从知识传授到历史法律思维训练：生成式人工智能背景下《中国法律史》教学范式重构

唐涛（硕士，嘉兴南湖学院人文与艺术学院，讲师）

摘　要：生成式人工智能的发展正在改变法律知识的生产、传播与获取方式，也对传统法学教育的目标定位和教学模式提出新的挑战。中国法律史作为法学基础课程，其价值不仅在于传授历代法律制度知识，更在于培养学生理解法律生成逻辑、分析制度演变规律以及开展规范反思的能力。传统教学模式以朝代沿革和制度记忆为主要组织方式，在构建知识体系方面发挥了重要作用，但在历史解释能力和法律思维训练方面仍存在不足。生成式人工智能背景下，中国法律史教学改革的重要举措并非以技术替代知识传授，其重心是推动课程教学由知识掌握向历史法律思维培养转型。历史法律思维是以史料辨析为基础，在具体历史语境中理解法律制度，并通过制度演进分析实现历史经验与现实法治理性对话的能力。基于此，本文提出应从课程内容、教学方法和评价机制三个层面推进中国法律史教学范式重构，以期为培养适应智能时代需求、具备扎实历史法律思维的高素质法治人才提供参考。

关键词：中国法律史；生成式人工智能；历史法律思维；法学教育；教学范式

一、引言

中国法律史课程作为法学教育体系中的基础性课程，承担着揭示中华法律文明演进规律、培养法科学生历史意识与制度分析能力的重要功能[1]。法律制度是在特定政治结构、社会关系和文化传统中形成并不断演变的历史产物。因此，中国法律史教学的意义不宜拘泥于使学生掌握历代法律制度的基本知识，更应引导学生理解法律规范背后的社会基础、制度逻辑与价值意涵。法律史学科长期面临学科定位、研究范式和知识生产方式方面的反思压力，这也促使法律史教学重新审视传统知识体系与现代法学教育需求之间的关系[2]。

传统中国法律史教学主要依循以朝代更替为线索、以制度沿革为内容的知识体系，该教学模式在构建学科基础、传递法律史知识方面发挥了重要作用，但随着法学教育目标由知识积累向能力培养转变，其局限性也逐渐显现。学生容易停留于制度名称、历史事实和既有结论的记忆，而对法律制度生成的历史条件、运行机制及其现代意义缺乏深入理解。

生成式人工智能的发展让这一问题更加凸显。人工智能在知识检索、文本生成和信息整合方面展现出较强能力，使传统以知识传递为中心的教学模式面临重新审视[3]。然而，人工智能的广泛应用并未使法律史课程丧失其存在的必要性，反而从科技创新角度促使该课程重新确认自身不可替代的教育价值。相较于知识获取效率，如何培养学生结合史料进行分析、置于历史语境理解制度、从制度演变中把握法律发展规律，并对传统法律经验进行理性反思，成为中国法律史教学需要回应的问题。因此，本文以历史法律思维为理论切入点，探讨其内涵结构及其在中国法律史教学中的培养路径，以期为新时代法学教育模式创新提供理论参考，并为法治人才培养提供历史智慧支撑。

二、《中国法律史》传统知识传授模式的形成、贡献及其局限

中国法律史教学中的知识传授模式，是随着现代法学教育体系建立和中国法律史学科发展逐步形成的[4]。在长期教学实践中，该模式主要以法律制度沿革为基本线索，以历代法典、司法制度和法律文化为主要内容，通过教师讲授、教材体系化呈现和课程考核等方式，实现法律史知识的系统传递[5]。此教学模式与中国法律史学科自身的知识结构具有一定契合性，由于中国传统法律制度具有明显的历史连续性和时代差异性，学生首先需要掌握基本的历史脉络、制度概念和规范体系，才能在此基础上进一步开展制度分析和价值评价。

从学科建设的角度看，知识传授模式对于中国法律史课程的发展具有不可替代的基础作用。首先，该模式有助于建立学生对中国法律文明演进过程的整体认知，使学生能够把握从古代律典形成、司法制度发展到近代法律转型的基本历史线索。其次，该模式有助于形成规范化的学科知识体系，通过对法律制度、法律概念和历史事件的系统梳理，为后续法律史研究和法学理论学习奠定基础。最后，该模式能够发挥法律文化传承功能，使学生认识中国传统法律制度所蕴含的治理经验、社会秩序理念以及法律文化资源。因此，对传统知识传授模式的反思不宜等同于否定知识教学本身，而需要重新审视知识传授在新时代法学教育中的功能定位。

然而，随着法学教育目标由知识积累逐渐转向能力培养，传统知识传授模式局限日益显现[6]。首先，该模式容易导致法律史知识的碎片化理解。以朝代更替和制度分类为主要框架的教学方式，虽便于知识整理，却易使学生将法律制度理解为彼此割裂的历史事实，难以深入认识制度之间的内在联系及其演变动力。例如，学生或许能够准确记忆“十恶”“八议”“秋审”等制度名称，却未必能够理解这些制度产生的社会背景、运行逻辑以及在中国传统治理体系中的功能定位。其次，该模式容易造成历史理解的浅表化。中国法律史研究的目的不只是为了回答“某一制度是什么”，更需要解释“该制度为何产生”“如何运行”以及“为何发生变化”等一系列逻辑问题。若教学过度强调知识记忆，而缺少史料阅读、制度分析与历史语境还原，学生便容易停留于对历史结论的接受，进而缺乏运用历史材料进行解释的能力。法律制度作为社会关系和价值观念的制度表达，其意义无法脱离具体历史条件进行理解。再次，该模式可能导致传统法律文化评价的简单化。中国法律史教学既不能脱离历史条件对传统制度进行现代化标准的简单评判，也不能脱离批判分析对传统法律文化进行纯粹肯定。只有将法律制度置于具体历史环境中考察，才能准确理解其形成原因、制度功能及历史局限。不可否定的是，在以知识记忆为主要目标的教学模式下，学生容易形成非此即彼的评价方式，难以建立基于历史事实和制度分析基础上的辩证认识。

生成式人工智能的发展进一步凸显了传统知识传授模式亟需调整的现实背景[7]。人工智能在信息检索、知识整理和文本生成方面能力突出，使传统教学中部分以知识传递为核心的功能面临重新定位[8]。值得注意的是，人工智能的出现既不意味法律史知识学习意义的终结，也不意味知识传授应当被完全替代或弱化。相反，扎实的知识基础仍是历史分析和制度理解的前提。人工智能时代亟需转变课程目标与教学重点，从单纯追求知识掌握转向在知识基础上培养学生分析历史材料、解释制度变迁和进行法律思考的能力。因此，中国法律史教学改革的基本逻辑是在继承其知识基础功能的前提下，实现教学范式的转型——由以知识记忆为中心，转向以历史法律思维培养为中心，从而回应技术变革对法学教育提出的新要求。

三、生成式人工智能时代《中国法律史》教学中历史法律思维的理论建构

如果说传统知识传授模式主要解决的是学生“知道什么”的问题，那么生成式人工智能时代的中国法律史教学，更需要回应学生“如何理解法律历史”以及“如何运用历史理解法律”的问题。人工智能能够在较短时间内完成法律史知识检索、概念解释和制度梳理，但法律史教育的基本目标绝非停留在法史信息的获取，而应注重培养学生在历史事实、制度逻辑与价值判断之间建立联系的能力[9]。基于此，有必要从课程目标层面对中国法律史教学进行重新定位，将历史法律思维作为新时代法科学生应具备的核心素养与重要能力。

所谓历史法律思维，是指以可靠史料为基础，将法律制度置于具体历史条件中加以理解和解释，并通过考察制度演变过程，实现历史经验与现实法治之间理性对话的一种综合性思维方式。其不同于一般历史思维之处，在于它始终关注法律规范、制度运行和治理结构；其不同于一般法律思维之处，在于它并不直接以现行规范作为评价尺度，而是强调法律现象的历史生成过程和社会条件。具体而言，历史法律思维主要包含以下四个维度。

（一）史料辨析：历史法律思维的证据基础

法律史研究首先是一种基于历史材料的解释活动。与部门法教学主要围绕现行规范展开不同，中国法律史教学面对的是已经发生的法律现象，其认识基础并非现行法条，而是包括律典、诏令、判牍、档案、文集以及后世研究成果在内的多类型历史材料[10]。因此，培养学生的历史法律思维，首先需要培养其史料辨析能力。史料辨析不仅要求学生能够掌握历史文献名称，还要求其理解不同材料的形成背景、文本性质和证明范围。某一法律文本所呈现的规范内容，并不必然是制度实际运行状态的写照：官方文献中的制度设计，也可能与基层社会中的法律实践存在差异。只有认识到历史材料的复杂性，学生才能避免陷入简单接受既有结论的思维定式，转而在材料分析的基础上形成独立判断。

在生成式人工智能背景下，史料辨析能力具有更加突出的意义。人工智能可以快速生成关于某一历史制度的概括性描述，但其生成内容并不当然具有史料依据和学术可靠性[11]。对于法律史教学而言，人工智能可以作为资料检索和学习辅助工具，但尚且无法替代学生对材料来源、真实性和解释边界的判断。因此，培养史料辨析能力，实际上也是培养学生面对智能化知识环境时的学术判断能力。

（二）历史语境解释：理解法律制度生成逻辑的基本方法

法律制度是在特定历史条件下形成的社会规范。任何法律制度的产生，都与当时的政治结构、经济关系、社会组织和文化观念密切相关[12]。因此，历史法律思维要求学生超越制度文本本身，将法律置于具体历史语境中加以解释。历史语境解释的要点，在于回答“为什么形成这样的制度”的问题。例如，对于中国传统法律中的伦理性规范，不宜用现代法律理念进行价值判断，而应深入分析其所处社会结构、治理方式和价值秩序。

对于中国法律史教学而言，历史语境解释能力能够帮助学生形成更加成熟的法律理解方式。一方面，它能够避免历史虚无主义倾向，使学生认识到传统法律制度具有自身的发展逻辑；另一方面，也能够避免文化复古主义，使学生在历史分析的基础上认识传统制度的局限性。由此，历史语境解释成为连接历史认识与现代法治思考的重要桥梁。

（三）制度演进分析：把握法律发展的连续性与变化性

法律制度的发展具有鲜明的历史过程性，任何制度都不是孤立产生，也不会静止存在，而是

在继承、调整和变革中不断演进[13]。因此，历史法律思维还要求学生具备制度演进分析能力。传统教学中，以朝代为线索的知识体系有助于学生掌握基本历史脉络，但若停留于朝代更替和制度名称变化，容易造成对法律发展的片段化理解。制度演进分析要求学生关注制度之间的内在联系，考察某一法律制度如何回应社会变化，又如何在新的历史条件下作出调整。例如，中国传统法典编纂、司法机构设置以及刑罚制度变化，均非浅层意义上的制度更替，而是国家治理方式、社会关系变化和法律观念调整共同作用的结果。通过制度演进分析，学生能够认识法律发展的复杂性，理解法律既具有历史连续性，也具备回应现实需求的变革能力。在人工智能时代，这种能力尤为重要。人工智能擅长整理制度沿革信息，但真正理解制度为何变化，需要结合历史背景进行解释[14]。这正是中国法律史教学区别于一般知识学习的重要价值所在。

（四）规范反思：实现历史经验与现实法治的理性对话

历史法律思维的最终目标是在历史理解基础上进行规范反思。中国法律史教学一方面要回答“过去是什么”，另一方面还需要思考“过去对今天意味着什么”[15]。规范反思不局限于寻找传统制度中的现代因素，亦非以现代价值标准否定历史经验，而是在充分理解历史条件的基础上，对传统法律文化进行批判性继承。中国传统法律实践中积累了丰富的治理经验，例如对秩序维护、纠纷解决和社会协调的探索；与此同时，也存在身份等级、权利限制等历史局限。只有通过辩证分析，才能真正理解传统法律文化的现代价值。对于法科学生而言，规范反思能力有助于形成更加成熟的法律价值判断。现代法治建设是在历史经验基础上的发展创新，中国法律史教学通过培养规范反思能力，可以帮助学生理解法律发展的历史逻辑，并增强其制度自信与法律文化认同感[16]。

（五）历史法律思维的教育意义

综上，历史法律思维是在知识基础上的能力提升。史料辨析提供事实基础，历史语境解释揭示制度逻辑，制度演进分析展现发展规律，规范反思实现价值升华，四者共同构成中国法律史课程区别于一般知识课程的核心能力结构。在生成式人工智能时代，中国法律史教学的改革方向绝非降低知识学习的重要性，而应在知识基础上培养人工智能难以替代的解释能力、判断能力和价值思考能力。通过历史法律思维培养，中国法律史课程能够重新确立其在法学教育体系中的独特定位，并为培养具有历史意识、制度思维和法治担当的新时代法律人才提供重要支撑。

四、生成式人工智能赋能中国法律史教学范式重构的实现路径

经过前述分析可知，中国法律史教学改革的重心仍有赖于传统知识体系，是在知识基础上强化历史法律思维培养。生成式人工智能为这一转型提供了新的技术条件，但技术自身不足以自动带来教育范式变革。只有将人工智能嵌入课程目标、教学过程和评价机制之中，才能真正推动中国法律史教学从知识传递走向能力培养。具体而言，应从课程内容、教学方法和评价机制三个层面推进教学范式重构。

（一）课程内容重构：由制度知识体系转向问题导向体系

传统中国法律史课程通常以朝代更替为基本线索，以法律制度沿革为主要内容。这种知识组织方式有助于学生形成历史发展的整体认识，但也容易使课程呈现为制度名称、法律条文和历史事件的线性排列，弱化了法律制度之间的内在联系以及制度背后的社会逻辑。生成式人工智能时代，课程内容改革应摒弃纯粹增加知识容量的举措，重新思考知识的组织方式。人工智能能够高效地完成基础知识检索和信息整理，但课堂教学

更需要关注知识之间的关联、制度背后的问题以及历史解释能力的培养[17]。因此，中国法律史课程应由以制度讲授为中心转向以问题分析为中心，将知识体系转化为问题体系。

具体而言，可以围绕中国法律文明发展中的核心问题重新组织课程内容。例如，围绕法律如何形成国家治理秩序的问题，设置中国古代法典编纂传统专题；围绕古代司法权如何运行的问题，设置古代中央司法机构演变专题；围绕刑罚如何体现社会价值的问题，设置传统刑罚制度变迁专题；围绕礼与法如何互动的问题，设置传统伦理秩序与法律规范专题。此类内容重构的目的不在于削弱制度知识，而是改变知识呈现方式，使制度知识成为分析问题的基础。例如，在讲授《唐律疏议》时，教学目标不宜停留于学生记忆其篇章结构和制度内容，而应引导学生分析唐律形成的政治背景、法律理念以及其在中华法系发展中的历史意义。通过问题导向，学生由被动接受知识转向主动建构理解，进而促进历史法律思维的形成。同时，生成式人工智能可以在课程内容重构中发挥辅助作用。教师可以利用人工智能工具进行文献整理、概念梳理和教学资源初步生成，以提高备课效率。但需要明确的是，人工智能生成内容只能作为教学的辅助材料，不能替代教师对史料真实性、学术观点和课程价值方向的判断[18]。

（二）教学方法重构：由教师单向讲授转向人机协同的思维训练模式

教学方法是实现课程目标转型的重要环节。传统中国法律史教学长期依赖教师讲授，其优势在于能够系统传递知识，但不足之处在于学生参与程度有限，难以充分形成分析和论证能力[19]。生成式人工智能的发展，为突破这一模式提供了新的可能。人工智能赋能教学能够重新配置课堂中的知识生产关系，教师不再只是知识输出者，而应成为学习任务设计者、问题引导者和学术评价者；学生也不再只是知识接受者，而应成为历史问题的分析者和解释者[20]。由此，可以构建起课前辅助学习、课堂深度研讨、课后反思提升的人机协同教学模式。

在课前阶段，可利用人工智能辅助基础知识学习。教师可根据课程目标设计学习任务，引导学生借助人工智能完成制度背景梳理、概念理解和材料初步整理。例如，在学习清代司法制度前，学生可以利用人工智能了解秋审、朝审等基本概念，并形成初步问题清单，以减少课堂中基础知识讲解时间，为深度讨论创造条件。在课堂阶段，重点开展历史法律思维训练。课堂教学不宜满足于验证人工智能生成答案，更需要围绕史料分析、观点争论和制度解释展开。例如，在“亲亲相隐”专题中，教师可以提供相关历史材料，引导学生分析家庭伦理、司法秩序与法律规范之间的关系；在“秋审制度”专题中，可以组织学生围绕程序控制、司法裁量和制度功能展开讨论。人工智能可以辅助提供材料线索和观点比较，但最终分析必须由学生依据史料完成。在课后阶段，通过开放性任务深化能力培养。教师可以要求学生完成专题论文、史料分析报告或制度比较研究，并要求说明人工智能工具的使用范围以及事实核验过程。通过该过程，使学生认识到人工智能作为研究辅助的工具价值，它尚且无法替代学术判断的主体。这种教学方法转型将人工智能优势与教师专业优势相结合，人工智能提升了信息处理效率，教师则负责学术判断、价值引导和思维训练，二者共同构成新的教学生态。

（三）评价机制重构：由知识记忆评价转向历史法律思维能力评价

教学目标的转型必须通过评价机制予以保障。中国法律史考核方式通常以闭卷考试为主，重点考察学生对制度名称、历史事实和基本概念的掌握程度。该评价方式能够检验基础知识水平，但难以充分反映学生是否具备史料分析、制度解释

和法律思考能力。生成式人工智能时代，单纯依靠知识记忆进行评价更面临挑战。由于人工智能能够快速生成概念解释和制度概述，传统考试中的部分知识型题目已经难以有效区分学生真实能力[21]。因此，评价体系需要由结果评价转向能力评价，由知识考核转向思维考察，具体可通过构建多元化评价体系予以实现。

首先，将史料分析能力作为核心评价指标。学生不仅要能够说明历史事实，还应能分析材料来源、解释材料意义，并阐明自身观点的依据。其次，将历史解释能力作为重要评价指标。评价重点应摒弃以是否获得某一固定答案的方法，更加关照学生是否能够结合历史条件，对制度形成原因和运行逻辑作出合理解释。再次，将规范反思能力纳入评价范围。中国法律史学习最终需要实现历史与现实之间的对话，因此应关注学生能否在理解传统制度基础上进行理性评价。最后，加强人工智能使用规范评价。学生可以使用人工智能辅助学习，但应明确披露使用范围，并对生成内容进行核验，实现培养学生正确理解和运用技术能力的目的。

五、结语

生成式人工智能的发展正在改变法学教育的知识环境，也促使中国法律史课程重新思考自身的教育定位。人工智能时代，中国法律史教学面临的现实问题在于其课程价值是否仍停留于知识传递层面。知识掌握始终是法律史学习的基础，但其最终目的应在于培养学生理解法律历史条件、分析制度生成机制以及开展规范反思的能力。由此，中国法律史教学改革应实现由知识传授向历史法律思维训练的范式转变。

围绕这一问题，本文提出以历史法律思维训练作为生成式人工智能时代中国法律史课程教学范式重构的重要理论概念。历史法律思维不同于一般意义上的历史知识积累，也不同于现行法意义上的规范适用思维，而是一种以史料辨析为基础、以历史语境解释为方法、以制度演进分析为路径、以规范反思为旨归的综合性法律思维方式。通过这一概念的建构，本文试图说明中国法律史课程的独特价值不宜停留于提供大量已经可以被技术快速获取的信息，而应着重培养学生面对法律历史问题时进行证据判断、制度解释和价值分析的能力。

在此基础上，本文进一步提出生成式人工智能赋能中国法律史教学范式重构的实践路径。课程内容层面，应由以制度沿革为中心的知识体系转向以问题为导向的知识体系；教学方法层面，应由教师单向讲授转向教师引导、学生探究与人工智能辅助相结合的人机协同模式；评价机制层面，应由知识记忆评价转向以史料分析、历史解释、制度比较和规范反思能力为核心的综合评价体系。

当然，历史法律思维的具体评价标准仍需结合不同高校的课程实践进一步细化，本文主要完成理论建构和规范分析。生成式人工智能在中国法律史教学中的实际应用效果，需要通过课程实验、教学数据和学生反馈进行进一步验证。不同层次高校、不同培养目标下的课程改革路径可能存在差异，相关实践模式仍有待持续探索。未来，中国法律史教学改革应在技术发展与学科传统之间建立动态平衡，只有实现技术赋能与学术主体性的统一，中国法律史课程才能在人工智能时代继续发挥其连接历史文明、法治实践与人才培养的重要作用。

【基金项目】本文系2024年嘉兴南湖学院课程思政教学研究项目《基于OBE理念的中国法律史课程思政教学模式探索与实践》（项目编号：22052024107）的阶段性研究成果。

参考文献

[1]侯欣一.重写法律史:中国法律史学研究现状及

知识体系建构[J].四川大学学报(哲学社会科学版),2024(2):30-37+207-208.
[2]尤陈俊.法律史学科危机论的由来、根源与破局[J].法学评论,2025,43(5):1-12.
[3]陈新宇,刘颖.AI法律史论纲[J].法治社会,2026(2):67-80.
[4]厉广雷.《唐律疏议》中的法律解释问题——一种本土的分析视角[J].南大法学,2020(2):91-105.
[5]唐涛.基于OBE理念的中国法律史课程思政教学实施路径[J].东方剑,2026(1):98-101.
[6]魏琪,张文静.论我国涉外法治人才知识体系的重构及培养机制创新[J].武汉理工大学学报(社会科学版),2025,38(2):123-133.
[7]缪静敏,沈苑,汪琼.生成式人工智能如何改变教学?——来自高校教师的实践叙事[J].中国远程教育,2025,45(5):75-91.
[8]杨安卓.人工法律史学家:一种人工智能介入法律史研究的元理论[J].荆楚法学,2026(2):55-65.
[9]李金桥,梁振文.OBE教育理念在法学专业课程教学中的应用——以“中国法律史”为例[J].中国法学教育研究,2024(4):150-169.
[10]张小虎,刘腾飞.法律史学研究的反思与出路[J].天中学刊,2015,30(1):44-51.
[11]杨安卓.数字法律史研究中的辩证合成模型:双智能体角色扮演及其应用[J].地方立法研究,2026,11(4):83-96.
[12]秦涛.论百年法史学中的“法”[J].现代法学,2025,47(6):179-193.
[13]肖伟.法律史如何生产法理论[J].法学家,2026(1):80-95+193.
[14]刘政廷.“法学教育+人工智能”背景下技教智联模式的实践探索与体系完善研究[J].法学教育研究,2026,52(1):245-265.
[15]李耀跃.从口述历史中探寻法理言说的生活具象——中国法律史课程实践教学探微[J].法学教育研究,2026,52(1):302-318.
[16]朱腾.“中国法律史”本科课程教学改革片思[J].法学教育研究,2024,44(1):240-254.
[17]刘顺峰.面对人工智能时代的法律史研究[J].济南大学学报(社会科学版),2019,29(4):62-68+158.
[18]陈浩.生成式人工智能与法学教育的规范化融合:现实挑战及纾解路径[J].法学教育研究,2025,50(3):87-103.
[19]杨阿丽.“金课”建设背景下中国法律史教学创新路径探究[J].海峡法学,2021,23(2):97-103.
[20]陈明选,徐家乐.数智时代教师的角色升维与能力重塑——从“知识传递者”到“智慧领路人”[J].电化教育研究,2026,47(5):30-37.
[21]蒋慧芳,曾文婕.生成式人工智能推动教育评价转型[J].中国教育学刊,2025(8):41-48.