

基于大概念视角的高中地理论证式教学策略研究

李雪

山东滨州惠民县第三中学

摘要：大概念教学理论强调以学科核心概念为统领，借助构建概念网络的方式对教学内容加以整合，如此便为突破传统教学所面临的困境开拓新的思路。而论证式教学作为培育学生批判性思维的关键举措，需要学生在真实的问题情境中运用地理原理进行推理和论证。本文主要分析大概念的内涵与特征，探究高中地理论证式教学的意义，并提出高中地理论证式教学策略。

关键词：大概念；高中地理；论证式教学；策略

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-627X.2025.06.009

引言

传统地理课堂往往存在知识零散、思维训练浮于表面等问题，致使学生难以构建起系统的认知架构，更难以将地理原理迁移至真实情境进行有效论证。而大概念教学理念的引入，为突破这一困境开辟了新途径，其借助层级化的知识网络推动深度理解。基于此视角开展论证式教学，有助于学生在分析具体地理问题时形成逻辑严谨的推理脉络，培养学生运用地理工具解决实际问题的能力。

一、大概念的内涵与特征

（一）内涵

大概念属于教育领域的核心理论范畴，其内涵指向知识体系里极具统摄力的关键理念。这类理念并非孤立的抽象符号，而是扎根于学科本质的结构化认知框架，可有效建立起零散知识点与复杂现实问题间的逻辑关联。在学科教学当中，大概念肩负着统领具体教学内容的重要职责，它提炼出学科领域内最具持久价值的基础原理，助力学习者形成跨时间、跨情境的知识迁移能力。这种迁移能力不仅表现在学科内部知识的贯通方面，还体现在不同学科间的横向衔接上，能让学习者突破传统学科界限，构建起整体性的认知视角。

从课程设计角度剖析，大概念的构建需兼顾知识内在逻辑以及学习者的认知发展规律。教师在筛选大概念时要精准把握学科体系的本质特性，周全考量学生特定年龄段的思维特征。在实际教学环节，教师把大概念转化为具可操作性的认知支架，借助设计层层递进的学习任务，引领学生渐渐触及概念的核心要点，而不能仅停滞于表层信息的记忆层面。

需留意的是，随着学科研究的深入和教学实践的积累，大概念的内涵与外延会进行适应性的变动。这种动态特性要求教师持有开放的理论视角，要确保大概念作为知识关键节点的稳定性，又要适时吸纳学科前沿的最

新成果，以持续的问题探索和思维交流，助力学习者构建起个性化的概念理解体系。

（二）特征

1. 跨学科性

跨学科性并非单纯指代不同学科知识的简单拼凑，而是着重于在复杂的认知进程里构建起能突破学科界限的思维架构。此特性促使知识要素相互作用时生成新的关联形式，让原本各自独立的学科内容在更高层面上整合成一个有机的整体。在教育实践当中，跨学科整合常常要打破传统学科的藩篱，于概念重构与知识转化的过程中搭建起具有立体感的认知网络。

2. 统摄性

大概念因其统摄特性，可打破学科内部以及跨领域知识之间相互割裂的局面，进而在认知结构里构建起具备延展性的框架网络。当学生掌握了某一领域的核心大概念时，就等于拥有了能够组织零散知识节点的关键所在，这种关键作用既反映在横向的知识联系方面，又展现在纵向的认知深入进程之中。

3. 迁移性

大概念的迁移性特征表现为概念框架能够在不同的认知情境下实现适应性转变，并非只是单纯地搬运知识。迁移得以发生的要点在于学生要突破具体知识点表面上的关联，在抽象层面搭建起概念网络的核心联系。当认知主体对概念的内涵达成结构性的领会时，就能够自主发觉不同领域之间潜藏的关联，从而实现知识要素的创造性整合。

二、高中地理论证式教学的意义

（一）深化地理思维品质

高中地理课程里实施论证式教学，在培养学生思维能力方面有着无可替代的意义。这种教学模式着重引导学生在真实地理情境下构建起逻辑链条，切实提升他们分析问题时的严密性与系统性。

学生参与地理议题论证时需主动找出核心矛盾、甄别有效证据并构建空间关联,如此训练能直接优化其思维结构,推动认知活动从表层现象描述迈向深层机理探究。与传统讲授模式相比,论证式教学更注重思维路径的明晰化,要求学生在表述观点时清晰展现推理过程,这种明晰化的要求促使学生不断自查思维中的漏洞,进而养成严谨的思维习惯。

(二) 衔接学科本质特征

地理学科作为一门探究人地关系与空间格局的综合性科学,其关键在于借由现象阐释展现自然规律与人文机理的动态融合过程。论证型教学模式可创设结构化的问题情境,引领学生依据地理要素间的相互作用展开逻辑推导,促使学生从获取表层知识迈向构建深层思维。

地理课程有着独特的时空演变特点,这就要求学习过程不能局限于静态知识的记忆,而要转向对动态演化规律的深入剖析。在教师的引导下,学生借助构建证据链以及进行假设检验,逐步搭建起地理事象的因果解释模型。这种认知途径既贴合地理科学的实证研究模式,又能增强学科思维的整体性与批判性。

(三) 塑造科学认知范式

高中地理论证式教学在塑造学生科学认知范式上有着独特意义。该教学方式着重引导学生搭建逻辑缜密的思维架构,以此逐步培育他们把零散的地理现象整合成系统化知识体系的本领。

在地理课堂之中,教师不断促使学生针对自然要素间相互作用、人地关系的动态演变等关键问题展开深入探究,推动其认知结构由单纯的事实记忆层面逐步迈向基于证据链的科学阐释模式。这种认知层面的转变有助于学生构建起地理学科独有的思维框架,养成对复杂地理现象从多维度剖析的思维定式。

三、大概念视角的高中地理论证式教学实践

(一) 挖掘教材课文对课时大概念的论证逻辑

大概念视角下的高中地理论证式教学,要求教师以教材文本为依托,梳理知识内在联系,助力学生搭建结构化认知体系。以人教版高中地理必修一第三章《地球上的水》第二节“水循环”为例,此课时的核心大概念可归纳为“水循环是地球水体运动与能量转换的关键过程”。教材采用图文结合形式,在正文部分对蒸发、降水、径流等环节予以系统呈现,同时在活动栏目安排了黄河断流案例分析,其编排蕴含着“现象观察—原理剖析—实践应用”的逻辑脉络。

在教学实际操作中,教师可引导学生留意晾晒衣物、植物蒸腾等生活场景,促使学生思索液态水转变为气态的内在原理,由此切入对教材中水汽输送示意图的解读。

比如,讲解地表径流环节时可结合教材“河流补给类型”示意图,让学生标注不同补给方式对应的气候类型,并剖析季节变化对径流量的影响规律。这种从具体到抽象的思维训练有助于学生领会水循环各要素间的物质迁移状况,感悟太阳能、重力能对水体相变的推动作用。

在教学实施阶段,教师可安排“绘制校园水循环示意图”的实践活动,让学生分组对校园内的池塘、绿植、建筑屋顶等区域展开实地考察,详细记录降水后各区域水分的运动特点。一组学生留意到教学楼的排水管是将雨水径直导入地下管网的,这与教材里“自然状态下地表径流渗透”的表述产生了认知上的冲突。此时,教师恰当地引入海绵城市建设案例,引导学生去对比传统排水模式和生态排水设施之间的不同,进而理解人类活动对水循环环节的干预原理。借助这种源于真实情境的探究活动,学生能够掌握水循环的基本类型并且运用核心概念剖析现实中的相关问题。比如,在对比塔里木盆地的内陆水循环与长江流域的海陆间循环时,学生能自主总结出下垫面差异给水循环类型带来的影响规律,这正是大概念统摄下知识迁移能力的具体体现。

(二) 以课时大概念论证逻辑,探讨教材情境

在大概念视角下开展高中地理论证式教学,要求教师紧扣学科本质特点,把教材所创设的情境巧妙转化为能让学生进行逻辑推理的真实问题情境空间。就人教版高中地理必修一第五章“自然地理环境的整体性”的教学而言,鉴于部分学生存在着认为“地理要素是独立存在”这样的认知偏差情况,教师选取青藏高原隆起对周边环境产生影响这一内容作为核心案例,以此引导学生依据地理要素相互作用的原理,从多个维度展开论证分析。该案例有着清晰明确的地质演变历程,其中涵盖气候、生物、水文等诸多要素所产生的连锁反应,有力帮助学生搭建起自然地理环境整体性的认知架构。

在课堂实施环节,教师向学生呈现青藏高原地形剖面图以及卫星遥感影像,着重对高原边缘断裂带与主要河流的分布特征予以标注。学生在地形图上标记出喜马拉雅山脉与横断山脉的走向后,教师随之抛出核心问题:“青藏高原在近300万年间持续抬升的过程中,是怎样促使周边区域自然地理要素发生一系列变化的?”随后,学生分组对教师所提供的古生物化石分布图、东亚季风演变示意图、黄土高原沉积物年代检测相关材料等进行观察分析。各小组在剖析三趾马化石分布范围时留意到,这种曾经在华北平原广泛分布的动物,在高原隆起之后便逐渐消失不见。基于此,学生推测海拔升高致使气温下降或许是主要因素。此时,教师引导学生关注华北平

原同期出现的季风增强这一现象,启发学生深入思索地形变化和大气环流之间存在的内在关联。

当有学生提出“高原阻挡海洋水汽导致西北地区干旱”的直观判断时,教师可以引入垂直地带性分布示意图,引导学生对高原南北坡自然带的差异展开对比分析。学生以小组形式,通过对高原表面接收太阳辐射总量的计算并依据热力环流原理,绘制出能够展现高原夏季热源作用对周边气压系统产生影响的简图。在此过程中,学生逐步认识到高原的隆起不但改变了局部的地形特点,而且借助热力作用重塑了大气环流模式,从而对整个东亚地区的水热分布格局产生影响。在探讨雅鲁藏布江大峡谷形成缘由时,学生把河流侵蚀作用与地壳抬升速率加以关联剖析,进而领悟到内外力作用在时空方面的耦合效应。

这类教学实践的意义在于,它能够把教材里相对静态的知识表述转化为动态的实证探究流程。学生在处理真实的地理数据、甄别要素间的关联以及纠正自身认知偏差的过程中,得以把握自然地理环境整体性的核心要义,进而培育出基于证据链的地理论证能力。

(三) 在尺度转换中实践大概念的论证逻辑

在高中地理教学中融入大概念视角需要教师引导学生建立跨尺度的思维框架,以便他们能在不同空间维度自如切换,形成完整的论证体系。以人教版高中地理必修二《农业区位因素》单元为例,教师可依据新疆棉花产业来设计多尺度分析活动,助力学生领会地理要素间的层级联系。

教师展示全球棉花主产区分布图后,引导学生留意北纬40度附近棉花带的共同特点,着重关注光热资源和作物生长的内在关联。待学生归纳出“充足日照与昼夜温差有益于棉纤维发育”这一规律,教师可引入国家尺度下新疆棉花产量占全国87%的数据对比,促使学生调整分析角度,把视角由气候带转向区域特性。分析塔里木盆地卫星影像,能让学生直观分辨出绿洲农业的空间分布形态,进而探讨高山冰雪融水对灌溉农业的重要作用。这样从全球气候带过渡到区域水资源的尺度转变过程,使学生察觉到相同地理要素在不同空间层次中的权重区别。

为加深学生对尺度转换的领悟,教师开展小组合作探究活动。各小组领取含不同尺度资料的任务包,其中A组负责剖析国际贸易数据里棉花的进出口流向,B组着手研究新疆农业机械化推广的政策文件,C组则对某兵团农场近十年种植结构变化表加以整理。在交叉讨论阶段,有学生察觉到国际市场价格波动会促使农场调整种植面积,且机械化的普及能削减人工成本对生产布局

的限制。这种认知上的突破是学生把宏观的贸易环境、中观的产业政策以及微观的经营决策有机结合起来的结果,由此逐步构建起“市场供需—政策导向—生产实践”的立体分析框架。教师也适时予以引导:地理要素的影响权重会依据分析尺度的改变而动态变动,如在全球尺度下积温是主导因素,但在农场经营层面灌溉设施完善度可能成为更关键的决策依据。

实践环节可安排模拟决策任务,让学生以农场技术员的角色制定节水方案。部分学生提出扩大滴灌面积的想法,却遭到了质疑。有小组经查阅资料得知,滴灌设备初期投入每亩高达一定金额,这会给小规模农户带来经济压力。此时教师引导学生回顾不同尺度下的限制条件,从区域层面来看,某地年均降水量较少,确实需要节水技术;而从农户层面分析,则要综合考量成本回收周期以及政府补贴政策等因素。经过多轮的探讨与论证,学生们逐渐形成了因地制宜的解决方案,即在规模化农场可优先推广智能滴灌系统,在散户聚集区则采取膜下滴灌等成本相对较低的改良措施。这样从发现问题到提出对策的完整推导过程加深了学生对农业区位理论的理解,培养他们在真实情境中运用尺度转换思维解决问题的能力。

结语

总而言之,基于大概念视角的论证式教学改革,意味着地理教学已从单纯的知识传授切实迈向素养培育阶段。此教学模式摆脱了传统课堂那种线性的知识传递形式,借助构建概念网络助力学生养成地理学科思维模式,让学生在解决真实情境下的问题过程中逐步培养系统性思考能力。教学策略的优化需要立足学科本质,兼顾知识逻辑与认知规律,在概念统整与论证实践之间寻求动态平衡。

参考文献

- [1] 张力方. 基于ADDIE模型的高中地理复习课单元教学研究[D]. 信阳师范大学, 2024.
- [2] 刘红滩. 素养导向的高中地理大单元教学目标设计研究[D]. 华中师范大学, 2024.
- [3] 胡秀雨. 论证式教学在高中地理教学中的应用研究[D]. 哈尔滨师范大学, 2023.
- [4] 农文仙. “教、学、评一体化”视域下高中地理大概念教学策略研究[D]. 云南师范大学, 2023.
- [5] 罗紫瑜. 大概念视角下的高中地理大单元教学设计研究[D]. 广西师范大学, 2023.
- [6] 陆才稳. 大概念视角的高中地理论证式教学研究[J]. 中学地理教学参考, 2022, (23): 31-34+2.