

# 从跨学科视角续谈历史教育学建设问题

## ——从学术史和比较研究谈起

陈德运, 吴叶

**摘要:**不论是从百年历史教育史的视角,还是立足当前全球历史教育发展的趋势,历史教育学都呈现出跨学科的特征。前者的跨学科探索主要集中于“学科性质”、“学科内容”、“学科功能”等方面,后者的跨学科建设则主要着眼于“跨学科理解”、“植根于学科思维”、建构情境实现学科整合等方面。历史教育学之所以呈现跨学科的特征,与它存在的基础分不开:从学科本意而言,它蕴含跨学科研究;从学科功能而言,它诉求跨学科研究;从学科面临之问题而言,它需要跨学科来解决;从学科特质而言,跨学科更能凸显历史学科性。

**关键词:**历史教育学;教育史;比较研究;跨学科

**中图分类号:**G633 **文献标识码:**A **文章编号:**1009-7228(2020)03-0058-06

**DOI:**10.16826/j.cnki.1009-7228.2020.03.012

**引用格式:**陈德运,吴叶.从跨学科视角续谈历史教育学建设问题——从学术史和比较研究谈起[J].天津师范大学学报(基础教育版),2020(3).

### 一、前言

我国历史教育学历经百年路程,其作品可谓繁荣,但它与质量并不成必然之联系。远不说学科体系不明、逻辑混乱、层次不清等乱象,仅就学科“概念”都是一笔“糊涂账”。有学者虽戏谑它们是“一碗豆腐、豆腐一碗”的关系,但也点到了学科的发展困境。“不忍学科杂乱之现状,定当蔚为改变之。”<sup>[1]</sup>如何走出困境,关键是找到一个突破口!赵亚夫先生提出“历史教育学的性质决定历史教育的走向”<sup>[2](P33)</sup>,他认为跨学科研究对历史教育未来的发展起相当重要的作用,其实这有充分的学理依据,即对我国百年学校历史教育史的总结以及对全球历史教育现状的考察!本文以历史教育学性质为切口,立足于以教育史纵向考察的历时性及以全球比较横向考察的共时性,续谈历史教育学<sup>①</sup>应走跨

学科的建设之路。

### 二、百年历史教育史中的跨学科研究探索

#### (一)对“学科性质”的跨学科研究

百年来我国历史教育学的“学科性质”始终悬而未决。其一受行政因素的影响,使其性质归属摇摆不定。按1904年癸卯学制规定,《奏定初级师范学堂章程》规定第三年历史类课程授“中国本朝史亚洲各国史”、教育类课程授“教授法”,第四年与第五年历史类课程授“东西洋各国史兼讲教授历史之次序方法”、教育类课程授“学校管理法”、“实业界”;《奏定优级师范学堂章程》规定第三年教育类课程授“各科教授法”,“各科教授法”就包括历史教授法。<sup>[3](P233-252)</sup>从学校章程对课程的安排来看,对学科性质的认识上是模棱两可的。1905年《龙门师范学校暂定简章》规定第六学期授

①所谓历史教育学建设问题的“续谈”,因徐赐成教授已有多篇从其他视角“谈历史教育学建设问题”的成果。

收稿日期:2020-02-28

作者简介:陈德运,首都师范大学(北京100089)历史学院博士生、西华师范大学历史文化学院讲师;吴叶,西华师范大学历史文化学院学生。

基金项目:国家社科基金后期资助项目“我国近现代学校历史教育简史”(17FZS056);四川省社会科学重点研究基地区域文化研究中心2019年度项目“百年中小学历史课程史料的整理与研究”(QYYJC1909)。

“历史教授法”。<sup>[4]</sup>1906年《北洋女子师范学堂章程》历史类课程包括中国历史、东洋史要、西洋史要和教授法,而教育类课程包括教育原理、教授法等。推测历史类课程中的教授法应是“历史教授法”。<sup>[5]</sup>而从这两个学校的实际课程设置来看,其学科性质偏重于历史学。模棱两可、徘徊不定的学科性质在随后也未有实质性的改变,1997年国家学科目录明确在教育学下设二级学科“课程与教学论”,历史教育学属于它的一个研究方向,说是三级学科也不为过。而学科教师和课程等在行政归属上,不完全属于教育学院或教师教育学院,有的归属历史学院。

其二受学界争议,让学科性质在归属上无所适从。如20世纪80年代、90年代对学科性质的争论中,赵恒烈先生主张“历史教育学”属历史学范畴,但其研究“向来没有真正进入历史学的视野”,其成果“缺少让历史学接受的理论架构,反倒大量地从教育学借来不少东西”。白寿彝先生主张“历史学理论中理应包含历史教育”,但“没有系统地说明历史学里为什么必须容纳历史教育”。另外还有交叉学说、边缘学说等。有的又“不能自圆其说”,如交叉学说“只触及了社会科学发展的某些特征,但并未清晰其特征的缘由,也缺乏把握其特征的能力。”看似学术探索,其实诸多争论是“非学术性”的,因“太看重现象”且“相当皮毛”,所以在没有“厘清各自的观念”情况下,讨论多沦为“空对空的说”。<sup>[6]</sup>

抛开非此即彼的二元思维,回到学科诞生之初的1904年第一篇《历史教授法》,其初衷是希望历史教育基于历史学、教育学而走独立发展之路,即强调学科专业性是“历史教育”,既不附属于历史学,也不从属于教育学。它提出历史研究与历史教育的取径、范围皆有所差异,前者旨在“研究社会全体之进化”,而历史教育则借历史的理法、事实以达“教育之目的”。欲论历史教育“必先知历史学之本质”。文章认为历史学(新史学)作为历史教育的基础是天经地义的事。至于怎样基于历史研究而达到历史教育之目的,则离不开教育学,所以文章又大量论述了教育理论与方法。<sup>[7]</sup>它朴实地表明历史教育学在开创之初有走独立发展之路的愿景,并视历史学、教育学等为其基础学科,显现出跨学科的性质。

## (二)对“学科内容”的跨学科研究

1904年这篇文章蕴含的跨学科思想虽然还不具有学术自觉性,但沿着其路径走,不乏有诸多探索。如吴绳海认为历史教育基于历史研究,“断不能捏造出一段史实来欺骗学生”,但又须“顾到有教育的价值”。<sup>[8]</sup>金兆梓认为历史研究是本着科学的态度来研究“历史的本体”,而历史教育选择史实作为教学内容是以预定的目

的或作用“为标准”。倘若历史研究成果与历史教育目的“冲突”时,则以“教学目的的立场加以取舍”。总而言之,历史教育具有基于“历史的作用”而指向“教育”的跨学科性质。<sup>[9]</sup>事实上,吴氏、金氏等已经从1904年朦胧的跨学科性质论断阶段发展到触及“学科内容”具有跨学科性质阶段,认识到历史学研究成果不完全等同于历史教育内容,因为它具有跨学科性。

当然,一些学者从学理视角探索了学科内容具有跨学科性。雷通群认为,学科教学之进步“取资于诸种科学研究之成果”,若与诸科学之关联不明,则学科“改进之要窍”也不明。<sup>[10]</sup>(序)艾伟进一步提出,欲建立学科于科学基础上,非对学科心理学下功夫不可,如此“始有科学之价值”。<sup>[11]</sup>更有学者清晰而明确阐述学科教育“必须建筑于其他科学之上”,如:定教育目标且协助教材选择和组织的哲学与社会学、支撑教材及教学法的教育心理学、定教育目的的伦理学、定教育方法的心理学、主掌教学考成及协助教材教法研究的测验与统计学。<sup>[12]</sup>历史教育学乃学科教育之一种,推及言之,它理应吸收历史学、教育学、哲学等学科营养予以跨学科研究。跨学科的这一认识到了学科越来越精细化、越来越综合化的20世纪60年代、70年代更甚,苏联、日本等国涌现出了新兴的、带有跨学科性的历史教育学。80年代北京师范学院(今首都师范大学)仓孝和校长倡议开展学科教育研究,第一批历史教育学创建者以学术自觉性注意到学科具有“跨学科”特点<sup>[13]</sup>,明确倡导“开展跨学科的研究”<sup>[14]</sup>,并视历史学、教育学、教育心理学、哲学等为学科内容基础。

此外,学者也从教学实践视角探索了学科内容具有跨学科性。如,1918年蒋梦麟先生设想的历史教育内容应“以学生之生活需要为主体”、“以平民之生活为中心点”,具体点说,内容涵盖居宅之布置、公共卫生之保护、风俗、职使、农林、家制、宗教、娱乐、法庭、学校、监狱、聚会、战争之结果、瘟疫之传染、民族之特性等。这淋漓尽致地表现出跨学科性,最终使学生成为“活泼灵敏之人”,具备“解决社会种种问题之能力”。<sup>[15]</sup>这个百年前所设想的跨学科性内容仍令今人震撼。当前,历史教育所有学科内容或说重要研究课题都具有跨学科性,已成不争的学科发展事实。以历史教材学为例,其特有的本体论、内容论、知识传播论和编辑学等方面知识哪一个不涉及跨学科研究?具体研究范畴更显跨学科性质: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、认定、选定等)、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)。此外,还包括复杂的史观、史实、史论、史法、分期、选材等问题。<sup>[16]</sup>

### (三)对“学科功能”的跨学科研究

20世纪30年代至40年代,学界强调历史教育有别于历史研究且带有跨学科的意味,并形成了一个讨论频率较高的话题,这与学科特殊的功能分不开。历史研究诉诸于求真,历史教育侧重于致用,为了达到历史教育激发中华民族意识、团结一致抵御外敌的致用目的,有学者自然倾向于区分二者,并界定历史教育含有历史(对象)和教育(目的)的双重性,所以,客观上不自觉地蕴含了跨学科的“粗浅认识”。如此不难理解金兆梓等人所谓历史教学的目的是指“民族主义之阐发”。李黎非把这一动机说得更直白:按学术本身而言,应该为历史而历史、为学术而学术,不应掺杂其他目的于其中,但我们与英美国家不同,为解除民族国家的困难就必须“借助于一切经验和学术”。<sup>[17]</sup>

顾颉刚早年宣称为学术而学术,但在国难前也转变了思想。20年代他认为历史教育属历史学范畴,故视教科书编纂为一家之学术著述,推翻了三皇五帝系统。这套教科书后来不仅遭官方以不利于国家团结为由而禁止,也有学者从历史教育不等于历史研究的角度给以批判,认为否认三皇五帝是史学怀疑精神的产物,但这一新颖学说进入中学教材对那些仅受中学教育的学生来说,“将得一太古荒邈黄农禹稷均无其人其事的概念,不是自斩历史的差误么。”<sup>[18]</sup>民族危机面前,顾颉刚转变思想,主张历史研究是历史教育“万万缺少不得”的“基石”,历史教育是“接受专家研究的成果,融汇贯通之后”,通过教育手段以“唤起民族意识,把握现代潮流。”<sup>[19](P327)]</sup>可见,他赞同历史教育在于将历史学研究成果根据社会特定“需要”,以教育形式让人们了解、接受,无形中亦触及到历史教育跨历史和教育的性质。事实上,历史教育属于人文社科教育范畴,不可能回避价值观培养等社会需求的问题,今天历史教育培养国家认同、民族认同、文化认同等也是如此,换句话说,学科功能就已决定了历史教育的跨学科性。

### 三、当前全球范围内历史教育的跨学科实践探索

“跨学科”理念的探索比较早,如1855年斯宾塞就将“整合”确立为心理学的重要原则。赫尔巴特及其弟子较早地在学科中确立了“跨学科”的学习。此后杜威、克伯屈等超越了赫尔巴特,“基于教育民主的理想,实现儿童经验、社会生活和学科知识的融合,植根于探究学习与项目方法”来探索“跨学科”学习。现代教育领域,“跨学科”即“整合两种或两种以上学科的观念、方法与思维方式以解决真实问题、产生跨学科理解的课

程与教学取向。”它通过“选择、综合各种信息、知识、手段、方法以解决复杂问题”以及“将学科知识情境化”等策略,培养起学生的“自由人格、跨学科意识和创造性解决问题的能力”。国际文凭组织主张衡量一门课程是否是“跨学科”有三个标准:“以产生跨学科理解为目的”、“植根于学科思维”、“实现学科整合”。<sup>[20]</sup>这三个标准也有助于我们清晰地认识当前的全球历史教育跨学科趋势。

#### (一)以“跨学科理解”为目的

“跨学科”课程绝不是简单叠加或拼盘混合几门课程那么简单,它期望整合后的课程产生出“跨学科理解”,即加深学生“对周围世界的理解”,增强其“理解能力”。没有跨学科理解的产生,所谓的跨学科就只是臆造了不同学科的联系,既使学生兴趣分散、学习散乱,又致使思维呈现肤浅性。

美国历史课程多以社会科为呈现形态,社会科是典型的跨学科,它整合人类学、考古学、经济学、地理学、历史学、法学、哲学、政治学、社会学、心理学、宗教等学科知识,以及数学、自然科学中一些适合内容,形成有意义的学习主题,增强学生对某些领域的跨学科理解,使其成为一个见多识广、有能力的公民。<sup>[21](P22)]</sup>

加拿大历史课程也试图让学生产生跨学科理解,以分析工业革命在英国、法国、德国、日本、美国的影响为例,探究包括英国为什么首先会爆发工业革命;调查科学、技术和新能源给社会、经济、文化带来的巨大影响;描述工业革命带来的人口增长、从乡村移民到城市以及城市发展的现象;追踪劳动和劳动力的演变,包括奴隶贸易的终止以及移民、矿业和制造业、劳动分工以及工会运动的影响;了解自然资源、企业家精神、劳动力、资本在工业经济之间的联系;分析资本主义作为一个占主导地位的经济模式及其对它的响应;描述浪漫主义艺术和文学的出现以及从发源于欧洲的古典主义到新思想的转变。<sup>[21](P63)]</sup>工业革命的影响在跨学科理念下,其探究的视野是如此之宽、范畴是如此之广,既不是学科知识的“大杂烩”,也没有臆造不同学科的联系,更没有削弱历史学科性,反而更助于跨学科理解的产生。

英国国家历史课标明确提出要有跨学科理解,学生将不断增长的知识放到不同背景中以获取新的历史观,理解本地、地区、国家、世界各区域历史的联系,理解文化、经济、军事、政治、宗教和社会史的联系,以及理解短时段和长时段历史的联系。<sup>[22](P2)]</sup>

芬兰基础教育以跨学科而闻名于世,将跨学科历史课程的重点“放在人类与环境关系上”,从人类文化范畴来理解“文化的多样性”和“国际和谐的意义”。<sup>[22](P174-176)]</sup>

新西兰在规划历史课程中,时刻审视有无跨学科

特征,如“是否说明了所研究的新西兰和更广阔领域社会的多样性”,包括社会、文化、性别、宗教和种族等方面;“计划里有一系列视角吗(政治、宗教、社会、文化、性别、美学、经济、技术、科技)”;<sup>[22](P506-510)</sup>“是否鼓励学生有效地使用信息和通信技术”。

德国北威州旨在通过对“人的思想和行为的条件与范围”的学习,引导学生将其置于社会、时间和空间中加以理解,以及“对人类自古以来就被牵扯入其中的历史联系和过程进行系统分析”。跨学科历史课程就是“思想的沟通交流”,有“交融互惠”的意义,故课程内容涵盖从人们的日常生活到国际组织、国家、社会、经济和文化的宏观系统等领域。<sup>[22](P19)</sup>而巴伐利亚州中等中学历史课标认为跨学科的理解即是“综合性历史教化”,学生通过从不同生活维度来探索人类生活的历史和现状,从而理解相互联系的个人、社会、政治、文化、经济和地理。<sup>[22](P57-58)</sup>

印度历史教育虽注重传统单科历史课程,在全球跨学科趋势下,在某些方面也呈现跨学科面貌,希冀通过跨学科主题学习,学生既能“认知宏观的历史进程”,也能获得“思考其周边具体事件相关讨论的机会。”<sup>[22](P425)</sup>

澳大利亚国家历史课程标准旗帜鲜明地主张跨学科学习,并结合整合的内容,“对跨学科优先发展表现进行评估”。如通过调查原住民和托雷斯海峡岛民的重要遗址和遗址保存、保护问题,来研究其历史和文化,着眼于处理和展示自然和人类的遗存的跨文化理解。<sup>[22](P448-449)</sup>

## (二)植根于学科思维

跨学科理解的产生与学科思维密不可分,也“唯其植根于学科思维,运用相关学科的观念与方法,跨学科理解才能产生并发展”。所以,跨学科的历史课程强调历史思维的充分应用,重视学生像史学家一样思考。总之,“是否深度运用学科思维,是检验‘跨学科学习’质量的又一标准。”<sup>[20]</sup>

巴伐利亚州实科中学历史课程主张历史课接纳各学科的专门方法,与它们协调合作来实现跨学科学习。在强化方面,主张学生“掌握理解现实生活的可靠方法”,如认知其他学科中的经济、社会和政治因素,以及“掌握时间维度的思维”以助推学生“深入理解当前现实生活的结构”,如通过审视综合的历史地理、综合的文化传统和欧洲发展中的延续和变迁,更充分地认知欧洲各国的地理环境、生活条件 and 政治体制等。在结构性思维方面,主张历史课程可与宗教课程结合,帮助学生认识不同宗教的特征以及“了解宗教信仰的社会和政治背景”。或与德语、美术、音乐等科“紧密结合”来了解它们“反映的政治和社会背景”。一言蔽之,跨学科历史课程是“整体学习的一部分”,它植根于历

史思维,运用相关学科方法、观念,产生并发展跨学科理解。<sup>[22](P102-103)</sup>

法国教学大纲认为历史课程的“主题、工具和方法”会提供许多“与其他学科交叉的机会”。与其他科交叉结合,绝不是为了增加知识量,而是提供开阔的历史学习视野,如运用学科交叉的方法能够“寻找知识与能力间恰好的平衡点”,那些“优先的、必不可少的内容”是历史思维能力的基础,进而学生产生、发展跨学科理解,“体会以不同视角审视一般事物”。<sup>[22](P141-144)</sup>

新加坡教学大纲主张历史教育“连接过去与现在”,诉求获得必备的跨学科思维。如基于论据作出历史解释的推断力;提出有意义的问题,发展探究思维,深入认识和理解历史的探究意识;广泛收集和综合运用资料,有效选择并组织史实进行历史探究的条理性;客观中立地研读史料,辩证地分析历史资料与信息的价值的辨析力;深入了解、熟悉国际局面和不同地区在形成过程中起关键作用的力量和因素的见识力等。<sup>[22](P349-350)</sup>

南非历史课程在作业设计方面深度运用学科思维,以展开跨学科学习。如10年级的文化遗产作业“什么是文化遗产”,学生应该考虑到的主题任务包括:什么是文化遗产和公共记忆;作为文化遗产的记忆和口述历史;保护文化遗产、纪念碑和纪念馆的重要性;讨论文化遗产问题和记忆过去的方式,例如遗址、博物馆、纪念碑和纪念馆、家庭和社区;在不同的知识体系内建构纪念载体的方式:纪念碑、网站、仪式、墓地;作为世界文化遗产的非洲人类起源地。<sup>[22](P574-575)</sup>

## (三)建构情境实现学科整合

虽然跨学科坚决反对臆造学科间的联系,但不否认学科间有建立内在联系的可能。如巴伐利亚州文理中学历史课程认为,“基于人类生活现象的整体性”,历史与多学科有整合的基础,其跨学科学习有助于“加深对其他学科内容的理解”。价值观念、宗教发展历史等内容是与宗教和伦理整合的基础;文学和思想潮流的历史背景、各国国情等内容是与德语、外语整合的基础;科学发现和发明的历史背景等内容是与数学、科学整合的基础;地理因素的历史意义等内容是与地理整合的基础;经济体系的发展及其人文历史背景等内容是与经济、法律整合的基础;艺术作品的历史文化背景等内容是与美术、音乐整合的基础。<sup>[22](P81)</sup>新西兰历史教育的跨学科学习与之有类似的思路,它认为历史科之所以能跨学科学习就在于“每门学科都有它自己的历史”。如,英语课程能为文学史研究提供情境、其他语言课程能提供不同语言的史料、科学课程能为优生学及医学史提供辩论的语境、技术课程能提供饮食史和服饰史、艺术史课程能呈现新西兰的早期艺术、可持续

发展教育课程可以提供早期环境崩溃的研究、自然教育课程可以研究历史上对健康的看法、音乐课程为研究提供历史背景。<sup>[22](P508)</sup>

通过学科的整合,不难发现跨学科内容都是根据一定的学科基础,形成探究的情境,引申说就是将不同学科的观念、思维等,基于其内在联系整合成某些主题,进而产生跨学科理解并培养学生的核心素养。总之,跨学科不是简单地围绕某个主题“杂乱无章”地罗列不同的学科知识,而是重在学科内容的整合化与情境化。在这方面,新西兰历史教育比较有特色,所建构出的跨学科学习情境,如具有历史色彩的棋盘游戏、模拟社会网站页面来探讨重要人物对事件或问题的看法、用博客概述历史人物对重大事件或问题的反应、用日志与电子邮件或书信往来以记录一系列历史事件等。<sup>[22](P507)</sup>

日本相当重视整合社会史、文化史、生活史、考古学和社会史等内容,尤其在涉猎当下课题时,更注重情境建构以实现整合。如,“日本列岛中的世界历史”主题,人物、物品、技术、文化、宗教、生活等存在整合的基础,根据情境与主题“选取恰当的事例”整合成教学内容,让学生“发现日本列岛与世界的关系和交流”,通过年表、地图等认识到日本历史与世界历史的联系。韩国历史课程认为历史与学生生活情境密不可分,希冀通过“综合理解与社会生活相关的基本知识”以及与政治、经济、社会、文化现象有关的原理,提高学生“独立解决在社会生活中遇到的问题的能力”。所以,跨学科整合后的情境,学生自然熟悉。如小学3-4学年,学生通过生活地区的自然、人文环境,“理解城市和村落的特征”以及“和其他地区相互影响产生的多种生活方式”;通过生产和消费活动,理解基本的经济生活;通过居民自治,理解民主的原理;通过社会问题,探求切实可行的解决方案。<sup>[22](P208-243)</sup>

#### 四、结语

《反思教育》一书认为,跨学科教育的精髓是“能够引领我们实现创造力和理性,实现共同进步和共同发展的人文主义。”<sup>[23](P47)</sup>其实历史教育学的跨学科研究又何尝不是呢?百年教育史让我们看到了跨学科思想这一遗产,它虽如微弱的星星之火,但谁能断定它将来不会燎原呢?毕竟环视当前全球教育的跨学科趋势,它有燎原之势的基础与条件。

##### (一)学科本意蕴含跨学科研究

对历史教育学性质的理解上,有不同的争议。认为“历史教育学”=“历史”+“教育学”,强调“历史”部分,则史学是学科性质;强调“教育学”部分,则教育学是其学科性质。学科性质顾此失彼地偏重于某一方都有问题:忽视“历史”基因,便无所谓历史教育,历史课与艺

术欣赏课、文学解读课、科技展示课就无异了;忽略“教育”意义,便会沦为“非人”的教育;过于强调史学特性,把史学求真当作历史教育的唯一目的,以讲“真实史实”为能事,与大学历史学教育又有何区别?过于强调“教育”目的,甚至罔顾、捏造历史事实,这样的教训还少么?所以,赵亚夫先生主张“历史教育学”=“历史教育”+“学”,“学”是学科的理论体系,“历史教育”是个独立整体,其基本属性是“综合性(理念、知识、方法、技能)”,越强调历史教育的核心位置,“就越体现多学科交叉和跨学科的特征”。<sup>[21](序言)</sup>

##### (二)学科功能诉求跨学科研究

“人”是历史的主体、“人事”是历史学的研究对象,“基于‘人事’的理解而获得做人的智慧和规范”是历史教育的宗旨。<sup>[24]</sup>换言之,历史教育学是一种“以养成公民智识和健全人格为目标的人文历史教育”,其蕴含的人文、人格、人性乃至公民智识等决定了历史教育必须具有跨学科的性质。因为跨学科视野下的历史教育会“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”,它以“直面人类的文明史整合学习内容”为着眼点。<sup>[16]</sup>毋庸置疑,整合后的人类文明史即历史教育跨学科的结果,因为跨学科的初衷“不是为了使自身成为一个‘杂科’,而是更好地发挥历史教育功能和育人作用”。<sup>[2](P139)</sup>

##### (三)学科面临之问题需要跨学科来解决

当下诸多问题困扰着历史教育,历史学能解决一些问题,但不能解决所有问题,如历史课程论。同样,只依靠教育学也不能解决所有问题,就拿历史解释、时空观念、史料实证等核心素养来说,教育学就无能为力。所以,学科属性仅偏重一方,对问题解决只能捉襟见肘,而走跨学科之路能够不断带来新视野、新课题,这既有助于解决历史教育的关键问题,又避免原地打转的研究,从而提升历史教育研究的学术品味。

##### (四)跨学科更能凸显历史学科特质

有人以化学“稀释”物质的思维看跨学科,诟病削弱了历史学特质。与“稀释”思维恰恰相反,事实上跨学科研究更凸显历史学科性。以山喻之,单学科历史为一单独之山,其教学视野既不能全览所处“山”之貌,也有损赏他“山”之景。跨学科犹如多个“山”构成的“群山”,历史以其他学科为基础,历史也就成了“群山之峰”,其视野与单独之“山”不可同日而语。从“山”变成“峰”,自然突出历史学科的位置,所以,牺牲历史学科特性的跨学科做法要坚决摒弃。

#### 参考文献:

[1] 陈德运,刘波.历史教育学诸概念层次划分与逻辑归位[J].

- 历史教学问题,2019(1).
- [2] 赵亚夫.中学历史教育学[M].北京:北京师范大学出版社,2019.
- [3] 朱有曦.中国近代学制史料·第二辑(下册)[M].上海:华东师范大学出版社,1989.
- [4] 龙门师范学校暂定简章[J].直隶教育杂志,1905(15).
- [5] 北洋女子师范学堂章程[J].江西官报,1906(22).
- [6] 赵亚夫.历史教育学的学术归位与研究的学术化[J].历史教学问题,2010(2).
- [7] 历史教授法[J].教育世界,1904(72).
- [8] 吴绳海.历史教育之本质[J].教与学,1935(4).
- [9] 金兆梓.历史教学的我见[J].教与学,1935(4).
- [10] 雷通群.教学发达史大纲[M].上海:新亚书店,1934.
- [11] 艾伟.心理学在学科教学上之应用[J].心理半年刊,1934(1).
- [12] 王秀南.怎样研究“教材及教学法”[J].读书通讯,1948(166).
- [13] 周发增.论学科教育学的理论基础[J].北京师范学院学报(社会科学版),1990(3).
- [14] 周发增.在“三个面向”指导下的历史教学改革[J].首都师范大学学报(社会科学版),1993(5).
- [15] 蒋梦麟.历史教授革新之研究[J].教育杂志,1918(1).
- [16] 赵亚夫.什么是历史教育学[J].历史教学,2016(1).
- [17] 李黎非.学习历史的目的[J].浙江青年,1937(7).
- [18] 张圣瑜.中学历史教学的职能和革新[J].江苏教育,1935(3).
- [19] 顾潮.顾颉刚年谱[M].北京:中国社会科学出版社,1993.
- [20] 张华.论理解本位跨学科学习[J].基础教育课程,2018(22).
- [21] 赵亚夫,张汉林.国外历史课程标准评介(上册)[M].北京:北京师范大学出版社,2017.
- [22] 赵亚夫,张汉林.国外历史课程标准评介(下册)[M].北京:北京师范大学出版社,2017.
- [23] 联合国教科文组织.反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?[M].联合国教科文组织总部中文科,译;熊建辉,校译.北京:教育科学出版社,2017.
- [24] 徐赐成.历史课程功能构成及其特征探讨——基于《普通高中历史课程标准(2017年版)》的讨论[J].天津师范大学学报(基础教育版),2019(1).

[责任编辑:况琳]

## On the Construction of Historical Pedagogy from the Perspective of Interdisciplinary

——Based on the Academic History of Historical Education and Comparative Study

CHEN Deyun, WU Ye

**Abstract:** Whether from the perspective of a-hundred-year history of history education or based on the current trend of the development of global history education, history pedagogy has shown the characteristics of interdisciplinary. The interdisciplinary exploration of the former mainly focuses on “discipline nature”, “discipline content”, “discipline function”, etc., while the interdisciplinary construction of the latter mainly focuses on “interdisciplinary understanding”, “thinking rooted in discipline” and constructing context to realize discipline integration, etc. The reason why history pedagogy presents the characteristics of interdisciplinary is inseparable from its foundation. It contains interdisciplinary research in terms of its original intention, appeals to interdisciplinary research in terms of its function and needs interdisciplinary solutions in terms of the problems it faces. In terms of its characteristics, interdisciplinary can highlight the nature of history discipline.

**Key Words:** historical pedagogy; history of historical education; comparative research; interdisciplinary