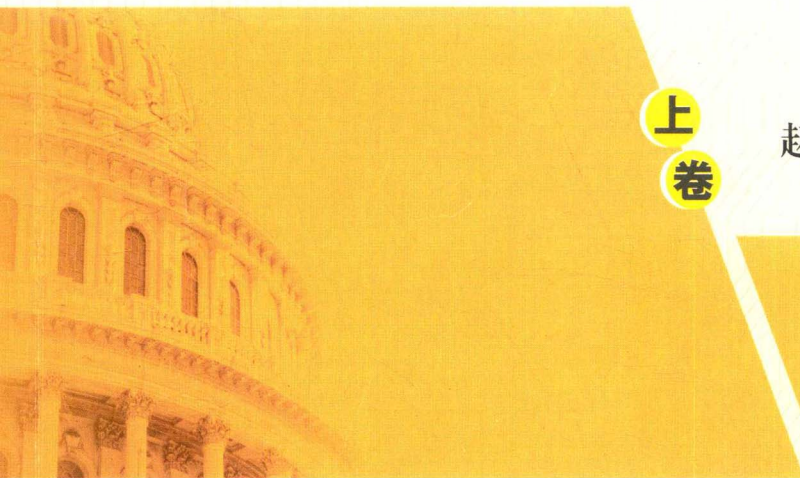


国外历史课程标准 评介

上
卷

赵亚夫 张汉林◎主编



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

国外历史课程标准 评 介

赵亚夫 张汉林◎主编

上 卷



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

国外历史课程标准评介 / 赵亚夫, 张汉林主编. —北京: 北京师范大学出版社, 2017. 12

ISBN 978-7-303-23222-2

I. ①国… II. ①赵… ②张… III. ①中学历史课—课程标准—研究—世界 IV. ①G634.513

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 322329 号

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnupg.com

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印 刷: 保定市中华美凯印刷有限公司

经 销: 全国新华书店

开 本: 787 mm×1092 mm 1/16

印 张: 81

字 数: 1760 千字

版 次: 2017 年 12 月第 1 版

印 次: 2017 年 12 月第 1 次印刷

定 价: 195.00 元

策划编辑: 刘东明

责任编辑: 刘东明

装帧设计: 王蕊

责任校对: 陈民

责任印制: 孙文凯

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换

印制管理部电话: 010-58800825

凡 例

一、本书共收各国历史课程标准、社会科课程标准 44 件，另有附录 3 件，共 47 件，分上、下 2 卷。

二、按照序号排列洲、国别、学段和评介的顺序。洲的序列依次是北美洲、欧洲、亚洲、大洋洲、非洲；国别序列依次是美国、加拿大、英国、德国、法国、芬兰、捷克、日本、韩国、新加坡、印度、澳大利亚、新西兰、南非；学段的次序是初中、高中。评介放在相应的《课程标准》后。

三、鉴于各国历史课程标准体例较多且编目繁杂，本书对所选课程标准的体例做了重新编排：1. 除“课程内容”和技能部分外，一般不再使用数字序号。2. 文本的一级题目使用黑体字加粗表示，如“前言”，二级题目用宋体字加粗表示，如“历史调查与分析”，三级题目用楷体字加粗表示，如“社会科技能”。

四、《课程标准》首页题目加脚注标明其出处，以便读者审核。

五、非常识的人名加括号显示外文原名，如路易斯·里埃尔(Louis Riel)；括号内除人名后的数字表示相关作品的发表时间，如雅克·拉库希埃尔(Jacques Lacoursière, 2004)；部分专有名词也采用括号标注原文的方式，如《环球邮报》(*Globe and Mail*)。但是，常识性的人名、地名不再标注原文，如华盛顿、爱因斯坦、旧金山等。

目 录

序言：借鉴·视野·发展	(1)
第一部分 美国	(22)
1. 全美社会科课程标准	(22)
2. 《全美社会科课程标准》(历史部分)评介	(33)
3. 加利福尼亚州历史与社会科学课程标准	(39)
4. 《加利福尼亚州历史与社会科学课程标准》评介	(75)
5. 宾夕法尼亚州历史课程标准	(83)
6. 纽约州社会科框架	(97)
7. 纽约州社会科资源与核心课程指导	(124)
8. 华盛顿州社会科学学习标准	(154)
9. 得克萨斯州社会科课程的基础知识与技能标准	(176)
10. 佛罗里达州社会科课程标准	(194)
11. 北达科他州内容和成就标准：社会科	(218)
12. 新泽西州核心课程标准	(235)
13. 新墨西哥州社会科课程标准	(251)
14. 马萨诸塞州历史与社会科学课程架构	(261)
15. 内华达州社会科课程标准	(279)
16. 美国社会科(历史)课程标准评介	(286)
第二部分 加拿大	(306)
17. 曼尼托巴省 11 年级加拿大历史实施基础	(306)
18. 安大略省历史课程标准(7~8 年级)	(365)
19. 安大略省加拿大与世界课程标准(9~10 年级)	(384)
20. 安大略省加拿大与世界课程标准(11~12 年级)	(403)
21. 魁北克省教育计划初中社会科课程标准(7~8 年级)	(495)
22. 魁北克省历史与公民教育课程标准(9~10 年级)	(520)
23. 魁北克省 20 世纪的历史课程标准(11 年级)	(572)
24. 加拿大历史课程标准评介	(599)

序言

借鉴·视野·发展

赵亚夫

引子

2005年，为了推进历史课程改革，并让更多的中学历史教育学者和教师接触到国外历史课程的一手资料，我主编了《国外历史课程标准评介》(以下简称《评介》)一书，并在人民教育出版社出版。但由于印数不多，到2010年要得到此书已经不易。于是，向我征询增印和修订事宜的教师一直不断，这对我是一个很大的鞭策。不过，修订《评介》需要考虑诸多条件。其一，2005年版《评介》收录的《课程标准》^①，颁布时间集中在20世纪90年代^②，皆在实施中，即便已做修订的《课程标准》也是局部处理，在理念、目标、内容、结构方面无大变化。^③其二，2000年前后全球范围内的基础教育改革确实有某些新的变化，如提出“21世纪能力”(21st Century Competencies)等，但如何将新理念、新知识、新方法、新技能融入历史课程标准，直到2010年我们仍看不到全部结果(如欧盟、经合组织提出“核心素养”[Key Competencies]后如何落实在学科教育中)。其三，我国在修订2001年版《全日制义务教育历史课程标准(实验稿)》和2003年版《普通高中历史课程标准(实验)》的过程中，一方面紧跟国际趋势，另一方面也比较谨慎(如修订周期较长)，这些让从事比较研究的学者更求稳妥，希冀在借鉴国外的相关经验和成果的同时，也不盲从任何单一导向。此外还有一个关键因素是，在改革开放30余年，特别是课程改革10余年后，做比较研究的重心应该转变为注重本土化实践，有价值的比较研究不仅可供借鉴和反思，还扩大了我们的视野，

① 以下皆称《课程标准》或《标准》。泛指时，一般不再加书名号。——校者注

② 所选内容都是最新颁布而且已在实施中的《课程标准》，如全美、全英《历史课程标准》自推出以后，各种争议此起彼伏，2005年版《评介》采用的版本即是20世纪90年代末最新的修订本；日本则在1989年“解体高中社会科”，2005年版《评介》译介的版本也是最新的修正版。

③ 一般而言，新标准颁布后在5年内不会做大的修改。所谓“十年一改”，也是相对而言(有些国家由于政治因素干扰会频繁进行修订)。基础教育的性质决定了课程标准、教学大纲和教科书有其相对的稳定性。除非国家(政府)遇到重大的政治变革，否则不会承担政治或舆论风险——不管是打出提高国民素质的旗帜，还是喊出改变国民意识的口号。抑或说，基础教育领域相对经济、社会领域是保守的，它一旦激进了，要么预示着深刻的政治变革，要么反映着社会变化。

砥砺我们自身的发展。

到 2015 年,各国(含州、省等地方)基础教育中各类课程标准大致修订完毕,包括历史课程标准和社会科课程标准^①。如果说 2005 年版《评介》为读者呈现的是不同国家、地区“面向 21 世纪”制定的历史课程标准的话,那么新版《评介》就理应展示修订后的历史课程标准究竟包含了哪些“21 世纪能力”,以及自 20 世纪 90 年代以来学校历史教育的重大争议和重要研究成果。据此,新版《评介》着重从全球范围选择 2000—2015 年修订的课程标准,目的仍是要为我国的历史课程改革提供多样的、鲜活的、可资借鉴且又是动态的课程研究资源。

一、编写新版《评介》的目的

比较研究是历史教育学的重要组成部分,它有若干分支,本书只针对国外历史课程标准进行译介。其工作性质相对简单,就是通过翻译国外历史课程标准,使国内的相关学者和一线教师能够直接利用它研究历史课程和教学。当然,了解国外历史课程标准本身并不等于研究。^②因此在翻译标准的同时,我们还组织专家撰写评介文章,或深或浅地做些导读,以便为读者铺垫前期的研究工作。从功能方面说,《评介》一书旨在扩展视野,其作用是能够让更多的关心历史教育、从事历史教育的人们知道国外历史课程标准的面貌,包括课程定位、学习目标、内容结构、教学深度以及课程研究水平和历史教育发展方向,使人人可以从中发现问题,产生自己的想法,做自己的研究。再有,就是通过研习国外的历史课程标准,提升自身对学校历史教育的认识和研究能力。在这里,我重申在 2005 年版《评介》序言中就“课程标准比较研究”提出的五个着眼点:(1)看其如何体现国家意志(亦可透视历史意识),即价值导向。(2)看其如何呈现学科教育功能及与之相适应的知识体系,即建构学科知识体系的方法(如同内容标准)。(3)看其所体现(或所描述)的学科基本的抑或共同的成就标准,即学生应该并能够获得的学习成就。(4)看其怎样表述机会标准,即能否保障所有学生获得公平的发展机会。(5)通过课程标准能够判断该国(或地区)历史学科教育的实施情况,以及他们对历史教育的重视程度、研究水平等。

首都师范大学历史教育学研究室自 20 世纪 80 年代中期把比较历史教育作为一个研究方向以来,就一直关注对国外历史课程标准的研究。依照我的个人经验,该研究有以下特征:(1)具有长期性。因为在一个成熟的社会中,其教育体制及其体制下诞生的课程标准都比较稳定,既不会频繁修订,也无须采用颠覆性的做法,故需要研究者积累经验且具备洞察力。(2)具有不间断性。正是因为课程标准不能轻率地推倒重

^① 为方便叙述,以下一并称“历史课程标准”。

^② 我在很多场合说过,我国的历史教育比较研究还处在初期阶段,主要理由是:一是缺少相关理论;二是缺乏系统且持续的研究;三是研究范围狭窄且比较随意;四是研究水平较低,包括限于译介、成果重复等;五是还没有代表性的成果出现。

来，所以研究者对“修订标准”的定位、过程和内容等需要进行连贯性的考察，忌讳笼统的概括和做局部性的判断。(3)具有学术性。即课程标准研究涉及教育政策、教育观念、课程设计和实施、专业知识和技能、教科书编写、学业评介等，具有复杂性、整体性和系统性，仅针对课程内容或学业水平做研究，就容易形成片面的看法。譬如，20世纪中后期的课程标准变化，都有着深刻的课程改革背景，而课程改革不是孤立的，它既有一国的政治、经济、文化动因，也有全球的政治、经济、文化背景，况且“改革”不总是形成正面的、超凡的影响力，像历史课程这类人文学科的课程改革会产生更为特殊的问题，如保守派与自由派之争、单科课程与综合课程之争、学习内容的增减之争、教育学者与历史学者因各自的成见产生的学习内容视域之争、知识的普适性与专业化之争、伦理教育与批判性思维之争等。这些争论当然都不是单纯的课程、教学论战，甚至都不是历史教育自身应解决的问题，而是借题发挥的权力较量和利益纷争。所以，研究课程标准需要视野，不仅要研读课程标准所写的内容，而且还要了解课程标准多方面的背景。

我秉承这样的信念：历史教育是个大众话题，历史教育研究也应该向大众开放。引申来说，历史教育研究虽然是一门专业，但决不因此而使历史教育研究成为少数人的专利。当人们面对基础教育做历史教育研究，尤其是面向所有学生做公民的历史教育研究时，分享研究资源就成了一个先决条件。研究者需要时时公开自己的想法和资料。在大多数教师还不能直接获取国外的相关资源的情况下，这种分享就既有研究性也有公益性。再进一步说，国外历史教育的真实情况应该进入大众视野，甚至可以成为经常性的公共话题，就像人们习惯评论日本的历史教科书一样。必须承认，我们对国外历史教育的了解相当不够，以致在借鉴、评述、批评方面存在不少想当然的成分。究其原因除专业研究欠缺外，很重要的一点是资料不足，或使用的资料本身就有问题，不重视课程标准的研究亦在其中。如果在一些关键的历史教育问题成为大众话题时，有《评介》一书提供资料支持，起码能够有如下作用：(1)了解各国的学校历史教育系统，知道不同国家历史课程的特点。(2)有针对性地运用资料，以充实自己的辩题。(3)能够提炼各国共同面对的历史教育问题，加深对当前历史教育改革乃至发展趋势的认识。(4)有能力将所讨论的问题与课程标准联系起来进行分析，进而得出更为理性、更有专业性和更为全面的判断。至于(3)(4)两个作用的深浅度，则有赖于对历史教育的精熟程度。浅者看到是大方向、大格局，如从文本中找出自己熟悉和需要的东西；深者则探寻到历史思想的变化和因思想变化而带来新认知和新认识，如为什么不能把苏联解体这笔账都算到戈尔巴乔夫头上、为什么不能简单地为战争定了性就了事、为什么在全球化背景中必须具备世界意识等。

在现代社会，一方面，人类的文明程度越高，所秉持的价值观就越多共性的内容；另一方面，则是全球化程度越高，人类面临的共同问题越多、也越复杂。我们能否认识这个世界，学校教育是否能够为学生认识世界提供条件，似乎是不言而喻的。事实或许恰恰相反！学校所传授的“基本知识”与其相匹配的“学生年龄特征”，恐怕就是隔离学生形成真实的世界认识的遮羞布；“基本技能”与其相适应的学习或教学活

动，同样仅是满足课本知识的训练工具，与理应养成的学科智识关系不大。所以，我们要改革！从“能力培养”到“核心素养”，都被视为进步。我欲借助国外历史课程标准，看看他国对学校历史教育的角色如何理解、对其承担的责任如何解释、对其理应发挥的功能如何处理。尽管不能把其中所描述的“理想课程”皆等同于历史教育的现实，但是它毕竟指导并规范教育行政部门、教材编写者和教师去追求高质量的“操作课程”和“习得课程”。或者说，在今天，前者对后者的约束力已在不断增强。据此，基于共同的学科教育追求提升对学校历史教育的认识还是可能的。

2015年首都师范大学历史教育发展中心成立，让我有更好的条件一如既往地服务于历史教育学的建设和基础教育课程改革，正好北京师范大学出版社也有出版动议，与时俱进地充实和再版《评介》一书的工作便适时启动了。在历史课程改革渐入深水区的当下，我认为本书还可附加如下作用：激发教师们探索学校历史教育的本源问题；在互联网时代激发自己动手检索一手资料的兴趣；在外文材料不足或尚无能力获得外来材料时，有必要多角度、多方面地研究翻译材料；通过评介的方式指引而非代替教师们思考相关的课程与教学问题。总之，健全的历史教育学需要建设资源平台，《评介》一书不过是其中的一种形式。

二、新版《评介》素材的选择与组织

2005年版的《评介》选译了美国、英国、澳大利亚、加拿大、日本、韩国6个国家的15份课程标准。如前所述，我们对美国、英国、日本三国《历史课程标准》的关注始于20世纪80年代中期，到90年代美国、英国研制“国家的历史课程标准”时，我们又进一步扩大和深化了相关研究。加拿大和美国同属北美国家，澳大利亚是英联邦国家，自然划入比较范围。日本、韩国则是我的研究对象，从1993年（赴日本）至今没有间断过。也就是说，这本《评介》既体现了个人的研究兴趣和经验，如社会科（social studies）教育，也受语言、学力和团队等因素的限制，研究对象不能包含更广泛的国家和地区。^①

与2005年版《评介》相比，北师大版《评介》同样选了单科的历史和综合的社会科两类课程标准。不过，在文本数量、区域、种类乃至译者、评介者方面都有扩大和提升。例如，从数量看，前者有历史课程标准8种，社会科课程标准8种，共计16种（表1）；后者有历史课程标准19种，社会科课程标准25种，共计44种（表2）。从国别看，前者的6个国家分布在北美、西欧、大洋洲、东北亚；后者则增加到14个国家，分别是美国、加拿大、英国、法国、德国、芬兰、捷克、日本、韩国、新加坡、印度、澳大利亚、新西兰、南非，分布在北美、西欧、北欧、东欧、东北亚、东南亚、南亚、大洋洲、非洲。从标准发行的时间看，前者译介从1997年到2000年“面

^① 我们的比较范围包括我国的香港、澳门和台湾地区，这本书名为《国外历史课程标准评介》，故港澳台不在其中了。

向 21 世纪”制定的“世纪之交”的课程标准；后者的时间跨度从 2004 年到 2015 年，选用的是进入 21 世纪后根据时代特点和新问题对“世纪之交”课程标准的修订或改善版，其中的多数体现了“21 世纪能力”。

表 1 2005 年人教版《评介》所选课程标准

序号	历史课程标准	序号	社会科课程标准(历史部分)
1	美国国家历史课程标准(K~12 年级/选译, 1999)	1	美国加利福尼亚州历史与社会科学课程标准(1998)
2	英国国家历史课程标准(5~16 岁/选译, 1999)	2	美国内布拉斯加历史与社会课程标准(K~12 年级, 1999)
3	美国科罗拉多州历史课程标准(K~12 年级, 1995)	3	美国新墨西哥州历史与社会课程标准(K~12 年级, 1992)
4	澳大利亚新南威尔士州历史课程标准(4~5 学段, 1999)	4	美国北达科他州社会科课程标准(2000)
5	澳大利亚新南威尔士州古代历史课程标准(11~12 学段, 1999)	5	加拿大安大略省加拿大与世界研究课程标准(9~10 年级, 1999)
6	澳大利亚新南威尔士州现代历史课程标准(11~12 学段, 1999)	6	韩国社会科中的国史课程标准(1997)
7	澳大利亚新南威尔士州历史课程标准(11~12 学段, 1999)	7	日本初中社会科历史领域学习指导要领(1998)
8	加拿大安大略省社会科(1~6 年级)、历史地理(7~8 年级)课程标准(1998)	8	日本高中地理历史科学习指导要领(1999)

表 2 北师大版《评介》所选课程标准

序号	历史课程标准 ^①	序号	社会科课程标准(历史部分)
1	宾夕法尼亚州历史课程标准(2012)	1	全美社会科课程标准(2012)
2	英国国家历史课程标准(2013)	2	加利福尼亚州历史与社会科学课程标准(1998)
3	北莱茵-威斯特法伦州中等教育阶段(二)高级人文与综合中学核心教学计划·历史(2014)	3	新墨西哥州社会科课程标准(2009)
4	巴伐利亚州中等学校历史、社会、地理课程标准(2004)	4	北达科他州内容和成就标准: 社会科(2007)
5	巴伐利亚州文理中学历史课程标准(2009)	5	纽约州社会科框架(2002)
6	巴伐利亚州实科中学历史课程标准(2003)	6	纽约州社会科资源与核心课程指导(2014)
7	法国初中历史、地理课程大纲(2016)	7	华盛顿州社会科学学习标准(2013)

① 这个表格并不作严格的分类，如德国、捷克、芬兰、印度的历史课程都不是传统的单科课程。

续表

序号	历史课程标准	序号	社会科课程标准(历史部分)
8	法国高中历史、地理课程大纲(2010)	8	得克萨斯州社会科课程的基础知识与技能标准(2011)
9	捷克基础教育课程框架历史课程标准(2007)	9	佛罗里达州社会科课程标准(2013)
10	芬兰国家核心课程基础教育(5~9 年级)历史课程标准(2004)	10	马萨诸塞州历史与社会科学课程架构(2003)
11	芬兰国家核心课程高中历史课程标准(2004)	11	新泽西州核心课程标准(2014)
12	新加坡初中历史教学大纲(2014)	12	内华达州社会科课程标准(2008)
13	新加坡 2016 年大学预备课程历史教学大纲(2016)	13	安大略省历史课程标准(7~8 年级)(2013)
14	新加坡历史考试大纲(2016, 附录)	14	安大略省加拿大与世界课程标准(9~10 年级)(2013)
15	印度高中历史课程标准(2015)	15	安大略省加拿大与世界课程标准(11~12 年级)(2013)
16	澳大利亚高中历史国家课程标准(2012)	16	魁北克省教育计划初中社会科课程标准(7~8 年级)(2004)
17	新西兰高中历史课程标准(2006)	17	魁北克省历史与公民教育课程标准(9~10 年级)(2007)
18	南非 R ^① ~12 年级国家课程陈述(历史)(2012)	18	魁北克省 20 世纪的历史课程标准(11 年级)(2007)
19	欧洲的历史教育: 俄罗斯联邦和欧洲委员会的十年合作(2014, 附录)	19	曼尼托巴省 11 年级加拿大历史实施基础(2014)
		20	日本初中社会科·历史分野学习指导要领(2009)
		21	日本高中地理历史科(历史)学习指导要领(2010)
		22	韩国社会科共同教育课程标准(2012)
		23	韩国社会科选择教育课程标准(2012)
		24	韩国社会科共同教育课程标准(2015)
		25	韩国社会科选择中心教育课程标准(2015)

其实,即便是社会科课程中的历史,也往往是独立设置的。如日本初中的社会科

① “R”指学前班,“Reception Year”的简称。

课程就由历史、地理、公民3个科目构成，有独立的历史教学和教科书。德国、韩国、法国同样以地理、历史、社会或人文为系列，抑或与社会科学课程结构类似，但因其历史课程理论和课程设置的独特性，也可以视其为单科的历史课程。美国的课程比较复杂，课程的综合程度也最高。所以，我主张不必拘泥于课程形态看历史课程的“优劣”，而是要认清课程发展的多样化和综合化趋势。这是因为，打破旧有的学科知识体系是现代学校历史教育的现实，它不仅带来知识结构上的变化，而且重要的是在改变学生历史学习的方式和思维习惯。事实上，单科的历史课程和综合的历史课程在构造上有很大不同，尽管二者在教育功能方面有所趋同，但是课程实施层面的差异仍显而易见，我们需要对其展开全面的研究。综合性(理念、知识、方法、技能)是现代历史课程的基本属性，越是强调历史课程的核心位置，历史课程和教学就越体现多学科交叉和跨学科的特征。如今的学校历史课程除强调整体设计外，还重视发挥各学段的教育效益，并在此基础上强调历史教育的专业性。当然，无论是教育的专业化还是知识的专业性，指的都是历史教育而非学问的历史学，尽管对此单科的历史课程论和综合的历史课程论之间仍存在着不小的分歧，但事实是一旦丢了“教育”二字，再重视专业化或专业性也没有实在价值。因此，针对学生健全的人格和思维发展，分析和思考各国的历史课程定位、形态、结构、能力水平和成就标准，对于改善我国的历史教育具有积极的影响和作用。总之，基于课程标准的历史教育(包括课程、教材、教学等)研究，着眼多角度的历史课程构造，为的是把握更为切中实际的历史教育体系，至于究竟是开设单一的历史课程好，还是综合的历史课程更有优势的问题，较之如何组织历史知识结构以便促进学生的人格和思维发展的问题，就显得没有那么的重要了。

怎样通过《评介》一书达成上述愿望，以及怎样通过所选择的课程标准反映当下历史课程的进步和研究水平呢？作为主编我大致给出如下编写原则：(1)所选内容应能体现历史课程多样化的现状。(2)所选内容不仅是典型的，而且应有自己的特色，最好能展示出不同的历史课程类型。(3)翻译以通达为准，不做雕饰，适当删除原文中重复、赘述的部分。^①(4)关注各学段的一体化设计。(5)在着眼课程内容的同时，注重介绍和解读课程特色，如其中的关键能力和学习成就水平划分。(6)尽可能完整地保留世界史内容。^②(7)评介重点介绍修订背景、过程和特色，同时反映研究者自身的态度和见识。^③

显然，完成如此规模的《评介》，需要编者、译者、评介者和编辑各方面的通力合作，翻译和校对部分不能马虎。为此，我们秉承一贯的开放态度，广联兄弟院校，以

① 为此在每篇译文的题目处做脚注，注明文本来源和原文，以便读者查找和核对原文。

② 有以下考虑：一是世界史便于做共性比较；二是世界史更体现一个国家(地区)的历史教育特色；三是《评介》一书不宜太厚。

③ 主编只限定《课程标准》评介者的文章结构，但希望作者尽可能引领读者关注所评《课程标准》的关键部分。

导师指导、硕博研究生翻译，专业人员校对的方式开展工作。在第一阶段的翻译完成后，再由评介者统稿、校译并撰写评介文章，最后由主编统稿，统一进行删减并提出修改意见。这样，每篇课程标准都经过三次以上的审核，以确保翻译正确、文字通顺、便于阅读。

编写团队由首都师范大学历史教育发展中心作为牵头单位，整合了东北师范大学、华东师范大学、陕西师范大学、南京师范大学、华南师范大学、四川师范大学、福建师范大学的导师力量和翻译者，以及齐鲁师范学院、天津市教研室、西华师范大学、石家庄学院、石家庄市教研室、北京市第二中学、北京市第四中学、天津市第四十一中学等单位审阅者、翻译者和评介者。编译者的特点表现在以下方面：一是确保专业性，即译介者几乎都从事历史教育研究；二是强调研究性，即翻译者的主体是在读历史教育专业的博士、硕士生，研读(含翻译)国外历史教育的相关资料本身就是他们的学习和研究过程，也是研究生培养的一部分；三是重视实用性，即所选文本既反映历史教育发展的实际情况，又要有助于解决我们自身的现实问题，所以在大学历史教育研究者之外，需吸纳优秀的教研员和一线教师，他们也都具有博士、硕士学位。概括地说，我们力图打造更有学术品位的《评介》。

三、如何发挥《评介》的研究价值

我不把《评介》定位于工具书，它具有资料和学术两种性质。“资料”顾名思义，《评介》的本身就是汇编原资料，读者可以从中找到不同类型的历史课程、不同形式的知识构造，以及对学习成就的评价等，可以依照国别、地方或区域了解历史教育的发展情况。“学术”则是指基于资料所做的研究，这是编者的初衷和目的。换个角度说，汇编课程标准资料仅是手段，《评介》的价值是提供可用于研究的资料，并借此提升我们的研究者和实践者对历史课程的认识，改善和发展我们的历史教育。因此，如何发挥《评介》研究价值的问题应该得到重视，建议读者关注以下方面。

1. 了解不同类型课程标准的基本结构。如前所述，《评介》将历史课程标准分为单科的历史课程和综合的历史课程两类，在编目上把单科的历史放在前面。即便如此，几十种课程标准的结构还是存在着较大的差异。

例1，美国《宾夕法尼亚州历史课程标准》的内容结构

对《标准》的介绍；课程标准，包括历史分析和技能拓展、宾夕法尼亚州历史、美国历史、世界历史四部分，每部分又分“时间的连续和变化”“事实、观点与视角”等分类标准；各学段内容标准分别附有术语表。

例2，德国《巴伐利亚州中等学校历史、社会、地理课程标准》的内容结构

概述；内容概要；基本知识和核心能力；分年级表述课程内容，包括学习目标、学习内容两部分。

例3，日本初中社会科《学习指导要领》(历史分野)的内容结构

社会科目标；历史分野目标；历史分野内容；对内容的处理建议。

了解和把握《课程标准》的内容结构，首先是要对《课程标准》有了总体认识，诸如《标准》都写些什么以及所写内容的逻辑关系，其次是通过内容的逻辑关系或层次明确该《标准》的特色。如例3是比较单一的“内容标准”；例1、例2除“内容标准”外，还以“历史分析和技能拓展”“核心能力”为特色；先本国史，后世界史，则是课程内容的根本顺序。当然，这是较为浅显的了解，深入的研究是透析内容结构的每个子目，对其进行多文本的分类比较，进而确认（该）《课程标准》的长处与不足。像加拿大、安大略、曼尼托巴、魁北克三省的《课程标准》风格迥异，反映出各自的历史教育思想和方法，如果忽略了内容结构，只想理解课程的内容，很容易失去后者的整体性和深度。

2. 明确《课程标准》的基本导向。在《标准》的前言部分（或称概述、简介等），往往都对历史课程的定位有所表述，详略不一。一般而言，从为什么学历史、怎样学历史乃至标准的使用对象、如何使用标准中，能够清楚地看出其基本（历史教育）导向。此外，有些标准在每一学段的开始部分，也有针对特定学段的学习内容综述，不仅描述学习方向，而且还包含明确的价值观教育。总之，无论是前言的课程概述还是学段的学习内容综述，读者从中既能够把握课程目的、目标、形态和模式等方面的内容，也能够提炼出价值观导向等方面的学科教育意义。

例4，新西兰《历史课程标准》所阐释的课程理念

- 历史激发学生的好奇心和想象力。学生通过了解过去、想象和推测未来解答现实问题。历史向他们呈现过去人们的困境、选择和信念；从个人、地方和世界几个层面来研究并参与历史，去研究他们的社区、新西兰以及更广阔世界的历史。

- 历史是以探究为主导的学科。它鼓励学生更广泛地了解新西兰多元化社会的起源，由此生成的历史意识激发学生成为自信、有质疑精神和同理心(empathy)的人。

- 历史是生动的而又令人兴奋的学科。学生采用一整套方法了解和探寻历史的本质；他们学会提问和回答重要问题、评价证据、辨别和分析关于过去的不同解释，证实他们的争论和判断；可以领会他们为什么学历史和要学什么，并可以去辩论学习历史的意义。

- 历史为学生的将来做准备。历史可以让学生具备终生受益的宝贵知识和技能，包括研究方法、处理和综合复杂多变的材料的技能、清晰有效地作口头和书面陈述的技能、明确表达观点和让他人理解的能力。

学生具备这些技能，有助于提高他们的就业能力，积极且批判性地参与社会。

例5，美国《南达科他州社会科课程标准》所阐释的历史原理^①

对文明与文化多样性的理解离不开对人类历史的理解。远古人类的进化过程，人类多样的观念、信仰、价值观及其相互联系，人类持续的相互作用的意义等，为学生

^① 2015年版的新版《南达科他州社会科内容标准》(网址：<http://doe.sd.gov/ContentStandards/documents/SDSocialS.pdf>)与《华盛顿州社会科学学习标准》类似，鉴于前者的编订委员会由包括华盛顿州历史教育学者在内的美国各州历史教育工作者组成(Social Studies Content Standards Revision Committee)，而且文本也较后者简略，故本《评介》收录了后者。

理解我们从哪里来、如今身处哪里以及未来将会如何提供了语境。历史研究一系列的有关时间、持续性与变化的分析。当学生加深对于特定时间、地点的理解时，他们将意识到变化何以影响其他历史因素，其他历史因素又何以引发变化。当然，历史研究不仅仅是记忆事实与年代。真正的历史理解要求学生思考事件的因果联系，得出合理的历史解释，以及通过历史分析与研究获得能使人在当下生活中做出合理决策的知识。

例6，美国《全美社会科课程标准》关于标准使用者的表述

- 学区和学校可以利用标准展开以下工作：着眼长期目标，回顾、评价当前的社会科课程；为学校社会科教育提供整体的课程发展架构；为学习指导和评价提供思路；作为专业发展的实践性基础。

- 教师个人可以利用标准展开以下工作：评价当前的课程、教育指导和评价实践；提供单元和课程的学习预期，使其在学段标准与长期目标之间达成一致；获得观点、案例以及规划学习预期、指导和评价。

- 培训教师者可以利用标准展开以下工作：为职前和在职教师教育计划和课程提供指导；为社会科提供专业支持；向职前和在职教师介绍社会科的本质和目的；使职前和在职教师能够制订教育计划，使其与社会科的长期目标相一致；评估教育计划，监督职前和在职教师的教学。

- 家长和社区成员可以利用标准展开以下工作：理解社会科是如何发展公民能力及如何有助于个人和社会发展的；推动K~12年级的社会科教育；评价当地学校社会科教育质量；评价学生学习社会科后的发展情况。

显然，通过上述内容能够强烈地感受到历史课程的义务性、人文性和探究性要求，既突出了课程标准的基本功能，也彰显了历史学科教育的独特价值，也是所有课程标准都力图做到位的部分。以价值观为例，作为公立学校的历史课程没有“价值中立”或“价值无涉”的范例，有的恰恰是“历史知识背后皆体现一定的价值导向”的提示。历史课程标准告诉人们，不是要不要导向的问题，而是以怎样的历史态度实现导向的问题。事实上，如今的历史课程标准比以往任何时候都强调价值观导向。尽管各国、各标准在表现程度和方式上存在差异，但是其中的针对性显而易见，实效性同样可以推知。例如，从结构上看，有的标准在前言和课程目标中表述价值观内容，有的标准则是贯通式，即在前言(导言)、目标、学段、技能(能力)、内容处理等方面都渗透价值观，以美国各州的社会科课程标准最为典型。从内容上看，有的标准强调以特定的观念为指导，有的标准则是以人类的共同价值为原则。从技巧上看，有的标准具有强烈的价值观优越感，而多数标准除明确必须接受的价值观外，也注意到应该尽可能避免产生价值观偏见。从共性上看，培养见多识广、负责任和有行动能力的公民是国外历史教育的共同追求。毋庸置疑，研究课程标准的基本导向对于理解学校历史教育具有重要意义。

3. 把握课程标准的学科能力。现在的课程标准与过往的课程标准相比，最大的变化在强调学科能力方面。一言以蔽之，历史非记问之学，历史的功用在于活跃脑筋，在于运用历史方法(体现在历史视角)和技能把人从旧观念、旧方法、旧的生活方

式^①中解放出来。历史教育、历史课程之所以成为学校(等同于公立学校)教育不可或缺的部分,意义在此不在彼。尽管不同国家、地区的历史教育价值取向的侧重点并不一致,但是在强调学科能力方面却是高度相似。“核心能力”或“关键技能”最能体现学科教育价值,也是历史教育专业化的重要组成部分。所谓基于历史学的基本知识和一般原理进行公民教育的专业化问题,既关乎历史课程的价值定位,也关乎历史学科能力的深化程度。

例 7, 美国《纽约州社会科框架》的相关能力举要

比较与情境化 ②	通过描述西半球的一个区域的共同特征判断一个地区,然后与其他区域比较,了解如何定义一个区域有别于其他地区的共同特征。	通过描述东半球的一个区域的共同特征判断一个地区,然后与其他区域比较,了解如何定义区域共同的特性。	识别一个北美殖民地或早期美国一个地区的多个共同的特点,然后确定其他(美国大陆或外部)具有相似特点的地区。	通过描述美国的一个地区多个共同的特点来识别该区域,然后用同样的方法识别其他美国相似地区。
	将个体历史事件的不同视角进行分类。	对个体历史事件的不同视角进行分类并评价。	对特定的历史经验进行多角度的识别和分类。	对特定的历史经验进行多角度的识别和分类。
	描述并比较类似的年代背景和在不同地理环境中的西半球历史事件。	描述并比较在类似的年代背景和不同地理环境下的东半球历史上的多个事件。	描述、比较和评价在不同的时间和地理环境下美国的历史发展。	描述、比较和评价在不同的时间和地理环境下社会和社会之间的多历史发展。

例 8, 加拿大《魁北克省教育计划初中社会科课程标准》对历史学习能力的概述

历史学习的目标就是学会历史思考和建构历史知识的方法。因此它并不依赖系统地学习过去的事件,甚至很少依靠记忆。历史的一个基本概念是尽可能考虑现在和过去的联系,这让人们看到连续性的事件。历史地看问题的能力,就是要求学生在当时的语境中考察历史事件。历史学习还帮助学生理解和接受不同的观点,他们将能意识到“即使相似也有不同”(如西格尔所说)。这样,历史对形成个性和提升宽容度都有帮助,这也正是民主社会不可缺少的态度。

例 9, 德国《北莱茵-威斯特法伦州中等教育阶段(二)高级人文与综合中学核心教学计划·历史》历史核心教学计划专业的能力范围和领域

对于反思性的历史意识而言,起着根本作用的是一系列特殊且彼此相关联的能力,如关于事实、方法、评判和行为的能力。需要说明的是,各个能力范围之间其实是彼此相互关联的,将它们加以区分是为了方便分析问题。

^① 对学生而言,旧观念、旧方法、旧生活方式倒不是固着其身的东西,更多的是他们从长辈(家庭、学校、社会)接受到的传统和文化。

^② 摘自其 5~8 年级部分。

能力类型

行动能力^①：这一能力范围要求历史性思维的过程与结果有效地被运用于生活世界(Lebenswelt)。其所涉及的是历史性反思在生活领域的彰显以及对于历史与记忆文化的参与。历史思维被有效地运用于生活世界意味着一种固有的历史认识被新的历史认识所扩展和改变。为此，学生需要组织(或重新组织)其对于过去的认知和态度。由于自身或者自身所属的群体对于历史的态度在此也可能牵涉其中，因而学生应当具有运用历史知识调整自身生活导向的能力。当学生运用自身的历史经验，对自身行动的条件和可能性进行反思，并为之设定目标和策略之时，便需要这种行动能力从而驾驭自身在社会中的具体行动。在课堂和学校的相关活动中，这些行为表现为学生能够运用所掌握的事实、方法和评判能力，参与关于历史的问答和辩论。

此外，新加坡、芬兰、南非等国家已经明确把“21世纪技能”(21st Century Skills)嵌入到《课程标准》。还有一点值得关注：各国的历史学科课程标准或教学大纲特别重视学科的“Skills”(技能)，而且“习得要求”并不繁杂。这一“通常”或“普遍”的做法很值得我们重视和研究。例如，在它们的课程标准中看不到高大上的“Key Competency(或 Key Competencies)”^②，即便是直接关涉历史课程改革的文件也难寻其踪迹。从源头找，经合组织(OECD)2003年的研究报告“Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society”^③和2005年发布的“The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary”^④中的“Key Competencies”都可以直译为“关键能力”。从学理看，“21世纪技能”(或能力)也可以意为中文的“素养”或“学养”。但是，技能或能力毕竟不等于素养或学养。日语采取“21世纪型能力”^⑤的用法，“型”具有“技能·能力的构成”的意思，亦可引申为“构成素养基础”^⑥。德国“北威州”的《课程标准》给出了“能力类型”的具体解释，其中的“行动能力”尤为关键，不仅超越了传统历史教学对学科知识和技能的关系的理解，而且关涉历史学科教学的专业本质，使如何学历史、学了历史有什么用的问题变得更具有现实性和挑战性。在其他国家的《课程标准》中，或是通过分析历史人物行为的技能中体现出来，或是把它作为一种历史分析方法加以强调。

整体地看，历史学科强调以知识和技能为载体，要求夯实基于学科知识和技能的思考力、理解力、批判力和行动力。所以，知识和技能虚了，根本谈不上“学科品质”。或

① 事实能力、方法能力、评判能力的相关内容，见下卷《北莱茵-威斯特法伦州中等教育阶段(二)高级人文与综合中学核心教学计划(2014)》。另，请读者关注，相应的知识类型也与传统认知不同了。

② 台湾学者将这个词译为“核心素养”(2005年)。

③ 即《核心素养促进成功的生活和健全的社会》。

④ 即《核心素养的界定与遴选：行动纲要》。

⑤ 以2013年日本国立教育研究所研究报告“21世纪型能力”的能力层(“型”制)就是以“スキル”(Skills)为基础。

⑥ 有学者写文章指出我们已从“素质教育”转型到“素养教育”，可在教育现场或教学实践中能够说清这两种教育的本质区别吗？如果从语源学考究的话，或许更是一头雾水。日文没有“核心素养”这个概念，可能是“学力资质”这个词最接近“核心素养”，它以技能和能力作为基础。这样的搭配关系，也值得我们深入思考。