

教育·心理研究与探索丛书

丛书主编●赵国祥 刘志军

反对的力量

新课程实施中的教师阻抗

张新海◎著

教育·心理研究与探索丛书

丛书主编●赵国祥 刘志军

反对的力量

新课程实施中的教师阻抗

张新海◎著

科学出版社

北 京

图书在版编目 (CIP) 数据

反对的力量：新课程实施中的教师阻抗/张新海著. —北京：科学出版社，
2011. 4

(教育·心理研究与探索丛书)

ISBN 978-7-03-030696-8

I. ①反… II. ①张… III. ①课程-教学研究-中小学 IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 055456 号

责任编辑：付 艳 王昌凤 / 责任校对：何艳萍

责任印制：赵德静 / 封面设计：无极书装

编辑部电话：010-64035853

E-mail: houjunlin@mail. sciencep. com

科学出版社出版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码：100717

<http://www.sciencep.com>

铭浩彩色印务有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2011 年 5 月第 一 版 开本：B5 (720×1000)

2011 年 5 月第一次印刷 印张：17 1/2

印数：1—2 500 字数：244 000

定价：52.00 元

(如有印装质量问题，我社负责调换)

“教育·心理研究与探索” 丛书编委会

主 编 赵国祥 刘志军
副主编 汪基德 刘济良 杜 静
成 员 (按姓氏拼音排序)
蔡建东 宫火良 刘金平
刘黎明 王 可 王星霞
杨 捷 杨江涛 张新海
赵俊峰 左辞波

丛书序

Preamble

关于心理学的出身，学界公认的观点是：哲学是其母体，自然科学研究方法是其催生的力量。由于出身的这种特殊性，心理学诞生后百余年来，一直在“亦文亦理”的道路上摇摆前行。其间，心理学与教育又结下了不解之缘，形成了教育心理学、学校心理学等以教育问题为直接研究对象的分支学科和领域，还有发展心理学、心理测量学、社会心理学等为实施教育提供依据和指导的学科，当然还有最新的认知神经科学，其成果和研究进展都会直接触动教育改革与发展，更新教育观念。可以说，心理学中的若干分支学科的发展与研究成果为教育问题的科学解决起到了不可替代的作用。在教育问题“心理学化”的同时，教育学的发展也在拉动心理学的成长。教育不仅是心理学展示价值的重要领域，也是心理学研究的问题源。在一定意义上，教育学的问题直接影响到心理学若干领域研究的方向、研究的内容以及研究成果的价值。总而言之，教育与心理应该是密不可分的“好朋友”，应该携手而行。河南大学教育科学学院策划出版“教育·心理研究与探索”丛书，集中展示近年来该院在全国著名高校获得博士学位的教育学、心理学年轻教师的科研成果，不仅反映出该院教师队伍建设成效颇显，同时再次表明教育与心理相辅相承的密切关系。

该丛书冠以“研究与探索”，直接反映了该丛书的基本特点。即丛

书内容是作者深入思考、严密论证、实验求解的结果。每本书不仅是一个领域或一个专题的系统解读，同时还蕴寓有对该领域或该专题的展望。在这个意义上，该丛书成果有一定创新性。

既然称之为丛书，各册之间应有逻辑关联，应构成一个相对完整的知识体系。这套书仅从题目看，似乎有点散，但实际上还是有一条主线的，只不过是条“暗线”，即主要还是围绕人的发展而展开的。

第一是学生成长的环境——学校，即《反思与前瞻：学校发展变革研究》，向读者展示了学校作为一种社会组织的形成与发展历程，以及当前面临的挑战和走向。第二是学生成长中的重要他人——教师，即《反对的力量：新课程实施中的教师阻抗》，教师作为课程改革实施主体，直接决定着新课程改革的实效，进而影响着学生发展。作者分析、研究了教师在“课改”中的阻抗情况。对深入推进“课改”有直接指导意义。第三是技术，即《现实、历史、逻辑与方法：教育技术研究范式初探》，作者探讨了教育现代化中的关键环节“教育技术”，从学派差异与学科差异两个角度对教育技术学研究范式进行了阐释，为科学理解和运用教育技术、研究教育技术提供了参考。第四是学生，涉及教育中最基本的问题，即《教育学视阈中的人：基于马克思主义人学的思考》关于“人”的看法，直接决定着教师素质中最为关键的成分即“学生观”。该书以马克思主义人学为指导对该问题进行了深入、系统探讨，对提高广大教育工作者的理论水平有重要帮助。同时，关于学生的发展还包括两个最常见、也是一直以来人们比较关注的问题，即《解密学业负担：学习过程中的认知负荷研究》和《中学生的写作认知能力及培养》，这两本书的作者都是从心理学，更确切地说是从认知及认知发展角度入手，吸纳先进“思维理论”和“认知加工理论”，对研究的主题进行了实证研究，从“过程”揭示了问题实质所在。最后，该丛书还有两本探讨公众生活中最为常见的社会心理现象，即《解读述情障碍：情绪信息加工的视角》和《理解·沟通·控制：

公众的风险认知》，对科学认识心理现象与心理问题是有意義的。

我们常说：开卷有益。在今天全球化、信息化的时代，知识经济日益凸显其主导地位，构建学习型社会、学习型组织正为世界各国所重视。“开卷”读书不仅是必须、必要的，开系列之卷，更为重要。

北京师范大学发展心理研究所所长

申继亮
2010年6月于北师大

目 录

contents

丛书序 (申继亮) \ i

第一章 导 论 \ 1

- 第一节 课程实施问题简介 \ 2
- 第二节 课程实施研究的主要领域 \ 8
- 第三节 课程实施研究的构思与方法 \ 14

第二章 课程实施的理论探讨 \ 25

- 第一节 课程实施的内涵与意义 \ 25
- 第二节 课程实施取向 \ 28
- 第三节 课程实施的模式与策略 \ 39
- 第四节 影响课程实施的因素 \ 50
- 第五节 阻抗的内涵及意义辨析 \ 56
- 第六节 教师阻抗的理论探讨 \ 59

第三章 研究变量的确立和分解 \ 67

- 第一节 课程实施程度及其测量 \ 68
- 第二节 教师阻抗的分类及其测量 \ 76
- 第三节 教师知识的构成及其表征 \ 79
- 第四节 教师认同及其观测指标 \ 92
- 第五节 教师信念的构成及其测量 \ 96

第六节 学校文化的构成及其表征 \	107
第四章 测量工具的设计与检验 \	113
第一节 调查问卷的编制 \	114
第二节 调查问卷的信度检验与修改 \	116
第五章 研究变量的现状分析 \	124
第一节 研究资料的收集和分析 \	124
第二节 新课程实施程度的现状分析 \	128
第三节 教师阻抗的现状分析 \	142
第四节 教师知识的现状分析 \	148
第五节 教师认同的现状分析 \	160
第六节 教师信念的现状分析 \	173
第七节 学校文化的现状分析 \	184
第六章 变量之间的相关和回归分析 \	197
第一节 变量之间的相关分析 \	198
第二节 变量间的回归分析 \	213
第七章 结论和建议 \	228
第一节 研究的结论 \	228
第二节 建议和对策 \	234
参考文献 \	246
附录 \	256
附录 A 新课程实施程度及影响因素调查问卷 \	256
附录 B 教师访谈提纲 \	266
后记 \	268

第一章 导 论

时代的发展、科技的进步、社会的变革使得教育改革风起云涌，成为 20 世纪世界教育的永恒主题。纵观 20 世纪初的进步主义教育改革、20 世纪五六十年代的“学科结构运动”和 20 世纪 80 年代以来持续不断的基础教育改革，课程改革始终是教育改革的核心问题。作为课程改革理论与实践研究的重要内容的课程实施如何应对这些挑战，尤其是在我国第八次基础教育课程改革的背景下，课程实施如何有效地保证新课程的推进，是值得我们认真研究的重要课题。

第一节 课程实施问题简介

一、课程改革实践与理论的发展对课程实施研究的呼唤

20 世纪注定是一个“骚动的百年”（陆有铨，1997）。在这个世纪，各种思想观点交相辉映，社会改革、经济改革等此起彼伏，形成了颇为壮观的图景。教育作为社会发展的核心，必然要与社会、经济的发展遥相呼应，教育改革自然是风起云涌、一浪高过一浪。概括起来，20 世纪的世界教育出现了三次大规模的改革浪潮。

第一次改革浪潮是 20 世纪初的进步主义教育改革。20 世纪初的进步主义教育改革批判了传统教育的课堂中心、课本中心、教师中心，提出了活动中心、儿童中心、儿童的兴趣中心的主张，采纳了杜威（Dewey）的“教育即生活”、“学校即社会”的教育观点和“从做中学”的教学原则，强调课程设置必须考虑适应社会生活的需要，课程内容必须与儿童生活经验相联系。进步主义教育改革影响了美国教育几十年，同时也影响到了世界各国。进步主义教育改革由于降低了学生基础知识的水平、放纵了学生，从而导致了教育质量的下降，受到永恒主义和要素主义课程学派的强烈反对，于 20 世纪 50 年代宣告结束（张华等，2000）。

第二次改革浪潮是 20 世纪五六十年代的“学科结构运动”。20 世纪 50 年代后期，美国学术界许多人士对“生活适应”的功利主义教育提出了强烈的批评，认为当时的课程内容只反映了 19 世纪的科学成果，没有反映 20 世纪科学技术所取得的成就，强烈要求改革。1957 年，苏联第一颗人造地球卫星的成功发射，引起美国各界人士

的极大震惊。1958年，美国国会通过了《国防教育法》，提出加强数学、科学、现代外语三门基本课程，于是出现了新数学、新物理等一系列新教材。这些教材由于太深太难，不能为教师和学生所接受，到20世纪70年代初就被弃之不用，但它对世界各国的教育改革影响深远。

第三次改革浪潮是20世纪80年代以来世界范围内持续不断的基础教育改革。科学技术的迅猛发展、生产方式的不断变革、经济竞争的日益激烈、社会变革的深化等外部因素，以及中等教育的普及、终身教育思潮的兴起、中小学教育质量的下降等内部因素，导致从20世纪80年代中期开始，一场大规模的课程改革运动席卷了许多发达国家，20世纪90年代以来已逐渐形成一股强劲的跨世纪的教育改革大潮。新型课程方案的设计面向21世纪，立足于培养跨世纪的人才，成为世界性的教育改革趋势。如由美国科学促进会（AAAS）于1985年制订的“美国2061计划”，其目标是用最新的教育思想和教育内容培养美国的儿童，即21世纪的公民，使他们适应2061年哈雷彗星再次临近地球时科学技术和社会生活的巨大变化。1993年4月22日，美国联邦教育部部长理查德·W. 赖利代表克林顿总统向国会提交了新的教育改革提案《2000年的目标：美国教育法》，该提案反映了美国当局对美国教育的看法，把课程改革列为重要内容，要求每个州的教育改革计划中包括建立课程内容的标准，如在一定教育阶段，儿童在英语、数学和其他科目中应掌握哪些知识，以及如何评估学生所学得的知识。各州还要制定教师培训标准、学习机会的标准，以利于孩子们达到教育目标（白月桥，1996）。1988年，英国颁布《1988年教育改革法》，即所谓的“国家课程1号”（MK1G），其目标是使课程、评价和教学方面满足“后福特主义”工业生产的需要，以此来提升国家的经济水平。该法案在提高科学和数学方面教学的努力，尤其明显地反映了教育与不断变化的工业生产方式之间的密切关系。《1988年教育改革法》实施以后，在英国教育界引发了诸多问题和争论。首先，因各

门科目的成绩目标和教学大纲过于详细，使人们担心会扼杀教师的积极性和创造性。其次，学校和教师认为政府推动的各阶段的全国统一考试是官僚阶层对教师自主权的一种不能容忍的干涉，教师对于政府设立学校成绩排行榜的举措表示强烈反对，因为各学校社区在环境和生源背景上存在巨大差异，考试成绩排行榜并不能反映各学校和教育上的成绩。1990年后，英国实施国家课程新一轮改革，即所谓的“国家课程2号”（MK2G），针对“国家课程1号”（MK1G）的不足，提出了如下改革措施：第一，强调基础知识教育；第二，裁减国家课程内容，增加多样性和灵活性的选择；第三，简化评价的范围和方法；第四，建立统一的课程管理和协调机构；第五，设立增值指标（value-added indicator），科学评判学校的表现（斯蒂芬·J. 鲍尔，2002）。1987年10月，日本内阁会议提出了《关于当前教育改革的具体方略——教育改革推行大纲》，1988年12月6日，日本文部科学省相中岛在向日本内阁会议提交的教育白皮书《我国的文教政策》中提到，要面向21世纪推进教育改革，实现终身学习体系的转变，重视个性，实现适应国际化、信息化等时代变化的教育。该白皮书指出：“强调培养能够适应社会变化的、情操高尚的人；强调重视基本技能、基础知识和重视个性的教育。”（白月桥，1996）在韩国，1995年5月至1997年6月的总统教育改革会议，发表了一系列教育改革的计划，目的在于进行教育改革，建立一个新的教育体系，以迎接21世纪的挑战。在新加坡，1986年，新加坡政府的经济委员会报告引发了重要的教育改革措施。他们要求新加坡进行大量的教育扩张和改革，以便在激烈的环境中促进经济的发展。1991~2000年，新加坡推行了许多教育新措施，进一步提升教育系统的品质（郑燕祥，2005）。在我国台湾，从1994年的第七次教育会议后，“教育改革委员会”便提出了改革计划。教育部门于1995年提出教育报告书，自此之后，便制定了一系列政策，以改变教育，迎接21世纪的到来。1998年9月，我国台湾颁布《国中小九年一贯课程总纲》，2001年8月，国小开始

实施九年一贯新课程（刘和然，2006）。在我国香港，1984～1997年，教育委员会提出七份政策报告书，教育署课程发展处推出了《校本课程剪裁计划》和《学业成绩卓越学生校本课程实验计划》（李子建，2002）。所以，为了应对 21 世纪所面临的社会、经济挑战，教育改革成为世界各国的首选目标。

20 世纪的三次教育改革浪潮均发端于课程改革，并以其为核心（顾明远，2001）。在这些改革中，肇始于美国、影响至全球的“学科结构运动”无疑最引人注目。当时美国投入了可观的资金用于课程开发工作，着重设计对任何教师都有效的课程，设计的许多课程改革方案看起来的确很好，但未能获得预期的成效，以失败而告终。于是人们怨声载道，纷纷谴责“学科结构运动”的失败。但是，在深入研究、系统反思这场课程改革运动的过程中学者们发现，许多重大的课程改革之所以总是“轰轰烈烈开幕，凄凄惨惨收场”，其主要原因在于这些改革的倡导者过多地沉迷于描绘改革的理想蓝图，过度关注课程方案的设计是否科学，很少关心课程改革在现实中遭遇的问题，很少关注课程实施过程，从而使得许多改革方案并未在教育实践中得到广泛采用，运作的程度也不够理想，课程方案中的许多因素根本就没有实施，或者在实施中走了样，有些甚至还只停留在口头上、文件中，根本没有被采用或实施（钟启泉，2003a）。正如古德拉德（J. I. Goodlad）所说：“改革很多时候被视为失败，其实不然，因为它们从来就未得到实施。”（Jackson，1992）至此，那种认为“只要课程变革计划完善就可以自然在实施过程中达到预期结果”的假设受到普遍质疑，20 世纪 60 年代末，学者们开始关注课程实施问题的研究。

进入 20 世纪 70 年代，兰德变革动因研究（the Rand change agent study）进一步引发了人们对课程实施的关注，有关课程实施的研究不断增加。时至今日，课程实施已经成为课程研究中的一个非常活跃的领域，其研究者几乎覆盖了西方各主要国家和地区，如加拿大的富兰

(M. Fullan)、利斯伍德 (K. A. Leithwood)、哈格里夫斯 (A. Hargreaves), 美国的麦克劳夫林 (M. W. McLaughlin)、利伯曼 (A. Lieberman)、霍尔 (G. E. Hall), 荷兰的范登堡 (R. van den Berg)、范德伯 (R. Vanderberght), 英国的皮尔斯 (I. S. Peers)、菲尔丁 (M. Fielding), 澳大利亚的沃夫 (R. F. Waugh)、马什 (C. Marsh) 等。

在中国台湾, 针对九年一贯制课程改革, 各种反思和检讨的呼声日渐高涨。在中国香港, 继 20 世纪 90 年代目标为本的课程改革之后, 跃进学校计划、优质学校计划、大学与学校协作伙伴关系计划等大型改革项目纷至沓来。在 21 世纪初, 香港课程发展议会又公布了《学会学习: 课程发展路向》、《基础教育课程指引》等一系列指导文件, 全面推动课程改革。课程实施在香港地区也得到了广泛的探讨。

变革是一个过程, 而不是一个事件 (迈克尔·富兰, 2005)。课程改革是一项复杂的系统工程。从纵向结构上看, 课程改革由设计 (规划)、实施和制度化 (常规化) 三个阶段构成。设计是规划课程改革的蓝图; 实施是把蓝图付诸行动的过程; 制度化是课程改革所追求的结果。所以, 课程实施是联结设计与制度化的桥梁, 是将课程理论转化为课程实践的活动, 是决定课程改革成败的关键环节。迈克尔·富兰 (2005) 认为, 教育变革的成功 25% 来源于课程方案的设计, 75% 来源于课程实施。因此, 关注课程实施是近半个世纪以来人们对课程改革失败反思的一个必然结果。

二、第八次基础教育课程改革对课程实施研究的诉求

21 世纪之初, 新中国成立以来的第八次基础教育课程改革以令世人瞩目的迅猛之势在全国全面推进。这次改革, 重视程度之高、步伐之大、速度之快、难度之大, 都是前七次改革无法比拟的。1999 年召开的第三次全国教育工作会议, 做出了《中共中央国务院关于深化教育改革, 全面推进素质教育的决定》, 颁布了《面向 21 世纪教育振兴

行动计划》。2001年召开的全国基础教育工作会议，做出了《关于基础教育改革与发展的决定》，同年6月，经国务院批准，教育部正式颁发《基础教育课程改革纲要（试行）》，并相继出版了20个学科的课程标准（实验稿），同时针对这20个学科编写了49种教科书。2001年9月，全国38个国家级课程改革实验区首先开始实施基础教育新课程，截至2005年9月，新课程在全国小学和初中普遍推行。2007年9月，广东、山东、海南和宁夏4省（自治区）完成了首轮高中新课程实验，2010年在全国范围内推行。

在新课程的实施过程中，一方面，国家级课程改革实验区的教学改革取得了一定的成绩，“为了每一位学生的发展”的新课程理念在实践层面得到了体现；由传统的知识性教学转向现代的发展性教学；新课程的实施有力地促进了教师的专业化成长（余文森，2003；石鸥，2005）。另一方面，新课程在实施过程中，从宏观层面、中观层面到微观层面都遇到了问题。从宏观层面上看，从观念到体制、机制都不能适应，课程改革面临重重困难（钟启泉，2005）；从中观层面（学校改革层面）上看，总体虽有进展，但差异却很大，且步履艰难，与期望目标的距离尚远（叶澜等，2004）；从微观层面上看，课程改革还远未深入最基本的教育活动核心领域——课堂教学中，致使教学中存在许多问题，有些改革实践确实丢了精神而流于形式。例如，把“对话”变成“问答”；为夸奖而夸奖；把“自主”变成“自流”；有活动无体验；合作有形式而无实质；探究的“泛化”与“神化”；贴标签式的情感、态度、价值观教育（余文森，2003；石鸥，2005）。就总体而言，呈现的情况大致是，年级越高，问题越多。相对而言，小学的课堂教学改革进展比初中好一些，初中又比高中好一些。高中越接近高三，问题越严重。高中几乎把高三当作一次“战役”来打。走进高三的教室，学生书桌前堆的书高过坐下来以后的学生，这已不是罕见的现象。课堂中教师教、学生听，教师问、学生答依然是相当普遍的教学形

态；大量的练习和记忆性作业，依然是大多数学生所必须完成的作业形态（叶澜等，2004）。因此，新课程实施的总体情况是成绩显著，但问题多多。

同时，课程改革不断遭到来自社会各界的质疑、批评、鞭挞甚至痛骂。为什么新课程实施起来困难重重、举步维艰，不但没有解决许多“旧问题”，反而滋生更多“新问题”，而且甚至致使许多“旧问题”更严重（姜得胜，2006）？为什么人们会得出“革新课程实验之难成”（单文经，2004）、“我们正在进行着一场最终毫无结果的艰难的战斗”（迈克尔·富兰，2000）的结论？为了避免我国新一轮课程改革重蹈覆辙，课程理论工作者应该走进新课程，了解新课程在课堂教学中的实施情况、新课程给学校教育以及师生带来的变化、促进或阻碍新课程实施的因素有哪些，探讨推动新课程改革深入进行的有效策略和措施。因此，加强对课程实施理论与实践的研究成为我们义无反顾的任务和必然的选择。

第二节 课程实施研究的主要领域

课程实施理论经过 30 余年的发展，已经形成一个规模庞大、内容众多的知识体系，涉及方方面面的问题。中国香港学者张善培（1998）曾经将课程实施研究的知识体系概括为四个主要问题：①课程实施过程理论；②课程实施的测量与评定；③影响课程实施的因素；④比较不同实施策略的成效。课程实施理论内部的谱系结构如图 1-1 所示。

由图 1-1 可知，课程实施研究包含很多具体的研究课题，面临复杂的问题。面对这样一个复杂的知识体系，我们显然无法对所有问题都展开研究，只能选择其中的重要方面进行比较深入细致的探讨。毫无