

# 论素养时代美术学科大概念教学的理论逻辑与实践进阶

彭瑾

国家教育行政学院附属实验学校 北京 102600

**【摘要】**核心素养导向的课程改革，其深层诉求是育人模式的根本性变革。当前美术教学中知识割裂、思维浅表与文化悬浮等问题，实质是学科知识未能转化为学生认知结构与核心素养的表现。学科大概念作为指向学科本质与思想方法的组织核心，为破解上述困境提供了关键理论透镜与实践抓手。本研究从美术学科特质出发，廓清大概念在本体论层面的独特意涵，构建以“具体—抽象—具体”为认识论循环、以“单元”为基本组织尺度的教学逻辑模型，探索从“大概念提炼”“基本问题驱动”“真实性任务创设”到“表现性评价闭环”的一体化实践进阶路径，以期在理论自洽与操作可行的统一中，推动美术教育实现从“知识传递”到“素养生成”的深刻转型。

**【关键词】**核心素养；美术学科；大概念；教学逻辑；实践进阶

**DOI:10.12417/2982-3803.25.04.021**

随着《义务教育艺术课程标准（2022年版）》的颁布，以审美感知、艺术表现、创意实践、文化理解为核心的美术学科素养体系正式确立，标志着我国美术教育迈入“素养时代”。然而，顶层目标设计与课堂微观实践之间仍存在显著鸿沟：一线教学中“一课一练”的技能化倾向、“欣赏与创作”的二元割裂，以及对文化内涵的概念化贴标等现象普遍存在。这些问题的症结在于，教学内容的组织与实施未能围绕统摄零散知识、激发深度思考、促进持久理解的“锚点”展开。

近年来，以“大概念”（Big Idea）进行课程统整的理念，已成为国际教育界落实核心素养的战略共识。埃里克森（H.Lynn Erickson）指出，只有上升至概念性层面的理解，才能实现跨时间、跨情境的迁移<sup>[1]</sup>。威金斯（Grant Wiggins）将其比喻为“车辖”，是连接碎片化知识、驱动综合性理解的关键枢纽<sup>[2]</sup>。在国内，美术教育领域的相关探讨多停留于宏观价值呼吁或孤立课例展示，缺乏将其置于学科本体特质与完整教学进程中的系统化、逻辑化构建。本研究试图回应这一理论需求，通过澄清美术学科大概念教学的内在逻辑、勾勒实践路径，为素养目标在美术课堂的扎实落地提供兼具学理深度与现实关切的分析框架。

## 1 意涵重构：美术学科大概念的独特性及其素养价值

相较于其他学科，美术学科大概念呈现三重相互关联的独特性，直接锚定核心素养的培养方向。

### 1.1 感知与理性的交织：作为思维工具的形式观念

美术学习始于直观感知，但止于感知无法形成素养。大概念的核心作用是引导学生认知从感性“观看”走向理性“洞察”

<sup>[3]</sup>。以“对比与统一是组织视觉形式、创造表现张力的基本原理”为例，学生欣赏蒙德里安的几何抽象作品时，教学若仅停留于色彩、形状的辨认，便是感知的浅滩；而大概念会驱动学生探究：画中红、黄、蓝色块对比如何与黑线网格统一共存？这种理性的形式构成为何能传达静谧而永恒的秩序感？在此过程中，学生对形式元素的感知深化为对组织原理的理解，“审美感知”与“图像识读”素养在形式分析的思维训练中深度融合，大概念成为将感性体验提升至理性认知的“思维脚手架”。

### 1.2 语境与意义的共生：作为文化透镜的历史观念

任何有深度的美术作品都非孤立的形式游戏，而是特定文化土壤中生长的意义之果。因此，美术学科大概念天然具有历史与文化维度<sup>[4]</sup>。例如“艺术作品是特定时代精神与社会观念的视觉见证”。围绕这一大概念对比北宋山水画与文艺复兴风景画，目的远不止风格辨析：它引导学生追问，宋代画家追求的“可游、可居”山水意境，反映了怎样的天人哲学与士人情怀？文艺复兴画家对自然光影与空间透视的科学探索，又映射出何种人文主义精神与世界观变革？大概念成为解锁图像背后文化密码的钥匙，使“文化理解”从空洞口号转变为基于具体视觉证据的、有血有肉的意义建构过程。

### 1.3 观念与行动的循环：作为实践基因的创造观念

美术学科的本质是实践性与创造性，大概念的最终价值不在于被复述，而在于被主动运用于新的艺术问题求解中，即实现迁移。若学生真正内化“设计是预见问题、并基于限制条件创造最优解决方案的系统过程”这一大概念，无论是为校园设计节水标识，还是为社区图书馆改造阅读空间，都能迁移“设

计思维”——从用户需求调研出发，在功能、形式、材料、成本的多元限制中构思方案，通过原型制作与测试迭代优化。这一过程完美诠释“创意实践”素养的精髓：它不仅是动手制作，更是核心观念指引下目标明确的系统化问题解决与创新行动，大概念由此成为连接课堂学习与真实世界创造行为的“实践基因”。

## 2 逻辑建构：从知识走向理解的螺旋式教学模型

本研究主张，有效的大概念教学模型应摒弃线性知识传输模式，转而构建以“单元”为基本架构、以“理解为先”为设计原则、以“具体—抽象—具体”为认知动线的螺旋式上升模型。

### 2.1 基点：以“基本问题”启动从具体到抽象的探究循环

大概念教学始于富有挑战性的“基本问题”，而非陈述性知识点。这些问题无标准答案，但直指大概念核心。例如对应“艺术是情感的载体”，基本问题可设计为：“悲伤一定要用冷色调和下垂线条表现吗？八大山人‘翻白眼’的鱼与蒙克《呐喊》中扭曲的人物，谁更深刻地传达了孤愤？”该问题迫使学生在具体作品对比中，脱离“悲伤=蓝色”的简单公式，抽象思考情感表达的多样性、强度与文化特异性。教师通过提供对比案例、组织辨析争论，引导学生从纷繁具体现象中自主归纳、初步建构对大概念的理解，这一“具体案例—分析比较—抽象归纳”的循环，是深度学习发生的起点。

### 2.2 核心：以“学习单元”实现多维知识的横向整合与纵向递进

单课时探究是必要火花，但持久理解需在更广阔的时间与意义网络中形成<sup>[5]</sup>。因此“单元”是实施大概念教学的黄金尺度。优质的大概念学习单元应实现双重整合：1.横向内容整合：打破“造型·表现”“设计·应用”“欣赏·评述”“综合·探索”四大学习领域的机械分野，围绕核心大概念组织多维学习活动。例如以“地方文化的可持续性视觉叙事”为单元大概念，可设计系列任务：调研记录本土老街建筑形态、分析装饰纹样寓意、运用生态设计理念设计视觉导览系统、策划线上线下融合的社区展览呈现成果。所有活动均服务于“如何视觉化讲述并激活地方文化”的核心命题，知识技能在此形成有意义关联。2.纵向思维递进：单元内部需规划清晰的认知发展阶梯，借鉴“理解为先”设计理论，可设定三阶段进阶路径：意义建构阶段（通过基本问题探究初步理解大概念）——技能习得与深化阶段（学习最终任务所需专项技法与知识，在练习中反刍深化大概念理解）——应用与创造阶段（综合运用所学，在真实性任务中完成体现理解深度的表现性成果）。这三个阶段并非线性推进，而是往复循环、相互滋养的动态过程。

### 2.3 升华：以“表现性任务”完成从抽象理解到具体创造的回归

理解的最高证明是能在新的复杂情境中自主有效运用，因此单元总结应是精心设计的“表现性任务”。该任务需真实或模拟真实，完成过程需学生迁移本单元理解的概念。例如上述地方文化单元的表现性任务可设计为：“假设你受聘为本地文旅局‘青年文化创新官’，请为所在街区或乡镇策划制作吸引年轻访客的‘数字文化遗产体验包’，方案需清晰阐释如何通过视觉设计在传统与现代间建立创造性对话。”学生需调用地方文化调研、视觉叙事理解、可持续设计思考，最终产出全新的具体文化产品。这一过程完成从“具体”到“抽象”再回归“具体”的完整认知螺旋，实现学习的终极闭环与素养的显性化呈现。

## 3 实践进阶：一体化路径的系统化实施

基于螺旋式教学模型，美术学科大概念教学的实施需遵循“提炼—驱动—创设—评价”的一体化进阶路径，通过大概念的澄清表述、基本问题链的深度设计、真实性情境的角色代入、表现性评价的全程嵌入，确保素养导向的教学理念系统转化为课堂实践<sup>[6]</sup>。

### 3.1 大概念的澄清：双源追溯与学科化表述

教师需成为大概念的“发现者”与“转化者”：一方面自上而下研读课程标准，从“课程性质”“理念”“核心素养内涵”及“学习任务群”中提炼“艺术源于生活并高于生活”“继承与创新是艺术发展的动力”等上位观念；另一方面自下而上对长期教授的碎片化内容进行“聚类提炼”，例如将中国画“散点透视”、书法“计白当黑”、园林“借景”等具体知识归纳，抽象出“中国艺术追求心理时空与意境营造，而非物理空间的如实再现”这一具学科特质的大概念。提炼的关键是表述需为完整可探究的命题，而非孤立名词，确保大概念能真正统摄教学内容、引导深度探究。

### 3.2 教学过程的驱动：基本问题链的深度设计

基本问题是贯穿单元、激活思维的引擎。好的问题链应像一副眼镜，让学生重新“观看”所学内容，需兼顾感知、分析、迁移三个层次的递进。围绕大概念“艺术中的变革往往是对旧有规范的突破与回应”，可设计如下问题链：感知层聚焦直观差异，对比安格尔《泉》与杜尚《泉》的冲击力不同；分析层深入本质，探究杜尚“突破”的传统艺术规范及行为意义；迁移层联结现实，思考当今AI绘画、虚拟艺术盛行背景下艺术“规范”的新变化及应对态度。这些问题层层递进，推动学习从被动接受转向主动批判性探究，让大概念在问题解决中自然生成。

### 3.3 学习情境的创设: 真实性任务与“角色代入”

素养在应对真实挑战中自然发展。教师需将表现性任务包裹在真实或拟真情境中, 赋予学生真实“角色”与“使命”, 替代传统单一技能练习。例如不只是要求“画一幅环保主题的画”, 而是设定“绿色星球”国际青少年公益美术展中国区策展助理的角色, 要求创作参与“人类世的地球印记”主题展的作品, 并提交创作阐述, 说明如何通过独特视觉语言引发观众对环境问题的反思与行动。这种“角色代入”既提升了任务的严肃性与使命感, 也让创作脱离单纯课堂练习, 成为具有公共责任的表达与干预, 促使学生主动调动所学回应真实需求。

### 3.4 教学评的一致: 嵌入过程的表现性评价

教学评的一致性通过嵌入过程的表现性评价实现, 确保评价真正指向“理解”而非“记忆”。需建立“嵌入式”表现性评价体系: 评价全程化, 将构思草图、素材日记、方案修订稿、同伴互评记录等过程性证据与最终作品同等对待, 共同勾勒学生思维发展轨迹; 量规概念化, 评价量规的核心维度直接源于

大概念与素养目标, 例如对上述策展任务, 可从“问题洞察的独特性与深度”“视觉语言与观念表达的契合度与创新性”“创作阐述的逻辑性与感染力”等维度设计分级描述; 主体多元化, 引入自评、互评, 甚至邀请校外专业人士“盲审”, 助力学生理解艺术创作的社会性, 使其从“为教师创作”转向“为真实观众与自我表达而创作”, 实现评价对学习的导向与促进作用<sup>[7]</sup>。

## 4 结论

素养时代的美术教育, 深刻性在于不再仅关心学生“能画什么”, 更关注他们“通过美术学习成为怎样的思考者与行动者”。学科大概念教学是通往这一目标的理性之路, 它要求教育者实现深刻角色转变: 从教材内容的传授者, 转变为学科思想的洞察者、学习生态的设计者以及学生思维发展的严谨见证者。这条路径绝非减轻负担的捷径, 而是对教师学科素养与课程设计能力提出了更高要求, 但回报丰厚——当课堂围绕大概念运转时, 知识将恢复内在联系, 思维将迸发探究活力, 创作将承载文化重量与个人声音。

## 参考文献:

- [1] Erickson,H.L.,&Lanning,L.A.Transitioning to Concept-Based Curriculum and Instruction:How to Bring Content and Process Together[M].Corwin Press,2014.
- [2] Wiggins,G.,&McTighe,J.Understanding by Design(2nd ed.)[M].Association for Supervision and Curriculum Development,2005.
- [3] 王大根.中小学美术教学论[M].南京:南京师范大学出版社,2013.
- [4] 尹少淳.从核心素养到美术学科核心素养——中国基础教育美术课程的大变轨[J].美术研究,2017(4):9-11.
- [5] 钱初熹.美术教学理论与方法[M].北京:高等教育出版社,2013.
- [6] 胡知凡.全球视野下的中小学美术教育课程改革[J].全球教育展望,2018,47(5):67-80.
- [7] 朱敬东.素养导向的美术课程与教学变革[J].基础教育课程,2023(3):25-31.