

基于核心素养的初中历史单元教学设计探索

曹金枫

辽宁省大连市经济技术开发区第七中学

摘要：核心素养已成为当前基础教育课程改革的核心理念，要求历史教学从以知识灌输为主的传统模式，转向以能力建构与思维发展为导向的新范式。单元教学作为连接课程标准与课堂实践的重要桥梁，是落实学科核心素养的关键环节。然而，当前初中历史教学中，单元设计普遍存在教学目标泛化、内容组织割裂、学习任务表面化、评价体系单一等问题，严重制约了素养导向教学的有效实施。本文在深入剖析上述问题基础上，提出了一套结构清晰、逻辑闭环的教学设计路径，包括精准设定教学目标、构建以大概概念为主导的内容体系、设计高阶真实的学习任务、开发多元动态的评价工具。通过构建目标—内容—任务—评价四位一体的教学逻辑系统，有助于提升历史课堂的整体结构性与教育价值，为初中历史教师提供具有可操作性的教学设计方案与路径参考。

关键词：核心素养；初中历史；单元教学；教学设计

【DOI】10.12252/j.issn.2096-627X.2025.06.134

引言

随着教育理念的不断更新，核心素养日益成为课程改革的主轴方向，强调学生在知识、能力、思维与价值观等方面的综合发展。历史作为一门综合性强、解释性高的人文学科，在新时代背景下被赋予了更加明确的育人功能，不仅要传授历史知识，更需培养学生的历史理解、批判思维与现实判断能力。单元教学作为教学组织的基本单元，是课程目标转化为教学行为的重要载体，其设计合理与否直接影响核心素养的生成效率与深度。然而，现实教学中，初中历史单元设计仍普遍停留在教材逻辑或知识顺序的表层操作，缺乏系统性思维与结构性安排。为推动核心素养在历史教学中的落地，有必要从教学目标、内容逻辑、任务形态与评价机制等多个维度重新审视与建构单元教学设计策略，以实现教学结构的优化与教学价值的跃升。

一、单元教学设计面临的问题

（一）教学目标设定缺乏素养导向，易陷入知识罗列

在日常教学实践中，教学目标的表述往往依赖传统的知识分类逻辑，对应的表达多围绕“掌握”、“理解”这类术语展开。这种设定容易使教师在教学设计阶段，将重点放在教材中已有的具体内容上，而非面向学生未来学习与社会生活的能力准备。特别是当教学目标被简化为单纯的知识点呈现时，原本需要激活学生思维深度的素养要求，就被无形中遮蔽。由此带来的直接后果，是教学行为趋于模板化，课堂活动很难真正围绕“历史解释”、“价值判断”这样的核心素养要素展开。学生

的学习路径也随之变得被动，主要集中在对课本信息的识记与回顾，而不是对历史事件的深层理解与独立思考。

此外，目标的设定如果缺少行为可观察性，教师在实施教学的过程中便难以判断学生是否达成了真实的学习转化。尽管教学活动看似丰富，但如果缺乏与目标之间的清晰联结，学生的课堂参与就难以朝向素养成长的方向展开。实际上，教学目标不仅是教学的起点，也应成为评价的基准，这一逻辑在当前许多课堂中尚未形成稳定的共识。目标模糊，教学行为随之游离，素养自然难以体现为学生具体的学习成果^[1]。

（二）教学内容组织形式割裂，缺乏系统性与结构性

内容的选择和组织本应服务于学生历史理解的渐进式发展，而当前常见的处理方式却更多围绕教材的编排顺序展开，缺乏对内容之间内在联系的系统梳理。这种以章节为单元的教学安排，虽然操作便捷，却往往削弱了历史发展的整体逻辑，使知识显得碎片化、表层化。学生所接触到的，不是历史作为一个复杂进程的立体图景，而是一组静态的事件名单。缺乏线索引导的教学内容，很难让学生在脑海中建立起跨时间、跨空间的因果与演进逻辑，也难以支撑其形成对历史趋势的理解。尤其在处理横向并列事件时，如果没有明确的主题主线，大量内容在学生认知中可能是互不关联的堆积物。这一问题在历史课程中表现得尤为突出。教师虽然在每一课时都传授了新的知识，但由于缺少统一问题驱动或大概概念引导，学生在课程末尾往往难以回顾起自己这一阶段究竟形成了怎样的历史理解或思维能力。这不仅影响学习的

深度，也影响学生对历史学科的整体认知兴趣。再者，在内容设计中忽视对知识之间纵深结构的构建，还可能带来教学资源利用的局限。一些能够跨单元调动、融会贯通的内容，往往被割裂于不同课时之间，导致学习过程中缺乏连续性^[2]。这种割裂感，不仅存在于学生的认知层面，也反映在教师的教学组织思路上，从根本上制约了教学质量的整体提升。

（三）学习任务设计流于表面，缺乏认知挑战与素养支撑

近年来，伴随着项目化教学与活动型课堂理念的传播，历史教学中的任务设计呈现出形式多样的趋势。学生被鼓励参与到小组讨论、情境模拟、展示讲解等环节中，教学场景较以往更具参与感。然而，形式的变化并不等于内涵的转变。许多任务在设计初衷上虽然意在激发学生兴趣，但在具体操作层面却未真正围绕核心历史问题进行思维引导。任务与历史问题之间缺乏严密的逻辑对接，结果导致活动热闹有余，认知含量不足。尤其在任务目标的设定方面，不少设计更强调任务的完成过程而非学生思维的发展。例如，一些“模拟审判”“历史情境剧”等活动，往往更关注角色的扮演、语言的表达，而忽略了学生是否在过程中完成了有效的史料辨析或历史解释。这样的任务虽然增强了课堂的互动性，却难以作为衡量学生历史素养提升的依据。同时，任务成果的评价标准也时常模糊，缺乏针对思维过程与学术表达的细致引导。另一方面，当任务脱离学生已有的知识基础或认知能力，又未提供适当的支架与引导，学习过程容易陷入形式操作的困境。学生在任务完成过程中，更多依赖直觉或日常经验，而非历史思维与方法，这直接影响了教学任务对素养生成的支撑效能。任务的设置如果缺少对学科本质的尊重，其教育意义也难以持续^[3]。

（四）学生评价方式单一静态，无法反馈素养发展轨迹

在实际教学过程中，评价仍然主要通过统一试题或纸笔测验进行。这类评价方式虽然在操作层面具有便捷性和标准化优势，但在应对历史核心素养评价目标时显得力有未逮。其重点往往集中在事实性知识的回忆与再现，难以对学生在“历史解释”“史料实证”“价值判断”等方面的发展轨迹作出真实呈现。在这样的评价环境中，教师获取的信息多是学生对教材内容的掌握程度，而非其历史思维能力的实际表现。同样地，课堂中的过

程性评价尚未被广泛纳入教学体系。一方面，缺乏记录学生课堂表现、任务参与、思维过程等动态信息的机制，使教师在教学反馈和诊断中缺乏依据；另一方面，学生自身对学习过程的反思也往往被忽视，学习路径的自我审视与调控未形成有效机制。这种静态评价系统很难引导学生在认知、情感和行为三个层面同步成长。重要的是，历史学科中的很多表现形式如观点表达、史料分析、论证逻辑等，其表现特征具有开放性与多样性，无法以标准答案的方式被量化。因此，仅依靠单一的测验形式，很难对学生在课堂中实际生成的历史解释能力与思维复杂度进行准确判断。评价工具的不足最终反映为教学行为的受限，教师在设计教学方案时也容易回归传统路径，放弃对更高阶素养的期待。

二、素养导向的单元教学设计建构路径

（一）精准构建目标体系，强化素养要素转化机制

明确教学目标时，建议从学科核心素养要素出发，先列出“时空观念”“唯物史观”“史料实证”等抽象能力，再将这些概念拆分为可以在课堂中观察和评估的具体行为。编写目标句时，不宜使用抽象形容词或模糊动词，应借助“陈述式+行为表现”的方式进行表述。可将目标描述为“学生能在地图中定位战役发生地及其战略意义”“学生能基于原始资料提出对某一历史问题的多角度解释”，并避免使用“了解”“掌握”等结果不可测的词语。在编排目标顺序时，应根据认知发展层次进行分类，设置由浅入深的梯度，从获取事实信息，到解释关联现象，再到基于证据作出判断，依次递进。此外，可采用“表现性目标卡”作为备课工具，将每个目标匹配一项学习任务及预设成果形式，以此支撑后续教学设计逻辑。每一项课时活动必须检视其是否指向目标表现，是否具备评价维度，以及是否支持学生自主建构。对于多课时的单元设计，则可用“目标矩阵”方式整理每课时任务与终级素养目标之间的对应关系，进而构建教学流程。

（二）以大概概念统整内容，重建历史学习的结构逻辑

统筹内容时，应先从课程标准与教材中提炼出核心主题，再进一步概括出具有穿透力的大概念，如“政治秩序的演变”“文化认同的形成”“制度的重构与流变”等。这些概念需具备跨时空的适用性，并能引导学生穿透表层知识，连接不同历史时期、现象与因果。设计单

元结构时，可以在大概念之下细分出若干核心问题，围绕这些问题安排课时内容。例如围绕“国家对外形象的塑造”这一大概念，可依次设置“郑和下西洋是否是权力展示？”“朝贡体制如何维护外交秩序？”等问题，引导学生从多角度分析内容，增强解释深度。在课时安排上，不应拘泥于教材章节，应打通横向联系与纵向演进，将相关事件或制度进行跨章节整合，构建递进结构。在内容呈现方式上，可设计“问题导图”或“概念地图”，帮助学生在知识之间建立逻辑路径。例如设计“交往与认同”的单元图谱，让学生将朝贡、战争、互市等历史事件在认知上归入一个主题逻辑中，建立系统理解。通过板书结构设计、讲授顺序调整、辅助资料挑选等方式，让大概念在课堂中逐步显性化、可操作，而不是抽象存在于目标描述中。

（三）设计高阶学习任务，嵌入真实历史问题情境

构建任务时，应将活动嵌入历史问题场景，而非简单要求学生复述已有结论。设计任务的前提是确立“身份设定”，明确学生以谁的角色参与历史问题的分析与表达。例如，可以让学生作为“史学编辑”为一个事件写背景说明，也可作为“议政官员”参与模拟决策会议，推动其在角色扮演中思考历史条件与多元立场。构思任务流程时，应设置多个操作阶段，从资料分析、问题提炼到结论表达，使任务具有时间维度和思维深度。在每一阶段，辅以引导性问题与工具模板，如提供“史料分析表”“因果逻辑图”“观点立场陈述卡”等支持材料，帮助学生明确每一环节的目标与操作方式。此外，任务设计还需匹配预期成果，可以是展示板、思维导图、文字报告、微课讲解、观点辩论等多种形式，推动学生多样化表达。安排任务时，应注意将其嵌入整体教学结构中，非独立存在。可设定“阶段性成果”作为每课时输出，最终形成单元任务的综合呈现。课堂中，可将学生分组协作，基于不同子议题进行任务构建，再汇总形成全班共享成果，增强学习过程的整体感与方向感。

（四）构建多元动态评价体系，实现教学与学习的闭环

构建评价机制时，需在评价目的、形式与工具之间建立逻辑通道。对学生历史素养的测量，不宜限于知识记忆或标准答案，宜设置多层次指标体系。教师可依据教学目标，为每项能力设计具体表现，如“学生是否能

提出多角度解释”“是否能用证据支持观点”“是否能在讨论中调整立场”等，再将这些表现项目化，转化为评价条目。具体操作时，可采用“任务评价表”方式，设定评分维度并添加描述性语言，避免简单打分。再者，在活动推进过程中设置观察记录表，由教师、学生、同伴分别填写，收集多角度反馈。此外，鼓励学生使用“学习进度单”，记录任务完成过程与自我反思。教学结束后，根据这些资料进行诊断分析，不仅指出学生的完成质量，也评估其在学习过程中的思维路径与成长方向。为了使评价服务于教学调整，教师可结合形成性评价的结果，对下一课时的内容重点进行调整。比如，在分析学生的解释能力不足后，及时增设“观点构建模型”讲解环节，使评价与教学形成双向流动。在设计评价任务时，可使用多元工具如数字作品集、学习档案袋、成长轨迹图等，全面记录学生在任务中的表现、表达和反思，构成立体画像，避免因单一测试结果而片面判断学生发展状态。

结语

核心素养的提出，为历史学科的教学设计打开了新的思维空间。回望教学实践，单元教学作为连接课程目标与课堂行为的重要环节，不再是单纯的内容排列与知识传授，而是推动学生思维生长和能力形成的过程性建构。面对现实中目标模糊、内容割裂、任务浅层、评价滞后的问题，重构教学设计已成为当下教研的必经之路。围绕教学目标、知识结构、学习任务和评价体系所展开的探索，呈现出一种更具整体性与生长性的教学设计思路。它不仅帮助教师在理念上实现转变，更为课堂实践提供了路径上的清晰支撑。教学设计并非静态图纸，而是在学生不断反馈中生成与优化的实践工程。持续关注学生的理解过程、表达方式和成长痕迹，在教学中建立清晰的素养通道，或许正是未来历史教育走向深入的关键所在。

参考文献

- [1] 杨林. 历史核心素养视域下的初中历史大单元设计与实践研究[J]. 中学政史地(教学指导), 2025, (03): 62-63.
- [2] 王仲英. 立足大单元教学, 培养初中历史学科核心素养[J]. 课堂内外(高中版), 2025, (03): 46-47.
- [3] 贾亚宏. 初中历史单元整体教学设计思路与实施[J]. 教学管理与教育研究, 2024, (18): 93-96.