

大概念视域下《经济与社会》 议题式教学的困境审视与 路径优化

闻 慧

新疆师范大学马克思主义学院，新疆 乌鲁木齐

收稿日期：2025年12月17日；录用日期：2026年1月15日；发布日期：2026年1月23日

摘要

本文针对《经济与社会》模块议题式教学中存在的“形神分离”困境，以“精准锚定 - 系统设计 - 评价革新”为核心，在与国际主流教学设计理论(UbD)对话的基础上，系统性地建构了一体化教学模型。该模型通过双向解析的路径对大概念进行深入提炼，基于“大概念 - 议题 - 任务 - 情境”的系统性设计推动了教学要素的有机整合，并通过嵌入整个教学过程的素养表现性评价来确保“教 - 学 - 评”的一致性。基于“我国的社会保障”单元的案例实践表明，这种模型可以有效突破概念浅表化、过程割裂化与评价单一化的现实困境，推进知识的结构化构建和学科核心素养的深入结合，为更好地推进思政课活动型学科课程的实施，提供兼具理论深度和实际效度的解决方案。

关键词

大概念，议题式教学，核心素养，教学模型构建

Examining the Predicaments and Optimizing the Pathways of Issue-Based Teaching in *Economy and Society* from the Perspective of Big Ideas

Hui Wen

College of Marxism, Xinjiang Normal University, Urumqi Xinjiang

Received: December 17, 2025; accepted: January 15, 2026; published: January 23, 2026

Abstract

This paper addresses the dilemma of separation between form and essence in issue-based teaching within the *Economy and Society* module. Centering on the core framework of “precise anchoring - systematic design - evaluation innovation,” a holistic instructional model is constructed. Through a two-way analytical approach, big ideas are thoroughly distilled. The systematic design based on “big ideas - issues - tasks - contexts” promotes the organic integration of teaching elements, while competency-based performance evaluation embedded throughout the teaching process ensures the alignment of instruction, learning, and assessment. Practical application in the unit “Social Security in China” demonstrates that this model can effectively overcome superficial conceptual understanding, fragmented teaching processes, and simplistic evaluation methods. It further facilitates the structured construction of knowledge and the deep integration of disciplinary core competencies, providing a theoretically sound and practically effective solution for advancing the implementation of activity-based ideological and political courses.

Keywords

Big Ideas, Issue-Based Teaching, Core Competencies, Instructional Model Construction

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

《普通高中思想政治课程标准(2017年版 2020年修订)》指出，应“注重以学科大概念为核心，使课程内容结构化”^[1]。大概念是反映学科本质的核心观念，为知识整合与素养迁移奠定了理论基础。议题式教学是活动型学科课程的重要形式，被赋予了在真实情境中落实核心素养的重要使命。从理论上讲，二者相结合是破解知识碎片化的应然路径。但是，在《经济与社会》教学实践中，由于缺乏大概念的引领，造成了议题浅表化、过程割裂化等“形神分离”的困境，使得素养目标的落实面临极大的挑战。本文据此展开学理审视，对其在大概念视域下议题式教学的优化路径进行探讨。

2. 理论对话：本模型与 UbD “理解为先”设计理论的关联与发展

为提升理论深度，本文将所建构的模型与国际通行的“理解为先”(UbD)设计理论进行对比。UbD 强调以持久理解(类同大概念)为起点，通过逆向设计确保教学一致性。本模型与之理念相通，均秉持“以终为始”，追求核心素养的落实。二者的发展主要体现在本土化与操作性层面：首先，模型将 UbD 核心理念置于《经济与社会》模块及议题式教学中，其“精准锚定”环节通过课标解析与生活抽象的双向路径，强化了目标的本土适切性。其次，针对思政课“形神分离”的现实痛点，模型系统构建了“大概念 - 议题 - 任务 - 情境”一体化设计框架，并创新性地提出嵌入式素养表现性评价，推动“教 - 学 - 评”在动态议学过程中实现精细一致。因此，本模型是对 UbD 理论在特定学科与教学形态中的深化与创新，为破解思政课议题式教学的现实困境提供了兼具理论依据与操作路径的系统方案。下文将在此基础上，具体审视教学实践中的困境与优化可能。

3. 现实叩问：大概念与议题式教学深度融合的必然选择

3.1. 改革所需：核心素养导向下思政课深改的内在要求

《普通高中思想政治课程标准(2017年版 2020年修订)》指出：“重视坚持以学科大概念为核心，构建课程内容结构化，以主题为导向，使课程内容情境化，促进学科核心素养的落实。”^[1]这一要求将学科大概念作为目前思政课教学改革的核心地位，是实现课程内容结构化，落实核心素养的重要路径。研究表明，大概念是思想政治学科核心素养的最本质特征，因此，大概念的构建应从学科的高度和宏观的学科视角出发，构建大概念的学科内容结构化^[2]。大概念是联结学科知识的桥梁，其概括性以及可迁移性强，是深度学习、解决问题以及培养学科核心素养的关键。对高中思想政治课来说，在教学中如何阐明，在学习中如何内化学科知识对学科核心素养的培养起着关键作用^[3]。倘若缺乏学科大概念引领，学生所掌握的知识是碎片化的，知识之间缺乏内在的逻辑关系，难以对知识形成整体性与结构性认识。即使教师把知识点深入地讲解给学生，学生也只是停留在知识的浅层学习，既无法对知识进行深入理解，也难以领会知识背后所蕴含的价值意义和思维方式，因此不能在更广阔的层面上进行知识的迁移和应用，难以达到面向现实生活问题解决的目标。大概念是最重要的视角，它能体现出学科的本质内容，以大概念为引领开展整合性教学，将大概念作为连接学科知识和核心素养的中介，达到学科知识、思维方法和价值理念的高度融合，从而使学科大概念教学能够更好地发挥学生素养导向的学科深度学习、知识广泛迁移应用以及促进个体全面发展的作用^[4]。

3.2. 实践所困：议题式教学实践中“形神分离”的现实隐忧

虽然议题式教学有利于促进高中思想政治学科核心素养的落实，但在实际教学中也存在一些问题：首先，议题设置过于随意，聚焦于议什么题，而聚焦于议什么内容的少，将知识性问题设置为议题，由于知识点本身并不具备学科基本观念，导致学生只停留在表层的知识符号，难以引导学生对学科本质进行思考。其次，在议题式教学实践中，许多议题之间存在逻辑性不强、脉络不清等问题。而且零散的问题不利于培养学生的结构化思维能力，也不能更好地满足以素养为导向的学科能力评价的需要。最后，一些教师虽然题目设计得很好，但是实际效果并不理想。教师在进行议题式教学时，把设置的议题作为是学习知识点的方法，这解决了学生对知识点的认知，并没有起到议题应承担的核心素养培养作用。究其根源，这种教学困境的实质就是缺乏贯穿整个教学过程的“灵魂”——学科大概念。在缺乏大概念引导的情况下，议题设置与学科核心内容脱节，活动顺序由于失去主线的串联而分散，造成知识和素养、形式和目标的深度分离^[5]。以《经济与社会》中“我国的社会保障”一课为例，一位教师以“讲述我身边的社会保障故事”为议题展开教学。学生积极分享使用医保、领取养老金等经历，课堂气氛活跃。然而，教学停留在个人经验的感性交流层面，教师未能引导学生深入思考社会保障作为“制度安全网”的本质、其通过再分配实现社会公平的机制，以及不同保障形式的功能差异等核心问题。这导致学生的认知局限于零散的“好事”感知，未能形成对社会保障制度本质的结构化理解，也未真正触及其蕴含的公平与发展等价值内涵。该案例典型地反映出“形神分离”的困境：虽有议题之“形”（故事讲述），却无教学之“魂”（概念引领与素养目标），致使学习过程热闹而浅表。相关教学反思性案例为此提供了强有力的证据。由于缺少以大概念为核心引领整个教学过程，导致活跃的课堂讨论和繁琐的活动任务都与关键的学科核心素养目标失之交臂，学生获得的更多是即时性的感性经验，没有深入的概念性认识和价值认同^[6]。因此，缺少大概念引导的议题式教学，不管形式如何新颖，也很难逃脱“形神分离”的现实隐忧，教育效果势必会受到很大的影响。

3.3. 破局所系：学科大概念是实现议题式教学内涵发展的核心支点

面对“形神分离”的现实困境，解决问题的方法是回到其学科本质，而学科大概念就是解决其内涵

发展的关键支点和破解之道。“学科大概念是议题式教学的基础和主旨，开展议题式教学需要在学科大概念的引领下，构建学科知识的结构，从而达到知识点间的联结与迁移。”^[6]这意味着，学科大概念既为议题式教学提供了深刻的理论依据，也为其以素养为导向的育人目标指明了方向。进一步而言，学科大概念是议题式教学的“灵魂”，它是一条主线，能够将教学目标、核心议题、探究情境、学习任务和评价方式等进行系统性的结合，形成一个逻辑上自洽和指向一致的整体，有效地破解教学各要素间的割裂问题，避免了教学的表层化和碎片化，保证教学活动的“形散神聚”^[7]。因此，把学科大概念放在教学设计的核心位置上，它不仅是破解当前教学困境的关键，更是一种促进议题式教学由形式模仿到内涵发展的必由之路，是它真正达到素质培养的初衷的根本保证。

4. 困境审视：大概念议题式教学的三重遮蔽

4.1. 概念提炼浅表化：锚点模糊与目标虚化

学科大概念视域下的议题式教学面临的一个难题是概念提炼过于表面化，导致教学锚点模糊和素养目标虚化。“善用、活用与巧用”的理想模式，对这一困境提供了重要的分析框架^[8]。然而，在现实的教学中却呈现出三个维度的系统性偏差。第一，“善用”不够，缺少对概念提炼的深入分析。“善用”就是要让教师对学科大概念的实质和结构特征有清晰的认识，从而达到“提纲挈领”的统摄作用。然而，在实际教学中，教师对大概念的提炼往往只停留在教材的表面，一方面未能让教学总议题通过学科大概念具象化表述出来，另一方面未能将学科大概念分解开来，精确设置教学子议题。这一浅表化的理解削弱了大概念在教学过程中的引领作用，使得议题的设计因缺乏深层的逻辑线索，而陷入了“有形无魂”的困境。第二，“活用”不足，教学目标与概念的内涵相脱离。“活用”是把大概念转变成可操作的、可进阶的教学目标体系。然而，在实际教学中，虽然教师把大概念建立在形式上，但并没有与目标体系联系起来。一方面情境创设不具有真实性与典型性，另一方面问题设置与活动的创设未能体现大概念的导向性。这一模糊的目标导致了课堂教学中缺乏明确的指导，学生只能得到一些零碎的知识印象，难以形成结构化的认知。第三“巧用”缺失，概念未能与教学结构有机融入。“巧用”是通过巧妙的设计把大概念贯穿于整个课堂。“三用一体”就是以大概念为统领达到“形散神聚”的教学效果^[8]。但在实际教学中，大概念和教学实践相脱离，因此难以让学生真正地掌握知识的迁移和核心素养的内化。只有深入理解本质，强化目标转换，推进结构渗透，才能突破这一困境。

4.2. 教学过程割裂化：议题与知识的“两张皮”现象

以学科大概念的视角审视议题式教学实践，以议题活动和学科知识的“两张皮”现象成为教学过程割裂化的突出困境。有研究形象比喻：大概念之于议题式教学，恰似“画龙点睛”，是赋予教学灵魂，是知识整合、素养升华的关键^[9]。但在实际教学中，由于缺少深度概念的统领，虽具议题之“形”，但失去了核心的“神”，成为了“无睛之龙”。一是议题设计与知识逻辑相脱离，导致教学的“形神分离”。提炼大概念是为了通过议题讨论让核心概念逐步清晰、深入学生内心，以此达到整合知识体系、内化素养的目的^[9]。但在实践中，议题的设置与学科主干知识之间的本质联系并不紧密，无法实现对学科核心概念的有效渗透，这会导致学生知识体系不完善，难以触及学科本质。二是教学活动缺少概念的引领，导致教学结构“失魂”。在实际教学中，由于缺少大概念的统领，各种情境、任务和活动常常是独立的，缺乏逻辑。这样“有活动无整合”的教学结构，不能有效地推动学生对知识的建构以及促进学生由认识向素养的转变。三是学生的认知停留在表面，难以达到素质的升华。提炼大概念的过程也是培育学生核心素养的过程^[9]。缺少深度概念的引领，学生的认知很难跳出零碎的事实，不能形成可迁移的核心观念和思维方式。只有在大概念的引领下，将“议题－知识－情境－活动”相结合，才能破解“两张皮”的

困境。

4.3. 教学评价单一化：素养导向与评价方式的错位

在大概念视域下的议题式教学实践中，存在着单一的教学评价困境。具体体现在：以素养为导向的教学目标和滞后评价方式的结构性错位。实现“教科书内容向情境内容、活动内容和价值内容”的层级转换是本质上的目标[10]。这种转变需要构建符合高阶育人目标的多元评价机制，但目前的评价实践与此相去甚远。第一，评价维度窄化，脱离价值观内化的目标。大概念教学应该把活动的内容转化为价值内容，加深学生对知识的理解并达到对价值观的认同[10]。但是，目前的评价仍过于注重对知识的掌握，缺少对价值观构建过程、思维品质发展水平和公共参与意识的形成的有效评价，从而很难在评价环节中实现核心素养的实质性目标。第二，评价方法落后，难以把握学生素养的形成过程。理想的评价体系应该以“情境－活动－价值”的转换链为主线，对其进行持续性诊断。但是，纸笔考试仍占据主导地位，其静态、滞后的特点不能很好地把握学生在议题探究过程中所体现出的批判性思维、价值判断等素养的动态性，这与议题式教学的开放性和探索性本质相悖。第三，评价主体的单一化，弱化学生的自主建构能力。目前的评价权力仍集中在教师手中，学生的自我反思和同伴间的互评等机制还未真正建立，这使得学生在评价中获得自我认识和意义建构的可能性大大降低。因此，迫切需要建立与价值内化和素养生成相适应的多元评价体系，并以此来促进学生的全面发展。

5. 路径优化：实现“形神兼备”的教学实践体系

5.1. 精准锚定：大概念的深度解析与提炼策略

针对“大概念提炼浅表化：锚点模糊和目标虚化”这一困境，构建一条系统化的概念解析与提炼路径。有研究指出，要准确地确定单元大概念就必须根据课程的逻辑，以新课程标准为出发点，找到教学出发点[11]。首先，采用“自上而下”的解析路径，深入剖析课程标准。这一路径要求教师深入学习课程标准，以学科核心素养的顶层设计为主线，对课程内容的内部逻辑进行了系统性梳理。通过对课程标准中的内容要求和学业质量标准的分解，把抽象的大概念转换成有明确教学指向的关键问题，建立精确的教学锚点，有效地突破了目标虚化的困境。其次，贯彻“自下而上”的生活抽象路径，推动学科观念和现实世界的有机联系。该路径注重从学生的生活经验以及社会现象中提炼出的教育素材。通过创设真实的问题情境，使学科概念和现实生活有机结合，从而解决议题和知识之间的脱节[12]。最后，构建双向路径的深度整合，达到概念升华与内化。最有效的概念提炼是把最有效的概念提炼应将“自上而下”的理论指导与“自下而上”的生活抽象相结合[12]。这种整合路径需要教师在课程标准的指导下，对生活素材的教育价值进行审察，并在实际生活中检验并加深对学科概念的理解，建立理论和实践相结合的概念体系，确保大概念能够真正地在教学实施中起到统摄作用。因此，在课程标准解析和生活抽象的双向交互作用下，建立系统的大概念提炼路径，可有效突破概念提炼浅表化这一困境，为“形神兼备”的议题式教学打下扎实的基础。

5.2. 系统设计：“大概念－议题－任务－情境”一体化模型构建

针对教学过程割裂化：议题与知识的“两张皮”现象，以“大概念－议题－任务－情境”为核心的一体化教学模式亟待建立。有研究提出的系统化设计思路，强调以大概念为中心促进各个教学要素之间的有机融合，为教学模型的构建提供了重要的借鉴[12]。第一，确立“善用”的教学主线，以大概念为逻辑出发点引领教学全过程。具体来说，教师应将精确提炼的大概念抽象为统摄性的总体主题，并以层次分解的方式来构成逻辑递进的子议题群[8]。这一设计理念注重构建“概念－议题”间的内在关联，从根源

上解决议题与议题之间的逻辑脱离。这种理念强调了大概念对整个教学过程的统摄作用，保证正确、连贯的教学指导方向。第二，设计“活用”的序列化议学活动，弥补教学过程断层。教师需要把大概念转化成了序列化的思辨性问题，设计“理解-辨析-创造”的递进式活动链，建立一条前后衔接、层层深入的议学路径[13]。这一系列化的设计并非简单地将活动进行叠加，而是要指导学生在不断深入的思考中完成知识的构建和素养的内化，从而有效地弥合了教学活动之间的逻辑断裂。第三，构建“巧用”的教学闭环，使各要素有机整合。教师应通过创造真实和典型的教学情境，把抽象的概念转化成可以感知和探究的驱动性问题[8]。这一过程要让各教学要素在情境中形成互相支撑、动态联动的有机整体，从而达到教学过程的深层次整合。这一体系化设计可以有效突破教学过程割裂化的困境，让学生在真实的问题情境中进行深度的知识构建和素养的内化提升。以下，以“我国的社会保障”单元为例，将上述“大概念-议题-任务-情境”一体化设计模型具体呈现。

大概念锚定：社会保障是通过法定收入再分配为公民编织的“安全网”，旨在维护公平、化解风险。

总议题：如何织密筑牢全民“安全网”？

子议题链：

理解层：“安全网”是什么？由哪些部分构成？(关联：功能、形式)

辨析层：这张“网”织得如何？有无漏洞？(关联：成就、短板、公平性)

创造层：如何让“网”更牢固？(关联：完善路径、多元责任)具体情境(用于子议题2)：“社区‘安全网’观察记”：一份反映不同家庭(如双职工、独居老人、灵活就业者)在面临各类风险时，社会保障覆盖与支持情况的微型调查报告。

序列化任务单：

任务一(理解)：绘制“社会保障‘安全网’结构图”，区分主要形式及功能。

任务二(辨析)：分析情境材料，评估该社区社保实施的成效与潜在漏洞，并进行小组诊断汇报。

任务三(创造)：作为“社区治理顾问”，撰写一份“完善社区社保服务的建议书”，提出具体改进措施，其评价标准设计如下(见表1)。

Table 1. Rubric for evaluating the “community social security services optimization proposal”

表 1. “完善社区社保服务建议书”评价量规

评价维度	水平4(优秀)	水平3(良好)	水平2(合格)
概念理解与运用	精准运用核心概念(如再分配、公平) 分析问题，建议体现对制度本质的深刻把握。	能正确运用相关概念， 建议体现基本理解。	能提及概念，但运用不够 准确或关联不强。
问题分析与解决	能敏锐诊断系统性短板，建议针对性强、 创新务实，考虑可行性。	能识别主要问题，建议有 一定针对性，逻辑合理。	能识别部分问题，但建议 较为笼统或可行性不足。
价值认同与公共参与	充分体现公平正义、共建共享的价值导向， 展现强烈社会责任感。	体现对公平价值的认同， 能展现合作精神。	价值取向基本正确，但 参与感与责任感体现一般。

5.3. 评价革新：嵌入教学全程的素养表现性评价设计

针对“教学评价单一化：素养导向与评价方式的错位”之困，迫切需要建立完整嵌入的素养表现性评价体系。这一体系的核心价值是把评价由教学终点转化为贯穿全过程的支撑系统，使学生由知识记忆到素养发展的根本转化。其一，建立以概念理解与迁移为核心的评价导向，解决评价维度窄化的困境[7]。这一理念要求把评价的重心由知识记忆转变为学生深入理解和跨情境运用大概念的能力。需要强调的是，实现这一转变的核心是建立概念理解和价值认同之间的内在联系，同时让评价的过程成为一种有助于学生价值观建构的过程，这样才能真正解决传统的评价与素养目标相脱节的问题。其二，设计多元嵌入式

评价工具，打破评价方式滞后性之困。概念地图是衡量学生对概念体系的结构化认识水平的一种有效手段，而开放性任务可以更好地检验他们在真实情境中的价值判断和解决问题的能力[5]。需要注意的是，这些工具的联合运用需要构建一种以学生思维过程和价值取向为核心的动态评价网络，以达到对素养形成的整体把握，打破传统纸、笔测试的静态滞后限制。其三，建立与议学活动链相适应的过程性评价机制，实现教-学-评有机结合。将评价贯穿于“理解-辨析-创造”的议学活动链中，通过设置与每个环节相匹配的评价节点，逐步跟踪并及时反馈学生素养的发展[13]。这种贯穿于整个教学过程中的评价设计，与有关研究中侧重于建构完整实践路径的思想相一致[14]。通过构建以概念理解为核心、方式多元与全程嵌入的评价体系，实现对评价导向、方法与过程的系统性创新。这种变革有效解决了评价单一化与素养导向错位的困境，让评价真正地为促进学生素养的发展提供强有力的支撑。

5.4. 案例佐证：以“我国的社会保障”为例的教学实践与反思

为了验证“精准锚定-系统设计-评价革新”这条路径对突破教学困境的有效性，以《我国的社会保障》作为一个案例开展教学实践。有相关研究的教学案例提出了从概念提炼到活动设计的完整思路，对本案例具有一定的借鉴意义[15]。案例设计主要以大概念统摄、教学过程整合与素养评价为主线，系统地论述了路径优化的实践方式。

首先，精确锚定大概念，突破目标虚化的困境。本案例将学科大概念提炼为：“社会保障制度是一张制度上的‘安全网’，它通过收入再分配来维护社会公平，保障人民的基本生活。”在此大概念的统摄下设置总议题“如何为民众编织严密的‘安全网’？”再将其分解成“为什么要有安全网？”→“如何编织安全网？”→“如何加固安全网？”三个逻辑递进的子议题链[14]。这一设计把抽象的概念转变成可探究的议题序列，实现了教学目标的具体化和结构化。

其次，“三用一体”系统设计，打破过程割裂化的困境。针对教学过程割裂化的现象，案例运用“三用一体”的框架进行教学各要素整合[8]。通过创设“一个家庭的‘安全网’故事”渗透情境，达到概念叙事化。构建“识别(社会保障形式)→论证(制度价值)→创造(完善路径)”的序列化议学任务链，推进思维进阶。把评价嵌入各个环节，综合运用选择题、概念图和评价量规等多种手段，实现教-学-评有机结合。这一系统化设计，从根本上破解了议题与知识“两张皮”割裂的困境。

最后，嵌入式评价革新，破解评价错位的困境。为解决教学评价中存在的单一化困境，案例将素养导向评价贯穿于整个教学过程中：将分别采用快速诊断、思维结构评价和综合素质评价在任务链的各个环节上进行，形成贯穿教学全过程的评价闭环[8][14]。这种全程嵌入式的评价方法，打破了传统评价的单一性和滞后性，实现从知识评价向素养评价的转变，有效地矫正了评价方式与素养目标之间的错位。

这一案例的实施有力地验证了前文理论路径的有效性：大概念统摄是保证教学的深度和方向，“三用一体”的设计促成了教学各要素的有机结合，而嵌入式评价更是为素养发展提供了持续性的支撑[8]。案例表明，这条路径能有效地突破“形神分离”的困境，为以素养为导向的议题式教学提供了可操作的实践范例，并佐证了全文的核心论点。

6. 结语

本文首先通过与国际“理解为先”(UbD)教学理论进行对话，确立了本模型的理论坐标与创新之处，进而对《经济与社会》议题式教学实践困境的系统性审视，最终提出了“准锚定-系统设计-评价革新”的优化路径。研究表明，在大概念的统领下，建构结构化知识体系并设计序列化议学活动，是实现“形神兼备”教学的核心。教师要建立以大概念为核心的设计理念，用概念解析确定教学目标并通过层级分解规划实施路径，促进学生在情境化教学中的思维进阶与价值认同。这一路径既可以帮助学生建立知识

的结构化，又可以培养学生的可迁移能力。未来，其实践价值还需要在更广范围的教学单元中进一步验证与完善，从而为核心素养的深入落实提供源源不断的动力。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 普通高中思想政治课程标准(2017年版) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2018.
- [2] 孙杰. 大概念: 结构化教学的素养进阶架构[J]. 思想政治课教学, 2019(8): 15-18.
- [3] 步翠岭. 基于学科大概念的结构化教学[J]. 思想政治课教学, 2025(6): 42-45.
- [4] 林艾伦. 基于核心素养的学科大概念及其教学策略例谈[J]. 中学政治教学参考, 2022(31): 67-69.
- [5] 张松玲. 以大概念为本的议题式教学实施例析[J]. 中学政治教学参考, 2023(25): 35-37.
- [6] 刘曾慧, 胡立法. 学科大概念: 议题式教学的基础和旨归[J]. 中学政治教学参考, 2021(43): 52-53.
- [7] 程立文. 学科大概念统摄下的议题式教学[J]. 中学政治教学参考, 2025(13): 33-35.
- [8] 杨雷, 李飞. 学科大概念与议题式教学的“三用一体”[J]. 中学政治教学参考, 2025(21): 29-32.
- [9] 朱文彦. 提炼大概念, 点睛议题式教学[J]. 中学政治教学参考, 2021(9): 34-35.
- [10] 周芳, 林羨飞. 大概念统摄议题式教学育人价值转化例析[J]. 中学政治教学参考, 2024(46): 16-18.
- [11] 唐盼. 大概念: 议题式单元教学的基石[J]. 中学政治教学参考, 2022(25): 45-47.
- [12] 刘雪娟. 基于大概念的议题式教学“五化”路径[J]. 教育文汇, 2025(5): 67-70.
- [13] 徐欢, 朱彬彬. 以学科核心素养为主线的议学活动策略[J]. 中学政治教学参考, 2020(31): 35-37.
- [14] 岳梅, 姚金玲. 核心素养导向的单元议题式教学——以“我国的经济发展”为例[J]. 思想政治课教学, 2022(8): 42-45.
- [15] 徐跃平, 范文. 基于大概念的议题式教学设计探析——以“人民当家作主”教学为例[J]. 新课程研究, 2023(22): 5-8.