

· 新教材深描 ·

历史新课程单元教学探微与实践(一)

——融通·适切·意义:从一般教学论理念到历史学科教学方略

李惠军

(上海市晋元高级中学,上海 200333)

[摘要]本文从课程意义上的单元教学理念和特征,以及马克思主义史学和历史研究的特性入手,提出了单元教学与史学编纂范式的相容性和适切性。论述了大历史的学术观念与大单元的教材框架之间的逻辑性和关联性。阐释一般课程意义上单元整体架构作为教师教学的基本单位和微课程,在高中历史新课程教学中是一个重要的教学策略。在此前提下,进一步从历史课程单元教学的特征、单元内容的整合、单元学习的机理等方面,论述了单元教学在历史学科培养学生学科素养方面的价值与作用。

[关键词]历史新课程,单元教学,教学论

[中图分类号]G632 **[文献标识码]**A **[文章编号]**0457-6241(2021)19-0012-07

2019年9月迄今,高中历史新课程渐次在全国范围实施。如何达成学业质量要求,落实学科核心素养,践行立德树人的宗旨?史学界和历史教育界的教学法学者、教研员和一线教师秉烛探索,提出诸多真知灼见,涌现大量优秀课例。其中,教育部基础教育课程教材发展中心、课程教材研究所,在普通高中指向学科核心素养的深度学习教学改革项目中所提倡的单元教学,无疑成了人们关注的焦点和思考的重点。本系列论文拟从单元教学的意义与特征,单元编程的机理与原则,单元主旨的淬炼与诠释,单元目标的锁定与实施,单元要目的整合与重构,单元逻辑的揭示与完善,以及单元视域下单课与单课的交互关系和实施策略等角度,分期陆续谈谈笔者的实践心得和经验感悟。

一般意义上的单元,系指相对独立和自成体系的组合体。课程意义上的单元,系指针对学习者形成概念的思维过程特点,依据学科知识的逻辑体系,确立的教材内容和教学活动的基本单位,也是学生学习的微课程。作为课程的细胞,单元教学强调知识的整体性、逻辑的严密

性、过程的建构性、思维的进阶性。单元教学注重围绕核心要义,借助问题驱动,将具体、微观、零星的知识点置于大体系、大格局、大观念中加以理解和诠释。然而,问题是,一般课程意义上的单元教学理论和范式,是否与历史课程兼容,并适用于历史教学呢?要回答这个问题,有必要从单元教学理念和范式与历史学科的特征、史学编纂体例之间的关系,以及单元教学在历史学科教学中运用的价值与特征等角度加以简要阐述。

一、单元教学与历史课程教学的适切性

历史,是人类过往的故事。历史学是对人类往事的一种记忆、叙述和解释。历史学之所以真正成为一门科学,是由于马克思和恩格斯首先发现了人类社会发展的普遍规律,并创立了革命性与科学性相结合的辩证唯物主义和历史唯物主义。关于历史科学的概念,马克思、恩格斯在《德意志意识形态》中说:“我们仅仅知道一门

唯一的科学,即历史科学。”^①这是广义的历史科学,它包括自然科学、社会科学和人文科学。从狭义而言,历史科学则是在唯物史观的科学理论和实证方法指导下,叙述和阐释人类历史进程及其规律的学科,亦即“关于现实的人及其历史发展的科学”。^②马克思主义史学强调历史事实的重要性,如果没有对历史现象的了解,就不可能“为历史提供世俗基础”。^③但是,马克思、恩格斯并不是仅仅停留在对历史现象的描述,而是在对历史现象考察的基础上,发现了历史的内在结构和不同层次之间的联系。实如恩格斯所说:“正像达尔文发现有机界的发展规律一样,马克思发现了人类历史的发展规律。”^④

马克思和恩格斯十分注重从看似微观和具体的历史现象中,发现历史的内在逻辑和相互关联,进而从人类历史的宏观性、总体性、综合性,跨越时空地总结和论证历史发展的规律性。比如历史必然性与偶然性、历史统一性与多样性、历史的表象性与实质性、历史发展的动力等问题的研究均属此类。在马克思主义史学方法论中,微观实证与宏大抽象之间存在着辩证统一的关系,是分析历史问题的两个维度。

马克思和恩格斯的《共产党宣言》开篇明义:迄今一切社会的历史都是阶级斗争的历史,(后来修改为:迄今为止的一切阶级社会的历史都是阶级斗争的历史),然后简明扼要回顾了从自由民与奴隶、贵族与平民、领主与农奴、行会师傅和帮工——压迫者和被压迫者的对立、斗争的历史,从宏大的历史概说中得出结论:每一次斗争的结局都是整个社会受到革命改造或者斗争的各阶级同归于尽。进而运用唯物史观分析生产力与生产关系、经济基础与上层建筑的矛盾,分析阶级和阶级斗争,特别是资本主义社会阶级斗争的产生、发展过程,论证资本主义必然灭亡和社会主义必然胜利的客观规律,以及作为资本主义掘墓人的无产阶级肩负的世界历史使命。

如果说《共产党宣言》为我们提供了一个从宏观叙事中揭示历史发展趋势的经典案例,那么马克思的《路易·波拿巴的雾月十八日》则是将微观叙事置于宏大的历史时空下,进行历史理解和解释的史学典范。

马克思在惟妙惟肖地刻画了“在1848—1851年间,只有旧革命的幽灵在游荡,从改穿了老巴伊的服装的戴黄手套的共和党人马拉斯特,到用拿破仑的死人铁面具把自己的鄙陋可厌的面貌掩盖起来的冒险家(路易·波拿巴)”的博弈场景后,提出一个看似偶然的政治怪相,由于二月革命的突袭和六月起义的巷战,法国最终“使得一个平庸而可笑的人物有可能扮演了英雄的角色”。^⑤为了进一步分析和解释这一政治怪相,马克思将观察的视角拉长到中世纪以来的法国历史传统,在一个历史的时间轴上钩沉萍踪,如专制的传统、革命的冲击、民族的危机、政局的动荡、力量的消长、小农的焦虑。然后,从1848年到1851年在法国社会大舞台上形形色色的阶级、党派、集团围绕重构法国社会秩序、经济利益分配、国家权力配置问题上的纠缠和博弈;政治核心人物如路易·波拿巴、卡芬雅克、尚加尔涅等人在其中翻云覆雨;人物和党派背后的社会力量或不同阶级的影响等大历史中,对这场闹剧进行了尖锐的批判,并对政权更迭的前因后果进行了细致的分析,渗透了马克思深邃的思想。

历史解释,说到底其实就是人们解析和阐释过往事物的一种历史思维活动。其特征是将解释的主体置于特定的时空环境,以史料证据为支撑,以历史理解为基础,在科学历史观的指导下,对过往的历史事件、现象、人物等提出理性而系统的具有因果关系的叙述。因此,我们的历史教学,不仅要善于引导学生对微观、具体历史现象的探究,而且要善于启发学生从更广阔的领域和视角,发现和揭示历史总趋势和大走向。而单元教学,则注重在历史的宏观框架下,

①②③⑤ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译:《马克思恩格斯选集》(第1卷),北京:人民出版社,2012年,146、241、79、670~671页。

④ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译:《马克思恩格斯文集》(第3卷),北京:人民出版社,2009年,第601页。

拓展特定历史事件、历史人物、历史现象的“认知边界”和“理解疆域”，走出单课的“局部辖区”和“外部盲区”，从更为广阔的时间、空间、领域，发现历史事件、人物、现象之间的逻辑关系和沿革理路，进而发现历史变化的规律。

例如，《中外历史纲要(下)》第7课“全球联系的初步建立与世界格局的演变”，要理解此课，就必须将此课放置于整个第三单元当中，从全球航路开辟的条件、动因、历程，及其由此带来的航海线路与世界面貌的变化，引申出“全球联系”和“世界格局”的嬗变。课程标准明确要求学生能够理解“人类认识世界的视野和能力的改变，以及对世界各区域文明的不同影响，理解新航路的开辟是人类历史从分散走向整体过程中的重要节点”。^①要达成上述两个“理解”的学习目标，仅仅将视点聚焦于第三单元本体内容还是不够的。我们还需要从更为广阔的时空视角，也就是从单元界面的大尺度——穿越古代、中古、近古，抑或是教材第一、二、三单元去理解“过程”中的其他“节点”。比方说，出示不同时期人类认识世界的时间坐标和空间图示，将人类早期文明诞生之初多点勃兴、多元并立、由点到面，交互生辉；在剑与火和牧歌式（例如，希腊世界200多年的殖民，腓尼基商人的海上穿行，波斯、亚历山大、罗马三大帝国的形成等）的对外扩展中，人类早期文明相遇、相融催化出片状文明；中古时期区域文明在相对独立中多元交互、彼此交流中动态发展的脉络呈现给学生。要在大历史和大单元视野下找到历史的前因后果，深谙本课和本单元的历史定位和关于人类历史从分散走向整体“过程中的重要节点”的真谛，领悟关于“世界史不是过去一直存在的；作为世界史的历史是结果”^②的精辟论述。

二、单元教学与史学 编纂范式的关联性

单元教学的理念和范式，还与被学术界所

广泛认同的，具有代表性的史学研究观念和史学编纂范例——大历史观不谋而合。

大卫·克里斯蒂安、辛西娅·布朗、克雷格·本杰明三位美国学者所著的《大历史——虚无与万物之间》一书，从大历史演进的视角，以八大门槛(thresholds)——大爆炸、恒星、新化学元素、太阳系、生命、智人、农业、现代世界为轴，不仅呈现了从宇宙到地球，从最初的生命到人类，从农耕文明到现代革命的大脉络，而且以大历史的视角，对人类的近期未来和遥远未来做出了预测。掩卷覃思，深以为然！尽管书中细节简要，但是，我们却能够将那些看似独立和简化的现象，放在无垠的宇宙背景当中，置于人类历史演进洪流当中扫描链接，反而产生了更加清晰和真切的通感。单元教学的理念和范式，恰恰强调的是一种综合性、结构性、系统性和逻辑性的通性和通识。

如果说，《大历史——虚无与万物之间》属于广义的大历史，那么，黄仁宇先生的史学研究，则属于狭义的大历史，亦即人类社会的大历史。《中国大历史》以短短的20余万字的篇幅，将中国几千年的历史构建为若干既相对独立、自成体系，又彼此相关、互相影响的历史单元和单元界面，利用归纳法将现有史料高度压缩，构成一个简明和连贯的纲领，为我们勾画了一部中国大历史的演进走向和全景图像。他的另外一部著作《万历十五年》则从宏观的研究视角出发，在微观层面敏锐地锁定了明朝万历十五年(1587年)作为考察切入点，运用历史小说的叙事模式和传记体式的章节——实则是单元结构，通过对关键历史人物悲惨命运的描述，探析了晚明帝国走向衰落的深层原因。这种将微观细节放置于动态渐变的宏观线条，将具体事件投射于相沿成型的历史传统（即汤因比所说的文明类型，或斯宾格勒所说的文化形态）中加以考察的研究范式，恰恰符合单元教学和跨单元教学（也称大单元，或单元界面）所倡导的基本原则，那就是在大单元的边框中彰显大历史的

① 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》，北京：人民教育出版社，2020年，第16页。

② 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译：《马克思恩格斯选集》(第2卷)，北京：人民出版社，2012年，第710页。

尺度,用长时段、大空间、宽领域的视界,扫描其中看似彼此无关的繁杂现象,从中获得相互贯通、彼此关联的历史轨迹和解释逻辑。黄仁宇先生《放宽历史的视界》一书中的各篇文章,运用大历史观点,用长时间、远距离、宽视角的条件重新反思历史,梳理过去许多看似不合理的事件的前因后果,发掘其潜在的连贯的合理性。这些更为我们透析历史和单元教学提供了启示。单元教学的重要特征之一,就是登高望远和一览群山,这是一种智慧的视界。视界之宽窄,决定了对事物认识的深度和广度。历史,早已成为被时光磨损而隐身于远处的背影。当今人放宽历史的视界,那些当初看似不合理的偶然事件,也便有了其必然的缘由,种种原本毫无关联的点状现象,才可能珠连成串。汤因比的十二卷本《历史研究》,可谓卷帙浩繁。他将人类史作为一个整体加以考察,不仅从时间纵向考察人类历史,而且从空间横向考察不同文明的特点和交互,展现了诸多文明的成长、碰撞、融合的历程。在令人着迷的历史画卷中,作者以其博大精深的历史学知识和哲学睿智为我们带来了思考的快乐,也为我们在历史教学中进行单元建构、单元重组带来了醍醐灌顶的启示。

作为法国年鉴学派第二代领军人物的布罗代尔,在其力作《地中海与菲利普二世时代的地中海世界》一书中,提出了三种不同的历史时间,即地理时间、社会时间、个体时间——“长时段”“中时段”“短时段”,分别表示三种不同层次的历史运动,并提出了相应的“结构”“情势”“事件”的概念。他用海洋来比喻三个时段的关系:历史的波浪挟着隆隆涛声和闪烁的浪花,在无边无际和深不可测的大海上奔腾,历史的阳光永远照射不到其底部的沉默之海。在巨大而沉默的大海之上,高踞着在历史上造成喧哗的人们。但恰恰像大海深处那样,沉默而无边无际的历史内部的背后,才是进步的本质,真正传统的本质。而短时段历史,那种就当前历史时刻缩写的一切不过是海面,是只要一载入书籍簿册时就冻结和凝固的表面。布罗代尔的历史时段理论,不仅为我们观察历史提供了一个关于时间

的维度,同时也为我们在历史教学中进行跨时段的单元组合提供了一个范本。

斯塔夫里阿诺斯的《全球通史》采用全新的史学观点和方法,即将整个世界看作一个不可分割的有机的统一整体,从全球的角度而不是从某一国家或某一地区的角度来考察世界各地人类文明的产生和发展,把研究重点放在对人类历史进程有重大影响的历史运动、历史事件和它们之间的相互关联和相互影响上。这也为我们的历史教学,尤其是在全球视野下进行区域文明的单元教学,提供了重要参照。

其实,大历史观念和大单元教学范式,并不是一个全新的概念。长期以来,在历史学术界和历史教育界,此类探讨和实践屡见不鲜。以2021年全国甲卷和上海考卷为例,此类跨单元——时序、空间、领域的综合性试题就比比皆是。在此仅举两例:

例1:2021年全国甲卷第41题,借助陶文钊等《中美关系史》中关于中华人民共和国成立前夕,美国严格管制对华贸易的政策,及1950年12月,美国对中国大陆、香港、澳门实行全面禁运等;《中华人民共和国经济档案资料选编》中关于1955年,对外贸易部部长讲到的进口与出口政策的原则、策略,及其积极开展对资本主义国家的贸易,加强国营对外贸易企业,实行对私营进出口商的社会主义改造等;1950—1957年中国进出口贸易总额计划完成情况表等3则材料,要求考生依据材料并结合所学知识,分析20世纪50年代前期美英对华贸易政策存在异同的原因,概括1950—1957年中国进出口贸易的特征,评价20世纪50年代前期中国的对外贸易政策。

要回答上述问题,就必须具备跨单元意识和全球视野。从冷战局势,意识形态,朝鲜战争等方面入手寻找相同的原因;从美国的经济实力和称霸欲望;英国的削弱和香港的重要性,全面禁运损害英国利益,中国的态度与策略等方面寻找不同的原因。透过表格数据的变化,不仅要直观描述中国进出口贸易的特征,而且要从宏观视角——党的领导、经贸体制、经济发展、

外交政策等方面加以评价。

例 2:2021 年上海卷第(二)大题,以“世界近代史的开端”为主题,为考生出示了史学界关于世界近代史开端的几种观点:

观点一:漫长中世纪的终结,发生在 18 世纪中叶。它对应的是乡村经济的进步,蒸汽机的发明,近代工业的诞生,由此近代工业从英国向整个欧洲大陆传播开来。在哲学和宗教领域,介绍理性思想、科学和近代技术的著作终结了漫长的中世纪。18 世纪末,在政治领域,它对应了法国大革命中起决定性作用的反君主制运动。

——摘自勒高夫:

《我们必须给历史分期吗?》

观点二:到 1500 年,各个社会之间业已建立起复杂的运输网络,方便了彼此间的旅行、通信与交流。新的商业、文化、生物上的互动,随着连接印度、大西洋和太平洋的交通网络的形成而显现出来。1500—1800 年间,世界各地建立了广泛的联系,从而把人们带入了近代历史的早期阶段。

——摘自本特利等:《新全球史》

观点三:近代资本主义的大工业和世界市场日益在经济上把世界连成一个整体,从而“首次开创了世界历史”。人类历史发展为世界历史,经历了一个漫长的过程。这个过程包括两个方面:纵向发展,是指不同社会形态的更迭,它们构成一个由低级到高级发展的纵向序列;横向发展,是指历史由各地区间的相互闭塞到逐步开放,由彼此分散到逐步联系密切,终于发展成为整体的世界历史这一客观过程。这个历史结果是经历了 15、16 世纪的一系列重大转折之后才出现的。

——摘自吴于廑:《世界史》总序

本题要求考生根据材料,列举关于世界近代史开端的几种时间界定;归纳法国史学家勒高夫提出判断的事件依据;发现“观点二”和“观点三”界定历史分期依据的差异;根据上述材料,分析关于世界近代史的开端为何会有不同的界定。

显然,如果没有大历史观,以及对世界近代

大格局的理解,抑或缺乏大单元和跨单元的通感和通识,我们就很难从全球化现象(历史的横向发展)和资本主义“开创世界历史”的作用——社会形态演进(历史的纵向发展)等不同的历史观(视角、立场)解释“为何会有不同的界定”。从教学评一致性,以终为始(评价提前到教学设计伊始,而非学完后的考查)的原则出发,我们必须提升教学设计的站位,从关注单课历史知识点,到关注单元本体和单元界面下的历史总体面相和历史发展脉络,在大历史的格局下,从更加宽广的视域洞观历史趋势,洞察历史大局,洞见历史真谛,洞明历史事理,这是历史学科特性和历史课程要求得以体现和达成的一种明智和有效的选择。

三、单元教学

在历史新课程教学中融入

如前所述,大单元教学的特征和策略与大历史观念的范式和体例,在很大程度上具有高度的适切性和关联性。因此,将单元教学的理念和模式,有机植入历史新课程教学不仅在义理上顺乎自然,学理上顺理成章,而且具有十分重要的实践意义和推广价值。

第一,单元教学理念与历史新课程体系的单元架构不谋而合。

众所周知,新一轮普通高中历史课程由必修、选择性必修和选修三类课程构成,并采用通史与专题史相结合的方式加以展开。

必修课程《中外历史纲要》采用通史叙事方式,旨在让学生掌握中外历史发展大势。所有内容均在历史时序框架下,由若干相对独立,并前后关联的历史时代单元或专题单元构成。通过系统性的单元内容展现人类社会从古至今、从分散到整体、从低级到高级的发展历程。

选择性必修课程《国家制度与社会治理》《经济与社会生活》和《文化交流与传播》三个模块,以及选修课程采取专题史呈现方式,旨在让学生从多角度进一步了解人类历史的发展。各模块均采用专题单元形式,专题单元下的具体

内容则依照时序加以叙写。

新课程充分关注了三类课程的整体结构性、逻辑的关联性、知识的层次性和思维的渐进性。由此可见,将一般课程教学论意义上的单元教学理念融入历史新课程,原本就是题中应有之义。

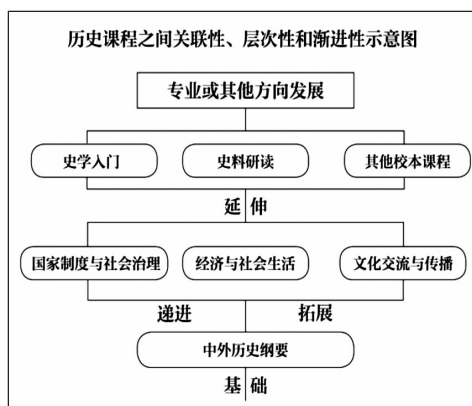


图 1

第二,单元教学理念与可以弥补新教材内容呈现方面的局限。

应该说,历史新课程在总体构建上,关注学生学科核心素养,提升课程的育人价值,是一个新突破。在内容选择上,注意吸收历史学科研究的前沿成果,是一个新发展。在呈现方式上,运用多种资源和相关栏目引导学生对历史进行探究,是一个新面目。但是,正如教科书编者们多次在国家级培训中所说:新课程在实施中的确存在内容繁多与课时配置不足的矛盾。老师们普遍感到,历史教材微言大义的纲要式表述,抽象生涩的概念式罗列,导致完成教学计划非常困难。

在这种情况下,如何举简御繁、博约有度地凸显历史的核心概念和核心知识,成为老师们探索的一个教学难点。而单元教学强调教学设计要从突破教科书中一个个单目或一节节历史单课,转变为设计围绕学科核心素养的大教学单位和学习微课程,并“结合具体的教材,按某种大任务(或观念、项目、问题)的逻辑,将相关

知识或内容结构化……它对于改变以‘知识点、习题项、活动控’为标志的课堂教学,及其导致的师生‘忙得要死却碌碌无为’的现状,具有重要的理论价值与现实指导意义”。^①

第三,单元教学理念有利于合理疏通知识序列和教学流程。

普通高中历史课程在编写体例上,采用通史与专题史相结合的方式。《中外历史纲要》在时序框架下的单元内部由若干学习专题构成;选择性必修三个模块在主题框架下单元内部依照时序沿革进行表述。但是,要更好地疏通历史演进理路,并由此策划一套符合历史发展逻辑、历史思维逻辑、教学流程逻辑和学习进阶逻辑的实施方案,照搬教材序列在许多情况下是难以达成的。例如,《中外历史纲要(上)》第五单元“晚清时期的内忧外患与救亡图存”下设“两次鸦片战争”“国家出路的探索与列强侵略的加剧”“挽救民族危亡的斗争”3课。很明显,教材编写是按照时序框架平铺展开。机械采用教材既定的系列,很难最大限度地凸显晚清时期“内忧外患”和“救亡图存”两大核心要义。

单元教学强调在核心观念、学习主题、课题项目驱动下,重组知识要素,形成具有系统性、结构性,逻辑化、系列化的内容框架和教学流程。学术界关于晚清时期的历史讨论,诸如毛泽东关于两条线索的论述——半殖民地和半封建化与反侵略和反封建过程的论断^②、陈旭麓关于新陈代谢的提法^③、费正清的“冲击—反应”模式,^④为我们进行单元内容的疏通和重组,提供了学术基础。综合上述学术观点,我们可以尝试将本单元内容提炼为一个学习主题:“屈辱—抗争—探索”。围绕主题对本单元知识要素进行拆分重组,形成新的要目组合和教学流程(如下页图2)。

可见,单元教学为我们整合教材并適切规划教学流程打开了一扇窗口。

① 崔允漭:《学科核心素养呼唤大单元教学设计》,《上海教育科研》2019年第4期。

② 《毛泽东选集》(第2卷),北京:人民出版社,1991年,第628-630页。

③ 陈旭麓:《陈旭麓文集》(第2卷),上海:华东师范大学出版社,1997年,第169页。

④ 费正清、赖肖尔:《中国:传统与变革》,陈仲丹等译,南京:江苏人民出版社,2012年,第321页。

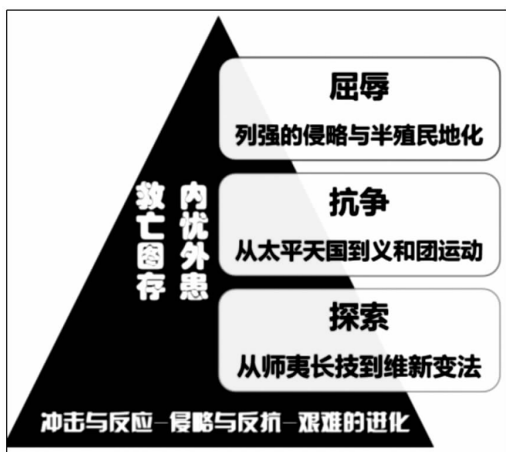


图 2

第四，单元教学理念有利于拓展学生认知视野和思维空间。

依据一般课程意义上的单元教学理念与范式，结合历史、历史学、历史教育的学科特点以及历史课程目标要求，反观高中历史新课程实施以来的思考和实践，我们可以将历史学科单元教学最重要的特征概括为以下五点：

大历史：强调时空观念，关注发展趋势，彰显宏观叙事的通识性。

大系统：强调知识关联，关注内部结构，彰显历史面相的整体性。

大界面：强调跨界融通，关注外部联系，彰显观察视野的宽广性。

大洞见：强调高屋建瓴，关注统观概览，彰显历史意识的哲思性。

大思维：强调多维发散，关注归纳聚敛，彰显学习过程的建构性。

从上述历史学科单元教学的主要特征看，新课程教学中，我们要善于“通过对课程内容的整合，引导学生深度学习，促进学生带着问题意识和证据意识在新情境下对历史进行探索，拓展其历史认识的广度和深度”。^①创设单元教学方案，实施单元教学计划，不仅有助于培养学生对历史认识的通感和通性，涵养学生思接千载、视通万里的历史思维，还有助于在单元学习主题的引领下，在挑战性任务的驱动下，抓住核心概念和关键问题，采用多种手段和途径，建构历史发展的前后联系，认识历史发展的总体趋势。

正如马克思说：科学的任务就是“把看得见的、只是表面的运动归结为内部的现实的运动”。^②历史是思想之学，智慧之学。而历史学科单元教学的诉求之一，就是要借助那些微观具体的历史事件，在单课教学设计时要“仰望星空”，在单元规划时要“俯瞰大地”，促进学生的整体历史思维迭代升级，让历史的知识转化为历史的智识。

【作者简介】李惠军，中学特级教师，原上海市晋元高级中学历史教师。

【责任编辑：王雅贞】

① 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》，第17~18页。

② 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译：《马克思恩格斯文选》(第7卷)，北京：人民出版社，2009年，第348页。

征文截稿

2020年10月，编辑部开始面向青年教师公开征稿。一年中，收到了大量针对新教材教学及研究的稿件，部分有代表性的文章已刊载于“青年说”专栏，在历史教学界引起良好反响。现征文已截稿，编辑部预计将于2021年底开展优秀稿件名师点评及评奖活动，请各位作者及时关注编辑部公告。

历史教学编辑部

· 新教材深描 ·

历史新课程单元教学探微与实践(二)

——整合与重组:体系建构的逻辑机理和问题意识

漆志忠¹ 李惠军²

(1.新疆师范大学 历史与社会学院,新疆 乌鲁木齐 830017;2.上海市晋元高级中学,上海 200333)

摘要本文鉴于历史课程单元教学在理解层面和实践过程中存在的歧义和偏差,提出了单元建构的若干类型和三大原则——通感通性、生成体验、分解渐进。探讨了单元拆分、重组的依据和遵循,从而提出了高中历史新教材单元重构的若干组合方式,其中包括通过对单元界面之间历史现象的疏通集成,形成跨越单元的统合性知识;通过对中外历史同一时代横向的归类综合,形成空间贯通的关联性知识;通过对课程结构间诸历史要素的检索编程,形成通史专题的交叉性单元,等等。最终结合案例阐释了问题驱动下的单元推进策略。

关键词历史教学,单元建构,单元组合,单元设计,高中新教材

中图分类号G633 **文献标识码**A **文章编号**0457-6241(2021)21-0003-06

从理论层面上看,一般课程意义上的单元教学理念和范式,与历史学科的特征、史学编纂体例之间具有高度的兼容性和適切性。它为我们有效实施高中历史课程,落实历史学科核心素养提供了重要途径。但是,从实践层面看,我们依然停留在“高举单元教学的旗子,走着单课教学的路子”定式当中。有鉴于此,我们有必要从历史课程单元建构的类型与依据,单元组合的机理,以及单元学习的问题化意识等方面做进一步的探讨。

一、单元建构的形态与依据

我们这里所讲的单元,是指有组织、有联系、有系统的若干历史知识的集合体。普通高中历史课程,无论是必修课程《中外历史纲要》,抑或选择性必修课程《国家制度与社会治理》《经济与社会生活》和《文化交流与传播》三个模块,均以若干单元学习主题进行编排。就《中外历史纲要》而言,其单元建构以时序为历史演进主

轴,结合学界关于历史分期探讨的主流观点,充分考虑了单元内部历史知识的逻辑机理和配比关系。就选择性必修课程的三个模块而言,其单元建构则以历史专题为轴,将中外历史相关知识进行类属整合后,按时序加以展开。历史教科书的单元建构,为历史教师提供了一个个相对独立又彼此关联的教学单位和学习微课程,也为我们开展单元教学提供了最直接和最基础的设计与实施路径。

但是,也必须意识到,由于文本呈现方式的诸多特殊性,历史教科书的单元建构主要着眼于显性的历史知识的整合。事实上,许多相关的历史知识在教科书中处于散点形态。于是,发掘并整合散见于不同单元的相关历史要素,将教科书中的“隐性单元”转化为教与学的组合型单元,无疑是十分重要的。从历史课程单元建构的面相出发,我们大体上可以将其归纳为两大形态:作为常态化教学单位和学习微课程的教科书既定单元,以及基于特殊学情和教学评一体化思考而建构的重组单元。

第一种单元形态的建构,依据是课程标准和史学研究的历史分期(必修)、专题分类(选择性必修)。但是,即便教科书有了明确的单元划分和组合,并不代表可以萧规曹随般地轻拢慢捻。我们需要通过对单元本体内部历史内容的拆分重组,呈现合乎逻辑的整体性知识。要站在单元高度,宏观把握教科书单元的核心概念,找到本单元众多历史知识要目的最大交集,抑或是统摄本单元知识要目的关键词或者中心思想。在此基础上理顺单元核心概念与单元内各单课或单目之间的纵向关系,以及单课或单目之间的横向关系。只有这样,教科书既有的单元结构和系统,才能在老师的解读中得以显现。

以《中外历史纲要(上)》第三单元为例。此单元由4课构成——第9课“两宋的政治和军事”、第10课“辽夏金元的统治”、第11课“辽宋夏金元的经济与社会”、第12课“辽宋夏金元的文化”。教科书的单元导言,在概括了辽宋夏金元时期是一个“北方少数民族活跃的时期”和三个发展阶段后,分别指出了宋朝中央集权、社会经济高度发展、学术文化成就突出、军事力量不振等;各民族之间经济和文化联系更为持久和稳定;元朝成为中国历史上第一个由北方少数民族建立的统一王朝,并说明这一时期,中国的经济、文化成就在世界上处于领先地位。显然,无论是单元课题,还是单元导言,都没能提炼出本单元的核心概念或者核心思想。因此,教师必须基于课程标准和教科书的表述,站在这段历时300余年历史的高处,从单元系统的大局出发,在精研本单元各课内容特点的基础上,找到统摄全部内容的交集点。那就是:

从多元并立到多元一体,完成了从“小中国”到“大中国”的转变,从多元交互到社会渐变,凸显了中华文明在当时世界上的领先地位。

在这一主题的统摄下,可将本单元4课内容视为诠释大主题的不同视角——多民族政权的并立与更迭;多民族政权的建制与彼此借鉴;多民族之间经济文化的交往与发展;多民族社会生活与思想观念的变化。如此,也就理顺了4课之间的横向关系。

再如,《中外历史纲要(上)》第四单元“明清中国版图的奠定与面临的挑战”,依据时序沿革和主题逻辑相结合的原则和实际教学的需要,可将原有3课加以拆分,组合为“明清易代与君主专制制度的强化”“清朝前中期的鼎盛与危机”“文化的昌盛与迟滞”。《中外历史纲要(下)》第七单元“两次世界大战、十月革命与国际秩序的演变”,可以从“战争与世界革命运动”“战争与国际秩序演变”“战争与民族民主运动”等观察视角,对跨越19世纪末到20世纪前中期错综复杂的历史现象加以宏观总览,对原有的4课内容重新谋篇布局。

第二种单元形态的建构,主要是针对教科书原有单元存在的缺陷,以及教学需要的一种拆分重组。我们知道,教科书的编者大都是学界著名专家,无论是他们的学术造诣,还是编写智识,无疑都体现了相当的专业性和学术性。但是,鉴于教科书编写的篇幅限制和诸多规范,单元建构也很难覆盖历史知识的多维联系。我们有必要在遵循教科书单元建构的基础上,着眼于培养学生历史学科素养,对历史学科单元建构的类型和依据进行深入研究和思考。

在此类单元建构中,要充分考虑以下三个原则:

一是知识建构的通感通性原则:将大历史观与大单元有机结合起来,从历史的长时段、大空间、多领域,以及人类历史发展的传承性、交互性、趋势性、规律性着眼。

二是认知过程的生成体验原则:坚持以学生为本,在强调单元整体性、逻辑性的同时着眼于培养学生的史学素养、历史思维和价值判断能力。

三是目标质量的分解渐进原则:在单元重组建构中,要始终关注课程标准关于培养学生五大学科素养的目标,以及水平划分的层次要求;要始终关注课程标准和单元导言中的内容要求和学习目标,以及学业质量水平层次要求。要适时、适切、适度,循序渐进地将上述目标要求融入单元重组建构之中。

基于此,我们又可以将高中历史课程视为

一个整体,将这种形态的单元建构,分解为三种组合方式。

1. 通过对单元界面之间历史现象的疏通集成,形成跨越单元的统合性知识。

例如,基于中国共产党在新民主主义革命时期奋斗的历程,从中国旧民主主义革命的困境,中国共产党的诞生与中国革命面貌焕然一新,马克思主义中国化与中国革命道路,中华民族的抗战和人民解放战争的胜利的线索出发,我们可以将相关问题加以集成,疏通《中外历史纲要(上)》第六到第九单元。

再如,纵观资本主义生产关系的萌芽与发展,资产阶级革命和改革的兴起与拓展,资本主义制度的确立与资本主义世界殖民体系的形成,及其在这一历史长河中所孵化出的思想解放运动和马克思主义的诞生与传播,我们可以基于教材知识,运用唯物史观对《中外历史纲要(下)》第三到第六单元进行跨单元统合整理。

2. 通过对中外历史同一时代横向的归类综合,形成空间贯通的关联性知识。

例如,将视域置于15到19世纪大转型时代的中国与世界,我们可以基于《中外历史纲要》,从“西欧社会的演变与晚明大变局”“欧美社会转型与康乾时期盛衰的大镜像”“工业化大潮下的东西方大碰撞”等观察角度,建构起跨越《中外历史纲要》上册和下册之间的全新教学单元。

再如,从20世纪中后期世界格局和国际秩序变化的大势之下,回看中华人民共和国成立以来中外关系变化,我们就可以从全球视野下理解中国共产党和中国政府洞察国际风云,审时度势、运筹帷幄的外交智慧和外交政策了。

3. 通过对课程结构间诸历史要素的检索编程,形成通史专题的交叉性单元。

例如,可将选择性必修I《国家制度与社会治理》第一单元“中国古代政治制度的形成与发展”中关于先秦、秦朝和两汉政治制度的专题性表述,植入《中外历史纲要(上)》第一单元时序性演进中,从必修课通感的基础上升到通识的高度加以理解和解释。

再如,将《中外历史纲要(下)》第五单元“影响世界的工业革命”与选择性必修II《经济与社会生活》中人类的生产、生活、商贸、居住、交通等问题加以对接,不仅可以洞观工业革命在世界经济与生活诸多方面的影响,而且有助于打通本模块不同专题之间的相互联系。

二、单元组合的机理与遵循

单元内容的组合,其要在于历史知识的整体性、系统性和结构性;其妙在于学习过程的聚焦性、驱动性和进阶性。只有驻足历史的高处俯瞰,才有一览众山的大格局;也只有着眼于学生的发展意愿,才有引路入境的大智慧。

首先,就教科书既定单元组合的机理而言,它在很大程度上遵循了人类历史动态发展的基本路径,融入了唯物史观的科学理论和思想方法,承载了史学研究的新发现和新思想,体现了历史学科核心素养和立德树人的教育宗旨。只有领会教材单元组合的内在机理,才有助于梳理单元内容的逻辑关系,从而探索出合乎历史的理论遵循和实践智慧。

例如,选择性必修II第四单元“村社、城镇与居住环境”,尽管在单元导言中对本单元所涉及的三大知识要目,做出了总体性的归纳和概述,但在我们的教学实践中,由于片面追求具体概念、基本知识,如住宅、仓廩、地窖;集镇、城邑、城市;结构、建材、形制,等等,缺乏大历史的时空观念和大单元的结构意识,因此也就很难从宏大叙事和微观洞察的视角,将那些琐碎的知识放在人类“社会生活环境”的核心概念和主题之下组合建构,并由此从时间维度的进化和空间维度的差异中,领略人类居住形态变化演进的阶段性和多样性特征,及其所折射出的生活观念的变化。可见,解读教科书原有的单元组合的历史逻辑和编写逻辑,是开展单元教学的首要前提和关键环节。

其次,就基于特殊学情和教学评一体化的重组单元而言,我们要充分关注和吸收史学史上经典的编纂体例和记事范式,充分运用历史

教科书已有的知识要素,针对学情特点、学习阶段和认知水平,本着覆盖性原则(教材内容摄取的最大化)、合理性原则(调节古今中外的配比重)、拓展性原则(适切补充教材文本的缺失)、科学性原则(历史知识组合的严谨性)、规避性原则(避免同义反复和重叠)机动灵活地重组一些刚性教学单元,配备一些柔性的自主学习单元。下面为大家提供几则上海历史老师开发的案例:

项目性主题探究单元:以中国古代对外经济贸易政策和关系为核心,以“丝路通津到闭关锁国”为探究项目,运用教科书内容重组一个学习单元,下设“凿空西域与汉唐丝路梦华”“市舶之利与宋元外贸盛况”“朝贡虚荣与闭关之殇”三个子项目。以“西学东渐与近代中国思想观念的演进”为学习主题单元,结合《中外历史纲要》和选择性必修Ⅲ的教材内容和近代历史的阶段特征,梳理出“‘夷’与‘洋’的称谓之变”“从‘中体西用’到‘走向共和’”“‘德先生’‘赛先生’与马克思主义的传播”三节首尾相顾的单课内容,在高二学生的历史学习中探究“近代中国思想观念的演进”。

长时段纪事本末单元:南宋袁枢的《通鉴纪事本末》开创了我国传统史学的纪事本末修史体例。布罗代尔在继承年鉴学派“整体历史”的基础上,提出三种历史时段(长、中、短)理论,这是历史认识论的重要方法。时间是历史演绎的载体,马克思进一步指出:时间“不仅是人的生命尺度,而且是人的发展的空间”。^①上述史学成果和科学论断为历史课程的单元建构提供了一种途径和依据。于是,就有了诸如:

“中国社会性质嬗变的百年沧桑”学习单元

第1课 屈辱:半殖民地反封建社会的阵痛

第2课 抗争:民族的光复与人民的解放

第3课 选择:从新民主主义向社会主义

过渡

“风云变幻的世界秩序与国际格局”学习单元

第1课 瓜分狂潮与世界殖民体系的形成

第2课 战争与国际秩序的重构

第3课 从两极世界到多极化趋势

大空间横向综合单元:空间是历史事物衍生和演变的环境。将历史置于特定空间中加以观察、分析的方法是一种重要的历史意识。历史的空间意识不仅仅是简单的地理定位或者地名辨析,它还应该从地理环境与文明形态间的关系、全球视野下历史现象在不同空间的独自特点和相互关联、从不同地理空间承载的历史事件彼此影响或交相互动等视角进行历史解释。由此,老师们开发重组了诸如:

“世界:从多元分散走向多元相关”学习单元

第1课 古国—帝国的扩张与多元文明的相遇

第2课 中古时期区域文明的交融

第3课 大航海时代与人类走向整体世界

“亚非拉民族民主运动与第三世界崛起”学习单元

第1课 殖民压迫与民族抗争

第2课 亚非拉的觉醒与民族民主运动

第3课 第三世界崛起与新兴国家的发展

上述单元组合案例有一个共同的特点,那就是观察的大视野和建构的大界面。进一步观察,我们会发现要彻悟两种类型单元组合的内在机理,必须从下面六个切入点精研细磨。

1.全面理解课程标准“内容要求”的微言大义——目标遵循

2.精准洞察单元导言“学习水平”的层次要求——质量遵循

3.高位疏通单元体系“知识概述”的交互关系——逻辑遵循

4.纵向梳理单元与单课、单目之间的从属关系——逻辑遵循

5.横向链接单元内单课、单目之间的排列关系——逻辑遵循

6.充分关注学术动态和文本表述的微妙变化——学理遵循

有了这样的组合智慧和基本遵循,我们就有了开启单元组合的一把钥匙。唯其如此,我们才可能在合理的单元整合与重组前提下,推进

^① 转引自李怀涛:《马克思(1861—1863年经济学手稿)研究》,北京:中央编译出版社,2014年,第211页。

历史学科单元教学,引导学生在历史的天地之间不断地超越低阶认知,实现高阶思维发展。

再以前面谈到的《中外历史纲要(上)》第三单元为例,由于我们提炼出了本单元的核心要义——从多元并立到多元一体,完成了从“小中国”到“大中国”的转变,从多元交互到社会渐变,凸显了中华文明在当时世界上的领先地位。于是,我们就可以由上而下地“俯瞰”每个单课内容。而在具体的单课设计中,就有了在单元框架内自下而上地“仰望”单元要义的意识。比如,在“两宋的政治与军事”的教学构思中,扣住两宋在多民族政权并立的大空间和300多年的大时代中,制度建设、民族关系、边境国防等方面的建树和变化,进行教材内容的组合和教学流程的谋划。以北宋初期宋太祖赵匡胤围绕“重文轻武”的改制、北宋中后期围绕“富国强兵”的变法、靖康之变—绍兴和议—南宋偏安为主轴,将碎片化的内容加以整合,在教学环节上厘清:从五代十国到局部统一,从武人乱局到文官政治;从内重外轻到积贫积弱,从庆历新政到熙宁变法;从靖康之变到绍兴和议,从偏安一隅到南海崖山。

历史学科的单元建构和单元教学最重要的特征就是宏大叙事,强调大视野、大格局和系统性、结构性。但是,它并不排除洞察秋毫的微观探究。历史的智慧往往萌发于在长时段、大空间视野下对个体历史现象的察变观风、磨勘贯通。单元建构和单元教学恰恰倡导的是,将具体的历史课题放置于总体历史坐标中加以考量,让看似独立的知识成为系统知识结构的元素。

三、单元设计中的问题意识

作为学生历史学习的微课程,单元建构更强调基于学生立场和以学习者为中心的观念设计学习过程,力求单元教学设计与学科素养目标的准确衔接。因此,单元教学往往通过学习主题的引领,借助任务驱动,在单元知识累进增长的同时,关注学生学习方式的转变。

如同前面所提及的“西学东渐与近代中国

思想观念的演进”主题学习单元,我们不仅要从历史线索和知识体系的视角,从“‘夷’与‘洋’的称谓之变”“从‘中体西用’到‘走向共和’”“‘德先生’‘赛先生’与马克思主义的传播”三个时序相承的逻辑出发,建构起一个完整的微课程,还要将诸如唯物史观、历史解释、家国情怀的学科素养植入单元设计之中,充分考虑学生学习过程中在思想方法上由浅入深的进阶发展。通过本单元的学习过程,让学生体会到,思想观念是社会存在意识形态领域的折射,而思想观念的演进在很大程度上是历史演变的结果。没有了时代的依托,思想便会成为海市蜃楼;没有环境的烘托,思想便会成为过眼烟云。反过来说,当社会在经历了阵阵剧痛后,当人们蓦然回首和渐悟觉醒时,思想的光芒和力量才能得以闪现,而当一种伟大的思想成为一股社会思潮的时候,往往预示着一个新时代即将拍打而至。进而在单元学习的过程中真切感悟唯物史观的相关原理。

因此,历史学科单元教学设计,必须充分考虑在让学生“学会什么”的同时,关注学生“何以学会”学习方式和思维方式。而要达到上述单元教学目标,教师的问题意识尤其重要。我们以历史高考试题中两道跨单元的试题为例阐述:

其一,“1860年代的诞生”(2007年上海卷第38题)

从中外历史的进程来看,19世纪60年代具有重要的地位。那是一个风起云涌的时代,“资本主义”“工人阶级”“工程师”“民族”“自强”等词汇的出现和频繁使用就是最好的证明。

面对那个时代,每个人都在思考,其中一位政治家这样写道:

如果你们走在时代观念之前,这些观念就会紧随并支持你们;如果你们走在时代观念之后,它们便会拉着你们向前,如果你们逆着时代观念而行,它们就将推翻你们。

试以“1860年代的诞生”为题,撰写一篇历史小论文。可选择政治、经济、思想、文化等不同角度,也可围绕某一中心、某一事件等展开论述。

其二,战争与和平的抉择(2013年上海卷第39题)

1990年10月3日德国重新统一,标志着德意志民族进入新的历史阶段。然而,德国近代以来的历史发展断裂巨大,某些模式一去不复返了。以“战争与和平的抉择”为主题,叙述德国20世纪以来的发展之路。

把这两道题代入今天的高中历史新课程中观察,前者跨越《中外历史纲要(下)》第四、五单元,考查特定时代不同空间多个领域的历史知识;后者涉及《中外历史纲要(下)》第四、六、七、八单元,考查特定国家不同时代特定历史现象的变化轨迹。由两道试题反推单元设计和实施,我们不难发现,假如仅仅聚焦于知识体系的建构,忽视了问题意识——如1860年代的历史意指是什么?1860年代何以诞生?1860年代呈现出怎样的历史大面相?1860年代的概念语境与历史进程之间有怎样的逻辑关系?德国为什么会在一个多世纪中不断陷入战争的怪圈?德国为什么会在两次世界大战后对战争的思考大相径庭?战争与和平的抉择留下了哪些历史启示?等等,我们就很难在问题驱动下达到认识的突破,很难在学习过程中体悟历史思维方法。

问题意识是思维活动的逻辑原点,也是历史学科单元设计的联动节点和学生学习过程的认知起点。因此,主题引领下的历史学科单元建构与实施,必须坚持问题意识和问题导向。借助问题和问题链,推动历史学习的过程。一位老师在设计“辛亥革命与中华民国建立”这一教学单元时,借助几个首尾相顾、前后衔接的大问题:

历史何以选择革命?——反顾近代中国强国御辱之路的困境;

如何走上革命之路?——危机之下两种救国方案的激烈博弈;

真的是旧邦新造吗?——从千年帝国到中

华民国的变与不变;

仅仅是极暗时刻吗?——北洋军阀统治时期的进化与钝化。

如此,不仅揭示了本单元的核心要义,而且从跨单元视野下贯通了近代中国历史60多年社会渐进历程,厘清了各单课和各子目的历史逻辑。更重要的是,通过这些大问题的导引,让学生带着问题去检索教材,解读史料;在探究问题的过程中体悟思想方法;在解决问题的过程中提升思维品质。在全身心参与中体验成功的获得感,享受有思维价值的学习过程。

当然,如何让问题更具思维价值,驱动作用和历史意蕴?如何巧设问题的视角,拿捏问题的梯度,察觉问题的机缘?设计问题本身就存在着许多值得研究的问题。关于问题的问题,我们还将后续的文章中,结合具体单元和单课案例,进一步深入探讨。

王国维先生在《人间词话》中提出治学有“三种境界”:

“昨夜西风凋碧树,独上高楼,望尽天涯路”,此为第一种境界;

“衣带渐宽终不悔,为伊消得人憔悴”,此为第二种境界;

“众里寻他千百度,蓦然回首,那人却在,灯火阑珊处”,此为第三种境界。

在我们看来,这其实就是强调学人善于登高望远,勇于孜孜以求,最终才能豁然开朗。对于新课程背景下单元教学的讨论和实践,才刚刚开始。

【作者简介】漆志忠,新疆师范大学历史与社会学院副教授。

李惠军,中学特级教师,原上海市晋元高级中学历史教师。

【责任编辑:王雅贞】

· 新教材深描 ·

历史新课程单元教学探微与实践(三)

——主旨与路径:内容主旨的淬炼与整体推进策略

李惠军

(上海市晋元高级中学,上海 200333)

[摘要]本文从单元建构与单元内容主旨之间的关系出发,认为没有内容主旨的统摄,就没有完整的单元逻辑结构。在此基础上指出了单元内容主旨所包括的要素,要素之间的关系。结合高中历史新课程的单元案例,提出了单元内容主旨提炼的五大原则——遵循历史科学的一般规范;遵循课程标准的顶层设计;遵循学生的学习理念;遵循执简御繁的取舍准绳。在遵循上述原则基础上,探索了单元界面总揽法,课目检索收敛法,单元标题发散法,概念语境折射法,学术观点借鉴法等途径。最后,从基于教学评一体化推进和整体深度融合的角度,提出了单元教学的实施策略。

[关键词]单元建构,内容主旨,教学评一体化

[中图分类号]G633 **[文献标识码]**A **[文章编号]**0457-6241(2021)23-0008-07

乔治·古奇曾言:“我们继续在热烈而又永不停止地探求真理,但斯芬克斯仍然对着我们微笑不肯吐露她的秘密。”^①对于历史新课程单元教学的思考与实践,何尝不是如此?单元教学高度强调学习内容的整体性和结构性,以及学习过程的建构性和进阶性。由此推论,没有对单元内容主旨的淬炼,就没有单元教学的灵魂;没有对单元学习路径的策划,就没有单元教学的统帅。

一、内容主旨的统摄 与单元系统的构建

主旨,就是我们所说的中心思想或者核心主题。单元教学必须建立在对单元内容主旨的淬炼基础上,并在其统摄下高屋建瓴地建构知识系统。否则便会陷入千沟万壑、支离破碎的知识堆砌状态。即如刘勰所谓“附辞会义,务总纲

领”,而领悟其要旨,则需弥纶群言,精研一理,关键要以“辨析疏通为首”。^②

历史学科单元内容主旨,系指历史教科书原有的学习单元或教师自主开发的单元组合的核心思想或者主题内涵。它是基于对单元本体内若干要义的高度概括;是揭示单元本体内单课与单课之间诸多逻辑关系的精炼表达;是定格单元本体内学习目标和聚焦核心知识的集中体现;是统摄教师教学流程和开展微课程学习设计的指导思想。

遗憾的是,在历史课程教学过程中,普遍存在机械呆板的死扣单一历史概念或历史事件的情况,在夯实基础的旗号下,历史的大脉络被切割成了断编残简;不切实际地追求史学理论和思想方法,在提升思维的理念下,历史的大场景被肢解得面目模糊;片面生硬嵌入海量材料,在史料实证的说辞下,历史的大意境被遮蔽得荡然无存。凡此种种,原因很多,其中一个重要的

① 乔治·古奇:《十九世纪历史学与历史学家》,耿淡如译,北京:商务印书馆,1989年,第4页。

② 以上引言转引自陆侃如、牟世金:《刘勰和文心雕龙》,上海:上海古籍出版社,1978年,第40-48页。

表 1

连续性		差异性
“漫长的历史时期” “广大的地理空间” 东西方国家在政治制度建设方面都经历了漫长而曲折发展历程。	从夏商相对松散的国家形态到西周分封制度;从秦汉中央集权制度的建立到明清时期演变;从中华近代救亡图存到中国共产党的百年探索。 从希腊城邦多元政体到罗马王政、共和、帝国的嬗变;从中世纪西欧封建制度和二元政治到西方多元化民主。	人类在不同环境和国情下形成了渐进完善,丰富多彩,各具特色的政治体制。

原因,就是缺乏对课程标准和教科书中所蕴含的核心思想和关键知识的研究,造成了内容七零八落,逻辑分崩离析,过程各行其是。可见,内容主旨的淬炼,直接关系单元教学建构是否合乎整体性和系统性要求,以及教学过程的成败得失。

近些年来,就如何把握内容主旨的途径与方法,研究者提出了许多精辟的论述,也涌现出一些很好的教学案例。^①这些研究和实践,为开展历史学科单元教学奠定了基础。普通高中新课程实施以来,又有许多研究者针对教科书内容宏大与课时不足的现实困难,提出了基于核心素养立意下的“大概念”和“大历史”课程观与教学法,^②为我们在历史新教材教学中淬炼单元内容主旨提供了新思路。

历史新课程背景下的单元内容主旨,要在聚焦单元核心知识与变焦单课相关知识的“检索”探微中,加以“编程”提炼,要从大时空视域下发掘单元内诸多历史现象背后的逻辑机缘,力求史事—史实—史是一史识交互共振,形成提纲挈领、掇菁撷华、形散神聚的知识体系。

例如,选择性必修 I 《国家制度与社会治理》第一单元“政治制度”,由 4 课构成,涉及古今中外政治制度与历法的形成、演变等内容。面对如此广阔的时间跨度和空间范围,如此繁多的历史概念与历史现象,如果没有一个单元主旨的统摄,会被碎片化的具体知识所困扰,最终很难从历史的高处瞭望古今中外政治制度变化的趋势,及其各自的特征。因此,纵观本单元的历史内容,其核心思想和关键知识应该聚焦于:

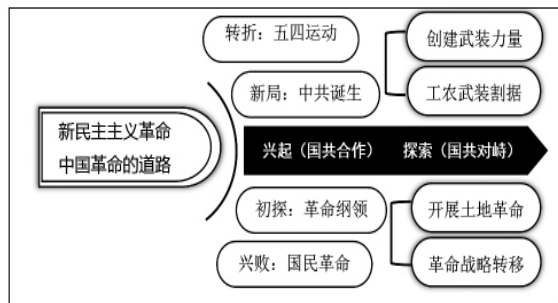
“漫长的历史时期”和“广大的地理空间”

“东西方政治制度的演变路径”和“基于不同的国情下的独特性”

当然,这提炼的是本单元内容主旨的“关键词”,我们还有必要对其上位概念做出概括性的诠释。(见表 1)

这样,我们就可以在单元内容主旨的统揽下,解释单元与单课之间、单课与单课之间的纵横关系,进行历史知识要素重组,从而建构一套教学整体逻辑架构;在目标驱动下彰显主旨,将教材静态文本要点转化为诠释主旨和达成目标的动态要素。

再以《中外历史纲要(上)》(下文简称“纲要上”)第七单元“中国共产党成立与新民主主义革命兴起”为例。从“历史时间”而言,本单元跨越 1919 年到 1936 年,涉及“五四与新文化运动”到“中国共产党的诞生”——新民主主义革命的开端;“国共合作与北伐战争”到“国民党的政变”——国民革命的兴败;“南京国民政府的统治及国共对峙”到“工农武装割据与战略大转移”——新民主主义革命道路的新探索。显然,本单元的核心思想和关键知识是“新民主主义革命的兴起与中国革命道路的探索”,围绕这一核心进行组织化建构,就可以形成一个相对完整的单元知识体系。



① 参见於以传:《中学历史课堂教学把握内容主旨的基本途径与方法》,《历史教学问题》2012 年第 4 期;李惠军:《灵魂的追问》8 篇系列文章,《历史教学》(上半月刊)2015 年第 3~11 期。

② 参见李凯:《新高中历史教学应重视大概念》,《历史教学》(上半月刊)2020 年第 2 期;徐赐成:《历史教师素养论》,北京:光明日报出版社,2020 年,第 227 页。

可见,内容主旨是单元历史内容排列组合的依据,是单元历史现象内在逻辑链接的主轴,是单元历史系统知识整体贯通的交集,是单元历史知识详略取舍的标尺,也是单元历史教学有序推进的坐标。

综合学界的研究成果,结合一线教师实践的经典课例,从中可以看出单元内容主旨的关键性要素包括核心要义和关键要目;组织化诠释包括逻辑揭示和整体概括。核心要义是单元内容主旨的上位抽象,是建构单元体系的最高统帅;关键要目是重点知识的归纳提炼,是核心要义的简要解释。

例如:《中外历史纲要(下)》(下文简称“纲要下”)第一单元“古代文明的产生与发展”,纵观单元内容,核心要义可以归纳为:“文明的诞生——多点勃兴、多元生辉——由点到面”。这一归纳需要关键要目或者核心知识的支撑。通过对单元内容“检索”和“编程”,我们可以淬炼出以下的内容主旨表述(图文结合):



文明诞生之初,具有多点勃兴、多元并立、由点到面,交互生辉的特点(核心要义)。原始农牧业奠定了从史前走向文明的前提,早期国家的出现标志着人类文明的降临(关键要目1)。从公元前3500年前后开始,亚非大河流域和欧洲海洋之滨先后孵化出呈不同地域特色的文明古国(关键要目2)。在剑与火和牧歌式的对外扩展中,促使点状文明相遇,推动了片状文明区域的出现和文明之间的交融发展(关键要目3)。

当我们明确了内容主旨在单元建构中的统摄地位,以及构成内容主旨的关键要素和组织结构,接下来就会自然而然地涉及与之相连带的一个问题:如何淬炼单元内容主旨?

二、淬炼单元主旨的学理依据及其路径

约翰·托什在《史学导论》中,提出了关于历史解释的两种方法:一是将被解释的历史事物“置于历史过程中”进行分析;二是“多层次分析”,主要是从“垂直层面”(历时性层面)和“水平层面”(共时性层面)的交互关系中解释历史事物。^①这从一个角度为我们淬炼单元内容主旨提供了参考。单元内容主旨的精妙在于“通”和“统”,也就是它在历史知识系统建构中的通感、通透、通性、通识;在历史教学实施中的统筹、统观、统摄和统领。因此,要在单元内部的复杂历史现象(通常承载与单课及其所述的单目中的概念、人物、事件、过程或评述)中发掘关键性、连带性、辐射性的历史缘由、事理、结点等,找到带有集成化的核心要义和关键要目,并且在内容主旨的定向指导下,自上而下地通览单课的局部、诠释单元的全局,将教材的静态要点转化为单元主旨的动态要素。从学理而言,单元内容主旨的淬炼要遵循以下原则:

第一,遵循历史科学的一般规范:在唯物史观的理论与方法的指导下,观察历史现象,发现历史规律;在史料解读和史料实证的基础上理解和解释历史事物;在特定时代背景和空间框架下参悟历史现象的定位和变化。

第二,遵循课程标准的顶层设计:落实立德树人根本任务,重视培养学生的历史学科核心素养;关注“内容要求”“教学提示”“学业要求”等规定性要求和指导性范例;研读学业质量水平的层次划分及其评价标准的指导性意见。

第三,遵循学生的学习理念:要针对学生已有知识结构、认知水平和思维特点,以及学段目标要求,围绕单元主题和关键问题,将教学单元转化为学习的微课程。尤其是在内容主旨下重要环节的设计不仅包含学习中的关键问题,还要符合学习活动展开的内在逻辑。

第四,遵循执简御繁的取舍准绳:鉴于新课

^① 约翰·托什:《史学导论》,吴英译,北京:北京大学出版社,2007年,第161页。

程单元内容与课时之间的矛盾,强干削枝、突出重点、博约有度地确定单元内容主旨。在核心概念、核心问题、核心知识的联动下确定详略取舍。尤其要关注必修课程和选择性必修课程分别在合格性考试和等级性考试中不同质量水平的层次要求。

上述原则,直接关系到设定单元内容主旨的科学性、规范性、前瞻性和適切性。也为我们探寻和淬炼单元内容主旨提供了指针和导向。接下来,我们再来遵循这些原则,结合近年来对课程标准研究和历史教科书的研读,特别是在课堂教学中的真实情景和真实感悟,提出几种把握和叙写单元内容主旨的路径与技巧。

(一)单元界面总揽法:简单地说,就是将特定的一个时段、一个空间、一个专题,也就是一个特定的单元,置于长时段、大空间、多领域当中,也就是跨越单元加以宏阔观察,从中领悟单元内容主旨。

以纲要下第三单元为例。上海市的罗明老师不仅从该单元的时空系统和单元本体出发去把握主旨,而且将其视域拓展到更为广阔的历史时空。^①从萍踪人类早期文明诞生之初的点状分布,到在剑与火征服和牧歌式交往过程中,不同空间的人类文明开始相遇相融,到了中古时期,区域文明在相对独立中,越来越多的出现多元交互(例如,东西方文化交流的金桥阿拉伯;贯通中外的丝绸之路等)。也就是在这种区域文明交流的渐进过程中,到15—16世纪,伴随着全球航路的开辟,世界开始从分散走向整体。正因为罗老师从大历史和跨单元的大尺度上“俯瞰”第三单元,我们才能彻悟课程标准关于“新航路开辟是人类历史从分散走向整体过程中的重要节点”的微言大义,也就是说从分散走向整体是一个“过程”(而非突发),而新航路的开辟则是这个漫长过程的“重要节点”。最终,罗明老师恰恰就是基于这个视域,提出了本单元的内容主旨:“经济和科技的发展催生出一场波澜壮阔的大航海和大发现。它加速了不同文明区域

彼此联系的历史进程,使人类从一个‘多元无关’的分散世界逐渐走向‘多元相关’的整体世界。进而带来了人口、物种、商品、货币和文化的全球流动,以及接踵而至的早期殖民和世界格局的演变。”^②

(二)课目检索收敛法:借用数学语言打个不完全恰当的比方,它类似于提取公因式,合并同类项,求取公约数。从逻辑思维方式而言,它属于个别到一般的归纳推理。在历史教科书诸多单元内容主旨的抽象概括中,运用这种方法的单元有很多,我们可以在检索中集成,在具象中抽象。

例如,从纲要上第九单元“中华人民共和国成立和社会主义革命与建设”所属的两课,以及两课内七目的历史事件和内在逻辑中,依据时序和领域加以归纳,提炼出“两个历史性转变”(1949—1956年,旧中国到新中国;新民主主义和社会主义)和“曲折探索中的辉煌成就和经验教训(1956—1978年,社会主义道路的探索;成功的经验与失误的教训)

(三)单元标题发散法:相较于上一种归纳法,它则属于演绎法,也就是从一般到个别的演绎推理。这是一种捕捉单元内容主旨最常见和最基本的方法。原因之一是学者们在编写教科书的过程中,在很大程度上结合和采用了学术界已有的研究成果和专业术语,充分考虑到了单元标题对单元内容的辐射性和覆盖性,凸显了对单元核心思想与核心知识的指向性和指导性。

例如:“明清中国版图的奠定与面临的挑战”“中华民族的抗日战争和人民解放战争”“世界殖民体系与亚非拉民族独立运动”“当代世界发展的特点与主要趋势”等,我们都可以从单元标题的表述中破解其中的关键要义和文字意指。在对这些标题内涵深刻理解的基础上,“扫描”单元内各课和各目,激活整体建构的灵感。

(四)概念语境折射法:概念史属于思想史研究的分支,是20世纪70年代由剑桥学派代表人物昆廷·斯金纳开创的历史研究方法。在历

^{①②} 罗明:《基于必备知识的深度教学——以“全球联系的初步建立与世界格局的演变”为例》,《历史教学》(上半月刊)2021年第8期。

史发展过程中,概念在某种程度上也是历史的载体,对概念内涵及其变化过程考察,可以从一定意义上管窥历史演进的轨迹。十几年来,上海中学历史教学界在李宏图、孟钟捷等学者的倡导和引领下,运用概念史研究方法解读历史,命制考题,为历史教育带来了一股新风。例如,有老师借助“现代化”概念内涵在不同时期的指向差异,以及“modern-modernize-modernization”在构词法上的变化,追寻15到19世纪下半期欧美现代化进程渐次递进的发展轨迹和历史图景。这种研究方法同样也可以迁移到新历史课程单元内容主旨的提炼中来。

例如:可以借助科学革命、人文主义、因信称义、理性主义、自由主义、三权分立等相关概念作为纲要下第四单元“资本主义制度的确立”的关键要目,提炼单元主旨,这也符合马克思主义唯物史观有关社会存在与意识形态的辩证关系的论述,实如恩格斯说:“历史从哪里开始,思想进程也应当从哪里开始,而思想进程的进一步发展不过是历史过程在抽象的、理论上前后一贯的形式上的反映;这种反映是经过修正的,然而按照现实的历史过程本身的规律修正的,这时,每一个要素可以在它完全成熟而具有典型性的发展点上加以考察。”^①

(五)观点借鉴植入法:这里所说的观点系指在史学研究领域,具有影响力和代表性的学术思想或者学术论断。诸如苏秉琦中华文明起源学说;陈旭麓中国近代社会新陈代谢理论;费正清近代中国冲击-反应模式;伊曼纽尔·沃勒斯坦多文化体思想和“中心—半边缘—边缘”结构的学说;霍布斯鲍姆的“年代界定理论”和“二元革命”观点;等等,都可以为我们进行单元内容主旨的提炼,提供值得借鉴的切入点。

例如,在把握纲要上第一单元的内容主旨上,有老师将“中华文明自我一体三代有限王权”“周秦之变”和“汉承秦制”等观点借鉴代入,以此概括中华文明的产生和从邦国到帝国的历

史转型过程,同样给人以耳目一新的感觉。

关于把握单元内容主旨的路径与技巧,上海历史教研员於以传老师也曾经提出过诸如“破题法”“寻新法”“统整法”“综合法”等可操作、可示范的妙招,值得参考和借鉴,在此不再赘述。当然,上述方法并非绝对孤立存在,在很多情况下可以交互融合。例如,人类的认识活动总是先接触个别事物,而后推及一般,又从一般推及个别,如此循环往复,使认识不断深化。所以归纳法和演绎法本身就是相辅相成的。

三、基于教学评一体化推进的 单元教学策略举凡

在谈论单元教学策略之前,有必要先说说关于课标的一个话题。《普通高中历史课程标准(2017年版)》与以往的“教学大纲”和“课程标准”相比较,最大的变化就是第一次研制并增加了“学业质量标准”,明确提出了历史学科核心素养水平划分,并且将其作为阶段性评价、学业水平考试和升学考试命题的重要依据,尤其值得关注的是,课程标准具体界定了“学业质量水平2是高中毕业生在本学科应该达到的合格要求。学业质量水平4是学业水平等级性考试的命题依据”。^②只有仔细研读课程标准,我们才会蓦然发现一个出现频率非常高的全新表述——“教、学、考有机衔接的育人合力”,“将教学目标、教学内容、教学过程及教学评价等聚焦于培养和发展学生的历史学科核心素养”,“注重评价目标与教学目标的一致性,尽可能使教学和评价围绕学生学习这一中心展开,使教、学、评相互促进”,^③等等。

令人担忧的是,长期以来,相当一部分教师对课程标准不重视,理解不到位,甚至根本没看过。即便有所接触也仅仅将目光停留在“内容标准”部分就浅尝辄止。^④更可悲的是,新课程标准已经颁布4年,新教科书在6省市率先试验也

① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译:《马克思恩格斯选集》(第2卷),北京:人民出版社,2012年,第14页。

②③ 《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44、56-57页。

④ 侯桂红、郑林:《普通高中课程标准(实验)落实情况调研》,《历史教学问题》2013年第3期。

已经2年多,据我们了解,上述情况并无明显改观。许多老师甚至没听说过“学业质量”和“学科素养水平”划分的概念。关于“教学评一体化”,在许多老师眼里,似乎是源于教学论专家研究的模式,与课程标准毫无关系。于是,在教学实践中就出现了诸多与课程标准乖离相悖,令人啼笑皆非的情况:

- 无视课程标准学业质量和教学评一体化的基本要求,抱残守缺按照以往“考试大纲”追求面面俱到,结果是在课堂上面对庞大的知识体系面面不到。

- 一味苛求历史知识的单向传授,忽视学生学习体验,无视课标提出的学业质量的学段和层次要求,结果是在教学中忙忙碌碌赶进度,课课都是夹生饭。

- 刻意强调资源开发,超越课时载荷地扩张教科书以外的材料,淡化了教科书的系统逻辑和原有的经典素材,结果是核心知识边缘化,整体结构碎片化。

- 片面理解主体参与的内涵,营造外在形式和烈度,导致教学评一体化和众筹分享的动态循环系统短路,结果是在课堂上热热闹闹,在下课后收效甚微。

- 曲解割裂单元教学的整体性特征与单课教学之间的逻辑关系,及其在教学评一体化中的渗透与体现,结果是戴着单元教学的帽子,走着单课教学的路子。

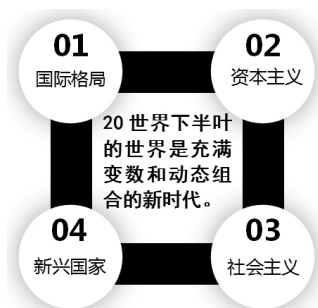
凡此种种,警示我们要在深刻理解课程标准,特别是基于教学评一体化理念的基础上,去运用教科书文本,构思教学实施方案。结合我们的观察思考和实践体会,初步提出以下关于推进单元教学的策略,供大家参考和指正。

(一) 拆分重组——教学评一体化的单元体系建构

言下之意就是借助教科书,进行内容序列的合理疏通。其关注点是基于历史演进的经络和呈现的机理,结合单元教学环节推进的路径和衔接的逻辑,针对学生在单元学习中的认知心理的特点和知识完型的过程,围绕课程标准所明确的单元学习目标要求和学业质量水平层

次划分,对教科书的单元内容进行合乎教学评一体化的体系建构。

以纲要下第八单元“20世纪下半叶世界的新变化”为例。我们要紧紧扣住“新变化”对教科书单元内容进行适度的编排。从资本主义和社会主义国家的新变化,以及殖民体系瓦解和新兴国家发展等视角,转而理解冷战与两极格局从双方剑拔弩张,到内部结构性变化,乃至多极化趋势发展的成因和阶段性特征。这就需要在充分考虑疏通学习内容、教学程序、学习体验和水平测量之间的关系的前提下,对单元内容的排序进行拆分重组。分别从4个领域的新变化诠释20世纪下半叶世界历史新画卷,4个单课之间彼此交互和相互交织。比如,世界格局的新变化与资本主义、社会主义、第三世界的新变化之间的关联性;社会主义国家和资本主义国家内部的变化与两极格局内部结构性变化的交互性,等等。



(二) 简约隽永——教学评一体化的单元内容取舍

显而易见,高中历史新课程每个单课和单元中,所装载的内容都是前所未有的庞杂。因此,教师在核定课时范围内完成教学计划也遭遇了史无前例的困难。单元教学强调整体内容的结构性和学习过程的建构性。所以,要在课程标准的指导下,围绕教学评一体化推进的理念,善于取舍,在单元内容主旨的定向制导下,确定核心知识和相关知识的详略关系。

就纲要上第二单元“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”而言,其核心要义是“民族交融”的趋势与“统一多民族国家”的发展。在这个核心概念统摄之下,单元核心内容一目了然。结合课程标准关于本

单元的学习目标和学业质量水平层次的要求,有些内容就可以点到为止,甚至一略而过。比方说,第5课“三国两晋南北朝的政权更迭与民族交融”在详略处理上就可以采取相关知识“速写扫描”,核心知识“浓墨重彩”,系统知识“宏观归纳”的方式加以处理。

- 离乱与动荡——三国两晋南北朝的政权更迭(时空速写扫描)
- 发展与趋同——江南的开发与北方民族交融(重点浓墨重彩)
- 重构与走向——分裂时期孕育着统一的趋势(认识宏观归纳)

新教材背景下,对教材进行“瘦身”,对内容加以“取舍”,追求一种博观而约取,博达而清婉,简约而深刻的境界,是一种智慧,一种智识,一种艺术,更是整体推进单元教学,体现教学考一体化的策略。

(三)主题引领——教学评一体化的单元教学进阶

毋庸讳言,之所以在新课程实施过程中,会出现环节冗繁,支离破碎,游离断裂的局面,其中一个重要的原因就是缺乏主题意识。单元教学强调教师和学生紧紧围绕主题,在挑战性任务的驱动下,在真实情景中发现并解决问题。

在这里,我想特别提示老师们,针对必修课程和选择性必修课程三个板块,在2017年版的课程标准中,分别为老师提供了4个和3个经典的教学与评价案例。而这些案例的突出特点,首先是确定主题,如“世界视野下的中国航海活动与海上贸易”;其次是围绕主题设定指向核心素养和学业质量水平要求的目标;再次是针对主题,聚焦目标创设教学和学习活动的过程,并且将主题、内容、过程与学科素养的某一方面和某一层次加以对接。遗憾的是,我们许多一线教师并没有进行仔细的研读,更谈不上深刻理解

和迁移运用了。

单元教学的整体推进,有赖于老师增强主题意识,在学习主题的引领下确定资源整合和流程规划,在挑战性项目的驱动下激活学生有思维价值、有梯度渐进的学习,并从中领略过程的获得感。

(四)有机衔接——教学评一体化的单元知识贯通

毫无疑问,伴随着高中历史课程的实施,面对单元内容多和课时设定少的矛盾,初高中历史课程的有机衔接,已经成为亟需解决的大问题。课程标准也明确指出:高中历史课程在结构设计和内容编排上,既注意到与义务教育历史课程的衔接与贯通,又注意到两者的区别。因此,在推进高中历史课程单元教学的实践中,借助初中历史教学的具象化、故事化知识,将“通感”引向“通识”是一个必不可少的教学策略。

例如,初中教材“资产阶级民主革命与中华民国的建立”为一个单元,下设4个单课。借助初中已有的历史知识,上好高中纲要上第六单元就是一个重要的策略。一位老师曾经在南京外国语学校,分别为初二和高一的学生基于初高中“纵向同课异构”所开设的两节公开课(未来,我们将就此课进行单独分析,此略)实践证明,我们在初高中历史教学的衔接问题上,还存在许多问题。它值得我们继续深入研究和实践。

纸上得来终觉浅,绝知此事要躬行。历史新课程单元教学的迫切性、可行性,以及与之相关的主旨淬炼与统摄,教学评一体化整体推进的策略等,是理论的课题,更是实践的难题。我们还将进一步从课例实践层面进行深入讨论。

【作者简介】李惠军,中学特级教师,原上海市晋元高级中学历史教师。

【责任编辑:王雅贞】

· 新教材深描 ·

历史新课程单元教学探微与实践(四)

——《中外历史纲要(上)》第一单元整体统揽与主旨统摄

杨国纬¹ 李惠军²

(1.进才中学,上海 200135 2.上海市晋元高级中学,上海 200333)

[摘要]本文围绕《中外历史纲要(上)》第一单元“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”的核心要义——中国文明起源后,国家形态和治理模式的变化,提出了统揽本单元的关键概念与核心主题。从第一次进入高中历史教科书的“早期国家”的概念综述入手,梳理了本单元从早期国家到大一统国家的嬗变轨迹和历史缘由。在单元内容主旨的定向制导下,厘清了单元主旨与本单元内四课之间,以及四课相互之间的纵横逻辑关系,从而搭建了基于教学评一体化深度融合的单元结构体系,以及在主题引领和项目驱动下的问题链解决方案。

[关键词]《中外历史纲要》,早期国家,成熟国家,教学评一体

[中图分类号]G634 [文献标识码]A [文章编号]0457-6241(2022)01-0029-07

任世江编写的《高中历史必修课程专题解析》一书,之所以在上轮课改中引发一线教师普遍关注,原因之一是他了解一线教师需要,让浩如烟海和高深莫测的学术研究成果走出“经院象牙塔”,给无暇博览精研的教师,提供了可资参考的思路和材料,以及顺势检索的书目和路径。最近,任老师的新作《中外历史纲要(上册)教材解析》(以下简称《解析》)即将付梓。如果说,任老师重在将学术成果转化为教材解析,那么,我们又如何将教材解析转化为合乎历史逻辑、教学逻辑、学习逻辑的教学方案呢?本文以《中外历史纲要(上)》第一单元为例,结合对《解析》的解析,谈谈我们的想法和做法。

一、从《解析》中解析单元内容 主旨与核心主题

“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”作为一个教学与学习单元,上起石器时代,下迄东汉兴衰,纵贯史前社会与

文明起源,早期国家与先秦三代,春秋战国与国家转型,秦朝统一与帝制初创,西汉强盛与东汉兴衰,跨越百余万年。涉猎人类文化学,夏商周断代工程,民族与国家理论,制度与社会治理,经济与社会生活,文化与科技等多领域知识和概念。受制于教科书的载荷容量和编写规范,上述历史现象和概念难以在文本中淋漓尽致加以详解。因此,在老师备课过程中,如何淬炼单元内容主旨,并确定单元核心主题,无疑是一项艰难的课题。而内容主旨和核心主题的凝练,又必须建立在对本单元各课目内涵的研磨,以及对关键概念意指的解析基础之上。

《解析》开门见山、开宗明义,先是直击单元主题:

中华文明起源于新石器时代。夏、商、西周属于早期国家,建立了世袭王权,但地方始终没有打破氏族制度,春秋战国时期,列国纷争破坏了部族组织,变法运动开始按地域划分国民。孔子、老子及儒、道、法各家各抒己见,为秦汉统一国家提供了国家治理的基本思路。从早期国家

到统一国家的发展过程中,伴随着汉字的成熟和汉族的形成。从宗法制到百家争鸣,中华文明的传统观念基本定型。这直接构建了单元整体教学与学习系统的逻辑。

再深入咀嚼,会发现其中一个重要交集点——国家形态的转型,即从中华文明起源之初的早期国家到统一多民族国家的演变历程。环绕这个交集点,教科书中诸如万邦时代,夏朝聚族而居,商朝“内外服制”,西周“分封”与“宗法”互补,东周王室衰微与诸侯纷争,秦朝的首创帝国与帝制,以及汉代帝制的再建与巩固等核心知识也就可以首尾相顾、浑然一体了。而从制礼作乐到礼崩乐坏,从百家争鸣到秦奉法家,从遵奉黄老到独尊儒术的文化现象,恰恰是国家形态转型过程在思想领域的折射烙印,以及中华文明的传统观念基本定型的文化脉动。至于说诸如周公建制、商鞅变法、户籍簿册、盐铁垄断、均输平准等等,当然也是从早期国家到大一统帝国转型过程中,与之相关和相伴而生的历史现象。

进一步研读,还可以从中解读出一个与国家形态转型密不可分、如影随形的历史概念和现象,那就是在多民族的交互与体认中,孵化出多元一体的民族内聚力量。从满天星斗的松散部落,到传说中的炎黄部落联盟和华夏始祖,从春秋战国时期的华夏认同与融入,到秦汉时期统一多民族国家的建立与巩固。

可见《解析》对本单元主题的提炼,不仅对单元内容具有统帅性和覆盖性,而且与课程标准的微言大义,以及教科书的核心知识高度相关,它为单元教学的推进提供了一个重要切点。当然,单元主题的宏观提炼必须建立在微观具体的课目内容的精研通识的前提下。《解析》接下来对单元主题统摄下的4课,以及子目内容做了一一详解。在详解中植入了大量拓展性知识,经典的学界研究思想和观念,在历史和教科书的关键点上呈现了作者的备课提示和教学建议。其中许多解读恰恰是我们一线教师熟视无

睹,甚至全然不知的历史概念和学术新论。例如:进入文明社会的五大标志与教科书中新石器时代晚期文化遗存间的微妙关系。

“夏朝社会依然是聚族而居”的缘由与夏王朝早期国家与部落时代关系。

“氏族”“邦国”“部族”“方国”间的区别与早期国家初始形态。

性善论与“仁政”、性恶论与法治是什么逻辑关系?为什么教材增添阴阳家?

顾颉刚先生在《古史辨》中对三皇五帝的考证与华夏认同和融入的解释。

但是,有一个需要特别关注和强调的大概念,那就是“早期国家”。这是关乎本单元历史解释和主题内涵的一个关键着眼点和立足点,也是从单元整体视角深入理解国家形态转型的出发点和比较点。毋庸讳言,在我们目前所见的教学设计或者案例分析中,可以说绝大多数老师在这个核心概念把握上存在着偏差。

关于教科书中所说“早期国家”,在马克思、恩格斯著作中并未提及。《教师教学用书》的解释,似乎也语焉不详。以往教科书只论国家起源,逻辑叙事是从《家庭、私有制和国家起源》的论述中提炼出来的。也就是我们所熟知的出现贫富分化和私有制,阶级矛盾达到不可调和的程度,从而产生了国家。由于人们对恩格斯国家是一个阶级镇压另一个阶级的机器的论断耳熟能详,这影响了教师对“早期国家”的理解,机械套用恩格斯的“国家机器”之说来进行解释,将军队、警察、监狱等“国家机器”的出现与“早期国家”起源相提并论。

恩格斯在《家庭、私有制和国家起源》中两次强调指出:“作为国家的具体表现,同过去相比,具有两个最根本的特征,即:第一,它造成了一种……公共权力;第二,它第一次不依亲属集团而依共同居住地区为了公共目的来划分人民。……国家和旧的氏族组织不同的地方,第一点就是它按地区来划分它的国民……第二个不同点是公共权力的设立。”^①恩格斯认为,贫富分

^① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编:《马克思恩格斯选集》(第4卷),北京:人民出版社,1972年,第110、116~117页。

化和阶级产生势必淡化氏族成员之间的血缘关系,从而打乱聚族而居的传统,不同氏族的人杂居,是按地区划分和管理居民的前提。例如,雅典的国家形态就是在原来的氏族组织彻底瓦解后才得以定型的,被恩格斯称之为“一般国家形成的一种非常典型的例子”。^①但是,马克思、恩格斯以古希腊、古罗马和古日耳曼人国家产生的论断,是否适用于解释中国“早期国家”?值得仔细斟酌。

《解析》在关于中国“早期国家”的概念问题上,提出将马恩国家起源与形成的一般原理与我国历史实际相结合,吸收国内外学术研究相关成果,就“进入国家的标准是什么?”“为什么说夏朝建立进入早期国家?”“它是如何进入早期国家的?”“它的公共权力处于什么状态?”“为什么说商和西周还处于早期国家阶段?”等一系列问题做出解读。

恩格斯所说的国家特征之一“公共权力”的出现,任老师借助传说和青铜器铭文,分析夏朝建立的路径,指出大禹治水使其树立了个人权威、获取了“公共权力”,标志着早期国家的产生。禹死后传位给儿子启,开创了以“家天下”为特征的世袭制。二里头遗址可以证明夏朝晚期存在国家水平的权力中心。恩格斯说的第二个特征“按地区来划分它的国民”,即打破氏族制度,将居民编入地方行政区。夏朝社会发展状况与之不相符,它并非建立于氏族制度废墟上,相反保留了“天下万邦”,人们聚族而居,以血缘关系自然形成的部族组织仍然是夏朝社会的基本单位。有鉴于此,任老师认为:“早期国家”就是正在形成中的国家,虽然产生了公共权力,但社会组织仍然是以血缘关系为纽带的部族。早期国家有别于建立在地域组织之上的成熟国家。以早期国家的特征为尺度观察实行“内外服制”的商朝:夏、商国家对地方的管理其实一样,都可以称之为“内外服制”。“服”指服事,即担任官职,与王权建立服属关系,部族首领成为领导外服的官。也就是说,以血缘关系自然形成的部族组织仍然是社会的基本单位。夏、商两朝历时千

年都没有实现“按地区划分国民”。

《解析》揭示了西周在中国古代国家形态演进中的特殊地位:虽仍属早期国家发展阶段,但它的宗法分封制对早期国家向成熟国家的转变具有重要意义。西周时期的“公共权力”仍不完善,中央没有明确的政府机构,军队是部族兵性质,平民战时出征,战罢归农,不是成熟国家供养的常备兵;法律也不成熟,没有一部成文法,治理国家主要依靠礼治而不是法制。但分封制下,周王将家族子弟等分派到外服地区做诸侯,与被征服地区的土著氏族组成新的族体,打破了原有氏族血缘的壁垒,造就了按地区划分居民的前提条件,也改变了过去外服全部由土著首领担任领导的格局。被分封的诸侯与周王的血缘亲属关系通过宗法制凝固为臣属关系,国家通过这种方式强化了对地方的控制。春秋战国时期完成了早期国家向成熟国家的过渡。诸侯国的兼并战争进一步打破血缘藩篱,彻底终结了夏商时期“天下万邦”的局面。列国变法,在地方设县,按地域划分和管理人民。秦统一最终完成按地域划分居民,建立了中央集权的统一国家。

我们认为,《解析》关于“早期国家”的溯源和论述,不仅是对本单元历史解读的精华所在,而且它关乎我们整体架构和主旨淬炼的学理基础和逻辑机理。

二、建构教学评一体化深度融合的 单元整体框架

综合以上及教材、课标,显然,本单元的统领性要义、关键性概念和核心性知识,应该是“中华文明起源和从早期国家向统一多民族国家的转变”。围绕这个轴心对教科书进行内容“检索扫描”,可将单元内按时序编排的4个单课和若干单目,视为诠释“国家形态和国家治理”的沿革变迁历程;将看似松散的历史概念、现象、事件、人物、史料,聚拢于“国家形态和国家治理”的主轴周围,在进行“整体编程”中,能

^① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编:《马克思恩格斯选集》(第4卷),第107页。

够形成形散神聚、简约明了的单元教学结构体和单元学习微课程。(如图1)

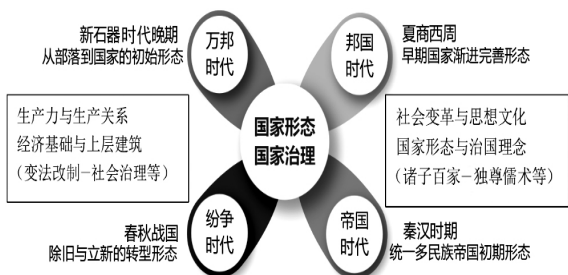


图1

单元整体建构要立足于教学评一体化推进,而要体现三者的深度融合,最重要和最关键的依据是对课程标准中“内容要求”“历史学科核心素养水平划分”“学业质量水平与考试评价的关系”进行综合研究。特别要注意课程标准中,关于必修课程针对的是“合格性考试”,全体学生只要“达到学业质量水平2,即为合格”的相关说明。否则,要么是面面俱到,面面不到,浅尝辄止,囫圇吞枣的被动局面;要么是无的放矢,盲目叠加,云吞雾绕,偏离核心的凌乱现象。事实上,在我们所见的一些课例中,因为缺乏内容主旨的淬炼,使单元教学失去了整体结构,即或是有所谓内容主旨,由于无视课程标准依然使单元教学离谱走调,教学评一体化实际上被割裂了。

那么,以“国家形态和国家治理”为主轴的单元整体建构,是否符合新课改背景下教师教学、学生学习,以及测量评价一体化推进的基本理念呢?我们不妨回到课程标准中加以分析。

课标要求:

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。^①

显然,“文化遗存”是素材,落脚点则是揭示其与“文明起源”“国家产生”的关系。换句话说,就是在简单“了解”文化遗存的基础上,把重心放在“认识”文明起源和国家产生。

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。^②

显然,“早期国家的特征”,也就是从夏朝松

散的部落联盟联合体,到商朝内外服的方国联合体,直至西周“封建亲戚,以藩屏周”的封邦建国体系的历史动态演变的过程与特征。重心还是落在“国家形态和国家治理”。

通过了解春秋战国时期的经济发展和政治变动,理解战国时期变法运动的必然性;了解老子、孔子学说,通过孟子、荀子、庄子等了解“百家争鸣”的局面及其意义。^③

显然,其微言大义是将经济发展与政治变动,置于春秋战国500余年,随着宗法制与分封制结合的早期国家形态和治理体系渐趋瓦解的大趋势,理解经济发展和变法运动的大背景和必然性,以及在纷争与变法过程中,出现了君权加强、郡县制度、官僚制度等未来国家政治制度的端倪。而从孔子、老子到百家争鸣,不仅是时代变迁的产物,同时也是乱世求治和未来国家的治国理念。这些内容貌似游离,实则都与“国家形态和国家治理”在转型期的历史驱动力,及其在意识形态的反应密不可分。

通过了解秦朝的统一业绩和汉朝削藩、开疆拓土、尊崇儒术等举措,认识统一多民族封建国家的建立及巩固在中国历史上的意义;通过了解秦汉时期的社会矛盾和农民起义,认识秦朝崩溃和两汉衰亡的原因。^④

显然,其核心知识和学业要求依然直指新的“国家形态”特征和新的“国家治理”方式,及其历史意义与经验教训。就是说,经历了春秋战国500余年的除旧立新,秦朝顺应大势,横扫六合,一统天下,开创了统一多民族的“帝国”形态,并初创了中央集权的“帝制”统治。由于秦朝重功利、恃酷法,终致二世而亡。但是,经历了西汉初年的重构和汉武帝时代的改制,统一多民族国家和中央集权制度得到了初步的巩固。东汉的兴衰,则从另一个视角诠释了这一主题的经验与教训。

正是基于上述理解,我们可以从单元教学整体知识的建构,单元教学整体推进的流程,单元教学整体学习的进阶,紧紧围绕关键概念和单元主轴,淬炼本单元的内容主旨:

①②③④ 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》北京:人民教育出版社,2020年,第13页。

从中华文明诞生到秦汉时期，国家形态和国家治理经历了两次转型。从初始形态“万邦”到夏朝聚族而居和商朝内外服制，以至西周分封与宗法制相结合的早期国家，在经历了诸侯纷争和变法运动后，宗法血缘关系和贵族等级分封制渐趋瓦解，以“邦国”为特征的早期国家向统一多民族“帝国”转变。继秦朝开启帝国与帝制之先河之后，经过两汉的重构和再造，奠定了大一统中央集权国家治理的基本模式。生产力的发展是历史发展的动力，而礼乐文化、诸子百家、汉代经学则是国家形态转型和国家治理方式在意识形态领域的反映。

在这个单元内容主旨定向制导下，梳理单元本体内4课和若干子目纵横交错的逻辑关系（如图2）形成一个完整的知识体系。

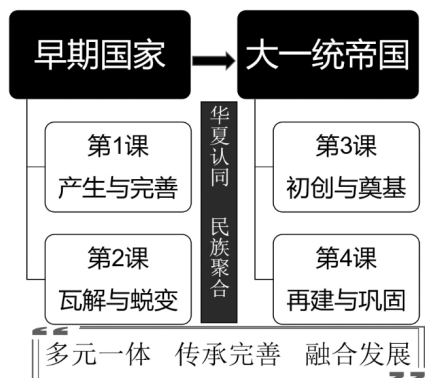


图2

从图2中，我们可以看到，单元主旨上位的核心要义——从早期国家到大一统帝国，与下位的单课要目之间相互贯通，逻辑自洽；单元内的4课之间彼此关联，首尾相顾。在此基础上，我们就可以进一步定格单元内容主旨，分别将本单元4课的单课内容主旨，转化为诠释“国家形态”特征变迁与“国家治理”方式沿革的时序脉络和总体面相，同时也为学生的学习，提供一个系统和清晰的纲目导引。

单元内容主旨——核心要义+关键要目（参见前面的表述，此略）

第1课内容主旨：从部落到邦国，早期国家经历了漫长的发展历程。伴随生产力进步，私有制产生和阶级分化而产生了最早的国家夏朝。经历了商朝“一体多元与王国邦国并存”后，西周确立了以宗法制和分封制相结合的封邦建国体

制。甲骨文和青铜器，以及相关文献相互印证了这一时期的社会生活和精神风貌。

第2课内容主旨：春秋战国是邦国向帝国的历史转型期。在诸侯纷争的剧烈阵痛中孕育出新的经济因素；在列国变法的革故鼎新中孵化出新的治理体系；在礼崩乐坏的精神迷离中催化出新的治国理念；在战争频仍的乱世政局中铸就出新的华夏认同。统一多民族帝国在争霸的烽火狼烟中走上历史大舞台。

第3课内容主旨：秦顺应潮流，变法图强，终成统一大业，开创以三公九卿、郡县制度为标志的中央集权制度，开辟幅员辽阔的统一多民族国家疆域雏形。由于秦统治者一味重功利恃酷法，造成普天民怨，终落“二世而亡”之结局。秦朝骤兴骤亡给经历楚汉战争崛起的西汉留下了重要历史遗产和历史借鉴。

第4课内容主旨：汉承秦制，郡国并立之局。汉武帝独尊儒术，设内朝，剪王国，讨匈奴和经济垄断推动了统一多民族国家的巩固。但是“豪强”隐患和社会矛盾导致西汉灭亡。尽管汉祚中兴，但豪族势力膨胀和外戚与宦官之祸终致东汉政权名存实亡。两汉文化从一个方面折射出大一统时代的社会风貌。

建构本单元教学评一体化深度融合的整体框架，有利于聚焦核心概念，定格核心任务，形成逻辑结构。在一定程度上可以借助初中已有的历史知识和学习经验删繁就简，执简御繁，从更为广阔的视野审视历史，发现规律。需要强调的是，这种以单元本体和单元界面为基本教学单位和学生学习的微课程，在强调大历史观的同时，绝不意味着排斥微观叙事和据证释史。对此，我们还将在今后的系列论述中，从单元高度俯瞰单课和单课视角仰视单元的教学案例中加以说明。

三、在问题驱动下凸显核心内容并激发思维进阶

如前所述，由于新教材单元和单课内容庞大，所以单元教学十分强调在凸显核心内容或

者核心主题的前提下,将教材中静态的“知识要点”转化为动态的诠释核心内容或者核心主题的“相关要素”。要做到这一点,就必然存在一个内容“取”“舍”的尺度、标准的拿捏问题。如何做到围绕核心内容或者核心主题恰当取舍呢?正如前面所反复强调的,要有基于教学评三位一体深度融合的课程标准的洞察意识,从课程标准“内容要求”“素养分层”“学业质量”等关键处,察觉其目标要求和水平层次,力求“减而不简”。“减”指的是节略或减少与核心内容或者核心主题非直接相关的内容,抑或避免与初中知识叠加重复,力戒核心知识或者核心主题的边界模糊;“不简”指的是历史知识的系统性和逻辑性,历史思维的深刻性和延展性,以及学生学习的生成性和体验度,并不因为“减”而变得简单,这就是我们常说的掇菁撷华。

就本单元而言,就是要紧紧扣住“文明起源后国家形态的转型”——从早期国家(夏、商、西周渐进完善,经历春秋战国瓦解蜕变)到成熟国家(秦朝首创奠基,汉朝再建巩固)这个最关键的“命门”,作为整个单元的主轴。借用深度学习理论的术语,叫作“引领性主题”。

要在单元教学与学习过程中对上述“引领性主题”获得整体理解和认同,就需要在主题引领下,围绕主题创设项目支架(有人称为“项目化”学习),借用深度学习理论术语,叫作“挑战性任务”,既然是“任务”,其行为主体显然是指向学生的,老师则是学习活动全程的设计者和导引者(绝非一般的旁观者或者庸俗的点赞者),就本单元而言,我们可以围绕“引领性主题”预设多种类型的“挑战性任务”。

以单课内容为视界,围绕“引领性主题”,将每个单课的内容主旨,结合教科书中“学习聚焦”“学思之窗”“学习拓展”等栏目的意指,聚焦为一个“挑战性任务”。以第1课为例,既可以将“挑战性任务”聚焦于“从八方雄起、满天星斗到多元一体的远古人类,是如何步入文明门槛的?早期国家是如何渐行渐近?具有哪些重要特征?”也可以聚焦于“部落联盟联合体(夏)——方国联合体(商)——家国共同体(西周)”。

以思想方法为切口,围绕“引领性主题”,充分运用教科书中的“历史地图”“历史图像”“史料阅读”“历史纵横”“问题探究”等素材资源,创设“挑战性任务”,还以第1课为例,既提出“我们是通过怎样的途径知道史前社会和早期国家的社会状况的?从教科书中现有的史料或材料中,你发现了哪些关于早期国家的信息、特征和变化?”这样的任务,也可以引导学生从“二里头、殷墟、甲骨文、铭文等考古材料与神话传说、后世文献的多重互证中,破解早期国家的基本脉象”。

以唯物史观为遵循,围绕“引领性主题”,发掘本单元诸多历史现象之间的辩证关系和逻辑关联,提出“挑战性任务”。以第2课为例,既可以从生产力与经济基础,经济基础与上层建筑的辩证关系出发,引导学生关注春秋战国时期生产工具的进步、私田和新兴地主阶级的崛起与变法运动的逻辑关系,及其对早期国家赖以存在的礼乐观、血族宗法、分封制度等的冲击,联想国家形态的转型;也可以从社会存在与意识形态的辩证关系出发——国家形态、经济发展、阶级分化、社会治理等方面的动荡与转型,与“礼崩乐坏”和“百家争鸣”的文化现象,以及乱世求治,治国理念等思想应运而生的视角,提出“挑战性任务”。

以学术观点为抓手,围绕“引领性主题”,借助史学界一些被普遍公认和经典的学术观念、观点,与本单元的相关内容加以融通整合,因而派生出“挑战性任务”。再以第2课为例,学界早有“周秦之变”说,我们完全可以以此学说作为一项“挑战性任务”,引出对以西周为代表的早期国家是如何崩塌,继而又在长达500余年的春秋战国时期“周文疲敝”的同时,新型国家形态又是如何初见端倪的思考。

上述举凡,仅仅出于抛砖引玉之初衷,限于文章篇幅也不可能深入展开和细致雕琢。但是,需要强调的是,之所以不厌其烦地反复采用一个句式,围绕“引领性主题”,其意图一目了然。因为缺失了主题的引领,单元教学就失去了统帅,单元教学也失去了体系。此其一。

本文呈现侧重于教学实践之案例。因为在后续的单元载体下的单课教学文章中,我们还将从微观层面仰视单元内容主旨和“引领性主题”。但是,需要警示的是,单元“引领性主题”一定要有统摄性和覆盖性,切忌以偏概全。例如,本单元引入的“早期国家”,是以往的教科书中从未出现的概念,其背后的学术背景、国家意志、概念内涵是意味深长的,如果我们对这个概念的微言大义缺乏了解,那么在本单元的教学中,不仅容易陷入用新教材讲老观念的窘境,而且在单元内容主旨,或者“引领性主题”的提炼上,容易陷入以偏概全的被动。例如,用“大一统”的概念来统摄本单元的想法,至少是值得慎思、三思的。顺便说一说,用“大概念”统摄全局,无疑是一种解决新教材量大难以穷尽的做法。但是,新教材内容如此庞杂,跨度如此之大,我们经常看到单元题目中“从……到……”、“……与……”这样的大跨度句式,因此,很难用一个大概念统领全局。而本单元中的“古代国家形态”是上位的“属概念”、“早期国家”和“秦汉大

一统国家”则是不同时期,彼此区别,相互平行,后者取代前者的下位“种概念”,用“大一统”作为上位“属概念”来涵盖“早期国家”的概念,无论从逻辑学,还是概念史的角度上,都很难自圆其说。这也是本文在第一部分特别强调解读任世江“解析”中“早期国家”概念的原因。此其二。

最后说明一点,那就是“引领性主题”是单元的灵魂和统帅,“挑战性任务”是诠释“引领性主题”的支架和要目。但是,单元的整体推进和教学评三位一体的融合,还需要在“挑战性任务”之下,派生出若干带有思维梯度性、进阶性的问题所构成的问题链。也就是说,在解决问题的过程中达成“挑战性任务”和“引领性主题”。

【作者简介】杨国纬,中学高级教师,上海市进才中学历史教师,上海市双名工程高峰计划邵清历史项目组核心成员。

李惠军,中学特级教师,原上海市晋元高级中学历史教师。

【责任编辑】王雅贞

【责任校对】钱孝璇

(上接第10页)

发,汲取中华文化的智慧,在我们自身丰富的教育实践基础上建构历史教育话语体系,是当务之急。至少我们可以吸收三方面的成果:一是中国古代典籍尤其是经书史籍中的成果,古圣先贤在历史教育领域留下了大量的妙论与行之有效的经验,其广度与深度令人叹为观止,在很多维度上今天不能超越。二是马克思主义传入中国后,郭沫若、侯外庐、陈垣、白寿彝等一大批马列史家用辩证唯物主义与历史唯物主义指导学术研究与教育实践,留下了宝贵的史学遗产,为我们树立了古为今用,去粗取精的优秀范例。三是改革开放以来,我国学者的学术研究成果以及广大优秀教师的实践经验,为今天提供接地气的思考维度。我们把这些内容说成“万变不离其宗”的“宗”,应当不为过吧。

树立中国历史教育的话语权,并不是排斥

借鉴西方理论与经验,而是不赞同把舶来品奉为不可置疑的圭臬,把中国的实践与之嫁接作为注脚;不赞同无视中国社会的复杂性与文化制度的合理性,肆意削足适履;不赞同打着创新的旗号摆弄洋理论,实际上带来历史教育的严重形式化;更反对滥用洋理论造成历史虚无主义。借鉴西方,关键不在于堆砌舶来品和故作深刻,而在于批判地继承,使之真能解决中国历史教育的实际问题。立足中国历史与现实,建构时代需要的中国历史教育话语体系,是我们努力的方向。

【作者简介】李凯,北京师范大学历史学院副教授,参与统编高中历史教材编写。

晁福林,北京师范大学历史学院教授、博士生导师。

【责任编辑】王湉湉

· 新教材深描 ·

历史新课程单元教学探微与实践(五)

——“秦统一多民族封建国家的建立”的再思考和再设计

闵 红¹ 李惠军²

(1.上海市格致中学,上海 200001;2.上海市晋元高级中学,上海 200333)

[摘要]本文旨在探索单元框架下,单课教学的思路和策略。首先,在跨单元的视域下,发掘《中外历史纲要(上)》中国古代史四个单元最核心和最关键的大概念——“统一和多民族”国家的发展历程。其次,从本单元系统内,发掘从“秦国”到“秦朝”,在从“早期国家”向“大一统国家”转型中的地位与价值。在上述大格局和大尺度下,确定本课内容主旨的核心要义——大一统帝国和中央集权帝制,围绕这个主轴进行教学内容的整合和教学环节的规划。在“解码长城”与秦统一多民族封建国家的建立之间建立联系,并在春秋战国—秦亡汉兴之间架构其首尾相顾、逻辑自洽的单元样貌。

[关键词]大单元教学,秦统一,中央集权

[中图分类号]G633 **[文献标识码]**A **[文章编号]**0457-6241(2022)03-0020-06

《中外历史纲要(上)》第一单元第3课“秦统一多民族封建国家的建立”是一个教学的老话题。之所以老调重弹,其“大道”在于重审,其“微妙”在于察变,其“构思”在于创意,其“愿景”在于顿悟。

一、在长时段视域下贯通和定位

如同电波有长、中、短波,布罗代尔的三个时段理论,为我们观察“秦统一多民族封建国家的建立”一课,在中国古代历史长河中的地位与价值提供了一个重要的思想方法。搞清楚这个问题,不仅直接影响到本课教学设计的大格局和大尺度,也直接关系到单元教学与学习的整体性认识。我们不妨把这种长时段大历史观,转换到课程标准和教科书中,在各个独立的单元本体和穿越各个单元的单元界面的话语体系下,做一个宏大叙事般的考察,进而回看“秦统一多民族封建国家的建立”一课,它的核心主题

和内容重心到底在哪里?

(一)从课程标准层面看

只要我们精读课程标准关于中国古代史的“内容要求”的表述(从“1.1 早期中华文明”到“1.6 明至清中叶中国版图的奠定、封建专制的发展与社会变动”),就可以看出,“要求”的重心在中华文明的产生与发展进程中相互交叉、彼此关联的三个概念:

国家——包括早期国家和国家的建构、国家治理模式及其变化、疆域的巩固。

民族——包括华夏始祖,华夏认同,主体民族形成,民族交融和多元一体。

文化——包括传统观念和主流思想的演变,以及相关的人文和科技成就等。

上述三个侧重面,实际上体现了新课程在中国古代史教学中将“正确的思想导向和价值判断融入对历史的叙述和评判中……增强学生对伟大祖国的认同,对中华民族的认同,对中华文化的认同”^①的国家意志,也揭示了中国古代

① 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》,北京:人民教育出版社,2020年,第2页。

史的叙事重心和话语体系。

大道至简,贵在深谙。课程标准已经非常明确地揭示了中国古代史教学中的核心知识和关键要目,也为我们在历史长时段中确定秦朝的历史地位,确定本课的内容主旨,以及详略取舍提供了依据。如果仅仅将目光驻足于秦朝的“内容疆域”,忽视了课程标准从长时段“俯瞰”秦朝的大格局,就很容易把秦朝的历史打成碎片,往往难以在车载斗量的历史偶然事件中寻找秦朝的历史坐标点,及其独一无二的历史地位。遗憾的是,我们常常看到在讲授本课的时候,老师们无节制地开发与核心知识和关键要目并不直接相关,或者根本不相关的所谓资源素材,其结果自然是目不暇接的课件闪烁,漫无边际的神游散行。

(二)从教材单元界面看

《中外历史纲要(上)》的中国古代史部分,按照历史时序和时代特征,设计了4个单元和15个单课。在此,十分有必要从单元界面的通观视角,对这种布局和表述再做审视。

第一单元: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

第二单元: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

第三单元:辽宋夏金多民族政权的并立与元朝的统一

第四单元:明清中国版图的奠定与面临的挑战

上述布局和表述,虽貌似常规,却内藏玄机。凝神细琢,不难发现,在单元标题中贯穿始终的两个关键词——“多民族”和“国家”(第四单元“中国版图的奠定”的内涵依然是“多民族”和“国家”)。这不仅与课程标准高度契合,而且进一步彰显了中国古代史教学中的主流意识形态和学术思想。这也从长时段和单元界面,为我们确定“秦统一多民族封建国家的建立”一课的核心知识和核心目标提供了重要遵循。

大道至简,悟者天成。教科书关于中国古代史的单元布局和表述题眼,已经反复昭示了教学 and 学习的着眼点和着力点,同时也为我们在

本课教学中如何去粗取精,披沙拣金,紧紧抓住“统一多民族国家”这个大话题,指明了方向。唯其如此,才可能在重点之处浓墨重彩,做到简约隽永。否则,就可能偏离轴心。

(三)从单元本体结构看

无论从学术研究的主流学说看,还是从课程标准的内容要求看,抑或是从教科书单元导言的内容综述看,本单元的内容主旨都应该聚焦于中华文明起源后,国家形态和治理体系的演变这一核心话语之下。进一步说,就是从“早期国家”形态及其国家治理模式(尚未完全打破“血缘关系的纽带”),向“统一多民族国家”形态及其国家治理模式的转变。纵观第一单元4课内容,第1课的重心是“早期国家”的产生与完善;第2课的重心是“早期国家”的解体与新的国家形态与治理模式的孵化;第3课的重心是“统一多民族国家”形态与中央集权体制的首创与奠基;第4课的重心是“统一多民族国家”形态与中央集权体制的再建与巩固。关于本单元的核心主题和内容主旨,我们在本论文系列(四)中已有详细解读和阐释。

在此,需特别强调的是,要把“秦统一多民族国家的建立”置于单元大局和单元主旨之下加以考量,以锁定本课在单元中的地位,以及本课与“诸侯纷争与变法运动”“西汉与东汉——统一多民族封建国家的巩固”之间的逻辑交互关系。由此出发,才能依标据本,放手取舍,彰显要义。

本课的重中之重,无疑应该定格于“大一统”——统一多民族国家和中央集权治理体系的首创。在这个主轴之下,核心内容就应该“掘井及泉”(如皇帝、三公九卿、郡县制度);相关内容就应该“路转峰回”(如文字、货币、度量衡);外围内容就应该“节略从简”(如农民起义、楚汉战争);甚至有些已知知识就应该“速写扫描”(如初中已知道的常识或故事)。

但是,对于新教材而言,宏观叙事和单元贯通绝不排斥洞隐烛微和咀嚼参悟。就“秦统一多民族封建国家的建立”而言,文本审辩凝思的焦点究竟该置于何处呢?

二、在教科书文本中察变和叩问

与以往的教科书相比,新教科书中植入了许多学界研究的新思想、新概念、新观念、新材料,这些都需要我们洞察秋毫。否则,怀揣旧的历史认知,抱守旧的习惯思维,秉持旧的经验套路,不仅会本能地弱化文本解读的敏锐性,而且会排斥文本变化的合理性。就“秦统一多民族封建国家的建立”一课而言,我们可以发现许多令人眼前一亮的要素。

首先,映入眼帘的是本课导引部分的《吕氏春秋》书影,以及战国后期孟子“定于一”的思想,吕不韦关于“乱莫大于无天子,无天子则强者胜弱,众者暴寡,以兵相划,不得休息”的观点。之所以如此安排,文本背后深藏大义。反映了诸子百家唇枪舌剑中的共同愿景和思想交集——“乱世求治”;承载了春秋战国时期华夏认同和融入的天下趋同、趋统的时代势能;体现着经济发展和转型时期要求打破诸侯纷争的乱局;同时也为我们分析秦朝统一的原因提供了一个新的视角——观念认同和价值趋同。

其次,教科书正文谈及秦统一原因时,特别增加了秦“据殽函之固,拥雍州之地”,而且将其摆放在第一句,不仅说明了秦国物质基础雄厚,而且明确说明了空间环境和地理位置在历史发展中的先天性作用,这在以往的教科书中是少有强调的。对此,吕思勉先生早有分析:“秦人所以能收成功之利,则(一)他地处西垂,开化较晚,风气较为诚朴。(二)三晋地狭人稠,秦地广人稀,秦人因招致三晋之民,使之任耕,而使自己之民任战。(三)又能奉行法家的政策,裁抑贵族的势力,使能尽力于农战的人民,有一个邀赏的机会,该是其最重要的原因。”^①

再次,教科书在谈及关于秦朝政治制度建设时,有一句看似寻常的表述——“秦朝采取了一系列巩固中央集权的统治措施”,其中“巩固”

二字值得仔细联想。按照过去的教科书,一般认为“中央集权”制度始于秦朝统一以后。多年来,史学界在研究周秦之变时,越来越多的学者意识到,西周宗法分封制对早期国家向成熟国家的转变具有重要意义。所以教科书在第1课中指出:“宗法制与分封制相互补充”从而“加强了周天子对地方的政治统治”。^②正如著名学者袁行霈说:其“作用不仅是西周政治的建制原则和指导思想,也是规范社会秩序、整齐生活习俗的指导思想”。^③而到了春秋战国时期,伴随着宗法血缘关系的瓦解和贵族等级分封制的解体,教科书在第2课进一步指出:“各国通过变法,推动了社会转型,逐步建立起君主专制的政治制度。”^④如此联系起来看,教科书在第3课用“巩固”中央集权的表述绝非突兀。它不仅是历史动态演变的表述,也具有其严谨的学理基础。“巩固”二字堪称一处既微妙、又重要的变化。但是,据我们了解,这个新提法却被许多老师熟视无睹,依然以万变不离其宗的矜持笃定,拿着新教材,念着老皇历。

复次,相比以往的教科书,新教材对统一中央集权国家的评价也更加明确和正面:“是历史发展的必然,也是客观需要。……促进了各民族的交往交流交融,推动了统一多民族国家政治、经济、社会的发展。”^⑤很明显,从国家治理的角度看,从基层到中央的官僚制度确保了大一统,这种高度精细化、制度化的国家治理模式,在当时的世界上也是十分独特的。这种明确的表述,实际上并不排除和否认秦朝政权的暴政和君主专制的危害性。所以说,暴秦“骤兴骤亡”绝不意味着秦朝所开辟的帝国和制度的“骤兴骤亡”,其反而恰恰为推翻暴秦的新统治集团所承继与脉延,即所谓“汉承秦制”。

在新教科书中,关于“秦统一多民族封建国家的建立”一课的文本中,还有许多新提法和新材料。例如,“征服了”南方越族地区与“击退了”游牧民族匈奴的进攻,恐怕绝非一般修辞意义

① 吕思勉:《吕著中国通史·中国通史提纲五种》,《吕思勉全集》(第2册),上海:上海古籍出版社,2015年,第262页。

②④⑤ 《中外历史纲要(上)》,北京:人民教育出版社,2019年,第6;11;15页。

③ 袁行霈等主编:《中华文明史》(第1卷),北京:北京大学出版社,2006年,第138页。

上的差异。又如,配图《里耶秦简户籍簿》,不仅可以从中发现秦朝的赋役问题,还可探寻文字的笔体从小篆向隶书的变化,更重要的是它从一个视角反映了秦朝的国家治理方式,因为户籍制度也是政治制度,是保障国家机器运转的基本制度。再如,单元导言中首次强调的“国家治理的基本模式”一说,是从国家建构的视角解释秦的制度和统一措施。

上述所举,皆为新教材中的一些新变化,只有发现这些变化,并了然其背后的学理依据和深刻内涵,我们才可能在单元整体建构中,从大历史的视角对本课加以诠释,在凸显宏大叙事要义中,彰显鞭辟入里的透析。如何将基于单元整体的思考和新教材的变化,熔铸于教学设计?对于一线教师而言实际上是一个再创作的思想历程。

三、在谋篇和布局上创新和精研

“秦统一多民族封建国家的建立”这节课,课程标准无疑是最顶层的遵循,教科书是最基本的文本。但是,如果一味片面强调文本的法定性,势必陷入照本宣科和学生死记硬背的教学窘境。历史的深邃感、厚重感和历史意蕴就会被这种机械布道式的教学碾压得“粉身碎骨”。我们在本课的教学设计中,紧紧围绕单元主旨——文明起源后,多元一体的“早期国家”向“大一统帝国”转型,确定本课内容主旨——“大一统帝国的首创与中央集权国家治理体系建构”,以“解码长城”为主线,呈现“统一多民族封建国家”建立的历史主题与秦朝“骤兴骤亡”的历史教训。大体思路如下:

从一曲悲凄的《孟姜女哭长城》中,引出“解码长城”——“秦统一多民族封建国家的建立”导入。在一曲恢宏的《长城颂》中,引发对秦朝历史的再思考,并结束本课。

先带领学生迅速“扫描”作为“早期国家”西周的历史大面相——宗法、分封、礼乐等;“链接”500余年春秋战国在动荡中转型的历史大脉

络——在纷争中涤荡“早期国家”赖以存在的支柱,包括王室衰微、肢解宗法、废除井田、礼崩乐坏等,引出“原有的长城,将伴随早期国家的坍塌而改变它的身躯”。

转而,在“时代势能”——“趋统”和“秦国优势”——“趋强”话题下,引导学生迅速回顾春秋战国时期“价值共识”(大一统观),“局域统一”(战争与灭国),“文化自觉”(诸子百家学说),“华夏认同”(民族内聚力),并引出“改变长城原有身躯——彻底解构‘早期国家’而缔造大一统帝国的,为什么偏偏是秦国”的问题(按下图逻辑共同分析解决问题即可,详情不再赘述)。

时代势能 (趋统) 天时地利人和 秦国优势 (趋强)		
变法中的价值认同	变法	彻底性与持续性
生产力与经济发展	经济	水利和三晋移民
战争中的局部统一	战争	奖励与远交近攻
多元一体华夏认同	内聚	包举宇内天下观

图 1

关于秦统一全国的过程,初中已有详述,大可不必同义反复。应该在初中的基础上,引导学生以“可阅读的长城”为题,透过战国时期和秦统一后“长城身躯”的变化,深度联想与本课核心知识相联系的历史解释。

秦朝长城不仅连接秦、赵、燕三国长城,向东西两端延伸,而且打破了诸侯国之间的防御壁垒。在此基础上引导学生由表及里直击本课核心内容。长城的变化恰恰反映出,中国历史从多元一体到一体多元;从分散的早期国家走向整体的大一统国家,“长城的修筑使商周及战国时的‘中国’范围扩展到了长城脚下,不再是以商周都城为中心的、信奉其文化的中心区域,而是长城以内所有地域,皆属‘中国’”。^①然后介绍北击匈奴和南征百越,奠定统一多民族国家“天下版图”的基本格局。于是,完成了本课的又一个环节。但是,面对大一统的帝国,应通过怎样的国家治理方式来进行社会管理呢?

我们先是引入了秦朝那场著名的关于国家治理方式的争论史料,即大家所熟知的李斯与王绾的论战,实质上是关于采用“早期国家”宗

① 李永超:《秦始皇“大一统”实践再认识》,《文化学刊》2017年第7期。

法制与分封制互补的治理模式(诸侯国),还是彻底打破宗法血缘关系并采用中央集权制度(郡县制)的一场论战。从而引出第二个环节的话题:长城,铸就了一道大一统帝国的有形防线。但是,它却难以阻击早期国家遗留下来的历史惯性,“李王论战”恰恰说明,大一统帝国还需要进一步缔造一道无形的体制长城。从教学设计艺术而言,就是借助史料研读和故事情节,将第一和第二环节首尾相顾、自然衔接。从历史逻辑而言,就是借此突出从“早期国家”到“成熟国家”的转变过程中,秦朝的历史地位。(如图2)

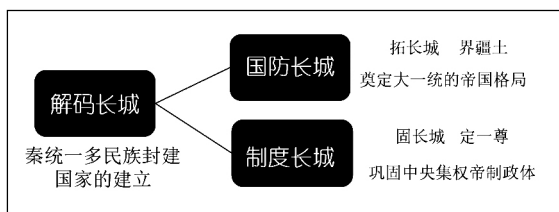


图2

在讲解秦朝制度建设时,要特别关注教科书中“巩固”中央集权,以及中央集权“国家治理”模式的提法。早在春秋战国时期各诸侯国已经出现了许多具有集权趋势的现象。如郡县制,早在公元前688年,秦武公开始设县,到秦孝公时秦国境内已有41县;晋国约于公元前600年实行县制;楚国公元前700年开始置县。自战国中期以后,各国都重新按地域划分居民,实行郡县制。^①再如,三公九卿的雏形,也早在战国晚期就见诸秦国。教科书第2课所说:“各国通过变法,推动了社会转型,逐步建立起君主专制的政治制度。”^②与第3课用“巩固”提法,实际上一脉相承。这一点很重要,因为它关系到“早期国家”向“成熟国家”转型这个单元要害。在具体讲述皇帝—三公九卿—郡县制度时,我们在简要激活初中历史知识内存后,将重点聚焦于国家形态的转型,治理模式的转变。(如表1)

这是本课核心知识的中中之重,我们的设计

表1

有限君权	诸侯世袭	贵族集团	宗法天下	爵本位
君主专制	郡县任免	官僚集团	吏治天下	官本位

① 袁行霈等主编:《中华文明史》(第1卷),第165~166页。
② 《中外历史纲要(上)》,第11页。
③ 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》,第13页。

计原则是,对学生初中原有知识进行快速扫描,集中主要力量引导学生在比较中察变顿悟。至于说,本课所涉及的关于地方基层组织乡—里—亭;文字、货币、度量衡、驰道、直道;法律、户籍、世风等内容,可以作为核心知识的相关内容,统整于“国家管理”模式和“社会治理”方式之下加以理解。不必逐一深挖细掘,而且大部分知识是初中的重现,关键是要善于将其转化为诠释核心知识的素材。(如图3)

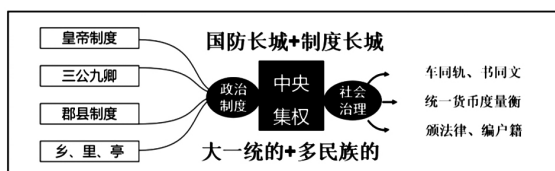


图3

《里耶秦简户籍簿》是教科书新增加的一个材料,也是解读秦朝加强对民众管理和控制,以及国家征发徭役赋税的最直接和最可信的史料。通过对史料的研究,不仅有助于培养学生据证释史的学科素养,同时也了解了几千年前秦朝制度设计和社会管理严密程度,还可以依稀看到秦朝文字从小篆到隶书的变化信息。

在“解码长城”中对接秦横扫六合,一统天下,开创大一统帝国之先河,巩固中央集权体制,形成国家治理模式,不仅有助于凸显内容主旨和核心知识,理解它在促进多民族的交往交流交融,推动统一多民族国家发展中发挥的历史作用,而且有利于从单元本体和单元界面的视角认识古代中国历史长河中,秦朝所占据的奠基性地位和特殊意义。

四、在历史与现实间反思和联想

历史,是人类过往的故事,其价值昭示来者。就“秦统一多民族封建国家的建立”而言,核心知识当然在于“大一统”与政治制度和国家治理模式。但是,课程标准和教科书单元导言也指出,要“通过了解秦汉时期的社会矛盾和农民起义,认识秦朝崩溃和两汉衰亡的原因”。^③

在本课的教学设计中,我们依然以“解码长城”为线索,借助一段关于秦朝暴政和农民起义的视频资料和学生已有的相关知识,在“速写”中进一步了解秦朝“二世而亡”的历史概况。然后,将学习和思维的焦点迅速转向教训与启示。

先是从贾谊《过秦论》中选取两则极具反差的描述:

曾几何时,秦国“奋六世之余烈,振长策而御宇内,吞二周而亡诸侯,履至尊而制六合,执敲扑而鞭笞天下,威振四海。”^①

然而,秦朝统一后仅仅12年间,“是以陈涉不用汤、武之贤,不借公侯之尊,奋臂于大泽,而天下响应者,其民危矣”。^②

顺势提出问题:从古代汉语句式看,“是以……其民危矣”是怎样的逻辑关系?从秦朝历史上看,如何解释“其民危矣”与文中“是以”之间的因果关系?由于语文与历史学科发生了交集,学生的讨论十分热烈,有些学生甚至把六国贵族的分离倾向,以及“楚虽三户,亡秦必楚”也看作是“大泽乡起义”的原因之一。

在学生讨论发言的基础上,老师最终引导学生从秦朝的治国理念入手,由于不能审时度势,改弦易辙,延续诸侯纷争时期重功利、恃酷法的法家思想,作为全国统一后的治国指导思想;秉持列国争霸时期行霸道、尚杀戮的战争政策。由于强化皇帝终裁,导致官僚集团在定于一尊的政治环境中,颂圣、逢迎、造神之风盛行;天下是皇帝的,皇帝为所欲为,连年穷兵黩武,大兴宫殿陵寝,无度横征暴敛,超越了社会承受的底线;钳制思想,压制文化,焚书坑儒,开创了思想犯罪杀人和灭绝文化遗产的先例。凡此种种,不仅印证和矫正了《过秦论》的论断,而且回归和达成了课程标准的内容要求。最关键的是,从秦朝这段历史的是非纠结、情感意向、价值判断等层面,引发了学生内心世界的历史感悟。对于

本课而言,让学生体认中国古代大一统思想的博大精深,体会各民族的多元一体,体察古人在制度建构和社会治理方面的政治智慧,是一种“家国情怀”。让学生从秦朝政权来去匆匆,二世而亡的悲情结果中获得反面的历史教训,以史为鉴,同样也是一种“家国情怀”。历史,只有与现实、未来发生关系的时候,才能够折射出生命的关照和智慧的启示。

基于上述思考,在即将结束这节课的时候,再一次回归“解码长城”的线索中。长城,斑驳苍凉,它记载着秦朝的辉煌,也加速了秦朝的骤亡,它既见证了两千年民族的骄傲,也目睹了国家的为难。解码长城,是对秦朝历史的回望和记忆,也是对中国历史的检索和追问,更是对现实和未来的关照与期许。

对于新教材“秦统一多民族封建国家的建立”一课,不仅要善于从单元高度淬炼和捕捉内容主旨,还要善于从本课深处凝思和雕琢微妙的变化,更要善于从历史教育大处体悟历史老师“为天地立心,为生民立命,为往圣继绝学,为万世开太平”的视界和心界。唯物史观是科学的历史观和方法论,也是映照思维灵感和呈现艺术的理论创作。要全面、准确;适时、適切;变通、灵活地运用唯物史观,寄至味于淡薄,寓至理于鲜活。要善于在潜移默化中,在历史的浸润中探寻科学理论的精髓,在历史的探究中洞察思想方法的真谛,在历史的解析中孵化唯物史观的学科素养。

【作者简介】 闵红,中学正高级教师,上海市格致中学历史教师。

李惠军,中学特级教师,原上海市晋元高级中学历史教师。

【责任编辑:王雅贞】

【责任校对:钱孝璇】

①② 贾谊:《过秦论》,曹道衡编选:《汉魏六朝文精选》,北京:商务印书馆,2018年,第2、7页。

· 新教材深描 ·

历史新课程单元教学探微与实践(六)

——“三国至隋唐的文化”一课的设计理路

曹 玲¹ 李惠军²

(1.上海理工大学附属中学,上海 200093 2.上海市晋元高级中学,上海 200333)

[摘要]本文在宏观跨单元层面对中国古代文化发展历程及其动因加以萍踪梳理的前提下,基于《中外历史纲要(上)》第三单元的内容概貌和逻辑关系,提出了本单元的核心知识和内容主旨。在上述梳理和提炼的基础上,通过对“三国至隋唐的文化”一课内容的拆分重组,阐释了基于教学评一体化整体推进的思路,并介绍了教学实施的推进情形,从而以一个角度展现了在单元背景下,讲述文化史的案例。同时,就单元作业的设计提示了若干遵循和指向核心知识和学科素养的两种类型作业的范式和案例。

[关键词]单元教学,三国至隋唐,文化史,教学评一体化,作业设计

[中图分类号]G633 [文献标识码]A [文章编号]0457-6241(2022)05-0010-07

以往的教科书大体上以先秦、秦汉、魏晋、隋唐、宋元、明清(鸦片战争前)六个单元介绍中国古代史,再分别设计一课介绍中国古代各时期文化。《中外历史纲要(上)》依据新的单元划分,将先秦和秦汉文化分别附着于第一单元第2课“诸侯纷争与变法运动”和第3课“西汉与东汉”后一个子目。三国至隋唐、辽宋夏金元两个单元则分别开设独立的一课。明清文化又附着于第15课“明至清中叶的社会与文化”。讲好中国古代文化关乎学生对传统文化的自觉和体认。在一节课内讲完和讲好过去两节课载荷的“三国至隋唐的文化”,显然是有难度的。本文将从单元界面的透视,时代流变的透悟,文化要素的透析等角度,在理解的基础上,谈谈这节课的设计思路。

一、从单元界面通观

中国古代文化发展的脉动

视界决定境界。要讲好“三国至隋唐的文化”,非常有必要先走出这个特定时段的文化现

象,从中国古代的大时段中,钩沉文化发展的脉络,参悟文化发展的缘由,并从中获得讲好本课的智慧。

在此,不必引经据典,旁搜博采,只要将包含于《中外历史纲要(上)》中国古代史四个单元中,有关思想文化科技的要素稍加梳理,并由此联想,我们就会有豁然开朗的顿悟。

春秋战国时期的文化,教科书分别从“孔子和老子”“百家争鸣”两目,介绍了学派林立的面貌、学派代表人物及其重要思想主张。

首先值得注意的是,教科书特别强调了春秋战国时期是一个社会大变革时期:社会经济的新发展、阶级关系的新变化、贵族等级体系的瓦解和新兴士人阶层的崛起;各国统治者出于争霸需要,礼贤下士,争先招揽人才,士人颇受重用,士人周游列国,提出并宣传各自的政治主张,企图影响现实政治。由此,推动了学术文化的繁荣,以及在彼此论战辩驳中,形成百家争鸣的思想文化繁荣局面。

其次,教科书还特别指出,百家争鸣是春秋战国时期社会经济发展、阶级关系变化在思想

领域内的反映,是中国历史上第一次波澜壮阔的思想解放运动。它不仅为新兴的地主阶级登上历史舞台奠定了思想基础,而且成为后世中华思想文化的源头活水,影响十分深远。

从教科书上述表述中,我们至少可以揣摩出三层含义:一是经济基础、上层建筑与意识形态的辩证关系;二是百家争鸣各学派从不同的立场、眼光和视角提出一个共同时代命题,即“乱世求治方案”;三是各学派都在为未来的国家治理和社会管理设计统治蓝图。

秦汉时期的文化:教科书在第一单元第4课用一个子目,专门介绍了两汉的文化。严格地说,这仅仅是我们所说的文化中的显性部分。关于秦汉时期的学术思想,尤其是主流意识形态,教科书将其植入了政权兴衰当中。

对于秦国、秦朝,以至秦亡,教科书中文字寥寥。但是,如果我们加以逻辑链接,则可从中看到一条清晰的理路:秦国遵奉法家,既是春秋战国时期试图一统天下的需要,也是它厉行富国强兵,变法改制的指导思想。秦朝统一后继续固持法家思想,其实质就是以法家霸道为训,建立和巩固大一统的中央集权国家。秦朝不谙世事变化,不加改弦易辙,继续重功利而行酷法,致使秦朝暴行天下,最终骤兴骤亡。

西汉和东汉的学术思想和统治理念,在教科书中依然着墨不多。但是,借助这些看似碎片的表述,我们还是可以管窥到一条思想走向的线索:汉初遵奉黄老以虚无为本,以因循为用的思想,清静无为,与民休息,垂拱而治。显然是汉初统治者接受秦亡的前车之鉴,以及秦亡汉兴后,面对社会动荡,经济凋敝,边患危机,要求恢复稳定,再建帝国的一种统治思想的选择。而汉武帝在思想上独尊儒术,设五经博士大兴儒学,恰恰是西汉形势变化和加强中央集权的需要。此后,儒学成为我国古代社会的主流意识形态。至于汉代经学、史学、汉赋、乐府歌所承载的文化内涵,以及诸如《黄帝内经》《神农本草经》《九章算术》和造纸术,等等,也反映了那个时期的经济政治特征和社会生活风貌。

三国至隋唐的文化:三国至隋唐时期,儒家

独尊的主流意识形态逐渐被儒、释、道“三教合流”所打破,恰恰与东汉末年以来的社会动荡与政权更迭,民族交融与彼此互动,中外交流与文化交互,区域经济与江南开发,士族兴衰与庶族崛起,以及国家从分裂再次走向大一统的时代景象息息相关。从魏晋清谈到唐风华韵的文化流变,正是这个时代走向在文化领域的写照。植根于这个时代之上的学术思想、文学艺术、科学技术,终将在时代的波峰波谷中呈现出海纳百川、泽被中外的灿烂成就。

宋元时期,多民族政权并立,两宋大势高低走,民族交融局面进一步发展,中外交流盛况空前,城市经济和经济重心南迁,社会生活和观念习俗的变化,新的时代孕育出新的文化现象。至于明清时期社会存在对意识形态和文化样貌的影响,在此暂不赘述。

从单元界面通观中国古代文化发展的脉动,我们才可以从中看到,文化不仅是社会存在在意识形态领域的反映,同时也是引领未来社会发展的精神动力;中国古代文化的发展既有鲜明的时代性、传承性,又有博大的包容性和交互性。当然,如果从世界古代文化的大空间考察,无论是在雅思贝尔斯眼里的“轴心时代”,还是在焊接古典与近代的“拜占庭时代”,抑或是阿拉伯在智慧之城兴起的“翻译运动时代”,中国古代文化在世界文化史上独树一帜、举足轻重。中华优秀传统文化不仅惠及子孙后代,而且远播世界,具有深远的现实意义。

二、从单元本体感悟

时代文化样态的神韵

讲好“三国至隋唐的文化”,除了要从宏观层面跨越单元,在文化发展史的大时空中通观中国古代文化的脉动和价值,还要从本单元内容的总体概貌出发,敏锐发现三国至隋唐文化的总体风格与时代精神。

首先,在课程标准中,对本单元的内容要求表述为:“通过了解三国两晋南北朝政权更迭的历史脉络,隋唐时期封建社会的高度繁荣,认识

三国两晋南北朝至隋唐时期的制度变化与创新、民族交融、区域开发和思想文化领域的新成就。”^①细细咀嚼文中微言大义,那就是要从三国两晋南北朝时期的历史脉络和隋唐时期封建社会的高度繁荣中,认识这一时期思想文化领域的成就。换句话说,要从三国至隋唐社会发展的潮起潮落中,认识思想文化演进的波峰波谷。

其次,从本单元导言和单元内容结构看,三国两晋南北朝至隋唐时期的时代特征是:国家从分裂走向统一;社会从动荡走向安定;民族交融深入发展;中外交流不断扩大;经济发展渐入繁荣;选官制度的改革;士族与庶族关系发生变化。从三国到隋唐,上下悠悠七百年,大动荡、大融合、大一统的历史底色,恰恰烘托出了特定时代文化流变的时代特色。

再次,从单元视域下回看“三国至隋唐的文化”,不难发现,教材内容选择和编排布局,为我们透露出以下几个要义。

时变与发展:例如,从动荡到统一的时代变迁中,中国文化的发展轨迹;三国两晋南北朝文化的多元特征,到唐代文化的统一性与多样性兼具,达到中国文化发展史上的又一个高峰。

兼容与发展:例如,以佛教为代表的外来文化的传入和外来文化的本土化;儒、释、道从并列、交互以至合流的历程;三大石窟雕塑艺术的造型、神态和异域风情,等等。

传承与发展:例如,儒学在保留其核心思想的同时,在挑战中复兴的过程;从建安文学、田园诗、民歌到唐朝文学发展的高峰;书法从隶书到草、行、楷等书体逐渐完备和风格创新。

开放与发展:例如,东晋高僧法显、唐代高僧玄奘西行带来的异域文化对中国文化的影响;唐朝高僧鉴真东渡和日本高僧空海求法,对中日两国文化交流的贡献;西亚商人经海路来华带来的彼此交互,等等。

如果将“三国至隋唐的文化”分成两个阶段来看,三国两晋南北朝时期的动荡与融合,铸就思想文化的多元与兼蓄、忧思与感伤、清淡与空灵的风格。那么,伴随着隋唐走向统一、盛世与

衰落的过程,也孵化出了一体与多元并存、浪漫与现实并存、豪迈与忧患并存、旷达与婉约并存的全面辉煌气象。

上述宏观通览和中观体悟的认识,实际上就是教师基于时空观念进行历史解释的历史思维过程,也是对唯物史观相关原理——社会存在与社会意识的辩证关系等的体认和释怀的过程,更是一个在大格局下思考和设计“三国至隋唐的文化”这节课不可或缺的发散和聚焦的过程。

三、从内容重组中彰显 主流思潮的辐射性

在上述宏观和中观层面解读的基础上,再次聚焦本课。

先从教科书中正文文本看,本课分设四目——“儒学、道教与佛教的发展”“文学艺术”“科技”“中外文化交流”。显然,时间跨度大、领域范畴广、内容要素多,许多现象点到为止,一笔带过(特别是文学艺术和科技)。如果面面兼顾,很难在一节课中讲完、讲好,更不要说落实学业质量和达成学科素养了。

再从教科书中的学习聚焦看,本课四目分别对应“思想领域的多元特征”“文艺走向新高峰”“科技走在世界前列”“中外文化交相互动”。显然,重心在于认识理解,而非琐碎的记忆。问题是,四目聚焦点清晰分明,但四目间的逻辑关系语焉不详。

如何在跨单元和单元内分析基础上,基于时代特征,将教科书中四目的文化表现加以贯通,将四目学习聚焦加以整合,让这节文化课具有以神寓形,行云流水的整体感呢?经过仔细研究,结合相关学术文献阅读。我们做了如下的构想:

以交互兼容和思想流变为轴,观察主流意识形态在文学、艺术、科技等领域的折射和烙印。在这个构想之下,对教科书子目内容拆分和重组,建构一个逻辑自洽、结构完整的知识体系。

具体而言,就是将教科书第4目“中外文化交流”与第1目“儒学、道教与佛教的发展”两目

^① 《普通高中历史课程标准(2017年版 2020年修订)》北京:人民教育出版社,2020年,第13页。

合一，形成本课的核心话题——交流互鉴与思想流变。如此整合的道理很简单，第4目“中外文化交流”内容主要围绕从东汉到盛唐，佛教从印度传入和从中国传出的交流情况，顺便以唐都长安为例提到了使节、商人和侨民间的交流。这完全可以与第1目中的佛教传入、盛行、本土化进行有机衔接。在此前提下，将重心定格于三教的发展和相互间的调试关系，从而理解在本土文化兼容和中外文化并蓄中，从三国至隋唐主流性的意识形态和主导性的思想观念，因时而变的路径与缘由。这是本课的重中之重和值得精耕细作的问题，在时间分布上也几乎占到了本课的2/3以上。

时代的演进，社会的变化，观念的变化，势必反映在三国至隋唐文化的方方面面。具体地说，就是用上述“透镜”去检索这一时期在文学、书法、绘画、雕塑、舞蹈，以至科技等方面的映射。将本课第2目和第3目视为诠释主体内容的相关要素。于是，就形成了本课基于整体知识建构—整体教学规划—整体学习体验—整体评价测量的“逻辑结构导图”。在对教材拆分、重组和建构的前提下，遵循上述导图规划的教学流程如图1。

第一大环节——探讨时势变迁与思想流变的路径及两者之间的相互关系。

导入：以“相同时间、相似活动、不同节日”引出中日两国传统节日。由农历七月十五的节日内涵，引发学生对“中华优秀传统文化”的感知。从农历七月十五的渊源和盂兰盆节“目连救母”的故事，引导学生发现儒、释、道多元并立现象。继而出示材料：

随力所至，勿割竭生资（耗尽资财），使冻馁也。四时祭祀，周、孔所教，欲人勿死其亲，不忘

孝道也……若报罔极之德，霜露之悲，有时斋供，及七月半盂兰盆，望于汝也。^①

从农历七月十五这一日的内涵演变中，进一步发现在“多元并立”的同时，还有“多元融合”的蛛丝马迹。顺次提出问题：从两汉时期“独尊儒术”到魏晋南北朝时期“三教并立”的变化线索中，大家可以从中发现怎样的时代变迁？

深入：在教师导引和问题驱动下，简要回顾汉武帝加强集权与独尊儒术的相互关系；联系东汉末年以来国家分裂、战争频仍的动荡时局；发觉儒、释、道学说的特点与互补；人们对现实的困惑与对未来的愿景；民族交融和中外交流的现象等角度，初步感知特定思想植根于特定时代的基本道理。

在此基础上，教师与学生沿着“时势变迁与思想流变”的思路，梳理从三国至隋唐时期主流意识形态和主要学术思想的变化图谱。

独尊儒术局面：官方主流意识形态——外儒内法，掺杂道、法、阴阳五行

本土道教传播：贵儒与尊儒的倾向——外来佛教传入，吸收儒、道和本土化

三教归儒政策：以儒为主相互调试——复兴儒学运动，韩愈提出援佛入儒

（在此期间，佛教经历了兴与衰的曲折历程，如范缜的无神论和后来几次大规模灭佛）

第二大环节——大体扫描主流思想观念在诸多文化领域的渗透与烙印。

代入：简要呈现三国至隋唐时期文学艺术和科学技术成果一览表，由于绝大部分知识学生在初中阶段已经学习，所以课堂上不再一一重述。教师将重点聚焦于时代变化和主流思想观念对上述文化现象的影响。

借助学生在语文学科中耳熟能详的文学作

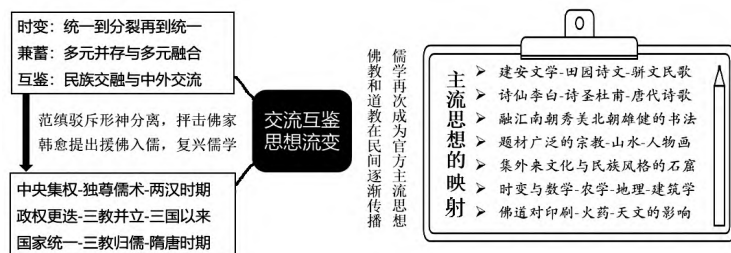


图1

① 庄辉明、章义和《颜氏家训译注》，上海：上海古籍出版社，2012年，第257页。

品,体察其中的玄妙。例如,通过曹操的《龟虽寿》,感受“建安风骨”和身处乱世的人生态度,以及不畏天命的进取精神;以李白的经历与诗歌为线索,感受大唐“繁荣、开放、包容”的时代特征;从王维诗歌山水田园诗意境高远,清淡宁静,道法自然的风格中,体会儒道思想的痕迹。

结合教科书中的书画与雕刻图片,体会时代风貌和主流思想的投影。如怀素《自叙帖》中流露出的不拘一格、飘若浮云的玄风道骨;颜真卿和柳公权书法中,融汇南朝秀美和北朝雄健的碑文;云冈石窟佛像造型的鲜卑人特征;龙门石窟佛像造型从北魏到盛唐期间的变化;敦煌莫高窟集东西文化元素于一体的雕塑壁画,等等。

至于科学技术,则可选择印刷术与《金刚经》,火药、中医与道教炼丹和儒家、佛教济世苍生等,简要加以说明。

最后,在本节课的小结环节,我们再次呈现前面的逻辑结构导图,在按图索骥进行概括之后,在众多启示中,选择了一个小小的角度,发出感言:

当我们把视线从三国至隋唐的文化中转移过来驻足凝想的时候,有许多感慨和启示,我只从一个角度谈谈自己的想法。中外文化各有特性,在相互审视中发现新意,越是取长补短越能促进文明进程,越是封闭排斥越将萎缩困顿。东汉末,社会分崩离析,就连一代枭雄曹操也发出了“对酒当歌,人生几何”的苍凉悲鸣。经学和名教衰颓,“为儒者益朝寡”。而“玄风独振”和佛学兴盛,打破了儒家思想的“独尊”局面。儒、玄、释、道多元文化共存共融,形成了先秦诸子百家争鸣之后又一度的思想学术大繁荣。唐宋时期,韩愈及其继承者在复兴儒学探索中,实际上也本着“包举宇内,囊括天下”的开放精神,在坚持以儒家礼法、伦理为核心的同时,充分吸收了佛教和道教学说,力图建立起贯通宇宙自然和人生命运,又继承孔孟正宗并能治理国家的学说,终于,到宋、明时期才有了完备的新儒学体系——理学。其实,对中国古代文化的审视,还有更多的视角。我想,在同学们心中已经,或者正在萌生你们的想法!

这节课的环节很简单,也就是两个大环节。但是,这节课带给我们的思考有许多。例如,思想文化是时代的产物,也是引领未来的先声;再如,思想文化的演进,离不开历史时空变化的年轮和底色铺衬;又如,要以历史长时段或者跨单元的眼光通览中国古代文化的脉动。

当然,课后也有许多问题涌上心头,甚至有许多挥之不去的遗憾。例如,思想的历程承载于有着特殊经历、机遇、感受的“人”。而我们或多或少,或者是受制于教科书内容庞大,而忽视和淡化了“人”的进入。又如,如何在中国古代思想文化史的教学,游刃有余地渗透一种哲思和情怀,包括中医理论中所蕴含的“天人合一”“阴阳平衡”“辨证论治”“救死扶伤”的精髓;周而不比、和而不同、海纳百川的文化胸襟和自信;等等。这些,都需要我们在新教材,特别是文化史的教学,继续探索。

四、基于教学评一体化的 作业设计和思路

作业是教学评一体化系统中的有机组成部分,作业设计应该关注四大基本要素。

“明确目标”:随着教学观从知识本位到素养本位的转变,作业设计观亦要明确素养目标。作业设计忌简单知识记忆和机械重复练习,要侧重学生对知识的深度理解,以及在新情境、新问题探究中对学科思想与方法的灵活运用能力。因此,单元作业设计目标非面面俱到,应准确指向单元、单课教学中的素养目标。

“功能定准”:作业的功能多样,例如,温习巩固、发展提高、学习诊断、学习评价等。基于不同的功能,作业类型丰富多彩。因此,不仅要围绕核心知识设计基础作业,而且要善于创编与核心知识有明显线性关联的拓展作业,引领学生综合运用知识和方法,在新情境下,创造性地解决问题,进一步提升思维能力。

“知识载体”:无论基础作业,还是拓展作业,都不能脱离历史学科范畴。思想方法的锤炼、情感态度的升华以历史学科主干知识为基,

开放性的、指向社会现实问题的探究也是引导学生主要运用史学思想方法与情感价值观,再综合其他学科习得,来思考、解决问题,而非脱缰野马肆意横行。

“评价标准”:作业的评价标准可以课标中的历史学科核心素养水平划分做大体参照。要符合多数学生在不同阶段的学习基础;能力要求须多层次,满足学生差异化的发展需求;既要有学生对于史学思想方法的测量,也要有学生对于核心知识的理解。

本单元作业设计的总体思路:在单元学习目标导向下,关注核心知识,进行整体设计。单元作业大致分基础作业(全体学生必做,作业1、2、3)和拓展作业(倾向于未来高考有选择加试历史学科倾向的部分学生,作业4)两种。

作业1:诗中见史·以诗怀古

材料1《乌衣巷》《江南春·千里莺啼绿映红》

材料2《汴河怀古二首》(其一)、《汴水》

问题(1)材料1中的“乌衣巷”“王”“谢”指向哪个历史时期?此时期为何出现“南朝四百八十寺”现象?两首诗寄托了作者怎样的情感?

(2)材料2中的两位诗人对于隋炀帝开凿大运河的看法有何不同?为何不同?如果要对隋炀帝开凿大运河的是非功过做出正确判断,需要掌握哪些方面的证据和方法?

该作业知识目标聚焦于第5课“三国两晋南北朝的政权更迭”和第6课“隋朝兴亡”,素养目标侧重于从作者情感和态度角度认识文艺作品的证史价值。

而“诗映大唐”的知识目标则聚焦于第6课的“唐朝的繁荣与民族交融”与“安史之乱”、第7课的“选官制度”、第8课的“中外文化交流”,素养目标侧重于在特定时空中懂得文艺作品一定程度上反映着社会风貌,同时要从作者主观性角度辩证认识作品的证史程度与释史局限。

作业2:诗中见史·诗映大唐

材料1《唐朝部分诗人行迹与作品示意图》(选自《中外历史纲要(上)·历史地图册》)

材料2:《少年行其二》《和贾舍人早朝大明

宫之作》

材料3:唐人漫游的一个重要目的在于干谒。……唐代文人的干谒大致分为两种:一种是无官者要求授官,一种是有官者要求更高的职位……李白在漫游的时候,写过不少干谒文字,其中最有名、最被人熟知的就是《与韩荆州书》。

——尚永亮《诗映大唐春——唐诗与唐人生活》^①

问题(1)边塞诗是唐朝诗人创作的重要内容之一,如王昌龄的《出塞》和岑参的《白雪歌送武判官归京》。结合材料1中的诗人行迹与作品内容,谈谈你对唐朝民族关系的认识。

(2)结合材料1与所学,解释为何杜甫的诗被誉为“诗史”。

(3)由诗歌可见,唐朝文人热衷漫游,结合本单元所学解释唐朝文人能游历南北东西的原因。长安是多数文人的必达之地,材料2中的“胡姬”“万国衣冠”分别指什么人?反映了大唐怎样的时代特征?

(4)从选官制度的继承与变化角度解释材料2唐朝文人热衷“干谒”的原因。《梦游天姥吟留别》给你怎样的一个李白形象?“干谒”的李白又给你怎样不同的形象?两种形象为何有差异?

也可以选择辐射广泛的作品,或者通过设问覆盖单元核心要义的作业。

作业3:以史释诗

唐诗,这是隋唐文化中的瑰宝。但它不是凭空产生的……唐代应该出唐诗,应该产生李白、杜甫、白居易这样世界级的大诗人。

——摘自赵文润《略谈隋唐文化的渊源与特点》,《历史教学》1998年第7期

问题(1)为什么唐诗“不是凭空产生的”?

(2)运用本单元所学,多角度解释“唐代应该出唐诗,应该产生李白、杜甫、白居易这样世界级的大诗人”。

本作业聚焦本单元全部4课的核心知识;素养目标则指向于唯物史观关于继承与创新,以及文化的时代性等原理的理解,以及从多视角进行历史解释等。

^① 尚永亮《诗映大唐春——唐诗与唐人生活》北京:北京大学出版社,2017年,第99~100页。

作业4：“床”与“月”的争议

《静夜思》是华人世界里流传度最高的唐诗之一，可谓是儿童启蒙诗。可你知道吗，这首诗在流传中不仅有不同版本，而且有很多争议。

其一：诗中的“床”是什么“床”？

有人认为是“睡床”，那么是“室内睡床”还是“室外睡床”？有人认为是“胡床”“马扎”之类的坐具，还有人认为是“井床”“井栏”。此外，也有“床”与“窗”通假之说。

其二：诗中的“月”是怎样的月？

问题：从历史与现实角度思考为何《静夜思》版本不同、争议也多？对于“床”与“月”的争议，你的判断是什么？如何论证你的判断？小组合作完成，并以小论文形式展示研究成果。

拓展作业的目标指向学生在新的问题情境中将所学转化为综合实践能力，并解决实际问题的能力。学生在追溯“床”与“月”的争议缘由中，感知不同时代的人们对于《静夜思》等唐诗的喜爱，感悟唐诗等中华传统文化的魅力，同时认识到文艺作品在流传过程中，由于记载、传播的载体与技术的局限、以及人们差异化的文学想象力等因素而呈现复杂面相。学生对争议的判断未必正确，但在搜集、辨析、运用各类证据证明自己的观点，并准确表述的过程中，史料实证、历史解释等素养水平得到了检验和提升。

单元作业是测量评价的工具之一，应充分关注评价的水平层次，表1呈现的是本单元作业的“评价标准”。水平1符合高一年级学生的学习基础，水平4是给少数学习能力较强的学生提出的要求。评价指标是建立在本单元内容主旨之上的史料实证与唯物史观素养。

选择唐诗作为作业情境，不仅是为了结合学生的生活实际与语文学学习激发学习兴趣，以“李白”形象制造认知冲突，也是因为唐朝是一个诗化的时代，诗人以诗论史、叙事、寄情，通过诗歌可贯通整个单元的核心知识；更是因为诗歌既寄托了诗人的情感、态度与价值取向，也佐证了特定时代的社会风貌和历史场景，围绕唐诗的讨论可直接指向单元教学目标之“文艺作

表1

	质量描述
水平1	能够在唐诗中读取历史信息，知道唐诗映射时代，并对三国至隋唐时期政权更迭、制度变革、经济发展、文学艺术多领域概况有一定了解。
水平2	能够清楚知道唐诗是文学作品，也有证史价值，从中感悟三国至隋唐时期政权更迭、制度变革、经济发展、文学艺术等各领域发展之间的逻辑关系，懂得唐诗繁荣离不开特定时代。
水平3	能够知道文学作品能反映时代风貌，但有主观性，能从“经济基础与上层建筑”“社会存在与社会意识”的辩证关系角度对本单元史实间的逻辑关系有比较深度的认识，运用相关史实解释唐诗繁荣的原因。
水平4	在正确认识诗歌证史、补史的价值与局限基础上，搜集其他史料，对所探究问题进行互证，运用“经济基础与上层建筑”“社会存在与社会意识”辩证互动的原理，深度认识，全面解释“诗”与“史”之间的关系。

品的证史价值”，“社会存在与社会意识的辩证互动关系”。

作业形式与类型要丰富多彩，所举案例旨在举一反三。例如，思维导图、观点演绎、网页创作等，也是值得关注的设计方式。目的是让学生在学的基础上，回味、内化、迁移、运用。作业情境也可根据学生基础和喜好，比如“以敦煌壁画中‘飞天’为切口，从时代变迁与文化发展互动的角度，解释说明‘中华传统文化的交流互鉴、发展创新’，谈谈你对中华传统文化的当代价值与世界意义的认识”。

在教学评一体化视域下创设单元作业，是“双新”背景下的一个推陈出新的课题，它对于落实学业质量，培养学科素养意义重大。

从“三国至隋唐的文化”一课的教学设计中，不仅引出了如何从长时段、大空间，以及单元视角通览中国文化史的许多启示，而且也引发了我们更多的思考，这将是未来我们需要进一步探索和实践的课题。

【作者简介】曹玲，中学高级教师，上海理工大学附属中学历史教师。

李惠军，中学特级教师，原上海市晋元高级中学历史教师。

【责任编辑：王雅贞】

【责任校对：钱孝璇】

· 新教材深描 ·

历史新课程单元教学探微与实践(七)

——以大单元破解“辽夏金元的统治”一课的历史玄机

张宝奇¹ 李惠军²

(1.2.上海市晋元高级中学,上海 200333)

[摘要]从课程标准中的“课程目标”和“内容要求”出发,提出了关于中国古代民族关系问题教学的基本遵循——“多元一体”和“正确的民族观”。通过对《中外历史纲要(上)》古代部分四个单元中,关于“统一”和“多民族”国家的检索和梳理,以及第三单元内容主旨的提炼,提出了对“辽夏金元的统治”一课的教学立意和学习目标。突出了多民族交往、交流、交融,在从“小中国”到“大中国”的建构转型过程中的历史作用。在此基础上,呈现了“辽夏金元的统治”一课进行“同课异构”的大体面相和设计意图。

[关键词]大单元,辽夏金元,大中国,同课异构

[中图分类号]G633 **[文献标识码]**A **[文章编号]**0457-6241(2022)07-0043-07

在一次备课中,我们几乎同时产生一个疑问:《中外历史纲要(上)》第三单元第10课“辽夏金元的统治”,为什么会一改以往教科书以宋朝为中心叙述多民族政权的叙述体系,将辽、西夏、金、元等少数民族政权统治单设一课?带着这个看似不是问题的问题,我们两代教师开启了查阅学术论著,研读课程标准,细品教材文本,构思教学蓝图和课后反思调整的笃学行思之旅。尽管有过冲突和争吵,但还是有了我们“同课异构”的两节课,以及基于共识的这篇文章。

一、对课程标准和教科书 四大单元标题内涵的解读

中华民族多元一体,是中国历史发展进程的一个重要特征。培养学生形成对中华民族的认同感和正确的民族观,是历史教育的题中应有之义。学生通过历史课程的学习,要“能够认识中华民族多元一体的历史发展趋势,形成对中华民族的认同感和正确的民族观,具有民族

自信心和自豪感”。^①值得注意的是,上述要求在课程标准中被特别写入了“课程目标”。

纵观《中外历史纲要(上)》关于中国古代史的四个单元的课题表述,我们不难发现,“统一多民族”国家不仅是重现率最高的历史大概念,也是贯穿整个中国古代历史的核心。

第一单元“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”中,关于华夏始祖的传说,早期国家部落——方国——诸侯国多元一体,春秋战国时期的华夏认同观念和“戎狄”“蛮夷”融入华夏族等现象,为统一多民族国家的建立提供了重要条件;秦的统一促进了各民族间的交往、交流、交融;两汉时期,尤其是汉武帝时代,在稳固边疆的基础上开拓疆域和凿空西域等,大大促进了西域、东南沿海和西南少数民族地区与中原的政治、经济、文化联系,统一多民族国家得以巩固。

第二单元“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”中,尽管政局动荡,但是伴随着少数民族的内迁,汉族与各少

^① 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》,北京:人民教育出版社,2020年,第7页。

数民族从冲突到和平交往,并逐渐走向交融。正是这种双向交融所形成的凝聚力,推动了统一多民族国家的扩容发展。隋唐时期,特别是在反击东突厥侵扰的斗争中,草原各族共同遵奉唐太宗为“天可汗”,以及后来在西域的管理,同吐蕃的通好,对靺鞨首领的册封,等等,民族交融的深度和广度得到发展,对边疆少数民族地区的开发产生了积极影响,多元一体的中华文明更加丰富多彩。

第三单元“辽宋夏金多民族政权的并立与元朝的统一”中,契丹族、党项族、女真族先后建立少数民族政权,与这一时期的冲突和战争相比,各民族之间经济文化联系更为持久和稳定,呈现出互相交融的趋势。由于辽、夏、金等少数民族政权地域跨越农耕和游牧区域,他们在吸纳中原王朝典章制度的基础上,结合本民族传统,形成了因俗而治的政治制度和治理模式。元朝作为中国历史上第一个由北方少数民族建立的统一王朝,在充分吸纳唐宋经验,以及其他少数民族政权文化元素的基础上,不仅开创了以行省制为代表的中央集权新模式,而且在客观上促生了民族交融的高潮。

第四单元“明清中国版图的奠定与面临的挑战”中,特别强调了明清两朝在元朝基础上致力于经略边疆。尤其是清朝前中期,在武力治乱和尊重各族习俗信仰的前提下,通过诸如册封、派驻藏大臣、设台湾府、伊犁将军、改土归流、制定法规条文等方式,把历史上中国疆域内活动的各民族纳入统一疆域范围内,稳固了“大中国”的格局。

教科书单元谋篇布局与课程标准“课程目标”表述相得益彰,逻辑自洽。这恰恰是讲好第10课“辽夏金元的统治”所需的大视野和大思考。在此基础上,我们再来看课程标准对相关具体问题的“内容要求”(见图1)。

课程标准“内容要求”对第三单元民族交往、交流、交融规定得很全面。这在学理上顺理

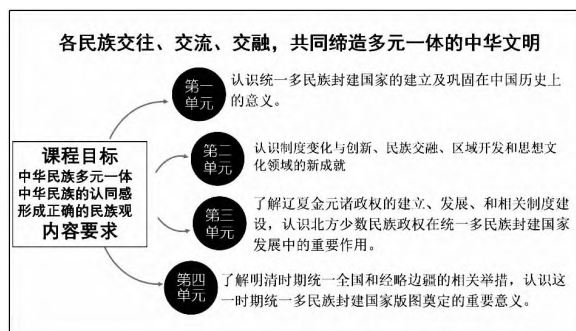


图1

成章。因为这一时期不仅时间长、民族交融范围广,而且是秦汉以来统一多民族国家发展的重要时期。有学者指出,这一时期是由“小中国”向“大中国”转变的关键期。^①“小中国”指发源于中原农耕地带,以“车同轨、书同文、行同伦”的汉文化覆盖全部国家疆域作为理想目标,以“外儒内法”的专制君主官僚制作为统治模式的政权;“大中国”则指能对发源于汉地社会边缘的农耕-游牧交界地带的不同民族进行有效治理,并提供多样性发展空间的政权。这种模式“萌芽于辽,发育于金,定型于元,而成熟、发达于清”。^②正因为这样一种国家建构框架“真正把中华引上了通向‘多民族之巨大中国’的道路”。^③可见,统一多民族国家是中原民族和少数民族共同推动的结果。

二、从单元视角洞察

“辽夏金元的统治”一课的新意

第三单元“辽宋夏金元多民族政权的并立与元朝的统一”,下设4节课。“两宋的政治和军事”强调了宋朝的建立与局部统一;崇文抑武与制度建设;积贫积弱与王安石变法;靖康之难、南渡偏安直至南宋灭亡。“辽夏金元的统治”凸显了多民族交往、交流、交融;强调了元朝统一后政治制度和社会治理的新建树;体现了各民族共同缔造中华文明。“辽宋夏金元的经济与社会”讲述了宋元时期经济发展的新气象;社会生活、社会观念等方面不同程度的新变化。“辽宋

① 如张帆:《元朝开启了“大中国”时代》,《东方早报·上海书评》2015年6月15日;姚大力:《一段与“唐宋变革”相并行的故事》,转引自杉山正明:《疾驰的草原征服者:辽西夏金元》,乌兰、乌日娜译,桂林:广西师范大学出版社,2014年。

②③ 杉山正明:《疾驰的草原征服者:辽西夏金元》,乌兰、乌日娜译,序言第7页。

夏金元的文化”则呈现了多元性和多样性文化发展的新景观,包括理学理论体系,宋词、元曲、话本等新文学体裁和科技成就。与以往不同的是,新教材将辽、西夏、金、元等北方少数民族政权在模仿借鉴境内其他民族的文字中创制了本民族文字等内容,列入了文化主体部分。

通览本单元内容,结合课程标准“内容要求”,我们可以从中发现两个统摄 300 多年历史的关键词——“多元并立与大哉乾元”“多元交互与社会渐变”。也正是在多民族交融和多民族国家统一发展的历程中,完成了从“小中国”到“大中国”的历史转变,凸显了中华文明在当时世界上的领先地位。

综合上述分析,回过头再来审视“辽夏金元的统治”一课,我们发现了其与以往教科书相比,几个值得斟酌的新现象。

其一,新教科书在中国古代史部分的 15 课中,专设讲述少数民族政权及其统治的一节单课。相较于以往教科书以宋为中心,讲述宋与辽、西夏、金、元的关系;从澶渊之盟、靖康之难、绍兴和议、崖山之战等一系列带有悲情色彩的历史事件中,不自觉地流露出一种“正统”观念和“华夷”偏见,新教科书更加强调了辽、西夏、金、元等少数民族政权在并立中交往、冲突中交流、借鉴中交融的特征。

其二,新教科书用很大篇幅介绍了辽、西夏、金、元等少数民族政权在制度建设和社会治理方面针对各自统治区域内经济结构、民族成分、社会习俗等方面的新变化,借鉴了唐宋以来的统治制度,结合少数民族的历史传统,创设了相对灵活和因地制宜的统治方式。例如,辽“南北面官”、西夏“蕃汉官僚”、金“胡汉劝相”等统治建树;又如,元朝“行省制度”和经略边疆的举措。

其三,新教科书在简要点明辽、西夏、金、元时期政权“对峙”,彼此“冲突”等现象之余,更多强调了这一时期各民族和政权间的和平与交互。单元导言指出:“与这一时期的战争相比,各民族之间经济和文化联系更为持久和稳定,呈

现出互相交融的趋势”,^①课文中也写道:“大部分时间里维持了和平局面,通使频繁,贸易活跃。”^②

其四,新教科书也在一定程度上,客观反映了少数民族政权在促进社会经济发展和民族交融方面所做出的积极贡献。例如,辽国南面官专事农耕地区的管理事务;首次将金世宗时期出现的“大定之治”写入教材;元朝修筑四通八达的驿道;回族的前身“回回”;蒙古人南下与各民族杂居;留居内地的蒙古人、色目人等逐渐与汉人融合;等等。

我们认为,本课上述变化,实际上体现了课程标准中“课程目标”所强调的“多元一体”“民族认同”“正确的民族观”理念。对于教材变化和课程目标的精研细琢,关乎能否精准地抓住本课的核心内容和关键意涵;关乎课程标准“内容要求”的学业达成度;关乎多元一体的民族认同和正确的民族观的情感体认和价值判断。这不仅是讲好这节课的最高立意,也是设计和实施这节课的价值遵循,更是进行环节规划、内容取舍、材料选择的基本准则。

三、基于共同价值取向的 “同课异构”及其设计意图

鉴于对课程标准的研究和理解,结合教科书跨单元要义的追问和认识,针对本单元的核心知识,我们提出了“辽夏金元的统治”一课的基本立意和构想:了解从多民族政权并立到元朝统一的 300 多年间,民族交往、交流、交融的历史概貌,认识少数民族政权在制度建设方面的建树,理解各民族在从“小中国”到“大中国”国家建构过程中的作用和贡献,感悟中华民族多元一体的历史真谛,树立正确的民族观和认同感。下面是我们“同课异构”中,几个重要环节的简要呈现和说明(李惠军方案简称“李”,张宝奇方案简称“张”)。

(一) 异曲同工的导入

李:观察南宋画家夏圭的《溪山清远图》,从残山剩水中感悟南宋偏安后画家内心的苍凉;

^{①②} 《中外历史纲要(上)》,北京:人民教育出版社,2019年,第48;54页。

齐诵王安石《出塞》和陆游《示儿》，体会作者的悲切情愫；再从陆秀夫与小皇帝投海自尽雕像中体验绝望的苦涩。从宋人视角看，北方民族南下，北宋北面无屏障，南宋半壁无中原，无疑是一段历史悲剧。但是如果走出以汉族王朝为中心的“正统”观念，摒弃“华夷”偏见，我们对这段历史又会是怎样的感受呢？出示气象史上第三次寒冷期（1050—1300年）和游牧民族《南下牧马图》，展现少数民族大举南迁与气象变化和求生存求发展不无关系。

张：出示北宋范仲淹的《渔家傲·秋思》、南宋岳飞《满江红·怒发冲冠》和陆游《示儿》等，借助诗词中关键语句，结合两宋与边疆少数民族政权之间的和战回忆，请学生体会诗歌中焦虑、愤慨、悲痛、无奈的情绪。进而指出：两宋虽然经济繁荣发达，但在面对北方少数民族时却往往陷入被动。通过上节课的学习，我们已经认识到这与宋朝崇文抑武、守内虚外的国策不无关系。但是，这种局面难道仅仅是由宋朝自身发展造成的吗？这节课，我们聚焦辽、西夏、金和元的统治，关注10—14世纪北方少数民族的发展变化，思考其统治对中国历史发展留下了怎样的影响。

释义：我们都以两宋文艺作品为切入点，在时人的诗情画意中品味时代的情绪；都在试图勾连时代特点与“两宋的政治与军事”一课的逻辑关联，进而渗透单元整体性和单课关联性特征；都想到了从宋人作品中由此及彼地引出新的感受或者问题。李老师开门见山，提出走出“正统”观念和抛开“华夷”偏见，从气候变化和中华民族发展视角，引发学生的新“感受”。张老师则从宋朝军事上“陷入被动”的内外原因出发，引导学生思考少数民族政权在中国历史发展进程中的“影响”。李老师试图从“感受”中诱发性思考，张老师则注重从少数民族政权的“变化”中透视“贡献”。

（二）殊途同归的植入

李：1.时间背后的密码。

借助对辽、西夏、金政权起止时间，进行年代计算——其各自一共存在多少年，以及宋与

辽、西夏、金分别发生战争的时间之和。由简单计算获得初步认知：少数民族政权存在长达一二百年，且与汉族长期并存，在历史上十分独特；与战争时间相比，和平时间更长，这一时期大体上保持相对和平的局面。

2.空间背后的面相。

借“寒冷期”和“南下牧马潮”，在两宋多民族政权并立的两幅历史地图中引入学生在地理课中耳熟能详的“胡焕庸线”。由此发现这一时期少数民族政权的统治范围，已经横跨传统意义上的农牧分界线。进而理解少数民族生活空间的变化，引发农牧二元经济格局，以及社会生活各领域的新变化。

张：运用《辽、北宋、西夏形势图（1111年）》和宋神宗在总结北宋战争屡屡失利原因时，提出的少数民族政权新变化——辽、西夏既有“城国”，又有“行国”的优势，引导学生理解北方少数民族政权立国形势的巨大变化，即统治区域由游牧地区拓展到农耕地区，先进的农耕生产弥补了游牧经济的短板，从而使游牧政权更为稳定和强大。

随后简述辽太宗以游牧民族惯例统治中原受挫的故事，指出农、牧地区生产方式的差异巨大，势必要求少数民族政权的统治者，重新思考并适度调试统治方式。为此，才能实现少数民族政权在新形势下的持久统治和发展壮大。

释义：谈及辽、宋、西夏、金并立，我们同时关注了两宋时期，少数民族生活和政权统治的变化；这种变化，首先体现在空间上，因而都以此引导学生进一步思考社会生活和统治方式变化之间的逻辑关系；都强调了历史地图的解读与教材内容的书写之间的互补关系。李老师从时间和空间两个维度，印证教材关于“长期并存”和“大体上维持了和平局面”的阐述，引入学生在地理课上已有的“胡焕庸线”概念，代入历史地图，时空理解变得更加直观深刻。张老师则在字里行间凸显了地理环境与人类生活，经济结构与统治方式变化之间的内在联系，蕴含了唯物史观的思想方法，让科学的理论和方法与真实的历史现象产生共鸣。

(三)不谋而合的转入

李:1.出示《辽疆域图》并简述耶律家族建立辽国的经历;借助宋神宗对辽、西夏“有城国、有行国”的评语,结合广武城遗址和《草原营帐图》凸显辽国农耕、畜牧兼具的特征;进而将辽代墓志并盖与《辽史》关于南北面官记载相互印证,点出辽吸纳中原王朝典章制度,形成“因俗而治”的制度特征。

2.通过《金史》猛安谋克制和金制“典章法度凡及汉唐”的记载,点出金朝女真族军事社会组织与汉族典章制度兼具;出示金世宗与辽东丹王耶律倍之七世孙耶律履君臣对话,以及大定年间治理成效和朱熹称“能遵行尧舜之道”评价,引导学生感悟金朝“胡汉劝相”的特征。

3.结合《宋史》关于西夏官制的记载,介绍西夏从唐朝藩镇、北宋藩属到去“李”建国的过程,点出“由汉返胡”的特征。

最后,教师指出三个政权“因俗而治”“胡汉劝相”“由汉返胡”个性特征背后的共性趋势,即并立交融、多元一体,在兼容性和集权化于一体的统治新模式中实现了有效管理,北方少数民族地区在政治、经济、文化等方面与中原农耕区域差异日益缩小,联系日益紧密,孕育了未来中国再度统一的趋势。

张:1.出示辽墓志并盖、《辽代官制结构示意图》,引导学生从官名感受辽制中游牧制度与中原制度共存并立的特色,继而通过对《辽史》关于南北面官记载的分析,理解辽兼顾各民族传统实行“因俗而治”,适应了农牧经济发展需要;同时也因中央集权强化奠定了稳定统治的基础,从而给中原王朝造成长期的边防压力。最后,顺便点出西夏统治也具有类似的特点。

2.结合地图指出金的版图相比于辽更深入中原地区,引导学生思考:相对于辽,这样的疆域格局如何影响其统治模式?学生模仿对辽统治的分析方法,分析《金朝官制示意图》《金史》关于猛安谋克,以及金世宗“崇孝弟、重农桑”的统治理念和举措的记载,理解金朝延续并发展了辽、西夏政权吸纳中原王朝典章制度、实行因俗而治的集权化统治模式,在生产方式和统治

观念上进一步与中原农耕文明接轨,开创了“大定之治”的民心认同和经济繁荣局面。

最后,教师小结:辽、西夏、金三朝统治模式的变革不是统治者随意选择的结果,而是伴随着统治区域扩大、经济基础变化所带来的必然趋势;与魏晋南北朝隋唐时期相比,辽、西夏和金的统治初步打破了农牧文明分立的格局,开创了集兼容性和集权化于一体的统治新模式,让民族交往、交流、交融越过了长城,扩大到此前中原王朝的羁縻地区,北方少数民族地区与中原农耕区域差异日益缩小、联系日益紧密,孕育了未来中国再度统一的势能。

释义:在史料运用上,我们都注重选择碑刻、地图、文献等多类史料,在史料的互证和互鉴中,了解辽、西夏、金统治模式的特点及其制度设计初衷;在内容处理上,我们都力图避免陷入碎片化,将辽、西夏、金三个政权进行统整分析,强调这一时期少数民族统治者吸收历代中原王朝典章制度,形成了因俗而治的集权化统治模式,开创了民族交往、交流、交融的新局面等共性特征。李老师借助耶律家族的暗线——辽国皇族,金国贵族,将看似分散的教材内容加以整合;还特别关注了各少数民族政权统治的个性特征和共性特征。张老师则通过时序演绎,在辽金统治模式的对比中凸显这一时期北方少数民族政权的统治模式上继承、发展的联系。尽管处理方法不同,却都引导学生从宏阔的视野下俯瞰辽、西夏、金时期的总体趋势,直观地呈现了唯物史观“经济基础决定上层建筑”普适规律。

(四)殊方同致的深入

李:借助岳飞《满江红·怒发冲冠》中“待从头,收拾旧山河,朝天阙”;完颜亮《题临安山水》中“万里车书一混同,江南岂有别疆封”,解读诗意和作者壮志未酬的悲情。

扫描蒙古崛起、西征、统一过程。讲述耶律楚材力劝蒙古人停止破坏农业和野蛮屠杀故事;以忽必烈时期“草原传统”与“华夏道统”之争的故事,引出元朝的制度建设。

结合《元代官制图》与《“四等人制”示意图》,点出元朝面临国土面积大、民族成分杂等

严峻形势,在疆域治理上统合与创新并举,民族治理上交融与分化并举的宏观特征。以行省为重点,出示《元史》等关涉行省制度细节相关文献,请学生从犬牙交错、印章控制、派出机构等多个角度分析行省何以“大而难独”,指出行省在中央集权与地方分权中找到结合点,开辟了高效、稳定、直接治理辽阔疆域的统治新模式。在《元朝政区图》上圈划出元朝针对核心腹里、内地祖地、边疆新地因地制宜的三环结构,点出元朝开创内地边疆一体化的局面,为巩固统一和促进各族充分交融创造了条件,并简述蒙古人和回回族形成、成为中华民族大家庭成员,从而折射元代民族融合的新高度。

张:首先,概述蒙古崛起、西征、统一的历史。借元臣许衡的言论点出元朝面临国土面积大、境内民族杂、统治民族少的严峻统治形势。进而教师回顾中原王朝地方治理的瓶颈:汉唐放权于地方导致藩镇割据、宋代收权导致地方困弱和臃肿低效,边疆地区只能以羁縻手段间接控制等问题,指出元代制度建设需突破的方向。

随后,师生结合《元代官制图》《元史》、宣政院印等多种类型的史料,通过分析行省的运作,点出元朝在收权与放权中找到了平衡,破解了传统中原王朝治理辽阔疆域的难题,对边疆地区实施了高效、稳定的统治;通过分析宣政院运作,指出元代的因俗而治与中央直辖相结合的地方治理新模式,开创了内地边疆一体化的新局面。

简介元代四等人制,指出其对民族交融的负面影响,但又通过孔子后代孔瀛与西域高昌氏的通婚、蒙古族与回族的形成,以及元明之际方孝孺对元代“百年之间,四海之内,起居、饮食、声音、器用皆化而同之”的感慨,点出元代打破了并立政权疆界限制和交通阻隔、实现了直接而有效的治理,奠定了民族交融的新高潮,甚至连蒙古统治者为了保障自己的统治利益而推行民族歧视政策亦未能扭转这种交融趋势。

释义:关于元朝,我们根据史学分析和教学解读,都将讲解的重点放在制度建设方面,而将民族关系作为制度建设的补充与影响来呈现。

在制度建设上,我们都注重联系前代政权制度建设,分析元代制度的延续与创新对统一多民族国家发展的重要意义。在评述元朝统治时,都在认识元朝民族分化政策的同时,肯定了元朝打破政权并立和交通阻隔局面,实现内地边疆一体化有效统治,引发了民族交融高潮的出现,凸显了元朝在统一多民族国家发展历程中的重要地位。

理解元代行省制的特点是本课的难点。李老师在出示行省运作细节的史料前便首先点出行省具有“大而难独”的特征,随后请学生在史料分析中思考行省的制度设计如何实现“大而难独”;张老师则在论述行省之前,先回顾此前中原王朝中央集权制度发展中因放权、收权而产生的问题。虽然处理方式不同,却都试图让学生思考行省制度建设时有明确方向与具体抓手,从而理解行省制度是传统中央集权制度重大突破的历史意义。

(五)末离本同的神入

李:首先,引入清雍正帝关于“中国之一统始于秦,塞外之一统始于元,而极盛于我朝”的感慨,以及学者姚大力关于合“中国”(内地)与“塞外之一统”两者为一体的国家建构模式,即从“小中国”到“大中国”的过程,始于辽,承袭于金,定性于元的看法,关注辽、西夏、金、元等少数民族政权在中国历史发展中的重要作用。

接着,概要回顾中国统一多民族国家的发展脉络:从炎黄初祖到华夏认同,铸就了秦汉统一多民族国家雏形;魏晋南北朝的民族交融,成就了隋唐统一多民族国家的风骨;辽、西夏、金多民族政权并立与互动,造就了多元一体乾元气象;没有这段多民族历史的峥嵘岁月,何来明清中国版图奠定?

最后,请学生重温课前出示的两宋诗篇,再次品读诗人悲切的情怀,回味历史。

张:再现导入时的宋人诗句:回首四百年,以宋人视角看,这无疑是一段中原王朝的悲情史。然而,把辽、西夏、金、元置于中华文明历史长河中,学者姚大力却发出了这样的感慨:

(这一时期)孕育并实现了中华从“小中国”

变型为“大中国”的一次漂亮的转身。此种变身初见端倪于契丹建立的辽王朝……在 13 到 14 世纪的蒙古时代一下子扩大起来正是这样一个崭新的建国框架,真正把中华引上了通向“多民族之巨大中国”的道路。

请同学基于本课所学,谈谈对辽、西夏、金、元的统治有了怎样的新理解?教师启发学生从疆域范围、民族关系等多个角度加以解读,意在理解北方民族政权统治带来的不只是版图和民族规模的扩大,而是在统治模式的创新中初步实现了“疆域大而不散”“民族多而不乱”,打开了中国多元一体的统一多民族国家新局面。

释义:总结部分,我们都不约而同地“神入”了本课之“神韵”——北方少数民族政权在拓展中国疆域、丰富治理模式和推动民族交融等方面,对“多元一体”的统一多民族国家发展所起到的重要作用;都不约而同地引导学生从正确的民族观和认同感角度出发,引导学生重新回味两宋诗人处于时代际遇下的悲情心态,以及囿于时代局限下的家国情怀。

李老师“从耶律家族的潮起潮落,管窥辽、西夏、金、元统治下中国历史的波峰波谷;从耶律家族的世事变迁,透视多民族共同缔造中华文明的多彩画卷”的线索中,将看似分散的内容加以串联,独具匠心。张老师则围绕名家史论中“小中国”与“大中国”的概念展开讨论,引导学生运用本课所学知识回应新的学术情境,体现了深度学习的理念。李老师充分运用教科书关于中国古代史四个单元标题意指,将“多

民族”和“统一国家”之间的历史逻辑关系,以其言简意赅和振聋发聩的方式,做了淋漓尽致的发挥。张老师则从课程目标“认识中华民族多元一体的历史发展趋势,形成对中华民族的认同感和正确的民族观”视角出发,透过北方少数民族政权在统一多民族封建国家发展中的重要作用的分析,体现教学评一体化深度融合的原则。

最后,我们想借此课表达三点共同的感想和启示。一是要关注课程标准关于中华民族多元一体,培养学生正确的民族观的目标要求。否则,在涉及诸如“华夏认同”、民族交往、交流、交融等相关课目的教学和学习中就会偏离目标和要求。二是在了解中国古代史上少数民族政权与汉族政权之间的矛盾、冲突、战争的同时,应该从中华民族多元一体的高度,更加关注多民族共同缔造中华文明的历史主流。三是要十分关注课程标准“内容要求”的水平层次要求,特别要全面解读和领悟教科书在谋篇布局、历史概念、历史材料等方面变化的微言大义和学术背景。

【作者简介】张宝奇,中学一级教师,上海市晋元高级中学历史教师。

李惠军,中学特级教师,原上海市晋元高级中学历史教师。

【责任编辑:王雅贞】

【责任校对:钱孝璇】

· 专题研究 ·

视野·气韵·哲想

——有感于“全球联系的初步建立与世界格局的演变”一课

李惠军

(上海市晋元高级中学,上海 200333)

[关键词]评课,深度教学,问题链,全球联系,据证释史

[中图分类号]G633 [文献标识码]A [文章编号]0457-6241(2021)15-0022-04

一节好课,总会令人咀嚼参悟。作为现场的观摩倾听者,透过罗明老师呈现的“全球联系的初步建立与世界格局的演变”一课,我听到了教师在纵横捭阖中,将全球航路的开辟拓展与全球联系的初步建立,以及由此引发的世界格局演变之间的关系,进行了鞭辟入里的深度揭示;看到了学生在据证释史中,对这个风云际会的时代大变局和世界大格局的历史成因、路径和影响的深度理解;感到了在教师引领下,在问题驱动下,在材料辅助下,激疑解惑与引路入境的深度学习镜像和深度教学智慧。

一节好课,总会催人凝想。作为现场的思考者,穿过罗明老师这节课,我直接体悟了她的苦心孤诣和高远立意,及其对课标、教材和深度学习与学科素养之间逻辑关系的理解。本文无意于对这节课进行全面评述,仅就其中感触最深的几点谈谈自己的看法。

一、思接千载和视通万里的历史视野

纵观罗明老师这节课的设计机理与实施过程,一个明显的特点是立意高远、视野宏阔。她不仅从第三单元“走向整体的世界”的时空系统和单元本体出发,淬炼出特定的单元内容主

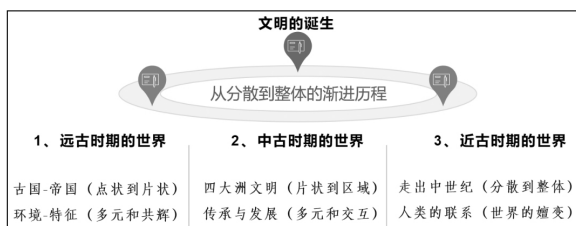
旨——生产方式的进步,知识技术的发展,冒险精神的激发,追逐利润的贪欲,开启了一段波澜壮阔的大航海和大发现时代,人类从一个“多元无关”的分散世界,逐渐走向“多元相关”的整体世界,从而带来了人口、物种、商品、货币和文化的全球流动,以及接踵而至的早期殖民和世界格局的演变。而且在单元内容主旨定向引导下,游刃有余地将第6课“全球航路的开辟”和第7课“全球联系的初步建立与世界格局的演变”加以无痕衔接,揭示了单元本体内部单课与单课之间的内在历史逻辑链——走向整体世界的动因、条件、历程与后果,从而勾勒出深度教学所必需的、完整的、顺达的学习微课程。

在我看来,更值得精研细琢的是罗老师思接千载、视通万里、贯通古今的智慧。她借助马克思关于“世界史不是过去一直存在的;作为世界史的历史是结果”的论述,^①将学生引导到了更为广阔的历史时空,在激活记忆,反观钩沉过程中,谙熟马克思主义唯物史观关于人类历史演进和世界历史形成的脉络。进而从历史的长时段、大空间、多视角顿悟人类文明从多元无关到多元相关和多元一体的漫长历史进程。将大历史思维与大单元建构有机结合起来,涵养学生的历史通性、同感、通识,这正是在高中历史

^① 《马克思恩格斯选集》(第2卷),中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译,北京:人民出版社,2012年,第710页。

新课程教学与学习中亟待解决的一个大问题。应该说,罗明老师从一个微观具体的层面,为我们提供了一个经典的课例。

如果这节课能够顺延上述思路,用简约而清晰的速写方式,结合不同时期人类对世界认识的时间坐标和空间图示,将人类早期文明诞生之初多点勃兴、多元并立、由点到面、交互生辉;在剑与火和牧歌式(例如,希腊世界 200 多年的殖民,腓尼基商人的海上穿行,波斯、亚历山大、罗马三大帝国的形成等)的对外扩展中,人类早期文明相遇、相融催化出片状文明;中古时期区域文明在相对独立中多元交互、彼此交流的动态发展脉络呈现给学生(如下图),则本课和本单元内容在大历史和大单元视野下的历史定位和历史嬗变,将更自然天成地跃然眼底。并将更有助于运用学生的“必备知识”“前置经验”和“已有常识”开展深度学习。更有利于在《中外历史纲要》教学中,践行把纲要化、碎片化知识加以整合勾连,从而形成体系化、整体化认识的深度教学诉求。事实上,罗明老师的初步尝试,也正体现了她在掇菁撷华、执简御繁中凸显教师的深度理解,践行课堂的深度教学,孵化学生的深度学习的意图。



马克思在《1861—1863 年经济学手稿》中有一句名言:时间是人类发展的空间。这为我们在讲授“全球联系的初步建立与世界格局的演变”时,提供了一个大历史思维的视角。罗明老师对这节课的思考中的大历史观和大单元观,应该说是“时空观念”的一个很好的诠释。

二、据证释史和逻辑自洽的隽永气韵

实如罗老师所言,如何呈现新课标的“新说”,新教材的“新解”和新教学的“新意”,对于

一线教师来说无疑是一项必须面对的挑战。就教材《中外历史纲要(下)》第三单元“走向整体的世界”之第 7 课“全球联系的初步建立与世界格局的演变”的内容而言,它不仅包括“人口迁移与物种交换”“商品的世界性流动”“早期殖民扩张”3 个相对独立的外显性知识子目,而且子目内部与和子目之间还蕴含着诸多内隐性逻辑关联。如何破解本课中生僻的历史概念(诸如物种交换、商业革命等)?如何疏通本课中松散的历史现象(诸如股份公司、证券交易等)?如何揭示诸多概念和现象之间的逻辑密码,进而在简约其外与隽永其中之间博约有度、形散神聚,进而透析“全球联系”和“世界格局”在特定时代的整体面相和演变图谱?显然是需教师深度理解,诱发学生深度学习的大难题。在这一点上,罗明老师在本节课中充分彰显了她的功力和智慧。在此,仅举两处“妙笔”与大家共享分析。

(一)“妙笔”1:在“全球套利”要义下的统摄要目。

首先,从航海与“全景世界”的地图视觉与《企鹅全球史 II:文明的分化》中那段关于世界各地的港口、商船、远航、利润的文字镜像的交集中,让学生初步感受全球航路与全球贸易的盛况。继而生成并理解特定时期“异地价差”和“全球套利”的概念与内涵,继而在“异地价差”和“全球套利”的核心要义下,从教材、图像、文献和实物等材料中,进一步基于时序与空间关系,发现全球航路开辟使“人类的生活舞台不断扩大,随着海图的变迁,‘第一世界’、‘第二世界’以及‘第三世界’也发展成为一体化的复合世界”。^①并从这个复合世界中锁定在印度洋贸易体系、太平洋贸易体系和大西洋贸易体系运转、联动下初步形成的世界市场。

接之,引出亚当·斯密“一切商业利益的原则是贱买贵卖”的论断,也正是在这一原则驱使之下,将全球航路开辟前后“套利”品种(如胡椒、肉桂等香料)、范围(如印度洋沿岸)、规模(如交易额与交易方式)加以对照。特别是伊比利亚半岛的葡萄牙、西班牙打通跨大西洋航线

^① 宫崎正胜:《从航海图到世界史》,朱悦伟译,北京:中信出版社,2019 年,第 234 页。

之后,以及世界航路与欧洲贸易中心从地中海沿岸转移到大西洋沿岸,荷兰、英国、法国相继崛起,形成了跨越三大洋的立体化贸易体系空间。

最终,围绕“异地价差”和“全球套利”,借助跨越三大洋的立体化贸易体系空间,将教材中几个看似松散的关键要目——商品、物种、人种、货币等的全球流动,置于核心要义统摄之下,使得教学过程大开大合、收放自如;教材内容纲举目张、形散神聚;知识体系逻辑贯通、内在关联。这让我想起刘勰“以立意为宗,意在笔先”之语,而罗老师在这一环节上的创意颇具这种立片言以居要的风格。

(二)“妙笔”2:在“据证释史”原则下的苦心孤诣。

从教材文本和内容表述看,本课具有概念术语浅尝辄止、定论定性宏观叙事的特点。如何将“全球联系的初步建立”与“世界格局的演变”这样宏大的历史实然,借助历史教材的文本语态,转化为鲜活、可视、可感的课堂语境?不仅是本课,也是历史新教材教学中的另一大难题。如前所述,罗明老师不仅善于从大历史的视角眺望,而且善于神入历史的细处雕凿。在精读材料、同情理解、参悟联想中叙事见人和史论合一。

粗略统计,在这节课上,罗老师在历史教材评述的关节点上,植入各类史料9段,介入各类图像8幅,引入各类论断7则,在引导学生阅读、甄别、比对和联想中,深度思考。在鲜活的人物足印,生动的历史情境,复杂的情感纠结中进行事实判断、是非判断和价值判断。在此,无须一一枚举,只要一个片段,即可领悟其要。

蔗糖在18世纪经济中所占据的地位,就如同钢铁在19世纪,石油在20世纪所占据的地位一样。^①

由此联想,当亚洲的茶叶和美洲的蔗糖远隔万里而“邂逅”的时候,却派生了英式下午茶,并且成为风行欧洲的生活习尚。于是,艰涩的文本概念在直观图像的视觉体验和灵动文字的内心情体中变得具体和生动。

实际上,在新教材的教学过程中,适时、适

度、適切植入经典可信的材料,不仅是培养学生“史料实证”和“历史解释”学科素养的需要,而且可以达到“加而不重”“减而不轻”的奇效。

三、审辩凝思和渐行渐深的问题哲想

罗明老师以“全球联系的初步建立与世界格局的演变”为载体,意在探索和尝试“基于必备知识的深度教学”的途径与策略,通过示范一模仿—内化—迁移的路径,引发学生在思维方式和行为方式上向“深度学习”渡越。从这节课的运行流程和同学们在课堂上的刺激—反应—探究—领悟的表现看,这节课不仅是成功和有益的,而且为我们提供了开展历史学科深度学习的教学范式——在教师导引和目标导向下,在开放性学习主题和挑战性学习任务驱动下,在唯物史观的指导和多种史料支撑下,开展具有思辨性和探究性的学习活动。

就像罗老师在课后所说:“要让学生深度理解全球航路开辟后全球联系的初步建立和世界格局的演变,关键在于在深度教学设计和实施中创设具有思维价值的问题。”在我看来,她敏锐地发现了历史学科深度教学和深度学习的要诀!只要我们重新回放和简要梳理检索一下“全球联系的初步建立与世界格局的演变”这节课的教学过程——从回望全球航路开辟后的全景世界面相与跨越三大洋的立体化贸易体系空间,到穿越大洋遍布世界的物流、人流、资金流的全球性交互动和世界市场的初步形成;从“全球套利”而引发和派生的“三角贸易”“马尼拉大帆船”“价格革命”“商业革命”“股份公司”等奇异现象,到原始资本积累,商业资本—金融资本向产业资本的转移;从伊比利亚半岛的主宰的“教皇子午线”,尼德兰高地“海上马车夫”和巴伦支船长的传奇,以及英、法两国的海上霸权,到“充满着血和肮脏”的早期殖民与东方从属于西方的格局……罗老师将历史上这段跌宕起伏、错综复杂的历史现象,梳理为6个教学环节。而这6个环节之所以能够首尾相顾、步步深

^① 李春辉:《拉丁美洲史稿》,北京:商务印书馆,1983年,第829、830页。

人、行云流水,在我看来,就在于她基于深度教学和深度学习理念所精心设计的一个个问题。据我统计,罗老师共设计了17个问题。我们截取一观:

何为套利?何为全球套利?(借助经济学概念切入,意在破解三大洋贸易体系联动运转的玄机,以及世界市场形成的支点。)

新航路开辟前世界上最活跃的交流网络印度洋沿岸传统的套利商品是什么?(从小切口——胡椒等香料引申到新发现——印度洋沿海国家主导,西欧则处于这一体系边缘,为接续的问题留下伏笔。)

15、16世纪,上述套利格局发生了怎样的变化?(借助材料和地图,发现西欧国家直接进入印度洋贸易体系的亚洲商品供应地。)

除了印度还有哪一国家也是印度洋贸易体系的商品供给方?(视线转移到中国传统物产以及澳门,在历史空间的延展中关注史事的牵连和变化。)

这一新兴交换网络是否还流通其他套利商品?(聚焦“白银”,从宏观到微观,再从微观到宏观,了解西欧、中国、美洲跨太平洋贸易体系的大场景。)

白银与丝绸如何在供给侧和需求侧之间驱动跨太平洋市场的?(在问题牵引下阅读材料,了解白银的产地、流向,以及白银的征服。)

何种物产首先成为大西洋贸易体系的套利产品?(从欧洲人喜好的甜味剂,推演出蔗糖套利的味道。)

那么,如何产出大量的蔗糖以满足套利的味道呢?(运用地图将视点迁移到大西洋贸易体系,进而为种植园经济做铺垫。)

种植园生产方式的扩展又联动了什么新的套利方式呢?(顺势展现数据、文献和历史地图,理解“三角贸易”的动因、概况和后果。)

西欧既然是全球交换网络的创造者和中心,那么,欧洲经济会发生怎样的变化?(借助问题,自然过渡。)

从问题的形式上看,17个问题既有设问、追问、反问,也有自问、他问、疑问;既有一问一答、

几问一答、连问连答,还有明知故问、穷究追问、联想激问。恰恰在这种环环相扣的设问与答问中,使得“全球联系的初步建立与世界格局的演变”一课的历史场景,在师生互动和思想流动中,得以款款而至。

从问题的功能上看,17个问题既有材料阅读的聚焦型问题,也有指向目标的导向型问题;既有引发深思的聚合型问题,也有纵横联想的发散型问题;既有激疑凝想的质疑型问题,也有开而弗答的启发型问题。恰恰是在这些貌似常规而“暗藏杀机”的问题的破解与体验中,我们所期冀的学科素养才在教材问题化、问题情景化、情境鲜活化的深度教学中得以滋养和孵化。

罗老师在这节课的问题涉及的视角、指向,问题呈现的机缘、张力,问题探究的过程、体验等反面的实践尝试,给我最大的启发就是:学生的深度学习,必须建立在教师深度理解基础上的深度设问,以及合乎历史实然、教学应然的问题链。

问题的提出是培养学生深度学习和学科素养的引擎;

问题的审视是培养学生深度学习和学科素养的浮桥;

问题的探究是培养学生深度学习和学科素养的路径;

问题的迁移是培养学生深度学习和学科素养的纽带。

罗老师这节课所表现出的智慧,需要我继续探微琢磨。限于篇幅,难能尽举。当然,在教学过程中,材料植入量如何恰到好处?材料与主旨、材料与目标的適切度和相关度如何拿捏?都是我们在新课程教学中值得关注的问题。

最后,我想说:当我们把每节课都期许为一件“作品”的时候,我们便可以游走于“创作”天际且思且歌。

【作者简介】李惠军,中学特级教师,原上海市晋元高级中学历史教师。

【责任编辑:王雅贞;见习编辑:钱孝璇】