

# 改革开放 40 年我国课程与教学论 学术交流的历程、问题与应对

吉 标

(山东师范大学 教育学部, 济南 250014)

**摘要:**学术交流是学科知识生产和学术思想传播的重要途径。经过 40 年的发展,我国课程与教学论专业学会不断扩大,学术活动日益频繁,学术交流趋向多元化,推动了课程与教学论学科的持续、快速发展。但是目前课程与教学论学术交流在走向繁盛的同时,也存在功利倾向突出、形式主义严重和交流效果欠佳等问题,亟须进行理性省察和反思,以探寻改善和优化的有效对策。

**关键词:**课程与教学论; 学术交流; 专业学会

**中图分类号:**G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2018)07-0027-08

近代以来,学术共同体开始兴起,推动了学科知识的进步和理论研究的深入,促进了专业人才的成长和学术队伍的壮大。专业学会作为当今学术共同体的主要形式,被视为一门学科成熟的重要标志。改革开放以来,在中国教育学会的领导和推动下,课程与教学论领域专业学会陆续成立,定期举办学术会议,建立了稳定的学术交流机制。应该承认,课程与教学论专业学会在举办会议过程中通过设定议题,而对研究者的学术旨趣或研究方向产生了相当影响,而且这一影响对整个课程与教学论学科发展或走向产生很大的支配作用。本文通过对课程与教学论专业学会举办的学术会议进行考察,全面回顾我国课程与教学论领域学术交流 40 年的发展历程,剖析其中存在的问题,以期为课程与教学论学科的未来发展提供参考。

## 一、我国课程与教学论学术交流的历程

依据专业学会兴起和发展的进程,可将改革开放以来我国课程与教学论学术交流的历史大致

分为以下四个阶段。

### (一) 学术交流开始萌芽 (1978—1984 年)

“文革”结束后,我国高等教育开始步入正轨,很多高校教育系科陆续恢复,教育理论研究迅速开展,教学论与课程论有了初步的学科建制,一支从事教学论与课程论研究的学术队伍逐渐形成。1978 年,中国社会科学院召开了多次座谈会,就教育学科的恢复与发展问题展开了系列讨论。会上一些教育学者建议成立中国教育学会,吸纳全国教育理论工作者,加强教育学术交流,推进教育理论研究。1979 年 4 月 12 日,在教育部和中国社会科学院联合召开的全国教育科学规划工作会议上,中国教育学会正式成立,董纯才任会长,张健、戴伯韬、刘佛年、朱智贤等人任副会长。其后,中国教育学会又召开了首届理事会议,设立秘书处,负责中国教育学会的日常工作。1980 年 4 月,中国教育学会秘书处开始出版《中国教育学会通讯》(1988 年改为《中国教育学刊》),刊载教育理论和实践研究成果,传播和分享最新教育学术成果。中国教育学会成

作者简介:吉标,1976 年生,男,山东临沂人,山东师范大学教育学部,副教授,博士,主要从事课程与教学论研究。

立后，又陆续批准设立了“教育学分会”（“全国教育学会研究会”）、“比较教育分会”“教育史分会”“教育实验研究分会”等分支学会。

作为成立最早、规模最大和最具权威性的全国性教育学术团体，中国教育学会的成立是我国教育学术发展史上值得铭记的一件大事，对促进我国课程与教学论学术交流起到了重要的奠基作用。在1979年至1983年，中国教育学会先后组织了三次大型全国教育学术研讨会，吸引了一批教学论与课程论学者参与，就教学论学科发展、教材建设以及人才培养等多方面问题进行了深入的交流和讨论，初步建立起了该领域学术交流的网络。总体而言，这一时期我国教育学术研究处于快速发展和不断分化过程中，教学论和课程论逐渐成为独立的研究领域，课程与教学论专业力量也正在凝聚，这为课程与教学论学术交流的兴起和快速发展创造了充分条件。

(二) 学术交流逐渐兴起（1985—1996 年）

1. 交流平台初步建立

1985 年 6 月，经中国教育学会批准，中国教育学会教育学分会下设“教学论专业委员会”，即“中国教育学会教育分会教学论专业委员会”，也称“全国教学论学术委员会”。同年 6 月 22 日至 28 日，全国教学论学术委员会召开了第一次研讨会，全国高校和教育科研机构 20 余位学者代表参加。会议回顾了改革开放以来教学理论研究的进展，就教学论的学科性质、理论基础等问题进行了热烈讨论<sup>[1]</sup>。会议决定成立学会的理事机构，推选哈尔滨师范大学的唐文中教授为第一届专业委员会主任，华中师范大学的旷习模、华东师范大学徐勋、杭州大学裴文敏、北京师范大学裴娣娜、沈阳师范学院刘云翔等为副主任委员。全国教学论学术委员会成立后，当年 11 月还组织一些学者在南京大学举办了全国高等学校教学理论与教材建设学术讨论会，就教学论教材建设问题进行了专门研讨，并决定成立全国教学论教材编写委员会。1987 年 9 月 26 日至 30 日，全国教学论学术委员会又主办了第二届全国教学论学术研讨会，来自全国高校、科研机构的 90 位代表参加了会议。会议围绕教学理论与教学实践结合这一主题，分析了以往教学理论研究中存在的一些问题，就教学论的基本理论问

题进行了全面探讨，一致同意要加强高师院校的教学论教材建设，强化院校之间科研课题的协作，进一步开展教改实验，加快扶持教学论专业青年教师和研究生的培养，以使教学论力量更集中、研究更扎实、队伍更壮大<sup>[2]</sup>。本次会议的另一重要贡献是举办了“现代教学论”讲习班，邀请到会的教学论专家给来自全国 20 多个省市的教育管理者和一线教师进行集中培训，扩大了教学论的学术影响，提升了教学论学科的社会影响力。1989 年至 1994 年，全国教学论学术委员会又相继主办了第三、第四和第五届学术年会（见表 1），<sup>[3]</sup>就教学质量的提升、教学论的学科发展和研究趋势以及活动课程等若干问题展开了集中研讨，取得了较好的交流成效，在开展多层次教学理论研究、促进理论发展与实践繁荣和构建具有中国特色的现代教学论体系等方面达成了共识。

表 1 第 1—5 届全国教学论专业委员会年会举办情况

届次	时间	承办单位	会议主题
第一届	1985 年	哈尔滨师范大学	教学论的理论体系建设
第二届	1987 年	华中师范大学	加强教学理论与实际结合，深化普通教育改革
第三届	1989 年	广西师范大学	大面积提高教学质量的问题
第四届	1991 年	天津师范大学	教学理论与教学实践关系，教学论学科体系
第五届	1994 年	西南师范大学	改善教学论研究方法，提升教学理论研究水平

可以说，全国教学论学术委员会成立后，建立了稳定的学术交流机制，迅速将全国教学论研究者紧密地联系在一起，会议规模逐渐扩大，参与人数逐渐增多，学会的凝聚力和影响力不断提升。为引领教学实践改革，促进教学理论的转化与教学经验的推广，中国教育学会教育实验研究分会也设立了“全国目标教学专业委员会”（1996 年）、“全国合作教育研究专业委员会”（1997 年）等分支学会<sup>[3]</sup>。这些学会紧密联系教学理论研究者，与广大一线中小学教师合作开展教学实验研究，举办各种形式的研讨会，总结和推广优秀的教学模式，对传播教学论研究成果、沟通教学理论与教学实践发挥了重要作用。

2. 学术队伍不断壮大

随着教育领域的“拨乱反正”和思想解放运动的开展，我国教学论学科快速发展，课程论学

科也开始起步，同行之间的学术联系日益密切，在高师院校形成了一支相对稳定的学术队伍。这一时期，课程与教学论学术队伍主要集中在课程与教学论学科力量比较强的几所全国重点高师院校，以出生于 20 世纪 40 年代以前的几代学者为主。其中包括西北师范大学的李秉德和李定仁，西南师范大学张敷荣和高振业、何志汉、刘克兰，北京师范大学的王策三和裴娣娜，华东师范大学的瞿葆奎、徐勋、钟启泉，东北师范大学的吴杰，杭州大学的张定璋、董远骞和裴文敏，华中师范大学的旷习模、廖哲勋，南京师范大学的吴也显等。当时其他省属高师院校也有一些长期从事教学论研究和研究生培养的老一辈学者，如

哈尔滨师范大学的唐文中、辽宁师范大学的罗明基、山东师范大学的鲍兆宁、华南师范大学邹有华、河南大学的赵天岗、天津师范大学的田本娜、广西师范大学的黄明皖等。另外，人民教育出版社的戴伯韬、陈侠等人也在课程论领域开展了系统的研究。他们都为我国课程与教学论学科发展做出了巨大贡献，推动了这一时期课程与教学论的学术交流。<sup>[4]</sup>当然，随着老一辈学者在 20 世纪 90 年代初逐渐退出，课程与教学论学术队伍一度存在断层、“青黄不接”的现象，但随着我国高校早期培养的一批教学论硕士和教学论博士（见表 2）的迅速成长，课程与教学论学术交流队伍又开始不断壮大。

表 2 1988—1997 年国内高校培养的课程与教学论方向博士一览

毕业年份 学校	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
西南师范大学	张武升		陆志远		靳玉乐			李臣		李森、 刘义兵
西北师范大学		杨爱程		郭戈	田慧生	黎加厚	刘要悟、 王嘉毅	曾天山、 巴登尼玛	徐继存	李瑾瑜、 张维忠
华东师范大学				高文	孙绍荣	顾冷沅、 崔允漷	马庆发	徐玉珍		何文胜
北京师范大学	吕达					刘会增	从立新	王本陆、 施仲谋	吴国珍	张熙
东北师范大学							黄甫全、 马云鹏		熊梅	陈旭远
南京师范大学					谭顶良		吴永军			

3. 学术争鸣开始凸显

学术争鸣是实现学科发展和理论繁荣的重要条件。学术争鸣可以让人们开阔视野，活跃思维，在切磋、商讨与质疑中明晰思路，探寻真知，达成共识。学术会议是学术争鸣的重要阵地，评价学术会议召开成功与否的重要标志，关键是看各种有价值的观点是否都得到了展示和交流，是否有充分、深入的学术争鸣<sup>[5]</sup>。全国教学论学术委员会成立后，教学理论界很快就掀起了一股学术争鸣的热潮，就教学论学科发展中的基本理论问题展开了深入持久的讨论。这些问题包括现代教学论与传统教学论的区分，教学论的学科性质与学科基础，教学理论与教学实践的关系，课程论与教学论的关系，教师与学生的关系，教学过程的本质等。

教学理论与教学实践的关系问题一度成为历届教学论学术讨论会上激烈争辩的主要话题。其

中，1989 年 11 月在桂林召开的第三届学术年会、1991 年 10 月在天津召开的第四届年会和 1995 年 5 月在重庆召开的第五届年会，均将教学理论与教学实践的关系列为重要的议题。<sup>[6]</sup>教学论学者在这些会议上积极参与讨论，真诚地发表自己的见解和观点，针对教学理论的结构和层次、教学理论与教学实践“两张皮”现象、教学理论向教学实践的转化等问题进行了激烈的辩论，丰富了对教学理论与教学实践关系的理性认识，拓展了教学论学科的理论研究。可以说，学术争鸣的开展是我国课程与教学论学术交流兴起的重要标志，也为课程与教学论学科发展注入了一股强大的动力。

（三）学术交流迅速扩大（1997—2005 年）

20 世纪 90 年代，课程论成为一个迅速兴起的研究领域，理论研究成果不断涌现，课程论学科队伍也逐渐形成。1997 年 3 月，中国教育学

会教育学分会批准成立全国课程论专业委员会（后称为“全国课程学术委员会”），课程与教学论学术交流由此开始进入一个新时期。

1. 专业学会逐渐壮大

1997 年 11 月 13 至 18 日，首届全国课程学术研讨会在广州召开。来自全国高校和科研单位的近百位课程理论工作者和实践工作者参会，他们围绕“课程现代化”这一主题，就“课程现代化的实质”“课程理论与课程实践的关系”“课程编制与课程评价”“义务教育课程教材和普通高中课程教材”“综合课程的理论与实践”“活动课程的理论与实践”“课程论的学科建设”等问题进行了多层次、多方面的充分交流和深入探讨。<sup>[7]</sup>大会推选吕达为全国课程学术委员会第一届理事长，黄甫全、白月桥、施良方、靳玉乐等为副理事长。本次会议是全国课程专业委员会成立后的第一次大型学术研讨会，在凝聚全国课程理论研究者、推进课程领域的学术交流和引领基础教育课程改革等方面都发挥了不可替代的作用。

此后至 2004 年，在教育部课程教材研究所的协助下，全国课程学术委员会又相继主办了三届大型学术年会（见表 3），其间每年还举办 1—2 次小型研讨会。同时，全国课程学术委员会也开始注重加强组织建设，完善运行机制，不断扩大理事会的规模，理事单位和会员（理事）数量快速扩充。在新一轮基础教育课程改革酝酿、启动和推行过程中，全国课程学术委员会与全国教学论学术委员会密切参与，协同并进，积极主办多种研讨会，学术影响随之扩大。

表 3 第 1—4 届全国课程学术年会举办情况

届次	时间	承办单位	会议主题
第一届	1997 年	华南师范大学	课程理论与课程改革
第二届	1999 年	广西师范大学	21 世纪中国课程研究和改革发展
第三届	2001 年	东北师范大学	我国新一轮基础教育课程改革的理论与实践
第四届	2004 年	云南师范大学	基础教育课程改革的反思和评价

2. 交流空间不断拓展

世纪之交，我国课程与教学论学术交流开始超越大陆本土视野。1999 年，人民教育出版社、台北教育大学与香港中文大学等多家单位联合发起“海峡两岸及香港地区课程理论研讨会”。该

研讨会每年召开一次，对促进大陆与港澳台之间的课程与教学论领域的交往发挥了不可替代的作用。2003 年 10 月，华东师范大学课程与教学研究所与国际课程研究促进协会（International Association for Advancement of Curriculum Studies, IAACS）合作，在上海承办了第一次世界课程大会，来自 20 多个国家和地区的 80 多位课程专家以及 200 多名国内代表参加。本次大会是国内高校承办的第一次大型国际课程学术会议，开阔了国内课程论研究者的学术视野，促进了西方最新课程理论成果在我国的传播。<sup>[8]</sup>可以说，这一时期国内课程与教学论界与国外学术机构联合举办国际会议，国际交流日益密切，为我国课程与教学论学科发展拓展了新的平台。

3. 学术议题日渐丰富

20 世纪 90 年代中期以后，伴随着国内外学术交流的不断加强，社会学、民族学、人类学、民俗学、文化学、伦理学、生态学、语言学、信息科学等学科引入教学论领域，研究视野不断拓展，催生了一些新的教学论范畴，如教学哲学、教学知识、教学伦理、教学生活、教学智慧、教学文化、教学制度等。同时，我国课程论学科兴起后，迅速成为与教学论并行的研究领域，研究主题不断扩展，研究内容也不断丰富和深化<sup>[9]</sup>，广大研究者就课程本质、课程论的理论基础、课程论与教学论的关系、课程论学科建设等问题进行了深入讨论和交流。在新课程改革酝酿与实施过程中，课程与教学论学者积极参加各种形式的研讨会，围绕新课程的基本理念、价值目标、教师角色、师生关系、学生观、知识观、学习方式、课程实施、课程结构、课程资源、课程评价等主题进行了大量的思考和研究，产生了一系列学术成果，对于普及新课程理念、推进新课程改革的深化发挥了重要作用。此外，面对认识上的混乱和实践中的误区，一些学者也从不同立场出发对新课程改革的理论基础、指导思想、改革方向等进行了阐释，一度在媒体上展开了激烈论战，产生了较大的学术影响。

（四）学术交流走向繁荣（2006 年至今）

随着新课程改革的推进，越来越多的研究者参与到课程与教学理论研究中，课程与教学论学科的社会影响力大大提升，学术交流持续走向繁

荣（见图1）。

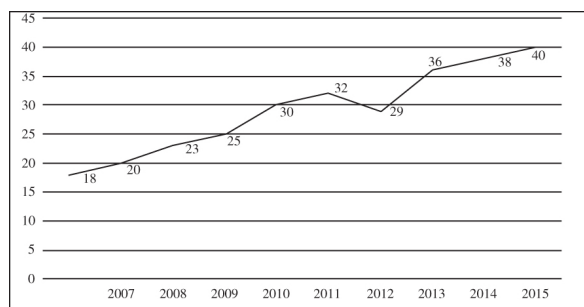


图1 2006—2015年我国课程与教学论学术会议举办数量变化趋势

### 1. 学术交流的区域协作明显

近年来，全国多个省市（重庆、山东、广东、江西等）的教育学会陆续批准成立“课程与教学（论）专业委员会”。<sup>[3]</sup>这些省级专业学会依托省（市）教科研单位，面向区域基础教育实践，定期举办课程与教学研讨会，将中小学教师与地方高师院校课程与教学论研究者联合起来，推进了省域内课程与教学改革的经验交流。另外需要指出，目前一些省属高师院校课程与教学论研究者也由自发交往走向自觉的联合，成立了非官方的学术联盟组织。可以说，地方性专业学会和区域性学科联盟的建立，既加强了地方高师院校课程与教学论学术群体之间的交流，推动了学科的区域协作，也强化了地方高师院校与省内中小学之间的联系，促进了区域高等教育与基础教育的协同发展。

### 2. 国际交流日益密切

国际学术交流是学术活动国际化和拓展学会活动的重要方式。近年来，华东师范大学和北京师范大学等全国重点高师院校凭借自身的学科优势和雄厚的实力，不断开拓与国外的交流与合作，在国际学术会议的承办中发挥了中流砥柱的作用。同时，人民教育出版社、中国教育科学研究院等机构和一批省属高师院校也开始积极承办相关国际会议，在推动课程与教学论学术的国际交流方面发挥了独特作用。当前一些国际学术会议已经形成相对成熟的机制，如创办于2003年的“上海国际课程论坛”每年都在上海举办一次年会，迄今已连续举办了15次，产生了越来越大的学术影响。

除承办国际会议外，国内课程与教学论界日益注重与国外高校和研究机构建立合作关系，邀

请国际知名课程学者前来讲授短期课程或开设专题讲座。近年来，美国的小威廉姆·多尔、威廉·派纳、坦纳，加拿大的马克斯·范梅南，英国的迈克尔·阿普尔，日本的佐藤学等，就曾多次受邀，做客国内多所高校，开展讲座，介绍国外课程与教学论领域最新学术思想和研究成果。同时，我国一批课程与教学论学者也频频走出国门，或应邀参加学术会议，或到境外知名大学进行访学、交流，传播中国课程与教学论学术成果，推进了中西方课程与教学论学术的双向交流。

### 3. 学术交流主体多元

课程与教学论学术交流走向繁荣还体现在参与主体的不断扩充与丰富。首先，研究生群体逐渐成为学术活动中的一股重要力量。2007年8月，西北师范大学承办了“全国首届课程与教学论博士生论坛”，在读博士生成为论坛的主角。其后，西南大学、南京师范大学、东北师范大学、山东师范大学、福建师范大学、北京师范大学等高校也陆续承办了这一论坛。博士生论坛的举办开创了学术会议的新形式，为研究生提供了参与学术交流平台，加快了课程与教学论学科后备人才的培养。其次，广大一线教师开始成为各类学术论坛的重要参与者。伴随着基础教育课程改革的全面深化，教育行政部门、高师院校和中小学之间的合作日趋紧密，学术会议开始走出“象牙塔”，走进中小学现场，为中小学教师了解课程改革的最新动态、分享教改成果和参与学术交流提供了便捷的途径，在一定程度上冲击了我国课程与教学论领域的理论话语体系，促进了研究范式的多元化。

## 二、我国课程与教学论学术交流存在的问题

经过40年的发展，我国课程与教学论学术交流方式日趋多样，学术活动愈加频繁，对促进课程与教学论思想的传播、课程与教学论学科的发展和课程与教学论实践的进步做出了重要贡献。但是众所周知，如同我国课程与教学论学科发展还存在许多我们必须直面的问题一样，课程与教学论学术交流也存在着若干我们必须加以反思的问题。

### （一）功利倾向突出

学术交流的主要功能是通过信息的交换和观

念的碰撞,实现知识的传播和思想的交锋,促进学术的进步和创新。当前,课程与教学论学术交流存在着明显的功利倾向。一是会议举办的实用主义动机。毋庸讳言,在当前纷繁众多、层次各异的学术会议中,有的主要是以提高知名度、塑造外在形象为目的,有些则仅仅是为了应付或完成某些评价指标而举办,还有的则是出于难以言表的经济利益考量……凡此种种,势必会影响课程与教学论学术的健康发展。二是与会者的非学术动机。对学者而言,学术会场既是学术交流的场所,也是同行之间人际交往、情感联络的重要平台。通过参加学术会议,可以增进与同行之间的人际沟通和情感联系,以及借此获得其他一些额外收益,但真正的学者不会也不应该将此当作参与学术会议的主要动机。审视当下的学术会场,与会者实际上持有形形色色的“非学术化”动机:有些人往往基于人情交往的考虑,对会议的内容和主题并不关心;有的是为了在学术圈“混个脸熟”,拓展自己的人脉;还有的则打着参加会议的幌子,实则游离于会场之外,与真正的学术交流不甚相关。今天,我们当然不能完全排斥和消除学术交流背后的功利倾向,因为没有一定的利益驱动,任何学术活动都是难以为继的。但倘若把追求名誉、权力和具体利益作为开展学术交流的主要目的,就必然会背离甚至干扰课程与教学论学术的发展方向,妨碍课程与教学论学术的进步<sup>[10]</sup>。

## (二) 形式主义严重

学术会议是内容和形式的统一。合理的会议形式有利于提高学术会议的质量,但过于注重形式则势必会导致形式主义。当前我国课程与教学论学术交流中的形式主义倾向主要表现在两个方面。一是贪图虚名,不求实效。譬如:会议举办者过于注重办会地点、场所以及会场布置,但对会议主题、内容的考虑显得草率;过分要求会议流程的完整性和程序的完善化,而对会议的实际效果不甚关心;片面追求“高层次”“高档次”,动辄冠以“国际会议”“高端论坛”,实际却名不副实。二是仪式化现象明显。学术会议的召开要遵循一定程序,包括必要的仪式。仪式本身具有一定的积极意义,它通过“一种象征性的和富于表现性的行动,一种制度化的创造特殊时空的手

段”,让与会者体验到群体归属感,激发共同的情感。然而,有些学术会议过于重视仪式的展演,如会场主席台的布置、重要嘉宾的出场与介绍、各方代表的致辞答谢等都常常形成了僵化的模式;会议的展开常常是沿循“大会报告—分组讨论—自由发言—大会总结”单一程式,形成了一个固定的会议“八股”;会议的主持和问答环节也经常“行礼如仪”,看不到真正的知识碰撞和思想交锋。应该说,学术会议中的形式主义倾向在很大程度上降低了学术会议的品质,影响了学术交流的效果,不利于课程与教学论学术人才的成长和学科知识的创新。

## (三) 交流效果欠佳

学术的生命在于交流。研究者参与学术会议意味着要积极展示新的研究成果,呈现自己的学术思想,并乐于接受同行的质疑与批评。没有新的学术成果,缺乏充分、有效的学术对话和严肃认真的学术批评,就不可能有高质量的学术交流。目前我国课程与教学论领域的学术交流效果不佳,具体表现在三个方面。第一,论文质量不高。学术会议经由展示具有知识增量意义的学术论文,在推动学术发展方面发挥重要作用。目前我国虽然多数课程与教学论学术会议都规定与会者需围绕会议主题提交会议论文,但由于没有严格明确的遴选标准,导致不少入选论文质量平庸、缺乏创新,甚至不乏一些粗制滥造之作。而且,很多人确实是在缺乏充分准备的情况下参会的,所提交的所谓会议论文可能只是“应景”之作,因而学术报告乏善可陈,会场活力不足,与会代表不能开展充分、有效的讨论与交流也就见怪不怪了。第二,学术对话不足。对话是实现观点澄清、思想交流和达成共识的过程,“真理在对话中产生”。学术会场不是纯粹演讲的会堂,学术会议不应是单一话语的发布或宣讲,而应包含多元话语的展现与交锋。“学术对话的基本价值乃在于参与者至少能够对所讨论的问题有更清晰的认识,可以让讨论者把观点阐释得更清楚,而且使得讨论者能意识到各自视角的限度。”<sup>[11]</sup>有些学术会议在议程安排上侧重大会主题汇报,而忽视分组讨论和交流,把更多时间安排为听取少数专家的报告而不是开展充分研讨;即便分组讨论,一些报告者也只是限于陈述个人观点,“各

吹各的号，各唱各的调”，很少就某一问题展开深入探讨和争辩，双向和多向交流不足。第三，学术批评乏力。学术批评是学术交流的重要方式，是促进学术思想不断深化的动力，公开坦诚、合理有据的批评是高品质学术会议不可缺少的因素。令人遗憾的是，当前课程与教学论会议上普遍缺少学术批评的风气，“有会无议，有议无争”的现象比较普遍，“在本应该观点对立、激烈争鸣的问题上，却保持一团和气”<sup>[12]</sup>。事实上，不仅在课程与教学论领域，也在整个人文社会科学领域，学术批评的风气都是不受激励的。在学术界，我们大部分学者都不愿意通过公开渠道开展学术辩论，不习惯对同行学者看似明显不合理的观点进行针对性的批驳，当然由于受传统伦理观念的影响，更没有足够的勇气与本学科的学术长辈开展严肃的学术论争。可以说，学术争鸣与学术批评匮乏这一问题既关涉传统文化心理，也是我国人文社会科学领域不良学术生态的真实写照。这也表明，在人文社会科学领域要构建一种民主、开放和自由的学术环境，我们还有很长的路要走。

### 三、课程与教学论学术交流未来发展的应对

我们认为，以上问题不仅是那些行政机构或主管学术组织的行政部门所必须直面的问题，也是实际掌控课程与教学论专业学会的学术组织者所必须直面的问题，更是课程与教学论学术领域的研究者所必须直面的一个问题，因为这些问题的解决与否直接关涉课程与教学论学术交流能否获得健康发展。

#### （一）加强专业学会治理，强化学会职能

政府相关职能部门首先应该明确自身定位，认真履行自身管理职能，加强对学术社团的宏观指导、政策支持和信息服务，充分发挥教育学术社团的功能和作用。这既是深化我国行政体制改革、进一步转变政府职能的重要内容，也符合国际社会管理体制和行政运行机制改革的发展趋势。<sup>[13]</sup>必须明确，开展学术活动，组织学术交流，引领学术发展，这是专业学会的中心工作。学术管理不同于一般的行政管理。相关管理部门在制定学会管理制度和履行管理职能的过程中，应该突出学术活动这个重点，所制定的政策、采

取的措施应该有利于营造积极的学术氛围、搭建良好的交流平台和提升学术交流的质量。

全国课程与教学论专业学会肩负着主办课程与教学论学术会议的职责，在推进学科发展和学术传统的建构方面发挥着重要作用，因此应该强化自身的责任感，不断加强组织建设，优化内部治理结构，提升会议的品质。一方面要根据有关法规政策，修订和完善学会章程，明晰学会的宗旨、目标、功能、组织架构和运行规则；另一方面要制定和完善相应的规章制度，针对专业学会开放性、学术性的特点，明确办会目标，改进办会作风，纯正办会动机，避免功利化倾向，警惕消除行政化和官本位思维的侵扰。总之，专业学会只有通过加强自身的治理，不断提升服务职能，才能更好地凝聚学术资源和学术队伍，为课程与教学论学科发展创造良好的学术平台。

#### （二）创新学术交流模式，提高交流质量

大型学术年会具有自身独特的优势，在联合更多学术人才、凝聚学术资源和引领学科发展方面发挥着不可替代的功能。作为本专业学术交流活动的最重要组织者，全国课程学术委员会和全国教学论学术委员会应该借鉴大型会议举办的优秀经验，进一步优化和完善学术年会制度，创新大会交流形式，增强吸引力和凝聚力，提高大型会议的举办质量。不可否认，大型学术会议也有其明显的缺陷，尤其是交流往往不够充分和深入，容易导致形式主义，而小型化、精致化的学术研讨会有助于聚焦问题，全员互动，提高效率，增进深度交流。这应该是今后课程与教学论学术交流发展的重要方向。近年来，华东师范大学课程与教学研究所承办的“上海课程圆桌论坛”就具有一定代表性。该论坛秉承小型高端的理念，严格控制会议规模，精选相关领域学者参加，“闭门”研讨，深度交流，取得较好的成效，是一种值得倡导的办会模式。

当今通信技术的飞速发展和普及应用，极大地改变了信息传播与交流的方式，互联网成为人们获取、发布和传递信息的重要渠道，学术交流的流程和模式正在转变，新的学术交流机制正在形成。<sup>[14]</sup>全国课程与教学论专业学会应积极充分利用现代信息技术，尽快建立和完善学术交流网站，打造在线学术交流展示平台，实现会议



通知、信息交流、成果展示、联络沟通的网络化和即时化,提升学术信息传播的速度和效率,同时借助各种即时网络通信工具和传播手段,建立线上线下交流相结合的学术会议形式,不断丰富和创新交流形式,探索网络传播模式,推动交流机制的创新,满足人们对学术交流个性化、多样化的需求。

### (三) 强化学术自主意识,优化学术环境

面对学术会议存在的种种问题,目前课程与教学论专业学会自身也在不断推进改革,试图改进会议形式,在议题设定、论文收录、议程设置等方面做出调整。必须承认,这些改革努力对提升一些学术会议的质量有一定贡献,但很难从根本上改变课程与教学论学术交流在当下所具有的品质。

我们认为,制约课程与教学论学术交流品质提升的首要认识论问题,乃在大多数研究者还没有充分意识到学术会议以及经此展开的学术交流对课程与教学论学科发展所具有的知识意义。“由于没有充分意识到学术会议之于学术交流的价值,我们常常把学术会议变成了没有问题意识、没有学术前沿知识的普通聚会。在这样的聚会中,学术同行之间并没有真正的学术对话和学术批评。”<sup>[15]</sup>就此而论,在参与学术会议的过程中,我们每位当事者都应该确立明确的问题意识,认真研究学术会议的议题,负责任地撰写具有知识增量意义的学术论文;同时,这需要我们学术同行之间建立起一种新型的学术关系,而不是往常那种基于人情交往抑或旨在利益交换的人际关系。正是透过新型学术关系的建立,才能建构起对推进课程与教学论学科发展具有积极意义的学术交流网络,才有可能在学术会议上开展真正意义上的知识交流,开展平等、严肃、真诚的学术对话与学术批评。

学术的发展不能完全依靠行政的管理与外部规范,而更需依仗学术界的自我治理。倘若想提升课程与教学论学科的尊严,改善当下不良的学术生态,就需要课程与教学论研究者共同努力,不断强化学术自律,纯正学术动机,恪守学术伦

理,严守学术规范。在我们看来,课程与教学论学者的自省、自觉和自立乃是课程与教学论学术治理的必由之路。

### 参考文献:

- [1] 瞿葆奎. 教育学文集 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1988: 662.
- [2] 杨小微, 旷习模. 加强教学理论与实践的结合深化普教改革——全国教学论第二届学术年会综述 [J]. 教育研究与实验, 1987 (4): 43-45.
- [3] 吉标. 改革开放以来我国课程与教学论学科建制的历程 [J]. 西南大学学报 (社科版), 2016 (1): 89-92.
- [4] 徐继存, 吉标. 我国教学论研究三十年的回顾与反思 [J]. 中国教育科学, 2014 (4): 192-193.
- [5] 赵振宇. 完善学术争鸣程序 [J]. 北方论丛, 2002 (5): 2.
- [6] 李定仁, 徐继存. 教学论研究二十年 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 499.
- [7] 王永红. 课程现代化: 跨世纪的思考——首届全国课程学术研讨会述评 [J]. 课程·教材·教法, 1998 (2): 1-9.
- [8] 邓志伟. 荟萃世界课程理论大师 引领全球课程改革潮流——第一届世界课程大会纪实 [J]. 素质教育大参考 (A版), 2003 (12): 6-9.
- [9] 和学新, 乌焕焕. 改革开放以来我国课程论研究的内容分析 [J]. 当代教育与文化, 2010 (4): 60-67.
- [10] 徐继存. 教育学术的尊严 [J]. 西北师大学报 (社科版), 2010: 60-64.
- [11] 邓正来. 学术讨论为什么缺位 [N]. 东方早报 2005-01-28.
- [12] 杨玉圣, 张保生. 学术规范读本 [M]. 开封: 河南大学出版社, 2004: 762.
- [13] 钟秉林. 教育学术社团要重视提升专业能力 [J]. 中国教育学刊, 2016 (1): 1-4.
- [14] 杨雨师, 刘万国. 学术交流新生态与高校图书馆进化研究 [J]. 图书情报工作, 2017 (14): 47-52.
- [15] 邓正来. 学术自主性与中国法学研究 [J]. 社会科学战线, 2007 (4): 255-260.

(责任编辑: 苏丹兰)

(英文摘要转第 105 页)



- 2017 (4): 103-108.
- [4] 黄正夫. 国家专业标准视阈下教师专业能力的意蕴、  
框架及培养策略 [J]. 当代教师教育, 2016  
(4): 26.
- [5] 新华字典 (第 11 版) [Z]. 北京: 商务印书馆,  
2011: 295.
- [6] 钱铁锋. 试谈教育力与教育关系 [J]. 学校管理,  
2011 (10): 4.
- [7] 叶澜. 社会教育力: 概念、现状与未来指向 [J]. 课  
程·教材·教法, 2016 (10).
- [8] 斋藤孝. 教育力 [M]. 张雅梅, 译. 上海: 华东师  
范大学出版社, 2011.
- [9] 刘廷杉. 教育因子论 [J]. 人文杂志, 2003  
(1): 154.
- [10] 李镇西. 做最好的老师 [M]. 北京: 文化艺术出  
版社, 2011: 27-31.
- [11] 金生钰. 论教育权力 [J]. 北京大学教育评论,  
2005 (2): 49.
- (责任编辑: 余宏亮)

### On The Teaching Strength: Connotation, Structure and Characteristics

Wang Shijie<sup>1</sup>, Jiao Huiyin<sup>1,2</sup>

(1. School of Educational Science and Technology, Huanggang Normal University, Huangzhou Hubei 438000, China;  
2. Qihuang Middle School, Huangzhou Hubei 438000, China)

**Abstract:** The teaching strength is not only the professional capacity of teachers, but also the core and key of teachers' education power. It is the resultant forces formed by the education conceptual, moral power, learning ability and deed capacity together, including the aspects of subjective and objective, and is the willing to teach, qualification teaching, technique teaching, skill teaching, good teaching, and excellent teaching. The teaching strength has the features of the vocational and professional, the generative and gradual, the individual and holistic, the difference and comparison, the summative and evaluative, and the direct and indirect functions. By means of self power, peer assistance, school thrust and policy gravity, the combination of qualitative and quantitative evaluation methods can not only be beneficial to promote the development of teachers' teaching strength, but also improve the educational power of schools.

**Key words:** teaching strength; educational power; teacher's professional capacity; connotation; structure; characteristics

(上接第 34 页)

### Forty Years of the Course, Problems and Solutions of Academic Communication of Domestic Curriculum and Pedagogy

Ji Biao

(Faculty of Education, Shandong Normal University, Jinan Shandong 250014, China)

**Abstract:** The academic communication is an important way for knowledge production and thoughts dissemination. Taking part in the academic communication has been one of the important aspects in theoretical researchers' career life. The professional society, which bridges a significant communication bond among academic colleagues, is the major platform for academic exchanges. After forty years of development, the domestic professional society of curriculum and pedagogy has been constantly enlarged, and activities of academic exchanges have been taken place more frequently. The ways of academic communication have been more and more diverse, which prompts the sustainable development of curriculum and pedagogy. At present, while the academic communication of curriculum and pedagogy is moving towards prosperity, there are also some problems, such as too much emphasis on utilitarian tendency, more attentions on formalism, and poor communication, which need to be retrospect and reflected rationally in order to explore and perfect more useful strategies.

**Key words:** curriculum and pedagogy; academic communication; professional society