

当前我国课程论的 学科体系、学术体系和话语体系建设

侯怀银, 王佳琪

摘要:课程论的学科体系、学术体系和话语体系建设既是课程论学科自身发展的需要, 又是体现中国特色课程论学术风格与提升课程论话语影响力的重要抓手, 还关乎我国课程改革和教育改革的基本方向。当前, 我国课程论的建设要基于学科特点, 在拓展学科视野的基础上构建课程论学科群、在加强合作意识下推动课程论与教学论的相互促进、在完善教材建设下彰显课程论的中国本色和时代特色; 要坚持守正创新, 在强化问题意识下增强课程论学术研究活力、在提升自觉意识下推动课程论学术创新、在形成学术共同体之中壮大课程论研究队伍; 要根植本土, 在立足中国传统、基于课程实践、凝练标识性概念之中推动建设更具特色和全球影响力的课程论话语体系。

关键词:课程论; 学科体系; 学术体系; 话语体系

中图分类号:G423 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2024)05-0004-09

DOI:10.19877/j.cnki.kjgj.2024.05.010

在我国, 课程论作为一门独立的研究领域是始于20世纪20年代。^[1]博比特所著的《课程》标志着课程论从教育学中分化而出成为相对独立的研究领域。在新中国成立前, 我国对于课程论的研究处于初始阶段, 虽有部分课程论著作出版, 课程论也开始作为一门课程在大学中开设, 但此时课程论还未能作为一门真正的学科建设起来。1949—1977年, 受苏联“大教学论”的影响, 我国对于课程论的专门研究几乎处于停滞阶段。改革开放后, 我国课程论的研究重新起步, 对国外课程相关理论及著作的引进更加系统, 人民教育出版社创办了《课程·教材·教法》杂志, 推动了课程论的理论研究及实践改革。1985

年, 随着中共中央颁布《关于教育体制改革的决定》, 我国对于课程论成为独立学科的呼声持续增高, 课程问题受到了广泛关注。^[2]进入21世纪以来, “新课程改革”推动课程论进入多元化发展阶段, 我国课程论学科的概念及体系走向科学化与系统化, 研究视角和范式逐渐更新。2022年4月, 教育部颁布《义务教育课程方案(2022年版)》和各学科课程标准, 标志着我国课程的本土研究水平迈向一个新的台阶。

从课程论的发展历程来看, 我国课程论尽管已经呈现从吸收学习西方到自发性生长的转变, 但存在起步较晚、基础薄弱、本土特色仍不突出等问题, 课程论的高质量发展需要研究者继续深

基金项目:国家社会科学基金“十四五”规划2021年度教育学重大课题“中国特色现代教育学体系发展与创新研究”(VAA210003)。

作者简介:侯怀银, 山西大学教育科学学院教授, 山西大学中国社会教育研究院院长(太原 030006); 王佳琪, 山西大学教育科学学院硕士研究生(太原 030006)。

入研究课程,彰显课程论的中国特色,体现课程论的中国气派与世界水平,持续深入推进课程论学科体系、学术体系及话语体系建设。课程论学科体系、学术体系和话语体系建设问题的系统研究,不仅能够推动课程论的学科建设与学术理论研究进一步深化与创新,并通过科学理论指导,为课程论今后的建设提供借鉴与参考,而且能够通过系统总结与深化课程论的“三大体系”建设来丰富中国特色哲学社会科学的研究内容、范式以及方法。

课程论“三大体系”是课程论学科的内在构成和外在体现。课程论作为教育学的二级学科,对其“三大体系”的建设关乎我国基础教育的改革和课程理念的推陈出新,能够促进教育研究迸发活力。我们需要对课程论的学科体系、学术体系和话语体系进行系统建设,促进课程论学科持续发展,深化课程论已有研究成果,提高我国课程论研究成果在国际学术界的影响力。课程论“三大体系”之间的关系密不可分,环环相扣。课程论的学科体系建设能推动学术研究的展开,相关学术研究的推进能够使学科体系更加系统科学,学科体系和学术体系为话语体系提供持续的概念供给,使课程论在言说的过程中增大学科影响力和学术参与度。系统深入地研究课程论“三大体系”的建设与沟通三者之间的关系,有助于缩小课程理论与实践之间的差距,探索并不断总结我国课程论理论成果,有效提升我国课程论的国际影响力。

一、基于学科特点,推动课程论学科体系建设

课程论的学科体系既可指狭义层面课程论这一单一学科下的知识体系,又可指广义层面基于课程论的形成和发展规律下由其子学科所构成的研究结构体系。学科体系的完善是一个学科走向成熟的标志,课程论的学科体系指向其基本概念、基本框架,是学术体系和话语体系的基础,推动着学术体系和话语体系内容、形成路径、研究视角的更新。课程论的学科体系建设应通过构建学科群、深入探索课程论与教学论的关系、建构课程论教材体系,推动课程论学科体系向更高层次发展。

(一) 拓展学科视野,构建课程论学科群

课程论学科在20世纪20年代被引进我国,至今已走过百年的历程,课程论在自身不断分化的过程中,与相关学科不断交叉综合。课程论自身已初步形成子学科和相关分支学科的学科结构,如形成了比较课程论、校本课程论等。^[3]当前,我们需要加强课程论的学科群建设,应抓住课程论的主要矛盾,从学生与课程之间的关系入手,通过课程促进学生主动发展。我国教育数字化转型发展对学生的发展提出了更高要求,课程也需要作出相应调整,拓展学科视野,加强与新兴学科的综合,以更好地促进学生发展。因此,形成课程论学科群,既是学科本身发展的要求,又是教育实践的呼唤。

课程论学科群的构建不是学科之间的简单结合,而是课程论与其他学科进行学科知识层面的联系,通过实现课程资源再分配,使得课程论所涉及的课程现象、课程问题以及课程系统工程等能够更好地契合新时代对学生提出的发展要求,在数字化时代下解决学生的主动发展这一问题。当前,我们尤其要加强课程论与学习论、心理学、信息技术等学科的交叉研究。学习论被认为是课程论理论架构的起点和理论实施的终极诉求,课程的研究原点应建立在学习论的基础之上,^[4]以促进儿童更好地接受学习内容。心理学中有关儿童发展、学习的理论及研究方法等与课程论关系密切,对课程改革有深刻的影响。课程论学科群的建设还需要回应现实要求,以问题和需要作为导向,面向行业发展前沿。“互联网+”时代的到来为课程论学科群的发展带来新的机遇,我们需关注信息技术视域下的课程革新。如课程论与脑科学的关系日益密切,我们需要基于神经科学进行教育研究,加强“云课程”研究^[5],具体研究信息技术时代下的课程论未来发展趋势^[6]。如今,在提倡核心素养的背景下,以协同学为基础的脑科学机制研究同培养学生的核心素养具有一致性,课程论与“学习论”“脑科学”等学科越来越需要紧密结合。^[7]

课程论的学科建设应以促进学科发展与解决学科主要矛盾为重点,拓展学科视野,将课程论与其他学科相综合、关联,形成课程论学科群,使课程论这一学科既可在与其他学科相互交流与

关联中形成有机综合，又与时俱进地吸纳其他学科研究成果。在数字化时代和教育现代化背景下，我们应加强课程论学科发展的战略部署，深入研究课程与相关学科的关系，通过将相关领域的研究成果引入课程论中，为课程论的发展带来活力，使课程论实现其更科学合理的发展。尤其是当今在 ChatGPT 这类人工智能技术介入教育领域后，我们应思考课程数字化转型的时代需要，并理性思考将数字素养等技能并入课程学习的必要性，重视技术革命对课程的作用。

(二) 加强合作意识，推动课程论与教学论的相互促进

课程论作为一门与教学论并列的教育学分支学科，应先明确课程论在教育学科体系中的独特地位。这既需要厘清课程论与教学论的学科边界，又需要明确二者的相互关系，加强合作意识，推动课程论与教学论的相互促进。

对于课程论与教学论及其关系的认识，有研究者已进行了比较系统的认识，指出：“课程论是以课程设计为逻辑起点研究教育的一门学科，教学论是研究教育主题‘怎样教’的下位理论。二者的关系直接表现在‘教什么’和‘怎么教’的关系上。”^[8]实际上，二者的关系并非简单的相互包含关系。奥利瓦 (Oliva) 认为：“课程与教学的关系是循环的，意即它们是以连续的循环关系为基础的分离实体。”^[9]课程论与教学论是既相互独立又相互交叉的双向共生关系。一方面，课程论与教学论应是相互独立的，将教学论置于课程论之下会忽视教学论特有的研究对象，否定这一学科所形成的各类学科群，忽视教学论独有的实际运用功能与研究价值；^[10]另一方面，二者只有在相互促进、相互合作交流的基础之上才能更好地实现学科发展，没有好的课程研究就不可能有好的教学实践。同样地，没有基于教学实践的课程研究，课程论就是无源之水、无本之木，丧失了其实践属性。

我们需要在明确二者联系的一致性与差异性的基础上，进一步加强课程论与教学论之间的相互合作。就培养目标而言，课程论与教学论具有相同且一致的目标，但在实际的运行与操作中，二者具有两条不同的运行轨迹。例如，在“核心素养”的培养过程中，课程将注重学生各项能力

的培养看作课程研究和设计的重心任务，关注核心素养的知识观，寻求知识与实践之间的联系。而教学则将各项能力的培养作为最终目标，通过教学过程中教师的讲授、师生的交往与各项教学活动的设立和实施使得目标达成。可以看出，课程与教学在“核心素养”的出发点与落脚点上是一致的，而解决矛盾的过程和实现目标的途径存在差异。这种差异对于课程论与教学论的发展存在着制约与合作的关系，我们应准确把握二者关系。从课程理论的提出，到国家课程、地方课程和校本课程的规划，再到真正进入课堂中所实际发生的教学，这是课程从理论到实践的螺旋式递进过程。反过来，从教学中实际体验到的课程，再回到课程理论的设计中，又是从实践到理论的过程。课程论学科建设应准确把握课程与教学的相互制约与促进作用，为新时代下的课程改革提供实践服务，努力缩小教育目标与学生现有身心发展水平之间的差距，满足教育的社会和个体发展需求。

(三) 完善教材建设，彰显课程论的中国本色和时代特色

课程论的教材体系建设关乎学科体系内的知识基础的表达形式和呈现方式，是重要的课程资源之一，在促进学科发展方面具有重要意义。学科的发展和知识的更新依靠教材呈现，教材的建设依赖学科内容的不断生成与创新，学科发展与教材建设是双向促进的关系。我们应建构更加完善的教材体系，不断更新教材内容，彰显课程论的中国本色和时代特色。

我国课程论的教材建设经历了首次兴盛期 (1922—1949 年)、停滞期 (1949—1976 年)、重新起步期 (1978—1991 年) 和多元发展期 (1992 年至今) 四个发展阶段。^[11]我国课程论教材的独立编撰工作始于 20 世纪 80 年代，该时期共有十余本影响较大的著作，如陈侠的《课程论》、史国雅的《课程论》、钟启泉的《课程论》、施良方的《课程理论：课程的基础、原理和问题》等。

自我国第一部独立编撰的课程论教材出版以来，课程论的教材建设日益完善，研究内容更加细化、翔实，从课程本质、课程基础、课程类型等增加了有关课程历史、课程管理与课程改革等

内容。如钟启泉的《课程论》增加课程理论史这一章节,关注中西方课程理论的历史形态,弥补之前课程论教材知识体系的不足;^[12]靳玉乐的《课程论》增加课程领导这一章,关注到教育行政与管理领域,对课程领导的意义、任务和策略进行研究。^[13]但课程论的教材建设在取得较大进展的同时,也存在着一些问题。一方面,教材内容本土性不够。综观课程论这十余本教材,课程理论及课程流派等章节大多关注国外的相关研究成果,还未对我国近现代的教育理论流派及其课程实践经验进行总结。另一方面,教材内容时代性不足。新课程改革在课程实施上强调寻求学生主体对知识的建构,这要求学校课程作出相应调整以适应学生的主动建构。目前我国课程论教材对于课程实践、课程内容的学习方式等部分的论述,仍较多体现传统的课程实践模式与课程学习方式,教材内容较落后于新时代的课程要求。

基于以上问题,课程论的教材建设应注重从以下两个方面进行完善。其一,对我国近现代课程理论和流派进行系统研究,关注我国本土的教育实验及其衍生的课程理论、经验等。例如,陶行知的“教学做合一”蕴含着知行合一的教育及课程思想;叶澜创建的“生命·实践”教育学派所进行的“新基础教育研究”,注重深度开发不同学科的育人价值,为我们对于知识与育人的关系带来全新视角。除此之外,还有“主体教育”“情境教育”等本土教育学流派,我们应从中有意地总结本土课程思想,凝练课程经验,系统整合和归纳总结,形成专题。其二,课程论的教材应体现其时代性,突出时代主题,及时更新教材,创新呈现方式,关注当前及今后课程论发展的热点问题。网络时空日益介入教育之中,我们应及时地关注新型的教学组织形式、课程内容呈现方式等,超越以往的“课堂中心”“知识中心”,从人的现代化视角思考课程及教学的本质,关注时代问题,创新课堂表现形式,如信息技术背景下的课堂新样态,以人为本的学生发展观下的课程新形态等,充分借助现代化媒体和网络环境更新教材内容,加强课程论教材的时代性与创新性。

二、守正创新,推动课程论学术体系建设

学术体系是联结学科体系和话语体系的组

带,学术体系建设问题直接关乎学科体系的实现途径和话语体系的学术权威,学与术共同构成了课程论的知识图谱。学术成果的呈现与学术研究活动的系统共同构成了课程论学术体系,包括相关的思想、理论、研究范式的传承与创新,也包括在传承与创新下所形成的课程论研究机构、组织、学术资源等,是理论问题与实践问题的统一体。我们应坚持守正创新的原则,进一步推动课程论学术体系建设。

(一) 强化问题意识,增强课程论学术研究活力

科学与知识的增长始于问题,^[14]学术体系正是在问题的不断提出与解决之中形成的。从课程论的相关研究中发现,研究者关注的问题几乎源于文献资料的总结与课堂案例的研究,问题来源较为单一,问题内容较为局限。^[15]课程论的学术研究归根结底是对课程相关问题的研究,需在发现问题、研究问题与解决问题中吸纳古今、与时俱进,在学术研究中迸发活力。具体来说,课程论的研究问题主要来自以下三个方面。

第一,课程问题源于历史问题。通过分析中外课程研究涉及的历史问题,找到共性和差异,进行归纳总结,进而找出一一般规律,^[16]形成课程论理论与课程思想、课程实践、历史情境的关联,进而明晰课程理论的古今差异,实现历史问题更符合 21 世纪的表达,在历史的生生不息中理解课程理论的发展趋势和制约因素,为我国本土课程理论的建设探寻发展规律,寻找合适的历史定位。我们既要 对原有课程理论概括总结,在把握课程深刻内涵中推陈出新,又要通过持续深入课程实践,具备发现问题的眼光,通过问题的解决,形成课程论学术成果。

第二,课程问题来源于当前课程实际的把握与对未来课程的设想。课程论研究的问题绝不是静态的,而是始终处于变化之中的,当前的课程研究问题既应能够立足当前的实际,对现实问题进行反思,又应能面向未来,突出课程论的引领性、方向性,以期 为当前及今后的课程问题提供更适切的解决思路。当前课程论需聚焦核心素养下课程发展问题、研究“双减”背景下的课程设置问题、人工智能时代下的课程体系变革与数字课程开发等问题,既为当前的课程问题提供解决

方案,又为未来的课程发展寻找生长点。通过吸纳本土文化、国内外其他人文社会科学研究成果等方式为课程理论构建提供指导,将课程新思想、新观念有意识地、有目的地纳入课程理论,以超前的理论构建去创新未来的课程实践。

第三,对课程论问题的研究须有“大教育学”视野。课程论的研究范围既要聚焦学校教育或基础教育的课程问题,又要关注社会中的各种教育问题,教育与经济、文化、政治等的关系问题,以及如何培养高水平高科技人才等问题。而课程的建设都是实施这些教育措施,实现教育目标过程中的关键一环。我们需要拓宽课程论问题研究的领域,着眼于新时代课程改革的发展需要。在拓宽研究问题范围的同时,我们还应注意重大课程问题的整合,关注校本课程问题、中小学课程问题、课程思政问题等,以某一课程理论或实践问题为牵引,实现课程论的整体诠释力,体现教育问题或社会问题的“教育学立场”^[17]。

(二) 提升自觉意识,推动课程论学术创新

哲学社会科学有没有中国特色,归根结底要看有没有主体性、原创性。^[18]中国目前在全球知识体系的地位正逐渐上升,但由于中国古代关于课程论的学术研究大多以人文核心展开,对于不同类型的学科并没有严格分类,造成学术研究的内在理路一直未发展起来,加之新式学堂的建立和课程的设置迫切需要新的学术体系来阐述和说明,影响了我国课程论学术研究的自主性。^[19]学术自主性离不开建立宽阔自由的学术舞台,最根本的是需要学术研究者具备学术研究的自主意识和原创精神。

课程论的研究者需要对课程论的建设主动地创造生成新的课程学术成果,并能够对已生成的教育现象提供不同于其他学科的独特解释,彰显课程论发展对文化的传承与交流以及课程论研究主体的自主性。

一方面,自主性的根本生长点是“中国性”。^[20]“中国性”在课程研究中最显著的特点就是基于中国文化呈现课程的学术研究成果,在学术研究中体现对文化的传承与交流,这需要研究者具备高度的学术敏感能力与学术批判反思能力,对特定地域中的时代主题、文化传统、社会现实、课程实践等保持高度关注,既从纵向上反

映课程文化的连续性,又从横向上体现课程文化的民族性和地域性,在不同时代背景和文化背景下深入探究课程发展的文化底蕴,体现课程研究的文化价值,形成对于课程的真切认识。^[15]

另一方面,知识生产的自主性体现为研究主体的主动性和本土原创性。“主动性”是指研究者主动地进行某项活动,既源于自身主动意识的推动,又源于对于某项事业发展的责任心和一种精神自觉。纵观课程论的相关研究成果,课程论研究体系涉及课程理论、课程编制和开发、课程类型、课程实施、课程评价和改革等,有研究者创新性地撰写课程改革的实验与调查报告,增强了课程研究的实践属性;有研究者基于跨文化整体视野下研究了中、美、法、俄等不同国家的课程理念与改革,通过比较分析不同国家的课程体系,为我国课程改革提供启示;^[21]还有研究者以课程改革为研究切入点,分析了课程与文化的关系,系统论述了引领改革的不同课程观对于课程改革的影响。^[22]在未来,课程学术知识的生产主体,也就是广大课程论研究者需要在此基础上继续深入研究课程论的基础理论与实践问题,拓宽研究视角,更新研究方法,在历史与现实、我国与他国之间寻找课程之间的共通点,在我国课程实践的成果之上生成创新性理论与研究成果。我们应延续经世致用、学术为民的优良学术传统,坚持人民利益至上,具备开放视野与自主创新精神,在深耕学术与根植于实践中促进课程论知识与实践的不断更迭延续,在“理论—实践”之间搭建桥梁,在深入考察课程的实际问题中形成问题意识、获得一手资料、迸发学术灵感,在为人民做学问和为中国提供解决实际问题的意识中主动地产出学术研究成果。

(三) 形成学术共同体,壮大课程论研究队伍

课程论的学术体系应是一个开放的系统。布迪厄(Bourdieu)主张“集体性知识者”,意即通过知识者自身的学术研究确立起作为一个群体的独立性及知识的自主性。^[23]课程学术成果的建构需博采众长,发挥由多重场域下、多种研究角色和多重参与方式所组建的浩大的课程论建设队伍的作用,在相互吸取借鉴中不断创新。我们应高度重视课程论学科的学术队伍建设。具体从以下两点入手。

一是学术建设队伍人员构成多样化。课程论学术体系建设应突出理论性与实践性兼备、专业性与业余性兼备的特点,参与人员包括课程专家、课程实践工作者(尤其是中小学教师)、学生(包括大中小学生)、学校管理人员、家长、政府决策者等。这要求我们要做以下三项工作。第一,课程论研究者要深入实践。由于中小学教师以及学生处于最真实的课程实践情境之中,他们最了解当前课程实施过程中出现的问题与亟须解决的困难。我们可通过教师代表、学生代表和家长代表的发言或进行问卷的发放以实现课程问题收集的最大化。第二,学术队伍的建设尤其要注重对于青年学术人才的培养,为青年学术人才搭建研究平台,增加专业人员指导,实现课程论人才的迭代更新。第三,政府决策者的参与既有助于解决由于课程三级管理体制所带来的政策、理论、实践有可能相脱节的现象,提高课程相关决策的科学性,又能够充分发挥政府决策思维的全局性、发散性,通过对课程学术观点的全方位把握,增强观念形态的课程与决策形态的课程之间的联系,使课程相关决策能够实现动态性修正。

二是学术交流方式多样化。1981年,人民教育出版社创办了《课程·教材·教法》杂志,为课程研究开辟了学术交流的新平台。1983年,教育部批准成立“课程教材研究所”,我国开始有了专门的课程教材研究机构。1990年,我国首次主办课程类国际性学术研讨会——课程发展与社会进步国际研讨会。这些杂志的创办、研究机构的设立和学术研讨会的举办使课程论具备了国内国际的学术交流平台,促进了学术的交流与繁荣。面向未来,学术讨论还需要走出“象牙塔”,为一线教师提供参与学术研讨、分享课程实践经验的机会,推动课程论学术交流走进中小学校园。^[4]同时,课程论研究者还应注重自身的独立研究以及与学者们的交流互动。通过独立研究不断扎实稳固其理论基础、专业知识与技能,提升课程论元研究意识;通过协作研究共同的议题,使得不同观点的交流输出迸发课程研究的新想法、新命题、新观点。在不同学校、地域之间,通过学者们的交流与互动,为本土课程的理论与实践展开话语性的审查、反思与创造性的更

新,并对国外的课程话语进行审视与批判性的使用,从而将我国课程理论的建设与课程实践推向一个新的高度。

总之,在多层次人员参与、多种方式并行下进行学术研究与交流的课程论学术队伍,能够提升课程论研究学者的研究意识与研究水平,形成学者之间的通力合作,在平等对话中进行观点的碰撞与融合,在多元主体参与下迸发学术灵感,促进学术成果的自主性生成。

三、根植于本土,推动课程论话语体系建设

学科体系和学术体系的基本框架结构由概念构建,而概念的外壳为语词。课程论话语体系不仅关乎课程论学科体系与学术体系的向外输出形式,而且包括其所蕴含的特定思想指向和价值取向的语言系统。由于受到西方影响,中国本土课程学术话语的建构和传播影响力不足,^[24]中国课程论应扭转这种局面,变“中话西说”为“中话中说”。目前中国课程论话语体系建设须立足本土,通过汉语讲述中国教育的经验与知识。在全球化视域下,通过课程学术话语的建构,传递中国声音,在讲好中国课程故事的过程中,担负起提升文化自信的责任。既要充分继承我国已有的宝贵遗产,又要在新时代背景下将课程论研究实现“接着讲”。

(一) 立足中国传统,生成课程论话语表达

课程论在我国是作为一种“舶来品”被引进的。自引进以来,我国课程论话语就基本上处于学习、吸收和借鉴西方课程论话语的过程之中。但回顾我国教育历史,我国古代的教育理论中蕴含着深厚的课程思想,传统的思维方式体现着课程论建设的指向,具有极强的传承意义与价值。因此,中国的课程论话语应研究我国的课程、学生,立足我国的历史、文化和学术传统,^[25]课程论的话语建设应紧紧根植于本国土壤,从当今出发回溯历史,传承我国优秀课程思想,体现我国思维方式,在传承中创新,生成本土的课程论话语体系。具体传承要做到以下两个方面。

一方面,课程论的话语体系建设应深入挖掘我国古代优秀的课程思想。例如,《论语》中“子以四教,文行忠信”体现了“因材施教”的课程思想,颜元强调教育内容应以“实文、实

行、实体、实用”为主，体现了“经世致用”的课程思想。^[26]尽管我国古代并未进行严格意义上的课程研究，但其中蕴含着丰富的课程思想研究价值，我们应选择其中的合理思想进行继承。如有研究者以古代意境为隐喻，建构了具备中国传统文化和后现代主义色彩的意境化课程模型，^[27]我们可以以此为范本构建课程话语表述，既要挖掘传统课程的历史价值，在中国传统文化的发展脉络中寻求其独特表达，在根植于中国的历史语境下构造中国课程的特色术语，又要提升传统课程思想的现代意义，激发其理论活力，取其精华，去其糟粕，对中国优秀传统课程思想进行批判性继承，既保留传统课程思想的历史底蕴，又契合现代课程发展，实现其创造性转化。

另一方面，课程论话语体系建设应体现我国的思维方式。中国特色课程理论生根于马克思主义关于人的全面发展学说，“立德树人”体现了整体育人思想，在此基础上形成的“全面发展”“五育融合”等构成了中国特色现代课程论的核心概念，^[28]《基础教育课程改革纲要（试行）》已在“知识与技能”“过程与方法”“情感态度与价值观”三维目标基础上增加“创新意识和实践能力”，这既是新时代对学生提出的新要求，又突出强调了关注人生实践与生命意义，体现了“天人合一”的思维方式。^[29]课程论研究应基于我国传统思维，既要引导学生从整体出发，又要注重培养学生独立能力与创新精神。课程论的话语体系应构建“中国视角”，体现“中国思维”，在广大受教育者心中建立起文化认同和生命自觉，通过富有中国特色的课程建构，实现课程话语的输出。

（二）凝练标识性概念，提升课程论话语特色

我国课程论的国际话语权还没有很好地建构起来。国情不同，课程自身发展历史不同，造成了不同国家之间的课程差异。因此，课程差异造成了国别间相互理解的困难。我们应保留各国特色，追求课程话语“和而不同”的局面，“以中国为中心”“以中国为方法”，构建具有解释力与影响力的标识性概念。

标识性概念产生于在对重大概念的沉淀、积累和升华中产生的具有“中国味道”的概念。这些表述不仅在中国起到指导性作用，而且在国际

上也引起关注和共鸣，使中国概念得以更好地走向世界。课程论的标识性概念应体现我国课程发展的特色，在总结和升华中产生能够易于被全世界所了解、接受和熟知的课程论概念。我国的课程具有鲜明的地域特色与文化特色，这需要我国课程研究者从我国课程特色出发，通过凝练课程论的标识性概念，形成我国课程的独特身份标识，既从内容上提升课程论话语表述的特色，又从形式上提升课程论话语表述的简洁性与普遍性。如在《义务教育课程方案（2022年版）》和各科课程标准中，“跨学科教学”“大单元教学设计”等概念的提出就富有中国特色。课程论研究者应不断扎实自己的理论功底，在扎根实践的过程中激发灵感，深刻反思本土问题，忠实于本民族的语言习惯，具有能够在世界课程中发现普遍问题与国际共识的目光，形成极具中国特色的课程话语表达。

（三）基于课程实践，促进课程论话语传播

我国课程论研究具有“以外比中”的传统，即以他国的课程论研究成果为框架，对照我国的课程实践去印证。这既使我国课程论的话语体系具有他国影子，又使我国课程论话语的传播力度较弱。课程论话语传播应首先在本国形成良好影响力，在本国课程的实践基础之上总结升华课程经验，才能以此为基础讲好“中国故事”。课程论的话语表述应该具备鲜明的实践品格，而这建立在生动的课程现实基础之上。同时，根植于本土的课程论话语体系并非孤立的、封闭的，只有与世界课程产生关联，与世界人民产生共识，利用好国际传播，我国的课程论才能被全世界理解。基于我国课程实践促进课程论话语的传播，需要做好以下两项工作。

一是要基于我国的课程改革，凝练并推广课改经验。课程改革涉及教育改革的核心问题，课程改革理念重在关注教学方式和学习方式的变革，课程改革目标和任务体现了我国课程在顺应全世界课程改革思潮下的人本思想，突出了我国课程的特色创新，实现了我国课程思想的根本性变化。我国课程论的建设体系应不断增强其文化自觉，树立更加民主的课程指导思想，实现教育公平，建立学校与社区、社会的联系，实现教育资源的互相融通。将课程改革经验进行系统归纳

总结,以课程话语作为我国课程改革经验向外输送的钥匙,在课程改革经验的相互交流与借鉴中提升我国课程话语的影响力。

二是要基于已有研究成果,完善并更新课程话语表述。我们应将课程论的研究成果转化为可理解的话语表述,并结合时代背景,作出话语表述的时代性转换,使其表述形式可被全世界理解。我们应对已形成的有中国特色的课程话语进一步进行现代意义的重新归纳和整理,形成既具有中国特点的话语表述内容,又具有国际视野的课程话语表述形式,将中国课程话语表述进行调整、改造,制定传播规划,逐步扩大我国课程论的宝贵经验的全球影响力,增强中国课程论话语的国际传播力。

参考文献:

- [1] 廖世承. 廖世承教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1992: 9-18, 28-29.
- [2] 侯怀银, 谢晓军. 20 世纪我国学者对课程论学科建设的探索 [J]. 课程·教材·教法, 2008 (1): 9-15.
- [3] 廖哲勋. 从课程论到课程学: 课程理论发展的必然逻辑 [J]. 课程·教材·教法, 2017 (6): 4-12.
- [4] 王鉴, 单新涛. 中国课程论百年发展的历程、特点与展望 [J]. 课程·教材·教法, 2020 (10): 32-42.
- [5] 王本陆. 关于加强云课程研究的几点思考 [J]. 课程·教材·教法, 2013 (12): 3-7.
- [6] 靳玉乐, 张铭凯, 孟宪云. 信息技术时代的课程论发展 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2019 (4): 47-56.
- [7] 邢红军, 童大振, 龚文慧. 脑科学与教育研究: 还原论或整体论 [J]. 中国教育科学, 2019 (3): 85-92.
- [8] 王鉴. 如何认识课程论在教育学科体系中的地位 [J]. 上海教育科研, 1995 (2): 7-11.
- [9] OLIVA P F. Developing the curriculum (3rd ed) [M]. New York: Harpercollins Publishers Inc, 1992: 12.
- [10] 廖哲勋. 论当代课程论与教学论的关系 [J]. 教育研究, 2007 (11): 40-46.
- [11] 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): 3-12.
- [12] 钟启泉. 课程论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007.
- [13] 靳玉乐. 课程论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2015.
- [14] 波普尔. 科学知识进化论: 波普尔科学哲学选集 [M]. 纪树立, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1987: 184.
- [15] 侯怀银, 任桂平. 中国课程论学科建设 70 年: 历程、进展和展望 [J]. 中国教育科学, 2019 (3): 30-45.
- [16] 钟勇为, 王木林. 中国课程与教学论百年发展回顾与展望 [J]. 现代大学教育, 2021 (2): 66-78.
- [17] 郑金洲. 新时代中国特色教育学学科体系构建 [J]. 教育研究, 2023 (4): 44-56.
- [18] 习近平. 在哲学社会科学工作座谈会上的讲话 [N]. 人民日报, 2019-05-19 (2).
- [19] 刘亭亭. 中国课程学术话语自主建构的困境及路径 [J]. 课程·教材·教法, 2018 (3): 44-49.
- [20] 王炳权, 杨睿智. 论建构新时代中国政治学自主知识体系 [J]. 新视野, 2023 (1): 36-45.
- [21] 范蔚, 褚远辉. 比较课程论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2012.
- [22] 徐辉, 王牧华, 靳玉乐. 课程改革论: 比较与借鉴 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2011.
- [23] 邓正来. 研究与反思关于中国社会科学自主性的思考 [M]. 北京: 中国政法大学出版社, 2004: 29.
- [24] 侯怀银, 王晓丹. 教育学中国话语体系的大教育学建构 [J]. 教育研究, 2022 (1): 62-71.
- [25] 李政涛. 论教育研究的中国经验与中国知识 [J]. 高等教育研究, 2006 (9): 22-27.
- [26] 靳玉乐, 黄清. 课程研究方法论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2012: 52-60.
- [27] 靳玉乐, 于泽元. 后现代主义课程理论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2005: 159.
- [28] 刘莹, 王鉴. 新时代背景下中国特色现代课程论学科建设的反思 [J]. 中国教育科学, 2022 (5): 36-46.
- [29] 叶澜, 罗雯瑶, 庞庆举. 中国传统文化与教育学中国话语体系的建设: 叶澜教授专访 [J]. 苏州大学学报 (教育科学版), 2019 (3): 83-91.

(责任编辑: 刘启迪)

Current Construction of Disciplinary System, Academic System and Discourse System of Curriculum Theory in China

Hou Huaiyin, Wang Jiaqi

Abstract: Construction of disciplinary system, academic system and discourse system of curriculum theory is the need of the development of curriculum theory itself, an important starting point to reflect the academic style of curriculum theory with Chinese characteristics and enhance the influence of curriculum theory discourse, and also relates to the basic direction of curriculum and education reform in China. At present, based on disciplinary characteristics, construction of curriculum theory in China needs to build curriculum theory community based on the expansion of disciplinary view, facilitate the mutual promotion of curriculum theory and teaching theory under the strengthening of cooperation consciousness, and highlight the Chinese nature and characteristics of the times of curriculum theory under the improvement of textbook construction. It should adhere to innovation, strengthen the vitality of curriculum theory academic research under the strengthening of problem awareness, promote academic innovation under the enhancement of consciousness, and expand research team in the formation of academic community. It is supposed to be rooted in local condition and promote the construction of a more distinctive and globally influential discourse system based on Chinese tradition, curriculum practice, and condensed and identifiable concepts.

Key words: curriculum theory; disciplinary system; academic system; discourse system

《中国教育科学》2024年第2期目录

► 特稿

/ 艾 兴 陈永堂

简论教育学知识体系的问题

/ 顾明远

从身体到类身体：具身学习的后人类叙事

改革开放后华中、华南的教育学人：1978—1999 / 郭 戈

——基于技术变迁视角

/ 杨 霞

► 教育强国建设

中国式现代化背景下中国梦和教育公平探析 / 庞君芳

教育强国背景下基础教育高质量发展的生态建构

——基于创新生态系统理论 / 覃 创 覃 春

► 高等教育

高校学生参与学校治理的挑战、意义与实践路向

/ 赵中葶 张昊远 赵国祥

中国式高等教育现代化：价值内涵、现实困境与路径探寻

/ 袁 晶 武建鑫

► 教育家精神

习近平总书记关于教育家精神的重要论述：

演进逻辑、具体内涵和重大意义 / 中国昌 李 楠

中国教育家精神的意蕴、特质及其养成 / 和学新 张禄成

教育家精神的生成机理、内在特征和时代价值

/ 吴海翠 刘志山

► 基础教育

新时代基础教育课程内容审美化建构：旨归、图景与进路

/ 谢登斌 冯世昌 文建章

“新基础教育”综合活动回溯研究

/ 袁德润

► 课程与教学论

革命文化进课程三维探赜

/ 朱晓娟 钱旭升

拔尖创新人才的选拔困境、模式借鉴及优化路径

/ 侯浩翔 倪 娟 屈晓娜

► 教育原理

中国特色家庭教育学学科建设初探 / 侯怀银 宋美霞

学校情感治理的内涵价值、逻辑理路与实现策略