

提问之道：历史思维养成路径的探讨

张汉林

(首都师范大学 教师教育学院, 北京 100037)

摘要:思维能力是在解决问题的过程中得以养成的,没有问题就没有思维。为培育学生的历史思维能力,教师须提出有效的历史问题。问题是历史探究的主导因素,更是激活学生历史知识的法门。为帮助学生探索新知,历史问题应具备开放性和真实性。此外,历史教师应着眼于历史思维的倾向与品质,提出唯有历史教师才能提出的“历史”问题。学生的历史思维能力,具体表现在时序思维、证据运用、历史理解和建立意义这四个方面。故此,历史教师可围绕这四个核心概念,建构关于历史思维能力的问题框架,引导学生的思维更加全面、谨慎和公正,更富有反思性和批判性。

关键词:提问;历史思维;历史问题

中图分类号:G42 文献标识码:A 文章编号:1673-1298(2018)03-0048-07

DOI:10.14082/j.cnki.1673-1298.2018.03.006

“对于一门学科来说,没有什么比思维方式这个问题更为重要了。”^{[1]136}历史学科亦是如此。在历史学习中,学生搜索材料、甄别信息、确认事实、谨慎推理、论证解释,遇到互相矛盾的材料要善于提出问题,碰见互相竞争的诠释要自主确定意义,运用证据与逻辑(而非情感与立场)去说服自己相信什么及为何相信,这是成为一名善于独立思考的公民的必由之路。故此,涵养学生的历史思维能力是历史教育的重要职责。

为培育学生的历史思维能力,教师须从提出有效的问题开始。“思维是在事物还不确定或者可疑、或者有问题时发生的。”^{[2]162}完全确定的事情,不需要思维,记住它就可以;只有面对问题,才需要思维,以便去弄明白它。思维的目的是寻求解决问题之道。故此,没有问题就没有历史思维。历史思维是在解决历史问题的过程中得以养成的,历史问题的质量和教师提问的技能直接关乎学生历史思维的品质。

一、问题之于历史思维的意义

(一) 没有问题就没有历史学

柯林伍德(Collingwood)说:“历史学是一种研

究或探讨。”^{[3]36}在某种意义上,这种探究与自然科学非常类似。科学家在做研究时,“必须采取主动,为自己决定他想要知道什么”,他还“必须找到迫使自然做出答案的手段,设计出各种刑罚,使她不能再保持缄默”。^{[3]372}历史学家同样如此,要让问题指引自己的研究,而不是依靠“剪刀加浆糊”,通过堆砌材料来完成自己的著述。柯林伍德认为,问题是历史研究的主导因素,论证中的每一步都有赖于提出一个问题,而这些问题都是历史学家向自己提出来的^{[3]378},历史就是通过对这些问题的解答而一步步构建起来的。

没有问题,历史文献就晦涩而不可解。柯林伍德认为,“不可能仅仅依据一个人说的或写的陈述句子来探知他的意思”,关键在于你“必须知道他的问题是什么”,这倒不是因为他的语言不合语法或有意欺骗,而是因为“他所说的或所写的东西正是对这一问题的回答”。^[4]历史文献就是作者对自己问题的解答,时至今日,作者已逝,问题被带入坟墓,答案却留了下来,因此历史文献就显得殊难可解。历史学家要做的,就是从答案进行倒溯,重建问题,方能理解历史文献的真义。

收稿日期:2018-03-22

基金项目:本文系国家社科基金2017年度一般项目“国外历史课程标准中的国家认同研究”(项目编号:17BSS042)阶段性研究成果。

作者简介:张汉林(1975—),男,湖北人,首都师范大学教师教育学院副教授,博士生,主要从事历史教育和教师教育研究。E-mail: yulin0304@126.com

没有问题,历史学甚至就没有存在的价值。让许多人不可解的一个现象是,每一代人都要重新解读历史,这就给他们造成历史是不可靠的错误印象。恰好相反,这正是历史的意义所在。每一代人之所以要重新解读历史,是因为他们面临着不同于前人的难题,这就逼迫他们向历史提出不同的问题,进而寻求自己想要的答案。比如同一个孔子,在汉朝被尊为“素王”,在宋代被封为“至圣文宣王”,在新文化运动时期则被视为“历代帝王专制之护符”。之所以如此,不是因为孔子(已成历史)在变,而是后人面临的问题在变,故此他们向历史所要索取的东西在变。正是在这种意义上,“历史是历史学家与历史事实之间连续不断的、互为作用的过程,就是现在与过去之间永无休止的对话”^[5]。

(二)问题是激活历史知识的法门

问题之于历史学习同样非常重要。“通往合理结论的道路往往是从问题开始,并且一路都有问题相伴。”^[6]历史学习的任务并不是要记住历史学家研究后的结论——该结论总是暂时的。历史学习是要学会像历史学家一样思考。虽然在历史学习中,学生思考的问题基本上都被历史学家思考过,学生思考后的结果也并不会超越历史学家的认识,但是,我们应该承认,学习是学生的学习,对于学生来说,“一切能考虑到从前没有被认识到的事物的思维,都是有创造性的”^{[2]174}。只要他思考的是他从来没有思考过的东西,那么这就是创新。相反,没有经过学生的自主思考,而是从教师的灌输中得到的知识,只是“呆滞的思想”^[7],堆积于大脑中却无法使用。做个“无用的书橱”倒也罢了,更可怕的是像杜威说的那样:“脱离深思熟虑的行動的知识是死的知识,是毁坏心智的沉重负担。因为它冒充知识,从而产生骄傲自满的流毒,它是智力进一步发展的巨大障碍。”^{[2]167}

在现实的历史教育中,学生经由历史学习获得“呆滞的思想”和“死的知识”是非常普遍的现象。据调查,学生对于历史的几个有代表性的看法是:(1)历史就是时间、地点、人名和事实的代名词;(2)学习历史要死记硬背,所以历史课是一门令人生厌的课程;(3)历史课上学习的东西往往不切实际,距离现实生活太远,而且不能有自己的看法;(4)历史就是教科书上写的东西,既不是故事,也不是史实;(5)我

们的历史观点经常是被强迫接受的。”而教师也认为,“学生在学习历史课之前,几乎一无所知;历史观必须依靠灌输或塑造,才能保证它的正确性。”^①历史本应是一门关于思考的学科,充盈着调查、取证、质疑、推理、分析、综合、比较、概括、论证等多种活动,但在现实教育中却往往被异化为听讲。由此可见,历史教育亟待正本清源,从提出问题开始,在解决问题中思考,在思考中获得新知。

二、高质量历史问题的基本特征

(一)问题的开放性

问题是获得新知的一种方式,不是教师炫耀学识的手段。故此,真正的问题应具有开放性,是可以探究的,并经由探究而获得新的见解。虚假的问题则是封闭的,它有固定而正确的答案,教师所要做的,不过是千方百计地将学生往这个答案上引导。因此,在问题解决中,教师并非扮演一个全知全能的角色,相反,教师要以空杯的心态,保持思想的开放性,与学生一同参与到问题的解决中。伽达默尔(Gadamer)曾经指出,自以为是的人“根本不能提出正确的问题”,为了能够提出问题,我们必须放低身段,“知道我们并不知道”^{[8]512-513}。“提问就是进行开放。被提问的东西的开放性在于回答的不固定性。……如果问题缺乏这种开放性,那么问题从根本上说就是没有真实问题意义的虚假问题。”^{[8]513}

历史问题看似难以做到开放,因为作为后人,已经知道历史发展的结果。既然已知结果,就容易限制自己的视野,一心寻找与之有关的原因,从而排除在当时的条件下事情还有往其他方向发展的可能性,进而将所有实际发生的事情都当作必然的结果。如果每件事情都是必然发生的,历史就是被决定的,这种开放性的问题也就成为不可能。但是,在历史中,存在一个现实的世界,还存在一个可能的世界。“历史事实只是所有可能之中已经实现了的那种可能”;而“可能”也不是不能实现,不能实现的乃是“不可能”。^{[9]3-4}对“可能”的探讨并不等于凌空蹈虚,而是有意义的,是为了更好地理解“现实”,因为“不把现实世界放在一个更广阔的可能背景里,就不能很好地理解现实世界”^{[9]4}。这也就意味着,历史学家

^① 该调查是1997年进行的,但20年过去了,局面并未得到根本的改观。详见赵亚夫:《追寻历史教育的本义——兼论历史课程标准的功能》,载《课程·教材·教法》2004年第3期,第60页。

的最终职责是解释“为什么实现了的恰好是这种可能而不是那种可能”^{[9]5}，而不是“为什么这件事是必然发生的”。故此，在历史教学中，历史教师要以开放的心态，谨慎地对待历史发展的所有可能性，这样才能提出开放性的问题。

但是，“问题的开放性并不是无边际的”，没有边际的问题其实是空的问题，自然也就没有答案。问题总是被提出的，提问者总是在一定的问题视域中，因而问题也就“包含了由问题视域所划定的某种界限”^{[8]513}。故此，“提问既预设了开放性，同时也预设了某种限制”，这种限制并非是消极的、必须被克服的东西，而是应该予以善待，正是“由于这些前提，可疑问的东西、即还是开放的东西才表现出来”。^{[8]514}提问者之所以能提出问题，是因为他对问题已有所知，否则他就无法提出问题。这就意味着，历史教师要提出开放性的问题，并不是要将自己打扮成一个没有“先入之见”的人——没有先入之见就没有问题，而是不要把自己变成一个“先入为主”的人。

(二)问题的真实性

学校的教育往往是去情境化的。知识是在具体情境下产生的，但是自产生之后，尤其是在写入教科书之后，知识就脱离了其诞生的情境，正如鱼脱离了水变成鱼干一样。在学校中，学生“必须学习那些抽象的书面语言，这些书面语言已经与其产生的那种具体环境相分离。”^{[1]134}概括的知识经由抽象的语言，在一些学生的眼中，就变成殊难可解的东西。其解决之道，自然就应该是返朴归真，将概括的知识化于具体的情境，在解决真实问题的过程中学习知识。

斯滕伯格曾将学校教育中提出的问题和真实生活中的问题做了比较，发现二者有很大的不同。他认为，真实生活中的问题具有结构不良、错综复杂、难以解决等特点。^[10]但是，学校教育中提出的问题几乎都是与真实生活中的问题相反的：问题是由教师明确提出的，解决问题的方法和所需的材料是教师提供的，问题的背景经由抽象而被消解了，往往有唯一的正确的答案，解决问题只需要个体的抽象知识而不需要群体协商，问题解决的结果对学生来讲关系不大，等等。正因为二者之间存在如此之大的反差，所以在学校中解答试题表现良好的孩子到了社会，在面对真实的问题时可能会感到难以适应。

历史教育中提出的问题的，本应该是真实问题。这是因为，历史人物所面临的问题，就是斯滕伯格所说的“真实生活中的问题”。历史人物在特定的情境（或困境）中，或者在历史转折的关头，只能是自己去确定问题，自主寻找解决问题的路径与方法；他会尽可能多地收集与解决问题相关的资料与讯息，以便做出正确的决策；他要考虑当事各方的态度，因为能否解决不仅取决于他的智识，还取决于当事各方的反应；他会足够的慎重，反复的权衡，因为他要承担问题解决的结果（这甚至会决定其生死存亡）。

在学校历史教育中，如果我们忽略了历史人物所处的情境，往往会提出“假问题”，而假问题是没有意义的。“对假问题只能做出假答案。对于一个假问题，任何答案都是等值的；它们都是对假问题的答案，所以就都是假答案。”^{[9]6}

某教师在讲授《孙中山的民主追求》时，采用了问题解决法，分“孙中山救国方案 1.0 版”（旧三民主义）和“孙中山救国方案 2.0 版”（新三民主义）两部分，在第一部呈现了“革命对象是谁”“革命目标是什么”“革命主体是谁”三个问题。为引导学生回答“革命主体是谁”这个问题，他呈现了两则材料，提出了五个问题^[11]：

材料 1：平均地权“似乎欧美各国应该家给人足、乐享幸福，古代所万不能及的。然而试看各国的现象……富者极少，贫者极多。……将来中国要到这一步田地，再去讲民生主义，已经迟了。”

——孙中山在《民报》创刊周年庆祝大会的演说，1906 年 12 月 2 日^①

材料 2：“兄弟所最信的是定地价的法。比方地主有地价值一千元，可定价为一千，或多至二千，就算那地将来因交通发达价涨至一万，地主应得二千，已属有益无损；赢利八千，当归国家。”

——孙中山《三民主义与中国前途》（1906 年）

设问 1：民生主义主要是针对什么问题提出的？（欧美资本主义国家的贫富分化的弊端）

设问 2：为解决这一问题，民生主义的具体办法是什么？（核定地价，涨价归公，国民共享）

分小组讨论：

(1) 地主阶级可能对此项纲领持什么态度？

(2) 工农群众可能持什么态度？为什么？

① 这位教师引用的两段材料均有错误，笔者已据原文更正。此外，材料 1 和材料 2 为孙中山的同一个演讲。

(3)该项纲领能否调动起各阶层革命的积极性?

该教师将“平均地权”和“革命主体”关联在一起,并认为“平均地权”不能调动各阶层革命的积极性,这显然是个“假问题”。这是因为,孙中山提出“平均地权”,并不期望藉此鼓动人民参加革命。

1906年,孙中山等人编订《革命方略》,其中这样阐释平均地权:

当改良社会经济组织,核定天下地价。其现有之地价,仍属原主所有;其革命后社会改良进步之增价,则归于国家,为国民所共享^{[12]297}。

同年,孙中山在《民报》创刊周年庆祝大会的演说这样解释:

社会隐患在将来,不像民族、民权两问题是燃眉之急,所以少人去理会它。虽然如此,人的眼光要看得远。……我们实行民族革命、政治革命的时候,须同时想法子改良社会经济组织,防止后来的社会革命,这真是最大的责任^{[12]326}。

由此可见,孙中山的“平均地权”,是在革命前设想但要在革命后实施的,其目的并不在于(革命之前)鼓动农民参加革命以推翻清政府,相反,是为了防患于未然,希望通过解决社会贫富悬殊问题来“阻止后来的社会革命”。因此,通过“平均地权”来发动人民使之成为“革命主体”并不是孙中山所思考的问题,而是这位教师想象出来的问题,是个“假问题”。用一个“假问题”去对“平均地权”品头论足,显然是不太合适的。而这位教师之所以提出了一个“假问题”,是因为他没有重建历史情境去分析孙中山的问题意识:孙中山看到了什么(英美国家贫富悬殊、社会动荡)?他在思考什么问题(中国如何避免重蹈英美之覆辙)?他想如何解决问题(平均地权)?实际上,孙中山并非没有考虑过“革命主体”的问题,但他是寄望于汉人起来革命。在“驱逐鞑虏”中,孙中山历数清政府之罪恶,号召汉人起来革命^{[12]296-297}。《革命方略》中还详细罗列了“招降清朝兵勇条件”,希望在清军中当兵的汉人可以踊跃反正^{[12]303}。因此,在孙中山的心目中,“革命主体”是汉人,“驱逐鞑虏”(而非“平均地权”)才是解决“革命主体”的根本之道。

以上案例表明,“假问题”无论有趣与否,只能误导学生;唯有真问题,才能激起学生的有效思维,去探索真知。

三、提出历史教师才能提出的“历史”问题

如何提问,素来就是人们关注的热点。但是,以往的关注,常常是着眼于提问的技术性而非学科性。比如,问题要明确和具体,问题要有梯度与层次,问题要难易适中,问题要切中教学重点,等等。这种概括自然是有意义的,尤其是对于年轻教师而言,能掌握提问的基本规范,少犯一些错误。但是,这些要求适用于英语、语文、数学、物理、化学等各个学科,并不能解决历史学科特有的问题,尤其是历史思维方面的问题。近年来,已有一些教师注意到要提高提问的质量,必须加强专业性,要“深入理解历史学科本质属性、正确运用史学相关理论和系统的学科知识”^[13]。

教师的提问不仅是为了帮助学生掌握历史知识,更是为了促进学生历史思维能力的发展。如何通过提问来提升学生的历史思维能力,其实可以采用倒推的方法,即从学生提出的精彩问题中去反思学生的思维方式与特点,进而提出适合学生的问题。在教学实践中,学生经常会提出令人拍手叫好或感到棘手的问题:

秦始皇暴虐不假,但不能把他修长城、阿房宫和秦始皇陵也作为他暴虐的表现,相反,应该作为他对中华民族、中国伟大贡献的功绩^[14]

司马光编写《资政通鉴》时,查阅了许多小说、笔记等资料,这样编写出来的历史书是否可靠?^[15]

如果林则徐没有被撤职,中国还会战败吗?^[16]

要回答这三个问题,关键都不在于历史知识,而在于历史思维能力。第一个问题涉及历史意义,历史事件的意义是因时而异、因人而异的。第二个问题涉及证据,文学资料只要运用得当,是可以作为历史研究的证据的。第三个问题涉及因果关系,其实,历史学家经常使用这种方法来确定因果关系,那就是“在想象中置身于过去并考虑假设这个或那个单独列出的因素不一样了,那么事情的发展还会不会一样”^[17]。从学生的这些问题中,不难发现,好问题往往会关乎历史思维的倾向与品质。故此,历史教师的提问,也应该有意识地考虑历史思维。历史教师要从历史思维能力入手,提出唯有历史教师才能提出的“历史”问题。

学生的历史思维能力,具体表现在时序思维、证据运用、历史理解和建立意义这四个方面。故此,历史教师要提出关于历史思维能力的好问题,并不是

单纯依靠天马行空的灵感,而是有章可循,可围绕这四个核心概念,建构问题框架。

(一)关于时序思维的问题

这件事发生在何时?在其前后还发生了什么事?

这几件事的先后顺序是什么?它们之间是什么关系?

为什么把这件事作为开端(或结束)的标志?其理由是什么?有反对意见吗?反对意见有道理吗?

历史学家为什么要将过去划分成不同的阶段?

在这个时段内,什么发生了变化?什么几乎保持不变?

如此分期的标准是什么?按照这种标准,什么事情重要(或不重要)?什么人会支持(或反对)这种分期方法?

如果放在长时段来看,你对事物的看法会有不同吗?

现在与过去的区别在哪里?有什么样的联系?

过去与现在既然有这么大的差异,它是如何发展到现在的?

如果你返回到过去,你最不习惯的会是什么?

如果古人来到现在,他最不习惯的会是什么?

你认为我们当今社会什么领域正在发生变迁?

你能预料十年以后会是什么样子吗?

(二)关于证据运用的问题

试着提出一个问题,使这则史料变为一个证据。

这是有意证据还是无意证据?为什么?

如果是有意证据,作者有意想证明什么?他不想让我们知道什么?

这是直接证据还是间接证据?为什么?

间接证据可信吗?你能将这些间接证据联缀成一个证据链吗?

这个证据的来源可靠吗?

这个证据是用来回答什么问题的?

这个证据是从什么角度来回答这个问题的?

还有更多的证据吗?

有没有反证?

伪造的材料能作为证据吗?为什么?

有偏见的材料能作为证据吗?为什么?

综合这些证据,你能得出什么结论?

(三)关于历史理解的问题

这些历史人物如此做(或讲、写)的目的是什么?

他当时面临什么样的处境?他感到最为棘手的问题是什么?

他的家庭背景、早年经历、年龄、身份、职业、信仰是怎样的?这些因素如何他的立身行事?

他在做决策的时候,能掌握哪些信息?哪些后人知道的信息他在当时却是不知道的?

当时社会普遍流行的信仰或价值观是什么?他会受这些信仰或价值观的约束吗?

假设你在他的那个位置上,你会怎么办?

按照你的标准,你觉得他的行为或思想有奇怪的地方吗?他为什么会和你不一样?

他是一个人,还是代表了一群人?有反对他的力量吗?他如何处理这些反对他的力量?

他在做出判断的时候,什么因素是最重要的?

他的个人选择,会对这个事情的发生起多大的作用?

还有其他因素会影响这个事情的发生吗?

这件事情的发生是偶然的吗?

这件事情的发生是必然的吗?

如果没有这个因素,这件事情还会发生吗?

如果出现了这个因素,就必然会伴随这种结果吗?^①

你为什么要这样理解(或解释)?别人的解释会和你的理解(或解释)一致吗?^②

不同时代的人对此事的理解(或解释)会一致吗?为什么?

你是否会抱着特定的目的去理解(或解释)历史?别人会吗?

(四)关于历史意义的问题

你为什么会关注这件事(或这个人)?

这件事有意义吗?谁会认为它有意义?谁会认为它没有意义?

教科书叙述的意义是对什么人的意义?

对于某个群体来说,20世纪最有意义的事情是什么?对于另一个群体而言,20世纪最有意义的事情是什么?

随着时代的变迁,过去事情的意义会发生变化吗?换言之,“盖棺”可以“论定”吗?如果可以,是在哪个层面说得通?

一件事情在当时的意义和对后世的意义会不一

① 比如说,一方获得民心,就必然会在战争中取胜?

② 比如说,你对林肯某种行为的理解(或解释)与美国人对林肯这种行为的理解(或解释)一致吗?

样吗?为什么?

一件事情对后世的意义取决于什么?

古人应该为今天的错误(或落后)承担责任吗?

历史遗留问题会影响今人生活吗?怎么处理历史遗留问题?

不同的群体(国家、民族、阶层等)往往会对一段共同经历的历史存在争议,如何面对有争议的历史?

今人应该为古人的罪行(或错误)承担责任吗?

如果应该,在何种范围承担多大的责任?

你的家乡有什么历史值得铭记?你认为应从哪个角度以何种方式去记住?

20世纪的历史有什么值得铭记?你认为应从哪个角度以何种方式去记住?

博物馆(或纪念馆)是如何彰显历史事物的意义的?你觉得还有什么过去的东西应该进入博物馆(或纪念馆)?

以上问题,当然会因课堂所学具体内容的差异而有所损益,但它提供一个大致框架与思路。依据这个框架,遵循这种思路,教师可以灵活提出问题让学生进行常规的回答,也可以通过这些问题来将学生的讨论引向深入。这些问题不是指向事实,而是指向思维,有助于学生的思维更加全面、谨慎、公正,更富有反思性和批判性。

这个框架,还可以供学生使用。目前,学者主要研究的是学生生成性问题,很少有人研究学生该如何提出问题。提出问题是一项基本技能,是可以训练出来的。当学生还没有掌握提出问题的技能的时候,教师只能被动地等待学生提出质量参差不齐的问题;或者只提教师自己感兴趣的问题,将学生置于被动地回答问题的位置上。有了这个框架,学生可以自主地提出问题,自主地查阅资料,自主地探讨问题,进而涵养终身学习的能力。

参考文献:

- [1] 杰罗姆·布鲁纳. 教学论[M]. 姚梅林, 郭安, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2008.
- [2] 杜威. 民主主义和教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [3] 柯林伍德. 历史的观念[M]. 何兆武, 张文杰, 译. 北京: 商务印书馆, 1997.
- [4] 柯林伍德. 柯林伍德自传[M]. 陈静, 译. 北京: 北京大学出版社, 2005: 34.
- [5] E. H. 卡尔. 历史是什么[M]. 陈恒, 译. 北京: 商务印书馆, 2007: 115.
- [6] 尼尔·布朗, 斯图尔特·基利. 学会提问[M]. 吴礼敬, 译. 北京: 机械工业出版社, 2013: 2.
- [7] 怀特海. 教育的目的[M]. 庄莲平, 王立中, 译. 上海: 文汇出版社, 2012: 2.
- [8] 汉斯·格奥尔格·伽达默尔. 诠释学 I: 真理与方法[M]. 洪汉鼎, 译. 北京: 商务印书馆, 2013.
- [9] 何兆武. 可能与现实[M]. 北京: 北京大学出版社, 2017.
- [10] ROBERT J. STERNBERG, LOUISE SPEAR-SWERING. 思维教学——培养聪明的学习者[M]. 赵海燕, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2001: 136-148.
- [11] 丁香红. 换个角度看孙中山的三民主义[J]. 中学历史教学参考, 2017(2): 27-28.
- [12] 广东省社会科学院历史研究室, 等. 孙中山全集(第一卷)[M]. 北京: 中华书局, 1981.
- [13] 刘汝明. 中学历史课堂提问研究综述[J]. 中学历史教学参考, 2016(6): 59-63.
- [14] 周建定. 秦始皇的困惑[J]. 中学政史地(七年级), 2007(1): 27.
- [15] 薛纪国, 张汉林. 关于学生历史学习问题转化为课程资源的实践研究[J]. 中学历史教学参考, 2007(9): 14-17.
- [16] 张汉林. 鸦片战争失败原因的三种问法——基于三维目标视野的分析[J]. 中学历史教学参考, 2008(1): 51.
- [17] 安托万·普罗斯特. 历史学十二讲[M]. 王春华, 译. 北京: 北京大学出版社, 2012: 159.

How to Question?: A Discussion of the Approaches to Developing Historical Thinking

ZHANG Han-lin

(School of teacher education, Capital Normal University, Beijing 100037, China)

Abstract: Thinking ability is formed in problem solving. No question, no thinking. In order to cultivate students with historical thinking ability, teachers should start with effective questioning on history.

Question is not only the guide of historical inquiry, but also the way to activate students' knowledge. High-quality historical questions are open and true. In classroom teaching, history teachers should focus on historical thinking ability, and raise historical questions that only they can raise. Students' historical thinking ability is manifested in thinking in time and order, using of evidence, historical understanding and historical significance. Therefore, a history teacher can construct the framework about historical thinking ability around these four core concepts, and guide the students' thinking to be more comprehensive, prudent and impartial, and more reflective and critical.

Key words: question; historical thinking; historical significance

(责任编辑 王本陆)

国家手语和盲文研究中心主持制定的 《国家通用手语常用词表》发布

近日,《国家通用手语常用词表》和《国家通用盲文方案》日前由国家语言文字工作委员会规范标准审定委员会审定,经中国残疾人联合会、教育部、国家语言文字工作委员会同意,作为语言文字规范发布,自2018年7月1日起实施。该词表由教育部、国家语委、中国残联与北京师范大学共建的国家手语和盲文研究中心顾定倩教授主持制定,历经七年多时间而完成。这是北京师范大学特殊教育学科服务国家语言文字工作和残疾人事业取得的一项重要成果,是对我国通用语言文字的丰富和补充。该中心还将陆续编辑出版《国家通用手语词典》等一系列工具书。国家通用手语被称之为手语中的“普通话”,通过推广使用,将在全社会为数百万听力残疾人平等参与社会生活,共享实现小康社会发展成果创造无障碍沟通的环境。

据介绍,国家语委与中国残联于2011年共同设立重大科研项目,支持国家通用手语和盲文规范标准的研制。2015年,“国家通用手语标准”和“国家通用盲文标准”两个重大课题顺利结项,形成《国家通用手语常用词表》和《国家通用盲文方案》两项成果,在全国55个单位(含特教院校、残疾人专门协会、盲文出版单位)进行了为期一年半的试点,并在试点基础上进行了修订完善。

《国家通用手语常用词表》和《国家通用盲文方案》分别规定了通用手语常用词汇的规范动作和用盲文书写国家通用语言的规则,是国家通用语言的丰富和补充,是对听力残疾人和视力残疾人使用手语和盲文的语言权利的保障。

(北京师范大学 国家手语和盲文研究中心)

