教师课程实施测评取径抉择：框架比较的视角

● 曾家延 崔允漷

摘 要：探讨教师课程实施测评对课程改革政策的落实具有重要意义。基于对教师课程实施过程的不同理解，该研究梳理了国内外四种测评教师课程实施的分析框架，归纳比较了各个框架的理论基础和主要贡献。基于忠实取向的 CBAM 分析框架用于测评教师的关注阶段、使用水平和革新形式，用于提升课程改革者对教师需求的关注与满足；基于相互调试取向的教材使用分析框架和 L-CRB 框架从多维度检测教师的课程实施情况，有助于探究具体学科课程实施及影响因素；基于工具调适观的教师-课程互动关系分析框架关注教师、课程教材以及学生在情境中的交互作用，从新的视角诠释了教师课程实施的本质。课程实施质量测评需要在教师课程实施程度理论的先进性以及数据收集方法的实用性之间寻找平衡点，综合多种数据收集方法才能反映教师课程实施的复杂性。

关 键 词：课程实施；教师课程实施程度；课程实施程度测评；教师与课程互动

课题来源：本文系教育部哲学社会科学重大课题攻关项目“中小学课程实施过程质量测评”（项目编号：16JZD047）的研究成果之一。

作者简介：曾家延（1981-），男，福建福鼎人，大理大学教师教育学院特聘教授，博士，主要研究方向为课程与教学论；崔允漷（1963-），男，华东师范大学课程与教学研究所教授、博导，主要研究方向为课程与教学论。

有什么样的教师课程实施，就有什么样的国家课程改革。教师课程实施事关课程改革的推进，事关国家课程政策的落实，事关课程育人的质量。自 20 世纪 70 年代以来，全球范围内关注教师课程实施品质问题，沿着经典的教师课程实施忠实观、相互调试观以及课程实施的创生观，学界发展出多种教师课程实施质量的测评框架，也研制了诸如教师关注阶段、使用层级、课程实施调查[1]、教师课程标准实施调查[2]等测评工具。在不同测评框架与工具之间，教师课程实施测评者应该作出怎样的抉择？这需要测评者考虑教师课程实施的本质、测评框架与测评工具之间的匹配程度，更需要权衡每一测评框架与工具的利弊，以便作出恰当决策。有鉴于此，本研究深入分析不同测评框架的产生背景、理论渊源，比较它们之间的优缺点，为我国当下教师课程实施测评的抉择提供参考。

一、教师课程实施测评研究的缘起

20 世纪上半叶很少有关于“课程实施”的研究。20 世纪五六十年代，一场开始于美国，规模巨大且影响波及全球的“学科结构运动”虽未达到预期目的，却引起了人们对课程实施过程进行反思。[3]他们发现，教师是影响课程改革成败的主要因素。随着新课程改革的不断推进，教师在课程实施中的主体作用开始受到重视，教师课程实施研究也开始被关注。

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

（一）教师是课程变革的代理人或关键实施者，影响课程变革的顺利推行

作为课程改革的代理人，教师与课程变革密切相关。新课程倡导的理念与设定的目标，只有转化为教师的思想和行动，新课程改革才能得到有效落实。然而，教师的观念和行为转变是一个复杂的过程，通常需要较长的时间。因此，新课程在课堂教学中的落实程度如何，教师在多大程度上理解或接受课程材料中的教学建议从而转变了自己的教学理念与教学方法，促进或阻碍教师实施新课程的因素有哪些等问题的探究成了课程改革取得实效的关键。为了得到上述问题的答案，很多研究者从不同理论视角出发构建课程实施程度的测评框架，并对教师课程实施程度测评进行了多方面的探索。

（二）打开教师课程实施过程的“黑箱”，寻找影响学生学习结果的过程性证据

教师课程实施是影响学生学习结果的关键过程。然而，教师课程实施到底是一个怎样的过程，国内外学者作过多种努力和探索，至今依然还没有达成共识。有些学者认为，教师课程实施是一种线性传递的过程。从理想课程到学生体验课程，教师的课程实施需要经过感知课程和运作课程，最终变成学生的学习结果。[4]而另有学者认为，教师课程实施过程是教师、课程方案、学生在具体情境中的复杂互动，三要素与情境的互动过程是产生学生学习经验的过程，因此教师课程实施影响学生学习结果。[5]不管是线性传递观还是互动观，教师课程实施对学生学习结果的影响是各家认可的事实。然而，教师课程实施对学生学习改变的影响效应需要更多有效证据的支撑。[6]因此，测评教师课程实施过程，揭示教师课程实施所产生的学生学习结果和影响教师课程实施的因素成为课程研究的重要课题。

（三）测评教师课程实施，树立国家课程政策与课程文本的权威性和严肃性

维护国家课程政策与文本的权威性和严肃性是测评教师课程实施的又一重要动因。有学者指出，如果教师课程实施这一过程性证据被忽视，那么新课程政策就难以形成权威性的话语体系。久而久之，新课程政策的权威性和严肃性会受到威胁而瓦解。[7]有多项研究表明，教师对国家课程政策实施具有重要作用，教师在维持国家课程政策文本的权威性和严肃性中扮演重要角色。[8]教师课程实施如果没有得到有效测评，就有可能产生课程政策的机械式执行、替换性执行、选择性执行、象征性执行、附加性执行等现象。[9]因此，测评教师课程实施对维护课程政策与文本的权威性具有重要作用。

鉴于上述原因，国内外学者特别关注教师课程实施测评，在研究过程中发展出多种测评框架，每一种测评框架都是为测评实施新颁布的课程政策或文本服务，但每个框架都有各自的特征和侧重点，对各种框架进行介绍和比较将有助于作出正确的测评决定。

二、教师课程实施测评的典型框架与路径

著名的加拿大课程专家富兰（Fullan）曾断言，课程实施不是一个事件，而是一个过程。[10]然而，课程实施到底是一个什么样的过程，人们对此却有着不同的认识，因此，教师课程实施测评也有多种方式。本部分按历史发展的顺序从产生背景、理论基础、主要贡献以及所用测评工具和方法这些维度展开分析。

（一）关注本位采用模式（CBAM）

“关注”的概念和相关的理论框架可以追溯到富勒（Fuller）的开创性工作。他提出了教师关注的三个发展阶段：自我关注、任务关注和影响关注。[11]20 世纪 60 年代，教育革新没有在规划者和决策者设想的时间内得到实施，主要原因在于教师抵制变革。[12]克劳福德（Crawford）等人将教师的这种反应归因于教师不愿将自己视为变革推动者。[13] 鉴于教师在有效实施革新中所起的重要作用，了解革新过程中教师关注的情况很有必要。“关注本位采用模式”（Concerns Based Adoption Model，简称 CBAM ）在这样的背景下由霍尔（Hall）等人提出，从忠实取向的视角出发，通过测评教师对新课程的关注内容和行为等方面来反映教师对新课程的实施程度。由图 1 可知，变革促进者（Change Facilitator，简称 CF）是 CBAM 模型中的一个主要因素，是一名或数名根据个人需要而采取行动的人或参与变更和改进的团体。CBAM 表明，变革促进者可以依据教师对课程的关注阶段、使用水平

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

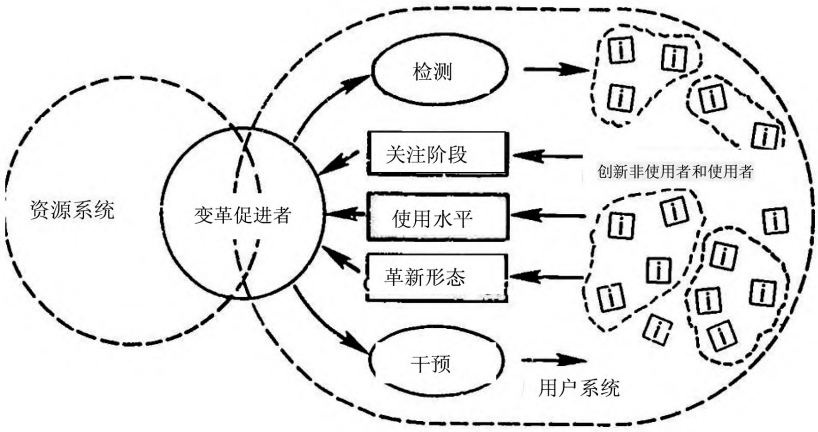

图 1 关注本位采用模式[14]

和创新模式来决定如何使用资源来干预教师的课程实施程度，旨在帮助课程推动者在后续改革中增加对教师需求的关注与满足，更好地发挥教师群体在课程实施中的核心作用。

CBAM 包括三个工具：一是教师的关注阶段（Stages of Concern，简称 SoC）。在确定教师的“关注阶段”时，研究者需要参考霍尔等人对教师关注程度所划分的七个阶段，从低到高分别为有关注意识（awareness）、关注信息（informational）、关注个人信息（personal）、关注管理（management）、关注结果（consequence）、关注协作（collaboration）、重复关注（refocusing）。且每个阶段都有对应的教师行为的具体描述，以便研究者进行判定。这是从情感维度考察教师的课程实施情况。二是使用水平（Level of Use，简称 LoU）。在判定教师的“使用水平”时，研究者参考的是霍尔等人开发的使用层级水平工具。该工具评估了教师如何实际使用这些“创新”。它包含与教师的关注阶段基本一致的八个层级使用水平：没有使用（non-use）、定向（orientation）、准备（preparation）、机械使用（mechanical use）、常规化（routine）、精致化（refinement）、整合（integration）和更新（renewal）。[15]每个使用水平也都有对应的行为描述。三是革新形态（Innovation Configuration，简称 IC）。在课程改革中，教师会对革新点进行理解并对原实施模式作出一定的改变，因此一个革新点必然伴随着不同的革新模式。IC 是对具体某一变革的各种可能实施情况进行描绘。[16]

“关注本位采用模式”（CBAM）作为课程实施水平测量工具，被广泛地应用于教师专业发展和课程实施的研究中。例如，伯格（Berg）等人（2000）采用 CBAM 框架研究了教师对特定创新（适应性教学）的关注。他们发现，在实施刚开始，教师往往注重关注个人信息，到最后，关注自我被强烈的关注任务取代。研究者认为，关注自我的减少是成功实施适应性教学的必要条件。[17]克劳福德等人使用 SoC 问卷来评估北卡罗莱纳州（North Carolina）应用一个项目的优缺点，试图为所有学生实施一个新的代数课程。在培训期间和实施一年后分别测量教师的关注情况。研究者发现，在有关注兴趣、关注信息、重复关注阶段的最初关注与实施一年后的关注之间存在显著差异。前两个阶段的关注减少，第三个阶段的关注增加。这表明该项目在提高教师对新课程的认识方面取得了成功。[18] 在国内，靳玉乐和尹弘飚采用问卷调查结合 CBAM 中的教师关注阶段和使用层级水平的研究方法测量了中小学教师对新课程的实施水平和关注阶段。研究结果显示，教师的实施水平在“机械水平”和“常规化”上，对课程的关注处于“结果”阶段。[19]

在研究方法上，研究者通常采用问卷调查、访谈和开放性问题的陈述等研究方法来收集“关注程度”的相关数据，从而判断教师表现出来的特征处于哪一阶段。其中，问卷调查是用来收集教师对新课程关注的整体情况；访谈和开放性问题的陈述用于了解教师个人对新课程的目标、策略和评价等方面的关注情况以及他们对新课程实施的想法和意见。课堂观察和

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

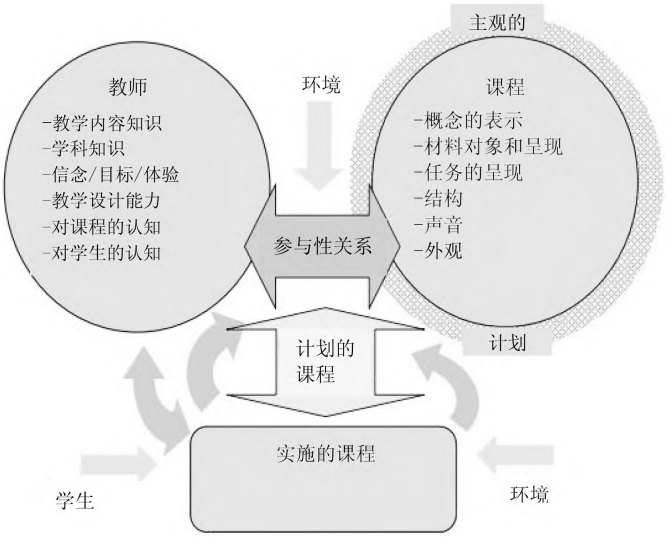

图 2　教师–课程互动关系分析框架[23]

焦点访谈常用于收集有关教师行为的数据并判断其所处的使用水平。

从已有研究可以发现，CBAM 主要从宏观层面来研究教师的课程实施程度，反映的是教师课程实施的一般情况，适用于大规模的课程实施调查。不足之处在于没有深入探究教师教与学的具体情况，难以结合具体的学科特征和教学要求提出改进建议。

（二）教师–课程互动关系分析框架

20 世纪 50 年代末和 60 年代初期，美国课程改革者试图通过设计创新的课程供教师使用。由于种种原因，这些改革未能取得成功。改革者未能理解教师在课程实施中的核心作用被认为是导致课程变革失败的主要原因。[20]在此后的 25 年中，研究者常用“课程材料使用”而不是“课程材料实施”来描述两者的关系，因为“课程材料使用”更能体现教师的主观能动性。[21]雷米拉德（Remillard）从教师与课程关系的视角出发，在布朗（Brown）提出的课程实施设计能力框架（Design Capacity for Enactment Framework，简称 DCE）的基础上，参照其他框架，构建了“教师–课程互动关系分析框架”（见图 2）。这一分析框架基于两个假设：第一，教学涉及课程设计，而且是多方面的。这一立场意味着教师在整个教学领域从事设计工作；第二，强调教师与课程之间的参与性关系，计划课程和实施课程的互动关系，使框架能够表示教师在课程实施之前、之中和之后的课程设计情况。[22]

由图 2 可知，它的主要构成是教师、课程和他们之间的参与关系，以及由此产生的计划和实施的课程。雷米拉德认为，教师与文本课程间的互动关系主要外显为“阅读”行为。[24]作为读者，教师利用他们的个人资源来理解并给课程内容赋予意义。预期课程中包含了大量的材料和教学资源，这些材料和教学资源承载着新课程的意图，引导着教师的阅读。兰德（Land）等人也认为，在教师–课程材料的交互关系中，教师与课程材料都是课程实施过程中积极的参与者，课程材料作为文化制品（Cultural Artifact）必定会参与到教学实践中，教师作为能动性主体也会对课程材料进行理解、评估分析、改编甚至创新。[25]雷米拉德曾研究两名小学教师对改革型数学教材的使用情况。她的结论是，课程材料的设计者需要更明确地说明某些内容或活动的原因和目的，并为教师提供参与决策的机会，给他们空间，让他们有自己的发挥，只有这样，课程材料才能有效提高教师的参与性，推进教师的课程实施程度，进而促进教师的专业发展。[26]谢林（Sherin）和德瑞克（Drake）分析了 10 名小学教师对数学课程的初步使用，考察了教师如何在实施前、实施中和实施后这三个不同阶段与课程材料进行互动。在每个阶段，研究人员都会检查“教师在使用课程材料时的三个关键过程”：阅读，评估和调整。他们发现，在教学之前与其他老师一起评估。在教学期间考虑到学生情况以及实施后及时反思讨论的教师倾向于

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

通过在课程中创建新的部分来实施课程。[27] 布朗对探究本位（inquiry-based）的科学教材与 3 名中学教师间的互动关系进行了研究。他以任务(task)为单位进行分析,发现在背景介绍、任务引入、探究过程等不同阶段,教师会对课程材料进行不同程度的改编和设计,表明教师在不同任务阶段的课程实施程度是不同的。[28]

这一分析框架下的实证研究表明,教师理解并使用课程计划的过程是复杂和动态的,在学校或地区采用一样的课程材料并不会导致统一的教学模式。该分析框架是在教师与课程的互动关系视角下关注教师课程实施程度,往往通过教师的计划课程和运作课程之间的差异来反映实施程度。计划的课程是教师与课程之间参与式互动的产物,运作课程则由教师和学生在特定的背景下共同构建。研究者首先通过深入访谈的方式了解教师的计划课程,再以观察的方式来获取实施课程的数据,通过两者的比较来判断教师在运作课程时,是否倾向于在计划中做出可预测的调整及调整的程度，并且探究影响这些调整的因素。显然,这种教师课程实施观有别于 CBAM 所体现的忠实取向的课程实施,它更关注教师、课程教材以及学生在情境中的交互作用。

(三)教师使用基于情境的教材的分析框架

该模式的产生源于化学课程的改变。在许多西方工业化国家,化学教育曾一度受到学界的批评和质疑。吉尔伯特(Gilbert)概述了相互关联的几个问题:首先,随着科学知识的不断加速和积累,课程内容已经超负荷;其次,内容教学忽视情境,阻碍学生对知识的迁移，学生们不知道如何用知识去解决实际问题。这导致学生认为化学的学习对他们的生活和事业没有什么意义,渐渐对化学课程的学习失去兴趣。[29]为了解决这一问题,需要将以内容为导向的课程转变为基于情境的课程。设计以情境为基础的课程来解决这些问题的策略源于 20 世纪 70 年代初。从那时起,一些基于情境的课程已经有所发展。例如,在英国有基于情境的化学、物理和生物学教育,在美国主要是化学教育。[30]为了实现这一转变,设计者开发出基于情境的新教材,旨在加强化学与社会的相关性,而不仅是静态知识的传递。[31]新教材由全体教师实施。然而,对不熟悉情境教育理念的教师来说,成功地实施基于情境的课程绝非易事。这一过程受到新教材所提供的信息和教师原有的知识、理念的影响。因此,构建一个用于评估教师使用基于情境的创新材料的框架非常重要,它将为新课程设计者了解新课程的特点,分析阻碍或促进新课程实施的原因提供帮助。

为了设计这样一个框架,沃斯(Vos)将古德莱德(Goodlad)提出的课程层级理论,[32]称为“课程表征理论”(theory of curriculum representations) 并用于描述设计者的意图,教师对课程的感知和运作[33],同时将范希勒(Van Hiele)提出的教师思维和行动抽象层级理论 (levels of abstraction of teachers’ thinking and acting)[34] 应用于教师对课程材料中不同内容的学习和使用。基于以上理论,该框架清晰而完整地呈现出教师课程实施的过程,评估实际的教育实践在多大程度上遵循基于情境的基本原理,指出明显不一致的具体原因和有利于课程实施的环境。接下来我们将详细阐述这一分析框架。

该框架旨在评估教师对基于情境的教材的实施程度。设计这样一个框架需要满足两个条件。首先,分析框架能分别描述新教材设计者的意图、教师对新教材的感知以及教师对教材的应用与教学实践,对这三个课程层面进行比较,以确定新教材的课堂实施程度。对于这一点，沃斯将古德莱德提出的理想课程、正式课程、感知课程、运作课程和学生经验课程的课程层级理论整合为三个层级的 “课程表征理论”。在这个框架中,研究者关注的是课堂实施中教材与教师之间的相互作用,考虑到教师在日常教学实践中不会区分理想课程和正式课程,因此研究者将理想课程和正式课程统称为意图课程 (intended curriculum),并用教材来表征。这个“教材”包括政策文本、专业期刊、教科书等教学材料,经过教师的认知和加工,形成感知课程(percieved curriculum),而教师将感知课程付诸实践,形成教师的运作课程,在这个过程中会受到学生体验的影响。故此,意图课程、感知课程和运作课程是教师将课程材料转变为教学实践过程中需要经历的。这三个课程层面是该分析框架设计的起点。

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

其次，假设设计者的意图与教学实践之间的不一致会影响预期的顺利实施，那么这一框架就要清楚地反映课程材料对课堂教学实践、教师使用教学指导以及转化设计者意图的直接影响。在这一点上，范希勒提出的“教师思维和行动的抽象层次理论”区分了三个抽象层次：理论层次、描述层次和基础层次。理论层次是指体现设计者意图的教学目标，描述层次是指导教师如何实现目标的教学策略，基础层次是指课堂上具体的教学活动。[35] 这三个层次既反映了革新教材的传播形式，又反映了教师掌握革新理念的学习方式。通过对这三个层次的对比，可以明确教学指导和活动的设计是否能有效地实现教学目标，是否都反映了新教材所强调的情境教育理念。

结合古德莱德和范希勒的观点，沃斯等人为分析框架建立了一个二维网格，如表 1 所示。这一框架能有效识别促进或阻碍新教材实施的特点。“课程表征”维度描述了从教材到课堂实践过程中教师对教学理念的理解与落实。“思维与行动层面”维度则是对革新材料在教学实践中的传播和教师学习方面问题的关注。

两个维度进行组合，便形成了 3×3 的分析矩阵。每个单元对应一组相关问题和评估焦点。该框架背后的关键思想是，在两个不同单元之间的每一处不一致都可能威胁到课堂的充分实施。例如：单元③根据材料设计者的意图处理具体的教学活动。将单元③的描述与单元②（预期的教学策略和学习过程）的描述进行比较，能发现课程材料中建议实现教学目标的方法是否运用在预期的具体活动中；单元⑥是教师对成功实施课程所需的教与学活动的看法，将单元③的描述与单元⑥相比，可以发现教师对课程材料所倡导的教学活动的认识不足是影响充分实施的另一个因素。为了分析教学目标和教学策略在不同课程表征层次上的实施程度，沃斯等人使用了编码技术。教学目标的分类与编码系统采用的是罗伯斯（Robers）提出的“课程重点”（curriculum emphases）概念。“课程重点”是指教授某学科内容的目的，为教学策略的选择提供指导。[37] 教学策略的分类与编码系统采用的是舒尔（Shuell）提出的“教学功能”（instructional function）概念。“教学功能”是教师在教学过程中为达到一定的教学目标而采取的教学方法。[38] 通过克服课程重点的抽象概念与具体教学活动之间的差距，为如何将特定的重点转化为具体的教学活动提供了一个视角。

这一框架所用的研究方法是课程材料分析、课堂观察和访谈。课程材料分析是为了了解教师所用教学材料中对教学目标、策略和活动的要求，即收集意图课程的相关数据；访谈是通过问答的形式来了解教师对课程材料的认识以及为何这样实践的原因，即收集感知课程数据；课堂观察则是通过观察教师实际教学来比较说明其对教学目标、策略和活动的忠实度，即运作课程的数据收集。沃斯对这个分析框架进行充分论证，且在化学课程实施中得到一定的应用。

（四）评估教师课程实施程度的 L-CRB 框架

自 20 世纪 90 年代末我国进行大规模课程改革以来，教师在课程改革和实施中的重要作用已得到普遍认同。但是，教师如何将课程改革的新观念转化为实践以及课程实施程度如何等，一直没有得到实质性的解决。夏雪梅认为，课程实施过程包括教师采用课程材料、感知课程内容和运作课程三个阶段，在每一阶段中，教师的行为、认知、反思和情感都会发生复杂的相互作用。[39]基于这一认识，夏雪梅分析批判西方已有架构，同时基于教师和课程间丰富联系的学理基础，构建评估教师课程实施程度的 L-CRB 架构。这一

表 1 基于情境的课程实施程度分析框架[36]

		思维和行动层面		
		理论层面	描述层面	基础层面
课程表征	预期课程	课程材料强调的教学目标 ①	课程材料中建议的教学策略 ②	课程材料设计的教学活动 ③
	感知课程	教师认为需要实施的教学目标④	教师认为需要使用的教学策略⑤	教师认为需要实施的教学活动⑥
	运作课程	教师实际落实的教学目标 ⑦	教师实际使用的教学策略 ⑧	教师实际实施的教学活动 ⑨

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

框架在采用课程、领会课程和感知课程三个阶段综合考虑了教师在“课程认知”“课程反省”“课程情意”和“课程行为”四个维度上的实施水平。但这仅仅是一个评估架构，并未整合出工具进行测评。

此后，她对该框架进行了完善。在相互调适的实施视角下，她综合分析国家课程方案和教师对课程实施的观念，开发出涵盖 10 个检测内容的 L-CRB 评估框架，旨在提高课程实施质量，测评教师在课程实施过程中的发展，为提升课程方案的品质提供一定的价值。

L-CRB 评估框架包括：C（Cognition）指的是教师实施课程的认知维度。考察教师对课程的态度和理解程度。R（Reflection）指的是教师实施课程的反省维度，考察教师通过对采用的教学方式、教学材料的反省并为进一步发展学生而作出调整的程度。B（Behavior）是指教师实施课程的行为维度。考察教师能否通过网络、咨询等方式来获取实施课程相关的信息；是否对课程材料进行处理，是调整还是替换；在何种程度上与同事交流和分享资源，将课程纳入教学计划并对其进行改进的行为水平。L（Learning）是指课程实施后学生学习的转变维度。主要考察学生在学习态度、学业成就等方面的的变化程度。[41]基于这一框架，研究者还区分了 6 个课程实施的水平：0 不实施、1 符号化、2 机械运用、3 常规化、4 精致运用、5 专业领导，并进一步开发出基于 L-CRB 的课程实施检测工具：问卷、树状访谈图和访谈提纲、行为评估单。问卷涵盖不同的实施程度和四个维度，可以对 10 个内容进行课程实施程度检测；访谈主要用于获取教师的思考和行为依据；前两种工具都是自我报告的形式，行为评估单从第三方的角度观察教师在课堂内外的行为，以验证上述得到的结果。[42]

总体而言，该分析框架可以详尽地描述教师实施课程的每一个阶段，完整地呈现出实施过程，而且它适用于具体学科的课程实施研究并采取适当的课程实施干预措施来改善现状。但是这些数据需要通过行为评估单、教师访谈以及大规模的问卷或课堂观察才能完整而真实地呈现，需要较高的研究成本。

三、教师课程实施测评框架比较与测评取径的抉择

以上四个分析框架基于对教师课程实施这一过程的不同理解而开发，旨在解决教师课程实施程度测评问题。通过归纳与比较四种教师课程实施程度分析框架的开发年代、开发者、产生背景、框架的理论基础、主要贡献以及测评方法或工具的异同（见表 2），可以对教师课程实施质量的测评提供借鉴。

（一）教师课程实施测评框架比较

由表 2 的内容可知，每个教师课程实施框架开发的时间、背景、理论基础以及测评方式都有显著的差异。总体而言，四种教师课程实施程度分析框架之间的差异体现在以下两点。

第一，每种教师课程实施程度分析框架体现不同的课程实施取向，教师和课程文本的角色与作用是判

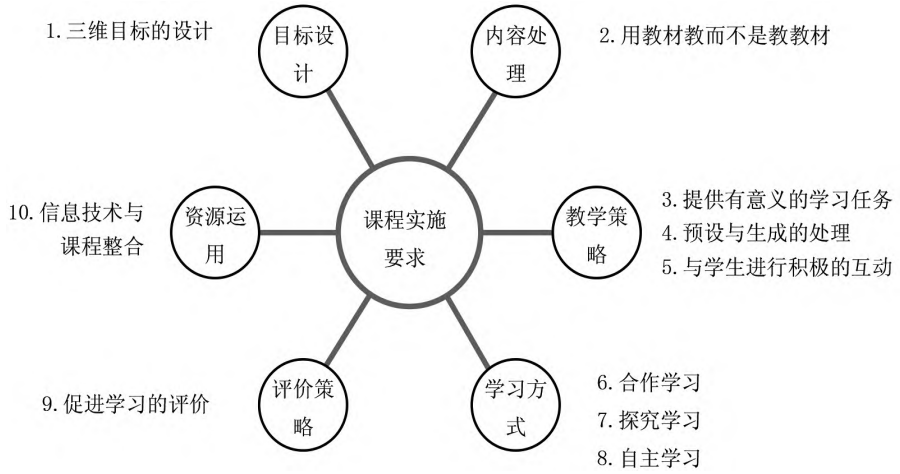

图 3 教师课程实施检测的内容框架[40]

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

表 2 四种测评框架比较

	CBAM 分析框架	教师 - 课程互动关系分析框架	教师使用基于情境的教材的分析框架	L- CRB 框架
年代	1987	2005	2010	2012
开发者	霍尔等人	雷米拉德	沃斯等人	夏雪梅
产生背景	美国结构主义课程改革的失败，教师抵制变革，不愿将自己视为变革推动者	在课程改革的背景下，课程材料通常作为体现课程改革思想的工具，扮演着开启和持续课程改革的角色	以内容为导向的化学课程受到学界的批评和质疑，需要设计以情境为基础的课程来解决这些问题	教师如何落实课程、如何将课程方案的新观念转化为实践以及课程实施程度如何等，没有得到实质性的解决
理论基础	富勒的教师关注的概念和三个发展阶段的分类	基于维果茨基的工具运用和调适的观点，布朗提出的课程材料作为人工制品或文化工具的概念	古德莱德的“课程表征理论”和范希勒的“抽象层次理论”	富兰和庞弗瑞特对课程实施程度等级的分析，教师与课程内在机制的分析
主要贡献	有助于课程推动者和促进者在后续改革中增加对教师需求的关注与满足，更好地发挥教师群体在课程实施中的核心价值	教师与课程资源之间的互动和使用，教师使用课程的影响因素，为课程革新指明改进的方向	为新教材的特点和阻碍或促进新教材实施的原因提供见解，对革新方案的评估和优化提供帮助和支持	提供让政府、学校、教师思考和提升课程实施程度的策略性工具。提高课程实施质量，测评教师在课程实施过程中的发展，为改进课程方案的品质提供一定的价值
测评方法 / 工具	问卷调查、访谈和开放性问题的陈述	深度访谈与课堂观察	课程材料分析、课堂观察和访谈	问卷、树状访谈图和访谈提纲、行为评估单

断取向的重要依据。CBAM 分析框架遵循“忠实取向”，即教师扮演执行者的角色，该分析框架以课程文本为权威，课程实施程度的判断依据是实践与文本的差异；教师使用基于情境的教材的分析框架和 L–CRB 框架则倾向于“实用的相互调适取向”，教师可以对课程内容作出合理的调整，课程文本不可能在实践中一成不变，判断课程实施程度的依据是两者的调适水平；在教师–课程互动关系分析框架中，教师与课程之间相互影响、相互参与，在这个分析框架中不是以课程忠实取向、相互调适取向或创生取向为视角，而是一种工具调适的互动视角。在这个视角下，教师和课程文本都具有能动作用，教师课程实施程度的判断依据是课程文本在实践中的工具化水平，以及教师在与课程文本互动中所形成的工具使用图式。其理论视角发端于维果茨基活动理论中的工具调适观，秉持教师、课程材料、学生在情境中相互作用的观点。这一视角在课程实施的理论上具有先进性，代表着课程实施研究的一种发展方向。近年来，崔允漷教授提出课程实施过程质量测评三要素互动观也受益于此。[43]

第二，从教师课程实施程度获取数据和适用范围进行比较，每个分析框架各有特点。CBAM 分析框架从比较宏观的层面，如教师关注等视角来测评一般教师课程实施程度，围绕课程设置、课程政策、课程资源以及课程实施的监控等方面揭示课程实施的现状，得到教师课程实施程度的一般性规律和结论，它较适合大规模的课程变革实施研究。教师–课程互动分析框架源自雷米拉德对数学学科的研究，揭示了教师与课程材料互动过程中如何设计课程、建构课程和在情境中与学生互动，从而完成课程实施的过程，一般通过访谈、观察、文本分析采集质性数据，因此该分析框架比较适合个体教师课程实施分析，并不适合于大规模测评。教师使用基于情境的教材的分析框架和 L–CRB 框架则可以探究教师在具体学科上的教与学的情况，通过比较不同层次下不同维度间的差异来探究教师课程实施程度的影响因素，适用于学科教师课程实施研究。总体而言，从 CBAM 分析框架到 L–CRB 框架，教师课程实施程度所秉持的理论视角和课程实

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

施取向差异较大，教师课程实施程度数据的采集方式也有很大的差异，其中交杂着理论先进性和实用性，供不同研究者对教师课程实施测评时选择和使用。

（二）教师课程实施测评取径的抉择

第一，平衡教师课程实施程度分析框架的理论先进性与测评方法经济实用性，以寻找最佳测评方案。课程改革的品质寓于课程实施过程之中，而教师在课程实施中起决定性作用。为了判断教师在其中所起到的作用，东西方学者发展出不同的教师课程实施程度测评框架。从这些测评框架的理论先进性来看，教师-课程互动分析框架最具前沿性，但这种教师课程实施程度测评主要采用深度访谈与课堂观察等质性研究方法，由于这种研究方法所需要付出的经济和人力代价较大，往往不适合于大规模测评研究。CBAM 模型虽然采用问卷调查法，能在短时间内获得大量的教师课程实施程度信息，但由于 CBAM 是以课程实施忠实度为取向，并不关注教师与革新性课程材料之间的互动关系，与每一次的课程改革都伴随着新课程文本和材料出现的实际情境不符合，而失去其应用的价值。沃斯等人开发的分析框架太依赖文本、访谈等技术也不符合经济性特征，也失去其大规模测评的价值。因此，权衡下来，本研究认为，夏雪梅等人开发的分析框架考虑到中国的现实，以问卷调查为主，以访谈等质性研究为辅，是值得期待的一种教师课程实施测评本土化框架。

第二，融合各种资料收集方法来反映教师课程实施程度的本质。从四个教师课程实施程度分析框架来看，没有一个分析框架是以单一的数据收集方式开展。这主要是由教师课程实施的复杂性决定的，教师课程实施并不是一个单维的机械作业，而是复杂的人类事业。在各家看来，教师课程实施至少涉及教师、课程方案、情境和学生，这些多要素的存在注定教师的课程实施并不是一个简单的单向传递过程，而是复杂的互动过程。而这个复杂的互动过程也并不能只用教师课程实施行为来表述，而是在教师的思维、观念、行动以及课程材料所发挥的工具性的多维交互中生成。因此，任何以单独研究方法来收集教师课程实施程度的研究都是有缺陷的，只有多种研究方法相结合才是教师课程实施程度测评的新常态。

参考文献：

[1] 郑蕾，雷浩.美国“实施课程调查”项目进展及运作机制——SEC 项目主任约翰·史密森博士专访[J].全球教育展望，2017(10)：11-23.

[2] 崔允漷，周文叶，董泽华，张静.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(02)：1-13+153.

[3] Thompson，D. R . *Enacted Mathematics Curriculum：A Conceptual Framework and Research Needs* [M].Charlotte，NC：Information Age Publishing，2005：3-7.

[4] Goodlad，J. I. *Curriculum Inquiry：The Study of Curriculum Practice*[M]. New York，NY：McGraw-Hill，1979：17-20.

[5] 崔允漷，夏雪梅.论互动视野下的教师课程实施：基于 40 年文献的建构[J].全球教育展望，2013(10)：3-12.

[6] Hattie，J. Hattie Ranking：252 Influences and Effect Sizes Related to Student Achievement [EB/OL].(2019-12-15)[2022-12-01]. https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement.

[7] Ke，Zheng. Study on the Implementation of Curriculum Policy in the Chinese Mainland：An Exploration of the Implementation of the “Research-Based-Learning” Policy in District A from the Perspective of Institution Theory [D]. Hong Kong：The Chinese University of Hong Kong，2008：109-113.

[8] 柯政. 教师的文化——认知是如何影响课程政策实施的：以“研究性学习”政策为例[J].全球教育展望，2011(03)：39-48.

[9] 廖辉.课程政策有效执行的运行机制研究[J].课程·教材·教法，2019(05)：57-63.

[10] Fullan，M. & Pomfret，A. Research on Curriculum and Instruction Implementation [J]. *Review of Educational Research*，1977(02)：335-397.

[11] Fuller，Frances F. & Others. Concerns of Teachers：Research and Reconceptulization [R]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association，1974：7-10.

[12] Thompson，A. G. Teachers´ Beliefs and Conceptions：A Synthesis of the Research [A]. Grouws，D. A. Handbook of research on mathematics teaching and learning：A project of the National Council of Teachers of Mathematics[C]. New York，NY：Macmillan Publishing Co，Inc.，1992：127-146.

[13] Crawford，A. R. ，Chamblee，G. E. & Rowlett，R. J. Assessing Concerns of Algebra Teachers During a Curriculum Reform：A Constructivist Approach [J]. *Journal of In-Service Education*，1998(02)：317-327.

[14] Hord，S. M. & Others. Taking Charge of Change [J]. *Nursing*

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

Economic, 1987(02):72.

[15] Loucks, H. S. F. A Developmental Model for Determining Whether the Treatment Is Actually Implemented [J]. *American Educational Research Journal*, 1977(03):263-276.

[16] 姜荣华. 课程实施程度的评价工具研究[D]. 长春:东北师范大学, 2008:18.

[17] Berg, R. V. D., Sleegers, P. , Geijsel, F. , et al. Implementation of an Innovation: Meeting the Concerns of Teachers[J]. *Studies in Educational Evaluation*, 2000(04):331-350.

[18] Crawford, A. R. , Chamblee, G. E. & Rowlett, R. J. Assessing Concerns of Algebra Teachers During a Curriculum Reform: A Constructivist Approach [J]. *Journal of In-Service Education*,1998(02): 317-327.

[19] 靳玉乐, 尹弘飚. 教师与新课程实施:基于 CBAM 的个案分析[J]. 课程·教材·教法, 2003(11):51-58.

[20] Berman, P. and McLaughlin, M.W. Implementing Innovations: Revisions for an。Agenda for a Study of Change Agent Programs in Education. Study of Change Agent Programs: A Working Note [R]. RAND Corporation. Santa Monica,1973:1-62.

[21][28] Remillard, J. T. E., Herbeleisenmann, B. A. E. & Lloyd, G. M. E. *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction. Studies in Mathematical Thinking and Learning Series* [M]. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group, 2011:3-14,17-36 .

[22][23] Remillard, J. T. Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula [J]. *Review of Educational Research*, 2005(02):211-246.

[24]Remillard, J. Modes of Engagement: Understanding Teachers' Transactions with Mathematics Curriculum Resources [A]. Gueudet, G., Pepin, B. & Trouche, L. From Text to "Lived" Resources: Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development[C].Dordrecht: Springer, 2011:105.

[25] Land,T. J., Tyminski, A. M. & Drake, C. Examining Pre-Service Elementary Mathematics. Teachers' Reading of Educative Curriculum Materials[J]. *Teaching & Teacher Education*, 2015, 51:16-26.

[26] Remillard, J. T. Can Curriculum Materials Support Teachers' Learning? Two Fourth-Grade Teachers' Use of a New Mathematics Text [J]. *The Elementary School Journal*, 2000(04): 331-350.

[27] Sherin, D. M. G. Practicing Change: Curriculum Adaptation and Teacher Narrative in the Context of Mathematics Education Reform [J]. *Curriculum Inquiry*, 2006(02):153-187.

[29] Gilbert, J. K. On the Nature of "Context" in Chemical Education[J]. *International Journal of Science Education*, 2006(09):957-976.

[30] Bennett, J. & Holman, J. Context-Based Approaches to the Teaching of Chemistry: What are They and What Are Their Effects? [A]. Gilbert, J. K., Jong, O. D., Justi, R., Treagust, D. F. & Van Driel, J. H. Chemical Education: Towards Research-based Practice[C]. Dordrecht: Springer, 2003:165-184.

[31] Pilot, A. & Bulte, A. M. W. The Use of "Contexts" as a Challenge for the Chemistry Curriculum: Its Successes and the Need for Further Development and Understanding[J]. *International Journal of Science Education*, 2006(09):1087-1112.

[32] Goodlad, J. I. *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*[M]. New York, NY: McGraw-Hill,1979:17-41.

[33][35] Vos, M. A. J., Taconis, R., Jochems, W. M. G., et al. Teachers Implementing Context-Based Teaching Materials: A Framework for Ease-Analysis in Chemistry [J]. *Chemistry Education Research & Practice*, 2010(03):193-206.

[34] Van Hiele, P. M. *Structure and Insight:A Theory of Mathematics Education*[M]. New York, NY:Academic Press,1986.

[36] Vos, M. A. J. , Taconis, R. , Jochems, W. M. G. , et al. Classroom Implementation of Context-Based. Chemistry Education by Teachers: The Relation between Experiences of Teachers and the Design of Materials [J]. *International Journal of Science Education*, 2011(10): 1407-1432.

[37] Roberts, D. A. Developing the Concept of "Curriculum Emphases" in Science Education[J]. *Science Education*,1982(02):243-260.

[38] Shuell, T. Teaching and Learning in a Classroom Context[A]. Alexander, P. A. & Winne, P. H. Handbook of Educational Psychology [C]. New York, NY: Macmillan Library Reference USA, Prentice Hall International,2006: 726-764.

[39]夏雪梅. 教师课程实施程度的评估:一种整合架构[J]. 教育发展研究, 2009(22):19-24.

[40][41]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.

[42]严卿,喻平. 中小学课程实施过程监测:现状与思考[J]. 教育理论与实践,2017(08):37-40.

[43]崔允漷. 学校课程实施过程质量评估[M]. 上海:华东师范大学出版社,2018:59-65.

(责任编辑:蔡其全)

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

Decision-making on How to Evaluate Teachers' Curriculum Implementation from the Perspective of Comparative

Zeng Jiayan[1] & Cui Yunhuo[2]
(1.Dali University; 2.East China Normal University)

Abstract: Exploring the evaluation of teacher's curriculum implementation is of great significance to carry out curriculum reform. Based on different understandings of teachers' curriculum implementation process, this study sorts out four classical evaluation frameworks of the teachers' curriculum implementation and compare their theoretical basis as well as their major contributions. It is found that,(1) CBAM based on fidelity orientation measures teachers' stages of concern, level of use and innovation configuration and it is used to enhance the attention of curriculum reformers on teachers' needs;(2) Based on mutual adaptation approach,teachers' implementation of context-based teaching materials and L-CRB curriculum implementation frameworks evaluate teachers' curriculum implementation from different dimensions,which are inclined to evaluate the curriculum implementation of specific subject and its influencing factors;(3) Curriculum implementation evaluation framework based on teacher-curriculum interaction approach focuses on the mutual interaction among teacher, curriculum materials and students in situations, which interprets the nature of teacher curriculum implementation from a new perspective; (4) The evaluation of the teacher's curriculum implementation needs the evaluators to make a balance between the advance of theoretical orientation and the practicality of data collection, and multi-data collection methods should be integrated to reflect the complexity nature of teacher implementation.

Key words: Curriculum implementation;Degree of teacher curriculum implementation;Evaluation of curriculum implementation;Teacher-curriculum interaction

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net