

# 指向核心素养达成的初中历史多元评价体系的构建与应用

罗晓

湖北省恩施州利川市汪营镇初级中学

**摘要：**构建指向核心素养的初中历史多元评价体系，是深化教学改革的关键环节。传统评价体系因其深度不足与形式僵化等，已难以准确衡量学生的综合能力。由此，文章从剖析传统评价的局限性切入，阐明新体系的构建原则，进而围绕“立足唯物史观开展思辨性评价”“围绕时空观念实施具象化评价”“聚焦史料实证设计过程性评价”“针对历史解释优化表达类评价”“渗透家国情怀丰富实践性评价”五大维度，系统探寻了多元评价的应用策略，力求寻找到一条有效促进学生历史核心素养全面达成的实践路径。

**关键词：**初中历史；核心素养；多元评价体系；构建与应用

**【DOI】** 10.12252/j.issn.2096-627X.2025.11.007

## 引言

指向核心素养达成的历史教育新图景，对初中生的学业评价提出了深刻变革的要求。其中，知识的有效习得是评价的基础环节，而思维能力的真实提升才是评价的最终目标。但传统单一评价模式的惯性影响着这一目标的实现，因为教师若仅以标准答案来衡量学生的学习成效，其评价活动便容易窄化为对知识记忆的机械考察，这种固化的评价实践会削弱学生探究历史的内在动力，进而割裂了评价与真实历史情境的有机联系。面对此种困境，教师主动寻求评价方式的突破便显得至关重要。由此，一个指向五大核心素养的多元评价体系的构建与应用探索，为破解上述难题提供了富有建设性的实践路径。

### 一、传统初中历史评价体系存在的局限性

#### （一）评价深度不足

传统评价体系的一大显著弊病在于其对学生历史认知层次的考察停留于浅表，这种评价模式过度强调学生对孤立历史知识的记忆与再认，其评价重心严重偏向于对具体史实的机械性复述。由此，部分学生分析史料、辨析观点的能力便无法得到展现，他们建构历史解释的逻辑思辨过程同样被遮蔽；并且这种评价导向也使得教师难以准确把握学生的历史素养，导致评价结果与核心素养的培育目标之间产生了明显的断裂。

#### （二）评价形式僵化

传统初中历史评价在实践中所展现的另一重要瓶颈，是其评价载体与实施方式的高度同质化与固化，评价活动几乎完全被标准化的纸笔测验所垄断，这种单一维度的考察工具将学生丰富多元的潜能与学习过程压缩至一

个狭窄的通道之内。对此，部分教师在实施评价时，时常受限于统一的量规与标准答案，这便显著削弱了评价对于个体学习差异的敏感度与包容性；同时，学生展示其历史探究成果的渠道也被严重束缚，他们进行口头论辩或者撰写深度研究报告的能力，在这样的评价体系中得不到应有的重视。最终，固化的评价形式导致评价功能异化，使其从促进学生发展的有力杠杆，蜕变为仅仅用以筛选与甄别的机械标尺。

#### （三）评价脱离实际

现有评价体系的另一项显著局限在于其内容与真实历史情境及学生生活世界的严重剥离，从而削弱了历史学习的现实意义与育人功能。部分教师设计的评价内容往往将历史知识塑造成一种与现实社会议题及个人经验无涉的抽象符号系统，因此学生要解答的也是悬置于真空中的“标准问题”，如教师在命题时可能鲜少创设需要学生运用历史智慧去分析当代社会现象或解决模拟现实问题的真实任务，这使得历史学科的经世致用价值被极大淡化。当评价活动无法引导学生将所学与家族变迁、社区发展等具体生活场域建立有机联系时，历史对学生而言便只剩下遥远的故事，而这种脱离实际的评价取向，最终也难以激发学生将历史作为一种认识世界、安顿自我的思维方式的内在动机。

### 二、指向核心素养的初中历史多元评价体系构建原则

在构建指向核心素养的初中历史多元评价体系过程中，教师必须以科学合理的目标导向作为首要原则，从知识、能力、思维与价值观等多个维度系统定位评价着力点，以保证评价体系与历史学科核心素养内涵的紧密

契合；这种指向性不仅要求教师对课程标准进行深入解读，更要求在教学设计中要前置评价意图，使得评价内容与教学目标之间实现高度一致，从而避免形式化的学习结果检测对学生素养发展的干扰。在确保目标明确的前提下，评价的权重、表现形式及反馈机制则应围绕唯物史观、时空观念、史料实证、家国情怀和历史解释等核心要素逐层推进，进而使学生在具体的学习过程中，不断过渡评价标准所承载的价值导向，由此实现对历史学科意义的深度建构。

### 三、指向核心素养的初中历史多元评价体系应用策略

#### （一）立足唯物史观开展思辨性评价

依托唯物史观构建思辨性评价体系，有助于引导学生在历史学习中理解社会发展源于现实条件之间的复杂作用关系，这种历史观的价值在于推动学生摆脱线性推演思维的局限，从而形成对多重历史因果关系的理性认知结构。唯物史观作为历史解释的根本立场，要求教师在评价内容设计中体现对经济基础与上层建筑互动关系的深度揭示，并在题型和思维分析要求中引入与历史背景密切相关的社会形态、制度矛盾和阶级关系等，使学生在对历史事实的思辨过程中不断构建唯物主义的价值判断框架，其中涉及的因果分析、背景推衍与深层动因辨析，则应成为评价的重心。例如，针对八年级上册洋务运动的失败，教师的评价设计应如剥笋一般，引导学生从表象深入到本质，然后可以提出一个看似矛盾的史实：清政府投入巨资建立的北洋水师号称“亚洲第一”，为何在甲午海战中却不堪一击？这一问旨在促使学生超越对军事器物层面的简单归因。继而，教师可出示李鸿章“纸糊的老虎”之喻，追问这层“纸”究竟糊住了什么根本性的弊病，从而将学生的思考从战败的“果”推向制度的“因”，迫使其审视洋务派“中体西用”思想下那早已僵化腐朽的封建统治根基。最终，当学生在层层追问下自行得出“仅有生产力的近代化而无生产关系与上层建筑的同步变革，终将无法挽救旧制度”的结论时，他们便已在思辨中内化了经济基础决定上层建筑这一深刻的唯物史观。

#### （二）围绕时空观念实施具象化评价

历史学习中涉及的时空观念要求学生理解事件的发生不仅具有明确的时间轨迹，同时伴随复杂的空间层级变化，因而教师在设计具象化评价任务时，必须强化学生对历史全过程中时空关系的直观感知。时空连接并非静态背景，而是在历史过程中不断演变的框架系统，需

要借助评价活动中的文本转译、结构化描述和历史地理关系识别等，使学生在时序排列与空间分布之间建立有机联系。在此基础上，教师在评价系统中通过引导学生完成路线分析、重构路径与转换视角等表现任务，才能真正使评价过程成为学生未来进行宏观历史理解的基础练习场，进而落实核心素养中“时空观念”的重要能力目标。例如，要评价学生对七年级下册唐朝由盛转衰的理解，教师不妨组织一场“重绘盛衰路线图”的活动，学生面前展开的空白唐朝疆域图则构成了评价的空间“横轴”，他们需要在此之上标注出长安、洛阳、范阳等关键地点，并用不同颜色的笔触勾勒出安史之乱的扩散与唐玄宗的逃亡轨迹。紧接着，时间的“纵轴”被引入，教师提供“开元盛世”、“藩镇割据”、“两税法”等一系列代表不同历史时期的卡片，学生必须将这些卡片精准地嵌入地图的时间线索与空间位置之中，并且阐明其内在的逻辑，譬如为何“藩镇割据”的局面多出现在北方边境。至此，评价的焦点已非孤立知识点的记忆，而是学生能否在纵横交错间将抽象的历史概念具象化，在脑海中生成一幅动态的、因果交织的唐代历史时空图景。

#### （三）聚焦史料实证设计过程性评价

历史教育中的核心能力之一是基于史料进行实证判断，因此过程性评价的构建必须以史料分析行为为核心，推动学生在历史信息识别、意义提取与观点建构中形成稳定的证据意识与学术素养。为此，教师在设计过程中需要针对学生使用史料过程中的操作行为与思维模式进行动态追踪，通过操作记录、思维轨迹分析等方式展开中程干预与定向反馈，从而避免评价流于结果性的评价单一形态；并且在教师评价语言系统的作用下，学生可以明确每一项史料使用行为所涉及的推理路径、解释方法及合理性判断，这也使得其资料分析能力从表层的选择任务逐步走向深层的信度考量。例如，探究九年级上册文艺复兴的内核时，教师可以设计一场“人文主义法庭”的过程性评价，将学生分为不同的小组，分别扮演检视不同领域证据的“调查员”，第一组负责审查但丁《神曲》中的文学证据，寻找挑战神学权威的段落；第二组则并列对比达·芬奇的《蒙娜丽莎》与中世纪圣像画，分析艺术作品中人性的光辉是如何战胜神性的刻板；第三组则要从莎士比亚戏剧在市民阶层中流行的社会现象里，挖掘其所蕴含的时代精神。此时，教师的评价核心也并非结论的对错，而是全程观察学生如何独立又协作地从不同类型的史料中提取信息、进行归纳与论证。通过这

种分述探究、并列呈现的方式，学生便不再是被动接受“人文主义”的定义，而是在亲手拼接史料证据的过程中，主动构建起对那个时代“人”的价值被重新发现的深刻认知。

#### （四）针对历史解释优化表达类评价

历史解释能力的提升不仅依赖于事实材料的掌握，还必须体现学生对历史意义的逻辑建构能力，教师在设计表达类评价任务时，应将评价重心集中于推理结构的严谨性、语言组织的逻辑性以及论证立场的独立性等，而不是仅仅聚焦于语言的流畅表述或史实的准确再现。因为表达是思维的外化形态，当学生在构建观点时感受到结构与意义之间的紧密联系，历史论证才会真正获得思维深度与结构完整度。所以在此过程中教师可通过分析评价任务中的论证线索、论据支撑方式及结论有效性，明确学生在表达中呈现出的历史意识完整性，并结合评分标准对学生的结构松散、逻辑断裂或论据不足进行针对性指导，将表达性评价上升为逻辑层面与价值判断层面的综合考察，由此实现从表达动机到表达技巧再到表达训导的教学闭环，推动评价工具服务于真正的素养目标实现。例如，在处理九年级下册《凡尔赛条约》这一复杂议题时，教师可以组织一场“模拟巴黎和会”的辩论，彻底激活学生的历史解释与表达能力。学生们被赋予不同国家的代表身份——一方是誓要严惩德国、满怀复仇情绪的法国代表，另一方是着眼大陆均势、不愿过分削弱德国的英国代表，还有坚持“十四点原则”、试图建立世界新秩序的美国代表等等。辩论的核心要求则在于各方不仅要依据史实为本国利益进行辩护，还必须针对其他国家的提案提出尖锐的、有理有据的驳斥，这种强烈的角色代入和观点对照，能瞬间将学生从课本的旁观者视角拉入历史的漩涡中心。评价的价值恰恰在于这番唇枪舌战的交锋之中：学生们被迫超越单一的“正义”或“非正义”的简单判断，从而深刻理解历史解释本就是多元立场博弈的产物。

#### （五）渗透家国情怀丰富实践性评价

家国情怀的育人成效需要在历史教学中借助实践性评价方式予以系统驱动，而教师在组织实践性评价任务时，应当预设情境在贴合学生生活经验的同时引导其思维投射进入历史境遇，从而在具体任务之中激发其情感共鸣与责任意识。对此，实践性评价并非仅指作业类型的变体，而是要求教师在真实化的视角中构造价值认同的培育机制，使评价内容与学生的身份认知、社会行为紧密关联，进而教师在具体设计中应围绕历史人物的国

家担当、历史事件中的社会集体性以及制度安排下的文化涌动展开任务设置，让学生在模仿、迁移与沉浸式认知中重构国家与个体之间的关系，并在评价过程中引导其由行为参与迈向价值自觉，以此确保家国情怀的落地得到具体行为维度的支撑。例如，学习完八年级上册“全民族抗战中的正面战场和敌后战场”后，教师可以布置一项特殊的“家庭档案”寻访任务，让学生去探寻自己家族中一位长辈的抗战记忆，或是在社区中寻找与抗战相关的遗迹、故事。这项任务的初期，学生可能只是在机械地记录口述、拍摄照片，他们的关注点在于完成作业本身，这便是评价的铺垫阶段。而后，当学生们带着各自搜集到的、充满温度的“微观史料”——或许是一枚斑驳的纪念章，或许是长辈口中一段关于躲避日军的惊险往事等等，回到课堂进行分享时，个体的零散记忆在集体交流中汇聚成了整个民族苦难与抗争的宏大叙事，那份深藏于历史细节之中的情感力量才在此刻被彻底引爆。此时此刻，家国情怀已不再是空洞的口号，其也在学生亲身参与的探寻与共情中自然升华，最终合理实现育人的最终目标。

#### 结语

综合上述，这一指向核心素养达成的初中历史多元评价体系的建构与应用，是对传统教学范式的一次深刻重塑，其价值绝非停留于评价技术层面的革新。而教师在具体的教学情境中运用此体系，便将评价活动本身转化为一种极具生成性的育人过程，学生的主体地位在此过程中得到真正确立，他们作为历史学习能动者的身份得以彰显。由此，评价的终点不再是分数，它也成了学生历史思维成长的精确标尺，同时更成为教师教学策略优化的动态依据，历史教育的育人功能最终因评价体系的科学重塑而获得了根本性的实现。

#### 参考文献

- [1] 黄春平. 核心素养下初中历史教学评价体系的构建[J]. 教育, 2024, (10): 30-32.
- [2] 吴玲芬. 核心素养下初中历史教学评价体系构建路径[J]. 天津教育, 2024, (05): 82-84.
- [3] 鄢嫣. 基于核心素养的初中历史教学评价体系构建[J]. 考试周刊, 2023, (31): 153-156.
- [4] 黄靖. 核心素养导向: 初中历史教学评价体系构建之我见[J]. 中学历史教学参考, 2023, (17): 66-67.
- [5] 张宏旭. 核心素养背景下的初中历史课堂教学评价[J]. 智力, 2024, (07): 135-138.