

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2025.04.002

# 大概念教学的现实争议与研究出路分析

李育军, 向桢芹

(湖南科技大学 马克思主义学院, 湖南 湘潭 411201)

**摘要:**大概念教学是在回答“什么知识最有价值?”这一问题的基础上兴起的,然而随着大概念教学在国内大范围应用,其引发了一系列争议。这些争议集中在它的可操作性、实践范式、应用范畴和实施价值等方面。究其原因,主要有实证研究不足、概念界定泛化和盲从西方成果,其中实证研究不足最为根本。因此,未来大概念教学研究应在加强实证研究和厘清核心概念的基础上,突出大概念教学的本土建构与本土再生,实现大概念教学理论的创新。

**关键词:**大概念;大概念教学;实证研究

**中图分类号:**G424

**文献标志码:**A

**文章编号:**1674-5884(2025)04-0007-06

20世纪中后期,随着信息技术的进步与应用,教育界面临两大问题:一是什么知识最有价值,二是学生学习压力增加与学习时间有限的矛盾。在此背景下,“少而精”的大概念逐渐受到关注,并一度成为美国、澳大利亚、加拿大等国课程教学改革领域的热点。2010年,温·哈伦撰写的《科学教育的原则和大概念》出版,在世界范围内掀起了一股“大概念”与“大概念教学”研究热潮。2011年,我国学者韦钰教授将该书译入国内。也就是在这一阶段,我国基础教育改革步入核心素养时代。2020年,为进一步加强核心素养在学科教学领域的培育与落实,新修订的普通高中课程方案和课程标准首次把大概念教学提上日程;并对大概念教学的价值意蕴和实践要求做了精炼阐述,要求“围绕学科大概念”或“以学科大概念为核心”开展教学活动,实现课程内容结构化<sup>[1]</sup>。面对大概念教学,众多学者态度不一,争议也随之产生。有必要直面这些争议,并分析争议产生的原因,助力大概念教学理念的落实,为大概念教学指明研究出路。

## 1 大概念教学的现实争议

大概念教学是我国新一轮课程教学改革中具有代表性的教学方式。众多学者肯定了大概念教

学的独特应用价值,并把其视为落实学科核心素养的锚点、抓手、载体等。但作为“舶来品”,大概念教学在大范围的应用过程中也遇到了诸多质疑,引发了各种争议,这些争议主要聚焦于可操作性、实践范式、应用范畴、实施价值等四个方面。

### 1.1 可操作性争议

可操作性争议是指大概念教学理念转化为具体教学实施路径后,其理论研究成果能否真正指导教师课堂实践的争论。把抽象的大概念教学理念转化为具体的教学行为是理念“安身立命”的关键环节。对此,学术界已经形成丰富的理论成果。例如,在宏观层面形成了逆向教学设计、金字塔设计、“知道—实践—理解”(KUD)三类经典课程设计模式;中观层面产生了单元、议题、项目、STEM课程等多种课程实施载体;微观层面形成了“引入—深入—活化”三进程<sup>[2]</sup>、“提炼—预设—评价—实施”四阶段<sup>[3]</sup>、“描述—外显—活化—建构—调用”五步骤等<sup>[4]</sup>各类具体操作路径。

部分学者对这些实施路径的可操作性持有质疑态度。例如,有学者认为,这些操作路径过分强调大概念的生成与应用,忽视了占主导地位的学科知识,并指出,这些研究成果大多是遵循教研选

收稿日期:2024-08-13

基金项目:湖南省普通高等教育教学改革研究项目(HNJG-2022-0767)

作者简介:李育军(1978—),男,湖南衡阳人,讲师,博士,主要从事科技哲学、思想政治教育研究。

辑的产物,缺乏教学逻辑,理论上可行,但实践应用却绝非易事<sup>[5]</sup>。还有一线教师吐槽,大概念教学实施路径不接地气、大概念提取依据模糊、缺少可参照案例、对教师素养要求过高等。更有学者一针见血地指出,现阶段的大概念教学基本只停留在表演层面的展示,实操性几乎为零<sup>[6]</sup>。这些问题的关键就在于“‘大观念’及其教学是一个含混不清的词语,许多教学实践只是贴了一个‘大观念教学’的标签而已,实际运作还是陈旧的套路”<sup>[7]</sup>。换言之,都是千篇一律的论点,缺乏可复制、易操作、能推广的实践路径。由此可见,可操作性争议涵盖了对大概念教学实施路径有效性与可行性两方面的质疑。

### 1.2 实践范式争议

实践范式争议是指围绕大概念教学延伸出的“单元教学”范式与传统“单篇教学”“课时主义教学”范式之间孰优孰劣的争论。单元教学是以大概念为统领的教学实践活动,也是大概念教学的实践范式之一。

一方观点认为,从我国教育教学长期的实践探索历程来看,“单篇教学”与“课时主义教学”尽管存在一定程度的不足,但是积累了丰富的实践经验,并广泛适用于一线教学实际,具有更大程度的包容性。在语文学科中,某段时间过分强调单元整体性教学,导致一定程度的教学质量下降,出现了“单篇回归”现象<sup>[8]</sup>。在程翔、孙绍振、刘笑天、王荣生等部分语文学科领域的学者看来,单篇教学才是语文教学的主体,是基础,不可超越<sup>[9]</sup>。另一方观点认为,单元教学在促进文本资源整合、实现深度学习、培育学科核心素养等方面有更为积极的作用。因此,单元教学也赢得了部分学者的积极“声援”。例如,大单元教学是撬动课堂转型的重要支点<sup>[10]</sup>,学科核心素养呼唤大单元教学设计<sup>[11]</sup>,大单元教学设计成为语文课改新路径<sup>[12]</sup>。多数学者认为单元教学和单篇教学、课时主义教学是相互补充、相辅相成的关系,它们既无主次之别、优劣之分,也不是彼此对立的,它们最终会走向融合发展<sup>[13]</sup>。这种阐释在理论上是完美自洽的,但单元教学能在多大程度上彰显出超越单篇教学的优势,还是一个有待充分论证的命题。

### 1.3 应用范畴争议

应用范畴争议是围绕大概念教学可应用到哪些学科和学段教学的争议。尽管我国大概念教学研究起步较晚,但是近年来大概念教学在多学科

和多学段领域发展迅速,甚至拓展到体育、美术、音乐等课程中。大概念教学是否真正适用于这些学科或学段,却存在诸多不同的声音。

首先,大概念教学是否适用于多学段教学?有学者提醒,大概念教学并未在高中各学科课程标准中单独呈现,仅在各学科共有的课程方案部分被提及。在义务教育阶段的课程标准中更是只字未见“大概念”。因此,在官方尚未明确其实践要求的前提下,大概念教学的大范围推广也就失去了合法性<sup>[14]</sup>。然而,大概念与大单元密不可分。义务教育阶段课程标准尽管未提及“大概念”一词,但却明确做出了“探索大单元教学”的实践要求。另外,部分学者还强调,由于不同年龄阶段学习者认知水平存在差异,大概念教学指向的理解层次也会伴随学习者认知水平的提高呈现螺旋上升的特点<sup>[15]</sup>。这些观点又为大概念教学在多学段的应用提供了合理支撑,致使争议双方都难以被说服。

其次,大概念教学是否适用于多学科教学?一种说法是:任何学科都有大概念,大概念教学可适用于所有学科<sup>[16]</sup>。与此相对的是:大概念教学更适用于理科教学,而不适用于文科教学;如果将大概念教学生搬硬套地应用于各门学科教学,只会适得其反<sup>[17]</sup>。谈及原因,有学者指出,大概念的划分层次由于其“实用主义”的倾向,更多适用于理科教学;对于文科教学,尤其是对于许多目标指向价值观培育的思政课来说,其并不十分合适<sup>[18]</sup>。此外,人文学科和自然学科的知识特性存在显著差异,用自然学科中的客观性知识(大概念)来整合具有主观性的人文作品,单纯强调综合必然导致片面<sup>[19]</sup>。因此,在大概念教学中,学生很难享受到语文课中审美和鉴赏的愉悦,更不用说实现人文精神的熏陶<sup>[17]</sup>。由此可见,这既有不同学科特性造成的不匹配,也有大概念教学自身存在局限性的缘故。

### 1.4 实施价值争议

实施价值争议是围绕大概念教学究竟能对学生素养的哪些方面产生积极作用的争论。这一争议聚焦于确认大概念教学的实际价值边界。当前,大多数学者充分肯定了大概念教学在促进内容整合、学习迁移、素养培育、知识教育、深度学习等方面的作用与价值,形成了大概念教学整合价值观、迁移价值观、素养价值观、知识价值观、深度学习价值观五大价值观。

然而,在盲从主义和功利主义价值观的影响下,大概念教学的价值定位正在不断泛化。这一现象引起了很多学者的警惕与质疑:其一,对素养价值观的质疑。有学者指出,学科核心素养的落实是课程教学改革的关键,而现实却是有些研究成果过于强调大概念的生成与应用,消解了教学过程的育人性。大概念教学与核心素养落实之间本末倒置,这就误导了一线教学的方向与主流<sup>[6]</sup>。其二,对迁移价值观的质疑。大概念教学旨在培养学生用专家思维解决问题,进而促进知识的迁移运用。但有学者指出,这一过于功利性的价值目标取向,在一定程度上背离和异化了教育本质<sup>[7]</sup>。从现实角度来看,学生的思维尚处于发展阶段,别说中小学生,即使是广大教师也很难达到这一高度<sup>[17]</sup>。其三,对知识价值观的发问。在大概概念论者看来,大概念是最具有价值的知识。这不禁引起学者们反问:“核心的、重要的概念就一定是最具价值的知识吗?”显然,这是一个仁者见仁、智者见智的问题。所以,尽管大概念教学的确蕴含丰富的实施价值,但是如果缺乏在实践过程中学生素养发展的具体体现,单靠学理上的逻辑自证,很难真正说服这些质疑者。

总之,这些争议并非完全相互独立存在,而是紧密关联、相互影响的。一方面,人们对大概念教学实施价值的肯定与否,直接影响人们对大概念教学的实施态度;另一方面,大概念教学在实施操作、实践范式、应用范畴等实践层面的应用现状,又落脚到对其实施价值的认识与评价。可见,大概念教学面临的众多现实争议是认识与实践相互作用的结果。

## 2 大概念教学产生诸多争议的原因分析

大概念教学遭受诸多争议是对域外教学理念检验不到位、理论阐释不扎实、本土建构不充分、外部支持系统不健全等多重因素共同作用的结果。具体来看,实证研究匮乏、概念理解泛化、盲从西方成果是导致争议的三大重要原因。

### 2.1 实证研究匮乏,影响观点确证

实证研究不足是大概念教学备受争议的根本原因。一方面,实证研究不足影响对理论成果的确证。尽管学者们对大概念教学在多个方面已经达成基本共识,但这种共识无论多么普遍,至多只是一种假设或推论,并不能上升为对观点的确证或支持<sup>[20]</sup>。要让理论足以说服人,很大程度上取

决于证实观点的证据数量与证据的真实性、相关性、有效性等。实证研究是获取这些证据的必要一环<sup>[21]</sup>。另一方面,实证研究不足影响外来理念的本土检验。域外教学理念的引入在何种程度上适切于中国的教情、学情、社情,不仅需要学理上的严谨阐释,还需要实证中的有效检验。倘若缺乏这一环节,大概念教学标榜的各种实施价值也终归只是纸上谈兵。

实证研究不足具体体现在以下两个方面:其一,数量较少。譬如,在“中国知网”同时搜索“大概念”与“实证”两个关键词,共检索到相关研究成果90余个。其中,应用实证研究方法的文章成果不到三分之一,且都为硕博毕业论文。其二,质量欠佳。在研究范围上,这些实证研究成果都局限于某一学科领域或区域范畴;在资料搜集上,调研周期普遍相对较短;在资料分析上,单纯停留在对数据简单的机械统计和描述性分析层面。操作过程的粗糙性直接影响了结论的真实性与适用性。所以,这些研究成果在大概概念教学的实施教学价值边界的确定和实施路径的检验上效果并不明显。

教育学界普遍认为,实证研究的开展有利于推动教育研究的科学化<sup>[22]</sup>。然而,相较于西方长于观察、测量和实验,我们似乎更擅于思辨阐释和经验分析。为消除这一研究习惯与传统倾向的影响,我们必然要对教育原理或教学法进行细致的实证检验。但是,当前中国教育学界在这一方面还缺乏足够的自觉意识与经验积累。

### 2.2 概念理解泛化,影响理念认识

概念是逻辑论证的思维起点。一个新概念往往意味着一个新理念、一种新思想的诞生<sup>[23]</sup>,这就意味着对“大概念”一词的准确认识,就显得尤为关键。大概念作为一个外来引入词汇,由“big ideas”一词翻译而来。由于语言上的差异,学者们把“big ideas”一词译为“大概念、大观念、大思想、大主题”,并产生了核心知识说、理解锚点说、上位概念说、学科结构说、意义模式说等多种认识。这一现象不仅说明“大概念”本身是一个内涵丰富的词汇,还反映出人们对“大概念”一词的理解存在泛化的倾向。在某种程度上,大概念发展成一种教学“万能贴”,不断泛化的概念理解在深化认识、拓展思维空间的同时,也极易诱发人们的思想混乱与认知偏差。概念越多,认知负担就越大;相似概念越多,产生思想混乱的可能性就越大。

概念理解泛化在某种程度上是由概念界定过程不规范引起的。在大概念教学研究中,主要表现在以下方面:其一,部分概念违背逻辑学界定规则。概念是一个逻辑学术语,只有遵循相应的界定规则才能正确反映其本质属性,规避理解上的歧义。杨先武在《是科学引领,还是盲目照搬?——评“大概念”教学》一文中指出,数位专家给“大概念”下的定义不符合逻辑学规则。例如,“大概念是一个概念、论题、主题或问题”,在这一定义中,它揭示了大概念的几种表现形式;但在逻辑学中,概念与观念、论题、问题不属于临近属概念,因而不能作为临近属概念解释大概念<sup>[17]</sup>。其二,概念界定过度抽象化,即用更抽象的用词解释原有概念,导致概念晦涩难懂。例如,“大概念是专家思维的典型特征”“大概念具有生活价值”。不知道“专家思维”及“生活价值”具体指何义的读者会更加困惑,这也就使概念丧失了最基本的解释与沟通功能,从而直接影响人们对理念的认识。

### 2.3 盲从西方成果,影响本土建构

不可否认,无论是教学理念还是教学方法,西方都有值得我们学习与借鉴的方面。在全球化背景下,每个国家的教育发展都直接或间接地影响着其他国家。中国的教育发展要与国际教育接轨,势必要放眼全球;但这绝不是全盘接纳,而是一个吸收借鉴与创新相结合的过程。大概念教学作为一个“舶来品”,在“引进来”的过程中,大多数学者会把大概念教学与本土实际有机结合,内化为符合本国国情的教学经验,实现“洋为中用”。但也存在一些盲从西方的现象,主要表现在以下方面。

第一,大概念存在盲目引进之嫌,国外实践成效如何,还有待确证。梳理大概念教学发展的历史会发现,学者们对大概念教学的内涵、实施、价值等刻画丰富,笔墨颇多,但对其实践成效的介绍却很少涉及。在孙绍振看来,这是因为美国的大单元/大概念教学并没有统一的课本,也没有经过地区试点—总结—推广的实践,在性质上属于假说,所以并不存在成功范例<sup>[24]</sup>。大概念教学在西方尚未有相当数量实践佐证。因而,笼统地把大概念教学奉为一种“先进的”教学理念,并不加筛选、批判地大面积在各学科和学段推广,在学术上存在片面性。第二,唯西方中心主义现象严重。部分学者不加分析地单纯翻译、移植国外学者的观点,并

视以权威佐证,营声造势。例如,“眼花缭乱地突出埃里克森、查尔斯、奥尔森……和美国科学促进会的认同”<sup>[14]</sup>。大概念存在“照搬照抄西方教学经验”“奉行国外的月亮比中国圆”“对西方教育理念拿来主义”等误区<sup>[25]</sup>。这种盲从西方的研究态度导致部分理论研究成果脱离中国教育实际,以至于理论成果很难给广大教育实践者以有效指导,从而在理念落地过程中饱受争议。

## 3 大概念教学研究出路

教学理念的更新与优化既涉及教师对新理念的理解、认同与肯定等认识过程,还涉及对理念方法的摸索、尝试、应用与改造等实践过程。这表明大概念教学不仅是一个理论研究与理念认知问题,还是一个实践操作问题。化解众多现实争议,实现域外教学理念的“洋为中用”和“创新发展”,就需要解决实践层面的研究范式问题、认知层面的概念理解问题以及理论研究层面的本土建构问题。

### 3.1 加强实证研究

实证研究是一个“价值中立”的求证过程,它要求研究者克服“先入为主”的认识态度,避免对国外理论研究成果的“无意识盲从”或“下意识否定”。诚如袁振国所言“实证研究是平息争论取得共识的唯一手段”<sup>[26]</sup>。加强大概念教学的实证研究可以从以下方面入手。

第一,加强对教研队伍的实证研究方法训练。教育科研队伍是教育科学研究的第一资源<sup>[27]</sup>。由于实证研究操作过程的专业性,实证研究对于缺乏相应学科专业背景与实证经验的绝大部分教育研究者而言有一定的难度。因此,对教育研究者进行科学、系统的培训就显得非常必要。具体而言,可以从教育人才培养的各个环节进行渗透。例如,在本、硕、博相关教育专业开设“教育研究方法”或“社会调查方法”课程,并帮助学生初步掌握一种数据统计分析软件;坚持理论学习与方法训练相结合的培养思维,有组织、有计划地带领学生深入一线进行社会调研,体验资料搜集、数据分析全过程;在教育研究类项目申报上,有侧重地对采取实证研究方法的项目给予适当关注和支持;在学生毕业论文上,适当对实证研究方法的应用有所要求等。

第二,促进实证研究与思辨研究良性互动。推动大概念教学纵深发展,既需要思辨研究的观点探

索,也需要实证研究的合理确证:其一,研究者要转变单一研究思维,积极学习各类研究范式;其二,发挥优秀教育研究者的带头作用,鼓励领域内一批优秀教育研究者运用多种研究范式开展研究,引领大概念教学理论研究方法范式变革;其三,发挥教育类学术期刊的引领作用,基于当前众多期刊更倾向于接纳思辨研究成果的现状,建议学术期刊对相应实证研究成果给予更多的关注和支持。

### 3.2 厘清核心概念

正确认识“大概念”及“大概念教学”两大核心概念是走出认知误区、化解争议的重要一步。大概念是一个内涵丰富的词汇。当前,学者们对大概念的认识丰富多样。例如,大概念是中心思想,是“基本概念、原理与方法”<sup>[28]</sup>,是有意义的模式<sup>[29]</sup>,是课程设计方式<sup>[30]</sup>等。尽管这些观点在具体内涵上有些差异,但它们都从某种角度揭示了大概念的本质特征,即核心性、少而精、统摄性、结构性等。抓住大概念的本质特征,就把握住了它的基本内涵。

大概念教学就是在大概念的基础上延伸出来的,既被视为一种教学理念,也被视为一种教学方法。从教学方法上来看,大概念教学是一种指导教学实践的具体方法;从教学理念上来看,大概念教学是一个系统完整的理论体系,有其自身的理论基础、理论内涵、实践路径等。大概念教学理念和大概念教学方法既相互联系又相互区别。具体而言,大概念教学理念同各种具体的、围绕大概念开展教学活动的教学方法之间是一种共性和个性、一般和特殊的关系。它所倡导的基本理念决定着这些具体教学方法的性质、方向和方式,并体现在各种具体教学方法的实施步骤和操作程序中,是各种具体教学方法的总称和指导思想。从这个意义上来看,凡是围绕大概念组织的教学实施过程,都可以理解为大概念教学的一种具体教学方法。例如,大单元教学方法、单元整体式教学方法、在大概念统领下的议题式教学等。由此可见,大概念教学是一个兼顾认识论、价值论与方法论的教学理念,具有多种实践范式。明确这一基本认识,则为广大教师开展大概念教学本土实践拓展了思路。

### 3.3 推进理论创新

在大概念教学的研究中,推进理论创新的实质就是实现大概念教学的本土建构和本土再生。“不忘国情、立足实际,以我为主、为我所用”是教

育理论创新的基本立场和原则。这就意味着,我们在借鉴西方理论成果的同时,应始终坚持以中国具体实际为本位,秉持“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之”的理论研究态度,跳出西方话语语境,推动建构具有中国教育特色、符合中国教学实际、展现中国教育风格的大概念教学理论体系。

实现域外教学理论的本土建构和本土再生是一个动态、发展、实践的过程。首先,坚持把问题导向贯穿于理论研究始终。“问题是时代的声音,回答并解决问题是理论的根本任务。”<sup>[31]</sup>大概念教学遭受的众多争议背后折射出大概念教学理论研究还有很多亟待澄清的问题。明确争议背后存在的理论研究问题是理论本土建构的生长点,也是理论研究的突破点。其次,坚持把我国教学实践的经验同大概念教学理念的精髓贯通起来,聚变为新的理论优势。我们强调“理论创新必须讲新话”,但“理论的飞跃不是体现在词句的标新立异上,也不是体现在逻辑的自洽自证上,归根到底要体现在回答实践问题、引领实践发展上”<sup>[32]</sup>。因此,理论创新必然是建立在实践基础之上的创新。最后,从中华优秀教育传统中汲取理论智慧。中华优秀教育传统是中华优秀传统文化的重要组成部分。在引入域外教育理念的过程中,研究者要有意识地回归中国本土教育理论资源,从中华优秀教育传统中辨识出与新兴理念契合、相通的地方,进而激发理论创新的内在动能。总之,对域外教学理念的创新发展是寻求本土实践与国际视野平衡的重要途径;但借鉴本身不是目的和归宿,只有建立在创新发展基础上的教育借鉴才具有价值和意义<sup>[33]</sup>。

### 参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部.普通高中思想政治课程标准(2017年版2020年修订)[M].北京:人民教育出版社,2020:4.
- [2] 王强,李松林.大概念教学设计的三个框架[J].教育科学研究,2022(9):55-60.
- [3] 罗开文,秦翠.高中思政课大概念教学探析[J].中学政治教学参考,2024(39):41-43.
- [4] 李松林,游春蓉.以大概念为灵魂的深度融合教学[J].课程·教材·教法,2024(7):48-54.
- [5] 程岭,吴迪.大概念教学的认识主路、逻辑理路与实施进路[J].中国教育科学(中英文),2024(1):107-119.
- [6] 刘笑天.母语教育大概念大单元教学质疑[J].语文教学

- 学与研究,2023(9):41-46.
- [7] 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.
- [8] 田小将.单元整体教学应重视单篇课文价值[J].语文教学通讯·D刊(学术刊),2024(2):1.
- [9] 程翔.“类文本”与“单元教学”[J].中学语文教学,2021(7):18-21.
- [10] 方伟.大单元设计:撬动课堂转型的重要支点[J].中学政治教学参考,2022(26):23-25.
- [11] 崔允漷.学科核心素养呼唤大单元教学设计[J].上海教育科研,2019(4):1.
- [12] 孟亦萍.让大单元教学设计成为语文课改新路径[J].语文建设,2019(14):67-70.
- [13] 黄厚江.基于单元教学的文本处理策略[J].语文建设,2023(21):9-12.
- [14] 刘笑天.培育母语核心素养进程需要实证省察——兼谈“大概念大单元教学”与“学习任务群”[J].山东教育(中学刊),2021(46):17-20.
- [15] 徐扬.由概念到实践:“大概念”教学的本质属性及实践路径[J].中国教育学刊,2024(7):22-27,33.
- [16] 张俊列,刘欢.评大概念教学之争[J].课程·教材·教法,2024(4):51-58.
- [17] 杨先武.是科学引领,还是盲目照搬?——评“大概念”教学[J].中学语文,2024(19):9-13.
- [18] 马超.围绕学科大概念的单元教学目标研制[J].思想政治课教学,2023(10):42-46.
- [19] 孙绍振.再论“大单元/大概念”:理论方法和战略前途(上)[J].语文建设,2023(1):67-72.
- [20] 孔德.论实证精神[M].黄建华,译.北京:商务印书馆,1996:61-65.
- [21] 王卫华.教育思辨研究与教育实证研究:从分野到共生[J].教育研究,2019(9):139-148.
- [22] 程建坤,陈婧.教育实证研究:历程、现状和走向[J].华东师范大学学报(教育科学版),2017(3):150-158,174.
- [23] 成尚荣.课程改革几个概念的厘清与意义的澄明[J].课程·教材·教法,2022(5):4-10.
- [24] 孙绍振.五论“大单元/大概念”:理论方法和战略前途[J].语文建设,2023(15):67-72.
- [25] 孙绍振.三论“大单元/大概念”:理论方法和战略前途[J].语文建设,2023(5):61-65.
- [26] 袁振国.中国教育需要实证研究[J].中国教育学刊,2017(2):3.
- [27] 中华人民共和国教育部.教育部关于加强新时代教育科学研究工作的意见[J].中华人民共和国教育部公报,2019(10):17-22.
- [28] 布鲁纳.教育过程[M].邵瑞珍,译.北京:文化教育出版社,1982:34-37.
- [29] WHITELEY M. Big ideas: a close look at the Australian history curriculum from a primary teacher's perspective [J]. Agora, 2012(1):41-45.
- [30] 吕立杰.大概念课程设计的内涵与实施[J].教育研究,2020(10):53-61.
- [31] 习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N].人民日报,2022-10-26(01).
- [32] 习近平.开辟马克思主义中国化时代化新境界[J].求知,2023(11):4-6.
- [33] 褚远辉,辉进宇.比较教育学科视野中的“教育借鉴”[J].中国人民大学教育学刊,2011(2):158-164.

## Analysis of Practical Disputes and Research Approaches in Big Ideas Teaching

LI Yujun, XIANG Zhenqin

(School of Marxism, Hunan University of Science and Technology, Xiangtan 411201, China)

**Abstract:** Big ideas teaching arises on the basis of answering the question “What knowledge is most valuable?”. However, with the wide application of big ideas teaching in China, it has caused a series of controversies. These controversies focus on its operability, practice paradigm, application scope and implementing value. The main reasons are the lack of empirical research, the generalization of concept definition and blindly following western achievements, among which the lack of empirical research is the most fundamental. Therefore, the future research of big ideas teaching should emphasize the local construction and local regeneration of big ideas teaching on the basis of strengthening the empirical research and clarifying the core concepts, so as to realize the theoretical innovation of big ideas teaching.

**Key words:** big ideas; big ideas teaching; empirical research

(责任校对 王小飞)