

指向高阶思维的高中历史核心素养提升策略

蔡欣明

长春市慧泽高中

摘要：随着新时代教育改革的深入推进，高中历史教学的重心正从知识的单向灌输与记忆，转向以核心素养为纲、以思维能力培养为本的育人模式。高阶思维作为核心素养得以形成与发展的核心机制，其培养已成为历史教学的关键任务。本文旨在探讨高阶思维与历史核心素养的内在关联，分析当前教学中存在的现实困境与实践基础，并最终系统性地提出一系列指向高阶思维的高中历史核心素养提升策略，以期为实现历史教育的深度转型提供理论参考与实践路径。

关键词：高阶思维；历史核心素养；教学策略；高中历史

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-6288.2025.12.140

引言

高中历史教育正经历从“知识本位”向“素养导向”的根本性转变。而高阶思维是核心素养内化和培养的主要推动力，它贯穿于唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释与家国情怀的整体培养过程。基于这种现实需求和理论依据，我们在此基础上要重点研究高中历史课程中高阶思维培养途径，以期为构建思维型课堂、实现育人方式转型提供切实可行的策略支持。

一、高阶思维与历史核心素养的内在关联与理论建构

（一）唯物史观是高阶思维养成的理论基石与价值导向

唯物史观是客观、全面看待人的历史发展的根本指南。唯物史观的学习与运用，归根结底就是一种高阶思维活动，既要跳出事件的书写，也要跳出对事件本身的理解，进而挖掘生产力和生产关系、经济基础和社会上层建筑矛盾运动的历史发展规律和动力。要贯穿解析复杂的历史脉络、众多历史解释和分析评价，并最终形成自己基于科学世界观的历史认识。因而，唯物史观为高阶思维活动提供了科学解析框架和价值导向，确保了思维方向的正确性与深刻性。

（二）时空观念与史料实证是高阶思维运作的具体场域与方法依托

任何有深度的历史思考都需要放在具体的时间和空间中，并建立在坚实的证据的基础上。时空观念要求学生在纵向的历史变迁与横向的空间关联中定位历史事件，这是一种复杂的综合分析能力要求。至于史料实证，则更直观地表现出了高阶思维的运用：面对来自不同出处、观点不一致甚至相互矛盾的史料，学生进行鉴别真伪、判断价值和评析意图，进而运用这样的过程把有用信息“提取”出来形成较为完整的整体历史图景。这个过程包含着分析、综合、评价等多种思维技能，是历史学科中培养高阶思维最具特色的途径。

（三）历史解释是高阶思维成果的外化呈现与核心环节

历史解释是前述所有素养与思维活动的集中体现和最终出口。历史本身有既往性和不可复现性，所以每一种对于历史的叙述一定是一种解释。在这一部分，高阶思维表现为：学生能够结合唯物史观，在一个具体的时间空间框架内，借助已经经过检验的历史材料，形成自己的、合理而有逻辑的、有不同角度的观点，能够比较辨析出一个历史解释的优劣，领会隐匿在这个解释背后的不同立场和态度，敢于创立出自己的解释。这是对分析、比较、创造能力的最严峻挑战。

（四）家国情怀是高阶思维升华的价值归宿与情感动力

家国情怀是历史教育的目标，它超越了冰冷的理性分析，包含着深厚的情感认同和价值关怀。高阶思维并不是单纯的技术行动，其需要价值引导和情感滋养。如若学生能以高阶思维深入了解中华民族之艰辛与光荣，真切地感受到前辈们的奋斗和奉献，那么就会更加坚定与强烈地表现出对于民族文化的态度、对国家的责任、对全球共同体的情感等，这也是真正的情感、价值上的共振，从而在情感层面进一步刺激学生更加热情地投入深度历史探究之中，进而实现思维和情感方面的有益互补。

二、高中历史教学培养高阶思维的实践基础与现状反思

（一）传统教学模式惯性束缚思维跃迁深度

长期以来，以教师讲授、学生听记为核心的“灌输式”教学模式仍占有相当市场。在这种模式下，课堂节奏紧密围绕知识点展开，追求的是对历史结论的高效记忆和准确复现。学生无需经受史料辨析的困惑、观点碰撞的争鸣和自主建构的挑战，其思维活动大多停留在记忆、理解的浅层水平。课堂缺乏真正的“问题”和“争议”，历史被呈现为一系列既定的事实和结论，

剥夺了学生进行历史思考的机会，高阶思维能力的培养也就无从谈起。

（二）史料教学形式化削弱实证思维力度

史料引入课堂已成为普遍做法，但其运用往往陷入形式和机械的陷阱里。一种情况是史只是为了支撑教科书观点而被提供，让学生成为自动论据检索的人，搜索合乎论点的零碎言语。另一种情况是史料堆砌而无深度引导，没有提出有层次的问题链，引导学生从信息提取走向深度分析。如此，看去的课堂是热闹的，但实际上学生没机会领略完整的史料分析过程，批判与分析的思维训练也欠缺。

（三）评价体系单一化阻碍思维创新广度

现有的评价体系，尤其是高风险的大型考试，虽然不断改革，但其选择题为主的客观题形式仍在一定程度上鼓励对碎片化知识的记忆和再认。即便是在主观题中，评分标准的模式化也往往促使学生背诵“标准答案”和答题模板，而非鼓励个性化的、创造性的历史解释。评价是指挥棒，当评价侧重于结论而非思维过程，看重统一而非多元时，教学就很难真正走向对学生高阶思维的培养。

（四）教师角色转型滞后制约课堂生态效度

教师是课堂生态的构建者。培养学生的高阶思维，要求教师从知识的权威传授者转变为学生思维发展的引导者、促进者和共同探究者。这需要教师具备极强的史学理论素养、精湛的教学设计能力和灵活的课堂驾驭技巧。然而，部分教师自身对史学前沿研究成果关注不够，习惯于掌控课堂话语权，对于学生提出的开放性、批判性问题准备不足，难以营造一个安全、开放、鼓励质疑和思辨的课堂环境，从而制约了学生思维的发展。

三、指向高阶思维的高中历史核心素养提升策略

（一）创设多维历史情境，搭建高阶思维沉浸场域

思维总是在特定的情境中发生和发展，脱离具体情境的知识往往是抽象而僵化的，无法触动学生主动深入探索、深入思考等。因此，对于教师来讲，我们的首要任务就是打破时间与空间的限制，重组生动的历史场景，为学生搭建一个进入其中思考的环境。这就要求我们打破教材中的书本描述，运用多种形式的媒介来细致地嵌合和发挥，包括精准的文字记载、灵动的视频素材、原址的文物遗存、准确的地图表格、不同时代的艺术音乐等，从而搭建一个立体化的、全方位的、真正能够让学生了解历史、感受历史的时代背景。

其核心目的在于将学生从被动的信息接收者，转变为主动的历史情境参与者。例如在讲授新航路开辟这一重大历史事件时，不能仅停留在知道日期、知道姓名、知道人名的信息水平，而是由教师出示有关奥斯曼土耳其帝国崛起、垄断了贸易路线导致东方商品价格飞涨的商业记录；向学生展示描摹着满载黄金和香料的诱人中

世纪欧洲地图；朗读给学生一些记载着探险家的传奇经历，既有对未来的渴望也有无尽的恐惧；播放一段展示当时的艰苦航行条件并还原本真场景的纪录片，这样综合的信息资料会让学生自发地置身于15世纪末期的欧洲寻找出路和新的航路的过程中。他们不再是看客，倒是面对抉择的商人、向往荣誉的航海家或是权衡风险的领袖，这种充满压迫力的沉浸与逼真的境遇会迅速唤起他们的学习欲望，促使他们为了更好地认识和作出选择而积极主动地研究复杂的背景和比较不同的策略与利益，分析潜在的风险与收益。这样，学生在学习过程中，不知不觉地发展并运用了自己的分析、综合、判断等方面的高阶思维能力，历史学习变得不是死记硬背，而是一次思维探险。

（二）设计驱动性问题链，引领高阶思维纵深发展

问题是驱动思维向前发展的核心发动机，其质量直接关系到思维所能抵达的深度与广度。只针对零散的、单个的信息性提问，无法引发学生深入思考。而要使学生思维能力提高到更高水平，就要精心设计那些具有一定内在逻辑关联、富有挑战性的“驱动性问题链”，这个问题系列应该是以历史学习基本概念和基本矛盾为前提的一组精心设计的阶梯式的“阶梯问题”。

教师在设计问题时，需有清晰的思维攀升路径意识。起始问题可以侧重于史实基础，旨在搭建必要的知识支架，为后续深度思考奠定基础。但问题链必须迅速向前推进，提出需要分析、比较、归纳的分析性问题，继而抛出需要批判、权衡、判断的评价性问题，乃至最终激发学生进行创造性思考的开放性问题。以辛亥革命的教学为例，问题链可以如此设计：革命派的核心政治纲领是什么？这些主张与之前维新派的改良方案以及立宪派的诉求最根本的分歧在哪里？为何在二十世纪初的中国，通过自上而下改革实现富强的路径被认为走不通，而暴力革命成为越来越多人心中的必然选择？应该从哪些维度来评价辛亥革命的成功与它的历史局限性？今天我们应当如何理性看待历史上对于辛亥革命“告别革命”与“敬畏革命”这两种截然不同的态度的问题？这一连串环环相扣的问题，成功地将学生的思维从简单的史实识记，牵引至原因剖析、比较鉴别、多维评价乃至价值反思的层面。学生被引导着完整地经历了一次从建构历史认识到形成历史解释的完整思维过程，其思维的深刻性与严谨性在此过程中得到了实质性的提升。

（三）运用多元史料对比，锻造批判性实证思维

历史学是一门建立在事实基础上的科学，而证据是构建历史知识的根本，也正是因为这一点，证据便是培养学生思路的最佳方法。若仅从某一角度、仅凭一份史料，在其心中便可烙下烙印，在头脑中便无法走出思维的局限而变得固执狭隘。因此，培养质疑精神与批判性思维就要充分利用多样化的史料，亲身感受历史的丰富与多

元,并且通过不同史料进行对比,使学生有求真务实的精神并养成独立的思维习惯。

教师在选择资料时要尽量选择观点、立场或描述事实方面存在不同甚至明显相反的多种资料,并展示给学生,这些史料可以来源于不同的主体,如政府的文件、事发现场的亲历者和后人撰写的回忆文章、知识分子专家学者们的争论、民众口述历史,也可以是文献、当时的社会报道图片或讽刺图片等等,让学生就同一场历史事件或同一个人物,如马关条约的签订、“五四运动”的评析等展开阅读比较,并慎重地做出论述辩护。如此一来,学生则不再是在老师的掌控下就既定的结果进行被动接洽,而是更为严肃“的历史侦探”,他必须调查每个资料撰写者的个人情况、时代情境以及可能的写作动机,区分资料里可能出现的误差、偏见甚至是思想倾向,理解为何会有不同说法出现矛盾,并且努力从逻辑上及证据上还原最接近的历史真相,然后做出自己的有理有据的观点。

(四) 组织学术型探究活动,赋能创造性历史解释

高阶思维的顶峰在于创造,是指运用已有的知识生产出新颖而有价值的见解与方案的能力。在历史学习中,这一特征主要是指形成自己的、有条理的、有据可依的历史解释。如何实现这个目标?就是要大胆摆脱原来的授课范式,主动进行研究性寻证活动,让学生“披上”历史学家的衣裳思考问题,实施行动。

教师可以借鉴大学研讨班的成功模式,围绕那些本身具有开放性、争议性的历史议题,例如洋务运动是中国近代化的成功启蒙还是失败的自救努力、如何全面客观评价殖民主义对世界历史发展的双重影响、冷战起源的主要责任方是谁等,组织开展小型的、深度的学术探究活动。指导学生组成研究小组,自主搜集、筛选、整理相关史料与学术成果,学习撰写格式规范、论证严密的小型历史研究论文,并组织课堂辩论会或微型学术研讨会,让学生公开陈述自己的研究结论,并接受老师和同学的质疑与答辩。在整个活动中,教师要严格要求学生的任何观点都必须有坚实的史实证据作为支撑,论证过程必须逻辑严密、清晰透彻,并且能够积极回应他人的不同意见。在这种高度仿真的学术实践情境中,学生为了完成探究任务,必须综合调动并运用其唯物史观、时空观念、史料实证和历史解释等全部核心素养。他们的思维经历了从吸收信息、内化知识到外化表达、创造生成的完整飞跃,不仅实现了对知识的意义建构,更体验了思维创新与突破所带来的成就感,从而真正赋能于其创造性历史解释能力的培养。

(五) 构建反思性评价体系,追踪高阶思维成长轨迹

教学评价是指指挥棒,它直接引导着教师的教学行为与学生的学习投入。若要将培养学生高阶思维的目标落

到实处,就必须彻底改革传统的、过于侧重知识记忆与结果唯一的评价方式,构建一个与高阶思维目标相匹配的、注重过程与发展反思性评价体系。这个体系的核心功能不应仅仅是终结性的鉴定与筛选,更应是形成性的诊断、激励与促进,时刻追踪并助推学生思维品质的成长轨迹。

首先,在常规作业和重要考试中,要大幅提高开放性、论述性试题的比例和权重。这些题目的评分标准必须进行根本性改革,其关注点应从答案的唯一性和标准性,转向对学生论证过程的逻辑性、所运用史料的丰富性与准确性,以及所得出历史解释的创新性与深刻性的考察。其次,要引入并推广多元化的评价方法,例如全面采用探究性学习档案袋评价法。详细收录学生在完成一项探究任务过程中所产生的全部资料,包括最初的史料分析笔记、研究提纲、多次修改的论文草稿以及最终成果。这份档案能够清晰、完整地展现学生思维从混乱到清晰、从浅薄到深刻的动态演进过程。最后,要大力倡导和鼓励学生进行经常性的自我评价与同伴互评。引导学生运用思维导图、论证结构图等可视化工具来梳理和呈现自己的思考路径,并通过设计反思性问卷,让学生定期追问自己我的论证逻辑链条最薄弱的环节在哪里、我从他人的观点和质疑中获得了哪些新的启发、我下一次如何能做得更好。通过这种方式,着力培养学生的元认知能力,使他们逐步学会如何监控、评估、调节和优化自己的思维过程,从而实现其高阶思维能力的可持续自主发展。

结语

总而言之,将高阶思维培养置于高中历史教学的核心,是深度学习教学变革的顶层理念,它要求我们彻底超越传统的知识本位教学观,重新审视历史教育的本质:不是向学生提供已知的过去,而是向学生提供未知的未来智力资源。通过理性认知和慎思明辨地审视实践的问题,并有目的地实施上述五大策略,可以有效地建构以思维发展为导向的高效历史课堂,让历史核心素养落地生根,培养出能读懂历史、明晓当下、创造未来的新时代人才。

参考文献

- [1] 张开玲. 新高考视角下高中历史史料实证素养的提升策略探析[J]. 高考, 2025(4): 27-30.
- [2] 陈志瑜. 巧借热点时事蕴育高阶思维——思维核心素养下的高中议论文写作教学策略[J]. 中学语文, 2025(6): 61-63.
- [3] 林清清. 核心素养视域下高中历史史料教学策略探究[J]. 高考, 2025(5): 135-137.
- [4] 乔渭原. 核心素养视角下高中历史课堂提问的优化策略研究[J]. 教师, 2025(10): 89-91.
- [5] 姚尚右, 栾芳菲. 指向高阶思维培养的高中历史教学实践策略——以“明至清中叶的经济与文化”为例[J]. 教育科学论坛, 2024(13): 16-20.