

Quality

学校课程实施过程
仿佛一个『黑箱』
追寻教育过程的意义
将为你
打开一扇明窗

Evaluation of
Curriculum
Implementation
Quality
in Schools

核心素养与课程发展丛书 总主编/崔允漷

学校课程实施过程 质量评估

崔允漷 著



华东师范大学出版社

核心素养与课程发展丛书

学校课程实施过程质量评估

总主编 崔允漷

崔允漷
著

Evaluation of Curriculum Implementation
Quality in Schools



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

学校课程实施过程质量评估/崔允漭著. —上海:华东师范大学出版社, 2017

(核心素养与课程发展丛书)

ISBN 978-7-5675-6630-9

I. ①学… II. ①崔… III. ①课程—教学质量—质量评价 IV. ①G423.04

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 140635 号

核心素养与课程发展丛书

学校课程实施过程质量评估

著 者 崔允漭
责任编辑 王冰如
责任校对 张 雪
装帧设计 王 隼

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟高专印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 15.25
字 数 250 千字
版 次 2017 年 6 月第 1 版
印 次 2017 年 6 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-6630-9/G·10468
定 价 38.00 元

出版人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

前言：追寻课程实施过程的教育意义

教育是一个影响另一个人的行动，学校教育是有目的、有计划地培养年轻一代的行动。理所当然，这种行动既包括有意义的过程，也包括有价值的结果。然而，长期以来，我国的学校教育从话语到实践，只有结果，没有过程。只有作为教育结果的分数，而没有对此分数是由什么样的过程所致的解释。学校课程实施过程仿佛是一个“黑箱”，学生获得哪些机会，这些机会质量如何，教师是如何从事专业工作的，我们的课堂教学是如何促进学生的学习的……真正发生教育的地方，真正体现专业实践的地方，真正实现学生发展的地方，我们几乎一无所知！就课堂教学而言，除了当事人（一个教师和一群学生），每天发生在课堂上的那些事，课堂之外的人并不知道；就学校教育而言，那么多人在封闭的空间里忙得如此辛苦，校外的人也不了解。如此重要的“教之室”、“学之校”事实上却一直处在“打闷包”的状态，外人无法知道内部到底发生了什么。人们知道且津津乐道的那些话语，大多指向教育结果：对或错，考多少分，上什么学校，多少人上北大清华……这种无视过程只关乎结果的教育质量观导致的后果就是以分数论英雄，要分不要命，唯分数问责，为分数而抛弃自己的专业信念、尊严与责任，甚至牺牲生命。而且，这种后果反过来又导致教育过程问题丛生：课业负担超重、师生关系敌对、学科等级明显、课程结构失衡、非学即考泛滥、价值意义丧失……凡此种种都强烈地指出，教育过程的意义已经到了非重视不可的时候了！

幸好！国家教育行政主管部门已经高度认识到此问题的严重性，并有一系列的对策与行动——

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(2010)明确地提出要“建立国家义务教育质量基本标准和监测制度”,“完善教育质量监测评估体系”,“学校要把减负落实到教育教学各个环节,给学生留下了解社会、深入思考、动手实践、健身娱乐的时间。提高教师业务素质,改进教学方法,增强课堂教学效果,减少作业量和考试次数”。

教育部《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》(2014)提出:“教育部建立课程实施监测制度,定期对课程实施和教材使用情况进行评估……各地要根据监测结果,加强和改进课程实施工作。”

《教育部2016年工作要点》要求“启动建立基础教育课程实施监测机制”。教育部办公厅于2016年4月1日专门下发《关于开展中小学课程实施监测工作的通知》,要求对课程开设情况、课程标准落实情况、教材使用情况、课程改革推进情况四个方面的内容开展国家、省级两级监测,在课程实施监测中,要重点掌握社会主义核心价值观的落实情况。

这是针对性极强的重大教育决策,是深化课程改革的重大举措!然而,课程实施监测制度的建立有一个基本的前提,那就是我们要开发出一套能够对课程实施过程进行评估或监测的理论框架和技术手段。遗憾的是,由于我国的学校课程实施评估长期缺乏国家层面的制度保障,尽管有些研究项目对此作了比较深入的研究,但由于缺乏严谨的理论框架或严格的抽样,得出的结论不太令人信服;尽管有些督导或教研部门在实践层面从事过课程实施过程的评估,但没有立足于监测,可能关注到改进,而忽略了管理;尽管有些部门在实施学业质量监测时会涉及某些课程实施过程的变量,但无法涉及课程实施的整个范畴,而且,学业质量监测虽然相对客观,但它是不完全的教育评价,无法监控动态的课程实施过程,更不能深入剖析教师的实施行为。

如果把“好的教育”等同于“好的输入+好的过程+好的结果”,上述关注课程实施过程的理由显而易见:一方面,不关注输入、不关注过程、只关注结果,是片面的教育质量观,它是不专业的。另一方面,由此不专业的教育质量观所导致的后果是课业负担过重、教育竞争惨烈、教育生态无序,这样的后果是不道德的。客观上,输入指标比较清晰也易控制,结果指标有一部分(如成绩)容易获得且多是量化的数字,而过程指标比较复杂且难以厘清,人们对此的研究还比较薄弱,认识相对肤浅。因此,在深化课

程改革、推进素养教育的今天,重视并研究课程实施过程的意义是当前教育研究者的使命与责任。

正是基于这样的考虑,我们在2011年申请了教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“义务教育阶段学校课程实施过程质量评估的理论和技术研究”(项目批准号:11JJD880003),并已按时结题。2016年,我们又成功申请到教育部哲学社会科学重大课题攻关项目“中小学课程实施监测”(项目批准号:16JZD047)。此书是上述项目的成果之一。同时,此书还获得了“华东师范大学教育学高峰学科建设”的著作资助。

本书分三个部分。第一部分从探索课程实施的本质出发,系统梳理了40年来有关学校课程实施研究的相关文献,提出关于学校课程实施过程的核心观点——促进学生个体的学习与发展;然后立足国际视野,认真研究了PISA、TIMSS、NAEP、PIRLS、ECLS、ELS等国际著名的大规模测试的框架,深入分析了世界各国或地区在评估学校课程实施时所采用的各种框架;最后建构了一种全新的学校课程实施互动模型,为评估或监测课程实施奠定学理基础。第二部分从教师—方案、教师—学生、学生—方案三种互动出发,探讨其合理性与可行性,其中合理性的论证基于研究文献的梳理和大规模测试所涉及的相关范畴,可行性的寻求是从某个互动众多的问题中提取一个问题开展探索性的研究。第三部分基于上述的课程实施过程评估框架与技术,开展应用的、拓展的专题研究,从互动的视角出发选取学校课程实施过程中的三个关键议题——课堂教学形态、课堂学习品质、教—学—评一致性,进行深入研究,试图验证学校课程实施互动模型的合理性,揭示学校课程实施过程的丰富意义。

学校课程实施过程尽管有悠久的过去,但是从理论研究的角度来看,它只有短暂的历史,是一片亟待开垦的处女地,许多问题还需更深入的研究。本书仅是一种开创性的、探索性的尝试,是“万里长征的第一步”,期待更多的同仁加入我们的共同体。

在本书出版之际,我要特别感谢诸多为本研究作出贡献的机构和个人。感谢教育部社会科学司,本项目获得的前期与后期资助对于研究的开展十分重要!感谢华东师范大学教育学部“上海市高校高峰学科资助计划”!感谢《全球教育展望》、《教育发展

研究》、《教育研究》等期刊编辑部允许我使用一些前期已发表的研究成果！感谢我的研究团队，一是“中国学校课程教学调查项目”（Investigation of Curriculum and Instruction in China, ICIC）团队，近四年跨学科、大兵团的研讨与对话，给了我许多观点与方法上的教益；二是我前后指导过的研究生们，特别是雷浩、夏雪梅、周文叶、邵朝友、曾家延、温雪、李静、黄山、董泽华等，正是他们的精诚合作和共同努力，保障了本书的研究品质！

崔允漭

华东师范大学课程与教学研究所

2017年2月16日

目 录

前言：追寻课程实施过程的教育意义	1
------------------	---

第一部分 理论模型

第一章 学校课程实施的价值：促进个体的学习与发展	3
一、课程实施的本质	3
二、课程实施研究范式的转变	7
三、学校课程实施的价值：促进个体的学习与发展	13
第二章 学校课程实施的评估：已有经验	19
一、学校课程实施的国际性大规模调查	19
二、苏格兰、中国香港与南非的学校课程实施质量评估	31
三、美国实施课程调查、艺术课程调查项目	40
四、学校课程实施过程质量评估案例给我们的启示	48
第三章 重构学校课程实施过程模型：互动的视角	59
一、课程实施过程的关键要素：多元的视角	59
二、课程实施过程互动模型的建构：已有的尝试	62
三、我国学校课程实施过程理论模型：一种互动的视角	67

第二部分 评估技术与工具

第四章 教师—方案互动质量评估	75
一、教师—方案互动的实质	75
二、教师—方案互动的测评	80
三、教师—方案互动测评举例	87
第五章 教师—学生互动质量评估	97
一、互动视角下的课堂教学	97
二、教师—学生互动重要主题的评估工具	107
三、教师—学生互动质量评估举例	117
第六章 学生—方案互动质量评估	127
一、学生—方案互动的实质：已有研究的启示	127
二、学生—方案互动检测工具：基于大规模测试的工具分析	133
三、学生—方案互动测评案例	142

第三部分 专题研究

第七章 初中课堂教学形态研究	155
一、概念理解	155
二、分析框架	157
三、研究设计	160
四、研究结果	162
五、研究结论与讨论	175

第八章 初中课堂学习品质研究	181
一、学习品质研究框架的提出	181
二、研究设计	189
三、研究结果	190
四、结论与讨论	197
第九章 初中课堂教学中的教—学—评一致性研究	202
一、文献分析	202
二、研究设计	212
三、研究结果	213
四、讨论与结论	221

第一部分

理论模型

第一章 学校课程实施的价值：促进个体的学习与发展

学校课程实施是任何新的课程方案付诸实践时都无法回避的环节,这一环节的重要性在当下的课程改革研究和实践中正日益突显。自 20 世纪 70 年代起,越来越多的学者开始关注课程实施领域,并形成了非常明确而强烈的共识:好的方案还需要有好的实施;没有好的实施,所有的理想方案都不可能变为现实。于是,在世纪之交的课程改革中,世界各国都特别强调课程实施层面的问题,通过各种路径或措施来提升课程实施环节的质量,如开发学习指南或资源包(美国)、开发教师指南(英国)、推行校本课程开发(澳大利亚)、推行国家课程实施监测(新西兰、新加坡)、实施赋权增能计划(日本、韩国)、推行校本教研(中国)等。所有这些尝试都是基于某种假定在政策层面寻求课程实施的突破,还是没有破解课程实施之谜。在深入研究学校课程实施之前,我们有必要先来探讨课程实施的价值追求。

一、课程实施的本质

课程实施(curriculum implementation),在英语世界,通常被界定为“将课程改革方案付诸实践的过程”,特别是在学校一级,在课堂教学层面教师与学生的诠释与互动。^①

课程实施是将课程规划的“筑梦”愿景与课程设计的“逐梦”方案,转化成为“踏实”

① Fullan, M. & Pomfret, A., Research on curriculum and instruction implementation [J]. *Review of Educational Research*, 1977, 47(2): 335 - 397.

的实践过程。它能连结理想愿景、课程方案与教育实务,是实践教育理想的一种具体行动,透过教育人员的细致构想与实践行动,缩短理想与实际之间的差距。^①

在现有的研究中,关于课程实施有这样几种看法:

(一) 课程实施是教学

不管在理论还是实践层面,这一观点都有大量的支持者,尤其是在2001年中国基础教育课程改革之前的文献中较为常见。陈侠就提出,课程实施是把经过实验、研究、编辑和审定的教材付诸实践的过程,课程实施主要依赖教学,课程实施实际上也就是教学。^② 黄甫全提出,从课程在课堂教学里的实施水平出发,课程实施实际上就是教学。^③ 台湾学者黄政杰也认为,课程实施就是对课堂教学的研究,因为教学过程就是课程计划的实施过程。就微观层面而言,课程实施可以简化为教学,因为教学过程就是课程计划的实施过程。^④ 总的来说,在这一观点中,“课程”有时候被看作是经过编辑的内容,课程实施就是将编辑好的内容传递给学生;有时候,“课程”又被看作是一个大的连续体,包含计划、开发、实施、评价等各环节,而课程实施环节就是教学。

自2010年以来,一些研究者尝试着在教师—课程的大背景下研究课程实施的问题。^⑤ 孔凡哲的“教师使用教科书”系列研究,马云鹏等人的教师课程理解、课程实施水平研究是比较有代表性的研究。这些研究大多借助霍尔(Hall)和霍德(Hord)的分析框架,依据国情进行理论改造。这些研究将教师的课程实施看作教师落实某种革新性课程方案(课程标准、教材)的过程,如孔凡哲的“教师使用教科书”就包含教师对教科书的理解 and 研究、整合教科书内外的课程资源、使用教科书完成教学任务、评判教科

① Marsh, C. J. & Willis, G.. *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* [M]. Englewood Cliffs, NJ: Merrill, 1995: 126.

② 陈侠. 课程论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1989: 251.

③ 黄甫全. 大课程论初探——兼论课程(论)与教学(论)的关系[J]. 课程·教材·教法, 2000(5).

④ 黄政杰. 多元社会课程取向[M]. 台北: 师大书苑, 1995: 3-10.

⑤ 参见夏雪梅. 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); 王世朋. 科学教师的课程观及其对课程实施影响的研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2010; 王茹. 高中数学教师课程实施能力的理论与个案研究[D]. 兰州: 西北师范大学, 2009; 廖力瑶. 科学课程实施中教师课程决策的质化研究[D]. 长春: 东北师范大学, 2008; 唐悦. 教师关注与课程实施[D]. 上海: 上海师范大学, 2005; 何军华. 教师与课程实施[D]. 武汉: 华中师范大学, 2004.

书的优劣等。^①

但是,如果将教师的课程实施仅仅看作教学的话,就意味着课程实施的研究被窄化为教学研究。有研究者对这种观点提出批判,认为教学是课程实施的主要范畴,但课程实施不等同于教学。比如李臣之在2001年就提出,一个教师的教学水平很好,但未必他的课程实施水平就高,但是一个课程实施水平高的教师,他的教学水平一定高。因此,课程实施不可能与教学画等号,二者之间有着不可以包容的范畴,有着来自不同方向的规定。^② 崔允漭指出,从概念外延上看,课程实施内在地包含着教学,教学是课程实施的主要途径。^③ 但是,教师的课程实施除了教学外到底还包括什么,它与教学的区别点到底在哪里,在当时的论述中并不清晰。

(二) 课程实施是将革新性课程方案付诸实践的过程

1977年,富兰(Fullan)和庞弗雷特(Pomfret)将“实施”一词界定为课程/教学纲要的“实际应用”或者它“在实践中包括什么”。^④ 而且,这一目的物中要包含革新性的要素。在富兰看来,实施就是学习新方法和事物的过程。一种革新——新的课程、政策、结构、观念——对那些实施他们的人来说都是全新的,有效处理革新意味着在行为和信念上发生改变。因此,与教学相比,课程实施有一个与之相联系的重要目的物——革新性的课程方案。

国内的学者也大多认可这一观点,如施良方认为,“课程实施是指把课程计划付诸实践的过程,是达到预期目标的基本途径”^⑤。马云鹏归纳出课程实施的两个主要观点:一是课程实施问题就是研究一个课程方案的执行情况;二是把课程实施看作一个动态的过程。^⑥ 李子建等人认为,课程实施是将预期的课程方案付诸实践的过程,指新课程方案的实际使用情况。^⑦ 当然,也有研究者指出,课程实施与教学所属的研究

① 孔凡哲. 教科书质量研究方法的探索——以义务教育数学课程标准实验教科书为例[M]. 北京: 人民教育出版社, 2008: 147.

② 李臣之. 课程实施: 意义与本质[J]. 课程·教材·教法, 2001(9).

③ 崔允漭. 课程与教学[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1997(3).

④ Fullan, M. & Pomfret, A.. Research on curriculum and instruction implementation [J]. *Review of Educational Research*, 1977, 47(2): 335-397.

⑤ 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: 128.

⑥ 马云鹏. 课程实施及其在课程改革中的作用[J]. 课程·教材·教法, 2001(9).

⑦ 李子建, 黄显华. 课程: 范式、取向与设计[M]. 香港: 中文大学出版社, 1996: 311.

领域和侧重点不同,课程实施主要探讨课程变革计划的实施水平、影响课程实施的因素、课程变革计划与实践情境的相互适应机制、教师与学生创生课程的过程等;而教学则主要研究教师的“教授行为”、学生的“学习行为”及两者之间的活动机制。^①

(三) 课程实施是包含学生在内的创生过程

这一观点建立在创生视角(enactment perspective)上。表面上看,这种观点与第一种观点有相同之处,因为主要的发生地点都是课堂,但在研究范畴和重心上有极大差异。这一观点强调的是教师在课程实施中的颠覆性作用,甚至将教师等同于课程,也由此带来对“实施”一词的质疑。康奈利(Connelly)和本-佩雷兹(Ben-Peretz)建议,要重构“实施”概念。他们认为,从经验上看,实施从来不曾实现过,所以应该改为“调适”,“实施”带有权威主义的弦外之音。^② 这样,原先我们所习惯的教师课堂教学首先就变成了教师的课程开发与创生过程。康奈利认为,所谓的课程开发有两层,一层是教室之外的,一层是教室之内的,教室之外的课程开发是政策或学校主体的,而教室之内的课程开发受到教师的影响,教师在课程中具有重要的修改、调整和转化作用。^③

这一观点受到教师教育研究者的热烈欢迎,因为它极大地承认了教师在课程设计上的积极作用,拓展了原先的教师专业发展的视野。^④ 在对两者的研究中,研究者将重心放在教师的能动性上,而将教材看作诸多资源中的一种,教师只是利用这种资源创建或实施课程。这种观点的基础就是康奈利和克兰迪宁(Clandinin)所提出的“课程是情境中的一些经历”,课程材料只是教师在此过程中运用的资源。^⑤ 在国内,亦有研究者从解释学的视角得出了类似的推断,认为课程实施是师生和课程设计者的视界融合过程,是

① 张华. 课程与教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000: 367.

② Connelly, F. M. & Ben-Peretz M. Teacher's roles in the using and doing for research and curriculum development [J]. *Journal of Curriculum Studies*, 1980 (2): 100; Ben-Peretz, M. *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts* [M]. Albany, NY: State University of New York Press, 1990.

③ Connelly, F. M. The function of curriculum development [J]. *Interchange*, 1972(2-3): 164.

④ Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. Curriculum implementation [C]. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, 1992: 402-435.

⑤ Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. On narrative method, personal philosophy, and the story of teaching [J]. *Journal of Research in Science Teaching*, 1986(23): 293-310.

师生与文本的对话和课程意义的创造与生成过程,是师生精神相遇、经验共享的过程。^①

在中国,由于教育行政体系不同,上述的课程实施定义均不能完全诠释我国课程实施的实际情况。与其他国家不同的是,我国的国家基础教育课程改革方案颁布之后,在许多方面需要经过地方一级(主要是省一级)的调适或转换,特别是典型赋权给地方的那部分课程调适,如地方课程、学校层面课程发展的指导与支持、课程资源建设等,才能落实到学校一级;学校一级依据上级教育主管部门的调适,形成自己一级新的调适,如学校课程环境创设、综合实践活动课程开发、校本课程开发,以及教师开展基于课程标准的教学与评价。因此,正如图 1-1 所示,我国的中小学课程实施至少包括两个层面:一是地方一级的课程推广,二是学校一级的课程实施。^② 这一过程是极具中国特色的,如果运作得好,它既可以保持国家课程政策的严肃性,也可以保障地方、学校的课程创新。

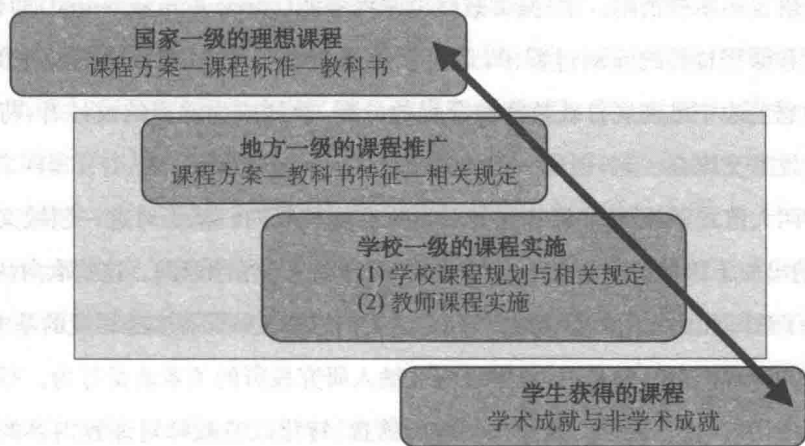


图 1-1 我国中小学课程实施模型

二、课程实施研究范式的转变

面对如此复杂的课程实施,学者们作了许多有益的探索。有关课程实施的研究,

① 张增田,靳玉乐. 论解释学视域中的课程实施[J]. 比较教育研究,2004(6).

② 崔允漭. 学校课程规划的内涵与实践[J]. 上海教育科研,2005(8).