

高中历史的逻辑思维与学科核心素养

王皓淼

齐鲁书社 山东 济南 250002

【摘要】：新的课程改革对高中历史教学提出了新的要求：要运用理性的逻辑思维，以唯物史观为指导，将初中历史教学的时空概念强化为高中教育所需要的时空观念，通过对史料的搜集、分析、判断，初步建立起诠释、评价历史事件、历史现象和历史人物的方法框架，从而逐步确立起正确的人生观、价值观和世界观，进而在高中阶段深化学生们的家国情怀。王贵永老师领衔的《高中历史课堂的逻辑味道》，就是对今后高中历史教学起到些许启发作用的代表性成果。

【关键词】：高中历史教学；逻辑思维；高中历史核心素养

一般意义上，为一本新书创作序言的人，至少要与作者本人同等地位。王贵永老师的济南市十三五课题“基于逻辑思维培养视角探究高中历史课堂教学策略”应运而生，其阶段性成果课《高中历史课堂的逻辑味道》却是由其得意弟子参与指导并作序，这让我倍感压力巨大、责任沉重。好在我从2010年4月就时常留心历史教学论的动态，还曾经发表过相关的书评，才取得了参与这项课题的话语权。

王老师这项课题的名称，决定了全书主体内容是探索高中历史教学如何运用逻辑思维。然而，中学历史核心素养是当今研究中学历史教学绕不开的内容，甚至成为了中学历史教学观的导向，故而中学历史核心素养不能只见于这份课题成果的教学设计案例，还要专门论述其与高中历史教学中逻辑思维的关联。

1 逻辑思维、高中历史核心素养概述及其纵向联系

1.1 概述

逻辑思维是运用分析、综合、比较、概括、归纳、演绎等方法来揭示事物本质和规律的一种思维形式，具有严密、规范、确定、可重复诸多特点，是众多理性思维中最适合高中历史教学的思维方式。20世纪最后十余年，任传奎、毛爱华等名家就讨论过中学历史教学要注重培养逻辑思维能力。从岳麓版教材投入使用以来，中学历史教学重新将历史思维及其重要组成部分的逻辑思维重视起来：张慧力指出，在中学历史学科教学中，如果没有严密的逻辑基础，思维将是混乱的乃至是荒谬的；蔡梦玉老师认为，历史思维应当包含历史概念、历史判断与推理、历史论证三方面；颜景秋老师站在初中历史教学的角度，认为逻辑思维是形象思维的衍生，但也指出形象思维是逻辑思维的组成部分；苏惠青指出，历史教育不培养历史思维能力（特别是逻辑思维能力）就失去了历史教育最有价值的成分，而培养逻辑思维能力则会收到使受教育者终生受益的效果。新制定的《普通高中历史课程

标准（2017版）》及其2020最新修订版对人格塑造和关键能力进行培养的要求，也有赖逻辑思维做支撑。另外，在某种程度上说，初中历史教学的教学目标最浅、精力花费也最少，大学时期的历史教学虽然最深奥、精力耗费虽然最大但相对集中、思维基础相对牢靠，高中历史教学的火候最难掌握——学生在高中所消耗的精力比初中要强、比大学历史更分散，而且思维方式最不稳定，这就使得高中历史教学成为了历史教学这一整套环节中最复杂的一环。逻辑思维的特征，使其成为了解决高中历史教学困境的最佳方法。

历史学科核心素养是学生在历史学习过程中逐步形成的、具有历史学科特征的思维品质和关键能力，是历史知识、能力和方法、情感态度和价值观等方面的综合表现，包括了唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀五个方面。从当今的诸多教学设计理念和教学实践经验来看，五大核心素养具有内在联系。教育部统编教材审查专家方勇先生认为：唯物史观是教学设计的根本，时空观念是教学设计的线索，史料实证是教学设计的抓手，历史解释是教学设计的支撑，家国情怀是教学设计的归宿。上海市特级教师周靖也论述了五大素养的关系：唯物史观是灵魂，时空观念是基础，史料实证是载体和方法，历史解释是关键能力，家国情怀是归宿。两相比较，后者带有五大素养概念阐述的烙印，显得比较生硬；前者则是将五大素养的逻辑关系置于教学设计的背景下，显得浑然天成。另外，我们必须区分“中学历史学科核心素养”与“历史学素养”：中学历史学科核心素养只是历史学素养的一部分；而中学历史教师从事历史研究要运用的专业素养，未必适用于课堂。从另一个角度说，专业史学家不见得是好的中学历史教师，但优秀的中学历史教师必须具备过硬的史学功底和先进的学术观念。

1.2 逻辑思维与中学历史核心素养的纵向联系

依照我们的理解，逻辑思维与中学历史学科核心素养的

关联有二：一是高中阶段历史学科五大核心素养都要运用逻辑思维，二是对统编本高中历史教材的课程目标的解读。按李大钊先生论述历史与社会两门学问关系的行文格式，我们可以这样表达：新时代高中历史教学的最终目标，横着看是五大核心素养各自与逻辑思维的关系，纵着看是逻辑思维贯穿了五大核心素养。

我曾经向老师提出：“高中历史教学的最终目标，是运用逻辑思维，在唯物史观的指导下，进一步加强历史事件的时空观念，掌握史料实证方法，初步建构对历史人物与事件的解释，从而深化家国天下的情怀。”方勇先生也指出了对新的课程目标的简单理解：“在历史学科的学习过程中，以唯物史观为指导，将具体的历史事件置于一定的时空观下，通过对史料的集证辨据和诠释评价，客观地认识历史事件、历史现象和历史人物，进而逐步确立起正确的人生观、价值观和世界观。”综合方勇先生和我的说法，便是对新课标最全面的解读——在历史学科的学习过程中，要运用理性的逻辑思维，以唯物史观为指导，将初中历史教学的时空概念强化为高中教育所需要的时空观念，通过对史料的搜集、分析、判断，初步建立起诠释、评价历史事件、历史现象和历史人物的方法框架，从而逐步确立起正确的人生观、价值观和世界观，进而在高中阶段深化学生们的家国情怀。

2 五大核心素养各自与逻辑思维的关系——横向联系

对新版课程目标的解读，实际上就是逻辑思维与核心素养的纵向联系，那么五大素养与逻辑思维的各自关系（横向联系）又是怎样的呢？

（1）运用逻辑思维的同时，必须坚定唯物史观的指导理念。在前些年后现代主义思潮的影响下，唯物史观在历史教学中受到了不小的冲击，全球史观、文明史观、现代化史观大行其道；然而，全球史观对于人类社会每个国家、每个民族的纵向发展关注不足，现代化史观明显具有厚古薄今的不足，文明史观忽略了许多物质文明、精神文明、制度文明以外的历史细节。回过头来看，只有唯物史观真正使历史学成为了一门科学，只有运用唯物史观的立场、观点和方法才能对历史有全面、客观的认识。从初中历史教学的简单认知到高中历史教学的升华，必须有理性的逻辑思维做支撑的。因为我们在用唯物史观在看待和审视历史问题的时候，首先是承认和尊重历史并认为社会必然是连续不断的发展过程，这就形成了历史的观点，也就需要有更强的理解力和包容性、认清历史发展的形势。对于处在高中阶段的学生们来说，“承认”“尊重”“理解”“包容”“认清”这些动词，不

可能离开逻辑思维而存在。逻辑思维还提醒我们——以唯物史观这一科学的方法为理论指导，要避免三种做法：一是不能将唯物史观教条化，如阶级分析法只适合评价历史人物、分析社会集团、分析历史事件，科学的方法被滥用同样会导致谬论；二是不能将唯物史观空谈化，也就是要把唯物史观落实到具体的历史事件研究中；三是不能将唯物史观唯一化，要适度结合文明史观、现代化史观以及心态史学、结构主义等理论。当然，这里所谓“不能把唯物史观唯一化”，主要是出于开拓学生的视野、锻炼学生的思维这个目的，让学生们适量接触全球史观等理念。

此外，唯物史观肯定和追求人的价值，这与教育活动培养人、提高人的素养的追求是一致的，而历史教育蕴含着丰富的人学内容——即使是中学历史教育也存在着对“现实的人”的历史理解。然而，在传统的“填鸭式教育”模式下，历史教育概念空洞，毫无情感可言，根本不可能达到探求“人之所以为人”的人文教育目的，而这一现象甚至还出现在高校历史教学中。但是，中学历史五大核心素养的提出，诸多教师、学者纷纷对历史教育的认学内容进行研究，历史教育的人文追求已经通过逻辑思维的运用，渗入到高中历史教学过程中。

（2）将初中历史教学的时空概念强化为高中教育所需要的时空观念。就高中阶段的历史教学而言，历史的学习如果只停留在对史实把握的层面、单纯是为了应对中考高考，那是远远不够的，必须把历史上的现象、事件发生的时间与空间上升到对史实的转化及理性加工的层面——真正构建历史时空观念既不是简单地列一个以时间为顺序的历史大事年表，也不是记住一些特殊的地理位置，而是在高中历史教学中让时空概念更好地解读历史进而形成正确的历史观。初中刚开始开设历史这门学科，许多历史上人物、事件、现象，学生们只是停留在“知道了”这一层面。比如公元前632年发生了城濮之战，然后课本上讲了战争胜败的原因和意义，再深入下去就超出了初中历史教学的要求；然而到高中阶段，我们就可以探究为什么交战地会在城濮，也就是把简单的时间+地点升级为相对完备的时空观念。又如乾隆时期编纂的《四库全书》和启蒙运动时期的《百科全书》，时代基本一致，图书的内容也是大百科，但两部大书的影响力、影响范围的差异又是如何形成的，这需要考察不同国家（空间）的不同社会环境。由于历史学的时空观念在本质上是“变化”的观念，因此就要充分认识所有的人与事都是在变化与发展中的。我们在教学设计中对时空观念这一素养的落实，大前提就是“以时空变换为线索”。历史的发生有其特殊的时空，所以在评析历史的时候，必须立足人与事所处的特定

的时间与空间，建立起古今结合、史论结合的价值观，进而形成对人生未来的思考，才可以在一定程度上实现自我教育的目的。

当前的历史教学测评方式虽然有许多改进，然而在实际中，学生或根本找不到事物特定的时空定位，或简单停留在对时间和空间的“死记硬背”。要想克服这一局限，就需要把逻辑思维的方式与时空划分的技巧结合起来。在这里要明确：时空划分这一技巧，无论是教学还是科研都需要掌握，包括时间分期和空间分布。年鉴学派的代表雅克·勒高夫曾经说：“人们将时间切割成时期的理由常常来自于某些定义，这些定义强调了人们赋予这些时期的意义与价值。”时间分期在历史的教学与研究中随处可见：“伏尔泰的世纪”“拿破仑时期”这样的说法突显了杰出历史人物对历史的影响，“中世纪”“大航海时代”“文艺复兴时期”等分期甚至成了约定俗成的术语。空间分布这一技巧为研究和探索不同地域的社会、经济、文化方面的异同提供了便利——学术研究的例证如布罗代尔的“长时段”理论以地中海周边国家为研究对象，教学的例证如言世界通史教育以国别为主。如今高中历史教学对“时空观念”的要求才重新被重视，日后还需要加强“时空意识”和“时空思维能力”，这正是逻辑思维在高中历史的教学过程中所能起到的作用。华南师范大学的黄牧航、张庆海两位老师对五大核心素养进行了分层，细化了时空观念素养的要求（详见表1），为教学观念转变的理论与实践间架设了桥梁，赵晓鑫老师在此基础上进行了详细论述和阐发。

表1 时空观念素养的分层内容

层次	要求
明确时空定位	能准确地指出历史事物发生的时间和空间
理解时空内涵	分析时空符号的含义、历史事物发展的时空条件，理解历史事物在时空中发展变化的本质
总结时空特征	提炼某一历史事物在特定时空的发展特征
建立时空联系	对比不同时空中相关历史事物的特点或联系
探究时空规律	在特定时空框架下分析历史事物的发展规律

(3) 史料实证素养的内涵及运用。史料实证素养包括了史料的搜集与整理两个环节。自从孔德的实证主义兴起和兰克将实证主义运用到史学研究以来，实证的素养就不仅是史学研究的重要技能，也是日常生活与工作的重要方法。史料无疑是最能体现历史学科特点的教学的内容，与此相关的是——史料实证是最具历史学科特点的教学方法。因之，史料实证素养要求：在中学历史教学中，教师要通过创设具体的问题情境，引导学生本着科学严谨的精神搜集和整理史料，不能断章取义阉割史料，能准确理解、辨析、认识不同类型的史料的真伪，最高要求是引用史料客观地论证问题。

当今，高中历史教学中许多历史文献的引用是不完整的，是教师乃至教材编写组加入一定成见的选择。比如辛亥革命后的《告各友邦书》，长期以来只节选了文献中体现资产阶级革命妥协性的一部分，而忽视了这份文件后半部分在或多或少地起到了杜绝列强与清政府联合剿灭新生政权的作用，这样的做法不符合科学性和逻辑性的要求。此外，高中历史教师必须清楚：由于历史事实不能不证自明甚至长期悬疑难解，所以历史教学过程的本质就是讲究逻辑的探究。有一点需要引起广大教师和学生的注意：核心素养的用词是“史料实证”而非“史料证实”，这意味着在高中的历史教学要充分依靠现有材料，做到“证实”“证伪”相结合，才能形成严谨并且严密的论证过程。正因为这样，所以上面提出的史料实证最高要求的前提是“引用史料”，这个前提的本质是一个方法问题；至于对史料的内容及其依据和由此所得到的结论是赞同还是反驳，这最多是一个态度问题。

当今的信息技术正在改变历史课程与历史课堂。技术与课程整合在一起，由低到高可分为工具层次、资源层次、融合层次，层次越高对逻辑思维的要求就越强。同时，技术的变革也让史料的呈现方式日趋多元，至少有文字、图片、口述、实物史料四种类型，如果有条件还应当包括影像史料。单是培养文字史料这一素养，就为高中历史教学提出了很多要求：由于文字史料具备帮助学生理解历史问题的“脚手架”作用，于是在教学活动中，不仅要求学生要具有扎实的基础知识，还要求老师有较高的历史素养、扎实的专业知识；在课堂教学过程中，教师选取史料要引入典型的、具有情境性的史料，要兼顾真实性、适度性、系统性，不仅可以更新教学方式、教学理念、教学方法，还能拓宽学生认识历史的视野、促成学生会自主学习。

(4) 历史解释素养的必要性。由于历史事件其实际结果与预期目的常常脱钩，这在一定程度上干扰了学生对历史的理解，因此在以往的高中历史教学中，经常需要由教师做出充分并合理的解释。随着“历史解释”这一核心素养的提出，以往只属于教师掌握的诠释历史的方法，在今后需要被学生们或多或少地汲取。然而，历史解释不是具有客观认识就能完成的教学要求，而是要形成一套评析历史的方法框架。这样说并非过分拔高历史解释这一素养的要求：历史解释素养目标要求学生既客观表述历史事件、人物和现象，又使自己的表述符合历史的真实，还能对历史问题进行正确的原因分析，同时对社会发展做出预测，赋予历史问题以现实意义。所以，对历史解释素养的培养需要教师在系统化的教学中给学生进行持久的引导，不是一两堂专题课就可以解决问题的；与此同时，学生在学习中既要做到摒弃主观性看法，

也需要基于事实对历史提出自己的创新性看法和思考路径——如果不运用逻辑思维，培养历史解释这一核心素养就会难以实现；再进一步，在高中历史课堂，学生们若难以运用逻辑思维形成一套评析历史的方法框架，“对社会发展做出预测，从而赋予历史问题以现实意义”便无从谈起。反之，学生们具备诠释历史上人物、现象、事件的基本方法，就或多或少能够演化成自觉的认知。唯物史观给学生们指出了历史解释的方向，让学生们掌握“历史解释”钥匙的正是逻辑思维。黄牧航、张庆海两位老师对历史解释素养进行了细分，包括了由低到高的五个层次——现象性解释、内涵性解释、本质性解释、联系性解释、规律性解释（详见表2）。

表2 历史解释素养的分层内容

层次	要求
现象性解释	用准确简明的文字叙述某历史事物的基本史实
内涵性解释	叙述该历史事物出现的背景、原因、条件、内容、结果或影响
本质性解释	指出该历史事物的表象与其内在属性间的关系
联系性解释	找出与该历史事物相关的其他历史事物，叙述其关联
规律性解释	运用唯物史观分析该历史事物的发展演变规律

培养高中生的“历史解释”素养是教师有效教学的重要途径，而王贵永老师在这一方面收获了巨大的成功——我本人就是掌握历史解释方法框架的直接受益者。严格地讲，我集中精力积累史学理论始于2008年春夏之交，这样的积累不仅让我出色地完成了本科毕业论文，还对如今的书评工作启发颇多；从广义来说，就在我刚步入高中的2003年，王老师就叮嘱我留心史学理论，提议我读几本这方面的书，为规律地解释历史现象打基础，于是从2004-2008年间零敲碎打地进行了一些理论储备。现在回过头来看，虽然在王老师对我的培养有一大因素是我个人在历史知识积累，但无可否认的是：当年王贵永老师已经预见高中历史教学的要具备的核心素养。

史料实证和历史解释的具体要求两大素养中，有些内容既相似又不同。注重史料的方法是史学研究最传统的方法之一，但却是历史教学的新方法。史料的实证主要是史料与证据的搜集、分析、判断；至于方勇先生所提的对史料与证据的诠释与评价，我认为更适合作为历史解释的要求，因为所谓“客观地认识历史事件、历史现象和历史人物”这样的表述有些空洞，具体一些就是对史料与证据所反映的事件、现象、人物进行理解、分析、诠释、评价，其中诠释和评价的难度最大。历史教材在讲完遵义会议历史意义之后，不会涉及此前在黎平等地召开的会议为什么没有改变错误的军事路线和作战思想，但我们可以通过对史料的分析，引导广大学生了解遵义会议之前的几次会议已经为遵义会议奠定了

坚实的基础。由此来看，史料实证和历史解释两大素养很难单独存在，这一现象体现了历史解释需要具备实证意识的特点，从一个切面证明了“史料只有通过历史解释，才能建构起历史”的结论。从这个意义来讲，史料实证与历史解释细微的区别来自于《课程目标》对不同知识点提出的预期目标：较低一层的学习目标是运用史料进行分析，而较一层的目标则需要掌握诠释和评价的基本方法。要实现上述这一系列要求离不开逻辑思维，只想运用创新思维，那是断然无法做到的——“评价”“诠释”第逻辑思维的依赖性更强。

(5) 逻辑思维与家国情怀。在逻辑思维的作用下，以唯物史观为指导，学生可以通过时空定位发展时空观念；对史料进行比较、鉴别，提升了学生的史料实证能力；透过现象看本质，促进对史料的理解，可以提高学生的历史解释能力。因此，我们讨论的第五个问题——也是最后一个问题：逻辑思维、唯物史观和家国情怀之间的关联。把国家民族和个人作为一个命运共同体，把国家民族和个人的利益紧密联系在一起，也就体现了中华民族的家国情怀。在高中历史学习过程中，要掌握历史诠释这把钥匙，必须以唯物史观为指导，形成正确的国家观、民族观和中华民族的认同感，然后才会在学习中外历史发展的轨迹中融入正确的价值判断和基本的诠释框架——学习和探究历史应当具有价值关怀，要充满人情关怀并关注现实问题，以服务于国家强盛、民族复兴、社会进步，其中以民族认同感尤为重要：一是理解并认同社会主义核心价值观和中华优秀传统文化——在高中历史教学中要善于挖掘教材中的传统文化因子，与时俱进地将古代文明和时代精神融合创新的因素渗透给学生；二是理解和尊重世界各国秀秀的文化传统，让学生对人类文明多样性有更深层的体会，只有深刻学习彼此的历史文化，才能让学生面对不同文化带来的融合与冲突学会相互尊重、相互理解而不是相互排斥，有必要的情况下还要做到学科之间的融合；三是对生命的尊重和对建立人民命运共同体的追求——要在蕴含着丰富生命教育素材的高中历史教学中陶冶学生的情操，通过明晰人类命运共同体和马克思“世界历史”理论的关联进一步加强唯物史观这一素养的培养。黄牧航、张庆海两位老师对家国情怀素养同样进行了分层细化，指导性很强（详见表3）。

在培养学生家国情怀的诸多例证中，我们要着力聚焦近代以来长期受人重视的历史问题以落实立德树人的根本任务，其中最具有代表性的内容莫过于如何学习抗日战争的历史和意义了，特别是如何引导学生理解“中国抗日战争成功的原因是国内力量与国外力量两重因素综合作用的结果”。我们不能像前些年的一些言论那样妄自菲薄——或曰苏联出

兵中国东北加速了日本投降、或曰美国投掷原子弹迫使日本屈服。之所以在这个问题上不能自我菲薄的根源是：当时的国民政府始终没有屈服于法西斯势力，而强大的法国却只坚持了六个星期就投降了法西斯；如果再考虑到参战的欧美诸国和日本在二次大战之前都有独立主权、中国在抗战爆发前90年的鸦片战争后开始沦为半殖民地国家，再加上参战的欧美诸国与日本都是工业化程度很高的国家、中国的工业在夹缝中刚起步。这样对比之后，中国能坚持抗战到底并牵制日军主力就成了一件奇迹。我们可以用四个“空前”来概括中华民族艰苦卓绝的抗日战争：自鸦片战争以来，中国在空前的民族危机面前，用空前的坚韧和空前的团结，终于换来了一场空前的胜利。

表3 家国情怀素养的分层内容

二级分类	层次和要求
对生命价值的尊重	1. 对正误观念做出判断：知道生命的价值所在，并对某历史事物是否尊重人的生命和尊严做出准确判断 2. 给出判断正误的理由：明确历史事物是否尊重人的生命和尊严的历史依据和原则 3. 把理由用于实践分析：能准确运用判断是非的历史依据和原则，分析新情况下某历史事物所体现的生命观
对家乡、民族、国家、传统文化的感情	1. 对正误观念做出判断：知道哪些属于家国情怀，并能对家乡、民族、国家和传统文化的感情作出准确的是非判断 2. 给出判断正误的理由：明确对家乡、民族、国家和传统文化的感情作出是非判断的历史依据和原则 3. 把理由用于实践分析：能准确运用判断是非的历史依据和原则，分析新情况下历史事物所体现的家国情怀
树立起“人类命运共同体”的意识	1. 对正误观念做出判断：知道“人类命运共同体”的基本内涵，并能够对历史事物是否符合“人类命运共同体”观念作出正确判断 2. 给出判断正误的理由：明确历史事物是否符合“人类命运共同体”观念的理论和实践依据 3. 把理由用于实践分析：能运用判断理论和实践依据分析新情况下的人类命运情怀

在此要特别强调两点。一是生命教育——钟南山院士解析“治病救人”的内涵，不仅是治愈疾病，还要治疗患者的心理创伤、尽量消除心理阴影；类似地，“教学生”也应该包括两个方面，既包括传统意义上的“传道、授业、解惑”，还要让受教育者懂得生活的意义、人生的价值、生命的宝贵。二是国家利益与国家安全教育——在全球化浪潮下，培育学生自觉维护国家利益与国家安全意识也越来越具有重要的现实意义，因而中学历史教学中对国家利益与国家安全教育目标的达成实质是价值体验生成的过程，必须要通过心灵的感受和体验才能获得。

3 “高中历史课堂的逻辑味道”的启示

虽然不同学校之间的差异使任何对中学教学的课例研究、教案汇编的成果都不可能全国通用，但结合上文所述我

们可以看到：王贵永老师这次领衔的课题，对今后高中历史教学还是能起到些许启发作用的，主要有如下五个方面。

(1) 若没有适合高中历史教育的思维方法——逻辑思维，则打通中学历史教学的五大核心素养便无从谈起，这是王老师领衔的课题组通过教学实践取得的重要成果。逻辑思维的重要性有众多学者和机构都论述过：往远处说，早在1977年，联合国教科文组织编制了学科分类，就把逻辑学排在仅次于数学的位置；往近处说，高玉先生在2021年初曾撰文指出：“人文社会科学学者，如果没有逻辑能力那将是非常可怕的，就会失去判断能力。”具体到处在高中阶段的学生们，如果没有逻辑思维能力，就会失去理解力，进而不具备学习的能力；而高中的老师们如果削弱对学生们进行逻辑思维的教育和培养，那就势必会让学生们的学习过程有如迷宫一般。试问：历史课堂应当如何做到概念明确？历史教学如何做到判断恰当？历史教学中如何落实复合命题等各类命题及其推理？验证假说最有效的方式为什么是历史比较？怎样做到论证有充足理由、有说服力？如何把课堂上分散的知识点梳理成一套系统？要解决上面列举的问题，没有逻辑思维的能力是断然做不到的，只有理性的逻辑思维而不结合五大历史学科核心素养也只能是空谈；当逻辑思维的运用与历史学科五大核心素养挂钩之后，再加上教师的引导和学生主动而积极的配合，以上所列举的这些问题都能够得以顺利解决，高中历史课程目标的完成也就成为不用刻意谋求的事情了。这是王老师这项课题最直接的影响。

(2) 课堂是是多要素、多层次、多结构的综合体。曾几何时，“填鸭式教学”让教育成为了枯燥的课堂、无尽的作业、压抑的教室、冰冷的成绩、瞌睡的晨读、孩子的一生……而新的时代背景下，教师、学生、环境之间不断发生作用：教师要聚焦学科大概念、注重单元知识完整性，学生要明辨慎思所学知识并敢于质疑、还要努力讲所学应用于实践，教材要注重逻辑性和科学性、适当吸纳时事新闻做素材；同时，教师和学生双方要全面重视教材内容的应用——包括丰富的导言内容——对提高教学质量的作用日益不可忽视。教师和学生在这个系统中处于核心地位——以学生为主体和根本，以教师的引导串联起一堂课的结构。当然，完整的教学过程，应当包括备（教师的备课与学生的预习）、教、学、思（课后反思）、评（以作业和考试为主要方式）五个环节。至于评判“好课”或者说“优质课”的标准，答案很丰富——在王德民先生那里，既要看学生在课堂学习中自主的程度、合作的效果、探究的深度，也要看教师是否坚持了以学生发展为中心和人文性、综合性、开放性、实践性的特点；在叶澜教授看来，应该包括扎实、充实、平实、丰实、真实这几

大特点；在周靖老师心目中，则是知识信息的丰富性、核心概念的聚焦性、教学结构的逻辑性、诠释论证的思辨性、过程方法的迁移性。至于如何让更多好的教学成为有效教学，近年来讨论很多，不外乎激发学习兴趣、培养思辨能力、促进全面发展、力争活学历史这四点。

2003年秋，我刚刚步入高中，老师让我们讨论太平天国北伐与西征的利弊得失，从老师向我们一群学生提问到我和另一位同学展开辩论，最后发展为我和老师共同讲解整堂课。以现在的标准衡量，这节课无疑属于优质课：不仅教、学两个环节得到了丰富，而且师、生两种角色也得以拓展——如果当初我的老师只是比照历史地图去分析太平天国的北伐和西征，这场讨论基本上会按照从计划中的8分钟就告结束（甚至不会发生）；可是当年的讨论被延长到22分钟，师、生的教与学若是没有逻辑思维的话，是不可能做到的。所以王老师领衔的这项课题强调并坚持逻辑思维，不仅有助于打造更多的合作探究典型案例，也是解决青少年学习历史过程中难于认识和把握历史的本质最有效的方法。

(3) 历史学是典型的人文社会科学，而这门人文社会科学之所以能成为“科学”，其本质在于逻辑思维能力、其根源在于坚持了马克思主义（唯物史观）——特别是中国化的马克思主义。没有逻辑思维作基石的人文社会科学研究，就会缺少可信度、缺少说服力，因此高玉先生才会提醒我们：今日中国的教育（特别是高中阶段的教育）亟需进一步加强对逻辑思维的培养。作为一门联系古今、承载人文素质的学科，中学历史课程在对中学生思维能力培养与人文精神熏陶的过程当中发挥出了独特魅力：历史学科能力的特殊表现就在于科研与学习都必须根据史料等论据加以间接推理从而培养学生的形式逻辑思维方式，此举对学生们步入社会后理性地看待社会上诸多复杂问题裨益颇多。在中学的课程中，语文教学偏重人文关怀，英语课程工具性较强，政治偏重思辨哲学，地理偏重实际运用，理、化、生讲究精确性和实验性，音、体、美是美育、体育教育的直接载体，剩下侧重直接推理数学和依赖间接推理历史两门学科。于是，历史就成为了在高中课堂培养学生们逻辑思维能力的“先锋”之一，学习历史也不会因死记硬背而被人们视为“无用”了；王老师的课题不孚众望，读出了统编本历史教材蕴含的逻辑味道。

(4) 新一轮课程改革在持续深入和推进，教育思想不断更新，新教育理念不断涌现，教师也尝试着创新和采用多样化的教学模式，深度教学的理念在不断推广，这几年使用最多的教学方法是问题式教学和讨论式教学，此外也有许多学案式、情景式、体验式教学教学的范例，甚至包括学法指导这一方法。这些教学方法的观念、特点、适用素材等理论

问题具备三点共同之处：以逻辑思维为前提、以探究为基础、以落实核心素养和培养时代新人为根本目标。其中，最难把握的教学法是学法指导的教学法。在当前课改要求下，若要运用学法指导教学法，必须做到以下五个坚持：教会学生阅读历史书籍、用唯物史观学习历史、探究因果关系、通过现象抓住历史本质、论从史出与史论结合。略微遗憾的是，杜芳老师没有具体阐述如何坚持探究因果关系、为什么要坚持论从史出这些细节。王贵永老师的课题通过突出逻辑思维与五大历史学科核心素养的结合，弥补了杜老师没有详尽阐释的部分具体要求：只要学生们运用逻辑思维更加熟练、坚持唯物史观、具备时空观念、能精确判断和分析史料、初步掌握历史解释的基本方法、对祖国的强大和民族的复兴有充分的自信，学法指导这一教学方法终会得到推广。山东师范大学附属中学的董延强老师初掌教鞭，就从美国1787宪法的教学中将法治精神扎根于学生心中，这是跨学科融合的典型案例；然而，若非运用逻辑思维，单纯将政、史两门学科的知识点进行叠加，只会让学生感到厌烦。

(5) 当前，教育的趋势在于侧重培养符合在新的时代背景下成长起来的“人”，所以高中历史教学不能局限在对历史知识浅层的识记层次。早在新世纪来临之前，万明春教授就预言：未来社会的教师需要以设计者、指引者、导向者、评价者的身份，帮助学生实现学习主体的作用、人格主体的构铸及由潜在的社会主体向现实的社会主体的转化。边素君也指出：历史教育的本质是人文教育，是培养合格公民的教育，离开这一根本目的，任何创新思维都失去了实际意义。张晋藩先生在近期的文章中表示：“学习中外历史，可以增长我们的见识，特别是从前人成功和失败的经历中获得了解昨天、把握今天、开创明天的启示，将个人的命运与国家的兴盛结合起来，将个人的成长发展与国家利益的维护结合起来，使中华民族在国际竞争中立于不败之地。”当今中国的历史教育以“立德树人”为根本诉求——新版《课程标准》提出的探寻真相、总结经验、认识规律、顺应发展趋势”，既体现了历史学的社会功能，也体现了历史教育的育人功能。这就要求我们必须做到两点：其一，“立德”必须秉持德育为先，以持守唯物史观的历史教育来引导、塑造学生；其二，“树人”必须以学生为本，以蕴含家国情怀的历史教育来发展、感化学生——在中学历史学科核心素养中，唯物史观是历史教育的灵魂，家国情怀是历史教育“立德树人”最直接的体现，时空观念、史料实证、历史解释给唯物史观与家国情怀的“立德树人”提供了可能。因此，中学历史学科核心素养的提出，让中学历史教师不再单纯地从历史学可角度理解历史教育，更要从人的素养这一角度理解历史教育。

具体到高中阶段历史教育,教师应该既让学生们感受到历史的厚重——重大事件的发生、重要人物的作为都有必然因素和偶然因素;也让学生们触摸历史的温度——无论分析事情的因果还是评点人物的成败,都透露着对学生们的“人文化成”的作用。逻辑思维与这两点要求都非常吻合,是新时期高中教育强调“立德树人”的最佳教学理念。董延强老师倡导“把有温度的教育传递下去”的教学理念,便是“立德树人”的一项先决条件。王老师的课题在五大核心素养的基础上突出了“逻辑思维”的运用,承担了当今时代和社会赋予历史教师的重要使命。

4 “高中历史课堂的逻辑味道”为什么能成功?

(1)最主要的原因是对前几年高中历史教学的纠偏。

在当今,研究高中历史教学的课题有很多,不乏比王贵永老师研究精深、视野广博者。可是王老师的课题“基于逻辑思维培养视角探究高中历史课堂教学策略”却能够成功,这里一个关键因素就在于:逻辑思维是六年中学的历史教学这一完整的教育理念体系中不可缺少的一环。初中的历史教学,基本上是对学生们对历史上的人物、事件、现象形成感性的认知;到了高中阶段,历史教学则是要让学生们把对历史的感性认知上升到理性认知的高度——如时空观念、史料实证、历史解释,最终通过家国情怀这一核心素养的实现让广大学生对历史和现实形成了新的感性认知,为进入大学后的历史教育做准备。

从初中到大学的教育,应该水到渠成、一以贯之。以“历史解释”这一素养为例:初中的“历史解释”更侧重于对历史人物、事件、现象的直观理解,高中侧重于历史评价、以古鉴今的初步思维模式,大学期间则努力让学生形成一套完整(纵然不一定完善)的历史诠释学(比中学阶段的要求更深刻、更系统)的体系。制定中学教学大纲的依据应该是学生进入大学之前对学科的知识体系有一个相对完整的了解,在此基础上以科学的思维方式和观念培养的学生,才会避免进入大学后出现知识、思维、能力上的断层与不足。不过,唯物史观在前些年受到了其它历史思潮与观念的冲击,将六年的历史教育贯穿下来显得不那么容易了。例如相龙刚老师在《课堂的一朵“奇葩”——历史理论》一文指出:高中历史老师要主动了解学术前沿,最新考古发现和持续的历史研究正在让教师的历史理论与日俱新。

这一说法有一定道理,但相老师忽视了教师的史学理论水平和教学技巧良莠不齐、教师的科研和课堂教学实践密不可分、学生的思考与鉴别能力不等这三个细节,以为单讲理论只会让学生感到枯燥。而实际上,不同的学生对历史理论

的接受能力有三种不同的情况:学习优良的学生接受枯燥的理论或许有些勉强,但他们可以分辨优劣,坚持唯物史观;成绩和能力比较落后的学生会厌倦这套内容,进而厌恶历史这门学科;思维略有活跃、认知相对片面的学生往往都有很强的好奇心,他们最有可能误以为唯物史观、阶级斗争理论已经过时,从而在认识论、价值观、世界观上走偏道路。所以,在统编教材之前的几年,高中历史的教学一直有一个误区,即过早地让学生们接触太多当今流行的文明史观、全球史观、现代化史观,在讲究创新思维这条路上走偏了,从而忽视了历史学这门学科在六年中学完整的教育理念体系,这样的做法在无形中削弱了逻辑思维应该起到的作用。赵亚夫先生将“历史教育不能做什么”“历史教育最应当做什么”“历史教育能够做什么”三者并重是很有道理的。

本来,一个无可置疑的事实是:唯物史观是马克思主义史学的精髓,是我们现代分析历史、分析人类社会的重要学说和方法,是一套完整的理论体系,其理论内容始终在随着时代与社会的进步而完善,对现实的意义依然很大。可由于前些年的历史教学没有突出逻辑思维的作用,有一部分教学实践是在为实现创新思维的要求而刻意创新、标新立异,这样一来就弱化了历史唯物主义这一科学价值观对广大学生的引导;而前文所提到据有明显缺陷的文明史观、现代化史观、全球史观等理论势必会“趁虚而入”,很可能把正在树立人生观、世界观、价值观的高中阶段的学生从正轨中带偏。所以王贵永老师这项课题的成果,不仅是一份阶段性总结,更是对统编教材使用之前高中教学的纠偏。

(2)新时代、新课改正在逐步完善教学测评体系,逻辑思维的作用日益彰显。在此,我们需要为“应试教育”鸣冤。因为学生在学校都需要应对考试,甚至在工作后也有不同类型的考试,因此“应试”这个词在本质上是一项能力,这一能力不仅可以表现在卷面上,也可以表现在论文上,还有的则是要通过工作后表现来衡量——由于考试本身无可厚非,这就意味着具备应试能力也无可厚非。而广大学生和家所诟病和误解的“应试教育”,实际上是“唯分数论”的教学方式,学校和老师的“题海战术”“灌输式教育”“填鸭式教育”是片面强调分数的教育方法,此等理念下的教育只是为了在考试中战胜对手、淘汰别人,受教育者的乐趣被无视,而长期的“唯分数论”又使得学生除了成绩之外,连品行也取决于分数,进而会弱化家国情怀的培养,这显然违背了教育的初衷。而最新课程改革的成果,不只是在应试思维教育理念下陷入理论化的素质教育进行了升级,还提出了历史是学科五大核心素养的概念、内容、层次,其中也包括如何测评对核心素养的掌握情况以及高考方案的更新,此种

理念下的教育是为了更好地发展自己。基于此，新时代的测评方式加大了主观题的分数，这些理念和测评方式的更新都让学生们在今后有了更多自主发挥的余地——上海、江苏的历史“小论文”就是最典型的例证，“题海战术”在应对这等考试的时候不再像以前那样有效了。这样的教学测评体系正是运用逻辑思维检验五大核心素养的方法，因此，王贵永老师突出逻辑思维的课题符合新课改的精神和趋势，必定能够成功。纵然山东省的高考使用全国卷，没有上海、江苏的“小论文”题型，但是王老师这一课题成果势必会影响济南中学高中历史期末考试的命题思路。

(3) 这份课题成果附录了王贵永、蒋晓雪两位老师对批判性思维（或曰“审辩式思维”）的探讨。历史学科的多样性、不确定性、客观与主观并存等特点，决定了历史课堂是开展批判性思维教学的绝佳平台。从一般规律而言，初中生处于形象思维及其向逻辑思维的发展阶段，教师可通过感性材料的使用克服其思维能力的不足；高中生则不满足于具体生动的感性材料，要求从理论上分析判断新事物、提出富有创新性的见解。所以，高中阶段的历史学习过程，本质上是中学生形象思维→逻辑思维→创新思维的递进过程，而批判性思维则是两次思维方式递进的桥梁。因而，鉴于历史学科有具备形式的过去性、知识的广泛性、浓厚的人文性等特点，无论是为了实现五大核心素养的要求，还是为创新型人才的培养，抑或在改变师生思维方式、增强思考者思维能力方面，甚至在着眼于历史教育的未来这个基础上，高中阶段的历史教学中都必须让学生们掌握批判性思维——或者说我们有必要使批判性思维成为历史思维的特质。纵然学生批判性思维的养成需要一个比较长的过程也要努力，因为这样的思维方法能够让学生更加适应时代和社会的发展。

(4) 王贵永老师领衔的这份课题得以顺利结题并成功出版，还因为它应运而生、生逢其会。第一，从中学历史五大核心素养提出至今，全国众多研究成果（特别是专著和期刊论文）大多是来自于京、沪、江、浙、辽、鄂、豫这几省的高校，也就是大多数的教学案例来自于对个别省份的高中课堂，符合山东省中学历史教学特色的研究成果凤毛麟角，而王老师课题组的实践与总结则是立足于山东省高中历史课堂的代表性成果。第二，教育部在2021年已经出台和即将出台一系列有关把中华优秀传统文化、国家安全教育、“党的领导”相关内容、国防教育等内容融入到课程教材的指南和纲要，此举直接加强了新时代高中历史教学活动中对唯物史观、历史解释、家国情怀等素养的培养力度，因此王老师领衔的课题成果的问世，不仅适逢统编本教材在新一轮高中三年教学完成之时，也及时回应了国家最新出台的一系列文

件。第三，王贵永老师的课题成果在一定意义上有着承前启后的作用：在研究、总结山东省中学历史教学的成果中，曾经出版过基于山东省高中历史教学的课例研究成果，最有代表性的是齐鲁书社出版的山东师范大学附属中学历史教研组的成果《教与思：“孟伟工作室”历史教学案例与反思》；而随着王老师课题成果的问世，势必会让研究山东省中学历史教学的成果（尤其是2018年以来的硕博论文）成为课例研究的隐性资源，从而形成新的课题组成果或学术专著，激活孔孟故里的中学历史教学论研究，为新时代背景下的中学历史教学、中学历史核心素养、历史逻辑思维的研究与总结提供更多有价值的理论借鉴和可效法的教学实践。

(5) 课题组一线教师队伍较强，并且吸收了外校先进的高中历史教学科研成果。“基于逻辑思维培养视角探究高中历史课堂教学策略”课题不仅邀请了重磅的专家顾问，还云集了如今济南中学历史教学的许多一线教师：孙妮妮、伊慧、王振娜、刘幸、蒋晓雪、李勇、韩旭。王振娜曾获得济南市中小学优秀微课程二等奖；刘幸在2019年曾获得山东省“一师一优课，一课一名师”省级优课；孙妮妮先后参与了高等教育出版社《历史学科知识与教学能力》的编写、担纲了济南市市级课题《高中历史生命化教育的责任与实践》、参加了省级课题《初高中研学旅行资源开发与课程化实施研究》。王贵永老师更是在济南中学历史学科高级教师的身份之外，还有济南市历史学会理事、中国逻辑学会会员的加持。而且，不论这几位教师此前主攻的专业是什么，却在这两年都将目光集中在逻辑思维与核心素养方面，并且吸收了许多外校的科研成果——五大核心素养最初提出的时候还有些粗糙，如历史解释的含义及其与历史理解的关系、唯物史观的内涵及其在课程实施中如何运用、时空观念在历史学与物理学和地理学的区别、五大素养的本身存在的交叉等。而今，新版《课程标准》出台将近四年了，众多名师名校都为核心素养的探索做出了努力，使得包括“历史解释与历史理解的关系”这个难题都取得了一定意义上的突破。

总之，我们有理由相信：站在诸多中学历史教育名家的科研论著和近年来探索中学历史核心素养诸多课题成果的基础上，以济南中学高中历史教研组一线名师选编出经典教学案例的《高中历史课堂的逻辑味道》，至少能为解决中学通史教学所面临的内容范围广、时间跨度大、教学有效性不高三大难题提供帮助，从而提升高中历史课堂的教学效率和学习质量，通过运用逻辑思维和落实核心素养，将历史这门学科和历史事实的神秘面纱被揭示出来、将历史上那些魅力十足的内容呈现给广大学生，同时让同学不再感到历史的枯燥。

参考文献:

- [1] 仇艳宏.浅谈政治学科能力的培养[J].才智,2009(13):273.
- [2] 赵恒烈.历史思维能力研究[M].北京:人民教育出版社,1998(03):86.
- [3] 任传奎.形象思维和逻辑思维在中学历史教学中的运用[J].丽水师专学报,1993(04):72-73.
- [4] 毛爱华.中学历史教学应注重培养学生的历史思维与逻辑思维能力[J].历史教学问题,1988(05):46-47+49.
- [5] 张慧力.中学历史教学中逻辑思维培养研究[D].南京师范大学,2006(06):1.
- [6] 蔡梦玉.基于高考评价机制下历史逻辑思维的认识与培养[J].考试周刊,2016(65):4.
- [7] 颜景秋.中学历史教学如何提升学生的历史思维[J].中外企业家,2018(04):180.
- [8] 苏惠青.谈如何在历史教学中培养学生的历史思维能力[J].湖南中学物理·教育前沿,2008(08):95.
- [9] 傅战来.论 2017 年全国历史卷的学科核心素养考查与教学启示[J].考试研究,2017(05):24.
- [10] 沈姣姣.高中历史重难点教学中的史料运用问题研究[D].杭州师范大学,2017(05):1-2.
- [11] 方勇.核心素养视阈下的中学历史教学设计[M].上海:上海大学出版社,2019(08):目录.
- [12] 周靖,罗明.核心素养:中学历史学科育人机制研究[M].上海:复旦大学出版社,2019(12):48-49.
- [13] 侯桂红.中学历史教学设计及评价[M].北京:北京师范大学出版社,2016(07):77-86.
- [14] 方勇.核心素养视阈下的中学历史教学设计[M].上海:上海大学出版社,2019(08):23-24.
- [15] 方勇.核心素养视阈下的中学历史教学设计[M].上海:上海大学出版社,2019(08):60-73.
- [16] 黄牧航,张庆海.中学历史学科核心素养的教学与评价[M].北京:人民教育出版社,2020(12):29-30.
- [17] 赵娴.浅论心态史学下的历史教学--以《从“师夷长技以制夷”到维新变法》的教学为例[A].载于:广州市吴美娟名师工作室.核心素养导向的中学历史教学研究[G].广州:华南理工大学出版社,2020(12):116-120.
- [18] 赵亚夫.中学历史教育学[M].北京:北京师范大学出版社,2019(07):73.
- [19] 王德民.历史教育价值的历时性考察及启示[J].天津师范大学学报(基础教育版),2020(07):55-57.
- [20] 中共中央宣传部.习近平总书记系列重要讲话读本[M].北京:学习出版社,人民出版社,2016(04):8.

作者简介:王皓淼(1987-),山东济南人,2015年7月入职齐鲁书社,2017年2月获得山东省新闻出版广电局主办的“山东全民阅读主题征文”一等奖,同年7月起专职文教类图书的宣传推广。当前主要研究方向:图书宣传的理论与实践、传统文化的普及、历史教学论和企业文化建设。