

# 论历史思维能力分类体系

孙立田<sup>1</sup> 任世江<sup>2</sup>

(1.2.天津师范大学 历史文化学院,天津 300387)

[关键词]历史思维能力,分类目标,初中,高中,框架

[中图分类号]G63 [文献标识码]B [文章编号]0457-6241(2014)11-0003-06

近来有人将高考历史命题与高中历史教学比喻为“兔子”与“栽树”的关系,并指出现在的实际情况是兔子与树并不在一个林子里。这个比喻既合理又反映出高考历史与历史课程理论的缺陷。为了保证大规模选拔性考试的效度,高考命题理应最大限度地避开“题海”的密林,这是喻意合理的一面;但是,高考与教学在教育培养目标上是一致的,高考所考查的历史思维能力与高中教学所培养的历史思维能力理应形成共识,不应当出现“三岔口”的场面。缺陷是显而易见的。由于我们缺乏对历史思维能力的分类研究,因此高考过后,命题方面不能公开解释试题考查了什么思维品质;中学教学对培养什么样的历史思维能力也同样模糊不清。对历史思维能力进行分类研究,不仅是解开高考历史与中学教学矛盾的钥匙,或许也应当是改革高考的思路。取消英语考试就能够扭转应试教育的局面吗?由单科考试演变为文理综合考试,只是减少了学科分数在考试成绩中的权重,对推动素质教育没有起到多大作用。变通考试科目不是治本之道。运用教育目标分类学的理论,细化学科能力要求,使考试与教育在素质目标上取得一致,这样才有可能从根本上扭转应试教学的倾向。

【收稿日期】2014-04-10

## 历史思维能力分类的理论辨析

在目前所见历史课程与教学论、中学历史教育学和历史教学法的著作中,以教育目标分类学阐述历史思维能力的,大概只有聂幼犁教授。他将历史学科能力归纳为“历史学科的识记鉴别和领会诠释能力”和“历史学科的分析综合和评价辩证能力”两大类,并且从测量的角度加以论证。<sup>①</sup>布卢姆的认知分类体系是“知识”“领会”“运用”“分析”“综合”“评价”。聂教授显然是应用了布卢姆的理论。高考文科综合考试说明也是按照布卢姆的理论,简化为“识记”“理解”“运用”。布卢姆的分类是一种行为目标的学习理论,注重知识、技能的学习和强化,是一种超越学科内容的目标分类。正如批评者所言,各个不同学科领域的知识和程序都不一样,课程与教学目标也应具有“领域特殊性”,没有一种可以应用于所有领域的分类学。<sup>②</sup>布卢姆的分类以“知识”为基础,但是历史知识不是像理科的定理、定式那样,知识都是被证明是千真万确的,是进入学科创造性思维的基础。而历史知识有很多的不确定性:

一是历史课程内容所选择的史事不断变

① 聂幼犁:《中学历史教育论》,上海:学林出版社,1999年,第72-96页。还有些研究不是以教育目标分类学为基础,另当别论。  
② 张华:《课程与教学论》,上海:上海教育出版社,2000年,第173页。

化,以前中国古代史很大部分是讲农民起义,现在删除了。不是历史上没有发生过,而是时代变了,了解那些农民战争无助于实现现在的教育目的。

二是写进教科书的史实也未必确实。例如对“司南”的质疑至今也没有改变教科书的说法,类似历史知识的积累不能作为理解、分析的基础。

三是概念性的历史知识差别很大。比如古代的农民,中国和欧洲只有一般意义的相同,都是指从事农业生产的人,但是身份、地位、权利有很大不同。

四是用于解释历史的原理具有多样性,没有作为普遍意义的绝对正确。对洋务运动由否定改变为肯定就是明显的一例,后人对历史的解释受时代、立场、观念的限制。因此,很多所谓历史知识只是前人实践的信息,后人的认识不同,获得的经验也不同。按照布卢姆对知识的分类,历史知识很多都是事实性知识与概念性知识、程序性知识的某种组合,那么,按照他的认知过程分类,历史识记层面的知识就不像英语单词拼写那样是领会、运用的基础。而仅仅依据布卢姆的认知过程维度分类和细化历史课程内容,那么,教科书中大量的“知识点”势必被要求死记硬背。这就无法改变历史教学“知识本位”的倾向,与历史学科训练思辨的特点,与素质教育的理念,都是背道而驰的。

教育目标分类学原本就是为了解决考试与教育的关系。用教育目标对教育过程的目的进行分类,在此基础上考试提炼出书面可以体现的考查目标。自1950年代教育目标分类学问世以来,发达国家产生了各种流派,但是,美、英、德等国的国家历史课程标准都没有照搬布卢姆的分类学阐释历史思维能力目标,而且他们的课程标准细化了年级之间学业成就目标的梯度,形成了一个教学质量保障体系。这从一个侧面说明人文学科领域的特殊性,以及学科能力分类对教育的指导作用。实际上,近年来高考全

国卷、广东卷等很多精彩的历史试题也无法用布卢姆的目标体系准确地说明考查意图,这样,高考本可以发挥的“指挥棒”的“正能量”,因为没有历史思维能力分类体系作支撑,反而给教学留下了随意性和无所适从的困惑。

历史教育直接影响、塑造着学生的灵魂,对价值观、情感等心理素质的形成,不能完全用具体的行为化目标来观察,思维素质的提高也不能以目标精确化。行为目标强调教育结果的外显性,适用于理科,不适合文科。历史教育的价值在于学科的探究过程和方法论,历史学科的概念原理只有与探究过程及方法体验结合起来,才能使学生的理智、经验及其精神世界获得发展和提升。“如果学生经历了教育过程后,只是熟悉了一些现成结论并形成对这些结论确信无疑的心向,那么这种教育的功能就不是对个性的发展与解放,而是对个性的控制与压抑。”<sup>①</sup>前苏联式的历史教育正是如此。

也有些著述以课程目标“知识与能力”“过程与方法”“情感态度与价值观”取代学科思维能力分类体系。课程目标是在三个层面上阐述课程设置的目的是,始作俑者有个形象的描绘:三维目标就像一个立方体的长、宽、高一样。<sup>②</sup>这个比喻恰好说明课程目标不分层次,仅仅是各个方面的尺度,是课程的总体目标。总体目标是指导性原则,不是分类体系,可以不考虑操作的层次性。由于没有具体的历史思维能力分类体系,所以课程标准的内容标准,在阐述上仍不能不以具体的知识目标为重心,基本上看不出思维能力的层次要求。在实际中,教师以套用课程目标的形式表述教学目标也往往导致虚高而空泛。

还有一种说法,将“历史阅读理解能力”作为历史学科能力的第一个层次。这仅仅是从书面测量的可操作性分类,也不是以学生具体的、外显的行为陈述,不能作为教学过程的初级目标。学生认知历史的心理发展起点不是阅读,而是兴趣。阅读需要培养,不能要求刚上初中一年级的13岁儿童就从阅读历史进入理解历史的

<sup>①</sup> 张华:《课程与教学论》,第199页。

<sup>②</sup> 余文森:《“三维目标”就像一个立方体的“长、宽、高”》,《中国教育报》2007-4-20。

层面。历史是一门经验性学科,就像读《红楼梦》一样,不是每个人都能像政治家、红学家那样看出门道。对历史的理解需要引导,需要从学习的起点开始培育基本的思维意识。

斯腾豪斯的“过程模式”更适用于人文学科。他强调的“引导”,是使学生获得以知识体系为支持的批判性、创造性的思维能力。他认为,与批判性、创造性的思维能力相比,技能和知识信息都是次要的和工具性的;教师应当成为教学活动的主体。<sup>①</sup>历史教育的价值不正是这样吗?历史课堂教学不应该以教师为主体吗?那种流行一时的让没有经过思维训练的学生占据课堂,教师只能讲20分钟的做法,简直就是儿戏历史。当然,教师如果不知道历史思维能力是什么,也无法承担引导的责任。对历史思维能力进行分类研究是深化素质教育的必然环节,势在必行。

### 初中阶段历史思维能力分类目标

斯腾豪斯的模式在引导之前还有训练、教学两个过程,训练和教学是使学生获得动作技能和知识信息的过程。历史课程没有特殊技能,但需要训练基本的历史思维意识。历史思维意识也是历史意识,是一种思维反映,这种思维反映只有经过训练才能形成。经过一个阶段的训练,历史思维意识才能上升为历史思维能力。历史思维意识是培养独立思考,求真、求实,培养批判性思维的基本点,也是历史学科独有的思维方式。初中学生对历史与历史学没有基本的了解,也不具备理解历史的社会经验,因此在学习初始就要训练基本的历史思维意识。不断进行这种思维反映的训练,使学生在感知、感觉历史的过程中,随着了解史事的增多而不断强化这种思维意识,由简单到复杂,然后才能形成基本的历史思维能力。初中阶段要训练的历史思维意识有重证据意识、历史想象力和时序性思维意识。

重证据是学习历史首先要树立的思维的基本点。了解历史、认识历史、解释历史都离不开证据意识。历史学家关于证据的箴言不胜枚举。如果说历史是一门科学,它的客观性就是建立在证据基础之上的。尊重历史首先是尊重历史证据。历史的独立思考也只有建立在证据基础上才叫思考。儿童阶段的学生不乏想象力,但是没有证据意识的想象力没有价值。在课堂教学中,往往可以听到学生毫无根据的探究发言,没有重证据意识的探究性学习还不如教师“满堂灌”。历史学科重证据意识与法治社会重证据是相通的,因此,训练重证据意识具有公民教育意义。

例如,《义务教育历史课程标准(2011年版)》关于“北京人”的课程内容要求:“知道化石是研究人类起源的主要证据”。这是初中历史的第一节课。北京人不是中华民族的先祖,中国历史也不能说从北京人开始,北京人这节课与后面要学习的内容没什么关联,那么,为什么学习北京人呢?只有将重证据意识作为教学目标才有意义。几十万年前的历史都是有充分证据证明的,古人类的化石是主要证据,还有古动物、古植物的化石以及地层的地质年代。第二节课了解半坡人、河姆渡人,仍将教学目标定位于“考古发现是了解史前社会历史的重要证据”,<sup>②</sup>这样就给学生留下深刻印象。如了解甲骨文再强调甲骨文既是文物又是文献,是当时人记载当时的活动。又如,介绍《史记》时告诉学生,《史记》记载了当时的历史,也有几百年前、一千多年前历史的记述,有些只有得到考古印证才能确认无疑。这样逐渐展开对证据的认识,使学生形成重证据意识,并逐渐认识证据的复杂性。

通过重证据的训练使学生逐渐形成明确而清晰的证据意识:历史的真实在于有充分的证据证明;历史的思考是建立在证据基础上的思考;历史证据分为遗址、文物、文字等若干类;历史证据的可靠性需要印证;历史是复杂的,孤证不立;历史证据在不断挖掘之中。

<sup>①</sup> 张华:《课程与教学论》,第175~176页。

<sup>②</sup> 中华人民共和国教育部制定:《义务教育历史课程标准(2011年版)》,北京:北京师范大学出版社,2012年,第11页。

历史想象力也需要训练。历史是曾经发生过的事,难以还原。理解历史需要进入历史情境,进入历史情境需要借助想象力。没有历史想象力,就不会产生学习历史的兴趣。因为只有进入当时的历史情境才能理解当时的人和事,才能理解历史何以至此。想象力是创造性思维的前提,但是,只有合理的想象力才有可能发展为创造性思维。历史想象是根据历史条件的想象,是在证据基础上的想象。因此在逻辑上,历史想象力在重证据意识之后。正确地想象历史还能够产生质疑历史结论的批判性思维意识。

例如,了解青铜器,在欣赏工艺成就之后要让学生想象古人怎样找到铜矿?怎样采矿?如何提炼?如何配比?如何制造?这些问题史学家都有研究,但是,不直接告诉他们而让学生想象,效果就不一样。纠正他们不切合当时条件的想象过程就是进入历史情境的过程。进入历史情境他们才能感知古人的智慧。2011年初中课标建议想象丝绸之路的艰辛,因为没有对丝绸之路的想象,难免误解中外交流的程度。史学家描述,汉朝使者自长安到安息、身毒等国,一年之内多则十余批,少则五六批;一批多则数百人,少则百余人;近的往返两三年,远的要八九年。<sup>①</sup>那么,真正运到欧洲的商品数量很有限,必然珍贵。近现代史同样需要想象,尤其是人们的思想状态,不同时代人们的思想观念差别很大,同一时代不同阶层的人差距也很大。比如民国建立后剪发辫,下层不识字的劳动者反而最不愿意剪掉辫子,他们接受新事物也是比较难的。想象中国社会下层大多数人的思想状态,才能获得对当时社会的感性认识,进而才能理解新文化运动的思想解放作用。形成对历史想象力的主观意识,才能在阅读历史读物、观看历史作品时分辨真实与想象。

通过历史想象力的训练使学生逐渐意识到:历史需要想象,但不能随意想象;历史想象必须根据当时的历史条件;掌握的历史条件越多想象可能越合理;想象能够接近历史真实,但不等于历史真实;后人记述的历史多少都有些

想象的成分;在阅读历史读物、观看历史作品时要学会区分历史的真实与历史的想象。由某种特定历史结论产生的想象不符合历史真实。

时序思维也是一种需要通过训练才能形成的意识。时序思维意识在学习过程中首先是养成对时间结构的关注,从时间结构考虑空间结构。比如,西周存在了275年,分封制在这样长的时间段内经历了土地扩张和人口繁殖,原先王畿强大、诸侯国弱小、诸侯国之间不接壤,发展到诸侯国强大、王畿萎缩、诸侯国接壤,人口增加,矛盾增多,终于导致战争。这是从时间结构想象和理解历史。同样,了解汉武帝首先也要知道他在位长达54年,而文景之治不过39年。关注一个朝代存在的时间结构,是理解其历史地位的基本点。近代历史更是如此。太平天国运动无论怎样评价,都不能否认它动摇了清王朝的统治,它存在的时间就是这一结论的基本依据。随着课程历史内容的逐渐增多,按照历史发展的时间顺序思考问题逐渐重要。因为按照时序思维意味着寻找因果关系,比如,1896年签署《马关条约》,1898年发生戊戌变法,显然,变法是民族危机刺激下的产物,基本不是资本主义发展到一定程度的政治要求。将中国恢复在联合国的合法席位与中美关系正常化前后发生的一系列事件按照时间顺序排列,也不难发现其中的因果关系。时序思维是解释历史的发展和演变的前提,也是阐述历史的基本思维方式。按照时间结构和时序思维还意味着发现问题的开始。因为无论阅读史料还是阅读历史读物,都需要有时序思维。时序思维也是培养批判性思维的思维方式。

通过时序思维的训练,学生在初中阶段应该能够将教科书中分述的历史事件和历史现象按照时间顺序重新排列;应该有意识地从时间结构想象历史;应该从时序中发现简单的因果关系;应该学会用时序思维对历史叙述提出质疑。

通过上述三种历史思维意识的训练,在初中历史学习阶段,学生能够形成一定程度的时

<sup>①</sup> 袁行霈等主编:《中华文明史》(第二卷),北京:北京大学出版社,2006年,第34页。

序思维能力和历史理解能力,但以初中学生心理和经验状态,加之对现有初中历史教师专业水平的估计,因此以不提“能力”要求为好。

## 高中阶段历史思维能力分类目标

初中阶段以训练思维意识为主,在训练的基础上,不排除一部分学生能够形成思维能力。制定分类体系主要针对一般水平而言,这是常识。高中阶段提出能力目标是适宜的,因为高中历史课程内容是在初中课程内容基础上的深入,而且高中阶段学生的理性思维发展很快。思维意识主要指反映、感觉;思维能力则是指主观已经具备的思维方式。历史思维能力目标可以分为时序思维能力、历史理解能力、历史逻辑推理能力、历史解释能力。

时序思维能力除上述所言之外,还包括理解历史学划分的时代和分期。时代和分期是某种理论的结论,不同的理论产生不同的史观,不同的史观对时代和分期的主张也有差别。初中历史课程无论从儿童学习心理发展特征,还是从减轻学习负担考虑,都应减少理论认识的要求。因此初中课程内容只划分古代、近代、现代即可,不宜再细分。比如近代社会性质,初中二年级 14 岁的儿童很难搞懂“半封建半殖民地社会”的理论含义。搞不懂只能死记硬背。现在是初中中国近代史一开始,重点是了解《南京条约》,目的是认识社会性质的变化;高中还是这些内容,大学必修课《中国近现代史纲要》还要重复,从初中到大学内容没有区别也没有梯度。这是以“政治正确”而不是以学生为中心设计课程内容,也是成人化、专业化的表现。初中历史课程主要是培养学习兴趣,内容应以史事为主,不能要求初中学生就深入到理论层次。高中生可以理解历史时代和分期的依据,还要关注中国历史在世界历史中的时间结构及其时间顺序。比如 1500 年以来世界开始连成一体,资本主义逐渐引导世界潮流。把同时期中国发生的史事放在世界大背景之下,才能实现高中历史

课程标准提出的“通过历史学习,使学生增强历史意识,汲取历史智慧,开阔视野,了解中国和世界的发展大势,增强历史洞察力和历史使命感”“认识人类社会发展的统一性和多样性,理解和尊重世界各地区、各国、各民族的文化传统,汲取人类创造的优秀文明成果,进一步形成开放的世界意识”。<sup>①</sup>

历史理解能力包括区分历史事实和历史解释;理解历史材料中的信息及其证据价值;认识历史叙述中的立场、观点和所依据的史实;理解当时的历史环境,理解历史环境中的人和事,想象地理空间背景;认识历史现象所反映的历史时代特征,理解历史理论问题,等等。

教科书是学生学习历史的主要文本,认识教科书中的文字哪些是陈述史实,哪些是历史解释和历史结论?这是对历史理解能力的基本考验,也是读懂历史教科书的一个标准。比如人教版高中历史必修 1 第一课说:“夏商时期已初步建立起一套从中央到地方的行政管理制度。”这是一个结论,而后陈述:“商朝中央设有相、卿士等,掌管政务。地方封侯和伯,侯、伯作为臣服于商朝的方国首领,定期向商王纳贡,并奉命征伐。”这是说史实。这样理解是有意义的,因为教科书没有说夏朝的史实,那么由此可以产生质疑。理解历史材料中的信息及其证据价值,也要从阅读开始。教科书中经常引用“富者田连阡陌,贫者无立锥之地”,展示土地集中的局面,但作为史料没什么价值,据《汉书·食货志》记载,有百亩之田的五口之家,都属于贫者;“无立锥之地”过于文学修饰,不能说明具体问题。历史文字材料和历史叙述中都有执笔者的立场、观点,教科书中常说的“阶级局限性”也是站在某一阶级立场上的评论。理解历史环境,从当时的历史条件分析问题,是历史唯物主义的思维方式。理解历史即在于理解历史环境。思维的深刻则在于理解历史理论。

历史逻辑推理能力是在历史理解能力基础上,对所阅读的历史陈述和历史资料进行合理的逻辑推理,得出与历史研究相近的结论。比如

<sup>①</sup> 中华人民共和国教育部制定:《普通高中历史课程标准》,北京:人民教育出版社,2003年,第2、5页。

西周宗法分封制以父系血缘关系决定地位、权力、财产、土地的再分配,诸侯在自己的领地内享有设置官员、建立武装、征派赋役等权力,但周王室以此统一了国家。据此推理,西周的政治体制是统一的地方分权制。教科书虽然没有“地方分权”这个概念,但是通过逻辑推理应该可以得出这个结论。这样的推理过程,是在已知历史知识和政治体制概念基础上的理性思维,很多高考试题实际已经在考查历史逻辑推理能力。如2013年高考广东卷第12题:“战国以前,‘百姓’是对贵族的总称;战国以后,‘百姓’成为民众的通称。”问导致这一变化的主要原因是什么。一般来说,教师很难讲到这个方面的知识,考生通过合理的逻辑推理,才能选择正确选项“宗法制的衰落”。这是在理解宗法分封制基础上的逻辑推理。类似试题在高考试题中屡见不鲜。教科书不可能将每件史事都写得面面俱到,在学习过程中,几乎离不开逻辑推理,通过逻辑推理才能加深对历史的理解,历史理解能力与历史逻辑推理能力相辅相成。比如抗日战争中中共领导的武装只能开展游击战,为什么?因为缺少武器弹药。这是在常识基础上的逻辑推理,但缺少到什么程度要用数据说话,还要知道日军的装备水平。这样深入进去才能真正理解敌后战场的艰苦卓绝。学习历史需要逻辑推理能力,书面考查能力创设新情景,大多也是考查历史逻辑推理能力。

历史学的工作无外乎两个方面,一是搞清楚史实,二是解释历史。中学阶段历史课程能够培养的最高能力是历史解释能力。国外有历史研究能力的要求,我们认为这不适合中国国情。我国的历史悠久,了解本国历史要占用大量的课时,不可能像那些历史暂短的国家利用很多时间深入一个个事件,要求学生自己搜集资料

说明问题。历史分析与解决问题的能力,或评价历史人物、历史事件、历史现象,本质上都是对历史作出解释。近年来,高考历史非选择性试题难度比较高的,也只是要求解释材料中的历史信息、历史现象或历史观点。历史解释需要运用史实作为证据,需要在时间概念中解释历史问题,需要解释历史现象形成的原因,需要从历史环境解释历史观点,等等。毋庸举例,历史解释能力是在时序思维能力、历史理解能力、历史逻辑推理能力基础上的综合和升华。

历史课程应当教会学生如何思考,而不只是了解史实。历史课程是训练思维的实验室,在思维训练的过程中,情感态度与价值观教育才能真正实现。因为价值观、情感更多的是心理素质 and 思想意识问题,而不仅仅是行为。因此,建立历史思维能力分类目标体系是实现课程目标不可或缺的环节。教育目标、培养目标、课程目标、教学目标,是从一般到特殊,应当逐级地具体化。缺少教学目标定位,上位目标难以实现。这正是“兔子与栽树”论产生的症结所在。需要说明的是,本文只是提出一个历史思维能力分类的框架设计,希望引起学界的关注并进行深入细致的讨论。

**【作者简介】**孙立田,男,1966年生,天津宁河人,天津师范大学历史文化学院、欧洲文明研究院教授,博士生导师,主要从事英国史、欧洲经济-社会史、历史教育理论与方法研究。

任世江,男,1950年生,天津人,天津师范大学历史文化学院教授,主要从事历史课程与教学论研究。

**【责任编辑:李婷轩】**