**历史解释要避免辉格式解释**

辉格式解释，从狭义上说，是英国辉格派史学叙史的主要方式，他们往往站在辉格党的立场上去叙述英国宪政发展史，将托利党当做历史进步的代表，贬低或批判反对势力托利党，认为其阻碍历史发展，英国近代宪政史是辉格党不断战胜托利党历史；从广义上讲，它是一种存在于历史研究与教学中的解释模式，主要观点有，带有后见之明去叙述、筛选历史，忽略历史复杂性、逻辑性，造成历史简单化、模式化；以进步史观对历史进行道德评价，往往脱离时空情境，以今天眼光去审视人物等。辉格式解释的存在，不利于历史解释素养在教学中落地，长此以往，会制约学生的思维能力。基于此，笔者结合教学实践，浅谈如何避免辉格式解释，以抛砖引玉。

1. 避免后见之明筛选历史，忽略历史复杂性、逻辑性

历史书写存在概说，使我们容易陷入到辉格式解释的误区中。辉格式解释通常以后见之明，对历史进行概说，有目的地筛选史实，忽视那些看似关联不大的细节、场景、人物。这样可以“获得一些确定的、明晰的历史事件的轮廓或答案”[1]。复杂的历史变得简单化、模式化，丰富灵动的史实被淹没，只剩下了一些泛泛而谈、冰冷的结论。

在讲授甲午战争爆发背景（原因）中，我们往往会从以下角度出发，如明治维新后的日本为了扩大海外市场，清政府避战求和，寄希望于列强调停，朝鲜东学党起义等，精选素材，设计问题，组织课堂讨论。这样的教学不能说没有价值，比如思路清晰，学生能快速掌握原因。但认真思考一下，不免存在问题。

其一，骨感型结论太多，大量中间环节被过滤，学习体验感较差，只简单了解结论，很难在学习过程中获得思考，探究欲望无法被激起，思维层次难以提升，课堂思辨性也不足。如日本对外扩张，为什么会与中国发生战争，与西方国家难道就不会吗？中日关系特殊性是不是需要说清楚？战争一般是矛盾累积到和平手段无法解决的情况下发生，是不是要补充战前中日交恶的史实，否则教学会很突兀，缺少对历史事件演进完整性认识。

其二，以后见之明去分析原因，尤其受到战争走向与结果影响，造成对战争基本逻辑缺乏认知。因为日本战胜了中国，所以想当然认为日本敢任意发动战争，战争也一定能取得胜利。要知道发动战争，日本需要取得道义上支持，否则战争发动几率很小，就算开战了，失败概率也很大。况且日本要想好一旦失败所带来的严重后果。另外，清政府对战争态度是否用“避战求和”就能解释？是否忽略了一些历史细节？

甲午战争包含了无数人物在不同时空下的实践，教学中要突破辉格式解释，就需要回到当时历史现场，挖掘相契合的史料，从史料中重新梳理填补淹没的史实细节，构建出事件的复杂逻辑。可从以下几点着手。

第一，从中日关系特殊性挖掘史实。为什么日本对外扩张与中国发生战争而不是欧美国家？主要是日本与中国存在地缘上的冲突。当时东亚存在着一个以中国为中心的宗藩体系，日本要对外扩张，须踏上大陆，走两条路：一从中国南部、从台湾进入华南后，再向南亚；一经过朝鲜半岛进入辽东半岛，进入西伯利亚，之后通向欧洲[2]。不管哪条路，日本与中国都会有交集。但中国认为日本不能损害我的利益，日本觉得受到中国的“威胁”。当中国越强大，日本的敌视愈发加剧。当这种敌视达到顶点时，日本又没有其他选择时，战争爆发可能性极高。

第二，从更长时段补充战前中日博弈的史实。朝鲜历来是中国附属国，1876年日本开始控制朝鲜，中日开始围绕朝鲜开展斗争。1882年与1884日本发动壬午政变与甲申政变，试图取得朝鲜的主导权。中国镇压了这两次政变，之后一直到战前十余年中国一直控制朝鲜。因此，中日在朝鲜问题上存在矛盾。虽然1885年两国在天津进行谈判，签订《天津条约》，达成共识，暂时缓解了两国日益紧张关系，减少了战争可能性，但始终没有解决两国的根本矛盾。最终矛盾激发到只能战争解决。这样补充史实，把断裂的逻辑链条补上，叙事更为贯通。学生对战争爆发认知不再突兀，更容易体验历史。

第三、回到当时历史情景下去梳理史实。对日本来说，要发动战争需要道义上支持，包括国内民众与国际舆论等。首先需要了解国内民众对战争态度。战前日本不断渲染仇视中国气氛，国民战争情绪狂热。东学党起义后，日本派兵去朝鲜，如果军队没有打出一个结果是没有办法回来的，因为很难向国民交待，必须要跟中国打。因此民众支持政府，加剧了战争爆发。其次需要厘清当时国际社会对日本发动战争的态度。日本精通世界生存法则，利用国际法不断编造舆论，掩盖事实真相。丰岛海战爆发后，日本贿赂英国《每日电讯》《泰晤士报》等知名报刊的主笔，撰写观点倾向于日本的文章，以此影响西方舆论[3]。因此日本创造了比较有利的国际舆论环境，西方纵容日本侵略。总之，日本取得了战争的道义支持。

清政府对战争态度怎样？用“避战求和”来解释，显然不够有说服力，因为无法解释为什么清政府最后对日宣战。要回到时代环境去理解这个问题。李鸿章等少数人认为战争能不打就不打。但大部分中国人流露出盲目自信，觉得日本是“岛夷小丑，外强中干”[4]，不足为惧，借战争好好教训一下。朝廷有很多清议派官员，他们不了解中日实际情况，反对避战求和，要求对日作战。甲午这一年，慈禧要把权力完全交给光绪，围绕在皇帝身边的年轻一代，政治新人、政治边缘人，总希望皇上尽早树威[5]。这些人很多是清议派官员，认为如果能打赢日本，能为皇帝树威。因此他们希望朝廷与日本开战。更重要的是，日本发动战争后，清政府不敢轻易对日妥协，只能抵抗到底，一旦妥协清政府的正当性就不存在[6]，民众会丧失对政府信心，朝鲜有可能沦为日本属国，天朝上国脸面将不复存在。因此，清政府须与日本开战。这样，我们就厘清了其中缘由。

1. 避免夸大历史人物作用，非历史态度评价人物

辉格式解释强调人物对历史发展的决定作用，把历史发展归咎于某个党派或个人。同时坚持进步史观，将历史简单划分为进步正义阵营与反动黑暗阵营，认为历史是前者战胜后者的结果。以此对历史人物进行道德审判，这样容易把历史人物简单归类到正义或反动一面，非历史态度去评价历史。

教学中在评价历史人物时，容易犯辉格式解释错误，不是过于褒扬就是肆意贬低，都不符合历史解释宗旨。以袁世凯评价为例，曾经问过一些学生，他们对袁世凯有怎样的认识？给出的答案基本上都是贬低、反动。袁世凯搞阴谋权术，篡夺辛亥革命果实，废除共和，复辟帝制等，一心反对以孙中山为首的国民党，仿佛凭借一己之力阻碍中国近代发展。这样的评价存在较大问题。一方面，把历史演变归于袁世凯个人作用，过于夸大他的历史作用，犯了以人论史错误。试想一下，明显违背唯物史观。袁世凯真的能主导历史变迁吗，答案是否定的。另一方面，以今天道德尺度来看待袁世凯，既然以孙中山先生为首的革命党是正义阵营（当然，这一点无可非议），袁世凯等势力就自然被划入反动阵营中，对其大肆批判。

学生之所以会对袁世凯形成这种刻板、脸谱化印象，一方面与教材有关，教科书基本上将袁世凯描写成反动人物（统编教材这一点上有了很大进步），学生有了先入为主观念；另一方面与我们的教学方法与思维观念有关，对袁世凯的教学还停留在滞后水平，较少留意教材之外，尤其是学界研究成果。历史课到底能带给学生什么，我想要有真实的历史知识，要传递正确价值观，培养良好史观，掌握正确的学习方法，要有理性的质疑精神，分析历史事物做到理性客观，切忌对历史存在偏激。为此，可以尝试这样处理。

新课标要求“在尽可能占有史料的基础上，尝试验证以往的说法或提出新的解释”[7]。因此，借助史料，创设情境，帮助学生在学习过程中感悟历史，质疑传统认知，对袁世凯评价提出新的解释。如下：

材料一 1912年李大钊评价袁世凯说到，武汉起义后之袁项城,事业历史,前此曾国藩、李鸿章之所瞠目惊心,不敢为,不能为者。袁项城动声色,除旧布新,定国事于至危极险之倾。俟我民国之袁项城,丰碑铜像,巍巍高立于云表,最后之一日。尔所谓拿破仑之雄才大略者,以视我袁项城何如?尔所谓克伦威尔之热心魄力者,以视我袁项城何如? 尔所谓华盛顿之德量信念者,以视我袁项城何如 ?——瞿骏：《重大问题的再历史化 ———对辛亥革命史研究的一些思考》

引导学生思考，史料对袁世凯是怎么评价？与你印象的袁世凯形象有何不同？李大钊是历史见证者，对袁世凯高度评价。这样正面评价不是个例，当时有人认为他是“民国的第一个雄才，政府里一点也不曾残缺，真是整整齐齐，只有袁世凯做大总统时，有这种气象。民国在这时,很有些太平的气概”[8]。通过情景，学生能神入历史，回到历史现场，感受袁世凯另外的一面，有利于客观评价袁世凯，避免一味道德贬低。

历史课程要以唯物史观为指导，对人类历史发展进行科学的阐释，将正确的思想导向和价值判断融入对历史的叙述和评判中[9]。人物评价不能脱离其生活的时代环境，否则对人物不公平，扭曲真实历史。因为“历史上任何人物的任何行为，都仅仅是整个情境中的一部分而已”[10]。因此，对于袁世凯的行为实践，要从时代大环境变迁下进行审视，避免夸大人物历史影响力。可以创设情境，如下：

材料二 政党群兴，党争随起，党争线错综复杂，使许多场合都弥漫着党派敌视的气氛与情绪，甚至发展为暴力冲突和暗杀行为。普选徒具形式，议会里只有一批政客在吵吵嚷嚷，对国民实际利益却一无所补。——苏全有：《对辛亥革命影响的冷思考》；金冲及：《他们为什么选择了社会主义：五四时期先进青年思想变动轨迹的剖析》

材料三 “洪宪帝制”的祸首之一梁士诒说过：在皇帝的统治下，权力将会更加稳固，因此有可能彻底进行基本财政改革。——陈旭麓：《近代中国社会的新陈代谢》

材料四 即使在袁世凯称帝失败后,顾颉刚仍观察到“一般社会”皆以为称帝是“英雄事业”,“太息其垂成而失”。——瞿骏：《重大问题的再历史化 ———对辛亥革命史研究的一些思考》

引导学生思考，辛亥革命后中国社会状况为袁世凯复辟帝制提供哪些有利条件？（从政党政治、议会体制、社会秩序、民众心理等方面思考）。假如生活在当时，你会如何看待袁世凯称帝？通过史料解读，学生能够知道袁世凯复辟帝制的背后，是一股强大的社会力量在推波助澜，包括普通百姓、遗老遗少、不相信共和的知识分子等。他的实践活动是民国建立后社会乱象下特定历史环境的产物，并不能主导历史变迁。学生对袁世凯的认识得到深化，无形中渗透了唯物史观学习方法，形成评价人物的理性态度，以历史视角同情理解人物。当然也要让学生知道袁世凯复辟帝制与他本人的野心、手腕并不是没有关联，否则又陷入到片面认识境地。

历史解释是以史料为依据，对历史事物进行理性分析和客观评判的态度、能力与方法[11]。也就是说，历史解释是一个严肃理性的流程，是落实核心素养，提升思维品质，养成正确价值观的孵化器。教学中避免辉格式解释，是对历史解释本质的回归，符合历史学科的宗旨。避免辉格式解释是一项综合的教学活动，需要我们不断研读课标与教材，认真了解学情，广泛涉猎与教学相关联的背景知识，把核心素养落实于备课教学每个环节，真正做到理性全面认识历史，充分发挥历史学科育人的功效。

1. 姜静：《辉格式历史解释的形成、特点及困境根源》，《史学月刊》2022年第1期，第98页。
2. 马勇：《甲午战争十二讲》，北京：华文出版社，2014年，第15页。
3. 陈悦：《西方人眼中的甲午战争》，https://www.krzzjn.com/show-1817-121117.html，2022年6月9日。
4. 陈悦：《沉没的甲午》，南京：凤凰出版社，2010年，第58页。
5. 马勇：《甲午战争十二讲》，北京：华文出版社，2014年，第68页。
6. 马勇：《甲午战争十二讲》，北京：华文出版社，2014年，第79页。
7. 教育部：《普通高中历史课程标准（2017年版）》，北京：人民教育出版社，2018年，第44页。
8. 瞿骏：《重大问题的再历史化 ———对辛亥革命史研究的一些思考》，《学术月刊》2011年第6期，第133页。
9. 教育部：《普通高中历史课程标准（2017年版）》，北京：人民教育出版社，2018年，第2页。
10. 姜静：《辉格式历史解释的形成、特点及困境根源》，《史学月刊》2022年第1期，第100页。
11. 教育部：《普通高中历史课程标准（2017年版）》，北京：人民教育出版社，2018年，第5页。

作者简介：

姓名：朱仁乐

出生年月：1990年5月

职称：中学一级教师

联系方式：19170593765

地址：江西省樟树市滨江新区樟树市滨江中学

就职单位：江西省樟树市滨江中学

研究方向：中学历史教学

电子邮箱：1061272185@qq.com