



从教学误区中重构对“史料实证”的认识

○ 黄侃

历史学科核心素养之一的“史料实证”是指在获取可信史料基础上努力重现历史真实的态度和方法。历史学科注重史料的特点决定其是其他核心素养培养的前提与基础。于是,核心素养提出后,我们对“史料实证”的关注不断提升,教学中也显现出不少对“史料实证”的认识误区。对此,笔者借教学中的实践案例,尝试重构我们对“史料实证”的认识。

一、对“史料”的认识误区

1. 史料的分类

史料的分类通常是教师处理史料的第一步。按照不同的分类标准,史料的分类结果是不同的,而分类的结果又往往会蕴含着教师对所选史料价值的基本判断。比如一般情况下,分类为实物史料的价值会高于其他类别;分类为原始史料的价值又会高于转手史料;分类为无意史料的价值则会高于有意史料等。于是,在教学中,经常会遇到教师对史料分类与史料价值的判断做出“公式型”的连带判断。

【案例】讲到“赤壁之战”,教师出示《三国演义》中诸葛亮“借东风”的文字与《三国志》中记载周瑜指挥赤壁之战的文字,随后提问:为什么同一历史事件,两部作品的描述却截然不同呢?你认为哪部作品的价值更高?为什么?学生回答:《三国演义》是小说,《三国志》是史书,所以它们对同一事件的描述是截然不同的;其中《三国志》的价值更高;因为史书是对历史的真实记载,而小说作品通常带有艺术修饰。

案例中,教师引导学生对史料的分类与价值的判断就属于“公式型”连带判断。虽从学生的

回答来看并没有太大问题,但教师的提问显然忽视了史料的“研究对象”。《三国志》的作者是西晋史家陈寿,他亲历了三国时期;《三国演义》的作者是元末明初的小说家罗贯中,他生活的时代距三国时期已有一千年。由此,如果要研究“三国”历史,那么《三国志》的价值显然要高得多。但如果要研究明清“文学史”或者“罗贯中”,那么《三国演义》的价值就更高了。

历史教师中不乏有人认为:史料分类的结果是不变的。所以,相对应的史料价值也就不会发生改变。其实,史料的分类绝不是一个固定结果。根据研究对象的转变,同一史料的性质和价值都会发生彻底变化。“公式型”连带判断对学生来说形成的是机械式的条件反射,这种判断易固化学生思维,更不必提培养“史料实证”素养了。所以,只有将明确史料的“研究对象”作为前提,史料的分类才是有价值的。

2. 史料的选择

史料的选择是教师有意识地落实“史料实证”的前提。选用怎样的史料展现历史全貌,需要教师首先明确研究对象,同时又依据实际的教学需求。教科书是教师教学的载体,有着极其重要的地位。由此,教师在选择史料时,也往往会依据教科书中的观点,对史料进行有意识的遴选。史料的选择空间是很大的,但在教学中,有不少教师更愿选择“史论性”材料,并以此作为直接印证教科书中结论的证据。

【案例】讲到“三角贸易”,教师出示材料:

对非洲大陆而言,它是黑人传统文明衰落、经济发展倒退的祸根。400年的黑奴贸易使非洲丧失了约2.1亿人口,其中主要是青壮劳动



力……掠夺战争使非洲已有的物质文明受到巨大破坏。

黑奴贸易对欧美大陆的影响恰恰与非洲相反,它促进了欧美资本主义的发展。“三角贸易”给西欧各国,特别是英国资本家带来了巨额的财富。黑奴贸易为美洲殖民地的开发,提供了大批最廉价的劳动力……

——王斯德《世界通史》

教师提问:“三角贸易”对非、欧、美三洲分别产生了怎样的影响?

史论性材料是关于客观历史的评论性材料。因此,史论只有在研究“论点提出者”这一研究对象时,才能被作为史料来使用。案例中,教师将史论性材料作为史料来印证教科书上的观点。这种以结论来证明结论的做法,实际上是违背了“史料实证”的基本原则。

当然,在教学中,史论性材料也非不可用。

【案例】讲到“冷战”,教师使用材料:

1989年,目睹该建筑被推倒,有人说:“有形的墙倒了,无形的墙还在。”提问:谈谈你对这句话的理解。教师用到的是一段史论性材料,却没有直接给其下定论,而是引导学生用已经掌握的史实材料去证实史论的正确与否。也就是说,在教学中,我们可以运用史论性材料引导学生进行倒推,用现有的史料去印证史论性材料中的观点。

名家名论也是我们经常会选用的史论性材料。在运用这类材料时,我们首先要对其观点做一基本判断,因为这些观点也会因作者所处时代、个人情感态度或立场等而导致有诸多的不妥。所以,在使用名家名论时,与其用它去印证教科书上的观点,不如让学生理解为什么论点的提出者会做出这样的判断,这才是“史料实证”的精神所在。

在史料选择上还有一种不好的现象,即教师为了凸显自己的观点,有意无意地挑选具有明显倾向性的史料,甚至截取史料中的某一部分,却对无法证实个人观点乃至相违背的史料视而不见。这是造假,更是一种知识垄断,是我们必须小心谨慎且要尽量避免的。

3. 史料的使用

在史料的分类中,实物史料之所以有着极高的价值是在于其客观的存在性,但客观存在的历史一旦经过人为处理,如转化为文字,客观就是相对的,因为史料不仅会随作者附带他个人的感情态度与价值取向,也会受限于自身认知与当下立场。所以,在使用史料时,若仅仅从某位作者的单一视角去解读,自然是不能展现历史全貌的。

【案例】讲到“闭关锁国”,教师出示材料:

乾隆帝给英王的敕谕说:“天朝物产丰盈,无所不有,原不籍外夷货物以通有无。特因天朝所产茶叶、瓷器、丝帛为西洋各国必需之物,是以加恩体恤。”

——《粤海关志》

教师提问:乾隆皇帝的心态是怎样的?学生回答:妄自尊大。教师追问:他为何会有如此心态?学生回答:“康乾盛世”的繁荣与对外界的一无所知。

案例中,教师试图运用《粤海关志》以乾隆的视角呈现历史,有帮助学生神入历史的企图。但可惜,这样的单一视角使得学生的观察过于简单而单向,结论就不可避免地存在片面性。乾隆眼中的“康乾盛世”就是历史中“康乾盛世”的真相吗?如果给学生出示以下两则史料,学生对“盛世”的理解是否还会是一样的呢?

材料1 同时代诗人魏来朋写道:“潍北邑当丁丑年,沿海村落少炊烟。无麦无禾空赤地,家家真乃如磬悬。膝下娇儿莫能蓄,百许铜钱即便罄。”

材料2 英使马戛尔尼在来华日记中写道:“当我们每天都在艺术和科学领域前进时,他们实际上正在变成半野蛮人”“遍地都是惊人的贫困”。

单一视角的史料解读不可避免地会造成学生对史实认知的片面化甚至绝对化。因此,在决定使用什么史料去辅助教学时,教师应有意识地避免使用单一视角的史料。只有多视角的史料才能展现出更为完整的历史全貌。





二、对“史料实证”的认识误区

1. 能证明吗

落实“史料实证”的首要问题是“能证明吗”。常见的误区案例有很多,如用后代的史料证实前代的历史、用特例反映普遍现象等。

【案例】讲到“清末民初”,教师出示材料:

民国北京某周姓女,“自幼游学欧美,染一种西洋习气,去岁回国,即在宣武门内某学校充任教务,为出嫁计,未行禀明父母,即在门前挂一招夫广告牌,上书女学士周某,现年28岁,原籍广东香山人。久寓北京,毕业于美国女子大学,现执教鞭于京师某女学校。家资及不动产可达5万元之数。自悬牌之日起,至民国8年1月止,各学士如有与周某具有同等之能力及资产者,每日午后4时至6时,为会谈期,务请应时驾临可也。”

教师提问:从材料得出,中国近代婚姻风俗出现了哪些可喜变化?为何会有这种变化?

案例中,教师以民国一周姓女的征婚启事便要学生得出中国近代婚姻风俗的变化,这种以特例反映普遍现象的做法属于对史料的过度解读。对史料的过度解读是史料实证中最容易出现的问题,案例也有很多。要避免这一点,教师就要做到对史料解读得客观、合理以及有逻辑的适当推论。否则,对史料的过度解读就会影响学生对“史料实证”科学性的认识偏差,而这种偏差会直接导致历史课堂的失真。

2. 怎么证明

落实“史料实证”还要解决“怎么证明”。互证是解决该问题的关键。也就是说是否有其他史料的佐证,是否能构成证据链。在教学中,互证所存在的误区多集中于如何理解“证据链”这一问题之上。

【案例】讲到“秦暴政”,教师出示以下二则史料进行互证。

(始皇)秦王怀贪鄙之心,行自奋之智,不信功臣,不亲士民,废王道而立私爱,焚文书而酷刑法,先诈力而后仁义,以暴虐为天下始。

——司马迁《史记·秦始皇本纪》

(二世)坏宗庙与民,更始作阿房之宫;繁刑严诛,吏治刻深;赏罚不当,赋敛无度。天下多事,吏不能纪;百姓困穷,而主不收恤。

——贾谊《过秦论》

案例中,教师使用《史记·秦始皇本纪》与《过秦论》进行互证,得出秦的暴政致使其灭亡。《史记·秦始皇本纪》在编写时曾参考过他人论文,如贾谊《过秦论》等。也就是说,两则史料其实是同一立场的。因此,它们无法形成证据链,互证也就自然不能够成立。互证应在不同立场的史料间建立起来。这就要求教师对自己使用的史料都要做好完备的认识。

史料互证可以是同一类别史料间的互证,也可能是不同类别史料间的互证。但选择使用同一立场的史料进行互证是不具有实际意义的。而不同立场的史料又往往会给学生呈现历史细节的反差,这种反差将有助于启发学生思考,并最终通过互证的方式,找到真相,理解历史。

3. 为何证明

落实“史料实证”最终应当回归“为何证明”。“史料实证”的核心是科学性,包括用什么史料,如何实证,逻辑是什么,这些既是落实“史料实证”所要考虑的范畴,也是其科学严谨性的具体体现。然而,在教学中我们更应考虑历史学科应有的“人文关怀”,这恰恰是解决“为何证明”的关键所在。

【案例】讲到“粮票”,教师出示实物,要求学生观察并找出信息。学生归纳的信息有:发行时间与部门、面值、使用区域与方法及注意事项等。教师随即出示多种票证并提问:为何当时的中国会出现如此种类繁多的票证?学生得出结论:国家物资匮乏。

案例中,教师运用实物让学生对历史有了直观的认识,很好地落实了“史料实证”的科学核心,却缺少了一丝历史的温度。史料的创造者是人类,人的感情会在史料被创造时不自觉地流入其中。所以,“史料实证”一定要关注“人文关怀”。

【案例】教师引导学生观察粮票上的图片并归纳:它们大都与国家重工业有关。随后追问:



历史解释素养水平划分逻辑发疑二则

○ 侯桂红

关于历史解释素养水平划分的表述,《普通高中历史课程标准(2017 年版)》中出现两次:第 42—44 页“学业质量水平”(以下简称“学业质量”)和第 71 页“附录 1 历史学科核心素养水平

划分”(以下简称“附录”)。研读下来,笔者产生疑问两则,结合下表详述(由于第 6 页“课程目标”关涉此问题一并录入表中)。

“课程目标”“学业质量水平”“附录核心素养水平”中历史解释水平划分明细表

课程目标	学业质量水平	附录核心素养水平
(1)区分历史叙述中的史实与解释,知道对同一历史事物会有不同解释,并能对各种历史解释加以辨析和价值判断; (2)能够客观论述历史事件、历史人物和历史现象,有理有据地表达自己的看法; (3)能够认识历史解释的重要性,学会从历史表象中发现问题,对历史事物之间的因果关系作出解释; (4)能够客观评判现实社会生活中的问题	1-4 能够有条理地讲述历史上的事情,概述历史发展的基本进程;能够说出重要历史事件的经过及结果、重要历史人物的事略、重要历史现象的基本状况	水平 1 能够辨别教科书和教学中的历史解释;能够发现这些历史解释与以往所知历史解释的异同;能够对所学内容中的历史结论加以分析
	2-4 能够分析有关的历史结论;能够区分历史叙述中的史实与解释;能够在叙述历史时把握历史发展的各种联系,如古今联系、中外联系等,并将历史知识与其他相关学科如地理、语文、艺术等知识加以联系;能够选择、组织和运用相关材料并使用相关历史术语,对具体史事作出解释;能够尝试从历史的角度解释现实问题	水平 2 能够选择、组织和运用相关材料并使用相关历史术语,对个别或系列史事提出自己的解释;能够在历史叙述中将史实描述与历史解释结合起来;能够尝试从历史的角度解释现实问题
	3-4 能够分辨不同的历史解释,尝试从来源、性质和目的等多方面,说明导致这些不同解释的原因并加以评析;能够选择、组织和运用相关材料并使用相关历史术语,在正确的历史观和方法论的指导下,对系列史事作出解释	水平 3 能够分辨不同的历史解释;尝试从来源、性质和目的等多方面,说明导致这些不同解释的原因并加以评析
	4-4 能够在独立探究历史问题时,在尽可能占有史料的基础上,尝试验证以往的说法或提出新的解释;能够在正确的历史观和方法论的指导下,全面、客观地论述历史和现实问题	水平 4 在独立探究历史问题时,能够在尽可能占有史料的基础上,尝试验证以往的说法或提出新的解释

国家为什么将这些与重工业有关的图案印刷在粮票上?是否有特殊意图?这样,学生不仅能学到历史,更能理解历史。

“人文关怀”是指对人性的关注和理解。从人的自身需求、人的欲望出发,满足人的需求,维护人的利益,从而达到对人权的基本尊重。挖掘

人类情感在史料中的遗留并引导学生意识到其中的人文关怀,不仅能让历史课堂留有温度,还能进一步帮助学生做到“同情之理解”。历史学科离不开“人文关怀”,而“人文关怀”也应当作为培育“史料实证”核心素养的最终落脚点。

(作者地址/上海市奉贤区光明学校,201415)

