

以课程为中心的学校自我诊断

李红恩

【摘要】课程是学校育人的重要载体。以课程为中心的学校自我诊断,既是提升学校办学质量的重要途径和手段,也是引导学校回归立德树人主责主业,推进国家课程转化落地的重要内容。以课程为中心的学校自我诊断,聚焦提高师生学校生活质量、关注课程实施的实践场域、注重国家课程适应性转化。国家课程实施的忠实度、情境因素和结果水平是以课程为中心的学校自我诊断的基本框架,其核心指标覆盖了主体、内容与过程三大维度。推进以课程为中心的学校自我诊断,应以校本化诊断为基本原则、加强第三方课程监测机构建设与定制化监测、秉持持续改进的方法论,促使学校自我诊断—结果反馈—自我改进成为不断循环、螺旋式上升的过程,最终推动学校高质量发展。

【关键词】学校自我诊断;学校评价;忠实取向;课程实施

【作者简介】李红恩,中国教育科学研究院副研究员,《教育研究》副主编(北京 100088)。

【原文出处】摘自《课程·教材·教法》(京),2024.2.31~37

【基金项目】中国教育科学研究院公益金项目“中小学课程监测指标体系的构建与应用研究”(GYC2021001)。

自我诊断是推进学校科学治理、提升学校办学质量的重要途径和手段。通过揭示学校教育的“过程与结果是如何联系在一起的”^[1],为学校改进研制有效方案,从而实现以学校发展促进学生发展的根本目的。当前,随着我国基础教育进入全面提高育人质量的新阶段,推进学校开展自我诊断,强化内需驱动式教育改进,提升育人质量,是基础教育发展与治理现代化的内在要求。学校自我诊断的关注点是“与学生发展紧密关联的学校核心要素及其间的关系”^[2]。对基础教育学校而言,课程是学校育人目标、师生关系、育人方式、知识内容及其组织的集聚与载体,是学校真实运转情况的重要表征。在当前深化教育评价改革、强化以学生发展为中心的背景下,凸显课程这一与学生发展密切相关的核心要素,探讨以课程为中心的学校自我诊断的理念、框架和推进策略,揭示并强化教育评价改革与课程改革的内在关联,对于深化我国基础教育课程改革,优化学校评价机制具有重要的现实意义。

一、以课程为中心的学校自我诊断的理念阐释

将课程作为学校自我诊断的中心,而不是以传统意义上的管理或学生发展为中心,隐含着关于学校评估与改进的不同立场。不同于以管理为中心的外部督导评估,以课程为中心的学校自我诊断是内需性评估,是对学校育人的内在需求和实践情境的回应。同样不同于以学生发展为中心的学校自我诊断,以课程为中心的学校自我诊断更加凸显以师生生活方式筹划为核心的课程所具备的过程意蕴。因此,以课程为中心的学校自我诊断,是由内而发的,关切学校场域中的主体,关涉影响主体发展的过程要素与内容要素,直指学校中人的发展。

(一)彰显主体关怀,提高师生学校生活质量

学校课程是师生生活方式的规约与展开。课程因人而生,是对人所处的文化、事件、生活的和合再造,这是学校课程产生和存在的实践状态;课程为人而生,是人的课程,是学校课程的人本化、个性化重构,彰显的是课程与人的和合统一,这是学校课程产

生和存在的意义所在。^[3]从某种意义上来说,有什么样的学校课程,教师和学生就有怎样的学校生活方式。学贯中西的梁漱溟和胡适皆超越文化是物质、制度等多方面集合的界定方式,提出“文化乃是人们生活的方式”。由此出发,课程可谓一校文化的集中体现。美国教育评估专家斯塔弗尔比姆指出,评估最重要的目的不是证明,而是改进。因此,以课程为中心的学校自我诊断,其理想的目标愿景正是优化师生的学校生活方式。这意味着,课程本身就是学校教育空间中的文化本体,而不只是用以传递文化的工具性存在。在有关学校的外部评估或自我诊断中,“分数”或其他“指标”作为评估关注的重点,与课程作为传递文化的工具性存在这一设定关联不大。有研究指出,一旦“认定了课程作为传承工具的逻辑,那么,无论是课程的目标、价值,还是课程的实施策略、评价依据等,其全部旨趣便都指向传承的效率与质量”^[4]。为此,以课程为中心的学校自我诊断,其基本意蕴包含两个方面:一是让课程从传递文化的工具性存在转向文化的本体性存在,树立“课程即文化”与“课程即师生生活方式”的基本观念,从而在文化本体意义上真正凸显教师与学生的主体地位,将学校自我诊断与课程评估的根本关切点指向教师和学生的完整发展;二是将学校自我诊断的重点放在将师生卷入其中的完整的课程自身,而不是独立的师生个体。马克思和恩格斯指出:“只有在共同体中,个人才能获得全面发展其才能的手段。”^[5]学校自我诊断应当关注集体主体,关注师生互动和交往所形成的共同生活方式。就此而言,以课程为中心的学校自我诊断,是建立在这样一种假设的基础之上的:在学校生活中,教师与学生围绕课程进行互动与交往,并由此构建了师生共同的生活方式,即课程文化。这种文化一经形成,便会反作用于教师和学生,进而影响师生学校生活的质量。

(二)强化过程要素,关注课程实施的实践场域

课程并不运作于真空之中,而是有其真实发生的实践场域。富兰曾从革新方案的特征、实施策略、采用单位的特点和宏观的社会政治特征四个方面揭示了课程实施的影响因素。借助富兰的这一框架可以发现,一些影响学校师生生活质量的过程性要素,

如资源与支持、目标清晰度、组织与氛围、人员因素、外部支持等,与国际主流的学校自我诊断指标体系具有高度一致性。二者的不同之处在于,在国际主流的学校自我诊断指标体系中,学生发展与其他过程性要素往往是并列关系,未能突出其作为结果性要素对其他过程性要素的统整功能。以课程为中心的学校自我诊断,聚焦课程实施的实践场域,以影响课程实施的诸多因素为关切点,实现对影响学生发展的诸多过程性要素的统整。由此,一方面,以课程为中心的学校自我诊断,主要在“什么是好教育”与“什么是好学校”的引领下,进一步思考“什么是好课程”,以引导学校回归立德树人的主责主业;另一方面,以课程为中心的学校自我诊断,可以在评估与学生之间设置“缓冲带”,避免学生直接成为评估指标的“载体”,从而引发学生发展危机,即不顾教育规律和学生身心发展规律而只以是否达到评估指标为诊断依据,从而走向评估育人的反面;再一方面,以课程为中心的学校自我诊断对过程性要素的关注,凸显了学校教育改进的“扎根现场”理念,是立足学校课程及其日常运行情境的系统化改进理路,侧重实践场域中各过程性要素的相互关系,有别于外部评估围绕评估指标而脱离学校现实的“点状思维”。

(三)凸显内容要素,注重国家课程适性转化

我国基础教育课程体系是以国家课程为主体、地方课程和校本课程为重要拓展和有益补充构建而成的。2023年5月,教育部办公厅印发的《基础教育课程教学改革深化行动方案》明确要求,“学校以促进学生全面而有个性地发展、健康成长为目标,高质量落实国家课程,建设校本课程,将课程理念、原则要求转化为具体的育人实践活动,构建体现学校办学特色的课程育人体系”。这既对中小学严格落实国家课程方案和课程标准提出了明确要求,也为创造性地实施校本课程提供了基本依据。对基础教育学校而言,以课程为中心的学校自我诊断,是以国家课程开齐、开足、开好及适应性转化为关键指标的,关注学生发展和学校育人的内容维度。具体而言,就是要在国家课程方案这一育人“蓝图”向学校育人“施工图”的转化意义上,关注学校课程的文本系统,如关注学校课程总体规划、方案、学科课程指南等的

完备性、科学性和适切性。有必要指出的是,尽管以课程为中心的学校自我诊断指向学校课程的文本系统,有可能存在“文本课程”与“经验课程”的脱节现象,但近来的相关研究显示,通过课程方案与课程表的对比研究,可以有效评估学校对国家课程的“遵循程度”,学校转化国家课程的“外显指标”以及国家课程在学校的“传递质量”等。^[6]

二、以课程为中心的学校自我诊断的框架建构

以课程为中心的学校自我诊断,其根本目标在于提升学校的育人质量,基本立场是对国家课程的高质量实施,关键变量是课程文本及其统整的过程性要素,核心指标覆盖了主体、过程与内容三大维度。具体而言,以课程为中心的学校自我诊断的框架可从以下三个方面进行理解。

(一)诊断立场:内蕴调适的国家课程忠实实施取向

关于课程实施取向,大家较为熟知的是辛迪等人提出的忠实取向、创生取向和相互调适取向。表面上看,忠实取向因为课程实施中的主体介入而难以实现,创生取向则因为创生的依据与标准、创生的内容等难以明确而缺少可操作性,相互调适取向似乎更具有理论解释力。具体到我国课程管理的制度设计层面,即国家、地方、学校三级课程管理,再结合我国课程方案的弹性特征可以发现,忠实取向不仅具有普遍的理论解释力,也有较强的现实指导力。主要体现在:其一,国家课程方案和课程标准对学生的结果作出了统一规定,但预留了课程实施的弹性空间;其二,国家课程方案给地方和学校两类课程实施主体赋予了相应的课程权利,确保其拥有规划、开发和实施课程的自主权;其三,作为课程实施主体,学校的介入意味着课程的利益相关者以主体身份参与国家课程的实施,在规范的程序和理性的审议下,“理性群体主体”赋予了“忠实实施取向”现实可能性。综上所述,对充满弹性、富有调适意味的国家课程方案而言,“忠实”即“调适”,“忠实实施取向”符合《基础教育课程教学改革深化行动方案》中提出的“构建体现学校办学特色的课程育人体系”基本要求。

(二)关键变量:开齐、开足、开好国家课程的学校能力

以国家课程忠实实施为取向进行学校自我诊断,

核心在于国家课程实施的忠实度。换言之,国家课程实施的忠实度在根本上表征并决定着学校育人的水平与质量。围绕国家课程方案与学校、学校与课程、课程与教师、教师与学生、学生与课程五类层级关系,实施忠实度就是在具体的学校组织和文化情境下,在一定时间内遵循原有课程方案实施的程度。一般而言,遵循有教条式的“照着说”和制宜式的“接着说”两种思路。本研究所强调的遵循指向后者,即实事求是地将影响课程实施忠实度的学校情境因素纳入自变量体系中,而不是教条化、形式化地落实国家课程方案。因此,以课程为中心的学校自我诊断既要关注国家课程方案的覆盖性实施,开齐、开足国家课程,也要重视影响课程实施的学校情境因素,厘清和研判开好国家课程的影响因素,还要发挥开齐、开足、开好国家课程结果的即时性反馈作用,提高课程实施的忠实度。为此,以课程为中心的学校自我诊断系统主要涉及以下三个模块及其相互关系。

第一,国家课程方案的覆盖性实施。在忠实取向的课程实施视角下,遵循程度是连接课程方案与课程实施结果的重要中介因素。遵循程度旨在考察“特定活动或方法的实施与课程方案设计的一致性”,通常以“话题覆盖度”^[7]来衡量,表现为开齐、开足中小学校课程。具体而言,开齐关涉在学校课程方案及其实施中,各门课程设置的完备程度和名称的规范程度;开足关涉在学校课程方案及其实施中,各门课程的时量是否符合国家课程方案规定。

第二,国家课程实施的学校情境研判。从某种意义上来说,课程实施不仅是将国家课程方案付诸实践的过程,也是将变革引入实践的过程,复杂性与过程性是其基本特征。因此,复杂的情境因素是课程实施必须面对的重要变量,是国家课程在学校情境中能否开好的关键。在我国课程政策及现实语境下,学校情境因素既包含组织层面的结构、文化与氛围,也包含个体意义上的“参与者响应度”和“参与者能力”。“参与者响应度”指教师对课程实施的意愿、态度、体验和满意度,“参与者能力”指教师所拥有的有关课程实施的知识、技能、方法和策略。

第三,国家课程实施的结果性表征。以课程为中心的学校自我诊断,最终指向学校育人质量,体现

为学生学习结果和教师专业发展。如果说前述的情境因素在过程维度决定着课程的实施质量,那么,学生学习结果和教师专业发展则是结果维度上开好国家课程的现实表征,集中反映课程的实施质量和学校的育人质量。

基于以上认识和思考,笔者围绕课程这一中心,尝试建构一个符合中国国情的本土化学校自我诊断系统(见图1),将国家课程开齐、开足、开好作为学校自我诊断的基本原则。

(三)核心指标:具有内在一致性的主体、内容与过程

在英国教育评估专家麦克贝思研制的学校自我诊断工具中,有41项诊断指标可归纳为关系、课程与教学、资源与支持、组织与领导、文化和目标、学校氛围、对外联系、学生发展结果八个方面。^[8]加拿大学者戴恩和施耐德建构的课程方案监测“五维法模型”^[9],将课程实施与课程方案的一致性、课程的时量、教师的教学质量、参与者的兴趣与参与水平及课程的适应性作为监测的基本维度。如果将上述学校诊断

和课程监测指标进行分类分层可以发现,它们中蕴含着主体(校长、学生、教师)、内容(课程方案、教学内容、目标)和过程(组织、资源、外部支持)三个基本维度。这与课程作为教育性经验,即经验载体、关系媒介和经验主体的基本成分不谋而合。因此,以课程为中心的学校自我诊断,可从主体、内容和过程三个维度构建指标体系(见表1)。

首先,主体既是以课程为中心的学校自我诊断诸要素的出发点,也是诊断与改进其他要素的目标和方向。学校主要有三类主体,即校长、教师和学生。校长的重要职责在于建设有特色的学校课程体系。校长维度重在考察学校课程体系能否反映学校的办学理念、彰显学校的办学特色、指向学生核心素养的培育,包含特有、特点和特需三个基本向度,集中表现为校长的课程领导力。

以课程为中心的学校自我诊断关注教师和学生,特别强调师生对课程的主观感受与体验。传统的学校评估通常会将教师和学生理解为静态的结构要素,如生源构成、师资构成及能力结构等。以课程为中心的学校自我诊断尊重课程的动态性与交互性,更加关注师生对课程的主观感受与体验,如课程实施中师生的情感、意愿、满意度等。具体而言,以课程为中心的学校自我诊断有四个关注点:一是师生对学校课程目标及课程方案的认同度;二是师生对学校各类课程资源供给的满意度;三是师生对学校课程的投入度,即师生在课程实施中的有意义交往;四是师生在课程实施中的自我效能感,表征学生学习和教师发展的结果。需要指出的是,“三度一感”并不是不关注学校的组织特性与资源要素,相反,基于师生的感受与体验恰恰是在课程作为教育性经验的意义上,突出资源及要素的“使用”属性和“功能”特征,以保持学校自我诊断与目标愿景的一致性。

其次,内容是以课程为中心的学校自我诊断的物化要素,集中反映了学校在组织、规划、实施课程

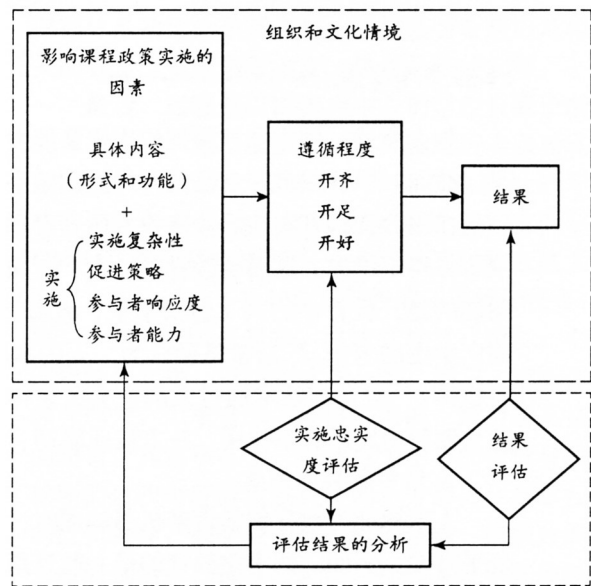


图1 以课程为中心的学校自我诊断系统

表1 以课程为中心的学校自我诊断指标体系

维度	要素
主体维度	校长课程领导力、教师课程认同度、师生课程满意度、师生课程投入度、师生课程体验感
内容维度	文本课程完备性、文本编制科学性、课程内容适切性
过程维度	组织特性、外部关系、资源整合

中的系统性、规范性和适切性。学校自我诊断以学校课程文本系统为主要对象。一是系统考察学校课程的总体方案、学校课程指导纲要、学科课程指南等课程文本是否完备、相关内容要素是否完整、表述是否科学、设计是否规范。二是对具体的课程文本展开分析,重点是研判课程设计的科学性。课程目标的厘定、课程内容的选择与组织、课程任务的安排与实施、课程评价手段的采用等是考察重点。三是对课程内容的适切性进行诊断。重点考察课程与社会发展需要、学校教育理念、学生认知发展规律及水平、学生心理发展特征的适切程度。

概言之,以课程为中心的学校自我诊断的内容维度要关注学校课程与社会、学校、教师、家长以及学生的契合度,课程目标对于学生核心素养培育的体现程度,课程内容的选择是否适当、使用是否方便、顺序是否合理、衔接是否恰当,课程体系的设计是否完整、结构是否合理以及相关配套课程资源是否丰富、使用是否便利等。

最后,过程是以课程为中心的学校自我诊断的保障要素,集中反映了学校课程运行实践场域中的组织、资源、机制等对课程实施质量的影响。美国卡耐基教学促进基金会前主席波伊尔在《基础学校——一个学习化的社区大家庭》中,讨论了基础教育学校的四项优先任务:第一,把人们团结起来,以建立社区;第二,把课程结合起来,以达到连贯一致;第三,把资源综合起来,以丰富学习环境;第四,致力于品格的塑造。其启示在于,以课程为中心的学校自我诊断的过程维度应重点关注三个方面:一是学校的组织特性,如学校内部的组织结构、组织效能与组织氛围;二是学校组织与社会系统中其他组织的关系,如社会团体、社区、政府机构和家庭的支持与理解等;三是学校资源的整合与使用情况,如学校的环境、人员服务、资源使用与教室情况等。

必须指出的是,以课程为中心的学校自我诊断的主体、内容、过程三个维度之间并不是割裂的,而是有着内在的统一性。就主体而言,三个维度统一于学校这个拟人化主体;从功能上来说,三个维度以忠实实施国家课程为中介,统一于学校和学生的高质量发展。

三、以课程为中心的学校自我诊断的推进策略

中华人民共和国成立以来,我国学校评估及课程监测经历了从行政主导到专业介入的发展历程,学校评估和课程监测的焦点也逐渐由执行方针、政策与法规转变为全方位监控素质教育的推行。以课程为中心的学校自我诊断,正是这一转变的具体要求。推动以课程为中心的学校自我诊断走向现实,还需要进一步探讨保障其实施的条件与措施。

(一)树立以“课程政策的教学转化”为关键切入点的校本化诊断理念

理想的课程必然要经过教学才能真正实施。作为课程的执行者,教师的教学信念、思维方式与行为模式对课程方案的实施具有决定性影响。课程政策的教学转化是日复一日地发生在学校内部的,学校场域以外的评估难以真正对教师的课程实施取向及行为作出准确诊断。因此,校本化的课程教学监测势在必行。为破解学校对“课程政策的教学转化”的日用不知和习焉不察等问题,则要将这一转化落实为政策感知和实践操作两个不同阶段^[10]。在政策感知阶段,主体应依据对教育和课程政策的理性认知和价值分析,构建具有操作性的认知图景,其核心任务是创造理想化的可感知的课程形态及构建可操作的课程实施方案。在实践操作阶段,则是按照感知阶段形成的基本认知和课程方案进行落实,其核心任务是对课程政策的实践化检验,既检验教师对课程政策的内化效果,也检验课程方案在教学层面的实施效果。

由此可见,以课程为中心的学校自我诊断,必然要将国家课程方案与学校情境的交互与转化作为诊断重点。前述学校自我诊断系统、诊断维度和诊断指标只是一个一般性框架,学校自我诊断要在此框架的引领下,立足学校实际,实现校本化实施。

(二)加强第三方课程监测机构的建设及定制化监测

将以课程转化为中心的校本化监测作为学校自我诊断的基本路径,并不意味着自我诊断是学校单一主体的行为。有研究指出,一些学校开展了自我诊断但并未促进学校改进,其原因是学校的自我诊断“完全由学校内部人员自己组织和开展”^[11]。事实

上,学校自我诊断具有很强的专业性,尤其是指向学校改进的、以课程为中心的自我诊断,更需要专业、系统的评估训练和专业积累。这无疑凸显了第三方课程监测机构的价值。

将第三方课程监测运用到以课程为中心的学校自我诊断之中,还需要三步走。第一步是提高第三方监测机构的专业性。可考虑改变对第三方监测评估机构单向命令式的管理方式,尊重并确保第三方监测机构的独立性和专业性。创设公平公正的竞争机制与环境,建立相应的制度规范,有序开展第三方监测评估工作,研制相应的扶持政策,以资金和项目为引领,鼓励财政资金或民间资本进入第三方监测评估领域,加强社会领域的专家组织和专家队伍建设,组织开展第三方评估监测机构资格认定工作,逐步提高第三方专业机构的监测水平。第二步是进一步扩大学校自主办学的权力,努力实现更大程度上的学校自主发展和自主管理,提升学校开放办学的能力,提高学校统筹利用社会资源的水平,推动学校有理、有据、有能引进和使用第三方监测评估机构。第三步是提升第三方监测机构的监测行为与学校自我诊断诉求的契合性,双方基于促进学校高质量发展及学生健康、全面发展的前提,以合乎程序的方式开展持续性的探究和调整,最终研制出“一校一方”的定制化监测方案。

(三)秉持持续改进的学校课程监测方法论

课程具有复杂性、发展性和动态生成性等特征。任何课程改革都不是一蹴而就的,而是一个需要设计论证、实验验证、试行实施、调试改进、逐渐推进与完善的过程。在此过程中,出现问题或挫折在所难免。以课程为中心的学校自我诊断,需要根据不同阶段、不同形势的学校情况,秉持持续改进的方法论,动态调整监测指标,以确保自我诊断能够引领学校高质量发展。

以课程为中心的学校自我诊断,其本质是内嵌式评估,以了解课程实施的真实、客观状态和师生的真实需求为第一要务。为保证身处课程实践场域的教师、学生等课程主体提供真实可靠的信息,需要持续开发学校课程监测工具,尤其是具有可操作性的监测工具,如一些面向学校情境的调查问卷、访谈提

纲、观察量表等。学校需要将这些监测工具和指向课程的自我诊断监测实践有机融入学校日常工作之中,简化学校课程监测的程序和步骤,既不使监测诊断工作游离于师生的学校生活,又不额外增加师生负担,使监测与诊断切实发挥应有的价值与功能。同时,学校课程监测作为一种持续改进的方法论,一方面体现在学校自我诊断的内部环节上,即将课程监测的结果及时反馈给诊断主体,并强化结果运用,推进学校自我诊断形成完整闭环;另一方面体现在学校自我诊断的外部功效上,即通过监测结果反馈引领学校改进,使学校自我诊断—结果反馈—自我改进成为不断循环、螺旋式上升的过程,从而真正实现师生学校生活方式的不断优化,彰显学校课程的育人价值。

参考文献:

- [1]HERMAN J L, WINTERS L. Tracking your school's success: A guide to sensible evaluation[M]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1992: 21.
- [2]李凌艳,陈慧娟,李希贵.基于学生发展的学校自我诊断[J].教育研究,2017(1):126.
- [3]李红恩.和合思想下的学校课程建设[J].教育研究,2018(11):50-55.
- [4]郝德永.课程与文化:一个后现代的检视[M].北京:教育科学出版社,2002:4.
- [5]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯选集:第1卷[M].北京:人民出版社,1995:119.
- [6]雷浩.打开“黑箱”:从近15万张学生课程表看国家课程实施现状与走向[J].教育研究,2020(5):49-58.
- [7]DUSENBURY L, BRANNIGAN R, FALCO M, et al. A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings[J]. Health Education Research, 2003(2): 237-256.
- [8]MACBEATH J, MCGLYNN A. Self-evaluation: What's in it for schools?[M]. London: Routledge, 2002: 5.
- [9]DANE A V, SCHNEIDER B H. Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control?[J]. Clinical Psychology Review, 1998(1): 23-45.
- [10]李红恩.课程政策实现教学转化的机制与路径[J].人民教育,2020(1):63-65.
- [11]MCNAMARA G, O'HARA J. Workable compromise or pointless exercise? School-based evaluation in the Irish context [J]. Educational Management Administration and Leadership, 2006(4): 564-582.