**历史学科核心素养的构成与培养**

泰兴市第三高级中学 杨 凌

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

21世纪，随着信息化、全球化时代的到来，世界教育改革的浪潮方兴未艾，以学生核心素养推进教育改革与发展已成为当今世界教育领域的潮流。国际组织、欧美等国家和地区，在教育领域相继建立了学 生的“核心素养”模型。为顺应国际教育改革趋势，增强国家核心竞争力，提升我国人才培养的质量，我国教育部于2014年3月印发了关于“全面深化课程改革，落实立德树人根本任务”的意见，明确提出将“发展学生核心素养体系”的研制与构建作为推进课程改革深化发展的关键环节，以此来推动教育发展。那么，如何理解核心素养？历史学科的核心素养又有哪些?怎样在教学中培养学生的核心素养?

一、“核心素养”的内涵诠释

1.“核心素养”概念的提出

我国基础教育改革已历经十多年，在“核心素养”概念提出之前，我们提倡的是素

质教育，应该说，素质教育成效显著，它在一定程度上改变了人们的教育观念，促进了课程改革的进一步发展。但同时我们也看到学校教育中“两张皮”的现象日益严重，表面上素质教育轰轰烈烈，实际上应试教育扎扎实实，使素质教育的期望与实际目标相互背离与矛盾。在应试教育指挥棒的驱使下，中学教学德智失衡，片面追求升学率，而忽视了非智力因素的培养，这种“重成绩轻德育”的教育评价机制，造就了一批高分低能，德智分离，有能无德，心理异化的残缺人，并由此引发了诸多社会问题，素质教育遭遇前所未有的拷问。教育是一种为生活做准备的教育，教育的终极目的在于帮助学生健全地成长、进步和发展。21世纪随着信息化、全球化时代的到来，传统的知识与技能本位的教育培养模式已无法适应未来社会发展的需要。于是，“到底培养什么样的人”才能适应未来社会、促进终身学习和实现全面发展，成为了全球所面临的共同挑战。1997年12月，国际组织提出了“核心素养”概念。近年来，在国际组织的推动下，基于核心素养的课程设计已成为国际教育改革共识，许多国家与地区纷纷开展了研制基于核心素养的教育或课程标准。受国际教育改革潮流的影响，也为了突破我国教育发展的瓶颈，通过借鉴国际上可资参考的经验，我国提出了核心素养体系，这既是实现从知识本位到学生素养发展本位的转型，也是“育人文化”的理性回归。

2.核心素养内涵的解读

2014年3月，我国教育部印发了“关于全面深化课程改革，落实立德树人根本任务”的意见，“核心素养”这个崭新的概念首次出现在了国家的文件中，并被置于“未来基础教育改革之灵魂“的地位。那么，究竟什么是“核心素养”?由于我国目前对核心素养的研究还处于起步阶段，对其内涵尚未有一个精确的定义，但国外关于核心素养的研究成果可启发我们对该问题的认识。国际经济合作与发展组织（OECD）从1997年开始就进行了“素养的界定与遴选”的专题研究。2005年OECD专门发布《核心素养的界定与遴选：行动纲要》。该《纲要》指出，核心素养包含了认知和实践技能的应用，创新能力以及态度、动机和价值观，同时认为反思性思考和行动是核心素养的核心。2002年3月，欧盟在发布的第一份工作进展报告中把“核心素养”界定为：“核心素养是一系列知识、技能与态度的集合体，是每个人发展自我、融入社会 及胜任工作所必需的素养。”

参照国际组织与其他各国关于核心素养内涵的表述，我们可以得到这样的认识：核心素养是适应个人终身发展和社会发展所需要的“必备”品格与“关键”能力，是思想、品性、知识、技巧、能力和情感等方面的高度融合，包括能判断会选择，能理解会反思，能包容会合作，能自律会自主等认知性素养与非认知性素养，具有一定的综合性。而且，核心素养是所有公民都不可或缺的、最关键、最必要，也是最基础、最具生长性的素养。如果说，一般素养是为公民的基本生活之所需的话，那么，核心素养则为公民优质生活之所需，因为它是一般素养的高度凝练和核心内核（精髓和灵魂）。核心素养不是先天遗传，而是经过后天教育习得的，因此，它是可学习、可培养、可塑造、可测评的。

二、历史学科核心素养的构成

根据对核心素养的认识， 结合历史学科的特点，我们认为，历史学科核心素养是指学生在学习历史过程中所养成的相对稳定的、必备的、具有历史学科特征的思维品质和关键能力，是历史知识、能力、方法以及情感价值观的有机构成与综合反映，主要包括时空观念、史料实证、历史理解、历史解释和历史价值观五大方面。

1.时空观念

历史的时空观念是指将所认识的史 事置于具体的时空条件下进行观察、分析的观念。掌握“时空 观念”是学生学好历史的最基本要求，也是培养学生思维能力的基本途径。在学习历史过程中，教师要培养学生科学地使用与时空有关的概念术语、古今地图、大事年表等阐述中国及世界进程；依据历史的纪年与时序建构历史事件、历史人物、历史现象之间的相 互关联性；从历史年表、历史地图中获取所需的信息；有意识地将重大历史事件、历史现象置于具体的时空框架下进行考察。

2.史料实证

史料实证是指通过严格的检验获取可信史料，并据此努力重现历史真实的态度与方

法。历史学是一门实学，对历史的探究是以求真求实为目标，以史料 为依据，通过对史料的辨析，将符合史实的材料作为证据，进而形成对历史的正确、客观的认识，“有一分史料说一分话”。史料既是我们揭示历史真相不可或缺的证据，更是我们评析历史人物、历史现象与历史事件的基石。因此，“史料实证”既是历史学习与研究的重要方法，也是解释历史和评判历史的重要能力体现。在学习历史过程中，教师要培养和发展学生运用史料进行实证的能力，教会学生如何搜集、辨别、选择和使用各种历史资料，在史料中发现线索和有效信息，并经过思辨与探究而判断史料是否可以作为实证的证据；引导学生根据学习与探究的问题自行进行史料的甄别，考察史料的可信度和使用价值；教会学生运 用相关史料形成新的问题视野，构建属于自己的历史叙述，从而培养学生“史由证来，论从史出”的证据意识。

3.历史理解

历史理解是指要从历史实际的角度尽可能客观地、实事求是地看待和理解过去发生的事情。 从一定意义上说，建构历史解释的关键是理解历史。要想真正理解历史，教师首先要培养学生一种“了解之同情”的态度、一种博大的襟怀和一种丰富的想象力，以此引导学生尽可能地收集可靠的史料，突破时空的界限，设身处地理解和感悟历史上发生的各类事情；将历史事件的发生、进程与结果，历史人物的言行、贡献与地位，历史现象的出现、状态与后果等等都放在历史的条件中进行具体的考察，并实事求是地做出公正而贴切的解释，在理解历史中构建自己的历史叙述，从而提升学生的历史思维能力，形成正确的历史观念。

4.历史解释

历史解释是指以史料为依据，以历史理解为基础，对历史事物进行理性分析和客观评判的能力。历史是过去的历史，具有不可重复性和不可实验性，所有的历史叙述在本质上是一种对过去事情的解释，既包含了叙述者对史事描述的整理与组合，又体现了叙述者对历史的立场、观念等。培养和发展学生对历史的解释能力，就是要帮助学生在历史情境和当代背景下，思考历史事件、历史人物和历史现象的重要性；了解历史叙事与历史解释之间的关系；以公正的角度去理解历史叙述中不同的历史解释，以辩证的眼光评析历史事件、历史人物和历史现象之间的因果关系；以客观的态度评判人类社会的历史与现实问题，进一步揭示历史解释的意义和价值，从而培养学生叙述历史和形成历史认识的能力。

5.历史价值观

“历史价值观”是从历史研究的求真、求通、立德追求中凝练出来的价值取向，即对历史的探究以不断接近历史的真实为目的；以“通古今之变、成一家之言”，揭示历史发展的趋势；以丰富的思想观念、文化传统、情感认同等，提供历史的经验、人生的哲理和人类的共同追求。培养和发展学生的历史价值观，就是要帮助学生养成求真求实的意识和精神；从历史发展进程中汲取有益的精神财富，养成积极、健康的人生观、价值观；从历史的角度认识中国的具体国情，形成对祖国和中华民族的认同感，具有关注国家命运的情怀；理解中华文明的历史价值和现实意义，形成传承和弘扬中华优秀传统文化的信念；同时使学生形成正确的国际理解意识，尊重、理解、包容世界各国、各民族的文化传统，形成面向世界的开放心态和胸怀。

三、历史学科核心素养的培养

核心素养的发展离不开教育，历史教育教学是实现培养与发展学生核心素养的有效途径。因此，课堂教学必须紧紧围绕着培养学生核心素养这一主线展开。

1.设计教学目标——培养核心素养的出发点

教学目标是课堂教学活动的出发点，而教学目标的设计则直接关系到学生核心素养的培养与发展。教师在设计教学目标时，要深刻领会历史学科核心素养的内涵，仔细研读历史课程标准，把握好历史核心素养的具体目标及其之间的内在联系，并要充分认识到，学生核心素养的培养与发展是一个循序渐进、不断深化的过程，不是所有的核心素养目标都能在一节课中完成的。衡量教学目标是否有效，一看它是否贴切，即目标是否准确，与实际的教学内容、学生的认知水平和心理特征相契合，具有可检测性；二看它是否具体，即目标阐述是否细化、多层，具有可操作性；三看它是否适度，即目标是否符合学生的内在需求，是否适合学生已有的思维结构与能力层次；四看它是否落实到位，即目标是否落到了整个课堂教学活动中去。例如，针对“时空观念”和“历史价值观”这二项核心素养，在设计“秦汉大一统国家的建立”这课的教学目标时，就不能简单笼统地设定为“通过了解秦汉大一统的史实，形成时空观念和历史价值观”，应该将其设计为：“能够运用秦朝疆域图和西汉疆域图，明确秦汉疆域的四至；在梳理和概括秦始皇巩固统一的措施、汉武帝开疆拓土、独尊儒术等重要史事的基础上，认识秦汉时期大一统国家的建立和巩固在中国历史上的重要意义。”这样设计的教学目标，不仅时空观念和历史价值观的指向性很具体、明确，而且操作性与检测性都很强，学生通过学习便可达到。

2.创设问题情境——培养核心素养的切入点

所谓“问题情境”是指在具体目标指引下，能够通过分析、理解、归纳等策略达成目标的空间学习环境，它具有一定的针对性、启发性、新颖性、趣味性、互动性。创设问题情境能够激发学生探究问题和解决问题的积极性和创造性的思维活动，真正促进学生变被动学习为主动学习，由“学会”向“会学”的学习方式转变，是实现培养与发展学生核心素养的有效手段。在教学中，教师要找准“问题情境”这个切入点，创设形式多样的问题情境，挖掘学生的潜能，以提高学生对问题探究的内驱力，培养学生的求异思维和创新精神。教师可用悬念创设问题情境以培养学生的史料实证意识和历史解释的能力。例如，教师在上课时可先就抛给学生这样一个悬念：“洪秀全领导的太平天国运动自1851爆发以来，势如破竹，1856年在取得东征胜利以后，便进入了一个全盛的时期。然而，就因为一件事情改变了太平天国的命运，使其迅速走向灭亡，正所谓是“兴也速，衰也快”，这到底是什么怎么回事呢？”在这个悬念的激发下，学生很快就对这个问题产生了兴趣，忍不住开始翻书查资料，并急于想要 找到答案。这样，在问题的探究与解决中使学生发展了思维，获得了新知，提升了核心素养。教师也可用假设创设问题情境以培养学生的历史理解能力。例如，教师在给学生讲“走向“大一统的秦汉政治”这一课时，可以创设这样的问题情境：“如果你是秦始皇，你会采取什么措施来巩固自己的皇权统治？”在问题情境的氛围中，学生很快就会以秦始皇的角色，进行换位思考，各抒己见，不但深化了学生对该问题的认识，而且培养了学生能够从当时的历史角度出发，设身处地感悟和理解相关历史问题的素养。

3.倡导合作探究——培养核心素养的着力点

创新精神和实践能力是学生重要的核心素养。在教学中，教师应抓牢“合作探究”这个着力点。所谓“合作探究学习”就是从学科领域或社会生活中选择和确定研究主题，在教学中创设一种探究的情境，通过学生分工、合作、阅读、思考、讨论、交流等活动形式，获得知识、技能、态度与价值观的发展，培养学生的探索精神、创新能力和实践能力的学习方式和学习过程。例如，教师在教学中确定“探讨中国古代史上中央与地方的关系”的活动主题，开展合作探究学习活动。其探究步骤为：让学生围绕探究的核心问题，分组制订计划，明确分工；各组通过多种渠道搜集、研读史料，梳理中国古代史上中央与地方的关系；各组对所搜集的材料进行整理、辨析，通过组内的讨论交流，在教师的引导下，撰写本组的研究报告；组织全班的交流会，各组代表介绍本组的研究成果，并解答其他组同学提出的质疑，并进一步修改、补充与完善本组的研究报告；将各组的研究报告汇编成册，作为合作探究学习活动的成果。这种以小组合作方式进行的专题探究活动，一方面，通过自己动手搜集史料，促进学生带着证据 意识对历史问题进行探究，既培养了学生掌握探究问题的方法和技能，又发展了学生的思维能力，形成了史料实证的意识；另一方面，通过小组的分工与合作，尤其是对研究成果的不断研磨，不仅提高了学生理解历史与解释历史的素养，而且提升了学生的交流能力、合作精神和竞争意识。

4.实现情感体验——培养核心素养的立足点

从学科教学的角度来看，历史核心素养的形成不仅需要知识与技能的习得，更需要

习得过程中的体验和感悟，并内化为优秀的品格，外化为崇高的行为。可见，历史教学过程是一个知识与情感相互交织的学习和体验过程，但情感教育不是在朝夕之间便可速成，而是一种“情动—体验—理解—内化”的过程。为此，教师在课堂教学中，必须运用多种行之有效的方法将情感态度价值观无痕地渗透到历史课堂教学中，陶冶学生的情操。例如，有些史事比较枯燥无味，很难激起学生的情感体验，教师便可以运用富有魅力讲述法，以丰富沛的情感，生动形象的语言和抑扬顿挫的声调，再现历史人物的容貌与言行，如威武不屈的民族气节；忧国忧民的爱国情怀，奋发精进的人生态度；厚德载物的博大胸怀等等，这些都是拨动学生思想情感的琴弦，使学生在教师绘声绘色的讲述中，接受精神熏陶，汲取前人智慧，提升精神境界。为了拉近学生与历史的距离，教师还可以借助多媒体播放相关的影视和图片资料，创设声、像、图、文并茂的教学情境，使学生有身临其境、如历其事之感，不仅可以激发学生的学习兴趣，又可以在感知、体验和思考历史的过程中，深化对史事的认识与判断，进而生成鲜明的历史价值观。此外，还可以编演历史剧，通过扮演历史角色，让学生穿越时空，与历史人物“对话”，进行心灵的碰撞，进而对历史做出价值评判；通过参观博物馆、纪念馆等，观“景”生“情”，让学生在体验历史的基础上，生成鲜明的情感态度价值观。

5.构建多元评价——培养核心素养的支撑点

教学评价是课程改革的一大难点，也是培养学生核心素养的一个支撑点。为了促

进学生的全面发展，教师要建构一种多元的评价模式：评价目标的多元化、评价主体的多元化、评价方式的多元化和评价标准的多元化。评价目标的多元化，是指在对学生学习历史课程的评价时，既要重视学生对历史知识的理解与历史技能的掌握，也要重视对发现问题和解决问题能力的评价，更要重视学生情感、态度与价值观的形成和发展的评价；评价主体的多元化，是指要充分重视学生在评价过程中的主体地位，不仅仅是教师评价学生，还应该有学生自我评价，相互评价，甚至家长参评等；评价方式的多元化，是指要以过程性评价为主，既要看学生对历史知识掌握的结果，更要看学生在学习过程中是否感悟历史，进而体验到一种历史情怀。评价的手段也要灵活、多样，除了纸笔测试外，还可以采用历史剧表演、历史小论文撰写、历史调查活动、历史档案等方式；评价标准的多元化，是指要尊重学生的个体差异，针对不同学生的优劣势与存在的问题，提出解决问题的最佳方案，尤其是对于缺乏信心学生的评价更要鼓励和支持，以充分发挥评价的激励和发展性作用。

总之，培养与发展学生的历史核心素养绝非一朝一夕之事，必须靠一线历史教师在观念上更新，在专业上提升，在教学中渗透，在日常中积累，唯其如此，才能真正培养学生的优秀品格与创新能力，使学生得到全面发展。