

大概念统领下初中历史单元教学的设计逻辑与实施路径

骆建豪¹

(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)

摘要:《义务教育历史课程标准(2022年版)》强调以大概念统整课程内容,推动学生在结构化学习中形成历史学科核心素养。基于大概念的初中历史单元教学,旨在突破课时知识碎片化、教学目标离散化和评价方式单一化等问题。本文以统编版《中国历史》八年级下册相关单元为例,从单元主题凝练、目标分层设计、知识结构重构、教学活动组织和评价闭环建构五个方面展开论述。研究认为,教师应以单元大概念统摄核心史实,以问题链和任务群组织学习过程,以多元评价诊断学生在知识掌握、史料运用、历史解释与价值认同等方面的发展水平,从而实现“教—学—评”一致。该路径有助于提升初中历史教学的整体性、探究性与育人实效。

关键词: 大概念; 初中历史; 单元教学; 核心素养; 效果评估

DOI: doi.org/10.70693/jyxb.v2i3.621

The Design Logic and Implementation Path of Junior High School History Unit

Teaching Under the Framework of Grand Concepts

Jianhao Luo¹

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

Abstract: The History Curriculum Standards for Compulsory Education (2022 Edition) emphasize the integration of curriculum content through big concepts and the cultivation of students' core competencies through structured learning. Focusing on relevant units of the unified junior high school history textbook, this paper explores the design logic and evaluation mechanism of unit teaching based on big concepts. It proposes that teachers should refine unit themes, construct hierarchical objectives, reorganize historical knowledge into a visual conceptual framework, and promote deep learning through mind maps, project-based learning and situational teaching. It further suggests establishing a layered evaluation system, designing tiered assignments and improving teaching through evidence-based feedback, so as to form an integrated cycle of teaching, learning and assessment.

Keywords: big concepts; junior high school history; unit teaching; core competencies; effect evaluation

一、问题提出：大概念视域下单元教学的价值定位

新课程改革背景下，初中历史教学正由知识点传授转向素养导向的整体设计。历史课程内容跨度大、概念多、线索复杂，若仍以单课时为基本单位逐点推进，学生容易停留在事件记忆和结论背诵层面，难以把握历史发展的内在逻辑。大概念教学强调以具有解释力、统摄性和迁移价值的核心观念组织知识，能够将分散史实置于相互关联的结构之中，引导学生从“知道历史事实”走向“理解历史为什么如此发展”。

单元教学是落实大概念的重要载体。与传统课时教学相比，单元教学更注重课程内容的整体规划、学习任务的连续推进和评价证据的前置设计。教师在设计时，需要先明确本单元希望学生形成的历史理解，再倒推需要掌握的史实、方法与学习活动。由此，教学不再只是教材内容的线性展开，而是围绕核心问题、关键概念和表现性任务形成结构化学习过程。

以统编版《中国历史》八年级下册中国现代史相关单元为例，教材涉及社会主义建设探索、改革开放、制度完善与现代化建设等内容。其知识量较大，政治、经济、社会、思想等线索交织，如果缺乏统摄性概念，学生往往难以理解不同历史阶段之间的连续性与转折性。因此，本文尝试从大概念角度重构单元教学路径，并进一步探讨其效果评估方式，以期为初中历史课堂提供可操作的实践参考。

二、锚定单元核心：主题凝练与目标设计

大概念统领下的单元教学，首先要解决“教什么”和“为什么教”的问题。单元主题是教学设计的逻辑起点，也是知识整合与活动组织的中心线索。教师不能简单沿用教材目录作为单元主题，而应在研读课程标准、教材内容和学生学情的基础上，提炼能够揭示历史发展规律、体现学科育人价值的概括性表述。

以上述单元为例，教师可围绕“历史转折与道路探索”确立单元主题，并进一步将其置于“社会主义现代化建设”这一更高层级概念之下。该主题既能统摄单元内改革开放、制度创新、理论发展等核心史实，也能引导学生思考中国为什么要走符合自身国情的发展道路、这种道路如何在

实践中不断丰富与完善。由此，学生对历史的理解不再局限于个别事件，而能够形成对国家发展进程的整体认识。

在主题确立之后，教学目标应体现“知识—能力—素养”的递进关系。知识目标强调学生能够梳理重大事件、关键会议、重要政策及其时序关系，形成清晰的历史发展脉络；能力目标强调学生能够运用史料提取信息、比较不同历史阶段的特征，并对历史现象作出有依据的解释；素养目标则指向唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释和家国情怀的综合培育，引导学生在理解历史规律的基础上形成理性认同。

目标设计还应具有可操作性和可评价性。例如，“理解改革开放的历史意义”可以进一步转化为“能够结合史料说明改革开放对经济体制、社会生活和国家发展道路的影响”；“增强制度自信”可以转化为“能够结合本地社会发展案例，说明国家制度和道路对现实生活的影响”。这种表述既避免了目标空泛化，也为后续评价提供了明确依据。

三、重构知识体系：从零散史实到结构化理解

（一）梳理课程脉络，明确阶段特征

大概念教学的关键在于知识结构化。教师应先从纵向历史进程出发，梳理单元内部的时序关系和阶段特征，再从横向维度呈现政治、经济、社会、思想等领域之间的互动关系。对于中国现代史相关单元而言，“社会主义现代化建设”可以作为贯穿性线索，将探索、转折、改革、开放、发展等内容纳入同一解释框架。

在课堂中，教师可引导学生绘制“阶段—事件—影响”三维时间轴：第一层标明历史阶段，第二层列出关键史实，第三层概括其历史意义。通过这一过程，学生能够认识到历史发展既具有连续性，也存在关键转折；既受到时代条件制约，也体现人民实践和制度选择的主动性。

（二）提炼核心概念，形成概念网络

单元大概念并非孤立存在，而应与板块概念、课时概念和具体史实构成层级清晰的概念网络。以本单元为例，可将“社会主义现代化”作为板块层级概念，将“历史转折与道路探索”作为单元大概念，将“改革开放”“制度创新”“理论发展”“战略目标”等作为课时或专题概念。教

师在教学中应揭示这些概念之间的关系：改革开放提供实践路径，制度创新保障发展方向，理论发展回应时代问题，战略目标指向国家未来。

概念网络的价值在于帮助学生建立解释框架。学生学习某一事件时，不只是记住时间、地点和意义，还要思考该事件处于怎样的发展阶段、回应了什么现实问题、对后续历史产生了何种影响。这样，史实学习便能够转化为概念理解，历史解释也由简单复述走向有逻辑的分析。

（三）构建可视化框架，促进知识迁移

为降低学生认知负荷，教师可将单元知识框架可视化，形成“历史起点—实践路径—理论成果—战略目标”的逻辑链条。其中，历史起点强调关键转折的背景与意义；实践路径突出改革与开放的互动推进；理论成果呈现实践经验上升为理论认识的过程；战略目标则引导学生理解国家发展蓝图与现实建设之间的联系。

可视化框架不仅服务于知识记忆，更服务于思维建构。学生可以借助框架比较不同阶段的历史任务，分析政策变化背后的社会条件，解释理论创新与实践发展的关系。在复习与迁移运用中，学生也能依据该框架处理新的历史材料，提高综合分析能力。

四、优化实践路径：多元活动推动深度学习

（一）运用思维导图，梳理知识关系

思维导图适合呈现单元知识的层次结构和逻辑关联。教学中可采用“三阶操作法”：第一阶段，教师提供时间轴模板，引导学生依据教材整理关键事件和基本概念；第二阶段，学生以小组为单位补充史料、政策和现实案例，用连接线标明理论与实践、原因与结果之间的关系；第三阶段，学生结合本地发展变化完善导图，并在班级交流中说明自己的结构设计。

这一活动的重点不在于图形是否美观，而在于结构是否清晰、关联是否合理、解释是否有据。教师应引导学生说明每一条连线的依据，使思维导图成为历史解释的工具，而非知识罗列的装饰。

（二）开展项目式学习，探究道路选择逻辑

项目式学习能够将单元大概念转化为真实任务。教师可围绕“为什么中国的发展道路是在历史实践中形成并不断完善的”设计项目主题，将学生分为不同研究小组，分别聚焦探索起步、改

革深化、开放推进和新时代发展等阶段。每组围绕“背景条件—主要举措—实践成效—经验启示”展开研究，并以主题报告、展板或微视频形式呈现成果。

为保证项目学习的历史学科属性，教师应提供史料选择和分析支架。例如，可设置“史料来源、核心信息、可证明观点、局限性说明”四栏表，引导学生避免只摘抄结论，而要基于证据形成解释。展示环节则可采用同伴互评，评价维度包括史实准确、史料运用、逻辑论证和表达呈现。通过持续探究，学生能够认识到历史道路选择并非偶然结果，而是在时代条件、社会实践和人民需求中逐步形成的。

（三）创设历史情境，增强理解深度

情境教学有助于弥合学生生活经验与历史内容之间的距离。教师可通过影像资料、实物图片、统计图表和角色任务卡构建学习情境。例如，以改革开放前后衣食住行、城乡面貌和产业结构变化的对比资料导入，引出“社会生活变化背后有哪些制度与政策因素”这一问题；再组织学生阅读材料、比较数据，分析历史变革对普通生活的影响。

在角色扮演环节，学生可分别从基层干部、企业经营者、普通劳动者、青年学生等视角讨论同一历史变化。教师应提醒学生尊重史实，避免脱离历史情境进行想象化表演。活动结束后，可引导学生反思不同群体感受差异与国家整体发展之间的关系，从而在多元视角中形成更全面、辩证的历史认识。

（四）把握实施原则，提升课堂适配性

多元教学方法的运用应服务于大概念理解，而不能停留在课堂形式的叠加。教师在选择方法时，应遵循三项原则。其一，坚持问题导向。每一项活动都应回应单元核心问题，避免活动热闹而思维浅表。其二，坚持证据支撑。无论是思维导图、项目报告还是情境讨论，都应以教材、史料和现实材料为依据，训练学生基于证据表达观点。其三，坚持适度开放。教师既要为学生提供必要支架，又要保留自主探究空间，使学生能够在选择材料、组织观点和展示成果的过程中形成学习责任。

在实际课堂中，教师还需关注课时容量与任务难度的平衡。大概念教学并不意味着压缩基础知识教学，也不意味着每一课都必须设计大型项

目。对于基础薄弱的班级，可先以时间轴和问题链帮助学生建立基本框架，再逐步引入史料分析与项目探究；对于学习能力较强的班级，则可提高任务开放度，引导学生进行跨课时比较和现实案例分析。只有使教学方法与学生发展水平相匹配，大概念教学才能真正转化为课堂实效。

（四）嵌入课例片段，增强操作指向

以“改革开放的历史进程”为例，教师可围绕“关键转折如何改变国家发展方向”设计一课时活动。导入环节呈现改革开放前后社会生活变化的图片和数据，引导学生提出问题；探究环节提供会议文献节选、经济发展数据和地方变迁材料，要求学生归纳改革开放的背景、举措和影响；提升环节组织学生讨论“改革为什么需要不断深化”，并将讨论结果纳入单元概念图。这样，单课时教学既完成基础知识学习，又服务于单元大概念建构。

在课后延伸中，可要求学生访谈家人或查阅地方志资料，了解本地区在交通、产业、住房或教育方面的变化，并用“历史政策—地方实践—生活变化”的框架撰写简短说明。该任务把国家叙事与学生生活经验相连接，能够提升历史学习的现实感，同时避免价值教育停留在空泛表述层面。

五、完善评价闭环：以证据诊断教学成效

（一）建立分层评价指标

大概念单元教学的评价不能停留在选择题、填空题等知识检测层面，而应围绕教学目标收集多类型证据。评价指标可分为三个层级：知识掌握层，主要考查学生能否准确梳理核心史实并建构单元知识框架；能力发展层，主要考查学生能否提取、辨析和运用史料，形成有依据的历史解释；素养表现层，主要考查学生能否在理解历史规律的基础上形成理性价值判断，并将历史认识与现实生活相联系。

表1 单元教学评价指标体系

评价层级	核心表现	证据来源	改进指向
知识掌握	能准确梳理关键史实、时间顺序和阶段特征	时间轴、概念图、基础测验	补充时序梳理和概念辨析
能力发展	能提取史料信息并围绕观点展开论证	史料分析单、项目报告、课堂发言	加强史料来源、证据意识和表达支架

素养表现	能联系现实案例表达理性认同和历史责任感	主题短文、访谈报告、展示互评	引导案例分析具体化、论证规范化
------	---------------------	----------------	-----------------

分层评价的意义在于避免“以分数替代发展”。同一学生可能基础知识较扎实，但史料论证能力不足；也可能表达积极，但时序关系不够清晰。教师只有通过多维评价，才能发现学生真实学习困难，并据此调整教学。

（二）设计阶梯式作业

作业是单元评价的重要载体。基础层作业可要求学生完成时间轴、概念填图和核心史实梳理，确保基本知识准确；发展层作业可要求学生围绕“改革开放与理论创新的关系”撰写短文，重点考查史实运用和逻辑表达；拓展层作业可要求学生选择本地发展案例，制作图文报告或开展小型访谈，说明国家发展道路在地方实践中的具体体现。

阶梯式作业既照顾学生差异，也体现素养进阶。教师应提前公布评价标准，如史实准确性、材料支撑度、逻辑连贯性、现实关联度和表达规范性等，使学生明确努力方向。对于拓展作业，不宜片面追求形式创新，而应强调历史依据和问题意识，避免变成简单的手抄报展示。

（三）落实反馈改进机制

评价的最终目的在于改进教学。单元结束后，教师应从三个方面分析评价结果：一是学生对核心概念是否真正理解，二是学习活动是否有效支持目标达成，三是评价任务是否能够反映核心素养发展。如果多数学生在概念辨析上存在困难，可增加对比表和典型材料研读；如果项目成果中史料来源单一，可补充史料检索与辨析指导；如果学生现实案例分析空泛，则应提供“案例—史实—观点”论证模板。

教师还可为学生提供个性化反馈单，既指出优势，也提出可执行的改进建议。例如，对“时序混淆”的学生，建议采用“时间—事件—影响”三栏卡片进行复习；对“观点有余、证据不足”的学生，建议使用“观点—史料—解释”三步表达法。通过反馈、再学习和再评价，单元教学才能形成持续改进的闭环。

六、结语

基于大概念的初中历史单元教学，是落实课程标准和历史学科核心素养的重要路径。其核心不在于为课堂增加新的概念标签，而在于以统摄

性问题重组教学内容,以结构化活动促进深度理解,以证据化评价推动教学改进。教师应从单元整体出发,准确提炼大概念,合理设计目标、内容、活动与评价,使学生在掌握历史事实的同时理解历史发展的逻辑,并在历史学习中形成理性认同和责任意识。

需要指出的是,大概念教学对教师的课程理解、资源整合和评价设计能力提出了更高要求。后续实践中,还应进一步加强基于真实课堂数据的效果检验,比较不同单元、不同学情下的实施差异,不断优化大概念教学的操作模型。只有将理念转化为稳定、可持续的课堂实践,历史课程的育人价值才能得到更充分的实现。

从论文写作角度看,相关研究还可继续强化实证意识。除呈现教学设计外,可进一步补充前测、后测、课堂观察、学生作品分析和访谈材料,以说明大概念教学对学生结构化理解和历史解释能力的实际影响。这样既能增强研究结论的可信

度,也能使文章从经验总结走向更具学术规范的实践研究。

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] 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.

[3] 姒建明,杜冰,曹彩虹.基于大概念的单元设计探讨[J].教育与教学研究,2021.

[4] 崔文静,杨立君.核心概念统领下的初中历史单元教学设计[J].教学与管理,2022.

[5] 陶健.学科大概念下的初中历史单元教学——以“中华民族的抗日战争”为例[J].中学历史教学参考,2022.

[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.