

什么是历史教育学*

赵亚夫

(首都师范大学 历史学院 北京 100048)

[关键词]历史 教育学 内涵 结构

[中图分类号]G63 [文献标识码]B [文章编号]0457-6241(2016)01 - 0008 - 07

何谓历史教育学,现在仍是一个悬而未决的问题。不是对它说不清楚,而是人们不想再往此努力。一来国家的学科目录摆在那里,教育学—课程与教学论(含学科课程与教学论),没有确认学科教育学为一门;二来从作品看,以学科课程与教学论、学科教学论为名的专著出了不少,似乎“学科教育学”也就是同类的东西,若仅是使原有的学科教学法具有一定的理论性的话,学科课程与教学论或学科教学论已达成目的。

然而,较真地说,上述两个判断,则在理论和实践方面站不住。其一,课程与教学论究竟是“课程论”加“教学论”(并列关系),还是课程的教学论抑或教学的课程论(包容关系)?当然也可以笼统地理解为课程与教学“论”,但是这既不解决问题(课程抑或教学都不能涵盖学科教育全部的关键性问题),也在学理上很含糊(学科教育是否只有课程与教学问题、课程与教学的边界抑或外延和内涵如何界定)。事实上,现已出版的历史课程与教学论或历史教学论著作,在概念、体系、逻辑三个方面存在着严重的问题,甚至可以说是很混乱,其中一个主要原因就是上位的学科定位不清楚。

【收稿日期】2015-11-02

一、为什么是历史教育学

“普通所谈的教授法往往非常广泛。普通最喜用的话,就是所谓‘注入’式同‘启发’式。”“我的意思就是要大家明白:第一层,普通所讲的教授法容易流于空泛的一方面,第二层,注入同启发,各有好处,各有互助的关系,不能偏废。”这是何炳松在1925年写《历史教授法》一文时所下的判断。^①那个时候,“教学法”和“教授法”混用。针对旧教育的积弊和新教育的稚嫩,仅就规范教法并使之获得成效而言,无论是教授法还是教学法,面对启发式和注入式的确都有分述其利害的必要。

不过,细论何炳松的教授法还真不是以后苏联模式的教材教法。一是他明确地不赞成把教授法等同于教教科书的方法;^②二是他所提倡的“活现”历史的途径与其所译约翰生的《历史教学法》一脉相承;^③三是他的教授法不是针对特定的教科书所讲的教材教法。一样的意思,徐则陵早何炳松几年也说的明白:“历史不是数千年来陈迹,是活的。除非不承认现在的生活是活的,那么可说过去都是死的。否则,吾人既承

* 本文系北京市哲学社会科学规划项目“我国近现代历史教育史研究”项目编号:13LSB007。

何炳松《历史教授法》《教育杂志》,1925年第十七卷第二、三号。另见,何炳松《历史研究法 历史教授法》,上海:上海古籍出版社,2012年,第81页。

何炳松《历史研究法 历史教授法》,第81页。

[美]亨利·约翰生《历史教学法》,何炳松译,上海:上海古籍出版社,2012年。

认现在生活是活的,那么过去的也必是活的。因为没有过去的文化,哪里会有今日的文化?教历史的人须认定过去是活的,有了活的教材、教法,便有有生气的希望。”“历史活不活,就看你取材的眼光了。”^①

显然,无论怎样扩大教授法的内涵,也无法实现教学法所指向的“活现”历史的目标。关键的问题是,教授的“授”毕竟不是教学的“学”。也就是说,教授法的重点在强调教师怎样教,教学法则必须把教师教和学生学结合起来,而且教的如何要看是否学的自主。20世纪20~40年代,教学法的概念逐渐深入人心,不是因为它能够包容教授法,恰是教学法概念中蕴藏的——让学生学什么以及怎样学——新理念。据此,教学法理论也日益精进。诸如,陈安仁在《历史教学法的理论》中,指明它“(应)当指示历史的夸大性”,“当免除历史事迹的附会性”,“教历史者,该有平等力,当不可武断历史事实……不应以个人轻率的意见而武断,引起学生以己见为是的态度”,“教历史者应有精密的观察力”,“教历史有时要参考他国的之历史,勿为国史之记载所囿”,“教历史要参考他民族之历史,勿为民族之成见所囿”,“教历史应注重时代的精神”,“教历史当指导学生知道固然所住之地位”等;^②梁绳筠在《历史的研究法和教学法》中,从教学法的角度指出历史教学批评价值的标准:“(甲)就被批评的本质观察,以判定其价值;(乙)就被批评的功用观察,以判定其价值。功用之有无,视其能否满足人生之需要;功用之大小,视其满足

需要的程度。”故“就历史的本质”(批判)而言其价值有四:“历如真理的性质”“历如真理的证明”“历如真理的旁证”“历如真理的享用”。“就历史的功用”(批判)而言其价值有八:资鉴的、道德的、爱国的、宗教的、训练的、保存的、文学的、艺术的。^③即教学法起码是要活化双边——师(教)生(学)——关系,不是采用启发(式)还是注入(式)那等简单地选择教法的问题,还有就是深究为何教学、如何教学的法则性问题。^④用陶行知的民主教育方法的概括,就是“要使学生自动,而且启发学生使能自觉,要客观,要科学,不限于一种,要多种多样,因材施教,要生活与教育联系起来”。为此,教学法要做到六大解放:解放眼睛、解放双手、解放头脑、解放嘴、解放空间、解放时间。^⑤

20世纪50年代,我们全面学习苏联,在相当一段时间里实际废止了教学法而特讲教材教法。其作用是统一教学思想,以国定制教科书为中心,既统一教材编写思想、内容乃至风格,也统一教学法规程。显而易见的好处是,规范了课堂教学,并形成了完整的教材教法套路。直到20世纪80年代,随着对外开放不断深入展开,以及教育科学的迅速发展,教学法才再度活跃,以至在改造和探索教学法的过程中,教学论、课程与教学论、学科教育学这些概念纷纷出现。

首都师范大学(原北京师范学院)是国内率先提出“学科教育学”概念的学校之一,并于1987年初建立“学科教育学研究中心”,1988年出版《学科教育学初探》一书。^⑥关于为什么是

徐则陵讲述,潘之廉、卫士生记录:《历史教学法》,《教育汇刊》1921年第2期。

陈安仁:《历史教学法的理论》,《现代史学》1941年第3期。

梁绳筠:《历史的研究法和教学法》,《教育丛刊》1923年第8期。

今天西方许多国家依然采用历史教学法的概念。一方面是因为他们的研究还不能与时俱进,整体水平并不高;另一方面是他们把研究视野局限于教的效能,尽管较多地融合了心理学的方法,但其试验仍以获得学业成就见长。还有一个原因是针对课堂教学而言,作为教学环境的社会生活,作为教学媒介的教材,作为教学条件的教学设备等,在当时和现在,同被视为教学研究的重要内容或实施条件。

陶行知:《实施民主教育的提纲》,《战时教育》1945年第2期。另见陶行知:《中国教育改造》,北京:东方出版社,1996年,第195~196页。

1986年10月,首届高师教学法研讨会在济南召开,与会者首次讨论建立学科教育学的话题。同年12月,国家教委负责人在全国高师师资培训工作会议上提到:“我们不但要建立自己的教育学,还要建立自己的学科教育学。”以后,各相关院校推举北京师范学院(现首都师范大学)为牵头单位举办全国性的学科教育研讨会,自1988年始,先后的举办地点有北京、大连、长沙、福建、烟台、上海等。但是20世纪90年代末,学科教育学研究突然中断(首都师范大学出版社1999年出版“学科教育学大系”之后),首都师范大学的学科教育研究中心亦不存在。

“学科教育学”的问题,从《初探》一书给出的理由看,根本地说是:教学法学科的理论基础薄弱,特别是在现代教育理论和学科知识系统的结合上,尤为不够,^①学科水平起点低,理论陈旧,脱离甚至落后于教学实践,^②直接影响是国外学科教育发展和经验。^③另外,还有学校领导和教育部相关领导的重视。那么,“学科教育学”解决什么样的问题呢?各学科教学专家的理解差异很大,共识的部分:(1)涉及课程论—教学论—学习论等理论,(2)以及目标—内容—评价、内容—能力—方法这类程序部分。尽管每一学科的“教育学设想”都难成立,但是将它们集中起来做进一步分析后,还是能够勾画出与教学法不一样的研究体系,这是教学界的大进步。

诸如学习论、学生论、教学与社会生活,已经超越了教学法甚至教学论的范畴;^④将哲学、逻辑学、心理学等作为学科教育的研究基础,也不是通常意义上的教学法或教学论所能涵盖的。^⑤遗憾的是,学科教育学仅仅停留在设想的阶段就终止了,前期研究中的一些亮点也因为论述过于粗糙而被抛弃。本来找到了一个全面超越教学法的研究方向,最后还是聚焦在了教学上(课程也是附带的东西),原想的理论突破只做了半截子的工作。

二、历史教育学的建立

我国的历史教学研究,可分四个阶段 20 世纪 20~40 年代是教授法和教学法混用的时期,

理论多源自欧美国家,教学法的内容相对较宽;50~60 年代是通用教材教法的时期,以原苏联的教学法为蓝本,80~90 年代回归教学法,但是不脱教材教法的影响,90 年代至今,混用教学法、教学论、课程与教学论、学科教育学诸多概念,既有跨越又有折中。^⑥一方面随着历史教育学概念的提出并据此所做的探究仍在继续,另一方面从研究的多个层面看,历史教育学先天不足、后天不适的性格也异常明显。^⑦究其主要原因:(1)把历史教育学作为历史教学法的替代物——尽管口头上反对这样做,(2)未真正认识到历史“教育”之学与历史“教学”之法究竟有何区别——主观上要做有理论基础的教学法;(3)历史教育或教学的性质、任务、对象和方法等,从未被放在公民教育的框架中去思考——国家至上是基本原则。结果是,忽略理论而强调实际(应试);忽略教育而强调教学(接受);忽略人格而强调知识(教科书)。举几个例子:

其一,把历史教育学分为总论、历史教学论、历史教育心理理论三部分。总论的内容是历史教育学的性质、任务,以及历史沿革、比较;历史教学论的内容是目的、计划、大纲、教科书、教学过程、手段、方法等;历史教育心理理论的内容是教师心理、学生心理、区别教学、教师进修与提高等。

其二,历史教育学研究的对象和方法、历史教育的哲学思考、历史教育发展史、历史教育功能、历史教育过程与教育原理、历史教育的内容和教材编纂、讲授专题教材的方法、时空观念的

褚亚平《学科教育学的研究与探索》,北京师范学院学科教育学研究中心编《学科教育学初探》,北京:北京师范学院出版社,1988年,第8页。

阎立钦《试论学科教育学的建设问题》,北京师范学院学科教育学研究中心编《学科教育学初探》,第18页。

值得注意的是,我们已经习惯了一改革就能在国外找到有充分理据的做法,似乎自己的改革总是符合国际潮流。可是,经过细致查找会发现实际情况并非如此,许多例子都有附会之嫌。事实是,国外的相关研究也属于零星的或个别的成果。即便是从整体的教育理论研究看,也是流派纷呈,趋势性的东西是有的,但形成合力的研究态势,即便是今天也很难就具备了具体形象。要知道,这个世界的发展总趋势是多元且多样的,怎能一致性那么强,总能让我们确定哪个就是“全球共识性”的东西呢!

杨善禄《生物教育学研究初探》,北京师范学院学科教育学研究中心编《学科教育学初探》,第94页。

张君达《学习理论在教学教育学中的地位与作用》,北京师范学院学科教育学研究中心编《学科教育学初探》,第67页。

可做两个比较:(1)于友西主编《中学历史教学法》(高等教育出版社),比较三版的内容;(2)于友西主编的《中学历史教学法》与叶小兵、姬秉新、李稚勇著的《历史教育学》(高等教育出版社),以及其他历史教学论著作比较,看内容的趋同度。

读者只要找来任何一本历史教学论、历史课程与教学论、历史教学法都能够从体系、概念到内容、表述等看出诸多问题,拙著《中学历史教育学》硬伤就很多。

北京师范学院学科教育学研究中心编《学科教育学初探》,第136页。

形成、发展学生思维的途径、培养学生的自学能力和自我教育能力、历史资料的公用、历史课堂教学、教学方法改革评述、历史课外教育活动、历史复习和考试、备课是教师创造性的活动。

其三,历史教育学的产生及其意义、对象、任务;历史教育史;历史教材论;学校历史教育;社会历史教育;历史教师论。

其四,总论(沿革、对象、任务、性质、框架结构、研究方法);历史教学的任务(依据与原则、教学任务、能力培养、任务的运作系统);历史课程设置;历史教材与历史教学;历史教学理论;历史教学的学习;历史教育的学科评价;历史教育与历史教师。

其五,历史教育目标论;历史课程论;历史教材论;历史学习论;历史教学论;历史课程评价论;历史教师论;历史教育研究论。

这些作品时间跨度近20年,值得肯定的部分是它们承前启后不断进步,为后来的进一步研究打下基础,诸如结合现代心理学、教育学甚至脑科学等先进成果,尝试构建学科的课程论、教学论。缺点也很明显:(1)旧有的教学法乃至教材教法痕迹浓重;(2)内容零乱、体系不清;(3)逻辑层次模糊且不同领域问题混搭;(4)缺少学问基础且学理随意等。可以说,历史教育学已有眉目,但作为一种实践性理论体系远未成熟,作为学科建设还有较大差距。如果像一开始设想的那样,历史教育学是一门独立的学问体系的话,我们还需要更精细的规划和研究。

三、历史教育学的基本内容

历史教育学指向有效的历史教育实践活动,其理论性质只能是人文性的和实践性的。它需要针对实际的教育、教学问题,创设一整套的

关乎历史教育实践的理论。也就是说,历史教育学解决历史教育、教学的关键性或根本性问题。从内容体系方面说,它包含原有的教材教法、教学法和现在的课程与教学论、教学论。但是,它不是简单地要囊括这些内容,而必须分清楚上下位层次,以便有针对性、实效性地解决问题。引申说,历史教育学旨在建立历史学科的教育原理,这些内容(无论是“法”还是“论”)也只有在历史教育原理方面获得地位时,才有被包含、被囊括的可能。所以,具体阐述教学“论”“法”等本体内容的操作性抑或技术性的学问虽然存在,但已非传统的历史教学法或历史教学论。^⑤

历史教育学并非历史学和教育学的相加,尽管历史学和教育学是历史教育学的确定基础。如今,历史教育学赖以生存和发展的基础主要有三个:史学理论、心理学和学习论。因为这三大基础能够帮助历史教育学解决自身的理论性、整体性、系统性、明晰性、操作性和可测性等关键问题,也能够使历史教育学超越学科局限,特别是超越原有教材教法、教学法的局限。

历史教育学的结构可以是多样的,犹如魔方可以有不同的变化,但组成魔方的基本块缺一不可,这些基本块——即研究方面或方向^⑥——如下:

1.历史教育哲学。历史教育若涉及哲学,就要谈学科的认识论和方法论。过去,教学法力图讲清这个东西,故说“教历史,首先要搞清楚为什么教的问题”。于是,人们便去触碰历史学“何谓历史,何谓历史学”的问题。几十年下来,教学法觉得力不从心了,似乎“现实”并不需要这类上位的课题。不过,既然是学校历史教育,特别是强调国家的历史教育,还是躲不开“为何教”的问题。怎么办呢?无外两条路:依据国家所确定的教育政策来套学科的教育价值;从学科“本

赵恒烈《历史教育学》,石家庄:河北人民出版社,1989年。

周发增、张显传、崔黎主编《历史教育学新论》,广州:广东教育出版社,1993年。

于友西、叶小兵、赵亚夫《历史学科教育学》,北京:首都师范大学出版社,1999年。

叶小兵、姬秉新、李稚勇《历史教育学》,北京:高等教育出版社,2004年。

注意:历史教育与历史教学相互关联,但不能以教学代教育。教育的问题远比教学的问题复杂,即便是好教学(如以应试标准论)也不一定含有好教育的元素。

如果把历史教育学看成是学科,那么,作为“学科范畴”来看待就是一个研究方面,作为“学科课题”来看待就是一个研究方向。

义”(即史学)讲学科教育价值。现在,课程改革逼着历史教育解决认识、理解、解释、价值这类大问题,过去的研究显得捉襟见肘。教育和心理科学发展太快,并指导实践一轮又一轮教育改革,历史学科被动接受“上位设计”,似乎总有不到位的缺憾。

举两个例子:一是我们提出历史思维培养任务已近30年,显性的成果是《教学大纲》(以后是《课程标准》)中明确有了能力培养目标,可是若深究“何谓历史思维”(能力)的话,还是只有零碎的看法吧;二是关乎历史教育价值论,说的清楚的部分是国家给的指导思想,像爱国主义与民族主义、爱国心与民主精神、历史意识与认识、学习主体和客体、知识性质与认知、理解与解释等问题,要么没有涉猎,要么浅尝辄止。只有在课程改革背景下,我们不得不触及这些大问题,否则无法编制课程和教材、无法展开卓有成效的历史教学。更何况,我们要把历史课程定位在公民素养上,也不能把历史教育过于复杂化、专业化、笼统化、知本位化。

总之,历史教育哲学决定了历史教育原理是什么、不是什么问题,有关历史教育的一切上位的认识和方法问题都需历史教育哲学的引领,诸如意识论、人格论、知识论、思维论、内容论,以及与之相关的方法论等,这些大问题不清楚、不明晰,以下所有具体议题就都没了灵魂。

2.历史课程论。此次课程改革让教学法左右摇摆既缺少方向感,又倍生无力感,为什么呢?我们不懂课程。与其说史学专业工作者深入参与基础教育课程改革是中学历史教学的幸事,还不如说他们为我们救了场。所以,我们没有理由不尊重他们的劳动、不能不高看他们的成果。然而,课程论毕竟是一个专业性很强的课题,不是有专业知识就容易摆平的。过去“一纲一本”,课程即是教学计划。而且,仅有国家课程,没有地方课程和校本课程时,也不需要专门地研究课程论问题。现在不同了,课程开发、课程计划、课程设计、课程模式等,都与课程性质、课程理念、课程目标、课程类型、课程结构、课程内容、课程实施与评价相互关系,况且《课程标准》就

明确要写这些东西。

简言之,如何定位历史课程、合理设计各学段课程,特别是围绕课程性质、理念、目标开发出相应的课程内容,别说历史教学法无能为力,就是历史学也发挥不了几分作用!如今所强调的目标论,首先是课程的目标论;所强调的内容论,首先是课程的内容论。现有的成果虽然有了一些进步,但因这两方面尚不专业,导致课程标准、课程内容、课程评价研究也是滞后的。

历史教育学体系内的课程论,必须关注这样的课题:(1)课程论是一个关系到历史教育地位、成效的理论系统;(2)这个系统必须围绕一定的课程理念周密地构建历史课程的结构、内容和实施方式;(3)历史课程的改革、开发与发展皆与历史教学论、学习论、教材论、评价论相关,但不等于可以将“课程论”组织成这些“论”的杂烩;(4)历史课程论需要研究跨领域、跨学科问题,诸如社会科课程理论等。

3.历史教学论。目前成果最多、概念最乱的要属历史教学论。一是在教学论中什么层次的内容都有,就像一个筐,什么都往里面装;二是把它等同于教学法的升级版,除了贴一些理论标签外,实际“论”学科教学的内容很少。教学“论”究竟是什么,大家可以持不同见解,但它不等于教学法是一定的,否则就没有必要用“教学论”这个名称。

事实上,国外同行还没有我们分得细,历史教学论(history didactics)算是通用的学科名称,包括历史教育(history education)、历史教学(history teaching)和历史学习(history learning)。所谓论,带有理论的味道,并将重点放在了历史理解、历史解释、历史思维、历史意识、历史方法这类问题上。我们欲做的研究和分类更细致些,教学论的边界在教学本体自身,主要是依据认知理论、动机理论、知识理论等,把握学科的教学原理和教学过程,并通过相应的教学技术、教学方法和教学评价,达成更具有针对性、实效性、主动性的历史教学。

因为我们把学习论从教学论中独立出来,教学论亦可侧重于指导教师的教法,所以原有

的教学法包含在教学论中。这样,教学法既可以作为教学论中的方法部分存在于教学论中,也可以单独成为一个操作性系统。将教学法混同于教学论的最大坏处是:混淆了原理性和操作性的界限,将理论和实践做成两张皮,以实际需要为借口拒绝回应理性问题。

值得注意的是,教学法已经固着在了目标—内容—评价的基础上,要想在问题—对话—表现的结构上创建新的历史教学,就需要能够在教学原理方面把历史教学说得清楚的教学论。

4.历史学习论。顾名思义是针对学生如何学好历史而言。^①目前我们的研究尚浅,主要是因为缺少实证性研究(包括调查和实验),以及扎实的心理学和现代学习论(包括脑科学)基础。

将历史学习论作为历史教育学的主要组成部分,一是因为学习论的理论基础较宽(如学习主体、学习心理、学习指导、学习方法等理论),很难在教学论中做的系统;二是因为学习论关涉学习环境、学习条件,以及伦理道德、社会生活等多方面问题,很难在历史教育哲学中做的系统;三是因为学习信念、学习态度、学习动机、学习习惯、学习能力、学习方法太重要,若不能具体落实的话,再上位的东 西也是空论。所以,从教师的学习指导到学生的自主学习,从历史认知到历史建构,从学习方法到学力提升,以学习能力为中心,以学习类型为途径,以学习方法为手段,打造知识—能力—表为一体的历史学习论非常必要。

5.历史教材论。教材论不能也不应该是教学法或教学论中所论述的东西,更不能是教科书史,它的主体是专业性很强的教材编纂学,抑或干脆说,是教科书编纂学。所以,至今仍未产生学术性的历史教材学。

历史教材学有一整套的概念系统,诸如需涉及教材编制过程中的不同行动者(编写、出版、评估、使用等)、审定制度(国定、审定、任定等)、编写程序(学习观念、调研与比较研究、课

程标准、内容范围、实验、综合性评估等)、教材比较与分析(教科书比较与分析基准、教科书功能等)、教材编写技术(结构、内容、支架、插图、地图、外观、可读性等)、教材评价(评估标准、评估策略、数据分析等)。历史教材论还包括复杂的史观、史实、史论、史法、分期、选材等问题。总之,历史教材论有其特有的本体论、内容论、知识传播论和编辑学等方面知识,对历史学知识进行裁剪、基于历史教材史或教材比较,都成不了历史教材学。

6.评价论。就整个教育活动而言。主要包括评价类型与目标、评价程序与编制、评价信息与处理、评价心理与测量,以及学业评价和考试学等。如今最重要的理论是发展性评价。需要注意的是,区别测量与评价、建立评价制度与标准、运用统计与数据、重视评价过程与效能,以及强调尊重原则(尊重学生、尊重事实、尊重规则,慎重评判)等,是确立历史评价论不可或缺的内容。

7.教师论。从大类看,包括教师资质和素质两部分。前者主要指合格教师的能力要求(如专业标准)和发展水平(如培训或研修)、后者主要指合格教师内在的职业品格和外在的职业气质等。若细分其研究课题,则可以从学科教师的发展(专业知识与职业生涯、教育技术与课堂教学、教学方法与有效教学、监控与评价等)、学科教师研究(成功教师、动态教师、学科素养、课堂教学、教学技能、因材施教、参与式培训课程等)、学科教师道德与心理(教育价值观、教师责任、教师道德、教师心理、应对挑战等)、学科教学管理(课堂管理、沟通技艺、教学环境等)多个方面展开。现在的所谓教师发展研究,大致不超出这个范围,健全历史学科的教师论还需要较长时间的积累。

8.教育史。一个学科是否成熟,要看它有没有以及有怎样的学术史。至今我们没有完整的学术史,所以不能说历史教育学已经成熟。^②写好学科教育史,需要较长时间积累,像我国这样有着悠久历史教育传统的国家更是如此。历史

学什么的问题主是由课程论中的内容论解决,怎样学的问题主要由教学论中目标论、过程论和方法论解决。

本文没有把比较教育单列出来,不是它不存在或不重要,而是因为它贯穿历史教育学的各个方面。

教育史的作用很大,主要是两方面:总结历史上的经验,增强自信心;在比较中把握自己的教育特色,夯实自身的研究基础。

显然,无论是原有的教学法,还是现在的课程与教学论,都无法包揽上述内容。建立我们自己的历史教育学,既是学科必要的需求,也是时代的需要。为什么是历史教育学,以及该有怎样的历史教育学,我们已能把握,至于历史教育学建成后将会带来哪些变化,这里也择要做些展望。

1.现代历史教育学具有人文性、公民性、义务性和批评性特征。因此,它强调基于历史常识深化公民应有的历史认识,其专业性是有条件抑或是有限制的。

2.现代历史教育学基于历史知识的公共性,历史作为公民行动所必需的公共知识资源,理应具有事实性、规范性、方法性和价值性(首先是反思价值)特质。

3.现代历史教育学的跨学科、跨领域研究,超越传统历史教学,直面人类的文明史整合学习内容,它将更简洁、更整体、更有趣地展现人

类文明进程和成果,大大精简远离学生认知、社会生活、琐碎且难懂、深奥且无用的知识。

4.现代历史教育学以能力为主轴,培养学生的基础学力,包括历史认知、历史理解、历史解释等与历史意识(或认识)、历史思维相关的学科核心能力。

5.现代历史教育学有其国际化背景,并具备全球视野,但它不依赖于特定的理论和学派,而着眼于本土理论的创生和教育实践,针对本国实际情况,形成一个完整的实践性理论体系。

编后按:为更好地理解赵亚夫先生历史教育学思想的要点,徐赐成博士与赵亚夫先生进行了深度访谈,访谈录《历史教育学展望》将发表于《中学历史教学参考》2016年第1期。

【作者简介】赵亚夫,首都师范大学历史学院教授,历史教育发展中心主任,主要从事历史教育研究。

【责任编辑:王雅贞】

·补 白·

清末汉字汉语改革对国语建设的影响

晚清时期在日益强大的西方和日益衰落的中国的大背景下,与西方语言相比,汉语被认为有两个明显的缺陷:一是汉字繁难,二是汉语言文分裂。清末语言学领域汉字汉语改革主要就是为了解决这两个问题,其基本的方案就是创造切音字、简字或快字等。清末语言学领域对汉字汉语改革的态度大致可以分为两种倾向:一种是保守的,主张在汉语文言文体系之外另建立一种汉语白话体系,在汉字之外另创立简字;一种是激进的,主张废除汉字和汉语,改用“万国新语”。但不管是保守的方案还是激进的方案,都是理论上的,并且理论也是很粗浅的,很难实施。所以,五四白话文通行之后,新的国语即现代汉语建立起来之后,人们普遍放弃了这种思路,今天只保留了一个汉语拼音。清末语言学讨论汉字汉语变革问题,已经涉及白话文的问题,但遗憾的是并没有深入讨论。清末汉字汉语改革的主要方案是不否定文言文,在文言文之外试图建立以白话文为中心的新的书面语,并且新的书面语不再用汉字进行书写,而是用切音字进行书写。五四新文学运动的发起者认同他们的观点,但认为这种改革非常困难,更现实更具有操作性的是过渡性、妥协性的方案,即保留汉字,但放弃文言文,改用白话并改造白话、发展白话,把白话建设成为一种具有包容性、规范性、现代性的国语,即现代汉语,这种方案更能够被国人接受。

(摘编自《学术月刊》2015年第7期,作者:高玉)