

“场景课程论”的内在意蕴与实践面向

杨四耕

摘要：“知行合一”是课程理论研究的本质要求，从“背景课程论”走向“场景课程论”是当代课程理论发展的一个方向。“场景课程论”以特定场景中的课程实践为研究对象，是融于实践的课程理论。只有将实践引入课程研究领域，才能理解“场景课程论”的基本立场，才能找到“回到课程现场”的钥匙。无论是现象学所执着的“回到事情本身”、场域理论所关注的“行动者的实践空间”，还是语境论世界观所倡导的“语境中的行动”，都可以视为“场景课程论”回应“知行合一”本质要求的理论基石。直面鲜活的课程变革实践，创造性地回应实践真问题，坚持基于实践智慧的理论原创，运用经验实证的研究方法，立足本土融通中外的追求，是“场景课程论”的实践面向，也是中国课程论自主知识体系建构的内在自觉。

关键词：知行合一；背景课程论；场景课程论；课程场景；课程实践

中图分类号：G423 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2026)03-0012-10

“知行合一”是课程理论研究的本质要求。孔子提出“力行近乎仁”，王阳明倡导“致良知”的关键在于“实行”。在两位先贤的思想中，“力行”与“实行”的本质是对“仁”的追求^[1]，“知行合一”是“致良知”的实践功夫。^[2]课程研究应直指“致良知”，既要通过理论探索领悟“良知”的内涵，又要通过实践践行“良知”的要求，最终凝练出解决课程实际问题的实践智慧。

理想丰满，现实骨感。自1918年博比特(Bobbitt)出版《课程》一书以来，课程研究获得了长足发展。一方面，当代课程概念理解的多维取向使课程研究范畴急剧扩大，涉及课程的原理研究、历史研究、实证研究、比较研究等多个领域^{[3]8-9}；另一方面，课程理论与实践二元对立，或者说课程理论脱离学校实际，课程因过度依赖理论而停滞不前。^[4]为此，许多学者提出了

自己的主张，认为课程研究是“实践的艺术”^[5]，不能“为学术而学术”^{[6]前言3}，应着眼于回应课程实践问题。然而，课程研究如何“知行合一”、如何“致良知”仍然是需要我们进一步探究的课题。

笔者认为，课程研究的重点是深刻理解特定场景中的课程实践本身，不能仅仅是理论的推导和逻辑的演绎。“场景课程论”是以解决具体课程问题为导向、以特定课程实践为中心的课程研究框架^[7]，它既是对中国传统哲学智慧的现代转化，也是中国课程论自主知识体系建构的中国立场和中国话语。^[8]因此，本文尝试从“知行合一”的视角对“场景课程论”的价值意蕴、理论基础与实践面向提出一些看法，以期找到与实践接轨的课程理论发展的新航线。

一、“场景课程论”的价值意蕴

美国课程学者杰克逊(Jackson)在《课程

基金项目：2025年度教育部大中小学课程教材研究重点项目“促进高中学校多样化发展的课程教材建设研究”(25BA0015)。

作者简介：杨四耕，上海市教育科学研究院副研究员(上海 200032)。

研究手册》中指出，课程研究者有两条道路可供选择：一是“更进一步深入学术研究和撰写文章，这与如何改进现存课程可能并没有直接或明显的关系”；二是“更深入地参与学校事务及课程变革的结构”^[4]。如果走第一条道路，课程研究者就很有可能变成教育实践的抱怨者和批评家，他们的研究也容易远离实践，发表的研究成果也仅供其他研究者阅读；如果选择第二条道路，课程研究是与实践紧密相关的事业，那么他们的研究就是以课程实践的具体问题为切入点，进入实践现场开展基于改进或提升的行动研究。第一条是“背景课程论”道路，第二条是“场景课程论”道路。从“背景课程论”走向“场景课程论”是当代课程理论发展的一个方向。

（一）“背景课程论”的困境

“课程论是研究课程现象及其规律的一门学科”，这个结论是很多课程论教科书上的观点。乍一看上去，这个观点没什么问题。然而，正是这个看上去似乎没有什么问题的观点，让我们难以理解：明明是研究课程现象及其规律的学问，在整个著作中却很难发现真正的“课程现象”，因而也谈不上“及其规律”，作者似乎更多的是对课程理论本身进行研究，追求的是宏大的理论架构。换言之，他们把课程论当作研究课程理论的理论，而非研究课程现象及其规律的学问。

课程是特定场景事件，有一定的规律，但不是规律本身。课程研究不能回避这个特定场景的存在而去假想一个叫作“规律”的研究对象。研究特定场景的课程是课程研究的使命之一。诚如钟启泉所言：“所谓课程研究，总是以某种现实的课程存在为前提，需要对它作出某些改进或改革之时所发生的探究活动。”^[3]离开特定的课程存在，抽象地谈课程研究是不可理喻的。这就意味着，课程研究需要回到课程现场，而不是一味地在书斋里作所谓的课程研究。要充分理解这一点，就必须审视“背景课程论”的研究对象，并正视“背景课程论”的现实困境。

“背景课程论”最大的特点就是文献资料之中寻觅研究对象，在理论运思上研究课程实践，以现实假设或个人想法作为问题来源。它的最大弊端就在于它很少过问鲜活的课程实践，它对所谓的“课程现象及其规律”的研究是解构之

后没有重构，在把课程分解为课程目标、课程内容、课程实施、课程评价和课程管理等要素的同时，没有把这些要素统一到鲜活的课程实践中去进行还原和整合。

“背景课程论”是以既有理论为起点的思辨性课程研究道路，其核心逻辑是依托已有的课程理论框架、哲学基础或跨学科思想，通过逻辑推演、概念重构、体系批判等方式生成新理论。从课程理论发展的角度来说，“背景课程论”当然有其积极贡献，但是也有值得高榘的地方，那就是它把理论建构作为追求的目标，这使课程研究不太关注具体课程现象及其规律。当课程研究脱离了具体场景和具体课程，一味地去追求所谓的理论体系，就可能导致课程理论与课程实践的疏离。实际上，我们也很难从那些课程论专著中找到我们很想知道的具体的课程现象，也很难寻觅到我们很想知道的清晰的课程规律。这种道路的优势在于保障理论的逻辑性、系统性与抽象性，为课程研究提供分析框架，其风险在于容易脱离课程实践，陷入“空对空”的思辨困境。

怀特海（Whitehead）指出：现实存在的“存在”是由其“生成”所构成的。^[9]从本体论角度看，课程是特定场景生成的事件，课程研究的真正对象应该是这个由生成所构成的“课程田野”；而“背景课程论”正好远离了“课程田野”，忽视了“课程田野”的存在。“背景课程论”不是从鲜活的课程实践中研究课程现象、探寻课程规律，而是从过去的、封闭的、静态的文献资料中寻觅现实中并不存在的、抽象的课程理论。其结果是，课程理论远离课程实践，课程实践拒斥课程理论，因此就有了“课程理论指导课程实践乏力”的现象。

（二）“场景课程论”的追求

课程改革需要源于实践、高于实践而又指导实践的理论，这种理论的形成需要我们改变传统的研究方式和思维方式。^[6]前言²的确如此，进入课程实践场景是课程研究最可靠的路径和方式，是消除课程理论“神秘性”的最好武器。

古德莱德（Goodlad）认为，“一个研究领域的知觉和概念，应当是既反映实践又指导实践的”^[10]。为此，我们把以特定场景中的课程实践作为研究对象的课程理论称为“场景课程论”。

与“背景课程论”不同的是，虽然它也研究课程的基本要素，如课程理念、课程目标、课程组织、课程实施、课程评价以及课程管理等，但它把对这些要素的研究统一到鲜活的课程实践中去，在具体课程场域中关注课程要素之间的整体作用与内在关联。因此，“场景课程论”的主要研究对象就是鲜活的课程实践或特定场景的课程实践，研究者可以是专业研究人员，也可以是课程实践工作者。在“课程田野”里，每一个人都拥有权力还原课程现象、有权力寻觅课程规律，每一个人都是实实在在的课程研究者。

20世纪80年代以来，从具体实践情境中产生理论成为一种时尚，课程理论不再是课程理论家专有的东西，每个课程实践工作者都可以从学校具体情境中形成自己的理论，课程的理论形态有了新的转变，课程理论与实践之间的鸿沟随着理论的“下嫁”而逐渐弥合。^{[11]250-251}巴龙（Barone）认为，课程理论并不是报告各种复杂现象之间的关系，而是要课程理论家描绘他们在这种复杂性中的关系，这类理论是对现实的反应，其意义是与特定的情境联系在一起的。^{[11]249}从这一课程理论与实践的关系出发，巴龙提出课程理论可以直接帮助实践工作者推进课程变革。这里所讲的“与特定的情境联系在一起”的理论的陈述就是“场景课程论”的理论生成思维。换言之，“场景课程论”是融于特定实践的课程理论。

英国课程学者凯利（Kelly）指出，课程理论和实践的研究确实需要走出方法、技术论的限制，课程研究是对整体课程进行的一场批判性、分析性的探讨，是对课程辩论和规划的方方面面所进行的一场理论或理念性的和实践或经验主义的分析，是对课程理论与实践的批判性评价，是一种超出方法论范围的调查——它不仅会超越特定的学科专业，也将超越特定的时代范围。严格的课程实践研究需要人们具有一定的认识能力，尤其是要具备批判的工具。^[12]“场景课程论”是特定场景与具体实践的课程研究，绝非唯方法论或技术论的狭隘框架，而是契合凯利对课程研究的期许，跳出工具理性的束缚，走向兼具批判性、整体性与理念性的深层探索。一方面，“场景课程论”强调“特定场景”，不是方法论的附庸，而是课程研究的天然场域。在真实场景中，

研究者既能观察“课程之知”如何转化为“课程之行”，又能反思课程理论是否契合“致良知”这一价值导向，实现凯利所说的“超出方法论范围的调查”。另一方面，“场景课程论”强调“具体实践”，让课程研究突破场景限制，在不同场景下的实践探索会沉淀出带有普遍性的课程规律，既为当下的课程优化提供方案，也为未来的课程发展积累智慧，真正达成“对整体课程进行批判性、分析性探讨”的研究使命。说到底，“场景课程论”是以场景和实践为核心的研究，本质是对“活的课程形态”的全景式观照。它以具体课程实践为着眼点，对课程的价值正当性、目标适切性、内容丰富性、实施活跃性、评价合宜性和管理扎根性进行专业审视。在特定场景中，课程研究不再是静态的文本梳理，而是知行交融的探究过程。在这里，课程研究既能扎根实践土壤，又能超越具体情境的限制。

王阳明提出“知是行的主意，行是知的功夫”，强调“知而不行只是未知”^[13]。“从理论推演理论”和“从实践归纳理论”这两条课程理论发展道路，需要在“知行合一”中实现汇聚，需要将“从理论推演理论”视为知的深化，将“从实践归纳理论”视为行的展开，“知行合一”为两条道路提供了共同的价值标尺：衡量理论提炼的价值，关键看其能否有效指导实践；衡量实践归纳的意义，关键看其能否丰富理论体系。课程理论研究应承担并完成知识性任务、应用性任务和行动性任务三项具体任务。^{[6]前言3}唯有以“知行合一”为统摄，让两条道路相互赋能，才能推动课程理论实现源于实践、高于实践、反哺实践的良性发展，真正彰显课程理论的内在价值。“场景课程论”以实践为本体融合了课程基础研究、应用研究和行动研究这三种研究形态的基本内涵^[14]，是在“课程田野”里寻觅实践智慧的课程论立场，有希望在知识性任务、应用性任务和行动性任务的完成方面作出自己的贡献。

二、“场景课程论”的理论基础

“场景课程论”是当代课程理论发展的一个方向，也是提升课程品质的实践诉求，具有鲜明的实践品格。维特根斯坦（Wittgenstein）在《逻辑哲学论》中指出，“事实的逻辑图像是思

想”“真的思想的总体就是一幅世界的图像，思想包含它所思想的情况的可能性”^[15]。“场景课程论”作为课程研究的理论生长点，是特定场景中发生的课程的“逻辑图像”，其思想内核有多维理论基础支撑。

（一）现象学：回到事情本身

现象学是胡塞尔（Husserl）创立的哲学流派，它既是一种强调意向性的主体主义哲学，又是一种通过直接认识描述和解释现象的研究方法。现象学的核心精神是“回到事情本身”。“回到事情本身”的方式是本质直观，是超越经验意见而到达本质观念。“事情本身”是与人相关的情境和事件，仅仅靠经验实证与自然探究是不可能实现对其本质的理解的，它需要依托经验进而超越经验现象而得以理解本质。^[16]

胡塞尔指出，朝向事情本身，就是超越经验主义的话语和意见，在事情本身的给予性中探索事情，并摆脱一切不符合事情的前见，从而返回事情本身，而不是把事情仅仅看作经验的，更不是把现象学看作经验地探究事实。^[17]本质直观作为现象学“回到事情本身”的方式，是超越意见而到达真理。呈现在意识中的事情、观念及其本质是意识能够直观的，本质在现象之中，但又不是具体的现象，对于本质的现象学明察就是超越简单现象，在事情中获得本质直观，也就是真理的被给予，或者说真理在意识中的自我显明。“回到事情本身”就是要追问“事情本身是什么”，就是要按照事情本然的样子去思、去行动。站在教育的立场就是要按照教育本然的样子去作教育、去思考教育。^[18]

课程理论是人之实践的理论，迷失于观念世界而失去现场感的课程理论是没有意义的。“场景课程论”不是以实践的名义信奉狭隘的经验主义，它倡导“回到课程现场”，在充分直观的体验中获得对课程问题解决的明见性和当下性，以“知性的真诚”达成对“课程田野”的理解和实践。课程本质具有情境性，进入特定课程场景是直达课程本质的重要路径。“回到课程现场”的理想拒绝将课程理论生搬硬套，而是主张进入真实的课程场景，直面课程设计与实施中的具体问题。在这里，“回到课程现场”不仅是一种研究方法，也是一种求真务实的研究态度。它要求研

究者摒弃理论至上的偏见，以谦卑的姿态倾听现场的声音，如学生的反馈、教师的困惑和实践的困境等，这些都是解读课程本质的关键线索。这种精神强调“从实践中来，到实践中去”，不回避课程现场的复杂性与矛盾性，而是通过直面这些现实问题，让课程研究真正服务课程的优化与育人质量的提升。

从“知行合一”的视角看，“回到课程现场”的本质，是人在情境中通过知行互动把握事情本真意义的过程。情境是知行展开的场域，人是知行互动的主体，“知行合一”则是实现这一目标的关键路径。“回到课程现场”凸显了“行”的实践价值与“人”的主体地位。唯有坚持情境介入、知行互动，才能真正“回到课程现场”，把握课程实践的本质与规律，实现精准施策与深度优化。

（二）场域理论：行动者的实践空间

场域是法国社会学家布尔迪厄（Bourdieu）社会学研究中的一个空间隐喻。在《实践与反思——反思社会学导引》一书中，布尔迪厄对场域的内涵作了系统阐释：场域是在各种位置之间存在的客观关系的一个构型，对任何与该空间有关联的对象，都不能仅凭研究对象的内在性质来解释；场域是一种力量关系，是连接行动与周遭环境的媒介；场域是有规则的空间，如果不对场域的结构进行共时性的分析，就不能把握该场域的动力机制，而不对结构的构成、结构中各种位置间的张力尤其是权力场域间的张力进行生成性分析，就不能把握这种结构。^[19]在布尔迪厄看来，场域是一个关系空间，既是现实的，又是历史的；既是静止的，又是动态的；既是有形的，又是无形的，是包含了力量、生气与潜力的存在。

课程也是一个场域，有学者把它称为“课程场域”^[20]。课程场域既是对客观的课程关系的一种本体描述，是一种研究假设，也是课程主客体之间的实体性要素，是各种课程要素之间生成的关系性要素。

从本体论视角看，课程并非先定的客观实体，而是在特定场域中由多要素互动建构而成的存在。这里面包含了两层意思。一是从实践层面看，场域是课程存在的根基。课程的要素必须依托场域才能落地：课程目标的设定须契合场域的

育人需求，课程内容的选择须适配场域的资源条件，课程实施的方式须顺应场域的互动逻辑。场域的独特性塑造了课程的情境化属性，使课程始终与特定的时间、空间、人群和文化紧密关联。二是从主体层面看，参与者是意义生成的核心力量。在特定场域中，每一个课程参与者都是价值诠释者、谱系设计者和意义生成者。在这里，每一个主体都是课程变革的力量，他们或多或少地影响课程的进程与品质。

从方法论意义看，课程场域是一种研究假设。将课程场域作为研究假设，是准确把握特定场景中课程存在的必要前提，其必要性源于课程研究的认知困境：一是实体化谬误，即将课程等同于教材、教案等静态文本，忽视了课程在实践中与多元要素的互动生成过程；二是碎片化解读，即孤立地分析课程的目标、内容、方法等单一要素，未能看到各要素背后的深层关联与制约关系。课程场域这一研究假设，恰好为破解这些困境提供了钥匙。它以关系性存在为预设，明确告知研究者：任何课程都无法脱离特定的社会背景与互动情境而存在，要理解课程的真实样貌，就必须将其置于更广阔的关系框架中加以考察。这一精神打破了“就课程论课程”的狭隘思维，确立了“关系优先”的分析原则。

因此，“场景课程论”作为一种研究假设，其价值在于提供一套关系性、整体性、深层性思维工具，引导研究者跳出静态文本与孤立要素的局限，从外部关联、内部互动、权力资本运作等多个维度透视课程实践。从“知行合一”的视角看，课程场域本质上是揭示空间、主体、实践的共生逻辑：课程场域是行动者知行互动的生成性空间，行动者并非被动的参与者，而是意义的建构性主体。要提升课程场域的效能，就必须聚焦行动者的知行互动，通过优化场域的关系构型与资源分布，为“知行合一”创造条件；通过赋能行动者的理性认知与实践创新，让“知行合一”推动场域进化。

（三）语境论：语境中的行动

作为一种世界观，语境论有独特的根隐喻。佩珀（Pepper）将语境论的根隐喻称为“语境中的行动”或“历史事件”^{[21]9}，意思是能动主体在语境中展开的行动，与其当下的和历史的语境

不可分割。语境论是一种以主体从事着的事件为核心的世界观，具有实在性、系统性和普遍性，是考察全部实践活动的、充满洞察力的元理论。

作为社会科学方法论，语境论世界观有其基本特征：第一，以求解的具体问题为研究目标，任何脱离具体语境的问答都是没有意义的，任何所谓的普遍规律，只有在特定语境中并能够解释特定问题才有说服力；第二，倡导以焦点事件为核心的语境整体操作模式，使研究者能方便地分析和解答问题；第三，以介入为手段融入研究对象之语境，以多种方式直接地、主动地参与到与研究对象的互动中；第四，以建立中层理论为诉求，追求用实质性理论说明来回答初始提出的问题，这种说明既有特定的经验内容，又以理论的形式呈现。^{[21]11-12}

美国课程学者派纳（Pinar）说：“要理解当代课程领域，就必须把课程理解为话语，理解为文本，并且最简单也是最重要的，就是把课程理解为词语和理念。”“课程领域是关于发生在学校里的事情。但是，当课程和学校有关时，它得使用语言并由语言构成，语言反映了也决定着‘和学校有关’意味着什么。”^[22]笔者认为，语境论世界观对课程研究是有启发意义的。从研究方法论角度看，将课程作为“语境中的行动”具有天然的合理性，它鼓励研究者在特定语境中求解特定的课程实践问题，更多地通过“介入实践”的方法设法理解特定语境的课程实践的内在主题，用实质性理论说明来回答实践所提出的问题，从而推动课程变革实践。

“场景课程论”将课程界定为“语境中的行动”，这源于课程自身的实践属性。课程从不是脱离具体情境的抽象性存在，而是在特定语境中由多元主体共同参与的动态行动过程。课程不等同于课程标准、教材等静态文本，课程的本质是“语境嵌入性行动”。其一，课程的行动属性决定了研究必须指向实践。课程的价值并非存在于文本之中，而是体现在教师的教学、学生的学习和师生的互动等行动中。从方法论上聚焦“行动”，才能把握课程的真实形态。其二，课程的语境嵌入性决定了研究必须关联情境。任何课程行动都嵌套于特定的语境之中，这里的“语境”涵盖了文化传统、社会结构、学校文化、师生特质、资

源条件等多重要素。同一课程行动在不同语境中会呈现截然不同的效果：同样是项目化学习，在城市名校可能顺利推进，在农村学校则可能面临重重阻碍。这种语境对课程行动的制约与塑造，决定了脱离语境的课程研究必然陷入“普适性幻觉”，无法解释课程实践中的具体问题。

“场景课程论”倡导研究者在特定语境中求解特定的课程实践问题，强调介入实践、深入语境的研究。这种介入式研究遵循沉浸、解码和求解的清晰路径：首先，沉浸式进入，把握语境的完整性；其次，行动中解码，提炼实践的内在主题，发现课程实践的真实问题与内在逻辑；最后，针对性求解，回应实践的具体需求。在这个过程中，介入实践、深入语境的目的是解决问题。这种扎根语境、介入实践的研究方法论，无疑是实现课程研究价值、推动教育高质量发展的选择。

课程的本质与存在方式绝非静态文本或抽象理论，而是鲜活的实践。从“知行合一”的视角审视，这种实践本质论与“知者行之始，行者知之成”的内核深度同构：实践既是课程中“知”的生成源头与“行”的展开场域，也是连接“回到事情本身”“行动者的实践空间”“语境中的行动”等研究视角的重要纽带。唯有以“知行合一”的实践逻辑照亮课程研究，才能真正把握“场景课程论”的基本立场，找到解决课程实践问题的钥匙。

三、“场景课程论”的实践面向

“场景课程论”不是在已有理论和知识中进行“概念再造”或“语词翻新”，而是在直面鲜活的课程实践中界定问题研究域，在充分感受课程实践气息的基础上进行理论创新。“场景课程论”彻底放弃了“知行分离”的研究范式，立足“知行合一”的实践智慧，构建起兼具阐释力与操作性的课程理论，从而彰显课程理论服务实践的本真价值。

（一）坚持直面鲜活的课程变革实践

瓦兰斯（Vallance）认为，课程理论是一种实践的理论，它总是基于现实的情境。^{[11]249}“场景课程论”倡导直面鲜活的课程变革实践，倡导回到课程现场作研究。

有学者指出：教育学具有“事理研究”性质。^[23]合理的推导是，课程研究是事理研究。所谓事理，就是事中蕴理，就是在鲜活的实践中蕴含着课程变革的道理，这种道理不是远离课程实践的抽象存在物，而是存在于课程实践之中，融于课程实践之中，并通过课程实践而显现为自身的存在物。因此，不进入那个“事”就无法知晓那个“理”，不直面鲜活的课程实践就无法得出有价值的课程理论。

课程研究的事理性质使“场景课程论”必须回到课程实践之中，在服务课程变革的过程中接受实践的检验与沉淀，从而提炼出具有真理特质的课程之事理。这既彰显了事理研究的一般属性，又突出了课程研究的独特气质，这就是“事理”研究与“物理”研究之不同，前者要解决的是“怎样做”的问题，因而天然地具有介入实践的特性，具有实践的紧迫性^[24]；后者要解决的则是“是什么”的问题，因而并不必然介入实践，虽然“怎样做”的问题常常牵涉到“是什么”的问题，而“是什么”的问题又常常可以推论出“怎样做”的问题。

以“如何应对太空碎片对航天器的安全威胁”为例，当我们聚焦航天安全问题进行课程开发这件“事”的时候，就应明确这样的“理”：不同学段学生的认知水平不同，应差异化设计课程探究方向，让航天问题在不同学习场景中形成适配的课程事理。在小学阶段，课程场景聚焦基础认知与具象探究，让学生在实践操作中初步感知太空碎片的危害与防护的基本思路；在初中阶段，课程场景向原理探究进阶，聚焦“碰撞的力学原理”“太空碎片预警系统的基本逻辑”等问题，让学生在科学探究中理解航天安全背后的基础科学原理；在高中阶段，课程场景深入核心技术探究，围绕“轨道计算模型”“防护材料的物理特性”“应对太空碎片的技术方案优化”等高阶问题，让学生在深度探究中触摸航天科技核心领域。在这里，课程研究的深层事理是：新的历史时期，为匹配教育强国建设与中国式现代化征程，中国特色科学教育话语建构需要体现中国立场和时代语境。^[25]这种基于真实场景的课程探究，再次印证了“场景课程论”的价值：只有立足鲜活的实践场景，才能让课程研究焕发生机与

活力。

可以说，直面鲜活的课程实践，形成有利于解决课程实践问题的话语体系，是“场景课程论”的追求。事理性质决定了“场景课程论”必须以“知行合一”为实践逻辑，通过介入实践、接受检验实现事理提炼；“知行合一”则为事理研究提供了精准的方法论支撑，以“知必行、行必知”的完整体系确保事理研究扎根实践、服务实践，打破理论与实践脱节的壁垒，让“场景课程论”既彰显事理研究解决“怎样做”的一般属性，又凸显课程研究扎根现场、赋能变革的独特价值。

（二）坚持创造性地回应实践真问题

课程研究有“学科逻辑”和“问题逻辑”两种不同的逻辑。其中，“学科逻辑”是演绎逻辑，它从学科起始概念出发演绎下位概念，以概念和概念间的相互联系为逻辑联络点建构理论体系；“问题逻辑”是归纳逻辑，它从课程实践出发，讨论和解决实践问题，由问题及其解决经验归纳构筑理论框架。“学科逻辑”以学科为本位，强调学科的规范性和理论的体系性；“问题逻辑”以问题为本位，强调实践的原初性和行动的合理性。“场景课程论”倡导“问题逻辑”，坚持创造性地回应实践真问题，在解决实践真问题的基础上建构“场景理论”。

以“稀土探秘”课程设计与实施为例，课程探究就必须创造性地回应当前中小学科学教育存在的真问题：抽象的化学元素知识往往脱离学生生活经验，导致学生认知壁垒高、学习兴趣低迷；传统科学教育多侧重知识传授，忽视科学探究能力培养与价值引领的有机融合；对我国战略资源的科普缺失，难以让学生建立家国情怀与资源保护意识。进入“稀土探秘”课程实践场景，就必须精准把握这些实践真问题，以“稀土是什么？在哪里？有何用？如何保护？”为问题链，让中小学生在解决真实问题、完成真实任务中理解稀土的科学本质、应用价值与战略意义，实现对科学教育真问题的创造性回应。聚焦真实生活世界，以任务为驱动，建构具有跨学科特性的活动内容^[26]，这些做法拉近了课程研究与课程实践的距离，强化了对课程实践的指导功能；扩展了课程研究的范围，使课程研究真正关心课程实

践；促进了课程研究的深化，使其与课程实践的联系更直接、更深入。

创造性地回应实践真问题，需要我们处理好基础研究、应用研究以及开发研究之间的关系。从“知行合一”的视角看，“场景课程论”主张创造性回应实践真问题的研究范式定位，本质是对知与行辩证统一理念的课程化诠释。研究重心转移，让“知”扎根“行”的逻辑；内容拓展，让“知”涵盖“行”的动态；目标优化，让“知”赋能“行”的创新，三者共同构建起以实践真问题为核心的知行共生体系。这种以“知行合一”为逻辑的课程研究范式，不仅为“场景课程论”注入了鲜活的生命力，更为课程研究走出“理论与实践脱节”的困境提供了可行路径。

（三）坚持基于实践智慧的理论原创

在亚里士多德（Aristotle）那里，理论和实践是两类不同的活动，与此相应的是，理论之知和实践之知是两类不同的“知”。亚里士多德认为，实践有它自己的知，也就是实践智慧，核心是洞明世事。^[27]理论源于实践，实践淬炼理论，二者天然结合，即为实践智慧。从历史来看，真正有指导意义的课程理论必定与实践智慧结为同盟。因此，坚持基于实践智慧的理论原创是“场景课程论”的追求。

理论原创是课程研究的价值尺度。梁启超在《清代学术概论》中对“学术”作出这样的解释：“学也者，观察事物而发明真理也；术也者，取发明之真理而致用也。”^[28]由此可见，学术从一开始就内含实践品格和创造属性。对课程研究，不少人乐于将外来理论的中国化应用视为原创，混淆了一般创新与原创的区别，进而消解了理论原创。“场景课程论”并不反对吸收西方课程理论，但更强调要去发现现有理论所不能解决的问题、现有理论的实践局限以及整合成新质的可能性。我们不能仅满足于运用西方课程理论，在西方课程理论的思维框架里提出问题、解决问题，应在课程实践中发现已有理论不能解决的问题，整合古今中外的课程理论资源，形成原创性观点与原创性范畴，并在创造性课程变革实践中加以具体运用、更新与提升，从而验证原创性理论的可能性与可行性。

当前课程变革面临诸多复杂问题，如西方经

典课程理论难以完全适配我国的学校文化情境，部分学校在“一校一策”课程实施方案研制中忽视儿童需求、脱离学校实际、缺乏价值摄入、目标模糊不清、路径方式单一等。笔者提出的“首要课程原理”正是源于对这些实践问题的洞察与回应。作为指导学校课程研制实践的观念架构，“首要课程原理”以泰勒（Taylor）课程开发的“四个基本问题”为基础，结合我国学校课程实践的本土特质进行创造性拓展，形成了具有原创性的“五个基本原理”：聚焦学习原理、情境慎思原理、文化融入原理、目标导引原理、扎根过程原理。^[29]这一理论架构是为学校课程情境分析、课程哲学厘定、课程目标设计、课程内容编制以及扎根过程实施与评价提供指导性意见的整合性理论架构，其原创性并非凭空而生，而是源于对课程实践问题的深刻把握、对实践智慧的系统提炼。

因此，唯有扎根课程实践沃土，提炼实践智慧、回应实践需求，才能生成具有生命力与本土化特质的原创性课程理论。王阳明强调“良知”需“在事上磨”，“知行合一”是“行—知—新行—新知”的循环过程。“行生知、知导行、知行共生”是“致良知”的方法，也是“好的课程理论”的探寻之道：实践以“行”的形态为理论原创奠基，知行互动以“共生”的形态滋养理论，理论以“知导行”的形态激活智慧，它们共同铸就了“场景课程论”扎根实践、服务实践、引领实践的实践品格，也为中国课程论自主建构提供了源自传统哲学智慧的坚实支撑。

（四）坚持运用经验实证的研究方法

舒特（Short）概括出概念分析、扩展性批评、思辨文章、历史研究、科学探究、人种志研究、叙事研究、审美研究、现象学研究、解释学研究、理论研究、规范研究、批判性研究、评价性研究、整合性研究、审议研究、行动研究17种课程研究范式或方法。^[4]“场景课程论”之所以强调运用经验实证的研究方法，不仅是因为经验实证对提升课程理论十分重要，而且是因为课程研究一直缺乏经验实证的有效参与，从而使课程理论更多地停留在逻辑思辨层面。经验实证是联结课程理论与实践的桥梁，从书斋走向田野是“场景课程论”的必然选择。

一是从“介入”到“扎根”。田野研究意味着研究者不再站在“田野”边“近观”课程实践，而是在本土境脉中“介入”课程实践、“扎根”课程实践。在特定的场景中，“介入”能够消除理论语言与实践话语之间的区隔，“扎根”可以填平理论研究与经验研究之间的鸿沟。秉持“介入”的态度和“扎根”的精神，在经验实证中深刻理解课程的真谛，从实践场景中获取场景理论，并反哺课程实践本身，这便是“场景课程论”的研究思路。

二是从“上手”到“理论”。海德格尔（Heidegger）在《存在与时间》一书里，区分了上手之知、现成之知和理论之知。在他看来，上手之知是对事物最真切的知，现成之知是对事物现成状态的知，理论之知则是实践经验的专题化说明。理论的眼光缺乏对上手状态的体验，这种眼光把世界看成没有差异的纯粹之物。从研究方法角度看，从“上手”到“理论”，这是求知的序列。实践出真知，“上手”是最靠近“场景课程论”的研究方式，是最容易摆脱概念体系束缚的方式，也是最容易逼近“最真切的知”，进而走向更具活力的方法论领域的方式。

从“介入”到“扎根”、从“上手”到“理论”的经验实证方法，从某乡村小学“绿水青山里的财富密码”的校本课程开发过程中可略窥一斑。研究者以参与者身份深度介入课程设计研讨会、课程实施与评价活动全流程，与教师共同探讨课程理念确定、课程目标厘定、课程内容筛选以及课程实施优化等实际问题，在持续扎根学校本土境脉中，精准把握师生对课程的真实需求与实践困境；在扎根行动中，研究者先以“上手”的方式亲身体验“生态经济实践馆”，沉浸式参与课程实践活动，记录师生围绕“绿水青山是什么？如何变成金山银山？怎样守护绿水青山？”等问题的探究细节，收集课程实施中学生对生态价值的认知等一手素材，再对这些鲜活经验进行梳理提炼，逐步形成乡土课程资源开发的适配性原则、实践导向的课程实施方法等理论，从而实现了从实践经验到理论成果的升华。

从“知行合一”视角审视，“场景课程论”倡导的从“介入”到“扎根”、从“上手”到“理论”的经验实证方法，本质是“行中求知、

知中定行、知行互证”逻辑在课程研究中的具象化：田野实践以“行”的形态搭建理论与实践的联结，经验实证以“知行互动”的路径实现研究的深化，最终让“场景课程论”在理论与实践的共生中彰显价值。

（五）坚持立足本土、融通中外的追求

任何理论研究都应有一种文化自觉。“场景课程论”的文化自觉表现在两个方面：一是清晰地认识我国课程研究与西方课程研究的关系、现代课程研究与传统文化精髓的关系；二是自觉基于实践充分整合已有研究成果，有意识地创造具有实践色彩的本土课程理论。在理论源流的梳理中，积极吸收西方课程研究成果的合理内核，深入挖掘传统文化的思想精华，不断提升课程研究的理性自觉，努力形成具有本土特色的课程理论及其命题体系，创造适合我国中小学课程变革实践的课程理论，这是“场景课程论”的重要使命。

从研究主题看，西方课程研究热点在不断扩展。中国课程实践及课程研究越来越开放，也越来越自觉地在多元背景中凸显中国特色，并为世界课程研究作出自己的贡献。^[30]“场景课程论”置身中国课程改革实践，吸纳西方课程研究成果，采取整合融通的思维方式，在充满张力的文化场域中实现创造性转换。

以“解密太空鼠的科学使命”课程开发为例，研究者立足本土实践，紧密结合我国航天事业发展的现实成就与中小学科学教育的需求，深挖“家国情怀”“科学探索”的育人内涵，将我国空间站实验中的太空生物研究案例融入课程内容，确保课程贴合学生的认知语境与成长诉求。同时，借鉴西方情境学习理论，引入项目式学习方法，搭建航天中心实验设计模拟舱，以“太空鼠的科学研究价值”为探究主线，设计问题驱动、场景体验、实验探究与成果输出的整个过程，融合生物学、物理学、航天科学等多学科知识。最终通过整合融通实现创造性转换，既避免了对西方理论的机械套用，又消除了本土科学教育重理论轻实践的弊端。这一课程开发实践印证了“场景课程论”立足本土、融通中外的理论逻辑：以本土实践为根基，以外来理论为助力，在整合融通中实现创新。

从“知行合一”的视角来看，“场景课程论”立足本土融通中外的追求，本质是“本土之行奠基、外来之知赋能、知行互融创新”的辩证过程。立足本土，是坚守“行生知”的根基，确保理论不脱离中国实践土壤；融通中外，是秉持“知导行”的智慧，让理论借助外来成果实现升级；整合融通，是实现“知行合一”的高阶形态，让理论在文化张力中焕发活力。这一过程既彰显了传统哲学智慧的现代价值，又为构建有中国特色、世界水平的课程理论奠定了坚实的基础。唯有如此，中国特色课程论才能向世界发出中国声音，贡献中国力量，展现中国自信。^[31]

总之，“场景课程论”以“知行合一”这一中国传统哲学思想为灵魂，以真实的课程场景为路径，既避免了对西方理论的简单照搬，又形成了具有自身独特文化内核和实践路径的理论形态。它紧扣立德树人根本任务，为解决扎根中国大地的课程问题提供了本土方案，是课程论自主知识体系建构的鲜活实践。

参考文献：

- [1] 欧阳楨人, 詹良水. 从“知行合一”看王阳明对孔子的继承和发展 [J]. 周易研究, 2018 (1): 93.
- [2] 董平. 论“知行合一”的四重向度 [J]. 社会科学战线, 2019 (2): 35.
- [3] 钟启泉, 李雁冰. 课程设计基础 [M]. 济南: 山东教育出版社, 2000.
- [4] 胡森, 波斯尔斯韦特. 教育大百科全书: 第7卷 [M]. 张斌贤, 等译. 重庆: 西南师范大学出版社; 海口: 海南出版社, 2006: 113.
- [5] 单丁. 课程流派研究 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1998: 243.
- [6] 钟启泉. 现代课程论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2003.
- [7] 杨四耕. 场景课程论: 当代课程理论发展的一个方向 [J]. 教育学术月刊, 2021 (11): 3.
- [8] 李敏, 殷世东. 中国课程论自主知识体系的演进及建构 [J]. 中国教育科学, 2025 (5): 134.
- [9] 怀特海. 过程与实在 [M]. 李步楼, 译. 北京: 商务印书馆, 2012: 39.
- [10] 江山野. 简明国际教育百科全书·课程 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1991: 61.
- [11] 施良方. 课程理论: 课程的基础、原理与问题 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.

- [12] 凯利. 课程理论与实践 [M]. 吕敏霞, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2007: 22-24.
- [13] 史少博, 梁花. 王阳明知行合一说的视域探析 [J]. 理论探讨, 2013 (1): 84.
- [14] 黄光雄, 蔡清田. 课程设计: 理论与实际 [M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2005: 25.
- [15] 维特根斯坦. 逻辑哲学论 [M]. 贺绍甲, 译. 北京: 商务印书馆, 1996: 31-32.
- [16] 王庆丰. 现象学的“事情本身”: 从胡塞尔到德里达 [J]. 哲学基础理论研究, 2014 (2): 149-151.
- [17] 胡塞尔. 纯粹现象学通论 [M]. 李幼蒸, 译. 北京: 商务印书馆, 1992: 87-89.
- [18] 金生鈇. 何为回到教育事情本身 [J]. 高等教育研究, 2015 (3): 16.
- [19] 布迪厄, 华康德. 实践与反思: 反思社会学导引 [M]. 李猛, 李康, 译. 北京: 中央编译出版社, 1998: 131-143.
- [20] 刘宗南. 论课程场域 [J]. 教育研究与实验, 2013 (5): 65.
- [21] 殷杰, 樊小军. 语境论的社会科学方法论探析 [J]. 自然辩证法研究, 2018 (4): 8-13.
- [22] 帕梅拉, 博洛廷, 约瑟夫, 等. 课程文化 [M]. 余强, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2008: 5-6.
- [23] 卜玉华. 论教育学的“事理研究”性质 [J]. 南京社会科学, 2014 (2): 130.
- [24] 罗朝明. 实践与实践性理解: 布尔迪厄反思社会学的主题与品格 [J]. 上海大学学报 (社会科学版), 2012 (2): 92.
- [25] 王连照, 唐静. 中国特色科学教育话语: 分期、要义与进路 [J]. 中国教育科学, 2025 (1): 100.
- [26] 周英杰. 学科教材建构跨学科主题学习的理据、逻辑与方案 [J]. 中小学教材教学, 2025 (6): 7.
- [27] 陈嘉映. 实践/操劳与理论 [J]. 同济大学学报 (社会科学版), 2014 (1): 15-16.
- [28] 杨纯. 学术与书院 [J]. 华夏文化, 2002 (1): 52.
- [29] 杨四耕. 首要课程原理: 学校课程发展的整合性架构 [J]. 江苏教育, 2019 (59): 7.
- [30] 郭华. 中国课程论 40 年 [J]. 课程·教材·教法, 2018 (10): 25.
- [31] 马勇军, 刘庆宇, 姜雪青. 如何构建新时代中国特色课程论 [J]. 课程·教材·教法, 2022 (12): 53.

(责任编辑: 穆建亚)

Internal Implication and Practical Orientation of Scenario-Based Curriculum Theory

Yang Sigeng

Abstract: The unity of knowledge and action is the essential requirement of curriculum theory research and the transition from context-based curriculum theory to scenario-based curriculum theory represents a direction in the development of contemporary curriculum theory. Integrated into practice, scenario-based curriculum theory takes curriculum practice within specific scenario as research object. Only by introducing practice into the field of curriculum research can the fundamental stance of scenario-based curriculum theory be understood and the key to returning to the curriculum scenario be found. The phenomenological commitment to “returning to things themselves”, the focus of field theory on the practical space of actors, and the worldview of contextualism advocating action in context can all be regarded as theoretical cornerstones for scenario-based curriculum theory to respond to the essential requirement of the unity. Confronting the vivid practice of curriculum reform, creatively responding to genuine practical issue, pursuing theoretically original work based on practical wisdom, employing empirical research method, and grounding effort in local context while integrating domestic and international perspective are the practical orientations of scenario-based curriculum theory and represent the intrinsic consciousness of constructing an autonomous knowledge system for Chinese curriculum theory.

Key words: unity of knowledge and action; context-based curriculum theory; scenario-based curriculum theory; curriculum scenario; curriculum practice