

探讨课程论与教学论的关系

唐莉清

(闽南师范大学,福建 漳州 363000)

摘要:关于课程论和教学论各自的地位及其两者之间的关系一直是教育理论界关注的焦点。当代课程论与教学论具有各自的研究对象和子学科群,两者关系不是“谁包含谁”的关系。目前,课程论与教学论正处于分化期,课程论作为一门独立学科而存在,确定专门的研究对象和理论体系,探索独特而多样的研究方法是教育学发展的必然。

关键词:课程论;教学论;比较;分化

中图分类号: G642.0

文献标志码: A

文章编号: 1674-9324(2015)08-0073-02

一、课程论与教学论关系的四种不同主张

1.大教学论观。这属于传统意义上的观点,它认为课程是教学内容的一部分。换句话说,一切都需从教学论的立场出发。基础教育的课程由国家统一制定,作为国家课程的具体操作者和实施者,教师和教育管理者更多关注的是如何实施教学的问题而无需考虑如何设置课程,因此,课程问题的研究便很容易被教育研究者所忽视。教学论包含课程论的观点必然会产生以下问题:首先,模糊了教学论固有的研究对象;其次,无法完整地阐明当代课程论,而且还曲解了课程论的一些重要观点;再次,不利于建设和发展课程论。

2.大课程论观。与大教学论不同的是大课程论将教学理论和研究都归入课程中。泰勒等知名学者认为教学是课程的一部分,它是一个特殊的现象和子系统。哈利·布朗迪(Harry Broudy)和蔡斯(Robert S.Zais)也认为课程是母系统。在我国,史国雅比较早地提出课程论包括教学论的思想。黄甫全在他的文章《大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系》也阐述了这一观点。“大课程论”本身存在的主观性会导致两个误区:首先是认为“课程”和“教育”一样。笔者认为,课程与教学各有不同的含义,因此不能得出课程包含教学的结论。另一个误区是“大课程论”的学者没有依据地划分课程论的下位学科,违背了课程论子学科群整体构建的规律性。因此,我们可以得出将教学论归入课程论体系的换点存在较大的主观性。

3.一体化论。持此观点的学者认为课程论与教学论两者密不可分,是一个统一的整体,要从把握整体性的角度去进行研究。这一观点的代表学者有美国坦纳夫等,他主张打破课程与教学两者的分裂状态,二者并非孤独的学科,而应将二者综合成一个问题来进

行研究。瑞典的伦德格伦(U.Lvadgren)也从课程与教学之间系统化联系的角度来界定课程理论。英国的斯滕豪斯(L.Stenhouse)的过程模式强调课程与教学过程的一系列相互作用。

4.并列论。这一理论认为,不该将课程论与教学论合起来进行研究,因为二者各自属于独立分支,且它们有着各自的研究对象、特点等。课程理论主要探讨教育的目标和内容,而教学理论主要关注达到这些目标的手段。持并列论的学者认为,课程论与教学论已不属于教育学的一部分,应当把课程论与教学论看作两门相互独立的教育学科进行研究,这可使许多重要问题得到进一步的研究。

二、课程论与教学论的比较

1.课程与教学概念。研究问题和相应的理论都离不开概念这一基点。我们在研究课程论涉及的问题和理论前应该对课程和教学的基本概念进行准确的界定。现今对于这个概念的阐述见仁见智。施良方先生对课程下了6种定义,即“课程即教学科目;课程即有计划的学习活动;课程即预期的学习结果;课程即学习经验;课程即社会文化再生产;课程即社会创造”。美国的蔡斯对课程下了5种不同的定义,即“课程是学习方案;课程是学习内容;课程是有计划的学习经验;课程是预期的学习结果的构造系列;课程是书面活动计划”。然而对课程概念的解释至今还存在较大分歧。相对于课程的概念而言,虽然对教学概念的定义也是仁者见仁,但都比较一致的认为教学论较课程论相对完善一些。在我国,更为倾向双边活动说,代表学者有王策三、李秉德等。大多数学者能够做到在某一固定概念下构筑教学论体系,因此教学论的整个体系比较厚实。

作者简介:唐莉清(1987-),女,福建漳州人,闽南师范大学外国语学院学术型硕士研究生,研究方向:课程与教学论(英语),教师教育,二语习得。

2. 课程论与教学论的历史比较。一般认为,17世纪,教学论成为一个独立的研究领域始于夸美纽斯的《大教学论》的出版,迄今算来已有近400年的历史。20世纪以后,学者们才从理论上对课程进行系统深入的研究。直到1918年,由美国学者博比特所著的《课程》出版发行,课程成为独立的研究领域。若从该书出版之日计算,时间则更短。即使是杜威1902年出版的《儿童与课程》一书,历史也仅有百余年。因此,我们可以看出在教育领域中教学论较早地分化出来。此外,人们最初多在教学范畴内对课程问题进行探讨。比如,赫尔巴特指出教学的目的是为了培养学生多方面的兴趣,要开设历史类和科学类的课程。也就是说,课程是为教学服务的,我们对课程内容、形式和类型的研究都是在教学论的视角下进行的。正因教学论研究历史较长,教学论对自身的研究对象、内容、元理论等规定性研究及对教学实验论认识与发展、应用等方面较为深入。而课程论体系框架远不如教学论成熟,尤其对课程元理论的研究更为薄弱。总而言之,两者不是并行发展的,教学论发展历史较为悠久且体系相对完善。

3. 课程论与教学论的研究对象不同。从研究的核心概念分析,课程论涉及各种形式的课程设计、课程标准、课程管理与评价、课程目标等核心概念,教学论则涉及教学目的与内容、方法与过程、组织形式融入实际教学及教学评价等。从以上核心概念的分析可以得出课程论的研究对象是课程的编制、实施、评价等环节与系统的问题,而教学论研究的是教与学的问题。可见,课程与教学研究对象及构筑理论体系的相关概念不相同。

4. 研究侧重点不尽相同。课程论研究重心是教材的改革与编制问题。围绕这个中心问题,课程论将侧重点放在课程管理、课程结构的合理化、课程的编制问题、课程实施与对评价的探索、课程目标的系统性研究以及课程的发展趋势等。而教学论研究重心是教师的教和学生的学的问题。围绕这个中心问题,教学论也需探讨一系列理论问题与实际问题,比如教育均衡、基础教育的新课改的实施、因地制宜地开展教学活动等方面。

三、课程论已具备从教学论中分离出来而成为相对独立的学科的条件

这个条件指的是课程论的概念、研究对象和方法及其相关理论已经确定或有突破性成果。博比特在他所著的《课程》一书中,首次明确指出研究课程编制的重要性,他主张用社会分析法对课程予以研究,提出了有效编制新课程的方法。1949年,由泰勒编写的《课程和教学的基本原则》一书中将课程的编制分为四个环节:确定目标、选择经验、组织经验和评价结果。他指出后三个环节都是围绕“确定目标”而展开的。之后,人们把泰勒原理称为“目标模式”。他的理论奠定了现代课程研究领域的理论构架。直到今天,在课程领域中泰勒的研究范式仍具有相当关键的地位。20世纪90年代,美国著名的课程专家古德莱德提出了课程

五层次论,进一步扩大了课程论研究的范围。大概在同一时期出现的现代三大课程论流派和潜在课程论之间相互吸收、融合,为建立一个更全面的课程研究体系奠定了基础。随着课程改革的逐步深入,近四十多年来,我国课程论工作者在借鉴、吸收国外先进的课程理论的基础上,为探索中国特色的课程论体系,从不同角度、层面展开课程理论的探索性研究,均获得了一定成就。以人民教育出版社创办的《课程·教材·教法》杂志为标志,全国课程研究者探讨课程论的专著相继出现,如王伟廉编著的《课程研究领域的探索》、施良方的《课程论》、钟启泉主编的《现代课程论》及陈侠的《课程论》等。这一阶段,对课程论的研究与发展主要集中在对我国传统优秀文化成果、对国外现代课程理论及其研究方法的借鉴与吸收上。其中最主要的是对当代我国课程改革及其发展中取得的成果进行总结与梳理。目前和今后一段时期我们将从课程改革与发展、课程结构与类型、课程决策、领导与管理以及课程本质等方面对课程论进行研究。通过上面所述,我们概括出课程论的研究对象主要围绕对课程的编制和设计、如何管理和实施、对课程进行客观合理的评价等问题。课程的含义是指学校学生所应学习的学科总和及其进程与安排。关于课程论的研究方法,概括地讲主要有归纳法、演绎法和移植法。另外,肖特普列出了多种课程研究方法,比如扩充性的、美学的、慎思式的等,这些方法分别处理不同的课程问题,它们有一定的合理性又有局限性。因此,现代课程研究应当把各种方法综合起来、采用微观分析与整体的理解相结合、定性描述与定量分析相结合、结果研究与过程研究相结合,科学与艺术相结合等特征。

目前,学术界关于课程论与教学论两者之间的关系仍有种种不同的看法。未来二者之间是互动互促的关系或是谁包含谁的关系我们无法预知,但无论持哪种观点,我们都应当正确处理课程论和教学论的关系,在深入研究中进一步明确课程论和教学论各自特有的概念、理论框架和学科体系,使二者各自形成真正意义上的研究范畴。

参考文献:

- [1]洪明.课程论与教学论关系的历史嬗变[J].教育评论,2007,(1):114.
- [2]张大玲.课程论与教学论关系之探讨[J].高等理科教育,2011:81,83.
- [3]施良方.课程理论:课程的基础、原理与问题[M].教育科学出版社,2011:3-7.
- [4]王光明.也谈课程论与教学论的关系[J].教育理论与实践,2003,(2):59.
- [5]麦克内尔.课程编制的历史透视[M].李小融,等,译.北京:人民教育出版社,1988:133.
- [6]和学新,乌焕焕.改革开放以来我国课程论研究的内容分析[J].当代教育与文化,2010,(4):67.
- [7]W·IB·贝弗里奇.科学研究的艺术[M].科学出版社,1989:132.