

·专家点评·

# 历史学科核心素养呼唤大单元教学

| 薛伟强

**【摘要】**历史学科核心素养呼唤大单元教学,必然要求教学设计、实施和评价的根本变革。我们需要正确理解基于历史学科核心素养的大单元教学这一概念,大单元名称和数量的确定要依据历史学科核心素养、教材及学情。大单元教学要求以大主题或大观念为中心进行逆向设计,核心策略是问题引领和思维驱动,大单元教学还要求切实提升多元评价能力。

**【关键词】**历史学科核心素养;大单元教学;统编教材

**【中图分类号】**G633.51 **【文献标志码】**A **【文章编号】**1005-6009(2022)51-0020-04

**【作者简介】**薛伟强,江苏师范大学(江苏徐州,221116)历史文化与旅游学院副教授。

历史学科核心素养是学生通过历史课程的学习逐步形成的具有历史学科特征的正确价值观、必备品格和关键能力。它意味着教学目标的根本性的升级提质,由关注“了解”“识记”“理解”知识点等目标,转为关注“学生运用知识做事、持续地做事、正确地做事,强调知识点从理解到应用,重视知识点之间的联结及其运用”<sup>[1]</sup>。新目标呼唤新教学,新教学需要新设计,新设计需要新理念,新理念需要新评价。历史学科核心素养的出台倒逼历史教学进行变革,我们需要主题和目标明确的逆向设计,需要从低阶思维走向高阶思维,需要从浅层学习走向深度学习,需要从单一的结果性评价走向注重过程性评价的多元评价,需要构建“教、学、评”一致的系统。由此,“大单元、大观念、大主题、大任务”等成为历史教学必须贯彻的

新理念。

尽管大单元教学的探讨从上世纪90年代就已经开始,但就目前文献而言,以学科核心素养为导向的大单元教学的概念和范式至2019年才由华东师范大学崔允漷教授提出,此后各学科都开始了探索。与历史学科大单元教学相关的论文、有分量的成果仍然罕见。因此,以“大单元教学”为主题进行专题研讨,可谓恰逢其时。该专题的主持人是江苏省高中历史特级、正高级教师周明,约请的4位作者都是经验丰富的一线骨干教师,4篇论文分别从大单元教学与核心素养培养、大单元教学与高中统编教材、大单元教学应注意的问题、大单元教学与高考命题等视角切入,涉及高中历史大单元教学的诸多重点问题,对一线教学具有很好的启发和引领作用。当然,对于一个新出现且流行

不久的理念,其理解和落实定会面临很大的挑战,如对大单元概念的正确理解、大单元名称和数量的合理确定、大单元教学设计的原则和方法,以及大单元教学的实施策略及科学评价。

### 一、对“大单元”概念的理解

由若干课时内容组合的单元概念早已为广大学一线教师所熟悉,因此很多人对核心素养背景下的“大单元”概念的内涵的理解存在偏差。此处的“单元”并非以往单纯的学习内容,而是一种学习单位,“一个单元就是一个学习事件、一个完整的学习故事,因此,一个单元就是一个微课程”<sup>[1]</sup>。它与以往的单元最大的差异在于划分的依据不只是内容,而是立足学科核心素养,整合目标、任务、情境与内容的课程单位。此处的“大单元”不是单纯的数量多或时空范围广,不是强调跨学段、跨学科、综合性的“大单元”,而是指基于学科核心素养、学生认知规律和学科知识逻辑体系建构的最小的学科教学单位,一个“大单元”就是一个指向素养的、相对独立的、体现完整教学过程的“课程细胞”,强调其整体性和贯通性。如历史教材中一个单元通常是一个主题下包含多个课时内容,如果它们没有一个完整的大任务(观念、主题)驱动,没有构建一个围绕目标、内容、实施与评价的完整的学习事件,那就不是符合新理念的大单元概念。

### 二、如何确定“大单元”

大单元的确定至少要从以下两步入手:首先,采用科学方法多管齐下,精准分析学生的认知基础与心理期待;通过专业阅读,厘清课程标准的相关要求,深入研读教材的内容结构与逻辑关系;充分利用教材及地方史,挖掘贴近生活、贴近学生的丰富课程资源。其次,依据历史学科核心素养、教材及学情,按照规定的课时,确定本学期的单元名称和数量;厘清大单元之间的逻辑

关系,确定大单元之间的联结方式,如以大观念、大主题或大任务来统领,按照一种逻辑还是多种逻辑;依据某个核心素养的具体要求,结合教材的具体内容和结构,按某种大观念(或任务、项目)的逻辑,将相关知识或内容结构化。

以《中外历史纲要(上)》第一单元“从中华文明起源到秦汉统一多民族封建国家的建立与巩固”为例,此单元包含4课:第1课,中华文明的起源与早期国家;第2课,诸侯纷争与变法运动;第3课,秦统一多民族封建国家的建立;第4课,西汉与东汉——统一多民族封建国家的巩固。通过专业阅读,参考单元标题及1至4课的标题,可以凝练出“统一多民族国家的建立与巩固”作为本单元的大观念。由此出发,再确定每一课的大观念。第3课和第4课的标题已经很好地概括了主旨,但前两课的标题与大观念还有一定距离,这就需要进一步的阅读和反思。

对于第1课,很多教师单纯依据标题,简单地将其分成“中华文明的起源”与“早期国家”两个概念来处理,未能准确理解两者的逻辑关系,导致中心不突出,学生很难构建本课严密的知识结构。其实,“文明”有许多含义和标志,但依据《中华文明探源工程成果集萃》,文明就是指人类社会何时进入到国家形态。因此,中华文明的起源本质上就是中国早期国家的起源。结合教材内容,第1课的大观念可以概括为“早期国家的起源与发展”。

至于第2课,大部分教师能够从春秋战国时期的经济、政治、思想巨变构建教学主线,但很少有人引导学生去认识这些变化在早期国家向成熟国家过渡中的作用。这样的教学既导致学生对本课的理解难以深入,又导致与其他3课在“统一多民族国家的建立与巩固”的单元大观念上出现了逻辑断点,也就无法构建本单元

逻辑严密的知识体系。实际上,春秋战国时期既是社会巨变的时期,也是早期国家逐渐走向成熟的关键转型时期,这也是统编教材新增“华夏认同”概念之深意。由此,本课的大观念可以设定为“早期国家向成熟国家的转型”。

### 三、基于学科核心素养的历史大单元教学

大单元确定以后,就要进行专业的教学设计。基于核心素养的大单元教学设计,要求以大主题或大观念为中心,依据课程标准、教材和学情,整合重构有利于培养学科核心素养的课程内容和情境素材,制定学习目标、设计学习任务、实施多元评价,使学科核心素养可培养、可干预、可评价。

基于历史学科核心素养的大单元教学设计,须从期望学生“学会什么”出发,逆向设计“学生何以学会”。教学设计的出发点不是一个或几个知识点,而是起统率作用的大观念、大任务、大问题;不仅关注知识、技能、习题、分数,更要重视对学生能力、品格与观念的培育。教师应依据历史课程标准、教材和学情,选择有利于培养学生学科核心素养的课程内容和课程资源,准确制定学习目标、合理构建课程内容、科学设计学习活动、突出多元学习评价。

经过系统分析和整体规划,大单元学习方案应该是一个完整的“学习故事”,要阐明六个问题:一是单元名称与课时,说明课时分配的理由;二是单元目标,突出单元要解决的问题和期望学生达成的目标;三是评价任务,设计评价学生是否学会的学习任务;四是学习过程,明确学生经历怎样的过程才能够学会;五是作业与检测,检测学生的学习效果;六是学后反思,引导学生通过反思管理自己的学习。<sup>[2]</sup>

在历史大单元教学的具体实施中,问题引领和思维驱动非常关键。基于历史学科核心素

养的教学设计需要重点考虑:创设历史情境;以问题为引领;开展基于史料研习的教学活动;充分运用现代信息技术。<sup>[3]</sup>在这四点中,“问题引领”起到核心和关键的作用。

问题的思维含量直接关乎学生的历史思维的品质。要使问题引领的成功,首先要善于创设情境,提出好问题;其次还要科学实施,用好问题。关于如何提出好问题,学界已有不少成果,笔者也提出了结论反思、矛盾置疑、身份模拟、事实假设、专题训练等五种方法。<sup>[4]</sup>其中结论反思和矛盾置疑是高中教学最常用、最容易上手的方法。

科学实施问题引领最重要的是问题前置、材料后出、循循善诱。一线教学普遍重视通过材料提出来解决,但绝大部分教师在授课时都是材料前置、问题后出,实践中还常用醒目的颜色或符号标注材料中的关键词句。笔者认为,这种模式有很大的弊端。首先,特别标注的关键词句会影响学生的思维深度;其次,事先给定的材料会影响学生的思维广度。实际上,通过初中三年历史课程的学习,高中生已经具备一定的抽象思维能力,完全可以问题前置、材料后出。教师首先出示设计好的问题,根据具体情况可以采取直问、反问、追问等方式,让学生齐答、抢答、小组代表回答,或点答(指定学生回答)。对于绝大部分问题,应该先让学生独立思考,然后进行深入的师生对话和生生对话,在这个过程中教师应注重思路点拨和方法引导,并适时出示和解读相关材料。

大单元教学实施过程中,学习目标是否达成,学习效果究竟如何,必须通过科学的学习评价来进行评估和测量。对于绝大部分一线教师来说,历史学习评价仍是教学的难点、痛点和堵点。他们很难准确理解定量评价和定性评价的

内涵,对于定性评价的操作更是一筹莫展。实际上,在大单元教学设计中,将评价任务单列且置于目标与学习过程之间,是逆向设计的关键。将评价任务嵌入教和学的过程,使其上接目标、下连学习过程,才能实现“教、学、评”一致。

历史教育测量评价是一门复杂的专业技术,涉及测量评价学、历史学、历史教育学、认知心理学等诸多领域,有很强的科学性。普通教师可以首先深度阅读雷新勇、王后雄、聂幼犁、黄牧航等业内名师的论著,加强理论修养,然后在有经验的教师引领下,不断进行实操演练,总结反思,最终提高历史学习的测量评价能力。

总之,历史学科核心素养呼唤大单元教学,

也必然要求历史教学在设计、实施和评价方面进行全方位的根本性变革,这是一个方向,也将经历一个漫长的阶段。❏

#### 【参考文献】

[1]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.

[2]崔允漷.如何开展指向学科核心素养的大单元设计[J].北京教育:普教版,2019(2):11-15.

[3]教育部.普通高中历史课程标准(2017年版2022年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:51-53.

[4]薛伟强.培育初中生历史思维的三大路径[J].历史教学:上半月刊,2019(10):51-57.

(上接第9页)

的探索历程,并通过对比新民主主义革命与旧民主主义革命,理解中国共产党领导人民取得革命胜利的原因与意义。

#### (二)情境创设下的多样化教学

在大单元教学中,不同课时对教学方式的要求是不一样的。因此,作为历史教师,要通过多种方式创设丰富的历史情境,培养学生在不同情境下思考和解决问题的能力,实现对掌握知识和能力的迁移,将核心素养培育真正落到实处。

以《中外历史纲要(下)》为例,教师可根据教学的实际需求,运用学术观点、艺术作品等形式创设丰富的历史情境。以《十月革命与苏联的社会主义实践》一课的教学为例,教师可运用教材中的绘画作品创设情境,如通过教材89页的插画《列宁回到彼得格勒》设置“列宁为什么要回到彼得格勒”“列宁为什么能回到彼得格勒”两大问题,将学生置于当时的历史情境,使其运用所学知识解决问题。

#### (三)学生主体下的启发式教学

建构主义学习理论认为,教师只是学生学习的引领者与帮助者。在大单元教学过程中,教师要尊重学生的主体地位,将课堂让位于学生的学习。面对当前新课标与新教材对教学提出的新要求,教师应将更多的精力投入到设计教学方案中,激发学生参与学习的兴趣与热情,提升学生主动学习的效度。

总之,在大单元教学模式下,教学目标的制定更加清晰,教学方案的设计更契合课程标准与学情的要求,学生能够在教师的引导下主动思考,以批判性思维与更加广阔的宏观视野去认识、分析和解决问题,进而真正掌握历史学科核心素养所强调的必备品格与关键能力。❏

#### 【参考文献】

[1]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.