

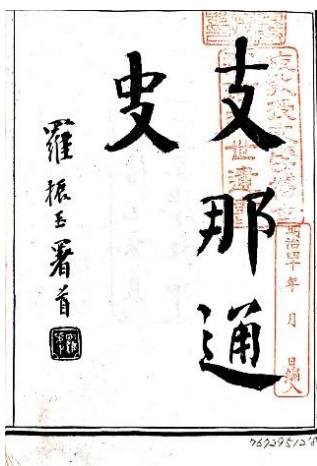
概念史与历史教科书

2020年10月25日，孙江教授在“变革与挑战：学校历史教育研究的多元视角”全国学术研讨会上发表题为“概念史与历史教科书”的主旨演讲。

概念史业已成为中国学界的香饽饽，其方法被运用于人文社会科学的诸多领域。扬州大学主办的“学校历史教育”学术研讨会邀请我做主旨演讲，并给我出了一道命题作文：概念史与历史教科书。扬州是我母亲的家乡，我的出生地，高中时代有半年时光在这儿度过，教我语文的杨老师曾教过我母亲，至今我还记得老先生用扬州话吟唱《伐檀》的情景。今天恰逢重阳节，人已去，事皆非，令人感慨。作为研究历史的学者，不消说对历史教育的重要性感同身受。概念史与历史教科书有关系吗？回答是肯定的。所谓历史，是被表象（representation）的过去发生的事情，书写于教科书里的过去发生的事情乃是基于表象的再表象（re-representation），读者通过再表象了解表象，进而接近历史的本真。作为再表象的历史教科书是基于一定宗旨和方法编纂而成的，如果没有概念做支撑，叙事就会平淡无奇，形同大事记。反过来说，如欲了解历史教科书这一知识装置的内部结构，也需要从解析其中的概念入手。

历史教科书里被再表象化的知识可以一分为三：第一是公共知识。历史教科书呼应国家对“历史”的需求，书写于其中的“历史”理应求同存异，体现国民最大公约数的要求。第二是官方知识。官方知识与公共知识是有交叉和重叠的，我之所以分而谈之，乃是要强调二者之间的差异。公共知识超越时代的制约，而官方知识则反其道而行之。第三是普遍知识。普遍知识不只是全球史学所张扬的超越“我族中心”的历史叙述，还指以促进理解与和解为旨归的历史叙述。

历史教科书里有很多概念，可以运用概念史的方法进行研究。科塞雷克



（Reinhart Koselleck）曾谓：“历史性基础概念既是历史转折的标志，也是影响历史进程的要素”。概念有大有小，一些概念之所以成为历史性基础概念，乃是因为其所积淀的“历史”不仅反映了以往历史变迁，还预示了其后的历史走向。科塞雷克认为，历史性基础概念大都经历过民主化、时间化、政治化和意识形态化。根据中国的近代经历，我提出衡量中国历史性基础概念的四个标准——**标准化、大众化、政治化和衍生化**，似亦可用以概观**概念史**

与历史教科书的关系。（上图为印有那珂通世印章的《支那通史》，东文学社，1899）

初涉晚清民国初中国历史教科书的人一定会心生疑问：何以中国历史教科书的底本很多来自日本？从翻刻那珂通世的《支那通史》到翻译桑原隲藏的《中等东洋史》，再到自编的各种历史教科书，细数起来，确实不在少数。追根究底，是因为日本编者浸淫汉文化，熟谙中国历史，和晚清知识人拥有同样的历史知识体系。而日本编者编纂的“现代”历史教科书，恰为晚清知识人求之不可多得的参照物。罗振玉（王国维代笔）在给翻刻本《支那通史》所写的序文里，字里行间流露出赞叹和沮丧：“所谓持今世之识以读古书者欤？以校吾土之作者，吾未见其比也，岂今人之果胜于古人哉？抑时使然欤？呜呼！以吾国之史，吾人不能作，而他人作之，是可耻也。”当然，晚清知识人在接受来自日本的历史教科书时不无理解上的错觉，被其视为体现现代国家特质的新史学还仅止于形式，几乎没有人能分清日本的“支那史”和“东洋史”的区别。前者继袭江户时代流行的曾先之《十八史略》书写传统，以汉文化为中心；后者把“支那史”置于“东洋”的框架中，叙述的是族群之间的关系史。这种情况得到根本改变是在中华民国成立若干年之后。

尽管存在认识上的歧义，并不妨碍现代国家概念进入历史教科书。1904年，商务印书馆在推介蒋维乔等编《最新国文教科书》广告词中有爱国、宪政、国粹、合群、进化、自立等新名词，这类泊自欧美的翻译名词皆为概念，它们在经过译名的“**标准化**”作业后，进入各种教科书中。《修身教科书》《国民读本》展示了国民应有的品格，《地文教科书》《地理教科书》演示了身体化的空间，《国文教科书》有百科全书般的“现代化”知识，而《历史教科书》旨在强化国民的自我同一性。根据历史书写的一般原则——书写特定时空中的人和事，历史教科书在诸多方面涉及概念史问题。教科书把以往由自然时间（干支纪年）和帝王时间（年号）支配的“历史”置于公历纪年中并加以等级化，分为古代、中世、近代，古代还可细分为上古、中古、近古等，近代则分为近世和近代，恰如康德在《实用人类学》中所说，从前历史服从纪年（自然时间），而今纪年服从历史。“溥天之下，莫非王土”。这种暧昧的广域空间在教科书里被明确界定为行使主权的领土。居住在等级化时空中的族群，不分畛域，无论是否有过仇怨，统统被归入一个集合单数——国民。为了使国民这一实际的和象征的共同体趋于匀质化，拥有共同的历史认识是不可或缺的，因之主导叙事呼之而出，人们在主导叙事建构的共同记忆中想象彼此之间的同一性。

历史教科书一旦出版并为学校教育所采用，就成为推动书写于其中的概念“**大众化**”的装置。在此过程中，历史教科书的功用在于把外在的、过去的知识

转化为内在的、当下的知识，把作为“智”的知识转换为作为“信”的知识，在死者与生者、他者和自者之间搭建一条想象的链接。比照前述历史书写的四个方面，当时间等级化后，“文明”概念被泛用了，晚清知识人慨叹遭遇的“三千年未有之变局”，后人则谓有绵延不绝的五千年的文明。领土空间被自古、神圣、不可分割等修饰，“自古”隐喻本真性，“神圣”强调超越性，而“不可分割”具有拟人性。复数的人群或族群所拥有的国民这一集合单数符号被具象为中华民族。最后，描述历史展开过程的革命、共和等概念也通过历史教科书普及开来了。

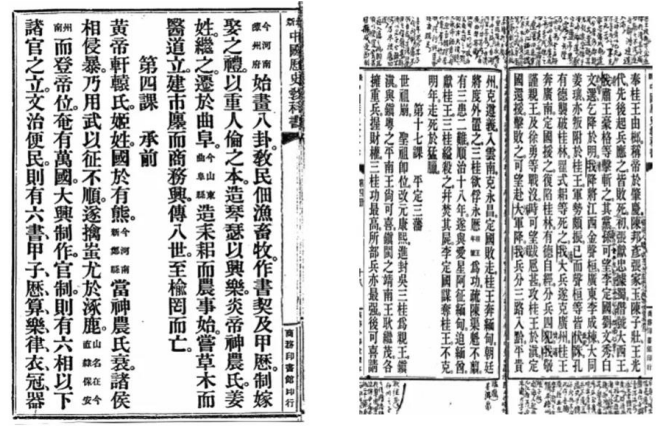
历史教科书里的概念的“**大众化**”和“**政治化**”是同时并行的。在经历了革命和战争后，历史教科书里还出现了许多“**衍生化**”概念，如与阶级概念有关的民族资产阶级、地主等，与革命概念有关的中华苏维埃、反革命等，均含有中国革命的特征。近代中国最大的“衍生化”概念当属“中华民族”，这一概念原本是从上位概念“民族”派生而来的，但在中国历史的进程中，它由下位概念变为上位的历史性基础概念。换言之，在中国谈论民族概念必须从中华民族概念谈起。

虽然，历史教科书的编纂有规则可以依循，但仍须面对事实与叙述、表象与再表象之间的张力。1905年，出身浙江的文人宋恕在山东学务处担任审阅教科书之职时，发现下属提交的17种待审阅的历史和地理教科书“显犯大不敬”，有三种历史教科书甚至“皆直书我太祖庙讳，肆无忌惮。”宋恕所说的历史教科书是由商务印书馆和文明书局刊行的，无论是编者，还是发行者，既然要推广教科书，主观上并无必欲“犯大不敬”之意，是不自觉地受原教科书叙述（如其中周国愈的教科书译自桑原《中等东洋史》）和时代风潮的影响，在字面上触犯了禁忌。如果说这种编与审之间的紧张是可以规避的话，那么二十年后南京国民政府教育部查禁顾颉刚等编教科书则凸显出二者——根本上是历史研究与历史教育之间的龃龉。顾颉刚和王钟麒编、胡适校《现代初中教科书本国史》（全三册）由商务印书馆于1923年陆续刊出，是一部常年畅销的历史教科书，该教科书关于三

皇五帝的看法沿袭了顾颉刚“古史辨”的立场，视其为传疑时代。1929年南京国

左图为姚祖义《最新中国历史教科书》商务印书馆，1904。

一位刘姓读者对该书第一、二册的内容根本不感兴趣，看不出有任何阅读的痕迹，而对第



三、四册南宋以后特别是明末清初的历史情有独钟，将“我大兵”改为“清兵”，“本朝”涂作“清朝”，在一些章节上所做的密密麻麻的眉批甚至比原文还长。

民政府教育部命令禁止，其理由是：学者的讨论是可以的，但不能在教科书上这样说，否则动摇了民族的自信力，必于国家不利。国民政府教育部把历史教育视为与国家关系更为密切的领域，同关系相对较远的历史研究区别开来。

研究教科书的日本著名学者唐泽富太郎说：“教科书塑造了日本人”。回顾清末民国的中国历史教科书，似乎也可以说历史教科书型塑了中国人的历史意识。惟其如此，历史教科书如何表象过去发生的事情绝非小事，须要平衡公共、官方和普遍知识间的关系，如果信马由缰，最受伤害的当是历史教科书本身。