

高校中国古代史课程研究性教学路径探研

徐成

(扬州大学社会发展学院, 江苏扬州 225002)

[摘要]普通高校历史本科专业“中国古代史”课程的研究性教学,其实质乃是模拟史学研究的过程。然而,受制于课时安排的稳定性与图书、地方文化资源等因素的不确定性,“中国古代史”课程研究性教学的实施,当以教师课堂展示史料,引导学生分析史料,促使其自主思考,得出结论为主要路径。具体的实施方式主要有史料的归纳、对比、推衍等三种方式。值得注意的是,研究性教学并不适用于所有教学课程与全部授课内容,其对教师掌控课堂的节奏也提出了较高的要求。

[关键词]“中国古代史”;研究性教学;课堂教学;史料分析

[中图分类号] G642

[文献标识码] A

[文章编号] 2096-711X(2025)08-0171-03

doi:10.3969/j.issn.2096-711X.2025.08.059

[本刊网址] <http://www.hbxb.net>

美国学者杜威最早提出在教育教学中使用探究方法,由此促成中国二十余年来研究性教学的探索与实践。目前国内对高校研究性教学的探索、实践已成为改进传统教学模式、提高教学效率的有效途径。学界对研究性教学的讨论已囊括对研究性教学理论的重新认知,研究性教学的目的、意义、方法等诸多方面。无论是理论探讨抑或实践探索,所得成果都已较为丰硕,但也出现以下几个现象:其一,对研究性教学的性质缺乏统一的认识,人见人殊,尚无普遍接受的定义;其二,对研究性教学的探讨,大多从宏观教学进行论述,缺乏具体的专业特征,更遑论具体到某一课程的研究性教学;其三,既往研究所研究性教学的实施方法虽颇有理据,但常受制于各高校的课时设置的固定性、图书与地方文化资源等因素的不确定性,往往难以落实。如何在现有条件下最大限度地研究性教学落到实处,是每位一线教师面临的问题。本文即以普通高校历史本科专业“中国古代史”课程为例,探求研究性教学的实施路径。

一、“中国古代史”课程研究性教学的专业性

虽然目前对研究性教学尚无统一的定义,但普遍认可实施研究性教学的背景,即研究性教学是针对长期以来灌输式教学而提出的。所谓灌输式教学,就学生的学习效果而言,往往表现为知其然而不知其所以然。研究性教学则是改换教学模式,探本溯源,通过学生的自主思考探求知识的始末原委与逻辑理路。

众所周知,不同学科专业的逻辑思考方式存在较大差异,不可一概而论。这就决定了各学科专业的研究方式不尽相同。即便是同一学科如中国史一级学科,其所属二级学科如中国古代史、中国近现代史、史学理论与史学史、历史地理等,研究理路亦多有不同。从不同的专业角度考查研究性教学,所产生的认知自然会存在差异。这也是长期以来对研究性教学没有统一认知的原因所在。

如果抛开专业差异,笔者大体认同杨锦銮对研究性教学的定义,即“将研究融入到教学过程之中,实现教学与研究的

有机结合,在教学过程中促使学生以主体姿态积极参与研究,以培养大学生的创新精神,开发学生创新潜能的一种教学理念与教学模式”。既然如上文所论,研究性教学与专业研究理路息息相关,那么,具体到高校“中国古代史”课程的研究性教学,其实施路径便与中国古代史专业的研究理路高度契合。

那么,中国古代史专业的总体研究理路为何?傅斯年有言:“历史学只是史料学。”此言虽不乏武断之嫌,但对史料的整理、分析无疑是史学研究的基础性工作。无论学术著作抑或教材讲义,其中的观点、线索大多皆由解读史料而来。直至今日,搜集史料、解读史料仍是史学研究,尤其是中国古代史研究的主要途径。高校“中国古代史”课程的研究性教学活动也应从中找寻相应的教学方式。

既然如此,是否将中国古代史的研究模式全盘应用于教学活动中便是“中国古代史”课程的研究性教学?答案是否定的。就史学研究而言,学者与学生在专业上的差异主要在于掌握史料的多寡与专业理论水平的高低,而在逻辑分析、推理上并无轩輊;就研究步骤而言,耗时耗力较多的是史料的搜集阶段,逻辑分析主要依托于搜集的史料。如果教师能在课堂上直接向学生展示相关史料,在理论上加以点拨,那么,学生通过分析、推理而得出结论,并不是遥不可及之事。其实,这种教学模式在高校历史教学中早已有之。

季羨林回忆其20世纪30年代在清华大学求学时听陈寅恪先生授课的情形:

寅恪师讲课,同他写文章一样,先把必要的材料写在黑板上,然后再根据材料进行解释、考证、分析、综合,对地名和人名更是特别注意。他的分析细入毫发,如剥蕉叶,愈剥愈细愈剥愈深,然而一本实事求是的精神,不武断,不夸大,不歪曲,不断章取义。他仿佛引导我们走在山阴道上,盘旋曲折,山重水复,柳暗花明,最终豁然开朗,把我们引上阳关大道。读他的文章,听他的课,简直是一种享受,无法比拟的享受。

王永兴又回忆陈寅恪先生抗战时在西南联合大学授课

收稿日期:2024-9-6

基金项目:本文系扬州大学教学改革研究课题“师范专业认证背景下的课程体系建设研究——基于OBE教学理念的探讨”阶段性成果(项目编号:YZUJX2020-D2)。

作者简介:徐成(1984—),男,江苏兴化人,扬州大学社会发展学院副教授,博士,主要从事中国中古史、历史地理教学研究。

情形:

寅恪先生讲课时要引证很多史料,他把每条史料一字不略地写在黑板上,总是写满了整个黑板,然后坐下来,按照史料分析讲解。他告诫我们,有一分史料讲一分话,没有史料就不能讲,不能空说。他以身作则,总是在提出充分史料之后,才能讲课。这已是他的多年习惯。

陈寅恪先生在清华大学、西南联合大学的授课方式是一以贯之的,即将搜集史料这一步骤省去,直接通过展示史料,师生共同分析的方式进行研究性教学。1930年代出版的邓之诚《中华二千年史》其实就是其在燕京大学讲授“中国古代史”课程时,摘抄相关史料,汇编成册而撰就的参考资料。1962年,翦伯赞、郑天挺主编十卷本《中国通史参考资料》出版,其目的即为“围绕中国通史教学中提出的问题,系统地选择比较完整的原始资料,供高等学校历史系学生阅读,以充实历史知识,训练阅读能力”。这些分门别类辑录的史料以问题为导向,与教材相表里,形成纲目关系。直至今日,部分学者、高校院系也陆续编辑各种版本的参考资料,如詹子庆、辽宁大学历史系各编有《中国古代史参考资料》,都是辑录相关史料与教材互为经纬;钱穆编纂的《中国通史参考资料》也可视作其所撰教本《国史大纲》的资料汇编。可见,以史料分析的方法进行“中国古代史”课程的研究性教学绝非新生事物。只是这一传统常为教育工作者所忽略,这是令人感到万分遗憾的。

二、“中国古代史”课程研究性教学的方法

如上文所论,高校历史本科专业“中国古代史”课程研究性教学的主要方式应当是教师向学生展示史料,学生据此分析,得出结论。在这种模式下,研究性教学的重点在于如何引导学生进行史料分析。以笔者从教的经验来看,展示史料、引导学生分析史料主要有以下几种方式。

(一)归纳法

归纳法的运用在研究性教学中最为常见。其特点在于铺陈史料,总结历史现象与规律。如教学中涉及曹操的出身问题,教材中通常只会说曹操出生于宦官家庭,但学生未必能据此真切理解曹操的门第与社会地位。如果铺陈相关史料,则此问题在学生的脑海中便清晰起来。《世说新语·方正》:

南阳宗世林,魏武(曹操——引者注)同时,而甚薄其为人,不与之交。及魏武作司空,总朝政,从容问宗曰:“可以交未?”答曰:“松栢之志犹存。”

《后汉书·许劭传》:

曹操微时,常卑辞厚礼,求为己目。劭鄙其人而不肯对。操乃伺隙胁劭,劭不得已,曰:“君清平之奸贼,乱世之英雄。”

如果将上列二则史料在课堂教学中进行展示,则曹操门第低微,不为世人所重的形象便跃然纸上了。这一方法在历史教学、研究中又可称作例证法,即通过列举一个个具体表现形式,最终归纳证明某一历史现象或历史规律。又如教学中涉及东晋门阀政治时,学生对“门阀”与“士族”这两个概念经常混淆,不能清晰分辨。如果列举史料中有关门阀的例证进行归纳分析,那么,理解“门阀”之意便简单多了。《三国志·吴书·张纘传》注引《吴书》载孙权让张纘撰写有关孙坚、孙策的经历、功业的文章:

纘以破虏(孙坚——引者注)有破走董卓,扶持汉室之

勋,讨逆(孙策——引者注)平定江外,建立大业,宜有纪颂,以昭公义。……权省读悲感,曰:“君真识孤家门阀也。”

这里的“门阀”指的是孙氏家族的经历、资历和功劳。又如《周书·赵贵传》传末令狐德棻言:“今之称门阀者,咸推八柱国家云。”可见,所谓“门阀”,侧重于某一个或某几个家族,而常见的“士族”则侧重于九品中正制下的贵族群体。通过这样的史料归纳分析,学生对相关历史现象、语词便有了真切的认识。

(二)对比法

对比法主要用于对比相似或相反的历史现象,以期得出趋同或相异的结论。如在讲授西晋八王之乱时,通常的认知是西晋一改曹魏打压宗室的政策,大封同姓诸王,由此导致诸王对最高统治权展开争夺,形成全国性的动乱。如果对比曹魏与西晋宗室制度,就会得出与传统看法相异的结论。《三国志·魏书·武文世王公传》注引《袁子》:

魏兴,承大乱之后,民人损减,不可则以古始。于是封建侯王,皆使寄地,空名而无其实。王国使有老兵百余人,以卫其国。虽有王侯之号,而乃侪为匹夫。县隔千里之外,无朝聘之仪,邻国无会同之制。诸侯游猎不得过三十里,又为设防辅监国之官以伺察之。王侯皆思为布衣而不能得。

可见曹魏时封国大多只是空有其名,各封国士卒单薄,且朝廷严为防范,诸王对封国并无统辖权。那么,西晋的封国制度又是如何呢?西晋刘颂言诸王“君贱其爵,臣耻其位,莫有安志”,原因在于“法同郡县,无成国之制”,这与曹魏封国“皆使寄地,空名而无其实”大体相似;西晋诸王入封国,则朝廷“为选中郎傅相,才兼文武,以辅佐之”,这与曹魏“设防辅监国之官以伺察”诸王相似。所以诸王一旦受命离京赴国,“皆恋京师,涕泣而去”。通过这样的对比,学生就会清晰地发现,曹魏与西晋对宗王的防禁压制政策是一脉相承的,由此便会进一步思考,既然西晋延续了曹魏对宗王的防禁压制政策,那么八王之乱的产生便另有原因了。

(三)推衍法

所谓推衍法,主要用于从史料所示历史局部的典型现象推衍至宏观性的历史问题。举例而言,授课中涉及的六朝士族重门第婚是学生熟知的历史现象。那么,门第婚在社会生活中具体有何表现,士族联姻究竟如何重门第呢?一般学生就比较茫然了。如引证一则有关门第婚的典型个案,那么六朝门第婚的具体细节就一览无余了。《世说新语·雅量》:

郗太傅在京口,遣门生与王丞相书,求女婿。丞相语郗信:“君往东厢,任意选之。”门生归,白郗曰:“王家诸郎,亦皆可嘉,闻来觅婿,咸自矜持。唯有一郎,在床上坦腹卧,如不闻。”郗公云:“正此好!”访之,乃是逸少,因嫁女与焉。

这是脍炙人口的“东床快婿”的典故。太傅郗鉴与丞相王导都是东晋的高门士族,郗鉴遣门生到王家找女婿,意图联姻,最终选择了坦腹卧于床上的王羲之(字逸少)。在授课中,教师首先向学生展示这则故事,引导学生考察郗鉴找女婿的程序:先确定女儿要嫁王家,然后再确定嫁给王家的某一个人。由此便能得出这样的结论:六朝门第婚首重门户,其次才考虑联姻于该门户中的具体对象。学生如果能明晰这一例证,对历史的现象的感悟便超出了简单的记诵。

当然,上文列举落实“中国古代史”课程研究性教学的三个方法是抽丝剥茧后提炼出来的。在具体的课堂教学活动

中,必定是多种方法综合使用,很少会单一地使用某一种方法。此外,需要着重说明的是,本文所论“中国古代史”课程研究性教学的实施模式,主要是教师给出史料,学生进行分析,得出结论。这一过程在本质上是对史学研究中史料分析这一步骤的模拟。因此,研究性教学并非完全如史学研究那样做创新性研究,而是以学生已有的知识为参照,促使其在获取新知的过程中呈现出主动性。

三、余论

本文所论“中国古代史”课程研究性教学的主旨与实施路径主要集中于课堂教学,意在点明研究性教学当以各专业的研究理路为基础,其实施路径实为研究路径的部分模拟,“中国古代史”课程研究性教学所用的归纳、对比、推衍等方法也是史学研究中常用的方法。行文至此,尚有三个问题需要进一步强调:

其一,课堂中研究性教学的实施,对学生而言是分析史料的过程。在这个过程中,教师应当时刻起到引导的作用。因为不同的人对同一则史料的分析见仁见智,而学生受制于其知识修养与认识,如果不加引导,学生对史料的解读必然会散漫无归,甚至离题万里,与教学目标相去甚远。虽然教学活动会随时根据教学情况进行调整,不会完全拘泥于既定的课程大纲,但也不能任由学生自由发挥,作泛泛无所归式的分析讨论。教师更不能指望历史现象、规律都能由学生的自主分析得出。因此,在研究性教学中,教师的引导作用必不可少。较之常规的授课模式,在研究性教学中,教师把控课堂节奏的责任更为重要。

其二,本文所讨论的“中国古代史”课程的研究性教学主要集中于课堂教学中的讲授环节。这并不意味着其他授课方式难以进行研究性教学。已有研究成果显示,教师还可以通过搜集史料、师生研讨、学生提交论文、教师评定成绩、田野考察活动、大学生训练计划、开展口述史计划等多种方式实施研究性教学。但是在这多种方式中,史料分析无疑是最为重要,也是最为基本的实施路径。特别是目前高校课程课时设置有限,加之图书资料配置、地方文化资源的不确定性,其他的研究性教学方法未必能有效开展。因此,在现有条件下,以课堂中史料分析的方式进行“中国古代史”课程的研究

性教学是最具操作性,也是效率最高的方式。

其三,研究性教学是一种促进学生思考,增强学习主动性的教学方式。但研究性教学并不适用于所有课程。即便是同一课程,也存在不适用研究性教学的内容。某些一目了然、通过教师直接讲授即可掌握的知识点即无须进行研究性教学,否则便是徒耗时间、精力而收效甚微。此外,许多重大的、关涉全局的历史问题,以后见之明看似简单,实则众多学者长年累月,乃至穷其一生的研究成果。如竺可桢先生对中国古代气候变迁的分析,无论是史料搜集之辛劳抑或逻辑分析之繁复严密,都无法在本科教学中通过研究性教学进行讲授。上述诸情形便是研究性教学的局限所在。

参考文献:

- [1] 杨锦銮. 高校研究性教学的探索与思考——以本科《中国近代史》的教学为例[J]. 高教研究与实践, 2003(3): 33-35.
- [2] 傅斯年. 历史语言研究所工作之旨趣[J]. “中研院”历史语言研究所集刊, 1928(1): 3-8.
- [3] 季羨林. 回忆陈寅恪先生[A]. 季羨林. 季羨林学术著作选集(学海泛槎: 学术回忆录)[C]. 北京: 新世界出版社, 2017: 108-112.
- [4] 王永兴. 怀念陈寅恪先生[A]. 傅璇琮. 《学林漫录》初集[C]. 北京: 中华书局, 1980: 9-18.
- [5] 周一良. 纪念陈寅恪先生[A]. 周一良. 魏晋南北朝史论集[C]. 北京: 北京大学出版社, 2010: 558-570.
- [6] 翦伯赞, 郑天挺. 中国通史参考资料(古代部分第一册)[M]. 北京: 中华书局, 1962.
- [7] 刘义庆. 世说新语笺疏[M]. 北京: 中华书局, 2007.
- [8] 范晔. 后汉书[M]. 北京: 中华书局, 1965.
- [9] 陈寿. 三国志[M]. 北京: 中华书局, 1982.
- [10] 令狐德棻. 周书[M]. 北京: 中华书局, 1971.
- [11] 房玄龄. 晋书[M]. 北京: 中华书局, 1974.
- [12] 蒋道霞. 研究性教学: 高校历史学科的理想教学模式[J]. 产业与科技论坛, 2006(2): 117-119.
- [13] 王云红. 论高校历史教学中“研究性学习”的运用[J]. 教育与教学研究, 2010(12): 84-86.

Research on the Research-based Teaching Path of Ancient Chinese History Courses in Universities

XU Cheng

(College of Social Science, Yangzhou University, Yangzhou Jiangsu 225002, China)

Abstract: The essence of research-based teaching in the course of “Ancient Chinese History” of ordinary university history major is to simulate the process of historical research. Due to the constraints of class schedule, books, local cultural resources, and other conditions, the implementation of research-based teaching in the course of “Ancient Chinese History” should take “the teachers present historical materials in class, guide students to analyze historical materials, encourage them to think independently, and draw conclusions” as the main path. The specific implementation mainly includes three methods: induction, comparison, and deduction of historical materials. Research-based teaching is not applicable to all teaching courses and content, and it also places high demands on teachers to control the pace of the classroom teaching.

Key words: “Ancient Chinese History”; research-based teaching; classroom teaching; historical data analysis

(责任编辑: 范新菊)