

推动课程论与教学论整合发展

首都师范大学教育学院 胡扬洋

课程与教学一直以来都被认为是基础教育的“核心”组成部分。教学论与课程论两种学术范式也在我国课程与教学的理论与实践发展史上发挥了重要影响。

教学论与课程论的整合之由

1949 年后引自欧陆—苏联的教学论学术传统在我国居于主导。2002 年以来的“基础教育新课程改革”中，引自英伦—北美的课程论学术范式则成为了显性的话语体系。正是在两种学术范式被引进、实践、本土化的进程中，如何整合以及沟通两种范式或话语成了被持续热议的话题。对这一问题的关注不仅存在学科建设层面的必要，还是我国课程教学实践发展的客观要求。事实上，教学论与课程论学科引介、建设、发展、争鸣的历史，与我国课程教学实践发展的历史一直保持着同样的步调。这依然源于“课程与教学”本身在基础教育中的重要地位。

对于课程论与教学论二者之间的关系问题，“大教学—小课程”、“大课程—小教学”两种“包含式”的描述显然不能令人满意，因此也就出现了“胎连式”、“交叉式”的关系描述。近年来，我国学者开始从历史文化的纵深中把握课程论与教学论的关系，从而明确了教学论学术传统原本包含着德国新人文主义重要的“化育”（Bildung）内涵，而课程论传统则含有美国教育民主化的精神。然而，我国在引介和实践两种学术传统时，在很大程度上忽视了这两种文化内涵。应该说，发现并明确这种缺憾体现了我国学者的历史自觉与文化自觉。

当前，我国课程教学改革向深水区推进，核心素养体系构建、学业质量标准的研制、教育政策的研究等都增加了改革的顶层设计与全面协同。在这一背景下，我国课程论与教学论理应作出积极的回应与更为深度的整合。事实上，这种整合是殊为重要的。教学论诚然有更为深厚的传统，凝聚着传统教育人性陶冶、灵魂化育的人文底蕴，因此必然地体现了个性性、私人性和内在性的理论内涵。然而，现代社会科学技术的发展以及普及教育的需求使得实质教育、公共教育兴起，而这正是课程论兴起的基础。由此，追求个体性、私人性和内在性的传统教育，与追求公共性、实利性、外在性的现代教育之间就产生了矛盾，这是教学论与课程论对立的历史原因。因此，课程论与教学论整合命题的背后，实则是整个“现代性”问题的反映。

课程论与教学论的整合逻辑

课程论与教学论的整合需要补充的是社会运作的横向逻辑。实际中，课程与教学的发展已无法回避社会背景的参照，如果将社会理解为社会秩序的存在与构建，则可以划分出相对独立的秩序层次，以其为坐标，就可能给课程与教学以合理的定位。由此，从教学到课程，也就可以被描述为一个连续的秩序谱系。

具体而言，整合的课程与教学可被隐喻为秩序的两极连续体，一极是教学论的指向，显示了社会规则柔性的、私人性的、个体性的一个极端；另一极是课程论的指向，代表了社会规则刚性的、公共性的、群体性的另一个极端。进而，社会规则的两个极端并不是非此即彼的，而是以一个连续体的形式存在，从柔性的一极到刚性的一极，顺次分布着人性、人情、常理、法律、制度等社会规则类群，不同体系之间也包括潜意识、潜规则、规章、政策、体制等更为微妙的规则形式。

在这一连续体的参照下，课程论与教学论的整合逻辑可得到详细的解释。课程论与教学论的整合应告别课程论与教学论各自发展中的“极化专注”与“极化归因”。一般而言，教学论以“教

师—教法”为基点，专注于教学认识、教学心理、教学原则、教学方法、师生关系等不同论题；而课程论则以“标准—评价”为基点，专注于课程目标、课程实施、课程评价的基本框架。教学论与课程论这种各自“极化”的专注使得另一极往往成为改革失败的归因对象。例如，课程论者倾向于将课程改革失败的原因归咎于教师观念，而教学论者则反驳称：“应反思标准‘本身对不对’。”这种“极化”有可能使课程论成为一种“教官话语”，教学论成为一种“草根话语”并“绑架”舆论，因此不可任由其发展。所以，课程论与教学论的发展应从连续体的两极向“中间地带”趋近，从而形成一种全面的、均衡的、贯通的课程教学秩序谱系。事实上，我国课程论研究者已经开始关注学校课程制度研究、教科书研究、教师生活史研究等，这已然体现出向秩序谱系个体性、私密性一极的趋近，并表现出思想史的脉络。而我国教学论研究者也开始关注教研组织研究等趋向公共性、制度性的研究内容。此外，课程论与教学论两极连续体的构建可发挥模型与透镜的作用，以此聚焦新的课程与教学问题。而增强问题意识也是课程论与教学论整合的重要内涵。

事实上，课程论与教学论的“两极对立”无法绝对地避免，也即课程论—教学论连续体模型中“两极”的必然存在。应明晰二者各自学科与视域的边界，避免非此即彼的思维方式与片面对立的无谓争论，转而寻求开放、务实与合作的态度。然而这并不代表课程论与教学论的消极与无为，相反，二者都应保持对具体研究问题的专注，并着意建立研究的范式，以保证研究成果的稳定积累。

整合的课程教学论研究如何发展

当前，制度建设、政策优化成为我国教育学术发展的时代主题，未来发展必将在良好的制度框架下更加注重教育的内涵式发展。甚至只有制度建设与内涵发展交错引领才是良性的发展生态。课程论与教学论的整合应促使人的能动因素与制度的刚性规制在课程与教学中相得益彰，不断释放健康的发展活力。

整合的课程论与教学论应保持并发展文化历史研究的自觉。这种自觉也可被认为是一种足够深厚的学理自觉。如前所述，从“心灵秩序”到“公共秩序”实则是文化历史发展中内在矛盾的反映。应进一步保持和发扬对课程论与教学论研究的重视，拓展研究的文化纵深与哲学纵深。

整合的课程论与教学论研究应向课程教学的知识丰富领域涉入。教育心理学的研究表明，知识丰富领域的学习与知识贫乏领域相比具有原则性的不同，且更具实践价值。在课程教学的实践中，普遍面对的是领域化、学科化的知识丰富领域的课程与教学。因此，课程论与教学论的整合需要向知识丰富领域深度涉入，从而将各种研究纲领落到实处。

整合的课程论与教学论研究应“重新发现”课堂。课程论与教学论之所以可被构建为连续体，是因为连续体表征的各种秩序间本身存在内在的联系和张力。统合与实现这种联系的重要立足点在于课堂实践的发生。因此，所谓“重新发现课堂”意在强调凸显课堂的中心与重心地位，从而促进课程论与教学论学术研究的问题意识与实践品性。

整合的课程论与教学论研究应彰显中国特色。如前所述，无论是欧陆的教学论还是北美的课程论，在学术传统的意义上都包孕着自身的文化精神。我国课程论与教学论的整合也应着眼于涵纳中国的文化传统与精神面貌。这也是学术研究本土化与文化自觉的要求。事实上，与课堂实践一样，中国特色也是凝合课程论与教学论的内在因素。

回顾我国课程和教学改革与发展的历史，无论是“以苏为鉴”的时代还是“欧美舶来”的思潮，都提示我们：抽象的人性论与制度论因缺乏中国特色的深厚考量而容易受社会思潮的冲击进而忽视国情，使课程与教学发展陷入“钟摆”的怪圈。这要求当下的研究者在告别扫荡式、一刀切式的教育改革后，亟须建构一种以连续的、开放的、中国特色为基点的理解模式，合理包容历史传统、文化心理、利益格局，以及观念生态、经济、政治结构等社会要素，从而实现课程论与教学论的良性发展。