

课程改革有效实施的因素分析 ——对五个特殊疑问词的探讨

张虹^{1,2},王蔷²

(1. 西南大学 外国语学院,重庆 400715;2. 北京师范大学 外文学院,北京 100875)

摘要:课程改革的有效实施关系着中国素质教育的成败。然而,如何有效地推进课程改革的持续深入发展涉及到一系列理论和实践问题。笔者基于这些问题,从什么(what)、谁(who)、在什么环境下(where)、什么时间(when)以及为什么(why)这几个特殊疑问词入手,阐述了课程改革需要思考的几个问题,并结合基础教育课程改革的实际,从课程改革的模式、教师自主和教师文化的提升、课程改革的艰巨性和复杂性的估计等几个方面进行了探讨。

关键词:基础教育;课程改革;影响因素;特殊疑问词

中图分类号:G622.3 **文献标志码:**A **文章编号:**1008-5831(2011)04-0184-07

一、引言

自20世纪80年代以来,世界各国都十分重视通过基础教育的课程改革来提高教育质量,促进人才培养。中国政府也积极主动顺应世界教育改革的趋势和潮流,从国家基础教育的现实需要出发,于2001年启动了一项旨在全面推进素质教育的重大改革——基础教育课程改革,其核心内容是“调整和改革课程体系”,“构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系”。这次课程改革是建国以来规模最大,涉及面最广,社会关注程度最高,影响最深远的一次改革。这项课程改革已有近10年的历程。然而,“从观念到体制、机制的不适应状况”^[1]仍然存在,随着改革进程的不断推进和改革实践的逐步扩展,如何依据中国国情、借鉴国外研究成果,更有效地促进正视、分析课程改革及实践中的各种问题,探寻解决这些问题的有效策略,已经成为推进这项课程改革的重要课题。为此,本文从课程改革中涉及到的几个特殊疑问词:什么(what)、谁(who)、在什么环境下(where)、什么时间(when)以及为什么(why)来剖析中国基础教育课程改革所面临的问题,以期对课程改革的持续推进有所启示。

二、WHAT:什么是课程改革?

课程改革一般被理解为一个国家为了在全球经济竞争中保持或争取领先地位,回应全球化带来的多元文化对民族国家身份的挑战,基于对社会变化形势的判断和在对本国教育现状分析的基础上,从理想的社会、理想的人出发,有意识地加强其课程的管理和发展的过程,课程改革往往是国家教育改革中的主体构成之一,而成功的课程改革应该是一个有意识的干预而非无意识的自然演变过程。Numa Markee认为,课程改革是一个被管理的发展过程,其主要目的就是实践那些潜在的课程改革接受者所认为的新的教学材料、方法技巧以及教学价值观^{[2]46}。Rogers则依据谁意识到了改革的必要性以及谁来实施改革,把社会改革

收稿日期:2011-05-06

基金项目:北京师范大学研究生院优秀博士学位论文培育基金项目“中学英语教师文化的多维透视”(10420203GK)

作者简介:张虹(1981-),女,山西长治人,西南大学外国语学院讲师,北京师范大学外文学院博士研究生,主要从事教师教育、英语教育研究;王蔷(1955-),女,北京人,北京师范大学外文学院教授,博士生导师,主要从事英语教师教育与发展研究。

分为四种:自发改革(immanent change)、选择性联系改革(selective contact change)、非自发改革(induced immanent change)以及指导性联系改革(directed contact change)^[3]。这对理解课程改革是有启发的。所谓自发改革就是指局内人(教师)意识到了改革的必要性并提出解决问题的方法;选择性联系改革则是指局内人(教师)选择了来自他们本身社会系统之外的改革;非自发改革就是指局外人(如专家、学者、领导等)意识到了问题的出现,由局内人(教师)来解决问题;指导性联系改革则是指局外人向局内人介绍新的观点和实践以期达到他们认为重要的目标。在这几种不同的改革类型中,自发改革是在教育中讨论最多的一种方式。因为这种改革方式把教师当作内部的改革实施者,并能掌控改革的过程,但这种改革模式多是一种理想的状态^[4]。事实上,纵观教育史,绝大多数的改革都是自上而下、由外向内推进的,也就是说课程改革从本质上讲其实就是一个国家行为,是国家根据其本国教育的实际需要,制定改革计划,并通过激发和组织教师这一核心的局内人来实施的课程管理和发展的过程。由于基础教育在整个教育实践中的基础地位及其普及性,其改革往往都由国家、政府发动。如,美国20世纪90年代以前的课程改革虽然风起云涌,但这些改革并没有引起任何全国性的课程要求和标准的制定。但始于20世纪90年代的改革却第一次赫然地提出了制定全国课程标准的要求。1990年9月,美国首次“教育首脑会议”的召开,揭开了20世纪90年代一场以建立全国统一课程为主、提高教育质量为主旋律的新一轮基础教育课程改革的帷幕。为了保证面向新世纪的美国教育目标的实现,乔治·布什政府于1991年4月18日在白宫签发了《美国2000年教育战略》,此文件提出了迈向21世纪的全国6大教育目标和21项要求。在美国历史上,这是第一次由国家来制定统一的教育目标,并且反映了美国中央直接参与教育活动和教育改革的意图和决心。再比如,1988年7月29日,英国颁布了《1988年教育改革法》,进行了一场全国性的、根本性的中小学课程改革,在英国教育史上第一次确立了国家课程,同时,成立了全国课程设置委员会,对公立学校的课程设置进行全面审查,以加强国家对课程的控制。接着,1999年英国工党政府又对1988年以来的国家课程标准进行了修订。日本2002年推行的新课程,力求精选教学内容,鼓励学生参与社会,提高国际意识,提高学生独立思考和学习的能力,为学生掌握本质的基本内容和个性发展营造宜人的教育环境,鼓励每所学校办出特色和标新立异^[5]。俄罗斯为了保障教育的世界领先水平和国家教育空间的统一,针对20世纪90年代以来课程的多样化、教育的民主化过程中带来的失控现象,在1997年颁布了带有法规性的课程改革文件《普通基础教育国家课程标准(草案)》,确立了俄罗斯国家课程标准的内容结构模式。这在俄罗斯乃至苏联教育史上是前所

未有的事^[6]。中国在调查1997年九年义务教育课程实施状况的基础上,针对知识带来的社会挑战,于2001年正式颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》的指导性文件,这次课程改革无论是从经费投入还是从变革的具体内容等方面都超过了历次课程改革。

由此可见,课程改革不仅是国家行为,而且具有明确意识性,它是衡量课程改革的有效性和成功与否的重要指标。这里的意识性,一方面涉及到广大教师——课程改革的实践者对课程改革内涵的认识和理解,不仅仅是改革的上层管理者、决策者的意识性,尤其是随着课程改革进程的深入,广大教师对课程改革的意识性显得更加重要:他们能否深入理解课程改革的内涵和实质?是否从思想观念和价值判断上接受所推行的新课程?另一方面,就是要让广大改革实践者明白改革者所推行的课程改革的核心内容是什么?改什么?其核心就是要改革新的教学资源(教材)、倡导新的教学方法和实现新的教育教学价值观。Fullan把这三方面的改革看作是课程改革的核心维度(图1)^[7];Numa Markee称这些维度的改革为“首要改革”(primary innovations)^[8]。但课程改革不能仅仅关注这些核心维度方面的改革,课程改革成功与否,还必须依靠推行改革的组织管理机构的发展、改革交流平台的建设等“次要改革”(secondary innovations)的辅助^[8]。根据这一理论,分析中国课程改革的现实可以发现,目前我们更多关注的还是首要改革的层面,如教学观、课程观、学习观的更新、新的教学方法的推行以及与课改相配套教材的推广,而对次要改革,如课程实施的配套体系的完善、课程管理与执行的监督、评估等还需要不断加强,人们尤其是广大第一线的改革实践者对课程改革内涵的完整和全面理解也还需要不断深化,这些必然影响着当前中国课程改革的进程。

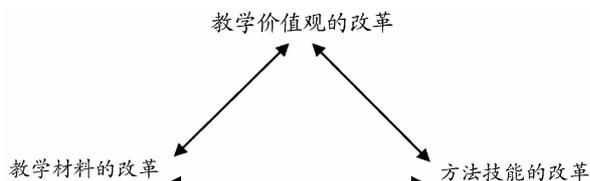


图1 课程改革的三维图

三、WHO:谁在课程改革中发挥关键作用?

虽然在不同国家决定是否推行课程改革的角色有所不同,但基本上可以分成以下几类:政策的制定者、政策的采纳者(拒绝者)、改革的实施者和接受者等。不同的人所扮演的社会角色也不一样,如教育行政官员、学校领导(校长、主任等)都可以决定是否要采纳或实施改革,但教师是所有课程与教学改革中最关键的角色(Numa Markee)^{[2]53},在教育变革中占据着首要的位置(Fullan)^[7]。事实上,教师在课程与教学的改革中通常扮演的是实施者角色,即把改革理念、倡导的教学方法以及改革的教材运用到课

堂中,而学生就是改革成果的接受者和受益者。不过,在决定是否实施改革的过程中,教师一般会经历四个阶段:(1)了解改革;(2)被说服改革是有价值的;(3)初步决策是接受还是拒绝改革并实施这个决策;(4)确认或推翻先前的决策。这四个阶段反映了教师面对课程改革的心态历程和态度变化,这在一定程度上影响着教师参与改革的积极性、主动性、创造性和执行力,进而影响着课程改革的成效。

这里以印度班加罗尔计划(The Bangalore Project)为例进行分析。班加罗尔计划是20世纪80年代由Prabhu等人在印度班加罗尔实施的一项英语教育改革,而这项改革的主要成果之一就是任务型教学法在英语教学中的应用。这与目前中国英语课程改革所倡导的教学法是一致的。虽然班加罗尔计划最后失败,但仍可以从中学习到很多(Fullan)^[7]。

首先,从改革实施的层次看教师在课改中的态度。Beretta将班加罗尔计划的实施分为三个层次:适应(orientation)(第一层)、常规(routine)(第二层)和革新(renewal)(第三层)^[9]。第一层次的教师对班加罗尔计划的教学方法不是很了解,不完全明白如何使用任务型教学法,也不知道这种新的教学方法对教师和学生会产生什么样的影响;第二层次中的教师对这项计划所倡导的任务型教学方法有比较好的了解,并对任务型教学的程序使用趋于稳定;第三层次中的教师对掌握这项计划的原则具有非常大的信心,并随时准备对一些基本的感觉和感受进行调整与更新。Beretta的研究表明,47%参与班加罗尔计划的教师达到了第二个层次,仅有13%的教师达到了第三个层次。也就是说,有40%的项目教师对此项计划所倡导的任务型教学法不甚了解,更不会使用这种语言教学法,而且几乎没有教师认为他们能掌控此项改革。因此,改革实施者的素质影响了这项改革的成败。

其次,从改革的模式看教师在课改中的角色。根据Prabhu的描述,虽然班加罗尔项目的改革模式是自下而上的(bottom-up)^[9]。但模式并没有得到真正的实现(Tickoo)^[10]。因为参与项目的教师并没有觉得自己是Prabhu团队的一分子,而认为项目所倡导的这种交际性的教学方法是上层管理者强加给他们实施的一项不可改变的决策。因此,班加罗尔计划实质上就是一项自上而下(top-down)的改革。这种模式的改革让教师们毫无认知和情感上的准备,他们仅仅是作为改革的实施者而存在,对改革没有自主权与掌控感,那么,教师又怎能去实施这些改革呢?

再次,从改革者的管理风格看改革者在课改中的角色。班加罗尔计划的启示就是改革的管理者在多大程度上是开明的、开放的以及民主的,即改革者的管理风格对改革的成败也起着至关重要的作用。一个印度的观察者对班加罗尔计划的开放性持怀疑

态度。Tickoo^[10]也认为,缺乏对此项目优缺点的基于课堂的评论直接影响了项目后续的发展。

最后,从改革者所倡导的课程理念与教师文化价值观的契合程度看管理者在课改中的角色。班加罗尔计划的实施者都是印度本土人,但其改革倡导者Prabhu是这项计划的管理者,本人虽是印度人,但他作为一名英语研究官员隶属于英国文化协会(The British Council),并取得了英国大学的博士学位。此外,他的团队中很多政策的决策者都从英国或印度的高等机构或学府取得过高学历,这就不可避免地使这个团队受到英国应用语言学传统的影响(Palmer)^[11]。这表明该项改革的管理层人员与教师之间存在着比较大的文化鸿沟。这一鸿沟的存在使得自上而下推行的理念、教学方法等很难被一线教师领会和实施。其次,项目的参与教师也有着不同的生活经历。这些经历与是否接受改革有着较大的相关(Rogers)^[12]。那些经常去旅游的、受过高等教育的以及有着良好专业发展的教师从心理上会更容易接受改革,而教师个人对改革的开放程度又影响着他们对项目文化适应性的感知。因此,改革者所倡导的理念与其本国的文化价值观的契合程度也影响着改革的成败。

由此可见,课程改革的倡导者和实施者在课程改革的过程中应就改革的内容达成充分的沟通,使作为实施者的教师能充分理解并认可改革,这需要改革者真正地做到开明、开放和民主,使其所倡导的理念与本国教育文化思想和一线教师的文化价值观达到最大程度的契合,这样才能使改革将自上而下和自下而上的模式有机结合,促成改革的有效实施和目标达成。

四、WHERE:课程改革的社会文化环境在哪里?

课程不可避免地和社会背景联系在一起,任何改革也都是在一定的社会情境中发生的,这种情境总会改革具有一定的制约或促进作用。Cooper认为,改革实施的环境实质是社会文化环境,而非地理环境^[13]。这里所言的社会文化环境包括历史、文化、政治和经济力量所组成的社会大背景。经济合作与发展组织(OECD)指出,认识课程改革,理解改革中的争论的关键,是要意识到所有的教育课程改革政策的变化都是广泛复杂的社会文化变化的一部分,而社会文化的变化又是与社会的政治经济发展战略的关注点密切相关的^[14]。Kennedy认为,多元的社会文化系统会束缚课堂改革^[15]。在限制课程改革的诸多因素中,文化价值观是最强有力的因素,它可以有力地影响参与者的行为;其次是政治因素、管理实践因素等等(图2)^[15]。

中国课程改革的推行,必然要受到诸如教育环境、管理环境、政治环境、文化环境等社会文化环境因素的影响。同时,中国社会的转型,如从农业社会转向工业社会;从工业社会转向信息社会;从匮乏型

社会转向发展型社会;从计划经济转向市场经济等,以及全球化的进程都给中国的课程改革带来了一系列的矛盾和冲击,如传统文化与现代文化、本土文化与外来文化、大众文化与精英文化间的冲突等等。“随着中国社会从计划经济向市场经济的转型,中国社会已出现了社会阶层分化现象,并且,随着我国加入世界贸易组织,中国社会的分化会不断加剧,发展将会具有极大的不平衡性。更重要的是,中国的课程改革是在‘二元’社会结构下,由社会群体中比较现代化的政治精英和知识分子基于外来的文化影响所发动的旨在赶超发达现代化国家的课程改革,这种改革容易忽视社会内部群体的利益要求,有可能带来课程现代化发展的中断”^[16]。另外,在中国,中考和高考对于学生与教师都意味着一生的重要关口,如果学生能在高考中取得优异成绩,则可以进入一所好大学,进而有望找到一份好工作;而能使学生在高考中取得优异成绩的教师也是学校、家长、学生乃至社会所认可的教师。钟启泉指出,有三个瓶颈导致了当前课程改革的种种困惑,需要抓紧解决,其中第一个就是高考制度滞后^[1]。评价体系如果不改,课程改革的切实推行就会遇到困难。再如,文化环境。中国从古到今的教学都是以教师为主,学生习惯了上课安静地听教师讲,而新课程的很多理念如“以学生为中心”、“做中学”等都与中国传统的社会文化价值观存在一定的冲突,这使得新课程的实施也不那么容易。即使如此,我们也要立足对全球化背景下现实的社会历史文化对课程改革的影响,积极利用中国的环境为改革获得成功创造条件,如进行有效的文化整合、拓宽和创新新课程改革的现实基础、针对中国的课程改革进行一系列的配套改革,如评价体系的重新构建等,这样才能使课程改革得以顺利推进。所以,随着课程改革的不断推进,营造、建构适合新课程改革的开放、合作、参与、自主的社会文化环境,对新课程改革的有效推行具有重要作用。

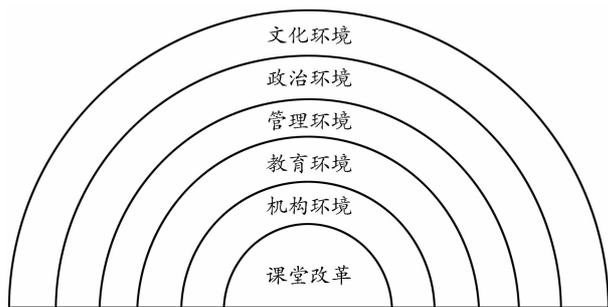


图2 课程改革的影响因素

五、WHEN: 课程改革推广的进程如何?

每一次课程改革的进程都不是短时间内能被所有人接受并实施应用的,有些人会较快接受,有些人则需要更多的时间。加拿大迈克·富兰在《变革的力量》中说:“对于改革,你不能强制决定什么是重要

的;变革是一个旅程,而不是一张蓝图;变革是非直线的,充满着不确定性和兴奋,有时还违反常理。”^[7]图3呈现了课程改革推广的进程^{[2]57}。

从图3可以看到,随着时间的不断推进,接受课程改革的比例在不断增加。最开始曲线比较缓慢,表明接受的速度比较慢,接受的人也很少。随着时间的推移,曲线越来越陡峭,表明接受率也在增加。最后,曲线又趋于平缓,表明推广的进程进入了一个“高原期”,接受速度减慢,直至逐渐停止。这一曲线图对认识中国课程改革的进程具有积极的启示,也就是说,课程改革推广的进程刚开始趋于缓慢,然后经过一段时间后会骤然加快,最后再趋于平缓。因此,对中国课程改革的评价不能操之过急,要以发展的、开放的心态,从历时的、长期的角度对其进行形成性评价。

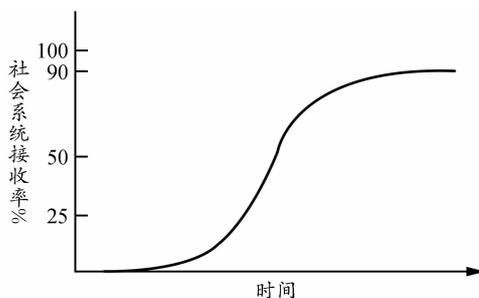


图3 课程改革推广进程

六、WHY: 为什么国际、国内课程改革都经历了诸多困难?

20世纪80年代以来,各个国家相继针对基础教育课程决策机制的传统进行了并且还在进行着重大的改革。但综观国际上的课程改革,都不是一帆风顺的。如,美国从20世纪80年代以来进行了三次主要的中小学课程改革,分别颁发了《美国2061计划》、《美国2000年教育战略》、《2000年目标:美国教育法》三个文件。但美国斯坦福大学教育学院Cuban教授将美国大多数课程改革比作“海上的飓风——海上狂风大作,波涛汹涌,而海床波澜不惊”^[17],即改革并未能真正改变“教育实践的内核”,如教师如何理解知识的性质,学生在学习过程中的角色,这些知识观与学习观如何在课堂显现等等。为什么一次次大刀阔斧改革的推行如此艰难,未能真正撼动教学实践呢?彭彩霞^[18]认为,改革对于社会政治情绪的极度迎合,决策者与实施者之间的沟壑促成了课程改革及理念“飓风”般来去匆匆,而根深蒂固的学校文化和教学文化,则使“海床”更难以撼动;另外,如果在教师群体中没有观念与实践上的深切变化,课程改革就很难取得成效。因此,美国政府特别重视课改过程中的师资培训。再看英国的课程改革,综观二战以来英国课程改革史上的一个里程碑,即1944年英国政府颁布的教育改革法令——《巴特勒法案》开始,到1988年的《教育改革法案》的颁布,再到1999年的“新国家课程”,课程理

念与实践中的官僚主义与专业主义之争一直绵延不断,这也是英国课程改革推行艰难的重要原因。而中国从新中国成立60年以来,在广大教育工作者的共同努力和全社会的大力支持下,基础教育取得了巨大成就,基础教育课程也在不断改革。但同时,由于本土和外来的观念、理论、思想和方法的冲突、指导改革的思想 and 理论储备不足、外来移植话语的表述模糊、教师教育和人才资源缺乏以及考试评价体制的不支持以及教育改革囿于教育内部,忽视了社会文化环境和民众的支持等因素,课程改革的推进仍然面临着诸多困难和挑战^[19]。

课程改革能否顺利推行,受着多方面因素的影响,其中课程实施者——教师的心理状态、社会文化环境等都是决定因素之一。除此以外,回归到课程改革本身,还可以看出影响一次课程改革顺利实施的诸多其他因素,而这些因素都与实施者对改革的感知度密切相关。

第一,课程改革与课程实施者个人利益的关联度。如果教师或一些实施者认为改革对于他们来讲从经济方面、专业方面和个人发展方面利大于弊,他们就更倾向于接受。

第二,实施者所感知到的改革的契合度。如果改革是在实施者能够接受的区域范围内(zone of innovation)^[20],则更容易被实施者接受。换句话说,如果改革与实施者现行的教学理念与行为过于相似或过于不同,则不容易被接受。

第三,实施者所感知到的改革的复杂程度。如果实施者认为改革所倡导的理念、方法等相对现在他们所熟悉的理念与方法过于复杂,则不太容易接受。

第四,实施者所感知到的改革的可尝试度。如果改革允许教师或实施者对改革进行小范围的尝试,并能一步步地逐步跟上改革所倡导的理念与行为,而不是非此即彼的极端政策,那么他们倾向于尝试并接受。

第五,实施者所感知到的改革的可观测度,即如果改革易于被观测和评价,则更容易被实施者接受。除此之外,改革所采用的形式是否实在、所倡导的理念与行为是否明白易懂、是否易于在课堂中变通利用,即可行性也是影响改革顺利实施和推广的因素。

七、启示

基于上述对课程改革所涉及的各种问题的分析,我们从中对中国课程改革有效实施提出如下启示。

首先,课程改革的成功需要自上而下模式与自下而上模式的有机结合与融合。课程改革的有效实施不能仅仅是教育行政部门自上而下地要求教师必须去贯彻课程改革的某些成果与理念,而要让广大教师在积极参与课程改革的实践中比较和判断现状与课程改革所倡导的新理念、新行为之间的差

异,自主地发现问题,分析问题和解决问题,并在这一过程中,理解并逐步实践课程改革所倡导的新思想、新理念和新行为,而不能采取一刀切的方式强制所有教师一下子摒弃原有熟悉的东西,完全按照新课程标准的要求行动。在这个问题上,需要正确认识研究、发展和推广(Research, Development and Dissemination, RD&D)模式的利与弊。中国所走的课程改革之路基本上是RD&D模式。Havelock^[21]曾经指出,这种模式是合理的、系统的并基于理论的。然而,这一模式也有其弱点。采用这一模式改革的管理层对实施环节往往注意不够(Milstein)^[22];RD&D模式的最早倡导者之一Egon Guba(cited in Markke)^{[2]65}也意识到这一模式容易建立无法实现的抱负、忽略个体的特殊目标;Aoki^[23]认为这一模式过于中央集权化等等。因此,如果单纯采用这一模式来推行课程改革,就有可能过于依赖自上而下的思维而忽略自下而上的思路,这样一线教师有可能总是处于决策等级的最低层,他们可能难以彻底融入改革,对改革缺乏足够的拥有感和话语权,最终导致他们无法在实际的课堂教学中运用改革所倡导的理念与行为,进而影响课程改革的有效实施和持续推进。因此,在课程改革实践中,我们需要倡导的应该是“自上而下”模式与“自下而上”模式的有机结合,在这个结合的过程中,不断促使改革的倡导者、管理者和实施者之间思想观念和行为的融合,尤其是要充分关注作为改革实践者的教师通过其不断的反思和调整,逐步适应并达到自己所处环境和能力范围所能达到的对新课程改革理念和实践要求的最好状态,最终成为课程改革的责任人、主动者和志愿者。

其次,高度重视教师在课程改革中的关键作用,大力加强教师教育,不断提升教师自主和教师文化。教师是课堂的最终决策者和课程改革的关键实施者,如果教师没有真正理解课程改革的内涵,没有认识到课程改革的优势与必要性,则往往会表面上接受,但在课堂中却会表现出一种“折衷法”^[24],即用一些他们所知道的理论的名称,然后加上自己的理解与教学经验,开发出一种契合各种考试的方法。这些方法其实还是为应试而做,而离课程改革的本意相去甚远。因此,要避免课程改革出现“穿新鞋、走老路”、“上有政策,下有对策”的尴尬境地,就必须大力加强教师教育。我们认为,作为个人的教师自主和作为集体的教师文化已经成为推动当前基础教育课程改革的两个必须高度关注的教师变量。教师自主已成为后方法时代教师的核心特征,在教师教育和教师发展中具有核心价值(张虹、王蔷)^[25]，“后方法时代的教师应该是一个自主的教师”(Kumaravadivelu)^[24]。但是,什么是教师自主?目前概念界定不一,主要强调从专业情意(态度和意识)、专业知识以及专业技能三方面来体现,即教师愿意去实现专业的可持续发展,在此基础上,通过对专业知

识与专业技能的提高,使自己成为一个自主的教师(张虹、王蔷)^[25]。一旦教师自主得到了充分自由发展,具有了高度的自主性,这样的教师往往具有“乐于发展”、“有责任心”、“有良好的专业知识和技能”、“经常反思”、“批判性思维”、“对教学有掌控力”、“有主见”、“有独立的思想”等显著特征,他们注重通过自己的智慧性创造来对自己的教学拥有话语权,而非听从领导的安排(张虹、王蔷)^[25]。这种自主性教师所具有的敢于面对教育改革的挑战、积极进取、不断探索和创新的倾向就为其主动投入和推动课程改革的实施提供了强大而持续的内在动力。同时,课程改革不仅涉及到观念与内容的更新和变革,更意味着文化的培育和创造,而教师文化作为学校文化中最具活力的部分,已经成为新一轮课程改革的核心课题^[26]。教育改革成败的决定因素往往在于教师文化。尹弘飏、李子建通过对课程改革实验区的个案调查后指出:“能否建立合作的教师文化是影响课程实施的一个重要因素。”^[27]哈格里夫斯则把教育改革忽视教师文化的功能及其培育看做是造成各种改革项目表面化和低效率的重要原因^[28]。为此他呼吁:“将来的教育改革和教师专业化运动应该更加重视教师文化的价值。”^[29]因此,教师文化所涉及到的价值观念、思维方式、态度倾向,以及受其支配的教育方式对于课程改革的有效实施具有重要意义。那种“自上而下”的教育改革之所以不能有效贯彻的深层原因往往来自于与推行课程改革的教师文化的冲突。所以,在教师教育和教师发展中充分激发教师的文化自觉意识,培育开放、合作、探究和成就倾向的积极的教师文化,对于促进教师主动追求教育观念的更新、教学操作的创新,有效实施和推进课程改革具有重要价值。

最后,正确估计并认识到课程改革的艰巨性和复杂性。比如,改革者所提倡的理念与行为很可能会被实施者误解,而误解与改革是相伴相生的。如《英语课程标准》(实验稿)^[30]倡导任务型的教学模式,但很多教师理解为只能用任务型教学法来进行英语教学,而实际情况是很多地区的英语教学环境决定了任务型教学模式并不适合。因此,很多教师开始认为任务型教学与中国国情和中国学生的实际并不相符,进而对新课标所倡导的理念表示疑虑。但是,这种怀疑和忧虑会随着改革实践的不断推进、教师教育与教师发展的持续跟进、课程实践经验和体验的不断积累而逐渐消失。另外,实施改革的过程总会比最初的期待要长。改革的倡导者可以制定出改革方案,却很难掌控未来的实施者会对改革有什么样的反应。实施者本身也需要一段时间来决策是否接受改革,这也因人而异。不过,应该意识到虽然改革者无法控制改革是否被接受及其进程,但有经验、有技巧的改革者能够影响未来实施者的决策过程。改革的参与者之间是否具有良好的交流

是课程改革成功与否的又一关键^{[2]174}。在改革过程中,不仅是管理阶层的人员之间,更重要的是在改革推行的过程中,改革倡导者与一线实践教师的交流、沟通更为重要。

参考文献:

- [1] 钟启泉. 中国课程改革:挑战与反思[J]. 比较教育研究,2005(12):18-23.
- [2] MARKEE N. Managing curricular innovation [R]. CUP, 1997.
- [3] ROGERS E M. Communication of innovations: A cross-cultural approach [R]. The Free Press, 1971.
- [4] RUDDUCK J. Innovation and change [M]. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- [5] 秦光兰. 日本教育课程标准的改善 [M]. 北京:人民教育出版社, 1999.
- [6] 白月桥. 俄罗斯课程改革研究 [M]. 北京:人民教育出版社, 2000.
- [7] FULLAN M. Change forces: Probing the depths of educational reform [M]. London: Falmer Press, 1993.
- [8] BERETTA A. What can be learned from the Bangalore evaluation [M]. Alderson C, Beretta A. Evaluating second language education. CUP. 1992a; 250-71.
- [9] PRABHU N S. Second language pedagogy [R]. OUP, 1987.
- [10] TICKOO M L. Task-based teaching for acquisition - poor environments: Forward and away from Bangalore. Kenny [M]// Savage W. Language and development: Teachers in a changing world. London: Longman, 1996: 268-79.
- [11] PALMER H E. The principles of language study [M]. London: Harrap. Republished 1964 by OUP, 1921.
- [12] Rogers E M. The diffusion of innovations, 3rd ed [M]. London: Macmillan, 1983.
- [13] COOPER R L. Language planning and social change [M]. CUP, 1989.
- [14] SKILBECK M. Curriculum reform: An overview of trends [R]. (OECD) Paris, 1990.
- [15] KENNEDY C. Evaluation of the management of change in ELT projects [J]. Applied Linguistics 1988, 9 (4): 329-42.
- [16] 胡定荣. 课程改革的文化研究 [M]. 北京:教育科学出版社, 2005.
- [17] CUBAN L. Determinants of curriculum change and stability: 1870 - 1970 [M]. SCHAFFARZICK J, SYKES G. Value conflicts and curriculum issues. CA: McCutchan Publishing Corporation, 1979.
- [18] 彭彩霞. 变幻的理念与稳定的实践——基于美国基础教育课程改革的省思 [J]. 外国中小学教育, 2009(10): 53-58.
- [19] 蔡宝来, 晋银峰. 我国基础教育改革的现实境遇与未来抉择 [J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2010

- (1):92-102.
- [20] STOLLER F L. Analysis of innovations in selected higher education intensive English programs: A focus on administrators' perceptions [D]. Unpublished doctoral dissertation, Northern Arizona University, 1992.
- [21] HAVELOCK R G. The utilization of educational research and development [J]. *British Journal of Educational Technology*, 1971, 2 (2): 84-97.
- [22] MILSTEIN M M. Training internal change agents for schools [M] // GRAY H L. *The management of educational institutions*. Lewes, Sussex: Falmer Press, 1982: 163-78.
- [23] AOKI T. Towards a reconceptualization of curriculum implementation [M] // HOPKINS, D, WIDEEN M. *Alternative perspectives on school improvement* [M]. Philadelphia: Falmer Press, 1984: 107-18.
- [24] KUMARAVADIVELU B. Understanding language teaching: From method to postmethod [M]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2006.
- [25] 张虹, 王蔷. 论后方法时代的教师自主发展 [J]. *英语教师*, 2009(4): 3-5.
- [26] 方相成. 新课程背景下教师文化的重建 [J]. *广西社会科学*, 2004(7): 183-185.
- [27] 尹弘飏, 李子建. 基础教育新课程实施的影响因素分析——重庆北碚实验区的个案调查 [J]. *南京师大学报(社会科学版)*, 2004(2): 62-70.
- [28] 邓涛, 鲍传友. 教师文化的重新理解与建构——哈格里夫斯的教师文化观述评 [J]. *外国教育研究*, 2005(8): 6-10.
- [29] HARGREAVES A. Rethinking educational change: Going deeper wider in the quest for success [J]. *Association for Supervision and Curriculum*. 1997(5): 1-26.
- [30] 教育部. *英语课程标准(实验稿)* [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001.

Factor Analysis of Effective Implementation of Curricular Innovations in China: What? Who? Where? When? Why?

ZHANG Hong^{1,2}, WANG Qiang²

(1. School of Foreign Languages, Southwest University 400715, Chongqing P. R. China;

2. School of Foreign Languages and Literature, Beijing Normal University, Beijing 100875, P. R. China)

Abstract: Effective implementation of the new national curricula is the key to the success of quality-oriented education in China. However, effective advancement in curricular innovation involves exploring answers to many theoretical and practical questions. This article expounds the main issues that need to be taken into account in the process of reform from the perspectives of five interrogative words, that is: what, who, where, when, and why. By examining the reality of the curricular innovation, the authors put forward some suggestions in relation to developing models of curricular innovation, reconstruction of teacher culture to promote teacher autonomy, and giving due recognition to the complicated nature of curricular innovation.

Key words: basic education; curricular innovation; influencing factors; special interrogative

(责任编辑 彭建国)