

论中国近现代历史教育研究的基本问题

尤学工

(华中师范大学 历史学院, 湖北 武汉 430079)

[摘要] 历史教育研究应从概念、对象、场域、机制等基本问题开始,建立自身的理论体系。历史教育是指历史知识的生产与传播活动,它经历了由古代向近现代的转型。中国近现代历史教育的研究对象主要包括历史知识的生产与传播主体、生产机制与过程、知识产品的形态、传播渠道与形式、传播受众等重要问题。它可以分为学校历史教育与社会历史教育两大场域。学校历史教育的基本格局是高等教育与基础教育的分立,以学科化、职业化、学校化为主要特点。社会历史教育应关注国家、学者与社会等要素,这三个要素引发了两大矛盾,即国家主流意识与社会多元诉求之间的矛盾、学者的科学性要求与社会的市场化需求之间的矛盾,而公共史学则是解决这些矛盾的一种尝试。

[关键词] 历史知识生产 历史知识传播 学校历史教育 社会历史教育 公共史学

[中图分类号] K092 [文献标识码] A [文章编号] 1002-5332(2022) 01-0092-10

自人类有了自觉的历史意识,就有了与之相伴的历史教育活动。不同时期的人们对历史教育的理念、内容、方式有着不同的理解与实践。中国古人对历史教育的认识基本是围绕着“史之为用”展开的,而以“彰善瘅恶,树之风声”为主旨,以“资治”和“教化”为主要形式,形成了丰富的史鉴文化。到了近代,历史教育作为当时中国社会转型的一个重要方面,也开始了由古代向近现代的转型,从而在根本上改变了中国历史教育的形态。这次转型促使很多学人重新思考历史教育的基本问题,探讨在此基础上形成的新的历史教育理念与格局,深入理解史学对于社会的价值与意义^①。本文试图对中国近现代历史教育研究涉及的基本问题进行梳理,以期有裨于历史教育理论体系建设。

[收稿日期] 2021-12-18

[作者简介] 尤学工,华中师范大学历史学院教授,研究方向为史学理论与中国史学史。

① 近代以来,随着历史教育的科学化、学科化、职业化、学院化,很多学人如梁启超、李大钊、李季谷、陈训慈、徐则陵、胡哲敷、常乃惠、郑鹤声、刘真如、李黎非、钱穆、蔡尚思等对历史教育的基本问题进行了很多探讨,而以徐文珊的《历史教育论》(重庆史学书局1945年版)为其代表。新中国成立后,郭沫若、翦伯赞、范文澜等老一辈马克思主义史学家大力推进以唯物史观为核心的历史教育,并在新的时代条件下提出了对历史教育基本问题的新认识,开创了历史教育研究的新格局。改革开放以来,白寿彝先生大力提倡加强历史教育研究(白寿彝《历史教育与史学遗产》,河南大学出版社1983年版),并将之视为史学史研究的重要组成部分和史学界的重要使命,极大地提升了历史教育的学术地位,推进了对历史教育基本问题的认识。一些学者如赵恒烈、金相成等,提出要建设“历史教育学”,他们的研究焦点主要集中于历史教学尤其是中学历史教学。对此,尤学工著《20世纪中国历史教育研究》(中国社会科学出版社2014年版)有所总结。新世纪以来,以现代历史学科体制、历史教科书、历史观念塑造与传播等问题为中心的历史教育研究蓬勃展开,学者从不同视角提出了新的课题,推进了历史教育研究的深入发展。

一、历史教育的概念

关于历史教育的概念,主要有以下几种看法:

第一种看法,是将历史教育作为一个与历史学术相对立的概念。1913年,《湖南教育杂志》发表中岛健依别著、禹朋译《历史教育及教授法》一文,对历史学术与历史教育的区别作了分析:“纯正史学者,以最公平之心解释历史上之事实,一切依其本质以研究之。盖以探得历史上之真相为唯一目的者也。普通教育则不然。普通教育之历史,则操索历史事实,而以教育的组织法组织之,因而据以施国民教育,此其目的也。盖一则欲得其真相,一则以之供教育的组织。以是两比目的之相异,而史学者与历史教育者之任务,遂生划然之区别焉。即前者为一种之科学,而后者则术也,从事于前者为史学家,任后者之务,则教育家也。”按照这种分析,历史教育与历史学术区别有二:一是目的上,历史学术以“探得历史上之真相为唯一目的”,历史教育则是以历史学术之成果“供教育的组织”,“据以施国民教育”;二是性质上,历史学术为“科学”,历史教育不过是一种教育之“术”,不具备科学性质。由此带来了主体的划分,即从事于历史学术者为史学家,从事于历史教育者为教育家。这样,历史教育就被从史学家的任务中剔除了,他们“仅负蒐集提供材料之任务而已,且其材料之于教育,有视为有害者,有视为无害者。唯此,固史学家寻常之事,彼但以发见蒐集事实为能尽其职者也。”^①可以看出,他们所说的历史教育,就是将历史学术所得的成果,依照“教育的组织法”加以“组织”,然后“据以施国民教育”的一种教育形式。这个概念,从性质上将其视为一种教育形式,从内容上突出了“历史学术”的成果,从对象上确定了“国民”这个范围,可以说包含了历史教育的几个主要方面。但它将“历史学术”和史学家从历史教育中分割出去,是有问题的。

第二种看法,是以史学运用于社会与人生为历史教育。梁启超以史学为“国民之明镜,爱国心之源泉”,即有此意。他说“史者何?记述人类社会赓续活动之体相,校其总成绩,求得其因果关系,以为现代一般人活动之资鉴者也。”^②这个定义,就包含着教育的意义。李大钊所说的史学对于现代人生态度的影响,也指的是历史教育。这种看法,可以上溯到“史学致用”的传统,代表了一种比较普遍的认识。它的出发点是史学,对象是“现代一般人”。与第一种看法不同,它将史学和史家都看作是历史教育的重要组成部分。

第三种看法,是将历史教育看作学校历史教育和社会历史教育的统一体。徐文珊在谈到抗战时期历史教育问题时,就主张从学校教育和社会教育两方面进行改进^③。白寿彝指出“历史教育和历史教学,这两个名词的含义不完全一样。历史教学,可以说,只是历史教育的一部分。历史教育,在历史教学之外,还可以有各种方式。但无论历史教学或其他的教育方式,都是为历史教育总的目的任务服务的”^④。综合他关于历史教育的论述看,这是指出学校历史教育和社会历史教育是历史教育不可分割的两个组成部分,而又为历史教育的总目的服务。刘家和认为“历史教育包括历史的专业教育和历史的素质教育两个基本方面”,“历史的素质教育是历史教育里施教对象极其广泛的一个方面,可以说,没有任何一个人可以不受这一方面的教育”^⑤。他所说的两个方面类似于学校历史教育和社会历史教育而稍有差别。周发增、张显传提出,历史教育既包括幼儿、初等、中等、高等不同层次的学校历史教育,又包括成人历史教育、特殊教育和终生教育中的社会历史教育,

① (日)中岛健依别著,禹朋译《历史教育及教授法》,《湖南教育杂志》第2年(1913)第10期。

② 梁启超《中国历史研究法》,《饮冰室合集》专集之七三,中华书局1989年版,第1页。

③ 徐文珊《历史教育论》,重庆史学书局1945年版,第149-152页。

④ 白寿彝《在历史教学研究会成立大会上的书面发言》,《白寿彝史学论集》上册,北京师范大学出版社1994年版,第209页。

⑤ 刘家和《论素质教育与历史教育》,《史学理论与史学史学刊》2002年卷,社会科学文献出版社2003年版,第84页。

以及家庭历史教育^①。赵恒烈指出“历史教育分狭义和广义两类,狭义的以学校中历史学科的教学为限,广义的则包括学校、家庭和社会三方面的历史教育。”^②王宏志也说“历史教育包括的面很广,从大的方面说,包括学校的历史教育和社会的历史教育两方面。”^③张文伟则将历史教育分为广义和狭义,“历史教学可以视为狭义上的历史教育”,“广义的历史教育指的是通过各种渠道,采用不同的方式,向社会普及历史知识和历史观念的过程,以提高全社会成员的历史素养和基本素质”^④。这种看法,是近代学校制度和历史学科体制建立以后逐渐形成的,是一种比较全面合理的看法。

笔者认为,历史教育主要是指历史知识的生产与传播活动。它的主体,以职业历史学家为主但不限于职业历史学家;它的对象是整个社会,既包括历史工作者,也包括历史工作者之外的大众;它的形式,既有专业化的历史研究和历史教学,也有社会化的出版、报刊、影视、网络等;它的内容,以科学的历史观念、知识、经验、智慧为主,核心是关于史学与人生、史学与社会、人生与社会关系的认识;它的目的,在于进行人的思想教育和素质教育;它的要求是“自觉”,无“自觉”则无教育。

二、历史教育的研究对象

根据上述历史教育的概念,我们可以从历史知识的生产与传播两个方面来分析历史教育的研究对象。

1. 历史知识的生产

核心是历史知识如何被生产创造,主要包括历史知识生产主体、生产机制与过程、知识产品的形态等。

从历史知识生产主体来说,可分为职业历史学家与非职业历史学家。中国古代的史官可以在一定程度上被视为职业历史学家,因为其主要职掌就是历史文献的保存与历史著作的编纂,亦即历史知识的生产。古代有不少史家不具备史官身份,其史著性质亦为私修。这些史家的社会身份具有多样性,不能单纯以职业历史学家称之,但他们也是主要的历史知识生产主体之一。身份的多样性会影响其所生产的历史知识的形态与取向。到了现代,随着历史教育的学院化、职业化、学科化,现代意义上的职业历史学家群体出现,成为历史知识生产的主要来源。当然,职业历史学家的存在并不排斥其他社会群体参与历史知识的生产,其他社会群体的参与有利于打破职业历史学家对历史知识生产的垄断,但同时也会对历史知识生产的方式与质量构成挑战,从而使历史教育呈现出针对不同对象的多元化差异格局。

从历史知识的生产机制与过程来说,中国古代的历史知识生产可以分为官方与私人两种方式。官方的历史知识生产主要以官方意识形态和史学目标为指导,依托官方的修史机构和史官,通过集体修史或诏令修纂等方式进行。这样的历史知识往往具有很强的意识形态属性,代表和宣示着官方对历史的权威解释。这种属性使史学与政治产生了密切的关联,史学背后的政治因素既有可能为史学的发展提供远超私家的文献等资源支持,也有可能对史学的发展产生严重的干扰甚至伤害。私人的历史知识生产主要以史家个人的史学思想为指导,以史才、史学、史识为标准,通过私人修纂方式进行。这样的历史知识往往带有很强的史家个性色彩,受制于史家的史学修养、认识能力、成长背景、生活阅历、情感倾向、文献来源等多种因素。由于这些因素的差异,使得私人历史知识生产

^① 周发增、张显传等《历史教育学新论·前言》,广东教育出版社1993年版。

^② 赵恒烈《历史教育学》,河北教育出版社1989年版,第24页。

^③ 王宏志《历史教材的改革与实践》,人民教育出版社2000年版,第650页。

^④ 张文伟《关于历史教育的思考》,《史学史研究》2000年第4期。

的质量呈现出良莠不齐的情况,既有不朽的史学经典,也有滥竽充数之作。近代以来,随着历史学学院化机制的建立与发展,逐渐形成了以职业历史学家为主体、以专业性学术团体机构为依托、以专业性论著为呈现形态、以历史知识的科学性为追求、以专业性学术刊物为传播渠道的历史知识生产机制。这种机制生产了绝大多数的历史知识,并与历史学的科学化进程保持一致,有力地保证了历史知识的科学性。我们可以称之为“学院化”历史知识生产。而其他社会群体对历史知识生产的参与总体上来说是多元的、不稳定的。有些群体比如民间历史文化研究者等致力于对所谓历史真相与历史资料的挖掘,往往会提出不同于学院派历史学家与官方的历史认识,这可以视为中国古代私人修史传统的现代延续。他们所生产的历史知识常常会对官方和学院派历史学家所谓的权威观点形成质疑与挑战,推动历史观念领域的斗争与变革。有些群体比如书商、影视公司等以市场化利益为追求,以社会大众为对象,以专业化或非专业化写手为编纂者,以出版和影视产品为依托,从事历史知识的生产与传播。他们更多的是在“贩卖”历史知识,以满足不同人群的特有兴趣与需求为特点,在利益与历史知识的科学性之间往往偏重于利益。虽然他们生产和传播的历史知识不乏优质产品,但也有很多粗制滥造之作。由于他们面对的对象大多是缺乏专业性判断能力的人群,这些人群倾向于对他们传播的历史知识无差别地接受,进而对其历史观产生潜移默化的影响。这种影响是不可低估的。参与历史知识生产的社会群体很多,不同群体之间存在着流动性与矛盾性,他们共同造就了社会历史教育的多元化格局,反映了不同阶层、不同领域的人们对于历史教育的多元化诉求。我们可以称之为“社会化”历史知识生产。

从历史知识产品的形态来看,其内在形态表现各种历史观念与理论。这些观念与理论建立在历史事实和史学解释的基础之上,渗透着各种各样的意识形态、价值观念、文化意识、民族立场和情感倾向等,体现出鲜明的时代性、民族性与文化性。历史知识产品的外在形态其实是它的载体,主要表现为各种不同材质和形式的历史文献,包括史书、金石、简牍、雕塑、画卷、影像、剧作,等等。这些载体可以成为历史知识的象征,并在历史文化传承中发挥重要作用。

2. 历史知识的传播

主要包括历史知识的传播主体、传播渠道与形式、传播受众等。

历史知识的传播主体是多元化的,主要有国家、史家、其他社会群体与个人、文化机构、商业机构等。在历史知识的传播中,国家是一个影响全局的传播主体,可以影响甚至决定历史教育的基本格局与生态。国家的职能之一就是通过对历史解释和历史书写来阐释自身的合法性与正当性,通过历史教育让国民接受这种历史观念,从而在思想观念上产生政治认同,巩固自身的政治地位。这使国家具有强烈的意愿控制历史知识的生产与传播,这种控制主要通过设立官方修史机构、明确历史修纂意图、贯彻国家修史原则、组织史家集体修史、颁行官修史书等方式实现的。当然,对于那些不认同国家权威而敢于提出不同于官方的历史解释的传播者,国家就会运用权力进行打压,力求主导史权,中国历代史狱的出现就是一个明证。这使得以国家为主体的历史知识传播具有浓厚的意识形态色彩,即便其只是国家履行职能的一个正常行为,也常常饱受诟病。史家既是历史知识的主要生产者,也是主要传播者。他们把对史学的追求视为“名山事业”,期待自己对历史的认识和史著能够传之久远,不但能为时人所接受和欣赏,也能被后人传颂与发扬。从这个意义上说,他们生产的历史知识就是他们人生价值的体现,而把这些知识产品传布于社会与后世,就是他们人生价值的实现。所以,史家往往对于历史知识的传播抱有极大的热情。当然,他们的传播意图与动机因人而异、因时、因地而异,不可一概而论。其他社会群体与个人、文化机构、商业机构等也是历史知识传播的重要主体。他们或出于自身的爱好,或出于利益的需求,或出于社会的责任,不约而同地投入到历史知识的传播之中。他们在社会历史教育中往往具有较大的话语权。

历史知识的传播渠道与形式是多样化的。中国古代历史知识的传播一方面通过史学自身传承,另一方面则通过知识的社会性播撒。史学自身传承可以通过师门传授形式,形成史学流派;也可以通过家族接续,出现像司马谈、司马迁父子这样的史学世家。史书的撰写与刊刻成为历史知识传播的主要形式,史学传承的过程也是历史知识在代际之间传播与再生产的过程。这是中国古代史学生生不息的内在动力。历代史家在史学事业上的前后相踵,造就了中国悠久的史学传统与丰厚的史学遗产。古代历史知识的社会性播撒包括当政者对历代兴亡得失的关注与议论、文人士子对历史的品评、庠序书院等进行的历史学习、童蒙读物的历史启蒙、书坊书商对史书的刊刻与贩售、民间讲史、戏剧演史等诸多渠道与形式,可以覆盖当时社会的绝大多数阶层与群体,具有广泛的社会性。近代以来,随着现代史学体制的建立,历史知识以学科形态呈现,历史知识的传播也就分为学校与社会两大渠道。学校既是学院化历史知识的主要生产地,也是国民接受系统化历史知识的主要渠道。它通过历史学科、历史教师、历史教材、历史教学的综合体系而形成历史知识的传播机制,这一机制保证了历史知识传播的科学性、系统性与稳定性,从而成为历史知识传播的主要形式。作为向社会领域的延伸,专业性史学团体、专业性史学刊物、专业性学术活动等会超出学校的范围,面向整个社会,成为学校历史教育与社会历史教育的交汇点。现代历史知识的社会化传播是伴随着新兴社会媒体的出现而发展的。现代报刊、印刷、出版、电影等新兴媒体在传播技术上的优势极大地提升了历史知识传播的效率与吸引力,彻底改变了古代的知识播撒方式,吸引了更多的社会主体投入到历史知识的传播之中。“历史通俗化”、“历史文艺化”、“历史戏剧化”等观念的提出,就是社会历史教育走向新机的呼声。在当前的信息化时代,除了传统的传播渠道,网络融媒体成为历史知识传播的新宠,任何人都可以对历史发表自己的看法,彻底打破了职业历史学家对于历史知识生产与传播的垄断,平民化、差异化、通俗化是其主要特点。从传播的角度说,谁来控制这些传播渠道,怎样控制好这些渠道,对于历史知识传播意图的实现至关重要。

历史知识的传播受众是多层次的。中国传统史学之所以被称为“鉴戒史学”,是因为它把历史知识传播的受众限定为以帝王为中心的统治阶层,其宗旨则在“资治通鉴”。但是文人士子对史学的品评、书坊书商对史书刊刻的热情、贩夫走卒对讲史演史的沉迷,都说明历史知识传播的受众是分层的,不同的社会阶层对历史知识有着不同的需求。这会直接影响他们对历史知识的吸收内容与方式,也会影响到他们的历史观的成熟度。近代以来,虽然所要传播的历史知识发生了巨大变化,传播渠道也截然不同,但只要社会阶层客观存在,他们对历史知识的差异化需求就会存在,他们就会要求生产者提供适合自己需求的历史知识,并采用自己喜欢的传播方式接受知识。需要指出的是,史家本身也是历史知识的受众,他需要接受前辈史家遗留的史学遗产,传承历史知识并生产新的知识,完成历史知识的更新。

三、历史教育的两大场域及其问题

学校历史教育与社会历史教育是历史教育的两大基本场域。

(一) 学校历史教育

学校历史教育体制是随着近代史学的学科化与科学化进程而建立起来的,在发展过程中逐渐形成了高等教育与基础教育分立的基本格局。

1. 高等教育中的历史教育

清末学制改革,使中国开始有了现代意义上的高等教育,其中设置了历史学科,后来在发展中逐渐形成了以历史学院系与研究机构为依托、以学院化的职业历史学家为主体、以历史研究和教学为手段、以历史学专业本科与研究生为主要对象的高等历史教育模式。

第一,历史教育宗旨“育学”与“育才”并举。“育学”的核心就是要建立科学的历史学。与传统史学以“鉴戒”为宗旨不同,现代史学追求的是科学化。尽管不同流派的史家对于“科学”的理解以及实现“科学”目标的方式有着很大不同,但他们都希望按照自己的理念来建设科学的历史学。这就使中国近现代史学呈现出同中有异、异中有同、多元并存的格局,为史学和历史教育的发展注入了充沛的活力。“育才”就是要培养历史学的专业人才,以从事职业化的历史研究或历史教育活动,其核心是培养什么样的学生。晚清的教育改革虽然建立了新学制,但其人才培养目标仍以培养忠君达德的预备官僚为主,显然不能适应现代高等历史教育的需求,所以梁启超等人才大力提倡新史学和新历史教育。民国建立后,高等历史教育的人才培养目标被确定为培养专门高深的专业人才和具有现代公民素养的合格国民。这种兼顾职业化与社会性的培养目标是合理的,虽然此后不同时期不同环境下有着不同的表述形式,但其基本精神则是一脉相承的。

第二,历史教育基础:学科建设。学科建设是实现历史教育宗旨和人才培养目标的主要依托,应当成为历史教育研究的重要对象。高等历史教育的学科建设包括史学理念、专业研究、师资队伍、课程设置、发展机制、教学设施等诸多方面。不同时期、不同定位、不同目标的高校对历史学学科建设的思路是不同的,选择何种建设思路与模式则受制于其对历史教育宗旨的理解,以及国家的政策导向等外在影响因素。从民国以来历史学的学科建设发展历程来看,那些具有明确的史学理念、大师级的师资队伍、特色化的课程设置、高质量的研究成果、良好的教风与学风的高等学校,往往可以在历史学的学科建设上独树一帜,比如清华大学国学研究院、西南联大历史系等。他们的经验值得我们各方面好好总结。从经验上看,历史学作为人文社会科学,其学科建设的核心是人才,有一流的人才则兴,无一流的人才则衰。这与历史教育以“人”为中心的特点是相适应的。

第三,史家和史学的社会化。史家和史学的社会化受制于史家对于史学价值和功能的理解。部分学院派职业史学家致力于专业化程度很高的历史知识生产,却将历史知识的传播限定于同行与学生,使历史学日益学院化、小众化,增高了史学与社会、史家与公众的壁垒,同时把职业史家本应承担的传播历史知识的社会责任推卸给了非职业史学家和其他社会群体,造成了职业史家在社会历史教育中的缺位。还有些史家如何炳松、常乃惠等将史学视为认识现实、创造未来的根基,不但致力于史学的科学化,而且致力于史学的社会化,他们自己也成为社会历史教育领域非常活跃的一支力量。中国马克思主义史学的基本特点是科学性与革命性的统一,他们所生产的历史知识具有鲜明的时代性与社会性,把这些历史知识传播给尽可能多的人也被马克思主义史家视为当然的职责。所以中国马克思主义史家一开始就具有高度的历史教育自觉意识。史学和史家的社会化是学校历史教育与社会历史教育的连接点。

2. 基础教育中的历史教育

中国近现代基础教育中的历史教育也是清末学制改革的产物,后来逐渐形成了以中小学校为依托、以历史课程大纲或课程标准为指导、以历史教师为主体、以历史教学为主要手段、以中小学生的主要对象的基础历史教育模式。

第一,历史教育宗旨:育才为主。基础历史教育对于塑造国民的历史观与价值观具有特别重要的意义,同时也是体现国家意识形态要求的重要场域。1906年,晚清的历史教育宗旨是忠君、尊孔、尚公、尚武、尚实,要培养“忠孝”之臣民,最终失败了。民国既立,教育要“合乎共和国宗旨”^①,于是历史教育以“共和”思想与国家观念代替王朝意识,以爱群、爱国之精神代替“忠孝”“尊孔”,以“造成健全国民”代替臣民意识,以民族进化、社会变迁代替典章兴亡,其间虽有袁世凯时期

^① 《电各省颁发普通教育暂行办法》,载璩鑫圭、唐良炎《中国近代教育史资料汇编——学制演变》,上海教育出版社1991年版,第596-597页。

的短暂反复^①,但很快又恢复如初。后来,国民政府屡次调整历史教育宗旨,但大体延续了民初的基本精神^②。1949年后,新中国的历史教育一直注重以历史唯物主义和辩证唯物主义为指导,以爱国主义、集体主义和国际主义为主调,以培养共产主义和社会主义接班人和建设者为目标。其间经历了文革的极端化、扭曲化,文革结束后重新走向正规化、科学化。2000年,开始重视“国情教育”和素质教育。2003年,新的国家历史课程标准提出历史教育的三维目标,其实质是学生的全面发展。2017年,新版历史课程标准从唯物史观、史料实证、历史解释、时空观念与家国情怀五个维度提出了历史学科的核心素养,将全面发展理念提升到了新的高度,并与国际历史教育宗旨寻求融合。从一百多年来中国基础历史教育宗旨的演变来看,“育才”始终是其核心任务,而学生的全面发展成为“育才”的目标,这是一个不断进步的过程。

第二,学制与课程。1902-1904年的“壬寅癸卯学制”要求各级学堂设置历史科,并且规定了具体的教学目标和教学内容,以及课时分布,体系比较完整。此后历经1912-1913年的“壬子癸丑学制”,1922年的“壬戌学制”,1929年的“壬辰学制”等多次调整。1949年后新中国模仿苏联建立了新的历史学制,经历1950年、1956年、1963年、1978年、1990年、2003年等多次变动改革,逐渐形成了今天的中小学历史学科体制。百余年的中国历史教育学制经历了从模仿日本、美国、苏联到逐渐自主探索的过程,自主发展是方向。

有了新学制,就有了与之相适应的历史课程。从“壬寅癸卯学制”开始,历史课程就被大致分为中国历史和外国历史(世界历史)两大类,并对这两类课程的具体构成和所占比重有明确规定。从总体上说,无论是哪种学制,中国历史的课时比重和学习年限都超过了外国历史。中国历史课程的主要目的是让学生了解中华文明的起源、发展和未来方向,外国历史课程的主要目的是帮助学生认识世界,认识中国与世界的关系,明确中国在世界中的位置。中国历史与外国历史一般是分别讲授的,但20世纪30年代曾做过中外历史混编的尝试。历史课程在中小学副科而非主科的学科定位,直接影响着学校、教师和学生对于历史学科的态度。很多史料都证明,晚清以来的历史学科既不受学校重视,也不受学生重视,就连历史教师都是由其他学科教师甚至没有任何资质的人来充任的。这种情况延续了很久,甚至现在还存在,直接影响着学校历史教育的质量。

第三,课程标准与历史教科书。从晚清到现在,中国制订历史课程标准(教学大纲)已历百年,前后颁布的历史课程标准(教学大纲)有29种之多。从最初仿照日本、欧美,到后来参照苏联,并根据自身的国情逐渐走向自主化,中国历史课程标准的指导思想和编写体例也逐渐成熟,成为百年来指导中国中小学历史教育的纲领性文件。历史课程标准的制订过程是国家主流意识形态灌注基础历史教育的过程,以致于有人说“课程目标是国家主流意识形态在教育知识中的一种价值宣言”^③。历史课程标准的研究,应当把课程标准的制订专家作为一个特殊群体纳入研究视野。事实证明,专家的专业化水平、编写经验、对历史教育状况的了解程度直接决定着历史课程标准的质量。

历史教科书是课程标准的落实与体现,同时也受社会思潮、文化变迁、教育制度、政治环境等因素的影响。中国早期的历史教科书尤其是外国史教科书很多是翻译、引进的国外教科书,也有部分中国史家编纂的历史教科书。晚清商务印书馆邀请一批史家按照历史课程标准的要求,编纂系列历史教科书,很快占据了市场,成为历史教科书编纂的重镇,后来中华书局等也加入了这一行列。

① 《颁定教育要旨》载 璩鑫圭、唐良炎《中国近代教育史资料汇编——学制演变》第758页。

② 如1928年的教育宗旨是根据三民主义精神,“以充实人民生活,扶植社会生存,发展国民生计,延续民族生命为目的;务期民族独立,民权普遍,民生发展,以促进世界大同。”载王兴杰《第一次中国教育年鉴》,复旦大学图书馆1934年版,第8页。

③ 吴康宁《学校课程标准的社会形成》,《教育科学》2003年第6期。

晚清教科书编写实行审定制,这种机制为当时社会力量通过历史教科书传播新思想提供了一条重要渠道,最终颠覆了清末官方对学校历史教育的思想控制。此后,中国历史教科书一直存在审定制与统编制两种主要模式,还有近年实行的四个版本并行的局部审定制,2017年后又恢复了统编制。历史教科书的编纂机制与模式是一个值得重视的重要问题。关于历史教科书内容、结构与形式的研究成果非常丰富,不再赘述。关于历史教科书编纂者群体的研究目前比较薄弱,应当引起重视。

第四,历史教学法与历史教师。历史教学方法是基础历史教育的重要组成部分。晚清教育改革开设了历史课,但还没有历史教学法课程,民国时期师范院校才开设了历史教学法课程。历史教学法最初也是以引入西方论著为主,较早的是1926年何炳松翻译、商务印书馆出版的美国亨利·约翰生著《历史教学法》。1929年历史课程标准中的教法要点就受此书影响,后来出现了胡哲敷《历史教学法》等越来越多的相关论著。历史教学法反映了历史教育界对历史学科教学的认识水平和自觉程度,决定着中小学学生培育的基本理念与方式,对于基础历史教育的质量有着直接的影响。历史教师是基础历史教育中极为活跃而重要的一个因素,他的来源、构成、素养、态度决定着基础历史教育的质量,因而应当作为历史教育研究的一个重要对象。晚清在新学制下从事中小学历史教学的历史教师是不稳定的,身份来源十分复杂,知识背景不一。绝大部分没有受过专业的师范教育与训练,教学效果并不理想。这一方面说明教育改革的效果并未如预期那么令人满意,不能以制度性的进步掩盖实践中的问题;另一方面也说明历史教育从传统形态转向现代形态的艰难,说明改革的成功不仅需要好的制度设计,还需要教师、学生等教育要素的共同变革与作用。民国以来的经验说明,历史教师应当专业化,而专业化的保障在于历史学的师范教育。大力加强历史师范教育,是提升基础历史教育质量的固本之举。

(二) 社会历史教育

社会历史教育的格局是复杂多变的,我们除了要关注社会历史教育的主体、渠道、方式、机制等基本问题外,还应当重点关注国家、学者与社会这三个要素,以及由这三个要素的相互冲突引发的两大矛盾。

1. 国家主流意识与社会多元诉求之间的矛盾

国家作为历史教育的主导力量,它一方面要稳固学校历史教育的基础地位,另一方面则力图控制社会历史教育的基本方向。一般情况下,由于学校历史教育依赖于国家提供的教育体系和资源保障,容易受到国家控制,也比较容易贯彻国家的主流意识。但是,当社会处于变动时期,国家的控制力受到削弱,离心力量就会萌生壮大,从而对国家主流意识造成冲击与威胁。清末的学校历史教育就是一个证明。清末官方所制订的历史教育宗旨已经脱离了时代发展的需求,完全服务于没落的官方意识形态,丧失了说服力和解释力,教师和学生对之失去了兴趣。这时,接受了新思想的社会力量开始通过编纂历史教科书等方式,使新的史学观念进入学校,逐渐占领了学校的课堂与学生的头脑,培育了大批清廷的掘墓人。尽管清末官方一直试图打压具有新思想的学者和师生,但始终无法扭转颓势。这是大势所趋,非人力所能为。

国家对于社会历史教育通常是警惕的,因为历史教育主体的多元化可能导致社会历史教育的失控。以清末为例,革命派通过社会历史教育对官方发起了汹涌连绵的思想冲击,比如邹容的《革命军》就是一篇针对官方的革命宣言,在社会历史教育领域发挥了重大影响。官方虽然通过《苏报》案等手段进行打压,但适得其反,无法改变自身在社会历史教育中的劣势,事实上已将社会历史教育的主导权拱手让给了革命派。社会历史教育的各方力量诉求是多元化的,有些是政治地位的诉求,有些是文化权力的诉求,有些是市场利益的诉求。无论是何种诉求,在国家看来都有可能造成对主流意识的挑战,都有可能追求分权。这就决定了国家对社会历史教育各方力量本能地抱

有不信任的态度,怀疑、猜忌、控制、打压就会成为国家的政策选项。当然,它也可能通过扶持一部分力量,与离心力量展开竞争。

社会历史教育的多元化主体是客观存在的,其诉求也是客观存在的。如果无视这种客观存在,无视其诉求的合理性,那么国家与这些力量之间的矛盾和冲突就是不可避免的。

2. 学者的科学性要求与社会的市场化需求之间的矛盾

学者们一直有一个理想,就是要把科学的历史知识传播给更多的人。问题在于,他们所说的“科学形态”的历史知识往往受制于史学本身的专业规范、史家个人的专业素养和知识的呈现样态,枯燥的表述、繁琐的考证、冰冷的知识,让普通民众望而生畏,顿失兴趣。部分史家有感于此,提出了史学通俗化、大众化的呼吁,主张以通俗化的方式来传播科学的历史知识,力图打破专业史学与普通民众之间的隔阂。这是值得肯定的,也是史学社会价值得以发挥的重要方式。但是,大众化、通俗化只是传播渠道与方式的变化,史家对史学与自身的学术定位和要求并未根本改变,很多学者仍有强烈的精英意识和文化优越感,认为普通民众是需要他们启蒙、教育、训导的对象,对历史教育采取一种居高临下的姿态。这种姿态使得他们面对其他社会主体推动的历史教育活动总是采取一种专业性的挑剔态度,以批评来彰显自身的专业权威。“百家讲坛”系列讲史活动受到的批评就是一个明显的例子,而其理由之一就是专业性不足。这种批评其实将他们自身置于一种尴尬地位,一方面自身所为不足,另一方面又批评别人做得不好。这是专业性学者受到社会大众诟病的重要原因。有鉴于此,专业性学者应当反思自身的精英意识,真正树立文化上的平民意识,以专业化的水准、平民化的方式,向社会大众讲他们想听而又听得懂的历史。

有些社会历史教育主体具有很高的史学素养和强烈的社会责任感。比如,晚清从事社会历史教育的学人很多是传统士大夫出身,熟读经史,史学素养深厚,而且具有传统士人以天下为己任的担当精神。他们面对晚清中国危局,深忧家国,纷纷投入开启民智、培育国民以纾国难的活动,历史教育是他们采用的重要方式之一。张元济、陆费逵等人通过商务印书馆、中华书局等出版机构,梁启超等人通过《新民丛报》等刊物,极大地推动了当时的社会历史教育,促进了新史学思想的传播和新历史观念的形成,为晚清政治与社会变迁营造了重要的舆论环境和思想基础,影响深远。他们创造的社会历史教育模式也成为一种典范模式,指引着后人从事社会历史教育。不可否认,社会历史教育由于主体和诉求的多元性,存在着鱼龙混杂的现象,专业化学者所批评的专业性不足问题确实存在,有时甚至比较严重,直接影响了社会历史教育的质量。比如,有些媒体为了追求市场利益的最大化,一味迎合受众的猎奇心理,枉顾历史知识的科学性要求,或对历史进行阉割,或对历史进行歪曲,或对历史进行戏说,事实上颠覆了历史。这种做法被批判为庸俗、媚俗、恶俗,是社会历史教育中的一种消极现象。这种消极现象对于历史教育的声誉造成了严重的损害,需要国家和专业化学者纠偏。

当前的社会历史教育已经进入了信息化时代,突出表现就是网络化生产与传播,历史知识生产和传播的门槛大大降低了,真正实现了“人人都是他自己的历史学家”。网络成为各方历史教育主体竞争的舞台,平等的话语权是其主要特点。不同主体的政治、经济、文化等背景不再像以前那么重要,各自的诉求差异反而得到了凸显,于是社会历史教育的矛盾、冲突也就显得格外突出,传承百年的社会历史教育格局被打破了。参与的各方虽然还扮演着原来的角色,但都不得不正视其他的存在,包容、和谐、共存应当成为信息化时代社会历史教育的基本原则。

3. 公共史学:一种尝试

国家对多元化的理解与包容、专业化学者的纠偏、社会化主体对社会责任的自觉承担,三者相向而行,兼容并济,是保障社会历史教育质量的理想状态。作为解决上述两大矛盾的尝试,公共史

学或许是一条值得探索的道路。

公共史学的一个特点就是参与主体的多元性。它不仅要求国家力量在其中发挥重要作用,而且要求其他社会主体的积极参与。对于专业化学者,它要求他们充分发挥专业优势,打破职业和思想藩篱,把科学的历史知识通过适当的形式传播给社会大众。公共史学追求的是各方力量的和谐共进,而非矛盾冲突。各个主体都要找到自己在公共史学体系中的合理位置,并充分发挥自身的功能。这就需要全社会在历史教育上凝聚共识,和谐共存。

公共史学以满足社会大众的多层化需求为目标。人们总是处于不同的社会阶层与群体,不同的社会位置有不同的社会需求,自然会对历史教育产生多层化需求。历史教育主体的多元化和教育渠道的多样化,使得满足他们的多层化需求成为可能。通过公共史学建设,大众既可以欣赏到专业性很高的历史教育产品,也可以享受到娱乐性很强的历史教育产品,既可以以适合自身特点的需求为主,也可以在不同层次间自由流动,真正实现各尽其责、各取所需。若能如此,历史教育的目标自然也就实现了。

中国近现代历史教育研究有很多工作要做,既有重要问题的研究,也有史料等基础建设。一些重要课题需要深入探讨,比如历史教育史研究、历史教育思想研究、历史教育制度研究、中外历史教育比较研究等。一些基础史料需要整理,比如中国古代和近现代历史教育史料、世界历史教育史料等,还有一些专题史料比如历史教科书、历史教学法等。对于当前的历史教育,应当多采用田野与实证的方法,既积累了资料与数据,也可以推进历史教育研究方法的发展。

The Basic Issues of Study of History Education in Modern China

You Xuegong

[Abstract] The study of history education should focus on the basic issues, such as concepts, objects, fields and mechanism, establishing its theoretical system. History education refers to the production and dissemination of historical knowledge, which had undergone a transformation from ancient paradigm to modern paradigm. The research object of history education in modern China includes the subject of production and dissemination of historical knowledge, the mechanism and process of production, the form of knowledge, the ways and form of dissemination, the audience and other important issues. School history education and social history education are two fields. The basic pattern of the former is separation of higher education and basic education, which is characterized by subject-oriented, professionalized and school-based education. Social history education focuses on the state, scholars and society, and the three elements caused two major contradictions, namely, the contradiction between the mainstream consciousness of the state and the diverse demands of the society, and the contradiction between the scientific requirements of scholars and the social demands. While Public History is a feasible solution to these contradictions.

[Key words] production of historical knowledge dissemination of historical knowledge school history education social history education Public History

(责任编辑 汪高鑫)