

## 启发式讲授与当代历史教学

李凯

如今我们处在历史教学改革的关键时期。在统编高中历史教科书的引领下，历史教学翻开了新的一页。统编教科书的知识体量太大，《中外历史纲要》要在一年内完成，每学期都是一门通史；选择性必修三册也是一年完成，每一个单元都是一门专史，老师也不大可能再以句句斟酌诠释的方式完成教学任务。那么，老师到底应该用怎样的方式，在完成教学任务的同时激发学生思考、涵育素养？窃以为，我们习惯的启发式讲授在当下仍旧有着不可替代的作用。

众所周知，启发式讲授把启发和讲授结合起来，讲授是启发的铺垫与引领，启发是讲授的补充与延伸，兼顾老师的主导作用和学生的主体性；它历史悠久，不仅在人类教育史上地位突出，而且在当代历史教学中也不落伍。

思想性是历史学科最重要的属性。在一线教学中，人们往往对历史学科素养的落实存在一定误解：既然强调学生的核心素养，老师讲授会有碍于核心素养的发挥，影响学生的主体地位。有人认为，历史课是最跟不上时代的，别的学科都在“做中学”，学生动得起来，就历史学科死气沉沉。于是认为，一堂课40分钟，如果老师讲课超过10分钟，讲得再好也不合格；甚至有人提出，课堂的90%要学生动，只有10%要老师讲，历史老师加串词、进行总结就可以了，这才能实现学生主体性。这样的说法从20世纪90年代后期风行，至今不绝于耳。当下究竟该不该倡导老师讲授？我们认为，历史学科和其他学科的教法一样，该讲就讲，该问就问。启发式讲授提倡恰如其分的讲，非但不是学生主体性的障碍，反而符合历史学科规律与教育规律，恰能推动历史学科思想性落地。

历史学科并不是技能性的学科，而是包含丰富知识与理论的思想性极强的基础学科；历史学科中包含工具性的、技能性的内容（如查找文献、形成文字等），但这些内容要服务于人的思想；历史教育的目的不是让学生唇枪舌剑，而是实现思想认识的飞跃。不少人忽略了这一点，误把历史学科当做技能学科，遂生分歧。正如著名历史学家白寿彝先生所指，历史教育是为了培养下一代，为祖国做贡献；历史教学和历史研究都是手段，都是为了达到培养教育下一代的目的；历史工作者要用丰富的历史事实来教育广大人民，让他们对人类的历史前途有更深刻的了解；讲历史，首先通过对历史的阐述，讲清楚做人的道理，尤其是做一个社会主义新人的道理。懂得做人的道理，了解过去、现在、未来，以及教育人民，是思想的深化与价值观的升华，这和技能的掌握完全不同：发生在灵魂深处，大多数不形之于外。启发式讲授恰好是促成思想飞跃的环节。两千多年前的教育经典论文《礼记·学记》有一段著名的话：

故君子之教，喻也。道而弗牵，强而弗抑，开而弗达。道而弗牵则和，强而弗抑则易，开而弗达则思。和易以思，可谓善喻矣。

意为老师的教育工作，目的是为了让学生明白事理（孔颖达疏：“喻，犹晓也”）。怎样明白事理呢？这在于老师的启发诱导：引导学生而不牵拉逼迫（孔颖达疏：“牵谓牵逼”）；劝勉学生而不压制思想（孔颖达疏：“抑者，抑杂也”）；开导学生（孔颖达疏：“开谓开发事端”）而不是直接告诉学生答案。引导学生而不牵拉逼迫，则师生关系融洽；劝勉学生而不压制思想，学生才能感到快乐、易于学成（孔颖达疏：“师但劝强其神识，而不抑之令晓，则受者和易；和易，亦易成也”）；开导学生而不包办，学生才能形成思考。古代儒家学者所传授的，基本

上是思想性的学问;所以《学记》所说的情况与历史教学是吻合的。《学记》所说“和易以思”的状态,给我们带来几个启迪:思想飞跃是人从无知到有知,从惶惑到明达的过程,和外在的肢体活动不大相关。思想飞跃的过程并不是一帆风顺的:一是学生不具备相关知识,就没有解决问题的可能;二是学生即便有相关知识,也未必能够应用知识解决问题。所以老师抛出问题之后,学生往往不可能瞬间作答。这种状态并不能说明老师不会教书或学生无能,而是思想飞跃的艰巨性使然。正如《学记》孔颖达疏所说:“使人晓解之法,但广开道示,语学理而已;若人苟不晓知,亦不逼急牵令速晓也。”老师针对思想飞跃有促动之功,绝不应该大撒把,否则学生依旧云里雾里。要之,思想飞跃是内在的,用语言表达出来并不十分容易;它在相当程度不是形之于外的肢体活动。

而形之于外的表现,又往往和历史教育不相关。笔者曾经了解到一个令人啼笑皆非的例子:关于红军长征,老师设计的活动是让学生模拟飞夺泸定桥,学生做游戏一样匍匐前进。我们不禁要问,学生历史课上动的是肢体,还是思维?这个例子,不能不说是对学生主体性的亵渎。我们还可以进一步讲,只顾历史课上让学生思维动,但动的不是历史思维,也是缘木求鱼。比如拿大段英语资料让学生讨论英语问题,相当程度也是形式主义,因为历史老师不是英语老师;历史课堂上表演戏剧朗诵诗歌,如果表演性过强,就偏离了历史学科的正轨。甚至老师费尽心思把教学内容设计成学案让学生填空,但学生不理解,只是机械地抄书、念书,其历史思维也没动,不理解的内容还是不理解。一言以蔽之,忽视了历史学科的思想性。

我们从另一个角度讲,思想飞跃既然是复杂的,那么启发式讲授就不大可能都是华山论剑式的、往来交锋式的互动。在实践中,许多老师使用的启发方法,主要是针对关键内容的自问自答——老师抛出问题,自己顺着学生的知识结构组织思路,学生在一定关节点上集体呼应老师(而不是生硬地叫起某个学生作答)。这照样能有效地激发学生的思考。因为学生在接到陌生问题与新情境的时候,论据与思路都可能是混乱的;如果不是对这一问题思考许久,即便有想法也不可能马上发表意见(笔者曾见过,课堂上老师抛出“哥伦布航海与郑和下西洋的异同”这一老问题,学生鸦雀无声;课后询问,有学生说见过这一问题,但课堂上被老师问懵了)。老师的自问自答,就是促成学生加工新旧信息、解决认知矛盾、形成思路的过程。所以有老师主张,“启发”是个过程而非一次问答,需要把启发式讲授与简单提问相区别;前者的意义要明显大于后者。这一见解是很有道理的。

正如专家所言,重视师生之间的精神互动、情感沟通和心灵共鸣,并用“身教”持之以恒地影响和激励学生;尤其要跳出“处处留痕”的形式主义窠臼,克制“为表现而表现”的作秀心理——这对当前的文科教育至关重要。我们说,历史教学中之所以不少环节流于形式,正是因为“处处留痕”的作秀心理作怪。如果老师的启发式讲授抓住了思想,符合历史学科规律和教育规律,即便没有形式上的“活动”,也是无声胜有声。

历史学科在社会科学中处于基础性地位,但它是科学还是艺术,在西方学术史上存在巨大争议。法国学者布洛赫曾说:“作为人类知识的历史学的性质,在问题的表述方面还有其特殊的情况。它是‘科学’还是‘艺术’呢?大约在1802年左右,我们的老前辈曾乐于就这个问题进行严肃的辩论。后来,大约在1890年,人们对早期实证主义的说教感到腻烦,方法论者为公众对他们所谓的历史著作的‘形式’过分的重视而感到恼怒。艺术之于科学,形式之于实质等等,史学界居然充斥着如此琐细的争论。”虽然历史学科实证性的内容是否必须拥有艺术

性的形式还是人们争议的话题，但历史教学作为教育人的方式则一定带有艺术性。高明的老师的讲授，与学生自学之间有着极大差别。德国客观主义史学家兰克说：“先生们，请不要鼓掌，说话的不是我，而是历史通过我的口来说话。”但“历史”毕竟要通过兰克之口讲出，听众们才会被征服，而其他人未必有这样的感染力。因为历史教学不是单纯的知识获取与思维训练，还涉及情感态度价值观养成；师生面对面地互动和情感交流，已经呈现出了艺术性，这是任何程式化的自学手段不能取代的。

但当今的历史教学在相当程度上忽略了这点，片面强调历史教学的科学性，使得历史课高冷、生硬、缺乏人情味。那种认为历史课通过填学案、读材料、学生多说话老师少说话的方式就能完成教学任务的观点，就缺失了艺术表现力，明显把历史教学简单化。我们发现，即便说学生在历史课上“动”了起来，凑够了课堂大部分时间，也未必多好。因为在课堂上爱表现的，总是若干活跃分子，其他学生的情况老师全然不能掌控；即便是活跃分子，也未必对历史现象入脑入心。笔者曾描述过一个案例：

751年，法兰克王国的宫相丕平在罗马教皇的支持下篡夺王位，创建加洛林王朝。丕平即位后，为了酬谢教会相助，两次出兵意大利。公元756年，丕平把他夺到的意大利中部一部分土地，包括罗马周围地区，送给罗马教皇，史称“丕平献土”。“丕平献土”，加强了国王和教会的联系，奠定了教皇国的基础。这是这一课的重点知识，所以老师让学生来说，学生把书读了一遍，老师板书后，让学生标记在书上，说明这是重点。之后继续下面的内容，老师讲卡诺莎之辱，旨在说明中世纪教权凌驾于王权之上。德意志皇帝亨利四世与教皇格列高利七世矛盾白热化，教皇开除亨利四世的教阶，亨利四世恐慌，1077年1月冒着严寒，翻山越岭，长途跋涉前往罗马“负荆请罪”得到教皇的宽恕。这一课上得很成功，但是第二次上课老师问学生们，什么是丕平献土？学生几乎都答成亨利四世被罚站的故事。

这能说明，课堂上的学生“活动”未必那么有效。一方面，这个学生说的时候，其他学生在听吗？未必，他们觉得学生说的又不是老师说的，自己没必要听；而学生的艺术表现力、科学性、权威性也的确不如老师。另一方面，即便是这个学生自己说出来，如果内容不能有效地消化，也是说完就忘。这样缺失艺术表现力的情况，在中学和大学的讨论课上都出现过：老师让学生展示，上面的学生在讲，底下的学生干别的；甚至是同一小组内部，也是几个主要负责人担任活动的任务，剩下的人会滥竽充数磨洋工。我们在北京郊区的中学调研发现，越是以学生念书填学案的 mode 强调学生的“自主性”，该学校的老师就越不会上课，甚至老师懒得思考一节课的起承转合、对教学相关的学术问题更是漠不关心。因为机械的若干程式已经取代了老师起码的思考，历史教学沦为行尸走肉。最终的结果，是九个学科用同一个无趣的模式，老师不爱教、学生不爱学。这样的例子固然极端，但也折射出当代教育太过整齐划一的短板：似乎知识与技能就能解决一切，把人的精神与教育的艺术性抛在脑后。我们说老师的启发式讲授如果到位，也就是把历史教学当成一门艺术，摆脱束缚人的教条，从精神需求的角度捕捉教学的要件，教学就可能是另外一番景象。

启发式讲授带有艺术性。因为这种方式不是排他性的一刀切，而是带有包容性的教学实践。它顾及了教师和学生、学术与教法、知识与素养、讲授与探究、历史叙述与历史解释等多个维度，老师要在各种因素之间找到平衡点。倡导启发教学的《礼记·学记》言：“大德不官，大道不器，大信不约，大时不齐。察于

此四者，可以有志于学矣。”是说大德之人，不限于担任某种官职；普遍的道理，不只适用于某件具体事物；伟大的信用，不需要用誓言来约束；天地时令不可能齐同；懂得这四点，就领会到求学的根本。这意味着教育作为一种“技”（“官”“器”“约”“齐”这样有形的层面），不应该束缚学术思想的“神”（“大德”“大道”“大信”“大时”这样无形的层面）；一旦达成了“神”，“技”就可以被超越，这也正是《庄子·外物》所谓的“得意而忘言”境界。哪种形式学生更能接受，有益于发挥历史学科的特征，哪种形式就是合理的。老师完全可以在启发式讲授之外，采取其他合理的方式推进教学。这不仅要具体的教学内容、看老师的教学活动，更要看学生的喜好与素质。

统编高中历史教科书体量庞大，对历史学科的素养要求很高。编纂者指出，教科书从编写体例上给予学生对历史发展大趋势的直观认识，从学习专题设计、对历史的叙述与功能性栏目的设计中，综合提升学生的历史学科核心素养；社会主义核心价值观教育，中华优秀传统文化和革命传统文化教育，国家主权、海洋意识及爱国主义教育，法治教育，民族团结教育，生态文明教育等主题也是统编教材在编写过程中重点关注和认真落实的内容。这样重大艰深的教学内容，对于涉世不深、对历史知识了解甚少甚至无兴趣的高中生来说，单靠学生自学很难完成的。只有启发式讲授，才可能在最大限度上满足统编教科书的教學要求。

首先，启发式讲授势必要突出重点，与《普通高中历史课程标准（2017年版）》（以下简称“新课标”）中大概念的要求相吻合。新课标前言指出，国家“进一步精选了学科内容，重视以学科大概念为核心，使课程内容结构化，以主题为引领，使课程内容情境化，促进学科核心素养的落实”。大概念或是重大历史现象本身，或是提供某个历史问题的解决方案，或是实现学生价值观转换的途径。落实大概念需要老师依据新课标要求以及自身的学术背景删繁就简。这样才能为涵育素养提供可能的空间。如果是学生自学，面对海量的信息就往往会抓不住重点，东一榔头西一棒槌，不得要领，效率是低下的。我们在调研中发现，《中外历史纲要（上）》第一课“中华文明的起源”，容纳了从旧石器时代到商周的大量史实，就是历史老师自己阅读也目不暇接。高中一年级的学生刚刚开学，一上来就被大量信息尤其考古资料镇住，晕头转向，仿佛全是重点又无从下手。于是老师依据新课标删繁就简就必不可少。

其次，启发式讲授强调重点内容的探究活动，与当今在具体情境下涵育素养的要求一致。学科素养的涵育，仰仗于历史老师设计的探究活动。郑林教授曾经指出：“每个单一的素养，只有在和其他素养配合、共同解决陌生、复杂、开放的问题时，才能达到高层次的水平。历史问题的解决，最终是对历史作出合理的解释；因此，五个素养的综合运用是以历史解释的形式来实现，即以唯物史观为指导，以史料为依据，在特定的历史时空背景下完成对历史的解释，在解释中渗透家国情怀，表现出国家认同、民族认同、国际理解等。”我们说，素养好比人体需要的维生素、矿物质和碳水化合物一样，只有在人的成长过程中才能发挥作用；单拿出任何一种营养元素，脱离人的成长，都是无意义的（即便长期服用维生素、矿物质等营养元素，人也未必健康，因为还需要环境乃至其他不可控因素的配合）。

比如学生提取材料信息的能力再娴熟，也不过是阅读材料或者应试技巧；只有把材料内容、已有的历史知识同历史情境结合起来，解决“分封制为什么出现在周初成康之世而不是其他时段”，“秦王政为什么能在短短十年一统天下而他人不能”等具体问题时，素养才真正养成。老师的启发就相当于人的成长，是激发

人涵育各种素养的综合性的行为。高水准的历史学科素养不应被人为地简单拆分成唯物史观、时空观念、史料时证、历史解释和家国情怀五块，而是在具体情境中，运用历史知识解决问题的能力，涵盖了五种素养（甚至更多）。这就要求老师拿出富于历史感的情境以及有深度的探究问题，而情境与探究问题又取决于老师的学术背景与教法。比如针对“北宋的政治与军事”中宋初的集权，往往会问赵匡胤为什么集权、集权措施有什么，产生了怎样的影响，但也有老师跳出这一定势，问宋代统治者为什么重视解决君权旁落、地方尾大不掉的内忧，而忽视外患问题。这一问题就很高妙。回答这一问题，需要学生融入宋初集权的历史背景，认识到权臣干政和中央权力旁落才是宋初君臣的心腹之患，而边患问题相当一个时期内能够通过怀柔政策解决。回答这一问题，学生不仅要言之有据、言之有理，还势必依据历史背景权衡各个因素的作用，其中蕴含的素养就绝不止一两种；其关键在于历史老师有没有高屋建瓴的史识。这样的教学只能通过教师的启发式讲授完成，我们很难想象一般高中生会有这样的思想认识和教学水准；如果学生已经具备这样的本领，那么历史教学的意义何在呢？

再次，启发式讲授符合历史教科书的叙述逻辑。一般历史著作的叙述逻辑是，既要顾及历史发展的框架结构，也要注重历史现象的细节；前者仰仗历史叙事，后者仰仗历史解释。历史叙事与历史解释是历史著作的两大要素，史家要同时拥有“历史叙事的艺术”和“历史解释的艺术”，应是不待争辩的真理。史家游走其间，或侧重于叙事，或侧重于解释。常态课偏重于前者，综合实践活动课偏重于后者。而这两者的把控，基本在老师而不是学生。比如有老师针对“西汉与东汉”一课，突出了“西汉的建立与文景之治”和“西汉的强盛”两个子目，“东汉的兴衰”和“两汉的文化”一带而过，将本课线索确定为“汉家的制度变革”：西汉初年的“无为而治”是对秦制的因循损益，汉武帝时期的“更策改制”突出了汉家自身的政治建设，两者将西汉从羸弱推向了强盛；“王莽改革”是脱离现实的失败改革；“光武中兴”试图回归汉家制度正轨，但延续了一系列社会矛盾。汉朝统治者的“因时而变”和“更策改制”诠释了改革对国家发展的巨大影响。这一课处理的非常得当，不仅突出了重点，而且搭建了汉家 400 年历史发展的框架，由一条主线贯穿到底。老师不是只讲历史片段，而是叙述出历史轨迹，令人回味。这样的叙述逻辑，应只能由老师完成。

最后，启发式讲授有较好的价值观教育成分，和国家立德树人的精神合拍。老师在启发式讲授的过程中，会依据学生的学情，将是非曲直通过史实叙述表现出来，而不是生硬地贴标签喊口号。社会主义核心价值观教育，中华优秀传统文化和革命传统文化教育，国家主权、海洋意识及爱国主义教育，法治教育，民族团结教育，生态文明教育等主题，体现了国家意志。老师通过恰当的事例、生动具体有过程的情节浸润这些精神，学生才会入脑入心，从而减小形式化的可能。比如，汉武帝把董仲舒派到凶残的江都王刘非那里当相，主张“春秋大一统”的董仲舒对刘非的发问，借古喻今进行劝谏，指出“仁人者，正其道不谋其利，修其理不急其功”。谓人们应该匡扶正义，而不是谋个人的私利；应该了解社会的准则，而不是贪图个人的功劳，暗示刘非不要称霸。老师铺垫到这一层面，“春秋大一统”理论的合理性以及董仲舒的人格魅力就能呈现出来。再如长征，有老师用了这样一段记载：中央红军在长征途中，平均走 365 华里才休整一次，几乎平均每天就有一次遭遇战。在 368 天中，有 15 个整天用在打大决战上，有 235 天用在白天行军上，18 天用于夜行军。从瑞金出发到达陕北，平均每前进 1 公里，就有三四个红军战士献出生命。这样不必喊口号，红军将士的革命精神已跃然纸

上。历史教学中浸润的价值观教育，学生自学是难以到位的。司马迁说：“孔子知言之不用，道之不行也，是非二百四十二年之中，以为天下仪表，贬天子，退诸侯，讨大夫，以达王事而已矣。子曰：‘我欲载之空言，不如见之于行事之深切著明也。’”这样的工作，如果不是由孔子承担，而是由孔门弟子或再传弟子承担，其教化人心的作用就会大打折扣。

事实上，“启发”二字源于孔子，《论语·述而》中孔子说：“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也。”朱熹的解释：“愤者，心求通而未得之意。”“悱者，口欲言而未能之貌”。孔子强调启发的前提，是学生已经具备了一定的基础，“心求通而未得”，“口欲言而未能”的时候才有启发的可能，这和我们今天讲的建构主义教学论有很大相似之处。这种“和易以思”的教学方式，符合低调、内敛、含蓄的中国人的集体主义文化心理（和西方个性主义文化心理截然不同），也与历史学科特征不谋而合。历史学科内容大体有两类：一是属于“是什么”层面的本体知识。二是属于“为什么”和“怎么样”层面的、从本体知识出发的推论与解释。就历史学科而言，没有前者，后者就无从谈起。课堂的讲授顾及前者，启发顾及后者，这就是启发式讲授长久生命力所在，道理不言自明。

启发式讲授的历史相当古老，孔子的“举一反三”中，“举一”是老师的陈述，“反三”是学生经启发后的思维结果；苏格拉底的“助产术”中，一系列旁敲侧击的问题是老师的铺垫，而“产”出的答案是启发给学生带来的飞跃。无独有偶，《论语》490多句中，“子曰”或者“孔子曰”字样占200句以上，先秦子书中常见诸子及其弟子问答的“语”类文献，西方也有诸如柏拉图《对话录》一类语录体文献，这意味着启发式讲授是人们广泛采用的教学手段。作为对后世影响深远的教学经验，启发式讲授说明人类在漫长的教育探索过程中，能够寻求到种种普遍性的规律；它超越了时空的限制，不为尧存不为桀亡，一旦违背就走弯路。2011年版《义务教育历史课程标准》明确提出，“运用多种方式展现历史发展的态势，尤其是通过教师清晰明了的讲述，使学生知晓历史的背景、主要经过和结果，通过具体、生动的情节感知历史，清楚地了解具体的历史状况”。这不仅是初中历史教学的要求，也是完成统编高中历史教科书教学任务的有效途径。

就当代历史教学而言，古老的启发式讲授给我们带来了很多启示。

一是我们必须从实际出发，尊重历史学科规律与教学规律，不能跟风，把偶然现象当做必然规律，把小概率事件当成大概率事件，把某地区某时间段出现的某个特殊教育现象放之四海而皆准。李芒教授指出，非常态的极端教学状态会导致日后一系列情绪化做法的出现，冲动和不理性有可能代替应有的反思。因此，人们必须冷静下来，从思想和行动上回归到最原初的简单和诚实，才能完成作为学者明见一切事物及道理之高深智慧的终极使命，人类只有踏在规律之上才能生存。

二是我们应重新审视中华传统教育经验的价值，它不仅基于中国人的文化心理与实践经验，而且许多内容也具备普遍适用性。习近平同志指出：“‘求木之长者，必固其根本；欲流之远者，必浚其泉源。’中华优秀传统文化是中华民族的精神命脉，是涵养社会主义核心价值观的重要源泉，也是我们在世界文化激荡中站稳脚跟的坚实根基。”我们没有必要、也不可能跟在别人后面亦步亦趋，否则难免东施效颦、南橘北枳。

三是不能机械理解发挥学生的主体性，更不能搞形式主义。一方面学生的思想飞跃可能是无声无形的，我们不能因为课堂不热闹就否定它的价值；一方面学生主体性的发挥并不简单，学生须具备起码的知识基础，且有参与热情；老师须

给出指向性明确的探究问题，并循循善诱，缺失其中任何一个因素，探究活动都可能失败。

四是历史教学不能排斥老师的讲授，讲授和探究并存是合理的。即便是西方高校，以讲授为主的大课与以探究为主的小班研讨课并存，是常态；我们不能看到后者否认前者。讨论课受制于人数，几十人的大课组织讨论难度也相当大，故采取启发式讲授是明智的。

五是历史教学水准，很大程度上不在于外在的花拳绣腿，而在于思想性的内功；脱离了阅读文献与思考学术问题，试图通过某种程式或套路提高历史教学水准，基本上是缘木求鱼、徒劳无功。