

# 大概念统摄的问题链设计：核心素养落地的耦合逻辑与实践方略

姚敏

扬州大学马克思主义学院

**摘要：**大概念作为学科核心观念的隐性脉络，通过统整知识结构、搭建认知阶梯、渗透价值引领，为素养发展提供深层支撑；问题链则作为显性载体，依托三级设计模型（单元逻辑架构→课时认知梯度→情境冲突驱动），将抽象大概念转化为可操作的教学行动。通过二者的双向建构与耦合机制，实现知识、能力与价值观的有机融合，弥合学科本质与教学实践的鸿沟，为素养导向的课程改革提供结构化方略。

**关键词：**大概念；核心素养；问题链；教学设计

**【DOI】** 10.12252/j.issn.2096-6288.2025.11.139

## 引言

《普通高中思想政治课程标准（2017年版2020年修订）》提出：“进一步精选了学科内容，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，促进学科核心素养的落实”<sup>[1]</sup>。大概念教学是实现高中核心素养目标的有效途径。通过大概念教学将高中课本知识进行结构化、系统化和综合化，可以很好避免学生在学习过程中出现无法整合知识形成核心素养、知识无法联动现实生活等问题。本文着重探讨大概念统领下的问题链设计策略，有助于如何将课程内容“编辑”成到合适的教学内容，最后形成教学活动的结构化实现路径，助力高中新课标目标实现。

### 一、大概念的概念与价值统整

大概念（Big Idea）作为学科教学中最核心的观念，具有很强的迁移价值。其本质在于通过“具体—抽象—具体”的螺旋上升，实现抽象与具体概念、大概念与小概念的协同。由此形成的认知结构越丰富，联结越多样，层次越融通，越能促进迁移<sup>[3]</sup>。这一概念的价值统整性体现在其能够将学科知识、认知能力与价值观念有机融合，形成具有学科本质属性的教学逻辑。

#### （一）大概念的学科价值与统整逻辑

大概念的统整逻辑源于其对学科知识结构的重构与认知层级的提升。在传统教学中，知识常以线性或零散形式呈现，学生难以形成系统性理解。而大概念通过逻辑主线（如因果、对比、演变）将分散的知识点串联为网络化结构，形成多维关联的认知框架<sup>[4]</sup>。布鲁姆教育目标分类法（修订版）指出，高阶思维（分析、评价、创造）的达成需依托核心概念的驱动。大概念通过提供认知锚点，引导学生在问题解决中逐步建构知识网络。

#### （二）大概念与核心素养的耦合逻辑

高中思想政治学科核心素养需要形成正确价值观、必备品格和关键能力，而大概念正是三者的交汇点。从能力维度看，大概念通过问题链设计驱动学生经历“分析—综合—创造”的认知进阶。例如，在高中选择性必修二：法律与生活的“第二课”尊重知识产权一课在介绍著作权、专利权和商标权，可以提炼出“创新”大概念不仅传递法律理论知识，更通过情境化问题引导学生反思联想国家提倡的“新质生产力”国家政策，形成课标所提到科学文化素养。

### 二、大概念与问题链的耦合机制——隐性脉络与显性载体的双向建构

大概念作为问题链设计的“隐性脉络”，通过规避认知超载、驱动自主建构、发挥统整锚点、搭建认知阶梯以及渗透价值引领等多重功能，为学生的深度学习和素养发展铺设了坚实的认知暗线。然而，这种深植于思维层面的隐性力量，若无法在教学实践中被清晰感知和有效操作，其价值将难以充分释放。因此，需要将目光转向其相辅相成的另一面——问题链作为“显性载体”的关键作用。问题链正是将大概念这一隐性脉络转化为可观察、可引导、可评估的教学行动的核心工具，通过结构化的设计，搭建起从抽象概念到具体教学实践的桥梁，从而实现“隐性”与“显性”的有机协同与双向建构。

#### （一）大概念作为问题链设计的隐性脉络

大概念在问题链中并非直接呈现，而是通过隐性逻辑渗透，形成认知发展的“暗线”。这种隐性化设计既规避了直接灌输抽象概念可能引发的认知超载，又符合建构主义的学习规律——学生在问题解决中自主生成概念性理解。

## 1. 隐性化设计的理论必要性

### (1) 规避认知超载的心理学基础

认知负荷理论指出<sup>[5]</sup>，工作记忆的有限性要求教学设计需优化信息呈现方式。直接呈现抽象概念易导致学生陷入机械记忆，而隐性化设计通过具体问题降低认知门槛。而如何隐性化设计，一个关键点在于区分大概念与小概念不同，大概念具有生活价值。以学生的生活世界为生长基点，通过将大概念分解为系列关联性问题，能够让学生带着自己的已知生活经验在逐步探索中自然生成概念性理解，而非被动接受定义。

### (2) 建构主义视角下的自主性生成

建构主义理论强调，知识需通过主动建构而非被动接受内化。问题链的隐性设计通过递进式提问驱动学生联结已有经验与新知识，激发学生的主动性和好奇心进行充分探究<sup>[4]</sup>。无论情境如何变化，都能熟练运用脑海中知识，而且能寻找最优路线。

## 2. 隐性统摄的双重功能

### (1) 知识统整的锚点作用

大概念通过提供逻辑主线，使问题链围绕核心议题展开。这种锚点作用体现在问题设计的层级递进中：基础层问题聚焦事实提取，进阶层问题导向因果分析，高阶层问题则驱动迁移创新。这一过程不仅强化了知识间的内在关联，更通过逻辑主线的隐性渗透，推动学生自主建构概念框架。

### (2) 价值浸润的暗线设计

大概念如果没有相关情境案例支撑，就如在一个复杂网络中，找不到方向。对于学生来说无法提取的。所以大概念的价值传递需依托情境化问题的隐性渗透。通过预设具有价值冲突或伦理困境的情境，问题链能够引导学生经历“认知冲突—反思重构—价值内化”的过程。在思政单元教学问题链中，通过设计涉及权利与责任平衡的争议性议题，学生不仅需运用学科知识分析问题，更需在批判性讨论中形成价值判断。这种设计避免了直接的价值灌输，转而通过隐性路径实现素养的内生性发展。

### (二) 问题链作为大概念建构的显性载体

问题链通过结构化设计，将隐性大概念转化为可操作的显性路径。这种显性化并非简单呈现概念定义，而是通过逻辑序列与认知梯度，使大概念具象化为可观察、可评估的教学行为。

## 1. 显性化设计的理论必要性

### (1) 布鲁姆目标分类学：认知层级的操作化需求

布鲁姆目标分类学将认知过程解构为记忆→理解→应用→分析→评价→创造的递进阶序<sup>[3]</sup>。这一模型揭示了高阶思维的不可跳跃性：分析、评价与创造等复杂认知必须建立在低阶认知（记忆、理解）的稳固基础上；目标实现的序列依赖：若缺乏显性化的认知阶梯，学生将因认知断层无法抵达高阶思维目标。

### (2) SOLO 分类理论：思维结构的可视化诉求

SOLO 理论以前结构→单点结构→多点结构→关联结构→抽象拓展五级模型，界定学习者思维结构的质性复杂度<sup>[8]</sup>，思维深度的不可见性：内隐的认知结构需通过外显行为被观测评估；结构跃迁的阶梯性：从多点关联到抽象拓展的思维质变需外部脚手架支撑。

## 2. 显性载体的双重功能

### (1) 知识结构化的工具性功能

问题链通过逻辑排序（如时序、因果、对比）显性呈现知识网络。例如，在必修一教学中，以“人类社会发展历程”大概念为核心的问题链，其中涉及生产力与生产关系等矛盾运动，能够通过时间序列问题显性化事件间的因果链条。这种结构化设计不仅帮助学生形成系统性认知，更通过可视化逻辑强化记忆深度。

### (2) 思维外显化的媒介性功能

问题链强制学生输出思考过程，使隐性思维显性化。比如在开放性问题的讨论中，学生需通过语言或文字表达推理路径，这一过程能够暴露思维盲点并促进元认知反思。同时，教师可通过问题链的反馈机制动态评估学生的概念理解水平，进而调整教学策略。

## 三、问题链设计的实践方略——基于耦合机制的创新路径

### 1. 单元大概念的锚定与拆解

#### (1) 基于课程标准的锚定逻辑

大概念的提取需以学科课程标准为基准，聚焦学科本质属性。从课程标准中可以找到大概念或素养目标，从而衍生出相应的本质问题。高中课标明确提出四个学科核心素养，从核心素养目标出发，学生应该能达到什么样的要求。只有以课标为根基提炼大概念，才能确保教学内容整合知识、能力与价值立场，避免教学碎片化或偏离素养本位，同时为学习评价提供统一尺度，最终实现“三维目标”向“核心素养”的实质性升级，落实立德树人的根本任务。<sup>[6]</sup>

#### (2) 从大概念到微概念的层级拆解

大概念的落地需通过层级化拆解转化为可操作的子概念。大概念作为课程统摄核心，承载学科本质与跨领

域迁移价值，但其因为太过宏大而抽象，所以需要关键概念作为中观枢纽，通过拆解大概念生成可操作化的探究维度，以便能够适配学生的认知建构和教学。正如前面所说大概念并不能直接传授给学生，所以需要相关问题承担转化功能，以1-3个精炼问题整合关键概念，驱动认知纵深发展并锚定评价基准；最终学习目标将抽象概念转化为可观测的行为指标，实现素养达成的闭环。

## 2. 问题链的三级设计模型

### (1) 单元问题链的逻辑架构

适用于整合知识跨度大、包含多模块或主题的单元教学（如必修3《政治与法治》中关于法治建设的核心单元），旨在构建整体性认知并锚定核心价值立场。其设计需遵循“总（锚定）—分（解构）—总（迁移）”的逻辑序列：以起始性问题宏观锚定大概念与价值立场；通过系列递进性子问题链解构关键维度进行深入探究；最终以整合性问题驱动综合迁移应用。此架构能帮助学生清晰把握单元知识脉络与结构，深刻理解核心大概念及其价值导向，并为课时设计提供框架指引。

### (2) 课时问题链的认知梯度设计

聚焦于单课时内对具体知识点或微概念的深度学习（如必修3中“基层群众自治制度”课时），目标是引领学生思维从表层走向纵深。设计需基于认知发展理论（如最近发展区）和目标分类学（如SOLO/布鲁姆），构建清晰的认知阶梯：基础层问题指向事实识别与描述（如“基层群众自治形式有哪些？其职责是什么？”，SOLO单点结构）；进阶层问题引导关系分析与应用（如“比较村民与居民议事会的异同及其反映的治理侧重点”，SOLO关联结构）；高阶层问题驱动综合论证与创造（如“为社区设计数字化提升‘居民议事’方案并论证其创新性”，SOLO抽象拓展）。这种梯度设计确保思维由浅入深，适配不同学生水平，显性化思维过程便于诊断，有效培养从理解到高阶思维的多元能力。

### (3) 情境问题链的冲突驱动机制

专为激活大概念的迁移应用和辩证思维而设，尤其适合处理涉及价值冲突、利益博弈的复杂现实问题（如必修2《经济与社会》中运用新发展理念分析转型困境）。其核心在于创设真实、复杂、高冲突的情境（如某资源型城市面临“保传统产业就业”还是“转型绿色高科技”的两难），并围绕“暴露矛盾→深化冲突→驱动解决”展开问题链：首先揭示核心矛盾（如“该困境涉及哪些核心矛盾？如短期经济 vs. 长期可持续”）；继而深

入分析冲突根源与多方诉求（如“关停传统产业有何社会风险？发展绿色产业有何挑战？不同群体立场冲突何在？”）；最终要求学生综合运用大概念提出并论证解决方案（如“设计兼顾‘稳经济、保民生、促转型、护环境’的转型方案，用新发展理念论证其合理性”）。此机制能有效检验迁移能力，深度培养多角度分析复杂问题的辩证思维，并在价值冲突中深化对学科核心价值（如绿色发展、公平正义）的内化，提升解决开放性真实问题的综合素养。

## 结语

大概念统摄的问题链设计，通过隐性脉络与显性载体的双向建构，实现了核心素养的落地。这一模式既强调大概念对知识、思维与价值的统整作用，又依托问题链的可操作性路径，将抽象素养转化为具体教学行为。其核心价值在于通过耦合机制，弥合了学科本质与教学实践之间的鸿沟。未来研究可进一步探索不同学科中耦合机制的具体变式，以及技术支持下的动态问题链设计，为核心素养导向的课程改革提供更丰富的范式支撑。

## 参考文献

- [1] 教育部. 普通高中课程方案(2017年版2020年修订)[M]. 北京: 人民教育出版社, 2020: 4.
  - [2] 维果茨基教育论著选[C]. 余震球选译. 北京: 人民教育出版社. 1994.
  - [3] 布鲁姆等. 教育目标分类学·第一分册·认知领域(中文版)[M]. 上海: 华东师范大学出版社. 1986.
  - [4] 刘徽. 大概念教学: 素养导向的单元整体设计[M]. 北京: 教育科学出版社, 2022.
  - [5] 张翰, 张文秀, 吴雨薇. 由点状思维走向结构化思维: 架构统一体[J]. 中小学德育, 2023, (12): 55-58+35.
  - [6] 张翰, 姚萍, 束慧渊. 中小学思政课大概念教学新样态: 理路与实践探新(七)从浅表学习到深度学习: 完成活任务[J]. 中小学德育, 2024, (03): 53-55+70.
  - [7] 陈巧芬. 认知负荷理论及其发展[J]. 现代教育技术, 2007, (09): 16-19+15.
  - [8] 蔡永红. SOLO分类理论及其在教学中的应用[J]. 教师教育研究, 2006, (01): 34-40.
- 作者简介: 姚敏(2000.8—); 女; 汉族; 安徽铜陵人; 硕士在读; 扬州大学, 马克思主义学院; 研究方向: 学科教学(思政)。