

·专稿·

什么是“历史解释”

张耕华

(华东师范大学 历史学系, 上海 200241)

[摘要]历史一词有两个含义:一是指过去的事,二是指对过去事的研究。所以,历史解释也就可以解读为:以历史为对象的解释和历史学的解释,而两者又彼此纠缠、互相影响。历史解释是历史学的解释,而不是其他学科的解释。历史解释宜基于必要的前提,演绎解释的某些省略,会给我们的辨别工作带来困难。

[关键词]历史解释,高中历史课标,演绎解释,叙事解释

[中图分类号]K0 **[文献标识码]**A **[文章编号]**0457-6241(2023)11-0003-09

自《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》推行之后,^①一些在中学讲授历史的教师,常来信与我讨论“课标”中的一些问题或疑惑。这些讨论,留存了许多讨论和思考时的记录。记录的资料越积越多,我便把它们按主题、内容、问题加以梳理,选出有关“历史解释”的几个问题,撰写成文,或可为学界同人提供一点参考,也希望引起广泛的讨论。至于本文所论是否恰当,并无把握,诚请学界同人批评指正。

一、既是历史的,又是史学的

历史一词有两个含义:一是指过去的事,二是指对过去事的研究。所以,历史解释也就可以解读为:以历史为对象的解释和历史学的解释,而两者又彼此纠缠、互相影响。

当我们以史事为解释对象时,^②先要明白它的特殊属性,因为它从根本上规定和制约了我们的历史解释。史事的特殊性,就是它的一次性,它是唯一的、独一无二的;它不能替代,也不

能更换。史事的一次性特征,当然也与历史学的学科立场有关。历史学是一门具体学科,它不像有些学科以抽象的方式来研究对象——撇开具体,提取共性,提炼出一系列公式或原理(如物理、化学等)。历史学必须研究具体的人和事,于是对象就呈现出一次性的特征。

史事的一次性,意味着它有时空的定位,即它总是发生于特定的时空,不能脱离时空而存在。不能脱离时空,则意味着史事不会重复,我们也不能借助实验手段去复制、再现它。人们常说“史事的重复”,实在只是史事的相似,史事可以相似,但不会重复。哲学家金岳霖曾有专门的论说:

事实可没有普遍的。所谓普遍就是超特殊的时空。事实不但不超特殊的时空,而以特殊的时空为一必要成分。任何事实总是在某时或某地的事实。……事实既只是特殊的,它当然是不能重复的。^③

对于一次性的、不可替代的,且有时空定位的史事,我们只能用描述或叙述的方式去表述

① 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》,北京:人民教育出版社,2020年。本文简称“《新课标》”或课标。

② 以历史为对象的解释,先要对史料作出解释,不过解释史料与解释史事,有时不可分。纯粹的史料解释,主要偏重于文献的训诂,如放在课标“史料实证”里去讨论,似乎更为合适,本文只是在讨论演绎解释中有所涉及,不作详细的展开。

③ 金岳霖:《知识论》,北京:商务印书馆,1996年,第846页。

它。所以,叙事是我们表述历史认识的基本方法,而叙事天然地具有解释功能。

古人说“言理在事,理不离事”,史事之所以重要,那是因为它的背后内含着“理”,说“事”也是为了说“理”。亡羊补牢,这原先当然是一件事,而事的背后,内含着做事的道理。这个道理,就可以超越时空。这就是历史中的“事”与“理”的关系。用哲学的话来说,这是历史中的共性。所以,历史研究也要研究、书写史事的共性,也要使用一般的公式或原理去表述这种共性。

历史是人创造的,而人是一种复杂、多样且多变的生物。所以,史事的另一个特性,就是它的复杂性。何兆武说:人类历史有别于一切物种历史的特征,就在于它“彻头彻尾贯穿着人文动机”。这个“人文动机”,就“是指人类的理想、愿望、热情、思辨、计较、考虑、推理、猜测、创造乃至野心、贪婪、阴谋、诡计等等。总之,是人类的思想,是为人类所独有而为其他物种所没有的”。^①这样,由“思想”影响、制约的人之行为就复杂多样,这就使得有关共性的研究颇为困难。当然,之所以我们看出史事的复杂多样,也得益于史学的具体性立场。“人文动机”的存在及其作用,也使得对史事的解释,无法付之于可控实验来加以验证。然而,任何一门学科的研究,都要付之于实践来加以检验,历史学也不例外。但不能付之于可控实验,也给历史解释的验证带来了难题。

如上所说,历史解释是历史学的解释,而不是其他学科的解释。这是强调历史学的解释自有其学科上的特殊性。每一门学科都有它解释上的特殊性,苹果落地,物理学家说这是“万有引力”的作用;农学家说这是“瓜熟蒂落”的结果。历史学也有自己的特殊性。比如公元前44年,恺撒在元老院门口的台阶上被布鲁图斯用匕首刺死。这件史事现在成为历史课上的一个考题:恺撒何以会死?如果学生回答说:“恺撒

是因流血过多而死”,那授课老师一定会批为“不及格”。人因流血过多而死,这是可以实验的,借助实验的检验可以证明它是正确的答案。但老师认为这不是历史学的原因。作为一名历史学者,他必须知道要从社会、政治、经济、民族、阶级、团体、个人、心理、动机等方面去找原因,而“人因流血过多而死”那是医学上的原因。又如,文学名著《悲惨世界》的主人公冉·阿让为了使姐姐及侄儿不受饥饿的折磨而偷了一片面包,被捕入狱,又因几次越狱加刑,在监狱内服苦役19年。但作者想要告诉我们的是:造成冉·阿让悲惨命运的原因,既不是他的偷窃面包,也不是他的几次越狱,而是那个罪孽深重的社会以及它一系列不合理的政治制度等。

如果“恺撒之死”或“冉·阿让偷面包”是当下的刑事案件,史学家或文学家就会以上述方式来为这样的案件分析原因(或开脱当事人的罪名),但公诉人却不理会这些原因,他们只认定一个直接的、可以证实的原因——正是布鲁图斯用匕首刺入了恺撒的腹部,致使“恺撒因流血过多而死”;是冉·阿让偷了面包并一再越狱,造成了他19年的苦役;这都是可以检验的原因。至于说恺撒死于当时的政治纷争,死于当时的阶级矛盾,或死于当时国内外的矛盾冲突;冉·阿让悲惨命运是那个罪孽深重的社会以及它一系列不合理的政治制度所造成,都没有办法检验证明,但它确实确实都被视为历史学的原因。

历史是由人创造的,史学也是由人书写的,后者与前者一样,也是复杂而多样。自然科学的事实是中性的,历史学的事实则牵涉人们的利益关系,在这里,如何解释史事不只是个是否符合实际的问题,还纠缠着对谁有利、对谁有害的问题。^②所以,历史解释上的差异、冲突甚至彼此争论得如同战场,^③实在是历史解释的常态。

总之,历史和史学,从两个方面制约了我们

① 何兆武:《对历史学的若干反思》,《史学理论研究》1996年第2期。

② 关于这一点,马克思早有论述,他说:“现在问题不再是这个或那个原理是否正确,而是它对资本有利还是有害,方便还是不方便,违背警章还是不违背警章。不偏不倚的研究让位于豢养的文巧的争斗,公正无私的科学探讨让位于辩护士的坏心恶意。”《马克思恩格斯全集》(第23卷),北京:人民出版社,1972年,第17页。

③ 参见拙作:《历史学的真相》,北京:东方出版社,2020年,第174页。

的解释活动,只有明白了这一点,我们才能明白:历史解释能够做什么、不能做什么,才能明白史学家们为什么做那样的解释。

二、广义的解释与狭义的解释

有了上述的讨论,我们可以来讨论解释问题。

解释有广义和狭义两种用法。《新课标》“学科核心素养”一栏,有“所有历史叙述在本质上都是对历史的解释”^①说法,这是广义的历史解释。这种广义的用法,就是整个把历史认识视为一种解释活动,这也是近年来史学理论研究的一个热点。^②那么,如何理解《新课标》的这个广义的历史解释呢?

众所周知,史学理论的研究往往是抽象而深奥的,研究者通常也在专深上下功夫。但面向中学的历史教学,不该往专深上施教,而贵在深入浅出。广义的解释,其实人人都可以理解:我们想要说话、想要写作,总是为了表情达意,向人说明。所以,叙述(说出来、写出来)的本质就是解释、说明。解释就是说明,与之同一含义的,还有阐明、诠释等,都是说明的意思。在工具书里,这几个术语都可以同义互训。那么,如何才能把“所有历史叙述在本质上”都视为“是对历史的解释”呢?那就是把它解读为说明。比如,《中外历史纲要(上)》叙述唐的安史之乱,有这样几句历史叙述(下文简称案例1~4):

案例1:开元年间,边疆形势随着版图的拓展日益紧张。

案例2:安史之乱期间和以后,唐朝陆续在内地增设藩镇。

案例3:唐朝后期,宦官专权和朋党之争加剧。

案例4:875年,黄巢领导的农民起义爆发。^③

案例1说明边疆形势的“日益紧张”,原因

在于“版图的拓展”(是不是真原因,暂不讨论)。案例2如果是强调时间(期间和以后),那么它在说明唐安史乱后的一种状况(内地增设藩镇);如果强调的是“内地增设藩镇”源于安史之乱的“因”,那是在说明史事的因果。案例3说唐后期“宦官专权和朋党之争加剧”,也是说明史事的状况。案例4用“农民起义”(历史术语)来说明这件史事的性质,也说明史事发生的时间。如果我们要在广义上领会“历史解释”的含义,那么就要在思维上撇开“解释”的具体内容,而保留“解释”的基本含义——说明,把所有的历史叙述都看作是对史事的说明,而不去分辨它们的具体内容。

教学生学会从广义上来理解“历史解释”,是不是《新课标》的教学目标呢?在《新课标》“课程目标”一栏,关于“历史解释”的第一句话是“区分历史叙述中的史实与解释”。^④我们看到这一句,就需要由广义的历史解释转换到狭义的历史解释。课标“学业质量水平”之水平2的第一个要求是“能够区分历史叙述中的史实与解释”;^⑤“核心素养水平划分”的“历史解释”水平1也写有“能够辨别教科书和教学中的历史解释”^⑥的教学目标;在“史学入门”这一模块,同样的意思表达为“知道历史著述中历史叙述与历史解释的联系与区别”。^⑦可见,区分“历史叙述中的史实与解释”当是《新课标》“历史解释”教学目标(之一)。

那么,如何去教学生“区分历史叙述中的史实与解释”呢?回看上文的4个案例:案例3、4看似是在叙述史实,实际上也是在叙述解释;案例1、2看似在叙述解释,实际上也叙述史实。这样的话,叙述中的史实与解释似乎难以区分。如上所述,当把所有的历史叙述都视为历史解释时,我们使用的是“解释”的最广义——“说明”;如果要对历史叙述做出一定的区分,那就要对“说明”作出一些限定,限制、缩小它的含义,这

①④⑤⑥⑦ 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》,第5;6;42;71;35页。

② 可参见于沛:《阐释学与历史阐释》,《历史研究》2018年第1期;李红岩:《从阐释学到历史阐释学——何为历史学的“正用”》,《探索与争鸣》2020年第11期。

③ 《中外历史纲要(上)》,北京:人民教育出版社,2019年,第35页。《新课标》“核心素养水平划分”的“历史解释”水平1,以教科书为研讨对象,故本文多选《中外历史纲要(上)》里的内容为讨论案例,下文凡引自此书的,均称《纲要》。

就成为狭义的历史解释。我们常说:历史研究涉及五个“W”,即何时(when)、何地(when)、何人(who)、何事(what)与何故(why)。^①对照上文的案例,我们可以看到:历史叙述所针对的,有些属于何时、何地、何人、何事;有些属于何故。如果把前几种称之为史事的状况,那么最后一种可称之为史事的因果。《新课标》所说的“区分历史叙述中的史实与解释”,是否当理解为区分史事状况的叙述与史事因果。换言之,只有缩小、限制了“历史解释”的含义,才能对历史著述中的叙述史实与叙述解释作出划分。^②如果这样的理解不误,那么课标“课程目标”“学业质量”等部分所要求的当是“狭义的解释”。

然而,在《新课标》“核心素养水平划分”的“历史解释”水平2里,又有“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”^③的教学要求。就方法来说,用概念术语来解释史事,属于一种演绎解释(见下文讨论)。但是“使用历史术语”去解释史事的什么——解释史事的状态,还是解释史事的因果?如果不对解释的对象和范围有所限定,那么它仍是一种广义的历史解释。比如,“875年,黄巢领导的农民起义爆发”,这是用“农民起义”这一历史术语来解释这个历史事件的性质。又如“禹死后,其子启继位,世袭制代替了禅让制”,^④这是用“禅让制”“世袭制”等历史术语来解释史事的变化。运用历史术语当然也可以解释史事的因果,史学理论界的讨论大都就是针对历史因果的解释问题。

读《新课标》“学业质量水平与考试评价的

关系”,这项教学要求(即用历史术语来解释史事)属于“合格性考试”的范围——是不是“合格性考试”,意味着既要学生学会使用“狭义的历史解释”,又要他们学会“广义的历史解释”的用法?而“等级考”是否该侧重于“狭义的历史解释”?抑或也是“广义的历史解释”和“狭义的历史解释”都在该学的范围?^⑤

当然,广义、狭义的区分都是相对而言,死板的划分并无必要。但是,既然要学生辨析历史著述中的历史解释,那么对历史解释的含义做出清晰的区分还是必要的,否则区分、辨析如何操作?

三、叙事解释

如上所述,把历史解释分为广义和狭义两种,把狭义的历史解释限定在对历史因果的说明,这样《新课标》的“能够辨别教科书和教学中的历史解释”^⑥教学要求,就有了可操作性。但是,专门以历史因果为对象的历史解释——狭义的历史解释也有两种类型:一种是上文提到的演绎解释,另一种是叙事解释。

关于叙事解释,威廉·德雷的《历史哲学》有深入的论述。他认为:历史学家如果能从前件说明后件的出现,那么他就对历史作出了解释。^⑦叙事式解释,在日常生活中是很常见的,教科书里也很多、很容易识别。比如,《纲要》中有一段叙述一战后中国未能在巴黎和会收回山东权益的文字(下文简称“山东权益的归属”),是这么写的:

① 其实,还应当包括另外两个“W”:一个是何属性,另一个是何意义。关于史事的意义,也有两个维度:一个是讨论某个史事对当时人的意义,另一个是讨论它在当下的意义。如果把它们都简化为史事与人的关系,那么也属于因果关系一类。就方法而言,有何属性与有何意义的解释,都使用演绎法。这些问题颇为复杂,本文暂不涉及。

② 之所以要对历史著述中的叙述史实与叙述解释加以区分,那是因为它们属于不同的历史认识的层次,各自具有不同认知特征。如果我们仍使用“广义的解释”去审视它们,就不能看出彼此的差异。这也是上文提到的“历史阐释学”的局限。参见拙作:《历史学的真相》,第125~126页。

③⑥ 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》,第71页。

④ 《中外历史纲要(上)》,第5页。

⑤ 在“广义”与“狭义”之间,还可以列出一些历史解释,如使用术语来解释史事的(有别于使用理论、原理)状况、属性(有别于史事的因果联系)等,可称为“次广义的历史解释”;用叙事方式来解释史事的因果联系,则属于“狭义的历史解释”。

⑦ 威廉·德雷:《历史哲学》,王炜、尚新建译,北京:生活·读书·新知三联书店,1988年,第165页。德雷的原文使用的是“合理的解释”,为了简化讨论,本文省略了原文的一些术语,只取他主要的观点,理由见下文注释。

1919年1月,中国作为第一次世界大战的战胜国之一,参加了在法国巴黎召开的“和平会议”。中国代表提出废除外国在中国的一切特权、取消“二十一条”等,但英、美等国操纵的和会拒绝了中国代表提出的正义要求,竟决定将德国在中国山东的权益转让给日本。^①

这就是叙事解释:通过对前件(英、美等国操纵的和会拒绝中国的正义要求)的叙述来说明后件(将德国在中国山东的权益转让给日本)的发生。

课标要求学生“能够分辨不同的历史解释;尝试从来源、性质和目的等方面,说明导致这些不同解释的原因并加以评析”。^②“分辨不同的历史解释”并不难,以“山东权益的归属”为例,老师们不必舍近求远,只要把历年来使用过的教科书对照比较,就可以发现这里的不同。如2008年版的《高中历史》(下文简称“余版”)是这么写的:

1919年1月,中国作为第一次世界大战的战胜国之一,派代表参加“巴黎和会”。和会上,帝国主义列强拒绝了中国代表的合理要求,决定将战败国德国在中国山东的一切权益转让给日本。

1917年,日本曾与英、法、俄、意四国达成秘密协议,四国承认日本继承德国在山东的权益。中国驻日公使张宗祥在答复日本关于山东问题的换文中表示“欣然同意”。在和会上,日本即以此为借口,拒绝了中国代表所提出的将德国在山东攫取的权益直接还给中国的合理要求。^③

另一本2017年版的《中国历史》(下文简称“王版”),则是这么写的:

次年(1919)1月,英、法、美等国在巴黎召开“和平会议”。中国作为战胜国,北洋政府也派代表出席了和会,并在会上提出取消列强在中国

的特权,废除日本强迫中国签订的“二十一条”,归还大战期间被日本掠夺的原德国在山东的各种侵略权益。中国这些正当要求不仅遭到拒绝,而且在对德和约上竟规定把战败国德国在中国夺取的特权转交给日本。消息传到国内,群情激愤。1919年5月4日,北京3000多名大中学生来到天安门前集会,高呼“取消二十一条”“还我青岛”等口号,要求拒绝和约,惩办曹汝霖(订立“二十一条”时的外交次长)、陆宗舆(驻日公使)、章宗祥(山东问题换文的签字者)。^④

对比三段叙事:《纲要》比“余版”“王版”少了“山东问题换文”的史事;“王版”的“山东问题换文”写在章宗祥的页下注里;唯“余版”在正文中加以叙述。就建构的因果联系而言,《纲要》的叙事,看不出“山东问题换文”与“未能收回山东权益”有什么联系;“余版”写在正文里,“王版”附在注释里,虽然都肯定这里有因果联系,但对因果联系上的主次、强弱、轻重的估量,颇有差异。

要在教科书中找出不同的叙事解释,不难;要在各种教科书中找出同一件史事的不同叙事解释,并找出因果关联项上的差异,也不难;因为这些都是写在纸面上。如果我们的教学走到了这一步,那就触及问题的所在,接下来就是看你能不能对已发现的问题做“穷追不舍”的追问:究竟什么是“山东问题换文”?它与“未能在巴黎和会上收回山东权益”有没有关联?如果有关联,那它在关联网中处于怎样的位置、起着怎样的作用或影响?更加细化的追问还有:为什么当时除了陆徵祥之外,参加巴黎和会的其他中国代表对“山东问题换文”均不知晓?近代以来,日本一直抱有侵略中国的野心,它在巴黎会议上想要攫取德国在山东的权益,究竟是以“二十一条”还是以“山东问题换文”为借口?等等。^⑤如

① 《中外历史纲要(上)》,第120页。

② 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》,第43页。

③ 余伟民主编:《高中历史·第五分册(试验本)》,上海:华东师范大学出版社,2008年,第99页。需要说明的是,这两段叙事,都刊印在正文里,只是前段使用的是宋体,后段使用的是楷体。同是正文,楷体所述,是宋体的补充或展开。何以做这样的处理,这里全是对史事因果的估量,还隐含着某些主体方面的因素。

④ 王斯德主编:《中国历史·八年级(上册)》,上海:华东师范大学出版社,2017年,第58页。引文中括号内的文字,原是本页上的页下注释。

⑤ 参见拙文:《论历史叙事的“关联性”——以史学案例来复核曼德尔鲍姆的一个观点》,《武汉科技大学学报》(社会科学版)2021年第3期。

果能就发现的问题做一系列“穷追不舍”的追问,那么,历史解释(叙事)的性质、目的也就多少可以推测、评析了。说是推测,那是因为解释者不会把他的目的、意图告诉读者,读者只能做些推测,不过这种推测和评析也要做到有理有据。

《新课标》又要求学生学会“验证以往的说法或提出新的解释”,^①这个教学目标颇有难度。如上所述,在物理、化学一类的学科里,因果关系是借助可控实验来研究的。比如,水的形态(液态—气态—固态)变化,通过可控实验,科学家不仅归纳出一个“如果具备了某些条件(如温度、气压等),就必然产生某种结果(液态变为固态或气态)”因果律,而且能对因果律中的条件项(哪些是条件,哪些不是条件)以及这些条件项的具体状况(如达到某一个临界点),做出确定性的辨析与测量。虽然自然界中水的形态变化及其背后的因果关系时时刻刻都存在、都在发生,但要对它做出精细的、确定性的因果辨析,总结出一个因果律,非要靠可控实验不可。在可控实验发明之前,人们当然也知道水的形态是会变化的,其背后变化的原因(冷、热)也并非不知道,只是人们不能对它作出精确的测量。在这种情况下,人们只能说“水在很冷很冷的情况下会结冰”,而不能说“具备了某些条件(如温度、气压等),就必然产生某种结果(液态变为固态或气态)”。历史因果的解释也处于这种状况:究竟有哪些因素造成了“中国未能在巴黎会议上收回山东的权益”?“山东问题换文”是否也是其中之一?抑或即便没有发生“山东问题换文”,中国也不可能在和会上收回山东权益?^②这些因果联系的探讨,都不能借助可控实验来加以验证。

回看叙事解释的过程,我们发现历史解释

者很难确定因果追溯的有效边际。如果有人请你解释1789年法国大革命的原因,你将会追踪到多远?

为了要令人满意地分析1789年事件的必要和充分原因,需要回溯到什么时候?需要谈到多远呢?^③

如果想从经济上找原因,它又可以追溯到多远——1783年、1760年、1714年或1648年?如果想从文化、心理或者像年鉴学派那样关注长时段的关联性,那它们又可以追溯到多远?历史原因的追溯,纵向上没有尽头,横向上也没有边际。历史因果的这种特点,给历史研究带来了“无穷”的课题。有关历史因果的解释,通常会有两种方式做“无穷”的探讨:一种是寻找越来越多的原因,可称为原因的复杂化和多样化;另一种是寻找主要原因、根本原因或最终的原因,可称为原因的简约化。^④然而,不管是复杂化还是简约化,解释者只能在材料、史实和论证逻辑上做到自洽或自圆其说,验证者也只能在纸面上就材料、史实和论证逻辑上去复核验证。至于提出“新的解释”——如果这里的“新”,不是指自己所未知,而是指学术界说未有,那可不是一件容易做到的事。

行文至此,笔者颇有怀疑:上述的讨论是否属于《新课标》所定的教学范围和目标?抑或《新课标》所要求的只是演绎解释?

四、演绎解释

演绎解释,在史学理论领域有深入地研讨。学者亨佩尔认为:演绎解释是历史研究必不可少的方法,起着与在自然科学中十分相似的作用。他举例说:“美国大草原干燥地带的农民移

① 《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》,第71页。

② 邓野:《巴黎和会与北京政府的内外博弈:1919年中国的外交争执与政派利益》,北京:社会科学文献出版社,2014年,第85、243页。

③ 詹京斯:《历史的再思考》,贾士衡译,台北:麦田出版社,2006年,第166页。詹京斯在这里使用了“必要和充分原因”;上文引用德雷的《历史哲学》,他也使用了“充分条件”“必要条件”等术语。但按笔者的理解,历史的因果关系,如果只能是经验性体会,不能清晰而确定性的测量,那么“充分”“必要”之类的术语,就不能使用,因为我们无法测定它是属于“必要”的,还是“充分”的,虽然我们能经验性地肯定它的存在。

④ E.H.卡尔:《历史是什么?》,陈恒译,北京:商务印书馆,2007年,第189页。

居加利福尼亚,是因为持久的干旱和肆虐的风沙对他们的生存威胁越来越大,是因为加利福尼亚可能给他们提供更好的生活条件。这一解释基于这样一种普遍假设:人口总是向能够提供更好的生活条件的地区迁移。”^①(下文简称“农民迁移”)这就可以看出,演绎解释是这样的模式:

1.大前提:似定律的全称陈述(人口总是向能够提供更好的生活条件的地区迁移);

2.小前提:有关初始条件的特称陈述(大草原的干旱和肆虐的风沙对他们的生存威胁越来越大,加利福尼亚可提供更好的生活条件);

3.推论:解释具体史事的特称陈述(所以,大草原的农民要移居加利福尼亚)。

演绎解释中使用的“大前提”,如果是“全称判断”“普遍规律”“普遍原理”,那它就能有效地“覆盖”个别,而有关的史事就能获得确定性的解释。但是,演绎解释所用的“大前提”通常都是普遍假设,所以它对史事的解释也只是概率性的结论。同样是“迁移”问题,据学者的观察,人类的行为是千变万化的。居住在沙漠中的人并不以同样的态度对待周围环境。缺水的区域反而会产生成群的市民,水源丰富的地方却人口稀疏。除非人们真正把靠近泉、井、塘作为头等重要的大事,否则,人们往往首先考虑安全或协作,甚至仅仅是为了群居,而不愿与其他部落靠得太近,哪怕那里有丰富的水源;或者相反,如撒丁地区,人们把住所造在自己的小花园中间,他们喜欢离群索居,而宁肯绕远路去打水。^②所以,虽然我们可以肯定“人口总是向能够提供更好的生活条件的地区迁移”,但具体到“大草原的农民是否因气候原因而移居加利福尼亚”,则不能给出确定性的解释。^③

文献解读中的“通则释义”,其实也是一种演绎解释。《孟子·梁惠王上》有一句“弃甲曳兵而走”,这个“走”字,在唐宋之前的古书里,都是“跑”的意思。所以,工具书在“走”字下面列有一条“跑”的释义,我们借助这条通则,就可以读懂《孟子》的这句话。又如韩愈《与李翱书》有一句“家累仅三十口”,这个“仅”字,在唐宋文献中是“多至”“将近”的意思。这当然不是韩愈的独创,而是唐宋时代普遍的用法。所以,工具书上在“仅”字下面,也写有一条“将近”“多至”的释义,它可以帮助我们理解唐宋文献中的“仅”字。就方法而言,它们都是演绎解释。

如果《新课标》的教学目标以演绎解释为主,那么要在教科书中辨别出演绎解释,并不容易。因为很多演绎解释的过程,在教科书中是省略不写的,需要我们把它“读”出来。比如,上文提及的“875年,黄巢领导的农民起义爆发”。这是用概念术语(农民起义)来解释这个历史事件的属性,实在也是演绎解释,它背后的解释模式是:

1.大前提:凡具有某某特征的都是农民起义;

2.小前提:黄巢领导的这个事件具有这些特征;

3.解释结论:875年,爆发的(黄巢领导)是一场农民起义。

教科书中演绎解释的某些省略,给我们的辨别工作带来了困难;而教师也未必能在课堂上将省略的东西补全,况且有些演绎解释尚可商榷(见下文注释)。

演绎解释的验证通常可以在两个层面上展开,下文仍以“仅”或“走”字的解读来加以说明。

如上所述,“仅”的古义是“将近”“多至”,后来变为“少”的意思。由“多”变为“少”也有一个

① 亨佩尔:《普遍规律在历史中的作用》,何兆武主编:《历史理论与史学理论》,北京:商务印书馆,1999年,第866页。正如有学者指出:亨佩尔并不是一位历史学家,他对史学编撰也不是很熟悉(董立河:《亨佩尔〈普遍规律在历史学中的作用〉之文本研究》,《史学史研究》2012年第1期)。通常,只有在缺乏史料的情况下,历史学者才会做案例那样的论述。如果有确切的史料,他们会说:依据某某史料的记载,大草原上的农民,因为干旱和肆虐的风沙对他们的生存造成了越来越大的威胁,于是不得不迁移到加利福尼亚,这就为“人口总是向能够提供更好的生活条件的地区迁移”的论断提供了佐证。

② 马克·布洛赫:《历史学家的技艺》,张和声、程郁译,上海:上海社会科学院出版社,1992年,第143页。

③ 有学者认为,以概论性的理论来解读史事,它的解释力度是很弱的。见李晓风:《历史研究的逻辑:解释和假说的形成》,《八十年代的西方史学》,北京:中国社会科学出版社,1990年,第177~178页。

过程。在这个过程中，“仅”字的用法往往就不能划一，而是两种含义兼有并存的。如果工具书上只标出“仅”字有“将近”“多至”的含义，而未能进一步写明它使用的时段，那么我们查阅时，就只能依据上下文去做推测（有时未必能推，有时也会推测错误）。理想的释义通则应该告诉读者“仅”字在哪一个时段里（这里省略空间范围的划定）被普遍用来表达“将近”“多至”的含义。有了这样的释义，我们读到唐宋文献中的“仅”字，就可以依此来演绎释义。“走”字的释义也应该如此。由此可见，用作演绎解释的“大前提”必须给出清晰而确定性的信息，而不能含糊或粗略的。^①唯有清晰而确定性的论断，验证者才能对它进行有效的检验。比较上文提到的“水在很冷很冷的情况下会结冰”与“水在某些条件（如温度、气压等）下会结冰（液态变为固态）”这两种不同结论，前者是含糊、粗略的，而后者是清晰、精确的。唯有清晰而确定性的理论归纳，才能对它进行实际有效的验证。如果只是前者，那么人们只有等待它的结果，结果出现了（结冰），那就说明条件具备了（很冷很冷了）；结果未出现（结冰），那就说明条件还未具备（还没有很冷很冷）。不用讳言，历史学中用于演绎解释的“大前提”，大都是含糊而不清晰的；即使像“农民起义”这种常见常用的历史术语，一经推敲深究，也是疑问多多。^②这是演绎的“大前提”层面上的验证。

再回到字义的案例：“走”最终演化为“行”，“仅”最终演化为“少”，这就是今人普遍的用法。但即便如此，仍然会有人习惯或喜欢使用古义。比如，史学家吕思勉在 1957 年与朋友汪叔良通信，信中有一句“（诗）仅百首”。吕先生喜欢“仅”

字的古义，又怕朋友误解，故在信中特地说明：“仅百首之仅字，乃逼近之意（非以为少），唐人诗皆如此用，如韩文言‘张巡初入睢阳城中仅万人’，杜甫‘危楼仅百所’是也。《旧唐书》《五代史》中如此用者尤多。”^③

如果没有这样的说明，^④很可能会引起读者误解，因为生活在 20 世纪的人，“仅”字都做“少”解，通常的解读是：

1. 大提前：“仅”字今日通义是“少”的意思；
2. 小前提：吕先生 1957 年的信件中有“（诗）仅百首”一句；
3. 演绎解释：吕先生一定是认为汪先生的诗作太少。

其实，正确的解读应该是：

1. 大提前：唐宋时期的“仅”字有“将近”“多至”的含义；
2. 小前提：虽是 1957 年的信件，但吕先生喜欢“仅”字的古义；
3. 解释结论：所以，“仅百首”的“仅”字是表示“将近”“多至”的意思。

这是对“小前提”的检验。比较这两个演绎解释，可见对“小前提”内容的误解，会连带着“大前提”的选用也发生错误。当然，反之也是如此。不过，教科书中的演绎解释，往往都不甚完整。如上文提到的“禹建立了我国最早的奴隶制国家夏朝”，这本是解释的结论，其背后的演绎模式是：

1. 大前提：凡具有某某特征的就是奴隶制国家；
2. 小前提：夏在禹时已经具备了这些特征；
3. 解释结论：禹建立了奴隶制国家。

在这里，教科书不仅没有交代“大前提”，连

① 工具书上的释义，之所以有含糊粗略的情况，主要还是我们无法对字义变化的时间以及其中一些关键性的时段做出确定性的判断。以“走”字为例，目前的研究大致可以判定，在 14 世纪左右，“走”字的“疾趋”义逐渐被“跑”字所替代，只剩下“行走”义沿用到现代。然而，要在这里划出前后两个泾渭分明的时段，那是不可能的。参见蒋绍愚：《从“走”到“跑”的历史更替》，《汉语词汇语法史论文续集》，北京：商务印书馆，2012 年。

② 参见周朝晖、庄辉明、李向平：《中国史学四十年》，南宁：广西人民出版社，1989 年，第 38~50 页；叶文宪：《重新解读中国》，北京：中国文史出版社，2005 年，第 476~488 页。

③ 袁陈江：《吕思勉与汪叔良的平淡之交》，《知所先后：近代人事与文献的考索》，上海：上海人民出版社，2022 年，第 223 页。韩愈的《张中丞传后序》，原文为“士卒仅万人”；杜甫《泊岳阳城下》有“江国逾千里，山城仅百层”句，或系先生误记。

④ 近日有朋友告之：有一则股市报道，标题为《A 股 5000 支股票，仅 4298 支下跌》。这个“仅”字，如果书写者注明他使用的是“仅”字的古义（将近、多至的意思），那么读者不仅不会误会，读起来还带有一点幽默感。

“小前提”的论证(史料、史实)也省略了。^①这样的省略,或是为了减少篇幅,或是为了避开烦琐而有争议的考证,但也使得我们的验证无从操作。

本文初稿完成后,又请多位中学历史老师审阅批评,收到不少反馈意见。有老师认为:演绎解释的隐而不书,这在历史著述、历史教科书中是常态,它需要老师在课堂上展开补充。这当然是不错的。然而,如果教科书上的演绎解释经不起验证,那么教师该是证伪,还是证实?如果屈就教科书的解释,硬套公式“强制阐释”,那就犯了“强史就我”的演绎错误。^②也有老师认为:笔者把“历史解释”的教学复杂化了。就他而言,“验证”环节尚未在教学中尝试过,至于课标

上的“自己的解释”或“新的解释”,并不能从学术上去要求学生,它只是一种“鼓励”的说法。复核课标,自忖上述研讨都是按课标上的概念术语开展的,怎么会弄得复杂化呢?是否有一种更简单(且较为权威)的解读可供教师们参考?《新课标》在“必修课程”“选择性必修课程”后,列有“选修课程”一栏,其中有“史学入门”一模块,抑或原本是计划编写一本《史学入门》来解读这些问题的。但教科书施行已经数年了,这本《史学入门》迟迟未见出版,这就给实际的教学工作带来了很大的不便。

【作者简介】张耕华,华东师范大学历史学系教授。

【责任编辑:王雅贞】

- ① 与《中外历史纲要(上)》配套使用的《教师教学用书·中外历史纲要(上)》的夏朝部分,把二里头遗址的考古材料,视为夏的史料,认为“二里头遗址中还有大量被乱砍、乱杀的遗骸,可能是战俘、罪犯或奴隶”。(《教师教学用书·中外历史纲要(上)》,北京:人民教育出版社,2019年,第7页)即使这样的判断不误,也不能用来证明夏朝就是奴隶制社会。因为一个社会有奴隶,并不等于它就是奴隶社会;有奴隶买卖,且奴隶的价格相当低廉,也不等于它就是奴隶社会。恩格斯曾说:“有一个很长的时期,奴隶制度是劳动组织的支配形态。”(《马克思恩格斯全集》第2卷,北京:人民出版社,1972年,第272页)这才是判断夏朝是否是奴隶制社会的关键。然而,现今发现的夏朝史料(包括二里头遗址),还未能证明这一点。
- ② 早在20世纪80年代中期,就有学者提出:“演绎法不能作为历史研究的主要方法”,它“只能作为归纳的一种补充方法”,不能“用简单演绎来代替具体研究,让复杂的历史事实适应一般原理和公式”。(吴泽主编:《史学概论》,合肥:安徽教育出版社,1985年,第143页)遗憾的是,快40年了,此点一直没有引起史学界的关注,也未见有后续的研讨。

相关主题阅读:

1. 张耕华:《“史料教学”三题——再对中学历史史料教学提几点建议》,《历史教学》(上半月刊)2021年第7期。
2. 樊百玉:《历史知识分类与高中历史教学》,《历史教学》(上半月刊)2021年第11期。
3. 张羽丰:《春秋时期列国纷争起因辨析》,《历史教学》(上半月刊)2022年第3期。
4. 夏辉辉:《聚焦与突破——核心素养时代历史课程与教学的变革》,《历史教学》(上半月刊)2022年第5期。
5. 丁继华、杨竞、刘晓兵:《透过三重对话,理性解释历史》,《历史教学》(上半月刊)2022年第9期。



点
此
阅
读