

大概念在地理教学中的应用研究综述

姜晓涵

内蒙古科技大学包头师范学院

摘要：大概念不仅深刻反映着当下学习理论的丰富内涵，其学习要求更是与地理学科核心素养高度契合。为深入探究大概念在中学地理教学中的实际应用状况，本研究运用文献分析法，对当前大概念地理教学的实际情况进行了搜集、分析和总结，本文从大概念的内涵、教学方法、教学评价三个方面进行综述，以此来了解大概念地理教学在当前的研究现状及之后的研究方向。

关键词：大概念；中学地理；单元教学

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-627X.2025.05.028

引言

我国基础教育改革从“双基”到“三维教学目标”，再到“核心素养”的提出，标志着教育目标从知识掌握转向创新能力培养。如何落实核心素养？大概念（Big Idea）的引入提供了关键路径。大概念最早由英国学者温哈伦提出，国内学者对其翻译不一，但学科课程中多采用“大概念”表述。

《普通高中地理课程标准（2017年版2020年修订）》^[1]明确提出“重视以学科大概念为核心，使课程内容结构化，促进学科核心素养的落实”。不同的学者对大概念的界定并不相同，结合学者们的观点，笔者对大概念解读为，大概念是反映学科本质的思想和观念，能对不同的学科知识进行贯穿和连接，它数量少但很重要。大概念具有统摄性、抽象性、层级性、可迁移性的特征，能将学科内离散的、碎片化的知识（概念）聚焦到学科本质思想和观念，使学生形成系统化的认识和知识结构，从而培养学生的地理核心素养。基于此，本研究聚焦大概念在中学地理教学中的应用，旨在为其理论深化与实践推进提供参考。

一、教学方法

地理教学方法于地理教学活动的众多要素里，属于较为灵活且富有变化性的关键因素。它并非仅局限于教师单方面的教学手段，还涵盖了学生在学习过程中所运用的学习方法，是从广义范畴所界定的重要概念^[2]。在对相关文献予以细致梳理整合后，笔者经深入分析归纳得出，于基于大概念的中学地理教学设计里，较为常用的教学方法主要可划分为情境教学法、探究学习法、合作讨论法以及实践教学法这四大类别。

（一）情景教学法

有学者强调，在教学实践过程中，若要实现单元设计的“鲜活”，真实环境的支持是必要前提。真实情境为学生思维的自由穿梭提供了广阔天地，而这种自由穿梭正是学生逐步构建大概念的关键路径，最终助力学生塑造知识迁移和解决实际问题的能力。郑霁芸认为可以为学生创设真实情景进行大概念学习，贴近学生的现实生活，这能够

使大概念变得更为具象化，学生对于核心概念的学习也更加深刻，且学生能够在现实生活中发现更多实例，使他们对学科的关键知识有更深入的理解^[3]。此外，创设的情境应具备时代特征，凸显地理学科在培育学生爱国精神与全球意识方面的重要价值。同时，要充分凸显学生的主体地位，基于传统观念与科学理念的认知冲突来构建情境，以此激发学生的探究欲望和学习兴趣。^[4]

当学生置身于繁杂且多变的场景中时，他们所展现出的解决问题的关键能力能够推动学生核心素养以及大概念的逐步形成。鉴于此，我们有必要创设真实、综合且富有挑战性的学习情境^[5]。这种做法犹如一座桥梁，连接起现实生活与地理教学内容，让学生能够将所学知识灵活运用到现实生活中。同时，它还能充分点燃学生学习地理的热情，调动他们的积极性，进而有效提升地理学习的质量与效率。

（二）问题探究法

王莉建构了以问题为引导的教学活动，帮助学生从资料中寻找解决问题的依据，培养学生善于思考和分析问题的习惯，通过问题的解决，引导学生总结归纳解决问题的规律，这样能够促进学生高阶思维的发展，落实科学育人目标^[6]。徐梓莹指出，那些凸显大概念的关键问题，有着独特的作用，它们能够引发学生对大概念的深入思考，进而为课堂教学论证指明方向^[7]。部分学者还提出，基于单元大概念设计单元核心问题时，应紧密结合主题情境，并以其为核心，设计出具有结构化和关联性的课堂教学问题与活动。如此一来，教学过程便能紧紧围绕明确的中心问题有序展开，学生也得以逐步构建起属于自己的概念体系。

以大概念的核心问题作为教学设计的焦点，有着诸多益处。一方面，它能助力学生搭建起完整的学科知识网络，使学生更高效地理解和吸收知识，从而显著提升学生对知识的迁移运用能力；另一方面，还能够锻炼学生的逻辑思维能力，体现出学生的主体地位，让学生在真实有效的问题情境里学习和运用知识，最终形成必备品格与关键能力^[8]。

（三）注重学生合作交流的方法

黄向标等学者研究发现，在探究学习的进程中，学生通过与同学的交流协作，能够更深入地理解大概念，从而清晰梳理知识间的内在逻辑联系，实现知识体系的重构^[9]。张爱弟在实践活动中，引导学生以小组合作的方式，围绕“人地关系”这一大概念自主设计研究方案。在这个实践过程中，学生不仅锻炼了团队协作能力，还能自主设计并执行较为复杂的考察方案，主动收集相关资料，积极参与区域发展问题的调查研究。通过这样的实践，学生逐渐养成主动探究、追求真理的科学态度，在地理实践中不断成长。朱俊丞等人则另辟蹊径，在教学设计中引入学生自我评价环节，以此了解学生在小组学习中的实际表现和态度。这一举措不仅有效提升了学生参与与合作交流的积极性，还显著提高了小组合作交流的质量，让小组学习发挥出更大的效能。

（四）注重学生实践活动的方法

在规划地理课程体系时，为了切实提升地理学习的现实意义和趣味性，将部分课程设置为地理实践课程显得尤为必要。鉴于此，大概念教学的收官环节被确定为具体的地理实践活动。晏自平认为应将知识来源于生活、作用于生活的理念付诸实践，并设计了融入真实问题的研学活动，这不仅提升了教学活动本身的趣味性，而且能够使更加积极主动地参与研学活动^[10]。张爱弟带领学生运用模式口地区等高线地形图及全球定位系统等，实地辨识地形，观察地貌，分析地貌与人类活动关系^[11]。这种紧密结合实际生活的地理实践活动，对培养学生的地理学习兴趣效果显著。王小君等人采取了别样的教学策略，引导学生通过参观博物馆、广泛收集资料以及撰写研学报告等方式，深入剖析西湖的形成与内外力作用、人类活动之间的内在联系。这一教学实践有助于提高学生的综合思维能力与地理实践力，促进学生地理学科核心素养的发展。^[12]

综上所述，情境教学法、探究学习法、合作讨论法以及实践教学法体现了学生的主体地位，促进了学生主动性的发挥，有利于学生建构系统而有趣的知识体系，从而有助于学生核心素养的形成。在真实的教学情境中，教师应根据具体的实际情况选择相对应的教学方法来促成学生的必备品格和关键能力。

二、教学评价

在传统的单元教学评价体系中，侧重点主要在于对学生知识获取情况的考察以及学习成绩的测评。然而，随着新课改的持续深化，新课标正式颁布实施，在核心素养的引领下，基于大概念的单元整体教学评价应运而生。这种新型的教学评价方式，成功改变了以往教学评价过度关注知识获取的局面，将评价的视角转向了更为全面的维度，涵盖了学生的思维方式、能力提升、问题

解决能力以及素养形成等多个方面。其具体体现在以下三个关键层面。

（一）表现型评价

表现性评价，作为一种综合性评价方式，高度聚焦于学生在学习进程中各方面能力的展现，是契合学生核心素养发展评价的有效方法。随着新课程标准的实施，教育界更加注重以核心概念为核心的教学内容。这种以大概念为基础的教学方法，其最终目标是培养学生解决现实世界问题的能力。因此，在教学评价环节，表现性评价的作用变得尤为重要。尽管表现性评价的重要性已经得到了广泛的认可，但它需要在复杂的真实情境中通过任务来实施，所以在实际的教学评价中并不常见。

有学者提出基于教学过程的表现性评价量表，涵盖了小组合作、探索研究和成果展示三个维度，并引入了同伴互评机制。此外，这位学者还精心设计了单元学习活动的评价量表，赋予教师根据具体教学活动对评价内容进行灵活调整与补充的空间。朱俊丞等人在教学设计中选择了档案袋评价，该评价通过档案袋来汇集学生在教学活动中可以体现学生学习情况的依据，目的是记录和展示学生的学习和进步状况，能够帮助学生及时反思和调整^[13]。

（二）形成性评价

又称持续性评价，是在教学过程中动态实施的评价方式，其核心目标是通过实时反馈优化教学策略，促进学生深度学习和能力发展。与传统评价相比，形成性评价具有以下特点，首先是动态反馈性，教师通过课堂观察、提问、作业分析等方式收集学生学习信息，及时调整教学节奏和内容。例如，在“全球气候变化”单元中，教师可通过学生课堂讨论的表现，发现其对“人地关系”大概念的理解偏差，随即补充案例或调整活动设计；其次是学生参与性，强调学生的自我评价与同伴互评。王丽等人在“地表形态的演化”单元中设计分层评价量表，学生通过填写“学习日志”反思知识掌握情况，同时小组互评聚焦于“证据运用能力”和“逻辑表达清晰度”^[14]。最后是工具多样性，除量表外，还可采用概念图、思维导图等可视化工具。例如，在“城市化进程”单元中，教师要求学生绘制“城市问题解决路径图”，通过分析图中概念的关联性，评估其对“可持续发展”大概念的迁移能力。

形成性评价的实施需注意以下两点，一是目标导向，评价任务需紧扣单元大概念，如“区域协调发展”单元中，通过模拟区域规划会议的角色扮演活动，评价学生能否运用“空间相互作用”理论解决实际问题；二是差异化设计，针对学生认知水平差异，设计分层任务。如对基础薄弱学生侧重事实性知识反馈，对能力较强学生则提出“如何用大概念解释新情境”的开放性任务。

（三）结果性评价

结果性评价是教师在教学活动结束后，为了评估学生的学习成果和效果而进行的一种评价方法。目前，它仍然是教育评价体系中不可或缺的一部分，特别适用于课时、单元、月度测试、中中和期末考试等学习阶段的终结性评价。这种评价方式不仅有助于学生巩固所学知识、提升多方面技能，还能让学生了解自己的学习状况和存在的问题，从而及时调整学习态度和策略。

与此同时，在开展教学评价的过程中，教师的自我评价与反思是至关重要且不可小觑的部分。叶澜教授对教师自我反思的作用极为看重，她认为教师进行自我反思是成长为名师的关键路径。这是因为只有通过对自身教学行为的深入反思和客观评价，教师才能够敏锐地察觉教学过程中存在的问题，进而迅速采取有效措施加以解决，不断优化和完善教学过程。

值得注意的是，教师的自我反思不应仅仅局限于教学活动结束之后。作为单元整体教学评价不可或缺的一环，自我反思应贯穿于整个教学过程始终。从教学目标的设定、教学内容选择、教学方法的运用，到课堂互动的组织、教学效果的评估等各个环节，教师都应当持续进行自我反思，以便及时调整教学策略，提升教学质量。

总的来说，单元教学评价的核心目标是衡量学生是否实现了既定的教学成果。因此，评价应当以单元教学目标为导向，特别关注学生对核心概念的掌握情况。在地理学科的单元学习评价研究中，表现性评价是主要的研究方向。同时，教师也需有目的地结合结果性评价和形成性评价的方法来进行教学评价。

结语

综上所述，近几年有大量文献研究大概念地理教学，对其内涵、概念提取、教学实施等多个方面进行研究和阐述，为我国的大概念地理教学提供了有力的参考价值，对提高学生的知识结构化起到了促进作用，尤其是地理核心素养的形成方面。然而，研究仍存在以下局限，一是内容覆盖不足，现有研究多集中于自然地理（如地貌、气候），人文地理领域（如文化地理、政治地理）的大概念提炼与教学案例较少。二是提炼路径单一，多数研究采用“自上而下”（从课标或专家视角提取大概念），而“自下而上”（从学生迷思概念或真实问题中生成）的实践研究亟待加强。例如，如何从学生关于“地域歧视”的讨论中提炼“空间异质性”大概念，尚未见系统探索。三是评价体系薄弱，形成性评价的工具开发仍停留在经验层面，缺乏信效度验证；跨学科大概念（如“系统思维”）的地理教学评价标准尚未建立。

针对以上情况提出研究建议，首先应加强实证研究，设计对照实验，验证不同大概念提取路径（如比较“课标分解法”与“问题驱动法”）对学生素养发展的影响。其次是开发评价工具，构建基于大概念的水平划分量表，

例如将“区域认知”素养分为“识别特征—分析关系—预测发展”三级，为形成性评价提供科学依据。最后是跨学科整合，探索地理与生物、物理等学科共有大概念（如“能量流动”）的教学设计，回应新课标“综合性”要求。因此，在今后的大概念地理教学中，研究者还应更加注重大概念的提取路径和教学实施过程开展方面的研究。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中地理课程标准(2017年版2020年修订)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [2] 陈澄. 新编地理教学论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.
- [3] 郑霖芸. 大概念引领下的地理教学探究——以“水资源和水循环”为例[J]. 地理教学, 2021, 63(15): 34-36+40.
- [4] 户清丽, 付媛媛. 基于学科大概念的高中地理大单元教学设计研究——以“黄河流域内生态脆弱区域的综合治理”大单元为例[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2022, 35(05): 107-115.
- [5] 程菊. 大概念视角下的地理学习单元重构教学[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2019, 20(03): 37-41.
- [6] 王莉. 指向核心素养促进深度学习的初中地理单元教学设计——以“气候与人类活动”为例[J]. 地理教学, 2022, 64(04): 28-31.
- [7] 徐梓莹, 陈智豪, 杨宇豪, 等. 大概念统领下的地理论证式单元教学设计路径[J]. 地理教学, 2022, 64(11): 21-25.
- [8] 张素娟, 刘一明. 基于大概念的高中地理单元整合设计——以“宇宙中的地球与地球运动”单元为例[J]. 地理教学, 2020, 62(16): 4-8.
- [9] 黄向标, 高福平, 姚巧芳, 等. 学习进阶理论下基于地理大概念重构大单元教学设计——以“地球上的大气”为例[J]. 地理教学, 2022, 64(07): 50-54.
- [10] 晏自平. 大概念视域下高中地理生活化教学设计路径探究——以“水循环”为例[J]. 地理教学, 2023, 65(01): 15-18.
- [11] 张爱弟. “人地关系”大概念下的高中地理实践活动设计与实施[J]. 地理教学, 2022, 64(05): 14-17.
- [12] 王小君, 黄海波, 谢辰婧, 等. 聚焦大概念的主题式单元教学设计——以“西湖的形成之谜”为例[J]. 地理教学, 2022, 64(08): 17-19+42.
- [13] 朱俊丞, 谭丽荣. 大概念驱动下的初中地理大单元教学设计——以“农业发展”为例[J]. 地理教学, 2022, 64(18): 36-39+47.
- [14] 王丽, 郑鹏飞. 地理学科大概念下的单元整合教学构型——以“地表形态的演化”为例[J]. 地理教学, 2022, 64(08): 20-22.