

# 指向深度学习的高中历史图像史料教学策略

王艳杰

聊城大学

**摘要：**指向深度学习的高中历史图像史料教学策略包括：通过创设情境激发学生探究图像的主动意愿；借助链式探究引导学生发展对图像的批判性解码能力；通过整合内容协助学生将图像信息纳入宏观历史脉络进行意义建构；通过推动迁移应用实现历史思维与价值观的内化。这些教学策略环环相扣，力求在深度学习理念指导下，促使高中历史图像史料教学超越表面的信息提取，以达到培养学生的史学核心素养的目标。

**关键词：**深度学习；图像史料教学；高中历史

## 一、创设情境：激发学生探究图像史料的主动意愿

深度学习始于学生主动而非被动的学习状态。图像史料虽然具有直观性，但是如果图像的教学只停留在教师的讲解分析，学生的被动观看层面上，那么图像史料蕴含的众多历史价值就会被掩盖。因此在高中历史图像史料教学中，教师要注意引导学生主动参与学习。《普通高中历史课程标准（2017年版2020年修订）》明确指出“引导学生深度学习，促进学生带着问题意识和证据意识在新情境下对历史进行探索，拓展其历史认识的广度和深度。”<sup>[1]</sup>因此，教师可以通过创设合适的情境，让学生代入历史现场，以此来激发学生学习的兴趣和内在的探究动机，从而后续的深度探究奠定心理和认知基础。

情境的创设要打破图像只是作为“历史镜像”的错觉，而是凸显其在特定时代下，作者借此“对历史进行建构”的复杂性。第一，教师可以通过图像史料构建“历史现场”。比如，教师在讲授北宋都市生活时，不直接介绍《清明上河图》的细节，而是先播放一段包含当时市井声、文人记述、后代评价等的音频信息，引导学生“进入”宋朝，然后提问：“如果你是一位初到汴京的宋代土人，面对眼前的这番场景，你最容易被什么吸引？”之后再让学生分组观察图画不同部分的细节之处。这种创造代入感的教学方式，更能使学生“身临其境”，促使学生带着好奇心去搜寻图像的细节，从而主动建构属于学生个人的初步的历史感知。第二，教师可以通过图像史料制造

“悬疑情境”，即认知冲突情境。教师可以呈现关于同一事件或人物的，但存在明显差异的图像，并设置疑问激发学生思考。例如，我们在分析近代中国社会变迁的时候，可以展示清末上海的西洋建筑照片、同时期内地农村的凋敝绘画，以及描绘洋务运动“自强求富”的漫画。并提问学生：“这三幅图像呈现的是同一个时代吗？它们分别代表怎样的中国？为何同一个时代会有差距如此之大的图片记载？”这种强烈的视觉对比，能较强地引发学生思考，激发学生探究，促使他们主动思考图像产生的背景和作者意图等问题。

## 二、链式探究：发展学生批判性解码图像的能力

深度学习的核心特征是发展高阶思维，而高阶思维的培养需要通过批判性问题的设置进行。因此，高中历史图像史料教学不能止步于“史料说了什么”，必须走向“评判史料说的内容”，以此发展学生的高阶思维。这就需要教师在图像史料教学中设计一系列环环相扣、思维逐级深化的问题链，引导学生对图像开展辨析、互证、质疑，系统训练其史料实证与历史解释能力。

首先，要对图像史料的来源、具体内容等基本信息展开探究。例如，面对一幅抗战时期的宣传漫画图，教师要引导学生明确漫画中的人物、场景、文字，以及漫画的创作者、创作时间、地点、用途等信息，确保学生对图像的解读有一个正确的开始。其次，要对图像史料开展互证。教师可以围绕同一历史事件或人物，向学生提供来源、立场、类型等不同的史料，并组织学生进行比对思考。例如，教师将清宫廷画家绘

作者简介：王艳杰（2001—），女，研究生，研究方向为中学历史教学。

制的《乾隆南巡图》与当时的文献史料（文人的笔记、外国使团的记录）相对比，探讨不同记载的差异及其成因，引导学生对图像的可信度提出质疑，明确图像的局限性。这种“互证”的过程即发展学生高阶思维的过程。通过“互证”，学生可以摆脱非黑即白的简单判断，从史料的对峙与互补中，进一步接近更加全面的历史真实。

### 三、整合内容：引导学生建构图像的意义脉络

深度学习是指在理解学习的基础上，学习者能够批判性地学习新的思想和事实，并将它们融入原有的认知结构中，能够在众多思想间进行联系的学习<sup>[2]</sup>。因此，深度学习力求知识的整合与结构化，即把零散的信息联系起来，将其置于宏大的历史发展脉络中，以帮助学生理解历史知识的意义与联系，避免学生对史料的孤立化、碎片化理解。对知识整合教学的过程同时也是学生历史思维的“时序性”与“联系性”培养的落实。

对图像文献进行纵向整合，以建立历时性脉络。教师可以选择关于某一主题，但时期不同的代表性图像，组织学生观察、比较图像语言的表达变迁。例如，在探究“中国女性社会形象”的变迁时，教师可串联展示隋朝、唐代、明清、革命年代、改革开放后等不同时期女性形象的图画，通过对这一系列图像的历时性阅读，学生可以更加直观地感知女性地位、社会审美等的动态演变历程，从而理解每一幅图像都是历史发展的见证，图像的意义也在对比与延续中得到彰显。其次，对图像史料进行横向整合，以建立共时性结构。教师可以针对某一历史事件或人物，搜集整理不同类型的图像，如政治宣传画、个人创作的漫画和新闻摄影图等等，引导学生对其进行综合的解读与分析。利用图像对比，整合历史知识，引导学生思考这些不同角度的图像是如何共同描绘出一个时代的面貌，它们之间是否存在内在的关联。这种对不同角度图像史料的整合，有助于在教学中培养学生整体性、结构性地把握历史时期的综合能力。此外，教师要把图像与文献、实物等不同类型的史料进行相互印证，以达到对历史知识更高层次的整合。单一的史料类型往往会有论证不充分的情况，王国维的“二重证据法”强调不同类型史料相互印证的重要性<sup>[3]</sup>。比如，教师在教授史前史的时候，可以借助诗歌、神话记载等，将其与图像史料进行印证，以此更加明确历史信息。同时，这种不同类型史料相互印证的过

程，不仅能够检验图像史料的可靠性，而且更能生动地还原历史本来，帮助学生建构起更加真实可信的历史图景。

### 四、迁移应用：实现历史思维与价值观的内化

深度学习的终极指向，是能够使学生将所学迁移至新情境，并形成正确的价值观念与行为方式。图像史料教学的价值，不仅在于认识过去的历史，更在于通过“神入”过去，获得关照现实、涵养品格的智慧。从这一方面来说，迁移应用便是促成这一转化的关键机制。

首先是对思维方法的迁移运用。学生在课堂上学习的图像解读方法以及多元对比意识都可以迁移到对当下图像信息（如新闻图片和广告图片）的解读中。对此，教师可设计活动，让学生用分析图像史料的方法，然后再分析新闻报道图片，思考该图片承载的信息，核查来源、构建认知。这可以使历史教育真正赋能公民的理性素养。其次，是将历史关联现实。通过图片分析，引导学生思考历史与当代的联系。例如，在分析中世纪欧洲黑死病的绘画的时候，教师可引导学生讨论“历史上疾病、死亡与社会的视觉表现”等问题，并联系疫情中图像记载的疾病背后的人权信息，以启发培养学生洞察图像背后所表达的社会关系、心理与文化，提升其以历史深度观照现实的能力。最后是通过图像史料教学，促进学生价值观念的进步。教师在深度学习理念的指导下，通过开展图像史料教学，将其承载的丰厚的民族精神、人文精神与道德资源传授给学生。例如在现代史部分，通过历史图片展示新中国成立以来取得的各项成就和建设，带领学生学习不同阶级为实现人民幸福、国家富强而做出的探索与努力。由此来强化青少年的国家认同感与归属感，培养青少年的民族自豪感与责任感。<sup>[4]</sup>教学的关键在于通过深度解读、共情讨论，引导学生与图像中的精神世界产生共鸣，并将这些价值体验融入个人的情感与价值判断中。例如，教师组织学生观看南京大屠杀相关历史照片，引导学生围绕“记忆与和平”进行研讨，以促使学生将历史创伤记忆转化为维护和平的责任感，将图像中的英雄气概转化为为个人的精神坐标，最终实现历史学科育人价值的深度达成。

### 五、结论

在深度学习理念的指导下，图像史料教学应从表面走向深度。促进以学生为主体的高中历史课堂教学

的有效实施，培养学生整合多元信息并构建系统化知识体系的能力，以及能够灵活运用这些知识来解决实际问题的能力<sup>[5]</sup>。而本文所构建的“情境创设—链式探究—内容整合—迁移应用”策略，有助于促进学生深度认知的发展。创设情境以激发学生的学习兴趣；链式探究以训练学生的批判性思维；内容整合以帮助学生形成结构化的历史理解；迁移应用则帮助学生养成正确的价值观念。实施这一策略体系，也要求教师自身提升图像史料教学的素养，要求教师精心选择、设计与组织图像，在教学中扮演好引导者的角色，尊重学生的主体性地位。唯有这样，静止的历史图像才能被激活，成为学生学习历史、思考当下的重要凭证。

#### 参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部.普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020.
- [2] 何玲,黎加厚.促进学生深度学习[J].现代教学,2005(5).
- [3] 肖钰敏.指向深度学习的图像史料教学探究[J].中学历史教学参考,2024(35).
- [4] 冯晓琴.指向核心素养的高中历史图像史料教学研究[D].山东师范大学,2024.
- [5] 刘哲雨.深度学习的探索之路[M].天津:南开大学出版社,2018.