

跨文化视野下的教学论与课程论

王飞／著

山东人民出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

跨文化视野下的教学论与课程论

王 飞 / 著

山东人民出版社

国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

跨文化视野下的教学论与课程论/王飞著. —济南: 山东人民出版社, 2014. 7

ISBN 978 - 7 - 209 - 08643 - 1

I. ①跨… II. ①王… III. ①课程 - 教学理论 - 研究 IV. ①G423.04

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 164747 号

责任编辑:王 晶



跨文化视野下的教学论与课程论

王 飞 著

山东出版传媒股份有限公司

山东人民出版社出版发行

社 址: 济南市经九路胜利大街 39 号 邮 编: 250001

网 址: [http:// www. sd - book. com. cn](http://www.sd-book.com.cn)

发行部: (0531) 82098027 82098028

新华书店经销

山东省东营市新华印刷厂印装

规 格 16 开(169mm × 239mm)

印 张 16.5

字 数 270 千字

版 次 2014 年 7 月第 1 版

印 次 2014 年 7 月第 1 次

ISBN 978 - 7 - 209 - 08643 - 1

定 价 35.00 元

如有质量问题,请与印刷厂调换。(0546)6441693

contents

目 录

第一章 绪 论	1
第二章 关于当前教学论与课程论关系的认识	12
第一节 大教学论	12
第二节 大课程论	15
第三节 并列论	19
第四节 整合论	22
第三章 德国教学论与美国课程论的比较	26
第一节 若干核心概念的理解	27
第二节 德国教学论与美国课程论的差异	45
第四章 化育(Bildung)在德国教学论中的地位	76
第一节 化育(Bildung)概念发展的历史	77
第二节 “Bildung”与“Erziehung”和“Kultur” 之间的比较	84
第三节 化育概念的内涵及其对德国教学论 的影响	88
第四节 化育概念的翻译问题	95
第五章 德国教学论与美国课程论差异解析	104
第一节 教育原因分析	105
第二节 文化原因分析	113
第三节 哲学原因分析	123

第四节 宗教原因分析	133
第六章 教学论与课程论的对话	140
第一节 美国课程论对德国教学论的影响	141
第二节 德国教学论对美国课程论的影响	156
第七章 教学论与课程论在本土化过程中的误读和误解	174
第一节 教学论本土化过程中的误读和误解	177
第二节 课程论本土化过程中的误读和误解	193
第八章 “课程—教学论”的建构	204
第一节 “课程—教学论”的含义	204
第二节 “课程—教学论”建构的必要性	209
第三节 “课程—教学论”建构的指导思想	219
第四节 “课程—教学论”建构的特色问题	224
结 语	241
参考文献	243
后 记	259

第一章 绪 论

面对风雨飘摇、内外交困的晚清社会,一些有识之士在痛定思痛之后,终于决心“睁眼看世界”。其中很多人将近代中国遭受凌辱的原因归结为空疏无用的八股取士制度和训诂之学。如严复在《救亡决论》中明确指出,“八股取士,使天下消磨岁月于无用之地,堕坏志节于冥昧之中,长人虚骄,昏人神智,上不足以辅国家,下不足以资事畜。破坏人才,国随贫弱,此之不除,徒补苴罅漏张皇幽渺,无益也。”^①有识之士纷纷主张废八股、办学堂、兴西学,于是,师夷之风日盛。康有为在《请开学校折》中主张,“近者日本胜我,亦非其将相兵士能胜我也。其国遍设各学,才艺足用,实能胜我也。……今各国之学,莫精于德,国民之义,亦倡于德;日本同文比邻,亦可采择。请远法德国,近采日本,以定学制。”^②张之洞在《劝学篇》中指出,“至游学之国,西洋不如东洋:一路近费省,可多遣;一去华近,易考察;一东文近于中文,易晓通;一西书甚繁,凡西学不切要者,东人已删节而酌改之。中东情势,风俗相近,易仿行,事半功倍,无过于此。”^③顷刻间,赴日留学者络绎不绝,从日文翻译的教育学著作恒河沙数。中国最早的教育杂志《教育世界》于1901年创办之时刊载了日本学者汤本武比古著、王国维译的《教授学》,这是教学论在中国首次作为一门独立学科以物化形式呈现于众,^④首开我国近代引介日本教学论著作的先河。之后,我国留日学者将大量日文版教学论(教授学)书籍翻译并引入我国,其中很多是日文版的德国

① 严复.救亡决论[A].//陈学恂.中国近代教育文选[C].北京:人民教育出版社,1983:191.

② 康有为.请开学校折[A].//陈学恂主编.中国近代教育文选[C].北京:人民教育出版社,1983:109.

③ 朱有瓚.中国近代学制史料:第二辑上册[M].上海:华东师范大学出版社,1987:17.

④ 宋秋英.全球化背景下中国教学论本土化问题研究——以教与学的关系范畴为基点[D].首都师范大学博士学位论文,2011,(4):65-66.

教学论书籍,如1903年3月,李廉方、黄兴、李熙等在东京编辑出版了《师范讲义》(4册),从日文转译并介绍了赫尔巴特学派代表人物莱因“五段教学法”,以期将之作为师范生运用教学法的重要原则。^①创刊于1909年的《教育杂志》于1910年第9期刊载了张世杓的《莱因氏之五段教授法》一文,并附“五段教授法举例”^②等。此外,学者们还倾力翻译了许多日本学者编著的教授法教材,这些教材的内容和结构在主旨上多循赫尔巴特学派由目的而阶段的逻辑顺序,其通行的套路在本质上也“不出五段法窠臼”^③。

日本引入的德国教学论已经经过了双重转化,即赫尔巴特弟子对赫尔巴特丰富教学论思想的转化(赫尔巴特弟子将赫尔巴特思想中有关教育性教学等核心思想进行了舍弃或简化,忽视了赫尔巴特教学论思想中对于道德和人的培养方面的内容,将教学论简化为更强调方法的学说)和日本学者对赫尔巴特弟子教学论思想的转化(日本明治维新时期学习西学的目的,主要是为了救亡图存,所以日本对德国教学论的吸收主要集中于“器”的层面)。正是这种转化使得赫尔巴特教学论思想逐渐压缩至以“技”“用”为本的“教授学”。

中国学习日本“教授学”的主要目的也是为了“富国强兵”,其指导原则是“中体西用”,即以中国传统文化和价值观为指导原则和理论基础;以西学(在此即指日本的教授学)为“用”。并且在当时内忧外患的紧急状况下,我国引入日本的教授学不仅是“用”,而且是“急用”。引入日本教授学的目的在于吸取其操作性的、能迅速起效的方法部分,以应对当时我国急需受过专业训练的师范生及通过培养人才以救国之意图。所以,我国以速成的方式建立起了“教授法”学科的初步体系,即将日本的“教授学”转化为“教授法”。这样我国最初从日本引入的德国教学论已经首先经过日本化,变成更注重“技”“用”之学,而在将其引入我国的过程中,由于是“急用”,且在“中体西用”原则指导下,我国将本已简化的德国教学论思想进一步简化,形成了单纯强调方法的“教授法”。

1907年12月,美国总统罗斯福在国会宣布,“宜将庚子赔款退赠一半,俾中国政府得遣学生来美留学。”^④虽然美国此举意在舍近利而图远攻,“使用最圆满

① 贾宝琛,陈吉昆,陈定远,等.师范群英光耀中华:6卷[M].西安:陕西人民教育出版社,1992:32.

② 瞿葆奎.中国教育学百年:上[J].教育研究,1998,(5):5.

③ 郝志军.教学理论的实践品格[M].北京:教育科学出版社,2008:132.

④ 清华大学校史编写组.清华大学校史稿[M].北京:中华书局,1981:4.

和巧妙的方式,控制中国的发展。”^①但是,它从客观上推动了中国留美学生的增加。到了1920年代,留美学生归国者日益增多,留美学生归国后,进入教育界的多达33.78%。与留日学生相比,留美学生担任大学校长的人数所占比例较多,有影响力的教育家也较多,如胡适(北京大学)、梅贻琦(清华大学)、竺可桢(浙江大学)、张伯苓(南开大学)、萨本栋(厦门大学)、顾毓琇(中央政大)及李书田、廖世承、吴贻芳、陈鹤琴、钱思亮、欧元怀等。^②留美学生大量归国,及其归国后积极邀请杜威、克伯屈、孟禄等美国知名教育家来华讲学,导致20世纪20年代后我国教育思想主要借鉴美国。

从学习日本转向学习美国,导致了民国初年教育思潮的转向,美式教育理论日渐取代了原先占主流地位的日式教育思想。这也造成了教育方面两种语言上的效应:第一,“教授”和“教授法”二词被扬弃,取而代之的是“教学”和“教学法”;第二,“课程”语义包含了“教学”语义。陶行知深受杜威教育思想的影响,有感于“教授”和“教授法”明显偏重于教师的角色和行为,因此主张“教授”和“教授法”应改为“教学”和“教学法”,以体现师生互动和重视学生学习的旨趣。1919年2月14日陶行知在《时报·教育周刊》上发表《教学合一》一文,正式提出了“教学合一”的主张。他说,“现在的人叫在学校里做先生的为教员,叫他所做的事体为教书,叫他所用的法子为教授法,好像先生是专门教学生些书本知识的人。他似乎除了教以外,便没有别的本领;除书之外,便没有别的事教。而在这种学校里的学生除了受教之外,也没有别的功课。先生只管教,学生只管受教,好像是学的事体,都被教的事体打消掉了。论起名字来,居然是学校;讲起实在来,却又像教校。这都是因为重教太过,所以不知不觉地就将它和学分离了。然而教学两者,实在是不能分离的,实在是应当合一的。”^③陶行知用“教学”和“教学法”取代“教授”和“教授法”,很快在教育界产生了影响。到了1923年,“教学”基本上取代了“教授”成为通用词语。^④但是,“词语的变迁和观念的变革毕竟不是一回事。”^⑤表面上看,积极主张由“教授”一词改为“教学”一词的倡导者们的目的已经达到了。但是实际上,由于中文的行文惯例及思考方

① 清华大学校史编写组. 清华大学校史稿[M]. 北京:中华书局,1981:3.

② 马永斌,刘文渊. 留日和留美教育对中国近代教育影响的比较研究[J]. 清华大学教育研究, 1997,(4):77.

③ 陶行知. 陶行知全集:1卷[M]. 长沙:湖南教育出版社,1984:87.

④ 章小谦,李屏. 改“教授法”为“教学法”考[J]. 华东师范大学学报,2005,(6):92.

⑤ 章小谦,李屏. 改“教授法”为“教学法”考[J]. 华东师范大学学报,2005,(6):94.

式造成“教学”一词有两种截然不同的语义：一是专指教，二是指教和学。因此使用“教学”词语的人若不联系上下文，经常造成沟通上的误解，尤其是若不能清楚地觉知这种状况，会经常用错了教学语词。^① 由于在美国“教学”是用英文“teaching”或“instruction”表示的，而“teaching”和“instruction”的含义主要是表示“教”，它偏重于教师的行为，即教师的教。从受英美影响较大的港台地区的“教学”一词的含义就可以知道，如台北市立教育大学的杨龙立和台湾师范大学的潘丽珠指出，“由于在美国 Teaching 和 Instruction 两个词的词义其实主要是指教师的教的意思，在港台地区，语词虽然沿用‘教学’而不是‘教授’，其实质讨论的还是教师的教，而不包含学生的学。教学对应到 teaching 及 instruction 时，教学语义偏重于客观的心理知识构成的理论见解，及较低层次的教师作为和技法，反之，较高层次的教与学之理念、历史文化意义及哲学思考等，都受到相当程度的轻视。接受英美教育思想的人，亦多半将教学语义窄化成教或教授的意思。”^②虽然陶行知试图把“教授”改为“教学”来表示“教学合一”的思想，但从 1920 年代到新中国成立前，我国深受美国教育思想的影响，“教授”虽然改成了“教学”，“教学”的含义却仍然主要是指教师的教。新中国成立后，我国全面引入苏联的教学论，而无论在德国还是苏联，“教学”（Lehren, обучение）的含义都是既包括教又包括学，这就造成了 1949 年之后我国大陆和我国港台地区对“教学”一词理解上的差异。改革开放后，我国的对外政策发生了根本的变化，主张积极学习他国的先进思想和理念，于是，美国和苏联的“教学”概念就同时存在于我国的教育和教学研究与实践中。对两种不同的“教学”含义的理解，造成了我国教育和教学研究与实践中诸多误读和误解，也造成了对课程与教学、课程论与教学论关系的诸多不恰当的认识和争论。

1920 年代后，我国教育领域受美国的影响日益深入，美国的许多教育思想和观念逐渐进入我国，之前受日本影响形成的教育范式逐渐被美国的教育范式取代。在美国，课程论于 20 世纪初期逐渐形成为一门独立的学科，课程论兴起于美国已为课程史学者所公认。英国著名课程论学者李德（W. Reid）认为：“课程作为学术活动的一个焦点，首先是在北美国家制度化的，其目的是为学区提供懂得能够和应当改进、更新和改革课程的教育领导。这种期望至今仍是课程

① 杨龙立，潘丽珠。“教学”的语言分析——兼述教学论和课程论之争[J]. 教育学报，2006，（1）：28.

② 杨龙立，潘丽珠。“教学”的语言分析——兼述教学论和课程论之争[J]. 教育学报，2006，（1）：29.

事业的核心。”^①在北美的教育语境下,教学是属于课程的下位概念,教学是属于课程论的研究领域之一。美国教育家希尔加德(E. R. Hilgard)指出,“教学理论就是课程论的发展。”^②虽然在1960年代,美国兴起了教学理论研究的热潮,但是至今教学理论在美国的发展仍然处于起步阶段,而且从一开始教学理论仅仅被认为是一种处方性的理论。在美国,“教学”一词的含义比较狭窄,在课程论占主导地位的美国,教学问题的研究主要是在课程论范式下的研究,即使从1960年代开始人们呼吁将教学理论建设成一门独立的研究领域以后,教学的研究仍然主要是在课程论范式指导下的研究。美国教学理论主要是作为一种处方性、方法性的研究,它与德国的教学论之间具有很大的差异,德国教学论要回答三个中心问题:应该教和学什么内容?这些内容应该如何被教与学?为何这些内容应该被教与学?^③即教学论除了关注方法的问题之外,还要关注如何将学科内容进行转化,以及如何通过内容的学习促进学生完整人格发展等。实质上,“德国的教学论在英语国家并不为人所知。”^④对课程论与教学理论关系的认识不足,以及将美国教学理论和德国教学论混淆,也为我国普遍存在的有关教学论与课程论关系的不恰当认识埋下了伏笔。

新中国成立后,在毛泽东提出的“另起炉灶”“打扫干净再请客”和“一边倒”的三大原则指导下,我国教育领域开始了全面“苏化”的进程。凯洛夫、冈察洛夫、史姆比辽夫、普希金等教育家的著作在1950年代后相继被翻译出版。在翻译的苏联教育学和教学论书籍中对我国影响最为深远的是凯洛夫的《教育学》。凯洛夫的《教育学》在我国总计印数在50万册左右,在城市中小学教师中几乎人手一册。^⑤1954年前往中国参加国庆五周年典礼的苏联教育科学院院士、副院长麦尔尼科夫说,“关于教育学的基本概念问题,我认为大家不必花许多力量在概念上兜圈子,根据凯洛夫所著《教育学》进行解释就可以……至于教科书,

① 转引自 PINAR, W. F., REYNOLDS, W. M., SLATTERY P. & TAUBMAN P M. (2004). Understanding Curriculum: 影印版[M]. 北京:中国轻工业出版社,2004:42.

② [美]希尔加德. 教学论[J]. 邵瑞珍,译. 全球教育展望,1979,(3):70.

③ KUNZLI R. German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience [M]//WESTBURY I, HOPMANN S, RIQUARTS K. *Teaching as a Reflective Practice: the German Didaktik Tradition*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2000:43.

④ WESTBURY I. Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum? [M]//WESTBURY I, HOPMANN S, RIQUARTS, K. *Teaching as a Reflective Practice: the German Didaktik Tradition*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 2000:15.

⑤ 吴洪成. 五十年代我国学习苏联教育的历史反思[J]. 河北大学成人教育学院学报,2004,(4):24.

完全可以使用《教育学》。”^①凯洛夫的《教育学》主要由四个部分构成——教育学总论、教学论、教育论、学校管理论。其中,教学论部分又包括教学内容(化育内容)^②、教学过程、教学方法、教学工作的组织形式等。自从凯洛夫的教育学传入我国后,我国自行编写的教育学教科书也几乎都是在刻意模仿凯洛夫的《教育学》。如,1956年河南师范学院教育教研室编写的《教育学讲义》也是由教育学总论、教学论、教育论、学校管理和领导四部分组成的,其中教学论部分则是包括关于教学过程的学说、教学原则、教学内容、上课、教学方法等。1957年由北京师范大学教育系教育学教研组编写的《教育学》,其基本架构也是按照凯洛夫教育学体系的教育学总论、教学论、教育论、学校管理与领导四个部分组织编写的。此外,还有张凌光等编写的《教育学》、北京师范学院教育教研室编写的《教育学讲义》、辽宁省教育学学习班编写的《教育学讲义》、广西师院教育革命理论教研组编写的《教育学讲义》等,也几乎都是凯洛夫教育学体系的翻版。

新中国成立后,在一边倒地学习苏联的文教政策指导下,我国的教育范式几乎完全成了苏联教育范式的翻版。虽然在中苏关系蜜月期结束后,我国出现了对苏联教育学的批判,作为中国教育学学习榜样的凯洛夫《教育学》也受到了批判,被认为是过于正规化、制度化和集中化,与中国的教育实践不相符合等。学术界人士也大力呼吁要编写具有中国特色的教育学教科书。根据周谷平和徐立清统计,从1949—1966年,我国自编的教育学著作共计57本。其中

① 周谷平,徐立清.凯洛夫《教育学》传入始末考[J].浙江大学学报:人文社会科学版,2002,(6): 117.

② 苏联教育学中涉及 воспитание、образование 和 обучение 三个核心概念,обучение 一般翻译成教学,这没有什么争议。但是对于其他两个概念的翻译就存在着很大的争议,比如在凯洛夫《教育学》初版中,沈颖和南致善等人将 воспитание 译为教养,将 образование 译为教育。但是,在1953年凯洛夫《教育学》的修订版中,译者为了符合中国的语义习惯,将 образование 译为教养,将 воспитание 译为教育。这样,在我国翻译的苏联教育学和教学论书籍中,就经常同时存在着有时将 образование 翻译为教育,将 воспитание 翻译为教养;有时将 воспитание 翻译为教育,将 образование 翻译为教育的混乱局面。此外,需要特别指出的是,在与俄文“образование”相对应的德文词“Bildung”的翻译问题上,不同的学者将其翻译成不同的汉语词汇,如李其龙在《德国教学论流派》《战后德国教育研究》等书籍中将“Bildung”翻译为“教养”;彭正梅在《德国教育学概观》《解放和教育——德国批判教育学研究》等书籍中将“Bildung”译为“教化”;陈洪捷在《德国古典大学观及其对中国的影响》等书籍中将“Bildung”译为“修养”;邹进在《现代德国文化教育》等书籍中将“Bildung”译为“陶冶”;丁邦平在《反思教学论研究——基于比较教学论的视角》等文章中将“Bildung”译为“化育”,等等。本书借鉴丁邦平对“Bildung”一词的翻译“化育”,具体原因将在本书第二章中进行详细的阐述。

1955—1959年间有45本。^①1962年刘佛年教授主编的《教育学》就是这一时期的代表作。但是刘佛年的教科书框架同凯洛夫的《教育学》框架相比,虽然添加了教育与政治经济的关系、我国社会主义教育方针、教育与儿童身心发展的关系等章节,但除此之外,“章”的设置同凯洛夫的《教育学》区别不大。^②从1950年代后期开始,我国各行各业开始了轰轰烈烈的阶级斗争,自此之后我国教育学几乎陷入停滞。所以,自新中国成立到改革开放前,我国的教育范式主要是苏联教育范式的翻版。在苏联的教育范式下,教学论是作为教育学的一个分支学科,是研究教学和化育的学科,其研究范围包括教学内容(化育内容)、教学过程、教学方法、教学组织形式等部分。由此可见,苏联教学论的研究对象明显比美国教学理论的研究对象要广泛得多,它除了研究教学方法外,还研究教学内容(化育内容)、教学过程、教学组织形式等。

改革开放后,在党中央、国务院确立的积极的对外开放政策促动下,我国重新踏上了“西学之路”,不过此次教育领域的对外借鉴不再像前几次那样主要以某一个国家为学习对象,而是面向世界各国,以期能尽快弥补“文革”对教育理论和实践的创伤。美国的教育范式在中断了30年之后,被重新引入我国,消失了30年的“课程”一词重新进入教育领域,并逐渐成为教育领域中的一个重要概念。1981年,人民教育出版社创立了《课程·教材·教法》杂志,这是新中国成立后我国第一本有关课程研究的杂志,从此我国课程研究工作者有了集中发表课程研究成果的园地。1983年教育部批准成立了课程教材研究所。1989年陈侠的《课程论》和钟启泉的《现代课程论》出版。1990年10月,“课程发展与社会进步国际研讨会”在上海举行,这是我国第一次在课程领域主办的国际性学术研讨会,课程改革问题在我国受到了空前的重视。1997年3月中国教育学会正式批准成立全国课程专业委员会,这是我国第一个专门从事课程研究的学术团体。1997年11月,由全国课程专业委员会和课程教材研究所等单位主办的首届全国课程学术研讨会在广州召开。大批课程论专著的问世和全国性课程研究学术团体的成立表明,课程论作为教育学的一个正式分支学科的重建已经

① 周谷平,徐立清.凯洛夫《教育学》传入始末考[J].浙江大学学报:人文社会科学版,2002,(6):119.

② 陈桂生.刘佛年《教育学》述评[J].江西教育科研,1998,(3):11.

基本完成。^①于是,在我国就同时存在着教学论和课程论两门独立的学科,^②这是我国所独有的现象,因为“在北欧国家,有教学论(Didaktik)而没有课程论(Curriculum Studies)”^③而在英语国家则是课程论传统,“尽管有‘Didactics’一词,但是人们尽量避免使用它”^④。“Didactics”有一种“过时”的含义,主要指实践或方法问题,并且具有贬义。^⑤虽然从1960年代开始教学理论的研究逐渐增多,但是教学理论的研究仍然是在课程论范式指导下的研究;而在德国及受德国影响的国家,如苏联等国只存在教学论,没有课程论。但是,这并不表明只存在课程论的国家不关注教学问题的研究,只有教学论的国家不关注课程问题的研究,而是它们各自关注的焦点、视角和所使用的话语段子有所不同。由于源于不同文化的两种教育范式同时存在于我国,从1980年代开始,对二者关系的认识和探讨就成了教育领域关注的焦点之一。

课程论重新引入我国后,由于人们对课程论认识的局限性,以及在我国长期存在的教学论的影响,很多课程论研究者将美国语境下的“教学”概念与德国和苏联语境中的“教学”概念混淆了,导致了在课程研究中盛行的课程包括教学,课程实施即是教学,课程论包括教学论的“大课程论”观点。同时,有些教学论学者则将美国语境下的“课程”概念与德国和苏联语境下的“教学内容”概念混淆了,导致了在有些教学论学者中盛行的教学论包括课程论的“大教学论”主张。在教学论和课程论争夺彼此势力范围和保住自己独立学科地位的同时,有些学者认识到,教学论和课程论并不是谁包含谁的关系,而是可以并列设置的学科。他们主张教学论与课程论应该是教育学下属的两门独立的分支学科,各

① 张廷凯. 我国课程论研究的历史回顾:1922-1997 上[J]. 课程·教材·教法,1998,(1):12.

② 尽管在20世纪上半叶来自于日本的教学论和美国的课程论曾经同时存在过一段时间,即新文化运动后我国的教育范式开始由日本转向美国,美国的课程论得以引入我国,尽管这时日式教学论已经式微,但其并没有完全消失,所以在20世纪上半叶教学论和课程论也曾经同时存在过一段时间。但是,毕竟此时的教学论与课程论同时存在之时是以美国式的教育范式为主导的,而不像20世纪80年代后教学论和课程论同时作为“显学”存在于我国的教育领域中。

③ WALLIN, E. Changing Paradigms of Curriculum and/or Didaktik?. [M]//GUNDERM B B, HOPMANN S. WALLIN E. *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*. New York; Peter Lang. 2002:128.

④ GUNDEM B B, HOPMANN S. Didaktik Meets Curriculum [M]//GUNDERM B B, HOPMANN S. *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*, New York; Peter Lang. 2002: 2.

⑤ HOPMANN S, GUNDEM B B. Didaktik Meets Curriculum: Towards a New Agenda [M]//. GUNDERM B B, HOPMANN S. *Didaktik and/or Curriculum: An International Dialogue*, New York; Peter Lang. 2002:334.

自有其特定的研究对象和不同的特点,构筑理论体系的相关概念也不同,需要分别进行深入研究。此外,还有些人积极主张将教学论与课程论进行整合,形成所谓的“课程与教学论”。但是,上述有关教学论与课程论关系的论述都存在一个致命的缺陷,即没有认识到教学论和课程论是分属于德国及受其影响的国家的文化环境和美国等英语国家的文化环境影响下产生的两种教育范式,它们的区别并不是教学论只研究“如何教”,课程论只研究“教什么”,其区别远远多于研究对象的差异,并且教学论其实也研究与课程有关的问题,只是在教学论语境下不使用“课程”这个概念而已;而课程论也研究与教学有关的问题,只是在课程论语境下,“教学”一词的含义与教学论语境下“教学”一词的含义有着很大的差异。

如上所述,这种有关教学论与课程论关系的纷繁争论已经造成了我国教学论和课程论学科建设的诸多困境,我国教学论和课程论学科到底是一种平行并列的两门独立学科,还是一方包容另一方的层级关系,抑或是应该将二者进行整合形成一门学科。虽然,目前我国大部分设置教学论和课程论学科的高校将二者合并成“课程与教学论”,但是实质上仍然是“面和心不和”,只是名称上进行了整合,实质上与整合前没什么两样,教学论和课程论仍然各自研究自己的领域,教学论学者和课程论学者也仍然各自参加教学论会议和课程论会议,而缺乏对教学论和课程论的深度整合。本书最重要的目的就在于通过追本溯源,分析教学论诞生地德国的教学论与课程论诞生地美国的课程论的本源状态及其差异,以及教学论和课程论在本土化过程中出现的误读和误解,寻求目前我国教学论和课程论纷繁复杂争论的真正原因,并在此基础上,为建立适合于我国国情的教学论和课程论提出一些有价值的建议。为此,解决如下问题就显得格外重要和紧迫:

一、教学论与课程论的原初状态为何?二者的差异何在及造成差异的缘由

教育领域的争论和辩论本是促进教育理论发展和教育实践进步的不竭动力。但是,若其争论是建立在错误的前提、概念和理解基础之上的,那么争论不仅不会带来理论和实践的进步,还会造成大量人力、物力的浪费,更可怕的是会进一步加剧教育领域对这些错误认识的深化,由此造成的对教育乃至整个社会的危害将是无穷的。而解决纷纷扰扰的争论的根本途径不是由国家出面成立

一个所谓的“课程与教学论”专业,或者“课程与教学论”系等,因为这种方式没有从根本上解决造成争论的根源问题,没能真正认识到如今存在的大量无益争论的根本原因在于对源自于两种不同文化传统和话语体系的教育范式的不熟悉和误读。所以,解决问题的根本在于首先弄清楚教学论和课程论诞生地的教学论与课程论到底是什么,它们各自的特点是什么,二者的差异何在及造成差异的缘由为何。而不是想当然地以中国人熟悉的话语,不经严肃、认真地考察就将不同于我国文化传统和话语体系的某种理论随意地翻译成不相称的汉语形式。

二、从 1960 年代末开始,教学论与课程论相互借鉴了什么? 其对我国教学论和课程论学科建设提供了什么启示

通过对教学论与课程论最新发展和相互借鉴的研究,既可以了解全球化背景下,具有两种不同文化传统和话语体系的教育范式的变化与发展,也可以为建构适合于我国国情的教学论与课程论学科提供有价值的借鉴。更重要的是,我们从教学论与课程论的相互影响和借鉴过程中看到,尽管二者相互借鉴和吸收了一些彼此的优点,但是二者都并未完全放弃自己的传统,而是根据自己的历史文化、话语体系和教育理论与实践背景,取长补短,为我所用。这就提醒我们在借鉴国外的教育思想时,首先要厘清国外教育思想的发展脉络和优缺点及其发展的文化背景与话语体系,然后根据本国的文化、话语体系和教育教学理论与实践背景,学习和吸收国外的先进理论,而不能在片面了解的基础上就囫囵吞枣地借鉴他国的经验。与此同时,这也提醒我们,在同时吸收教学论和课程论这两种源于不同文化传统和话语体系的教育范式时,不能想当然地将二者的核心概念翻译成不适合其诞生地的概念体系,更不能在错误理解基础上断言二者之间的关系。

三、教学论与课程论本土化过程中出现了哪些变异

教学论和课程论是分别诞生于德国和美国的两种教育范式,它们在形成之后逐渐影响了与之紧密联系的一些国家,并于 20 世纪先后影响了我国的教育界。教学论和课程论的引入有力地促进了我国教育学科的发展,对我国的教育理论和实践做出了很大贡献。但是,不可否认的是,由于教学论和课程论并非本土生长的理论,并且由于在将其引入我国的过程中存在功利主义、意识形态

主导等多种非教育因素的考量,导致我国在引入教学论和课程论过程中存在一些误读和误解。将异域理论引入本土过程中,必然要发生一些变化,若这些变化是在充分理解异域理论和充分考虑本土教育实践基础上引入的,那么这种变化不仅是必要的,也是应该大力提倡的;但是,若这种变化是建立在对异域理论的错误认识基础上的,那么这种变化不仅不会促进本土理论和实践的发展,还会阻碍国际交流与合作。教学论和课程论在引入我国过程中就存在一些对它们的误读与误解,厘清这些误读与误解,有助于纠正我国教育领域出现的诸多理论和实践偏差,也有助于建构科学、合理的教学论与课程论关系。

四、应该建构一种怎样的教学论与课程论关系

在追本溯源比较了德国教学论和美国课程论的差异及其缘由,20 世纪后半叶开始的教学论与课程论对话,以及教学论和课程论本土化过程中的误读和误解之后,根据“和而不同”的原则,充分吸收我国教育文化遗产,以解决我国教育实践中的问题为目的,以培养完整的人为根本旨归,建构我国的教学论和课程论关系。只有在充分了解教学论和课程论,及其本土化过程中的变化基础上,对其的建构才可能是科学和合理的。本书正是基于这种原则,在充分了解教学论和课程论基础上,在厘清教学论和课程论本土化过程中的误读和误解基础上,建构一种新的有关教学论和课程论的关系的指导原则,以期能够为我国的教学论和课程论关系研究作出一点有益的尝试。

第二章

关于当前教学论与课程论关系的认识

尽管,从教育发展史上看,在 1920 年代至新中国成立之间我国教育研究和实践中也同时存在着教学论和课程论两种教育范式,但一方面此时源自美国的课程论范式的地位明显胜过教学论范式,二者未形成“势均力敌”的状况,另一方面,在这一阶段中我国处于内外交困的混乱局面,教育领域并未获得如改革开放后那样全面和深入的发展。因此,在这一段历史时期,有关教学论与课程论关系的研究并未成为我国教育研究者和实践者关注的焦点。有关二者关系的研究和探讨是从 1980 年代才正式开始的,因为改革开放后,教学论和课程论两种范式同时存在于我国的教育领域,并形成了“势均力敌”的状况。从此,教学论和课程论关系的研究和论证成为教育研究中一个重要的议题,成为我国教学论和课程论学者所瞩目的一个焦点问题。不同学者从各自不同的视角出发论证教学论和课程论的关系,于是在我国教育领域中就出现了“大教学论”“大课程论”“并列论”和“整合论”四种有关教学论和课程论关系的观点和争论。

第一节 大教学论

持“大教学论”观点的学者一般是从教学论的立场出发,主张将课程视为教学内容。认为课程论的研究对象是课程,即教学内容;教学论的研究对象包括教学内容、教学方法等。所以,课程论自然是教学论的组成部分。如王策三认为,“关于课程论和教学论的关系问题,多年来有一个争议:是教学论包括课程论,抑或是教学论从属于课程论?两种主张都有依据。……但是,我们采取前一种观点,把课程看作教学内容的安排,认为没有教学内容的教学论是空洞的,