

# 第一章

## 中学历史教育目标论

### 第一节 历史的价值与历史科的意义

历史本身的价值决定了学校历史课与生俱来的意义，而历史课所蕴含的教育意义又决定了它在学校教育中所占据的不可或缺的重要地位。

#### 一、历史的价值与功能

##### (一) 历史、历史学和历史科学

历史是什么？梁启超说：“史者何？记述人类社会赓续活动之体相，校其总成绩，求得因果关系，以为现代一般人活动之资鉴者也。”<sup>①</sup>历史这一概念，在中文和西文里都有两层涵义，一是指过去的事情，另一是指对过去事情的解释。例如，《大英百科全书》中写道 历史一词在使用中有两种完全不同的含义 第一 指构成人类往事的事件和行动；第二，指对此种往事的记述及其研究模式。前者是实际发生的事情，后者是对发生的事件进行的研究和描述。我国的《辞海》中也提出了相同的看法：历史通常指人类社会的发展过程，它是史学研究的对象。一般说来，关于历史记述和阐释，也称为历史<sup>②</sup>。

也就是说，历史所包含的双重涵义实际上构成了它的两个层次，即历史（人类往事）和历史学（对前者的记述及其研究）。历史学是一门学问，即对人类往事的记述及其研究的学问。对历史进行研究，在很早以前就出现了。人类自从开始创造自身历史的时候，便开始记忆、总结、探讨自己的历史。那些遗留下来的半是神话、半是记忆的传说，可以把它称作为史学的童年。在我国古代文献中保留着丰富的历史传说，这些传说勾画出我国原始时期大致的社会风貌。

<sup>①</sup> 梁启超：《中国历史研究法》商务印书馆 1993 年版 第 1 页。

<sup>②</sup> 《简明不列颠百科全书》第 8 卷，中国大百科全书出版社 1980 年版，第 961 页；《辞海》上海辞书出版社 1999 年版，第 398 页。

文字的创造标志着人类历史的巨大进步，有了文字，史学从原始、质朴的神话传说中发展起来。5 000 年前的一位苏美尔学童在一块陶土板上记载了父亲的怒斥：“你为什么不好好学习？上学去吧。站在老师面前，背诵你的作业，打开你的书包，在土板上记下……”<sup>①</sup>这是研究那一时期历史的宝贵资料。

我国史学的辉煌成就举世闻名。“史”字在遥远的古代指史官，我国古代史官的建置说明记录历史是当时的大事。史籍由此而丰实起来。在我国史学发展史上曾出现了《史记》、《资治通鉴》等历史巨著。

自古以来，世界各国、各民族出现过许多著名的史学家，他们为后世留下了宝贵的历史著述。在欧洲，历史学的起源也很早。历史一词在英语中为 History 法语为 Histoire 两者同源于希腊语 Histria 其本意为“征问”、“问而知之”。这是从古希腊爱奥尼亚人求真精神从事“纪事”发展而来的。在此基础上，公元前 5 世纪，欧洲称为“史学之父”的希罗多德撰写的著名的《历史》（亦称《希波战争史》）是西方最早的一部历史巨著；修昔底德写成的《伯罗奔尼撒战争史》是古希腊著名的专史。

马克思主义历史学的产生，为历史学提供了一种科学的理论指导。马克思主义史学确定了史学研究对象的客观性质，把人类历史当成一个自然历史过程去研究，从而在历史的出发点上实现了深刻的变革。马克思主义史学坚信，只有从事实出发，才能揭示历史的真相。它既不像克罗齐那样把历史看作是历史学家“心灵的回荡”，直接取消历史的客观性质；也不像汤因比那样用自己主观设计出的理论去框架历史，强迫客观历史就范于自己的主观模式。紧紧把握研究对象的客观性，坚持实事求是，是一切科学研究的根据。

马克思主义史学对唯物主义历史观的实践应用，获得了研究历史现象之间必然联系的方法论指导，使历史学真正成为研究历史发展规律并依据规律剖析真实历史的实证科学，使历史学成为历史科学。马克思主义的历史科学自诞生以来，在世界上的影响不断增长。对此，英国现代著名历史学家巴勒克拉夫在其所著《当代史学主要趋势》一书中认为，马克思主义的影响之所以日益增长，原因就在于人们认为马克思主义提供了合理地排列人类历史复杂事件的使人满意的惟一基础<sup>②</sup>。

## （二）历史学的特征及其价值与功能

与其他各门社会科学相比较，历史学具有综合性和整体性的特征。

从史学发展史来看，古代时期的史学，就是一门包罗万象的学问，它几乎包

Burton F. Beers, *World History—Patterns of Civilization*, Prentice-Hall, Inc., 1993, p. 1.

② [英] 杰弗里·巴勒克拉夫：《当代史学主要趋势》，上海译文出版社 1987 年版，第 26—27 页。

含了人类文明进程中的方方面面。中国古代的纪传体史书，如《史记》、《汉书》、《新唐书》等二十四史，可以说是囊括了各种学问的历史著作。

历史学与其他各门社会科学有着错综复杂的关系。历史学以人类社会的历史进程为对象，其他各社会科学虽然也都是研究人类社会的，但它们是从某一侧面、某一视角对社会进行考察、探讨。历史学探究与叙述的是整个社会的历史，探索各种历史现象之间的复杂联系，寻找各种复杂的社会现象相互作用的历史发展过程。因此，与其他社会科学相比较，历史学表现出综合性与整体性特征。

史学的价值与社会功能，主要表现在对人类文明的发展所起的作用和积极影响上，概括起来大致包括：

第一 探寻历史发展的规律 深刻把握历史 认清国情 为认识社会发展方面提供可靠的依据。历史发展是有其自身的客观规律的，历史科学的根本任务就是从纷繁复杂的历史现象中揭示出必然的内在联系，寻找规律性认识。并且，现实是历史的延续，只有认识一国的社会历史发展状况，才能认清该国的国情。因此，史学的社会功能、现实意义在于认清与把握国情，提供未来发展方向的可靠依据。

第二，史学具有资治、借鉴、垂训、治乱兴衰的功能。中国历代统治者极其重视史书的修撰，把史学看作“经世致用”之学，并把史学与治乱兴衰联系起来。孔子认为“《春秋》之义行 则天下乱臣贼子惧焉”（《史记·孔子世家》），历代统治者也都大都注重历史的教训；“以古为镜”常言所说的“前事不忘 后事之师”指的就是这个道理。

第三，史学具有的鼓舞、教育的作用，能振奋民族精神，陶冶民族情操。历史实践表明，一个民族的自尊心、自豪感和自强精神，是这一民族自我保存、自我发展和自我完善的精神动力与源泉。中国历史上的那些堪称民族脊梁的伟人，他们的精神力量永远鼓舞着后人振奋向前。例如，文天祥的“人生自古谁无死，留取丹心照汗青”的绝唱，一直成为中华民族追求进步、追求正义的巨大精神支柱。近代以来无数仁人志士，为了中华民族的独立与富强，前赴后继，不怕牺牲。这些都激励着人们的爱国情感。学史还可以明辨什么是真、善、美，什么是假、恶、丑，这就是史学的道德教化功能和陶冶作用。

第四，史学能帮助人们正确地认识人和自然的关系，为人们的实践活动提供历史经验。我国著名的史学家司马迁认为，史学的功能为“究天人之际，通古今之变”。在历史的长河中，人类历经曲折，积累了丰富的认识自然的经验。我国古代有许多关于地理的著作，也出现了天人相关论和因地制宜的思想。古代著名思想家荀况就说过：“天行有常 不为尧存 不为桀亡。应之以治则吉 应之以乱则凶。”

第五，史学呈现了古今中外的优秀文化，使得人们可以从中汲取智慧，增加各种各样的知识。在漫长的历史长河中，中华民族创造了光辉灿烂、绚丽多彩的文化，为人类文明的进步作出了巨大贡献。世界上其他民族也为人类文明的发

展作出了各自的贡献。学史可以增加各种知识,扩展视野,提高思维能力,吸收中外优秀文化。

## 二、中、美、英三国历史科课程标准中关于历史科的意义

历史的价值与功能得到各国教育界人士的普遍认同。中、美、英等国都从自己的历史与国情出发,在历史科课程标准中阐述了各自对于历史的价值与功能的看法。考察一下有关的课程标准,我们可以对之有一个较为清晰的认识。

### (一) 美国历史科国家课程标准中关于历史科的意义

20世纪90年代,为了迎接新世纪的挑战,努力达到“美国国家教育目标”,美国首次制定了全国统一的课程标准,以加强教育改革力度。1994年颁布了美国教育史上第一个历史科国家课程标准。

美国历史科国家课程标准按年级把历史科分为两个阶段。第一阶段是从幼儿园至4年级的课程,课程标准的副标题为《拓展儿童对世界时空的认识》。第二阶段是5—12年级的历史课,课程标准分为两部分,一是《美国历史科国家课程标准——探讨美国经验》(即美国史课程标准),另一是《美国历史科世界史国家课程标准——探索通往现在之路》(即世界史课程标准)。三者虽然各自独立成书,但有相同的指导原则和共同的架构,所以三者前后呼应,相辅相成。

美国史课程标准与世界史课程标准的第一章是“历史科的意义”都是这样写的:

对学校从起始年级就要求有更丰富的历史内容的建议,获得各方面的广泛支持,这是近10年来令人振奋的事。理由很多,而对一个民主社会来说最为重要的是,历史知识是政治智慧的先决条件。没有历史,一个社会就会失去其曾经拥有的共同记忆、共同的价值观,或以往的决定对现实状况的影响的共同理解。没有历史,我们就不能对社会上的政治、社会或伦理道德作任何有意义的探讨。没有历史知识及研究,我们无法造就能参与政治的民主过程、且具备丰富知识与辨别能力的公民,无法满足作为一个民主国家公民的理想。

杰弗逊总统早就把历史视为任何想要自治的人们所必须具备的知识,因为历史可以为他们的未来作准备。哲学家吉尔森也注意到了历史的特殊意义。他说:“历史是我们能够测度思想结果的惟一实验室。”历史向学生公开人类经验的纪录,揭示个人与社会在面对问题时所作出的调整与适应,以及彰显历史上各种决定所产生的后果。研究过去所作出的选择与决定,使得学生能面对今天的问题与选择,并能对各种选择及其可能的结果有深入的理解与认识。

当然,现实的问题不是过去问题的重演。然而,广博的历史知识是基本的要求,通过历史明白现实问题还需要进一步的技能。学生对历史的理解必须有足够的基础,才能以历史的眼光审视以往的一些正确的或不正确的决定。

历史的学习对一般大众的教育固然有用，而对于个人的成长也有其独特的贡献。历史记忆是自我认同、确定自己在时间长河中所处的位置，以及个人与人类全体关系的一把钥匙。我们是自远古进入未来的链条中的一环，过去的手搭在我们的肩上——就像我们的手搭在后人的肩上一样。否定个人对自己的根的认知及个人在人类历史发展长河中的位置，那么个人对自身意义的完整的了解，以及与他人共享的社会意识的理解的机会将被剥夺，而这些认知与理解正是健全人格的发展与负责任的公民的养成的依据。

最后，历史给予学生全面了解世界、多元文化和不同生活方式的机会。从一个平衡的及全面的世界历史中，学生将会尊重世上许多民族和他们共有的人性，关注共同的问题。学生也可以养成通过他人的眼光看待事情的习惯，并且理解当他们研究别人时，也可以更了解他们自身。尤其重要的是，在我们这个日趋多元化的社会及相互依存的世界中，了解世界上诸多文化与历史，可以促进培养必要的彼此之间的耐性、尊重和公民的勇气<sup>①</sup>。

## （二）英国历史科国家课程标准中关于历史科的意义

1988 年英国通过新的教育法案，决定设置国家课程，为此，1991 年颁布了英国第一个历史科国家课程标准。1995 年英国推出第二个历史科国家课程标准，这是一个修正性的文本。1999 年英国制定、出版了跨世纪的第三个历史科国家课程标准，“追求卓越”是该课程标准的中心词。

在 1999 年的历史课程标准中，引用了社会各界人士的话语说明历史的重要性：  
人类创造了历史，当你懂得人类的时候，你就能拥有充实的一生。

——一位化学产业集团总裁

历史为课程增添了光彩。它告知人们君主与人民是如何调和关系的，或者是如何斗争的。这就是生活的本身。假如你错过了了解它的机会，那么你就错过了在学校中学习最奇特动人、丰富多彩的特色的机会。

——一名作家

历史是一个不同寻常的教训。它的核心是你不可能躲避的、且又不得不学会了解的严酷的事实。同时在应用这个事实时，你又必须有推理能力、洞察力和丰富的想象力。

——一名剑桥大学教授

你怎么知道你是谁，除非你知道你从哪里来。你怎么知道将要发生什么，除

<sup>①</sup> National Center for History in the Schools, *National Standards for United States History* . . . <http://www.sscnet.ucla.edu>; 《美国历史科国家课程标准——探讨美国经验》、《美国历史科世界史国家课程标准——探索通往现在之路》，台湾教育研究委员会翻译编印，1996 年。

非你知道在此之前发生了什么。历史绝非仅仅意味着过去。它是关于为什么我们是“谁”以及关于将来是什么。

——一位电视节目主持人

该课程标准更用简练的语言明确地表述了“历史的重要意义”：

历史激发了学生对英国乃至整个世界的好奇心。学生们在思考过去是如何影响现实的，以往的社会是怎样的，他们又是如何管理政治的，以及何种信仰与文化影响了人们的行为。当学生们在思考这些问题的时候，他们的关于重要历史事件和人物的年代学知识结构得到了发展。他们了解不同的人类实践的经历，对作为个人与社会一分子的自身有了更多的认识。他们在历史中所学的，影响到了他们个人的选择、态度与价值观。

### （三）中国新世纪历史课程标准中关于历史科的意义

中国教育部制订的新世纪义务教育《历史课程标准》(实验稿)强调人类进入 21 世纪，经济全球化进程日益加快，世界范围内各种思想文化相互激荡，政治多极化趋势持续发展。在这种国际形势背景下，如何保持和发扬中华民族文化的传统，激发学生的爱国主义情感，就成为历史教育不能回避的问题<sup>①</sup>。

上海市制订的新世纪《中学历史课程标准》(征求意见稿)指出，历史教育是人类继往开来的重要手段和特征，是人类文明和社会进步的不可或缺的组成部分。中学历史教育是培养学生适应社会与服务于社会的能力，树立科学的世界观、人生观和价值观，奠定现代人文素养和提高整体素质的重要途径。

## 第二节 从当代世界课程发展看历史课的地位

以往的历史课在世界各国的学校教育中都备受重视。然而第二次世界大战后，历史课的地位受到了冲击，甚至出现了历史课的危机。20 世纪 60 年代以来，在学校课程改革深入发展的大背景下，历史课又重新确定了自身的重要地位。美、英、法三国在课程改革中走的是不同的途径，采用的是不同的方式。美国采用人文社会科学课程整合的方式，英国坚守历史课的教育阵地，法国则呈现出“历史—综合课程—历史”的发展轨迹。考察一下三国的具体情况以及我国的

<sup>①</sup> Department for Education and Employment, *History—The National Curriculum for England*, Qualifications and Curriculum Authority, 1999.

<sup>②</sup> 中华人民共和国教育部制订：《全日制义务教育历史课程标准》(实验稿)，北京师范大学出版社 2001 年版，第 1 页。

上海中小学课程教材改革委员会办公室：《上海市中学历史课程标准》(征求意见稿)，上海教育出版社 2002 年版，第 35 页。

实际状况，我们是可以找到一些规律性认识的。

## 一、美国的课程整合与历史课的地位

### (一) 历史课地位的变化

以往美国的学校是十分重视历史课的。70%的大学和学院将在中学学过美国史作为入学要求，而1/4以上的大学要求学生学过希腊或罗马史。20世纪20—30年代，古代史、美国史是高中的必修课，而中世纪史、英国史和现代欧洲史也是大部分学校高中所开设的课程。

第二次世界大战结束后，历史课在学校中的地位受到严重侵蚀，比起其他学科来，越来越处于次要的位置。究其原因，一是由于二战结束后科技发展迅速，与苏联的国际竞争加剧，科学教育受到重视，而历史教育遭到冷落；二是二战后美国社会学取得令人瞩目的成就，而许多社会教育工作者更提倡把历史学从学校课程中排除掉，以社会学学科取而代之。其结果，历史课在许多学校被看作“小学科”，不能成为一门完整的学科。

20世纪50年代，社会学课程出现了较大的变化。一些教学大纲的作者以社会自由为宗旨，要求学生把社会变迁理解为对全人类的问题和需要的反应。另一些人则认为他们的使命是帮助学生形成合乎社会要求的行为，是演示社会过程，是促进学生对社会问题的理解和培养学生解决社会问题的技能。那时候，社会学教育计划把内容和过程结合起来，使学生有机会运用他们从社会学学科中得出的概括来对个人和社会问题作出决定。

20世纪60年代出现“新社会科教育运动”（The New Social Studies Movement）新社会科教育运动着眼于关联的教育理念，为学生提供一种跨学科的方法和解答社会科学中问题的方式。例如，历史教科书内容包括了整个人类的经验而经济学、政治学、人类学、科学、地理学和社会学中的概念，在新社会科教育中占据十分重要的地位。

20世纪70年代初期，历史课在中小学的核心地位可以说已经被综合性的社会学科所取代了。当然，这不是说历史就不重要了，但它们在社会科学课程中已不再占据主导地位。课程呈现综合性、跨学科趋势。调查显示，人们对历史学科的信心和兴趣正在减弱，许多课程制定者开始怀疑历史对个人与社会的教育价值与社会功能<sup>①</sup>。

<sup>①</sup> Kenneth T. Jackson, *The Teaching of History in the United State Since 1945*, 载台湾师范大学编：《国际历史教育研讨会论文集》，1985年；J. Lloyd Trump, Delmas F. Miller, *Secondary School Curriculum Improvement: Meeting Challenges of the Times*, Allyn and Bacon, Inc., 1979, pp. 234—251.

然而,到了 20 世纪 80 年代,历史课在中小学教育中的地位又得到了恢复与加强,至 90 年代成为全国核心科目。这是由于 60 年代以来的教育改革引起了人们的不满。至 70 年代中期,据说有人引用 12 年来全国考试成绩为证据来证明学生成绩在下降。美国著名的盖洛普民意测验于 1975 年向家长征询意见,要求他们谈谈成绩下降的原因,22% 的回复者认为课程太浅,基础学科强调不够。这样美国出现了“回到基础学科”的运动。

1983 年 4 月美国“国家教育优异委员会”提出了题为“国家在危急中教育改革势在必行”的报告。在这样的背景下,美国总统里根任命贝尔(T. H. Beel)为其教育秘书,而贝尔正是把教育改革的重点放在“学术优异”上。当威廉·贝纳德(W. Bennett)继任里根总统秘书时,他与他的同事们强调在学校中恢复学习传统学科的必要性。学校改革的重点是放在学习历史、地理和公民上,通过这些学科的学习,使得学生能够掌握在民主社会中生活所必需的知识与技能。

在 80 年代,历史课在中小学教育中的地位重新受到了人们的关注,许多课程设计者都认为社会学科中历史课极具价值。他们认为学习历史有益于公民素质的提高,有益于认同美国的民主社会,可促进受教育者成为良好公民并保持美国的生活方式。80 年代中期加利福尼亚州对社会学科课程进行了重大改革,重新把历史课确定为社会学科的核心课程。1987 年该州教育会议通过了一个“新历史—社会学科”课程方案,这是一个具有里程碑性质的重大改革步骤,该课程为学生提供了更深入、更广泛地认识美国与世界的机会。该课程方案的出台,作为推行州统一课程标准的典范,引起了全美教育界人士甚至美国公众的极大关注。

整个 80 年代美国教育仍然问题重重,这不能不与美国在教育上的地方分权、社会多元结构、长期以来没有全国统一课程标准密切相关。为此,1989 年美国 50 个州的州长在弗吉尼亚州举行联席会议,首次设定全国教育目标,并提出要制定具有国际竞争力的国家课程标准。1992 年美国总统克林顿决心“建立世界级的课程标准,并建立全国考试系统,以检测学生是否能达到标准”。

随着历史课地位的加强,老布什总统时期历史课被确认为全国核心课程,90 年代克林顿总统签署“美国国家教育目标:2000”仍把历史定为核心课程,历史科制订了国家课程标准。

## (二) 课程整合中的历史课与社会科

美国的历史教育是在人文社会科学课程整合的大趋势中摆脱了困境,重新确立起了自身的地位,成为社会学科课程的核心部分。

如前所述,20 世纪 80 年代中期加利福尼亚州推出的“新历史—社会学科”课程方案,在全美国引起了广泛的关注。该课程方案,是以历史为核心来进行社会学科课程的综合。80 年代后半期,具有重大影响力的全国性学术团体布拉德

利委员会(Bradley Commission,旨在促进全美中小学历史教育的学会)推出的历史课程体系,引用了加州的课程计划。而在90年代中期,制定历史科国家课程标准的主持人之一夏洛特·克伯曲(C.Crabtree)就是加州课程计划的一个制定者。也就是说,从加州课程、布拉德利委员会的课程,到国家课程,是一脉相承发展而成的。历史科国家课程标准关于社会学科领域的综合有明文规定。美国史和世界史课程标准在制定的原则中提出应该整合人类文化,如宗教、科学和技术、政治和政府、经济、与环境的互动、知识与社会生活、文学和艺术等基本方面。在“历史的了解”中都提出通过社会史,学生更能深入了解社会;通过政治史,学生更能深入了解政治活动;通过科学和技术史,学生更能深入了解科学追求、了解自然及人类本身;通过经济史,学生更能了解经济的重要作用;通过文化史,学生更能知道思想、信仰和价值观如何对人类生活产生深远影响。分析人类活动的上述五大领域,都必须将它们放在历史的时间和地理的空间之关联中来思考。而在个人与社会的真实生活里,这些领域是十分复杂地相互交织在一起的,对历史的了解也常常要跨越这些领域。

几乎在制定历史科国家课程标准的同时,美国社会科协会(National Council for the Social Studies)推出《社会科课程标准·卓越的期望》(Curriculum Standards for Social Studies:Expectations of Excellence)这是一个跨世纪的全国性的社会科课程标准。该课程标准表明美国的社会科课程有两大特点,一是综合性,另一是多样性。所谓综合性,即运用“主题轴”(thematic strands)为基本构架,整合人类学、考古学、经济学、地理学、历史学、法学、哲学、政治学、心理学、宗教和社会学等学科的内容,以及人文科学、数学和自然科学中的适当内容,构成从幼儿园到12年级的社会学科课程内容体系。共有“文化”、“时间、连续与变迁”、“人、地与环境”、“全球联系”、“公民意识与实践”等10大主题轴,每一个主题轴都由多学科或领域的知识糅合而成,具有相当的综合性,再由这10大主题轴组合成中小学社会学科的课程体系。所谓多样性,即有的时候就称为一门“社会科”,有的时候却是数门分离的课,如历史、地理等。

全美社会科协会推出的10大主题轴,每一个主题轴大都与历史有关。也就是说,在社会科中十分强调历史的价值与功能。对此,美国的社会科专家麦切尔·威兰(Michael Whelan)在《为什么历史学习应成为社会科的核心》(Why the Study of History Should Be the Core)一文中写道:“事实上,历史之所以成为社会科的核心,有着其深层次的思考,即人类的生存在本质上是具有历史涵义的。也许有人会说,人类的生存是多方面、多维度的,除了历史还有社会、文化、政治、经济和地理等方面。但是,假如把人类生存这些方面的内容从历史中分离出来的话,那么它们都会成为十分抽象的了。例如,个人与个人、个人与群体之间十分复杂的关系是社会学中的一个十分重要的组成部分,而事实上它们都是

历史的现象。同样的情况也存在于人类学、人文地理学、经济学和政治学的内容之中。所有实实在在发生过的、分解性的历史现象，都留下了历史的轨迹。确实，任何有意义的生命体的保持都源自于经历与经验；而人类的经历与经验，尽管处于经常变化与发展之中，却都蕴含着历史的涵义。或许，这就是所有的人经常学习历史的理由所在。历史告知人类，他们是谁。”<sup>①</sup>

从 20 世纪 60 年代的“新社会科教育运动”到 80 年代加州的“新历史—社会学科”课程方案，直至跨世纪的历史科国家课程标准与全美社会科课程标准，美国的历史教育与历史课的地位在课程整合的大趋势中得到了加强。历史成为了社会学科的核心课程。

## 二、英国的历史教育改革与历史课的地位

### （一）历史科的危机

20 世纪五六十年代，面对科学技术迅猛发展、知识激增的局面，英国的中等教育也面临着挑战，被期待着在发展学生的智力、能力方面，在提升国民素质方面发挥更大的效能。

在一片改革声中，历史科在学校教育中作为一门独立科目的地位发生了动摇。学生们普遍认为历史科十分无聊，而且对他们的生活或日后的工作并没有什么助益。选修兴趣日益低落，造成了“历史科的危机”。关心历史教育的英国历史学会刊物《历史》在 1969 年刊登了一篇反响强烈的文章《历史处于危机之中》(History in Danger)。作者指出，学校中的历史科正受到一些新的社会学科课程（如经济学、社会学）以及“综合人文学科”或“社会科”等综合课程的强烈挑战。面对如此局面，英国关心历史教育的人士不得不认真思考，学生所学的是怎样的历史科，为什么会让他们一致认为历史“无用且无趣”？历史教学出现了什么问题？

人们对传统的历史教育教学方式进行了反思。批评者把英国传统历史教学方式嘲讽地称为“伟大的传统”(the great tradition)。这种历史教学形式，可以说从 19 世纪历史成为学校中的一门科目开始，就主导了英国的历史教学。就其教学目的而言，历史教学“伟大的传统”认为历史教育的主要目标，是使英国学生对于英国传统文化有良好的掌握，认识英国公民的权利与义务的历史发展过程，以及培养民族意识、陶养道德等。为了达到这样的教育目标，其课程内容则以本国史为主，绝大部分是英国政治史，辅以一些欧洲史。就其教学方法来说，一方面为了配合以传递大量事实性知识为主的课程内容，必须将大量的事实性知识

<sup>①</sup> Michael Whelan, *Why the Study of History Should Be the Core*, in E. Wayne Ross (ed.), *The Social Studies Curriculum*, State University of New York Press, 2001, pp. 54—55.

在有限的时间内交代给学生，另一方面也因为承袭传统的教育理念，把学生视作被动的知识接收体，讲述、板书、念课文和抄笔记成为历史课堂教学的主要活动。

整体上说来，英国传统的历史教学可以说是围绕着“使学生知道许多英国以往的历史”这一核心而进行的。当时一本颇受欢迎的教学指导书的作者在序言中略带嘲讽地说：“历史不是你所思考的，而是你所记住的东西。”

对于这样的历史教学，许多学生感觉甚差。1966年英国负责“研究并监督学校的课程、教学方法及考试以改进教育”的“学校委员会”曾对学生进行过调查。学生对历史科的典型印象是：“他们（教师）就是不断地教下去，把类似的事情一次又一次地重复”，“我们就是把问题的答案记下来，没有讨论，就是去找到那些答案”，“上课就是抄笔记，光是坐在那儿抄笔记实在不是件有趣的事”。这种“教师灌输，学生背书”的基本教学模式是导致历史科“无趣”的直接原因。

同时，这样的教学方式与历史科教育目标也是相背离的。一方面期待着历史教育发挥“对于英国传统文化有良好的掌握”、“培养民族意识”等效能，另一方面却在教学上将历史视作以背诵为主的“单向接受的科目”，而这两者在实质上是不存在真正联系的。教师通过一而再、再而三地灌输与考试，使得学生记住了一些事件、人名和年代，但学生脑子里的真正东西只不过是一些名词的堆砌，记住了年代、人名、地名，并不能理所当然地与“对于英国传统文化有良好的掌握”、“培养民族意识”和“陶冶道德”的历史教育目标等同起来。并且，背诵、记忆众多的历史知识，对于大多数学生来说实在是一件苦差事，学生避之惟恐不及，那么又怎么能期待他们对民族的过去产生“喜爱与光荣”的情感呢？

总而言之，在20世纪五六十年代兴起的教育改革中，在一片强调“儿童中心”、“学习自主”、“活动教学”等教育思想的浪潮下，被定位在“讲述、板书与背诵”的历史教学显得古板、僵化且无力。可以说，历史科在英国学校整体课程发展中的表现处于一种落后的弱势状态，在科目间的“课时争夺战”中招架无力，岌岌可危。

## （二）从自发的变革到历史科“国家课程发展计划”

面对历史科的困境，英国进行了积极的改革。

### 1. 自发的、各自为政的改革

20世纪60年代起，许多持不同想法的历史教师和团体，在历史教学面临困境的挑战下，各自尝试着对传统历史教学进行改革。他们从教学方式入手，进而涉及教学内容，最终引发出对历史教学本质的思考。

（1）变革教学方式。随着科技的进步，历史教师们有了更多的教学传媒来

① 周孟玲：《英国近20年中学历史教育状况及研究成果》，《历史教学》1988年第10期；陈冠华：《英国中学历史教育改革》，台湾龙腾文化事业股份有限公司2001年版，第25—37页。

促进教学。例如视听媒体在 20 世纪 60 年代的逐渐普及,使课堂上能使用投影片、幻灯片、录音带、录像带等。交通条件的改善,使得教师能够带领学生参访古迹、博物馆、档案中心等。另外,一些教师不断尝试新的教学方法,如设计历史游戏、角色扮演、历史剧的编演等等。

(2) 变革教学内容。生动、活泼的教学方式方法引发学生的学习兴趣,是学习历史的必要条件,但并非是充分条件。事实上,教学方式方法仅是达成教育目标、传递教学内容的媒介。追根究底,学生与家长仍要问:历史的学习与学生的生活关联何在?因此许多历史教师着眼于从内容方面寻求变革,主要在于提升历史科与学生生活的相关性。

在这样的教育理念指导下,现代史日益受到重视,使学生有机会接触到“不久以前的”、“与现实息息相关的”历史。相同的原因,世界史获得越来越多的历史教师的青睐,注重世界史的教师认为需要了解其他国家的过去,才能真正认识现实世界的局势。乡土史的拥护者也增加了许多,当时强调“由下而上的历史”(history from the bottom up)的声音回荡在学术界,史学家开始对以往被忽略的群体提出问题并加以陈述,乡土人物与事件进入史学家研究范畴,此种趋势也反映在一些历史教师的教学中。并且,乡土历史本身具有的丰富资源为教师设计“活动式教学”提供了便利条件如参观遗址、调查访问、调研家族史等,使历史课也有机会让学生“活动”起来。

(3) 探寻历史教学的本质,重视史料的运用。教学内容的变革,还是难以真正解决历史课所面临的困境。现代史、世界史和乡土史表面上固然似乎与学生生活的关系较为接近,然而如果学习这些内容的目的还是背诵、记忆,以便参加考试拿高分,则是换汤不换药,其教育意义低落的实质性问题依旧存在。

更为重要的是,如果学习历史被一般人视为仅仅是为了升学考试,往往会导致历史教学出现“缺乏一个学科本身所应具有严谨与智慧实质”的问题。这是传统历史教学的一个根本性问题,即往往只要学生去背诵,而不是去思考。

因此,有一些力图冲出历史教育逆境的教师和学者,从改变历史教育的本质出发,对教学的基本理念作了新的检视。促使这一改变最根本的动力就是力图在历史课程中给予学生一些有价值的活动,藉此来激励学生进行思考。在变革课程内容的同时,他们更注重探讨历史教学的目的,从而改变历史教学的传统观念。

在课堂上,为了与发现式学习“探究模式”(“mode of enquiry”approach)的理念相一致,激发学生的思考,历史知识的基地——史料,被引入课堂之中。一些历史教师开始让学生通过史料面对历史学家所面临的问题;学习历史不仅仅是记诵事实,更重要的是学习评价证据、分辨事实与“说法”的差异,即通过理性的思维和以证据为基础的想象来理解以往的社会和历史的发展。学生开始在教师的指导下接触一些一手或二手的材料,彼此讨论、解答问题,判别史料、尝试

重建史实，在课堂中进行“做历史学家”的活动。运用史料的历史教学在教育界倡导的“活动教学”的风潮下，被积极鼓吹。

英国从事历史教育研究的专家学者也纷纷撰文著述，对史料在中学历史教学中运用的诸多问题发表自己的看法。有的阐释史料在中学历史课堂中应用的价值，有的阐述史料与学生理解历史的关系，有的甚至论及课堂教学中史料的运用与史学家研究活动之间的联系等等。

总之，相对于传统历史科的教学方式、课程内容与教学本质而言，这些教师 and 学者所推进的历史教学都是“新”的，对如何冲破传统历史科所面临的困境也是各有所思、各有所长<sup>①</sup>。

## 2. “学校委员会历史科计划 13—16”与“新历史科”(New History)

自 20 世纪 60 年代末起，学校委员会支持了若干个与历史科有关的全国性课程研究计划，其中最为重要的是“学校委员会历史科计划 13—16”。这一计划是英国教育史上第一个针对历史科的“国家课程发展计划”，更是英国数十年来影响历史教学最深刻的研究计划。

研究小组设计出一套建立在新历史教育理念上 13 岁到 16 岁学习阶段的新课程大纲，这一课程建立在两个基本观念之上。其一，学校历史科必须是“具有关联性的”，历史科应该适应学生个体与社会的需要；其二，由于历史知识是建立在理性推理之上的，学生必须对历史这一科目观察事物的方式、逻辑以及知识构成的方法有所认识。新课程的基本理念在于历史科是一种探究的方法而不只是一种知识载体，所开发出来的教材十分强调运用史料证据，以及让学生自己去探究；整个课程与教材的设计是让学生乐于从史料中进行探索，提出一些历史学家所思考的问题。研制人员认为通过历史学习去增进学生自己思考的能力，要比直接在他们头脑中装满一些事先已经消化好的知识，更有助益。

“学校委员会历史科计划 13—16”的推行，可以说是相当成功的，参与的学校数目急剧增加。到了 20 世纪 80 年代前期，有人甚至说采用该课程大纲似乎已成为一种“新正统”，不采用的反而不合时宜。校外考试的密切配合，是其得以推广的一个极其重要的因素。

13—16 岁的英国学生在课程结束时须参加由政府在校外举办的考试，即“普通教育证书考试”或“中学教育证书考试”<sup>②</sup>。1976 年第一轮三年试教课程结束，产生第一批修完新课程的 16 岁考生时，研究组与校外考试委员会合作，提供

陈冠华：《英国中学历史教育改革》，台湾龙腾文化事业股份有限公司 2001 年版，第 38—40 页；A. K. Dickinson and P. J. Lee(eds.) *History Teaching and Historical Understanding* . Heinemann Educational Books Ltd, 1978, pp. 1—2.

<sup>②</sup> 1988 年夏季起，英国的双重考试制度一体化，正式实施“普通中等教育证书考试”。

学生根据新课程大纲为内容的普通教育证书考试和中等教育证书考试。此项改革，明白无误地反映了“学校委员会历史科计划 13—16”新课程所强调的“历史是一种探究的方法而不只是一种知识载体”的基本理念。

“学校委员会历史科计划 13—16”整体性的改革，成功地将一些历史教育的新理念在学校推广运用，展现了历史教育界追求进步的积极精神。20 世纪 70 年代起至 80 年代中，英国历史教育完成了巨大的转变，许多学者与教师开始畅论所谓的“新历史科”，用一种新的眼光来看待学校中的历史教育。皇家督学团在各种关于历史科的报告书中，也一再突出历史技能、概念教学的新历史科理念。毫无疑问，“学校委员会历史科计划 13—16”的成果正是新历史科最坚固的基石。

### （三）国家课程与历史科国家课程标准

英国学校享有较大的自主权是举世公认的，在课程方面尤为显著。国家的统一性和学校的自主性是一对矛盾，二战后英国历次课程改革都是围绕着加强国家对课程的管理与削弱学校对课程的控制进行的。根据英国“1988 年教育改革法”，中小学开设了国家课程（必修课），其中包括历史科。设立国家课程是英国课程史上的划时代大事，学校的课程机制开始由放任自由向相对统一转变。确立国家课程，须编制国家课程标准。

1991 年英国颁布了第一个历史科国家课程标准，1995 年推出修订的历史科国家课程标准，1999 年又制定颁布了跨世纪的历史科国家课程标准。90 年代连续出台三个国家课程标准，强化了历史科的国家课程地位。

综上所述，20 世纪 60 年代起英国的历史教育发生了深刻的变化。他们拓展了传统历史教学的领域，改变了传统的教学方式，重新界定了历史教育的本质内涵，从而克服了“历史课的危机”，开创了“新历史科”局面。国家课程的推出，尤其是历史科国家课程标准的出台，巩固了改革所取得的成果，加强了历史课的地位，为英国历史教育的继续发展创造了条件，提供了保障。

## 三、法国的“哈比改革”与历史课

### （一）“哈比改革”与初中综合型社会科学课程的创设

法国的教育管理高度集权，长期以来全国推行统一的课程，这与其立国后长期实行中央集权有关。

二战结束之时，法国并未像其他一些国家对学校教育尤其是中小学课程进行变革与调整。那时，中小学的社会学科课程开设的是分科型历史、地理、道德

① 陈冠华：《英国中学历史教育改革》，台湾龙腾文化事业股份有限公司 2001 年版，第 59—60 页。

等科目。

1959年法国启动了课程改革。1959年1月2日戴高乐就任法兰西第五共和国总统，戴高乐政府发布了《教育改革法令》。至1969年法国进行以“学会学习”为主旨的课程改革，在小学阶段把道德、历史、地理和观察练习、科学方法初探等整合起来成为“觉醒启发课程”。

1975年法国议会通过并颁布了当时的教育部长哈比（R. Haby）提出的一项教育改革法案（简称“哈比改革”）。哈比改革实施新的课程计划。为了与小学的综合课程“觉醒”课相连贯，在初中阶段合并了原来的历史、地理、公民，增加经济学内容，创设了综合型社会学科课程“人文科学”课。高中阶段仍开设分科型课程历史、地理、公民、经济学和哲学等。

初中综合型社会学科课程“人文科学”课，用主题式课程来取代以往的以历史年代为顺序的历史课，构成课程内容的主题包括农业、人类与城市、人类的生存环境、伊斯兰教、运输业以及发展问题等。这些课程内容是从一个世纪向另一个世纪跳跃的，致使以往年代学课程结构形式被分离了，年代界标也消失了。高中阶段虽然仍开设分科型历史、地理课，但在改革中过分加大职业技术教育的比重，而减弱普通文化知识的课程，这样一来史、地课程也受到一定影响。

数年下来，检视这一教育改革的效果，大多数人深感不安。通过这种课程的学习，学生在历史年代学的概念掌握方面发生混乱，历史知识的空白点大为增加，历史的共同记忆大大丧失。据专题调查结果表明，多数刚进中学的学生不知道法国大革命爆发的年代，仅有20%的学生知道在第二次世界大战期间意大利是法国的敌人，34%的学生认为伏尔泰生活在路易十四以后。

教育界人士惊呼有那么多学生不知道本国历史的一些基本常识，没有历史时间观念，模糊基本历史联系。法兰西科学院的阿兰·德考指责：“法国的历史课被砍掉了……竟让我们的孩子对过去一无所知，一代代长此下去，他们只有一些零散的知识，只能从回忆录中，从化妆影片、电视和动画片中，得到一些零碎的知识。从教学大纲中根本得不到完整的知识。”阿兰·德考和同事彼埃尔·古贝尔提出“必须赶紧恢复小学历史课和地理课，在中学里必须增加教学时间，恢复编年史，避免将历史弄得支离破碎”。为此，1983年法国总统密特朗在内阁会议上宣布“对于教学实践中所导致的青年一代共同记忆的丧失非常震惊和痛苦”。真可谓“轻史误国”。在竞选中密特朗总统又承诺，如他当选他将改革学校中的历史、地理教学<sup>①</sup>。

<sup>①</sup> Wayne Dumas, William B. Lee, *Joan of What? The History Crisis in France Schools*, in *The History Teacher*, August 1985; L. Marbeau, *History and Geography in Elementary School: For a Change*, in *Western European Education*, Summer 1988.

20 世纪 80 年代中期，法国颁布了新的中小学课程计划，恢复了以往的分科设课。

综合课程在其内容结构上完全不同于传统的分科型学科课程，自然科学中已有综合课程，不少国家和地区也都开设了。但是，人类的社会问题远比自然界的一些问题来得复杂。把历史、地理、经济、公民学等社会学科的内容合并起来让初中学生学习，绝非易事。“哈比改革”时期强调中学课程的综合化，着眼课程与当代问题的联系，着重学生实践能力的培养，用主题式的课程来取代按年代学顺序排列的历史课程，其结果导致历史教育质量的下降。

但是，学科综合是现代科学发展的一种趋势，学校中的综合课程代表了科学发展的这一趋势。综合社会学科课程更有其自身的社会教育功能和教育价值，这是分科型学科课程所无法取代的。社会科学课程综合化的道路必须坚持走下去，绝不能因为“哈比改革”的不甚成功而丧失信心。

## （二）20 世纪 80 年代中期以来的社会学科课程与历史教育

1985 年法国作出一项关于课程改革的重要决定，即废止自 1969 年开始实行的课程方案，教育部颁布了全国小学新教学大纲，小学开设史地、公民课等。1986 年新的初中教学大纲和课程表出台，初中阶段设置分科型历史、地理、经济和公民。高中仍然开设分科型史地、公民、哲学等。

也就是说自 20 世纪 80 年代中期以来，法国从小学一年级直至高中毕业班，都设置了历史课。强调按年代线索进行历史教学，用历史和地理的方法论来研究历史、地理问题。这一时期的历史教育，在强调年代学构架的同时，关注历史方法，扩大史学范畴，注意社会联系。法国的一位社会学科教育专家在文章中提到，历史教学：

- 必须允许把对来自于学校的传统性的历史科进行更新的实践作为感悟来领会历史概念的方法。这种更新通过内容的不断改进（发现以往社会事实），特别是和多样化信息的应用以及过去与现在的关联来完成。

- 必须通过围绕基本要素的联系构建知识体系，藉此来表明历史科的社会功能，即能够理解社会的特征和功能，能够进入复杂因果关系的基本层面，能够与社会的共同记忆建立联系。

- 必须能使学生通过主动研究的态度，社会问题的研究，多重因果关系下联系形式多样化，以及概念性词语的重要性来参与塑造自己的知识结构<sup>①</sup>。

回顾法国第二次世界大战结束以来的学校社会学科课程的变革，我们可以

<sup>①</sup> L. Marbeau, *History and Geography in Elementary School: For a Change*, in *Western European Education*, Summer 1988.

看到,法国的有关课程呈现出分科—综合—分科的发展轨迹,即“哈比改革”前中学设置分科型史、地等科目,“哈比改革”时期创设了初中综合社会科学课程“人文科学”课,“哈比改革”后又恢复设置了史、地等分科课程。法国的有关课程改革,给人们留下了宝贵的经验与教训。其一,“人文科学”的开设在世界课程史上有特殊位置,在一国范围内进行了初中阶段综合社会科学课程的实验,这是首创性的。其二,以削弱历史教育的价值为代价来开设综合社会科学课程,最终不为世人所接受。其三,历史课须顺应课程发展潮流,应拓展课程领域,关注历史方法,并与社会密切联系。

#### 四、中国的课程改革与历史课的地位

##### (一) 新中国成立以来社会学科课程的变革

##### 1. 新中国成立至 20 世纪 80 年代的社会学科课程

这一时期我国中学社会学科课程采用分科设置的方式,一般是开设有政治、历史、地理等课程。根据教育部颁布的教学计划,<sup>①</sup>列出中学社会学科课程一览表如下(见表 1-1)。

表 1-1 中学社会学科课程

	1950 年		1952 年		1955—1956 年		1963 年		1978 年	1981 年	
	初中	高中	初中	高中	初中	高中	初中	高中	(十年制)	初中	高中
政治	1、2、 3	1、 2、3					1、2、 3	1、2、 3	6、7、8、 9、10	1、 2、3	1、 2、3
历史	1、2、 3	1、 2、3	1、2、 3	1、2、 3	1、2、 3	1、2、 3	2、3	3	7、8、9	1、2	1
地理	1、2、 3	1、 2、3	1、2、 3	1、2	1、2、 3	1、2	1	1	6、7	1、2	2
中国革命常识			3								
社会科学基础知识				1、2							
共同纲领				3							

<sup>①</sup> 江山野主编:《世界中学课程设置博览》,吉林教育出版社 1989 年版,第 1—67 页;瞿葆奎主编:《教育学文集·课程与教材》(上)人民教育出版社 1988 年版,第 615—729 页。