

历史教学与学业评价



第一章 高中历史课程与 《高中历史课程标准》

我国正在进行的基础教育课程改革是新中国成立以来改革力度非常大的一次课程改革。改革的内容是全方位的，从课程理论、课程设置、教材建设、课程评价到教学理念、教学方法、资源建设等都发生很大的变动，对中学教师的教学思想将产生巨大的冲击。从2004年9月份开始至今，高中的课程改革已经在广东、山东、宁夏、海南四省区实施了近半年的时间，广大的教师以十足的干劲投身到课程改革的大潮中来，亲身感受到课改所带来的机遇和挑战，也尝试到成功的喜悦。但是，由于本次课改的涉及面实在是太广，要正确地理解课改、在教学实践中体现课改精神并不是一件容易的事情。本章主要是介绍课程改革的一些基本理论，希望读者能够从“课程”的角度去理解课程改革，而不是单纯从“教材”的角度去理解课程改革。我们必须认识到课程在学校教育中的核心地位，课程改革是教育改革的核心内容，教育的目标、价值主要是通过课程来体现和实施的。

第一节 历史课程与历史课程意识

一、什么是历史课程

参与高中历史课程改革的教师首先会碰到的问题是——什么是历史课程？对于广大中学教师来说，“课程”是一个既熟悉又陌生的概念，说熟悉是因为大多数中学的教务处都张贴有一张很大的“课程表”，用以安排各个年级的教学内容和教学课时；说陌生是因为当前国内研究课程的专著非常多，课程的概念被弄得有点高深莫测，有的教师说：“对于‘课程’的概念，真的是你不说我还有点明白，你说了之后我反而不懂了。”那么，究竟什么是课程？什么是历史课程？只有弄清楚这些概念，我们才能够更好地参与到历史课程改革中来。

在确定课程的定义之前，我们先来讨论关于历史课程的四种片面认识：

第一，把历史课程等同于历史课程表。

对大多数中学教师而言，谈到“课程”，他们首先想到的就是“课程表”，所以在他们的心目中，所谓“课程”，无非也就是“课程表”。由此产生的误解就是——安排课程表只是教务员的事情，与教师的关系并不大。的确，课程表是可

以很直观地反映课程设计，但这绝不是课程的全部。例如，历史的课程表只告诉我们某个学期要上多少节历史课，具体到每周上多少节，每周的哪一天上，第几节课上，然而，它并没有告诉你上什么具体的内容，也没有告诉你该如何去上，更加没有告诉你该如何去评价教师和学生。因此课程表只涉及到课程实施过程中的一个小内容，那就是课程实施的时间安排，它无法与整个历史课程等同起来。

第二，把历史课程等同于历史学。

这种思想在中学教师当中是根深蒂固的。建国后的五十多年中，我们国家一直在强化以学科为中心的课程思想，这导致各层次各阶段的教育工作者都不断地加强自身的学科意识。中学乃至大学教师在写个人简历或述职报告时往往都带有这么一句：“本人的专业思想牢固。”现在看来，这句话似乎暗含有这样的意思：“本人誓死效忠于本学科，绝不当叛徒，绝不投靠其他学科。嫁鸡随鸡，从一而终，绝不变节。”因此，我国各学科的教师之间老死不相往来的情况十分普遍，而不同学科间的教师相互轻视、妒忌、羡慕的心理也十分严重。其实，这种思想不但有碍教师自身的发展，同时也有碍本学科的发展。

就历史课程而言，历史学科与历史课程的关系很大，但历史课程并不等于历史学科。关于这个问题，我们可以从几个方面来理解。第一，历史学科是历史课程的一个重要资源，但并非历史课程本身。作为中学的历史课程设计，我们必须以历史学科为依托，历史学科的发展进步也必然会影响到中学的历史课程设计，但这并不等于我们要把整个历史学科内容和学科体系都搬到中学的历史课程中来。在中学开设历史这一门课程，我们首先要考虑的是整个中学课程的课程目标，简单说来就是我们要把中学生培养成为什么样的人；其次我们要考虑的是历史的课程目标，即在“把中学生培养成为什么样的人”这个问题上，历史这一门课能够起到什么作用。因此，历史的课程目标会直接影响到我们对历史学科内容的取舍。在过去相当长的时间里，我们把历史学科等同于历史课程，这导致的一个直接后果就是把大学的教材搬到中学来，致使中学教材成人化。从学科体系来看，中学教材与大学教材完全一致，只是内容的深浅多寡有所不同，真正的中学历史课程体系并没有建立起来。第二，历史学科与历史课程有各自的发展规律，两者虽有联系，但并不等同。历史学科的研究对象只是历史学科本身，而历史课程的研究对象除了历史学科外，还有教育者和受教育者。人在课程中是一个极其活跃和重要的因素。课程设计的起点是人，课程设计的终极目标也是人。因此，对于一个学科课程来说，它所包含的内容和规律要比一个单纯的学科复杂得多。第三，依照学科分类来进行课程分类只是课程设计的一个思路，并非课程设计的唯一思路和必然思路。最典型的例子就是社会科的发展。按照我国“历史与社会”这门课的课程设计，它就包含有历史科、政治科、人文地理科的内容，其外延和内涵都超出了原来的任何一个学科。所以，我们只能说历史学对历史课程的

发展有很大的影响，并不能把历史学等同于历史课程。

第三，把历史课程等同于历史教学大纲或历史课程标准。

任何一门学科的教学大纲和课程标准都体现了国家对该门学科的教学所提出的基本要求，它既是教材编写的依据，也是教学管理和教学实践的依据。一般说来，教学计划和教学大纲都以纲要的形式对一门学科的教学目的、教学任务、知识范围、教学进度、教学方法、教学顺序等提出原则性的要求，但这也并非课程的全部。对此，我们可以主要思考这样一个问题——书面上的课程与实践中的课程是有很大差距的。教学大纲和课程标准都体现了专家们的理想和智慧，但这种理想和智慧能否得以真正实现还得依靠广大教师的亲身实践。

第四，把历史课程等同于历史教材。

解放后我们国家所进行的前七次课程改革其核心都是围绕着教材编写，因此在许多教师的心目中，课程就是教材，所谓的课程改革无非就是教材改革。在指导中学教师研读历史教学大纲和历史课程标准的过程中，我也有这种感觉，不少教师都认为教学大纲和课程标准是没有什么可研究的，关键还得看教材，看了教材之后，才能够确定这节课怎么上。其实，教材只是课程的一个重要内容，而并非课程的全部。关于这个问题，我们可以从教材的性质入手进行分析。一般说来，教材的主要性质是资源性，即教材是学生学习的重要资源。对此我们可以思考三个问题：第一，教材只负责提供教学的资源，它并没有解决你如何利用这些资源的问题，具体说来，一个学科的教学目标、教学方法、教学评价等问题还有赖课程研究来解决。第二，随着课程的发展，教材也并非课程的唯一资源，而只是最重要的一种资源。例如，除了教材外，图书馆、电视、广播、网络、教师、同学、校园文化等等都可以成为学生学习的资源。第三，有不少的课程内容是无法编进教材的。例如，校园文化建设、教师素质的提高等都直接影响到学生的学习，也是能否实现课程目标的重要因素，但这样的内容就无法编进教材。像历史这样的人文学科，有时候教师的人格魅力对学生的影响会很大，如何提高历史教师本身的素质，这就不是编好教材所能够解决的问题。

那么，究竟什么是历史课程？狭义的历史课程是指历史学科和历史活动的总和，包括历史教学计划、历史教材、历史教学活动等。广义的历史课程指的是学校教育中为学生提供和重建的人类历史知识和历史经验的总和。我认为，所谓的历史课程，很大程度上就是历史教师本身。研究历史课程，从狭义来讲就是研究历史教学计划、历史教材和历史教学活动，而从广义来讲，就是研究与历史教学有关的一切事物。

在本次课改中出现了一个现象——很多教师在接受改革培训时都要求先看新教材，他们认为教材是第一位的，其他都是次要的。这种教材本位思想在许多教师的脑海中已经是根深蒂固。近十多年来，我国曾实行多次的课程改革但主要局

限于教材的改革，所以很多教师认为，这次课程改革无非又是一次教材的大变动罢了。从“课程”的层面来看课程改革，教材无疑是很重要的一个内容，但却不是最主要的内容，最主要的内容还是教师所拥有的课程观念，即教师带着一种什么样的课程意识去实施教学。如果教师认为课程就是教材，那么他充其量就是一个只会站着授课的教书匠而已，如果教师能够从更宏观的角度来理解课程，那么他就能充分地利用一切资源来教书育人，成为一位真正的教育家。

二、什么是历史课程意识

对于我们国家的中学教师而言，当务之急并不是钻研“课程”该如何定义，而是在教学中树立起课程的意识。我国的中学历史教师一直严重缺乏课程意识。对于很多教师而言，历史教材和教参就是他们的圣经，就是他们的整个世界。对教学内容，他们不敢随意地扩展；对教学观点，他们不敢随意地发挥；对教学结构，他们只能在有限的范围内做出一些无伤大雅的小改造；对于教学方法，他们根本就没有创造的空间。而这次课程改革，我们就是要把课程交还给教师，把教师的能量彻底地释放出来，让每个历史教师都意识到，他才是真正主导整个历史教学的人。因此，我们研究历史课程的目的有两个，一是研究历史课程的基本理论和基本方法；二是通过研究历史课程，让每一位历史教师都树立起强烈的历史课程意识。

历史的课程意识包括三个方面：一是历史教师的主体意识。在历史课程中，历史教师不是被动的执行者，而是课程实施的主体。二是历史课程的生成意识。任何课程都是需要教师去执行的，而每一位教师都是一个独特的世界。每一位历史教师都应该把自己的历史学识和人生经历融会到历史课程中去，用自己的眼光来审视课程，用自己的才华来创造课程。他既可以对预设的课程进行批判，也可以对预设的课程进行重新的再创造。三是历史课程的资源意识。过去我们把历史教材视作唯一的课程资源，今天我们对历史的课程资源有着更深刻的理解，教师不但是历史资源的传授者，更是历史资源的建设者。

这三方面的意识，归结为一点，就是历史教师必须参与课程变革。具体说来包括三个方面：一是参与课程决策；二是参与校本课程的开发；三是参与课程行动研究。

课程决策，简单说来就是由谁来决定课程政策的制定。从世界范围来看，一般可分为三种类型：第一种是自上而下的课程决策，课程的权力集中在中央，通过立法或颁布相关文件而对课程问题作出决定，这种类型以法国为代表；第二种是自下而上的课程决策，由各地教师团体或地方教育机关决定或改变课程，地方和学校拥有较大的自主权，这种类型以美国为代表；第三种是示范型，依据中央教育行政部门的要求，广泛地采取专家学者、教师和家长的意见，把课程的研究

成果作示范性的试用，然后推广，但学校仍拥有很大的自主权，这种类型以英国为代表。我国的学者杨明全认为，真正意义上的课程决策发生在三种水平上，一是中央水平上的课程决策；二是学校水平上的课程决策；三是课堂水平上的课程决策。就我们国家的国情来说，中学的教师很难参与中央水平的课程决策，但在学校的层面上，教师却是课程决策的主体，在课堂的层面上，教师的决策更是贯穿于课程实施的整个过程^①。

开发校本课程，简单说来就是以学校为基地开发课程。这一政策的提出包含有三层意义：第一，校本课程的提出意味着国家把部分的课程决策权下放；第二，校本课程的开发主体是学校的校长和教师；第三，校本课程开发的场所是每一所具体的学校。

参与课程行动研究，意味着教师不但是课程的实施者，更是课程的研究者。就历史学科而言，传统的历史课程体系基本上是一种“防教师”的课程，这种课程的研究是由专家学者包办了所有的内容，教师的角色美其名曰“知识的传授者”，其实只是专家学者的“传声筒”。因此，教师参与课程行动研究，就意味着教师课程角色的转变，教师由单纯的知识传授者变成学生学习的促进者，由单纯的专家课程的执行者变成课程的研究者。在新的课程观中，教师最需要改变的就是这一层次观念，而最大有作为的也是在这一层次上。课程行动研究有三个基本理念：教师即研究者，课程即实践，课堂即实验室^②。总之，新课程改革是把课程的支配权力交还给了教师，教师在这个新的天地里有非常大的发挥空间。

总之，我们要从“课程”的角度来理解课程改革，树立起牢固的课程意识。每一位教师都是某门课程的实施者，在这个课程领域中，教师有很大的权力空间，他可以把他的课程理想变为现实，他可以动用他所掌握的各种课程资源，他还可以从不同的角度给予学生更科学公正的评价。而要实现这一切，教师首先要明确自身的权力和职责，并不断地提高自己的专业水平和教学水平，这样才能在课程改革中成为一名合格的教师。

第二节 历史课程内容的选择与组织

一、历史课程与历史课程内容

历史课程与历史课程内容这两个概念是经常交替使用的，但两者还是有一定的差别。

杨明全. 革新的课程实践者——教师参与课程变革研究. 上海：上海科技教育出版社，2003.126~137

钟启泉. 现代课程论. 上海：上海教育出版社，2003.495~497

首先，历史课程包括具体的历史内容，主要表现在历史教学大纲或历史课程标准之中，但这往往是纲要性的、粗线条的；而历史的教学内容主要表现在历史教材之中，它在体现历史课程的脉络时，内容更为详尽、丰富。

其次，历史课程还包括历史教学计划，也就是历史教学内容的配置和安排，在这点上意义上，历史教学内容从属于历史课程。

为什么要研究历史课程内容？简单说来，任何一个学科都会涉及到许多内容，在今天这个知识大爆炸的时代，每个学科的知识内容还在与日俱增，而作为中等教育，学生只能是学习某个学科中最精华的内容，或者是对他日后的工作生活有直接关系的内容，因此，精选学科内容就成为了中学课程设计的一个核心环节。

我国建国后五十多年来，中学历史教学的内容没有发生根本性的改变，有的教师教了一辈子的书，已经把中学的各套历史教科书弄到烂熟于胸，同时也产生了一个根深蒂固的印象——历史就是这个样子的，中学历史教学的内容永远也是这个样子的，中学的历史教科书永远只能这样编。所以，当我们提出要重新思考中学历史课程的内容时，有些教师会觉得奇怪——“有这个必要吗？”

的确有这个必要。历史教科书可以不这样编！历史课程的内容可以不这样选择！历史教学可以不是这个样子的！

这里我们首先分析一下我们原有的历史教科书是在怎样的一种课程理念下编写出来的。

纵观中外的教育史，课程这一事物早就存在，但现代的课程理论却是在 20 世纪初才建立起来的。一般说来，1918 年美国的博比特出版了《课程》一书，标志着课程理论的诞生。我国一直到了 20 世纪 80 年代后才真正开始研究课程理论。然而，在此以前，我国的课程设计一直受到某种观念的支配，虽然当时没有人能够说出这是一种什么样的观念，但这种观念却是客观存在的，而且对我国的课程计划产生很大的影响。从我们今天的研究理论来看，这种观念就被称作“理性主义的课程理论”。

理性主义的课程理论是一种唯知识主义的课程理论，它极其强调知识的价值，强调分科教学的意义和教师作为知识传授者的权威地位。这种课程理论对我们国家影响很大，今天我们很多的历史教师都持有这样的课程观。这样的历史教师一般都有三种想法：

第一，在历史教学和学习中，知识永远是第一位的。这一想法落实到了我们的教学中就是狠抓历史基础知识，这往往会导致正反两方面的结果，好的是学生历史知识的基础打得比较好，对大量的历史人物、历史事件和历史年代都烂熟于胸；不好的是许多人都形成了一种观念，认为历史学习无非就是死记硬背，无非就是对人的记忆力的挑战，导致在实践中成为了一门令许多学生讨厌乃至畏惧的

学科。

第二，历史学科是一门真正的科学，有自己完整的学科体系和教学方法。在今天的中学教学现实中，历史科的地位并不高，但不少的教师，尤其是老教师，对历史学科都有一种优越感。造成这种优越感的原因是很多的，例如，中国自古以来就是一个历史大国，先人给我们留下的历史遗产实在是太多、太丰厚，历史教师作为这份遗产的继承者和传授者，的确会有一种天生的自豪感。在建国后相当长的一段时间内，历史学在我们国家中的地位非常高，这使我们国家形成了一套完备、严密的历史学研究体系和教学体系。这种学科优越感或者说是学科中心论是每一门学科都存在的，而在历史学科中表现得较为明显。钟启泉教授把这种学科中心主义的特征细分为三点——学问化、专门化和结构化。用这三方面的特征来分析我们传统的历史教学，的确是丝丝入扣。所谓学问化，是指历史教学中所传授的知识必须是学问化了的知识，换句话说就是已经经过学者们研究过的知识。一些未经学者们思考的，或者还没有定论的知识就是非学问化的知识，而非学问化的知识是不宜搬到中学历史教学中去的。在实践中我们都会碰到过这样的两难问题——学生感兴趣的东西很多都是学者们没有认真思考过的或者是还没有结论的，而我们在课堂上讲授的东西又往往是学生最不感兴趣的。对待这个问题，我们一直采取的态度就是，凡是教材没有提到的内容，都是属于课外知识，你知道或者不知道关系都不大，但是教材所提到的知识你却必须很好地掌握。这又带来了另外一个问题，对于中学历史教学而言，该如何分辨学问化的历史知识和非学问化的历史知识呢？这个问题并不难解决，凡是大学教材所提到的知识自然就是学问化的知识，这就是长期以来我们的中学历史教材成为大学教材的简写本的原因。所谓专门化，就是历史学科必须以独立的面貌出现。在现实中，不少历史教师对其他学科都有一种抵触的心理。我注意到了两个问题，一是大多数中学历史教师的知识面其实并不宽。历史学本来是一门包罗万象的学科，但不少历史教师除了教材的知识外，对其他的事物就不感兴趣了。二是不少教师对学科综合都没有好感，当我们国家提出开设“历史与社会”这门新课时，一些教师甚至认为这是滑天下之大稽，觉得不可思议，历史学又怎么可能与地理学混在一起呢？其实，分科研究和分科教学都是历史的产物，它是在某一个历史发展阶段出现的，并非自古而然，而提倡综合、提倡研究边缘学科却是当今科研和教学的发展方向。此外，学科与学科课程毕竟是有所区别的，完全不顾学生的年龄特征而进行专门化的教学，在实践中会遇到很多的难题。所谓结构化，指的是在历史教学中要把所有的历史知识都结构化或者说要教给学生结构化了的知识。在这种思想的指导下，中学的历史教学历来都十分强调两点——一是历史概念的掌握，一是教材的线索结构。概念和结构都有一个共同的属性，那就是它们都是在把握了事物的本质之后才能总结出来的，而深入到事物的本质也是理性主义课程所强调

的。在我们传统的中学历史教学法教科书中，大多有开设专门的章节来讨论历史概念和历史结构。如有一本《中学历史教学法》在“历史教学过程的本质和特征”一节中就集中讨论了“历史概念的形成”、“形成历史概念的基本方法”和“阐释历史概念时应注意的问题”等系列问题。值得注意的是，传统历史教学法已经把历史教学过程的本质视为“形成历史概念”了。在该书中，作者指出：“概念是反映事物本质属性的思维形式。”在这种观念的支配下，我们传统的历史教学的一个重要内容就是要求学生掌握大量的概念。遇到任何的历史人物和历史事件，都力求要揭露其本质，认为只有这样才算是正确地认识了历史。

第三，以教师为中心的接受教学论。理性主义的课程理论在教学上的体现就是确立了教师在教学中的主导地位，历史教师成了历史知识的化身，历史教师的任务就是要把历史知识传授给学生。的确，如果我们仅仅把历史教科书看作是学生历史知识的唯一来源，那么教师就拥有至高无上的权威，一个刚接触到教材的学生是很难与一个已经把教材烂熟于胸的教师平等对话的，因此，教师可以凭借几十年的经验从容地讲授，而学生只能机械地、被动地接受。

由上述分析可见，在建国后的近五十多年的时间里，支配我们中学历史教学的课程观主要就是理性主义的课程观。这样的课程观直接决定了中学历史课程内容的选择。在这种课程观的影响下，我们选择中学历史的课程内容时只需要考虑一个因素——怎样才能更好地向大学的历史教科书取材。

从我们今天的角度来看，理性主义课程论的致命缺陷就是“见物不见人”，一味地强调学科知识的重要性，却完全没有考虑到：这些知识是传授给哪个年龄层次的人？这些人又是如何进行学习的？这些人学了这些东西之后又有什么用？这些问题都促使我们对过去的历史课程内容作全面的反思。

我们认为，中学生学习的历史内容应该是生动、有趣、贴近生活现实的。一些对于历史专业研究来说很重要的内容，不见得对中学历史教学就很重要；一些对于历史专业研究来说很重要的理论体系，不见得中学生就非得掌握不可。把中学历史教学变得过于专业化、成人化，最终的结果必将是毁掉中学历史这门课程，因为这门课程已经变成一门令学生提不起兴趣乃至生厌的课程了。

二、影响历史课程内容选择的因素

中学历史课程内容的选择是一门相当复杂的学问。建国后五十多年的时间，我们解决这个问题是采取了简单化的做法——把大学历史教科书的内容简化一下就搬到中学里来。因此，中学历史教学的内容可以视为大学历史教学内容的核心部分，中学的历史教科书也可以被视为大学历史教科书的简写本。其实，要选择中学历史教学的内容起码要考虑以下四方面的因素：

1. 学科内容与学科发展。历史既然作为一门学科，其教学内容自然首先受

到其学科内容的制约。历史的学科内容十分丰富，人们可以从不同的角度对它进行划分，但有学者认为，它最终体现为三个方面：一是人与自然界关系的发展过程；二是人与人之间关系的发展过程；三是人类精神文明的发展过程。一直以来，我们对教材内容的选择主要侧重于第二方面，即人与人之间关系的发展过程，也就是我们常说的政治史。例如，商务印书馆 1905 年出版的《中学历史教科书》在谈到两晋的历史时，只叙述了六个问题：贾后之乱、八王之乱、五胡之乱、王敦之乱、苏峻之乱和恒氏之乱。这样的内容选择，给读者的感觉就是——整个两晋的历史可以用一个“乱”字来概括。那么，在这一历史时期中，人与自然的发展关系以及人类精神文明的发展过程是怎么样的呢，读者是无从知晓的。其实，在这一历史时期，人与自然的关系和人类精神文明的发展都达到了一个高峰。从人与自然的关系的角度看，专家们认为这是中国历史上生态环境最好的一段时期，尤其是黄河——这条令汉王朝伤透脑筋的大河居然没有泛滥过。从人类精神文明发展的角度看，这段时期也是中国艺术史上的一个高峰，因为涌现出大量的艺术家、文学家、思想家，尤其是书法艺术，王羲之已经达到了中国书法艺术的巅峰。因此，历史的教学内容应该较全面地体现历史的学科内容，而不能仅仅从某一个角度去选择。

2. 学生的心理特征。过去我们认为，只要传授方法得当，我们能够把任何知识传授给任何年龄段的学生。现在看来，这只是一种很主观的想法，目前我们更倾向于建构主义的理论，即每个人学习的起点都是其既有的心理结构和知识结构，当他并不具备这些结构的时候，他就无法掌握一些结构相对繁杂的学科知识。回到历史教学内容的选择上来，为什么我们现在很强调讲述人与自然的发展关系？这就包括学生心理特征的因素，因为无论是原始人还是现代人，他们都面临着同样的问题——如何解决衣、食、住、行的问题？所以我们讲授上古史的时候，多从这些方面去讲述，收到的效果会更好。

3. 社会发展。任何一门学科都不可能脱离现实，如同空中楼阁一样的学科是不会有存在的价值的。这就关系到历史学科的效用问题。也就是说，历史学科有什么用？它与社会发展的关系如何？这里我们首先要区分两个概念——历史学科的价值和历史教育的价值。历史学科本身具有很大的价值，如资政功能、教化功能等等，这里不再赘述；此外，纯粹的历史学术研究应不应该或者能不能够脱离现实生活而存在？这在学术界中也是争论不休的，这里也不拟加入辩论。但我们必须明确两个问题：第一，历史教育的价值与历史学科的价值之间有很大的关系，但也存在着很大的差别；第二，历史学科的价值有可能暂时脱离社会的现实需要而存在，但历史教育的价值却必须与现实社会的需要紧密结合。因此，选择中学历史课程的内容不可能不考虑现实社会的发展。

中学历史的课程内容选择如何考虑与现实社会的发展相结合？过去人们也有

较多的论述，其中的观点主要集中在两个方面：一是历史知识本身的价值，如满足读报的需要、社会交往的需要等等；二是历史知识所提供的一套思维方法的价值^①。

4. 教育观念。教育观念直接关系到我们对历史课程的认识和理解。例如，建国后的近四十年的时间里，我们对历史教学的理解基本上停留在“学习历史=死记硬背”的水平，直到20世纪80年代中期以后，我们才慢慢认识到历史学习中更有比识记更重要的事情，那就是历史学科的能力。而这次的课程改革，我们的认识又进一步提高，认为识记和能力也不是历史学习的全部，还应该包括历史学习过程中形成的情感、态度和价值观。这些观念的改变，都会直接影响到历史内容的选择。如果把历史学习等同于识记，那么只要把大学历史专业的简明内容搬到中学里就可以了。如果把历史学习视为能力的提高，那就要把历史学习方法的内容吸收进来。如果把历史学习看作是帮助学生形成健全人格的学科，那么我们就把更多与现实相关的内容归纳进来。

研究影响历史学科内容选择的因素，为的是更好地理解新课程背景下全新的历史课程内容。在本次课改以前，由于我们原有的课程体系基本上是在大学的历史课程体系的基础上设计出来的，所以事实上主要只考虑到上述的第一方面因素——历史学科的因素。这种做法最大的好处就是能够保证中学历史课程内容的科学性，因为中学里所有内容都是从大学的教科书中搬来的，这就意味着这些内容都经过专家学者的认真思考，可以相对确保知识的准确性。但是，选择中学历史的课程内容是一个极其庞大的工程，单纯考虑某方面的因素无疑是片面的。因此，当我们接触到新的高中历史课程时，应该从更宽广的视野去看待这些新内容，而不是仅仅从历史学科的内容角度去看待它们。

第三节 历史课程结构与历史课程逻辑

一、历史课程结构与历史课程逻辑

在这次课程改革的进程中，中学教师感受最深的除了课程内容的变化外，就是课程结构的改变了。当我们翻开《历史课程标准》与历史教科书时，看到的是与旧的

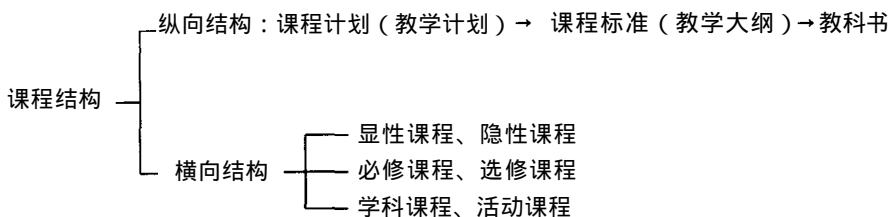
对比各国的教育，我们发现一个有趣的现象——每一个国家都很重视本国语言和数学这两门学科，重视本国语言并不难理解，为什么要重视数学呢？事实上数学是一门与现实生活脱节得最厉害的学科。对于绝大多数人而言，他只需要掌握基本的四则运算，就可以满足这一辈子的生活和工作的需要。其实，重视数学的原因就是数学能够为人们提供一套思维的方法，能够锻炼人们思维的严密性。近年来，我们已经开始认识到了历史思维的重要性，但历史思维是什么？历史思维对人的发展起什么作用？怎样起作用？这仍然是一个大课题。

教材体系完全不同的内容结构。过去很清楚、很分明的逻辑脉络找不到了，教师们烂熟于胸的体系线索也找不到了，取而代之的是一种具有很大跳跃性的模块结构和专题结构，而且历史课程还要分为必修课、选修课两种。那么，课程改革为什么要这样做？这样做的目的是什么？

要回答这个问题，我们就要先了解历史课程结构。我们先来谈谈课程结构。“课程结构”是“课程组织结构”的简称，指的是课程中各种要素间的配合，当这种结构通过历史科体现出来的时候，我们就称之为历史课程结构。一般说来，课程结构又可以分为纵向结构和横向结构两种。

课程的纵向结构指的是从宏观的课程理念到微观的课程形式的结构层次。一般说来，这种结构层次可以分为三层：课程计划（教学计划）→课程标准（教学大纲）→教科书。对于我们高中历史教师来说，需要关注的问题依次为三个：高中的历史课程在整个高中课程计划中处于什么样的地位？高中的历史课程标准是如何编写的？高中的历史教科书是怎样编写的？

课程的横向结构指的是课程的各个组成部分是怎样有机地联系在一起的。由于切入的角度不一样，课程的横向结构又有多种的分类方法。例如，从课程的内涵划分，可分为“显性课程”和“隐性课程”；从课程的设置划分，可分为“必修课程”和“选修课程”，或者是“学科课程”和“活动课程”等。每一种的划分方法对于高中历史教师来说都是有实际意义的。例如，显性课程是指课程计划中明确要求开设的课程，也就是我们俗语所说的历史教学中的“正课”，而隐性课程指的是学校的办学理念和办学氛围。历史教师除了要关注显性课程，也要关注隐性课程，例如，校史的编撰、文物室的建设、历史的专题讲座、历史的知识竞赛、历史兴趣小组的活动等等，都属于历史的隐性课程。又例如，必修课程指的是由国家、地方规定的学生必须学习的课程，它体现了国家和地方对学生发展的基础性要求，选修课程指的是学生根据自己的兴趣、特长自愿选择修习的课程。在这次高中课改中，历史课程分为三门必修课和六门选修课。再如，学科课程是根据传统的学科内容组织起来的课程，而分科课程是打破学科逻辑的界限，根据学生的兴趣、能力和需要组织起来的课程。在本次高中课改中，我们既有传统的历史学科课程，也有综合实践活动课程，历史教师可以积极地参与到综合实践活动课程的教学中去。请参阅下面的“课程结构关系示意图”：

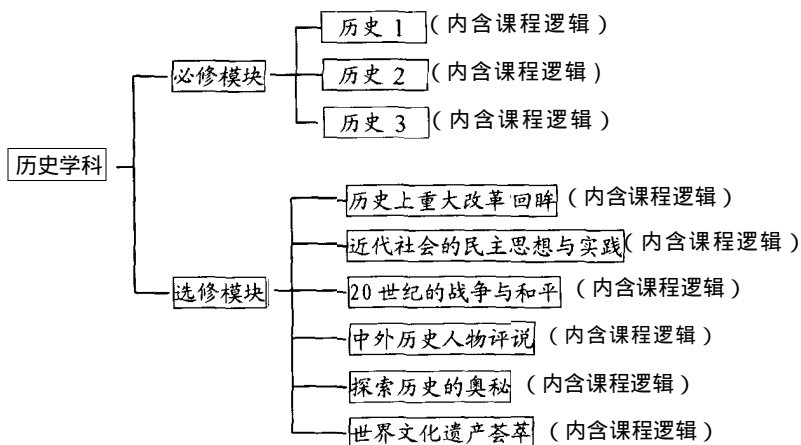


研究课程结构的意义在于确立整体的课程观。在相当多的历史教师的心目中，历史教科书就是历史课程的全部，他们所做的所有工作都是为了让学学生学好、用好教科书，这无疑是一种很片面的观点。要使学生真正地学好历史，我们必须树立一种历史的大课程观，使历史教学不但通过历史教科书来体现，更通过广泛的历史资源建设来体现；不但通过历史课堂来体现，更通过课外活动来体现；不但通过学习具体的历史知识来体现，更通过校园的文化和历史教师本人的人格魅力来体现。

我们对历史课程结构的理解也有一个不断发展深化的过程，过去我们把历史课程理解为历史教科书是由我们的认识水平和资源建设水平所决定的，而现在我们树立起历史的大课程观也是由我们的思想水平和教学设备水平所决定的，而我们观念的更新、物质条件的改善，目的就是为了更好地推动中学历史教学的进步。

那么，什么是历史课程逻辑呢？历史的课程逻辑指的就是运用一定的逻辑线索来组织历史课程的内容。当我们确定了历史课程的内容后，接下来要考虑的问题就是历史课程内容的结构。说得通俗一点，就是我们要找到一条线把所有散乱的历史知识点串联起来，也就是我们通常所说的历史学科体系。其实，历史课程逻辑也属于一种历史课程结构，只不过这是一种相对微观的课程结构。前面我们所说的历史课程结构是从整个中学历史课程设置这个角度来看的，而历史课程逻辑是从历史课程的具体内容这个角度来看的。当我们组织具体的历史课程内容时，也会涉及到一个结构问题，有学者称之为“历史课程内容结构”，也有学者称之为“历史课程逻辑”，我个人更倾向于后一种观点。新课改下的历史学科课程结构和课程逻辑的关系可以用下面的图表来显示：

高中历史课程结构图



研究历史课程的结构和逻辑，有利于我们从总体上把握历史课程。一方面，我们可以清楚地认识到高中阶段中学生要掌握的历史知识是在怎样的结构方式下展开的；另一方面，我们也可以清楚地认识到我们应该根据什么样的线索、思路来组织这些知识的教学。下面我们将进一步分析我们为什么要大力改变旧的历史课程内容结构，建立起新的历史课程内容结构。

二、制约历史课程逻辑的因素

为什么要建立起新的历史课程内容结构？要认识这个问题，我们首先要了解制约历史课程内容结构的两大因素——学科的因素和学生学习的心理因素。所谓学科的因素，指的是我们在设计中学历史课程结构时，不可能不考虑历史学科自身的体系、线索、结构，如果不从历史学科的发展中汲取充足的养分，中学历史课程的发展就成了无源之水、无本之木。所谓学生学习的心理因素，指的是我们在设计中学历史课程结构时，也必须考虑中学生这个特殊的人群在学习历史时所特有的心理特征和接受能力。

建构中学历史课程体系的难度要远大于建构大学历史课程体系的难度。原因何在？原因就在于中学历史课程的逻辑结构受两方面的因素制约——学科的因素和学生学习心理的因素，而大学的历史课程体系基本上只受一方面因素的制约——学科的因素。换句话说，建构大学的历史课程体系时，我们只需要考虑一个问题，那就是这个体系怎样才是科学、规范的，至于大学生能否接受这个体系我们则不需要过多地考虑。

之所以出现这样的差别，原因有两个，一是中学历史教育的目标与大学历史教育的目标是完全不同的。中学的历史教育定位在基础教育、素质教育、公民教育，学习历史并不是为了掌握历史学的专业技能，而是从历史学习中汲取营养，成为现代社会中一个合格的公民；而大学的历史教育则定位在专业教育，学习历史为的是研究历史学这门学问。二是中学历史教育与大学历史教育的对象不同。中学历史教育的对象是未成年人，他们的心智尚未完全成熟，他们的社会经验也不够丰富，因此他们对历史的理解有其特殊的思维方式，这是我们在建构中学历史课程体系中必须考虑到的问题。相反，大学生都是成年人，他们选择了这个学科为的就是研究这个学科，无论是教师的教学还是学生的学习都只要关注一件事情，那就是学习和研究过程中的学术因素。

严格来说，在这次课程改革之前，我国并没有真正意义上的中学历史课程体系，中学的历史教学的体系和内容都是从大学里搬过来的。尤其是 20 世纪 90 年代以前毕业的大学历史系的学生都会有这种感觉——大学里学的历史与中学里学的历史相比，除了内容、史料更丰富外，体例上并没有多大的差别。然而，这种“无多大差别”在许多老一辈的中学历史教师心目中已经成为了一种“合理现

象”、“天经地义的现象”。他们根深蒂固地认为所谓历史就是五个阶段论的发展、就是生产力决定生产关系、就是分析历史现象中的主要矛盾和次要矛盾。中学历史教育的成人化现象、中学历史学科成为中学生最生厌的学科之一，无不是由中学历史课程缺乏自身体系所造成的。

了解了上述问题后，我们再回过头来看看课改后的历史课程逻辑，或许就会有更公正、更客观的认识。新课程下的历史课程逻辑，的确与原来的历史课程逻辑存在着非常大的差距，中学教师不但在理解上有困难，在操作上也是倍感不便。但是，这是中学历史教育摆脱大学历史教育的负面影响、形成自身体系的至关重要的一步。

为什么不能够照搬大学的历史学科体系？首先，随着学术研究的不断深入，大学的历史学科体系也向着多元化的方向发展，大学里的历史研究也是学派林立、学说各异，那种认为五个阶段论才是科学的历史体系的年代已经过去。在这样的一个新时期里，试问我们难道还非要死守着某个体系不放吗？中学的历史教育必须从大学的历史研究成果中汲取营养，这是毫无疑问的，但是我们却没有必要把整个大学的历史学科体系搬到中学里来，这样的做法是既没必要，同时又不可行。说没必要，是因为过去的经验已经证明中学生并不认可这种做法，而且这种做法在实践中已经越来越使历史教学成为了一种概念游戏；说不可行，是因为现在也难以从大学找到一种可以原封不动地搬到中学里来的体系。

其次，大学的学科体系无法从根本上解决中学历史课程逻辑中的特有矛盾——历史学科逻辑与学生学习心理逻辑的矛盾。如前所述，大学历史体系的构建只考虑一个因素，那就是学术因素，它不会关注到学生的学习心理，更不会关注到中学生的学习心理。因此，哪怕某个历史学科体系是绝对真理，在搬到中学里来之前我们都需要考虑若干问题——以中学生的年龄层次，他们能够理解这个真理吗？要通过什么渠道、什么方法才可以让他们理解这个真理？这其实还是关系到中学自身的历史学科体系的构建问题。

最后，掌握完备的历史学科体系并不是学好历史的必要条件。一般来说，一门学问的研究要上升到学科研究的水平离不开理论的准备和体系的构建，由于中学生并不是历史专业的研究者，因此历史的研究理论和研究体系对于他们来说都不是学好历史的首要因素。其实，历史学习有两种方法——“历史的方法”和“逻辑的方法”。历史的方法指的是用史实来说明历史，其优点是坚持了历史的真实性和客观性，不足的地方是难以对历史的发展规律作出深入的分析；逻辑的方法指的是用一些概念、范畴和模式来解释历史，其优点是便于对历史的发展形成宏观的把握，便于挖掘历史发展的内部原因，不足的地方是容易把鲜活的历史概念化、公式化和简单化。长期以来，逻辑的历史教学方法是我国高中历史教学的主流方法，学生已经非常习惯于把各种各样的概念、原理往历史史实的身上套。

相反，真正地运用自己的感情去理解历史、感受历史、评价历史反而被看作是不人流的东西。在中国古代伟大的历史著作——《史记》中，我们看不到任何令人目眩的概念术语，却能够真实地感受到司马迁悲天悯人、忧国忧民的历史情怀。他是这样评价屈原的：“适长沙，过屈原所自沉渊，未尝不垂涕，想见其为人。”让学生读一读这样的句子，不是比让学生空洞地讨论屈原到底是“爱国诗人”还是“爱家乡诗人”强多了吗？

基于上述的理由，我认为中学历史课程体系的建构可以借鉴大学历史研究的成果，但不能受其左右，而是要立足于自身建设，发展起真正属于中学自己的历史课程体系。

三、高中历史课程逻辑评述

从当前的高中历史课程标准来看，新的中学历史课程逻辑虽然不能说是至善至美，但起码在摆脱大学的负面干扰、形成自身特色上迈出了关键的一步。下面我们高中历史课程逻辑做一下简介和评价。

如前所述，当前高中的历史课程结构主要体现在必修课和选修课的划分，以及必修课辖下的三个模块、选修课辖下的六个模块的构建上。我们所探讨的历史课程逻辑，指的是这九个模块的内容是通过什么样的体例组织起来的。

对每个模块下面的内容，《历史课程标准》进行了重新的整合，突破了以往历史课程内容的编排体系，依据“贯通古今，中外关联”的原则，以专题的形式构建了高中历史教学的新体系。以《历史》必修1为例，在这个模块中，其内容体系由以下九个专题构建起来：

1. 古代中国的政治制度
2. 列强武装侵略与中国人民的反抗
3. 近代中国的民主革命
4. 现代中国的政治建设与祖国统一
5. 现代中国的对外关系
6. 古代希腊罗马的政治制度
7. 欧美资产阶级代议制的确立与发展
8. 从科学社会主义理论到社会主义制度的建立
9. 当今世界政治格局的多极化趋势

从整体分析这九个专题，它们之间似乎不存在很明显的逻辑关系，我们从中看到的只是一种时间次序和地域次序。时间次序就是从古到今来编排，地域次序就是先中国，后世界。过去《历史教学大纲》所表现出来的那种很严密的学科体

系在《历史课程标准》中似乎荡然无存了。然而，我们进一步分析就可以发现，《历史课程标准》所体现的课程逻辑是通过其他方式表现出来的，具体说来就是历史知识的代表性和整体性。

历史知识的代表性，指的是通过学习典型的、有代表性的历史知识来把握整个历史学科体系。它所依据的是范例教学的思想，其逻辑就是以小见大、以特殊见一般、以典型见普遍。课标是希望中学生通过这九个专题的学习，基本上就可以把握住古今中外政治发展史的脉络。

这种以小见大的逻辑结构受到的最猛烈的抨击就是说它割裂了历史发展的连续性。有的教师担心长此以往今后我国的中学生可能连中国古代有多少个王朝都弄不清楚。其实，所谓历史知识的连续性都是相对而言的，不可能有一个历史学科体系把所有的历史知识都包罗进去。我们可以认定旧的《历史教学大纲》的体系表现了历史知识的连续性，但民国时期的中学历史教师恐怕就不会这样认为，因为那时候的历史教学是要求学生把清朝 10 个皇帝的年号都能够背下来的，他们认为只有这样做才称得上是体现了历史知识的连续性。所以，中学生不能够从头到尾背出中国的历代王朝并不是一件可怕的事情，迷失了历史教育的本义、教师照本宣科、学生死记硬背才是最可怕的事情。

其实，在旧的教学体系中，这种以点带面、以典型知识说明总体历史发展情况的例子是俯拾即是的，例如中学的世界历史无非就是讲了几个主要国家的情况，而且都是跳跃性的、断断续续地讲的；又例如讲第一次世界大战的过程，对于这次长达 4 年的战争，中学教科书挑选了马恩河战役、凡尔登战役、索姆河战役、日德兰海战四大战役为代表就轻松带过了。因此，所谓的历史知识的连续性和代表性都只是相对而言的，再大部头的历史专著，它所记录的也只不过是人类历史长河中的几滴水珠，相反，有些短短的千字论文，我们倒可以说它是高屋建瓴地把握了人类历史的发展脉络。

历史知识的整体性，指的是从宏观的角度来学习历史。如上述政治史的九个专题中，时间跨度最大的就是“古代中国的政治制度”，跨度长达二千年。学生就要从二千年这个大的时间跨度来把握古代中国政治制度的特征。

历史知识的代表性与整体性是并不矛盾的，代表性指的是历史知识的选材，整体性指的是分析历史知识的方法和角度。要求学生从整体上把握历史知识，在很大程度上弥补了历史教学中以点取材的不足。如果说历史知识的代表性体现的是以点带面的思想，那么历史知识的整体性体现的就是以面视点的思想。前者表现出来的是一种归纳逻辑，后者表现出来的是一种演绎逻辑。仍以“古代中国的政治制度”为例，课标体现出来的逻辑就是——通过“古代中国政治制度”这个点来理解“人类政治史”这个面，同时又通过“古代中国”这个面来理解“古代中国政治制度”这个点。