

# 初中历史课堂情境教学模式创新与实践

邓敬伟

广西贵港市覃塘区覃塘街道第三初级中学 广西贵港 537100

**摘要：**当前初中历史教学常面临“知”与“情”割裂的困境，学生熟记史实却难感同身受。为破解此局，情境教学模式的创新与实践尤为关键。它并非简单的场景再现，而是引导学生在教师精心建构的“历史现场”中主动探究、思辨因果，从而实现从被动接受到意义建构的转变，让历史知识真正“活”起来，滋养人文素养。基于此，本篇文章对初中历史课堂情境教学模式创新与实践进行研究，以供参考。

**关键词：**初中历史课堂；情境教学模式；创新与实践

## 引言

核心素养导向下，初中历史课堂呼唤教学模式的深度转型。传统讲授法难以激发学生与遥远时代的共鸣。情境教学模式通过创设具象、鲜活的历史场景，引导学生沉浸式体验与探究，将知识传授升华为思维建构与价值引领，是激活课堂生命力、培育家国情怀的有效路径。

## 1 初中历史课堂情境教学模式特点

### 1.1 强调历史语境的高度还原性与沉浸感

初中历史课堂情境教学模式的核心特征在于其对历史语境的高度还原性与对学生沉浸感的着力营造。该模式坚决摒弃对历史事实进行孤立、干瘪的概念化灌输，转而致力于构建一个尽可能贴近真实历史时空的认知场域。这种构建并非简单的场景模仿，而是综合运用多种媒介与叙事手法，例如通过精选的文献史料、图像、影音素材、实物模型或数字化技术，细致再现特定历史时期的政治氛围、经济生活、社会习俗乃至时代精神。其根本目的在于弥合因时间跨度造成认知鸿沟，引导学生穿越时空阻隔，置身于历史人物所处的社会环境和决策困境之中。这种沉浸式体验能够有效激发学生的历史想象力和共情能力，使其不再是历史的旁观者，而是化身为积极的历史情境参与者。当学生感受到盛唐长安的开放气象，或体会到甲午战败后民族危亡的沉重压力时，历史知识便从抽象的文本符号转化为可感知、可理解的具体经验，从而为深刻理解历史事件的复杂性、历史人物的选择性以及历史发展的必然性与偶然性奠定了坚实的情感与认知基础。

### 1.2 注重学生主体的探究过程与思维建构

该模式的另一显著特点是其对学生主体探究过程与历史思维建构的深度关注。情境教学绝非止步于营造生动有趣的课堂氛围，其更深层的教育价值在于将情境设置为驱动学生进行历史探究的起点和平台。教师所创设的历史情境本身即是一个包含矛盾、悬念或待解问题的“认知冲突”，促使学生不能仅满足于被动接收信息，而必须主动运用观察、比较、推理、质疑等思维技能去分析情境中蕴含的线索。在这个过程中，学习重心从“记忆结论”转向“体验过程”，学生需要像历史学家一样思考，尝试基于史料证据对历史现象进行合理解释，评估不同观点的合理性，并构建自己的历史叙事。例如，在分析“商鞅变法”的情境时，学生需要分别从秦国君主、旧贵族、平民等不同角色的立场出发，探讨变法的动因、措施与影响，这一过程本身就是对历史辩证法的实践。

### 1.3 追求知识整合与跨学科联系的系统性

初中历史情境教学模式在知识组织上体现出强烈的整合性与系统性，力求打破传统教学中知识点碎片化的局限。历史本身是各种社会因素相互关联、共同作用的复杂系统，该模式通过创设一个完整、多维的历史场景，自然地将政治、经济、文化、军事、地理等多维度的知识有机地融为一体。在一个关于“宋代市民生活”的情境中，《清明上河图》所展现的不仅是艺术成就，更是商品经济繁荣、城市格局、交通运输、社会阶层、文化生活等多重历史信息的综合载体。学生在此情境中学习，能够直观地理解农业发展与商业兴起的关系，城市功能与市民阶层壮大的联系，而非孤立地

记忆“交子”或“瓦舍”等单一概念。这种整合性特征还有助于建立历史与其他学科（如文学、地理、艺术）的自然联系，形成更为宏阔的知识视野。

#### 1.4 蕴含价值引领与情感态度培养的潜移默化

情境教学模式天然地蕴含着对情感态度与价值观目标的潜移默化式引领，这是其区别于单纯知识传授的重要维度。历史教育承担着培养家国情怀、民族认同感、人文素养及国际视野的重要使命。该模式通过让学生“亲临”重大历史现场，如丝绸之路的交流盛况、近代救亡图存的艰难探索等，使抽象的价值观念附着于具体、可感的历史人物与事件之上。学生在情感上对历史进程产生共鸣，从林则徐的决绝中感受到维护民族尊严的气节，从五四青年的呐喊中体会到追求真理的激情。这种由内而外生发的体验式感悟，比任何外在的道德说教都更为深刻和持久。它不仅仅让学生知道“是什么”，更引导他们思考“为什么”以及“应当如何”，从而在历史镜鉴中逐步形成正确的历史意识、文化自信和对社会责任的理解。

### 2 初中历史课堂情境教学模式创新路径

#### 2.1 深化情境建构的学术内涵与历史真实性

情境教学模式的创新首要路径在于深化其学术内涵，坚守历史的真实性原则。创新并非追求形式上的热闹，而是必须根植于严谨的史学基础之上。教师需对教学目标所涉及的历史背景、核心事件与人物心态进行深度钻研，确保所创设情境的细节、逻辑与时代特征均经得起推敲。这意味着要从单纯的场景模仿，迈向对历史语境、社会矛盾与人物抉择的深度还原。例如，在构建“商鞅变法”的情境时，不仅要展现秦国的军事强盛，更需揭示旧贵族与新兴军功阶层之间的尖锐利益冲突，将学生置于这种结构性矛盾之中，引导其思考改革之艰难与必然。这种深度的情境建构，能够避免历史学习的简单化、脸谱化，使学生认识到历史的复杂性，从而培养其“理解之同情”与辩证的历史思维。真实性与学术性是情境教学的生命线，唯有在此基础上，学生的沉浸与探究才具有真正的教育价值。

#### 2.2 推动技术赋能与多模态资源的深度融合

创新路径之二在于充分利用现代教育技术，实现与多模态教学资源的深度融合。数字技术不应仅是呈现历史信息的工具，更应成为增强学生历史临场感与探究能力的桥

梁。通过虚拟现实（VR）技术重现古代城市格局，利用增强现实（AR）技术让文物“活”起来，借助大数据分析呈现历史趋势的可视化图表，都能极大地拓展情境的边界与深度。关键在于，技术的应用必须服务于历史思维能力的培养。例如，构建一个关于“新航路开辟”的交互式数字地图情境，学生可以操作不同航海家的航线，实时观察其带来的物种交流、疾病传播与文明碰撞的连锁反应。这种动态的、可交互的情境，将抽象的历史影响转化为直观的、可体验的过程，有效促进了学生对全球史视野下历史关联性的理解，实现了技术赋能与教学目标的统一。

#### 2.3 构建以学生为主体的深度探究循环

情境教学的创新关键在于从“教师主导呈现”转向“学生主体探究”，构建一个完整的深度探究循环。创新的情境应是一个充满张力的“历史现场”，其本身即包含待解的疑问、待判的冲突或待做的决策。教学流程应从情境的沉浸开始，进而引导学生发现和提出真问题，并驱动他们去搜集、辨析相关史料证据，开展合作研讨，尝试提出自己的解释或解决方案，最终回归情境进行验证与反思。例如，创设一个“西安事变”后国内外各方势力激烈博弈的复杂情境，让学生分组代表不同政治力量，基于史料分析各方立场、利益诉求与可能选择，从而深刻理解事变和平解决的艰巨性与历史意义。这一路径将情境作为探究的起点与平台，强调学生的主动建构，使知识获取与史料实证、历史解释等关键能力的培养同步发生。

#### 2.4 拓展课堂边界与联结现实生活的实践导向

创新路径之四在于打破教室的物理与时空边界，将情境创设延伸至更广阔的社会空间，并强化历史与现实生活的联结。鼓励学生走出课堂，在博物馆、历史遗址、档案馆等真实场域中感受历史氛围，开展项目式学习。例如，围绕本地的工业遗产或老街巷变迁，引导学生扮演“城市历史学家”，通过实地考察、口述史访谈、文献查阅等方式，建构一部微型的、贴近自身经验的地方史。这种基于真实社会情境的实践，不仅极大地增强了历史的亲切感和说服力，更培养了学生将历史知识、方法应用于理解和解释现实问题的能力，深刻体悟历史与当下的内在联系，从而实现历史教育“鉴往知来”的社会功能，有效培育家国情怀与社会责任感。

### 3 初中历史课堂情境教学模式实践策略

#### 3.1 基于核心史料构建问题情境

基于核心史料构建问题情境是情境教学的基础性策略。该策略强调从一手或权威的二手史料出发，提炼出能够引发认知冲突的关键性问题，以此作为情境的骨架。教师需精选那些蕴含矛盾、悬念或多元解读可能的史料片段，例如对同一事件的不同记载、历史人物充满张力的言论或决策困境的描述。将这些史料呈现给学生，并非为了直接获取答案，而是设定一个需要探究的“历史谜题”。在“百家争鸣”的教学中，可以同时呈现儒、墨、道三家对于社会治理截然不同的主张原文，引导学生置身于战国时代的社会巨变中，思考不同学说产生的现实根源及其试图解决的问题。这种以史料为基石、以问题为导向的情境建构，确保了历史探究的严肃性，使学生的思维活动始终围绕历史证据展开，有效训练了史料实证与历史解释的能力。

#### 3.2 运用多媒体技术创设沉浸场景

充分利用多媒体技术创设高度沉浸的历史场景，是增强情境感知力的有效策略。该策略旨在通过视觉、听觉等多感官通道，还原历史氛围，缩短时空距离。具体实施可包括精心选取历史影像、纪录片片段、文物高清图片，或利用虚拟现实（VR）、增强现实（AR）技术模拟历史遗址与环境。例如，在学习“宋元都市生活”时，可以动态展示《清明上河图》的细节，配合市井叫卖声、乐曲等音效，让学生直观感受汴京的繁华景象。技术手段的运用需服务于教学目标，避免流于形式。其关键在于通过营造强烈的临场感，激发学生的学习兴趣与情感共鸣，为后续的深度探究提供具象化的认知支撑，使遥远的历史变得可观、可感、可思。

#### 3.3 通过角色扮演引导主体探究

通过角色扮演引导学生进行主体探究，是深化情境体验的核心策略。该策略要求学生在教师设定的历史情境中，承担特定历史人物或社会群体的角色，从其立场、利益和认知出发思考问题。这并非简单的台词复述，而是需要学生提前查阅资料，理解角色的背景、动机，并在模拟的历史场景中进行分析、辩论或决策。例如，在“鸦片战争”教学中，可以组织学生分别扮演清政府官员、英国商人、沿海渔民等，就“禁烟运动”展开辩论或撰写陈词。这一过程促使学生超越现代视角的评判，尝试理解历史当事人

所处的“局势之网”，体会历史选择的复杂性与局限性。角色扮演策略将学生从被动接受者转变为主动参与者，极大地促进了共情能力与历史思维的发展。

#### 3.4 依托项目学习驱动深度建构

依托项目式学习驱动学生对历史知识的深度建构，是拓展情境教学外延的重要策略。该策略将情境设置为一个需要长期探究的开放性项目，引导学生以小组合作形式，像历史学家一样经历提出问题、搜集史料、分析论证、形成成果的完整过程。项目主题可与地方史、家族史或特定历史现象相结合，如“探寻家乡的红色印记”、“编写一份抗战时期的地方小报”等。学生在真实或高度仿真的任务驱动下，需要综合运用多种学习方法，其成果可以是研究报告、历史剧、展览设计等。项目式学习策略超越了单一时点的情境模拟，将情境转化为一个持续的探究场域，有效培养了学生的史料整合能力、协作解决问题的能力及历史叙事能力。

#### 3.5 贯穿多元评价促进反思迁移

将多元评价机制贯穿于情境教学全过程，是促进学生反思与知识迁移的保障性策略。评价不应仅在活动结束时进行，而应嵌入情境导入、探究实施、成果展示等各个环节。评价主体应结合教师点评、小组互评与学生自评；评价内容需超越史实记忆，重点关注学生在情境中的参与度、史料运用能力、逻辑论证、合作精神以及历史思维的体现。例如，在角色扮演后，立即引导学生反思：“你所扮演角色的决策依据是什么？是否存在其他可能？”通过及时、多维的评价反馈，帮助学生澄清模糊认识，梳理思维脉络，将情境中的感性体验上升为理性认知，最终实现将历史知识、方法迁移应用于分析和解决新问题的能力，达成素养提升的目标。

### 4 结束语

情境教学模式的创新为初中历史课堂注入了盎然生机。它成功地将枯燥的史实转化为可感知的画卷，显著提升了学生的课堂参与度和历史思辨力。展望未来，应继续深化实践，探索情境与数字技术的融合，让历史教育在传承与创新中行稳致远。

### 参考文献：

- [1] 李清平.核心素养导向下初中历史课堂教学模式创新研究 [N].科学导报,2025-08-21(B03).

- [2] 黄克华 . 基于生活情境创新教学模式强化初中数学课堂 [J]. 数理天地 ( 初中版 ),2025,(15):82–84.
- [3] 冯艳菊 . 情境教学与思维导图融合的初中历史课堂创新研究 [J]. 新课程研究 ,2025,(21):93–95.
- [4] 张珊丽 . 基于核心素养的初中历史课堂教学模式创新研究 [J]. 人生与伴侣 ,2025,(16):91–93.
- [5] 范冠南 . 引入情境教学 , 创新初中地理课堂教学模式 [J]. 山西教育 ( 教学 ),2025,(02):105–106.