



基于核心概念的选择性必修单元教学探索

——以选择性必修3“商路、贸易与文化交流”为例

○ 周薇 黄思雨

2021年秋季学期开始,统编高中历史选择性必修教科书在安徽省投入使用。选择性必修围绕国家制度与社会治理、经济与社会生活、文化交流与传播三个领域展开,相较于通史体例的必修教科书内容更加丰富,视角更加深入。使用选择性必修教科书备课与上课时,教师常被两大问题困扰:选择性必修教科书内容丰富,但涉及的专业概念多且复杂,对于教师备课而言,难以取舍;对于学生学习而言,容易混淆概念,加重学习负担。在选择性必修教学中,如何对教科书进行合理、有效取舍,又能帮助学生高效理解历史概念,是亟待解决的问题。基于教学实际问题,笔者及所在教研组试图探索出一条可迁移、易实践的 implementation 路径,既帮助一线教师更好地处理选择性必修教科书,又帮助学生更好地认知历史概念,提升关键能力,涵育学科核心素养。

一、基于课程标准理解的路径拟定

《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》进一步精选了学科内容,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。可见学科大概念是理解高中历史课程内容的重要抓手。同时,有学者研究提出“在单元主题教学中,聚焦大概念可以帮助学生将个别的知识、技

能与更大的认知架构相联结,利于学生洞察学科特性,迁移运用所学的知识”^{[1]40}。研读和梳理选择性必修教科书不难发现,单元标题、课程标题、子目标题分别从抽象到具体选取了选择性必修教学中的重要概念。单元标题既能完整呈现单元学习主题,又是教学中的重要概念,可见在选择性必修教科书中应用大概念进行单元教学具有明显优势。

学科大概念的内涵复杂,学者指出:“学科大概念容纳学科核心概念、基本原则、基本理念与学习过程。这里的核心概念是反映学科本质特性的,抽象出来的最上位的深层次的、可迁移的概念。”^{[1]38} 选择性必修中的单元标题属于核心概念的范畴。基于此,笔者将研究对象确定为“核心概念”与“单元教学”。

核心概念是上位的抽象概念,从抽象到具体还可分设出中位概念与下位概念。其中,中位概念是关键概念,是反映历史某一类现象,某一阶段发展的重要抽象概念,将下位概念定位为具体概念,指具体某一历史事件或历史现象的概括或指征。核心概念的直接理解与应用对于学生来说难度较大,若要以核心概念为视角切入单元教学,须得对核心概念进行“核心概念—关键概念—具体概念”的分解。

在当前中学教育形势下,教与学方式发生了

- [1] 汪霞. 公开课的导入更要“接地气”[J]. 中学历史教学参考(下半月·实践), 2016(4):18-19.
- [2] 林绪武. 黄华与司徒雷登南京商谈考析[J]. 历史研究, 2015(2):182.
- [3] 栾景河. 新中国成立前夕苏联对华政策剖析: 以苏联将使馆由南京撤至广州事件为中心

[J]. 当代中国史研究, 2003(2):109.

- [4] 沈志华. 中苏关系史纲[M]. 北京: 新华出版社, 2007:99.
- [5] 李惠军. 灵魂的追问(5): 关于历史教学丰富性、批判性和知本性的思考[J]. 历史教学(上半月刊), 2015(6):12.

(作者地址/安徽省铜陵市第五中学, 244031)





根本性变革,传统以教师为中心的方式已不再适用,基于核心概念的单元教学也必须回归学生本位。黄天庆老师在《议题探讨:融合“大概念”与“大主题”的高中历史教学》中提及:“把历史教学从静态的知识教学转向动态的议题教学,通过‘少而精’的议题探讨,引导学生深度学习,可以切实提升高中历史课堂教学的发展性。”^[2]笔者由此得到灵感,在教学中聚焦下位具体概念形成问题链,引导学生思维逐步深入,再由具体概念回归核心概念的生成。

基于上述分析,笔者拟订出实施路径:第一,细化核心概念,架设单元结构。教师可从选择性必修模块标题、单元标题出发把握核心概念,按照“核心概念—关键概念—具体概念”的路径对核心概念进行细化,使得单元架构更加明晰。第二,聚焦具体概念,设置问题情境。从细化出的具体概念出发,结合史料设置问题情境,组织课堂教学。第三,回归核心概念,升华教学主题。通过问题引导学生由具体回归抽象,形成对历史的正确认知。

为验证此研究路径的合理性,笔者以选择性必修3第四单元“商路、贸易与文化交流”为例进行实操。

二、基于教学实践的路径验证

1. 细化核心概念,架设单元结构

第四单元的标题由“商路”“贸易”“文化交流”三个名词组成,其中“文化交流”一词还是选择性必修3《文化交流与传播》标题中的一部分。结合核心概念的定义能够发现,“商路”“贸易”与“文化交流”都属于最上位的抽象概念。在备课过程中,教师可参考《大辞海·经济卷》等专业资料对“商路”“贸易”与“文化交流”的解释。但其对“商路”“贸易”与“文化交流”的解释过于凝练抽象,若直接灌输,学生可能会发生对概念无法消化与迁移的状况。因此,教师可以以历史学概念解释为统摄,回归课程标准与教科书的要求,对核心概念进行中位与下位的分解。笔者尝试对“商路”“贸易”“文化交流”进行了概念分解,

如图1所示。

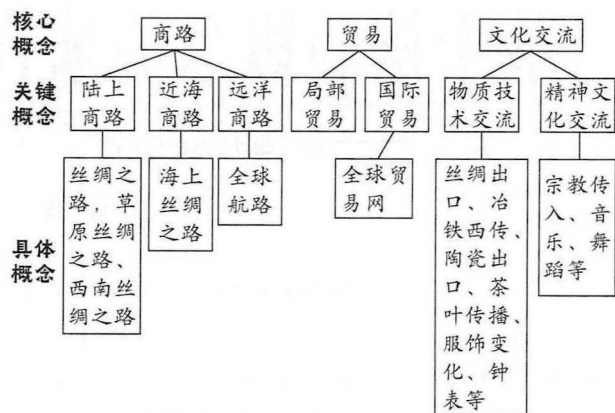


图1 “商路、贸易与文化交流”的概念分解

在历史演进的研究中,历史事物之间往往存在小与大、内与外、此与彼、因与果的关联。通过对具体概念的整理,教师不难发现核心概念之间存在内外与因果的关联。全球商路的扩展推动了全球贸易网络形成,可见商路是贸易的载体。文化交流体现为物质技术交流与精神文化交流,而两者又可具体至各类商品交流,由此可知,商品交换、商路通行和贸易拓展为因,文化交流为果。为更好地展现核心概念之间的逻辑关系,达到课程标准的要求,教师可以从三个层面“点:丝茶服表的时空之旅”“线:商贸线路的全球扩展”“面:跨越古今的文化交流”疏通这种关联:第一目借助丝绸、茶叶、服饰、钟表的商品交换过程展现商品交换与商路拓展的关系;第二目使用商贸线路的通行区域展现商路通行与贸易拓展的关系;第三目用丝绸、茶叶、服饰、钟表等商品带来的文化影响展现商贸与文化交流的关系。

2. 聚焦具体概念,设置问题情境

上述分解出的具体概念即是教学活动的切入点,主要有丝绸之路、草原丝绸之路、西南丝绸之路、海上丝绸之路、全球贸易网、丝绸出口、冶铁西传等。由于单元架构的重设,教师将在各子目下建构问题链。

在第一目“点:丝茶服表的时空之旅”中,教师可利用图片设置丝绸、茶叶、服饰、钟表四个情境,帮助学生直观感受商品中的中国元素与异域元素。在每一组情境之下提出问题:中国的物品中为何会呈现异域色彩?西方物品中为何会有





中国元素?商品交流是通过何种方式产生的?根据呈现的史料不同,问题将进行相对应的细化。例如“情境一:丝绸”中,教师展示三件文物图片,分别是汉朝的素纱禅衣、南宋的朱克柔缂丝《莲塘乳鸭图》和绘有身着丝绸妇女形象的古希腊陶壶(三件文物既展示了我国古代丝织技术的精湛,又还原了我国丝织技术中吸收的异域技术,还再现了古希腊陶器中的丝绸图案),并设置问题链:(1)缂丝技术是属于中国原创的丝织技术吗?(2)古希腊陶器中的丝绸图案说明了什么?(3)技术的交流可能是通过什么方式实现的?三个问题层层递进,学生能够快速将商品交换与商路发展相联系,在思考的过程中提升史料实证的能力。

在第二目“线:商贸线路的全球扩展”中,教师基于“丝绸之路——局部贸易”“全球航路——全球贸易网”具体概念设置情境与问题链。在情境一“古代:丝绸之路——局部贸易”,教师先后设置两个问题:“古代丝绸之路是怎样形成的?”“古代丝绸之路沟通了哪些地区?”在问题一中,教师可结合图片与文字史料,引导学生对陆上丝绸之路、草原丝绸之路、西南丝绸之路、海上丝绸之路的形成与发展进行探讨。问题二中,教师出示丝绸之路图示,从历史地理的角度对丝绸之路的覆盖区域进行辨析,使学生认识到丝绸之路的通行区域仅限各洲内部和亚欧大陆之间,此时进行的商业贸易仍是局部贸易。在情境二“近代:全球航路——全球贸易网”,教师设置问题“推动全球贸易网形成的原因有哪些?”学生可结合《中外历史纲要(下)》的已学知识对资本主义世界经济体系的形成进行总结与回顾。结合经济全球化的发展现状,学生容易认识此时全球贸易网已经形成。

在第三目“面:跨越古今的文化交流”中,教师重现“子目一”情境,设置问题链:(1)商品的意义是否仅停留在商业发展?(2)商贸发展对文化交流产生何种影响?引导学生通过现象认识本质,认识商贸发展与文化交流的关系:从古至今,商品将不同地区、文化迥异的生产者与消费者紧

密联系在一起,同时也以直接和间接的渠道呈现各自的知识、信念、道德、艺术和习俗等,文化的交流即发生。

3. 回归核心概念,升华教学主题

在具体概念的历史情境中,学生对商路、贸易与文化交流有了充分的理解,并在理解中生成了对历史的深层认识。在此基础上,教师可提出问题:请用简单的历史学科专业术语描述你对商路、贸易、文化交流的理解。历史解释本就见仁见智,这一问题有助于课堂的生成,学生使用历史学科专业术语进行描述时锻炼了历史解释的能力,教师也能借此对学生的课堂学习成果进行检测。

最后,教师出示现代商路——“一带一路”的视频作为情境,观察“一带一路”上的商品贸易,引导学生认识“一带一路”作为文化交流载体对推动构建人类命运共同体的重要作用,以此作为单元的升华环节,达到历史教学的终极目的——运用正确的历史观与方法论处理现实问题,为现实服务。

结合上述教学实践,笔者发现“细化核心概念,架设单元结构—聚焦具体概念,设置问题情境—回归核心概念,升华教学主题”这一路径具有较强的可操作性。基于核心概念进行的单元结构架设能够帮助教师在备课中有效分析教科书内容,构建内容联系;依据具体概念设置的问题情境能够帮助师生在课堂中对教科书重点问题进行具体探究;在明确概念关系的基础上,将历史迁移至现实,引导学生在现实情境中思考与理解,在理解中生成对历史概念的深度认识。同时笔者意识到,这一方式运用到实践中仍需结合具体内容与学情进行完善,以求达到“双新”真正落地的目标。

[1] 陈志刚,王继平.大概概念的理解与教师备课[J].历史教学(上半月刊),2020(9).

[2] 黄天庆.议题探讨:融合“大概概念”与“大主题”的高中历史教学[J].江苏教育研究,2020(9B):73.

(作者地址/安徽省合肥市第四中学,230092)

