



高中历史概念教学的行与思

○ 毛铭丰 蔡向平

《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称“课程标准”)在前言中指出,“重视以学科大概念为核心,使课程内容结构化,以主题为引领,使课程内容情境化,促进学科核心素养的落实”。什么是学科大概念,如何认定和分级?怎样的主题引领,使课程内容情境化和结构化?怎样培育和落实学科核心素养?随着新课标和新教材的逐步推广使用,这些问题的理论探讨和实际解决将成为高中各科教师亟须解决的重要课题。

笔者“根据抽象程度及其在历史学科中所起作用的不同,将历史教学中的概念分为一般概念、核心概念、思维概念三个层次”^[1],依照“必备知识、关键能力、学科素养、核心价值”的考查路径,依托《中外历史纲要(上)》第一单元的内容,展开教学实践,探讨各层次概念的内涵及其教学价值。

一、筑基: 辨释关键概念, 勘破问题情境

课程标准强调“以新情境下的问题解决为重心,学生能否应对和解决陌生的、复杂的、开放性的真实问题情境,是检验其核心素养水平的重要方面”,并将问题情境分为学习、学术、生活、社会等类型。学生在日常学习中,涉及这种一般概念的机会非常多,教师应考虑到课时少、任务重的教情和高一新生的学情,遇到“过于重大的学术难题、过于晦涩的理论概念、过于纷乱的历史现象、专业性过强的内容”^[2],此类概念可以淡化或简化处理。但是,这类单义概念中的关键或重大概念仍有其重要的学习价值,通过对其进行定义或分析阐释,可以加深学生对基本史实的了解,

帮助学生透过现象看本质,并习得解读概念和解决问题的方法,实现知识迁移,“授之以鱼不如授之以渔”。

1. 时空相对, 动态考量学术情境。要结合关键概念产生的相关语境分析其延续与变迁、源流和演化。例如,教科书中常见的重要概念“封建”,在不同的语境中有不同的含义:在生活情境当中,口头上的封建指个人或群体思想保守落后。在学习情境中,第1课“商和西周”一目下“封建亲戚,以藩屏周”中的“封建”是指国家结构,原初特指西周时期以宗法制为基础的分封制;而在学术层面,对“封建”的理解有三重:其狭义概念是指西欧中世纪时(特指法兰克王国)的封臣制和封土制,源于16世纪法学家的研究;广义概念泛指整个西欧中世纪社会,“是以封臣制关系纽带为主线的人身依附关系为标志的一种社会类型、社会结构、社会组织”^[3],从封邦建国的政治制度扩大到社会经济、阶级关系、国家形态、文化意识等社会各方面,源自18世纪启蒙思想家的思考;马克思主义的封建主义则是马克思“理解为一种所有制形式、生产方式和社会形态”,列宁在此基础上“把前资本主义时代东方各国以地租剥削为主要特征的压迫农民的社会制度,都概括为封建制度”^[3],教科书中绝大部分提到的“封建”概念即指马克思主义语境下的“地主所有制基础上的社会形态”。这类动态考量也可应用于本单元内容中的“国人暴动”“共和执政”“党人”等概念。

2. 名实相生, 理性正视生活情境。学生在日常生活中经常会遇到与历史有关的问题,如观看影视剧时,涉及概念“君主专制(皇帝制度)”,应当联系到第2课的法家思想及其实践和第3、4课





中秦皇汉武,光武中兴等政绩表现,引入时人、后人、当代人对君主专制制度的各方观点,展开辨析,终呈理性认识:我们不能以今天的标准苛责古人,应结合当时的历史环境看待历史现象,才能理解教科书中的结论:专制主义中央集权体制的确立是以往历史发展的必然,是当时中国社会发展的客观需要,深刻影响中国历史发展和社会演进。教材中“名实相怨”的类似概念还有:酷吏、宦官、豪强地主等。因此,教师要引导学生学会梳理概念中不同面相及错综源流,辨伪存真,不是盲目褒贬,而是批判扬弃,率真领悟罗曼·罗兰所言“世界上只有一种英雄主义,那就是认清生活的真相之后依然热爱生活”。

3. 纵横相连,整体考察社会情境。“所谓大历史,不能从单独的事件着眼,必须从各种现象的交互作用,观察整体的变化”^[4]。笔者讲授“诸侯纷争与变法运动”一课时,以微观概念“商鞅变法”作为典型剖析,纵向长时段考查中观概念“周秦之变”,横向宽广分析宏观概念“社会转型”,将概念辨析进行层级性的复合呈现:“列国纷争与华夏认同”显现政治时势变局,“经济发展与变法运动”强调经济基础和上层建筑的应势而变,“孔子与老子”“百家争鸣”则是社会变革背景下思想观点的交汇,“政治—经济—文化”之间形成同频共振,有机联动。进而总结:人类历史发展过程包括纵向发展(社会形态更迭)和横向发展(地区交流联系)两个方面,而且两者互为条件,纵向发展水平制约横向发展的范围和规模,横向发展限定纵向发展的深度和进度。此类整体考察的方法也可应用于唐宋变革、晚清民初、新中国成立初期和改革开放等社会转型期的深入分析。

二、进阶:调适核心概念,筹划教学主题

所谓大概念,也译为“核心概念”,是指“能反映学科本质,居于学科中心地位,具有广泛的适用性和解释力的原理、思想和方法”^[5]。历史核心概念教学,就是用少量的核心概念来整合学科

内容中零散概念,组织学科知识,建构概念体系和教学主题,形成深层理解的深度教学。

(一)从小细节到大概念

海量的个案微观研究支持了宏大的历史叙述。我们在日常教学中需要将数量众多、统摄性较低的学科小概念之间建立起实质性联系,聚合成少量的上位概念。

例如,围绕“多元一体格局演进”大概念,可以把散落在教科书章节、条目和文本具体叙述的知识点和基本概念汇聚、归纳。本单元第1课中,“石器时代的古人类和文化遗存”呈现“满天星斗”式的无中心的多元共存局面,随着“万邦林立”的龙山文化落幕,二里头文化崛起,中原文化表现出“月明星稀”式有中心的多元影响,中华文明多元一体格局由此奠基;“商和西周”的遗址和文献验证了文明信史时代,中华文明多元一体格局基本形成。春秋战国时期,中原诸夏和周边四夷频繁往来,少数民族主动学习,产生华夏认同观念,中华民族多元一体雏形显现;及至秦汉稳固腹心,积极拓边,对少数民族地区实施长效治理,显现一体一统化的“皓月凌空”,中华民族多元一体格局确立并巩固。

本单元涉及的考古学、人类学、地理学等诸多学科的术语和概念纷繁复杂,笔者将相关知识点按时空序列和学生的理解水准进行编排,帮助他们掌握聚合大概念的阶段式归纳法:根据恩格斯《家庭、私有制和国家的起源》的经典论断“国家是文明社会的概括”,中国古代进入文明社会前,即原始社会阶段,社群组织活动的等级为原始人群,氏族,部落,部落联盟。进入文明社会后,早期国家分成三个时段,初始期为邦国,是以古城为中心的地方性国家,大体相当于公元前3500年—前2500年间的仰韶晚期与龙山时代;发展期为方国,是主导型大邦国与众邦国的统一体,大致为公元前2500—前2000年;繁盛期为王国,是方国发展到联盟阶段,其产生标志即约公元前2070年,禹建立了我国最早的奴隶制王国夏朝,夏商周时期为王国阶段。而帝国阶段始于公元前221年中华民族第一个统一的封建专制主义中





央集权国家——秦朝建立。由此,“氏族—部落—部落联盟—邦国—方国—王国—帝国”概念链串联,聚合生成全新的核心概念“中国古代政治实体的演进”。

(二)从小微课到大主题

“教师在进行教学设计时,要仔细分析每个学习专题的重点内容、核心概念和关键问题,使学生通过对重点内容、核心概念和关键问题的理解,带动对整个学习专题的探讨和认识”^[6]。笔者引入袁行霈等编撰的《中华文明史》丛书的书名,以历史著作的书名勾画历史的发展风貌和基本线索,提炼成核心概念“文明演进反映社会发展”:人类文明状况,横向看,其内涵包括物质文明、政治文明和精神文明;纵向看,至今经历渔猎采集、农业文明、工业文明、生态文明等发展阶段;人类文明演进推动人类社会从古到今,从低级到高级,从分散到整体的发展。由此,整合出课时—单元—教材三个层级的教学主题。

1. 建构课时框架。本单元第1课时可以确定“中华文明的起源与最初发展”为教学主题,以“中华文明多元一体与人类早期国家治理的探索”作为主线,以“史料实证”为路径,运用唯物史观解析中华文明的缘起、诞生、发展和贡献等问题,阐明中华文明生发多元一体的特点,展现早期国家治理的探索在中华民族发展和人类文明史上的地位(见图1)。

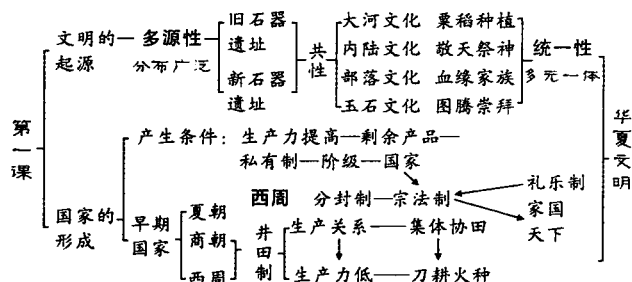


图1

2. 明晰单元界面。本单元的标题是“从中华文明起源到秦汉统一多民族封建国家的建立与巩固”,我们可以提炼出两个核心概念即“文明”与“统一”,聚合成单元主题为“中华文明的起源与形成”,两个次级主题是“夷夏文明的交融”和

“大一统帝国的起源与建立”。

表1 中华文明的起源与形成

第一单元主题 中华文明的起源与形成			
		次级主题	次级主题
纵向 分析 时代 趋势	课时标题	夷夏文明的交融	大一统帝国的起源与建立
	(1) 中华文明的起源与早期国家	华夏文明的起源与整合	大一统思想的起源
	(2) 诸侯纷争与变法运动	华夏文明的扩大与丰富	大一统思想的形成
	(3) 秦统一多民族封建国家的建立	华夏文明的建构与挫折	大一统思想的实践
	(4) 西汉与东汉	华夏文明的整合与扩展	大一统思想的重建
横向 分析 阶段 特征	政治	郡县制取代分封制,官僚政治取代贵族政治,专制皇权政体奠定中国古代政治制度的基础	
	经济	生产力大发展,井田制转化为土地私有制,小农经济成为中国古代经济的基本形态	
	文化	从百家争鸣到儒学独尊,奠定中国传统思想正统和文化基础,时代特色的文艺和科技大发展	

3. 把握教材脉络。将高一二年级两本历史教材各单元主题融会贯通,可以发现《中外历史纲要(上)》的教学主题为“中华命运共同体”的构建,《中外历史纲要(下)》则是介绍“人类命运共同体”的由来,两者聚合即为从中华命运共同体到人类命运共同体。

表2 从中华命运共同体到人类命运共同体

时段/主题	纲要(上)—中国史	纲要(下)—世界史
古代史	统一多民族国家的建立和发展	文明的生发与交流
近代史	民族独立、民主革命	资本主义、社会主义、民族主义的交织
现代史	社会主义现代化国家的建设与发展	从战争与革命到和平与发展
总论	中华命运共同体	人类命运共同体





三、建构：升华思维概念，涵育学科素养

历史学科的核心素养是学生在历史学习过程中逐步形成的具有历史学科特征的思维品质和关键能力，是历史知识、能力和方法、情感态度和价值观等方面的综合表现。其中的思维品质和关键能力指的是思维主体在思维活动中的实际表现，即历史思维能力包括“时序思维、运用证据、历史理解、建立意义的能力”^[7]。因此，学科素养是上位概念，可以理解为形而上的内化于心，历史思维能力是下位概念，具体呈现为形而下的外化于行。

学科核心素养不可能凭空生成，必须深耕教学实践和问题解决才能达成。“唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀”五大素养有机一体，不能抽离割裂，不能机械对应，必须整体化培养。笔者在本单元课堂教学的讲授中，以五位一体的形式渗透核心素养，力求主题分明，又各有侧重。相对来说，第1课内容时空跨度辽远，涉及大量的遗址考古知识，突出时空观念和史料实证素养。第2课主题是社会转型宏大叙事，适合培养唯物史观和历史解释素养，第3、4课内容侧重国家治理和制度建设，强调历史解释和家国情怀素养培养，而唯物史观作为核心理论指导，一直贯穿其间。在具体的课堂探究环节，笔者引用现代学者对于核心概念“中央集权和制度建设”的有关论述，设置开放性问题，展开主题探究，促进学生追溯历史渊源，联结现实状况和未来需要进行思考，在诠释和思辨中达到二元统一。

吴晓波的《历代经济变革得失》提出，中国是世界上唯一保持了两千年中央集权制度的国家，根源在于四大基本制度如四根支柱共同支撑起中央集权的大厦（见图2）。根据材料并结合所学知识。简析图中每项制度是如何加强中央集权的；请再补充一大支柱，各支柱间要有相互联系，论述制度创新对国家盛衰的影响。（要求：观点明确，史实准确，史论结合，论述充分。）

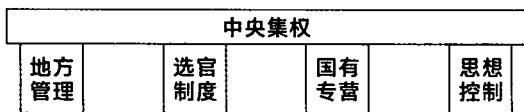


图2

我们要引导学生与文本、自我、历史展开三重对话，形成事实、逻辑、价值三层级的判断，增进学生的历史思维能力，培育学科核心素养。

1. 对话文本，格物致知，铸就历史意识。教师要引导学生运用思维三时态的评价方法，探寻对文本原意的理解路径，先厘清文本细节的内在理路，再从具微史事抽象到宏大主题。以共时态思维回归文本的历史语境，客观认知特定时空背景下的史事流变，感受历史当事者的困惑与信仰，理解当事人的行为与决策，产生同情之理解；以昔时态思维体悟文本作者的心境，能够丰富我们的思想内涵，提高认知能力，从各类观点中取长补短，查漏补缺，训练思维的严谨性；即时态思维理解文本的史学语境，能够以当代科学的唯物史观，钩沉史事，鉴往知今，做出客观理性的历史叙述和解释。对话文本，学生在综合处理证据的过程中，了解史实，运用史观和史法，锤炼史源、共情、史境等史识，增进对历史的理解。

2. 对话自我，内心自省，生成史学逻辑。“历史学是为了人类的自我认识”^[8]。历史教育的目的不仅是帮助学生构建和完善知识结构，更是促动其扫除思维障碍、提升思辨能力，生成史学逻辑。史学逻辑是“人类在梳理历史发展线索、分析历史发展规律时所产生的一种客观理性，是历史发展过程在思维中概括的反映”^[9]。学生头脑风暴一旦形成，就能在学习上不苟同于惯性思维，不拘泥于标准答案，不满足于固有结论，不停留于原存维度，成为客观评判、理性思考的个体；在社会上，能“不惜以今日之我，难昔日之我”，深刻剖析“认识我自己”，成为具有独立人格和自由思想的合格公民；生活中可以深刻洞察世事变幻，行到水穷处，坐看云起时，成就真我风采的强者。

3. 对话时代，知行合一，涵蕴价值情怀。“历史是现在与过去之间永无休止的对话”^[10]。自然时空，岁月无声，复兮旦兮；社会时空，人事代谢，聚兮散兮；历史时空，世说纷纭，是耶非耶。我们生活的世界，纵看是历史，横看是社会，历史学习的意义最终还是要回落到当下和自我，服务于我们的生活和人生。因此，我们要将宏大的国家意志沉潜到寻常人家，要将抽象理论具化到日常教





多元一体:唯物史观视域下的早期中华文明

○ 王晓荣

中华文明的多元一体,是共时的,也是历时的,是辩证统一的。所谓共时,是指中华文明在一定历史时期内包括现今,多元与一体共同存在,多元是一体统领下的多元,一体是多元基础上的一体。所谓历时,是指中华文明在历史上有一个从多元起源到一体发展的过程。中华文明形成后,一体特征成为主流,多元特征居于次要地位。

中华文明多元一体的历时性,主要体现在其起源、形成与早期发展的历史时期。《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》(下文简称“课程标准”)“课程内容”的第一个专题是“早期中华文明”,具体内容为:通过了解石器时代中国境内有代表性的文化遗存,认识它们与中华文明起源以及私有制、阶级和国家产生的关系;通过甲骨文、青铜铭文及其他文献记载,了解私有

制、阶级和早期国家的特征。课程标准将“早期中华文明”分为中华文明起源和中华早期国家前后相继的两个阶段,与标准对应,《中外历史纲要(上)》将第1课标题定为“中华文明的起源与早期国家”。文明的起源是一个缓慢的过程,文明的形成或诞生标志这一过程终成正果。因此,早期中华文明可分为起源、诞生、早期发展三个阶段,历时性的多元一体贯穿其中。

课程标准两次强调“私有制、阶级”,不管是理解中华文明起源还是早期国家特征,“私有制、阶级”都是突破口。私有制、阶级、国家、文明,是唯物史观的重要概念。私有制体现着生产关系的人与物方面,决定生产关系的人与人。阶级体现着生产关系的人与人,决定人与人的政治关系。生产关系的总和是经济基础。国家是上层建筑的核心,上层建筑包括相辅相成的政治上层

学之中,通过历史与现实的关联,让学生个体在探寻史实和意义的过程中感悟社会责任感,提升民族自豪感,在时代的嬗递变迁中建构家国情怀和世界胸怀。

历史概念教学能化繁为简,以简御繁,优化课堂教学结构,帮助学生掌握学科知识,增进思维能力,内化学科素养,恪守核心价值。新教材已启动施行,如从山阴道上行,意象自相映发,使人应接不暇,概念教学不失为一种有益尝试。我们行思行远,弦歌不辍,迤逦向前!

- [1] 唐朋. 历史教学中的“概念”层次划分及其教学价值探析[J]. 中学历史教学参考(上半月·综合), 2020(9).
- [2] 李凯. 新高中历史教学应重视大概念[J]. 历史教学(上半月刊), 2020(2).
- [3] 侯树栋. 论三大封建主义概念[J]. 北京师范大学

学报(社会科学版), 2008(6).

- [4] 张汉林. 历史思维能力体系的建构[M]. 中学历史教学参考(上半月·综合), 2019(5).
- [5] 方美玲. 历史学科大概念的确立及其教育价值[J]. 历史教学(上半月刊), 2020(6).
- [6] 徐蓝. 历史核心素养统领下统编高中历史教科书的编写[J]. 课程. 教材. 教法, 2019, 39(9).
- [7] 张汉林. 从历史思维到历史思维能力[J]. 中学历史教学参考(上半月·综合), 2020(7).
- [8] 柯林武德. 历史的观念[M], 何兆武, 张文杰, 译, 北京: 商务印书馆, 1997.
- [9] 朱可. 顺理方能成章: 高中生史学逻辑的培养策略[J]. 历史教学(上半月刊), 2020(6).
- [10] 卡尔. 历史是什么?[M]. 吴柱存, 译. 北京: 商务印书馆, 1981.

(作者地址/浙江省杭州市临安区天目高级中学, 311300)

