

UbD 理论在初中历史单元教学设计中的应用与优化路径

骆建豪¹ 马子含²

(1.新疆师范大学历史与社会学院, 新疆维吾尔自治区 乌鲁木齐 830000 2.新疆师范大学心理学院, 新疆维吾尔自治区 乌鲁木齐 830000)

摘要: UbD 理论以“理解”为核心, 主张从预期学习结果出发, 依次确定评价证据并设计学习经历, 为素养导向的初中历史单元教学提供了重要方法论支持。当前初中历史教学仍不同程度存在目标表述宽泛、活动组织零散、评价滞后于教学等问题, 影响学生对历史知识的结构化理解和迁移运用。文章立足《义务教育历史课程标准(2022年版)》关于核心素养培育与课程内容整合的要求, 分析 UbD 理论与初中历史单元教学在目标统整、证据导向和深度学习方面的内在契合, 进而提出“确立理解目标—设计评价证据—组织学习活动—实施反馈改进”的优化路径。研究认为, 基于 UbD 的历史单元教学应以大概念和核心问题统摄教学内容, 以表现性任务和过程性证据诊断学习成效, 以史料研读、情境探究、项目学习等活动促进学生形成历史解释能力和价值判断能力。该路径有助于推动初中历史教学由知识传授走向理解建构, 实现教学目标、学习过程和评价方式的一致。

关键词: UbD 理论; 初中历史; 单元教学设计; 逆向设计; 历史核心素养

DOI: doi.org/10.70693/jyxb.v2i3.558

The Application and Optimization Path of UbD Theory in Junior High School

History Unit Teaching Design

Jianhao Luo¹ Ma Zihan²

1 School of History and Society, Xinjiang Normal University, Urumqi, China

2.School of Psychology, Xinjiang Normal University, Urumqi, China

Abstract: Understanding by Design (UbD), centered on enduring understanding, provides methodological support for competency-oriented unit teaching in junior high school history. In current practice, problems such as vague objectives, fragmented activities and delayed assessment still weaken students' structured historical understanding and transfer. Based on the requirements of the History Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition), this paper analyzes the compatibility between UbD and history unit teaching in terms of coherent objectives, evidence-based assessment and deep learning. It proposes an optimization path of defining understanding goals, designing assessment evidence, organizing learning experiences and improving instruction through feedback. The study argues that history unit teaching based on UbD should use big ideas and essential questions to integrate content, employ performance tasks and process evidence to diagnose learning outcomes, and promote historical explanation and value judgment through source analysis, situational inquiry and project-based learning.

Keywords: UbD theory; junior high school history; unit teaching design; backward design; core historical competencies

作者简介: 骆建豪(2000—), 男, 硕士研究生, 学科教学(历史);
马子含(2000—), 女, 硕士研究生, 发展与教育心理学。

一、问题提出：从“完成教学”走向“促进理解”

新课程改革背景下，初中历史教学的重心正在由单纯的知识传递转向核心素养培育。历史课程内容时段跨度大、概念密度高、因果关系复杂，学生既要记忆基本史实，又要理解历史发展的线索、结构与意义。如果课堂仍以单课时知识点推进为主，教师容易把教学理解为“讲完教材”，学生也容易把学习窄化为“记住结论”。这种教学方式虽然能够在短期内提高事实性知识的熟悉程度，却不利于学生形成解释历史现象、辨析史料证据和联系现实问题的能力。

UbD 理论强调以“理解”为中心开展逆向设计，其基本逻辑是先明确学生最终应形成怎样的理解和能力，再思考用何种证据判断目标是否达成，最后设计相应的学习活动。这一思路与历史学科素养导向具有较强一致性。历史教学并不只是让学生知道“发生了什么”，更重要的是引导学生理解“为什么发生”“如何产生影响”以及“我们应怎样认识历史与现实的关系”。因此，将 UbD 理论引入初中历史单元教学，有助于纠正目标、评价和活动相互脱节的问题。

从教学实践看，当前初中历史单元设计主要存在三方面不足。其一，目标设计较为笼统，常以“了解”“掌握”“认识”等动词概括学习要求，缺少可观察、可评价的行为表现。其二，教学活动重形式轻逻辑，一些课堂虽然设置讨论、展示或角色扮演，但活动与核心问题、学习证据之间缺乏清晰关联。其三，评价多集中于单元结束后的知识检测，对学生在学习过程中的理解变化、史料运用和历史解释水平关注不足。UbD 的价值正在于以结果为导向重构教学流程，使教师在单元起点就思考“学生需要形成什么理解”“怎样证明其已经理解”“哪些活动能够支持这种理解”。

二、理论基础：UbD 与初中历史单元教学的契合

UbD 理论由“确定预期结果、确定合适的评价证据、设计学习经历和教学”三个阶段构成。第一阶段强调教师必须从课程标准、学科本质和学生发展需要出发，提炼持久性理解、核心问题和关键知识技能。第二阶段要求教师在教学开始前设计评价证据，包括表现性任务、学习过程记录、测验、作品展示和反思文本等。第三阶段则围绕目标和评价证据组织教学活动，使学习经历真正服务于目标达成，而不是活动本身的堆砌。

初中历史单元教学与 UbD 具有天然的结合

空间。首先，历史课程强调时序性、关联性和解释性，适合以单元为单位整合相关史实与概念。例如，在学习中国古代史相关内容时，教师可围绕“国家治理如何在历史发展中不断调整”设置单元问题，将制度演变、民族交往、经济发展和文化成就置于同一理解框架。其次，历史核心素养本身需要通过可观察的学习表现加以呈现，如学生能否依据史料提出观点，能否在特定时空条件下解释事件，能否辨析不同历史叙述的立场。再次，历史学习具有较强的情境性和探究性，适合通过材料研读、问题讨论、项目学习等方式促进深度理解。

由此可见，UbD 并不是在历史课堂外部添加一种新的教学标签，而是为单元教学提供了更严密的设计程序。它要求教师把“目标—评价—活动”作为一个整体来思考，避免目标高悬、评价滞后和活动碎片化。对于初中历史教学而言，UbD 的核心启示在于：单元教学应以历史理解为中心，以评价证据为支点，以学习活动为路径，最终服务于学生历史思维和价值认同的形成。

三、目标重构：以历史理解统摄单元设计

基于 UbD 的单元教学设计，首先要重构教学目标。传统目标往往按照知识、能力、情感态度三个维度分列，虽然形式完整，但容易出现目标之间缺乏内在联系的问题。UbD 强调从“学生最终应理解什么”出发，将目标整合为若干具有统摄性的历史理解。例如，在“改革开放与社会主义现代化建设”相关单元中，教师可将持久性理解表述为：中国现代化道路是在特定历史条件下不断探索、调整和完善的过程；制度创新、思想解放和社会实践共同推动了国家发展。这样的目标能够把分散史实纳入较高层次的解释框架。

目标设计还应与历史核心素养相衔接。时空观念要求学生能够将历史事件置于特定时间与空间结构中加以认识；史料实证要求学生理解史料来源、提取信息并判断证据效力；历史解释要求学生基于史实和证据说明历史现象之间的联系；唯物史观要求学生从生产力发展、社会矛盾和人民实践等角度理解历史进程；家国情怀则要求学生在理性理解历史的基础上形成价值认同。教师在确定单元目标时，应避免把这些素养简单罗列，而要转化为学生可表现的学习结果。

例如，“理解改革开放的历史意义”可进一步细化为：学生能够结合会议文献、统计数据和社会生活材料，说明改革开放对经济体制、社会

结构和国家发展道路的影响；能够比较改革开放前后社会生活的变化，并解释变化背后的政策因素；能够联系现实案例，认识国家发展道路与人民生活改善之间的关系。这样的目标既体现历史学科特点，也具有可评价性。目标越清晰，后续评价和活动设计越容易形成闭环。

四、评价前置：以证据判断学习是否真正发生

UbD 理论区别于一般教学设计的重要特征，是强调评价先于教学活动设计。历史学习中的“理解”不能仅靠学生是否背出结论来判断，而应通过多类型证据加以呈现。教师在单元开始前就应思考：学生完成学习后，哪些表现能够证明他们已经形成了结构化理解？哪些证据能够反映其史料分析、历史解释和价值判断能力？

评价证据可分为三类。第一类是基础性证据，主要包括时间轴、概念图、随堂检测和史实梳理表，用于判断学生是否掌握基本史实和时序关系。第二类是过程性证据，主要包括史料阅读单、课堂讨论记录、小组研究笔记和学习日志，用于观察学生理解生成的过程。第三类是表现性证据，主要包括历史小论文、主题展示、项目报告、角色论证和现实案例分析，用于考查学生能否迁移运用所学知识解决较复杂的问题。

表现性任务是历史单元评价的关键。以“近代中国的民族危机与救亡探索”为例，教师可设计任务：“请你以历史研究者身份，结合两则以上史料，说明近代中国不同阶层救亡方案的共同目标与局限，并评价其历史意义。”这一任务要求学生综合运用史实、史料和解释能力，远比单纯回答选择题更能呈现理解深度。评价标准可围绕史实准确、证据充分、解释合理、逻辑清晰和价值判断恰当等维度展开。通过评价前置，教师能够明确教学的“证据方向”，学生也能清楚学习的努力目标。

五、活动优化：以核心问题组织深度学习

在目标和评价证据明确之后，教师需要设计能够支持学生达成理解的学习活动。UbD 并不排斥讲授，而是要求讲授、讨论、探究和训练都围绕核心问题展开。历史课堂中的核心问题应具有开放性、解释性和迁移价值，能够引导学生持续思考。例如，“为什么说制度选择必须适应时代条件？”“历史转折是如何改变国家发展方向的？”“我们如何依据史料认识同一历史事件的不同叙述？”这些问题能够把学生从事实记忆引向

历史理解。

史料研读是初中历史深度学习的重要抓手。教师可依据学生认知水平选择文字史料、图片、地图、统计图表和口述材料，设计“史料来源—核心信息—可证明观点—局限说明”的分析框架，引导学生从证据出发形成观点。对于基础薄弱的学生，可提供关键词提示和问题支架；对于能力较强的学生，可增加多材料比较和观点论证任务。这样既能保证课堂的可操作性，也能体现差异化教学。

情境任务能够增强历史学习的现实感。教师可通过历史现场、社会生活、地方资源和现实问题创设情境。例如，在学习改革开放相关内容时，可呈现家庭消费、城市建设、交通发展和产业变化等材料，引导学生讨论“普通人的生活变化如何反映国家发展道路的调整”。在学习古代制度史时，可设计“为某一朝代提出治理建议”的模拟任务，让学生在特定历史条件下思考制度安排的合理性与局限。情境活动的关键不是表演热闹，而是让学生在情境中运用史实和证据进行解释。

项目化学习也可与 UbD 相结合，但应避免泛化。历史项目不宜仅停留在制作海报、拍摄视频等展示层面，而应突出问题研究和证据运用。教师可围绕单元核心问题设置小型项目，如“家乡历史变迁中的国家发展”“一件文物背后的时代信息”“从地图变化看历史进程”等。项目实施中，应提供资料检索、史料辨析、观点组织和成果表达的支架，并通过阶段性反馈不断修正学生的研究方向。

六、实施路径：构建“目标—评价—活动”一致的单元流程

基于 UbD 的初中历史单元教学可按照四个步骤推进。第一步，研读课程标准和教材内容，提炼单元大概念与核心问题。教师要从教材目录中走出来，思考本单元最值得学生长期保留的理解是什么。第二步，确定可观察的学习结果，把抽象素养转化为学生能够完成的任务表现。第三步，设计评价证据和评价量规，明确不同层级学生在知识掌握、证据运用、解释表达和价值判断方面的表现标准。第四步，安排学习活动和反馈机制，使每一项活动都能为目标达成提供支撑。

以“中国古代文明的形成与发展”单元为例，教师可将单元大概念确定为“文明是在自然环境、生产方式、社会组织和文化创造互动中逐渐形成的”。核心问题可设置为：“我们如何判断一种

早期文明已经形成？”“不同区域文明为什么既有差异又能交流融合？”评价任务可要求学生选取一处考古发现或一种制度现象，说明其反映的文明特征，并与其他材料进行比较。学习活动则包括地图定位、考古材料解读、概念图绘制和小组展示。这样，目标、评价和活动围绕同一理解主线展开。

在课堂推进中，教师还应建立及时反馈机制。单元学习不是一次性完成的线性过程，而是不断诊断和修正的循环。教师可通过出口卡、课堂追问、学习单批注和小组汇报了解学生理解情况。如果发现学生只能罗列史实而不能解释联系，就需要增加因果分析和比较任务；如果发现学生引用材料但不能说明证据作用，就需要补充史料实证训练；如果发现学生价值表达空泛，就应引导其回到具体史实和现实案例。反馈越具体，教学改进越有效。

七、实践注意：避免 UbD 应用中的形式化倾向

UbD 在初中历史教学中的应用需要防止三种倾向。第一，防止概念空泛化。有些教学设计虽然写入“大概念”“核心问题”等词语，但实际课堂仍然按照教材段落逐一讲解，概念并未真正发挥统摄作用。教师应检验每个活动是否回应核心问题，每项评价是否能够证明学生理解了大概念。第二，防止评价标签化。评价前置并不意味着简单增加量表，而是要让评价标准真正指导学生学习和教师反馈。量规设计应简明、具体，避免维度过多导致学生难以理解。

第三，防止活动表演化。历史课堂中的角色扮演、项目展示和小组讨论必须以史实和证据为基础。如果学生脱离历史情境自由想象，活动就可能削弱学科严谨性。教师应在开放探究与必要支架之间保持平衡，既给学生表达和选择的空间，又确保其观点建立在可靠材料之上。对于初中阶段学生而言，支架设计尤为重要，包括问题提示、材料注释、表达模板和评价示例等。

此外，UbD 的实施还应考虑课时容量和学生差异。并非每个单元都适合大型项目，也并非每节课都要安排复杂任务。教师可以根据教学内容和学情选择适当深度：对于事实密集、学生基础薄弱的单元，可先通过时间轴和概念图建立结构；对于关联性强、探究空间较大的单元，可适当增加史料比较和表现性任务。真正有效的 UbD 设计不是追求形式完整，而是追求目标明确、证据充分和学习真实发生。

八、结语

UbD 理论为初中历史单元教学提供了从“教什么”走向“为什么教、怎样证明学会、如何促进理解”的设计框架。其价值不在于替代历史教学的基本规律，而在于帮助教师重新组织目标、评价和活动之间的关系。以 UbD 为指导，历史单元教学可以从零散史实的传授转向结构理解的建构，从单一知识检测转向证据化评价，从教师单向讲授转向学生基于问题和材料的主动探究。

在后续实践中，教师还应进一步加强课堂数据和学生作品的积累，通过前测、后测、访谈、学习日志和作品分析等方式检验 UbD 单元设计的实际效果。只有将理论框架转化为可操作、可观察、可改进的课堂流程，UbD 才能真正服务于初中历史课程改革，促进学生历史核心素养的发展。

这一课例说明，UbD 的关键并非增加课堂环节，而是使每个环节都有明确的功能定位。导入环节用于激发问题意识，材料研读用于提供证据支撑，小组论证用于促进解释生成，展示评价用于检验理解深度，反馈修正用于推动学习改进。教师在实施中还可根据学生基础调整材料难度和任务开放度，使同一单元既保持学术逻辑，又具有课堂适配性。

评价任务可设计为“改革开放主题证据包解读”。学生需要从教材、统计图表、地方发展图片、口述访谈材料中选择若干证据，完成一份短报告，说明改革开放前后生产方式、生活方式或思想观念的变化，并对变化原因作出解释。教师可依据“史实准确、材料关联、因果解释、表达规范、现实联系”五个维度进行评价。学习活动则按照“问题导入—材料研读—小组论证—成果展示—反馈修正”的流程推进。这样的设计能够使学生在真实证据和具体问题中理解历史，而不是停留在对教材结论的重复。

以统编版初中历史“中国特色社会主义道路”相关内容为例，教师可将单元理解目标确定为：学生能够认识改革开放是在总结历史经验、回应现实问题和顺应时代发展的基础上作出的关键抉择，并能说明这一抉择如何推动中国社会发生深刻变化。围绕这一目标，可设置核心问题：“为什么改革开放被称为当代中国命运的关键一招？”“我们如何从不同类型材料中认识改革开放的历史影响？”这些问题既能统摄会议决策、经济体制改革、对外开放和社会生活变化等内容，又能

引导学生把国家发展与个人经验联系起来。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部.义务教育历史课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.

[2] WIGGINS G, MCTIGHE J. Understanding by Design[M].Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development,2005.

[3] 格兰特·威金斯,杰伊·麦克泰格.追求理解的教学设计[M].上海:华东师范大学出版社,2017.

[4] 崔允漷.指向学科核心素养的教学设计[J].全球教育展望,2019(6):3-13.

[5] 朱汉国.历史课程与教学论[M].北京:高等教育出版社,2019.

[6] 陈志刚.教学设计的变革与大概念、大单元教学的实施[J].历史教学,2021(9):4-10.

[7] 黄卫平.“大概念”视域下初中历史单元整体教学设计与实施[J].中学历史教学参考,2022(7):12-16.

[8] 钱霞.基于UbD理论的单元教学设计研究[J].课程·教材·教法,2021(10):58-64.