

# 从建构主义视角谈历史教科书的编写

陈志刚

(温州大学人文学院,浙江温州 325035)

[关键词]建构主义,历史教科书,编写,课程改革

[中图分类号]G63 [文献标识码]B [文章编号]0457-6241(2008)11-0020-06

建构主义学习理论是关于个体学习的内部心理过程的描述和解释,认为学习是建构性的,学习的本质是主体与外界的交互行为及其内部认知加工过程,是主体通过活动对体验的内化、知识意义的生成和人格精神的建构过程。建构主义学习理论主张,虽然世界是不以人们的主观意志而存在的,但是人们以自己的经验为基础来建构“现实”。由于每个人的经历和体验不同,人们对外部世界的理解和解释也迥然不同。建构主义学习理论批判了传统课堂学习中“去情境化”的做法,强调情境性学习的重要性。

建构主义虽然是学习理论,由于课程实施的结果最终要落在学生身上,课程改革倡导学生在课堂中积极参与,进行自主学习、主动学习和探究学习,教科书又是课程实施所依据的最重要的课程资源,因此,教科书的设计编写一定要考虑课程改革的思想宗旨,考虑学生学习的特点,考虑怎样使学生在课堂上进行有效的学习。显然,历史教科书的设计编写必须涉及怎样帮助学生合理有效的建构自己的历史认识。换句话说,教科书编写时不能不考虑建构主义理论。

从建构主义理论出发,当前历史教科书的编写存在哪些问题?历史教科书如何设计才有助于学生的学习,促进历史课程改革呢?

## 一、历史教科书的编写是否利于学生对历史知识的建构

建构主义强调主体对意义的主动建构,认为知识不是客观存在物,它是在主客体相互作用的活动之中建构起来的,是对现实世界的猜测和假

说。教科书知识仅是一种关于各种现象的比较可靠的假设或解释,绝不是唯一正确的叙述。这些知识被认识主体接受之前毫无意义,只有通过学习者在新旧知识经验间相互作用后,才能建构起它的意义。所以,学生学习知识时,是在理解的基础上对这些假设或解释做出自己的检验和调整。根据建构主义理论,建构的学习总是围绕教学素材展开的。如果历史教科书中的知识以不容置疑的定论面孔示人,课堂上就只能发生所谓的“有限建构”,即建构的目的不过是对书本内容理解得更透彻、掌握得更扎实罢了,而绝不是帮助学生积极建构自己的历史认识世界。

当前许多老师学者依然认为,历史知识是客观的,教科书必须有统一的定论,否则,历史教学就会陷入混乱,尤其是思想上的无所适从。没有定论,怎样设计考试?等等。这里必须搞清楚:知识是客观的吗?历史知识是客观的吗?学生能够建构出客观的知识吗?建构主义认为,知识不是对现实客观世界的准确反映,它只是人们借助于符号系统对客观现实做出的一种“解释”。因此,知识具有主观性。历史等人文学科知识是一种反思性知识,“旨在通过认识者个体对于历史上所亲历的价值实践的总体反思,呈现出认识者个体对于人生意义的体验”<sup>[1] (p.173)</sup>。人文知识具有明显的个体性、隐喻性与多质性,反映了作者独特的内心经历和认识者多种多样的体验,有着非常鲜明的个性色彩<sup>[1] (p.173)</sup>。历史含义主要有两层:一是指人类过去的往事,二是指对那些往事的记述和研究。从第一层面上探讨,历史知识具有客观性,但从第二层含义分析,历史又具有主观性。第一,

历史凝固于文本与历史遗物中,必须经过一番解  
读才有效;第二,历史见证人所记录的这些事情的  
原委、经过,历史学家对它们的描述,无不蕴含  
个人主观见解。显而易见,对历史知识的认识不  
可能有唯一的、固定的结论。知识的择取历来是  
教科书编制的核心问题。教科书选择哪些知识?  
哪种类型的知识对学生的素养形成最有价值?  
这些知识在教科书中发挥怎样的功能?它们以  
什么形态纳入到教科书中?等等,都是教科书编  
写者必须考虑的。当教科书编写者选择了某一  
种观点的知识,实际上就意味着教科书具有了主  
观性。

建构主义认为,任何知识均受情境因素的影响,知识的传授与获得,必须要考虑情境互动因素。人文知识的“个体性”与“隐喻性”的特点,决定了历史知识不仅具有主观性,还有情境性和潜在性。传统观念中教科书被奉为不容置疑的“圣经”,编者以学科本位的理念,向师生提供“客观、科学”的“定论”知识,忽视了课程内容选择必须考虑学生的经验和社会生活的要求,没有考虑知识的主观性、情境性、潜在性,不仅在形式上缺乏亲和力,在内容上也严重脱离学生的思想生活实际。当前课程改革倡导历史学科教育的人文性和强调教学内容开放性,把变革教科书编制理念摆到了我们面前。建构主义认为,教科书对所选知识的真理性、经典性的苛求是没有理论依据的,选择知识的标准不应只关注知识本身,而应转向学习者的学习建构。所以,历史教科书的编写追求“定论”,无疑是缘木求鱼,而要考虑学习者的认知情境以及如何帮助学习者有效地建构符合社会发展需要的历史知识。

此次课程改革倡导教学的生成性,力图使课堂教学处于一种动态变化中,追求教师与学生、学生与学生之间的互动、对话和思想碰撞。但是,我们在课堂中看到,历史教师常常不能发现教学中富有教育价值的活动或学生的反应与表现。这一方面与教师本身的洞察力和生成意识不足有关,另一方面,历史教科书以定论目标限定教师与学生,也束缚了学生思维的发展和教师的创新。试举一例,例如某版高中历史必修一在叙述太平天国运动意义时这样写道:“太平天国运动沉重打击了清王朝的腐朽统治,狠狠打击了外国侵略者。太平天国运动的失败,说明农民阶级作

为小生产者的代表,缺乏科学理论武器的指导,承担不起领导中国民主革命的重任。”这种教科书以一种绝对正确的武断姿态出现,导致学生只有死记硬背,学生的创造力被扼杀殆尽。这种编写实际是违背学生知识的生成与建构的原则的。教科书的目的在于陈列绝对正确的知识,而在于呈现一种获得正确知识的方法,同时提供一个相关学科领域的研究背景,为学生领悟学习起一种示范作用。历史学习实际是学生在与文本对话过程中,自己解读、理解文本,形成自己的历史观、世界观的过程。这种历史学习离不开学生主动的思考。在学习中,学生简单地重复正确的结论,并不能更好地理解某一概念或历史思维。诠释学认为,理解是一个文本和认识主体之间不断互动的过程,每一理解都是一次意义的生成。“只要人在理解,理解便会不同……人只要思想着,理解着,就会出现‘百家争鸣’的思想状态。”<sup>[2] (p.129)</sup>历史学习的真正目的在于促进个人成长和自我实现,帮助学生理解是历史学习的真谛之一,没有理解和主动建构的历史学习,实际是无效学习。所以,历史教科书的编写要考虑怎样帮助学生进行真正的学习,即在学习中,能够积极进行经验的重新组织与重新解释,这包括先前经验的激活、引发新的认知冲突,信息的搜集、选择与加工,最后形成开放性的认知系统等。

## 二、历史教科书的编写是否提供了学生理解历史的情境

建构主义学习理论批判了传统课堂学习中“去情境化”的做法,认为知识不仅是学习者主动建构的产物,也是情境的产物。建构主义认为学习需要走向“思维的具体”,主张把要学习的知识置于具有一定复杂性的问题情境中,才有助于学习者对知识的理解。学校如果教授从实际中抽象出来的一般性的知识和技能,常常会被学习者遗忘或保留在学习者头脑内部,一旦走出课堂便很难回忆起来。知识总是要适应它所应用的环境、目的和任务的,把知识与情境、行为分开的做法是错误的。为了使学生更好地学习、使用所学的知识,就必须让他们在情境中进行学习,促进知行结合。

因此,历史教科书应该创造一种利于学生自主探究与学习的情境,让学生主动去参与、体验。综观现在全国通用的几个版本的中学历史教科

书,在课文编写中虽引用一定的原始资料,但引用太少。课本以对历史事实符合逻辑的描述,取代第一手历史资料的展示,结果既剥夺了学习主体了解历史的思维活动,又因省略了由事实至结论的分析、论证所需要的情境叙述,使学生因理解困难而发生学习建构障碍。例如,某版高中历史必修一在叙述宋代政治制度时这样写道:“北宋初年,宋太祖为加强中央集权,削减地方节度使的权力,由中央派出文臣做地方官,以防止武人割据局面的重现。宋朝地方政权分州、县两级,又将唐朝的‘道’改为‘路’,在州县之上。”宋朝加强中央集权的表现是什么?由中央派出文臣做地方官就一定能够防止武人割据吗?中央政府采取怎样的措施控制地方的?等等,教科书语焉不详,缺乏足够的历史资料与历史情境,这对学生理解教科书上的结论非常困难。

传统教学认为,在学习知识的过程中,学生一旦掌握了从具体情境中抽象出来的概括性知识,就可以自然地迁移到各种问题与情境中。实际上情境是具体的、变化的,现实生活中的问题总是与特定的背景与条件紧密联系,抽象的知识往往无法灵活适应具体情境的变化。所以,建构主义认为情境简化的知识习得,会使学生脱离产生问题的具体背景和环境,无法深刻理解这些特定背景下形成的概念与原理,也无法在学习后进行有效的能力迁移。当前历史教科书简单、干瘪、抽象的语言设计,不能创设出学生学习历史所需要的一种具体而复杂的情境,并不利于学生的学习。历史教科书的编写应该更多地提供有关的历史史料、图片等资料,自然形成一种历史情境,让学生利用各种资料素材进行分析思考,而不是直接接受基于这些素材资料所得出的结论。教科书的内容只有具有深层次的逻辑关联,才能在学生的头脑中建构出自己的认知结构,使得学习内容易于保持和迁移。

### 三、教科书编写是否考虑了学生已有的经验

建构一方面是对新事物意义的赋予,同时又包含对原有经验的改造和重组。所以建构主义者更关注学习者如何以原有的经验、心理结构和信念为基础来建构精神世界。

学生是未成年人,教科书的内容是学生理解世界的基础,如果这个基础与学生的已有知识和经验相脱离的,那么它就是一潭死水,不利于学

生对社会的理解。人们总是习惯于从自我经验出发来理解和认识世界的,任何学习只有基于学习者已有的知识和经验才是有效的。按照建构主义的解释,教学不是将知识以成品的方式教给学生的过程,而是学生通过自己独特的认知方式和生活经验对外在信息的理解、感悟、体验的过程。基于此,历史教科书的编写必须考虑学生已有的经验,选择“移情性理解”的编写方式,从学习者的角度思考他们的语言、思想、情感和行为,使教科书内容的呈现利于学生的理解。对于当前“90后”的学生,教科书编写者到底了解多少?他们的学习方法和知识基础与“80后”,乃至与我们有多大差距?我们的教科书有多少内容可以满足学生学习的经验?历史教科书编写者应该反思:我们需要具有怎样历史素养的公民?这种历史素养在培养过程中分成几个阶段?在各阶段应该达到什么目标?不同年龄阶段的学生具有哪些历史学习经验?教科书编写时如何考虑学生已有的学习经验?等等。其中,“考虑学生已有的学习经验”应是教科书内容选择与编写组织时不可忽视的一个重要尺度。当前高中历史课程标准要求教科书按照专题式思路进行编写,又要求必修课三个模块分别学习人类社会政治、经济、文化科技等领域的历史内容。这种思路没有充分考虑学生的学习经验,致使学生以割裂的眼光看待人类历史的发展,影响了他们对历史知识的合理建构。

学习历史是为了我们在未来更好地生活。历史课程内容的选择必须考虑社会需求,使历史与社会更好地结合起来。多年的历史教学实践证明,学生对历史不感兴趣,与我们忽略了历史与社会的关系、远离了学生的生活学习经验不无关系,致使学生认为历史是无用的学科。通常情况下,人文课程设计体现为以学生中心的课程,课程标准与教科书的内容设计应该宽泛,具有高度弹性,有利于老师采用问题解决的教学形式<sup>[9][307]</sup>。所以,历史教科书编写者不能仅从学科中心设计的方式出发来预先设计好教学内容与知识结论,一定要考虑:教科书内容是否满足学生学习兴趣?教科书编写是否有利于师生合作学习?学生在学习过程中,会碰到某些的困难和障碍,教科书有没有把内容重点放在所学习问题的解决过程上?在帮助学生解决这些难题时,教科书是否有助于学生实现了有意义的、体验性的学习?教

科书编写是否有助于学生从多元的视角解读历史?等等。只有教科书的编写有利于学生的学习与教师的实施,有利于课程目标的实现,有利于学生学习方法的习得,才能更好地推动我国历史课程改革的深入发展。

#### 四、建构主义视野下的历史教科书的编写思路

从建构主义理论出发,当前历史教科书的编写应该怎样设计呢?在此笔者谈一些个人浅见,欢迎大家批评指正。

##### 1. 改变“定论式”的陈述基调,便于师生对话交流

如前所述,建构主义侧重使学生“建构”起自己的新知识,倡导开放的、协商的、去权威的叙事,鼓励学习者积极参与意义建构、赋予文本以个人意义。教科书如果采用定论式的陈述基调,学生能够进行主动建构的余地其实微乎其微。

建构主义着重于使学生理解掌握改造世界的方法论,并领悟这样一条道理:那些在一定历史时期看起来合理的科学论断会随着时代的发展而丧失其存在的意义,所以历史认识需要每一代人不断努力去构建。从这种认识出发,建构主义眼中理想的教科书是向读者意义敞开的知识、思想的“跑马场”,而不是“轨道”。因此,历史教科书在学习内容编排上要为不同地区、不同学校的师生预留出生成空间。编者不应只根据自己的经验、体会来组织教学内容,还应考虑哪些知识可能在课堂中利于师生互动,为它们预留出发挥的“余地”,而不是“羁绊”师生思想空间。

学习实质上就是对话。在教学中,教科书参与了对话,才能体现学习的过程性、建构性,这也是学生知、情、意和谐发展的必要条件。对话必然意味着怀疑性、批判性,要求围绕有真实意义的问题展开。学生与教科书文本对话中,“文本向理解者提问,理解者试图从自己的视界回答问题”<sup>①</sup>。一方面,教科书文本创设了问题情境,引发学生思考;另一方面,在思考中,学生又会提出另一些问题,而文本就是答案,或答案必须在文本中寻找。由于提问和回答代表了各自的视域,争论和分歧自然应运而生,问和答就这样不断进行下去,对话因此得以不断深入。所以,历史教科书的编写只有改变“定论式”的陈述基调,以开放的文本与学生、教师平等对话,才能达成彼此

的视界融合,促使学生积极参与对话,实现历史知识的建构与生成。

##### 2. 提供可行的学习情境,利于学生掌握历史思维与学习的方法

建构主义认为,学习总是发生在情境之中,只有真实、复杂的情境才能相应地形成真实、复杂的问题,进而发展学生解决真实问题的意识和能力。由于学习中的情境直接影响学习者的兴趣、动机、理解、态度、方法等因素,因此,教科书编写要重视知识产生的背景与可能的应用情境,实现最优的学习效果。

虽然所有的学习都有一定的情境性,但不是所有的情境都利于知识的理解。对学生而言,在不当情境下获得的知识,往往不具备实践的作用。教科书缺乏足够的史事资料及其所创的历史情境,极易造成学生理解历史问题时“想当然”的不良习性。

例如,关于郑和下西洋的评价,如果教科书提供类似下列史书或专著中的内容资料(所选资料可以不限此几种),自然可以创设一个复杂、矛盾的历史情境,这无疑有助于学生的思考、探究<sup>①</sup>。

郑和带回来物品类别:主要是象牙、宝石、狮子、鸵鸟、长颈鹿等珍禽异兽以及香料。

他(明成祖)的帝国接受了极度的负担,已近乎破裂,他的继承人必须全面地紧缩,才能避免朝代的沦亡。

——《中国大历史》

造宝船所用“人力和物料,全系向民间征用,此更招民怨”“所取无名宝物,不可胜计,而中国耗费亦不貲”。

——《明史·郑和传》

每只宝船造价约五六千两白银。

郑和下西洋将中国丝绸、瓷器物品运到海外,同时带来大量物品,品种有200多种,这说明下西洋利于刺激明朝贸易、经济的发展。

——《明代政治史》

以胡椒价为例,在苏门答刺等地交易每百斤

<sup>①</sup> 对于郑和下西洋的认识与评价,这几部史书与论著有大量的论述,笔者在此只选取了几段。详见张廷玉.明史[M].北京:中华书局出版社,1974.7766-7767,8396-8401;张显清,林金树.明代政治史[M].桂林:广西师范大学出版社,2003.965-979;黄仁宇.中国大历史[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1997.177-194;安震.千秋兴亡·明朝[M].长春:吉林长春出版社,2000.100-121.

价银一两左右,而贡使至南京,明政府以高昂代价赏赐贡使,每百斤胡椒费银二十两。

——《中国大历史》

下西洋后,移居南洋诸岛的中国人有550万人以上,他们带去了凿井、渔业等先进技术,“西洋之迹著自郑和”。纷至沓来的华侨将中国本土高度发达的生产技术和物品输送到南洋,有利于南洋开发。

——《千秋兴亡·明朝》

明初府库充溢,郑和下西洋时银700余万,十载后仅剩百余万,所费计600万两。

——《千秋兴亡·明朝》

面对这样的情境,学生自然会反思:为什么郑和死后,中国航海事业突然中断?郑和下西洋对明代经济发展到底起了什么作用?如何评价郑和下西洋呢?西方人在新航路开辟后,航海贸易的利润直接加速了资本主义原始积累,进入了近代化,此时的中国仍然在封建社会的泥泞中蹒跚前进。其中原因是什么呢?显然,这种创设了历史情境的教科书才是真正的“学材”。

教会学生学习、思考是教学永恒的追求。教育心理学理论认为,知识分为陈述性知识、程序性知识和策略性知识三种,它们相互作用才能构成一个人完善的知识和能力体系。从这个角度说,教学中理应提供充分的学习策略指导。长期以来,在实际的课堂教学中,教师往往只是进行前两类知识的教学,考虑策略教学的教师微乎其微。有效的学习策略不仅可以改进学习方式,提高学习效果和质,减轻学生负担,还可以发展学生自主学习能力,促进学习迁移和分析与解决问题能力的发展。从教学角度看,学习策略既包括情境性的也包括通用性的。鉴于教师学习策略提供不足的现状,建议在教科书中应当有意识地设计提供一些通用性的学习策略,利于教师更好地进行情境性学习策略指导。如,教科书在不同的阶段可以设计提供类似的学习策略指导:在分析一项文献时,注意确定该文献所要表达的意图、看法、观点,明确该文献写作缘由以及在历史中的地位;论证历史观点时,考虑到历史情境中个人的生活、他们的价值观;确定作者参考的资料框架,分析其叙述中的主观看法或偏见,等等。在这样教科书的熏陶下,久而久之,学生自然理解了什么是历史思维。

3.将历史与社会问题联系起来,促进学生知识的正迁移

在建构主义看来,个体在某一情境下获得的知识技能,并不一定能通过学习迁移应用于其他情境。知识是因为应用之需而产生的,只有在应用中才能被理解,我们不能将知识的意义与应用割裂开来。为了促进知识的应用,学习者必须从知识建构过程的开始就要生成较多的应用。因此,历史教科书应该有意识地提出具有启发意义的实践性问题,一方面帮助学生实现知识的迁移与思维理解能力的发展,另一方面使学生认识到历史与社会之间存在着密切的联系,唤醒对历史学习的欲望。

学习历史的目的是使学生提升对社会的关心,理解人类社会的信仰,形成积极的社会态度和社会责任感。教科书在编写时应该使学生通过实践性问题的思考与训练,在充分感知和体验的基础上,发展其对现实社会生活的基本认识,进而有益于历史思维的养成和情感价值观的内化。例如,教科书可以设计诸如“在用人纳谏方面,唐太宗值得后人学习的地方是什么?”“鸦片战争留给我们的首要问题是:中国与西方的差距(科技、文化、文明等方面),比起160年前的鸦片战争时,是扩大了还是缩小了?为什么?”等问题。目的是要学生思考:两千多年前的封建帝王尚能接受别人的意见,作为文明社会的现代人,对别人的意见我们应该有什么态度呢?在一个国家发展过程中,除了关注科技的发展,还应注重什么?这样的问题与学生的生活有着密切的联系,在促进学生知识的迁移过程中,将课内课外学习结合起来,使他们领悟历史知识的价值,促进学生关心社会和问题解决能力的发展。

4.基于建构主义理论的历史教科书编写模式

笔者认为,建构主义视角下的历史教科书,在编写时可以采取这样一种模式:“概述—史料与问题—探究—实践”。即教科书在每一章首先概述这一部分历史发展的概况线索,然后围绕几个主题内容提供丰富的、观点相反的史料与图片信息,引发学生的思索与探究,最后是一些思考性问题,帮助学生迁移运用所学到的知识。

试举一例。编写中国近代史,我们可以将近代史内容分成若干专题。第一个专题以鸦片战争至甲午战前为时间断限。因为两次鸦片战争虽然

打开了国门,并没有使国人惊醒,绝大多数的士大夫阶层成员依然沉醉于中国的制度、思想、文化是世界上最好的迷梦中,认为所不如西方者仅仅是技术而已。对当时社会、思想产生重大冲击的事件是甲午战争。故笔者认为这样的时间断限安排比较合理。在编写时,首先教科书以简练的语言叙述从鸦片战争至甲午战前中国历史发生的线索与概况(字数仅占课本的3页左右),然后选择几个主题(如鸦片战争、太平天国运动、洋务运动等)作为师生研究视角,每一主题均提供大量的史料以引发师生课堂的探究、讨论以及学生课下的独立思考或自主学习。以鸦片战争为例,提供的探究主题史料可以涉及中英军事力量(如武器装备、兵力、战术等)的对比、一线战场上大臣“剿抚”态度的变化、条约的签订、战后整个社会阶层的态度等等。教科书提供材料时须谨慎,要兼顾多种学术观点。充足的史料,尤其是正反观点的史料,更容易引起学生的思索,主动去构建问题。这里需要强调的是,教科书所提供的探究问题并不是师生必须全部学习的,师生可以灵活选择,以体现人文课程弹性设计的要求。最后教科书提供一系列的问题引发学生将所学的内容尝试应用于具体的实践。

我国历史课程标准一再要求,历史教学要培养学生的历史思维能力,试想想,缺乏足够的材料的历史教科书能够实现这一目标吗?如前所述,历史教科书本身并不是历史,实际也是一种选择和解释。历史解释绝不简单是编写者对文本的阐释,而是学生、教师与文本对话后经过自己缜密的思索做出的理解,这种理解、解释离不开大量的材料。历史思维是一种批判性思维,这就决定了在史料或材料中寻找历史事实、进行历史探究与历史思维是历史学习最基本的途径。我们认为,基于建构主义理论的历史教科书编写方式是开放式的,教科书中所隐含的历史结论是学生通过积极参与、探究、思考而自我发现和概括出来的。将结构开放的、尚无定论的知识引入教科书是促进学生加强知识纵横联系与应用的有效手段,可以使学生更容易掌握探究的方法。所以,采用上述教科书编写方法,一方面利于我国教师改变传统的教学思路,另一方面有助于学生真正理解历史学习的方法。

新课程历史实验教科书实施以来,历史教师的教学方法并没有实质性的变化。如果教科书中增加自主探究的材料,减少结论性的知识内容,有助于教科书从“事实性知识”“结论性知识”这一单一呈现方式中走出去,可以迫使广大教师重新反思自己的教学,考虑怎样在教学中引导学生去思索,创新教学设计,改变传统授课形式,积极探索问题式或发现式教学,彻底突破教科书的束缚,创造出灵活多样的教学方法。同时,面对这种不再强调历史事件爆发的原因、影响、意义等固定结论的教科书,在大量的史料面前,学生自然会激起探究历史的欲望。由于种种原因,我国现在多数地区的学生没有机会去查找可供探究的史料。教科书提供大量的史料,利于学生环绕史料进行思考,使学生在获得知识的同时,能够自我提出问题、解决问题,实现课程标准规定的目标。我们认为,成功的历史教科书应该拓展学生的空间世界,使他们感受到生活方式的多样性,帮助他们认识到历史对他们今天生活的影响等。

这一编写思路,除了每章或每一专题开头部分采取概述线索外,基本上以学习主题或专题的思路编写,要求学生以主题为线索展开学习和探究。由于人类历史的浩瀚,历史教学不能够涵盖所有的课题。因此,历史教学必须有重点地选择一些主题。在对历史主题的选择上,应该根据历史事件对人类历史发展进程的影响程度来选择。但是怎样选取史料使之更好地体现主题?如何使学习内容之间有机融合为一个整体?怎样使学习活动符合不同年龄学生的学习需求?等等,这些是构建历史教科书应该考虑的核心问题。

**【作者简介】**陈志刚,男,1967年生,温州大学人文学院副教授,主要从事历史课程与教学理论研究。

**【责任编辑:任世江】**

#### 参考文献:

- [1]石中英.教育哲学导论[M].北京:北京大学出版社,2004.
- [2]殷鼎.理解的命运[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1988.
- [3][美]Jon Wiles,Joseph Bondi著,徐学福、陈静译.课程开发:实践指南[M].北京:中国轻工业出版社,2007.
- [4]刘俊香,王中会.问、答、对话——伽达默尔解释学的内在逻辑[J].江淮论坛,2004(4).