

行动能力提升历史实践的智慧 ——德国北威州历史课程标准的经验与启发

张智彤

南京师范大学，中国·江苏南京 210023

摘要：德国北威州历史课程标准以培养学生“反思性的历史意识”为核心、以四大特殊历史能力的培养为导向。其中，行动能力植根于进阶性的认知层次之中，架构起了历史学习和生活世界的桥梁，也是历史学习过程的出发点和落脚点。该课程标准对行动能力的强调，不仅凸显了历史教育的现实指导作用，也为我国历史教育教学提供了宝贵的经验与启发。我们可以借鉴其理念，通过设计进阶性的教学任务和挑战性的实践作业，提升学生对“家国情怀”核心素养的反思性和实践深度，更好地发挥历史课程的立德树人功能。

关键词：行动能力；历史课程标准；德国

Action ability enhances the wisdom of historical practice——The experience and inspiration of the history curriculum standard in North Rhine-Westphalia, Germany

Zhang Zhitong

Nanjing Normal University, China Jiangsu Nanjing 210023

Abstract: The curriculum standard of history in North Rhine-Westphalia, Germany, takes the cultivation of students' "reflective historical consciousness" as the core and the cultivation of four special historical abilities as the guidance. Among them, the ability to act is rooted in the advanced cognitive level, which constructs a bridge between history learning and life world, and is also the starting point and foothold of history learning process. The emphasis on action ability in this curriculum standard not only highlights the practical guiding role of history education, but also provides valuable experience and inspiration for history education and teaching in China. We can learn from its ideas and design advanced teaching tasks and challenging practical assignments to enhance students' reflection and practical depth on the core literacy of "feelings for home and country", so as to give full play to the function of history curriculum as a moral person.

Keywords: Action ability; History curriculum standards; Germany

0 引言

古往今来，历史学的学科价值总是离不开其现实意义。1300年前，唐太宗曾发出“以古为鉴，可以知兴替”^[1]的感慨；当今，在新一轮课程改革之下，新课标明确强调“发挥历史课程立德树人的教育功能，使学生能够从历史的角度关心国家的命运，关心世界的发展”^[2]。学习历史，不仅仅是学习历史知识和史实，更要形成一种历史性的思维，并能够对个人的生产生活，甚至社会发展做出相应的指导。换而言之，就是要培养学生将所学的历史知识转化成历史实践和行动的能力。然而，在具体的教学实践过程中，很多历史课堂仍然停留在单调的知识教学层面，没有很好地架构起历史课程和现实生活之间的桥梁。德国北威州的《高级人文和综合中学历史课程标准》中则

将“行动能力”单列出来，作为四种能力的最高阶段，凸显出对历史教学的现实指导作用的强调。笔者希望通过德国北威州历史课程标准中行动能力的阐述，为我国历史教学如何重视历史教育的实践作用，以及如何锻炼和培养学生的历行动能力提供新的方法和视角。

1 行动能力是历史学习过程的出发点和落脚点

在每一个现代国家中，历史课程标准的制定都深刻体现了本民族独特的历史哲学思考方式。20世纪90年代，德国著名历史哲学家、历史教育研究者约恩·吕森在北威州主导的历史教育新课程改革，对新历史课程标准的出台产生了直接影响。该标准以“反思性的历史意识”为核心，与吕森的学科范型论研究紧密相连。

约恩·吕森的学科范型论以“历史意义的原则”为其核心，并由兴趣、概念、对过去经验进行研究的方法论规则、再现的形式，和历史研究的文化导向功能五个存在递进关系的元素所组成^[3]，可以看成是“历史学科化以后历史学习的过程性表达”^[4]。

历史意义始于兴趣，即人们“在世界的时间变化中进行导向所需的兴趣”^[4]。一切历史都是当代史。历史不仅仅包括过去的事，还是持续发展着的，人们对当下的生活世界有更清楚的时空定位的需求构成了历史意义的最初原则。需求和兴趣孕育了行动，行动的能力使得吕森的历史意义研究范型最终得以“运动”起来：人们希望通过回溯过去来解释当下。在解释的过程中，概念逐渐形成。这里的概念不是简单定义事物的本质，而是对过往经验和当下生活世界时空变化中理论、视角、范畴重要性的综合理解。概念的形成离不开方法论的指导，因此，对过往经验进行研究的方法论规则显得尤为重要。概念和方法形成后，需通过叙述为人所知，即“再现的形式”，它关乎人们叙述历史的方式与途径。然而，叙述并非历史研究和历史意义的终点。历史意义源于实践生活的需求，最终也将回归实践。历史知识，包括其概念、方法和叙述，需在人们脑海中升华为反思性的历史意识，以指导当下生活实践。历史意义由兴趣和需求激发的行动开始，以服务现实生活的行动结束，形成循环往复的过程。因此，行动能力是历史意义的出发点和落脚点，也是历史学习过程的核心。

从德国北威州历史课程标准的文本来看，历史课程任务的重点在于历史意识的培养和塑造。历史意识则意味着“人对过去与现在经验和未来预期的交织有所感悟，并对其作出阐释。”^[4]而为了落实这一目标，课标的制定者又由此细化分出四种特殊的历史能力，即“事实能力”“方法能力”“评判能力”和“行动能力”，这三种能力也与吕森学科范型论的“概念”“对过去经验进行研究的方法论规则”和“再现的形式”三种元素一一对应。但同时，课标还明确指出，历史意识不仅要能够表达和叙述出来，更要付诸于行动，将这种“历史性思维的过程和结果有效地被运用于生活世界”^[4]。换而言之，能够将抽象的历史意识在生活领域得到彰显，以及主动参与到“历史与记忆文化”中去的行动能力是检验历史思维形成与否的最终试金石。

2 行动能力根植于进阶性的认知层次

行动能力并非仅仅是一种行为举止上的展现，而且深深植根于进阶性的认知层次之中。毛泽东在《实践论》中

提出“认识从实践始，经过实践得到了理论的认识，还须再回到实践去。”^[5]其实，就揭示了行动能力的内在认知逻辑。在基础阶段，学生初步尝试进行将历史知识与生活世界相联系的实践，这实际上是在实践中寻找历史与现实的契合点，试图从历史中汲取经验和智慧来指导现实生活。在第二阶段，历史性思维经过实践的淬炼和知识的学习逐渐形成。学生在历史性思维的指导下“调整自身的生活导向的能力”^[4]进一步增强，他们不仅能够理解历史与现实的联系，还能够运用历史经验“对自身行动的条件和可能性进行反思”^[4]。而在高级阶段，学生已经能够将历史性思维与生活世界紧密融合，形成固有的历史认识，并能够不断地用新的历史认识去扩展和改变这种固有的认识，也就是不断进行理论与实践的深化。

德国北威州历史课程标准对于行动能力的培养有着循序渐进的追求，这并不仅仅停留在概念式的阐述上，更在横向和纵向上进行了更加细致且具有进阶性的划分。（下表）即为德国北威州课程标准中有关行动能力的“能力期望进阶表”。

从横向上看，德国北威州的历史课程结构清晰，分为引导课程、基础课程和高级课程，三者难度递增，对学生行动能力的培养要求也随之深化。以行动能力3为例，三类课程均强调学生参与关于历史事件及其后果在当代意义的讨论或辩论，这不仅是活用历史知识的能力体现，也是行动能力培养的关键指标。在方法上，“讨论”与“辩论”是行动能力的重要展现。辩论相较于讨论，在认知层次上要求更高，它要求学生具备更丰富的事实积累、更扎实的方法基础和更敏锐的评判能力，这体现了基础课程和高级课程相对于引导课程在行动能力培养上的进阶性。辩论还促使学生形成并维护个人观点，同时有效驳斥反方观点，这一过程激发了学生的反思性意识。在引导课程中，学生多在教师引导下选择立场；而在基础课程中，学生需自主形成观点并进行辩论，这促进了自我观点的深化和对他人观点的批判性理解；到了高级课程，学生不仅要主动选择立场，还需能从多角度审视同一历史事件，展现出历史学习的灵活性和开放性。例如，在讨论两次工业革命的影响时，学生需从生产力、社会福利、国际关系等多个维度进行分析，通过辩论形式深入全面理解该话题。

从纵向上看，行动能力在同一类型课程中也细分为不同层级。德国北威州历史课程标准将三种课程类型中的行动能力均划分为6个依次递进的层级。实际上，6个层级的划分基本上符合布卢姆在其著作《教育目标分类学第一

表1 “能力期望进阶表”

	引导课程	基础课程	高级课程
行动能力1	对于自身和所属群体同历史与历史中的人类的关系,在学习小组内提出自己的见解。	对于自身和所属群体同历史与历史中的人类的关系,运用上一阶段所习得的知识,在学习小组内阐述自己(如果有可能的话)与之前不一样的见解。	对于自身和所属群体同历史与历史中的人类的关系,在学习小组内(如果有可能的话在学习小组外)阐述自己的见解,其中也应当包含对其他立场所持的不同意见。
行动能力2	在明确历史经验对于社会和政治决策过程的重要性的基础上,发展一种面向当下的行动选择能力。	在历史经验和各自不同的主导性历史框架条件的基础上,发展面向当下的行动选择能力。	在历史经验和各自不同的主导性历史框架条件的基础上,发展各自不同的面向当下的行动选择能力。
行动能力3	在引导下选取一种立场,从而能够参与人们在当下对于历史事件及其后果的讨论之中。	选取某种立场,从而能够参与到关于我们在当下应当如何对待历史事件及其后果的辩论之中。	选择各自不同的立场,从而能够参与到关于我们在当下应当如何对待历史事件及其后果的辩论之中。
行动能力4	决定自己是否支持建立某些公众的记忆文化。	决定自己是否支持塑造某些公众性的记忆文化,并为其决定说明理由。	决定自己是否支持塑造某些公众性的记忆文化,并说明各自不同的理由。
行动能力5	参与到(如果有可能的话,同时保持一种批评性的距离)某些特定的公共历史和记忆文化的建立之中。	参与(如果有可能的话同时保持一种批评性的距离)某些特定的公共历史和记忆文化的建立,并以自己的方式为其做出贡献。	参与(如果有可能的话同时保持一种批评性的距离)某些特定的公共历史和记忆文化的建立,并以各自不同的方式为其做出贡献。
行动能力6	以自己的方式叙述历史,并以此参与到(学校的)公众话语之中。	以自己的方式叙述历史,合理选择对待特定历史争议性问题的立场。	以自己的方式叙述历史,合理选择对待特定历史争议性问题的立场。

册:认知领域》中所提出的“认知目标分类理论”^[6]。遵从由简单到复杂、由具体到抽象的序列,布卢姆划分出知识、领会、应用、分析、综合和评价六大认知目标层次。以三类课程中的基础课程为例,行动能力1要求学生在理解自身与历史的关系基础上提出新见解,属于知识和领会层次;行动能力2则要求学生发展面向当下的行动选择能力,指向应用层次;行动能力3和4均涉及分析层次,前者通过辩论锻炼历史分析能力,后者则激发学生反思塑造公众记忆文化的合理性和必要性;行动能力5和6则要求学生主动参与“历史与记忆文化”相关活动,并保持批判性距离,这对应综合和评价层次,是理论运用于实践的体现。

综上所述,德国北威州历史课程通过分阶段、分层次的课程设计,不仅逐步提升学生的历史知识掌握程度,更重要的是培养了学生的行动能力,特别是通过讨论和辩论等课堂活动,激发学生的反思性意识,培养其从多角度审视历史事件的能力,以及将历史知识应用于现实生活、参与塑造公众记忆文化的实践能力。这种课程设计理念和实践,对于培养学生的历史素养和批判性思维能力具有重要意义。

3 行动能力提升“家国情怀”核心素养的反思性和实践深度

提高学生的历史行动能力也是我国历史课程标准的要求之一。《普通高中历史课程标准》(实验)提出培养学生“探究历史问题的能力和实事求是的科学态度,提高创新意识和实践能力”^[7];2017年版2020年修订的《普通高中历史课程标准》对培养历史行动能力的要求进一步细化和具体,提出“促进学生的自主学习、合作学习和探究学习,提高实践能力,培养创新精神”^[2]。新课标对比实验版而言,在对历史行动能力的重视和培养上更进一步,这主要体现在行动能力与核心素养的融合上。新课标共提出五大历史学科核心素养,其中,“家国情怀”核心素养最能体现历史与现实之间的联系,彰显出历史学习的现实意义之所在。它要求学生学习和探究历史“要充满人文情怀并关注现实问题,以服务于国家强盛、民族自强和人类社会的进步为使命”^[2]。换而言之,学生首先要具有家国认同感,对国家和民族的历史充满一种钱穆先生所说的“温情与敬意”;同时要在此基础上,于课堂内外通过具体的行动和举措将家国情怀具体展现出来。

然而，在具体的教学实践中，我们对于该核心素养的培养仍然流于表面，口号式的提倡也比比皆是，不利于学生真正理解家国情怀的内涵和深度，以及认识到这一核心素养背后所蕴含的对历史行动能力的要求。而德国北威州以“反思性的历史意识”为核心的课程标准及其对“行动能力”的重视则能够为我国历史教学提升“家国情怀”核心素养培养的反思性和实践深度提供如下启示。

第一，对于课内教学，设计进阶性的教学任务，增强学生对“家国情怀”核心素养的反思与领悟。教师在教学设计中需要通过设计具体的课堂任务以贯穿对核心素养的落实。但实际上，很多中学历史课堂都将大部分宝贵的课堂时间分给知识性教学和史料阅读，我们应该把课堂时间平等地分给行动能力的培养。这可以是关于历史的辩论。以义务教育历史八上“中华民国的创建”一课为例，“民主”这一学生们在日常生活中普遍熟悉但又缺乏系统认识的概念在中学历史教材中首次出现。在本课的学习中，教师对“民主”概念的讲授应该与孙中山和中华民国的建立紧密相连。然而，本课第二子目却又讲述孙中山最终让位于袁世凯的史实。从表面上看这一举动好像是“民主”向“专制”的屈服，同学们你们怎么看呢？你认为孙中山应不应该让位给袁世凯？教师可以引导学生思考这些问题，在课堂上组织一场围绕“民主”这一核心概念的辩论赛，从而帮助学生在观点的交锋中加深对“民主”在中国曲折性发展的认识，以及对我国当今民主政治来之不易的反思与珍惜，由此落实对“家国情怀”的培养。

第二，对于课外实践，设置挑战性的实践作业，提升学生对“家国情怀”核心素养的实践参与深度。当下中学历史教学提倡利用好乡土资源和让博物馆走进历史课堂的新型教学方式。以南京地区的历史资源为例，可以是通过组织学生参观夫子庙科举博物馆以提升学生对

我国科举制度的认识。但需要注意的是，这种参观不能停留在简单的浏览观光的层面，或是让同学们在参观之后交一篇历史游记或者藏品小传简单了事，而是要引导学生去思考这些问题：科举博物馆建立的意义究竟是什么？博物馆内陈列出的藏品想要向我们传达怎样的信息、又是否是所有当年留下的与科举相关的物品都能被选为藏品？除此以外，关于科举博物馆内的建筑布局和景观建设同样值得我们引导学生去挖掘。比如，博物馆内的明远楼和水池的存在有什么特殊用意？这些特殊建筑的存在能够反映当时科举怎样的特点、反映了我国怎样的科举文化？在参观结束后鼓励学生主动搜集资料，回答这些问题，从而完成一篇能够体现实践深度的历史考察报告，才算是真正做到在实践中贯彻对“家国情怀”核心素养的培养。

参考文献：

- [1] (唐)吴兢. 贞观政要[M]. 上海：上海古籍出版社，2006:42.
- [2] 普通高中历史课程标准(2017年版 2020年修订) [M]. 北京：人民教育出版社，2020.
- [3] 尉佩云. 弥合现代与后现代史学理论的可能途径——以约恩·吕森的学科范型论为中心[J]. 史学理论研究, 2014(4):105-114+161.
- [4] 赵亚夫, 张汉林. 国外历史课程标准评介下卷 [M]. 北京：北京师范大学出版社[2]2017.
- [5] 毛泽东选集第1卷[M]. 北京：人民出版社，1993:292.
- [6] 布卢姆. 教育目标分类学第一册：认知领域[M]. 罗黎辉译. 上海：华东师范出版社，1986:36.
- [7] 普通高中历史课程标准(实验) [M]. 北京：人民教育出版社[2]2003:2.

作者简介：张智彤，南京师范大学教师教育学院学科教学（历史）研究生。