

历史教育硕士丛书

GUOWAILISHIJIAOYUWENXIANXUANDU

国外历史教育文献选读

赵亚夫 唐云波 / 主编

面向全国历史教育硕士学员
面向中学历史教师继续教育
面向师范院校历史教育专业本科生、研究生



長 春 出 版 社

全国百佳图书出版单位

历史教育硕士丛书

主编 黄牧航

国外历史教育文献选读

赵亚夫 唐云波 主编



全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

国外历史教育文献选读/赵亚夫,唐云波主编. —长春:长春出版社,2012.1

(历史教育硕士丛书)

ISBN 978-7-5445-1943-4

I. ①国… II. ①赵…②唐… III. ①历史-教育-文献-介绍-世界 IV. ①K0-4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 220606 号

国外历史教育文献选读

主 编:赵亚夫 唐云波

责任编辑:张耀民 王生团

封面设计:尹小光

出版发行: 长春出版社

总编室电话:0431-88563443

发行部电话:0431-88561180

邮购零售电话:0431-88561177

地 址:吉林省长春市建设街 1377 号

邮 编:130061

网 址:www.cccbs.net

制 版:馨元工作室

印 刷:吉林省吉育印业有限公司

经 销:新华书店

开 本:787 毫米×1092 毫米 1/16

字 数:352 千字

印 张:25

版 次:2012 年 1 月第 1 版

印 次:2012 年 1 月第 1 次印刷

定 价:45.00 元

版权所有 盗版必究

如有印装质量问题,请与印厂联系调换

印厂电话:0431-84652148

“历史教育硕士丛书”编委会

主 编 黄牧航

编 委 (以姓氏笔划为序)

王 棣	王溅波	王锡文	左双文	卢 勃
卢立音	任世江	任鹏杰	刘 军	刘良华
齐 健	陈工凡	陈文海	陈长琦	陈 辉
陈志刚	张庆海	余柏青	李 斌	李月琴
李雪亮	李稚勇	李赛娥	宋德华	肖 鹏
林中泽	郑流爱	练翠婷	赵亚夫	赵冰清
赵克礼	姚锦祥	宾 华	高凌飏	黄牧航
梁 哲	曾楚清	魏恤民		

历史教师的专业化发展之路

黄牧航

1996年4月国务院学位委员会通过决议设置教育硕士专业学位(EDM),并于1997年开始招生。这是有关学位与研究生教育的重大决定,是高等师范院校研究生教育发展的新方向,是基础教育迈向新世纪的助推器。2009年3月,教育部决定扩大招收以应届本科毕业生为主的全日制硕士专业学位范围,大力发展培养全日制硕士专业学位的研究生教育。十多年来,随着招生规模的不断扩大,教育质量的不断提高,教育硕士的培养工作极大地提升了中学教师职业的专业性和中学教学研究的学术水平,进而极大地提升了中学教师的社会地位和中学教学的质量。

从世界各国的研究生教育情况来看,当前硕士学位大致可以分为学术型和职业型两类。学术型重在培养学术研究型人才,用以充实高校和科研部门;而职业型的培养目标是掌握某一专业(或职业)领域的专业知识,具有较强解决实际问题能力,能够承担专业技术工作,具有良好的职业素养的高层次应用型专门人才。在西方发达国家,专业学位从上世纪60年代以来就开始迅猛发展。美国70年代专业学位教育已经处于研究生教育的主导地位。我国自80年代初建立学位制度以来,硕士学位基本上还是学术型的,越来越难以适应我国对高级应用型人才的需求。近年来我国先后推出了工商管理硕士、建筑学硕士、法律硕士等专业学位,并且逐渐向更多的领域扩展。教育

硕士也就是在这样的大背景下产生的。

培养教育硕士专业学位研究生的意义主要表现在三个方面：一是打造一支既有深厚理论基础，同时也具有丰富实践经验的骨干教师队伍，切实提高我国基础教育的质量；二是促使我国的研究生教育从学术型向应用型转变、从传统教学方式向现代教学方式转变，在高层次人才培养上直接为基础教育服务；三是提高中学教师职业的专业性，提高中学教师的社会地位。我相信，社会上任何一门职业，只有其专业性提高了，其不可替代性才能呈现出来，其社会地位才可能真正确立和不断提高。那个认为教师的职业只是一个饭碗的时代必将过去，那个认为教师的职业人人都可以胜任的时代必将过去，那个认为教师的职业就是单纯强调献身精神、做默默无闻的教书匠从而让优秀的年轻人望而却步的时代必将过去，教师的专业发展必将使教师工作成为一个充满趣味的职业，成为一个充满创造性和挑战性的职业，成为一个令人神往的职业。

教育硕士培养工作快速发展的十多年，也适逢我国开展轰轰烈烈的课程改革时期，在这两大改革的带动下，历史教育这门古老的学科也焕发出勃勃生机。近十多年来，无论是高校从事历史教育研究的教师，还是奋斗在中学一线的历史教师都发挥出惊人的创造力，无论是研究成果的数量还是研究成果的质量都堪称是新中国成立后历史教育研究的一个高峰。高校的教师乐于走出书斋，深入到中学教师的实践中，切实帮助中学教师解决实际问题，在培训中改变单一的讲授形式，而更多地引入团队学习、案例分析、现场研究、模拟训练等方法，既使得高校的许多先进理论为广大中学教师所了解、接受和运用，也使许多中学一线教师的实践得到系统全面的理论总结和提升。与此同时，中学教师在课程改革的激励下，也慢慢摆脱了跪着教书的被动局面，日益彰显出历史教

师作为历史课程核心的主体意识,把自己的历史学识和人生经历融汇到历史课程中去,用自己的眼光来审视历史课程,用自己的才华来创造历史课程。可以说,近十年是我国提出历史教育理论最丰富的十年,是我国提供优秀历史教学案例最丰富的十年,是我国历史教育问题争鸣最激烈的十年,是我国优秀的青年历史教师涌现最多的十年。

“历史教育硕士丛书”的编写,一方面是希望能够较全面反映近十年来我国中学历史教育研究的最新成果,另一方面是配合我国历史教育硕士的培养工作,让教师在教学中有所借鉴,让学生在学习中有参考。在编写的思路我们着重考虑了以下四个方面:

一是学术性。教育硕士的培养不以学术研究为重点,但教育硕士的专业发展必须得到学术的滋养,丛书的编写必须让读者了解最新的学术研究成果。

二是实践性。强调实践操作是教育硕士专业培养的一大特色,丛书的编写将直面中学教师在实践中的困难,通过大量呈现教学案例来解决中学教师的实践困惑。

三是代表性。由于当前各师范院校在历史教育硕士课程的开设上不尽相同,我们既考虑到大多数高校开设的主体课程,也考虑到某些高校开设的特色课程,让中学教师全面了解当前我国高校历史教育硕士课程开设的现状。

四是前沿性。丛书的内容将较多地涉及我国历史教育研究的前沿问题,其中的一些理论和观点可能不尽成熟,但必定会引发读者的思考和争鸣。我相信任何一门课程的真正价值都在于探究,而不在于灌输结论。

本套丛书可以作为全国历史教育硕士的教材,也可以作为广大中学历史教师继续教育的参考书,同时还可以作为高等师范历史教育

专业本科学生、历史课程与教学论专业研究生的学习参考书。我们期望丛书的出版能够引起更多学者和教师对中学历史教育的关注、讨论和研究,进一步提高中学历史教育研究的学术水平和实践水平。当然,本套丛书对于我们而言仅仅是事业的起点,而绝非终点,一来在许多领域里我们或许有开拓之功,却未必有建树之效,二来我们研究中不成熟乃至错漏的地方在所难免,期盼广大读者批评指正,不断地充实、完善我们的研究成果。

2010年11月12日
于广州华南师范大学

致读者：我们为什么要编写这本书

2005年，随着新课程实施一轮以后，广大历史科教师犹感自己的教学行为与新课程理念之间存在着不小的差距。于是，在教学设计和教学方法方面的检讨越来越多，追求教学的有效性也逐渐成了历史教学最切要的课题。2006年，《中学历史教学参考》率先把有效教学作为深化历史课程改革的推手，不仅在历史教学界掀起了广泛的讨论，而且利用杂志覆盖面广、信息传播快的特点，从各个角度发表了较有深度的探索性文章。从这两年的情况看，论述有效教学的文章已经成为历史教学专业杂志的主角。

但是，关注有效教学毕竟是“逼出来”的课题，因为新课程轰轰烈烈、广大教师也的确辛辛苦苦且特别投入，结果仍是批评之声不绝于耳，尤其遭到专家、行政领导、社会和家长的质疑和指责，在满肚子的委屈被理性占据之后，广大历史科教师以他们对学科教育的责任心反思自己的教学。避免“无效教学”的意识已经深深地刻在了教师们的脑子里，如今他们比任何时候都需要专业上的支持。因为，他们一方面要接受现实的拷问——必须面对“无效教学”以及何谓“有效教学”的问题；另一方面在努力寻求解决的办法——追寻“有效教学”亦是对传统教学观念做出审时度势的考量，并有能力自我扬弃。“不是课程改革不对，是我们还没有吃透它”“不是我们做不好，而是我们的确还缺乏做好的本领”。总之，要探源，去抓源头——自己做了没有、做得怎样——的东西。

过去,被认为是有效的教学,现在则认定它无效或是“有效而无意义”。在实践中,我们自认为有效的教学,在客观标准面前却“无奈”或是基本无效;本以为追求的内容和形式都是有效教学,结果学校、家长、教育家都不认可;学生虽然高兴,但的确没有获得应有的知识和技能。凡此种种问题,都要求我们追究学科教育的本源——我们教了什么、为何而教、教的有意义吗?

我认为,历史学科较之基础教育中的其他学科还有些不同,对待有效教学这样的问题,有着更为复杂的工作要做,比如,历史学科是典型的人文学科,它主要不是依赖书本知识本身去实现学科的教育有效性的,而是更依赖教师的个人素质(专业化水平),特别是教师的专业态度和精神。说得更确切些,判断课程是否“有效”或“无效”,不完全取决于课程怎么编(设置方式)、教科书怎么写(所规定的内容),而在于教师运用怎样的思想教(是否作用于学生的发展)、学生具备怎样的态度学(学了之后学生究竟有怎样的视野)。即使我们强调学科知识和技能,也一定是围绕着学科所欲养成的人文意识——与公民身份和资质相适宜——的知识和技能。所以,历史学科必须着眼“拓展人文社会学科的教学视野”“了解历史学和历史教育研究的新动态”“把握历史学科的教学本质”等诸如此类的大目标,来凸显学科教学特色——新观点、新内容、新方法、新技能。一句话,基础教育中的历史学科是一个养成学科。

当然,所谓的“新”,一是针对我们习以为常的教学观念、教学内容、教学行为而言,一是针对教师的学科教育自觉来说。为此,我曾主编《国外历史课程标准评介》(人民教育出版社,2005年1月版)和《历史课堂的有效教学》(北京师范大学出版社,2007年1月版)两种资源性图书。前者的出发点,是“给素材”“给视野”,让我国的历史教师有

接触国外一手资料的可能,并用自己的判断力,理解课程改革的必要性。后者旨在展示课程改革的初步成果,从“我们正在做些什么”和“可以做些什么”的角度,树立深入推进课程改革的自信心。^①

现在,我与唐云波老师共同选编《国外历史教育文献选读》一书,可视为前者研究的继续:与《国外历史课程标准评介》共同构成一个较为完整的“借鉴与学习”视角,使我国的历史教师更为全面、具体地了解国外历史教学界的同行们在做什么、做得怎样,并思考今后我们的历史教学该如何发展的问题;与《历史课堂的有效教学》相互呼应,让我国的历史科教师认识到,课程改革以来我国历史科教师的大胆创新,不仅与国外历史教学的大趋势吻合,更重要的是通过这样的比较,进一步明确我们的改革方向,增强我们有效推进课程改革的认知能力和专业水平。从某种程度上说,也是从一个新的角度延伸我们的课程改革成果。

正是基于“理念”层面的“用”和“操作”层面的“做”的思考,本书的编写着重突出了以下特点:

第一,选材宽泛。因为本书的性质是“借鉴性资源”,理应“就事论事”,国外的历史教学原本怎样,我们就原封不动地将其呈现出来。反

^① 我在主编《历史课堂的有效教学》一书时,充分尊重各章编者的选材标准。尽管通过协商,我们删除了不少案例,但是最后保留下来的内容(编者不做任何修饰,也不能用“史学”的标准严格要求它们。其一,我们强调的教学有效性,主要着眼于历史学习价值,对历史概念没有深究;其二,我们将历史教学的有效性与历史意识的养成密切联系,所以过多强调历史的思维过程,而没有就史实本身做过苛的要求;其三,既基于上述两点,也针对有效教学案例实在贫乏的现状,不可能采用学术标准精选案例。但是,每位编者皆与案例作者坦诚地交换过自己的看法。我们此次编著英美历史教育工作者的案例,也包含着这样一层意思,通过比较和借鉴,而不是直截了当地指责和批评,找到我们与他们“学科原动力”方面的差距。

映全貌,既是我们编写的原则,也是我们精选内容的依据。我们不想本书到了读者手里,只是翻翻而已,而理应使其具备研究的价值。为此,所选内容在年级跨度大、视角多的基础上,也从设计时间方面(由1994年到2007年),考虑了其现实价值。

第二,突出重点。过去,在历史教学界译介国外的东西不多。即使是非常可怜的一点东西,也不曾引起大家的关注。何炳松(1890—1946)所译美国约翰生的《历史教学法》(1921年),今天极少有人知道和阅读它了。卡尔曹夫的《中学历史教学法》,在20世纪50年代颇有影响,而且有着太多的政治背景,在今天更是无人问津。长期以来,我国历史教学界对待国外经验的态度,大致可分为客观上“与我无关”和主观上“看不懂”两种。前者的态度不是不要接受,而是因为国外的东西,实在和我国实际的历史教学状况太不一样,“学不来的东西”自然不必耽误工夫去学习它;后者的态度相对前者要积极些,但是自身的知识结构、教学观念和经验,都不足以理解国外同行所做的东西,当然“学不下去”。至于主观的拒绝者和孤芳自赏者,不在我讨论的范围。所以,在编写中我们除了注意反映全貌外,还特别针对我国历史教学的实际选择内容,比如,尽可能选择与我国的历史教学内容相关联的内容,尽可能考虑与课程改革中所提倡的新理念、新方式的运用相关联的内容,尽可能从教学方法和技能方面选择相关内容等。总之,我们试图从选材和编辑手段方面,破除传统的以强调“国情”为由而自觉不自觉地抵触接受先进文化的做法。据此,我希望我国的历史科教师能够有勇气“打进去”。进去了就不只是按方抓药(我需要什么就拿什么,或是他们有什么我就学什么),而是能够聪明地“借鉴”——讲究学习的方法和技艺,特别要看到人家的专业态度与专业技能的关系。

第三,拓宽视野。基础教育中的历史教学,近几十年来变化太大。历史学再不控制历史教学,更管不了历史教育。人们常说,历史有两个基本含义:客观的或实实在在的过去;人们对这个客观的实实在在的过去的认识。历史学既要还原过去又要解释过去,有着一套比较严格的客观标准。但是,还原和解释过的历史当如何作用于公民的思想和行为,则有另外一套相对主观的标准和行动准则,这便是历史教育的研究领域。如果说,历史学的着眼点在学问本身,立脚点在还原和解释历史——历史学家不能超越历史,解决历史是什么、为什么的问题;那么,历史教育的着眼点则在育人本身,立脚点在阐释和理解历史——历史教育可以超越历史学家,解决学什么、为什么学的问题。说得再直白些,历史学和历史学家面对“历史”(一个相对严整的学科)做学问,求真知;历史教育和历史教育者面对“学习历史”(一种获得知识的状态)讲道理,求价值。说得再简单些,历史教育从历史学那里获得的是“摆事实”的态度和方法,为的是自己能够更好地讲“道理”。所以,历史教育基于历史学(或历史学科)而不依赖历史学,二者不能画等号。作为一国之合格公民,不谙历史学毫无关系,而决不能不接受历史教育。一言以蔽之,基础教育中的历史课程不是历史学课程或历史学教育。

犹如历史学不能等同于历史一样,历史教育亦不能等同于历史学。我们只有视历史学为历史教育的基石,并据此既不脱离这一学识的根基,又理应赢得更广泛的史学家为此多做贡献。然而,基石也好,根基也罢,依其建设的大厦从结构到材料、从内容到形式都只能叫历史教育——历史因其有教育的意义而重要,而不是相反(因为是历史,所以才重要)。即使从历史学的视角出发,事实上,历史学自身也不支持基础教育中的历史教学乃是历史学一部分的看法。所谓因

为历史学很重要、特人文,所以才必须接受历史学的训练,行所谓历史(学)的教育,则是老生常谈。在今天的时代,“历史学的教育”在基础教育行不通了。因为它在实践中,已经被“学一点历史知识”的功利主义主张所代替。学一点历史什么样的知识?为什么是“这一点历史知识”,不是“那一点历史知识”?如何让历史知识意义化,而使历史学科教育转化为公民所需要的教育智慧?服务于特定政治目的的历史教学不会对此有作为,服务于考试(考什么,教什么;考什么,背什么)的历史教学同样对此不会有作为。

其实,这里还涉及一个关键问题:基础教育中的历史教育无足轻重吗?它是一个“小儿科”?现实中的答案或许是明确的。它就是无足轻重的,无疑是个“小儿科”,但是,这的确是个伪答案。因为在回答问题时,我们或只看到了“现实”,或是自己的思维被别人的看法捆绑,丢弃了对真理的常识性认知。比如,人类为什么要知道历史?我们何以了解历史?研究历史的目的是什么?历史是个“大学科”还是“小学科”?在人类的思维体系中,能够与自然对等的概念除了历史还有什么,而这其中的历史是指历史学吗?历史学家的工作只是满足自己的兴趣吗?大学的历史教学与中小学的历史教学在本质上如果是不一样的,那么究竟不一样在哪里呢?历史学有其社会功能吗?如果有,又表现在哪些方面呢?一个纯粹的历史学者会拒绝介入历史教育或将历史教育视为雕虫小技吗?当我们冷静且具备一定的专业素养时,这些问题并不难回答。可是,我们为什么常常失去自己的判断力呢?无非以下几个原因作怪:对历史教育领域不了解;对基础教育中的历史教学研究成见太深;历史教学研究传统的确问题太多。

基础教育中的历史学科教育不该总是沉默,不该总是一副童养媳或弃婴的样子。那么,它应该是个什么样子?或许可以用多种不同

的研究路数和解答方案。不过,但凡正确的路数和解答方案应有一个共同的特征,首先解决为什么学的问题。即历史学习的核心问题是“学习”等于“为什么学”,历史教育的核心问题是“教育”等于“为什么要接受这一教育”。历史的重要性,若不在“学习”和“教育”上,对绝大多数公民而言大抵是无用的。至于对“学习”和“教育”意义的阐释,则基于不同的理论流派和实验模式。本书所编辑的内容,恰恰于此给出了多方面的例证。

历史教育需要理性也需要激情,需要客观的真理也需要大胆想象,不能学究式地讲学理,更不能一个面孔地说教。与历史学的研究相比,历史教育研究更需要广泛的理论支持,更需要广博的知识基础,更需要宽广的研究视野,更需要积累和吸纳他人的研究智慧,甚至更需要理解历史学的“学”的智慧——有意义地学历史。尽管我们现在的历史教育理论和实践,离上述要求还有较大差距,但是这个方向性的东西应该说是越来越明朗了。本书的内容从多个角度,也为此做了例证。

最后说明一点,本书的编辑仍是服务于我一贯坚持的“由形而上的理论指导形而下的实践”的研究宗旨。也就是说,读者们不要只把它看成“形而下”的操作性资料,而忽略其中的“形而上”的学科教育思想;也不要只看到了“形而上”的学科教育思想,特别是在看到与自己的学科教育思想之间形成的较大反差后,连“形而下”可立竿见影的东西一同抛掉。我们仅是为历史教师们提供一种服务,并诚心期望本书能够为我国的历史教学研究有所裨益。

赵亚夫

2009年3月20日于北京梅堂

前言

社会科课程^①中历史教育的地位、价值与观念

赵亚夫

历史知识及方法关乎人们认识自我和社会的深度,关乎公民教育的质量,以至凡涉及人的权利、义务、道德、态度、价值观(含民主、自由、公正、法治、平等、宽容等普世价值观)教育内容时,历史知识及方法就成为理解人、社会 and 人的精神世界的核心内容之一。我们之所以为人,不仅因为我们有文化——因为历史所成就的,我们称之为“人文规范”的部分,还因为我们有推进自己的历史不断文明且更具智慧、更有道德、更为人道主义的愿望和能力。而始于近代并随时代渐趋成为政治社会化动力的公民教育,正是依靠着这种能力促使公民的觉悟,并使之更为自觉地启动改造社会的行动。在其中,历史既蕴藏着改造社会的原动力,也可以通过有效的教育成为改造社会的推进器。因此,与其说学校教育需要历史学科——将历史知识、特别是历史意识作为人的基本素养,不如说公民社会要求学校必须有良好的历史教育——将历史作为现代公民所必需的、与现代意识养成密切关系的一整套的观念体系的中心。^②

一、历史教育在社会科课程体系中的位置

讨论社会科课程究竟为什么要包括历史教育内容这个问题,我们无需太费神就可以说清楚,一是与认识社会发展规律的历史唯物主义史观的确立有关,二是

^① 社会科是历史教育课程领域,既有综合的课程形态,如《社会》《历史与社会》《社会与文化》《社区与家庭》等,又有分科的课程形态,如《历史》《地理》《政治》《公民》等。我们用这个题目作为“代前言”有两层意思:其一,国外的历史教学除个别国家外,都将历史教学纳入社会科的范畴;其二,即使采用分科的课程形态设置历史课程,其教学目标也被社会科教育目标所规范,如都指向公民素质教育。这样,研究国外历史教学设计的特色,若不理解社会科以及社会科的基本任务和学习价值,就很难明白其设计意图,当然也就无从研究。

^② 因此,本书选择的案例很宽泛,它们将从各种角度反映现代学校历史教育的作用和价值。



与培养爱国主义情感有关。但是,如果问:“历史教育的不可或缺性究竟指什么?”“学校历史教育的实效性究竟怎样?”“为什么在社会科课程中历史学习内容占了那么大的比重?”再问的直接一些:“历史教育的价值取向是什么?”“历史课程或社会科课程中的历史教育到底该选择哪些内容?”我们则真的需要百费心思。

以往,我们习惯上将历史作为一门独立的、而且是功利性较强的学科来看,当那些人为的高标准不容易达到时,这个学科的基本任务就只能是“帮助学生学一点历史知识”。但是,按照这样的经验看社会科课程中的历史学习,它不过是“社会”(课)与“德育”(课)的配角;“从历史上看”这句惯用语,则只有时间(显现一个过程)和演绎(有故事可说)的意义。

事实上,即便我们把历史仅理解为一个时间概念,那也是一个复合的、有变数的时间概念。^①然而,我们却常常将其看成是一个线性且固定的概念。因此,历史只反映过去的时间遗留给今天的片段,一旦这些片段被赋予了指定性的意义,时间就成了计时单位,而且事情的意义并不因为时间的存在而产生,而是因为附加了特定的意识而有意。^②这样的历史教育,无外是借助时间的概念说明特定的人(或人群),有着特定意图的历史而已,其中教化的作用远远大于真实的存在,历史教学很容易成为“任人打扮的小姑娘”。

社会科课程则从教育本质、内容范畴等多个方面,打破了传统历史教育的自我束缚。它不赞成人为地将历史时间钉死在某些特定观念上的做法,因为这样的历史拒绝后人对它发问,历史会因批评性思维的贫乏而失真;它也反对将历史教学变成既成知识的反刍机器,因为它给教师们带来的感觉是无聊的,故照本宣科;而给学生们带来的感觉是枯燥的,故死记硬背。所以,社会科课程中的历史学习内容更具有挑战性。在社会科中,人们也更喜欢用历史教育的概念来拓展历史教学的时空和价值。

据此,我们可以有一个明确的研究社会科课程的态度:社会科中的历史教育能够满足人类天生好问(好奇心)的性格、发展人类的智识。更重要的是,它能够成就公民教育之本义——培养自我意识——“一种向里看,并且追问‘我是谁’的能力”。当然,这样的历史学习不会服从于任何一种绝对意识的宣传,因

① 传统历史教学中的时间概念只有“过去性”一个维度。因此,历史教学的基本立场,是向后看。海德格尔在《时间与存在》中,把时间看成是过去、现在、未来和“到底”四个维度的相互到底的游戏。据此,历史时间通过“此在”这个原点,可以不断延伸和阐释它先前的与未来的历史的全部意义。社会科课程的基本视野如此,并同时改变了历史教育的基本立场。而在德罗伊森看来,历史研究的过去是依然照亮现在的过去,而不是已经逝去的过去。历史学习当然更不可能只限于记忆过去的事情,由理解与阐释而获得的历史认识,才是有价值的。故而时间与空间乃至更广泛的存在之间,有着极高的复合性,时间如果不能解释我们为什么存在和存在中的行为意义的话,它就不能单独存在。

② 这就是我们常常称其为“死的历史知识”和“僵化的历史教学”。

