

中外高中人文地理教材知识组织与能力生成比较研究

——基于强有力地理知识与大概念统摄视角

袁海红*, 武雪燕

宁波大学地理科学与遥感技术学院, 浙江 宁波

收稿日期: 2026年4月6日; 录用日期: 2026年5月8日; 发布日期: 2026年5月14日

摘要

在地理课程改革由“知识覆盖”转向“核心素养培育”与“学科思维生成”的背景下,教材比较研究亟须转向对知识组织方式及其能力生成机制的分析。本文以人教版高中地理必修二人文地理部分与美国高中阶段的大学先修课程人文地理(Advanced Placement Human Geography)教学中使用或参考的人文地理教材为对象,借助强有力地理知识与大概念统摄双重视角,从框架结构、活动系统与图像系统三个方面展开比较。研究发现:人教版教材在主题体系建构和现实情境呈现方面较为突出,但在核心概念的明确贯穿、问题链的层层推进、证据链设计以及知识迁移导向的总结设计方面相对不足;AP教材更突出概念统摄、问题驱动与证据支持,更有利于解释、迁移和判断能力的生成,但其信息密度和实施门槛也较高。在此基础上,本文进一步尝试将教材比较结论转化为文化景观教学案例设计,以增强教材比较研究对教学实践的启发意义。我国教材优化应在保持主题体系完整和现实情境优势的基础上,进一步增强核心概念贯穿、问题链与证据链设计,并提升图像对比较分析与问题探究的支撑作用。

关键词

强有力地理知识, 大概念统摄, 高中人文地理教材, 教材比较

A Comparative Study on Knowledge Organization and Competency Development in Chinese and Foreign High School Human Geography Textbooks

—From the Perspectives of Powerful Geographical Knowledge and Big Ideas

*通讯作者。

Haihong Yuan*, Xueyan Wu

School of Geography and Remote Sensing, Ningbo University, Ningbo Zhejiang

Received: April 6, 2026; accepted: May 8, 2026; published: May 14, 2026

Abstract

Against the backdrop of geography curriculum reform shifting from “knowledge coverage” to the cultivation of core competencies and disciplinary thinking, textbook comparison needs to move toward an analysis of knowledge organization and the mechanisms through which competencies are developed. This study takes as its objects of comparison the human geography section of *Compulsory Geography 2* (PEP Edition) and the human geography textbooks used or referenced in the teaching of Advanced Placement Human Geography (hereafter AP Human Geography). Drawing on the dual perspectives of Powerful Geographical Knowledge and Big Ideas, the study compares the two sets of textbooks in terms of framework structure, activity system, and image system. The findings show that the PEP textbook is relatively strong in thematic organization and the presentation of real-world contexts, but relatively weak in the explicit integration of core concepts, the step-by-step progression of problem chains, the design of evidence chains, and transfer-oriented summary design. By contrast, the AP textbooks place greater emphasis on conceptual organization, problem-driven design, and evidence-based support, and are more conducive to the development of students’ explanatory, transferable, and evaluative abilities, though they also involve higher information density and greater implementation demands. Building on this, the study further attempts to translate the findings of textbook comparison into the design of a cultural landscape teaching case, to strengthen the practical implications of textbook comparison research for classroom teaching. The optimization of Chinese textbooks should build on their existing strengths in thematic coherence and real-world relevance, while further strengthening the integration of core concepts, the design of problem and evidence chains, and enhancing the role of images in supporting comparative analysis and inquiry.

Keywords

Powerful Geographical Knowledge, Big Ideas, Senior High School Human Geography Textbooks, Textbook Comparison

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

近年来, 地理课程改革逐步由“知识覆盖”转向“核心素养培育”与“学科思维生成”。《2016 地理教育国际宪章》强调, 地理教育的独特价值不在于零散事实的积累, 而在于帮助学习者把握空间、地方、人地关系、相互联系与可持续发展等核心内容, 并在此基础上发展解释现实世界的思维方式、技能体系与价值判断能力[1]。这一取向表明, 地理教育的重点已不再是知识点的简单累积, 而是如何通过核心概念与知识结构的组织, 帮助学生形成理解世界和解释现实的能力。

我国普通高中地理课程改革同样体现出这一转向。《普通高中地理课程标准(2017 年版 2020 年修订)》将人地协调观、综合思维、区域认知和地理实践力凝练为地理学科核心素养, 并强调课程内容应服务于

学生地理观念、关键能力与价值立场的整体发展[2]。在此背景下,教材研究不能仅停留于知识点覆盖、案例数量和图像类型等表层描述,而应进一步关注教材如何通过概念、问题与证据结构支持学生形成理解世界和解释现实的能力。

已有研究表明,我国高中人文地理教学长期存在若干现实困境:在人文地理知识层面,课程内容具有“宽而浅”的特点,且“知识简单、零散,很难设计有一定深度的教学”,深度教学推进较为困难[3];在问题式教学实践中,又易出现教学主线“套路化”、案例“多而浅”、逻辑链条不清等现象,难以真正支撑解释、比较与迁移[4];教材和课堂资源的学科价值也不会自动转化为有效教学,教师需通过课程制作对教材内容进行重组,以促进强有力学科知识和批判性思维发展[5]。这些问题共同表明,当前人文地理教学的瓶颈并不单纯在于知识点是否覆盖充分,而在于教材能否将分散内容组织为支持理解生成、迁移运用与判断提升的知识结构。因此,教材研究的重点也应由“呈现了什么内容”进一步转向“教材如何通过知识组织支持学生形成理解、迁移与判断能力”。

基于此,有必要引入国际参照,比较不同课程文化中教材在概念统摄、问题组织与能力嵌入方面的差异,从而更清楚地把握教材知识组织的可能路径。美国高中阶段的 Advanced Placement Human Geography (简称 AP Human Geography)教材在情境创设、问题组织、活动设计和案例使用等方面具有较强的结构化特征,可较好服务于学科理解、问题解决、生活应用与学习引导[6]-[8]。AP Human Geography 官方课程文件明确以“Patterns and Spatial Organization”、“Impacts and Interactions”、“Spatial Processes and Societal Change”三条大概念统摄课程,并将“Concepts and Processes”、“Spatial Relationships”、“Data Analysis”、“Source Analysis”、“Scale Analysis”等列为核心技能类别[9] [10]。这些特征使其成为考察教材如何通过概念统摄、问题驱动与能力嵌入实现知识组织的重要样本。

基于上述背景,本文以人教版高中地理教材人文地理部分与 AP Human Geography 教学中使用人文地理教材《Contemporary Human Geography》为比较对象[11],《Contemporary Human Geography》被列入 College Board AP Human Geography 课程审查的示例教材名单,在美国样本中具有较强代表性。本文之所以将其确定为美国样本中的核心分析对象,主要基于以下考虑:首先,从教材特征看,该书最集中地体现了本文所关注的“知识组织-能力生成”逻辑。其章节通常围绕核心问题展开,配合三级标题、关键术语以及章末“回顾-分析-应用”等栏目,形成了较为清晰的“概念-问题-分析-应用”链条,能够较完整地呈现大概念统摄、问题驱动与能力嵌入的教材结构。其次,从课程标准与教材的对应关系看,AP Human Geography 课程标准以三条 big ideas 为统领,以课程技能为支撑,强调大概念理解、问题组织与技能训练的整合。《Contemporary Human Geography》在教材层面对这一逻辑呈现出较高的一致性,更有利于揭示 AP 课程标准如何转化为具体的教材结构与内容组织。再次,从教育体制与学生群体差异看,人教版高中地理教材服务于国家统一课程体系,强调内容体系的规范落实、结构的稳定性以及教学实施的普适性;而 AP Human Geography 属于面向高中生的大学先修课程,更强调学术挑战性、大学衔接性以及大概念理解与课程技能的发展。与此同时,两类教材所面向的学生群体在学习基础、课程选择意愿和学术准备程度方面也存在差异。正因如此,本文并不将中美教材视为处于完全同一制度背景下的同质样本,也不作脱离情境的简单优劣判断,而是在不同教育体制、课程目标和学生群体背景下,比较其知识组织方式及其所可能支撑的能力发展路径。在此基础上,《Contemporary Human Geography》既较集中地体现了 AP Human Geography 课程的大概念统摄、问题驱动与技能嵌入逻辑,又通过较清晰的章节组织和较强的现实关联性降低了学习门槛,因此更适合作为与中国普通高中教材展开核心比较的美国样本。总体而言,以《Contemporary Human Geography》作为美国样本中的核心分析对象,不仅能够较集中地呈现 AP Human Geography 的课程理念与教材特征,也更有利于在中美不同教育情境下,揭示教材在知识组织方式与能力生成路径上的差异。

本文聚焦教材框架结构、活动系统与图像系统三个方面, 对中美教材的知识组织方式与能力生成路径展开比较分析, 为我国教材优化提供结构性借鉴。

2. 理论工具与分析视角

为避免教材比较停留于目录层级、活动数量和图像类型等表层描述, 本文引入“强有力地理知识”与“大概念统摄”作为双重分析视角。前者主要回答教材应帮助学生获得何种知识与能力, 后者主要回答教材如何组织内容以生成这种知识与能力。

强有力地理知识强调, 学校地理教育不应停留于事实传授, 而应提供有别于日常经验、具有概念性、抽象性和可迁移性的学科知识, 并帮助学生形成新的看世界方式以及理解、概括、分析和评估问题的能力[12]-[14]。Maude 进一步将其概括为五个彼此关联的维度: 新的看世界方式、解释与概括能力、知识掌控与运用能力、公共议题判断与评价能力以及理解世界的知识视野[12]。这意味着, 教材价值不能仅依据知识点或案例数量来判断, 更应考察其是否真正支持学生形成新的认知视角, 以及解释、迁移、评估和拓展视野的能力。已有研究表明, 强有力地理知识已成为国际地理教育领域讨论课程知识价值与课程设计的重要视角, 国内研究也开始将其引入高中人文地理教学设计和大概念教学路径探索[12]-[15]。因此, 本文将强有力地理知识视为判断教材育人价值和教材能力生成的重要理论工具。

大概念统摄关注教材内容的组织机制。它强调教材不应按零散知识点堆叠内容, 而应围绕具有统摄性的核心概念组织课程, 使事实、案例、活动和图像进入同一知识结构之中。对地理学科而言, 空间、地方、尺度、联系、区域、全球化、文化景观等概念, 不仅是内容主题, 也是组织理解和推进思维的重要线索。已有研究指出, 以大概念为核心实现课程内容结构化, 有助于促进知识进阶和思维进阶[5] [15]。因此, 大概念统摄首先是分析教材框架结构的重要依据, 同时也为考察活动系统和图像系统是否围绕核心概念展开提供了基本视角, 即分析教材能否通过核心概念贯穿目录、问题、活动与图像, 并将其组织为可解释、可迁移的知识结构。

基于上述理解, 本文将强有力地理知识与大概念统摄结合起来, 形成中美教材比较的基本分析视角。二者结合后, 既能够判断教材生成了什么样的学科理解, 也能够分析教材通过何种内容组织机制生成这种理解。具体而言, 本文从框架结构、活动系统与图像系统三个方面展开比较, 使教材研究不再停留于“目录是否丰富”“活动是否开放”“图像是否多样”的表层判断, 而是进一步进入“教材如何通过知识组织支持能力生成”的更深层面。

3. 大概念统摄与强有力地理知识视角下的中美教材比较

3.1. 框架结构差异分析

就整体框架而言, 人教版高中地理教材的人文地理部分呈现出较典型的主题系统型结构。教材通常围绕人口、乡村与城镇、产业、交通、区域发展等主题展开, 目录简洁明晰, 通常以章节主题统摄小节内容, 章首以“人地互动”“空间变化”“可持续发展”等概括性语言导入, 并配套若干与本章内容相对应的问题。以人口章节为例, 教材往往围绕“人口分布有什么特点”“哪些因素影响人口分布”等问题组织学习内容, 体现出较强的主题聚焦性与教学可操作性。这样的结构有利于学生快速把握章节主旨, 建立相对稳定的人文地理知识图景, 并在一定程度上支撑强有力地理知识中“新的看世界方式”和“基础解释能力”两个维度。

但进一步看, 人教版教材的概念统摄更多停留在章首导语层面, 正文中对核心概念的持续调用相对不足; 目录层级较为单一, 不同小节之间的逻辑关联并未充分显性化; 章末对于知识概括、迁移与总结的组织也相对不足。因此, 学生较容易掌握“有哪些知识”, 却不容易进一步形成“如何用这些知识解释

新问题”的意识。总体而言,这种结构在支撑学生形成基础性世界知识视野方面较强,但在解释、概括、迁移以及对知识的主动掌控等更高层次能力生成上仍显不足。

《Contemporary Human Geography》则更典型地体现出概念统摄与问题驱动相结合的框架逻辑。其人口单元并非简单按知识点并列展开,而是围绕四个核心问题组织目录,如“人们分布在哪里”“为什么人口在增长”“各地区健康状况为何不同”“为什么未来人口会变化”等。目录不只是内容索引,而是直接构成解释框架。在每个核心问题之下,又通过若干概念性子标题和模块化学习单元展开知识,并在章末设置“Review, Analyze, and Apply”“Thinking Geographically”、“Explore”、“Geospatial Analysis”等栏目,使目录层面就形成“概念-问题-分析-应用”的逻辑链。

这表明,AP教材的框架并非只是呈现内容,而是主动训练学生“如何思考”。学生在进入每一章时,就已经被置于“用概念解释现象、用问题推进理解”的认知路径之中。若从强有力地理知识视角看,这种框架不仅支持学生形成新的看世界方式,还通过关键问题与模型促进解释与概括能力,通过数据、概念和栏目结构增强知识掌控与运用能力,并为议题判断与知识视野拓展提供条件。因此,中美教材在框架结构上的差异,并不只是目录形式不同,而是知识组织逻辑的不同:前者偏向“主题清晰、体系完整”的知识建构,后者更接近“概念显性、问题驱动”的能力生成。需要指出的是,AP教材在框架结构上也存在一定局限性,其目录层级和栏目设计较为复杂,概念、案例与技能多线并进虽然增强了解释框架和能力生成,但对学生的自主阅读能力和教师的整合能力提出了更高要求。

3.2. 活动系统差异分析

在人教版教材中,活动系统类型较为丰富,包括导入型活动、拓展补充活动、节末探究活动和章末问题研究等。以人口章节为例,教材常借助遥感影像或人口分布图,引导学生观察人口空间分布特征,分析影响因素,并归纳规律;在后续拓展中,还可能引入某一地区城镇分布案例,帮助学生理解自然条件对人口分布的影响。这类活动较好体现了空间分布、地方差异和因果联系等基本地理思维,对学生形成初步的空间观念和解释方式具有积极作用。

但从任务组织来看,人教版教材活动系统仍存在较明显的局限。首先,不同活动之间常呈现归纳式或并列式关系,缺乏层层推进的问题链。学生往往完成了一个活动便进入下一个活动,但尚未形成连续的认知推进。其次,许多活动止于“看到了什么”“为什么会这样”,较少进入“依据是什么”“是否还有其他解释”“这一解释能否用于分析其他情境”等层面,因而难以真正支撑证据分析和知识迁移。再次,文化景观类活动虽然能够引导学生认识地方文化与地理环境的关系,但对全球化、无地方化、文化传播与文化冲突等更具争议性和开放性的议题关注不足,从而限制了活动的思辨深度。

相比之下,AP教材的活动系统更明显地体现出问题链、任务链、证据链相互衔接的特征。《Contemporary Human Geography》中的“Thinking Geographically”、“Explore”、“Geospatial Analysis”等栏目,并不满足于让学生陈述事实,而是要求其进行比较、推理、判断和应用。例如,在人口单元中,教材通过不同世代人口特征的比较,引导学生分析人口结构变化;又通过人口转型阶段的判断任务,要求学生寻找和评估支撑判断的证据。这类任务已不再是单纯的知识复述,而是引导学生运用概念和模型检验现实问题。再如“Geospatial Analysis”活动中,教材将“人均国民总收入”和“成人肥胖率”等图层叠加,要求学生比较美国与其他高收入国家之间的差异,并思考空间格局背后的社会经济原因。此类活动将地理信息技术、空间关联分析和现实问题解释结合起来,使活动真正成为概念运用和证据推理的载体。

因此,中美活动系统的差异并不在于“有没有活动”,而在于活动是更多作为知识教学的辅助环节,还是作为组织学科理解与能力生成的核心机制。人教版教材活动系统的优势在于形式多样、现实关联较强,但若更有效地支持强有力地理知识的形成,仍需进一步增强任务链的逻辑联系,引入证据分析,

拓展开放性议题, 并更多结合 GIS、数据图层和地方化调查等方式, 使活动真正成为促进思维发展的载体。与此同时, AP 教材虽然能够通过问题链、任务链和证据链支撑解释、推理与评价等高阶能力的发展, 但这些活动对学生的概念基础、数据处理能力、英文阅读能力以及教师的教学支架也提出了较高要求。若条件不足, 活动容易停留在表面操作和材料罗列层面, 从而削弱其实际效果。

3.3. 图像系统差异分析

在人教版教材中, 图像系统在地图、示意图和景观图方面具有较好基础, 能够较好服务于空间分布观察、区域差异比较和地理现象说明。例如, 人口分布图有助于学生直观认识人口集聚与稀疏区的空间格局, 人口迁移推拉理论示意图有助于理解迁移的基本机制, 文化景观图则能够帮助学生感知地方文化与自然环境长期互动形成的物质景观, 如哈尼梯田等案例。这些图像对于学生形成基本的空间感知和解释性理解具有重要作用, 并在一定程度上支撑了强有力地理知识中“新的看世界方式”和“解释能力”两个维度。

但进一步分析可见, 人教版教材图像系统在发挥更深层次分析功能方面仍有一定局限, 主要体现在以下几个方面。首先, 在人口章节中, 统计图表使用相对较少, 图像组合与比较分析的空间仍有待拓展。其次, 部分图像设计在空间关系表达上仍显不足。例如, 在哈尼梯田景观组合图中, 地图主要展示云南省的相对位置, 而未能更充分地呈现与梯田景观相关的空间联系, 难以更好呈现地方、空间与相互联系等大概概念。再次, 图像与比较分析、问题探究之间的衔接不够紧密, 因此其作为分析依据的功能尚未得到充分发挥。总体而言, 人教版教材图像系统在展示地理现象和辅助说明内容方面较为有效, 但在支撑比较分析、时空关系、问题探究和议题讨论方面仍有提升空间。

《Contemporary Human Geography》的图像系统则更明显地体现出分析和比较功能。以人口章节为例, 教材不仅展示人口密度和人口分布地图, 还通过人口聚居地演变图、人口金字塔、迁移统计图、密度对比图等图像组合, 呈现过程、变化和空间关联, 将不同国家和地区之间的差异可视化, 使“空间”“地方”“相互联系”等大概概念获得更直接的图像支撑。与单一分布图相比, 这种“静态分布 + 动态变化+结构特征”的图像组织方式更有利于学生理解人口理论的内在逻辑。此外, 其人口集中区域示意图在空间分布、地方对比和信息呈现上也更具综合性, 这类图像不只是“展示结果”, 更承担着组织比较、促成分析和引发推理的功能。在文化景观章节中, 这种差异表现得更为突出。人教版教材中的景观图更强调地方文化与自然环境长期互动形成的地域特色, 而《Contemporary Human Geography》则更倾向于选取具有全球化冲突和地方张力的景观图, 如威尼斯航道中的巨型游轮、迪拜滑雪场、纳米比亚高尔夫球场等。并常配合位置图、组合图和讨论任务, 引导学生思考全球资本、地方文化、景观异化和文化保护等问题。这些图像不只是呈现地方特征, 更成为比较、讨论和反思的重要材料。

由此可见, 中美教材图像系统的差异, 不仅在于图像数量或类型的多少, 更在于图像在教材中的功能定位。人教版教材中的图像更多承担展示和辅助说明作用, 而 AP 教材则更强调借助图像展开比较、分析和讨论, 从而更充分地支撑学生的解释、判断与反思。当然, AP 教材的图像系统也存在一定局限。多图组合、统计图表与案例图并置虽然增强了比较分析功能, 但也提高了图像阅读和信息整合的难度; 部分图像又依赖具体社会文化背景和英文注释, 若缺乏教师引导, 学生可能停留在识别层面, 而难以有较深入的解释。

4. 基于教材比较启示的文化景观教学案例设计

4.1. 依据地理课程标准确定核心大概概念

课程标准对“地域文化与景观”内容提出的要求是“结合实例, 说明地域文化在城乡景观上的体现”。

这意味着教学不仅需要引导学生认识不同区域地理环境对地域文化与景观形成的影响, 还需要帮助学生在具体区域情境中理解地域文化如何体现在城乡景观之中。基于这一要求, 本课首先确定“地方”“人地互动”“文化景观”作为核心大概念, 以此统摄相关教学内容并组织后续教学活动。

4.2. 基于强有力地理知识补充优化的大概念与教学目标

文化与景观章节是人文地理最具特色的内容, 特别通过当前全球化下人与环境的互动彰显该节内容的生活真实性、地方意义性、复杂丰富性、生动多变性, 因此, 在核心大概念基础上, 结合强有力地理知识对人文地理学习“解释、迁移、评估与拓展视野”的要求, 本课进一步引入空间(尺度)、全球化、可持续发展作为拓展大概念, 用以分析文化景观的形成机制、变化过程及其现实意义。

据此, 本课的教学目标确定为以下三个层次:

基础目标: 能够结合实例说明地方环境、人类活动与文化景观之间的关系, 理解文化景观的地域性。

提升目标: 能够以哈尼梯田为例, 从不同尺度分析文化景观形成的原因, 理解其所体现的人地互动关系。

迁移目标: 能够结合全球化背景下的典型案例和本地案例, 分析文化景观变化的原因及其影响, 并提出初步的保护与更新建议。

4.3. 基于强有力地理知识的教学方法与总体思路

本课以“识别景观-解释景观-辨析景观-评价景观”为总体教学主线, 采用问题链驱动、小组讨论、案例比较、图像分析与地方案例迁移等方式组织教学。在教学过程中, 注重引导学生运用空间比较、尺度分析和相互联系等地理学科理解方法, 逐步形成对文化景观的学科化认识。

在案例选择上, 导入案例选取江南水乡与上海外滩, 用于帮助学生识别文化景观及其地方差异; 选取哈尼梯田案例, 用于解释文化景观形成机制; 选取迪拜滑雪场和肯尼亚高尔夫球场案例, 用于辨析全球化背景下文化景观的变化及其影响; 迁移案例选取宁波老外滩, 用于引导学生将所学概念迁移到现实问题分析与规划建议之中, 并尝试提出景观保护、更新与利用的建议。具体教学案例设计如表 1 所示。

Table 1. Design of a cultural landscape teaching case study

表 1. 文化景观教学案例设计

教学过程	师生活动	设计意图
教学环节一: 基于地方、人地互动理解文化景观内涵。	教师活动: 提出基本问题一, 并展示上海外滩、江南水乡等文化景观图示与材料, 提出两个递进式问题: 其一, 这些景观分别呈现了哪些地方特征; 其二, 这些地方特征与当地自然环境、人类活动有什么关系。引导学生探究日常生活中常见的地方文化景观与地理环境之间的基本联系。 学生活动: 基于引导与素材使用进行探究思考。	本环节以地方文化景观实例导入, 通过问题引导学生分析文化景观与地方环境的关系, 认识不同地方景观的地域差异, 初步理解地方、人地互动和文化景观等大概念。
围绕基本问题“什么是文化景观? 不同地方的文化景观为什么不同?”展开教学。	教师总结: 文化景观是地方环境与人类活动长期互动的结果, 不同的文化特征、自然环境形成了具有地域特色的文化景观, 因此地域文化及景观具有地域性、独特性、多样性。	
教学环节二: 基于地方、空间(尺度分析)、人地互动、可持续发展等大概念理解	教师活动: 教师展示哈尼梯田的视频、位置图、地形图、水系图及文字材料, 并设置四个分层任务: 第一, 从区域位置看, 哈尼梯田所在地区具有什么气候条件; 第二, 从地形和水系看, 为什么这里适合发展梯田农业; 第三, 从聚落和土地利用看, 为什么形成“森林-村寨-梯田”的空间格局; 第四, 这一格局如何体现当地的人地协调观念。	本环节借助哈尼梯田案例, 引导学生从不同尺度分析文化景观的形成机制, 认识

文化景观的产生与发展。
围绕基本问题：
“云南哈尼梯田为什么会形成‘山顶森林-山腰村寨-山下梯田’的景观格局？”



云南哈尼梯田

自然环境与人类活动的相互作用，逐步形成地理分析问题的思路，并深化对地方、空间、人地互动和可持续发展等大概概念的理解。

学生活动：学生以小组为单位完成任务单，并用各样的图示说明自然条件、聚落分布、农业生产与文化景观之间的关系。
教师总结：红河哈尼梯田独特的文化景观，是多尺度自然条件与人类活动共同作用的结果。从大尺度看，其地理位置决定了适宜水稻生长的气候条件；从中尺度看，地形与水系分布为梯田开垦和聚落布局提供了基础；从小尺度看，当地居民因地制宜地进行地形改造、农业选择和土地利用安排，逐步形成了“山顶森林-山腰村寨-山下梯田”的景观格局。这一文化景观不仅体现了地方环境对人类活动的制约，也体现了人类顺应自然、利用自然并调节环境的实践智慧，反映出山、林、村、田和谐共生及其背后的人地协调观念。

教学环节三：基于空间(尺度、变化)、地方、人地互动、全球化、可持续发展等大概概念理解文化景观的变化、对比。
基于此，解决基本问题三：全球化背景下，地方文化景观会发生怎样的变化？

教师活动：教师展示迪拜滑雪场与肯尼亚高尔夫球场景观图，并提供相关文字材料，引导学生围绕以下问题开展讨论：第一，这些景观与当地传统自然环境、文化环境之间存在怎样的反差；第二，全球化和消费文化为地方景观带来了哪些新机会；第三，又可能带来哪些文化与环境压力。



迪拜滑雪场



纳米比亚高尔夫球场

本环节以全球化为拓展大概概念，通过基本问题引导学生分析地方文化景观在全球化背景下的变化及其影响，深化对空间、地方及其相互联系的理解。同时，借助具有现实张力的案例，将学生的思考引向当代人文地理关注的文化传播、景观变化与地方保护等议题，帮助学生辩证认识地方文化与流行文化对地方景观的塑造作用，逐步形成较为科学的人地观念。

材料 1:

“当前全球化、城镇化、网络信息技术的迅速推进，所产生的流行文化对地域文化及景观产生了重要影响：为了享受流行文化周围环境必须改变，有时是戏剧性的：购物中心、智能手机、互联网、运动场等流行文化需要道路、建筑、电力线、手机信号塔等，因此在流行文化的传播过程中，土地被清理，水道被占用，树木被砍伐，河流被筑坝……”。

学生活动：学生分组讨论，并用“积极影响、消极影响、我的判断”三栏表记录本组观点。

在学生充分讨论后，教师引导学生将上述案例与哈尼梯田进行对照，比较“地方传统文化景观”与“全球消费文化景观”在形成逻辑、空间表达和文化意义上的差异。

教师总结：全球化背景下产生的流行文化景观并不必然破坏地方文化景观，它既可能带来交流、更新与文化传播，也可能造成景观趋同、地方特色弱化以及环境压力。其突出特征在于，部分流行文化景观具有较强的“无地方性”，容易削弱地方文化的独特性与地域性。因此，关键在于简单排斥流行文化，而在于如何在开放交流中保持地方文化景观的独特性，减少对自然环境的破坏，并推动地方文化景观的合理保护与更新。

教学环节四：基于对地方、全球化、可持续发展大概念形成的理解，探究文化景观未来。

基于此，提出以下基本问题“在现代化和全球化背景下，地方文化景观应如何保护、更新和利用？”

教师活动：以宁波老外滩(宁波形象、文化内涵的代表)为案例，提供业态分布图、历史建筑照片、节假日客流简表及规划文件节选等资料，并提出三个任务：第一，老外滩最能体现地方文化的景观要素有哪些；第二，当前景观更新更偏向于文化传承，还是更偏向于消费化塑造；第三，应如何在现代化与地方文化保护之间寻求平衡。



宁波老外滩

学生活动：小组依据材料完成“证据、判断、建议”三栏表，并进行汇报。学生结合中西合璧建筑景观、状元楼、酒吧业态分布及规划目标等材料，分析老外滩在保留地方文化记忆的同时，也呈现出一定的消费化和同质化倾向，认识到流行消费、地方文化与国际化表达正在共同塑造其景观面貌。教师总结：教师总结：地方文化景观的保护与更新，不能简单理解为保留传统，也不能一味追求流行消费，而应在尊重地方历史、文化记忆和景观特征的基础上，实现适度更新和合理利用。具体来说，一要认识地方文化与景观之间的紧密联系，理解地方景观在文化传承和环境可持续发展中的价值；二要辩证看待全球化带来的影响，在开放交流中保持地方特色；三要结合城市实际，优化空间利用和功能布局，使地方文化景观既得到保护，又保持时代活力。

本环节以地方典型文化景观为依托，引导学生在材料分析和案例讨论中关注全球化、城市化背景下景观变化的复杂性，尝试运用地方、全球化、可持续发展等大概念分析现实问题，并提出有针对性的建议，从而提升学生的问题分析能力、辩证思维能力和地理实践意识。

4.4. 教学评价设计

本课评价坚持“教学评一致性”原则，将评价嵌入教学全过程，通过课堂学习单、小组展示、自评与互评等方式，持续关注学生对文化景观大概念的理解、分析与迁移情况，以增强学生的参与度和反思意识。

在教学环节一，重点考查学生是否能够运用“环境-活动-景观”的关系，解释熟悉地方文化景观的形成特点，初步理解文化景观的地域性。在教学环节二，重点考查学生是否能够从两个及以上尺度说明哈尼梯田形成的原因，理解自然环境与人类活动对文化景观形成的共同作用。在教学环节三，重点考查学生是否能够结合案例举出全球化影响地方景观的正反两方面证据，并在比较分析基础上作出初步判断。在教学环节四，重点考查学生是否能够针对本地文化景观案例提出有依据、较具体的改进建议，体现对地方文化景观保护与更新问题的现实关切。

本案例围绕文化景观教学内容，在强有力地理知识与大概念统摄视角下，吸收中美教材比较所得启示，以“地方、人地互动、文化景观”为核心大概念，以“尺度、全球化、可持续发展”为拓展大概念，构建了由景观识别、机制解释、变化辨析到现实评价的教学路径。通过地方、区域与全球案例的组织，力图引导学生形成理解文化景观的地理学式视角，提升其解释、迁移、评估与现实应用能力，从而体现文化景观教学的人文地理学科性、现实性与思辨性，并为教材比较成果向教学实践转化提供案例参考。

5. 结语与展望

本文研究表明，中美高中人文地理教材的差异，并不在于知识点、案例或图像数量的多少，而在于教材如何组织知识，并由此支持何种程度的学科理解与能力发展。人教版教材有更突出主题体系的完整性、现实情境的鲜明性和教学实施的稳定性，因而在基础性知识建构方面具有明显优势；AP教材则注重

核心概念的持续贯穿、问题推进的层级性以及图像、活动与证据之间的相互支撑,更有利于解释、迁移与判断等高阶能力的发展。二者体现了不同课程文化下教材知识组织的不同逻辑:前者强于体系建构,后者更强调能力生成。对我国高中人文地理教材优化而言,关键在于在保持主题体系完整和现实情境优势的基础上,进一步增强核心概念的明确贯穿,优化问题链与证据链设计,提高教材对解释、迁移与判断能力的支撑作用,使教材更有效地服务于强有力地理知识的形成。本文进一步表明,教材比较的意义不应停留于结构差异的描述,还应延伸至教学转化层面。基于强有力地理知识与大概念统摄视角形成的比较结论,能够为教学设计提供方法启示。本文以“文化景观”内容为例构建教学案例,尝试将教材比较所得转化为由“识别景观-解释景观-辨析景观-评价景观”构成的教学路径,说明教材比较研究具有向课堂实践转化的可能性。

需要指出的是,教材优化建议需充分考虑当前中国高中地理教学的现实条件。与 AP 人文地理教材相比,我国普通高中地理教学面临课时有限、班额较大、教师教学负担较重以及高考评价导向明显等现实约束,因此相关改进不宜采取整体移植的方式,而应坚持渐进推进、低门槛实施的原则。具体而言,可先从核心概念显性化、问题链优化、图像分析提示和章末迁移性总结等方面进行低成本改进;在此基础上,再逐步增强教材中的比较分析、证据运用和开放性任务设计。

研究仍存在一定局限,本文主要基于教材文本展开比较,关于“能力生成”的结论更多属于基于教材结构、活动设计和图像系统所做出的理论推断,而非课堂实施基础上的实证结果。与此同时,文中提出的文化景观教学案例也属于设计性转化,尚未经过系统教学验证。未来研究可在拓展教材对比样本的基础上,结合课堂观察、教师访谈和学生表现,对教材知识组织与能力发展之间的关系作进一步检验,并推动教材比较成果在教学实践中的持续修正与完善。

基金项目

本文系“人文地理学课程双语教学改革方向探索”(课题编号:JYXMXZD2022166)的阶段性研究成果。

参考文献

- [1] 张建珍, 段玉山, 龚倩. 2016 地理教育国际宪章[J]. 地理教学, 2017(19): 4-6.
- [2] 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.
- [3] 单超. 高中人文地理深度教学的探索与实践[J]. 地理教学, 2019(12): 9-11.
- [4] 梅培茹. 新课标下高中人文地理“问题式教学”的实践探索——以“农业区位因素”为例[J]. 地理教学, 2018(17): 54-56.
- [5] 户清丽, 刘密梅. 课程制作: 地理核心素养教学的可能途径——来自美国“地理可行能力方案”的思考[J]. 教育科学研究, 2018(9): 67-72.
- [6] 王向东, 穆雪莹, 李兴璐. 美国高中 AP 课程《人文地理》的情境剖析及启示[J]. 地理教学, 2017(15): 4-8.
- [7] 张皓, 徐雪, 王向东. 美国 AP 课程《人文地理》教材“地理活动”中地理实践能力培养的特色研究[J]. 中学地理教学参考, 2019(7): 77-80.
- [8] 李兴璐. 对美国 AP 课程《人文地理》中“案例”的分析与启示[J]. 中学地理教学参考, 2018(7): 64-66.
- [9] College Board (2020) AP Human Geography: Course and Exam Description. <https://apcentral.collegeboard.org/media/pdf/ap-human-geography-course-and-exam-description.pdf>
- [10] College Board (2021) AP Human Geography: Course Overview. <https://apcentral.collegeboard.org/media/pdf/ap-human-geography-course-overview.pdf>
- [11] Rubenstein, J.M. (2022) Contemporary Human Geography, 5th Edition, Pearson.
- [12] Maude, A. (2020) The Role of Geography's Concepts and Powerful Knowledge in a Future 3 Curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29, 232-243. <https://doi.org/10.1080/10382046.2020.1749771>
- [13] 安珍妮, 梁晓雨, 张建珍, 等. 为了强有力的地理课程——国外“强有力的地理知识”研究述评及启示[J]. 地理教

学, 2022(13): 56-60.

- [14] 耿旭洁. 基于强有力知识理论的高中人文地理教学设计研究[D]: [硕士学位论文]. 昆明: 云南师范大学, 2024.
- [15] 田乐同, 王玮, 万敏. 强有力知识取向下高中地理大概念教学设计路径研究[J]. 中学地理教学参考, 2025(20): 33-37.