

中学历史学科核心素养的目标化分解刍议

●於以传*

摘要：本文对普通高中历史学科核心素养进行目标化分解，通过分类、分层和分配三步，明确历史学科核心素养五大方面的内在关系、达成载体、实施路径，从而帮助广大历史教师正确、全面地认识与理解学科核心素养对于日常教学乃至评价的意义，使其能够科学结合课程内容，制订及落实教学目标，使核心素养的培育真正落到实处。

关键词：历史学科核心素养 目标化分解 历史教学目标设计 历史学业质量标准

一、问题的提出

2018年1月，教育部颁布《普通高中历史课程标准（2017年版）》（以下简称“课程标准”），坚持主流意识形态，立足学科本体认识，倡导史学思想方法，强化立德树人导向，提出学科核心素养的概念及要求，明确历史学科的核心素养“包括唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀五个方面”^[1]，为高中历史教学及评价指明了方向。课程标准的附录1“历史学科核心素养

水平划分”、第五部分“学业质量”，从不同视角对这五个方面核心素养的具体内容作出了渐趋下位的诠释性说明，为基层教学制订单元及课时教学目标提供了支持。

课程标准作为宏观层面的指导文件，对学科核心素养的表述写到一定的层级已足够。只是作为基层教师的日常教学，如果仅是生硬地照搬照抄，不与具体的课程内容相结合，不关注学情特点，不求更细致、更有针对性的明确指向，那么，学科核心素养极

* 於以传，上海市教育委员会教学研究室中学历史学科教研员，历史特级教师。



有可能变成“标签”或是“膏药”，课课都贴、课课贴满，却不着边际，说了等于白说。例如，无论是学习秦皇汉武还是了解鸦片战争，无论是理解辛亥革命还是认识改革开放，均在课时目标里写上一句“培养唯物史观、时空观念、史料实证、历史解释、家国情怀的核心素养”，稍好点也无非是“能从特定的时空框架下认识过往；能从不同类型史料中汲取信息；能解读历史文献作出历史解释；能认识历史的多样性与复杂性……”等等，“放之四海而皆准”，同质化倾向明显。如此泛化地设定课时目标，恐怕教学很难获得实效。这种对落实学科核心素养“教条化乃至庸俗化”的现象亟待改变。

无疑，学科核心素养的落实需要一个目标化的分解过程。一方面，历史学科核心素养的五个方面是一个整体，但立足于具体而细致的教学，受制于教学时间这个常数，课堂教学中对于核心素养的落实总要有所侧重，这种“侧重”与学生实际、课程内容往往紧密相关；另一方面，课程标准所规定的学科核心素养及其水平划分、学业质量要求等毕竟只是宏观原则的导向，落实于常态教学，必须针对这种宏观表述、原则要求制订出更下位而具体、更有针对性和操作性的目标。本文借助对学科核心素养的目标化分解，以期进一步明确学科核心素养的内在关系、达成载体、实施路径，使基层教师既脚踏实地、贡献智慧，又行之有据、施之

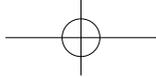
有法。

学科核心素养的目标化分解，原则上应包含分类、分层和分配三步。理论上讲，历史学科核心素养的五大方面均可作出这种分解。鉴于唯物史观和家国情怀的目标化分解主要是基于课程内容载体作具体表述（本文第五部分会就此问题再作展开），其分解的观念及方法与时空观念、史料实证、历史解释等三个核心素养的操作有所不同，下文先着重就后三项的目标分解依次作出说明。

二、学科核心素养的目标化分类

目标的分类细化旨在避免对学科核心素养泛泛而谈，它是对时空观念、史料实证、历史解释等学科核心素养内涵与外延的进一步梳理，也是对学科核心素养作出分层和分配的前提。

历史学科核心素养中的时空观念、史料实证、历史解释，均指向认识历史的史学思想方法。这些素养的具体内容，从分类的角度看，过往的高中历史教学鲜有涉及。而基层教学针对核心素养的目标制订及落实，史学思想方法却又是绕不过去的“坎”。基于课程标准对时空观念、史料实证、历史解释的概念界定和宏观要求，从史学思想方法的基本规范出发，汲取以往教学及其评价的经验，我们尝试对这三项核心素养作出如下目标化的分类。



1. 时空观念

“时空观念”一般可以分成两类，对每一类又可具体作出操作性的例举或说明，这种例举或说明也可称作“二次分类”，下文在句首标有“●”的即属二次分类。

(1) 知道和理解史学常用的时间、空间等表达形式

●知道和理解史学常用的时间、空间术语。如：年、年代、世纪；史前、古代、近代、现代；早期、中期、晚期；年号、庙号、谥号；公元纪年、干支纪年、民国纪年；时期、朝代等；中原、西域、关内（外）；西洋、南洋；巴尔干地区、西欧；古代两河流域文明、罗马帝国、文艺复兴、长征、“大萧条”、冷战、第三世界、南北对话、南南合作等。

●使用两种以上的时间、空间术语描述同一史事。如1932年与民国21年、抗日战争初期、二战之前等术语的交替使用。

●形成历史时间、空间的结构。如以时间轴、事件年表、人物年谱、地图、空间示意图等方式整理、表达相关历史信息。

(2) 从时间与空间的视角解释历史¹

●运用相同与不同的概念范畴，发现与整理史事的延续与变迁。

●运用原因与结果、联系与区别的概念范畴，解释史事的延续与变迁。

●运用对立与统一、量变与质变、动机与后果的概念范畴，评价史事的延续与变迁。

●基于将史事置于其发生、发展的时间与空间下加以审视的原则，反思以上的解释与评价，形成或强化这一原则所本的观念。

2. 史料实证

“史料实证”一般可以分为如下四类，同样，对这四类也作出更下位的指引性说明。

(1) 获取史料的途径

●懂得史料是史学的最基本依据。

●懂得文本、口述、实物等资料的检索和调查访问是获得史料的基本途径。

(2) 判断史料的性质

●懂得区分原始资料与非原始资料、一手资料与转手资料、有意史料与无意史料，能汲取和整理其中的表面和深层信息。

●懂得因对象和问题不同，史料的有效性与可靠性会发生变化。

(3) 史料证史的路径

●懂得包括文学艺术作品在内的不同类型史料的证史价值。

¹ 时空观念与史料实证、历史解释不是并列关系。时空观念既是判断史料证据价值的依据，也是历史解释的一种思想方法，因此在将这三项核心素养进行分类时，无法做到逻辑上的不交叉。本文对时空观念分类的基本依据是基于如下认识：时空“观念”的培养有一个从（时空）技能到（解释）能力再到观念（形成与固化）的过程。



●能从时代风貌、作者观念、社会反响等路径汲取和整理其中的信息。

(4) 史料的比对归纳

●通过归纳和比较，发现史实间重大或主要特征的异同点。

●知晓证据链对于认识历史的作用。

3. 历史解释

“历史解释”一般可以分为如下六类，对每一类也作出细致的说明。

(1) 区分表述与评价

●区分历史文本中史实的表述和有价值评判的解释。

●知晓历史著作、教材是作者的认识。

●知晓历史真相的揭示是不断清晰、深入的探究过程。

(2) 评人的主要视角

●能初步从社会、家庭、友人、经历、职业、思想、个性等视角，了解已学的历史人物。

●能初步从具体处境、条件与行为以及社会作用等视角，简要评价已学的历史人物。

●能综合上述视角，知晓和评价其他重要历史人物。

(3) 评事的主要视角

●能初步从经济状况、政治格局、文化传统、社会风俗、思想潮流或当时形势等视

角，了解已学的历史事件。

●能初步从主要当事人、直接有关者等视角，简要评价已学的历史事件。

●能综合上述视角，知晓与简评其他重要历史事件。

(4) 评文明成果视角

●能初步从创新特征、主要贡献等方面了解已学的优秀文明成果。

●能初步从基本特征、社会影响等方面简要评价已学的优秀文明成果。

●能综合上述视角，知晓与简评其他重要的优秀文明成果。

(5) 质疑他人的结论

●能根据一定的史实、史料或视角，质疑有明显错误的历史叙述，简要说明理由。

●能根据一定的史实、史料或视角，质疑有明显错误的历史解释，简要说明理由。

●能根据一定的史实、史料或视角，质疑有明显错误的历史评价，简要说明理由。

(6) 反思的基本路径

●对比较浅显的既定问题或论题，从材料、视角、方法等角度提出大致的解决思路。

●对比较浅显的既定问题或论题，从问题分解、过程设计、成果表达等方面构建解决问题的大致实施路径。

●通过查证史料的有效性、可靠性，检验



思维逻辑的合理性，反思自己认识与解决问题过程的正确和准确程度。

借助以上关于时空观念、史料实证、历史解释三方面核心素养的目标化分类，教师在具体的教学设计时，能相对容易地认识到具化核心素养要求的价值与目的，并意识到这种目标表述指向更为清晰、明确的意义所在。

三、学科核心素养的目标化分层

分类仅是学科核心素养目标化分解的第一步，从目标本身所蕴含的达成进阶要求以及学情出发，经分类后的目标还必须分层，从而体现实事求是、循序渐进的原则，并使目标的落实具有一定的弹性和梯度性。

经分类后的时空观念、史料实证、历史解释等学科核心素养，一般通过添加不同要求的行为动词以示分层。但针对目标化分类的方法及结果，其分层又可梳理出三条路径。

第一，目标经二次分类后，已初步具有分层的意味，基本上可以直接引用。如本文第二部分关于“历史解释”中“评人”“评事”“评文明成果”的二次分类，最后一项关于“综合”的要求是相对于前两项而言的，第一与第二项的表述中不仅有视角的差异，在行为动词上也有“了解”和“简要评价”的不同要求，因此已具有分层的意思；“时空观念”中“从时间与空间的视角解

释历史”的二次分类，分别指向“发现与整理”“解释”“评价”“反思”等四个不同层级的要求，这同样也已具有分层的意思。自然，在实践操作时，已具分层特征的这类目标，在设定与达成上一般须按部就班，顺序落实。

第二，目标经二次分类后，其分层意味尚不明显，需结合实际进一步分层。如本文第二部分关于“史料实证”中“证史路径”的第一项，二次分类“懂得包括文学艺术作品在内的不同类型史料的证史价值”，既隐含着进一步分类的持续性要求（如关于史料“文献”“实物”“口传”“文字”“静态图像”“口述音频”“影像视频”等不同类型的划分法），又揭示出以文学艺术作品作为主要载体破解史料一般证史路径的要求。因此，无论是诗歌、戏曲、小说、歌曲、影视，还是漫画、油画、版画、连环画乃至照片等，只要属于文学艺术作品，其证史路径的目标分层应该还可分解为“知道文学艺术作品的史料价值，汲取和整理其直接的历史信息”“汲取和整理文学艺术作品中象征性的历史信息”“汲取和整理文学艺术作品中折射的个人与社会等深层信息”“提炼文学艺术作品证史的一般路径，用以解释作品的历史内涵及意义”四个层级。当然，教师视实际情况也可作调整、完善。鉴于学情和课程内容的差异，这种分层本质上无法如分类般相对明确、细致地表达出来，它的最



终确定及实施，还得依靠广大教师基于史学思想方法的规范，随机作出处理。

第三，目标经二次分类后，套用史学思想方法“教师示范—学生模仿—学生迁移”的达成模式，以三阶段分层予以实施，这种模式的运用基本可以视作常态。应该承认，史学思想方法的培养离不开教师的示范。可以说，中学阶段几乎所有的史学思想方法目标，在最初实践时，均是由教师依托相关知识内容作认识路径、方法、过程及其逻辑的示范。相对于教师的示范，学生处于接受的位置，接受是理解的前提，因而不能忽视接受的价值，更不能简单地否定。我们要关注的是教师的示范是否科学，是否切中学生的认知心理，是否有助于进一步激发学生的学史兴趣，尤其要关注的是这种示范是否凸显了史学思想方法在历史学习中的价值与地位。学生经由教师示范，建立起史学思想方法的模型后，便可进入模仿运用的层级。让学生模仿教师运用史学思想方法的路径、方法、过程及逻辑等，尝试集证、辨据、解释、评价，以解决相同情境乃至新情境下的历史问题。进而，学生能在教学活动中，体现对于史学思想方法的迁移意识及能力。迁移的本质意义不仅在于历史材料、学习情境的差异，更在于对以往习得的史学思想方法模型能作出修正、发展和完善。^[2]这一分层模型，比较适合于目标经二次分类后表述相

对清晰、操作路径相对明确的状况。

四、学科核心素养的目标化分配

教学目标的达成必须依托一定的知识载体和实施条件，由学科能力、方法、情感、态度与价值观等所凝聚成的核心素养，其落实无疑也是以知识载体、实施条件为基础的。这种将学科核心素养目标化分类、分层后，置于具体课程内容下寻求实施载体和条件的做法，称之为分配。

学科核心素养的目标化分配，在方法上一般有两种。

第一种方式是根据课程内容寻求相匹配的目标，即依据实施载体，创设实施情境，确定可落实的目标。如《中外历史纲要》²第1课《中华文明的起源与早期国家》，课文中多次出现“考古发现”“古史相传”“考古学证明”“史书……记载”“据载”等表述，可以据此通过文本解读及一系列的问题设计，传达“不同类型史料所构成的证据链对于认识中华远古历史的价值与方法”，从业已分类、分层的目标中找到相关内容，结合传说、文献、考古等具体的依托载体，确定本课史料实证的目标。又如第8课《三国至隋唐的文化》中涉及唐诗的内容，可借唐诗传达文学艺术作品的证史路径，甚而借着唐诗的这种证史路径认识唐代儒、佛、道“三教合归儒”，及

² 本文所引例子均源自《中外历史纲要》上册中国史部分的教学，具体行文中“上册”两字从略。



本课中提及的中外文化交流等史实，在赋予唐诗史料实证价值的同时，又使其兼具历史解释的功能，在相应的分类、分层目标中找到具体表述后，结合本课内容加以统整，便可相对细致地确定本课教学落实这两大核心素养的目标。

采用如上方式确定课时教学目标，好处是方便就地取材，即看即定即用，但最大的问题是缺乏整体感，容易造成目标制订的随意性和目标落实的不均衡。所以，在目标的分配上最好采用第二种方式。

第二种方式以课程内容的单元（无论是教材的自然单元，还是教师自行重新规划的单元）为基本单位，依托单元内容作整体分配。也就是说，可考虑将业已分类、分层的史学思想方法目标，基于单元内容载体，每单元分配1~2条目标，全盘规划，确保所有的史学思想方法目标均能找到落实的单元内容载体。而且，又可因每单元下设2~4课的缘故，使分配后目标的达成具有时间及数量上的弹性，即只要规定这1~2条史学思想方法目标只在最终达成时列出（通过本单元的教学必须达成），何时开始、怎样具体化，以及实践次数与方式等由教师根据学生实际情况决定。

通过规定单元的史学思想方法目标，既可做到分配到位、全员覆盖，又为基层教师在课时教学中具体制订、落实这些目标留出了时间与空间，对教师教学风格的

形成与创新都是有利的。因此，第二种方式的实施价值应该优于第一种。当然，第一种方式也绝非一无是处，其对具体制订每课的史学思想方法目标也是有借鉴价值的。

五、学科核心素养中唯物史观和家国情怀的目标化解解

把学科核心素养中的唯物史观和家国情怀的目标化解解单独列出，是有道理的。从历史学科五大核心素养的关系来看，唯物史观既是世界观（史观），也是方法论，具有高屋建瓴的总领地位；时空观念、史料实证、历史解释指向相对具体的认识历史的史学思想方法；家国情怀是输出端，是通过唯物史观指导下的史学思想方法的培养，也就是中学历史思维能力中关键能力的培养，最终形成的必备品格。也就是说，时空观念、史料实证、历史解释是唯物史观指导下的史学思想方法，家国情怀则指向以上史学思想方法践行后的效果。从这个意义上讲，时空观念、史料实证、历史解释的目标化解解处理好了，唯物史观、家国情怀这两大核心素养的达成是水到渠成、其义自见的，因而也就不必非常刻意地对唯物史观、家国情怀作出目标化的分解，只需结合具体的课程内容，从史学思想方法出发寻求本课教学目标的“起点”和“终点”，相对具化这两大核心素养的表述即可。



但是，如果对唯物史观和家国情怀的具化表述仅是停留在“知道生产力与生产关系、经济基础与上层建筑之间的辩证关系”“具有对祖国和人民的深情大爱”等上位层面，不能认识到唯物史观和家国情怀其实是具有丰富内涵、其目标化的表述也完全可以多彩的话，以下所尝试的对唯物史观和家国情怀的目标化分类就不能视作是画蛇添足。

事实上，唯物史观和家国情怀也是可以作出目标化的分类、分层与分配的。只是针对这两项的分类，无法如时空观念、史料实证、历史解释三项那般相对充分、完整罢了，因而下面采用例举方式对这两大核心素养的分类作出说明。

1. 唯物史观

就“唯物史观”而言，其目标的分类具化可遵循课程标准，从历史课程内容与总体要求出发，尽可能采用表述准确又相对通俗，也比较容易借助史实或史论达成的话语。比如：

●生产力是生产发展中最活跃、最革命的决定因素，是社会发展的最终决定力量。人是生产力诸要素中主导的决定要素。科学技术是生产力，是在历史上起推动作用的、革命的力量。

●社会意识是社会存在的反映。政治、法律、哲学、宗教、文学、艺术等的发展是以

经济发展为基础的，但是它们又都互相作用并对经济基础发生重大影响。

●思想的变革是社会变革的先导，一经人们掌握就会变成巨大的现实力量。

●历史是许多单个意志相互作用的结果，无数互相交错的力量和力的平行四边形决定其演变和发展。

●人民群众是历史的创造者，杰出人物有卓越的作用和影响。个人的价值取决于他的智慧、意志和社会贡献。

●实践是检验真理的唯一标准。判断个人、团体、政党，或政策、制度，不仅要看其声明或主观愿望，更重要的是看其行为及客观后果。

●自由、平等、博爱、民主、法治是人类追求和创造的文明成果，有历史的特点。

●1840年以来，一切有利于中华民族生存、发展，有利于抵御国内外敌人的贡献或斗争，都是中国人民争取民族独立和自由幸福的组成部分。

●和平与发展是当今世界主题。构建包含相互依存的国际权力观、共同利益观、可持续发展观和全球治理观在内的人类命运共同体这一全球价值观。

2. 家国情怀

就“家国情怀”而言，也可从课程标准规定的原则要求出发，从个人观、社会观、



国家观、全球观四个方面结合具体的课程内容与要求作出相对的细化。比如：

●敬畏历史，尊重先贤，有正义感、荣辱感和责任感，认同和欣赏杰出人物的历史贡献。

●体验人与社会、人与自然关系的文明历程，推崇文化进步、科技创新、民主法治和高尚世风。

●敬仰前人对民族自立、平等、和睦的追求，以历史主义态度肯定民族自尊、自强的思想与行为。

●感悟历史的多元演进，认同文明的差异、交融与共进，赞赏合作竞争、平等互利与和平发展，形成人类命运共同体的理念。

以上这些例子³，仅是提供唯物史观、家国情怀这两方面核心素养目标化分类的参考性视角。在分类基础上再做分层，唯物史观部分可借助诸如“相信”“认同”“效法”“感受”“感悟”等不同水平要求的行为动词解决；家国情怀部分的例举虽已使用行为动词，但仍可视实际情况调整用词以界定不同的层次。至于分层后的分配，当然要结合具体的课程内容，尤其是时空观念、史料实证、历史解释等史学思想方法的目标诉求，制订相应更为明确、细致的达成目标。

³ 本文关于时空观念、史料实证、历史解释等的目标化分类，以及唯物史观、家国情怀目标化解的举例，参考了上海市教育委员会教学研究室编著的《上海市高级中学历史学科教学基本要求》中的课程目标部分。该书于2010年、2017年分别出过两个版本，均由华东师范大学出版社出版。

六、学科核心素养目标化解在课时教学目标中的表述

学科核心素养经目标化的分类、分层和分配后，落脚于课时教学目标，其表述理应更为明确，指向更为清晰。

以时空观念、史料实证、历史解释等三方面的核心素养为例。

就“时空观念”而言，《中外历史纲要》第4课《西汉与东汉——统一多民族封建国家的巩固》，可表述为“能用谥号与庙号表达历史时期”；第5课《三国两晋南北朝的政权更迭与民族交融》可表述为“能以地理示意图的形式表示这一时期的政权分立与最终统一的局面”；第11课《辽宋夏金元的经济与社会》可表述为“能综合历史地图所蕴含的信息，运用原因与结果、联系与区别的概念范畴，解释两宋时期经济重心南移的表现及原因”。

再以“史料实证”为例分析，第5课《三国两晋南北朝的政权更迭与民族交融》可表述为“能从描述南北方环境的诗歌、墓葬画等材料中提取有效信息，习得从这些史料的写实与象征功能及其所折射的社会心态视角证史的基本方法”，这里既点出了史料类型即证据来源（分配），又具化了这几类史料的证史路径（分类），并点明作为目标



是要“习得”方法（分层）；第24课《正面战场、敌后战场和抗日战争的胜利》，可表述为“通过分析与综合中、日、美、苏、英等多方史料，运用互证方式，认识中国战场是世界反法西斯战争的东方主战场”，同样既点出了目标的分配（注意行文中的“多方史料”），也明确了目标的分类（注意行文中的“互证方式”），更以行为动词“分析”“综合”“运用”“认识”等，昭示了目标的分层意义。

再以“历史解释”为例，第12课《辽宋夏金元文化》可表述为“能基于辽宋夏金元特定的时空框架与时代底色，理解社会环境与文化发展之间的联系”，即是对“评事”目标二级分类第一条的变式表述，本质上也进一步强化了对“唯物史观”中“认同社会意识是社会存在的反映”目标的理解；第19课《辛亥革命》可表述为“学会从时代特征、个人经历、历史贡献、阶级属性等多元视角解释和评价历史人物（指孙中山）的基本方法”，也是捏合“评人”目标二级分类第一、二条而来；第18课《北洋军阀统治时期的政治、经济与文化》可表述为“以‘新旧交替’为主线，尝试从时代大势、传统文化、基本特征、社会影响等视角解释与评价北洋军阀统治的主要特点”，也非机械照抄“评人”“评事”的分类目标，而是基于具体的课程内容，梳理基本的认识线索，即所谓“以‘新旧交替’为主线”，多有整

合（实则指向目标的分配），并借助行为动词“尝试”点出目标的分层意义。

同样的道理，唯物史观和家国情怀这两个方面的核心素养，在具体的课时教学目标表述及落实中也必须“往下走”，即结合具体的课程内容，从历史的时代特征出发叙写目标。

如第14课《清朝前中期的鼎盛与危机》，可表述为“感叹明清时代的落日辉煌；体认封闭与开放对民族兴衰的重要意义”。第25课《人民解放战争》，可表述为“认同在中国两种命运大角逐的关键时刻‘得民心者得天下’的历史启示；感受中国共产党在革命斗争中的政治智慧”。第28课《中国特色社会主义道路的开辟与发展》，可表述为“赞赏真理标准问题大讨论对思想解放的重大意义；理解解放生产力就要坚持实践是检验真理的唯一标准，体会生产力中最为核心也是最活跃、最革命的因素是人；感受十一届三中全会以来在经济建设和祖国统一方面的辉煌成就”。这样的课时教学目标表述也就具有其自身的特质，具有紧扣相应课程内容和实施情境的个性化特点，绝非“宏观”“上位”到放在每一课均可通用的。

值得一提的是，在制订课时教学目标时，我们固然是从学科核心素养的每一方面思考其目标化的分解，并尽可能具体、清晰、准确地设定及表达，但最终形成关



于课时教学目标的一段文字时，却需要运用统整的方式去表述，而非简单地从五个方面罗列。毕竟，学科核心素养的五个方面是一个整体。

仍以第12课《辽宋夏金元文化》为例。上文已例举了这一课的“历史解释”目标，并指出这种解释是基于唯物史观主要观点的，因而解释中已隐含了“唯物史观”的目标诉求，而且在某种程度上，表述中提及的“时空框架”也已涉及“时空观念”的目标要求，即置于这一时期特定的时空审视其文化的主要特色与内在联系，所谓什么样的时代有什么样的文化，什么样的文化又在某种意义上表征了时代特征、丰富了时代内涵，其实这在本质上也是呼应唯物史观的。

本课的“史料实证”目标可从文献、实物史料入手，探索各类史料之间的互证关系，为历史解释的可考与可信奠基；“家国情怀”目标最终可指向“把握中华文明多元一体的发展特征”，内在逻辑为辽宋夏金元的民族交融，以及这些民族通过独立发展、交往交融对中华文明发展所作出的贡献。

因而，最终以一段文字呈现本课的教学目标，可统整表述为“能基于辽宋夏金元特定的时空框架与时代底色，通过对文献、实物等不同类型史料的解读互证，了解辽宋夏金元文化发展的主要内容及特征；理解社会环境与文化发展之间的联系；体会各民族间文化的相互交融与共同进步；领悟中华文明

多元一体的发展特征”，这既包含了学科核心素养五个方面的分解目标，表述也相对更为简洁明了。

高中历史学科核心素养的目标化解解，旨在帮助广大历史教师正确、全面地认识与理解学科核心素养对于日常教学乃至评价的意义，在观念转变与实践操作间架设桥梁，从而能有的放矢、有据可依、循序渐进地结合课程内容，制订及落实切实可行的单元或课时教学目标，使核心素养的培育真正落到实处。❖

参考文献：

- [1]中华人民共和国教育部制定.普通高中历史课程标准(2017年版)[S].北京:人民教育出版社,2018.
- [2]於以传.中学历史单元教学设计指南[M].北京:人民教育出版社,2018.

(责任编辑 沈炯靓)