

《历史与社会》的整合与公民教育的效益

赵亚夫

(首都师范大学 历史系, 北京 100037)

摘要:《历史与社会》所强调的综合,首先不是以课程的创新为第一目的。至于何种课程的存在,特别是使其成为一种有何种意义的存在,全赖这门课程有着怎样的教育功能。故此,当《历史与社会》与公民素质与能力的培养直接关联,且能够在全球化时代促进公民教育朝着更健全的方向发展时,其课程价值就不会纠缠显在的课程综合度的深浅等问题,而在厘清这样的问题:为什么需要综合以及怎样综合才更能体现这门课程特有的精神实质。

关键词:课程研究;历史与社会;整合;公民教育;核心价值

中图分类号:G633.51;G423.04 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2008)03-0041-06

《历史与社会》是一门综合课程,无疑要把它与分科课程做个比较。然而,在执行这个任务时,人们因习惯寻着传统的路子看它的结构是否系统、内容是否完备、形式是否周延,结果常常是为自己假设的综合作茧自缚。本来是欲冲出学科的束缚,可一到检讨问题时就定是抬出“学科知识的系统性较差”作为幌子;本来是在强调学生经验以关乎学习的真正价值,可一面对怎样教的问题就去抱怨“教科书跳跃太大”,似乎教科书才是学的关键。诸如此类的问题,耗费了我们太多的精力。

有学者说:“牺牲了科学体系的综合课程必然是琐碎的、苍白的、无力的、肤浅的。”则被人做了“综合课程的设计不能抛弃学科逻辑”的注脚。尤其是“拼盘”这个词,可谓人人口诛笔伐,臭得很。而当人们不无理性的要求综合课程的深刻性时,却依然在兜“综合什么内容”——捏合不同学科的知识——的圈子。

其实,我们只需要回答“为什么综合”的问题,并从中寻求一个较为妥善的实施方案即可。“为什么综合”的意涵,可以拓展为不同层面和水平的问题。诸如,我们追问:“不综合行不行?”等于在问“综合的好处何在”;“理想的综合课程究竟怎样?”等于在问“实施的难度”;“分科课程与综合课程是否可以服务于一个教育目的?”等于在问“何必多此一举”,等等。

作为综合课程;研究者,我们无须再打“如何克服综合课程负面影响”的埋伏,因为这个“负面影响”

的存在,与综合课程的性质、功能和定位无关。《历史与社会》的教育宗旨即培养合格公民,促成公民社会的不断进步,由此会产生“负面影响”吗?至于实施中的不良效果,恰恰是对这个教育宗旨盲失过多。比如,我们若欲为《历史与社会》求知一个很难成立的知识系统,还不如去关怀学习对象当有一个怎样的精神系统,并为此强调作用于这一精神系统的知识结构抑或知识理论。总之,围绕课程形式讨论综合课程是什么或为什么的做法,不可能改变它在现实中的尴尬境遇,更不能使它堂堂正正地成为学校的核心课程。

一、为什么需要历史与社会 这门综合课程

讨论《历史与社会》这门综合课程是否有开设的必要,除需在课程设计和模式方面找到一般性的依据外,更应该深究其课程性质以及时代所赋予它的文化特质,否则它必将在形式与内容、乃至内容与内容之间貌合神离。

以往社会科领域内激烈争论过的主要问题,我们在近10年内大致也经历了。从“合科”到“合并”或“融合”的主张,以至今日倍加重视的“学科和经验的统一”的理念,《历史与社会》似乎不乏存在的理由和做好的条件。比如,我们确定它是一门“综合性文科课程”,主要目的是进行公民教育。^{[1]5}综合性是其表征,公民性是其本质。但是,更直观的说,《历史与社会》又是课程改革的产物。亦可说,至今人们对这

收稿日期:2008-03-28

作者简介:赵亚夫(1959—),男,满族,北京人,首都师范大学历史系教授,历史学博士,主要从事历史教育与社会科研究。

门课程的性质、价值、定位和内容结构的认识,尚未成熟。^{[2]289}即《历史与社会》的存在理由和做的条件并不充分。

为了尽快成熟这门课程的实践理论,我们有必要回到课程设置的原点,问问“为什么要开设这样的课程”,并据此在课程的性质、价值、定位方面达成共识。

1. 这门课程有无特殊的教育价值

《历史与社会》是中国特色的“社会科课程”,这是大家的共识。社会科课程的主要职责是承担公民教育的任务。面对如此的课程性质,大家也有共识。问题是:分科的历史、地理和政治(或公民)不是社会科课程吗?是,都属于社会科领域内的课程。分科的历史、地理和政治(或公民)课不承担公民教育的职责吗?承担,而且很重要。这类的问题在实践中人们问了不少,而尚“不易说的清楚”。关键问题,还是出在“如何理解公民教育”、特别是“结合国情阐释清楚公民教育”上面。

社会科课程是以培养合格公民为任的,《历史与社会》也不例外。社会科课程是公民教育的主渠道,《历史与社会》的研究与学习的全部对象就是公民教育的主体——公民。而且基础教育中的公民教育极具挑战性:它是民主政治发展的必然产物,公民的一切知识和行为养成都与自由、平等、公正等人的精神解放有关,但社会真实并不时时寄予它应有的条件;它必须借助国家上层建筑的有力推进,但其课程性质要求它必须具有更远大的眼光和宽阔的视野,因此社会理想与社会现实之间并不都与此在的国家意志为意志。在教育国家化程度越来越高、政治民主化和经济全球化进程越来越快的今天,公民教育的性格也必将越来越鲜明。

显然,《历史与社会》如果具有现代性的话,其课程性格必须面对公民教育的挑战去培育能够“有效参与国家和社会公共生活的明达公民”。^[2]其“综合性”首先不是知识内容的综合,而是围绕造就这种“明达公民”所必须的价值信仰、教育视野和训育策略、方式与手段。“综合性”,其实是指上述信仰、视野、方法、能力和知识的总合。分科课程既难以提供这一总合的框架,又更难发挥这一总合的效能。所以,很难全面地反映现实社会现象和问题,公民教育的效果也相应的被局限了。

我们说,《历史与社会》是此次课程改革的重点、焦点和亮点。大致强调一个“新”字。笔者认为:重点是指发展趋势——综合课程;焦点是指发展方向——公民课程;亮点是指功能——民主教育。正

因为它是公民教育不可或缺的一环,才有存在和发展的价值。

2. 社会发展让我们必须面对综合课程

《历史与社会》必须以培养合格公民、推进新公民教育为第一要务,这是不可隐晦的。据此,我们不会因为有一个社会科学领域,就在学校相应地开一门社会科学课程。也不会因为人们需由一个自然人发展为一个社会人,并以个体的人必须对整体的人的社会有较全面的了解才能适应他生存的社会为理由,就在学校设一门社会课程。充足《历史与社会》这类综合课程的外在理由还需看看根本需要——社会发展作用于人的发展所产生的制约性需求。

问题一:社会科课程诞生至今将近百年,但是包括《历史与社会》在内的综合课程的价值被彻底地揭示出来,则是在上个世纪90年代。全球性的课程综合化趋势,究竟与全球化、民主化和多元化等“社会发展”有何关系?如果这“三化”不是孤立的区域性的社会现象,而是全球文明的指向标的话,它们互为关系所产生的整体意义,对综合课程的学习价值意味着什么?

问题二:无论我们是使用“知识经济时代”这个词,还是使用“全球化”这样的术语,作为课程改革的前提,它们究竟意味着什么?是我们该掌握怎样的知识和怎样掌握知识,是培养什么样的人以及他们应对这个社会有何种作用?还是二者兼有?等等。

问题三:《历史与社会》是否应该抛弃非此即彼的、承袭历史遗迹的、套用定理式的思路进行逻辑推理的研究方法呢?还需要那么重视课程是不是综合或综合什么的问题吗?我们是不是应该更为关注综合课程的价值,去深究综合后是否有效达成了公民教育的目标这样的问题呢?在“三化”背景下,知识的视野和性质皆有变化,以往的学科知识在体系和逻辑关系上已不能适应;有限的学校课程和学生此在的社会生活,不允许课程在大量的无意义的知识上浪费时间,为此我们找不到出路吗?

事实上,不仅全球范围内的社会科伴随着社会发展变化甚大,需要我们新创的《历史与社会》与其相衔接,而且我国的现代民主政治和法治社会建设,更需要有效的公民教育。《历史与社会》在特定的学段为公民储备必要的知识和意志、提升认识和解决社会问题的能力。特别是当它朝着“社会问题中心”这样的模式组织课程时,它就既有利于使公民教育发挥效能,又利于凸显综合课程的学习价值。

一句话,社会发展、公民的养成和现代课程理论

建构三方面的需要,呼唤这门综合课程的诞生,并为其不断完善奠定了坚实的社会和理论基础。

3. 综合课程的开发需要有新的思路

如果我们承认《历史与社会》不是一门知识中心课程的话,无论你所指的知识是“综合性知识”还是“学科性知识”,那么它就应该在其整体的结构中贯穿学生社会生活和学习经验。把握和凸显课程的整体性或整体意义,才是这门综合课程是否称得上综合的关键。从课程设计方面说,只有当我们由知识板块结构过渡到社会问题结构时,学生的社会生活和学习经验,才有可能成为课程开发的轴心,并由此涉及该课程的性质、价值和定位问题。所以,《历史与社会》同其他社会科课程一样,都需要用新思路解决课程形态问题。

课程结构是课程形态的内在组织。社会科课程使用“integration”这个词表示其特性。台湾学者意译为“统整”。“统”是指学习对象。大致有三种方式:(1)概念统整。将两个或多个概念作为对象。(2)内容统整。将两个或多个学习内容包括经验作为对象。(3)跨领域统整。将学习经验、社会现象、学科知识乃至不同类型的课程作为对象。“整”指的是意义,即将统合的对象——既可是事物或现象,也可是内容与经验——组成为一个有意义的整体。显然,“统整”的方式不同,课程形态也不同,但“统”的目的一定在追求“整”的意义。这个意义,既是在给定的学习与学生的经验之间进行有效的组织与联系,还在于通过“统”使学生获得更为深入和完整的知识与技能。

笔者赞同这个认识,但更偏爱用“整合”这个词。

(1)这与我们的研究现状有关。过去太注重研究综合课程的形态或形式,现在有必要关注其实质。强调 integration 中“整体”和“协调”的意涵,故“整合”较能兼备综合的意义和手段。(2)与汉语的习惯表意有关,“整合”更容易使人们看到课程的实质,且“整”和“合”蕴涵着优化过程所取得的结果,即在追求综合的理想目标。(3)integration 自身包含两个重要的人类社会行为的价值取向:人与环境的协调关系;消除(种族)隔离。这不是简单的学习内容,故“整合”在追求“融为一个整体”时,更鲜明于其价值取向的张扬。

国外与此相近的观点,有加拿大的德雷克和美国的伯恩思两位教授,他们使用多学科、跨学科和超学科三个概念,^[3]既为综合课程做了新的定义,又为综合课程的开发提供了新的模本。值得注意的是,

这三个概念背后承载的综合课程价值和由此阐发的开发内容,也对《历史与社会》今后的发展启发良多。简而言之,《历史与社会》的完善之路,与多学科、跨学科和超学科的认识可以直接相关。综合的意义,即使在使公民获得适宜自己的社会性发展较为全面的视野、方法、能力和知识——综合课程服务健全公民的发展。

二、从课程的价值取向看历史与社会

围绕《历史与社会》的课程结构、内容的选择与综合,以及教学模式等问题,以往所做的探索都是值得珍视的。现在要讨论的问题是如何使这些“操作性课题”更深入、有效地展开。这门课程,不仅要适应公民社会的发展要求,而且理应为公民社会的健全发展尽职尽责;不仅要应对全球化的挑战,而且理应使我们的公民在应对挑战时坚持信仰、富有智识。据此,有必要厘清它的学习价值,以切实提高其教育效益。

1. 《历史与社会》中的历史学习

首先,《历史与社会》中的历史不是为了强化学科的闲学,也不是针对个体的兴趣需要;它不是德育的助产婆,更不是政治的附庸;它拒绝死记硬背、反对灌输和不经思考的接受,同时,它也不充当思维训练的工具。它强调向学生渗透有历史性的思考,相信有用的历史就是依然活着的过去,所以活着的人能够通过历史将过去、现在与未来联系起来,以便思考和理解更为整体的、有意义的人、事和社会现象,并从中成熟“人之所以为人”的意念、上升个体的社会觉悟。

因此,历史不是孤立于现实社会或是与现实社会平行的另一个世界的东西。历史恰恰只有投射于现实生活或被现实生活映照,人们才能从自己此在社会中的任何一个人、一件事上看到历史演变的影响,并使自己有更明确的社会定位和社会责任。既然历史学家已断言,“历史研究的对象是此时此地,还没有逝去的过去。”^[4]那么,历史教学的对象又何来是死去的过去呢?至于在实际教学中,真的让历史死了,《历史与社会》也该深究其原因!

原因一,你仅仅看到了一个过去的外壳,使历史知识直接跨越了现实生活,而知识背后还有什么却不曾有过分析,就信了知识理当如此。

原因二,历史是关注社会现象殊相的学科,其方法是从个别事物中归纳出一般性的道理,你却把这个一般性当成了定理、定则,于是时间对于历史不是特色,而是程式性现象的符号,历史的发展与经验亦

被认为理所当然。

原因三,隐去个性的事件特征,固定一般性的知识;忽略偶然性和随机因素,放大必然性和确定因素的影响;本来难以重复、模拟和控制的事实,则被尽可能理想化的一眼看穿;认识客体的模糊性常被主体认识的能动性鲜明的替代,极大削弱客体对认识主体的反作用。

结果是,历史成了研究共相(等同于自然科学)的学科,且在一个被固化的狭窄时空内复制过去。这类历史知识即使再有道德和修养的象征意义,因其本质的服从性而非反思或忏悔(批判性),则很难赋予人的精神解放和文化自觉有什么意义!

其次,《历史与社会》中的历史是个非学科概念。如同我们用自然与历史两个概念掌握世间一切现象一样,这里的历史即以此在为基点的人类社会的总合,它的另一个对象物是自然。惟此,学习者便容易从历史的变化中不断自我提升——“一方面视为自己的本性”(我们称为人文性),另一方面“又视为是自己的义务”(我们称为社会性)。当这门课程提供的社会和思考空间足够大时,^①作为人类过往的具体经验,就越加具有生成性。公民教育所欲求的文化、道德要求,才能真正作用于个人的发展。

再次,《历史与社会》中的历史不仅是一个内容载体,还是一种解决问题的不可或缺的思考方法。而且后者较前者更为重要。历史理解是历史学习的核心,达到历史理解需要历史方法。在理解活动中,我们还需要“有一个自我,有一个整体性”,据此我们既能借客体所形之于外的言行,充实自己的整体性,也能借自己既有的整体性理解客体的言行,其中历史思考方法决定我们的心路历程。《历史与社会》还能够让我们在一个更大范围的道德团体中(家庭、民族、国家、教会)理解别人以及被别人理解,并由此体现自己的整体性。^{[4]10,12}

为了获得对自己(既是单数的,也是复数的)的整体性的理解,人们需要历史知识和历史方法认识和说明自己。因为历史既包含我对我整体性认识——将历史视为自己永无休止的挖掘自己的工具,也包含我对社会的整体性认识——在将自己视为社会一分子的同时也将自己融入了历史,即我本身也是历史演变的塑造物,并承担承前启后的责任。为此,历史教育在本质上不是知识性的,而是反省的;不是接受性的,而是问题性的;不是保守性的,而是创造性的。所以,《历史与社会》中的历史学习特别强调扩展学习视野,失掉了视野也就失掉了学习

价值。

最后,《历史与社会》中的历史学习强调自己做自己知识的主人。林林总总的知识不是学习者的从属品,要拥有它就需要确立自主地位,并以此为基础学会找寻历史问题、探究历史真相、陈述历史现象。如前所述,历史学习并不能把现象放在定律中,说明它的必然性。为培养合格公民的历史学习,更不能把历史看成是无穷无尽的重复。

如果我们承认人类历史就是自身不断演进的自由奋斗史、人性解放史、责任救赎史和道德进化史的话,我们就没有理由限定和怀疑人们的解释力、理解力。而且,实用于历史学习的解释,其空间和态度应比其技艺重要。因为在这里,解释的自由与民主性质与学习主体者欲做知识自主者(等于拥有者)的地位密切联系。诸如,对文本的拆解、重新组织;对文本的考证、厘清线索,等等,都需要自由的思想 and 民主精神的支撑。否则,便难以保证解释本身是否为文本所呈现的内容赋予了真正的意义,以及解释的过程与结论是否符合公民教育的目标。

2.《历史与社会》中的社会学习

“社会”作为课程名称即表示一个综合领域。^[5]《历史与社会》中的社会,更多地包含了公民对现实社会生活基础性、永恒性的认知,这与历史对社会生活的多变性、多样性的认知一样,既在认知过程中使实在的、复杂的社会成为反思和建构社会认识的基础,又在认知结果上夯实了具体的、综合的历史认识所赖以建立的基础。所以,历史与社会在课程中,总是交织呈现的。而较之其他有特定教育目的的社会科课程,比如《社区与家庭》、《社会与文化》、《人文与环境》等,《历史与社会》不仅“社会”的眼界更宽,而且“社会”的学习功能在以下方面犹有特色。

其一,强调社会要素应集合为具体的社会认知。比如,爱国家。既着眼一般的社会形式,诸如土地、气候、地理环境、资源和物产;一个社会与其他社会的联结;社会机构与生活性质的作用等,也深究由不同的社会形式构成的社会系统,个体的社会认识深度亦建立在对社会系统的认识基础之上。由此具备的教育条件有三:社会学习内容具有丰富性,社会学习系统具有开放性,社会认识具有整体性。据此,爱国的观念不需要单向灌输,爱国情感不需要个别英雄的故事来激发,它是依赖社会系统要素合成有稳定性的学习结果。有学者为此举了个例子:“为了解爱国主义要素,我们不可能追踪每个士兵的全部活

① 作为人类社会总合概念的历史知识,必定是综合的。它在与其他学科形成交叉的过程中,呈现丰富多样的现实问题。

动,从应征入伍直到英勇牺牲,指出一定数量的志士牺牲的完整事态足矣。”^[6]

其二,强调社会结构和组织等概念应具有思辨性质。即透过社会结构和组织等概念认识社会,不再局限于对某方面知识的掌握,而是通过广泛的社会参与和多重的社会探究达到对社会真实有所感悟,并具有理性和批判性分析的能力。

社会结构是关于人的配置,而社会组织则是关于活动的配置。社会结构既已规定或支配了人们的行为规范或模式(由历史确立),又因历史变化由人不断组合。课程中相关的学习内容,自然要看到规定或支配的成因与影响——追问由因到果(到底是什么和为什么)的理由。社会组织则是“两个或更多个人的活动的配置,这些人已经适应了承担统一的联合活动。”当我们描述社会组织的共时性和历时性时,便将一个特定时期内的社会生活连同其变迁的说明都包含了进去。^[7]也就是说,《历史与社会》涉及的社会组织,不再因它是“常识”或“知识”而有意义,恰是因为它具象了进步的文化——而且就存在于现实社会可观、可闻、触手可及的许多方面,即它因帮助我们文明进步而有意义。

因此,如何合理配置我们的社会生活,如制度;如何发展社会生活的公私活动,如地域性的经济、政治和精神各领域活动;如何在社会生活中有效行动,如集团行动的标准规矩,等等,不能依靠灌输就可以奏效。文明的教育一定依赖文明的手段和方法,特别是当人们意识到将历史发展的全部过去和现在都归结于一个最终目标是伪哲学或伪命题时,一切有关人类社会和历史的课程内容皆与先进文化为纽带,也不可能再让学习者以同等姿态面对同一的、非思辨性的教学内容和教学活动了。

显然,《历史与社会》为公民教育搭建的社会结构、社会组织内容,不仅有助于学生参与整个人类社会生活,而且有助于学生作为一个合格公民对人类文明价值的把握。另一方面,正是因为人类的文明

史本身就不是“通向无法企及的远方的一条时间线索”,^[8]我们无法从线性的历史横断面上去了解自己的历史与社会,所以需要透过思辨企及不断文明的历史目的。其实,人类的文明连同人类的责任,都是由代价换来的。无论是作为历史性的社会,还是作为社会性的历史,如果没有建立在追求文明的有勇气、有智识基础上的思辨,只有对自然和历史的服从的话,我们便不是文明的人类,亦非现代的公民。

其三,既然《历史与社会》中的社会不是一个僵化的“社会常识”,不是一个单纯的知识对象,即便只讲生计的功能,它也需要围绕人的社会行动技能提升个体活者的水平,更何况它是面向国家执行公民教育的大宗旨——做一个负责任的有行动能力的人。

能行动、会行动,社会便不是外在于自我的一个活着的空间而已。有效的社会行动能力,既激发自我主动面向社会做一个有自信力的人,又焕发本我的能量投射社会做一个有创造力的人。社会,将因有更多这样的人,而富有个性和创造性。这个社会,就是公民社会。

《历史与社会》必须为此目的服务,它培养的是有文化、有道德、有觉悟的公民。而且为实现这样的课程目的,首先是瞄向个体公民的自觉,了解自己、发现自己和完善自己。全体公民,是由个体公民组成的。个体公民不自觉,何以指望全体公民的自觉!尤其是在全球化“文化恐慌”的时代,“道德恐慌”(道德衰落)、“智识恐慌”(智识退化)和“爱国恐慌”(丧失国家认同)^[9]皆由公民个体的行动表现出来,并集合成一个公民集体的行动印象。

《历史与社会》培养的行动能力,既是学校课程范围内的具体任务,诸如养成好问的习惯、理性的情感、质疑的态度和批判的精神等,也超越学校课程的时空和内容边界,造就自主的人。然而,成为合格公民是成就自主的人的基础,而不是全部。

参考文献:

- [1] 教育部师范教育司. 基础教育新师资培训指导: 初中历史与社会[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2003.
- [2] 蓝维, 等. 公民教育: 理论与实践探索[M]. 北京: 人民出版社, 2007: 21.
- [3] 德雷克和伯恩斯. 综合课程的开发[M]. 廖珊, 等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2007: 8、16.
- [4] 德罗伊森. 历史知识理论[M]. 胡昌智, 译. 北京: 北京大学出版社, 2006.
- [5] 赵亚夫. 历史与社会课程的内容精选和整合原则[J].

课程·教材·教法, 2007(4).

- [6] V·帕累托. 普通社会学纲要[M]. 田时纲, 等译. 北京: 三联书店, 2001: 307.
- [7] 拉德克利夫·布朗. 社会人类学方法[M]. 夏建中, 译. 北京: 华夏出版社, 2002: 160、167.
- [8] C·谢·弗兰克. 社会的精神基础[M]. 王永, 译. 北京: 三联书店, 2003: 24、26.
- [9] 威尔·赫顿和安东尼·吉登斯. 在边缘: 全球资本主义生活[M]. 达巍, 等译. 北京: 三联书店, 2003: 263.

The Integration of "History and Society" and the Benefit of Citizenship Education

ZHAO Ya-fu

(History Department, Capital Normal University, Beijing 100037, China)

Abstracts: First of all, the first aim of the integration is not innovation on which "History and Society" focus. Which curriculums exist, especially, the meanings they have depend on the educational function which the curriculums have. Therefore, when "History and Society" has a direct relation with citizen's qualification and capability and promotes citizenship education to develop towards more healthy direction in the globalization era, its value will not entangle the problem such as the extend of curriculums integration, but will clarify such a question that why and how to integrate can embody the spiritual essential.

Key words: curriculum research; History and Society; integration; citizenship education; core value

(责任编辑 郭华 唐英)

(上接第25页)

Pedagogies in China: from "anchorless" to "looking for the root"

CHENG Liang

(Department of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: In the beginning of 21st century, pedagogies in China have been involved in the anchorless situation under the impact of the idea of radical transcendence, which is characterized by the lack of disciplinary, scientific, historical, and practical perspectives. To step out of the situation, it is required to advance the pedagogical research with the standpoint of autonomy, the perspective of history, the spirit of experiment, and the way of comprehensive understanding to look for the root of pedagogies.

Key words: pedagogies in China; practical dilemmas; development approach

(责任编辑 于述胜 李涛)