

探寻课程与教学论研究的“知识地图”

王 鉴 李泽林

[摘要] 改革开放40年来,我国课程与教学论历经了引进国外课程与教学理论、开展本土化教学实验与理论探索、中国特色课程与教学理论生成与发展、新时代背景下立德树人与课程教学理论发展等四个阶段,初步构建了具有中国特色的课程与教学论体系。通过对研究内容的可视化分析发现,课程与教学论研究呈现出密切关注教学改革与实验、基础教育课程改革、信息技术与课程教学深度融合等三个热点。呈现出队伍不断壮大、价值取向趋于合理,方法多元并存、问题不断深入、体系建构不断完善等特点,同时还存在着团队研究成果不足、跨学科研究成果较少、原创性研究缺乏、科学化程度亟待加强等问题。在新时代背景下,立德树人成为中国特色课程与教学论构建的灵魂,信息技术与课程教学深度融合成为中国特色课程与教学论研究的重点,学生的学习成为中国特色课程与教学论研究的基础,传统文化成为中国特色课程与教学论研究的亮点,教学实验成为中国特色课程与教学论研究的生长点。

[关键词] 课程与教学论;基础教育课程改革;教学改革

[作者简介] 王鉴,云南师范大学高等教育与区域发展研究院教授(昆明650500);李泽林,教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心教授(兰州730070)

改革开放40年来,在我国社会主义现代化建设的宏观背景下,我国的教育事业及教育研究事业获得了新的生机与活力,学科建设不断发展并走向繁荣。回顾改革开放以来课程与教学论的研究历程、总结研究经验、反思存在的问题,对于建构新时代具有中国特色的课程与教学论体系具有重要的现实意义与实践价值。

一、课程与教学论研究历程回顾

改革开放40年来,我国课程与教学论研究历经了引进国外课程与教学理论、开展本土化教学实验与理论探索、中国特色课程与

教学理论生成与发展、新时代背景下“立德树人”与课程教学理论发展阶段。

(一)借鉴与引进国外课程与教学理论阶段

改革开放迎来了思想大解放。在“实践是检验真理的唯一标准”问题大讨论的背景下,广大教育工作者,对许多教学理论问题重新进行了探讨。

首先,教学论领域开展了关于学术研究的自我反思。因为在改革开放之初,我国的学科分类中只有教学论,课程论尚未成为独立学科,所以学术研究反思便从教学论领域率先展开。教学论界认真检讨了新中国成立以后乃至近现代几十年来教学论发展的经验

教训,揭露了教学实践中发生过的一系列偏差的教学论根源,清算了教条主义、“长官意志”在教学研究中的各种表现和影响。^[1]提出“要以科学的方法研究教育问题,大力推进教育科学研究方法的学科建设”^[2]。理论讨论达成的共识是:以科学的教学研究来改变“长官意志”和“教条主义”的教学研究。

其次,翻译引进国外先进的教学理论。20世纪80年代引进的国外教学理论主要有赞科夫的实验教学论体系、^[3]布鲁纳结构主义教学思想、^[4]皮亚杰认知发生论、^[5]奥苏贝尔的学习理论、^[6]布鲁姆的教学目标分类系统。^[7]同时还引进介绍了苏霍姆林斯基、巴班斯基、诺扎诺夫、瓦根舍因、罗杰斯等人的教学理论。^[8]国外教学理论的引进和介绍解放了多年被禁锢的思路,丰富了我国的教学论研究。

再次,深入开展教学基本理论问题的探讨。在介绍和引进国外理论的同时,我国部分教学论研究者也开始对教学领域的一些重大问题进行理论探讨。讨论的问题主要包括:教学中传授知识与发展智力及个性的关系问题,^[9]教学过程的本质问题,^[10]教与学并重的问题,^[11]教学论的学科性质与任务问题,^[12]教学设计问题,^[13]还有关于教学认识论、教学规律、教学艺术、课程论、教学评价等理论问题的讨论。理论探讨的成果为教学论学科建设提供了丰富的素材,一大批高质量的教学论研究成果相继涌现,研究队伍也逐渐壮大。

(二)本土化教学实验与理论探索阶段

20世纪80年代以来,在不断引进国外教学理论和反思我国教学领域的内外部环境的基础上,我国学者逐渐意识到开展教学实验的重要性,并通过实验探索教学理论,^[14]在实验中开展了有关教学模式的理论研究,^[15]教学方法与艺术的实践探索,^[16]以及教学设计等问题的研究^[17]。从20世纪80年代中期开始,一些学者开始将研究重点转向中小学

教学实践的改革与实验,到90年代中期,教学实验研究渐成为教学研究的主流。其中主要有发端于80年代的整体改革实验和情境教学实验,90年代中期开始的主体教育实验、新基础教育实验、新教育实验等。这些研究与实验,大多数实验都是专家学者与中小学教师相结合,在现代教育理论的指导下开展的,不仅在课程理论上做了大量的探索,而且对中小学教学实践产生了重要影响,^[18]充分发挥了教学实验的“理论认识”与“实践发展”两大功能,^[19]为本土化教学理论的探索奠定了基础。

(三)中国特色课程与教学理论生成与发展阶段

“改革开放以前,教学论只是我国教育学理论体系中的一个组成部分,尚未形成独立的学科体系。”^[20]教学论研究者不断转变教育观念、开拓理论视野、探索研究范式,在经历了反思重建(1978—1984年)、引进借鉴(1985—1992年)、构建体系(1993—2000年)及综合创建(2001年至今)等几个阶段后,^[21]中国特色课程与教学理论逐渐形成并发展。

教学论学科的建设最初源于教学认识论,王策三先生在苏联教育学关于教学认识论的基础上出版了《教学论稿》、《教学认识论》等著作。“教学认识是教师领导学生认识人类文明成果并获得身心发展的特殊认识活动;教学中的各项交往行动都是为学生发展服务的,是为学生认识人类文明经验服务的;教学是在实践基础上相对独立的特殊认识活动,学生发展是教学认识的基本目的,教学认识是教学活动中学生发展的具体过程和方法。”^[22]教学认识论就是把教学作为特殊认识活动研究所形成的专门理论。李秉德先生与李定仁先生在系统论的基础上,出版了《教学论》。“以系统论的观点作为教学论的指导思想,提出了我国教学论的基本体系,形成了自身特色,不仅在国内广泛使用,也得到了国外学者的好评。”^[23]施良方先生梳理了课程、

教学与学习三者的关系,出版了《教学理论:课堂教学的原理、策略与研究》、《课程理论:课程的基础、原理与问题》、《学习论》,建构了课程论、教学论与学习论“三足鼎立”的大课程与教学论体系。施良方先生认为:“我们有必要把学习理论、课程理论和教学理论作为教育科学的三门分支学科独立出来,以便深入研究……三者相互依赖、相互促进,而且有一定的相互渗透。”^[24]同时,董远骞、张定璋、裴文敏的《教学论》,董远骞的《教学原理和方法》和《中国教学论史》、吴杰的《教学论——教学理论的历史发展》、关甦霞的《教学论教程》、路冠英和韩金生的《教学论》、罗明基的《教学论教程》、胡克英的《教学论研究》、胡克英和吕敬先的《小学教学简论》、刘克兰的《教学论》、裴娣娜的《现代教学论》(三卷本)、徐继存的《教学理论的反思与建设》、李森的《现代教学论》、迟艳杰的《教学论》等,都突破了凯洛夫教学论的框架。同时,“全国教学论专业委员会”于1986年成立并定期开展学术交流与研讨。中国本土化的教学论学科理论建设从确立研究主题、界定核心概念、凝集重点问题及变革研究方法几方面展开。教学论学科发展的实践指向,集中体现在基础教育课程改革研究,教学方式变革与教学策略的研究,有效教学及其评价标准研究,以及教育技术手段的发展与应用研究等方面。中国教学论学科建设实现了从传统走向现代的历史性超越。^[25]

我国的教育研究受苏联教育研究的影响,研究重点在教学论。课程论的研究相对较晚一些,兴起于20世纪80年代中后期。在翻译引进了博比特的《课程》、查斯特的《课程编制》、泰勒的《课程与教学基本原理》的基础上,我国学者开始探索课程的相关理论,主要包括课程的结构、综合课程、隐性课程及课程编制等问题。例如,针对新知识很难纳入现有的课程和教学体系的问题,有学者探讨了课程结构的改革问题。^[26]针对中小学的学制

与课程、劳动教育与劳动技术教育、分科课程与综合课程等问题,有学者对中小学课程改革进行了系统的探讨。^[27]针对将非计划的学习活动纳入当代课程研究的发展趋势,有学者探讨了潜在课程或称隐蔽课程的概念、理论基础、表现形式、性质与特点、功能与价值等。^[28]针对学校课程中分科课程占主流地位的形式,有学者研究了综合课程的概念、特点、地位以及在学生发展中的作用。^[29]针对课程体系和结构的问题,有研究者提出现代课程编制的教学目标、课程结构、基础学力以及课程评价等问题。^[30]

随着课程理论研究不断深入发展,学者们开始构建课程论的学科体系。比如陈侠的《课程论》,结合中国的实际情况,从课程的性质、任务、类型、编订、实施和评价等方面形成了独具特色的结构体系。钟启泉的《现代课程论》系统展示了课程研究的现状和所取得的成果。廖哲勋的《课程学》着力探讨中小学课程发展的规律,初步形成适合我国国情的课程理论体系。吕达的《中国近代课程史论》系统梳理了我国近代课程发展的历程及不同阶段的课程设置及特点。课程论研究空前繁荣,学术新作不断涌现。钟启泉的《国外课程改革透视》、杨玉厚的《中国课程变革研究》、丛立新《课程论问题》、靳玉乐的《现代课程论》和《潜在课程论》、廖哲勋和田慧生的《课程新论》、白月桥的《课程变革概论》、黄甫全的《阶梯型课程引论》、郝德永的《课程研制方法论》、张廷凯的《分科视野中的课程整合》等。课程论作为一门独立的分支学科,打破了教学论中教学内容研究的局限性。同时,“全国课程论专业委员会”于1997年成立并定期开展学术交流与研讨。我国课程论研究在经历了翻译引进、本土化问题探索、特色化理论体系构建三个阶段,在借鉴与批判、继承与创新、分科与综合、本土与外来的辩证发展中,逐步形成中国特色的课程论学科体系。

20世纪90年代,随着学科的综合化发

展,课程论与教学论整合形成了课程与教学论,并成为教育学一级学科下设的二级学科。学者们开始整合探讨课程与教学论学科建设的相关问题。有学者从“课程与教学是教育实践的两个领域”的观点出发,提出“课程论与教学论是现代教育学的两个分支学科”。^[31]有学者认为,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。^[32]还有学者从“教学作为课程开发过程”、“课程作为教学事件”的观点出发,批判了课程与教学二元对立的思想,提出了整合的课程与教学论。^[33]课程论与教学论的关系论从“并列论”走向“整合论”,中国特色的课程与教学论学科体系开始形成。比如张华的《课程与教学论》、王本陆的《课程与教学论》、李森与陈晓端的《课程与教学论》、黄甫全的《现代课程与教学论学程》、徐继存与徐文彬的《课程与教学论》、王鉴的《课程与教学基本原理》、潘洪建的《课程与教学论基础》等。随着学科综合化的发展,融合“课程论”与“教学论”的“课程与教学论”学科逐渐成熟。于20世纪90年代的学科调整中,“教学论”与“课程论”合并为新的专业“课程与教学论”,学科建设方面因此而出现了综合趋势。“课程与教学论”的课程随之出现,相应的教材编写也一改传统分科体系而形成综合体系。如何将两门课程的内容整合成较为成熟的一门课程的内容,成为新时期课程与教学论学科建设的重要任务。

(四)立德树人背景下中国特色课程与教学论学科建设阶段

首先,贯彻落实立德树人根本任务,全面深化课程与教学改革。认真把握当前课程与教学改革的主要趋势,加强中国特色课程与教学理论建设,就要坚决贯彻落实立德树人根本任务,将社会主义核心价值观融入中小学课程与教学的研究中,积极回应“培养什么样的人”、“怎样培养人”、“为谁培养人”的

时代要求。这是新时代课程与教学论学科建设的指导思想。

其次,积极推进信息技术与课程教学的深度融合。21世纪是一个全新的信息化、智能化时代,传统的教学观念、模式、手段和方法等都面临着挑战。协作学习教学设计、“线上线下”一体化的混合式教学以及移动学习等,为学生学习创造了全新的环境,提供了丰富的课程资源,使信息技术环境下开展个别化教学成为可能,信息技术与学科课程教学的整合成为必然,信息技术和语言学习、教学资源共享、教学过程优化等方面的整合日益增多,^[34]并不断深入信息技术与教学理念、教学评价、课堂提问、教学信念、教学行为等教学要素与环节中,信息技术已经成为课堂教学变革的重要推手融入教学过程。^[35]着眼于智慧教育而设计的微课,建构了信息时代的教育新秩序、新形态,驱动创新了诸多教学模式与教学生态的创生。^[36]尤其是2011年以来,大规模在线课程掀起“印刷术发明以来教育最大的革新”,并呈现“未来教育”的新形态,慕课作为一种学习方式受到全球的重视,教学结构已经发生了诸多的变革。^[37]显然,信息技术引发了课堂教学方式的变革,慕课、翻转课堂、混合学习即是适应这一变革与转型的最新成果。^[38]随着信息技术突飞猛进的发展,全息技术、人工智能、教学机器人等对传统教学造成巨大的冲击,计算机辅助教学正由智能计算机辅助教学向适应性学习支持发展。^[39]尤其是2012年“互联网+”理念的提出,使传统课程与教学论的学科发展逻辑受到冲击,反思与重构“互联网+”时代的课程与教学论发展的重要诉求。^[40]使教学超越了技术属性,生成了新的教学关系与教学形态,使教学面临无限的可能性,出现教学与“互联网+”的深度融合与相互超越。^[41]

再次,课程与教学理论为基础教育课程与教学改革提供了理论指导与行动方案。围绕课程与教学改革的研究成果逐渐丰富起

来。针对基础教育课堂教学的价值、过程、方法、评价等方面的问题,有学者提出了重建课堂教学的价值观、过程观、评价观等观点,在创建“生命·实践教育学”的基础上,为中国课程与教学论学科建设提供了本土智慧。〔42〕有学者全面深入地解读了我国《基础教育课程改革纲要》,讨论了三维目标、有效教学、研究性学习、综合实践活动、课堂教学方法等问题,为基础教育改革提供了理论支撑。〔43〕越来越多的研究者开始关注基础教育课程与教学的理论与实践问题,涌现出诸如情境教学、〔44〕生本课堂、〔45〕学本课堂、〔46〕生态课堂〔47〕等一大批具有中国本土经验的理论成果,释放出本土教学理念生成与发展的生命力,也充分调动了实践领域的积极性,比如洋思中学、杜郎口中学、东庐中学等的创造性实践探索,为新时代中国课程与教学论建设提供了实践经验。〔48〕

从中国特色课程与教学论的建构过程来看,聚焦课堂、研究课堂、变革课堂,最终走向基于课堂教学研究的中国特色课程与教学论的构建已成必然,整个构建过程也承载着丰富的中国特色,凝结着厚重的中国经验与中国方案。如何在课程与教学变革中弘扬传统文化,如何在国际视野背景下开展本土行动研究,如何借鉴西方课程与教学理论,如何深化中国特色课程与教学实践等问题,都迫切需要从当下中国基础教育课程与教学的实际出发,走有中国特色、中国精神和中国气派的变革道路。〔49〕

二、课程与教学论研究内容分析

本文对1979年以来《教育研究》“课程与教学”专栏论文以及与该主题相近论文为对象,共检索到1022篇文献资料,通过CiteSpace可视化软件分析讨论研究的知识图谱,梳理研究的主要机构、研究的主要问题,以及不同时间段的研究热点,以直观呈现改

革开放40年来我国课程与教学论研究的发展概况。

(一)课程与教学论研究的主要机构

从文献的分析梳理来看,课程与教学论的研究主要有大学、科研院所、教育部或教育厅相关机构、各级教研室、报刊出版单位以及中小学等约295个单位。在研究机构发文情况统计中,研究者按照学校现有名称统一来计算发文情况。学校二级机构按照学校名称来统计,比如北京师范学院、北京师范大学教育学部课程与教学研究院、北京师范大学比较教育研究所、教育部普通高校人文社科重点研究基地北京师范大学教师教育研究中心、北京师范大学出版集团等,全部按照北京师范大学来进行统计。(见图1)

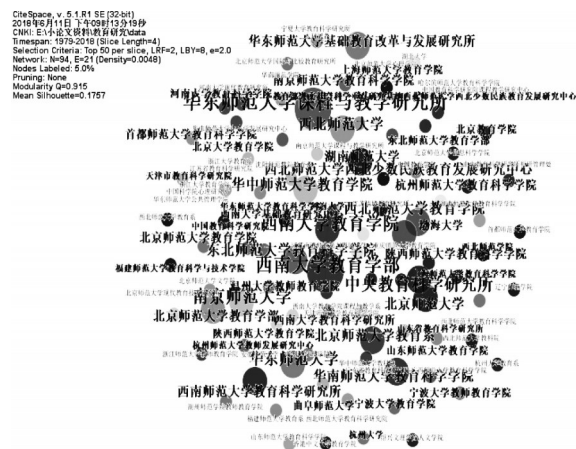


图1 1979年以来发表课程与教学论相关论文的研究机构分布情况

从研究机构发表文章的数量来看,自1979年以来,西南大学和华东师范大学在课程与教学论方面发文量最多,超过了80篇,北京师范大学和西北师范大学紧随其后,分别为70篇和54篇。发文量超过20篇以上的机构有9家,5篇以上的机构有35家,除了中国教育科学研究院、天津市教育科学研究院、山东省教育科学研究院、上海市教育科学研究院,其余机构均为课程与教学论博士或硕士培养授权单位,排名前5名的4所大学均为我国较早具有教学论博士培养资格的教育学一级博士学位授权单位。杭州师范大学、宁

波大学及温州大学在课程与教学论研究方面 近年来表现较为活跃。(见表1)

表1 1979年以来《教育研究》发表课程与教学论相关论文的研究机构统计表

序号	机构	相关论文数	序号	机构	相关论文数
1	西南大学	86	19	天津市教育科学研究院	11
2	华东师范大学	83		浙江大学	11
3	北京师范大学	70	21	河南大学	10
4	西北师范大学	54		浙江师范大学	10
5	中国教育科学研究院	39		温州大学	10
6	南京师范大学	36	24	沈阳师范大学	9
7	华南师范大学	31		山东省教育科学研究院	9
8	华中师范大学	26	26	安徽师范大学	7
9	东北师范大学	26		北京大学	7
10	上海师范大学	19		重庆师范大学	7
11	首都师范大学	18	29	辽宁师范大学	6
12	陕西师范大学	16		上海市教育科学研究院	6
13	湖南师范大学	15		香港中文大学	6
14	曲阜师范大学	15	32	武汉大学	5
15	杭州师范大学	15		中国人民大学	5
16	福建师范大学	13		江西师范大学	5
17	山东师范大学	12		哈尔滨师范大学	5
	宁波大学	12			

(二)课程与教学论研究的高频关键词分析

关键词是分析研究成果的一种常用方法,反映问题研究的关注点所在。从课程与教学论文章高频关键词的统计分析来看,关键词阈值高于3次的关键词有49个。其中“课程与教学改革”是研究关注频次最高的话题,这与我国教学改革、课程改革的发展变革密切相关。比如,1977年教育战线开始拨乱反正,1978年颁布了《全日制十年制中小学教学计划试行(草案)》,重点是教学内容的改革;1981年颁发了《全日制六年制重点中学教学计划(修订草案)》,并修订颁发了五年制小学和中学教学计划,改革重点是教材的编写与教学大纲的修订;1988年颁发了《义务教育全日制小学、初级中学试行教学计划》,1992年颁布《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划》,将课程表分为“六三制”和“五四制”两种,课程“学科类”和“活动类”分为两大类,突出的特点是在课程管理体制上开始确立“一纲多本”的课程改革方略;2001年颁

布了《基础教育课程改革纲要(试行)》,标志着我国基础教育课程改革全面启动。显然,不论是从教学论研究的历史线索还是国家教育事业发展的历史脉络分析中都可以发现,在改革中求发展,在发展中再改革是教育教学变革的鲜明特征。

另外,“教学论”、“教学过程”和“课堂教学”三个高频关键词是随着课程与教学论学科建设、教学本体论问题研究以及关注教学实践的研究转型而不断受到研究者的关注。这与课程与教学论学科建设从传统走向现代,研究范式从思辨走向实证,研究体系不断走向成熟、开放和综合的现实是密不可分的。(见表2)

从1979—2018年课程与教学论研究关键词共现聚类情况分析来看,教学过程、课程改革、教学论、课程实施、教学理论、教学方式、班级授课制、教改实验、教学改革、课堂教学、教学设计等是研究者关注的重点领域。突出教学理论研究逐渐迈向教学实践研究的取向,加强课程理论及课程实施的研究,为理

表2

1979年以来《教育研究》杂志课程与教学论文章高频关键词统计表(频数≥3)

序号	频次	关键词	序号	频次	关键词	序号	频次	关键词
1	65	课程与教学改革	18	7	课程实施	25	4	单元达标教学
2	45	教学论		7	有效教学		4	教学质量
3	34	教学过程	20	6	方法论		3	教学本质
4	33	课堂教学		6	教学实验		3	综合实践活动
5	22	课程	22	5	信息技术		3	差异教学
6	18	教学		5	课程设计		3	教学大纲
7	17	教学方式		5	核心素养		3	教学效果
8	16	班级授课制	25	4	课程开发	36	3	教学制度
9	18	教学模式		4	地方课程		3	多媒体学习
10	13	教学设计		4	评价标准		3	课程论
11	12	学科教学		4	教学原则		3	教学研究
12	22	教学方法		4	教改实验		3	改革实验
13	11	教学理论		4	课堂研究		3	MOOC
14	10	校本课程		4	课程文化		3	学习策略
	8	分科教学法		4	教与学		3	课程结构
15	8	教学目标		4	教学活动		3	翻转课堂
	8	情境教学						

论引领实践、实践生成理论创造了条件,为课程与教学论科学化发展奠定了基础。这一研究特征与国内课程与教学论研究者对不同时期研究现状梳理的情况基本一致。(见图2)

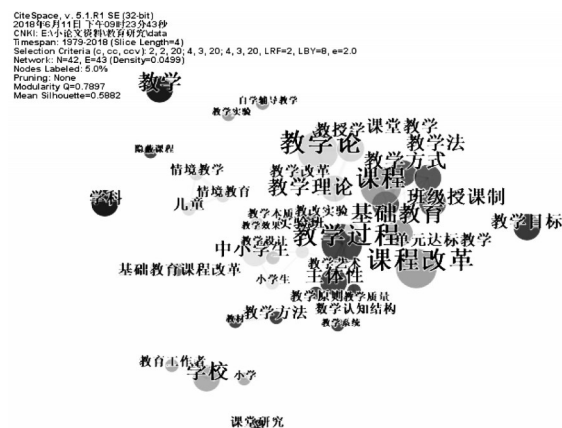


图2 1979—2018年教学论研究关键词共现聚类图

(三)课程与教学论突现关键词的研究热点分析

关键词的突现测度是文献被引频次或关键词出现次数等的变化率。在某一时段内,以突现词(Burst Terms)为知识基础的一组文献所探讨的科学问题或专题,可以作为研究前沿的判断和预测标准之一。

1. 课程与教学论研究主要突现关键词通过分析,得出课程与教学论学科研究

领域中有16个突现关键词。(见表3)

表3 教学论研究主要突现关键词统计表

序号	关键词	突现强度	开始年度	结束年度
1	教学过程	12.4523	1979	1992
2	教学方法	3.8294	1981	1985
3	教学理论	5.5653	1982	1997
4	教学改革	3.8919	1984	1989
5	班级授课制	3.7998	1995	1999
6	分科教学法	3.9455	1995	1999
7	学科	4.1709	1996	2000
8	学校	4.2691	1999	2001
9	课程改革	10.2359	2002	2010
10	基础教育课程改革	5.217	2002	2004
11	课程	9.4103	2002	2007
12	教学	5.762	2003	2009
13	基础教育	6.736	2005	2012
14	教学目标	4.7075	2007	2009
15	有效教学	4.4034	2007	2018
16	课堂教学	4.3476	2012	2018

“教学过程”作为教学论研究的基本问题,从1979年《教育研究》创刊伊始就受到关注,并持续到1992年。1981年的“教学方法”、1982年的“教学理论”、1984年的“教学改革”,表明20世纪80年代我国是以教学方法为主要抓手推进教学改革的。在这一阶段,有研究者提出如何继承我国教学理论的

历史遗产问题、如何总结老解放区教学经验和理论的问题、如何对待西方教学理论和方法的问题、如何对待苏联教学论的问题、如何总结新中国的教学经验以及马克思主义认识论的问题,等等,将这一时期称之为我国教学论“发展的春天”。20世纪90年代后,随着教育理论研究不断丰富,研究者对诸如教学原则、教学目标、教学本质等问题的研究不断深入。但也出现了教学理论与教学实践“两张皮”^[50]现象,研究者对教学理论脱离教学实际的问题开始反省,理论与实践的结盟成为教学论研究者与教学实践共同努力的方向。21世纪以来,随着我国新一轮基础教育课程改革的深入推进,以“课程改革”、“基础教育课程改革”为关键词的教学论研究凸显强度增高。课程与教学论研究进入了以课程改革为重点的变革时期。课程与教学论研究者在以往重视理论研究的基础上,提出课程与教学论研究的学科性、实践性,把理论和实践研究有机结合起来,致力于建构立足中国大地、面向世界的中国特色的课程与教学论。经过几代人的共同努力,中国课程与教学论实现了突破性发展,形成了一批理论成果,壮大了研究队伍。

2. 课程与教学论研究关键词时区图谱分析

1979—2018年,课程与教学论研究的关键词呈现出鲜明时区特点,不同时期研究的聚焦点各不相同。(见图3)

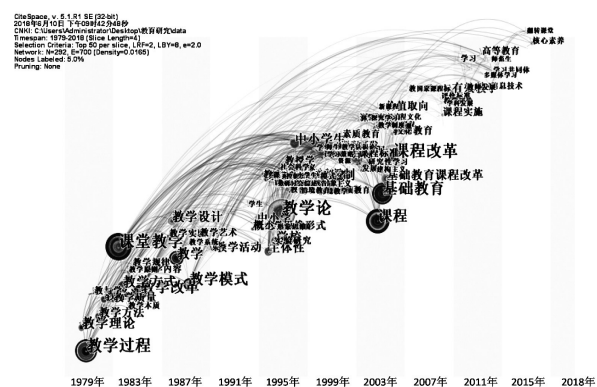


图3 1979—2018年关键词时区图谱

从图3可以看出,1979—1982年研究的热点主要聚焦于教学过程、教学理论、教学方法与教学质量提升,这与我国结束“文化大革命”、实行拨乱反正、实行对内改革对外开放的政策的社会环境密切相关,也与研究者关注教育质量与本体论问题的思考密切相关。1983—1987年研究的热点主要聚焦于教学改革、课堂教学、教学方法、教学原则、教学规律、教学本质及教学内容,充分反映了当时教育事业恢复发展与积极变革的时代特点。1987—1991年研究的热点主要聚焦于教学、教学模式、教学实验、教学设计、教学艺术、教学系统,其中以教学模式为根本的教学实验是这一时期研究与实践的热点。1991—1995年研究的热点主要聚焦于教学活动、学生主体,处于相对稳定的探索状态。1995—1999年研究的热点主要聚焦于教学论、主体性、实验研究、情境教学、教学模式等,呈现出以教学实验为基础的教学基本理论问题研究与探讨的特点。

1999—2003年研究的热点主要聚焦于素质教育、中小学生、学习策略、师生关系、教学制度、教学认识及课程标准等,呈现出学校为主阵地、学生为中心、课程改革为抓手的世纪之交课程改革的特征。2003—2011年研究的热点主要聚焦于课程、基础教育、课程改革、基础教育课程改革、价值取向、课程文化、研究性学习、建构主义及探究性学习等。这一时期以课程改革为核心的变革活动非常活跃,课程改革与教学方式改变成为研究者密切关注的主题,教学论问题研究呈现繁荣的景象。这是2001年以来我国进行基础教育课程改革实验的重要十年,是我国基础教育界几十年来少有的一次全面的、系统性的教育改革。

2011—2015年研究的热点主要聚焦于课程实施、学科发展、评价标准、有效教学、教师发展、多媒体学习、学习共同体、信息技术以及慕课,充分体现信息技术与教学融合以及

信息技术对教学的影响。2015年后,以核心素养和翻转课堂为热点,教学论的研究进入了促进学生核心素养的提升的新阶段。这一时期,我国修订了义务教育阶段和高中阶段各学科课程标准,其中核心素养成为我国培养创新人才的优先目标,也是对世界范围核心素养热的积极应对。

总体而言,1979年以来我国课程与教学论研究内容呈现出三个明显的特点。首先,从改革开放到20世纪90年代初,开展以教学方法、教学模式、教材改革为核心的教学改革与实验研究成为第一个研究热点。其次,21世纪以来以我国基础教育课程与教学改革成为第二个研究热点。再次,以信息技术与课程教学的深度融合成为第三个研究热点。这三个热点有一个共同的“着眼点”,即以提高教学质量为核心,“着眼点”是以促进学生学习为中心。正因为如此,课程与教学论研究的范式也正在发生转型,聚焦课堂教学,迈向教学实践的研究成为重要范式。

三、课程与教学论研究反思与展望

随着国家经济社会与教育事业的发展,课程与教学论研究呈现出较强的时代特征和变革趋势,呈现出关怀本土研究、观照理论创新的趋势。同时,我国课程与教学论研究还存在一定的问题,值得研究者思考与改进。

(一)在总结中反思

1. 研究队伍逐渐壮大,团队研究待加强

我国课程与教学论研究队伍的发展大致经历了两阶段。一是改革开放之初,伴随着教学论学科的建立,专业的教学论研究队伍从无到有、逐渐壮大。二是21世纪初,在新一轮基础教育课程改革背景下,国家高度重视课程与教学论研究队伍的建设,培养了大批高素质的课程与教学论研究者。第一,增加学科点、扩大招生数量。1981年西北师范大学获批教学论专业博士点。华东师范大

学、北京师范大学等高校获准教学论专业硕士学位授权点。1984年,教育部又批准了第二批教学论专业博士点和硕士点,西南大学获得教学论专业博士授权点,浙江大学(原杭州大学)、华中师范大学、东北师范大学、华南师范大学等高校获批教学论专业硕士学位授权点。1997年以后,课程与教学论专业学位点进入一个新的发展时期。目前,几乎所有省属重点师范大学,以及一些综合性大学,都在培养课程与教学论专业硕士研究生,全国课程与教学论专业硕士点数量已经超过120个。另外,21世纪初为推进基础教育课程改革,教育部在13所省属师范大学设立了基础教育课程研究中心,整合和培养了一批优秀的课程与教学论专业研究者。第二,加强基础教育教研队伍建设。我国从国家到省(自治区直辖市)再到市、县(区)都成立的教育科学院(所)、室,拥有一支稳定的教研队伍。这是一支从教学一线成长起来、具有本土情怀和理论素养的课程与教学论研究队伍,他们既能准确地把握理论,又能有效地指导实践,在推进课程教学改革的深入和解决课程与教学实践问题方面发挥了不可替代的作用。近年来,各地高度重视基础课程与教学改革,加强了基础教育教研队伍建设,基础教育教研队伍不断壮大。第三,引导优秀的中小学教师成为研究者。随着课程改革的深入,各级教育行政部门和学校通过政策引导、专业支持等方式帮助优秀的教师成为研究者,引领和推进本地基础教育课程改革。近年来,这部分课程与教学论研究队伍迅速壮大,为我国基础教育课程与教学改革的深入推进做出巨大贡献。然而,这三支课程与教学论研究者由于工作场所和工作任务的限制,都在按照各自的工作要求进行着课程与教学论的研究,缺乏应有的沟通与合作。^[51]随着信息时代的到来,教学理论与实践问题呈现出许多新的特征,产生了许多新的问题,这些问题的解决,需要不同团体、不同场域、不同学科

的课程与教学论研究者通力合作,进行团队研究。^[52]只有不同队伍通力合作,研究解决中国课程与教学的理论与实践问题,才能为世界教学论发展提供中国经验和中国方案。

2. 研究价值取向趋于合理,实践研究亟待加强

课程与教学论研究的价值取向主要有两种。第一种是理论取向。这种课程与教学论构建方式是通过掌握大量的学科文献资料,依据理论建构的思想,通过逻辑演绎的方法构建学科的理论体系。第二种是实践取向。实践取向强调课程与教学论的应用性实践性和生成性,认为学科的根本、土壤一定在基础教育的学校之中、课堂之内。^[53]两种不同的价值取向对课程与教学论学科建设都作出了巨大的贡献。在过去很长一段时期内,曾人为地将师范大学课程与教学论专业培养的研究者认定为理论研究者,将教研系统和学校研究人员认定为实践研究者。事实上,这两种取向可以是并存的,可以而且应该互相融通。在课程与教学论研究的价值取向的选择方面,既不能让研究者沉浸于文献资料室里去做思辨研究,也不能要求研究者都进入基础教育、进入课堂去做实践研究,而是根据研究问题的需要,进行合理地选择和调适。从40年课程与教学论发展的历程来看,课程与教学论研究取向逐渐趋于合理。^[54]课程与教学论研究的价值取向,直接决定着学科的建设高度。从当前我国课程与教学论面临的问题和挑战的角度来看,实践取向的课程与教学论研究还须进一步加强。只有重视实践取向的课程与教学论研究,才能真正生成中国本土特色的课程与教学论学科体系。“这些直面实践的研究不仅促使教育改革的进一步深化,而且会为教育学在中国的发展,由‘教育学中国化’转向‘中国教育学’建设,即由‘引进式加工’向‘原创性发展’转换,提供丰富的经验、思想、理论、实践的源泉,使中国教育学研究在新时期发生‘扎根本土’的变化。”^[55]

3. 研究的方法逐渐多元,跨学科研究亟待加强

课程与教学论研究者在借鉴其他学科研究方法的基础上不断探索适应本学科研究的方法。一方面丰富和扩大了如哲学、心理学、社会学、伦理学等相关学科的研究视角和内容,使得这些学科的研究范畴得到深化与发展,逐渐关注课程与教学论的研究内容;另一方面,大量相关学科如语言学、思维科学、人类学、生物学等被应用到课程与教学论研究中,为课程与教学论研究注入了新的活力。课程与教学论研究方法日益丰富、成熟和多元,学理性思辨与实验探索紧密结合,书斋与田野相互对话与照应,质性研究与量化研究彼此协调互补。多元化的研究方法为课程与教学论学科迅速发展发挥了重要作用。然而,随着新时代的到来,尤其是信息技术变革对课程与教学的冲击^[56],课程与教学论研究中出现了一些新的元素和一些亟待关注的时代问题。^[57]这些新元素和新问题是新时代多种矛盾冲突下和多种媒体运用中产生的,必然要求用多学科的视角和多学科综合的研究方法和理论去解决。因此,面对新时代课程与教学领域不断涌现的新问题,课程与教学论研究者不仅要充分借鉴哲学、社会学、心理学、学习科学、脑科学、教育技术学的研究方法研究课程与教学论问题,还要组建跨学科研究团队合作开展课程与教学问题研究,深入推进课程与教学论学科建设。

4. 研究的问题不断深化,原创性研究亟待加强

在移植和引进国外理论背景下,我国课程与教学论研究以什么是教学、什么是教学本质、什么是教学规律、什么是教学模式等“概念性问题”为主,并进行了教学本质问题的讨论,在学科基本范畴研究上取得了丰富的成果。从20世纪80年代开始,我国开始全面反思苏联的课程与教学理论,同时也全面引入欧美国家的课程与教学理论,对引进

的理论进行批判与质疑,对多元理论体系进行分析与综合,以及对引进的理论进行本土化改造。在此基础上进行了关于现代教学论概念、研究范畴等问题的讨论和争鸣,[58]进一步深化了对现代教学论概念、性质等涉及学科发展核心要素的认识。21世纪以来,在新一轮基础教育课程改革的背景下,课程与教学论研究以“现实问题”为主,开始直面我国基础教育课程与教学生活,探讨我国课程与教学实践所面临的实际问题。研究者从我国的传统与现实出发,借助国外先进理论和其他学科的理论成果,对课程目标、课程内容、课程实施、课程评价、主客体关系、教学目标、教学内容、教学方式等问题进行了深入研究。在研究的过程中,对课程与教学论研究和实践中如何对待本土与外来关系问题进行了深入讨论。学术的讨论和争鸣是学术发展的必经之路,是学术原创研究的“催化剂”。三次讨论与争鸣为中国课程与教学论开展原创性研究注入了新鲜血液。注重原创性是构建有中国特色课程与教学论体系的必然要求。[59]然而,从现有的研究成果来看,我国课程与教学论研究的逻辑起点与范畴体系的原创性仍然不足,而且研究商榷与争论的学术风气远不如之前活跃。无论是移植国外理论还是构建本土理论,都属于一种“接力型”研究,研究的逻辑起点或问题主要源自他国,即使发现一些新理论,也仅仅是在“量”上丰富原有的内容,而不能在“质”上获得根本转变。未来课程与教学论原创性研究应通过面向课堂教学实践,面向中国教育的现实,面向中国特色的理论建设等途径和方式来实现。

5. 学科体系日趋完善,科学化程度有待加强

经由引进借鉴、本土实验和自我建构,我国课程与教学论学科内部逐渐形成了彼此关联、相得益彰、动态整合的学科群。从课程与教学论自身逻辑体系构建的角度进行分化,逐渐形成了教学论、课程论、课程与教学

论。教学论、课程论又分化形成更为多样化的学科群。以教学论为例,从教学要素的深化研究中分化出了教学目的论、教学过程论、教学方法论、教学技术论、教学评价论等;从教学论研究学段的角度进行分化,逐渐形成了学前教学论、小学教学论、中学教学论、大学教学论、成人教学论等;从教学论研究的学科领域进行分化,逐渐形成了语文教学论、数学教学论、外语教学论等;从跨学科研究的角度进行分化,形成了教学伦理学、教学生态学、教学社会学、教学心理学等。教学论还通过学科借鉴、转化和创生,形成了如教学控制论、教学信息论、教学系统论等诸多教学论的交叉学科。以课程论为例,从课程要素研究中分化出了课程目标论、课程内容论、课程实施论、课程评价论等;从课程论研究学段的角度进行分化,逐渐形成了学前课程论、小学课程论、中学课程论、大学课程论等;从课程论研究的学科领域进行分化,逐渐形成了语文课程论、数学课程论、外语课程论等。整合后的课程与教学论经过发展也形成了多样化的学科群。从研究学段的角度进行分化,逐渐形成了学前课程与教学论、小学课程与教学论、中学课程与教学论、大学课程与教学论等;从学科领域进行分化,逐渐形成了语文课程与教学论、数学课程与教学论、外语课程与教学论等。总之,我国的课程与教学论逐渐形成了相对完整的学科框架与体系。但同时存在着各体系内部缺乏严谨的逻辑架构、体系与体系之间存在着多重交叉等问题。这些问题不仅会影响学科进一步发展,还会给人才培养造成许多混乱。因此,要在充分吸收哲学、社会学、心理学、学习科学、脑科学、教育技术学等相关学科营养的基础上,加强课程与教学论学科科学体系建设。

(二)未来展望

世界在变化,教育也必须变化。“全球学习格局正在形成……不仅需要采取新的做法,还要从新的视角来理解学习的本质以及

知识和教育在人类发展中的作用。社会变革的这种新态势要求我们重新审视教育的目的和学习的组织方式。”^[60]须重新界定教育、教学、知识与学习的内涵,确定新的前进方向。

1. 立德树人成为新课程与教学论构建的灵魂

教学是基于生命、面向生命和为了生命的实践活动。将课堂的主体地位还给学生,使知识为本或知识至上的课堂转向以学生发展为本的“生命课堂”,使课堂焕发出活力。基于知识的学习与理解,教学越来越多关怀学生的参与和体验、教学过程的全纳与平等、教学公平与正义、学生受教育权的保护与人格尊严维护,使教学的育人价值和功能得到了更大的发展。这不仅仅是教学自身发展变化的需求,更是教学基于人类社会发展与繁荣过程中对高质量教育的期待,更是为所有人建设更美好未来的需要。课程与教学要回应“尊重生命和人格尊严,权利平等和社会正义,文化和社会多样性,以及为建设我们共同的未来而实现团结和共担责任的意识”^[61]。这是21世纪教育的基本宗旨,也是课程与教学回应人的生命发展价值的诉求。立德树人是新时期教育的根本任务,是党对教育培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的本质要求。为适应世界教育改革发展趋势、提升教育国际竞争力,在立德树人根本任务的指引下,国家颁布相关政策文件,深入推进课程改革。课程与教学论研究者应该按照国家要求、紧扣时代主题,紧紧围绕立德树人根本任务,结合素质教育精神,开展课堂教学的变革与研究,将这些研究成果融入中国特色的课程与教学论体系。

2. 信息技术与课程教学深度融合成为中国特色课程与教学论研究的重点

人类已从工业化时代进入到信息化时代,教学的组织结构与形式、教与学的方式、教学要素呈现与作用发挥以及教学设计等都发生了巨大的变化,在互联网连接飞速发展

和移动技术迅速普及的推动下,新的教学研究生态正在形成。^[62]从当前信息技术与教学整合的情况来看,信息技术与课程教学的深度融合已经扩大了优质课程资源的覆盖面,为创新教学模式、变革学习方式提供了条件、搭建了平台,也引发了教学观、学习观的重新思考,并预示着信息技术与课程教学深度融合能解决课程教学的一些问题。信息技术与教学的不可二分性决定了二者之间的深度融合已成为必然,信息技术强劲的“实现”功能倒逼传统教学实践与研究范式的转型。^[63]另外,信息时代教学还会遭遇许多我们预想不到的问题。无论从时代的需要还是理论的诉求角度来讲,今后一个时期,我国课程与教学论的研究的重点就是重建信息化背景下的现代课程与教学论新体系。

3. 学生学习成为中国特色课程与教学论研究的基础

学习科学的兴起和深入研究对教学论的研究产生了重要影响,只有立足于“学”,才能实现有效的“教”。学生的任何学习行为都受到其内部心理过程或机制支撑与调控,只有弄清学生一定年龄阶段学习的内部心理过程或机制的特征,教师才能依据这些个性特征有的放矢地采取适当的教学策略促进学生学习。当前,我国课程与教学论领域关于教学的研究没有取得突破性进展的一个主要原因就是对学生的学习研究不够深入。立足学习科学研究教与学,也已成为美国、英国、法国等欧美诸多发达国家探索创新型人才培养与教育决策的关键基础。未来课程与教学论研究需要将研究与实践的重心由“教”转向“学”,在真正还原学习者主体地位的同时,进一步研究学习的发生过程,理解技术、学习与设计的关系,研究多种学习形态的特征与作用发挥机理。通过不同学科、不同领域研究者之间的合作,借助于学习科学的研究成果思考教学实践和教学理论面临的挑战和变革的路径。^[64]

4. 中华优秀传统文化成为中国特色课程与教学论研究的亮点

我国课程与教学论学科发展与建设的过程,是一个不断追求科学化与本土化的过程。在这一过程中,教学论研究者对“中国特色的课程与教学论”、“课程与教学论中国化”、“课程与教学论本土化”等问题关注甚多,力求建构基于本土实践、反映中华优秀传统文化、具有中国特色的教学论学科体系和问题研究域。但总体来看,中华优秀传统文化的元素彰显还不够突出,异域文化的痕迹仍然明显。任何一个民族的教育,都是从本民族的文化土壤中生长出来的。在过去很长的时间内,我们都处于向外张望、借用、吸收,忽视了从本源中汲取营养的不可替代性。中华优秀传统文化本身就具有基本的教育精神与智慧。〔65〕中华优秀传统文化是中华民族的基因,影响着中国人的思想方式和行为方式。我国课程与教学论理应根植本土,研究本国教学现象与问题,“从双重依附走向独立,从移植性的研究转变为本土的研究,从解释性转变为创建性,恐怕是21世纪中国教育学发展不能回避的问题。”〔66〕尤其是在全球化背景下,更加需要彰显中华优秀传统文化在课程与教学论研究中的张力,传播课程与教学论研究的中国智慧。

5. 教学实验成为中国特色课程与教学论研究的生长点

我国教学理论研究者与实践者探索出了许多新的方法,如自学辅导教学法、尝试教学法、“读读议议练练讲讲”八字教学法、学导式教学法、最优中学教学方式实验法、引导发现法、知识结构单元教学法、情境教学法、六步自学指导教学法以及读写结合教学法等,这些来自于教学改革实验探索的教学法,大大提高了教育质量,为改革开放以来我国教学论研究创造了繁荣的研究与实验局面。〔67〕随着我国基础教育课程改革实验的推进,新一轮的教学改革也是风起云涌,各改革试验区

的实践探索层出不穷,进一步繁荣了我国教学论研究与实验的局面。各学术团体与机构,在一些学术带头人的带领下,积极参与基础教育课程与教学改革推进工作,在实践中开展行动研究,形成经典案例。教学实验研究与教学实践研究并行不悖,助推课程与教学论学科建设。随着信息技术的发展,慕课、翻转课堂、人工智能等对课程与教学的学科建设与发展产生重大影响,亟待开展广泛的实验研究,探索信息化背景下课程与教学论的深度变革。作为一门学问,课程与教学论要提供知识,更应该提供思想。所以,课程与教学论并非求器之术,而是悟道之学、践履之学。〔68〕通过广泛深入的教学实验正在成为课程与教学论学科建设的源头活水,为中国特色课程与教学论的构建创造了条件。

参考文献:

- 〔1〕王策三. 教学论十年[J]. 教育研究, 1988, (11).
- 〔2〕李秉德. 教育研究必须讲求科学的研究方法[J]. 教育研究, 1979, (1).
- 〔3〕Jl. B 艾利康宁. 赞可夫教学论思想述评[J]. 教育研究, 1981, (4).
- 〔4〕J. S. 布鲁纳. 论教学的若干原则[J]. 教育研究, 1979, (5).
- 〔5〕裴娣娜. 皮亚杰理论对教学认识论研究的启示[J]. 教育研究, 1986, (5).
- 〔6〕陈昌岑. 奥苏贝尔的理论与教学[J]. 教育研究, 1985, (10).
- 〔7〕钟启泉. 布鲁姆的教学论及其现实意义[J]. 教育研究, 1986, (9).
- 〔8〕王策三. 教学论十年 [J]. 教育研究, 1988, (11); 王嘉毅. 从移植到创新——改革开放30年来我国教学论学科的发展[J]. 教育研究, 2009, (1).
- 〔9〕胡克英. 教学论若干问题浅议[J]. 教育研究, 1979, (3); 张定璋. 教学论问题片段[J]. 教育研究, 1979, (3); 关和钧. 在教学实践中探索教学规律[J]. 教育研究, 1982, (12); 熊川武. 确立以“发展能力”为重心的教学论[J]. 教育研究, 1985, (1).
- 〔10〕花永泰. 教学本质再议[J]. 教育研究, 1986, (5); 蒲心文. 教学过程本质新探[J]. 教育研究, 1981, (1); 洪宝书. 教学过程本质若干问题之我见[J]. 教育研究, 1984, (11); 刘要悟. 教学过程及其矛盾要素的分析[J]. 教育研究, 1984, (4).
- 〔11〕胡克英. 教学论若干问题浅议[J]. 教育研究, 1979, (3); 关和钧. 在教学实践中探索教学规律[J]. 教育研究, 1982, (12); 徐勋. 国外现代教学论的发展趋势[J]. 教育研究, 1987, (6).

- [12] 王策三. 简论教学论的研究对象、任务和方法[J]. 教育研究, 1985, (9).
- [13] 钟启泉. 从现代教学论看教学设计的原理与课题[J]. 教育研究, 1987, (7).
- [14] 王策三. 简论教学论的研究对象、任务和方法[J]. 教育研究, 1985, (9); 潘菽. 谈谈自学辅导教学问题[J]. 教育研究, 1987, (9); 张法钜. “五步法”与“四段论”简析[J]. 教育研究, 1982, (1); 卢仲衡, 等. 自学辅导教学与常规教学对加速自学能力成长和发散思维发展的比较研究[J]. 教育研究, 1987, (11).
- [15] 熊川武. 教学模式实质说[J]. 教育研究, 1993, (6); 张武升. 关于教学模式的探讨[J]. 教育研究, 1988, (7); 杨小微. 教学模式研究的方法论三题[J]. 教育研究, 1990, (1); 张肇丰. 教学模式的概念、类型及其应用的条件[J]. 教育研究, 1991, (1); 吴也显. 教学模式的研究方法[J]. 教育研究, 1992, (1).
- [16] 刘国俊. 有效教学策略的制定[J]. 教育研究, 1988, (10); 刘继武. 试谈现代教学方法之特点[J]. 教育研究, 1985, (10); 张志勇, 李如密. 关于乐学教学策略的研究[J]. 教育研究, 1990, (10); 商继宗. 国外中小学教学方法的比较研究[J]. 教育研究, 1987, (6); 张健. 改进教学方法 提高教学质量[J]. 教育研究, 1979, (5).
- [17] 杨琦. 教学设计的四个环节[J]. 教育研究, 1984, (10); 钟启泉. 从现代教学论看教学设计的原理与课题[J]. 教育研究, 1987, (7).
- [18][23] 王嘉毅. 从移植到创新——改革开放30年来我国教学论学科发展[J]. 教育研究, 2009, (1).
- [19] 郝志军, 田慧生. 中国教育实验30年[J]. 教育研究, 2009, (2).
- [20] 全国教育科学规划办. 从我国教育科学研究现状与发展趋势调查报告[J]. 教育研究, 1995, (9).
- [21] 裴娣娜. 中国教学论学科的当代形态及发展路径[J]. 教育研究, 2009, (3).
- [22] 王本陆. 教学认识论三题[J]. 教育研究, 2001, (11).
- [24] 施良方. 试论北美教学理论的形成与发展[J]. 教育研究, 1993(1).
- [25] 裴娣娜. 中国教学论学科的当代形态及发展路径[J]. 教育研究, 2009, (3).
- [26] 江山野, 里宁. 改革课程结构 扩大学生的知识领域[J]. 教育研究, 1985, (6).
- [27] 叶立群. 中小学课程改革若干问题的探讨[J]. 教育研究, 1987, (7).
- [28] 吴也显. 潜在课程初探[J]. 教育研究, 1987, (11); 班华. 隐性课程与个性品德形成[J]. 教育研究, 1989, (12); 李复新. 隐蔽课程的教育人类学基础[J]. 教育研究, 1990, (7).
- [29] 杨爱程. 课程综合化的几种模式[J]. 教育研究, 1988, (10).
- [30] 钟启泉. 现代课程编制的若干问题[J]. 教育研究, 1989, (5).
- [31] 刘要悟. 试析课程论与教学论的关系[J]. 教育研究, 1996, (04).
- [32] 廖哲勋. 论当代课程论与教学论的关系[J]. 教育研究, 2007, (11).
- [33] 张华. 课程与教学整合论[J]. 教育研究, 2000, (02).
- [34] 张家全. 利用现代信息技术促进教学过程的改善[J]. 教育研究, 2001, (10); 刘力, 等. 现代信息技术融入教学的理论构想与实施策略[J]. 教育研究, 2004, (9).
- [35] 何克抗. 如何实现信息技术与学科教学的“深度融合”[J]. 教育研究, 2017, (10); 刘世清. 教学目标实现: 信息技术与学科整合的视角[J]. 教育研究, 2007, (10)
- [36] 陈琳, 王运武. 面向智慧教育的微课设计研究[J]. 教育研究, 2015, (3).
- [37] 斯蒂芬·哈格德, 等. 慕课正在成熟[J]. 教育研究, 2014, (5).
- [38] 蔡宝来, 等. 慕课与翻转课堂: 概念、基本特征及设计策略[J]. 教育研究, 2015, (11).
- [39] 张剑平, 陈仕品. 计算机辅助教学的智能化历程及其启示[J]. 教育研究, 2008, (1).
- [40][52] 王鉴, 等. “互联网+”背景下课程与教学论研究的进展与反思[J]. 教育研究, 2017, (11).
- [41] 张广君. “互联网+教学”的融合与超越[J]. 教育研究, 2016, (6).
- [42] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化[J]. 教育研究, 1997, (9); 叶澜. 重建课堂教学价值观[J]. 教育研究, 2002, (5); 叶澜. 重建课堂教学过程观——“新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探究之二[J]. 教育研究, 2002, (10); 叶澜, 吴亚萍. 改革课堂教学与课堂教学评价改革——“新基础教育”课堂教学改革的理论与实践探索之三[J]. 教育研究, 2003, (8).
- [43] 钟启泉. 研究性学习: “课程文化”的革命[J]. 教育研究, 2003, (5); 钟启泉. 教学活动理论的考察[J]. 教育研究, 2005, (5); 钟启泉. “有效教学”研究的价值[J]. 教育研究, 2007, (6); 钟启泉. 教学研究的转型及其课题[J]. 教育研究, 2008, (1); 钟启泉. “三维目标”论[J]. 教育研究, 2011, (9); 钟启泉. 学习环境设计: 框架与课题[J]. 教育研究, 2015, (1); 钟启泉. 教学方法: 概念的诠释[J]. 教育研究, 2017, (1).
- [44] 李吉林. 学习科学与儿童情境学习——快乐、高效课堂的教学设计[J]. 教育研究, 2013, (11).
- [45] 郭思乐. 从仿生到靠生: 基础教育改革的根本突破[J]. 教育研究, 2009, (9).
- [46] 韩立福. 学本课堂: 概念、理念、内涵和特征[J]. 教育研究, 2015, (10).
- [47] 岳伟, 刘贵华. 走向生态课堂——论课堂的整体性变革[J]. 教育研究, 2014, (8).
- [48] 时晓玲, 于维涛. 中小学课堂教学模式改革的省思与多元创新——基于洋思、杜郎口、东庐等校课堂教学实践的思考[J]. 教育研究, 2013, (5).
- [49] 杨启亮. 守护家园: 课程与教学变革的本土化[J]. 教育研究, 2007, (9).
- [50] 李秉德. 教学理论与教学实践“两张皮”现象剖析[J]. 教育研究, 1997, (7).
- [51] 王鉴, 王力争. 课堂教学变革的力量: 能动者的联动

[J]. 教育研究, 2016, (12).

[53] 杨小微. 教育学研究的“实践情结”[J]. 教育研究, 2011 (3).

[54][64] 安富海, 王鉴. 近年来我国课程与教学论研究的回顾与展望[J]. 教育研究, 2016, (1).

[55] 叶澜. 中国教育发展世纪问题的审视[J]. 教育研究, 2004, (7).

[56][63] 杨宗凯. 教育信息化2.0: 新时代信息技术变革教育的关键历史跃迁[J]. 教育研究, 2018, (4).

[57] 何克抗. 深度学习: 网络时代学习方式的变革[J]. 教育研究, 2018, (5).

[58] 蔡宝来, 王嘉毅. 现代教学论的概念、性质及研究对象[J]. 教育研究, 1998, (2); 李瑾瑜, 徐继存. 也谈现代教学论的概念、性质及研究对象[J]. 教育研究, 1998, (12).

[59] 宣小红, 等. 教育学研究的热点与重点——对2013年度人大复印报刊资料《教育学》转载论文的分析与展望[J]. 教育研究, 2014, (2).

[60][61] 联合国教科文组织. 反思教育: 向“全球共同利益”的理念转变?[R]. 北京: 教育科学出版社, 2017. 8, 30.

[62] 教育研究编辑部. 2017中国教育研究前沿与热点问题年度报告[J]. 教育研究, 2018, (2).

[65] 叶澜. 回归突破——“生命·实践”教教育学论纲[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2015. 263.

[66] 叶澜. 为生命实践教育学派的创建而努力[J]. 教育研究, 2004, (2).

[67] 陈晓端, 毛红芳. 教学. 论对教学实践指导的困境、意义、方式和限度[J]. 教育研究, 2016, (5).

[68] 徐继存. 教学论的本性与追求[J]. 教育研究, 2010, (1).

Exploring "Knowledge Map" on Curriculum and Teaching Theory Research

Wang Jian & Li Zelin

Abstract: Since the reform and opening-up, the curriculum and teaching methodology has passed four stages in China: introducing foreign curriculum and teaching theories, exploring localized teaching practice and theories, developing the curriculum and teaching theory with Chinese characteristics, and developing the theory of integrating the theory of curriculum and teaching with high morals molding and people-oriented cultivation of talents in the new era, thus establishing the system of the curriculum and teaching methodology with Chinese characteristics. According to a visual analysis, the curriculum and teaching methodology, which pays close attention to such hot topics as the teaching reform and experiments, the curriculum reform of primary and secondary education, and the deep integration of information technology and curriculum teaching, is characterized by an increasingly strong contingent of researchers, a gradually rational value orientation, diversified research methods, an in-depth probe into research problems, and the gradual consummation of the research system. However, there are still many problems to be tackled, such as insufficient team research outcomes, few interdisciplinary research results, insufficient creative research, and a scarcity of scientized research. In the new era, high morals molding and people-oriented cultivation of talents become the soul of the curriculum and teaching methodology with Chinese characteristics, the deep integration of information technology and curriculum teaching becomes a key research topic, students' learning becomes the basis of the research, traditional Chinese culture becomes a highlight of the research, and teaching experiments become a point of growth in the research.

Key words: curriculum and teaching methodology; the curriculum reform of primary and secondary education; teaching reform

Authors: Wang Jian, professor of Higher Education and Regional Development Research Institute, Yunnan Normal University (Kunming 650500); Li Zelin, professor of the Center for Studies of Education Development of Ethnic Minorities in Northwest China, Northwest Normal University, Key Research Institute in University (Lanzhou 730070)

[责任编辑: 金东贤]