



【编者按】当前基础教育课程改革面临着复杂局面和重大挑战。教育理论研究领域需要继续深化改革，提出并推动用“中国学生发展核心素养”重构基础教育发展实践，立意深远，意义重大；教育教学实践领域则在尽力研究“核心素养”的内涵及其“落地”方式，态度积极却又一时难得要领；一线教师对如何开展“核心素养”背景下的教育教学工作，更是深感困惑和不安。2017年7月17日，著名历史教育家赵亚夫先生在本刊编辑部主办的“学科素养与历史教学”全国（成都）学术研讨会上做了题为《“历史学科核心素养”不是什么》的学术报告，从时代要求、世界教育发展大势和我国基础教育现状等角度，探讨了“核心素养”所反映的问题及教育现状，从学理层面阐述了理解“核心素养”的关键和立场，对历史教育实践及其改革具有重要指导价值。为更好地领会这场报告的精神实质，共同推进“核心素养”背景下的历史教育发展，陕西师范大学历史文化学院副教授徐赐成博士，采用访谈的形式，与赵先生进行学术对话，就更多问题展开分析交流。现刊登于此，以飨读者。



# “历史学科核心素养” 不是什么

- 首都师范大学 / 赵亚夫
- 陕西师范大学 / 徐赐成

## 一、知道“不是什么”有助于为历史教育定位

徐赐成（以下简称“徐”）：有学者把2016年视作“核心素养元年”，认为“核心素养”将成为未来十年中国教育发展领域的唯一“热词”。其实，有关“核心素养”的研究和讨论已经“预热”了很多年。无论是学者还是一线教师，都试图从各方面给出“核心素养是什么”的理由。您在2017年7月陕西师范大学基础教育研究院、中学历史教学参考编辑部主办的“学科素养与历史教学”全国学术研讨会上所做的主题报告却是《“历史学科核心素养”不是什么》，“是什么”和“不是什么”仅仅是思考角度不同吗？

赵亚夫（以下简称“赵”）：此外，立场、方法也不同。尽管说明“是什么”和阐释“不是什么”的落脚点，都是“让核心素养落地”，但前者关心的问题是“照着做”。所以，“核心素养”的概念一出来，学者急于论证它是什么，一线教师则忙着使其“落地”。目前，课堂教学如何贯彻核心素养、考试如何体现

核心素养的文章无处不在，核心素养覆盖了整个基础教育，可谓研究无死角！那么“热词”背后究竟有多少理性的独立思考呢？当我们一致认定“核心素养”是什么的时候，是否还会出现因不求甚解的论证、稀里糊涂的跟风而导致半途而废的结果呢？我们是学历史、教历史的人，历史思考有几个不可或缺的特征，也是我们治学和解决问题的常识：（1）追根溯源或刨根问底。材料有“史源”，概念有“词源”。“学科核心素养”这个概念，源自哪里，又是如何演变的，总要自己弄个明白。（2）澄明概念及建立相关问题或现象之间的联系。从词义或学科术语（如生物学、心理学）角度否定“素质教育”的提法而为“素养教育”立意，这样的思考方式在理论和实践两方面都显得拙劣和简单化。“素质”和“素养”一样，用于教育领域有其特定语境和实施环境，涉及多重关系或现象，既是教育理念，也是教育模式，如果把“素质”局限于“先天特点”，不仅约定俗成的“提高全民素质”等说法都错了，就连这三十多年教育改革的一系列历史文件也过时了（在实践上甚至就被否定了），如《国家中长期教育改革和发展规划





纲要(2010—2020年)》《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》《中共中央关于教育体制改革的决定》《基础教育课程改革纲要》等,因为这些文件的主题词都是“素质教育”——是改革开放后的“素质教育”让我们走到了今天。事实上,今天讲“素养”依然是“素质教育”的延续,只是表现出了更强的学科(如心理学)色彩。问题是基础教育改革不由某一个学科独撑,它是一个复杂系统。仅从“语用学”和“解释学”看(参见洪汉鼎主编《理解与解释》,东方出版社,2001年)，“素养”“核心素养”“学科核心素养”的概念仍有诸多说不通的关系。(3)建立总体认识。即在尽可能全面搜集事实的基础上,多方面、多角度地分析素材,打通过往与现实的联系,并形成或建构整体的事实性认识结构。根据解决问题的对象,它可以是宏观的思辨式结构,如历史总结;也可以是微观的分析式结构,如呈现历史细节。第一、二个步骤极其模糊的话,第三步不可能走好。同理,现在不宜轰轰烈烈地去推“核心素养”。既然我们别无选择,就在潜行实践中矫正和完善它。人云亦云、跟风跑不是学历史的人的态度。

徐:2016年9月《中国学生发展核心素养》总体框架正式颁布。随后,“学科核心素养”也陆续出台并征求意见,结果是对原稿有所修改,将历史学科核心素养从“时空观念、史料实证、历史理解、历史解释、历史价值观”改为“唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀”。一线教师对替换历史价值观、历史理解的做法不理解。此外,他们也十分关注如何把握各项素养的具体含义及教学实施、各项素养之间的关系、从“三维目标”到“学科核心素养”的转换等实际问题。

赵:《中国学生发展核心素养》总体框架结构宏大且复杂,它反映了政府和学者对中国基础教育改革的迫切愿望。学科核心素养则由课程标准体现,当然也属于理想课程的范畴。我们是做实践研究的,更关心它的针对性和实效性,即通俗的说法“落地”。从以往的经验看,“照着做”是常态。它包括两方面意思:通过培训知道怎样“照着做”;通过效仿其他老师的课例“照着做”。我的问题是,老师如果不能有点“自觉地做”或“明白地做”的主动性,恐怕无法养成自身的学科核心素养。老师的学科素养达不到,怎么培养学生学科素养呢!更何况,培养和发展学生的“学科核心素养”比提升学生历史学习成绩难多了。我们都意识到了,“以知识为目标”的历史教学和“以素养为目标”的历史教育不同。培养“核心素养”要能体现出历史“学科品质”。

我理解,历史学科品质的核心是人文性,包括唤醒和培育人的自省力和行动力。这决定了“历史学科核心素养”的概念具有整体性和复合性,究竟其“正解”是什么,学术性理解和行政性理解必定存在差异,需要在实践中平衡。然而,让每个老师个体都能分辨和理解这些问题并不现实,因此在老师们都知道自己必须做什么的前提下,从“历史学科核心素养不是什么”的视角给出几条理解线索是必要的。例如,老师能依此认识到:当凡事皆是,尤其感到越纠结越说不清楚时,知道它不是什么可以剪断很多次要问题的纠葛;因阐释“不是什么”要比说明“是什么”简明扼要得多,所以能够释放给老师们更多的思考和实践空间。

徐:在核心素养出台的整个过程中,学术讨论严重不足,导致很多的学术和实践问题被隐藏了。您主张开放老师的视阈,让“学科核心素养”首先体现在自己身上。但是,在缺少独立思考,特别是做学理方面的独立思考的环境下,践行“学科核心素养”很难!您一直强调治历史教育必须澄清概念,这次讲座开宗明义讲的还是“核心素养”的概念。您认为老师们该如何理解“历史学科核心素养”这个概念呢?

赵:“历史学科核心素养是什么”的问题,课标组的专家会有解读。我不反对使用该概念,同样认为提升“学科核心素养”是必要的,但对何谓“学科核心素养”及选择什么内容作为“学科核心素养”持有疑问。从专业研究的角度看,现在推行“学科核心素养”没有学科研究基础;就国内整体的教学情况而言,也没有实施它的充分条件。当然,如果把假设前提当作充分前提就另当别论了。明确地说,强调“学科核心素养”不如瞄准“学科关键能力”实在。哪些属于“学科素养”,哪些又可称为“核心素养”,过去我们从未系统地研究过。即使准确地说出哪些是“学科关键能力”也不是容易的事,但可以借鉴(原创太难)。我最担心的是实践基础!平日里的教学连培养学生的基本学科能力都是问题,怎样要求大家发展学生的学科核心素养呢?往积极的方面想,它就是一个长远目标,很难成为现实目标。

徐:您和熊巧艺在《“核心素养”概念辨析——兼议历史教学改革》(《中学历史教学参考》2016年第12期)一文中(以下简称《辨析》一文),对“Key Competences”和“Key Competencies”等概念做了梳理,似乎译为“胜任力或竞争力”抑或“关键能力”比“素养”更准确些。“核心素养”最早是台湾学者对“Key Competences”“Key Competencies”的翻译,语







意比原词扩大了很多。现在我们用学科品质和关键能力界定“学科核心素养”，虽然解读空间更大，但是符合政府的原意和推进要求。

赵：“核心素养”的概念体现了本土改革特色。我们在《辨析》一文力图说明的就是“国际背景”，希望读者能够区分曾被混淆的概念。比如，“核心素养”已是全球通用的概念。其实，像联合国教科文组织（UNESCO）、经济合作与发展组织（OECD）、亚太经济合作组织（APEC）这类组织的官方文件，不仅所用的概念不同，而且改革的着眼点或目标也各有侧重。至于各国的官方文件，所用概念更是各有各的出发点。以“核心素养”概念概括一种发展趋势是可以的，因它而不再顾及世界范围内课程改革的多元性就不妥了。再比如，考察了诸多文本来源（或词源）后，发现所谓的“核心素养”首先对应的是数学、科学和信息技术这类学习领域，胜任力、竞争力、创新力抑或是将其概括为领导力，都是基于这类学习领域，人文学科并不在其中。如果说，“核心素养”被“学科化”了，那历史学科也是在“搭车”。对此结果我们并不惊讶。早在20年前，我就在持续性地搜集各国的历史学科能力表现标准或相关的发展报告，相比语文、数学、科学、信息技术学科，历史学科的资料最难得到，如世界科学大会发布的《科学为二十一世纪服务：一项新任务——科学和利用科学知识宣言》（UNESCO）这类“普世宣言”除了《世界人权宣言》外再没有其他的。最近出版的帕特纳和富特的那本《史学理论手册》（格致出版社，2017年）也不属于这类书。当然，在《促进21世纪学习的领导力》（OECD）、《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变》（UNESCO）等文件中能够获得启示和方向，但那毕竟不是具体的学科能力表现标准或行动指南。

徐：您在2005年主编的《国外历史课程标准评介》（人民教育出版社）一书，展现了国外历史课程非常个性化的一面，让读者看到了历史教育的独特性。的确，无论从历史学科的人文性出发，还是基于历史教育的政治性要求，它都不像工具性学科或科学学科那样有着相对确定的技能和能力标准，国情对历史学科的约束力也很强。因此，“核心素养”不能移植工具性学科或科学学科的经验 and 做法。

赵：是的。我在想：即便“核心素养”是个好东西，是否有必要让它在所有学科开花结果；作为人文学科的历史教育不火未必是坏事，它是典型的提供人类智慧和经验的学科（或后知后觉），关键是用它养育学生的思考力，平常或平凡的环境或许更适

宜它的发展；历史学科一旦被捆绑在纯粹功利的战车上，那就离它被淘汰不远了。所以，不能虚高学校历史教育的地位和价值，把何种素养纳入“学科核心素养”，应该慎之又慎，不能丢弃常识。否则，老师根本够不着你给的高度，死记硬背同样会在“学科素养”上“还魂”。

徐：国外学校历史教育发展的经验中有哪些值得我们特别关注的吗？

赵：与本话题相关的经验，我认为有这样几条：（1）从注重知识教育到强调能力培养，这个转变到20世纪90年代基本完成了；（2）从“听历史”到“做历史”，探究成为历史教学“学科化”的基本特征，这个过程持续了30余年，至今仍在完善中；（3）在科技和多元学习理论支持下，个体的或个性化的学习逐渐呈现优势，这是近十年的事。由此，历史知识、历史书写、历史方法、历史活动乃至历史教育观、历史研究课题等等，都在发生重大变化。顺便说一句，这些变化依赖于史学自身的发展，特别是史学理论中的重要争议和作品，尽管后者从来都不是史学家关注的重点，但对学校历史课程、教学确实产生了影响。因此，当我们使用历史知识、思维、认识以及叙述、表现、评判等概念时，不能不借助史学理论研究成果，如洛伦茨的《跨界：历史与哲学之间》、阿斯曼的《回忆空间：文化记忆的形式和变迁》、阿克苏密特的《历史表现》等（见“历史的观念译丛”，北京大学出版社）。

徐：您在讲课中经常提到历史阅读、历史写作、大众历史教育、体验性学习、以学生为中心或以理解为中心的历史教育，以及发展学生的批判性思维等，是否都是在这样的背景下提出的？

赵：是的。这次的讲座我仍让老师关注“历史学科核心素养”的语境和应用，以及我国历史教育的基础、改革目标和行动等问题。表面看，涉及的是“改什么”和“改到什么程度”的问题。引申说，就是“为什么改”和“改了会怎样”的问题。一言以蔽之，“Key Competences”或“Key Competencies”的概念不宜泛化。对历史学科而言，学科的“Core Skills”是基础，并由它通向“21st Century Competencies”，包括学会求知、学会做事、学会共处、学会生存、学会改变。也就是说，历史学科应体现独特的学科性和人文性，要能使搜集材料、考订事实、历史解释和历史评判等专业化技能转化为学生的通识性知识和基本能力。

徐：还有“Domain - Specific Literacy”（特定领域的关键能力）吧。您是研究社会综合课方面的专





家,尤其强调历史认识、历史思维、历史方法和行动能力。其实,重视历史价值观、时序观、文化观和方法论是我们的传统,国外是将这些内容放在历史认识、历史思维和历史方法的结构中说的,他们更强调操作性技能,而且重视整合其他社会人文学科的方法,如“像史学家一样阅读”“像史学家一样思考”(见贝克尔的《人人都是他自己的历史学家》,北京大学出版社,2013年)已非传统教学的看材料。从学习视野看,他们是以技能或能力支撑“学科素养”的。因此,历史思维以及养成历史思维的关键能力或许才是货真价实的东西。

赵:的确如此。“谁在学”“为什么学”(学)以及“面向谁”“做什么”(教)等大问题,都是历史教育定位问题,如果偏离了公民教育的轨道,即便再重视“学科素养”也是不健全的“学科素养”。所以,我强调关注“学科核心素养”的内涵及其结构,而不是一个名词或概念。

徐:我想再问一个问题,您主编的《国外历史课程标准评介》第二版(北京师范大学出版社,2017年),我也参与了,但因还没有面市不了解它的全貌,在此您能结合“学科核心素养”的背景提供几条新信息吗?

赵:(1)各国政府对历史教育的干预明显增强,如继美、英之后,澳大利亚也颁布了“国家历史课程标准”;(2)课程内容进一步整合,主题内的跨学科学习和结构化趋势可谓强烈;(3)课程目标与学科关键能力密切相关,能力表现标准愈加具体和规范;(4)强调历史对当今社会的影响,注重学习那些与当今的社会制度、价值观或思想体系、信仰及生活方式等直接关联的内容,因此也突出认知和理解不同的社会现象;(5)从全球视野拓展历史学习视角,等等。

徐:根据您的讲述,我能否做个小结:一、“核心素养”是我们基于国际教育改革背景的判断或概括,它是具有中国特色的课程改革概念;二、“核心素养”是个复杂概念,其解释空间甚大,简单地把它固化为就是什么,不利于推进课程改革;三、无论从哪些方面解读“学科核心素养”,学科的关键能力都是重中之重,只有把学科的关键能力做实,才能提升或达成学科素养。

赵:是的。任鹏杰主编说:“上位不清,下位糊涂。”“上位”就是学科定位。我为什么要深究“学科核心素养”这个概念,并一定要将其拆分了来研究,即分别搞清楚“学科”(定位)“核心”(目标)“素养”(维度)是什么和为什么的问题,就是先要明确上位

的问题。现代历史教育没有不定位在公民教育上的,历史课程内容结构的变化、历史知识的选择、历史方法的运用,特别是基于学科关键能力所达成的历史认识、历史思维等,都是因公民教育的理念和原理而不断健全的。

## 二、知道“不是什么”有助于分析学科核心素养

徐:在讲座中您列举了自己的四个例子,从1983年在北京一六一中学做历史教师到2007年拒绝参与课标的修订工作,时间跨度有24年。我很吃惊您对历史教师的义务、历史教学任务、中学历史知识和课程改革的看法,这些经验和体悟出于怎样的历史教育信念呢?

赵:我在历史教育领域工作了30余年,经历过许多挫折,也尝试过许多错误。列举这四个例子只是几个节点。(1)从1983到1993年的十年,我觉得讲历史很过瘾,把历史当“故事”侃,同样相信“好课是讲出来的”。这期间有过几次迷茫。例如,1985年接触了“社会科”以后,开始怀疑讲的效果;1990年开设“历史教育学”本科课程时,进一步质疑讲是否能“保真”;最后是由学生(自己教过的得意者)打破了我对“讲课”的执迷。简单说,中学历史教学的性质、目的、任务、时空、材料、学科视野等,都无法确保“讲真历史”。让学生拥有历史知识,必须改变传统的学习环境和方式。(2)1993—1994年、2006年我在日本学习和实践,两次转变对历史教育的认识:一是如何让学生与历史、特别是历史人物产生“共感”;二是历史学习的空间在于帮助学生做有意义的历史思考,抑或是不断扩充他们的历史视野,因为历史视野(或经验)决定历史思考的质量。如果说,20世纪90年代初我放弃了“好课是讲出来”的原则,大约10年后我才真正领悟到公民的历史教育该如何做。于是,主张大量压缩课程内容,将节省下来的时间用于学生活动,包括阅读和写作;采用主题学习方式,建立整体的而非线性的历史认识;将历史思维贯穿历史教学的始终,渗透批判性思维;开放教材、开放课堂,强调事实性知识和行动能力等。

徐:您参与过多个课程标准的研制,却拒绝参与历史“课标”的修订工作,想必有很多原因吧?

赵:我1997年介入课改。1998年承担北京市课改十二年制《社会课程标准》的主持人,顾问有李强、李楠、周孝正和郑也夫等。1999年又参加国家基础教育课程改革,先后进了《社会课程标准》





(2000年)《历史与社会课程标准(一)》(2000年)《品德与社会课程标准》(2001年)三个研制组,也编过《品德与社会》教科书。1998年版的《社会课程标准》1999年就废了;2000版的《社会课程标准》被2001年的《品德与社会课程标准》取代,2016年的《品德与社会课程标准》又被《道德与法治课程标准》取代;《历史与社会课程标准》除浙江外,已无其他地区使用。仅就个人的志向和精力而言,(1)我无法违背自己的教育理念;(2)个人的智识和生命能量都十分有限,既需要时常平衡,也要自知之明。最重要的一点是不能勉强自己做做不到的事,尤其作为学者不能让工作驱动自我做违心事。另外,历史教育研究涉及面广,保持清醒且理性是必须的,也是运用洞察力和批判力的必备条件。

徐:您主张把公民教育和人格教育作为历史教育的两翼,如果用“学科核心素养”衡量现在的学校历史教育,您认为最有必要矫正的问题是什么?

赵:避开“矫正”这个词,从“关键能力”的角度看问题吧。第一,历史思维必须包含批判性思维,甚至把批判性思维独立出来,我们需要赋予现代历史教育反省或反思的特质;第二,把历史当成一个整体来看,不仅要重视长时段历史的影响和作用,而且要在整体史中包含更丰富的历史视角,我们需要在清晰的内容结构中把握历史的多元性、丰富性或复杂性;第三,做实历史方法,如通过阅读和写作等具体的教学行为认知历史,包括积累历史知识和分析历史著作,即我们需要丰富历史学习文本。这些最重要,其他的前面已有涉及。“学科核心素养”能否有别于过去的历史教学,终归要由学生的历史思考、历史方法和(实践性)行动的发展水平来体现和检验。这些发展水平不是历史专业人员的水平线,而是公民教育应有的水平线。做不到,那“学科核心素养”就是挂羊头卖狗肉。

徐:于是,您强调历史教学要重视常识,基于常识提升“学科核心素养”。

赵:这是原则性问题,不能含糊。常识不限于历史教科书划定的范围,更不能被固化,常识包含事实、能力和价值观。学校为什么要开设历史课,公民(或国民)为什么要接受历史教育,或是说学历史有什么用,学什么样的历史等等,其中都绕不开常识性的知识和认识。“学科核心素养”更需要积累和提升常识。

徐:您有针对性地提出:当我们的历史知识只限定在教科书范围时,才会觉得或自信自己什么都

知道;普及历史知识最简易的办法就是讲故事,但热衷于讲故事和沉迷于听故事的人,都忽略了批判性思考,使历史教育极易等于宣传;历史思维必须让学习者接触真相/材料,“历史故事”不是讲出来的,而是用真相/材料建构的;历史教育皆体现主流价值观和国家意志等。这与认知“学科核心素养”有什么关联?

赵:它们触及了如何培养“学科核心素养”的问题,也是现实中存在的普遍诘问。我们如何确定自己教的方式,就能够帮助学生发展核心素养呢?我们不是史学家,必须要“教课本”“管考试”;必须顾及主流价值观和意识形态;教学行为不仅要遵循课程标准,而且还受《中华人民共和国教师法》等职业法规的约束。过去“吃透课本”就好了,但是现在要培养“学科核心素养”,当然要有所超越(不仅是要超越课本)。这个不好办!例如,学生的学科核心素养不是“听”出来,而是“做”出来的。“做”的前提条件是要有问题、有材料。好的学习主题,产生好的问题,好的问题必备好的材料方能解决。当老师手中只有教科书和少量的参考书时,不会考究什么知识来源于什么材料,甚至连这个认识都没有,你想想在此基础上的“历史解释”会怎样?这些中学的现实问题我们不能不考虑。

徐:优秀的历史老师有大量的阅读,而且注重史实,能把课讲透。所以,讲课的模式依然受宠。培养“学科核心素养”恐怕依然要倚仗讲课。

赵:我不反对讲课,也认为它是历史老师的基本功。或许在以后相当长的一段时间里,“讲历史”依然是主流。为什么呢?一是历史教学的传统——历史教学等于陈述历史知识;二是历史学科的特质——历史是叙事的艺术;三是受众的习惯和认知——历史就是用来听的。不过,历史教学面临的挑战也是前所未有的。例如,科技所能开放的课堂和材料是无限的、治史的理念和条件以及目标和方法不再局限于专业等。我愿意把话说得直截了当些,而且是本着学校历史的育人功能和现实发展方向做判断,讲课已经过时了!(1)不是说,它过时了,就立马退出课堂教学,或今天讲课的老师都落伍了;(2)借和你对话的机会,我再次强调:我从来没有贬低“讲历史”的方式——我尊敬的前辈和同辈历史教师都是很好的历史讲述者,他们的讲述法成为我授课的范例;(3)作为专业的教学法研究者,我有义务从教学发展史和学科学术史的角度看待“讲述法”的未来。我认为,那种何时、何种场合都







正确的教学法无异于滑头,它最终会服从于权力和倒向利益一边,常常与学术研究无关。如今,你不谈“学科核心素养”罢了,但果真要培养学生的“学科核心素养”,就必须全面开放历史课堂,通过各种方式让学生学会探究历史,讲课到时就成了一种补充方式。

徐:随着社会越来越进步,教学环境越来越优化,学生也会越来越聪明。如同您倡导的“问题—探究—意义”模式也随之有条件实现。这样的话,引发有价值的问题就非常关键,而有价值的问题和探究又直接关联有意义的历史学习(教育)。我体会,您在讲座中是用“大道至简”“大巧若拙”“大音必希”概括这一模式的特点。

赵:我赞赏朴实无华的历史课,重点依然是用历史知识培养公民,让他们具备应有的现代历史认识。“大道至简”是反对程式化、结构烦琐、叙事宏大的课;“大巧若拙”是强调“自然成器,不造异端”,主要是指不要滥用材料,特别是过度解读材料;“大音必希”是指老师要学会做优秀的指导者而非宣讲者。显然,这三条都是要把学习活动的空间、时间给学生,让老师克制自己的“表现欲望”,使学生更好地发挥他们的表现能力。这样的话,历史课堂才会发生真问题,也会解决真问题。当然,需要养成的“学科核心素养”也在其中了。

徐:我也赞成这样做。如前所述,朝这个方向培养“学科核心素养”需要很长时间。从课程改革本身看,是否给它的时空也太小了?

赵:你的判断很对。“学科核心素养”更是一个高台阶,不可能在短期内获得满意的成果。为此我再给几个思考维度:一是从时间看,1999年底,新课改正式启动;2000年初,组织和招标义务教育阶段“课标”研制组;2001年,出台义务教育“课标”并实验;2005年,义务教育“课标”全面实施;2003年,出台高中“课标”,2004年进入实验区;2007年,启动“课标”修订;2011年,颁布义务教育“课标”修订版。二是从顶层设计看,2001年,《基础教育课程改革标准纲要》和义务教育“课标”在同一年颁行;2010年,发布《国家中长期教育改革与发展规划纲要》;2014年,将“立德树人”作为深化课程改革的根本任务,同时提出核心素养概念;2016年,《中国学生发展核心素养》和各学科核心素养几乎同时发表。

徐:课程改革的推进速度真是太快了,而且要求越来越高,研制与实施几乎处于同阶段、同时期。

因此,老师们觉得不适是正常的。当然,意味着我们也只能在课改中不断适应和提高。

赵:概括一下上述内容。第一,无论我国还是其他国家和地区,自20世纪70年代开始到现在,变已是历史课程的常态,“学科核心素养”的提出仍有一个较长的变的过程;第二,比较而言,其他国家的改革是渐进式的,我国则是跨越式的,因此老师们感受的压力更大;第三,历史教育回应课程改革的挑战常显被动,研究积累不足和忽视现实难题是主要原因,我们之所以缺少新旧之间“尖锐冲突”的感觉,得益于不公开讨论和体制性推进;第四,历史教育不能回避诸多的“现代的”或“现代性”问题,我们需要批评其中的某些内容,但与全球视野、人类共同价值观、大众“做历史”实践等密切相关的教育、教学问题必须得到高度关注。

徐:我们注意到,《普通高中历史课程标准(征求意见稿)》的“五大核心素养”前后有变化。前面一稿是时空观念、史料实证、历史理解、历史解释、历史价值观;后面一稿是唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀。为什么剔除“历史理解”而保留“历史解释”?拿下“历史价值观”,换上“唯物史观”和“家国情怀”呢?

赵:这些问题课标组的专家自会解答。这里我只提纲挈领地谈些自己的看法。第一,五大核心素养显然分了两类,唯物史观、家国情怀是一方面“素养”,时空观念、史料实证、历史解释又是另一方面“素养”。有学者为了让它们更完整、更有说服力,将其解读为:唯物史观是核心理念;时空观念是核心思维;史料实证是核心方法;历史解释是核心能力;家国情怀是核心价值观。这貌似有理,但不能深究,学理上说不通。首先是理念、思维、方法、能力、价值观的概念(外延和内涵)被人为地窄化了;其次是界定相关概念时自找麻烦。从《普通高中历史课程标准(征求意见稿)》看,后一稿比前一稿的漏洞还大。为了不简单理解和否定,这里仅从“核心理念”的维度介绍几本书给大家读,袁贵仁的《马克思的人学思想》(北京师范大学出版社,1996年)、阎孟伟的《在马克思实践哲学的视野中》(武汉大学出版社,2011年)、哈贝马斯的《重建历史唯物主义》(社会科学文献出版社,2013年)和威廉姆·肖的《马克思的历史理论》(重庆出版社,2007年)。第二,从国外的经验看,他们把理念、原理、能力、评价分得很清楚,我们则试图用“核心素养”把理念、原理(思维、方法)、能力和评判都捏在一起,这就太难





了!依据已有的经验,唯物史观、家国情怀、时空观念都不是历史学科独占的“素养”。就学理而言,对其内涵的界定其他社会人文学科与历史学科不会有质的区别(见黄森楠等编《人学理论与历史》的相关内容,北京出版社,2004年)。第三,如果不能仅仅由唯物史观、家国情怀体现学科品质的话,而是将五大核心素养整体作为学科品质,那么确定“核心素养”的“学科品质和关键能力”又该怎样理解呢?如果仅仅把“历史解释”作为核心能力(张耕华先生会有专门解读),而核心能力又等同于关键能力的话,那么是否意味着其他四大“素养”皆非关键能力。第四,暂不说“史料实证”是不是“核心方法”,只着眼于实施,在推行“三维目标”时,老师们最困惑的难题之一就是如何区分能力和方法,现在再界定为“核心方法”,此“核心方法”之外是否还有“核心方法”,如果没有,那么:(1)“核心素养”与“三维目标”是否有承袭关系,有或没有的理由;(2)老师的“历史解释”处于核心位置时,学生是否有能力、有权利拥有“核心方法”;(3)作为“核心方法”的“历史解释”是相对主义还是绝对主义,或者是其他。第五,五大核心素养的层级和相互关系,以及其在实际操作中的难度,或许也是个难题,如“史料实证”的“实证”是意向还是实操,它在多大程度上能够实现。

徐:的确,五大“素养”需要不断完善,这也为我们的研究留有空间。比如,它们是否就是学科“核心素养”,还有没有更好的办法体现学科“核心素养”。还有,历史学着眼的核心素养和历史教育学着眼的核心素养有没有区别。您的看法如何?

赵:首先,研究学科核心素养或是一个长期任务,也需要在课程标准实施后,做更有针对性的调查研究。其次,现在的五大核心素养总体上还是比较宏观、笼统的。从国情出发,我们更适宜确定比较中观的学科素养,如在历史思维上找突破口,因为它在发挥学科独特的教育价值和制定学生学科发展水平标准方面,更具有针对性和可操作性。再次,从世界范围的课程改革发展趋势看,并依据《中国学生发展核心素养》,删除“历史理解”不妥,因为这个“素养”紧扣时代脉搏,能够体现“五个学会”的新理念。

### 三、知道“不是什么”有助于全方位落实学科核心素养

徐:“核心素养”是指学生能够适应终身发展和

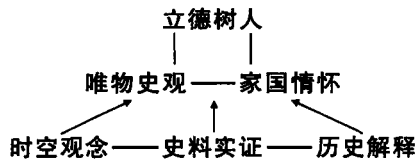
社会发展需求的必备品格和关键能力,也是其知识、技能、情感、态度、价值观等多方面的综合表现。因此,它关乎学校教育的全过程。历史学科当然不例外。您认为现行课程和教学有哪些方面亟待改善呢?

赵:先说一说课程。一是课程的知识体系依然以政治史为中心,而且采用线性(尽管它是学历史的基础)的通史体例,经济史、文化史、社会史等还是条块状的,没有与政治史形成完整的认知结构体;二是编制课程内容方法较为传统,历史视野和方法都很单一,既难以帮助学生多角度、多方面地探讨历史,也不易融入更广泛的学习内容,导致学生孤立地记忆和理解历史知识;第三,课程意识比较落后,缺少多学科或跨学科的学习内容,对于学科关键能力的指导严重不足。

徐:教学是与课程直接关联的,甚至可以说,有怎样的课程就有怎样的教学。那么,我们能否从课程现有的欠缺中推出教学的问题吗?

赵:当然可以。不过,我更愿意从教学现象中提炼出那些阻碍学生“学科核心素养”发展的问题。正如我在讲座中提到的三个设问:(1)当我们的老师仍陶醉于讲述历史故事,并构建出宏大的历史(事件)叙事结构(设计)时,历史阅读在哪里?(2)当我们的课堂仍充溢着大量的历史材料,而且它们仅仅具有展示功能(“用史料了”)而没有教育价值时,历史思考在哪里?(3)当我们的学习活动被廉价的情感,幼稚的提问,以及带着宣教意味的历史意识时,何谈历史表现?问题落脚点是:历史阅读、历史思考、历史表现都有问题的话,“学科品质”如何体现?

徐:讲座中,您出示了这个图(如下),这要说明什么问题呢?



赵:我理解,现在的“学科核心素养”建构,“唯物史观”“家国情怀”直接体现的是学科“立德树人”的根本要求,其核心依然是爱国主义和社会主义教育。“时空观念”“史料实证”“历史解释”,既内含学科品质,又体现关键能力,也可以把它们理解为实操的部分。

徐:历史课程和教学或许就按照这样的逻辑实施。从中可以看出,“史观”尤其重要,“史事”和“史法”则需要服从正确的史观。至此,上述对话中的





观点愈加明朗了：一方面“学科核心素养”是个本土概念、“学科核心素养”体现中国特色、“学科核心素养”的政治方向和信仰与过去无异、“学科核心素养”涉及历史教学全过程；另一方面“学科核心素养”仍需完善。

赵：然而，问题到此并没有结束。我的视角是“学科核心素养不是什么”。举个历史阅读的例子——“古巴导弹危机”（见附录），它包含以下意思：（1）谁的素养；（2）谁拥有知识；（3）如何做到和体现。这三个做得到位了，学生才能成为自觉的历史学习主体者，历史教育才能通过主体者意识培养历史学科核心素养，历史学科核心素养才能体现在学科品质和关键能力上。再有，从这个例子我们不难体会到公民教育的一些特征：（1）好的主题或问题比知识的系统性重要或不亚于其重要性；（2）公民学习的历史并不难（难了学生就没兴趣做），但“很专业”，基本功在“学科思考”和“学科方法”，而非艰涩的专业知识；（3）质疑是学科的本质，质疑不是想象而是分析材料；（4）“好故事”究竟应搜集什么材料以及处理材料的技巧。建构完整的故事，不仅需要丰富的材料，更强调材料的价值和典型性（如材料来源）；（5）老师做到这些不等于学生也会做，甚至老师所做的，学生根本不关心，他们关心的是（你讲述的）课是否有趣，所以“素养”这东西是通过“做”培养出来的。

徐：非常感谢您与我们分享交流，让我们有所启发和感悟。最后，请您概括一下“学科核心素养不是什么”吧。

赵：“学科核心素养”：不是舶来品；不是历史学科教育发展到一定水平的产物。着眼其发展，如果历史教育被道德化、历史思维被程式化、历史方法被教条化、历史知识被标准化、历史解释被庸俗化，那一定与“历史学科核心素养”不沾边。

徐：谢谢您。

（陕西师大历史课程与教学论硕士研究生程小凤、童盟、张晓林、黄玉娇等承担录音整理工作，对本文做出贡献）

#### 附录：古巴导弹危机<sup>[1]</sup>

PPT1：

“我们怒目对峙，而我想对方刚才眨眼了。”

——约翰·F·肯尼迪总统的国务卿迪恩·鲁斯克描述古巴导弹危机的结果

“赫鲁晓夫在看到他没有机会胜过美国的优势武力后，明智地打了退堂鼓。”

——《美国故事》（New York: Holt, Rinehart and

Winston, 1964）

“苏联领袖赫鲁晓夫在给肯尼迪的信件中，承诺从古巴撤走攻击性武器，并允许联合国检查确认。作为回报，他要求美国解除封锁以及不侵略古巴，肯尼迪同意了。”

——美国历史教科书《美国史》（Atlanta: Scott, Foresman and Co, 1967）

PPT2：方案一：依据 CCSS<sup>[2]</sup> 第 6、9 条

教学时间：2—3 小时

关键材料：（1）1962 年罗伯特·肯尼迪（检查总长）致迪恩鲁斯克（国防部部长）的备忘录；（2）1974 年的赫鲁晓夫回忆录；（3）杜布里宁（驻美大使）致莫斯科的电文；（4）西奥多·索伦森编辑《惊爆 13 天》的文稿；（5）影片《惊爆 13 天》

关键技能：质疑教科书和影片中的叙事记述；以证据为基础的思维与论证；以证据为基础建构一个完整的叙事

PPT3：依据 CCSS 第 1、11—12、3 条

教学时间：1—2 小时

关键材料：（1）1960 年约翰·肯尼迪（参议员）和理查·尼克松（副总统）的辩论中所涉及的古巴部分；（2）1961 年理查·古德温的机密备忘录中，与古巴指挥官切·格瓦拉的谈话部分；（3）1995 年杜布里宁（驻美大使）的回忆录

关键问题：以上材料说明了什么；美国政府为什么要隐瞒史实，从以上材料中能否找到证据

关键技能：史料和历史事件脉络化；以史料为基础建立对过去事件的解释

PPT4：方案三：依据 CCSS 第 4 条

教学时间：1 小时

关键材料：不同国家教科书的相关叙事（如俄、英、古巴）

利用词库：加速；最后通牒；报复；一物换一物；传递；解体；颠覆性；克服不了的；NATO；清楚；关塔那摩；失败主义……知道文本来源；了解文中的哪些词汇能够为自己论证问题提供线索

关键技能：多角度认知；精密阅读

[1] Sam Winburg, Daisy Martin, Chauncey Monte - Sano. 像史家一般阅读：在课堂里教历史阅读素养[M]. 宋家复, 译. 台北：台湾大学出版社, 2016: 293 - 328.

[2] 指历史/社会科读写能力的阅读表现标准（6—12 年级）。

