

融通双重对话：历史教学的核心意旨

刘晓兵，苗颖

摘要：历史学是后人与前人跨越时空的对话，教学是教师带领学生在课堂上开展的多维度对话。历史教学的核心意旨就是历史对话与教学对话的连接、交织和融合，从而使学生融通双重对话。课堂上，借助历史教学情境，从当下的师生回溯到历史学家和各种记录历史的人，再回溯到创造历史的各种人物和群体，引领学生理解历史的对话，尝试与历史对话，深度感悟历史。

关键词：历史学；中学历史教学；对话；情境

“对话是探索真理与自我认识的途径。”“在对话中，可以发现所思之物的逻辑及存在的意义。”^[1]雅斯贝尔斯（Jaspers）的表达具有超越时间的意义。今天，“对话”已经成为人与外部世界连接的关键词，无论是认识与理解世界，还是人际交往与国际交往，“对话”已经成为人们追求的一种良性状态、一种生命成长和人文关怀的信息沟通方式。从宏观意义上说，历史学的本质“是现在与过去之间永无休止的对话”，而“教学原本就是形形色色的对话”。因此，历史教学的核心意旨就是融通以上双重对话。

一、史学是后人与前人跨越时空的对话

“历史是什么”是历史学习和研究的根本问题，关乎历史学的本体、价值和方法。英国学者爱德华·霍列特·卡尔（Edward Hallett Carr）对这一问题的回答发人深省——“历史是历史学家与历史事实之间连续不断的、互为作用的过程，就是现在与过去之间永无休止的对话”。^[2]¹¹⁵如果给这句经典语录作缩句的话就是六个字：“历史就是对话。”

卡尔的回答是在批判客观主义历史学的基础上展开的。19世纪的西方史学界，占主导地位的是以利奥波德·冯·兰克（Leopold Von Ranke）为首的科学学派。兰克真正让历史学走向了专业化，他在史学认识论上倡导客观主义，以真实、客观为基本价值诉求，就如英国历史学家约翰·巴格内尔·伯里（John Bagnell Bury）所说：“历史学就是科学，不多也不少。”^[3]科学学派主张的“真实客观”受到19世纪初期自然科学巨大成就的鼓舞，历史学家也希望获得不带个人偏见的历史认识，让历史和“人文”分道扬镳，走向真正的实验科学。

科学学派充分突出了历史学的客观性，试图只还原历史的真实情况，而不去触碰“解释”“评价”“规律”等带有主观性的研究领域。这种过于冷峻理性的设想忽视了历史学家作为参与者在历史信息筛选、重组和表述等活动中的必然影响，事实上，这种设想很难甚至可以说根本不可能实现。历史学研究的是人类的过往，可是，这个过往只能是过往，无法捕捉、无法重现。历史学可以研究的其实不是那个真实存在的“过往”，

作者简介：刘晓兵，上海外国语大学附属外国语学校松江云间中学副校长，正高级教师、上海市特级教师（上海 201600）；苗颖，上海市松江一中历史教师，正高级教师、上海市特级教师（上海 201600）。

而是“过往”所存留至今的痕迹，也就是中学历史教学中所泛指“史料”。某些历史时期或者事件就算给历史学家留下了丰富的史料，比如清代内阁大库档案有“八千麻袋”，但它们与过往人类社会的实际历史相比，也只是沧海一粟，根本不能满足后人重现或还原历史的需求。而人认识历史时也无法做到绝对“超脱”，必然会受到立场、时代等诸多因素的影响。因此，在历史学中，绝对的客观是无法实现的。也正因为如此，最终，科学历史主义在20世纪遭到质疑并最终被各种“新史学”流派所取代。

卡尔清楚地认识到了兰克学派的缺陷并试图弥补它们。他认为，事实本身不会说话，而是历史学家让事实说话。因为历史事实不以也不能以纯粹的形式存在，而总是通过记录者的头脑折射出来。^{[2]106}这样，一代代的历史学家借助史料这种媒介，一次次地去阅读、理解、整合、阐释过往的事实，这就是卡尔所谓的“现在与过去之间永无休止的对话”。

既然历史学家和历史事实之间对话的媒介是史料，那么史料的多寡、真伪以及与所要研究的事实本身之间关系的远近就是历史学家开展研究的前提性问题。众所周知，史料并不等于历史，二者之间有时存在很大的距离，这就给正确认识历史过程增加了困难和复杂性。这种不一致或距离，一方面，可能是史料“小”于真实历史，因为大量的人类活动并没有留下印记，没有史料记载；另一方面，也可能是史料“大”于真实历史。因为史料的记述者总会在有意无意中加进一些自我想要表达的东西。

历史学家和历史事实之间的对话并不是凭空展开的，而要基于历史学家对现实的认识、对事理人情的感悟、对人心人性的洞察、对社会万象的认知。人们认识历史，就是为了更清楚地认识现实，因为现实是历史的延伸体。每个时代都会对历史作出新的解释，甚至同时代不同理念的历史学家也会对历史作出迥异的解释，这是因为每个时代、观念、视角的差异，都可能让人对历史产生全新的理解。历史学家试图运用自己的话语系统重新塑造“过往”，并利用这个重新塑造的“过往”来影响未来。这种重新塑造的“驱动力”让历史学的对话得到不断的演绎。这就为师生在

课堂中开展历史对话提供了可能。

二、教学是教师带领学生开展的多维度对话

教学是什么？“教学本身就是形形色色的对话。”^[4]钟启泉把教学定义为“沟通”与“合作”的活动，并指出，“所有的学科教学都是一种有组织的社会性沟通现象，都是语言教学。没有沟通与语言的学科教学是不存在的。”^{[5]34}他还援引德国学者克林伯格（Klingberg）的观点，指出：“所有的教学之中，进行着最广义的对话。……不管哪一种教学方式占支配地位，这种相互作用的对话是优秀教学的一种本质性的标识。”^{[5]35}张华指出，“教师与学生、学生与学生彼此之间相互尊重，展开自由交往和民主对话，由此把课堂构成一个真正的‘生活世界’”。^[6]

我国春秋时期的大教育家孔子和古希腊大教育家苏格拉底的教学思想可以说拉开了对话式教育的序幕。《论语》为我们展示了孔子与其弟子的教育对话；苏格拉底将自己的教师身份看作“助产士”，通过“苏格拉底对话”帮助真理诞生。这些都是我们耳熟能详的教育观念。历史上许多教育家对对话的价值多有论述，而现今影响最大的当数巴西教育家保罗·弗莱雷（Paulo Freire），他在《被压迫者教育学》中，对对话的价值作了深入的论述。他把灌输式教育称为“压迫者”的教育，这种教育“促进了学生的轻信”。^{[7]42}他认为，真正的教育是教师与学生之间以世界为中介进行的对话，并深情地说：“没有对话，就没有交流，也就没有了真正的教育。”^{[7]59}

在核心素养教学的背景下，“教学即对话”的观念在我国基础教育界被越来越多的人认同。《国务院办公厅关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见》中所强调的“基于情境、问题导向的互动式、启发式、探究式、体验式等课堂教学”^[8]，无一不是师生之间、生生之间乃至学生与文本及资源之间的多维度对话。教学对话强调的是主体性和互动。主体性强调认识事物的过程与个体感悟，突出学习者对学科、知识的主观感受，是一种自我对知识的理解与建构。互动性则强调通过教师与学生、学生与学生之间的交流来互换思想，彼此补充和完善，增进理解。教

学中的对话倡导民主、平等、和谐的氛围,追求灵魂交融、心智启迪的目的。

三、历史教学的核心意旨是实现双重对话的通透

历史教学是什么?历史教学就是以上双重对话的连接、交织、融通。在双重对话中,开展教学对话是历史学习的基本方式,理解历史对话则是历史学习的基本目标。双重对话的叠加和互相作用使历史课堂教学的空间得以无限延伸、思考得以逐渐深入,最终走向对历史的通透理解。

(一) 理解历史的对话

历史是人类言行的记录,其中有大量历史人物之间对话的记录,它们精彩而耐人寻味。课堂上再现这些对话场景,可以将学生“带回”历史现场,从当时当地的维度理解历史事件的发生和演进。在教学义务教育统编历史教材七年级上册第11课“西汉建立和‘文景之治’”时,教师可以引用“萧规曹随”的小故事来帮助学生理解汉初“与民休息”政策。

汉惠帝埋怨相国曹参不理政事,便让曹参的儿子回家去问曹参:“君为相,日饮,无所请事,何以忧天下?”结果,曹参听到后大怒,没有回答,反而用竹板打了儿子二百下。汉惠帝很生气,在上朝的时候责备曹参,曹参谢罪说:“请陛下自己仔细考虑一下,在圣明英武方面您和高祖谁强?”惠帝说:“我怎么敢跟先帝相比呢!”曹参说:“陛下看我和萧何谁更贤能?”惠帝说:“您好像不如萧何。”曹参说:“陛下说的这番话很对。高帝与萧何平定了天下,法令已经明确,如今陛下垂衣拱手,我等谨守各自的职责,遵循原有的法度而不随意更改,不就行了吗?”惠帝说:“有道理!”^[9]

这段改编自《史记·曹相国世家》的文字展现出汉初统治者没有过多干扰百姓生产生活、“不折腾”的施政方略,实现了“载其清靖,民以宁一”的政治局面,为后面汉武帝时期的强盛奠定了经济基础。这一历史对话包含汉惠帝的不理解、曹参之子的无理被打,以及曹参话语中四个人物的能力对比,有着较强的冲突感,倾听这样的“对话”,使学生如临其境,对吸引他们更多地阅读历史有很好的作用。

有些历史人物的言论是在与一个时代进行对话。话语虽短,却蕴含着制度沿革、社会变迁的重要信息,值得历史学习者认真“倾听”、品味和深入理解。如果说项羽“彼可取而代之”的万丈豪情饱含着对暴秦的仇恨,陈胜“王侯将相宁有种乎?”就是对“刑不上大夫,礼不下庶人”社会秩序的冲击与否定。在世卿世禄制下,平民百姓难有出头之日,有识有志之士湮灭无闻不知凡几,陈胜领导的起义不仅有反抗强秦的“首义”之功,还有对固有阶层结构和社会制度的冲击。这一声呐喊不是一个人的独白,而是一个勇士与一种制度的“对话”。倾听这样的历史对话,历史学习怎能不让人心潮澎湃,又怎能不油然而生“通古今而观之”的历史意识。^[10]

历史学习中要理解的历史对话不仅包括实在发生过的现场对话,如人物言谈、事件经过构成的历史场景;也包括由后事对前事的关联与演变而形成的历史过程对话,如制度沿革、社会变迁;还包括历史比较,如具有相似性的历史事物之间寻找差异性或者在差异性事物之间寻找相似性,等等。

比较相关联的历史事物是隐性的历史对话,这种对话并没有在历史上真实发生,却可以由我们制造出来以助于历史理解。1799年,中国清代的乾隆去世。同年,美国首任总统华盛顿去世。这两个在政治理念上具有强烈“代际差异”的历史人物竟然在同时期担任了东西方两个国家的最高领导人。他们治理下的两个国家当时没有交集,分别处在政治生态的两端。这种反差有助于更好地引发反思,教师在教学中把两者的观念与行为放在一起进行对比,是历史对话的另一种表现,对于学生理解历史政治文明的演进等有一定的帮助。

创造历史的人只有少部分留下了直接的历史记录。大量的历史记载是由包括历史学家在内的叙史者留下的。在记录历史时,有着强烈史学操守的史家会尽可能地保持中立立场,客观真实地再现历史场景,“述而不作”。但无论怎样强调“秉笔直书”,我们都可以从中听到历史学家与历史过程的对话,看到历史学家的“在场”。观察、倾听这样的对话,对于我们理解历史学的治史原则、基本观念等也有重要意义。

（二）开展课堂的对话

历史教学倡导让学生学会像历史学家那样思考，其关键就是在历史课堂上开展富有历史学科特质的教学对话。其基本操作是教师引导学生置身历史“场景”中去揣摩、体会古人的境遇、选择与言行，再辅助以师生之间、生生之间的交流互动，从而帮助学生更好地理解历史。置身历史场景理解历史人物，“与前人平等对话、为前人设身处地、将过去的人和事置于具体的环境中看待”^[11]的意识，是历史学习的逻辑起点。

在历史课堂的多维度对话中，从当下的师生回溯到历史学家和各种记录历史的人，再回溯到创造历史的各种人物和群体，以上三者之间是一种互相支撑、相辅相成的关系。三者之间的交互性、审辨性是历史学习走向深度的要害。

几乎所有的教学对话都要在一定的教学情境中进行。美国学者约翰·斯里·布朗（John Seely Brown）等人提出：“情境通过活动来合成知识。知识只有在具体的情境中应用才能体现其意义。知识不是孤立而来的，因此获取知识的最好办法就是通过具体情境，在情境中感受和把握知识。”^[12]历史课堂对话的前提是阅读历史，是在倾听历史对话基础上进行的问题探讨、观点交流、思想碰撞。其主要媒介正是“情境性”文本。只有构建了鲜活、深刻且富有思想、思维和思辨色彩的历史教学情境，课堂中的对话才能更充分、高效地开展。这种“情境性”文本是教师根据教学需要从各种史料和史学著作中选择出来，进行有目的的组合、加工而构建的，其中包含了各种历史的对话，并配以相应的思考问题。这种“情境性”文本是情感环境、认知环境和思想环境等因素的综合体，可以用表达的张力，吸引学生“神入”历史，将历史的对话与教学的对话融合、连通在一起，使学生透过教学中的对话体验和感悟历史的对话。换言之，学生在再造的“历史现场”和通透的多维度对话中“了解、感受、体会历史的真实境况和当时人们所面临的的实际问题”，进而“理解和解释历史”。^[13]

总之，历史课堂在多维对话的交融中，能够

较好地带领学生追求从古至今、以今思古的通，从外到内、由表及里的透，从东到西、中外关联的通，析点及面、由浅入深的透，从已知到未知的通，从了解到理解的透，从历史知识到社会万象的通，从单向揣度到多维审视的透。

参考文献：

- [1] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 童可依, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 11-12.
- [2] 卡尔. 历史学是什么 [M]. 陈恒, 译. 北京: 商务印书馆, 2007.
- [3] 吉尔伯特. 历史学: 政治还是文化: 对兰克和布克哈特的反思 [M]. 刘耀春, 译. 刘君, 校. 北京: 北京大学出版社, 2012: 38.
- [4] 钟启泉, 崔允灏, 张华. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展: 《基础教育课程改革纲要(试行)》解读 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 210.
- [5] 钟启泉. 对话与文本: 教学规范的转型 [J]. 教育研究, 2001 (3): 33-39.
- [6] 张华. 课程与教学论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2001: 359.
- [7] 弗莱雷. 被压迫者教育学 [M]. 顾建新, 赵友华, 何曙荣, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2014.
- [8] 国务院办公厅关于新时代推进普通高中育人方式改革的指导意见[EB/OL]. (2019-06-19)[2004-12-17]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2019-06/19/content_5401568.htm.
- [9] 司马迁. 史记 [M]. 长沙: 岳麓书社, 1988: 452-453.
- [10] 苗颖. 灵动课堂: 我的历史教学主张 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2020: 216.
- [11] 李剑鸣. 历史解释建构中的理解问题 [J]. 史学集刊, 2005 (3): 20.
- [12] BROWN J S, COLLINS A, DUGUID P. Situated cognition and the culture of learning [J]. Educational researcher, 1989 (1): 34.
- [13] 中华人民共和国教育部. 普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2020: 51.

(责任编辑: 李 洁)