

● 国外中学历史教学

美国历史教学的研究视野

新疆师范大学历史与民族学院 王继平；首都师范大学历史学院 赵亚夫

弗雷德里克和兰尼的《走进历史教学》一书,理论深刻而不艰涩,视野宽阔且不繁杂,注重联系教学实践,强调理论转化。全书226页,由理论背景、计划与评估、说明三部分构成,内容清晰透彻,易于理解和操作。本文仅从理解历史课程、课程组织、养成历史思维能力等方面做些评介,以资我国的历史教学研究者参考。

一、怎样的历史教学对学生是有用的

如何理解基础教育中的历史课程,直接关系到诸如课程开发、课程构成、课程设计乃至教学效果等一系列关乎学科教育质量的大问题。

本书在“历史教育目的”一节中,坦率地指出,所有教师都希望“不把历史简单地看作是一门必修课程,或是学生必须忍受的一个为了毕业不可不走的程序。”他们应该关心这样两个问题:“到了期末,学生对历史应有什么样的理解?毕业后,他们能够记忆犹新的人类历史还剩下什么?”为此,教师理应“使自己的学生有兴趣投入到历史学习中来。并认识到,我们不可能强迫学生学习历史,而是通过参与活动,让学生与过去的事情产生联系,就像他们被邀请到历史中来。”因为,学生学习历史的兴趣,依赖于教师的教学目的。其一,教师需要将学生已有的文化认知作为基础,用于他们对历史的理解;其二,教师要认识到民主共和制在美国历史中的持续角色。作者在此强调民主原则是永久性的。然而,“尽管美国人民在头脑、心理和行动方面的民主观念是根深蒂固的,但依然需要教师认真对待,并有效地将其纳入到学生的学习视野中。因为民主原则

不只属于过去。它既体现美国人民对历史传统的继承,也必将从历史学习中获得保障和健全。”所以,历史教师理当“深思熟虑地把历史知识、历史思维和积极的人格组合成自己的教学计划、历史解释和教学评估系统中”。显然,基于如此的教育目的所进行的课程开发和设计以及所追求的教学效果,远超越学科本位或知识本位课程的单向灌输。

那么,如何在历史教学中扎根民主信念呢?在“将历史转化为课堂实践”中,作者列举了历史教学所涉及的10种要素:(1)理解民主、民主政府和民主社会的系统;(2)对宪法及公民社会的认识;(3)发展与胜任民主国家义务相适应的知识和参与能力;(4)发展在民主体制下应有的公民道德和行为;(5)在行使权利时有将知识和技能以及行为和道德整合起来的能力;(6)发挥学校课程应有的民主特质;(7)理应为学生提供参与教学并进行民主式学习的机会;(8)在教师指导下展开开放式的民主讨论;(9)教学过程中就民主和公民权利展开的国际比较;(10)教师应对自己的民主知识和技能(特别是阐释民主制、公民社会的优点)作有效的准备。

“为什么学历史”的理由,这10大要素回答的甚为清楚——为了培养美国民主共和制的维护者、继承者和发展者。抑或体现公民教育的主旨。历史教学依然以政治史为核心,但此政治不再是孤立的政治发展线索;历史教学依然强调事实,但无论视角还是方法都不是历史学的简单复制。总之,历史教学必须体现国家主导的价值观。而在我国同类作品中常用的“用历史唯物主义观点阐释人类历史发展进程和规律,培养和提高学生的历史意识、文化素质和人文素养”,“从不同角度揭示人类历史发展

①②Frederick D. Drake, Lynn R. Nelson: Engagement in Teaching History: Theory and practices for Middle and Secondary Teachers. Pearson education 2005.P.76, pp.91- 94.

的基本过程”等表述,则显得有些空泛。不是观点不对,而是不够鲜明具体,不是立场不对,而是不那么确定。美国人把民主主义作为历史课程的思想基础。一是民主思想贯穿于美国历史的全部;二是美国人既把民主的价值观看作是自己的重要遗产,也把它放之于四海而皆准。我国的历史课程把历史唯物主义作为指导思想,但只是哲学基础而已,在实施方面还鲜有操作性目标。

如果说,纵向地看人类社会的发展就是历史,横向地看人类社会的发展就是社会的话,那么美国基础教育的历史课,就是纵横交错的。按照课程领域划分,它属于“社会科”(Social Studies),而且是主干课程。与单一的历史课相比,它要求教师有义务引导学生追寻历史。同时,更强调教师必须帮助学生带着问题学习,而不只是满足于阅读历史文本。这些问题包括:社会是怎样变化的,并因什么原因而改变?社会之间的竞争由哪些因素导致?社会中的各种组织是如何诞生的,它们如何赢得并保持自己的权利?政治或社会冲突是如何爆发并如何解决?经济繁荣的原因和结果是什么?为什么人类社会如此多样化?宗教信仰怎样与政治、社会、文化和经济发展发生关系?个人和社会组织在社会变化中发挥什么作用?历史学家依据什么解释历史事件?等等。如此的历史课,容易为学生提供参与历史的机会,容易激发学生探究历史的热情,容易拉近学生与历史之间的距离,也更容易达成国家所制定的教育目标。当然,它对历史思维、批判性思考的要求也更高。据此,深化历史学习意义,便可进一步解释以下问题:

1. 历史是什么。

历史是对过去的部分真实的解释和不完整的叙述。作者强调:“致力于把历史教成它原本发生时

的那种状态的教师,实际上混淆了历史和年代学(包括对时间的思考)的关系。尽管年代学对历史研究很重要,但它只是学科的一部分而非全部。掌握对时间的思考方式,旨在理解由时间引发的变化。”“一般情况下,学生相信时间顺序就是时间思考方式。然而,这只是线形的直观记忆。作为历史的专门技能这可能令人满意,但它不能解释历史事件。教师必须判断历史的关键转折点,并吸引学生加入历史研究。”

另外,作者引证了多种材料还原“历史的含义”,试图就“历史究竟是什么”的问题给出明确答案。诸如:“它使人们有能力去判断人类的行为和设计。”“每一个新生代必须用他们自己的方式重写历史。每个历史学家不能满足于给老问题找出新答案,而必须修改问题本身。”“历史是说过、做过的事件的回忆。”还有,“想象力和准确性是历史学家和学者型教师的基本特征,但这两个特征都不能确保对注意力的控制。”“历史学家和历史教师必须意识到自身的局限,包括偏见和不能掌握全部资料。对历史原因的任意解释,不可能做到言之有信。”要实现“与事实存在一种交流”,就要“在找寻可能的真相时,使当代与过去存在一段永无终结的对话”。即历史叙述与历史真实相关。“无论过程多么复杂与间接,通过它我们可以接近真实。所以,历史学习必然包括文献调查。没有原始文献以及它所论及的故事,历史就不存在。”所谓“做历史”,就体现在对材料的质疑。“做历史”的过程,也是教师促进学生理解真实的过去,并为他们营造分享历史认识的机会的过程。

2. 历史教学不是教授历史学本身。

历史教师必须具有将历史与公民教育联系起来的能力,这与历史学家的工作明显不同。“历史给

自20世纪80年代以来,我国学者出版的各种历史教育学、历史教学论和历史教学法著作,对此在表述详略程度上有较大差别,但在陈述角度和立场上大致相仿。究其基本原因,皆以遵循《教学大纲》和《课程标准》的定位有关。然而,“大纲”和“标准”的表述方式极为简略,以致让人怀疑它的专业性(如去掉“历史”二字,所有文科都适用)。比较国外的相关文本都比我们写得直接而肯定。特别是美国,无论是国家颁布的全美历史科标准,还是州颁布的历史科标准,都不惜篇幅阐释学科的学习价值和意义。

②该词由日本人用汉字译出。最早译为“社会学习”和“社会研究”。以后,又翻译为“社会科”。因为直译为“社会学习”,不反映该课程的实质,又容易造成误解。“社会研究”亦模糊,且“研究”二字,既非原文意思,也不符合教学实际。“社会科”的“社会”是“人文社会科学”的总体,“科”代表“学科群落”,即“社会科”表明此课程是“人文社会科学”知识的整合性课程。在汉字区,我国的香港、台湾地区,以及新加坡、韩国,都借用了“社会科”这个词。只是我国大陆没有统一,有“社会科学课程”、“社会”、“社会学习”、“社会研究”、“社会科”等多种提法

③④ Frederick D. Drake, Lynn R. Nelson: Engagement in Teaching History: Theory and practices for Middle and Secondary Teachers. Pearson education 2005. p.11, p.12, p.20, p.21.

学生提供了解自己的机会。这种机会会使他们清楚地认识到,自己在当下政治和社会环境中所承担的责任。”引申说,历史在促进学生公民能力方面的作用有:解释政治环境的证据;理解真实信息在公共政治中所起的作用;公正判断和解释过去和现在的背景等。

当然,历史教学与历史学一样,都强调对历史独特性的认可,以及把历史知识融入于对细节的理解。但是,与历史学不同的是,历史教学在培养“通识性智能”方面,追求个人对历史意义的判断,承认出自个人目的的好奇心,并以此为基础理解历史观点和事件。“通识性智能”还具有平衡传统主义和现代主义两种对立势力的功能。传统主义出于自己对过去的不可复制的知识的热爱,现代主义则偏重于使用时空观点。这种智能由历史思维和其他学科的基础性思维合成,既是公民能力发展的先决条件,也是并列条件。据此,历史作为核心课程的地位更为耀眼。

3. 公民智能与公民行动能力。

美国的历史教学强调核心准则,即历史是公民生活的基础。这意味着,当学生思考当代社会所遵循的原则时,强调“理解过去的精确设计比得出令人信服的观点更为重要”的观点。历史思考是公民好奇心的根本。“民主社会的公民,需要在使用信息时保证学术诚实,而不是为了在讨论中赢分使用带偏见的信息。学习历史就是为了在历史环境中,帮助学生参与历史思考的过程,而不是仅仅让他们复述事实。”所以公民智能,把历史知识作为理解民主思想的基础。

另一方面,公民智能不是独立的智力实体,而是由几个不同且同等重要的水平要素所组成的智力结构。诸如由累积事实、收集信息的能力构成的第一层水平,由分类和整理信息的能力构成的第二层水平,以及由发明、创新、想象的能力构成的第三层水平等。它们皆与《全美历史课程标准》提出的思维水平吻合,并作用于公民的行为能力。

二、怎样的主题学习可以转化为有效教学

以主题方式构建历史课程有历时法和共时法两种方法。历时法是指按照时间顺序展开同一主题的内容。比如,考查家庭的演变及在社会进步中承担的角色、科学技术对人类社会发展的影响等。共时法是指对同一时期的不同主题进行横向比较的方法。比如,对美国南北战争前十年冲突与合作、政治理念、科技与创新、社会变革模式等方面的因素进行综合考察。无论是历时法与共时法,都避免出现平面的历史观。它们要求为学生提供立体思维观念,并促使他们所构建的历史记忆更加牢固。

以共时法为例,试看其在教学中的运用。首先,作者举例说明采用该方法比较时,应避免的三个错误。第一,把一个历史范例定义为“标准”事件,作为比较的基准。第二,忽略让学生通过案例考察历史细节,或过于注重细节而误导学生。第三,只从历史时间方面进行比较。比如,“全球化果真发生在最近吗?一个有力的论据可以证明,美国是欧洲殖民时代的一部分,自1492年距今已有数百年的历史。1703年,圣彼得堡的建成,也是沙皇彼得大帝向西方学习后,集西方思想、科学和技术于一身的明显标志。”所以,将历史时间孤立起来看,就会得出有偏见的历史结论。如果我们能够避免上述错误,并将其原则转化为有效教学,就不能不关注以下观点:

1. 历史课堂是一个开放系统。

历史教学具有创造性,教师理应为其设置一个开放性——是什么与为什么(而非应不应该或不可能)——的思考架构。比如,在给学生资料之前,要提出一个关乎历史重要性的问题,以刺激学生的好奇心,及赋予学生考证历史证据的动机。

作者强调,历史分析源于历史学家研究素材时,所寻找和思考的内容。犹如他们会集中注意历史证据和历史理解的可信度。所以,历史课堂教学也应该是开放的,其程序可以是:(1)引发思考——

Frederick D. Drake, Lynn R. Nelson: *Engagement in Teaching History: Theory and practices for Middle and Secondary Teachers*. Pearson education 2005. p.23, p.25, p.90.

赵亚夫:《国外历史课程标准评介》,北京:人民教育出版社2005年,第11页。

我国初中历史课程采用“主题”设计,但引起了持续的争论。反对者认为,历史教学只适宜采用“通史体例”。“主题”与“通史”究竟孰优孰劣,并没有学理依据。赞成者旨在强调减负而采用“主题”,结果是在为“主题”学习辩护时,较反对者更缺少学理依据。本文的观点,可以作为反对者和赞成者的借鉴。

历史学家为理解他要研究的资料,都做了些什么;(2)证实思考——历史学家为了将不同资料联系起来思考,都做了些什么;(3)情境化——历史学家不仅描述局部的事实细节,而且搭建整体的事实架构,为此他们都做了些什么;(4)比较式思维——历史学家在描述某一阶段不同区域的历史情况时,都做了些什么。

2. 把握第一手资料的使用规则。

历史教师必须掌握历史资料这个基本工具。其中,最主要的是第一手资料。比如,演讲稿、回忆录、书信、日记、电报、食谱、地图、校历、货品清单、照片、乐谱、遗嘱以及政治漫画等。它是我们挖掘历史含义的宝矿,是“让历史活起来”的法宝。其有效的使用规则有:(1)寻找与历史时代相符的资料;(2)确保所搜集的资料适宜学习;(3)为学生解读它提供背景知识;(4)让学生分组使用这些资料;(5)教师明确阅读资料的目的和动机。

3. 运用三级原始资料提高教学的专业性。

将原始资料分为三级的调查方法,是一种让学生参与历史并增强其历史认识的系统学习方法。“一级资料”是核心的原始资料。比如,亚伯拉罕·林肯振奋人心的葛底斯堡演说。“二级资料”是用以支撑或者质疑一级资料的原始材料。包括原始文件、照片、图片、图表和手工艺品等。它们服务于两个目的:证实一级资料所展示的观点;与一级资料中的观点进行对比。“三级资料”是学生从中能够发现自己观点的原始文件。比如,学生在讨论中,自觉利用一幅家庭照片、一封信件、一张旧报纸,或利用互联网上的原始材料。教师在其中的作用是帮助学生把三级资料与一级资料联系起来使用。

在运用历史资料时,可围绕以下主题:(1)识别资料;(2)分析资料;(3)确定历史背景;(4)识别资料中所呈现的思维习惯、重要主题和事实;(5)确定资料与某个社会研究准则的关系。该方法能够鼓励学生积极参与对历史资料的寻找,促使学生利用核心资料支撑自己的观点,并围绕中心思想展开对比;引导学生形成思维习惯;当学生找到某种三级资料时,事实上该资料就变成了他自己的一级材料。这种资料还会成为学生理解历史的关键要素,并转化为他们的历史叙述。

三、怎样理解历史思维的重要性

我们比较熟悉《全美历史课程国家标准》(1999年)为历史思维所做的定义,即时序、历史理解、历史分析与解释、历史研究、分析历史问题并做出决策。然而,早在百年前,美国历史学会就提出过与历史思维密切相关的10个教学观点:(1)首先是分析,其次是原始资料;(2)理解历史学的论争;(3)正确评价目前的历史编撰,了解历史学家为什么会做出不同的解释;(4)分析历史学家如何运用证据;(5)理解偏见的产生以及基本观点;(6)通过调查以及确定调查的重要性,准确地表述问题;(7)确定不同类型历史变革的意义;(8)反复考察事件的原因,并关联它们的连续性和变化;(9)理解主题、区域和时代划分三者之间的相互关系;(10)尽管用目前的价值观念可以观察历史的发展趋势,但是要想恰当的理解历史,就需要依照当时的价值观念进行严格的考察。尽管这些观点的史学味道十足,但依然被看作是美国历史教学的指导范例。

作者没有依据一家之言就下结论,而是基于教学实践广泛引证,从历史思维是什么、历史思维与历史意识、历史思维与历史解释、历史思维与参照系、教授历史思维的必要性等方面,重点给出了历史思维是什么以及为什么重要的主张。他们认为,“历史思维包括历史意识”,“包含时间和变革的理性思维,以及对过去、现在和未来三者之间的依赖性和独特性的识别。”“历史思维包括根据当时的价值观、视角和历史相对论去思考过去,而不是将目前的价值观强加于历史。它迫使我们对于一种生活观念进行持续的回顾和思考。”而且,“历史思维是自我中心意识的一种矫正方法。”总之,历史思维是历史教学最为核心的部分。甚至可以说,历史思维是历史教学所欲成就的所有能力的总和。

关于历史思维的养成,作者给出了很多视角,本文仅从历史思维与教学的关系方面,摘要以下观点:

1. 从时段入手,把握历史教学结构。

作者反复强调历史教学应该是结构化的。当然,将历史教学结构化的手段很多。其中,运用历史

Frederick D. Drake, Lynn R. Nelson: Engagement in Teaching History: Theory and practices for Middle and Secondary Teachers. Pearson education 2005. p.100, p.142, p.150, p.54, p.55.

赵亚夫:《国外历史课程标准评介》,北京:人民教育出版社,2005年,第18页。

长时段、中时段、短时段的分析方法,很有代表性。作者首先结合事例对三个时段的概念和教学意义做了说明,重点是让读者更清晰地看到历史的“结构关系”,旨在理解他们所说的“历史思维成为简单思考的矫正工具”的结论。引申说,历史思维“归根结底源于一系列的文化经历,是由本体论(世界观)、存在主义(我是谁)和认识论(我知道怎么做)构成的学习立场。”为此,历史教学有必要“调查和了解学生的(思考历史问题的)参照标准。”只有这样,“教师才可以了解学生看历史的角度和出发点。”

2. 历史思维不是自然而然形成的,必须经过专门教育。

“历史是公民的职责和权力教育的核心内容”。“历史承认人类在创造性变革中所发挥的作用。人们可以从多个视角考察历史。对过去的多重解释和对证据的批判性思考,有助于培养公民面对错综复杂的媒体信息时,具有选择性接受的能力。”这是从历史思维的角度强调历史教育目的。也正是有了这样的教育目的,才使得历史思维的必要性更为凸显。故而,专门教育的意义显得更为厚重。

3. 像历史学家那样工作,并养成依据材料说话的思维习惯。

材料启发式教学与案例启发式教学是培养历史思维优先考虑的两种教学方法。前者以提问的方式展开教学,提问建立在材料分析基础上,分析的重点包括作者身份、动机、背景和参与事件的程度等。强调还原历史且尽可能拉近读者与时代之间的

距离。后者则强调从多个文本中获得信息并进行比较。采用的主要方法有类推、语境分析和比较。比如,“mere”这个词,在莎士比亚时代是“纯粹的”的意思,到了18世纪,就成了侮辱性词汇等。这便是通过不同时期多个文本中同一个词的不同含义和使用方法的比较,达到掌握历史细节、辨识时代特征的目的。

作者强调,历史教学需要了解逐步复杂的思维水平。包括历史教师在引用一个历史学家的观点时,可以使用和发展自己对同一问题的见解。在很多情况下,“中学历史教学与历史研究之间存在着一个缺口,历史教师应该对此进行干预,以促使学生有内化历史观念和思维方式的可能。”另外,“虽然历史思维是一种特有的思维方式,但它不会被禁止与其他思维方式对接。多媒体教学可用于提高学生的历史思维。使用一手、二手或三手资料,都有助于养成学生的历史思维习惯。”也就是说,历史教师是学生历史思维发展的引导者和开发者。

事实上,《走进历史教学》全书都被“参与”二字覆盖着。无论有关历史课程的理解,还是有关历史思维的解读与运作,如果缺少了学生的积极参与,也就剩下了苍白的理论。我们通读全书后,强烈地感受到:他们对历史课程的定位斩钉截铁,而就课程设计、历史思维这类专业理论课题,则处理得相当具体详实,以致每一种理论对应若干实践,每一实践都不乏理据,极易教师们产生立竿见影的实验冲动。为此,我们不求全面仅择其要点向同仁们介绍此书了。

①②Frederick D. Drake, Lynn R. Nelson: Engagement in Teaching History: Theory and practices for Middle and Secondary Teachers. Pearson education 2005. p.58, p.59.