

引导课程实施：以宁波慈吉外国语学校学校文化、领导动态与教师经验为例

李曼玲^{1*}, 陈奕诗¹, 陈前瑞¹

(¹ 马来西亚英迪国际大学, 马来西亚森美兰州 汝来镇 71800)

摘要：本定性案例研究探讨了中国私立学校宁波慈吉外国语学校课程改革的经验与实施。在 Fullan 的教育变革理论和基于关注的采纳模型 (CBAM) 的支持下, 本研究审视了学校领导、组织文化和教师反应之间的动态关系。来自教师和学校领导访谈的数据表明, 虽然课程向以学生为中心的学习的转变得到了全面的支持, 但实施情况是可变的, 并受到代际差异、部门文化和不同领导认可的影响。教师需要额外的实际帮助、差异化专业发展和协作规划脚手架。领导被认为是善意的, 但缺乏持续的教学模式。该研究确定, 成功的改革需要有凝聚力的学校文化、适合情境的支持系统和积极的教学领导。建议是格式化的指导、基于演示的培训和资源共享平台。

关键词：课程改革; 课程实施; 领导支持; 学校文化; 教师经验

DOI: <https://doi.org/10.71411/jyyjf.2025.v1i4.458>

Guiding Curriculum Implementation: Taking School Culture, Leadership Dynamics, and Teachers' Experiences at Ningbo Ciji Foreign Language School as an Example

Li Manling^{1*}, Chen Yishi¹, Chen Qianrui¹

(¹ INTI International University, Nilai, Negeri Sembilan 71800, Malaysia)

Abstract: This qualitative case study explores the experiences and implementation of curriculum reform at Ningbo Ciji Foreign Language School, a private school in China. Supported by Fullan's educational change theory and the Concerns-Based Adoption Model (CBAM), the study examines the dynamic relationships between school leadership, organizational culture, and teachers' responses. Data from interviews with teachers and school leaders reveals that while the curriculum shift toward student-centered learning has received overall support, its implementation varies and is influenced by generational differences, departmental cultures, and recognition from different leaders. Teachers require additional practical support, differentiated professional development, and scaffolding for collaborative planning. School leaders are perceived as well-intentioned but lack sustained instructional models. The study identifies that successful reform requires a cohesive school culture, context-appropriate support systems, and proactive instructional leadership. Recommendations include structured guidance, demonstration-based training, and resource-sharing platforms.

Keywords: Curriculum reform; Curriculum implementation; Leadership support; School culture; Teachers' experiences

引言

实施课程仍然是全球教育系统面临的长期挑战; 它受到学校文化、领导力和组织氛围的影响^[1]。随着学校进行改革以支持有意义的学习和全球竞争力, 这些维度在当代教育背景下的交叉

方式受到了更大的关注^[2]。特定学校所设定的文化是领导、教育工作者和员工共同的价值观、信仰和实践，构成了功能环境；这种文化直接影响着学校领导和教师实施课程创新的动机和承诺水平^{[3][4]}。

越来越多的研究承认，学校文化既是改革举措的推动者，也是潜在的障碍。研究表明，协议、包容和基于信任的学校文化促进创新，是严格的学校改革的先决条件^[5]。相反，分裂和等级森严的学校文化阻碍了改革的努力^[6]。此外，领导实践也很重要：教学和变革型领导激励员工，建立强大的团队认同和能力，以应对课程的危害和要求^[7]。世界范围内课程修订的趋势，特别是在语言丰富、文化多样的复杂背景下，强调了文化响应型学校文化和流动领导力的重要性^{[8][9]}。

这种领导力、文化和课程之间的相互作用在中国私立学校中尤为明显，学校在外部压力下运作，以应对员工凝聚力、专业发展和变革准备方面的内部挑战^[10]。当领导者有意识地基于个人和专业兴趣建立强大和支持性的专业关系时，教师在持续学习的文化中表现出更高的自我效能感、工作满意度和对课程变化的参与程度^[11]。尽管中国出现了更多的课程改革举措，但关注教师视角和学校层面变革过程的定性文献却很少。

本研究旨在探讨宁波慈吉外国语学校的组织文化、学校氛围和领导动态对课程实施的影响。慈吉外国语学校是浙江省一所以双语课程和国际学术导向而闻名的私立中学。本研究采用定性案例研究设计，并借鉴富兰的教育变革理论和基于关注的采用模型（CBAM），旨在阐明影响课程实施过程的结构维度和人的维度。研究结果将推进课程改革如何在真实学校环境中实施的概念和实践知识，并为通过学校层面的文化响应和以教师为中心的领导策略改善课程管理提供实用建议。

1. 研究目标

探讨宁波慈吉外国语学校的组织文化和氛围对课程实施过程和结果的影响。

探讨学校领导在指导和支持宁波慈吉外国语学校课程实施实践中的多方面作用。

1.1. 研究问题

宁波慈吉外国语学校的老师和领导如何看待当前的组织文化和氛围？

学校领导在课程实施过程中采用了哪些具体的策略和方法来管理和支持教师？

2. 文献综述与理论基础

2.1. 文献综述

2.1.1. 课程实施是一个复杂的语境过程

多年来，课程实施一直被认为不仅仅是“颁布”政策文本中规定的政策和计划中的教学变化的过程；相反，它在全球范围内越来越多地被概念化为一个社会和制度嵌入的过程，这个过程由学校层面的因素塑造，如领导、合作、教师代理和组织支持^[12]。在成功实施改革的系统中，课程已经从以人中心转向以人为驱动，从规定性模式转向适应性方法，承认教师行使其专业判断和做出个人决定的重要性^[13]。然而，尽管资源可用，改革实施仍然失败，因为自上而下的改革政策远离实施这些政策的实践，忽视了在实施的“前沿”发生的事情^[14]。

在中国的背景下，课程改革，如向素质教育的过渡和以学生为中心的教学法的整合，在过去十年中已经加速，但全系统的努力实施仍在进行中^[15]。研究表明，虽然上级当局制定的课程政策有利于改革，但实践中的课程制定往往不连贯，学校的课程改革努力往往会随着时间的推移而减弱^[16]。改革压力在私立学校尤为明显，在私立学校，学习成绩的外部力量往往优先于教师的贡献和教学创新^[17]。因此，越来越需要将课程实施理解为不是线性事件，而是在学校层面形成的迭代的、文化定位的过程。

2.1.2. 组织文化与学校氛围

在大多数国家都有大量的文献证明了学校文化和气候对课程复兴的重要性。研究发现，积极的职业关系、信任和共同目标可以促进全球各体系和国家的可持续性和创新^{[18][19]}。研究还强调，成功改革结构中的学校文化更善于促进反思性对话、相互协作和尝试新方法的意愿，这些

新方法允许成员更有意义地参与课程^{[20][21]}。另一方面,无论政策设计如何,非生产性或服从驱动的学校文化都有能力以抑制改革努力获得动力的方式颠覆教师自主权^[22]。

在中国的教育体系中,特别是在私立学校,学校文化和氛围以前是由等级权威权力、外部父母压力和绩效管理决定的。有些私立学校有合作文化,而另一些私立学校则有非常严格的自上而下的学校文化,限制了对话、信任和创新。东亚环境中的证据表明,这些结构和文化约束如何导致对改革的正式遵守,而不是教学转型^[23]。这表明,如果没有支持性的学校环境和与文化相适应的精神,课程改革将是程序性的,而不是实质性的。

2.1.3. 学校领导与课程改革

有效的学校领导在改革设计和实施的紧张关系中发挥着关键的调解作用。国际文献包含了从交易型或专制型学校领导转向更具变革性和分布式领导的证据,使教师能够作为变革推动者获得授权^{[24][25][26]}。这些相同的领导品质在为激发教师积极性、想象力和改革所有权方面具有更广泛的影响^[27]。

在中国的私立学校,领导方法产生了复杂的影响。有证据表明,中国的学校领导都熟悉转型概念,然而,在实践层面,学校领导者的变革努力也受到更宏观教育政策环境、社会舆论以及家长对学业成绩期望等因素的制约^{[28][29]}。虽然这种对领导策略的研究可以带来短期的遵从性,但它们可能无法维持高度的内部教师承诺和长期课程改革所必需的专业代理^[30]。这表明需要更深入地了解领导策略的应用如何与学校文化和教师在情境中的准备相结合。

2.1.4. 教师在课程改革中的关注与挑战

教师的态度和准备可能是课程实施中最关键但研究最少的变量。几项跨文化研究表明,教师的态度、关注和对准备程度的看法对课堂层面的改革实施有很强的影响^[31]。教师通常对变革活动有矛盾的智力和情感反应:从专业热情和兴趣,到抵制、焦虑或脱离^{[32][33]}。不确定性、缺乏培训和领导者沟通不畅是导致教师抵抗或被动默许的一些因素^[34]。

在中国的背景下,教师的担忧,特别是在私立学校,总是因为工作量压力、机构的保守文化和对课程设计的最小参与而变得更加复杂^[35]。有证据表明,教师被赋予了实施改革的任务,但很少被要求或提示这样做^[36]。将对这些反应的理解概念化的一种有用方法是基于关注的采用模型(CBAM),它为教师在变化水平上的各种经验提供了一种诊断措施,根据这些经验是信息水平、个人水平还是使用水平^[37]。

这种模式在西方和发展中国家的学校环境中得到了广泛的应用,但在中国的学校中并不多见。此外,很少有人尝试同时考察教师关注的问题、学校管理和学校氛围,这种做法留下了尚未探索的课程实施动态生态的观点。

2.1.5. 文献述评

尽管大量文献揭示了学校领导、组织文化与教师关注分别对课程实施的影响,但这些研究多以单一变量为分析单位,缺乏对三者交互作用的系统性理解。领导风格的变革性特征^{[26][27]}、文化对教师行为的中介作用^{[6][38]}、以及教师个体差异对改革反应的塑造^{[31][33]}分别构成研究的重点,但对这些维度如何在具体学校环境中交叉作用、相互调节,则缺乏整合性模型。

此外,当前关于中国私立学校课程改革的研究多聚焦于政策实施成效与学生成绩导向,采用定量分析居多,忽视了教师与领导者在实践过程中的主观经验与微观策略。尤其是在CBAM等理论框架的应用方面,相关研究多停留在工具性测量上,较少与领导行为或文化动态进行关联性分析。这种缺口使得我们难以全面理解改革如何在“实际场域”中生成、被接受、被调整甚至被抵制。

本研究因此试图在三个层面上推进文献贡献:第一,通过整合Fullan的系统变革理论与CBAM的个体关注理论,构建宏观与微观结合的分析视角;第二,以宁波慈吉外国语学校为案例,提供东亚私立教育情境下的经验材料;第三,以定性方法还原领导、文化与教师经验在课程实施中协同、冲突或脱节的动态机制,弥补现有研究在整合性与情境性上的不足。

2.2. 理论框架

本研究采用富兰的教育变革理论和基于关注的采用模型(CBAM)的双重视角,从制度结构和领导影响到教师对变革的反应,来理解学校多层次的课程实施。

2.2.1. 富兰的教育变革理论

这一理论提供了一个系统的观点,通过它可以解释课程实施的过程。Fullan 将教育变革概念化为一个互动的、多阶段的过程,这个过程受到各种变量(如领导力、学校文化、外部授权和教师能力)相互作用的影响^[30]。他的理论指出,良好的实施不仅仅是采用新的课程内容,而是建立变革可以有效实施和持续的环境^[8]。富兰理论的核心是认识到深度变革需要信念、关系和组织规范的改变,而不是顺从。在这种情况下,学校领导不仅是管理性的,也是变革性的,它在建立协作、减少阻力和建立内部一致性方面发挥着关键作用^[39]。Fullan 强调道德目的、建立关系和发展能力作为在学校建立可持续变革文化的主要杠杆的重要性。

本研究采用富兰的框架,分析组织情境,即领导实践和制度价值观,如何影响宁波慈济外国语学校课程实施的深度和质量。

2.2.2. 基于关注的采用模型(CBAM)

该模型通过将以教师为中心的创新理解置于个人用户的生活体验中,对这种制度框架进行了补充。Hall 和 Hord 发展的 CBAM 强调,要成功实施,实施的外部条件是必要的,但不是充分的^[40]。该模型包括三个维度:关注阶段(SoC),由教师对变化所经历的从自我、任务到影响的不同想法和感受组成;使用水平(LoU),量化他们对创新和所采取行动的使用;以及描述改革如何以各种形式实际交付的创新配置(IC)^[37]。CBAM 并不假设采用创新的教师在不同的环境或个人中都是同质的。相反,它指出,即使是同一组织系统中的教师,情感和行为的改变也是固有的^[41]。

本研究使用 CBAM 来解读教师的观点,即教师在课程改革过程中的关注点、经验和 IC 图。通过这一模型,本研究将改革发生的情况以及领导者如何推动改革与教师自己如何克服变革带来的障碍进行了细微的区分,从而提供了一个更全面的实施情况。

2.2.3. 研究差距

虽然现有的文献为课程实施提供了有价值的见解,但仍然存在一些关键的差距。首先,大多数研究倾向于孤立诸如领导力、教师关注点或组织文化等变量,而没有探索这些变量如何以系统和情境依赖的方式相互作用。其次,中国私立学校的许多现有研究要么是定量的,要么是政策驱动的,缺乏关于教师和领导者如何应对改革的日常现实的定性深度。第三,虽然像 CBAM 这样的框架对诊断教师的担忧很有用,但它们很少与东亚学校背景下的领导力分析或文化动态相结合。

本研究通过对宁波慈吉外国语学校课程实施的经验和进行全面的定性调查,解决了这些差距。通过分析领导实践、学校文化和教师反应之间的相互作用,本研究有助于对中国私立教育部门的课程改革有更细致入微和上下文敏感的理解。

3. 方法

3.1. 研究设计

本研究采用定性案例研究设计,探讨组织文化、学校领导和教师关注如何影响学校情境下的课程实施。定性方法允许发现参与者复杂、深刻的生活经历^[42]。同样,案例研究设计可以在研究环境中对过程和感知进行深入、全面的理解^[43]。

3.2. 研究背景

这项研究在中国浙江省的一所私立中学宁波慈吉外国语学校进行。这所外国语学校以其双语教学体系和最新实施的与国家课程改革相对应的以学生为中心的课程创新而闻名。学校通过具有代表性的组织结构、集中的学校领导和多个教学部门,积极参与课程改革倡议。

3.3. 参与者与抽样

代表不同学科领域的三名学校领导和六名教师参与了这项研究。样本是通过有目的的抽样选择的,以确保受访者的知识和经验使他们能够提供学校最近所经历的课程实施工作的最相关信息。年龄、性别、教学经验年限、资格和职位等描述符的人口统计数据提供了一种将他们的

回答置于背景下的方法，并考虑了群体内部和跨群体的可能模式（表 1）。

3.4. 数据收集

通过半结构化访谈收集数据（附录 A）。为学校领导和教师制定了两份单独的访谈指南。针对学校领导和教师的访谈问题主题重叠，涉及学校文化、领导支持和课程体验。访谈通过微信进行，时长为 30 到 45 分钟。在参与者的许可下，所有的采访都被录音，然后逐字抄写。

3.5. 数据分析

采用主题分析法对访谈数据进行分析。在应用开放编码之前，为了识别数据中的共同概念和模式，将转录本重新阅读以了解其熟悉程度。在研究的概念框架内，这些代码被分为更广泛的主题，其中包括 Fullan 理论的各个方面（例如领导实践，文化条件）和 CBAM（例如教师关注，使用阶段）。对来自领导和教师数据集的模式进行了比较，以对结果进行三角测量，并确定趋同点和分歧点。

3.6. 道德的考虑

在研究之前，参与者被告知研究的目的，他们随时退出的权利，以及如何确保他们的机密性。所有参与者都使用了假名，在所有成绩单和报告中，任何关于学校的标识都是匿名的。

4. 结果

4.1. 参与者概要

表 1 显示了受访者的人口统计资料。

表 1 受访者的人口统计资料

ID	性别	年龄	经验	位置	资格
A01	女	24	3 年以下	老师	硕士
A02	男性	30	6 - 10 年	学校领导	学士
A03	男性	58	15 年以上	学校领导	硕士
A04	女	50	第 11 - 15 年	老师	学士
A05	女	60	15 年	老师	硕士
A06	女	29	6 - 10 年	老师	学士
A07	女	24	3 年以下	老师	学士
A08	女	33	3 - 5 年	老师	硕士
A09	男性	49	15 年以上	学校领导	硕士

数据来源：本表所列数据来源于作者于 2025 年 6 月至 7 月期间在宁波慈吉外国语学校所进行的质性访谈与调查问卷，作为课程实施研究的一部分所采集的第一手资料。

4.2. 专题分析

对访谈数据的分析揭示了四个相互关联的主题：(1)不断变化的教师对课程改革的反应；(2)领导实践和支持差距；(3)学校文化作为变革的中介；(4)维持教师能力的策略。这些主题说明了宁波慈济外国语学校的机构领导、组织文化和个人教育工作者经验之间的动态相互作用。

4.2.1. 不断变化的教师对课程改革的反应

教师对新课程的反应从热情的接受到谨慎的怀疑，主要由年龄、教学经验和以前对改革的接触程度决定。年轻教师和刚入职不久的教师将新课程描述为“令人耳目一新”、“鼓舞人心”，并与他们对以学生为中心的教学法的渴望相一致。受访者 A01 指出：“我喜欢设计让学生合作、反思和展示的活动。”他们得到了许多其他受访者的支持，他们对有机会设计协作和反思的学习任务，以更好地帮助学生理解和深入学习感到兴奋。相比之下，更有经验的教师则倾向于谨慎，强调了他们过去多次改革的经验。他们强调仔细规划和清晰理解的重要性。受访

者 A05 指出,“我更看重长期的一致性,而不是新颖性。”其他一些资深教师发现,从内容传递转变为促进角色很有挑战性。这种适应上的差异强调了教师个人履历如何影响课程吸收,特别是当变化被认为是连续的或强加的时候。

4.2.2. 领导实践和支持差距

学校领导被广泛认为是开放的、鼓励的和善意的,然而教师们一直注意到领导修辞和具体课堂支持之间的差距。领导者被称赞为“平易近人和清晰”,通过专业学习社区和战略简报促进沟通和建立参与性环境。被调查者 A06 提到“领导信任老师,提供平台”。但也有不少老师表示,需要更多实际的帮助,比如获得样板课、示范视频、量身定制的反馈等。受访者 A01 表示:“我希望他们提供教学模式”,被访者 A07 补充说:“我们需要具体的例子,而不仅仅是口头鼓励。”同样,虽然领导们认识到“一刀切”的专业发展的挑战,正如受访者 A03 所表达的那样,个性化支持的努力,特别是针对高级员工或特定学科的需求,仍然有限,强调需要“考虑代际和学科差异”。调查结果表明,领导层在致力于改革的同时,仍在探索如何实施差异化支持,以解决教师不同的采用阶段。

4.2.3. 学校文化作为变革的中介

学校的组织文化在塑造教师的课程改革经验方面发挥了至关重要的中介作用。大多数受访者将学校氛围描述为协作、支持、风险容忍和“以成长为导向”。教师们强调,非正式的同侪学习、公开的课程分享和学院对话是这种环境的核心特征。用被调查者 A06 的话来说,“我们甚至会进行非正式的同行观察,边喝咖啡边给彼此反馈。”然而,这种文化并不是均匀分布的。某些部门被描述为“进步”,而其他部门则在热情或创新方面落后。受访者 A08 指出,“除非我们自己发起,否则跨学科的规划是罕见的”,这突出了协作实践的不一致扩散。领导们还肯定,开放和反思等文化价值观在学校很强大,受访者 A02 指出“一种实验和合作的精神,尤其是在职业生涯中期的教师中”。然而,他们也承认,根深蒂固的习惯和部门孤岛仍然是全面实施和改革协调的障碍。他们还提到了持续存在的“等级或保守倾向(使教师在表达意见时犹豫不决,限制了对变革的开放)”的挑战。这些发现证实,文化一致性对于持续的改革至关重要,但必须在机构的各个层面积极培养。

4.2.4. 维持教师能力的战略

两组教师和领导都提出了务实的解决方案,以加强课程实施的努力和教师的能力。这两个团体的一个共同建议是建立师徒关系结构,一种“伙伴制度”,特别是支持那些不熟悉课程工作量要求的第一次教师。受访者 A01 强调,这些教师需要一名导师,“他们每周来检查一下,帮助制定课程计划或学生管理策略”。受访者还主张以工作坊、论坛、分享平台等形式进行基层教师创新。比如,被访者 A05 提出使用“全面铺开前的试点教室”;受访者 A04 提到使用“结构化的、受保护的每周协作时间”,其他受访者则主张自下而上的政策改革。领导者也使用了类似的参与式策略,如交错推出、课程领导团队和综合项目。受访者 A09 呼吁每月举办一次更定期的“教师之声论坛”,让教师有机会自由交流思想,“表达挫折感,分享想法,并对小的政策调整进行投票”。与此同时,时间不足、工作量大、集中资源不足或难以获取等结构性因素继续成为受访教师的一贯障碍。教师们尤其呼吁保护规划时间、课程库以及包括演示和排练在内的更具互动性的 PD 形式。总而言之,这些拟议的战略强烈呼吁建立当地的、针对具体情况的支持生态系统,这种生态系统对教师面临的实际现实敏感,但能够同时通过教师对专业成长的所有权来促进教师代理。

5. 讨论

本研究探讨宁波慈吉外国语学校的课程实施与管理经验,探讨领导实践、组织文化与教师反应之间的互动关系。研究结果提供了一个结构化的观点,解决了基于中国私立学校和其他东亚环境的文献中的一些重要差距。

5.1. 《领导力、文化和教师关注的交集》

本研究的关键贡献之一是阐明了学校领导、文化规范和教师关注之间的动态相互作用,这

种关系目前尚未被现有研究理论化。研究结果说明了这些因素是如何相互作用的,不是作为单独的变量,而是作为塑造改革进程的相互依存的力量。例如,围绕专业学习社区或参与式结构的战略领导选择通常由部门文化调解,这与 Toikka 和 Tarnanen^[44]以及 Chediak 等人^[45]的结论一致;它也会影响个别教师对课程的反应。

该研究还证实,教师的担忧,无论是资源差距还是教学不确定性,不仅源于“自我”,而且往往源于更广泛的文化或领导差距^[46]。虽然这些方面与 Fullan 的系统一致性思想和 CBAM 的关注阶段相一致,但它们也通过说明和背景化它们的相互依存关系而超越。简而言之,该研究提出了一个更综合的变化模型,反映了课程实施的真正复杂性。这一发现也与 Zhang 等人^[47]以及 Tan 和 Dimmock^[48]的观察结果一致,即在中国学校中,系统性改革往往是通过地方领导文化和人际规范过滤的,这支持了对变革过程进行综合而非孤立分析的需求。

5.2. 从政策到实践:中国私立学校课程改革的经验式探索

与在中国私立学校背景下进行的课程改革研究主要以定量实施和/或政策导向为特征不同,本研究对教师和领导者的生活经验进行了定性研究,为改革的过程和结果提供了深度和复杂性。受访者没有抽象地谈论改革,而是必须通过即兴的跨学科项目、非正式的代际指导和不同部门的不平衡支持,找到处理定义不清的指导方针的方法。这些观察结果与王的研究结果相呼应,他证明中国教师在应对课程改革方面的代理是由学校领导、文化期望和学院支持共同塑造的^[49]。与本研究一样,王强调,改革的制定很少是线性的,往往受到学校特定背景和人际动态的调节。

这些描述将在大规模调查或自上而下的评估中经常丢失的实际谈判和情绪劳动放在了前面和中心。例如,大多数年轻教师谈到了他们对新方法的兴奋之情,结果却因为缺乏明确的评估标准而挫伤了他们的热情;而老牌教师则表达了他们对期望转变过程中动力减弱的担忧。这样的见解不仅使理论模型扎根于实践,而且揭示了调节改革的制度惯例和人际动态网络,证实了动机在实施改革中的作用^[50]。在这样做的时候,本研究也填补了第二个研究空白:缺乏对中国民办教育部门丰富的、以经验为导向的研究。

5.3. 将 CBAM 与领导力和文化愿景相结合

虽然 CBAM 已被广泛应用为描绘教师对教育改革反应的工具,但往往被孤立使用于“关注阶段”或“使用水平”的量化测量之中。本文通过将教师关注点与领导实践、学校文化动态进行关联,扩展了 CBAM 框架的解释力。例如,那些处于较高实施水平的教师,往往出现在领导提供结构化支持、部门文化鼓励合作的环境中;而处于关注初期的教师,则往往缺乏信任氛围或感受到结构性阻力。

当 CBAM 与文化部落、代际差异交叉分析时,其解释更具细腻性。Ng 等指出,CBAM 在东亚情境中应考虑集体主义文化和等级式治理对教师回应改革的塑形影响。本文通过 CBAM “关注-使用-配置”三维,与教师实际教学行为和领导文化互动进行交叉比对^[51],为模型在非西方教育系统中的本土适配提供实证基础。

5.4. 对课程开发和管理的影响

这些发现强调了有效的课程开发和管理的一个含义。首先,改革的设计必须认识到,教师适应是由个人准备情况和机构背景决定的。师徒交流、跨学科规划时间和课程建模不是支持性的“活动”,而是关键的手脚架。其次,领导必须超越行政协调,体现改革导向的实践,从而确保愿景转化为课堂行动。第三,必须有意培育学校文化,以最大限度地减少部门分歧,促进跨代对话,并在后续的实施浪潮中保持动力。

这些结论与 Fullan 对深度学习系统的呼吁一致,并承认 CBAM 的观点,即教师的变化是渐进的、不平衡的、高度相关的。Roytblat^[52]和 Ma^[53]同样指出,中国教师对改革的接受程度与感知到的领导合法性、同伴信任以及改革基于当地现实的程度密切相关,这些因素在本研究中都很明显。最终,中国私立学校课程改革并没有在条款和命令上取得成功;当一个响应性的、与文化相协调的生态系统支持教师既是课程改革的推动者又是共同建设者时,它就会成功^[54]。

6. 结论

本研究指出课程改革的成功实施不仅取决于政策与资源，更受制于教师的文化嵌入经验与领导支持环境。课程实施不是管理性任务的延展，而是一种“关系性的重构过程”，需要在文化协同、领导引导与教师代理之间寻求动态平衡。

6.1. 建议

为了更好地协调领导、文化和教师中介，有效地实施宁波慈吉外国语学校的课程改革，提出了一些切实可行的建议。建议建立结构化师徒制度，将初出茅庐的教师与资深教师配对；这将有助于促进相互学习，并为年轻实习生提供有针对性的持续指导。其次，领导者应通过示范课程、视频指导和教学伙伴关系等活动，明确示范与改革相一致的实践，从而发挥更突出的教学指导作用，使教师对改革的目的和目标有清晰的认识。此外，学校需要正式确定跨学科规划和同伴分享的保护时间，以培养持续合作的文化，减少跨部门的碎片化。除此之外，专业发展必须根据教师的经验和准备水平进行区分。最后，应传播以资源形式提供的政策支持，包括样本课程计划、模块化规则和精选的示范课程记录库，以扩大对有前途的实践的获取和所有权，并扩大对课程改革的参与。采用这种结构可以更好地支持教师的专业信心、教学一致性和持续专业学习的集体文化。

6.2. 限制

尽管这项研究强调了重要的见解，但必须承认它的局限性。首先，本研究以一所中国私立外国语学校为背景，进行了单一案例研究。因此，研究结果可能无法推广到公立学校或其他国际背景下。其次，研究中提供的访谈数据反映了参与者自我报告的经历，这可能是基于他们的工作环境的主观体验。第三，尽管参与者的统计（年龄和性别）和专业（教学年限）信息表明了在学校工作的教职员所呈现的经验范围，但参与访谈的样本相对较小。此外，参与者位于同一学校社区，因此在经历和因此在采访中的反应可能存在共性。最后，由于该研究关注的是一个相当“成功”的课程改革案例的快照，因此收集的数据包括具有有限解释镜头的自我报告受访者。换句话说，如果没有实地考察，包括课堂观察和/或其他深入的纵向数据，本研究的结果是有限的。

6.3. 对未来研究的建议

根据本研究结果，建议未来的研究采用纵向研究和比较研究设计，以便对不同学校课程改革进程的进展有一个动态的了解。这将有助于更深入地了解整个学年课程改革中教师的关注程度、信心水平和一般教学实践的变化。研究还可以采用私立和公立学校之间的比较研究，或不同省份之间的学校，以检查组织文化，领导风格和政策环境对改革过程的影响。此外，还应结合学生的声音进行更多的课堂观察，以探索课程改革如何影响学习体验。最后但并非最不重要的是，需要进一步的研究来探索如何将 CBAM 等变革模型与本土领导理论结合起来，从而建立一个更充分的框架，为了解其他东亚教育背景下的改革进程提供信息。

参考文献:

- [1] Mc Chesney, K., & Cross, J. How school culture affects teachers' classroom implementation of learning from professional development[J]. *Learning Environments Research*, 2023, 26(3): 785–801.
- [2] Grgić, M., & Jutzi, M. Linking School Culture to Successful Curriculum Reform[J]. *Education Sciences*, 2024, 14(6): 558.
- [3] Azzeddine Boudouaia, Abdo Hasan AL-Qadri, Asma Houichi, & Salma Diafi. A study on the effect of school culture on teachers' commitment to curriculum implementation: The mediating role of self-efficacy and job satisfaction[J]. *Heliyon*, 2024, 10(8): e29183.
- [4] Prosmala Hadisaputra, Lalu Fauzi Haryadi, M. Zuhri, Muhammad Thohri & Muh. Zulkifli. The Role of Teachers in Curriculum Management Implementation: A Narrative Literature Review on Challenges, Best Practices, and Professional Development[J]. *Asian Journal of Education and Social*

Studies, 2024, 50(5): 18–27.

[5] Sharma, L. Culture as a Catalyst for Curricular Development. My Chartered College[EB/OL].(2024-02-27)[2025-09-27].https://my.chartered.college/impact_article/culture-as-a-catalyst-for-curricular-development/.

[6] Mannix-McNamara, P., Hickey, N., MacCurtain, S., & Blom, N. The Dark Side of School Culture[J]. Societies, 2021, 11(3): 87.

[7] Plaku, A. K., & Leka, K. The role of leaders in shaping school culture[J]. Frontiers in Education, 2025, 14(10).

[8] Sarıdaş, G., & Nayır, F. The Effect of Formative Assessment Practices on Student Learning: A Meta-Analysis Study[J]. International Journal of Assessment Tools in Education, 2025, 12(2): 387-413.

[9] Shih, Y.-H. Culturally responsive curriculum: A systematic overview[J]. Edelweiss Applied Science and Technology, 2024, 8(6): 6917–6925.

[10] Hou, M., Ahmad, J. B., & Zhao, Y. Transformational leadership practice in K12 education. In Private Schools in China: Strategies and Insights for Driving Educational Innovation. dergipark.org.tr, 2025.

[11] Ma, J., & Muhammad, M. The role of middle leaders in curriculum implementation: School reform in China[J]. Universal Journal of Social Sciences and Humanities, 2025, 4(2): 28-37.

[12] Coles, A. T., Rodríguez-Muñiz, L., Ah Chee Mok, I., Ruiz, Á., Karsenty, R., Martignone, F., Osta, I., Ferretti, F., & Tan An Nguyen, T. Teachers, Resources, Assessment Practices: Role and Impact on the Curricular Implementation Process[M]. In Y. Shimizu, & R. Vithal (Eds.), New ICMI Study Series. (New ICMI Study Series; Vol. Part F776). Cham, Springer International Publishing AG, 2023: 291-321.

[13] OECD. Curriculum Flexibility and Autonomy: Fostering Thriving Learning Environments[M]. Paris: OECD Publishing, 2024.

[14] J. M., & Mclure, F. Preparing Schools for Educational Change: Barriers and Supports – A Systematic Literature Review[J]. Leadership and Policy in Schools, 2023, 23(3): 486-511.

[15] Yan Xie, Smith Jo & Davies Maree. The evolution of critical thinking in Chinese education context: Policy and curriculum perspectives[J]. International Studies in Sociology of Education, 2025: 1-24.

[16] Ma, J., & Muhammad, M. The role of middle leaders in curriculum implementation: School reform in China[J]. Universal Journal of Social Sciences and Humanities, 2025, 4(2): 28-37.

[17] Chen, D., Chen, Y. & Chi, J. Early childhood teachers amid China’s curriculum reforms: from a literature review[J]. ICEP, 2024, 18(1): 8.

[18] Eman Elkaleh, Nagla Ali, Othman Abu Khurma, Hatem M. & El Sherif. Towards a model for sustainable leadership in educational contexts: A moderated mediated analysis of UAE and Hong Kong[J]. Social Sciences & Humanities Open, 2025(11): 101478.

[19] Bushuyev, S., Bushuyeva, N., Murzabekova, S., & Khussainova, M. Innovative development of education systems in the environment[J]. Scientific Journal of Astana IT University, 2023: 104–115.

[20] Tobin, B., Farren, M., & Crotty, Y. Impacting teaching and learning through collaborative reflective practice[J]. Educational Action Research, 2024: 1–21.

[21] Machost, H., & Stains, M. Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners[J]. CBE life sciences education, 2023, 22(2): es2.

- [22] Ersin Eren Akgöz, Fatih Şahin, & Onur Erdoğan,.The mediator role of school climate in the relationship between instructional leadership behaviors of school principals and teacher autonomy[J].International Journal of Educational Management, 2023, 38(4): 1142-1159.
- [23] Dimmock, C., Tan, c.y., Nguyen, D., Tran, t.a., & Dinh, t.t. Implementing education system reform: Local adaptation in school reform of teaching and learning[J]. International Journal of Educational Development, 2020(80): 102302.
- [24] Alainati, n.d.s.j, Almonawer, n.d.n.s, & Al-Hammad, n.d.f.a. Transformational Leadership in Education: Review of Literature[J]. The International Journal of Business and Management. 2023, 2(11): 73-88.
- [25] Almonawer, N., Althonayan, A., Alainati, S., & Rahman, A. Transformational Leadership Style and School Transformation: The Case of Secondary Schools in Kuwait[J]. INFOMS, 2023.
- [26] Wilson Heenan, I., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. The Impact of Transformational School Leadership on School Staff and School Culture in Primary Schools – A Systematic Review of International Literature[J]. Societies, 2023, 13(6): 133.
- [27] .Ghamrawi, N., Shal, T., & Ghamrawi, N. Cultivating teacher leadership: evidence form a transformative professional development model[J]. School Leadership & Management, 2024, 44(4): 413-441.
- [28] Celik, O. T. & Konan, N. The Relationship between School Principals' Empowering Leadership with Teachers' Self-Efficiancy and Organizational Citizenship Behaivors[J]. EGITIM VE BILIM-EDUCATION AND SCIENCE, 2021, 46(206):241-261.
- [29] Shengnan Liu, HallingerP hilip. Unpacking the effects of culture on school leadership and teacher learning in China[J]. Educational Management Administration & Leadership, 2021, 49(2): 214-233.
- [30] Fullan, M. The nature of leadership is changing[J]. Creative Education, 2020, 55(2): 139-142.
- [31] Ahsan, M. T., Shaukat, S., & Islam, T. Teacher educators ' intentions, concerns and the perceived efficacy to teach students with diverse needs in the context of United Arab Emirates[J]. International Journal of Inclusive Education, 2025, 29(9): 1-20.
- [32] Bardach, L., Klassen, R. M., & Perry, N. E. Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review[J]. Educational Psychology Review, 34(1): 259-300.
- [33] Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. Teacher emotions in the classroom and their implications for students[J]. Educational Psychologist, 2021, 56(4): 250-264.
- [34] Bahrain, N. N. K, Sakrani, S. N. R., & Maidin, A. Communication Barriers in Work Environment: Understanding Impact and Challenges[J]. Human Resources Management Academic Research Society (HRMARS), 2023, 13(11).
- [35] .Guoqing Zhao, Beibei Fan, Yaxuan Wang, Murad Aliyev, & Xingyan Sun. Investigating Chinese In-service Teachers' Concerns About Teaching Thinking Using the Concern-Based Adoption Model (CBAM)[J]. Journal of Education and Development, 2024, 8(2): 1.
- [36] Sanif, S. Teachers as drivers of education reform: Their greatest reward is us[EB/OL].(2025-05-15)[2025-09-26].<https://international.astroawani.com/malaysia-news/opinion-teachers-drivers-education-reform-their-greatest-reward-us-520870>.

- [37] ASCN.Concerns-Based Adoption Model (CBAM) [EB/OL]. (2021-3-9)[2025-09-26]. https://ascnhighered.org/ASCN/change_theories/collection/cbam.html.
- [38] Azzeddine Boudouaia, Abdo Hasan AL-Qadri, Asma Houichi, & Salma Diafi. A study on the effect of school culture on teachers' commitment to curriculum implementation: The mediating role of self-efficacy and job satisfaction[J]. *Heliyon*, 2024, 10(8): e29183.
- [39] Mincu, M. Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts[J]. *Viewpoints/ Controversies*, 2022, 52(3-4): 231-242.
- [40] Hall, G. E., & Hord, S. M. Change in schools: Facilitating the process[M]. New York: State University of New York Press, 1987.
- [41] Lai, L., Shi, W., Xie, Y., & Zhao, J. Factors influencing the generation of teachers' emotions[J]. *Frontiers in psychology*, 2024(15):1392965.
- [42] Creswell, J.W. & Poth, C.N. Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches, 4th Edition[M]. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 2018.
- [43] Simons, Helen. Case Study Research: In-Depth Understanding in Context, in Patricia Leavy (ed.)*The Oxford Handbook of Qualitative Research*, 2nd edn[M]. Oxford Handbooks, 2020: 676-703.
- [44] Toikka, T., & Tarnanen, M. A shared vision for a school: developing a learning community[J]. *Educational Research*, 2024, 66(3): 295–311.
- [45] Chediak, S., Kunnari, I., Inforsato, E. do C., & Amorim Júnior, J. W. Comunidades de Aprendizagem Profissional como estratégia de liderança na gestão escolar do século XXI[J]. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 2018, 13(esp.1): 304–323.
- [46] Ulferts, H. (ed.) *Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems, Educational Research and Innovation*[M]. Paris: OECD Publishing, 2022.
- [47] Limin Zhang, Tingting Wu, Lijia Liu, Ping Ren & Chaopai Lin. The relationship between Chinese preschool principal leadership styles and teacher leadership: Exploring the mediating effect of psychological capital[J]. *Frontiers in Psychology*, 2022: 13.
- [48] Tan, C. Y., & Dimmock, C. How a 'top-performing' Asian school system formulates and implements policy[J]. *Educational Management Administration & Leadership*, 2024, 42(5): 743-763.
- [49] Lei Wang. English Language Teacher Agency in Response to Curriculum Reform in China: An Ecological Approach[J]. *Front Psychol*. 2022: 13.
- [50] Hagenauer, G., Lazarides, R., & Järvenoja, H. (Eds.). *Motivation and Emotion in Learning and Teaching across Educational Contexts: Theoretical and Methodological Perspectives and Empirical Insights* (1st ed.)[M]. London: Routledge, 2023.
- [51] Ng, P.T. *Learning from Singapore: The Power of Paradoxes* (1st ed.)[M]. New York: Routledge, 2017.
- [52] Roytblat, R. Experiences of Teachers Using Student-Centered Approaches in China[EB/OL]. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/13732/>.
- [53] Ma, Yp., Yin, Hb., & Tang, Lf., et al. Teacher receptivity to system-wide curriculum reform in the initiation stage: a Chinese perspective[J]. *Asia Pacific Educ. Rev.* 2009, 10(3), 423–432.
- [54] OECD. (OECD Teaching Guidelines: Reimagining Teachers as Agents of Curricular Change, 2025.

附录 A：研究问题

学校领导：

- 您如何描述学校支持课程实施的总体方法？
- 您使用了哪些策略来吸引教师并支持他们参与课程改革？
- 在您看来，学校文化的哪些方面有助于或阻碍了课程的实施？
- 您如何监督或评估教师如何实施课程？
- 作为一名领导者，您在推动课程改革时面临哪些挑战？

老师：

- 在你个人对学校目前正在实施的课程改革有什么想法或感受？
- 在课程实施过程中，你从学校领导那里得到了什么样的支持或指导？
- 实施新课程倡议方面，您如何描述学校的文化和工作环境？
- 你能描述一下你在课堂上应用课程时遇到的挑战吗？
- 同事之间的协作和沟通如何影响你有效实施课程的能力？

（主编：张畔 校对：金黛彤）