

“大观念”的认识迷障与澄清

项继发 王星焱

(山西大学 教育科学学院, 太原 030006)

摘要:“大观念”这一概念自形成之初便显现出浓厚的实用主义色彩,尤其强调实践领域功用性价值追求。这一特质诱使人们形成一种不严加审视其概念之确真性便“拿来”使用的惰性。国内外学者对大观念的概念理解呈现出一种主客观对立的认识分歧,由此形成的各式定义五花八门,却鲜见明确而清晰的概念规定。概念的迷惘,自然会引发讨论的纷杂;纷杂的论争又将导致实践的踌躇。究其根本,大观念是人们对一门学科中不同事实、知识或概念间有意义关系和联系的综合认识结果,是一种解释力强并指向人们广阔生活世界的观念。对其进行形式凝练,则可将大观念定义为思维参与的认识结构和意义系统。

关键词:大观念;思维参与;认识结构;意义系统;学科观念;课程与教学

中图分类号:G420 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2025)03-0072-13

DOI:10.14082/j.cnki.1673-1298.2025.03.006

作为一个诞生于20世纪末美国课程与教学领域的概念,“大观念”(Big Idea)^①自形成之初便显现出浓厚的实用主义色彩。在概念的提出者看来,与其彻底弄清楚这个“时髦教育术语”(Educational Jargon)^{[1]12}的确切内涵,不如着力探索它在课程与教学实践当中的功用更为实际。威金斯(G. Wiggins)、埃里克森(H. L. Erickson)及其他研究者常常使用“魔术贴、锚点、框架、车轱、概念工具”^{[2]72-77}等术语,形象地描述大观念在学生知识学习、教师教学设计过程中发挥的功用。类似表达还比如:大观念“有助于知识和技能的整合,并使之在大脑中得到巩固”^{[2]72};大观念能“帮助教师决定教什么和如何通过将单元集中在内容丰富、复杂的议题上,以开放多样性的视角与解释”^[3]等。久而久之,对概念功用性价值的强调导致人们形成针对这一概念的认识惰性,讨论大观念功能与功用之热情也一度压过审视其概念内涵的冷静。

也正是由于未经严格限定,这一概念引发的后继问题接踵而来。在形式归属上,它既可以是“基本概念、命题、主题、问题、理论、争议或观点”^{[2]77},也可以是

收稿日期:2024-08-30

作者简介:项继发(1982—),男,山西人,山西大学教育科学学院副教授,教育学博士,主要从事教育基本理论与教育哲学研究,E-mail:xjf-allen@hotmail.com;王星焱(2000—),男,山东人,山西大学教育科学学院硕士研究生,主要从事小学教育研究。

① 鉴于国内目前对“Big Idea”一词存在“大观念还是大概念”的转译争议,为避免表述不清,本文将一律采用“大观念”的译法。

“居于学科中心地位的原理、思想、方法、概念”^[4],或者是“学生对概念间关系的概括、学生形成的概念性理解”^{[1]11-12}。可以说,大观念概念的内涵已经“广泛的无所不包了”^[5]。加之大观念一词本就属舶来品,在国内学术界还存在着“大观念还是大概念”的词语转译之争议。早在2000年,国内学者已经在科学教育领域讨论大观念的实际应用价值。^[6]二十多年过去了,针对大观念这一主题的研究已经积累了相当厚实的文献,但我们仍苦于难以找寻到这一概念清晰而明确的规定。概念的不确定,自然会引发讨论的纷杂,而纷杂的论争又会导致实践的踌躇。

一、“大观念”概念界定的大致图景

自大观念被舶来至我国后,国内学者对“大观念究竟是什么”这一问题的回答就未曾间断。从早期引用威金斯和麦克泰格(J. McTighe)、埃里克森及温·哈伦(W. Harlen)等概念提出者的理论话语,到后来逐步形成符合我国教育教学实践的创新性理解与本土化认识,我国学者对大观念的讨论成果已然蔚为壮观。但让人疑惑的是,一个本身发展较为成熟的“进口产品”何以在另一个语境中生出多重解释?自然,大观念存在诸多解释,与其提出者对这一概念的理解和认识方式脱不了干系。

仅从表1列举的部分国外学者对大观念的概念界定当中,我们很容易发现他们在这概念上的认识分歧:或视大观念为一种客观的“概念知识”——这种知识广泛存在于学科领域中,可以由教师提取并作为组织课程与教学内容、开展教学设计的材料;或视大观念为学生头脑中对知识、概念之间关系理解后形成的主观认识——学生可以基于这种认识去表述自己的理解内容,组织零散的知识。似乎在这概念诞生之初,国外学者对它的理解就存在着主客对立的差异,而且这种对立一直未能得到有效纾解。

表1 部分国外学者对大观念的概念界定

来源	定义
威金斯, 麦克泰格	1、大观念……是一个概念、主题或议题,其作用在于使散乱的事实和技能相互联系并意义化 ^{[7]5} 2、作为学科的核心概念,它们是通过深入探究而得到的结果,是各领域专家思考和感知问题的方式 ^{[7]67} 3、大观念指的是那些用于课程、教学和评估方法的核心概念、原则、理论和过程,是构建理解的材料,是能够连接碎片化知识的有意义的模式 ^{[7]338-339}
埃里克森	1、除了使用“概念性视角”来整合思维之外,用“概念性理解”(概括和原则)进行归纳式的教学也有助于思维的整合。这些“概念性理解”类似于“持久理解”,“关键理解”,或者今日的教育术语“大观念” ^{[1]12} 2、概括(概念性理解)是表述两个及以上概念之间关系的句子,它们是跨时间、跨文化、跨情境可迁移的理解。 ^{[8]27} 更为宏观的概括可以包含概念性视角,它是聚焦单元题目并激发概念思维的宏观概念 ^{[8]34}
哈伦	1、大概念是科学家所确认的一些关键的科学概念,用以解释某个现象 ^{[9]12} 2、概念是对所观察到的相互关系或特性进行解释后的抽象,而大概念(译者)则可以对自然界一定范围内的有关现象进行解释和预测,是一种适用于数量更多现象的较大概念 ^{[9]15}

遗憾的是,当这一概念被搬入中国语境时,认识分歧的问题同样发生了。祝钱通过综述研究将大观念的概念分为“知识要素或认识逻辑”^[10],张学军将其分类为“客观知识或观念”^[11],均明确反映了该问题。笔者暂以主观知识—客观知识作为分类维度,对目前已有研究中大观念的概念定义进行简要归纳,并直观呈现如下(见表2):

表2 部分国内学者对大观念的概念界定^①

维度	类别	典型的定义表述
将大观念视为一种客观概念知识	高位知识说	以越来越高的概括性(抽象性)水平和越来越复杂的解释,逐步整合、囊括学科基本内容,其中位于较高层次的一类是大概念(梁秀华,2023)
	核心知识说	大观念代表了学科的核心概念,居于学科的中心位置,集中体现了学科课程特质(邵朝友,2019)
	知识框架说	大概念是在学科中心构成学科骨架的、反映学科本质特征的概念(胡玉华,2021)
	知识纽带说	大概念是使离散的事实和技能关联起来并产生意义的概括性知识、基本原理和思维方法(李卫东,2022)
	意义模式说	大概念是蕴含丰富内涵的意义模式,它居于更高层次,能广泛迁移(李松林,2020)
将大观念视为一种主观观念认识	综合说	大概念是学科顶层概念,是处于学科中心的概念性知识,它能解释学科的本质、整合学科知识,构成学科内容的骨架,对事物和现象具有较强的解释力与归纳作用(李春艳,2016)
	观念认识说	大观念是对事实与概念、概念与概念之间的本质关系形成的整体认识,是意涵丰富的观念(郭晓艳,2023)
	思维模式与概念工具说	可将大概念界定为作为联结知识、发展思维的结构网络,以概念、论题等形式呈现的具备迁移价值的知识思维方式(郭晓雯,2023)
大观念既是客观知识又是主观认识	思想、原理、看法说	大观念是集中体现学科课程特质的思想或看法,有助于设计连续聚焦一致的课程,有助于发生学习迁移(邵朝友,2017)
	综合说	大观念即一门学科或课程中可普遍迁移的核心概念及相应的概念性理解,表征该学科或课程的本质与教育价值(张华,2023)

① 表2、表3中暂按原文作者的表述方式称呼大观念或大概念。此处涉及的文献可参见:梁秀华,王向东:《以大概念推进结构化学习:构念溯源、素养功能与协同路径》,载《中国教育学刊》2023年第2期,第36-41页;邵朝友,韩文杰,张雨强:《试论以大观念为中心的单元设计——基于两种单元设计思路的考察》,载《全球教育展望》2019年第6期,第74-83页;胡玉华:《基于核心素养的学科大概念及其教学策略》,载《基础教育课程》2021年第12期,第13-21页;李卫东:《大概念:重构语文教学内容的支点》,载《课程·教材·教法》2022年第7期,第96-101页;李松林:《以大概念为核心的整合性教学》,载《课程·教材·教法》2020年第10期,第56-61页;李春艳:《中学地理课程中的概念建构与学习进阶》,载《课程·教材·教法》2016年第4期,第38-43页;郭晓艳,李松林:《大观念的教学价值及其实现》,载《全球教育展望》2023年第8期,第3-12页;郭晓雯,代建军:《大概念统摄下小学语文大单元教学的实践路径》,载《教学与管理》2023年第33期,第100-104页;邵朝友,崔允漷:《指向核心素养的教学方案设计:大观念的视角》,载《全球教育展望》2017年第6期,第11-19页;张华:《论大观念课程与教学》,载《当代教育科学》,2023年第1期,第3-13页。

二、“大观念”概念的认识迷团

我们以“客观的概念或知识”和“主观的思想或观念”两个维度,挑选部分典型定义并对其进行分析,以求对概念模糊的问题进行归因。以下这些定义看似表述完整、论述精辟,但并不能帮助我们形成清晰的认识。

表 3 部分大观念概念定义的简要分类^①

客观的概念或知识(A)	主观的思想或观念(B)
A1、大概念是知识背后的知识,是学科的中心概念,最能代表学科本质和基本结构,它促进学生对知识的本质性理解,形成学科观念(李刚,2018)	B1、大观念是学生通过课程学习对学科形成的一种总观性认识,是指他们在深入理解学科本质特征的基础上所形成的对物质世界的基本看法和态度(毕华林,2014)
A2、学科大概念是指能反映学科的本质,居于学科中心地位,具有较为广泛适用性和解释力的原理、思想、方法,是指向具体知识背后更为本质的概念或思想(顿继安,2019)	B2、大观念是集中体现学科课程特质的思想或看法,有助于设计连续聚焦一致的课程,有助于发生学习迁移(邵朝友,2017)
A3、从学习内容的角度,“大概念”实际上是跨学科或学科“核心的概括性知识”(王荣生,2020)	B3、大观念是对事实与概念、概念与概念之间的本质关系形成的整体认识,是意涵丰富的观念(郭晓艳,2023)
A4、对在数学中居于核心地位的思想方法、思维方式等进行概括提炼,就形成了大观念(张丹,2020)	B4、可将大概念界定为作为联结知识、发展思维的结构网络,以概念、论题等形式呈现的具备迁移价值的知识思维方式(郭晓雯,2023)
A5、大概念是使离散的事实和技能关联起来并产生意义的概括性知识、基本原理和思维方法,其表现形式是表达概念性关系的句子,其应用价值是能迁移到新的情境中解决实际问题(李卫东,2022)	B5、大观念是指基于事实、概念基础之上对概念之间关系的高度概括或对核心概念的表述,是学生对学科本质和主要思想以及关键想法的认识、抽象概括、系统阐释(冯春艳,2024)

一般来说,形成定义的基本方式主要有内涵定义与外延定义两种。“第一种主要是属加种差定义,包括发生定义、功用定义、关系定义等;第二种则包括列举

① 第一类概念记为 A,第二类概念记为 B。此处涉及的文献可参见:李刚,吕立杰:《大概念课程设计:指向学科核心素养落实的课程架构》,载《教育发展研究》2018 年第 Z2 期,第 35-42 页;顿继安,何彩霞:《大概念统摄下的单元教学设计》,载《基础教育课程》2019 年第 18 期,第 6-11 页;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》,载《课程·教材·教法》2020 年第 4 期,第 75-82 页;张丹,于国文:《“观念统领”的单元教学:促进学生的理解与迁移》,载《课程·教材·教法》2020 年第 5 期,第 112-118 页;李卫东:《大概念:重构语文教学内容的支点》,载《课程·教材·教法》2022 年第 7 期,第 96-101 页;毕华林,万延岚:《化学基本观念:内涵分析与教学建构》,载《课程·教材·教法》2014 年第 4 期,第 76-83 页;邵朝友,崔允灏:《指向核心素养的教学方案设计:大观念的视角》,载《全球教育展望》2017 年第 6 期,第 11-19 页;郭晓艳,李松林:《大观念的教学价值及其实现》,载《全球教育展望》2023 年第 8 期,第 3-12 页;郭晓雯,代建军:《大概念统摄下小学语文大单元教学的实践路径》,载《教学与管理》2023 年第 33 期,第 100-104 页;冯春艳,李序花,王宁,等:《基于大观念的跨学科主题学习课程构建路径》,载《天津师范大学学报(基础教育版)》2024 年第 2 期,第 43-48 页。

定义、穷举定义、描述性定义等。”^{[12]283-288} 上表给出的定义方式存在较大差异。例如,定义 A2 明显使用了功用定义的方式,A4 与 B1 使用了发生定义的方式,B3 则使用了关系定义的方式,各不相同。定义方式的混乱自然带来概念的不确定。上述定义虽各表其理,但都没有彻底回答本质问题。定义 A2 明显将大观念界定为一门学科当中客观的“概念”,但具体属于什么概念,则表述比较含混。定义 B1 与 B5 一致认为大观念属于学生学习和认识的成果,但他们的最后落脚点又存在差异——基本看法与态度、抽象概括与系统阐释。而且,定义 B1 和 B5 又与定义 B2 存在分歧——既然大观念是学生个体的学习成果,如何用它来进行课程建设呢?而如果大观念属于某学科专家的认识成果(体现为某种隐含在课程知识中的思想观念),学生到底是通过课程学习来形成大观念,还是通过学习大观念从而达到某种学习结果?定义 A2 与 B2 意指同一种对象,即某种可以促进学生学习的“东西”。然而,它们所界定的概念类属出现了差异——一个是客观的“概念”,一个是主观的“看法”。即便在原则上这种“看法”的确能表述为某种客观存在的经验知识,但其本质和“概念”截然不同。其余定义存在的“观念还是概念”“知识还是认识”的差异情况均与之类似,甚至还有相互混淆的情况。

针对大观念的混乱定义,也存在一些共识。首先,大观念这一概念应当具备较强的抽象性或整合性。例如,大观念“是一个上层综合概念,是概念的概念,它居于学科的核心”^[13];大观念“是学生对学科本质和主要思想以及关键想法的认识、抽象概括、系统阐释”^[14]。其次,大观念的主要功用在于使离散的知识、事实、经验、概念等联系起来。最后,在产生方式上,无论其表现为客观知识还是主观观念,大观念都是人脑高级认知加工后的产物。

然而,学界目前对于大观念的定义当中,常见内涵与外延混乱的问题。在概念内涵的归属方面,存在“概念、思想、观念、看法、认识、原理、方法、思维模式”等差别。由于内涵的不确定,外延的边界也无法得到准确把握。有研究者认为,大观念是“体现学科本质特性的最关键的学科概念、观点、原理、态度、思维、思想等”^[15]。这种定义方式即是上述问题的典型。大观念概念混乱所导致的直接后果,就是对其进行解释与陈述时发生的模棱两可、语焉不详等情形。例如,有学者认为“科学大概念是在事实的基础上产生的用以表述概念间关系的深层次、可迁移的观念”^[16]。这一定义既没有告诉我们“大观念/大概念”是“概念还是观念”,也不清楚它是在何种主体那里产生的。再如,大观念本身“不单单是一个名词或者符号,其背后隐藏着一个意义世界,已经远远超出普通概念的内涵与外延,负载着整个科学理论体系”^[17]。而在同一文本的上下文中,又出现了“大观念是基于科学事实基础的,但同时又超越科学事实将科学方法、科学思想以及科学观念抽象概括并用语言表达出来的观念性认识”^[17]。我们不免要问,大观念本身就已经有了一个属(观念性认识),但什么样的观念性认识能“负载整个科学理论体系”呢?大观念被引渡到国内后,多数研究者更多关注它如何快速、高效、大规模地应用于实际教学当中,而不是费力“纠缠”大观念的本质“到底是什么”。

其结果也如我们所见,理念上的浪漫化遭遇了实践困顿。实践落地的不理想状况,除了理论与实践本身固有的认识论分歧,很大程度上也是为大观念概念本身未经细致、深刻的审查和规定而采取“拿来主义”式使用的结果。

三、“观念”重估

(一)“观念”的概念衍化

“观念”(Idea)一词的词源来自古希腊语中的“ιδέα(idéa)”或“εἶδος(eídōs)”^[18]。其中的“ιδέα(idéa)”有形式(Form)、类型(Pattern)之意;而“εἶδος(eídōs)”则含有看见(See)、我见(I See)之意,^{[19]1042}后经转义进一步演变为“形状”^[20]的意思。这里的“见”并不对等于感性直观,而是思维和心灵层面的“洞见”或本质直观;“形式”也并非事物的外表,而是“精神之眼穿透感官世界所把握的本质性规定”^[21]。

在本体论意义上,观念的概念衍化很难脱离柏拉图(Plato)的理念论,认为理念是超越经验世界的普遍的、绝对的客观实在,由理念组成的世界才是世界的本原。后来的亚里士多德(Aristotle)与柏拉图在知识根据上的分途,引发了近代哲学认识论中唯理论和经验论的不同持守。笛卡尔(R. Descartes)怀疑一切通过感官获得的观念,强调“我思”。而在经验论者看来,观念是感知与反省的经验性结果及其复合物。洛克(J. Locke)批判笛卡尔的天赋观念论,认为“观念是思维的对象,而观念发生的方式和层次,只有诉求于各人自己的观察和经验。一切观念都是由感觉或反省来的。”^{[22]68}

唯理论与经验论虽各执一方,但他们在认识论方向上对观念概念的推进,为后人进一步理解观念开辟了新的视野。同时也要看到,笛卡尔-洛克式的观念论是典型的经验观念论,其认识论基础来自先验实在论。这种实在论把外部现象(表象)看作物自身,外部对象的存否取决于心智的读取能力。很显然,这种实在论与康德(I. Kant)的先验观念论是相对立的。康德站在纯粹理性的高度,倡导依靠“理性的纯粹主观认识能力以间接推论的方式所构成的关于自在之物的主观概念”^{[23]68}。可以看出,即便康德按照柏拉图的“理念”来称呼观念,它们之间其实隐藏着本体论与认识论的巨大差异。在柏拉图那里,理念是世界万物的原型;而在康德这里,理念则是主体基于自身的理性认识能力而企图实现的对“自在之物”于思维上的把握。后来的叔本华(A. Schopenhauer)则将“心灵的力量”视为把握事物本质的正确方法,因为它超越考虑事物的日常方式。对“心灵的力量”的使用,就会形成概念。^{[24]43}

以上仅是观念认识衍化的哲学片段,却也反映出观念这一概念的复杂性。有学者指出,“观念”的概念在哲学发展史上“主要有两种用法和涵义,一是指独立的实体,二是指存在于主体内的东西”^[20]。在第一种意义上,观念更符合其词源的最初设定,即表示事物的“形式、类型”,是事物乃至世界万物的“原型和本质”,这也是观念在本体论上的意义。而在第二种意义上,观念是人头脑当中主

观性的存在物,可以看作人认识世界的结果。两种观念的根本分歧在于认识与对象的关系问题,即到底是对象决定认识(比如感性直观),还是认识触发对象(比如概念)。至少在康德看来,我们的认识既需要概念,也需要感性直观。

(二)“观念”的基本内涵

将观念视作一种“认识”,实则隐含两重意思。第一重是指“认识”的名词涵义,即观念是人的认识结果;第二重是指“认识”的动词涵义,即观念本身作为认识世界的工具。有学者指出,观念“包括作为思维成果的观念和作为思维要素的观念”两个层次^[25],也暗合了这个双重意思。在《大辞海-语词卷》中,观念也有两种义项,即“思想意识;客观事物在头脑里留下的概括的形象、表象”^{[26]1183};在《大辞海-哲学卷》中,还有“思想、看法”^{[27]107}的解释;《简明社会科学词典》则给出“在辩证唯物主义中,有广义上的意识、精神和狭义上的思想的说法”^{[28]415}。有学者认为,观念实际存在三种解释,包括“表象,思维活动的结果即思想和看法,以及意识和精神”^{[29]1}。若仔细审视这三者,便可发现它们实际上是有共通之处的——它们均是人头脑中的存在,是人头脑中的“意识形式”,而非客观实在本身。

人是认识世界的主体,这一命题固然没错。而认识世界,不是把外在的认识对象原封不动地搬进人的头脑(也并不可能),而是要在头脑中产生关于认识对象的相应的、“明确而稳定的意识形式”^[30]——观念。作为能动的、有自我意识的存在,人要认识对象,就必须“在头脑中创造关于对象的观念”^[31]。马克思(K. Marx)曾简明地概括了观念的涵义,他指出:“观念的东西不外是移入人的头脑并在人的头脑中改造过的物质的东西而已”^[32]。这意味着,人关于对象的观念绝不仅仅是单纯的感知和映射。经由反映而呈现于头脑中的有关认识对象的信息内容,必须经过一系列的“观念的信息加工改造过程”才能变成观念^[33]。人的认识过程就是在头脑中观念地把握认识对象并形成关于认识对象的观念的过程。而观念,则是这一认识活动的结果,是以意识形式存在于人头脑当中的创造物。在此意义上,人的“知识、概念”等认识结果,当它们出现于头脑当中(未被以口语或书面语表达而出)时,均属于“观念”的范畴,它们是从观念进一步派生而来的。

观念不可否认地有着“经验性的起源”^[34],这是因为,人认识活动的起点是对外在世界的感知,感知帮助人形成关于认识对象不同方面可感性质的诸多表象,形成基本的感性认识。但是,单纯的感性直观无法形成观念。若要更为深入、完整、丰富地把握认识对象,则需要理性思维的介入。当理性思维介入较少时,人通过感知活动获得的表象能够形成关于对象的一些浅显的、基本的、朴素观念;^{[29]5}随着理性思维介入程度加深,认知主体运用分析、综合、抽象、概括等手段,借助特定的概念与范畴工具和逻辑思维能力来把握对象内部的性质、特点、规律、关系等,以达到对对象更精确、全面的认识。这种认识往往导向“严格意义上的观念”^{[29]5}。

到这里,我们不得不面对观念和概念的区分问题。金岳霖先生曾对观念和

概念作出过精辟的区分。“从心理状态说,前者比较模糊,后者比较清楚。从思议底内在结构说,前者可以有矛盾虽然不必有矛盾,后者不能有矛盾。”^{[35]349} 简言之,相比于观念,概念更加清晰,它追求确定性、内部稳定性和同一性。在认识过程中,随着人的理性思维介入程度加深,观念中所有感性因素会被抽离而变成更为普遍的东西——概念,它是人对认识对象本质最抽象、最简洁、最精确的把握,追求认识极致的“是”。可以说,概念是把观念中关于认识对象“本质(是什么)”的部分单独拿出来进行理性思维后得到的认识结果。除此之外,概念内再无其他,这也是概念可以被简练地表达为某一确切语词及由其组成的定义,进而外显为口语或书面语描述的“概念知识”的原因。而观念则不同,它并非像概念那般追求某一方面的“极致”。二者相比,“在抽象程度或理性程度上,观念可以包含更多的感性内容”^[36]。观念“处于感性认识与理性认识的结合部,既含有理性成分,又带有感性色彩”^[37],是一种意义丰富的认识结果。观念不像概念一般舍弃全部感性意义仅去追求对认识对象本质最抽象、最精确的把握,而更看重其对认识主体多方面的意义性。

观念“可以用关键词或含关键词的句子来表达”^{[38]3}。但是,当人们形成关于某个对象的观念,头脑中存留的一定不单单是简省的词语或句子。一旦观念被理性思维及语言符号系统编码为简短的语词和句子,观念原本的丰富意义就会被遮蔽。相应地,观念也会获得理性上的确定性,变成可以表达与传播的客观知识。这就是我们必须推敲和理解语词和句子背后蕴含的丰富思想与道理,而非仅仅背诵和记忆表面的符号形式的原因所在。另外,观念内部还“隐含着人的情感与意志因素”^{[29]8}。情感与意志是形成观念的重要驱动要素和干预要素,很难想象存在绝对抛离情感与意志的观念。试想一下,一堂教授朱自清《背影》的语文课上在讨论“父亲”的概念时,如果只是让学生“知道”这一概念代表“男性家长”,而未能打开学生在伦理和情感世界当中的“父亲”意义,这节课显然是失败的。

有研究者指出,观念“不仅包括关于客体‘是什么’和‘怎么样’的认识,还包括‘应如何’与‘能如何’的判断和意义的评价”^[39]。有关对象“是什么”的认识,通常就是对象的本体论概念,而概念仅可以算作观念的一部分内容。“怎么样”则是对于“是什么”的评价和判断,考查事物是否合乎主体的需要。观念最特殊的组成部分是有关对象“应如何”与“能如何”的认识。这种认识可被视为一种“理想的图景”,是认识主体对认识对象形成基本认识后,主体意识中勾勒出的关于认识对象未来发展的理想形态。^{[40]71-74} 这部分内容是意识中“反映客体的知识性因素和主体的需求相统一后所产生的,体现了意识的能动力量”^[41]。正因为观念的内容如此丰实,才使得观念不会成为一种深埋于记忆深处的惰性知识。观念一方面是人认识的结果,另一方面又作为人认识结果形成的背景、工具和框架,影响并干预新观念的产生。有学者将观念的这种能力称为“思维的预设”^[18],它总是参与到人的认识活动中。

四、“观念”之“大”

目前课程与教学领域中谈论的“大观念”，并非一开始就是哲学意义上明确的概念，而是一个根据其具体功用性而诞生的再造词——大观念“并不是一个成熟的理论概念，更多地被用作一种暗喻”^[42]。因此，对其进行结构拆分和重新理解是十分必要的。

（一）何谓“大观念”

观念作为一种感性和理性和谐交融作用的认识成果，其本身由于理性思维的参与而必然带有一定的概括性，否则，观念就只能停留在最初始的日常经验状态。但作为观念，它的概括性并不限制在概念一般的纯粹和绝对上，而是相对保留更多的感性内容以维持其意义和内容的丰富性。简言之，观念本身并不只包括关于认识对象“是什么”的知识。从这一点来看，认为大观念仅是一种高度的概括的看法太过绝对。而且，如果把大观念作为一种学生需要学习或形成的认识结果，过分强调“高度的概括性”，也不符合学生的学习规律。观念之“大”更多是指观念的解释力强，而非概括性强。当一个观念变得高度抽象后，其解释力也会变弱。比如，一个绝对抽象的“教育”概念可能因为脱离具体历史情境和生活现实而丧失其解释力。

观念之“大”，并非局限于对观念这一概念作何种“大”的解释。当“观念”被置入课程与教学领域当中谈论时，我们就必须正视它对于学习者的意义能到达何种“宽广”的地步。观念作为一种认识结果，会进一步作为学习者新认识形成的“透镜”与“视角”，干预和影响学习者对美好生活的想象。因此，观念之“大”就不能仅仅局限于认识的意义上，还必须朝向哲学实践意义上广阔的生活世界。它要帮助学习者统观性地识别、评价和判断现实世界中的纷繁复杂，使学习者时刻能保持明智、清醒、独到的思考。当一种观念不能在一定高度指导学习者以智慧的方式生活于此世时，即使再怎么强调观念的概括性、解释性、联系性，这种观念的意义和价值都是贫瘠的。比如，即便我们掌握了“同情”“友爱”“善良”等观念“是什么”的“知识”，这些“知识”能够明晰地告诉我们关于以上这些观念为“真”的内容，但是，“同情”“友爱”“善良”到底在真实世界中意味着什么、它们对于我们的意义是什么等问题，要比仅仅掌握它们“是什么”更为重要。只有后者，才将思考引向了概念的可思议性。

既然谈到解释力和生活世界的情境，我们就必须限定大观念的相对边界。观念之“大”一定不是漫无边际、绝对意义上的“大”。很多研究者认为，所谓大观念指的是在观念体系中居于核心地位或关键地位的观念。然而，何谓“核心”和“关键”？例如，“真、善、美”的观念一定可算作居于核心和关键地位的“大观念”。但是，将不同时代哲学家终其一生都在探究的“难题”抛向学生，让他们在课堂当中掌握，则一定是不现实的。既然大观念主要是在学科层面来讨论的，我们不妨也将“大”首先限制在具体科目之中。这样一来，在同一学科内，我们便可从不同

年级、单元、课时的范围内来讨论大观念;而在学科间,又能以跨学科主题学习的方式来明确大观念。当学生掌握了学科知识及其背后的认识论(哪怕是模糊的)工具后,他们便可对观念的边界进行主动地探索。

通过以上分析,我们尝试这样定义大观念:大观念是认识主体对一门学科中不同事实、知识或概念间有意义关系和联系的综合认识结果。这类大观念必须具备指向人的广阔生活世界的价值,否则就是空洞的观念。然而,若要成为一个经典概念,上面的表述就会略显繁琐。稍加凝练,我们试着这样表述:大观念是思维参与的认识结构和意义系统。认识结构朝向认识对象的“是”与“真”,意义系统朝向认识对象的“本质”与“真理”。

既然要面向人的广阔生活世界,大观念的持有主体便不能是抽象的人。有学者把学科当中的观念分为“一般的学科观念和个体的学科观念”^[43]——前者指学科专家们探索学科形成的观念;后者指学生个体在学科学习中形成的观念。至少在历史时间意义上,大观念的首要持有者应当是该学科的开辟者、研究者,由这些人组成的学科共同体成为大观念的总体持有者。教育教学的目的在于文化的传承和观念的传达。因此,学生便成为大观念的后继持有者,也是个体持有者。教师则在学生形成大观念的过程中发挥中介作用,教师自身并不占有大观念,而是要帮助学生形成大观念。

(二)“大观念”如何呈现

我们经常会看到这样的描述——“大观念即一门学科中可普遍迁移的核心概念及其相应的概念性理解”^{[44]8}。一种观念,既可以“普遍迁移”,也可以作“概念性理解”,到底是主观还是客观呢?大观念的本质是人的认识结果,必然带有人主观性——大观念是人头脑中存有的意识形式,是人主观上对客观的认识对象形成的观念性认识。基于此,我们认为上述关乎大观念概念本质的矛盾分歧实则已被化解,它进一步转换为大观念如何呈现的问题。换言之,作为一种主观认识的大观念,即思维参与的认识结构和意义系统如何表达与呈现的问题。对这一问题的回答和解释,需要我们再次回归到“观念”的概念认识上。我们知道,观念是人头脑中的观念,它本身不能外在于人的意识领域。否则,观念将变成柏拉图意义上“永恒的、实体的理念”而回归本体论的位置。确定无疑的是,大观念首先且必须作为人头脑中意识性的创造物与认识结果而存在,而非某种客观知识。

当某种观念于人头脑中成形后,人就可以根据自身的需要来利用语言符号系统对思维中的观念进行加工处理,使其以简洁的关键词及其组成的句子来进行外显化的表达。由此,通常意义上(特指记录于书本或口头语言中的)的“客观知识”就诞生了,即实现了“主体内在的精神和经验外化或对象化到人脑以外的物质载体中去并取得相对独立的客体形式”^[45]。所以,作为人主观意识形式的观念的基本呈现方式,就是转化为可以外显表达的“关键词及其组成的句子”,即能进行言传与书写的“客观知识”。但需要格外注意,这种能代表观念的关键词或句子本身并不是观念,它们仅仅是观念的语词外壳和知识符号,而非其意指的思想观念本身。所以说,大观念作为人主观性的认识结果,只能且必须以蕴含的

方式潜藏在能进行外显表达和传授的知识符号当中,而客观的知识符号虽然是大观念进行外显呈现的基本方式,但却绝不能替代大观念本身。事实上,“呈现”这一说法并不精确。相对于人而言,大观念确实是以语词、句子等符号向外传达、表现;而对大观念本身来说,它的表达方式是借助语言方式的“展开”。通过语言符号,大观念将它隐含的世界显现出来。简言之,观念隐藏在符号之下。这也是课程领域专家学者们通常提到“提炼或揭示”大观念的原因所在。所谓的提炼或揭示并不仅仅是要找到能代表大观念的关键词及句子,更重要的是通过这些词语和句子来找寻其背后蕴藏和指涉的知识结构和意义世界,使得大观念“祛蔽”。大观念“祛蔽”以达澄清之结果从来不是一种纯然既存的状态,而是一种生发。大观念的澄清状态既非关联主题或知识的一个特征,也不是某种命题的显现。大观念只能是认识过程中的自我展开。

结 语

大观念概念表述中呈现出的繁杂问题警示我们,企求这一概念在“用”的过程中自然地清晰化的主张是行不通的。对概念本质或真理的探究总是与直接的、实际的或功利的目的相悖。针对某一概念的实用性或工具性曲解一旦开始,概念本身内含的同一性、普遍性、确定性就可能陷入被有意识重新谋划的境地。成为“时髦概念”是这一境地最常见的结果。一个概念成为“时髦术语”的可能缘由,要么它压根就不是真实的概念,要么是原本真实的概念遭到曲解。两种情形的结局大抵相似,即沦为日常语用中的术语。到了日常层面,概念原本的同一性、普遍性、确定性便成为幻象。如果大观念真的只是某一学科当中确定性知识的表达与呈现,获取大观念的过程仅仅是朝向终结性的理性运用,那么,我们对于人类学科知识依据的追问就会热情大减。这种教条的理性主义会将人的认识活动简化为对实际事物确定性知识的追求,而忽略对实体世界的意义的探索。确定性知识固然重要,其背后的意义更为重要。对二者的统一把握,当是理性该有的用武之地。只有在学理层面弄清楚大观念概念的真实所指,我们才有可能将它作为概念工具迁移到真实的教育教学情境中。

可喜的是,教育理论界已经注意到课堂教学中学科观念的生成基础问题——“学科观念的生成依赖于对学科对象认知的彻底性、对学科概念的结构性把握、对学科判断的整体性概括,以及对学科知识的迁移性实践,且要求学生经历对客观实在的学科审辩、概念关系的逻辑推论、学科范畴的意义理解和真实情境的问题解决的学习进程。”^[46]这里提及的把握、概括、实践、审辩、逻辑推论、理解等动作,恰恰都肯定了认识的主动性与概念性,即它们都要求学生主动思维,而非依赖于客观知识的可接受性。重申一遍,直面大观念并不是要找出那些代表或显示观念的语词、概念、陈述或命题,而是要接受和承认观念自我展开的实在性。只因我们过于关注它的功用性而相对忽视它的本质概念,才造成了一系列概念上的迷惘与混乱。一旦我们悬置这些纷杂的观点而回归其观念的本质去审视它,它就会自动为我们除去诸多认识迷障,帮助我们形成澄明的概念。

参考文献:

- [1] ERICKSON H L, LANNING L A, FRENCH R. Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom[M]. 2nd ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2017.
- [2] 格兰特·威金斯, 杰伊·麦克泰格. 追求理解的教学设计[M]. 闫寒冰, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017.
- [3] GRANT S G, GRADWELL J M. The Road to Ambitious Teaching: Creating Big Idea Units in History Classes[J]. Journal of Inquiry and Action in Education, 2009(1): 1-26.
- [4] 顿继安, 何彩霞. 大概念统摄下的单元教学设计[J]. 基础教育课程, 2019(18): 6-11.
- [5] 吴永军. 关于大观念教学的三个议题[J]. 课程·教材·教法, 2023(5): 40-47.
- [6] 李俊. 科学课程内容的研制[J]. 课程·教材·教法, 2000(1): 9-12.
- [7] WIGGINS G, MCTIGHE J. Understanding by Design(Expanded 2nd Edition)[M]. Alexandria, VA, USA: ASCD, 2005.
- [8] 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.
- [9] 温·哈伦. 科学教育的原则和大概念[M]. 韦钰, 译. 北京: 科学普及出版社, 2011.
- [10] 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篇核心论文的研究[J]. 上海教育科研, 2021(6): 18-23.
- [11] 张学军, 焦晨晨, 岳彦龙. 大概念的误解、澄清及实践进路[J]. 电化教育研究, 2024(2): 48-54.
- [12] 陈波. 逻辑学导论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2006.
- [13] 盛慧晓. 大观念与基于大观念的课程建构[J]. 当代教育科学, 2015(18): 27-31.
- [14] 冯春艳, 李序花, 王宁, 等. 基于大观念的跨学科主题学习课程构建路径[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2024(2): 43-48.
- [15] 伍雪辉. 大单元教学的内生逻辑与实践立场[J]. 教育研究与实验, 2022(4): 91-96.
- [16] 何善亮. 论中小学科学教育的内容选择与表达方式——兼谈科学教育需要什么样的大概念[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2019(2): 61-67.
- [17] 李刚, 吕立杰. 科学教育中的大概念: 指向学生科学观念的获得[J]. 自然辩证法研究, 2019(9): 121-127.
- [18] 季国清. 观念论[J]. 求是学刊, 1987(3): 28-34.
- [19] 牛津大学出版社, 上海外语教育出版社. 新牛津英汉双解大词典[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007.
- [20] 徐文俊. 西方哲学史中“观念”范畴的演变[J]. 中山大学学报(哲学社会科学版), 1988(1): 48-53.
- [21] 夏莹. 西方观念论的嬗变与马克思的哲学变革[J]. 厦门大学学报(哲学社会科学版), 2021(1): 1-11.
- [22] 洛克. 人类理解论: 上册[M]. 关文运, 译. 北京: 商务印书馆, 2017.
- [23] 杨祖陶. 德国古典哲学逻辑进程(修订版)[M]. 武汉: 武汉大学出版社, 2006.
- [24] 叔本华. 作为意志和表象的世界[M]. 林建国, 译. 上海: 上海文化出版社, 2021.
- [25] 纳麒. 观念结构与观念更新[J]. 玉溪师专学报, 1987(3): 38-43.
- [26] 夏征农, 陈至立. 大辞海: 语词卷[M]. 上海: 上海辞书出版社, 2011.
- [27] 夏征农, 等. 大辞海: 哲学卷[M]. 上海: 上海辞书出版社, 2003.
- [28] 简明社会科学词典编辑委员会. 简明社会科学词典[M]. 上海: 上海辞书出版社, 1992.

- [29] 李君如. 观念更新论[M]. 沈阳:辽宁教育出版社,1988.
- [30] 李怀君. 论“观念”的认识论意义[J]. 晋阳学刊,1988(1):35-40.
- [31] 夏甄陶. 论认识系统[J]. 中国社会科学,1987(2):3-20.
- [32] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 资本论(纪念版):第一卷[M]. 北京:人民出版社,2018:22.
- [33] 夏甄陶. 论认识客体的观念化、符号化[J]. 中国社会科学,1994(4):99-106.
- [34] 荆学民,归化. 观念范畴的认识论特质和意义[J]. 山西师大学报(社会科学版),1987(4):12-15.
- [35] 金岳霖. 知识论:上册[M]. 北京:商务印书馆,2011.
- [36] 高瑞泉. 观念史何为? [J]. 华东师范大学学报(哲学社会科学版),2011,43(2):1-10,152.
- [37] 倪志昂. 观念制约行为的机制初探[J]. 山东师大学报(社会科学版),1990(6):5-9.
- [38] 金观涛. 观念史研究:中国现代重要政治术语的形成[M]. 北京:法律出版社,2009.
- [39] 杨耕. 关于认识过程与思维方法的再思考[J]. 广西大学学报(哲学社会科学版),2022,44(4):1-19.
- [40] 刘庆昌. 教育知识论[M]. 太原:山西教育出版社,2008.
- [41] 许第虎. 意识范畴新说[J]. 中国社会科学,1998(3):41-48.
- [42] 崔允漭. 论大观念及其课程意义[J]. 上海课程教学研究,2015(10):3-8.
- [43] 李冰雪. 学科观念的内涵、生成及其培育[J]. 当代教育科学,2022(12):24-30.
- [44] 张华,任燕,廖伟. 小学大观念教学设计与实施[M]. 北京:教育科学出版社,2023.
- [45] 杨力行. 论知识客体化[J]. 河北大学学报(哲学社会科学版),1989(4):150-156.
- [46] 郭元祥,李冰雪. 学科观念的生成基础及其教学进阶[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2024(5):92-100.

Cognitive Enigma with its Clarification of “Big Idea”

XIANG Jifa, WANG Xingyan

(School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

Abstract: The concept of “Big Idea” has shown a strong pragmatic color since its formation, emphasizing the pursuit of functional value in the field of practice. This trait has led to a kind of inertia that is used without scrutinizing the authenticity of its concepts. Scholars at home and abroad have an understanding as opposed to subjective-objective dualist view of ‘Big Idea’. Although the various definitions thus formed are numerous, it is rare to see a clear and unambiguous definition of the concept of ‘Big Idea’. The confusion of concepts will naturally lead to complicated discussions, and the complicated arguments will lead to hesitation in practice. Fundamentally, the ‘Big Idea’ is the result of people’s comprehensive understanding of the meaningful relationships and connections between different facts, knowledge or concepts in a discipline, and it is a concept with strong explanatory power and can point to people’s vast life world. In a theoretical way, we can define ‘Big Idea’ as cognitional structure and meaning system in the reasoning process.

Key words: Big Idea; reasoning process; cognitional structure; meaning system; disciplinary idea; Curriculum and Teaching

(责任编辑 王本陆)