

批判性思维决定历史教学的质量

赵亚夫

(首都师范大学 历史学院, 北京 100089)

摘要:历史教学若缺失了批判性思维将大打折扣。历史含义的双重性:“实在的事实”与“被叙述的事实”,无论就文本而言,还是以形式而论,历史教学都属于后者。然而,“被叙述的事实”不等于“实在的事实”,要让二者重合于“客观”且“科学”的认识,必须采用更为专业的技能和态度。批判性思维充当的角色,就是以质疑为起点,摒弃琐碎的、不重要的历史知识和历史意识或观念,促使历史教学沿着有效的、意义化的方向发展。

关键词:批判性思维; 历史教学; 技能; 态度

中图分类号:G633.51 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2013)02-0071-07

批判性思维对于历史教师并不陌生,近年来,探讨此类主题的文章不少。^①但笔者认为,无论从学理的层面,还是从实践的层面,现阶段,中学历史教学中批判性思维的进展状况并不理想。^②主要表现为:其一,不管你如何定义批判性思维,在历史教学中它都是历史思维;^③其二,将批判性思维直面命题研究的多,深入结合教学实践的少。

“批判性思维(critical thinking,简称CT)有两个维度:批判性思维能力^④和批判性思维倾

向(或气质)。前者主要包括解释、分析、评估、推论、说明、自校准六种基本能力,后者则是以质疑、问为什么以及勇敢且公正地去找每个可能问题的最佳答案的一贯性态度为特征。”^[1]一种更简洁的解释是:“批判性思维是面对相信什么或者做什么而作出合理决定的思维能力。”^{[2](1)(5)}历史教学理应依此加以改善。

一、批判性思维要求还原历史教学的本质

批判性思维旨在还原历史教学的本质。它首

^① 此类文章占所发文章的比例最大,大约七成。如楼卫琴的《基于批判性思维的历史教学与反思:以抗日战争为例》(《中学历史教学参考》2010年第11期)。还有另一类,是基于常见的教学问题,比较概括地提出问题。如李付堂的《对目前历史教育的追问与感悟》(《中学历史教学参考》2003年第5期)。

^② 为什么会这样?刘立新的《历史教学应提倡批判性思维》(《历史教学》2008年第6期)一文从多个方面作了说明。王文彬的《浅析中学生批判性思维缺失的成因及对策》(《现代中小学教育》2004年第1期)则从另一个角度说问题。

^③ 这种观点是历史教学研究的主流。尽管批判性思维并不是历史研究的专属,而且在多数情况下它都不针对历史研究和历史教育。在西方,它甚至是一门单独学习的学科。不过,在学历史的人看来,它就是历史思维的一部分。中外学者大致有相同的观点。然而,这种观点也有学理缺陷,即只看到了批判性思维技能的一面,丢掉了其精神(或气质)——对历史教学最为重要的一面,进而消解了批判性思维的人文性。

^④ 本文因为仅针对历史教学的方式、方法谈批判性思维的重要性,侧重技能,所以多采用批判性技能一词。

^⑤ 这句话出自 Robert Ennis, Critical Thinking: A Streamlined Conception, “Teaching Philosophy, Vol. 14 (1991), No. 1, 也翻译为“为决定相信什么或做什么而进行的合理的、反省的思维”。

收稿日期:2012-03-12

作者简介:赵亚夫(1959),北京人,首都师范大学历史学院教授,陕西师范大学兼职教授和曲江学者,历史学博士,主要从事社会科教育、历史教育研究。

先是一个积极主动的思考过程，所有归纳、演绎、推理、分析、解释等学习技能，都蕴含在相当具体的脑力活动中，并皆以质疑并解决疑难问题的方式表现出来。因此，我们主张历史是可以解释和假设的、是有个性的。^[3]另外，历史学习天然地与儿童天生问为什么的习性联系起来。解释和假设既是历史故事形成的手段，也是其故有面貌，而个性则是理解与相信之间的桥梁。以往，历史教学只看到了儿童与生俱来的学习历史的天资，却忽视了同时拥有的批判性思维的潜质。遗憾的是，这份可贵的天资总不牢靠，并随着年级的升高而不断丧失。如果我们能够将历史教学总是建立在有见地的看法或判断的基础上，鼓励学生生成新的历史认识的话，情况将大不一样。要做到这一点，势必离不开批判性思维。^①

“批判”(critical)一词在西方，有多种理解角度。康德关注理性与知识的条件和局限性；黑格尔则强调反思的意义；法兰克福学派视为批判思想，如霍克海默，既把它解释为对意识形态的批判，也把它看成是跨学科的系统研究。^{[4][5]}从教育学的角度看，“批判”作为一种思维过程，具有积极思考、自主分析，提出新见解的特质。它关乎探究精神，多以调查为手段，使学生养成合理的质疑态度；它还关乎行动能力，以学生的好奇心为基础，指导他们掌握解决问题的诸种高明的方法。比如，在历史教学中，教科书所传授的主流观点，如果不与社会现实相联系，它似乎都是“正确的”。而事实上，教师不可能将学生的思考仅仅封闭在课堂里。今天的学生很容易从互联网等媒体中获得对教科书的质疑。传统教学对“争议性”知识和问题重视不够，不善于将学生置于“正确”或“错误”的情境中。应该说，传统教学的合理性与社会的复杂度、开放度以及人的社会化（特别是政治社会化）的要求相关。现在，该理由的所有相关要素都要求解体这个合理性。不介入“批判性”，历史教学就难得个性。没有个性也丧失了专业性。当我们充分肯定思维

的一致性的好处的同时，教学呈现的事实是：要么学生根本不学，要么学生学了也记不住。当教科书的正确性——成年人希望未成年人做成什么样子——受到挑战时，从历史教科书中学到的道德、社会等种种观念——被我们充分肯定的学科教育品质，一并脆弱化了。^②

教育必须应对社会和经济的复杂变化和由此带来的各种观念冲击。突出学生自身思考的价值，即是教育生长的自动调节。不管教师是否有足够的把握去教会学生思考的方法，也不论教师所教的思考方法有多少可以在解决学生日常生活难题时立竿见影，指导学生“会学”的观点还是替代了让学生“学会”的观点。批判性思维则于技能和态度两方面，提供了多样且巧妙的“会学”方法，并促使教师改变对学科教育的一般看法。据此，一方面“历史教学的挑战在于如何从一个历史的观念中培养出一种历史教学的理念，既可以使学习者充满活力，又同时能够提供他们必需的技能 and 品质”；^[6]另一方面还需要从人类的共同的回忆（过去）、共同的利益（现在）和共同的命运的角度，确认历史学习的价值。^[7]

明天的生活从现在开始，未来的行动从现在开始。这需要历史教学不仅在面对未来挑战时有更缜密的计划性，而且必须使批判性思维贯彻到教学内容和方法、学习技能和评价中。因为不如此，就不足以改变学生被动学习、被动接受的现状。我们相信，历史学习是一个自动的过程，无论你是强调“实在的事实”，以养成学生理性的思维能力为追求，还是侧重“被叙述的事实”，立足爱国主义教育的目的，学生始终都处在形式上的记忆与接受状态，学习并不能深入人心。作为人文学科的历史课程，其教学本质所反映的教学行为是互动，由教学本质映衬出的教学气氛是交流。因此，特别需要批判性思维将互动与交流提升到学生自悟及内省的程度，其前提就是诱发学生对历史——首先是他有向历史提问的能力——的自我理解。

① 本文不深入讨论复杂的历史哲学问题。这里只是提出一个研究视角，即真正落实批判性思维培养目标，就不能不涉及历史认识的性质、类型、结构、形成等历史教育哲学问题。历史教育哲学的基础是历史哲学。没有这两个基础，历史教育就不会入学问的堂奥，历史教育中的重大问题也不会得到解决。

② 我们习惯上把这些问题归因于教科书的质量。但谁都知道，决定历史教学质量的关键因素是教师。由先进的教育观念和教学方法所产生的教师力量，远大于教科书所起的作用。

历史教师在批判性思维方面容易存在的误区

续表

序号	误解	事实
1	只有学生才需要批判性思维训练。	发展有效的批判性思维，教师同样需要训练。
2	批判性思维只是学生历史学习的部分内容。	丰富的批判性思维的经验与材料，既可以减轻教学负担，也可以提高教学质量。有条理地呈现批判性思维的过程，比周详的逻辑陈述，更有助于学生自主学习，提高学习效益。它关乎教学的全过程。
3	批判性思维的教学目标难以确定，所以只在教学过程中渗透其要素即可。	有明确的批判性思维目标，对于确定课标内容该如何实现大有帮助。倘若优先考虑批判性思维目标，教学效益会更高。
4	批判性思维即求异思维。	单纯的求异思维训练，不仅对培养批判性思维技能与态度无益，而且容易增添历史教学强烈的主观色彩。
5	批判性思维即历史思维。	泛化历史思维，让批判性思维等同于求异思维；淡化甚至排斥批判性思维倾向。而求真、思想开放、分析性、系统性、自信、好奇心、明智等批判性思维倾向，恰好对历史思维的科学性、专业性具有修正、扩展的功用。 ^①
6	批判性思维可以由预设的有价值的知识和技能达到。	我们期望学生最终的学习结果与预设的批判性思考完全一致。但是，由批判性思考生成的问题，教师不可能事先有充分的预计。
7	课堂讨论是最佳方法。	讨论本身不都具有批判性思维的性质。有助于批判性思维发展的讨论是充分、开放并具有思辨性、反思性的活动。当然，培养批判性思维的方法和途径是多样的。

8	对学生的批判性思维的训练可以通过专门准备的批判性思维课进行。	历史教师很难通过一种形式教会学生批判性思考，但需提供系统的方法、不断积累经验的机会和适宜的环境，目的是让学生自己拥有批判性思维的能力。
---	--------------------------------	---

二、批判性思维表现为高层次的认知技能

在历史教学中，通常以大量的彼此相关的事实性信息，让学生运用甄别、选择、假设、论证等逻辑推理方式研究和解决问题。批判性思维亦孕育其中。遗憾的是，教师往往忽略批判性思维的存在。当前大多数教学现场是，讲授法没有给批判性思维留有空间，有限的活动因为过于注重形式的多样化而忽略了批判性技能的运用。究其根源，历史教学有个传统——“教给学生正确的知识”。这个“教”字，需要相当多的控制程序，若不是特别高明的教师，“控制教学”无异于“控制思考”。当教师的逻辑推理方式和解决问题的方法极少含有批判性思维时，学生也就远离了历史教育的本真追求。

我们提倡，历史教学必须创造出与学生历史认知——将学会质疑作为学会学习的前提——相吻合的培养学生批判性思维的教学环境和学习经历，特别是高中学生理应通过内化的思维系统去筛选、重组各种信息，并有能力解释、设计历史概念和现象。因为历史教育的进步来自对事实的澄清。虽然对中学生并非易事，但是成年人没有任何理由在学生开始学习历史时就剥夺他们追求真实的权利。^② 兼顾学生的年龄特征以及学科发展方向等诸种因素，把批判性思维作为一种高级的学习技能引入历史教学就显得十分重要。其原因有以下三点：第一，批判性思维是反思性的，有意义的历史教学也都具有反思性；第二，历史教学的魅力与价值首先不是因为它有故事，而是

^① 这里的“历史思维”仅指我国历史教学界约定俗成的概念。比如说，“历史思维概念的本质就是依据历史资料，生动、完整、具体地再现逝去的历史……它是看待社会历史的态度，是认识历史的方法”。（白月桥著：《历史教学问题探讨》，教育科学出版社，1997年，第56页。）“历史思维是一种从全方位考察社会历史问题的思维，它是多角度、多侧面、多层次的整体思维。”（于友西、叶小兵、赵亚夫著：《历史学科教育学》，首都师范大学出版社，1999年，第83页。）国外学者的相关观点，见赵亚夫的《美国学者眼中的历史思维及其对我们的启示》（《历史教学》，2011年，第4期）。

^② 基于教授学的历史教育论，特别重视宣教式的历史教学，理由是学生的知识与经验几乎是一张白纸，他们若想则是瞎想，他们若说则是瞎说。最可靠的教学方法，是通过教师的讲授落实知识、能力和价值目标。

建构历史故事有独到的认识论和方法论，其建构技能从专业的角度可以传授和学习；第三，批判性思维引导人们“树立深思熟虑的思考态度，尤其是理智的怀疑和反思态度”，以及帮助人们“养成清晰性、相对性、一致性、正当性和预见性等好的思维品质”，^{2}恰是历史教学理应体现的人文（含体悟精神）内涵。概括地说，历史学科所培养的面对相信什么或者做什么而提出的恰当的问题和作出合理论证的技能，就是上述三者的集合。

当然，将理论转化为课堂实践，需要相当具体的教学行为。本文针对我国的历史教学现状着重提示以下三方面的技能。

（一）提问有助于培养学生的批判性思考力

在国外，批判性思维被看作一种生活方式，理由是它能使学生用一切可能的方法去面对问题。就教学内容而言，一个好的问题能够唤起学生的好奇心，并刺激他们的思维向多个方向发散，并使大脑用新的方法重新建构知识。因此，优秀的教师都重视提问，以激发学生的想象力，刺激学生的思维，鼓励学生的行动。着眼于教学过程，好的提问能够鼓励并促使学生积极地参与教学活动，了解学生有兴趣了解什么，使讨论有利于新问题的生成、展示问题的多样性，使学生的已有经验有效地镶嵌在学习问题中，刺激创造性思维，并鼓励学生在同伴面前显示自己的优势等。比如：

（1）假如你是光绪皇帝，你将分别和慈禧太后、康有为讨论改良问题，并说明不改良将会导致的后果。

这或许更能够让学生理解中国近代社会发展的多种可能性，以及为什么改良不能成功的多种理由。平铺直叙地讲“史实”，更能够刺激学生的探究欲。

（2）假如你是康有为，你给光绪皇帝一个充足理由说明为什么改良是必需的。

这类发散性问题，则要求学生用创造性方法去运用材料和已有知识。

有效的提问需要教师认真计划自己的教学，除必须考虑学生的知识基础外，还需要把他们的生活经历也考虑在内。这样，教师就从一个信息的提供者转变为开发者和引导者的角色。当然，

细心设计措辞和要问的内容，也是教学艺术的一部分。参考国外的相关研究，有助于发展批判性思维的提问技艺的要求大致有：使所有学生都明白你的问题；借助学生的想象力；澄清你认为混乱的问题；给学生时间去回答；把问题和学生的实践联系起来；你的问题的深度和广度取决于学生的知识面；如果额外的信息有助于回答你的问题，就应让学生尽可能使用额外信息；如果你的问题不只一个答案，应该让学生知道；创造一个课堂环境，一个“错误”的答案可能成为新的思考的起点；先提出问题再叫学生回答，有助于保持全班学生的兴趣；回答问题的学生应把答案告诉其他学生而不是教师；将教科书中的问题转换成能够刺激课堂讨论的问题；分析新闻发布会、记者招待会上提出的问题，以改进自己的问题；保存大多数学生感兴趣的问题；设计一次没有任何记忆性问题的考试等。

相似的表述，中国的教师总结为：“（1）尽量不去问回忆类的问题。例如，谁？什么？在哪儿？什么时候？要用思考性问题代替它们：为什么？怎样？我们怎样知道？（2）尽量将问题类型与其目的匹配。例如，‘落后挨打’是真理吗？为什么我们总喜欢讨论这样的命题？（3）以恰当的口吻发问。有时候，学生不是回答不上来，而是问题含糊不清。（4）给学生充足的时间进行回答。（5）变化你的赞许方式。”^[8]

（二）善于利用解决分歧的方法

学生天生既是提问者也是探究者。这种本能需要教师的鼓励和支持。传统的历史教学相信记忆是学习的基础。然而，只依赖记忆，特别是教师不断重复一个内容时，就会大大伤害学生的创造性思维。他们要么拒绝听课，要么就是知道也不作答。当然，更谈不上从事批判性思考了。学生应该是喜欢分析问题的，而且对历史问题特别有兴趣。只是因为太习惯给“正确答案”，造成历史学习没有丰富的可能性以及可以甄别正误的答案，最终导致历史教学的枯燥。因此，教师为了扩展学生的思维，应通过“问题指引”的方法使他们能够充分地发表自己的观点。比如，用“请你解释”、“请说明你的理由”、“说说你为什么有这样的结论”、“你的意思是什么”、“告诉我，你为什么支持这个观点（或反对这个

观点)”等。这样的问题适于学生作进一步的分析,有助于他们澄清事实性的知识,是批判性思考的重要组成部分。

采用假设性问题或情境也是训练批判性思维的手段之一,其特征是将问题的分歧明朗化。比如,可以这样设计“北京人”一课:“假使你现在的生活条件和动物差不多,可以是你所熟知的任何动物,没有房子、电灯,更没有汽车、电视,只有自然界的水、森林和与我们相伴的动物,你将遇到的最大困难是什么?”学生彼此讨论:“为了生存我们必须做些什么?必须要解决的问题又是什么?”当学生的分歧产生后,教师进一步引导:“如何看待你和其他人的不同看法?”该环节结束后,再回到课本学习。它的好处是:避免了简单记忆和理解;让学生的生活经验融进学习过程;容易在分歧产生后形成论证冲动;便于学生基于材料深入探讨问题;学生在相互的分歧中找到比较一致的理由后,他们就容易触及早期人类学会生存的智慧。也正是这类活动可以刺激学生去多方面搜集历史信息,才将学生学历史的好奇心得以较长时间地保持。^①

另外,有分歧的思考经常以个性化问题的形式提出来。对历史教师而言,课的视角越多,学生有分歧的思考也会越多,遇到这种情况,教师就要采用适当的方式方法加以正确引导。比如,无论在初中还是高中,都有不少学生对秦始皇感到困惑,“要做秦始皇”的学生也不少。如今一些教师通过角色扮演的方式,让学生理解秦始皇的统一措施,更加重了部分学生要做皇帝的心理。更极端的例子是对希特勒的态度。当课堂出现这类意见分歧时,最简单的办法就是遏抑它,并加以正确引导。这样做的效果或许是一时的。还可以换个方式引导,“你如果很清楚那个时代的话,就请设身处地地做一回那个时候的人,再对比一下你当时关心的问题与你现在关心的问题有什么不同。”这种将价值导向寓于提问的技能,显然比直截了当的批评更有效。该技能还有两个

功能:改变课堂动态,使学生获得自省。

如果上述课堂活生生地展示在学生面前,他们由此获得的批判性思维就是高级的。为此,历史教师不妨把自己的课堂变成思想的实验室,敢于让学生尝试新的方法去开发、拓展已知或未知的知识领域。只有教师把自己变成学生思想的刺激者,学生才会积极地动用他们的大脑去解决实际问题的。

(三) 基于史料的问题解决学习

从事历史研究“不钻进史料中去,不能研究历史;从史料中跑不出来,也不能懂得历史。”^[9]抽掉了史料,历史学即随之消亡,中学的历史教学却会依然存在。其中一个重要理由是,中学历史教学内容皆是经过严格过滤的“共识性”知识,史料在经过史学家的筛选后,已经充分保证了它的真实性和常识性。这些“基本知识”学生理当记忆,他们不需要直面史料“钻进去”、“跳出来”。

然而,这种思维定式正在受到挑战。“教师通过历史叙述培养儿童^②的批评性、分析性思维时,所面临的重要任务之一是逐步增强他们智力方面的独立性,并力图克服如下缺点:等教师给出提示;寻求唯一的‘正确答案’;毫无疑问地把书本上的话当作权威和真实的情况。”^[10]“通过历史研究,清晰地说明历史上各种边缘组织的观点,学生可以在多方面受益。它有助于培养学生批判性思考的技能,有助于他们质疑‘中性’‘客观’性知识所隐含的价值观。”^[11]如此的要求指向:收集的历史资料要尽可能全面;强调历史资料的差异性;基于历史资料提出问题;关注历史叙述方法,并由此作出合理的分析评价;注重构建合理的历史解释。^[12]据此,史料研习活动使历史教学别开生面。有学者断言,“史料教学”是历史教学发展的必然趋势。^[13]

基于史料的历史教学,不仅大大提升了历史教学的专业化水平,而且让批判性思维大放光彩。主要因为批判性思维不同于其他的思维类

^① 在新课程中,一些教师采用“自造的”历史情境教学获得了一定的效果,但也遭到了“人造史料”反对者的口诛笔伐。其实,我们的教师在无意中摸到了一种新方法,只是还没有在“专业性”方面加以完善。对这类教学,应持谨慎的态度,并给予专业指导。抓一些小辫子就立即把它赶出历史课堂不是办法。

^② 联合国《儿童权利公约》(1989年11月20日第44/25号决议通过,1990年9月2日生效),其第一部分第一条界定的儿童年龄为18周岁以下的任何人。这里,“儿童”一词的范围包括幼儿园、小学、初中和高中中的学生。

型，它强调对信息的处理，尤其是对原始资料或未经解释的信息加以处理。在教学中，其对历史事件的不同点和共同点作出假设的技能；根据不同的资料对解释性假设作出判断的技能；在检验不同的资料和事件的过程中作出合理的推论的技能；根据不同的资料和事件得出结论或进行有条理的归纳概括的技能等，^[14]皆是理解历史、“会学”历史的必要技能。如下面这则“形成自己的人物、时空观的图像分析策略”案例。

背景资料^①

民国时期的费行简在《慈禧传言录》中记载了袁世凯告密一事。袁世凯说：八月初三晚，谭嗣同来到袁世凯临时住地法华寺劝说袁世凯勤王，袁世凯答应了。初五，袁世凯在光绪帝让其回到天津后，立即来到荣禄府上，说：“奉帝手诏，令我太皇太后抓起来，把你荣禄杀掉。”

荣禄惊慌道：“你说的是什么意思？”

袁世凯回道：“我这是特别来告诉你这件事，使你识破其奸谋，我们一起保卫太后。”

荣禄听后十分感动，当即嘱咐袁世凯守好天津，自己乘火车微服入京，奔颐和园告知慈禧太后。

假如你是一位史学家将会针对这段故事的真实性，提出如下问题：这个故事原始的书面记录在哪里？谁记录了这个故事，他是当事者吗？这个故事第一次被媒体使用是什么时候？经过迁移，学生从中了解了历史学家的工作。如果有条件，还可以采访史学家作进一步的求证。

袁世凯在该年八月初五上午快要十二点时乘火车离京，到天津见到荣禄时已是下午六点。史学家骆宝善曾有考证：“京来火车下午三点钟到津，袁向荣禄表白、告密的急迫心情是不言而喻的。但外界并不知情，他必须不显山不露水地应酬一切。……总算起来，袁从下火车至到达直署，确需两小时的时间。天津地区此日的日落时刻为下午六点零八分。”

另，袁世凯的《戊戌纪略》中说：八月初五请训后，“即赴车站，候达佑文观察同行。抵津，日已落，……次早荣相枉顾，以详细情形备述，荣相失色，大呼冤曰：‘荣某若有丝毫犯上心，

天必诛我，近来屡有人来津通告内情，但不及今谈之详。’予谓：‘此事与皇上毫无干涉，如累及上位，我唯有仰药而死耳。’筹商久之，迄无善策，荣相回署，复约佑文熟商。”

显然，袁世凯告密属实，但时间不是八月初五的当天，而且其过程也没有第一则材料那么富有戏剧性。

热身活动

在教学中，学生常常将人物、时间、空间或地点搞错位，结果一遇到历史概念就容易糊涂。“学生爱听历史故事，但就是记不住。”是因为历史概念没有历史表象作基础，而形成历史表象的前提是在头脑中再绘历史的真实图景。如果教师擅长教学设计，并将其和历史故事（包括素材细节）有效结合起来，这类问题不仅容易解决，而且还可以增强学习趣味。其技能要求有：（1）把握关键性议题。如袁世凯为什么那么重要？谭嗣同为什么要找袁世凯？袁世凯不告密会怎样？袁世凯为什么会承认是自己告密？谁因为错误的行为而受到了惩罚，他们可以避免吗？（2）确定记忆性问题。如什么时间，在哪里发生的事件？为什么地点是在此处而不是彼处？为什么袁世凯要告密？袁世凯到天津后发生了什么事？（3）内化分析性问题。如历史记录为什么会有出入？你更愿意相信怎样的材料，为什么？上述三则材料是同一性质的材料吗？你怎样判断它们的可信度？如果让你描述一个当今事件，你会怎样做？当人们把你说成是告密者时，你会怎么想？你会为自己辩护吗？你会怎样为自己辩护？

显然，当批判性思维成为历史教学的常态时，历史教学质量将发生质的变化。第一个方向指向历史教育哲学，进一步面对怎样学历史的理念；第二个方向指向历史教学论，势必回答学生的历史意识究竟是如何形成的问题；第三个方向指向历史教学方法，使有效学习的技能成熟起来。批判性思维关乎这些问题的深度，并引导历史教学向着高质量的方向发展。

参考文献：

[1] 武宏志，周建武. 批判性思维 [M]. 北京：中国人

^① 授课教师所引材料出自何木风的《隔墙有耳：中国历史中的告密往事》（凤凰出版社，2009年，第177页），本文未删节。

- 民大学出版社, 2010: 3.
- [2] 谷振诣, 刘壮虎. 批判性思维教程 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2006.
- [3] 张汉林. 由历史的本质反思历史教学 [J]. 中学历史教学参考, 2004 (7).
- [4] 汪民安. 文化研究关键词 [M]. 南京: 江苏人民出版社, 2007: 225.
- [5] Burns R M, Pickard H R. 历史哲学: 从启蒙到后现代性 [M]. 张羽佳, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2009.
- [6] 柯林伍德. 运用柯林伍德的历史观念促进学生批判思维的发展 [J]. 朱继军, 编译, 历史教学, 2008 (3).
- [7] 金冲及. 彰显历史教育: 意义深远的大事 [J]. 课程·教材·教法, 2010 (2).
- [8] 刘神娇. 历史课程需要培养学生的批判性思维能力 [J]. 中学历史教学参考, 2007 (8).
- [9] 翦伯赞. 历史哲学教程: 史料与史学 [M]. 长沙: 湖南教育出版社, 2009: 262.
- [10] 赵亚夫. 国外历史课程标准评介 (全美历史课程标准) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2005: 22.
- [11] 赵亚夫. 国外历史课程标准评介 (澳大利亚新南威尔士州历史课程标准) [M]. 北京: 人民教育出版社: 122.
- [12] 何成刚, 等. 智慧课堂: 史料教学中的方法与策略 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2010: 34-35.
- [13] 李稚勇. 论史料教学的价值——兼论中学历史教学发展趋势 [J]. 课程·教材·教法, 2006 (9).
- [14] 赵亚夫. 学会行动: 社会科课程公民教育的理论与实践 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2004: 120.
- (责任编辑: 李 洁)

Critical Thinking Decides the Quality of History Teaching

ZHAO Yafu

(School of History, Capital Normal University, Beijing 100089, China)

Abstract: History teaching will become less meaningful if it lacks critical thinking. There is a duality to history, in its reality and its narrative form. Whether concerning content or form, history education belongs to the narrative, not to reality. "The narrative history" does not equal "reality". If history teaching is to be evaluated subjectively and scientifically, a more serious and professional attitude must be adopted, which can be achieved by critical thinking. It starts with query and getting rid of subtle and non-significant historical knowledge and values in order to promote the development of history teaching in a more effective and meaningful direction.

Key words: critical thinking; history teaching; technique; attitude