

历史教学逻辑的创生基础与优化策略

苗颖¹ 刘晓兵²

(1.上海市松江一中,上海,201600;2.上海师范大学附属外国语中学,上海,201600)

摘要 教学逻辑是指教学中内蕴的思维规律,是教师设计和实施教学的内在理路。教学逻辑是隐性的,相当于人身体中的血脉和神经,为设计教学流程、实施教学行为、达成教学目标提供营养和动力。历史教学逻辑的创生以历史学科逻辑、教材文本逻辑和学生认知逻辑为基础。优化历史教学逻辑可以从立意统领、起承转合、史论关系、教学细节四个方面进行。

关键词 历史教学 教学逻辑 认知逻辑

逻辑,一般指思维的规律,教学逻辑则是指教学中内蕴的思维规律,即教师设计和实施教学的内在理路。课堂教学是一个系统过程,是通过教师设计的各种师生活动让学生获取学科知识、培育学科素养、感悟学科魅力的过程。在这一过程中,教师是活动的设计者、发起者、组织者,其设计、发起、组织这些活动时所依据的思维规则就是教学逻辑。

一、历史教学逻辑的创生基础

教学是“嵌入有目的活动中的促进学习的一系列事件”^[1],这“一系列事件”应该是教师精心规划、细致考量后的结果,彼此之间和“每一事件”内部都蕴含着一定逻辑规则。这种规划和考量主要基于三个维度:学科逻辑、文本逻辑和认知逻辑。对三者的精研是创设学科教学逻辑的依据和前提。

1. 学科逻辑

“历史学是在一定历史观指导下叙述和阐释人类历史进程及其规律的学科”^[2],这里面包含两层逻辑,一是人类历史进程中所蕴含的客观历史发展的逻辑,二是研究或者认识历史的逻辑。素养时代的历史教学,就是要透过历史表征,窥见客观历史和历史研究背后的思维方式、价值观念和逻辑方法^[3]。历史教学逻辑首先要吻合历史发展的基本规律和大趋势,“物有本末,事有终始”,历史事件的发生有先有后,脱离前事而讲后事就缺乏理解的基础。历史发展的各层面是互相作用、整体演进的,割裂地解读历史就违背了历史事物之间的普遍联系和交互作用。

历史研究有自身的流程和规则,基本逻辑主要是由史到论、由表及里。这不仅是史学的精髓,也是

理性思维的起点和最基本特征^[4]。它要求历史研究和历史教学都要从史料出发,由史料推导出结论、本质、规律,而不是以论带史或者以论代史。

2. 文本逻辑

教学所依凭的文本逻辑主要是课标的逻辑和教材的逻辑。课标和教材的文本叙述逻辑是设计教学时的重要参考。自2019年起,全国的历史课标和教材将实现全国统一,这事实上强化了课标和教材的作用,教师教学自然无法绕开课标和教材的行文逻辑。

2003年版高中历史课标和教材是以模块+专题的体例呈现的,而2017年版高中历史课标和新版统编教材则是以通史体例呈现的,两种教材系统下,教学逻辑的差异是巨大的。同是2003年版课标下的教材,内容编排的先后顺序不同,教学逻辑也会有较大的差异。比如,人民版教材采用的是先中国史后世界史的编排顺序,而人教版则采用的是中外混编的办法,由古到今按时序铺陈。这样,同样是学习“中华民国临时约法”,使用人民版教材就只能进行纵向的历史比较,而使用人教版教材的教学就可以多出一种教学思路——把中华民国临时约法和美国1787年宪法进行对比教学。

3. 认知逻辑

认知逻辑是指认知心理的规律。教学活动要通过学生的认知行为来达成,因而教师要从学生的视角去设计和组织教学,这也是学界倡导“以学定教”的原因。关注中学生的认知逻辑主要考虑两个问题,一是把握并遵循学生的心理特点,二是了解学生的知识背景。认知源于被吸引,了解并根据学生的已有知识基础确定教学起点,寻找吸引学生的教

学切入点和素材、问题,创设鲜活的情境,是遵循认知逻辑的重要表现,也是将学生带入历史学科知识内部的最佳途径。

学习是在已有经验和概念的基础上不断增加新经验、新概念的过程。了解并根据学生的已有知识基础确定教学起点,从学生较为熟悉的事物入手,有梯度地设计教学流程,是有助于学生学习和思考的。也正因为如此,同样是历史课,初中和高中的教学关注点就有很大差异,同样是高中历史课,省市级重点中学和普通中学的教学起点也有不小的差异。尊重并基于这些差异,就找到了历史教学的逻辑起点。

二、历史教学逻辑的优化策略

教学逻辑是在教学主客体以及各要素之间、各环节之间形成的逻辑关系,优化教学逻辑就是要让各要素、各环节的连接更加顺畅、有序和有效。立足历史教学的学科逻辑、文本逻辑和认知逻辑,历史教学逻辑的优化可以从四个维度展开。

1.以意统形,整体建构

好课如美文,形散神聚,内在逻辑一气贯通。而要想实现“神聚”和“贯通”,让教学逻辑在宏观层面上畅达、圆润,需要教师在设计课堂教学时有一个整体建构的意识,从史学认知、价值引领或者情感熏陶的维度提炼出一个统领全课,同时关联前后课时的主题意旨,教学各个环节则围绕这个主题意旨展开,这就是教学立意。鲜明、合理、高远的教学立意是基于三维目标和学科核心素养的综合考量,能够展现授课者的思想和境界,统摄着教学内容、教学策略、教学评价等诸方面,统领着教学过程各环节,凝聚着教学的灵魂,决定着教学的品质和课堂演绎的逻辑。

用教学立意统领并整体建构历史课堂教学,需要教师不再局限于“就知识点论知识点”,而是通观全课,从教材中提炼教学思路 and 教学立意。例如,人民版必修三“新文化运动”共三个子目,分别简要介绍了新文化运动的兴起背景、运动内容和历史评价。能够串起整堂课的正是“新文化”的“新”字,以“新”立意,用新文化和旧文化的关联、差别、斗争建构课堂,会大大提升教学的整体感。

从教学逻辑的维度审视教学立意,并用立意统领并整体建构历史课堂教学,需要教师不再局限于“就事论事”“就课论课”,而要具备更宽广的视野,从一个单元、一个专题、一个历史时期甚至于整个

人类历史演进的高度反观课时教学,把具体的历史事物作为大历史的构成要件或者观察维度,以管窥天,小中见大。这样所提炼的教学立意才有高度,才能够超越某一特定的历史事件,对整节课具有统领性,并建立与前后课时的关联。鸦片战争后,天朝梦碎,爱国知识分子放眼世界,探索新知,寻求强国御侮之道,各种思潮先后涌现,呈现出鲜明的时代性和阶段性,新文化运动恰是其中的一环。教学扣住了这个宏观主题,就能从历史演进的高度规划并引领“新文化运动”的教学。

2.起承转合,呼前应后

教学立意明确后,要规划教学的各版块、各环节。一般而言,各版块的呈现遵循先易后难、先古后今、先史实后史论的顺序。比如,学习洋务运动,以第二次鸦片战争的战败为知识背景才能理解兴办洋务的必要性;学习甲午战争,要先弄清楚战争的来龙去脉,才能分析其利弊得失。

版块明晰后,各版块、各环节之间的起承转合就成为了教学设计的“榫卯”。好的设计,各环节之间过渡自然,浑然天成;次些的设计有斧凿痕迹,但仍然能够将各环节连成一体;而再次些的,由此及彼的转换非常生硬,甚至根本没有设计,直接就转到了下一环节的学习。这种生硬的过渡虽然对前后环节本身的学习影响不大,但却不利于学生理解前后知识的关联,让知识之间缺乏逻辑性。语言是逻辑的外壳,语言的逻辑性直接展现思维的逻辑性。生硬的过渡是教师教学逻辑阻滞的表现。出于优化教学逻辑的考虑,教师在设计教学时,要在两个教学环节之间寻找出恰当的连接点,比如事件推进、人物关系、视角转换、同类对比、异质求同等,从而让起承转合顺畅自然。

除了版块或者环节间的勾连外,内容和素材上的前后呼应也能优化教学逻辑。比如,许多老师非常注重导入语凝神激趣的作用,总是不遗余力地寻找新鲜的话题或者角度来引入新课的学习,起到了非常明显的作用,但很多时候,导入环节结束后,下面的教学就和导入无关了,导入使用的素材、创设的情境并没有得到充分利用,这是非常遗憾的,在教学逻辑上也是有缺陷的。好的导入除了凝神起兴,吸引学生快速进入本课学习之外,还应该埋下一个值得思考的问题或者预置一个耐人寻味的情境,在下面教学的适当时机,这个问题或者情境将再次被激发,从而升华它的教育价值。如果能够反复使用导入时的话题或者情境,每一次使用都可以

给学生展现一个新天地,那么多次同一话题或情境的使用就能形成一个系统的教育图景。一个反复出现而不断升华的教学情境或者多个前后呼应的教学环节,正是优化教学逻辑的重要诉求。

3.论从史出,逻辑自洽

“历史是一门注重逻辑推理和严密论证的实证性人文学科”^[5],但历史研究“在于根据史料而加以间接之推理,非直接之观察也。所有历史之知识均属间接之智识,故历史之为学实属推理之科学,其方法乃一种用推理进程之间接方法也”^[6]。基于证据,循于逻辑是书写和研究历史的基本逻辑。历史学家借助史料和逻辑方法,按图索骥,层层推演,再现历史真相,获得历史结论。历史课堂教学也应遵循史论推演的逻辑,坚持史论结合,论从史出。

历史课堂教学中,从史料信息的提取到结论的获得,应该形成一条清晰的证据链条,这是史料实证素养培育的核心要求,也是检验教学逻辑严谨性与否的一个重要维度。前几年,华东师大的聂幼犁教授曾经以“历史的证据、推理和想象”为主题开设过一节公开课,影响颇大。课后,聂教授对这一“试验”做了说明。他认为,这次教学是“以推理这个思维的基本特征为中心”,让学生领悟“有证据还必须合理推断,不能夸大其证明力”,“这取决于对证据及其与结论间逻辑关系的正确认识”^[7]。这些认识和尝试直指当下历史教学重结论轻逻辑的软肋,对一线教师有着重要的借鉴价值,也是优化历史教学逻辑的重要维度。

4.制造冲突,以悖激趣

教学过程由一个个细节构成,每一个细节就是一个小天地,其中的教学逻辑也可见设计者的智慧。文似看山不喜平,教学情境的创设和著文一样,也应该有意识地运用情理之中、意料之外的设计制造学习的波澜,激起学生的兴趣。从认知逻辑的角度看,矛盾冲突的情境最能引发学生的思考,制造冲突、以悖激趣就是一个优化教学逻辑的有效手段。所谓的制造冲突就是指借助史料展现两种不一致的甚至对立矛盾的观念或者事实,以此激发学生的兴趣。这两者可以是史事的发展、前后的对比、中外的差异,也可以是观念的碰撞、价值的多元、逻辑的悖论,等等。

基于认知冲突创设教学情境,以唤起学生探究的兴趣,在考试命题和历史教学中比较常见。2017年全国I卷第26题给出了四种“不同史籍关于唐武

德元年同一事件的不同历史叙述”,同年全国III卷第27题则给出了北宋时期“关于宋太祖驾崩前夜宋太宗(时为晋王)的活动”的两种不同记载,这都是以悖激趣的典型试题,意在考查学生的实证意识和逻辑能力。在课堂教学中,原因分析、事件记录、历史评价的分歧都可以作为制造认知冲突的素材。笔者在教学“五四运动”时,就曾运用回忆录的不同记载,创设了“第一个进入曹宅的到底是谁”的教学情境,设计了一连串问题,最后指向深层问题“同是当事者,记述为什么差别这么大?”^[8]较好地优化了教学逻辑,唤起了学生的深度思考。制造冲突情境的关键是不要纠缠于冲突问题的本身,而是要透过这些矛盾冲突,看到宏观历史的转型嬗变或者史学的思想方法,进而升华历史学习。

教学逻辑是教学设计的血脉,也是展现教师教学智慧的关键所在。优化教学逻辑,需要教师从纷繁的史事中理出头绪,高屋建瓴地把握历史发展的脉络和规律,并能够寻找到历史学科知识与学生认知现状的最佳结合点。但强调教学逻辑,绝不是反对和排斥常规的教学安排,比如,时序是历史发展的逻辑,从始至终的讲述符合时序逻辑,但如果某一事件的结果出人意料,令人震撼,教学中先讲结果,再倒叙背景和过程,反而可以吸引学生,这恰是最合乎教学逻辑的安排。教学逻辑要让课堂教学成为一个有序的、严谨的、合乎逻辑规律的思维过程,而不是用程序化思维扼杀教学灵性。历史教学有规律,但没有公式,历史课堂呼唤灵动飞扬的教学创意,更呼唤顺畅、合理、圆润自如的教学逻辑。

参考文献

- [1] R·W·加涅,等.教学设计原理[M].王小明,等,译.上海:华东师范大学出版社,2018.
- [2] 苗颖.逻辑课堂,深度教学——例谈历史教学中的链式史料运用[J].历史教学,2015(11上).
- [3] 中华人民共和国教育部.普通高中课程标准(2017年版)[S].北京:人民教育出版社,2018.
- [4] 聂幼犁,於以传.中学历史课堂教学育人价值的理解与评价——立意、目标、逻辑、方法和策略[J].历史教学,2011(7上).
- [5] 徐蓝,朱汉国.普通高中历史课程标准(2017年版)解读[M].北京:高等教育出版社,2018.
- [6] 何炳松.通史新义[M].长沙:岳麓书社,2010.
- [7] 聂幼犁.《历史的证据、推理和想象》的试验说明与反思[J].历史教学,2012(3上).
- [8] 苗颖.系统设问与顺势追问[J].中学历史教学,2018(09).

【责任编辑 郑雪凌】