

# 论课程与教学论的本土化

张传燧 石 雷

**[摘要]** 课程与教学论本土化,既指外来课程与教学论思想理论体系中国化,也指中国传统课程与教学论的现代适切性改造与转化。课程与教学论本土化包括传统的现代化、外来的中国化、实践的理论化和范式的本土化。课程与教学论本土化的策略主要有:继承与创造性转化传统(原有)课程与教学论思想;借鉴与创造性转化国外课程与教学论思想;积极开展课程与教学实验并对其经验进行理论概括与提升;推进和实现中国当代课程与教学论从理论基础、概念范畴、理论体系到建构方法的整体创新和原创性探索。

**[关键词]** 课程与教学论;本土化;学科建设

**[作者简介]** 张传燧,湖南师范大学教育科学学院副院长、教授、博士生导师;石雷,湖南师范大学博士生,北京师范大学出版集团副编审(长沙 410081)

## 一、何谓课程与教学论的本土化

### (一)本土化和课程与教学论本土化

本土化(Localization),从语义上说,就是使外来的事物(思想、行为、制度、器物等)适应本土(本国、本民族)情形并成为本地事物的变化发展过程,也是本地事物为了迎接外来事物的冲击和挑战而不断调整和强化自身的过程;从文化学上讲,是指外来文化与本土原有文化相互碰撞、沟通、融合并形成新的本土文化的变化发展过程。课程与教学论本土化,这是与本土课程与教学论既相联系又相区别的概念,课程与教学论本土化和本土课程与教学论是指课程与教学论发展的两种状况和两种过程。本土课程与教学论,就中国来说,即中国的课程与教学论,包括传统课程与教学论和现代课程与教学论两大部分。由于中国现代课程与教学论主要是在移植西方近现代课程与教学论基础上建立起来的,几乎是西方近现代课程与教学论的翻版,所以,这里所谈论的本土课程与教学论主要是指中国传统课程与教学论。课程与教学

论本土化,就是指外来课程与教学论转化为中国的课程与教学论,即中国化的变化发展过程。

中国的课程与教学论本土化建设大致经历了两个阶段。一是翻译国外课程与教学论著作。这在20世纪初期和20世纪80年代改革开放以来表现得十分突出。不容忽视这些国外课程与教学论著作的引入对中国课程与教学论的影响,它突破了本土(或原有)课程与教学论的框架体系,为我国近现代课程与教学论的研究及其发展开辟了一条新的道路和范式。二是通过课程与教学改革实验(试验)来进行,这既是将外国先进课程与教学论应用于中国课程与教学实践的过程,也是在实践中探讨研究中国课程与教学论问题的过程和通过实践构建现代中国课程与教学论的过程。进入20世纪以来,中国进行了多次课程与教学改革实验,尤其是20世纪20、30年代的课程与教学改革实验和80年代改革开放以来,特别是在21世纪初的基础教育课程改革实验,不仅对基础教育阶段课程与教学实践产生重要影响,也是课程与教学论本土化的源泉和实现课程与教学论本土化建构和创新的关键。

## (二) 中国传统课程与教学论及其特色

传统课程与教学论是指在教育实践历史基础上形成的、历代流传的教学思想体系。现代课程与教学论是指以传统课程与教学论体系为基础的、在现代课程与教学实践基础上形成的与教学思想体系。中国传统课程与教学论以孔子和《学记》为起点已有两千多年,源远流长,内容丰富。

中国传统课程与教学论的特色,从理论体系来说,主要是以儒家课程与教学论思想为主线,以孔、孟、荀为源,以董、韩、朱、陆、王(夫之)等为流,以王国维、蔡元培、黄炎培、陶行知、陈鹤琴等为变;从内容来说,包括“以学论教”的教学本质论,“君子”、“成人”的教学目的论,仁、礼、文、行结合的课程论,启发诱导的教学模式论,知行结合的教学过程论,系统完善的教学原则论,发达实用的学习方法论,教学相长的教学主体论以及系统成熟的教师论;从概念范畴来说,中国传统课程与教学论有着既不同于西方也不同于现代的话语表达方式即概念范畴;从建构方法来说,主要是采用实践的而非思辨的、经验的而非实验的、体验的而非理性的、实用的而非空泛的方式;从著作来说,主要有《劝学篇》、《学记》、《师说》、《朱子读书法》、《读书分年日程》、《论教育之宗旨》、《对于教育方针之意见》等,尤其是以《学记》为代表。

与同时期国外课程与教学论思想相比,中国传统课程与教学论系统性更强,体系更完善,抽象性更高。很多专家学者已做过这方面的研究并给予了高度评价。王策三教授认为,在孔子著作里就已经有了许多精辟的教学论思想,可以说是教学论的萌芽,《学记》更是已经达到了理论自觉性的高度”。<sup>[1]</sup>张瑞璠教授、王承绪教授认为,以《学记》为代表的儒家教学论,相比以《雄辩术原理》为代表的西方传统教学论,其“理论水平更高,抽象性与系统性更强”<sup>[2]</sup>。熊明安教授认为,“中国古代教学思想在学校教育类型逐渐多样化、层次结构日益复杂化的长期教学实践中,形成了一个较为完备的教学论体系。”<sup>[3]</sup>刘克兰教授认为,《学记》是“世界上最早的一部较为系统全面的教学理论专著”<sup>[4]</sup>。同时,“对于这份宝贵遗产,需要用现代教育学、心理学等学科的理论和方法来加以分析说明和论证阐发,才能使这些古代构件成为中国当代课程与教学理论的有机组成部分”<sup>[5]</sup>。

可以说,中国传统课程与教学论尽管存在着与当今课程与教学实践的要求不相适应的东西,但其中许多内容对当今课程教学理论建构与课程教学实践变革具有指导与借鉴的价值。

## 二、课程与教学论为何要本土化

(一) 课程与教学论本土化是课程与教学改革的客观需要

从新世纪初开始的基础教育课程改革实践可以看出,其理论来源主要是建构主义、人本主义、多元智能、实用主义、后现代主义等从国外引进的课程与教学理论。<sup>[6]</sup>这些理论大多产生于20世纪社会生产力高度发达、教育基础优良、文化价值多元的美国。这些理论在国内运用中出现“水土不服”、“消化不良”的现象,因为在某种程度上来说,我国还不具备实践这些教育理论的社会背景、教育基础和价值观念、文化传统。因此,我国基础教育课程教学改革要进一步深化发展并取得良好成效,迫切需要符合我国文化传统和基础教育实际的、能够指导课程与教学实践的理论即本土化的课程与教学理论。

(二) 课程与教学论本土化是课程与教学理论发展的内在需要

近代以来,我国大量引入了从古希腊罗马到当代的德、日、法、捷、美、苏、英等国课程与教学论思想。我国现代的课程与教学论就是以此为基础建立起来的,无论是结构体系、概念范畴还是理论观点大都是对国外课程与教学论的借鉴、移植甚至“生搬硬套”,缺乏本土特色。这种状况不仅与对我国课程与教学论理论发展与实践的要求不相称,也与我国悠久历史和文化积淀中具有丰富的教育思想不相称。因此,建设本土的课程与教学论不仅是课程与教学实践的呼唤,也是课程与教学论学科自身发展的内在需要。其实,建设本土课程与教学论的努力,自近代引进西方课程与教学理论之时就开始了。时至今日,建设本土特色课程与教学论仍是课程与教学论工作者努力追求的目标。

(三) 课程与教学论本土化是应对国际化课程与教学论思想挑战的需要

自1840年国门洞开以来的一百多年里,我国

教育思想一直面临着如何面对外来思想的冲击和如何走向国际融入了国际教育思想发展的一体化进程中的问题。从实质上来说,国际化绝不等于全面外化(全盘西化),而是要体现民族化和平等化。在引进外国教育理论的过程中,常存在以下问题。第一,全盘照搬,不顾实际。翻开我国出版的各种课程与教学论书籍,内容里充斥着国外的教育理论与学说。不分“土壤”、“气候”的移植,难免有“南橘北枳”、“食洋不化”之虞。第二,削足适履,失去自我。把本属于我们自己的东西纳入西方课程教学思想的语体体系中,好像只有这样才成为真问题的研究,才显得有真水平,才是真科学。这种做法就使我们的课程与教学论完全失却了本国文化根脉、丧失了自身特色。第三,忽视传统,数典忘祖。与“全面引进”、“照搬移植”形成鲜明对比的是,各种课程与教学论著作及其教材里面大多是西方教育家的名字以及对其理论的大段大段引用,却很少看到中国教育家的名字及其课程与教学论的介绍。这里既反映了对传统历史文化和教育思想缺乏深入研究,也有一种经济发展落后民族普遍存在的“自卑”心理,总是以为别人什么都比我们好、我们什么都不如别人。如果说过去由于我们落后而盲目照搬学习西方的,现在的情况大不相同。20世纪80年代改革开放以来,中国教育改革与实践的成功经验和理论成果举世瞩目。然而,中国课程与教学论在世界课程与教学论中的地位与此极不相称。我们中华民族对世界课程与教学论的发展有着而且应当有自己的独特贡献。课程与教学论本土化,既是中华民族文化主体意识和文化自觉意识的表现,也是中华民族文化主体意识和文化自觉意识的要求。建立具有传统文化根脉、本民族教育传统的课程与教学论话语体系,并由此介入当下课程与教学实践,从而发挥其无可替代的理论指导实践的功能,是当代中国课程与教学论建设不容回避的紧迫课题。

### 三、课程与教学论本土化建构的内容

(一)本国传统课程与教学论的现代适切性创造性改造

如前所述,中国传统课程与教学论不仅源远流长、内容丰富,而且有许多是反映了课程教学活

动规律、经过历史和实践双重检验的、优秀的、至今仍具有实践指导和理论借鉴价值的东西<sup>[7]</sup>。然而,由于时代的变迁和实践的发展,仍然存在如何适应现时教育实际的问题。譬如,以学为中心、教为辅助的“以学论教”的教学本质论,以启发式为主的教学模式论,以“因材施教”为核心的系统完善的教学原则论,以自发主动为特色的学习方法论等,都是诞生在教学组织不发达的时代,建立在师生一对一的个别教学基础之上的。今天,教学组织非常发达,班级集体教学取代了师生个别教学,应不拘泥于“因材施教”、“启发诱导”的具体做法,而应以“学”为中心,从学生的个别差异出发,重视发挥学生的主观能动作用,注重启发学生独立思考,重视学生的自主学习和亲身体验,为此,必须探索和创新这些思想的现代表现形式和具体做法,同时在将其与当代课程与教学实际的联系并与当代国外课程与教学论的比较中拓展和赋予其新的内涵。这样,具有宝贵价值的传统课程与教学论思想才能在今天的课程与教学实践和课程与教学理论中焕发出生命力。

(二)本国课程与教学实践经验的理论概括与提升

20世纪以来,我国在引进外国各种课程与教学论思想的基础上结合中国课程与教学实际进行了多次改革实验,积累了丰富的课程与教学实践经验,涌现出多种课程与教学思想。21世纪初,国家层面进行的这场长达10年之久并且仍在继续深化的基础教育课程改革实验,更是一场整体教育改革实验。这些实验积累了丰富的课程与教学经验,蕴涵着宝贵的课程与教学思想。遗憾的是,教育理论界对这些课程与教学实验积累和形成的经验、思想,要么只是从教育史的角度进行记载和描述,要么仅从经验总结的角度进行介绍,而从理论上进行概括和提升做得远远不够。要建设本土化的课程与教学理论,必须努力去反映本国课程与教学实践的经验,将其提升到理论的高度。

(三)国外课程与教学理论的本土适切性改造与转化

近代以来,我国引进了大量国外课程与教学理论,应当说,这些外来课程与教学理论的引入对中国课程与教学论和实践产生了重要而深远的影响。引进国外的课程与教学论,必须避免曾经出

现过的偏差,需要对其进行语境和文脉的分析与追溯,寻求适应和切合中国文化根脉和教育实践的契合点,并且进行话语和范式的改造与转换,使其真正中国化而成为本土化的课程与教学论。

(四)本国课程与教学理论体系与研究范式的建构

可以说,我国传统课程与教学理论是围绕“教学”而非“课程”、围绕“学”而非“教”、围绕“实证”而非“思辨”、围绕“经验”而非“理论”建立起来的,这就与西方课程与教学论的发展路径明显不同,在概念范畴、理论体系、建构方法等方面有自己的特色,即呈现出强烈的实践性而非思辨性、体验性而非理智性、经验性而非理论性、实用的而非空泛的。长期以来,在教学与课程的关系上,我国秉持以“教学”而非“课程”为主导的话语体系;在“教”与“学”的关系上,着眼于“学”而非“教”;在“理论”和“实践”的关系上,不是从纯粹“理念”或“概念”(范畴)出发,而是从实践“问题”或“实用”出发。譬如,《劝学篇》和《学记》主要是从教学立论,韩愈的《进学解》和朱熹的《读书法》是从教学特别是“学”的角度来论述。以赫尔巴特为本源的凯洛夫课程与教学论思想在20世纪50、60年代长期占据我国课程与教学思想的正统地位虽有其特殊的政治社会背景,但也可以说其以教学为主的思维框架和实践路向与我国文化教育传统有契合之处。同时,中国传统课程与教学论有着既不同于西方也不同于现代的、反映了民族文化特色的话语表达方式及概念范畴。从建构方法来说,主要是采用实践的而非思辨的、经验的而非实验的、体验的而非理性的、实用的而非空泛的方式。这种以解决课程与教学实践问题、指导学生学习为目的的课程与教学论与建立在思辨、实验和逻辑理性、哲学范畴之上的课程与教学论完全不同,正是我们所急需的。本土化课程与教学论建设,应当而且必须植根于本国文化教育传统的根基,实现理论体系、话语方式和研究范式的转换。

#### 四、课程与教学论本土化的策略

(一)继承与创造性转化传统课程与教学论思想

传统课程与教学论思想的继承和创造性转

化,必须首先处理好传统与现代的关系。传统课程与教学论思想体系中那些反映了课程与教学活动规律、经过历史和实践双重检验、至今仍具有实践指导和理论借鉴价值的有生命力的精华的部分可以纳入到现代课程与教学论体系中,从而成为现代课程与教学论体系的有机组成部分,创造性地转化成现代课程与教学思想。

这实际上涉及继承与创新问题。所谓继承就是对传统课程与教学论思想的精华进行选择、吸收、利用,将其创造性地转化成现代课程与教学论的有机组成部分,使课程与教学论体现出鲜明的本土民族特色。但继承只是前提不是目的,绝不意味着向传统课程与教学论的简单回归或简单地拿来为现代所用,而是应当站在现代课程教学理论与实践发展要求的角度对传统课程与教学论进行审视、选择、取舍和改造,赋予新的时代内涵和表现形式,即对其进行创造性加工,使之转化为现代课程与教学论的有机组成部分。同时,应当站在传统课程与教学论的角度审视和反思现代课程与教学论的发展,为其寻求传统(文化)的根基和命脉,并力图消除其现代化发展过程中所滋生的弊端。即“现代病”,使其具有本土性。所谓创新就是要创造、发展、更新、超越,推进课程与教学论向前发展,创造出具有中国特色的、符合现代性标准或具有现代性内涵的、民族特色的本土现代课程与教学论。超越既有对传统的超越也有对现代的超越。唯有对传统的超越才能建设现代,唯有对现代的超越才能创造未来。唯有超越,一个民族的文化教育思想才能发展,永葆生命活力。

(二)借鉴与创造性转化国外课程与教学论思想

所谓“借鉴”,包含两层意思:一是借鉴发达国家在课程改革过程中的成功做法;二是借鉴发达国家现行课程与教学论的合理成分。前者可以使我们的课程与教学改革实践及其理论建构少走弯路;后者则可为优化我们的课程与教学改革方案和理论建设提供参考。事实上,课程与教学理论与实践的发展都与各国自身的经济社会发展、传统观念、文化差异等因素密切相关。即使是科学的教育理论,也还是有个适合本土的问题,必须切合本国的具体情况。失去了与国际接轨的本土化

基础,就没有了与国际交流的必要。所谓创造性转化,就是要对引进的东西进行加工改造,变成自己的。只有对外来的东西进行一番适应本国的土壤和气候从而扎根开花的即适切性的改造加工,赋予其适合本国情况的形式和内涵,才能使这些东西真正转化成为本土的东西。

(三)积极开展课程与教学实验并对其经验进行理论概括与提升

课程与教学论的本土化建设,是从实践问题出发还是从理论范畴出发,这是课程与教学论研究必须正视的取向和转向的问题,即能否建立起具有传统文化根脉的、本民族的课程与教学论话语体系,并由此介入当下课程与教学实践,从而发挥其无可替代的指导功能,是当代课程与教学论建设工程中不容回避的问题。实践是理论生成的现实土壤,理论是实践中生长出来的智慧花果。

课程与教学理论源于课程与教学实践。课程与教学实践是课程与教学理论的原生土壤,是课程与教学理论的原始生长点、新的生长点和推动课程与教学论发展的动力源泉。只有建立在实践基础上的理论才是有生命力的。改革开放以来,我国开展了许多课程与教学改革实践探索,体现出鲜明的本土特色,为中国本土化课程与教学论建设奠定了坚实的实践基础,这些课程与教学改革实践不仅为当代中国课程与教学理论的发展和建设提供了丰富的素材和思想观点,也提供了实验某种课程与教学理论假设的基地和检验某种课程与教学思想是否正确的园地。同时,这些课程与教学改革实践特别是基础教育新课程改革实验对本土课程与教学理论指导的渴望和诉求则是推进本土化课程与教学论建设的强大动力,将对我国课程与教学论的发展产生重要而深远的影响。

(四)推进当代课程与教学论的整体创新和原创性探索

墨子曰:“古之善者则述之,今之善者则作之,欲善之益多矣。”(《墨子·耕柱》)在近代,我国传统课程与教学论在外来文化教育思想的强大冲击下,虽未断绝,但却黯然退出历史舞台的主流位置。于是在简单的移植模仿中建立起了从理论基础、概念范畴、理论体系到建构方法(范式)都是西方翻版的现代课程与教学论。今天,随着民族文化自觉和文化自信的提升,人们急切呼唤建立本

土课程与教学论。除了继承传统课程与教学论精华和借鉴外国课程与教学论外,应当在实践(实验)探索的基础上,推进和实现中国当代课程与教学论从理论基础、概念范畴、理论体系到建构方法(范式)的整体创新和原创性探索。在此过程中,课程与教学论工作者应当做到从多种理论视角(现代、后现代、建构主义、复杂理论等)采用多种方法(行动、叙事、质性研究;实证研究、思辨研究;历史研究、比较研究、实验研究等),做到合事实(客观)、合目的(主观)、合规律(逻辑—目的一事实的统一)的统一,全面、整体、原创地推进课程与教学论本土化建设。面对当今开放性、多元化、一体化的世界形势,中国课程与教学论本土化研究应实现四个转向。首先是研究思维的转向,建立本土课程与教学论研究的现代价值取向,探寻本土课程与教学论发展的坚实理论基础,运用现代多元复杂思维进行课程与教学论研究。其次是研究方法的转向,突破文字训诂式研究,采用实践的、体验的、实用的、现代的方法开展研究。再次是研究话语及其范式的转向,一是运用现代话语形式对传统课程与教学论思想进行诠释与表达;二是突破书斋式研究,进行实验和实地考察研究;三是研究体系的整体性建构而不是零散的个别的研究,推进和实现中国当代课程与教学论从理论基础、概念范畴、理论体系到建构方法(范式)的整体创新和原创性探索。

#### 参考文献:

- [1]王策三,王荣三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985.1—3.
- [2]张培青.中外教育比较史纲(古代卷)[M].济南:山东教育出版社,1997.348.
- [3]熊明安.中国教学思想史[M].重庆:西南师范大学出版社,1989.6.
- [4]刘克兰.教学论[M].重庆:西南师范大学出版社,1988.19—20.
- [5]张传燧.中国教学论史纲[M].长沙:湖南教育出版社,1999.5.
- [6]易森林,欧阳宇.基础教育课程改革中的问题反思[J].现代教育科学,2005,(5).
- [7]张传燧.论教育传统与教育创新[J].大学教育科学,2007,(3).

(下转第91页)

[8] Nel Noddings. The Challenge to Care in School [M].New York: Teachers College Press, 1992.47.

[9] Britzman, D. Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach [M].Albany, NY: State University of New York

Press,1991.50.

[10] Grumet, M. Retrospective: Autobiography and the Analysis of Educational Experience [J].Cambridge Journal of Education,1990,(3).

## Preliminary Study on Gender Curriculum for Adult Females ——From the Perspective of the Feminism Curriculum Theory

*Liu Shibin & He Aixia*

**Abstract:** There exist many problems such as gender shielded, gender role stereotype, female personalized subject ignored, female learning styles extreme in the current adult education curriculum. The development of gender curriculum for adult females should determine suitable curriculum goal orientation, outfit internal curriculum development subject, compile distinctive curriculum contents and use pertinence curriculum teaching styles regarding the feminism curriculum theory as guidelines.

**Key words:** gender curriculum for adult females, feminism curriculum theory, curriculum for adult education

**Authors:** Liu Shibin, Deputy Director, professor and Ph. D. of College of Vocational and Adult Education, Qufu Normal University ; He Aixia, associate professor and Ph. D. of College of Vocational and Adult Education, Qufu Normal University (Qufu 273165)

[责任编辑:刘 洁]

(上接第86页)

## A Research on the Localization of Curriculum and Instruction Theory

*Zhang Chuansui & Shi Lei*

**Abstract:** The localization of curriculum and instruction theory not only refers to the process and results of sinicization of curriculum and instruction theory from abroad since the modern times, but also to the modern pertinence transformation of the development of Chinese traditional curriculum and instruction theory. The localization of curriculum and instruction theory involves four aspects as the modernization of tradition, the sinicization of the curriculum and instruction theory from abroad, the theorization of practice and the localization of paradigms. The approaches for the localization of curriculum and instruction theory are as follows: to inherit and transform innovatively traditional (original) thoughts on curriculum and instruction theory, to learn from and transform innovatively foreign thoughts on curriculum and instruction theory, to put forward experiment on curriculum and instruction on theoretical generalization from the practice, to promote wholistic innovation and original exploration of Chinese contemporary curriculum and instruction theory, ranging from theoretical foundation, conceptual domain, theoretical framework to developmental approaches (paradigms).

**Key words:** curriculum and instruction theory, localization, subject construction

**Authors:** Zhang Chuansui, Deputy Director, professor and doctoral supervisor of School of Education, Hunan Normal University; Shi Lei, doctoral student of Hunan Normal University, associate senior editor of Publishing Group of Beijing Normal University (Changsha 410081)

[责任编辑:张 平]