

从史料教学走向史证教学： 英国历史课堂教学变革历程

◎ 曹 祺 昆山市花桥集善中学

近年来，史料教学作为一种有效的教学模式已经成为历史教育工作者的共识，并在中学历史课堂上得到广泛的应用。然而，由于史料教学缺乏“史料实证”素养的关照，在实际操作过程中难免出现种种异化，遮蔽了本真。英国是较早启动历史课程改革的国家，十分重视史料在课堂教学实践中的使用，期间也曾出现种种问题，最后还是找到了一个发展的方向。在我国大力推进素养本位课堂落地的大背景下，英国历史课堂教学变革的这些经验或许可以给我们一些启示。

一、“新历史科”的史料教学

20世纪五六十年代，英国的历史教育彻底陷入危机，历史课成为“无用且无聊”的学科。在应对危机的过程中，英国历史教育界在“新历史科”理念的引领下将历史教育的核心确定为培养学生的历史思维能力。“新历史科”的倡导者认为学习历史不应该只是去记住过去发生了些什么，更重要的是去学习怎样获得关于过去的历史知识。在他们看来，历史并不是一个知识体，而是一种“凭借一些特定的技能和观念分析过去的方法”。^[1]作为“新历史科”最为典型的代表，“学校历史科委员会”的研究计划：“历史 13-16”（简称 SCHP13-16）的课堂教学常常被贴上“证据教学法”（evidence-based approach）的标签。在“新历史科”理念的影响和 SCHP 13-16 的推动下，史料教学逐渐成为英国历史课堂教学的正统。尽管对此争议颇大，但进入 80 年代以后，“重视学生对历史知识性质的理解，特别是对历史资料和历史知识之间关系的理解”成为大多数历史教育工作者的共识。^[2]正因如此，将史料引入课堂教学，引导学生通过史料体验历史学家所面临的问题，在运用史料作为证据重构历史情境

的过程中学习一些历史学家的心态和方法，成为英国历史课堂教学的基础。简单地说，就是让学生在课堂上进行“做历史学家”的活动。其中，在史料中“发现”证据，进而构建历史认识，既是基础工作，也是核心要义。英国学者汤普森（D. Thompson）认为：

“新历史科的核心，是培养学生更加深入地、辨析地运用资料作为证据，这包括鉴别和阐释相关的证据；联系不同的证据并认识到这些证据之间可能有的矛盾；识别证据所要表达的是什么以及是否能充分证实一个肯定的结论；评估证据的可信度，如是否带有偏见；根据资料作出判断或提出‘说法’，并联系相关的资料以确证所得出的判断或‘说法’。”^[3]

蒂姆·洛马斯（D.Thompson）在《历史理解的教学评价》一书中的《证据》一章也提出了在史料教学中引导学生认识证据的 10 种教学方式，包括“编写第二手的材料”“分类”“考虑错误与矛盾之处”“适当的史料”“探查工作”“概述史料”“转述材料”“质疑”和“推断作者”以及“运用史料”等。^[4]从中不难发现，在英国历史教学研究看来，让学生接触史料只是手段，培养他们将史料转变为证据的思维能力和实作技能才是关键。在“新历史科”的倡导者看来，这些观念和技能是公民素养的有机组成部分，对于个体成长和社会适应都大有裨益。然而，由于种种原因，尤其是应试的压力，史料教学在实际操作过程中还是偏离了“新历史科”倡导者提倡的理念，其真实的意涵被形而上学的技术主义遮蔽，无论是教师的教，还是学生的学，都步入了形式化和机械化的泥潭。上世纪 90 年代，英国皇家督学团（HMI）的一位高级官员承认有的教师的确在布置机械化的学习任务并训练学生对于史料片段作出

形式化的回答。^[5]

二、史料教学的迷失与反思

托尼·麦克利维 (Tony McAleavy) 编写了大量的学校历史教科书, 主持过多项颇具影响力的历史教育研究项目, 对英国的历史教学具有独到见解。他在一篇文章中回顾了 1910 年至 1998 年英国学校历史课堂中史料的运用情况, 既肯定了之前发生在历史课堂上的种种变革, 也指出史料教学在过去的二十多年里出现了接二连三的问题。首先是由于阅读能力较差的学生对于摘录过多的史料难以入手, 史料教学无法顺利开展。因此, 短篇幅的引用材料成为教科书编写、教学和考试的主流。但是, 新的问题也随之而来。短篇幅的史料信息容量极为有限, 很难容纳有关史料的时代、文化和社会背景等信息, 往往造成学生无法在事实背景下深入解读史料, 对于低学力的学童来说, 更是感到困难和枯燥。另外, 过于强调史料的可靠性, 不断要求学生“发现”史料的偏见, 辨析第一手史料和第二手史料, 就如同以往的死记硬背一样令他们感到无聊。^[6] 菲尔·史密斯 (Phil Smith) 借用了本·沃尔什 (Ben Walsh) 虚拟的人物——学生格里 (Gerry), 分析了以格里为代表的学生在形式化和机械化的史料教学中遇到的困难。在参与历史探究活动时, 格里往往显得无能为力, 通常会使用僵化的术语作为借口, 从而逃避深入的思考。这些陈腐的术语包括“这是有偏见的”“这是不可信的”“这是第二手史料, 所以它是不太有用的”以及“这是第一手史料, 所以它是比较有用的”等。当格里对探究问题感到彻底绝望时, 他关于证据的观念会退回到更低的层级, 声称“我不知道, 因为我并不在那里”。^[7] 其实, 在格里这些漫不经心的回答背后正是史料教学在应试压力下逐渐扭曲、异化的真实状况。为了应对考试, 格里的历史老师不断地向他灌输考试的经验, 这使得格里仅能识记若干术语, 但不知道如何运用这些术语。换句话说, 格里只是记住了“偏见”等语句, 但并没有掌握其内在蕴含的思维能力和史学技能。虽然格里是虚拟人物, 他的情况也属于个案, 但确实反映了英国史料教学在操作过程中存在的困境和迷失。

托尼·麦克利维 (Tony McAleavy) 深刻地揭示了史料教学在形式化和机械化的表象下不断迷失本

真的内在机理。在他看来, SCHP 13-16 的方法论“建立在学生能够模仿历史学家的研究工作进行历史探究的假设之上”。但是, 这样的模仿在多大程度上接近真实的历史研究是一个值得探讨的问题。历史学家真的耗费大量的时间苦苦思考研究结论的偏见、可靠性和暂时性吗? 情况并非如此, 他们真正关注的焦点是如何“运用原始史料中的证据和其他历史学家的研究成果针对过去的某一方面构建一个被证实了的并且论证充分的叙述”。由此可见, 史料教学的核心其实并不在于研习史料, 史料只是起点, 研习仅是手段, 真正重要的是引导学生从史料中探求证据, 凭借证据构建论证充分的结论, 在此过程中习得有助于个性发展的史学素养。

三、史料教学的革新与转型

针对史料教学出现的窘境, 一些关心英国历史教育的教师和研究者结合教学实践经验提出了不少改进的措施和方法。海蒂·勒科克 (Heidi LeCocq) 提出学生在评估史料的证据价值时应该超越“偏见”等词的束缚, 学会去权衡基于史料的历史主张的确定性程度。^[8] 菲尔·史密斯 (Phil Smith) 在文章中也指出应该放弃“偏见的”“第一手史料”“第二手史料”等话语, 让学生关注真正的议题, 即评价“由史料得出的历史主张的确定程度”。^[9] 这些认识实质上是要求史料教学回到“新历史科”的原点处。按照“新历史科”核心人物丹尼斯·谢米尔特 (Denis Shemilt) 的说法, 学生在接触史料的过程中应该“关注那些声称为知识者的证据基础是什么, 关注各家历史论述所内涵的是些什么发展逻辑, 以及那些因果解释是依循些什么形式逻辑”。^[10] 应该说, 英国历史教学工作者在 2000 年前后针对史料教学出现的种种异化进行了广泛而深入的反思, 与之相伴的是英国历史课堂教学在史料的运用方面发生了实质性的革新。英国剑桥大学教育学系教授克里斯廷·康塞尔 (Christine Counsell) 称之为“一场关于史料教学的渐进的、集体性的重建”。^[11] “为史料而史料”的教法、“以史料为史料”的学法遭到系统的批判, 在历史学习中关注史料的证据价值, 真正做到“论从史出”和“史论结合”, 成为一个新的共识。英国史料教学在世纪之交的这次革新既是一场观念与方法的革新, 也是一次对“新历史科”本真的回归。“历史科的中心之事在于发展对历史探究的方法或

过程的理解”，“新历史科”这一最重要和最根本的主张在批判和反思教学现实的基础上得到了人们愈加深入的认识。^[12]

英国史学家柯林武德说过：“历史学是通过对证据的解释而进行的”，“历史学的程序或方法根本上就在于解释证据”。^[13]针对因“史料”和“证据”的概念混乱造成史料教学低效化的困境，不少关心历史教学的学者和教师明确提出要在历史课堂教学中重视从史料到证据的转变过程，并将这个过程放入历史探究的程序中，开展史证教学（evidential work），从而培养学生的证据意识（evidential understanding 或是 evidential thinking）。实际上，史料教学与证据意识的培养本就是一个过程的两个方面，前者是手段，后者是目的，两者有着密切的关系。从史料教学到史证教学的转型概括起来主要有两个方面的内容：一是整体上对以史料为证据的教学流程进行设计和规范；二是创新基于史料的教学策略，关注史料在问题解决过程中的证据价值。2007年出台的历史科国家课程标准对此也做出了相应的调整，其中一个重要举措就是将“证据的使用”作为关键进程之一，明确规定了相关能力指标。课程标准的变化引起了英国历史教学工作者的重视和探讨。

四、对我国史证教学的启示

一是关注问题的设计。需要明确的是，正是因为有了问题，史料才有可能变成“证据”。我们是比较不重视这一点的，拿来史料就用，好像这就是证据，混淆了史料与证据的界限。在这样的课堂上，学生无法接触到高层次的证据观念，所以也就谈不上培育“史料实证”素养。“一个设计合理且具有挑战性的问题应当既可以在学生头脑中营造认知冲突，也具有开放的内在结构。”^[14]好的课堂探究问题来之不易，史学阅读的积淀自不必说，对学情有一个相当的熟悉程度也很重要。此外，还要考虑探究问题与教学目标、课本内容的适切度。应该说，探究问题的设计对教师学科教学知识（PCK）提出了极大挑战。在这方面，教科书和教辅资料、教学期刊以及优秀课件、教案可以为一线教师提供很多帮助。

二是关注史料的辨别。在史学研究中，有个“孤证不立”的说法，意思是说如果只有一条史料证明

某个史实或史论，那么这个史实或史论是不可靠的，因为我们无法证明这条史料的真实性。这就说明史料的真伪正误需要借助两条以上的史料相互勘校才能判定。所以傅斯年先生才提出，“假如有人问我们整理史料的方法，我们要回答说：第一是比较不同的史料，第二是比较不同的史料，第三还是比较不同的史料”。^[15]在比较史料的过程中，教师要特别注意反证法的介绍和运用，因为在梁启超先生看来，“鉴别史料之误者或伪者，其最直捷之法，则为举出一极有力之反证”。^[16]从史料到史料证据的转变实际上就是在去伪存真、删繁就简的过程中搜集证据，这既是史学研究工作的基础，也应是史证教学的重要组成部分。但是教师要注意教学现场的史料研习与研究现场的史料整理具有形式上的相似性和本质上的差异性，前者是对后者有限的临摹，追求的是学生的过程性体验。因此，史料研习必须在教师的精心设计和悉心指导下有计划的开展。

三是关注论证的空间。教师要尊重学生的观点，并不预设标准答案，鼓励他们充分表达自己的想法，允许学生“犯错”。从自我决定理论的角度看，这样的教学设计为学生体验“论从史出”的过程创设了宽松的环境，有利于激促学生的学习兴趣 and 探究热情，让他们积极主动地投入到使用证据建构历史的学习活动中去，做到真正意义上的“史论结合”。这一点时常被那些过于关心“正确”答案的历史教师们所忽视，但它恰恰在很大程度上决定了史证教学的成败与否。

【注释】

- [1][10] 陈冠华：《英国历史教育改革理念之历史科的内容》，《清华历史教学》1999年第10期。
- [2] (英) Rosalyn Ashby, 刘城译：《历史课堂的史料教学》，《清华历史教学》1982年第2期。
- [3][12] (英) D. Thompson 著，叶小兵译：《理解过去：程序与内容》，《清华历史教学》1996年第7期。
- [4] (英) 蒂姆·洛马斯著，叶小兵译：《论史料教学》，《历史教学》1998年第2期。
- [5][11] Christine Counsell. "Disciplinary Knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement", *The Curriculum Journal*, Vol.22, June 2011.
- [6] Tony McAleavy, "The use of sources in school history 1910-1988: a critical perspective", *Teaching History* 91.

(下转第 62 页)

分类或课后讨论等方式要求学生将你认为最主要的原因或者是有逻辑关系的因素联结起来，哪些原因你认为是最重要的，哪些原因是长期存在并不起关键因素的，仔细推敲这些错综复杂交织在一起的因素应该如何厘清并做重要性排序。要知道，历史中的因素不都是同等重要，有些是关键因素、有些则是背景因素、有些可能决定事情的发生情况、有些可能影响事情的发展程度；因果关系也不像多米诺骨牌一样使事件接二连三的发生，而是复杂的网络相互连结，若缺少任何一项条件，就有可能让事情改变。这样，学生在回答的过程中，将零散的历史知识与核心概念做联结，从而组成有意义的知识网，才能够增进自我学习、思考的效能，并认识到历史解释应如何做到合理性和客观性并存。因此，开放式教学模式给学生提供更多思考空间，启发学生探究解释因果关系时，应注意每一项条件的意义与重要性为何，以加强事件间的因果联结，而这些问题最后都请学生解释理由，对因果解释的思维训练具有积极性的意义，也能激发学生的学生动机。

笔者虽未在辛亥革命一课中尝试开放式的回答，但在明朝丞相制度废除中做过不成熟的探索。笔者展示出内阁设立的一系列材料，包括朱元璋性格、胡惟庸简介、张居正生平、丞相制度在明初的设立情况、内阁权力日增的情况，要求学生根据材料的展示排列逻辑顺序，并解释为何，哪些材料是因果关系，哪些关系是平行关系，哪些材料可以相互佐证等问题。由于贵州异地教学，从现场反应来看，学生对解释为什么要这样排列非常感兴趣，对没有“标准答案”略感失望。开放式教学模式的问答由于没有标准答案，反而能鼓励学生主动参与、发现、探究历史问题，以自主建构合理的解释与论

述，为因果关系在教学的落地提供另一平台。

综上，因果关系在中学教学中地位无疑是非常重要的，也是历史研究者无法避免的。就目前考查要求来看，因果关系的教学在中学阶段的落地可以通过传统的教学模式和开放式的教学模式来达到。但无论运用哪种教学模式，学生的思维锻炼是否达到才是我们教学的出发点和落脚点，单纯机械式的展示材料并得出答案的教学方式恐怕在日后的教学中再也难以立足了。

【注释】

[1] 更多关于因果关系阐述可以参阅：李凯：《唯物史观的因果解释模式探究》，黑龙江大学 2011 届博士研究生论文；此外，台湾学者对这方面的论述较为系统，可参阅林慈淑、陈嘉莹、许耀文、宋佩芬（排名不分先后）等人的相关文章。

[2] 林慈淑：《历史教学的鸿沟——英国儿童历史认知的探究》，《东吴史学报》2002 年第 8 期。

[3] 因教师在教学中，常将史料与材料混合，引用学者的论述不能算作史料，严格意义上说目前中学的教学大多应叫材料教学，不能叫史料教学，也有学者认为是资料教学，笔者认为资料与材料在教学中均取英文“data”之意。

[4][7] 宋佩芬：《讲述中的历史思维教学：一些可能与问题》，《师大学报（教育类）》2008 年第 1 期。

[5] Peter Lee, "Putting Principles into practice: Understanding History", in M. S. Donovan & J. D. Bransford (Ed.), *How Students Learn: History In The Classroom*, (Washington, D.C.: The National Academies), p52. 转引自陈嘉莹：《因果概念与历史教科书书写——以台湾与英国中学历史教科书为例》，《东吴大学历史学习研究生学报》2009 年第 5 期。

[6] 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 6 页。

（上接第16页）

[7][9] Phil Smith, "Why Gerry now likes evidential work", *Teaching History* 102.

[8] Heidi LeCocq, "Beyond bias: making source evaluation meaningful to year 7". *Teaching History* 99.

[13] (英) 柯林武德著，何兆武、张文杰译：《历史的观念》，北京：商务印书馆，1997 年，第 38—39 页。

[14] 曹祺、姚锦祥：《关注史料证据价值的试题设计和教学要求——以上海卷“丝绸之路”题为例》，《历史教学》2015 年第 19 期。

[15] 傅斯年：《史学方法导论》，北京：中国人民大学出版社，2004 年，第 2 页。

[16] 梁启超：《中国历史研究法》，北京：人民出版社，2008 年，第 66 页。