

# 第 1 章

## 20 世纪后半期以来的课程改革与 历史教育

- 新的课程价值取向为历史教育重新定位
- 面对“危机”应对“挑战”

当今世界的基础教育课程改革在基本的价值取向上主要受五对张力的拉动：一是平等与高质量之间的张力，由此产生教育民主与教育公平的理念；二是民族性与世界性之间的张力，由此产生多元主义教育价值观；三是科学世界与生活世界之间的张力，由此产生主体教育观；四是人与自然之间的张力，由此产生生态伦理观；五是个人与社会之间的张力，由此产生个性发展观。

这些理念或观念作用于历史学科课程改革之后，便产生出以新人文主义为中心的人性教育理念；以强化个体历史认识为基础的个性发展理念；以促进个人社会化为目标的公民教育理念；以培养社会批判能力为核心的思维整合理念；以多元价值理论为主导的课程综合化理念；受“后现代”主义理论影响的文化符号解释理念。

## 一、新的课程价值取向为历史教育重新定位

20 世纪是人类社会发展史上最富变化、最为复杂的时期。人口迅速膨胀的程度，达到比以往几千年间的人口总和还多；科学技术迅猛发展，让人类几千年的梦想似乎在 100 年内都得到了实现。与此同时，人类又面临着前所未有的难题，我们可以用一个词来形容：“爆炸”！人口爆炸、知识爆炸、信息爆炸、核爆炸等等，在“爆炸”的背后是“危机”！生存危机、环境危机、政治危机、经济危机、道德危机、信誉危机等等。不可否认，20 世纪是人类社会发展史上最丰富多彩、最富创造力的时期。但我们不能因为发展而自灭，而理应通过聪明的合作解决我们自身的问题，以使人类社会走向可持续发展的道路。

避免人类灾难，走可持续发展道路的重要途径之一，即通过教育事业传导正确的道德观念、发展观念和价值观念，追求人类社会的公平、公正、和平的发展。同时，面对全球性的社会问题，需要国际间和谐、有效的合作，并采取一致的行动，以图达成共同的发展目的。

20 世纪后半期，许多国家把教育作为第一战略产业。教育

改革再不是一个部门、若干教育专家筹措的调整课程计划、教学计划的实施过程，而是动员全社会成员一同关注、一起参与的，关乎一个国家的国力兴衰的大事业。正如联合国人口基金执行主席塞迪克女士所说：“世界各国从来没有像现在这样真正行动起来，共同努力扩大教育的社会投入。它们也从未像现在这样深刻认识到教育在社会和人类发展中所发挥的重要作用。”

在教育改革中，课程集中体现着教育思想和教育观念，它是实施培养目标的施工蓝图，是组织教育教学活动的主要依据，因此，课程在学校教育中处于核心的地位，课程改革也成为教育改革的核心内容。“当今世界的基础教育课程改革在基本的价值取向上主要受五对张力的拉动：一是平等与高质量之间的张力，由此产生教育民主与教育公平的理念；二是民族性与世界性之间的张力，由此产生多元主义教育价值观；三是科学世界与生活世界之间的张力，由此产生主体教育观；四是人与自然之间的张力，由此产生生态伦理观；五是个人与社会之间的张力，由此产生个性发展观。”<sup>②</sup>

历史教育课程改革将上述理念转化为学科教育理念，可以概括为：以人文主义为中心的人性教育理念；以强化个体历史认识为基础的个性发展理念；以促进个人社会化为目标的公民教育理念；以培养社会批判能力为核心的思维整合理念；以多元价值理论为主导的课程综合化理念，以及受“后现代”主义理论影响的文化解释理念。不同国家、不同学派从不同的角度，或突出它们某个侧面的价值，或强调它们之间关联的意义。但如果把它们再放回到国际课程发展的基本趋势上看，我们则需要从学科课程的民主化、人性化、个性化、社会化和国际化方面加以理解。

### （一）民主化——历史课程的新理念

按照传统的观点，历史学是以研究客观真实为对象的科学。以历史学为学科背景的学校历史教育，即是以追求客观真实为对

① 赵中建选编：《全球教育发展的研究热点》，北京：教育科学出版社，1999年，第283页。

② 钟启泉、张华主编：《世界课程改革趋势研究》，北京师范大学出版社，2002年，（前言）第2页。

象的学科教育。确切地说，是以了解过去的客观真实为教学对象的学科教育。因此，在 50 年前，基础教育中的历史课程现代史内容很少，“最近的历史”只能叫“政治”而非“历史”，即使在大学的历史专业，教授现代史也不常见。现在则不然，别说属于基础教育的历史课程，把历史时期的下限延长到了最近的国内外大事，而且谈古论今都尽可能与学生的实际生活搭界。100 年、50 年乃至 10 年以内的社会变迁不仅称得上“历史”，随着近代化研究的推进，甚至有一派“大近代史观”，连所谓的“当代史”统统看成是近现代史。为什么？我们生存的世界变化越来越快。我们这个生存世界越来越整体。历史研究和历史教育都要回应“变化”与“存在”的问题。其中，近百年孕育的社会民主观念恰恰作为回应时代问题、追求发展的重要主题。也就是说，今天的历史教育应时代的要求必须渗透民主的思想，应人的发展要求必须走民主化的道路。

从时代背景看，社会的民主化推动了课程的民主化。第一，在现代社会中教育对人的发展至关重要。但是，不平等的教育待遇，不公平的教育机会，决定了每个人有着不同的社会境遇和人生命运。当社会发展到有能力满足所有人接受教育的程度时，平等意识、质量意识、公正意识等就进入到教育观念中，成为个人的和群体的追求。第二，教育民主化满足国家经济发展的需要。我们知道，经济发展依靠的是人才，人才的发展依靠的是教育。当人类跨入知识经济时代的门槛后，人才的培养不仅在量上必须满足社会选择的需要，而且在质上更要满足社会竞争的需要。因此，对教育制度、课程设计、培养方式、评价机制等提出了全方位的新要求，甚至在国家利益的天平上，人们根本不可能避开民主化的问题，否则就在封闭中死亡。第三，在政治方面，全球经济一体化和多元政治格局，让世界变得越来越复杂，各种国际矛盾、社会问题交织在一起，时而影响世界局部，时而影响国家内部，时而形成全球性问题，时而转化为地区性冲突。但无论怎样，为了赢得发展机会必须进入主流社会，获得参与的权利。现在是个大家“共事”的时代，解决世界纠纷也好，处理国内的不安因素也罢，只要通过民主的程序，按照民主的原则，才有可能解决问题。第四，从批判、反省人类的发展经验、教训成长起来

的新科学主义观念、新人文主义观念及现代社会科学理论，也从各自不同的角度警醒人们的世界观、生态观、生存观、文明观和价值观。尊重、宽容、理解、欣赏、质疑、批判、反省、创造诸种观念，在影响意识形态的同时，也促进了社会民主化的深入发展。在如此背景下熏陶的历史教育尽管反应不算敏感，但也被推动着向前迈了一大步：将如此的时代教育内容，定位在了学科的公民教育中。看“趋势”时，我们抱的是积极的向前看的态度，但这种态度不表明我们就天真地以为在世界的“互动”中总有预留的位子。若我们不能自立，没有自我表达的能力，不善于思考，没有合作的精神，没有社会的责任心，没有创新意识与能力，即现代社会人所必备的民主素养，就有可能在国际化的竞争中被淘汰出局。

为了实现教育的民主化，世界各国进行了长期不懈的努力。以至民主化不仅体现在课程改革的研制与开发过程中，而且还体现在实际的课堂教学的过程中。开始时不免有刻意的追求，但随着教育理念的成熟，形式上的民主交流也逐渐内化为自然的习惯，使课程改革有了很大起色。就历史学科而言，当代的课程改革使它面临两种改组，其一，在分科领域的课程结构中失去独立位置；其二，在学科领域结构中保持独立位置。但无论哪一种形式，只要是历史教学，所谓“课程改革”至少有 80% 要落实在课堂教学方面，因此课堂教学过程成为历史教学民主化追求的主要环节。

美国学者里德利和沃尔瑟曾言：课堂是真正体现民主化理念的场所，教师是真正落实民主化理念的执行者，学生是真正内化民主化理念的主体。只有在学生积极且有效地参与和支持下，才有可能现实地营造民主氛围的教学过程。但在教学过程中，有些教师往往低估了学生的能力，以为他们不能为教学活动做贡献，或者说潜意识中根本就无视学生的看法或参与程度如何。这样，无形中就扼杀了教育中最有价值、最鲜活的因素——学生的民主参与意识，公平与公正的教育理念自然就无法落实。

其实大多数人，包括我们的学生，都非常愿意参加亲自参与设计的活动，课堂教学更是如此。而且，让学生参与教学活动还有许多潜在的好处：让学生体验民主参与的感觉，察觉自己对课

堂所应尽的责任；帮助教师发现新问题，借以改进教学。当然，让学生享有一定程度的民主，并不意味着教师完全放弃监控权，只不过是和学生共同“管理”班级这个大家庭，使每个家庭成员都为家庭的有效运转努力而已。<sup>①</sup>

当然，民主化作为现代课程的一种追求，要真正实现还有很长的一段路要走。不过，正如联合国教科文组织总干事勒内·马厄所说：

“预见教育世界民主化即将到来，这并不是—种幻想。它也许还不是完善的民主，但这种完善的民主又在什么时候存在过呢？这种民主不是由于官僚主义者或专家统治论者的鼓励而建立起来的，也不是由某一统治阶级所批准的。它至少将是一个真实的、具体的、实际的民主。它将是生气勃勃的、富有创造性的和继续演进的。要达到这一点，我们就必须改变一些社会结构而减少我们从文化遗产中树立起来的特权。我们必须重新改造教育结构，大大地扩大选拔人才的范围并使人们能够沿着终身教育的模式前进。教材内容必须个人化；小学生和大中学生必须意识到他们的地位、权利和愿望；权威式的教学形态必须让位于以独立性、互相负责和交换意见为标志的师生关系；教师的训练必须使人了解和尊重个性的各个方面；指导必须代替选拔；那些使用教育结构的人们必须参加管理和制订政策；教育活动中的官僚主义习气必须消灭而教育的管理必须实行分权制。”

这就像为历史教育改革撰写的宣言—样。历史教育不能包揽上述问题，说我们可以有解决问题的办法；也不可能课堂上给学生们直接的答案。但有民主思想或民主意识的历史教育，可以更好地为学生们把握、分析、探究这些问题，提供开阔的视野，丰富研究的素材，掌握实用的方法；帮助学生深化对问题的理

里德利、沃尔瑟著，沈湘秦译：《自主课堂：积极的课堂环境的作用》，北京：中国轻工业出版社，2001年，第62页。

联合国教科文组织国际教育发展委员会编著：《学会生存：教育世界的今天和明天》，北京：教育科学出版社，1996年，第110页。

解，学会与人沟通的技能，养成善于思辨的态度、包容他人的精神和社会责任感。

## （二）人性化——历史课程的新目标

人是整个社会得以发展与和谐运作的灵魂。“所有各国人民和个人，无论其种族、肤色、性别、语言、宗教、种族起源、家庭，或社会地位、或政党、或其他信仰的差别，都享有尊严地生活和拥有自由的权利，并享有享受社会进步之成果并为之而做出贡献的权利。”<sup>①</sup>因此，以人为中心，促进其个性自由的发展，是一个健全社会的标志。同时，将人性以及社会性作用于社会责任感的养成，又成为学校教育的主要目标。诚如比利时国王所说，教育是“帮助国民提高素质和潜在的能力，使其成为全面发展的有益于社会的人，而不是经济体系中的没有灵魂的工具。”<sup>②</sup>这种“全民教育”理念，也是 20 世纪 90 年代国际社会一系列重大会议的主题思想，它的基本目的就是满足学生们的“基本学习需要”，力求使学生们在掌握基本的学习内容和学习手段基础上，提高生存和发展的能力。使受教育者成为一个有尊严地生活和工作，并有能够参与社会发展；有能力改善自己的生活质量，并能够明智地做出决策的人。<sup>③</sup>简而言之，所谓人性化的教育，首先是提高人们的生存能力。

据此，现代教育理念的核心是“以人为本”。但是，就在 20 世纪 60 年代后半期，科学技术突飞猛进的发展，社会改造运动蓬勃兴起，新人文主义和社会科学萌芽的时候，世界各国的基础课程还大都以学科为中心，以教科书为中心，以教师为中心，强调课程的学问化、专门化和体系化。教育的基本观念仍然是“精英教育”。直到 20 世纪 70 年代，这种状况才被“以学生（人性）发展为中心”的主张冲破。

赵中建选编：《全球教育发展的研究热点——90 年代来自联合国教科文组织的报告》，北京：教育科学出版社，1999 年，第 358 页。

联合国儿童基金会与教育部基础教育司合作项目：《基础教育课程改革资料选编》（内部资料），北京师范大学印制，2000 年，第 206 页。

赵中建选编：《教育的使命——面向二十一世纪的教育宣言和行动纲领》，北京：教育科学出版社，1996 年，第 2 页。

所谓“以学生发展为中心”，就是追求学生个性的全面发展和自我实现。它是一个“人性化”口号，既强调学生的智力发展，更强调伦理、审美、道德等人格素养的发展；既强调以体验认知为基础的主体式教学，更强调建立在和谐的、开放的师生关系基础上的合作式教学。<sup>①</sup>

例如，美国在 20 世纪 60 年代的中等教育课程的主要目的，还是为学生的升学和就业服务。这种课程结构在追求学生智力发展的同时，却压抑了学生的兴趣、个性及其他方面的发展。当时人们称这是“非人性的教育”。而此时的美国社会却动荡不安，各种社会运动良莠不齐、交叉混杂，这在一定程度上刺激了教育界乃至政府进一步深思教育的社会功能究竟是什么的问题。并最终借助人本主义思潮，开始了 70 年代的课程改革。他们在“人本主义”的口号下，实践了大量的“人文化课程”。具体来说，小学阶段的课程特别注重培养学生的情感和态度，课程中增加了与现实生活密切相关、能够激发和培养学生兴趣的内容；中学阶段在强调“教育与生活相联系”的同时，要求学科教育要“人性化”，以“培养更为有效的人”。高中课程的设置，更重视广泛发展学生的个人兴趣、天赋和技能，满足青少年的多种需要。其内容涉及文化知识、科学知识、人文知识和维系社会的价值判断力等各方面。通过这种综合性强、学术性高的课程的学习，学生得以充分地发展自己的阅读、写作、倾听、计算等现代社会必备的能力和深刻的思考能力和批判能力，从而获得高质量生活的必备素养。<sup>②</sup>

另外，像日本、韩国也在 20 世纪 80 年代推出新一轮课程改革，既向现实的课程挑战，也向传统的育人观念挑战。改革的重心是强调人性教育、科学教育，重视培养学生的自立能力，提出了自己的“全人”教育理念。到 20 世纪 80 年代末，两国皆以人文主义精神作为指导思想，修订完成了面向 21 世纪的新课程，并为 20 世纪 90 年代深入课程改革打下基础。

钟启泉主编：《国外课程改革透视》，西安：陕西人民教育出版社，1993年，第12页。

联合国儿童基金会与教育部基础教育司合作项目：《基础教育课程改革资料选编》（内部资料），北京师范大学印制，2000年，第6、49页。

例如，韩国在 1997 年提出的课程改革目标是：在“弘益人性”的理想指导下，培养国民健全的人格、自主的生活能力以及民主公民理应具备的素质。在让人民享受美好生活的同时，应该有助于实现民主国家的发展与全人类的共同进步。在此基础上，课程追求培养具有如下资格的人：（1）在促进国民素质全面提高的基础上，追求个性发展的人。（2）在能够掌握基本能力的基础上有所创造的人。（3）能够育成各方面的修养，并能够自我设计未来的人。（4）能够理解本国文化，并在此基础上创造出新价值的人。（5）在民主市民意识的基础上，能够对社会有贡献的人。<sup>①</sup> 在此次课程改革中，还对“合格公民”做了进一步解释。“健康的人”：有强壮的身体、顽强的意志、高雅的品味、丰富的情感。“独立的人”：自信、具有独立做出决策的能力、先进的意识和精神、强烈的民族自豪感。“有创造性的人”：有基本的学习能力、科学地探索能力、理性地解决问题的能力、勇于提出创造性观点的积极态度。“有道德的人”：具备正确的价值观、人格意识、公民意识、关心他人。<sup>②</sup>

欧洲国家 20 世纪 90 年代以后的课程理念，则将学生发展更多地与“欧洲公民”的概念，将“人本”与欧洲一体化的现实联系起来。法国要求培养学生的自治能力、责任感、批判能力，使学生们在义务教育阶段获得自主的现代公民应具备的文化素质和能力。德国课程改革的中心议题是培养学生的个性自由和责任心，强调今后的教育不只是满足个人和社会的需要，而且还要回答当今世界性问题的挑战，所以学生必须意识到自己的权利和作为一个公民（无论是被称作欧洲公民，还是被称作世界公民）的义务；同时要学会承担责任。一旦学生们离开学校，走上社会，那他们就应该能够应付各种突如其来的变化，胜任他们应尽的社会责任。英国在 1999 年颁布的课程改革方案，明确提出健康、诚实、正义、平等、公正、民主、信任、责任感、多样性等，作为公民必备的道德准则和价值观。在中小学阶段，明确了 4 个核

①（韩 教育部制订 尹焞煥译：《韩国社会课程标准》，1998 年，第 8 页。

② 联合国儿童基金会与教育部基础教育司合作项目：《基础教育课程改革资料选编》（内部资料），第 261 页。

心的道德观念，即：对人的尊重；公正与合理；诚实；守信。并在此基础上，要求学生能处理好 6 个关系：（1）与自己最亲近的人的关系，包括家庭关系和伙伴关系；（2）与社会的关系，包括劳动就业和社会生活的各种关系；（3）同所有人的关系，即超越地域和时间限制的人类关系；（4）同个人的关系，对个人的正确理解和评价；（5）与自然界和环境的关系；（6）对待“上帝”的关系，即接受宗教信仰的问题。<sup>①</sup>

总之，现代课程应从人的健全发展方面着眼培养现代人的素养，这是世界各国自 20 世纪 70 年代以来达成的共识。人性化的课程特别重视学生的价值观教育和道德教育；强调公民素质养成中的人类文化认同以及国际视野和责任；强调物质文明与精神文明和谐发展。

作为一个历史教育工作者，我们不难从中找到自己的位置。历史是“人学”，本来就是为了人性的发展而服务的学科。以往的历史教育因为太过放大历史的过去性和政治性，反而隐藏了它与生俱来的人性，又因为缺少人性的感动，也就缺少了有力的教育价值。现在该还其本来面目了，用《英国国家历史课程标准》中的一句话说：“历史由人来创造。当你理解了人，你就能完整地、丰富地生活。”

### （三）个性化——历史课程的新形象

尊重个性、发展个性是人性化课程的重要标志，我曾把个性和创造性作为 21 世纪历史教育的核心，用系列文章表明它在哪些方面指导我们的历史教育改革。这里再放大视野，深入了解一下课程追求个性化的学术背景。

1983 年，美国哈佛大学“零点项目”的共同主持人霍华德·加德纳教授出版了《智能的结构：多元智能理论》一书，提出了“多元智能理论”，从而引起了教育界新一轮课程改革的热潮。

传统的智能理论依据两个基本假设：人类的认知是一元的；

参见联合国儿童基金会与教育部基础教育司合作项目：《基础教育课程改革资料选编》（内部资料），第 146、155、113 页。

采用单一的、可量化的智能概念即可以对个体进行恰当地描述。加德纳的理论突破了这种假设。他认为，人类的认知是多元的，人类具有多种智能，并划分出语言智能、逻辑及数理智能、视觉及空间关系智能、音乐及节奏智能、身体及运动智能、人际交往智能、自我反省智能七种智能。此后又分别在 1998 年和 1999 年，提出了自然观察者智能和存在智能。为了不使他的“多元智能”论僵化，他还谨慎地指出，人类智能不应局限于他确认的这几种类型。

加德纳对智能的定义是：在实际生活中解决所面临的实际问题的能力；提出并解决新问题的能力；对自己所属文化提供有价值的创造和服务的能力。据此他为九种智能做了定义：（1）语言智能是指用言语思维，表达和欣赏语言深层内涵的能力。（2）逻辑及数理智能是指人能够计算、量化、思考命题和假设，并进行复杂数学运算的能力。（3）视觉及空间智能是指人类利用三维空间的方式进行思维的能力。空间智能使人能够知觉到外在和内在的图像，能够重现、转变或修饰心理图像，能够使自己在空间自由驰骋，能够有效地调整物体的空间位置，还能够创造或解释图形信息。（4）音乐及节奏智能是指人敏锐地感知音调、旋律、节奏和音色等的的能力。（5）身体及运动智能是指人能巧妙地操纵物体和调整身体的技能。善于支配自己身体的能力是人们赖以生存的必备条件，也是取得其社会声望的重要特征。（6）人际交往智能是指能够有效地理解别人和与人交往的能力。（7）自我反省智能是指关于构建正确自我知觉的能力，并善于用这种知识计划和引导自己的人生。（8）自然观察者智能是指观察自然界中的各种形态，对物体进行辨认和分类，能够洞察自然或人造系统的能力。（9）存在智能指的是陈述、思考有关生与死、身体与心理世界的最终命运等的倾向性，如人为何要到地球上，在人类出现之前地球是怎样的，在另外的星球上生命是怎样的，以及动物之间是否能相互理解等。<sup>①</sup>

上述内容详见钟启泉、崔允舫、张华主编：《基础教育课程改革纲要（试行）解读》，上海：华东师范大学出版社，2001年。坎贝尔、狄瑾逊著，王成全译：《多元智能：教与学的策略》，北京：中国轻工业出版社，2001年。

“加德纳认为，上述九种智能本质上具有价值中立的特点：既可以用于行善，也可以作恶。每个人都具有上述九种智能的潜能，人们可以根据各自的智能倾向去发展这些智能。智能总是以组合的方式来运作的，每个人都是具有多元智能的个体，而不是只拥有单一的、用纸笔测验可以测出的解答题能力的个体。因此，多元智能理论在教育界受到了极大的关注。因为它向教育界表明：学生与生俱来就不相同，他们都没有相同的心理倾向，也没有完全相同的智能，而都具有自己的智能强项，有自己的学习风格。如果考虑这些差异，如果考虑学生个人的强项而不是否定或忽视这些强项的话，教育如果以最大程度的个别化方式来进行，那么教育就会产生最大的功效。”

在理论和实践两个方面该理论把个性发展作为核心。它提示我们，所有的个人不可能在单一的智能方面得到有效的表现。在教学中，应当为学生提供不同的机会，以求全面的智能发展。为此，加德纳提出了个性化教学的设想，即强调在可能的范围内使具有不同智能的学生都能受到同样好的教育。教师应去了解每一个学生的背景、兴趣爱好、学习强项等，从而确定最有利于学生学习的教学方法与策略。<sup>①</sup>换句话说，教育是学生的教育，课程是学生的课程，无论说教育还是课程，都应该回归到学生生活，把学生从成人世界的控制下解放出来，把学生的教育交到学生手中，这就是实现教育、课程个性化的前提。历史教育中所张扬的人文精神、民主意识都围绕着个性的发展而发展，于教育而言，有个性的人当然要借助有个性的课程来促成。

#### （四）社会化——历史课程的新思维

在基于个人自由和公民参与的民主社会中，公民教育直接指向两个非常不同、甚至有时互相对立的目标。一个是社会化，另一个就是社会批判。作为一个社会，我们必须依靠个体公民在通常的情况下“做正义的事情”。通过社会化，公民可以内化价值

参见钟启泉、崔允舫、张华主编：《基础教育课程改革纲要（试行）解读》，上海：华东师范大学出版社，2001年，第239页。

观和态度，让他们心甘情愿地按照主流观念所期望的进行思考和行为。这是有秩序的社会生活所必需的。<sup>①</sup>

什么是人的“社会化”呢？所谓社会化，是指把社会的信仰、思考和行为的方式，传递给社会新成员的过程。学校教育的重要作用之一，即是帮助个体完成社会化过程。无论是对特定的个人或群体，还是对整个人类社会，通过学校教育促成人的社会化过程，其一显见人类文明的价值观念，其二决定个体的社会角色，将二者融通后作用于个人的个性与品行发展，就是我们常常强调的教育或课程的“意义化”、“内化”过程。

把外在的社会文化是否能够内化为个体的自觉行为，并有助于价值观的意义化，是学校教育成败的关键。过去的学校教育比较重视凸显社会的、群体的意志和需要，而忽略了从学生发展特征方面去选择适宜他们思考和行动的教育方式，所以无论是高级的社会信仰，还是一般的社会价值判断，都采用直接灌输的方法，成人化就成了儿童的“社会化”的标志。这种教育的结果，是大大降低了学校课程的教育意义。

现在的课程观强调回归学生生活，把学生社会化的基础建立在现实生活的观察、体验、认识、理解和反思方面，并要求学生的社会化的过程，应该是在安全、健康、愉快、合作的社会生活中完成。学生的社会化行为首先是学会生活，有独立生活的一般技能，然后是具有对自我生活行为的思考、反省能力。为了摆正社会化和社会批判之间的关系，社会科和道德科在 20 世纪 80 年代发生了很大的变化，其中最主要的变化在于：在扩展课程视野的同时，加强了社会化特定概念的导向性，如各国社会科标准中的信仰和价值观指向等，有的国家把这种倾向称为“新保守主义”；<sup>②</sup>在加强社会化的基础上，强调课程必须增进学生的个性与社会性和谐发展，认为这是课程帮助学生顺利实现社会化的保证。

我国是一个极为重视群体意识、群体行为的国家，我们的历

<sup>①</sup> John Jarolimiek. *Social Studies in Elementary Education* (Seventh Edition). New York: Macmillan Publishing Company, London: Collier Macmillan Publishers, 1986. p4—5

韩雪：“美国社会科课程的历史嬗变”，载《首都师范大学学报》，2002年第6期。

史教育一向重视灌输群体的或国家的意志，而比较忽略个人的为求发展的选择和愿望。在学科理论方面，既受制于传统的经验与思考，又受制于现实政治思潮的摆布，所以学生的社会化就是成人的社会化的理念，在我们的脑子里是根深蒂固的。而今面对新课程，我们理应有这样的理念：在个性发展中包含着社会性发展，每个人的发展也必然带动社会的发展；谋求个体与社会的内在统一，承认个性的完整性、独立性和变化性。为此，我们当从本学科的知识特性、认识特性和课程特性，重新认识学科在促进学生社会化方面的作用。

概括地说，历史学科知识的“过去性”，不仅表现在对过去“客观”事物的认知上，还表现在人们运用历史知识能够透析过去与今天、过去与未来的关系，并由中获得有意义的发展观念。历史学科知识的“科学性”，不再是线型地把握历史发展规律，而是用多元的思维、多元的方法找出问题，并穿透语言中介完整表达自己的认识。现代的历史学科认识，应该慎重对待科学理性是惟一正确的观点，历史学科不是实验科学，历史是个人通过历史资料建构的，而历史资料本身就存在着记录者的主观因素，它是否是真实的、客观的是值得怀疑的，因此怎样选择资料、怎样解释它是真是假、是实是虚，学生的立场和方法就显得十分重要。而从社会化的角度看待如此具体的学科问题，是给了学科更深广的认识基础。这比单纯地从学科的教育功能方面解释学科教育价值有意义的多。事实上，正是由历史知识的过去性所延展出的社会性，使其自身的“学问性知识”与学生们的“生活性知识”结合了起来，使历史教育在指导学生们的生活、提升社会认识，有着特殊的社会教育功能。与此同时，它满足了人生来就有的探究和理解生活世界的欲望，这个欲望又使学生深刻地去思考“何为历史”的问题，并进一步增进学生的社会归属感，促进其社会性发展。

#### (五) 国际化——历史课程的新追求

“我们生活在一个充满危险的世界，而且随着越来越多的国家可以使用毁灭性现代武器而日益严重。即使是一个次要的力量，只要使用现代武器，也对整个世界构成了威胁。忽视现存的真实

危险，或小视它都可能对整个个人类导致灾难性的后果。不过，世界各国如果都使自己在在这个脆弱的时代远离毁灭性念头的话，我们就可能运用更明智的方式最终让人类的合作占上风。通过直接的以理解他人、寻求世界和平为中心的教育课程，可能会找到一种相对于最为传统的、效率最低的方式——战争来说，更令人满意的解决国际争端的方式。因此，很多人认为人类要想继续生存下去 就应该形成世界意识的全球视野 就是非常必要的。”

事实上，今天人类面临的严重危险，远不只是战争一项，人类要削弱或解除这些危险，更不是一个国家所能为。因为自近代以来全球连成为一个整体后，国际社会成员之间的关系就是你中有我、我中有你。尽管造成人类危机这类大问题的因素很多，甚至有些最积极倡导解除危险者，就是制造危险的元凶，但是我们必须承认在今天形成“国际理解”是多么的必要。

联合国教科文组织早在 1946 年首届全体大会上，就确立了促进国际理解教育的构想。它的道德使命是：“既然战争是起始于人的思想，所以必须在人们的思想中确立起保卫和平的信念。”1974 年，联合国教科文组织第 18 届大会通过《关于教育促进国际理解、合作与和平及教育与人权和基本自由相联系的建议》。1994 年，第 44 届国际教育大会又通过了《教育综合行动纲领》，倡导通过教育来促进和平与民主，重申“和平文化”的思想，从而迈出了实质性的一步。从《第 44 届国际教育大会宣言》中，我们看到了各国教育部长的宣言：

“相信教育政策必须有助于增进个人之间及种族、社会、文化和宗教群体和主权国家之间的理解、团结和宽容；（中略）坚决努力；（中略）采取适当步骤以期在教育机构中营造一种有助于国际理解的教育成功的氛围，以使教育机构成为实践宽容、尊重人权、实行民主、学习文化特性的多样性和丰富性的理想场所；（中略）特别注意改进课程、教科书内容和包括新技术在内

① John Jarolimek. *Social Studies in Elementary Education* (Seventh Edition). New York: Macmillan Publishing Company, London: Collier Macmillan Publishers, 1986. p172—173.

的其他教育材料，以便教育有爱心和责任感的公民，使他们面对其他的文化能够欣赏自由的价值、尊重人的尊严和差异，并能防止冲突或通过非暴力手段解决冲突。”

1995年10月25日至11月16日，联合国教科文组织召开的大会第28次会议批准通过的《为和平、人权的民主的教育综合行动纲领》，再次强调“教育必须发展承认并接受存在于各种个人、男女、民族和文化之中的价值观的能力，并发展同他人进行交流、分享和合作的能力。多元化社会和多文化世界的公民，应能承认他们对形势和问题的解释植根于他们个人的生活、他们社会的历史以及他们的文化传统；其结果是，没有一个人或群体掌握了解决问题的唯一答案，而且对每一个问题或许都有不止一种的解决方式。因此，人们应该相互理解相互尊重并以完全平等的地位进行磋商，以期寻求一种共同的基础。这样，教育就必须加强个人的特性并鼓励集中那些能增强个人和民族之间的和平、友谊和团结的各种思想和解决方法。”

1996年，恩坎科应国际教育局之邀，写成《国际理解教育：一个富有根基的理念》研究报告书。他指出，20世纪后半期世界各国课程改革的特点可以概括为：重视开放性思维的培养，认为跨文化的理解是开放时代的要求；教育应该培养胸襟开阔，能够站在全球化视野考察问题，并创造性地解决问题的公民。而且随着国际交流的日益发展，对别国文化的尊重、认同和欣赏显得越来越重要。教育应该培养学生对各种文化的理解，课程改革也要强调跨文化意识。<sup>②</sup>

追求国际理解已经成为当代学校教育的一大主题。既然教育的全球视野被认定是课程必须达成的目标，而且是作为“对大多数学校已经教授内容的扩展和宽泛理解”的目标来看待，那么无论是哪个学科，音乐、艺术、科学、文学、阅读，还是历史、社

赵中建选编：《教育的使命——面向二十一世纪的教育宣言和行动纲领》，北京：教育科学出版社，1996年，第188、194页。

钟启泉、崔允舫、张华主编：《基础教育课程改革纲要（试行）解读》，上海：华东师范大学出版社，2001年，第32页。

会、经济、国家关系，都应该把国际理解的理念渗透在自己的学科教育中。

社会科课程以其主题的广泛性与综合性，方法的多样性与灵活性，思维的开放性与批判性特征，在培养学生的全球意识、国际理解教育方面，有着独到的教育功能。1982年，全美社会科协会发表的《关于全球教育的一般见解》，将社会科教育的目标、内容、教材和教学方法，都放在“全球”的立场上重新思考。强调人与人的相互依存关系，培养用现代人类的理智积极参与社会改造的新一代市民。它指出新的社会课程必须适应如下新变化：第一，居住在地球上的人们彼此不是隔绝的。强调国际间的、多文化、多民族的相互作用与影响，培养现代的“全球化”意识。据此，要正视美国的价值观及美国教育长期存在的偏见，并给予批判。今天的社会科必须纳入“全球教育”的内容，增加对发展中国家和美国少数民族的学习内容，站在全人类、全世界的立场学习社会课程。第二，要了解过去和现在、未来的密切关系，让学生具有从现在的社会、政治、生态的实在，正确选择未来的能力。第三，全球化的进步必然增大个人及集团积极选择发展的机会。社会科学学习必须关心世界事件的影响，要求学生有相对的适应性，发展他们适应未来社会变化的理解力、技能和态度。<sup>①</sup>这其中不仅涵盖了大量的历史教育内容，而且必须拿历史教育做支撑。

历史教育在培养学生的全球意识，尤其是在认识其本质方面有独特价值。因为历史让学生有机会发展一个对世界、许多文化及不同的生活方式的整体理解。<sup>②</sup>当然，我们在追求国际化的同时，也面临着现实提出的诸多挑战。历史教育在尽量整体地研究人类文明社会的同时，尤其应该深刻其现实性。一位美国学者的话，可以帮助我们必须在学科教育上关注如下思路：

“虽然教师应该培养学生一种对未来的希望，但也不能把国

赵亚夫、李建红：“美国学校社会科教育的诞生与发展”，载《首都师范大学学报》，1999年第1期

李稚勇、方明生主编：《社会科教育展望》，上海：华东师范大学出版社，2001年，第305页。