

【高考解析】

高考历史试题学术情境 类型分析及教学思考

陈祥龙 李文巍

【摘要】高考历史试题学术情境的创设,通常有引入历史学术成果、循证史论变迁及评述史学观点三种类型。基于此,高中历史教学可从勾连教材教参既有资源、摸索基本史料研读模式、发挥核心概念统摄功能、优化教学主线呈现方式以及辨析新异观点学理逻辑、提炼经典试题研究范式等路径,进行教学调适,引领学生培育核心素养,学会像历史学家一样思考。

【关键词】历史学术情境;高考;核心素养;教学思考

《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》明确指出,学术情境“指历史学术研究中的问题,如历史学家对某一历史问题有多种看法等”。高考历史试题学术情境能够高效地考查高中学生学科关键能力,是高考历史试题的重要呈现形式。梳理高考历史试题中创设的学术情境,归并其类型,找寻其规律,发掘其蕴含的史学专业素养考查指向,可帮助历史教师调适教学路径,从而更好地丰厚学生的史学修养,达成核心素养培育目标。

一、高考试题学术情境类型分析

既往高考历史试题中,学术情境的创设方式一般有如下三种。

1. 引入历史学术成果

高考历史试题常引入历史学术成果来创设学术情境,让考生依据学术逻辑,延续学术判断。这样的学术情境创设方式并非新创,2007年高考历史全国卷Ⅰ第13题就引入史家陈寅恪关于武周代唐“实亦社会之革命”的观点,要求考生分析观点中“社会之革命”指的是什么。该史学观点取自陈寅恪《唐代政治史述论稿》一书,其认为武曌建周不仅是政权更迭,还是在政治势力上对李唐所属关陇士族的打击,士庶二族政治地位由此发生变化,是政权所倚势力的社会阶层性结构变化,因此“不仅为政治之变迁”(朝廷更迭),还是“社会革命”。引此观点入题,反映了命题者对其史学价值的认可。当然,武氏对士庶二族是否真的坚持一抑一扶政治态度、李唐是否也存在抑士扶庶政策,是见仁见智的史学评判,因而本题学理逻辑极具史家个性,充满学术意味。

又如,2018年高考历史全国卷Ⅰ第25题吸收近年藩镇研究领域权威著作《唐代藩镇研究》(张国刚著)的学术观点。此书将唐中期以后41个藩镇划分为四种类型,通过统计各类藩镇的存在数量、人事权力、赋税缴供以及承担功能四个维度史料信息,分析当时的藩镇在各方面的情况。试题选取著作中的“‘安史之乱’后百余年间唐朝藩镇基本情况表”(如表1),要求考生据此判断唐代中期之后藩镇广布的历史影响。考生只要基于批判性思维,秉承论从史出的原则,小心考辨题干材料,就可以分析出:忤逆对抗中央、分裂割据地方的藩镇数量不占多数,各藩镇亦处于彼此制衡状态,让“安史之乱”后的唐朝延续了百余年的统治,这和D项“延续了唐朝的统治”契合。

表1 “安史之乱”后百余年间唐朝藩镇基本情况

藩镇类型	数量(个)	官员任免	赋税供纳	兵额与功能
河朔型	7	藩镇自擅	不上供	拥重兵以自立
中原型	8	朝廷任命	少上供	驻重兵防骄藩
边疆型	17	朝廷任命	少上供	驻重兵守边疆
东南型	9	朝廷任命	上供	驻兵少防盗贼

2. 循证史论变迁

随着史料的发掘、研究的深入及社会现实因素的影响,人们对历史现象(包括人物与事件)的认识与解读也会随之变化,进而产生不同历史判断或观点。高考试题常创设史论变迁的学术情境,让学生体味历史研究的发展,通过循证变迁因素,感悟“我们只能

在我们时代的条件下进行(历史)认识”(恩格斯)的史学研究基点。

例如,2012年高考历史江苏卷第22题引用中国现代政治家萧公权随着对康有为研究的深入,发现其原来著作存在舛误,于是“过则勿惮改”,勇于修正认识甚至推翻原有对康有为的评价的相关事例,要求考生基于该例,开展关于“时代、史家与历史认识的修正”主题论证。又如,2013年高考历史全国卷Ⅱ第48题先向考生呈现两宋时期对王安石评价的变化,包括北宋时期肯定其改革厥功至伟,让其“配享神宗庙庭”,南宋时期却认为他败坏“学术政事”“致祸社稷”,将其“罢配庙庭”,要求考生考述引起两宋对王安石评价变化的主要理由,理解历史评价深受当时社会政治因素影响,学会“辩证地评价”的史学准则。再如,2019年高考历史全国卷Ⅲ第41题以《汤姆叔叔的小屋》一书在20世纪中国出现的三次翻译与改动情况(或增减情节,或附着新义,或变更结局)创设学术情境,要求考生述其缘由,提炼论题,加以论述。小说三个历史阶段翻译版本的出现各有其因、各具目的,能让考生真切体会“文学艺术是一定政治经济的反映”的史学原理,引导考生把握历史评价的相关准则。

3. 评述史学观点

高考历史试题常呈现某个史学观点,要求考生择取赞成、反对或修改立场,依托试题所提供的材料,运用知识储备开展学科论证,进行史学专业阐述,极具历史学张力和开放特性。

例如,2015年高考历史全国卷Ⅰ第41题以“近代科学技术对生产力的乘法效应公式”为材料创设情境,提及该公式是“有历史学者”用以“放大生产力诸要素”的一种研究思路,所应用公式是个体性学术观点。考生可以用史实论证公式中的相关要素证明公式成立,也可以基于史实对公式进行“修改、补充或否定”,从而提出新解。又如,2019年高考历史全国卷Ⅱ第42题涉及“19、20世纪世界自然与人文进程双数轴图论”,直接备注是引自(美)费尔南德兹-阿迈斯托的著作《世界:一部历史》,体现了一位学者对两个世纪世界历史的一种认识与解读。考生必须融入学术情境,查看题干提供的数轴所呈现的各个历史事件元素,分析数轴中前后事件的纵向联系以及两条数轴之间的横向联系,从而整理出学术逻辑,结合自身既往对历史发展的认知建构,读懂题意,明确见解,清晰表述。

二、教学思考

从阅读学的视角来看,高考试题呈现的学术情境,属于教材史料“延伸阅读”的范畴。高考历史试题的学术情境创设,旨在考查考生在全新的问题情境中调用必备知识的灵活程度,引导考生像史学家一样思考。在日常教学中,高中历史教师应以服务学生的历史学习为目标,恰当利用现有资源组织基本史料,适度开发学术资源创设相关情境,引导学生树立正确的历史观,提升核心素养。具体而言,教师可采取下列措施。

1. 勾连教材教参既有资源

高中历史统编教材必修模块采用通史样态编排,选择性必修和选修模块采取专题史模式的课程架构,充分考虑学生必备知识广度和深度平衡发展需要。教师可以适度重组教材教参既有教学资源,探索学术研究成果的嵌入,引导学生在日常学习中适应基于学术情境的逻辑思路。

例如,“中华民族多元一体”是高中历史统编教材中国古代史部分的重大议题和大概概念。“一部中国史,就是一部各民族交融汇聚成多元一体中华民族的历史。”基于该主题,教师要整合不同渠道教学资源,以统编教材中的基本史料研习为中心,引入民族关系史学术研究成果,帮助学生辩证地认识中国历史上华夏族(汉族)与少数民族的关系。高中历史统编教材提供了“西周分封示意图”,侧重强调分封制“封土授民”的国家治理功能,教学该部分内容时,教师可以在解读统编教材中的何尊及其“中国”铭文这一珍贵实物史料的基础上,结合《史记》中姜太公“夜夜而行,犁(黎)明至国”,与东夷首领莱侯“争营丘”,受封建国后采取“通商工之业,便鱼盐之利”经济政策等历史细节,适当引入过去人民版教材中分封诸侯使“周的文化形式覆盖整个黄河中下游地区”的历史叙述,引导学生体悟周边民族纳入西周“中国”秩序的历史进程。

2. 摸索史料研读模式

无论多么高妙的历史见解,都要建立在深入解读史料的基础之上。历史教学要直面有争议的历史问题,摸索行之有效的史料研读模式,引导学生依据史料证据,浸入学术情境,独立作出历史判断或历史解释。

例如,“四等人制”是否存在是元史教学的重大问题之一。高中历史统编教材的教师用书介绍了关于“四等人制”的学术讨论,教师可以摘编屠寄、刘

晓、张帆等不同时期学者的典型论断,呈现学者们所引述的《元史》《元朝秘史》等基本史料,一方面引导学生从司法审判、选官用人等具体领域探讨元朝统治者对不同民族的区别对待是否构成制度性歧视,另一方面引导学生结合高中历史统编教材“问题探究”中的《许文正公遗书》节选,联系北魏、辽、金等朝史实,总结当时的汉化改革对国家治理的现实意义。此外,教师还可要求纵向对比两汉、隋唐、明清等时期的民族政策,引导学生理性认识“华夷一统”与“夷夏之防”并存不悖的特异现象,从而丰富学生对于中国古代民族关系的认识,帮助学生深入领会“中华民族多元一体”这一大概念。

3. 发挥核心概念统摄功能

无论是日常教学,还是阶段性测试,师生都会不可避免地接触海量的历史概念。在解析这些历史概念的过程中,教师或深或浅地会涉及隐藏在概念背后的学术动态。值得注意的是,对于一般概念,原则上可只做粗略的学术背景介绍,甚至可以基于具体教学实际进行舍弃。只有与核心概念相关的学术成果,才有深度引入的必要。核心概念是指能够发挥推动思维整合、促进知识迁移作用的概念。历史学科的核心概念是对基本事实的高度抽象,指向与现实社会的深度关联。学生认知这些核心概念,可以更好地了解人类文明的历史发展。

例如,历史学家常使用“革命”描述古今中外政治、经济、文化等领域急速的、根本性的变革。那么,人类从农业社会向工业社会的转型能否被称为“革命”?针对这一问题,教师可引入工业革命的“革命说”和“非革命说”,引导学生小组合作,基于高中历史统编教材中的史料归类证据,构建完整的论证分析:前者侧重生产力、生产组织形式、阶级关系等质的突变方面,后者突出工业革命的渐进性,强调工业革命在资金、原料、劳动力等方面的漫长量变之路。通过辨析,学生可加深对“革命”这一核心概念的理解,推动自身历史概念体系的建构。

4. 优化教学主线呈现方式

教学主线是教师在反复琢磨课标和教材要求的基础上形成的较为稳定成熟的教学思路。清晰流畅的教学主线是提升学生历史学习整体性的重要抓手。教师可利用历史认识论塑造教学主线。历史认识论作为关于历史认识的理论,深刻影响着历史学者的历史解释与历史判断,其在教学主线中的渗透,可引导学生在历史学习中尝试自主梳理教材结构脉络,为学

生后续自主解析历史问题的叙事逻辑提供普遍经验。

高中历史教材是学生学习历史认识论的最佳平台。例如,“冲击—反应”认识论可以追溯到费正清的《中国对西方的反应》等书,他认为“凡是近代的就是西方的”,中国近代史是西方近代史的复刻和延展,中国近代化实际上就是西化的过程。虽然该理论无疑是西方中心主义的产物,但是也深刻影响了许多当代学者的历史叙事,并与柯文所倡导的“中国中心观”,奇妙地融合呈现在21世纪不同版本的高中历史教材及学术著作中。教师可抓住这类关键问题,适当引入过往教材及学术动态,帮助学生迅速把握高中历史统编教材的学理脉络,深化对唯物史观的认识。

无论是“冲击—反应”模式还是“中国中心论”,本质上都是历史解释,都指向近代中国社会转型的动力问题。陈旭麓《近代中国社会的新陈代谢》认为“中国近代是一个动态的、新陈代谢的社会”,在汹涌持续的列强侵略冲击下,中国原有社会机制随之发生“应激”反应,外因终究通过内因发挥作用,推动民族矛盾与阶级斗争此起彼伏、交相汇织,近代中国不断出现变革浪头,曲折地促进中国社会推陈出新。教师在讲授“晚清时期的内忧外患与救亡图存”单元时,可以“近代中国经济结构的变动原因”为基点,基于高中历史统编教材指出的“中国社会仍停留在封建社会,自给自足的小农经济是主要的生产方式”,向学生提供来源于不同著作及过往教材的针对这一时期的更多历史叙述,如“鸦片战争前夕,中国的自然经济已经有了某种程度的分解……外国资本主义的入侵,则削弱了自然经济的基础”“鸦片战争后,洋纱首先涌入中国东南沿海的市场……越来越多的农民购买洋纱洋布,自然经济开始解体”,为学生形成史学思维提供良好的参考,帮助学生更好地理解高中历史统编教材的内容,在遇到类似问题的时候,能逻辑清晰地进行历史判断与历史解释。

5. 辨析新异观点学理逻辑

史学研究不断推进,人类的历史认识随之发展,各种新异观点层出不穷。基于史学研究最新动态,教师要突破单纯“学知识”的浅层学习层次,引导学生“学原理”,即通过考察新异观点的立论依据、学理逻辑以及论证过程,体味史学的专业研究思路与方法,学会迁移创新,从而更好地“用历史学家的思维看待问题”。

例如,长期以来,无论教材所述还是教师所教,对安史之乱、唐史的介绍都极为简略,存在藩镇

割据撕裂唐朝统治的感觉。基于表1所列史料信息,教师可提出“拥兵自重的河朔型藩镇数量占比多少”“藩镇人事权利操于谁人之手”“藩镇是否控制了朝廷财政收入”“河朔型之外的三类藩镇承担什么功能”等问题,通过问题链帮助学生逐渐认识到,从表格中来看,真正“拥重兵以自立”的只有7个河朔型藩镇,并且在官员任免、赋税供给与承担功能上,其余34个地方藩镇并未形成对抗中央政权的情形,甚至8个中原型藩镇还担负“防骄藩”职责,形成相互掣肘制衡的格局。接下来,教师要继续追问这种新异观点因果关系的合理性,引导学生结合高中历史统编教材提供的欧阳修《新唐书·兵志》等史料,分析究竟是藩镇割据延续了唐朝统治,还是唐朝统治拉长了藩镇割据,以及这种藩镇林立的局面究竟是唐朝统治者的主动选择还是被动反应。教师在此过程中,可结合教师用书对“外重内轻”“守内虚外”等概念的介绍,引导学生将藩镇与东汉刺史州牧制度进行同质比较,与两宋监司制度进行异质比较,深化学生对中央与地方关系治理的认识。

6. 构建典型学术情境的思考路径与一般方法

教师可帮助学生构建典型学术情境的思考路径与一般方法,帮助学生从一般到特殊、循序渐进地掌握思考、回答历史问题的思路与方法。例如,针对“循证史论变迁”类型学术情境,教师可以遵照的思维路径为:首先,确定史论之“变”,基于个别角度或表象层面寻“变”,或基于事物整体、本质内涵寻“变”,即“找角度”;其次,根据确定的“变”,形成对史论变迁的认识判断,即“述结论”;再次,聚焦所形成的认识判断,回溯、对比不同史论的成因(大多可从当时的政治、经济、思想文化的一个或数个因素入手),即“辨成因”;最后,结合上述史论之“变”与成因分析,提炼形成具有历史规律性的认识,即“得认识”。

针对上文中的2019年高考历史全国卷Ⅲ第41题,学生可依据上述思维路径从以下三个角度思考。

(1) 基于个别角度。

(找角度)1907年的改编变化。

(述结论)1907年中国留日学生的话剧改编,意在推动资产阶级民主革命发展。

(辨成因)20世纪初,资产阶级知识分子不断聚集日本。1905年同盟会于东京成立,东京成为革命思想宣传的重要阵地。为宣传、推动革命,留日学生在改编的话剧中宣扬黑奴斗争,追求“独立和自由”,并且汤姆最后也胜利出逃,意喻资产阶级革命必将胜利的美好愿景。

利的美好愿景。

(得认识)近代以来,为拯救民族危亡,资产阶级革命派学习西方,主张以民主革命方式实现“独立和自由”。

(2) 基于对整体的把握。

(找角度)小说三次改动的综述。

(述结论)小说改编深受时局、时代特征影响。

(辨成因)20世纪初,《辛丑条约》签订,中国完全沦为半殖民地半封建社会,中华民族危机空前严重。1901年小说翻译以唤起民族危亡意识为目标,由于彼时儒家思想仍为中国主流思想文化,翻译版本在增加“爱国保种”目的的同时,也带入了孔孟思想内涵。1905年,留日中国学生为宣传资产阶级革命思想,在话剧改编里更多体现了“独立和自由”革命主张,以及最终能够胜利的革命理想。1961年,新中国进入社会主义曲折探索时期,世界处于两极格局之下,因而此时的话剧改编内容突出“阶级斗争”“民族解放斗争”的内涵。

(得认识)不同时期文学都深深打下了时代的烙印。

(3) 基于对本质内涵把握。

(找角度)小说改编的文化现象意义。

(述结论)近现代中国根据国情需要,适时吸收与改造西方文化。

(辨成因)近代以来,为适应拯救民族危亡现实需要,仁人志士向西方学习,寻求救亡图存之道。20世纪初,小说翻译与话剧改编体现了中国人先后试图以孔孟之道谋求“爱国保种”,以民主革命方式实现“独立和自由”的思想主张。60年代初,因为当时处于严峻国际环境之中,中国仍在极力反对帝国主义与殖民主义,话剧改编也因而具有“痛斥殖民主义罪行”和“争取民族解放斗争”情节。

(得认识)“文学艺术是一定政治经济的反映”。

【作者简介】陈祥龙,南平市高级中学,高级教师;李文巍,长汀县第一中学。

【原文出处】《福建教育》:中学版(福州),2023.2.31~34

【基金项目】本文系2022年度福建省中青年教师教育科研项目(基础教育研究专项)“历史学术情境类型高考试题归析与教学启示研究”(课题编号:JZJ22121,福建教育学院资助)阶段性成果。