当代德国中学历史教育与政治认同的塑造

——以巴伐利亚州文理中学历史教科书为例

孟钟捷

【摘　　要】现代国家通过历史教育的方式来形塑公民的政治认同，中学历史教科书是其中的媒介之一。针对德国现代史上的重要时期，即从1871年德意志帝国建立到1945年纳粹德国解体，21世纪初巴伐利亚州文理中学的9本历史教科书根据既定的课程标准，采取了四种编写策略来实现其政治建构目标：通过不断批判这段时期的政治机制，来凸显当代联邦德国民主结构的“完善性”；通过彻底反思这段时期的反犹主义言行，来塑造当代德意志人的“政治禁忌”；通过与历史上的帝国主义行径保持距离，来强化“欧洲中的德国”这一新身份定位；通过把社会主义实践污名化，来维护当代意识形态之争中的“敌我边界”。这种中学历史教育的最终目标是维护资本主义政治体制的合法性，塑造欧洲基督教文化身份。但这种塑造政治认同的中学历史教育并未取得预想中的效果，而且还存在着一些无法纾解的内在矛盾。

【关 键 词】当代德国；中学历史教科书；历史教育；政治认同；编写策略

【作者简介】孟钟捷，华东师范大学历史学系/社会主义历史与文献研究院教授。

【原文出处】《世界历史》（京），2024.2.1～16

【基金项目】本文是国家社科基金重大项目“外国历史教科书中的中国形象史料整理与研究”（项目编号：21&ZD243）的阶段性成果；中国历史学话语体系建设与国际传播基地成果。

现代国家通过历史教育的方式来形塑公民的政治认同是19世纪以来的常见现象。竖立纪念碑、建设博物馆、确定国家节庆日、举行官方纪念仪式等，都是在同时代的价值观照下，力图划分个人与集体、光环与禁忌、记忆与遗忘的历史教育方法。在这一方面，斯特凡·贝格尔(Stefan Berger)等梳理了世界各地区在塑造民族国家时的各种历史书写技巧，其中涵盖了溯源创世神话、创设独特概念、变革历史分期、选择讲述节奏、雕琢修辞表达等。[①]贝尔顿和阿方迪(M. Baildon and S. Afandi)则从国际比较的视野出发，深入更为广泛的历史教育领域，讨论了相关研究的最新进展。[②]

在各类历史教育媒介中，中学历史教科书被视作各国普遍推行且行之有效的重要手段。德国历史教育学家沃尔夫冈·雅克布迈尔(Wolfgang Jacobmeyer)曾这样写道：“(中学历史教科书)传递了一代成年人的历史理解、价值观与趋于稳定的意愿，以及对未来的基本态度……我们在其中保存的不是个人的社会—政治自传，而是集体性的社会—政治自传……它或明或暗地表明社会有关世界历史和自身历史的一种‘正确’想象。”[③]美国教育学家阿普尔(Michael W. Apple)曾特别指出，教科书不仅仅是“事实”的“传输系统”，还是“政治、经济、文化活动、斗争及相互妥协等共同作用的结果”。[④]因此，研究教科书，必须关注其中的政治元素。德国教育学家维阿特尔(Werner Wiater)的经典论文提供了德语学界有关教科书研究的基本范式，尤为强调了教科书作为学科研究、教育政策和意识形态教育的集合体的特性。[⑤]在众多教科书里，历史教科书的政治功能最引人关注。研究者普遍认为，历史教科书就是“社会进程的产物和要素”。[⑥]对于一国中学历史教科书的研究，有助于我们深入分析该国政府及文化精英打造青年一代历史意识，进而塑造政治文化的基本路径。

本文旨在对当代德国的中学历史教科书体现该国塑造政治认同的历史教育特点加以实证研究。在这一领域，德国历史教育学家们已做出了一些卓有

成效的探究。汉德洛(Saskia Handro)与勋纳曼(Bernd Schönemann)主编的论文集是百科全书式的中学历史教科书研究指南。它从理论、实证、比较、历史、生产与销售等五个维度综合分析了中学历史教科书的特点及功能。[7]博里斯(Bodo von Borries)不仅对学习德国历史的师生进行过一系列访谈,探究历史学习效果,而且还曾历时性地梳理了德国中学历史教科书中的二战与犹太大屠杀叙事。[8]布拉曼(Christoph Bramann)等最新编辑的论文集《用教科书来学习历史思维》依次讨论了中学历史教科书研究的问题意识、分析选材和课后任务设置,并围绕"纳粹主义""经济奇迹"等个案加以具象化。[9] 比勒维茨(Wolfgang Bilewicz)对巴伐利亚州和奥地利两地中学历史教科书及课程标准内的犹太大屠杀叙事进行了比较分析。[10]贝恩哈德(Roland Bernhard)等梳理了德语国家历史教科书里的各类神话。[11]在国内学界,有学者从二战、犹太大屠杀、欧盟、中国形象等角度初步探讨了德国中学历史教科书塑造政治认同的几种方式。[12]这些研究主要聚焦一些特殊主题,如纳粹或二战等个案,缺少关注德意志民族国家成长中的连贯性问题。此外,研究者着力论述中学历史教科书在德国历史反省中的作用,却忽视了它们在当代德国政治认同建构里的系统功效。

正因如此,本文试以巴伐利亚州文理中学历史教科书为例,进一步探讨当代德国塑造政治认同的中学历史教育特点。本文关注的时间段是"德国现代史",即从1871年德意志帝国建立到1945年纳粹德国解体的七十余年。这是德国史上最跌宕起伏且颇具争议的一段时期:一方面,这七十余年恰好是德意志民族国家的一段兴衰历程,从"小德意志方案"变为现实,到"大德意志国"最终覆灭,集中体现了民族历史发展中的连贯性特征及问题;另一方面,它又是世界整体化与多样性发展的重要时期。社会主义道路的出现,提供了不同于西欧北美现代性的另一种选择,这为德意志民族史的述说制造了新的叙事框架。对此,巴伐利亚州文理中学历史教科书挑选了哪些历史事实?运用了怎样的编写策略来加以有目的的编排和呈现?它们是否以及在多大程度上实现了当代德国塑造政治认同的历史教育目标?

笔者将首先根据课程标准来确定德国中学历史教育的主要政治旨趣;其次详细论述这些中学历史教科书的四种编写策略;最后将结合中学历史教科书的使用现状,进一步探讨德国历史教育的政治功能及其问题。

一、巴伐利亚州中学历史课程标准的确立

课程标准是教科书编写的基本遵循。在德国,"课程标准"被理解为"由相应教育机构负责、基于社会共识、由一些应然描述的因素(学习目标、学习内容等)系统组合而成、应在长期学习过程中予以实现且必须得到控制"的文本。[13]它一般包括价值观、学习目标、教学内容、教学方法、教学媒介、质量控制等维度。据此,教科书编写者挑选符合政治教育目标、贴合学科教育要求、适合进阶教育规范的学习内容。[14]由于德国是一个联邦制国家,各州拥有教育主权,所以16州教育部门都能颁布具有各地特色的课程标准。再者,德国的中学类型多样,同一学科的课程标准至少还可分为三种类型:一是文理中学(Gymnasium),毕业生可直接进入大学,因而课程标准最严格,相应教科书的内容最多、难度最大;二是职业中学(Hauptschule),毕业生主要进入比较底层的职业领域,因而课程标准最简单,相应教科书的内容最少、难度最低;三是实科中学(Realschule),少数毕业生可进入文理中学,大多数进入一般职业领域,因而课程标准难度居中,相应教科书的内容和难度一般。

德国中学历史课程标准是该国中学历史教科书编写的指导思想。各州教育主管部门发布地区性的、针对各类中学的历史课程标准。本文之所以选择巴伐利亚州文理中学的历史课程标准,原因有以下三点。其一,在16个州中,巴伐利亚州是德国公认教育质量较高的地区,其历史学科高中学业考试(Abitur)的难度长期位于全国前列。这说明它的中学历史课程标准的覆盖面和质量要求都是高于一般水平的。[15]其二,在德国现代史上,巴伐利亚是比较特殊的地区。它既是普鲁士建立德意志帝国时除奥地利外最强大的竞争对手(这里的维特斯巴赫家族是当时德意志仅存的最古老的统治家族),又是魏玛共和国时期最保守的地区(包括纳粹党在内的极右翼政党聚集于此),更是纳粹德国众多重要活动所在地(如纽伦堡党代会、达豪集中营等)——这便促使巴伐利亚在讲述德国现代史时必须把地区史与国家史结

合起来。尤为值得一提的是,在当代德国政治版图里,巴伐利亚长期以保守著称,且在不少政治议题上与德国主流观念背道而驰,然而其中学历史教育则颇为不同,几乎涵盖了各种被视作“政治正确”的历史叙事。因此,它能够为我们展现内容最丰富、特征最明显的编写策略。其三,在三种类型的德国中学里,文理中学对历史教育的要求是最严格的。在文理中学,“历史”是一门独立必修科目,6–10年级的学生进行历时性学习,11–12年级的学生进行主题式学习。在职业中学和实科中学,“历史”是同“社会”和“地理”合并为必修课程的,历史部分只有1/2,且集中在德国近现代史。因此,文理中学的历史课程标准最能体现历史通感与政治导向。因此,巴伐利亚州文理中学的历史课程标准⑯及其影响下的历史教科书可以作为我们管窥德国历史教育特征的一扇窗。⑰

巴伐利亚州文理中学的历史教学时间涵盖6–12年级。其历史课程标准分为四大板块:一是学科概述;二是历史学科在中学教育和个人发展中的作用;三是历史课程与其他学科的合作;四是目标和内容(含基本知识要点)。

文理中学的历史课程具有三种性质。首先,它负责提升学生的“历史认识”,即认识到过去对于当下的作用,能够理解古人的思想和行为,知道史学知识的生产过程;其次,它应该培养学生的“历史意识”,即用开放态度接受遥远时空、陌生事物、未知世界,从而能够以历史角度认识世界、塑造未来;最后,它旨在实现“政治教化”的目标,即“一种强化的历史意识是可靠的政治教育的本质基石”。这一点凸显了中学历史教育在德国承担着政治教育使命的本质属性。

历史课程内容包括地方史、邦国史、德国史、欧洲史和世界史等方面的历史知识。这些知识应该产生三重作用:第一,发挥学科认知功效。它们应该帮助“学生理解历史学探索过去的研究方法和专业思路”,特别是用“反思性思维”来理解过去和现在,运用“分析思维”来理解历史现象和历史事件背后的多重因果关系。第二,产生政治导向作用。它们应该让学生接受“自由民主的方针”,尤其是四点目标:其一,尊重多元文化。“在同历史的交往中,青年人将学会理解过去时代人们的不同生活方式与精神状态,由此也学会理解当下的异质文化”,“这是养成基本的价值观念的重要前提”。其二,坚持基督教—西方文化价值观。“学生们将知晓我们基督教—西方文化的根基及其对在国家和社会中确立身份认同的意义;有关民主机制的诞生、契机与局限的历史知识,将促使学生们认同联邦德国的自由民主体制,让他们认清必要的社会责任”。其三,远离政治极端主义。“在价值观培养的框架下,历史课程加强学生们抵制任何形式极端政治倾向的能力和意愿”。其四,共享欧洲意识与地区意识,“养成一视同仁地认同各地区和各民族固有价值的欧洲意识”。第三,培育个人价值观。它们应该帮助学生“反思性地审视过去的情况”,“以开放和包容的态度,应对新生事物和差异”。

历史是基础学科,历史知识有助于加深学生对其他学科内容的理解,例如在与“宗教和伦理课”合作时能够加强“价值观念导向”,与“社会课”合作时可以关注“人权和政治机构的发展”,与“数学和科学”合作可以关注“科学发现及发明的历史背景”等。10年级开始后,历史课程还要进行双语教学,以便“强化对其他文化及其相关视角的理解”。

6–10年级的学生按照历史事件发生的时间先后顺序学习通史,以“形成思维框架,从而容纳多元的历史现象”。历史教学应该“形象生动”,“满足青少年以情绪和体验为导向的心理需求”。11–12年级,学生除了巩固基础知识外,将侧重于“结构性概念”学习,即加强纵向与横向视角的对比研究,特别是以问题为导向的案例性研究。在适当情况下,运用“历史发生地”,在学校之外的场所(博物馆等)进行现场学习。学生在接受各种历史知识的同时,要循序渐进地学会各种历史方法,尤其是“通过多元化的视角来看待历史,理解人类历史经验的条件和局限”,确定“自己的判断标准”。

最后部分是基本知识要点的罗列。各年级的主题分别是:6年级,“从人类起源到法兰克帝国”;7年级,“从中世纪到君主专制”;8年级,“从启蒙时代到第一次世界大战”;9年级,“20世纪意识形态和体制斗争”;10年级,“世界两极体系的解体”;11年级,“变迁中的社会(15–19世纪)”;12年级,“欧洲文化和社会的历史形成”。

以上课程标准体现了巴伐利亚州在历史教育方

面的三大构想。首先,历史教育被视作集学科知识、教育规律和政治培养于一体的综合性课程。从地方史到全球史,从历时性知识到专题式课题,从个人价值观到政治身份认同,历史教育应该循序渐进地帮助学生们“习得”知识、能力和情感态度价值观。其次,历史教育应该是一种把过去、现在和未来三种时间维度叠加起来的教学手段。学生们通过认识“那些时空上业已远去的、且陌生而未知的事物”,来认识当下日常生活,从而“形塑未来”。换言之,历史教育不是“死知识”的传授,而是让学生“自主确定潜在生活方向”的鲜活力量。最后,历史教育应该综合理论和方法,认识并创造“正确的”历史文化。批判性意识、多样性观念、多视角观察等是被反复强调的历史研究方法。当然,尽管理解“异质文化”是重要的,但历史教育的价值指向依然是认同本国的政治体制和欧洲的文化身份。

就本文研究的“德国现代史”而言,巴伐利亚州文理中学的历史课程标准主要在8–9年级、11–12年级的相关部分规定了教育目标、内容和课时。这段七十几年的时间仅占两千多年历史演进的3.5%,但拥有96课时,占350总课时的27.4%,由此可见这段历史的重要性。

在编年体历史学习中,课程标准要求学生:一是基于英国案例,认识德国工业化及其影响,了解德意志帝国的社会和政治关系。二是理解帝国主义的特征和第一次世界大战的原因,认识战争对各民族和各国家造成的后果。三是认识魏玛共和国在危机中建立和巩固的历史,理解德国的第一个民主政权走向崩溃的历史进程。它要求学生理解十一月革命和魏玛宪法都是民主制度的基础,认识共和国崩溃的国内外因素。四是认识纳粹主义政治体制、内政外交,理解这些政策的实施体现了纳粹意识形态的反人类本质,并要求外出参观一处纳粹主义受害者纪念场所,以加深理解。

在主题式历史学习中,课程标准要求学生:首先,思考社会结构和社会势力对民主制度的崩溃和成功承担何种责任?为此,专列两个主题:一是“魏玛共和国——没有民主主义者的民主制度”,二是“希特勒的志愿行刑队?德国人和大屠杀”。这两个主题以问题为导向,讨论这一时期的德国人如何参与资本主义民主体制建构、何以受到纳粹极端民族主义思想的吸引、在多大程度上参与到迫害及屠杀犹太人的恶行中。其次,以19世纪德意志统一及其影响为例,认识“民族国家”形象的问题。课程标准在有关“‘人民’和‘民族’是身份认同的范式”这一主题下,设立了两个小案例,要求历史教育能够帮助学生认识到,近现代的“民族”思想具有反等级社会的积极作用,同时又产生了把自我形象与他人形象对立起来,进而引发冲突的恶果。

从巴伐利亚中学历史课程标准来看,当代德国的历史教育在面对历史问题时,有着十分明确的政治目标、历史定位与教学意识。从德意志民族统一到纳粹德国崩溃的历史,被视作德国的“错误道路”,构成了当下政治体制的对立面。围绕这段历史的叙事,以西欧北美现代发展模式为标准,应该加大解析与批判的力度。根据青少年历史意识成长的一般规律,历史教育从形式到内容都设计了螺旋式上升的进阶方式,借助古今和国内外的比较,来实现夯实“可靠的政治教育”这一目标。

二、德国中学历史教科书的编写策略

一般认为,中学教科书是一种“以课程标准为导向,把适应于课程的内容以文本、图片、素描、示意图、表格与地图集中起来呈现的印刷品”。[18]在德国,各地出版社根据各州教育主管部门发布的中学历史课程标准,自行组织历史学家编写,通过审核后即可推向市场。每3–4年,这些教科书会有一些修订,但只要课程标准不变,新旧版本之间的差异性并不大。每个中学可自主选择适用于本州的历史教科书。据笔者统计,在2000–2012年间,德国13个州单独发行了79本新教科书,另有68本新教科书注明“全国发行”。[19]在巴伐利亚州的文理中学,目前常用教科书有五种:《历史论坛》(*Forum Geschichte*)、《历史与事件》(*Geschichte und Geschehen*)、《视野》(*Horizonte*)、《追踪历史马赛克》(*Mosaik.Der Geschichte auf der Spur*)和《时间之旅》(*Zeitreise*)。笔者结合论题,挑选了9本教科书来进行分析。以下为叙述方便,简称为教科书1–9。[20]

教科书1–2属于高阶主题式教科书,教科书3–9属于低阶历时性教科书。它们使用了四种编写策略来落实德国塑造政治认同的历史教育任务。

第一种策略是通过不断批判1871–1945年的政治机制，来凸显当代联邦德国民主机制所谓的“完善性”。在这段时期里，德国出现过三种政治体制，即君主立宪制、共和民主制、独裁专制。它们都以失败告终。教科书期待德国青少年清楚知晓这三种政治体制存在的问题，并且知道联邦德国正是在这些政治体制的废墟上“涅槃重生”的，以便从比较中体会到当下政治体制的所谓“完美”之处。

针对德意志帝国，教科书批判它虽然实现了民族统一的目标，却使用了战争方式，并放弃了“民主愿望”，造成从俾斯麦到威廉二世的“个人统治”，让军国主义、反犹主义等恶性思潮泛滥，埋下了走向战争的祸根。如教科书3提到，“帝国宪法阻止了民主选举产生的国会成为权力要素，避免出现一个自由的民族国家”。由此，它要求学生“对比当前联邦部长和总理相对于国会的地位，来评价帝国首相针对帝国国会的责任”。[21]教科书5用“专制国家”(Obrigkeitsstaat)这个概念来称呼德意志帝国，并要求学生回答何以“帝国建立摧毁了民主愿望和民族愿望之间的连接”。教科书5给出一幅1897年讽刺军国主义的漫画，要求学生“思考一下，如果创作这副漫画的作者看到今天的情况，必定会做出怎样的修改?”[22]教科书7提示学生思考“战争是不是实现政治目的的正义手段?”[23]教科书9用标题“作为新威胁的民族主义”来批评德意志帝国敌视法国的外交立场。[24]这些学习任务旨在让学生了解德意志帝国追求“特殊性”的政治文化，因为这种文化最终导致德意志帝国“远离”西方民主传统，并最终跌入战争深渊。

针对魏玛共和国，教科书批判它虽然采用了议会民主制，回应了1848–1849年革命的政治诉求，建起了德国历史上的第一个民主体制，但在宪法中赋予总统过大权力(第48条)，还缺少必要的民主教育，使得该体制成为“没有民主者的民主(体制)”。如教科书4要求学生根据慕尼黑法庭对希特勒的审判词来讨论魏玛历史上的“政治司法”问题；[25]这一点同样体现在教科书9的学习任务中，它要求学生“讨论一下魏玛司法何以出现右眼闭上的情况”，即为何法官们对右翼分子手下留情。[26]教科书5提示学生思考“为什么越来越多的人在魏玛末期会选择激进党派，个人在民主制度中拥有哪些责任”。它还要求学生讨论《魏玛宪法》中的总统地位，“并思考一下，是否可以把总统比作代理皇帝?”[27]与此相对，教科书9提供了一位见证人在20世纪30年代初的证词，提示学生“思考，在一个没有权威的国家中生活，人民会有怎样的经历?”[28]教科书1和教科书2则更深入地分析了魏玛体制何以不被大多数德国人接受的原因。教科书1要求学生联系社会学，“比较《基本法》所确立的联邦总统与魏玛总统之间的异同，讨论它们对民主体制的影响”，思考“何以联邦共和国是一个经过学习后出现的民主制度”。[29]教科书2提供了魏玛初期有关国旗的争论文件，提示学生评估“宪法有关国旗的妥协态度产生了怎样的后果”。它还仔细分析了共和国末年所谓“总统内阁”解决危机的各种方法，要求学生思考“这种民主体制在立法方面的能力，并与后来联邦德国在2009年财政危机中的能力加以比较”。[30]简言之，全面检讨魏玛民主体制的各项问题，被视作理解联邦德国现行机制“有效性”的前提。

针对纳粹德国，教科书将其定位于“欧洲极权体制”国家之一，批判它剥夺大众的民主权利，建立元首崇拜，通过宣传鼓动来制造并不存在的“经济奇迹”。教科书4要求学生“描述纳粹国家的权力结构，思考人是如何在这种结构中生活的”，以及“纳粹国家的权力结构在多大程度上反映了纳粹党的权力诉求”。[31]教科书6再次强调“在联邦共和国的《基本法》中，基本权利不能失效。请解释，人们如何从第三帝国的经历中进行学习”。[32]同样，教科书8也让学生通过阅读材料来总结“魏玛宪法规定的哪些基本权利被纳粹分子所剥夺”，并要求根据事实来“驳斥所谓‘希特勒消灭失业、建造高速公路’这样的理论”。[33]教科书9在描述“纳粹符号下的青少年和学校”后，让学生与老师讨论“我们国家现在是如何影响青少年和教育的”。[34]教科书1用了52页篇幅来剖析“纳粹主义时代”。它要求学生借鉴社会学的知识，“讨论纳粹意识形态在多大程度上违背了自由民主价值观?”此外，它还提示说“忽视人权是区分民主和专制的核心要素之一”，并让学生“在纳粹独裁的例证中说明这一点”。[35]教科书2着重于分析“民族共同体”理念如何“排斥个人”[36]。在此处，纳粹德国被视作当代德国的对立面，是被全面否定的对象。

事实上，这些教科书都明确表示，当代德国必须向西欧北美看齐。如教科书1在讨论世界经济大萧条所造成的困境时，便如此告诉学生：当德国由此面临政治合法性危机时，美、英、法等国的民主制度却继续存在下去，因为“它们在历史上已形成了对于民主价值观和基本原则的根深蒂固的共识，而且这种共识在危机中也没有被人放弃”。[37]换言之，二战后联邦德国阿登纳政府推行“向西靠拢”的外交政策正是吸取历史教训后的成果。

第二种策略是通过彻底反思这段时期的反犹主义言行，来塑造当代德意志人的“政治禁忌”。在教科书编写中，反犹主义被视作一直存在并伴随德意志民族国家成长而不断恶化的“德意志问题”之一。9本教科书试图教导学生认识到以下三点。

首先，“反犹主义”就是民主程度低下的表现。教科书4要求学生根据犹太人在纳粹夺权初期的遭遇，来分析“这些举动违背了哪些基本权利和人权”。[38]教科书8提供克里姆佩里尔(Victor Klemperer)的日记来呈现犹太人受到的各种压力，要求学生“指出对于个人而言，由此带来的各种影响及受到损害的人权”。[39]教科书1写道：“对于纳粹政权而言，建立没有犹太人的大德意志国既是其政治目标，也是它推翻自由民主和资产阶级秩序的手段。”[40]教科书2提示学生留意“犹太人的政党归属和选民身份”，由此解释纳粹分子迫害犹太人的内在动力。[41]所有教科书都力图把反犹主义言行描绘为缺少文化之举，是现代“文明人”绝不能做的事情。

其次，“反犹主义”在历史上的表现需要不断地结合新研究成果来加以批判和反思。20世纪90年代相继出现的三场公共历史争议——“戈德哈根之争”“武装部队罪行展览之争”“欧洲被害犹太人纪念碑建设之争”——都出现在教科书的正文或学习任务中。[42]编写者通过这些实例来教育新一代青少年更为透彻地认识“普通德意志人”和曾经号称“清白”的武装部队成员在排犹到屠犹的一系列行为中的责任。教科书1写道：“战争期间，非犹太裔的德意志人并没有团结一致，在政治或道德上反对迫害及屠杀犹太人。二战期间，犹太大屠杀不过是一种公开的秘密。纳粹宣传说‘犹太报复’之威胁，应该加强了民众实施屠杀的愿望。研究者发现，1942年普遍出现了一种屠杀犹太人的情绪。”[43]公共历史争议中出现的“灭绝性的反犹主义”与“种族灭绝战”两个概念都被这些教科书所使用。[44]这些案例提示学生，“反犹主义”及其背后的“极端民族主义”都是当代值得时刻警惕的动向。教科书2把“2001年受到损坏的犹太墓地”和“2006年柏林出现的德国国家民主党(NPD)宣传画”与纳粹夺权初期的排犹举动相提并论。它还要求学生讨论“何以武装部队在东部发动的种族灭绝战在数十年间都是德国的一种禁忌”。[45]教科书3希望学生说明“祖国”“民族”“作为德国人的自豪”这一类问题对于自己的重要性。[46]教科书4着重讨论了“极右翼与纳粹主义遗产”的关系，要求学生说明“极右翼的哪些观点曾出现在纳粹主义中”，并“从因特网上获悉巴伐利亚有关抵制新纳粹行动的宪法保障条款”。[47]教科书9再次提到“有关过去的记忆”关键在于“警惕右翼威胁”。[48]

最后，对“犹太大屠杀受害者”的重视和道歉是德国历史教育最重要的政治使命之一。尽管大部分教科书使用“种族灭绝”这一概念来描述纳粹政权的主要罪行，但它的实际指向是“犹太大屠杀”。教科书1特别强调犹太大屠杀“在历史上是独一无二的”，要求学生通过阅读史料来思考纳粹政权的特征及普通德国人的责任。[49]教科书4提供了当代有关犹太大屠杀的展览信息，建议学生在1月27日大屠杀纪念日时在本校举行纪念会。[50]教科书6仔细分析了所谓“奥斯维辛谎言”的来龙去脉，明确表示“对于犹太大屠杀的否认，既不是有关学术的争议问题，也不是个人衡量问题，而是一种国际性右翼极端思想的组成部分”。[51]教科书8要求学生去了解并反驳“奥斯维辛谎言”。[52]与之相应，大部分教科书都把“犹太人”列于一连串纳粹受害者群体的首位[53]，唯有教科书6才把“政治反对派”放在纳粹迫害的首要对象。[54]由此，犹太大屠杀受害者被塑造为德国历史教育不可回避的道歉对象。

第三种策略是通过与历史上的一系列帝国主义行径保持距离，来强化“欧洲中的德国”这一新身份定位。德国曾是两次世界大战的主要参战国，建立“德意志帝国”的梦想让众多国家深受其害。“帝国”观念在德国社会曾流行一时。[55]20世纪90年代末以来，“欧洲中的德国”逐渐成为新德国的身份认同。[56]

9本教科书也体现了这种转向,具体表现为以下两方面。

其一,所有教科书都旗帜鲜明地批判包括德国在内的欧洲国家的殖民历史。教科书3着重讨论了欧洲列强在世界各地的“竞争”,并指出种族主义理论在帝国主义政治中的角色。它还要求学生描述欧洲人与非洲人在文化观和统治方式上的差异,并讨论“这种以迁移文化为目标的想象会产生怎样的问题?”[57]教科书5点出了最早和最大的帝国主义国家是英国,并提供了1905年、1927年和1974年三本百科全书中的“帝国主义”条目,要求学生结合时代观念的变化来评价这一概念的变迁。[58]教科书7认为帝国主义是欧洲社会达尔文主义、民族主义和种族主义三大思潮影响下的产物。[59]教科书9在正文中更为直截了当地批评欧洲人当年把一些非洲地区错误地称作“无主之地”。[60]不仅如此,它还批评了德国殖民者对赫雷洛人(Herero)起义的野蛮镇压,如教科书5提供了2004年外交部针对赫雷洛人的索赔要求所做出的积极回应,要求学生批判性地看待1904年总参谋部的报告;[61]教科书7提供2004年联邦发展部长在纪念赫雷洛人起义100周年仪式上的发言,要求学生说明起义缘由。[62]此外,教科书3[63]和教科书7[64]也为德国殖民者在镇压中国义和团运动中的行为表示了歉意。教科书5提供了德国当代有关殖民者雕像保留与否的争论材料,以此表明,殖民历史仍不断影响着当代德国人的生活。[65]教科书7要求学生思考一首殖民时代的儿歌所产生的负面作用。[66]

其二,教科书还把德国殖民扩张的欲望与其在第一次世界大战中的责任结合起来。所有教科书都把威廉二世的“世界政策”视作德国陷入帝国主义列强争夺殖民地之冲突的主要根源。教科书3要求学生讨论“为什么当时大部分德国人支持威廉二世的政策”。[67]教科书9通过左翼议员威廉·李卜克内西(Wilhelm Liebknecht)的国会发言,揭露俾斯麦政府已经开启了军国主义之路。[68]当然,这些材料并没有把一战前复杂的国际关系说清楚。事实上,根据21世纪以来德国学界的相关研究,“德国完全责任说”已被破除,“大国分摊责任说”逐渐形成了共识。[69]

第四种策略是通过把社会主义实践污名化,来维护当代意识形态之争中的“敌我边界”。尽管德国历史教育学一直强调“多视角性”,但在书写20世纪上半叶的苏联社会主义实践活动时,却总是呈现比较单一的画面。

所有教科书都使用所谓“极权主义”理论,把苏联社会主义、意大利法西斯主义和德国纳粹主义归入一类标签。教科书4把这种理论称作历史研究的“普遍做法”。[70]教科书5要求学生用“批判性的态度”来评价列宁的人权观。[71]教科书6要求学生罗列斯大林统治期间的受害者。[72]教科书9要求学生参考一些流亡作家的文章,来讨论“斯大林统治有什么负面作用”。[73]至于这三种体制之间的差异性,以及资本主义社会产生法西斯主义的历史根源,都被编写者视而不见。

它对十月革命后布尔什维克早期实践的呈现极为片面。在有关内战起源的描述中,教科书4把所有责任都归于苏维埃政权的问题,而不提协约国军队当时对俄国的包围态势。[74]教科书5在正文中仔细描述了“血腥内战”,却没有交代这场内战所造成的后果与战时共产主义政策之间的关联性。[75]教科书8把工业化过程称作“不惜一切代价”的行动。[76]在这里,德国历史教育学一直宣扬的“多视角性”与“理解性”原则完全消失了。

在走向二战的一系列原因描述中,这些教科书并不严厉批判臭名昭著的“绥靖政策”,却都把矛头指向《苏德互不侵犯条约》。教科书6说“绥靖政策至今仍有争议”,并请学生讨论“绥靖政策是否有意义”。[77]教科书9要求学生“批判希特勒—斯大林密约”。[78]显然,教科书的编写者希望用这些负面形象来为当下的德俄关系或欧俄关系的走势提供一种历史论证。

总体而言,各本教科书通过挑选特定史实、安排叙事框架、给出因果解释、提供相应图表、设计倾向明显的问题等手段,在政治观上凸显当代资本主义体制的“完善性”,在罪责观上塑造当代德意志人面对反犹主义言行时的价值立场,在帝国观上与过去殖民行为做彻底切割,在意识形态领域维护当下两种制度竞争的“敌我边界”。这些安排有些是显性的,有些则通过比较等方式蕴藏在上下文的逻辑之中。

三、德国历史教育的政治功能和局限

巴伐利亚州文理中学的历史教科书是德国历史

教育的一个缩影。它书写了德国史学界的相关研究共识，更体现了历史教育在形塑公民政治认同方面的功能定位。著名的德国史学理论家吕森(Jörn Rüsen)在谈到“历史教育学”(Geschichsdidaktik)时便指出，这门学科之所以具有决定性意义，是因为它“负责制定并证明判断正确和错误使用历史知识的标准”。这些历史知识及其相关的话语形式对“历史认同的形成具有作用”。它们作为一种“历史记忆”，植根于“当下的导向需求”，“接近于社会生活的文化实践”。[79]

从1949年起，联邦德国的政治体制就必须一方面告别自己的“失败历史”，其中包括德意志帝国形态的君主立宪制、总统—国会二元形态的魏玛民主制、元首独裁形态的纳粹专制；另一方面又不得不遵循以美国为首的“西方改造者”的价值标准，与东德、苏联，以及整个“社会主义阵营”的现代化道路保持对峙。如此观念在两德统一后被继承下来，成为中学历史课程标准以及教科书编写的“红线”。一位历史教育学家如此写道：“在狭义上，克服历史意味着通过历史学家、作家和政治家彻底重新评价最近这段历史……摧毁至今为止历史图景的合法线索、揭示此前制度的黑暗面与罪行。”[80]

如前所述，在巴伐利亚州文理中学的历史课程标准里，培育青少年的政治意识与政治能力的观念贯穿其中。基本的历史知识、必备的历史研究方法乃至受到强化的历史意识，都旨在养成所谓“可靠的政治教育”。尽管“理解文化多样性”“形成包容的价值体系”“进行批判性的反思”等这些能力表述显得与意识形态保持了一定距离，但在内核阐释里，课程标准依然直截了当地点出了“认识我们基督教—西方文明的起源”“认同联邦德国的自由民主体制”等政治教育目标。不仅如此，在课程模块设计中，就德国现代史而言，8–9年级的学习关键离不开资本主义自由民主体制的历史基础和实践教训，11–12年级干脆就把“民主和独裁——20世纪德国历史问题”作为独立学习单元来处理。

根据历史课程标准编撰的中学历史教科书，以更为灵活多样的方式来落实历史教育的政治功能。总体而言，所有教科书都呈现“轻叙述、重方法”的书写特征。以上文分析的9本教科书为例，它们的正文部分篇幅很少，一般只占30%—40%，而相应的阅读材料、讨论园地、关键词释义、学习任务等板块往往占60%—70%。在正常叙事结构外，还存在着各种方法论训练单元，如教科书1对选举宣传画的解释、作为文本材料和声音材料的政治演讲，教科书2对政治宣传画的分析，教科书3对历史油画的解释、利用软件来学习历史等。这一点似乎表明，历史教科书只是一种引导学生进行思考的文本，学生并不能从中获得既定结论。但其实不然。

在教科书架构、标题设计、正文表述与概念选择等方面，这些教科书都有目的地服务于德国历史教育的政治功能。如教科书1–2使用了“民主与独裁”这样的标题，其中教科书1共使用了11次“第一个德意志民主体制”这样的表述，来强调“魏玛属于‘老’联邦共和国的前史，而后者是民主意义上的第二次学习时期”。[81]教科书3–9在小标题中不断地使用“专制国家”“年轻民主”“极权统治”“独裁建立”这样的对比概念来强化学生们的政治意识。特别是教科书4还对“极权性统治体制”这样的关键概念进行释义。[82]在正文表述中，这些教科书或借助明确的观点表达，或透过隐晦的叙事结构，对1871–1945年的德国历史进行了极具政治内涵的描述。概括说来，这一段德国历史被置于“民主与独裁”这种非此即彼的政治模式之下。一系列政治体制问题得到了细致剖析，其中包括大众政治的混乱、民主教育的不足、种族观念的盛行、殖民行动的升级，直至纳粹德国走向二战的悲剧。与之相伴的叙事路径还包括对苏联社会主义早期实践的污名化处理。这两种“过去”的对立面，便是联邦德国的“美好当下”。当然，不时出现的反犹主义行为仍是值得警惕的。

尽管如此，历史教科书在塑造学生政治意识中的实际效果表明编写者的目标远未达成。早在2002年，博里斯便已发现，“对于大多数学习者而言，教科书并没有真正得到理解”。教科书“讲述”的历史未能帮助学生建立起必要的生活联系。[83]为此，在随后十年里，以能力为导向的历史教科书编写改革着力于通过正文、插图、阅读材料、设问等板块融合性设计，期待提升学生阅读的获得感，夯实历史意识，塑造正确的价值观。然而在2018年的实证调查中，德国历史教育学家沮丧地发现，1066名受访者在回应

历史教科书在其价值观形成中的作用这一问题时，绝大部分人给出的答案都是否定的。持肯定答案的比例在各年级分布的情况是：5–6年级为9.42%，7–8年级为11.59%，9年级上升到26.98%，10–11/12年级又下降到16.13%。这似乎表明，历史学习得越多，历史教科书在其价值观形成中的作用变得越低。不仅如此，当研究者聚焦于纳粹历史，询问受访者如何评价历史教科书在其反思“难堪过去”中所扮演的角色时，给予正面回应的人只占1/4。[84]

造成这一现象的首要原因是时代变迁。在一个历史知识生产与传播变得越来越便捷的时代，历史教科书已不再是青少年接受历史教育的主要渠道。一方面，电影电视、互联网、公共历史杂志、历史游戏、各种历史记忆场所都不断地影响着青少年的历史认知。对于很多青少年而言，历史教科书上的历史信息或是陈旧的，或是被解构的，甚至因书写方式而变得无聊。另一方面，历史教师的主观意愿直接决定着教科书的使用频率。一般而言，老师喜欢提供多种类型的历史资料，教科书只是其中之一。正因如此，历史教科书的政治功能并不如想象的那么有效。

更为重要的原因则是德国历史教育在设定其政治功能时存在着两对无法自洽的矛盾。

第一对矛盾是追求文化多样性与期待单一身份认同的矛盾。在课程标准里，“尊重多元文化”与“坚持基督教—西方文化价值观”赫然并立，似乎两者是并行不悖的。尽管当代德国的历史教科书包含着某些世界史内容，但其本质依然是典型的民族叙事模式，并未充分展现德意志地区及欧洲之外的文化的共时性演进，以至于青少年很难通过阅读来培育多元意识。[85]在这些教科书里，我们很难找到如中国、印度等发展中国家较为系统性的描述或相关文献，编写者们也没有意识到让学生去思考现代性成长的多种可能。[86]

不仅如此，出于维护“敌我边界”考虑而呈现的20世纪上半叶社会主义运动之历史，意识形态烙印明显，并不足以让学生们去理解20世纪政治文化多样性的现实进程。在当代德国，有关苏俄历史的叙事是同1949年后民主德国的历史纠缠在一起的，它成为历史教育必须“克服”的一段过去。德国历史教育学家曾明确表示，有关社会主义历史的书写和教学不能仅仅从“胜利者”的视角出发，还应该上升到价值观层面。[87]正因如此，大多数教科书不仅不会提到社会主义实践的正面意义，甚至也不愿意提及德国共产党员在抵抗纳粹运动中的贡献。唯有教科书4提到了德国共产党员也是纳粹集中营的受害者。[88]

再者，作为德国历史不断反省对象的“犹太大屠杀”，也日益面临其他受害者叙事的“竞争”，如吉普赛人的遭遇。据估算，二战中，德国屠杀的吉普赛人总数超过50万。在这方面，唯有教科书9专门用一节来介绍吉普赛人在纳粹时期的悲惨命运。[89]这显然不能让今天的吉普赛人感到满意。更为糟糕的是，伴随中亚穆斯林移民的不断增多，把欧洲文化仅仅界定为所谓“基督教—西方文化价值观”的做法在实践中遭遇了巨大困难。据统计，截至2015年年底，德国有440万到470万穆斯林人口，占总人口的5.4%—5.7%。这些德国新公民不仅面临着政治、经济和社会等方面的融入困境，在文化领域同样存在着巨大的身份认同障碍。[90]他们在现行教科书里找不到自己的历史，也很难理解德国人对于“犹太大屠杀”的认罪意识。

第二对矛盾是强调批判意识与维护资本主义民主价值观的矛盾。德国历史教育学把批判意识视作青少年的基本历史能力。在叙述1871–1945年的德意志历史时，各类教科书都把极端民族主义和殖民主义作为主要的批判对象。在它们看来，这两种观念与做法忽视非西方国家的文化传统与政治经济基础，用一种等级式的“文明观”[91]来强制性推动西方现代性的复制。与此同时，这些历史教科书依然有意识地引导学生们思考西方制度的“优越性”，例如教科书9在谈到德国军队镇压赫雷洛人起义时写道，“人们当时认为，移民者面对本土民族在实施暴力时也应该拥有保卫自身需求之权利”，[92]甚至在分析魏玛共和国末年混乱的街头政治时，没有一本教科书认真思考或组织同学们去思考如下问题：如果民主制度赋予任何一个个体和组织以行动自由权，那么这种街头政治何以成为通往纳粹独裁之路？

事实上，在德国历史教育里，资本主义民主价值

观是不能被批判的。在当代德国学者看来，一方面，德国历史上的“歧路”正是这种价值观未能发挥作用的结果[93]；另一方面，联邦德国对于西欧北美政治文化的“毫无保留的开放”同样是1949年后历史发展的“成就”。[94]由此，青少年不仅不能批判资本主义民主价值观，而且还要“学习对欧洲产生烙印进而影响欧洲之外地区的观念和构想”。[95]

简言之，努力实现“统一”的过去与不断发生“分化”的当下之间、文化多样性的教育理念与政治身份固定化的教育目标之间、政治符号的鲜明化与历史事实的晦暗性之间存在着一系列难以调和的矛盾，以至于青少年无法完全理解并接受历史教科书乃至历史教育所设定的价值观。

结语

在德意志文化里，历史学拥有着指导人们生活实践、特别是政治行动的意义。在古罗马哲人西塞罗(Cicero)的名言“历史是生活的导师”(historia magistra vitae)影响下，德意志地区的数代历史学家都竭力把“历史”作为“范例”来引导同时代人的言行举止。宗教改革时，梅兰希顿把圣经历史与异教历史结合起来，以此来显示预定安排。一位但泽编年史学家兰格尼希(Lengnich)向读者指出，历史知识展示了“所有在同样条件下可以被一再利用的东西”。[96]到启蒙时代，哥廷根学派的施勒策尔(August Ludwig von Schlözer)试图收集更多国家的历史来为儿童讲述人类文明的发展史，以便推动普遍性的文明教化。[97]在“历史主义”兴起后，如伊格尔斯(Georg G. Iggers)所言，德国的历史研究“从一开始就渗透着各种政治理念”[98]。兰克认为，“历史不仅仅提供给我们关于以往时代的丰富知识，而且还有助于当今各个国家的改革”。他推崇君主制，宣扬普鲁士历史，被人称作“俾斯麦的修路人”。[99]德罗伊森(Johann Gustav Droysen)坦诚：“客观的无所偏党……是不合人性的；人性实在是有所偏党。”[100]“普鲁士学派”的一批历史学家致力于书写民族历史，把自己视作“本民族的教育者”。[101]直至梅尼克(Friedrich Meinecke)在最后一篇论文中依然认为可以在“权力”与“文化”之间找到一条折中道路，让德意志史学拥有“新的、更为意义深远的方向”。[102]二战后的德国史学界虽然转变了政治立场，但始终承认历史学的政治功能。在吕森的“学科矩阵”(Disziplinäre Matrix)里，历史学拥有着政治、认知和审美三种功能，其中政治功能是同“集体记忆的政治策略”相关。[103]

历史学的自我认知决定着历史教育学的学科定位。历史学的政治功能在历史教育学中表现为“认同意识”和“政治意识”的培育。著名历史教育学家潘德尔(Hans-Jürgen Pandel)指出，从20世纪70年代起，“历史意识”从规范性概念转变为分析性概念，因而需要人们通过有计划的历史教育方案来实现培育学生的目标。他提到了七种意识，即时间、真实性、变化、认同、政治、经济社会和道德。它们彼此联系，共同组成了作为“集体单数名词”的“历史意识”。其中，“认同意识”指的是“个人和集体在时代变迁中自我理解为能够持久存在的整体之能力”。这种“认同”不是稳定的，而是“能够且必须在时代中自我转型，又在特定时期内保持不变”。“政治意识”是认识到“社会关系充斥着权力”的意识。权力分配的“不对称性”带来了历史各阶段有关权力的论证和政治化进程，如各种意识形态的创制等。[104]这两种意识与上文提及的“集体记忆的政治策略”密切相关，通过课程标准、教科书、课堂教学、考试等狭义的历史教育手段，或借助博物馆、纪念馆、纪念日、电影电视、游戏乃至象征符号等广义的历史教育平台，成为影响个人政治判断力与行动力的智识要素。

历史教科书仅是历史教育的一种媒介，无法单独实现塑造公民政治认同的重大使命。但它作为公民教育的普遍形式，在提升青少年的“政治意识”和“认同意识”方面依然具有一定影响力。巴伐利亚州文理中学的历史教科书借助四大叙事策略呈现德国现代史的例证，很好展现了德国历史教育的政治导向，即维护资本主义政治体制的合法性，达成欧洲基督教文化的身份建构。不过，从实践情况来看，在一个日益全球化的世界里，这种历史教育理念及相关策略有可能正在为青年一代尊重他者文化、认识多样世界制造着障碍。

注释：

①斯特凡·贝格尔主编，孟钟捷译：《书写民族：一种全球视角》，浙江大学出版社2019年版；Stefan Berger and Chris Lorenz(eds), Nationalizing the Past: Historians as Nation Builders

in Modern Europe, Palgrave Macmillan, 2010。

② M. Baildon and S. Afandi, "History Education Research and Practice: An International Perspective," in S. A. Metzger and L. M. Harris, eds., The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning, John Wiley and Sons, 2018, pp. 37–60.

③Wolfgang Jacobmeyer, Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte, Band 1, Lit Verlag, 2011, S. 4–5.

④迈克尔·W.阿普尔等编,侯定凯译:《教科书政治学》,华东师范大学出版社2005年版,第2页。

⑤Werner Wiater,"Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung," in Werner Wiater, Hrsg., Schulbuchforschung in Europa–Bestandsaufnahme und Zukunftsperpektive, Klinkhardt, 2003, S. 11–22.

⑥Werner Wiater,"Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung," in Werner Wiater, Hrsg., Schulbuchforschung in Europa–Bestandsaufnahme und Zukunftsperpektive, S. 12.

⑦Saskia Handro, Bernd Schönemann, Hrsg., Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, Lit Verlag, 2006.

⑧访谈的理论及其结果,可参见:Bodo von Borries,"Das Geschichts–Schulbuch in Schüler–und Lehrersicht. Einige empirische Befunde," Internationale Schulbuchforschung, Vol. 17, 1995, S. 45–60; Bodo von Borries, Schulbuchverständnis, Richtlinienbenutzung und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ–quantitative Schüler–und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen, 2002, ars una, 2005。除此之外,博里斯还对历史教育学的理论性问题做出过一系列讨论,如Bodo von Borries, Historisch denken lernen–Welterschließung staat Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe, Budrich, 2008。关于教科书中的二战历史叙事,可参见他的一篇已被译成中文的经典文章:博多·冯·博里斯著,邓白桦、孟钟捷译:《1949年以来在两个德国教科书中记录的毁灭性战争与犹太大屠杀》,陈恒、耿相新主编:《新史学》第5辑"后现代:历史、政治和伦理",大象出版社2006年版,第305–328页。

⑨Christoph Bramann, Christoph Kühberger, Roland Bernhard, Hrsg., Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, Wochenschau Verlag, 2018.

⑩Wolfgang Bilewicz, Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen. Ein historisch–pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich, Tectum Verlag, 2016.

⑪Roland Bernhard, Susanne Grindel, Felix Hinz, U. S. W., Hrsg., Mythen in deutschsprachigen Geschichtsschulbüchern, Vom Marathon bis zum Élysée–Vertrag, V& R unipress, 2017.

⑫孟钟捷:《如何培育健康的历史意识——试论德国历史教科书中的二战历史叙述》,《世界历史》2013年第3期,第55–66、150页;孙文沛、阮一帆:《联邦德国历史教科书中"二战历史"叙述的变革》,《德国研究》2015年第3期,第95–105、128页;岳伟:《联邦德国中小学的纳粹历史教育研究》,《廊坊师范学院学报》(社科版)2015年第2期,第63–68页;孟钟捷:《欧洲意识的培育:德国历史教科书中的欧洲一体化叙述》,《历史教学问题》2011年第6期,第114–118页;陈富:《德国中学历史教学中的欧盟身份认同教育——以巴登符腾堡州为例》,《德国研究》2019年第1期,第125–138、190–191页;孟钟捷:《新世纪以来德国中学历史教科书中的当代中国形象》,《南国学术》2015年第3期,第152–163页;沈辰成、孟钟捷:《德国中学历史教科书中的中国抗日战争》,《首都师范大学学报》(社会科学版)2020年第2期,第17–25页。

⑬Ulrich Baumgärtner, Wegweiser Geschichtsdidaktik. Historisches Lernen in der Schule, Ferdinand Schöningh, 2019, S. 98.

⑭参见Bernd Schönemann,"Lehrpläne, Richtlinien, Bildungsstandards," in Hilke Günther–Arndt, Meik Zülsdorf, Hrsg., Geschichts–Didaktik, Cornelsen, 2019, S. 50–66。

⑮访谈前德国历史教育学会主席、现任国际历史教育学会主席苏珊·波普(Susanne Popp)教授,2019年7月15日。

⑯需要说明的是,巴伐利亚州文理中学的最新课程标准于2022年颁布,但目前还没有出现根据新标准编写的历史教科书。因此,本文依然以2022年前适用的版本为研究对象。

⑰巴伐利亚州文理中学历史课程标准,刊登于慕尼黑学校质量与教育研究州立研究所(Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München)网站:https://www.lehrplanplus.bayern.de / schulart / gymnasium / inhalt / fachlehrplaene? w_schulart=gymnasium&wt_1=schulart&w_fach=geschichte&wt_2=fach,2024年1月27日。

⑱Wolfgang Bilewicz, Der Holocaust in Schulbüchern und Lehrplänen. Ein historisch–pädagogischer Vergleich zwischen Bayern und Österreich, S. 13.

⑲这是笔者于2013年访问德国格奥尔格—埃卡特国际教科书研究所时的统计。

⑳这9本教科书分别是:教科书1, Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009; 教科书2, Geschichte und Geschehen, Bayern, No. 11, Ernst Klett, 2009;教科书3, Forum Geschichte, Bayern, No. 3, Cornelsen, 2006;教科书4, Forum Geschichte, No. 4, Cornelsen, 2007;教科书5, Horizonte, Bayern, No. 8, Westermann, 2006;教科书6, Horizonte, Bayern, No. 9, Westermann, 2007;教科书7, Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 8, Oldenbourg, 2006;教科书8, Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 9, Oldenbourg, 2007;教科书9, Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010。

㉑ Forum Geschichte, Bayern, No. 3, Cornelsen, 2006, S. 116–117.

㉒Horizonte, Bayern, No. 8, Westermann, 2006, S. 138, 133, 149.

㉓Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 8, Oldenbourg, 2006, S. 99.

㉔Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 51.

㉕ Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 209.

㉖Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 111.

㉗Horizonte, Bayern, No. 8, Westermann, 2006, S. 31, 211.

㉘Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 121.

㉙ Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009, S. 147, 173.

㉚ Geschichte und Geschehen, Bayern, No. 11, Ernst Klett, 2009, S. 156, 175.

㉛Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 35, 60.

㉜Horizonte, Bayern, No. 9, Westermann, 2007, S. 45.

㉝Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 9, Oldenbourg, 2007, S. 25, 43.

㉞Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 151.

㉟ Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009, S. 188, 227.

㊱ Geschichte und Geschehen, Bayern, No. 11, Ernst Klett, 2009, S. 208–209.

㊲ Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009, S. 164.

㊳Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 47.

㊴Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 9, Oldenbourg, 2007, S. 41.

㊵ Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009, S. 197.

㊶ Geschichte und Geschehen, Bayern, No. 11, Ernst Klett, 2009, S. 199.

㊷“戈德哈根之争”: Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009, S. 177, 226; Geschichte und Geschehen, Bayern, No. 11, Ernst Klett, 2009, S. 233。“武装部队罪行展览之争”: Geschichte und Geschehen, Bayern, No. 11, Ernst Klett, 2009, S. 224–225; Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 73; Horizonte, Bayern, No. 9, Westermann, 2007, S. 96。“纪念碑之争”: Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009, S. 222; Geschichte und Geschehen, Bayern, No. 11, Ernst Klett, 2009, S. 232; Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 89; Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 189。

㊸ Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009, S. 211.

㊹关于这两场争议,可参见孟钟捷:《统一后德国的身份认同与大屠杀历史争议——1996年的“戈德哈根之争”》,《世界历史》2015年第1期,第55–68、159页;孟钟捷:《公共历史教育和德国的战争罪责观——以1990年代末“武装部队罪行展览之争”为中心的考察》,《历史教学问题》2015年第2期,第71–74页。

㊺ Geschichte und Geschehen, Bayern, No. 11, Ernst Klett, 2009, S. 187, 225.

㊻ Forum Geschichte, Bayern, No. 3, Cornelsen, 2006, S. 141.

㊼Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 95.

㊽Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 189.

㊾ Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009, S. 208, 222.

㊿Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 89.

(51)Horizonte, Bayern, No. 9, Westermann, 2007, S. 102–105.

(52) Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 9, Oldenbourg, 2007, S. 57.

(53) Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009, S. 216; Geschichte und Geschehen, Bayern, No. 11, Ernst Klett, 2009, S. 202; Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 42.

(54)Horizonte, Bayern, No. 9, Westermann, 2007, S. 61.

(55)参见孟钟捷:《什么是“Reich”?——从魏玛初期的国名之争看德国人的帝国观》,《历史教学问题》2017年第1期,第24–29、137页。

(56)参见连玉如:《新世界政治与德国外交政策——“新德国问题”探索》,北京大学出版社2003年版。相关争议的最新讨论,可参见倪晓姗、郑春荣:《德国安全政策话语的变迁——基于德国联邦议院海外派兵的分析》,《德国研究》2018年第2期,第4–22、123页。

(57) Forum Geschichte, Bayern, No. 3, Cornelsen, 2006, S. 151.

(58)Horizonte, Bayern, No. 8, Westermann, 2006, S. 169.

(59)Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 8, Oldenbourg, 2006, S. 118.

(60)Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 60, 62–63.

(61)Horizonte, Bayern, No. 8, Westermann, 2006, S. 177.

(62) Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 8, Oldenbourg, 2006, S. 127.

⑹Forum Geschichte, Bayern, No. 3, Cornelsen, 2006, S. 60.

⑹Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 8, Oldenbourg, 2006, S. 139.

⑹Horizonte, Bayern, No. 8, Westermann, 2006, S. 178-179.

⑹Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 8, Oldenbourg, 2006, S. 123.

⑹Forum Geschichte, Bayern, No. 3, Cornelsen, 2006, S. 157.

⑹Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 65.

⑹参见徐健:《21世纪德国学界关于第一次世界大战责任和起源问题的讨论》,《世界历史》2015年第6期,第114-122页。

⑺Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 12.

⑺Horizonte, Bayern, No. 8, Westermann, 2006, S. 199.

⑺Horizonte, Bayern, No. 9, Westermann, 2007, S. 35.

⑺Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 131.

⑺Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 14.

⑺Horizonte, Bayern, No. 8, Westermann, 2006, S. 197.

⑺Mosaik. Der Geschichte auf der Spur, No. 9, Oldenbourg, 2007, S. 15.

⑺Horizonte, Bayern, No. 9, Westermann, 2007, S. 77.

⑺Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 159-160.

⑺Jörn Rüsen, "Therorie der Geschichte," in Richard van Dülmen, Hrsg., Das Fischer Lexikon Geschichte, Fischer Taschenbuch Verlag, 2003, S. 19-20.

⑻Lutz-Dieter Behrendt,"Mittel und Methoden der Vergangenheitsbewältigung," in Isabelle de Keghel, Robert Maier. Hrsg. Auf den Kehrichthaufen der Geschichte? Der Umgang mit der sozialistischen Vergangenheit, Verlag Hahnsche Buchhandlung, 1999, S. 28.

⑻Forum Geschichte, Bayern, No. 11, Cornelsen, 2009, S. 139.

⑻Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 12.

⑻Bodo von Borries,"Schulbuch-Gestaltung und Schulbuch-Benutzung im Fach Geschichte. Zwischen empirischen Befunden und normativen überlegungen," in Saskia Handro, Bernd Schönemann, Hrsg., Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung, S. 43.

⑻Christoph Bramann, Christoph Kühberger, Roland Bernhard (Hg.), Historisch Denken lernen mit Schulbüchern, S. 28-29.

⑻关于这一点,一些德国学者早已提出过批评。参见苏珊·波普著,孟钟捷译:《世界史观融入民族课程中:这是把全球导向的历史意识在德国课堂培育起来的可行方式吗?》,《历史教学问题》2014年第1期,第129-133页。

⑻可参见孟钟捷:《新世纪以来德国中学历史教科书中的当代中国形象》,第152-163页。

⑻Heike Christina Mätzing,"Die sozialistische Vergangenheit in deutschen Schulbüchern-zum Umgang mit einem schwierigen Thema," in Isabelle de Keghel, Robert Maier. Hrsg. Auf den Kehrichthaufen der Geschichte? Der Umgang mit der sozialistischen Vergangenheit, S. 35-36.

⑻Forum Geschichte, Bayern, No. 4, Cornelsen, 2007, S. 42.

⑻Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 168-169.

⑼陈壮鹰、马绎:《当代德国穆斯林移民融入方式和状况考察》,《国际观察》2018年第3期,第97-113页。

⑼参见刘文明:《19世纪欧洲"文明"话语与晚清"文明"观的嬗变》,《首都师范大学学报》(社会科学版)2011年第6期,第16-25页。

⑼Zeitreise, Bayern, No. 4, Klett, 2010, S. 66.

⑼Ralf Dahrendorf, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, Piper, 1966, S. 22.

⑼Jügen Habermas, "Eine Art Schadensabwicklung," Die Zeit, 1986-7-11.

⑼关于巴伐利亚州文理中学课程标准,可参见网站:http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26390,2024年1月27日。

⑼Reinhart Koselleck, Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten, Suhrkamp, 1979, S. 42-43.

⑼August Ludwig von Schlözer, Vorbreitung zur Weltgeschichte für Kinder, Ein Buch für Kinderlehrer, Vandenhoeck & Ruprecht, 2010, S. 74.

⑼格奥尔格·G.伊格尔斯著,彭刚、顾杭译:《德国的历史观:从赫尔德到当代历史思想的民族传统》,译林出版社2006年版,第4页。

⑼易兰:《兰克史学研究》,复旦大学出版社2006年版,第229、271页。

⑽德罗伊森著,胡昌智译,《历史知识理论》,北京大学出版社2006年版,第96页。

⑽斯特凡·贝格尔主编,孟钟捷译:《书写民族:一种全球视角》,第62页。

⑽李哲罕:《走出"非政治的"文化——对近现代德国政治思想的一种政治哲学考察》,社会科学文献出版社2016年版,第80-81页。

⑽斯特凡·约尔丹主编,孟钟捷译:《历史科学基本概念辞典》,北京大学出版社2012年版,第42-43页。

⑽Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis, Wochenschau-Verlag, 2013, S. 143-146.