

# 理解困境：

## 课程改革实施行为的新制度主义分析

柯政 著

本书以理解困境为切入点，对课程改革实施行为进行了深入的理论分析和实证研究。作者认为，课程改革实施行为是一个复杂的过程，受到多种因素的影响。本书从新制度主义理论出发，探讨了课程改革实施行为中的制度变迁、利益冲突、权力博弈等问题。作者认为，课程改革实施行为是一个渐进的过程，需要通过不断的制度创新和利益协调来实现。本书的研究成果对于理解课程改革实施行为的困境具有重要的理论意义和实践价值。



教育科学出版社  
ESPH Educational Science Publishing House

# 理解困境：

课程改革实施行为的新制度主义分析

■ 柯政 著

教育科学出版社  
· 北京 ·

出版人 所广一  
责任编辑 周益群  
版式设计 孙欢欢  
责任校对 曲凤玲  
责任印制 曲凤玲

### 图书在版编目 (CIP) 数据

理解困境：课程改革实施行为的新制度主义分析/  
柯政著. —北京：教育科学出版社，2011. 8  
ISBN 978 - 7 - 5041 - 5877 - 2

I. ①理… II. ①柯… III. ①课程改革—研究—中小  
学 IV. ①G632. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 120846 号

#### 理解困境：课程改革实施行为的新制度主义分析

LIJIE KUNJING; KECHENG GAIGE SHISHI XINGWEI DE XINZHIDU ZHUYI FENXI

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989421
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www. esph. com. cn

经 销	各地新华书店	版 次	2011 年 8 月第 1 版
制 作	国民灰色图文中心	印 次	2011 年 8 月第 1 次印刷
印 刷	保定市中国画美凯印刷有限公司	定 价	30.00 元
开 本	169 毫米×239 毫米 16 开		
印 张	14		
字 数	207 千		

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

# 目 录

## 第一章 新课程的实施困境

### 第一节 课程改革及其实施 / 2

- 一、雄心勃勃的新课程改革 / 2
- 二、艰难困苦的实施过程 / 5

### 第二节 课程实施现状调查：以“研究性学习”为例 / 11

- 一、调查的设计与方法 / 11
- 二、一套稳定的实施行为模式 / 21

### 第三节 被消解了的新课程政策 / 33

- 一、课程政策的严肃性被瓦解 / 33
- 二、课程政策被“去课程化” / 35
- 三、课程政策被“空心化” / 37
- 四、政策被消解：来自学生的证据 / 38

## 第二章 对课程改革实施困难的常见解释及其局限

### 第一节 课程实施研究领域的解释及其局限 / 41

- 一、聚焦学校教师的解释取向 / 42
- 二、解释的適切性分析 / 48

### 第二节 “自上而下”理论的解释及其局限 / 54

- 一、政策中心的解释取向 / 55
- 二、解释的適切性分析 / 58

### 第三节 “自下而上”理论的解释及其局限 / 62

- 一、实施者中心的解释取向 / 63
- 二、解释的適切性分析 / 67

### 第三章 新制度主义：一个更好的分析框架

#### 第一节 新制度主义的基本观点 / 72

##### 一、新制度主义概述 / 72

##### 二、新制度主义关注的主要问题 / 76

#### 第二节 新制度主义的適切性分析 / 83

##### 一、在教育改革研究中的已有应用 / 83

##### 二、適切性检验的基本思路和方法 / 85

##### 三、一套更为適切的解释理论 / 87

### 第四章 影响学校课程政策实施的制度及其机制

#### 第一节 管制性制度的影响及其机制 / 90

##### 一、督导规则对政策实施行为的影响 / 91

##### 二、教学质量评价规则对政策实施行为的影响 / 99

#### 第二节 规范性制度的影响及其机制 / 103

##### 一、应该实施国家政策的社会责任：影响及机制 / 104

##### 二、应该实施素质教育的社会责任：影响及机制 / 108

##### 三、应该帮助学生获取高分的社会责任：影响及机制 / 112

#### 第三节 文化—认知制度的影响及其机制 / 116

##### 一、“应试图式”及其影响 / 117

##### 二、“教学图式”及其影响 / 122

##### 三、“身份图式”及其影响 / 128

#### 第四节 新旧两套课程制度 / 132

##### 一、两套课程制度的内容 / 132

##### 二、两套课程制度的竞争 / 134

### 第五章 为什么新的敌不过旧的：组织域层面的归因

#### 第一节 组织域中的关键各方 / 138

- 一、教育部在组织域中的角色与需求 / 139
  - 二、地方人民政府在组织域中的角色与需求 / 140
  - 三、地方教育行政部门在组织域中的角色和要求 / 141
  - 四、大学在组织域中的角色和要求 / 144
  - 五、家长在组织域中的角色和作用 / 147
  - 六、学校在组织域中的角色和要求 / 151
- 第二节 组织域中的两套制度逻辑 / 152**
- 一、应试教育的制度逻辑 / 153
  - 二、素质教育的制度逻辑 / 155
  - 三、两套制度逻辑的力量对比 / 156
  - 四、两套制度逻辑下的学校行为 / 161

## 第六章 总结与政策建议

- 第一节 研究发现和观点总结 / 165**
- 一、课程改革遭遇严重的实施困境 / 165
  - 二、制度是影响学校实施行为的关键因素 / 167
  - 三、影响实施行为的制度及其机制 / 168
  - 四、组织域层面的归因 / 169
- 第二节 对推进课程政策实施的启示与建议 / 170**
- 一、尊重制度变革的路径依赖规律 / 171
  - 二、努力调整组织域各方的关系 / 172
  - 三、建立课程改革的利益激励机制 / 174
  - 四、学会有效地引导和管理社会价值观 / 176
  - 五、为学校教师开发更多的操作策略 / 181

参考文献 / 183

附录：教育部关于印发《普通高中“研究性学习”实施指南（试行）》  
的通知 / 201

后记 / 214

# 新课程的实施困境

- ◎ 但对改革者来说，最大的麻烦还不是课程改革的“名存实亡”，而是课程改革的“名”都遭遇合理性危机。
- ◎ 新课程较为成功地批判了旧的秩序，但却无法提出一套能够被实践接受和消化的新秩序。
- ◎ 不同的学校在课程改革中的行为差异，远没有我们所想象的那么大，而是表现出了高度的相似性，这是我们得出的一个最为基本的发现。

我国从2001年正式开始第八次基础教育课程改革，这场改革被称为规模最大、改革力度最强的一次。但课程改革十多年的发展历程和现状说明了一个可能令改革者沮丧的现实，与历史上其他类似雄心勃勃的教育改革一样，这次新课程改革也遭遇到了严重的实施问题，政策努力在实践中不断地被消解。这到底是怎么回事呢？作为本书的开始，本章将把新课程所遭遇到的真实困境描述清楚，以此作为问题引出后面章节的分析。

## 第一节 课程改革及其实施

事实上，中外教育史上都出现过大量雄心勃勃的教育改革计划和尝试，但是结果却大多不理想，能够对学校产生可持续的深层次影响的很少。<sup>①</sup> 这次课程改革似乎正在重复历史的发展轨迹。

### 一、雄心勃勃的新课程改革

这次新课程改革是一次雄心勃勃的教育改革。首先，它虽名为“课程改革”，但其改革所牵涉的范围却远超出课程范畴。其次，从现在看来，这项牵涉面如此广泛的改革的设计与推行都表现得非常“着急”，没有经过太多的论证和实验，就直接把全国许多个省市的基础教育各阶段推向改革前台。

#### 1. 不仅是课程的改革

虽然这次改革在名称上被称做是“课程改革”，但实际上，无论从政策设计层面还是从实践影响层面来看，它都远远超越课程的改革范畴，是中国基础教育界近几十年来少有的一次全面的、系统性的教育改革。这可以证之于

---

<sup>①</sup> 有关这个观点论述的文献有很多，其中可重点参照 Cuban, L. What happens to reforms that last? The case of the junior high school. *American Educational Research Journal*, 1992, 29 (2): 227-251. Tyack, D. and Cuban, L. *Tinkering toward Utopia*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1995; Fullan, M. The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 2006 (7): 113-122; Dantow, A. Comments on Michael Fullan's, "The future of educational change: system thinkers in action". *Journal of Educational Change*, 2006 (7): 133-135; 柯政. 学校变革的新制度主义解释 [J]. 北京大学教育评论, 2007 (1). 我们在后面还将对这个话题作进一步展开。

这次改革所提出的改革目标。在2001年6月由国务院名义颁发并由教育部转发《基础教育课程改革纲要（试行）》，在这份被广泛认为是这次课程改革的纲领性文件中，改革者明确提出了这次课程改革涵盖课程、教学、评价和管理等范畴的六大改革目标：

- \* 改变课程过于注重知识传授的倾向，强调形成积极主动的学习态度，使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。
- \* 改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状，整体设置九年一贯的课程门类和课时比例，并设置综合课程，以适应不同地区和 student 发展的需求，体现课程结构的均衡性、综合性和选择性。
- \* 改变课程内容“难、繁、偏、旧”和过于注重书本知识的现状，加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和技能。
- \* 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，培养学生收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。
- \* 改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能，发挥评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。
- \* 改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。

美国的约翰逊（L. B. Johnson）总统曾说过：“解决我们国家所有社会问题的答案归根结底可以概括为两个字——教育。”可能正是出于对教育的这种近乎无所不能的想象，在历史上，各种各样希望通过致力于教育改革而实现理想社会的努力从未间断过。所谓教育改革，是指为了纠正和改善各种在社会和教育中出现的问题，而试图对学校进行改革的有规划的行动（Tyack and Cuban, 1995）<sup>4</sup>。所以，作为教育的主要服务机构——学校，事实上一直处于巨大的变革压力之中。它经常被要求作出某些重大的改变，以适应变化了的社会环境或者为了塑造理想的社会环境。

自20世纪七八十年代之后，伴随着新自由主义的兴起和全球竞争的加

刷，各国都纷纷从关系国家竞争力的高度来要求改革学校教育。各种致力于提高和改善学校教育效能和质量的政策与改革方案开始持续不断地出台，世界各主要国家都掀起了新一轮的大规模教育改革（Fullan, 2000; Levin, 2001）。为了“逼迫”学校进行有效的变革，改革者似乎也越来越失去耐心，改革的力度不断升级。从“修理部件”（fix parts），到“改造人”（fix the people），再到对整个学校进行修理（fix the school），最后到修理整个系统（fix the system）（Sashkin and Egermeie, 1992）。甚至，现在许多改革者提出要以私立学校来取代被认为是低效、慵懒和保守的公立学校（Boyd, 2000）。

中国也不例外。自1985年中共中央颁发《关于教育改革的决定》这一重要文件之后，改革就成了教育领域的“主旋律”，各种教育改革措施不断推出（周国华，2007；崔允漷，柯政，林一钢，2004；石筠弢，2001）。而当前进行的基础教育课程改革就是其中涉及面最广、影响最大，也可谓最为严厉的一次。这场改革被称为自1949年后的第八轮课程改革，又称新一轮课程改革，或者简称新课程（钟启泉，2003a）。

## 2. 改革的组织与推进

1996年，教育部基础教育司组织6所师范大学及中央教科所的课程专家，对1993年秋在全国实施的九年义务教育课程实施状况进行了大规模的调研。这次调查最后完成了一份重要的调查报告——《九年义务教育课程方案实施状况调查报告》。该报告揭示了我国中小学课程存在着多个“过于”的问题，如过于强调接受学习，课程管理过于集中等。它最终得出的一个重要结论就是认为，我国基础教育的课程随着时代发展的要求，已经到了非改不可的地步（崔允漷，汪贤泽，2006）。1998年12月，国务院转批发了教育部制定的《面向21世纪教育振兴行动计划》，课程改革列入了教育部领导的议事日程。1999年1月，教育部基础教育司组织全国范围内课程研究领域的专家、教研人员、中小学校长、教师以及部分关心课程的社会人士组成基础教育课程改革专家工作组，开始对有关问题进行专题研究。这也经常被许多人认为是标志着课程改革工作正式启动。但人们更多的是以2001年6月教育部正式转发了以国务院名义颁发的《基础教育课程改革纲要（试行）》这个事件作为新课程改革开始的正式标志。这份文件也是统领整个课程改革的最高指导文件。

这次改革涵盖小学、初中和普通高中三个学段。自1992年教育部颁发

《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》起，国家就把小学、初中两个学段作为一个统一的义务教育阶段进行设计，而把高中三年单列为一个阶段（崔允漷，柯政，林一钢，2004），这次课程改革延续和强化了这种分阶段一贯设计的思路。义务教育阶段与普通高中阶段在改革的推进步骤上，一方面相对独立，另一方面在整体上保持着良好的衔接关系。

首先开始的是义务教育阶段的课程改革。几乎与《基础教育课程改革纲要（试行）》颁发同时（2001年7月），教育部印发了18个学科的课程标准（实验稿），同年9月全国有38个国家级实验区进入课改实验。按照规划，2002年秋季就有10%—15%的小学和初中学生进入新课程实验，2003年秋季达到35%，2004年达到65%—75%，至2005年秋季，基本上所有的义务教育阶段的学生都进入新课程实验。

对于高中阶段，这次课程改革只包括普通高中这一部分，而不包括职业高中部分。普通高中的课程改革也在同期但不同步地进行。2001年7月课程改革开始启动；2003年3月，教育部公布《普通高中新课程方案》和各科课程标准（实验稿），其中政治课程标准于2004年公布；2004年，山东、广东、海南、宁夏作为第一批省份进入高中课程改革实验；2005年，江苏进入实验；2006年，浙江、福建、辽宁、安徽4省和天津市进入课程改革实验；2007年，北京、陕西、湖南、黑龙江、吉林5个省市高一新生进入新课程实验；2008年，山西、江西、河南、新疆（包括兵团）4省正式开始新课程实验；2009年，河北、湖北、内蒙古、云南4省进入新课程实验；根据规划，2010年，广西、贵州、青海、甘肃、重庆、四川、西藏等省市将进入新课程实验。上海作为国家教育改革实验区，已在前期进行高中课程改革。至此，全国几乎所有省市都已经进入普通高中课程实验。这意味着课程改革进程已彻底不可逆转，它也必然是今后一段较长时期内中国基础教育的一个重要影响因素，也因此成为了任何研究中国基础教育的学者都不可忽略的重要背景。

## 二、艰难困苦的实施过程

在课程改革的相关政策都已经基本颁发之后，课程改革的主要议题就变成如何实施和落实这些政策要求和目标的问题了。显而易见，任何改革都一

样，只有得到有效实施，它才是有意义的。课程改革不是一套简单的改革方案或者政策文本，而是旨在解决现实问题的社会实践（崔允漦，2005a）。

虽然从表面上看，课程改革的推进有条不紊地进行，但实际上这个过程绝非顺风顺水，而是可谓步履维艰。很大部分比例的学校教师并未如改革者所预期的那样遵照课程政策要求对学校教学行为进行实质性的改变。正如崔允漦所言，课程改革在经历了开始几年的“热闹”之后，现正在处于艰难困苦的“森林之旅”（崔允漦，2005a）。

事实上，新课程进入实施阶段之后，就出现了大量预料之中和预料之外的现实困难。其中，被经常引用的问题和困难包括教师素质和能力，考试评价制度，教材建设，班级规模过大，教师学生的工作和学习量过大，缺乏配套的教育经费等问题（马云鹏，2002；崔允漦，汪贤，2006；尹弘飙，2006；课题组，2005）。在这些各种各样的因素共同作用下，造成一个很明显的事实就是新课程政策在实践中的实施和落实情况远不理想，与政策的预期差距很大。“在某些地方，新课程甚至是有举步维艰之虞”（崔允漦，王少非，2005）。“有的地方课改名存实亡，嘴上说课改，其实啥也不改”（李广晨，2005）。能否以及如何克服新课程在实施过程中所遭遇到的这些正面问题和困难，就成了改革者所面临的最大挑战。

### 1. 一项代表性改革措施的实施历程

我们首先以已有文献中有关本次课程改革的代表性政策——研究性学习课程政策的实施情况为例，来说明这次课程政策实施的困难。在这次课程改革中，改革者提出了一项引人注目的政策，即提出了一门全新的“研究性学习”课程，要求学校面向所有学生作为必修课程开设。“研究性学习”政策的出台被广泛地认为是集中体现了新课程的精神，是课程改革的亮点（钟启泉，崔允漦，2003；钟启泉，2003b，2005a；崔允漦，安桂清，2003；张华，2001；张华，刘万海，2005；赵明仁，黄显华，2006）。本书就以这项代表性的改革措施为例，来分析课程改革的艰难实施过程。

首先我们先来分析研究性学习的政策背景。教育部于2000年修订了新的《全日制普通高级中学课程计划（试验修订稿）》，在这个新的课程计划中，第一次提出“研究性学习”这个概念。课程计划规定普通高中每周要开设3

个课时的“研究性学习”，而当时语文、数学和外语三门传统主课的课时是4课时左右。为了配合“研究性学习”的实施，教育部于2001年专门颁发了《普通高中“研究性学习”实施指南（试行）》（政策全文见附件，后文简称《实施指南》）。与此同时，教育部在义务教育阶段也开始推行“研究性学习”课程。根据2001年教育部颁发的《义务教育课程设置实验方案》，3—9年级学生必须修习综合实践活动，而“研究性学习”是其主要内容。到2003年，教育部颁发了《普通高中课程方案》。在这个方案中，“研究性学习”课程得到了继续和强化。“研究性学习”不仅再次地列入必修课程，而且课时从原来的9个学分上升到了15个学分，而同时语文、数学、外语三门最重要的传统基础课程的必修学分也只有10个（见表1）。“研究性学习”也因此成为了高中阶段课程表上最重要的课程。

表1 普通高中课程设置

学习领域	科目	必修学分 (共计 116 学分)	大幅选修学分 I	选修学分 II
语言与文学	语文	10	根据社会对人才多样化的需求，适应学生不同潜能和发展的需要，在共同必修的基础上，各科课程标准分类别、分层次设置若干选修模块，供学生选择。	学校根据当地社会、经济、科技、文化发展的需要和学生的兴趣，开设若干选修模块，供学生选择。
	外语	10		
数学	数学	10		
人文与社会	思想政治	8		
	历史	6		
	地理	6		
科学	物理	6		
	化学	6		
	生物	6		
技术	技术（含信息技术和通用技术）	8		
艺术	艺术或音乐、美术	6		
体育与健康	体育与健康	11		
综合实践 活动	“研究性学习” 活动	15		
	小区服务	2		
	社会实践	6		

来源：教育部（2003）。

从以上描述和分析中，我们可以看到，“研究性学习”一跃成为新课程体系中的“明星课程”，但到底什么是“研究性学习”呢？教育部（2000）在《全日制普通高中课程计划》中对“研究性学习”这门课程的性质和任务进行了界定：“研究性学习以学生的自主性、探索性学习为基础，从学生生活和社会生活中选择和确定研究专题，主要以个人或小组合作的方式进行。通过亲身实践获取直接经验，养成科学精神和科学态度，掌握基本的科学方法，提高综合运用所学知识解决实际问题的能力。在研究性学习中，教师是组织者、参与者和指导者。”

2001年，教育部在下发的一份重要文件《普通高中“研究性学习”实施指南（试行）》中，对“研究性学习”再次进行了定义：“研究性学习是学生在教师指导下，从自然、社会 and 生活中选择和确定专题进行研究，并在研究过程中主动地获取知识、应用知识、解决问题的学习活动。”

在明晰了政策背景以及内涵之后，我们再来看它的实施历程。尽管研究性学习的理念，教育史上是一直存在的，国外也经历过大规模的实验（张华，2001；霍益萍，2001）。但在我国它首先是出现在上海（霍益萍，2007）。上海在1998年启动了“二期课改”，首次在政策规划层面和功能上把课程分为基础型课程、扩展型课程和探究型课程。尽管后来的“研究性学习”课程与上海当时所称的探究型课程有一定的区别，但两者在许多方面都是非常相似的。

虽然上海的实践已为教育部在全国层面正式推出“研究性学习”政策作了一些舆论和技术支持，但是大量的学校和教师还是在2000年教育部颁发的那个文件中第一次接触“研究性学习”这个概念，至于如何实施则基本上可以说是“一头雾水”。而短短三年之后，教育部更是把一门之前闻所未闻的课程变成了一门占课时最大的课程，这种变化给学校和教育界带来的冲击也就可想而知了。

所以，这项政策一进入实践就引发了各种各样的问题（崔允漷，柯政，2003；张华，钟建维，2004；钱旭升，2004），如果从实施的角度来看，“研究性学习”政策甚至可以说是“很不理想”。即使是在上海，“研究性学习”

的实施情况也不乐观。正如上海教科院的一位学者在对上海“二期课改”所作的评论分析中所指出的：“我们几乎可以预言，拓展型课程与研究型课程的大面积落空将是上海中小学课程构想完整实现的最大障碍，如果不加强管理，任其发展，拓展型课程与研究型课程的缺位很有可能是上海二期课改最严重的问题之一。”（杨四耕，2005）当然，由于此部分的目的在于向读者简单地交代这项政策的大致概貌，所以这里呈现的这些观点和描述还是十分笼统。至于这种严重程度到底到了哪个程度，学校的实施现状到底是怎样，我们将在后文予以详细描述。

## 2. 改革遇到合理性危机

前面以研究性学习为例描述了课程改革在实施上所遇到的压力，但对改革者来说，最大的麻烦还不仅仅是因为实施难问题造成课程改革“名存实亡”，而是因为实施问题直接影响到课程改革的“名”，引发课程改革本身的合理性危机。课程改革除了面临以上提到的各种“技术”问题外，在近几年还面临着非常强大的“政治”压力。

首先是在“南京高考之痛”的事件中，<sup>①</sup>秉承新课程理念的各种做法遭到家长和舆论的大面积质疑，并最终“逼使教育行政部门表态去做违背教育理念的事”（吴非，2004）。其次有中科院院士和部分全国人大代表、政协委员在2005年“两会”上联名呼吁暂停推行《义务教育数学课程标准》，直接导致几个月后教育部中断原定的新课程工作日程，并在9月份把原定的进入高中课程改革实验的省份由4个改为1个。<sup>②</sup>在有些地方，当地“两会”甚至

---

<sup>①</sup> 所谓“南京高考之痛”事件的起因是2004年7月8日，即高考结束后1个月，江苏省南京市的一份重要报纸《扬子晚报》在头版头条显著位置刊登报道——《教育资源好又多的南京，今年考分却又一次落到了兄弟城市之后——追问南京“高考之痛”》。这篇文章报道和触发了公众对由推行素质教育和课程改革而导致高考成绩下滑的强大不满情绪。所谓的应试教育与素质教育双方支持者进行公开的、直接的辩论，并迅速引起全国教育界的强烈关注。最终，南京教育局“迫于强大压力”宣布允许辖属各学校可以参照其他各地做法在周末补课。值得注意的是，南京市因此成为第一个地方教育行政部门公开表态允许学校违反“不得任意补课”这样一条被国家强调多次的禁令，尽管各地在事实上都一直在“非法”补课。

<sup>②</sup> 有关这事件以及评论请参见余惠娟发表在《人民教育》2005年第12期的文章《课程改革的路必须走下去——2005年的叩问与沉思》。

还通过决议，暂停新课程的实施。在教育领域内部，新课程也面临着极大的非议和争论，先是说课程改革有轻视知识之嫌，然后开始讨论课程改革方向的对错，最近又有评论说部分重要的课程改革专家小组成员在误导本来正确的课程改革，从而引发一轮一轮的著名论战。<sup>①</sup>

在笔者看来，课程改革所面临的这些压力固然在很大程度上有利益分配、意识形态等方面的原因，但改革者无法及时、有效地解决新政策实施过程中所遇到的问题是一个非常重要的诱因。Hay (2001)<sup>201</sup>认为，重大的政策变革能否成功关键有两个节点，一是能否成功地进行危机叙述 (crisis narrative)，二是能否提供一个被认为合理的替代 (perceived legitimate alternative)。用这个理论来分析本次课程改革，我们可以得出，尽管改革者通过 1996 年大调查等其他方式，较为成功地叙述了原有课程体系的危机，但更为关键的一步是当公众认识到以往的政策范式有很大危机的时候，改革者能否提供在实践上能够被认可的一套新秩序。但正如我们在上文所介绍过的一样，新课程政策提出的许多策略和建议至少到目前为止还非常难以在实践中得以落实。换言之，虽然新课程的推动者较为成功地批判了旧的秩序，但却无法提出一套能够被实践接受和消化的新秩序。显然，如果改革者在该节点上一直得不到有效突破，那么新范式的合理性就会遭受质疑，曾经被成功质疑的原有政策范式就会成功地回归为主导的政策范式。

所以，当我们这样去分析课程改革种种现象的时候就会发现，尽管当前中国大陆基础教育课程改革所面临的关系错综复杂，但其真正的核心问题在于新课程政策在实践中如何实施，这直接决定着课程改革的走向，进而影响基础教育的方方面面。

---

① 这一系列争论的最初是以北京师范大学王策三教授先生在 2004 年第 3 期《北京大学教育评论》上发表的一篇长文《认真对待“轻视知识”的教育思潮》作为开始。随后，这次课程改革的重要专家组成员，华东师大的钟启泉教授在《全球教育展望》2004 年第 10 期和《北京大学教育评论》2005 年第 1 期上发表了几篇响应文章进行激烈辩驳。在 2006 年第 1 期的《教育学研究》上，王策三教授又发表了一篇题为《关于课程改革“方向”的争议》的文章，随后，钟启泉教授又在《全球教育展望》2006 年第 9 期发表了一篇名为《课程人的社会责任何在？》的回应文章。最近，查有梁教授在《教育学报》2007 年第 2 期发表了一篇针对钟启泉教授在 2006 年 12 月 15 日《中国教育报》上的《义无反顾奏响课程改革进行曲》一文观点的文章《新课程改革需要“软着陆”》，在文中作者认为钟启泉教授误导了课程改革。直接或间接涉及这些争论的相关文章还很多。

## 第二节 课程实施现状调查： 以“研究性学习”为例

前一节整体地描述了这次课程改革所遭遇到的实施困境，但其建基的许多证据还是比较零碎的，许多还只是研究者们的一些零星观察和体验。那么，在新课程政策颁发十来年之后，学校真实发生的课程实施现状是怎么样的呢？本节我们就基于对本次课程改革的一个代表性政策——研究性学习课程政策在A市的实施情况的一项调查结果，来对这个问题做一些深入的探讨。在结构上本节分为两部分。第一部分首先交代的是这项调查的基本思路和方法，其次交代的是调查的结果。

### 一、调查的设计与方法

如果把实验研究、调查研究等看做是基本研究策略的话（纽曼，2007），那么本书所采用的基本研究策略可以简单地说是质性的田野研究（field research）。在此，我们需要在交代具体的方法内容之前，简单地对质化研究这种方法作一个简单的解释。

在描述和解释质性研究时，人们普遍喜欢拿量化研究作为对比参照，并有意无意地扩大两者的差异，比如许多人认为，量化研究一般坚持实证主义（positivism）取向，而质性研究一般持阐释主义（interpretivism）取向。但在笔者看来，这种划分是机械的，甚至也是误导的。正如 Miles 和 Huberman 所说，后实证主义者（post positivist）很多也用自然主义（naturalism）和现象学（phenomenological）取向，解释主义者（interpretivist）也大量地使用预先设计的理论框架和工具，而很少现象学者（phenomenologist）在研究中采用纯粹的阐释（hermeneutics），所以“我们看不到任何理由要把（质性研究与量的研究之间的）这种差别与认识论偏好联系起来”（Miles and Huberman, 1994）<sup>41</sup>。

在笔者看来，质性研究与量化研究之间的一个基本区别就是数据类型的区别，前者收集、处理的是质性数据（qualitative data），而后者是把有用的数