



主持人语

●大观念对落实英语学科育人价值的意义● (主持人:王蔷)

教育始终坚持一个信念,那就是高质量的教学与学生高质量的学业成就直接相关,而高质量的教学始于教师对学科知识和学科教学知识的深刻理解、把握、组织和应用。因此,如何认识学科知识、如何组织和开展学科知识的教学就成为落实课程培养目标的关键。近年来,国内外教育界的研究都表明,基于大观念统整和组织课程内容、实施教学活动和开展教学评价对于实现立德树人、学科育人目标具有重大意义和价值。有关大观念的讨论这几年已经成为基础教育改革的热点话题,但它还没有成为关于英语课程标准、英语课程与教学以及学生学习和学业评估的主流对话之一。鉴于越来越多的证据表明基于大观念实施课程改革和开展教学的重要性,我们旨在开启一场关于大观念对落实英语学科育人价值的对话,力求从理论和实践两个层面与广大同行开展交流和探讨。本期“特别关注”栏目刊登三篇文章,第一篇是国内外有关大观念的文献综述,主要关注国内外教育界有关大观念的研究进展和研讨要点,重点关注如何认识和理解英语学科大观念,以及大观念对英语学科落实核心素养目标的意义。第二篇重点关注基于大观念的教学设计原则、思路与方法。第三篇聚焦基于大观念的单元整体教学在实施中给教师和学生带来的变化与取得的初步成效。后续还将继续刊登小学、初中和高中三个学段的教师和教研员代表所开展的基于大观念的单元整体教学设计案例,包括实践成果和教师反思,这是因为大观念只有回归教学,才能还原其价值所在^[1]。希望通过对话、研讨和实践经验分享,能够抛砖引玉,引起更多学者和同行关注并参与到基于大观念开展英语学科课程改革的研讨和实践中。

参考文献:

[1]祝钱.国内“大概念”教学的历程检视和实践展望——基于2000—2020年间61篇核心期刊论文的研究[J].上海教育科研,2021(6):8-23.

大观念对英语学科落实育人导向课程目标的意义与价值

王 蔷¹ 孙万磊¹ | 1.北京师范大学外国语言文学学院
赵连杰^{2*} 李雪如¹ | 2.首都师范大学教师教育学院

摘 要:本文通过梳理大观念提出的国际和国内背景,厘清大观念的内涵与特征,分析国内外不同学科对大观念的提炼方式及价值探讨,尝试建立大观念与国内英语课程改革的关联,并在此基础上提出以语言学习为导向的英语学科本体的语言大观念和以学科育人为导向的跨学科主题大观念,探析大观念与英语教育的思辨关系,挖掘大观念对整合课程内容、促进语言学习与主

*赵连杰为本文的通讯作者。



题意义探究相融合、落实英语学科育人整体观的意义与价值,为深化中国基础教育英语课程改革、促进学生核心素养发展提供启示。

关键词:大观念;英语学科;育人价值;核心素养

近年来,为落实基础教育学科育人总体要求,围绕大观念的理论探讨与教学组织和实施,引起了广大教育工作者和英语教师的广泛关注。初步的实践已经表明,基于大观念的教学能够显著促进学生学业成就的提高和核心素养综合表现的达成。鉴于很多英语学科专家、学者和一线中小学英语教师对大观念还比较陌生,特别是对大观念在英语学科中所具有的内涵、育人价值以及与其他学科大观念的异同存在疑问和困惑,本文基于大观念提出的国际和国内背景、大观念的内涵与特点、大观念在具体学科中的表现,探讨和解析大观念在英语学科中的特定内涵和构成,明晰大观念对基础教育英语学科落实素养导向课程目标的意义与价值,以期对广大专家、学者和英语教师理解和认识大观念对深化基础教育英语课程改革的重要意义有所启示。

一、大观念提出的国际背景及其内涵与特点

(一)大观念提出的国际背景

在国际上,大观念(Big Ideas)^①的提出最早可追溯到杜威的“教学内容心理学化(psychologizing the subject-matters)”。杜威在*The Child and the Curriculum*中从儿童角度出发,强调教师要帮助儿童将所获得的外在学科知识转化为个人的深层理解,使之成为可用的知识。怀特海在*The Aims of Education and Other Essays*中基于儿童教育内容冗杂繁多的现象,提出儿童教育的思想概念应遵循“少而精”的原则,并将之与儿童生活经验结合,以促进儿童对概念的深度理解和迁移。美国教育心理学家布鲁纳在*The Process of Education*中从学科逻辑入手,主张学科知识结构化。他提出学校教育的根本任务是学生能掌握学科知识的基本结构,即最能反映学科本质的一般概念或基本原理和规则。他认为,传统教学的表层化、知识碎片化,以及对操作技术的生硬记忆与机械掌握不仅会加剧学生学习和实践的难度,而且也难以满足社会发展的需要,因此建议通过掌握学科的结构体系达到知识的有效迁移与创新扩展。

长期以来,课程组织的逻辑似乎一直处于“心理逻辑”和“学科逻辑”的“钟摆困境”中^[2]。杜威和布鲁纳认为心理逻辑和学科逻辑并不是完全二元对立的。杜威提出的经验观^②倾向于从儿童认知发展角度探讨两种逻辑结合的可能性,布鲁纳则从知识结构化角度主张儿童应掌握学科教材的系统化知识。基于此,奥苏贝尔在“Some psychological considerations in the objectives and design of an elementary-school science program”中提出融合两种逻辑的小学科学课程“大观念”,认为基于事实性和概念性知识统整而提炼的大观念既强调将零散知识进行有逻辑地联结,也重视联系学生现有认知经验,以强化学生学习动机,促进学生知识的内化与理解。综上所述,我们可以把大观念比作是统筹学科逻辑和心理逻辑的“阿基米德点”,它既重视学生学科知识内化理解的过程和方法,也关注学科知识的结构化统整与联结,为课程与教学改革提供了新的探索性思路。

①Big Ideas 或 Big Concepts 常译为大观念、大概念或核心概念。本文主要使用“大观念”这一译法(文中中文文献直接引用时使用作者原文的表述),主要基于以下三点考量:一是大观念更上位;二是大观念具有时代背景下的发展性和延展性;三是大观念更符合中文表达习惯^[1]。

②经验观即前文所提到的注重从儿童已知出发,关注儿童的生活经验、兴趣、态度等。



(二)大观念的内涵与特点

一些学者从认知发展视角尝试阐明大观念在统整学科课程内容或学科教学层面的内涵与特点。克拉克在 *Designing and Implementing an Integrated Curriculum: A Student-centered Approach* 中借鉴布鲁纳对于学科结构的论述,将“观念(concept)”等同于“大观念”,认为大观念是联结众多小概念、帮助构建学生理解的认知框架。怀特利在“Big ideas: A close look at the Australian history curriculum from a primary teacher's perspective”中认为,大观念是理解的基础、有意义的模式,可以用来联结零散化的知识点。威金斯与麦格泰在 *Understanding by Design (Expanded 2nd edn.)* 中强调,大观念具有多种表现形式^①且位于学科核心位置,是统整与联结学科内容与方法的上位概念。同样,埃里克森与兰宁在 *Transitioning to Concept-based Curriculum and Instruction: How to Bring Content and Process Together* 中也认为,大观念可以统整单元知识学习的内容与过程,指向学科中深层次的、可迁移的核心概念化理解,具有抽象性、概括性、永恒性与普遍性的特点。

另有学者从学科角度阐述不同学科大观念的内涵与特点。查尔斯在“Big ideas and understandings as the foundation for early and middle school mathematics”中将数学大观念定义为对数学学习重要概念的陈述,能够将多个数学理解联结并形成一个有机整体,是学科知识、教师教学实践以及课程设计的基础。哈伦在 *Principles and Big Ideas of Science Education* 中认为,科学大观念是能用于解释和预测较大范围内物体和现象的概念,并指出科学教育的目标不是众多事实和理论知识的堆砌习得,而是学生逐渐了解生活中发生的事件和现象所蕴含的关键概念。格雷戈与卢因在“Big ideas in the geography curriculum: nature, awareness and need”中立足地理学科,指出尽管大观念在措词(如关键概念、核心概念、基础概念、入门概念或阈值概念等)上有所不同,但都指向位于学科中心、应用广泛且影响深远的核心概念。在STEM教育领域,查莫斯等在“Implementing ‘Big Ideas’ to Advance the Teaching and Learning of Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM)”中认为,大观念从概念表征出发可分为内容大观念和过程大观念^②,从概念联结程度出发可分为学科内可迁移至其他学科的大观念、跨学科大观念和全包型大观念^③。尽管由于学科内容和认知规律的差异使得各学科对大观念内涵的理解不尽相同,但它们都呈现出抽象性、概括性、迁移性与发展性的特点。

(三)不同学科大观念的提炼及其价值探讨——国际视角

查尔斯基于中小学数学学科特点及其知识内在逻辑,提出数字符号、等价、比较、属性等21个数学大观念,并指出基于数学概念(知识)提炼的学科大观念有利于统整和联结学科知识体系,以此来组织教学则有助于强化学生对数学学科关键概念的深度理解,培养学生的数学思维,促进学生迁移运用数学知识。

哈伦在肯定大观念对科学教育改革的重要性的同时,以应用广泛度、与学科内容和学生兴趣

①表现形式主要有观念、主题、辩论、悖论、理论、假设、复现的问题以及理解或原则。

②内容大观念包括原则、理论、策略、模型等,如逆原则、混沌理论、折衷策略、集合模型等;过程大观念指向有关习得和有效利用内容知识的心智技能,如观察、实验、控制变量,建设假设和解读数据等。

③学科内可迁移至其他学科的大观念主要有将科学概念应用于学习设计;跨学科大观念是指变量、模型、计算思维、推理论证等。全包型大观念可进一步分为内容全包与观念全包,前者聚焦人类发展的现实问题,后者则指代STEM学科共享的超级大观念,如供应系统、编码、关系、变化等。



的关联度、可迁移性、解释力、对问题解决的指导性、解决问题的成就感以及跨学科特征为原则,提出14个科学大观念^①(10个有关科学知识的大观念和4个有关科学本身的大观念),并认为以科学大观念为线索整合科学核心概念有助于学生掌握科学的关键知识和探究方法,培养科学思维,形成科学精神。

保蒂斯塔等在“Curriculum integration in arts education: Connecting multiple art forms through the idea of ‘space’”中以“空间”这一跨学科的大观念统整和组织舞蹈、音乐、戏剧与视觉艺术等多种艺术表现形式相融合的模块式教学,并指出以大观念为引领、融合多种艺术表现形式的教学设计不仅能够加深学生对艺术内涵与表现形式的理解,而且能够有效指导学生进行不同形式的艺术创造和实践,全面发展21世纪未来艺术家应具备的各项能力与技能^②。

在社会学科研究领域,依据埃里克森在 *Stirring the Head, Heart, and Soul: Redefining Curriculum and Instruction* 中提出的“知识的结构”(如图1所示)^③,学生能够从全球化时代这一主题下的大量事实性知识中抽象概括出科技、政治思潮、文化世界观、孤立主义、影响力等具有跨学科特点的概念群,进而提炼出两个大观念——技术的进步有助于政治思想和观点的传播与文化世界观的革新,孤立主义是社会群体用来抵制不受欢迎的社会、政治与经济影响力的工具。由此可知,社会学科研究领域的概念学习是以内容为本、以主题为驱动的,这不仅有利于打破学科边界,促进知识整合,也有助于学生认识社会现象、解决社会问题与探索社会发展规律。正如雅各布在 *Curriculum 21: Essential Education for a Changing World* 中所提出的,社会学科研究领域应打破传统学科划分的藩篱^④,以学习主题为统领,聚焦当代社会的热点议题,进行学科间交叉融合式教学。

与社会学科研究领域的内容为本、主题驱动的概念学习不同,兰宁在 *Designing a Concept-based Curriculum for English Language Arts: Meeting the Common Core with Intellectual Integrity* 中发现,语言与艺术类等学科的概念学习具有明显的过程驱动特点,即将过程、策略、技能看作是帮助学生接触和探究学习内容的工具。为此,她在“知识的结构”的基础上补充了“过程的结构”(如图1所示)。以美国《共同核心课程标准》英语语言艺术“反复传诵的故事”为例,学生在复述故事梗概和关键细节、比较故事人物的经历并归纳相似点的基础上,提取出叙事技巧、角色特点、重要观念等紧密关联的技能与策略的概念群,由此建构关于语言技能过程的大观念^[3]。

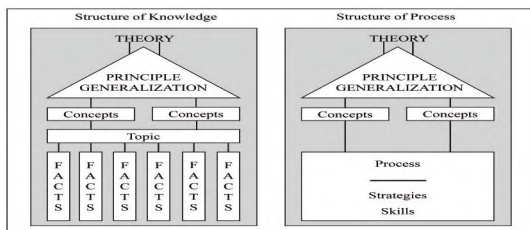


图1 “知识的结构”和“过程的结构”概念框架^[4]

①14个科学大观念包含宇宙中所有的物质都是由细小的微粒构成、生物体是由细胞组成等。

②21世纪未来艺术家应具备的各项能力与技能包括创造力、批判性思维、自我表达与反思能力等。

③埃里克森于1995年提出“知识的结构”,并阐述主题、事实与其相关概念、概括、原理和理论间的关系。2013年,兰宁在此基础上补充“过程的结构”,并论述过程、策略和技能与概念、概括和原理之间的关系。

④雅各布指出,社会学科研究通常可分为地理、历史、人类学、社会学、经济学、政治科学等下属学科群。



事实上,在英语语言艺术等学科中,“知识的结构”中的内容主题大观念的提炼,离不开“过程的结构”中的技能或策略大观念的提炼。同时,“过程的结构”只有应用到具体的学习内容中才能产生意义。例如,“在小学阶段名为‘神话人物’的语言艺术单元中,我们不仅应按照‘知识的结构’,从各文本中逐步提取出反映学习内容主题的概念或通则,而且应处理‘过程的结构’的概念性理解以确保学生成为有效的阅读者、写作者、阅览者、演说者或研究者”^[5]。由此可知,技能和策略大观念不能仅仅是一般性的机械训练,而是能够引导学生形成对技能和策略的概念性认知并将其迁移到其他类似的学习任务中,帮助学生对所学习内容主题进行深入理解和探究。埃里克森等认为,“在每门学科中,有效的课程单元通常需要知识与过程两种结构的结合,二者对确保学生的深度理解都有至关重要的作用”^[6]。知识和过程就像是一枚硬币的两面,二者是相互依存、互为补充的共生结构。

综上所述,大观念是具有复杂内涵的革新性教育理念和教育工具。在国际上,就来源而言,大观念既有客观存在的原理通则,也有通过建构生成的概念化理解;就学习内容而言,根据不同学科的特点,大观念既有由内容主题驱动的“知识的结构”,也有由策略、技能驱动的“过程的结构”,两种结构兼容共生,互为依存,共同助力学科大观念的建构与生成;就教学目标而言,国外概念为本的学科课程多重视培养学生的思维能力与在真实情境中解决问题的能力;就国外学科发展的走向而言,学科课程有从单一走向深度融合的趋势,使得核心概念和观点在不同学科得以丰富和延伸,从而实现纵横双向多维度的概念理解和迁移应用的目标。

二、大观念与国内基础教育课程改革

(一)国内大观念提出的背景及研究进展

国内对大观念的引介与研究最早可追溯至21世纪初,李俊在《科学课程内容的研制》中基于刘知新、钟启泉等学者对国外科学素养内涵与理科课程改革与发展的探索,首次明确提出“科学大观念”这一概念。它是指学生抽象概括出来的、能够产生持久性理解的大概念,旨在解决由科学知识迅猛增加带来的有限科学课程容量和“无限”科学知识之间的矛盾,运用“科学主题”统整自然学科的基本概念,从整体上更有效地培养学生的科学大观念,实现培养学生整体科学素养的目标。受科学课程改革的启发和影响,大观念作为统整各学科课程内容的教育工具,逐渐成为引领课程与教学改革的核心追求^[7-8]。

教育部印发的普通高中课程方案和各学科课程标准(2017年版)指出,要“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”^[9]。这是国家首次从课程标准角度指出,要使用大观念统整各学科课程内容,促进学生学科核心素养的落实。作为引领新时期落实核心素养目标的关键,大观念很快在国内教育领域掀起了研究热潮。笔者以“大观念”或“大概念”为主题,检索时间设置为“2018—2021”,在中国知网上共检索到相关文献1725篇。可见,目前国内关于大观念的研究已初具规模,相关研究不仅聚焦于理论层面的不同学科对大观念本质内涵的界定与学科概念体系的构建,而且关注实践层面的学科课程内容设计与单元教学转化。总体来看,目前国内的大观念研究虽然已经取得不少进展,但还不够充分^[10]。未来研究应继续探讨有关大观念的理论支撑、概念辨析、实践探析等,特别是学科大观念的内容体系建构、课程组织形式论证、内容概念与过程概念关系处理,学科大观念的教学模式建构等^[11-12]。



(二)不同学科对大观念的提炼及其价值探讨——国内视角

在基础教育领域,大观念的引入为解决学生知识松散化和思维浅层化问题、促进学生核心素养的落地提供了新的方案。就目前国内各学科围绕大观念展开的理论探讨和实践探索来看,综合性较高的自然科学和STEM课程较单一学科成果更为丰富,同时理科研究数量明显高于文科^[13]。

1. 自然科学学科大观念的学科特性分析

随着国内课程改革的进一步深入,诸多学者围绕大观念内涵展开了探讨。盛慧晓在《大观念与基于大观念的课程建构》中认为,“大观念不是基本概念(fundamental concept),而是一个上位的综合概念(umbrella term),是概念的概念,居于学科的核心”,它既可以是跨学科的大观念,也可以是一个学科或一个学科单元的大观念。李刚和吕立杰在《落实学科核心素养:围绕学科大观念的课程转化设计》中认为,学科大观念是“指向学科的基本结构,基于事实基础上抽象出来的深层次的、可迁移的核心概念”。王强和李松林在《学科大观念的剖析与建构——以物理学科为例》中指出,大观念在目标上指向核心素养、内容上直指学科本质、过程上强调渐次建构、结果上注重理解迁移,可以促进学生建构完整知识结构、获得解决问题的方法和能力、形成正确的价值观念。

国内学者还基于大观念的内涵尝试对其进行分类^[14]。郭玉英等在《整合与发展——科学课程中概念体系的建构及其学习进阶》中将大概念分为共通概念和核心概念,前者侧重于跨学科内容的组织,后者侧重于对科学课程中某一学科内知识的组织。李春艳在《中学地理“大概念”下的单元教学设计》中将大概念分为跨学科大概念和地理学科内大概念,前者能够将不同学科的知识进行有机融合,“反映不同学科的内在统一性,相对稳定又普适于各种文化观念”,后者指“能揭示学科本质、整合学科知识、构成学科课程内容的骨架”。

综上所述,自然科学学科主要是从学科内和跨学科的双重视角来建构大观念的层次体系。它不仅以内容为本,利用大观念整合学科内知识与方法,帮助学生把握学科本质内容,形成学科思维,而且用跨学科视野和主题打通学科间知识的联结,帮助学生建构对所有学科的整体认识,从而为真实情境中复杂问题的解决提供思维路径和行动指南,充分发挥不同学科协同育人的作用,推动核心素养的落实。

2. 人文艺术学科大观念的学科特性分析

在人文艺术学科领域,诸多学者对美术、音乐、体育、语言等学科大观念的内涵和分类也进行了探讨。在语言学科中,语言形式与内容、语言工具性与人文性的概念性辨析引发了广泛的探讨。

李卫东在《检视大概念、主题、学习任务群与学习项目——基于知识观的视角》中认为,语文是一个以过程驱动为主的学科,其“大概念应从语文本体知识的角度加以提取”。吕映在《语文学科的“大概念”:概念辨析、要义解读与研究展望》中也认为,语文是“过程为本、技能驱动的学科,其基本特征是运用阅读与表达(口语和书面)的概念性理解和技能、策略、过程来理解文本的内容情感和表达主体的思想观点”。高晶和王荣生在《过程技能与“大概念”——以语文学科为背景》中借鉴埃里克森和兰宁关于“知识的结构”和“过程的结构”概念框架,提出了“内容知识的大概念”和“过程技能的大概念”,并对其进行了区别。他们指出,内容知识的大概念是随着人的认知发展和经验积累不断丰富扩展、动态变化、螺旋式上升的,具有持久的育人功能,而过程技能中的语言和策略等元认知知识则是可以通过直接讲授和训练的方式逐渐熟练和掌握的。由此可知,



教师在引导学生提炼过程技能大观念的同时,不应忽略对内容知识大观念的提炼。前者是实现学科育人的基础要素和必要手段,发挥助力作用;后者是实现学科育人的统领要素,发挥枢轴作用。虽然语文学科的大观念与自然科学学科的大观念在术语使用上有所不同,但其本质是相同的,即过程技能属于学科内大观念,内容知识属于跨学科大观念。

英语作为一门基础教育阶段的外语必修课程,兼具工具性与人文性双重属性,具有基础性、实践性和综合性的特征。英语学科的初衷和目的不是要发展学生专业水平的英语语言知识和技能,而是要将语言作为一种认识自我、接纳他人、了解社会的手段和途径,使学生通过学习学科内本体知识,发展用英语理解和表达意义、意图和情感态度的能力,形成初步的语感,获得一定的语言意识,为未来发展奠定基础。此外,英语所特有的跨文化特点为学生理解语言背后所承载的文化知识、情感态度和价值观念提供了契机,促使学生坚定文化自信,建构是非观念,提升人文素养。

在国内基础教育领域,英语学科围绕大观念展开的理论探讨和实践探索才刚刚起步。多年来,外语课程主要围绕语言的本体知识开展教学,聚焦词汇、语法以及技能和策略的学习,以讲解和训练为主,长期忽视语言背后的主题意义和文化价值,导致教学碎片化、表层化。不难看出,外语课程一直存在以“过程的结构”驱动为主、对“知识的结构”缺少观照的问题。因此,英语学科需要在认同语言工具性的基础上,重视英语的社会文化价值及其育人功能,而本文探讨的英语学科大观念的内涵、构成、价值和实践模式,不仅对促进学生语言、文化、思维和学习能力的融合发展,深化课程改革,达成育人目标有重要意义,也有助于推动学科从“外语教学”向“外语教育”的转轨^[15]。

3. 大观念对落实核心素养的意义与价值

大观念作为落实核心素养的重要抓手,架构起学科知识与核心素养之间的桥梁,有助于实现内容、过程、价值的统一,推动我国课程改革向纵深发展。

其一,大观念有助于学生建构知识网络,理解知识的本质。大观念可以充分发挥知识的统摄性、结构性和功能性价值^[16]。它有助于学生打通知识间的联系,建立完整知识结构,为学生提供理解和解释自然万物的视角和工具^[17],可以促使学生把握知识的本质,建构学科思维方式,形成学科观念。

其二,大观念有助于促进学生对学科本体论、方法论、价值论形成统一的认识。大观念是对现象的整体认识,是对现象本体的、方法的以及价值的综观^[18]。何彩霞在《学科大概念与化学实验单元教学》和《化学学科核心素养导向的大概念单元教学探讨》中以化学学科为例,从研究对象与基本问题(如物质、化学反应等)、研究方法与认识方法(如化学实验体系、实验内容与方法等)、研究的目的与价值(如化学与社会进步、可持续发展等)三个维度,聚焦学科本质,探讨了化学学科本体论、方法论与价值论大观念的统一。

其三,大观念有助于学科发挥育人功能,提升学生的问题解决能力,促进学生的终身发展。以大观念为统领的教学能够使学生在深入理解学科核心概念的基础上,不断提高实践能力和问题解决能力,并结合生活实际加以应用和迁移,纵向深化对学科知识本质的理解、横向联结跨学科知识,促进自我发展,树立正确价值观念,为终身素养发展提供持久动力^[19]。

梳理国内不同学科关于大观念内涵、分类和价值的研究可以发现,相较于国外研究,国内大观念的研究与实践更注重学科育人价值的实现和核心素养的培育。虽然不同学科的研究对象、研究基本问题、研究方法以及由此形成的学科思维方式等不尽相同,但它们都为开展英语学科的



大观念探讨提供了有益的启示。值得注意的是,大观念的建构与生成需要从学科内和跨学科的双重视角入手,体现“知识的结构”和“过程的结构”的有机融合,打通不同学科间的障碍和壁垒,而大观念的建构与生成的路径则是以概念化学习为基础的思维进阶。综上所述,以大观念为统领的课程与教学,不仅能够解决知识碎片化、思维浅表化、教学表层化问题,还能通过整合化和概念化教学,促进知识向能力、能力向素养的转化与迁移,最终指向核心素养目标和立德树人根本任务的实现^[20]。

三、大观念与英语教育关系的思辨

在我国基础教育课程改革向纵深推进的大背景下,英语学科大观念作为引领当下基础英语教育变革的核心概念和前沿理念应运而生。那么,什么是英语学科大观念?它与《普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)》(以下简称“《新课标》”)^[21]倡导的主题意义、单元整体教学、核心素养等又存在怎样的关联?

(一)英语学科大观念

基于上述对大观念以及各学科大观念理论研究与实践探索的梳理,我们认为,英语学科大观念既有大观念一般意义上的普遍性特征,又有其作为语言学科的特殊属性。在借鉴与吸收埃里克森和兰宁关于“知识的结构”与“过程的结构”概念框架^[22]的基础上,结合近些年对英语学科本质观和学科育人观辩证关系的思考,我们发现,要想全面、客观且深入地理解英语学科大观念,需要借助学科内以及跨学科的双重视域进行透视,即将其分为指向学科本体的语言大观念和具有跨学科特点的主题大观念^①。也就是说,英语学科大观念应该是语言大观念和主题大观念的有机融合体,二者相互依存、互为补充。

从学科内视域出发,指向学科本体的语言大观念指的是学生在学习和使用语言的过程中感知与体悟的关于语言是如何理解和表达意义的知识结构、方法策略和学习观念。例如,学生在学习一篇记叙文的过程中,能够逐步感知记叙文的“六要素”(when、where、who、what、why、how)。这就是一个关于语篇类型知识的、指向学科本体的、可迁移的语言大观念。在英语教学中,语言大观念植根于英语学科本质观,客观存在于英语语言的本体性知识和运作性知识中,是从语言学科的视角“正本清源”地描述与表达英语作为语言符号系统的构成、运行、应用等规律的概念性理解。因此,从语言学习的意义上来看,语言大观念在提升学生对语言本质、语言形式与功能的认识,有效使用语言进行理解和表达的能力方面,有着十分重要的价值与意义。

从跨学科视域出发,英语学科中的主题大观念具有普遍意义上的跨学科特点,包含在人与自我、人与社会、人与自然等三大主题范畴之中,为学生学习语言和探究主题意义提供语境,并在学习内容中有机渗透情感、态度和价值观,以使学生在完成学习后能够基于主题建构并生成新的认知,解决问题的思想、方法以及正确的价值观念。它是学生可以迁移到新的情境中用于解决问题的关键能力、必备品格和正确的价值观的具体表现,“是能够对学生一生产生深远影响的观念,并会持续影响其品格、品性和行为表现”^[23]。正如叶澜所言,深度开发学科内容的育人价值,有利于使固化的知识重新活化、结构化,产生知识之树的生长、发展感,并最终走向学科育人^[24]。例如,

^①不同于埃里克森在“知识的结构”中的“主题(topic)”,本文的“主题大观念”中的“主题(theme)”是基于话题的主题意义探究,更具上位性。



人教版义务教育教科书《英语》六年级下册第四单元“Then and Now”的单元大观念可提炼为“主动应变、化危为机”^[25],这一大观念即是主题大观念在单元层面上的体现。不同于作为学科“纯净物”的语言大观念,主题大观念植根于英语课程育人观,是有机融合语言、文化、思维和学习能力发展的“化合物”观念形态。教师应在师生互动中发挥引导作用,为学生知识内蕴的探寻和生命成长的增值缔结关系,引导学生从纯粹的符号认知或符号解码活动中走出来,进入符号承载的特定文化意义和文化精神中去认识社会、理解社会,并通过符号中介参与社会^[26],以实现知识作为理性种子、思想种子、文化种子、精神种子对于学生生命成长的意义^[27]。因此,英语学科的跨学科主题大观念是课程育人最具有价值的知识,能够“统领课程内容的组织、教学活动的设计和学业评价的方式”^[28]。需要强调的是,不同于语言大观念的客观性,主题大观念具有建构性,需要基于对多个单元主题的全过程深度学习才有可能生成(如图2所示)。

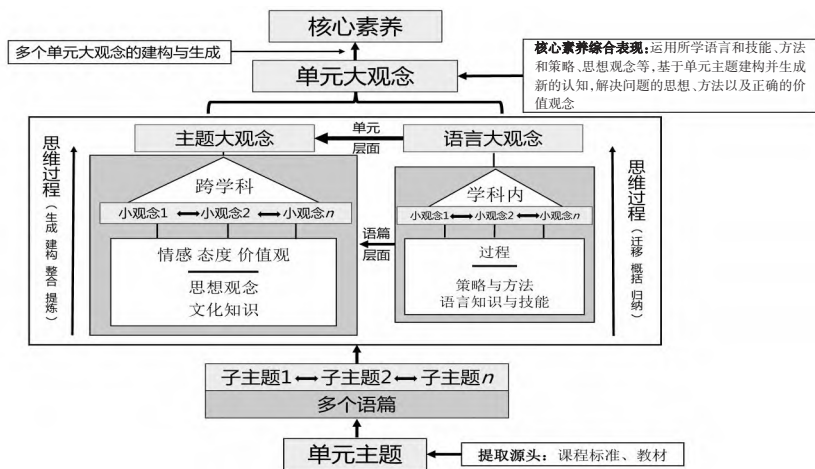


图2 英语学科大观念构成示意图

虽然语言大观念和主题大观念本质上都是“可迁移的概念性理解”^[29],但二者的侧重点有所不同。语言大观念致力于通过提升学生的语言意识来促进学生语言能力的发展;主题大观念则把课程育人作为英语教育的主要目标,致力于在促进学生成长与发展的主题意义的建构过程中,促进学生语言知识与语言技能的整合发展,最终服务于指向立德树人的英语教育目的。如果说英语学科大观念是一枚硬币,硬币的正面就是主题大观念,承载育人价值,是通过英语课程发展学生核心素养最重要的大观念,而硬币的背面则是指向英语学科本体的语言大观念,是辅助跨学科主题大观念建构的重要中介工具和过程载体。

(二)大观念与主题意义

《新课标》将主题列入英语课程内容的第一要素,明确指出“英语课程应该把对主题意义的探究视为教与学的核心任务”^[30]。随着《新课标》的颁布与实施,基于主题意义探究的英语教学理念与实践得到了广大教师的广泛认同。在此背景下,亟须厘清大观念与主题意义的联系与区别。

大观念的“大”是个相对的概念,具有伸缩性。在单元内的具体语篇层面,“大”观念就变成了“小”观念。本文以单一语篇为例具体阐述主题、主题意义和主题意义探究三者之间的关系,进而说明什么是小观念。简而言之,主题是主题意义的载体和基础,主题意义是关于主题的陈述性表达,主题意义探究是学生与主题所承载的内容深度对话后建构出来的关于主题的新的拓展性理



解,主题意义探究的结果即可理解为学生完成学习后建构和生成的基于该语篇主题的小观念。下面以北师大版普通高中教科书《英语》必修三第八单元“Green Living”的“Lesson 1 Roots and Shoots”为例加以说明。该单元的主题是“绿色生活”。学生通过学习第一课语篇中 just-me-ism 这一错误观念对环境的危害以及理解环保组织 Roots & Shoots 的理念,感知到“号召每个人行动起来保护环境”是“Roots and Shoots”所蕴含的主题意义,进而在深入思考该主题意义后形成“个人对绿色生活作用的认识”这一主题意义探究的结果,也即该语篇的小观念。照此逻辑,教师继续引导学生建构其余语篇的小观念,并在此基础上引导学生建立起各小观念之间的联系,从语言和主题两个维度建构实现绿色生活所面临的问题及其原因、危害、解决措施和路径,实现绿色生活的意义以及实现绿色生活与个人认识和行动的关系,最终建构并生成关于这一单元主题的大观念“绿色生活是每个人选择的结果:从我做起,树立环保观念,关注环保现状,加入环保行动”。这一过程是学生运用所学语言、知识、方法和策略等表达个人对绿色生活主题的新的结构化认知、态度、价值判断和行为选择。

虽然在单一语篇层面主题意义探究的结果就是语篇的小观念,但主题意义和大观念并不属于一个类属概念,而是存在上下位的关系,这在单元整体教学层面体现得尤为突出。单元主题是大观念得以建构和生成的物质基础,单元大观念本质上是在单元层面围绕多个语篇的子主题建构和生成的“结构化知识”^[31],具有中心性、网状性、抽象性、持久性和迁移性的特征^[32]。单元大观念超越事实与技能的二维教学模式,创生出深层知识以及具有可迁移性和高阶思维特点的上位概念、通则、原理,即大观念,构成围绕主题的三维立体表达^[33]。因此,“大观念更适用于单元及单元以上(内容范畴)的教学设计。只有在足够宽泛的内容范畴内,才更有机会从看似没有联系的内容之间发现本质联系,进而形成上位的大观念”^[34]。主题意义并不具备上述大观念特征,它无法统整单元内多个子主题的内容。综上所述,单元和大观念是兼容的,单元和主题意义则难以对接,因此单元主题意义的表述或欠妥当。

(三)大观念与单元整体教学

长期以来,英语教学偏重单一语篇教学,过度关注词汇和语法知识,或聚焦语言技能和技巧训练,常常忽视单元或语篇主题及内容背后的育人潜能。从教学实践来看,单一语篇教学虽然能确保教学按序线性推进,但不利于建立单元内容之间的有机关联,无法对单元主题的诸多侧面进行上位整合,也无法从单元整体的角度开展持续性评价,因而难以推动深度学习的发生,影响了英语学科育人效力的充分发挥。

大观念的提出为解决英语教学碎片化和表层化问题提供了新的思路,而单元整体教学的提出则为落实核心素养、推动课程改革迈向育人目标提供了内容的组织框架。《新课标》明确指出,要设计指向核心素养发展的单元整体教学目标,挖掘单元整体育人功能。显然,只有通过过程周期相对较长的完整单元学习,才能实现培养学生核心素养这一复杂的育人目标。此外,单元整体教学也承载结构相对完整、内容更全面的英语课程知识。在此背景下,基于大观念的单元整体教学设计便成为落实英语课程立德树人目标的重要理念。

简而言之,基于英语学科大观念开展单元整体教学设计有利于教师梳理和整合课程内容,融合主题大观念和语言大观念的协同建构,立足立德树人本质,规划单元育人蓝图,整体设计教学与评价活动,帮助学生在建构语言大观念的同时,基于深度理解,生成主题大观念,促进学生学科核心素养的融合发展。



(四)大观念与核心素养发展

在新课程改革背景下,如何依托课程内容与教学活动发展学生的核心素养成为英语教育最为重要的目标。围绕培育学生的语言能力、文化意识、思维品质和学习能力,《新课标》明确以主题为引领的课程内容。然而,作为育人载体的课程内容与作为育人目标的核心素养之间依然存在链条上的缺失。由于课程内容较为庞杂,既包含围绕语言的学习内容,也包含组织语言和语篇的方法类内容,还包含承载主题的文化及价值内容,因而如何有机整合课程内容,找到彼此间的关联并使其“结构化”,成为无法回避的重要议题。我们需要找到链接课程内容与核心素养的“第三方”,打通从课程内容形态转化为核心素养形态的内在逻辑链,建构英语教育立德树人的运行机制。

英语学科大观念恰恰是链接课程内容和核心素养的中介与桥梁,是落实核心素养的重要抓手和有效工具。一方面,英语学科大观念以主题大观念为统领,以语言大观念建构为动力和手段,不仅实现对主题内容的价值提炼和对语言技能和策略的概念化认知与实践,为课程内容的整合组织提供有序框架,而且帮助学生在碎片化的知识点之间建立合理关联,形成结构化、系统性的核心观念,为指向高阶思维的迁移与创造奠定基础。另一方面,英语学科大观念是通向核心素养的阶梯,是核心素养内隐在课程内容中的概念锚点,为运用英语解决问题提供知识基础、认识方式和迁移框架。需要特别强调的是,英语学科核心素养的关键点是培养在问题情境中运用所学语言和技能、方法和策略以及思想观念等分析问题和解决问题的能力^[35]。因此,在英语学科大观念中,学生既要建构语言大观念,即形成对语言和语言学习的基本认识与对相关策略和方法的概念提炼,为有效进行语言表达和解决问题作准备,更要建构和生成主题大观念,即围绕主题、结合所学内容形成深层认知与多角度认识和理解世界的能力,作出正确的价值判断,为立德树人、知行合一奠定基础。语言大观念和主题大观念的有机融合可以直接为学生解决真实情境中的问题提供思路、方法和行动指南。

四、结语

在英语学科中,语言的工具性和人文性一直存在难以融合的问题。大观念的提出为深刻认识语言教育的本质、把握好工具性和人文性二者之间张力的平衡点提供了有效的保障和支持,对英语学科落实育人导向的课程目标,以及从根本上推动英语课程和教学改革具有重要意义和价值。指向英语学科本体的语言大观念是关于语言知识与技能、学习策略与方法的建构;指向跨学科的主题大观念则以多语篇为依托、以单元主题为驱动,引导学生围绕主题深挖文化知识背后的价值导向,以及从跨文化的视角观察和认识世界,作出正确的价值判断。二者的建构与生成均源于思维的深度参与,蕴含人文道德的价值判断,有助于教师从生命的层次,以语言为中介工具,用动态生成的观念,重新全面认识和挖掘课堂教与学过程中的育人价值,让课堂焕发出生命的活力^[36-37],即引导教师建立一个动态发展的、具有生命活力的英语学科整体育人观。■

参考文献:

[1][7][32]王蔷,周密,蒋京丽,等.基于大观念的英语学科教学设计探析[J].课程·教材·教法,2020(11):99-108.

[2]SMITH J P, GIROD M. John Dewey & psychologizing the subject-matter: Big ideas, ambitious teaching, and teacher education[J]. *Teaching and teacher education*, 2003(3): 295-307.

[3][22][29][33]埃里克森,兰宁.以概念为本的课程与教学:培养核心素养的绝佳实践[M].鲁效孔,译.上海:华东师范大学出版社,2018:41,18-19,19,17-18.



[4][5][6] ERICKSON H L, LANNING L A, FRENCH R. *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom (2nd edn.)*[M]. Thousand Oaks: Corwin, 2017: 64, 80, 79.

[8][18][19][20]李刚,吕立杰.大概概念课程设计:指向学科核心素养落实的课程架构[J].教育发展研究,2018(Z2):35-42.

[9]中华人民共和国教育部.普通高中课程方案(2017年版)[Z].北京:人民教育出版社,2018:4.

[10]李刚,吕立杰.国外围绕大概概念进行课程设计模式探析及其启示[J].比较教育研究,2018(9):35-43.

[11]吕映.语文学科的“大概概念”:概念辨析、要义解读与研究展望[J].语文建设,2021(18):20-26.

[12][13][14]祝钱.国内“大概概念”教学的历程检视和实践展望——基于2000—2020年间61篇核心论文的研究[J].上海教育科研,2021(6):8-23.

[15]蔡永良.从外语教学走向外语教育——新形势下我国外语教育转轨的思考[J].外语教学,2013(1):65-68.

[16]王磊,魏锐.学科核心素养发展导向的高中化学课程内容和学业要求——《普通高中化学课程标准(2017年版)》解读[J].化学教育(中英文),2018(9):48-53.

[17]王强,李松林.学科大概概念的剖析与建构——以物理学科为例[J].上海教育科研,2021(10):10-14.

[21]中华人民共和国教育部.普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020.

[23]王蔷,孙薇薇,蔡铭珂,等.指向深度学习的高中英语单元整体教学设计[J].外语教育研究前沿,2021(1):17-25,87-88.

[24]叶澜.融通“教”“育”,深度开发学科的育人价值[J].今日教育,2016(3):1.

[25]周诗杰.基于大观念的小学英语单元教学设计探析[J].课程·教材·教法,2021(12):88-93.

[26]郭元祥,吴宏.论课程知识的本质属性及其教学表达[J].课程·教材·教法,2018(8):43-49.

[27]郭元祥.把知识带入学生生命里[J].北京大学教育评论,2021(4):28-43,184-185.

[28]王蔷,周密,蔡铭珂.基于大观念的高中英语单元整体教学设计[J].中小学外语教学(中学篇),2021(1):1-7.

[30]中华人民共和国教育部.普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020:16.

[31]JONASSEN D, BEISSENER K, YACCI M. *Structural Knowledge: Techniques for Representing, Conveying, and Acquiring Structural Knowledge*[M]. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1993:2.

[34]李春艳.中学地理“大概概念”下的单元教学设计[J].课程·教材·教法,2020(9):96-97.

[35]程晓堂.基于问题情境的英语考试命题理念与技术[J].中国考试,2018(12):1-8.

[36]叶澜.让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化[J].教育研究,1997(9):3-8.

[37]夏锦萍,刘咨.论“英语生命课堂”及其教学模式的应用[J].课程·教材·教法,2021(11):100-107.