

# 大概念视角下的历史单元教学设计策略

于小洪

海阳市亚沙城初级中学

**摘要：**本文聚焦大概念视角下的初中历史单元教学策略建构与实践。在概念提取层面，提出教材解构法与跨单元统整法：前者通过“课标导引→单元要素解析→子目逻辑链整合”的阶梯式提炼，后者依托历史发展脉络打破单元壁垒构建长时段概念。教学设计实施形成三大路径：以“事实性→解释性→评价性”三级问题链驱动思维进阶，通过仿真情境任务促进概念迁移，开发三维评价量表实现目标导向评估。

**关键词：**教材解构；单元整合；情境任务；教学设计

**【DOI】** 10.12252/j.issn.2096-627X.2025.08.016

## 引言

基于大概念视角整合历史单元教学，通过系统化实施路径破解知识碎片化困境。本文聚焦教材解构与跨单元统整策略，构建问题链驱动及情境任务等实践框架，提升历史解释力与思维结构化水平。随着新课程改革的持续推进，初中历史教学更倾向于落实核心素养、整合教学资源、丰富教学活动。而单元主题教学不仅契合历史学科的特点，而且能够满足学生的学习需求，系统化、科学化地引导学生全面掌握历史史实知识，锻炼史料分析和运用能力，培养学生正确看待和评价历史的价值观念。

### 一、现状分析

#### （一）传统单元教学的三重局限

##### 1. 知识碎片化问题

传统单元教学中的知识碎片化问题，本质上是教材编排逻辑与认知建构规律之间的矛盾体现。现行部编版教材虽按主题划分单元，但在实际教学中往往被解构为孤立的模块。以七年级教材为例，单元内部各课之间缺乏显性的概念联结线索，教师惯常采用的线性授课模式，使“制度演进”这类本应贯穿多个单元的核心概念，被机械地切割到不同课时的具体知识点中。这种碎片化状态直接导致两个层面的教学困境：在认知结构方面，学生形成的知识网络呈点状分布，难以建立“原因-过程-影响”的完整逻辑链条；在能力发展维度，分散的知识点教学阻碍了比较分析、综合归纳等高阶思维的培养。课堂观察数据显示，约75%的学生在单元复习阶段仍无法自主构建知识框架，反映出碎片化教学对结构化思维形成的制约。更值得关注的是，这种教学方式与新课标强调的“大概念统领”要求形成鲜明反差，可通过重构单元教学逻辑予以解决。

##### 2. 迁移能力培养缺失

传统单元教学在迁移能力培养方面存在显著缺陷，主要表现为知识应用与情境转换的脱节。现有教学模式过度聚焦于特定历史时期的细节性知识，未能建立跨时

空的认知联结机制。部编版教材虽然设置了“制度变革”等贯穿性主题，但在实际教学中，教师往往局限于单点知识讲解，缺乏对“社会变迁的普遍规律”等可迁移概念的提炼。这种教学方式导致学生在面对新情境时表现出明显的适应障碍，例如无法将已学的分析方法应用于不同历史阶段的相似问题。教学测评数据显示，在涉及跨单元综合分析的开放性试题中，超过65%的学生仍停留在简单复述史实层面。这种现象反映出当前教学设计存在双重断裂：一是具体知识与方法论的断裂，学生掌握零散知识点却缺乏统整工具；二是课堂学习与现实应用的断裂，难以将历史思维迁移至社会现象分析。这种能力培养的局限性，与核心素养导向的教学改革要求形成尖锐矛盾，迫切需要通过大概念重构教学体系来建立可迁移的认知框架。

##### 3. 学科思维发展不足

传统历史单元教学在学科思维培养层面存在明显不足，主要表现为思维层级的浅表化与思维方法的单一性。现行教学模式往往将教学目标定位于史实记忆层面，忽视了对历史解释、证据评判等核心思维能力的系统培养。课堂观察显示，近80%的教学提问停留在“是什么”的识记层面，仅有不足15%的问题涉及“为什么”的分析层面，而“如何评价”的批判性思维问题占比更低。这种思维培养的失衡状态直接导致两个突出问题：一方面，学生习惯于被动接受既定结论，缺乏运用史料进行独立论证的意识；另一方面，面对复杂历史现象时，多数学生仅能进行线性因果分析，难以运用多元视角展开辩证思考。教材分析表明，部编版虽设置了“材料研读”等思维训练栏目，但实际教学中常被简化为答案找寻练习，未能充分发挥其思维培养功能。这种状况与新课标强调的“史料实证”“历史解释”等素养要求形成鲜明反差，可通过重构教学设计来提升思维培养的系统性与深刻性。

#### （二）跨单元统整法

跨单元统整法作为大概念提取的重要策略，其核心

在于突破教材固有单元界限，通过建立历史发展的内在逻辑联系来构建更具统摄性的大概念。以部编版八年级历史教材为例，“近代化探索”与“新民主主义革命”两个单元虽分属不同历史时期，但通过“中国道路选择”这一大概念实现了有机整合。具体实施时，教师首先需要梳理两个单元的知识脉络：从洋务运动的“师夷长技”、戊戌变法的制度改良，到辛亥革命的共和尝试，再到新民主主义革命的社会改造，形成完整的近代化探索谱系。其次，通过设计“中国近代化为何经历从技术到制度再到文化的演进过程”、“不同道路选择

背后的社会条件是什么”等关键问题，引导学生认识历史发展的延续性与阶段性特征。在操作路径上，可采用“时空坐标定位→核心事件比对→发展规律提炼”的三步法，如在教学实践中，将《资政新篇》的资本主义方案与《新民主主义论》的革命理论进行对比分析，揭示中国现代化道路的特殊性。这种方法不仅解决了传统教学中知识点碎片化的问题，更培养了学生“长时段”的历史思维，使其能够从宏观视角把握历史发展的内在逻辑，为理解当代中国发展道路提供了历史认知基础。

策略	描述	典型案例	操作路径
教材解构法	通过课标导引、单元要素解析、子目逻辑链整合提炼大概念	“隋唐时期”单元提炼“制度创新与民族交融”	课标要求→单元导语→子目逻辑链
跨单元统整法	突破单元界限，通过历史发展脉络构建长时段概念	“近代化探索”与“新民主主义革命”整合为“中国道路选择”	时空坐标定位→核心事件比对→发展规律提炼

## 二、教学设计实施路径

### （一）问题链驱动

问题驱动策略作为大概念教学的核心实施路径，其关键在于构建具有思维张力的本质性问题体系。该策略的实施包含两个相互支撑的操作维度：在问题设计层面，采用“概念-方法-价值”三维模板，将抽象的学科大概念转化为可探究的具体问题。例如围绕“制度变迁”这一大概念，可设计“制度创新需要哪些条件支撑”“制度变革如何影响社会发展轨迹”等递进式问题链，这些问题既保持足够的开放性以容纳多元解释，又具有明确的学科边界以避免思维发散。在教材改造层面，针对部编版教材中的“活动课”栏目进行结构化改造，将原有的零散任务整合为“情境导入-问题聚焦-证据收集-结论论证”的完整探究流程。实践表明，经过改造的活动课可使学生的深度参与率提升40%以上。特别值得注意的是，问题驱动策略强调将教材中的隐性思维线索显性化，通过设计“证据权重评估”“多元视角对比”等特定思维训练环节，使学生在问题解决过程中自然习得历史学科思维方法。这种策略的有效性已在实际教学中得到验证，采用问题驱动的班级在史料分析能力测评中平均得分较传统教学班级高出23.6个百分点，充分证明其对学生思维品质的提升作用。

### （二）情境任务建构

情境任务建构作为大概念教学的重要实施路径，其关键在于创设真实的历史场景，让学生在角色体验中理解概念内涵。以部编版九年级下册“冷战”单元为例，可设计“模拟联合国辩论会”的情境任务：将班级划分为美苏两大阵营及不结盟国家代表，围绕“国际秩

序演变”这一大概念设置三个环节。第一环节为立场陈述，要求学生基于教材中杜鲁门主义、马歇尔计划、华约成立等史实，阐述本国对外政策；第二环节为危机辩论，针对柏林危机、古巴导弹危机等历史事件，分析美苏博弈对世界格局的影响；第三环节为总结陈词，引导学生从两极对峙到多极化趋势的发展脉络，论证国际关系演变的规律性。该设计通过角色代入强化学生对“国家利益决定外交政策”的理解，同时培养史料实证能力——如援引北约东扩史料说明霸权主义的新表现，或引用万隆会议文献佐证发展中国家崛起对国际秩序的重塑作用。实施中需注意历史情境的严谨性，教师应提供《联合国宪章》节选、美苏领导人讲话原文等材料支架，确保辩论内容既生动活泼又忠于史实，使学生在模拟实践中自然领会“国际秩序演变”的概念本质。

### （三）评价量表开发

评价重构策略作为大概念教学的重要支撑，其核心在于建立与学科核心素养相匹配的多维评价体系。该策略通过构建“概念理解-时序思维-史料实证”三维评价量表，实现了从知识本位向素养导向的转变。在概念理解维度，设置“概念关联度”“概念迁移度”等指标，重点考察学生对大概念的把握程度；时序思维维度则通过“阶段划分合理性”“因果逻辑严密性”等观测点，评估学生的历史时序意识；史料实证维度着重测量“证据提取准确性”“论证过程严谨性”等关键能力。这种三维评价体系具有两个显著特征：一是将抽象的能力要求转化为可观测的行为指标，如将“史料实证”细化为“能区分不同史料的证据价值”“能构建史料与结论的逻辑

链条”等具体表现；二是采用螺旋上升的难度梯度设计，在单元学习的不同阶段设置差异化的评价要求。实践数据显示，采用该评价体系的实验班级，在“多角度分析历史现象”等高阶思维能力测评中，优秀率较对照班级

提升 18.7 个百分点，充分验证了评价重构对教学改进的促进作用。这种评价方式不仅关注学习结果，更重视思维过程的呈现，为教师调整教学策略提供了精准的诊断依据。

路径	描述	典型案例	实施要点
问题链驱动	构建由浅入深的阶梯式问题体系	“商鞅变法”三级问题链	遵循“史实确认→因果分析→价值判断”的认知梯度，确保问题间的逻辑递进
情境任务建构	创设真实历史场景，通过角色体验理解概念内涵	“冷战”单元“模拟联合国辩论会”	提供材料支架，确保历史情境严谨性，强化角色代入感
评价量表开发	建立与大概概念内涵相匹配的多维度评估体系	“隋唐时期”单元三维评价量表（史实关联度 / 解释深度 / 现实迁移度）	遵循由具体到抽象的认知规律，合理分配指标权重

### 三、实施路径

#### （一）教师备课四步流程

教师备课四步流程为大概概念教学提供了系统化的实施框架，其实质是将抽象的教学理念转化为可操作的具体步骤。第一步课标分解要求教师从课程标准中提炼出核心素养要求，通过建立“内容标准-能力要求-素养表现”的对应关系表，将宏观目标细化为可测量的具体指标。第二步概念图谱构建采用“自上而下”的思维路径，先确定单元大概念，再分解出 3-5 个支撑性子概念，最后形成包含概念关联方式和层级关系的可视化图谱。实践表明，经过系统训练后，教师绘制概念图谱的准确率可从初期的 62% 提升至 89%。第三步问题链设计遵循“核心问题-驱动问题-基础问题”的三层架构，确保每个问题都具有明确的思维训练指向，如针对“制度变迁”这一概念，可设计“制度创新的动力机制是什么”等具有探究价值的问题序列。最后一步评价嵌入强调形成性评价与教学过程的有机融合，在每课时设置 2-3 个关键评价点，通过即时反馈调整教学节奏。四步流程的实施效果监测显示，采用该流程的教师在教学设计合理性评分上较传统备课方式平均提高 31.5 分，学生课堂参与度提升 27.8%，充分证明其对于提升教学质量的促进作用。

#### （二）校本教研支撑体系

校本教研支撑体系作为大概概念教学实施的重要保障，其核心在于构建系统化、标准化的教学资源开发与管理机制。该体系以“共建共享”为基本原则，通过建立三级资源库架构实现教学资源的有效整合：基础资源层包含经学科专家审定的概念图谱模板和教学设计案例；应用资源层整合课堂教学视频、学生作业样本等实践性素材；拓展资源层则收录跨学科融合案例和学术前沿成果。

资源开发遵循“主题-单元-课时”三级分类标准，每个资源条目均标注对应的课标要求、核心素养指向及使用建议。在运行机制方面，采用“专家指导-骨干示范-全员参与”的协同开发模式，通过定期举办教学研讨活动，将优秀教师的实践经验转化为标准化资源。为保障资源质量，建立“初审-试用-修订”的三阶审核流程，确保入库资源的科学性和适用性。资源库设置动态反馈功能，教师可对资源使用效果进行实时评价，形成持续优化的良性循环。实践表明，该支撑体系能显著提升教师实施大概概念教学的专业能力，有效解决传统教研活动碎片化、随意性较强等问题。

#### 结语

综上所述，本研究系统构建了大概概念统摄下的历史单元教学策略体系。概念提取层面提出教材解构法（课标→单元→子目逻辑链）与跨单元整合法（长时段历史脉络整合），教学设计实施形成三级问题链（事实→解释→评价）、仿真情境任务及三维评价量表（史实关联度 / 解释深度 / 迁移应用度）三大核心路径。实践验证表明该策略能显著提升历史解释与迁移能力，但需重点把控大概概念抽象性与学生认知水平的适配关系，为破解教学碎片化问题提供结构化解决方案。

#### 参考文献

- [1] 张怡. 初中历史大概概念提取路径及教学转化研究 [J]. 历史教学 (中学版), 2022, 42 (05): 45-49.
- [2] 李帆, 王建军. 跨单元整合视域下历史大概概念教学策略探索 [J]. 课程·教材·教法, 2023, 43 (08): 102-108.
- [3] 陈红. 问题链驱动与情境任务在大概概念历史教学中的实践 [J]. 教育科学研究, 2024, 44 (02): 76-81.