

历史教学中引领学生建构历史解释的思考与探索

李海龙

(河南省基础教育教学研究室, 郑州 450016)

摘要:历史教学实质上是教师引导学生依托教材,在史料实证、历史理解基础上,建构历史解释的过程。在这一过程中,教师要通过自己的教学立意,运用历史比较的方法,依托乡土史实的独特性使学生体验多途径解读(认知)历史,建构历史解释,从而获得史鉴和观念的认知与提升。教师引领学生建构历史解释的教学实践,有利于学生历史核心素养的培育。

关键词:历史教学;历史解释;教学立意;建构

中图分类号:G633.51 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2017)01-0075-07

历史教学实质上是教师、学生依托教材,在史料实证、历史理解基础上,建构历史解释的过程。它包含两个要素:一是作为学科教学论的一个分支,必须符合教学规律和学生的认知特点;二是作为历史学的一个分支,必须遵循历史研究的基本原则和方法,体现历史学的认知特点。不理解历史本身以及不懂得窥探历史“真相”的门径,自然不可能搞好历史教学。

什么是“历史”?许多人认为它有两重内涵:一是过去真实发生过的事,或称之为客观存在的历史、历史的“真相”等;^[1]二是对这些事的记载、考证、描述和解释,二十四史和其他一般史籍均属此类。后者正如汉斯·凯尔纳所说:“历史就是人们写作并称之为历史的书籍。”^[2]

客观存在、发生过的历史具有一度性,不可重复,无法再现,只能通过零散的遗迹、遗存、遗物等来触摸。历史学工作者就是通过收集、整理、分析、判断和考证相关史料,去伪存真,通

过逻辑推理发挥历史想象,对历史上人们的活动、思想进行一种合理的追溯、叙述和说明,这一过程就是所谓的“历史解释”。科学主义史学学派侧重用科学的方法解释历史事件的因果关系,发现历史规律,注重实证主义原则;而人文主义史学学派重视对历史事件、历史过程中行动者思想的理解,强调史家个人的价值观、想象力、立场等对理解、解释历史的重要性。正如柯林伍德所说:“对历史学来说,所要发现的对象并不是单纯的事件,而是其中所要发现的思想……发现了那种思想就已经是理解了它。”^[3]但这些不同仅是历史解释原则和角度的不同,丝毫不妨害我们对“历史研究即建构历史解释”这一观点的认同,而人们所知的历史不过就是对过去的种种解释。法国学者雷蒙·阿隆也说:“说到底,我们只能通过阐释工作来认识或理解过去,认识或理解前后相继的种种精神世界。……全部历史就在于阐释。”^[4]

收稿日期:2016-08-20;修回日期:2016-11-07

作者简介:李海龙,男,1964年生,河南辉县人,中学高级教师,河南省基础教育教学研究室副主任、河南省历史教研员,研究方向为基础教育和中学历史教学。

正是由于“历史”和史学研究的上述特点，我们无法忽视一个事实，即学生认知、理解的历史和客观发生的历史之间存在一定的距离。若用 H_1 代表客观发生过的历史， H_2 代表 H_1 留下的痕迹， H_2 虽零散、碎片化，但对于史家来说也是浩瀚的，没有哪个史家穷尽一生能够完全掌握 H_2 ，史家仅占有的 H_2 可看作 H_3 ，从 H_3 辨认的历史事实可看作 H_4 ，对 H_4 的选择、理解和解释可看作 H_5 ，用文字系统表达的 H_5 可看作 H_6 ，历史教师阅读 H_6 后的理解和叙述可看作 H_7 ，学生对 H_7 的理解和叙述可看作 H_8 ，从 H_1 到 H_8 ，经过多次的主观理解和转换，历史的“真相”可能会离学生越来越远，自然地，探讨真相的途径也可能会越来越难。因此，卡尔·波普尔说：“不可能有一部‘真正如实表现过去’的历史，只能有各种历史的解释，而且没有一种解释是最后的解释，因此每一代人有权去作自己的解释。”^[5]这意味着历史教师在课堂上不能采用灌输的方式，而应该要求自己和学生像史家一样，通过占有史料、分析史事、大胆想象，以实证和理解的方式去合理地进行历史解释。这样的历史教学或许更有意义，这是历史及史学的特点对历史教学的内在要求。

关于教学，建构主义教学理论强调知识要由建构获得，要求学生由外部刺激的被动接受者和知识的灌输对象转变为信息加工的主体、知识意义的主动建构者，要求教师由知识的传授者、灌输者转变为学生主动意义建构的帮助者、促进者。建构主义教学理论者认为：教学不是知识的传递，而是知识的处理和转换；教学内容应与学生的经验世界和建构活动发生作用；学生有多种机会在不同情境下应用他们所学的知识，同时学生也要从原有的经验世界中组织起相应的建构材料，自己提出问题、选择方法和探索验证，并能自我反馈，从而有效建构新的认知结构。^[6]

综上所述，历史教学的实质是教师通过自主建构历史解释，引领、帮助和促进学生在他们已有经验的基础上，通过史料收集、解读、质疑、多角度分析、说明及论证等方法，让学生自主建构对历史的解释，并在解释的过程中认知历史，获得史鉴。当然，教师和学生在进行历史解释的过程中，要依据课标，合理地运用教材，尽可能

多地关注第一手史料，用心研读、理解和借鉴史家的相关解释及专著。

新一轮课改已经实施十多年了，但不可否认，传统教材观的残存意识在一些教师头脑中仍然根深蒂固。他们习惯于把自己的教学局限在教材范围内，死扣教材，深挖教材的“微言大义”。笔者认为，这种做法不是带领学生认知历史、建构历史解释，而是认知、解释教材。这样的教学站位不高，缺乏整体立意，尤其在核心素养的落实上显得生硬、支离，难以向学生传递饱满的人文情感，更难谈及涵养学生的意识和素养。怎样才能改变这一现状？教师如何引领，才能助益学生自主建构历史解释呢？

一、追求课魂或教学立意，为学生建构历史解释示范

当前中学历史教学界关于一堂好课标准的讨论，为我们解决上述问题提供了思路。虽然许多人对一节好课提出了若干不同的标准，但对“一节好课首先要有自己的灵魂”这一基本要求则普遍认同。什么是“历史课的灵魂”？冯一下认为，历史课的灵魂是以史料（史实）、史法等为载体，主宰和指导历史课堂教学的思想、理念或观点。而聂幼犁将它称为“教学立意”，认为在历史教学中引入教学立意，就是为了引导教师在上课前对所教授的历史内容进行深入研究，从而确定教学的主题、灵魂或者线索。侯桂红也认为，教学立意是教师基于学术研究成果对教学内容提出的核心观点或主张，即强调教师要有以“课魂”或“教学立意”为核心观点的历史解释，从而为学生建构历史解释作出示范。

高中必修一《祖国统一大业》一课由三个板块组成：“一国两制”构想的提出，香港、澳门的回归和海峡两岸关系的发展。在河南省优质课评比中，一位教师提出了这样的教学立意：一国两制——“和而不同”古代智慧的当代运用。执教教师通过挖掘中国传统文化智慧与当代政治制度的联系，为“一国两制”的构想追溯思想渊源。

首先，在“跨越千年的思想传承”一目的教学中，教师通过图示，引导学生认识“一国两制”的基本内涵（见图1）。

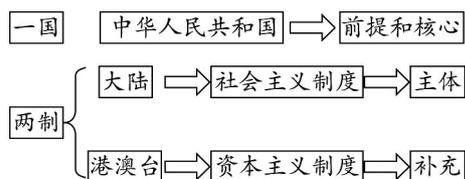


图 1

接着，教师通过引导学生解读“君子和而不同，小人同而不和”探讨“一国两制”的思想渊源。和：和睦、和谐，引申义为一种有差别、多样性的统一。同：苟同，意味着单调、一律，不容许任何差异。不同：指特质和个性，引申义为差异存在。和而不同即在坚持原则（有差别、多样性的统一）的基础上，不强求一致承认，而是包容乃至尊重差异，以达到共存共荣。在概念解读的基础上，让学生自主发现“一国两制”与“和而不同”的内在联系，从而使学生明白：“一国两制”是对中国古代“和而不同”智慧的继承，是运用中国传统哲学思想解决当代政治问题的典范（见图 2）。

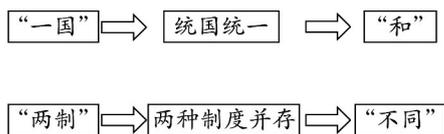


图 2

最后，这位教师又运用材料，引导学生以论从史出的方法，从历史同源、血脉同宗、文化同根、人心同向四个角度领会“一国”的必然性，从当前的政治体制、经济体制和思想观念的不同，体会“两制”的必要性。这样就深化了学生对“一国两制”构想的社会历史背景的认识，使学生深刻感受到“一国两制”的深刻内涵和深远意义。

这样的立意，瞬间使本课的内容纵向伸展，思想性、人文性呼之欲出，对学生思考历史、建构历史解释具有启发意义。中华优秀传统文化源远流长，古人传承下来的许多文化智慧因子是历史教学的宝贵资源。因此，我们要善于对历史追根溯源，自觉地挖掘、利用中华优秀传统文化宝库中的优秀资源。2014 年 3 月教育部颁布《完善中华优秀传统文化教育指导纲要》，要求进一步加

强新形势下中华优秀传统文化教育，深入贯彻落实立德树人的根本任务。同时指出要在中小学德育、语文、历史、艺术、体育等课程标准修订中，增加中华优秀传统文化内容的比重。因此，把历史教学与中华优秀传统文化结合起来进行立意、建构解释，不但适应国家课程发展的需要，而且有益历史教学增厚底蕴、增彩人文，传承中华优秀传统文化。

二、注重史料教学，为学生建构历史解释寻求源头活水

建构历史解释，对史料的解读、理解是基础。因分类标准不同，史料的类别也呈现出纷繁复杂的状态。如以有无文字为标准，可分为“有文字的史料”和“无文字的史料”两类；因载体不同可分为“文献史料”和“实物史料”；以是否具有原始性可分为“第一手资料”和“第二手资料”。笔者比较认同赵兴彬以综合标准把史料分为“实物、口碑、声像、文献四大类”^[7]。在历史教学中对各种史料都要给予足够的重视，不同史料间的相互印证和佐证，有利于让研究者更接近历史的真实。在运用史料追溯、解读、理解和解释历史的过程中，通过去伪存真、大胆想象、批判推理，能有效地培养和训练学生历史学科特有的思维能力和理解、解释能力。

当前，无论课程标准还是高考命题，史料实证、历史解释等历史基本素养的考查越来越受到重视，中学历史的学科特色愈加凸显。《义务教育历史课程标准（2011 年版）》的课程内容中就有：“知道化石是研究人类起源的主要证据”“知道考古发现是了解史前社会历史的重要依据”“了解传说与神话中的历史信息”等历史认知途径的要求。《普通高中历史课程标准（征求意见稿）》把“史料实证”“历史解释”列为学科重要的核心素养。在教学中引导学生从不同的途径解读历史信息，体现史料实证，不仅顺应历史教学的发展要求，也有益于学生思维能力的提升，这直接关系到建构历史解释的基础。

一位教师在执教《遥远的佐证：神话传说和考古发现》一课时做了有益的探索。他以七年级上册第一单元《中华文明的起源》为依托，通过“找一找”环节，让学生自己动手，查找资料，

浏览教材1—3课，分辨哪些是神话传说，哪些是考古发现；通过“议一议”环节，让学生探讨神话传说的真实与虚构，以及与考古发现的关系及辩证看待考古发现的佐证价值。在“找一找”“议一议”的基础上，引导学生从神话传说中搜寻历史的遥远“记忆”，在考古发现中解读历史信息。课件上出示了两组材料。

第一组材料：

《山海经》中对远古时代很多人的传说非常奇特，他们多是半人半兽的形象。古希腊神话中也有半人半马、半人半羊形象的描述。《山海经》中有蓬莱仙岛的记载，西方的《圣经》中也有伊甸园的记载。

在西方有“诺亚方舟”的传说，在中国则有“大禹治水”的传说，这都是巧合吗？

通过上述神话传说，你能获取哪些历史的“记忆”？

学生对东西方神话传说中相似的部分非常感兴趣，开始畅所欲言。有的认为东西方关于半人半兽的传说是人类对自身早期进化形象的记忆，有的认为东西方的早期先民都有心中向往的乐土，还有的认为人类早期的确有过大洪水等。

第二组材料：



2012年5月6日，新乡市考古研究所的工作人员在拓宽凤泉区宝山西路小学附近的道路时，发现一座仿木结构砖室墓葬。该墓葬的墓室仿照古代木构房屋建筑，整体呈“甲”字形。墓门为圆拱券成，墓室四壁展示了墓主人生前的生活场景，甬道及门户下方均砖雕有古代象征祥瑞的仙草、玄武、白虎等立体图案。据考古人员推断，该墓葬在古代就曾被盗过，墓室内仅发现一男一女两个头骨和铜手镯、铜簪子等小件饰品。

本次考古发掘队的队长申文介绍说：“该墓葬的时间大约在公元九世纪末的晚唐时期，这种仿木结构的精美墓室，在以前的考古发现中是较为罕

见的。”

通过上述考古发现，你能获取哪些历史信息？

看了第二则材料后，学生更是各抒己见。有的说可以研究唐代墓葬的形制；有的认为通过四壁的生活场景可以研究墓主人的身份；有的认为墓室仿照房屋建筑，是墓主人对死后如生的向往；还有的认为“仙草”“玄武”“白虎”的出现，说明墓主人有了一定的宗教意识和观念等。

这样的尝试和探讨，学生兴趣浓厚，思维活跃、发散，能大胆质疑，课堂生成异彩纷呈，突出体现了学生认知原生态历史的兴趣。通过探讨，学生理解了神话传说和考古发现是解读远古文明的两种重要途径，并懂得辩证地看待二者在解读历史中的价值，更学会了从神话传说和考古发现中解读历史信息的方法，培养了建构历史解释的基本能力。

三、善用历史比较，为学生建构历史解释授之以渔

马克思指出：“极为相似的事情，但在不同的历史环境中出现，就引起了完全不同的结果。如果把这些过程中的每一个都分别加以研究，然后再把它们加以比较，我们就会很容易地找到理解这种现象的钥匙。”^[8]这说明比较研究有助于理解、解释历史现象。刘家也和认为：“多数情况下，我们接触到的历史比较更多地期望揭示比较对象之间的异同与本质特征，而比较则被视为一种现代意义上的专业历史研究法。”教师也会经常对学生说：同类的事物找差异，不同的事物找共性。在历史教学中，善于运用比较的方法，能帮助学生分辨历史事物的异同，更能放大历史细节，深化对历史的认知。

河南省近年的中考历史试题，对世界近现代史部分的考查，经常会以国别的形式对某一国的近现代历史进行纵向追溯。于是在复习备考中，对美、英、法、德、日、俄等国历史的纵向梳理，成为教师追逐的复习方法。一位教师在《历史的两面镜子——近代以来德国和日本的比较》一课中运用历史比较的方法，对比了德、日两国的昨天、今天和明天。

经过对比发现，近代以来德、日两国的历史

发现轨迹何其相似！两国都有近代化的崛起、法西斯道路的罪恶、腾飞的经济奇迹。这些对比引起学生新的历史探知欲。正当学生意犹未尽时，教师将课堂探讨的风向迅速逆转，出示以下两幅图片和两组材料（图略）。

第一组材料：

截至 2002 年，德国政府（包括原东德）对各方面的赔偿总额达到 1040 亿美元，并继续向 10 万受害者每年赔偿养老金。

2004 年，时任德国总理施罗德在法国卡昂纪念馆表示：“在德国，我们知道是谁发动了战争，我们承认自己的历史责任，我们会严肃地承担起这一历史责任。”

——摘自王一飞《德国与日本对二战史认识的比较研究》

第二组材料：

日本历史教科书在 1982 年修订的过程中，将以前课本中所有“侵略”的词汇改为“进出”；将对外侵略的战争说成是为了解放亚洲人民、驱逐欧美殖民者而进行的“正义”之战，是为了建立“大东亚共荣圈”等。

第二次世界大战期间，日本鹿岛建设公司强征中国劳工，并对其残酷奴役和压榨，中国劳工暴动，遭到镇压，致使大量中国劳工死亡，史称“花岗惨案”。1989 年，健在的惨案幸存者要求日本有关方面道歉并进行赔偿，而当事方却百般抵赖，作为领导人的时任日本首相海部俊树则明确表示中日间有关二战相关问题已在联合声明中解决，并不存在。

——摘自王一飞《德国与日本对二战史认识的比较研究》

学生通过图片、材料的解读，发现德日存在着迥异的认罪现实。德国悔罪、道歉、赔偿，勇于承担历史责任；日本不悔罪、不道歉、不赔偿，逃避历史责任。德、日两国政府认罪态度的鲜明对比令学生惊异，从而引起他们对两国历史、文化更多的思考。这样就把学生的历史认知引向深刻。最后，教师让学生通过论坛的方式，提供材料依据，引导学生对两国的“大国梦”进行展望，大胆提出自己的见解，并运用材料中的

观点予以说明和论证。学生在争论中达成共识：尽管德、日两国有着相似的历史轨迹，但现实迥异的认罪态度，决定了两国未来发展的不同航向；殊不知，只有尊重历史才能赢得未来。这一过程性教学不仅传递了人文观念，让学生获得了史鉴，更提升了历史认知的高度。

四、依托乡土史实，为学生建构历史解释创设新情景

英国的史柏格教授认为：“一位乡土史家不仅是一位考古学家，也是一位地理学家；不仅要观察当前地方的开发，也要透视地理景观的变化。一个乡土史家不但要查图书馆的图书以及官方的档案，而且要走户外从事田野调查。他是一个经济学史家，同时也是一个艺术家、教育史和宗教史的学者……”^[9]这段话言尽了乡土史的丰富。

新中国成立后，国家对乡土史教学一直比较重视，规定各省、市、自治区在完成教学任务之余，可以自编乡土教材，补充教学。新课改以来，乡土史作为重要的课程资源，受到学校和教师的重视。把乡土史融入教学，有利于拉近学生和历史的距离，增强学生学习、认知历史的浓厚兴趣，建立乡土史与国家课程间的联系，易于增强家国情感，从不同的视角和层面认知和解释历史，感受丰富的历史史实和地域特色。一位教师在执教《刘青霞与辛亥革命》一课时，选取近代开封著名人物刘青霞的革命事迹，探讨辛亥革命的历程与风雨。刘青霞与秋瑾齐名，素有“南秋北刘，女性双星”之称。刘青霞从“一品夫人”转变为革命者的过程充分显示了辛亥革命爆发前的时局。刘老师出示了以下两组材料。

第一组材料：

1907 年，为避刘家族人争产诉讼，刘青霞赴日。在日本，她“放足改装”，加入了中国同盟会，“驱除鞑虏，恢复中华，建立民国，平均地权”，入会的誓言时时在她耳边萦绕。不久，她结识了孙中山、黄兴、秋瑾、鲁迅、张钟端等人，从局外人变成了革命者，从一个“乐善好施”的“一品命妇”逐渐成长为一位资产阶级民主革命党人。

导致刘青霞转变的因素有哪些？

导致刘青霞转变的首先是中国当时时局的危

难。刚刚经历过甲午战败、八国联军侵华的旧中国，满目疮痍，时局动荡；革命党友人的影响、民主思想的感召及个人的社会、民族责任感也是促使其转变的重要因素。这些因素恰恰反映了辛亥革命发生前中国的时局状态及革命思潮风起云涌的社会现实。

第二组材料：

在日本期间，由刘青霞出资所办的《河南》被称赞为“鼓吹民族、民权二主义，鸿文伟论与《民报》相伯仲”。《河南》以“持论最为激烈，种族革命与政治革命抉发透彻”影响最为突出，引起清政府的极大不安。

《河南》《民报》鼓吹的是一种什么样的理论？

很显然，这种理论就是三民主义。通过以上二则材料，学生从一个侧面了解到三民主义的影响力之大，也使学生感受到河南力量在辛亥革命、在三民主义思想宣传中的巨大作用，自豪感油然而生。同时也拉近了学生和辛亥革命、三民主义思想间的距离，让学生对历史产生强烈的亲近感，引起学生的共鸣。此时，教师适时引导学生从河南地方史的角度，从辛亥革命对河南农村的影响的视角来感受这场革命，从而形成更加丰满的历史解释。因此，乡土史和历史教学的结合，丰满了历史认知的血肉，增添了学生建构历史解释的内容和色彩。

五、选取微观视角，促进学生多途径建构历史解释

以意大利卡洛·金兹伯格为代表的微观史家认为，研究历史的视角不应局限在对辽阔地域、长时段和对大量民众的宏观研究，而是应该注意个别的、具体的事实，一个或几个事实，或地方性事件，即通常所说的“以小见大”“见微知著”。^[10]这些小处、微处贴近生活、具体细致，研究内容丰富，往往成为认知历史的“小切口”，通过这些“小切口”的问题及材料，我们更容易厘清历史发展的脉络，看清事物发展的走向。

新课改以来，在唯物史观统领下，运用多元视角认知、解释历史大为流行。这样做不仅有助于学生从不同视角审视历史，也有利于全面客观地认知历史。例如，某位教师在《“钱”眼里的

古代商业》一课中，通过选取中国古代钱币流变这一微观视角，反映古代商业的发展，不可谓视角不妙。以下是这位教师运用的二则材料。

第一组材料：

1976年对河南安阳殷墟商王武丁妇好墓进行了考古发掘，墓中出土货贝6880枚，在其他商周贵族墓葬中也出土了许多海贝。贝被作为财富贮存，可见，贝作为一般等价物“货币”在当时已被广泛应用。

——《中国钱币文化》

大量的海贝在殷墟出土说明了什么？

货币是商品交换的媒介，海贝在殷墟大量出土，说明当时的商朝商品经济发展，都城商业交换扩大。通过贝币这一与商业密切相关的“小切口”问题，展现了商朝商业发展的情况。

第二组材料：

“日升昌”，创建于道光四年（公元1824年），坐落于“大清金融第一街”平遥古城，分号遍布全国30余个城镇，远及欧美、东南亚等地，以“汇通天下”著称于世。“日升昌”票号创立后，结束了我国镖局押送现银的落后金融局面，极大地加速了当时社会的商业运转和货币流通。

上述材料反映了清代商业发展的什么特点？

通过白银票号“汇通天下”这一“小切口”事件，清代大宗贸易和商帮实力雄厚的商业繁荣景象立即呈现在学生眼前。因此，教师在引领学生建构历史解释的过程中，要善于引导学生从细微处、从多元角度开辟认知、解释历史的途径。

综上所述，在历史教学中，教师首先要追求教学立意，从历史学家的论述中汲取营养，形成自己的历史解释，给学生作出示范和引领。其次要引导学生从不同角度体验历史，使学生形成认知冲突，或质疑或补充，形成新的或更加丰满的历史解释。第三要依托乡土史的丰富资源，适时选取微观视角，以小见大，给学生创设一个自主建构历史解释的场景。这样做的目的只有一个，就是让学生在“学习、探究、质疑、批评”中形成自主建构历史解释的能力，提升其历史认知、理解、解释的综合素养。《普通高中历史课程标准

《实验稿》》要求高中阶段的历史课程要进一步培养和提高自己的历史意识、文化素养和人文素养；《义务教育历史课程标准（2011年版）》规定，初中历史课程要具有思想性、基础性、人文性和综合性，以培养和提高自己的历史素养为宗旨；《普通高中历史课程标准（征求意见稿）》已将唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释和家国情怀列为高中学生的历史学科核心素养。从以上课程标准研制及发展的脉络可见，对素养的表述和界定越来越明晰，如何理解学科核心素养及其内部各要素之间的关系，在教学中如何落实核心素养已成为当前历史教学的关键问题。这需要专家的理论指导，更需要一线教师的实践探索，本文若能成为此引玉之砖，余愿足矣。

参考文献：

- [1] 彭刚. 历史事实与解释——20世纪西方史学理论视野下的考察 [J]. 北京师范大学学报（社会科学版）2010（2）：47-55.
- [2] 埃娃·多曼斯卡. 邂逅：后现代主义之后的历史哲学 [M]. 彭刚，译. 北京：北京大学出版社，

2007：50.

- [3] 柯林伍德. 历史的观念 [M]. 何兆武，张文杰，译. 北京：中国社会科学出版社，1986：242.
- [4] 雷蒙·阿隆. 论治史：法兰西学院课程 [M]. 冯学俊，吴泓缈，译. 北京：生活·读书·新知三联书店，2003：6.
- [5] 卡尔·波普尔. 开放社会及其敌人 [M] //现代西方史学流派文选. 田汝康，译. 上海：上海人民出版社，1982：155.
- [6] 薛国凤. 当代西方建构主义教学理论研究 [D]. 河北大学教育学硕士学位论文，2003：1.
- [7] 赵兴彬. 史料分类与文献分类 [J]. 泰山学院学报，2004（5）：77.
- [8] 马克思，恩格斯. 马克思恩格斯全集：第十九卷 [M]. 北京：人民出版社，1963：131.
- [9] 方伟君. 乡土史教学的实践与思考 [J]. 延边教育学院学报，2004（12）：32.
- [10] 孙长悟. 微观史学理论视角下的中学历史课程实施初探 [D]. 首都师范大学全日制教育硕士学位论文，2014.

（责任编辑：李 洁）

Thought and Exploration on Guiding Students to Construct History Explanations in History Teaching

Li Hailong

(Basic Education and Teaching Research Department in Henan, Zhengzhou Henan 450016, China)

Abstract: History teaching, essentially, is the process of teachers' guiding students to construct history explanations by historical facts and historical understanding based on textbooks. In this process, through their own teaching concept and by applying the approach of history comparisons, teachers guide students to experience, interpret (know) history in various ways based on the local historical facts and then construct their history explanations to obtain historical references and improve their historical ideas. The teaching practice of guiding students to construct history explanations helps to cultivate students' historical key competencies.

Key words: history teaching; history explanations; historical facts