

高中历史课程改革与历史教育的现代化

——围绕普通高中《历史课程标准》的反思

赵亚夫

(首都师范大学 历史系, 北京 100037)

摘 要:高中历史课程改革,不仅打破了历史学科体系,而且未能顾及学科整体性的一般要求。模块的形式是新的,但此形式于学习视野、学习内容和学习方法,也未能较好的体现学科应有的现代意义。为什么如此切割历史学习内容,历史教学的活力究竟在哪里,历史课程改革的基本方向是什么等,需要历史教学工作者做进一步的思考。

关键词:课程改革;高中历史;课程标准;公民教育;现代化

中图分类号:G633.51 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2006)04-0036-09

2003年教育部颁布的《普通高中历史课程(实验)》(以下称《标准》),共分前言、课程目标、内容标准和实施建议四个部分。其中前言部分包含课程性质、课程理念、课程设计思路三块内容;课程目标采用“知识与能力”、“过程与方法”、“情感态度与价值观”的表述方式;课程内容分别表述“必修课程”(三个模块)和选修课程(六个模块)的内容标准;实施建议包括教学建议、评价建议、教科书编写建议和课程资源的利用与开发建议。全书26000字,与过去的《教学大纲》大致相当。

在国家大力推进高中课程改革时,我们也真诚地期望大家一同完善这门“用历史唯物主义观点阐释人类历史发展进程和规律,进一步培养和提高学生的历史意识、文化素质和人文素质,促进学生全面发展”的基础课程。通过仔细阅读《标准》、《标准解读》和《研修手册》,特别是在调研中与一线教师深入接触之后,越感到这个《标准》还存在不少亟待解决的问题,否则学校的历史教育依然会面临无法摆脱的困境。

一、《标准》为什么这般切割历史学习内容?

此次高中课程改革的重大动作,便是彻底改变了原有的课程结构。依据《标准》所言,历史学科和历史教学的特点是构建高中历史课程新体系的基础,并以此充实了学生从多样性、多角度、多层次、多类型、多形式选择历史学习的空间。抑或说,抛开了历史学科和历史教学的特点,其课程体系就会是个空架子,其课程目标就成了空招牌。

1. 寻着这个思路,我们试图在《标准》中找到对历史学科和历史教学特点的新解释,结果没有答案。于是又找到《标准解读》和为培训新课程教师准备的《研修手册》,一样没有满意的答案。有人会说,这根本就不是一问题。学历史的或教历史的人,还不知道历史学科和历史教学的特点吗?可事实是,大家真的不知道。既然是“新课程”、“新体系”,特别是做了“革命性”的结构变化,再用学科常识恐怕不会对课程改革有深刻的理解。

比如,常识告诉我们,“历史专题教学”是20世纪80年代随着高考复习的不断深入,而被广泛采用的一种复习方法,但进入90年代中期,当高考试题较大程度地提高了“以能力立意”的水平后,这个方法就不再灵便了;“中外合编”历史教科书,在20世纪20年代就有过实践,但无论是从国情还是从学科理论等诸多方面考察,没有任何有力的研究证明,它符合历史学科和历史教学的特点。^①此类例子还能举出不少。一句话,常

收稿日期:2006-06-18

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。

^①这方面的研究成果甚缺,实现“中外历史合编或混编”的例子至今依然属于“特例”。除一些学者讨论的“合编”视角和方法外(参见聂幼犁主编的《历史课程与教学论》,浙江教育出版社2003年版,第132页),作为教科书(注意,不是教材的概念)、“合编”遇到的问题还有很多。

识范围内的有关认识不能帮助广大教师理解高中的历史课程新体系。

从各种雷同的推广历史新课程的书籍中,读者印象比较深的改革理由:其一,科学技术的迅猛发展,影响了人文社会科学研究领域,产生了相应变化;其二,现代史学的发展趋势,影响了学校历史课程,产生了相应变化。具体到课程改革,一是要“从整体史的角度,重新构建历史教育体系”,二是要“以文明史视野,重新解构历史学习内容”。这无疑是对的。遗憾的是,对前者谁也没有交代清楚科学技术的发展究竟怎样影响了社会结构变化,产生了怎样的社会问题,这一切又赋予了历史学科或历史教学体系怎样的变化。^①因此,教师们还是不了解为什么改、为什么这样改的理由。对后者谁也没有阐明这个“整体史”的意念和结构,那个“文明史”概念的内涵和外延,以及它们的理论依据,是以现代主义理论为本,还是以后现代主义为经;是坚持马克思主义,还是修正马克思主义,也让读者颇费琢磨。毋庸讳言,我们的《标准》太少研究的成分。^②

2. 凡《标准》研制组,都为《标准》的出台设定了两个基础研究项目:现状调查和国外相关课程研究。当然,这些研究也是切割历史学习内容的重要依据。这里暂且不涉及学问背景、基础教育研究和教学经验等至关重要的部分,仅从时间上看,我们是否具备了务实求证的条件?初中《标准》组成员从接手“研制”到“出台结果”,不过9个月时间,一个“新的课程(学习)体系”就成功诞生了。高中的时间更短,而且更具有“革命性”。我们不禁要问,“后现代主义教育观”对“现代主义教育观”的对决,难道就是以“主观否定客观”,以“感觉反对理性”吗?

在我们的调查中,除了“学生喜欢不喜欢历史课,学生喜欢什么样的课,历史学习有没有用处,用什么方式教学才好”^③等一系列老掉牙的、无关学科教育本质的问题以外,还能不能关切一些更整体的、有效的问题呢?我们是否想过,上述调查虽然勉强支持了自己对传统历史学习内容进行“切割”的观点,但它能够充分说明为什么这样“切割”的理由吗?事实上,在校学生“文科”水平大幅度的、持续的下降,涉及太多的问题,仅从历史学科方面检讨,恰恰是要回应“历史意识”、“文化素质”和“人文素质”等时代课题,即如何养成国民应有的现代人格和公民素质,核心问题依然是回归学科本质的问题,而非纠缠减负、兴趣、教材、手段甚至教学创新等枝节问题。用非理性的态度拆卸学科知识体系,就会造成这样的结果:“学生知道的东西(历史)越来越少”;“(历史)教学成了故事A、故事B、故事C”。有人倡导“不像历史课的历史课,才是好的历史课”。有的教师感叹道:“历史课成了儿戏,教师遇到‘分流’就教历史了。不像历史课的历史课,倒符合语、数、外老师一节课1.2分(教学工作量统计),历史老师一节0.7分的教学管理模式了”。

至于借鉴国外经验的基础研究,则因时间等多方面原因做得也不够充分。与美、英、日等发达国家和我国的香港、台湾地区相比,我们的《标准》虽有特色,但学科依据不足,^④还有过于“超前”的质疑。^⑤试比较:

显然,我们较之国外的同行对《标准》的处理较为简单。^⑥其一,对模块化的课程结构是否适宜历史课程采用,以及历史课程的学习模块当如何编制等重大问题,缺乏必要的论证,导致其内容标准有粗糙、随意之嫌。其二,编制者恰恰没有遵循历史学科和历史教学的特点,才导致学习内容支离破碎。既没有历史学习的整体视野,也没有体现出文明史线索的实质;既牺牲了历史教学的学科性,又无端地加大了历史知识的专业性;既欲否定历史教学的成人化倾向,又通过强调时事化的政治学习内容,窄化了历史认识;既破坏了历史学习本应坚持的系统性,又使“历史课程新体系”弱化了历史意识的培养。总之,这些缺点显出研究者对他人经验的浅尝辄止,与国外历史课程标准突出的现代性尚有较大距离。^⑦

① 有幸的是黄安年教授于2006年始在《中学历史教学参考》上发表“当代世界六十年”系列文章,给读者理解这些问题以有力支撑。

② 有趣的是,我们看到一些有分量、有价值的研究成果,多不是出自《标准》编制者,尽管那些作者的初衷是帮助广大教师理解新课程,但研究《标准》后实在找不到二者有什么直接的关联。如余伟民主编的《历史教育展望》(华东师范大学出版社,2002年版)等。

③ 参见《普通高中新课程教师研修手册,历史课程标准研修》(高等教育出版社2004年版),第1页。类似的研究这些年做了很多,其内容几乎都与学科意识、公民意识培养无关,且数据统计工具亦欠科学。

④ 我国的初、高中历史课程完全是两套方案,缺乏必要的连贯性。日本和我国台湾地区有与我们相似的地方,但他们对初、高中学习内容和标准的处理非常整体,既层次分明又具有弹性。

⑤ 作为高中必修课程完全打破通史体例且如此“中外合编”的恐怕惟独我国。英国是最典型的采用“专题史”体例的国家,但它们对能够“合编”的时段选择慎重,其学科性之强,能力水平之细,恰是我们应该认真学习的。

⑥ 涉及我国高中历史课程标准的内容,见本文所列表格,不特别注明。

⑦ 我们在初、高中《历史课程标准》和高中历史《研修手册》有关国外历史课程介绍的文字中,都可以找到夹杂着错误信息的论点。

国家与地区	《标准》中的学习内容结构 ^①	备注
美国	<p>(1) 三个世界交汇;殖民化与殖民地;革命与新国家;扩张与改革;内战与战后重建;美国工业化的发展;现代美国的出现;大萧条与二战;战后美国;当代美国。</p> <p>(2) 人类社会的起源;早期文明与游牧民族;古代传统、主要宗教与伟大帝国;交流与相遇的扩展性地带;两半球交互作用的增强;第一次全球化时代的出现;革命的时代;半个世纪的危机与成就;1945年以来的20世纪;机遇与挑战。^{[1]49}</p>	<p>(1) 从5—12年级,美国史分为10个时代;从5—12年级,世界史分为9个时代。</p> <p>(2) 通史体例。</p> <p>(3) 时序线索清晰;人类文明轨迹凸显。</p> <p>(4) 采用整体史观,多视角,大视野。</p> <p>(5) 强调学科性。</p>
英国	<p>英国1066—1500;英国1500—1750;英国1750—1900;1914前的欧洲历史研究;1900年前的世界历史研究;1900年后的世界历史研究。^{[1]85}</p>	<p>(1) 其《标准》分为三个学段,8级水平标准和一个特殊成就水平。</p> <p>(2) 这里节选了第3学段内容,学科性强。</p> <p>(3) 本国史采用通史体例;世界史采用专题体例。</p>
日本	<p>(1) 世界史A:各区域世界和交流圈;世界一体化;现代世界与日本</p> <p>(2) 世界史B:通向世界史之门;各区域世界的形成;各区域世界的交流与重组;各区域世界的结合与变化;全球化世界的形成</p> <p>(3) 日本史A:以近现代史为中心开展本国史学习</p> <p>(4) 日本史B:历史的考察;原始、古代上、文化与东亚;中古社会、文化与东亚;近代日本的形成与亚洲;两次世界大战期间的日本与世界。^{[1]354}</p>	<p>(1) 分世界史A、B和日本史A、B。</p> <p>(2) A侧重于近代以来的历史;B为通史。</p> <p>(3) 从区域(文化圈)的角度把握整体史。</p> <p>(4) 本国史采用通史体例,世界史采用专题体例。</p> <p>(5) 凸显人类的文明历程。</p> <p>(6) 重视本国史;加强世界史。</p>

综上所述,如果高中采用“模块”构建“新的课程结构”的方式无可厚非的话,那么审视模块内容标准的合理性就成了我们讨论问题的焦点。虽说如何解构《标准》中的历史学习内容并无一个固有的抑或说一成不变的模式,但一定是有原则性的。因为怎样的学习内容和标准,不仅决定着学习怎样的历史这个有关学科价值的大问题,而且决定着公民的历史意识、人文素质等与学科现代化有关的人格养成问题。用“模块”的方式去“切断”学科的系统,用“文明”的意念去“割除”学科内容的血脉,这样的做法显然有悖于学科教育理念和历史教育的宽容原则。

二、《标准》果真能够使学校历史教育恢复生命力吗?

1. 此次课程改革提出的不少新观念无疑是应该肯定的,其中之一就是让学校教育具有生命力,包括国家认定的创新精神和实践能力的养成。但是,我们也看到,在改革一开始我们便假设了一些情况,有些研究还有失公允。比如,《走进新课程——与课程实施者对话》一书,在处理《教学大纲》和《课程标准》的教学主旨和目标时,采取了不同的比较标准,由此得出结论:新《标准》把学习的过程与方法作为课程目标提出来,注重学生学习历史方式的突破;在思想教育目标中突破了以往单纯政治教育的层面,注重人文素养和科学精神的培养,把历史教育的社会教育功能与人的发展教育功能结合起来;目标明确,比大纲更具有操作性。^{②[2]}有关教学论方面的例子,则有《世界课程改革趋势研究》一书的小结,它说历史的“旧观念”包括:“历史学科是对过去的一种记录”;“历史学科是与个人无关的学科”;“历史课程是一门依靠记忆进行学习的学科”;“历史学科是富人、列强和名人的编年史”等。^[3]这些权当事实,但非事实的全部!无论是历史教育史还是教育史,无论是

① 具体的内容标准略,以下同。

② 新目标、新方法仅是提了出来,并没有经过实践检验,我们怎么断定新课程就比原课程目标明确、操作性强呢?事实上,在课程实施者看来,《大纲》的明确性和操作性都要强于《标准》,但那不是新课程需要。新课程需要明确的是什么样的目标和实施过程与方法,这才是它要阐述明白的。

史学史还是人类文明史,我们今天用于批判的总结,也一样能够从主流的角度获得对批判的批判。如同18世纪以来的文明史,各个国家及优秀的历史教育工作者们,在各个时期所教授的历史课皆非对历史教育本质的反动。因此,如果我们尊重自己的文明史的话——持一种理性的历史主义态度,就不会做把脏水和孩子一同泼掉的事。

我们不能给教师们制造错觉,更应避免以伪问题证伪,所以课程改革不能丢掉了理性,^①也无须把自己面对的问题看得过于严重。大家都喊要彻底清除历史教学界的“成人化、系统化、专业化”倾向,以为不如此历史课堂就不具备生命特征。那么,何谓“成人化、系统化、专业化”?在历史学科,它们有没有特定的含义?在《标准》的第四部分“实施建议”中,没有给出任何答案和解决办法。如果历史学科的“成人化”我们绕不开,那么学生要解释和研究的历史又该是个什么样子呢?《标准》打破“系统化”的作为从其结构和学习内容中可以看出,即传统的“学科系统”的确不存在了。那么,没有“系统化”的历史教学,我们所欲养成的学科智慧和人文精神,乃至创造力又由哪里生产呢?“专业化”是与“成人化”“系统化”相关联的问题,《标准》亦欲做得越简单越好。结果呢?内容跳来跳去、忽深忽浅,至于其中新的“繁、难、偏、旧”,教师们是有目共睹的。^②

总之,我们所需要革除和创新的东西,若不在专业上搞清楚,就不能走上新教育理念的通途。针对传统历史课程所言的“成人化、系统化、专业化”,就是针对教科书内容的“成人化、系统化、专业化”。所谓“以学生发展为本”,就是用一种新的学科学习系统代替旧的以教科书为核心的学习系统。有生命力的历史教育,一定要先破掉教科书的权威性,而不能树立新的教科书权威。当然,要新的教材观代替传统的教科书观,不可忽视的一大课题便是实现教科书内容的现代化。一句话,高中历史课程改革不突出学科应有的专业性才是大忌。我们理应既强调“历史学习内容的专业性”,也要重视“历史学科教育的专业性”。

2. 据此,建立有意义、有价值且适宜学生发展的学习系统或体系,就成为激发历史教学生命力的必要条件。如今,人们习惯上把它概括为以“生活逻辑”代替“学科逻辑”。对高中历史课程而言,这话并不全面。因为完善现代历史教育体系需考虑三个方面,一曰生活(经验与阅历);二曰规则(自省与行动);三曰人格(情操与信仰)。显然,我们再宽泛“社会生活”的概念和“学生生活”的范畴,也难以用相宜的逻辑贯穿学科的学习内容,更何况历史学习中的间接经验较之学生直接的社会生活经验更具有生成智慧和行动能力的价值。所以,我们理应深究的问题是用怎样的学科教育观去建构新的历史教育体系。

事实证明,历史教育有无生命力,起决定作用的是历史教育观念,而非什么过程与方法。在高中历史教学中,无论从何种角度说,都是观念决定内容,内容决定形式;由学科价值定位学习过程,由学科内容定位学习方法。我们恰恰不能把它们反过来。当然,这里言及的学科学习内容不是固着于任何一部教科书的。要知道,再好的历史教科书一旦被照本宣科,也就减损了它的学习意义。更不能迷信于任何教学方法和手段。过去我们习惯于各个学科都搞出一套什么教学法,现在进步到综合地使用某些方法。但是,在教学实践中“教法”至上的观念依然根深蒂固。^③

我们着眼的历史教育生命力,首先是着眼它的视野,依次是其所规定的学习内容、学习方法、学习能力和学习立场。尤其需要强调的是,没有了学科视野、架空了学科内容,无论你是现代主义教学论的捍卫者,还是后现代主义教学论的拥护者,历史学科对学生的发展而言都不具有现代意义。据此,我们指摘《标准》的第一、二、四部分,正是因为它缺乏学科应有的现代性,才导致课程改革条件下的历史教学依然不能摆脱“教教科书”的传统,即人们认定:有什么样的教科书,就有什么样的课堂。我们期望课程改革努力为之的应是,以《标准》确定学科教育的性格和方向,即有什么样的《标准》,就有什么样的历史教育。

^① 像我们这样没有经过启蒙运动和工业革命洗礼,且脚踏工业社会和后工业社会两条船的国度,千万不要赶“后现代主义”的时髦。我们对“理性主义”的理解,特别是对所谓“工具理性主义”所持的批判态度,与西方社会在文化智识方面存在着差异。中国人与中国社会都急需培养理性精神,这是中国人和中国社会现代化的基石。

^② 现在已有一线教师客观地思考这一问题了,如周道贵老师在《高中历史新课程教学实践:困惑与思考》一文中(《中学历史教学参考》2006年第6期),提出的“你用的是什么版本,你来得及教吗,教材内容你熟悉吗,学生负担减轻了吗,将来考试怎么考”等5个问题。我在山东调研中,了解到教师各课要各版本齐全,为了应付高考和新课程,怎得一个苦字可以概括新内容和观点的“繁、难、偏、旧”。

^③ 传统的师范教育把“学科教学法”做得很实,教师的视野反而很窄,“学科教学法”成了衡量教师专业水平的重要标尺,以致今日“教研”的主要精力仍在探究“教学法”上。

三、《标准》能够培养国民的自信力吗？

现代历史课程的基本功能是深化现代公民教育。为此，它承担了不少新任务和新职能。笔者曾在《国外历史教育透视》一书中，概括了民主化、人性化、个性化、社会化、全球化、综合化六个方面，意在回答历史教育的现代性理应包含的内容，这里不再赘述。^[4]我们关心的是：进入21世纪的高中历史课程标准具有现代性吗？这个现代性于国民素质而言，究竟意味着什么？

前文主要对《标准》的前言、课程设计等部分进行了分析，认为其文字较为空洞，课程定位较为模糊，课程性质较为抽象，课程理念较为笼统，这势必影响到具体的内容标准。《标准》说它为学生提供了“多样性、多角度、多层次、多类型、多形式”的选择。那么，我们就比照“用历史唯物主义观点阐释人类历史发展进程和规律，进一步培养和提高学生的历史意识、文化素质和人文素质，促进学生全面发展”的课程定义，重点剖析《标准》的要害部分。

1. 课程目标部分被认为是最重要的进步之一，即“以三维目标代替了三项任务”。我们让历史教师承认“知识与能力”、“过程与方法”、“情感态度与价值观”目标有别于“知识”、“能力”、“政治思想教育”目标。我们的问题是这种区别是什么性质的呢？（1）仔细比较《标准》和《大纲》，其内容大量重合，只是被归纳的位置和语言组合不同而已。请问：“维度”与“任务”的本质区别是什么？“三维目标”是如何规定内容标准的？（2）美国和英国的《标准》都以能力定位，前者列出时序思维能力、历史理解能力、历史分析与历史解释能力、历史研究能力、分析历史问题并做出决策的能力；^{[13]19}后者列出交流、运用数据、运用信息手段、与他人合作、促进个人的学习与成就、解决问题六项技能和对时序的理解、对知识的理解、历史解释和历史研究等四大能力。^{[13]80}这是20世纪90年代发达国家历史课程改革的总趋势。我们则以牺牲学科性为代价强调学科的思维能力。请问：我们所说的历史思维能力究竟指的是什么？它是如何规范内容标准的层次性、衍生性和可测性的？（3）高中内容标准中的“了解”“知道”“列举”“概述”“简述”“比较”等“行为动词”和初中内容标准并无二致。请问：它的水平值是什么？它与历史思维能力的关系是什么？（4）现行实验版教科书，在内容上多难于《标准》的规定。请问：这是“一标多本”理应有的结果吗？高中历史课程作为公民教育的重要一环，《标准》如何保证公民受教育的公平性呢？

2. “模块”是高中历史课程的最大亮点，其内容标准也是问题最多的部分。参照下表，请问：（1）传统历史课程有冷落世界史的问题，现在则是中国史和世界史的比例大致相等，这是国情需要还是国际惯例？^{①[5]}（2）三个必修模块都采用“先中后外”的排列方式，但在选材上，中外历史内容在时间方面并不对应，因为时空坐标差距甚大，特别是后缀观点的反差，给人以“中国史虚，外国史实”的感觉。这极易造成一种错觉：中国的文明史开始于近代，西方的文明史则从古希腊、古罗马开始。若深究“人类历史发展规律”的话，学生们能够得出怎样的结论呢？（3）“文明史观”也好，“整体史观”也罢，都要求有个历史文化的大视野，因此我们看到国外新一轮历史课程改革中，学习内容和学习视角都被扩大了，我们为什么是缩小呢？我们提出的“五多”又体现在哪里呢？（4）世界史内容显然不是一个“全球史”概念，更非一个“世界文化”范畴，我们在精选世界史内容时，只有“西方文明中心”一条路可寻吗？要知道，西方国家自20世纪50年代以来，一直都在批判这个传统观念，我们除此之外就找不到历史教育内容现代化的出路了吗？（5）现代历史教育需要反省，在中国也必须深刻地批判封建主义意识，这一点不错。但是，把中国历史抽出两、三条供批判的经脉就了事了吗？哪个国家在学校设置历史课程，不是为了培养国民的自信力呢？（6）中国史部分除了凿实的政治与时事外，是否就没有深挖的必要了？（7）必修课亦即高中学生的基础课，分为政治、经济、文化三个专题模块，它是符合学生的学习习惯，还是学科教育规律？是学生的兴趣所在，还是历史学发展的必然需求呢？（8）文学、美术、戏剧等艺术史，有必要放在有限的历史课程中吗？为什么把中国文化史处理成一个大杂烩，而把西方文化史处理成人类先进思想、伟大智慧和科学技术发现、发明的中心呢？

^① 与任何发达国家相比，这个《标准》的本国史内容所占比例都是最低的，内容线索也是最粗犷的。国际上较为通行的比例是7:3。高中阶段的本国史略高于这个比例，这在很大程度上是由基础教育的性质决定的。

模块	中国史部分		世界史部分	
	基本内容	基本认识	基本内容	基本认识
必修 I	宗法制和分封制	早期政治制度特点	希腊自然地理和城邦制度对希腊文明的影响	西方民主政治产生的历史条件
	“始皇帝”；郡县制	古代中央集权制的形成及其影响	雅典民主政治	民主政治对人类文明发展的重要意义
	从汉到元政治制度演变	古代政治制度特点	罗马法	法律在人类社会生活中的价值
	明朝内阁、清军机处	君主专制制度的加强	《权利法案》和责任内阁制的形成	英国资产阶级君主立宪制的特点
	1840年至1900年西方列强的侵华	中华民族的斗争精神	1787年宪法；联邦的权利结构	美国总统制和英国君主立宪制的异同
	侵华日军的罪行	全民团结抗战	法兰西第三共和国宪法和《德意志帝国宪法》	德意志帝国君主立宪制与法国共和制的异同
	太平天国运动	农民起义在民主革命时期的作用与局限性	资产阶级代议制	在西方政治发展中的作用
	辛亥革命	推翻君主专制制度	《共产党宣言》	马克思主义产生的意义
	五四运动和中国共产党成立	对中国社会变革的影响	巴黎公社革命	建立无产阶级政权的经验
	中国共产党领导的新民主主义革命	新民主主义革命胜利的意义	俄国十月革命	世界上第一个社会主义国家的建立的意义
	中华人民共和国成立	我国民主政治的特色	社会主义在中国的建立	历史意义
	“文化大革命”	民主法制建设的必要性和艰巨性	美苏两极对峙格局的形成	“冷战”对二战后国际关系的影响
	十一届三中全会	实行依法治国方略的重要意义	欧洲共同体；日本成为经济大国；中国的振兴；不结盟运动	世界多极化趋势在曲折中发展
	“一国两制”	实现祖国统一	苏联解体；多极化趋势的加强	多极化趋势的影响
	建国初期的重大外交活动	和平共处五项原则		
	恢复联合国合法席位	外交方面的重大成就		
	中美关系正常化和中日关系正常化	对国际关系的重大影响		
	改革开放以后的外交活动	为现代化建设争取良好的国际环境和为世界和平、促进共同发展所做出的努力		

(续表)

模块	中国史部分		世界史部分	
	基本内容	基本认识	基本内容	基本认识
必修Ⅱ	主要耕作方式和土地制度	古代农业经济的基本特点	迪亚士、哥伦布开辟新航路	地理大发现对世界市场形成的意义
	手工业发展的基本史实	古代手工业发展的特征	荷兰、英国抢夺殖民地和建立海外商品市场	殖民扩张与掠夺是资本主义列强建立世界市场的主要途径
	商业发展的概貌	古代商业发展的特点	两次工业革命	对资本主义世界市场发展的影响
	“重农抑商”“海禁”等政策	资本主义萌芽发展缓慢的原因	1929年到1933年资本主义世界经济危机	罗斯福新政的历史背景
	鸦片战争后经济结构的变动和近代民族工业的兴起	中国资本主义产生的历史背景	罗斯福新政的主要内容;新政的特点	在资本主义自我调节机制形成中的作用
	民国时期民族工业曲折发展	影响中国资本主义发展的主要因素	以第二次世界大战后美国等国家为例	当代资本主义的新变化
	半殖民地半封建社会条件下	资本主义在中国近代历史发展进程中的地位和作用	俄国国内战争后苏维埃政权面临的形势	从战时共产主义政策到新经济政策的转变的必要性
	20世纪50年代至70年代探索社会主义建设道路的实践	经验教训	“斯大林模式”	在实践中的经验教训
	十一届三中全会有关改革开放决策	开创社会主义现代化建设新局面的历史意义	从赫鲁晓夫改革到戈尔巴乔夫改革	社会主义改革的复杂性、艰巨性和曲折性
	家庭联产承包制和国有企业改革	改革与社会发展的关系	“布雷顿森林体系”	第二次世界大战后以美国为主导的资本主义世界经济体系的形成
	创办经济特区	对社会主义现代化建设的意义	欧洲联盟、北美自由贸易区和亚太经济合作组织	当代世界经济区域集团化发展趋势
	近代以来人们物质生活和社会习俗的变化	影响及变化的因素	世界贸易组织	经济全球化
	交通、通讯工具的进步	对人们社会生活的影响	经济全球化的发展趋势	经济全球化进程中的问题
大众传播媒体的发展	给人们生活方式带来的变化			
必修Ⅲ	诸子百家;孔子、孟子和荀子	百家争鸣;儒家思想的形成	希腊智者学派和苏格拉底等人对人的价值的阐述	人文精神的内涵
	汉代儒学	正统思想	薄伽丘等人的作品;马丁·路德等人的思想	文艺复兴和宗教改革时期人文主义的含义

(续表)

模块	中国史部分		世界史部分	
	基本内容	基本认识	基本内容	基本认识
	宋明理学	儒学的发展	孟德斯鸠、伏尔泰、卢梭、康德等启蒙思想家的观点	启蒙运动对人文主义思想的发展
	李贽、黄宗羲、顾炎武、王夫之	儒学的发展	经典力学	在近代自然科学理论发展中的历史地位
	古代科技成就	对世界文明发展的贡献	进化论	科学与宗教在人类起源问题上产生分歧的根源
	汉字、绘画	中国书画的基本特点和发展脉络	蒸汽机的发明;电气技术的应用	科学技术进步对社会发展的作用
	诗经、楚辞、汉赋、唐诗、宋词、元曲、明清小说	古代不同时期的文学特色	相对论、量子论	意义
	京剧等剧种的产生和发展	艺术成就	网络技术	信息技术对人类社会的影响
	鸦片战争后学习西方、寻求变革的思想	维新变法思想的作用	19世纪以来的文学	产生的时代背景及影响
	新文化运动	对近代中国思想解放的影响	19世纪以来的美术作品	这些作品产生的时代背景及其艺术价值
	马克思主义在中国的传播	马克思主义对中国历史发展的影响	19世纪以来的音乐作品	这些作品的时代性、多样性和民族性
	孙中山的三民主义	推动中国资产阶级民主革命的作用	影视艺术作品产生与发展的历程	对社会生活的影响
	毛泽东思想	对近现代中国的深远影响		
	邓小平理论	对建设中国特色社会主义的指导意义		
	“三个代表”	对加强和改进党的建设,推进社会主义自我完善和发展的指导		
	新中国成立以来的科技发展	在现代化建设中的作用		
	“百花齐放、百家争鸣”方针	在贯彻“双百”方针过程中的经验和教训		
	教育发展	“国运兴衰,系于教育”		

如果我们认为路威(Robert Heinrich Lowie)^①—辈人观点已经过时的话,赖肖尔(Edwin O. Reischauer)这辈人的观点总能有代表性吧。后者在谈到21世纪基础教育课程改革的共同课题时强调,要铲除殖民主义教育观以及欧洲中心主义观念,增长对其他文化的了解、理解和欣赏,以克服由于对其他文化的知识欠缺而导致的文化傲慢态度,促进全球范围内的国际理解教育;自小学阶段开始增强世界公民意识,充实从知识认知到情感、行动决策的各方面教育,以消除传统教育遗留给我们的种种偏见,为此必须吸收全人类的经验,在充分看到人类文化多样性的同时,将人类的共同遗产视为一个整体。^[6]由此审视我们的《标准》,确实还有不少的工作要做吧。

我们必须重视高中的历史教育,因为对公民素质、人文精神乃至最为基本的国民意识养成而言,它都较义务教育阶段更为重要。历史教育无疑要培养国民的自信力,这种自信力是建立在坚实的对本民族历史和文化认同,以及宽阔的国际视野基础上的,亦源于对现代文化的深刻理解和对传统文化的理性自省。所以,说到历史教学的特点,就不能不遵循维护国家利益、养成国民意识,以及学科特性和学生学习规律的一般原则。据此,考察“内容标准”,在学科内容的现代性方面,确实有认真研讨的必要。如今这个《标准》从课程结构、课程视野到课程理念、课程内容,总体来说是新的地方虚、旧的地方实。究其主要原因无外两条:一是缺乏应有的专业性研究;二是在把握学校历史教育价值方面出了偏差。

参考文献:

- [1] 赵亚夫. 国外历史课程标准评介[M]. 北京:人民教育出版社,2005.
 [2] 朱慕菊. 走进新课程——与课程实施者的对话[M]. 北京:北京师范大学出版社,2002:74.
 [3] 钟启泉,张华. 世界课程改革趋势研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2001:879.
 [4] 赵亚夫. 国外历史教育透视[M]. 北京:高等教育出版社,2005:4.
 [5] 李稚勇,放明生. 社会科教育展望[M]. 上海:华东师范大学出版社,2001:244.
 [6] Edwin O. Reischauer. 地球社会的教育—21世纪世界的人间づくり[M]. 东京:サイマル出版会,1973:152-227

The History curriculum Reform in High School and the Modernization of History Education

—A Reflection on “History curriculum Standards” for High Schools

ZHAO Ya-fu

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

Abstract: The history curriculum reform in high school not only breaks the discipline system of history, but also neglects the general requirement of the discipline as a whole. Although the modular format is, it does not match the learning vision, learning content and learning method, and cannot well embody the modern significance the discipline should have. Why the history learning content is divided in this way? Where the vitality of history teaching lies? What is the fundamental direction of history curriculum reform? Etc. All these questions need history teaching staffs to make a further reflection.

Key words: curriculum reform; history for high school students; curriculum standards; citizen education; modernization

(责任编辑:于述胜 唐 英)

^① 其主要著作有《文明与野蛮》(三联书店1984年版),译者吕叔湘的《序言》说:“本书阐明文明的历史,着眼在全人类的贡献,以破除‘文明人’之自大狂为主旨。”