

歷史教學應該有意義

文 | 趙亞夫



歷史教育

引言

有位教師講授高中歷史《辛亥革命》的示範課，由林覺民的《與妻書》導入，到閱讀《與妻書》和《稟父書》結束。40分鐘的課，用30分鐘平鋪直敘辛亥革命的內容，留下10分鐘讓學生閱讀“兩書”、寫感想，並找了三名學生向全班宣讀自己的作品。¹

課後評議中，授課教師的教學指導者表示滿意，聽課教師中雖有異議者，但多數予以肯定，着眼點

就是這一頭一尾的設計。我的意見恰恰與大家的看法相反。其一，這不像是“歷史課”；其二，作為亮點的教學設計，既偏離學習課題，也實在沒有甚麼切實的教學意義。

當然，在我闡釋自己的意見前，充分聽取了授課教師的設計理由，主要有四點：（1）“反映新課程的教學理念”；（2）該課的基本史實初中已經學過，沒有必要重複；（3）歷史教學應該有溫度，應強調情感、態度和價值觀目標；（4）歷史課

程具有綜合性特徵，歷史教學也要嘗試跨學科教學。

這些理由孤立地看或許不錯。然而，放在有效的歷史教學層面說，就不能不深究學生是否獲得了學習成果、所獲學習成果是否真實、是否具有學科意義這類問題。

一、歷史教育目的決定你該教甚麼和怎麼教

暫且撇開“學校歷史教育地位如何”等一類問題不說，僅從中學開設歷史課的目的看，就不能隨心所欲。一是為了理解而教（學），其根本的一點是追求“文化認同”的目的，學習歷史的意義是被動的；²二是“有用”的東西才值得學，學了、留得下來而且能夠實際應用的

東西，才是教育追求的結果。³歷史教學的有用性在其智識⁴而非死記硬背知識，所以一切有意義的歷史學習，皆內在地包含着由教育目的導向的學習價值。

好的教學皆有明確的教育目的。包括如何激發學生的學習興趣和動機，並使之積極參與學習活動的教學手段；如何熟稔地將歷史知識與歷史思維，以及積極人格巧妙地融入教學設計、歷史解釋和教學評價系統中的教學技術等。由此綜合地檢視授課教師提出的理由，不僅不成立，反倒是把教學設計的問題活化了：基本知識交代潦草；材料平庸且偏移主題；情感教學亦顯得主觀生硬。

【案例】

導入：“意映卿卿如晤：吾今以此書與汝永別矣！吾作此書時，尚是世中一人；汝看此書時，吾已成為陰間一鬼。”（《與妻書》）

課題：走向共和之路：辛亥革命。

結構：選擇共和——走向共同——構建共和。

總結：“吾至愛汝，即此愛汝一念，使吾勇於就死也……吾充吾愛汝之



心，助天下人愛其所愛，所以敢先汝而死，不顧汝也。汝體吾此心，於啼泣之餘，亦以天下人為念，當亦樂犧牲吾身與汝身之福利，為天下人謀永福也。”（《與妻書》）“父親大人，兒死矣，惟累大人吃苦，弟妹缺衣食耳，然大補於全國同胞也，大罪乞恕之！”（《稟父書》）

作業活動：閱讀這兩份遺書的內容，請你任選一個角色（如林覺民的父親、妻子、孩子、朋友、當代青年……），給林覺民寫一封回信。

主要設問：中國為何最終選擇了共和的道路？革命黨人面臨哪些壓力？辛亥革命對當時中國政治引發哪些變化？

為甚麼教師試圖要創新，卻上了一節沒有“歷史味”的歷史課呢？對於初入職的教師，一個主要原因是，過於追求新的教育教學理論，且過於弱化了歷史的學科性。對於教齡較長的教師而言，還有不能掌握歷史教育原理的緣故。諸如，區分歷史與歷史學、歷史學與歷史教育、歷史教育與歷史教學等諸多關係。

1、按照蘭克（Leopold von Ranke）的觀點，歷史學家的工作是重建歷

史事實。他們需要掌握一整套的“科學方法”，以便復原客觀的歷史。延伸說，歷史本身具有不完整性、不確定性，可以是“實際發生於過去的一切”。歷史學則具有選擇性、解釋性和批評性，它是對過去的部分真實的解釋和不完整的敘述。

2、學校歷史教育乃公民教育，一方面它理應導入歷史學家的治學方式和方法，通過“做歷史”的過程，讓學生體悟對材料的質疑，養成尊重真理、追尋真相的公民品質，另

一方面它必須依賴常識性的知識和基本的學科學習技能，培養較為確認的歷史認識和思維能力，包括時序思考方式，理解隨時間發生的變化，運用一手材料闡釋問題的方法等。如果說，歷史教育的目的指向公民智識和行動的話，那麼歷史教學旨在將如此的智識和行動衍生成為具體的、有表現性的教學習得。

3、歷史教學與歷史學既緊密聯繫，也有明顯的區別。畢竟歷史學無須考慮身分認同、知識取向、公民行動以及共同價值基礎、學習環境等教育、教學難題。如何在歷史環境中思考歷史問題、追尋歷史事實，歷史學可以只面對文本，歷史教學則必須針對學生思考如何讓其參與歷史思考過程、如何表達和解釋歷史事實的問題。

4、歷史教育目標決定教師該教甚麼和怎樣教。一般而言，“該教甚麼”主要由教科書決定，“怎樣教”則通過教師的教學設計來實現。不過，無論在這兩方面持怎樣

的觀點，以下要素依然重要：（1）事實是否清楚、具體；（2）材料是否典型、完整；（3）教學過程是否整體、具有結構性；（4）圍繞理解和解釋是否有所生成；（5）是否可測。⁵當然，教師在幫助學生追尋歷史時，有注重於知識傳授且依賴文本理解的，有強調由問題導入並帶着問題展開探究性學習的，有注重知識細節且滿足於故事生動性的，有在認知結構上下功夫擅長於歷史分析的。

總之，歷史一旦進入教育領域，雖然難有一個固定模式，但是必須依照一定的教育目的清晰地處理教學內容。事實上，教師的教學設計連同教學方法，也是教育目的的產物。所以，有效的教學亦即有意義的教學。⁶前述案例教了似乎該教的——教科書限定的內容，卻在教育目的上偏離了學科性；特意地強調了教法，卻在歷史學和歷史教育學兩方面都未貼切。



二、理解歷史課程決定你是否教得有效

縱向地看人類社會的發展就是歷史，橫向地看人類社會的發展就是社會。這句話，大家既用來理解美國的“社會科課程”（Social Studies），也在應付新課程的實施。⁷其實，李大釗早就從唯物史觀這樣看了。⁸

歷史課程是否只能有一種編制模式——編年的或通史的體例，仍在爭論中；歷史教學是否只有遵循講授法才上得了好課——凡好課都是講出來的，仍在爭議中。不過，根據課程改革成果看，越來越多地導入“非學科”內容是不爭的事實；越來越傾向學生的自主活動是不爭的事實。即今天的歷史教師，至少需要面對兩個挑戰：因主張“學科性”，而強化了歷史判斷、歷史理解、歷史解釋等關鍵能力；因學習內容的邊界不斷擴大，以至歷史教

學的“專業化”不僅是針對歷史知識的專業化，而且還是就整個歷史教育而言的專業化。因此，要使教學有效，理解課程至關重要。

簡言之，做史學的教學與做歷史教育的教學不同；⁹歷史科和社會科“做歷史”的立場不同，處理歷史知識的態度和視角不同；基於知識內容的歷史課和基於公民智識的歷史課不同。這樣看，不是要使它們完全對立，而是說，現實中它們畢竟有着不同的課程價值取向。從教學程式看，前者由目標——內容——評價達成以文本（主要指教科書）為中心的教學成果；後者更側重於通過問題——對話——表現達成以行動（主要指“做”或參與）為中心的教學成果。教師對課程價值取向把握得越清晰，其教學就越有效。¹⁰

再看《辛亥革命》一例。教師試圖將不同性質、功能的課程搭配起

來，有比較強烈的“上好課”的願望，以及嘗試新方法的膽識。最難得的是，他把學生“應學到甚麼”擺在了教學設計的核心位置。問題是，教師有些想當然了——沒有充分思考或理解歷史課程性質、功能。結果是，模糊了課程取向，使教學失去了理解與解釋意義。

其一，目標錯位。從教師所授課題看，“走向共和之路”應是重點，而非“情感教育”。教學設計中“選擇共和”、“走向共和”、“構建共和”的結構，本有較為充分的事實和探究基礎，僅用30分鐘便草草收場，顯然不能達成教學目標，而且還有借歷史內容兜售政治教育的嫌疑。

其二，材料主觀。教師所用材料21則，其中多數是結論性或一般陳述性材料。比如，直接給結論。“中國出現過立憲派……力圖走君主立憲道路，但是，滿洲貴族集團的倒行逆施讓他們徹底失望。”（楊天石

《帝制的終結》）“1902年到1911年，各地起伏生滅的民變多達1,300餘起，平均每兩天半發生一次。”（陳旭麓《近代中國社會的新陳代謝》）顯然，這類材料缺乏思維含量，亦不符合運用材料的一般原則，諸如用材料支持事實、用材料整合有意義的敘述、用一手材料證明事實、用材料展開探究活動、基於閱讀和寫作的歷史材料分析等。

其三，邏輯鬆散。本來教師能夠通過選擇共和、走向共和、構建共和幫助學生建立起辛亥革命的歷時性關係，在辛亥革命結果部分依照“變局”和“創舉”兩點幫助學生探求辛亥革命的共時性關係。遺憾的是，教師的着力點在情感上，儘管已經觸及到了歷史事件的歷時性和共時性內容與關係，但還是把辛亥革命處理成平面的歷史觀，很難喚起學生的興趣，也不易牢固歷史記憶。¹¹

其四，方法欠妥。教師在課上多次使用了比較法，可惜不夠精細、不夠專業。歷史比較中容易把一個歷史事例定為標準，並以此為基準去做片面的歷史判斷。如把“中山裝”與“長袍馬褂”比，既找錯了對象（中山裝作為新式“禮服”與清朝的官服比更恰當些），也難以產生有意義的歷史理解（中山裝所體現的平等觀念恰好和清朝官服的等級制形成鮮明比對）。

概言之，這個教學設計顧此失彼、捨本求末。從開頭到結尾，整個過程過於輕視事實，幾乎沒有歷史思維，所做的歷史評價基本上也是教科書給定的內容。唯一自創的部分是《與妻書》的前後關聯，以及讓學生創作《與林覺民書》。

然而，從所限定的材料內容、習作方式（實際上頭天已佈置了家庭作業）等看，無論如何都達不到有品質的歷史教學效果，更不要說是有意義的歷史教學了。

不過，僅從教學的角度斷定一節課的得失，還顯得膚淺亦不能戳到問題的本質。為甚麼要脫離《課程標準》另行一套？¹²為甚麼讓林覺民做了這節課的主角？為甚麼設計了“選擇共和——走向共和——構建共和”的授課結構而不能有效實施？等等。問題的緣由不在教學法，根本地說是對歷史課程（特別是作為公民教育的歷史課程）的理解欠佳。

【案例】

1. 選擇共和：清末民族危機和社會動盪；立憲派與革命派；三支力量¹³、三種道路、三個結果。
2. 走向共和：武昌起義；中華民國成立；臨時約法；革命意義。
3. 建構共和：帝制結束，政治民主化；資本主義經濟迅速發展；民主共和深入人心；社會生活習俗變化；辛亥革命局限性。

30分鐘內解決如此巨雜闊的內容當然不可能！然而，這不是個例。新課程以來，教師們太追求教學設計的完整性、結構性。但是，那恰恰不是歷史課程應有的完整性、結構性，也不是學生能夠掌握的歷史知識的完整性、結構性。選擇共和、走向共和、構建共和，出題本身就太難！怎樣選擇、走向和構建，這三層意思又與《課標》規定的“認識……意義”有何種關係呢？引申說，任何教學設計都是為了達成課程目標的教學設計，有效教學亦就是呈現課程本質、達到課標要求的教學。¹⁴如果着眼公民教育

的話，則需要更專業的理論支援和實踐指導，諸如歷史課程的性質、歷史知識的公共性和思辨性、學科關鍵性能力與公民智識和行動能力的關係等。總之，歷史教學的有效性與歷史課程的定位直接相關。¹⁵

結語

有意義的歷史教學，在理論上關乎對歷史教育目的和歷史課程功能的理解。沒有意義化的歷史教學，學校歷史課程便沒有存在的必要。歷史教學的得失，或可以着眼於相對具體的歷史知識的落實，或可以着眼於學科關鍵性能力的習得。抑

或是，或可以僅僅依賴於歷史學的視角，培養所謂的史學素養；或可以本着教育學的立場，培養所謂的學科素養。不管怎樣看，一經歷史與教育結合，並走進基礎教育，就脫離不了價值或意義的範疇。與其忽略它的存在，不如從專業的角度研究它的取向、定位乃至技術等實際問題。因為歷史教學越被重視，其理論和實踐的問題就越複雜；越是強調學生有效的獲得，就越是看重歷史教學被意義化的水準。

當然，每位歷史教師都有盡可能減少教學中產生偏見的義務。歷史教學沒有任何達到歷史純粹性的藉口。所以，有意義的歷史教學，皆是基於事實的批判性思考的產物。無論教師如何強調情感，若使它擺脫了事實性知識，並失去了規範性知識的制約，¹⁶那就沒有歷史教學了。🌱

【註釋】

1. 這10分鐘的安排是：閱讀3分鐘，寫作4分鐘，發表3分鐘。
2. “認同”是個理論問題。認同甚麼和怎樣認同，如國家認同、民族認同、歷史認同等，皆屬於文化認同的層面，有價值或意義的歷史教育，決不能迴避這類問題。無論從何種角度——國家的、地方的、校本的抑或公立的或私立的——深究，歷史理解都是“認同”的前提。所以，為理解而教亦需明確其針對性和實效性。
3. 對該問題，作為單一課程的“歷史科”和綜合課程的“社會科”，有着非常不同的解釋角度。本文不展開說，但讀者值得關注。
4. 英文普遍用Intellectual一詞，直譯為“知識”。漢語則包含“智慧”和“見識”兩層意思。即歷史教育一是基於歷史知識發展智慧——歷史教學本該是有智慧的教學，二是通過歷史教學培養見多識廣的公民——歷史教學本不該死記硬背。
5. (4) (5) 都是針對“學生獲得了甚麼”——學習成就——而言，(4)可有若干水準，諸如積累事實的能力、基於材料的自我表現或分析等，(5)則是通過作業、測驗等形式可以清晰地知道學生的獲得程度。
6. 何謂有效教學，大陸歷史教學界一直持不以為然的態度。普遍的認識是，考好即是有效教學。其實，有效教學(effective teaching)並不難理解，其理論和教學取向非常明瞭，它與“應試教育”背景中的考得好，根本不相干。“有效”，既講究教育技術的一面，亦是作為教育科學化運動

的結果，也強調教育效益的一面，亦是針對學生真實的學習成果而言的能夠應用的知識。

- 2001年開始的歷史新課程，其學習範圍較傳統的歷史學習擴大很多，如社會生活史、科技史和藝術史等。其“綜合性”已有“社會科”味道。
- 原話是：“同一百人所托以生存的社會，縱以觀之，則為歷史，橫以觀之，則為社會。”李守常：《史學要論》，商務印書館，2010年，第1頁。
- 民國時期的學者已有區分，我們現在依然擺不正位置。見趙亞夫：《民國歷史教育研究遺產與我們的任務》，《歷史教學》，歷史教學社，2013年第5期。
- 這裏無意判斷孰是孰非，也無須去做價值判斷。
- 目前大陸歷史教學始興“史料教學”。筆者不僅不以為然而且多次指出其不實之處。概括地說，（1）若史料教學應當盡可能使用第一手資料，而非大量轉引當代學者的研究成果；（2）當代學者的研究成果，適於提供認識視角而非直接作為“史料證據”；（3）“史料教學”亦是一種基於史料的案例教學，目前大陸歷史教學生態不可能滿足這種教學方式；（4）以現代史學研究（部分）成果為支撐物的“史料教學”，本身就存在較多偏見，在實際教學中，更多摻入主觀意志；（5）課堂上大量使用材料，已經佔用了本該學生自主探究的空間。
- 2003年，教育部頒佈的《普通高中歷史課程標準（實驗稿）》所確定的相關“內容標準”是：“簡述辛亥革命的主要過程，認識推翻君主專制制度、建立中華民國的歷史意義。”顯然，教學重點在“認識意義”上。至於如何做到，教師有着較大的

操作空間。但是，把1/4的時間用在了林覺民以及林覺民的家書了，這個岔子太大了！

- 指清政府、立憲派、革命派。
- 關於《課程標準》的作用，歷來有不同的看法。大陸強調“以標（課標）代本（教科書）”，強化《課程標準》的教學指導功能。但是，因習慣和“課標”自身存在的問題，人們也普遍覺得“課標無用”，更依賴教科書進行教學。筆者認為，尊重“課標”，有助規範和提升整體的教學品質；“課標”較教科書更具有指導性和方向性；“課標”較教科書更容易體現時代性、前瞻性。現在貶低“課標”的現象，主要出於三種情況：個別人的情緒化表達；“課標”的確不盡人意；對行政部門過強的干預表示不滿。
- 也可以說，對歷史課程的定位不同，有效教學的內涵也會有所變化。
- 指歷史學科原理性、概念性和邏輯性方面的知識。

趙亞夫

首都師範大學歷史學院、陝西師範大學歷史文化學院雙聘教授。