

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

李卫东

(北京教育科学研究院, 北京 100036)

摘要:对于任何课程,“知识”都是一个绕不过的存在,需要什么样的知识,如何理解和运用知识是学科教学的关键问题。“以大概念为核心”“以主题为引领”的双线并进,强调了课程知识的客观性和社会性的辩证统一,既摒弃机械操练知识的技术工具主义,又避免忽视知识的相对主义和浪漫主义。“学习任务群”“学习项目”能优化课程内容,更新教学方式,考查“学习任务群”要凸显其课程内容构建方式的属性。知识观视角下的课程标准研制、课标教材编写和教学实施都需不断反思和改进。

关键词:知识观;大概念;主题;学习任务群

中图分类号:G633.33 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2021)06-0082-07

DOI:10.19877/j.cnki.kc.jc.jf.2021.06.018

2017年版的高中各学科课程标准均明确提出要重视“大概念”“主题”在学科内容中的作用。语文学科课程标准在此基础上单独提出了“学习任务群”的概念,设计了18个学习任务群,搭建起了语文课程内容的结构。2019年9月起,根据修订版课程标准编制的统编高中语文教材开始投入使用,统编教材采用人文主题和学习任务群双线组元的方式,凸显了单元教学的整体性。重新审视课程标准的核心理念,进而廓清模糊认识,矫正实践偏差,有其迫切的现实必要性。如何理解相关概念及其关系极为紧要,本文基于知识观的视角检视“大概念”“主题”“学习任务群”“学习项目”及其关系,为新课程实施、新教材使用提供思路和建议。

一、辨析几种不同的知识取向

有什么样的知识观,就有什么样的课程观、教材观和教学观。国内外的历次课程教学改革转型,都离不开知识的“影子”,甚至还伴随着不同知识观的论争。以美国为例,最近一次大的论争发生在2009年,以核心知识基金会为代表的传统主义阵营与“21世纪技能”为代表的进步主义阵营,围绕“应该学什么,是学科核心知识还是21世纪技能”展开激烈辩论。传统主义阵营的赫希认为,以技能为中心会窄化课程,“学校需要具有一致性的、连贯的、以知识为基础的课程”,课程应该细致而结构化,以便学生能在已有知识的基础上进一步发展。^[1]赫希将自己归

基金项目:全国教育科学规划教育部重点课题“促进中学生科学素养与人文素养协调发展的读写课程开发与实施研究”(DHA190387)。

作者简介:李卫东,北京教育科学研究院基础教育教学研究中心副主任,正高级教师,特级教师,主要从事课程教学论研究和语文教育研究。

为教育上的保守主义者，他对进步主义、浪漫主义的“反知识倾向”持鲜明的批判态度。他通过研究发现，没有准确的方法能将阅读能力描述为纯粹的正式技能，也无法消除以信息为基础的“事实性知识”。随着儿童升入更高年级以及他们的解码能力和句法技巧的成熟与熟练运用，词汇量越来越成为儿童是否达到某年级阅读水平的决定因素。解码技能一旦被掌握之后，所能发挥的仅仅是平台作用，与丰富的词汇和知识所能赋予的理解能力相比，它们所能发挥的实际作用是微不足道的。^{[2]178}赫希所指的“知识”主要是指背景知识、共享知识或公共基础知识。赫希作为新保守主义者，并不全然反对进步主义教育，他说：“当进步主义的教学方法得以合理、适度、灵活地运用，并且足以适用所有的学生时，我对此并无异议。我不同意的是那种否定操作技能需要反复训练的错误观点。”“我不同意对所谓的‘单纯信息’的贬低，这种浪漫的进步主义传统，具有明显的反智性特征。”^{[2]2}

英国教育社会学学者迈克尔·扬的知识观经历了一个嬗变的过程。他在早期著作《知识与控制》一书中极力倡导社会建构主义理论，认为知识并不是从既定中获取的，而是被社会性、历史性生产出来的。而在 21 世纪初出版的《把知识带回来》中，他对社会建构主义所包含的现象学主义、相对主义与霸权主义进行了批判和修正，提出了社会实在论。他认为新保守主义所捍卫的“过去的课程”没有考虑到课程所处的不断变化的社会背景，所谓的“未来的课程”又忽略了知识的客观性与标准。^[3]于是迈克尔·扬提出了“把知识带回来”这句响亮的口号，但这并非简单回归到保守的知识观，而是力图解决知识的客观性和情境性（社会性）之间的矛盾，在批判中超越，在扬弃中发展。

关于知识和能力、素养的关系，学习科学著作《人是如何学习的》的观点是：关注人是如何学习会帮助教师超越已困扰教育领域的二元对立，这样的一个问题就是学校是应该强调“基本”，还是应该强调教授思维技能和问题解决技能。该书表明这两者都是必要的，当学生与有意义的问题解决活动联系起来、当帮助学生理解这些事实和技能为什么相关、何时相关时，他们获

取几套已组织的事实和技能的能力实际上得到了增强。没有强大的事实性知识基础来教授思维技能的努力不会促进问题解决能力或者支持向新情境迁移。^[4]基于此，该书提出了需要培育的四个学习环境的相关属性，其中之一就是“知识中心”。

进入 21 世纪以来，在我国基础教育课程改革过程中，“知识”也是几次争论的焦点。钟启泉教授在相关争论期间曾撰文指出：“‘非此即彼’的二元对立的思维方式对于课程改革文本的种种误读，以及对于课程改革实践的种种曲解，恰恰违背了马克思主义辩证法，其危害无穷，需要断然抛弃。”^{[5]36}简单梳理几种不同的知识观及其发展脉络，即会发现：知识的主观与客观、知识的接受与发现、知识的解构与建构、知识的抽象性与具体性的诸对关系，在每一轮课程改革中都会发生“摇摆”现象，克服此问题，需要我们超越机械的二元对立观，在对立中求得统一，在争辩中求得共识。对于任何课程改革，“知识”都是一个绕不过的存在，关键问题不是要不要知识，而是需要什么样的知识，如何理解和运用知识。

二、检视“大概念”和“人文主题”

语文课程知识包括语言知识、阅读知识、写作知识、思维知识、文化知识等。赫希所强调的“核心知识”是指背景性的文化知识，本文则主要讨论语言知识、阅读知识和写作知识等，这些知识是语文学科的本体性知识。21 世纪前的各版语文教学大纲，重视语文知识的学习，但提供的知识多是静态的语法知识；进入 21 世纪以来的课程标准，不再刻意提序列的语文知识，标准中语文知识或缺席或附列，或隐含在相关的“教学建议”中。2017 年版高中语文课程标准提出“大概念”，重视以大概念为核心，使课程内容结构化，^[6]凸显了大概念的功用，强调各学科要从结构化的角度重构课程知识。语文学科有没有结构化的课程知识和内容呢？韩雪屏认为，语文课程知识是一个结构不良的领域，但是这并不等于说语文课程知识就没有结构。有研究者指出：起源于德国的范例式教材，其组织内容的顺序是从个别到一般，从具体到抽象，可分为四个阶段：

范例性地阐明“个别事物”阶段，范例性地阐明“类”“属”阶段，范例性地把握“法则、范畴关系”阶段和范例性地掌握“世界及生活关系的经验”阶段。^[7]这样逐级抽象而析出的知识就是“大概念”，呈现的就是结构化的语文课程知识。作为课程标准，呈现课程内容的方式与教材不同，应是从一般到个别，主要揭示“学习任务群”领域内的学科大概念。

“big idea”（大概念）也翻译为“大观念”“大思想”等，较早可追溯到布鲁纳倡导的学科结构运动。布鲁纳认为，任何学科中的知识都可引出结构，学习结构就是学习事物是怎样关联的，不论我们选择什么学科，务必使学生理解该学科的基本结构。^[8]美国教育学者威金斯和麦克泰格认为：“大概念就是一个概念、主题或问题，它能够使离散的事实和技能相互联系并有一定意义。”^[9]这个解释比较宽泛，大概念既包括概念也包括主题和问题。埃里克森在“概念”的基础上提出了“概念性理解”，认为“基本理解”“概念性理解”和“核心学科观念”都是说的同一个事情，其表现形式就是表达跨越时间、地点和情境的概念性关系的句子。^[10]相对于威金斯比较宽泛的定义，以埃里克森的“概念性理解”来界定语文学科的大概念，更为合适。语文学科的“概念”，体系性、逻辑性比较弱，用学科知识概念做“大概念”，统摄力不强；而“主题”更多指向话题和议题，对语文学科知识结构的解释力比较弱，更适宜做跨学科学习的“大概念”。埃里克森的“概念性理解”，是观念驱动的，基于事实、技能又超出事实和技能，其跨越时间、地点和情境的概念性关系的句子更契合语文学科的属性，适宜表述语文学科的大概念。王荣生也倾向采用埃里克森的“概念性理解”界定语文学科的大概念，他把“概念性理解”转称为“概括性知识”，认为语文学科的大概念就是“核心的概括性知识”，王荣生的本土化转换，意在帮助语文教师更容易地把握语文学科大概念的内涵特质。王荣生还从埃里克森等学者的著作中摘录了若干语文学科的“大概念”，并从文本主题、作者角度、读者角度做了初步分类。^[11]我们认为这个分类有些随意和松散，正如前文所分析，“人文主题”等并不适宜作为语文学科的大概念。语文学科的

大概念应从语文本体知识的角度加以提取，如从概念性读写知识的角度提取的大概念“不同的文本类别有不同的结构”“写作的对象和目的会影响文学技巧的应用”“有效的议论文会使用论据，并采用与其目标读者相对应的语言”等；如从程序性读写知识的角度提取的大概念“理解文本的结构有助于更加理解其意义”；如从策略性读写知识的角度提取的大概念“高效能的读者会利用特定策略帮助自己更理解文本（如使用情境脉络的暗示，针对作者提问、预测接下来的内容、重读、做摘要）”。

学科大概念有不同层级，语文学科最为核心的大概念是围绕“内容和形式”的概念性关系和“语言和思维”的概念性关系的理解，这是指向语文学科思想和学科思维的本体性的大概念，某种意义上讲，“语言建构与运用”“审美鉴赏与创造”“思维发展与提升”“文化继承与理解”的核心素养即是此层面上的大概念。而具有教学操作性的是“学习任务群”层面、学习单元层面的大概念。寻找单元大概念，要研读单元内部的每一个文本，发现它们之间的关联，自下而上，抽绎归纳，最终确定大概念。大概念确定之后，自然也聚合起每一课时、每一环节学习中的知识、技能和策略，使这些知识、技能和策略相互联系而产生意义。正如“单元”一词有“独立、完整”的意味，是大概念打造单元的逻辑结构，使单元学习成为“大单元”，具有了学习的一致性和完整性。如果没有大概念这一“透镜”，所谓的单元学习就可能是碎片化的学习、浅层学习和不能有效迁移的学习。表1呈现了统编高中语文教材必修（上）第三、第六、第七单元的逻辑结构。^[12]

由表1可看出，“大概念”是由具体的知识、概念和技能、策略支撑的，反过来，大概念又统摄知识的学习和技能的训练。语文学习当然不是靠讲知识和策略，学生就能理解大概念，而是要以大概念为逻辑起点，设计学习任务、开发学习资源、迁移学习情境，形成“目标—教学—评价”一致的大单元学习，促进学生知识的理解和能力的迁移。

高中语文课程标准指出，“重视以大概念为核心，使课程内容结构化”，紧接着的一句话就

表1 统编高中语文教材必修（上）部分单元的知识内容结构

| 单元序号 | 人文主题 | 大概念 | 知识、概念 | 技能、策略 |
|------|-------|---------------|---|---|
| 第三单元 | 生命的诗意 | 情感抒发与诗体形式的关联 | 古体诗、格律诗、魏晋诗歌、唐诗、宋词、诗体、风格流派、豪放、婉约、写景、咏史、抒情、比兴、白描、典故、叠字、韵律、节奏 | 诵读涵泳，发挥联想和想象感受诗歌的意境之美，借助诗体知识欣赏诗歌独特的艺术魅力，借助知人论世、以意逆志等方法把握诗歌内涵 |
| 第六单元 | 学习之道 | 论述的针对性与概括性的统一 | 论述的针对性、概括性、观点、态度、经验、列举、概括、逻辑思路、思考角度、论述方法、比喻论证、对比论证、举例论证 | 钩玄提要，分类辨析，概括梳理，以“学习”做专题拓展阅读，联系当今社会“学习”的问题开展讨论和辨析，有针对性、有条理地表达观点 |
| 第七单元 | 自然情怀 | 审美旨趣对自然景物的投射 | 情景交融、情理结合、景物、形象、意蕴、意境、哲理、审美旨趣、审美心理 | 比较分析不同作家笔下的景物呈现出的不同形象、色彩和情调，把课文当“情文”反复朗读，感受独特情味和言辞之美，结合作者的人生经历理解文章所表现的审美倾向和审美趣味 |

是“以主题为引领，使课程内容情境化”。“主题”就是真实的生活脉络，指向知识的“境域性”特征，对于语文学科而言，一般是指为语文实践提供话题与情境的“人文主题”。课程标准之所以把“以大概念为核心，使课程内容结构化”和“以主题为引领，使课程内容情境化”这两句话并列陈述，正在于强调课程知识的客观性和社会性的辩证统一，既摒弃机械操练知识的技术工具主义，又避免忽视知识的相对主义和浪漫主义；既重视大概念的结构知识的作用，又不漠视人文主题增强语文学学习实践性和情境性的功用，这也是语文学科工具性与人文性相统一的学科性质的内在要求。

三、检视“学习任务群”和“学习项目”

与2003年版的高中语文课程标准相比，2017年版的高中语文课程标准在课程内容的描述上有了明显改观，其中一个突破性的变化，就是以“学习任务群”构建起语文课程内容的结构。2003年版的课程标准，必修课程目标与内容的框架是“阅读与鉴赏”“表达与交流”，选修课程的内容框架是“诗歌与散文”“小说与戏剧”等，要么从学习方式，要么从内容领域做单维的描述，课程目标与内容是粗线条与建议式的勾勒。2017年版的课程标准中“学习任务群”的课程内容，则是内容领域和学习方式的二维架

构，“文学阅读与写作”“整本书阅读与研讨”“中国现当代作家作品研习”“中国文化专题研讨”等18个任务群均是从两个维度构建课程目标和内容。每个任务群的第一段文字揭示课程目的，“学习目标与内容”和“教学提示”则围绕该任务群的课程目的，表达了核心的概念性知识和程序性知识、策略性知识，知识内容的规定性与明确度都有显著改进。

“学习任务群”整合了学习任务、学习情境、学习内容、学习方法与学习资源，既优化了课程内容，也更新了教学方式，但考察“学习任务群”，首先还是要凸显其课程内容构建方式的属性。每个任务群都有明确的课程目的、课程目标、课程内容及教学提示，18个任务群分属必修课程、选择性必修、选修课程，构成一个层级递进的课程体系。统编高中语文教材依据课程标准，以学习单元的方式承接学习任务群，以1—5个不等的单元来呈现各个学习任务群的课程内容。这样就构成了“学习任务群—学习单元—课文学习”的由课程内容到教材内容再到教学内容的推进路径。在教学实践中，我们发现教师把学习单元等同为学习任务群，甚至把一个课时的若干项学习任务也称为学习任务群。这种概念上的泛化，容易混淆课程结构和学习方式，导致理念上的错位和实践上的偏差。

“学习项目”与“学习任务群”密切相关。

“学习项目”作为“学习任务群”的载体，整合学习情境、学习内容等要素，引导学生在运用语言的过程中提升语文素养。课程标准中所提到的“学习项目”是不是就指“项目化学习”呢？我们认为并不必然指严格意义上的“项目化学习”，课程标准所指的“学习项目”既包含严格意义上的项目化学习，也包含具备项目化学习部分要素的宽泛意义上的学习项目。^[13]夏雪梅对“项目化学习”作了界定：学生在一段时间内对于学科或跨学科有关的驱动性问题进行深入持续的探索，在调动所有知识、能力、品质等创造性地解决新问题、形成公开成果中，形成对核心知识和学习历程的深刻理解，能够在新情境中进行迁移。^[14]¹⁰她还在《项目化学习设计》一书中分析了一个她和合作者一起开发的语文学科项目化学习样例——试景师的私人手册。^[14]¹⁵¹⁻¹⁵⁷此项目化学习样例，是对统编语文教材七年级上册第一单元做的项目化学习方案设计。本项目基于已有教材中的写景单元，用“情景交融”这一关键概念，用“如何处理情与景的关系”这个基本问题重构课文内容，用“如何创作出打动人的试景手册”这一驱动性问题，引发学生的创造性和社会性实践。该项目化学习，换个角度看，也是一份大概念、大任务统领下的大单元学习，在设计理念上有诸多可取之处。但再三审视会发现，“如何创作出打动人的试景手册”这个驱动性问题和核心学习任务，与基于课文的读写学习存在疏离与错位。“试景师”试景虽然在介绍和描述景物时会融入个人感受和情感，但毕竟不能“变形”和“陌生化”，与写景抒情诗文的“情景交融”还不是一个概念。朱自清的《春》淡去具体地点和时段，老舍的《济南的冬天》已然有了江南春天的味道，是文学化的济南，《雨的四季》与《春》一样也是虚化的“印象式”表达，《古代诗歌四首》更加提纯和抽象。这些高度艺术化的诗文与一般游记不同，与试景师的工作就离得更远。当项目化学习的学习手段与学习目标、内容产生龃龉和背离时，学习效果也就会大打折扣。

不同的知识类型和单元性质会导向不同的教和学的方式。什么情形下运用宽泛的学习项目更加高效，什么情形下适宜运用严谨的项目化学

习，值得认真研究和探讨。

四、结论与建议

以上基于知识观的视角，检视了大概念、主题、学习任务群、学习项目等重要概念，涉及课程、教材、教学等诸多方面，实际上也是对新课程实施的再审视与再思考。下面在前文论述的基础上，分别从课程标准研制、课标教材编写、教学实施等层面总结观点并提出建议。

（一）课程标准的研制

钟启泉认为，国家课程标准是对学生某一阶段的学习结果所作出的最低限度的、共同的要求，并不规定课程的具体内容。这为学生的经验进入课堂洞开了方便之门。^[5]⁶但这是否也会让过度情境化的生活经验不经结构化的加工就可以随意进入课程和课堂，而洞开轻视知识之门？如前所述，2017年版的课程标准已经在课程内容的规定和描述上有显著进步，但与国外的课程标准相比，我们的课程标准在核心知识概念尤其是大概念的提取和确定上，还有改进的空间。各科课程标准的“前言”部分均明确提出了“以大概念为核心，使课程内容结构化”，但语文课程标准的正文部分并未再出现“大概念”的提法，虽然在各“学习任务群”的课程内容描述中或明或隐表述了核心的概念性知识和方法性知识，但毕竟没有进一步提炼大概念以提升课程内容的结构化程度。我们建议借鉴国外课程标准的做法，以清单式或列举式的形式，围绕每个学习任务群的课程目的，提取并呈现若干大概念，实现语文课程内容重构的升级迭代。这样的大概念呈现并不刻意追求大概念的严谨序列，而是紧贴每个学习任务群的目的和要求，提取少量重要的学科大概念，“更少即更多”，为教材编写和教学实施提供一个课程知识的逻辑线索，也降低教材编写和教师备课的难度和随意性，促进课程、教材、教学的有效衔接。

（二）课标教材的编制

钟启泉认为，我们应当依据教育宗旨，首先从浩瀚的人类“文化内容”中精选出“教育内容”的核心知识，然后围绕核心知识收集、组织大量的素材，然后才谈得上“教材（教科书）”的编制工作。多年来，我们的课程教材改革工作

缺乏对这种“文化内容—教育内容—教材（教科书）”的区分及其对运作程序的把握。^{[5]29}以文选式为主的语文教材编制，在大的文化、教育背景下，收集、组织大量的素材，主要就是收集和组

织作为典型学习素材的经典课文。多年来，不同版本的语文教材，沉淀累积了一大批经典篇目，这些经典课文已成为数代学子的共同文化记忆，已内化为国人共同的核心知识“基因”。但严格看来，教材篇目的选择还存在不少的随意性，选哪一篇不选哪一篇，缺少严谨的甄选标准和理据，缺乏“运作程序的把握”。我们建议参考考试“题库”的思路，建设教材选文的“资源库”，可依据课程标准“学习任务群”的课程内容要求，运用结构化的手段，开列选文资源的清单。如采用表2的方式建立资源库。

表2 “选文资源库”示例

| 选文类型 | | 篇目 | 适合的人文主题 | 适合的学习任务群 | 指向的大概念 | 各种教材、学本中的典型学习任务设计 |
|-----------|------------|-------|---------|----------|--------|-------------------|
| 文学 作品 | 散文 | 1 | | | | |
| | | 2 | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| 实用类 文本 | 新闻、 传记等 | 1 | | | | |
| | | 2 | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

这只是一个粗略的设计，建设科学的“选文资源库”还需要在实践中不断调整和完善。资源库是“基本口粮”，教材选文并非全从资源库中选择，但是为了经典篇目的传承和核心知识的共享，要保证足够的比例，比如50%。建设“选文资源库”，意图是为教材课文的选择、教材内容的开发提供基础保障，促进教材编制科学化水平的提高。

（三）教学实施

单元整体性教学，大概念和人文主题缺一不可。与统编高中语文教材以人文主题和学习任务群双线组织单元相照应，基于统编教材的大单元学习的命名也宜采取双重逻辑，即人文主题和学科大概念的双名称。如统编高中语文教材必修（上）第七单元，就可用“自然情怀”和“审美旨趣对自然景物的投射”双命名，“自然情怀”引领学生进入学习情境，“审美旨趣对自然景物

的投射”让学生明晰本单元学习的核心知识和关键能力。目前的教学实践中，已经出现一些一味强调大情境、大任务而无视大概念理解的所谓的大单元教学设计，值得我们警惕和深思。

不同的单元类型应匹配合宜的学习方式和教学方案。结构化、情境化的项目化学习适宜那些活动性、境域性很强的学习单元。对高中教材而言，更适合必修上册第四、第五、第八这类归属“当代文化参与”“跨媒介阅读与交流”“语言梳理与探究”“整本书阅读”等任务群的单元；对初中教材来说，更适合统编教材的演讲单元、新闻单元、游记单元等。初高中教材中更多的单元，是以研习课文为主的读写类单元，此类单元就更适合把短小的学习项目镶嵌在阅读和写作中，读写互促，做中读写，让读、写、做融为一体。

参考文献:

- [1] 邓莉, 彭正梅. 知识优先抑或技能优先? ——美国关于 21 世纪技能教育改革的争论 [J]. 教育发展研究, 2019 (12): 66-77.
- [2] 艾瑞克·唐纳德·赫希. 我们需要怎样的学校? [M]. 张荣伟, 译. 福州: 福建教育出版社, 2019.
- [3] 迈克尔·扬. 把知识带回来——教育社会学从社会建构主义到社会实在论的转向 [M]. 朱旭东, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2019: 2-3, 47.
- [4] 约翰·D. 布兰思福特. 人是如何学习的: 大脑、心理、经验及学校 (扩展版) [M]. 程可拉, 等, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2013: 20-21.
- [5] 钟启泉. 课程的逻辑 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.
- [6] 中华人民共和国教育部. 普通高中语文课程标准 (2017 年版) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2018: 8.
- [7] 韩雪屏. 语文课程知识初论 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 2011: 262.
- [8] 布鲁纳. 教育过程 [M]. 邵瑞珍, 译. 北京: 文化教育出版社, 1982: 47.
- [9] 格兰特·威金斯, 杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计 (第二版) [M]. 闫寒冰, 等, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017: 6.
- [10] 林恩·埃里克森, 洛伊斯·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: 27.
- [11] 王荣生. 事实性知识、概括性知识与“大概念”——以语文学科为背景 [J]. 课程·教材·教法, 2020 (4): 75-82.
- [12] 李卫东. 大观念和核心学习任务统领下的大单元学习设计 [J]. 语文建设 (中学版), 2019 (11): 11-15.
- [13] 李卫东. 基于大单元学习的深度阅读和真实写作 [J]. 中学语文教学, 2020 (3): 10-15.
- [14] 夏雪梅. 项目化学习设计: 学习素养视角下的国际与本土实践 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2018.

(责任编辑: 周国华)

Examining Big Ideas, Themes, Learning Task Clusters and Learning Projects from the Knowledge Perspective

Li Weidong

(Beijing Academy of Educational Sciences, Beijing 100036, China)

Abstract: Knowledge is a key to any curriculum reform. The key issue is not whether to have knowledge, but what knowledge to have and how to understand and apply such knowledge. It is important to emphasize big ideas as core of knowledge while using themes to direct learning. The approach emphasizes the dialectical unity of the objective and social nature of curriculum knowledge, rejecting the technical instrumentalism of mechanically manipulated knowledge while avoiding the relativism and romanticism of neglected knowledge. Using “learning task clusters” and “learning projects” in learning helps optimize curriculum content and teaching methods. But while examining “learning task clusters”, it is important to first highlight the attributes of the way in which the curriculum content is constructed. From a knowledge perspective, continuous reflections and improvements are required to develop curriculum standards, textbooks and teaching practices.

Key words: knowledge perspective; big ideas; themes; learning task clusters