

新高中历史教学应重视大概念^{*}

李 凯

(北京师范大学 历史学院, 北京 100875)

[关键词]大概念, 中外历史纲要, 关键问题

[中图分类号]G63 [文献标识码]B [文章编号]0457-6241(2020)03-0033-05

在历史统编新教科书的教学实践中,我们发现一个常见的瓶颈问题:历史老师不是不会讲,而是爱把教科书上每一句话都展开来讲。为了讲清楚,老师们费很大力气去找论文和学术著作,并不辞辛劳地澄清众多晦涩的历史概念、设计学生活动,可谓事无巨细。但每节历史课只有40或者45分钟,有限的时间和庞大的信息量形成了矛盾,不少老师完不成教学任务,甚至到下课才讲完教科书的一个小段落。从北京地区的一线教学实践看,赶课时成了最关键的任务,留给探究问题、涵育素养的空间就很少了。不少老师主张,删繁就简挑选重点讲,是完成教学任务的重要方式,这一观点有较大合理性。^①

从教法来说,不遗余力地展开每一个问题是不可取的,因为把所有内容都当做重点,就意味着没有重点。有无相生、难易相成,只有删繁就简有所侧重,才能真正意义上突出重点。但如果删繁就简的结果,是若干散乱的知识块,或者与这一课的主题不吻合,即便能够完成教学任务,课堂效果也不会好。因为如元谋人、北京人、

半坡遗址、良渚遗址这样的内容,呈现出的不是历史,而是历史概念。如果简单随意地分解知识,不仅课堂是碎片化的,而且学生脑海中并没有形成知识框架。^②

因此教学的最佳策略是,既要遴选重点内容,更要把重点内容串联起来,从而使学生头脑中拥有上位观念,这就是抓大概念的做法。

—

2017年版高中课标前言指出,国家“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”。^③它或是重大历史现象本身,或是提供某个历史问题的解决方案,或是实现学生价值观转换的途径。比如“从中华文明的起源到秦汉大一统封建国家的建立与巩固”就不是大概念,因为它只是个时间段,过于笼统,并没有提出具体的历史现象,也没有明晰的问题意识。而“中华文明的起源”“早期国家”就属于大概念,因为它有抓手、能够涵

【收稿日期】2019-12-12

* 本文系北京社科基金“北京中学历史教育中华优秀传统文化传承研究”(项目编号:19JDL5B003)的阶段性成果、北京文化发展研究基地研究成果。

① 有老师主张把新教科书几课合并成一课,形成新的单元来讲,但这样的做法并未减少信息总量,且是在破除统编教科书结构,难度很大。窃以为大可不必,古人就有抓大放小的经验。王阳明《传习录》说:“到得德盛后,果忧道之不明,如孔子退修六籍,删繁就简,开示来学,亦大段不费甚考索。”“删繁就简”“大段不费甚考索”才能够有力地突出重点,这样的教学经验古今一理。

② 黑格尔认为,一般客体作为“许多差别事物的统一”,“是一个凑合起来的東西,是一个聚合体”。“它对于别的事物的作用仍然只是外在的关系”,黑格尔称之为“形式的机械性”。见[德]黑格尔:《小逻辑》,贺麟译,北京:商务印书馆,2018年,第381页。教学中碎片化的知识组建起来的课程内容,就是黑格尔所说“凑合起来的東西”,知识之间的关系是“外在的关系”,带有“形式的机械性”,这是不利于人们去理解的。

③ 《普通高中历史课程标准》(2017年版),北京:人民教育出版社,2018年,第2页。

盖一系列历史要素,寄托一定的价值观,并且围绕它能够设计出明确的问题。教学中我们应该在叩问“某历史现象是什么”“某历史现象是如何演进的”等事实性问题之后,进一步追问“在某特定的历史情境下人们如何解决问题”,“这样的历史现象给我们带来怎样的启迪”等解释性的宏观问题,从而展开大概念。^①它包含若干重要的知识,而这些知识拥有一条明确的主线并包含价值观,不是杂乱无章的知识大杂烩。它需要具备三重特点:

首先,它能够容纳一系列细碎的历史信息,而不是排除知识。大概念顾名思义是最具重要性的概念,是书写某一时期历史必须要交代的主干内容,这些主干内容又能散射出众多的历史要件。它势必要反映历史学科的知识性,因为历史学科由经验的知识(非抽象的概念)构筑起来,脱离了“是什么”“为什么”和“怎么样”就无从谈起。诸如商鞅变法、王安石变法、明清皇权的加强之类,应包含在大概念的范围内:商鞅变法派生出的开阡陌、连坐、奖励军功、推行县制;王安石变法派生出的青苗法、方田均税法、保甲法;明清皇权的加强派生出的内阁、密折、军机处等历史现象,是构成大概念的要件。学生通过大概念能够把握历史要件的位置和作用,从而发挥了大概念的上位意义,比如,通过“秦汉大一统国家的巩固”这一大概念能够把握文景之治等一系列历史现象的地位。而通过历史要件能不断地明晰大概念的面貌与价值,如参观过故宫养心殿和军机处的学生,能更好地理解清代前期君主权力的加强。历史要件的丰富使得学生对大概念更有解释的空间。

其次,大概念以主干历史内容为载体,但又不只是这些主干内容,而是囊括了种种观点,即对这一时期历史特征的某种宏观认识,或者某

种人生价值观。换言之,它是观念和历史现象的复合体,两者水乳交融。有学者说它是“idea”,而非“concept”,可以是概念,但不局限于概念,也可以是观点。^②这在历史教学中尤为重要。叙述任何一个历史现象,都不大可能完全撇开叙述者的价值观,即便是中性地陈述中国古代中央集权、官僚制度,也带有说话人的意图,或褒或贬,因为历史叙述不可能完全无目的性。比如陈述两宋的历史,有老师突出了宋初加强君主权力以及王安石变法,展现了宋代顶层政治设计的演变。很明显,设计者旨在说明,就国家治理的角度看,上下之间(中央权力)与内外之间(国家结构),乃至皇帝、士大夫与臣民之间处于权力相对平衡的状态有利于社会健康发展。就历史叙述的目的性而言,大概念与我们所说的教学立意有很大相似之处。我们平时在教学中所说的教学立意,一般指串联一课内容、附着一定价值观的主线,也称课魂;甚至有学者认为教学立意是教师基于学术研究成果对教学内容提出的核心观点或主张。^③但侧重点在于,历史学科大概念要求老师删繁就简,体现出上位性的同时更突出知识性。

再次,大概念呈现出学生建构知识的过程,而这一过程因人而异,千差万别。我们通过生动、具体、有过程的历史要件来丰富大概念,人们对历史要件的认识横看成岭侧成峰,进而使得对大概念的历史解释多样化,从而发挥出知识建构的教育作用。比如,周代分封诸侯,如果学生只知道因为商周改朝换代,故而周代统治者分封诸侯,则是一种较浅层次的理解;如果学生懂得分封是因为三监之乱的发生,使得周代统治者要通过自身的血缘与政治组织改变商代异族聚集的外服,从而导致不同族群的杂居,促进了华夏族的形成,那么这样的理解明显深了一

① 柯林伍德认为,“历史学是为了人类的自我认识”。“认识你自己就意味着认识你能做什么;而且既然没有谁在尝试之前就知道他能做什么,所以人能做什么的唯一线索就是人已经做过什么。”见[英]柯林伍德:《历史的观念》,何兆武、张文杰译,北京:商务印书馆,1997年,第38页。我们在教学中应该有这种自我认识的概念,才可能跳出细碎的局部,从而落实大概念的精神。

② 刘徽:《深度学习:围绕大概念的教学》,《上海教育》2018年第18期。从教育学者的角度看,上位概念表现为一个道理、规律、法则合情合理的;但是从历史学科看,脱离史实的道理、概念、法则就缺失了有力支撑。所以把具象的史实与抽象的道理结合在一起,史实力争系统化,道理也能够落地,对历史学科来说更合理。

③ 侯桂红:《试论历史教学立意的概念、确定方法和评价标准》,《历史教学》(上半月刊)2015年第7期。

层。^①这接近于学者的思维,不同学者对历史现象的认识是多元化的,而且就学者本身,前后也会产生非常大的变化。

二

以上足见大概念的历史教学更符合现下教材的特点,它兼顾了一堂课的教法以及学术性,更重要的是能在有限的课堂空间中使探究性的实现成为可能。但是,作为一线教师,如何落实历史教学中的大概念呢?

第一,应该抓住历史发展的主线,尤其是叙述某一阶段的历史不能忽视的要素。我们认为,只有在平时的知识建构过程中抓住历史发展的主线,也就是各个历史时期的重大事件、制度、思想,不仅了解前辈学者“破”了什么,更要弄清他们在关键问题上“立”了什么,才可能把学术资源转化为中学教学资源,做到“物有本末,事有终始”,从而以不变应万变。师范生在高校接受了不少的学术知识,但这些知识有着种种局限。一方面,由于学术研究的开放性与碎片化,师范生获得的知识是芜杂的,往往只对自己感兴趣的话题或者老师重视的内容了解多,对其他知识知之较少。知识不仅在其脑海中难以线索化,而且信息量在不同区间内分布不均匀。这样的基础下,中学历史教学的主干内容,就未必能够有效建立起来。^②另外一方面,师范生只顾着学术分歧,获得的信息如果是颠覆性大于建设性的,也不利于驾驭中学历史课堂。很明显,从尧舜禅让到鸦片战争,学界对任何一个历史现象的动机、真实性和意义影响都有过争议,于是很多学生意识到历史的本来面目是说不清楚的,甚至借此抹杀真理的存在从而落入相对主义,不能不说是“蔽于一端而暗于大理”(《荀子·解蔽》)。^③但作为一线教师,势必要把关注点从

自己的兴趣点、学术分歧点调整到历史主线上来,给学生提供丰富、真实的主干知识,以“课标”为基础,不断叩问“如果让你写教材,你会呈现出哪些关键内容”等问题,这样一堂课大方向上就不会出现偏颇。

第二,应该充分考虑到中学生的理解力。许多概念或是复杂晦涩,或是过于细碎,对中学生来说难以接受,我们可以淡化处理,从而更好地突出主线。在高中历史学习中,学生往往对历史教科书中任何一个细节都十分好奇,打破砂锅问到底;高中老师更是对冷僻生涩的概念如临大敌,生怕自己给学生做的是“夹生饭”。这样的心理可以理解,因为人类依靠原有的知识与经验解决不了新问题的时候,就会产生很大的惶惑和不安。但我们也应该看到另一方面,就是对任何一个历史现象都打破砂锅问到底的做法,在大学的学习中都是不现实的,因为知识体量太大。历史学专业本科生手中的中国史、世界史、史学史、历史文选等教材,就有上千万字。即便是高校历史课堂,主讲老师限于时间也不可能面面俱到,势必要“抓大放小”:课堂上难以展开的内容只能通过课后阅读讲义与其他资料解决;甚至有的章节篇目压根就不讲,这些对于大学生来说并不陌生。现在高校这样大体量的教材已然下移到高中,“抓大放小”的做法势在必行。我们说“放小”才能“抓大”,虽然现今还说不清今后高考的方向,但是有一点能够肯定:教科书中不少内容是凭借中学的学力难以记忆或理解的,它们应该在教学中被简化处理。

我们认为这样的内容大体有几类:(一)过于重大的学术难题。如奴隶社会、封建社会的特征,母系氏族公社、父系氏族公社的界定,等等,这些历史学界的老问题可以点到为止,一带而过。(二)过于晦涩的理论概念。像早期国家、华夏族形成等重大理论问题,老师应该简要说明,

① 教学中老师对大概念的处理可深可浅。汉郑玄《诗谱序》言:“举一纲而万目张,解一卷而众篇明。”这里的“一纲”和“一卷”都有大概念的特色,而“万目”和“众篇”则是由大概念派生出来的枝杈内容。古人的教学经验也说明,纲领性的内容是必须重视的;其余的内容能够辅助学习者深化对纲领性内容的认识,可以弹性处理。

② 比如我们看到师范生在讲诸子百家一子目的时候,有学生就因为兴趣对思孟学派与郭店楚简等内容讲的过多,且离题较远;而诸子百家背景意义等内容就没时间讲,只能一带而过,这已经和大概念教学渐行渐远。

③ 有学术分歧是正常现象,但学术研究的目的是求真,如荀子所说:“信信,信也;疑疑,亦信也。”(《荀子·非十二子》)。

不应再繁化处理。有的老师引入“酋邦”“族团”诸概念,就大不利于学生理解。(三)过于纷乱的历史现象。如春秋五霸到战国七雄的更迭、魏晋南北朝历史演变等,复杂且难以展开,老师最好列表呈现,也可让学生课下梳理,贵在简洁。太平天国运动中天京内讧的始末,简要交代即可。(四)专业性过强的内容。比如古代科技等内容专业性很强,如果不是探究课,学生当作常识来了解即可;食物传播、人口迁徙、民居、疫病与医疗卫生等社会生活方面的内容,除了背后的历史文化信息之外,很多信息可以轻描淡写。如果任何信息都展开详述,不仅完不成教学任务,学生也听得云里雾里,课堂效果不会好。

第三,应在遴选的若干历史要素之间寻求逻辑关系,并寄托一定的价值观。黑格尔曾经指出:“存在的各个规定或范畴都可用‘是’去指谓。把存在的这些规定分开来看,它们是彼此对立的。从它们进一步的规定(或辩证法的形式)来看,它们是互相过渡到对方的。”^①甲乙现象斗争生成丙现象,而丙现象中能看到甲乙两现象的因素。这样的辩证法思想,应渗透到我们的教学实践中。一个时代的历史现象固然复杂,但也并非全无规律:人们的实践活动不存在无因之果,也不存在无果之因;冲击与回应、挑战与应战之间存在明确的对应关系。比如有老师这样做过:“中华文明的起源与早期国家”一课中,“石器时代的古人类和文化遗存”反映出中国境内的原始遗存“满天星斗”的多元局面,而新石器时代中期仰韶文化为代表的中原文化就表现出巨大的辐射力;“从部落到国家”中,从五帝到夏王朝体现了文献记载中上古制度文化的一体性;“商和西周”则是二重证据法印证的历史时代,建立在万邦之上的中原王朝留下了丰富的制度文化遗产。这样“多元——一体——多元一体”的侧重点,反映了这一课的逻辑。“诸侯纷争与变法运动”一课中,“列国纷争与华夏认同”强调政治变局,“经济发展与变法运动”强调政治

变局的经济背景以及统治者的应变,“孔子与老子”“百家争鸣”则是在政治经济变革背景下思想文化的飞跃。于是“政治——经济——思想文化”之间的联系就能建立起来。“两宋的政治和军事”一课中,“中央集权的加强”诱发“边疆压力与财政危机”,积贫积弱的危机推动“王安石变法”,宋王朝改革的失败是北宋灭亡的重要原因,最终出现“南宋的偏安”,四个子目环环相扣,逻辑清晰。在此基础上,老师可以引导学生思考,“多元一体的文化格局在中国上古时期是怎样形成的?”“东周变局如何催生诸子百家的局面?”“宋王朝是如何通过制度建设巩固统治、稳定秩序的?”从而学生能够理解后世大一统的局面在先秦时期就具备文化基础,政治经济变革能够激发思想文化的飞跃,以及政治制度的改革是一项艰巨而复杂的任务,不可能完美或者一步到位。这样一堂课不仅有较为清晰的逻辑,也能呈现出丰满的教学立意。

第四,老师应通过多种方式呈现教科书上的信息,未必都要悉数展开讲解。比如不少历史现象可以当做大概概念的情境出现:“中华文明的起源与早期国家”中,“石器时代的古人类和文化遗存”一定程度上可以当做远古时代多元区域文化的情境;“列国纷争与变法运动”中,孔子周游列国招收门徒,可以当做政治经济变革与儒家学说的情境;“两宋的政治与军事”中,“边疆压力与财政危机”可以当作“中央集权的加强”与“王安石变法”的情境,等等。这些信息没有必要详细阐释,但它们的呈现方式应当是直观生动的:或是情节,或是图片,或是纪录片,学生才能捕捉到有效信息从而成功地解读。对于繁杂的历史现象,老师如果找不到能够覆盖它们的情境,通过列表、示意图乃至言简意赅的表述等简明扼要的方式呈现出来,也是合理的做法。比如春秋五霸到战国七雄的史实、魏晋南北朝政权的更迭、经济重心南移的背景过程,最好用列表或者示意图展示。^②这些做法都能大大节

① [德]黑格尔:《小逻辑》,贺麟译,第187页。

② 情境化的教学,较之于非情境化的教学而言有着不可取代的合理性,这一点不言自明。但是在实际教学中,对某个内容一旦情境化处理,即调动学生已有的知识解决情境下的问题,就要耗费相当的教学精力,这样的话老师们势必要把情境和重点内容结合起来,而非重点内容就会一笔带过。这样的做法是符合情理的,辩证法表明有情境化就意味着也有非情境化。

省教学精力。

第五,应改变“毕其功于一役”的教学思路,不可能把三年乃至多年的历史教学任务放置在一年,甚至一节课上。不拥有一定量的历史常识,中学生就不可能对历史情境有敏感度,在情境下运用知识探究问题就成了空中楼阁。记忆、理解、运用、分析、综合、评价要在课内完成,还要大多数学生参与,这样的教学任务难度可想而知。对于涉世不深、对历史知识了解甚少甚至毫无兴趣的高一学生来说,他们在一堂历史课上能被某个情境打动,从而掌握一些重要的历史常识,思考一两个关键问题已属不易。就此而言,老师在高中一年级课堂上讲授《中外历史纲要》,不过是把学生引领到一个中华文明与西方文明的大博物馆,同学们泛观博览已然目不暇接,如能对史学方法掌握一二更是难能可贵。这里我们不能忽视,高一一年课堂之上的学习只是高中历史学习的一小部分,高一课堂之下、高二乃至高三两年的时间仍旧是建构历史知识体系并涵育素养的关键时期。^①课上讲不完的内容,也可以布置学生课下自己阅读教科书完成,更可以用纪录片、录像、讲座片段等资源弥补课堂教学细节的不足。这样一节课的信息量也能减轻,誊出精力围绕大概念设置探究问题。

三

历史的书写总要抓大放小。叙述同样一段历史,不同的学者与著作会有不同的侧重。司马迁和班固对汉初历史的表述就是典型例子。司马迁说“仆窃不逊,近自托于无能之辞,网罗天下放失旧闻,略考其行事,综其终始,稽其成败

兴坏之纪,上计轩辕,下至于兹”,目的是为了“究天人之际,通古今之变,成一家之言”(《汉书·司马迁传》),记载汉代的明主贤君忠臣死义之士只是阐述“成败兴坏之纪”的一环。但“如《汉书》者,究西都之首末,穷刘氏之废兴,包举一代,撰成一书。言皆精炼,事甚该密,故学者寻讨,易为其功”(《史通·六家》),无疑“究西都之首末,穷刘氏之废兴”成为班固工作的中心任务。这样针对汉高祖、汉文帝、董仲舒、卫青等一系列大人物的表述,班固司马迁各有侧重。他们所重的内容,明显是出于建构自己的历史观的需要,对非重点的信息只能一带而过。像不得不交代的内容,作者则说事在某本纪(纪)、某列传(传)中,并不赘述。如果不是抓大放小,《史记》《汉书》的叙事章法将无从完成。

总而言之,在体量巨大的历史知识面前,历史老师的身份和任务都不得有所转变:原先是历史教育工作者,现在不仅是历史教育工作者,也是历史书写者;原先是中规中矩教教科书,现在是遴选材料提炼主题教大概念。^②这意味着老师的自由空间加大,但更考验老师的史识:老师既不能对教科书亦步亦趋,掉进琐碎的细节中,也不能以论代史,空谈框架与素养。重要的是老师要对历史有自己的观点,要叩问“我为什么要这样讲历史?”“这样的讲法说明了什么道理?”“我能给学生的价值观带来怎样的转变?”等一系列问题。^③这对古今史家与历史教育工作者来说都是有挑战性的事情,但也是很有意义的事情。

【作者简介】李凯,北京师范大学历史学院副教授。

【责任编辑:王湉湉】

① 古人历史教育经验也表明,历史知识的掌握不可能一步到位,而是一个漫长的过程。比如我们都耳熟能详的《三字经》说:“经子通,读诸史。考世系,知终始。”古代经、子和史一样,都包含着大量的历史知识,但是教育的侧重点不同。这样通过一遍遍的学习,才能打下比较稳固的文史基础。

② 现代不少史学理论家认为,叙述对于历史的呈现意义重大。海登·怀特以及安克斯密特就主张,事实没有独立于文本之外的实在性,解释主导和支配着事实,但是解释和事实没有截然分界线的同时,却又可以相互转换。路易斯·明克认为,故事是被讲出来的,而不是人们实际生活过的,没有任何为历史记载所见证的特定的事件构成一个明显完成了的或完备的故事;我们是通过在回顾中赋予我们的生活以故事的形式,来给生活赋予意义。见彭刚:《叙事的转向:当代西方史学理论的考察》(第二版),北京大学出版社,2017年,刘家和序、第24页。这样的观念一定意义上和大概概念教学合拍。

③ 这也即柯林伍德所说,历史的价值在于自我认识。