



指向历史解释素养的高中历史大概念教学

◎ 汪 琪

从某种意义上讲,历史研究和历史学都是对历史的解释,其背后难免带有人为的价值判断。克罗齐的“一切历史都是当代史”和柯林武德的“一切历史都是思想史”皆对此进行了充分诠释。历史解释之于历史学的重要性不言而喻。《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》把历史解释列为五大学科核心素养之一,将其释义为“以史料为依据,对历史事物进行理性分析和客观评判的态度、能力与方法”。此中的史料应如何选取,历史该怎样理解,历史事件要从哪些角度进行理性分析,近来学界热议的大概念教学无疑为其提供了一种破题的思路。

大概念(Big Ideas)是专家思维式的词汇、短语或观点,是居于学科核心地位的上位概念,具有高度抽象性和解释力,因而得以统摄整合学科小概念,能够反映学科的思维方式和主要观点,具有超越课堂的价值迁移功能。在统编版高中历史教科书课时容量较大的情况下提出大概念教学,正因其能整合、解释教科书内容,使庞杂的知识体系化。那么,如何依托大概念教学培养学生历史解释素养,本文以人教版高中历史必修3

第19课“建国以来的重大科技成就”一课为例,对这一问题进行探索与尝试,不揣冒昧,求教于方家。

一、以大概念教学建构历史解释的维度

历史研究本应提倡以客观态度还原历史真实。“滥用后出集合概念认识历史”“势必无法把握史事的原貌和脉络”^[1]。但中学历史教学不能等同于历史研究,它带有较强的教育属性和价值渗透。《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》指出,“学科核心素养是学科育人价值的集中体现”。教师在日常备课时都要撰写教学设计,这里的“设计”二字无疑是教学主观性的最好体现。中学生因知识结构不健全,理论知识不完备,无法像历史学家一样严谨扎实地考镜源流,需要在教师的引导下对历史进行解释。如何“设计”才能培养学生的历史解释素养?首先要求教师为学生提供历史解释的入口与路径。“大概念教学”无疑很好地解决了这一问题。

笔者在授课时,以“科技复兴”为大概念,对

[5] 相关争议和讨论,可参考郑淋议、张丽婧、洪名勇《小农经济研究述评:几个重大问题辨析》,载于《西北农林科技大学学报(社会科学版)》2019年第3期。

[6] 傅衣凌先生认为:“纵使这农业与手工业的直接结合所产生出来的东西,有一部分仍系为着(编者按:原文如此)自足自给的,可是我们不可忽视的一点,就是这些生产品都是作为商品而投向市场……显然和以前自然经济占统治时代是不同的。这种农业与手工业直接结合

下的生产品,难道我们还说它是百分百的纯自然经济吗!”参见傅衣凌《明清社会经济史论文集》中华书局2008年版。

[7] 黄宗智“家庭农场”是中国农业的发展出路吗?[J]. 开放时代,2014(2):189.

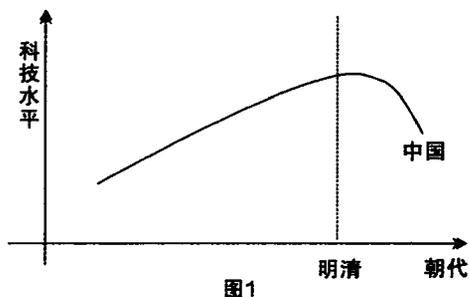
【附记】本文系新一轮(2020—2022年)珠海市名教师工作室专项课题“大概念统领的高中历史深度学习实践研究”(课题编号:2020GZS20)的阶段性研究成果。

(作者地址/广东省珠海市第一中学,519000)

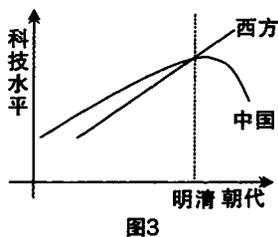
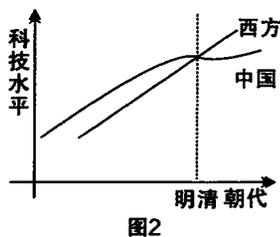




“旧教材”进行整合。课堂伊始,首先引导学生通过理解“科技复兴”的内涵,建构对本课历史知识进行解释的框架与维度。在既有的认知基础上,学生很容易通过字面意思揭示“科技复兴”背后的两大深层含义:一是中国古代科技曾领先世界,但明清时一度陷入落后;二是晚清以降,中国的科技发展逐渐摆脱了落后局面。那么,此处的“落后”应当如何理解呢?我尝试让学生以思维曲线图的形式对这一问题进行解答。如图1所示,大部分学生画出了一条以明清为顶点的抛物线。这显然与史实极不相符。



我继而向学生提问,难道“落后”就意味着倒退,科技发展也会出现断崖式的倒退吗?我尝试让学生在图中同时画出中西双方科技发展的两条曲线,结果出现了下列两种答案。



不难看出,很多学生陷入了图3的思维误区,即认为与前代相比,明清科技水平下滑了。科技的发展是前进的、上升的,是伴随着人类社会由低级走向高级的,在瓶颈期或许是原地踏步的、停滞不前的,却绝不是倒退的。我们平常上课时所讲的“落后”应该如图2所示,是中西比较的产物。这种“落后”应当是建立在中西共同进步基础上的。只不过,中国科技发展的速度和水平渐被西方反超。相应的,中国科技的“复兴”也应是中西对比的结果。这种比较史学的视角,无疑为学生提供了历史解释的“空间”。

在授课过程中,我先后通过两组材料,引导

学生从中西比较的视角理解中华人民共和国成立以前中国人“科技复兴”的尝试与失败。

材料一 在1867年沪局枪厂所生产的前膛枪和骑枪竟是在15世纪便已在西方出现的技术,直到1871年,沪局所掌握的后膛枪制造技术还要比欧洲晚了30年。中国的造炮技术则沿着西方国家走过的老路再走一遍。

——董光壁《中国近现代科学技术史》

材料二 中国何以近来各项物质文明会一点都没有进展,而和西洋各国比较,就觉得相形见绌呢?推考其原因,就是因为科学没有发达。

——竺可桢《科学对于物质文明的三大贡献》

清末洋务派学习西方“器物”是建立在华夷之辨基础上的,因而学“西用”仍需“中体”的遮盖。这种不彻底且极具情感色彩的学习使得清末民初的中国知识分子始终处于一种追赶的姿态,很难实现对西方的超越。故而就出现了材料一中清末枪炮厂军事制造水平相比欧洲落后数十年甚或几百年的情况。这种强烈且鲜明的比较为学生解释历史提供了理论支撑与史料依据。

新文化运动发生后,“民主”与“科学”交相辉映,以西为“新”、以西为尊的潮流甚嚣尘上。国人对西方科技的态度由情感上的被动接受转为心理上的主动学习,这为科技复兴提供了强大的精神动力和思想支持。那么,民国之际的科技水平究竟如何?这是教科书未曾言明的。九一八事变发生后直至新中国成立前夕,中国陷于战争的泥淖,科技发展自然不能奢望有太多进展。因之,我将课堂讲授的重点定格在民国前期。作为民国科学界执牛耳者,材料二中竺可桢对民国科技水平的评价无疑最具信服力。而所谓“和西洋各国比较,就觉得相形见绌”恰恰是基于中外比较来谈的。学生通读材料后,不仅在脑海中会产生民国科技复兴失败的认知,而且能够借此学习竺可桢分析解释问题的思路与方法。这段材料的运用强化了学生历史解释中的比较思维。

为什么说中华人民共和国成立后,我们实现了科技复兴?在提出这一问题的同时,我通过大量中西对比的数据,引导学生围绕“科技复兴”对





历史进行解释。中国是世界上第五个拥有核武器的国家,世界第五个能独立发射人造地球卫星的国家,世界上第三个掌握载人航天技术的国家,世界上第一个成功利用水稻杂交优势的国家,世界上5G通信技术领先的国家……这一系列数据背后所暗含的是一种透过世界看中国的维度。“落后”与“复兴”的结果是中西对比视野下的产物,“落后”与“复兴”的过程却应从中国内部长时段的变迁中去考量。

因之,本课以时间为线索,先后引导学生对明清以前的中国古代、晚清、民国、中华人民共和国成立以后四段历史时期的科技发展水平进行了探究,旨在培养学生“长编考异”的历史解释能力。我在课堂的阶段小结部分提出问题:与中国古代科技相比,中华人民共和国成立以来的重大科技成就有哪些特点?学生很容易联想到必修3第8课所学的中国古代科技的特点,即实用性、经验性和封闭性。学生回答这一问题时,会将这些特点带入中华人民共和国成立后的历史中进行对比,利用后出概念进行解释。例如,因政策上的闭关锁国以及观念上的居高自大,中国古代科技具有较强的封闭性。但中华人民共和国成立后诸多科技成果都是中外交流的产物。在讲授“两弹一星”时,教师需联系到必修一“开创外交新局面”的相关内容,向学生详解苏联在技术层面以及经济层面的积极作用。20世纪60年代初中国仿制近程导弹成功,直到1964年中国自行设计的中近程导弹试验成功。这种由“仿制”而“自主设计”的过程,即是一种因交流开放走向研发创新的过程,充分体现了新中国成立以来科技发展的开放性。这种古今比较的维度,无疑将学生历史解释的框架“立体化”了。

二、以大概概念教学探寻历史解释的深度

大概概念最初是由“Big Ideas”译介而来,故也有学者将其称为“大观念”^[2]。我们可以将“概念”视作“Big Ideas”的一种形式,但“Big Ideas”之下,还应当囊括词汇、短语、句子、问题等多重内涵^[3]。近来就有学者提出“唯物史观的基本观点

就是历史学科大概概念”的说法^[4]。关于大概概念的定义虽言人人殊,可各有其道理。我们同样不能否认的共识是,大概概念虽然数量较少,但并不具有唯一性。因之,听课过程中笔者不免产生疑惑:一堂历史课中是否只能确立一个“大概概念”,或者是否只能有“Big Ideas”的一种表现形式,答案或许是否定的。

笔者认为,不能将“Big Ideas”中的“概念”与“观念”看作是二元对立的单一性存在。教师应引导学生通过“概念”深化对“观念”的认知,透过“观念”深化对“概念”的解释,在“概念”与“观念”的交互中探寻历史解释的深度。

在讲授中华人民共和国成立以来实现“科技复兴”的原因时,我引导学生对必修1和必修2所学的专题进行了回顾与整合。大部分学生都可以答出中华人民共和国成立以来人民代表大会制度、政治协商制度和民族区域自治制度的确立,以及宪法的不断完善,奠定了一个相对稳定的社会政治环境。而三大改造、一五计划、改革开放以及社会主义市场经济的发展,使中华人民共和国成立以来的物质生活条件得到极大保障。

此时,教师不应只提供答案和答题方法,还应通过分析“科技复兴”过程中的具体案例,引导学生对生产力决定生产关系、经济基础决定上层建筑的唯物史观有更深层次的理解,帮助学生掌握基于唯物史观解释历史的能力与方法。例如,在谈及“两弹一星”时,不能仅仅止于对其必要性的分析,还要探究其可能性,即中华人民共和国成立初期为什么能够在“两弹一星”领域取得突破。这就涉及新中国在重工业方面所做的努力。论述晚清科技复兴失败的原因时,应通过分析近代中国经济结构的变动,加深学生理解。自给自足的小农经济虽开始瓦解,但在相当长的时期内仍占据主导地位,而当时的军事、民用科技企业的市场比较狭小;新兴的民族资产阶级因具有软弱性,对西方资本、技术具有较强的依赖,故而此时中国的科技只能是步人后尘、重走老路,不具备自主创新突破的物质条件。在教师的引导下,学生通过唯物史观对科技复兴的成因进行了探讨,可以说用“观念”解释了“概念”。在这一过程



中,学生通过科技复兴历程中的具体案例加深了对唯物史观的认知,可以说以“概念”理解了“观念”。

学生以“大概念”为指导对历史进行解释,同时又围绕“大概念”对历史进行爬梳。伽达默尔指出“只要我们不断地检验我们所有的前见,那么,现在的视域就是在不断形成的过程中被把握的”^[5]。李剑鸣也指出,“如果不经过史家的选择、编排、联络和阐释,就没有历史知识可言”^[6]。历史解释的深度正是在这种不断的“检视”“选择、编排、联络”中愈益深入的。老师在课堂中为学生提供的“检视”的路径正是大概念。

人教版高中历史必修3第19课只涉及中华人民共和国成立以来的重大科技成就。若再往前追溯,整本书中只有第8课述及了明清以前中国古代的发明与发现。若仅仅停留在对教科书内容的讲授,学生脑海中无法建构科技发展的长时段体系,学生所学的科技史是断层的。明清以降直到新中国成立之初,中国的科技发展历经了怎样的阶段,如何将第8课和第19课的知识整合打通,引导学生从历史发展变化中探寻历史的规律。对这两个问题的探讨涉及史实与史论两个层面,即学生需要搜集、“选择”“编排”历史材料,从中梳理历史线索,并对相应的历史现象展开解释。史海浩瀚,学生应从哪些方面下手整理史料?我在课前即抛出了“科技复兴”的大概念,让学生以此为核心,通过网络、报刊和书籍,按时间线索对史料进行收集整理,并以小论文的形式对中国科技复兴的不同阶段进行了论述。

学生选择史料的过程,同时也是对“科技复兴”这一概念深入理解的过程;而学生整合史料进行立论的过程,同时也是历史解释的过程。具体实施过程中,部分学生紧紧抓住“科技复兴”的“复”字,围绕清末救亡与启蒙的关系问题论述了“科技复兴”的动力;部分学生紧紧抓住“科技复兴”的“兴”字,围绕洋务派的“器物”学习和民国中央研究院的建立阐释了“科技复兴”的过程。学生的自主分析往往不能摆脱线性历史思维,不能从多个角度对历史进行解释。经过课堂知识的讲授,学生对“大概念”的理解会进一步深化。课后,学生根据所学知识交换修改彼此小论文,

历史解释能力得到了进一步提高。

三、以大概念引领历史解释的态度

历史解释作为一种主观认知活动,需要价值观念的指引。对历史研究而言,“正确价值观念”应当是客观中立的。对学生身心发展而言,“正确价值观念”应当是指向家国情怀的。

历史学科五大核心素养相辅相成,不是各自独立的五个部分,“家国情怀体现了诸素养中的价值目标”^[7]。换句话说,“合理的、深刻的历史解释往往体现了积极的家国情怀”^[8]。如何实现历史解释中的这一态度目标,大概念教学同样起着至关重要的作用。

教师在“大概念”选择、确立的过程中应考虑情感态度和价值取向的问题。在讲授新中国成立以来的重大科技成就时,我将大概念确立为“科技复兴”。“复兴”二字既是对中国科技发展史的阶段性概括,又暗含积极的价值观念。中华民族伟大复兴需要中华文化发展繁荣,从此意义上讲,科技复兴统一于中华民族伟大复兴的进程中。在讲授课程时,要使学生明白科技复兴之于民族国家的意义。讲解“两弹一星”的成就时,要引导学生分析二十世纪五六十年代中国面临的国际形势,使其深刻领会科技成就对于国防安全的重要意义。论及中华人民共和国成立以来生物医药成就时,我结合当下实际补充了一些材料,向学生展示新冠疫情发生以来中国科技在抗疫方面所发挥的作用。

材料三 中医药参与救治确诊病例的占比达到92%。湖北省确诊病例中医药使用率和总有效率超过90%……中成药和方药临床疗效确切,有效降低了发病率、转重率、病亡率,促进了核酸转阴,提高了治愈率,加快了恢复期康复。

——国务院新闻办公室《抗击新冠肺炎疫情的中国行动》

材料四 中国早期对新冠病毒测序的研究成果为科学界提供了“反击病毒的机会”。美国辉瑞等疫苗如此快速取得成果的一个重要因素,是利用了中国分享的病毒全基因组序列。

——英国《卫报》2020年12月6日

材料三展示了中医药在抗疫中的良好表现。在





解读这段材料时,我引导学生对中国科技复兴有了一个情感上的深层认识,即中国科技复兴植根于中华优秀传统文化,从而增强学生的文化自信和民族自豪感。而在分析材料四时,学生很容易可以看出中国科技的强大。借西方人之口来评价中国,本就带有中西比较的意味。而当西方人称赞中国科技水平时,中国科技的复兴变得更加有说服力了。历史教育在引领学生形成正确价值观念的同时,还必须帮助学生养成历史研究的专业素养,即客观中立的态度。虽然历史解释无法摆脱主观意识的干扰,但我们在强调家国情怀的同时,要引导学生以客观的态度解释历史问题,既不能陷入盲目与狂热,也不能崇洋媚外。

在课堂讨论环节,我将“科技复兴”引入中国现代化的进程,并向学生介绍了仇华飞所作《“从冲击—回应”到“中国中心观”看美国汉学研究模式的嬗变》一文,文中提及费正清的“冲击—反应”学说和柯文的“中国中心论”。作者提出:柯文的“中国中心论”和费正清等的“冲击—回应”模式,从两个不同角度认识中国近代社会发展变化的历史,但两种理论都有失之偏颇之处。

从实际情况看,一方面,人教版高中历史教科书的编排容易使学生对“冲击—反应”学说形成认同。必修1率先对列强侵华史进行了讲授,此后直到必修2、必修3才论及国人在经济、思想文化方面的应对与转变。而在讲授近代中国经济结构的变动与救亡思想潮流变迁时,我们无一例外地将民族危机的加深作为背景进行了详细解释。另一方面,“科技复兴”这一概念具有较强的价值导向性,加之本课重在讲述中华人民共和国成立以来的重大科技成就,这就容易使学生在主观上“一叶障目”,难窥全貌。此时教师应引导学生明晰历史是多重复杂面相因缘际会的结果,西方的文化“冲击”以及国人的自身努力,应当是以“科技复兴”为代表的中国近代化进程的一体两面,是交织前行的协奏曲。

大概念教学是时下学界热议的学术议题,以往对历史大概念教学的研究多从教师的角度讨论新教科书如何教,聚焦在大概念教学学理内涵的探究上。当从学生角度来探讨这一问题时,我们会发现大概念

的确定应当由核心素养出发,再回归核心素养的落实。具体到本课,我用“科技复兴”这一大概念对必修3的相关内容进行了重新整合,着重培养学生历史解释素养。通过大概念教学,学生历史解释的维度变得立体化。因为“科技复兴”这一概念本身就囊括了中—西、古—今两种视角。此外,大概念教学又拓宽了学生解释历史的深度。一方面,学生通过概念搜集、整理、编排史料得出史论,以概念引领观念的认知;另一方面,学生又可通过唯物史观的运用对概念进行深度解释,以观念推动概念的理解。尤当注意的是,大概念确定过程本身就施加了教师的主观态度,这种态度既可转化为家国情怀的正面引导,又可转化为历史研究客观中立的价值取向。

- [1] 桑兵. 治学的门径与取法——晚清民国研究的史料与史学[J]. 中山大学学报(社会科学版), 2014(1).
- [2] 邵朝友,崔允漷. 指向核心素养的教学方案设计:大观念的视角[J]. 全球教育展望,2017(6).
- [3] 格兰特·维金斯,杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计[M]. 闫寒水,宋雪莲,赖平,译. 上海:华东师范大学出版社,2017.
- [4] 方美玲. 历史学科大概念的确立及其教育价值[J]. 历史教学(上半月刊),2020(6).
- [5] 伽达默尔. 诠释学 I、II:真理与方法[M]. 洪汉鼎,译. 北京:商务印书馆,2010.
- [6] 李剑鸣. 历史学家的修养和技艺[M]. 上海:上海三联书店,2007.
- [7] 朱汉国. 历史学科核心素养释义[J]. 历史教学(上半月刊),2018(3).
- [8] 何成刚,赵剑峰,柯志强. 以历史解释为核心的教学设计——以“早期国家的产生与发展”为例[J]. 中学历史教学参考(上半月·综合), 2018(11).

【附记】本文系新一轮(2020—2022年)珠海市名教师工作室专项课题“大概念统领的高中历史深度学习实践研究”(课题编号:2020GZS20)的阶段性研究成果。

(作者地址/广东省珠海市广东实验中学金湾学校,519040)