

我国课程与教学论教材建设的 历史进程与反思展望

田慧生，马 季

摘要：肇始于清末民初的课程与教学论教材建设经历了前后相继而又特色鲜明的萌芽初创、曲折探索、深化发展、转型升级四个阶段。回顾教材建设的探索历程，形成了学科发展与教材建设之间相得益彰的局面，确立了实践需求导向的教材变革方式，促成了国外理论与本土实践之间的良性互动，促进了教材知识体系的不断深化拓展。与此同时，教材建设也面临着严峻的挑战，理论与实践的矛盾影响教材使用效果、规范化的教材结构框架和内容体系尚未形成、外来理论的依赖阻碍自主教材体系的建构、数智时代对教育的挑战使教材升级日益紧迫。展望未来教材建设的发展方向，应增强教材建设的本土实践意识、强化学科自主知识体系建设、建构教材编写的方法论及完善教材规范化建设体系。

关键词：教材建设；课程与教学论；本土实践；自主教材体系

中图分类号：G423.3 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2025)06-0013-09

课程与教学论教材以系统阐述课程与教学的基本问题、基本原理为目的，致力揭示课程与教学的基本规律，以为课程与教学实践问题的解决提供理论指导，对学科发展及师资培养具有举足轻重的作用。本研究通过对我国课程与教学论教材建设历程的知识谱系挖掘，归纳教材建设的优良传统并总结教材建设的经验教训，有助于夯实教材研究的理论基础和建构良好的学术规范，为促进课程与教学论教材质量的提升贡献力量。

一、我国课程与教学论教材建设的历史进程

我国课程与教学论教材从教育学、教授法教材中孕育而来。结合社会变迁和学科发展特点，可将教材建设的历程大致划分为前后相继而又特

色鲜明的四个阶段。

（一）萌芽初创阶段（1901—1948 年）

在清末“新政”的影响下，新式学堂数量在短时间内激增，这造成了教师的巨大空缺。为纾解眼前困境，清政府采用了最简单直接的方式，即派人去日本学习速成师范及聘请日本教师来国内各级各类学校任教。与此同时，为适应教育改革需要，我国最早的教育刊物《教育世界》于 1901 年在上海创刊，这开启了引介赫尔巴特等西方教育家思想及日本学者编著的教育学、教学论著作的历程。据俞子夷回忆，初办师范时期，许多新学堂均请日本教师讲授，教育部门各科，包括教授法，亦多由日籍教师担任，而日本通行的也只有五段法。^[1]“五四运动”之后，在陶行

基金项目：国家社会科学基金 2024 年度教育学重大项目“立足基础教育课改实践的课程教学理论建构研究”（VPA240005）。

作者简介：田慧生，首都师范大学教育学院教授、博士生导师（北京 100048）；马季，首都师范大学教育学院博士后（北京 100048），泰山学院教师教育学院讲师（泰安 271000）。

知的倡导下,“教授法”改为“教学法”。无论是教授法还是教学法都侧重对学科教学方法的介绍,这为独立的分支学科——教学论的产生奠定了基础。^[2]我国研究者在学习借鉴日本教授法的过程中,开始尝试自主编写教学论教材^①。

随着1922年“新学制”的颁布,研究者围绕课程改革开始了课程研究。1923年,程湘帆的《小学课程概论》是我国近代最早的课程论著作,此后一大批课程论著作相继问世^②。20世纪30年代出版的教育学著作已经把课程或课程论作为教育学的一个重要组成部分,与教学论或教学方法并行研究,并开始作为大学课程在高等院校进行教学。^[3]课程论作为一门新兴学科开始崭露头角,其研究领域主要涉及课程发展史、课程理论及教材编写等。

在教材建设的萌芽初创阶段,课程论教材与教学论教材呈现出混沌一体的特点。例如,俞子夷、吴研因、吴增芥等研究者立足教育改革,同时编写了教学论和课程论教材。

20世纪上半叶,我国自编教材数量虽多,但整体编著水平偏低,且具有无组织的重复性特点。此外,教材建设具有很强的对外依附性。俞子夷曾坦诚地指出,在萌芽建设的时代,不得不借世界各国的学理,无论哪方面都是这样。^[4]这一时期,我国战争频仍、社会动荡,教材建设在风雨中前行,虽然整体建设不尽完善,但研究者在教材建设中表现出的热情及取得的经验,仍是一笔宝贵财富。

(二) 曲折探索阶段(1949—1977年)

1949年到1956年,我国教材建设主要依赖苏联教学论的植入。在学习苏联教育经验的过程中,教育领域翻译、引介了大量的苏联教育学著

作和教材。其中,凯洛夫主编的《教育学》影响力最大,被国内很多师范院校列为教材。这本著作的精华部分是第二编的教学法,其对我国教学论学科建设及教学论教材的编制均产生了深远影响。苏联教育学中只有教学论而没有课程论,课程论被视作教学论的组成部分,只涉及教学计划、教学大纲、教科书等政府课程文件。这种编排方式直接影响了我国的教学论教材编写。由于过去我们全面学习苏联的经验,课程的编制采取了“教学计划”和“教学大纲”的政府文件形式,具有很强的政策性和指令性,而“教科书”只是这两个文件的具体化。^[5]

在“以俄为师”“照搬苏联,否定西方”的号召下,西方课程理论被视作抹杀教师作用、过度崇拜儿童天性的资产阶级反科学理论^[6],这导致20世纪上半叶引入我国的课程理论遭到彻底批判。我国在学习苏联教育模式中,课程问题因具有政策性和指令性特征通常被视作政府的决策问题,课程论研究因此遭到忽视。加之,国家在教育管理模式上统一研制教学内容和教学计划,学校和教师没有开发课程的自主权和实际需要。我国教材建设由此进入有教学论而无课程论的阶段。

中苏关系在1956年之后逐渐恶化,我国被迫开启教材建设的自主化探索。此时自编的教材数量较为有限且具有突出的阶级斗争属性。“文化大革命”时期,古代的教育教学思想、苏联教育教学理论、新中国成立以来教学论探索方面的经验和成就,均遭到全盘否定。^[7]在这曲折发展的时期,教学探索脱离了教育基本规律,领袖语录和政策汇编代替了课程内容,教材建设陷入

① 萌芽初创阶段的教学论代表性教材有:汤本武比古的《教授学》(1901)、东基吉的《小学教授法》(1902)、朱孔文的《教授法通论》(1903)、商务印书馆编译所的《教授法原理》(1913)、李步青的《新制各科教授法》(1914)、钱体纯的《教授法》(1917)、朱鼎元的《现代小学教学法纲要》(1925)、刘百川的《新小学教学法通论》(1926)、曹刍的《各科教学法》(1927)、郭鸣鹤的《现代教学法通论》(1931)、程其保的《教学法概要》(1931)、吴研因和吴增芥的《新中华小学教学法》(1932)、张怀的《中学普通教学法》(1933)、赵廷为的《小学教材及教学法》(1935)、俞子夷的《小学教材及教学法》(1936)、罗延光的《教学通论》、王士略的《教学原理》(1943),等等。(依据徐继存等学者的相关研究成果整理而成,下同。)

② 萌芽初创阶段的课程论代表性教材有:博比特的《课程》(1918)、程湘帆的《小学课程概论》(1923)、庞锡尔的《设计组织小学课程论》(1925)、王克仁的《课程编制的原则和方法》(1928)、徐雉的《中国学校课程沿革史》(1929)、孙钰的《小学教材研究》(1932)、朱智贤的《小学课程研究》(1933)、吴研因和吴增芥的《小学教材研究》(1933)、熊子容的《课程编制原理》(1934)、盛朗西的《小学课程沿革》(1934)、李廉方的《小学低年级综合课程论》(1934)、吴宗望的《小学教材研究》(1934)、俞艺香的《小学教材研究》(1933)、俞子夷等人的《新小学教材研究》(1935)、博比特的《课程编制》(1943)、陈侠的《近代中国小学课程演变史》(1944),等等。

停滞。

（三）深化发展阶段（1978—2013年）

改革开放后，我国开启了社会主义现代化建设新征程，教育重新回到了正常轨道。课程与教学论的学术组织、研究机构等相继建立，学科建制趋于完善，学术研究队伍逐渐壮大，这为课程与教学论教材建设打下了坚实基础。在此期间，教学论从教育学中独立出来，课程论又从教学论中逐渐分离出来，两者作为独立的学科相继发展壮大。

在禁锢多年后，赞科夫、巴班斯基、苏霍姆林斯基、布鲁纳、皮亚杰、罗杰斯、瓦根舍因、加涅等教育家的教育理论被引入我国^[8]，引进范围之广、流派之多前所未有。西方现代教育理论的引入有助于从理论上推动我国现代化的课程与教学论教材建设。

1981年《中华人民共和国学位条例暂行实施办法》的颁布和1985年“教学论专业委员”的成立，使以“教学论”命名的专业与学术组织得以确立，搭建起了以专业组织为依托的学科建制。教学论学科逐渐形成了稳定的研究梯队，教材建设取得丰硕成果^①。具体表现为：其一，教学论教材研究内容日益丰富，除“教学目标”“教学内容”“教学方法”“教学评价”“教学条件”等近代传统的基本范畴外^[9]，“教学环境”“教学艺术”“课程论”“学习理论”等进入教学论关注的视野；其二，教材的理论阐释更具深度，不再停留于经验总结，而是上升到对“教学本质”“教学规律”“教学过程”“教学原则”等的理论探索。

20世纪80年代后期，课程论成为与教学论并驾齐驱的学科。陈侠1989年所著的《课程论》是新中国成立后的第一本课程论著作，该书重点

对我国几十年来课程编制工作作了系统总结；钟启泉的《现代课程论》极具国际视野，对世界课程发展和实践经验进行了全面介绍；施良方的《课程理论——课程的基础、原理和问题》超越经验性总结，构建了课程研究的理论框架；廖哲勋、田慧生主编的《课程新论》立足我国基础教育课程改革，凸显了课程研究为课程改革服务的目的。整体上看，这一时期的课程论教材探讨主题较为全面，对课程论的历史发展、学科性质、研究对象、目的、本质、知识体系、方法原理、学科体系等进行了系统阐发^②。

1997年，国务院学位委员会、国家教委在调整研究生学科专业目录时，将课程论与教学论合并为课程与教学论，列为教育学一级学科下的二级学科专业，实现了课程论与教学论的官方整合。然而，现实中的课程论与教学论的关系问题始终困扰着课程与教学论的理论研究和实践探索。现阶段，作为二级学科的课程与教学论独立成熟的学科知识体系还没有形成，课程论与教学论在现行研究领域中之依然是并行的。但按照国家学科设置相关规定，作为二级学科的课程与教学论必须有自己明确的研究对象和相对独立的学科知识体系，这是一个学科成熟的标志。课程与教学论学科体系建设的不成熟，影响了教材的编排和建设质量。

2001年《基础教育课程改革纲要（试行）》的颁布，标志着以“构建符合素质教育要求的基础教育体系”为根本任务的第八次基础教育课程改革正式启动。这为课程论与教学论再次整合发展创造了现实可能。“课程与教学一体化改革已成为国内外教育发展的基本趋势，课程论和教学论整合也已成为理论研究的主要方向。”^[10]部分研究者尝试破解课程论与教学论的“两张

① 深化发展阶段的课程论代表性教材有：董远骞等人的《教学论》（1984）、王策三的《教学论稿》（1985）、吴杰的《教学论》（1986）、关贻霞的《教学论教程》（1987）、刘克兰的《教学论》（1988）、李秉德的《教学论》（1991）、吴也显的《教学论新编》（1991）、田慧生与李如密的《教学论》（1996）、张楚廷的《教学论纲》（1999）、李定仁和徐继存的《教学论研究二十年（1979—1999）》（2001）、裴娣娜的《教学论》（2007）、徐继存等人的《现代教学论基础》（2008）、熊川武的《教学通论》（2010）、陈佑清的《教学论新编》（2011），等等。

② 深化发展阶段的课程论代表性教材有：陈侠的《课程论》（1989）、钟启泉的《现代课程论》（1989）、廖哲勋的《课程论》（1991）、吕达的《中国近代课程史论》（1994）、靳玉乐的《现代课程论》（1995）、施良方的《课程理论——课程的基础、原理和问题》（1996）、黄甫全的《阶梯型课程引论》（1996）、丛立新《课程论问题》（2000）、廖哲勋和田慧生的《课程新论》（2003）、吕达的《课程概论》（2004）、李定仁和徐继存的《课程论研究二十年（1979—1999）》（2004）、丁念金的《课程论》（2007）、钟启泉的《课程论》（2007）、杨明全的《课程概论》（2010），等等。

皮”问题,整合建构满足21世纪课程改革需要的全新内容体系,出现了以“课程与教学论”命名的学术作品^①。例如,张华的《课程与教学论》基于“解放理性”的价值旨趣对“课程与教学”进行了整合,在理论上具有创新性;王本陆的《课程与教学论》在内容安排上采用了“课程论”与“教学论”并列论述的方式;黄甫全的《现代课程与教学论学程》以“课程研制过程”为“课程与教学”整合的切入点。

(四) 转型升级阶段(2014年至今)

随着课程改革的深入推进,大量新问题、新现象不断涌现。课程与教学论由“学科体系建构模式”走向“问题解决取向模式”的特征愈发明显,其学科性质已经由传统的理论学科演化为行动学科。^[11]单纯地从课程与教学论的学科立场开展学理分析,依据“技术理性”对现实问题进行一般性阐释,已经难以满足现阶段课程与教学变革的实际需要,课程与教学论教材建设亟待转型升级。

2014年教育部印发的《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》,提出构建各学段学生发展的核心素养体系,培育适应学生终身发展和社会发展所需要的必备品格和关键能力。此后,教育部分别在2017年与2022年修订、颁布了以核心素养为导向的普通高中和义务教育阶段的课程方案和课程标准。

为顺应核心素养导向的课程改革,威金斯和麦克泰格的《追求理解的教学设计》、埃里克森和兰宁的《以概念为本的课程与教学:培养核心素养的绝佳实践》等国外教材因提出的“大观念”“逆向设计”“概念性理解”“表现性评价”等符合课程改革理念而被引入我国。张华的《让学生创造着长大——2022年版义务教育课程方案和课程标准核心理念解析》及刘徽的《大概念教学:素养导向的单元整体设计》都深受这些观

点的启发。此外,夏雪梅的《项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践》及郭华的《跨学科主题学习:是什么?怎么做?》等分别从“项目化学习”“跨学科学习”的角度就如何发展学生核心素养进行了理论探索。

这些研究成果均聚焦学生发展,具有鲜明的实践指向性,对破解我国当下的课程教学难题具有重要价值。此外,最新编著出版的其他学术作品也关注到了核心素养。其中,余文森的《核心素养导向的课堂教学》、吴刚平等人的《课程与教学论》在内容上兼顾了学理性和实操性。

二、课程与教学论教材建设取得的成就

我国课程与教学论教材建设经历了从无到有,从经验总结到理论提升,从宽泛笼统走向具体深化的过程,取得了令人瞩目的成就。

(一) 学科发展与教材建设之间相得益彰

课程与教学论的学科发展是教材建设的前提和基础,教材建设质量的提升又通过专业人才培养的方式促进学科的持续发展。习近平总书记指出:“学科体系建设不上去,教材体系就上不去;反过来,教材体系上不去,学科体系就没有后劲。”^[12]课程与教学论学科发展和教材建设互为因果、紧密相连。值得庆幸的是,我国课程与教学论学科发展与教材建设之间形成了相得益彰的发展局面。一方面,课程与教学论学科发展对教材建设起到了奠基作用,在“以著代编”的学术传统下,很多课程与教学论研究成果直接被列为教材,充盈了教材体系;另一方面,高质量的课程与教学论教材保障了专业人才的培养质量,而专业人才无疑是推进学科发展的核心力量。

具体而言,我国课程与教学论学科在漫长的发展历程中取得了长足进步,研究内容、研究范式和研究方法不断更新,在学科的历史、定位、基础、本质、类型、价值、功能、改革、实验、

^① 深化发展阶段以“课程与教学论”命名的代表性教材有:张华的《课程与教学论》(2000)、陈旭远的《课程与教学论》(2002)、夏瑞庆的《课程与教学论》(2002)、黄甫全的《课程与教学论》(2002)、王本陆的《课程与教学论》(2004)、李方的《课程与教学论》(2005)、黄甫全的《现代课程与教学论学程》(2006)、关文信的《初等教育课程与教学论》(2006)、钟启泉和张华的《课程与教学论》(2007)、邓艳红的《课程与教学论》(2007)、张传燧的《课程与教学论》(2008)、徐继存和徐文彬的《课程与教学论》(2009)、徐继存等人的《课程与教学论》(2010)、陈旭远的《课程与教学论》(2012)、潘洪建等的《课程与教学论基础》(2012)、张立昌的《课程与教学论》(2012)、陈芬萍的《课程与教学论新编》(2012)、靖国平和邓银城的《课程与教学论教程》(2012)、刘学利等人的《课程与教学论》(2013),等等。

实施、评价、管理等方面开展了系统性研究,有力地推动了教材建设。其一,在学科发展的有力支撑下,涌现了众多优秀的课程与教学论教材,产生了李秉德、陈侠、王策三、廖哲勋等学者编著的经典性教材。其二,学科发展的学科史基础、相关学科基础和实践基础,夯实了教材建设的理论根基。其三,课程教学实验为教材建设提供了丰富的现实语料。课程与教学论学科在教学实践模式和方法论体系上不断成熟,产生了李吉林的情境教学实验、邱学华的尝试教学实验、钱梦龙的“三主四式”语文导读法等大批优秀实验案例^[13],为教材建设提供了实践经验的支撑。

(二) 实践需求导向的教材变革方式得以确立

课程与教学论学科具有鲜明的实践属性和时代特征,只有汲取最新研究成果,才能永葆生机。无论是清末民初至新中国成立初期的学科初建,还是21世纪初的第八次基础教育课程改革,抑或当下的核心素养导向的课程改革,课程与教学论学科始终将实践问题放在首要位置。相应地,教材建设也呈现出明显的实践性和实用性取向。课程与教学论研究者试图加强教材建设与课程改革之间的紧密联系。第一,围绕课程改革中亟待解决的焦点、难点问题展开深入研究、编著教材,以为实践问题的解决提供理论支撑。第二,立足基础教育课堂教学方法变革,从课程与教学问题的解决出发把握教学研究的独特性,以提供更加具体鲜活的中国经验。^[14]第三,敏锐觉察信息时代对课程与教学论学科的挑战,通过理论研究推动信息技术与课程、教学的有机融合。

(三) 国外先进理论与本土实践的良性互动

我国课程与教学论教材建设始终伴随着对外理论的引进和转化。20世纪初,我国现代意义上的学科尚在起步发展阶段,在这一过程中借鉴了邻国日本的教学理论。在模仿日本的过程中,德国赫尔巴特学派的教学理论传入我国,自此开启了移植国外理论的历程。以杜威访华为契机,20世纪20年代美国的实用主义课程理论被引介到我国,继而掀起了学习美国课程理论的潮流。新中国成立后,我国全盘移植照搬苏联的教育模式、教学规范和教材。改革开放后,美、苏、英、德、法、日等多国课程与教学理论、实

践经验纷至沓来,推动了我国课程与教学论教材的现代化建设。研究者结合我国优良的教学传统和丰富的教学实践经验,对国外课程与教学理论进行本土化改造。客观而言,国外课程教学理论的引入拓展了我国课程与教学论研究者的理论视野,并对教材建设产生了深远影响。课程与教学论教材建设要通过持续追踪国际理论前沿,提升与世界教育的对话水平。

(四) 课程与教学论教材知识体系不断深化拓展

随着学科结构形态和话语体系的不断更新,教材知识体系在发展中得以拓展。第一,课程与教学论教材的内容组成日渐丰富。教材内容是教材建设的根本,在外来借鉴与自主探索的过程中,我国课程与教学论教材内容紧跟时代发展步伐,不断更新与创造,教材内容不断丰富与发展。第二,课程与教学论教材内容的学理性不断增强。研究者不断强化对理论的介绍与对方法原理的分析,确定了独特的学科性质、地位和研究对象,课程与教学理论对于教学实践的指导能力持续增强。第三,课程与教学论教材的内容组织结构趋于稳定。课程与教学的历史发展、课程与教学目标、课程内容与教学方法、课程编制与教学设计、课程实施与教学过程、课程与教学评价等核心范畴和主要论域基本固定。第四,实用取向的教材知识整合持续加深。教材内容的整合正在由“学科中心”走向“问题中心”。

三、课程与教学论教材建设的严峻挑战

虽然课程与教学论教材建设取得了显著的成就,但是结合教育现代化、教育强国建设的时代背景进行分析,其建设过程依然面临严峻挑战。

(一) 理论与实践的矛盾影响教材的使用效果

我国课程与教学论教材主要由高校或者科研院所的专业研究人员编著,他们的工作经历相对单一,虽能够对课程与教学理论开展深入细致的研究,但对基础教育课程与教学实践缺乏深入体会。由此造成的后果是,现有教材侧重学术性,教材所呈现的内容主要是理论研究成果的学术化表达,对实践中核心难题的关注不足。有学者尖锐地指出,我国学科本位的知识体系与课程及教

学改革实践严重脱节。^[15]此外,现有教材中能够真正立足本土实践,开展行动研究或者实验研究,进而总结提炼理论的较为少见。

课程与教学论教材建设的最终落脚点是提升教师的课程开发和教学实施能力。课程与教学论教材如果过度侧重对核心概念、基本理论的阐释,缺乏必要的实践观照,将会导致学习者对知识的片面理解和实践能力的薄弱。理论性强的教材具有较高的学术研究价值,却与既没有必要的理论基础也同样缺乏实践经验的学生实际不符,并不利于被学生所理解和掌握,更难以真正地培养学生的课程实践能力。^[16]教材重理论轻实践所造成的后果是,在课程改革深入推进的过程中,亟待解决的实践问题依然存在,教师面临的诸多实践困惑难以得到根本性解决。

(二) 规范化教材结构框架和内容体系尚未形成

纷繁复杂的课程与教学理论来自不同国家、出自不同社会背景,加之理论提出者不同的个性特征和研究兴趣,使不同理论之间难以兼容,理论优化统整变得困难,课程与教学论教材短时间内难以形成统一的结构框架和内容体系。更为重要的是,课程与教学论学科本身发展仍不成熟,如今课程论研究和教学论研究依然处于分裂态势,还没有形成相对成熟的学科体系,核心概念、基本原理、课程与教学的关系等问题尚缺乏在课程与教学论的学科框架内展开深入讨论。有学者指出,即便整合了的课程与教学论依然还是各自独立的两种话语体系,两者深度融合不够。^{[17]84}

此外,尽管我国课程与教学论教材数量不断增加,类型逐渐多样,呈现出不同观点间争鸣的局面,但也透露着混乱无序,因为数量的增加会导致彼此之间的差异性愈发明显。衡量一个学科发展水平的“最重要标准”是学科的“理论一体化水平”。^[18]当前,课程与教学论教材中的知识大都是研究者个人主观认识的表达。不同的观点是研究者基于自身独特的价值观念、表述立场、研究背景的个性化认识。这些观点之间有时可能是相互抵牾的。这种情况在理论研究中较为常见,但是教材理应在不同观点的争论中达成必要的共识,否则将不利于学习者加深对学科知识的

理解,甚至会怀疑学科知识的正确性和科学性。

(三) 外来理论的依赖性阻碍自主教材体系的建构

百年来中国的教育学研究,总是存在挥之不去的引进情结和相应的移植偏好,习惯于将外国教材简单地舶来。^[19]正是这种移植偏好,在一定程度上阻碍了课程与教学论教材的本土化建设。借鉴外来理论是必要的,但是,我们也要清醒地意识到,每一次外来理论的引入都会对我国既有课程与教学理论造成冲击,引发理论内部的不一致、不协调,造成知识系统各要素之间的矛盾与冲突。不容否定,我国课程与教学论教材较为倚重国外理论,教材核心内容的本土化特征不够明显,尚未真正深入研究本土的实践问题,对本土实践经验的总结凝练和规律揭示不够充分。受西学“尊”而中学“卑”、厚域外而轻本土的不当思维方式影响,教材建设中的“中国经验”逐渐迷失,马克思主义哲学运用自觉度和成熟度不断下滑。^[20]

目前,我国课程与教学论教材建设已完成了国外移植、译介、探索与初创的历史使命,开启了中国特色课程与教学论教材建设的新征程。虽然我国具有悠久的课程与教学历史传统,并在社会主义建设中开展了多次课程改革,积累了丰富的课程与教学经验,但是尚未对这些经验进行系统性总结提炼,没能开发出具有中国特色和世界影响力的教材。叶澜指出:“教育学在百年中出现多次的‘整体式转向’或‘推倒(或抛弃)重来式’的‘发展’。”^[21]反思我国课程与教学论教材建设的历程,亦具有同样的特征。由此反映出的根本问题是,教材建设缺乏严格意义上的经验积累和学术传承。前人的教材研究成果总是随着社会环境的不断变化一再被推翻。研究者也就难以把握教材编写的性质、功能,难以形成教材建设的方法论自觉,导致教材建设的本土特色缺失。

(四) 数智时代对教育的挑战使教材升级日益紧迫

数智时代的教育问题变得更加复杂,课程与教学论的变革更具紧迫性。在数智时代,我们面对的问题已经不是数智技术能否嵌入教学的问题,而是数智技术嵌入教学引发的一系列教学挑

战和风险问题。^[22]面对数字化转型,有学者呼吁从本体论、认识论和方法论层面系统重构课程与教学论。^{[17]89}课程与教学论教材如果不进行系统性更新,恐将难以适应数智时代教育发展和人才培养的需要。数智时代对课程与教学论教材建设的影响主要体现如下。

第一,数智技术使知识的更新速度加快,知识半衰期空前缩短,教材建设必须紧跟时代发展步伐,及时更新内容。但目前教材内容仍然相对传统,明显落后于新时代的要求。^[23]第二,数智技术使教学技术手段趋于多元,教学方式方法更加多样,教学需要借助虚拟现实和增强现实技术,提升学习的现实感和意义性。第三,数智时代对人才的定位发生了根本转变,教育要着力培养具有技术应用和创造能力、批评思维和创新思维、团队沟通和协作能力的数字化新人,因此,评价方式需要革新。第四,教师要转变角色,从知识传授者转变为学生学习的促进者、信息筛选整合者及学生核心素养的培育者。面对数智时代的挑战,我国当前的课程与教学论教材对实践的反应相对滞后,对数智时代的新兴事物及其所带来的影响的关注度明显不够。

四、课程与教学论教材建设的优化之策

课程与教学论教材建设需要在借鉴前人研究成果、借鉴外来先进经验及紧跟课程改革趋势的基础上,强化理论研究和实践探索。

(一) 增强教材建设的本土实践意识

教材建设必须坚守立足本土实践的基本立场,密切关注课程与教学实践问题,否则教材中富有价值的课程与教学理论就成了僵化的教条和阻碍学习者发展的桎梏,不能培育面向实践问题解决的专业化教师。教材建设立足我国课程与教学的现实,可以拉近抽象理论与具体实践之间的距离,增强理论对具体情境中的实践方式及其效果的生动阐释,调动学习者学习课程与教学论的积极性,最终提升学习效果。

实践可以验证课程与教学理论的真假优劣。“社会生活在本质上是实践的。凡是把理论诱入神秘主义的神秘东西,都能在人的实践中以及对这种实践的理解中得到合理的解决。”^[24]课程与教学论教材能够持续发展与优化的基础动力是对

实践问题的关注。为了增强课程与教学论教材建设的本土实践意识,研究者需要摆脱对学科概念、基本范畴的过度阐释或纯粹演绎,自觉以马克思主义及其中国化理论成果,尤其是习近平新时代中国特色社会主义思想中的教育论述为指导,立足国家课程改革的重大问题和基于教学变革的实际需求,将对课程与教学理论的阐发放到真实情境中,分析其对实践的作用方式和影响机制,进而发展出具有本土实践意识、揭示本土实践规律及能够解决本土实践问题的中国特色自主教材。“课改远远没有结束,不能是过去时,更不能是完成时,而是一个进行时,一个未来时。”^[25]立足我国本土实践的课程教学改革不是昙花一现,而是教育发展的永恒追求。课程与教学论教材建设要紧跟时代发展,不断优化调整,以提升对本土实践问题的解决能力。

(二) 强化学科自主知识体系建设

学科建设是教材建设的前提和依据,强化学科自主知识体系建设是高质量的课程与教学论教材得以产生的基本遵循。外来移植的理论难以有效解决我国自身的教育问题,只有形成于“中国文化”和“社会境脉”的课程与教学理论才能永葆活力,也只有立足“中国实践”的理论才能真正促进中国课程与教学问题的解决。在教材建设进程中,要做到不盲目引进国外课程教学理论,摆脱对外来理论的过度依附,最根本的做法就是建立课程与教学论学科的自主知识体系。

强化课程与教学论学科自主知识体系建设,需要把握好三个维度。第一,历史维度。在中国历史上,关于课程与教学问题,无论是思想还是实践,都积累了丰硕的成果。“因材施教”“有教无类”等思想至今仍闪耀着真理的光芒。这些中国传统的课程与教学思想还需要深入挖掘。第二,实践维度。在教学论、课程论传播与演进的漫长历程中,我国在课程与教学的发展改革方面积累了大量的经验,这些经验都是实践的成果,它们是强化自主知识体系建设不可忽视的内容。第三,理论维度。伴随教学论和课程论两个学科的平行发展,课程与教学论学科体系的建立要在过去教学论和课程论已经生长出来的理论基础上,再梳理、再研究,要正确处理好二者的关系,建设形成一种真正意义上的课程与教学论学

科体系。以历史、理论和实践三个维度的立体化自主知识体系建设为指引,我国独立自主的教材建设就有了方向和目标,就能够根据自身的发展需要去合理研判和选择适合自身发展需求的内容。

(三) 建构教材编写的方法论

建构课程与教学论教材编写方法论的关键是处理好以下三个方面之间的关系。

第一,处理好理论与实践的关系。课程与教学论是一门实践性学科,相应地,教材建设必须坚守解决实践问题的基本立场。教材建设需要立足实践,从实践中汲取营养,在实践中发展理论,最终理论才可以回到实践、指导实践。“基于实践、研究实践、理解实践、超越实践”是我国课程与教学论教材建设不容忽视的宝贵经验。

第二,处理好继承与创新的关系。教材建设既要继承好我们历史上的丰厚文化遗产,又要结合时代发展趋势革故鼎新,形成本土特色。创新是保证教材建设生命力的关键,创新绝不仅仅体现在教材数量的增加,更体现为与时俱进、及时更新教材内容,不断地将符合时代发展和国家教育发展需要的内容纳入教材体系中来。

第三,处理好吸收借鉴与转化发展的关系。吸收借鉴与转化发展的实质就是处理好外来和本土的关系。反思历史,我国对苏联的教学理论、西方的课程理论等的传译与借鉴程度远远大于自主转化发展,尚没有真正结合我国的本土实践进行充分吸收和转化,未来要在深入的国际交流与合作中,加强对国外先进理论的批判性接受和创造性转化。

(四) 完善教材规范化建设体系

当前,课程与教学论教材在使用方式上呈现出“指定一本教材,外加推荐一系列延伸阅读教材”的“材料堆积式”教材使用观^[26]。学习者发展所应汲取的学科养料,可以从这些繁多的教材中获得。这种折中的教材使用方式有效避免了“挂一漏万”情况的发生,保证学习者尽可能全面地掌握课程与教学论的学科知识,但对于研究能力薄弱和研究时间较为有限的学习者而言,这种教材使用方式并不实用。这在一定程度上反映了我国课程与教学论教材建设缺乏规范性及尚未形成具有典型性和代表性的专业核心教材。

为解决以上问题,教材建设相关部门应在教材的编排体例、内容构成、编著队伍、奖励措施等方面完善规范化建设体系,凝心聚力推出一批高质量教材。第一,应遵照教材编写的共性要求,完备教材体例。很多以“课程与教学论”命名的学术成果实难分清究竟是“教材”还是“专著”。如果把学术性强的专著当作教材使用,容易影响使用效果。未来教材建设需要增加筛选机制,并在编排体例上提出要求,增强教材的可读性和适用性。第二,及时吐故纳新,不断更新教材内容。当前迫切需要反映数智时代课程与教学变化、核心素养导向的课程与教学改革等最新研究成果纳入教材体系中。第三,优化教材编著者队伍,促进人员结构的多样化,建立一支由课程与教学论学科专业人才、学科教学论专家、一线优秀教研人员和教师、经验丰富的课程改革专家、行政决策者等组成的教材编著共同体。第四,完善奖励制度。针对根深蒂固的“重著作、轻教材”的陋习,高校应优化教材奖励制度,以强化高质量教材建设,提升教材品质。

参考文献:

- [1] 陈学恂,田正平.中国近代教育史资料汇编:留学教育[M].上海:上海教育出版社,1991:326.
- [2] 肖菊梅.清末民初(1901—1915)教学论教材研究概述[J].教师教育学报,2015(6):78.
- [3] 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):8.
- [4] 董远骞,施毓英.愈子夷教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1991:54.
- [5] 李秉德.教学论[M].北京:人民教育出版社,1991:181.
- [6] 陈元晖.教学法原理[M].武汉:湖北人民出版社,1957:37-38.
- [7] 焦炜,徐继存.百年教学论教材发展的回顾与思考[J].课程·教材·教法,2012(10):26.
- [8] 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):38.
- [9] 李乾明.中国近代教学论教材的五个基本范畴[J].课程·教材·教法,2013(9):116.
- [10] 韩华球.我国课程与教学论教材内容体系建设瞻望[J].教育学报,2008(4):39.
- [11] 马季,徐继存.近20年来我国课程与教学论研究进展的可视化解读[J].现代基础教育研究,2018

- (4): 11.
- [12] 习近平. 论教育 [M]. 北京: 中央文献出版社, 2024: 123-124.
- [13] 吕晓娟. 教学论研究的中国化之路: 样态、困境与使命 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (8): 46.
- [14] 王鉴. 我国基础教育课堂教学方法改革及体系建构 [J]. 课程·教材·教法, 2023 (3): 47.
- [15] 李欣桐, 李超. 构建课程与教学论自主知识体系: “首届教育学(课程与教学论)学科建设与发展研讨会”侧记 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (7): 155.
- [16] 孙宽宁, 徐继存. 我国课程论教材建设 90 年: 反思与展望 [J]. 课程·教材·教法, 2012 (12): 9.
- [17] 石鸥, 刘珊. 课程与教学论的时代转型与数字化建构 [J]. 教育研究, 2025 (1): 81-93.
- [18] 刘仲林. 跨科学导论 [M]. 杭州: 浙江教育出版社, 1990: 36.
- [19] 杨小微, 张天宝. 教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2007: 449.
- [20] 张增田, 郝媛媛. 我国教学论教材中“中国经验”的迷失与回归 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (12): 23.
- [21] 叶澜. 中国教育发展世纪问题的审视 [J]. 教育研究, 2004 (7): 5.
- [22] 徐继存. 数智化时代的教学隐忧与教学自觉 [J]. 中国教育学刊, 2025 (1): 66.
- [23] 侯怀银, 王佳琪. 当前我国课程论的学科体系、学术体系和话语体系建设 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (5): 7.
- [24] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯选集: 第 1 卷 [M]. 北京: 人民出版社, 2012: 139-140.
- [25] 田慧生, 雒义凡. 全面深化新时代课程教学改革的背景、重点与路径 [J]. 中国教育学刊, 2024 (2): 46.
- [26] 杨启亮. 教材的功能: 一种超越知识观的解释 [J]. 课程·教材·教法, 2002 (12): 10.

(责任编辑: 王 润)

Historical Process, Reflection and Prospect of Textbook Construction of Curriculum and Instruction Theory in China

Tian Huisheng, Ma Ji

Abstract: Textbook construction of curriculum and instruction theory, which began in the late Qing Dynasty and early Republic of China, has gone through the stages of nascence, tortuous exploration, deep development and transformation and upgrading. Reflecting on this process, we have formed a mutually reinforcing situation between disciplinary development and textbook construction, established textbook reform approach based on practical needs, promoted positive interaction between foreign theory and local practice, and continuously deepened and expanded textbook knowledge system. At the same time, textbook construction also faces severe challenges: the contradiction between theory and practice hinders the effectiveness of textbook use, the standardized textbook structure framework and content system have not been formed, reliance on foreign theories hinders the construction of independent textbook system, and the challenges of the digital age to education make textbook upgrading increasingly urgent. For the prospect of textbook construction, it is necessary to enhance the awareness of local practice, strengthen the construction of disciplinary independent knowledge system, construct the methodology of textbook compilation and improve the standardized construction system of textbook.

Key words: textbook construction; curriculum and instruction theory; local practice; independent textbook system