

我国课程论与教学论研究现状透视与未来瞻望

——基于 2010 年全国课程论研讨会和教学论年会研究成果的分析

李家清 户清丽

[摘 要] 运用文献计量法与内容分析法对2010年课程论研讨会与教学论年会研究成果统计分析发现,我国课程论与教学论研究领域呈现出广域性、问题性和变迁性特征;研究热点均为我国基础教育新课程的核心问题和关键因素;研究方法重理论思辨而轻实证实验。未来研究应以课程改革与教学实施中的具体问题为重心,以“基于教学研究课程”与“课程变革中的教学创新”的整合研究为范式取向,以“教研-科研”一体化作为方法取径。

[关键词] 课程论 教学论 研究论题 研究热点 研究方法

2010年11月3~5日,全国教学论第十二届学术年会(以下简称“教学论年会”)在南京市召开,主题是“中国本土教学思想与当代教学改革”;2010年11月6~9日,全国课程论第七次学术研讨会(以下简称“课程论研讨会”)在武汉华中师范大学召开,主题是“新世纪课程改革十年——趋向与愿景”。这两次会议收到了国内外众多课程论与教学论专家、学者的最新研究成果。本文采用文献计量与内容分析相结合的方式,对这些研究成果从研究领域、研究热点、研究方法三个维度进行了梳理与分析,旨在从特定视角透

视我国课程论与教学论研究现状,并就其未来发展路向做些前瞻思考。

一、我国课程论与教学论研究现状透视

(一) 课程论与教学论研究领域

学术研究的研究领域是指在某一时间段内,有内在联系的一组论文所探讨的问题及其范围构成。经统计,2010年课程论研讨会收到论文181篇,2010年教学论年会收到论文249篇。经过文献计量与内容分析,课程论与教学论研究领域可各归聚为五大研究问题,每类问题涉及论文数量与百分比(见表1)。

表1 2010年全国课程论研讨会和教学论年会研究领域

课程论研讨会研究领域	数量	百分比	教学论年会研究领域	数量	百分比
新课程改革	71	39.2%	教学理论与教学改革	94	37.8%
教师专业化发展	47	30.0%	学科教学	48	19.3%
教与学的关系	28	15.5%	本土教学思想及当代发展	42	16.9%
课程与教学的概念	20	11.0%	学生研究与教师专业化发展	36	14.5%
课程评价	15	8.3%	西方理论及其本土化	29	11.6%

从表 1 可知，当前我国课程论与教学论研究领域呈现出广域性、现实针对性和变迁性特征。首先，课程论研究问题主要有新课程改革、教师专业化发展、教与学、课程与教学、课程评价；教学论研究问题主要有教学理论与教学改革、学科教学、本土教学思想及当代发展、学生研究与教师专业化发展、西方理论及其本土化。这些研究从宏观到微观，从基础理论探讨到教育教学实践研究，基本上覆盖了我国基础教育课程与教学的各个领域。其次，我国课程论与教学论研究领域具有鲜明的现实针对性特征。其聚焦均在我国基础教育课程改革与教学改革的核心问题上：新课程改革（39.2%）、教师专业化发展（30.0%）、教与学的关系（15.5%）、教学理论与教学改革（37.8%）、学科教学（19.3%）、本土教学思想及当代发展（16.9%）、学生研究与教师专业化发展（14.5%）等，反映出当前我国教育学研究以解决实践问题为旨趣的实践教育哲学观。^[1]再次，我国课程论与教学论研究领域呈现变迁性特征。伴随

上述新课程改革的核心问题成为当前课程论与教学论研究的热议论题，课程评价、课程与教学关系、西方理论及其本土化等基础理论问题则成为趋冷论题。这种研究论题的冷热变迁，正反映了我国课程论、教学论研究与课程改革、教学改革相互影响相互推进的互动关系。随着新课程改革的纵深发展，我国课程论、教学论研究也进入到深层次的反思、调整、改进的新的探索时期。

（二）课程论与教学论研究热点

采用二次文献计量法与内容分析法，本文在对课程论与教学论各研究领域研究视点统计分析基础上，提炼出了课程论与教学论的研究热点。课程论研究热点有：新课程改革理论基础、新课程改革实践、教师发展理论、教学法、课程概念与知识意义；教学论研究热点有：教学改革、学科教学、本土教学思想、教师发展理论、西方理论借鉴。这些研究热点均为我国基础教育新课程的核心问题和关键因素（见表 2）。

表 2 2010 年全国课程论研讨会和教学论年会各研究领域研究视点

研究领域	课程论研讨会研究视点	数量	百分比	研究领域	教学论年会研究视点	数量	百分比
新课程改革	改革理论基础 *	26	14.5%	教学理论教学改革	教学理论	15	6.0%
	改革实践 *	36	19.9%		教学改革 *	79	31.7%
	国外课程改革	9	5.0%		学科教学 *	37	14.9%
教师专业化发展	教师发展理论 *	30	16.6%	学科教学	教师教学	7	2.8%
	教师发展实践	17	9.4%		教学改革与管理	4	1.6%
	教学法 *	24	13.3%		本土教学思想 *	36	14.5%
教与学的关系	教学评估方法	3	1.7%	本土教学思想及其当代发展	本土化教学	6	2.4%
	师生关系	1	0.6%		师生课堂行为	5	2.0%
	课程概念与知识意义 *	15	8.3%		学习方式转变	6	2.4%
课程与教学的概念	教学方法论	4	2.2%	学生研究与教师专业化发展	教师发展理论 *	25	10.0%
	课程与教学关系	1	0.6%		西方理论借鉴 *	21	8.4%
	课程与评价	2	1.1%		西方理论本土化	8	3.2%
课程评价	评价方式引介	4	2.2%	西方理论及其本土化			
	评价方式改革	9	5.0%				

注：百分比一栏指该研究视点占课程论（教学论）有效论文总数的百分比；带 * 号研究视点为课程论研讨会与教学论年会的研究热点。

1. 课程论研究热点。

（1）新课程改革理论基础反思。每一次重大的教育改革运动都隐含着某种哲学假设和价值取向。上溯新课程改革肇始，探讨新课程改革理论基础是

课程论研究一大热点。围绕改革理论基础，主要有三种观点的交锋，即“马克思主义主导哲学观”、“西方教育理论主导的理论基础观”和“马克思主义一元论指导思想和多样化教育理论相结合理论基础

观”。有学者通过对马克思主义哲学、建构我国教育哲学的普通哲学基础、我国新课程改革的哲学理论几个层面的分析,有力论证了马克思主义哲学正是我国课程改革实践的主导哲学。有学者则从生命哲学基础出发,认为只有把生命哲学作为课程改革的哲学基础才能真正回归教育的本质。当前,我国基础教育新课程正处于改革发展的关键阶段,既坚持马克思主义认识论和人的全面发展学说,又积极吸收西方多样化教育理论如建构主义、后现代主义、实用主义、多元智力理论的积极成分,这应为我国新课程改革理论基础的理性选择。

(2) 新课程改革实践探索。课程开发、教材建设、政策设计、学科课程改革等问题是新课程改革的情境性问题和操作性问题,也是影响新课程改革顺利推进的关键问题。围绕这些问题,诸多学者展开了广泛而有益的探讨。围绕课程开发问题,有学者结合政策本文、理论争议以及学校实践探索的分析认为,我国对课程管理的理解存在着“三级”课程管理和“三级课程”管理的概念不清、“校本”课程开发还是“校本课程”开发的争议,认为三级课程管理政策对“第三级”课程自主决策权限的给与过于“羞涩”,真正参与式课程决策应该还包括对国家、地方课程的校本化实施。围绕教材建设问题,有学者认为,教科书的设计和编写是决定教科书品质的主要过程或主要阶段,应该针对改革需要,以创新的设计追求教科书的品质提升,同时不断改进教科书编写的流程以保证教科书的高品质。课程政策设计作为新课程改革系统工程的关键制约因素,也受到不少学者的关注,有学者在对国际与中国近十多年基础教育课程改革的政策设计进行比较分析后,提出课程政策设计应得到最高领导更大的重视和支持、完善改革政策的立法工作、加强课程改革方案与课程标准的解读、进一步扩大课程决策相关人员的参与面、建立高效能的监督反馈机制系统以及解决经费问题等政策设计。这些观点对于我国基础教育新课程树立整体、协调、综合的系统思想和方法论建设具有指导意义。

(3) 教师发展理论研讨。教师是新课程实施的主体,教师专业化发展的成熟度决定着新课程的成败。有学者认为,教师教学满意度是制约教师专业化发展的一个重要因素,认为教学经验、学科差异、学校地理位置是影响教师教学满意度的重要原因。有的则认为,教师专业自主权缺失的根本原因并不是外界的诸多限制,而在于教师自身专业能力的欠

缺,并提出要从教师个人、教师群体及其他社会群体几个方面着手,来提升教师的专业能力。对于教师专业化发展的途径,有学者提出,教师发展必须摆脱和超越非生态性外生专业化发展困境,走通识性与专业性有机统一的生态化全质发展路径,从而实现教师专业化的历史超越。总体来看,教师专业化发展理论构想多,切实可行的实施策略与解决途径偏少,学科教师专业化发展研究尤其稀冷,表现出理论指导实践的效力不足。

(4) 教学法研讨。教师教的方式、学生学的方式或教与学方式的转变与创新,是制约新课程改革纵深发展的核心问题。教法、学法、教学法研讨也成为课程论研究的一大热点。教法研究主要有有效教学要素与特征分析、教学方式转变及阻碍因素分析等;学法研究主要有学习方式选择、学习方式变革困境与对策探讨、学习理论突破等;教学法研究涉及学科教学思想探索、课堂环境建设、课堂管理、综合实践活动、教学策略构建等。从本论域研究现状看,教法研究热潮依然不减,学法研究明显增温,先学后教、以学定教的教学法思想日渐彰显。但是,总体而言,本热点研究仍以感性经验的浅表性研究居多。如何摆脱经验与思辨的局限性,关注教学理论的事实依据与科学证明,深入探索教与学方式的科学性可操作性,还需作更大的努力。

(5) 课程概念与知识意义研究。从当前研究看,纷繁复杂的课程概念虽然拓展与丰富了课程论与教学论的概念范畴与框架体系,但这种“泛化”已经造成课程理解与教学实践的极大混乱,厘清课程概念,澄清课程类型已经成为当下课程论本土化建设的重要议题。有学者从研究课程概念的现实视角,观照其在现实课程改革遇到的问题及其本质寓意,提出了课程概念“按照形式逻辑中下定义规则、揭示课程本质、外延定义法、追求课程新价值、形象化方法”等五种方法进行理解,试图摆脱课程概念的杂陈状态,实现课程概念由前概念向概念转化,由初步概念向深刻概念发展。围绕课程知识价值取向,有学者基于提高知识教育质量,促进人才培养方式变革的诉求,深刻反思了我国改革开放三十年来教育实践的本体论课程知识观及其局限性,主张建立课程知识的生成论立场,即通过提高知识的可理解性,以及变革人对知识的理解方式,实现知识意义的增值。从新课改实验区反馈情况看,课程知识观仍是制约教师教学能力和新课程顺利推进的最重要因素,课程知识价值取向及其实现方式研究可

谓任重而道远。

2. 教学论研究热点。

(1) 教学改革回顾与前瞻。本次教学论年会最引人注目的热点就是对我国本土教学改革实验经验与成就的回顾反思和对我国基础教育课程改革纵深发展的前瞻思考。比如,对20世纪80年代以来我国基础教育教学改革实验经验与成就的回顾反思,对教学实践中生成的新教学模式,如“杜朗口模式”“洋思模式”的述评,对教学实践中正在尝试运用的新教学方法,如“对话教学”“和谐教学”“异步教学”“三元教学”“体验式教学”“生成性教学”“发展性教学”“生态性课堂教学”“反思性教学”“叙事教学”“情感教学”的探讨。有学者将这些本土化探索的特征概括为三个方面:直指我国教学的突出问题;采取中国式的解答问题方式;以转化和改造甚至发展等方式借鉴国内外的教学思想。这种理性反思,对于促进当下我国教学改革和教学论学科的未来发展颇具鉴义。对我国基础教育课程改革未来发展路向的思考,有学者从学校教育创新视野角度,指出我国基础教育课程改革在课程目标价值取向、课程结构与形式、课程内容选择、课程实施策略、课程发展的技术支撑等方面的变革性实践路径,具有高远的理论开拓意义和方法论价值。

(2) 学科教学探讨。本领域研究涉及到各学科教学的过程、教师教学素养提升、学科教学改革与管理等内容。其中,学科教学过程为研究热点,包括各学科的教学方法、教学现状、存在问题和解决对策探讨等,尤其在语文阅读教学、外汉语初级阶段有效教学、英语浸入式教学、情感教学、体验式教学等方面有着富于创见的探讨。有学者在探讨了启悟式语言阅读教学方式的涵义、特征和情境后,从情境导入、体验转化、内生省悟、外显迁移四个方面进行了实施策略的构建,既具有理论指导性,也富于实践操作性。但总体而言,本热点研究尽管成果丰富内容多元,但多停留于经验总结层面,理论性与专业性还有待进一步加强。

(3) 本土教学思想。对我国博大精深的本土教学思想及其当代发展探讨是本次教学论年会的一大亮点。儒家、墨家、法家、佛学、道家都成为本土教学思想研究的关键词,尤其是孔子的教学相长思想、孟子的乐教思想以及《学记》教学思想更成为高频词汇。此外,陶行知、张敷荣、李秉德、王策三等近现代教育家及其教学思想也纷纷进入教学研究视界。关于我国本土教学思想及其当代发展探索,

有学者认为,要想释放本土教学思想的生命力,需要借助于追寻传统教学思想的渊源、借鉴外国教学思想的精华、拓展实践中生成的新教学思想三条途径,而其核心在于关注教学思想内在的“法”,而超越它的“方”或“式”。

(4) 教师发展理论研讨。学生与教师是教学活动的主体,学生学习方式、师生课堂行为与教师专业化发展是教学论研究的重要领域。从当前研究看,同课程论研讨会类似,本领域依然偏重于教师专业化发展研究,且理论阐释多、实证研究少,而对具体情境下师生课堂行为和学习方式变革研究很少。不过,也有学者采取实证研究法,通过对师生不同类型课堂行为的时间、行为频次的量化研究和观察分析,对中小学课堂教学不足提出了对策与建议。这种研究范式可能并不娴熟与完善,但却是难得的基于实证的研究,给人以思索与启迪。正如杜威所说:“一盎司经验所以胜过一吨理论,只是因为只有在经验中,任何理论才具有充满活力和可以证实的意义。”^{[2]P158}

(5) 西方理论借鉴。经历了20世纪80年代以来尤其是新课改初期对西方教学理论的火爆引进后,当前教学论明显表现出对西方教学理论的“引进冷淡”,引进介绍的成果数量有减少的趋势。从现有研究成果来看,研究热点主要表现为对西方理论本土化借鉴的理性思考。如有学者提出了走“共在”与“对话”的本土化道路设想,即在自身文化身份的建构、本土话语表达体系的发展、教学理论研究趋向的引导等方面进行努力,实现西方教学理论与本土教学实践的融合。

(三) 课程论与教学论研究方法

科学有效的研究方法是探究教育教学规律的必要工具和手段,也是发现教育教学因素和事物本质联系的重要途径。两会论文研究方法主要运用了思辨方法、实证方法、实验研究方法和历史研究方法,各类方法研究比重(见表3)。

分析表3可知,无论课程论研讨会还是教学论年会,思辨研究和历史研究均占据研究方法的主体,课程论研讨会分别高达57.3%和27.4%,教学论年会分别高达63.9%和25.7%;而实证研究和实验研究均偏少,两会论文总共只有4篇采用了实验研究法,合计比例仅为0.7%。这充分反映了当前我国课程论与教学论研究重理论思辨轻实证实验、定性研究多定量研究少的研究倾向,研究方法的科学性 & 多元化程度还很不够。

表3 2010年全国课程论研讨会和教学论年会论文研究方法

统计项目	思辨研究方法	实证研究方法	实验研究方法	历史研究方法
课程论研讨会论文数量	134	35	1	64
百分比	57.3%	15.0%	0.4%	27.4%
教学论年会论文数量	214	32	3	86
百分比	63.9%	9.6%	0.3%	25.7%

注：一篇文章使用的研究方法可能是单一的，也可能是多种的，本研究采用了总计统计方式，即一篇文章使用主要的、典型的研究方法有几种就统计几种，因此研究方法的总数多于文章的总数。

二、我国课程论与教学论研究未来展望

随着我国基础教育课程改革的纵深发展，课程论与教学论研究要想更好实现对我国基础教育课程与教学改革发展的科学路向指引，需在研究重心、研究范式和研究方法上作进一步地调整与提升。

（一）课程改革与教学实施中的具体问题是研究重心

至2010年，我国基础教育新课程改革已基本完成课程规划与课程采用，进入全面实施阶段。面对课程实施中出现的诸多疑难与困惑，学者眼光应该从课程与教学改革的背景介绍、概念辨析、理论假想等演绎思辨层面，转向新课程实施与教学实践层面，深入课改现场和立足本土教学，将研究重心放在解决我国课程改革与教学实施的具体问题，如课堂教学创新、校本教研、评价制度改革、校本课程及综合实践活动课程等领域。这种“基于问题”的研究思想既能够有效发挥理论对于实践的指导意义，也是处理我国课程论与教学论学科建设国际化与本土化关系的基本思路。

（二）“基于教学研究课程”与“课程变革中的教学创新”的整合研究是范式取向

新课程改革十年探索表明，新课程改革始终是由课程改革实践与教学改革实践两条线索交织而成的，课程改革为教学改革提供了最新动态和开阔视野，教学改革又为课程改革提供了坚实基础和丰富营养。课程论与教学论的可持续发展也需要课程改革与教学改革的有机融通和互生互动。“基于教学研究课程”是一种“微观的课程”，由基于学科课堂教学持续研究形成的“学科的课程”和在学生班级建设中开发主题式教育活动系列的“不称课程的课程”组成；^[2]“课程变革中的教学创新”^[3]强调只有关注课堂教学创新，才能够实现课程的实质性变革。将“基于教学研究课程”与“课程变革中的教学创

新”有机整合，对于构建既观照实践又富于理论光辉的中国课程与教学论体系意义显著。

（三）“教研-科研”一体化是方法取径

科学理论的形成与发展，必须依据两个基本条件：一是理论验证的完整，这就需要有一个高层次的理论思考；二是实证支持的完整，这就要求有科学实验研究作为支撑，这两者关键都在于要寻求科学的研究方法论。^[4]“教研-科研”一体化能够将课程论与教学论基础理论研究与应用理论研究有机结合，采取突出实证研究和实验研究的多元化研究，实现研究方法的科学性、专业性、操作性与实用性。一方面，课程论与教学论研究要加强自身研究成果参与、回应和影响教学实践的主动性、自觉性，更加关注并解决教学实践中亟待解决的各种实际问题；^[5]另一方面，基于实证研究和实验教学的教学研究，能够将丰富鲜活的教育实践从感性认识和浅表经验上升到系统化与结构化研究，有益于丰富和完善课程论与教学论的学科建设。

注：

[1] 余清臣. 教育哲学的实践观演变与实践教育哲学[J]. 教育研究, 2011, (2).

[2] 杨小微. 教学的实践变革与理论重建：30年再回首[J]. 课程·教材·教法, 2010, (9).

[3] 于泽元, 靳玉乐. 探寻课程与教学的复杂关系[J]. 课程·教材·教法, 2010, (2).

[4] 刘树仁. 现代教学论发展趋势探析[J]. 松辽学刊(教育科学版), 2001, (4).

[5] 肖正德, 卢尚建. 改革开放30年我国教学论学科建设的成就和经验[J]. 课程·教材·教法, 2009, (10).

作者单位：华中师范大学城市与环境科学学院
华中师范大学教育科学学院

邮 编：430079

(责任编辑 陈佑清)