

制度与人：课程论与教学论整合之道

胡扬洋

(首都师范大学 教育学院, 北京 100048)

摘要: 课程论与教学论的整合需要补充社会发展的横向逻辑与隐喻思维的理解模式。在社会演化横向逻辑的视野下, 基于社会秩序的不同层次, 课程与教学整合的两极连续体模型得以构建。整合逻辑包括课程论—教学论专注与归因的两极对立、思想与发展的两极趋近, 以及融合与贯通的空白填补。课程论与教学论整合的发展策略包括课程与教学论发展的问题聚焦、课程与教学论发展的理论自觉以及课程与教学论发展的中国特色。

关键词: 课程论; 教学论; 整合; 社会秩序; 理论自觉

中图分类号: G40-02 **文献标识码:** A

文章编号: 1008-0627 (2016) 02-0028-05

一、课程论与教学论的整合回顾

课程论与教学论作为两种迥然不同的学术传统与实践框架, 在我国不同时期得以引介并发挥了重要影响。然而, 研究领域的交叠性已然导致了课程论与教学论在学术话语、实践纲领等诸多层面的比较、对话乃至争鸣, 集中体现于我国教学改革与课程改革宏观与微观的进程。正是在我国教育理论与实践的历史发展中, 课程论与教学论两种学术必然地产生了沟通与融合的必要, 然而如何整合二者则是仍然悬而未决的问题。

两种学术的整合首先需要对二者关系模式的理解。有论者总结了相互独立模式、相互交叉模式、相互包含模式、循环联系模式等不同的观点。^[1] 其中最具代表性的是两种“包含模式”。在我国传统的教学论范式中, 课程是被作为教学的内容出现的, 统属与教学论; 而 20 世纪 90 年代以来, 随着我国课程管理权限的下放, 以及国际学术的交流, 课程论逐渐开始独立发展。也正是由于学术发展的复杂性, 导致了“教学论包含课程论”与“课程论包含教学论”均有一定程度的合理性。

课程论与教学论关系模式的理解直接指向了课程论与教学论的整合逻辑。然而“包含模式”暗示的“吃掉式”整合则显然缺乏学理的充分依据与行动的基本可能。事实上, 随着课程论学科

建设兴起的“课程热”, 主张“课程论包含教学论”的整合声音曾一度高涨, 然而其引发的却是不同的学术反响。有论者认为: “教学论与课程论并非是平行发展的, 教学论较课程论根基厚实一些, 理论体系更完善。”^[2] 还有论者甚至指出“课程论的‘大’字情节”^[3], 以及“课程理论膨胀而教学理论萎缩”: 课程理论的膨胀主要表现为泛化和时尚化, 由此导致教学理论被边缘化, 在客观上轻视或抑制了教学理论的发展。^[4] 然而, 与教学论相比, 课程论在我国作为更为年轻的学术领域, 其体系不够完善等缺点也是其学术可能性与生命力的表现, 而教学论的“萎缩”也存在其本身的发展问题。或许课程论与教学论整合逻辑的明确才能给“课程与教学论”带来新的发展活力。

近年来, 有学者基于文化历史的视野, 比较分析了课程论、教学论二者相关子概念背后的文化脉络与教育思想内涵。概言之, 源于欧陆—苏联的教学论范式与源自英伦—北美的课程论范式在不同时期进入我国后, 均遭到了不同的误读与误解, 在引介教学论时, 忽视了德国新人文主义深厚的“化育 (Bildung)”内涵, 而在引入课程论时, 忽视了其教育民主化的内核。基于此, 论者与中国传统哲学“和而不同”的思想为指引, 提出构建具有中国色彩的“课程—教学论”主张

收稿日期: 2015-06-13

作者简介: 胡扬洋 (1988-), 男, 河南沁阳人, 博士研究生, 主要研究方向: 科学教育、物理教学。E-mail: huyangyang2009@foxmail.com

与原则。^[5]这一工作彰显了教育学思想的史哲纵深,初步标志着我国研究者对课程论与教学论的理论成熟与本土的文化自觉。虽然还未能真正建构出新的“课程—教学论”体系,然而足以以为课程论与教学论的整合与发展提供重要的思路与基础。

二、课程论与教学论整合的横向逻辑

历史发展的纵向逻辑为课程论与教学论的整合提供了厚实的学理基础与根据,而整合的实现则需要补充社会运作的横向逻辑。诚然,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。

如图1所示,是基于社会秩序层次的课程与教学整合的两极连续体,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。如图所示,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、道理、法律、制度等社会规则体系,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以得到详细的解释。

(一) 课程论—教学论专注与归因的两极对立

以课程论与教学论的两极连续体作为“透镜”,可以发现课程论与教学论发展中问题的原因。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

地体现了个性化、内在性与个体性的理论内涵。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、公共教育必然兴起,这是课程论兴起的基础。由此,追求个体性、私人性的传统教育,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。

正是教学论与课程论不同的兴起源头各自传递了两者演化过程中不同的“模因(meme)”。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’”。

课程论与教学论这种专注—归因的两极对立并非学科发展的健康状态,其不断恶化有可能使得课程论成为一种“教官话语”,而使教学论成为一种“教师话语”,使课程论成为经院“显学”的同时,使教学论成为“草根之学”,从而更多地消解共同话语、遮蔽真实问题、加剧课程教学改革中的对立。事实上,我国一度出现的课程“过热”,其重要原因就是课程论话语对行政权力的近便与易依附性,而与之相对立,教学论话语则在挤压之下有对“一线教师”话语的“绑架”之虞。这一状况是不可任由其发展的。

(二) 课程论—教学论思想与发展的两极趋近

学者是学科发展最为直接的现实载体,我国

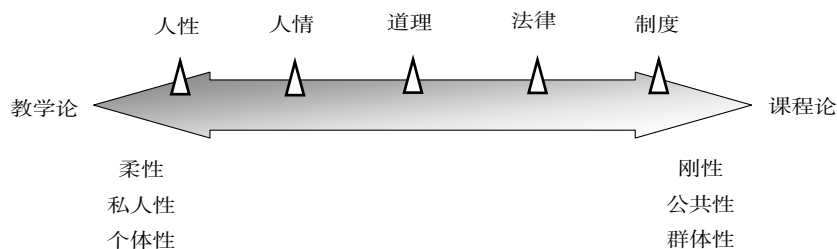


图1 基于社会秩序层次的课程教学论整合连续体

课程论与教学论学者学术思想的发展也显示了在连续体模型下的相互趋近,即分别向对立一极发展。我国课程论的发展更具代表性。2012年发布的《中国人文社会科学图书学术影响力报告》显示,近10年来我国教育学领域引用量最高的中文著作中,施良方先生的《课程理论:课程的基础、原理与问题》位列第二(仅次于《<基础教育课程改革纲要(试行)>解读》)。^[6]作为教科书,该书为我国课程论学科赢得了学术声誉、塑造了学科范式,体现了课程论学科的基本认同与基本框架。在本书中,作为对课程探究“目标模式”的反思与批判,过程模式、实践模式、批判模式被单独成章,已然显示了对刚性标准的梳理与对柔性一极的趋近。其中,该书课程探究实践模式的撰写者徐玉珍先生,在她后续的研究中,通过校本课程^[7]、教师生活史^[8]领域的开拓与聚焦,已然将实践取向课程论的研究视线投向了教师。这种研究领域转换反映出的学术思想演进,其连续性、逻辑性是令人赞叹的,预示了课程论与教学论融合的趋向与逻辑。然而,值得指出的是,在课程论者逐步走向文化、个体之时,教学论学者仍然大多对制度层面的课程持有“批判模式”,在融合的背景下显得缺乏更多的建设性与生命力。

(三) 课程论—教学论融合与贯通的空白填补

在洞悉课程论—教学论两极对立的必然与两极趋近的可能之后,还需看到,在“两极”之间还存在大量的空白有待填补。具体而言,由于课程—教学需要面对横断的社会结构与不同层次的社会规则,因此不应极端地专注于宏观制度设计的构建或人性论、心理学的抽象探讨,而应关注课程在社会规则生态中的存在方式、行为方式。事实上,课程论与教学论即使是在制度层面的专注也是不足的。课程改革虽然在现有制度框架下运作,然而其在制度意识、程序正义、理论辩护、问责机制等方面均存在漠视与缺失。^[9]在制度建设单一、不健全、泛政治化的时代,教学论的兴盛或许是适合且必然的,而在当今制度建设、法制建设的时代则必然要求课程论对制度研究与设计的跟进。

课程论—教学论两极之间空白的填补有利

于学科真正的融合与贯通,从而有利于避免抽象人性归因与片面制度归因带来的改革僵局。在很大程度上,课程论—教学论的研究领域也不必成为单维的两极连续体,而应形成立体的“纺锤形整体”,即多在绝对的柔性与绝对的刚性之间探讨更为现实的话题。例如,课程与教学政策、课程与教学舆论、学校课程制度、课程与教学文化,都是有待于课程论研究的对象;而对教学论研究,教师发展已需要社会学、社会心理学的介入。相信连续体中空白领域的填补将有利于实现良好的课程论—教学论的学术生态。

三、课程论与教学论整合的发展策略

课程论—教学论两极连续体的提出基于社会秩序的横向逻辑,为课程与教学论的有机整合,在逻辑理解之外贡献了一种隐喻式的理解模式。同样在这一理解模式的启示下,课程论—教学论具体的整合发展策略就得以提出。

(一) 课程与教学论发展的问题聚焦

学科的划分与割据有可能使话语之间的博弈掩盖了真正的问题,而直面问题、解决问题才能为学科构筑真正融合的基础并赢得学术声誉。近来,劳凯声先生就撰文强调“教育研究的问题意识”,他说:“当前的问题在于,对学科结构的过度追求使学科与问题之间产生了极为严重的隔阂甚至对立,问题被隐匿在了学科背后,这是学术研究的一个大问题。”^[10]有鉴于此,课程论与教学论整合的前提必须设定为对真问题的有效关注与解决。

事实上,课程—教学领域的诸多问题都需要教学论与课程论视角的“全角度”透视。一种可能的方向就是具体到学科课程与教学领域,与基础教育的学科紧密结合。例如我国物理课程—教学历史上,教材编写者曾提出了凸显本土特色的教材“重点”论,即在教材编写中突出重点^[11],而物理教学论研究者则立足教学心理,提出了教材的“难点”以及“分析教材中的难点”的必要和方法^[12],对此,教材编者则澄清道:“教材中有些难点,这是客观存在。不能不切实际地要求教材没有难点,但是不能过难,而且难点不能过多。”^[13]

这样围绕具体问题产生的课程论、教学论之间富有建设性的对话深化了对问题的认识,贡献

了更多的知识。这样的研究应该在问题聚焦的引领下不断涌现。

（二）课程与教学论发展的理论自觉

课程论—教学论发展的理论自觉在两极连续体模型下也找到了基本的参照,如前所述的课程与教学制度、课程与教学文化、课程与教学政策、课程与教学舆论都应纳入课程论与教学论研究者的研究视野,可喜的是,近年来涌现的一些研究初步体现了这种理论的自觉性。例如学校课程制度研究^[14]、课程改革制度化研究^[15]、基础教育教研制度研究^[16],虽然还存在发展的空间,然而均不失为一种自觉、自为、自立、自信的工作。再以课程改革为例,课程论应加强法制意识、改革的问责意识;教学论则应在根植于关于人发展的学说的基础上,发展当下制度框架下人的生存与发展模式。

总而言之,课程与教学论应面对现有利益格局、大众观念生态、社会的秩序生态以及课程—教学与外部制度的对接,这正是发挥教育社会功能的合理逻辑。

理论的自觉有助于拓宽课程与教学研究者的思想高度与理论视野。在更为开阔的视野下,传统意义上课程论与教学论内在理趣的龃龉和矛盾不过是全部“现代性”问题在课程与教学这一学校教育核心领域的具体反映,因此,可以断定,这种矛盾无法被绝对地避免,也即课程论—教学论连续体模型中“两极”的必然存在。这一理解的启示是,课程论与教学论应明晰自己学科与视域的边界,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,两种学科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。

（三）课程与教学论发展的中国特色

彰显课程与教学论的中国特色并非是一味杜绝争论,相反,我们看到,正是近年来课程论与教学论之间的系列争鸣共同促进了两种学科的发展,甚至争鸣本身就是一种对话和吸收,这为两个学科在更高层面的综合提供了基础与条件。在一定意义上,中国特色的课程与教学论的构建不啻于建立课程与教学论新的研究范式。因

此,在这一范式的建立过程中,必然要对课程论—教学论的已有成果构建一种新的、具有良好包容性的整合框架,而这一框架构建的前提则应对课程—教学研究的主要要素采取一种相对弹性且开放的态度。在此基础上,就可以找寻不同要素在中国的社会秩序背景下的不同位次与相互关联。这意味着,人一情—理—法—制等秩序要素的重要程度与排列顺序在不同的文化背景下并非是一成不变的,因此,中国特色课程与教学研究的开展应首先着眼不同社会要素在中国的重要程度,包括传统文化的重要性与时代引领的重要性,两者关注的不同决定了研究的历史特色与时代特色,然而两者也并非绝然对立。例如,中国文化“人情社会”的传统以及“潜规则”的当代现实,都是显示本土特色的社会秩序要素。具体而言,中国特色的草根哲学、人情、情理、“潜规则”“土政策”在课程与教学实践中扮演了什么角色?发挥了怎样的作用?诸如此类,都有待于中国的课程与教学论研究者给以切实的关注。

中国特色在课程论—教学论发展中的凸显具体的载体就是课程与教学论的“中国问题”。而“中国问题”的提出首先是基于历史的考察,因此,中国课程史、教学史、课程与教学的社会史、思想史研究都是重要的。事实上,诸如1979年以来兴起的学科教育研究、近代教科书研究、教研组织研究、课程改革研究、课业负担研究,乃至“应试”教育、教师生活史研究,都是开拓课程与教学论中国特色的稳健、积极且低姿态的尝试,值得做进一步的探索并施以中国历史与文化的关照。

回顾我国课程与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,都显示了抽象的人性论与制度论都由于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之后,建构一种以连续的、开放的、中国特色为基点的理解模式,以合理包容历史传统、文化心理、利益格局,观念生态、经济、政治结构等社会要素。在此基础上,如何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,则需要做出更为坚实的探索。

参考文献

- [1] 李方. 课程论与教学论的联合体[J]. 湛江师范学院学报, 2006, 27(5): 140-142.
- [2] 王光明. 也谈课程论与教学论的关系[J]. 教育理论与实践, 2003, 23(2): 58-60.
- [3] 容中逵. 课程论的“大”字情节与教学论的职责坚守[J]. 当代教育与文化, 2012, 4(5): 39-47.
- [4] 黄伟. 膨胀与萎缩: 课程与教学研究的悖论——呼唤面向实践的教学论学科的重建[J]. 当代教育科学, 2006(17): 20-26.
- [5] 王飞. 教学论与课程论关系研究——基于教育学科本土化的视角[D]. 北京: 首都师范大学, 2013: 151, 177.
- [6] 苏苏宁. 中国人文社会科学图书学术影响力报告[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2012: 884-944.
- [7] 徐玉珍. 校本课程开发: 背景、进展及现状[J]. 比较教育研究, 2001 (8): 24-28.
- [8] 庄严, 徐玉珍. 教师研究的生活史视角[J]. 教育科学研究, 2014(2): 70-75.
- [9] 龙安邦, 范蔚. 试论课程改革的理论基础——兼论我国十年新课改的理论基础及其论争[J]. 河北师范大学学报: 教育科学版, 2012, 14(4): 21-26.
- [10] 劳凯声. 教育研究的问题意识[J]. 教育研究, 2014(8): 4-14.
- [11] 课程教材研究所. 新中国中小学教材建设史(1949-2000)研究丛书 物理卷[M]. 北京: 人民教育出版社, 2010: 111-115.
- [12] 《乔际平教育思想文集》编委会. 乔际平教育思想文集[M]. 北京: 首都师范大学出版社, 2011: 20-24.
- [13] 张同恂. 初中物理教材分析和研究[M]. 北京: 人民教育出版社, 1988: 201.
- [14] 廖辉. 学校课程制度论[M]. 北京: 人民出版社, 2011: 前言.
- [15] 肖磊. 课程改革的制度化研究[D]. 重庆: 西南大学, 2014: 前言.
- [16] 丛立新. 沉默的权威——中国基础教育教研组织[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2011: 前言.

Integration of Curriculum Theory and Pedagogy in the Perspective of Institutions and Individuals

HU Yang-yang

(College of Education, Capital Normal University, Beijing 100048, China)

Abstract: The integration of curriculum theory and pedagogy needs the transverse logic of social development and the understanding mode of metaphorical thinking. In the view of the transverse logic and the different levels of social order, a bi-polar continuum model of the integration is constructed. The logic integration involves the opposites of focus and attribution, the reaching of thought and development, and the gap-filling of integration and coherence. Strategies of the integration of curriculum theory and pedagogy emphasize the major factors of focus, theoretical self-consciousness and development with Chinese characteristics.

Keywords: curriculum theory; pedagogy; integration; social order; consciousness of theory

(责任编辑 赵 蔚)