# 教材单元视域下中学历史结构化教学的构建路径——以部编初中历史“秦汉时期”单元为例

马细龙
岳阳市教育科学技术研究院，湖南 岳阳 414000
DOI:10.61369/EDTR.2026100001

**摘　　要：** 《义务教育课程方案（2022年版2025年修订）》提出要“整体理解与把握学习目标，注重知识学习与价值教育有机融合，发挥每一个教学活动多方面的育人价值。探索大单元教学，积极开展主题化、项目式学习等综合性教学活动，促进学生举一反三、融会贯通，加强知识间的内在关联，促进知识结构化”。同时，多地省级中考统一命题实施通知统一导向，要求命题突出主干知识综合关联，规避碎片化机械记忆，将体系化、结构化理解作为学生核心考查能力。在此政策导向下，结构化教学适配历史学科教学的现实需求逐步显现。

**关 键 词：** 教材单元；中学历史；结构化教学；秦汉时期；核心素养

## The Construction Pathway for Structured History Teaching in Secondary Schools from the Perspective of Textbook Units — A Case Study of the "Qin–Han Period" Unit in the Ministry-Compiled Junior Secondary History Textbook

Ma Xilong
Yueyang Municipal Education Science and Technology Research Institute,Yueyang, Hunan 414000

**Abstract:** The Compulsory Education Curriculum Framework (2022 Edition; Revised for 2025) calls for a holistic understanding and mastery of learning objectives, emphasizes the organic integration of knowledge acquisition and value education, and leverages the multifaceted educational value of every teaching activity. It encourages the exploration of large-unit teaching approaches and the active implementation of comprehensive instructional activities—such as thematic and project-based learning—to help students apply knowledge flexibly, integrate different concepts, strengthen the intrinsic connections between pieces of knowledge, and promote the structuring of knowledge. Meanwhile, the notice on the unified administration of provincial-level senior secondary school entrance , examination papers provides a clear guiding principle: these papers should highlight the comprehensive interconnections of core knowledge, avoid fragmented, mechanical memorization, and assess students' ability to engage in systematic and structured understanding as a core competency. Under this policy framework, the suitability of structured teaching approaches for the practical demands of history education is gradually becoming evident.

**Keywords:** textbook units; secondary school history; structured teaching; the Qin-Han period; core competencies

## 引言

历史结构化教学可以引导学生依托时代阶段、制度体系、文明互动等学科核心概念搭建思维工具，完成对王朝更迭、制度演变、文明交流等知识的综合梳理、整合与辨析。由此，立足教材单元探索一套可把历史学科内在逻辑转化为课堂实施路径、并形成学生可重复使用甚至跨单元迁移的认知框架的教学实施流程，具备对应的理论参考价值与课堂实操价值。本文立足教材单元层面，尝试探索一套能够将历史学科内在逻辑转化为课堂实施路径、帮助学生生成可迁移认知框架的结构化教学操作流程，并以部编初中历史 “秦汉时期：统一多民族封建国家的建立和巩固” 单元作为实践载体展开论述，以期为初中历史单元教学提供理论参考与实践借鉴。

课题信息：本文系湖南省教育科学“十四五”规划课题《基于大单元的初高中衔接“四关联四提升”策略研究与实践》（课题号：XJK24BJC023）研究成果。
作者简介：马细龙（1975-），男，湖南岳阳市人，岳阳市教育科学技术研究院中学历史教研员。

 Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

## 一、中学历史常规逐课教学模式的主要问题

推行结构化教学是对当前课堂里长期存在的实际困难作出回应。结合平时听课、单元作业和阶段性测试的情况来看，以单课时为核心的常规教学，存在几个比较顽固的问题，不是靠调整一下授课语言、多布置几道习题就能解决的。

**（一）史实关联梳理浅层，知识碎片化**

部编历史教材按时序划分课时，编写逻辑以单节课为单位切割历史进程，教师备课、授课、作业设计也都围绕单课时展开，单元层面的整体梳理普遍做得不够。例如学生能记住秦统一六国的时间、郡县制的内容、汉武帝推恩令、丝绸之路的路线、东汉造纸术这些孤立的知识点，但很难主动梳理不同史实之间的因果、承接、对比关系。

我常打这样一个比方：孤立史实就像散落的珍珠，用课时标题简单分隔，缺少一根主线把它们串起来，学生脑子里留下的就是一堆碎片，历史叙事本应有的整体性被人为割裂了。以秦汉单元为例：第9课讲秦朝郡县制，第12课讲汉武帝推恩令，中间隔了3课时，授课时没建立制度延续与调整的关联。导致学生做综合题时，普遍说不清楚“郡县制怎么解决分封制的隐患、推恩令又怎么完善郡县制体系”这个递进逻辑，只能分别复述两项制度的内容。这就是碎片化教学带来的认知断层。

**（二）学生缺少探究训练，思维浅表化**

传统课堂的重心长期偏向史实时间、人物、措施、基础影响等识记内容，活动设计也多围绕背诵、选择题或简答题展开，归纳、对比、多史料综合辨析、长时段规律总结这类高阶探究活动占比很低。学生长期被动接收标准化结论，形成了浅层学习习惯，自主梳理历史阶段特征、解读深层动因、辩证分析制度利弊的训练严重不足。时空观念、历史解释、史料实证这些核心素养，往往只停留在教案和课标文本里，没能变成学生稳定的思维习惯。

具体表现有两类：一是时序认知局限于单课时范围，学生能说出单节课里事件的先后，但搭不起跨课时的长时段时序轴；二是历史解释能力薄弱，面对综合设问只能复述课本原文，没法依托多份史料推导独立判断。例如，秦汉单元阶段性检测有一道题问“秦汉两朝对地方管理制度的调整有哪些内在关联”，超过半数学生只是分别抄了秦、汉的地方制度条文，没做对比和归因分析。

**（三）课时情境彼此割裂，知识迁移缺少支撑**

常规课堂配套的史料、图片、故事等情境，都是为对应单课时单独设计的，素材、视角、方法没依托单元主线形成连贯体系。学生在单课时内能借助情境完成本节课的史实解读，但课堂上学到的史料研读、逻辑推导方法，没法迁移到同单元的其他议题上去。到了单元综合测试或期末综合性试题，学生很难主动调取多个课时的内容来完成完整论证，结构化认知框架的缺失直接限制了迁移能力的形成。

有些课堂虽然引入了情境教学，但只是作为导入的装饰性素材，没依托单元主线搭建递进式情境链条。比如讲丝绸之路时，只出示路线地图讲完知识点就收，没关联秦朝疆域拓展、汉武帝大一统的对外政策、中外文化交流成果这些前后课时的内容。情境只服务于单课识记，不具备串联单元整体知识、训练迁移思维的功能，设计流于形式。

## 二、单元作为结构化教学载体的适切性

部编初中历史教材构建了“册—单元—课—子目”四级文本体系，不同层级适配的教学尺度、育人功能有明显区别。整册教材时间跨度太大，单名教师很难在常规教学周期内统筹完整逻辑；单课时内容细碎、边界封闭加剧碎片化问题。单元作为中间层级，能规避这两类载体的缺陷，适配初中学生的认知节奏，是推进结构化教学比较合适的抓手。具体可以从三个角度来说。

**（一）聚焦历史中时段，阶段主线清晰**

历史学研究有短时段事件、中时段社会结构、长时段文明趋势的划分，教材单元恰好对应一段独立完整的历史中时段，有明确统一的时代特征和贯穿全程的发展主线。秦汉单元覆盖秦统一至东汉灭亡四百余年，核心主线是“统一多民族封建国家的建立、制度调适、文明拓展”，单元内部全部课时内容都围绕这条主线展开，不存在跨时代、跨主题的内容割裂。

相较于整册教材跨朝代、跨主题的庞杂内容，单元尺度有限，教师能完整梳理阶段内全部史实的内在关联，学生也能在有限时空范围内完成系统性整合，不会因为内容太多而逻辑混乱；相较于单课时的碎片化内容，单元整合多课时史实，具备搭建完整历史叙事的文本基础。

**（二）单元内部史实交织，便于搭建知识网络**

单元内部各课时、子目之间的史实不是随机排布的，而是按照时序、因果、递进、并列关系形成内在逻辑链条。秦汉单元原有7课时的教材顺序是：秦统一—秦末农民起义—西汉建立与休养生息—汉武帝大一统—东汉兴衰—丝绸之路—秦汉科技文化，表层是线性时序，深层潜藏着“统一制度建立—制度缺陷引发统治危机—制度调整完善—疆域与文明向外拓展—阶段文化成果沉淀”的完整叙事逻辑。

以单元为单位开展教学，教师可以打破课时文本边界，把分散在不同课时、但具备强逻辑关联的史实整合梳理，引导学生识别史实之间的承接、修正、互补关系，逐步编织覆盖整个历史阶段的知识网络，从根源上缓解知识点的孤立割裂。

**（三）契合课标素养导向与中考命题逻辑**

新课标提出的学科核心素养，都需要依托完整历史阶段来持续培育。其中时空观念要求学生建立长时段时序框架，史料实证需要依托多课时多元史料开展综合辨析，历史解释需要对比同一阶段不同事件、制度的内在联系，家国情怀依托统一多民族国家的完整发展历程逐步涵养。这些素养都没法靠单课时独立落地。

现行的省级中考统一命题，主观材料分析题普遍选取完整历史阶段作为命题范围，要求学生调动单元内多课时史实完成论证，侧重考查结构化理解和综合阐释能力。以单元为单位开展结构化教学，能同步对接日常素养培育和阶段性、终结性评价要

Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License 

求，缩小课堂教学与学业评价之间的内容断层。

从学生认知发展规律来看，初中生逻辑整合能力尚未成熟，还不具备自主梳理整册教材跨千年历史脉络的思维水平。但可以在单元限定的时空框架内，依托教师提供的思维工具、问题链条完成史实整合。以教材单元为基础平衡教学内容广度和初中生认知上限，是常规课堂中可以稳定推进结构化教学设计的基础载体。

## 三、教材单元视域下历史结构化教学四段实施流程

下文以部编版七年级上册第三单元《秦汉时期：统一多民族封建国家的建立和巩固》为例，遵循“解构为破、重构为立”的思路，从静态教材文本处理到单元收尾复盘，分四个环节展开。每个环节均依托教材原有文本，不脱离教材增设拓展内容。

**（一）第一阶段：单元四维解构，系统梳理分散知识点**

这一阶段是前置准备，核心工作是打破教材静态文本壁垒，逐层拆解编写意图、隐性知识逻辑和素养培育价值，最终形成单元分析报告，为后续教学重构提供文本依据。解构工作从外部框架、内部逻辑、核心内涵、教学适配四个方面分层推进。

1.外部框架上锚定单元整体教学方向

对照新课标历史课程内容结构，完整研读单元导语、每课时课前学习目标、教材配套史料模块、课后活动题，精准锚定单元统一育人导向。秦汉单元导语明确核心主题是统一多民族封建国家的形成与巩固，因此全单元所有教学活动、史料选取、问题设计都围绕这个主题展开。同时梳理单元在整册中国古代史中的定位，即本单元承接夏商周分封制的分裂时代，开启两千余年中央集权王朝发展脉络，在中华文明发展时序中具备承上启下的枢纽作用，这个宏观定位将贯穿单元导学和单元总结环节。

2.内部逻辑上逐层拆解单元史实层级关联

严格遵循“单元—课—子目—正文”四级文本链条，逐课时梳理全部史实条目，以时序为基础标注事件之间的因果、递进、对比关系，梳理教材文本的时序与深层逻辑的差异。秦汉教材7课时主要按线性时间顺序排列，深层逻辑链条可梳理为“战国分封制弊端（前置铺垫）→秦创立中央集权制度完成统一→制度刚性缺陷引发秦末统治危机→汉初调整政策推行休养生息→汉武帝完善制度实现全面大一统→东汉政权演变与内部矛盾积累→丝绸之路拓展文明边界→秦汉阶段科技文化沉淀”。

梳理完成后绘制单元原始知识逻辑图谱，完整呈现所有分散知识点的层级、时序关联，清晰识别教材文本拆分造成的逻辑断点，为后续课时重组提供依据。

3.核心内涵上深挖单元核心史学概念与史料价值

提炼单元贯穿全程的两大核心史学概念，如统一多民族封建国家、中央集权制度，两类概念是串联全单元所有史实的主线。区分单元内不同类型史料：实物史料包含兵马俑陶俑、秦半两铜钱；文献史料包含《史记》节选、汉初休养生息诏令片段；空间史料包含丝绸之路路线地图；文本史料包含诸子思想、秦汉科技文献记录。逐一标注每份史料对应的佐证内容，挖掘史料背后蕴含的历史运行规律，明确每份史料在培育史料实证素养中的使用场景。

4.教学适配上结合学情对单元内容动态优化调整

结合七年级学生史实识记基础、抽象思维水平，对教材原有内容做保留、整合、补充、弱化四类调整。秦汉单元的具体调整如下：弱化秦汉手工业细碎工艺、历法细分条目等识记价值较低的内容；完整保留郡县制、推恩令、盐铁官营、独尊儒术等核心制度内容；补充战国分封制弊端简短史料，弥补单元前置历史背景缺失；新增单元导学、单元总结两节整合课时，打破原有7课时独立划分的文本边界。

四维解构全部完成后，形成单元分析报告，内含单元宏观定位、知识逻辑图谱、核心概念清单、史料分类表、学情适配调整方案，解决教师以往备课仅聚焦单课时、缺少单元整体视角的问题。

**（二）第二阶段：依托核心概念搭建统一知识逻辑，实现教学系统重构**

单元解构完成后进入重构环节，核心思路是打破原有课时文本边界，以单元核心概念“统一多民族封建国家”为主线，对教学目标、课堂板块、问题链条、史料活动、课时排布、分层作业开展优化，重构适配结构化学习的单元实施方案，核心是形成一套可直接落地课堂的单元教学整体设计。

1.重构单元整体课时排布

摒弃教材原有7课时线性授课模式，整合重组为6个主题式课时，全部围绕统一主线递进排布（如下表）。

| 课时主题 | 核心内容 | 主要任务 |
| --- | --- | --- |
| 单元导学 | 从分裂走向统一 | 整合战国背景、秦统一基础史实，锚定时空坐标，抛出单元总驱动问题 |
| 制度奠基 | 秦创中央集权体制 | 整合秦朝巩固统一全套措施，剖析君主专制与郡县制的制度内核 |
| 危机调适 | 秦亡汉兴的历史镜鉴 | 整合秦末农民起义、汉初休养生息、七国之乱内容，探讨制度调整的历史必然性 |
| 格局巩固 | 汉武帝的大一统 | 整合政治、经济、思想层面巩固措施，解读从无为到有为的政策转变 |
| 延续与开放 | 东汉兴衰与丝路发展 | 整合东汉政权演变、民族交往、丝绸之路中外交流内容，拓展文明辐射视角 |
| 单元总结 | 帝国结构的定型与反思 | 整合秦汉科技文化，完成全单元知识复盘，提炼阶段历史特征 |

2.分层重构素养导向教学目标

删减原有单一史实识记类目标，按照学生认知梯度划分三层递进式目标，全程弱化机械背诵要求，强化逻辑梳理与史料解读能力（如下表）。

| 层级 | 目标 |
| --- | --- |
| 基础层 | 识记秦汉关键制度、重大历史事件、核心文化成果，能够独立梳理单元完整时序 |
| 进阶层 | 梳理秦汉地方制度、治国政策前后调整的因果逻辑，对比秦、汉治理模式的继承与差异 |
| 拓展层 | 依托多份单元史料，阐释秦汉统一多民族国家制度长期延续的内在动因，形成完整历史解释 |

 Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

3.搭建单元统一探究课堂板块

放弃传统教师单向讲授的线性课堂模式，为每一节主题课时设置统一探究板块，史料研读导入—递进问题推导—阶段框架梳理，全部课堂活动围绕板块开展。板块设计以学生自主探究为核心，教师仅承担史料补充、思路引导、逻辑纠错的辅助功能，让学生在自主梳理过程中搭建史实关联。

4.构建层级递进式单元问题链

设置贯穿全部课时的单元总驱动问题：秦汉是如何将长期分裂的天下，转化为制度化的统一多民族封建国家，并推动这套制度长期延续、向外拓展文明边界?

将总驱动问题拆解为适配6节主题课时的分层子问题，形成由浅入深、前后承接的问题链条（如下表）。

| 课时 | 问题 |
| --- | --- |
| 导学课时 | 战国分封制存在哪些结构性矛盾，为何统一成为历史发展趋势? |
| 秦制度课时 | 秦朝通过哪些制度设计解决分裂隐患，中央集权体系的核心构成是什么? |
| 秦亡汉兴课时 | 秦朝制度存在何种刚性缺陷，汉初休养生息政策的调整逻辑是什么? |
| 汉武帝课时 | 面对地方、经济、思想层面的统治隐患，汉武帝采取哪些完善大一统的举措? |
| 东汉与丝路课时 | 东汉政权出现哪些内部矛盾，丝绸之路如何拓展统一国家的文明边界 |
| 单元总结课时 | 综合全单元史实，概括秦汉四百年奠定统一多民族国家根基的核心表现。 |

5.整合史料研读活动与分层单元作业

匹配每一节主题课时选取对应典型多元史料，实物、地图、文献史料搭配使用，引导学生通过辨析、归纳史料信息自主推导阶段特征，落实史料实证素养；分层设计单元配套作业，适配不同认知水平学生：基础层作业完成单元时序线索填空、核心概念标注；进阶层作业独立绘制单元结构化知识图谱；拓展层作业依托单元史料撰写简短历史评述，阐释制度演变内在逻辑。

教学重构完成后，单元教学不再是独立课时内容的简单叠加，所有史实、史料、探究活动、作业任务都服务于统一核心概念，课堂内容形成完整的逻辑体系。

**（三）第三阶段：课堂落地实施，依托递进问题链串联分散史实**

这一阶段是结构化教学的动态实施，核心载体是前文设计的层级问题链，依托层层递进的设问引导学生自主调取跨课时史实，建立事件之间的时序、因果逻辑，把教材静态知识结构转化为学生自主思考的动态探究过程。下面以第四课时《格局巩固：汉武帝的大一统》为例展示课堂实施流程。

1.课堂开篇，出示前置课时史料：汉初郡国并行地图、七国之乱简要文献记载，抛出课时核心子问题“汉初长期推行无为而治，为何至汉武帝时期需要全面强化中央集权治理体系？”学生调取第三课时所学秦亡教训、文景之治、诸侯国势力膨胀相关史实，自主解读分封残余势力带来的统治隐患，完成新旧课时知识联动。

2.第二层级分层设问，拆解大一统三类核心举措的内在逻辑。

政治：推恩令如何弱化诸侯国势力，弥补郡县制初期存在的地方隐患？经济：盐铁官营、统一铸币权如何强化中央经济管控，支撑大一统治理？思想：罢黜百家，尊崇儒术如何构建统一文化认同，巩固国家统一格局?

学生分组研读对应史料，分别梳理三类举措的实施背景、具体内容、治理作用，同步对比秦朝思想管控手段，分析两种治理方式的优劣差异。

3.第三层级汇总整合设问：政治、经济、思想三类举措形成怎样的完整治理体系，共同达成何种大一统治理效果？学生汇总全部课堂探究内容，自主建立“制度奠基（秦）—制度调整（汉初）—制度完善（汉武帝）”完整时序链条，不再孤立记忆汉武帝各项措施，清晰定位每项政策在统一国家制度完善脉络中的位置。

整节课全程以问题驱动学生自主关联跨课时史实，教材固有的时序逻辑、因果逻辑同步转化为学生自身的思考路径，史料实证、历史解释两类核心素养在常态化探究过程中逐步落地，而不是停留在教学目标文本表述中。

（四）第四阶段：单元复盘阶段，借助可视化学习支架外化完整认知结构

单元六节主题课时全部讲授完成后，设置独立单元复盘课时，核心任务是依托可视化学习支架，引导学生自主梳理全单元知识体系，外化单元整体逻辑结构，训练学生跨课时知识迁移能力，形成可迁移至其他古代史单元的历史学习工具。

复盘课堂核心学习支架为单元结构化思维导图，以核心概念“统一多民族封建国家”为中心，分设三大一级分支，即制度奠基（秦）、制度调适与巩固（两汉）、文明延续与对外拓展（东汉、丝路、科技文化），分支之下预留空白层级，由学生自主填充单元全部核心史实、制度、文化成果、历史结论。

思维导图绘制完成后，围绕单元总驱动问题开展集体课堂讨论，学生依托手绘结构图谱完整阐释秦汉统一国家建立、完善、拓展的历程，梳理秦汉四百余年形成的制度共识、文化认同。复盘环节可以看到两项直观变化：第一，学生能够主动区分秦、汉制度的继承与调整关系，不再割裂两个朝代史实单独记忆；第二，学生自主关联丝绸之路、秦汉科技文化，理解统一国家内部治理与对外文明交流的双向联动关系。

学生完成的单元思维导图作为学习支架留存，后续学习隋唐、明清等王朝单元时，可以复用同类结构化绘图方法梳理阶段脉络，实现结构化思维跨单元迁移，解决传统教学中学生学习方法无法复用、每单元重复碎片化记忆的问题。

## 四、结语

教材单元视域下的中学历史结构化教学，并没有否定基础史实识记的价值，只是调整了教材史实内容的组织方式和学生接收知识的路径。它的核心功能是依托教材单元天然具备的完整阶段逻辑，搭建适配初中学生认知水平的可视化思维工具，缓解传统逐课教学长期存在的知识碎片化、学生思维浅表化、知识迁移困

Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License 

难这几类实际问题。

这个教学模式不需要脱离部编教材另行构建全新教学内容体系，教师只需遵循“单元四维解构—教学系统重构—问题链课堂落地—单元支架复盘”四段操作流程，以单元核心史学概念串联全部课时教学内容。从秦汉单元完整实践来看，整套实施流程的操作门槛适配常规初中历史课堂，不需要额外增设大量拓展教学资源，具备常态化落地的条件；学生在单元学习过程中形成的结构化梳理方法，可以直接迁移到中国古代史其他王朝单元、中国近现代史阶段单元学习，为日常历史课堂落实时空观念、史料实证、历史解释等学科核心素养，提供可复制、贴合一线教学实际的操作路径。

## *参考文献*

[1] 中华人民共和国教育部 . 义务教育课程方案（2022 年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2022：14.

[2] 余文森 . 核心素养导向的课堂教学 [M]. 上海：上海教育出版社，2017.

[3] 黄卫平 . “大概念”视域下初中历史单元整体教学设计与实施 [J]. 中学历史教学参考，2022 (7)：15-20.

[4] 闵红，李惠军 . 历史新课程单元教学探微与实践——“秦统一多民族封建国家的建立”再设计 [J]. 历史教学（中学版），2022(2)：20-25.

[5] 鲁嘉敏 . 单元主题下初中历史结构化教学的实践 [J]. 中学教学参考，2025 (24)：6-9.

[6] 韩培培，杨德志 . 大概念视域下秦汉历史单元整体学习探索 [J]. 中学政史地，2025 (1)：23-26.

[7] 叶小兵 . 统编历史教材教学论 [M]. 北京：人民教育出版社，2023.

[8] 王子今 . 秦汉时期的历史特征与大一统国家建构 [J]. 石家庄学院学报，2018 (4)：42-48

[9] 徐蓝 . 从“以史育人”视角落实历史新课标结构化教学要求 [J]. 课程 · 教材 · 教法，2025 (8)：11-18.

 Copyright © This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License