

项目化学习对高中历史学生批判性思维能力的影响研究

骆建豪

(新疆师范大学历史与社会学院, 新疆维吾尔自治区 乌鲁木齐 830000)

摘要:项目化学习以真实问题为牵引, 强调学生在史料研读、合作探究与成果表达中主动建构历史认识, 契合高中历史课程发展核心素养的价值取向。本文立足历史学科育人要求, 在梳理项目化学习与批判性思维关系的基础上, 分析其在高中历史教学中的适用逻辑, 并围绕问题情境创设、史料证据运用、合作论证推进、成果表达评价等环节提出实施路径。研究认为, 项目化学习并非简单的活动化教学, 而是以历史问题为中心、以证据推理为支撑、以反思判断为目标的深度学习方式。其价值在于引导学生摆脱对结论性知识的机械接受, 在多元史料和复杂情境中形成问题意识、证据意识、解释意识与反思意识。为避免项目化学习流于形式, 教师应强化课程标准导向, 提升项目主题的历史解释张力, 优化学习任务链设计, 完善过程性评价机制, 推动批判性思维培养由理念倡导转化为课堂实践。

关键词:项目化学习; 高中历史教学; 批判性思维; 核心素养; 教学实践

DOI: doi.org/10.70693/rwsk.v2i7.587

一、引言

在普通高中历史教学中, 如何引导学生由“知道历史”走向“理解历史”, 由接受既定结论走向基于证据的理性判断, 是课程改革持续关注的重要问题。历史学习并非简单记忆年代、人物和事件, 而是要求学生在具体时空条件下理解历史现象的生成逻辑, 辨析不同解释之间的关系, 并在证据支持下形成相对合理的认识。批判性思维正是在这一过程中得以生成和发展, 它体现为学生面对历史材料、历史叙述和现实问题时所表现出的质疑、分析、论证与反思能力。

项目化学习以真实而复杂的问题为中心, 强调学生在较长周期内通过资料搜集、任务分工、合作探究和成果表达完成知识建构。与传统讲授式教学相比, 项目化学习更能呈现历史知识的开放性、情境性和解释性, 有助于学生在问题解决过程中经历历史研究的基本环节。它不是对课堂教学秩序的简单替代, 而是对历史学习方式的重构: 学生不再只是接收教师整理后的结论, 而是在教师引导下主动发现问题、选择材料、提出解释并接受同伴与教师的追问。

从理论上, 项目化学习与高中历史学科核心素养具有内在一致性。唯物史观要求学生理解历史发展的基本规律, 时空观念要求学生在具体历史条件中分析问题, 史料实证要求学生依据材料作出判断, 历史解释要求学生能够建构合乎逻辑的叙述, 家国情怀则要求学生在历史理解中形成价值判断。批判性思维贯穿上述素养形成的全过程, 是学生实现深度学习的重要支撑。因此, 探讨项目化学习对高中历史学生批判性思维能力的影响, 关键不在于证明某种教学形式的外在效果, 而在于揭示其如何通过理论指导实践、通过任务设计促进思维发展。

二、项目化学习融入高中历史教学的理论基础

项目化学习的理论根基主要来自建构主义学习理论、情境学习理论与杜威的经验教育思想。建构主义强调学习者并非被动接受知识, 而是在已有经验基础上主动建构意义。历史学习中的“意义建构”表现为学生能够把零散史实置于特定时空结构和因果链条之中, 理解不同主体的立场与行动逻辑。项目化学习通过真实问题和连续任务, 为学生提供了建构历史意义的活动空间。

情境学习理论认为, 知识只有嵌入具体情境并在实践共同体中运用, 才能获得真正理解。高中历史课程中的许多主题具有复杂性和争议性, 如制度变迁、社会转型、文明交流、战争与和平等。将这些内容转化为项目

主题,可以使学生在模拟历史研究或现实议题分析的情境中理解知识的应用价值。例如,以“工业革命为何改变世界”为项目主题,学生需要综合技术、经济、社会结构和思想观念等因素进行分析,从而避免对历史事件作单线条解释。

批判性思维理论强调判断应建立在证据、逻辑和反思基础之上。历史学科中的批判性思维并不等同于否定一切,而是要求学生在尊重史实的前提下审慎比较不同材料与观点,辨析证据的来源、立场和可靠性,进而形成有根据的解释。项目化学习为这一思维过程提供了完整载体:问题提出激发质疑意识,史料研读训练证据意识,小组辩论强化论证意识,成果展示与反思促进判断能力提升。

三、项目化学习促进批判性思维发展的内在机制

第一,真实问题能够激活学生的问题意识。批判性思维的起点不是答案,而是问题。高中历史教学中,若教师仅以教材结论组织教学,学生容易形成对历史知识的单向接受。项目化学习则要求教师把课程内容转化为具有探究价值的问题情境,使学生意识到历史解释往往存在多重角度。例如,在学习近代中国社会转型时,可设置“近代中国的变革为何艰难推进”这一问题,引导学生从政治制度、经济结构、思想文化和国际环境等方面进行分析。

第二,史料研读能够强化学生的证据意识。历史认识必须建立在史料基础之上。项目化学习要求学生围绕问题搜集、筛选和解读资料,比较不同材料之间的一致与差异。通过对史料来源、作者立场、时代背景和表达目的的分析,学生能够逐步理解历史材料并非天然等同于历史事实,历史解释也必须接受证据检验。这一过程有助于改变学生“材料即答案”的思维习惯,提升其证据评价能力。

第三,合作论证能够促进学生的多元视角。批判性思维不仅表现为个人独立判断,也表现为在交流中检视和修正观点。项目化学习通常以小组合作方式展开,学生需要在分工基础上进行讨论、质询和论证。不同成员的知识背景和观点差异会形成认知冲突,促使学生重新审视自身论点的合理性。教师在其中应扮演引导者角色,通过追问“证据从何而来”“该解释是否存在遗漏”“是否还有其他可能”等问题,推动学生深化思考。

第四,成果表达能够推动学生形成历史解释。项目化学习的最终成果可以是研究报告、主题展板、课堂辩论、微型讲座或历史情境展示等,但无论采取何种形式,都应体现学生对问题的解释和判断。成果表达不是项目的装饰环节,而是学生把证据、观点和逻辑组织为完整论证的过程。通过公开表达与同伴反馈,学生能够发现论证中的薄弱之处,并在修订中提升表达的严谨性与解释的合理性。

四、高中历史项目化学习的实践路径

(一)以课程标准为依据,提炼具有解释张力的项目主题。项目主题的设计应避免泛化和娱乐化,不能简单把历史知识包装为活动任务。教师需要从课程标准、教材内容和学生经验之间寻找结合点,选择能够引发解释冲突和价值思考的主题。例如,“辛亥革命的历史意义应如何理解”“冷战格局对当代国际关系有何影响”“古代文明交流如何推动社会进步”等主题,既具有学科价值,又能够引导学生进行多角度分析。

(二)以核心问题为统领,构建层层递进的任务链。优质项目应具有清晰的问题结构。教师可将核心问题分解为若干子问题,使学生经历由感知史实到分析原因、由比较观点到形成判断的过程。任务链应体现历史学习的逻辑,如“提出问题—搜集史料—辨析证据—建构解释—表达评价—反思修正”。这种结构有助于保障项目化学习的学科性,防止课堂活动停留在资料堆砌和形式展示层面。

(三)以史料实证为支撑,提升学生的历史论证能力。教师应根据学生认知水平提供分层史料,包括教材文本、历史图片、统计资料、人物言论、学术观点和地方历史资源等。在使用史料时,应引导学生关注材料的出处、语境和局限,而不是直接寻找支持既有观点的片段。通过史料卡片、证据清单、观点对照表等工具,学生可以更清晰地呈现证据与观点之间的关系,从而提升历史论证的规范性。

(四)以教师支架为保障,处理自主探究与有效指导的关系。项目化学习强调学生主体性,但并不意味着教师放任学生自行探索。高中生在资料选择、问题聚焦和论证表达方面仍需要必要支架。教师应在项目启动阶段明确学习目标和成果要求,在探究阶段提供方法指导和阶段反馈,在展示阶段组织评价与追问。支架的价值在于帮助学生跨越思维障碍,而不是替代学生完成思考。

(五)以过程性评价为导向,促进批判性思维持续发展。项目化学习的评价应从单一结果评价转向过程与结果并重。教师可围绕问题意识、证据运用、逻辑论证、合作参与和反思修正等维度制定评价量规,并将自评、互评和教师评价结合起来。评价的重点不应只是成果是否精美,而应关注学生是否能够提出有价值的问题,是否能够依据证据作出解释,是否能够在反馈中修正观点。

五、项目化学习实施中的问题与优化建议

项目化学习在高中历史课堂中的应用具有积极价值,但在实践中也容易出现若干偏差。其一,项目主题过

于宽泛,导致学生难以形成聚焦探究。历史项目若缺乏明确问题意识,往往变成一般性资料搜集,学生虽完成了展示任务,却未真正经历批判性思维训练。对此,教师应通过问题精炼和任务分解提升项目主题的可操作性。

其二,项目过程重形式轻思维。有的课堂过度强调海报、视频、表演等成果样态,却忽视史料分析和论证建构。项目化学习的核心不在“做得热闹”,而在“想得深入”。因此,教师应把史料实证和历史解释置于项目评价的中心位置,要求学生在成果中呈现证据来源、推理过程和观点依据。

其三,小组合作可能出现参与不均。项目化学习依赖合作,但合作并不天然带来深度学习。教师应通过角色分工、阶段检查和个人反思记录保障每名学生的真实参与。同时,应鼓励学生在小组内进行观点质询,使合作不只是任务分配,更是思想交流。

其四,评价机制尚需进一步完善。批判性思维的发展具有过程性和隐性特点,难以仅凭一次展示作出判断。教师可建立学习档案袋,收集学生的问题记录、史料分析单、讨论纪要、阶段性报告和反思札记,通过连续证据观察学生思维变化。这样既能增强评价的真实性,也能为后续教学改进提供依据。

六、结论

项目化学习为高中历史教学中批判性思维的培养提供了重要路径。它通过真实问题激发学生的探究动机,通过史料研读培养学生的证据意识,通过合作论证拓展学生的多元视角,通过成果表达促进学生形成历史解释。其本质是以项目为载体推动学生经历历史认识的生成过程,从而实现知识学习、思维训练和价值引导的统一。

在实践中,教师应坚持课程标准导向和学科本位立场,避免把项目化学习窄化为活动展示或技术包装。只有当项目主题具有历史解释价值,任务链符合学生认知规律,史料运用服务于论证建构,评价机制指向思维发展时,项目化学习才能真正促进学生批判性思维能力的提升。未来高中历史教学应进一步探索项目化学习与单元教学、问题链教学、史料教学和跨学科主题学习的融合方式,使其更好地服务于学生历史核心素养的形成。

参考文献:

- [1] 施洪昌.在高中历史教学中培养学生批判性思维能力的实践与思考[J].历史教学问题,2021(5).
- [2] 朱映晖,许燕.基于项目化学习提高学生批判性思维能力[J].新课程研究,2021(3):28-30.
- [3] 周静.高中历史教学中培养学生批判性思维能力刍议[J].求知导刊,2021(2).
- [4] 雷天明.高中历史教学批判性思维的培养研究[J].学周刊,2021(2):71-72.
- [5] 华东师范大学课题组.基于学历案的历史学科项目化学习实践研究——以统编高中历史教材为例[D].上海:华东师范大学,2021.
- [6] 杨莹莹.基于高阶思维能力培养的项目化学习研究[J].新课程,2021:60-62.
- [7] 张隽之.高中历史教学中运用问题教学法培养学生批判性思维能力研究[J].南北桥,2021(2):103-104.

A Study on Project-Based Learning and the Development of Critical Thinking in High School History Teaching

Jianhao Luo

(School of History and Society, Xinjiang Normal University, Urumqi, Xinjiang, China)

Abstract: Project-based learning takes authentic problems as the starting point and guides students to construct historical understanding through source analysis, collaborative inquiry and public presentation. From the perspective of historical core competencies, this paper examines the pedagogical logic of project-based learning in high school history teaching and proposes practical approaches around problem situations, evidence-based inquiry, collaborative argumentation and formative assessment. It argues that project-based learning should not be reduced to a simple classroom activity; rather, it should function as a structured learning process oriented toward historical questioning, evidential reasoning and reflective judgment. To cultivate students' critical thinking effectively, teachers need to align project themes with curriculum standards, strengthen the tension of historical interpretation, design coherent task chains and build assessment mechanisms that support continuous reflection and improvement.

Keywords: Project-based learning; high school history teaching; critical thinking; core competencies; teaching practice