

论当代课程论与教学论的关系

廖哲勋

[摘要] 当代课程论与教学论的关系不是“谁包含谁”的关系,两学科具有各自的研究对象,均需拥有各自的子学科群。因此,应深入研究和准确理解两学科的横向联系,透视两学科在各个横向联结处所展示的一致性和差异性,避免两者之间不必要的重复,以在课程与教学改革中不断增进两学科之间密切联系、相互制约、相互促进的关系。

[关键词] 课程论;教学论;课程改革;教学改革

[作者简介] 廖哲勋,华中师范大学教育学院教授(武汉 430079)

课程论与教学论两学科的关系问题是教育理论界争论已久的问题。目前,我国课程论正在迅速发展,教学论也在逐步成熟,但学术界对这两个学科的关系仍有种种不同的看法。在2006年8月召开的第五次全国课程学术研讨会上,有学者将这两个学科的关系概括为四种模式,即二元独立模式、相互交叉模式、同心包含模式、循环联系模式。^①笔者认为,这四种模式都没有准确说明正在发展中的课程论和正在更新中的教学论的关系。其中,“大教学论”和“大课程论”似乎还有较大的影响,故需认真讨论。

一、“包含论”曲解了两学科的关系

“包含论”是笔者对“大教学论”和“大课程论”这两种主张的总称。持“大教学论”主张的人把课程视为教学内容,将课程论包含在教学论之中;而持“大课程论”主张的人则认为,教学从属于课程,要让课程论包含教学论。事实证明,这两种主张都曲解了两学科之间的关系。

(一)两学科的关系不是“谁包含谁”的关系

由于我国的教育实践,特别是课程与教学改革实践的迫切需要,我国课程论与教学论都在独立地大步向前发展。事实表明,迅速发展着的我

国课程论与教学论是当代教育学不可缺少的两门相对独立的分支学科,两者的关系不是“谁包含谁”的关系。

1. 两学科具有各自的研究对象

唯物辩证法认为:“科学研究的区分,就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此,对于某一现象的领域所特有的某一种矛盾的研究,就构成某一门科学的对象。”^②课程领域存在的特殊矛盾(课程领域的基本矛盾)是肩负素质教育任务的各级学校对学生各基本素质发展的要求与学生原有素质水平落后于素质教育总体要求的矛盾,当代新课程应为解决这一特殊矛盾而产生、运行和发挥作用。要使当代课程真正成为解决这一特殊矛盾的有效武器,即成为科学育人的指南,课程研究者就需针对一系列重要课程问题,特别是课程与学生主动发展的关系问题进行多方面的系统深入的科学研究,以建立正确处理学校课程与学生主动发展的相互关系的理论,即当代课程论。基于此,课程论学科需以课程问题为研究对象。^③

教学领域存在的特殊矛盾则是新课程对学生各基本素质发展的要求与学生原有素质水平落后于课程要求的矛盾。为使新教学能为解决这一特殊矛盾而发挥有力的作用,教学研究者就须针对教学领域存在的一系列重要问题进行全面、深入

的研究。需要研究和解决的教学问题主要是教与学之间的互动关系问题,教与学的外部活动同学生发展的内部活动的关系问题,以及教与学统一的尺度、条件、机制、策略、方法问题,等等。只有对这一系列教学问题进行全面、深入的研究,才能建立正确处理教师恰当施教与学生主动学习的互动关系的理论,即当代教学论。可见,当代教学论须以教学问题为研究对象。

2. 两学科均需拥有各自的子学科群

随着课程改革的逐步深入,一支由理论工作者和实践工作者组成的人数众多的课程研究队伍正活跃在我国的课程领域,大家从不同的角度和不同的层面展开了课程理论研究。有学者深入研究课程概论、课程原理和课程发展史(含课程理论流派),有学者分别从心理学、社会学、文化学和哲学的角度研究当代课程,还有学者就课程设计、教材编制、课程评价以及课程领导与管理进行全面的或专题式的探讨。不难预料,一个充满活力的课程论子学科群即将出现在我国。这个子学科群将由三个层次的一系列子学科有机构成:(1)课程基础理论子学科群,包含课程概论(分为幼儿园课程概论、中小学课程概论、中专课程概论和大学课程概论)、课程发展史、比较课程论和课程原理四大子学科,这些子学科都有很强的理论性;(2)课程工程理论子学科群,包括课程设计论、课程实施论、课程评价论与课程管理论(也分为幼儿园、中小学、中专、大学四个层次),这些子学科都具有专业理论性和专业技术性;(3)课程应用理论子学科群,分为课程开发、课程介绍以及课程标准解读等类别,这些子学科都具有应用性。^④

与此同时,在教学论领域,也有一批学者正从不同的侧面和不同的层面对教学论进行开拓性的探讨。他们发表的研究成果可分为三个层面:(1)在教学基础理论方面,一些学者分别发表了发展性教学、教学论史、比较教学论、教学心理学、教学哲学等著作;(2)在教学活动理论方面,学者们分别发表了活动教学论、探究教学论、反思性教学、教学行为的原理与技术、合作学习的原理与策略、学习风格论、教学环境论、教学病理学,以及教学系统论、教学信息论、教学控制论等研究成果;(3)在教学应用理论方面,有学者发表了有关教学方法研究和教学案例开发的著述。这三个层面的研

究成果使我国教学论学科的分化呈现一定的结构性,为我国教学论子学科群的形成奠定了初步的基础。

(二)“包含论”带有明显的主观性

在我国,“大教学论”的主张产生于20世纪80、90年代。当时出版的各种教学论著作与教材都把课程视为教学内容,将课程论视为教学论的一个组成部分。这同50~70年代我国教育理论界全盘否定课程论的情形相比,无疑是一个进步。但是,这种以教学论包含课程论的做法存在三个问题:第一,脱离了教学论固有的研究对象,不符合当代教学论学科建设的要求;第二,不仅没有完整地阐明当代课程论,而且还曲解了当代课程论的一些重要观点;第三,否定课程论是教育学的一门分支学科,有碍我国课程论的重建。这种“大教学论”的理论根据就是凯洛夫主编的《教育学》。该书所阐述的教学论基本上是夸美纽斯和赫尔巴特所奠定的传统教学论,它在提出教师中心、教科书中心和课堂教学中心的“三中心论”,论述关于教学过程的“五段五环说”和关于教学本质的“特殊认识论”的同时,也抹杀了课程概念,否定了课程论在教育学系统中的分支学科地位。

近年来,在我国又出现了“大课程论”的主张。这一主张果断地摆脱了“课程即学科”、“课程即教学内容”等陈旧的课程观念,批判了“大教学论”的观点。这是应当充分肯定的,但它却走向了另一个极端,即要以课程论去包含正在逐步更新和独立发展着的教学论,否定了当代教学论特有的研究对象,否定了这一学科即将形成的子学科群,否定了该学科独有实际作用与学术价值。这三个“否定”,说明“大课程论”带有明显的主观性,陷入了认识上的两个误区。

第一个误区是把“课程”等同于“教育”。“大课程论”的提倡者认为:“课程本质上是一种教育进程,课程作为教育进程包含了教学过程。”^⑤这一论断至少有三个疑点。第一个疑点是,课程的本质是不是“教育进程”。所谓教育进程是指一切教育活动进展的过程,它包括学校行政部署的一切教育活动的进程、学校团队和学生会组织的各种教育活动的进程、学校与学生家庭及社区合作举行的多种教育活动的进程,以及每个学生在课外、校外自己安排的种种自我教育活动的进程

等。这种教育活动进展的过程不能与课程划等号。当代新课程是在一定学段的培养目标指引下,由系列化的课程目标、课程内容及学习方式组成的,具有复杂结构与运行过程,以促进学生各基本素质主动发展,简称科学育人的指南^⑤。笔者认为,这才是当代课程的本质。如果把“教育进程”当做当代课程的本质,不仅歪曲了当代课程的本质,而且否定了课程的存在,会使“课程论”变成一种无课程的“理论”。第二个疑点是,能否将“课程”与“教育”看做一回事。“大课程论”者认为,课程实质上就是实践形态的教育。这句话是对“课程即教育进程”的引伸,它把当代课程的内涵无限夸大到了等同于教育的地步。然而,教育要解决的特殊矛盾与课程要解决的特殊矛盾虽有联系,但有明显的区别。正因为如此,教育包含的基本要素、主要组成部分以及教育的内在结构与功能同当代课程包含的基本要素、主要组成部分以及课程的内在结构与功能也是大不相同的。总的来说,教育与课程的关系是整体与部分的关系,课程从属于教育,教育是课程的上位概念。第三个疑点是,课程能否包含教学。“大课程论”者认为课程包含了教学过程,意即教学从属于课程。笔者认为,课程与教学有密切联系,但二者具有不同的本质涵义,无论从实践上考察或是从理论上分析,都不能得出课程包含教学的结论。正如美国课程学者奥利瓦(P. F. Oliva)所指出的:“课程与教学的关系是循环的,意即它们是以连续的循环关系为基础的分离实体。课程对教学产生持续影响,反之,教学又影响课程。”^⑦如果我们运用系统论和协同学来分析学校教育活动系统,就会发现该系统中存在若干个子系统,课程系统与教学系统就是其中的两个重要的子系统,这两者之间存在着物质、信息、能量的交换关系。^⑧这可进一步说明课程与教学的区别和联系。总之,把课程界定为教育进程是缺乏科学根据的。

第二个误区是“大课程论”者划分课程论各下位学科的随意性。如说:课程论已形成了一个庞大的学科体系,这个学科体系的基本结构把大课程论分为课程论、教学论、分支课程论、分支教学论和教育技术学等五个下位学科,每个下位学科又包含大量的次下位学科。这一见解似乎存在两个问题。第一,任凭个人的主观臆测来谈论课程

论学科体系的基本结构,违背了课程论子学科群整体构建的规律性。当代课程论子学科群的整体结构的形成,绝不以个人的主观臆断为依据,而决定于我国广大教育工作者对当代课程所产生的多方面、多层次的不同需求以及各级各类学校课程体系差异性、课程系统工程的复杂性。据此,我国课程论子学科群可分为课程基础理论子学科群、课程工程理论子学科群和课程应用理论子学科群三个层次。由这三个层次的种种子学科组成的课程论子学科群的整体结构与一般的科学结构是一致的,即按照科学结构学的观点,科学的门类结构,主要由基础科学、技术科学和应用科学所构成。显然,在课程论的三个层次的子学科中不可能包含教学论和教育技术学。第二,否定了当代教学论具有不同于当代课程论的研究对象和子学科群。这种否定是没有根据的,当代教学论必有的子学科群也绝不可能包含在课程论之中。由此看来,把教学论“塞进”课程论学科体系之中的做法确是一种主观臆断。

二、两学科具有密切联系、相互制约、相互促进的关系

研究当代课程论与教学论的关系,既不能简单地套用课程与教学的关系,也不可不加分析地把两学科之间的种种横向联结处说成“重叠部分”,而需深入两学科内部准确抓住两者必然的内在联系,并结合课程实践与教学实践认真研究两学科之间存在的各个横向联结处,才能认清两学科之间的复杂关系。

(一)深入研究两学科的横向联系,把握两学科密切联系、相互制约、相互促进的关系

1. 确定和把握两学科之间必然的一系列横向联结处

我们应以当代新课程与当代新教学之间以及课程系统与教学系统之间的密切联系为根据来研究和确定两学科之间必然的一系列横向联结处,并弄清两学科在各个横向联结处所展示的一致性和差异性。例如,两学科在“促进学生主动发展”问题上的联系就是一个重要的横向联结处。由于当代课程所担负的根本任务是要正确解决“培养什么人”的问题,所以当代课程论把学校课程与学

生主动发展的关系问题作为本学科要研究和解决的根本问题。它主张课程的设计和运作应围绕学生各基本素质的主动发展来进行,即把促进学生主动发展自己的各基本素质作为课程设计和运作的中心任务。当代新教学是学校用以育人的主要活动,即在师生互动、生生互动的过程中促进学生主动学习、主动发展的活动。所以,当代教学论应把教师正确施教与学生主动学习的关系问题作为该学科需要研究和解决的根本问题。它主张教学活动的设计、教学过程的展开、学习方式的选定、教学组织形式的变换,以及教学评价的进行均需以促进学生主动学习、主动发展为根本原则。显然,在“促进学生主动发展”这一点上,两学科的出发点和落脚点是一致的,只不过二者探讨的特殊矛盾以及矛盾转化的条件、机制和方法各不相同而已。很明显,两学科在这一横向联结处所展示的内容既有一致性又有差异性。其一致性从这一侧面展现了两学科之间密切联系、相互制约、相互促进的关系;其差异性则从另一侧面表现了两学科之间密切联系、相互制约、相互促进的关系。

又如,课程论对课程目标的研究与教学论对教学目标的探讨也有密切的联系。当代课程论主张以促进学生各基本素质全面而各有差异的发展,特别是其知识能力、情感态度、创新精神的提升作为当代课程的目标,并以此作为研究和论述课程标准、教材编制和课程实施的价值取向。教学概论、教学设计论对教学目标的研究与课程概论、课程设计论对课程目标的探讨有一致之处,就是双方的研究都强调“目标”与“过程”一体化,都主张以学生的发展为本,促进学生主动地学习,使之通过主动学习的过程,在知识能力、情感态度、创新精神等方面得到和谐的各有差异的发展。当然,双方对“目标问题”的研究也有差异之处。从教学概论与教学设计论方面看,首先,它们对教学目标的研究特别重视多种相关因素对教学目标的制约作用,如不同的生源基础、师资条件、校风学风,以及社区文化环境等对教学目标的设计具有不同的要求;其次,注重目标研究的具体性,如对单元教学目标、课题教学目标的设计;再次,强调教学目标的灵活性,如关注教学目标的非预期性,等等。课程论与教学论在这个横向联结处所展示的一致性和差异性也能从两个不同的侧面积极影

响对方,促进对方的发展。

再如,课程论对课程内容的论述与教学论对教学内容的阐述亦有密切的联系。双方在这一横向联结处的一致性主要表现在以下方面。(1)主张中小学各类学科课程内容的设计与各科教学内容的采用均需以间接经验为主,辅以学生必要的直接经验,用间接经验联系直接经验的方式(不是以直接经验为基础去联系间接经验的方式)将两者酌情结合起来,形成一个整体。同时,两学科都认为,既要设计或使用多种课程资源与多种教学资源,又需以基本教材为主,据此将多种课程资源(或多种教学资源)结合起来,形成一个整体。(2)主张综合实践课程内容的设计及其教学内容的采用需以学生的直接经验为主,应围绕一个个问题或主题而将直接经验与间接经验结合起来。不过,两学科在这一横向联结处所显示的差异性也是非常明显的,主要表现在两学科关于教材研究的任务、范围和重心大不相同。两学科在这个横向联结处所存在的一致性与差异性都对两学科的发展具有制约和促进作用。

2. 透视两学科在各个横向联结处所展示的一致性与差异性的关系

只有透视两学科在各个横向联结处所展示的一致性与差异性的关系,才能准确把握两学科之间密切联系、相互制约、相互促进的关系。

第一,两学科之间存在的一系列横向联结处是两学科结成密切联系、相互制约、相互促进关系的基础。由于两学科在各个横向联结处所展示的基本思想具有某种程度的一致性,因而一方对这些思想观点的研究和论述可给另一方以积极影响。如果某一方有人在这些横向联结处作了不准确的阐述,另一方或其他读者就会提出意见,以促进对方改进。两学科就是这样通过各个横向联结处而密切联系、相互制约、相互促进的。

第二,两学科在这些横向联结处所陈述的种种具体内容是有一定差异的。这种差异性体现了两学科的研究对象与研究任务所固有的不同特性,表明了两学科不同的个性。这种个性(差异性)也对两学科的发展具有制约与促进作用。如果课程论或教学论忽视本学科在各个横向联结处的个性,它就无法回答本学科要研究和解决的特定制约,就不能完成本学科应担负的研究任务。

第三,各个横向联结处是两学科之间的一致性(共性)与差异性(个性)的有机统一体。其一致性寓于差异性之中,其差异性里面含有一致性的成分;其一致性具有相对性,其差异性则具有绝对性。两者相互依存、相互制约,构成一个有机的统一体。我们应把握这两者之间的辩证关系,使两者辩证地统一起来。如果只看到两学科在各个横向联结处的差异性而忽视两者之间存在的一致性,那就会人为地割断两学科之间的横向联系,造成两学科之间不应有的矛盾,从而阻碍两学科的发展;反之,如果只强调其一致性而忽视其差异性,则必然抹杀它们的个性,并造成两学科之间不必要的重复,降低两学科的学术水平。

第四,两学科在横向联系的基础上相互制约、相互促进,需具备一定的条件。在两学科所结成的密切联系、相互制约、相互促进的关系中,两者的横向联系是双方关系的基础,两者相互制约是双方关系的纽带,两者相互促进则是双方关系发展的动力。要使两学科在横向联系的基础上,通过相互制约这一纽带连续不断地相互促进,需具备必要的条件,其中最重要的条件是:双方学者准确理解两学科的横向联系,以避免两者之间不必要的重复;双方学者和一线教师积极参与并正确进行课程与教学改革,以不断增进两学科互动互促的关系。

(二)准确理解两学科的横向联系,避免两者之间不必要的重复

为准确把握两学科之间密切联系、相互制约、相互促进关系,我们要认真研究和处理两学科之间密切相关的一系列重要问题。

1. 两学科对教材问题的研究和论述应有明确的分工

教材问题是当代课程论(特别是课程概论和课程设计论)与当代教学论(特别是教学概论、教学设计论和分科教学论)之间的一个很重要的横向联结处,故两学科都需要研究和论述教材问题。如前文所述,两学科对教材的作用以及间接经验与直接经验之关系的看法是一致的,但两学科关于教材研究的任务、范围和重心却有很大的差别。

课程概论与课程设计论关于教材的研究任务是从学生各基本素质主动发展的需要出发,研究和论述教材编制的基本理论、基本过程和基本方

法,阐明基本教材的复杂结构以及基本教材与其他课程资源特别是网络资源有机结合的原则和方法,为正确编制教材、使用教材及改革教材提供理论依据。其研究范围包括教材的概念与类型、教材发展史、教材的编制与修改、教材评价与管理以及教材比较、教材改革等。其研究重心是教材的改革与编制问题。围绕这个中心问题,课程概论(特别是课程设计论)需着力探讨一系列重要的理论问题与实际问题。

教学概论、教学设计论和分科教学论关于教材的研究任务,是从学生主动学习、主动发展的需要出发,揭示教材与教师教、学生学的关系,阐明师生按照实际情况灵活运用教材、主动调整和超越教材的理论与方法。其研究范围涉及教材的概念与类型、教材在教学中的地位和作用、教师如何使用与超越教材、学生怎样借助教材而主动参与学习等方面。其研究重心是师生如何创造性地使用和超越教材的问题。围绕这个中心问题,教学概论(特别是教学设计论和分科教学论)也需探讨一系列理论问题与实际问题。

2. 要探明“课程实施”与“教学实践”的区别和联系

在我国,不少教育工作者误认为课程实施就是教学,为此,我们应探明这两个概念的区别和联系。根据富兰和庞弗雷特(M. Fullan & A. Pomfret)等美国课程学者对“课程实施”问题的开拓性研究和我国基础教育课程改革的客观要求,笔者认为,课程实施是各方实施人员按照一定的取向和多样的途径而将课程改革方案逐步付诸实践的过程。

第一,将课程改革方案逐步付诸实践。这是课程实施应完成的基本任务。中小学的课程改革方案由课程计划与各类课程标准有机组成。课程改革方案具有预成性,要使它变成行之有效的实际方案,成为学校育人的实际指南,则需通过课程实施来实现。

第二,多方人员参与实施。课程实施的参与人员包括课程设计人员、各级教育部门的有关人员、学区教研员、校长、教师、学生以及校内有关的管理人员。其中,教师和学生是最重要的课程实施者,他们在课程实施中处于极重要的主体地位。

第三,必有一定的取向。美国课程学者辛德

尔·波林和扎梅沃特(L. Snyder, F. Bolin & K. Zumwalt)归纳的关于课程实施的忠实取向、相互适应取向和课程创生取向是多数学者认同的三种基本取向。^⑨根据我国的国情和基础教育课程改革的趋势,笔者认为,应将这三种取向酌情结合起来,即对于课程改革方案中那些既科学、又可行的主张和做法,实施者应当认真执行;对于那些有科学性但缺乏可行性的主张与做法,则需按照实际情况予以调整或修改;而对于那种不科学、不合理的主张和做法,实施者有权予以否定。课程决策者与课程设计者应尊重各校校长、教师和学生的意见,应通过平等的对话达到相互沟通与相互理解,使大家在学习、研究和独立思考课程改革方案的基础上,按照本地、本校、本班的实际情况创造性地把文本课程转化为广大学生及多数教师乐于接受的可运作课程。

第四,具有多样的途径。为使课程改革符合各地经济、文化、教育发展的不平衡性,为了充分发挥课程实施者的积极性和创造性,课程实施须采取多种多样的途径。每一条途径均有从事课程实施的特定主体、特定任务与特定作用。第一条途径是国家教育行政部门对新课程的实施,如领导和组织较大规模的课改试验以及从人力、物力、财力、政策等方面提供课程实施的条件等。第二条途径是地方教育部门通过对本地经济、文化、教育情况的调查研究,在本地进行地方课程的试验和在本地为实施国家课程所采取的措施。第三条途径是学区教育部门对本区经济、文化、教育情况的调查研究和在本区实施课程方案所采取的措施。第四条途径是中小学行政领导制定符合本校实际的课程实施方案(包括校本课程开发方案),调动所有实施者的主动性,并为教师们创造性地实施新课程而提供必要的物质条件和精神条件。第五条途径是教师和学生通过一定教育周期的、多序列多层次的教学活动而将文本式的课程方案转化为学生、教师及学生家长乐于接受的实际课程的过程,这是课程实施中最重要的一条途径。上述五条途径既有密切联系,又有各自的自主性,因而是不能相互取代的。可见,课程实施是一种规模巨大、空间广阔、经历时间长、存在矛盾多、情况十分复杂的课程实践活动。

新教学是以教师指导下的学生主动学习为基

础,以新型师生关系为纽带,通过教师、学生与教学目标、教学资源、教学媒体的交互作用而使学生在知识能力、情感态度、创新精神等方面都得到主动发展的一种有组织、有计划的育人活动。

基于以上的阐述,课程实施与教学是有一定联系的两个概念。第一,两者的区别在于二者具有不同的根本属性。课程实施的根本属性是把预期的课程方案变成可在一定学校运作的、广大学生和教师及有关社会人士乐于接受的活生生的课程;而教学的根本属性则在于育人,即引导学生主动地学习,使之在知识能力、情感态度、创新精神等方面都得到主动发展,成为具有鲜明个性的人。第二,课程实施的广阔范围、复杂程度和深远影响远远胜过教学活动。课程实施有五条运行渠道,教学只是课程实施中的一条渠道。这五条渠道的运行涉及全国课程管理体制的变革、中高考制度和学校评价制度的改革、课程结构与课程内容的调整、教学设计的改进与教学过程的优化、校长和教师角色的变换、学生角色的转换以及校园文化环境和社区文化环境的相应变化,等等。可以说,课程实施涉及到整个教育系统的变化以及对教育系统提供支持的相关社会系统的相应变化;而教学则主要涉及教师与学生在课堂中的互动行为,其活动范围、复杂程度和影响的深广度是无法同课程实施相比的。第三,课程实施与教学分属于不同的研究领域,因而课程实施研究与教学研究的重心大不相同。课程实施研究主要探讨课程改革方案的实现程度、影响课程实施的主要因素、课程改革方案与实践情境相互适应的机制以及学校领导与教师学生创造性实施课程方案的主要表现等;而教学研究则主要探讨教师的教授行为、学生的学习行为以及二者互动的机制。

(三)在课程与教学改革中增进两学科之间密切联系、相互制约、相互促进的关系

随着各级各类学校课程与教学改革的不深入,课程论与教学论的思想观点和理论水平都会不断发展,两学科之间密切联系、相互制约、相互促进的关系因而也会逐步深化。双方关系的深化常以相互促进为突出标志。事实说明,两学科之间的相互促进不是循环式的,而是波浪式地相互推进的。例如,20世纪80年代末至90年代初,我国一些课程论学者对活动课程进行的研究与实

验就促进了一些教学论学者对活动教学的研究与实验。接着,一场关于中小学语文教学问题的大讨论又从教学理论界推向了课程理论界。于是,一些研究中小学语文、数学等分科教材的学者便纷纷对该科教材的改革展开了深入的调查研究和理论探讨。与此同时,有的课程论学者则把杜威关于“儿童与课程”的论述同赞科夫关于“教学与发展”的实验联系起来,对我国中小学课程领域存在的主要问题作了进一步的了解和分析,认识到我国课程论要着力研究的根本问题是课程与学生主动发展的关系问题。这种种事实表明,随着课程改革的逐步深入,我国课程论与教学论在其发展的过程中可结成互动互促的关系。二者互动互促关系的形成离不开那些热心于课程与教学改革的学者及一线教师的积极推动。他们在投身于课程与教学改革的过程中把握了两学科之间的横向联系,并相互交流、相互研讨,从而增进了两学科互动互促的关系。今后,我们应继续投身于课程与教学改革的洪流,随着课改、教改的深化而不断

增进两学科之间相互促进的关系,使两学科不断攀登新的科学高峰。

注释:

① 刘启迪. 课程理论发展与实践进展——第五次全国课程学术研讨会综述[J]. 课程·教材·教法, 2006, (10).
② 毛泽东选集(第一卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1961. 297.
③ 廖哲勋, 田慧生. 课程新论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003. 1—3.
④ 廖哲勋. 论课程论学科建设的规律性[J]. 课程·教材·教法 2007, (3).
⑤ 黄甫全. 大课程论初探[J]. 课程·教材·教法, 2000, (5).
⑥ 廖哲勋. 我对当代课程本质的看法(下)[J]. 课程·教材·教法, 2006, (8).
⑦ P. F. Oliva. Developing the Curriculum (3rd ed)[M]. New York: Harpercollins Publishers Inc. 1992. 12.
⑧ 赵红洲, 等. 试论科学结构[M]. 北京: 社会科学出版社, 1980. 340—358.
⑨ 张华. 论课程实施的涵义与基本取向[J]. 外国教育资料, 1999, (2).

On the Relationship between Modern Curriculum Theory and Teaching Theory

Liao Zhexun

Abstract The relationship between modern curriculum theory and teaching theory is not the relationship that “who includes whom”. Both of them have its own research object and its own sub-disciplinary group. Therefore, we should deepen the research on the transverse relations between the two disciplines with accurate understanding, recognize the consistency and difference of the two disciplines at each transverse coupling points, and avoid un-necessary repetition between them so as to continuously build up the relationship of being closely related, restricted and stimulative to each other between the two disciplines in the reform of curriculum and teaching.

Key words: curriculum theory, teaching theory, curriculum reform, teaching reform

Author: Liao Zhexun, professor at the College of Education, Huazhong Normal University (Wuhan 430079)

[责任编辑: 金东贤]