

“中国近现代史纲要”教学中的 “回溯提升教学模式”研究

ZHONGGUO JINXIANDAISHI GANGYAO
JIAOXUEZHONG DE HUISU TISHENG
JIAOXUE MOSHI YANJIU

徐奉臻 著

中国社会科学出版社

“中国近现代史纲要”教学中的 “回溯提升教学模式”研究

ZHONGGUO JINXIANDAISHI GANGYAO
JIAOXUEZHONG DE HUISU TISHENG
JIAOXUE MOSHI YANJIU

徐奉臻 著

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

“中国近现代史纲要”教学中的“回溯提升教学模式”研究 / 徐奉臻著.
—北京: 中国社会科学出版社, 2017. 10

ISBN 978 - 7 - 5203 - 1110 - 6

I. ①中… II. ①徐… III. ①中国历史—近现代—教学研究—
高等学校 IV. ①K25

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 238679 号

出 版 人 赵剑英
选题策划 刘 艳
责任编辑 刘 艳
责任校对 陈 晨
责任印制 戴 宽

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京明恒达印务有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2017 年 10 月第 1 版
印 次 2017 年 10 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 22.5
插 页 2
字 数 335 千字
定 价 106.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话: 010 - 84083683
版权所有 侵权必究

课题来源：高校示范马克思主义学院和优秀教学科研团队建设项目 2014 年思政课教学方法改革项目择优推广计划项目：回溯提升教学模式在中国近现代史纲要中的构建与运用

目 录

第一章 “回溯提升教学模式”的多维解读·····	(1)
第一节 “回溯提升教学模式”的基本定义·····	(2)
第二节 “回溯提升教学模式”的框架结构·····	(7)
一 “回溯提升教学模式”的微观框架结构 ·····	(8)
二 “回溯提升教学模式”的宏观框架结构 ·····	(11)
第三节 “回溯提升教学模式”的目的意义 ·····	(14)
一 回答教师为什么教/如何教/如何教好 ·····	(15)
二 回答学生为什么学/如何学/如何学好 ·····	(19)
第四节 “回溯提升教学模式”的实施条件 ·····	(21)
一 了解学生中学学习中国近现代史情况 ·····	(21)
二 把握学生中学阶段所用教材的主要特点 ·····	(31)
三 厘清中学的课程和大学“纲要”的关系 ·····	(35)
四 以前沿性和动态性的学术科研为支撑 ·····	(37)
五 以多维性与系统性的教育科研为引领 ·····	(44)
第二章 “回溯提升教学模式”的理念和路径 ·····	(48)
第一节 对中学历史课的四维多向回溯 ·····	(48)
一 “问卷式回溯法”的理念路径 ·····	(48)
二 “互动式回溯法”的理念路径 ·····	(50)
三 “启发式回溯法”的理念路径 ·····	(52)
四 “参与式回溯法”的理念路径 ·····	(54)

第二节	对大学思政课的两线多维提升	(55)
一	方法线的多维提升法	(55)
二	内容线的多维提升法	(97)
第三章	“回溯提升教学模式”的构建与运用	(104)
第一节	“中国近现代史纲要”总序	(106)
一	是什么:“纲要”是一门什么样的课	(107)
二	为什么:开设“纲要”课程何以必要	(111)
三	怎么样:如何讲授和学习“纲要”课	(113)
第二节	资本—帝国主义侵略和中国的抗争与觉醒	(132)
一	回溯中学的相关内容	(133)
二	大学“纲要”教学中的提升	(140)
第三节	对国家出路的早期探索	(157)
一	太平天国农民战争	(158)
二	洋务运动	(173)
三	戊戌维新运动	(206)
第四节	辛亥革命:近代中国的第一次巨变	(228)
一	回溯中学的相关内容	(229)
二	大学“纲要”教学中的提升	(236)
第五节	开天辟地的大事变	(251)
一	新文化运动:思想解放与马克思主义传播	(251)
二	五四运动:新民主主义革命的开端	(269)
三	中国共产党建立与中国革命新局面	(276)
第六节	中国革命的新道路	(284)
一	回溯中学的相关内容	(284)
二	大学“纲要”教学中的提升	(288)
第七节	中华民族的抗日战争	(296)
一	回溯中学的相关内容	(296)
二	大学“纲要”教学中的提升	(301)
第八节	为作为近代第二次巨变的新中国而奋斗	(320)

一 回溯中学的相关内容	(320)
二 大学“纲要”教学中的提升	(325)
第四章 “回溯提升教学模式”的研究及推广	(332)
第一节 “回溯提升教学模式”的研究情况	(333)
一 方法线的研究及其成果	(333)
二 内容线的研究及其成果	(336)
第二节 “回溯提升教学模式”的推广情况	(341)
一 方法线的成果推广及影响	(341)
二 内容线的成果推广及影响	(344)
后 记	(349)

第一章 “回溯提升教学模式”的多维解读

自从《中共中央、国务院关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见》（中发〔2004〕16号文件）和《中共中央宣传部、教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见》（教社政〔2005〕5号文件）颁行至今，经过思政人一体同心的探索，的确已经积微成著，形成改变思政课整体面貌的群集效应。但就目前现状而言，思政课建设尚未从根本上改变“上面极度重视”和“下面极度漠视”的窘境。如果将“上面极度重视”改述为“机遇”，将“下面极度漠视”改述为“挑战”，那么，抓住“机遇”、迎接“挑战”，势必就是思政人继续前行的不二法门。宋代苏轼曾说：“人生如逆旅，我亦是行人。”^①我们都是走在路上的行人，因为人之处于世，犹如逆水行舟，不进则退。

课堂教学的终极关怀，是要提高教学质量。要提高教学质量，有赖于教学过程和教学效果的同步最优化。要实现这两个同步最优化，需要两个前提条件：一是最大限度地发挥教师的主导作用，二是最大限度地发挥学生的主体作用。诚如中国古人所言：“一手独拍，虽疾无声。”^②所以，从课程开设之日起，在教学中居于主导地位的教师，就要不可规避地思考三个问题：一是以什么样的理念设计教学？二是如何将学生的需求点与教师的着力点有机结合起来？三是运用什么样

① 《苏轼诗词选》，湖南人民出版社2007年版，第228页。

② 《治策通览》，中州古籍出版社1989年版，第39页。

的方法激发学生的学习兴趣?这些问题,也都是笔者在构建“回溯提升教学模式”时所致力思考和解决的问题。

第一节 “回溯提升教学模式”的基本定义

本书所研究的主要议题,是笔者主持的题为“‘回溯提升教学模式’在‘中国近现代史纲要’教学中的构建与运用”的教育部高校思想政治理论课教学方法改革择优推广计划。梁启超说:“大抵西人之著述,必先就其主题立一界说,下一定义,然后循定义以纵说横说之。”^①这样的认识,也适用于本研究。

从语义学角度看,“定义”是围绕一个概念的内涵与外延所做的确定性和扼要性的解读。这个过程,也常被称为“下定义”或“被定义”。也就是说,在名词没有被定义之前,可以称其为“概念”。定义的功能,是识别被定义的概念的位置、价值与特点等,以便对被定义项进行进一步研究。“概念”既是认识主体将其所观察的客体所具有的特征加以组合之后而形成的知识单元,又是认识主体对其所观察的客体所具有的某些特性加以概括的思维单位。“概念”是思维的形式,也是认识主体从感性上升到理性的思维产物。“概念”既组成事物的“构成原则”,又提供分析事物的“解释工具”。^②因此,学术研究通常以定义概念作为分析问题的起点。

就本研究而言,“回溯提升教学模式”是一个概念,如果回答了什么是“回溯提升教学模式”,以及其内涵和外延是什么,也就等于给出了“回溯提升教学模式”的定义。作为概念的“回溯提升教学模式”,是内涵与外延的统一。其内涵需要界定,以明确其特定含义;其外延需要划分,以明确其适用范围。所以,定义“回溯提升教学模式”概念的过程,用德国学者雅斯贝尔斯的话说,就是寻找研究之“帮手”的过程。因为“我们解释一项事务时,就不可避免地以某一

^① 梁启超:《梁启超论中国文化史》,商务印书馆2012年版,第236页。

^② [美]莱文:《不同的路径:马克思主义与恩格斯主义中的黑格尔》,臧宇译,北京师范大学出版社2009年版,第290页。

概念作为大前提了，因为只有这样，我们才能看清事物的本质，才能思考并下结论”。^①

本书的“被定义项”，是“回溯提升教学模式”。与“回溯提升教学模式”相关的重要表述至少有六个：一是“中国近现代史纲要”，二是“中学的中国近现代史”，三是“回溯”，四是“提升”，五是“教学模式”，六是“学习环境”。这六个重要表述之间的关系，可总结如下。

其一，“回溯提升教学模式”主要构建和运用于大学本科思政课“中国近现代史纲要”的教学中。在笔者所从教的哈尔滨工业大学，“中国近现代史纲要”课程于学生入学的第二学期开设，是继“思想道德修养与法律基础”之后学生所学的第三门思政课。作为笔者教学对象的学生们，在中学阶段已不同程度地学习过中国近现代史。可以说，这些学生是带着对部分中国近现代史的记忆步入大学的。

其二，“回溯提升教学模式”所“回溯”的对象，是过去完成时的中学的中国近现代史课程；“回溯提升教学模式”所“提升”的对象，是学生在大学阶段即将学习的“中国近现代史纲要”课程。“回溯”与“提升”的过程，既是教师教学和学生学习的过程，又是教师帮助学生进行知识建构的过程。因为学习，“不仅仅是一个接受新信息、新观点和新技能的过程，而是一个头脑对这些新材料进行重组的过程”^②。

无论是“回溯”，还是“提升”，均具有激活信息，或储存信息和组织信息的功能。其中，需要激活的信息，是学生在中学阶段学过的中国近现代史内容；需要储存的信息，既包括学生在中学阶段所学习的内容，又囊括学生在大学阶段所学习的内容；需要组织的信息，是融会贯通新旧知识后的再思考，并由此修葺或调适原有的认知。

其三，构建教学模式，是教师从事教学活动的必要环节，也是教师设计学习环境的重要途径。诚如美国学者乔伊斯（Bruce Joyce）所

① [德] 雅斯贝尔斯：《什么是教育》，邹进译，三联书店 1991 年版，第 177 页。

② [美] 乔伊斯等：《教学模式》，荆建华等译，中国轻工业出版社 2013 年版，第 8 页。

言：“教学的经典定义是设计环境。学生在与环境的相互作用过程中学会学习。一种教学模式就是一种学习环境，包括使用这种模式时教师的行为。这种模式有多种用途，从安排上课、创设课程到设计包括多媒体程序在内的教学资料。”^①

构建教学模式，不是花拳绣腿，也不是应景之举，而是教师将感性经验上升为理性认识的过程，是教师清理自己的教学思路、设计自己的教学过程的必要环节。也正因为意识到构建和运用教学模式的意义与价值，美国学者乔伊斯等著《教学模式》一书，开创了被称为“教学模式论”新研究领域。^②在该书的“前言”，作者开宗明义地指出：《教学模式》一书，“旨在为职前和职后的教师提供大量精心研究和设计的教学方法及教学模式，它们不仅具有理论支撑，而且具有大量的实践性和预期效果方面的研究。因此，这些模式代表了专业化教学的基础”。所谓的“专业化”，即“运用研究指导实践”。^③笔者以为，这样的认识，也适用于对“回溯提升教学模式”所具有的意义及功能的理解。

需要指出，从语义学角度看，“回溯提升教学模式”中的“模式”，可以等同于美国学者托马斯·库恩所言的“范式”。在英文中，除了 paradigm 外，“范式”还有 example, pattern, model 等多种表述。而 example, pattern, model, 均可以翻译成“模式”。

还需指出，从教学实践上看，“回溯提升教学模式”中的“模式”，又不能完全等同于托马斯·库恩所言的“范式”。因为“范式”的基本原则和特点，是具有“不可通约性”，即“一元独尊性”。关于此原则和特点，托马斯·库恩有多种表述。诸如，一种理论或方法等，一旦可以被称为“范式”，其成就就能“空前地吸引一批坚定的拥护者，使他们脱离科学活动的其他竞争模式”^④；“一种范式获得了

① [美] 乔伊斯等：《教学模式》，荆建华等译，中国轻工业出版社 2013 年版，第 16 页。

② 同上书，第 21 页。

③ 同上书，前言Ⅲ。

④ [美] 托马斯·库恩：《科学革命的结构》，金吾伦、胡新和译，北京大学出版社 2003 年版，第 9 页。

地位，那是因为它比其他与之竞争的范式更好地解决了一些研究者看来是尖锐的问题，尽管它不能解决所有的问题”^①；“在相互竞争的范式之间做出选择，就等于在不相容的社会生活方式间做选择”。这个选择的过程，就是“罢黜百家，定于一尊”^②的过程。

在此，笔者所以强调不能将“回溯提升教学模式”中的“模式”与托马斯·库恩所言的“范式”等而视之，其原因至少有二。

其一，在汉语中，“模式”是指“某种事物的标准化形式或使人可以照着做的标准样式”。虽然实践已经表明，“回溯提升教学模式”之于“中国近现代史纲要”教学，的确具有一定的启发性、指导性或示范性，但却并非居于“不可通约性”或“一元独尊性”之位。在“回溯提升教学模式”之外，“中国近现代史纲要”的教学改革探索还会有很多。在此，笔者所以斗胆使用了“模式”，是因为在当下中国的思政课领域，目前还没有其他的更好和更有效的可以沟通的方式。

其二，任何教学模式，都不仅是具体化的，而且也是情境化的。“回溯提升教学模式”也不例外，也要有自己独特的话语体系和发挥功能的时空环境。如果忽略了“回溯提升教学模式”的具体化和情境化之特点，如果不充分考虑“回溯提升教学模式”出场的特定话语体系和时空情境，如果不加以分析地进行拷贝或实行拿来主义，不仅势必会人为夸大“回溯提升教学模式”的功能，而且也不利于实现教学过程和教学效果的同步最优化。

其三，从教育对象角度看，学生是鲜活的个体，存在着个体差异。尽管“目前还未发现有哪些教育方法对一些学生特别有用而对另外一些学生造成伤害”，但还是要看到：“一种模式可以帮助某个学生学到很多东西，却并不一定适合另一学生。”^③

① [挪威] 斯坦因·U. 拉尔森：《社会科学理论与方法》，任晓等译，上海人民出版社2002年版，第46页。

② [美] 托马斯·库恩：《科学革命的结构》，金吾伦、胡新和译，北京大学出版社2003年版，第86、153页。

③ [美] 乔伊斯等：《教学模式》，荆建华等译，中国轻工业出版社2013年版，第22页。

如此，便可以认为，构建“回溯提升教学模式”，也不过是笔者寻求教学过程和教学效果同步最优化的最大公约数而已。在数学中，“最大公约数”指某几个整数共有因子中最大的一个。但在人文社会科学领域，“最大公约数”更多地指各种力量与不同事物之间共识性最大和关切度最高的部分。有鉴于此，在构建“回溯提升教学模式”过程中，需要因地制宜、因材施教，既要充分考虑教育对象的不同，又要很好关照教育者的环境、条件、工作的内容、所面临的问题等诸多差异。对此问题，学界已经多有值得铭记的智慧之见。诸如，吕叔湘曾形象地比喻：“教育的性质类似农业，而绝对不像工业。工业是把原料按照规定的工序，制造成为符合设计的产品。农业可不是这样。农业是把种子种到地里，给它充分的合适的条件，如水、阳光、空气、肥料等，让它自己发芽生长、自己开花结果，来满足人们的需要。”对于吕叔湘的这些认识，叶圣陶给予充分肯定。他说：“吕先生这个比喻说得好极了，办教育的确跟种庄稼相仿，受教育的人的确跟种子一样，全都是有生命的，能自己发育自己成长的；给他们充分的合适的条件，他们就能成为有用之才。所谓办教育，最主要的就是给受教育者提供充分的合适条件。”“办教育决不类似办工业，因为受教育的人绝对不是工业原料。唯有没有生命的工业原料可以随你怎么制造，有生命的可不成。”除此之外，丰子恺还以“某种教育”为题，推出一幅泥人师傅用模具制作完全一样的泥人的漫画，讥讽那种机械的、死板僵化的教育理念。对于这样的理念，叶圣陶也给予充分肯定。他说：“受教育的人绝非没有生命的泥团，谁要是像那个师傅一样只管把他们往模子里按，他的失败是肯定无疑的。”^①

吕叔湘、叶圣陶和丰子恺的表示异曲同工，他们表达的共同的理念和认识是：教育的过程，一定是个性化的。作为教育者的教师，绝不能做泥人匠。相反，要做因时制宜、因地制宜的耕耘者。笔者以为，这样的理念和认识，也适用于笔者在“中国近现代史纲要”教学中构建“回溯提升教学模式”。

^① 张圣华：《叶圣陶教育名篇》，教育科学出版社2007年版，第79—80页。

第二节 “回溯提升教学模式”的框架结构

《文心雕龙》有言：“整派者依源，理枝者循干。”^①就“回溯提升教学模式”而言，其框架结构有“源”和“干”之定位，体现了笔者在教学中进行布局的理念与路径。如果框架结构布局合理，便会收到“杂而不越”之功效。

所谓“框架”，指“事物的组织、结构”；所谓“结构”，指组成整体的各个部分之间的搭配与安排，包括事物的内部构造与整体布局等。在《社会行动的结构》一书中，美国学者塔尔科特·帕森斯强调：厘清社会结构的主要作用，就是清除“杂乱”，“使得某种理论体系的大致框架能够较为清晰地呈现出来”^②。事实上，不仅社会行动是一个由结构所支配的组织化系统，教师的教学活动同样也是包含行动者、行动目标、行动环境、行动取向等构成要素的活动系统。廓清“回溯提升教学模式”的结构，是使教学框架清晰起来的必要环节。

在不同的领域，“行动者”有不同的具体称谓。就教育领域而言，“行动者”即“教师”或“教育工作者”。在国外，有人将“教师”或“教育工作者”称为“先行组织者”；将构成教学模式的结构，定义为“智力支架”，并强调教师或教育工作者“在课程开始时给学生提供理解新观点的支架”的必要性，因为给学生提供理解新观点的支架，可以“让学生深入了解结构的秘密、懂得它是如何通过进一步的探究而不断出现的，这样可以促使他们的思维随着课程的进展而活跃起来”。^③

分析“回溯提升教学模式”的框架结构，不仅可以勾勒出该教学

① 刘勰：《文心雕龙》，上海古籍出版社2015年版，第243页。

② [美] 塔尔科特·帕森斯：《社会行动的结构》，张明德等译，译林出版社2003年版，第二版序言、第8页。

③ [美] 乔伊斯等：《教学模式》，荆建华等译，中国轻工业出版社2013年版，第123—124页。

模式的基本样态，而且有助于理解和把握该教学模式的行动目标、行动环境和行动取向。虽然框架结构不是万能的，但在一定程度上，不仅框架结构能够体现出行动者的行动路径，决定行动者的行动功能，而且还能折射出构成行动的各个要素之间的错综复杂的关系，展示行动所具有的目的诉求和价值意义。理解“回溯提升教学模式”的框架结构，需要选择微观和宏观两个角度。

在微观上，将“回溯提升教学模式”作为一个包含若干子系统、子子系统、子子子系统的独立的母系统加以分析，探讨该教学模式本身的框架结构。其中，“子系统”包括：贯穿于该教学模式的主线、该教学模式的愿景目标、该教学模式的实践路径等；“子子系统”包括：回答实践路径层面的两个问题，即“如何回溯中学的内容”以及“如何提升大学的内容”；“子子子系统”包括：如何理解作为“回溯”的具体方式的“四维多向回溯法”以及作为“提升”的具体方式的“两线多维提升法”。如果再继续细分，“两线多维提升法”又包括“方法线的多维提升法”和“内容线的多维提升法”两种。

在宏观上，将“回溯提升教学模式”作为母系统中的一个子系统加以分析。其中，“母系统”指：在“中国近现代史纲要”教学中，笔者所主持构建的一系列教学模式。在此，不妨将这一系列教学模式视为一个有机的整体。“子系统”指：构成这一有机整体的若干部分，具体包括“RMSD 教学模式”“研究型—开放式—动态性社会实践模式”“参与式—体验式教学实践模式”“回溯提升教学模式”等。可见，宏观上的框架结构定位，主要是看“回溯提升教学模式”与“RMSD 教学模式”“研究型—开放式—动态性社会实践模式”“参与式—体验式教学实践模式”的关系。

一 “回溯提升教学模式”的微观框架结构

综观“回溯提升教学模式”的框架结构，有一个一以贯之的问题，即如何认识和处理中学的中国近现代史与大学的“中国近现代史纲要”之间的关系。围绕此问题，还需解决两个子问题：一是“教师为什么教，教师如何教，教师如何教好”，二是“学生为什么学，

学生如何学，学生如何学好”。在整个“回溯提升教学模式”的框架结构中，这个问题及其子问题处于《文心雕龙》所言的“驱万涂于同归，贞百虑于一致”^①之位。为了解决这个问题及其子问题，在构建“回溯提升教学模式”过程中，笔者既设定了愿景层面的目标，又致力于探索实践层面的路径。

愿景层面的目标，包括“23456”。其中，“2”是“二个优化”——“优化教学过程”和“优化教学效果”；“3”是“三个构建”——帮助学生“构建梯级型的知识结构”“构建梯级型的认知水平”和“构建梯级型的辨识能力”；“4”是“诉求四度”——“历史的深度”“哲学的高度”“知识的宽度”和“逻辑的力度”；“5”是“诉求五个一流”——“一流的理念”“一流的分析”“一流的表达”“一流的方法”和“一流的课件”；“6”是“诉求六性”——“针对性”“原则性”“趣味性”“生动性”“学术性”和“思想性”。

实践层面的路径，均可通过一些具体的方法加以体现。如果对实践层面的路径做电脑文件处理式的分层解读，可以从宏观、中观和微观三个角度加以分析。

宏观层面的路径包括两部分：一是“回溯中学的中国近现代史的内容”，二是“提升大学的‘中国近现代史纲要’的内容”。

中观层面的路径指：“回溯中学的内容”和“提升大学的内容”，均有具体的提升法。其中，“回溯中学的内容”采用“四维多向回溯法”——问卷式回溯法、互动式回溯法、启发式回溯法、参与式回溯法。其中，“提升大学的内容”采用“两线多维提升法”，“两线”包括“方法线”和“内容线”，“多维”包括“方法线的多维提升法”和“内容线的多维提升法”。

微观层面的路径指：“方法线的多维提升法”和“内容线的多维提升法”，也均有其具体的提升方式。

其中，“方法线的多维提升法”由一个彼此关联的“方法链条”所构成。“方法链条”中的主要环节包括：专题化提升法、设问式提

^① 钟子翱、黄安祯：《刘勰论写作之道》，长征出版社1984年版，第448页。

升法、名作导读提升法、以案为例提升法、史料运用提升法、跨学科提升法、跨时代提升法、跨文化提升法、逻辑推理提升法、加法+减法提升法、多媒体教学提升法等。

其中，“内容线的多维提升法”主要有：“近期因时多维提升法”和“长期常规多维提升法”两种。

“近期因时多维提升法”包括“六个三进”思政课：一是党的十八大精神“三进”思政课；二是党的十八届三中全会关于全面深化改革的精神“三进”思政课；三是党的十八届四中全会关于全面推进依法治国的精神“三进”思政课；四是党的十八届五中全会关于全面建成小康社会的精神“三进”思政课；五是党的十八届六中全会关于全面从严治党的精神“三进”思政课；六是习近平总书记系列重要讲话精神“三进”思政课。

“长期常规多维提升法”也包括六个方面：一是切中学生步入大学之后围绕“中国近现代史纲要”与中学的中国近现代史之间的关系所形成的种种困惑；二是立足于“中国近现代史纲要”所具有的思政课之定位；三是致力于凸显“中国近现代史纲要”的“纲”中之“要”的四大历史性选择；四是引借学术界以及笔者本人的最新研究成果；五是将中华优秀传统文化有机融入“中国近现代史纲要”教学中；六是将民族复兴的中国梦的相关思想与“中国近现代史纲要”的教学内容有机对接。

需要指出的是，“近期因时多维提升法”和“长期常规多维提升法”不是固定不变的。随着中国现代化的推进和国内外形势的变化，“近期因时多维提升法”的内容，可能会变成“长期常规多维提升法”的有机组成部分。事实上，在2015年修订的《中国近现代史纲要》教材中，已经增加了“协调推进‘四个全面’战略布局”^①等内容。

还需指出的是，无论是“近期因时多维提升法”本身，还是“长期常规多维提升法”本身，其具体内容也都不是一成不变的。

^① 本书编写组：《中国近现代史纲要》，高等教育出版社2015年版，第319页。