

事能力；“书籍推荐卡”任务则促使学生将阅读体验转化为文字表达，培养思维整合与语言概括能力。任务驱动模式将作业从单一的“训练”转化为“学习任务”，既强化学习目的，又提升学生的参与感与成就感，实现语文作业的实践性与育人功能的统一。

### 4.3 项目化与跨学科融合设计

项目化作业强调以长周期、综合性任务为载体，促进学生在探究性学习中形成知识迁移与综合运用能力。小学语文作业的项目化设计可与社会实践、科学探究及美育教育相结合，构建跨学科学习情境。例如，以地方文化为主题开展“家乡文化口述史”项目，学生通过采访、记录与整理，提升语言表达与文化理解能力；以自然观察为契机设计“植物成长日记”任务，将语文表达与科学观察结合，增强学生的语言表达力与探究意识。项目化作业打破学科边界，促使学生在语文学习中体验科学思维、人文关怀与创造表达的多重价值。同时，跨学科融合的作业模式有助于培养学生的问题解决能力与社会责任感，使语文学习真正走向生活、走向实践，体现课程育人与核心素养培养的深度融合。

## 5 小学语文作业设计的优化路径与实践策略

### 5.1 优化内容：聚焦语言运用与思维拓展

在“双减”政策导向下，语文作业的核心价值应回归“语言实践”与“思维成长”。优化作业内容需立足学科核心素养，强化语言综合运用与思维拓展的融合。阅读类作业可从单纯的“答题训练”转向“阅读理解—思维表达—个性解读”的全过程学习，鼓励学生运用批注、摘录、思维导图等方法深化理解，形成自主阅读策略。写作类作业应贴近生活实际，倡导“生活写作”“任务写作”与“情境写作”，让学生在观察与体验中积累语言素材、表达真情实感。口语交际类作业则可设计角色对话、家庭访谈、校园主持等任务，提升学生的语言组织与表达能力。通过多维内容的融合，语文作业由“语言训练”转向“语言思维”的生成过程，使学生在语言运用中实现思维的生长与情感的滋养。

### 5.2 创新形式：打造多样化学习体验

作业形式的创新是落实“双减”目标、提升学习质量的关键。单一、重复的作业形式无法满足学生个性化发展需求，需通过多样化设计激发学习兴趣与探究欲。教师可将“实践型作业”“创意型作业”和“合作型作业”相结合，形成丰富的学习体验。“实践型作业”如社区采访、自然观察、

传统文化探访等，引导学生在真实情境中应用语文知识；“创意型作业”如制作绘本、录制读书视频、创编故事等，强化表达与审美能力；“合作型作业”如小组辩论、共写微故事、主题朗诵等，培养协作与沟通能力。同时，信息化技术的融入可拓展作业空间，如借助在线学习平台实现任务发布、成果展示与学生互评，促进作业的开放性与互动性。多样化作业设计让学生在“做中学、用中悟”，实现语文学习的体验化与探究化转型。

### 5.3 科学评价：构建多维反馈机制

科学的作业评价体系是实现作业提质减负的保障。优化语文作业评价应从单一分数评定转向过程性、多元化与发展性反馈。教师评价应注重引导与激励，采用等级制与文字性评语相结合的方式，突出学生作业的思维深度、创意表达与情感体验。学生自评与互评环节可培养反思意识与评价能力，促使其从“被动完成”转向“主动改进”。家长共评则有助于形成家校协同育人的支持体系，使家庭教育与学校教育形成互补。通过学习档案袋、成长记录卡等工具，教师可动态跟踪学生语言能力与思维品质的发展轨迹。评价过程不仅关注结果的准确性，更注重学习过程的努力程度与创新表现，构建“学习—反馈—改进”的循环体系，激发学生的学习内驱力与成长自觉，使语文作业真正成为促进全面发展的教育环节。

## 6 结语

“双减”政策为小学语文作业改革提供了方向与契机。优化作业设计的核心在于以学生发展为中心，重构作业的教育功能，使其成为促进思维成长、语言实践与价值塑造的重要载体。未来，小学语文作业应在“减量—提质—创新”三维目标下持续探索，通过科学化、个性化与信息化的作业体系，实现学生学习负担的合理化与学习体验的优化。教师应在实践中不断总结与反思，以学科素养为核心、以教育公平为导向，推动小学语文作业由“繁重应试”走向“高效育人”，真正实现“双减”政策背景下的教育高质量发展。

### 参考文献

- [1] 杨丽萍.“双减”背景下小学语文作业优化设计与创新实践[J].名师在线(中英文),2025,11(23):43-45.
- [2] 程彦玲.“双减”背景下小学高年级语文作业设计路径优化研究[D].重庆三峡学院,2025.
- [3] 李晓.谈“双减”背景下小学语文作业设计的优化策略[J].中华活页文选(教师版),2024,(21):88-90.

# The Construction of “Problem Chain” Driven Mode under the Guidance of Big Concept-Taking the History Teaching of Wei, Jin, Southern and Northern Dynasties as an Example

Xiaofeng Zhou

Hangzhou Senior High School, Shaoxing, Zhejiang, 310000, China

## Abstract

The Wei, Jin, and Southern-Northern Dynasties period witnessed frequent regime changes and intricate ethnic relations. Traditional teaching methods often lead students into the historical myth of “chaos and disorder.” This paper addresses the challenges of fragmented and superficial historical instruction by proposing an integrated teaching solution. Guided by “big concepts,” driven by “problem chains,” and structured through “thinking ladders,” this approach helps students discern the underlying threads of ethnic integration, economic development, and institutional innovation from complex historical phenomena, thereby understanding the internal logic of Chinese civilization’s transition from chaos to order. Teaching practices demonstrate that this model effectively guides students through historical fog, enabling them to grasp the intrinsic logic and deep-seated driving forces of historical development. Consequently, it dispels the myth of “chaotic eras” and fosters the coordinated development of deep learning and core competencies.

## Keywords

big concept; problem chain; Wei, Jin, Southern and Northern Dynasties; ethnic integration

## 大概念统领下“问题链”驱动模式的构建——以魏晋南北朝历史教学为例

周小锋

浙江省杭州高级中学, 中国·浙江 绍兴 310000

## 摘要

魏晋南北朝时期政权更迭频繁、民族关系复杂, 传统教学容易使学生陷入“混乱无序”的历史迷思。本文针对魏晋南北朝历史教学易陷入“碎片化”与“表象化”的困境, 提出以“大概念”为统领, 以“问题链”为驱动, 以“思维阶梯”为路径的整体教学解决方案, 引导学生从纷繁复杂的历史现象中把握民族交融、经济发展与制度创新的主线, 理解中华文明“从乱到治”的内在逻辑。教学实践表明, 该模式能有效引导学生穿越历史迷雾, 把握历史发展的内在逻辑与深层动力, 从而破解“乱世”迷思, 实现深度学习与核心素养的协同发展。

## 关键词

大概念; 问题链; 魏晋南北朝; 民族交融

## 1 引言

魏晋南北朝是中国历史上一个极为特殊而又重要的时期, 长达近四百年的分裂与动荡中蕴含着民族融合、文化转型与社会重建的深层动力。然而, 传统历史教学面对这一阶段繁多的人物、事件和政权更迭, 往往陷入“流水账”式的叙述困境, 导致学生只见“乱象”而不识“大势”, 难以把握这一时期在中华文明从秦汉到隋唐的宏大演进中所处的关键位置及其承上启下的历史意义。

【作者简介】周小锋(1994—), 男, 本科, 一级教师, 从事历史学研究。

《普通高中历史课程标准》在“实施建议”中明确指出, 教师要“以问题引领作为展开教学的切入点, 结合教学内容的逻辑层次, 设置需要在教学过程中解决的问题”, “重视以学科大概念为核心, 使课程内容结构化, 以主题为引领, 使课程内容情境化”<sup>1</sup>。大概念(Big Ideas)是处于学科中心位置、能够连通多种史实、具有持久价值和迁移价值的核心观点、原理或方法<sup>2</sup>, 而问题链教学作为一种促进学生思维发展的有效策略, 在历史教学中日益受到重视, 即“围绕学习目标或主题设计有逻辑层次的序列问题”<sup>3</sup>, 它通过环环相扣的问题系统, 引导学生逐层深入地探究历史本质。

基于此, 本文构建了一个以大概念为统领、问题链为驱动、思维阶梯为路径的教学模型, 并以“三国两晋南北朝

的政权更迭与民族交融”为例，探讨如何通过问题链设计，破解学生对魏晋南北朝的“乱世”迷思，培养其历史核心素养。

## 2 大概念的提炼：构筑教学设计的灵魂

大概念的提炼是教学设计的起点与灵魂，它决定了教学的思想深度与格局。对于魏晋南北朝这一单元，我们摒弃了“政权更迭”这一表层线索，通过以下三个步骤，提炼出更具统摄力的核心大概念。

### 2.1 回归课标与学科本质

课标对本单元的要求是“认识三国两晋南北朝时期的政权更迭与民族交融，理解这一时期在政治制度、民族关系、区域开发等方面的发展，以及由此带来的社会变化”。其中，“发展”与“变化”是关键词，暗示这一时期并非历史的断裂或倒退，而是一个充满变革与创新的转型期。从历史哲学角度看，历史的进程常表现为“乱”与“治”的辩证统一。因此，将本单元的大概念初步锚定于“乱与治的辩证关系”。

### 2.2 深度解构历史本体

通过对这一时期政治、经济、民族、文化等多条线索的梳理，我们发现：在政治分裂（乱）的表象下，孕育着制度创新（九品中正制向科举制过渡）、民族融合（胡汉文化互渗）、区域开发（江南经济发展）和文化整合（儒释道交融）等深层次的“治”的要素。这些要素并非孤立存在，而是共同为隋唐大一统的繁荣奠定了坚实基础。因此，大概念需要能够解释“乱”中何以生“治”。

### 2.3 凝练与表述核心大概念

最终，我们将本单元的大概念凝练为：“化乱为治”——中华文明在应对分裂与动荡的挑战中，通过内在的调适、整合与创新，实现社会重建与文明新生的能力。

此大概念包含三层内涵：“乱”是表象与背景：承认分裂、战争、民族矛盾等乱象的存在；“治”是过程与趋势：强调在乱世中，经济开发、民族融合、制度创新等推动社会走向秩序与统一的力量始终在发挥作用；“化”是机制与智慧：揭示中华文明通过包容、整合、创新等方式化解危机、实现转化的独特路径。

这一大概念具有强大的统整力：一是统整知识，将政权更迭、民族迁徙、经济发展、文化交融等零散知识，整合到“乱何以生”与“治何以至”的框架下；二是统整能力：引导学生运用因果分析、变迁与延续、辩证看待等历史思维方法；三是统整价值：引导学生理解中华文明的韧性、包容性与连续性，培育家国情怀。大概念的确立，为后续问题链的设计提供了明确的方向与灵魂<sup>4</sup>。

## 3 问题链设计的原则与依据

问题链是将静态的大概念转化为动态探究过程的核心工具。它不是一个随意的问题集合，而是一个目标明确、逻辑严密、层次清晰的有机系统。在本课教学中，笔者主要遵

循以下原则进行问题链设计：

第一，立足历史课程标准，聚焦核心素养。课程标准要求学生不仅掌握历史知识，更要发展史料实证、历史解释、家国情怀等核心素养。据此，本课问题链设计注重引导学生接触多元史料，如《晋书·徙戎论》《宋书》《元略墓志》等，在分析史料中培养实证精神，在解释历史中形成正确价值观。

第二，指向深度学习，促进思维发展。问题链应当引导学生超越表层事实，进行历史意义的探究与建构。本课以“乱极生治”为核心概念，设计了三重递进的问题之门，引导学生从感知乱象到分析原因，再到理解历史走向，完成从事实到本质的思维跃升。

第三，注重大概念统领，构建知识体系。魏晋南北朝历史涉及政权更迭、民族交融、经济发展等多条线索，需要一个大概念加以整合。本课以“化乱为治”作为大概念，通过“为何会乱？如何治乱？乱归何处？”的问题链，将零散知识组织成有机整体<sup>5</sup>，帮助学生形成对历史阶段的整体认识。

## 4 “乱世三重门”问题链的教学实施

### 4.1 第一重门：观乱象——基于史实梳理的感知与概括

本课伊始，教师展示王羲之《丧乱帖》（唐摹本），提出问题：“这是一个怎样的时代？”学生从书法作品的悲怆笔势中直观感受时代的动荡，进而引出主题——三国两晋南北朝。随后，通过一系列递进问题引导学生梳理基本史实，引导学生从时空维度感知并概括“乱”的表征，为后续探究“治”的要素奠定事实基础。

基础性问题：“通读教材，结合历史地图，绘制三国两晋南北朝时期的政权更迭示意图”。此问题要求学生自主梳理从东汉灭亡到隋朝统一的基本脉络，在绘制过程中明确关键时间节点（如官渡之战、赤壁之战、淝水之战）和重要政权名称，建立时空框架，这是思维起步的基础。

分析性问题：“从时间、空间两个维度，概括三国两晋南北朝时期政权更迭的特点”。在学生完成示意图后，这一问题引导他们从具体史实中抽象概括，得出“时间上政权短命、更迭频繁”和“空间上政权并立、南北对峙”（空间）的历史特征，形成对“天下失序”的理性认知。

探究性问题：“乱象何生？”教师提供《晋书·徙戎论》中“非我族类，其心必异”的史料，以及《韩非子·忠孝》中关于君臣、父子、夫妻秩序的论述，设问：“当我们用韩非子的标准来审视三国两晋南北朝时期，会发现怎样的社会现实？”学生通过分析材料，从“社会失和”（民族矛盾）和“皇权失驭”（权臣篡位、宗室叛乱、士族专权）两个维度理解乱象的深层原因。此问题链将现象与原因关联，推动思维从“是什么”走向“为什么”。

代入性问题：“如果你是一个内迁的匈奴部落成员，或是一个生活在北方的汉族农民，抑或是一个被迫南渡的北方士人，你的生活会发生怎样的剧变？”通过角色代入，激发学生共情，感受历史中个体的生存境遇，理解“五胡内迁”、“衣冠南渡”等人口流动现象对社会结构的影响，为理解“民族交融”的必要性做情感铺垫。

此环节问题链逻辑：感知（绘图）→概括（特点）→探究（原因）→共情（体验），完成了对“乱世”从表象到本质、从宏观到微观的认知建构，帮助学生建立起对魏晋南北朝基本状况的全面认识，同时培养了时空观念和史料解释能力。

#### 4.2 第二重门：解乱局——基于史料实证的分析与解释

在学生对“乱象”有基本认知后，教师引导学生关注“乱”中孕育的“治”的因素，通过问题链探究历史走向统一的深层动力。

对比性问题：“观察对比汉代至魏晋南北朝的经济有什么变化？”通过展示汉代手工业分布图和魏晋南北朝经济形势图，引导学生发现经济重心南移的现象，进而提出问题：“南方经济得到开发的原因和成就有哪些？”学生通过分析《宋书》中“丝绵布帛之饶，覆衣天下”等史料，理解北民南迁、统治者经营等因素对南方开发的推动作用。通过文献解读，培养史料分析能力。

证据性问题：“北方不能比也？利用考古资料，完善文献中对此时期经济特征的叙述。”教师出示《北齐仰覆莲青瓷尊》和甘肃《胡人耙田壁画砖》等考古材料，引导学生将文献与实物证据相互印证，认识到北方经济仍在持续发展，从而理解“南北经济共同发展为统一奠定经济基础”的历史结论。这是思维辩证性的重要提升。

归纳性问题：“结合教材，十六国政权有何特点？”学生在分析北魏、前秦等政权基础上，归纳出少数民族政权“采用中原国号年号”、“学习汉族典章制度”等特点，初步形成“汉化”概念，为深入理解孝文帝改革、民族交融奠定基础。

深度解析问题：“依据《元略墓志》，谈谈孝文帝是如何推动鲜卑汉化的？”“学生从墓志中‘河南洛阳都乡照文里人也’等信息，分析出孝文帝改革的具体措施，进而思考：“孝文帝的汉化改革有何作用？”通过《洛阳伽蓝记》中南朝使臣对洛阳的赞叹，理解改革对促进经济发展、减小民族隔阂的重要意义。将具体措施（迁都、改姓、通婚等）与宏大抱负（天下一统）相联系，并借二手文献评估其影响，思维完成从具体到抽象、从措施到意义的跨越。

比较性问题：“南北朝时期政权发展呈现何种趋势？”通过呈现《宋书》关于宋代君主“威福自专”的记载和阎步克《波峰与波谷》中关于十六国北朝“孕育出了强大的皇权”的论述，引导学生比较南朝与北朝在皇权强化方面的异同，

理解南北朝共同走向集权的历史趋势，为理解隋唐统一奠定基础。

此环节问题链逻辑：发现变化（经济）→辩证求证（考古）→归纳特点（政权）→深度剖析（改革）→比较综合（趋势），围绕“通南北”“融华夷”“正纲常”三个维度，引导学生探究了经济整合、民族融合和皇权重建如何为新一轮大一统创造条件，培养了学生运用史料、多角度分析历史问题的能力。

#### 4.3 第三重门：辨乱治——形成历史认识

在学生对历史发展脉络有清晰认识的基础上，教师通过问题链引导学生站在文明史高度，理解魏晋南北朝的历史归宿与中华文明的特质。

对比反思问题：“观察对比：同始于‘乱’，中国与欧洲文明出现了怎样的分野？”“通过展示中国从‘乱到治’、欧洲从‘乱到乱’的对比图表，促使学生思考中华文明的独特性，这是对前两重问题探究成果的综合运用与升华。

本质探究问题：“为何中国能从分裂走向统一，而欧洲长期陷入分裂？”教师引用钱穆《国史大纲》中的比喻：“罗马如于一室中悬巨灯，光耀四壁；秦汉则室之四周，遍悬诸灯，交射互映”，通过学术观点，引导学生用具体史实论证抽象理论。学生需调用“南北经济共同发展”、“十六国北朝政权汉化”、“南北皇权强化”等史实，来论证中华文明所具有的包容性、凝聚性、连续性。这是从历史解释走向文明认知的关键一步。

价值判断问题：“中华文明这种‘化乱为治’的智慧，对当今全球治理有何启示？”将历史与现实相联系，引导学生从历史中汲取智慧，认识到民族交融、文化认同对国家统一、社会和谐的重要性。

此环节问题链逻辑：文明比较（差异）→理论阐释（特质）→现实迁移（启示），引导学生从历史表象进入文明本质，理解了中华文明“多元一体”“格局的形成机制”，思维从历史本身跃升到文明比较与价值反思的层面，完成了从“知史”到“识智”的飞跃。

## 5 结语

通过上述以“化乱为治”为大概念、以三重问题链为核心的教学实践，学生在知识、能力与情感态度层面均取得了显著成效。

首先，改变了学生对“乱世”的刻板印象。通过层层深入的问题引导，学生逐渐认识到魏晋南北朝不仅是分裂动荡的时期，更是民族交融、制度创新、文化发展的关键阶段，理解了这一时期“上承秦汉基本的政治经济制度、下启隋唐时期大一统局面”的重要地位。其次，发展了学生的历史思维能力。问题链设计使学生经历了从史实感知到史料分析，再到历史解释的完整思维过程。特别是在分析孝文帝改革措施时，学生能够从《元略墓志》等第一手史料中提取有效信