

数字时代公共史学视域下的教育史研究

刘来兵, 苏琛翔

摘要: 数字时代背景下教育研究的传统范式依赖和路径窄化问题愈加凸显, 致使在学科体系、学术体系和话语体系建设中缺乏基本的概念审视和自主知识体系支撑。在博采众长的基础上, 公共史学以其学科融合和视野下移的特性给教育史研究注入了新的活力。结合全球视域下公共史学的发展态势, 挖掘其在范式革新、社会需求、个体意识等方面对教育史研究的深层内涵。通过对公共史学在学术、功能和受众维度之于教育史研究的路径探索, 推动实现数字时代教育史研究的范式转换、场域重构与受众扩大。公共史学视域下的教育史研究, 不仅创新了从教育知识生产到价值传播的逻辑过程, 还回应了在史料多元化与公众历史意识觉醒的双重诉求下, 如何通过学科融合与智能技术适配优化教育史学的社会服务能力, 为建构具有中国特色的教育史学术体系贡献力量。

关键词: 教育史学; 公共史学; 范式转换; 学科融合

中图分类号: G40-09 **文献标识码:** A **文章编号:** 2096-6660(2026)02-0028-11

我国教育史学科经数代学人赓续努力, 理论品性不断提升, 学科体系日益发展, 但教育史学究竟是以客观还原历史, 还是以回应现实教育问题为导向, 成为影响当前教育史发展的两种范式。“教育史学元研究的兴起推动着教育史学理论研究向纵深化发展”^①, 教育史学开始关注学科体系建设与范式转换, 并在理论研究与实践应用方面寻求新突破。20世纪70年代美国史学界受“普遍论”和“特殊论”争论以及学生就业困难情况的影响, 开辟“公共史学”(Public History)新领域, 将历史学和公共事务结合, 让具备史学研究能力和素养的毕业生进入公共领域, 拓宽了历史学的应用范围。“公共史学”的提出是教育史学科建设提升实践应用属性的契机, 对教育史学的实践品性提升具有指导意义。

基金项目: 2025年度教育部哲学社会科学研究重大专项项目“中国共产党创新理论引领教育学自主知识体系建构研究”(2025JZDZ050)。

作者简介: 刘来兵, 华中师范大学教育学院教授、博士生导师(武汉 430079); 苏琛翔, 华中师范大学教育学院硕士研究生(武汉 430079)。

^① 刘来兵著:《视域融合与历史构境——中国教育史学实践范式研究》, 华中科技大学出版社2013年版, 第6页。

一、全球视域下公共史学滥觞何以阐释

“公共史学”起源于20世纪70年代的美国史学危机。加州大学圣芭芭拉分校的罗伯特·凯利（Robert Kelly）和韦斯利·约翰逊（G. Wesley Johnson）等人率先提出并很快在美国史学界引起轰动。凯利在《公共史学的起源、现状和前景》中首次将“公共史学”界定为雇佣历史学家并运用历史学研究方法在学术界之外，比如政府、私人公司、媒体、历史学会和博物馆等，甚至私人领域的运用。^①这意味着公共史学的应用不局限于传统学术研究中心，而是面向社会公众、对接公共事务。许多大型企业汇编了自身历史记述，他们认为，聘请专业历史学家研究和撰写其历史，也是在选择学术受众。这一选择为公共史学提供了重要的分析视角。^②此外，当时恰逢美国经济“滞胀”时期，经济、政治、社会等方面的挑战接踵而至，经济危机导致就业情况欠佳，人文学科毕业生面临前所未有的就业问题，这也促使传统史学寻求新出路。

伴随着公共史学的发展，美国学界分别在1978年和1980年推出专门收录公共史学研究成果的学术期刊《公共历史学家》（*The Public Historian*）并成立“国家公共史学委员会”（National Council on Public History），开辟了全新的史学研究平台。1974年，美国俄亥俄州举办第一届“国家历史日”活动，该活动在20世纪80年代成为全国性活动，旨在引导中小學生参与史学实践，这也可看作美国公共史学实践先导的表现。“国家历史日”这类活动的出现，在很大程度上将公共史学的公共性和公众性在学生实践教育中予以应用。

公共史学虽起源于美国，但影响早已遍及世界多国。1992年，澳大利亚公共历史中心和新南威尔士州专业历史学家协会创办《公共历史评论》（*Public History Review*）；2009年，德国柏林召开了关于美德两国的公共史学会议；2015年，在中国济南召开的第二十二届国际历史科学大会（CISH）上设置了与公共史学相关的议题和分会场；2017年，牛津大学出版社出版了《牛津公共历史手册》（*The Oxford Handbook of Public History*），对不同国家和地区的公共史学发展形势进行了分析；2019年，德曼托夫斯基（Demantowsky）出版了《公共历史与学校：国际视野》，该书以世界各地学校和公共历史为重点，研究学校、学生、教师和政策制定者与公共史学家之间的关系，并对德国、南非以及俄罗斯等国有关公共史学的研究进行了整理；2022年，沃登·乔安娜（Wojdon Joanna）出版的《波兰的公共历史》（*Public History in Poland*）对波兰公共史学实践和发展的各个方面进行了整理。

国际上对公共史学的理解和发展方向主要分为两种：一种是官方的，同政府部门建立密切联系并将公共史学应用到解决社会问题中，如在政府部门设立某些职位提供给研究公共历史的学者，让其参与到社会治理当中——强调公共性，这种情况以美国为主；另一种是非官方的，学者通过面向社会公众、企业、团体普及历史知识并利用公共史学技能提供有偿服务，通过和博物馆、大型企业、基金会等组织合作，聘用公共历史学者为发展顾问，达到为团体或私人服务的目的——强调公众性，这种情况以欧洲为主。需要注意的是，实际发展过程中两者相互包容，在此是根据公共史学在两个区域作研究和发展特色的区分，只是美国部分区域由于早期受

^① Robert Kelley. Public History: Its Origins, Nature, and Prospects, *The Public Historian*, 1978 (1).

^② Christopher J. Castaneda. Hire Writing Contract Business History, *The Public Historian*, 1999 (1).

政府的鼓励进而与政府合作较多。

历史与社会最直观的联系形式是各种纪念馆、博物馆等历史空间场域及信息传递媒介，这也使得公共史学的公共性与公众性得以发挥。澳大利亚学者保罗·阿什顿（Paul Ashton）和宝拉·汉密尔顿（Paula Hamilton）认为：“我们需要注意纪念化作为一种文化过程的转变，作为纪念的一种表现，不仅仅是纪念碑作为物品的历史；有记忆和纪念的历史，其意义也有相应的变化。”^①我们将客观发生的历史称为“真历史”，它的发生不受记忆影响。人们需要在“真历史”的框架下对历史“记忆细节”进行挖掘，并通过将“历史记忆信息”具象化来满足公众对历史知识和历史情感的需求。这种需求并无严格标准，“对许多人来说，历史是一种业余爱好而不是生计”^②，因此大部分人对历史的了解仅停留在历史知识的获取，对是否经过考证并不关心，但对此类历史知识的渴望终会有一个需求饱和状态，即人们的好奇心得到足够“历史记忆”的满足后便不再持续追寻现实意义。公共史学恰恰是将公众聚焦点从“历史记忆”的单向维度转变为“历史记忆—现实意义”的双向维度。

美国作为公共史学的率先发起者，在公共历史普及的“公众性”和解决现实问题的“公共性”方面发展较好；德国和埃及对公共史学的关注聚焦在历史教育方面，他们力图转变对待历史教科书的态度，希望将历史从书本中解放出来，让更多个体意识参与到历史建构中去。“公共历史是教育的一个重要领域，它教导人们了解他们的过去”^③，让“学术性”与“公共性”更好地融合。此外，公共史学也表现为“历史知识”的推广。希腊学者帕纳约蒂斯·加特索蒂斯（Panayotis Gatsotis）提出公共史学在历史教学中需要注意的四个因素：了解学生生活环境；通过多渠道激发学生对历史知识、意识等方面的讨论；教师自主决定是否应当利用创新方法以打破传统封闭性教学模式；学生在校期间应当接受公共历史教学课程。^④我国学者在20世纪80年代初已对公共史学进行关注。1982年，罗荣渠在介绍美国历史学发展动向时提到“公共历史学（Public History）或实践历史学（Practice History）”的概念，将其归结到“群众性历史教育活动中”“注意到其公众性和教育性的特点”。^⑤此后，公共史学不时见于学术研究。王瀚明将其归为三类模式：第一类是以历史为内容的文娱作品，如历史小说、电视剧等；第二类是公共史学的应用性使用，偏向实践；第三类是以人民大众为对象，强调民众参与的“口述历史”。他还详细分析了公共史学和学院派史学在美国的关系，较早提出跨学科发展对公共历史学的意义。“公共史学的研究领域是十分开放的，它需要的自然科学和其他学科的知识技能也异常广泛。”^⑥在概念引入的同时，也有学者注意到史学的公共性和实践性。蒋大椿所谈的“应用史学”，据其内涵来说与后来的“公共史学”较为相似，在一定程度上可以看作“公共史学”

① Paul Ashton and Paula Hamilton. *Places of the Heart: Memorials, Public History and the State in Australia Since 1960*, *Public History Review*, 2008(1).

② Armita A. Jones. *Organizing Public History*, *International Public History*, 2018(1).

③ Heba Abd el Salam. *Public History in Egypt: The Power of Public History in Protecting Cultural Heritage*, *International Public History*, 2020(1).

④ Panayotis Gatsotis. *Public Debates, Public History, and School History Curricula: The Greek Case*, *International Public History*, 2023(1).

⑤ 罗荣渠：《当前美国历史学的状况与动向》，《世界历史》1982年第5期。

⑥ 王瀚明：《美国公共史学》，《史学理论》1989年第3期。

在中国的一种演变源流,他认为,“应用史学既可以为一切现实领域服务,则其具体服务途径便是丰富多样的”,并且提出了“基础史学和应用史学,实各有千秋,而且二者常常相互渗透”的观点。^①进入21世纪,史学界对公共史学的讨论一度陷入沉寂,直到2010年前后才重新被学界所关注。公共史学在国内之所以出现这种情况,笔者分析有两点原因:一是因为作为学术讨论的“公共史学”引入难以并入传统专业史学实践活动;二是因为21世纪初正处于经济发展迅猛时期,社会对公共史学所表现出的公众参与历史建构的需求程度不够,公众精神文化需求还未完成转变,仍停留在“投喂式”的传统历史知识获取阶段。不过也有部分学者前瞻性地看到了公共史学的未来发展前景,意识到公共史学发展的非官方性及可能会遇到的问题,如公共史学对传统国家叙事和集体叙事提出的挑战,认为公共史学发展对政治具有敏感性等。此外,公共史学也带来历史话语权是否会被重新定义的问题,这是基于后现代主义衍生的表现。后现代主义对史学界产生的影响在很大程度上催生了公共史学的产生与发展,同时也带来了学术话语权分散的问题,基于此,历史学者应主动适应并提出应对方法,而不能闭门造车。^②陈新提出,“前一转折(1800年前后)令历史写作转向资产阶级与精英化史学;后一转折随着后现代主义史学思潮的普及,令专业历史学转向公众史学”^③,他认为公众史学是公众在反思自我历史意识和历史认识生成的情形下所进行的历史表现与传播,职业历史学家具有不可替代性,并从史德、技能、综合能力和前沿定位四个方面就如何培养公众史学家进行讨论,提出公众史学发展具有双面性,引出体制内历史教育如何应对自媒体背景下的历史知识生产与传播的问题。^④

二、公共史学之于教育史研究意蕴何在

公共史学作为历史学与社会需求碰撞的产物,时刻提醒史学研究不能脱离现实的关怀。对教育史来说,公共史学的价值与意义在于通过引导研究者重新审视传统研究范围,进而将学术视野面向广大人民群众,从公众需求的角度思考社会功能的彰显,同时也提醒教育史研究者思考如何应对公众历史意识觉醒过程中产生的对历史话语权的冲击问题。

(一) 促进范式革新:推动研究范围转变以整合史料来源

首先,传统教育史研究长期受困于“制度—思想”二元论的学术窠臼,形成了以国家教育政策演进与精英教育思想嬗变为主轴的学科体系。这种本质主义的研究范式在知识生产层面衍生出三重认知困境:第一,在本体论维度,将教育史简化为制度文本与思想谱系的机械叠加,导致教育主体的实践性存在被遮蔽,教育活动沦为缺乏能动性主体的静态结构分析;第二,在方法论层面,固守文献考据与文本诠释的单一范式,缺少对史料的考证环节,造成研究视野的自我窄化;第三,在价值论层面,陷入线性进步史观的认知窠臼,过度追求教育规律的抽象提炼,既忽视教育实践场域中多元主体的互动图景,又漠视社会文化语境的动态形塑作用,最终形成封闭循环的知识生产机制。这种学科危机实质上反映了传统史学范式在解释现代教育现象时的理论失能,因此,“教育史学界有必要不断地进行学科反思,应当清醒地认识到学科自身

① 蒋大椿:《基础历史学与应用历史学》,《上海社会科学院学术季刊》1985年第1期。

② 黄红霞:《后现代主义与公众史学的兴起》,《学术交流》2007年第10期。

③ 陈新:《从后现代主义史学到公众史学》,《史学理论研究》2010年第1期。

④ 陈新:《“公众史学”的理论基础与学科框架》,《学术月刊》2012年第3期。

存在理论贫乏、体系不周的弊端”^①。

其次，公共史学视域下的史料范畴重构引发了史学认识论的转向。传统史学长期秉持的文本中心主义，实质上是前数字时代媒介技术规训下形成的认知范式，其将史料窄化为以语言文字为载体的文献系统，导致研究者习惯在文本表层进行理论建构，却忽视对史料生成机制的本体论追问。史料的本质属性在于其历史证明功能，即所有能够确证过往存在形态的物质载体皆应纳入史料范畴。在信息化技术革命前，以纸质文本为核心的史料系统确实承担着历史记忆的存储与传承功能，但这种技术规训催生了严重的路径依赖：史料研究必须经过文本化转译才能进入学术场域，由此形成的“书写历史”垄断格局，不仅导致历史研究日益专业化、封闭化，还造成历史知识生产与社会公共需求的结构性断裂。当历史学蜕变为专业阶层的“人文科学”，其社会功能必然被消解为抽象的“以史为鉴”箴言，最终使历史认知沦为脱离现实的思维操练。对此，有学者提出，学术研究只是历史学的提升部分，不是全部。在历史学只有历史记录的时代，需要强调历史的科学性；但科学性过度膨胀，成为唯一存在，就会压制其他类型历史学的存在，也是不正常的。^②教育史范式革新需突破方法论困境，重构史料认知，整合多模态历史数据，打破史料边界，构建学术逻辑与大众记忆的互文关系，实现专业研究与社会参与的统一，兼顾学术性与公众性。

最后，公共史学倡导的学术视野下移，凸显了历史知识生产的主体性维度。相较于传统史学对精英话语的依赖，教育史具备独特学科特质：既聚焦历史文献本体论诠释，还依托“历史—现实”双向解码机制，实现教育智慧的当代转译。在全球教育治理范式转型、本土教育实践价值重构的双重挑战下，这一学科特质获得新理论动能，教育史研究亟须突破“书斋史学”封闭性，将视域拓展至教育实践场域的主体性重构。在此背景下，教育史研究呈现三重核心范式转向：第一，研究对象转向，从制度史、思想史的宏观叙事，转向教育生命史微观探测，结合量化分析与教育叙事，建构普通教育者与受教育者的行为互动谱系，以“教育生命切片”研究还原教育场域主体性存在；第二，研究方法论突破传统史学实证主义桎梏，搭建教育学解释传统与史学实证传统的对话机制，其“双重主体性”特征让研究天然具备现实转化机能；第三，学科功能从历史知识存贮向教育实践赋能演进，不再局限于“以史为鉴”，而是通过重构历史认知图式，为教育场域主体性觉醒提供理论支撑。由此，教育史研究者兼具教育实践历史记录者与教育智慧当代阐释者的双重知识身份，这是区别于普通历史研究的核心所在。

（二）关注社会需求：推动学科融合以优化教育史的社会功能

公共史学的实践性价值主要体现在其对社会文化需求的回应机制层面。作为跨学科实践领域，公共史学通过方法论层面的学科整合，搭建起历史知识生产与社会运用之间的转化通道。这种实践转向对教育学学科发展具有特殊启示：教育学作为兼具理论建构与实践要求的学科，既肩负着知识体系创新理论使命，也承担着人才培养与社会教化的实践功用。在当前全球治理格局重构与国内社会转型交织的背景下，教育领域已然成为各种社会思潮博弈的前沿阵地，其产生的复合型社会问题背后，折射出的是深层教育机理的失衡。就教育史而言，这种现实困

^① 周洪宇、中国昌：《新世纪中国教育史学的发展趋势》，《华东师范大学学报（教育科学版）》2007年第3期。

^② 钱茂伟：《当代公众历史记录：由人的生活存在而文本存在》，《河南师范大学学报（哲学社会科学版）》2021年第2期。

境构成双重拷问。第一,学科定位维度。在传统史学研究范式遭遇后现代思潮解构、教育学分支学科快速分化的双重压力下,教育史研究亟待解决学科边界重构问题——如何在保持学科本体属性的同时,实现与教育学其他子学科的功能协同。第二,学科发展维度。面对史学研究的社会功能弱化趋势与教育实践需求持续增长的结构性矛盾,教育史学科需要探索新型发展路径:既要突破传统史学实证主义范式对现实观照的局限,又要规避跨学科融合中可能出现的学科本体性消解风险。由此引申,教育史学科正面临学科建制合法性与知识生产有效性的双重考验,前者涉及历史教育功能在当代教育体系中的价值重估,后者指向历史知识供给与社会发展需求之间的动态平衡机制构建。

从学科需求视角审视,公共史学对教育史研究的价值诉求集中体现在对“公共性”维度的理论重构与实践拓展。其公共性特质可拆解为三重向度:其一,问题导向的公共性,即以社会普遍关切的公共教育议题为研究内核;其二,方法论层面的多元整合,强调跨学科研究范式的系统运用;其三,研究主体的广泛参与,突破传统学术共同体的边界限制。教育作为具有显著公共属性的社会子系统,贯穿个体社会化全过程,各阶段均存在亟待解决的教育公共性问题。既往研究多聚焦职业教育、特殊教育等专业领域,虽在应用层面取得进展,却未能充分彰显教育史学的社会功能与历史解释力。事实上,对公共教育议题的史学观照本质上构成一种深层的现实关怀——教育问题的公共性不仅体现在其社会影响广度,还在于其与经济社会环境、意识形态变迁及文化传统间的复杂关联。这种多维交织的特性决定了教育史研究必须突破学科壁垒,构建复合型方法论体系。具体而言,需要系统整合管理学、心理学、经济学等学科的理论工具,深度解析教育过程的历史演进逻辑,借助统计学方法量化教育政策的历史效应,运用法学视角考察教育制度变迁的基础规范,通过政治学理论阐释教育权力结构的历时性演变。

从历史需求角度看,教育史的社会功能要反哺其学术功能。教育史学者应当建构现代教育空间和教育活动,运用口述史、生命史、心态史等发掘个体教育经历。同时尝试改变传统独立研究模式,以跨专业团队形式对数据和史料进行整理,运用信息技术平衡好质性研究和量化处理。公共史学强化了教育史跨学科建设的程度,丰富了其研究模式。针对研究模式的单一化的问题,在中国教育学会教育史分会第9届学术年会上,学者指出,教育史研究要吸收社会科学研究一切先进的研究手段与研究方法,特别是历史学、哲学、社会学、人类学和民族学的研究方法,实现研究范式的新转变。^①然而,受各种因素影响,近些年的教育史研究似乎仍局限在传统教育内容上,缺少学科研究“走出去”的勇气和聚焦各类学科方法技能的突破,尝试所谓的交叉学科研究者往往不求深入理解其他学科,从而在平等对话的意义上促进本学科的实质性成长,而是将其视作本学科成长的手段与工具,进而片面套用其他学科概念、方法等。^②因此,教育史社会功能的实现需要培养大量复合型学术人才,这种跨域人才会聚研究模式,有别于传统的仅通过迁移其他学科研究方法回归本学科的单核心学术活动,强调多核心知识体系互补的培养理念。

^① 洪明、黄仁贤:《“危机时代”的教育史学科建设——中国教育学会教育史分会第9届学术年会暨第6届会员代表大会综述》,《教育评论》2004年第6期。

^② 杨俊铨:《化解教育史学科危机的可能性策略——基于“超学科”研究的视角》,《集美大学学报》(教育科学版)2020年第2期。

（三）聚焦个体意识：正确引导公众历史意识觉醒以应对话语体系冲击

首先，公共史学研究范式的当代复兴，根植于数字媒介时代主体性觉醒引发的话语权重构。在个体话语权充分释放的自媒体传播语境下，传统史学研究的精英叙事模式遭遇根本性质疑。既往以王朝更迭为轴线的传统历史叙事，本质上是权力话语对历史记忆的规训装置，缺陷在于将历史书写窄化为政治精英的专属场域，造成“历史叙事中沉默的大多数”这一认知困境。这种历史认知的结构性失衡表现为双重遮蔽：在历时性维度，将历史进程简化为权力更替的线性叙述；在共时性维度，消解了普通民众作为历史能动者的主体地位。然而，每个生命都构成历史本体论层面的存在——既是历史经验的承载者，也是历史意义的创造者。对教育史而言，这种认知转型具有双重启示：在本体论层面，需要突破传统教育史将受教育者客体化的固有认知，正视教育场域中双向度的主体关系，即每个教育参与者都兼具知识接受者与文化传播者的双重身份。在方法论层面，公共史学倡导的微观史学取向，为教育史研究提供新的方法论路径。通过聚焦个体教育实践中的生命经验，既可缓冲宏大叙事对历史细节的消解，又能建构“微历史”与“大历史”间的对话机制。因此，公共史学的理论价值在于历史认知范式转型，当个体从历史客体转变为历史主体，历史书写便超越了简单的经验记录功能，升华为个体存在价值的自我确证过程，这正是历史对人类主体性的终极馈赠。

其次，在当代复杂信息化语境下，公众历史认知呈现显著分异特征。这种现象的生成机制可从双重维度进行学理解析：其一，从认知实践层面考察，历史作为思想方法论工具，其认知范式存在主体性差异。基于“以史为鉴”的经验诉求，个体往往通过生活经验对历史文本进行意义重构，这种主体介入导致历史认知呈现阐释学循环特征——当历史知识经过个体认知图式的过滤与重组，历史解释的共识便被留存了下来，其意义因此而得到彰显。其二，从史学理论发展脉络审视，后现代史学对历史书写的解构性冲击构成了重要动因。一方面，后现代主义消解了历史解释的权威话语体系，使历史阐释从史学家的专业垄断走向多元主体参与；另一方面，新史学思潮引发的碎片化研究趋向，在拓展微观史学视野的同时，客观上增加了个体意识在历史认知中的权重。这种双重变奏对教育史学科产生双重效应：作为兼具历史属性与教育属性的交叉学科，教育史研究既需正视受教育者历史主体意识的觉醒，构建主体间性的历史教育范式；又需警惕历史虚无主义、民粹主义、历史阴谋论等极端思潮对历史教育话语体系的解构风险，处理好技术赋权与认知分异的共生现象。

最后，对公众历史意识觉醒过程的正确引导至关重要。当代“历史热”现象既折射出公众历史意识的觉醒，也暗含解构历史真实性的认知风险。这种双重性要求教育史研究者必须承担起专业“守门人”的学术责任：一方面要警惕消费主义等对历史知识的娱乐化改写，通过开展历史真实性的甄别工作，运用实证研究方法维护教育史学的学科品格；另一方面要主动介入公共领域、了解公众需求，构建面向大众的历史知识转化体系，将碎片化的教育记忆升华为具有解释力的历史叙事。在此过程中，研究者更要把握三个实践维度：其一，建立动态监测机制，对教育舆情中的历史误读及时进行学术干预；其二，开发分层级的知识传播模型，使学术成果既能满足专业共同体的研究需求，又可转化为公众可理解的文化产品；其三，构建双向对话通道，在坚持历史客观性原则的前提下，吸纳公众的教育经验进入研究视野，使教育史学既保持学科独立性，又能有效参与教育的社会治理过程。

三、公共史学之于教育史研究何以可为

作为教育学与历史学交叉学科,教育史常陷入“史性”与“教育性”失衡的困境。研究偏重史学考据,现实关怀弱化,学科效用模糊。公共史学的引入则为其提供了新路径,在坚守史学求真的前提下,以多元方法重构教育生活:贯通历史与现实,既保持学术功能,又彰显实践价值。

(一) 学术维度:数字人文驱动下的范式革新与边界重构

1. 方法论重构:数字人文驱动的研究范式跃迁

技术普及加持下,个体数字生活的碎片化态势愈加明显,传统的教育史方法论得以重构。“如果说对于过往或古代史研究,材料的沉默更多是因为材料的缺失,那么近现代史等领域则更可能是‘碎片’化史料大爆发,学者研究时无法囊括多数史料造成的。”^①这就要求不论是研究对象还是时空维度,教育史研究都应形成一种新的方法论架构。首先,在数字人文驱动下,教育史研究对象的边界被不断拓宽。从制度化、思想化教育史转向涵盖私塾史、家训史、行业传承史、教育生命史等“大教育史”研究系统。其次,数字人文对教育史研究的时间维度产生了扰动。史学研究应当作为教育史研究的一种方法,尤其是在当前史学“考据化”趋势愈加强烈的氛围下,教育史对当下研究的关注则显得越加突出,正由“关注过去”到搭建好连接当下和未来的桥梁。同时,结合数字文明下的信息史料,通过多模态研究范式将线性叙事转化为动态知识图谱,使教育话语变迁中的权力博弈、文化渗透等隐性维度得以可视化呈现。最后,数字人文加速了空间维度的超越。如果说时间维度的跨越为教育史对接当下提供了“准许”,那么在数字技术迭代背景下,通过跨时空教育历史的对照,则重新定位了中国教育现代化在全球教育史中的节点位置。这种范式跃迁要求研究者掌握“数字考古”能力,在数据洪流中辨识教育史演进的深层逻辑,实现从线性叙事到数据动态可视化的范式跃迁。

2. 规范性保障:技术伦理框架下的学术规范校准

技术理性崇拜下,需要以技术伦理规范学术研究,规避认知极端化带来的价值虚无与秩序解构问题。一方面,史学研究的微观转向与公众化范式迁移,促使传统实证主义客观性的本体论预设遭遇解构性质疑,引发历史认识论合法性的学理反思。公共史学的“公众性”和史学的“真实性”之间似乎存在着一种矛盾——受众的扩大化是否意味着史学成为失去其真实性变得同市场商品一般完全以公众需求为导向?史学上的真实性是较为复杂的概念,“教育史研究所谓的‘真实’指的是教育史研究应该在充分挖掘史料的基础上,使历史叙述尽可能贴近第一个层次的‘事实’,即教育史研究应尽可能保证确有其事或实有其事”^②。这牵扯到史学中的另一重要问题:历史能否被真实地客观认识?虽然历史知识和历史解释都受到史家史观的影响,但并不意味着历史被披上神秘主义的外衣,因为历史本质上是人类的活动,它包含了人类的创造活动和创作活动,史学家受史观影响进行的历史解释应符合现有资料和研究原则的逻辑,其对历史知识的建构源于对历史真实性追求而提出的合理性推导。同时,史家本身也在创造历史,“他相信自己的认识能力在不断地提升、不断地进展。有了更好的历史经验之后,他对于

① 梁晨、李中清:《从微观数据到宏观历史:作为桥梁的数字史学》,《中国社会科学评价》2021年第2期。

② 陈露茜:《教育史是什么》,《浙江大学学报(人文社会科学版)》2017年第6期。

收集到的历史事实的解释能力会进一步增强”^①。另一方面，生成式人工智能引发的历史记忆认知解构与算法形塑的伪史叙事，消解史料真实性根基。在生成式人工智能技术迭代与普及的背景下，历史记忆的模糊化与解构现象日益凸显，其技术逻辑中潜藏的虚构叙事机制导致大量伪历史知识被系统性生产，这不仅折射出数字时代技术理性与史学实证精神之间的张力，更暴露出技术介入历史认知场域引发的本体论危机。

（二）功能维度：数字孪生与生命叙事的记忆再生产

1. 生命叙事：教育生命记忆的数字化激活与情感联结

从历史维度看，教育承载着人类生命记忆的传递功能，而传统叙事方式受限于时空边界，难以实现生命经验的动态延续与多维互动。“教育空间是社会关系的产物”^②，因此无论是现实教育空间还是数字教育空间，反映的都是教育生命之间的互动。数字技术的介入，为教育生命记忆的保存与激活提供了新的可能。一方面，通过人工智能等技术对个体的生命故事得以结构化存储与智慧化分析，可以形成可追溯的教育记忆库；另一方面，通过虚拟现实、增强现实等技术搭建的沉浸式叙事场景，突破现实空间桎梏，使历史事件与个体记忆产生跨时空共鸣。“作为记忆主体，即教育参与者而言，无论是日常记忆还是文化记忆，其形成的学校记忆，往往都是碎片化、非系统的。”^③而这种数字化激活不仅是对传统教育叙事模式的革新，还是对生命记忆的深度重构。通过技术手段将碎片化的个体经验转化为系统化的教育资源，实现从“记忆存储”到“记忆再生产”的周期跃迁。从教育哲学维度看，生命叙事本质上是对生命意义的探寻与表达，它以情感传递的方式彰显着生命主体间的人性高度。“教育作为一种张扬主体性的方式，更应在技术加速度的时代浪潮中有所作为。”^④数字化技术通过精准推送与个性化交互，使教育叙事从单向灌输转向双向互动。学生既是教育生命记忆的接受者，也是教育叙事过程的参与者。这种主体性重构打破了传统教育中“知识”与“生命”的二元对立，使教育过程真正回归生命本身，既延续了教育传承文明的历史使命，又回应了数字时代对生命主体的情感需要。

2. 多学科赋能：智能适配的教育史融合研究

公共史学的勃兴为教育史学科体系的结构升级提供了内生动力。在知识生产范式革新的背景下，以问题意识为内核的跨学科整合机制成为理论创新的关键进路，“融入历史学、社会学、文化学、解释学等多学科元素，能够使教育史学科的成果更为丰富，更具现实意义”^⑤。公共史学通过重构教育史学的问题域，将社会教育现实需求嵌入学科建设逻辑，推动教育史研究突破传统学科边界，与政治学、社会学、文化人类学等学科形成多维对话空间。这种基于社会教育问题导向的学科交叉实践，不仅拓展了教育史学的解释框架（如教育生活史、教育身体史等新兴领域的涌现），还通过方法论层面的范式创新（如口述史、田野调查与数字人文技术的综合运用），实现了学科知识体系从封闭性自洽向开放性协同的结构转型。美国历史学家阿

① 陈新：《史家与读者——论历史认识中的主体》，《复旦学报（社会科学版）》2018年第2期。

② 周娜：《空间转向：教育史学研究新视野——第41届国际教育史学大会侧记》，《世界教育信息》2020年第5期。

③ 刘大伟、周洪宇：《学校记忆的意涵、价值及其建构》，《教育研究与实验》2021年第3期。

④ 邹红军：《数字化时代的主体性危机与教育应对》，《教育研究与实验》2024年第1期。

⑤ 章小亮：《对教育史学科困境的再思考》，《宁波大学学报（教育科学版）》2017年第3期。

兰·梅吉尔(Allan Megill)指出:“除了作为‘纯粹的’历史学家来帮助阐述一种学科范式之外,历史学家也有机会成为一种‘混合型’或‘复合型’历史学家,为除了职业历史学家以外的其他人提供历史知识和历史观点。”^①在这种“复合型”人才培育过程中,教育史学通过吸收公共史学的实践品格,既强化了学科回应现实问题的学术自觉,又通过交叉学科矩阵的构建,形成了更具解释张力与社会效度的理论生长点,推动教育史学科从单一性发展到多元共生生态系的范式跃迁。

(三) 受众维度:参与式史学构建教育记忆共同体

1. 公众协同共创:教育史研究的参与式转向

公众参与式并非强行创造群体,而是对传统史学受众的引导和规范,对史家主体与史学受众之间关系的重新界定。“把握史学受众要注意到问题的复杂性,特别是他者受众面向的问题复杂性。自我受众毕竟还可以划归史家主体性范畴,而史家与他者受众之间的关系真正意味着史学的存在和效用。”^②教育史的公众参与应注重平衡职业的专业化和多样化,兼顾史学的专业性和公众参与的广泛性。在专业方面,我国有庞大的教育工作群体,教育史学有广阔的实践发展空间,据教育部《2022年全国教育事业发展统计公报》数据表明:“全国共有各级各类学校51.85万所,各级各类学历教育在校生2.93亿人,专任教师1880.36万人。”通过聚焦教师群体,吸纳各阶段师生共同参与教育口述史的讲述和书写,立足当地特色,结合自身经历,将个体教育史和校史、地方史结合,形成以高等师范院校为引领、中小学为阵地、师生群体为生力军的教育史学实践模式。教育公共史的群体建构重点是激发历史研究者和参与者价值理念的转变。公共史学要求思维对实践活动产生反思,“公众史学教育的终极目标不只是简单地让学生有就业机会,而是培养学生终身受益的公众史学技能和素质,以及一种特定的思维模式和职业品德”^③。

2. 开放普史生态:从史料封闭到公共知识基座建设

建设良好的普史生态,是教育史实现其公共属性的社会基础。当前,史学普及正由传统的学校空间和文本载体向数字空间和超文本载体转变,历史正成为大众触手可及的东西。然而,相较于自然科学的确定性和客观性,历史普及存在着极大的灵活性和主观性,在流量经济主导下,资本逻辑催生“标题党史学”“戏说史学”等异化形态,导致公共史学场域呈现“知识通胀”与“价值稀释”的悖论。重构开放型普史生态体系,需要以史料普及为门槛,实现从封闭的专业化生产向协同化的生态系统演进。首先,推动史料数字化开放。“教育数字化作为现代教育发展的重要趋势,是数字技术广泛运用于教育领域的深刻体现。”^④教育史研究应当依托人工智能文本识别、语义分析技术对教育史文献进行结构化处理,建立包含古籍档案、口述史料、影像资料的多模态数据库。其次,加快推进史料在数字态基础上的公众开放。史料是普史的基础,客观真实的史料呈现才能激发人们对历史真相还原的欲望,反之则会陷入历史虚构,

① [美] 阿兰·梅吉尔著,黄红霞、赵晗译:《历史知识与历史谬误——当代史学实践导论》,北京大学出版社2019年版,第311页。

② 冯强、周采:《史学受众与教育史学》,《教育学术月刊》2013年第5期。

③ 李娜:《连接学生与历史实践——公众史学在中国的教育体系建构》,《学术研究》2014年第8期。

④ 魏文松:《我国推进教育数字化的内涵阐述、实践探索与发展路径》,《现代教育管理》2024年第12期。

使历史记忆恍惚。最后,开放的普史生态建设仍然离不开史学专业人才培养。当前,公众所获取的历史知识几乎都是经专业人才梳理和校对后的产物,原始史料的开放如果不伴随专业人才队伍的同步发展是难以在公众当中被重视的。

结语

认识到历史与当下息息相关,在关注当下意义的基础上引导公众参与历史创作,是人民史观的重要体现,对中国厚重的历史积淀而言意义非凡。教育史兼具历史与教育双重属性,不应仅局限于历史知识考据与解释研讨,还要留存鲜活的当下教育实践,为未来留存回望载体。正如学者指出,21世纪教育史学需着力发挥指导教育改革、预判教育发展趋势的作用。^①公共史学既是满足公众当下需求的学术应用活动,也是留存史料、助力学科建设的文化实践活动。史料内涵广泛,既包含着历史事件的有形文字记录,也承载着记录者的无形史学观念。公共史学发展不能盲从西方“叙事”范式、仅改变写作风格,还应重视个体意识觉醒对历史研究的深远影响,明晰人人都在创造自身历史。公共史学对教育史的指引,并非让史学陷入无规范的相对主义,而是专业引领下的全民参与。针对参与过程中因认知差异产生的观点分歧,教育史学研究者需要肩负起历史责任与时代使命,提升专业能力,严守职业道德,保障研究的专业性与规范性,建构新时代具有中国特色的教育史学术体系。

(责任编辑:李 卯)

Educational History Study from the Perspective of Public History in the Digital Age

Liu Laibing, Su Chenxiang

Abstract: In the digital age, traditional paradigm dependence and path narrowing in educational history study have become increasingly prominent, resulting in a lack of fundamental concept and independent knowledge system to support the construction of disciplinary, academic and discourse systems. Drawing on previous practice, public history has infused new vitality into the study through interdisciplinary integration and downward shift of perspective. By examining the development of public history within a global context, this article extracts its implication for the research in terms of paradigm innovation, societal demand and individual consciousness. By exploring the path of public history in academic, functional and audience dimensions for the study, this article promotes paradigm shift, field reconstruction and audience expansion of the study in the digital age. Educational history study from the perspective of public history innovates the logical process from educational knowledge production to value dissemination and responds to the question of how to optimize the social service capability of educational history through disciplinary integration and intelligent technology adaptation under the dual demand of diversified historical materials and the awakening of public historical consciousness, thereby contributing to the construction of an educational history academic system with Chinese characteristics.

Key words: educational history; public history; paradigm shift; disciplinary integration

^① 周洪宇:《21世纪中国教育史学科发展前瞻》,《华中师范大学学报(人文社会科学版)》2023年第5期。