

## ●历史教育学探究

# 历史教育学的学术归位与研究的学术化

首都师范大学历史学院 赵亚夫

### 一、问题的缘起

“学科教育学”的概念是由原北京师范学院(现首都师范大学)仓孝和院长提出的,初衷是提高“教材教法”(包括课程和科研)的教学和研究水平,突出师范院校的办学特色。按照他的说法,师范院校的“教法课”不能只是围着“中学转”——即中学教什么我们就讲什么,而要瞄准学科教育的前沿,并跳出原“教材教法”的圈子(实际上的苏联模式)。为此,他去美国考察,并为北师院设想了一套发展规划。1986年,国家教委负责人在济南召开的全国高师教学法师资培训工作会议上,明确指出要建立我国自己的“学科教育学”。

1988年,在北京师范学院召开了第一届全国学科教育学研讨会。之后,又在大连、长沙、福州、烟台、上海和北京举办过六届全国性的研讨会。上世纪90年代后期,该活动停止。不过,由于首都师范大学的建议,国务院学位委员会还是将“教材教法”更名为“学科教学论”。

如今,按照国家学科目录分类,“课程与教学论”下辖各“学科教学论”,至2006年,全国较大规模的师范院校都具有了招收硕士研究生的资格。北京师范大学、华东师范大学和西南师范大学成为第一批课程与教学论国家重点学科学校,南京师范大学和西北师范大学是两个二级重点(培育)学科学校。教育部还先后批了14个课程与教学论博士点,包括上述大学在内,另有东北师范大学、湖南师范大学、华南师范大学、华中师范大学、陕西师范大学、山东师范大学、上海师范大学、哈尔滨师范大学、浙江大学。另外,伴随着课程改革,北京师范大学、西南师范大学等,应运而生了分学科的教育研究中心。正是在这样的背景下,学科教学论研究进入2000年以来,获得了相当可喜的成就。

“历史教育学”的起步在20世纪80年代中后期,有长足的发展是在90年代。其中,赵恒烈的《历史教育学》(河北教育出版社,1989年)、金相成主编的《历史教育学概论》(安徽教育出版社,1988年)和《历史教育学》(浙江教育出版社,1994年)、王铎全主编的《历史教育学》(上海教育出版社,1989年)、周发增等的《历史教育学新论》(广东教育出版社,1993年)和《历史教育学》(上海教育出版社,1996年)、于友西等的《历史学科教育学》(首都师范大学出版社,1999年),具有代表性。

从上述作品看,大家有个共识:历史教育学的任务是研究学科教育的全过程,且与实现学生的全面发展密切相关,学科教育学着眼学科教育理论体系的创建。综观现有的研究成果,学者们依然坚持这样的基本共识。但是,前辈学者与此同时存留的课题却没有进步。就整体而言,现在的研究规模、深度和水平还出现了某种萎缩现象,这是令人遗憾的事。

### 二、历史教育学研究存在的主要问题

“历史教育学”的学问系统抑或研究的学术体系,至今模糊不清。其主要原因在于学术概念的混乱和学术态度的散漫。比如,赵恒烈认为“历史教育学”应归在历史学范畴。可是,一方面他的研究问题向来没有真正进入历史学的视野,另一方面他的研究成果也确实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。

著名历史学家白寿彝则主张历史学理论中理应包含历史教育。他强调,不是说要去研究历史学的教育问题,恰恰是历史学本身就有历史教育问题(主要指历史学的社会功能)。同样,他只指示了方向,并没有系统地说明历史学里为什么必须容

纳历史教育这个研究领域。

在80年代,有关历史教育学“学科性质”的争论中,还有交叉学说、边缘学说等,现在则完全消失了。究其原因,一是它不能自圆其说,没有再讨论的必要。比如,交叉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故,也缺乏把握其特征的能力。二是国家出台了学科分类目录,将历史教育学归入教育学。不过,将争论中的一些智慧点与“不必再研究”的道理一并终结,则多少显得唐突!不久前,听到一些年轻教师抱怨,“现在大家热衷做的事,过去都做过了。”过去做过了!谁又能说明做了什么?做的怎样?现在做的是不是一回事?其中有太多的“说不清楚”,皆与上述争论的非学术性有关。事实上,我们太看重现象,而且是相当皮毛的现象,如果静下来把不同学者的同属概念比较一下,厘清各自的观念,再讨论就不会空对空的说了。

纵观过去的历史教育学研究,可以明显地感受到一些带共性的问题。下面列举几个方面。

1. 忽略对学科“教育”价值的深究,过于侧重对“教学”技能的强调。

如前辈学者在创建“历史教育学”时,在力图突破“教学法”观念的同时,依然在原有的“教学研究”基础上强调双边教学的概念,将自主学习能力放在了技能层面,所谓历史教育的社会功能则几乎等于政治功能,此等例子不胜枚举。除赵恒烈清醒地看到了哲学对历史教育学建设有重要作用外,其他学者在论述“学科教育”功能时,除马克思主义的一般原理外,皆不涉猎哲学问题,特别是历史哲学。因而悬置了历史教育学的核心问题——何谓历史教育的价值。即使是赵恒烈的历史教育论,其主旨思想也没有完全超越50年代的意识形态观念。观念陈旧、视野狭窄是历史教育学研究的大屏障,这个问题不解决,历史教育学就很难提升学术品位。于教育现场而言,“教育”无外“宣传”,“教学”几乎等于“备考”,便长期让历史教育学无技可施。在新课改中,又加了一层“无意识的专业性”,诸如过度充实史料、无理地膨胀教学故事等,让中学历史课上到了老师知识盲点一大堆,学生听不懂的程度。原来是一个“政治包袱”,现在外加一个“学术包袱”,老师们为什么要双肩背呢?还是把历史教育的价值给丢了!

2. 因为没有底气研究“教育”,所以不知“论”为何物。

今天的“历史教育学”作品,习惯以这“论”那

“论”来编目,名之曰“目标论”、“课程论”、“教学论”、“学习论”等等,似乎有“论”就有“学”。那么,如此之“论”,是“弥论群言而研精一理”的“论”?还是仅仅讲述教学内容的“论”?或是一种经验型的“教学主张”?前辈学者的著述尽管多为“教学法”,可实在无这般混乱。如今混乱的根由在哪里呢?其一,全书各“论”的内涵和外延皆不一致,故有“论”之名而无“论”之实。其二,“论”的泛滥(“历史教育学”、“历史教学论”和“历史教学法”皆有同样的问题),反映我们对“学”、“论”、“法”的概念模糊。既然“教学论”、“教育学”和“教学法”没有区别,为什么不统一名称啊?既然都是以研究“教学全过程”为目的,为什么让学生们稀里糊涂的毕业了,让新教师缺乏起码的专业训练呢?“历史教育学不是学问”的观念,已经严重地影响到新一代学科教师的专业发展。“今天的师范本科生太不专业了!”如此不感叹实际上也包含了对历史教育学学术性的责难。我们如今炮制出来的众“论”要解决什么问题、能够解决什么问题,不应该深思吗?

3. 对“学”的价值,特别在建构与现代公民社会相适应的“学的体系”方面相当乏力。

正因为我们对这个“学”字(含教学论)建树太少,以致在教科书编写、课堂教学指导、教育评价乃至试题编制诸方面,出现了一系列左右为困的问题。历史学与历史教育学互不搭界乃至排斥,也导致在历史教育实践中,二者都向应试教育投降了。常规的历史课“历史味”越来越淡,可是当我们人为地将专业化的因素渗透越多时,历史教学的困难越大,学生也越是抵触。基础教育的各门功课中最难学的是历史,投入甚大效益甚微,是不争的事实,考试指挥棒越来越绝对化,教学以应试为目的,是不争的事实,学生讨厌历史的程度,已影响到了他们作为合格公民应接受的人文素质教育,而我们却拿不出有效的解决办法,甚至根本没有意识教育价值的存在,是不争的事实。总之,现在的“历史教育学”徒有其表,这里的“学”不是学问的学,不是有学问体系的学,所以不能指导学生为什么学和怎样学。它最缺乏的内容,就是现代的历史教育思想。

4. 历史学与历史教育学两相抵触,致使历史教育学始终不入学问堂奥。

历史学救不了学校历史教育,搞不好它还添乱,教育学也救不了学校历史教育,已有的研究成果和教学实践已证明它只作用于“教学”的表面。比如,新课程下的历史教学,方向和理念都不错,可就

是做不实,教科书变化很大,新观念不少,教师们则教得相当痛苦;教学活动一通热闹之后,学生的基础知识大幅度下降,等等。于是,人们一方面主张回去——依照“通史”一板一眼的教,惟恐学生学少了,自然而然的是找史学的论理。另一方面是强化考试指挥棒——考什么教什么,而且考的越难人们觉得越得要领,这个“难”还是要从史学获得依据。其实,现实已经迫使历史教育学抛弃“教的得法”的老路数,必须寻一条学问的路子,特别是在“学”的体系上专注于学术。当然,大学的研究者首先要有这个自觉,万不能一味跟着中学跑。中学要什么你就给什么,“理论”才被虚化了。现在,大学的历史学研究者确有些人某种程度地服务于基础教育。但他们中的大多数人没有平等的态度、更没有躬身实践的意识。历史学对历史教育学仍然是居高临下,根本没有把历史教育学当成一门学科,更不以说学问了。所以,身份即学问(不管是怎样得到的),学问及通吃(因为中学历史教育是“小儿科”,难道历史学的研究者不能胜任“教导”的角色吗)。更有甚者,是摆出一副鄙视的样子,以为他搞的历史学就是学生该学的历史。结果,在教学和考试两个方面,我们的历史教育和国际潮流仍在拉大距离。另一方面,历史教育学研究者,为了证实自己的历史出身,甘愿扮演历史学的童养媳,只有在被主人过分贬损和排挤后,才像阿Q一样说句自慰的狠话,表示自己也代表一派。但事实是,根本没有能力和自信去做让人看得见、信得过的学问。

结果,教历史的人最滥用的口号是“学史使人明智”,最马马虎虎对付的学科准则也是“从历史中学到智慧”。历史教育学要能够服务于历史教育,就必须具备起码的学术独立性,必须有自己的学问体系和研究法则。在这点上,它与历史学有着同等的学术价值,而且必须聪明地吸收历史学研究成果。

#### 5. 历史教育学不是历史教学法。

历史教育学的初创期,除赵恒烈、周发增在各自的研究中,说明过研究系统外,其他学者大多忽略了这一内容。好像“历史教育学”是“历史教学法”的自然提升,故不需思考研究体系问题,而只需扩展“教学法”的研究范围。因此产生了两个后果:学术体系混乱、概念混淆,时时回到教学法的思路。今天在历史学科杂志上讨论的新旧问题,常常打糊涂的笔仗,其主要原因也在这里。

有人说,面对上述问题,历史教育(教学)者迷盲到家了,笔者亦有同感。有人一再呼吁加强理论

研究,可没有办法、没有路径,更没有方案;有人明确提出“我们的研究要跟着中学走”。于是乎,不少同仁瞄向了试题编制技术、教科书教授法等相当实用的部分。原本就薄弱的历史教育研究,面临枯萎的态势。

笔者强调,大学的历史教学论工作者理应承担理论研究任务,并有责任继承前辈学者开创的事业且超越他们,要有搞学术、做学问的决心,解决一些棘手的、关键性的理论问题。我们不能把自己放的太低,要有高起点。即使我们这一辈人仍然不能完成历史教育理论体系的建设工作,也要使它更进一步,为后面的学者积累更多的研究经验和资源。为此,提出以下两个问题。

### 三、历史教育学的学术归属

20世纪70年代,李政道教授来大陆曾向中国高层解释过自然科学中基础科学和应用科学有着不同的概念和研究领域。他说,从科学上看,基础科学与应用科学不是一个简单的理论与实践的关系,基础科学有自己的理论与实践的体系,应用科学也有自己的理论与实践体系。基础科学研究的对象是自然界的基本规律,应用科学是以基本规律为指导进行创造发明。基础科学的研究成果可以启示或为应用科学的理论和实践提供理论依据或规律性的指导。将这段话运用到历史教育学的研究上,可以有两种理解:就一级学科而言,教育学是基础学科,学科课程与教学论是应用学科;就二级学科而言,学科课程与教学论是基础学科,历史课程与教学论是应用学科。总之,历史课程与教学论抑或历史教育学主要是个应用学科,也有自己的理论和实践体系。找到了学问位置,知道了自己的研究对象,欲建立历史教育的学问体系就容易些,有目的的进门,而不是随便串门。

在“教材教法”时期,《历史教学法》所说的“研究历史教学的全过程”,指的是以教科书(唯一的)为中心的“历史教学全过程”,勉强可以说它有个“实践体系”,但没有理论体系。比如,卡尔曹夫的《历史教学法概论》(人民教育出版社,1949年)、四校合编的《中学历史教学法》(河南人民出版社,1980年)、于友西主编的《中学历史教学法》(高等教育出版社,1988年)等。这里顺便提一句,何炳松所翻译的约翰生的《历史教学法》不在此系列。因为在新中国成立以后,它就不再有影响。以致今天的人



们读它,还有发现新大陆的感觉。

在“课程与教学论”的早期,我们开始探讨历史学科自身的教育、教学理论,除前面提及的赵恒烈、金相成、王铎全、周发增、白月桥、于友西诸先生的作品外,还有相当数量的论文。比如,赵恒烈的《史学和教育》(《史学月刊》,1985年第1期)、《历史教育的哲学思考》(《史学月刊》,1988年3期)、《积极开展历史教育学的研究工作》(《首都师大学报》,1991年第5期);周发增的《试论历史教育学的兴起与建立》(《课程教材教法》,1988年第1期)、《试论学科教育学的理论基础》(《首都师大学报》,1990年第3期)、《学科教育学的研究对象及其性质论析》(《首都师大学报》,1995年第6期);金相成的《关于历史教育学的三点认识》(《历史教学》,1990年第2期)等。这一时期,标志性的成果是提出了“大历史教育观”(《历史教育学新论》,广东教育出版社,1993年),它将大学历史教育、中学历史教育、社会历史教育融为一炉,是具有创新性的观点。不过,由于时代的限制以及时间仓促等多种原因,此时期的研究成果,在理论上不成熟。比如,学科定位不肯定,故对历史教育学的性质界定亦不明确,缺少反映学科本质的核心概念,故没有彻底冲破传统历史教学的基本意识;就其研究内容和手法看,没有脱离传统教学法的束缚等。

进入21世纪的“课程与教学论”,其突破性的成果主要集中在某些研究课题,在结构或体系方面还有待进一步的升华和提炼。本文只着眼学术归属问题,所以借已有的研究成果做些分析。

其一,《历史教育学新论》给出的“内部结构”是:历史教育学,含三个分支系统,(1)历史教育的功能(主要指社会功能);(2)历史教育与相关的学科(包括史学、逻辑学、美学、哲学和认知学科。认知学科包括教育学、教育心理学、历史教学法);(3)历史教育的内部结构(教育对象、教育原则、教育内容、教育途径、历史工作者。每项内容下又分为两至三个层次)。显然,在这个庞大的结构体中,学科的归属并不明确,其中涉及多种学科的交叉,而且这种交叉在层次上“客位”“主位”常常相互游离。比如,史学与逻辑学的位属关系,以及二者作用于历史教育的质量关系等。它的主要缺陷是不易找准历史教育系统的骨干和支点。在实践中,也难于把握重点。其优点是,有“教育”意识,且把“教学法”放到了它应有的位置。

其二,笔者先前采纳日本学者的分类方法。即

将教育科学,分为一般教育学(教育原理、教育史、教育方法学、教育技术学和教育行政学等)、特殊教育(学科教育学、伤残者教育学、儿童教育学等)两大部分。其中,特殊教育又分两大类(或称领域):一类包括国语教育学、社会科教育学、外国语教育学、数学教育学、理科教育学;二类包括美术教育学、体育教育学、音乐教育学、家政教育学、技术教育教育学。其中,社会科教育学包括历史教育学、地理教育学、政治经济教育学、哲学和伦理学。在此次基础教育改革中,我们也采用了“课程领域”的概念,这与上述的分类方法是一致的。

这是较规范的科学分法。历史教育学依此理应建立何种的理论与实践体系一目了然。比如,在社会科教育学中,有三个各自独立且又相互联系的学问系统。(1)社会科教育原理(包括教育史、教育的本质与性质、教育的目标与内容、教育比较等);(2)社会科教育方法(包括课程论、方法论、教学论、学习心理学、实证研究等);(3)社会科教育内容(教材编纂学、教材内容论、教育内容基础论、教科书研究等)。也就是说,建设历史教育学的理论体系在此不在彼。社会科教育理论是针对公民社会(或民主社会)之主体——全体公民——而产生的教育理论,因此该理论作用于具体的学科实践体系时,其知识的选择和深化程度,都不是传统的历史教育观所能对应的。比如,我们不能将历史学理论直接地运用于历史教育,但是历史学理论又是深化历史教育理论所必需,在它们中间有个桥梁,便是历史教育理论=历史教育学。传统上认为,有了历史学知识就有资格在基础教育中教历史,这是相当落伍的想法,因为现代中学并不需要“历史学的教育”。将历史考试“历史学化”,更是徒劳的、有伤历史教育根基的。让历史学凌驾于历史教育,模糊历史与教育的关系,甚至借“考试文化”的威势,把“试题”与“学习”乃至把“学习”与“教育”等同起来的舆论和做法,都是对现代历史教育理论和实践无知的表现。

无疑,历史教育学需把历史学作为知识基础,它毕竟是“历史”教育。但是,历史教育可以直接跳过历史学直面历史。一言以蔽之,不是历史教育要不要历史学做支撑,而是要怎样的历史学来支撑。陈腐的、与现代公民意识和人格养成相左的历史学,历史教育就毫不犹豫地抛弃它。这已成为国际历史教育的共识。

另外,现在的历史学除了面对大学的课程和教学外,它本能的拒绝历史教育(与吕思勉、顾颉刚、

周谷城那个时代大不相同)。在学科目录中,历史学所属的研究领域中,没有历史教育。尽管国际关系学所属政治学,但历史学包容它,历史教育则无此殊荣。像历史研究、史学理论这类专门杂志,也不会有历史教育理论文章(与国际依然不同)。奇怪的是,基础教育中的历史若出一点问题,史学家就出来了。谁敢改变它、削弱它,大家就嗷嗷叫。取消历史课程,更是谁都不敢做的事,而宁愿历史课摆在那里。更有甚者,历史课一旦“出错”,就是政治错误!可是,平时没有人关心它。即便师范大学历史专业有门“历史教学法”,也是聋子的耳朵——配的。它的硕士、博士学位授予权都与历史学无关。故此,历史教育在历史专业里,是没有任何名分的,这也导致它的研究水平长期在低水平徘徊。凡从事历史教学研究的学者,都希望自己是“搞历史的”;中学历史教师也认为自己是“历史学的传播者”。然而,他们都是历史教科书的传声筒。理论一点说,历史教育学介乎于历史(学)和教育(学)之间,知识是历史(学)的,操作是教育(学)的,至于里面有多少“学问”的成分和质量,则“另当别论”。

面对长期以来历史教育者与历史学的单相思关系。笔者主张历史教育学的双归属(权宜之计),即希冀历史学更广泛、深入地参与历史教育学的建设。从学问的内容系统看,历史教育学应与史学理论及史学史、考古学及博物馆学、历史地理学、历史文献学、专门史、中国史和世界史并列。从国际视野看,历史教育是一门相当专门的学问,如同其他专门的历史研究一样。比如,笔者的国外同行,在上个世纪70年代就研究历史意识问题了。即学生是怎样知道历史并内化为自我意识的。90年代,他们又将历史意识研究提升到历史认识,注重考察学生在接受历史知识的各种环境、历史时空的形成与学生看历史的关系,如何还原历史现象和做历史解释,等等。而我们的历史课实际上没有“历史教育”只有“历史教学”,而且是很不专业的历史教学。除一些众所周知的原因的外,历史教育从未被学术归位也是一大要因。

历史学若不是闲学,而于现代公民意识养成有独特的效益,就不可避免地要借助教育的功力(或功利)。在现代社会(国家)中,历史学是否脱去了“资政”与“清议”的衣钵,与它作用于历史教育的深度和广度密切相关。

在学术归位方面,我们不需再议——“历史教育学”当属教育科学,所以需要我们在教育方面多

下理论和实践的功夫。但是,就“专业”而言,需有历史学(笔者称为“原动力”)的参与。“历史教育学”的“内容理论”需要历史学,历史理论对历史教育理论和实践的影响越来越大,这两点都被国际历史教育界反复证明。我们需要将历史和教育做精道的整合,这有助于历史教育学理论体系和实践体系的形成,特别是当我们把这两个体系完全作用于“专业”二字时,历史与教育本身就需要在两条专业线上交合。

#### 四、历史教育研究的学术化

历史教育研究的学术化,关乎历史教育的生存与发展。它若只面对中学的实际状况,就叫有生存无发展。这里所说的学术化,既要立足于现实,找准问题,解决问题,又必须超越现实,使理论能够指导实践,创生服务于公民社会建设的有效的学校历史教育。历史教育学的“学”,关乎历史教育理论体系和实践体系的建设,即“学”=“体系”。创建“教”与“学”的新体系,自然要有理论,要讲学理,故当以学问来做。

笔者考察了1989年至2007年出版的10余种《历史教育学》和《历史课程与教学论》,认为除极少数考究学术外(如余伟民主编的《历史教育展望》,华东师大出版社,2001年),大部分作品缺少应有的学术标准(不包括对历史教育学的不同认识)。比如,谈“课程论”,写的却是课程演变、结构之类,俨然和过去的教学法相同。历史学科课程该不该研究课程开发、课程构成、课程设计、课程模式、课程评价、课程管理呢?凡经历新课程洗礼的人,都知道这是关键性问题。该不该包括课程标准的研制?注意:不是解读《标准》,而是研究《标准》。经过新课程的历练,我们很容易有答案。为什么明明叫“历史课程论”却要绕开这些问题呢?大概有几种原因:(1)不熟悉课程理论,故不知从哪里论;(2)了解课程理论,但缺少研究,故不宜触及理论问题;(3)原本就认为,课程论一类内容是从教育学那里借来的,不需要我们深究,只是借用它的外壳,在里面加入历史学习内容即可;(4)没有能力将历史学知识和教育学知识融通,故只能隔着两层皮、三层皮的写;(5)根本无认识。至于概念混乱,或偷换概念者,以第5种情况居多。

所以,历史教育学研究到了非学术化不可的时  
(下转第100页)

⑨《太平御览》卷二百四十四,第1156页。

⑩祝总斌著:《两汉魏晋南北朝宰相制度研究》,第288页,北京,中国社会科学出版社,1990年。

#### 参考文献:

- [1]唐长孺.魏晋南北朝史论拾遗[M].北京:中华书局,1983.
- [2][唐]房玄龄等.晋书[M].北京:中华书局,1974.
- [3]万绳楠整理.陈寅恪魏晋南北朝史讲演录[M].合肥:黄山书社,1987.
- [4]桑原鹭藏.中国法制史论丛[M].东京:弘文堂,1937.
- [5][梁]沈约.宋书[M].北京:中华书局,1974.
- [6][宋]司马光编著.资治通鉴[M].[元]胡三省音注.北京:中华书局,1956.
- [7]余嘉锡.余嘉锡文史论集[M].长沙:岳麓书社,1997.
- [8]安田二郎.六朝政治史研究[M].京都:京都大学出版会,2003.

(上接第126页)

候。我们要有意识地杜绝胡编乱造的“历史教育学”和“历史课程与教学论”不断出笼。所谓胡编乱造,不是指“历史教育学”、“历史课程与教学论”的不成熟现象,不是指有这样或那样的缺点,但努力创新并确实有新意的作品,而是指毫无研究、采用糅糊和剪刀拼凑的作品,以及大量剽窃他人研究成果急功近利的作品,以及只挂名不負責任的作品。历史教育学的学术化,首先需要好的学术环境,需要学者具有严谨、负责的学术态度和学术规范,其次才是学术途径和方法。

在本文的最后,为早日实现历史教育学的学术化,笔者提出两条路径:(1)分出研究层次。历史教育学要以研究本学科的教育原理(或理论体系)为己任,其中又以研究学科教育价值为核心。历史教学论是实用理论部分,它支撑教学的实践体系。历史教学法则是学科教学论的操作系统,属于教学技艺的研究范畴。三者一体多面,上下分明,在学术研究范畴方面不能混淆。(2)细化上述三个部分的研究范畴、内容和基本任务。比如,历史教育学要明确其在基础教育课程领域中的位置、教育价值、理念、

性质、功能、目的和内容等;历史教学论要明确其课程实施的规范和环境、教学目标的分类与落实、教学内容的顺序与范围、教学过程与方法、教材与教科书、教学评价与管理等。

历史教育学、历史教学论和历史教学法,最贴近历史学的部分是历史教育学,理论性最强的也是历史教育学,对实际教学产生本质影响的还是历史教育学。所以,历史教育学所言的“研究历史教育的全过程”(尽管这种说明很笼统)与历史教学论所言的“研究历史教学的全过程”不一样。前者是个大系统,关乎所有历史教育的所有上位问题。历史教学论和教学法则是它的子系统,重在历史教学具体的实施和操作。

暂且先这样理解,“教育的全过程”是针对理论体系而言的,解决为什么教、为什么学的问题,指向学科教育价值;“教学的全过程”是针对实践体系而言的,解决如何教、如何学的问题,指向学科教学原理。至于历史教学法则不能说是“研究教育或教学的全过程”,因为它只是达成教育、教学过程的手段和工具,它是否有效需要看历史教育学和历史教学论在其中如何发挥作用。