

改革开放以来我国课程与教学论 学科建制的历程

吉 标

(山东师范大学 教育学院, 山东 济南 250014)

摘 要:改革开放以来,我国高校课程与教学论学科开始恢复并快速发展,理论体系日益丰富,学科建制不断完善。高师院校中课程与教学论的系科设置从无到有,组织机构逐步壮大;专业学位点不断增加,研究生培养数量逐渐增多;专业学术机构纷纷成立,学术交流愈加频繁。随着学科组织机构不断壮大,课程与教学论学科日益繁荣,学术队伍日渐庞大,学科发展获得了稳固的平台支撑。

关键词:课程与教学论;教学论;课程论;学科建制;系科设置;学术会议

中图分类号:G423 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2016)01-0086-07

学科建制是一门学科发展到一定阶段的产物,它为学科生存与学科发展提供了重要的制度保障。学科建制以一定的组织机构为依托,为学科从业者“提供一种基本的社会身份或社会标识范畴”,是学科研究者的生存依附。根据社会学家费孝通先生的理解,学科建制至少应包括以下三方面,“一是学会,这是群众性组织,不仅包括专业人员,还要包括支持这门学科的人员;二是专业研究机构,它应在这门学科中起带头、协调、交流的作用;三是各大学的学系,这是培养这门学科人才的场所,为了实现教学与研究的相结合,不仅在大学要建立专业和学系,而且要设立与之相联系的研究机构……”。^[1]

我国高校的课程与教学论学科萌芽和兴起于民国时期。1912年民国成立后,教授法(后来改成“教学法”)课程在高等师范学校广泛开设,且当时已经有一批从欧美和日本留学回国的学者群体,从事各科教学法的引介和研究工作,他们堪称我国教学论学科的拓荒者,对民国时期教学理论和教学法研究做出了突出贡献。新中国成立后至“文革”时期,这是我国教学论学科发展的“非常时期”,教学理论研究遭受极大的干扰和影响,甚至一度遭到取缔。以党的十一届三中全会为标志,我国历史在20世纪80年代初发生了伟大转折,教学理论研究获得新的生机与活力,教学论学科经历了重建和不断发展、繁荣的过程。^[2]经过三十多年的发展,我国课程与教学论理论研究方面逐渐形成体系结构比较完整、知识积淀丰富、研究视角宽广、研究方法多样、研究成果丰硕的繁荣景象。^[3]而且在学科建制方面也取得长远进步:高校系科设置逐步完善,组织机构不断壮大;学位授予点数量日益增加,人才培养机制形成;专业学术共同体不断扩大,学术交流日益密切。课程与教学论的学科建制不仅为学科知识的生产以及整个学科的发展提供了坚强的制度保障、人力支持和物质载

收稿日期:2015-03-21

作者简介:吉标,教育学博士,山东师范大学教育学院,副教授。

基金项目:山东省高等学校教学改革项目“高师院校课程与教学论教学团队建设的研究与实践”(2012389),项目负责人:吉标。

体,其自身也同时构成了课程与教学论学科发展的重要组成部分。目前,在教育学一级学科体系中,课程与教学论学科已经成为最大的二级学科^①,成为教育学科族系中最重要的组成部分之一。

一、系科设置逐步完善,组织机构不断壮大

大学的系科设置是学科建制走向完善的重要标志。20世纪80年代开始,随着课程与教学理论研究不断取得进展,课程与教学论学科组织机构逐步建立,在高师院校确立了稳固的发展平台,并日益扩展和壮大。

(一)初创与起步阶段

我国高校课程与教学论学科的组织建设首先是从教育系设立“教学论(教学法)教研室”开始的。新中国成立后,我国高等院校学习苏联经验,普遍设立了“教学研究指导组”,后改为“教学研究室”(以后逐渐简称“教研室”)。教研室在高校日常运行和教学管理中发挥着重要作用,便于发挥集体力量,加强教学工作的组织性与计划性,开展教学活动和科研活动,也有利于增进教师之间的日常交往和沟通。“文化大革命”期间,高等教育秩序一度瘫痪,教学组织混乱不堪,很多高校教研室也遭废弛。^[4]1977年开始,我国高等师范学校在重建的同时,教育部直属高等师范院校和各省、自治区、直辖市的一些基础较好的高等师范院校中的教育系科首先恢复重建。^[5]有一批研究者也逐渐开展了对教学论、课程论领域的研究,取得了初步的研究成果^②。由于专门的系科及研究机构尚未成立,很多教学论研究者主要依附于“教育教研室”从事教学论的教学和研究工作。20世纪八十年代初,北京师范大学、西北师范学院(1981年更名为西北师范大学)、西南师范学院(1985年更名为西南师范大学,2005年与西南农业大学合并组建“西南大学”)等高校的教育系科都较早地设立了“教学论(教学法)教研室”。“教学论教研室”是当时教学论学科在高校的最基本组织单位,标志着教学论学科有了初步的组织建制。

1983年,教育部批准成立了“课程教材研究所”(与人民教育出版社合署办公),并于次年创办专业学术刊物《课程·教材·教法》。^[6]教育部“课程教材研究所”是改革开放后我国最早成立的专门课程教材研究机构。其后,该所连续举办全国性专题会议,组织和开展中小学教材的研讨和编写,促进了课程与教学研究者的交流和协作,这也对全国高师院校的课程与教材研究机构的设置起到了示范作用。1984年,华东师范大学教育系在教学论教研室基础上,组建了“课程教材教法研究所”。之后,东北师范大学等高校也相继设立了课程教材教法研究所,开展教学法和教材研究。这些研究机构在高校的普遍设立,也标志着课程论与教学论学科的进一步壮大。80年代中期以后,随着教育系科在师范院校地位的不断提升和教育学科力量的壮大,很多师范院校为了加强教育理论研究,都设立了“教育科学研究所”,扩大了教育系科的学科建制。其中,对全国课程与教学论学科发展影响比较大的有李秉德先生领衔的西北师范大学教育科学研究所和张敷荣先生领衔的西南师范大学教育科学研究所。这些“教科所”建立后,进一步扩大了教育系科在师范院校的组织建制,也凝聚了一批课程与教学论团队力量,积极开展课程与教学理论研究,培养后备人才,为提升课程与教学论学科在高师院校的学科地位作出了重要贡献。

80年代初至90年代中期,随着课程与教学论的学科建制在高校初创和发展,教学论与课程论领域研究队伍不断壮大,学科理论体系日益庞大,理论成果也不断推陈出新,教学论学科不断走向繁荣。

① 国务院学位委员会和国家教育委员会1997年6月联合下发《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》,教育学的十个“二级学科”包括教育学原理、课程与教学论、教育史、比较教育学、学前教育学、高等教育学、成人教育学、职业技术教育学、特殊教育学、教育技术学等。

② 这一时期主要研究成果详见李定仁、徐继存主编《教学论研究二十年》、《课程论研究二十年》,人民教育出版社2000、2004年版。

(二)发展与调整阶段

90 年代中后期开始,课程论研究异军突起,研究队伍不断壮大。1997 年,国务院学位委员会公布新的学科调整规划,将课程论、教学论、学科教学论融合起来,设立新的二级学科“课程与教学论”。此后,课程与教学论学科迎来新的发展机遇,很多高校开始对课程论与教学论学科进行整合。1999 年,华东师范大学在原来“课程教材教法研究所”基础上,批准成立了“课程与教学研究所”。近十几年来,华东师范大学课程与教学研究所在加强课程理论研究和促进国内外课程学术交流方面成效显著,在推动国内新一轮基础教育课程改革过程中产生了持久、广泛的影响。

世纪之交,随着高校迅速扩招,高等教育的办学规模空前扩大,全国高校内部组织结构和运行机制也发生了新的变化,掀起了一股“撤系建院”高潮。全国绝大多数高师院校的教育系先后更名为“教育科学学院”或“教育学院”,原有的课程与教学论学科教研室则升格为系或研究所。同时,全国很多综合性大学如武汉大学、华中科技大学、北京大学、南京大学、吉林大学、天津大学、中国人民大学等也都在原有教育研究所基础上,成立教育学院或“教育研究院”,下设“课程与教学系”或“课程与教学研究所”。这一时期,伴随着我国高等教育跨越式发展,一大批师范专科学校也纷纷更名,升格为本科院校,原有的教育系科也获得较快发展,课程与教学论学科力量得以凝聚,团队不断壮大。

(三)壮大与稳固阶段

新世纪之初,新一轮基础教育课程改革开始起步。为加快课程理论研究,推进基础教育课程改革,教育部率先在全国教育部六所直属重点师范大学设立了基础教育课程研究中心。随着基础教育课程改革的推进,全国又有十几所省级重点师范大学获批成立“教育部基础教育课程中心”。随后,在各省教育主管部门的推动下,又有一大批省属师范院校设立了“基础教育课程中心”。截止 2015 年,全国各类高校设立各类基础教育课程研究中心数量已经超过 100 个。这些“课程中心”成立的宗旨是为基础教育课程与教学改革提供咨询和服务,成为联系高师院校与中小学的重要纽带,构筑了高校课程与教学论学科发展的新平台。

近年来,课程与教学论学科在高师院校的地位愈加突出,高校课程与教学论学科建制又获得进一步发展,实体性的课程与教学论学科机构设置开始出现新的整合,数量上也进一步增加。有些教育学科实力比较强的高校,如北京师范大学、西南大学、东北师范大学、华东师范大学等,都对教育学科的组织结构进行了较大调整,整合了全校教育学科力量和资源,组建“教育学部”,同时也对课程与教学论学科进行了结构性调整。如北京师范大学成立教育学部后,将原来的课程与教学系升格为“课程与教学研究院”。另外,一大批高校相继设立了“课程与教学研究中心”、“课程与教学(论)研究所”(见表 1),对课程与教学论学科团队进行整合,进一步强化了课程与教学论学科在高师院校的地位。

表 1 近些年我国普通高校设立的课程与教学论研究所(研究中心、研究院)

华东师范大学课程与教学研究所 *	北京师范大学课程与教学研究院 *
南京师范大学课程与教学研究所	山东师范大学基础教育课程研究中心 *
天津师范大学课程与教学研究中心	华中师范大学课程与教学研究所
南京大学课程与教学研究所	吉林师范大学课程与教学论研究所
江西师范大学课程与教学研究所	山西师范大学课程与教学研究所
湖南师范大学课程与教学论研究所	首都师范大学课程与教学论研究所
浙江大学课程与教学研究所	山西大学课程与教学研究所
信阳师范学院课程与教学改革研究所	河南师范大学课程与教学论研究中心
湖南师范大学课程与教学论研究所	北华大学课程与教学研究所
宁波大学课程与教学论研究所	渤海大学课程与教学研究研究中心

注: * 是独立建制的、能独立开展课程与教学论专业博士生培养的实体性教学科研机构)

二、研究生学位点不断增加,人才培养机制不断完善

学科发展离不开人才的培养。研究生学位点承担着培养学科后备人才的重要任务。1980年2月,我国颁布并实施了《中华人民共和国学位条例》,重新恢复和设立学位制度。此后,在这一制度指导下,从中央到省级政府、从各本科高校到科研机构,与研究生教育和学位相关的一系列制度逐步建立并完善起来,我国研究生教育也因此获得了快速发展。

(一)研究生学位点的初创与巩固

1981年,教育部召开了学位委员会,修订了《高等学校和科研机构授予博士、硕士学位的学科、专业目录(试行草案)》,成立了国务院学科评审组并召开了第一次学科评审会议,分别批准37所和89所高校获得首批博士、硕士学位授权资格。其中,西北师范大学教学论学科被批准为博士点,具备招收教学论博士研究生资格。这是我国获批最早的教学论专业博士点。同时,华东师范大学、北京师范大学等高校获准开设教学论专业硕士点。1984年,教育部又批准了第二批教学论专业博士点和硕士点,西南大学获得教学论专业博士授权点,浙江大学(原杭州大学)、华中师范大学、东北师范大学、华南师范大学等高校获批为教学论专业硕士学位授权点。其后至1996年,教育部又进行了五次较大规模的博士、硕士学位授权单位的审定和审批工作,湖南师范大学、南京师范大学、天津师范大学等一批高校也相继设置了教学论专业硕士点,教学论专业硕士学位点数量逐渐增多。

这一阶段是改革开放后我国研究生培养的起步阶段,研究生招生的数量相对比较少。从全国范围来看,1981~1996年间我国每年毕业的教学论专业硕士不超过50人,16年间累计培养教学论硕士350余人,培养教学论方向的博士30余人。^[7]

(二)研究生学位点迅速扩张与壮大

1997年以后,课程与教学论专业学位点进入一个新的发展时期。华东师范大学、北京师范大学、南京师范大学、湖南师范大学等高校相继获得课程与教学论专业博士授权点。新世纪以来,随着高校扩招政策的推行,高校的课程与教学论专业学位授权点数量有了快速增加,东北师范大学、华南师范大学、华中师范大学等高校的课程与教学论专业博士点获批。“十一五”期间,我国高校研究生学位点持续快速扩张,陕西师范大学、山东师范大学、哈尔滨师范大学又相继获得课程与教学论专业博士授权点。截止2015年,全国具有课程与教学论博士点的高校已经达到28所。目前,几乎所有省属重点师范大学,以及一些综合性大学,都已经开始培养课程与教学论专业硕士研究生,全国课程与教学论专业硕士点数量已经超过120个。

当前,虽然一大批高师院校和综合性大学都具备课程与教学论专业研究生培养资格,但其学科发展并不均衡。华东师范大学和西南大学凭借教育学科的整体优势与团队力量,已发展成为课程与教学论学科实力最雄厚的高校,其课程与教学论学科被评为“国家重点学科”。

西北师范大学的课程与教学论学科是该校传统的优势学科,为国内课程与教学论界培养了一大批后备人才,也延续了在国内课程与教学专业领域的地位和影响力。还有一批教育部直属高校和一些省属重点师范大学,其课程与教学论学科被批准为(省、市)重点学科或人文社科研究基地,得到较多资金与政策扶持,构筑了良好的发展平台。近些年来,为了提高研究生培养质量,很多高校开始注重加强与其他高校之间的交流与协作,尤其是全国高校课程与教学论专业博士点单位定期召开联席会议,就博士生招生、培养与管理等方面展开密切交流与协作,全国课程与教学论研究生协作培养机制正在形成。^[8]

三、专业学会陆续成立,建立了稳固的学术交流平台

学科共同体的形成是学科发展和成熟的标志,也为学科进一步发展提供了动力。专业学会是

一种学术交流的共同体,是当今学科研究者联系和沟通的桥梁与纽带。米歇尔·福柯认为,“学科构成了话语生产的一个控制体系,它通过同一性的作用来设置其边界。”^[9]学会通过召开各种类型的学术会议,可以分享学术共同体的研究成果,培育学科成员对本学科的认同和信念,增进研究者的交流和交往。三十年来,课程与教学论专业相关的学会陆续成立,为课程与教学论研究者提供了稳固的学术交流平台。

(一)专业学会建立和完善,教学论学术交流机制形成

1979 年 4 月,中国教育学会成立,下设教育学分会,会员主要是全国教育学学科的科研人员和各级各类师范院校教育学学科的教师。很多教学论研究者很快成为学会的活跃力量,积极参加全国性的教育学术交流和研讨活动。80 年代初期,在中国教育学会教育学分会的组织下,相继举办了几次小型的教学论专业研讨会,密切了国内教学论研究者的联系与合作。1985 年 6 月,全国教学论学术委员会(全称“中国教育学会教育学分会教学论专业委员会”)成立,这标志着我国高校教学论研究者群体有了一个全国统一的学术组织,这为开展教学论研究搭建了新的平台。全国教学论学术委员成立后,通常每两年举办一次大型学术年会,迄今已成功举办了十四届(见表 2);每年还不定期召开一些小型的专题讨论会,就教学论学科热点问题开展研讨和交流。目前,全国教学论学术委员会已经成为教学论领域研究者最大的学术交流平台,成为引领和促进全国教学论学科发展的最重要学术力量。

表 2 全国教学论专业委员会年会举办情况^[10]

届次	召开时间	承办单位	会议主题
第一届	1985	哈尔滨师范大学	教学论的理论体系建设
第二届	1987	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	广西师范大学	大面积提高教学质量的问题
第四届	1991	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	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
第六届	1997	陕西师范大学	主体教育的理论与实验研究、教学活动理论与活动课程
第七届	1999	西北师范大学	面向 21 世纪我国基础教育课程改革的基本问题
第八届	2001	湖南师范大学	全球化与中国教学论发展的走向
第九届	2004	北京师范大学	我国教学论反思、基础教育课程与教学改革反思
第十届	2006	西南大学	教学基础理论与教学论学科建设
第十一届	2008	福建师范大学	教学改革与学校创新
第十二届	2010	南京师范大学	中国本土教学思想与当代教育改革
第十三届	2012	东北师范大学	教学质量提升问题
第十四届	2015	河南大学	数字化时代的教学理论与实践

同时,经由中国教育学会批准,各个学科(如语文、数学、化学、物理、生物、地理等)也陆续成立了“教学专业委员会”。这些“教学专业委员会”组织高校从事学科课程与教学论研究的人员,定期召开高师院校学科课程与教学论学术会议,促进了学科课程与教学论研究者的交流与合作,极大地拓展了课程与教学论学术交流的空间,对学科课程与教学论研究产生了持久、广泛的影响。^①

另外,伴随着基础教育的改革,为了推进教学改革与实验,促进教学理论的转化与教学经验的推广,全国性的教学实验研究学术组织也应运而生。经中国教育学会教育实验研究分会批准,“全国目标教学专业委员会”(1996)、“全国合作教育研究专业委员会”(1997)等也相继成立。近些年来,这些学术组织吸引和团结了一大批从事教育实验研究的教育科研工作者和有志于进行教育教学改革的广大中小学校长、教师,在全国建立了一批稳定的、有特色的实验学校,同时开展教改实验和学术交流,极大拓展了课程与教学论研究的视野。

① 目前,全国高师化学课程与教学论年会已经连续举办了 10 届,全国高师生物学课程与教学论专业学术研讨会连续举办 9 届。

(二)专业学会日益壮大,学术交流国际化趋势明显

随着课程论领域研究的进展和研究队伍的壮大,全国课程论专业学术共同体也开始形成。1997年,中国教育学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”),并于当年在广州召开了“首届全国课程学术研讨会”。^[11]此后,在教育部课程教材研究所的协助和推动下,全国课程学术委员会连续举办了八届大型年会(见表3)。近年来,全国课程学术委员会与全国教学论学术委员会协同并进,促进了我国课程与教学论学科的学术交流,为课程与教学论学科研究提供了广阔的平台,也为基础教育课程改革提供了重要的智力支持。

表 3 全国课程学术委员会历届会议

届次	召开时间	承办单位	会议主题
第一届	1997	华南师范大学	课程理论与课程改革
第二届	1999	广西师范大学	21 世纪中国课程研究和改革发展
第三届	2001	吉林长春	我国新一轮基础教育课程改革的理论与实践..
第四届	2004	云南师范大学	基础教育课程改革的反思和评价
第五届	2006	新疆师范大学	课程理论发展与实践进展
第六届	2008	聊城大学	课程理论与实践创新
第七届	2010	华中师范大学	新世纪课程改革十年——趋向与愿景
第八届	2012	福建师范大学	未来十年课程改革的发展之路
第九届	2014	上海师范大学	课程改革在路上——向着《国家中长期教育改革与发展规划纲要》迈进

世纪之交,基础教育课程改革成为教育改革的时代主题,课程与教学论的学术交流也不断拓展,开始超越本土视野。1999年,人民教育出版社、台北教育大学、香港中文大学等多家单位联合发起,举办了“首届两岸三地课程理论研讨会”。迄今,“两岸三地课程理论研讨会”已举办了17届年会,产生了较大的学术反响。2000年以后,国内高师院校学科课程与教学论团队也开始注重加强与港澳台地区高校的学术交流,举办学术研讨会。其中,数学课程与教学论的国际交流最为频繁与密切,从2004年至今已举办了四届“两岸四地数学课程与教学理论研讨会”。通过两岸四地广泛深入交流,分享各自课程改革实践经验,扩大了课程与教学论研究的视野,为本土课程与教学论学科发展提供了重要范式和启示。

在加强与港澳台的交流与合作中,我国课程与教学论学术交流也开始走向国际化。2003年11月,在“国际课程研究促进协会”(IAACS,总部设在美国)的推动下,华东师范大学课程与教学研究所承办了“第一届世界课程大会”。这是在国内举办的第一次大规模的国际课程学术会议。近些年,很多高校也以高涨的热情邀请承办各种层次的国际性课程与教学论学术会议(见表4),促进了课程与教学论学科的国际交流。当前一些比较活跃的国际知名课程与教学论学者如保罗·弗莱雷、小威廉姆·E·多尔、威廉·派纳、坦纳、马克思·范梅南、迈克尔·W·阿普尔、佐藤学等人也应邀赴国内多所重点师范大学开展学术交流。同时,国内高校的课程与教学论研究者也更加频繁地走出国门,进行访学,参加学术会议,扩大了国内课程与教学论学科的国际化视野。

表 4 2000 年以来国内高校承办的国际性课程与教学论学术会议

时间	承办单位	会议名称	备注
2002	西南师范大学	21 世纪数学课程与教学改革国际学术研讨会	
2003	华东师范大学	第一届世界课程大会	
2004	华东师范大学	首届上海国际课程论坛	至 2015 年已举办 13 届
2005	华东师范大学	课程领导与学校管理创新国际研讨会	
2007	华东师范大学	首届教学改革国际研讨会	
2008	北京师范大学	课程与教学国际学术论坛首届研讨会	
2009	北京师范大学	第二届中欧基础教育课程发展论坛	

2009	华东师范大学	课程评价改革国际研讨会
2009	首都师范大学	课程与教学研究的实践取向国际学术研讨会
2010	华东师范大学	“中国传统文化、复杂理论与课程改革”国际研讨会
2011	杭州师范大学	第一届课程教学改革与教师发展国际研讨会
2012	广西师范大学	第三届中欧基础教育课程发展论坛
2012	北京师范大学	普通高中课程与培养模式多样化国际研讨会
2013	杭州师范大学	第二届课程教学改革与教师发展国际研讨会

(三)学会组织下移趋向明显,对课程与教学实践的影响日增

新世纪以来,随着新课程改革的不断推进,课程与教学论专业学会和相关学术机构进一步向下延伸和扩展。目前为止,全国多个省市(重庆、山东、广东、江西等)教育学会分别成立了省级课程与教学论专业委员会;也有些省市高校的课程与教学论研究者自发地组织起来,成立了具有学会性质的区域性学术联盟^①。这些地方性课程与教学论专业学会和联盟,构建了区域课程与教学论学科发展共同体。它们通过举办研讨会和开展其他各种形式的合作,不仅密切了区域内课程与教学论专业研究人员的交流,而且促进了地方高师院校与区域基础教育的协同发展,扩大了课程与教学论学科对基础教育改革的影响。

当前引人关注的一个现象是,很多地方教育主管部门和中小学也积极与中国教育学会等相关机构合作,协办和承办相关学术会议,将学术论坛设在中小学现场。除此之外,一些中小学校也开始自发联合起来,先后成立“全国高中学校课程改革联盟”、“全国初中学校课程改革联盟”、“全国小学学校课程改革联盟”、“全国农村县域基础教育课程改革联盟”和“中国课改名校联盟”等联盟组织。目前,这些“课改联盟”吸引广大基础教育学校参与进来,定期举办研讨会,给广大一线教育管理者 and 教师提供了分享教学研究成果的机会。中小学教师开始成为课程与教学研究的一支生力军,这在一定程度上冲击了传统课程与教学论话语体系,也将对高校课程与教学论学术研究产生积极的影响。

参考文献:

[1] 费孝通. 略谈中国的社会学[J]. 高等教育研究,1993(4):5.

[2] 李定仁,徐继存. 教学论研究二十年[M]. 北京:人民教育出版社,2001:478.

[3] 李森,张东. 教学论研究三十年:实然之境与应然之策[J]. 西南大学学报(社会科学版),2009(6):118-124.

[4] 潘懋元. 高等教育学(上)[M]. 北京:人民教育出版社,1984:141.

[5] 郑金州,瞿葆奎. 中国教育学百年[M]. 北京:教育科学出版社,2002:341-342.

[6] 王策三. 我国十年来教学理论的进展[J]. 高等师范教育研究,1990(2):10-14.

[7] 吉标,徐继存. 我国课程与教学论专业研究生培养 30 年:历史、现状与思考[J]. 中国高教研究,2012(10):39-40.

[8] 孙宽宁,车丽娜. 我国课程与教学论专业的博士生培养:经验与问题——全国课程与教学论博士点协作与建设工作会议综述[J]. 课程·教材·教法,2013(9):127.

[9] Michel Foucault, The archaeology of knowledge and the dis-course on language[M]. New York: Pantheon, 1972:224.

[10] 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.

[11] 侯怀银. 中国教育学之路[M]. 合肥:安徽教育出版社,2009:216.

责任编辑 曹 莉

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>

^① “山东省课程与教学论协作联盟”较具有代表性。该联盟 2013 年 4 月成立,系由山东师范大学基础教育课程研究中心牵头组织,联合本省十几所地方高师院校组成。该协作联盟设立了常设机构,制定了联盟章程,每年定期召开联盟会议,迄今已经连续召开了四届联盟学术会议。