

再论课程实施的实践逻辑

王 鉴 刘 莹

【摘 要】 课程计划遵循的是理性逻辑,具有一定的规范性,课程实施遵循的是实践逻辑,具有较强的生成性。减小课程落差的有效方式是在课程实施的过程中处理好忠实执行课程计划与教学实践创新之间的辩证关系,正视课程实施中出现的问题,完成从理性逻辑向实践逻辑的转换。课程实施的主体是教师和学生,其表现方式主要是教学活动以及为保障教学有效性开展的教师培训与课堂教学研究工作。课程实施的本质是一种以教学为主的实践活动,它既是人类精神生产和知识再生产的实践活动,又是教师和学生生命存在与交往的生活实践活动。课程实施的实践逻辑要求在课程实施过程中要加强课堂教学改革、提升教师培训质量和深化课堂教学研究。

【关键词】 课程计划;课程实施;实践逻辑;实践路径

【作者简介】 王鉴,杭州师范大学经亨颐教育学院教授 (杭州 311121);刘莹,新疆师范大学教育科学学院讲师 (乌鲁木齐 830017)

2022年4月,教育部印发的《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》是对实施20年的课程方案和10年的课程标准进行的修订和完善,对未来的课程实施带来了新要求和新挑战。从课程计划(curriculum planning)到课程实施(curriculum implementation),存在着不同类型的课程层级,课程层级之间又存在着明显的“课程落差(curriculum gap)”。^[1]1979年,美国学者古德拉(Goodlad, J. I.)提出五种不同层级的课程在实践层面运作:理念的课程、正式的课程、知觉的课程、运作的课程、经验的课程。^[2]1982年,在古德拉观点的基础上,美国学者布罗菲(Brophy, J. E.)进一步分析了课程在不同层级之间意义转化所造成的落差。^[3]有学者不仅分析了不同层级课程之间存在课程落差问题,而且指出了基础教育课程改革的连贯问题。“要避免沿途中断不通,尚需考虑到其

他面向的课程意义观点与差异现象,并需设法填补其缺口及桥接其落差,以连贯课程通道,并确保其间交流畅通无阻。”^[4]也有学者认为,课程实施是教师将规划的课程方案付诸教学行动的实践历程,亦即将“书面的课程”(the written curriculum)转化成课堂情境中具体的教学实践的过程,课程实施也是协商对话与教育信念转型的行动过程与实践结果。^[5]我国基础教育课程改革进行了二十余年,当我们回顾并审思课程改革的历程时不难发现,从国家层级的课程方案的形成,到基础教育学校层级的课程实施,再到课堂教学过程中教师教导的课程(teacher taught or implemented curriculum)和学生经验的课程(student learned or achieved curriculum),课程改革的层级落差是客观存在的,这在某种程度上影响了基础教育课程的实施效果。与此同时,课程实施过程中的经验与创新也是客

观存在的,在课程计划的修订与完善过程中,这些经验与创新有必要体现其中。那么,如何减小课程实施过程中的落差、及时总结课程实施过程中经验是当前基础教育课程改革亟须解决的问题。“课程理论具有很强的实践性,当代课程理论在解决课程理论与实践关系上还没有找到新的方法论,要以实践逻辑作为中介方法论,实现课程理论与实践的双向建构。”^[6]因此,充分认识课程设计的理论逻辑与课程实施的实践逻辑及其二者之间的关系,并从实践逻辑角度解决课程实施中遇到的问题,进而加强课程实施的理论与实践的双向建构,对于减少课程层级落差,进一步实施基础教育课程方案和各学科课程标准(新课程、新课标),均有十分重要的现实意义。

一、课程实施的实践逻辑内涵

“实践逻辑是自在逻辑,既无有意识的反思又无逻辑的控制。实践离不开所涉及的事物,它完全注重于现时,注重于它在现时中发现的、表现为客观性的实践功能,因此它排斥反思,无视左右它的各项规则,无视它所包含的、且只有使其发挥作用,亦即使其在时间中展开才能发现的种种可能性。”^[7]课程实施是一种实践活动,实践活动遵循实践的逻辑,与理论逻辑有着不同的涵义。只有在时空绵延的课堂教学实践活动中,克服主观主义与现象主义的二元对立,才能发现并遵循课程实施的实践逻辑,也才能理解课程实施对于减少课程层级落差的价值所在。

(一)课程实施的内涵

课程实施既是对课程计划的忠实执行,又是对课程计划的超越与创新,是在执行过程中的持续创新。没有课程计划,课程实施就是盲目的;没有创新,课程实施就是机械的。对课程实施内涵的理解取决于对课程计划与教学活动关系的正确把握。

1. 课程实施是忠实执行课程计划并付诸实践的过程

课程计划是理论层面的课程,关注课程的概念、要素、描述、程序等问题。课程计划的制定主体是多元的,包括教育专家、学科专家、课程专家、教学专家、心理专家、行政管理专家等;从课程计划的存在形态来看,包括课程文件、课程标准、教材等。课程计划的主体在编制课程方案时遵循的是理论逻辑,它强调课程实施是一种合理取向的理性行为,其假设是行为人只有在了解所有境况和所有人意图的情况下,才可能展开的行为。因此,课程计划的主体试图通过对课程实施主体的培训而达成课程目标。如果说课程计划如同“图纸”,那么,课程实施就是“施工”。

学界对课程实施的内涵观点不一。派纳(Pinar, W. F.)认为,课程实施有“忠实取向”、“相互适应取向”和“创生取向”三种取向。^[8]三种课程实施取向的不同点在于课程实施主体对课程计划的态度:是静态的忠实?亦是动态的调整?还是超越性创造?不管怎样,派纳对课程实施的划分依据还是课程计划。而理性的课程实施是忠实取向,实然的情况常常是三者交织在一起。《教育大辞典》认为,课程实施是将课程方案付诸实施的过程。课程实施主要有两种类型,即程序化精确型和适应化修正型。前者是指预先制订详细的实施计划和评价指标,以确保实施结果与预期目标一致。后者是指允许课程方案的使用者进行选择,或对课程方案加以修正补充,使之适应各种不同情况。^[9]有学者认为,课程实施是课程领域经常使用的为数不多的几个术语之一,它只不过表示使编订过程和编制过程所创造出的课程发生效用。^[10]也有学者认为,课程实施是指课程计划付诸实践的过程,它是达到预期目标的基本途径。一般说来,课程设计的越好,实施起来就越容易,效果也越好。^[11]还有学者认为,课程实施是把某项课程变革计划付诸实践的具体过程。课程计

划与课程实施是理想与现实、预期的结果与实现结果的过程之间的关系。〔12〕

2. 课程实施是超越课程计划并创生意义的过程

课程与教学关系密切而复杂。传统的教学论将课程作为教学内容来研究,形成了大教学论中的小课程观。现代课程论兴起以后,又将教学作为课程实施的环节,形成了大课程论的小教学观。二者的差异是研究视角不同所导致的结果。在实践层面,课程与教学交织在一起,难以人为地分开,如同手之“手心”与“手背”。把课程实施理解为教学过程的观点,在我国学者们的论述中也较为普遍。比如,有学者认为,课程实施是通过教学活动把编订的课程落实到教室里去。〔13〕有学者认为,“课程实施”虽然不完全等同于“教学过程”,但它是教学过程中与课程直接有关的部分。〔14〕有学者认为,在教学论意义上的课程实施,至少包括教学设计和教学过程。〔15〕有学者在谈到基于课程标准的教学时将课程实施限制在教学范畴来讨论。〔16〕有学者认为,课程实施是“一个预期的课程是如何在实际中运用的”,其基本研究范围包括课程方案的落实程度,学校和教师在执行过程中对课程的调适情况,课程实施各要素在这一过程中的特征以及决定这些表现的影响因素,学生对课程实施的投入程度以及他们的需要,等等。〔17〕有学者认为,课程规划出来后必须投入实施,这就是教学。〔18〕把课程实施看作是教学过程,承认了课程实施的实践性。正如实践感将世界视为有意义的世界而加以建构一样,〔19〕课程实施同样将教学活动视为有意义的世界而加以建构。

上述第一种观点,把课程计划作为课程实施的逻辑基础,将教师教导的课程作为课程实施的逻辑起点。因此,课程实施的实践逻辑便是通过培训教师使其忠实执行课程计划,进而达成目标。上述第二种观点,把对课程计划的超越作为课程实施的逻辑基础,将

教学活动过程作为课程实施的逻辑起点,课程实施的实践逻辑便是教学活动的创造与生成,鼓励教师与学生学习方式的变革,鼓励教师与学生选择课程计划并超越课程计划。二者的共同点在于都承认课程实施是一种实践活动,不同点在于理解理论上的课程计划与实践上的教学活动以及两者的关系上存在差异。事实上,课程实施作为实践的存在是相对于课程计划的书面或文本存在而言的。从课程计划到课程实施,确实存在着课程理论形态与课程实践形态的差异。与此同时,减少课程落差的方式存在着一种辩证的循环:一方面是坚守课程设计的理论,忠实执行课程计划,就可以减小课程落差;另一方面却是在教学实践中创造性地探索,才能有效实施课程计划。

(二)课程的实践逻辑

“逻辑”源于古希腊语“logoc”的音译,狭义的逻辑是指思维规律,广义的逻辑是指万事万物的规律(包括思维规律)。理论逻辑是指理论或学科自身发展的规律或规则,实践逻辑是指实践活动自身表现出的规律或规则,二者有着密切的联系,但也有着不同的表现方式。从课程实施的内涵来看,不同学者对课程实施的界定虽然各有不同,但都将课程实施看作一种实践活动,以区别于文本方式存在的课程计划。课程实施是在一定的时空中动态运行的有目的、有运行条件、有影响因素、并在实施后能产生效果及意义的教学实践活动及其伴随的相关实践活动。课程实施的实践活动除了教学活动以外,还包括为了保障教学活动质量而伴随的教师培训活动和教学研究活动。课程实施的过程要以其自身的规律为依据,才能将课程目标落实到学生的核心素养之中。因此,课程计划既不能限定教学实践的复杂性、灵活性与创造性,而只能对教学实践提供建议;教学实践亦不能轻视课程计划的理论性、规范性与操作性,而是在遵循课程计划基础上的创新。这种理论

与实践的辩证关系,正是马克思主义哲学理论特质面向实践的方式。“通过拉近与实践之间的距离,以‘回归实践、切中实践’的方式,对研究中日益脱离实践的纯粹理论旨趣和‘停留于文本’的抽象逻辑演绎取向加以纠偏与拨正,进而确立理论服务实践的宗旨意识;通过‘拉开’与实践之间的距离,以‘立足实践、跳出实践’的方式,对理论研究沦为实践附庸的现象加以反思,以理论作为‘解释世界’的依据和‘改变世界’的导向,进而推动实践的创新与发展。”^[20]正是在这一方法论基础之上,课程设计的理论逻辑,通过“拉近”与课程实施的距离,发现并解决课程实施中的问题,而纠正课程设计中的理想主义,通过“拉开”与课程实施的距离保持课程理论的解释与指导功能,而推动课程实施的改革与创新。课程实践的逻辑不仅要遵循课程理论的指导,以它为实践逻辑的基础,而且课程实践要保持自身的创造性与生成性,不断超越课程计划的局限性,落实立德树人的根本任务。

马克思(Marx, K.)的实践论以人的生命活动为出发点,指向生活实践与生产实践。“全部人类历史的第一个前提无疑是有生命的个人的存在。”^[21]在个人生命的存在与发展过程中,首先是人与自然物的关系,然后是人与人的关系,以及人自身的关系。人与自然及物的关系主要表现在生产实践活动之中,人与人的关系及人自身的关系主要表现为生活实践,而且人在生产实践的过程中创造了生活实践,生活实践为生产实践提供了基本保障和创造动力。马克思在分析生产实践的基础上,同样分析了生活实践,人类“全部社会生活在本质上是实践的”^[22]。把“实践”理解为人具有的创造性的自由自觉的生命活动,把历史性作为人的实践活动的本质规定。将人的一切活动都认定为是实践的,尤其是把人的精神生产活动与精神交往活动也认定为是一种实践活动。^[23]由此可见,实践产生的是实在世界,任何一项实践活动都

是在时间中展开的,实践逻辑是一种模糊逻辑,它具有时间结构序列性、情境性、创造性、过程性、非连续性、生成性等特点,它依赖理性逻辑又无法完全凭借理性逻辑解释清楚。课程实施的实践逻辑可以表述为:课程实施是一种以教学为主的实践活动,它既是人类精神生产和知识再生产的实践活动,又是教师和学生生命存在与交往的生活实践活动。课程实施的实践逻辑以尊重课堂教学中师生的生命存在与交往的生活实践为基础,以通过教学活动实现人的精神生产和知识再生产的生产活动为目的,进而通过课程实施实现人的发展。鉴于实践本身对客观结构、理论理性具有建构性特征,在探寻课程实施的实践逻辑时应采用关系思维视角,立足理论与实践、话语与身体、主观与客观、知性与感性之间的辩证统一的社会实践观,分别对课程实施的实践逻辑基础、实践逻辑起点以及实践逻辑体系等问题进行解构与重构,并围绕课程实施的行动者在哪里实践,如何实践,用什么实践等相互联系的问题而开展研究,进而将课程实施的逻辑基础、逻辑起点、逻辑体系融入完整的学校教育实践活动。在课程实施过程中,课程设计的理论逻辑便成了课程实施的实践逻辑基础,解决课堂教学中出现的问题成为课程实施的实践逻辑起点,教学方式变革、教师培训、教学研究等课程实施的具体活动成为课程实施的实践逻辑路径,进而在此基础上构建完整的课程实施的实践逻辑体系。

二、课程实施的实践逻辑体系

课程实施的实践逻辑有着自身的体系,主要包括课程实施逻辑基础、课程实施实践逻辑起点、课程实施实践逻辑与课程设计理论逻辑的双向转换、课程实施实践逻辑路径。逻辑基础表明两种逻辑之间的关系,逻辑起点体现实践逻辑的表现形式,逻辑转向

意味着实践逻辑的本源与场域,逻辑路径涵盖实践逻辑的生成渠道。

(一)课程实施的实践逻辑基础

课程实施的实践逻辑基础是课程计划的理论逻辑。在课程的范畴内,课程计划的执行便是课程实施,课程计划的理论逻辑就必然转换为课程实施的实践逻辑。理论逻辑从实践逻辑中发现问题并完善理论,实践逻辑在理论逻辑指导下解决实践问题,理论逻辑是实践逻辑的基础,实践逻辑是理论逻辑的源泉。课程计划在理论层面是一种理性活动,就理性的运行而言,它是主体的思维功能,就理性的结果来说,它是思维着的主体对外部的观念性掌握。^[24]理论理性的目的是探寻事物本来“是如何”,用来“说明世界”,还原事物的“本来面目”,追求事物的“必然的结果”,将合乎对象的逻辑与规律作为最终准则,完成符合对客体的认知诉求。理论理性是从实践中来的内化了的认识。^[25]所以,理论是由“概念、任务、目的、实践内化后的结果”等严密的逻辑构成。理论逻辑包括结构逻辑与关系逻辑两部分,前者是指“某一理论的体系中基本范畴的内部联系”,后者是指“某一理论的发展演进与其思想史相关范畴的逻辑联系”。^[26]

课程计划的理论有其内在的结构逻辑与关系逻辑。课程计划是指根据一定教育目的和一定学校的性质任务对一定学段的课程进行总体设计的课程文件,它规定学校课程总体设计的指导思想、培养目标、课程设置、学业评价以及课程计划实施的要求,是学校开展教育工作和制订课程标准的依据。^[27]显然,课程计划结构理论的要素包括国家的课程政策文件、课程计划、课程标准、各级各类教材等。作为课程计划方案的形成,这些内在要素之间也存在一定的逻辑关系。以我国21世纪以来的课程改革的设计为例,首先是《国务院关于基础教育改革与发展的决定》的出台,将此次课程改革定性为国家行为,实行

“自上而下”的基础教育课程改革。接着教育部于2001年6月颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》,作为指导课程改革的纲领性文件。随后在教育部相关司局的组织下,制定并颁布了《义务教育课程方案》及各学科课程标准。2001年9月,全国课程改革实验区选用了新教材,推进基础教育课程改革。2011年,我国实现了义务教育全面普及,教育需求从“有学上”转向“上好学”,这就要求必须进一步深化课程改革,加强义务教育课程建设,因此对义务教育的课程标准与各学科教材进行了专门修订。2022年4月,教育部印发《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》,对现行《义务教育课程设置实验方案》和各课程标准再一次进行了修订,不仅解决了课程方案和课程标准中存在的诸多问题,而且细化了课程实施的要求:“明确省级教育行政部门和学校课程实施职责、制度规范,以及教学改革方向和评价改革重点,对培训、教科研提出了具体要求;健全实施机制,强化监测与督导要求。”^[28]

二十余年来,国家特别重视课程标准的修订及教材的编写工作,不仅专门成立国家教材委员会,在教育部下设教材局,而且先后三次修订各学科课程标准与教材,形成了中国特色的思想政治、语文、历史三科的国家标准与统编教材,加强了教材“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的“国家事权”功能。从现象而言,理论层面的课程计划是一种文本化的、结构化的课程体系,是通过相关文件、政策、课程标准和教材的形式体现的。但它背后的理论逻辑却有一定的隐蔽性,对于课程设计中坚持了什么理论,采用了什么方法,形成了什么体系等问题归入学术研究的范围,并不直接呈现在具体的课程内容中。而要将理念层面的课程、制度层面的课程、资源层面的课程有机地统一起来,就需要分析课程计划的结构逻辑与关系逻辑。因此,作为理论逻辑层面的课程计划,是从事实出

发,探寻课程设计“是什么”,对其内在结构、结构间关系、本质和规律进行理性认识,在理论上建构了关于课程设计的理性“真”知识,并在理性层面上回答了“是什么”和“应是什么”的问题。课程计划的结果以文本的方式作为课程实施的具体方案与内容,遵循了科学而理性的逻辑设计,在实践中方显课程实施的价值。反过来,遵循实践逻辑而实施的课程又为理性的课程计划提供丰富的素材。

(二)课程实施的实践逻辑起点

分析课程计划及其理性逻辑的目的在于进一步揭示课程实施的实践逻辑。一方面,课程计划的理性逻辑是课程实施实践逻辑的前提和条件,另一方面,课程实施的实践逻辑又与课程计划的理性逻辑完全不同,从课程计划到课程实施之间存在着逻辑的转换问题。课程实施的实践逻辑起点是课堂教学实践,即以课堂教学实践活动为起点,将课程计划的落实与教学活动的创新融为一体。国家基础教育课程改革从一开始就意识到了课程实施与课程计划之间的逻辑关系,并把课堂教学方式变革作为课程实施的逻辑起点。为了减小课程从理论到实践的落差,课程改革的过程中还加强了教师培训与教学研究工作,以保障教学实践的有效开展。课堂教学方式的变革是落实新课程理念的主要渠道,也是国家规定的课程落实到师生层面的关键环节,而要保证课堂教学在课程实施中的有效性,有必要开展教师的培训与课堂教学研究工作。客观地讲,在课程改革的最初十年,我们对课程计划的理论建构与课程实施的实践工作都是十分重视的,并能把二者有机地统一起来。到了后十年,我们将工作重心更多地放在标准的修订与教材的编写方面,而对课堂教学的持续改革与专业支持关注不够,课堂教学研究不能为教学改革提供有力的专业支持。当然这不仅仅是认识上的问题造成的,更主要的是在实践操作层面没有遵循课程实施应然的实践逻辑所导致的结

果,在新课程方案与标准修订工作完成之后,下一个阶段的工作重点将是在课堂教学层面加大新课程理念与方法的落实,并通过专业的教师培训与课堂教学研究,助推课堂教学方式变革。

“实践是实施结果和实施方法、历史实践的客观化产物和身体化产物、结构和惯习的辩证所在。”^[29]也就是说,实践是行动者的各种具体行为。课程实施是一种实践行为,课堂教学中师生的教学行为便是教学实践。布迪厄(Bourdieu, P.)指出,“只有把产生实践活动的惯习赖以形成的社会条件与惯习被应用时的社会条件联系起来,也就是说必须通过科学的工作,把惯习在实践中并借助实践隐蔽地建立起来的这两种社会世界状态联系起来。”^[30]以课程实施中的师生为例,作为教学实践的行动者,他们在日常的社会生活世界中,形成了稳定的惯习,而在课堂教学实践中隐蔽起来的生活惯习与专业的教学活动联系起来,形成了特定时空中存在的教学实践活动。从认识论上,我们只有回归行动者的课堂田野去把握具体的“实践逻辑”才是可能的,借用布迪厄的公式“[(惯习)(资本)]+场域=实践”^[31]便可形成一个课程实施的实践公式:[(师生教学惯习)(教师培训)(教学研究)]+课堂=课程实施。因此,课程实施的实践逻辑是通过教师和学生作为能动者在学校或课堂中表现与生成惯习的实践活动。

在《实践理论大纲》和《实践感》中,布迪厄都详细阐释了惯习的内涵,“这一构成的原则是有结构的和促结构化的行为倾向系统(systeme des dispositions),即惯习,该系统构成于实践活动,并总是趋向实践功能。”^[32]师生在进入学校或课堂之前,课堂教学的制度与文化就已经存在,有着自身的结构与逻辑,当师生进入课堂时,作为行为主体,他们身上又隐藏着一定的惯习,当惯习与结构相遇时,教学活动既不是理论意义上的结构再现,也不是师生主体惯习的翻版,而是师生作为能

动者的惯习与课堂教学结构在身体化上的表现与生成,师生各自作为行为人则通过这种身体化使自己从属于制度中客观化了的历史。惯习能够生成师生作为能动者的实践和策略,课堂教学千变万化,不可以以某种模式僵化而行的原因就在于不同的师生有不同的惯习,惯习会生成不同的行动与策略,这也从另一个角度证明了教学的生成性与艺术性的存在。课堂教学作为课程实施的主要方式,其“象征资本”自然是文本形式的或资源形式的课程。一方面,课程是被实施的主要内容,是客观化的存在,忠实地实施才能保证课程落差的最低限度;另一方面,课程在实施层面又是被创造的,与师生的惯习相结合,在课堂中形成独特而个性化的教学方式,课堂教学的创造性也可以减小课程实施中的落差。

(三)理论逻辑与实践逻辑的双向转换

课程计划遵循理论的逻辑,具有规范性、理想性、结构性的特征。规范性是指课程计划是一个有序的过程,对课程计划的每一环节都应进行严格的控制。理想性是指课程计划将理念层面的课程,通过国家的政策与制度转化为正式规划的课程或资源的课程,而理念层面的课程通常是经过课程研究之后所提出的一种理想的课程,这种理想的课程随之进入完整的课程体系。结构性是指课程体系的横向结构与课程内容的纵向结构。如在对九年制义务教育进行课程整体设计时,不同学科的结构与比例便是横向的结构化,对某一学科的教学内容从一年级到九年级如何设计便是纵向的结构。学校已有的课程结构既是结构本身的延续结果,也是课程设计者能动的结果,是结构与惯习相互作用的结果。已有的课程结构体现在一定的课程制度与文化中,成为相对客观与稳定的存在,但在它与能动者的相互关系中,又是可以变化的。因此,课程结构是在广泛时空的绵延中,主体与结构相互作用的结果。到了课程实施阶段,学校课程层面的课程实施遵循实践的

逻辑,在忠实执行理念与创造生成的双重逻辑下,课程方案落实到课堂教学实践活动之中。学校层面的课程实施呈现为不同课程利益主体有着自己的专业主张和教育诉求,主要集中在理解课程、操作课程两个层面。那么,学校课堂中的课程实施便是对学校课程实施的操作过程,会涉及这其中最重要主体间的相互作用,是基于教师、课程计划、学生三要素的互动。^[33]当教师成为忠实于课程计划、教材、教学参考书、理论、权威等缺少实践意识的执行者、“工具人”时,导致实践中复杂的教学过程与理论上规范的课程计划之间不断呈现出对抗与冲突,不但没有减小课程实施的落差,反而出现了课程实施的阻抗与偏离。课程实施与教师的人生阅历、教师的独特教育理念、师生所处的独特的社会环境、教育情境等惯习紧密相连,学校课程的实施本质上是教师与课程设计者、与文本、与学生以及教育情境之间持续对话的过程,通过不断的对话达成共识、生成意义。^[34]

课程计划的理论逻辑在课程实施的过程中,会作为实践逻辑的基础而反映在课程实施活动之中。如果教师忠实地执行了课程计划,那么其理论逻辑就转换为实践逻辑,达成了二者的统一;如果教师在创造性的教学过程中,并没有按照课程计划的理论逻辑开展教学,那么,课程实施就生成了新的实践逻辑,它便发展了课程的理论逻辑。可见,课程计划既不能简单地被应用于实践,也不能沦为实践的附庸。^[35]原因在于课堂教学是两种逻辑的起点和归宿,课堂教学既要与课程计划的理念保持一致,富有理性,形成教学科学性的程序与环节,又要尊重教师与学生的惯习与经验,具备实践感,形成教学艺术性或创造性的情境。因此,作为课程实施的课堂教学实践,便实现了其自身的理论逻辑与实践逻辑的融合统一。教师和学生作为课程实施的能动者,既不能完全忠实或批判课程实施中的理论理性,也不能无视其存在的实践逻

辑,应用关系思维视角,立足于每一次课堂教学真实的实践场景中,转换、衔接好局内人的操作与局外人的反思,用理论理性观照实践,用实践反思理论、重构理论,生成新的惯习与结构。

从课程计划的理论逻辑到课程实施的实践逻辑的转换是双向的。在课程计划层面,要充分考虑课程实施的实践性,在课程设计上不能过于限定教学,而是为教学提供建议和参考,课程计划越来越开放并留有一定的弹性,就是让教师和学生课程实施过程中有所创造与生成。在课程实施过程中,教师与学生在忠实执行课程计划时,其惯习或经验决定了教学活动的创造性。课程计划与课程实施正是在不同逻辑的转换中达成相互的促进,课程理论与课程实践正是在忠实执行与创造生成的矛盾中减小落差。

三、课程实施的实践逻辑路径

课程实施以减小课程计划与教学实践的落差、解决教学实践问题为价值目标。经过二十余年的改革探索,课程实施的主要问题集中在课堂教学方式的变革方面,而这一问题的解决又与教师培训和教学研究密切相关。因此,在课程实施过程中做好三件事至关重要,即不断推动课堂教学方式的变革、继续加强教师专业培训、深入开展课堂教学研究。其中,课堂教学是课程实施的主渠道,教师培训与教学研究是课堂教学改革有效推进的保障,这样就形成了课程实施的实践逻辑体系与推进路径,旨在强调课程改革不能停留在课程方案与课程计划层面,而应落实在课堂教学层面。从实然层面来看,学校确实都在做着这三件事,表面看来实践逻辑被体现了。从应然层面来看,课程实施三件事落实过程的专业性支持力度不够,需要加大教师培训与教学研究的政策支持,通过大学与中小学伙伴协作的行动研究有重点地解决课

堂教学中遇到的主要问题,这也是新方案、新课标出台后课程实施重点要做的工作,《义务教育课程方案(2022年版)》第五部分专门对课程实施的三件事作了细化规定。

(一)以专业支持变革课堂教学方式

课程实施中的教学改革不仅仅是教师和学生的事,《义务教育课程方案(2022年版)》明确规定,省级教育行政部门要统筹规划三类课程实施,科学制定本省(自治区、直辖市)义务教育课程的实施办法。学校依据省级义务教育课程实施办法,制定学校课程实施方案。而省级课程办法和校级课程方案的实施都要具体落实到师生的课堂教学实践之中。因此,省级和校级的专业支持在深化课堂教学改革中就显得十分重要了。

深化课程改革有必要进一步加强专业支持工作,从国家层面、省级层面、校本层面组织不同层次、不同学科的专业支持活动,让课程设计工作者、标准制定者、教材编写者、理论研究者、学习理论专家、教育技术专家等参与课程实施的专业支持工作,定期深入中小学开展专业支持工作,推进课堂教学方式的变革。国家和省级教育行政部门从政策上把对基础教育课程改革的专业支持工作制度化,将其纳入各级各类教育行政部门的考核与评价体系,鼓励专业支持小组与一线教师合作组建团队,深入学校和课堂开展专业支持工作,确保基础教育的课堂教学改革行稳致远。深化新方案、新标准、新教材背景下的课堂教学改革,需要成立国家、省级、县级专业支持小组,由不同领域的专家共同组成专业支持小组,深入基础教育的课堂开展专业支持工作,通过听课评课、座谈对话、交流研讨等方式,推进专业引领、同伴互助、教师反思的校本教学研究。国家层面的专业支持主要发挥示范引领作用,省级层面的专业支持主要负责专业支持的培训与管理工作,县级专业支持小组主要负责县域内专业支持活动。三级专业支持小组可通过交叉合作方

式,形成本省本县专业支持的样本校,着力推动新课程的实施。

各级专业支持小组的主要职责是依据国家课程方案和课程标准,减小课程实施落差,保证课程实施连贯。同时,专业支持小组要及时发现和总结课程实施过程中的创新经验,并将其汇总上报到相应的教育行政部门,使之成为进一步修订课程方案和推进课程实施的典型案例。《基础教育课程改革纲要(试行)》指出了课程实施的问题和变革的方向,“改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状,倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。”基础教育课堂教学改革的重点在于通过信息技术与课程教学的深度融合推动教学方式的变革,推行自主学习、合作学习、探究学习、实践学习的学习方式。经过二十余年的实践探索,新型学习方式已经在基础教育课程中普遍使用,适应了学生个性化学习的需求。《义务教育课程方案(2022年版)》对课程实施中深化教学改革提出了新任务,坚持素养导向、强化学科实践、推进综合学习,落实因材施教。^[36]坚持素养导向是此次教学改革的方向,解决“为什么教”和“为谁教”的教学价值问题;强化学科实践是此次教学改革的路径,通过“做中学”将知识学习与学生经验、现实生活、社会实践联系起来;推进综合学习是此次教学改革的手段,以此解决知识分割的问题,加强知识间的内在关联,促进知识结构化;落实因材施教是此次教学改革的方法,结合现代信息技术支持的线上线下教学,倡导学生个性化学习、多样化学习。以素养为导向的学科实践学习和综合学习代表了学习方式变革的新方向。“突出实践育人,强化课程与生产劳动、社会

实践的结合,强调知行合一,倡导做中学、用中学、创中学,注重引导学生参与学科探究活动,开展跨学科实践,经历发现问题、解决问题、建构知识、运用知识的过程,让认识基于实践、通过实践得到提升,克服认识与实践‘两张皮’现象。”^[37]与此同时,专业支持小组要引领和帮助学校教师通过专业发展而创造性地开展教学改革,形成具有代表性的课堂教学改革成果,产生国家基础教育教学改革的标志性成果。

(二)以高质量培训助力教师专业发展

为了减少教师对课程改革的误解与抗拒,在课堂教学改革中加强各级各类教师的培训是十分必要的。《义务教育课程方案(2022年版)》特别提出,要加强培训,明确国家、地方、学校的培训职责,建立健全教师培训的工作体系。这既是对基础教育课程改革二十年成功经验的总结,也是基于新一轮核心素养导向的课程改革而提出的策略。

国家培训要做好国家级示范培训,加强国家级培训资源库建设,通过培训者的培训落实《义务教育课程方案(2022年版)》的新理念、新要求。中央投入200亿元实施“国培计划”,培训校长教师1800多万人次。^①这些教师基本都成了本地本校的培训者,为推进基础教育课程改革和减小课程改革落差做出了重要贡献。国家级培训要总结经验,创新模式,提升培训质量,进一步为新方案、新标准的落实保驾护航。省级培训应是各级各类教师培训中的主体,通过覆盖省域内所有的学校和教师,着力推进教师培训工作。以云南省万名校长和骨干教师培训项目为例,自2018年9月至2023年12月,云南省财政划拨三亿元用五年时间培训一万名中小学校长与骨干教师,每期一千名,培训时间为四个月,覆盖了全省的中小学,尤其是优先培训了

① 数据来源:教育部:十年来“国培计划”累计培训校长教师超1800万人次[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54805/mtbd/202209/t20220906_658906.html.

边境民族地区和乡村小规模学校的校长与教师,将培训之根深深植入基层,有力地促进了教师的专业发展,保障了课堂教学层面课程实施的有效性。^①校本培训将变成学校的日常工作,基础教育各学校通过“送出去”与“请进来”等方式,让校本培训、教学工作、教学研究成为学校工作的主要抓手,设立相应的机构,开展了丰富多彩的课程实施活动。学校要出台相应的政策,鼓励和支持教师积极参加各种培训,并处理好教师参加培训与开展教学工作之间的关系,形成学校培训的制度与文化。

经过基础教育课程改革二十余年的建设,教师培训的制度与文化基本形成,目前的主要任务在于提高教师培训的质量,这也是前期教师培训工作中反映最突出的问题。谁来培训教师?谁有资格与素养来培训教师?并不是大学教师就可以理所当然地培训中小学教师,身份赋权的教师培训必须向素养赋权的教师培训转型。^[38]在实行《新时代基础教育强师计划》的背景下,我们有必要加强新时代教师教育体系的建设,让高水平综合性大学的一流师资参与教师教育工作,发挥师范院校的主体地位,努力提升师范院校办学水平,同时加强教师教育机构和中小学实践基地的建设。通过提升教师教育体系的整体质量,为基础教育强师计划提供保障,让专业性和理论性更强的教师教育者来培训教师。与此同时,加强对教师培训工作的管理,尤其是教师培训要有基线调查、需求分析,针对课堂教学中遇到的问题和课程教材中存在的问题开展专题性培训,更要调动教师参与培训的积极性,解决教师关切的理论问题与实践问题,让教师培训助力教师专业发展,让教师专业发展助力课堂教学改革。

基础教育的教师培训要做好两件事,一是重新确立教师培训工作的理性价值。充分

认识教师培训工作对于推进课程实施的重要性与必要性,通过培训,让教师理解国家课程政策、课程方案、课程标准、教科书的编订逻辑、课程运行机制等的课程精神以及这些内在要素间的逻辑关系。二是重新确立教师培训工作的实践感。教师培训的目的在于让教师运用理论变革课堂教学方式,就是将通过理论培训获得的新理念、新方法运用到教学实践中,在原先经验的基础上通过实践生成一个新的能动者,并与新课程的制度与文化结合形成新的课堂教学结构,完成课堂教学结构化的任务。

(三)以课堂研究解决课程实施问题

课堂研究是以教学中存在的教学问题为对象,其起点和终点均指向教学实践,教学实践有明显的基于课堂和面向课堂的特点。课堂教学研究的目的在于实践性问题的解决,在于改进教学。课堂研究的主体包括教师和教研员以及相关理论工作者,但主要是教师。在课堂中做研究,对理论工作者来讲,不仅是理论的源头,而且是理论的应用与发展。对于实践工作者来讲,是他们解决教学中遇到的问题的主要方式,也是他们成为真正的研究者的有效途径。^[39]从教学实践中发现问题,到课堂教学中解决问题,再到形成较为成熟的理论,课堂研究不仅能够通过提升教师的专业水平来保证课程实施的有效性,而且还能够通过形成原创性的理论指导课程实施的创造性。承认“理论话语”与“实践话语”的相对独立性,意味着教学研究不仅是“理论的实践化”,处于轴心地位的应是“实践的理论化”。^[40]理论的实践化意味着在一定理论指导下的课程实施,实践的理论化即在课堂教学实践中通过研究形成理论。

课程实施中会遇到各种各样的问题,这些问题的解决直接决定着课程实施的质量。如《普通高中语文课程标准》规定了语文活动

① 数据来源:云南省“万名校长培训计划”项目概况[EB/OL]. <https://wmxzpx.ynnu.edu.cn/xmgk.htm>.

单元课,一线教师对此比较陌生,不仅在语文教学设计与资源开发方面不知如何去做,而且如何组织教学活动更是困惑。一般来讲,解决课程实施中的问题主要通过课堂教学研究来完成。一种路径是在一定的理论指导下,通过课堂教学的实践来解决;另一种路径是通过课堂教学研究形成一定的理论并解决实际遇到的问题。对于语文活动课程来讲,要么在校本教学研究中,通过专业的引领,以教研组的方式共同开展语文活动课设计与实施的方法与策略,以此为依据开展语文活动课的教学;要么通过直接研究某位教师的语文活动课的设计与实施方法,总结形成较可行的设计方案与策略。在这里,课堂教学研究就成为解决教学问题和减小课程实施落差的有效措施,也成为推进课堂教学改革顺利进行的有效手段。课堂教学研究的主要方式是在专业引领下,以同伴互助和教师自主反思的方式,开展听评课活动。听评课活动中最常见、最有效的就是上公开课。“无论学校改革的主题是什么,在改革的第一年,所有教师都必须参加上公开课的教研活动。有30个教师的学校,一年就要进行30次校内教研活动。”^[41]教师通过上公开课,将自己教学中的问题暴露出来,通过听评课来分析问题并解决问题,不仅有利于教师改进教学,而且有利于提升教师队伍的教学研究水平。教师开展校本的课堂教学研究,主要模式有“实践—反思”的教师个体课堂研究模式、“实践—研究双维互动”的课堂研究模式、“实践反思—同伴合作互助—专业研究引领”三维立体的课堂研究模式等。^[42]

课堂研究要成为新方案、新标准落实的主要措施,作为专业支持的主要途径,需要形成专门的制度与文化。在变革中国特色教学研究制度和文化的基础上,将聚焦课堂的校本教学研究作为教研的主要活动,解决课堂教学中存在的问题。“实践中不断涌现的‘苦恼的疑问’是人类实践的特有魅力,也是理论

创新、理论发展的奥秘所在。质言之,理论是问题之树盛开的花朵、结出的果实。”^[43]在课堂教学的问题之树上才能开出教学理论的花朵、结出教学理论的果实,进而形成指导课堂教学改革的科学理论。

参考文献:

- [1][4] 蔡清田. 课程学[M]. 台北:五南图书出版公司,2008. 3、4.
- [2] Goodlad, J. I., et al. Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice [M]. New York: McGraw-Hill Book Company. 1979. 60.
- [3] Brophy, J. E. How Teachers Influence What is Taught and Learned in Classroom [J]. The Elementary School Journal, 1982, (1).
- [5] 钟启泉. 现代课程论(新版)[M]. 上海:上海教育出版社, 2015. 498.
- [6] 宣小红,等. 教育学研究的热点与未来展望——基于2021年度人大复印报刊资料《教育学》转载论文的分析[J]. 教育研究, 2022, (2).
- [7] 布迪厄. 实践感[M]. 南京:译林出版社, 2012. 131.
- [8] 威廉F. 派纳,等. 理解课程(下)[M]. 北京:教育科学出版社, 2003. 725.
- [9] 顾明远. 教育大辞典. 增订合编本(上)[M]. 上海:上海教育出版社, 1998. 2118.
- [10] 瞿葆奎. 教育学文集:课程与教材(上)[M]. 北京:人民教育出版社, 1988. 263.
- [11] 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.
- [12] 张华. 论课程实施的涵义与基本取向[J]. 外国教育资料, 1999, (2).
- [13] 吕达,刘立德.《课程论重建与教育科学研究》[M]. 北京:人民教育出版社, 2017. 132.
- [14] 南京师大“课程的社会学研究”课题组. 简论课程研究的学科方式[J]. 课程·教材·教法, 1997, (7).
- [15] 李臣之. 课程实施:意义与本质[J]. 课程·教材·教法, 2001, (9).
- [16] 崔允漷. 课程实施的新取向:基于课程标准的教学[J]. 教育研究, 2009, (1).
- [17] 谢羿,马云鹏. 关于课程实施几个问题的思考[J]. 全球教育展望, 2004, (4).
- [18] 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).
- [19] 布迪厄,华康德. 实践与反思[M]. 北京:中央编译出版社, 2004. 22.
- [20] 刘同舫. 马克思主义哲学面向实践的方式[J]. 哲学研究, 2021, (12).

- [21][22] 马克思恩格斯选集(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,1995. 54,67.
- [23] 宫留记. 布迪厄的社会实践理论[M]. 开封:河南大学出版社,2009. 6.
- [24] 王炳书. 实践理性辨析[J]. 武汉大学学报(人文科学版),2001,(5).
- [25] 李太平,刘燕楠. 教育研究的转向:从理论理性到实践理性——兼谈教育理论与教育实践的关系[J]. 教育研究,2014,(3).
- [26] 杨旭,宋进. 论“四个全面”的逻辑意蕴[J]. 思想政治教育研究,2016,(2).
- [27] 廖哲勋,田慧生. 课程新论[M]. 北京:教育科学出版社,2003. 282.
- [28][36] 教育部关于印发义务教育课程方案和课程标准(2022年版)的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html.
- [29][30][32] 布迪厄. 实践感[M]. 南京:译林出版社,2012. 74,79,73.
- [31] 布迪厄. 区分:判断力的社会批判[M]. 北京:商务印书馆,2015. 101.
- [33] 王少非,崔允漷. 试论评价对学校课程实施过程的影响[J]. 教育发展研究,2020,(10).
- [34] 李洪修. 学校课程实施的组织社会学分析——以吉林省B校为例[D]. 长春:东北师范大学,2016. 133.
- [35] 张俊列. 课程研究的实践逻辑——中介方法论的思考[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2021,(1).
- [37] 教育部教材局负责人就《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》答记者问[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/202204/t20220421_620066.html.
- [38] 王鉴. 跨界的能动者:教师教育者专业成长路径探析[J]. 中国教育学刊,2019,(7).
- [39] 王鉴. 课堂研究概论[M]. 北京:人民教育出版社,2007. 1.
- [40] 佐藤学. 课程与教师[M]. 北京:教育科学出版社,2003. 230.
- [41] 佐藤学. 静悄悄的革命——创造活动、合作、反思的综合学习课程[M]. 长春:长春出版社,2003. 63.
- [42] 王鉴,李泽林. 教师研究课堂:意义、路径和模式[J]. 教育研究,2008,(9).
- [43] 中国社会科学编辑部. 理论是问题之树盛开的花朵——《中国社会科学》2021年重点选题构想[J]. 中国社会科学,2021,(1).

Rethinking the Practice-Based Logic of Curriculum Implementation

Wang Jian & Liu Ying

Abstract: Curriculum planning follows a rational logic, and is normative to a certain degree, while curriculum implementation follows a practice-based logic, and is strongly generative. An effective way to bridge the gap between the curriculums is to deal with the dialectical relationship between the faithful implementation of curriculum planning and the innovation of teaching practice during curriculum implementation, face up to the problems arising from curriculum implementation, and complete the transformation from rational logic to practice-based logic. Curriculums are mainly implemented by teachers and students, and this is mainly reflected in teaching activities, teacher training and teaching research so as to ensure effective teaching. Curriculum implementation, a teaching-centered and practice-based activity, is not only a practice-based activity reflecting human's spiritual production and knowledge reproduction but also a life practice-based activity embodying the existence of the life of teachers and students and their interactions. The practice-based logic of curriculum implementation requires us to strengthen the teaching reform in classrooms, improve the quality of teacher training, and deepen teaching research during curriculum implementation.

Key words: curriculum planning; curriculum implementation; practice-based logic; practice approach

Authors: Wang Jian, professor of Jing Hengyi School of Education, Hangzhou Normal University (Hangzhou 311121); Liu Ying, lecturer of the College of Educational Science, Xinjiang Normal University (Urumqi 830017)

[责任编辑:武芳]