

地理学思想之于地理学科核心素养培育的教学价值

袁孝亭, 蒋连飞

摘要:地理学科核心素养的培育,是一个有着极强地理学科独有规律、机制的教育教学问题。教师在进行地理学科核心素养培育时,除了依据现代教育理念、原理与方法,还要从地理学科本身的逻辑出发,在地理学思想的引领下,把握好学科核心素养“朝什么方向培育”和“如何培育”的战略与战术问题。使学生具备地理学科核心素养的内涵与水平表现属于地理学科核心素养培育中的全局性、方向性的战略问题,地理学思想可为此导航定向、提供方略;如何把握地理必备知识的关联性、怎样培养学生地理学科的关键能力等则属于战术层面的问题,地理学思想可以为此提供“方法论”依据。

关键词:中学地理;学科核心素养;地理学思想

中图分类号:G633.52 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2023)08-0123-07

培育学生的地理学科核心素养是当前中学地理教学的根本任务。对于一线地理教师而言,培育学生的核心素养,实现核心素养在日常课堂中的有效落地,既要依循新课改的教育理念,又要紧密结合地理学科的内在逻辑。只有从地理学思想出发,依循地理学科的逻辑,通过空间、区域、尺度等思想来认识地理环境,才能真正触及地理学科核心素养培育最基本、最本质、最要害的问题。^[1]在地理学思想指引下,探寻地理学科核心素养培育的有效之策具有很强的理论与现实意义。

一、地理学思想何以具有指引地理学科核心素养培育的教学价值

要弄清楚地理学思想何以具有指引地理学科核心素养培育的教学价值,首先要理解什么是地

理学思想。

哲学一般用“反映在人的意识中的客观存在经过思维活动而产生的结果”来界定“思想”。这是采用“被定义概念=种差+属”的形式逻辑规则来对“思想”一词进行界定。在这一定义中,客观存在、人的意识、思维活动三个关键限定为“种差”,“思想”重要的属性即它是经过思维活动而产生的“结果”。这可以具体解读为思维活动的对象为客观存在,客观存在只有反映到人的意识之中,思维活动才能够产生,这种前提之下的思维活动产生的“结果”就是思想。

许多学科套用哲学关于“思想”的定义方式来界定本学科的思想,例如,数学学科将数学思想界定为“指现实世界的空间形式和数量关系反映到人们的意识之中,经过思维活动而产生的结果”。不同的是,这一界定将“客观存在”这一

作者简介:袁孝亭,华南师范大学地理科学学院特聘教授、博士生导师(广州 510631);蒋连飞,华南师范大学地理科学学院讲师,教育学博士(广州 510631)。

抽象的泛指具体化为“空间形式和数量关系”。假如我们采用这样的定义方式来界定地理学思想,将“客观存在”加以具体化,这样做的优点是能抓住地理学思想内涵的关键,但是,对于何者是“关键”的问题,容易产生争议。比如,我们既可以将“客观存在”具体化为“地球表层空间地理要素或者地理综合体空间分布规律、时间演变过程和区域特征”,也可以具体化为“地理环境中各种自然现象和人文现象以及它们之间的相互关系”,还可以具体化为“地理环境在时空上的变化发展规律以及人类活动与地理环境的关系”,又可以像地理课程标准那样,将地理学的“客观存在”概括为“地理环境以及人类活动与地理环境的关系”,等等。

“思维活动”产生的“结果”是识别“思想”的“外显特征”。例如,科学思想“是指在各种特殊科学认识和研究方法的基础上提炼出来的、能够发现和解释其他同类或更多事物的合理观念和推断法则,它对进一步的、更广泛的科学研究和社会实践具有导向作用”。在这一界定中,“合理观念和推断法则”就是科学思维活动所产生的结果。再如,有人这样定义“思想”：“人类的任何思想——思考所遵循的范式,都是从自己的认知格式中诞生出来的”。这里,“思维活动”的“结果”用了“思考所遵循的范式”来表述,显然更为简洁。由此,我们可以将地理思维活动的结果直接界定为“认识与解决地理问题的合理观念和推断法则”或“地理思考所遵循的范式”。^[2]

当我们把地理学思想“定格”在“合理观念和推断法则”或“地理思考所遵循的范式”这一范畴时,对于它为什么对地理学科核心素养的培育具有指向性的引领作用,就容易理解了。类似“地理学者的方法论是将世界划分为较小的区域加以认识”“面对极其复杂的地球表面,将其分类成可以处理的各个部分”“地理学是从空间看待一切的”“时空的动态变化是地理学的主要视角”等,都具有认识与解决地理问题的“合理观念和推断法则”或“地理思考所遵循的范式”的鲜明特征,因此,我们可以将它们归属于“思想”的范畴与层次。进而,我们就可以根据此类判别地理学思想的“标准”,从浩瀚的地理学思想宝库中去识别、提取对于地理教学特别是对于

地理学科核心素养培育有直接或间接指导意义的地理学思想。

地理学思想对于地理学科核心素养培育的“指向性”,既有战略层面的引领价值,又有更具方法意味的战术层面的引领价值。战略通常指的是能够指导全局的方略,具有全局性、方向性等特征。战略层面是确定做什么、不做什么。在地理学科核心素养的培育方面,“向什么方向培育”属于地理教学中全局性、方向性的问题,即战略问题。在地理学思想的启迪、指引下,教师能够更准确地抓住其中的主要矛盾,解决关键问题,找到把握全局和方向的方略。战术侧重方法,关注怎样去做。在地理学科核心素养的培育方面,“如何培育”就属于战术层面的问题。比如,怎样把握地理必备知识的关联性?怎样培养学生的地理学科关键能力等,都属于战术层面的问题。教师依循“地理思考所遵循的范式”就可以找到怎样做的路径与方法。

地理学思想是极其丰富的。为了更好地培育学生的地理学科核心素养,我们需要重点关注那些与地理学科核心素养培育联系密切的地理学思想。^[3]从地理课程标准中各项地理学科核心素养的内涵来看,与人地协调观联系最密切的是人地关系思想,与综合思维联系最密切的是地理综合的思想,与区域认知联系最密切的是区域的思想。

二、地理学思想为地理学科核心素养“朝什么方向培育”定向导航

地理学科核心素养应该“朝什么方向培育”呢?使学生逐步具备地理课程标准所刻画的地理学科核心素养基本内涵与水平表现,应该是根本方向。那么,地理学思想能为这一根本方向提供什么样的具体引领呢?下面以综合思维和区域认知的培育为例加以分析。

(一) 地理学综合思想之于综合思维培育的指向

2017年版高中及2022年版义务教育地理课程标准(以下称“现行课标”)将综合思维界定为“人们运用综合的观点和方法认识地理环境的思维品质和能力”。其中,“综合的观点和方法”作为一种思考地理问题的范式,其本质表现是

“综合地（整体地）考虑并解决问题”，具体来说就是在思考地理问题时，关注“各要素之间的相互作用、相互关系以及地表综合体的特征和时空变化规律”，其思维品质可以通过对学生在“综合地（整体地）考虑并解决问题”时表现出来的思维的深刻性、灵活性、批判性和独创性等来予以检测和评价。因此，综合思维“朝什么方向培育”就比较明确了：一是要教给学生“综合地（整体地）考虑并解决问题”的方法；二是要不断提升学生“综合地（整体地）考虑并解决问题”的思维品质和能力。

在教给学生“综合地（整体地）考虑并解决问题”的方法、提升学生相应的思维品质与能力时，要注意以下两点。其一，通过设置不同的情境，有针对性地布置需要学生“综合地（整体地）考虑并解决问题”的相关任务，引导学生在完成这些任务的过程中，逐步学会不能只关注局部、单个要素，而要关注整体，关注各要素间的相互作用与联系以及地理特征和时空变化规律，从而综合多种关系作出某种判断。这是综合思维培育要把握的基本方向之一。其二，地理综合要注重分析与综合的有机结合。分析是综合的基础，“没有分析或分析不够，就没有真正的地理综合”。^[4]此外，还要注意对学生进行较为系统的、有针对性的“要素拆分”“地域拆分”“过程拆分”的训练。这是综合思维培育要把握的另一个重要方向。

（二）地理学“空间—区域”思想之于区域认知培育的指向

现行课标将区域认知界定为“指人们运用空间—区域的观点认识地理环境的思维方式和能力”。其中，“空间—区域的观点”体现了地理学“从空间的视角看待一切”和“划区认识”这样的“地理思考所遵循的范式”。

从空间的视角看问题作为思考地理问题的范式之一，突出表现在人们观察现实世界时，着眼于事物、现象背后的地理空间因素，根据具体地理空间背景来认识和解决问题。空间视角培育的重点在于，使学生习惯通过对空间位置关系、空间格局、空间联系、空间动态演变等角度的分析和推理来认识和解决问题。其思维品质可以通过学生在“从空间的视角看问题”时所表现出来的

思维的深刻性、灵活性、批判性和独创性等来进行检测和评价。因此，区域认知“朝什么方向培育”也就可以明确了，即教师要搞清楚从空间位置关系、空间格局、空间联系、空间动态演变等角度来认识和解决问题时的“理想表现”是什么，并将其作为区域认知培育的方向。

“划区认识”作为“地理思考所遵循的范式”，突出表现在“地理学者的方法论是将世界划分为较小的区域加以认识”“面对极其复杂的地球表面，将其分类成可以处理的各个部分”。对于区域认知“朝什么方向培育”的问题，地理学思想指引地理教学要将致力使学生初步形成“划区认识”这种“地理思考所遵循的范式”作为目标追求，致力使学生形成“划区认识”的习惯与意识，并从中体会“划区”在认识地球表面复杂现象中的重要价值。

三、地理学思想为地理学科核心素养“如何培育”提供“方法论”

在明确地理学科核心素养“朝什么方向培育”的基础上，我们还要进一步思考“如何培育”的问题。地理学思想恰恰能够为地理学科核心素养“如何培育”提供“方法论”。^[5]限于篇幅，本文仅以区域认知素养的培育为例加以分析。

（一）“从空间的视角看问题”的思维方式和能力的培育

地理学的根本思想方法可以归纳为“从空间看待一切”。这是我们审视地理学科核心素养培育的“逻辑起点”。既然地理学是“从空间看待一切”的，“地理从空间看什么”和“地理如何看空间”就成为把握“从空间的视角看问题”思维方式和能力培育的“锚点”。一是沿着“地理从空间看什么”这条逻辑线索，将“从空间的视角看问题”思维方式和能力的培育所要依托的地理必备知识加以归类整理，并将其概括为不同的地理学科核心素养的教学主题，进而明确地理知识间的关联性；二是沿着“地理如何看空间”这条逻辑线索，确定应重点培养的“从空间的视角看问题”思维方式和能力及其培育应依循的“方法论”。

地理从空间看什么？1992年版的《地理教

育国际宪章》对此作了非常好的概括：“地理学家在研究地球表层地理事物和现象时，围绕如下六大问题展开：它在哪里？它是什么样子的？它为什么在那里？它是什么时候发生的？它产生了什么作用？怎样使它有利于自然环境和人类？”牛文元在提出地理学是“从空间看待一切的”这一命题后，进一步回答了“地理学都从空间看什么”的问题：“地球表面上的一切地理现象、一切地理事件、一切地理效应、一切地理过程，统统发生在以地理空间为背景的基础之上”。^[6]法国学者马东尼总结的地理学研究五项原则则从一个侧面总结了“地理学从空间看什么”的基本内容。其一，分布的原则，即地理研究的现象应能在地表找寻其分布，可见，找寻分布是“看空间”的重要内容。其二，调和的原则，地理现象不是孤立存在的，必须明了其与整个空间的调和与配合关系。其三，互关的原则，此现象与其他现象间之相互关系，必须找寻。其四，因果的原则，即现象之因素。其五，演变的原则，即现象的动态过程。

地理学家“看空间”所取得的研究成果，在被有选择地编排进中学地理课程中之后，就成为学生学习的地理知识。综合 1992 年版的《地理教育国际宪章》与地理学家的研究成果，我们可以对地理学科核心素养培育所要依托的地理必备知识进行梳理，具体可整合归类为五大核心教学主题：地理位置、地理分布、地理特征、地理过程、地理联系。

那么，“地理学是如何看空间”的呢？沿着这样的逻辑线索推演，就是怎样“看”位置，怎样“看”分布，怎样“看”过程，怎样“看”联系。以上每种“看”，都有可以遵循的地理“学科规则”，它们在认识方法上具有内在一致性。为表述方便，我们将其分别称为“空间位置关系视角”“空间格局视角”“空间动态演变视角”“空间联系视角”。在不同的情境中，人们在灵活运用这些视角来认识和解决相关地理问题时所表现出来的能力，就是相应的地理学科关键能力。

1. “空间位置关系视角”及其相应的关键能力的培养

“空间位置关系视角”，是从地理事物和现象的空间位置关系的角度来观察和认识世界的一种

思考问题的范式。我们可以这样刻画从“空间位置关系视角”来认识和解决问题的“理想表现”：能较为迅速、准确地看出地理事象的空间位置关系特点，具有对空间位置关系的敏感性；习惯和善于依据位置关系透视“地理现象、地理事件、地理效应、地理过程”发生发展的机制和过程。

可见，“空间位置关系视角”培育的重点包括以下两个方面。一是使学生学会“描述位置”，即观察、概括出地理事物和现象的空间位置关系特点，这是培育从空间位置关系视角来认识与解决问题的基础和前提。二是使学生学会“分析位置”，即依据位置关系透视“地理现象、地理事件、地理效应、地理过程”发生发展的机制和过程，这是培育从空间位置关系视角来认识与解决问题的重点。

描述一个地方的地理位置是有可以遵循的地理逻辑规则与方法的，教师可以主要从如下两个方面着手。一是寻找合适的参照物。二是描述它与选定的参照物之间的空间关系，通常从方位、距离、邻接关系等角度进行描述。而选择合适的参照物、描述与选定参照物之间的空间关系是有“学科规则”需要遵循的。例如，纬度位置的规则可以概括为：第一，观察一个区域或地方有无赤道、回归线和极圈这样的特殊纬线及从某区域什么部位穿过；第二，若没有特殊纬线穿过，则要判断区域南北所跨的大致纬度范围，如欧洲西部绝大部分处在 40°N — 60°N 之间。而就海陆位置而言，要注意观察区域所属的陆地及其临近的海洋，接着进一步描述其所处陆地与海洋的相应部位、距离远近等。

分析地理位置，即由位置展开分析推理，这也有可以遵循的地理学逻辑规则与方法。比如，从纬度位置、海陆位置等位置特点出发，侧重分析某地与热量、水分之间的关联性，进而推断该地自然环境的主要特征；在分析海陆位置时，重点关注其如何“重新分配”热量、水分，这样分配会产生何种非地带性现象与特征，又表现出怎样的区域差异等。

在相应的情境中，学生在灵活运用上述描述、分析位置的“方法论”时所表现出的相应的地理学科关键能力，我们可以称为“辨识与分析空间位置关系的能力”。对于辨识与分析空间位

置关系能力的培养,灵活运用描述、分析地理位置的“方法论”是必须抓住的教学关键点。例如,辨识大洲、地区、国家的地理位置的关键在于教师能否引导学生灵活调用“选择合适的参照物,描述一个区域或地方与所选参照物之间的空间位置关系”这一方法。

2. “空间格局视角”及其相应的关键能力的培育

“空间格局视角”,是从地理事物和现象的空间排列状态及其规律性的角度来观察、认识世界的思考问题的范式。从“空间格局的视角”来认识 and 解决问题,要致力达到如下的“理想表现”:能在迅速、准确地辨识地理事象的格局(如大小、形状、数量、类型及其空间组合等)的基础上,概括地理空间分布特征、规律;善于分析“格局”背后的地理原因、条件、意义等。

因此,“空间格局视角”培育的关键点包括两个方面:一是,引导学生在辨识“空间格局”的基础上,教给学生概括地理空间分布特征、规律的方法,这是“空间格局视角”培育的基础,也是重点;二是,分析这些空间格局形成的原因、条件或过程,这是“空间格局视角”培育的“高阶思维”层次,显然也是“空间格局视角”培育的重点。

“空间格局”的辨识是以其基本维度为抓手的。例如,在大小的辨识上,可从规模大小、尺度大小、范围大小、宽度、长度、厚度等维度加以辨识;在形状的辨识上,往往从空间排列形态、外貌、平直、弯曲等维度加以辨识;在数量的辨识上,可以从个数、疏密、集中程度等维度加以辨识;在空间组合的辨识上,可以从邻接关系、方位关系、结构等角度加以辨识。设置相应的情境,引导学生对空间格局进行辨识,形成学生对空间格局的敏锐性,是一项基本的教学策略。

分析各种地理分布、概括空间分布的规律性,也有具体的方法。其一,在总结地理分布特征、规律时,一般先读图进行整体“扫描”(总体概括),继而局部聚焦(分别叙述具体分布状况);其二,通过划块(区),结合空间方位来概括分布特征;其三,从空间分布形态、空间延展特征的形状识别入手进行分析和归纳;其四,概

括、描述分布特征时通常要结合一定的参照物,并用方位词汇加以描述;其五,在地图上呈现点状、线状、面状的地理事物和现象的分布时,分别有描述、分析其特征与规律相应的“规则”。

在相应的情境中,学生灵活运用上述辨识空间格局以及分析、概括空间分布规律的“方法论”,较为顺利地完成了“由格局推过程(原因、条件)”或“由过程(原因、条件)推格局”的相关任务时所表现出来的地理学科关键能力,我们称为“空间格局的觉察与推理能力”。这一关键能力的培养,必须抓住辨识格局、分析概括分布格局以及推理“过程”等“方法论”的调用和灵活运用这一关键点。例如,对中国山脉空间格局的觉察,以及对塔里木盆地绿洲、城镇分布规律的觉察,就要按照“整体扫描(总体概括),继而局部聚焦(分别叙述具体分布状况)的原则,调用与灵活运用先划块(区),然后结合空间方位概括分布特征,同时注意归纳空间分布格局的形状,结合一定的参照物,用方位词汇概括分布特征”等“方法论”进行情境创设与问题设计。

3. “空间动态演变视角”及其相应的关键能力的培育

空间动态演变视角,是从地理事物和现象的空间演变与时间进程、动态变化等相关联的角度来观察和认识世界的思考问题的范式。从“空间动态演变的视角”来认识 and 解决问题的“理想表现”包括:善于识别空间域上的动态变化(如地理事物和现象在空间上的出现或消失、属性位置与形状的变化等),时间域上的变化(如地理事物和现象时刻的变化、时序的变化、时长的变化、时速的变化等);善于在时段划分基础上,从进行空间动态演变的驱动力分析、空间动态演变的标志性特征的辨识、空间动态演变的地理意义的分析与概括等角度认识与思考问题。

“空间动态演变视角”的培育,要重点围绕实现如上“理想表现”来展开。在相应的情境中,学生较为顺利地完成了以下任务:识别空间域上的动态变化、时间域上的变化;在时段划分的基础上,进行空间动态演变的驱动力分析、空间动态演变的标志性特征的辨识、空间动态演变的地理意义的分析与概括等。在这一过程中,学生所表现出来的地理学科关键能力,我们称为

“空间动态演变的辨识、分析与推理能力”。那么，如何培育这一关键能力呢？建议教师从如下三个方面着手。一是注意精选相关素材，创设相应的情境，布置识别空间域上的动态变化、时间域上的变化的相关探究任务。二是有意识地培养学生从地理空间动态演变的驱动力（如太阳辐射能、地球内能与外力作用、国家政策措施等）及其作用方式、作用强度等入手，来认识地理事物和现象的习惯。三是注意引导学生结合不同驱动力的作用方式与强度等，分析地理事物和现象在发生动态变化时所呈现的“标志性过程特征”。例如，对于地理分布的演变过程，通常需要从变化的方向、空间展开范围的大小、分布形态的“形状”变化等方面，分析其演变过程的“标志性特征”，在此基础上，分析与概括空间动态演变的变化趋势与地理意义。

4. “空间联系视角”及其相应的关键能力的培育

“空间联系视角”，是从地理要素间，区域之间局部与整体之间的相互联系、相互渗透，以及物质、能量和信息交流等角度，来观察和认识世界的思考问题的范式。我们可以这样刻画从“空间联系的视角”认识 and 解决问题的“理想表现”：一是善于从“调和”“互关”“因果”等维度认识地理事物和现象间的联系；二是能够感悟并且从地理要素之间的能量、物质和信息的“空间交流特征”的角度来认识地理联系。在相应的情境中，学生能较为顺利地“调和”“互关”“因果”等维度分析地理事物和现象的联系，从能量、物质和信息的“空间交流特征”入手，把握地理事物和现象联系的本质的地理学科关键能力，我们称为“空间联系的分析与推理能力”。

“空间联系视角”和“空间联系的分析与推理能力”的培育，重点要围绕实现上述“理想表现”来进行。

其中，“调和（整体）”是指地理事物和现象的出现都不是孤立的。从“调和（整体）”的视角认识地理联系，要引导学生学会从某个地理事物和现象跟整个空间联系的角度来认识与解决问题；“互关”是指某个地理事物和现象或者伴随其他现象的出现而出现，或者它们之间存在此消彼长的关系。从“互关”的视角来认识地理联

系，要引导学生学会从辨识一种现象是否伴随其他现象的出现而出现、是否存在此消彼长的关系等角度来认识与解决问题。“因果”是指一种地理现象的出现有其相应的影响因素。从“因果”的视角认识地理联系，要引导学生学会从影响因素、因应影响因素而导致的结果进行“拆分”，从而由因到果或由果追因等角度来认识与解决问题。

地理联系的本质是地理要素之间以及区域之间的能量、物质和信息的空间交流，认识空间联系，要引导学生学会从能量、物质和信息的“空间交流特征”入手来分析地理联系。

（二）“划区认识”思维方式和能力的培育

地理学的一个基本思想方法就是我们在面对极其复杂的地球表面时，可以将其分类成能够处理的各个部分。其中，通过“划块”来认识世界，是“分类成可以处理的各个部分”的一种基本方式。对此，我们可以这样来理解：地理学的认识对象是地球表层，地球表层范围太大了，所以，我们要将其划分成便于研究的较小区域加以认识；地理学的认识对象不仅“大”，而且极其复杂多样，通常要划分成不同类型、不用功能的区来加以认识。^[7]

学生能否在相应的情境中，根据认识的需要，有意识地、较为熟练地通过“划区认识”的方式，“使地球表面的无限多样性井然有序”是一项关键的地理学科能力，我们可以将其称为“划区认识的能力”。对于将认识对象划分成区域加以认识的地理学思想方法培养的指向价值在于，在教学过程中，教师要善于创造情境和机会让学生尝试在地图上划区，形成“划区”认识的习惯与意识，使学生从中体会“划区”在认识地球复杂表面过程中的重要价值。

“划区认识”方式的培育还要引导学生关注尺度。从全球、地区这样的大尺度进行认识，可以揭示全球或一个大陆范围内的地理规律与总体特征，从局地小尺度进行分析，可以揭示局部地区的地理过程与特征。地理学家特别指出，对于不同尺度和规模的地理现象，它们的作用机制和对它们的解释具有显著的差别。

对于中学生而言，除了“划区”思想，还要引导他们学会从尺度的视角认识世界。在教学过程中，教师可以重点从以下三个方面加以启发和

引导。

第一, 引导学生学会对空间尺度大小进行区分。一是注意引导学生对区域尺度的大小进行区分, 结合学生接触到的全球规模、大洋、大洲、国家和地方等这些尺度层次, 设置情境与任务来引导学生对其尺度大小加以辨识; 二是引导学生对类似欧洲西部海洋性气候与北美洲海洋性气候的范围大小、分布面积、宽窄差异等类似内容进行辨识。这样的教学有助于提高学生对地理事物和现象的空间尺度大小的敏感性。

第二, 引导学生学会根据尺度大小, 决定关注某些东西而忽略另一些东西。在大尺度上, 学会如何去关注空间的整体特性, 而忽略某些细节; 在小尺度上, 则要学会如何捕捉具体细节, 发现其独特性。例如, 当把影响气候的因素放在全球尺度下加以认识时, 主要是关注全球尺度的大气环流与海陆分布状况, 而每个局部地区的细节则可以忽略; 当认识影响一个局部地区气候的因素时, 由于一个局部地区的气流、地形、植被、湖泊等状况, 对于局部地区的气温高低、降水多寡、光照强弱、风速大小等影响甚大, 这时就需要更多地关注这些细节, 并重点解释它们对于局部地区独特气候形成的意义。

第三, 引导学生懂得在一种尺度上获得的结论有时并不适用于他种尺度。例如, 从大尺度上看, 我国云南处于湿润地区, 但若缩小尺度, 把目光聚焦金沙江、澜沧江、怒江等河谷地带时, 就会发现这些河谷地带干旱少雨, 甚至一派亚热带荒漠景象。这显然与较大尺度上的云南气候湿润的总体特征不符。

总之, 地理学科核心素养的培育, 是一个有着极强地理学科独有的规律、机制的教育教学问题。教师在培养学生的地理学科核心素养时, 除依据现代教育理念、原理与方法外, 还要从地理学科本身的逻辑出发, 在地理学思想引领下, 把握好核心素养“朝什么方向培育”和“如何培育”的战略与战术问题。这是提高核心素养培育的效率与质量的基本保证与正确路径。

参考文献:

- [1] UHLENWINKEL A. Geographical thinking: is it a limitation or powerful thinking? [M] // BROOKS C, BUTT G, FARGHER M. The power of geographical thinking. Cham, Switzerland: Springer, 2017: 41-53.
- [2] PETER J. Thinking geographically [J]. Geography, 2006 (91): 199-204.
- [3] ALARIC M. Using geography's conceptual ways of thinking to teach about sustainable development [J]. International research in geographical and environmental education, 2023 (1): 4-19.
- [4] 王凤慧. 试论地理学中的分析与综合 [J]. 科学与技术辩证法, 1988 (3): 36-38.
- [5] DAVID M, MARTIN H, TINE B, et al. Enhancing teachers' expertise through curriculum leadership-lessons from the geocapabilities 3 project [J]. Journal of geography, 2022 (516): 162-172.
- [6] 牛文元. 理论地理学 [M]. 北京: 商务印书馆, 1992: 641.
- [7] 袁孝亭. 区域认知及其育人价值和目标需求 [J]. 地理教学, 2022 (17): 14-16.

(责任编辑: 李 洁)

Teaching Value of Geographic Thought in Cultivating Geography Core Competency

Yuan Xiaoting, Jiang Lianfei

Abstract: The cultivation of geography core competency is an educational and teaching problem issue with strong unique pattern and mechanism of geography. While adhering to modern educational concepts, principles, and methods, teachers should pay attention to the logic of geography, follow the guidance of geographic thought, and grasp the direction and method of core competency cultivation. On the basis of analyzing the teaching value of geographic thought in core competency cultivation, this article takes the core competency of comprehensive thinking and regional cognition as examples to discuss the direction and method of core competency.

Key words: secondary school geography; geography core competency; geographic thought