课程实施监测中的几个基本问题 *

严　卿

（湖北大学数学与统计学学院，武汉，430062）

摘　要　对课程实施过程进行监测，是新课程顺利落地的保障。开展监测工作存在如何选择课程实施监测的取向、如何确定监测的内容以及对象等前提性问题。在取向问题上的不同选择决定了监测的标准，进而影响监测方法；不同层面与角度的研究内容为深入揭示课程实施的过程提供了多样化视角；学校管理者与班主任在课程实施中发挥着独特的作用，作为监测对象能够提供颇有价值的信息。课程实施的监测者在面对上述问题时，要充分考虑课程的性质、课程的内容、课程的实施阶段以及监测的目的。

关 键 词　课程实施　监测工作　实施取向

引用格式　严卿.课程实施监测中的几个基本问题[J].教学与管理，2022(19)：63- 66.

在课程与教学领域，改革是一种常态——这一事实已经得到了教育实践的反复印证。一种一劳永逸的课程方案是不存在的，各种变量共同作用于教育改革的发生。大到国家层面出台的方针政策，小到一名教师在课堂中的一次尝试，都可概括为某种理念向实践转化的过程。这个过程发生于真实的教学情境中，发生于师生之间、生生之间的交往中，充满着生成性，预设的纲领在演绎的过程中不断被实践所重塑。因此，对这一过程进行监测，了解课程实施的现状与问题，是保障改革落实的重要前提；这一工作不仅是相关部门、学者的关注重点，也应该是一线教师积极参与的一件事情。而在实施监测工作之前，监测者首先会在几个问题上面临一些选择。不同的选择会带来怎样的影响？如何做出合理的选择？本文将就这些问题展开探讨。

一、课程实施监测中的取向问题

1.选择课程实施监测取向的依据

对于课程实施的监测者而言，需明确选择何种取向。这是一个价值判断的问题，关键在于依据课程实施及其监测中涉及到的一些因素作出合理的选择。其中起主要作用的因素是课程实施所处的阶段，以及进行监测的目的。

在课程实施的不同阶段进行监测，其侧重点是不同的。富兰指出："虽然忠实取向对于研究规划好的、具体的、革新的实施或许最合适，但这种取向是否该用于革新的早期值得怀疑"[1]。课程实施早期是新、旧方案之间的过渡阶段，这种过渡并非一蹴而就，教师对于新方案的认识与接受也有一个过程。需要强调的是，认识的结果并不一定是接受，如果方案存在实践上的问题，教师也有必要指出。因此，在早期阶段进行的监测应持有一种比较开放的取向，积极获取教师对课程方案本身的反馈信息。

课程实施监测具有多元的价值，由于监测的主体不同，监测者对其价值的选择也存在差异，表现为进行监测工作的目的不同。对于管理者而言，其目的通常在于明确课程是否按照规定的方案得到执行，那么以忠实取向为指导，评估实际情况与预设之间的一致性便是最为合适的方式。而对于课程的研究者，其目的还包括揭示课程运作的原理，探究课程实施各要素间作用的机制，此时则应秉持缔造取向，收集尽可能多的信息，进而加以分析、提炼，而不是囿于这些信息是否属于预先计划的范畴。"开发性研究"即可看作一种研究者视角的课程监测模式，该理论将课程的开发与监测看作一个循环过程，监测在这里体现为由解释性框架指导的课堂分析，体现了缔造取向[2]。

2.课程实施监测存在多种取向

选择怎样的取向，是课程实施中的重要理论问题，这个问题的提出来自对课程实施过程的反思。富兰等学者通过对多项课程的实施过程进行考查，提炼出了几种常见的实施取向：忠实取向、相互调试取向、课程缔造取向[3][4]。忠实取向认为课程实施是教师执行课程变革计划的线性过程，其理想的成

* 该文为湖北省教育科学规划 2020 年度一般课题"普通高中新课程实施的现状与影响因素研究"(2020GB013)的研究成果

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

果就是教师按照新课程的原本意图在课堂中落实这些新的教学活动;相互调试取向认为课程实施是变革方案与学校实际情境在课程目标、内容、方法、组织等方面相互调整、改变与适应的过程;课程缔造取向认为真正的课程是教师与学生联合缔造的教育经验,课程实施本质上是在具体教育情境中缔造新的教育经验的过程[5]。不难看出,三种取向实际上表现出一种连续性变化特征,区别在于"遵循预设"与"重视生成"所占的比例。崔允漷聚焦于实施课程的依据,提出了基于教师经验的课程实施、基于教科书的课程实施与基于课程标准的课程实施三种类型[6]。两种取向的分类体系都来自于对现实的考查,反应了取向问题事实性的一面以及取向问题价值性的一面。当个体声称自己持有忠实取向,或主张要在缔造取向的指导下实施课程时,反映出的是他认为某一种取向优于另一种。

这种事实性与价值性的统一,同样也体现在课程实施监测者身上。价值性认识演化为监测的标准,事实性认识则对这个标准进行修正。以忠实取向为例,持有忠实取向的监测者会认为实施过程应严格遵循预先计划,监测就是将实际情况与计划相对照,用一致性程度作为评判的依据;作为一种事实性认识,监测者也应意识到课程完美实施是不可能实现的,因此会考查课程计划在实践中的可接受形态,以此来放宽标准。

这种标准会进一步影响到监测方法的使用。在忠实取向下,为了评估实施现状与课程方案的符合程度,势必要采用一种自上而下的方法,即首先依据课程方案构建出研究工具,再使用这一工具来获取实践中的信息。这种方法能够将收集到的资料纳入到预设的框架中,可以较快速地判断课程方案的实现情况,但这一框架由研究者事先给出,所取样本可能并不适用,获取的信息也只是零散的、被人为割裂的。而缔造取向则指向一种自下而上的方法,摒弃先入为主,以研究者本人为工具去理解现实中的实施情况,这样的方法所获得的信息有可能与原本的课程方案相去甚远,但能够最大程度地还原课程实施的全貌。

二、课程实施监测的内容问题

1.选择课程实施监测内容的依据

课程是一个比较宽泛的概念,基于统一标准的国家课程与围绕特定主题的区域范围内的课程存在着诸多差异。国家课程对教育要培养什么样的人做出了规定,并配之以相应的课程内容、质量标准与实施建议,是实现育人目标的重要载体,体现着国家意志,具有基础性、统一性、强制性、多方参与性等特征。而围绕某个主题的课程,其范围有可能仅限于一所学校或某个教学共同体,重在探讨特定理论运用于实践的价值,或践行某个特定的理念。在对这两类课程的实施情况进行监测时,聚焦的内容不应一概而论。前者由其性质决定,应尽可能囊括更多层次与视角,充分获取全面的信息,综合评估各个环节是否按照既定方案实施;而后者往往带有一定的研究或实验的特征,内容上应更加聚焦于师生行为的改变。

在课程实施的不同阶段,监测内容亦存在区别。在课程实施早期,教师尚在学习、消化新课程的内容,此时的监测重点是评估教师对新课程的接受与理解情况;到了课程实施的中期,为了解新方案是否切实得以落实,监测的重点是教师行为上的改变,也可开始关注学习者产生的变化,并进一步探寻二者之间的关系;在一个课程改革周期的收官阶段,为了对课程的最终成效做出评估,有必要以学生的达成情况作为监测的核心内容。

监测内容的选择也应与监测目的相一致。若监测旨在明确课程是否按照规定的方案得到执行,那么对教师的行为进行分析便是最为合适的方式;若监测旨在揭示课程运作的原理,探究课程实施各要素间作用的机制,则应依据研究目的有针对性地收集资料,特别是相邻层次和相关角度的资料,进而分析它们之间的关系;若监测的目的是揭示问题,促进课程本身的改进与实施,就应该格外重视教师对课程的看法与态度。

2.课程实施监测的内容包括多个层面与角度

虽然相当多的调查或研究工作都可以划归到课程实施监测这一名义之下,但这些工作的内容并不完全相同,这种差异可以概括为监测层面的不同、同一层面上角度的区别。就监测内容的层面而言,这些工作涵盖了教师对课程的认知情况、对课程的实施情况,以及学生的表现情况。在每一个层面,也存在着不同的研究角度。在认知层面,包括但不限于对新课程的关注、理解、认同等。其中,霍尔(G. Hall)和霍德(S. Hord)提出的"基于关心的变革采纳模式(Concerns-Based Adoption Model)"具有较大影响力,他们将教师对课程的关注划分为七个水平,水平越高表明教师越关注变革所产生的影响,关注对变革的反思[7]。在实施层面,大量的研究都是

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

通过编制教师问卷来获取信息，问卷围绕课程变革方面的行为来设计[8-10]。也有学者通过分析真实课堂中教师的行为来评估新课程的实施情况[11]。虽然都以“行为”作为研究内容,但前者是教师“自陈”,后者则是通过研究者观测实现。此外,波特等(A. Porter，J. Smithson)开发了“实施课程的调查”工具，从内容要素和认知要求两个维度监测课程文本、课堂教学和学业评价三者之间的一致性程度[12]。在学生的表现层面,除了调查学生在知识与能力上的水平外,诸如“兴趣”“自信”这种非认知因素,也被作为调查的内容。也有研究聚焦于学生的学习行为倾向[13,14]。上述课程实施监测的层级及角度如图 1 所示。

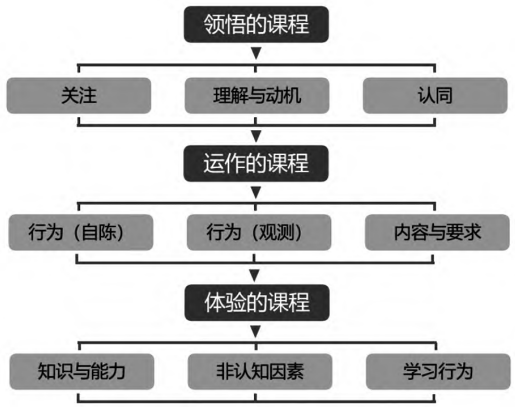

图 1　课程实施监测研究的不同层级与角度

尽管评估课程实施情况的终极指标是学生“体验的课程”，但仅仅从学生的角度揭示课程落实情况也有其局限性,这是一种结果取向的评估,难以揭示过程的“黑箱”。与之相比,以教师对课程的关注、理解与实施为研究内容,完整体现课程落实过程的各个层次,可以更好了解各环节推进过程中的特征与问题,找到出现问题的环节,这是一种过程性的监控。因此,每一层次的监测都有其意义。

即便在同一层次内部,选择的视角不同,所用研究方法与研究结果也会存在差异。例如,要对运作的课程进行观测，所用方法通常是课堂观察,结果相比教师自陈更为客观,但这样一来样本量就受到了较大的限制,推广性遭到严重挑战,更适用于对现象的解释。而如果聚焦于“内容与要求”,在这一个点上确实能够获取深入的信息,但这只反映了课程目标的部分要求,这种知识取向的分析的价值并不能很好体现新课程的理念。当然,不论是在哪一个层次,综合多个视角的课程实施监测肯定更加全面。这种全面性不仅仅是各个视角的简单叠加,如将其加以联系,则有可能揭示出更多信息。例如,日本国立教育政策研究所实施“学习指导要领实施状况调查”,对于涉及到的每个学科知识点,不仅分别编制测试题进行考查,也围绕这些知识点调查学生是否理解、是否喜欢、是否觉得在日常生活与社会生活中具有价值。调查发现,在上述三个问题中给出肯定答案的学生，得分率均高于给出否定答案的学生[15]。这一发现显示出认知因素与其他因素之间的联系,为日后课程的修订与实施提供了启示。

三、课程实施监测的对象问题

1.选择课程实施监测对象的依据

由于监测对象与监测内容往往存在一定的对应关系,因此,在选择监测对象时,应考虑的因素同样包括课程的性质、课程实施阶段、实施监测的目的等。例如,对于国家课程而言,其顺利实施的一个关键前提在于课程涉及到的各方主体——教育行政部门、课程专家、学校管理者、班主任、教师、学生及家长之间建立起畅通的沟通路径,形成自上而下的信息传达机制、自下而上的信息反馈机制,以及横向的互动机制。因此,课程实施监测的对象应尽可能涵盖各个群体。而对于围绕特定主题的课程,其实施过程很大程度上仅局限于课堂教学,这种情况下,研究的对象只需聚焦于教师与学生。除了这些因素,课程的内容也是选择监测对象时须考虑的一个因素。当新的课程方案表现出了“融合课程”乃至“广域课程”的特征,班主任在课程实施中就应该发挥更大的作用。总之,监测对象的选择问题实际上就是明确实施对象的问题，二者之间理应是一一对应的。

2.课程实施监测涉及多个对象群体

绝大部分的相关工作都将对象设定为教师与学生,其理由是学生的发展既是课程的目标,也是课程的落脚点,而课程实施的最主要方式则是教师主导(组织)的教学活动。但如果采取一种更加广泛的视角,那么课程专家、学校管理者、班主任、家长等角色都在课程实施中发挥着作用,因而主要对学校管理者与班主任的角色做进一步分析。

学校管理者在课程实施中具有双重身份。第一个身份是课程实施的促进者。有学者将促进者的风格划分为三类:创始者型的促进者对学校的未来发展有着清晰的看法,并执着地坚持这种见解。他们对学生、教师和自己都有着十分强烈的期待,不仅主持决策,也是积极的行动者。管理者型的促进者

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

能够使学校“平稳运转”,对于变革,不仓促行动,会争取时间来研究和了解更多关于变革的信息。回应者型的促进者首先强调的是当下所发生的事情,对于学校的未来发展远景没有多少见解,他们愿意别人在革新上先行一步,在做决策时往往犹豫不决,倾向于减小变革的规模和影响[16]。由此可见,不同类型管理者对课程实施有着截然不同的影响,创始者型的管理者所在学校有更大的可能在变革早期就展开行动,出台各类支持与激励政策,并鼓励对变革本身进行总结与反思。而在回应者型管理者的学校,变革的开展形式在一段时间内可能是由教师自发进行的。学校管理者的另一重身份是课程实施的监测者。对日常教学进行监测与评估本就是学校管理者的工作,而如果学校管理者将新课程的主张作为评估的标准,那么他实施监测工作的条件就要优于任何一位课程专家,因为他可以长期而深入地获取教师、学生与教学的第一手情况。管理者还能够针对监测的结果迅速、高效地做出反馈,此时其身份又成为了促进者。因此,将管理者作为监测的对象,能够获取学校制度层面的课程实施信息,能够解释学校中教师对新课程的关心与实施情况,且往往能够颇具代表性地反映其所在学校的整体实施情况。

班主任在课程实施中的角色同样应获得更多的重视。在以知识学习为核心的课程中,班主任的工作更多体现在班级管理上,所承担的课程目标主要体现为德育。而当课程开始强调能力的培养与素养的发展,班主任的职责就变得更加多元化。这是因为,传统上言及学科知识,指代的往往是被“处理”过的那些内容,所谓“处理”包括被人为割裂成一个个知识领域,又包括在各领域内部,知识被以一种良好的、结构化的方式组织起来。在这种情况下,学科之间比较独立,各科教师较少合作。与此不同,当教育的目标追求的是“全人发展”,关注学习者立足社会、应对复杂情境的能力,聚焦未来社会公民应具备的核心素养,就有必要打破学科间的壁垒,关注学科间联系的构筑,培养学习者的跨学科能力。这就是为什么关注跨学科能力,聚焦学科知识整体性的单元教学,成为近年来研究的热点[17-20]。为实现这一目的,班主任应充分整合各学科的资源,利用班会、综合实践活动、文体活动、社团活动、生涯指导等机会,创设具有一定综合性、复杂性、情境性的问题,在解决问题的过程中,发展学习者的跨学科能力以及综合运用知识的能力。因此,将班主任作为课程实施监测的对象,其意义不仅在于能够监测德育目标的落实情况,也能够了解到班主任是否为学生综合能力的发展创造了条件。

参考文献

[1][3] Fullan M, Pomfret A. Research on curriculum and instruction implementation [J]. Review of Educational Research, 1977(01): 335- 397.

[2] Paul Cobb. Individual and Collective Mathematical Development: The Case of Statistical Data Analysis [J]. Mathematical Thinking and Learning, 1999, 1(01): 5-43.

[4] Snyder J, Bolin F, Zumwalt K. Curriculum Implementation [G]//Jackson P W. Handbook of Research on Curriculum. New York: Macmillan, 1992: 402- 435.

[5] 尹弘飚, 李子建. 再论课程实施取向 [J]. 高等教育研究, 2005(01): 67-73.

[6] 崔允漷, 周文叶, 董泽华, 等. 教师实施课程标准测量工具的研制[J]. 华东师范大学学报:教育科学版, 2018, 36(02):1-13.

[7][16] 霍尔, 霍德. 实施变革: 模式、原则与困境[M]. 吴晓玲,译. 杭州: 浙江教育出版社, 2004: 46-122, 162-165.

[8] 史丽晶, 马云鹏. 基础教育课程改革目标实施程度调查: 基于教师的视角[J]. 教育发展研究, 2016, 36(04): 63-69.

[9] 崔允漷, 黄山. 普通高中课程改革改了什么: 教师的视角 [J]. 当代教育科学, 2015(08): 19-22.

[10] 夏雪梅, 沈学珺. 中小学教师课程实施的程度检测与干预[J]. 教育发展研究, 2012(08): 37-41.

[11] Chiu M S, D Whitebread. Taiwanese teachers' implementation of a new 'constructivist mathematics curriculum': How cognitive and affective issues are addressed [J]. International Journal of Educational Development, 2011, 31(02):196- 206.

[12] Porter A C. Measuring the content of instruction: uses in research and practice[J]. Educational Researcher. 2002(07): 3- 14.

[13] 教育部基础教育质量监测中心. 中国义务教育质量监测报告[EB/OL]. http://www.eachina.org.cn/shtml/4/news/201807/1749.shtml.

[14] 国立教育政策研究所. 平成27年度高等学校学習指導要領実施状況調査・結果のポイント [EB/OL]. <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/h27csr_point.pdf>.

[15] 国立教育政策研究所. 平成27年度高等学校学習指導要領実施状況調査・生徒質問紙調査 (数学Ⅰ)[EB/OL]. <https://www.nier.go.jp/kaihatsu/shido_h27/h27/09h27seito_suugaku.pdf>.

[17] 王光明,卫倩平,赵成志. 核心素养视角下的跨学科能力测评研究[J]. 中国教育学刊, 2017(07): 24-29.

[18] 崔允漷. 学科核心素养呼唤大单元教学设计 [J]. 上海教育科研, 2019(04): 1.

[19] 崔允漷. 如何开展指向学科核心素养的大单元设计[J]. 北京教育(普教版), 2019(02): 11- 15.

[20] 喻平. 数学单元结构教学的四种模式[J].数学通报, 2020, 59(05): 1- 8+15.

【责任编辑　郭振玲】

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net