

# 高中历史“备—教—学—评”教学设计分析

靳宝鹏

海原县高级中学

**摘要：**在新课程改革不断深化的背景下，高中历史教学正面临从知识传授向核心素养培育的深刻转型。传统的“备课—教学—学习—评价”割裂式教学模式已难以满足新时代育人目标的需求。本文以“备—教—学—评”一体化理念为指导，深入剖析当前高中历史教学中存在的结构性问题，聚焦学生史学素养的系统培养，提出以教学目标为核心、以学生发展为主线、以教学活动为载体、以多元评价为反馈的闭环式教学设计路径。通过优化备课内容、融合核心素养、创新教学方法、重构教学活动与评价机制，构建逻辑严密、环环相扣的教学体系，切实提升历史课堂的教学质量与育人实效，为高中历史教学的科学化、系统化发展提供理论支持与实践范式。

**关键词：**高中历史；备—教—学—评一体化；教学设计；核心素养；史学素养；教学评价

**【DOI】** 10.12252/j.issn.2096-6288.2025.12.190

## 引言

随着《普通高中历史课程标准（2017年版2020年修订）》全面实施，历史学科教学目标已经从单一知识记忆转变为唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释和家国情怀这五大核心素养的综合培育，而这一转变要求教师必须重构教学逻辑，打破传统教学里“备课随意、教学低效、学习被动、评价单一”的线性模式，于是“备，教，学，评”一体化教学理念应运而生，该理念强调教学设计的系统性、过程的连贯性与反馈的及时性，它不仅是一种教学组织形式的变革，更是一场教育理念的深层革新。

### 一、构建“备—教—学—评”课堂的重要性

#### （一）提升教学效率和教学效果

在传统教学模式当中，备课、教学、学习与评价这些环节往往都是各自为政的，它们之间缺乏内在的逻辑关联。具体来说，教师备课的时候常常把教材内容当作唯一依据，忽视了对学情的分析以及教学目标的设定，课堂教学倾向于进行知识灌输，缺乏对学生思维过程的关注，学生的学习过程大多是被动接受知识，缺乏主动建构知识体系的过程，评价方式则多是以终结性考试为主，难以发挥诊断和激励学生学习的功能。这种各环节相互割裂的状态导致了教学资源被浪费、学生参与度比较低以及学习效果不佳等问题。而“备，教，学，评”一体化则是通过将教学的各个环节进行有机整合，形成了一个以教学目标为导向的闭环系统。

#### （二）增强教学的互动性和参与性

“备，教，学，评”一体化这个模式强调以学生为中心，并且注重学习过程中的体验与建构。在这一模式之下，教师不再只是知识的唯一传递者，而是转变成学习的引导者与促进者。在进行教学设计时要从学生的认知起点出发，通过创设真实历史情境、设计探究性问题以及组织合作学习活动等方式，来激发学生

的学习兴趣与思维活力。比如在讲授“古代中国的政治制度”这一内容时，教师可以设计模拟“廷议”活动，让学生分别扮演不同官职角色并围绕某一政策展开辩论。这种沉浸式学习方式不仅增强了课堂的互动性，还能使学生在角色代入的过程中深化对历史制度的理解，进而实现知识的内化与迁移。在评价环节里也由单向评判转变为师生共同参与的过程性评估的环节，以此进一步提升学生的主体地位。

### 二、“备—教—学—评”课堂构建现状

#### （一）备课现状

当前高中历史教师的备课普遍呈现出“重教材、轻课标，重内容、轻目标”的倾向。多数教师仍将教材视为唯一教学依据，备课重点放在知识点的梳理与讲解顺序的安排上，缺乏对课程标准中核心素养要求的深入解读。部分教师虽尝试制定教学目标，但目标表述模糊，如“了解秦朝的统一措施”“认识辛亥革命的意义”，缺乏可观察、可测量的行为动词，导致后续教学与评价缺乏明确指向。此外，学情分析流于形式，教师往往凭经验判断学生水平，未能通过问卷、访谈等方式获取真实数据，致使教学设计脱离学生实际。

#### （二）教学现状

目前课堂教学依旧是以讲授法作为主导，教师“一言堂”的现象十分普遍，虽然有部分教师尝试着引入小组讨论、角色扮演等活动，可这些活动经常是形式化、碎片化的，并没有与教学目标形成深度关联，就拿讲授“文艺复兴”来说，教师或许会组织学生讨论“人文主义的内涵”，然而讨论问题缺乏层次性，也没有引导学生结合具体史料进行论证，从而使得讨论仅仅停留在表面。教学节奏控制并不恰当，教师常常因为赶进度而压缩学生活动时间，让探究环节变成了“走过场”，这样低效的教学模式很难激发学生的深度思维，对核心素养的落实是不利的。

### （三）学习现状

学生在历史学习过程中普遍存在着“被动接受、机械记忆”方面的问题，因为课堂上缺乏探究与思辨的空间，所以学生习惯于依赖教师的讲解，进而缺乏自主建构知识的能力，在面对开放性问题的時候，他们往往会表现出思维僵化、表达匮乏的特征。比如，在分析“鸦片战争爆发的原因”时，学生大多能够复述教材的结论，却难以从多角度、多层次进行历史解释，学生对历史学习的兴趣不高，觉得历史是“背多分”的学科，因而缺乏探究历史真相的内在动力，这种学习状态和核心素养所倡导的“史料实证”“历史解释”等要求相差甚远。

### （四）评价现状

评价环节在当前“备，教，学，评”体系里是最薄弱的一环，多数学校现在仍然把期末考试当作主要评价方式，其试题内容比较偏重知识再现，缺乏对学生高阶思维能力的考查，过程性评价虽然被提及了，但是实施情况不到位，往往只是以课堂提问、作业批改等形式存在，缺乏系统地记录与分析，更严重的是，评价结果未能及时反馈到教学改进当中，形成了“教归教、评归评”的割裂局面。

### （五）一体化整合现状

虽然部分学校已经开始倡导“备，教，学，评”一体化理念，但是在实际教学实践当中依然存在“形似神不似”这样的问题，很多教师只是简单地把“一体化”理解成“在教案中增加评价环节”，却并没有真正实现各个环节之间的有机融合，就比如说，教学目标和评价标准并不一致，教学活动和教学目标出现脱节，评价结果也没有被用来调整教学策略等情况，这种表面化的整合并没有触及教学逻辑的根本变革，从而使得一体化理念很难落地生根，因为缺乏有效的教研支持以及制度保障，所以也对一体化教学的深入推进形成了制约。

## 三、基于学生史学素养培养的高中历史“备教学评”一体化教学策略

### （一）备课内容要全面

要实现“备，教，学，评”一体化，就必须从源头开始重构备课逻辑，突破传统“教材中心”的局限，教师应该构建“课标，学情，目标，资源，评价”“五位一体”的系统化备课框架。具体做法是首先深入研读课程标准，明确核心素养的具体指向，其次通过前测、访谈等方式精准分析学情，把握学生的认知起点与学习障碍，在此基础上设定清晰、可测的教学目标，并且围绕目标精选多类型教学资源，包括原始史料、图像、地图、学术观点等，以此丰富教学内容层次。

以统编版高中历史必修《中外历史纲要（上）》第5课“三国两晋南北朝的政权更迭与民族交融”为例，教师在备课的时候首先对课标要求进行梳理，具体要求

为“认识三国两晋南北朝时期政权更迭的基本脉络，理解民族交融对统一多民族国家发展的意义”，随后教师通过开展问卷调查发现，学生对于“五胡乱华”“衣冠南渡”等概念的理解比较模糊，还容易将民族冲突简单地归因于“野蛮入侵”。基于这样的情况教师设定教学目标，即学生要能够运用历史地图分析政权更迭的空间特征，要能够结合史料辨析民族交融的双向性，还要能够从长时段理解分裂中孕育统一的历史趋势。在教学资源方面，除了教材之外，教师补充《晋书·载记》片段、北魏司马金龙墓出土漆屏风图像、敦煌壁画中的胡汉交融场景等一手材料，并且设计“民族交融表现卡”作为过程性评价工具，以此实现备课内容的系统化与素养化。

### （二）教学目标要融合核心素养

教学目标是“备一教一学一评”一体化的中枢，必须体现核心素养的整合性与可操作性。教师应避免使用“了解”“掌握”等模糊动词，转而采用“分析”“解释”“论证”“评价”等体现高阶思维的行为动词，确保目标可观察、可测量。目标设计应涵盖唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释和家国情怀五个维度，形成有机整体。

就拿统编版高中历史必修《中外历史纲要（上）》第11课“辽宋夏金元的统治”来说，教师设定了如下融合核心素养的教学目标，教师要引导学生运用历史年表与疆域地图，梳理辽、宋、夏、金、元政权的兴衰脉络，从而建立清晰的时空框架，培养学生的时空观念，要让学生分析《梦溪笔谈》《东京梦华录》等史料，归纳宋代经济与科技成就，以此理解农耕文明的高度发展，提升学生的史料实证能力。再者，需结合元朝行省制度与民族政策，引导学生解释多民族国家治理模式的创新，增强学生的历史解释能力，然后，要从“澶渊之盟”“绍兴和议”等事件中，引导学生辩证认识战争与和平对民族关系的影响，树立中华民族多元一体的历史观，培养学生的家国情怀。最后，要通过比较不同政权的统治策略，引导学生理解制度创新与社会发展的辩证关系，树立学生的唯物史观。

### （三）教学方法要紧扣教学目标

教学方法的选择必须服务于教学目标的实现，体现“目标—方法—活动”的一致性。教师应根据不同的素养目标，灵活选用适切的教学策略，避免形式化与随意性。例如，为培养“史料实证”能力，可采用“史料研读法”，引导学生对原始文献进行辨析、比对与推论；为发展“历史解释”能力，可运用“问题链教学法”，通过层层递进的问题引导学生构建历史叙事；为强化“家国情怀”，可实施“情境体验法”，通过角色扮演、历史剧等形式增强情感共鸣；为促进深度思维，可引入“苏格拉底式提问”，激发学生质疑与反思。

以统编版高中历史选择性必修1《国家制度与社会

治理》第3课“中国古代的民族关系与对外交往”为例，教师围绕“理解羁縻政策与改土归流的历史演变”这一目标，采用“问题链+史料对比”的教学方法。教师提出核心问题，即“中央王朝如何处理边疆治理的‘统一性’与‘特殊性’”，继而设计递进问题链。问题链的第一个问题是“唐代为何在西南地区设立羁縻州府”，第二个问题是“明代土司制度存在哪些治理困境”，第三个问题是“清代为何推行改土归流”。并且在每一步均提供对应史料，比如《新唐书·地理志》记载“即其部落列置州县”，《明史·土司传》记录“土官虐民，民不堪命”，雍正帝谕旨称“改土归流，实为边疆久安之计”。之后让学生分组研读史料，分析政策演变的动因与影响，在学生研读过程中教师适时引导，帮助学生理解制度变迁背后的治理逻辑与统一多民族国家的发展需求。这种教学方法紧扣目标，通过史料驱动思维，实现了知识建构与素养提升的统一。

#### （四）教学活动要以教学目标为依托

教学活动是实现素养目标的关键载体，必须围绕教学目标精心设计，形成逻辑严密的探究链条。活动设计应遵循“情境—任务—探究—表达—反思”的基本结构，避免碎片化与形式化。教师应创设真实或拟真的历史情境，设计具有挑战性的学习任务，引导学生在合作探究中主动建构知识。活动过程中，教师需提供必要的支架，如史料提示、思维导图、讨论框架等，支持学生开展深度学习。活动成果应通过口头陈述、书面报告、模型展示等形式呈现，并组织同伴互评与教师点评，促进反思与提升。

以统编版高中历史必修《中外历史纲要（下）》第13课“清朝前中期的鼎盛与危机”作为例子，其教学目标设定为“理解康乾盛世的成就与危机并存的复杂性”。为达成此目标，教师设计了“盛世观察团”模拟活动，让学生分组分别扮演18世纪访华的西方传教士、商人以及使节，布置的任务是撰写一份《关于大清帝国现状的报告》。在活动过程中，为学生提供了多种类型的史料，其中包括马夏尔尼使团日记片段（记述礼仪之邦）、《清实录》中关于人口增长与赋税的数据、传教士绘制的广州十三行图以及魏源《海国图志》序言等。学生需要从这些史料中提取有效信息，进而分析清朝的政治、经济、外交与科技状况，撰写一份包含“成就”与“隐患”两部分内容的报告。活动结束后，各个小组展示所撰写的报告，教师接着引导学生进行讨论，提出问题“为何同一时期，西方认为中国‘停滞’，而清朝自认‘盛世’”。最后进行总结，指出盛世表象下隐藏着闭关锁国、科技滞后、社会矛盾等深层危机。总体而言，该活动以教学目标为导向，通过角色代入与史料整合的方式，深化了学生对历史复杂性的理解。

#### （五）评价方式要以教学目标和教学活动为依据

评价应贯穿教学全过程，形成“诊断—反馈—改进”的良性循环，真正实现“以评促学、以评促教”。评价设计必须与教学目标和教学活动保持一致，避免“教评脱节”。应构建多元评价体系，包括诊断性评价（前测）、过程性评价（课堂观察、学习单、小组互评）和终结性评价（单元测试、项目成果）。评价工具需具体化、可操作，如使用评分量规（rubric）明确各项素养的达成标准。评价结果应及时反馈，用于调整教学策略与支持学生改进。

以统编版高中历史选择性必修2《经济与社会生活》第4课“古代的生产工具与劳作方式”作为例子，其教学目标设定为“理解生产工具革新对社会发展的推动作用”。在教学活动中，学生通过模拟使用石器、青铜器、铁器模型去完成“耕作”“收割”等任务，同时记录效率差异并且分析相关影响。评价设计具体如下，首先是过程性评价，教师会使用“探究活动观察表”，来记录学生在操作、讨论、合作过程中的表现，重点关注学生能否将工具效率与生产力发展关联起来。其次是表现性评价，学生需要提交《工具变革与社会进步》小论文，要求结合商周青铜农具稀少、战国铁器普及等史料，去论证“生产工具是生产力发展的标志”，评价依据包含论点清晰度、史料运用以及逻辑结构。最后是终结性评价，在单元测试中会设置开放题，题目为“比较两次工业革命中生产工具的革新，说明其对社会结构的影响”，以此考查学生的迁移能力。当所有评价结果汇总之后，教师会进行班级学情分析，针对“史料论证薄弱”问题，会在后续课程中加强史料分析训练，从而实现评价对教学的反哺。

#### 结语

“备，教，学，评”一体化是高中历史教学让核心素养落地的必然路径，它通过系统整合备课、教学、学习与评价这四个环节，构建起以教学目标为核心、以学生发展为主线的闭环教学体系。这种模式不仅提升了教学的科学性与有效性，还深刻改变了教与学的关系，让历史课堂真正成为学生思维成长与素养养成的场域。在实践过程中，教师需要以课标为纲、以学情为基，全面优化备课内容，精准设定融合核心素养的教学目标，选择适切的教学方法，设计目标导向的教学活动，并且建立与之匹配的多元评价机制。

#### 参考文献

- [1] 黄菊. 学科核心素养视域下高中历史教学设计分析——以人教版《夏、商、西周的政治制度》为例[J]. 试题与研究, 2024, (25): 117-119.
- [2] 林贤芳. 大单元指向下的高中历史单元教学设计分析[J]. 新课程教学(电子版), 2024, (13): 32-34.