

鉴史启思，琢玉成器

——以问题设计为载体的初中历史高阶思维培养

刘硕金

江西省全南县陂头中学

摘要：在初中历史教学实践中，部分教师仍然存在重知识教授轻思维培养的倾向，课堂提问多以考察史实记忆为主，缺乏对于学生高阶思维的有效引导和指导，导致学生的历史思维能力发展相对滞后。这种教学现状与新时代对人才培养的要求存在明显的差距，亟需通过教学方式的革新加以改变。以问题设计为载体的初中历史高阶思维培养，正是破解这一困境的有效路径——其要求教师快速有效的转变提问观念，将问题聚焦于学生高阶思维的激发与高阶思维的培养，通过设计具有较强的思辨性和创新性的问题给予学生一定的引导和指导，让学生站在历史的角度上分析问题、解决问题，从而在课堂教学当中真正地实现从“教知识”向“育思维”的转变，提升初中历史教学的质量和实效。本文简要分析了以问题设计为载体的初中历史高阶思维培养的意义、策略和注意事项，旨在发挥问题设计的最大效用，达到培养学生的高阶思维的目的。

关键词：初中历史；问题设计；高阶思维培养

【DOI】10.12252/j.issn.2096-627X.2025.11.132

引言

《义务教育历史课程标准（2022版）》明确提出，义务教育历史课程是学生在马克思主义唯物史观指导下，了解中外历史发展进程、传承人类文明、提高人文素养的课程，具有思想性、人文性、综合性、基础性特点，具有鉴古知今、认识历史规律、培养家国情怀、拓宽国际视野的重要作用。这一课程定位决定了初中历史教学不能止步于史实的简单罗列与机械记忆，而应当着力于引导学生透过历史的表现把握内在逻辑，形成辩证地看待历史的思维方式。高阶思维作为以分析、评价、创造为核心的思维能力，正是学生理解历史本质、形成历史认知、涵养历史智慧的关键支撑。而通过科学有效的问题设计可以撬动学生高阶思维的发展，使历史学习从知识的接收转变为思维的练兵场。因此，探究和探索以问题设计为载体的初中历史高阶思维培养策略势在必行。

一、以问题设计为载体的初中历史高阶思维培养的意义

（一）契合课程育人目标

高阶思维培养与义务教育历史课程的核心目标高度契合。课程强调通过历史知识的学习提升学生的人文素养、家国情怀以及国际视野，而这些素养的形成是离不开对历史现象的深度分析、对历史规律的准确把握以及对历史价值的理性判断的。以问题设计为载体推动高阶思维的发展，能够给予学生一定的引导和指导，让学生超越对于史实的机械记忆，从历史的本质和历史的联系当中汲取智慧，使历史学习能够真正地服务于立德树人

的根本任务，让课程的思想性和人文性在思维训练的过程中得到具体的落实，在潜移默化当中实现知识教授与价值引领的有机统一。

（二）促进学生全面发展

“全面发展”是指个体在德、智、体、美、劳等方面协调、均衡发展，注重综合素质与能力的提升，而非单一方面的突出^[1]。而以问题设计为载体进行高阶思维的培养能够在一定程度上促进学生的全面发展。具体而言，通过设计科学合理的、针对性相对较强的问题激发学生的分析、评价与创造思维，能够让学生在历史学习当中有效的锻炼自己的逻辑推理能力、辩证思考能力以及批判性思维能力。这些能力不仅适用于历史学科，更能够迁移到其他学科的学习以及日常生活当中，助力学生形成终身学习的能力，实现全方面的成长以及发展。

（三）提升课堂教学实效

在传统的历史课堂当中，常常以教师的讲解和教授为主，学生只能被动地接受知识，课堂的参与度相对较低，教学效果不佳。以问题设计为载体培养学生的高阶思维，能够改变这种单向的课堂教学模式，使学生成为课堂学习的主体。富有思辨性的问题设计能够快速有效地激发学生的学习兴趣和学习热情，促使学生主动查阅资料、深入思考以及积极讨论，在互动的过程当中加深对于历史知识的理解以及掌握。这种教学方式能够让学生从以往的要我学转变为我学，提升课堂的参与度以及专注度，从而增强历史教学的实际效果，让课堂真正地成为培养学生的思维能力的有效阵地。

二、以问题设计为载体的初中历史高阶思维培养的策略

（一）创设思辨性情境问题

思辨性情境问题与其他问题不同，鼓励学生通过梳理史料、逻辑论证以及辩证权衡形成个性化的见解，在观点的碰撞当中深化对于历史本质的理解以及掌握，培养批判性思维与历史解释能力^[2]。在进行思辨性情境问题的设计的时候，需要依托于具体的历史背景构建具有矛盾性的、多元解读空间的场景，引导学生切实有效的突破单一视角，从历史主体的立场、时代背景的制约和事件影响的复杂性等多维角度展开分析。

以《动荡变化中的春秋时期》为例，创设思辨性情境问题是很好的方法，能够发挥问题设计的最大效用，达到培养学生的高阶思维的目标。围绕教学内容，教师可以创设如下思辨性情境问题：“春秋时期，晋国内部卿大夫势力崛起，最终韩、赵、魏三家分晋，周王室不仅未加阻止，反而册封三家为诸侯。有人认为这是周王室的‘昏庸之举’，加速了自身衰落；也有人认为这是周王室的‘无奈之选’，是适应当时形势的自保策略。你更认同哪种观点？请结合春秋时期的社会变化展开分析。”该问题将三家分晋这一历史史实放置于“周王室决策合理性”的思辨框架中。学生想要解决这一问题就需要调动春秋时期的“王室衰微”“诸侯争霸”“卿大夫夺权”等背景知识：从“昏庸论”角度入手，分析周王室违背“礼乐制度”册封僭越者，实则承认了卿大夫夺权的合法性，进一步瓦解了分封制的根基，导致更多诸侯效仿，加速了周王室权威的丧失；从“无奈论”角度，探讨当时周王室已无实际控制力，韩、赵、魏三家实力雄厚，若不册封可能引发直接对抗，危及周王室生存，而册封既能暂时维持表面和平，又能借三家制衡其他诸侯，是周王室在实力悬殊下的生存策略。通过对这两种观点的有效论证，学生不仅能够快速有效地理解春秋时期“礼崩乐坏”的必然性，还能够认识到历史事件中决策者的局限性与复杂性，避免用现代视角简单评判历史，从而在思辨中提升历史解释与辩证思维能力。

（二）构建跨时空关联问题

跨时空关联问题的设计，旨在打破历史知识的时空壁垒，引导学生在不同时期、不同地域的历史现象之间建立联系，把握历史发展的共性与差异。这类问题可以通过将看似孤立的历史事件、历史思想或者是历史制度放置于更为广阔的时空框架当中进行比较以及关联，帮助学生站在整体角度上理解历史演进的规律，培养宏观思维以及综合分析等高阶思维能力^[3]。因此，教师需要将其重视起来。

以《秦统一中国》为例，教师可以通过构建跨时空关联问题进行以问题设计为载体的初中历史高阶思维培养。比如说教师可以设计“秦灭六国后推行的郡县制，与西周的分封制在地方治理上有何本质区别？这种制度变革对后世我国乃至同时期的古代世界（如公元前3世纪的罗马共和国）有何不同影响？”的问题，将秦代制度与西周制度进行纵向对比，同时关联到同一时期的西方文明，让学生能够直观有效地看到我国古代政治制度的独特发展路径。又比如说教师可以引导学生思考如下问题：“秦始皇下令统一文字、货币和度量衡，这一举措与近代欧洲各国推行统一语言、货币的努力（如欧元的诞生），在促进区域整合方面有哪些相似的逻辑？又因时代背景不同存在哪些差异？”学生在分析中可以发现：尽管时空相隔两千年，不同文明在追求稳定与统一的时候会选择从基础的文化与经济要素入手，但是秦朝的统一更多的服务于中央集权的政治需求，而欧洲的整合则带有经济一体化的现代特征。再比如说教师可以设计对比性问题：“秦修筑长城以抵御北方游牧民族，与明代重修长城的背景有何异同？这种防御性工程在古代中国与同时期的拜占庭帝国（修建城墙抵御外族）的国家安全战略中，扮演了怎样相似的角色？”将秦汉与明朝的边防政策相联系，同时引入西方帝国的案例，让学生理解古代农耕文明面对游牧文明时的共性应对方式，以及不同文明在具体策略上的差异。通过这些跨时空关联问题，学生不再将秦的统一看作是孤立的事件，而是能够在纵向历史传承与横向文明对比的过程当中把握制度创新、国家治理、文明互动等深层规律，进而提升高阶思维能力。

（三）设置反思性评价问题

反思性评价问题是一种常见的问题，其可以给予学生一定的引导和指导，让学生跳出对历史事件的表层记忆，通过对历史现象、人物行为、制度影响的辩证分析形成个性化的历史认知，培养批判性思维与价值判断力。作为教育工作者和学生成长路上的引路人，在以问题为载体培养学生的高阶思维能力的时候，要从教学内容和学生的实际情况出发，设计反思性评价问题，让历史学习从“知其然”走向“知其所以然”并“思其所以用”。

以《西汉建立和“文景之治”》为例，为了进行以问题为载体的学生高阶思维能力培养，教师可以设置反思性评价问题。具体而言，教师可以设计如下反思性问题：“汉初统治者推行‘休养生息’政策，减轻赋税、释放奴婢、鼓励农耕，最终出现‘文景之治’。但有史料记载，当时豪强地主兼并土地现象已开始抬头，甚至

出现“富者田连阡陌，贫者无立锥之地”的苗头^[4]。结合这一矛盾，你如何评价“休养生息”政策的历史作用？它的局限性对西汉后期的社会危机埋下了哪些隐患？”“汉文帝以‘节俭’著称，史载他曾因不愿耗费百金而放弃修建露台，其陵墓也不许用金银装饰。但同时，汉初分封的诸侯王势力日益膨胀，甚至出现‘吴楚七国之乱’的前兆。如果你是汉文帝，在‘节俭治国’与‘削弱诸侯’之间，会如何权衡？这种权衡背后反映了古代帝王治国的哪些现实困境？”“‘文景之治’被后世奉为‘仁政’典范，与秦朝的严刑峻法形成鲜明对比。但有学者认为，这种‘无为而治’的理念，本质上是对秦朝极端集权的一种修正，而非完全的创新。结合秦汉两代的治国理念，你认为评价一种治国模式的优劣，应遵循哪些历史标准？这对今天的国家治理有何借鉴意义？”以引导学生打破对于“文景之治”的单一赞美视角，认识到该政策的两面性——既恢复了经济、稳定了政权，又因对私有经济的放任，导致社会阶层分化加剧，为后来的土地兼并问题和汉武帝时期的改革埋下伏笔；引导学生代入历史情境，切实有效的理解统治者决策的复杂性：汉文帝的节俭是为了减轻百姓负担，但若过早削弱诸侯，可能引发战乱，破坏休养生息的成果，而放任诸侯发展，又会威胁中央集权，从而让学生体会到历史决策的局限性，避免用现代视角简单评判古人；引导学生将历史评价上升到方法论层面，从而明白：评价治国模式需结合时代需求，同时也需关注民生福祉、社会稳定等核心指标，进而反思现代治理中“灵活调整政策以适应时代”的重要性。通过这些问题设计，学生不仅能够快速有效地掌握文景之治的基础知识，更能够学会从矛盾中看本质、从情境中理解决策、从历史中汲取智慧，真正提升批判性思维与历史解释等高阶思维能力。

三、以问题设计为载体的初中历史高阶思维培养的 注意事项

（一）把控问题难易程度

在以问题设计为载体的初中历史高阶思维的培养过程中，需要兼顾学生的认知水平以及思维发展阶段，有效把控问题的难易程度，避免出现过于简单或者是过于艰深的问题。当问题过于浅显的时候，就难以触动高阶思维的运转；当超过学生的知识储备与理解能力的时候，则会打击学生进行思考的积极性和主动性。教师应当以学生的学习情况为基础，在学生已有的知识基础上设置具有一定的挑战度的问题，既让学生切实有效地感受到思考的价值，又能够通过自主探究或者是合作讨论达成

教学目标，使问题成为连接基础认知以及高阶思维的桥梁，确保思维训练具有较强的有效性。

（二）平衡问题思维层次

问题设计不能指向单一或者是某一思维层次，而是要兼顾低阶思维与高阶思维的协同发展。高阶思维的培养是以基础的理解和记忆为前提的，如果缺乏对史实的扎实掌握，那么分析、评价等高阶思维便会成为无水之源^[5]。因此，教师需要从实际情况出发，合理搭配不同层次的问题，在帮助学生巩固基础知识的同时，逐步引导学生向高阶思维递进，形成思维训练的完整链条，避免因过度的侧重于高阶思维而忽视知识根基的夯实。

（三）预留充分思考空间

在初中历史教学当中提出问题后，教师需要给予学生足够的思考时间，避免急于得出答案或者是直接给出结论。高阶思维的运转是需要过程的，学生需要对信息进行有效的梳理、分析以及整合才能够形成有价值的见解。如若时间过于仓促，学生的思考就只能停留在表面，难以深入。教师应当耐心地进行等待，并给予学生一定的鼓励和表扬，让学生进行自主探究和探索，允许思维的慢节奏，让学生能够在充分的思考当中体验思维的深度，培养独立思考的习惯以及独立思考的能力。

结语

以问题设计为载体培养初中历史高阶思维，既是对历史教学本质的回归，也是充分的提升学生的历史核心素养的关键路径。未来，教师需要进一步探究相关策略和方法，让学生在掌握分析历史的方法的同时培养以史为鉴的智慧、多元包容的视角和理性思辨的能力，从而为其成长为具有历史意识和社会责任感的公民奠定坚实基础。

参考文献

- [1] 黄威. 基于高阶思维培养的初中历史问题与教学策略探究[J]. 智力, 2023, (22): 52-55.
- [2] 朱桂芳. 初中历史课堂教学问题设计优化策略——以《汉武帝巩固大一统王朝》一课为例[J]. 江苏教育, 2020, (75): 47-49.
- [3] 杨飞杰. 基于问题导向的初中历史单元教学设计与思考——以统编教材七年级上册《史前时期》为例[J]. 福建基础教育研究, 2020, (08): 88-90.
- [4] 俞晟昱. 指向初中生历史高阶思维培养的问题化教学——以《夏商周的更替》为例[J]. 中学历史教学, 2020, (03): 9-10.
- [5] 韦晓晨. 基于批判性思维培养的初中历史课堂问题设计[J]. 试题与研究, 2019, (23): 157.