**统编版高中历史教科书与学科素养培育**

**作者简介**

**徐赐成：**陕西师范大学历史文化学院教授，博士生导师，陕西师范大学历史教育研究中心主任，首都师范大学历史教育发展中心特约研究员。

**统编版高中历史教科书与学科素养培育**

**摘  要：**统编版高中历史教科书作为培养学生学科核心素养的核心资源，是学科教学实现立德树人教育根本任务的载体。统编教科书是国家事权的基本体现，统编版高中历史教科书具有纲要化、思政化和理性化的显著特点。历史教学面临着教学内容多、理解要求高、教育性强等挑战，历史教学实践必须做出积极应对，应该着力从建立大概念、注重生活化、关注学科间融合等角度开展适度创新。

**关键词：**统编教科书；高中历史教学；核心素养；必备品格；关键能力

统编版高中历史教科书以马克思主义唯物史观为指导，融入历史学科核心素养新概念，实现了编写体例的创新，在我国历史教科书发展史上具有里程碑的作用。统编版高中历史教科书作为培养学生历史核心素养的载体，呈现出纲要化、思政化和理性化的显著特征。但实践中，一线历史教师普遍反映课时内容讲不完、知识概念讲不透、认识要求达不到。如何化解实践问题和挑战，充分实现统编版高中历史教科书培养学生历史学科核心素养的功能目标，是当前历史教育面临的任务。

**一、教科书“统编”的基本含义**

在我国，教材“统编”由来已久。1902年，清政府在京师大学堂设立编书处，发布《光绪二十八年大学堂谨拟编书处章程》，启动了我国第一次由政府编写教科书的计划。北洋政府和国民政府因为条件所限，没有实现教材“统编”，但都实行了教材的审定制度。从抗战时期到新中国成立前，国民政府对主要教科书实行“部编制”（即统编制），中国共产党领导的革命根据地政府为教科书“统编”奠定了重要基础[1]。新中国成立后，教材“统编”是教材建设的主流，共经历四轮：第一轮是在建国之初（1949-1957年），为改造旧社会、建设新中国而提出并编写了全国统一的中小学教科书；第二轮是在社会主义建设调整时期（1961-1965年）；第三轮是在改革开放初期（1978-1988年）；第四轮是目前正在进行的中小学三科教材国家统编统用时期[2]。由此可见，教材“统编”与经济社会发展改革和重要历史时期的需要相吻合，“是政治性与适应性兼具的发展过程”[3]。

把教材编写制度提高到国家事权的高度，是本轮教材统编的重大进步，这在统编版高中历史教科书中得到全面体现。

**（一）规范科学的编写过程**

首先，组建了“复合型”的编写队伍。统编版高中历史教科书《中外历史纲要》上、下两册和选择性必修三个模块的编写组成员有：中国社会科学院张海鹏、张顺洪、卜宪群、刘国新、陈时龙5人，北京大学历史系张帆1人，北京师范大学历史学院李帆、杨共乐、郑林、李凯4人，首都师范大学历史学院徐蓝、晏绍祥、叶小兵、姚百慧4人，复旦大学历史系章清1人，华东师范大学历史学系余伟民1人，中央党史文献研究院郑谦1人，人民教育出版社历史编辑室李卿1人，以及华中师范大学第一附属中学周鹏程1人。全套书由张海鹏和徐蓝教授担任总主编。上册责编李卿、冯良，下册责编张振海。选择性必修1《国家制度与社会治理》责编马曙慧、冯良，选择性必修2《经济与社会生活》责编黄云龙、赵万东，选择性必修3《文化交流与传播》责编王婉旎、孙妍。编写组成员来自科研机构、高等院校（含2所综合性大学和4所师范大学）、教材出版单位和中学，从而构成了涉及史学研究、历史教育研究、历史教材研究和历史教学实践研究的“复合型”编写队伍。

其次，建立了“三结合”的工作机制。教育部在选拔统编教材编写人员时，“按照政治立场坚定、学术造诣精深、编写经验丰富的要求，经过层层推荐、评议，并报中央批准”，“组建100多人的编写团队，相关学科知名专家、优秀教研员和一线教师等参与编写工作”①，在编写实践中形成“三结合”的编写队伍运行机制。据统编版高中历史教科书总主编之一张海鹏介绍，“三结合”工作机制，即为“编写工作与审查工作有机结合，编写专家与一线教师有机结合，编写组内不同知识结构和年龄结构的专家有机结合。”这是对教科书编写组成人员基本特征的概括，也是首次表达出组建编写队伍的基本原则，成为“编写工作顺利推进的关键一环”。因此，张海鹏“郑重建议，应对统编三科教材的经验加以系统总结，上升为理论性的认识，以指导今后的教材编写工作”[4]。这成为今后教科书编写队伍专业化建设的一个基本抓手，是一个需要研究的实践性课题。

再次，执行了“编试修”的编写流程。教育部曾在新闻发布会中明确宣布，“编写组按照研制大纲—编写样章—编写教材—试教试用—修改完善的基本流程，认真开展编写工作。”“先后组织东中西部13个省份的412所学校开展试教试用，通过课堂教学检验教材的适宜性”；“教材送中央马克思主义理论研究和建设工程咨询委员会、国家教材委高校哲学社会科学（马工程）专委会以及有关民主党派推荐的专家征求意见”；“每科组织140名特级教师，进行精细审读，提出修改意见”。“国家教材委员会大中小学德育一体化、语文、历史、思想政治审议专委会对教材编写进行了悉心指导和严格把关，确保政治性、思想性、科学性。经过政治审核、专业审核、综合审核、专题审核、新旧对比审核，提交国家教材委员会全体会议审核通过，报中央同意。”①可以相信，这次编写统编历史教科书过程中成功探索出的编写流程，已经成为我国教科书编写的基本经验。

**（二）权威明确的编写依据**

统编版高中历史教科书的编写，有着系统的编写依据和思想指导。首先，全面贯彻国家意志，确保人才培养的基本规格。统编教科书编写工作坚持以马克思列宁主义、毛泽东思想、邓小平理论、“三个代表”重要思想、科学发展观、习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，具体回答培养什么人、怎样培养人和为谁培养人的根本问题。具体到编写实践中，就是要坚持习近平总书记提出的“用新时代中国特色社会主义思想铸魂育人”②，以“一个坚持、五个体现”为根本遵循，把“铸魂育人”作为行动指南。

其次，创新落实课程标准，确保人才培养的基本素养。“以高中历史课程标准为依据，切实落实高中历史课程的基本理念，有效体现历史课程总目标的要求。”[5]63这是普通高中历史课程标准关于历史教科书编写的基本要求，主要体现在教科书的内容方面。例如，必修课程的《中外历史纲要》、三个选择性必修课程模块和两个选修课程模块及其内容，都是遵照“课程标准”的“整体结构”“内容体系” 等进行设计的；内容编写“以唯物史观为指导思想”，把有关社会形态学说、生产力与生产关系原理等唯物史观基本内容，通过“史料运用”和“共同语言”[6]贯彻到高中历史教材中；内容表达上注重史实铺陈、材料运用和逻辑建构，渗透历史学科核心素养要求。

第三，遵循教育教学规律，确保人才培养的基本效果。“课程标准”建议,教科书编写“应遵循高中学生的心理特征和认知发展规律，从学生学习历史和认识历史的角度出发”[5]64，重视人才成长规律，注重发展学生的核心素养，促进学生的全面发展。要“通过导入语、正文、历史图片、地图，以及学习聚焦、思考点、史料阅读、历史纵横、学思之窗、问题探究与学习拓展等栏目设置，既体现历史知识的学习，又强化历史思维的训练，使学生在初中历史学习的基础上循序渐进，进一步形成具有历史学科特征的正确价值观、必备品格和关键能力”[7]。

**（三）完整系统的内容结构**

统编版高中历史教科书建立了完整的学科体系，“按照课标要求，高中历史教科书分成二大类，即通史和专题史类。通史规定为必修课，是普通高中学生的共同基础教育课程，专题史类规定为选择性必修课。全套书共5册。通史即《中外历史纲要》上下两册，上册为中国通史，下册为世界通史，是历史学的基础知识，规定为必修课。中国通史、世界通史都是从人类文明起源讲起，一直讲到今天，讲到面向人类命运共同体。作为中国的高中学生，中国通史的学习内容多一点是应该的。”[6]此外，还有“史学入门”“史料研读”两个选修课程模块。

这种学科体系有其鲜明特点。第一，鲜明的“史学化”倾向，学科体系的主体由通史和专题史构成，选修课程的《史学入门》内容基本属于“史学理论”，《史料研读》内容基本属于“史学方法”范畴，整体内容还充分运用了考古学的材料和基本方法，由此构成了一个完整的“史学化”学科体系。第二，理性的“选择性”追求，课程设选择性必修和选修两类选修课程，这是对学生“课程选择权”的坚持和维护。2003年就提出普通高中历史课程的设置要“为学生学习历史提供更多的选择空间，有助于学生个性的健康发展”[8]。统编高中历史课程的设计，要“依据学生发展的多元需求、学分结构、课程内容选择原则”，以“助于学生的个性发展和专业发展”[5]8。第三，科学的“进阶型”安排，《中外历史纲要》上下两册供高中一年级学生使用，三个选择性必修模块是供选择历史学科作为高考科目的学生学习之用，两个选修课程模块原则上可以有更灵活、更多元的选择对象，由此形成了一个基础性通史——拓展性专题史和史学理论方法构成的进阶型课程体系。

概括地讲，“统编”高中历史教科书追求六个“统一”：一是统一认识——教科书编写要充分发挥历史学科的教育功能，作用于学科育人。二是统一史观——坚持以唯物史观为指导思想，把唯物史观作为历史教育的基本史观，把文明史观、全球史观、近代化史观、社会生活史观等仅作为理解历史的具体角度，而且在运用中要遵循唯物史观的基本原则。三是统一思路——以历史教科书质量为本，指导思想、内容结构、编写过程等方面，聚焦于历史教科书编写质量的提高。四是统一编写——健全组织机构，成立国家教材委员会、教育部教材局及各级教材管理部门，成立教育部课程教材研究所，建立国家教材研究基地等教材研究机构，培育教材管理、研究和编写专门人才，提高教材编写的专业化水平。五是统一体例——将课程改革中探索形成的“必修+选修，通史+专题”确定下来，通过完善与学生的学习过程相结合。六是统一评价——将教科书内容学习要求与历史学科核心素养水平划分相结合。

**二、统编版高中历史教科书的内容特点**

高中历史教科书“统编”的意涵丰富且多元，最终体现在教科书的具体内容中，只有准确把握统编历史教科书的内容特点，才能真正用好历史教科书，实现历史学科立德树人的目标。

**（一）纲要化**

要在高一学年完成中国通史和世界通史的学习，而且相对于此前的教科书内容，在范围有所拓展、理解要求更高的情况下，“纲要化”既是“课程标准”对学习内容的一种定位，也成为教科书内容表达的一种风格和体裁。“课程标准”和相关研究成果都没有对“纲要”做明确规定，而是强调在编写实践中做到：“在初中历史的基础上从简择要，更加注意分析性，使历史教育做到循序渐进”[9]；“要注意教材建设的学科系统性和学科知识的逻辑性，但是在知识点上不要强调知识的系统性，而要注意点、线、面的结合”；要“从学生学习历史和认识历史的角度出发，使内容线索清晰、层次分明、重点突出，具体性与概括性有机结合，既具有科学性和系统性，又具有可读性和适用性”[6]；“大体按照年代顺序，叙述自人类文明产生以来世界历史的发展”[10]。由此，结合教科书内容可以得出“纲要化”的几个要素。

一是遵循明确的叙事主线。关于中国通史，“教材编写采取了详今略古的办法，鸦片战争以来近180年的历史叙述较详，鸦片战争以前的古代历史，叙述简略。”但是，“叙述简略不等于粗疏”[6]，而是更加注重用鲜明的历史发展主线来统领具体的内容。例如，中国古代史部分共有“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”“三国两晋南北朝的民族交融与隋唐统一多民族封建国家的发展”“辽宋夏金多民族政权的并立与元朝的统一”“明清中国版图的奠定与面临的挑战”4个单元，其主线为“统一多民族国家的发展”，这就是学生学习中国古代史的基本认知目标；中国近代史部分设置“晚清时期的内忧外患与救亡图存”“辛亥革命与中华民国的建立”“中国共产党成立与新民主主义革命兴起”“中华民族的抗日战争和人民解放战争”4个单元，构成了“中华民族的沉沦与崛起”的学习主线；中国现代史部分的“中华人民共和国成立和社会主义革命与建设”“改革开放与社会主义现代化建设新时期”2个单元，彰显出“中国特色社会主义的建立和发展”的鲜明主线。最后一课是活动课“家国情怀与统一多民族国家的演进”，“集中讨论家国情怀与统一多民族国家的演进，对学生集中进行历史学科核心素养的教育，把个人、家庭、民族、国家联系在一起，巩固所学知识，拓展核心素养”[6]。

世界史部分的内容主旨是介绍“人类社会从古至今、从分散到整体、社会形态从原始社会经历奴隶社会和封建社会到资本主义社会和社会主义社会的从低级到高级的发展历程”[9]；“努力展示世界历史是不同时代、不同地区人类共同创造的结果，每个文明和族群都以这样或那样的方式对世界历史的发展作出了不同程度的贡献。”据此，世界古代史部分的“古代文明产生与发展”和“中古时期的世界”，反映的是“人类文明的产生与扩展”的基本线索；世界近现代史共设“走向整体的世界”“资本主义制度的确立”“工业革命与马克思主义的诞生”“世界殖民体系与亚非拉民族独立运动”“两次世界大战、十月革命与国际秩序的演变”“20世纪下半叶世界的新变化”“当代世界发展的特点与主要趋势”7个单元，旨在全面呈现和揭示“近现代世界发展趋势及其成因”的发展主线。

二是呈现明确的学习主题，概括地讲就是理解中国，理解世界，理解中国与世界。结合教科书的具体内容，则可以进一步将其明确为：理解中国，即中国古代史的学习主题是统一多民族封建国家的发展与辉煌；中国近代史的学习主题是中华民族的沉沦、崛起与走向辉煌；中国现代史的学习主题是中国特色社会主义的发展与辉煌。世界古代史的学习主题是多元文化的古代世界；世界近代史的学习主题是近代化与全球化的多元世界；世界现代史的学习主题是多元化与人类命运共同体的构建。而中国与世界关系的学习主题有三个：古代中国的世界贡献；中国近代化与世界发展；中国成为维护世界和平发展的重要力量。整体体现出“中国历史始终是世界历史的有机组成部分，人类文明的发展，因中国的贡献更加丰富多彩和完整”，也帮助学生从世界历史发展中认识“中国发展普遍性和独特性”[10]。

三是聚焦于“对中国和世界的整体理解”的内容主体，遵循“课程标准”要“深化对中华民族多元一体发展趋势的认识，认同社会主义核心价值观和中华优秀传统文化，了解世界历史发展的多样性，理解和尊重世界各国各地区的文化传统，拓宽国际视野，形成开放的世界意识”[5]13。其目的在于帮助学生从整体上认识和理解中国与世界，形成积极进取的人生态度和正确的世界观、人生观和价值观。

四是运用常识性历史知识进行历史解释。教科书编写中基本使用学生较为熟悉的内容进行历史解释，注重通过“推陈出新”加深理解。例如，教科书在解释东汉“灭亡”时强调：“东汉时期，豪强地主势力发展迅速，土地兼并严重，阶级矛盾日益尖锐。184年，张角创立的民间秘密宗教‘太平道’的信徒，在多个地方同时发动起义。起义军头裹黄巾，称‘黄巾军’。起义军虽然相继被官兵各个击破，但黄巾起义动摇了东汉王朝的统治基础。地方长官乘机拥兵自重，东汉政权名存实亡。”[11]23其中贯穿从东汉政治结构本身揭示其“灭亡”的基本意图。

**（二）思政化**

习近平总书记指出，“教育工作别的方面我也强调，但思政课建设我必须更多强调。针对义务教育阶段中道德与法治、语文、历史三科教材建设，我提出要从维护国家意识形态安全、培养社会主义建设者和接班人的高度来抓好。我们培养人的目标是什么要搞清楚，现在非常明确坚定地提出要培养社会主义建设者和接班人。”[12]总书记重视思政课程教学，强调人才培养要坚持正确的培养目标。由此可得，课程思政就是“依托、借助于专业课、通识课而进行的思想政治教育实践活动，或者是将思想政治教育寓于、融入专业课、通识课的教育实践活动”[13]，即强调学科教学的育人功能。

统编高中历史教科书的编写和审查，以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，充分体现社会主义核心价值观，突出弘扬中华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化，致力于把学生培养成德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。因此，教师在教学中要充分理解并贯彻落实教科书的课程思政功能。

首先，要充分理解课程思政须经由学科功能而实现。课程思政必须通过学科教育的途径来实施和落实，课程思政要与学科教育功能相结合，而不是把学科教育做成思政课程。因为任何学科都有育人功能，纯知识的教学科目是不存在，纯知识教学自然是不正确的。历史教学中要时刻关注“育人”宗旨，充分挖掘历史学科内容的独特育人价值。从这一点上说，历史学科的本质追求既不是“求真”，也不是“求实”，而是通过“求真”“求实”来实现“育人”。尽管历史学科的“求真是求过去之真，致用则是致当下之用”[14]，但归根结底是为了服务于理解当下。

其次，要充分认识课程思政与学科功能共同指向——“学科育人”。课程思政与学科功能是对学科育人的不同定位，简单说就是一般教育功能和学科教育功能的区别，实践中要基于一般教育功能的要求综合发挥学科育人价值。学科教育功能与课程思政功能相互促进，相得益彰，是对学科教育功能的促进和提升。历史学科的通史内容注重整体认知、专题史注重实践运用的内容设计，就是这两种功能的最佳结合点。

第三，要高度重视基于人与社会的关系来理解学科课程思政问题。统编版高中历史教科书注重内容的思想性、科学性、民族性、时代性和系统性，深入贯彻爱国主义、集体主义和社会主义教育。爱国主义教育注重国家主权、海洋权益、民族团结意识等实际问题。同时，引导学生关注学习中外法治历史演变和生态文明发展等人类发展共性问题，指向人类命运共同体建设。这样的内容设计意图，鲜明指向培养时代新人的课程思政功能。

**（三）理性化**

统编版高中历史教科书承载国家意志和育人使命，在构建科学的学科知识体系和内容结构的基础上，具体的文字表述就显得十分重要。通览《中外历史纲要》课文内容，在语言表达上呈现出“理性化”的特色，将育人目标和方法通过文字表述加以体现。

首先，在客观陈述史实的基础上渗透历史理解。“历史教材是教师指导学生展开学科教学的材料。”[15]“教材一旦脱离具体的历史事实，以论代史，讲一些空洞的概念，是不能达到教育目的的。”[16]统编版高中历史教科书按照历史教科书的编写要求，改进语言表述方式，致力于通过史实陈述彰显历史理解的魅力。

一是隐去先入为主的立场表达，在史实叙述中蕴藏基本观点，培养学生的阅读能力。例如，“汉武帝任用卫青、霍去病为将，经过三次较大规模的战争，夺取了阴山以南和河西走廊的大片区域。西汉在河西走廊设立武威、张掖、酒泉、敦煌四郡。”并在“历史纵横”栏目补充材料:“匈奴是我国北方古老的游牧民族。汉武帝时，在反击匈奴袭扰的战争中，出现了两位杰出将领卫青和霍去病。卫青出身低微，在十余年与匈奴作战的戎马生涯中，七战七捷，战功卓著，官至大司马将军，封长平侯。霍去病是卫青的外甥，在与匈奴的作战中屡立战功，官至大司马骠骑将军，封冠军侯。他们死后，都陪葬在汉武帝茂陵陵园。”[11]21旨在说明汉武帝在巩固西部边疆方面的贡献。

二是追求干净利落的过程表述，帮助学生快速把握历史知识脉络。例如，“隋朝建立后，废除九品中正制，开始采用分科考试的方式选拔官员。隋炀帝时，始建进士科，科举制度形成。唐朝继承和完善科举制度。唐太宗增加了考试科目，以进士和明经两科为主；武则天扩大科举取士的人数，首创了武举和殿试；唐玄宗任用高官主持考试，提高了科举考试的地位。”[11]38这样的表述言简意赅，既可以让学生对隋唐科举制的发展历程一目了然，也可以使历史教师对教学内容进行有效的定位。

三是对比较繁杂的内容采用以简驭繁的历史叙述，起到提纲挈领的作用。例如：“文化多样性是世界文化的基本特征。当今世界，有200多个国家和地区，2500多个民族，6000多种语言。不同历史文化背景的人们，共同创造了丰富多彩的世界。然而，在经济全球化和社会信息化过程中，文化多样性也面临着前所未有的挑战。各国都在努力维护自己的文化特性，维系自己的文化根脉。中国在传承和传播中华优秀文化的同时，尊重世界文化多样性，促进和而不同、兼收并蓄的文明交流，推动世界的和平与发展。”[17]136用三个数字帮助学生直观地理解“文化多样性”，进而介绍由此带来的现实危机与挑战，在此基础上点明中国的独特做法及其成效，在叙述过程中化解繁难于无形。

其次，注重历史判断的史实和逻辑基础。“要将社会主义核心价值观教育与历史教育相结合，将正确的价值判断融入历史叙述与阐释之中，引导学生科学认识和正确评价历史”[18]。统编版高中历史教科书内容的教育价值蕴藏于史实叙述之中，又必须通过史实逻辑获得彰显。

一是把史实铺陈指向历史解释，引导学生在阅读中的思考。例如：“西汉后期，政治日趋黑暗，土地兼并严重，破产农民沦为奴婢或流亡，社会动荡不安。公元9年，外戚王莽夺取皇位，改国号为新，西汉灭亡。王莽针对西汉后期的社会矛盾推行了一系列改革措施，试图挽救社会危机，但措施不切实际，反而使社会矛盾更加激化。王莽统治末年，国家出现严重的旱灾和蝗灾，赤地千里，绿林、赤眉等农民大起义终于爆发。公元23年，绿林军在昆阳击败王莽主力。随后，绿林军攻入长安，推翻王莽政权。”[11]22这段史实叙述渗透着对西汉灭亡的原因、西汉与王莽政权的关系及其内在实质关联性的历史解释，具有引导学生在更大的视野中理解“西汉灭亡”问题的作用。

二是把史实概括引向问题实质，深化学生的历史理解。著名史学理论专家朱本源指出：“没有无解释的叙述和没有无理论的解释。”[19]教科书作为一种特殊的历史解释文本，需要通过对历史本质的解释帮助学生理解历史。例如：“英国等侵略者从鸦片战争中获得了种种特权，但是未能达到鸦片贸易合法化的目的。”“通过《天津条约》《北京条约》，英、法获取了割地、赔款、开放通商口岸以及内河航行权等大量权益。鸦片以“洋药”名义纳税进口，实现了鸦片贸易合法化。”[11]教科书在史实叙述中有机嵌入“鸦片贸易合法化”的概念，直接将学生的理解引向两次鸦片战争的实质。

三是在历史判断中彰显历史逻辑，提升学生的历史认识。教科书中的大多内容，学生已经在初中阶段学习过，统编版高中历史教科书积极顺应高中阶段的历史学习要提高学习水平的要求，突出历史判断的逻辑性和科学性。例如，“新航路的开辟，给新兴资产阶级提供了新的活动场所。随着海外市场的不断开拓，欧洲出现了商业革命和价格革命。商业贸易的大扩张使商品种类与流通量成倍增长，股份公司与证券交易所纷纷出现，欧洲的商业格局发生了重大变化。贸易中心逐渐从地中海转移到大西洋沿岸，英国、法国、荷兰等新的商业强国崛起。大量贵金属源源不断流入欧洲，导致货币贬值、物价上涨、投机活跃。价格波动搅乱了传统的经济关系，依赖固定地租收入的封建领主经济地位下降，商业资产阶级实力上升，资本主义加速发展，封建制度濒于解体。”[17]42-43通过“商业革命和价格革命”“商业强国的崛起”以及“商品种类”“流通量”“股份公司与证券交易所”和“封建制度濒于解体”，解释“新航路的开辟，给新兴资产阶级提供了新的活动场所”，可谓史实清楚，逻辑严谨。

第三，注重在情感立场上彰显历史理性，使历史解释更为自洽。历史教科书作为一种历史解释，不是“一家之言”，而是对历史问题的基本立场和情感态度，这直接关系到教科书的使用效果。统编版高中历史教科书在这方面做了一些积极努力，有利于落实学科核心素养。

一是采用史实叙述的方式表达历史解释。例如：“辽、夏、金都模仿汉字字形创造了本民族文字。辽先后创作契丹大字、小字，用以刻石立碑，还进行文学创作。金也创制了女真文字，在科举中开设女真进士科，用女真文字答题。西夏文通过出土文献大量保存下来，包括佛经、法律、字典，以及从汉文翻译过来的经史著作。成吉思汗统一草原各部，命人用畏兀儿文字拼写蒙古语，形成畏兀体蒙古文。”[11]69本段文字持守一种客观的立场，用陈述史实的方式阐释了民族文化交流交融的史实及成效，避免了厚此薄彼的表述倾向。

二是对重要历史结论做具体细致的阐释，改进学生历史理解的刻板印象。例如：“建立共和政体是中国历史上破天荒的大事，民众日常生活也出现了种种新气象。南京临时政府致力于社会生活方面的除旧布新，宣布改为阳历，颁布剪发辫、易服饰和废除缠足的法律；还颁布法令，革除‘大人’‘老爷’等清朝官场的称呼。越来越多的人认识到过去的陈规陋习不符合时代潮流，应接受文明开化的新习俗、新风尚。”[11]116这段文字虽是在介绍民国初期的经济社会生活中出现的新气象，但与前一课中“（辛亥革命）建立起中国历史上从来不曾有过的共和政体，传播了民主共和理念，推动了中华民族思想解放，促使社会经济、思想文化和社会风俗等方面发生新的变化”[11]112的叙述是相互印证的，有助于学生在前后联想中加深对历史知识的理解。

三是用丰富的史实增强历史认知。历史教学中有一些似乎是常识性的结论，但作为学生并不容易理解，诸如“封建制度到底是怎样阻碍资本主义发展的”“工业革命后工人阶级的生存状况到底‘差’到什么程度”等问题，教师在教学中往往不甚了了，学生也只能不求甚解。对此，统编版高中历史教科书做出积极改进。例如：“葡萄牙人入居中国澳门后，很快便形成以澳门为主要中转站的海上贸易网络，贸易路线跨越大西洋、印度洋和太平洋。葡萄牙商人把中国的生丝、瓷器等货物经澳门运往印度果阿，再转运到欧洲各国进行贸易，获取大量白银。据统计，1580-1590年，每年运至果阿的生丝为3000余担，价值白银24万两；1635年生丝为6000担，价值白银48万两。这些白银的大部分又流入中国。另外，随着中国对白银需求的增长，葡萄牙人便以澳门为据点，参与获利巨大的中日之间的丝银贸易。据统计，1586-1630年，从日本长崎输入澳门的白银近1500万两；1557-1644年，流入澳门的白银为1亿两左右，其中的绝大部分流入中国内地。”[11]41这种基于经济史数据的精确叙述，有利于学生理解“新航路开辟”后“商品的世界性流动”及其特点，也有利于理解中国在这种潮流中的实际地位和所受影响，进而从整体上理解中国与世界发展的关系。

**三、统编版高中历史教科书的教学对策**

正确理解“统编”的意涵和要求，深刻把握统编版高中历史教科书的内容特点，是完成统编版高中历史教科书教学任务、培养学生历史学科核心素养、达成历史学科立德树人教育目标的基础和必要前提。面对历史教学面临的严峻挑战，广大一线历史教师在实践中已经做了大量的积极工作。结合历史课程改革和教学实践，当前的历史教学应该在以下几个方面继续探索。

**（一）建立历史教学大概念**

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”[5]4。可见，“学科大概念”是针对高中各学科提出来、以“更新教学内容”为目的的一种课程内容设计方式。针对历史学科必修课程“中外历史纲要”部分，则提出了“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”，从而“带动对整个学习专题的探讨和认识”[5]17的教学要求。“学科大概念”与“核心概念”自然有所区别，在教学理论上对二者作“概念辨析”确有必要，但从实践操作而言，可以对二者做划归处理，以“学科大概念”笼而统之，以便于一线历史教师的教学运用。就统编版高中历史教科书教学实践而言，关键要从“相对性”上把握和运用“学科大概念”。

首先，统编版高中历史教科书内容的首要特点是“纲要化”。“纲要”即“大纲要领”，一般指一本书、一个规划、一个宣言、一个文本等的结构性的、主要的、核心的和实质性内容的总结、概述和介绍。

“纲要”是呈现历史教学内容的重要方式，也就是首要的“学科大概念”。“中外历史纲要”就是中国通史、世界通史的“总结、概述和介绍”，“结构性、主要、核心和实质性”是其基本特征。从教科书内容看，三个选择性必修模块和两个选修课程模块的内容结构和叙述方式都是“纲要化”的。因此，根据“纲要化”的内容特点进行教学设计、增强对教学内容理解的“纲要”意识，就成为统编版高中历史教科书教学实践的基本要求，即抓牢“结构性”“核心”“实质性”的内容，对教科书内容进行结构化、系统化和适度的深化处理。

其次，相对于“纲要化”的课程内容，“历史主线”就是学科大概念。“纲要”的“结构化”特点意味着其中必有“历史主线”，梳理教科书内容每一部分的“历史主线”是学习和使用历史教科书的重要一步。《中外历史纲要》“以马克思主义为指导，通过对中外重大历史事件、历史人物和历史现象的叙述，展现人类发展进程中丰富的历史文化遗产，以及人类社会从古至今、从分散到整体、社会形态从低级到高级的发展历程”[5]12，中国和世界历史发展的基本进程就是其基本主线。同理，“人类政治生活的发展”是“国家制度与社会治理”模块的主线，从“生产方式变革”认识人类社会发展是“经济与社会生活”模块的主线。“从人类历史上文化交流与传播的不同方式切入，展现不同文明、不同人群之间的联系与互动，理解文化交流与传播在文明进步中的重要作用”[5]22是“文化交流与传播”模块的主线。

在教学实践中，依据“历史主线”把握“纲要化”的教学内容是非常关键的。《中外历史纲要》的历史主线是综合性的，选择性必修模块的主线则相对单一和独立，它们共同构成理解历史“核心”内容的整体视角。从整体上看，人类社会发展是从分散到整体、社会形态是从低级到高级的发展过程。从选择性必修模块看，以“国家制度与社会治理”为核心的“政治生活”、以“生产方式变革”为动力的“经济与社会生活”、以“文明交流与传播”为实质的“不同文明、不同人群之间的联系与互动”，是人类发展整体进程的主要途径和表现。

第三，相对于“通史化”的编写体例，“单元主题”就是学科大概念。统编版高中历史教科书的必修课程和选择性必修课程模块，都是采用“单元+课”的形式编写的，模块+单元+课实现了“纲要化”的编写要求。在把握模块主线的基础上，深入理解单元划分及其主题设计，是实现每一“课”教学目标的基本保证。“单元+课”的教科书体例设计是课程改革以来历史教科书的基本编写体例，它取代了此前的“章节体”。“单元”与“章”相比，“单元主题”更便于实现包容性、灵活性和现实性内容设计，因而把握“单元主题”的重要性和难度就更高，这也是统编版高中历史教科书教学实践中的难点之一。

从实际情况看，统编版高中历史教科书的单元设计方式有三种：一是“主题型”，即单元标题直接点明本单元主题，如“第四单元  明清中国版图的奠定与面临的挑战”。二是“史实型”，即以若干重要史实名称为单元标题，如“辛亥革命与中华民国的建立”“两次世界大战、十月革命与国际秩序的演变”等，没有给出“单元出题”，需要结合具体内容重新提炼单元主题。三是“时段型”，即以具体历史分期为单元标题，单元主题不够明确，如“中华人民共和国成立和社会主义革命与建设”“20世纪下半叶世界的新变化”等，需要对单元主题再加工。总之，使用“单元+课”体例的高中历史教科书进行教学时需要重视单元主题。

第四，相对于“主题化”的单元设计，“单元主题”与“课题”的关系就是学科大概念。在单元主题内容设计中，每一课都是“单元主题”在某个侧面的具体表现，明确“课”与“单元主题”间的关系，是准确定位该“课”教学方向的关键。例如，《中外历史纲要（上）》第一单元的标题是“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”，下设4课：第1课 中华文明的起源与早期国家；第2课 诸侯纷争与变法运动；第3课 秦统一多民族封建国家的建立；第4课 西汉与东汉——统一多民族封建国家的巩固。单元标题上虽有“中华文明的起源”和“秦汉统一多民族国家的建立与巩固”两个主题词，但从4课的构成看，后者显然可被视为“单元主题”，而“中华文明的起源”也要注重从其与该主题的关系角度加以理解。因此，“这个单元讲述了从旧石器时代、新石器时代的原始社会，私有制的起源和阶级的产生，经历了中华文明早期国家形成与发展时期，也就是夏、商、周，即奴隶制社会的形成与发展时期。经过春秋战国时期政治、经济、社会、文化和思想理论上的大变动，出现百家争鸣的活跃局面，为秦汉统一多民族封建国家的形成奠定了基础”[6]。

在把“统一多民族封建国家的建立与巩固”确定为单元主题后，“第2课 诸侯纷争与变法运动”该怎样处理？该如何建构其与“单元主题”的关系呢？通过研读课文内容发现，本课共有“列国纷争与华夏认同”“经济发展与变法运动”“孔子和老子”和“百家争鸣”四个子目，进一步研读子目内容，可以发现文字叙述中传递出在列国纷争中形成对华夏族的认同、在变法运动中形成对先进生产力和社会变革的认同、在孔子与老子和百家争鸣中形成对先进思想文化的认同等“三个认同”，进而得出华夏族在政治纷争中发展、新秩序在社会变革中形成、中华文明在“百家争鸣”中奠基等三个基本认识，从而形成对“为秦汉统一多民族封建国家的形成奠定了基础”的历史解释。

**（二）注重教学内容的生活化处理**

历史学科承担“立德树人”的任务，就必然要关注社会生活实践。由统编版高中历史教科书的内容特点可见，历史教学内容与现实社会生活联系密切。在教学实践中要坚持和落实“以学生为中心”，而学生是社会现实中的人，历史教学自然不能脱离现实社会生活。因此，注重对教学内容的生活化处理，是统编版高中历史教科书教学的应有之义。

首先，要基于社会生活立场发掘历史教学内容的价值。历史教育在本质上是运用历史知识和经验对社会现实生活的理解和解释，正如斯大林所说：“历史科学要想成为真正的科学，就不能再把社会发展史归结为帝王将相的行动，归结为那些蹂躏他国的‘侵略者’和‘征服者’的行动，而首先应当研究物质资料生产者的历史，劳动群众的历史，各国人民的历史。”[20]相应地，理解历史也应持守社会生活发展史的基本立场。

例如，《中外历史纲要（下）》在叙述新航路的开辟时:“一方面，说明西方人开辟新航路时，部分是航行在中国人、印度人和阿拉伯人已经开辟的航线上，以突出新航路开辟是长期历史发展的结果，强调中国等东方航海家对新航路开辟的影响；另一方面，中国也从新航路的开辟中受益，参与了最初的世界贸易：在澳门和横跨太平洋的贸易中，中国曾是重要的角色。”[10]这实际上就是社会生活发展观在历史叙述中的体现，所谓“新航路”并不是具体的航路都是新的，而是对其效果和影响的价值判断，其进展和过程则是与社会发展实际水平相适应的。由此领悟新航路开辟并不是几个“先进”人物的功劳，而是时代的产物，是在一切现有条件基础上的“创造”。

其次，要结合社会生活现象理解历史教学内容的实质。社会生活现象与历史教学内容的理解之间是双向互动的过程，理解历史知识也需要借助于生活现象。例如，对两宋时期与民族政权之间三次和议的认识，如果单纯从和议及其内容本身来理解，自然会得出两宋政府接受少数民族政权的和议条件，是两宋政府软弱的表现，给国家和人民带来了沉重的负担，最终两宋政府仍然被少数民族政权所灭。但如果从当时人民日常生活入手，和议则在客观上有利于各民族间的交往互动和经济文化的发展，最终有利于民族交融和统一多民族国家的发展，对当时的社会进步具有积极作用，符合历史发展的趋势。

再如，教科书叙述张骞通西域的文字非常简要：“为配合对匈奴的战争，汉武帝派张骞两次出使西域，开辟了中西交通道路，大大促进了西域与中原的政治、经济、文化联系。”[11]21尽管统编版义务教育历史教科书七年级上册第14课专设一目“张骞通西域”，但要得出“开辟了中西交通道路，大大促进了西域与中原的政治、经济、文化联系”的结论，依然是不容易的，只有借助社会生活史内容才能帮助学生对这一结论有所感悟，尤其要了解张骞第三次出使乌孙后，“汉朝与乌孙得以长期地保持了友好关系。再者，由于当时张骞派往西域各地的副使与各国使节一起回到了汉朝，因此从此开始了活跃的西域贸易”[21]。“从此以后西汉形成了一个通西域的热潮。汉朝政府先是向西域诸国派遣使团，每年多者十余次，少者五六次，每次或百余人或十余人……后则……控制经营西域，从而改变了西域原来的发展轨迹，促进了西域经济文化和交通的发展。”[22]补充这些具有生活史意义的信息，对学生历史思维能力的发展具有特殊价值，不会形成提到张骞直接就是“开通丝绸之路”这样的条件反射。

第三，要运用学生的社会生活经验来理解历史教学内容。理解历史需要社会经验，中学生的社会阅历和认知水平有限，正因如此，才要更重视学生生活经验的运用。特别是与学生生活经验有关的内容，就尽量调动其已有经验参与学习过程。例如，教科书讲到我国的“综合国力不断提升”时，列举了“高铁”“港口”“深潜器”“超级计算机”“探月工程”“大飞机”等科技成果。而教学中对于这类内容并不容易处理，此时通过学生参与的学习方式，在充分运用其生活经验的基础上，实现教学内容的具体化、形象化和生活化。

**（三）关注学科间知识和方法的共享**

根据历史课程内容特点和当前教育发展改革主要趋势，关注学科间知识和方法的共享和共用，进而建立“大历史教育观”，是新时代历史教育发展的基本路径和目标。

首先，建立“大学科观”，积极整合历史学、考古学、博物馆学等学科知识。教科书“统编”以来的历史教学和相关课程改革精神，要求历史教育要与相邻学科深度融合，从根本上通过优化课程内容、改进课程学习方式，达成培养学生学科核心素养的基本目标。一是注重对考古学知识的教学运用。统编版高中历史教科书大量引用考古知识、文物资料和考古学家生平等内容，彰显了考古学之于历史教育的重要价值。有不少中学成立了“考古学”方向的学生社团，而且学生参与的积极性较高。随着近年来“公众考古”等学术活动的拓展，在历史教育中重视考古学知识的学习和运用已成大势所趋。二是注重与博物馆学知识的融合，重视博物馆教育的价值是历史教育的一贯要求，这在历次颁布的“课程标准”中都有具体说明。2020年9月教育部和国家文物局联合发布《关于利用博物馆资源开展中小学教育教学的意见》，要求“各地文物部门和博物馆要会同教育部门和学校，结合中小学生认知规律和学校教育教学需要，充分挖掘博物馆资源，研究开发自然类、历史类、科技类等系列活动课程，丰富学生知识，拓展学生视野。中小学语文、历史、地理、思想政治、美术、科学、物理、化学、生物等学科教学和综合实践活动，要有机融入博物馆教育内容”。三是注重社会调查方法的实践运用，这也是历次课程标准在“教学建议”中提出的具体要求，需要在教学实践中加以重视。

其次，建立“大历史观”，积极应对“新文科”的发展理念。“新文科”是近年来国家提倡的以继承与创新、交叉与融合、协同与共享为主要途径，促进多学科交叉与深度融合的学科发展新模式，其最大特点是文理交叉。目前很多高校已经开始按照“新文科”培养模式实行大类招生，这对基础教育课程教学而言，也是需要研究的新课题。作为中学历史学科，应该在学科功能认识上积极与社会发展实践结合，在内容上与具体的社会实践问题相融合，在方法上积极借鉴其他学科思维方法和原理，建立真正的“大历史观”。

第三，建立“大教学观”，积极适应“新高考”的要求和挑战。当前的“新高考”改革中，大多数省份考试科目按“3+1+2”模式设置，“3”为全国统一高考的语文、数学、外语，“1”由考生在物理、历史2门中选择1门，“2”由考生在思想政治、地理、化学、生物学4门中选择2门。作为“1”的选择项的历史科目是人文社会科学类专业的基础性学科。这样，选修历史学科的生源学科背景就不同于以往的选学“文科”方向的学生，未来也不一定是学习文科类专业，在教学管理上也没有固定的“行政班”。这种情况下，历史教学的内容、方式和教学管理都必然要发生诸多变化，树立“大教学观”是当务之急。

统编版高中历史教科书2019年秋季投入使用以来，高中历史教学呈现出重视运用历史教科书、积极探讨新时代高中历史教育方式方法的新气象。统编历史教科书承载着重要的育人使命和丰富的课程改革信息，需要认真梳理、深入理解和创新落实，要把研究工作放在首位，把教学实施作为核心，把创新实践作为根本。

**注释：**

①教育部教材局.普通高中思想政治、语文、历史统编教材有关工作情况.中华人民共和国教育部统编教材新闻发布会材料，2019年8月27日。（moe.gov.cn）

②2019年3月18日，习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会的讲话。

**参考文献**：

[1] 刘霞，冯建军：20世纪上半叶我国教科书统编的历史跌宕与问题探讨[J].课程·教材·教法,2020年(12):53-60.

[2] 郭戈.我国统编教材的历史沿革和基本经验[J].课程·教材·教法,2019(5):4-14.

[3]罗生全.论教材建设作为国家事权[J].课程·教材·教法,2019(8):4-11。

[4] 张海鹏.努力编好统编高中历史教材 为铸魂工程添砖加瓦[J].中小学教材教学,2020(3):1.

[5]中华人民共和国教育部制定.普通高中历史课程标准（2017年版2020年修订）[M].北京：人民教育出版社,2020.

[6]张海鹏.统编高中历史教科书的学科体系和学术体系——适应和掌握统编高中历史教材《中外历史纲要》（上）的意见[J].课程·教材·教法，2019（9）：21-32+11.

[7]李卿.回归历史学科本质  凸显历史育人——统编版历史科书编写思路、体例、结构及教学建议[J].中国民族教育,2020(11):42-46.

[8] 中华人民共和国教育部.普通高中历史课程标准:实验[M].北京：人民教育出版社,2003:2.

[9]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(9):33-39+20.

[10]晏绍祥.统编高中历史教材《中外历史纲要（下）》的总体构架及主要线索[J].课程·教材·教法,2020(6):16-21+36.

[11]教育部组织编写.普通高中教科书·历史·必修·中外历史纲要:上册[M].北京：人民教育出版社,2019:23.

[12]习近平.思政课是落实立德树人根本任务的关键课程[J].求是,2020(17):4-16.

[13]赵继伟.“课程思政”：涵义、理念、问题与对策[J]，湖北经济学院学报,2019(2):114-119。

[14]王学典.历史的价值与意义[M]//王学典.史学引论.北京：北京大学出版社，2008：119.

[15] 赵亚夫.中学历史教育学[M].北京：北京师范大学出版社,2019:149.

[16]苏寿桐.中学历史教材三十年[J].课程·教材·教法，1981（1）：51-57.

[17]教育部组织编写.普通高中教科书·历史·必修·中外历史纲要:下册[M].北京：人民教育出版社,2019:136.

[18]马敏.以史育人，以文化人——普通高中历史统编教材之我见[J].课程·教材·教法,2020(6):4-8+28.

[19]朱本源.历史学理论与方法:修订版[M].北京：人民出版社,2007:113.

[20]斯大林.论辩证唯物主义和历史唯物主义[M]//中央编译局.斯大林文集.北京：人民出版社,1985:220.

[21]长泽和俊.丝绸之路史研究[M].钟美珠，译.天津：天津古籍出版社,1990:424.

[22]孟凡人.丝绸之路史话[M].北京：社会科学文献出版社,2011:21.

**原文载于《内蒙古师范大学学报（教育科学版）》2022年第3期**