因此这种图表要比作为插图使用的图表更加简要概括，表格内容不能过于复杂。

课旁提注作为改革教科书结构的一种具体办法，不仅历史教科书是这样，我国其他教科书的改革有的也是这样。同时，世界上有的国家也在这样改革教科书。

还以四川冕宁中学编写的语文教科书为例，该教科书的编者说，这种自学辅导实验课本，“为了便于学生自学，课文编写采用了相应的体例。”这里所说的相应体例的特点之一就是在课文的结构中增加了“课文旁批”。例如第24课《纪念白求恩》选自《毛泽东选集》，是文化大革命中人人倒背如流的“老三篇”之一。这篇课文约1000字，除脚注、课文提要 and 课后练习

题而外，编者设计的课文旁批多达 21 个，这些旁批的类别有查字典、解词、填空、问答、提示、写作特点等多种形式，编者设计这些旁批，目的是帮助学生自学，更好地理解课文，培养学生读书自学的能力。

四、苏、俄教科书的课文专用插语

近十几年来，苏联以及俄罗斯等国家，在改革地理和历史教科书的体例结构时，也广泛使用了课旁提注，不过他们不称为课旁提注，而称为课文专门插语（

）。所谓课文专门插语就是在教科书课文的左右两边和天头、地脚，结合课文内容和学生已掌握的知识，针对学生的认知过程而专门设计的各种不同类别的问题与作业。例如，柯罗甫金编写的世界古代史教科书第六章第 21 节《古代中国国家的形成》，在该课课文的右边有两个课文专门插语：学本课要参考书后附录的“古代印度和中国”地图三；要回想一下，在学过的知识中，亚洲和非洲的哪些大河流域最先形成古代国家？这些河流对早期国家的形成有什么作用？这两个专门插语，一是告诉学生学本课要使用的地图，二是要要求学生把已学过的知识和新知识联系起来。

苏联和俄罗斯教学法专家，把课文专门插语根据其功能和目标分为两类：一类是用以实现课与课之间、年级与年级之间、学科与学科之间知识联系的。这种专门插语，指明学习各课内容时要参看的有关内容及其所处的章、节、页。这类插语要求学生实现的活动有些在课堂上进行，有些则是课后完成。专门插语的语言表达方式一般是“请回忆一下……”、“请复习一下……”、“请比较一下……”等。这种插语在课文中的位置通常被置于各节课文之前，用特殊字号或特殊的排版形式表示出来。

第二类是把课文部分内容和非课文部分内容联系起来的专门插语。俄罗斯的教科书专家们，例如祖耶夫，把教科书的结构分为课文和非课文两大系统部分。非课文部分包括插图、附录、习题作业等。据此，俄罗斯的教学法工作者就把将课文内容和非课文内容联系起来的插语，作为第二类专门插语。例如结合某一课的课文内容，设计学习该课文时要参考哪些地图、先解答什么问题、使用哪种类型的插图、运用哪些历史文献和表格等，这些都属于非课文部分，这种把课文和非课文联系起来的插语为第二类插语。这类插语在教科书中使用非常广泛，它的语言表达方式是：“根据地图观察一下……”“请指出……”、“请想一想……”和“为什么”等。第二类插语提出的要求，除了课堂上使用的外，有些也是课后作业。

苏联和俄罗斯编写的各种教科书，从 80 年代就开始运用课文专门插语，其中历史和地理教科书运用专门插语尤其突出。各种教科书运用专门插语的数量和类别，差别很大，在 80 年代初，苏联中学世界史教科书每课平均为 0.3 个专门插语，5 至 7 年级的地理教科书每课平均 1.2 个专门插语。到 80 年代末，史地教科书的专门插语大量运用，这是因为，苏联和俄罗斯教学法专家们认为，课文专门插语对学生来说既有明确指向的功能，又有积极组织掌握知识的功能。同时还认为，课文专门插语不受学科内容的限制，它在每个学科都可运用，因此引起了苏、俄教科书编者和教育出版工作者的重视和研究。

前面我们介绍了几种教科书在课文旁边新增加的特殊辅助成分，虽然其命名不同，但作为课文辅助成分的作用是相同的。这一特殊结构及其功能的语言表达形式可概括为四种：一是指令性语言（如比较一下，请指出，请复

习)；二是启发性语言(如请回忆,为什么)；三是解说性语言(用以补充解释课文内容的)；四是评判性语言(用以评价评定人物和事件的)。这些是表达教科书课旁新兴辅助成分功能的常用语言。如果没有使用这种语言形式加以说明,课旁新结构的功能就不会得到很好地发挥。

通过以上对国内外不同教科书各种课旁提注的分析,我们认为,人教社历史教科书创造的这类新的课文辅助成分,对改造教科书的结构很有意义,它日益受到教科书编写人员的重视,今后会有更多的教科书采用。不过围绕着教科书的这一新的结构因素,值得探讨的问题也不少,例如功能问题、类别问题、使用方法问题等,都要逐一进行研究。这些暂且不说,就是对于这种教科书新兴结构的命名,就有商讨的必要,例如俄罗斯称之为课文专门插语,四川冕宁语文课本称之为课文旁批,我们暂时称人教社历史教科书的这类结构为课旁提注,而创造这一新结构成分的教科书的编者还没有亲自确定其名称,因此,关于这一结构因素的科学命名,或者专家们是否承认这是一种新结构,我们认为这些都值得开展讨论。

五、关于课后问题作业

所谓课后问题作业,就是教科书设计的用于复习巩固所学内容的习题或作业。在讨论课后的问题作业这种教科书的结构时,我们还要把它和课旁提注中的问题区别开来。在教科书后设计的问题和课旁提注中设计的问题,表面看来是要求学生思考回答的问题,但是它们却是两种不同功能和性质的问题。

在教科书篇章节之后编排一些习题作业,这也是教科书辅助成分中的一种构成因素,这种结构因素不是新出现的,很早就是教科书中不可缺少的结构成分,不过人们对它的认识和运用方法是不断发展变化的,因此,我们着重研究这一结构的发展。

首先,课后问题作业,这种课文辅助结构在整个书中的位置,不同的教科书有不同的处置方法,有的安排在节后,有的安排在章后,有的安排到篇后,这些我们统称为课后问题作业。

其次,对课后问题作业这一课文辅助结构成分怎样命名,古今中外教科书的编者也有过不同的看法,曾使用各种不同的具体名称,对它的作用也有过不同的认识。

我国解放前的一些历史教科书的编者,例如30年代的教科书编者就很重视教科书习题的设计和运用,认为运用习题的目的是“以引起学者研究的动机”,可“供教学时讨论”。30年代的历史教科书习题有的放在每章之后,有的放在每节之后,也有的放在全书最后,或者称研究问题,或者称提问要点,也有的称习题。

但是,50年代或50年代之前的苏联中学历史教科书却只有章、节、课文和注解,而没有习题作业。在50年代,我国中学历史教科书的编写依苏联课本为蓝本,受苏联课本的影响,当时我国编写的历史教科书,有的版本一度也没有习题作业。

50年代后,苏联历史教科书的编者通过分析教科书的体例结构,认为教科书没有习题作业是一大缺陷,因此通过对教科书体例的改革,增加了习题。而且,苏联在70年代和80年代对教科书的改革中,把对习题的改革作为对整个教科书结构改革的一项重要内容,并对习题进行专题分析,得出结论说,60年代虽然有了习题,但1965年以前的五到十年级历史教科书,在大约2600

个习题中，有 92.5%的习题属于让学生重复知识的习题，只有 7.5%的习题能发展学生的独立思维能力，也就是说，60 年代的教科书设计的习题对发展学生的思维能力作用不大，因此苏联教科书编者提出要改造教科书的习题类型，研究习题在教学过程中的作用问题。

经过研究，苏联和俄罗斯教学法专家，根据各种习题的功能，把习题分为四种类型：再现教学材料的习题，即帮助学生重复记忆知识的习题；培养思维活动和学习活动技巧和能力的习题；运用知识和能力的习题，也就是培养创造能力的习题；要求独立地运用一定情感和道德标准评价历史现象和历史人物的习题，但这种习题在教科书中还使用得不多。苏联教科书编者把对习题类别及其功能研究的成果运用于教科书，因此，使 80 年代史地教科书的习题作业类别发生了很大变化。关于这些不同类别的习题及其比例，请见下页表。

近十几年来，我国诸家编写的实施义务教育的历史教科书，如北京师范大学编写的“五·四”制教科书，广东和福建编写的沿海版的教科书，四川编写的内地用的教科书，都很重视习题的设计和运用。人教社的历史教科书在每节课后面设置的练习题，吸取了这些年来广大教育工作者对习题分类及其功能研究的成果，它设计的习题一般分为三种类型：一选择题，二填空题，三资料分析题，或者是一选择题，二填空题，三列举题。在三种习题中，前两种较为简单，第三种较为复杂，要求高，难度大。第三种题包括的主要类别有：资料分析题，问答题，列举题，名词解释，论述题等诸种形式的题。这些习题概括起来就其功能看，主要有两类：第一类主要是要求学生记住并熟练掌握知识，以形成技能，这类题以前二种为主。第二类题的主要功能是培养学生创造性和灵活性地运用知识和技能，形成能力和创造性的思维，这是一种难度较大的习题。例如要求学生独立分析原始资料的习题，就属于第二类，它的难度很大。

苏联中学历史、地理教科书习题类别表：

[苏] · · 阿列克萨什基娜， · · 博格留娃， · · 科列布列娃：《史地教科书教学法体系》，见《学校教科书》第 9 集，俄文。

中学的 年级	历史和地理教科书	各类习题（根据主要功能）占问题总数%			
		再现 知识	培养技巧 和能力	运用知 识和能力	培养情 感和态度
四年级	苏联史故事	81.0	11.3	7.3	0.4
五年级	世界古代史	42.9	20.5	28.4	8.2
	自然地理	53.9	28.6	17.5	—
六年级	中世纪史	61.9	27.8	6.2	4.1
	各大洲地理	58.4	32.2	6.3	3.1
七年级	苏联史	49.6	26.2	23.7	0.5
	苏联自然地理	54.6	38.2	7.2	—
八年级	世界近代史（上）	87.7	10.0	2.3	—
	苏联史	52.3	32.7	15.0	—
	苏联经济地理	47.0	42.7	10.3	—
九年级	世界近代史（下）	64.9	21.3	13.1	0.7
	苏联历史	56.3	9.3	33.8	0.6
	世界现代史（上）	34.7	7.1	57.2	1.0
	外国经济地理	11.0	48.0	41.0	—
十年级	苏联史	67.0	18.1	14.3	0.6
	世界现代史（下）	39.1	18.7	42.2	—

因为要科学地分析原始资料，就要运用基本的历史唯物主义的原理和历史科学的基本方法。不掌握阅读和鉴别历史资料的理论与方法，不具备这种能力，分析原始资料就会无从着手。我们可以说，今天的人教社历史教科书课后的问题，改变了过去习题的单调性，增加了习题类别，特别是增加了以发展思维和培养能力为宗旨的习题，这是一项重要改革。

教科书的习题作业，是教科书课文辅助系统中不可缺少的重要构成因素，它对学生掌握知识、形成能力和思想教育起着举足轻重的作用。在教科书发展史上，缺少习题作业的教科书被看作体例结构不完善的教科书。今天对于习题作业设计和运用缺乏深入研究的教科书，可以称之为科学性不强的教科书，因此现代教科书的编者日益重视习题作业的设计。

但是，我们也应该承认，尽管我国的教科书这些年在习题的设计和运用方面有了发展，但对教科书中的习题有许多问题仍然说不清楚，处于朦胧状况。例如，从习题的功能上分类，习题有多少种、培养学生的某种能力要选用哪一类习题、各类习题在教科书中比例多大等等，这些问题我们依然糊涂。我们这样说，并不是责怪教科书的编者，因为现在的教科书已经吸取并体现了现阶段关于习题作业的最新科研成果。存在这种问题的根本原因，是教学法工作者和教学论工作者对习题缺乏深入研究，有许多问题还弄不明白，因此教科书的编者就很难在教科书中结合课文内容科学地有目的地选用不同功能的习题作业。从这个意义上说，教科书的习题作业问题是一个亟待深入研究解决的问题。

六、关于教科书目录、说明、附录的结构和功能

教科书目录是正文前各编、章、节名称的总编排，是教科书全部内容的提要。教科书不同，目录自然不同，教科书目录的结构和功能是随着教科书

体例的发展而变化的。教科书和其他书籍一样，都有简明的目录。由于教科书的结构决定于教科书的体例，似乎这个问题没有改革和探讨的余地，其实关于教科书目录的功能问题很有研究的必要。在长期的历史教学实践中，我们广大历史教育工作者对目录的意义和如何充分发挥其作用既缺乏认识又很少有人研究。先学目录并进行解释，有利于学生抓住重点，牢固掌握知识。有一位学者曾进行过这样的一项实验，对一个班的学生在开新课之前先介绍目录，说明本学科的基本内容，然后再学习课文。对另一个班的学生一开始就讲新内容，不对教科书的目录进行概括说明，学习的最后结果是前者虽然开始学习课文时间晚，但学生对知识内容的掌握深刻牢固，学习效果胜于后者，并且后来居上，在进度上也超过了后者。这个例子说明了教科书目录的重要性。有经验的教师，都很重视目录的功能，在新书讲解之前，尽管学生对教学内容还不了解，也要学生先看目录，并作大致介绍说明，使学生初步知道哪些知识内容在先，哪些在后，在整体上居于什么位置，这样会大有益处。在教学全过程中，不论在讲课之前和讲课之中，不论是复习巩固还是学生自学，都要告诫学生翻阅目录。

教科书编者的说明和教科书的附录，其功能和目录也有相同之处，我们应当进行开拓和利用。教师应当指导学生对于教科书的编者说明进行阅读，通过说明使学生了解在整个学习期间他要学习几本教科书和每本教科书的特点，以便做到在整个学习过程中胸中有数。此外，在这些年改革教科书课文辅助系统的实践中，有的教科书不仅附有传统的历史大事年表附录，还增加了教科书有关重要历史事件和历史人物的章、节、页码索引，这也是一种创新。

通过前面对各种教科书课文辅助系统的具体分析，我们可以看出，教科书课文辅助系统的结构和功能，随着教科书的发展而发展，不同教科书有不同的课文辅助体系。前面曾提到，就人教社的历史教科书来说，课文辅助系统共有 10 余种结构因素，在此我们只分析了其中的几种，至于其它结构成分限于篇幅不再具体论述。

总而言之，教科书的体例结构是错综复杂的。错综复杂的结构是分系统、分层次、有主次的。构成教科书体例结构的每个因素，都有其形成发展的历史过程，它们各自在整体体系中发挥一定的作用，每个结构因素既具有相对的独立性又不能孤立存在。要改革教科书的体系，充分发挥各结构因素的功能，就要对整个教科书的体系及其每一个成分进行具体的研究。

第六节 现代教科书的整体功能

前面我们以人教社教科书为重点分析对象，剖析了教科书课文系统及课文辅助系统的结构及其功能，但还没有从整体上分析教科书的结构及其功能。

按照系统论的“整体大于各部分之和”的原理，客体的整体功能决不是客体各类结构功能的简单相加或机械凑合，因为客体结构要素的有机结合会产生特定的新的整体功能，整体性功能一方面具有各个结构（要素）在孤立状态下不具有的新质；另一方面新质的出现，会使系统整体在特定量下的功能增大。用形象的话说，就是 $1+1=2$ 不是系统的整体功能，而 $1+1>2$ 才是系统的整体功能，如人体是由消化系统、呼吸系统、神经系统、循环系统等一系列组织器官组成。这些器官又由若干不同的细胞组成，人体的各类器官和细胞各具有不同的结构和功能，但是人的生命却不属于某个孤立存在的组织系统和细胞，换句话说人的生命不是各器官功能的简单相加，而是一种新质。用系统论的这一基本原理来分析教科书，我们不能说教科书课文系统和课文辅助系统各种结构具有的功能相加就是教科书整体的功能，更不能说这就是现代教科书的整体功能。

教科书的功能是指教科书在实际教学过程中为达到教育目的所起的作用。前面我们提到，教科书的体例或结构是发展变化的，不同时期、不同编者、不同国别编写的同一学科教科书，其指导思想、编辑方法、体例结构、风格特点各不相同，因此它们的功能也不会相同。教科书的功能，不论是子系统的结构功能，还是整体性结构功能，都有历史性和时代性。

我们这里所说的现代教科书中的“现代”虽然是一个时间概念，但难以确切地规定历史年代，是一个模糊概念。现代教科书产生的大致历史年代和划分的标志在不同国家会有所不同。虽然如此，我们认为，现代教科书是指在现代教育思想和教育理论指导下编写的，能反映本门学科最新科研成果的，具有一定结构特点的新型教科书。从世界范围来看，这种现代的新型教科书是近数十年来才出现的。

具体到我们国家，自我国1986年颁布义务教育法以来，在国家教委中小学教材审查委员会的统一规划下，由人民教育出版社、北京师范大学、西南四川、东南沿海福建、广东以及浙江和上海等省市编写的实施义务教育的各科教科书，是新一代教科书。这一代教科书反映了新的教育理论观点和新的科学成就，如果说这一代教科书还算不上完善的现代教科书，但至少也含有现代教科书的各种成分，体现了教科书发展的历史趋势。概括我国实施义务教育的新型教科书，我们可看出现代教科书应有的结构和功能。

现代教科书结构包括哪些部分，这还是研究和实践中的问题，但是有一点可以肯定，教科书既是教学的依据，又是教学的工具；既是知识内容的载体，又是教学方法的载体；既要便于教师施教，又要便于学生自学；既要有利于发展思维，又要有利于培养能力；既要进行素质教育，又要体现教育目的，这是现代教科书设计结构要遵循的基本指导原则。对现代教科书的结构本文不再论述，这里仅对现代教科书的功能提些初步看法。

教科书的发展史表明，随着教学任务的复杂化、教学经验的积累和教育科学理论的发展，教科书的功能愈来愈多样化和复杂化。简单功能的教科书已不适应科技时代的要求和教育改革形势的发展，但是，我们也不能盲目扩

大教科书的功能，使教科书的功能任其无限增加。教科书功能盲目扩大，就会混淆教科书和教学参考书的区别和界限，把该写进教学参考书的内容写进了教科书中，使教科书的篇幅漫无边际地增厚。相反，如果我们不敢打破教科书的旧框架，依然囿于和沿袭以往的课本体例，教科书的应有功能就难于得到开拓。因此，我们必须从整体上把课文系统和课文辅助系统部分综合起来，研究教科书整体应有的主要功能。

要研究教科书的主要功能，首先要探讨确定教科书功能的主要依据。我们认为，当前我国普通教育的主要任务就是从应试教育转向素质教育，落实各种教育法规的各项规定。同时，这些年我国还颁布了新的课程计划和教学大纲，以及现代教育理论和教育科研的最新成果，这些都是我们确定现代教科书主要功能的依据。从这些依据出发，现代历史教科书应有的主要功能包括：历史认识中介和客体的功能；提供知识范围和数量功能；思想品德教育功能；发展思维能力功能；主体自学功能；主体自我检测功能；复习巩固功能。

一、历史认识中介和客体的功能

历史认识是认识主体通过中介认识历史客体的特种认识，这种认识的中介就是史料。历史教学中学生的历史认识是历史认识的特殊形式，这种认识的中介就是历史教科书。教科书作为历史教学认识的中介媒体具有双重作用。从教学过程来看，教师、学生、教科书是教学过程的三大要素，教师是认识的主导，学生是认识的主体，而作为教学内容载体的教科书，则是教育教学活动的客体；从学生认识过程来看，学生通过教科书的内容认识历史的客体，教科书就成为认识历史客体本质的中介。在历史学家的历史认识中，史料具有客体和中介媒体的双重性，而在历史教学认识过程中教科书具有同样的双重功能。

二、关于提供知识范围和数量的功能

我国历史教学大纲规定，传授基础历史知识，进行思想品德教育，培养能力和发展思维，是历史教学的主要任务。其中传授知识是历史教学的三项任务的首要任务。历史教学大纲从总体上确定了学生应掌握的历史知识的范围，但它是以纲目的形式规定的，非常概括，有极大的取舍材料的灵活性。因此，历史教科书的首要功能就是通过具体选择教学材料，落实教学大纲规定的知识纲要，提供具体的知识范围和数量，否则，历史教学就会出现难易、繁简、深浅极其悬殊的状况。历史教科书是历史知识的载体，教师施教的依据，历史教学过程中如果没有教科书规定学生应掌握的知识范围和数量，历史教学就会各行其是，从而造成教学内容严重脱离学生年龄特征和历史教学时间编排的实际。我国清朝末年、民国初年的教育规程只规定了历史教学科目和课时，既没有课程标准也没有通用的教科书，当时某些专家学者翻译或自行编写的课本，教学内容繁简不一，相差悬殊，非常混乱，与中学历史教学实际相差甚远，这在历史上已有过教训。因此历史教科书的最重要的职能之一是，它不仅是历史知识的载体，具有给学生传递知识的作用，还具有规范历史教学内容，防止脱离教学实际的作用。

三、关于思想品德教育的功能

德育教育是历史教学的重要任务。历史教学要结合教学内容特点向学生进行思想、观点、品德的教育，教育学生爱家乡、爱祖国、尊重各民族历史文化，为祖国社会主义建设和人类的和平进步事业而努力奋斗，培养学生的

辩证唯物主义和历史唯物主义观点。作为施教依据的历史教科书，在传递基础历史知识的同时，自然要对学生进行这一系列的思想品德教育。历史课品德教育的内容寄寓于历史人物和历史事件之中，因此历史教科书在阐述历史人物和历史事件时自然就承担了思想品德教育的任务。

四、关于发展思维的功能

当今世界科学技术日新月异，突飞猛进。历史时代的发展要求发展人的思维、开发人的智力、培养人的能力，这是世界各国教育改革中的共同课题。我国义务教育历史教学大纲也把能力问题作为历史教学的一项重要任务，并制订了具体的能力培养目标。根据各年级历史教学内容的特点，中国史确定了14条能力目标，世界史确定了8条能力目标，即整个初中教学共确定了22条能力目标。在这些能力当中思维能力是核心能力。教学大纲规定了教学要求，作为实施历史教学大纲的历史教科书，就应该具有完成这项任务的功能。历史教科书要具有发展思维能力和培养其他能力的作用，这是历史教育工作者的共识，这里的关键问题是，教科书应该进行哪些方面的改革才能更好地完成这项任务。现在的历史教科书在发展能力问题上也作了积极努力，例如在习题的设计上、在插语的使用上、在课旁提注上，都力图完成发展能力的要求。尽管如此，这个问题仍需要积极探讨，也就是说历史教科书发展思维能力的功能还没有很好地得到开拓。

五、关于主体自学的功能

现代教学论认为，教师是教学过程的主导，学生是教学的主体，教学改革要充分调动学生的积极性，发挥主体的作用。教科书的改革应当把这条原则作为一条重要的指导原则。中国科学院心理研究所的数学教科书的改革，就是着重研究如何培养学生的自学能力问题。四川冕宁中学编写的初中语文实验教材就叫做“自学辅导教材”。因此，我们说现代教科书和从前教科书的区别是多方面的，但符合自学的规律，具有自学的特点，则是现代教科书区别于从前教科书的一个重要方面。教科书的编写、设计要便于学生自学，中外有不少教科书在这方面取得过一定经验，找到了一定程度上解决这个问题的有效方法。例如，人教社历史教科书增设的“课旁提注”和“课前提要”，俄罗斯史地教科书的“课文专门插语”等，这些都是体现教科书自学功能的有效方法。

六、关于主体自我检测的功能

学习心理学论述了这样一条规律：学生及时知道自己掌握知识的结果对于提高学习效果，增强学习信心，发展能力非常重要。现代教科书的编写和设计，要有利于学生及时自我检测掌握知识的情况。这就是说，教科书要具有自我检查测验的功能。这是教科书改革中的一个新课题，我们还缺乏赏试和研究。不过自60年代以来，世界一些国家先后推行的程序教学对于我们改革历史教科书的体例结构，使教科书具有学生自我检测的功能很有借鉴意义。程序教学的特点是，学生按照预先设计的一定程序模式进行自学，随时检测自己的学习结果，根据知识掌握情况决定是否可继续学下去。我们不能把历史教科书编成程序学习教材，但是我们可以教科书中适当增加一些学生自我检测学习效果的特殊课文，或自我检测提纲及自我检测问答题，并在教科书后面附上正确答案。如果我们在教科书中设计出具有这种性质的特殊结构，就能使教科书具有自我检测的功能。这样的课本更便于学生自学。

七、关于复习巩固的功能

巩固性原则早已成为教学原则体系中的一条。教科书的编写应该很好体现这一原则，使教科书具有巩固知识的功能。教科书巩固知识的功能自然离不开复习，不复习就不会有巩固。以前的教科书关于复习巩固的功能，已有专门的结构落实，例如章节之后的问题和作业，其主要作用就是帮助学生复习巩固所学知识和技能。关于教科书的复习巩固的功能，在这点上我们要继续进行改革，使教科书原有的复习巩固的功能更有所加强。加强的办法之一，可以考虑在一定的历史教学阶段或某些章节之后设计复习巩固的专门篇章，或相应的复习题，使学生获得的知识更加巩固。

我们说以上这七种功能是现代教科书应有的功能，但并不是说从前的教科书这些方面的功能一条也不具备。其中有些功能如第一种和第二种等，就是从前的和现行的教科书已具有的。现代教科书应当继承并进一步改革和发挥这样的功能。

同时，我们这里所列举的这些功能也不一定就是现代教科书应有的功能，有些可能是不必要的，或者是画蛇添足，而现代教科书应有的功能，可能我们还没有认识到。不管我们所说的这些功能是否有道理，是否都能成立，但我们认为，我们所说的现代教科书应当有现代教科书特有的功能，这一点看法肯定是对的。在此我们之所以大胆地提出我们的不成熟看法，目的确实是为了抛砖引玉，以期专家们对这个问题展开讨论。

第七节 教科书对象性和认知策略

对整个教育教学工作而言，教科书看来似乎是一个微观、具体、人人熟悉的问题。但是微观和具体是有条件的，如果单就教科书来说，它又是一个相当复杂、有关全局的大问题，其中有许多具体问题我们至今还没有进行深入的专题性探讨。教科书的对象性和认知策略问题就是没有进行专题研究的重要问题。因此，要创造新一代教科书，就不能不研究并改革教科书的对象性和认知策略问题。

一、教科书的对象性

编著任何书籍，首先要明确书籍的对象性问题。对象性不明，就很难确定书籍的体例及其选材范围。然而，教科书虽然已有数千年的历史，但它的对象性问题至今还没有明确统一的认识，因此一些教育论著在谈到有关教科书的对象性问题时，往往使用一些模棱两可、含糊其词的习惯说法。例如，教科书是“根据教学大纲编订的反映学科内容的教学用书”，“教师进行教学的依据”，“学生在学校获取系统知识的重要来源”，“教学的工具”，“施教的凭借”，“教学过程的脚本”等等。

中外教育论著有关教科书的定义很多，但根据这些定义我们很难回答这样的问题：教科书的首要服务对象究竟是谁？是针对教师还是针对学生？或者二者兼而有之？

要正确回答这些问题，就必须研究教科书的发展历史，因为教科书的历史变革和教科书的对象性有着密切关系。

从课程教材发展史上看，教科书是由普通科学文化书籍发展来的，它的对象性在不断地变化，变化的规律是由广泛供给一切文人学者缩小到学校师生，由学校师生再缩小到学生，其对象性越来越明确，越来越狭小，针对性越来越强。

今天所谓教科书是专指学生用的课本，它和学校教学工作中的其他教学用书、教师用的教学参考书以及学生用的自学指导书，都有区别。教科书是教材的主要类别之一，我们不能把教科书和其他教材及一般书籍混同起来。可是从历史上看，教科书和其他书籍并没有严格的区别。例如，我国奴隶社会孔子办学时曾把“诗、书、礼、乐、易、春秋”作为教科书，但这些书籍原本并不是专为学生编写的课本。“诗”指“诗经”，是我国古代的一部诗歌总集；“书”指“书经”，是我国最古老的一部历史政治文集；“礼”指“礼经”，是我国奴隶社会记载贵族礼制的文献。……孔子虽然删订“六经”为课本，但“六经”最初的针对对象不是学校的学生，它是记载我国奴隶社会历史发展、典章制度、民族习俗的历史资料，其对象性极其广泛，奴隶主贵族中凡能识字阅读之人皆可阅读。

自汉朝以后，在我国漫长的封建社会里，虽然把“五经”（“诗经”、“书经”、“礼记”、“易经”、“春秋”）和“四书”（“论语”、“孟子”、“大学”、“中庸”）作为学校教育的必修课本，但这些书不是为学生特意撰写的，它是儒家的经典著作，是历代封建王朝用以维护封建制度的思想武器，其阅读对象是一切封建官员和知识分子。

封建社会作为各级学校使用的教科书原本是供广大文人阅读的维护封建制度的经典著作。同样，中外各种宗教教育最初使用的教材也不是专以学生为对象的，而是各种宗教教义。例如，伊斯兰教国家的传统学校把“古兰经”

作为课本；基督教国家的传统学校都把“圣经”作为课本。旧中国开始有宗教教育后，也是把经文作为教材。我国基督教会开办学校，进行宗教教育始于道光十年（1830年）。我国早期的教会学校使用的课本是“新旧约圣经”，它原本是供所有教徒拜读的经典。但是“圣经”毕竟不是学生的专用教材，不能引起学生的兴趣，因此，美国圣公会牧师、曾任上海圣约翰大学校长的卜芳济（1864～1947年），先后编辑了《基督教本记》、《基督教譬喻类纂》、《振兴天国记》等课本，开始以通俗的教材进行布道。这种宗教教育课本注意以学生为对象，它在旧中国的教科书对象性发展史上和宗教教育史上有相当影响。

到了近代特别是19世纪末和20世纪初，随着世界各国教育学和心理学的不断发展，教育家们才把名人著作、重要文献、科学论著和宗教经文等改编为教学用书。欧洲最早的流行最广的教科书，是夸美纽斯编写的《语言与科学入门》、《拉丁语初级——语言与科学入门预备课本》、《世界图解》等拉丁语课本。由于班级教学等教育制度和教育理论的发展，近代学校有了专门编写的教科书。这种教科书较为适合教学的规律性，但它还只是一种教学用书，教科书的对象性当时依然模糊不清，例如要问，教科书是供教师使用的，还是供学生使用的，或者是供师生双方使用的？如果以师生双方为对象，二者应有主次之分，还是同等重要？关于这些问题在近代课程教材中从理论到实践上都没有得到解决。而且长期以来，中外教科书编辑人员对这些问题持有不同的理论观点。

例如，苏联在十月革命初期，对教科书的编辑方法问题就有过争论，其争论的主要问题之一就是教科书的对象性。当时有一种观点认为，教科书是教师课堂讲授材料的“提要”，不需要任何细节和个别事实，不必使用插图或漂亮的装帧；另一种观点则认为，“提要”式的编辑方法是“不可救药的错误”。这种争论到20年代由于当时苏联出现了“打倒教科书”的左的偏差而告终。到50年代，苏联在讨论历史教科书的内容结构和编辑思想问题时，又有两种对立观点。以古代世界史教科书编者科瓦廖夫等为代表的专家认为，中学教科书的体例结构应和大学教科书一样，教科书是知识的简明纲要，不必追求趣味性，不必包括文献资料，趣味性对学生课外阅读教材是需要的，否则还要教师讲什么？这种观点实际上是认为，教科书的供应对象是教师，而不是学生。

在以教师为对象的观点影响下，苏联四五十年代出版的历史教科书，从内容到结构都不适合学生的要求。例如，1953年和1954年，由莫斯科教育出版社分别出版的米舒林编著的《世界古代史》、叶菲莫夫编著的《世界近代史》、潘克拉托娃编著的《苏联通史》等一批中小学历史教科书，其编、章、节的设计都以历史专著为模式，没有习题作业，这种教科书的“节”属历史论著的“内容节”，而不是教科书的“课时节”。因为这种节的内容多少相差悬殊，大节万余字，小节不过三千字。显然，这种教科书是专供教师讲授使用的，脱离教学实际，不以适合学生要求为宗旨。

50年代后期，苏联就教科书问题展开了大讨论，其中就教科书对象性问题的研究有了进一步发展。例如，科罗甫金等教科书专家认为，教科书不是历史著作，它不应是“知识的简明纲要”，而应当考虑学生的年龄特征和教学规律。在大讨论的基础上，苏联60年代之后所编辑出版的历史课本便把“内容节”改为“课时节”，增加了习题作业，选择编入了原始文献，注重教材

生动活泼。这样，就把学生和教师并重都作为教科书的对象。

苏联在七八十年代之前出版的辞书，如百科全书或辞典等，大都把教科书定义为“教学用书”，而80年代之后的辞书把教科书的定义改为“学生用书”。教科书定义的变革，反映了苏联教科书专家有关教科书对象性的新探讨。苏联教育理论界于80年代后期在讨论教科书改革问题时，有人就提出：教科书要以学生为对象，但是，苏联传统的教科书只是教师施教的工具，而不能作为学生学习的工具，因此需要进行根本性的改革。这种观点是颇有见解的现代教科书观点。

教科书的对象性是和教育理论和实践，与转变教育思想和深入教育改革紧密相关的问题。长期以来，我国教育由于受以教师为中心教育思想的影响，过于强调教师的权威性和强行灌输，压抑了学生的能动性和个性的发展，不利于进行素质教育。因此，进行教育现代化改革就要实施以学生为主体、以教师为主导的教育思想，而教科书的改革，要以学生为首要对象，只有这样才能真正落实教学过程中学生的主体地位。今天，我们必须确立学生是教科书首要对象的现代观念，新一代教科书的设计要以主体教育思想为指导。

二、教科书代的区分

自清末戊戌变法时期，我国从西方引进编章节结构的简明通史体例后，我国历史教学有了和古代历史教育不同的专供学校使用的教科书。从清末到20世纪末，在过去百余年的时间里，各历史时期的编辑群体或个体共编撰的中小学历史教科书，少说也有百套之多。当然这种估计是不准确的。

自1949年到现在，仅人民教育出版社就编辑出版了8套全国通用教材。自1986年我国实行教材多样化的课程管理制度以后，各地区编写的具有地方特色的教科书，其数量则更多。

长期以来我们谈到教科书时，总用一个习惯的说法，即“某年出版”的“第几套”教材。今天我们对这种提法需要进行研究，因为它没有反映出教科书发展的历史阶段性及其性质的发展变化。为了体现教科书性质的变革，我们应该用“代”的概念取代“套”的概念。如果说物质产品的发展有更新换代的问题，同样，作为精神产品的历史教科书也有更新换代的变革，一代教科书可能有若干套教科书构成，新一代教科书和旧一代教科书相比会有本质性的改变。

要划分教科书的代的变革，关键的问题是找出并确定区分教科书代的科学理论根据。我想，既然现代教育理论认为学生是教学过程的主体，一切教育教学活动和教学手段都应该为学生服务，因此，我们应该把教科书的对象性问题作为划分教科书代的唯一标准。但是，长期以来，我们对教科书的对象性缺乏研究，没有找到划分教科书代的科学依据，没有对我国历史教科书历史发展的阶段及其性质的变革进行科学的区分。

如果把为学生服务作为划分教科书代的科学标准，那么，我国近现代学校历史教科书基本可划分为两代。第一代教科书虽然已成为学校的教学用书，但是它不是现代严格科学意义的教科书，它还没有从历史著作中区分出来，为教师和教学服务的目的及其结构尚不明确，更谈不到首要为学生服务的问题。例如，我国清朝末期洋学堂所使用的由国外翻译的或我国学者独立撰写的教科书就是第一代教科书，因为那时的学校就把按简明通史体例编写的普通历史著作当做教材。

第二代教科书已明确了为教学服务的目的，强调适应教学的要求。不过

这样的教科书仅仅是教师手中的工具，它虽然有别于历史著作，但还没有把学生作为明确的服务对象，因此学生很难用以独立自学。在我国近百年的历史教学中，长期使用的主要是第二代教科书。近几年我国实行课程管理制度改革之后，各地所编写的新型教科书，从体例和内容上都进行了很大改革，已具备了第三代教科书的某些特点，增加了专为学生服务的新的结构成分。例如，人民教育出版社所编辑的义务教育的历史教科书就是如此，因此我们称之为新一代教科书。不过这一代教科书的对象性依然尚未明确指出就是学生，因此需要明确对象性，继续改革设计面向新世纪的第三代教科书。

第三代教科书是明确把学生作为对象性的教科书，只有这种教科书才是学生手中的工具，才能成为名副其实的具有现代严格科学意义的真正教科书。第三代教科书和第二代教科书相比，应具有许多新特点，概括起来说主要有这样几条：

一是，符合“三个面向”的教育改革原则。第三代教科书的内容选择和结构设计要有利于培养新世纪的公民，进行素质教育，要面向现代化，面向世界，面向未来；

二是，由于第三代教科书要成为学生手中的工具，因此他们可以摆脱被动的学习地位，学习效果不再完全取决于教师的水平，而取决于学习主体对教科书的独立钻研；

三是，由于第三代教科书为学生亲自钻研提供了条件，因此可培养他们独立学习的习惯和能力，从而使学生为适应现代社会和科技日新月异的发展要求而能独立获得新知识；

四是，由于第三代教科书设计的目的和方法是使编者和学生直接“沟通”，学生通过独立钻研即可实现编者的意图，这样可节省教师大量进行口授的教学时间，从而有利于教师研究教学，改革教法，进行个别教学辅导，等等。

要编写第三代教科书不是很容易的。这要求教科书的编者不仅要有丰富的历史知识，精湛的编写技艺，而且要懂得现代教育学、教学论和心理学的基本原理。只有用现代教育教学理论为指导，对传统历史教科书的内容和结构进行科学分析，合理地继承，大胆地改革，才能创造出新型的第三代教科书。

三、教科书认知策略的改革

当谈到历史教科书的改革时，人们往往首先想到的是选择什么样的教学内容，改变哪些不符合现代史学发展的理论观点，而对教科书的体例结构的改革却没有引起重视，没有自觉地改革教科书的认知策略。即使在认知策略方面上作了某些变革，也往往是无意识的或盲目的。

回顾近百年我国历史教科书改革的历程可知，我们从没有提过改革教科书的认知策略问题，没有从认知策略的角度分析过教科书的改革，因此有必要首先明确认知策略的概念。

所谓认知(Cognition)是现代心理学的一个概念，有广狭两种含义。广义的认知和认识是同一个概念，是人脑反映客观事物的特性和联系并揭露事物对人的意义和作用的心理活动。狭义的认识是指记忆过程中的一个环节，又叫再认。所谓认知策略具有不同的含义，学术著作的认知策略和教科书的认知策略也有区别。学术著作的认知策略，是指学者编纂论著时为更好地表达自己的研究成果而采用的适当的体裁和类例。而教科书的认知策略，是指

学生为“把课文中的知识吸收到他们头脑中所使用的方法”。这就是说，教科书的认知策略是指对根据一定的教育目标所选择的教学内容而采用的组织方法。

现代认知心理学强调认知结构的重要意义，认为认知是以个人大脑已有的知识结构来接纳新知识，新知识为旧知识结构所吸收，旧知识结构又从中得到改造和发展。根据这样的心理学原理，教科书的改革应当注意加强新旧知识的联系，从新旧知识的联系出发来改造传统教科书的组织结构，这是20世纪六七十年代世界性教科书现代化改革潮流的一大特点。例如，当时美国、英国、日本和苏联等国数学等学科教科书的改革就是如此。英国学校数学设计组编写的数学教科书就增加了新的教科书认知策略结构，即“序”、“序曲”、“插曲”、“思考题”、“复习题”等项内容。所谓“序”主要介绍教材内容的组成部分以及教学中的注意问题。“序曲”放在一章之前，主要是介绍简单的经验性知识的介绍，以供学生学习该章时思考和讨论。“插曲”是安排在各章之间的简短内容，可脱离教材系统自成单元，其作用是给学生提供更多的应用数学的条件，帮助学生形成数学思维方法。同样，日本70年代由小平邦彦主编的高中数学教材也很注重改革教科书的认知策略，增加了“前言”、“凡例”、“附录”等新的教材组成部分。

美、英、日教科书认知策略的改革主要不是在历史学科，而是在数学或自然科目，直接改革历史教科书认知策略的国家之一是苏联。苏联七八十年代经过大改革出版的历史教科书，增加了“课文中插入语”、“书后附录”、“自我复习检测的习题”等各种新的教材组成部分，其实这种改革也是对传统教科书认知策略的改革。不过，苏联不使用这个概念，他们把教科书的认知策略结构称为“教学法体系”，西方国家所说的教科书的认知策略系统和苏联所说的教学法体系的性质是一致的。

教科书认知策略所包括的内容是多种多样的，如章节标题、习题作业、课文提要、前言、附录、图表、复习题、总结课、着重号等，都是具有不同性质和功能的诸种认知策略之一。历史教科书所具有的认知策略结构和各代教科书的特点是一致的。第一代历史教科书还没有和历史著作相分离，因此第一代历史教科书的认知策略的构成，主要是历史著作的一般认知结构，如简明通史体例应有的按社会历史发展阶段设计的“编、章、节”等。第二代历史教科书主要是教师手中的工具，因此这一代教科书认知策略的设计主要是为教师施教服务的，如教科书的“课时节”、课文概要等，其设计虽然也能为学生服务，但更多的是为了便于教师施教。总的来看，传统教科书设计的认知策略大都属于历史著作的认知策略或课堂教学用书应有的认知策略。不论何种论著或书籍都是供一定对象学习的，为了便于读者领会掌握知识内容，编著者都要精心设计或采用一定认知策略，因而不存在没有认知策略的书籍或论著。例如，按近代简明通史体例编著的历史专著，它的编纂形式大都有前言、凡例、目录、跋、注、参考书等，这就是一般历史著作通常使用的认知策略。

通观古今中外历史教科书的发展史，综合各种改革意见和改革实践，我们可以归纳出两种改革类型：一种是不改革原教科书的体例结构即认知策略，只对教科书的内容进行吐故纳新，选择新的历史材料，改变某些史学理

论观点，仍然保持原教科书旧有的认知策略的结构框架；另一种是不仅对教科书的选材进行改革，增删内容，更新史料，而且改革教科书原有的作为认知策略的体系结构。要创造新一代教科书，只能采取后一种改革方法，不能恪守第一种改革措施。但是，长期以来我国历史教科书改革基本属于第一种改革，而没有认识到改革教科书认知策略的极端重要性和必要性，所以我国历史教科书的体系结构或者说认知策略变化不大。

教科书质量的高低，是由所选择的知识内容和组织内容的方法两个方面决定的，教科书认知策略的优劣是决定教科书质量高低的一个重要方面。因此，实行教科书自由选用制度的西方国家，学校在选用何种教科书时，其选用的主要标准之一就是看教科书所设计的认知策略水平之高低。同时，西方国家的教科书专家们还拟定出评定教科书认知策略的科学准则。所以，我们认为，我国第三代教科书的设计，不仅要在教学内容的选择上下功夫，而且要着重探讨教科书认知策略的改革问题。

第八节 教科书改革的具体意见

教科书是教学活动最基本的手段，是学生认识历史客体必不可少的中介，教科书的质量直接关系到教学质量。1993年美国曾公布一项调查指出：十岁至十八岁的美国青少年的平均智商与50年代同龄的水平相比，下降了20多分。为了查明年轻一代智力退化的原因，美国康耐尔大学教授唐纳德·海伊斯经过长期调查研究发现，造成美国年轻人智力退化的罪魁祸首竟然是美国中小学普遍使用的教科书。因为美国教科书的质量太差，难度太小。所以海伊斯警告说：如果不提高教科书质量，进行大的改革，“明天的美利坚公民将会变得头脑简单，四肢发达”。由此可见改革教科书的重要性。下面具体谈一谈对我国历史教科书的改革意见。不过在具体谈改革设想之前，我们应当简明地说明一下当今世界各国历史课的几种设置，研究一下历史学科在我国能否作为一门独立的教学科目长期存在下去。

在各国普通教育中，历史课的设置不尽相同，教科书的编法自然也相差甚远。在美国，历史课是合并到社会学科中讲授的。美国的社会学科是一门包括历史、地理、经济、社会学、人类学和法律学等多学科内容的综合教学科目。在日本，历史课放在社会科中讲解。日本的社会科同样是一门包括历史、地理、政治、伦理等学科内容的综合性教学科目。在德国，德国史和世界史合编，以讲本国史为主兼讲世界史。在我国，目前一些学校也在搞各种课程改革实验，试图把历史课与其他课程合并，例如有的把历史与地理课或语文合并起来，有的把本国史和世界史结合起来。由于历史课的设置不同，教科书的编写方法，教科书的体例自然就不一样。

我们认为，作为有着3000年文字记载历史的中国，在今天建设社会主义精神文明和物质文明的历史时期，尽管课程改革的发展趋势是实行综合化，但至少目前我国还不宜把历史课与其它科目合并，历史课仍将作为一门独立的教学科目而存在。因为搞综合课，合并科目，历史教学内容和时间会被削弱。在六、七十年代法国教育改革中，就曾把历史与经济和社会等学科合并过，实践的结果是大大削弱了学生的历史知识，因此法国总统密特朗在总结这一改革历史课程的教训时作出“轻史害国”的结论。

基于上述观点，所以我们探讨改革教科书的途径时只能在综合课上搞小范围的实验，不能大面积推广。所以我们要创立的新型教科书是历史学科作为一个独立教学科目的教科书，它不包括其它学科的教学内容。同时，这种教科书的体例不再是简明通史体例，不再是单层次的结构，而应是复合通史体例，它的结构应当是多层次的。简明通史体和复合通史体虽然都属于通史体例，但它们是两种不同性质的通史体，前者是历史著作的通史体，后者是历史教学的通史体。简明通史体的结构较为简单；复合通史体要在现代教育学和心理学指导下，通过对教科书认知策略的改革使新型教科书的结构更加完善复杂。关于复合通史体的教科书需要配套编写的教材及其应当补充设计的新层次结构，初步考虑如下：

一、编写与教科书配套的系列教材

按照传统的概念，教材和教科书都是指中小学生的课本。但随着教育手段的进步，教科书和教材成了内涵不同的两个概念。教科书是专指学生上课用的课本，而教材的内涵丰富了，外延扩大了，它包括教科书、课外阅读材料、教学参考书、教学用图、音像教学材料等在内的一个大的综合性概念。

改革后的教科书不但内容体例是新型的，而且要以教科书为中心编写配合教科书的系列教材，如指导教师使用新课本的教学指导书，丰富学生知识的课外读物，培养学生能力的练习册，加强直观教学效果的音像资料等等。没有这些与教科书有密切内在联系的系列配套教材，新一代历史教科书就不能更好地发挥其功能。当然编写这样的系列教材不是容易的事情，这要全面规划，组织各方面力量。例如，原来德国的教育电视台配合历史课堂的内容，就曾按时播放节目，以辅助教学工作。我们要做到这点，仅仅设计并拍摄一套配合中国史教学的文物古迹教学片，就是一项复杂艰巨的任务。

二、增加复习性的篇章

传统的历史教科书，复习性质的篇章是不编进教科书的，而只能由教师自己去编排。但是复习却是教学过程中必不可少的一环，不能把复习作为教科书体系结构的“弦外音”和“题外语”。复习可使学生所学过的知识得以巩固、系统和深化。复习的方式方法是多种多样的，根据可能和需要有些要编写到教科书中去，和传授新知识的篇章并列。例如每一个社会形态或每一个历史阶段之后，如果都设计一个专章，用简要的文字概括出其基本特征，就可以使学生加深对某一社会形态或某一历史阶段的理解。再如，由于我国封建社会的农民起义次数多，每一次的特点又都不甚突出，学生难于掌握，在讲完封建社会的历次农民起义之后，就可以进行专题性的复习，列一个总表进行对比。又如，在我国近代史上帝国主义强迫清政府签订了一系列不平等条约，也可以用表格和文字概述相结合的办法，说明每个条约的具体内容及其对中国危害的加深，这样不但使学生牢固地掌握了基本知识，同时进一步加深理解了帝国主义的侵略本质和清政府的腐败无能。总之，要把复习性的篇章写进教科书，这是教育学的巩固性教学原则所要求的。

三、增加教科书的课文类型

教学过程就是学生对客观世界的认识过程，这个认识过程和一般成年人的认识过程有所不同。学生的认识一般要经过如下几个阶段：感知教材形成表象，理解教材形成概念，通过练习实践培养技巧和能力，通过复习再现达到巩固，通过自查考核作出评定。这些阶段也是教学的客观规律。教学不能违背这个客观规律，设计教科书的篇章结构也应当符合这个客观规律。教材编写者从学生的认识规律出发，对历史教科书的体例结构除了增加上面所说的复习性篇章外，还必须增加教科书课文的类型。从富有经验的历史教师的教学实践来看，历史教学一般有导言型课、传授新知识课、复习课、自学课、考查课等类型。导言课介绍某学期或某教材的主要内容、基本线索、学习方法等，是学好历史的动员准备，并给学生提供关于某个历史阶段的初步知识。自学课可以培养学生自学的能力，考查课测验学生掌握知识的情况，对学生进行督促，也是教学重要的一环。各类课型衔接起来密切配合才能构成一个完整的教学过程，才能反映学生的认识规律。传统的历史教科书一般只有一种课型，即讲授新知识课。从历史教学法的原理看，讲授新课不宜连续采用。如果连续采用，不考查，不巩固，不练习，不评定，教师照本宣科，就必然出现开快车、满堂灌、一言堂的现象，影响教育质量。目前教科书课文类型有所改革，但是课文内容的叙述难易不符合学生年龄特征，例如初一年级古代史由于引用过多古文，较为艰深难懂，初二年级近现代史反而浅显好读。

四、写好编、章、节的概要提示等

学习心理学和教学实践告诉我们，教学效果的好坏，要看能否引起学生的学习动机，能否调动起学生的学习兴趣。如果在学习某一篇、章、节时，能够向学生提出问题、摆出矛盾、说明旨意、指出方法，就能引起他们的求知欲，使学生变被动为主动。根据这一教育理论和实践经验，我们改革历史教科书的认知策略时，不仅要从全书的结构来考虑增加课文的类型，而且要从每一个编、章、节的构成来考虑，增加其新的构成部分，即在一些重要的编、章、节之前写上概要提示，指出重点难点，提出方法建议等，把学习的指南交给学生。这样学生就可以独立地学习，减少对教师的依赖性。同时编、章、节后还应有概括小结，这样更便于学生复习和巩固。那种认为教学目的、重点难点、方法建议、名词解释、参考资料等项内容只能编入教师的参考书或青年的自学丛书和升学的辅导书，而不能编入严肃的历史教材的观点，完全是陈腐之见。

五、增选原始文献

增选原始的历史文献，其中包括马列主义的经典作品选，这是改革历史教科书内容结构、培养学生独立地分析问题和解决问题的能力的一项重要措施。关于教科书中选用历史文献问题，早在 50 年代有的同志就曾提出过，不过当时认为学生难以理解，于是采用了在课文中“镶嵌”历史文献词句的编辑方法。但今天的情况大为不同了，学生的理解力大为提高，许多教师进行了这方面的实验。有些国家如苏联、日本、美国等国早就这样做了，我国这几年也进行了这种改革，实践表明学生有能力理解原始材料。所以，当我们编辑新一代教科书时，增选符合学生特点的、与课文关系密切的历史檄文、奏章、法典、条约、史书节选等，增选马克思、恩格斯、列宁的历史唯物主义的有关理论，附在有关章、节之后，这是丰富传统的历史教科书结构的办法之一。但是，所摘录的原始材料和马列论述不宜过长，难懂的要译为现代语言，并加上按语，提出问题，让学生独立地进行分析研究，这样，就可以提高学生用马列主义鉴别批判历史资料的能力，增加学习历史的兴趣，培养初步的科学研究的能力。对于难词难句要做注解或直接翻成白话文。

六、增加图表的类型，发挥插图的作用

图表是直观性教材，历史教科书向来重视运用插图，但仍需革故鼎新，一是增加图表的数量和种类，二是扩大图表的应用范围。以前教科书的插图数量少，类别简单，主要是引用文物图片和人物画像，而且多集中于古代史和近代史，至于现代史则很少。所以要增加大事年表、综合年表、比较表、统计表和人物图片、生活图片、战争图片以及绘画等类型。教科书插图除了用来增加学生学习历史兴趣，帮助学生形成历史概念外，还应用来发展学生的智力，培养学生观察问题和分析问题的能力。在这方面许多优秀教师给我们创造了丰富的经验，新一代的人教社历史教科书已做了有益的尝试，这值得今后改革教科书时加以继承和发扬。目前教科书插图数量过多，教师大概只使用了三分之一，最多不过二分之一。想象图一般应少用或不用，插图质量要提高。

七、根本改革习题作业

教科书不能单纯地“传达”知识，它必须有科学设计的习题与作业，以培养学生的创造性思维和能力。但是以前教科书的习题作业数量少，类型单一，缺乏科学的研究。根据新的教学理论研究，习题可分为两大类：一类是以复习知识为目的的检查性习题，一类是以培养思维能力为目的的认知性习

题。美国教育理论家把这两类习题称之为“封闭题和开放题”。所谓“封闭题”的特点是有完备的条件和固定的答案；所谓“开放题”的特点是答案不固定和条件不完备。关于这两类习题在历史教学中的运用，苏联著名教学法专家··莱纳和H··扎波罗热茨分别在《历史教学中发展学生的思维能力》和《中学历史发展学生能力和技巧的方式与方法》这两部重要教学法著作中都有深刻研究。从习题的种类看，我国现在的历史教科书中的习题基本上属于一类习题：封闭题或检查性习题。所以对教科书中的习题作业必须进行深入研究，根本地改革，把大量开放题编入教科书，当然这是一项重要的科研课题。此外，还应当增加编写历史提纲、编辑历史词汇、制作各种图表、举行历史报告会、搞社会调查等类型的实践活动，使习题作业的形式多样化，丰富多彩。对各类习题要结合历史教学内容的特点和学生年龄特征全盘考虑，统一设计和科学使用，做到由易到难，由简而繁，由学校到社会，互相衔接，逐步提高。由于习题问题是个极其复杂的问题，下面我们单独在另一章具体讨论。

以上是我们设想的改革历史教科书认知策略的具体意见。至于教科书选择内容和理论观点方面的改革问题，不再论述。当然，关于教科书认知策略的改革，除了上述我们提到的诸方面而外，还有其它方面的改革，如附录、索引、参考书等，这些就不再谈了。我们认为，要创造新一代教科书就必须对整个教科书的内容和体系，从史学观点到内容选择，从章节设计到习题编排，从图表制作到书后附录都必须以教学论和心理学为指导，进行全面的改革。

本节着重研究了教科书认知策略改革问题。对教科书进行这样的改革，目的是使教科书的编辑方法和体例结构符合当代新的教育理论，符合历史课堂教学的基本活动过程和步骤，处理好教材结构、知识结构和认知结构、课堂教学结构的相互关系。这样，从前“简明通史体例”的教科书就成为“复合通史体例”的教科书。复合通史体例的教科书具有以下几方面的优点：

（一）具有多重功能

教科书本来可以承担教师在教学过程中的多方面施教任务，但是由于传统教科书的认知策略不完善，它把许多重要的教学活动和环节排斥在教科书的体例结构之外，这就造成了历史教学的“教师中心论”，也加重了教师的负担。我们从教学论的角度改革传统的教科书的结构形式，把教师在执教中的某些任务合理地“转嫁”到教科书身上，就能发挥教科书的多种功能，提高教学质量。因为经过这样改革后的教科书，可以给学生提供学习方法，给教师提供施教方法。

（二）有利于改革旧的教学方法

教科书的认知策略和逻辑结构制约着教学方法，改革旧的教学方法必然要改革传统教科书的体例结构。当前历史教学陈旧的教学方法之所以难于废止，新型的教学方法之所以难于施行，主要原因之一在于受传统教科书的结构形式所限制。只有设计新的教科书认知策略，改革旧的结构形式，使教科书便于学生自学，便于独立地阅读、思考、探索和讨论，才能改变消极被动、死记硬背的学习方法，以达到发展思维、培养能力的要求。同时，教师也可以根据教材少讲或不讲，改变一言堂、满堂灌的教授方法，减轻讲述负担，

并在教学过程中发挥指导、组织、检查、答疑的教学辅导作用。

在这一节具体研究的是历史教科书体例的改革问题，我们的主要目的是希望通过对这门学科教科书的具体分析，会对其它学科教科书的改革有所启示。同时，这十几年来在探讨教科书改革问题上，学者和教师们也时常提到教科书的体例和与其相应的科学著作体例的关系问题，我们撰写本文的主要目的，就是试图探讨二者的异同，因为教科书的体例问题是编辑现代教科书必须解决的难题。

第六章 历史习题问题

我国现阶段普通教育改革的关键是由应试教育转向素质教育。能力是素质教育的重要内容之一，历史教学要做到为提高民族素质服务，就要落实能力培养目标；同时，要根本改变学生“死读书，读死书，读书死”的状况，就必须对习题进行专题研究并改革，因为习题是训练思维、培养能力的“体操”。鉴于能力培养的重要性及其与习题设计的密切关系，又鉴于能力培养问题是历史教育中一个尚未开拓的领域，所以本章我们将以较长的篇幅对历史习题进行探讨。

第一节 习题在教学过程中的地位

历史习题是历史课文辅助系统部分中的主要结构之一，随着现代教育教学思想的发展，它在教学过程中的地位越来越被人们所认识，历史习题日益引起广大教育工作者的重视和研究。

一、习题在教学中的重要意义

在历史教学过程中，习题具有特殊的意义，它的作用是教科书的其它任何构成部分都不能代替的。但是，我们对习题在历史教学过程中的独特作用，尚缺乏探讨。长期以来，关于历史教学改革问题，我们都是说改革教学内容、改革教学方法，却从来不提改革历史习题，似乎习题是固定不变的，没有改革的必要。因此，历史教学领域至今还没有一部专门研究习题的学术著作，甚至连一篇颇有新意的学术论文都很少见。在这方面，和其它学科如数学相比，历史学科是极大的落后了，因为数学学科研究习题的专著，近几年已出版了几部，如首都师范大学出版社1993年出版了李建才等人编著的《中学数学习题教学研究》等。

对于数学习题在教学中的重要意义，古今中外的数学家早就有研究并有精辟的论述。德国数学家希尔伯特（1862~1943年）就说过：“只要一门科学分支能提出大量的问题，它就充满着生命力；而问题的缺乏则预示着独立发展的衰亡或中止。正如人类的每项事业都追求着确定的目标一样，数学研究也需要自己的问题。正是通过这些问题的解决，研究者才能锻炼其钢铁意志和力量，发现新方法和新观点，达到广阔和自由的境界。”现代数学教学理论也认为，习题教学应是数学教学的中心。正如数学家哈尔莫斯（P·R·Halmos）所指出的那样：“定理、证明、概念、定义、理论、公式、方法中的任何一个都不是数学的心脏，只有习题才是数学的心脏。”

如同在数学教学中习题起着特别巨大的心脏作用一样，在历史教学中历史习题的作用也如此。人的思维活动主要是由提出问题和解决问题两方面组成的。历史教学过程就是提出问题、分析问题和回答问题的过程，尽管这些问题有时以习题的形式出现，有时不以习题的形式独立出现，但无论如何，历史教学过程中决不能离开习题。例如，要学生掌握主要历史对象和历史规律离不开习题；衡量各教学阶段学生历史水平的高低离不开习题；发展学生的思维能力和思维技巧离不开习题；测验评价教学效果离不开习题；升学深造进行历史学业考核也同样离不开习题。历史学科的最大特点是当代人的主体意识渗透，学习历史要为现实服务，历史和现实有着不解之缘。因此，历

史教学中的习题就是当代社会现实中的问题，历史教学中的习题训练就是为了培养学生分析解决社会实际问题的能力。从这个意义上说，历史教学中的习题教学，既是教学的目的，又是教学的手段；既是教学的出发点，又是教学的归宿。

总之，历史习题是根据教学目的、围绕着教材叙述的基本教学内容编制的，是为理解、巩固和应用知识，培养技能，发展历史思维，进行思想道德教育，促进个性心理品质的健康发展服务的。没有习题配合的历史教学，就失去了生命力，就无法实现教学目的。因此，那种轻视历史习题的观点，认为教科书可以不要习题的主张，以及历史学习不要作业和不准考试的作法，都是不科学的。

二、习题的基本功能

在教学实践中，不论历史教材编写得如何科学，也不论对教学方法怎样进行优化，要实现教学目的，都离不开精心设计的各种习题和习题体系。习题能帮助学生掌握大纲所规定的教学内容，对学生进行思想品德教育，促进学生能力的发展。习题的各种功能是习题的固有属性，不管我们是否自觉地认识或利用它，它都在默默地起着一定的客观作用。但是长期以来，我们对习题的各种功能认识很不全面，只利用了其检查知识掌握程度的作用，忽略了其发展教育的各种功能，没有很好地利用习题进行思想教育。这些年来，人们开始注意到，习题不仅能考查知识和培养能力，还能用以进行国情教育、爱国主义教育、革命传统教育、优秀文化传统教育以及科学态度和科学观点的培养。传统的教育观点认为，历史习题的作用主要在于复习巩固、考查评定和选拔考生，似乎和进行素质教育是对立的。其实，只要通过改革，科学设计，合理运用，习题就会成为实施素质教育的一种重要手段。除了用于评鉴之外，习题还具有进行素质教育的多种功能，概括起来说，历史习题的主要功能：一是智育功能；二是德育功能；三是发展功能。

1. 历史习题的智育功能

历史教学内容的选择依据是教学目的，而历史教学目的的实现，首先取决于对一定教学内容的学习以及对这些内容掌握的水平。教学内容是由教学大纲和教科书共同确定的，因此，大纲和体现大纲内容的教科书应该是研究历史习题智育功能的出发点。

所谓智育，就是向受教育者有目的、有计划、有组织地传授系统的科学文化知识和技能，发展受教育者智能的教育。历史习题的智育功能，是指在不同教学阶段所设计的、用以使学生获得知识和技能并进而促进智力发展的那些习题的功能。

一般来说，普通历史教育的目的是通过学习要学生了解中国历史和世界历史的基本线索，了解重要的历史事件、历史人物和历史现象，理解重要的历史概念等。为了达到这样的教学目的，在教学实践中要设计大量习题，这类习题具有使学生获得知识和技巧及能力的智育功能。

更具体些说，教学大纲和教材中的每一部分内容，都可以而且应该通过精心设计的历史习题的教学，达到理解和应用的教学目标。这就是历史习题智育功能的具体体现。历史习题的智育功能，也就是传授知识和培养技能及发展思维的功能，这已是大家的共识，毋需我们更多论述。

2. 历史习题的德育功能

德育就是教育者按照一定社会和阶级的要求，有目的、有计划、有组织

地对受教育者施加系统的影响，把一定社会的思想和道德转化为个体的思想意识和道德品质的教育。历史教学中的德育内容，教学大纲作了明确规定：历史教学要向学生进行辩证唯物主义和历史唯物主义观点的教育，尤其是社会发展规律的教育；进行国情教育、爱国主义教育和国际主义教育；进行社会主义初级阶段基本路线的教育；进行革命传统和道德情操的教育；培养学生具有为祖国社会主义现代化建设和人类的和平进步事业而献身的历史责任感。教学大纲规定的这一切要求，就是科学设计的历史习题应具有德育总体的功能。

结合中国古代史、近代史和现代史的教学内容，以及世界史各历史发展阶段的内容特点，历史教学大纲又以条目的形式规定了有关思想、观点、品德、路线等方面思想教育的要求，这就是科学设计历史习题应有的具体德育功能。

此外，历史教学还要从教科书所叙述的大量具体历史对象的实际出发，在总的教学目的指导下，确定更加具体的思想教育任务，这是历史习题责无旁贷的第三个层次的德育功能。

应该指出的是，历史习题的德育功能应该自然地、水乳交融地通过教学内容体现出来，不应该牵强附会、生拉硬扯地强加于习题。

3. 历史习题发展教育的功能

发展的概念原本是指人的身体、智力和道德的成长过程，包括天赋特性和后天获得特性的一切量变和质变。不过历史习题的发展功能和人的发展含义并不完全相同，前者的内涵要比后者狭窄。历史习题的发展功能，主要是指发展学生的能力和个性心理品质及思维品质。

历史教学大纲在总的教学任务中规定，历史教学要“教会学生学习和表述历史的能力；培养学生初步运用历史唯物主义的基本观点观察问题、分析问题的能力。”在这个总的目标下，大纲按年级并根据教学内容的特点制定了更加具体的能力目标，并要求教师在备课计划中把能力作为教学任务之一。因此，历史习题的发展功能，首先是指发展能力。

能力和智力都是指顺利完成某项任务的个性心理品质，但二者有一定区别。一般地说，智力偏重于认识，着重解决知与不知的问题，而能力偏重于活动，着重解决会与不会的问题。虽然有区别，但我们这里所说的历史习题应负有的能力功能的能力，它包括了智力的内容。

历史习题发展能力功能的主要途径，就是结合内容特点给学生传授各类各层次的方法和方论，如传授学习方法、思维方法、解决问题的方法和历史学科的专门方法等。教给学生各种方法和方论，是培养能力的先决条件。

传授知识、形成技能和培养能力，也是发展个性的重要手段。学生个性心理品质的发展，还取决于另外几个方面，即思想、品德、价值观念、情感、动机、态度和意志的培养。身体素质的健美，也是个性发展的重要组成部分。因此，历史习题的设计切不可忽视结合教材内容，设计的习题必须有利于发展学生的个性心理品质。

思维品质的成分及其表现形式主要有五个方面：思维的深刻性、灵活性、独创性、批判性和敏捷性。历史习题的发展功能，还体现在促进学生各种思维品质的发展。不同的习题，对于不同思维品质的发展所起的作用是不同的，例如非限制性的大型问答题、论述题、史料分析题等，能够促进深刻性、独

创性和批判性思维品质的发展，而选择题、改错题、是非题能够更大地促进灵活性和敏捷性思维品质的发展。不同的习题类型担负着发展不同思维品质的任务。

4. 历史习题评鉴的功能

在历史教学中，教师必须充分发挥历史习题的智育的、德育的和发展的功能，通过习题的解答使学生牢固掌握基础知识，提高能力，培养良好的个性，但至此还没有完结，因为教学效果如何，学生达到的水平怎样，还没有进行评定，因此历史习题还应该有一项重要的功能，即评鉴功能。

历史习题的评鉴功能的目的在于确定历史教与学的水平，检测学生独立学习历史的能力，激励学生的历史学习兴趣，评价历史教学促进学生思维发展的程度等。历史习题的评价功能是在智育的、德育的和发展的功能基础上加以描述或测定的。

实际上，历史习题的四个方面的功能不是孤立的和绝对的，而是相互联系、相互重叠和渗透的，是你中有我、我中有你的统一整体。每一具体习题的功能都不单一，一种主要功能的完成包括着其他功能的实现。在历史教学过程中，教师要精心设计各种习题，自觉发挥和利用习题的教育功能，以提高教学质量。

三、习题在现代教学过程中的作用

习题是教科书内容结构的主要部分之一，完成习题是整个教学过程中的重要一环。习题教学在现代历史教学过程的重要作用日益引起历史教育工作者的重视，它在教学过程中的地位也日益在提高。这是因为，历史教学的目的是传授基础历史知识，培养学生的能力，进行思想政治教育，发展个性心理品质。习题的功能和教学目的要求是一致的，通过习题，可帮助学生深刻理解教材，巩固基础知识和基本技能，提高学生的能力，进行历史唯物主义的教育，形成良好的心理素质。习题在现代教学过程中的具体作用是：

1. 习题教学有利于学生在历史教学中独立、积极地进行认识活动

关于作业练习的重要性，中外著名教育家早有精辟论述，例如苏联教育家娜·康·克鲁普斯卡雅在《布置家庭作业的方法》一文中写道：“家庭作业具有重大意义。如果家庭作业安排很妥当，就可以使学生养成独立工作的习惯，培养他们的责任感，帮助他们掌握知识和技巧。”家庭作业只是我们所说的历史习题诸形式中的一种，它能培养学生独立工作的习惯和责任感，任何历史习题也都具有这样的作用。

2. 习题教学是使学生牢固掌握基础知识和基本技能的重要手段

遗忘是对识记的材料不能再认或再现，或者表现为错误地再认或再现。心理学研究发现了遗忘的规律是先快后慢，即识记之后最初遗忘得较快，而以后便逐渐缓慢起来。例如，我们用10天的时间熟记某些材料，然后进行检查就可以发现，前五天内遗忘的东西要大于后五天内所继续遗忘的东西。遗忘的规律表明，遗忘先快后慢。根据这条规律，历史学习必须趁热打铁，及时再认或再现，保持牢固记忆。历史习题教学，就是使学生再认或再现所学过的教材，达到牢固掌握的目的，通过习题及时复习，达到保持的目的。换言之，习题教学是帮学生和遗忘进行斗争、做到熟练掌握基础知识和形成技能的重要手段。

3. 习题教学是历史教学过程中的重要组织活动之一

现代教学的主要组织形式依然是班级教学，这种传统的班级教学组织形

式有许多缺点，如不能因材施教，不能有区别地调动每个学生的积极性等。因此，现代教学组织形式，除了班级教学这一主要组织形式之外，还应包括个别教学、分组教学和课题教学等辅助形式。如历史课设计难易度适当、内容范围界定适宜的大型问答题，就可以用来组织班级或小组的教学活动。这样，习题就成为改革传统班级课堂教学的一种形式。世界上有的国家，如苏联的历史教学大纲，就明确规定了用以组织学生进行专题研究的较大型习题。

同时，从现代教学论的观点来看，历史教学不但要教学生会学历史，更重要的是教学生会学历史。所谓学会历史就是掌握基础的历史知识，所谓会学历史就是掌握学习历史的基本理论和基本方法。那么，采取怎样的措施能达到学生会学历史的目的呢？实践证明，唯有通过专门设计的习题才能担此重任。

大家知道，习题的类型是多种多样的，而训练学生掌握学习历史基本理论和方法的习题不是普通的习题，而是精心编制的认知性习题。认知性习题要带有问题情景，通过解答这种习题学生可获得创造性思维的经验，逐步熟悉研究历史的方法论。如果不通过专门设计的习题，学生纯粹地自发学习，就很难掌握打开历史学科大门的钥匙。关于习题的重要性，我国著名数学家华罗庚有句生动比喻：“如果不做书中所附的习题，那就好比入宝山而空返。”

4. 习题是教科书课文重要辅助结构之一

教科书是教师施教的凭借，学生学习的依据。教科书的核心内容就是课文。课文内容是根据教学大纲选编的，是学生应当掌握的基本知识，要使学生掌握课文的基本知识，完全由教师讲解是不够的，在教师讲解的基础上，教科书还必须设计专门的结构成分，以帮助学生理解、记忆、应用所学的内容。承担帮助学生记忆、理解、应用所学基础知识和基本技能的最有效的结构成分，就是配合课文设计的各种习题。习题是课文不可缺少的辅助结构，这是中外教科书编撰人员总结长期编写经验得出的结论。因为，在历史教科书发展史上，不论我国或其它国家都曾编写过没有习题的历史课本，而且关于教科书是否应有习题在历史教科书建设史上也曾有过争论，但是实践证明，缺乏习题的历史教科书不是科学的历史教科书，而是历史通俗读物或历史学著作。因此，习题是历史教科书特有的构成部分。历史课文配以精心设计的习题，这是历史教科书体系同历史学著作体系的重要区别之一。

5. 习题教学是发展学生历史专门能力的重要手段

历史教学要发展学生的能力。能力有一般能力和特殊能力之分。一般能力是在各种不同活动中表现出来的基本能力，如观察力、注意力、记忆力、想象力和思维能力；特殊能力是在某种专业活动中表现出来的能力。历史学科也有自己的特殊能力，在历史学科的诸种特殊能力之中，历史思维的能力是核心能力。历史学科的特殊能力的培养，贯穿于历史教学的一切活动和方方面面，但是培养历史学科的特殊能力特别是历史思维能力，必须利用历史习题特别是认知性习题。因为专门设计的历史习题可设置历史研究的各种问题情境，而解答这样的问题要利用历史思维，要求迁移历史的知识和技能，从而最有效地形成历史学科的专门能力。

第二节 评价习题质量的各项指标

习题的类别是多样化的，设计习题要掌握一定的原则和技巧。在科学原则和技巧指导下设计的习题及习题体系，质量就高；不了解习题的类别和功能，随意编制的习题及其体系水平就低。习题有数量的一面，也有质量的一面，衡量历史习题及其体系的质量，必须确定一定的质量指标，这些指标既包括评定各学科习题的共同指标，也包括评定历史习题的特定指标。概括起来，信度、效度、难度、区分度、复杂度、梯度性和全面性是评定历史习题及其体系质量的主要指标。

一、信度

信度是指对习题可靠程度的度量。高质量的习题及其体系对同样对象进行多次测验，其结果应该保持一致，测得的分数相对稳定，水平高的学生得高分，水平低的学生得低分。如果用同一习题或习题组合体系测量同一个学生或学生集体，几次测量的分数相差悬殊，那么这个习题或习题组合体系的信度就差，习题的质量就低，相反，如果几次测验的结果，所得分数相差甚微，这样的习题或习题的体系，信度就强，习题的质量就高。

我们把测验没有误差的、能真实反映学生的知识和能力水平的分数，叫真分数。真分数只是一个理论上的概念，在实际测验中无法得到。我们把与测验目的无关的偶然因素引起的无规律变化的误差，叫做随机误差；把与测验目的无关的因素所引起的恒定有规律的误差，叫系统误差。假如我们把习题的最高信度限定为 100%，由于对学生实际测验的得分中总会包括随机误差和系统误差两个数值，因此任何习题或习题体系的信度都难以达到 100%，但是质量高的习题或习题体系，信度可达到 95%以上，一般习题的信度，特别是用于大规模选拔性考试的习题或习题体系，其信度至少也要达到 90%，否则就给考试工作带来不良后果。

为更加通俗明确，我们举例说明信度的含义。如一次命题考试，优等学生得 90 分，中等学生得 70 分，差生得 50 分，并且第二次或第三次测验结果都基本如此，则这个试题就可信。如果第一次甲好，第二次乙好，第三次丙好，则这个试题就不可信。信度的计算方法很多，一般采用半分法，即把同样的题目印制的试卷成分数相等的两部分，分两次测验，如果两次结果基本相同，则可信，如果两次结果相去甚远，题目的信度则有问题，需要查找原因。

影响习题或习题组合体系信度的因素很多，首先最重要的是测验题目能否较全面地代表测验的内容，也就是题目拟定得是否准确。其次关于是非题、选择题等类型的题，学生即使不会也可能凭猜测得分，这就是习题的系统误差。此外，在测验的进行过程中，测验的环境因素如意外干扰、评分计算有差错等都会影响测验的结果。还有，学生参加测验时的情绪和动机，也会对测验结果产生各种不同影响。所以习题的信度值总不会达到 100%，但是高质量的习题能够最大限度地减少系统误差和随机误差，从而提高信度值的指数。

二、效度

如同度量长度只能用尺子一样，测量习题和习题体系的准确性和有效性只能用效度，而不能信度。效度指习题测验的正确性，即习题测验的结果能否正确反应学生的知识和能力的水平程度。效度有两个内涵：一是习题测

验所得的结果是否符合这一次测验的预期目的；另一个是该习题对于它要测量的对象的属性测得是否准确有效。

如果一个习题或习题组合效度很低，则它无论具有什么优点，都无法发挥其真正的功能，它所测得的结果都是无用的。例如，英语考试，如果在试题中涉及大量史地知识，即使这次考试有很大的可靠性，但它的分数也无用，因为这样的试题与其说考查英语知识，毋宁说考查史、地知识。同样，如果我们测验学生的古代史知识，而所拟定的试题中运用了大量学生不懂的文言文和生僻字，学生根本看不懂题意，因此不能作答，考试成绩不良，这样，尽管学生有良好的古代史知识，也得不到好的成绩，这样的题目效度就很不佳。从考试实际特别是文化大革命结束后刚恢复全国高考时的命题来看，有些史地试题往往带有大量的时事政治性内容，这样的试题效度就低。

根据研究问题的侧重点不同，通常将效度分为内容效度、构想效度和效标关联效度三种。效标关联效度是指测验结果与某种既定准则间的相关程度，构想效度是指测验分数能够测量理论的概念或特质的程度，但这两种效度主要在教育测量和学业评价上使用，对此且不多谈。我们现在研究历史习题的效度，要侧重研究内容的效度。

历史习题的内容效度主要表现在习题测验的内容对整个教学内容代表的程度。不同的习题和习题组合体系要从不同的角度反映历史教学的内容，有的习题和习题组合着重测验学生对重要历史事件和历史人物掌握的程度，有的着重测验学生对政治、经济、文化、军事等内容的掌握程度，有的着重测验分析、评价历史现象的能力，但不管着重测验哪一方面的内容，测验的结果必须是典型的有代表性的，而且测验要准确有效。

和信度概念相同，效度也是一个理论上的构想概念。效度的准确程度也是相对的。计算效度的方法有多种，和信度一样，如果我们把效度的最高值定为 100%，那么一般对效度值的要求不能低于 50%。

习题的效度之所以难于达到 100%，是因为影响效度的因素很多。主要有：

1. 习题本身

如指导语不清楚，题意不明确，习题难易度不当，编排不合理。

2. 测验实施

如考场环境差，考试有作弊现象，评分标准不客观。

3. 考生本身

如被测验的学生心理状态和情绪不正常。

所有这些都会影响习题的效度。我们在分析效度时对这些都应予以充分的注意。

三、难度

难度是反映学生完成习题难易程度的数量指标。一道习题，如果大部分学生都能答对，则该题的难度就小；反之，如果大部分学生都答错，该题的难度就大。答对谓通过，因此，难度又称通过率。难度的计算方法通常以答对某题的人数与总人数之比，或者以所有考生解答该题的平均值与该题的满分值之比来表示。

难度的计算公式通常为两个：

$$1. P = T / N \quad \text{即 } P = \frac{\text{答对某题的人数}}{\text{参加测验的学生总数}}$$

式中的 P 为该题的难度, N 为全体学生数, T 为通过该题的学生数。如某习题有 45 名学生参加测验, 而答对通过的学生为 36 人, 则难度为 0.8。

$$2. P = \bar{X} / X_m \quad \text{即 } P = \frac{\text{学生在某题的得分平均值}}{\text{某题的满分值}}$$

式中 P 为该题难度, \bar{X} 为学生在某个题的得分平均值, X_m 为该题的满分值。如某个题学生平均得分为 18 分, 而该题满分值为 25 分, 则该题的难度为 0.72。

这两个公式中的第一个公式常用于测试题中的选择题、填空题和是非判断题的难度计算; 第二个公式常用于供答题的难度计算, 因为学生在供答题上的得分往往不止是两个确定的值, 故需取平均数。

同时, 从这两个公式的难度计算结果也可看出, 难度值越大, 说明学生的得分越高, 习题就越容易; 反之, 难度值越小, 说明学生的得分越低, 而习题越难。研究表明, 习题过难或过易, 即难度值过小或过大都是不当的, 一般来说, 难度值掌握在 0.5~0.7 之间是较为合理的高质量习题。

难度有两重涵义, 一是指心理难度, 二是指习题难度。习题难度是用计算方法得出的概率难度, 心理难度是学生解答某题时主观感觉的难易程度, 它是通过对解答习题的学生各种生理数据如脉搏跳动、血液供给等测量获得的一种绝对的主观难度。同一个习题对不同的学生所产生的难易程度的感受不同, 由于知识和能力的差异, 同样的习题某个学生感到非常容易, 而另一个学生则感到很难, 前者耗费很多时间和精力却做了错误的解答, 另一个学生毫不费力却得了满分。解答某题的学生所感受的绝对的心理主观难度和习题的统计的相对概率难度, 既有区别又有联系。一般来说, 某个习题的统计概率难度值越小, 则心理难度值越大; 相反, 心理难度值越大, 习题的统计概率值则越小。我们日常所说的难度大小, 一般是指心理难度, 它和概率难度值成反比例。

四、区分度

区分度是指习题对不同学生水平高低的数量鉴别指标, 是衡量习题质量的一条重要标准。区分度高的习题可以把不同水平的学生区别开来; 区分度低的习题则不能较好地鉴别学生之间的水平差异。也就是说, 区别度高的习题能使学生的测验成绩明显拉开距离, 区分度低的习题, 可使学生的得分相差不大或没有什么规律。

计算区分度的方法有多种, 较简单的计算方法有分组法和查表法。

1. 分组法

这种方法是通过比较学生高分组和低分组在该习题上的难度差别来确定区分度大小。具体做法是先将考生的总分由高到低排列, 成绩最高的 27% 的考生组成高分组, 成绩最低的 27% 的考生组成低分组, 然后分别计算高分组的难度值, 用 P_H 表示; 再计算低分组的难度值, 用 P_L 表示, 则该题的区分度用 D 表示。

这样, 区分度的计算公式为:

$$D = P_H - P_L$$

例如, 某班 45 名学生参加历史测验, 在一道选择题上高分组通过率为 $\frac{13}{15}$, 低分组通过率为 $\frac{4}{15}$, 那么 $D = \frac{13}{15} - \frac{4}{15} = 0.6$ 。

对于选择题和是非判断题的区分度的计算一般采用这个公式，而对于供答题可按下面的公式计算：

$$D = \frac{H_H - X_L}{N(H - L)}$$

其中， X_H 为高分组的得分总数， X_L 为低分组的得分总数， N 为参加测验的学生总数的 25%， H 为该题的最高得分， L 为该题的最低得分。对于较大型的问答题，由于得分情况要比选择题复杂，可用这个公式计算区分度值。

2. 查表法

查表法的具体方法是先求出高分组的 27%的通过率和低分组 27%的通过率，根据这两个通过率 P_H 和 P_L ，查表 6-1 的《弗拉南根区分度统计表》即可得出某个习题的区分度值。

例如，如果用某一个习题来测验学生时，假如我们算出该题的高分组通过率为 0.86，低分组通过率为 0.18，查表得知，横列为 0.86 与纵列为 0.18 的交叉处的值为 0.67，这就是该题的区分度。

再如，假定某道题的高分组答对率为 0.90，低分组的答对率为 0.50，则自最上行查到 90，再沿此列向下线，找到与纵行标目 50 相对应的点，这个位置上的数字（48）即是这道题的区分度：0.48。

3. 区分度评鉴表

在不同目的和性质的测验或考试中，由于需要的不同，对于测试题的区分度值的大小要求是有区别的，如常模参照性测验或考试，和目标参照性测验或考试，二者对于区别度效能的要求就不相同。

所谓常模就是由大量统计资料所得出的评定一个人分数的参考依据，高考、中考历史考试、历史竞赛以及总结性测验等，都属于

表 6-1 弗拉南根区分度统计表

		下端 27%答对比率																										
		02	06	10	14	18	22	26	30	34	38	42	46	50	54	58	62	66	70	74	78	82	86	90	94	98		
下 端 27% 答 对 比 率	02	00	19	30	37	43	48	51	55	58	61	63	66	68	70	72	73	75	77	79	80	82	84	86	88	98	02	
	06		00	11	19	26	31	36	40	44	47	50	53	56	59	61	64	66	68	71	73	76	78	81	84	88	06	
	10			00	08	15	21	26	30	34	38	41	45	48	51	54	57	60	63	65	68	71	74	77	81	86	10	
	14				00	07	12	18	22	27	31	34	38	42	45	48	51	54	57	60	63	67	70	74	78	84	14	
	18					00	06	11	16	20	25	28	32	36	39	43	47	49	53	56	60	63	67	71	76	82	18	
	22						00	06	10	15	19	23	27	31	34	38	42	45	49	52	56	60	63	68	73	80	22	
	26							00	05	09	14	18	22	26	30	33	37	41	44	48	52	56	60	65	71	79	26	
	30								00	04	09	13	17	21	25	29	33	37	40	44	49	53	57	63	68	77	30	
	34									00	04	09	13	17	21	25	29	33	37	41	45	49	54	60	66	75	34	
	38										00	04	08	13	16	20	25	29	33	37	42	47	51	57	64	73	38	
	42											00	04	08	12	16	20	25	29	37	38	43	48	54	61	72	42	
	46												00	04	08	12	16	20	25	30	34	39	45	51	59	70	46	
	50													00	04	08	13	16	21	26	31	36	42	48	56	68	50	
	54														00	04	08	13	17	22	27	32	38	45	53	66	54	
	58															00	04	08	13	18	23	28	34	41	50	63	58	
	62																00	04	09	14	19	25	31	38	47	61	62	
66																	00	05	09	15	20	27	34	44	58	66		
70																		00	05	10	16	22	30	40	55	70		
74																			00	06	11	18	26	30	51	74		
78																				00	06	12	21	31	48	78		
82																					00	07	15	26	43	82		
86																						00	09	19	37	86		
90																							00	11	39	90		
94																								00	19	94		
98																								00	98			
		02	06	10	14	18	22	26	30	34	38	42	46	50	54	58	62	66	70	74	78	82	86	90	94	98		

资料来源：转引自聂幼犁、金相成、朱志明等著《中学历史学科学业评价》

常模参照性测验或考试。常模参照性测考的目的是在人和人之间作比较，希望测考的结果能把学生水平拉开，以便择优或进行分组编排，所以用于常模参照性测考的习题，就需要有较高的区分度。

所谓目标参照性测验或考试，即按照预定的标准，考核学生是否达到标准要求，达标程度如何，或者考核学生知道什么，能做什么。目标参照性测考，是把人的成绩和特定的目标作比较，因此它无需强制性地吧学生的水平拉开距离，对测考题的区别性能的要求并不非常重视。

为了给区分度的高低确定一个评定鉴别标准，经过大量研究，伊贝尔对以 $D=P_H-P_L$ 的分组法区分度指标提出了如表 6-2 的试题区分度评鉴表：

表 6-2 区分度评鉴表

区分度	评 鉴
0.40 以上	优秀
0.30 ~ 0.39	良好，如能改进更好
0.20 ~ 0.29	尚可，应该改进
0.19 以下	差，必须淘汰

根据本评鉴表可知区分度在 0.19 以下的习题是不能用的，在 0.19 以上和 0.29 以下的题则需要修改或淘汰。区分度的最高限值为 100%，但这是一个不能达到的理论概念。根据历史教学评定的经验体会，有的专家提出历史题的区分度在 0.4~0.7 之间为最佳值。

五、复杂度

复杂度是衡量习题质量的一项重要指标，一般的教育测量书籍对前面四项指标从不同的角度大都有所论述，但却没有研究过复杂度。结合历史习题的特点，在考查习题的质量时不仅要把前四项指标作为分析习题质量的重要指标，此外还要把复杂度作为分析习题质量的指标。所谓复杂度也就是复杂性，习题的复杂度主要指习题内容结构的复杂程度，即习题提供的答题条件、推论的环节步骤、得出的结论的数量多少。如果一个习题中包括三个条件，解答这个题通过直接推论就能得出唯一的正确答案，而另一个题中包括五个条件，解答这个题需要通过简接推论并且答案有两个，那么，后者就比前者复杂。复杂度是衡量习题条件、推论和结论数量的标准，是一个纯客观的指标，它和难度有关系，但二者不能代替。习题编制的复杂度，必须符合学生的年龄特征和测验的目的。与学生的年龄特征、知识水平、测考要求不相符，习题的设计过于简单或复杂，是不科学的。衡量复杂度也有一定的指标，关于这一点，将在第五节中研究习题时，另行论述。

六、梯度性

衡量习题质量的前五项指标可以用来衡量习题的组合体系，但更主要则是用以评价独立的习题。历史习题的设计，既要求每一个单独的习题具有科学性，保证高质量，又要保证习题体系的高质量。所谓习题体系是指由若干独立题组成的具有内在联系的集合体，习题体系是一个有机系统，而不是各种习题毫无内在联系的简单拼凑。评价历史习题体系的质量，除了上述五项指标外，还有其它的评价指标。习题体系的重要评定标准之一就是梯度性。因为习题的设计要符合学生的年龄特征及其知识、技能和能力具备的水平。所以对不同年级的学生要制定不同目标要求的习题集。同时，由于同一年级的学生或同一个学生对某项新的知识、技能和能力的掌握都要经过初级、中级和高级三个递增阶段，所以作为训练学生的习题体系要符合三级知识掌握的水平。如果学生对知识、技能和能力的掌握还没有达到第二级水准，就要求他们作答第三级水平的习题，那就违背了习题的梯度性标准。习题体系的梯度性要保证习题的编排符合学生掌握知识、技能和能力的发展规律。关于学生知识掌握的三级水准，我们在第三章中已有专节论述。

七、全面性

习题体系的全面性具有三重涵义：一是指训练功能的全面性；二是指检测知识内容的全面性；三是指专题类别的全面性。单独一个习题不能做到全面性，但高质量的习题体系必须符合全面性的准则。

所谓训练就是传授知识，培养能力，陶冶情操，进行思想教育，实施全

面的素质教育。历史习题的训练功能，一是再现并巩固知识，二是培养技能，三是发展创造思维，四是进行思想道德品质的教育。科学的高质量的习题体系，应当全面承担这四项任务。有的习题主要完成巩固知识的目的，有的着重培养创造性思维，有的侧重陶冶思想情感，但各种不同训练功能的习题要有一个合理的比例。例如，苏联 80 年代的世界古代史教科书的习题中有关培养思想情感的习题占 8.2%，其它训练功能的习题各有一个合理比例。高质量的习题体系，必须具备全面的训练功能，并且各类功能的习题比例恰当。

历史习题不仅具有训练功能，还有检测学生知识范围的功能。所谓知识范围是指本国史和外国史知识，古近代和现代史知识，政治、经济、科技和文化史知识等。历史习题的设计，要全面检测学生各种知识掌握的情况。

近些年来，高考制度的改革和高中会考制度的实践，大大地推动了广大历史教育工作者对习题类别的研究，习题的类型也更加多样化。科学的习题体系要求各种类型的习题都应兼而有之，因为不同类型的题各具不同的优缺点。设计习题要全面考虑各种题型。选择题具有评分客观、迅速、准确的优点，而且检测学生知识范围广泛，但是如果据此而大量使用选择题，减少问答题或废除史料分析题，就不符合科学合理的习题体系要求。

八、各项质量指标的相互关系

以上我们提出了评定习题和习题体系的七项质量指标。这些指标是评价习题的基本指标，它们既相对独立又相互制约、辩证统一。后二项指标是我们根据历史习题的特点提出来的，侧重于定性分析。前五项指标即信度、效度、难度、区分度、复杂度，是从测量学角度提出的，这“五度”大都可以通过数学公式计算。关于各项指标的关系，我们在此只着重分析“五度”指标间的区别与联系。

1. 信度和效度的关系

信度和效度是我们分析历史习题质量的第一对基本指标。信度是与对习题的精密度的评定紧密相关的概念，主要反映对习题的随机误差的控制程度；效度则是与对习题的准确性的评定紧密相关的概念，主要反映对习题的系统误差和随机误差综合控制的程度，所以信度和效度有本质的区别，但二者又有一定的联系。

一般而言，信度高的习题，效度也一定高，高信度是高效度的必要条件，即高效度必须以高信度为前提。但是，信度高的习题，有时其效度未必一定高，高信度并非是高效度的充分条件。效度和信度的关系可以用下面的公式表示：

$$R_{\text{效度}} = \sqrt{r_{\text{信度}}}$$

这个公式说明，习题效度的最大值等于信度的平方根。一般情况下，习题的效度值要小于信度的平方根，换言之，习题的效度受习题的信度所制约。

2. 难度和区分度的关系

难度和区分度是评价习题质量的第二对基本指标，难度和区分度二者之间有着密切关系。如果一个习题的难度指数 P 为 1 或 0 时，则说明所有参加测验的学生全部答对了该题或没有一个学生答对该题，在这种情况下，该题的区分度则为 0；如果某题的难度指数 P 为 0.5 时，则可能是最高分组的学生全部答对该题，而低分组的学生却无一人答对该题，那么在这种情况下，该题的区分度 D 的指数可能达到最大值 100%（即 1）。一般而言，难度指数

在 50%左右时，区分度较大，效果较佳，习题的难易得当。否则，难度指数大大地高于或低于 50%，这样的习题不是偏难就是偏易，都会使区分度降低，影响区分度最佳功能的发挥。

3. 区分度与信度的关系

研究表明，习题的区分度与信度也有密切关系，信度随区分度的提高而增长，而且信度的增长比区分度的提高更快。所以，要想使习题有高信度，提高习题的区分度是一个好方法。

4. 复杂度与难度的关系

历史习题的复杂度可直接或间接地制约着其各项质量指标，它和难度的关系更为紧密，而且这两个概念容易混淆，往往会把复杂度当成难度。复杂度是一个纯客观的指标，它不以作答者的水平高低为转移，而难度是一个主观性很强的质量指标，它与被测考者的知识、能力、经验密切相关。然而，复杂度和难度虽有本质区别但又有依从关系。一般来说，习题的复杂度越大，难度值则越小，复杂度越低，则难度值越大。也就是说，如果习题愈复杂，答对的学生就愈少，因此难度就愈大；反之，如果习题愈简单，即复杂度愈小，答对的学生数就愈多，因此难度就愈小。因为难度和难度值不同，按计算公式难度处于 0 至 1 之间时，难度值越大，习题越容易；难度值越小，习题越难。

习题质量的五项指标有着直接或间接的联系，设计习题要根据测考目的和被测考者的知识能力，合理地选择和确定各项指标的值。

第三节 历史习题的各种分类

一、习题分类的意义

习题是教科书的一个重要有机组成部分，它在教学过程中占有重要地位，但是我们对于历史课的习题部分还缺乏深入地研究，历史习题是历史教学领域尚未得到很好开拓的区域。例如，这些年来，历史教学理论工作者编著出版了多部新的体现现代教学水平的历史教学法、历史教育学、历史教学论、历史教学方法论等著作，然而在这些著作中大都缺乏有关习题问题的专门研究章节。当我们问及这些书的作者为什么在他们的大作中缺乏习题的内容时，往往回答说：“习题问题是专门研究的领域，本打算写，由于没有研究，没有写成，留下了缺憾。”

习题是个复杂问题，要开拓这个处女地应从各个不同的角度去研究。进行分类是研究的首要一步。这几年来，为了片面追求升学率，有人从高考的角度对试题作了一定程度的研究，但这种应试主义的研究是非常不够的。

我们这里所说的习题指广义的习题，既包括高考、中考、会考以及各种类型的考试和测验的试题，又包括教科书中被称为作业、练习、问答题、复习题、思考题等各种名目的习题，它涵盖了各级各类考试、测验的试题和教材中设计的各种练习。由于人们对于高考和会考的试题研究较为深入，特别是在高考试题的导向下，教材中设计的习题的题型已日益和考试采用的试题的题型结合起来，因此测考试题的类别多于教材习题的类别。所以，从这个意义上说对于试题的分类也包括了对教材习题的分类。

这些年来，随着考试制度和教材的深入改革，习题的题型改变了以前的单调状况，呈现了多样化。最常见的题型有选择题、改错题、填空题、填图题、填表题、列举题、组合搭配题、排列题、列表题、名词解释、识图、问答等十几类，而且每一类下面又包括若干种。习题的大小类别有数十种之多，这是广大历史教育工作者在多年的考试和教学实践中创造的。

习题日益多样化、复杂化的发展趋势，要求我们从理论上进行概括分类。分类就是根据各种习题所具有的共同特点划分归属，建立次序和系统。分类有助于从自然状态的习题形式中分清本质的和次要的部分、理论的和实践的部分、一般的和特殊的部分，从而了解各种习题的功能和优缺点，以便根据目的要求，更科学合理自觉地设计或选择习题。分类还有利于教师从理论上弄清习题的性质，为教师创造性地利用习题确定理论基础。所以，教学论和各科教学法专家都很重视习题和对习题分类的研究。

二、苏、俄的历史习题分类

苏联或俄罗斯的教学法专家和历史教育工作者很重视习题和习题分类的研究。他们在六七十年代，对各门学科，如俄语、文学、历史、地理等学科习题分类的标准及其类别进行过专题研究，并出版了不少论著，如1972年莫斯科出版的《人文学科教学中的认知性习题》以及《文学教科书中的问题和作业的类型》、《心理学和教学论对练习和作业的要求》等论著，就代表了习题研究的成果。苏联教育出版社社长祖耶夫把教科书的作业分为三种类型：一是巩固知识的作业；二是掌握逻辑思想方法和创造性思维经验的作业；三是运用知识和掌握操作技能和技巧的作业。

苏联数学教学心理学家弗利德曼把习题与教材的关系作为分类的标准，他把习题分为掌握教材和运用教材两类。前者在学习教材过程中运用，后者

在学完教材后过相当一个时期并和其他学习内容综合起来运用。

和其它学科一样，苏、俄的教学论和教学法专家非常重视历史学科的习题研究，并很有成就。如巴拉马尔求克写了《历史和社会学教科书中问题和作业的类型》，史巴诺娃写了《历史和社会学教科书中问题和作业分类的意义》。由于习题的复杂性，各教学法专家分类目的或所持的分类标准不同，因此所分的类别也各不一样。

例如扎波罗热茨在她的《历史学科培养能力与技巧的方式与方法》一文中，“结合历史内容的特点，根据学生完成习题需要实行的智力活动的方法分类”，把历史习题分为如下六类：

（1）要求分析、综合、抽象和概括历史材料的习题：

划分教师讲述的内容、课文、文献资料、直观教材的重点和要点；

查明历史事件、现象和过程的因果联系和其他本质联系；

突出（抽象出）历史现象的重要特征并加以概括；

确定历史概念，概括同步历史事实并列入总的概念；

弄清现象发展的总趋势（进步的或者反动的）；

展开或扼要评定历史事件、现象、过程和人物，并且弄清阶级实质（活动的阶级方针），重构一定时代和时期的社会经济生活、风俗习惯和文化的完整图景；

按照一定的逻辑分析一组同类现象。

（2）要求对历史客体（文物、事件、社会现象、过程、思想等）进行对照和比较，继而进行概括的习题：

查明共同点和区别，一般性和特殊性；

查明同一现象和过程在不同阶段发生的变化，确定其相对的进步性；

查明同类现象和历史现象发展的规律性。

（3）要求推理和作结论的习题：

弄清历史事件、现象、人民群众和卓越人物活动的阶级性并作出评价；

把个别事实和历史过程的共同进程及一定规律性的活动联系起来；

把现象的因果联系和重复性的事实纳入历史的规律和法则。

（4）要求证明结论正确的习题：

用事实证实历史教科书中的结论；

证实或者推翻所提出的假说；

复现理论上的结论证明过程（教科书中的，所学习过的马列主义经典著作中的）；

用有关社会发展规律的知识，论证所作出的结论；推翻意识形态上的敌对的理论原理。

（5）把历史事件和过程纳入一定时期的习题：

查明历史事件和过程的长短和次序；

确定事件和过程横向联系；

把社会发展的单独事件和过程与一定历史时期联系起来。

（6）把事件和过程纳入空间的习题和使用历史地图的习题：

识读地图并把图的内容作为历史知识的来源；分析这种内容，并把该内容和其他来源的资料加以对照。

显然，作者在这里所持的分类标准主要是根据思维活动的特点和方法。

阿列克萨什基娜和博戈柳博娃根据各种问题和作业所要完成的主要功能，把苏联历史和地理教科书中所设计的各种习题划分为四类：

(1) 再现学习材料的问题，也就是复现性的习题。这类习题在五年级世界古代史中约占 42.9%，在自然地理中占 53.9%；

(2) 培养或进一步提高智力活动以及学习技能和技巧的习题。这类习题本身又可分为两种，一种是与进一步提高智力活动技能和技巧相关的，另一种是与学习及研究各种文献资料（历史文献、统计表、地图、期刊、地方志等）相关的，或者与培养实践能力（绘制图表和简图、编写报导、文摘和简介等）相关的。这类习题在六年级中世纪史中占 27.8%，各大洲地理中占 32.2%；

(3) 运用知识和能力的习题，即再造性的习题。这类习题在七年级苏联史和自然地理中分别占 26.2%和 38.2%；

(4) 要求独立地、充满感情地并符合道德标准来评价各种现象和事件的习题。这类习题是对学生进行道德教育的工具之一，但占的比例比其它习题要小，例如在六年级中世纪史占 4.1%，在各大洲地理中占 3.1%。

需要说明的是，四种类型习题在苏、俄不同时期编写的史地教科书中所占的比例，是根据教学要求的不同不断调整的。

苏、俄也有的教学法专家把教学目的作为对习题分类的标准。根据教学目的不同，把历史习题分为如下四类：

(1) 准备性和前导性的习题。这类题运用并重现以前已掌握的知识、技巧和能力，以便学习新教材；

(2) 尝试性的习题。这类习题运用新学习和掌握的知识和方法，在运用时允许有错误，但没有达到牢固熟练的水平；

(3) 操作性的习题。主要用于培养技巧和能力，这类习题较为复杂，设有问题情境，要求迁移原先掌握知识和技能；

(4) 检查和测验性的习题。这类习题的目的是为了弄清学生知识和能力达到的水平。

各国的教学法专家也都把习题的分类作为一项教学改革的重要研究任务。例如，保加利亚的教学法专家季肖夫发表了《文学教学中提问认知性习题和作业的特征和类型》，对文学课的问题类别创立了一套独特的分类方法。

日本的辰野千寿把习题分为防止遗忘的复习性作业题和培养思维能力的作业题两大类，其中培养思维能力的作业题又分为要求思考的作业题、培养兴趣的作业题、教授方法的作业题等类别。

三、我国流行的习题分类

我国现阶段对于习题类型及分类标准也开始进行了研究，但这种研究角度不是从历史教科书课文与习题的关系出发，不是从历史教学的角度去研究，而主要从高考题型的角度去研究的。当然，这种研究也影响到历史教学，研究的成果也有的被历史教科书所采用。

这几年，人们通过对高考试题的研究，总结出了我国目前较流行的试题分类标准及根据这些标准将习题划分的主要类别：

1. 以题干的自然结构和答案要求作为分类标准，将习题划分为七种

(1) 填空题。主要用于训练和考查学生对基本史实的掌握及其熟练程度。它包括重要年代、朝代、地名、国名、人名、典章制度、官职、党派团体、会议、政治运动、科学文化等方面的内容，大都属于专有名词类。

(2) 填图题。主要用于考查和训练学生的空间概念，使学生加深理解历史事件发生的地点、范围和环境，并对历史人物的活动有个正确认识。

(3) 判断题。主要用于训练和考查学生掌握基本知识的准确性及判断问题的能力。判断题包括选择题和改错题两种形式。选择题又分为单一选择及多重选择两大类。选择题的变式是多种多样的。

(4) 填表题。主要训练和考查学生掌握历史知识的准确性及逻辑思维能力。填表题的种类较多，一般有综合表、分类表、比较表、对照表等，要求学生在表的空格中填上年代、人名、地点、事件的简单过程和结果以及文献著作的主要内容等。

(5) 列举题。主要训练和考查学生对基础知识的灵活运用及综合归纳能力。列举题的内容范围广泛，概括性强，其形式大致分为两种：简要列举和概述列举题。简要列举要求把重要年代、朝代、地点、人物、著作、国家、团体、战争等方面的同类性质的问题，进行简单的归纳。概述列举要求把历史事件发生的原因和条件，政治改革、会议、条约的主要内容，经济发展的主要表现，科技文化的主要成就，历史人物的主要活动，民族和国家的关系等同类性质的问题，进行综合和概述。列举题的特点，一是跨度大，二是要连类并举，回答要点要完整，内容要简明扼要，语言要准确简练，不能陈述太多，也不要过多分析和评论。

(6) 解词题。主要是训练和考查学生对历史基础知识的掌握及概括能力。历史名词可分为事件、人物、文献以及历史地理、典章制度等类别。解词题的要求是概念清楚、内容准确、要点齐全、叙述简明，回答字数一般在百字左右。

(7) 问答题。主要是训练和考查学生熟练掌握历史基本知识的能力，组织材料的能力，运用历史唯物主义分析问题、解决问题的能力，以及语言文学的表达概括能力。培养学生的创造性思维，也主要利用问答题。问答题的类别很多，如概述题、叙述题、归纳题、分析题、论证题、对比题等。问答题能很好地考查或培养学生的各方面能力，具有很大的自由度，但阅卷评分往往搀杂着较大的主观因素。

此外，有的虽然也以题干的自然结构和答案要求作为分类的标准，但把习题分为填空、解释名词、选择、改错、填图、填表、列举、排列组合、问答这样九种类别。

2. 以答案是否编制于试题结构中作为分类的标准，将习题分为选答型和供答型两种

(1) 选答型习题。在习题的结构成分中包括了问题的答案，解答这样的问题要求学生从习题中选定答案，而不用自己书写答案。选择题是选答型习题的典型题，这种题型的结构是有一个题干和若干备选答案构成。选择题的类型原先包括于 1981 年的全国高考试卷中的判断题中。判断题包括改错题和选择题两种。选择题作为一种独立的题型始于 1983 年的全国高考试题，大量的使用是 1985 年标准化考试实行之后。选择题最初只限选择一个答案，这几年随着改革选择题又有了多种变式。选择的题型有二项择一、多项择一、多项择多、归纳推理选择、演绎推理选择、排列选择、配伍选择等，但不管哪

一种选择，问题的答案都呈现于习题之中，由学生选定，而无需自己书写。

(2) 供答型习题。在题的组织结构中不包括答案，解答这类题要求学生亲自书写答案。供答型题又有限制性供答题和非限制性供答题。限制性供答题虽然要求学生自己书写答案，但对答案的要求作出明确限制性规定，例如填空题、填图题、填表题、填句型、释文题、释句型、释图题等，都是限制性供答题。

非限制性供答题主要指大型的问答题，这种题型早在我国 50 年代的高考试卷中就是主要题型之一。问答题的类别很多，如综合归纳题、分析论证题、比较对照题、评价题、论述题以及史料分析题等。非限制性供答题的最大优点是能考查并发展学生的高层次的思维能力、创造能力和概括表达能力，但是它的最大缺点是评定上难于确定客观的标准，往往带有评定者的主观因素。

3. 以习题答案的数量作为分类标准，将试题分为开放型的和封闭型的两种

所谓封闭型题，其答案有一个，而且只能有唯一的一个。而开放型的题，答案要有两个或两个以上。在中小学历史教学中，封闭型的题是大量的，且比较容易，而开放型的题难度较大，学生解答开放型的题需要掌握辩证唯物主义和历史唯物主义的基本原理，特别是唯物辩证法，否则很难对开放题全面地得出结论。解答开放题要进行专题的训练。

4. 以测考的目的作为分类的标准，将习题分为六类

安置性的测验题和准备性的测验题、形成性的测验题和诊断性的测验题、总结性的测验题和选拔性的测验题，也就是说测验的类型不同，习题编制的要求也不同。习题的类别和测验的类别是一致的。

(1) 历史安置性测验的功能，在于发现优秀学生或区别学生的接受程度，以便进行分班或分组，因材施教。这类测验题的特点是内容范围广，难度大，区分度强。

(2) 历史准备性测验的功能，在于检查学生在学习新知识之前所具备的知识基础和能力基础，以便对基础差的学生及时进行补课。因此，准备性测验的习题的特点是内容范围较小，要和准备讲授的新知识有关，试题的难度较低，区分度较小。

(3) 形成性测验的功能，是通过测验了解学生对已讲过的教学内容掌握的程度，检查学生的进步情况，同时，教师通过形成性的测验，了解自己的教学效果，总结教学经验。形成性测验题的编制，要根据所讲过的具体教材内容和既定的教学目标，范围大小和难易程度都要依据教材内容和既定目标为转移。

(4) 诊断性测验的功能，是通过测验以诊断学生的学习缺陷，及时获得教学反馈信息，以便实行补救措施，确保达到教学目标。因此，诊断性测验题的特点是试题要针对学生历史教学中容易出现的错误。试题的范围是课程内容的基本知识点，试题的水平是既定的教学目标。

(5) 总结性测验的功能在于对学生的历史成绩作一次全面检查，检查既定的教学要求是否达到，以便全面评价教学成绩的优劣。总结性测验有期中考试、期末考试、学科结业考试、篇章结束考试等。这类测验的试题特点是命题范围面广，测验内容有代表性和综合性，题目的难度和区分度适中。

(6) 选拔性测验包括历史知识竞赛，各级各类学校选拔考试等。选拔性

测验的目的，是在于从众多的学生中选拔学习成绩优秀的学生，以便高一级学校选优，或者树立学习榜样，鼓励大家学习历史的兴趣和爱好。因此选拔性测验题目的特点，是要有明显的区分度和难易度，考查范围要广泛，内容效度强，测验结果的评定要科学、合理、公正，忌随意性，切不可有偏见。

5. 以试题测验结果评定的客观程度作为习题分类的标准，习题分为客观性习题和主观性习题两大类

(1) 所谓客观性习题是指事先规定了习题唯一正确答案，评卷时评定人不能根据主观判断即可评定分数，这样就提高了测试结果评定的可靠性，使不同的阅卷人保持了评分的统一性和一致性，排除了阅卷者的主观因素。客观性习题可采用多种形式，如多项选择题、是非题、填空题等。客观性习题的特点是答案对错一目了然，甚至可用机器阅卷评定。

(2) 所谓主观性习题是指对答案优劣程度的评价往往掺杂着阅卷人的某些主观判断，同一份答案，不同的阅卷人可能判定不同的成绩，甚至分数相差悬殊。历史学科中的主观性习题有问答题、论述题以及较复杂的释义题，如名词解释和词句解释等。总之，主观性习题给答题者以回答的自由度，容易使评定者带有主观色彩，但是这种题有很大的优点，因此有待深入研究，以扬长避短。

客观性习题和主观性习题是相对的。客观性习题的评定不可能纯客观，其中有主观成分；主观性习题也不是随意给分，毫无客观评定标准。所谓主观性习题和客观性习题这种分类标准及其划分是相当复杂的问题，下面我们将另行详细研究。

以上是我国目前较流行的习题分类，当然还有其他分类法。例如：

周发增先生在《普通教学法》一书中，把作业练习从三个不同的角度分为三大类 16 种。第一类从作业的指定性划分，包括单元的、章节的、设计的、实验的等 6 种；第二类从作业的性质划分，包括阅读的、抄写的和研究的等 7 种；第三类从作业的时间标准划分，包括课前的、课中的和课后的 3 种。

此外，笔者还认为，如果从习题在教科书中所处的位置看，有的处于课文之前，有的处于课文两边，有的处于课文之后，这样习题可分为三种，课前的谓提示（提要），课文中的谓课旁批证，课后的谓问题作业。习题在课文中所处的位置不同，其性质和功能也各不相同。笔者这种划分方法在第五章《历史教科书问题》中有专节论述。

第四节 标准性习题与认知性习题

在前一节曾谈到，由于习题分类的目的和标准不同，因此对习题所分的类别也不相同。但是，以前人们对习题的分类所持的标准大都是看习题的外在结构形式，如一个习题留有空白要求学生填写年代、朝代、人名等历史名词，这就是填充题；画一幅历史地图要求学生填写人物活动和事件发生的地点和范围，这就是填图题；规定历史名词要求学生进行解释，这就是解词题；简要回答问题就是简答题；要求较具体地回答问题的题就是问答题，等等，当然也有按其它标准进行分类的，例如根据形式逻辑的分析、概括、比较、综合等逻辑方法对习题进行分类，或者按照教学目的要求分类，但不论哪一种分类大都不是按照学生作答时思维活动的特点和程度进行分类的。学生是教学过程的主体，教学要着重发展学生的思维能力，这是现代教育思想。只有按照发展教学主体思维能力的教学目的对习题进行分类，才抓住了教学的本质，符合现代教学论思想。按作答时学生思维活动的特点和程度对习题分类，即按习题对发展学生思维所起的作用大小进行分类，如果以此分类标准，那么，第三节中所列举的各类习题就可以归纳为两大类：标准性习题和认知性习题。在此有必要说明这样命名的原因。

标准性习题来源于标准化考试。标准化考试的概念包括命题标准化、实施标准化、评分标准化、分数解释标准化四重含义，其中最主要的环节是命题标准化。而标准化或标准性习题的典型题是选择题。对于标准化考试中以选择题为代表的所谓客观性试题称之为标准化性习题，这个名称能体现这种习题的特点。认知性习题的命名根据是认知心理学原理。认知心理学 20 世纪中期后才形成，霍斯顿把认知的含义解释为五个方面：认知是信息加工；

认知是心理上的符号的运算；认知是问题的解决；认知是思维；认知是一组相关的活动：知觉、记忆、思维、判断、推理、问题解决、学习、想象、语言使用、概念形成等。总之，认知是一种思维活动过程。认知性习题的典型题是带有问题情境的问答题，这种题能揭示学生掌握知识的思维操作过程。因此，我们把标准化考试中的所谓主观性试题，称之为认知性习题符合认知心理学的原理。

标准性习题和认知性习题是性质根本不同的两种题，它们对揭示学生的思维活动的过程和对发展思维的功效各不一样。要分析这两种题型的特点和利弊，需要从我国历年高校招生历史试题题型和题量的沿革谈起。

一、高考试题题型与题量沿革

在我国，高等学校招生考试历史试题的题型与题量，直接影响到中小学历史教学习题的设计。各历史时期高考历史试题的模式也基本能反映该时期历史教科书练习题的模式，因此直接研究各时期全国高考试卷题型问题，也就是间接研究中小学历史教学过程中的题型。

我国建国后高考试题型与题量的历史沿革，是和我国高考体制的历史发展阶段密切相关的。我国普通高校入学考试，自 1952 年到 1994 年已有 40 余年的历史。在这 40 余年中，我国高考体制大致经历了三个不同时期：1952～1965 年；1977～1984 年；1985～1995 年。在这三个不同时期，历史高考试卷的题型和题量不断变化，具有时代特点。各历史阶段的题型与题量，在一定程度上都体现了当时的教学论思想和教育科研的水平。

1952～1965 年在文化大革命前期阶段，是我国高校招生制度确立和巩固

时期。关于这个时期的历史试题题型和题量，表 6-3 可以全面反映。从表 6-3 中看出，1952~1965 年，从题型来看主要有填充、改错、解词、问答、简答、列举 6 种，在这 6 种之中以填充和问答为主，其中有 8 年时间仅有问答和填充题 2 种题型，5 年中仅有填充、问答、列举或简答 3 种题型，1957 年最多，有 4 种题型。文化大革命前的试题最主要的题型是填充题和问答题。从题量来看，文化大革命前的 14 年中，题量最多的一年是 1963 年，填充、问答、列举 3 种题型共计 27 个，最少的是 1965 年，共计只有 10 个题，文革前的 14 年平均每年仅有 20.14 个题。这一时期是我国高考试题题型和题量最少的时期。

表 6-3 1952~1965 年全国历史高考题型与题量表

年代 题型	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964	1965
填充题	8	10	14	20	20	15	10	15	15	20	20	20	18	5
改错题	8					2		2						
解释名词	5*					3								
问答题		2	3	3	4	3	3	4*	4*	5*	3*	2	2	2
列举												5	4	
间答题														3
合计	21	12	17	23	24	23	13	21	19	25	23	27	24	10

注：带*号的问答题中包括选答题数。

1978~1984 年，是经过文化大革命破坏后高考制度恢复和健全时期。这时期的题型和题量都比文革前有所增加。1977 年高等学校开始恢复招生和考试，历史试题由各省、市拟定，这一年的试题题型和题量都很少，和文革前一样，多数省、市、自治区的高考试题只有问答和填空两种题。1978 年是恢复全国统一高考的第一年，考试题型有填充、写出事件、填图、解词、问答 5 种，题量为 34 个，在这个历史阶段也是最少的。从题型来看，在高考制度的第二个时期比第一个时期有所增加，在第一个时期主要有 6 种题型，而在第二个时期增加到 10 种题型，新增了写出事件、写出年代、写出古地名的现名和判断选择题这 4 种题型。从题量来看，1983 年最多，各种题共计 45 个。这个历史时期平均每年试题题量为 39.71 个。这个时期值得注意的是选择题的题型在 1981 年的高考试卷中就已经出现了。关于这个时期各年代的题型和题量请见表 6-4。

表 6-4 1978~1984 年全国历史高考题型与题量表

题 型 \ 年 代	1978	1979	1980	1981	1982	1983	1984
填 充 题	15	21	28	20	18	26	30
写出事件	10						
写出年代		6					
写出古地名的现名		3					
填 图	1	1	2	2		2	1
名词解释	5	5	5	4		4	4
问 答 题	3	4	3	3	3	3	3
判断或选择题				8	14	7	
列 举 题					6	3	4
识 图 题							1
合 计	34	40	38	37	41	45	43

1985~1993年,是我国高考制度改革发展的第三个时期。在这个时期,高考制度的恢复和健全为考试制度的改革创造了条件,打下了基础。1985年在北京召开了“标准化考试国际讨论会”,各地专家对试题的标准化问题进行了学术交流。在这一年里,国家教委批准上海高校招生试行单独命题,其目的是为我国考试制度和考试题的改革提供经验。1985年以后是我国高校考试制度改革取得显著成就的时期,1991年国家教委明文规定高校招生要注重考查能力并确定了能力考试要求。1993年又改革考试科目,把以前的一张试卷分为第一卷和第二卷,把传统的100分制改为150分制,同时还在高中推行会考制度。所有这一切改革都要求对历史高考试题也随之进行变革。

第三个时期历史高考试题题型和题量的特点,我们从表6-5中可以看出。

关于题型由表6-5得知,1988年到1993年题型类别共有单项选择、多项选择、选择搭配、填空、列举、史料、问答7种。这7种题型不是固定不变的,其中单项选择和多项选择成为一种固定题型并有日益加强的变化趋势;史料分析题是从1989年起新开拓的题型,并较为稳定,由于史料题的增加,列举题从1989年以后就被取消了。列举题的特点是要求较大跨度地罗列叙述历史事实,理清知识线索,而史料题的特点是要求对史料进行深入细致地具体分析、比较、论证和评价。这种更替变化的目的是为了加强能力的考查。而选择搭配题和多项选择在1988年之后合并,使选择题的类别更加规范。问答题在这7年之中都保持3个题,没有什么变化。

关于题量由表6-5得知,在这个时期考题的数量大大增加,在6年之中试题量都在50或50个题以上,其中1989年试题难度最大,试题量达到64个。从1988年到1993年试题总量为312题(1993年的非新科目组试题除外),平均每年试卷题量为53.5个题,这个时期试题量之多是从来没有过的,试题的知识覆盖面也是空前广泛的,同时命题突出了思想教育,注意难度适宜。

表6-5 1988~1993年全国历史高考题型与题量表

年 代 题 型	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1993*
单 项 选 择	20	42	20	20	20	20	30
多 项 选 择	6	4	15	15	15	10	10
选 择 搭 配	4						
填 空 题	18	11	10	10	10	9	7
列 举 题	3	2					
史 料 分 析		2	2	2	2	2	3
问 答 题	3	3	3	3	3	3	3
合 计	54	64	50	50	50	44	53

*这里为新科目组试题，高考满分为 150 分。

回顾 40 余年来全国高考所经历的三个阶段，总结各历史时期高考试卷所设计的各种题型和题量，主要有以下几个变化规律：

第一，众多的试题朝着两大类趋势发展。在所经过的三个历史高考阶段共设计过 15 种题型：填充题（填空题）；写出事件；写出年代；写出古代名的现名；填图；识图；解词；简答；改错；列举；(11) 单项选择；(12) 多项选择；(13) 选择搭配；(14) 史料分析；(15) 问答。这 15 种题型有的历史长，有的历史短，有的由国外引进，有的是我国固有的，所有这些题型都在不断地发展变化。这种变化趋势，从题的主要功能来看朝着两大类发展，一类在考查能力的同时侧重考查知识，这种题以各种形式的选择题为主；另一类在考查知识的同时侧重考查能力，这种题以问答题和史料题为主。这种变化的结果，到 1993 年发展到历史高考出现了两张试卷，第一卷为选择题，其中包括一个单项选择和一个多项选择，两种选择共计 40 个小题，该卷的特点是知识覆盖面极为广泛，备选项达 160 个。第二卷为非选择题，其中包括填空题、材料解析题和问答题，这 3 种题共有 13 个小题，该卷的特点是提供了 8 段史料、15 个填空、2 个论述题，主要用以检测学生分析问题和解决问题的能力。两张试卷的主要功能是不相同的。从思维的类型看，作答第一卷主要用再现性思维，第二卷主要用创造性思维。

第二，大幅度增加题量，扩大试题知识覆盖面，进行多种基础知识全面考核。40 余年来，高考试题的题型和题量都有所增加，但题型的数量变化远远小于题量的数量变化。如就题型而言，第一个时期有 6 种题型，第二个时期 10 种题型，第三个时期 7 种题型，三个时期题型的数量没有呈现大幅度涨落的趋势。各时期类型的变化主要不是数量的增减，而是题型类别的变革。但就试题数量来看，却成倍地增加了，如第一个时期平均每年仅有 20.14 个试题，而第二个时期增加到平均每年 39.71 个试题，第三个时期增加到 53.5 个试题。现在高考试题的总量比文化大革命前增加了 23 个，即增长了 116%，比 1985 年前增加了 13.79 个，即增长了 34.73%。显然，现在高校入学考试对学生历史知识测考的范围是极其广泛的，如果没有扎实广博的基础历史知识是很难升入高等学校的，由此看来，现在中学生的历史知识和以前比不是减少了，而是极大地增加了。

第三，增加试题的难度，开拓新题型，注重考查能力。普通高校入学考试自 1952 年实行全国统考以来，就一直关注着能力考查的问题，但是这个问题

题并没有很好地解决。文化大革命结束后，随着世界各国对传统教育思想的转变，我国高考日益注重考查能力，为此不断开拓新题型，加强传统题型考查能力的命题技巧。在长期考试中一直保留不动的问答题，本来是考查分析问题和解决问题能力的一种题型，为加强这种题型考查能力的功能，对这类题的设计增加了问题情境；为了考查学生综合概括历史知识的能力，1988年试卷中设计了列举题；为了考查学生独立地运用历史唯物主义基本原理分析问题和解决问题的能力，1989年的试卷中增设了史料解析题。关于选择题，其特点是覆盖知识面广，适于考查知识的范围和熟练的程度，但为了使之能考查能力，在命题技巧上也增强了所谓“迷惑性”。在进行基础知识全面考核的同时，注重能力的考查是历史试题的一个重要变革趋势。

二、标准性习题的优点与弊病

标准化习题与标准化考试密切相关，为了弄清标准化习题的优点与弊病，首先要从标准化考试说起。

标准化考试是20世纪初在西方国家首先在美国，为了有效地培养和选拔人才，在批判所谓“旧式论文式考试”的基础上发展起来的一种新的考试形式。近几十年来，标准化考试在国际上广为流行，我国也在近十年引进并逐步采用了这种考试方法。

但是，关于标准化考试的概念，专家至今众说纷纭。人们通常说的标准化考试，包括四重含义：命题标准化、实施标准化、评分标准化和分数解释标准化。我们认为，要做到这四个标准化，最关键的是命题标准化。要达到命题标准化就要采用客观性命题，而不能运用主观性命题。

所谓客观性命题是指一个试题有一个明确的固定的正确答案，因此阅卷者不允许、不能够也不需要主观判断就可准确地评定分数。

所谓主观性命题是指对习题答案的优劣程度评定需要阅卷者主观见解参与判断，因此同一份试题答案，不同的阅卷者往往会评定出相差悬殊的分数。

我们把标准化考试中所运用的客观性试题称为标准化习题。标准化考试是由外国引进的，但标准化习题却不完全是由外国引进的，有些是我国传统考试中所固有的。符合标准化考试要求的习题种类很多，最主要的有：填空、改错、填图、填表、是非、排列、判断、归类、连线、猜谜、选择以及某些列举、识图、释文、简答等十几种题型。在这些题型中，大部分为我国历年高考、中考和中小学日常教学中所运用，其中各种选择题可以说是由外国介绍进来的。但是这些题不管是来自何方，都属于客观性习题，答案都是明确固定的，一目了然，能保证评分的客观性和一致性，阅卷者的主观判断难以加入，并且便于阅卷过程机械化。

标准化习题具有许多优点和特点，其最主要的优点是：习题题量大，考试范围广，知识覆盖面宽；习题答案固定明确，保证评分客观准确，减少主观评分因素造成的误差；有利于实现命题和评分手段的现代化，可提高工作效率，节省测考工作的财力、物力和人力等等。不可否认，标准化习题的确有许多优点，因此在这些年的高考、会考中大量运用了这类题型。而采用标准化习题的考试方法，也受到人们的高度评价，有的甚至说：“标准化考试的产生和发展是考试发展史上具有划时代意义的重大事件。”

但是，我们也应该承认标准化习题或标准化考试还有先天的弊病，而且

是难以克服的弊病。最主要的弊病是：

第一，只看结果，不能揭示思维过程，不利于发展创造性思维。习题设计要能够诊断学生知识和能力达到的程度，也要有利于揭示思维活动，培养学生的能力，发展创造性思维。但是标准化习题，只检查学生的知识、技能和能力最终形成的程度，至于学生对问题的认识过程是否正确，它不要求也不能做到展示学生的内部思维操作过程。对于标准化习题来说，作为认知活动的大脑是一个没有打开的“黑匣子”，因此，采用标准化习题不能展现学生思维过程，不能找出学生的认知错误发生于一系列推理判断活动的哪一个环节，这样，教学工作就难于做到有针对性地进行专题思维训练指导，以发展思维和培养能力。

第二，侧重考查知识和技能，难于发挥习题应有的情感功能，无法进行思想道德的教育。课程的教育目标要求在重视知识传授和技能训练的同时，还要重视学生非智力因素的培养和提高，对学生进行思想道德品质的教育。因此在历史习题的设计时，就要专门设计一种培养情感的习题，这在第三节习题的分类中已有叙述。标准化习题对考查知识和技能有很好的功效，但这种习题对于利用教材中的德育内容，对学生进行爱国主义、社会主义、国际主义、革命传统等方面的思想道德品质的教育，则显得无能为力。因为进行思想道德品质的教育，要求学生抒发自己的胸怀，表达自己的见解和情感，这是标准化习题根本无法做到的。

第三，只要求填写 A、B、C、D 或最简短的历史名词概念，不作叙述或论证，因而不利于发展或检测学生逻辑思维和语言表达能力。历史学科不同于数学可利用代号来运算，历史学科的教学要求就是要发展辩证逻辑思维或形式逻辑思维，提高语言文字水平和语言表达能力。但标准化习题的选项中已包括了答案，学生作答只是选定答案或填写简短名词概念，不要求立论、推理和作结论，所以这样的题只能测考教师或教材告知学生的有关结论以及学生对历史知识的记忆能力，不能有力地促进学生逻辑思维和语言表达能力的迅速发展。

第四，控制习题的难度、信度、区别度和复杂度，不是依靠科学性，而是靠所谓“迷惑性”、“似真性”、“干扰项”，因而不利于培养学生的科学态度、科学观点和科学方法。标准化习题的特点是讲究“迷惑性”、“干扰项”和“似真性”等，因此作答这样的习题，就会抱有侥幸心理，盲目猜测答案，标准化习题一般在备选项中包括了正确的答案。如果一个单项选择题提供 4 个选项，那么对一个完全不懂考测内容的学生来说，持猜测的态度进行盲目的选择，猜题的命中率为 $1/4$ ，答错的可能性为 $3/4$ ，存在着极大盲目得分的可能性。习题的主要功能之一是培养学生的科学观点、科学态度和科学方法论，而不应该培养侥幸心理。现在流行一种动脑筋、急转弯的智力竞赛，有人批评这种弯弯绕式的回答过于荒谬，是在开“科学和逻辑”的玩笑，这种批评不无道理。例如有一本少儿读物举例说，生物教师讲完达尔文的进化论后给学生提出一个问题：“最接近人类的动物是什么？”该读物称这个问题的正确答案不是“类人猿”，而是“虱子”。回答这样的问题根本不要科学的态度并运用科学的知识，而是不符合思维逻辑的胡乱联想。我们不能说带有“迷惑性”的标准化习题就完全等同于弯弯绕式的智力测验，但就问题的迷惑性和作答的胡乱猜测性而言，不能说二者毫无相同之处。

第五，标准化习题大量推广运用，主要是选择题的广泛运用，这不符合

我国传统的论文式习题形式，对中小学日常教学带来极大的不利影响。历史教学常规训练所设计的非标准化习题，要求学生巩固知识和技能，发展思维，培养能力。设计这种习题的内容结构要使学生进行讨论，表述观点，进行评价，阐明因果关系，形成辩证唯物主义和历史唯物主义的世界观和方法论。要达到这样的教学目的，我国传统的论文式习题具有的这种功效远非标准化习题所能相比。然而，由于现阶段我国高考和会考大量采用标准化习题的导向作用，致使中小学教科书以及教师的平日测验，都大量以选择题取代论文式问答题。标准化习题已对日常历史教学带来一定程度的副作用，这就是造成师生在教学过程中片面选用选择题以适应高考和会考的要求，忽视教学应有的思维训练的主要原因。

第六，对基础知识和思维能力有差异的学生运用相同的标准化习题进行测验，不利于因材施教。教育教学一条重要原则就是因材施教，习题的设计也要符合这条原则，传统的论文式习题本身就具有这样的优点。一般来说，同一个论文式习题，水平高和水平低的学生大都能作答，所不同的是对同一个题答案的水平高低有别，正是从这种答案的差异中，教师可发现学生的区别程度，以便施行个别教学。但是标准化习题的答案，只显示对与错的区分，不显示学生个体优、良、中、差的等级。标准化习题考测学生的水平具有一刀两断简单化的缺点。

关于标准化习题的诸种弊病，就是首先提出并倡导标准化考试的某些西方国家的专家也是承认的，并采取了某些弥补性的各种措施。如美国大学入学考试中有一项学能考试，这一考试不是着重于知识多寡的考核，而是着眼于学生基本能力和发展潜力的测验。再如日本上越教育大学校长辰野千寿在谈到客观考试题的优缺点时指出：“客观考试有如下的优点：评分容易，能客观地评分；出题范围广；字写得好坏、作文的能力等，不影响评分；

对、错一目了然，有利于了解情况和指导。但是，不能考察组织、批评、概括、理解等思维和问题解决的能力；容易流于纯记忆的考试；出题困难；容易养成猜测的态度。这些都是它的缺点。”所以，辰野千寿提出，为弥补标准化考试的缺点，还要有论文体考试和问题情境考试，并且要有培养思维能力的课外作业，用以培养学生的兴趣，教给学习方法，使学生“自由研究”，达到发展思维能力的目的。

关于标准化习题考试的某些缺点，我国的专家学者也不否认，对这些年高考和会考的选择题也采取了一些克服弊端的方法，并有一定的效果。从理论上和实践上看，上述标准化习题各种弊病也不是绝对的，而是相对的，例如对发展智力来说也不是一点作用没有。但是，无论怎样进行改革或完善，标准化习题的根本弊端是无法改变的。尽管如此，对于这种习题也不能废止，不能完全回到采用传统试题的老路上去。解决问题的上策，是利用认知性习题的优点来弥补标准化习题的不足。

三、认知性习题的优点与弊病

认知性习题是指该题的条件规定允许学生在解题方法、内容取材、表达方式、甚至理论观点上有所发挥或选择的题。这种题的最大特点是通过解答可以发展或衡量学生高层次的综合性的思维能力、组织能力、表达能力和创造性思维。认知性习题具有发展学生思维能力的巨大功能，同时也具有区分

[日]辰野千寿：《发展思维能力的办法》，闫树臣译，吉林教育科学研究所印行。

学生基础知识、基本技能、基本能力、基本理论等级程度的功能。

认知性习题的题型类别有多种，主要有问答题、史料解析题、小论文题以及分析、比较、综合、评价等类别的论述题。此外，较复杂的列举、解词、识图、列表、释文等类型的题，也可属认知性习题。认知性习题在习题的指令和规定下，在作答的选材、表达方式、得出的结论上带有各种程度的“自由度”，而标准化习题在这些方面是有限制的。

认知性习题和标准化习题是两种相互对立的习题，彼此互为存在的条件。从标准化考试命题的角度来看，认知性习题被称为主观性命题，标准化习题则被称为客观性命题，这是因为认知性习题的作答具有较大的自由度，阅卷者在评分时往往搀杂着较大的主观因素。

尽管认知性习题被称为主观性命题，但它具有许多不可否认的优点。主要的优点是：

一是有利于发展和考查学生的创造性思维。创造性思维是一种特殊类型思维，要发展和考查这种思维能力，习题的规定条件应是非限制性的。而认知性习题具有一定的“自由度”，它不像标准化习题那样，要求学生只能从备选项中挑选正确答案，或者写出限定性的历史名词，因此，能鼓励学生积极利用自己储备的知识，充分表达自己的思想认识，从而也就发展或考查了学生的创造性思维能力和综合能力。

二是有利于发展和考查学生的语言表述能力。各种形式的论述题是认知习题的主要题型之一，回答论述题不仅要掌握一定的历史事实，还要具有一定的理论分析水平，叙述要遵循一定的逻辑，作到史论结合，概念清楚，条理性强，因此，回答论述题能很好地发展和考查学生的语言表述能力。

三是有利于发展和考查学生用史学理论分析问题和解决问题的能力。用历史唯物主义观点分析问题和解决问题是历史教学的教学目标之一。史料解析题是认知性习题体系中新设计的一种题型，虽然各种习题都有培养学生利用史学理论分析和解决问题的要求，但是史料解析题对培养或考查学生用历史唯物主义分析问题和解决问题能力，其效能是任何类型的习题都不可比拟的。

四是有利于给学生传授科学方法和方法论。现代教学论认为，要培养学生的能力就要给学生传授一般的和专门的科学方法和方法论。国家教委新制订的课程计划也明确作出这样的规定。但是，标准化习题只考查结果，不能揭示思维过程，因此难于检查给学生传授科学方法的结果。但认知习题需要研究思维活动和认知过程，揭露认知规律，从而也就阐明了科学方法和方法论。学生掌握了科学方法和方法论也就掌握了未来从事各种工作的基础本领，从这个意义上讲认知习题要比标准化习题有更强的教育后效。

五是题目灵活，便于根据教学要求拟定习题。标准化习题编制题目较难。但是认知性习题具有较强的独立性和灵活性，很容易根据教学目的要求直接命题测考学生。例如，讲完一节课要了解一下教学效果，就可以写出几道试题，当堂举行一次小测验；如果要了解学生评价历史人物的能力，就可指定某个历史人物要学生评论，等等。

认知性习题的各种优点概括起来就是能落实毛主席的现代考试观。在半个多世纪里，毛主席对旧的教育制度和考试方法有过无数次的批评。他说：“现在的考试是用对付敌人的办法，实行突然袭击。题目出的很古怪，使学生难以捉摸，还是考八股文的办法。”因此，主张改革考试方法，更新考试

意识。毛主席提出：譬如，对《红楼梦》出 20 个题，让学生自己去研究解决，有的学生答出一半，其中有几个题目答得很出色，有创造性，这样的试卷可以给 100 分。另外有些学生 20 个题目全部都答了，是照书本上背下来的，没有什么突出的地方，这样的试卷就给 50 分或 60 分。毛主席的这种考试观，是一种现代考试观，要落实毛主席这种考试观，就历史习题的两种类型而言，只能通过认知性习题，标准化习题体现不了毛主席的根本改革考试方法的思想，而且相反正是毛主席所反对的。

认知性习题较之标准化习题有许多优点，但长期以来也一直存在着许多缺点。主要缺点有：

一是知识覆盖面窄。认知性习题作答时要求学生叙述说明，因此回答势必要花较多的时间，在规定的时间内不可能作答过多的习题，测考的知识范围是有限的。由于覆盖面窄，题量少，考查学生基础知识范围的信度也会降低。

二是具有某种猜题命中率。标准化习题的题目小，检测知识面极为广泛，猜题押题的得分比重很小。但认知性习题题量少，占的比重又大，而且出题往往有一定的规律性，如果随着政治形势的需要命题，猜题的命中率就增大。这一点长期高考和会考的实践都有例证。

三是信度受某些因素影响。这是认知性习题的最大弊端。所谓信度受影响是指测考的成绩往往在某种程度上不能如实地反映学生的实际水平。造成认知性习题分数评定信度低的根源有三个：第一来自阅卷者。阅卷者水平不一，心理状态变化，宽严标准掌握不同，对评分造成高低影响。第二来自学生。学生参加测考时的情绪，考场发挥情况，文字潦草或工整，错答或遗漏题目等，都会影响到考分。第三来自试卷。试题拟定质量，印刷编排是否科学，如要求是否明确，指导语是否清楚，字号是否醒目等，都会造成评分的误差。

此外还有其它一些缺点，不再叙述。

四、标准性习题与认知性习题比较

关于认知性习题和标准化习题的优缺点，各国的教育家们也有过对比。例如，日本的辰野千寿就指出：论文体考试（认知性习题）是用“试读——”或“试论——”这样的发问形式考试的，其优点是：适用于总的考查说明、概括、比较、组织、表达、批评等能力以及综合智力的技能；出题比较容易；对了解个性也有帮助。但是，反之，则有下面一些短处：出题的范围窄；要考什么呢？对象目标不明确；评分容易流于主观。和标准化习题相比，认知性习题既有缺点，也有优点。认知性习题考查学习内容效度较好，适宜诊断和发展创造思维、表达能力和综合能力，教育后效强，命题容易；其缺点是覆盖知识面窄，考查知识不易明确，阅卷难度大，信度较低，猜题命中率较高。相反，标准化习题，其优点是知识覆盖面宽，猜题命中率低，考查知识明确，信度较高；缺点是内容效度差，难于诊断和发展创造思维、表达能力和综合能力，教育后效差，命题难度大。概括起来看，标准化习题答案是明确的，无可争议的，不受阅卷者主观因素的影响，这种习题较适合于发展和考查学生的基础知识、基本技能和推理能力，对于培养思维的灵活性和敏捷性等思维品质更有效。而认知性习题往往难限定单一的明确的

[日]辰野千寿：《发展思维能力的方法》，闫树臣译，吉林省教育科学研究所印行。

答案，很容易受阅卷者主观意志或环境的左右，但这种习题较适合于发展和考查学生的组织能力和创造性思维等高层次的思维活动，对于培养思维的深刻性、独创性和批判性等思维品质更为有效。

标准化习题和认知性习题各有利弊。现在我们的考试现状是大力提倡和推广标准化习题，但决不能否定或贬低认知性习题，这是因为，认知性习题有标准化习题根本不能替代的独特功能。同样，也不能因为标准化习题有难于克服的弊端就加以否定，因为标准化习题有认知性习题根本不能替代的独特作用。科学的处理方法是各择其长，弃其之短，使之相互补充，实现习题体系的科学化。这是我们现阶段对于两种习题应持的科学态度。实际上，我国的高考和会考也是这样处理的，现在和过去都是如此。例如，自解放以来在历届高考中都有两种题型，即以问答题为主的主观性命题和以填空改错为代表的客观性命题。有的同志曾作过统计，在 50 年代历史高考主观命题约占 67.5%，到 80 年代平均占 52%。到 1993 年的全国历史高考，如果第一卷选择题为标准化试题，第二卷非选择题为认知性习题（把第二卷中的填空题划为第一卷），这样，按分数计算，标准化习题和认知性习题分别为 75 分，各占 150 分总分的 50%。认知性习题在我国的长期考试和教学中占有相当的地位和比重，今后也不会取消。

但是，认知性习题的弊端却是客观的，不可忽视的。对这种弊病如果不研究，不改革，就直接影响到教学效果和该种习题的使用比例，甚至可能会在运用这两种题型上出现大的反复，这在世界上已有先例，例如日本。日本于 70 年代“随着要求客观评价的意见的加强”，论文式的考试方法“就遭到轻视”，“客观的考试就代之而起了”。但到后来，“由于客观的考试极易陷入以记忆为中心的成绩考核遭到批判，因而论文体考试的优点再次被承认，并努力克服其短处加以运用。”为此日本的学者还采取了一些方法，力图通过改革评分标准和命题技巧以克服论文式考试的弊端。

在我国现阶段，人们为克服所谓主观性试题即认知性习题的弊端，也采取了各种办法。根据这种习题评分误差的三个来源（阅卷员、考生和试卷），主要采取四种办法解决：控制认知习题的使用范围；认真挑选阅卷员；提高命题技术；改进评分方法。在改进评分方法方面，具体采用了要点评分法、分解评分法、印象评分法或聚类评分法等以控制阅卷者主观因素的搀杂。但是，我们认为，这是一种治表不治里的办法，不能根本克服认知性习题的弊端，没有抓住问题的症节。要根本解决历史学科认知性习题的主要弊端的科学方法就是，必须用历史唯物主义的原理为指导，从历史思维的角度重新对认知性习题进行剖析和分类。

为了使认知性习题和标准化习题得到合理利用，相互补充，避免由于认知性习题弊病存在而出现因噎废食的错误，下面我们对认知性习题作进一步的专题性探讨。

第五节 认知性习题的复杂度和难度

习题有数量问题，也有质量问题，信度、效度、区分度、难度、复杂度、梯度是评价习题质量的主要指标，这在第二节已有论述。但是认知性习题和标准化习题是两类不同性质的习题，因此认知性习题的评价指标和标准化习题的评价指标也有区别。本节我们着重研究认知习题的复杂度和难度指标问题。

一、认知性习题和标准化习题的结构区别

习题的结构是指习题的组成部分，从不同的角度出发习题结构的划分是不一样的，同时，习题的类别不同，其结构也有区别。认知性习题和标准化习题这两种不同性质的习题，其结构是各异的。标准化习题结构的设计主要着眼于习题的外在形式，而不是内在的思维形式；而认知性习题结构设计主要着眼于习题的内在思维形式和思维过程，而不是外在形式。标准化习题的主要代表题型是选择题和填空题，因此具体剖析这两种题型的结构也就清楚了标准化习题的结构。

选择题一般由题干和选项（亦称备选项）两部分构成。题干有的用不完全陈述句，有的则直接用疑问句。选项由正确选项和干扰选项两部分构成，选择题的选项可多可少，这由测考的目的来决定，不过高考或会考选择题的选项一般为四个。选择题的种类也有多种，从正确选项的个数多少来看有两种：一是正确选项是唯一的，为单项选择题；二是正确选项有多个的，为多项选择题。从多项选择和单项选择派生出来的变式选择题又有若干种，如归类选择题、配伍选择题、推理选择题等，但不论哪一种选择题，也不论运用哪一种构想方法编制选择题，都由不同性质和数量的题干和选项组成。

填空题是标准化习题的典型题型之一，这种题与选择题相比具有的优点是易于编制，猜测命中率小得多。填空题重点用于考查学生对知识的记忆和理解，这种题的结构是给出一个不完整句子组成的题干，用横线表示出待填的一处或多处空白。

但是和标准化习题的结构不同，认知性习题的结构一般分为三个部分，即习题的条件（亦称根据），解决问题时的思维步骤，最后得出结论。如果从逻辑学的角度看，这就是前提、推理和结论。在认知性习题的这种结构中，第一结构部分是外显形的，第二和第三个结构部分是潜隐形的，只有通过对该题的解答思维操作过程才能表现出来。而标准化习题的结构都是外显形的，甚至习题的答案都明显提供出来。

认知性习题的三个构成部分可概括为复杂度。下面我们通过认知性习题的代表性习题即问答题或史料题来进一步研究复杂度问题。

二、认知性习题的复杂度指标

所谓复杂度，就是习题复杂的程度，它通过三项指标来衡量。第一项指标是习题所提供的要求学生回答问题时需要确定其相互关系的根据。习题提供的根据愈多，习题则愈复杂。

第二项指标是解答问题时思维的操作活动。解答某个习题连续思维活动的操作步骤愈多，即推论愈多，则习题愈复杂。

第三项指标是从习题根据中得出的结论，也就是问题的答案。开放式的习题要比封闭式的习题复杂，因为开放式习题有两个或两个以上答案，封闭式习题只有一个答案。

习题复杂度的三项指标综合起来，构成习题复杂度等级表，它是评定习题复杂程度的客观标准。下面我们举例分别说明三项指标的变化情况。

1. 第二和第三项指标保持不变时第一项指标变化的例题

例题一 1971年9月，黑龙江考古工作者在乌苏里江流域的饶河县小南山进行考古调查，发现了80多件石器以及大量的石料、石片、石核和石器半成品，其中有石斧、石镞、尖状器、刮削器和石珠等装饰品。同时在这一地区还发现了粮仓和各种纹饰的红色的或灰色的大量陶片。根据这种发现，请判断当时饶河县境内的原始居民从事何种类型的经济？

答案分析 唯一正确的答案是从事原始农业。这个答案是通过确定石器和粮仓遗址之间的关系得出的。因为粮仓遗址说明古时居民从事的是农业，而不是畜牧业和狩猎业；大量石器又说明农业发达程度还相当落后，这种农业劳动的工具不是较先进的金属工具。

这个例题说明了复杂度的第一项指标较为简单。

例题二 1933年考古工作者在某一座山上意外地发现了一个原始人类居住的洞穴。洞穴由洞口、上室、下室和下窖四个部分构成。上室南北宽8米，东西长12米，适合10余人栖息。上室有0.6米厚的黑土层，学者认为这既是住室又是厨房，也是成员议事的场所。下室遗留有3个人头骨和一些躯干骨，人骨附近有殉葬的赤铁矿粉和用兽骨、石头、海蚶子壳制作的装饰品，专家们认为这是埋葬死人地方。下窖中有各种动物化石，如豹和熊的化石，鹿、獾和狐狸的牙齿，大鱼的骨刺等，专家们认为这是储藏食物的仓库。在这个洞穴中还发现了许多较粗糙的各种石器，经过测定，这些石器距今约有10000多年。专家们还认定，有些装饰品如赤铁矿粉和海蚶子壳的产地，距这个洞穴都在150公里以外，这说明这些远古人类活动的范围非常广阔。根据这些，请判断这些远古人类的社会制度是怎样的？

答案分析 这些原始人类所处的社会制度不是群居生活，也不是奴隶制度和父系氏族公社制度，而是母系氏族公社制度。这个正确的答案由习题的四个根据得出的：一是从劳动工具和劳动对象的关系确定共同的经济；二是从居住条件和粮仓来看确定共同的生活；三是从下室来看确定共同的坟墓；四是从粗糙的石器来看确定处于旧石器时代，而不是父系氏族公社的新石器时代。这四个根据综合起来看，又保持了一致性，因此可得出母系社会这个正确答案。

这个习题所说的原始人类实际上指的是山顶洞人，我们设计这个习题的材料是在山顶洞人居住的洞穴中发现的遗物。

就认知性习题复杂度的第一项指标看，习题二比习题一解答问题的根据数量增加了一倍。同时，在习题二的根据中，最后还根据洞穴中发现的装饰品的产地指出了该洞穴居住者的活动范围，但是这个条件对判断母系氏族公社制度没有什么意义，是无用的根据。这样，认知习题提供的根据又分为两大类，一类是对于解决问题有用的，另一类对于解决问题无用的。前者叫有效根据，后者叫无效根据。无效根据有无及其数量多少，能影响习题的难度，也是制约复杂度的重要因素。和标准化习题相比，认知性习题的无效根据类似标准化习题的“干扰项”，能使学生的“迷惑感”。

2. 第一和第三项指标保证不变的情况下，第二项指标朝着复杂趋势变化的例题

例题一 我国考古工作者在陕西某地发现了原始的村落，面积约数万平方

米。从这个村落遗址中发现了大量开垦和翻土用的石斧、石铲、石锄、石铧。这些石器大都选用坚硬的石材制成，精心打磨，凿了孔，安上了把柄。同时还发现了收割用的石刀、骨镰、蚌镰，制作得锋利和实用。据此，考古工作者判定，曾居住于这个村落遗址的远古人类已进入父系氏族公社时期。为什么？

答案分析 要正确回答这个问题需进行这样的思维过程：从大量发现的耕地和收割用的、由石料和骨骼制作的劳动工具可直接作出推论，当时的人们从事的既不是狩猎业和采集业，也不是畜牧业和手工业，而是水平较高的农业；身强力壮的男子是从事农业的主要劳力，随着农业的发展，男子在社会经济中的地位提高，而主要从事采集业的妇女的社会地位下降，在农业社会经济中妇女转而从事纺织、缝纫、管理住室、抚育子女，失去了社会的支配权；由于男子和妇女在农业经济中社会地位的更替，母系氏族公社制度便进入父系氏族公社时期。

这个题从所给的条件中到作出正确的答案，中间经过两个推论，或者说经过两个主要思维环节，一是从习题根据中直接作出农业的推论，二是根据农业经济的特点作出的男子和妇女地位变化的推论。最后在这两推论的基础上，得出了父系氏族社会的唯一正确答案。

例题二 考古学家在某地发现一种重要文物 根据这种发现他们判定该发掘地区在古代存在过国家。

发现什么就能作出这个结论？请论证你的答案。

答案分析 回答这个问题，如果以不同的发现遗物为证据，其推理的环节多少会有所不同。我们这里引用的证据要求通过若干个中间环节的推论得出正确的答案。例如：

假如学生以发现货币为依据而证明国家的存在，解答这个问题的整个思维过程就是：发现货币就意味着有了商品交换——商品交换意味着有了剩余劳动产品——有了剩余劳动产品就随之出现私有制——私有制出现就随之出现贫富不同的阶层——富有的阶层为保护自己侵占的他人的劳动果实，随之就组织起保护自己财富的军队——军队出现就标志着国家的形成。该题以货币为论据到得出国家出现这个答案，中间经过了四个推论环节。

显然，例题二的中间思维步骤，比例题一增加了二个，就是说例题二的第二项指标复杂度比例题一的第二项指标复杂度增加了一倍。

3. 第一项和第二项指标保持不变时，第三项指标变化复杂的例题

例题一 第一次世界大战的性质是什么？

答案分析 这个题的答案概括起来说只有一句话，即第一次大战后始终是帝国主义争霸。这就是说第三项指标只有一个。

实际上，历史教学中的习题只有一个答案的是大量存在的。只有一个答案的习题又被称为封闭性习题。而有些习题不只有一个答案，是有多个答案，这样的题又被称为开放式习题。

例题二 古希腊有美妙动人的神话。宙斯是诸神的首领，他威力无边，能随意降祸赐福，他以雷电作武器，维持天地的秩序。宙斯先后有七个妻子，生育若干个儿女，他们各掌管人世的一个重要方面。阿波罗是宙斯和女神勒托生的儿子，是太阳神，保护着医药和畜牧、音乐和诗歌等；阿尔迪美丝是宙斯和勒托的女儿，是月神和狩猎之神，掌握狩猎和保护少年男女；赫尔美斯是宙斯和迈亚生的儿子，掌握商业和交通。阿芙洛提即罗马神话中的维

纳斯，她是从大海泡沫中诞生的，以美丽著称，是美神和恋爱之神。从这些神话中可得出哪些结论？

答案分析 历史思维认为，神话传说是社会现实的反映。从这个题可以得出多个答案。第一，由神话看出，当时的古希腊人有了宗教信仰；第二，从宙斯和其他女神生育的关系看出，当时希腊社会是一夫多妻制；第三，从宙斯是奥林匹斯山众神之首看出，当时希腊社会虽然没有形成国家，但氏族贵族首领已控制全体氏族成员；第四，从诸神主管的方面来看，当时的希腊社会已有了职业间的不同分工，等等。这个习题很明显的答案可以有四个。

显然，例题二的第三个指标比例题一的第三个指标要复杂得多。同时，对复杂度的第三项指标来说，还有两种类型的习题：一种是提示答案，明确指出习题应有的一个答案或几个答案，要求学生判断或论证；另一种是不对答案作任何提示，例如在前面分析第二项指标时所举的例题一，就明确指出了问题的答案，即“这个村落遗址的远古人类已进入父系氏族公社时期”，要求学生对这个答案进行论证。相反，多数的认知性习题是不明确提出答案的，从复杂化的程度来看，没有明确提出答案的习题，要比明确提出答案的更加复杂。

前面我们通过具体例子说明了决定习题的复杂度的指标问题。总之，决定习题的复杂度要看全部条件：一是看习题是否明确提出问题答案，没有提出答案的要比提出答案的更复杂；二是看习题条件中是否有无效条件，即与解决问题无关的干扰条件，有干扰条件的习题要比无干扰条件的习题更复杂；三是看决定习题复杂度的前提、推论和结论这三项指标的总合。这三种因素，都影响到习题的复杂程度。

三、认知性习题的复杂度级别

决定习题复杂度的指标主要有三项，同时各不同的习题，三项指标的复杂度又各不一样，这样，根据习题三项指标的复杂度就可以确定不同习题的复杂度级别，并可制定出复杂度级差表。

我们用字母“A”代表复杂度的第一项指标，用数字“2, 3, 4……”代表习题提供的习题根据数量，这样，习题的第一项指标就是： A_2, A_3, A_4, \dots 。由于一般习题必须提供两个根据才能确定问题的答案，所以习题根据要从“2”开始，不能是“1”。同时，习题根据可以提供若干个，但是教学实验表明，学生只要能根据习题的四个根据确定其相互关系，找出问题的答案，就掌握了确定四个以上的根据之间相互关系的经验，并找出问题的答案。就是说，习题的第一项指标只要有四个利用这种习题训练学生，这样就能够使学生形成独立地分析习题若干个根据相互关系的能力，因此我们在“ A_4 ”的后面用了省略号。

用字母“B”代表复杂度的第二项指标，用数字“1, 2, 3, 4……”代表推论的中间环节，这样，第二项指标就是“ $B_1, B_2, B_3, B_4, \dots$ ”。教学实验证明，学生只要有了进行“3~4”中间判断的能力，就掌握了进行更多中间判断或推理的本领，因此第二项的指标到“ B_4 ”就够了。

我们把复杂度的第三项指标用“C”来表示，和第一项及第二项指标同样的道理，第三项指标的复杂程度为“ $C_1, C_2, C_3, C_4, \dots$ ”。

这样，我们把习题的复杂度的三项指标编排起来，就制定了衡量习题复杂度的级差表：

表 6 - 6 认知性习题复杂度级差表

1	$A_2 B_1 C_1$	2	$A_3 B_1 C_1$	3	$A_4 \dots B_1 C_1$
4	$A_2 B_1 C_2 - 3$	5	$A_3 B_1 C_2 - 3$	6	$A_4 \dots B_1 C_2 - 3$
7	$A_2 B_1 B_4 \dots$	8	$A_3 B_1 C_4 \dots$	9	$A_4 \dots B_1 C_4 \dots$
10	$A_2 B_2 - 3 C_1$	11	$A_3 B_2 - 3 C_1$	12	$A_4 \dots B_2 - 3 C_1$
13	$A_2 B_2 - 3 C_2 - 3$	14	$A_3 B_2 - 3 C_2 - 3$	15	$A_4 \dots B_2 - 3 C_2 - 3$
16	$A_2 B_2 - 3 C_4 \dots$	17	$A_3 B_3 - 3 C_4 \dots$	18	$A_4 \dots B_2 - 4 C_4 \dots$
19	$A_2 B_4 \dots C_1$	20	$A_3 B_3 \dots C_1$	21	$A_4 \dots B_4 C_1$
22	$A_2 B_4 \dots C_2 - 3$	23	$A_3 B_4 \dots C_2 - 3$	24	$A_4 \dots B_4 C_2 - 3$
25	$A_2 B_2 \dots C_4 \dots$	26	$A_3 B_4 \dots C_4 \dots$	27	$A_v \dots B_4 \dots C_4 \dots$

认知性习题的类别是多种多样的，但从潜隐或显现的结构来看都由前提、推论和结论构成，所以任何一个认知性习题都可以纳入复杂度 27 个级别表中的一个级别。本级差表为我们判断习题的复杂度，科学地编制习题和训练思维，提供了理论上的重要根据。

四、认知性习题的难度

习题的难度和复杂度是既有联系又有区别的两个概念，同时认知性习题的难度和标准化习题的难度也不尽相同。

习题的复杂度是对习题、习题内容、构成部分的纯客观评定，衡量习题复杂度的标准主要是上述三项指标以及由三项指标编制的习题复杂度的等级表。复杂度是纯客观的，它不以解答习题者的水平高低为转移，某一个习题不论由学者，还是由小学生解答，该题的复杂度依然不变。

但是难度则不然。难度是解答者个人的主观评定概念，是指答题人主体感觉的难易程度。同一级复杂度的习题对某个学生来讲可能很容易，而对另一个学生来讲可能就很难。认知性习题的难度和复杂度虽然有着本质的不同，但二者有内在的必然联系。一般来说，习题的复杂度愈大，其难度也就愈大，反之，习题的复杂度愈小，其难度也就愈小。

认知性习题的难度和标准化习题的难度是有区别的。难度有心理难度和概率难度。心理难度是指作答习题者个人的主体感觉，是因人而异的主观性的概念，认知性习题的难度一般是指心理难度。概率难度是一个统计量，它反映学生完成习题难易程度的数量值。概率难度的统计方法是以答对某题的人数与答题总人数之比来表示，或者以学生解答某题的所得平均分数与该题的满分值之比。衡量标准化习题的难度一般是指概率难度。

决定认知性习题心理难度的因素有多种，主要有习题复杂度的三项指标、习题条件中是否无效根据及是否提示答案，这是就习题本身而言的。就学生而言决定难度的因素有：有关知识的储备量和熟练程度以及学生对本问题的兴趣爱好和解答该问题的经验多少。所有这些都决定着解答习题主体的难易感觉。

衡量认知性习题难度也有一定的标准，这就是复杂度的三项指标、解答习题的时间、错误的数量以及学生解答习题时的各项生理数据。所谓生理数据是指解题时学生脉搏跳动、血液供给流量、紧张情绪等生理心理状况，因此，巴班斯基说：“难度（这个概念主要是指主观上的）决定于教学过程的

内容同学生的知识储备，同他们的认知活动和实践活动经验，以及他们的需要和兴趣相适应的程度。难度也取决于掌握教材的时间，掌握同一教材时间越少，则学生感到困难越大。”

标准化习题的难度是一个统计量，难度的值可以用数学公式来计算，用百分比来表示。标准化习题的难度也可以解释为得分率，即考生某题的平均分除以该题的应得分。表 6-7 是 1988 ~ 1992 年全国高考历史试题难度对比表。

表 6 - 7 1988 ~ 1992 年高考历史试题难度对比表

年 度	全国平均分	难 度
1988 年	64.2 分	0.64
1989 年	57.5 分	0.57
1990 年	48.3 分	0.48
1991 年	55 分	0.53
1992 年	54 分	0.54

标准化高考历史试题的难度是一个统计值，不过这个难度值也能反映学生水平的差异，和认知习题的心理难度一样，它也包含着被测考主体的主观因素。例如上海对高考历史试题的难度进行过测算，同样的考题，对市重点中学学生的统计难度值为 0.64，对区重点中学学生的统计难度值为 0.60，完全中学的学生难度值为 0.48，一般中学为 0.46。我们应当把平常所说的难度和统计学上的难度值区别开来。平常人们所说的难度大，是指困难程度大，而统计学上的难度值则完全相反。由于难度值是某题的平均分除以应得分，因此难度值愈大，考生的成绩愈好，习题则愈容易，而难度值愈小，答对的学生愈少，学生的平均分愈低，习题则愈难。显然，上海的统计表明，同样的试题，对重点中学水平高的考生来说则感到难度小，因此考分高，对一般中学水平较低的考生来说，则感到难度大，因此考分低，难度值也相对小。这说明，不论认知性习题的心理难度还是标准化习题的概率难度，都包括主体感觉的主观因素在内。

前面提到，决定认知性习题难度的主要因素有习题复杂度的三项指标及学生的知识储备和解题经验，同样，影响标准化习题难度的因素也有多种，但这和决定认知性习题难度的主要因素有所不同。一些专家指出，影响标准化试题难度的主要因素是：

“ 考试内容的综合程度。试题的综合程度高，难度就大，反之则小。

考试水平的高低。一般高级别考试水平的试题，难度较大，反之则小。

迷惑性大小。试题的迷惑性、干扰性大，难度也大，反之也小。 解题方法的复杂程度。解题方法复杂，拐弯多，思维强度大，难度也大，反之则小。

考生对知识点的熟练程度。考生生疏的知识点，难度大，熟练的知识点，难度就小。”

这是影响标准化试题难度的主要因素。要控制标准化习题难度，使之适

[苏] 巴班斯基著：《教学教育过程最优化》，吴文侃译，教育科学出版社 1986 年版，第 166 页。

邵宗杰 蔡建民主编：《高中会考制度的实践与研究》，浙江教育出版社 1994 年版，第 113 页。

合被测试者的水平，就要对影响难度的某些因素进行适当调整。同样，认知性习题的难度也是可以控制的。控制认知性习题难度的主要方法有：

(1) 在习题复杂度第二项和第三项指标不变的前提下，增减第一项指标的解题根据。增加根据则难度加大，反之则难度减小。

(2) 在习题第一项和第三项指标不变的前提下，增减第二项指标的推论环节。增加推论的步骤，则难度加大，反之则难度减小。

(3) 在第一项和第二项指标不变的前提下，增减作为第三项指标的答案数量。有一个答案的习题容易，有两个或两个以上答案的习题则难。

(4) 在习题条件中是否设计无效根据。如果一个习题中提供了与答案无效的根据，即增加了解答习题的干扰根据，则习题难度增大，否则难度则小。

(5) 在习题指导性语言中是否明确提出答案。明确提出答案要求学生论证的题，难度小，反之，没有提出答案的则难度增加。

这是影响也是控制认知性习题难度的五个主要因素。在这五个因素中，对习题难度的影响大小不是完全等同的。学生解答认知性习题感到难度最大且训练起来最困难的，是复杂度中的第二项指标。在开始解答认知习题时，学生往往不会推论，尤其由第二步推论向第三步推论的转变更是关键。实践证明，由第二步推论过渡到第三步推论，难度最大。如果学生能从第二步推论独立地完成第三步推论，在一定程度上讲就形成了解答认知性习题的本领，能进行更多环节的推论。

以上所说的控制认知性习题难度的五个方面，是就习题本身而言的。但减少解答习题难度的根本方法，是要提高学生的知识和能力水平，使他们形成解决问题的历史思维。

第六节 客体性问题与观点性问题

在人类历史的长河中发生和存在过的具体历史对象是无限的，但是在无限的具体历史对象背后却隐藏着共性的东西。根据历史唯物主义的原理，从无限的历史对象中概括出某些共同的理论，就可形成各种观点。解释历史对象的观点是有限的。为了发展学生的历史思维，使学生形成观察和解释历史对象的观点，我们可以把认知性习题分为客体性的问题和观点性的问题。观点性问题贯穿于历史认识的全过程，反映历史对象各种共同的属性，是高度概括的史学理论和方法论；客体性问题绝对指向无限的历史对象，是极为具体的，主要使学生掌握历史对象的个别特征。把客体性问题和观点性问题区别开来，从而对学生进行基本观点理论的教育，这是新找到的培养能力和发展思维的主要方法。

一、客体性问题的无限性

要弄清所谓客体性问题，首先要区别各种客体的内涵及其相互关系。

在第一章《历史认识问题》中我们就曾论述过，客体和主体原本是相互规定、相互依存，又相互排斥、相互制约的一对哲学上的对立概念。单就历史客体这个概念来说，又有多种不同含义，如历史本体论的客体、历史认识论的客体、历史学科的客体等。这些不同类别的历史客体是各不相同的，对它们的认识都要通过史料客体。

从历史本体论来看，人是历史的主体，而人类按照自己的目的所创造的客观历史对象就是本体论所说的客体。本体论的客体不包括创造客观历史的人。历史认识论的客体即指历史认识的对象，它既包括人所创造的一切历史对象，又包括创造历史的人。因此，在人类漫长的历史长河中曾经发生过和存在着的历史本体论和历史认识论的历史客体，其数量和表现姿态都是无限的。

历史学是研究历史的学问，它是一门包罗万象的综合性学科，历史教学虽然只是研究并收集无限历史客体中的沧海一粟，但历史学科所涉及到的具体历史对象，其数量或种类依然是无法计算的。例如一部中国通史，上下五千年，史实浩如烟海，其内容包括经济、政治、军事、外交、民族、宗教、文化、科技、教育、典章、民俗、语言、文字等诸多研究领域，至于这些领域中所叙述的历史客体，也是多得无法统计。

历史本体论和历史认识论的历史客体，就是复杂多样的、数量无限的、不以认识主体意识为转移的各种客观对象，过去性、历史性、复杂性和客观性是它的重要属性，学者研究历史或学生学习历史就是认识这种历史客体。由于历史客体的过去性和历史性的性质所决定，对历史客体不能直接认识，而必须通过史料去研究，并通过史料拟构原始客体的本来面貌。史料本身并不是历史，也不是历史本体论中和历史认识论中的历史客体，而是记录和描述历史和历史客体的观念形态的东西，属于史料客体。史料客体是认识历史本体论和历史认识论中的历史客体的中介体。

研究历史或学习历史就是通过史料客体最后达到认识历史本体论和历史认识论中的历史客体的目的。由于各种历史客体的无限性，所以作为历史学家或中小學生所研究和学习的历史客体都是浩如烟海的。仅就历史教学而言，当教师设计某个问题或学生解决某个问题时，都是指某种具体的历史客体或史料客体，如北京人的生活、山顶洞人的生活、罗马帝国的疆域、雾月

政变的过程、世界大战的根本原因等等。所有这些绝对针对某种具体的历史客体设计和解答的问题，我们称之为客体性的问题。客体性问题的主要功能是要掌握无限的具体历史对象的内容，它的基本特点是绝对地提到某个历史客体的内容，因此，客体性的问题，可以无休止地永不重复地设计。历史客体是无限的和多样性的，根据客观存在的历史客体编制的习题也是无限的。记载历史的史料客体浩如烟海，根据史料客体拟定的问题，同样是无限的。

二、观点性问题的类别

客体性的问题是无限的，历史学科如此，中小学各门学科都是如此。为发展思维，传授科学的思维方法，各国教学法专家都在力图探索设计习题的规律，努力寻找一种科学、经济的方法来组织无限客体的材料，进而设计习题，进行教学。在各国当中，苏俄的教学法工作者较早地提出了观点性问题，即以理论观点对无限客体性问题进行分类。

对各部门学科客体性问题进行分类的主要理论观点，就是指导各科教学的辩证唯物主义和历史唯物主义，以及各学科特有的学科思维的专门方法。例如，·柯瓦列夫斯卡娅在地理思维的指导下，把无限的经济地理的客体性问题按照基本理论观点分为六类，·叶尼亚科娃把化学的无限客体性问题按基本理论观点分为四类，还有的把文学问题按观点性问题进行分类等。各学科的问题都可分为客体性问题和观点性问题两大类。

历史学科是包罗万象的综合性学科。从无限客体性问题中所抽出来的观点性问题的类别，自然要比地理学科或其它自然学科多。近几年来，我们研究了若干部现代史学理论和方法专著，分析了建国以来普通高校历届高考试题和这些年某些省市的中考试题，同时探讨了现代历史教科书设计的习题作业和教师编制的课堂练习，通过这样的大量研究和概括，我们认为历史教学中的一级观点性问题的类型主要有 20 个：

- (1) 关于查明历史客体的各种因果联系；
- (2) 关于查明历史客体的必然性和偶然性；
- (3) 关于确定历史的新事物和旧事物；
- (4) 关于确定历史客体的阶级性；
- (5) 关于确定历史客体的时代性；
- (6) 关于评价历史人物；
- (7) 关于确定历史客体发展的阶段性；
- (8) 关于确定史料的主体意识渗透；
- (9) 关于确定历史发展的多样性和统一性；
- (10) 关于社会客观存在决定社会思想意识；
- (11) 关于确定历史发展的趋向性和曲折性；
- (12) 关于确定历史客体的量变和质变；
- (13) 关于明确生产力和生产关系；
- (14) 关于明确经济基础和上层建筑；
- (15) 关于确定历史的主要矛盾和次要矛盾；
- (16) 关于明确历史发展的否定与继承；

[苏]·克拉耶夫斯基，·莱纳编著：《普通中等教育内容的理论基础》，金世柏译，人民教育出版社 1989 年版，第 254 页。

- (17) 关于确定历史客体的现象与本质；
- (18) 关于确定历史客体的形式与内容；
- (19) 关于评定历史客体对其后客体的影响和意义；
- (20) 关于吸取历史的经验教训。

这就是历史研究和历史教学经常涉及到的观点性问题。当然我们不能简单化，说历史研究和历史教学观点性就只有 20 个，但这 20 个类型适用于中小学历史教学的全过程和各级各样的考查试题，则是毋庸置疑的。

第七节 观点性问题的习题示例

在第六节我们指出，认知性习题可分为客体性问题和观点性问题两类，并且从无限的客体性问题中抽出了 20 个观点性问题。为了使大家更清楚地理解这些观点性问题，以便广大教育工作者根据考查目的需要更科学合理地设计各种观点性问题，并使学生掌握这些观点，我们按观点性质的类别逐一列举具体例题。

每一个观点性问题除包括的答案分析外，还就该观点所要运用的基本理论要点，顺便作一简单说明。但要指出的是，由于历史客体具有复杂的多方面性，所以同一种历史客体的观点性问题，有时不仅属于一种而属于两种观点性问题。关于观点性问题所属类别，我们分别用字母“A”和数字表示，例如关于第一类历史客体因果联系的观点问题是“A₁”，关于第二类历史客体的必然性和偶然性的观点性问题则是“A₂”……

一、观点性问题的例题

A₁ 型例题

例一 唐太宗常用的比喻是“水能载舟，亦能覆舟”，对大臣们常说的话是“朕终日孜孜，非但忧怜百姓，亦欲使卿等长守富贵。”

（摘自《贞观政要》）

请用史实说明唐太宗这种思想的渊源。

答案分析 这是由结果找原因的习题。唐太宗重视百姓，廉洁勤政，期望唐朝永不覆亡。产生这种思想认识的原因是他目睹了隋炀帝荒淫无度、滥施暴政、穷兵黩武所造成的后果。隋炀帝的政策和唐太宗的政策有着因果联系。

因果联系是历史事实和现象的普遍联系形式之一。引起某种历史现象的历史现象是历史原因；由于历史现象的作用而产生的历史现象是历史结果。因果联系，有两个明显的特点：一是原因在先，结果在后，二者决不能调换位置，也不能平行；二是先行现象必然地引起后继现象，前一种现象和后一种现象要有内在本质联系。没有内在联系的先后现象，不具有因果关系。

对于学生来说，他们往往把没有内在联系的前后相继的历史现象也误解为有因果关系，为此要设计下面的习题，运用错误尝试法使学生正确理解因果联系。

例二 历史上一次强大的农民起义之后，往往会出现社会经济萧条现象。如秦末农民起义后，汉初经济困难达到了“自天子不能具钧駟，而将相或乘牛车”的地步；隋末农民起义后，唐初的户口锐减，只有大业前期的三分之一弱。据魏征说，贞观六年（632 年）洛阳到山东一带“灌莽巨泽，苍茫千里，人烟断绝，鸡犬不闻，道路萧条，进退艰阻”。

（摘引自《旧唐书》卷 71）

请分析秦末和隋末农民起义后呈现的社会经济萧条的状况和农民起义的关系。

答案分析 二者没有因果联系。因为因果联系是事物本质的联系，这里虽然起义在先，社会经济萧条在后，但是这不是农民起义带来的直接后果。汉、唐初期社会经济崩溃倒退，主要是由于维系当时社会生产的生产关系遭到破坏，旧的生产秩序不能继续维持造成的，是封建生产关系束缚生产力发

展的直接影响和后果。农民起义和社会生产萧条之间没有本质的联系，它不是当时社会经济状况的根本原因。

历史现象的因果联系既是普遍的，又是复杂多样的。首先，原因和结果是对立的，不能混淆，原因就是原因，结果就是结果，不能倒因为果，也不能倒果为因。但是，在历史思维看来，在一定条件下两者又可以相互转化，一种条件下的原因可成为另一条件下的结果，相反，另一条件下的结果也可成为某种条件下的原因。其次，因果关系也有多种具体形式：一是一因多果；二是同因异果；三是一果多因；四是同果异因。

对于因果相互转化的辩证关系以及因果联系的四种具体表现形式，都应该设计专题加以解释并对学生进行专题思维操作训练，但为了简要，对于这种历史事实和现象的各种类型的因果联系不再举例分析。

A₂ 型观点性问题例题

例题一 1976年1月，周恩来总理不幸逝世，全党和全国各族人民无限悲痛，同年4月5日，北京广大群众纷纷汇集天安门广场悼念周总理，同时全国各大城市集会，支援北京群众声讨“四人帮”集团，这就是“四·五”运动。

请论证，如果不是周总理逝世，又恰逢清明节，“四·五”运动能否发生？

答案分析 这是一个偶然事件和必然事件联系的问题。“四·五”运动在4月5日这一天爆发带有很大的偶然性，如果不是因为清明节悼念周总理，它可能以其它形式，在其它时间发生，但是“四·五”运动的本质是人民群众反对江青反革命集团，人民群众同“四人帮”的生死搏斗带有必然性，这场斗争是不可避免的。

必然性和偶然性是历史唯物辩证法和历史思维的一对重要范畴，必然性是历史客体的本质规定的联系和发展趋势，偶然性指历史客体之间的非本质联系引起的现象。虽然偶然性在历史发展中不居支配地位，但它对历史的发展能起到加速或延缓的作用。必然和偶然的的关系是对立统一的，必然性只有通过偶然性才能开辟途径，偶然性是必然性的表现形式；偶然的背后隐藏着必然，必然是偶然的支配力量。具有必然和偶然联系的历史事件是不计其数的，如秦末起义是由于谪戍农民在前往渔阳途中，屯大泽乡，“会天下大雨，道路不通”而不得不起义的，起义时间和地点是偶然的，但是这种偶然性的背后隐藏着必然性，这就是反对秦朝的暴政。再如拿破仑1815年滑铁卢之战，似乎由于“天遇大雨”，道路泥泞，大炮不能及时送上前线，贻误战机，造成失败，这其中也有偶然和必然的问题等。

例题二 美国历史学家尼文斯说：“突发的疾病，天气的变化，文献的散失，男子和妇女因细微动机而引起的离异的变化——这一切都曾改变历史的面貌。”

（《历史入门》，转引自赵吉惠著：《史学概论》，169页）

请评论这一史学观点。

答案分析 这是典型的偶然现象决定论。不错，尼文斯所列举的这些偶然现象肯定对历史事件的变化多少产生影响，但决不会改变历史的面貌，改变历史面貌的是隐藏在这些偶然现象背后的必然性。

这个反面的例题说明，要使学生理解偶然和必然的联系，还须设计习题，要求学生批驳只承认偶然而不承认必然的历史唯心主义观点。对于所有观点

性的问题，在设计习题进行教学时，要有正面论证和反面批驳的两类不同性质的习题，只有这样教学效果才会更好。

以下所有观点性的问题，都可设计与正确观点相对立的错误观点的问题，但为简明起见，后面所有观点性例题就不再赘列有关反面观点性的习题。

A₃型问题

例题一 初税亩，非礼也。谷出不过籍，以丰财也。

（摘自《左传宣公十五年》）

初税亩。初者，始也。古者什一，籍而不税，初税亩，非正也。古者三百步为里，各曰井田。井田者九百亩，公田居一。私田稼不善则非吏，公田稼不善则非民。初税亩者，非公之去公田而履亩十取一也，以公之与民为已悉矣。

（摘自《谷梁传宣公十五年》）

初税亩。初者何？始也。税亩者何？履亩而税也。……何几乎始履亩而税？古者什一而籍。古者何为什么一而籍？什一者，天下之中正也。多乎什一，大桀小桀；寡乎什一，大貉小貉。什一者，天下之中正也，什一行而颂声作矣。

（摘自《公羊传宣公十五年》）

请对初税亩和本文作者对初税亩的评定提出你的见解。

答案分析 这是确定历史新生事物的题。春秋战国之际，我国奴隶社会向封建制转变，以公元前594年鲁国实行“初税亩”为先导。初税亩的实施，必然要废除西周以来的公田制，承认私田的合法性，但遭到儒家保守思想的反对。历史上新生事物一定会战胜旧事物。初税亩是顺应历史发展的具有重大历史意义的改革。历史唯物主义者应该支持历史新生事物，因为它符合历史发展的方向。历史的发展就是新生事物战胜旧事物的过程。

例题二 我国古代某一个山区有鸡犬之声相闻而老死不相往来的两个相邻部落，其第一个部落用摩擦的方法取火，而另一个部落则用打击石头的方法取火，然而在举行节日庆典时期，后一个部落也用摩擦的方法点燃火炬。

请说明哪一种取火方法是最新的？为什么？

答案分析 打击石头取火方法是最新的。因为第二个部落的取火方法使用的是打击石头的方法，但在节日庆典时也用摩擦方法，这说明该部落的人也会用摩擦的方法取火，而第一个部落却不知道打击的方法。按照历史思维的观点，古今中外各族人民都喜欢采用先进的科学技术和文化，摒弃落后的，而且，各民族共同的心理特征是在节日庆典时都愿使用本民族古老传统的风俗和形式，因此可断定摩擦取火的方法落后，第一个部落还没有掌握较先进的打击取火的方法。

历史发展过程就是新事物代替或战胜旧事物或腐朽事物的过程，我们要学会识别新事物。所谓新事物是指符合历史规律的、具有强大生命力和远大前途的事物。所谓旧事物或腐朽事物是指丧失了存在必然性的和日趋灭亡的事物或违背历史潮流的事物。识别新历史事物的标准不是时间的先后，因为后出现的历史客体有不少是落后的甚至是腐朽反动的，如秦始皇的焚书坑儒、各种旧势力复辟、殖民主义扩张、法西斯主义以及我国的“文化大革命”等，都不能称为新事物，因为这些事物都是落后的，失去活力的，趋于灭亡的。同时还要阐明，新事物取代落后事物是一个曲折复杂的斗争过程，新事物在最初阶段很弱小，不完善，在成长中会受到各种挫折，斗争中往往会失

败；而旧事物在同新事物斗争的最初阶段总是强大的，在斗争过程中也往往能取得暂时胜利，但其失败是符合历史的辩证法的。因此，除上面的例题外还要设计新事物取代旧事物的其它类型习题。

A₄ 型问题

例题一 中国历史博物馆陈列了山东某地古墓群挖掘结果的两组统计数据：

第一组数据是：

随葬品情况	墓数	百分比
随葬猪头下颚骨的墓	45	34%
一般随葬品的墓	80	60%
无任何随葬品的墓	8	6%
合计	133	100%

第二组数据是：

第 114、115、119、120 号墓没有猪头随葬；共随葬陶器、工具 18 件，每墓平均 4 件半。

第 12、13、54、58、59、63 号墓随葬猪头 26 个，平均每墓有 4 个多；随葬陶器、工具 167 件，平均每墓 27.8 件。

请问，根据考古工作队挖掘古墓的统计数据，可得出什么结论？

答案分析 可看出阶级萌芽了。这是因为：

从第一组统计数据看出，当时的猪头和猪下颚骨是贫富的象征，因此作为随葬品。但是，从猪骨和一般随葬品来看，那时出现贫富分化，最富者为 34%，占总墓数的少数，他们的随葬品有猪骨，说明有了私有牲畜。而中等私有财产者和最贫者占绝大多数，共 66%。

从第二组数据看出贫富的差异程度。第 114、115、119、120 号墓不仅没有猪头，而随葬的物品平均只有 4 件多，但第 12、13、54、58、59、63 号墓不仅平均每个墓有 4 个珍贵的猪头，随葬陶器和工具平均达 27.8 件，是第一组墓的 6.18 倍，可见贫富分化的严重程度。

这些古墓就是山东大汶口的古墓。

A₄ 的例题一，从观点的类别看具有两种习题特性，从古墓的统计数来看，一方面看出了有了贫富分化，出现了阶级，另一方面从阶级的萌芽来看，又属于 A₃ 型的确定历史新现象和新事物的习题。

此外，从古墓的私有制和贫富两级分化来看，又能推断出这些古墓属于父系氏族社会后期的古墓，根据这些又可判断古墓的历史阶段，如果还从观点类型上看，本题又属于 A₇ 型的习题。

例题二 据雍正十二年《（苏州府）长洲县永禁机匠叫歇碑》记载：“苏城机户类多雇人工织。机户出资经营，机匠计工受值，原属相需，各无异议。惟有不法之徒，不谙工作，为主家所弃，遂怀妒忌之心，倡为帮行各色，挟众叫歇，勒加银，使机户停织，机匠废业。致机户可君衡等呈勒石永禁。……（长洲县官府决定）嗣后如有不法棍徒，胆敢挟众匠叫歇，希图从中索诈者，许地邻机户人等，即时扭禀地方审明。应比照把持行市律究处，再枷号一月示儆。”

据该史料请回答：上述材料反映什么现象？这些现象的实质是什么？材料反映出官府对事实性质作了哪些歪曲？

(摘自 1963 年全国高考试题)

答案分析 这个材料反映出鲜明的阶级性。在我国封建社会尚占据支配地位的明末清初，“织户出机、织工出力”的资本主义生产关系在苏、松地区已经萌芽，随之出现了劳资间的斗争，机匠罢工，机户告状，官府站在剥削阶级立场上偏袒机户，把斗争的原因说成是“不法之徒”向机户“索诈”，官府显然歪曲了事实的真相。

同时，从观点性质上看，这个例题也属于 A₃ 型的习题，因为明末清初手工业中的劳动斗争是近代无产阶级和资产阶级间斗争的萌芽，是阶级斗争的新现象。

A₅ 型问题

例题一 阅读以下同一时期的史料：

史料 1 近来土地多归有力之家，非乡绅，则富民……若夫穷民，本无立锥之地。

史料 2 先代有限田之议，均田之制，口分世业之法，宜仿其制剩除之，亦因时救弊之政也。

史料 3 徒党不下数千，始则占耕民田，后遂攻打郡县。

史料 4 十四年正月攻河南，有营卒勾贼，城遂陷。

请根据史料叙述的内容判断这是叙述哪一朝代的事情？为什么？

答案分析 明朝末年。明代末年，土地兼并十分严重，全国土地高度集中在以皇室、宦官为首的大地主集团手里，当时的情况是：一人而数十百顷，或数十百人而不一顷。如宦官刘瑾就掠夺了土地数十万顷，因此暴发了李自成领导的大规模的农民起义。起义军攻打到河南时，于崇祯十四年正月攻破洛阳，杀福王朱常洵。根据这样的历史事实，可判断这个史料叙述的是明末农民起义的有关事情。

例题二 世祖皇帝建元中统以来，始未取故老诸儒之言，考求前代之典，立朝廷而建官府，辅相者曰“中书省”，本兵者“枢密院”，主弹纠者“御史台”……

夫外之郡县，其朝廷远者，则镇之以行中书省。……若有边徼之事者，则置宣慰司以达之。……举刺之事，则有行御史台领监察御史、肃政廉访以治之。

(引自《元文类》)

根据本文所述事实，请判断这是哪个朝代的政府管理机构。

答案分析 这是元朝的。因为元世祖统一中国后，仿照宋朝制度在中央建立统治机构，对前代王朝统治措施既有继承又有新发展。虽然“中书省”“枢密院”“御史台”自汉朝以后就已设置了，但元朝又有某些变化，特别在地方设立“行中书省”，这是元朝新设机构。元代除京师附近地区直隶于中书省外，又于河南、江浙、湖广、陕西、辽阳、甘肃、岭北、云南等处设十一行中书省，史称十一行省。我国的行省制是从元朝开始的。根据这一历史特点，可断定本文叙述的统治制度是元朝的。

判断历史客体的历史年代和时期，要在全面考虑的基础上抓住历史对象的时代特征。

A₆ 型问题

例题一 鲁迅说：“有一回拿破仑过阿尔卑斯山，说‘我比阿尔卑斯山

还要高！’这何等英伟，然而不要忘记他后面跟着许多兵；倘没有兵，那只有被后面的敌人捉住或者赶回，他的举动、言语都离开了英雄的界线，要归入疯子一类。”

（引自《鲁迅全集》第一卷，153页）

请结合拿破仑的事迹，评鲁迅的史学观。

答案分析 拿破仑是法国大革命时期的伟大历史人物，他进行了十年战争，镇压了保皇派的复辟叛乱，严重打击了欧洲的封建势力，颁布了《拿破仑法典》，用法律形式巩固了资产阶级革命成果。但是他的杰出贡献，离不开士兵和人民群众的支持，所以当他把自己说成是主宰历史的英雄时，鲁迅说这是英雄不该说的疯话。鲁迅是历史唯物主义史观，拿破仑是历史唯心主义史观。

例题二 清代史学家赵翼在《唐女祸》中说：“开元之治，几乎家给人足，而一杨贵妃足以败之。”

（摘自1992年高考试题）

结合你对唐朝由盛转衰的原因认识，分析评论赵翼的这一观点。

答案分析 唐朝由盛转衰的原因是唐玄宗政治腐败造成的，而赵翼把这种腐败现象完全归罪一个女人杨贵妃，这是夸大个人历史作用的唯心史观。

历史人物的评价问题是诸种历史评价中最为复杂的一种。这种评价应掌握的基本原则有：一是人民群众是历史的创造者，但同时承认杰出历史人物对历史发展有加速或延缓的作用；二是杰出历史人物的产生，体现了历史发展的必然性，但同时又带有一定偶然性；三是承认无产阶级革命领袖对历史发展的重大贡献是以往任何杰出人物都不可比拟的，但又要反对个人迷信。评价历史人物要遵循一定的原则，所有评价人物的各种理论和方法都应设计专题对学生进行训练。

A₇ 型问题

例题一 概述原始公社制度的一般发展过程是怎样的。

答案分析 该题要求确定原始公社的发展阶段。原始公社是人类历史上的第一个社会经济形态，它以生产资料原始公有制为基础，主要经历了原始群阶段、母系氏族社会、父系氏族社会。父系氏族社会晚期出现私有制和阶级剥削，原始公社制度解体，进入奴隶社会。

例题二 所谓自然分工是指人们按性别和年龄的差别，在纯生理基础上产生的劳动分工。请论述奴隶社会确立前人类社会生产劳动自然分工情况及其带来的影响。

答案分析 从原始社会到奴隶制社会确立，生产劳动自然分工经过了三次大变革：第一次指游牧部落从野蛮人群中分离出来，发生于原始社会野蛮时期的中级阶段，这次分工导致母权制逐渐解体，父权制逐渐固定下来，个体家庭作用愈来愈大；第二次指手工业从农业中分离出来，发生在原始社会野蛮时期的高级阶段，这次分工带来手工业的大发展，劳动生产力的提高和商品经济的发展；第三次指社会上出现了不从事生产劳动而从事商品交换的商人，发生于原始社会瓦解、奴隶社会形成时期，其后果是使商品生产和商品交换进一步发展起来。社会的三次大分工，每一次都促进了生产力的发展和剩余产品的增加，也促进了私有制的发展和对立阶级的形成。

任何历史对象在历史上都有产生、发展和灭亡的过程，也就是说都有发展的阶段性。凡是列举某个客体发展过程的习题，答题时应当遵循的原则是：

都需要查明并叙述发展的阶段性、基本特征及其划分的标准和带来的后果。

A₈ 型的问题

例题一 义和团运动是中国近代史上的大事件。对于义和团运动的纪律问题有如下一些不同的历史记载：

信奉义和团的刘以桐在《民教相仇都门见闻录》中称：团民“均自备口粮，毫无滋扰”。

力主剿灭义和团的劳乃宣在《奉案杂存》中说：“其党焚杀劫掠，无所不至。”

西什库天主教堂的樊国果指责义和团“掠掠焚杀，逾土匪”。

怀着政治目的企图利用义和团的清大臣刚毅说：“拳民出死力为国宣难，入京以来，秋毫无犯。”

护理直隶总督觉罗廷雍，起初赞扬义和团，后来八国联军侵占北京，慈禧在逃亡西安中下了“剿团”上谕，这时他又说：“（义和团）扰害地方，勒索财物，欺侮官商。”

（引自《中国近代史料丛刊·义和团》）

同样的义和团事件，但记录它的史料褒贬之态度如此悬殊，善恶评价分歧如此之大，为什么？

答案分析 这反映了史料客体主体意识的渗透问题。义和团运动是中国近代史上自发的反帝爱国运动，反对外国传教势力对人民的欺压掠夺，实际上他们有良好的纪律。同样的历史事件，在不同人物的笔下，好坏善恶评定不相同，这是由于人们的立场观点不同造成的，也就是主体意识对史料客体的渗透作用。

历史客体是不以人的意志为转移的客观存在，但记载历史客体的史料却是人写的。作用于史料客体的人的主体意识结构非常复杂，大体说来有这样几种因素：哲学观点、政治立场、知识基础、生活经验、情感态度、性格气质等。而且主体意识还有社会性和时代性。没有渗透主体意识的史料客体是不存在，所以运用史料要注意分析主体意识的渗透作用。1991年国家教委考试中心制定的历史学科10条能力要求之一指出：要“区分历史材料中的客观事实和主观见解”，就是揭示主体意识对史料客体的渗透。这种能力是要求学生透过主体意识渗透史料客体造成的迷惑性，揭露问题的本质，恢复历史对象的原貌。

A₉ 型问题

例题一 南北朝时鲜卑族拓跋部建立北魏统一黄河流域，北魏孝文帝改革推行汉化政策，促进民族融合。试结合有关史实的分析论证马克思的“野蛮的征服者总是被那些他们所征服的民族的较高文明所征服，这是一条永恒的历史规律。”

例题二 试比较中国封建社会的多次农民起义和欧洲的农民起义有什么异同？

例题三 试比较中国的奴隶制和封建制与欧洲的奴隶制和封建制有什么异同？

例题四 梁启超说：“历史现象只是‘一躺过’，自古及今从没有同铸一型的史迹。这又为什么呢？因为史迹是人类自由意志的反映，而各人自由意志之内容绝对不会相同，所以史家的工作和自然科学家的正相反，专务求‘不共性’。倘若把许多史迹相异的属性剔去，专抽那相同的属性，结果使

史的精魂剥夺净尽了。”

(梁启超：《中国历史研究法》)

用历史事实论证梁启超的史学观点。

例题五 何炳松说：“夫人类之特异生活，日新月异，变化无穷。故凡属前往行，莫不此往彼来，新陈代谢。此历史上所以不能有所谓定律也。”

(何炳松：《历史研究法》)

用历史事实论证何炳松的史学观。

例题六 叔本华认为：世界历史不过是“偶然现象的联系，无所谓统一性”。用历史事实论证叔本华的史学观。

答案分析 上述问题的观点性质都属历史发展的统一性和多样性问题。所谓历史发展的统一性，就是同一性、一致性或共同性。人类社会历史发展不论多么复杂和丰富多彩，但都有共同处和重复性，例如从大的方面来看，自从人类社会形成以来，各地域民族大都经历了石器时代、青铜时代、铁器时代和机器工业时代。历史的多样性是指大到整个历史过程，小到每个历史人物和事件，都不会绝对的相同，例如中国的封建国家是中央集权制，在欧洲是封建庄园；欧洲的农民起义都是被镇压而失败的，而中国某些农民起义失败的形式是以起义领导人篡权建立新王朝的结果而失败的。统一性和多样性也就是普遍性和特殊性、共性和个性的问题，二者是对立统一的。历史的多样性是统一性前提下的多样性，历史的统一性是多样性基础上的统一性。否认统一性的多样性，历史就成为毫无规律的偶然历史事件，史料就成为杂乱无章的历史记载；否认多样性的统一性，历史就成为不符合实际的模式化的抽象化的历史，历史科学就成为公式化刻板化的历史唯物主义的空洞原理。资产阶级的历史学家，如梁启超、何炳松、叔本华等，都片面强调多样性，否认历史发展的统一性；而那些机械唯物主义者和教条主义者们，都片面强调统一性，否认多样化。他们都违背了历史发展的辩证法。

A₁₀ 型的问题

例题一 墨子说：“欲天下之言而恶其贫，欲天下之治而恶其乱，当兼相爱、交相利。”又说：“（战争）春则废民耕稼树艺，秋则废民获敛……百姓饥寒冻饿而死者，不可胜数。”就这里所引言论，指出其思想核心，说明其社会根源，并分析其积极意义。

(1994年普通高等学校招生全国统考试题)

答案分析 本题有三问，第二问“说明墨子思想的社会根源”就是要求从历史上的社会存在解释历史上的社会意识。墨子思想的核心是“兼爱”、“非攻”，这种思想是当时社会现实决定的。墨子生活在战国初期，当时正处于社会变革阶段，封建经济初步形成，随着农业和手工业的发展，小生产者的队伍不断扩大，他们深受剥削和压迫，要求摆脱贫困，渴望温饱富裕，因此墨子的“兼爱”、“非攻”的思想代表小生产者的要求，符合人民的利益。

例题二 1848年欧洲革命失败后，马克思、恩格斯曾预言，新的革命高潮很快还会到来，无产阶级将获得最终胜利。但是，1895年恩格斯又写道：“历史表明，我们以及所有和我们有同样想法的，都是不对的。历史清楚地表明，当时欧洲大陆经济发展的状况还没有成熟到可以铲除资本主义生产方式的程度。”结合19世纪50年代到80年代欧洲大陆的重大历史变化，阐述恩格斯理论观点变化的根源。

答案分析 1848年欧洲爆发了空前规模的以无产阶级为主力的大革命，革命的深刻原因是农业歉收，人民生活恶化，工商业危机，工人失业。人民要求扩大政治权力，但革命由于被资产阶级窃取政权而遭到失败。马克思和恩格斯当时判断无产阶级革命高潮很快还会到来并获得最终胜利，后来，俄国于1861年进行了废除农奴制的改革，意大利、德国国家由分裂走向统一，资本主义经济各自获得发展，马克思和恩格斯原先的看法已与历史形势的变化不相符合，因此恩格斯根据时代的新特点重新作出结论。马克思和恩格斯的预言和对预言的更正，其根据都是当时的社会历史实际。

以上这两个问题的观点类型，都属于从历史上的社会存在解释历史上的社会意识。历史唯物主义认为，社会意识是社会存在的反映。社会意识的形式是多种多样的，其中包括政治思想、法权思想、道德、哲学、艺术、宗教等，这些不同内容的社会意识不管是正确还是错误，甚至是纯粹的歪曲和幻想，但都以社会现实为根据。春秋战国时期的百家争鸣是由于社会大变革的原因，文艺复兴运动是资产阶级夺取封建势力政权的政治思想准备。社会意识是有阶级性的，它不仅反映社会存在，还反作用于社会存在，这是观察各种社会意识的基本观点。

A₁₁型问题

例题一周守藏室之史老子说：“小国寡民，使民有什伯之器而不用，使民重死而不远徙。虽有舟舆，无所乘之；虽有甲兵，无所陈之；使民复结绳而用之。甘其食，美其服，安其居，乐其俗；邻国相望，鸡犬之声相闻，民至老死不相往来。”

（引自《老子》）

用历史事实论证老子的历史观正确与否。

例题二战国中期孟轲说：“由尧至于汤，五百有余岁……由汤至于文王，五百有余岁……由文王至于孔子，五百有余岁。”

（引自《孟子》）

用历史事实论证孟子“五百年必有王者兴”是什么历史观。

例题三韩非子说：“上古之世，人民少而禽兽众，人民不胜禽兽虫蛇。有圣人作，构木为巢以避群害，而民悦之，使王天下，号之曰有巢氏。民食果蓏蚌蛤，腥臊恶臭而伤害腹胃，民多疾病，有圣人作，钻燧取火以代腥臊，而民悦之，使王天下，号之曰燧人氏。中世之世，天下大水，而鲧禹决渚。近古之世，桀纣暴乱，而汤武征伐。今有构木钻燧于夏后代之世者，必为鲧禹笑矣；有决渚于殷周之世者，必为汤武笑矣。”

（引自《韩非子·五蠹》）

韩非子的这段记载说明怎样的历史趋向和历史观？

例题四列举自秦统一中国到新中国成立，我国历史上出现过的主要分裂时期，说明我国历史分裂和统一是否是反复无穷的循环。

答案分析 例题一，老子的历史观是主张历史倒退的；例题二，孟子的历史观是历史发展循环论；例题三，韩非子的《五蠹》篇的记载，体现了历史向前发展的客观过程，也反映了韩非子的历史观是进化论。但是，所有这些观点或史料记录，都不是历史唯物主义的。历史唯物主义认为，历史的发展不是倒退，也不是简单的循环，又不是直线式的上升。历史发展的趋向性是由低级到高级、由简单到复杂的螺旋式的上升前进。历史在前进中会出现各种曲折，甚至是暂时的复辟倒退或由统一到分裂，但是一时的曲折和倒退

或分裂决不会改变历史的总趋势。我国 2000 多年的历史发展过程中所出现的暂时分裂和长期统一的两种局面，也是历史发展总趋向性和曲折性辩证统一的诸种形式中的一种。

A₁₂ 型问题

例题一 我国春秋时期，开始使用铁器和牛耕，生产力提高，私田大量开垦，鲁国实行“初税亩”，晋国实行“作爰田”，都实行了封建地租剥削，因此当时我国已进入封建社会。请论证这种观点是否正确。

例题二 明朝中期以后商品经济高度发展，江南一些地区出现“机户出机，机工出力”的资本主义生产关系。大机户有织机数十张，积累财产达百万。万历年，由于“钱贱物价贵”，南京丝织工聚众罢工。有人据此认为，我国明后期进入资本主义初级阶段，请论证是否正确。

答案分析 春秋时期是我国封建生产关系萌芽时期，我国封建社会开始于战国时期。明朝中期以后我国出现资本主义生产关系萌芽，但当时的社会仍然是封建社会。这是因为：

A₁₂ 型问题属于确定历史客体性质的变革问题，但和 A₄ 型问题确定阶段性的问题有所不同，A₁₂ 型的问题主要讲历史客体的量变和质变或渐变和突变的两种不同性质的变化。

量变和质变或渐变和突变，是从历史客体抽出来的、反映历史客体变化普遍规律的一对历史唯物主义的基本概念。渐变是历史客体量变的形式，是质变的准备；质变（突变）是渐变的飞跃，是历史客体本质的变化。渐变是部分的质变，如变旧中国为新中国的标志是 1949 年的开国大典，但在此之前的解放区早就是人民当家作主的人民民主专政的社会，已发生质的变化。判断历史对象的性质，要依据矛盾论的主要矛盾和次要矛盾的观点。“事物的性质，主要地是由取得支配地位的矛盾的主要方面所规定的。”因此，春秋时期出现的封建生产关系，明中期出现的资本主义生产关系，以及大量的新生历史对象的萌芽，都没有发展到支配地位，故不能改变整个历史客体的性质，只是部分的质变、整体中的量变。

A₁₃ 型问题

例题一 列举事实，说明春秋战国时期生产力的发展决定着封建生产关系的产生和发展。

例题二 比较西欧各国文艺复兴或启蒙运动的异同，说明造成异同的根源。

例题三 1958 年我国出现的“总路线”、“大跃进”、“人民公社”这种“左”的运动，为什么会造成国家财政困难和国民经济比例失调？

例题四 在我国 1978 年召开的全国科学大会上，邓小平同志在讲话中阐述了科学技术是生产力的原理，请用史实加以论述。

例题五 马克思和恩格斯说：“资产阶级在它的不到 100 年的阶级统治中所创造的生产力，比过去一切时代创造的生产力还要多，还要大。”这是为什么？

（《马克思恩格斯选集》第 1 卷，第 256 页）

答案分析 这五个例题都说明生产力与生产关系相适应的观点。关于二

者之间的辩证关系，要设计如下几种类型的题：一是生产力的发展达到一定水平才能改变生产关系，达不到一定的水平生产关系不会有根本改变，例如习题一和习题二；二是当生产力还没有要求变革生产关系时而变革生产关系就会破坏生产力的发展，例如习题三；三是科学技术是生产力，例题四要求论证这一原理；四是新兴生产关系会极大促进生产力的迅速发展，例题五要求用历史事实阐述马、恩的论断就是阐明这一原理。

关于生产力和生产关系问题，还要说明生产力是推动社会历史发展的根本动力这一原理。为此，除了设计正面题进行论述外，还可设计驳论题。因为关于社会发展的动力问题还有各种历史唯心主义观点，如“上帝意志论”、“绝对观念论”、“杰出人物论”、“地理环境决定论”、“不可知论”等，这些都可设计习题要求学生进行反驳，通过驳论树立正确的观点。

A₁₄ 型的问题

经济基础和上层建筑的辩证关系，是历史唯物主义的一对基本概念，同时也是重要的观点性问题的一种类型。但是，这种观点性问题的类型和生产力与生产关系的类型基本是一致的，因为生产力和生产关系的原理与经济基础和上层建筑的原理是一致的，所以关于 A₁₄ 型的问题，就不再设计习题予以解释。

A₁₅ 型问题

例题一 在第二次国内革命战争时期，中国共产党对国民党的政策是：1935年为“反蒋抗日”，后来改为“逼蒋抗日”，1936年9月以后改为“联蒋抗日”。中国共产党对国民党政策几次重大变化的主要原因是什么？

答案分析 中国共产党政策变化的原因是由于当时主要社会矛盾变化引起的。第二次国内革命战争前期，主要矛盾是以中国共产党为代表的人民大众同国民党新军阀的矛盾（国内阶级矛盾）。“西安事变”后，中日民族矛盾上升为主要矛盾，国内阶级矛盾下降为次要矛盾，因此，中国共产党的政策也相应地变化。

任何历史阶段或历史现象都充满着错综复杂的矛盾，诸种矛盾中分为主要矛盾和次要矛盾，这两种矛盾的地位处于不断变化中，如在资本主义社会中无产阶级和资产阶级为主要矛盾，其他矛盾如残存的封建势力和资产阶级的矛盾，农民阶级和无产阶级的矛盾等，皆为次要矛盾。但在资产阶级革命最初阶段，资产阶级及人民大众同大资产阶级的矛盾，则为主要矛盾。分清某时期或某种现象的主要矛盾和次要矛盾是观点性问题之一。

A₁₆ 型问题

例题一 分析古代罗马隶农制的形成与发展过程。

答案分析 罗马帝国后期，不适应生产力发展的奴隶制发生危机。大奴隶主们便把自己的大庄园分成小块土地租给奴隶耕作，奴隶成为农奴；也有一部分在罗马共和国时期的自耕农和入境的“蛮族”佃农，由于破产，不能维持独立地位，托庇于大庄园主。隶农的来源主要是这两部分人，他们的经济特点是通常有自己的家室和少量的工具及农产品，但要向大地主交纳租赋（货币或实物）并负担劳役，被固定在土地上。大庄园主可以把他们连同土地一起出卖。隶农已与奴隶有别，但又不同于中世纪的农奴，他们是“中世纪农奴的前辈”（恩格斯语）。原奴隶社会的奴隶主们逐渐转化为中世纪的封建主。隶农制是由奴隶制向农奴制过渡的一种制度，它的继续发展则进

入中世纪。

例题二 请剖析英国 15 世纪新贵族的形成与发展。

答案分析 英王亨利二世时期（1154～1189 年）开始征收盾牌钱，用以代替原应服役的贵族骑士的军役。此后，免除军役的中小贵族们专营农、牧业。随着商品经济的发展，他们开始按资本主义方式经营农、牧业，参与圈地运动，使用雇佣劳动，投资商业，从事海外殖民活动等，从而逐渐资产阶级化。同时，一些富裕起来的农民和大商人，也购买土地和爵位，成为新兴资产阶级。接着，贵族和新兴资产阶级逐渐合流，成为新的阶级势力。后来发生的英国资产阶级革命就是这个阶级领导的反对斯图亚特王朝的封建专制制度。

否定与继承是认识历史的基本观点之一。否定就是新的历史对象取代旧的历史对象，如一种社会形态否定另一种社会形态等。但是否定不会全盘的抛弃，否定是“扬弃”，否定之中有肯定，既有克服和抛弃的一面，又有继承和发展的一面。隶农制和新贵族的形成与发展就反映了否定中的新旧事物的相互联系。否定是旧事物过渡到新事物的必要结果。在否定的问题上，还要设计体现形而上学的绝对否定观的习题要学生进行反驳。如费尔巴哈对黑格尔哲学就采取形而上学的全盘否定的态度，在否定黑格尔的唯心主义体系时连同其中辩证法的合理内核也不加分析地否定了，因此列宁批评说这好像倒脏水，连盆里的婴孩也倒掉一样。

A₁₇ 型问题

例题一 1899 年美国国务卿海约翰代表美国政府分别向英、德、俄、日、意、法等国发出照会，提出所谓“门户开放”政策，其主要内容为：

第一，各国对于其在中国任何所谓“势力范围”或租借地内之任何条约口岸，或任何既得利益，不得干涉。第二，中国现行的约定关税率，对于运往在所述“势力范围”内的一切口岸，除非是“自由港”之所有货，无论属于何国均应适用，其税款概归中国政府征收。第三，各国在其“范围”内之任何口岸，对他国船舶不得课以高于该国船舶之港口税，并在其“范围”内所建筑、控制或经营的铁路上运输其他国公民或臣民的货物通过此种“范围”时，所收运费不得高于本国国民运输同样货物所收之运费。

（摘自《中美关系史料》第 1 集，世界知识出版社）

请就其内容分析“门户开放”政策的实质。

答案分析 从表面来看，“门户开放”政策是为了维护各国在中国的平等利益并保护中国的关税权，但其实不然。由于美国资本主义发展较晚，当 19 世纪初其工业产量超过其他资本主义国家时，中国已被列强所瓜分完毕，“门户开放”政策的实质是通过“机会均等”的手段“均占”各列强侵掠中国的利益，假借保护中国的关税征收权，达到进一步独占中国的侵略目的。

例题二 1922 年，美、英、法、日、意、比、荷、葡、中等九国在华盛顿签署了《九国公约》，其主要条款有：

（一）尊重中国之主权与独立及领土与行政之完整；（二）给予中国完全无碍之机会，以及发展并维持一有力巩固之政府；（三）施用各种之权势，以期切实设立并维持各国在中国全境之商务实业机会均等之原则；（四）不得因中国状况，乘机营谋特别权利，而减少友邦人民之权利，并不得奖许有害友邦安全之举动……

（摘自《国际条约集》（1917～1923 年），世界知识出版社）

请分析《九国公约》的实质。

答案分析 《九国公约》表面看是“尊重中国的主权与独立及领土和行政的完整”，但实质则是，由于日本经济政治力量显著在中国增长，各帝国主义惶惶不安。《九国公约》是为了抵制日本独霸中国的野心，保证帝国主义在华的平等利益，使中国回复到几个帝国主义共同支配的局面。

本质和现象这对范畴，揭示历史客体的内在联系与外部表现的相互关系。本质是事物的内在规律，现象是事物的表面形式。历史对象的现象是复杂多样的，但大致分为真象和假象两种。真象同本质一致，假象同本质相反。例题一和例题二的两个条约的表面现象都是假象。认识历史对象要注意不要被假象所迷惑。现象和本质有区别，又有联系，要通过现象认识本质。抽象认识是认识历史客体本质的科学方法。所谓抽象认识就是透过历史的表面现象，去发现历史事物的内部联系，揭示其本质和规律，不要停留在表面现象和史料的语句上。光怪陆离的历史表面现象最容易迷惑人，用列宁的名言说：“历史喜欢捉弄人，喜欢同人们开玩笑。本来要到这个房间，结果却走进了另一个房间。”

A₁₈ 型问题

例题一 西欧中世纪农奴反对封建主长期采用的基本斗争形式是什么？最高斗争形式是什么？决定这一种斗争形式的主要内容是什么？

答案分析 农奴反对封建主长期采用的基本斗争形式是非大规模武装起义，决定这种斗争形式的内容有：抗缴捐税、拒绝劳役、破坏农田、交纳低劣副产品、聚众暴动、逃跑等，概括起来看分为思想斗争、政治斗争和经济斗争三种类型；最高斗争形式是农民起义，如萨克森起义、瓦特·泰勒起义、罗伯特·凯特起义、多尔奇诺起义等。决定这种斗争形式的主要内容是由于封建主占有生产资料、拥有权利并残酷地剥削贫困农奴造成农奴揭竿而起。

例题二 列举奴隶制国家、封建国家、资本主义国家的政权组织各有哪些政府机构构成的？决定这种形式的内容是什么？

答案分析 这个题实际上问的是国体和政体。国体指国家的阶级性，社会各阶级在国家中的地位。政体指国家政权的构成，即统治阶级采取何种形式去组织反对敌人、保护自己的政权机关。国体是决定政体的内容，政体是国体的表现形式。一定的国体要有相适应的政体。在奴隶制国家有君主专制制、贵族共和制、民主共和制等不同政体；封建制国家有君主专制制、等级代表君主制等不同政体；资本主义国家有君主立宪制、民主共和制（总统制和内阁制）等不同政体。一个国家的政体和国体的关系就是内容和形式的关系。

任何历史客体都有它的内容，也有它的形式，所有客体都是内容和形式的统一。内容是事物内部各种要素的总和，是事物存在的基础，不同事物有不同内容。形式是事物的内部各种要素的结构或外部表现方式。如在生产方式这个客体中，生产和生产力是内容，生产关系是形式。只有生产、生产力的各种要素按一定的方式结合起来，才能进行生产。在社会经济形态中这个客体，由社会生产关系总和构成的经济基础是内容；上层建筑对经济基础而言是形式等等。上述两个例题只说明了什么是历史客体的形式，什么是历史客体的内容，以及该题中形式和内容的关系问题。这只是形式和内容多种辩证关系中的一种。此外，还应设计专题说明这样几种关系：一是形式有两类：

一类是和内容不相关的非本质的形式，另一类是和内容相关的本质的形式；二是形式和内容是相对独立的，并在一定条件下相互转化；三是内容和形式的相互作用，内容决定形式，形式对内容有反作用；四是不变革内容，只搞形式主义会带来危害。

A₁₉ 型问题

例题一 1905 年俄国第一次资产阶级革命是在什么情况下发生的？它的经过大概怎样？它有什么世界意义？

(1954 年全国高考试题)

例题二 1871 年的巴黎公社为什么没有获得成功？这一革命运动的巨大历史意义是什么？

(1955 年全国高考试题)

例题三 十月社会主义革命的历史意义是什么？

(1958 年全国高考试题)

例题四 略述武昌起义的主要经过和辛亥革命的历史意义。

(1961 年全国高考试题)

例题五 简述明、清两代加强封建专制主义的措施及影响。

(1983 年全国高考试题)

例题六 简述 1929 年的世界资本主义经济危机对帝国主义国家矛盾和世界局势的影响。

(摘自宋厚生编：《精编新高考题型与模拟试卷》)

答案分析 A₁₉ 型的习题，是属于评价历史客体对以后所产生的深远影响和历史意义。这种类型的问题自 50 年代以来就引起人们的重视，在高考和教学实践中被大量采用，而且便于理解。因此，关于这类问题，我们仅摘引上述几个例题，对其答案就不再作具体分析。

A₂₀ 型问题

例题一 用史实说明在“一二·九”运动中知识青年表现了怎样的革命精神？今天我们怎样继承他们的革命传统？

(1965 年全国高考试题)

例题二 举出第二次世界大战帝国主义发动突然袭击的三个战例，并说明其历史教训。

(1978 年全国高考历史试题)

例题三 袁世凯是怎样窃取辛亥革命胜利果实的？分析辛亥革命的失败原因和历史教训。

(辽宁省 1977 年高考历史试题)

答案分析 A₂₀ 型问题，属于总结历史的经验教训类。这种类型的题和 A₁₉ 型的题特点有着许多共同之处，被长期广泛采用，并不难理解，老师们有丰富的教学经验，因此，对于这类习题我们仅举几例，不再进行说明分析。

二、观点性问题种类的多样化

客体性问题的数量是无限的，而观点性问题的类别是有限的，归纳起来，只不过 20 个。但这 20 个观点性问题中的每一类，又包括若干不同种别的观点性问题。就是说，每一大类观点性问题中，又可细分若干种观点性的问题，种观点性问题是多样丰富的。类观点性问题和种观点性问题的关系是属种关系，如果说每个类观点问题都是上位概念，那么种观点性问题就是下位概念，

前者是一级观点性问题，后者是二级观点性问题。下面我们仅举 A₁ 型类观点性问题为例说明。

因果联系是历史客体的本质的内在联系，这种联系是辩证的，复杂的，多样性的。同时，历史唯心主义的因果联系观是错误的。为说明这些原理，要设计如下多种习题。

1. 说明因果定义性的问题

历史原因是引起某种历史现象的历史现象；历史结果是由于原因的作用而产生历史现象，这就是因与果的定义。例如，以由于帝国主义发展不平衡为争霸权和重新瓜分世界，而引起第一次世界大战为例子所设计的问题，就是说明因果定义性的问题。

2. 说明因果关系特征性的问题

因果关系的显著特征是原因必先，结果必后，而且必须有制约关系，否则不是因果关系。为说明这种特点，可以历史上每次大规模农民起义之后社会经济随之萧条为例设计题，从而表明在时间上有先后的两种现象并不一定就是因果关系。因果关系的特征是先行现象必然引起后继现象，二者有制约关系。

3. 说明原因和结果相互转化的关系问题

原因就是原因，结果就是结果，不能倒果为因，也不能倒因为果，但是原因和结果在一定条件下可相互转化。例如，政治是经济发展的结果，在社会生活中，经济是最后的根本的原因；但是，在社会生活不正常时，政治又会成为破坏或延缓经济发展的原因。再如陈胜吴广起义。起义是由于秦朝暴政引起的，暴政是原因，起义是结果；但是，陈胜吴广起义推翻了秦王朝，起义又是原因，秦灭亡则是起义造成的后果。

4. 说明一因多果的关系问题

如以隋朝大运河的开凿设计问题。大运河的开通，一则便利了江南物资的北运；二是强化了封建国家对南方的控制；三是带来两岸经济的繁荣。

5. 说明同因异果的关系问题

如同是屯田制度，在汉、唐、宋、明、清历代初年，官吏清明，管理得法，屯田制较好地解决了边寨军粮问题，维持了边境安宁；但各朝官吏腐化时，屯田管理不善，军官侵占屯田，谋取私利，屯田制则造成边防废弛，地方割据，成为多事之秋的根据地。同是屯田，结果相反。

6. 说明一果多因的关系问题

如隋朝统一南北朝的原因有：世族地主开始衰落，要求强化中央集权统治；南北民族界限泯灭，民族矛盾缓和，并要求统一；南北方经济需要交流，互通有无；杨坚个人有雄才大略，指挥正确等。这些都是促成隋朝统一这种结果的原因。

7. 说明同果异因的关系问题

如我国历史上存在的改朝换代的现象，这种相同的结果由多种不同原因引起的：农民起义导致的；民族矛盾导致的；统治阶级内部矛盾导致的等。

8. 说明内因和外因的关系问题

例如鸦片战争失败的原因。外部原因由于英国是新兴的资本主义，有洋枪洋炮；内部原因是清政府的腐败落后，没有采取坚决的动员人民群众的抵抗政策。外因和内因，内因是主要的，外因是次要的。辩证唯物主义认为，外因是变化的条件，内因是变化的根据，外因通过内因起作用。

可以设计并需要设计的有关说明因果关系的问题，还不止这些，例如主观原因和客观原因，以及唯心主义者、机械唯物主义者和形而上学者各种错误荒谬地看待历史现象的因果观，都需要选用大量的历史材料设计问题以训练学生。

A₁ 型类别的观点性问题包括的种观点性问题的数量如此之多，所有 20 类观点性问题的其他类观点性问题所包括的种观点性问题的数量也都不少。关于其他类观点性问题中所包括的大量种观点性问题，就不再列举进行分析，但需要在教学实践中设计习题对学生进行具体训练，否则类观点性问题就会成为公式化的条文。

总之，客体性问题是无限的，观点性问题是有限的。但有限的类观点性问题中的种观点性问题，极其丰富多样。历史教学中的习题设计不能满足于我们这里提出的观点性问题的种类，还要按历史唯物主义的基本原理和范畴，研究并设计更加具体多样的观点性问题。

第八节 观点性问题的主要功能

在前两节，我们探讨了客体性问题和观点性问题，说明了客体性问题的无限性及观点性问题的有限性，并列举了例题。那么，对客体性问题和观点性问题分类的意义是什么？或者说对观点性问题进行抽象概括有何用途？为回答这个问题，就需要讨论观点性问题的主要功能。概括起来看观点性问题有下面一些功能。

一、统帅教材内容的根本理论

九年义务教育《历史教学大纲》在处理教学内容的若干原则规定：“历史教学应该运用辩证唯物主义与历史唯物主义的观点和方法，阐明生产力对生产关系、经济基础对上层建筑的决定作用，以及生产关系对生产力、上层建筑对经济基础的反作用；阐明人民群众创造历史的作用，同时也要阐明个人对历史进程的促进或延缓作用。”“政治是经济的集中表现”，“文化是政治和经济在观念形态上的反映”，“要注意历史发展的多样性、特殊性”等。尽管中小学历史教学大纲作了如此明确的规定，但是在教学实践中这些规定并没有引起广大历史教育工作者的重视，对这些基本原理的掌握和运用似乎只是历史研究人员或教科书编者的事情。因此，这些年来，虽然大家写文章或各级命题考试都说要培养或考察学生用历史唯物主义的基本观点分析问题和解决问题的能力，但历史唯物主义的基本观点究竟有哪些、怎样培养学生的这些观点、如何落实教学大纲处理教材的诸项原则等问题，并没有得到深入的研究和最后的解决。

我们通过对历史唯物主义、辩证唯物主义、历史哲学以及历史理论著作、历史大纲及各种历史习题和试题的大量研究，所提出的 20 类一级观点性问题，虽然不能说把历史教学的主要理论观点都包揽无遗，但这些观点性问题的类型却体现了历史哲学的基本原理和主要范畴，是统帅基础历史知识的纲；体现了历史教学大纲所规定的辩证唯物主义、历史唯物主义的基本规律和主要范畴，是统帅历史教材的纲。

辩证唯物主义、历史唯物主义的内容是极其丰富的，但对立统一规律、质量互相转化规律、否定之否定规律，是最基本的规律。观点性问题 A₃、A₇、A₁₂、A₁₅、A₁₆ 等，就是体现这些基本规律的习题。再如原因和结果、必然和偶然、多样性和统一性、趋向性和曲折性、现象和本质、形式和内容，这些是唯物辩证法的基本范畴。这些范畴是对唯物辩证法基本规律的进一步补充，它从不同方面揭示了客观对象的性质和相互联系。而 A₁、A₂、A₉、A₁₁、A₁₇、A₁₈ 等观点性问题，就是这些范畴的具体体现。社会意识和社会存在、历史的个人和人民群众、生产力和生产关系、经济基础和上层建筑、阶级和国家，是历史唯物主义的基本原理。观点性问题 A₆、A₁₀、A₁₃、A₁₄ 等，是训练学生掌握这些历史唯物主义基本理论观点的习题。

同时，在所提出的观点性问题的各种基本类型中，不仅包括了历史唯物论的基本理论观点，还注意吸取了史学理论研究的最新成就。学生通过这些习题的作答训练，掌握了最近几年史学理论界和历史教学领域所提出的前沿性的理论方法。例如主体意识渗透问题。我国史学理论界长期遵奉“从客观历史实际出发”这个正确的唯物主义原则，但另一方面却忽视了对主体意识问题的研究，不敢承认主体意识对历史客体渗透这个铁的事实，因而造成我

国史学研究空气的沉闷。但这些年来，关于史学主体意识问题的研究有了长足的发展，取得突出成绩，所以观点性问题 A_8 ，就是专门培养学生掌握主体意识的理论方法。

再如历史思维问题。在“历史思维问题”这章中我们曾指出，历史思维是历史教学界最新提出的理论观点，历史思维的特点就是辩证思维和形式思维的结合、抽象思维和理论思维的结合等。历史思维就是研究历史客体的对立统一，探讨历史对象的发展规律。整个观点性问题都充满了辩证法。如观点性问题 A_3 是分析新旧事物的转化， A_{15} 是分析历史对象的矛盾性， A_{12} 是分析历史客体的性质变化过程等，这些都属于历史思维的范畴。历史思维也就是历史哲学的重要内容。

理论就是客观对象内部结构在人的头脑里的系统反映。在任何科学中，理论都是知识的最高形式，是对被研究客体的最完整的最本质的反映，是对客观规律的最系统的概括。历史科学和历史教学当然也不例外。历史科学之所以称为科学，和旧的史学有所不同，主要是因为它不是单纯的记述历史、整理资料，而是从史料中概括出科学的理论方法。历史教学的最终目的，是让学生掌握基础知识的同时，还要掌握作为历史知识最高形式的最基本的历史理论，不能只是死记一些零散的历史知识。而统帅历史教科书所选择的历史客体的最主要的历史理论，就是我们前面所概括出的各种观点性问题。因此我们说观点性问题是历史教材的理论统帅。

二、拟定各种试题的指导

高考和会考、水平考和选拔考，都离不开试题。教科书的编者们要设计课后的练习作业，教师在课堂教学过程中要进行提问，这些也都要设计习题。特别是近些年，为了追求升学率，有的省市教育教学研究单位利用现代化的手段，例如用计算机搜集了数万、数十万的习题，编辑出版了“题海”，建立了题库。

但是，这里有一个非常重要的问题，编制大量习题作业的依据是什么？这些习题的功能怎样？通过这些习题要培养学生的哪些能力？这些问题，都缺乏深入的研究。这样就出现了一个问题：习题的编拟带有很大的盲目性，缺乏明确的指导理论，对于有些观点性的问题，例如原因结果、意义作用、经验教训等观点性的习题，千百次地重复；对于某些观点性的问题，例如质量的变化、否定中的继承、统一中的多样性等，则很少涉及，有些观点甚至从来没有出台过。这样，就造成习题类型在各种考试中的比例失调，或者出现空缺，因此难于全面考查或发展学生的能力。这里，我们以 1952～1965 年和 1978 年先后计 15 年的全国普通高校招生试题为例。

据统计，在这 15 年当中，全部试卷按阿拉伯数字的标号计算，总题量 311 题。其中标准化试题（填空、改错、年代）为 239 题，占试题总量的 77%；而认知性试题（问答题、名词解释类）共计为 72 题，占试题总量的 23%。显然，作为试卷“压轴戏”的认知性题所占比例很小。并且，在认知性题中，按观点性的类别划分：属于历史意义、历史影响类的试题为 16 题，占认知性试题 72 题总量的 22%；属于因果关系的为 14 题，占认知性试题的 19%；属于叙述历史客体内容的或过程的题，如简述郑成功收复台湾的经过（1962 年），列举马关条约的内容（1963 年），共计为 36 题，占 50%。第三类试题主要是考查对知识记忆情况的客体性问题，而不是重点考查分析问题和解决问题的能力，其观点性问题的类别不甚明显。

这样看来，文化大革命前高考的试题侧重考查学生知识掌握的情况，其涉及到的观点性问题的类别非常有限，那时重视的观点性问题主要有历史客体的影响意义、因果联系、性质变化和教训这样四类。这四类题的总量为 36 题，占认知性习题总量 72 题的 50%。如果说观点性问题的类别共有 20 类的话，那么，文化大革命前的高考试题所涉及到的观点性问题只有总量的 20%，此外还有 80% 的观点性问题没有出现过。这样的试题自然难于全面检查学生的能力。

这些年来对习题特别是对全国高考试题的研究，提到了应有的地位，高考历史试题也非常重视考查能力。但是，总的来看，考试题目的设计还没有自觉地以观点性问题的理论为指导。对于这几年高考试题究竟涉及到多少个观点性问题，我们没作研究统计，据估计要比文化大革命以前的试题种类要多，但由于缺乏自觉地以观点性问题的理论为指导，其类别也不会全面。

这几年来，我国广大历史教育工作者中出现了研究试题的热潮，某些省市不仅建立了数以万计的题库，主持召开全国性的历史题专题研讨会，甚至创办了建国以来从没有过的以试题为专门研究对象的刊物，如《中国考试》、《试题研究》、《考试》等，但是，总的来看，这些题库、刊物、专题性研讨会，其主要目的还是为了升学考试的需要，其研究的重点是以升学为目的的标准化习题，至于探讨习题的客体性或观点性问题的论文，尚没有见过。

我们认为，观点性问题的分类对于设计习题有重要指导作用，它是各级各类考试命题、设计教科书课后练习以及教师的课堂提问的指南，能够保证历史习题编制的科学性和合理性，减少盲目性和片面性，防止对某些观点性问题千百次的重复，而另一些观点性问题却没有出台与学生见面的机会。

三、教师施教的指南

编制习题考查学生或课堂提问要求学生回答，是教学过程中不可缺少的重要环节。这就涉及到观点性问题的类型。教学期间，要教会学生懂得历史哲学的基本观点，如原因和结果、必然和偶然、统一性和多样性、继承和发展等一系列的观点性问题。在教学实际中，在客观性的历史材料中，所有这些观点性的问题，必然都会存在。但是，如果教师不能自觉地认识并充分地阐述这些观点性问题，就不能引起学生对这些观点性问题的注意。因此所有这些理论观点或历史客体的联系，就只能似懂非懂地停留在经验的水平上，不能成为教学内容的构成部分。观点性问题应是老师施教的指导，它在教师的教学过程中具有如下一些主要功能。

首先，教师掌握了观点性问题类型，就会结合教材内容的特点，科学地确定每个章节富有教育意义的观点性问题。观点性问题是具有普遍意义的理论问题，但不是说进行观点性问题的教育就可以不考虑材料的特点。其实，一种历史客体或一种史料最适用于观点性教育的问题，一般来说只有一个。例如讲劳动工具的改革，最佳观点性教育效果是论述生产力是推动社会发展的动力，讲新的社会形态的萌芽就要随论述否定与继承的观点性问题。这样，教师作到全部观点性问题心中有数，就可以从教材特点出发，每一节课都能着重讲述一个观点性问题，在这一章要完成这样的观点性问题的教学，在另一章要完成另外一个观点性问题的教学。备课时，教师就会全面考虑，科学地确定与教材内容更符合的观点性问题的类别。

其次，教师掌握观点性问题的类别，可以极大地节省课堂教学时间，提高教学效果。因为教学实践证明，学生明确认识到并最后掌握一个观点性问

题，既要有一定次数的重复再现，但又不必重复次数过多。重现次数过少达不到掌握的教学目的，重现次数过多则浪费时间。掌握一种观点性问题要有一个科学的训练次数。· · 莱纳指出，通过教学试验证明，学生掌握一种观点性问题，一般来说，要完成 20~25 个复习巩固性的训练题，此外还要独立解答 15~20 个带有问题情境的认知性习题。我们要研究掌握各种观点性问题应有的训练次数，按规律办事。但在教学实践中，教师对因果联系、阶级性、历史教训等观点性问题，往往进行千百次不必要的重复，而对其它许多观点性问题却没有让学生练习过一次。

再次，只有教师自觉地掌握了观点性问题，才能使之成为教学内容的有机构成部分。从教学实际来看，有不少教师在讲述教材时往往就事论事，缺乏理论上的概括分析，讲史实不能升华。其原因是对历史材料不能从观点性问题的类别上去认识它。如果能把具体材料和观点性问题密切结合起来，作到“论从史出”、“以论带史”、“史论结合”，把基本理论和历史材料水乳交融地结合在一起，那么，每个观点性问题的主要理论要点自然会成为教学内容的构成部分。

最后，教师掌握了观点性问题的类别，明确了每一种观点性问题的特点和主要功能，在编制习题时可选择适合学生年龄特点的拟定发问的方式方法和表达词语。例如，对于低年级的学生关于否定与继承的观点性问题，可以提新生事物中有哪些属于旧事物中已有的成分。关于阶级性问题则可用对谁有利和对谁有害提法，等等。观点性问题理论用语的科学提法，要符合学生年龄特征，由浅入深，提问从运用通俗的短语到运用理论术语，这有一个发展过程。一般来说，到中学高年级过渡到使用准确的历史理论的科学术语才是合理的。

观点性问题是教师施教的指南，但教师要运用好观点性问题指导教学，还必须提高教师的史学理论水平，特别是学习现代的史学理论研究的最新成果。

四、提高学生理论思维的保证

历史教学的三大任务之一，就是培养学生用历史唯物主义的理论观点分析问题和解决问题的能力。1992 年国家教委考试中心颁布的《历史学科考试说明》明确指出，高考要注重能力的考查。能力考查的要求是：“通过历史现象初步理解辩证唯物主义和历史唯物主义的一些基本概念或观点（如原因和结果，共性和个性，形式和内容，现象和本质，主要矛盾和次要矛盾，继承和发展，生产力和生产关系，经济基础和上层建筑，阶级和阶级斗争，人民群众和英雄人物在历史中的作用等）；初步掌握运用辩证唯物主义和历史唯物主义的基本观点说明历史现象。”这些能力要求和教学大纲的要求是一致的，最近几年的高考试题，极大地加强了能力考查的力度。

实际上，历史学科的能力是有层次的，如果由低到高排列，能力可分为：识记能力、理解能力、应用能力、分析能力、综合能力和评价能力。在这些能力当中，最核心的能力是用历史唯物主义的理论观点分析评价历史对象。而分析评价能力的强弱，直接受理论思维的水平所制约。理论水平高，则分析评价能力强；理论水平低，则分析评价能力弱；不掌握基本理论，缺乏理

论思维，就是缺乏分析问题和解决问题、综合问题、评价问题的基本能力。最近几年的高考足以证明这一点。

总的来看，高考试题分为两大类：客观性试题和主观性试题。客观性试题属于标准性试题；主观性试题属于认知性习题。客观性试题的题量大，考试内容的面极其广泛，尽管如此，学生的得分率高，大都能取得较好的成绩。但是，被称之为主观性试题的认知性习题，失分率远远高于客观性试题。其原因是什么？原因就是学生的理论思维水平低，因而限制了能力的提高和发挥。例如：

1992年42题，清代史学家赵翼在《唐女祸》中说，一个杨贵妃就造成唐朝由盛而衰。要求学生结合唐朝盛衰的原因分析，评赵翼的史学观点。本题要求学生在掌握基础知识的基础上，运用原因与结果、现象与本质以及历史人物作用的原理，评定赵翼的唯心史观。但是考生没有掌握这些原理，有些答卷的见解自相矛盾，忽而全面肯定赵翼之说，忽而又全面否定。

1993年42题，引宋代文人刘迎的一首反映当时边境上榷场贸易的诗，用以考查学生的有关历史知识和此诗反映的社会现象。关于历史知识部分的考查，考生大都得分情况良好。但是对于后一部分的考查，多数考生得分低，低于3分的约占60%（满分为6分）。原因是，这一问题在课文中没有现成的答案，学生要运用历史思维，从民族关系的角度分析此诗反映的社会现象才能得出正确答案。这里涉及到的基本史学理论是文学作品属于上层建筑，上层建筑是由社会经济基础决定的，从这个原理出发，就能对诗歌反映的社会现象，即民族间的贸易来往作出正确判断。

1994年的43题是1848年欧洲大革命失败后，马克思和恩格斯预言，新的革命高潮还会到来，无产阶级将获得最终胜利。但到1895年，恩格斯又纠正了这个结论，认为这种看法是不对的，因为“当时欧洲大陆经济发展的状况还远没有成熟到可铲除资本主义生产方式的程度”。要求学生评论恩格斯这种结论的变化。这是一个理论分析题。本题涉及的历史知识学生是知道的，但是，关键是要把历史事实与资本主义发展史的理论、生产力和生产关系的理论相结合，以分析恩格斯的论点，但是很多考生缺乏基本理论的修养，在审题时对于恩格斯论断的内涵都不理解，所答内容与当时资本主义的经济发展毫无联系，罗列了一些零碎历史材料。

近几年高考或会考试卷中所谓主观性试题的答案状况是：考生对于“大跨度、高概括”的问题只是大量的列举孤立零散的历史知识，没有用理论观点把所列举的知识统帅起来；对于评价历史客体的问题，没有掌握评价的理论和方法，要么全盘肯定，要么全盘否定，评定片面甚至根本错误；对于要求论证的问题，只摆事实，讲不出充分的赞成和反对及批判的道理；对于要求分析论述的马列主义的历史观点和结论，难以透彻地理解，不能列举确切的史实进行理论上的深刻阐述等。有些考生对于问答题虽洋洋千余字，但都是堆砌知识或材料，缺乏理论上的概括分析，难以得高分。对材料解析题看不懂题意，就是看懂题意也不知从何处着手分析，无法从中得出科学正确的观点性结论。

那么，造成这种现象的原因是什么？就是学生缺乏理论思维，不能用基本史学理论驾驭历史知识。学生理论思维水平低，能力差，主要是由于教师的理论水平不高造成的。如果教师在教学实践中只是在课本上划道道，要求学生背重点，不能进行理论分析，学生的分析问题和解决问题的理论水平自

然就不会提高。所以，我们说观点性问题是提高学生理论思维和能力的保证。

以上我们对观点性问题的主要功能作了四方面的概括，有位专家指出：教学是因，习题是果，这样看待习题的功能，颠倒了因果关系，习题成了指导一切的指挥棒，值得商榷。非常感谢这位专家的坦诚批评。但是，我们这里所说的习题不是一般的习题，不是客体性的问题，而是观点性的问题。从20类一级观点性问题的内容可知，这些问题虽然以习题形式出现，但却是辩证唯物主义和历史唯物主义所包括的一些基本理论，正是从这个意义上说，观点性问题既是一种世界观，又是一种方法论，因此我们这样看待观点性问题的作用似乎并不为过。

第九节 历史认识的主要方法

一、确定历史认识方法的必要性

在第四章第二节“教学方法与各层次的方法和方论”中曾论述过，历史学科和其它各门学科一样，有自己的专门认识方法和方论。历史教学不仅要传授本门学科的基础知识，也要传授本门学科的基本方法和方论。这是因为，第一，本门学科的基本方法和方论，是历史教学内容的构成部分之一；第二，只有掌握了方法和方论，才能提高分析问题和解决问题的能力。

但是，给学生传授历史认识基本方法和方论的重要性的必要性的问题，人们从来没有专题研究过，也没有引起广大历史教育工作者的重视。长期以来历史教学只是单纯的传授知识，没有把认识历史的方法和方论看作是历史教学的主要内容之一，好像研究和掌握史学方法完全是历史学家的事情，与中小学历史教学无关，中小学生学习掌握认识历史和历史研究的主要方法是不可能的事情。基于这样的认识，从前所出版的大量历史教学法专著，包括近十年出版的反映最新成就的论著，大都着重研究教师如何传授历史知识的教学方法，没有探讨或论述过需要给学生传授哪些基本的史学方法和方论，以及怎样传授这些方法和方论。

不过，随着教育改革的深入和教学理论的发展，人们已经认识到并提出给学生传授各门学科基本方法和方论的重要意义。这几年国家新颁布的教育教学指导文件作了这样的规定，例如国家教委 1992 年制订的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》关于“初中阶段的培养目标”就明确规定：初中学生要“初步具有实事求是的科学态度，掌握一些简单的科学方法。”一些有识之士或有经验的历史教师，也呼吁给学生讲一些本门学科的重要方法。但是，这两年问题虽然已提出来了，如要进一步追问历史教学究竟给学生哪些重要方法，如何更有效达到传授方法的目的，这仍然是一个糊涂的难题。

由于历史教学长期以来没有研究传授史学方法问题，这样的教学就只给学生提出一些现成的认识结论，要求他们思考并掌握这些现成的结论，而没有掌握用以得出结论的指南——方论，故而造成学生“高分低能”。我们说，仅传授知识不传授本门学科方论的教学，不是符合现代教学论思想的科学教学。

学生掌握认识历史方法的途径，主要有两种。一种是教师在讲述课文分析问题的过程中，不自觉地运用某些方法，学生也会朦胧地对这种方法有所感觉，这样，经过长时间的自我体会，也能总结出很多基本的历史认识方法。但这种不自觉的途径要事半功半。另一种是，要总结出学生能接受的历史认识方法，设计专门的习题，通过专题训练，有计划地培养学生掌握认识历史的方法，这种自觉的途径事半功倍。

二、历史认识基本方法

为了达到事半功倍的目的，我们通过对历史教学实践的研究，根据史学理论专著，结合学生的接受能力，概括出如下 10 种常用的认识历史的主要方法：

- (1) 历史比较法；
- (2) 类比法（类比推理法）；

- (3) 定量分析法；
- (4) 根据后果追溯前因而对历史再认识；
- (5) 由部分重构整体或由整体重构部分；
- (6) 根据人们活动或活动结果确定活动目的；
- (7) 由高级社会形态认识低级社会形态；
- (8) 根据遗迹遗物确定社会思想意识状况；
- (9) 根据遗迹遗物确定生产技术水平；
- (10) 根据新史料校正旧观点。

关于历史认识的基本方法和方法论流派是非常复杂的，除了我们这里所列举的之外，还有很多大家所熟悉的或西方国家常用的其他方法和方法论流派，如归纳的方法、演绎的方法、阶级分析法、矛盾分析法以及比较史学、计量史学、心态史学和结构主义史学等。找出史学研究特别是历史教学中常用的方法和方法论，通过专门设计的习题交给学生，具有重要的意义。方法和方法论习题所具有的作用，和观点性问题的功能有些相同，因此关于这点在此不再具体研究。

第十节 历史认识方法习题示例

在前面第七节中，关于观点性问题的类别，我们是用字母“ A ”代表的，本节中关于方法的类别，我们分别用字母“ B ”来表示，这样 10 种基本方法分别为“ B₁ ”，“ B₂ ”，“ B₃ ”，“ B₄ ”……“ B₁₀ ”，关于认识历史的上述 10 种基本方法，下面分别举例加以说明。

B₁ 型方法的例题

例题一 19 世纪末中国维新变法思想的基本内容是什么？（3 分）与 18 世纪法国启蒙思想相比，两者在促进社会变革的作用上有何不同？（5 分）为什么？（5 分）

（1994 年全国高考试题）

标准答案 中国维新思想要求抵抗帝国主义侵略，摆脱民族危机；反对封建专制统治，主张兴民权，实行君主立宪；发展资本主义经济，学习和传播西方科学文化。（3 分）法国启蒙思想为 18 世纪末法国资产阶级革命作了充分的舆论准备，成为强大的思想武器，革命摧毁了封建制度，建立了资本主义制度。中国维新思想促成了戊戌变法，力图改变中国现状，以实现独立、进步和富强，但变法如昙花一现，很快夭折了。（5 分）19 世纪末中国资本主义经济发展的程度远不如 18 世纪的法国，中国民族资产阶级具有软弱性和妥协性，因此维新思想缺乏坚实的社会基础，其革命性远逊于法国的启蒙思想。此外，法国启蒙思想经历了近一个世纪的发展，形成了完整的体系，而维新思想是在中国封建社会传统势力十分顽固和民族危机急剧加深的条件下仓促形成的，缺乏成熟的理论基础。（5 分）

例题二 两次世界大战的原因和性质有何异同？

（1984 年全国高考试题）

标准答案 这个题要求进行两项比较：原因和性质。为简明起见，这里仅摘引关于性质的比较答案。关于两次大战性质的异同：第一次大战的性质始终是帝国主义争霸的性质。（1 分）第二次大战开始阶段也是帝国主义战争。但是一些国家的人民进行的则是反法西斯的民族解放战争。（1 分）

1941 年苏、德战争和太平洋战争相继爆发促成了世界反法西斯统一战线的建立。于是第二次世界大战的性质就转变为世界人民反法西斯的正义战争了。（3 分）

例题三 在埃及古王国时期，法老的宰相乌那在讲述法老的丰功伟业时颂扬道：“国王万寿无疆，您的威力比一切众神的威力还要庄严和伟大。因为，一切众神都一致赞同执行您发布的命令。”根据这段引文，请说明埃及古王国时期和原始社会时期，人们对管理他们的权力机构的看法有什么区别？

标准答案 宰相乌那，他把法老颂扬美化成神，把国王置于一切人之上，承认法老拥有一切绝对的权力。而原始社会的人们，是处于部落酋长和民众会议的共同管理下，他们不可能像乌那那样看待酋长的权力，因为酋长是大家选举的，他们认为酋长和自己是平等的，因此他不能高高地站在其他公社成员之上。

思维操作 通过这三个例题我们可概括出运用历史比较法的一般思维操作步骤：

(1) 首先确定比方和被比方。用已明白的甲事物来说明不甚明白的乙事物，甲事物为比方，乙事物为被比方。从叙述顺序来看，一般被比方在先，比方在后。例如，被比方，例题一是中国维新变法，例题二是第一次世界大战，例题三是古埃及国王；比方，分别为法国启蒙思想，第二次大战和原始社会酋长。

(2) 确定习题要求是单项比还是双项比。被比方和比方可比的具体内容或本质特征有很多，但总的来看只有两种对比，仅比较共同点或者仅比较不同点的为单项比较，如例题一和例题三；共同点和不同点都比较的为双项比较，如例题二要求对比二次世界大战的原因和性质的异同。

(3) 确定并叙述被比客体的本质特征。由于每一种客体都具有多种属性，究竟选择哪一些特征作为比较的内容，这要根据题目的要求确定一定的标准以摘要叙述被比客体的性质。如例题一首先选择并叙述的是维新变法的思想内容，例题二选择并叙述的是第一次大战的性质，例题三为埃及国王的至高无上的权力。

(4) 确定并叙述比较客体的本质特征。如例题一选择并叙述的法国启蒙思想，例题二叙述的第二次世界大战的性质，例题三为原始社会酋长的权力。

(5) 对比说明被比客体和比较客体的相同或相异之点，并进一步揭示决定异同的根源。如这三个例题答案的最后部分就是说明被比客体和比较客体的异同点及其造成的原因。

方法评析 解答这三个例题运用的都是历史比较法。所谓比较，就是确定事物异同关系。人们通过比较，可以揭示历史对象的相互联系和本质特征。比较法是认识历史客体大量运用的重要方法之一。

历史比较法一般要通过上述五个思维操作过程和逻辑顺序。例题一设有三问，这三问体现了比较法解答问题的共同思维过程。比较法不仅在解答考试时经常运用，而且教师在日常授课时和复习总结时，为更好地揭示历史对象的本质特征和相互联系，形成历史概念也离不开历史比较法。问题是，在日常教学中对学生缺乏自觉地比较法训练，因此学生难于掌握和运用。从高考实践来看，凡是运用比较法的试题，如例题一，考生的得分率都较低，其中最主要的原因，不是考生不知道维新变法和启蒙思想等需要比较的内容，而是不会运用比较的方法，要么在叙述问题的逻辑上将被比方和比方颠倒混乱，要么就缺少被比方或者比方的特征，或者只叙述特征没有进一步揭示造成特征的原因。

因此，教师在平时教学中，不论是对于比较法，还是对下面我们将要研究的各种认识历史的其他方法，都要结合具体内容加强对学生的训练。在进行各种方法的训练时，都要把该种方法的性质、特点、操作要领和注意事项告知学生。例如，运用比较法就要告诉学生注意，凡比较的客体必须具有可比性，防止进行不适当的对比和比较，如不宜把今天的革命领导人和历史上的奴隶起义领袖相比，不能把封建社会的事件和当今事件相比较，因为历史思维认为“历史的比拟总是有危险的”。要使学生知道，比较和对比运用得要恰当。同时，还要使学生懂得比较和类别的区别。

上述例题，如果从观点性问题的类别来看，例题一则属于 A_9 型的问题；例题二属于 A_{17} 型的问题；例题三属于 A_{16} 型的问题和 A_4 型的问题。

B_2 型方法的例题

例题一 对照清朝前期和唐朝对边疆地区的管辖情况，论证清前期是我国统一的多民族国家进一步巩固与发展时期。

标准答案 在唐政府设置行政机构的地区，清政府进一步完善管辖。

唐在西北设置了安西、北庭都护府，清则设伊犁将军管辖天山南北，并在新疆各地驻扎军队，设置哨所，还设有西宁办事大臣；唐在东突厥旧地设都督府，清设立内蒙古等盟旗；唐在黑龙江下游地区设黑水都督府，清设立了黑龙江、吉林等将军辖区。

唐朝册封少数民族首领间接管辖地区，清则设立完备机构加强管理。

唐朝在东北册封了大祚荣，清设立了吉林、盛京将军辖区；唐册封了回纥的骨力裴罗，清设乌里雅苏台将军辖区；唐册封了皮罗阁，清设云南省。

凡唐没有管辖的地方，清均设立机构进行管辖。

清确立了历世达赖、班禅都必须由中央政权册封的制度，并设驻藏大臣代表中央同达赖、班禅共同管理西藏地区。清还设立台湾府加强对该地区控制，巩固了海防。

清朝设立了专门管理少数民族事务的理藩院，主管境内各个少数民族的事务。

由此可见，清前期对边疆地区的控制和管理都比唐朝有了极大的加强，使我国统一的多民族国家有了进一步的发展和巩固。

答案分析 由于类比法和比较法都是对照两个客体，因此最容易混淆。例题一看来很像是运用比较法，其实是类比法。因为，本题解答的要求不是通过比较找出其异同，而是为了判定清前期边疆管理的新特点。本题的答案，通过 和 两条的对照，说明清朝继承了唐朝管理边疆的措施，通过 和 两条的列举，说明清朝对边疆民族地区的管理又有新的进步和发展。例题通过答案中的逐条对比列举，从而推断出一个原先不明确的新结论，即清前期管理边疆的新特征。

例题二 资料分析题

材料 1：青铜器的有组织的研究始于北宋末年，到今天算已有 1000 年的历史。由北宋以来所有业经著录的铜器已有七八千件，就有铭文记载的加以研究，80%以上是周器，但亦有少数可以断定为殷器。例如有名的“戊辰彝”（司母戊鼎），铭文里面记着“在十月，佳王廿祀 日，迓於妣戊，武乙爽”，是说祭武乙之配妣戊。

（郭沫若：《青铜时代》）

材料 2：殷代铜器传世不多，且容易识别，铜器本身及作为史料在研究上没有多么大的难题。而在 80%以上的周代铜器，虽然容易断定为周代之物，但周代年限太长，前后绵亘 800 年，在这儿仅仅以“周器”统括之，实在是一个莫大的浑沌。因而周器的断代研究便成为一个重要的课题。时代性没有分划清白。……器物愈多，便愈感觉着浑沌，而除作为古玩之外，无益于历史科学的研讨，也愈感觉可惜。

（郭沫若：《青铜时代》）

材料 3：商代的铜器花纹以兽面纹（饕餮纹）为主体，衬托以云雷纹。此外，又有夔龙纹、乳钉纹、象纹、羊头纹、牛头纹等等。其风格庄严神怪，颇令人起恐怖之感。

（引自《考古学基础》一书）

请回答：

(1) 周朝传世的青铜器数量远远多于殷商，为什么郭沫若却说周代铜器除作为古玩之外，无益于历史科学的研究？

(2) 殷商铜器花纹的特点是什么？形成这种特点的原因是什么？了解这种特点有何用途？

答案分析 商周时代是我国著名的青铜器时代。周代传下来的铜器数量虽然最多，但难于确定其具体年代。时间和地点是历史知识的重要要素，因此郭沫若说：“周器的断代研究便成为一个重要的课题”，否则器物虽多，“而除作为古玩之外，无益于历史科学的研究”。

每个时代的历史遗迹和遗物，都有时代的特点。商代铜器种类繁多，有很高的制作工艺，花纹形状和文体字体都有独特的风格。据郭沫若考证商青铜器为鼎盛时期，“花纹种类大率为夔花、夔凤、饕餮、象纹、雷纹等奇怪图案，未脱原始的风味，颇有近于未开化民族的图腾画。文体字体也均端严而不苟且。”这是因为商朝人笃信鬼神造成的。进入周朝，青铜器开始颓败，器制简陋轻率，花纹多粗枝大叶的几何图案，异常潦草。前期的饕餮雷纹等绝迹，铭文的文体及字本也均异常草率，花纹逐渐脱掉了原始风味，这表示周代人的观念上的进步。

弄清历史文物的时代风格特点，进行科学的分期，这是鉴别文物、研究历史经常运用的方法。只要确定了各地区、各时期、各生活水平上所制造的器皿图案装饰的独具特征，我们就能以此来判定新发现的文物。这就是借助于类比推理法。商代的铜器识别之所以容易，就是因为考古学家掌握了反映商代人文化观念的铜器的风格特点。

例题三 顾炎武说：“八股之害，等于焚书，而败坏人才，有甚于咸阳之郊所坑者但四百六十余人也。”试评论顾炎武这一观点，他是用什么方法阐明自己观点的？

标准答案 顾炎武这句话是对科举八股考试的尖锐批评，他的观点是正确的。他运用历史类比法来阐述自己的看法。

明朝沿用科举考试选拔官吏，但政府规定，命题只限于四书五经，答卷的文体必须按照死板的公式分成八个部分，即八股文。这样的考试，从内容到形式都严重束缚了应考者，结果造成读书人埋头攻读经书，不讲求实际学问和本领。他们做了官，就成为顺从皇帝的奴仆。

秦始皇焚书坑儒是为了加强封建主义的中央集权和对学者的思想控制。明朝时实行八股取士出于同一目的。八股取士正是适应当时的政治需要而产生的，但这时期的科举制度已失去隋唐时初创阶段的积极意义。所以，顾炎武说八股取士同秦始皇焚书一样，起了禁锢思想的作用。但八股取士所带来的脱离实际的学风，对学术文化的危害比坑儒更加恶劣。

思维操作 通过前面的例题解答可知，运用类比法的一般思维操作过程是：

(1) 首先要确定两个或多个类比或被类比客体的类比基础，即从类比客体的哪一个相同或相近的角度来划分类别，进行对比。如例题一类比的基础是对边疆地区的管辖，例题二类比的基础是封建专制统治，例题三类比的基础是青铜器。

(2) 再现用以类比的已知客体的性质特点、主要功能或者形状外貌等，为进行具体类比提供思考范围。如例题一或例题二再现唐朝管辖边疆的措施和商代青铜器的装饰花纹的特征等。

(3) 从总体上确定并划分出被类比客体的与类比有关的重要特征。但要注意的是，回忆再现类比客体的特征在先，确定被类比客体的特征在后，这是思维的逻辑。然而在书写的逻辑顺序上二者却要先后颠倒，即先叙述被类比客体的特征，继而叙述类比客体的特征。

(4) 对比说明被类比和类比客体的各自特征。同时推判出被类比客体的原先不明确的特征，作出结论，并要揭示原因。

方法评析 类比法又称类比推理法。这种方法在历史教学中运用得非常广泛。同时在各种历史习题中所占比例较大。据苏联学者莱纳研究，在他们编制的 150 个习题中，类比法约占 25%。在现代各种基础科学和应用科学，包括历史学科在内，不仅类比法运用的比例较大，而且有些问题如不运用类比法则很难解决。

关于类比法，要和比较法区别开来。比较法是查明或确定两种客体属性的共同点或不同点，而这两种客体的属性，即被比方和比方的属性是在进行比较之前就已肯定的。而类比则不然。类比是两种客体中，有一种客体的属性全然明白，而另一种客体的某些属性已查明，同时还有某些属性没有确定。属性全然明白的客体称为类比客体；某些属性不明白的客体称为被类比客体。因此，只有通过类比推理的方法，才能根据类比客体的早已熟悉并承认的一系列属性或特征，推断出被类比客体的某种不明白的属性或特征，从而帮助我们认识并弄清被类比的历史客体的性质特点。

类比法有多种。例如，有确凿类比和或然类比，因果类比和综合类比等。在历史学科中，同种事物进行类比比较就是确凿类比，如例题二中关于青铜器的类比属于确凿类比。在历史学科或其他学科，某些相近而非同类的事物，或者不能直接进行研究的客观对象，基于其和类比客体有某些共同的特征，也可运用类比法，这种类比就是或然类比，如例题三中八股取士和焚书坑儒的类比。因为八股取士属于考试制度，焚书坑儒属于历史事件，二者的共同基础的特征都是为了加强封建专制统治，所以能进行或然类比。

类比法所得出的结论，主要是借助人们的原有基础知识，发挥人的想象力，运用推理，而不是直接依靠科学证明得出来的，所以类比的推理结论有时是不可靠的。但历史学科的确凿类比得出的结论一般都是正确的。

鉴于中小学生的年龄特征，中学低年级只适宜学习确凿类比，到高年级才适合传授或然类比。这样可防止学生对类比的滥用。同时，关于类比这个科学术语，只有在适当的年级，学生有了运用类比法经验体会的基础上才能明确告诉他们。例如例题三中有一句，即顾炎武用什么方法说明八股取士的危害，这种提问方法的运用，就是由于高年级学生已懂得了类比法的概念。

B₃ 型方法的例题

例题一 为什么说我国是世界上最早发明造纸术的国家？

标准答案 我国劳动人民从西汉就开始造纸。到东汉时，蔡伦又改进了造纸术，后来先传到朝鲜、日本、阿拉伯，接着又经过北非传到欧洲。到 1150 年，西班牙的沙提伐才出现了欧洲第一个造纸工场，我国比欧洲造纸早 1000 多年。显然我国是世界造纸最早的国家。

例题二 史料分析题

史料 1：史书记载，秦朝时，全国人口约二千万，常期服劳役和兵役的青壮年达二三百多万。阿房宫和骊山墓两项工程终年使劳役七十万。故而史书说，秦时的“力役三十倍于古，田租口赋盐铁之利二十倍于古。”秦农民向

政府缴的田税约为三分之二。

史料 2：“汉兴之初，反秦之敝，与民休息，凡事简易。”刘邦的田租为什而税一。文帝前元二年（前 178 年）和前元十年（前 168 年）曾几次下令“赐民田租之半”，即三十而税一。文帝前元十三年（前 167 年）下令“除田之租税”。汉初民众从二十三到五十六岁，每年向国家交算赋一百二十钱，文帝时交四十钱。

史料 3：《史记·律书》记载，文帝和景帝时，土地垦辟，人口增加。京师钱财上万万，钱串腐烂，钱数无法计算。太仓之粮旧盛吃不尽，新粮层层堆，仓内装不下，放露天腐烂变质。乡村万里炊烟，鸡鸣狗叫。粮价暴跌，斗谷十几钱，一片升平景象。

分析该题中的各项数据，说明汉朝初期推行的是什么政策？它与秦朝政策有什么关系？和“文景之治”有什么关系？

标准答案 秦朝时农民的赋税徭役十分繁重，力役比古代高三十倍，田税达到收入的 $\frac{2}{3}$ ，徭役将近达全国总人口的 $\frac{1}{10}$ 。如此严重的赋税和徭役，造成农民起义，推翻秦政权。汉初吸取秦灭亡的教训，大量减免田税和劳役，如秦时田税为 $\frac{2}{3}$ ，汉高祖减为 $\frac{1}{15}$ ，汉文帝时减为 $\frac{1}{30}$ 。同时劳役也很少动用。显然汉朝推行的是轻徭薄赋、休养生息的政策，这种政策推动汉朝中期经济极大发展，出现了历史上有名的“文景之治”。

例题三 下面是《旧上海的故事》一书（上海人民出版社 1974 年版）所叙述的伪“法币”一百元从 1937 年到 1949 年的购买力的变化：

1937 年可买	两头大牛
1938 年可买	一头大牛，一头小牛
1939 年可买	一头大牛
1940 年可买	一头小牛
1941 年可买	一头猪
1942 年可买	一只火腿
1943 年可买	一只鸡
1944 年可买	一只不大的鸭
1945 年可买	一条鱼（或二只鸡蛋）
1946 年可买	一个鸡蛋（或 1/6 块肥皂）
1947 年可买	一个煤球（或 1/5 根油条，1/3 盒火柴）
1948 年可买	一两大米
1949 年可买	三粒大米

这个统计数据说明什么问题？根据“法币”值的变化推测并概述国民党统治区的经济状况。

标准答案 为了禁止白银流通，1935 年 11 月，国民党政府以中央、中国、交通三银行所发行的纸币为法币，并利用法币收兑民间的银元和白银。在抗日战争时期以及第三次国内革命战争时期，国民党政府推行恶性通货膨胀政策，法币急剧贬值。1937 年一百元法币可买到 2 头大牛，而到 1949 年只能买三粒大米。法币的急剧贬值，反映了旧中国在国民党统治时期经济危机的严重性和人民群众生活状况的日益困苦。法币大幅度贬值，根本原因是由于国民党政府腐败造成的。

思维操作 运用定量分析法解决历史问题，有一定的思维操作过程，一般要经过以下几个步骤：

(1) 根据资料提供的各项数据，进行统计计算。计算的结果可制出相应的图表和表格；

(2) 对计算的结果进行定性分析。通过分析找出发展变化的规律，说明历史客体的变化呈何种趋势，是上升趋势或下降趋势，还是保持平稳不变的趋势；

(3) 把变化的趋势和整个的历史时代联系起来，找出造成这种数量变化趋势的社会背景和历史根源，得出定性的结论。

方法评析 定量分析法又称计量分析法，是认识历史的一种新的重要的方法。所谓定量分析，就是根据某种历史现象或组成该现象的各种因素之间所表现出来的数量多寡及其相互关系，以确定这种历史现象的本质属性。定量分析法在历史研究和历史教学中应用非常广泛。例如分析工农业生产总值的增减变化、历代货币的流通量、人口和户籍的分布及统计、战争规模、经济发展等，都离不开定量分析法。定量分析可查明历史现象的发展进程和各种客体的相互关系，评定各种历史客体的类别，揭示各种历史现象的性质变化等。定量分析法可使历史研究和历史教学更加精确化、科学化和现代化，使得出的结论更加具体、生动、形象、可靠。

定量分析法，是随着现代科学技术的迅猛发展新兴起的认识历史的方法。在我国古代史学中有关历史数量的记载，往往使用一些“百、千、万”之类的不确切的数量词，难以进行科学计算。我国近代史学家梁启超开始注意对历史客体的定量分析，曾著有《历史统计学》。20世纪50年代末，定量分析法进入新阶段，美国开始有人运用电子计算机研究历史，到80年代在英、法和苏联及俄罗斯等国盛行起来。例如1984年，苏联科瓦利琴科主编了《计量历史学》。

定量分析法是认识历史的重要方法之一，但它必须和定性分析法相结合。所谓定性分析，就是对历史给予综合的分析和解释后，以确定历史的最终性质或属性。由于历史是由有意识、有思维、有目的的人创造的，史料中渗透着人的主观意识，因此大量历史现象是根本无法用数量表示的，所以定量分析的运用离不开定性分析，更不能取代定性分析，否则会弄出错误的结论或笑话。如美国曾有人用计算机研究1860年的南部奴隶制经济，最后得出结论说这种经济制度比北方农场制经济效率高35%，显然不符合历史实际。

B₄ 型方法的习题

例题一 资料分析题

史料1：1958年5月，中国共产党八大二次会议在北京举行。大会通过了“鼓足干劲，力争上游，多快好省地建设社会主义”的总路线。大会的政治报告指出：这条总路线的提出，反映了广大人民群众迫切要求尽快改变我国经济文化落后状况的普遍愿望。本次会议通过的第二个五年计划指标，比八大一次会议建议的指标，工业方面普遍提高一倍，农业提高20%~50%，铜从1200万吨提高到3000万吨，粮食从5000亿斤提高到7000亿斤。

史料2：1958年8月，中共中央政治局在北戴河举行扩大会议。会议通过了《关于在农村建立人民公社问题的决议》，决议说：“看来，共产主义在我国的实现，已经不是什么遥远将来的事情了”。这次会议把大跃进和人民公社化运动迅速推向高潮。

史料3：1981年6月，中国共产党十一届六中全会在北京举行。会议通过了《关于建国以来党的若干历史问题的决议》。决议对建国32年来党的重大历史事件特别是“文化大革命”作了总结。总结指出：32年来我们取得的成就是主要的，但由于经验不足，党的领导在对形势的分析和对国情的认识上发生过主观主义的偏差，犯有急躁冒进的错误，包括“文化大革命”这样全局性的、长时期的严重错误。

根据这三个史料请回答：八大二次会议和十一届六中全会对历史问题的看法有何不同？今天我们对历史问题的正确认识是怎样得来的？

标准答案 党的八大二次会议通过的社会主义建设总路线虽然反映了人民群众要求改变我国经济文化落后状况的普遍愿望，但忽视了经济发展的客观规律。关于建立农村人民公社的决议和第二个五年计划确定的各项指标，犯有高指标、浮夸风和“共产风”的“左”的错误。由于对“左”的路线缺乏认识，没有及时进行历史的批判认识，因此使“左”的路线在文化大革命中发展到登峰造极的地步。1981年的十一届六中全会作出的决议，对建国后30多年的若干重大历史问题进行了再认识，作出了新的正确的全面的评价。历史问题的正确或错误，往往只有在过若干年之后进行历史回顾时，根据其所产生的影响和后果的研究，才能认识得更清楚。

例题二 资料分析题

史料1：18世纪末法国资产阶级革命中，雅各宾派当政，接连于1793年6月3日、6月10日和7月14日颁布了三个土地法令。第三个土地法令的第一条为：“一切从前的领主赋税，即根据封建权利而产生的代役租，无论是常规的，或者是临时的，连同去年8月25日法令中尚未废除的也包括在内，均应无偿地废除。”根据这样的法令，有数十万小农变成了小土地所有者。他们获得了土地，被免除了封建义务，当时人们都认为这是农民走向共同富裕生活的开始，都赞扬这种土地所有制。

史料2：到19世纪中叶，马克思指出：法国由拿破仑固定下来的土地所有制，“这正是使法国封建农民成为小块土地的所有主，而使拿破仑成为皇帝的物质条件。只经过两代就足以产生这样不可避免的结果：农业日益恶化，农民负债日益增加。‘拿破仑的’所有制形式，在19世纪初期原是保证法国农村居民解放和富裕的条件，在这个世纪却已变成使他们受奴役和贫穷化的法律了。”

（《马克思恩格斯选集》第1卷，第695页）

根据史料回答：雅各宾派颁布的三个土地法的主要内容是什么？所产生的后果如何？马克思的论述和当时人们的认识有何不同？

标准答案 雅各宾派当政后为解决吉伦特派不愿解决的农民土地问题，先后通过了三个土地法令，其主要内容为：把逃亡贵族的土地分成小块，用分期付款的办法卖给农民；把几百年来被地主夺去的公地归还给农民；废除一切封建义务；烧毁全部封建地契和文据等。这种土地政策符合当时农民的利益要求，因此受到赞扬，当时人们认为这是农民走向富裕的开始。但是，经过半个世纪的发展证明，雅各宾派的土地法令产生了严重的恶果，使农民的小块土地所有制取代封建大土地所有制，农民不仅没有走上富裕的道路，而且更加严重地受奴役和贫穷化。雅各宾派土地法令产生的后果，与雅各宾派当时颁布土地法令时人们的认识截然相反。

例题三 宋元时期封建社会经济发展的原因是什么？

标准答案 宋元时期我国封建社会经济发展到一个新阶段。北宋时农业更加注意精耕细作，占城稻在南方大量播种；矿冶、制瓷、丝织等手工业显著发展；东京是繁华的商业城市，市场上流通中出现了世界上最早的纸币“交子”。元朝松江地区的棉纺织业兴盛起来，黄道婆是著名的棉纺织革新家，元朝的漕运和海运非常发达，泉州成为最大的外贸港口，每天都有大量商品在这里进出口。

宋元时期，我国封建经济又有新发展的主要原因有：封建经济向边疆地区扩展；契丹等少数民族学习汉族先进的生产经验，迅速向封建制度转变；

各民族间加强生产技术交流；黄道婆向黎族人民学习棉纺技术等；统治者采取了发展生产的多种措施；人民辛勤劳动和斗争；对外贸易发达；

科技和交通发达。

思维操作 例题一、二、三都是从后果追溯前因以及历史再认识。通过这种解答方法，或者找出事件的因果联系，或者对事件进行重新认识，以揭露问题的本质。解答这种习题的一般思维操作过程是：

(1) 先根据习题的条件和要求，思考并确定解答方法是否要运用从后果追溯前因，因为这类习题所给条件有两种情况。有些习题，如例题一和例题二，一看便知是根据后果查明前因，对历史再认识；然而有些习题，例如习题三，要求根据宋元时期社会经济发展的状况查明发展原因，但习题条件对发展现状没有要求作介绍，因此该题似乎不是从后果追溯前因；

(2) 要确定关于习题所规定的历史客体，当时人们的认识和后来人们的认识是否一致。因为有些重大历史事件，随着时间的推移，其社会效果和本质属性逐渐暴露明确，人们的认识也要不断变化，甚至前后矛盾；

(3) 对于只给出查明原因而没有叙述现状的习题，回答时首先要简要介绍现状，例题三就是如此。该题标准答案中在说明原因之前的一小段落，就是简述宋元时期社会经济发展的程度；

(4) 要考虑并检查所追溯的前因是否全面或准确。因为许多习题要求追查的原因，往往不只一个，而是多个，例如例题三就叙述了6个方面的原因。由后果追溯前因，学生最容易犯的毛病是，一是片面性，二是不准确，所说的前因与习题的要求不符合。

方法评析 历史是发展变化的。随着历史的发展变化，历史的本质才日益暴露；随着历史的发展变化，重大历史事件的后果和影响才会逐渐显示出来。在重大历史事件的后果和影响还没有完全暴露和显示之前，人们的认识往往是片面的，甚至是错误的主观的。正处在创造历史过程中的人们，往往对自己当时的行动不能作出正确判断。人的历史行动与主观愿望是否符合，这要根据最后的社会效果来证明。重要历史事件后果的显现，有的要经过三年五载，有的要经过百岁千年。历史事件的作用和影响，离开它的时代越远，就越能得出客观、正确、全面的认识。例如，雅各宾派制订的土地法令，经过近半个世纪后才暴露出与当时人们的认识完全相反的本质。我党对1958年就已经出现的“左”的错误，长时间认识不足，经过“文化大革命”达到登峰造极以后，才在深刻认识的基础上于1981年作出最后的正确结论。列宁说：“1861年的革命者是一些单枪匹马的人物。看来，他们是完全失败了。事实上，正是他们才是那个时代的伟大活动家，我们离开那个时代越远，就越清楚地感到他们的伟大，就越明显地感到当时的自由主义改良派的渺小和”

虚弱。”

由于历史认识具有这种特点，因此对重大历史问题的认识，需要采取由现在回顾过去、从后果追溯前因的方法。这种方法是和历史唯物主义的史学理论相一致的，是历史思维的内容之一。从后果追溯前因，对历史进行重新认识，这是历史学家研究历史的专门方法之一，也是解答认识习题的诸种方法之一。历史认知习题的主要职能之一，就是通过学生解答这类习题，要求他们掌握一些历史学家从事专门历史研究的基础方法。

B₅ 型方法习题

例题一 资料分析题

根据考古学家贾兰坡研究，北京西南周口店自宋代以来就不断发现古生物和古人类的化石，人们由于不认识，历代人们便当作药物出售，称之为“龙骨”。1926年，瑞典古生物学家，整理出周口店发现的两颗古人类牙齿，轰动了国际学术界。从此之后，考古学家经过40余年的不断发掘，到1966年出现了大量人类遗骨、遗物以及动植物化石。主要有：

(1) 北京人遗骨40多个，5个完整的头盖骨，15个牙床骨，6块面骨，152颗牙齿等。遗物有经过打击的石片10万多件。高达6米的成堆灰烬。灰烬里有火烧过的兽骨、石块和树籽。

(2) 脊椎动物骨骼118种，其中有94种哺乳动物。如有剑齿虎头盖骨、肿骨鹿犄角、鬣狗骨架、猕猴骨、豹骨、野马骨、骆驼、鸵鸟、角羊、水牛、大河狸和水獭等骨骼。其中大约有30%的哺乳动物已经由于气候的变化绝种。

(3) 所发现的树木的种类有：冷杉、云杉、桦树、松、柏、柳、榆等。

请根据这些考古资料，描述70至20万年前的北京人的自然社会生活情景。

标准答案 经过40余年的大量考古发掘，证明周口店龙骨山是古代北京人的劳动、生息、繁衍的遗址。从北京人的遗骨和遗物可复原当时人的体质形态和生活情景，大致是这样的：从大量的粗糙石器可说明当时人们打击石片和修整石器的技术还不够高明；成堆的灰烬表明，北京人已有使用和控制火的能力；由于有虎、豹、猕猴等动物存在，表示周口店附近有茂盛的山林；从发现的树木的种子和木质来看，原始森林的主要树木为云杉、桦树、松、柏、柳、榆等；由于有许多野马和角羊的存在，表示附近也有草原；由于有大河狸和水獭的存在，附近也应有比现在大得多的河流或湖沼；由于发现有鸵鸟的骨骼和骆驼的骨骼，附近还应该接近沙漠地带。根据这些植物群的性质来看，又证明了当时气候比现在温暖和湿润。

综合诸方面的证据材料，关于北京人的生活环境和生活方式的概况，《中国原始社会史》一书是这样描写的：“北京人在周口店生活的时候与今日华北地区的气候大致相类似，是温暖的气候，地貌也与今天的相差不多。他们住在龙骨山的洞穴里，靠北面是群山重叠，与北京西山相连接，西边和西南部是起伏不平的山丘。那时，山上松林密布，杂草丛生，高山上生长着冷杉、云杉，山的中部生长着桦、栎、松柏等，山的下部和丘陵一带有柳、栎、栗、榆等杂木林和灌木林。……森林中有凶猛的野兽，剑齿虎和其它食肉动物虎、豹、狼、熊常常出没山间，对北京人是很大的威胁。象、犀牛和猴子，在山

间觅食。树林丛中还有飞禽穿梭其间。北京人在山间寻找果实，对付野兽，猎取一些兽类。平原区有野马、野羊，在冬季还有肿骨鹿。这些都是北京人的狩猎的对象。河边上有着宽阔的河滩，各种卵石俯首可拾，极便于人们打制工具。北京人在这里过着采集和狩猎的生活。”

这就是 20 万年前的北京人所处的自然环境和生活方式的全幅图景。

例题二 考古工作者在陕西华县元君庙和华阴横阵村都发现了六七十座古墓。元君庙的墓大体为南北直线排列，每座死者多少不等，最多的葬有 23 人，而横阵村最多的为 44 人，其中男女老少都有。横阵村有一个墓坑长 11 米，宽 2.4 米，此墓有尸骨 42 具，分三层重叠埋藏的，这表明是经过多年迁徙合葬的。迄今为止，所有这些墓都未发现仅埋一对成年男女的，或者有男无女的。根据这些古墓说明当时人们的社会生活方式。

标准答案 墓葬的方式方法是当时人们社会生活的反映。古墓的南北直线排列，这与当时村落和居室的布局相一致。墓穴大都数十人合葬，而且有的是明显的迁徙合葬，这表明氏族社会的风俗。古墓中又没有发现成年男女合葬之墓，这证明当时人们还没有进入一夫一妻的父系氏族社会，显然是母系氏族社会。

在我国距今大约六七千年之前，黄河流域的大多数部落都已达到母系氏族社会高度发展的阶段。母系氏族社会是介于原始群和父系氏族社会之间的一个社会阶段。在这个阶段，妇女在氏族中居支配地位，她们从事采集，经营原始农业，管理氏族事务和经济生活。男子从事狩猎、捕鱼和防御猛兽等，由于劳动工具是粗糙的石器或弓箭，极为简陋，劳动成果没有保障。母系社会，实行族外群婚，子女知母而不知父，世系从母系计。华县元君庙和华阴横阵村古墓群的埋葬方式，说明妇女是社会的主宰者，妻女从夫居的父系社会还没有形成。

方法评析 历史的最大特点就是过去性和一次性。过去的历史永远不能重演。因此历史研究和历史认识的基本方法之一就是根据一定的历史材料重构历史。重构就是复原历史的原貌。就历史重构的类型来说，有两种：一是根据部分重构整体，二是根据整体重构部分。就重构的历史内容来看，是极其丰富多样的，有地理环境重构、社会生活方式重构、事件重构、人物重构、过程重构、物品重构，等等。只有通过重构才能再造历史的原本形象，揭示历史的本质，并发展学生的逻辑思维和形象思维的能力以及想象的能力。

时间和空间是历史存在的基本表现形式。历史不仅是时间的延续，更是空间的展开。因此重构历史，一定要把它置于一定的时间和地点，说明重构的历史对象存在于何时、发生在何地，否则就成为脱离时空的空中楼阁。如例题一，要说明北京人的生活时间在 20 万年前，具体地点在北京西南的周口店。

历史的重构离不开推理。推理就是由一个或几个已知的判断即前提，推出未知的判断即结论。历史的重构就是根据习题提供的前提，推出一系列新的判断。如例题一，根据习题提供的人类的骨骼、动物的骨骼和树木的类别这样三种前提，在标准答案中的第一段经过七个连续推理，就作出了当时北京人生活环境的新判断。

得出一系列新判断还没有完成重构历史的目的，还需要在新判断的基础上进行概括综合，使各种判断有机地联系起来。如例题一标准答案中摘引了《中国原始社会》一书对北京人生活环境和生活方式的具体描述，从而重构

并再现了 20 万年前的北京人生活的全部图景。

归纳法和演绎法是重构历史的两种主要思维方法。归纳是由特殊到一般，由部分推到整体。所以根据部分重构整体的历史认识方法，如例题一根据周口店发现的遗骨和遗物重构北京人的完整生活图景就是运用的归纳法。演绎法是由一般到特殊，由整体到部分，所以根据整体重构部分，例如根据某个社会形态的整体基本观念和社会特征，判断原始人的具体的习俗或婚姻形式，就是运用演绎法。但不论运用演绎法还是归纳法，即不论根据部分重构整体，还是相反，都要运用基本历史概念和基本原理，都离不开历史思维或历史哲学。

B₆ 型方法的习题

例题一 史料解析题

“及孝景帝即位，错为御史大夫，说上曰：‘昔高帝初定天下，昆帝少，诸子弱，大封同姓，故孽子悼惠王王齐七十余城，庶弟元王王楚四十余城，兄子濞王王吴五十余城，封三庶孽，分天下半。今吴王前有太子之郤（因太子引起的嫌隙，仇恨——注），诈称病不朝，于古法当诛。文帝弗忍，因赐几杖，德至厚，当改过自新。乃益骄溢，即山铸钱，煮海水为盐，诱天下亡人，谋作乱。今削之亦反，不削之亦反。削之，其反亟，祸小；不削，反迟，祸大。’”

（引自《史记》）

请回答：汉高帝为什么“大封同姓”？晁错主张“削藩”的目的是什么？结果如何？

标准答案 汉初，刘邦在削除异姓诸侯王时，封立了九个同姓的诸侯王，目的是为了确保护刘家刚确立的天下。文景时期，他们的力量壮大起来，“谋家淫乱”。文帝时，晁错曾数次上书指出，诸侯王封地过大，严重威胁朝廷，必须削夺诸侯王的封地。景帝采纳了他的意见，实行削藩。削藩的目的是为了加强中央集权，稳定国家，结果吴王刘濞联合六个侯国，以“诛晁错、清君侧”为名，发动了“吴楚七国之乱”。削藩本是为了加强统治，反而引起了叛乱。王国问题的实质是西汉统治阶级内部的夺权斗争。

例题二 英国于 14 世纪曾制订过这样一条法律：所有男女农奴都不准送其子女入学学习，同时不准从他们的后代中选拔教士。须知，僧侣是保护封建主利益的，为什么当时英国反而制订法律禁止农奴们加入保护封建主利益的僧侣阶层的队伍呢？

标准答案 这条法规是封建主为了达到永远奴役农奴而制订的。原因是如果农奴或其子女能够入学学习，有了学识，他们就会见多识广，认识到不平等社会地位的历史根源，领导农奴起来斗争。显然，农奴加入到僧侣阶层对封建主有害而无益。同时，禁止农奴享受教育，也是为了保护僧侣阶层的崇高威严的社会地位。

例题三 古希腊斯巴达人居住的房子，门上都安装牢固的门闩。而奴隶们居住的房屋，不仅没有门闩，甚至连门上的小把手也都要取消。想一想，这是为什么？

标准答案 因为古希腊的斯巴达人是奴隶主阶级，他们所以要装有牢固的门闩，是为了保护自己的安全，防止奴隶们入室抢夺和杀害。禁止奴隶们安门闩是为了使斯巴达人能够自由地进出奴隶们的住宅。造成这种差别的根源是不平等的奴隶制社会制度。

例题四 北宋初年，王小波、李顺领导农民于 993 年在四川青城起义。他们对农民说：“吾疾贫富不均，今为汝均之。”南宋初年，钟相、杨么在洞庭湖边领导农民起义时提出：“等贵贱，均贫富。”农民起义的目的是为什么？能否实现？

标准答案 中国封建社会历次农民起义最主要的原因都是由于阶级压迫和贫富不均造成的，起义的目的都是为了铲除不平等，但这在封建社会永远办不到，因为封建土地所有制是产生不平等社会经济根源。

方法评析 人类社会的历史和自然界的历史相比，最显著的特征就在于它是人们有意识有目的的活动的产物。自然界发生的一切变革没有人的主观愿望的参与，而是受自然规律的支配。反之，在社会历史领域内进行积极活动的，都是有意识的、怀有激情的、追求一定目的要求的个人或集团。社会历史任何事情的发生，都有人的一定目的的参与其中。人类是有意识有思维有灵性的动物，历史是人们自觉的有目的活动的结果。当然，历史的结局是受历史规律支配的，它和人们进行活动的初衷可能完全相反。尽管人难以预料和把握自己活动的后果和影响，但历史的这种特征决定了认识历史要根据历史人物或社会集团的活动及其后果，以确定目的。也就是说，根据人物和集团的活动或活动的后果，以确定或查明活动的目的，是历史认识的又一个重要方法。这种方法既是历史学家研究历史采用的方法，又是历史教学中学生学习历史的一种方法。

根据活动和活动的后果，判断人物或集团的原先目的，大量习题的解答和历史问题的认识都要运用这种方法。这种方法有时独立使用，有时其它方法中也包含对该方法的运用。

个人和集团的活动总是有目的的，但历史的发展向来不照顾人们的目的、愿望和感情，人们的目的能否达到，受社会规律的支配。“均贫富”是历次农民起义的思想要求，但在中国封建社会永远达不到目的，因为私有制是产生不平等的根源。有时历史发展的结果和人们的最初的目的恰好相反，如刘邦开国之初削除异姓诸侯，封立同姓侯王，其目的是为了稳定天下，但这一举动不仅没有达到目的，反而埋下了争权夺利的祸根。晁错削藩谏见的目的，原本是为了防止内乱，谁料景帝采纳了他的意见，不仅没有防止叛变，反而招致了“吴楚七国之乱”。同时人活动的目的受思维活动的支配，人的思维活动是隐蔽的，复杂的，因此人活动的思想动机和主要目的往往又不公开声明。判断一个集团或一个人物的动机和目的，往往不能根据他是怎样说的，而要根据他是怎样做的，这是历史思维的一条基本原理。所以，例题二英国 14 世纪所制订的不准农奴享受教育这一法律的目的，例题三斯巴达人禁止奴隶安装门闩的目的，类似这样的统治阶级的目的，必须根据他们的行动加以阐述才能揭露出隐藏在背后的根本目的。

B₇ 型方法的习题

例题一 马克思说：“资产阶级社会是最发达的和最复杂的生产组织。因此，那些表现它的各种关系的范畴以及对于它的结构的理解，同时也能使我们透视一切已经覆灭的社会形式的结构和生产关系。资产阶级社会借这些社会形式的残片和因素建立起来，其中一部分是还未克服的遗物，继续在这里存留着，一部分原来只是征兆的东西，发展到具有充分意义，等等。人体解剖对于猴体解剖是一把钥匙。低等动物身上表露的高等动物的征兆，反而只有在高等动物本身已被认识之后才能理解。因此，资产阶级经济为古

代经济等等提供了钥匙。”

（摘自《马克思恩格斯选集》，第2卷，第108页。）

请回答：马克思这段精辟论述的核心内容是什么？举例说明高级社会形式是认识低级社会形式的钥匙。

标准答案 这是马克思在《〈政治经济学批判〉导言》中一段精辟论述。它的核心问题是说，资本主义社会生产组织的发展比历史上任何一个社会形式的生产组织都更加复杂和发达。利用资本主义的社会生产组织可以理解其它社会的生产组织。这正如人体解剖对于猴体解剖是一把钥匙一样。这既是历史唯物主义的基本原理之一，又是认识社会历史的一个重要方法。

现在，我们以“地租”问题为例来具体分析这种认识历史的方法，即通过对高级社会形式的认识，以帮助理解低级社会形式。

地租有封建地租和资本主义地租。封建地租有实物地租、劳力地租、什一税等形式。资本主义的地租主要是货币地租。尽管地租的具体形式多样，但本质都是土地所有者以土地所有权为根据，对直接生产者的剩余劳动的无偿占有。

但是，在封建社会中是不容易看清这一点的。因为，就西方封建社会而言，大封建主自己留一部分土地，把其余的土地分封给小封建主，小封建主又依次分配给更小的封建主。这样，像金字塔般的等级制，上下之间都有着领主和附庸的关系。土地是分配的，农奴同样从领主那里领得土地耕种，他们还没有处于短工的地位。西方封建社会的农奴与领主、家臣与封建诸侯、俗人和僧侣之间，都有着相互依附的关系，有着相互的义务。较低级的领主好像是较高级领主的佃领人，这种假象使人们认为，农民也是领主的佃领人。在封建社会中，领主与农奴的生产关系被政治的社会假象掩盖起来，因而看不清封建地租的剥削本质。你是佃领人，你就应该交地租，交地租是天经地义的，义不容辞的，这就是封建时代对地租的理解。

到了资本主义社会，掩盖地租的各种假象完全抛弃了。资本主义生产方式，土地所有权从统治和从属的关系下完全解放出来，土地和土地所有者完全分离，土地所有者垄断土地的权力单纯以货币地租的形式表现出来。资本主义的地租充分暴露为资本家凭借对土地的垄断权，无偿地占有农民的剩余劳动。

根据对资本主义地租的认识，就可以得出这样的结论：不管封建的地租，还是资本主义的地租，它们的共同本质都是“地租是土地所有权在经济上的实现”，也就是土地所有者对直接生产者的剩余劳动的无偿占有。地租的这一本质属性，是在资本主义地租以纯粹的经济形式表现出来时才能被认识到的。因此当人们拿资本主义的地租去考察封建地租时，剥去了笼罩在封建地租周围的政治关系和依附关系等假象，资本主义社会便提供了认识封建社会的钥匙。

例题二 资料分析题

史料 1：“中国的旧历史学家，把全部中国史当作一个混沌的全体。他们以为上下数千年，在中国史上，只有朝代的更替，而没有社会经济的变革。因而断代为史，成了中国史学界传统的观点，这样一来，中国历史，并没有它自己运动的发展规律，而只是一些历史碎片的堆积罢了。”

史料 2：“到民国以后，中国资产阶级学者因为受了欧美资产阶级历史学的影响，于是在编著历史教科书的时候，又依据时代先后，把中国历史划

分为上古、中古与近世，这种划分与断代史不同的地方，就是他们把一系列的朝代，归纳于古今的抽象概念之中。”

史料3：“另外有些所谓历史学者，则任意把中国历史划分为神权时代、君权时代与民权时代，在表面来看，这种划分，比之于上古、中古、近世等要具体一点，但在实际上，依然不能表征历史发展的时代性质，所以这种划分，仍不脱主观武断，还谈不上中国历史的科学研究。真正的科学历史观，必须根据人类社会生产与生产方式的变更，来区分历史的社会性质，而根据这种方法来区分，那么中国历史，只能区分原始公社制、奴隶制、封建制、半殖民地半封建制、新民主主义制，以及将来必须到来的社会主义制。”

（摘自：华岗：《中国历史的翻案》，第35~36页）

请回答：各时代的历史学家对中国历史性质的认识有什么不同？哪一种认识是科学的？这种科学的认识是怎样得来的？

标准答案 我国古代社会的历史学家，把我国历史完全看作是朝代的更替和统治者家系的转换。而民国初期的历史学家，企图打破王朝体系，找出划分中国历史阶段的科学标准，但关于上古、中古和近世的划分依然是不科学的。只有原始社会、奴隶社会、封建社会、半封建半殖民地等六种社会形态的划分方法，才反映了漫长的中国社会历史的性质变革。这是马克思主义历史学家们，如范文澜、郭沫若、翦伯赞、尚钺等对中国历史的伟大贡献。这些历史大师们对我国历史的社会性质能作出科学论断，对中国历史根本翻案，主要是他们以马克思主义史学理论为指导，从当时世界上已出现的高级社会形态即社会主义社会，来观察和理解我国社会历史曾经存在过的低级社会形态。由于他们掌握了高级社会形态这把理论武器的钥匙，因此，能够打开中国各个低级社会形态的这个千古难解之谜，准确地划分了中国历史所经历的各社会阶段。

方法评析 人类社会历史发展的连续性表明：“历史不外乎是各个时代的依次交替。”每一代都以前一时代作为自己的起点，并表现为对前一时代的继承和发展。因此，一方面前一社会形态中的遗迹和遗留物，有可能在后一社会形态中继续存在，另一方面，前一社会形态中还只是征兆或萌芽的东西，只能在后一社会形态中得到充分发展。这种历史发展的连续性，为我们利用高级社会形态的解剖去对低级社会进行再认识，提供了客观的历史根据。这就是根据对高级社会形态的认识，以理解低级社会形态这种历史认识方法的理论基础。

不过需要注意的是，在利用对高级社会形态的认识去理解低级社会形态时，低级社会形态的某些因素，在高级社会中一般不是以原来的面貌出现的，或者它是发展了的形式，或者是萎缩了的形式，与原来的形式会有某些性质的区别，不应当把他们等同起来。例如当我们利用资本主义的货币地租去帮助认识中世纪的什一税和实物税的时候，决不能抹杀它们的不同点，否认它们的差别。这观点就是历史思维，关于这一点要给学生讲清楚。

B₈ 型方法的习题

例题一 资料分析题

山顶洞人距今约20000年，是1930年发现的。山顶洞的洞穴分为洞口、上室、下室和下窰四部分。上室是居住室，在上室的文化层中，除有人的头骨外，还发现有穿孔的兽牙、海蚶壳、小石珠、小石坠、鲛鱼眼上骨和刻沟的骨管等。穿孔的兽牙最多，共125枚，均在牙根部位两面相对挖孔。有的

因长期佩带，孔眼已磨光变形。其中有五件出土时呈半圆形排列，可能是成串的项饰。小石珠七颗，大小相近，形状不规则，最大的直径为 6.5 毫米，珠表面染成红色，制作极为精巧。石坠系用天然的椭圆形的小砾石制成，两面扁平，为黄绿色。鲛鱼的眼上骨边缘上钻有小孔，局部染成红色。骨管系用乌骨制成，管体经过磨擦，非常光滑，为了美观，还特意刻有短而深的横沟。

在下室发现有三具完整的人头骨和一些躯干骨。显然下室是葬地。人骨周围散布有赤铁矿粉末和一些随葬品。

根据这些发现，关于山顶洞人的思想观念可作出什么结论？论证你的意见。

标准答案 在山顶洞人的上室发现有兽牙、海蚶壳、石珠、石坠、鱼眼骨和骨管等。穿孔的兽牙，由于长期佩带，孔眼已磨光变色。石珠、石坠和鱼眼骨，被染成红、黄、绿各种不同颜色，制作精巧，大小和形状都和今天的装饰品相近。同时这些遗物都在人居住的上室发现。这就说明，所有这些物品都是装饰品或原始的工艺品，或者用以佩带于身，或者陈放于居室，由此可见山顶洞人已经有了审美和爱美的思想观念。

在下室发现有死者骨骼，证明下室是山顶洞人的葬地。在死者周围散布着赤铁矿粉末，赤铁矿粉象征着红色的血液，人死血枯，加上同色的物质是希望死者在另外的世界复活。随葬品供死者到另一个世界使用。这些说明，山顶洞人已有了宗教信仰。由于这些在我国原始人类中首次出现，所以他们的信仰属于原始的宗教信仰。

例题二 1972~1974 年发掘的马王堆汉墓中出土了数千件随葬品，其中一号墓出土的帛画尤为引人注目。请根据人教社的教科书扉页的彩色插图，分析帛画的内容，作出结论。

标准答案 汉代帛画主要是在丧葬出殡时张举的一种在绢帛上绘出图像的旌幡，入葬时作为随葬品将其盖在棺上。旌幡帛画一般长 2 米，和棺的长度相仿。马王堆帛画上宽下窄，全幅呈“T”字形。帛画上绘有精美的彩色图像，是珍贵的艺术品，对研究古代的丧葬制度、神话传说、宗教思想，都有重要意义。

帛画可分上、中、下三部分：上部分为天上景象。右上方画有太阳，中立一只金鸟。左上方画有新月，月中有蟾蜍和玉兔。中间绘有人首蛇身像。太阳下的扶桑树上，又有八个小太阳。新月由坐在飞龙翅上的女子托举，下面两只飞鸟相对，悬着铃铎。再往下，两扇天门内，二人拱手对坐。这种图景，是汉朝时民间关于天上各种神话传说的故事景象。

中间部分为人间景象。一老妇人面前，有两人捧盘跪迎，后有三女随身伺候。这是墓主人活着时现实生活的写照，反映了墓主人在世时曾享有的有关出行、宴飨、祭祀、起居、乐舞、礼宾的情景。

下部分为地下景观。一巨人站在两龙之上，横跨一条大蛇，双手托着可能象征大地的白色扁平物。地下部分画有怪兽及龙、蛇、大鱼等水族动物，实际上表示的是“黄泉”的阴间景象。这是汉朝时民间关于阴曹地府迷信传说的描绘。

帛画的主题思想是，整体宇宙分为天堂、人间、地狱三界。死者在生前享受着人间的荣华富贵，死后到另一个世界也应享受幸福。该旌幡在出殡时有人高举走在孝子们的前列，这意味着“引魂升天”，把死者送入另一个世

界，终身归宿。这也反映了汉朝时人们对于死亡的看法。

方法评析 例题一和例题二，都是根据遗迹和遗物确定思想观念的历史认识方法，属于考古学的主要方法之一。在报告之一第一节中已谈到，史料有文字资料和实物资料两种。而遗迹和遗物为实物资料。考古学主要的研究对象大量是实物资料，而文字资料较少，社会存在决定社会意识。古代的遗迹和遗物反映了古代人的思想观念。考古学研究的实物资料，是经过人类有意识的加工而形成的，是古代人类活动的遗留物。恩格斯说：“在社会历史领域内起作用的是人，而人是有意识的，经过深思熟虑而行动，或受热情驱使而行动，并抱有预期的目的。”这就是通过研究古代人类遗留下来的实物，能够了解他们思想观念的原因，也就是根据实物确定社会意识这一认识历史方法的基本原理。

遗物和遗迹的种类都很多。遗物包括工具、武器、日用品和装饰品等器物。遗迹包括宫殿、住宅、寺庙、作坊、矿井、都市、城堡、坟墓等建筑和设施。此外，农作物、家畜和渔猎、采集所得的动植物遗存，也属于考古学遗物的范畴。在文献资料缺乏的情况下，就必须运用各种遗物和遗迹来认识人类的美学观念、宗教信仰、社会风俗和精神文化。人们通过不同的遗物和遗迹，可以了解人类的不同的精神文化。例如，例题一通过山顶洞人的装饰品使我们了解他们的美学观念，通过墓葬中的赤铁矿粉末了解他们的原始宗教信仰，通过马王堆汉墓中的帛画了解汉朝的丧葬习俗和神话传说及宗教思想等，这就是历史认识的第八种方法。

B₉ 型方法的习题

例题一 资料分析题

在山顶洞人的洞穴里，首次发现有骨针，针身保存完好，仅针孔残缺，残长 82 毫米，针身微弯，刮磨得很光滑，针孔是用小而细锐的尖状器挖成的。同时还发现有鲛鱼和鲤鱼科的大胸椎和尾椎化石。鲛鱼的眼上骨钻有细孔。从大量装饰品和骨器来看，山顶洞人不仅会一面直钻孔，而且能两面对钻孔。

根据这些，请判定山顶洞人生产技术达到了怎样的水平。

标准答案 发现有骨针，意味着当时已会缝纫。山顶洞人能把兽皮缝缀起来，既可搭盖住所，抵御寒风，又可用以掩护身体。从骨针的针孔来看以及各种装饰品的细孔来看，山顶洞人有相当熟练的钻孔技术，他们不仅能钻出细小的一面洞孔，而且能两面对钻。两面对钻要比一面直钻难度大得多。钻孔要有钻孔工具，看来山顶洞人已掌握了使用某种小而细锐的挖孔尖状器的技术。从发现的鱼骨来看，山顶洞人已会制造木船之类的水上活动工具，能捕捞水生动物，把生产活动的范围由陆地扩大到水域。这标志着人类认识和利用自然能力的提高。

例题二 1970 年，在西安南郊河家村发掘出土了两瓮唐代窖藏文物，共计千余件，其中金银器物 270 件。金银器中，有碗、盘、碟、壶、罐、锅、盒、炉等。从器物的加工看，切削、抛光、焊接、铆、镀、刻凿等工艺已普遍使用。尤其值得注意的是，在盘、盒、碗等器物上，都有明显的呈螺旋状，纹路细密的切削加工痕迹。

发现的这些金银器中，可得出怎样的认识？论证你的看法。

标准答案 大量金银器的类型和复杂的加工工艺，闪烁着唐代劳动人民的创造智慧，表明唐代已有高度发达的生产技术水平。金银器的加工使用了切削、抛光、焊接、铆、镀和刻凿等工艺，这表明盛唐时的劳动者已掌握了

这些加工技术。从金银器切削加工的螺纹来看，唐朝已有了加工金银器的简单工作机械。这种简单车床，其动力仍然是手摇足踩，但它应是近代机床的雏型。这是我国机械工业史上的一个重要发现。

方法评析 B₈型方法和 B₉型的方法一样，都属于考古学的常用的历史认识方法，但二者又有不同。前者主要是通过作为实物资料的遗物和遗迹，了解有关社会意识诸方面的问题，如政治思想、道德观念、社会风俗、哲学、宗教、艺术等精神文化。后者主要通过遗物和遗迹，了解有关社会生产力方面的问题，如生产规模、技术水平、劳动对象、贸易交往等物质文化。B₈型方法的两个例题，通过研究山顶洞和汉墓的遗物，使学生认识到那个时期人们的美学观念、原始宗教、神话传说和丧葬风俗，这些都属于社会意识的范畴。B₉型方法的两个例题，通过研究山顶洞和唐代的两瓮遗物，使学生认识到那时人们在缝纫、钻孔、金属工艺、工作机械等方面达到的水平，这些都属于社会生产力的范畴。在 B₈型方法中和 B₉型方法中，我们仅各列举了两个例题以说明这两种历史认识方法的特点，以及如何通过这类习题使学生掌握考古学的两种常用方法。

其实，不论是 B₈型方法还是 B₉型方法，用以研究的不同历史时期的历史遗物和遗迹，其具体种类极其丰富多样，千差万别。因此通过各不同具体历史资料要认识的有关社会意识和社会生产范畴的具体问题，也是复杂的，用以设计 B₈型方法和 B₉型方法的历史资料是大量的。在教学实践中，教师要结合教材内容特点，设计多种习题，以培养学生初步掌握专业考古学家研究历史的方法。

历史认识的第 10 种方法是根据新史料校正旧观点的方法。这种方法是经常大量运用的，例题可信手拈来。例如，长期来人们都认为只有黄河流域才是中华民族的发祥地，但随着新史料的发现，特别是 1937 年河姆渡文化的发现，证明长江下游也是我国古文明的发源地。再如，从前人们还认为有关殷商的文献记载只是一种传说，但新史料的发现，特别是 1974 年湖北盘龙城地发现，更证明殷商的强大。自改革开放以来新史料推翻传统结论的事例更是不胜枚举。因此对于这种历史认识方法，我们不再论述。总之，对于历史认识的每一种方法都要设计习题对学生进行专门的训练。

第七章 历史教学现状调查

第一节 历史教师素质问题

一、历史教师队伍的现状调查

人们常说，教师是学校的灵魂，提高教育质量，关键在教师。遵循这种认识，我们试图从教师的角度，寻找提高中学历史教学质量的突破点。

为了了解目前中学历史教师队伍的状况，我们分别对山东潍坊、河南平顶山的部分中学生、历史教师和教研员进行了问卷调查（学生问卷 664 份、教师和教研员问卷 53 份）。尽管这次调查的范围很小，但从中可以窥视出中学历史教师队伍，尤其是中小城市和农村地区历史教师队伍的概貌。下面是调查的项目和结果。

1. 教师的年龄构成

山东叶县、诸城、青州、坊子等区县共有历史教师 293 人，其中 35 岁以下的有 217 人，占全体历史教师的 74.06%；35 岁以上的有 76 人，占全体历史教师的 25.94%。

2. 教师的学历情况

山东叶县、诸城、青州、坊子等区县共有历史教师 293 人，其中学历达标（大专）的有 175 人，占全体历史教师的 59.73%；未达标（大专以下）的有 118 人，占全体历史教师的 40.27%。

3. 学生喜欢的课堂教学方式

老师生动的讲述，占 34.37%。老师布置题目，学生自己阅读课本，占 3.11%。老师在书上划重点，学生背熟这些重点，占 5.84%。老师在讲述中不时提出一些有意思的问题，在讨论中学习历史，占 41.05%。老师适当运用电教设备，如幻灯片、投影片等，占 15.63%。

4. 学生反映教师使用的教学方式

生动的讲述，占 47.67%，其中有 8% 的学生反映教师照本宣科。老师布置题目，学生自己阅读课本，占 13.86%。老师在书上划重点，学生背熟这些重点，占 10.47%。老师在讲述中不时提出一些有意思的问题，在讨论中学习历史，占 25.76%。老师适当运用电教设备，占 2.25%。另外，教师经常使用历史地图或放录像、录音的占 19.13%，从不使用的占 80.87%。

5. 教师对历史教学应培养学生哪些能力的认识

记忆能力，占 20.31%。自学能力，占 18.23%。创造能力，占 6.77%。想象能力，占 8.85%。阅读能力，占 19.79%。分析问题能力，占 26.04%。

6. 教师认为学生在课堂中的最佳行为

讲什么就记什么，占 2.84%。边听讲，边思考，占 31.91%。边听讲边在课本上划重点，占 20.57%。专听讲不记录，占 0.71%。边听讲边记录，占 29.08%。因人而异，占 14.89%。

7. 教师认为最受学生欢迎的课堂教学行为

讲课生动形象，占 20.2%。教态和蔼亲切，占 18%。深入浅出，逻辑性强，占 18.9%。师生共同讨论，占 16.7%。增添内容，旁征博引，占 11.2%。板书工整漂亮，占 15%。

8. 教师经常使用的教学方法

讲授法，占 20.73%。 讨论法，占 16.58%。 谈话法，占 13.99%。
比较法，占 17.10%。 直观教具法，占 9.84%。 各种方法的综合，占 21.76%。

9.对一些教学方式方法的肯定看法

一讲到底，占 1.3%。 多次地演示教具，占 10.7%。 读读、讲讲、议议、练练，占 65.33%。 不断地提问，占 22.67%。

10.教师使用直观教具的情况

每堂一定使用，占 1.89%。 经常使用，占 56.6%。 很少使用，占 39.62%。 从不使用，占 1.89%。

11.教师评价学生学业成绩的主要方式

口头提问，占 29.81%。 书面测验考试，占 47.12%。 课外书面作业，占 17.31%。 撰写小论文，占 5.77%。

12.老师对教学中最大困难的看法

得不到领导支持，占 8.43%。 备课资料太少，占 42.17%。 自己业务跟不上，占 8.43%。 教科书难教，占 19.28%。 任课太多，备课时间太少，占 12.05%。 组织课堂教学秩序，占 9.64%。

13.对教师基本能力的认识

组织课堂教学能力，占 20.99%。 口头表达能力，占 20.99%。 驾驭教科书能力，占 20.99%。 绘制地图能力，占 16.87%。 设计板书能力，占 20.16%。

14.教师认为最需要进修的业务领域

历史学，占 45.45%。 教育学，占 22.73%。 心理学，占 26.14%。 生理学，占 1.14%。 其他，占 4.55%。

15.教师对中学历史教学存在问题的认识

社会、领导不重视，占 20%。 围着统考、会考的指挥棒转，占 25.71%。 教学方法陈旧，占 15.71%。 教学内容太多，课时不足，占 17.86%。 专职教师少，兼职教师太多，占 5.71%。 改革意识不强，占 15%。

从上面问卷调查中，我们对目前中学历史教师队伍的状况和历史教学的现状概括为以下几点：

1.教师队伍有朝气，青年教师已成为主力

仅从山东潍坊地区看，35岁以下的青年教师占全体教师的74.6%。这支年轻的教师队伍大多具有学历，学历合格率为59.73%，稍高于1993年全国初中教师的学历合格率。据1994年10月30日《光明日报》报导的国家教委统计资料，初中教师学历合格率为59.54%。但是，仍有40.27%的教师没有达到大专学历，因此，学历达标的任务仍很繁重。

2.课堂教学大部分停留在一块黑板和一支粉笔的水平

据学生反映，在课堂中不经常使用历史地图、图片、投影片或录像、录音的教师达80.87%。就是根据教师的自我评估，很少使用和从不使用直观教具的教师也占41.51%。

3.教师的授课方式与学生的要求有一定的差距

上述调查中的第3项、第4项就反映了这方面的问题。例如，学生很希望在讲述中不时提出一些有意思的问题，在讨论中学习历史，有这种要求的学生达41.05%，而教师能这样做的只占25.76%。又如，有15.63%的学生希望教师在课堂中适当运用幻灯、投影等电教手段，而只有2.25%的教师能这

样做。又如，对于“教师布置题目，学生自己阅读课本”的教学方式，只有3.11%的学生表示赞同，而13.86%的学生认为，教师采用了这种教学方式。这三组数字说明，学生喜欢的教学方式，教师用得不多，而学生不甚喜欢的教学方式，教师用得较多。

4. 教师的教學能力需要进一步提高

这个结论是由调查中的几组数字得出的。例如，认为自己业务赶不上，教科书难教和组织课堂教学秩序为最大困难的教师占37.35%。又如，有22.67%的教师，肯定在课堂上要“不断地提问”的教学方式。又如，评估学生的学业成绩主要停留在书面测验考试和课堂口头提问上，76.93%的教师都是这样做的。

5. 社会、领导对历史课的不重视和围着统考、会考的指挥棒转，仍是困扰中学历史教学的主要问题。调查中，这两项选择占45.71%。

综上所述，我们认为，中学历史教师队伍，尤其是中小城市和农村地区的教师队伍，急需进行继续教育，既要继续完成学历达标任务，更要全面提高这支队伍的素质，使之在全面提高中学历史教学质量中，真正能发挥主导的作用。

二、历史教师的素质结构

改革开放以来，中学历史教学无论在教学任务还是在教材编写上，无论在考试评估还是在教学方法的改革上，都进行了较为广泛的研究，但就历史教师本身的问题，诸如历史教师主导作用的发挥、教师的素质结构、教师的继续教育等问题的研究甚少，这不可避免地直接影响到了历史教学质量的提高。

教师在学校教学中的地位是至关重要的，对此，古往今来都有不少精辟的论述，正如《中国教育改革和发展纲要》所指出的那样，“振兴民族的希望在教育，振兴教育的希望在教师”。同样，历史教师在历史教学和培养学生过程中所起的作用是不可忽视的。他们既是历史知识的传授者，也是学生能力的培养者，既担负着塑造学生灵魂，培养学生具有爱国、爱社会主义的思想品德的责任，也担任着针对不同学生的实际，促进学生个性的发展的任务。因此，只有提高历史教师本身的素质，才能真正完成历史教师的使命。

现在，正值世纪之交，学校教育，包括历史教育在内，都面临着21世纪的挑战。这种挑战表现在：21世纪头50年是我国国民经济要赶上中等发达国家的关键时期，需要大批有理想、有文化、有道德、守纪律的建设者。

21世纪是科学技术，尤其是以计算机为中心的信息技术高速发展的时代，各国都要解决环境与资源问题，为满足这种需要，就要培养出大批应变能力强，富于创造的人才。21世纪的世界，仍是一个多极的世界，国际斗争更加复杂，国与国之间的竞争更加激烈，这样就需要大批竞争意识强，有坚定社会主义信念的人。一句话，21世纪要求我们培养出素质高的人才。众所周知，只有高素质的教师，才能培养出高素质的学生，因此，提高教师队伍的整体素质就显得非常迫切了。历史教师是教师队伍的一部分，历史教师 and 所有教师一样都要迎接21世纪的挑战，本文第一部分的调查结论，更说明提高历史教师的素质已迫在眉睫。

要提高教师的素质，首先要弄清楚素质的含义。按照《辞海》的解释，素质是指“人的先天的解剖生理特点，主要是感觉器官和神经系统方面的特点。素质只是人的心理发展的生理条件，不能决定人的心理内容和发展水

平。”80年代以来，随着“提高全民族素质”任务的提出，素质这个概念已从心理学的特定领域，延伸扩展到更多的领域，往往是指公民或某种专门人才的基本品质了。

关于教师的素质问题，国内外都进行过研究，美国盖洛普民意调查机构，曾就“理想的教师素质”进行了调查，最后归纳为7个方面：交谈和理解能力。严格而公正地执行纪律的能力。启发和引起动机的能力。高尚的品德。爱护与关心儿童。对教师事业献身与热诚。友善的个性与端正的仪表。这些结果，有一定的参考价值。至于历史教师的素质，笔者认为，它与所有教师的素质是一样的，只不过再带有一些历史学科的特性。历史教师的素质是由多种因素构成的，它包括政治思想素质、学科专业素质、教育教学素质和心理素质。

（一）政治思想素质

1. 政治思想素质是一个多层次的结构，首先要有正确的政治方向和坚定的社会主义信念

这是与历史教学所承担的任务分不开的。按照历史教学大纲的要求，历史教学要对学生进行社会发展规律教育、国情教育、爱国主义和国际主义教育、社会主义初级阶段基本路线教育、革命传统和道德情操教育。因此，要求每位教师都要热爱社会主义祖国，坚持四项基本原则，具有政治上的坚定性。

2. 要有一定的马克思主义毛泽东思想的理论水平

历史学科与语文、数学、化学、美术等学科不同，它是一门政治性很强的知识课。我们知道，是马克思、恩格斯创立的历史唯物主义和辩证唯物主义使历史这门学科变成了科学，我们讲授历史课离不开马列主义理论的指导，这种指导具体表现为史论结合。史论结合是个提了多年而又没有解决好问题。过去往往犯“贴标签”的毛病，而现在又有忽视的倾向，只注意历史过程的描述。怎样才能做到史论结合呢？一方面要求每位历史教师加强马列主义理论学习，提高自己的理论水平。另一方面，在讲课过程中，注意用历史唯物主义观点分析具体的历史史实，揭示史实内部的联系和实质，帮助学生形成正确的历史概念，引导学生认识历史发展的内在规律，进而认识人类社会的发展规律。

3. 对教育事业要有强烈的责任心

四川几位学者曾就“优秀教师素质”问题对近千人进行了问卷调查，问卷列举了10种素质，其中一项是“有责任感”，选择这项的占76%，这从一个侧面说明了责任感是教师的重要素质。教师的职业和其他职业不同，它的工作对象是一个个活生生的青少年，它的工作任务是把青少年培养成国家的栋梁。可以说，没有教师的工作就没有国家的未来，因此，教师的职业是异常崇高的。每位教师都要认识自己从事这项工作的伟大意义，以高度的责任感对待自己的工作。

4. 恪守教师的职业道德，加强自身的道德修养

历史教师的职业道德主要表现在：热爱学生，诲人不倦，对学生充满爱心，以诚挚的态度，足够的耐心去对待学生，用正确的思想去教育引导学生。尊重学生，民主公正，建立民主的师生关系，绝不能讽刺、挖苦学生。要面向所有学生，无私地对待每一位学生，尤其对暂时后进的学生要倾注更多的热情和帮助。举止文明，以身作则。为人师表的独特角色，要求教师

时时、处处都要注意自己的言行，成为学生的榜样。要有史德。我国有强调史德的传统，用现在的标准谈史德，就是要求教师在课堂中坚持实事求是，坚持史学的科学性，将历史的本来面目揭示在学生的面前。

（二）学科专业素质

中学历史教师作为教师的整体，要求掌握渊博的科学文化知识；作为教师的个人，则要根据自己的专业，建立一个属于自己的知识库，建立合理的知识结构。

中学历史教师合理的知识结构应由两部分组成。一部分是主要的，这就是历史的专业素质。这种素质是分层次的：第一层次，即最基本的要求，具备中学历史教科书所需要的历史知识，能驾驭中学历史教材。第二层次，具备较广、较深的通史性知识。第三层次，具备专题性和断代史、国别史的专业知识。第四层次，了解历史学界最新研究的成果，具备能参与历史学术问题讨论的专业知识和能力。另一部分是次要的，也是不可缺少的文化素养，这就是要具备与历史专业有关学科和交叉学科的知识。因为中学历史教学内容所牵涉的领域很广，既有政治的，也有经济的，既有科学的，又有艺术的，因此，要求历史教师的眼界要开阔，涉猎要广。每位教师要根据自己的爱好和缺项，重新学习语言、文学、哲学、经济、科技、音乐、美术等非历史学科，使自己更好地适应教学的需要。

（三）教育教学素质

在学校中，教师是将人类积累起来的知识财富传递给学生的媒介，历史教师也是起这样一种中介的作用，可见，教育教学素质是完成教师职责的要求，是教师特有的职业素质。这种素质要求有几个方面。

1. 具备基本的教育教学和教育心理的理论

教育学生是一种特殊的活动，有其自身的特点和规律，而教育教学和教育心理学的理论，正是教育教学规律的总结和概括。如果每位历史教师都有这方面的修养，就能按照教育本身的规律去进行历史教育活动，这样可以减少盲目性，取得良好的教育效果。

2. 要有较强的表达能力

表达能力包括口头表达能力、文字表达能力和体态表达能力，而以口头表达能力为最重要。教师的任务是教，是要将历史知识传授给学生，尽管现在有多种教具作为辅助，但最终离不开教师的讲授，离不开教师的口头语言。因此，要求教师有极强的口头表达能力。每位历史教师要在教学语言上下功夫，力求自己的教学语言准确形象，用词贴切，读音正确，用语有历史感，能生动地再现历史的本来面目。与此同时，还要注意自己的体态语言。体态语言是一种无声的语言，包括说话时的手势、姿态、面部表情和眼神等等，被称为“第二语言”。美国一位心理学家实验后得出一个公式：信息效果=7%的文字+38%的音调+55%的面部表情。这些数据说明，人们说话时的表情所起的作用是重要的。因此，历史教师要充分发挥“第二语言”的效应，与有声语言一起，共同完成课堂教学任务。

3. 能观察、了解和教育学生

学生是教师的工作对象，观察、了解学生是做好教学工作的前提。每位教师都要面对几十名学生，他们虽然同在一个班级，但却有不同的基础和不同

同的发展要求。过去的教学往往忽视学生的差异，用同一方法教授同一的内容，现在要树立新的教学观点，注意学生的差异，并根据这种差异因材施教，使不同水平的学生同样得到学习和发展的机会。历史教师是科任教师，要改变那种上课来下课走的现象，切实承担起了解学生、教育学生的责任。

4. 组织教学，具有管理调控教学的能力

现在教学形式仍然是以班级为单位，把四五十个学生组织在一个班级。这种授课形式的本身，就要求教师有组织能力，成为班级这个群体的领导者，把几十名学生吸引到45分钟的课堂教学当中。历史教师虽然不像班主任那样担负起管理整个班级的责任，但在每堂课的教学中，也要发挥组织领导者的作用，激励学生积极参与学习。为此，历史教师一是要了解学生的学习基础、心理变化和外部环境，二是选择适合学生认知发展水平的教学方式，把教学内容组织起来，突出重点和难点，帮助学生将新的历史知识纳入到学生自己的知识结构当中，并要建立必要的反馈机制，及时了解教学中的问题，调整教学，使教学更具针对性，收到事半功倍的效果。

(四) 心理素质

历史教师的心理素质是指适合于历史教师工作需要的心理特点，它具有以下几个方面。

1. 情感方面

首先要热爱教育事业，热爱所有的学生，对教育事业和学生倾注巨大的热情，爱学生所爱，并以自己的情感去感染教育学生。第二，要热爱历史专业，有牢固的专业思想，这是致力于历史教学的原动力。

2. 意志性格方面

要沉着开朗，要坚强而有毅力，有足够的耐心，较强的忍耐力和自控力。

3. 兴趣爱好方面

要有广泛而浓厚的兴趣。历史教师不单要钟情于历史专业，而且要有意识地培养自己多方面的兴趣爱好，广泛涉猎非历史专业的知识，积极参与各种文体活动。

4. 要有一个健康的心态

健康心态的范围很广，起码要做到情绪稳定，积极向上；宽宏大度，善与人处；乐观自信，知足常乐；心中有他人，为别人着想。

以上简单阐述了中学历史教师素质的基本构架，实质上是对中学历史教师的任职要求。要全面提高历史教师队伍的素质，就要从这四个方面抓起，缺一不可。

三、提高历史教师素质的途径

继续教育是指对在职人员知识的补缺、更新和提高，按照联合国教科文出版的《职业技术教育术语》的解释，继续教育是“指那些已脱离正规教育，已参加工作或负有成人责任的人所受的各种各样的教育”。这种教育原由于第二次世界大战前后的美国，工程技术人员无论在数量上还是业务上都满足不了当时生产迅猛发展的需要，于是不少工程人员重回大学求教，许多大学举办工程技术的讲座、短训班等，当时称为“继续工程教育”(Continuing Engineering Education)。以后，这类教育的范围不断扩大，既包括工程科技人员，也包括社会科学、教育科学等非工程领域的人员，发展为“继续教育”。继续教育总的思想是，任何一个离开正规学校教育踏上劳动岗位的人，还要不断地接受教育，以适应社会发展和自我发展的需要。目前，继续教育

已在全世界，包括发展中国家传播和实施。在我国，继续教育思想也逐渐深入人心，成为各行各业提高行业队伍素质的重要手段。

国家教委和各级教育行政部门，都在抓教师队伍的继续教育。中学历史教师的继续教育也在起步，有些地方已走在前面。如上海在 1991 年就颁布和实施《初、高中历史学科教师职务培训方案》，北京教育学院举办中学历史高级教师研修班，并把研修的体会集编成书，于 1992 年出版了《谈历史教学技能》，深受历史教师的欢迎。为了使中学历史教师的继续教育更加规范化，笔者就这类教育的功能、特点、内容、类型和发展等问题谈一些粗浅的看法。

1. 中学历史教师继续教育的功能

对教师继续教育的功能曾有不同的表述，联合国教科文组织对继续教育的功能提出了以下的观点：适应、帮助将从事职业活动的人受到培养。回归，借助新的科学理论知识，使已受到的教育得以深化。专业化，为担负新任务（包括领导工作）作准备。革新，为在本职甚至整个专业中进行变革作准备。波兰教育界从另一角度也提出了看法：适应，应帮助个人对自己工作岗位的要求有所准备。平衡，使个人的知识得以充实，达到某种职业不同阶段所需要的程度。更新，适应理论上和实际中的变化。再创造，形成个体的创造性要素。这两种对继续教育功能的表述尽管不同，但总的思想是一致的。

中学历史教师的继续教育是教师继续教育的一部分，它的功能可以概括为：适应，为刚踏上历史教学岗位的新教师，为没有大专学历或因某门知识欠缺而不能完成任务的教师提供培训，使这几类教师都能承担教学任务。

更新，为在岗历史教师的知识更新服务，提供有关历史学科和教育学科新发展的培训，使多数教师跟上学科发展的步伐。提高，就历史学科的某些专题和历史教学的热点问题进行专门的讲授或研讨，在较高层次上全面提高历史教师的能力。总之，继续教育是全面提高历史教师素质的重要途径。

2. 中学历史教师继续教育的特点

中学历史教师的继续教育与师范院校历史系的正规教育不同，它有自身的特点。这些特点是：职业性。继续教育的对象是已踏上就业岗位的历史教师，他们不再是学生，而是承担了历史教学任务的教育工作者，他们当中，有 20 多岁的青年教师，有 40 多岁的中年教师，也有些老年教师参加这个行列。同步性。继续教育的目的是使教师能满足教学工作的需要，因此，教育的内容紧紧与教学工作结合，围绕历史教学，缺什么就补什么，出现什么问题就研究什么问题，完全服从教学工作的需要，与教学同步进行。单一性。根据接受继续教育教师的不同水平，设置不同层次的教育，各个层次的教育目标是不同的，但每个层次的教育目标是单一的。例如，为未达学历要求教师所设置的培训，其目标是唯一的，这就是使参与学习的教师，都要达到国家教委规定的学历要求。多样性。继续教育与正规教育有一个很大的区别是教学形式的不同。继续教育的教学形式灵活多样，有长期的，也有短期的；有系统的，也有专题的；有面授的，也有远距离的；有自学的，也有老教师指导的。总之，因人而异，因校而异，全面开展历史教师的再教育。

3. 中学历史教师继续教育的内容

历史教师继续教育的内容是很丰富的，总的是为全面提高历史教师的素

质服务。《上海市初、高中历史学科教师职务培训方案》规定的课程设置，对继续教育内容的研究很有启发。现将上海设置的 29 门课程列举如下：新时期中学教师修养、上海市中小学课程改革的方案和方案、教学论的新发展、班主任工作、中学生心理咨询、中学生职业指导、中学历史教学疑难问题研讨、中国历史教学研究、中学历史课程教材改革评价、中学历史教学中若干史学问题评价、中学历史教学中人物评价问题、国内外历史教材教法的比较分析、中学历史教学心理初探、中学历史课外活动指导、台港澳简史、中国科技简史、当代史专题、上海地方史专题、马克思主义史学原著选读、史学理论基础、史学研究新研究成果评价、中外文化史概论、中国民俗学概论、宗教史专题、考古学常识、农村实用技术、教育科学研究基础、中学历史教学专题研究指导和中学历史学业测量与评价等。

中学历史教师继续教育的内容是围绕全面提高教师的政治思想素质、学科专业素质和教育教学素质而设置的，分为三类：

(1) 政治思想方面。要进一步学习马列主义的基本理论，尤其学习一些马克思主义的史学原著。如马克思和恩格斯的《共产党宣言》、马克思的《法兰西内战》、恩格斯的《家庭、私有制和国家的起源》、列宁的《马克思主义的三个来源和三个组成部分》、毛泽东的《论持久战》、《新民主主义论》等。有些专题性的经典著作选录，也是较好的读物，如 1963 年人民出版社出版的《马克思经典作家论历史科学》、80 年代北京师范大学出版社出版的《马克思、恩格斯、列宁、斯大林、毛泽东论历史唯物主义》等等。

此外，还要进行敬业教育，加强每位教师的责任感，使每位历史教师都愿献身中学教育事业，兢兢业业地教好每一堂课，坚持不懈地教育每个学生。

(2) 历史专业方面。第一，要围绕中学历史教学，加深对中学通史和世界通史的学习。例如，一位教师是这样安排中国古代史进修的：以翦伯赞主编的《中国通史》为主线，以范文澜、蔡美彪主编的《中国通史》或者以郭沫若主编的《中国史稿》为第一主要教材，以东北师大编写的《先秦史》、《秦汉魏晋南北朝史》等断代史为第二教材，以翦伯赞主编的《中国通史参考资料》为辅导读物，按朝代或章节，结合中学历史教科书的有关章节，多教材同时并进，效果很好。第二，要学习一些断代史、国别史和专业史，加深和扩大史学的知识面。如读杨宽的《战国史》、剑桥大学出版社出版的《剑桥中华民国史》、黄安年的《二十世纪美国史》、清华大学自然辩证法教研组编写的《科技史讲义》等等。第三，多读史学原著。有计划地挑选一些历史原著，如司马迁的《史记》、杜佑的《通典》、恺撒的《高卢战记》、福斯特的《美洲政治史纲》等学习，增强分析史学资料和分析历史问题的能力。

(3) 教育教学方面。国外都比较重视对教师进行教育理论的再教育。日本明确规定合格初中教师应取得教育科目的学分数，规定合格的初中教师要学习教育原理、教育心理学或青年心理学、道德教育、教学法、教育实习等课程，每门课程 2~3 学分，各门课程最低要达到 14 学分。我国虽然还没有这样具体的要求，但在《教师法》中，已规定教师必须具备“教育教学能力”。

中学历史教师继续教育的重要任务是提高他们的教育教学能力。针对中学历史教学的状况，对初级、中级、高级三级教师应有不同的要求。除了不同要求外，还要从以下几方面着手：现代教育观点的教育，重点在于建立

正确的学生观。明确历史教学不是单纯地传授历史知识，还要教会学生学会学习，最终促进学生的发展。要学习学生心理学，重点学习研究学生学习历史过程中的心理，比如，各年级学生学习历史的心理基础、学习历史的兴趣、学生对历史知识的感知和识记、学生学习历史技能和迁移等等。教学热点问题和教学理论问题的研讨。每位历史教师在教学实践中都积累了大量的感情素材，也遇到很多疑难的问题和理论问题，如能力的培养、德育渗透、学法教育等等。继续教育的任务就是要组织教师亲自参与这些问题的研讨，亲自对自己的教学经验进行总结，通过自我探索，共同讨论，形成指导实践的理论，提高教师的理论水平。现代教育技术的学习。近年来，现代教育技术的普及速度和自身的发展都比较快，最新的多媒体技术已被广东的某些学校引进了历史课堂。因此，对中学历史教师普及现代化教育技术的教育，是很有必要的。

4. 中学历史教师继续教育的发展

中学历史教师的继续教育已有了较大的发展，现已有两种类型：适应型和提高型。适应型教育的目的是使教师能胜任教学工作，能完成教学任务。这类教育的形式有短训班、大专班等，大专班为半脱产或脱产学习，时间比较长。提高型继续教育的目的是为了培养历史教学的骨干教师和提高全体教师的理论水平。教学的形式为短训班、讲座等，目的比较单一，或补充急需的共性知识，或就某一教学中的问题进行研讨，或请专家报告历史学科、教育科学的最新发展等等。

如何使中学历史教师继续教育能在全国各地得到均衡的发展？第一，要转变教育观念，牢固树立现代的继续教育观点。我国历史教师的业务进修已有多年的历史，但没有把它提到继续教育的高度来认识，所以，这种进修往往时松时紧，时开时停，没有形成制度。要改变这种状况就要从根本上提高认识，不但各级教育行政部门要树立继续教育的观念，而且每位教师也要有接受继续教育的愿望，上下结合，共同把继续教育纳入轨道。第二，调查摸底，制定本地区、本学校历史教师继续教育的目标。各学校、各地区要对历史教师的素质状况进行调查，根据调查的结果，制定切实可行、能操作的继续教育计划。第三，建立业余进修和脱产学习相结合的继续教育制度。历史教师的继续教育除了靠业余自学，更要创造条件，定期让教师轮流脱产学习，通过学习，较快地提高教师某一方面的素质。第四，理顺关系，建立教研室、教师进修学院或教育学院共同负责的管理机制。目前，很多地方的教研室和教育学院互不联系，各抓各的，使得各地历史教师的继续教育无计划，甚至处于无人管的状态，只有教研室和教育学院携起手来，共同负责，统筹安排，才能使本地区的继续教育得以顺利的发展。

第二节 中学生历史学习状况

一、调查的目的和内容

在“八五”期间，我们曾对全国部分省市的中学生历史学习现状进行了调查。调查涉及全国5个省市的22所中学，调查的对象是开设历史必修课的初一至高二五个年级的学生。采用教育科研方法之一的调查法，从学生的实际出发，进行这样集中的、大规模的调查，目的是为了更深入地了解历史教学的状况，为历史教学的进一步改革提供依据。

我们是从三个方面对学生历史学习状况进行调查的：学生历史学习的态度和动机；学生的历史意识；学生对历史教育改革的要求。

二、调查对象和方法

调查在北京、天津、辽宁、山东、河南等省市的22所中学展开。这些学校既有城市中学，又有农村中学；既有重点学校，又有普通学校。调查对象共有1744人。

本调查采用自己设计的《中学生历史学习情况调查问卷》。调查卷共有18题，分为两部分：第一部分为选择题；第二部分为开放题。我们为探究学生选择的动因，又增设了原因填空。开放题的设计是为了弥补客观题的缺陷，以深入了解学生学习的心态。由于数据量较大，在统计时主要计算了各选项的比例，个别地方做了百分数的差异检验。

三、调查结果与分析

（一）学生历史学习的动机和态度

学习动机是直接推动学生进行学习的内部力量。“没有强有力的动机参与，是决不能获得巨大成就的。”研究学生在学习历史时具有什么动机、动机状态如何，对于有效地完成历史教学任务，促进学生发展、提高学生的素质有着重大的意义。这也是现代历史教育心理领域研究的重要课题。本调查问卷是从三个方面了解学生历史学习动机的：

1. 学生对历史课感兴趣的程度

兴趣是学习动机中的一个重要成分，学生有了兴趣才能渴望认识历史事物，探索历史问题。

第一，从学生对历史课喜爱程度看学生的学习兴趣，设计了“很喜欢”、“喜欢”、“一般”和“不喜欢”四个等级供学生选择。从调查的总体结果看，学生对历史课的喜爱程度比较高，“很喜欢”和“喜欢”上历史课的学生分别占调查总数的28.61%和44.22%“一般”和“不喜欢”上历史课的学生分别为25.3%和1.8%。其中初中生和高中生的情况又有所不同。（见表7-1）

表7-1 初中生与高中生对历史课喜欢程度调查统计

这22所学校有辽宁鞍山17中、53中、22中、59中、10中、60中、64中、55中、36中、51中、18中、23中、21中，河南省平顶山1中，天津汇文中学，山东青州子弟学校、青州1中、潍坊3中、潍坊4中、潍坊繁华中学、潍坊寒亭1中和北京师大附中。

[英]豪：《动机，认知和个人成就》，载《学习与教育》，牛津1987年版，第134页。

	很喜欢	喜欢	一般	不喜欢
初中生	33.3%	60%	7.1%	0
高中生	28.9%	51.1%	17.8%	0
Z	4.1	7.4	20	0
P	< 0.01	< 0.01	< 0.01	0
结果	差异非常显著	差异非常显著	差异非常显著	

上表说明初中生与高中生在历史学习兴趣上有显著差距。这是因为不同阶段的学生心理特点不同。从发展心理学上讲，初中生的“心理水平尚处于从幼稚向成熟发展的过渡时期”，他们的学习兴趣具有直接性、暂时性的特点，在很大程度上还受外部条件的影响，如家庭、教师等因素。高中生则不同，“与其智力发展的情况相呼应，高中生的各种个性品质也已趋于成熟和稳定”，他们的学习兴趣呈稳定状态，较少受到外部条件的影响，更多的是取决于自身的价值判断。

第二，从学生对所学科目的兴趣排序看兴趣。在调查中我们的问卷主要以初一、高一为例，就实际的课程设置，让学生依据兴趣程度的大小进行排列，并写出排“首位和末位的原因”。统计结果见表 7-2。

表 7-2 初、高中生所学科目的兴趣排列

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
初一	生物	历史	语文	地理	数学	政治	外语		
高一	数学	生物	历史	物理	外语	语文	地理	化学	政治

从统计结果看，学生历史兴趣在年龄和性别上有其特点。首先，尽管在排列其他科目时学生年龄差异较大，但在历史课的排序上较接近，而排序理由却体现了差距。初一学生陈述的理由在很大程度上与两个方面有关：一是教师的因素，如“老师讲得生动，和蔼可亲”。二是教学内容因素，即“内容丰富、有趣”。从高一学生看，一部分学生排序的理由与初一大致相同，另有一部分已开始从学科的内在于价值出发，考虑对自身发展的影响，如认为“历史课有意义，对提高自己各方面能力都有好处”，“学习历史，可以吸取历史教训，为继续学习创造条件”等，其兴趣已向深层次方面发展。其次，在性别差异上，初一不明显，高一略有差距，男生将物理课排在第一位，女生则视历史课为最喜欢的课。

2. 学生对历史学习内容感兴趣的程度

从以上统计结果我们已看到学生对历史课感兴趣的程度。在此基础上，我们又进一步考查了学生在历史学习内容上的兴趣序列。（见表 7-3）

表 7-3 中学生历史学习内容的兴趣排序

林崇德：《发展心理学》，人民教育出版社 1995 年版，第 352、386 页。

林崇德：《发展心理学》，人民教育出版社 1995 年版，第 352、386 页。

	总体 (%)	初中 (合)	高中 (合)	初中 (男)	初中 (女)	高中 (男)	高中 (女)
1	军事 32.9	军事 30.6	军事 35.6	军事 63.6	民族 23.0	军事 35.6	军事 25.0
2	文化 17.4	文化 14.1	民族 13.3	文化 21.2	外交 17.3	文化 11.8	民族 17.0
3	民族 13.4	民族 14.1	外交 11.1	社会 6.0	政治 17.3	经济 11.8	外交 14.0
4	社会 12.2	社会 11.8	文化 8.9	经济 3.0	社会 15.4	社会 11.8	社会 7.0
5	外交 9.3	政治 11.8	社会 8.9	政治 3.0	军事 11.5	外交 5.9	文化 7.0
6	政治 7.6	外交 10.6	经济 6.7	民族 0.0	文化 9.6	民族 5.9	政治 3.0
7	经济 7.1	经济 2.5	政治 4.4	外交 0.0	经济 1.9	政治 5.9	经济 3.0

从表 7-3 看，普遍为学生所喜爱的是军事内容，除初中女生兴趣不大外，其他学生均将其排在首位，而且和排在第二位内容的百分比大都相差十几个百分点，在初中男生那里竟相差 42 个百分点。为什么会出现这种情况？究其原因，从初中男生来讲，刀光剑影、扣人心弦的战争场景和云谲波诡的战争经过适合了他们喜欢惊险、刺激的心理；对于高中生来讲，则更欲探索作为矛盾的爆发点——战争所爆发的必然性和偶然性，寻求军事对社会带来的影响。我们从统计表中还明显地看到，学生对经济内容的兴趣点最低，普遍对经济内容不感兴趣，这种倾向在女生那里表现更明显。形成这种状况的原因是多方面的，有教师、教材、学生心理等多种因素。从学生心理看，她们普遍认为经济内容枯燥无味，不好理解，而且也很难记。这就提醒我们教师在教学中遇到经济内容时，一定要格外慎重，要在生动性和理解性上下功夫。

第四，学生对历史教材感兴趣的程度。所谓教材，是指教学的材料。历史教学的材料有多种类型，如历史教科书、历史的原始资料、历史读物、音像资料等。其中，“历史教科书是历史教学中最主要、最基本的材料”。学生对历史教科书的兴趣直接影响历史学习动机的确立。在问卷中，我们以“你爱读历史课本吗？”为题调查学生对历史教科书的反映。从调查结果看（见表 7-4），初一学生对历史课本的兴趣程度最高，其次为高二学生，高一学生程度最低。究其原因，主要同教科书编写质量有直接关系。人教社义务教育历史教科书和高二中国近代现代教科书体例新颖，内容较适合学生的心理特点和接受能力，故学生的喜爱程度较高。与此相比，高一学生使用的世界近代现代历史教科书体例、内容上都较陈旧，故学生的兴趣程度不高，不过，近年高一学生已使用了修改了的教科书，估计上述状况会有改观。

表 7-4 中学生对历史教科书感兴趣程度

项目	人 数 百 分 比			
	初一学生	高一学生	高二学生	合计*
很爱读	28.6	6.7	37.7	25.12
爱 读	54.8	46.7	45.3	44.22
一 般	16.7	40.0	17.0	19.45
不爱读	0.0	2.2	0.0	3.0

*合计包括初二、初三学生。

3. 学生学习历史的动机种类

历史教育工作者了解学生历史学习的强弱和种类是非常必要的，这有助于我们在教学工作中“对症下药”，更有针对性地提高学生历史学习的素质。

在调查前，我们根据国内外教育心理学家关于学习动机的研究成果，结合我国历史教学的实际情况，在充分征求有关专家、有经验的历史教师的意见并参考过去有关调查的基础上，把学生历史学习的动机分为几种基本类型，据此编制了本调查问卷中有关学习动机的问卷内容。调查情况见表 7-5。

表 7-5 中学生历史学习动机调查统计

内 容	人 次 百 分 数
1.为了更好地了解中国与世界	65.23
2.由于对历史本身感兴趣	26.00
3.为了鉴往知今，认识现实	55.29
4.为了全面提高自身的素质，报效祖国	48.90
5.为了获得家长的夸奖	2.09
6.为了得到老师的赞扬	5.01
7.为了炫耀自己知识丰富	6.66
8.为了同学们能看得起	2.46
9.为了应付考试	17.15
10.为了进一步受到思想教育	46.17
11.由于历史教师教得好	10.95
12.由于历史课本编得好	6.02

分析表 7-5，当前中学生历史学习动机大体可分为以下几类： 认知动机。表 7-5 中的第 2、3 项即属此类。从调查的结果看到，学生的认知动机较强。 崇高理想动机。学习历史的崇高理想动机是学生学习历史活动中一类高尚正确、作用持久的学习动机。如表中的第 4 项。这些学生把自己的学习与对祖国的责任感联系起来，是值得称道的。 自我实现动机。如表中的第 7、10 项。依据马斯洛的人本主义动机理论观点，人的自我实现动机是一种最高层次的动机，是由永不满足的需要产生的。在学习活动中，这种动机对学生的学学习有巨大的推动作用。因此，在历史教育中，学生的这类动机是不可忽视的，但引导也是不可少的，一方面引导学生剔除动机成分中的不健康成分，另一方面引导学生把追求自我实现与为社会做贡献结合起来。 依附动机。指学生学习历史是为了获得教师、家长等在感情上所依附的人的表扬、羡慕或崇拜而产生的一种学习动机。如表中的第 5、6、8 项。调查结果表明，学生这类动机很弱。分析原因，可能出自以下方面：一是学生对周围人的感情依赖感下降；二是教师对这类动机培养激发不够。 受迫动机。如表中的第 9 项。调查动机表明，学生的这类动机比其他几类动机弱，又比依附动机强，有 17.15% 的学生是因为惧怕考试才不得不学历史的。应当说，这是一种消极的、较低层次的学习动机，学生如果长期受这种动机的驱使而学历史，不但体会不到学习的乐趣，还会承受精神负担，这对于学生全面、健康的发

展是很不利的。

（二）学生的历史意识

随着人们对历史教育本质认识的深入，在学生历史学习中，有一个曾被人们忽视的问题现在正日益受到关注，这就是历史意识问题。如在美国 1995 年初颁布的历史科国家标准中、在 90 年代日本公布的新的学习指导要领中，都十分重视学生历史意识的培养。我国九年义务教育历史教学大纲和全日制普通高级中学历史教学大纲（供试验用）中也有明确的表述。

什么是历史意识呢？人们对此的解释有异，有的学者从考察历史意识的形成、发展的角度出发，认为“所谓历史意识，从一般意义上说，它是人类在文明发展过程中产生出来的对自身历史的记忆和描述，并在求真求实的基础上总结经验、汲取智慧，进而把它用于现实生活的一种观念和要求”。还有的学者从哲学和心理学的角度认识历史意识，认为“历史意识，即是人们对历史事实、观点、理论的再现能力”。国外有的学者则从历史学本身的定义出发，把历史意识限定为“交织着解释过去、理解现在、预测未来的网”。以上几种解释都各有道理。综合以上观点，笔者认为，历史意识的构成应包括几个方面：第一，以历史事实为基础；第二，历史理论、观点贯穿其间；第三，认识过去、审视现在、观察未来是一线贯穿下来的。按照历史教学大纲的要求，参照学者们对历史意识的认识，我们是从两方面考查学生的历史意识现状的：

1. 对历史人物的评价

关注人在历史活动中的作用、正确评价历史人物的作用，是历史意识组成的一个方面，“历史不过是追求着自己目的的人的活动而已”。在调查中，我们以“你认为应该从哪些方面评价历史人物？试举例说明。”的开放题形式考查学生对历史人物评价上表现的历史意识。总的情况见表 7-6。

表 7-6 学生在历史人物评价上的历史意识

看 法	人数百分比	举 例	人数百分比
辩证法、全面地评价	46.5	能举例	71.5
从对历史的积极贡献上	28.2	不能举例	28.5
其 它	25.3		

答卷的结果反映出年龄差异，下面以初一和高一为例加以说明。

初一学生分四种情况：主张全面、历史地评价历史人物，并能恰当地举例，如能把对岳飞的评价置于当时所处的封建时代去考察。达到这种层次的学生比较少，为总数的 4.1%。具有辩证意识，能从功与过两方面评价。这类学生占总数的 42.9%。他们评价人物的出发点有所不同，有的从推动历

张静：《美国历史科国家标准中对历史科意义的论述和编制标准的准则》，《课程，教材，教法》1995 年第 12 期。

王铎全：《关于中学生历史意识的培养问题》，《课程，教材，教法》1995 年第 12 期。

瞿林东著：《历史·现实·人生——史学的沉思》，浙江人民出版社 1994 年版，第 6 页。

[德] 博德·冯·博里斯：《重视历史与道德评判，解释过去理解现在之关系》，台湾《清华历史教学》1996 年 8 月号。

马克思恩格斯：《神圣家族》，见《马克思恩格斯全集》第 2 卷，第 119 页。

史的作用上考虑；有的立足于是否为社会进步作出贡献；还有的含混地从对国家有益还是有害出发，未说明国家的性质。举例主要集中于秦始皇、唐玄宗、岳飞、隋炀帝等人物上。尽管这类学生都具有辩证意识，但在水平上存在着差异，分为四种类型：第一种，思维取向正确，表述也很清晰；第二种，能举实例，如对秦始皇的评价，虽看到他统一全国之功，也看到他暴君的一面，却不能抽象出评价人物的标准；第三种，具有辩证意识，也能举例说明自己的思想，但思维还较原始、稚朴，仅局限于“从他做的好事与坏事两方面”来评价；第四种，知道“应从功与过评价”，但所举的例却是一分法的，说明其辩证意识还未真正形成。仅仅从一个方面进行评价，这类学生占总数的 44.9%。其思维水平有异，有的能较严谨地陈述标准，如认为“从他的思想、行动、贡献评价，如李时珍编《本草纲目》”；有的陈述了看法，却举不出实例。总的来讲，这些学生的思维还处于单向、线性水平。意识不清、思维混乱型。这类学生占总数的 8.2%，表现为不能作答，或简单列举某一人物的事而已。

从统计数据看，高一学生同初一学生的差异体现在：在历史人物评价上持有正确观念的学生为 51.1%，大于初一学生。从评价历史人物过程中反映出的思维的深刻性、广阔性、批判性等品质来看，和初一学生有差异。表现在一部分学生不以简单的好坏定论，能较客观地根据所处时代，依据历史人物对历史的作用而评价。如有的学生认为“对历史人物应全面评价看待，功与过一分为二，不能脱离时代局限。例如秦始皇统一了中国，统一了文字、货币、度量衡，把历史大大向前推进了一步。尽管他有残暴的一面，但还不能抹煞他的政治业绩，或简单说他是好人或坏人”；还有的学生认为“评价人物应当从两方面去看，既不能单方面看他对社会的推动，也不能只强调其不光彩的一面，应看到在当时的历史条件下，历史人物的所作所为对社会发展是否有利。例如法国历史上的拿破仑采取措施，巩固了资产阶级的统治，对于资本主义的发展是有利的，但他又进行了侵略和扩张，奴役了当地人民，这是他失败的原因之一。但是我们应看到他代表的是资产阶级的利益，不可能不具有侵略性。”这种分析的深度和清晰的阐述，显然有别于初一学生。

在思维的抽象概括及归纳演绎水平上强于初一学生。表现为：不能概括出评价历史人物标准、不能举例阐述其标准的学生人数比例低于初一学生。

2. 对社会进步标志的认识

社会“进步是社会活动的总的趋向。就是说，社会活动从总的来说表现为社会从低级向高级的发展”。是否关注社会的进步、了解社会进步的标志，是历史意识构成的另一方面。在问卷中，我们是以“你认为社会进步的标志是什么？试从你学过的历史内容中举出一例”为题，了解学生对历史发展所作的理性思考上的历史意识状态的。总的情况见表 7-7。

表 7-7 学生在社会进步标志认识上的历史意识

认 识	人数百分比	举 例	人数百分比
以生产力的发展为标志	60.6	能举例	67.4
以人民生活水平提高为标志	12.9	不能举例	32.6
其 它	26.7		

分析起来，表 7-7 中的两项标志都属于经济进步的范畴。经济进步是社会进步的基础和条件。正因为如此，学生在理解社会进步时，很自然考虑到经济的进步。这种选择同政治课的学习也有很大关系。除此之外，学生还有其他的选项。这种“其他”的选择具有两个鲜明的特点：一是在选择的思路上，不以单一的标准为标志，立足于综合性，如以“政治、经济、文化、科技的发展”为标志、以“社会制度进步、生产力发展、文化的进步”为标志等等。这种情况在初中生和高中生中均存在；二是在选择标准的界面上，有少部分学生（主要是高二年级的部分学生）的思维已深入到社会进步标志系统中的最高层次，即人的素质的提高和人的全面而健康的发展，如在答卷中回答“整个民族文化素质的提高”、“社会物质财富的丰富情况以及人的精神面貌情况”、“科学技术和道德素质”就表现了学生在这个层次上意识的萌芽。

（三）学生对历史教学改革的要求

随着社会的进步和教育的发展，我们的教育对象的心态和意识也在发生着变化，他们的课堂主体意识在增强，已不愿再充当“知识容器”，希望能积极、主动地学习，把学习与现实结合起来，真正学到有用的知识，增长智慧和才干。他们的要求主要集中在以下方面：

1. 改变教学手段落后的状况

在调查问卷中，我们以“你们历史老师经常在课堂上结合教学内容使用历史地图、投影片、幻灯片或放录像、录音吗？”为题，了解教师在课堂上使用教学用具和设备的情况。调查结果显示，教师在课堂上用这些手段的仅为 33.1%，不用者却为 65.3%。有的学生指出“历史课只有书本，没有其他，好似一部《天方夜谭》”，呼吁“多使用投影、录像，教师少讲一些，留给学生多讲一些”。

2. 改变教学方法

在问卷中，我们还以“你所喜欢的历史课教学方式”来了解学生心目中的历史课教学方式。调查结果表明，在 1153 个学生中，有 51.2% 的学生选择讨论式教学为所喜欢的教学方式，其次为“教师生动的讲述”，有 43.3% 的学生选此项。不受学生欢迎的教学方式为“老师布置题目，学生自己阅读课本”和“老师在书上划重点，学生背熟这些重点”。除此之外，部分初中生受语文课的启示，希望在课堂演历史剧片段，打破沉闷的课堂气氛，激发学习兴趣。

3. 加强历史课外活动的开展

在被调查的学生中，经常参加历史课外活动的学生人数百分比仅为 12.8%；很少参加活动的学生人数百分比为 36.3%；从未参加活动的人数百分比为 50.6%。这说明历史课外活动在中学开展得很不够。除此之外，我们还调查了学生阅读历史课外书的情况。调查结果是喜忧参半。有 50% 的学生坚持阅读，初中生大多都阅读过《上下五千年》、《世界五千年》，

读书的比例较高。高中生阅读面较广，有历史典籍、人物传记等，但随着年级的增长，读书量和人群递减，主要原因出自于高考的压力。在问卷中，很多学生要求多开展课外活动。

学生历史学习涉及的面较广，以上我们仅集中于学生历史学习的动机、历史意识及学生对历史教学改革的要求等方面进行调查。“教学的目的是为了学生的发展”，调查的目的也是试图参照皮亚杰发生认识论的理论，对历史学科中学生历史学习心理进行探索，以便为历史教学的改革提供参考。

第八章 初步实验效果

《第二章历史思维问题》和《第六章历史习题问题》主要从理论上探讨了历史思维的基本特征和培养能力的具体方法。根据这两章所提出的基本理论和方法，辽宁地区和天津市的某些学校分别设计了具体方案，进行了教学实验，取得了一定效果。本章对此摘要加以介绍。

第一节 辽宁地区的实验

“历史思维能力培养与训练”最初是辽宁教育学院中学教研部历史教研室与辽宁省历史研究会教改实验组共同设计的教改实验课题，原由崔黎教授主持。该课题的研究开始于1989年。1990年9月，制定出《历史思维能力培养实验计划》，继而开始在全省范围内组织实验。大连市中山区首先组织大连九中、十五中、十六中等校进行预备性实验。1992年5月，该课题列为全国教育科学“八五”规划国家教委级重点课题《加强基础教育阶段历史教学问题研究》的子课题。此后，根据总课题关于历史思维能力问题所提出的一系列基本观点对原课题重新进行设计，制定了辽宁地区实验方案，在沈阳、大连、鞍山等市以及辽河油田勘探局所属的学校中共设近百个实验点，进行了为期三年的首轮实验。从1996年春季开始，陆续组织了对实验点的鉴定验收。

通过对部分实验点实验结果的鉴定验收表明，本书第二、六两章所提出的各种基本理论和方法，不仅能够发展学生的历史思维，而且对他们的思想教育乃至全面素质的提高也起了积极的促进作用，因此，本课题的实验也为探索素质教育教学模式提供了可资借鉴的经验。

一、关于实验过程和具体方案（略）

二、关于实验方案的类型

关于历史思维问题的研究，各实验点校制定的实施方案各有特点。就辽宁地区而言，具有代表性的实验方案有以下三种：

（一）以拓展学生的思维方式和提高学生的思维水平为核心设计的实验方案。

阜新县高中和大连市开发区一中课题组是按这一思路设计的。

实验目标：思维方式及其转换对发展历史思维的作用。

1. 顺时思维与逆时思维的转换

中学历史教材编排的章节程序以及各章内部程序，基本是以时间发展的先后为序，针对上述问题，在总结课或复习课教学中，我们引导学生将顺时思维转换为逆时思维。

2. 归纳思维与演绎思维的转换

在现行历史教材中，史实与史论的表述关系，一般是先陈述史实，然后由史实得出史论，主要运用的是归纳法。但在教学过程中，他们着重运用了演绎法，先将某一史论定为假说，然后引导学生推断、追溯有关史实加以“验证”。

3. 抽象思维与形象思维的转换

历史教材的史论部分的说明通常是概括抽象的，学生往往不思索或不求甚解地机械记忆。如果把抽象思维（史论）转换为形象思维（史实），将有助于学生对史论的理解。此外还有其它思维变换方式。

4. 创造性思维的开拓

创造性思维是思维的最高形式，在教学中可通过创设新情境，提供新材料，开拓学生的创造性思维。

5. 经验思维向理论思维的升华

6. 直觉思维向分析思维的飞跃

7. 发散思维与集中思维的转换

(二) 按照教学活动的自然顺序, 以创立培养历史思维能力的课堂教学模式为核心设计的实验方案

沈阳一中、抚顺二中, 以及葫芦岛、本溪、鞍山、铁岭等大部分实验点校基本上是按这一思路设计的。这种实验方案的共同特点是:

1. 抓好课前预习, 为思维能力训练作好铺垫
2. 改革教学方法, 创设新的教学模式

(1) 启发讨论式的课堂教学。目的是要创设积极的学习情境, 充分发挥学生的主体作用, 以训练学生历史思维能力。上好讨论课的关键是教师要依据教材和思维能力训练的目标, 精心设计新情境和有层次、有难度、易引起争论的问题, 引导学生参与讨论。

(2) 启发分析式课堂教学。这是培养思维能力常用的课型。教师根据教材的重点、难点, 淡化识记部分的教学, 深化对重点、难点部分的分析式教学, 主要表现在对“概念分析”、“背景分析”、“比较分析”、“性质分析”、“胜败原因分析”、“特点分析”、“历史发展影响的分析”等等。其关键是启发学生进行分析, 以达到在传授知识的同时, 培养学生历史思维能力的目的。

(3) 图示法课堂教学。主要用于阶段复习课和总复习课。它把运用图示和设问相结合, 说明某一阶段历史特征和各历史事件间的内在联系, 以掌握历史发展的线索。其关键是通过图示形成表象, 产生思维联想, 展示历史发展的内涵。

3. 考察能力习题的设计, 是训练和培养学生思维能力的重要环节

习题的设计要依据教材的重点、难点, 以训练思维能力为目的。作为训练学生掌握思维方法的工具, 习题应该有一定的难度, 又能让学生经过努力可以解答。习题还应是多层次、多角度的, 由浅入深, 能考查不同类型和水平的思维能力。

教师对典型习题的示范讲解, 根本目的是帮助学生掌握解题思路, 即教给学生正确的思维方法, 而不是简单地提供答案。

4. 指导学生在单元复习时自命具有考查历史思维能力的习题

学习完某一单元知识后让学生自己动手来设计本单元思维训练题, 这不仅能够激发学生学习的参与意识, 调动其学习积极性, 同时也是对学生知识掌握程度以及思维方法掌握情况的检验。虽然学生命题的思维层次、知识水平不是很高, 但这毕竟出自他们自己的思维活动, 从而使他们能够获得成功感和成就感, 信心由此而不断增强。有的学生甚至能命出很好的考查创造性思维的习题。

学生自命的题目教师要认真批改讲评, 对题目内容或立意好的要给予肯定和表扬, 有的还可在阶段测验中采用, 对错误或不足的要予以订正和解释。

要求学生自命认知性习题, 教师必须交待设计认知性习题的指导思想和命题原则。

(三) 以培养学生了解、理解和学习运用历史唯物主义原理为核心设计的实验方案

沈阳二中实验点是按这一思路设计的。这种实验方案的内容要点是:

1. 开展历史唯物主义讲座

使学生系统地掌握历史唯物主义的基本概念, 以便今后在此基础上能够灵活地运用, 需要开展系列历史唯物主义基本原理讲座。

2. 教师要首先形成各种常用的历史唯物主义的思维定势

历史唯物主义的思维定势种类很多，如运用生产力决定作用的观点分析生产关系的变革，运用经济基础决定作用的观点分析上层建筑的变革，运用阶级利益的观点分析统治阶级的内外政策，运用阶级矛盾的观点分析历史上的阶级斗争，运用民族矛盾的观点分析历史上的民族解放运动，运用国际资本主义之间的矛盾观点分析国际关系和世界战争等等。

3. 通过认知性习题，对学生进行强化训练

认知性习题是进行历史思维能力训练的必要题型，从某种意义上说，认知性习题的质量决定了思维能力训练的效果。而设计认知性习题的主要依据是课题实验的具体目标，此外，要以教材中的历史知识为依托。例如，我们在历史事件的背景、评价、历史事件间的联系、比较等方面的命题中都包括各种不同的理论观点，目的是通过认知性习题体系系统地训练学生分析、综合、比较、概括等一般思维能力以及各种历史唯物主义观点的特殊思维能力，同时发展学生思维的深刻性和广阔性等思维品质。

4. 组织生动活泼的活动课程，培养学生运用历史唯物主义的观点解决实际问题

(1) 辩论会。围绕历史上乃至现实生活中的热点或争论焦点问题组织学生辩论会，是培养和训练学生运用马克思主义分析问题、解决问题的思维能力的重要方法，如在中国近代史的教学与实验过程中，沈阳二中实验点组织了“改良救国”与“革命救国”辩论会，学生参与性强，思维活跃，史论结合气氛热烈，收到令人满意的效果。

(2) 模拟法庭与名人专题报告会。历史上有影响的重要人物大致可分为两类，一类是如曾国藩、李鸿章、袁世凯之类的所谓“反面人物”；另一类则是像孙中山、毛泽东、周恩来这样的领袖人物。为了增强学生运用唯物史观客观评价历史人物的能力，沈阳二中在第二课堂中设立了“模拟法庭”、“名人专题报告会”等活动项目，如模拟审判李鸿章时既对他在历史上的卖国行径、消极影响提出诉讼，又以辩护的形式使同学们对晚清地主阶级内部的矛盾，地主阶级开展洋务运动的动机等问题加深了了解，因此提高了学生的历史思维能力。

三、实验结果及分析

至 1995 年底 1996 年初，各实验点先后完成了首轮实验任务，大部分实验点相继写出了实验报告。抚顺二中、沈阳二中的实验结果如下：

(一) 抚顺市二中历史思维能力培养实验结果与分析

1. 学生思维能力得到明显发展

实验前，根据自行设计的测试工具对实验班学生思维能力测试情况是：基本思维方法的掌握方面的总平均分为 6.5 分，实验后上升为 8.1 分，其中关于分析综合方法的得分较高的人数由实验前的 53% 上升为实验后的 71%，在思维品质方面，思维广度得分较高的人数由实验前的 58% 上升到实验后 74%，思维的深刻性由实验前的 49% 上升到实验后的 73%。由表 8-1 说明实验班实验后与对照班相比，学生的思维能力水平有明显提高。

表 8-1 思维能力测试自身对照表

项目 时间	思维方法掌握情况		思维品质较好的人数	
	总平均	分析综合得分较高的人数	广 度	深 度
实验前	6.5	29 (53%)	32 (58%)	27 (49%)
实验后	8.1	39 (71%)	43 (74%)	42 (73%)

表 8-2 实验班与对照班能力测试情况比较表

项目 数值 班 别	思维方法掌握情况		思维品质较好的人数	
	总平均	分析综合得分较高的人数	广 度	深 度
实验班	8.1	39 (71%)	43 (74%)	42 (73%)
对照班	A	29 (52.7%)	33 (60%)	26 (47.3%)
	B	34 (61.8%)	36 (65.4%)	31 (56.4%)
差值	1.1	5 (9.2%)	7 (8.6%)	11 (16.6%)

表 8-2 中 A 值为实验前实验班和对照班同等时间、条件下测试对照班所得值；B 为实验班完成首轮实验后在同等时间、条件下测试时，对照班所得值。差值为实验班实验后测试值减去对照班中 B 值。

2. 学习成绩有明显提高

实验前，综合性考试结果，实验班总平均为 72.6。对照班为 73.1。实验后新的综合性考试结果，实验班总平均分为 75.8，对照班总平均分为 71.7。

表 8-3 实验前后综合考试成绩对比表

	实验前平均分	实验后平均分
实验班	72.6	75.8
对照班	73.1	71.7
差 值	-0.5	4.1

从会考成绩情况看，实验班的优秀率明显高于对照班。

表 8-4 实验班与对照班会考成绩比较表

类别 数值 等 级	实 验 班		对 照 班	
	人数	比例	人数	比例
A	32	58.18%	24	43.63%
B	19	34.54%	25	45.45%
C	4	7.27%	6	10.9%
及格	55	100%	55	100%

从高考成绩看，实验班高考成绩与对照班相比也有较大提高。

表 8-5 实验班与对照班高考成绩比较表

	总平均分	最高分
实验班	103	127
对照班	98	110

实验的开展，培养和训练了学生思维能力，取得了高考的好成绩，因此，1995 年高考该校文科高考重点和一般本科升学率都较往年有不同程度提高。这个成绩的取得固然是各学科相互促进共同提高的结果，但在一定程度也能说明实验所起的积极作用。

表 8-6 抚顺二中 1993~1995 年高考文科升学率情况比较表

年 度 \ 类 别 数 值	重点	一般本科	省专以上
1993 年	27.56%	62.61%	78%
1994 年	34.57%	67.24%	86.20%
1995 年	38.45%	82.73%	100%

3. 学生学习主动性得到有效的调动

通过实验，学生的教学参与程度明显提高，学习主动性明显增强。在新的教学模式和方法影响下，学生在学习中思维活跃，不但能够积极思考教师提出的问题，还能主动发现和提出一些新的问题，而且还能发现参考答案中的不足或错误，有的甚至还能提出新的见解。

如：在学习“洋务运动”时，为引起学生学习兴趣，激发其学习积极性，教学中，教师提出以下两个问题：洋务运动前期，洋务派创办近代军事工业的目的是什么？其产品是否在市场上流通？洋务运动后期，洋务派兴办近代民用工业的目的是什么？其产品是否在市场上流通？

在引起学生学习兴趣的基础上，学生都能主动解答上述问题。最终同学们发现：洋务派创办的军事工业，虽然也使用机器生产，但其产品不作为商品在市场上交换，因而其本质上不是资本主义性质的企业，而后期创办的民用工业，虽然仍以官办为主，但其产品作为商品在市场上交换，所以是具有资本主义性质的企业。

4. 对学生思想品质产生了良好的影响

历史思维能力专题训练促进了学生思想觉悟、道德水平的提高，实现了历史教学的德育功能。正如莱纳在《历史教学中发展学生的思维能力》一书中指出的“发展历史思维是培养一个人社会世界观的基础，世界观是人们对其所掌握的全部综合的社会经验进行强烈的思维活动的结果”。实验班学生积极要求进步，有 37 人向党组织递交了入党申请书。

5. 学生的学习方法有了较大改进

问卷调查结果显示：实验前认为历史学科难学、不会学习的学生占 85%，实验后，能够正确运用史学理论和方法学习历史的占 71%；认为实验对自己的学习有很大帮助的为 68%，认为有一定帮助的为 26%（总计为 94%）；对历

史学习感到兴趣浓厚的为 79%，感到对历史学习兴趣较浓的为 16%（总计为 95%）；在不同程度上掌握了新的学习方法的学生占 86%，其中，有 78%的同学认为，新方法对自己的学习产生了较大的积极影响。

6. 初步建立起历史思维能力训练的习题体系

为加强对学生思维能力的训练，抚顺二中结合课堂教学和单元复习、阶段测试，编订了思维训练的习题体系，有的还推广到兄弟学校。随着实验的进行本校还对习题体系进行了必要调整、修订和充实，使之更趋完善。

（二）沈阳市二中历史思维能力培养实验结果与分析

沈阳市二中，实验班学生在历史学习中思维活跃，不仅能够积极思考教师提出的问题，而且能够主动提出一些新问题，不仅能够通过分析、综合、比较、概括等思维过程回答出接近于参考性的答案，而且能够发现参考答案的错误，或补充参考答案的不足。如分析戊戌变法和明治维新一成一败的原因时，参考答案中包含这样一条，即中国的光绪帝没有实权，而日本明治天皇拥有实权。对此，953 班刘士瑾同学提出：“如果光绪帝有实权，他能不能支持维新变法？”经过讨论，同学们普遍认为，如果光绪帝有实权，他就会取代慈禧太后成为顽固守旧势力的总头目，他不仅不会支持变法，并将成为变法的破坏者，因此，参考答案中将光绪帝没有实权，作为中国戊戌变法失败的一个原因是不准确的。另外，许铁同学根据封建顽固势力的强大是中国戊戌变法失败的重要原因这一点，推导出明治维新之前的倒幕运动推翻了代表封建专制统治的德川幕府，应该成为明治维新能够成功的重要原因之一——这一新的结论，从而使参考答案更为完整。

实验班历史课堂之所以能够出现思维活跃的气氛，与实验班课堂教学模式的变化有直接关系。正因为实验班自由讨论式教学模式取代了教师一言堂的注入式教学模式，学生思考问题、讨论问题、回答问题等思维过程在时间和空间上得到保证，学生的主体作用才得以充分地发挥。

实验班学生对历史唯物主义的基本概念、基本观点有了更为明确的认识，初步形成了运用历史唯物主义基本观点分析历史和现实问题的思维定势，并能够按照这一思维定势思考当今国际国内的一些重大问题，提出具有预见性的观点。如 953 班付强同学能用民族矛盾的观点分析波黑问题的前景：“波黑问题出现的原因很多，民族矛盾是一个因素，但并不是主要方面。因为波黑各族之间毕竟曾经和平相处了相当长的一段历史，与阿拉伯人和犹太人不同。既然阿以能够和谈，中东局势能够缓和，波黑问题为什么不能通过政治方式解决呢？”再如 954 班王轶佳同学在一篇涉及中国计划生育问题的习作中指出：“在中国落后的农村地区，超生问题之所以严重，主要原因是由于生产力太落后了，在那里，男孩子就代表当地的生产力，就是当地人民生产和生活的保证。因此，要解决落后地区的超生问题，根本之道是改变当地落后的局面，大力发展当地的生产力。”这里运用了经济基础的原理。

当然，就目前实验班学生思维品质发展的整体水平来看，还不能对其思维的深刻性和广阔性作过高的评价，但是，一旦形成了历史唯物主义的思维定势，就更增加了学生们运用历史唯物主义的观点洞察古今，预测未来的兴趣。而这一点又正是现代智能型人才所必备的基本素质之一，是发展创造性思维的源泉。

同时，随着实验班学生学习历史兴趣的增强，学习能力的提高和对历史和现实问题思考的深度、广度的增加，他们的历史意识、民族意识、爱国意

识、忧患意识、世界眼光等有了明显的增长，具体表现在选择志向方面，许多同学自觉地将自己的前途与国家、社会的发展联系起来，表现出较强的历史使命感和社会责任感。如 953 班程龙同学原来想学法律，后来毅然选择了文科基地专业（中文、历史、哲学专业），对此，他解释道：“国家建设和社会发展固然需要法律、经贸等专业人才，但更需要从事社会协调发展研究的高级文科理论人才。而且从目前形势看，法律、经贸是热门专业，报考和学习的人很多，文史哲学则是冷门，唯其如此，更需要青年学生去勇挑重担。”结果，由于程龙同学一贯学习成绩优异，被保送升入北京大学文科基地。类似的情况还有刘岩、付缙、杜辰、赵平、岳强等几位同学，他们分别升入北京师范大学、南开大学、东北师范大学历史系和东北师范大学中文系的文科基地学习。

从近三年来沈阳二中文科班升学情况的统计来看，今年是优秀学生报考哲学、历史学和中文专业人数最多的一年，超过 1993 年和 1994 年两年之和，而且考虑到 1995 年高校招生计划作了明显的调整，即增加热门专业招生数，大量缩减文史哲专业招生数的高考背景，所以实验班优秀学生选择志向的上述特点就显得更为难能可贵了。上述情况说明，进行历史思维能力训练，提高学生的历史思维能力，也是充分实现历史教育的德育功能的根本保证。

从实验班学生的会考和高考历史成绩看，与对照班相比，实验班学生的历史成绩更加优异，具体见下面各表。

表 8-9 二中实验班和对比班 1995 年会考成绩对比表

班别 人数 等级	实验班 (953)		对比班 (954)	
	人数	比例	人数	比例
A	30	73.3%	26	54.1%
B	9	21.9%	14	19.2%
C	2	4.8%	8	16.7%
及格	41	100%	48	100%

表 8-10 二中与省实验中学 1994 和 1995 年高考成绩对比表

	二 中	实 验
1994 年平均分	104	105
1995 年平均分	90	88
1995 年最高分	118	110

表 8-11 二中文科班 1993 ~ 1995 年高考重点率比较表

1993 年	1994 年	1995 年
35.48%	36.2%	47.56%

由于会考和高考历史科试题都加大了思维能力考查的比重，特别是 1995 年高考历史试题考查历史思维能力的试题分值占试题总分值的 70%以上，因此，可以认为高考成绩直接地反映了沈阳二中进行历史思维能力训练的成果。

（三）通过实验使教师的教学科研水平得到了提高

课题实验对实验教师的要求更加严格。实验前，辽宁地区凡担任实验教学的教师普遍接受了培训，大部分课题承担者都学习了教育学、心理学以及教育科研理论中的有关内容，骨干教师还研究了国内外有关历史思维能力培养的各种资料，特别是苏联著名学者莱纳的《历史教学中发展学生的思维能力》一书，从而进行了理论武装，提高了他们的教学水平，辽宁省出现了诸如被誉为“三陈一张”（陈湘龙、陈尧、陈佳标、张坪）的骨干教师队伍。绝大多数实验教师都在省市教学工作经验交流会上发表过获奖论文，有的还在国内专业学术核心刊物上发表多篇论文，其中重点实验学校的实验教师分别担任了《历史思维能力训练丛书》的编写工作。

（四）学生家长对实验结果给予肯定

学生家长对教学实验给予充分的肯定，现摘录大连市某实验校一位家长对历史思维能力培养的一封来信：

我是市三建二处的绘图员，我的孩子念初二时，历史老师对学生进行历史思维训练，经过一年时间，孩子的思维水平确实有了可喜的变化。过去学历史，大家都说学历史就是死记硬背，孩子念初一历史时，也是死记硬背，费力气不小，与成绩不成正比。念初二时，就有了变化，回家后很愿看历史书，每次测验成绩都达到 85 分以上，期末考试竟达到 92 分，比初一时提高了 20 多分，这个成绩可能与思维训练有直接关系。

更大的变化是，孩子对许多历史和现实的问题都能发表看法。比如，一次看电视，是关于张学良的故事，孩子说张学良的父亲是大军阀张作霖，生长在这样家庭里不一定就成为军阀接班人。张学良在国恨家仇的形势下，变化成为一个爱国将领。我问孩子：“你这个变化的观点，是哪里学来的？”回答说：“历史课！”看来，历史思维训练培养了学生看问题，要发展地看，不能机械地看。我们这一代人曾经历过“文革”那个时代，那时“龙生龙、凤生凤、老鼠的儿子会打洞”的观点，以及“黑五类”、“狗崽子”、“可教育好子女”唯成份论的观点，横行一时。现在好了，十一届三中全会以来端正了思想路线，恢复了历史唯物主义和辩证唯物论，中学生也受到好的思维训练，培养了历史唯物主义，我认为，应当坚持下去，成果会越来越好。

家长 安平

1996 年 11 月 3 日

第二节 天津汇文中学的实验

汇文中学是天津市和平区的区级重点中学。初中设有十个班，高中各年级分设四个班。总体水平低于市直属重点中学，略高于一般中学，在和平区处于中等偏上水平。他们的实验是在高中二年级进行的。实验班有学生 48 人，对比班有学生 53 人。两个班学生的水平和其它影响教学的条件大都相同。由于第六章《历史习题问题》所设计的改革方案主要是通过专门设计的历史习题训练，提高历史学生的理论水平，发展历史思维。这种改革实验虽然不是为了追求升学率，但也不会有碍于学生的高考成绩，这使他们解除了实验的后顾之忧，在高中进行大胆实验。下面是他们写的实验报告：

一、对第六章理论价值的认识

我们从长期历史教学实践中深深感到，历史教学应当发展学生的智力，培养学生分析问题和解决问题的能力。如何达到这个目的，我们进行了多年的探索，但始终没有找到有效的途径，第六章《历史习题问题》（简称《习题》）使我们解决了这个难题。

《习题》一文开宗明义地指出：“能力是素质教育的重要内容之一。历史教学要做到为提高民族的素质服务，就要落实能力培养目标。”“习题是训练思维，培养能力的体操。”为此，要研究习题的类型和各种习题的功能及其设计方法。这就说明，《习题》把习题作为主要研究课题，其目的是为了学生的素质，而不是为了“应试教育”。我们非常赞同《习题》所确立的研究宗旨，我们实验本理论的目的也不是为了应付高考，但从实践中我们又体会到本课题所取得的教学效果，与高考对能力的要求有一致性。本课题所达到的目的，要把“高考测试能力”与“素质教育”、“历史方法”与“历史理论”、“知识传授”与“思维发展”科学地结合起来。同时我们也认为，把“习题”看作“训练思维的体操”，这样评定习题的功能是很生动贴切的。

《习题》一文为了探讨习题的功能及其设计方法，搜集并分析了建国后各种各样的习题，并从考试目的、题干结构、答案数量、思维过程诸方面，对习题进行归类划分。在对传统的习题类型进行分析的基础上，结合现阶段的教学形势，又提出了认知性习题。在标准化考试中，这种题型一般称为主观性命题。《习题》命其名为认知性习题，这绝不仅是名称的变更，更主要是作者对这种习题性质、特点作了科学的研究，使主观习题客观化，进而找出了理论上的评定标准。这无疑是对历史教学习题研究上的一个非常重要的新贡献。

《习题》一文在对近十几年各级各类历史考试特别是高校选拔性考试及其命题充分肯定的基础上，又指出标准性试题的诸种弊端。该文指出，标准性试题“以所谓‘迷惑性’、‘似真性’、‘干扰性’来控制习题的难度、信度和区分度，因此不利培养学生的科学态度、科学观点和科学方法论”。的确如此！标准性试题有严重的缺陷，我们完全同意这个观点。根据我们几十年的教学经验，尤其是近 20 年辅导高考的体会，我们深深感到，标准化考试中的填空题、选择题比重大，题量多，学生往往带着一种猜押题、凭命运的侥幸心理作答，这极不利于学生形成科学方法论和老实学习态度，又有碍于发展学生的历史思维。此外，这种习题不能揭示学生的思维操作过程，不能反映学生的情感和观点。因此，在教学实践中，教师为了“应试教育”的

需要，有时不是教给学生分析问题和解决问题的观点和方法，而是教给他们猜押题的技巧，容易造成学生的赌猜心理。

认知性习题的提出，把过去被看作具有难以掌握的自由度大的主观性命题，予以客观化和规范化。如《习题》一文指出：“认知性习题的类别是多种多样的，但从结构上看都由前提、推论和结论构成，所以任何一个习题都可以纳入复杂度等级表中的一个级别。”《习题》一文中所列出的认知性习题复杂度级差表，实际上这是提出了评定认知性习题的客观标准。这样，认知性习题就不再是主观的和自由的，而有了客观标准。但值得注意的是，这里所说的标准不是教条主义的公式化的标准，这个标准是一个动态的，出现于过程之中的。作为认知性习题的客观标准既是一种理论观点，又是一种方法论，它能促进学生的思维发展。

《习题》一文说：“客体性问题是无限的，但从客体性问题抽出来的具有普遍意义的观点性问题是有限的。”这是根据辩证唯物主义和历史唯物主义基本原理所提出来的，是对历史教学具有很大价值的一个崭新论断。基于这样的科学论断，概括国内外史学理论研究的新成就，《习题》提出了 20 类观点性问题和 10 种历史认识的方法。20 类观点性问题和 10 种认识方法的提出，把纯知识性的历史教学上升到科学的高度，使暗含了历史对象之中的史学理论和方法明确化，使历史教师对模糊不清的理论问题有了清楚理解。多少年来，人们都说，要使学生掌握分析问题和解决问题的基本观点和方法，但要问：基本观点和方法到底有哪些？大都说不清楚。但《习题》一文解决了这个长期困惑历史教学的难题。掌握这 20 个基本理论观点和 10 种基本方法，就使我们有了观察分析令人眼花缭乱、扑朔迷离的历史现象的理论武器。20 个观点性问题和 10 种基本方法是历史教学的指导原则，是历史学科素质教育的核心内容。学会这些基本观点和方法是学生科学世界观和方法论形成的主要标志。20 类观点性问题和 10 种基本方法的概括使历史教学纳入到自觉地科学理论指导的轨道。

《习题》一文的内容是很丰富的，但我们认为其实质就是提高历史教学的辩证唯物主义和历史唯物主义的理论水平，发展学生的理论思维，改变单纯传授系统知识的教学现状。我们的教学实验就是基于对《习题》一文的这种认识上进行的。下面仅就观点性问题的教学方法和效果作些说明。

二、观点性问题的教学方法

观点性问题和客体性问题，是内容、结构、功能根本不同的两种题型。这两种习题的性质有别，因此其教学方法也不一样。

观点性问题和客体性问题既有区别，又有联系。客体性问题是无限的，观点性问题是有限的，前者主要指向无限的历史对象，后主要指向有限的理论观点。由于客体性问题绝对地涉及每个具体历史对象，它的主要功能是给学生传授无限的历史知识，所以客体性问题的教学时间是分散的、长期的，一般要通过几个学期或一个普通教育学段才能完成一定的知识传授的任务。而观点性问题由于是有限的，所以基本理论观点可以通过相对集中较少的课时进行讲解和传授。

因为我们的实验班是高中生，他们具备一定的历史知识和理论水平，因此对于 20 类观点性问题我们在一个学期之内集中用若干个课时进行专题讲解。

首先，向大家说明掌握观点性问题的意义，使同学们明白，我国现

阶段教育正从“应试教育”向“素质教育”转轨，不论升学或就业，不仅要有一定的知识，更重要的是要有一定的能力。掌握观点性问题，运用历史思维观察问题，会终生受益。这样，20类观点性问题虽然是教科书之外的补充内容，但同学们都认真对待。

然后，把《习题》一文所归纳的观点性问题逐一抄写在黑板上，让同学们全部抄在笔记中，以便以后有计划地逐条讲解，反复学习，加深理解，最终要学会运用。

讲解观点性问题和讲解客体性问题有所不同。客体性问题讲解着重分析历史对象，而观点性问题的讲解着重分析理论方法。客体性问题和观点性问题密切相关，相互融合。观点性问题存在于客体性问题之中，客体性问题包含着观点性问题，两种问题各自都不孤立存在。这样，分析观点性问题自然离不开客体性问题，离不开历史对象。但是，要把观点性问题和客体性问题的教学要求区别开来，要把两种不同类型的课区别开来。观点性问题的教学要求，主要是通过客体性问题的论述，要求学生重点掌握理论观点和方法本身；客体性问题的教学要求，主要是通过理论上的分析，要求重点掌握历史客体本身。

同时，观点性问题本身的内容，又和哲学、经济学等政治学科密切相关。观点性问题所讲的理论与方法，也是哲学课或其它理论课要讲的主要内容。但是，要把历史教学当中观点性问题的讲解和其它学科理论问题讲解区别开来，不要把历史课讲成哲学理论课。历史学科中的观点性问题的讲解，一定紧紧围绕历史教学的内容。

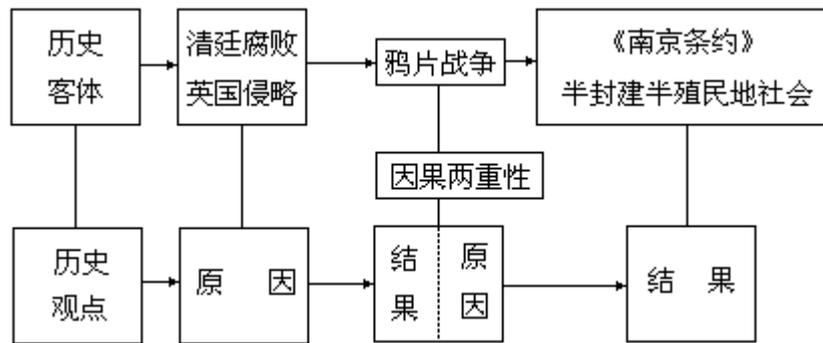
从前在历史教学中，通常存在的弊病是不能科学地处理观点性问题和客体性问题的相互关系。我们对观点性问题由于长期若明若暗，似懂非懂，因此在教学实践中片面单纯地突出了客体性问题的阐述，没有把观点性问题的讲解放到应有的位置，不能用一定课时集中讲解基本史学理论观点和方法。

此外，为了使便于理解，对于每个观点性问题必须选择典型的历史客体加以说明。因此，观点性问题的教学不能完全按历史教科书的编排内容，而要从本国史或世界史、古代史或现代史、本学期教材或上学期教材中选用生动的事例以说明观点。

观点性问题的教学方法有其一定的特点。根据在实践中摸索到的经验，我们利用一定的时间，选用生动典型的例子，逐一向学生讲授《习题》一文的各个观点性问题。

例如，关于第一个观点性问题即历史客体的因果联系问题。

因果联系是历史发展过程中历史对象的一种普遍联系形式。历史的原因是引起某种历史现象的现象；历史结果是被某些历史现象引起的现象。因果联系的实例在历史课中比比皆是。我们利用鸦片战争这一客体向学生说明因果联系。鸦片战争爆发的主要原因有二个：清政府腐败，英国侵略。鸦片战争的结果是：签订《南京条约》，中国成为半殖民地半封建社会。它们之间的因果关系用图式可概括为：



通过鸦片战争这个历史客体，我们要说明的史学基本观点是：

引起一定现象的历史现象是原因，由于原因的作用而产生的历史现象是结果；原因必须先，结果必须在后；二者不能调换位置；因果联系有多种形式，可以一因多果，多因一果，一因一果，也可以多因多果；在一定条件下原因可以变为结果，结果也可以转化为原因；没有内在联系的先后现象不构成因果联系。通过这个历史客体的分析，我们要求学生熟记因果联系的这五个基本要点，并通过专门设计的各种练习题逐步使学生学会运用这些基本观点分析历史对象。

再如，第二个观点性问题，即查明历史客体的必然性和偶然性。

这个观点性问题，我们以十月革命为例。

沙俄政府和资产阶级临时政府的反动统治，罪恶战争根源，马列主义的传播，工人阶级革命情绪高涨，革命时机成熟等，这些是导致革命爆发的必然性因素。季诺维也夫和加米涅夫在《新生活报》上泄露了布尔什维克准备武装起义的消息，在千钧一发之际，列宁决定提前起义。泄密问题是偶然事件，但它却引发了彼得格勒武装起义，起义时间和地点是偶然的。

通过这个客体性问题，着重向学生说明的观点性问题的内容要点是：

必然性是指历史客体发展的趋势，是不可逆转的，这是指历史客体之间的本质联系；偶然性是指历史客体之间的非本质联系，偶然性是不定型、不稳定的，具有突发性；偶然性对历史发展起到加速或延缓的作用，但不起支配作用；必然性只有通过偶然性才能表现出来，偶然性背后隐藏着必然性。所有这4个方面的要点都要求学生理解并掌握。

又如，确定历史的新事物与旧事物。

历史上的所谓新事物是指符合历史发展规律的具有强大生命力的事物；旧事物是指腐朽的、日趋灭亡的、逆历史潮流而出现的事物。不能把在历史上出现的先后顺序作为判断新旧事物的科学标准。历史上第一次出现的历史客体不一定是新事物，例如秦始皇焚书坑儒，二三十年代出现的希特勒法西斯主义，甚至我国文化大革命等。旧事物在历史上一时也可能十分强大，但最终要失败；新事物虽然在刚出现时往往是弱小的，不完善的，不被人们所理解或接受，由于它符合历史发展规律，虽几经斗争失败，最后终究会战胜旧事物。要教育学生树立支持新事物、反对旧事物的科学世界观，要求学生具有判断新旧事物的能力。

上面仅列举几个实例说明，我们如何通过历史客体培养学生的历史思维，帮助他们掌握基本史学观点。关于《培养》一文所说的20类观点性问题，我们逐一通过专门设计的习题进行训练，并要求学生学会用史学基本理论和方法以观察分析社会历史现象。同时，根据教学经验，掌握每个观点性问题

实际训练次数既不能过多，又不能过少，过多浪费课时，过少则达不到教学目的。实践证明，不同类型的观点性问题难易程度不同，花费时间不同。

三、观点性问题的实验效果

在明确观点性问题意义的基础上，我们通过专门设计的习题对学生进行了史学理论的训练。为了检查教学实验的效果，不仅平时注意观察记录学生的水平变化，此外还对实验班和对比班作专题性的成绩测验和混合题性的成绩测验。两种测验的成绩都一致表明，利用观点性问题，可极大地提高历史教学的理论水平，促进学生历史思维的发展，提高其解决问题的能力。

首先介绍一次进行专题性检测的结果。

专题性测验在学期中间进行，主要考查学生运用质变与量变、多样性与统一性、评价历史人物等理论观点，分析问题和解决问题的能力，共设计 6 个试题。这些题的结构特点是：题的前半部分着重考查历史事实，后半部分侧重考测史学理论，并确定了两部分的得分比例。

（一）确定历史客体量变与质变问题

1. “十六世纪末，英国一首民歌这样描述一家制呢工场：车间宽又长，组机二百张，组工二百人，排列成长行。……旁有一大屋，女工计百人。……附近又一室，二百小姑娘……姑娘多灵巧，织毛太辛勤……又有一大厅，五十修剪工，施展好手艺，天衣全无缝……”

（引自 1981 年高中课本第一册）

请回答：根据这种材料可否断定当时英国进入资本主义社会，（3 分）为什么？（7 分）

2. “没收一切私人或团体——豪绅、地主、祠堂、庙宇、会社、富农——的田地、山林、池塘、房屋归苏维埃公有，分给无地、少地的农民及其他的贫民使用。”

（引自中共 1930 年《苏维埃土地法》）

请回答：从以上材料可以看出，中国已消灭了封建土地所有制，进入了社会主义革命和社会主义建设时期，这种说法对吗？（3 分）为什么？（7 分）

表 8—12 考试成绩对比表

	实 验 班	对 比 班	平 均 差
第 1 题	7.8	5.1	2.7
第 2 题	6.9	4.7	2.2

答案分析 实验班或对比班，对两题的第一问大都能作出否定性的正确回答，这一问没有什么大的差距。原因由于这是死的知识，凭记忆就能作出判断。但是第二问就表现出两个班的差距，因为这一问要运用“量变与质变”的观点。从回答结果看，实验班的同学大都能指出数量与质量、局部与整体、主要矛盾与次要矛盾等方面的相互关系。例如实验班的刘崇磊同学回答第一题第二问时写道：“虽然英国已出现了这样的手工工场，但这只是局部，而资本主义社会确定需要资产阶级掌握国家政权……资本主义形式的手工工场的发展，是建立资本主义制度的准备。资本主义制度的建立，是手工工场雏形不断发展扩大的必然结果。”

该同学在回答第二题第二问时写道：“……中国共产党进行的这种土地革命，仅仅是在面积不大的革命根据地上进行的，而革命根据地的四周仍然是国民党统治的白色恐怖区，……革命根据地的土地革命，仅是小规模，是部分的质变。如果全国都进行土地革命，那才发生整个质变，全国就进入社会主义革命和建设时期。这种局部的土地革命是全国实现社会制度质变的前提与基础。”

实验班的同学大都能根据量变和质变的理论来论述问题，有较熟练的理论思维。而对比班的同学在回答为什么时却讲不出多少道理，尽管有少数同学也能把政治课中有关量变、质变的原理迁移到历史课中来，但论述得非常生硬，不能融会贯通，而是似懂非懂。

实验班和对比班相比，第1题平均多得2.7分，第2题多得2.2分，造成这样的差距主要决定于学生是否掌握量变与质变的基本原理。

（二）评价历史人物问题

评价历史人物的基本原理和方法是很复杂的，它也是较难掌握的一个观点性问题。我们这里设计的两个题，一个是有关人民群众的历史观，另一个是关于历史人物在历史进程中的作用。

1. 鲁迅说：“有一回拿破仑过阿尔卑斯山说：‘我比阿尔卑斯山还要高！’这何等英伟。然而不要忘记，他后边跟着许多兵，倘没有兵，那只有被后面的敌人捉住或者赶回。他的举动，言语都离开了英雄的界线，要归入疯子一类。”

（引自《鲁迅全集》第1卷153页）

请结合拿破仑的事迹（4分），评价拿破仑（3分）和鲁迅（3分）的史学观。

2. 毛泽东说：“孙中山是伟大的民主革命先行者”。结合孙中山一生中的重要活动（4分），谈谈你对孙中山的认识（6分）。

表8—13 考试成绩对比表

	实 验 班	对 比 班	平 均 差
第1题	8.3	6.7	1.6
第2题	7.6	5.9	1.7

答案分析 关于第1题。两个班绝大部分同学都能答出拿破仑的历史事迹，并指出他是资产阶级的政治家和军事家，但在分析历史观这个理论问题时却表现出明显的差距。实验班大都能指出拿破仑只看到自己的历史作用，忽视人民群众，是英雄造时势的唯心史观。对比班一般认识不到这一点，因为没有给他们通过专题讲授过这样的史学理论。对于鲁迅的史学观，实验班都说鲁迅是正确的唯物史观，因为鲁迅在肯定拿破仑的历史作用的同时，明确指出士兵群众的决定作用。在个人和人民群众的历史作用问题上，实验班一般是较明确的，并能自觉地运用，但对比班却是模糊的，也难以准确地使用唯物史观或唯心史观等理论概念。

关于第2题。两个班都能答出孙中山的三条以上的主要革命活动事迹。实验班多数同学能指出孙中山是资产阶级革命家，能答出孙中山提出的新三民主义和中共二大提出的最低革命纲领是一致的，但孙中山没有提出最高纲

领，因此孙中山是民主革命的先行者，不能说他是无产阶级革命家。

为什么实验班能作出这样的回答？这是因为，我们在讲评价历史人物的观点性问题时关于评价方法曾说过：评价历史人物就要把他放到整个历史进程中考查，和他先前的时代相比，看他提供了哪些新东西；和他以后的时代相比，又有什么缺陷和不足。实验班的同学谈自己对孙中山的认识，知道要把孙中山放到历史进程中进行分析，对毛主席的评价领会较深。而对比班由于没有自觉地掌握这种方法，因此不能把孙中山所制订的新三民主义纲领置于历史过程中进行分析，抓不住问题的本质，没有多少话可说。

实验班和对比班相比，第1题平均多1.6分，第2题平均多1.7分。

（三）确定历史发展的多样性与统一性

1.材料：“1688年6月，英国资产阶级和新贵族发动宫廷政变，邀请英王詹姆士二世女婿、荷兰执政威廉当英国国王。……为了限制君主权利，英国议会在1689年通过了《权利法案》。法案规定，国王无权废除法律或停止法律的执行……议员选举不受国王干涉，议员有在议会活动的自由等等。”

材料：“美国1787年宪法规定：‘国会立法机构，由参议院和众议院组成……国家行政权赋予总统，总统是最高行政首长，又是武装部队总司令……司法权集中于最高法院。最高法院长官由总统经参议院同意后任命，除非渎职，任期终身。’”

（以上材料均引自高中课本）

请回答：英国和美国政体有何不同？（英国2分；美国3分）

2.简述英、法、美、俄、日、德、意七国各是怎样走上资本主义道路的？（7分）划分出类别，写出异同（3分）。

表8—14 考试成绩对比表

	实 验 班	对 比 班	平 均 差
第1题	6.7	4.2	2.5
第2题	6.3	6.2	0.1

答案分析 从考试成绩表中看出，第1题两个班成绩相差较大，平均差2.5分。原因是对比班的同学没有明确地掌握历史发展的多样性与统一性这一理论观点。教师在平时教学实践中突出强调了统一性或规律性，忽略了对多样性的分析。本题是分析资本主义国家政体的多样性，对比班的同学知道英国是君主立宪制，不知道美国是总统负责下的共和制，所以大多数同学丢了分，和实验班的成绩拉开了差距。至于英、美两国资产阶级专政的实质，实验班和对比班都能正确回答。

关于第2题。各国走上资本主义道路的不同方式分别是：英、法通过资产阶级革命，推翻封建君主的统治；俄、日是通过自上而下的政治改革；德、意由政治分裂，通过战争使国家统一。这些国家虽然走上资本主义道路的方式不同，但都确立了资产阶级统治的地位。由考试成绩表得知，两个班的成绩平均仅相差0.1分。其原因是，解答这个题要求学生把教材中所讲的内容加以归纳和比较，求同存异，就能概括出所要求的答案。因为教科书中对于这些国家走上资本主义道路的方式在各章节中分别作了叙述。

确定历史发展的多样性和统一性是诸种观点性问题当中较难掌握的一个

问题。我国历史教学一贯重视统一性或规律性，这一点很容易使学生理解。但是对于多样性的一面，难于使学生理解并运用，因为历史的多样性是无限丰富、千姿百态的，很难确定并告诉学生分析多样性的共同原则。每种历史客体有多种发展途径或存在方式，这需从历史实际出发进行创造性的具体分析。我们这里设计的两个习题，如资本主义道路和资产阶级政权，就统一性来说，两个班大都能正确回答。但就多样性的一面就不然了。第一个问题的多样性，即资本主义国家政体的多样性，教科书中没有论述，如果要从教材中作出美国是总统负责下的共和制这一结论，这要求学生必须具有创造性的思维能力。实验班和对比班回答这个问题表现出明显的差距，这正好说明观点性问题的教学效果和重要性。第二个问题多样性，其难度远远小于第一个问题，因为概括出第二题的多样性不需要创造性的思维活动，而只是把教材内容作些比较和归类，这里主要考查学生非创造性的一般概括能力，学生根据教科书中的已有知识就能作出正确回答。这就是实验班和对比班在这个问题上没有表现出大的成绩差距的根本原因。

前面我们通过 6 个专门设计的习题具体的考查，说明了进行三种类型观点性问题教学的实际效果。

其次，再介绍一下进行总合性检测的结果。

所谓总合性检测，就在学期结束时，对进行观点性教学的实验班，和非实验班一样，采用常规的习题，按照教学进度要求，统一进行考试。

为了和高二年级会考及学校安排的教学进度相协调，我们对实验班的总合性检测的内容仅限于中国近现代史和部分世界史，设计的考试题型以常规试题为主。但为了检查实验效果，适当增加了认知性习题的分量。

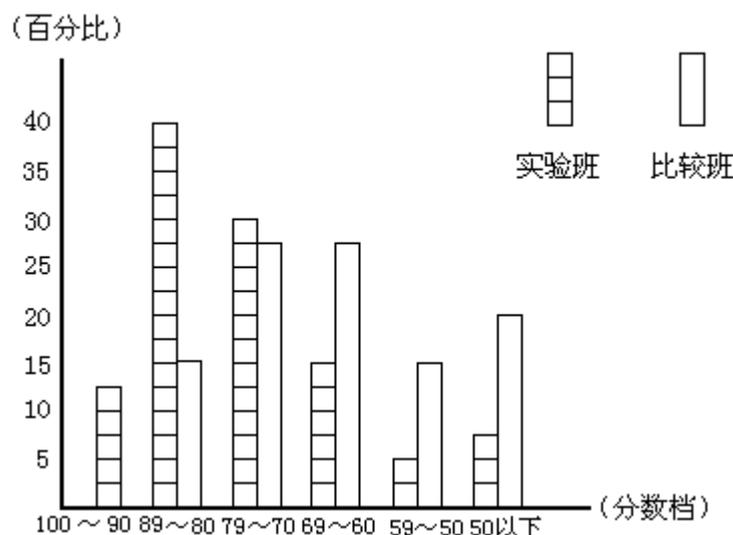
关于各类试题分数的比例分配是：填空题 10 分；单项选择和多项选择题各 20 分；史料分析题 25 分；问答题 25 分。共计 100 分。

关于实验班和对比班考试的成绩是：

表 8—15 分数档次两班比较

成绩 对比 班 别	100 ~ 90		89 ~ 80		79 ~ 70		69 ~ 60		59 ~ 50		50 以下		合计	
	人	百分	人	百分	人	百分	人	百分	人	百分	人	百分	人	百分
	数	比	数	比	数	比	数	比	数	比	数	比	数	比
实验班	6	12.5	18	37.5	14	29.2	7	14.6	1	2	2	4	48	100
对比班	0	0	7	13.2	14	26.4	14	26.4	7	13.2	11	20.8	53	100

根据（表 8—15）制图如下：



根据本图表可明显看出，总合考查的成绩，实验班也极大的优胜于对比班。80分以上的优秀率，实验班对比比班高出36.8%，60分以下的差生率则低27.9%。这是从整体来说的。

如果按个人平均分比较，实验班个人平均为78.2分，对比班个人平均为62.9分，两个班个人平均差为15.2分。总合考查结果证明，实验班的中等水平的学生，经过观点性问题的专题训练，提高了理论水平，进而上升为优秀生。而对比班没有这样的训练，所以考试成绩落后于实验班，要知道，在实验之前，这两个班历次考试的成绩都几乎没有什么差距。

对比班成绩落后于实验班，不仅体现在整体成绩考查上，而且在各种类型的题型上都能表现出来。就以死记硬背为特点的所谓“标准化习题”即填空题和选择题而言，实验班对比比班平均高出6.4分。观点性问题的掌握之所以对死记硬背一类题型的考试也产生好的影响效果，这是因为对历史客体只有从理论上把握之后才能使概念更清楚，记忆更牢固。但是，观点性问题的教学效果，最主要的不是表现于“标准化习题”上，而是表现在认知性的试题上，即史料题和问答题上。就这两种题型来看，实验班对比比班平均高出8.9分，其中问答题高出5.6分。这个事实说明，就习题类别和考查成绩的函数变化值来看，我们可发现这样的规律：从单纯记忆的填空题到分析性的问答题，实验班的成绩越来越高于对比班。如填空题只高0.6分，单选题高3.1分，多选题高2.7分，分析题高3.3分，问答题高5.6分，总计高15.3分。其中第一类填空题几乎没有差距。这个考试成绩说明，越是强调考查能力的试题两个班差距越大，相反越是强调考查死知识的试题则差距越小。这充分说明观点性问题教学对学生学习历史成就的严重制约性。这就是说，进行观点性问题的教学，不仅对牢固记忆历史知识大有裨益，而且对分析问题和解决问题也大有裨益。

表8—16 各类试题成绩两班之比较

	填 空	单 选	多 选	史料分析	问 答	合 计
实验班	7.7	16.7	15.9	17.8	20.1	78.2
比较班	7.1	13.6	13.2	14.5	14.5	62.9
平均差	0.6	3.1	2.7	3.3	5.6	15.3

总之，通过教学实验我们体会到，《习题》一文所提出的 20 类观点性问题和 10 种历史认识的基本方法，是对历史教学大纲指导原则的具体化。它的提出使历史教师有了更加明确具体的指导教学的理论观点。观点性问题和方法问题的实质是提高历史教学的理论水平，防止脱离理论统帅单纯地传授知识，其宗旨是探究思维过程，发展学生智力，进行素质教育。同时，教学实验也证明，学生掌握了史学观点和方法确能大大提高历史思维以及分析问题和解决问题的能力。进行观点和方法的教学，既是非常必要的，又是切实可行的。现阶段，我国历史教学由于实行标准化命题，带来一定弊端，片面强调背诵结论，死记知识，致使理论水平不高，教学工作一般还停留在经验型的阶段上。在这种情况下，《习题》所提出的整个理论观点，特别是其中的观点性问题，尤其具有重要意义。

《习题》提出的 20 类观点性问题和 10 种历史认识的基本方法，这和国家教委考试中心 1995 年规定的高校招生考试的能力目标相比，更具有可操作性，体现了历史学科的特点。因为高考规定的“四个方面 9 条能力”，如材料处理方面的“去伪存真、去粗取精、说明论证”，历史阐释方面的“归纳、比较、概括”、文字表达方面的“语言准确、逻辑严谨”等，大都属于一般能力，不便于操作。如果说“四个方面 9 条能力”对高考来说是适宜的，因为高考不同于教学，高考是对毕业生最终形成能力的较全面考评，那么，20 类观点和 10 种方法则是在教学过程中培养“能力”的具体措施。同时，20 类观点和 10 种方法又是历史思维的主要内容，它把历史思维中包含的理论思维部分予以明确化具体化，这是培养学生历史思维、实施历史学科素质教育目标的有效途径。历史学科的高考考查能力和教学培养能力，既有共性又有区别，既相互联系又相对独立。

后 记

《历史教学问题探讨》原是笔者承担的全国教育科学“八五”规划国家教委级重点科研课题。该课题及其子课题的研究成果，有的已公开发表或出版，本书编辑时没有完全收入。收编的主要是对历史教学一些重要的基本问题研究：历史认识问题，历史思维问题，教学内容问题，教学方法问题，教科书问题，历史习题问题。此外还有对历史教学现状的调查报告和某些学校的实验报告。

我们拟定研究这些问题的目的，是力求教育科研为决策部门服务和为教学实践者服务。研究这些问题的指导思想，是坚持理论联系实际，突破学科局限，努力把哲学、教育学、教学论、心理学等学科理论方法运用于历史学科，有所发展创新。专家组对我们提供的研究报告，在进行鉴定时给予了较高的评价，并中肯地指出存在的问题。本书修订时广泛采纳了专家们的建议，在此深表谢意。

但是，由于想把其它学科理论观点引入历史教学，致使有的章节内容远离了历史教学问题研究的中心，对此本书却没有精减或合并，我想多保留点其他学科的知识内容，也许会有益于各科知识的相互渗透，能使历史教育工作者扩大知识范围。

本课题研究过程中，得到了众多历史教育工作者的通力合作。本书第七章是调查报告。陈丽华、许明亮、叶小红、胡治禄、赵凤亭、刘志勇、李宗波、张曰勋、丁葆芬、付海林等老师，花费很多时间，组织了北京、天津、辽宁、山东、河南等省市的大量问卷调查。黄慕洁副研究员和张静老师不仅参与了问卷设计和统计工作，并分别执笔撰写了第七章的第一节和第二节。

第八章为教学实验。崔粲教授承担了历史思维的专题研究任务，组织辽宁地区各学校开展了教学实验。组织本实验的还有王巨龙、施恩溥和王忠志老师。付鸿智老师亲自在天津汇文中学进行教学实验，并协助统计了问卷调查数据。他们分别执笔撰写了第八章中的一、二两节。

全国教育科学规划领导小组办公室和教育科学出版社的领导和同志们，在学术著作出版困难的情况下，对于本书的出版给予全力支持。国家教委考试中心的马金科主任和全国历史教学研究会学术部主任、北京教育学院赵恒烈教授特为本书作序。我对各方面鼎力相助的同志们诚致谢意。

由于本人水平有限，不足之处甚至错误难免，敬请读者指正。

白月桥
于中央教科所
1997年5月

