

# 基于核心素养的高中历史导学案分层设计与分层教学研究

苏玉红

河南省漯河市第四高级中学

**摘要：**当前教育改革以核心素养为指针，正在从底层逻辑重塑学科教学，高中历史承载文化传承与思维培育的双重任务，其实践教学迫切要求从“知识本位”向“素养本位”过渡。在传统的历史课堂中，教学设计“一刀切”，将复杂的历史认知简化为单向知识灌输，结果学生陷入“背得出史实却理不清脉络，记得住结论却提不出见解”的困境，这种模式不仅难以适应学生客观认知差异，也无法落实时空观念、史料实证和历史解释等核心素养的培育需求。差异化教学在高中历史课堂中成为破解同质化教学难题的切入点，核心素养视域下的分层导学案设计与转化实践研究成为实现素养落地的关键，本研究通过理论建构和实践验证，探索了分层导学案的设计原理与实施路径。系统总结相关策略后，试图为历史教师提供兼具理论深度与实践适切性的操作框架，让每个学生真正实现与历史对话的学科理想，教学转化和导学案设计相结合的科学路径在本研究中成为探索的目标。

**关键词：**核心素养；高中历史导学案；分层设计；分层教学

**【DOI】** 10.12252/j.issn.2096-6288.2025.07.136

## 引言

分层导学案的本质是通过结构化、差异化的学习支架，将课程标准中的抽象素养目标转化为可操作的阶梯任务。这种设计并非简单划分学习内容的难易等级，而是基于历史学科思维的特有规律——从史实辨识到因果推理，再到价值反思的认知进阶路径——构建适配不同认知层级的探究场景。对于记忆型学习者，需通过时序梳理、概念图谱等工具夯实认知根基；对于分析型学习者，需创设多源史料对比、历史情境还原等任务以深化思维品质；对于批判型学习者，则应提供历史规律与现实议题的联结空间，引导其完成从“理解历史”到“对话历史”的跨越。这种分层逻辑既是对因材施教理念的当代诠释，也是历史学科实现“培根铸魂”育人功能的必然选择。

## 一、基于核心素养的高中历史分层导学案设计的重要性分析

### （一）回应教育改革的时代需求

当前教育改革关注从知识传递过渡为素养培育，要求实践摆脱机械灌输，而真正提升学生能力，高中历史在人文教育中作为核心载体，承载着培养学生历史思维、文化认同与责任的使命，而传统教学中进度与难度统一的“一刀切”模式，难以适应学生学习基础和发展需求的层次性，基于核心素养的分层导学案设计正是回应这一问题的重要形式，把课程标准中抽象的能力目标转化为阶梯式的学习任务，这不仅确保了所有学生对基础知识的掌握，也提供深度探究的空间，令具备潜力的学生

可进行深度学习。此类设计并非仅对学习内容进行难易划分，而是以历史学科特有的时空观念和史料实证等素养维度为框架，在教学目标、资源选择与问题引导等环节中构建递进式路径，课堂在强化多数学生的认知根基时，部分学生的批判性思考也同时可以激发。这符合国家课程改革中因材施教的倡导，也为传统课堂“优生不饱、弱生难和”的问题提供了可行的破解方案，它本质上以更科学的教学设计推动历史教育回归“育人”本质。

### （二）契合学生个体发展的现实需要

历史学习中的学生差异是一个客观现象，这种差异既体现在知识积累的深浅上，也与思维习惯和兴趣方向的不同相关，统一的教学设计不仅让理解力较强的学生感到乏味，也让基础薄弱的学生因无法消化内容而失去信心。核心素养的分层导学案设计正是基于承认并尊重这些差异，为不同水平的学生建立适切的学习路径，历史学科核心素养要求通过多层次实践路径进行分解：学习节奏较慢的学生侧重于基础史实的梳理与关键概念的建立，帮助形成清晰的知识结构<sup>[1]</sup>；能力较优的学生通过史料对比、因果推理等环节深化历史解释能力，避免重复浅层内容。此类设计并非降低要求或人为区隔，而是依据历史学科的规律，令学生在自身认知前提下逐步接触更具挑战性的思维任务，学习热情可以保留，同时避免过急的教育行为。当教学关注点从“教得完”真正移回“学得会”，历史教育才能完成被动到主动建构的过渡，学科素养的培育可成为每个学生都能达到的目标任务。

### （三）提升历史学科育人价值的关键路径

历史教育的真正意义在于通过过往经验的融入，使学生形成对现实的深入理解并生成思考未来的能力，统一性的模式往往把历史内容简化为零散的知识点，弱化了学科的价值引领功能，分层导学案设计基于核心素养，将历史学科的育人目标具体化为不同层级的学习任务：基础较弱的学生，可借助清晰的时间线索和史实完成基本认知构建，感知文明演进规律；能力较强的学生，则通过多角度史料的辨析与情境还原，从表层事实中深入，思考事件背后的逻辑与人文精神。这种分层并非对知识体系进行割裂处理，而是借助阶梯式任务的逐步设计，让所有学生都能在与自身水平适合的探究中，逐步形成唯物史观的思维方式并感知家国情怀的内涵，课堂不再追求完全同步，而是允许分步进行时，历史教育才能实现从知识记忆到思维培养的过渡，学生在不同层级思维训练下既强化对民族文化的认同，又培养立足现实反思的品格，使历史学科育人价值真正从理念转化为可以感知且可践行的成长力量。

## 二、核心素养导向下高中历史分层导学案的特点

### （一）目标设计的梯度性

分层导学案的重心在于把抽象的核心素养转化为具体的学习目标，同时结合学生能力设计阶梯，基础目标强调对史实和时间轴的掌握，为学生共同思考设置前提；进阶目标偏重因果逻辑与现象解读，学生在史料分析中锻炼推理能力；高阶目标则聚焦批判性思维和价值观建构，要求学生结合实际反思历史，这种设计并非机械性的难度划分，而是以时空观念与唯物史观为线索在层级中渗透学科要素。基础层借助大事年表强化时序意识，进阶层通过矛盾史料训练实证精神，高层级则以历史议题辩论深化家国情怀，三个层次既独立又衔接，学生可依据自身情况选择起点，同时保持知识体系的完整性，梯度目标的确立避免了低层次重复造成的思维惰性，防止过高要求带来的挫败感，历史学习成为从“知其然”到“知其所以然”再到“何以知”的渐进过程<sup>[2]</sup>。

### （二）内容组织的层次性

分层导学案的内容设计以由浅入深、由表及里的逻辑为依据，把历史知识分解为相互关联的认知阶梯，基础部分聚焦关键史实、人物与事件的脉络，借助简明的时间轴或图表助学生形成基本框架。中间部分则偏重多维分析历史现象，引用不同视角的史料片段，引导学生比较异同并归纳特征，高层级内容以复杂历史问题为核心，通过矛盾性史料的对比或长时段因果链的推演，推动学生跳出单一结论，形成独立判断，这种设计并非割裂知识整体性，而是以学生思维发展规律为依据，将同

一主题下的学习内容处理为“梳理—分析—重构”的渐进链条，以达到对知识整体层次的分阶段引导。

### （三）评价体系的动态性

分层导学案的评价机制要求突破传统静态评定的固有局限，注重依据学生实际发展对标准和方式灵活调整，动态评价将学习过程视为能力生长的连续体：基础层学生重点考察史实记忆的准确性与时序逻辑的清晰度，通过即时反馈强化其认知基础；进阶层学生更关注史料分析中因果推理的严谨性，评价融入思维漏洞提示与修正建议<sup>[3]</sup>；高阶学生注重批判性结论合理性与价值观论述深度，鼓励突破固有框架，动态性不仅体现在评价标准层级差异，也表现为学习进展追踪与层级调节性——当学生完成阶段性任务并展现出能力提升时，后续任务难度与侧重点需同步调整，避免固守初始分层。教师在课堂中观察学生的讨论表现与问题解答等过程性行为，动态掌握其思维的动态变化，评价不仅包含对客观知识掌握的衡量，同时对历史思维品质进行质性判断，这种机制避免了评价与目标的不相关性，使历史学科素养的培育从单向考核形式，变为师生共同参与的动态建构过程。

## 三、高中历史分层导学案设计与教学实施的对策

### （一）精准分层策略

分层导学案设计需以科学识别学生实际学习情态为前提，避免仅依据成绩或主观印象进行粗放分类，教师通过课堂观察、作业分析以及师生对话等多种渠道，系统性了解学生在历史学习中的知识缺陷、思维特征与兴趣点，尤其关注其史料分析的逻辑、历史解释视角以及价值观讨论参与度，这些维度共同构成分层依据，在实际操作中，分层并非固定标签，而是动态框架：对史实记忆薄弱但具探究热情的学生，可于夯实基础时开放高阶任务；对擅长记忆但疏于思考的学生，则借助问题链设计引导完成“复述”到“分析”的跨越。分层的隐性与灵活性需通过不同形式实现，例如任务卡的难度差异和史料组合的开放性可达到隐性分层，降低学生心理压力，小组协作时，显性的异质分组促进学生间的水平互补。基础知识梳理要求全员完成，而史料辨析环节设计A、B两类题组，学生根据自我评估选择方向，教师依据完成质量实施微调，分层以“最近发展区”理论为依据，不迁就现状也不盲目拔高，而是借助阶梯式任务让每个学生都能在适当的学习中体验进步，动态更新分层档案至关重要，结合课堂反馈与阶段性测评及时调整任务分配，确保分层与学生实际发展贴近。

### （二）差异化导学案开发路径

构建差异化导学案需以课程标准为基准，围绕同一历史主题拓展出多维度学习路径，确保学生达成基本素

养要求的同时,为不同能力层级提供适配空间,教师在开发过程中首先提炼单元核心概念与关键能力点,明确所有学生必须掌握的“基础层”内容,例如重大事件的时间节点、核心人物与基本因果链;并在此基础上针对学习潜力差异设计“拓展层”任务,如同一历史现象的多视角解读或矛盾性史料的对比分析,同时增加历史规律与现实问题联结的讨论,差异化不仅体现于任务难度,也渗透至学习方式的多样性:基础层可采用填空、排序等结构化工具辅助记忆,进阶层通过问题链逐步引导推理,高阶层则设计开放议题推动自主探究。资源的选配需同时兼顾适配性与启发性特征,基础层级以教材原文和时间轴图示为材料核心,偏重史实准确性呈现;进阶层则增加简化版原始文献与学者观点摘要内容,史料分析与处理能力培养为任务重点;高阶层引入原始档案片段、学术争鸣相关资料,以深度思辨激发学生探讨<sup>[4]</sup>。开发路径强调“框架统一、任务可选”,即各层级导学案共享核心知识框架,问题设计、史料类型、成果呈现等存在梯度性差异,例如“辛亥革命”模块中,基础层梳理革命进程时间脉络,进阶层探讨各派主张差异性,高阶层分析革命结果与近代化进程复杂关联,具体实施需保留动态调整弹性:教师依据课堂反馈增删任务模块,例如发现多数学生在因果分析环节存在卡点,可增设计背景解析微课;对部分提前完成基础任务的学生开放拓展层级备选资源包。此类开发模式对教师设计能力要求不一,既要保持各层次学案逻辑连贯,又要在任务中融入实证与解释素养,避免知识碎片化与融入核心素养并重,差异化导学案的价值核心在于通过多路径设计,让不同思维特长的学生找到成长点,历史课堂从统一输入转向多元生长,最终实现核心素养全面落地,历史学习内容的等级差异性与思维路径的多元性在设计中同样具备了自然过渡的特征。

### (三) 课堂实施保障机制

分层导学案的课堂落地需进行系统性调整,核心在于形成与分层逻辑适配的规则和资源机制,教师需打破单向讲授的惯性,以整体规划、分层推进和动态干预的模式组织课堂活动。导入阶段统一明确学习主题与基础目标,使全体学生对核心史实达到基本认知,进入探究环节后,依据导学案设置差异化活动,如基础组补全时间轴、解析关键词,进阶组对比史料、开展因果推理,高阶组尝试历史情境模拟或跨时代辩论。教师在过程中从知识传递者转变角色,通过巡回观察捕捉学生思维卡点,对基础薄弱学生提示史实关联线索,对进阶受阻者点拨分析视角,对高阶探究者则通过追问强化结论严谨性。课堂时间的弹性分配需强化必要性:统一讲解部分

压缩至基础限度,更多时间偏重分层指导与组内互动,设定如“核心知识精讲控制在10分钟+分层任务探究25分钟+总结提升10分钟”的模块化形式,技术工具与分层需求进行嵌入性处理时,可使用平板推送差异化的史料包或微课资源,基础内容通过思维导图梳理,高阶层借助复杂因果模型构建工具,建立“跨层互动”机制避免分层带来的固化风险:在成果分享环节,不同层级学生展示解题逻辑,通过认知差制造碰撞<sup>[5]</sup>;小组重组有意混合能力层次,使协作中自然生成多元视角接触的可能。课堂管理的重心移过程性调控,教师需同时关注各层任务的进度与情绪状态,避免分层造成群体割裂,进阶组完成史料分析后,可抽取其结论完善基础组框架,或引导高阶组争议性问题成为全班讨论的催化剂,实施机制的本质是将分层设计从静态教案转化为动态的学习生态,历史课堂既能容纳不同思维速度的并行发展,又能通过有机互动维持学科知识的整体性,核心素养的培育贯穿每个学生的“最近发展区”。

### 结语

分层导学案设计在核心素养导向下,可深度回应历史教育规律,构建“目标分层—内容适配—评价动态”的设计框架,传统课堂中素养培育悬浮化难题能够有效破解。目标体系的梯度化把唯物史观、家国情怀等抽象素养转化为可观测的学习行为;内容组织层次化,知识完整性能够保障,且不同认知水平的学生思维进阶的阶梯也能够通过它存在;评价机制动态化,打破固定分层局限,让教学与学生的真实发展需求始终贴近,这种模式改善了传统课堂生态“优生吃不饱、弱生跟不上”的难题,史料实证、历史解释等素养要素嵌入学生认知结构,借助差异化的历史探究活动达到目标。

### 参考文献

- [1] 华平. 高中历史主题式学习策略[J]. 中学政史地(高中文综), 2025, (02): 77-78.
- [2] 徐惠清. 高中历史教学中学案导学的运用误区及对策[J]. 中学课程辅导, 2024, (22): 114-116.
- [3] 侯雪霞. 指向深度学习的高中历史学历史的案的应用研究[D]. 河南大学, 2024.
- [4] 张茜. 大单元导学案在L高中历史教学中的应用研究[D]. 信阳师范大学, 2024.
- [5] 刘雨曼. 基于深度学习的高中历史单元学历史的案设计研究[D]. 河北师范大学, 2024.

基金项目: 本文系2024年度漯河市教育教学研究项目课题“四新背景下导学案助力高中历史学科核心素养渗透的研究”(课题编号:LHKT2024156的研究成果)。