

走入历史思维研究，走出史料教学迷思

曹 祺

(昆山市花桥集善中学, 江苏 苏州 215300)

【摘要】 培养学生的历史思维是历史教学的重要任务，历史思维的培养离不开史料教学活动。当前开展的史料教学在培养学生历史思维方面的效果并不明显，主要问题在于历史教师对于历史思维的基本内容认识不清，这就造成史料教学出现种种迷思，将史料当作过去的图像、将证据视为亲历者的证词、将历史看作“剪刀加浆糊”的学问。借助斯坦福大学教授萨姆·温伯格教授的研究成果透视史料教学的课堂实践，对这些教学迷思进行反思是史料教学走出困境的必由之路。

【关键词】 历史思维；史料教学；教学迷思；教学反思

中图分类号：G632

文献标识码：A

文章编号：1674-4810(2021)33-0047-03

培养学生的历史思维是历史教学的重要任务，历史思维的培养离不开史料教学活动。将史料引入课堂教学和考试已经成为一种常态，甚至出现了“无史料不成课”“无史料不成题”的说法。史料教学试图通过还原历史探索过程，引导学生走进历史知识的原生产现场，让他们在重构历史的过程中习得历史学科特有的思想方法与思维方式。然而当前开展的史料教学在培养学生历史思维方面的效果并不明显，主要问题在于历史教师对于历史思维的基本内容认识不清，这就造成史料教学在课堂实践中出现种种迷思。如果这些迷思得不到澄清，那么历史思维的培养就难以实现。

一 萨姆·温伯格 (Sam Wineburg) 的历史思维研究

历史思维研究是美国历史教育研究的核心课题。斯坦福大学的萨姆·温伯格教授通过实证研究的方式取得了丰硕的成果，这些研究成果有助于我们更好地理解历史思维的概念、特征以及构成等基本内容。在温伯格教授看来，“历史思维是一种反常的思维方式，它迥异于我们日常的思维”。^[1]在谈及史料教学时，我们总是强调要引导学生“像历史学家一样思考”。话虽如此，但我们很少会去考虑：历史学家如何运用史料研究历史？他们在运用史料时表现出来的历史思维方式有何特点？温伯格教授运用放声思考 (thinking-aloud) 的方法对 8 位历史学家和 8 位历史成绩优异的高中生进行对照研究，从而探究历史学家如何从碎片化甚至相互矛盾的史料中构建起对历史事件的理解。^[2]两组被试在受测时阅读了一些关于莱克星顿战役的文本资料和图像资料，他们需要根据这些资料尝试着理解 1775 年 4 月 19 日清晨在莱克星顿究竟发生了什么事。测试结果表明，与高中生相比，历史学家会用一种更为精准的方式来处理这些历史文献。这主要表现

为他们在阅读文献时经常会使用三种启发方式 (heuristics)，分别是考证 (corroboration)、溯源 (sourcing) 和情境化 (contextualization)。

作为一种启发方式，考证表现为将手头文献与其他文献进行比较的行为。只要有可能，在认定重要信息为可信与可能之前，历史学家都会将其与其他文献进行核对。对于历史学家来说，考证是必不可少的，这是因为每一种历史叙述都是某一种立场的反映，它们无法单独地再现历史真实。溯源是指在阅读文献主体内容之前，先查看文献的来源与出处的行为。通常情况下，历史学家处理文本的第一步是溯源。通过掌握文本的作者及文本产生的环境，历史学家能够对于文献的主体内容、潜在立场以及真实性和准确性形成一定的假设。溯源启发方式使历史学家不仅可以辨别出文本的类型，而且能够知道文本诞生于何时，从而将它置于一个特定的时间情境之中。更重要的是，关于作者的背景知识会让历史学家对于作者可能带入题材的偏见时刻保持警惕。情境化是史料阅读的核心，情境化是指将文献所记录的事件置于具体的时空情境之中的行为。在重构历史事件时，历史学家密切关注它们是何时和何地发生的。情境化启发方式中的“何时”指的是将事件置于时间顺序之中的行为。这可以是像将 X 放在 Y 之前那么简单，或者是像判断 1775 年 4 月 26 日在波士顿提交的报告到达伦敦的报社办公室要花多长时间那样复杂。情境化启发方式中的“何地”指的是将事件置于具体的空间之中并判断它们发生时的环境的行为，这涉及地理、天气、气候以及地形等。情境化启发方式使历史学家超越对历史文献的表面掌握，从而在更深层次上理解它们。

不同于历史学家，高中生在阅读文献时往往不会运用这些启发方式，他们倾向于以表面的意义理解文本，好像可以无视时空的限制直接和过去对话。由于

作者简介：曹祺 (1991—)，男，硕士，一级教师，研究方向：历史教学论。

缺乏必要的历史思维，高中生很难凭借史料回到历史现场。这就警醒我们：如果学生在阅读史料的过程中得不到有效的指导，那么他们就无法走进历史知识的原生产现场，更谈不上理解历史知识的性质与意义，同时他们的历史思维也很难得到发展。而我们在进行史料教学设计时往往不会考虑这一点，好像给学生一些史料，让他们解读一下，回答一些问题，就可以训练他们的历史思维。借助温伯格教授的研究成果透视史料教学的课堂实践，我们可以看到一些根深蒂固而又不易觉察的教学迷思，对这些教学迷思进行反思是史料教学走出困境的必由之路。

二 史料教学的迷思与反思

1. “史料是过去的图像”的迷思与反思

在课堂教学中，历史教师为了说明某个历史事件，往往会呈现一些史料，以便学生由此回到历史现场。但问题是，这些史料在大多数情况下只是起到印证教科书内容的作用。^[3]因此，史料教学异化为从给定的史料中“发现”教科书内容的学习活动。如此做法无疑在强化学生低层次的、错误的历史思维，即史料就是过去的图像。史料是史学的基础，是历史学家重构过去的中介。正如近代史学家梁启超所说，“史料为史之组织细胞，史料不具或不确，则无复史之可言”。^[4]如果将史料直接视为过去的图像，则是对历史知识的极大误解。历史是一门建立在证据基础之上并且作为推论的学问，史料是历史的遗迹，但它并不等于所记录的历史事实本身。正如史学家何炳松所说，“所谓研究历史并不是搜到材料，就立刻可以得到著作；亦不是看见史料，就算是明白事实的真相”。作为构建历史知识的原料，史料需要经过谨慎的整理，转化为证据，才能用于重构历史。历史学家傅斯年先生曾指出，“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”。在史学研究中，有个“孤证不立”的通则，这意味着在史料很少的情况下，史家在做结论时必须极为谨慎，甚至不得不放弃做结论。在运用史料时，比较不同的史料，尽量避免用“孤证”进行论证，这正是温伯格教授所提出的考证启发方式。

在课堂教学中，教师应该尽可能地提供不同的史料，有意识地引导学生比较不同的史料，借此帮助他们理解历史知识的本质，体认历史学科独特的思维方式。值得注意的是，教师选择的史料应该是多元的，其中既有彼此冲突的信息，也有相互印证的内容。在阅读这些史料之后，学生关于某个历史事件会形成一连串的认知冲突。这些认知冲突会挑战学生原有的、低层次的历史思维，从而驱动他们思考历史知识是如

何从说法不一的史料中获得的。当他们开始有意识地追问历史知识的来源时，他们在比较史料方面会表现出某种程度的自觉，从而开启探寻历史真实之旅。此时，于他们而言，证据一词将会变得无比重要，这就意味着“考证”启发方式得到初步运用。

2. “证据是亲历者的证词”的迷思与反思

史料教学的第二个迷思是将证据视为亲历者的证词。这类师生已经认识到考证对于研究历史的重要性，但他们在确定史料的证据价值时偏向于亲历者的证词。在他们看来，亲历者的记述是最为可靠和可信的证据。因此，在课堂教学中，有些教师倾向于使用回忆录、日记和书信等个人性史料，却不引导学生学会对它们保持谨慎的态度。对于亲历者的证词，历史学家吕思勉先生曾有过一段相当精辟的论述，“大抵原始史料，总是从见闻而来，传闻的不足信，人人能言之，其实亲历者亦何尝可信？人的观察本来容易错误的。即使不误，而所见的事情稍纵即逝，到记载的时候，总是根据记忆写出来的，而记忆的易误，又是显而易见的。况且所看见的，总是许多片断，其能成为一件事情，总是以意联属起来的，这已经掺入很大的主观的成分”。就此而言，当事人的记载作为一种历史的产物，本就不不可避免地带有个人的色彩，包括信仰、动机、情感以及偏见等因素。从更广泛的角度来说，任何一种史料都具有个人、社会和时代的烙印，流露出某种倾向性。如果学生不能意识到史料作为证据的局限性，那么他们的历史思维就不可能得到真正的发展。因此，在进行史料批判时，我们必须考察记录者的意图、身份、潜在立场和记录时间，从而判断史料的可靠性和可信性，这正是历史学家经常使用的溯源启发方式。

作为一个核心概念，倾向性意见（bias）必须在史料教学的实施中得到充分关注和有效实践。倾向性意见就是人们在构建历史叙述时不可避免的个人立场和态度，普遍存在于史料之中。在欧美国家，历史教师在教学实践中高度重视学生对于倾向性意见的理解，并为此提供了形式多样的练习平台。在他们看来，理解历史叙述中的倾向性意见不仅对学习历史很重要，而且对培养未来公民的意识和能力具有重要意义。美国哈佛希尔高中（Haverhill High School）历史教师阿比盖尔·盖博（Abigail Gable）在课堂上提供各式各样的原始资料，她的目的在于“让学生通过细查原始资料，理解历史文本、个人观点和倾向性意见，习得历史的思维习惯”。例如，她为学生提供有关18世纪英国工厂状况的不同报道，让学生在阅读文本的基础上说出史料之间的冲突之处，并且分析造成这种差异的原因。在分析的过程中，学生将会理解人们关于客观的历史为什么会存在不同版本的叙述，知道时代背景、

政治立场、身处地位和撰者性格等因素对人们表达观点的重要影响。关于如何引导学生理解倾向性意见，英国的茱莉娅·墨菲（Julia Murphy）老师提出了一些具有实际操作价值的建议，例如为学生提供充满矛盾和争议的材料，“可以让他们练习找出带有倾向性的观点、分析不同人群为何会对同一事件有不同的表述”；又或者“在写黑斯廷斯战役的新闻时，学生可以选择从撒克逊人的角度写，也可以从诺曼人的角度写”，而教师则要为双方的报纸想出贴切的报头和新闻标题，“这可是件很有趣的工作”。

3. “历史是‘剪刀加浆糊’的学问”的迷思与反思

在课堂教学中，引导学生运用史料重构历史是比较常见的做法，但实际上，我们很少去思考：对于学生来说，史料的出现究竟是在拉近现在与过去之间的距离，还是在造成他们对过去产生更大的误解。运用史料就必须理解关于过去原典所说的话，而这就要求学生拥有非自身所属时代的视野及背景知识，换句话说，他们需要穿越时空，摆脱“后见之明”，以亲历者的身份回到历史现场。回到历史现场，“不仅要回到一定的空间位置，回到事情发生的那个时代或那段时间，而且要设法回到当时当地，回到事情正在发生的过程之中”，达到亲临现场的效果，“就是要和历史人物一起经历其事，而且不是作为旁观者，也不仅仅是参与者之一，而是和所有亲历者一起经历他们各自所经历的全部过程”。对于学生来说，在缺乏必要指导的条件下，这样的要求往往是十分困难的。因为学生无法真正理解史料，所以他们只能以表面的意义处理史料，用“剪刀加浆糊”的方式拼凑出历史知识。

英国历史学家罗宾·乔治·柯林伍德（R. G. Collingwood）将由摘录和拼凑各种不同的权威们的证词而建立的历史学称作“剪刀加浆糊”的历史学。他认为，“当历史学家接受由另外的人对他所询问的某个问题给他提供的现成答案的时候，这个另外的人就被称为他的‘权威’；而由这样的一个权威所做出的并为历史学家所接受的陈述，就被称为‘证词’”。在此情况下，历史学家的工作职责就是找到与他的目的有关的证词，然后加以摘抄和编排，最后将它们重铸成他认为合适的样式。在柯林伍德看来，“这样的历史学实际上根本就不是历史学，因为它并没有满足科学的必要条

件”。既然如此，那么历史学家怎样才能知道过去呢？柯林伍德给出的答案是“历史学家必须在他自己的心灵中重演过去”。这种“重演过去”的思维方式就是温伯格所提出的情境化启发方式。情境化启发方式会让我们清楚地意识到古人所处的时代或社会背景以及他们的价值观、信仰、心态和立场与今人相比会有很大的差异。因此，我们在阅读史料时，必须重建历史人物特定的处境与思想，在一定的时空背景下思考问题，否则就很容易犯下“剪刀加浆糊”的错误。这就要求教师要引导学生置身于历史生活中去了解、观察人物与事件，理解历史人物的动机、情感和行为，把握历史事件的发展变化，进而得出一个较为周全且暂时的结论。在教学过程中，为学生提供一些必要的学习支架，将会有助于学生回到历史现场。温伯格教授及其团队通过研究提出了一个关于情境化启发方式的分析工具，值得借鉴。

(1) 这份史料是在何时、何处写下或产生的？

(2) 在它写下的那个时候，还发生了什么事情？

(3) 为什么会产生这份史料？

(4) 在那个时候，有什么跟现在不一样？有什么又是一样的？

(5) 这份史料如果由某个活在当时的人看来，会是什么样子？

三 结论

长期以来，我国历史教学深受表征主义知识观的影响，将历史知识视为历史真实的客观表征，进而把人与知识的关系定位为一种认知关系或反映关系。从这个角度说，学习知识实际上等同于“占有知识”。在强调核心素养的时代，学科思维在知识学习中的重要性得到了广大历史教育工作者的普遍认同。在此背景下，历史教学应该是什么样子的？这是一个需要认真审视的问题。毫无疑问，在培养学生历史思维方面，史料教学是一种相当有效的教学样式。当前主要的挑战是，教师需要掌握历史思维的基本内涵与特征，反思历史课堂教学中出现的种种迷思，对这些教学迷思进行反思是史料教学走出困境的必由之路，从发展历史思维的角度推动史料教学的深度变革与转型。

参考文献

- [1] Sam Wineburg. Unnatural and essential: the nature of historical thinking [J]. Teaching History, 2007 (6)
- [2] Sam Wineburg. Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence [J]. Journal of Education Psychology, 1991 (1)
- [3] 郭圣有. 克服“印证式”史料教学，推动史料实证素养落地 [J]. 中学历史教学, 2019 (10)
- [4] 梁启超. 中国历史研究法 [M]. 北京: 人民出版社, 2008

(责编: 赵 峥)