

制定历史学科人格培养目标与 评价方法的一般原则

赵亚夫

(首都师范大学 历史系, 北京 100089)

摘要: 摆正历史学科人格培养的位置,增强学科教育的育人功能,须从人格培养目标和评价手段两个方面去规范。在基础教育领域,强调历史学科的人格养成功能,既是学科教育价值论必须正视的理论问题,也是直接关系到学科教育发展的现实问题。

关键词: 人格;评价;历史教育;人文科学

中图分类号:K-42 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9142(2002)06-0106-06

学校历史教育旨在养成学生的人文精神,提高学生的人文素质。用一句话说,历史学科教育的本质是发展健全的人格。以往我们不习惯从教育心理学的角度去设定人格的养成目标,也不注意从社会环境方面去界定人格教育的价值作用。而是比较习惯从政治理念方面考虑教育对人的影响。结果在教育目标和教育评价两个方面,都使人格教育的实际内容和实在价值难以放在应有的位置。今天,当我们把历史教育明确地归属到人文科学领域的时候,就自然而然地也把人格教育的任务摆在了核心位置。可以这样说,学校历史教育如果不以发展新时代的人格为本位的话,那么,本学科将被视为“闲学”,在基础教育中,也就失去了让所有学生都学习的必要性。

一、人格教育是历史教育的本质反映

历史教育是一种特殊的“人学”。我们这个社会存在着怎样的人类,又由怎样的人类去发展;我

们这个社会上的人类有着怎样的文明和文化^①,社会人有着怎样的公德心和人性品质;该怎样组织和谐的人类社会,该如何相互尊重、相互欣赏;人类如何对待自然与环境、对待宇宙世界,如何掌握和利用知识与科学,如何修炼自己的良心、宽阔自己的胸怀,等等。历史教育不仅要承担如此的任务,而且必须面对如此的课题去做教学内容,并用以突出其学科的教育本质——发展理想的人格(personality)。

如果我们仅仅懂得如何编纂过去的故事,而不懂得故事最要紧的是说什么、又如何去体会和欣赏那里的意义,以汲取经验与精神的力量,历史知识无疑就是故纸,甚至是一堆垃圾。当历史教育从完善人格的立场出发,去精选教育内容的时候,它势必会自觉地创设“造人”的环境、突出时代的要求。“人作为精神是一种自由的本质。”[1](p.29)“‘精神’——人之所以为人的本质——是自由的。”[2](p.56)历史教育就是养成具有自由精神和

收稿日期:2002-09-10

作者简介:赵亚夫(1959-),满族,北京市人,首都师范大学历史系副教授,历史学博士。

①有关文明与文化的解释多种多样。历史教育中的文化概念涵盖很广,通常指人的一切活动。历史教育中的文明概念,则主要指物质创造方面的文化,如制度史等。当然,历史教育还习惯使用狭义的“文化”概念,即只涵盖艺术、宗教和学问等精神文化。本文持广义的文化观念。

独立人格的人的学科。在这里我们剔除“绝对精神”支配的唯心主义的观点,将其片面的真理转换为全面的真理认识,即从人类整个文明历史的发展过程中,整合出“精神认识”的基础。人类对文明的自觉认识,源于其感觉世界所具有的丰富性,“精神”的动力,就是世界的真实存在。人的自由本质,虽说不是纯精神的产物,但是人的社会认识(现实的)和历史认识(过去的)的具像表现却是精神(或言思想)的深刻化、整合化的结果。要知道“为使‘人’成为感性意识的对象和使‘人作为人’的需要成为自然的、感性的需要而做准备的发展史。”[3](p.128)也就是说,我们从事的历史教育,一方面应从高尚的、科学的历史主义出发(主观→客观→主观),去完成合乎生活本身(物质的与精神的)的活动思维创造——合乎时代的精神。因为历史教育也是“以全部感觉在对象世界中肯定自己”[4](p.125)的学科。另一方面,为人类提供社会认识基础的历史教育,也必将在完善自我认识的过程中,起到人的精神解放的作用。正是从立足于人格培养的学科价值论,才使历史教育成为人文科学领域中的核心学科,这一点从基础教育课程的角度看,则具有不可替代性。

强调历史教育中的人格培养,还应当树立整体的教育观,纠正以往片面强调某某功能的教育观。历史教育强调的“人的自觉”,既有精神领域的问题,也有物质领域的问题。但不论怎样说,它关心的核心问题是:人所关心的生存问题——人类自身的发展。就今天而言,历史教育如果只关心“人事”,不关心“人心”;只关心“物质世界中的人”,不关心“人文世界中的人”;只关心“过去的人”,不关心“现实的人”;只关心“社会中的人”,不关心“自然中的人”,那么它就不能诱导人的自觉发展意识,就失掉了自身的教育意义。历史教育的整体观念,首先是由学科的人格教育理念体现的。我们能否在实际教育中充分地把握这一点,直接地反映学科教育的作用,所以万万不能小视。

如今的“历史作为一门学科无非就是我们自身的生活同过去联系起来”。“因为历史知识将引导我们深刻地洞察我们当今的生活和活动的社会意义。通过这种洞察形成我们的行为和品质。”[4](p.97)自然,人格的养成也就成了历史教育追求的最高目标。过去我们只是把这个目标概念化,实际追求的是知识教育。20世纪80年代以

来又太强调学科的能力培养,结果是在提高历史教学地位的同时,也将功利主义观念烙在学科教育中。人格培养始终是个口号,落不到实处,这是历史教育的一大缺憾。当然,如果仔细地追究原因,除了认识方面的问题,还有建设方面的问题。知识教育的程度是可以测量评价的,人格评价就很难。加之知识中心论的影响,更使得人格评价完全被看成是虚的东西。而从国际的角度看,20世纪70年代发展起来的新教育理论,形成了一些行之有效的评价工具,我们有可能借鉴其经验。尤其是在学科教育理念方面,更值得拿来作本土化的实践理论。对我们而言,是如何改变学科教育观念,深化学科教学指导的问题。比如,用知识中心主义的观点看传统的历史教育,知识系统扎实、观点一致鲜明,都是优点。若用学生中心主义的观点看传统的历史教育,无论是“以知识为本”——灌输与说教,“以社会为本”——人被工具化(强调适应性),还是“以成人本”——脱离学生生活,“以教师为本”——课本中心,则是需要纠正的缺点。我不主张将所谓的“知识本位”、“社会本位”和“学生本位”课程或教育模式对立起来,历史教育中的人格养成论,不可能通过某一单一的课程形式来完成,丰富的情感或许源于社会生活经验,主体人格的认知或许更依赖于理性的知识升华,而个性的发展、学科意识的提升,既与学生独立的思考与行为有关,又与熟练的学科技艺有关。历史学科作用于善于思考和行动的人的培养,这使它在基础教育中获得了特殊的地位。

二、人格教育目标与评价目标的关系

人格是一个多义且非常复杂的词,它牵扯到性格、气质及价值观等诸多概念。当今对人格一词的内容解释不下20种。在教育心理学界,行为主义学派、格式塔学派、人本主义学派的学者们,都尽可能地使该词词义符合自己学派的主张。或将它与性格等同,强调它个性的一面;或将它与价值观、伦理观等同,强调人的内在素质的养成。譬如说:“人格是体现个人具有特征性的行为与思想的内在(心理的)及外在(物质的)的诸种体系,并合成一个人特有的内趋力。”(G. W, Allport)“人格是个人诸种态度及行为倾向的总和。它养成个人对周围环境应有的适应能力。”(P, Blas)“人格是存在于个人内部的反映倾向、习惯类型、态度、价

价值观等趋动力的结构体。它们彼此作用,并以此体现个人对其环境的适应能力。”(J. P. Leonard)“人格是个性的认识、感情、意志及身体特征的总和。”(H. J. Eysenck)若从社会学方面看,人格是一个人各种反映趋势的总和。[5](p.217)它既体现个人的精神统一,也将健康的精神与外界作自由而积极的调和。它要求社会中的人要具有一贯的协作精神,具有对人类社会的价值信仰和责任感,并努力使自己通过富有创建性的劳动,更多地贡献于人类的文明发展。

据此,历史教育上讲的人格,势必要将心理学和社会学两方面的概念结合起来。历史学科中的人格教育,即是从行为倾向与反映、情感与意志、道德品质、理想与信仰、知识与理解、精神状态、智慧、自尊以及各种能力等方面,综合培养符合社会发展要求的人文素质。于政治方面说,它合成信仰的内趋力;于心理方面说,它育成健全的个性品质;于行为方面说,它发展多元的适应性;于社会方面说,它成就向上的人生观。所以在制定学科的教育目标时,我们需要了解和把握如下特征:第一,人格的综合性与包容性。即人格是由多种育人要素合成的,包括个人的趣味、要求、学力、体质、智能、习惯、情绪倾向、行为倾向、气质、态度、价值观、适应性、道德观和社会背景等。历史教育由此出发,必然关注自然、社会和历史三个层面教育内容的相互作用与相互关系。不再把历史简单地看成是“时间线索上的各个事件”;或仅仅认识人的社会性(实际上只强调了政治生活与经济生活的作用)的一面,而忽略人的自然属性在其历史活动中的作用;或只是强调人的文明成就,而忽略作为文化的人自身所特有的文化意义与价值。第二,人格诸要素之间的关系是紧密且彼此作用的。因此,单纯地强调哪方面的作用都是片面的。片面的评价结果,不仅给实际操作带来错误的导向,而且往往对个人发展也造成一定的危险。第三,人格既是针对个人而独立存在的,又是不断发展的、且通过社会环境起作用的。因此,人格教育理应持整体的教育观念,并在此基础上导出学科的核心目标。历史教育的人格目标,以培养正确的价值观和人生信仰为核心。

毋庸置疑,历史教育目标是以人格养成为核心的。虽说我们不能太理想化地指望历史教育有完全代替政治和伦理教育的功能,但是我们若能

够较好地把握人格培养目标和评价标准的话,在教育手段上,就可以使我们的教育愿望和教育结果和谐一致。

历史科学属于人文科学领域。^①在思考其学科的教育目标和教育结果的关系时,我们注重如下原则:第一,人格教育是一个过程,而且是一个易变的过程。在实施教育时,需要一定的预见性和导向性。历史学科对人格某方面的评价,皆是相对的和指导性的,是从基本的素质角度衡量的。我们反对绝对的和固化的评价分析,无论是对正在学习中的学生,还是针对作为学习材料的史实和史论。第二,因为人格养成是持续人一生的过程,因此在教育上,我们强调注意个人自我概念的形成和发展过程。如何认识自己和别人,如何对待自己和别人;人们的表达习惯及处理问题的行为习惯,等等,都是历史教育理应看重的。第三,用单纯的观察或单一的测试得出来的结果,往往是不可靠的。人格测试提倡站在综合和整体的立场上,来正确地预见个人的发展趋向。第四,因为人格带有综合性与包容性的特点,所以在针对人格的考查中,必须包含学力和智能方面的内容。

新一轮基础教育课程改革《历史课程标准》将人格教育提到了一个新的高度。其“课程目标三”即“情感态度与价值观”部分,用五个自然段涉及了这方面的内容,其中第二自然段写道:“形成健全的人格和健康的审美情趣,确立积极进取的人生态度、坚强的意志和团结合作的精神,增强承受挫折、适应生存环境的能力,为树立正确的世界观、人生观和价值观打下良好的基础。”[6](p.5)用上述四项原则指导该目标的实施,则目标的外延与内涵皆可以根据教学实际做有效的扩大和丰富。

在谈及人格教育目标与评价目标的关系时,还有一层问题需要说清楚,即知识—能力—价值观的一体性。既然把人格教育作为历史教育的核心内容,无疑价值观教育也必然成为历史教育的支撑点。传统历史教育的标准不可谓不高,但总

^① 这里将学问分为三类:自然科学、社会科学、人文科学。探索隐藏在自然现象中的法则和理论方面的学问,称自然科学。如数学、物理学、医学、化学、天文学、地质学、地理学、生物学等。它的最大特点是,通过实验可以再现自然现象。研究社会各种现象的相互关系、原因和规律的学问,称社会科学。有社会学、经济学、政治学、法学和教育学等。不仅研究社会各种现象的相互关系、原因和规律,而且还注重人类语言及精神等方面的活动,并突出在鉴赏及解释等能力方面的学问,称人文科学。如哲学、文学、宗教学和历史学。

给人隔靴搔痒的感觉,育人的目的与教育的过程始终存在隔膜。近30年来的历史教育一下子跑到了能力培养上去,似乎凡是无能力的标准与评价,就算不得新、算不得科学。再后来一定要大量地消减知识教育的内容,知识反倒成了历史教育的鸡肋。而事实是,哪种办法也没有真正奏效,问题就出在我们把知识、能力、价值观三者对立起来看。心理上、观念上都是要求新的,尤其是口号上更追求时髦,但是观念确实没有根本转变,还是用“分析主义”的模式,谈知识教育的功能、能力培养的功能、价值观教育的功能,而没有把它们做成彼此联系、相互融通且合乎学科教育核心理念的整体教育系统。于是,技术层面的研究成果,说到底还是为了选拔的目的。至于作用于价值判断方面的技术工具要么服务于特定的价值观,要么干脆如同虚设,与学生的社会性发展毫无瓜葛。

总之,人格教育目标必须具有整体性的特点,与此相关的评价目标与技术也必然如此。怎样做到这一点呢?我以为,第一,围绕学科的核心价值观,从公认的社会意识方面找到人格养成的核心概念,如文明、公正、正义、责任、健康与安全等;第二,结合学科的学问特征,确立与学科核心概念相一致的评价指标;第三,历史评价的各级指标需充分考虑到现实生活中的价值引导作用与运作水平。

三、人格目标评价与测定方法

人格评价目标分类,因人而异,因学派而异。日本心理学家牛岛义友采用素质性格(含倾向性、情绪性、意志气质)、社会适应性、自觉的人格性(含态度、趣味等)三分法;大西宪明则从测验的角度分为:气质与适应性(有关个人行为类型及情绪平衡状态方面的测定)、态度、意见、趣味及价值观(有关动机、理想及价值观方面的测定)、道德和性格(有关遵守社会规范、传统及伦理规则、识别个人善良程度方面的测定),也是三分法。桥本重治在广泛地研究了世界上流行的人格概念和测定方法后,提出了八分法[5](pp.220~222),内容如下:第一,气质。指与遗传、素质及体质相关关系的个人情绪反应特性。第二,情绪性。指人格素质方面的情绪倾向。第三,欲望与矛盾。指欲望、纠葛及情结^①等人格的深层次意识机制与相互关系。第四,适应性。指对周围环境的适应能力,以及能够

控制自我行为变化方向的能力。在日本教育界很重视个人与社会之间的均衡关系。在人格养成方面所强调的适应能力,主要是指培养学生的自信心、自制能力。在评价方面,主要分为两类:针对自我的适应性评价(诸如控制自我要求和冲动、客观判断自我才能、性格、长短、容貌等);针对社会的适应性评价(诸如对人的适应性——亲属、朋友、老师、同事、异性等;对社会组织和制度的适应性——学校、年级、家庭、婚姻、职业等;对社会道德、理念和规范的适应性等)。第五,态度。指看问题的方法、思考的方法和行为倾向。它们对人的行为具有指示性,是一种精神或身体的准备状态。第六,趣味性。指对某些社会现象、问题及学习内容所做出的反应。或指在注意社会问题、现象及学习内容时,产生的好奇心和特别的愿望。第七,行为性。指在思考道德问题、形成价值观念的过程中,同时也通过自身实践将其表现出来。第八,道德性。特指对社会道德、理想及社会公德和规范方面的适应性。

这里为我们所借鉴的东西是显而易见的。尤其是在此轮基础教育改革中,与人格教育关系最为密切的情感、态度和价值观,已经作为一项重要的教学目标写进了《课程标准》。我们认识到:“在情感态度与价值观的教育上,要特别注意其心理体验、情感震撼、内心选择、精神升华和外人无法观察与干预的特殊性,充分尊重学生亲身体会与感受的权利,正视学生这种心理与情感体验的差异性,适时、适度地发挥教师示范、熏陶、引导、提示、升华与启发的作用,尽量使学生能在教师的引导下,独立地感受人类历史文化中的精神力量,不断塑造具有个性的、崇高的、独立的精神家园。”[7](p.29)显然,基础教育改革已经深入到了学科教育的深层次,开始注意到从人的发展本身去关心学科的发展。而这一点在几年前还是不行的,直到1999年我在一些文章和著作中反映的有关内容,大都是被删除或改头换面。现在还原历史教育的本质,将人格教育作为学校历史教育的大目标,这真是历史教育界可喜的进步。

不过话又说回来,如果学科教育理论的研究严重滞后于教育理念的话,学科的实践活动势必混乱。比如,我们强调大众的历史教育,第一,要

^① 即 Complex 一词。表示在无意识中被压抑的精神状态。

着重培养态度、情感意志和价值观,并宽厚其能力基础;第二,要把握整体性的历史知识,强调历史知识的衍生性;第三,要追求自己理解的历史,而不是由别人给你的历史。是于个人生活有用的历史。而不是仅为学问而作的历史。如此的历史教育就是人格化的历史教育。因此,我们必须将以往施教中,知识—能力—人格的思考程序,改变为人格—能力—知识的思考程序,以根除作为“闲学”的历史教育基础。那么,我们如何将人格教育目标不落空呢?评价知识的掌握程度,有这方面的工具,而且很好用。评价学科能力的水平,也开发出不少工具,而且成为学科评价的中心。对学科兴趣、态度、情感、价值观怎样评价?它们在学科中的教育内涵是什么?如何制订评价指标呢?①

被纳入到学校教育课程的所有学科,若没有相应的评价手段来支持,人们就会怀疑它的科学性、实用性和可靠性。作为选拔功能的学校课程,自不必去说考试或测定的重要。就是以养成人格、陶冶人文精神为目的的历史学科,若“只学不评(现在是考)”,恐怕也难成为真正意义上的学校课程。仅从规范教师的教育行为和调整学生的学习方向、牢固学习态度方面而言,针对学科特定的教育目标,进行测定与评价都是不能少的。只是我们必须将为了选择的“考试”观念转变为为了发展的“评价”的观念。提升人格评价的地位,目的就是用发展性评价观念代替功能性测评观念,并将历史教育的目的归还于人性的发展,而非功利的学问。这一点于理解与操作下面介绍的有关评价方法至关重要。

1. 问卷法

问卷法是人格测试中最常用的方法之一。它主要针对如下问题进行测试,如正直感、忍耐力、协作性等品性方面的内容;情绪的波动性、倾向性、适应性、依赖性和基本愿望等个性方面的内容;态度、兴趣等价值观方面的内容。试题一般是利用标准式样的选择方式。作为技术支持还可以配备倾向性测验、情绪性测验和适应性测验等手段。其中,倾向性测验的理论依据是精神分析原理。它通过技术性测验来识别某人属于外向性的性格,还是内向性的性格。当然,某人的性格或许是双重的。但在一定时期或一定环境下,通过测验还是可以知道两种性格中哪个更强些。测验

结果可用如下公式测算出倾向性指数(Version Quotien, VQ)。

$$VQ = \frac{\text{外向点} + 1/2 \text{没有作答数}}{25} \times 100$$

VQ在100以上者是外向性格,100以下是内向性格。60~160的范围属于正常。太低或太高都属于异常行为。[8](pp.251~252)

情绪性检验是针对内向性格强的人,用以把握学习的情绪安定因素。适应性检验则是意在把握个人与其环境的调和性。观察的内容面没有特别的限定,大致的内容有:异常倾向、神经质倾向、自尊情感、自卑倾向、自我中心、家庭关系、学校关系、邻里关系等。在当今教育界大力提倡情商培养,并将它引入人格教育机制的时候,能否在教学中把握人的情绪特性,就成了深化人格培养的关键。它不仅是个技术问题,更是个理念问题。如今我们急需建立一套适用于本学科的人格培养目标和测定标准,否则就无法切实地开展这方面的工作。从国外的经验看,这方面的测定与评价工具,在深化学科的认识论和方法论方面有独到的作用。而今出台的新课程评价中“个人代表作品档案”、“观察”、“自我评价”等方法,多少表现出了这方面的倾向,只是感觉其评价意向还不够清楚,评价工具也还不够完善。

2. 投影法

这是在较短时间内,利用特定的工具,参照一定的标准诊断人格的方法。投影的意义在于给予被试者不明确的刺激,并引导出个人的反映,最后达到诊断个性的目的。它以无意识的假说为基础,用特别制作的图形为工具,通过受试者的反映状态,综合分析其性格、情意、适应性、智力状况。一般的分析要点是:语言反映次数、反映时间;对该图形是全部做出反映,还是部分做出反映;其反映图形的基本形态,是凭借色彩和明暗,还是凭借活动性反映;反映内容是体现在下列内容中的哪个方面:动物、人物、植物、风景、事物、解剖、抽象等。

① 国外的相关研究表明,都是兴趣、情感、态度、价值观目标,各学科表述的内容是不一致的。比如在历史学科,兴趣是指对历史问题和内容做出反映时所产生的愿望。评价的作用在于刺激学生产生学习历史的愿望。态度是指看待历史事物、历史问题的方法、思考历史现象的方法以及从事研究的行为倾向,是思考与行为的统合体,用心理学的术语说,是一种精神的身体的准备状态。所以它所设定的评价内容,包括社会态度、科学态度、学习态度等。而针对历史学习的社会态度、科学态度、学习态度,实际上也把情感和价值观教育包括在内了。

还有一种在理论上与上述方法一致的 TAT (Thmatic Aperception Test) 测验法。它是将标准的绘画作为工具,让受试者就绘画内容发表意见。通过对语言化的表述内容的分析,可以掌握藏在受试者内心世界的思考、态度和情感趋向。这对了解学生的价值观有特殊意义。

表面上看这两种测定方法,与历史教育没有什么关系,但如果换个角度,将其与学科的人格教育联系起来,我们就会发现其中的意义。其一,历史文献、文物中存有大量的、各具功能的图画,其中蕴藏的人文教育信息相当丰富,有待我们开发,并使其作用于学生的价值判断。其二,历史教育本身就是研究人的发展及涵养人性的学问,它的学习对象自然是人和人的世界。上述方法提供了深入学习的条件,同时也提供了用于了解人、研究人、解放人的工具。

3. 其它测定法

作业检查法(Performance Test),是从工作方法中观察精神倾向的测验法。形态测验法(Gestalt Test),是通过扮演角色来意识自己个性的测验法。此外,还有针对道德发展的各种测试方法,这里不再多说。仅就作业学习和检查多说两句。作业学习是全面调动学生各种身体感官的学习形态。历来受到教育家们的重视,从夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐,到领导美国和德国新教育运动的学者们,作业形式会有变化,但是在发展中的变化。它没有在学校教育中被削弱,更没有被取消。例如问题解决学习法、构思教学法(学生自发地进行规划、执行、判断的学习方法)、劳作教育等新作业方法,实际上在打破旧有的书面作业观点后,树立了新的学习方式。在新的学习方式下,作业的种类扩展了,有用文章表现的学习活动(作卡片、写感想文、报告书和故事)、造型活动(绘画、模型、动画等)、戏剧活动、统计活动(地图、年表、图表)、田野活动(观察和调查)、实习活动(劳动经验、社会服务等)。20世纪60年代以后,尽管在不同的学科所强调的作业形式不同,但有一点是公认的,在社会学科围绕人的培养与发展,哪一种作业活动都不是孤立存在的。

在利用作业学习活动时,我们要注意的是:提高学生的学习兴趣和好奇心,唤起他们的关心和探究心,提高学习的热情;在历史学科中,必须帮

助学生习得基础的技术和能力,提高学生将这些知识迁移到其他学习中的能力;强调根据自己的生活经验和体验,来理解历史与社会,避免只能说不能做的毛病;根据体验,唤起人类正确的价值观和生活理念;提高把握行动、把握形象、解读符号的理解能力;让学生获得成就感。为此,在作业指导方面,要注意:明确作业目标;所要求的能力,要适宜学生接受;承认作业的差异性;强调学生在作业学习中得到了什么。为此还有必要强化对作业的评价,而不是削弱它。现在的改革被过去的狭窄的、应试的作业概念吓怕了,都尽可能回避这个词,结果是都倾向活动的形式和过程,忽略活动的实质与结果,这样的矫枉过正是不可取的。尤其对历史学科的人格教育而言,不是建立在扎实的作业评价基础上,单一指向“过程与方法”的教育目标,到头来仍然是种空对空的教育。

当然,这里介绍的人格测试方法,更多地是从教育心理学的角度定义的。如何与历史学科充分地结合起来,将它变成本学科的有效的人格测试工具,还取决于能否出台标准化的人格培养目标。本文仅从学科发展的必要性方面,提出人格培养目标 and 测试方法的一般原则,其用意即在扎实历史教育的人格培养任务,拓宽历史教育的学习视野,完善历史教育的发展功能。愿我国的历史教育研究者,能够广泛地和教育学与心理学界的专门研究者携手合作,尽快地编制出符合我国国情的历史教育人格培养目标和测试工具,将历史教育的育人功能落实到实处。这也是此次基础教育改革给学科教育工作者们提出的新任务。

参考文献:

- [1] 黑格尔.法哲学原理[M].北京:商务印书馆,1981.
- [2] 黑格尔.历史哲学[M].北京:三联书店,1956.
- [3] 马克思恩格斯全集(42卷)[Z].北京:人民出版社,1979.
- [4] 佐藤正夫.教学论原理[M].北京:人民教育出版社,1996.
- [5] 桥本重治.新·教育评价法总说(下卷)[M].东京:金子书房,1980.
- [6] 教育部.历史课程标准(实验稿)[Z].北京:北京师范大学出版社,2001.
- [7] 历史课程标准研制组.历史课程标准解读[M].北京:北京师范大学出版社,2002.
- [8] 辰见敏夫.教育评价的争点[M].东京:教育开发研究所,1984.

(责任编辑:肖子)