故事化、可视化、场景化：史料呈现的优化策略

○ 徐继宽

课程改革让基于史料的教学方法成为备受关注的话题，史料作为史实的载体和史论的依托被广泛运用于教学中。针对同一教学内容运用不同的史料，教学效果有高下之分，而针对同一史料采用不同的呈现方式，教学效果也会大相径庭。一般来说，史料理应原汁原味地呈现，以便学生直截了当地解读史料、了解史实、理解历史。但考虑到史料个体特性和教学实际需求，我们可以对史料的存在形态或表现形式进行优化后再呈现给教学对象，以减少学习的阻力，促进史料信息的传递与交流。为此，本文拟探讨故事化、可视化和场景化三种史料呈现方式，为基于史料的教学提供一些思路，不当之处敬请方家指正。

一、故事化呈现：从材料解读到历史叙事

材料解读是史料呈现的最常见方式。如果我们能将一些具备生动性和叙事性的史料故事化呈现，则有助于复杂的历史现象通俗易懂，使枯燥的历史评述深入浅出。何为故事化呈现？即以事件为中心，通过生动新颖的题材、形象鲜明的人物、引人入胜的情节和激发思维的悬念这四个基本要素形成具有吸引力和亲和力的历史叙事，让学生愿意听、易接受，从而提高课堂教学的效率。

怎样将史料呈现为精彩的历史叙事？首先，通过阅读发掘题材是故事化呈现的前提。很多故事并不直接显现于史料表面，它需要我们围绕教学主题深入细致地收集相关史实的细节性资料，结合教学意图从中提炼出生动有趣的故事性素材。其次，通过补充史料构思合理的情节是故事化呈现的核心。从原始史料中提取生动的人与事，结合补充史料创设出简洁清晰的时代背景、合乎逻辑的人物对话、跌宕有致的事件过程和鲜活传神的历史细节，引起学生对历史故事的关注与思考，但“故事化的情节不能展得太开，拖得太长”，可“遵循开始、升级、高潮、转折、结果五步原则来运作”[1]。再次，设计启发学生追根究底的悬念是故事化呈现的目的。故事化呈现不仅实现史料信息的传递，更关注历史问题的探究，因为“故事里的大小人物有着人所特有的复杂的思想与动机，讲故事是为了学生理解历史的复杂性，而不是为了一个独立于故事之外的道理或其他”[2]。通过穿插在历史叙事中的悬念，激发学生进行知识迁移与创新，对史事进行理性分析和客观评判，避免了史料只存在于教师的讲述之中而与学生的思考无关，学生不是单向被动地接受故事，而是参与史料教学的互动，教师由此得到教学效果的反馈。

故事化呈现改变了史料的原始形态，对此我们要尊重史实，不能引用谬误媚俗的资料信口开河讲故事，细小的对话、场景可以合理想象，但重要的人事面貌和历史趋势不能更改，不可为了追求情节动人而史实失真，毕竟故事讲述只是手段，认识历史才是根本，追求故事性的同时也要保证学术性。另外，故事化呈现意味着史料载体从文本变为教学语言，我们要运用通俗易懂、朴实无华的口语化表达方式，既要有准确规范的历史教学特性，也要有流畅活泼的故事讲述风格。

案例1：“抗日风潮中的岳飞形象”故事教学设计

材料 1935年3月5日，南京特别市市长石瑛签发训令第2315号，训令社会局严禁吕思勉《白话本国史》于未删正前在南京销售，并签发公函……称：“……按武穆之精忠与秦桧之奸邪，早为千秋定论。该书上述各节摭拾浮词，妄陈瞽说，于武穆极丑诋之能，于秦桧尽推崇之致，是何居心，殊不可解。际此国势衰弱，外侮凭陵，凡所以鼓励精忠报国之精神，激扬不屈不挠之意志者，学术界方当交

?1994-2017 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

相劝勉，一致努力。”

——胡喜云、胡喜瑞《民国出版史诉讼案中的吕思勉》(《书屋》2015 年第 6 期)

原始史料的背景内容是历史学家吕思勉所著《白话本国史》有贬低岳飞赞扬秦桧的观点，被南京市政府呈请教育部查禁。在讲述“20 世纪 30 年代民族危机加重”时直接呈现这则史料，可让学生紧扣关键词“1935 年”结合所学知识进行材料解读，理解时任南京市市长的石瑛所称“际此国势衰弱，外侮凭陵”是指 1931 年“九一八”事变后日本制造一系列侵华事件，中国民族危机日益加深。故事化呈现能把这种干瘪枯燥的材料解读转变为激趣引思的历史叙事，教师以新的教学方式复原和阐释历史事件，可以为学生提供一种新的观察和思考的视角。本案例实施策略如下：

第一步，深入了解背景内容收集故事素材，以史料原始出处为突破口，用“吕思勉”“岳飞形象”等关键词在学术数据库搜索并阅读相关内容，提炼出“抗日风潮中的岳飞形象”的故事主题。

第二步，塑造人物形象，即“贬岳崇秦”的历史学家吕思勉，主张抗日救国的南京市市长石瑛，两人眼中的岳飞形象构成冲突。

第三步，构思故事情节，用细节烘托人物形象，用悬念引导学生思考。1923 年吕思勉出版《白话本国史》，尽管书中提出岳飞是军阀的争议观点，但当时社会对这部著作的评价还是很高，到了 1931 年舆论开始指责吕思勉贬低岳飞为秦桧喊冤，1935 年争议终于酿成大事件，当局严禁此书销售，严禁学生阅读，吕思勉更是被人以外患罪告上法庭。至此抛出问题，为什么这本教科书在发行十二年之后惹上大麻烦？

故事化的呈现方式让原本枯燥的史料鲜活起来，一个好故事引导学生还原一段真实客观的历史：从 1931 年开始日军先后制造“九一八”事变、“一·二八”事变、华北事变，中日民族矛盾逐渐上升，于是在民族危机加重的背景下“贬岳崇秦”被看成维护民族败类贬低抗日风潮。还可以引导学生进一步思考，这本书中的相关内容为什么在十二年前没有激发民愤？国民大革命时期(1924—1927)社会潮流是打倒列强除军阀，吕思勉批评岳飞的割据军阀形象迎合了民意，而 1935 年随着中日矛盾激化各界呼吁抗击外敌，爱国市长石瑛和主流民意都需要岳飞精忠报国的民族英雄形象。因此，一定程度上说，时代需求塑造了不同的岳飞形象。

二、可视化呈现：从文本表达到视觉表象

历史教学中最常见的史料形态是文本，但有的文本史料内容抽象，文字繁多，不管在纸质讲义还是课件界面上呈现，都不利于顺畅精准阅读，也不利于激发学习热情。史料的可视化呈现，就是借助直观形象的图解手段重绘史料文本的核心内容，将史料面貌从文本表达转变为视觉表象，使可读性欠佳的史料在重构后易于被审察、理解和运用，具有冲击力和感染力的史料新形态在学习者头脑中不断清晰、生动、可靠地再现。

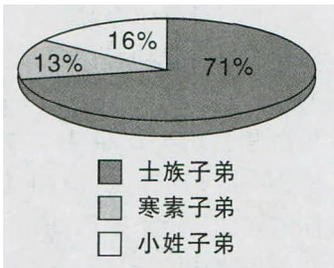
史料可视化呈现有三个基本问题需要关注。一是要规范可视化的过程，文本史料可视化呈现的教学过程必须包括文本挖掘与转化、视觉呈现和交互、史实解读与阐释，因为“除了传达事实信息之外”，可视化呈现还可以“传输见解、经验、态度、价值观、期望、观点、意见和预测等，并以这种方式帮助他人正确地重构、记忆和应用这些知识”[3]。二是要明确可视化的对象，不是任何史料都适合可视化呈现，只有具备数据统计特征或对应视觉素材丰富的才适宜。三是要掌握可视化的手段，如将文本转化为自制漫画、动画、视频等，最常见的是转化为数据图表或历史图像。

将史料中的数据转化为图表呈现，第一步是数据提取分析，排除史料中无关紧要的冗余信息后，先从数据中提炼教学意义再考虑图表呈现式样，毕竟前者是目的后者是手段。如何提炼抽象的数据的教学意义？一可以关注异常数据，发现特殊的历史现象及其原因；二可以对比不同数据，通过定量分析得出历史结论；三可以分析时间序列数据，揭示历史发展规律与趋势。第二步是视觉呈现效果设定，根据情况选择合适的图表形式，如表格、饼图、柱形图、折线图等，在史料内容与视觉形象之间建立合理的逻辑关系。第三步是阐释论证历史问题，学生通过分析统计数据认识历史事物的相互关系，并通过知识迁移探讨数据图表背后的历史现象与原因，得出比较客观的史论。

图表呈现在经济史教学中使用较为频繁，因为其包含了粮食产量、工业产值、物价和赋税等大量数据文献。另外，像政治史教学可运用新中国与外国建交数据统计，文化史教学中可运用不同时期中外科技发明统计，等等。

?1994-2017 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

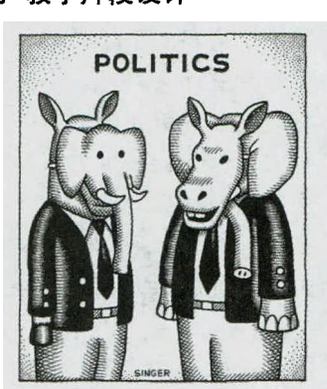
案例2:“唐代科举制”命题设计



2011年高考江苏历史卷第2题的材料是进士出身分布比例饼状图。《唐书》中记载了830名进士出身的分布情况,由于文字量较大在试卷上无法直接呈现,即使采用取舍、裁剪和组合的史料文本处理方式还是不合适。命题者通过统计出进士的出身分布比例,以饼状图的效果可视化呈现,增强了史料信息传递的效率,使考生能够凭借视觉感知获取蕴含的关键信息,认识到唐代科举制兼顾多个阶层但不够完善。

将史料中的信息转化为图像呈现,有插图辅助和图像替代两种方式。前者把图像与文本相结合起到说明、补充、拓展的作用,以插图形式展现可视化的史料阅读过程;后者则完全隐藏原始史料,只呈现图像重构知识,激发学生丰富且深入的想象,培养细致观察和思考的能力。可视化呈现特别强调教师对原始史料的充分理解,先要明确史料文本所要表达的历史信息和教学意图,再寻找与文本内容匹配的历史图像,可以采用网络搜索技术查找现存图像,也可以凭借自身能力绘制,但须避免使用与史料缺乏内在关联而是纯粹装饰的图像。

案例3:“美国两党制”教学片段设计



材料 两党都致力于维护现存的政府制度,都反对彻底改变我们的经济制度,都赞成我们美国的信仰制度。因此,一个党的政纲和候选人总是与另一个党的政纲和候选人非常相似。

——兰尼和肯德尔《民主与美国政党制度》

上述文本史料反映了民主党、共和党本质相同,若改用图像化呈现方式可降低史料的认知负荷,增强学生历史学习的感悟。美国政治卡通网(www.politicalcartoons.com)上有一幅驴象互换面具的政治漫画,生动形象地揭示了两党有驴象之争的一面,也有驴象本一家的一面,政策趋同反映了两党都是维护资产阶级利益。可视化呈现后保留了文本史料中的教学内容,但内涵丰富的视觉图像更能促进学生思维能力的培养。

三、场景化呈现:从熟识教材到研习史料

从引导学生了解基本知识这一角度来看,传统的历史教学表现为史实在课本上呈现,常规的基于史料的教学表现为史料在课件上呈现,前者缺少认识历史的依据,后者往往缺少分析史料的过程,实则还是教师在灌输观点。我们提倡史料的场景化呈现,并非要求教师通过激发情感呈现史料使学生进入教学情境,而是指学生在教师帮助下收集史料并在具体任务场景中呈现史料,从“展示史料→解读史料→印证史实”的传授型呈现,转变为“收集史料→运用史料→反馈成果”的任务型呈现,从而凸显学生的主体性,增强学习的挑战性。

史料的场景化呈现是通过“做历史”的教学策略来实现,即史料呈现是在一个任务场景中,而非师问生答的传统课堂中。以往教师经常发问“这则材料反映了什么现象”“请据材料分析出现该现象的原因”之类,这种教学方式应被摒弃,代之以学生“在教师的指导下接触一些一手或二手的材料,彼此讨论、解答问题,判别史料、尝试重建历史,在课堂中进行‘做历史学家’的‘活动’”[4]。具体做法有:围绕学习主题搜集不同类型的史料,依据所学知识进行史料的真伪鉴别,依据现有史料推导出一个客观公正的结论,对来源不同观点冲突的史料进行比较阐释,等等。教师放弃史料展示者的角色,全力辅助学生成为任务场景中的史料运用者,教学目的不是让学生用史料印证课本观点,而是运用史料阐释自己的观点达成活动场景中的任务。

场景化呈现是一把双刃剑,用之不当会弄巧成拙。要避免流于形式走入误区,就必须重视学生切身参与,无论是收集整理史料还是研读运用史料,都要唤醒学生积极主动的合作探究意识,努力以有效的任务设计驱动重建历史的学习体验。还要注意史学研究方法指导,培养学生甄别史料的求真意识、论从史出的史证意识、历史的逻辑推理和反思批判意识等,因为学生既然进行“做历史”的活动,那就需要学会历史学家的一些研究方法。

案例4:“中国为何在甲午战争中失败”场景教学记录

我在教学“甲午中日战争”一课时提问中国战

?1994-2017 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

败的原因，有学生抠课本字句说是李鸿章保船避战所致，也有学生凭课外知识说是慈禧腐败挪用海军军费修颐和园所致。没有占有充足的史料就给出的结论无疑是片面和肤浅的，课本由于篇幅限制无法呈现更多史料，笔者设计“学术研讨会”的场景，让学生来结合史料探讨甲午战争之败因。

第一，学生收集史料阶段。在这一阶段，我提醒他们不要带着先入为主的结论去找史料，结论应该在史料分析后再得出。学生通过图书馆和互联网搜集到多种类型的史料，如诗歌、书信、视频、高考试题、媒体报道、学术专著等，极大地发挥了主体性和参与性。第二，整理分析史料阶段。学生搜集的史料既有中国的，也有日本和西方的，我引导学生按史料来源分组合作学习，分别从中方、日方和西方三个角度多元化分析史料，以保证结论的客观性和全面性。再次进入研讨场景后，学生代表以历史学家身份呈现史料、阐述观点，突出探究的过程（学生积极主动地思考与行动）而非结果（学生说出教师预设的答案）。

中方组的史料与分析主要有：唐德刚《晚清七十年》中“北洋水师定远号主炮炮管上晾晒衣服”，结论是清兵军纪涣散素质低；黄遵宪《东沟行》诗云“人言船坚不如疾，有器无人终委敌”，结论是清军腐败人才缺乏，不能发挥武器优势；凤凰网防务短评中“甲午战争前日本经济总量大约只有中国1/8，但中日两国财政实力几乎持平”，结论是清政府腐败无能，日本实现经济近代化；《世纪大讲堂》节目中雷颐讲述《一本书的命运与甲午战争》，说黄遵宪介绍明治维新的《日本国志》一书长期无法出版，结论是中国当时统治者不思进取，日本明治维新成效显著。日方组的史料呈现主要有：宗泽亚《清日战争》中以表格形式展现中日军力对比，结论是清军武器装备略胜一筹，但兵役制度、交通运输、军队医疗、军事战术、媒体宣传等方面都输给日本；《绝版甲午：从海外史料揭秘中日战争》一书介绍乐善堂间谍网，结论是日本重视情报收集对清军了如指掌；《伊东佑亨劝降书》中，日本海军联合舰队司令伊东佑亨劝降北洋水师提督丁汝昌，说中国“墨守常经不谙通变”，日本“急去旧制，因时制宜，更张新政”，结论是中国在政治制度上落后于日本。西方组的史料呈现主要有：1894年12月《哈珀斯周刊》载朱利安·拉尔夫《可怜的老中国》一文，称中国“最大的麻烦就是缺乏爱国精神对国家的责任感以及团结一致、同仇敌忾的意愿和能力”，结论是中国的国民意识缺失，而日本是举全国之力。

研讨场景中教师既是话题的串联衔接者，又是问题的发现推动者，尤其是出现史料呈现导致认知冲突的时候。有两个细节：其一，有学生呈现2004年高考上海卷第24题中李鸿章怒曰“政府疑我跋扈，台谏参我贪婪”，结论是军费不足、朝廷猜忌和同僚倾轧是甲午败因，联系到课本上描述的李鸿章在甲午海战的表现，不少学生认为这则史料表现了李鸿章的狡辩。笔者引导学生评价历史人物要放在当时历史条件下，不可全盘否定或过高评价，高考试题中的史料和课本中的材料表述侧重不同但都是史实，并介绍洋务派与清流派的内斗削弱了中国实力。其二，有学生呈现陈悦《北洋海军军舰“主炮晾衣”说考辨》一文，与本组呈现的“主炮晾衣”史料互相矛盾，笔者提示史料呈现之前需要严谨考证，引导学生通过所涉事件军舰名称、事件发生地点和故事版本流传等细节的辨析，认识到以“主炮晾衣”来论证甲午一战败因应慎重。

如果对史料了解不多，解读不透，就会只为浮云遮蔽眼，而通过搜集并场景化呈现史料，学生就能在体验历史学家研究成果的活动中客观公正地评价失败原因，并以撰写小论文的形式总结研讨成果。“做历史”让史料得以场景化呈现，学生从被动学习到体验历史，同时提升了自主学习意识和历史学科素养。

一节历史课精彩与否，成效高低，一定程度上取决于史料的呈现效果。笔者以史料呈现的载体、形态和主体为切入口，分别探讨故事化、可视化和场景化三种优化策略，并非想要完全颠覆或代替常规的史料直接呈现方式，而是为了更好地提升基于史料的教学质量，让知识记忆更为牢固，历史理解更为深刻，以期引发更多的同行关注与探索，让历史课堂绽放活力。

[1] 饶晓琴. 论中学历史科的情景式教学[J]. 中学历史教学参考，2004(4)。

[2] 夏辉辉. 历史教学的深耕——基于历史细节教学的新理解[J]. 历史教学：上半月刊，2014(3).

[3] 赵国庆，黄荣怀，陆志坚. 知识可视化的理论与方法[J]. 开放教育研究，2005(1).

[4] 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).

（作者地址/江苏省苏州市黄埭中学，215143）

?1994-2017 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net