

学科课程与教学论的发展困境及其突破路径

沈万里，倪娟

摘要：学科课程与教学论的高质量发展是教育强国建设的战略基石之一。学科课程与教学论的历史演变本质上是课程论与教学论从移植分立走向本土融合，进而深化至具体学科领域的发展过程，历经“依附移植期—独立探索期—繁荣发展期—并跑领跑期”的发展阶段。改革开放以来，特别是党的十八大以来，我国学科课程与教学论在理论创新与实践探索方面成就显著，为推进学科教育的高质量发展奠定了坚实基础，但新征程上仍深陷身份认同迷思、研究范式桎梏、学科话语式微、实践联结脱离，以及代际传承断裂等困境。鉴于此，未来我国学科课程与教学论的高质量发展在于锚定学科育人价值的实现向度，增强方法论创新的理论与实践解释力，建构自主知识体系，深化数智化转型，以及完善学科共同体建设的政策支持机制，通过以价值旨归为魂、方法创新为翼、知识生产为基、数智转型为擎、制度完善为要的系统变革，助力教育强国建设。

关键词：学科课程与教学论；学科育人；学科共同体

中图分类号：G423.04 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2025)10-0033-09

在新一轮全球竞争格局中，教育作为国家发展的战略性支撑，其质量发展直接关乎民族复兴与全球话语权的构建。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》提出到2035年全面建成教育强国的战略目标，这一目标的实现亟待教育思想、理论与体系的现代化转型。^[1]然而，在当前教育学二级学科调整背景下（基础教育学、教师教育学等相继成为教育学二级学科），一个反常的现象亟待审视：国家课程教学改革行动持续深化，但是作为联结学科课程教学理论和实践的学科课程与教学论研究却呈现出相对“稀缺”甚至“式微”之态。虽说当下跨学科课程教学是改革热点，但毕竟不能忽视实践领域仍是分科教学的

现实，学科课程教学仍是学校教育教学的主阵地。为弥合这种理论与实践的鸿沟，有必要重新审视学科课程与教学论的发展定位、价值与方向，从而推动其高质量发展，为筑牢学科教育根基，赋能教育强国建设提供实践参照与学理支撑。

一、学科课程与教学论的历史演变

（一）课程与教学论的全球演进与中国路径
教育学不仅是指作为一门教育基础学科的教育学，而且是指作为教育学科群总称的教育学。课程论与教学论作为教育学科群的两大核心分支，其学科演化轨迹既呈现全球教育科学发展的共性，又折射出中国教育演进的独有路径。从国

基金项目：安徽省教育学高峰学科2024—2025年度优秀青年教师结对培养项目“新中国成立以来中国教育学科教材话语体系的发展与创新研究”（2025GFXK043）。

作者简介：沈万里，东南大学儿童发展与学习科学教育部重点实验室助教、生物科学与医学工程学院博士研究生（南京211189）；倪娟，江苏省教科院基础教育研究所所长，东南大学儿童发展与学习科学教育部重点实验室博士生导师（南京210013）。

际视野来看,苏联强调教学过程的系统性(教学论传统),英国、美国侧重课程设计的科学性(课程论传统),形成了国际教育学界双轨发展的显著特征。我国课程与教学论的学科发展是在国际理论迁移影响下本土化改造的过程。1949—1978年,受苏联“大教学论”的影响,我国教学论发展迅速,而对于课程论的专门研究几乎处于停滞阶段。^[2]改革开放之后,教学论与课程论都获得了长足的发展。1981年,西北师范大学和西南师范大学教学论专业获批博士学位授权点,北京师范大学、华东师范大学等获批教学论硕士学位授权点,教学论后备人才培养平台逐步搭建起来。同年,人民教育出版社创办《课程·教材·教法》杂志,推动了课程论与教学论的理论研究及实践探索。1997年在研究生教育学科专业目标第三版中,将教学论拓展调整为课程与教学论,成为教育学一级学科下面的二级学科,体现了对国际课程与教学一体化趋势的回应。这种制度设计既继承苏联教学论重视课堂实践的传统,又吸收英美课程论关注整体设计的优势,形成了“二级学科统整、分支领域互渗”的独特格局。从高等师范院校的学科布局看,课程与教学论的研究领域主要由基本原理方向和学科方向(语文、数学、外语、物理、化学、生物学、体育、历史、思想政治教育、信息技术等)构成,

前者多开设在教育学院,后者多依托各个院系或者教师教育学院。

(二) 课程与教学论和学科课程与教学论的辩证关系

马克思主义认为,任何事物的矛盾都包含着一般性与特殊性,是共性与个性的辩证统一。^[3]课程与教学论和学科课程与教学论的关系彰显了马克思主义哲学中一般与特殊、共性与个性的辩证关系。课程与教学论揭示教学活动的普遍规律,为各学科提供目标设定、过程组织、评价实施等共性方法论。而学科课程与教学论则聚焦具体学科特质,如语文教学论研究语文学科核心素养培育路径等。课程与教学论通过归纳各学科共性,提炼出普适性原则,学科课程与教学论则通过演绎应用,将这些原则转化为学科实践,并进一步反哺课程与教学论的更新和拓展。这种辩证关系要求教育者既要掌握课程与教学论的普遍规律,避免陷入“经验主义”窠臼,又需深研学科教学的特殊要求,防止陷入“教条主义”桎梏。

(三) 学科课程与教学论的发展阶段

新中国成立以来,我国学科课程与教学论七十余年的发展历程,是一部从理论移植到本土创生、从单向输入到双向互鉴的演进史。其发展轨迹呈现鲜明的四重范式跃迁(见图1)。

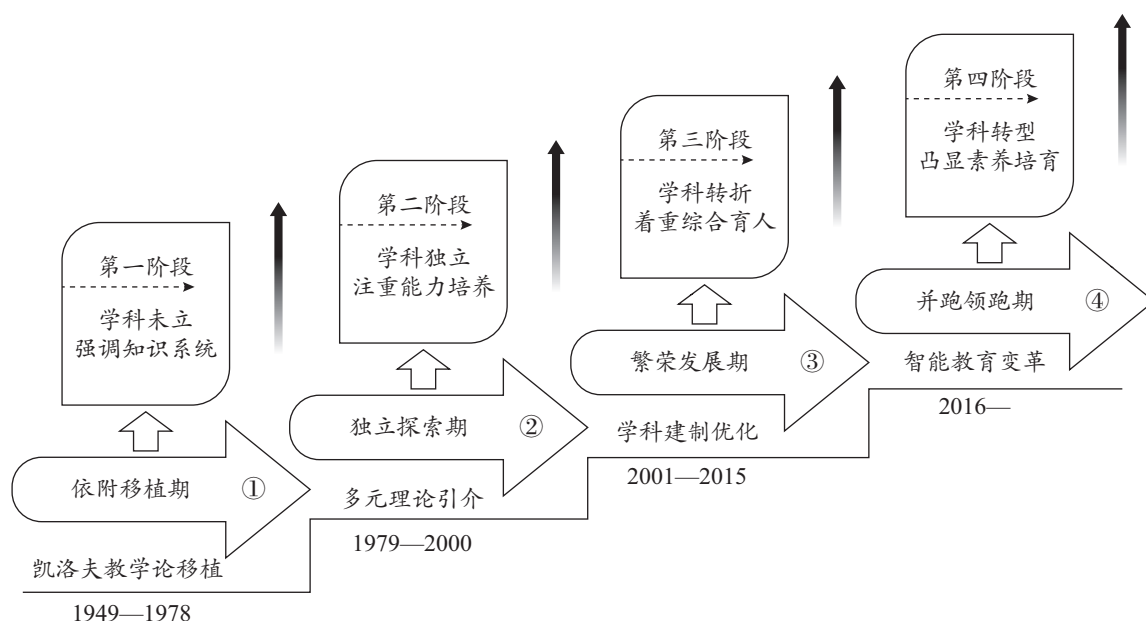


图1 中国学科课程与教学论的发展阶段

第一, 依附移植期 (1949—1978 年)。1949—1978 年是新中国学科课程与教学论的依附移植期。学科课程与教学论的研究主题囿于教法, 研究方法偏重经验主义, 话语体系带有较强的纲中心教材中心色彩。1949—1956 年, 在“以俄为师”的社会背景下, 中央和地方出版了大量苏联中小学和师范专科学校所用多科教学法教材, 全面学习引介以凯洛夫教育学为代表的学科教学法理论构成了此阶段学科课程与教学论研究的主流^[4], 如黎锦熙的《新国文教学法》等。这一时期的主要特征是强调学科知识的系统性传授和教师主导的教学模式, 但师范院校的“教材教法”课程长期不受重视, 甚至被专业学科的教师认为是“伪科学”, 缺乏理论深度与学科独立性。1956—1966 年, 随着中苏关系的恶化, 学科课程与教学论处于一种“去苏而未立新”的徘徊状态。“文化大革命”期间, 学科课程与教学论研究整体处于一种停滞的状态。

第二, 独立探索期 (1979—2000 年)。改革开放以后, 学科课程与教学论在西方多元理论的引介下开始独立探索, 学科体系逐渐完善。1983 年, 我国正式在“教育学”一级学科中设有“教学论”与“教材教法研究”两个二级学科^[5], 并于 1987 年将“教材教法研究”更名为“学科教学论”, 标志着学科地位的正式确立。学科建制的形成为学科的自主性探索发展确立了制度基础。这一时期的研究主题从“如何教”的教法问题扩展到“教什么”“为何教”的课程论领域, 研究方法突破经验总结, 引入实验研究 (如李吉林“情境教学”实验) 和比较研究 (如借鉴布鲁纳结构主义理论) 等。同时, 各学科教学论分支 (如语文教学论、数学教学论) 快速发展, 形成了相对完整的学科体系, 一大批知名学者参与了学科课程标准的制定、通用教材的编写或审查, 以及教育专业学会的领导工作。^[6]在此基础上各高校陆续依托各个学院设置硕士点, 开始招收学科课程与教学论硕士研究生, 培养学科人才, 例如, 华东师范大学 1981—1996 年培养的学科课程与教学论研究生超过 90 人, 特别是在数学、语文、物理等课程与教学论方面影响深远。^[7]1997 年, 课程与教学论正式成为教育学二级学科之后, 学科课程与教学论囿于三级学科的发展

空间里。这一时期学科课程与教学论的发展存在理论移植过度与实践衔接不足的局限。

第三, 繁荣发展期 (2001—2015 年)。2001—2015 年, 依托第八次基础教育课程改革的重大契机, 我国学科课程与教学论进入了繁荣发展与建制重塑的关键阶段。此时期的发展主要体现在学科建制优化、人才培养体系升级、研究范式转型等方面。在学科建制上, 自 2005 年起, 为强化各学科课程与教学论的教育属性并扭转其“身份边缘化”窘状, 各高校陆续启动了教师教育学院的组建工作 (如南京师范大学 2005 年、北京师范大学 2009 年、华东师范大学 2015 年)。这一改革将原本分散于文理学院的学科课程与教学论教师集中整合, 推动学科课程与教学论队伍专业化发展的道路, 学科教师的地位得到了重视与提升。^[8]伴随建制的优化与学科地位的提升, 学科课程与教学论方向的研究生教育实现了跨越式发展, 高层次人才培养体系逐步完善, 课程标准研制等工作取得突破性进展。学科研究范式日趋成熟, 研究主题发生显著转向。受建构主义、社会文化理论、情境认知理论以及杜威“做中学”等多元理论思潮的深刻影响, 研究的核心关注点从传统的“如何教”转向了“如何学”, 更加聚焦学习者的主体性、认知过程、社会互动与知识建构。同时, 研究方法更加多元, 课堂观察、教学实验等实证研究与课例分析、行动研究等质性方法相互补充。这个阶段以王策三与钟启泉的论争为代表, 核心在如何理解“知识”在教育中的地位以及课程改革应走向何方。这场争论深刻反映了中国教育现代化进程中传统与变革、理想与现实之间的张力, 其影响至今, 促进学者更清晰地阐释知识观、学习观、课程观, 推动了课程改革的调整与深化。

第四, 并跑领跑期 (2016 年至今)。党的十八大以来, 我国学科课程与教学论在理论创新与实践探索方面成就显著, 为新时代学科教育高质量发展奠定了坚实基础, 同时也面临着新使命、新挑战。后续的改革政策更强调“核心素养”的落地, 试图在知识、能力、价值观之间寻求更好的平衡, 既肯定知识基础, 也强调关键能力和必备品格。以 2016 年发布的《中国学生发展核心素养》为锚点, 学科课程与教学论的发展开始迈

向从跟跑到并跑领跑的新征程。在 2017 年普通高中课程方案和各学科课程标准完成修订、2022 年义务教育新课程方案及各学科课程标准相继颁布后,学科课程与教学论从单纯引进西方理论转向本土化创新,在学科课程标准的制定、学科核心素养的落地等方面探索具有中国特色的学科教育体系。研究主题与研究方法更加多元,基于学科的课程综合实施、强调学科实践与学科综合,信息技术与学科教学的深度融合等推动了多方面的实践创新。在学科建制上,学科课程与教学论呈现出明显的徘徊特征。在教师教育专业化改革的背景下,各高校教师教育学院的队伍日益扩大,但实践中教师教育学院模式可能弱化学科本体根基的隐忧又促使部分院校启动回调机制,如华东师范大学 2025 年将原由教师教育学院招生的语文、物理等学科课程与教学论博士招生方向调回相关院系。在学科课程与教学论的重要性、特色及社会需求量进一步凸显的时候,学科人才培养却陷入一种“实质性萎靡”的悖论,各大师范院校的人才培养出现了停招、人才青黄不接的现象,诸多师范院校面临着人才“需求增大”却“无人可引”的时代难题。

当下,学科课程与教学论的研究主题主要聚焦《教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)》中关于学科课程与教学的变革方向,紧紧围绕自主知识体系构建展开纵深探索,服务学科核心素养落地,重点突破智能教育环境下的课程重构、模式创新、学科数字教材建设等前沿领域,研究方法深度融合数智化技术,形成“人机协同”的新型研究范式,构建起具有国际影响力的中国学科教育话语体系,并将引领全球学科教育发展潮流。

二、学科课程与教学论的现实困境

(一) 身份之“惑”:学科本体论地位模糊与合法性危机

学科课程与教学论是对学科教学规律的揭示,在学科教学知识结构中占据承上启下的地位,但因其交叉属性使其在理论普遍性与学科特殊性的张力中艰难求索。在学科建制上,既依附于教育学的话语体系,又需要回应具体学科的教学实践诉求,导致学科归属在“教师教育学院”

与“学科专业学院”之间摇摆不定。这种学科学术和教学论学术的双轨模式导致学科课程与教学论规格狭隘、基础贫乏、发展受限。^[9]在知识生产上,既受制于教育研究的学术规范,又亟待发展学科本体的方法论体系。在功能定位上,既承担教师专业培养的使命,又面临学科专业认同的危机,学科在应然的“重要性”与实然的“边缘性”之间,形成了难以跨越的鸿沟。在学科定位上,随着基础教育学、教师教育学等相继成为教育学的二级学科,学科课程与教学论与其研究对象、领域及范畴等相互联结、相互重叠,而未在顶层设计上形成清晰擘画,使得学科定位模糊且合法性遭到了质疑。

(二) 范式之“囿”:教育学方法论对学科特殊性的遮蔽

学科范式是学科内容和方法的统一,其内核是方法论部分的研究范式。学科课程与教学论的学科范式不仅是一个理论体系,还包括了实践中的具体操作和规范,从而决定了其独特的思考方式、认知模式和研究方法。我国课程论和教学论研究者长期固守思辨研究传统,执着于构建普适性的宏大理论体系,从而遮蔽了强调操作性、针对性和问题解决的实践的学科课程与教学论方法论。^[10]从根本上讲,造成这种现象的主要原因是学科课程与教学论缺乏自主知识体系的构建和自我主体的觉悟。一方面是学科学术自信的匮乏,从而过于重视演绎推理方法而忽视或不善于从自身实践中归纳总结独特规律,反而盲目追随或机械移植西方教育学的理论框架与研究范式,不仅丧失了对自身学科特性的独立思考,也严重淡化了学科特有的研究方法;^[11]另一方面是学科课程与教学论实证研究方法运用不足,大量扎根教学一线的优秀经验与实践智慧,因缺乏规范的实证检验与数据支撑,始终停留在经验总结层面,难以升华为具有普适性的理论。

(三) 权力之“弱”:学科话语权缺失与资源配置边缘化

顾明远在给《学科现代教育理论书系》作总序时写道:“师范院校曾有一门必修课,叫作教材教法(学科课程与教学论的‘前身’),但是历来不受人们注重。”如今,几十年过去了,学科课程与教学论的地位虽有改善,但未得到实质

性的转变,甚至在近些年出现了人才培养的“实质性萎靡”。学科课程与教学论在当前学科权力格局中的弱势地位是一个多层级的结构性问题。在制度层面,1983年教育学学科体系初创时,“教学论”与“教材教法”作为仅有的两个二级学科,客观上为学科课程与教学论提供了广阔的发展空间。然而,1997年教育学学科调整将其降为三级学科后,下设二级学科增至10个,直接导致其在资源分配、学术话语权等关键制度场域被边缘化。2022年研究生教育学目录再次调整,二级学科进一步扩充至15个,学科课程与教学论的发展空间进一步收缩。在学术层面,学科课程与教学论话语式微的本质是缺乏“学科独立性”,从而沦为“学科中心主义”和“教育中心主义”权力博弈下的“牺牲品”。^[12]“大教育学”或“学科专业”作为主导性知识体系,通过学术期刊、课题评审、职称晋升等制度确立自身的权威位置,而学科课程与教学论的交叉属性则被归类为“应用性知识”或者“次等领域”被迫接受话语权缺失与资源配置边缘化。

(四) 实践之“离”:理论逻辑与实践场域的逻辑错位

学科课程与教学论的功能首先是要对学科教学的现象进行解释,从而揭示学科教学的本质;其次要对教学实践有指导功能,能够将理论转换为具体化和可操作化的范本;最后要具备批判反思功能,在动态生成的教学实践中不断修正理论框架,推动学科知识生产与教育实践的协同进化。但当前的研究者多来自高等院校,其惯用的理论推演、西方理论移植等研究范式,导致学科课程与教学的理论在概念的演变,理论的推演、嫁接以及构建新的范式和理论体系之间唯独缺乏对基础实践问题的映照^[13],而被一线教师认为是“学术吃语”。在高等学校的课程设置上,诸多学校的学科课程与教学论被简化为“教案撰写+教学演练”的技能培训,忽视课程开发、评价设计等核心能力,导致学科发展理论在学科核心素养落地等实践领域的价值被“稀释”。随着智能技术对学科课程与教学的变革,学科课程与教学论缺乏适时新化及与时深化的响应速度、力度^[14],导致学科的理论解释力不足。

(五) 代际之“断”:学科传承与学术共同体生态危机

学科课程与教学论教师作为我国高等师范院校的“育师之师”,始终肩负着教师教育的重要使命,在教师培养体系中肩负重任。当前学科课程与教学论领域正面临博导数量不足、师资队伍匮乏、人才培养断层等代际断裂危机。^[15]追本溯源,高校“优绩主义”科研评价范式,使得学科课程与教学论的教师在科研成果认定上,不仅难以比肩“大教育学”在CSSCI期刊的发表优势,还逊色于专业学科在SCI/SSCI的产出机制,同时其权威期刊诸如《化学教育》《物理教学》等的学术价值被严重低估。教师被迫选择“学术躺平”,或转向“跨界研究”,导致专业研究人员数量锐减。在人才培养层面,即便有博士点的高校培养出博士生,其职业发展也因学科课程与教学论博士成果不足而受到限制,而缺乏博士点的院校更难支撑学术传承和发展。同时,学科课程与教学论教师的实践性成果难以转化为现行评价体系认可的学术资本,逐渐消解了其学术影响力,间接导致专业传承中断。

三、学科课程与教学论高质量发展的突破路径

(一) 锚定学科育人价值的实现向度

学科课程与教学论高质量发展的根本宗旨在于推进学科育人价值的实现,这是学科存在的核心价值和终极使命。2017年颁布的普通高中各学科课程标准全面强化了学科课程的育人价值,并基于各学科本质凝练出了各学科的核心素养。学科课程与教学论的高质量发展,唯有锚定学科育人价值的实现向度,才能避免在当前多元化教育理念的浪潮中“失焦”,真正成为新课标学科核心素养落地的学术引擎与价值守护者。

学科课程与教学论的首要任务是确立学科育人价值导向,并将其转化为落实学科素养的实践纲要。作为一门兼具理论性与实践性的桥梁学科,必须深入挖掘各学科独特的育人价值内涵。学科育人要求每门学科基于自己的事实与价值、观念与思想、逻辑与方法等让价值观与品格在学科知识中生长出来^[16],如语文中的“语言运用”、数学中的“抽象能力”、艺术中的“审美感知”等,而这些正是学科课程与教学论研究之所“长”。具

体而言,学科课程与教学论需要研制各学科育人价值白皮书,系统阐释学科核心素养如何在教学中转化落实,开发教学设计与实施指南,为一线教师提供从课程标准到课堂教学的转化路径。

其次,在聚焦学科育人价值的基础上,需要重点关注学科知识向学科核心素养转化的教学规律。建立基于学科本质的教学内容分析框架,探索不同学段学生的认知发展特点与学科学习的适配性,开发促进深度学习的教学策略等。^[17]舒尔曼(Shulman)提出的学科教学知识理论(简称PCK理论)强调教师需要融合学科知识与教育学知识,才能具备将学科专业知识转化为学生易于理解的教学形式的能力。我们通过大量的实践观察与调研发现,在学科教学知识的构成中,学科知识与教育学知识随着学段的演进在学科教育中权重并不相同,变化规律如图2所示。在小学低年级阶段,需要更多关注教育教学方式方法,

教育学知识显得尤为重要,教学任务在于激发学生学习兴趣与学习习惯的养成等,奠定学生核心素养,而非过早进行学科知识的深度分化和系统构建。在中学阶段,特别是理科各学科(物理、化学、生物学、自然地理)知识体系更加系统化、结构化,基于学科本质的学科方法、学科思想与学科观念日益凸显,学科知识内容的习得变得愈为重要。依据伯恩斯坦(Bernstein)的教育知识编码理论,PCK理论中学科知识与教育学知识的动态变化,本质上是对不同教育阶段课程教学内在逻辑(从弱分类/弱构架的整合编码,到分科综合结合的混合,再到强分类/强构架的集合编码主导)、核心社会职能(特别是分化职能),以及学生认知发展规律的呼应,最终指向从低学段宽厚基础的综合育人,迈向高学段聚焦学科核心素养与专业发展潜能的学科育人。^[18]

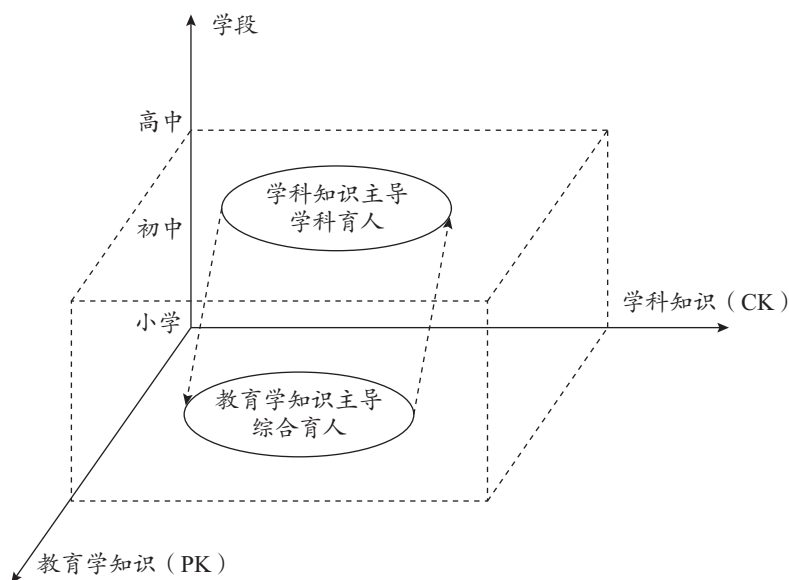


图2 学科教学知识理论(PCK理论)构成要素的学段演进

(二) 增强方法论创新的理论与实践解释力

一个学科的发展与进步,取决于其研究对象和研究方法的持续深化与创新。学科课程与教学论作为一门兼具理论性与实践性的交叉学科,在强调研究方法多元化和开放性的同时,更需注重实践研究的方法^[19],不断增强学科方法论创新的理论与实践解释力。

第一,构建实践导向的证据研究范式。进入21世纪以来,基于证据的研究在欧美教育实践和决策中尤为盛行,其原因在于基于证据的研究

是发现解决重大教育问题最有效和最成功的方法。^[20]学科课程与教学论研究亟待向基于证据、扎根实践的研究范式转型。这种范式强调研究成果的情境效用并最终指向问题解决和教学实践的改善,而这正是学科课程与教学论指导实践的本质追求。证据并非仅仅是量化的数据,而是多元化的,包括历史事实、大型教育研究调查数据、教改实验数据、行动研究案例以及课例经验等。因此,需注重证据来源的多元化,将量化数据与教学视频、课堂观察等质性证据有机结合。

第二,扎根教学实践,构建“归纳—演绎”循环的研究路径。在实践过程中,通过课堂志、行动研究等方法深入教学现场,建立证据—分析—改进—实践的循环机制,提升实践对理论的反哺作用,从而实现方法论创新的理论与实践解释力。例如,语文课程与教学论可基于古诗教学的课例分析,归纳出情境化教学的共性策略,进而丰富学科教学的操作系统,再应用于实践,增强方法的情景适用性和效用性。此外,应积极吸纳新兴研究方法,如教育叙事、案例研究、教育大数据分析等,以问题为导向,打破方法壁垒,强化实践取向,回应基础教育改革的现实需求。学科课程与教学论研究者应与一线教师长期保持有效互动,将田野经验转化为理论资源,最终形成兼具学术深度和实践温度的研究成果,持续增强基于方法理论的更新与拓展。

(三) 建构学科课程与教学论自主知识体系

学科课程与教学论发展的诸多定位问题,从根本上说是其学科、学术和话语体系发展短板明显。因此,学科课程与教学论的高质量发展必须加强三大体系建设,助推学科走向自主、自立、自信。

第一,从依附走向自主的学科体系建构。学科体系是根据社会发展需求和国家利益等形成的合理学科门类,主要包含学科设置、专业方向、人才培养等。学科课程与教学论要实现从依附走向自主的学科体系建构,必须突破当前作为教育学三级学科的边缘化地位,通过学科定位升级、结构完善和内容创新来增强其独立性。因此,有学者提出建立一门叫作“学科教育学”的教育科学新的理论体系,使其成为教育学或者学科专业下面的二级学科,不仅能够强化学科人才的培养和可持续发展,还能让学科课程与教学论在学科教学原理、学科教育史、学科课程与教材、学科教学心理、国外学科教育等各个方面都将研究推向纵深,更好地投身于学科课程与教学的实践。^[21]例如,美国俄亥俄州立大学在物理学一级学科下设立“物理教育学”二级学科,授予物理学学位,2025年北京师范大学在外国语言文学等八个一级学科下设教育方向二级学科等均是对这一领域的尝试与探索。

第二,从移植走向自立的学术体系建构。学

术体系指学科的研究对象、研究方法、理论范式、评价标准等,强调原创性理论和本土问题导向的研究逻辑。学科课程与教学论学术体系的建构必须警惕盲目移植大教育学的通用范式而丧失学科的独立性和简单套用西方教育范式而忽视本土学科教育传统与现实需求的两种倾向。学科课程与教学论的研究对象和问题场域要明确是特定学科的“教学转化”,根植于具体学科“教什么”“怎么教”“为什么这样教”以及“教得怎么样”等问题展开,立足诸如“双减”背景下学科课程与教学的设计,科学学科、人工智能学科的课程与教学设计等国内的现实需求,建构本土适切的理论、方法和评价标准。

第三,从失语走向自信的话语体系建构。话语体系是表达和传播学术成果的方式,通过独特的概念、术语和理论框架,展示学术的主体性和话语权。一方面,要树立高度的文化自觉和文化自信,充分发掘、吸收中华优秀传统文化资源,立足我国学科课程与教学的实践,从中提炼标识性的概念、原理和表述等建构话语体系的基本元素,丰富和充实话语体系;另一方面,要立足国际视野,寻求中西学科课程与教学的话语体系对话交流,创办英文学术期刊,举办高水平国际会议,推动中国学者在国际学术组织担任重要职务,面向全球展现出中国学科教育的方案、智慧与力量。

(四) 深化学科课程与教学论的数智化转型

2025年4月15日,《教育部等九部门关于加快推进教育数字化的意见》提出,要推动课程、教材、教学数字化变革,推动思政、科学教育、美育、心理健康等领域及数学、物理等基础学科专题大模型垂直应用,培育应用生态。学科课程与教学实践的数智化转型助推学科课程与教学论迈向了数智化转型的新阶段。

第一,学科课程与教学论本体存在形态的转型。传统的学科课程与教学论研究主要包括各个学科的研究对象和学科基础,学科课程教学目标,学科课程教学内容及组织,学科课程教学的过程,学科课程教学的模式、方法、原则、策略、评价,以及教师发展等内容。当前,数智技术正在重塑学科课程与教学论的本体论根基,使学科课程与教学论的时代转型必须回应“技术—

知识—人”三元关系的结构性变革。学科课程与教学论的转型应在探索学科知识的数字化呈现、传递与创造,构建智能化和个性化的教学服务新模式,运用虚实融合的多样化教学手段,创设沉浸式的教学环境,实施全面立体的教学评价等诸方面,使学科核心素养的培养在数字化环境中得以高效实现。

第二,学科课程与教学论价值存在形态的转型。教育强国的目的,是实现本体论的“教育系统自身强”与效益论的“服务国家贡献大”的辩证统一。^[22]学科课程与教学论要强化学科研究能力,依托教育链、人才链与产业链的协同机制,促进产学研深度融合,提升学科服务经济社会发展的决策支持水平。学科课程与教学论要主动拥抱数字化浪潮,与技术专家等组成跨学科团队,共同承担各类纵向与横向科研课题,积极开展学科课程教学的数字化改革,形成高质量研究报告,为经济社会发展提供智慧决策支持。此外,应积极探索数字化平台与数据,构建多维度、过程性的学科价值评价体系,并拓展知识共享与社会服务的广度与深度,实现学科价值在更广泛社会层面的精准评估与有效辐射。

(五) 完善学科共同体建设的政策支持机制

第一,夯实学科课程与教学论方向的硕博点建设。学科课程与教学论作为涵盖语文、数学、英语、物理、化学等领域的“学科大家庭”,要通过扩规模、补短板等政策,构建全覆盖的硕博点建设体系,筑牢学科发展根基。应着力补齐重点师范学院各学科方向的硕博点布局短板、鼓励理工科等综合学校学科课程与教学论的自主化、特色化发展,实现基础教育主要学科领域的全覆盖,为学科共同体储备高层次研究力量。可以借鉴“高校思想政治理论课教师队伍后备人才培养专项支持计划”,为学科课程与教学论学术型博士设立专项计划,单独划拨招生指标,从根源上缓解学科课程与教学论师资储备匮乏的问题。针对部分高校该领域教师匮乏而又在短时间难以迅速改变的僵局,尝试建立跨校“帮扶机制”,通过师资共享、联合培养等方式加强队伍建设,强化学科课程与教学论的师资供给。

第二,推进学科教师的分类评价制度改革。虽然国家多次强调给予学科课程与教学论教师在

职称评定和考核方面的政策关照,但囿于政策工具供给模糊、执行监督机制缺位等因素,学科教师在职称晋升、绩效考核等方面仍处于明显的劣势地位。在人才引进方面,应当突破传统学术型人才的评价窠臼,给予相应的支持力度。例如,华中师范大学主要负责人就进入问题向人事部建议单独下达各师范专业学院学科教学论年度进入计划,在年龄、第一学历、毕业院校、学缘结构等方面根据实际情况适当放宽,以切实解决“进入难”问题。在职称评聘与学术评价层面,应建立适配学科特征的差异化标准,可借鉴北京师范大学的经验,针对学科课程与教学论教师的职业特性,在职称评聘中单独设置评价维度,将教学改革成果、教师培训贡献、实践指导成效等纳入核心评价指标,推动语文、数学、英语、物理、化学、生物学等学科课程与教学论的共同体建设。在学术成果认定上,探索建立学科适配的等效机制,如南京信息工程大学将学科领域的中文核心期刊成果等效于 CSSCI 期刊成果的做法,既尊重不同学科的学术发表特点,又保障了学科教师的发展权益,更有效激发了学科教师的科研内生动力。

参考文献:

- [1] 郭元祥,李冰雪. 中国特色教育学的范畴构造与自主知识创新 [J]. 教育研究, 2024 (9): 52.
- [2] 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): 4.
- [3] 黎鸣. 马克思主义基本原理 [M]. 长春: 吉林大学出版社, 1985: 103.
- [4] 崔藏金. 我国学科教学论研究七十年回顾与展望 [J]. 宁夏师范学院学报, 2020 (11): 38.
- [5] 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): 82.
- [6] 郭戈. 改革开放后华北的教育学人: 1978—1999 (二) [J]. 中国教育科学, 2024 (5): 24.
- [7] 吉标,孙宽宁. 我国课程与教学论学科的历史建制 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2020: 125.
- [8] 杨红萍. 推动高师院校“学科教学论”课群适应基础教育改革 [J]. 中国高等教育, 2020 (19): 44.
- [9] 李高峰. 学科教学论博士点现状、问题及建议 [J]. 教育探索, 2015 (11): 50.
- [10] 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): 51-52.
- [11] 李家清, 姚泽阳, 冯士季. 我国学科教学论研究方法的现状透视与未来展望 [J]. 教育科学研究, 2014 (5): 26.
- [12] 倪娟. 关于化学学科教育的几点认识 [J]. 化学教育, 2008 (11): 45.
- [13] 朱德全. 新文科时代教育学一流学科建设的理论逻辑与学科范式 [J]. 教育研究, 2023 (5): 32.
- [14] 张恩德. 我国物理课程与教学论话语体系的演进与审思 [J]. 课程·教材·教法, 2024 (9): 132.
- [15] 胡咏梅, 刘雅楠, 翟东升. 我国高校学科教学论教师队伍建设的现状、问题及对策 [J]. 教育学报, 2023 (5): 162.
- [16] 陈理宣, 刘炎欣, 李妍伶. 学科育人: 内在机制、实践环节与实施路径 [J]. 中国教育学刊, 2024 (7): 34.
- [17] 刘景超, 刘丽群. 以学科实践落实学科育人: 内涵剖析与逻辑理路: 基于《义务教育课程方案(2022年版)》和《义务教育课程标准(2022年版)》的思考 [J]. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 2023 (3): 94.
- [18] 张婧霞, 陈恩伦. 依据伯恩斯坦教育知识编码理论分析我国课程类型 [J]. 基础教育研究, 2013 (16): 10-12.
- [19] 李家清, 姚泽阳, 冯士季. 我国学科教学论研究方法的现状透视与未来展望 [J]. 教育科学研究, 2014 (5): 28.
- [20] WISEMAN A W. The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends [J]. Review of research in education, 2010 (1): 1-2.
- [21] 陈勇. 走进学科教学: 教学论研究的应然路向 [J]. 中国教育学刊, 2017 (3): 43.
- [22] 石中英. 教育强国: 概念辨析、历史脉络与路径方法: 学习领会党的二十大报告中有关教育强国建设的重要论述 [J]. 清华大学教育研究, 2023 (1): 12.
- (责任编辑: 李 卯)

Development Dilemma and Breakthrough Path of Disciplinary Curriculum and Teaching Theory

Shen Wanli, Ni Juan

Abstract: High-quality development of disciplinary curriculum and teaching theory is one of the strategic cornerstones of constructing an education powerhouse. The evolution of disciplinary curriculum and teaching theory is a dialectical progression from transplanted separation to localized integration, advancing through stages of transplantation, exploration, prosperity and leadership. Since the reform and opening-up, especially the 18th National Congress of the Communist Party of China, disciplinary curriculum and teaching theory in China has made brilliant achievements in theoretical innovation and practical exploration, while challenges persist, including identity ambiguity, paradigm constraint, weak discourse, disconnection from practice and ruptured inheritance. Therefore, the future development must anchor the the educational value of discipline, strengthening methodological innovation and practical explanation, building independent knowledge system, deepening digital-intelligence transformation and refine the policy support system of disciplinary community construction, and empower the construction of an education powerhouse through systemic reform that regards value as soul, innovation as wing, knowledge production as basis, digital-intelligence transformation as engine and institutional optimization as priority.

Key words: disciplinary curriculum and teaching theory; disciplinary education; disciplinary community