○ 胡 玥

《历史学家的修养和技艺》对历史学科素养培育的启示

2014 年 3 月,《教育部关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》文件印发,其中明确提出“核心素养体系”,即研究各学段学生发展应具备的核心素养,并用以指导、引领、辐射学科教学。具体到历史学科,则是通过历史课程培育历史学科素养,充分发挥历史独特的育人价值,使“历史教学”升华为“历史教育”。李剑鸣先生在《历史学家的修养和技艺》中对如何培养“历史学家”提出了一系列方法论指导,我们亦可从中探寻培育历史学科素养的启示。

一、人本化的教育观

“史学首先是人文学,它关心的是人,研究的是人,探讨的是过去时空中人的思想、观念、行为及其意义。”[1]49这与历史教育以历史学科为基础,培养适应社会发展和终身发展需要的“人才”的要求是一致的。学生主体地位的变化是历史教学向历史教育转变的重要标志,包括从历史教学对象向历史学习主体的转变,以及从被动接受历史知识的主体向主动亲近、理解、感悟历史的主体的转变。

治史是一种个体性很强的活动。史学作为一门独特的人文科学,注重研究对象的“人本化”,更强调研究主体的“个人”价值。受兴趣、见解、价值观甚至气质的影响[1]72,不同时代、不同民族的史学家对历史事实的选择、理解与诠释必然反映个体的主观意识。由此形成“个性化”的历史研究产物——题材、方法、解释框架和研究结论等均呈现纷繁甚至充满分歧的面貌,但应肯定史学家在丰富人类对过去的认识、开拓领域、更新方法和转换视野等方面的主体价值。

教育部 2011 年制订的《义务教育历史课程标准》明确中学历史课程的基本理念之一是:“充分体现以人为本的教育理念,发挥历史学科的育人功能,以培养和提升学生的历史素养为宗旨,引导学生正确地考察人类历史的发展进程,逐步学会全面、客观地认识历史问题。”因此,无论是研究历史还是学习、感悟历史,只有充分关照受众主体,才能真正发挥历史、历史学以及历史学科的教化育人功能。历史教育应当首先关照学生的“个人”地位,其次才是通过历史知识、历史能力与价值取向的建构达成历史学科素养的培育目标。

以人本化治学理念为视角,历史学家修养的训练方法同样适用于中学历史教学,即以学生为“主角”设置课程体系,倡导讲授、讨论、合作等多种教学方法,关注读书、思考、收集资料的自主性和有效性,通过持久的、“终身必修”的自我训练[1]146,吸取前人经验,总结心得体会以鉴于进一步的学习实践。

二、多元化的素养观

史学研究的最大特点即讲究材料和根据,并通过问题、史料与解释的互动完成历史解释建构的任务。历史学家基于史料求证、理解与解释历史的技艺与修为涵括历史教育关于历史学科素养的具体培育目标。

1. **科学求真的证据意识。**史家以“泛史料意识”为指导,广博地占有史料以达“证据周遍”[1]255。基于过去事实的历史学决定了史料在中学历史课程中的重要价值,也决定了历史学科培育科学客观的证据意识的独特功能。

历史教育通过扩充课内外资源,有效利用文字记载、历史图片、实物遗迹等多元化的历史信息重构历史场景,是历史证据客观性、科学性的要求,也

?1994-2016 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

符合培育证据意识的客观性、科学性特点。史学家虽不能摆脱意识形态、党派偏见和知识局限的制约做到绝对客观，但其极力讲究证据，以客观中立的态度解释历史，尽可能减少历史知识中的主观成分，以期达到史学界公认的“史学的真实”[1]84（这种真实性的核心在于“信”，即证据可信，论证可信，结论可信）。这不仅体现了历史学科的客观理念，也为历史学科素养形成过程中自主发展与合作交流的结合提供思路。史料研读的科学性主要表现为一种求是精神和讲求逻辑的严谨态度，即以明确教材中的客观史实和结论依据为基础，选用经得起史料考据和方法检验的材料，据此判定材料的真伪与价值，形成新的历史认识。

2.“历史感”的时空意识。历史是过去的人类及其生活，“时间和地理就是历史的两只眼睛”[2]。历史事件由人物、时间和地点三要素组成，三者缺一不可，亦不能割裂。建构历史学科素养体系需对人间、时间和空间三个概念进行优化组合与网络。培养时空观念既是史学专业训练的特色之一，也是“历史感”[1]152——历史学科育人功能的重要表现，包括对待历史的态度以及处理与其他学科关系的方法。

穿透“时间之幕”，亲近、感悟并真正理解历史，要以准确了解过去的时空结构为前提。首先，应尽力与前人“处于同一境界”，做到“心通意会”，即站在历史当事人的角度，采取与历史当事人对话的态度，理解和评论其言行方式与意图，避免用个人的“后见之明”来看待过去的人和事[1]299。其次，不能局限于某一领域，孤立地看待过去的人和事，而将当时的情境与同时期的政治、经济、军事、文化事件相联系，在互为因果中考察史事的演进和变化，形成人、时、空的“三间”统一[1]304。这种“情境主义”（contextualism）是一种真正的“历史主义”——不同于为了衬托某人某事而交代的“历史背景”（平面），“情境”是具体的人和事所处的环境或氛围，它由多种相互关联、相互作用的人、事或观念构成，它们之间存在着复杂而微妙的互动（立体）[1]112。

核心素养是学科壁垒的“溶化剂”，各学科以核心素养为基，统筹统整[3]。史学与社会科学相结合，以过去时空中的社会和文化变迁为研究对象，既是治史方法的创新，也为历史教育注重与各门学科特别是地理、政治、语文学科之间的联系提供思路，由此在大综合中系统贯通孤立、片断、散装的历史知识，形成综合借鉴其他学科的跨学科路径，最终实现灵活应用。历史教育无须像培育“博、通、专、精”的历史学家这般严格，但值得借鉴的是，历史素养应当关注知识掌握的广度（知识面）与深度（消化吸收、融会贯通），并逐渐形成自己的历史学习兴趣与感受（为己所用）[1]174。《普通高中历史课程标准》将反映人类社会政治、经济、思想文化、科学技术等领域的国内外重要历史内容以模块和专题、必修和选修的方式呈现，从不同角度揭示人类历史发展的基本过程，但关于历史时空观的建构尚待完善。

3. 辩证质疑的问题意识。历史教学仅选取史学研究成果的一部分，即最基本的历史“知识”来教育青少年，但历史素养所表现出来的，是能够从历史和历史学的角度发现问题、思考问题及解决问题的富有个性的心理品质[4]。

现代史学的范式要求历史学者具备发现“好的问题”[1]353的学术素质，以考证、叙事和分析为主要方法，围绕具体历史情境中的问题展开研究，并注重史料的批判和考辨。这种“问题意识”与质疑精神在历史素养的培育中同样受到重视。“好的问题”以形成个人的历史理解为标志，取决于研究者的学养和悟性，而培养这种“学养与悟性”的基本途径就是多阅读，勤观察，善思考。

由于史料的局限性、史识的相对性和史家自身素养的制约，“分歧问题”时常出现。历史教学引征各方观点并摆明争论材料，引导学生通过分析、比较不同史料和历史认识，既与史实中的人物对话，又与史识的持有者建立联系，进而从“史学的真实”中探求“真实的历史”，学会“历史地看问题”。

4. 多维会通的思维能力。历史学科素养与史家修养在思维的深刻性、广阔性、独立性和批判性等方面有共通之处[5]。史学家解读材料时所形成的形象思维和历史想象，分析因果、比较史料的逻辑思维，书写和重构史识的抽象思维，以及综合运用其他学科方法、就老问题提出新见解的创造思维与表达能力，都是历史学科素养的培育目标。值得注意的是，基于情感和想象的艺术性是史学与文学的共

?1994-2016 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

通之处，但史学的想象是一种素质，而非方法[1]53；史家在历史叙事和因果分析时，既要关注历史事件与材料之间的联系，又要考虑具体史实的独特性，综合定量、假设和比较等方法进行解读[1]325-329。因此，历史教学中学生构建历史认识的基本途径在于，通过多元媒介接触纷繁的史料，以科学和理性的史实为基础，发散思维，展开历史想象，自主建构历史解释框架，并形成个性化的表达。

学生基于多元历史思维的历史感悟虽源自史料，但作为历史学习的归宿，最终落实为行为规范。历史教育的人本化趋向尤其注重历史思维力的贯通运用，即在自主研读与合作交流的历史学习过程中，能将以时间为轴的纵向思维和以空间为轴的横向思维与证据意识、问题意识相融合，将从历史教育材料中获取的，对历史来龙去脉及发展线索的把握，连同对同一历史时期的各侧面及各民族、国家间的联系，内化为个人对历史的认识与解读。

三、“适用”化的价值观

在学校教育中，核心素养“反映了学生终身学习所必需的素养与国家、社会公认的价值观”[3]。历史学科素养也应包含国家、社会、公民三个层面的价值准则，以社会主义核心价值观为圆心，突出个人修养、社会关爱和家国情怀，具有适于本国历史文化特点和教育现状的可塑性和可维持性。

历史“教育”相较于“教学”最大的不同就是，育人者和受育主体在亲近、理解和感悟历史过程中习得的，并不断强化的人文关怀，即从一定的时代、社会和群体的价值与情感中升华出个人的修养、见识和价值观。其中历史学习的兴趣和掌握历史知识的能力则决定了致“用”的意图与效果。

然而，人们在追问“学历史有什么用”时通常暗含“学历史没有用”的预设。从根本上说，求知本身就是一个合理的目标，片面求用反而妨碍求知。另外，一种知识是否有用，既取决于时代、环境与社会观念，也与使用的人有关[1]163。历史学者在梳理学术史和内化思想资源时的“不昧于知时”，是以平等开放的态度，对不同的研究和观点表达充分的理解与尊重，将对人类过去经历的认识借鉴于现今的自我认知中；在历史教育中表现为紧扣时代思潮与学术前沿，深入并辩证地看待人类社会历史发展的基本趋势和人类文明的多样性，从历史的角度逐渐形成民族认同感、面向世界的视野和积极健全的人格态度。

“学史无用论”不仅忽视了历史和史学的传承价值，也否定了历史教育的独特功用。历史作为群体认同和文化赓续的基点[1]171，通过史学记录人的集体记忆，在“资治”、教育、道德和娱乐等方面“用”意深远。因此以纯粹个人、集团乃至民族的情感偏好为依据，介入历史学科素养的价值判断，更是时代所弘扬的、人类所共同追求的理想，如求真、善良、平等、自由。以此为基，历史教育向“高明”的史学家学习，以“深入浅出”的方式引导学生感悟益于社会、人生的思想情怀，更具现实意义。

从“知识核心时代”到“核心素养时代”的转变对历史教师而言是挑战也是提升自身素养的良好契机。历史教师首先将自己定位为教学育人的教师，其次才是历史这一专门学科的教师。史家以“发展的眼光”看待范式问题，“教育之师”更要以史家的眼光来衡量自身的素养。此外，核心素养体系的建构还要求历史教学在向历史教育转变的过程中能够进一步深化对自身育人价值的思考，细化为历史教育理念的完善、课程目标的设定、历史教材的编制、课程资源的开发以及教与学的评价机制等各方面。由此观之，从单纯考高分和“知识至上”的教学目的，到以培育核心素养为导向的教、育结合，需要探索的路还很长。

[1] 李剑鸣. 历史学家的修养和技艺[M]. 上海：上海三联书店，2007.

[2] 维柯. 新科学：上册[M]. 朱光潜，译. 北京：人民文学出版社，1986：17.

[3] 段志军. 什么是核心素养，为什么课改要提核心素养？[N]. 人民教育，2015-10-26.

[4] 吴伟. 历史学科能力与历史素养[J]. 历史教学，2012(11).

[5] 赵恒烈. 历史教育中思维类型的探索[M]//史苑传习录. 济南：山东教育出版社，1985：99. 该文为赵恒烈先生1983年8月在山西太原“全国历史教学法专业讨论会”上的发言稿.

（作者地址/南京师范大学教师教育学院，210097）

?1994-2016 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net