

# 学校历史课程的公民教育追求

赵亚夫

**【摘要】** 一个国家不重视历史教育,受损害的是他的后代。历史课程于一个国家的重要性,在它所体现的文化特质——能够赋予这个国家的公民怎样一种文化气质和国家竞争优势。围绕如此的认识,新历史课程当足备其公民教育理念,使自身的经验性知识更有助于造就有个性的公民。

**【关键词】** 历史课程 公民教育 经验学科 学习体系

**【作者简介】** 赵亚夫/首都师范大学历史学院教授 (北京 100037)

## 一、学校历史课程的尴尬

我国没有一个时期不重视历史教育。新中国建立以后,对基础教育中的历史课程更是倍加关注,以致社会气候稍有不常,历史课程也要伤风感冒。更不必说,遇到大雷雨所有的惊天动地的变革了。比如,1949年9月29日通过的《共同纲领》,明确指出:“提倡用科学的历史观,研究和解释历史”。“科学的历史观”一经成立,所有意识形态中非历史唯物主义的史观,先是冠以“封建的、买办的、法西斯主义的思想”帽子而必须肃清,后是因不符合阶级斗争的观点也被排除。1953年5月,中共中央政治局召开会议讨论教育工作时,毛泽东提出成立语文和历史两个教学问题委员会,分别由胡乔木和陈伯达负责。虽说历史旨在解决中国古代社会的历史分期问题,但从负责人的身份和这两个学科的性质看,当然不是解决一两个教学技术问题那么简单。诚如,1966年“文化大革命”刚一发动,6月,中共中央、国务院便批转了教育部党组《关于1966—1967学年度中学政治、语文、历史教材处理意识的请示报告》,主要目的是清除“封资修的大杂烩”。<sup>[1]</sup>历史课程的政治角色骤然显著。再比如,1991年6月1日,《人民日报》发表江泽民给李铁映、何东昌的致信。8月,国家教委亟发《〈中小学加强中国近代、现代史及

国情教育的总体纲要〉通知》,并于同月颁布《中小学历史学科思想政治教育纲要》。<sup>[2]</sup>人们都说“历史是一面镜子”。在基础教育中,这面镜子所鉴基础性课程之动向、所示基础性教育之性质的功能,恐怕没有几个学科能与历史课相比。

遗憾的是,国家的重视并没有给历史课程带来应有的自信,事实中人们实在感受到的却是历史课程的虚空。笔者曾在2003年抽查全国不同省市的优秀历史教师和高中学生各20名,请他们写出所学课程对其一生最大的“用处”在哪里(包括自己认为“可能”的内容)。师生100%给出的答案是:数学的基本计算能力、逻辑思维能力,没有数学不能学习其他理科课程;物理可以解释很多事物的运动现象、培养空间能力,它和数学都是学习其他科学的基础;化学和生物能够帮助人们理解很多日常生活现象,丰富生活知识,而且有趣。还有,他们都认为学习数理化生,对国家很重要,因为它们都是科学,科学不发达的国家不能强大。音乐和美术可以陶冶情操、增加个人修养、提高生活品位;体育既好玩,又可以健身,而且还可以表现个性;地理中的很多知识和能力在生活中很有用,比如看地图、旅游等;语文和外语是必备的工具,功利性特强;政治虽然不是喜欢的学科,但它所讲的社会规范、做人道理和政治观念,在社会生活中的确有用。至于历史,一是培养爱国主义,二是提高人文素质,但是大家认为如果二者不

是为政治服务的话,没有什么用处。简言之,历史是政治性学科,很难清楚地表述它的实际作用。

作为历史学家不会满意这样的答案,他们会说中学历史教学把学生们教傻了。可是如何使中学历史变成一个有智慧的学科,又有谁给出了办法?哪怕是提出几条主张也好。作为历史教育学家总有个学科代言人的身份,但至今这个身份只服务于做教科书的诠释者和备考的指导者。所谓教学法研究,不仅没能让学生从历史中获得快乐,而且还在不断地强化着师生的死记硬背。事实上,当历史研究者不能广泛且高度地重视中学历史教育价值,并愿意为此竭尽才智,特别是没有形成充足且高水平的历史教育研究者队伍时,历史课程的模糊形象就不会改变。1997年,北京市对在校学生的问卷调查中,历史高居学生最不喜欢课程的第二位;如可以自由选课,学生不选的课中,历史据第三位。<sup>[3]</sup>研究者的结论是与教材难度有关、同教学方法有关。再引申说,便是教育的总体环境、教学领域观念和学习过程与方式三方面存在问题。应该说,此次课改碰的就是问题。它已使教学环境有了较大的改善,教学观念有了质的转变,学习过程与方式花样翻新,教科书面貌也大为改观。然而,师生并未因此就对历史课程抱有信心,以往的疑惑又增新眷,历史课程说不清道不明的地方比过去不少反多。

历史承载着一个民族的精神,国家自然不希望学校历史教育于此有所贬损。历史学家又积蓄了使历史研究现代化的能量,理应使其作用于学校历史教育的健全发展。历史教育研究者不乏使历史变为受学生喜爱的学科的内在冲动,故具有开发现代历史课程的能力。三方面形成合力——历史教育现代化,方能结束历史课程的尴尬局面。

## 二、历史课程的现代化出路

近20年来,“现代化”作为一个重要概念,在历史教学中被逐渐强化,无论是世界史,还是中国史,人类的“现代化”过程皆被教师们处理为一种文明意识,不管是否具备历史的证明,只要让学生知道现代化乃工业化、商品化、民主化、法制化就好。历史上没有任何一个时候,像今天这样,历史

教师用如此的热情宣传社会现代化。但是,学生从现实社会尤其是社会舆论中获得的收获远比课堂的灌输来的自然和深刻,历史教学并没有因为加强了对现代化的宣传而得利。对历史课程而言,宣传毕竟不是教育。

事实上,历史课程研究从未自觉地认识到自身现代化的必要性,更没有自觉地去寻求一条学科的现代化之路。建国以来,按照苏联教学模式规划的条条框框,依然是学科教学法的圭臬;教科书的呈现方式尽管几经变脸,以论带事的伦理化风格却没有质的变化;自1956年将“阐述人类历史发展的规律”确定为历史教学的基本任务后,50余年始终不渝。<sup>[4]</sup>似乎历史课程理当拥有全部的保守性。一方面它确保在爱国主义的旗帜下,使历史教学成为文化认同的根本纽带;另一方面它确信历史有助于政治意志的布道,使历史教学在服从政治教育的前提同时,也将政治道德通过历史知识伦理化。于是,历史教学便铸就了两个显著的教学成果:历史情感寄托于我强的民族情绪;历史知识满足于对外的爱国思维。

中学历史教学无须查证材料已成习惯,即使为了高考而做的高水平教学,也有相当明确的观点为前提,“辨析材料”不过是一种应试技能罢了。历史教学的视野之狭窄,到了只能确实“政治史”的地步,而且这个政治史,在相当长的一段时间内是被大大小小的战争充斥着;历史教学的经验之单一,则到了脱离了教科书,要么对历史知识毛举细故、要么对历史大势全然不知的地步。所以,历史除了死记硬背之外,再难存有智慧。

毋庸置疑,中学历史教学距离它应有的现代化要求相差远矣。究其主要原因:其一,太过强调它的科学性,而着实忽略了它的人文性。这样,为了历史的科学化——正确的历史认识——需要统一思想、手段和方法。如同自然科学一样,一切认识都以公式——共相——为认识基础,只是不把假设、推理、判断、概括、分析和证明作为历史教学的必备能力,因为历史事实不能被反复验证。其二,当历史教学根据一个固定的因果关系程序认识共相的规律时,其探究殊相的学科特点——诸如不可重复性、偶然性、模糊性、个性等——也被模糊掉了。它带来的直接后果便是在庞杂的内容中,只见事不见人。人的活动、意识、心理和个性

皆被特定的政治事件所遮蔽,就连认识社会发展规律所必需搭建的社会结构,也受潜在的资政理念所左右,变成了简单的因因果果结构,规律不过是线性的结论。以至本来是普惠于大众素质的历史课程,却由于过高的政治要求,而成了基础教育中立意最高、落脚最低的学科。其三,排除了文科教育相对性的历史课程,因其内容的狭窄和固化,很难具有人的精神解放性质;又因其方法的武断和稚化,它的做人道理是僵硬的;至于什么是人、文化寻根、健全人格这类深层次的课程功能,则因历史教学缺乏智慧久而不彰。

国家的现代化亦要求中学历史课程的现代化,故需为其重新定位。

### (一)历史课程理应着眼健全的公民养成

“一门学科的发展,在很大程度上决定于这门学科是否能满足社会的需要。”<sup>[5]</sup>较之其他学科,历史课程所对应的社会需要宏观且广泛,诸如爱国主义、文化认同,切入到课程目标,则针对爱国主义教育、社会主义教育、国情教育、道德品质教育、民族文化教育等不一而足也。抑或从教的角度言之,就是历史课程当能育何种文化资质的国民。如此“切要”的课程性质,由不得谁不重视。问题是,我们一向都重视历史教育,以时代论,每一时期的历史目标皆高瞻远瞩、景行仰止,却少有建设性的内容、创建性的方法、独自性的主见,乃至成就一个自信的学科和一代又一代自信的公民。如前所述,我们对历史课程有太多的说不清楚。放在现代社会的背景中透视,确是历史课程缺少作用于社会需要——特别是作用于个体的人的发展——的核心动力。

现代社会是公民社会,亦即民主社会。历史课程所选择的知识,既激发人的好奇心,也养成求真质疑的习惯;历史课程所运用的方法,既讲究透视人类不同经验与文化本质的各种技艺,也强调在丰富事实的基础上发展诠释其现象的能力,并理当通过对人类文化内在价值和意义的理解,体现出有意义的社会实践行动。所以,历史课程的本质是以人的文化理解达成人的精神解放,是在求人格自由。因此,历史课程不能只记载陈迹,不能只讲故事,不能叫人们只为了历史活着,它要揭示人们(包括我们自己)是怎样变为历史,又怎样在历史中创造了自己的过程,它应让学习者把自

己的社会理想和人类信念从心底发出。诚然,历史课程是用民主的概念标注自身个性的,而民主个性的核心是自由自在的精神。不自由,便没有民主;没民主,便少了公正。在自由、民主、公正这些现代观念不能主宰历史时,历史内容赋予公民的自然不是智慧,也不可能造就健全的公民意识。

### (二)历史课程理应着眼公民的行动能力

历史课程已经逐渐从社会学科属性转型到人文学科属性。但就事实而言,它在人文知识和文人精神两方面,都先天不足。尽管人们不再视历史是认识世界、改造世界的主要工具,不再使用阶级斗争的观点,但是历史的社会功能依然以突出政治功能为能事,以至其育人功能捆绑于社会功能而很难完成学科本应具备的文化自觉。换句话说,历史课程还未自觉到用自己的行动把自己的文化理解有个性的体现出来的水平。对一个学科如此,对个体的学习者更是如此。因此,历史成了基础教育中最缺少活力和智慧的课程之一。

如果我们承认历史的公民教育性质的话,它就应致力于发展公民的社会行动能力。这是因为:公民教育性质的历史课程,具有反思和悬置现象的特质,故而它更善于将人类的知识与经验整合为有意义的文化认识;现代公民表达自身愿望、追求自我发展乃至贡献于社会进步的理想,都需要历史提供广泛的资料和经验,特别是当公民们面对各种复杂棘手的问题时,历史知识和视野将深度发展其判断、实证、理解和论辩等综合能力,故而它更有助于公民表达思想,并满足安全、公正、和谐的现代社会发展。

### (三)历史课程理应对公民的历史文化素质提供具有创建性的帮助

历史最为人们动心甚至痴迷的地方,不是知识本身,而是它内在的思想以及解读它的方法。思想是针对问题而言的,历史有自己独特的提出问题的视角和解决问题的方法。诸如借助现今的经验与历史对话。方法是针对理解而言的,或如德罗伊森所说:“历史方法的特色是以研究的方式进行理解的工作。”<sup>[6]</sup>不过,传统的历史教学比传统的历史研究更狭义,既囿于思想教育一隅,又缺乏求真务实的本领,不得不死记硬背。人们怀疑历史学习价值,此是主要原因。

历史欲培养有知识、有文化、有道德且负责任

的公民,急需破除强加给它的政治性魔戒,广泛提升学科的文化品位。有助于公民学习的历史一定是智慧型的历史,而非断章取义的历史。有助于公民自我认识的历史一定是反思型的历史,而非顾盼自雄的历史。所以,现代的历史课程要有创造性,它理应影响公民成熟文明且理性的历史观,以及聪明且现代的心智。这都需要重新规划历史课程结构、精选历史学习内容和丰富探究历史的方法。

### 三、公民教育框架中的历史课程

基于公民教育的理念,中学历史课程应脱胎换骨,脱惟意识形态论的胎,换斗争哲学革命史观的骨。使其围绕民主、自由、公道和正义等核心价值观启蒙公民的智慧,成就公民的自信心。中学历史课程没有必要存在一个庞杂的学科体系(实际的教科书知识体系,而非学科的认识体系),更没有必要反复强化习以为常的技能优势(在课程弘旨未针对自觉的公民养成时,那常常是作为驯服工具嵌入了学习内容)。中学历史课程理应凸显人性、人生的价值,且通过民主、法治、公平、公正、和平、自由、安全、人道种种现代意识贯通人类的文明史,使其作用于公民的性格——亦即国民性——摆脱对集体的过分依附性、对权威的过分依赖性,培养符合国家现代化要求的合格公民。为此,中学历史课程在如下方面须有突破:

(一)既然历史课程性质由公民教育的理念来确定,那么历史教育的基本立场就不可能再是“向后看”(所谓过去性)的,总是习惯借古人做文章,而是“向前看”,既立足于现实,也着眼更长远的未来,使历史的责任放在自己的肩上。公民不单是历史的继承者,重要的是历史创造者。鉴于我国的现代化要求,在相当长的时间内,中学历史课程都应具有批判性。

(二)变“教历史”的课程体系为“学历史”的课程体系。原有的大学缩减本的教科书知识体系现已破除,但依然使的是剪刀功,没有根本改变内容结构,故课程观念、教学思想方面都难有质的突破。中学历史课程不必再按照古代史、近代史、现代史的传统模式划分,而适宜按照历史时代特色规划学习主题。一种方式可以仿照社会科的经

验,如《全美历史课程标准》中5—12年级美国历史的“时代1”(三个世界的交汇/从人类起源到1620)到“时代10”(当代美国/1968—现在);<sup>[7]</sup>另一种方式可以借鉴英国的经验,形成地方史研究、英国史研究、欧洲史研究和世界史研究等学习板块,具体内容即由时段呈现历史的时代特色,如英国史研究中的1066—1500;1500—1750;1750—1900等。<sup>[8]</sup>这样做,有利于编制学习内容,突出应学应会的内容;有利于求真、求实,避免因体例限制塞进过多非历史的内容;有利于将学习内容贴近现实社会生活,使学生更容易理解它、亲近它;有利于历史教育的创生与发展,使中学历史课程自成系统。

(三)历史学习内容不必严格分畛所谓的政治史、经济史和文化史。事实证明,如此的做法,不仅严重损害了学生的历史学习兴趣,而且使学生的历史意识完全是割裂开的。

我们的历史学习内容之多、之深,世界堪称一流。但是,学了历史之后,有几个人晓得它的用处?别说真的在实践中指望它起作用,就是离开了历史教科书能够结合实际问题说几条道理的人也不多。人为切割的政治史、经济史和文化史,只能把人的心智永远指向外边,不会叩问人的内在心灵。于是,我们也成了历史的局外人。一切历史都是过去人的历史,一切道理都是过去人的道理。如果强调历史是活着的,今天即是历史活着的现实的话,或许更糟,因为活着的人也要作古,过去的道理也变成了今天活着的历史人物强迫你知道的道理。当然,这样的历史没有反省的性质,更不具备忏悔的精神。人们从政治、经济和文化里看到的是死了的“事实”,其中没有思想、不存经验,更不生成智慧,故与公民教育无关。

(四)基础教育中历史学习内容必须剔除于现代民主社会进步无用的内容,并大大降低知识难度,以腾出更多学习空间用于学生的自主探究。其实,我国的历史学习较之发达国家,难度都做在了应试技能上,实际的教学深度与人家有很大差距。

符合公民教育理念的历史课程,因为要培养具有自由精神、独立人格的公民,所以其知识和经验都不能单一和狭隘。它需要尽可能广泛吸纳人文学科领域的各种知识,并依据公民培养目标加

以整合;它需要从先进文化的视角尽可能呈现丰富的人类经验,以促进个体的社会化(如民主政治、市场经济背景中的个人适应性)发展。简言之,历史知识不再是政治史唱独角戏,思想史和社会生活史、科技史和艺术史,乃至休闲史等,都要融入历史课程,让历史学习真正能够整体地表现出人的活动、人的意识、人的心理和人的个性。这于公民教育有两大益处:事实是历史的宝库,依据历史事实所发展起来的判断力是可靠的;经验是历史的母机,从多方面、多角度且不失整体性获得的人类经验是产生自信力的基础。

一句话,历史须大众化,学校需大众史。

上述观点或许有聊以心中逸气之嫌,不过说说尔耳。然而,国家对历史教育的期望实在使历史教育研究者不能塞责。既然进了历史教育的堂奥,就理当为历史课程寻得一个完善的去处。更何况在新课程深入推进之际,良机怎可轻易失过。

(责任校对:尹晓)

(上接第70页)及成果的被引证与奖励情况。这样的权力是一种接受性权力,它是在一群人自觉而又心甘情愿地追随他、接受他支配的基础撒谎那个自发形成的。这样的权威仅限于自觉、乐意服从权威的人。

因此,我们应当看到,教授治校既是一种权力,更是一项责任。教授所拥有的学术权力不同于行政权力具有一定的强制性,学术权力的大小取决于接受并尊崇受权威影响的人,它不具有任何强制性。因此在大学里有时会出现这样的现象:“一位资深的系主任的威望可能不如一位刚刚获得了国家奖励的助教威望高;一位学术上造诣较深的系主任可能比一位副校长在学术事务上对教师的影响更大”。这就要求教授要精心探究高深学问,进行专业的科学研究,不仅要在形式上拥有治校的权力,更要在自身素质方面严格要求自己,使自己成为真正承担并可以完全胜任掌控学术权力的主体。

套用佛家话说,正可谓“百丈竿头须进步,十方世界在全身。”

#### 参考文献:

- [1] 课程教材研究所. 课程教材研究十年[M]. 北京:人民教育出版社, 1993: 11、14.
- [2] 课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编(历史卷)[G]. 北京:人民教育出版社, 2001: 607、637.
- [3] 张静等. 历史学习方略[M]. 北京:高等教育出版社, 2003: 14.
- [4] 课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编(历史卷)[G]. 北京:人民教育出版社, 2001: 166、736.
- [5] 苏寿桐. 史编拾遗[C]. 北京:人民教育出版社, 1995: 292.
- [6] 德落伊森. 历史知识理论[M]. 胡昌智译. 北京:北京大学出版社, 2006: 10.
- [7] [8] 赵亚夫. 国外历史课程标准评介[K]. 北京:人民教育出版社, 2005: 59、86.

(责任校对:尹晓)

#### 参考文献

- [1] 张君辉. 论教授委员会制度的本质——“教授治学”[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2006(5): 150.
- [2] Kerr, Clark. The Uses of the University[M]. Harvard University Press, 1964: 22.
- [3] The Yale Corporation. The Yale Corporation By Laws[Z]. Yale University, 2006.
- [4] Kelly, Brooks Mather. Yale: A History[M]. Yale University Press, 1974: 459.
- [5] 王英杰. 论大学的保守性——美国耶鲁大学的文化品格[J]. 比较教育研究, 2003(3): 5.
- [6] 张金辉. 耶鲁大学成就一流学府的经验分析[J]. 河北大学学报(哲学社会科学版), 2007(2): 69.
- [7] [8] 约翰·布鲁贝克. 高等教育哲学[M], 王承绪译. 杭州:浙江教育出版社, 2001: 13、31—32.
- [9] 陈宏薇. 耶鲁大学[M]. 长沙:湖南教育出版社, 1990: 3.
- [10] 【美】理查德·雷文. 大学工作[M], 王芳等译. 北京:外文出版社, 2004: 105.
- [11] 伯顿·克拉克. 高等教育系统——学术组织的跨国研究[M]. 杭州:杭州大学出版社, 1994: 231.
- [12] 杨东平. 大学精神重建与制度创新[J]. 东方, 1995(1): 9.

(责任校对:尹晓)