

# 论校本课程开发的逻辑分殊

◆李令永

**摘要:**在校本课程开发上,一线教师奉行“教学逻辑”,课程专家秉持“理论逻辑”,本文则主张“实践逻辑”,其中“教学逻辑”着眼于课程实施,“理论逻辑”重在学理阐释,“实践逻辑”则指向开发的行动序列。三种逻辑同出于课程研究,是为“一理”,然则三者又各居其位,体用“分殊”。“理一”易解,“分殊”难辨,需得层层剥开,方可避免误用。

**关键词:**校本课程;教学逻辑;理论逻辑;实践逻辑;逻辑分殊

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2020.18.006

《学记》云:“建国君民,教学为先。”我国教育历来有重视教学的传统,基础教育的一线教师历来更熟悉和专长于教学领域。近年来对课程的关注度空前高涨,但相比较而言,擅长操作课程领域的则大多是高校或科研院所的专职课程或理论研究人。从我国研究生教育的学科设置来看,“课程与教学论”是“教育学”一级学科下辖的10个二级学科之一,学科命名上对二者并列和统一关系的确认,从体制上明晰了课程教学是两个既不相同又紧密相关的教育领域。

作为不同分支的课程与教学,“体”既不同,“用”也必异,此其一也;其二,无论是教学之道还是课程之道,都是在同一个教育情境中开展研究,二者不能割裂,所谓“理一而分殊”。此间道理正如程子所论,老吾老以及人之老,幼吾幼以及人之幼,是为“理一”;人各亲其亲,各子其子,是为“分殊”。近20年来,我国基础教育在校本课程开发上展开的探索可谓喜忧参半,成效斐然与纷争高涨成了校本课程的常态,一线教师与课程专家的交流情况也不乐观:一方面是校本课程实践繁花似锦,但的确存在专业水平亟待提升的问题;另一方面是课程专家的的建议的确值得思考,却常常未能促使实践发生预期改变。这使我们有必要沿着“理一”的思路,探查隐藏于两个群体所持课程观及其行为背后的逻辑“分殊”,以

进一步剥开遮蔽,厘清思路,找到校本课程持续发展的动力。

## 一、教学优先:一线教师课程开发的“教学逻辑”

### (一)校本课程开发实践的“合法性困境”

当前,学界关于校本课程的批评主要有两类:一类集中于课程的设计程序,这类批评的典型表现是认为校本课程在具体开发方式上“存在学科化、教材化、不明、评价简单、设计随意等活动化、师本化的问题”,<sup>[1]</sup>缺乏整体规划和顶层设计;<sup>[2]</sup>另一类集中在课程的表征上,这类批评的典型表现是认为校本课程存在门类繁杂、内容肤浅、取向问题,<sup>[3]</sup>把课程资源当做课程、将课程观念视为课程、将课程功能等同于课程、将课程几乎泛化为教育,<sup>[4]</sup>甚至泛化到“什么事项都可以是课程、什么人都可以提出课程、什么功能都可以涵盖在课程中”。<sup>[5]</sup>

上述问题在本质上可以归结为当前校本课程实践的“合法性困境”,第一类问题为“程序合法性问题”,即因开发方式、方法、技术、理论、思想等不当而致其“开发程序”不当,误导了课程开发的方向;第二类问题为“质量合法性问题”,即因科学性、规范性、课程理解水平等不足而致其“表征”达不到课程的基本质量规范与要求。这两类问题紧密相关,第二类问题的产生源于第一类问题,同时也对第一类问题

李令永/常州市教育科学研究院 (常州 213001)

产生影响:程序不合法,质量自然得不到保证;而“质量不合法”得不到及时纠正,就自然在实践中取得了一定合法性,反过来又加剧“程序合法性”。学界的一些相关研究为这一推论提供了证据:2008年对川、渝、云、贵90所中小学校本课程开发现状的调查报告显示,900名教师(有效问卷817份)中自认为缺乏课程开发知识和技术的占比达62.8%;<sup>[6]</sup>2012年对深圳市中小学校本课程开发现状的研究显示,842名教师(有效问卷788份)中自认为欠缺课程开发知识和技能的占比达43.7%;<sup>[7]</sup>同为2012年开展的江西省校本课程实践总结研究,也认为该省实施校本课程的首要问题依旧是“教师的认同、意愿、勇气和课程开发的知能不足”,<sup>[8]</sup>因而有研究者断定,“课程开发技术不足一直是中小学校本课程开发面临的突出问题”。<sup>[9]</sup>这些研究为我们走近问题真相提供了数据支持,使我们得以进一步探析这些问题得以存在的合理性依据是什么。由问题的显性化表象挖掘出问题的隐性化根源,才能从根本上明了问题直至解决问题。

## (二)习得:“合法性困境”背后的“教学逻辑”

校本课程的“合法性问题”造成实践中的课程泛化甚至泛滥现象,有课程专家批评学校“把校本课程设计工作完全‘放权’给学科教师,由学科教师根据自己的学科背景和兴趣爱好及特长设计供学生选修的课程……由此造成学校选修类校本课程数量过多”。<sup>[10]</sup>事实上,课程专家的批评一方面精准地切中了校本课程“合法性问题”何以合理地存在于实践中的根源;另一方面也无意中揭示了一线教师设计课程的逻辑起点即课程实施,更确切地说,是课程实施中的教学。

在国家课程范畴,一线教师担负的主要责任就是课程实施,当这种课程实施责任在剥离地方和学校行政的软硬件支持及管理责任以后,直接由教师来承担的责任就集中在“教学”上了。第八次课程改革以来,官方对教师的新课程培训(不论是国培还是省培、市培)主要集中在如何落实课程上,即教师通过怎样的教与学方式来实现课程目标(不管是之前的三维课程目标还是当下的核心素养目标)。对于课程的顶层设计等宏观规划,以及课程目标的制定、课程内容的选择、课程评价(教师只能通过调整教学来影响评价结果,而对评价的方式、过程并无多少话

语权)、课程实施中其他内容的设定等中观设计,教师并无多少更深介入的机会。一句话,国家课程让教师“学会”的课程本领就是国家课程的校本化实施——微观的、具体的、特色化、个性化的教学;反过来说,除了教学,国家课程并没有让教师在“课程开发”上“学会”更多。因而,对于广大职前和职后教育都没有经历过专门课程开发学习、培训、研究的教师来说,当校本课程开发的任务降临时,教师就会不自觉地将在国家课程中“学会”的课程开发本领——教学,迁移到校本课程开发中来,“教学”成为国家课程带给教师的一种“课程习得”。另一方面,我国本就是一个具有悠久、深厚教学传统的国度,教师群体对教学的熟悉和认同程度远大于课程,就此来说,“教学”又可算是教育传统带给教师的一种群体性“文化习得”。

可见,教师正是在职业生涯中“习得”了“教学优先”原则,当将其转化为教师的课程行动逻辑时,校本课程开发的“教学逻辑”就产生了,它是校本课程学科化、教材化、教学化、师本化的根源。“教学逻辑”着眼于课程实施,从“习得”的角度,不可截然否定其在课程开发中的积极作用,相反,只有揭开“教学逻辑”的实践智慧,并进而揭示教师操作“教学逻辑”的心理机制,才能合理利用“教学优先”原则的价值,并在此基础上帮助教师进一步延伸、增长课程素养和能力。

## (三)趋避:“教学逻辑”背后的动机模型

杜威在《我的教育信条》中提出,“学校主要是一种社会组织。教育既然是一种社会过程,学校便是社会生活的一种形式”,<sup>[11]</sup>一线教师依据“习得”的“教学逻辑”来开发课程,显然是一种典型的社会适应行为,这种行为背后必然有相应的心理机制做支撑。校本课程作为我国三级课程管理不可或缺的一环,教师必须要承担校本课程开发的任务,应像参与社会生活那样参与任务过程,合理安排自身的各种需要。

马斯洛的需求层级理论指出,人的基本需要从低到高包括生理需要、安全需要、归属和爱的需要、自尊需要、自我实现的需要,基本需要在相对潜力原则的基础上按相当确定的层次排列,当两种不同层次的需要都受到挫折时,相对低级的需要以各种可以被证实的方式支配着机体,越是高级的需要,对于

维持纯粹的生存也就越不迫切,其满足也就越能长久地推迟,并且高级需要的满足需要更多的前提条件和更好的外部条件。<sup>[12]</sup>因此,教师在开发校本课程时,会出于本能而自觉地基于更熟悉、更有经验从而更为安全的教学领域,优先以开展教学的方式完成课程开发的局部任务,以满足其“在校本课程开发范畴保持相对安全地位”的需要,从而消除“不能按照课程设计的一般要求开发课程”的危险。事实上,当众多教师一致作出如此选择时,教师这种安全需要的满足,也能为其赢得归属和爱的需要甚至自尊的需要。而专业上的自我实现需要——“在此基础上逐渐开发出符合一般标准的校本课程”的需要的满足,则相对没有那么迫切,甚至从某种程度上说,这种需要暂时还只是课程专家的需要。

如果进一步探索行为发生的心理机制,就会发现教师安排需要层次序列的趋避动机模型。趋避动机是由个体对积极、消极刺激的敏感性感受不同而产生的一种行为动力,<sup>[13]</sup>根据格雷(Gray J A)的强化敏感理论所提出的趋避动机模型,行为趋近系统对奖赏性刺激较为敏感,它会被奖励性的刺激、惩罚消除的刺激所激活,是一种趋近目标的行为;而行为抑制系统对厌恶性刺激较为敏感,它会被焦虑、新异性、固有的恐惧刺激所激活,主要是一种回避惩罚、抑制、停止的行为。<sup>[14]</sup>当选择降临时,“动机抑制系统”则促使教师主动回避相对不熟悉的课程设计领域,同时“动机趋近系统”促使教师主动趋近熟悉的教学领域,以课时或学时期序列的方式编制课程内容、以教材编写替代课程设计、将教学评价等同于课程评价等,这些现象正是教师操作“教学逻辑”来开发课程的典型表现。

## 二、泰勒原理:课程专家观察实践的“理论逻辑”

### (一)泰勒原理是我国课程研究的必备理论

作为一个有着悠久教学传统的国度,我国的课程理论遗产并不丰富,因而,西方课程学者及其研究成果对我国学校教育产生了重大影响。近百年来,西方现代课程理论及流派几经变迁:从泰勒的目标模式课程到斯腾豪斯的过程模式课程、以及施瓦布的实践课程,从杜威的实用主义课程到布鲁纳的结构主义课程,再到派纳发起的概念重建主义课程和以多尔为代表的后现代课程。不同课程流派及其课

程思想和研究成果,均在不同程度上对我国课程理论研究与实践演进产生着影响,但就课程设计与开发来说,尤其是在校本课程领域,总体指导思想仍是泰勒原理。这一原理包含了目标模式课程思想的四个基本问题:“学校应该达到哪些教育目标?提供哪些教育经验才能实现这些目标?怎样才能有效地组织这些教育经验?我们怎样才能确定这些教育目标正在得到实现?”<sup>[15]</sup>根据施良方的研究,泰勒原理的这四个基本问题就是课程开发的四个基本步骤,即确定课程目标、选择经验(课程内容)、组织经验(课程实施)、评价结果。<sup>[16]</sup>泰勒原理自传入我国之后,因其在课程发展史上的地位和影响力,被我国课程学者奉为课程理论的“圣经”,成为我国课程研究人员的必理论,尽管泰勒原理在课程研究发展历程中遭遇了各种批判,但课程研究始终无法绕过它。

### (二)泰勒原理从理论向实践的渗透

早在2000年我国第八次新课程改革尚未正式启动时,就有课程专家撰文分析学校的校本课程实践如何从“课”转变为“课程”,并在文中提出了其后广泛应用于中小学校本课程并成为校本课程开发必备要素的“课程纲要及其一般结构”:校本课程《课程纲要》的一般格式包括一般项目和具体项目两部分,其中一般项目包含主讲教师、教学材料、课程类型、授课时间、授课对象等内容,具体项目包含课程目标或意图陈述、课程内容或活动安排、课程实施建议、课程评价建议四个方面的内容。<sup>[17]</sup>文中《课程纲要》具体项目的四个方面内容与泰勒原理、特别是经施良方解读的泰勒原理的四个方面内容是完全吻合的。

研究发现,我国课程专家普遍将“泰勒原理”视为校本课程开发应该遵循的基本程式。不仅在实践考察中,常见课程专家以泰勒原理为依据评价中小学校本课程开发,在报纸期刊上也时常能见到此类学术观点,如廖哲勋在《关于校本课程开发的理论思考》(下称“廖文”)一文中指出:“《课程纲要》是由教师小组设计的关于一门校本课程的基本标准,它是编写教学指导书、师生进行教学和有关方面进行教学评价的依据,《课程纲要》一般由‘说明部分’和‘本文部分’组成,‘说明部分’主要说明这门课程的名称、开发目的、课程类型(是限选课,还是任选课)、适用年级和教学时数,‘本文部分’包含确定课程目标、

拟定课程内容的纲和目、采取恰当的学习方式、提出课程实施的建议四个方面的内容”。<sup>[18]</sup>

课程专家的研究和推介使“泰勒原理”成为指导中小学校本课程开发的关键思想和模式,当经课程专家演绎和推介的“泰勒原理”经地方教育科研管理部门向实践传达和渗透,那么“泰勒原理”就在事实上被推上校本课程开发的“顶层理论”地位,并成为课程开发的“泰勒模式”。某地级市教育科研管理部门于2007年编撰并出版的《校本课程开发技术与流程》,就照搬了“廖文”的这部分内容。<sup>[19]</sup>这部专门用于指导区域中小学校本课程开发的著作,通过地方教育科研管理部门特有的教研与管理渠道,流向并覆盖了区域内的全体学校和教师,可见其影响范围、密度和力度之大。

### (三)泰勒原理的误用分析

这种从“课程史”到“课程专家”、从“地方教育科研管理部门”到“学校和教师”的传播和渗透路线,最终却未能使“泰勒原理”在这条路线的终端——学校和教师身上产生切实的实际作用:一线教师始终站在实践立场,操作“教学逻辑”来开发校本课程,从而使“泰勒原理”成为校本课程开发的“理论逻辑”,从理路到实践的过程中发生了显见的偏差。

事实上,作为泰勒学生的施瓦布在提出“课程实践模式”时就已经指出,以“泰勒原理”为代表的传统课程是“理论的”,而他所主张的课程是“实践的”,并说明“课程领域复兴的希望在于,把精力从用于追求理论转向另一种运作方式”。<sup>[20]</sup>可见,以“理论”见长的“泰勒原理”,其核心要义和功用在于对课程内涵的学理阐释,并不能直接用作实践的操作逻辑。未经功用辨析的“泰勒原理”被作为校本课程开发的“实践指南”,在我国当下越来越重实践的学校教育环境中,难以与教师实际秉持并操作的“教学逻辑”相容,只能作为一种“理论逻辑”存在。

## 三、行动序列:建构校本课程开发的“实践逻辑”

### (一)危机:从“习得”到“习得性无助”

其实,无论是一线教师奉行的“教学逻辑”还是课程专家秉持的“理论逻辑”,皆源于自身长期的学习、研究和实践经历,鲜明地体现为一种“习得”。然而,倘若放任“教学逻辑”与“理论逻辑”在两条平行线上相互“望对方兴叹”,对于从总体上改进校本课

程的“合法性问题”、增强校本课程开发的科学性、提升校本课程的质量来说,这两种逻辑将会在各自的持有者身上从“习得”逐渐演变为“习得性无助”。

所谓“习得性无助”,是指通过学习形成的一种对现实的无望和无可奈何的行为与心理状态,常用于解释人类适应失败的社会现象,内含三个标准:第一,个体(或群体)的行为应当表现出不合时宜的被动性;第二,个体必须经历过不可控事件;第三,如果习得性无助能够很好地描述个体的自我挫败行为,那么对其被动性起到中介作用的因素应当是此人对于无助的信念。<sup>[21]</sup>当学校和一线教师在校本课程开发中保证“安全、找到归属、得到一定的尊重”等“低级需要”得到满足,进而生发“获得更为权威的课程专家和主管部门的认可、开发完全意义上的校本课程”等更为高级的需要,却又对专家的建议无力应对时,就会产生高级需要被不断抑制的挫败感,这时,教师可能会逐渐形成“作为一线教师,我只能做教学,无力应对课程问题”、“我再怎么努力也无法开发出规范科学的校本课程”等意识,进而产生一旦面对课程就萌生退意的现象,教师引以为傲的“习得”演变为“习得性无助”的可能性就会无限增大。同理,当课程专家改进校本课程开发实践的专业需要,不能有效介入一线教师的课程观和校本课程现状的改进时,这种不断被有意无意“无视”的“理论逻辑”,也同样会让课程专家产生从“习得”演变为“习得性无助”的危险。从实践改进和未来合作开发的角度来说,“教学逻辑”和“理论逻辑”亟需统合,否则,校本课程的发展进程将会遭遇不必要的阻碍。

### (二)改造“教学逻辑”:发挥课程目标的规约功能

站在改进实践成效的角度,教师趋避动机支持下的“教学优先”必须得到尊重,在此基础上,推动其“教学逻辑”趋近课程范畴。沿着这条思路,我们在与一线教师做课程开发的交流过程中发现,当我们让教师阐述其课程目标的合理性与设计依据,或是试图使教师完善课程目标的维度和层级时,教师往往无所适从。但当我们引导教师区分课程目标与教学目标时,教师就能逐渐明了教学目标与课程目标在功能、范畴上的明显差别,很多教师还在此基础上发现并改进了已有校本课程目标的设计。

这就启示我们依据“问题空间理论”来考察教师问题情境的起始状态、心理状态和目标状态。<sup>[22]</sup>当

要求教师直接进入课程目标的任务时,教师面临的是三方面状态都很模糊的问题情境,因而教师既无法准确把握“目标状态”——定位课程目标,更对目标状态无从下手;而当被要求将课程目标与教学目标做对比时,教师就能熟稔地将“起始状态”建构在“教学逻辑”之上,并据此把握“目标状态”,问题空间明晰后,教师只需要专注于“心理状态”——问题解决过程的各种可能性。当我们依循“教学优先”的思路,进一步要求教师思考为什么要组织相应的教学活动、开展相关主题的学习,并引导教师将这种思考置入学生修习的其它课程、学校的人才培养方案等,以便确立该课程在学校课程体系和人才规格中的定位时,教师的“教学逻辑”开始向课程目标延伸,并逐渐接纳课程目标对“教学逻辑”的规约,课程开发过程中“课程目标”与“教学逻辑”的关系开始产生重大转变:课程目标不再是附加于“教学逻辑”之前的可有可无的形式化帽子,而是规约教学活动基本范畴与方式且更充分发挥“教学逻辑”价值的依据。

由此可见,在难度水平上,“依据教学逻辑设计课程目标”高于“依据教学逻辑设计教学目标”、同时低于“直接设计课程目标”,是教师开发课程的“最近发展区”。找准教师的这个“最近发展区”,就能恰当利用“教学优先”的作用,将“教学逻辑”纳入“课程目标”的规约下,使“教学逻辑”和“理论逻辑”在逻辑起点上保持同步和一致,校本课程不再是完全与教师个人专长、风格等相关的“师本课程”。

### (三)改造“理论逻辑”:发挥课程评价的导向功能

“理论逻辑”的核心要义在于以学理阐释的方式呈现课程的基本内涵和范畴,这使得我们可以简洁、直接地明了课程应具备哪些基本要素,特别是将目标作为课程开发逻辑起点的不可动摇性。

实现“教学逻辑”向“理论逻辑”的起点延伸之后,接下来继续考察“理论逻辑”的第二和第三序列,即选择经验(课程内容)、组织经验(课程实施),这两个序列分别维系着“教什么”和“怎么教”的问题,均与“教学逻辑”直接相关。当我们通过“教什么”引导教师将逻辑起点转换到“为什么教”之后,如果就此进入第二或者第三序列,在逻辑上就会陷入“循环论证”的谬误,即先通过“教什么”来论证“为什么教”,再通过“为什么教”来论证“教什么”,这无疑会使我们转化教师“教学逻辑”的努力陷入虚无:而通过引

入“为什么教”将教师课程开发的逻辑起点由“课程内容”转向“课程目标”,则实现了“教学逻辑”与“理论逻辑”保持相同的逻辑起点;但当我们再次要求教师进入“课程内容的选择”时,又反过来推动教师回到原来的“教学逻辑”,等于转了一圈又回到原地。

为验证这一判断,我们选择了三所中学的《无人机》课程进行深入研究。三所学校事先互不交流,我们按照上述“改造‘教学逻辑’的发现”,先引导教师由“教学优先”转入以“课程目标”为逻辑起点,并确立了“了解无人机控制系统构造与工作原理”的课程目标。接下来,要求教师遵循“理论逻辑”由目标到内容、实施、评价的逻辑序列,分别开发《无人机》课程。结果三所学校形成的课程,不但课程内容结构相近,甚至课程实施方式和课程评价方式也大致相同。经详细询问和观察,发现在《无人机》课程开发过程中,教师们除了在由“教学逻辑”到“课程目标”这一环节中加深了对“课程目标”的理解,感觉能够更恰切地把握“课程目标与教学的关系”外,整个过程与之前的“教学逻辑”几近无异。我们在更多的校本课程开发实践中证实,教师只要完成“课程内容”的选择,课程开发就已经万事俱备,所欠的“东风”就是再套用一些通行的评价策略或方法(课程评价)以及通行的或自己熟悉的教学方式或方法(课程实施)。“教学逻辑”在教师课程开发过程中的地位坚如磐石,仅仅对教师课程开发逻辑起点进行矫正,其功用只能止步于教师对“课程目标”把握精度的改进。也就是说,通过改造“教学逻辑”引导教师将逻辑起点转向课程目标,能够使教师理解“理论逻辑”对“课程目标”的学理阐释,实现“教学逻辑”向课程目标延伸,但假若就此直接转向“理论逻辑”,不仅无法促使“理论逻辑”在课程开发上发挥进一步的作用,也无法使教师走出“教学逻辑”。

由此说明,要促使教师走出课程开发的“教学逻辑”,“理论逻辑”是走不通的,必须将教师课程开发逻辑的第二序列确立为“课程评价”,亦即将课程专家“理论逻辑”的第二序列由“选择课程内容”调整为“评价课程结果”。

### (四)统合:建构校本课程开发的“实践逻辑”

将“评价课程结果”作为课程开发逻辑的第二序列在实践中是否有效,决定着校本课程开发是否存在“实践逻辑”。为此,笔者将“《无人机》课程开发”

的研究推向了更深一步,组织另三所中学以相同的课程目标和不同的逻辑序列开发课程。

三所中学的教师互不交流,同样以“了解无人机控制系统构造与工作原理”为课程目标,之后不是进入依据课程目标来“选择课程内容”的序列,而是紧接着确定“如何考察、判断学生是否了解‘无人机控制系统构造与工作原理以及了解程度如何’”。我们为三所学校选用了不同的课程评价方式:一种是用纸笔测试方式,呈现不同维度和类型的问题来评估学生是否了解控制系统的构造与工作原理;第二种是提供缺少控制系统的无人机以及控制系统的零部件,学生需要自己组装控制系统,并成功控制试飞无人机;第三种是提供控制系统存在故障的无人机,学生需要首先排查控制系统存在什么障碍,排除故障后重新组装控制系统,并完成一段航拍任务。

在确定课程评价之后,三所学校不约而同地将目光专注于“设计怎样的教学活动才能确保学生顺利完成课程评价任务”(课程实施)。当课程实施序列也确定时,三组学校的教师发现,沿着由“课程目标到课程评价、进而选定与课程评价相匹配的课程实施方式或方案”这样的逻辑序列,“课程内容”就排在了课程开发序列的最后,并且在前三个序列基本确立之后,“课程内容”就已经几近确定无疑,前三个逻辑序列已经在共同决定并架构了“课程内容”的结构。

这样,当我们将“教学逻辑”的起点转变到“课程目标”,并进而将“课程评价”与“课程目标”相对接时,就有效地改变了教师的“趋避动机”,促使教师在课程开发时由于不再以较为熟悉的“教学逻辑”来异

化“理论逻辑”,“课程内容”由课程目标、课程评价、课程实施共同决定,而非由教师个人专业特长决定,“师本课程”出现的概率将大大降低。相应地,“课程的合法性困境”也能得到有效突破。

至此,我们在校本课程开发实践中建构了一种不同的逻辑,它既不同于一线教师的“教学逻辑”,也不同于课程专家的“理论逻辑”,鉴于其产生于对校本课程开发实践的研究,反过来又有益于课程开发实践的改进,体现了课程开发者实践行动的序列,我们称之为“实践逻辑”,其序列为:课程目标-课程评价-课程实施-课程内容。

#### 四、结语

不同研究群体在开发校本课程时习惯操作的逻辑具有差异性,课程开发的效能也会彼此分别,就此形成了课程开发的不同风景,可见明晰校本课程开发的逻辑分殊具有重要价值与意义。但“分殊之弊,私胜而失仁……分立而推理一,以止私胜之流”,只看到“分殊”,往往难以控制用自己的“专长”包打天下的私欲,而必须在分别的基础上找到统一。据上所论,我们既要看到“教学逻辑”支撑教师课程行动、落实课程实施的积极意义,也要尊重“理论逻辑”规范课程内涵、阐释课程原理的价值,同时还要谨记它们发挥有效功用的范畴与界限,不妄加阻断、不固执己见,这样才能沿着课程实践的机理将二者统合于开发行动的序列,建构校本课程开发的“实践逻辑”,并促使“实践逻辑”推动校本课程持续发展。

(责任编辑 南钢)

#### 参考文献:

- [1]潘洪建.走出校本课程开发的误区[J].教育与教学研究,2017,(1):98-103.
- [2][10]郝京华.校本课程的改进逻辑[J].中国教育报,2016-05-19(6).
- [3]李泽林.校本课程建设:问题与分析[J].中国德育,2019,(21):27-30.
- [4]陈莉.课程概念泛化现象省思[J].全球教育展望,2015,(12):14-22.
- [5]王娟娟.课程概念的泛化及其危机[J].江西教育科研,2007,(7):94-97.
- [6]范蔚,郭寿良.川、渝、云、贵中小学校本课程开发现状的调查报告[J].西南大学学报(社会科学版),2008,(1):54-59.
- [7]李臣之,帅飞飞.中小学校本课程开发现状研究——基于深圳市的个案研究[J].课程教学研究,2012,(3):4-10.
- [8]谢翌.关于校本课程实践的反思——基于江西省“校本课程实践总结的研究”[J].课程·教材·教法,2012,(10):3-13.
- [9]鲍道宏.校本课程开发的技术问题及文化学研究[J].基础教育,2016,(12):62-68.
- [11][美]J·杜威.杜威教育名篇[M].赵祥麟,王承绪编译.北京:教育科学出版社,2006:3.
- [12][美]亚伯拉罕·马斯洛.动机与人格[M].许金声,等译.北京:中国人民大学出版社,2013:15-63.
- [13]Elliot A J, Thrash T M. Approach-avoidance Motivation in Personality: Approach and Avoidance Temperaments and Goals[J]. Journal of Personality and Social Psychology, 2002, 82(5):804-818.

- [14]Gray J A,McNaughton N. The Neuropsychology of Anxiety[M].Oxford: Oxford University Press,2003.
- [15][美]拉尔夫·泰勒. 课程与教学的基本原理[M]. 施良方译.北京:人民教育出版社,1994:1.
- [16]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,1996:13.
- [17]崔允漷.从“选修课和活动课”走向“校本课程”——“江苏省锡山高级中学校本课程”个案研究[J].教育发展研究,2000,(2):22-26.
- [18]廖哲勋.关于校本课程开发的理论思考[J].课程·教材·教法,2004,(8):11-18.
- [19]朱志平.校本课程开发技术与流程[M].南京:江苏人民出版社,2007:56-57.
- [20]Schwab JJ. The Practical: A Language for Curriculum[J].School Review,1970,(78).
- [21][美]克里斯托弗·彼得森,史蒂文·迈尔,马丁·塞利格曼.习得性无助[M].戴俊毅,屠筱青译.北京:机械工业出版社,2011:204-207.
- [22][英]M.W.艾森克,[德]M.T.基恩.认知心理学[M].高定国,肖晓云译.上海:华东师范大学出版社,2003:597-607.

## On the Logical Differentiation of School-based Curriculum Development

Li Lingyong

(Changzhou Institute of Educational Sciences, Changzhou 213001)

**Abstract:** On the development of school-based curriculum, the teachers insist on “teaching logic”, curriculum experts adhere to “theoretical logic”, and this paper provides an alternative “practical logic”. “Teaching logic” focuses on curriculum implementation, “theoretical logic” emphasizes on theoretical interpretation, while “practical logic” points to the action sequence of curriculum development. All of the three kinds of logics originate from curriculum researches, so they share “universality” in essence. But each of them occupies its own place, with “differentiation” in substances and functions. It is easy to understand “universality”, but difficult to distinguish “differentiation”. Only by a lot of analyses can we avoid misuses of the three kinds of logics.

**Keywords:** school-based curriculum, teaching logic, theoretical logic, practical logic, differentiation