

大单元视域下的高中历史教学策略研究

王普旖旋

玉溪市教育科学研究所, 云南 玉溪 653100

DOI:10.61369/EST.2025070004

摘 要 : 随着《普通高中历史课程标准(2017年版2020年修订)》的深入实施,大单元教学作为教学转型的突破口,打破了以往按课时划定课堂边界的方式,统整重组了教材资源和教学要素,由此形成由单元统摄、大概念统领、结构化推进、作业一体化的设计理念与思路,开辟符合学科规律的大单元教学新范式。本文以统摄性教学主题、贯穿性学习情境、层次化探究任务作为大单元教学的策略依据,旨在通过正确引领、目标实现的过程指导学生从纷繁复杂的“历史海洋”建立起系统化认知架构,最终实现“以人为本”的培养目标。可见,大单元教学不仅贴合新课改下历史课堂要求,更为广大历史课堂教学模式创新与发展提供参考,对培养学生唯物史观、时空观念、史料实证等素养意义匪浅。

关 键 词 : 大单元教学; 高中历史; 问题驱动; 活动设计; 核心素养

Research on High School History Teaching Strategies from the Perspective of Large Units

Wang Puyixuan

Yuxi Education Science Research Institute, Yuxi, Yunnan 653100

Abstract : With the deepening implementation of the "General High School History Curriculum Standards (2017 Edition, 2020 Revision)", large unit teaching has become a breakthrough point for teaching transformation, breaking the previous way of defining classroom boundaries according to class hours. It has integrated and reorganized textbook resources and teaching elements, forming a design concept and idea of unit supervision, big concept guidance, structured promotion, and homework integration, and opening up a new paradigm of large unit teaching that conforms to disciplinary laws. This article takes the overarching teaching theme, continuous learning situations, and hierarchical exploration tasks as the strategic basis for large unit teaching, aiming to guide students to establish a systematic cognitive framework from the complex "historical ocean" through the process of correct guidance and goal achievement, and ultimately achieve the training goal of "people-oriented". It can be seen that large unit teaching not only meets the requirements of history classrooms under the new curriculum reform, but also provides reference for the innovation and development of teaching models in history classrooms. It has great significance for cultivating students' literacy in materialist conception of history, spatial-temporal concepts, and empirical evidence of historical materials.

Keywords : large unit teaching; high school history; problem driven; activity design; core competencies

引言

近几年,大概念下的大单元教学走进了历史课堂,这是落实《普通高中历史课程标准》中“要重视以学科大概念为核心,使课程内容结构化”的一种体现。尤其是针对长期以来,历史课堂出现的教学知识散落、逻辑关联欠缺问题,需要教师站在全局视角将教材、学科等相关教学资源有效重组、有机结合,让学生形成完整的思维逻辑架构。只有以“学情”为出发点,依据“学习逻辑”对教学内容进行重新加工整合,并利用情境创设及任务驱动的方式,如围绕几个任务群来进行核心知识的建构与意义捆绑,才能设计出多元化的教学活动风格,满足新时期背景下高中阶段历史对学科综合性和应用性的考查需求。

一、基于大单元视域开展高中历史教学的重要性

基于大单元视域下开展高中历史教学，能够突破传统以课时为中心的碎片化教学模式，实现知识体系的结构化与逻辑化重组。在教学内容的统整过程中，教师可依据历史发展的阶段性特征与主题线索，将零散的历史事件、人物与制度纳入整体性框架之中，使学生在理解单一知识点的同时，形成对历史演进规律的系统认知。大单元的构建不仅有助于实现教学目标的层级化推进，还能在课程实施中强化学科核心素养的培养，促进学生从宏观视角分析历史问题的能力形成。与此同时，该教学理念能够优化教学时间分配，使教学重心由知识传递转向思维训练，通过延展性的学习任务与综合性探究活动，引导学生在历史情境中进行比较、推理与论证，深化历史理解。^[1]

二、高中历史大单元教学现状分析

目前，高中历史大单元教学推进存在多重实施困局。首要面临的便是教材内容处在课时制约下无法摆脱已有教材编排逻辑，故在此“关卡”设置下构建的历史知识联系性知识体系，存在“碎片化”状态，比如，当学生学习三国、两晋、南北朝政权更替及民族交融知识时，只掌握孤立史实，而没有对历史事实形成整体通路，即对于不同史实之间存在的联系性较弱。由此也就造成了学生对历史事件的横向联系、纵向发展演变缺乏一定维度上的认识。其次，在一些教学实践中，情景创设存在表面化问题，呈现在教师虽然使用多媒体等教学资源创设情景，但并没有将情境贯穿整个教学周期，导致学生不能有效地进行知识迁移（如利用知识解决实际问题）。^[2]举个例子，教学活动仅通过情境进行入门教学，没有充分地引领学生开展情景探究活动，情景设置也停留在情境导入功能，致使学习效能不理想。

此外，教学活动设计亦有待加强，部分教师虽引入比较分析、史料研读等环节，但由于思维训练序列并不连贯，从而无法达到由简入繁、步步加深的效果。再者就是评价的单一化问题：受传统的终结性评价影响，机制缺乏对学生史料阅读和提取信息、历史解释等能力的过程性评价，从而无法对大单元教学下培养学生核心发展能力提供数据支撑。最后，关于历史教学衔接的问题：由于学生存在基础差异，导致每一位学生在知识过渡、思维转变上都需要一定的时间来适应与接受，如果教学任务晦涩难懂，不利于大单元教学的落实。例如，一些学生在知识储备与思维方法上呈现出断层，这时需要教师花费大量的时间和精力去弥合知识漏洞，正因如此教学空间反而缩减，从而严重影响教师对大单元教学的深入推进。针对这些问题，以下从实际情况出发提出若干措施加以完善：

三、高中历史大单元教学优化措施

（一）大单元视域下的高中历史教学整体框架建构

大单元视域下高中历史教学整体框架的建构，应以体系设计

为杠杆，破除以往历史教学的碎片化、模式化弊端，实现由重知识到重素养的教学转变，实施路径是基于大概念这一教学主线，通过目标重构、内容统整以及评价嵌入等维度，促使教学逻辑更严密、结构更清晰。

从框架建构来看，教师需从课程标准、教材内容之中提炼出历史学科的大概念来确定单元教学的主要目标。比如：把“中华民族的抗日战争和人民解放战争”教学单元确定为“为实现中华民族伟大复兴点亮理想道路的历史阶段”，这是对中国现代史这部分学习主线的概括，也是统摄该部分教学内容的关键所在。此过程不同于简单地对教材内容进行整理与归纳，而是要深化历史知识的内在逻辑探讨其价值、意义所在，强调单元教学目标既是对学科本质的关注，更是契合学生认知发展要求的过程。

其次，结构清晰在于利用精练的话概括出学习模块之间和课内知识的小链接，通过把各种零散的知识点串联起来，形成完整的结构系统，有利于帮助学生梳理事件间的因果关系和逻辑性，从而把单元知识归纳成一个个有组织的知识模块。例如在教授“辽夏金多民族政权的并立与元朝的统一”这一单元时，借助联系政权更替、民族交融、建制变革等主线来建构学习模块，能够助力学生正确理解“统一多民族封建国家的发展”这个中心主题。^[3]

除此之外，框架要注重教、学、评的一体化，同时将评价贯穿教学全过程，可借鉴逆向设计理念实现“评价先行”：即先设定学习目标，再根据学习目标确定评价标准和评价方式，以此更好地指向问题情境和解决问题，从而达到培育目标。比如在“辛亥革命与中华民国的建立”这一单元教学中，通过设计核心任务、分层评价的方式，引导学生分析救亡图存的内涵，一方面检测了学生对基本史实的掌握情况；另一方面呈现的是学生史观运用和价值观判断能力。由此可见，基于持续性评价反馈动态修正，活化教学促进了主动建构，突破传统教学桎梏，助力当前高中历史学科教研工作向着广度、深度开掘的方向发展。^[4]

（二）以问题驱动为引擎激发学生主体性探索

在大单元教学视域下，传统的灌输式教学正向培养学生能力和拓展学生思维转变，而提问式策略是转型的关键动力。下面从多角度分析其理论依据和实践途径：

首先，将问题设计视作大单元教学的主干，要打破教材章节限制，围绕概念问题构建层层递进、递增深入的多层式问题链。举例说明，运用大概念教学理论基于课标与学情，拟定“亚非拉民族独立运动”等大概念，以史实辨析、史料研读等环节为串联，从史实中追问、进行多向度阐释，使学生能从浅层次表象深入认识历史文化规律，推进问题链由“亚非拉民族独立运动”的表层切入到深层的学习，即通过追溯探究亚非拉地区的不同运动特点及模式有什么异同来解决大概念问题。^[5]

其次，问题情境创设能有效地激发学生的主体性。举个例子，引入清明时期“戛尔尼使团来华”这样具有鲜明的时代特征与较为典型的案例，通过设置问题情境或采用修复后港澳回归高清视频再现历史情境氛围等方法，能够引导学生入情入境，真切地走近历史，使他们在“引人入胜”过程中体验事情发生过程和

结局。这种切身感受更能让学生处于一种从无意识到自觉的状态，如此一来，学生会到的知识不再是抽象性的结论。一般而言，在问题解决的教学过程中，往往也是学生探究、老师质疑、学生论证的核心环节，基于此，问题创设需培养学生“运用”能力（即综合性的知识利用）职责，例如：组织学生研究、比较“甘地非暴力不合作运动”（印度是其中一个典型的代表）与中国武装革命的不同情况。^[6]这些探究不再是简单的获取知识的过程，而是促使学生完成“史证—史释—史观”的思维历程，推动学生运用史料的“证”得出论断并对论断做出阐释，最终对历史见解形成结构化框架。

另外，带领学生开展具有程序性、延伸性的系统化反思训练是此环节重要一环，在此过程中，教师设计优质历史问题并示范，旨在引导学生发现问题生成的特点及原理，再用“教学支架”（建立示范—模仿—自主生成的进阶型实践路径）培养学生高质量问题生成能力，同时结合考核体系作为学生历史思维能力的评价依据。这种主体性探索方式有利于锻炼学生的批判性思维与自我管理能力。

（三）以活动生成推动深度参与和能力迁移应用

在大单元视角下的高中历史教学要最大程度延伸课堂内容以及避免知识堆砌，通过引导学生深入思考、深度参与，将有限时长的课堂变成培养学生核心素养的场域。^[7]这一结论可基于活动理论和拓展性学习理论进行探讨，借助于中介的工具性活动来引发学习者的集体质疑—分析—重构，最终完成由抽象到具象的过程性概念形成。

想要实现这一目标，需要在教学活动中采用多维递进、矛盾驱动的方式推动教学效能；也可以通过“提出质疑—历史分析—检验实践—自我反思—固化新经验”模式来形成扩展型循环。比如针对“全球联系”单元，设计活动环节：组织学生分为不同大陆的代表组，模拟“历史法庭”，要求学生课外查阅史料后准备辩论词。这样既可指导学生自主探索同一物种在不同大陆截然不同的利弊反差（产生新的认知冲突），又能让其意识到影响历史事件存在结构上的张力。与此同时，引导学生小组合作编写一套涵盖经济、生态和社会等要素组成的影响指数测评表，通过嵌

入其他历史时期或现实中某一类现象，可以将不同的研究对象通过“互证”的形式建立起逻辑关系，从而使当下学习或未来经验产生关联，实现知识维度扩展与应用能力迁徙。^[8]

教学上的创新则注重创设“具身化的历史情境”和开展“跨界问题解决”，比如面向“丝绸之路”主题，可设计沉浸式“物证解码”活动：让学生观读书信、口述、日记等一手史料或文物复制品复原场景，通过简述商队行路艰难的情景：从素材的实际出发，既不曲意夸张，也不偏离时代，把影响与制约唐朝时丝绸之路的动因显露在丝绸之路的地图之中。并在此基础上设置“跨时代历史实验室”，提出“如何为唐代长安城构建一个能够包容多元文化的社区管理”，这种跨界型任务清单能够引发学生发散性思维，结合历史上唐代长安城关于包容性城市构建的实例，吸纳地理学、社会学知识，自主开展跨学科学习创作并形成自己的设计方案，这对促进学生基于实践认识与思辨思考形成解决问题的能力产生积极作用。^[9]可见在问题解决过程中不仅固化历史思维，还灵活运用前沿知识与思维解决新的问题，将知识从抽象走向具体的现实世界。总而言之，大单元教学要注重结构化系列活动引领学生在解决历史矛盾中主动建构工具、概念、历史思维，驱动其在把握史实的基础上从熟悉历史到掌握历史再到利用历史去解释纷繁世界，这种闭环能够帮助学生实现资治通鉴。^[10]

四、结束语

综上所述，大单元视域下高中历史教学以学科大概念为基础，借助问题驱动和活动生成等教学模式实现从知识教学到素养培育转变的过程。与此同时，依循整体化教学框架，将内容统整、任务探究、过程评价融入学生的情境化学习过程当中，有利于促进学生形成历史解释、价值判断能力。此外，打破原有知识碎片化教学的模式，搭建起完整的历史学习结构化路径，有利于促使学生自主探究和实现知识迁移运用，为提升历史思维品质奠定基础。可见深化这些策略能够实现新时代高中历史教学从浅表学到深度学的转变。

参考文献

- [1] 宋璐燕. 大概念视域下的高中历史单元融通教学实践研究——以《中国共产党成立与新民主主义革命兴起》为例[J]. 中华活页文选(高中版), 2025(2).
- [2] 崔晓菲. 深度学习视域下高中历史单元主题教学设计研究[D]. 哈尔滨师范大学, 2023.
- [3] 胡林艳. 大单元视域下如何组织高中历史核心概念教学工作[C]//2024年教育创新与经验交流年終研讨会论文集. 2024.
- [4] 陈丹. 大单元教学视域下构建高中历史“生长课堂”的实施策略——以“十月革命的胜利与苏联的社会主义实践”的教学为例[J]. 成才, 2025(6).
- [5] 情境教学法在中学历史教学中的应用. 沈灵禧. 中原文化与旅游, 2024(17).
- [6] 作为历史过程的文明——简析中学历史教学中的“文明”概念. 余伟民. 历史教学问题, 2024(05).
- [7] 中学历史教学中的史地结合策略. 范冬; 高丹丹. 中学历史教学参考, 2024(15).
- [8] 郭琳. “深度学习”视域下高中历史“大概念”教学探究[J]. 中学历史教学参考, 2025(03).
- [9] 陈敬远. 基于大概念的高中历史单元教学设计[J]. 中学历史教学参考, 2024(35).
- [10] 秦耕. 中学历史教学加强思政育人的实践探索[J]. 中国教育旬刊, 2023(04).