

核心素养视域下高中历史大单元教学策略

常国强

摘要：随着普通高中历史课程标准（2017年版2020年修订）对学科核心素养的明确要求，传统碎片化的课时教学已难以满足学生历史学科能力与思维品质培养的需求。大单元教学作为整合教学内容、重构教学逻辑的重要范式，为核心素养的落地提供了有效路径。本文基于核心素养培育目标，结合高中历史教学实际，从大单元教学的内涵与价值出发，深入分析当前高中历史大单元教学在目标设计、内容整合、活动开展及评价体系等方面存在的问题，并提出“锚定素养目标，重构单元框架”“整合多维资源，搭建学习支架”“设计进阶活动，深化思维训练”“完善评价体系，实现素养闭环”四大策略，旨在为高中历史教师开展大单元教学实践提供参考，推动核心素养真正融入历史课堂教学全过程。

关键词：核心素养；高中历史；大单元教学；教学策略；历史学科能力

引言

本文旨在探讨核心素养视域下高中历史大单元教学的有效策略。通过理论阐释与案例设计相结合的方式，力求构建一个具有可操作性的教学策略框架，助力一线教师实现从“教教材”到“用教材教”、从“知识本位”到“素养本位”的真正转变。

一、核心素养视域下高中历史大单元教学的内涵与价值

1. 核心概念

高中历史核心素养是历史学科育人价值的集中体现，是学生学习历史过程中逐步形成的、具有历史学科特征的关键能力和必备品格。其中，唯物史观是历史学习的“灵魂”，为学生认识历史提供科学的世界观和方法论；时空观念是历史学习的“基础”，要求学生将历史事件置于特定的时间与空间框架中分析；史料实证是历史学习的“方法”，培养学生运用史料验证历史结论的能力；历史解释是历史学习的“核心能力”，强调学生对历史事件、人物及现象的多角度理解；家国情怀是历史学习的“价值归宿”，引导学生形成对国家、民族的认同感与责任感。

高中历史大单元教学是以高中历史课程标准为依据，以“大概念”为核心，整合教材中具有逻辑关联的知识

点、技能点与价值点，形成一个相对完整的教学单元，并围绕单元目标设计系列学习活动与评价任务的教学模式。一个“大单元”可涵盖教材中的一个章节、多个章节，甚至跨模块的内容，其教学周期根据内容复杂度可设定为3-课时。

2. 核心素养视域下高中历史大单元教学的价值

大单元教学以“大概念”为纽带，将分散的历史知识点串联成“点-线-面-体”的知识网络。例如，在“中国古代集权制度”大单元中，可整合“秦朝集权制度的建立”“汉代郡国并行制与推恩令”“唐宋中枢机构的演变”“明清君主专制的强化”等知识点，引导学生从“制度建立-发展完善-强化顶峰”的脉络中理解集权制度的演变逻辑，避免知识的碎片化记忆。大单元教学通过设计阶梯式的学习任务，逐步提升学生的历史学科能力。以“近代中国的抗争与探索”大单元为例，初级任务可设计为“梳理近代中国各阶层的抗争事件”，培养学生的时空观念与史料整理能力；中级任务可设计为“对比不同阶层抗争的目标、方式与结果”，锻炼学生的历史比较与分析能力；高级任务可设计为“结合时代背景，评价近代中国抗争与探索的历史意义”，发展学生的历史解释与价值判断能力，最终实现核心素养的分层落地。大单元教学通过创设真实的历史情境，将家国情怀等价值目标融入教学过程。例如，在“抗日战争”大单元中，可通过呈现“九一八事变”“南京大屠杀”等史料，让学生感受日本侵华的暴行；通过分析“国共合作抗日”“敌后抗日根据地的建设”等内容，引导学生理解全民族抗战的重要性；通过组织“纪念抗战胜利”主题研讨活动，

作者简介：常国强（1986.02——），男，汉族，河南省许昌人，学士学位学历，一级教师，研究方向：中国古代史。

激发学生的民族自豪感与历史责任感，实现“以史育人”的目标。

二、核心素养视域下高中历史大单元教学的现存问题

1. 重“知识目标”轻“能力目标”

部分教师在设计大单元教学目标时，仍沿用传统的“知识本位”思路，将目标聚焦于“掌握某历史事件的时间、背景、内容、影响”等知识点，对核心素养的融入流于形式。例如，在“新航路的开辟”大单元中，教师仅设定“了解新航路开辟的主要航线”“识记新航路开辟的背景与影响”等目标，而未设计“运用唯物史观分析新航路开辟的根本原因”“通过史料实证评价新航路开辟的双重影响”等素养导向的目标。这种目标设计导致大单元教学仍停留在“知识传授”层面，无法有效培养学生的历史学科能力。

2. 重“教材文本”轻“资源拓展”

一方面，部分教师对“大单元”的整合仅停留在“知识点叠加”层面，缺乏对内容逻辑的深度梳理。例如，在“中国近代史”模块中，简单将“鸦片战争”“洋务运动”“甲午中日战争”“辛亥革命”等章节拼凑为“近代中国的沉沦与觉醒”大单元，却未从“民族危机加深-救亡图存探索-社会近代化转型”的逻辑主线出发重构内容，导致学生难以把握历史发展的内在联系。另一方面，教师过度依赖教材文本，忽视对史料、时政热点、生活情境等资源的拓展。例如，在“现代中国的外交”大单元中，仅围绕教材中的“和平共处五项原则”“万隆会议”“恢复联合国合法席位”等内容展开，未引入“一带一路”倡议下的中国外交实践等现实资源，导致教学内容与时代脱节，难以激发学生的学习兴趣。

3. 重“教师讲授”轻“探究体验”

在大单元教学实践中，部分教师仍采用“教师讲、学生听”的传统教学模式，即使设计了“探究活动”，也多为“伪探究”。例如，在“工业革命”大单元中，教师仅让学生“阅读教材，回答工业革命的发明成果有哪些”，这种活动缺乏思维挑战性，学生无需深入思考即可完成；又如，在组织“小组讨论”时，教师未明确讨论主题与分工，导致讨论流于形式，学生难以在交流中深化对历史的理解。这种“教师主导”的活动设计，忽视了学生的主体地位，无法培养学生的自主探究能力与合作学习能力，与核心素养的培育要求相悖。

4. 重“结果评价”轻“素养评价”

当前高中历史大单元教学的评价仍以“结果评价”

为主，多通过单元测试、作业等方式考查学生对知识的掌握程度，而忽视对学生学习过程、学科能力及素养发展的评价。例如，在“古代希腊罗马的政治制度”大单元中，教师仅通过测试考查学生对“雅典民主政治的内容”“罗马法的发展历程”等知识点的记忆，而未评价学生“运用史料分析雅典民主政治的局限性”“结合现实思考罗马法对现代法治的影响”等能力的发展情况。这种单一的评价方式，无法全面反映学生的素养发展水平，也难以发挥评价对教学的反馈与改进作用。

三、核心素养视域下高中历史大单元教学的实施策略

1. 以大概念统领目标与内容

“大概念”是大单元教学的核心，其提炼需以普通高中历史课程标准为依据，结合教材内容与学生认知水平。例如，根据课程标准中“通过了解中国古代的制度创新，认识制度对国家发展的重要性”的要求，可将必修上册第二单元“夏商周时期的政治制度”与第三单元“秦汉政治制度”整合，提炼“中国古代早期政治制度的演变与集权的萌芽”这一大概念；又如，针对“通过了解近代以来列强对中国的侵略和中国人民的反抗，认识家国情怀的重要性”的要求，可提炼“近代中国的民族危机与救亡图存”这一大概念。在确定“大概念”后，需将核心素养目标分解为具体、可操作的单元目标与课时目标，并明确不同层级的能力要求。以“近代中国的民族危机与救亡图存”大单元为例，运用生产力与生产关系、经济基础与上层建筑的辩证关系，分析近代中国民族危机的根本原因；梳理1840-1919年列强侵华与中国人民抗争的重大事件，形成清晰的时间轴与空间地图；通过分析《南京条约》《马关条约》等史料，验证列强侵华对中国社会的影响；对比太平天国运动、戊戌变法、辛亥革命的不同特点，解释各阶层救亡图存道路的差异；通过了解近代中国人民的抗争精神，增强对国家与民族的认同感。

2. 整合多维资源，搭建学习支架

将历史教学与学生生活、社会时政相结合，可激发学生的学习兴趣，实现历史知识的迁移应用。例如，在“现代中国的外交”大单元中，可链接“一带一路”倡议、中国举办进博会、中美关系等时政热点，设计“对比新中国成立初期与新时代的外交政策，分析中国外交政策的演变原因与世界意义”的探究任务；在“古代中国的农业发展”大单元中，可结合学生生活中的粮食问题，设计“从古代农业技术的进步看中国古代劳动人民

的智慧,思考现代农业发展如何借鉴历史经验”的讨论活动,让学生感受到历史与现实的紧密联系。针对学生认知水平的差异,设计“问题支架”“图表支架”“方法支架”等,为学生的自主探究提供支持。例如,在“分析雅典民主政治的局限性”这一探究任务中,可设计以下支架。

问题支架:雅典民主政治的参与主体是哪些人?奴隶、妇女、外邦人是否享有民主权利?这反映了雅典民主政治的什么特点?

图表支架:提供“雅典公民与非公民人口比例表”“雅典民主政治的机构与职能表”,引导学生通过数据与图表分析问题。

3.设计进阶活动,深化思维训练

以“完成一个具体项目”为载体,让学生在合作探究中综合运用历史知识与能力。例如,在“中国传统文化的传承与发展”大单元中,可设计“制作‘中国传统文化精华’主题展板”的项目。学生分为“儒家思想组”“古代科技组”“传统文学组”“传统艺术组”等;各组通过查阅书籍、网络搜索、走访博物馆等方式,收集相关史料与图片;对收集的资料进行筛选、整理,设计展板内容;通过项目式学习,培养学生的合作能力、探究能力与创新能力,同时深化对中国传统文化的理解,落实家国情怀素养。

4.完善评价体系,实现素养闭环

将“过程性评价”与“结果性评价”相结合,全面评价学生的素养发展情况。其中,过程性评价可包括,课堂表现评价,记录学生在探究活动、小组讨论、情境模拟中的参与度、发言质量、合作能力;作业评价,对学生的史料分析报告、历史小论文、项目成果等进行评价,关注其史料实证能力、历史解释能力的发展;档案袋评价,收集学生的学习笔记、史料摘抄、反思日记等,记录学生的学习过程与进步。结果性评价可采用“单元测试+综合实践评价”的方式,单元测试侧重考查学生对核心知识的掌握与应用能力,综合实践评价侧重考查学生的项目成果、情境模拟表现等,实现评价的全面性与客观性。制定以核心素养为导向的评价标准,明确各素养维度的评价指标。例如,在“史料实证”素养的评价中,可制定以下标准。注重评价结果的反馈与应用,将评价结果及时反馈给学生,帮助学生认识自己的优势与不足,并制定改进计划;同时,根据评价结果

调整教学策略,优化大单元教学的设计与实施。例如,若通过评价发现学生在“史料实证”能力方面存在不足,可在后续教学中增加史料分析类的练习,设计更多“史料辨析”“史料对比”的探究任务;若发现学生对历史与现实的联系认识不足,可加强时政与生活资源的整合,设计更多应用型的学习活动,实现“教学-评价-改进”的闭环。

结语

核心素养视域下的高中历史大单元教学,是实现历史学科育人价值的重要路径。它以“大概念”为统领,通过整合多维资源、设计进阶活动、完善评价体系,将核心素养的培育融入教学全过程,助力学生构建结构化的知识体系、发展进阶式的学科能力、形成深刻的价值认同。然而,大单元教学的实施并非一蹴而就,需要教师转变教学理念,从“知识的传授者”转变为“素养的引导者”;需要教师提升课程整合能力,能够基于课程标准与学生实际重构教学内容;需要教师创新教学方法,设计以学生为主体的探究活动。

参考文献

- [1]中华人民共和国教育部.普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020.
- [2]崔允漷.学科核心素养呼唤大单元教学设计[J].上海教育科研,2019(4):1.
- [3]李帆.核心素养导向下的高中历史大单元教学设计研究[D].山东师范大学,2021.
- [4]王德民.论历史学科核心素养视野下的大单元教学[J].历史教学问题,2020(3):112-116.
- [5]邵朝友,崔允漷.基于核心素养的课程标准研制:国际经验与启示[J].全球教育展望,2015,44(8):14-22.
- [6]张汉林.历史教育:追寻什么及如何可能[M].北京:中国政法大学出版社,2016.
- [7]於以传.中学历史单元教学初探[J].历史教学问题,2018(2):109-112.
- [8]郑林.基于学生核心素养的历史学科能力研究[M].北京:北京师范大学出版社,2017.
- [9]任世江.编余杂俎:历史课程与教学研究[M].天津:天津古籍出版社,2019.