

主題論文

課程研究

大陸特刊 頁 23-46

教室中的課程政治學： 中國大陸教師課程自主權的審視

楊明全*

摘 要

中國大陸的課程政策一直處於階段性的持續變革之中，但二十世紀末之前的課程政策調整並未賦予教師更大的課程自主權。進入二十一世紀之後，深化素質教育改革、推進教育創新成為中國大陸教育的主流話語，在這一語境之下，教師課程自主權的回歸與重建成為可能。尤其是經過新一輪基礎教育課程改革的洗禮，諸多的課程理念和新的課程價值觀為教師參與課程事務奠定了理論前提和思想基礎，增加了實踐中教師參與發展課程並對國家課程進行調適的空間，由此導致了教室層面教師課程自主權的彰顯和課程創新能力的提高。倡導教師的課程參與、為教師賦權是中國大陸課程領域權力運作的新氣象，也是課程政治學要討論的重要話題。

關鍵詞：課程政治學、教師的課程自主權、教師的課程參與、教師賦權

* 楊明全，北京師範大學教育學部課程與教學研究院副教授。E-mail: yangmqbnu@163.com

Journal of Curriculum Studies

Special Issue, pp. 23-46

Curricular Politics in Classroom: A Review of Teacher Curriculum Autonomy in Chinese Mainland

Mingquan Yang*

Abstract

Even though the curriculum police in Chinese Mainland remains changing in different stages, teachers have not got more curriculum autonomy before 21 century. In this century, it is the mainstream that the education for all-around development reform will be further and the educational innovation will be advanced. In this context, it is possible for the recurrence and reconstruction of teachers' curriculum autonomy. Especially after the recent curriculum reform, many concepts of curriculum and the value-view of new curriculum establish the precondition of theory and the base of idea for teachers' participation in the curriculum, which become the theory base of teacher participation in curriculum change. As a result, teachers' curriculum autonomy will be achieved and teachers will have more and more ability to carry out curriculum innovation and can improve it. It is a new phenomenon in Chinese Mainland that teachers can participate and attain more chances in the process of curriculum change continually, which will be a topic of curricular politics.

Keywords: curricular politics, teacher curriculum autonomy, teachers' participation in the curriculum, teacher empowerment

* Mingquan Yang, Associate Professor, Institute of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Beijing Normal University. E-mail: yangmqbnu@163.com

壹、前言

對權力的佔有並進行制度安排是人類政治生活的基本內容，因此，政治學研究的範疇擺脫不了政治行為和政治制度，其核心就是權力。權力無處不在，滲透於社會生活的各個層面，從政治學的視角來看，課程也是一個權力鬥爭的場所，是各種利益和聲音角力的場域，課程實踐中存在複雜的權力關係。我們不妨把圍繞課程領域的權力運用，以及由此帶來的行為和制度的研究稱之為「課程政治學」。當然，本文無意去構建一門學問，而是藉由課程政治學的視角，去審視課程實踐領域的一個重要課題——教師的課程自主權問題。是否言之成理，敬請賢明者批評指正。

課程自主權（*curriculum autonomy*）是教師專業自主權的重要內容。從語義學的角度看，自主（*autonomy*）一詞是源於希臘文「*autos*」（自我）和「*nomos*」（法律）的組合，其基本涵義是自己指導自己，不受他人約束。人的自主性是人類存在的基本規定性，是人類認識自然和認識自身的基礎。那麼，自主權也就意味著人做為活動的主體，有權力決定與自身職業和身分一致的事件，並對行為的結果負責。

教師課程自主權的前提是教師擁有專業自主權。專業自主權是任何專業人員在從事專業活動時所享有的權力。早在1966年，聯合國教科文組織在《關於教師地位的建議》中就提出：「教育工作應被視為一種專業」，這是對教師專業地位的首次認定。此後，很多國家開始努力將教師的工作提升為一種專業，典型的例子如二十世紀1980年代美國的「教學專業化運動」。1993年，《中華人民共和國教師法》對教師的性質進行了界定：「教師是履行教育教學職責的專業人員。」2000年，《中華人民共和國職業分類大典》首次將職業劃分為八大類，教師屬於「專業技術人員」。可見，在中國大陸的官方文件中，教師是專業人員，此一界定有著政府權威和法律保障，也是本文的立論基礎。

本文試圖從兩個維度梳理中國大陸教師課程自主權的概況。一是文化——政治維度，從宏觀社會背景的視角審視社會變遷和教育改革對教師課程自主權的影響；二是教學——研究維度，從微觀課堂情境的視角考察教師課程自主權的具體表徵及面臨的問題。兩個維度討論的核心無非是「教師賦權」（*teacher empowerment*）。教師賦權是二十世紀1980年代以來西方學校重建運動中提出的一個概念，要求做為專業人員的教師要擁有專業自主性和專業地位，通過專業發展獲得充分的專業知識

和教學效能，並充分參與學校的有關決策和管理事務，顯然，其結果就是擁有專業自主權。為充分審視教師課程自主權的發展脈絡並揭示當前仍然存在的問題，本文從三個方面展開：第一部分通過考察建國以來課程政策演變的軌跡，分析教師的課程身分問題；第二部分集中探討在新一輪基礎教育課程改革中，教師的課程參與問題；第三部分從當今面臨的問題出發，分析「後改革時代」教師課程自主權的重建問題。

貳、教育改革語境中的課程自主權： 課程政策演變與教師的課程身分考察

1949年新中國成立，教育界面臨的重要課題就是要破除舊有的教育體系，建立起社會主義教育體制。從此之後，中國大陸的教育就走上了不斷反思傳統、深化改革的道路。在這60年的改革與發展歷程中，課程教材改革從未間斷，而教師的課程身分也在發生微妙的變化。在此，我們將教師的課程身分問題放置在教育改革的語境中進行考察，結合課程政策的演變，對教師的課程自主權問題進行討論。

一、中國大陸課程政策的簡要回顧

根據教育領域發生的重大事件，可以把建國以來的課程政策發展過程劃分為如下幾個階段：

第一階段：舊課程的改造和社會主義課程體系的構建時期（1949～1957）。新中國成立後最初的近十年（1949-1957）在課程政策史上具有舉足輕重的地位。該時期的重要任務，就是改造舊課程，創建社會主義的課程體系。1949年9月通過的《中國人民政治協商會議共同綱領》要求計劃、有步驟地改造舊的教育制度、教育內容和教學法。1949年12月，中央人民政府教育部召開了第一次全國教育工作會議，會議中提出教育改革的基本方針是：「以老解放區新教育經驗為基礎，吸收舊教育有用經驗，借助蘇聯經驗，建設新民主主義教育。」此一方針對該時期的課程改革起了直接的指導作用，1950年8月，教育部頒布《中學暫行教學計劃（草案）》，取消了「黨義」、「公民」和「軍事訓練」等舊課程，設置了政治課，強調通過各門學科對學生進行政治思想教育和革命人生觀教育，徹底改變了課程的性質。隨後，中國大陸在教育領域借鑒蘇聯教育經驗，確立起了與中央集權的政治經

濟體制相適應的課程管理制度。在教材建設方面，積極改造舊的教材，引進了蘇聯的課程教材體系；1950年9月，全國出版會議提出全國範圍內統一供應中小學教材，成立了人民教育出版社，統一編寫全國通用的教材，並於1952年秋出版發行中學新教材。1953～1957年，中國進入第一個五年計劃時期，基礎教育課程得到繼續改革和發展，尤其是進一步調整課程結構，通過修訂教學大綱和教科書而完善課程內容，並於1956年頒發建國後第一套比較齊全的中學各科教學大綱。這一時期的課程實踐，初步形成了比較全面的社會主義課程體系，也奠定了中國大陸長期以來一直奉行的集權型課程政策的基礎。

第二階段：課程政策曲折發展的時期（1958～1965）。二十世紀1950年代末到1960年代初，中國大陸開始進入全面建設社會主義的重要歷史時期。由於黨的工作在指導方針上有過失誤，各種「左」的錯誤對教育事業干擾很大，使得基礎教育課程政策經歷了一個曲折發展的過程。教育部於1958年3月頒發了本學年度中學教學計畫，加強勞動教育，改進外語教學，調整了部分學科設置和課時安排。1958年，中國在工農業生產領域掀起「大躍進」的高潮，教育也隨即跌入「大革命」的浪潮中。在極左思潮的影響下，基礎教育開始縮短學制、精簡課程，並編寫了一套十年制中小學實驗教材。1958年，頒布《關於教育事業管理權力下放問題的規定》，規定地方可以領導學校對教育部和中央主管部門頒發的各級各類學校指導性教學計畫、教學大綱和通用的教材進行修改補充，也可以自編教材，課程管理的許可權隨之下放，各地開始自編教材，由高度統一走向了無政府狀態；勞動時間大量增加，正常的教學秩序受到衝擊。

由於「教育革命」和各種「左」的錯誤的影響和干擾，這一階段全國統一的課程標準受到衝擊，教材編寫工作處於混亂狀態，過多的勞動擠佔了正常的教學時間，這一切都使該階段的中學教學質量有一定下降。（呂達，1999：482）

為扭轉這種局面，1963年頒布了《全日制中小學教學計畫（草案）》，並制定了相應的各科教學大綱和教材，重新確立起新的課程體系。其基本特點是，

突破了50年代單一必修課的課程結構，高中首次開設選修課，同時調整不同科目的課時比重，較大幅度地增加了語文、數學、外語、物理、化學等的課時，減少了歷史、地理等的課時。教材注重基礎知識和基本技能的訓練，突出知識

的系統性，學科體系加強，教學時間延長，學生負擔加重。（白月橋，1996：167）

第三階段：課程政策的全面混亂時期（1966～1976）。該時期即為「文化大革命」的十年動亂時期，課程政策陷入全面混亂。1966年6月，全國統編教材停止使用，人民教育出版社被廢止。1967年，開始「復課鬧革命」，學校和師生自訂課程方案、自選教學內容、自編教材；不久，各省市成立中小學教材編寫組，著手自編教材。從此，課程政策陷入無政府狀態，原有的課程體系被全盤否定，一切行之有效的課程文件被付之一炬。直到1978年中國大陸才編定全國統一的課程，結束了混亂的課程局面。

第四階段：課程政策的撥亂反正時期（1977～1986）。1978年，中國大陸制定了恢復教學秩序後的第一個全日制十年制教學計畫，並編訂了相應的教學大綱和教材。受「文化大革命」的影響，這些教學計畫、教學大綱和教材仍帶有極左思潮的印記。為消除這些消極影響，該時期著力編寫第五套全國通用教材。1981年中小學學制恢復十一年制，教育部制定了全日制小學和重點中學的教學計畫並編寫第六套教材。1985年，頒布《中共中央關於教育體制改革的決定》，改革教育體制，為新的歷史時期的教育發展鋪平道路。1986年7月1日起實施《中華人民共和國義務教育法》，標誌著中國大陸真正確立了普及義務教育的制度，至此，基礎教育課程與教學改革開始進入一個新的歷史發展時期。該法對課程與教學有關制度進行了規定，如第八條：「國務院教育主管部門應當根據社會主義現代化建設的需要和兒童、少年身心發展的狀況，確定義務教育的教學制度、教學內容、課程設置，審定教科書。」

第五階段：課程政策的轉變與發展時期（1987～1998）。該時期是中國大陸改革開放和社會主義建設事業迅速發展的時期，在課程政策上沿用前一階段的政策，同時不斷進行修訂和改革。1988年頒布《義務教育全日制小學、初級中學教學計畫（徵求意見稿）》；1992年經過修訂形成了《九年義務教育全日制小學、初級中學課程計畫（試行）》，並制定了與其相配套的二十四個學科的教學大綱。中國大陸現行的基礎教育課程體系，也正是該時期逐漸形成的。該時期的課程政策在很多方面取得了一些進展，如初步改變了多年來學校中必修課程一統天下的巨變，增加了「選修課」、「活動課」；改革「一綱一本」的通用教材，實行「一綱多本」的教材建設體制，初步實現了在統一基本要求前提下的教材多樣化；在課程政策上開始

引入地方課程並開始校本課程的嘗試，初步改變了國家對課程管理過於集中的狀況，集權型的課程政策開始鬆動，體現出有限度放權的趨勢。

第六階段：課程政策的重大調整時期（1999年至今）。1999年6月，中國召開第三次全國教育工作會議，頒布了《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》。該文件提出，要深化教育改革，全面推進素質教育，構建一個充滿生機有中國特色的社會主義教育體系，為實施科教興國戰略奠定堅實的人才和知識基礎。在課程與教學方面，它也提出了重要的改革措施，如加快改革招生考試和評價制度，改變「一次考試定終身」的狀況，高考科目設置和內容的改革應進一步凸顯對能力和綜合素質的考查；調整和改革課程體系、結構、內容，建立新的基礎教育課程體系，試行國家課程、地方課程和學校課程，改變課程過分強調學科體系、脫離時代和社會發展，以及學生實際的狀況，抓緊建立更新教學內容，加強課程的綜合性和實踐性，促進教材的多樣化，進一步完善國家對基礎教育教材的評審制度、積極推進教學改革、提高課堂教學的質量等等。該文件的制定是在世紀之交全球性課程改革的大背景下進行的，它具有鮮明的時代特徵，體現出課程與教學的新理念。為了貫徹它，教育部決定大力推進基礎教育課程改革，調整和改革基礎教育的課程體系、結構、內容，而改革的核心任務，就在於構建符合素質教育要求的基礎教育課程體系。2001年6月，教育部印發《基礎教育課程改革綱要（試行）》，2003年4月頒布《普通高中課程改革方案（實驗）》，開始著力勾畫新世紀中國基礎教育課程改革的宏偉藍圖。

二、課程權力的分配與教師的課程身分

中國大陸課程政策的演變以集權型管理為主流，其間在1950年代末「教育革命」的短暫狂熱中實施絕對的「放權」，結果以失敗而告終，只是到了1990年代末才開始了漸進的課程管理改革歷程。課程政策的核心是課程權力及其分配。從世界範圍來看，各國的課程政策大致可以歸納為三種類型：集權型、分權型和學校自主決策型。這三種類型的課程政策劃分是根據課程權力的分配狀況而進行的，課程權力的再分配又是課程管理制度演變的結果。建國以來，中國大陸在教育領域全面移植前蘇聯教育模式，在課程行政上採用與政治經濟體制相適應的集權型課程管理體制，課程政策也體現出濃厚的集權色彩。實行集權型的課程政策是與當時的歷史條件相適應的，這種集權的課程政策有利於在各地經濟和教育發展水平不平衡的情況下規範中小學課程實踐的運作，如開設統一的國家課程、確定相同的課時比例、提

供統一的教材等，這樣就保證了不同地區的教育質量達到一個基本的標準，為整體性提高國民素質、保證課程實踐的高效率運作、培養大批國家建設人才，以及保障基本的教育機會均等做出了積極的貢獻。當然，集權型課程政策的缺陷也是顯而易見的：它追求教育的「共性」，是以學校教育的一般特徵為依據進行課程決策的；而對教育的「個性」則關注不夠，脫離了不同地區和學校的具體教育情境，也不能關照學生的個體差異，同時也影響了地方和學校進行課程開發的積極性。隨著課程實踐的不斷發展和教育教學情境的變化，在二十世紀1990年代之後，中國大陸逐漸打破課程權力過於集中的狀況，開始關注地方和學校的課程自主權。在一定程度上對課程權力的「放權」順應了世界範圍內課程權力再分配的潮流，是邁向課程民主決策的重要一步。

教師是課程事務的直接參與者，也是學生學習利益的直接相關者，因此，教師應該是課程權力的主體之一。但由上述課程政策的發展歷程我們看到，長期以來，中國大陸亟需解決的並非課程的個性化問題，而是如何在經濟相對落後、辦學條件較差、學生數量眾多的國情面前普遍提高國民的基本素質。這注定了課程權力要集中在國家層面上，在諸如如何設置課程、選用什麼樣的教材之類的課程事務上，學校和教師不可能做到「自主」。直到二十世紀末之後，課程政策開始允許地方課程和校本課程的存在，這才為教師擁有一定的課程自主權奠定了基礎。在世紀之交，中國大陸在課程政策領域進入了課程權力調整期，突破了以往課程權力過於集中、難以適應地方與學校具體情境的弊端，推進了課程決策民主化的進程。2001年的《基礎教育課程改革綱要（試行）》明確提出，建立國家、地方、學校三級課程管理政策，增強課程對地方、學校及學生的適應性，改革課程管理過於集中的狀況。從中國大陸對課程政策進行調整的軌跡，我們得以窺見課程權力分配運行的一個基本趨勢，那就是：從課程權力過於集中的集權型課程政策逐漸過度為有限度的「放權」，從而體現課程決策的民主化和倡導課程參與、分享課程權責的改革精神。顯然，在課程權利的分配中教師也是受益者，尤其在校本課程的層面上，教師是課程發展的權利主體，其課程身分毋庸置疑；同時，教師對自身的課程角色也日益認同，其在課程改革中表現出來的參與熱情，在很大程度上決定了課程改革的走向和效果。

三、制度設計與教師課程自主權的保障

在中國，教師是一個崇高的職業，自古以來教師就有著尊貴的地位。在古代，

教師得以與天地君親並列，地位不可謂不高；直到今天民間還流傳著「一日為師，終生為父」的格言。在這樣一個有著濃厚的尊師重道傳統的國度，教師在教育方面的自主權應該有著深厚的文化土壤。新中國成立之後，政府在各方面都表達了對人民教師的認可，從官方的表述來看教師的自主權是有保障的。例如1952年3月，教育部頒布了《中學暫行規程（草案）》，其中在「教導原則」中就明確規定：「中學教導工作採用教師責任制，由教師負責各項教學工作和學生思想行為之指導，以貫徹中學教育全面發展的宗旨」（引自高奇，1985：307）。可見，教師被賦予了高度的信任，這一「教導原則」是教師自主權的一種表達。但是在建國初期，教師的自主權並未得到制度上的確認。新中國建立之後，中國人民實現了獨立自主和民族解放，但社會主義建設的任務卻異常艱巨，百廢待興。由於當時的國際形式，在世界發達國家行列中國只能向同為社會主義陣營的蘇聯學習。從二十世紀1950年代初，中國大陸在教育領域全面借鑒蘇聯經驗，移植了蘇聯的教育模式，建立起與社會主義政治經濟體制相一致的教育體制。這一體制強調集權型管理，相關教育指令由教育部通過各級教育行政部門而層層下達，體現出自上而下的行政管理路徑，實現了教育領域的高度統一。在這種高度集中和統一的管理體制之下，中國大陸從一開始就缺少教師擁有充分自主的制度土壤，教師的課程自主權也無從談起。

與此同時，中國大陸既有的社會文化情境也不利於教師自主權的發展。在制度上，蘇聯教育模式的弊端到了1950年代中後期開始顯現，主要表現為過分強調統一，對學校教育限制過死，制約了教師的創造性。也正是在該時期，由於社會穩定、經濟不斷發展，人民群眾對優質教育的需求開始釋放，教育的選拔功能受到強化，導致教育過分重視課堂知識的教育，強調中學教育為升學做準備，忽視了勞動教育和職業教育；在教學內容上則「一刀切」，學生缺少按照個人特長發展的空間。顯然，表現在課堂教學層面的這些問題除了制度上的原因之外，更多地表現為中國歷史悠久的「考試文化」對教育的衝擊。在社會壓力下，教師的教育教學一切以升學做為「指揮棒」，讓學生「應試」已成了教師群體的「集體無意識」，誰要是背離了「考試」這一目的，那就是冒天下之大不韙。從這個意義上來說，集權型的教育管理對教師自主權的發揮已經不利；教師又為「應試」所裹挾，進一步被擠壓了自主的空間。可以說，制度上的高度統一和強調升學的社會文化土壤，是制約教師發揮課程自主權的根本原因。而在這二者之中，制度上的設計和變革是影響社會文化緩慢變化的重要因素，也會對教師的自主權問題產生根本性的影響。因此，教師自主權的確立需要制度的支援和保障，尤其是課程與教學制度的調整，對於教

師在課堂層面的自主權意義重大。

當然，制度的設計和變革有其自身的規律和邏輯。自建國以來，數次課程政策的變革也是制度發展的一種必然，是防止制度疲憊的基本手段。任何制度都是在一定的社會經濟、政治、文化情境下形成的，不管當初如何有效，當這種制度賴以存在的環境發生變化時，制度本身就不能一如既往地與其環境相適應，如果不能因應經濟文化的變化而變化，就會制約發展、抗拒變革，這就產生了所謂的「制度性疲憊」。對於課程制度而言，同樣存在這種問題，因此，如果對宏觀的課程政策不斷做出調整從而影響課程制度的實際運作，就會有效地防止因長期運行而帶來的制度性疲憊。對於教師的課程自主權而言，制度的日趨合理有利於彰顯教師的專業身分，一如今日的「三級課程管理制度」，因為有了校本課程，教師就有了參與的空間，教師在校本課程開發中的專業身分是不可剝奪的。這就體現了制度創新對教師自主權的重要意義。

當前，教師課程權利的日益凸顯和課程角色意識的覺醒，是中國大陸幾十年來課程領域的新氣象。它為課程改革帶來了活力，使學校教育和課堂教學充滿了生機，也為未來的教育改革提供了可資借鑒的經驗。從中我們可以看出，體制變革所帶來新的制度設計是解放教師並使其獲得課程自主權的重要保障。

參、教師的課程參與：世紀之交的課程話語流變

課程是一種話語。從課程政治學的視角看，課程這一話語系統裡有著不同的集團聲音和複雜的利益訴求。教師做為一個重要的利益關涉集團，不可能完全游離於課程事務之外。但是，在中國大陸，長期以來教師只是把課程視為是一些供學習者學習的材料，他們甚至自己都覺得是課程的「局外人」。進入二十一世紀之後，隨著素質教育改革的推進，尤其是課程改革的不斷深入，教師的身影已愈來愈頻繁地出現在有關課程事務之中。這一方面印證了課程政治學的微妙變化，另一方面也反映了中國大陸課程話語的流變。所謂的「課程參與」，也就是教師能夠自主地參與課程事務並發揮其作用。教師的課程參與是其課程自主權的基本表現，因此，考察教師的課程參與問題，可以從一個側面反映出教師課程自主權的狀況，把握教師課程自主權的表達方式。

一、教師課程參與的源頭與理論準備

從教育活動產生的淵源來說，教師與課程有著根本的聯繫，教師是課程實踐活動的主體。但是，自從基於工業文明的近代教育出現以來，教師逐漸遠離課程發展和研製的過程，成為單純的書本知識的講解者和傳遞者，從而使教師成為教學的主體，但與課程的關係卻從此走向分離。儘管近代以來「學校工廠」已經成為普遍的隱喻，但課程領域也不乏尊重兒童和生活經驗的聲音，這種聲音的源頭，大致可以追溯到進步主義教育的先驅們。

Dewey無疑是一個里程碑，他之所以關注教師介入課程事務，其實還是在於他對兒童和課程二者關係的憂慮。Dewey認為，「未成熟的、沒有發展的人」和「在成人成熟的經驗中體現出來的某些社會目的、意義和價值」構成了教育過程的兩個基本要素，而教育過程的展開就是這兩個因素應有的相互作用（Dewey, 1902）。從兒童的角度看，兒童的世界是一個具有他們個人興趣的世界，而不是一個事實和規律的世界。兒童世界的主要特徵是感情和同情，而不是與外界事物相符合。而且，兒童的生活是一個整體、一個總體，他們所關心的事物是與個人的興趣統一在一起的，兒童感興趣的、在他心目中凸顯出來的東西暫時構成了兒童的整個宇宙。但是，從課程的角度看，學校課程所提供的材料卻是無限回顧過去的，這些材料被分割為多種多樣的學科，這些學科又把兒童的世界加以割裂和肢解，從而使兒童小小的記憶力和知識領域被人類歷史上積累的文化知識壓得窒息。兒童與課程矛盾的根源，在於學科邏輯和兒童心理邏輯之間的對立。Dewey認為，為了消除學科邏輯和心理邏輯之間的對立，需要把各門學科的教材或知識部分恢復到原來的經驗，恢復到它所被抽離出來的原有經驗，這就是課程與教材的「心理化」（be psychologized）。為了實現課程與教材的「心理化」，Dewey賦予教師重要的使命：

做為教師，他考慮的是怎樣使教材變成經驗的一部分；他自己的教材知識怎樣可以幫助解釋兒童的需要和行動，並確定兒童應處的環境，以便使他的成長獲得適當的指導。他考慮的不限於教材本身，他是把教材做為在全部的和生長的經驗中相關的因素來考慮的。這樣看來，就是使教材心理化。（Dewey, 1902）

顯然，Dewey把教師的指導和對課程的理解視為是實現教材心理化的重要條件，正是這一點把教師與科學家在課程中的作用區別開來。Dewey對於教師與課程關係的

闡述，開啓了後來學者研究教師與課程的傳統，包括二十世紀1930、1940年代進步主義教育協會主導的「八年研究」也曾經採用「自下而上」的「草根模式」，提出並支援「教師參與課程發展」的思想（D. Tanner & L. Tanner, 1975）。

真正對課程領域的「理論霸權」和「專家權威」提出挑戰的，是二十世紀1970年代之後實踐取向的課程理論。實踐取向課程理論的奠基者，是美國著名課程論專家和生物學家Schwab。在二十世紀1950年代末到1960年代末，結構主義課程改革運動風起雲湧，Schwab就是該運動的「第二號旗手」。但是，這次改革最終並未取得預期的效果，其後他陷入了深深的反思，他認為，結構主義課程的開發完全是由各學術領域專家為核心進行的，並未反映廣大教師的聲音，這種自上而下的課程變革模式和脫離具體教育情境的課程開發方式是不恰當的。1970年，他對當時的課程研究進行了如下判斷：

課程領域已步入窮途末路，按照現行的方法和原則已不能繼續運行，也無以增進教育的發展。現在需要的是適合於解決問題的新原則、新觀點、新方法……。（Schwab, 1978: 287-288）

他所說的「新原則、新觀點、新方法」所指向的，正是實踐取向的課程理論。在該理論中，他對「課程」這一概念進行了重新界定，認為「學科」、「學習者」、「環境」和「教師」構成了課程的「四個並列要素」。而之所以是並列的，是因為對於課程編製來說這四者缺一不可，不能因強調一個方面而忽視其他三個方面。為真正讓「教師」這一因素發揮作用，Schwab提出了「審議」的方法。他說：

每一個代表都要發表見解、對他人提出的問題進行審議，他們承擔著道德和智力的義務。在合作的審議中，有很多結構的決定影響著每一個代表的專業生活（例如，對於教師來說，他會發現，教科書出版者、國家和個人基金，以及其他似乎遙遠的因素影響著他的課程實踐行為。）他可以通過合作的審議來影響這些遙遠的機構。同時，通過參與審議，教師可以獲得對他人問題的一種所有權。通過這種參與而獲得的感知可以建構一種影響審議的欲望，從而體現參與者的利益。（Schwab, 1978: 318）

在教師的課程參與這一理論脈絡中，還有一個人值得關注——Stenhouse。在

他的課程話語中，他試圖為教師的課程參與奠定新的方法論基礎，這種方法論就是我們今天所熟悉的「行動研究」（action research）。和Schwab一樣，Stenhouse非常關注實踐，認為只有在實踐中思想和行動才能融合在一起，只有通過反思性實踐才能消解目的和手段的二元分離。以這種觀點審視課程領域，可以發現課程發展的「目標模式」在本質上是一種技術模式，是「社會工學」（social engineering）思想在課程領域的體現。Stenhouse認為：

教育不是一個社會工學的過程，在該過程中目的和手段彼此分離……我們所說的教育目的並不是指教育過程的數量化產品，而是指從該過程中實現的教育質量。（引自Elliott, 1983）

他提出了課程發展的「過程模式」並倡導「五項過程原則」，如教師應與青少年一起討論、教師要保持中立的原則、探究問題的方式是討論而非講授、尊重參與者的不同觀點，以及教師做為討論的主持人應對學習的質量負責等。「過程模式」對教師的課程參與提出了明確的要求，而為了提高參與的質量，Stenhouse提出了很多嶄新的命題，如「教師做為研究者」、「每一間教室都是課程改革的實驗室」等。這種理論的設計在很大程度上促成了教師的「行動」，亦即要求教師在課程事務中邊研究、邊實踐，做反思性的實踐者和行動研究者。Stenhouse的「行動研究」為二十世紀1980年代以後的相關研究指出一條路徑，例如，Connelly就批判了1960年代課程改革和教育實踐的推進只要依賴外部資源、由專家學者開發出詳細的課程材料，然後由教師去實施即可，使課程淪為「防教師的課程材料」（teacher-proof materials）；而到了1980年代，人們則認為教師在實施課程方案的過程中從來就不是「中立」的，他們為了自己的課堂教學而對外部提供的課程材料和研究結果進行修改、調整和轉換，通過這些活動而介入了自己的知識和觀念，從而開發出自己的課程材料，教師的價值得到充分的體現，用Connelly的話來說：「教師的參與將打破課程實施的障礙並獲得責任感」（Connelly & Ben-Peretz, 1980），由此賦予教師是課程實踐事件的「自主動力源」（autonomous agent）的角色。

二、艱難的抉擇：新課程改革中的教師及其課程身分

國外課程研究的理論演進說明，關注教師的課程角色已成為當代課程研究的重要追求。這些研究為教師的課程參與提供了理論基礎，也為中國大陸課程改革提供

了重要的參照體系。2001年6月，《基礎教育課程改革綱要（試行）》指出，「大力推進基礎教育課程改革，調整和改革基礎教育的課程體系、結構、內容，構建符合素質教育要求的新的基礎教育課程體系。內容涵蓋幼稚教育、義務教育和普通高中教育。」（中華人民共和國教育部，2001a）跟以往課程教材改革不同的是，《基礎教育課程改革綱要（試行）》明確提出，課程改革是一項系統工程，「基礎教育課程改革必須堅持民主參與、科學決策的原則，積極鼓勵高等學校、科研院所的專家、學者和中小學教師投身中小學課程教材改革」（中華人民共和國教育部，2001a），鼓勵教師參與課程改革。在教育部強力推進下，大陸中小學校煥發出巨大的熱情，改革的大潮滌蕩大江南北，大有「忽如一夜春風來，千樹萬樹梨花開」之勢。

然而，這是一次艱難的抉擇。在二十世紀末的中國大陸教育界，儘管素質教育的呼聲已有十餘年，但升學競爭慘烈，學生負擔沉重，師生疲於應付，沉痾累累、積弊重重，以致於出現了「素質教育轟轟烈烈，應試教育紮紮實實」的怪象。在這種困境中，只有改革才能帶來活力，才能為沉悶的教育局面帶來一絲清涼的空氣。於是，新課程改革的設計者們力排眾議，對面向新世紀的中小學課程進行了架構和規劃。

加快課程改革，優化教學過程，確立面向二十一世紀的適應時代要求和我國國情的基礎教育課程體系，是關乎國民素質提高和民族復興的大業。因此，我們基於長期的理論準備與實踐研究，為我國在新世紀進行基礎教育課程改革提供一些建議或某種參照。旨在促使新的課程體系體現時代特徵和中國特色，努力把開放的、民主的、科學的課程交給新世紀的中國兒童。（鍾啓泉、崔允潔、張華、有寶華，2001）

這樣的改革意圖為當時的中小學校提供了改革的動力和願景，也為教師課程自主權提供了歸位的可能。

這種可能，首先體現在新課程改革的模式上。長期以來，在課程發展領域，中國大陸採用的是典型的「中心一周邊」模式。在這種模式中，課程開發的主體是課程專家和學科專家，新開發出的課程做為「產品」推向教師，教師做為「消費者」去「消費」這些課程。教師處於課程開發的周邊，沒有發言權；加上課程管理體制單一、相對集權化，教師被排除於課程決策和管理之外。因此，課程開發是遠離教

師的，教師只是課程的解釋者和實施者。此種模式下開發出的課程遠離教師的經驗、知識技能、教學觀和學生觀，不能為教師所接受，其結果是課程很難得到有效地推行。另一方面，教師從來就不關心課程的開發與管理，在課程開發過程中始終處於被動的地位，缺乏必要的課程意識和課程開發的技能，也很難正確理解和把握課程改革的指導思想和旨趣，結果是反而又影響了課程的有效實施，造成課程改革的惡性循環。新課程改革在總體思路上還是沿襲了「中心一周邊」的傳統模式，但在具體實施上也做了很多的調整，包括借鑒「研究—開發—傳播」模式，強化前期的調研、設計和論證，以及相關課程文本的開發，這增加了改革的科學性和合理性；另外，也積極吸收了「自下而上」的變革模式，調動一線教師的積極性，讓中小學教師通過各種途徑表達自己的聲音。可以說，對「中心一周邊」模式的修正其實是對課程管理權的調整，堅持專家決策和民主參與體現了中國大陸課程政治學已趨於寬容和開放，這必然帶來課程領域的協商和智慧分享。

其次，體現在課程政策的保障上。自建國以來，中國大陸的課程權利是高度集中的，因此，做為直接表現的課程政策則體現出高度統一的特徵：統一的課程和教學大綱、國家課程、教科書、評價標準，甚至對課堂授課的要求也是統一的。在這種高度統一的管理之下，教師沒有參與的空間，也無須參與，只要依據相關指令「照葫蘆畫瓢」即可。改革開放之後，隨著經濟體制改革的不斷深入，教育體制的改革也不斷邁出新的步伐。1999年6月，《中共中央國務院關於深化教育改革全面推進素質教育的決定》發表，提出了「調整和改革課程體系、結構、內容，建立新的基礎教育課程體系，試行國家課程、地方課程和學校課程」的設想。這是中國首次提出要對課程管理政策進行調整，為實施素質教育創造條件。兩年之後，《基礎教育課程改革綱要（試行）》進一步落實了這一設想，明確指出：「改變課程管理過於集中的狀況，實行國家、地方、學校三級課程管理，增強課程對地方、學校及學生的適應性。」若說經濟體制改革解放了生產力，那麼教育體制的改革則為學校教育的發展注入新的活力。三級課程管理是新課程改革在制度創新方面的重要措施，為解放教師、激發教師課程參與的積極性提供了制度基礎。三級課程管理體制的理念賦予教師以參與課程開發、管理課程的權力，尤其在學校水平上，教師應成為課程開發的主體。課程改革要求教師由課程開發的「局外人」轉變為課程開發者。由於教師的職責、本身的知識準備等原因，教師不可能獨立開發課程，但可以參與課程開發，發表自己的聲音。因為一線教師最了解具體教育教學情境，在如何對待學生的個性、差異性等問題上最有發言權，因此，教師的參與可以使課程適應

教學實踐，體現出課程的差別性。這對教師提出了新的要求和挑戰。教師必須培養自己的課程意識，轉變傳統的課程觀念，從被動的課程解釋者轉變為主動的課程發展者。

最後，體現在中國大陸課程理論的準備和課程型態的更新上。新課程改革之前，中國大陸的課程型態非常單一。受蘇聯教育學的影響，課程長期被界定為「教學內容」，所有的課程都科目化和教科書化，課程就是一本一本學生手中的教科書。造成這種局面的一個重要原因，就是中國大陸的教育學長期受到蘇聯凱洛夫教育學的影響，一直沒有形成獨立的課程研究領域，課程流於教學的附庸。直到1989年，鍾啓泉先生和陳俠先生各自出版了《現代課程論》和《課程論》，這兩本著作才標誌著中國大陸專門課程研究的發軔，此與歐美的課程論研究晚了半個多世紀，也就意味著在西方課程理論話語繁茂、課程實踐異彩紛呈的半個多世紀裡，中國大陸對課堂的研究一直沉溺於蘇聯教育學的窠臼，而系統的課程研究則幾乎空白。經由前輩們的努力，中國大陸的課程論研究迅速發展起來，這為新的課程型態的創生奠定了理論基礎。新課程改革過程中出現了一些新的課程型態，如研究性學習，它是不同於學科課程的一種課程型態，

研究性學習是學生在教師指導下，從自然、社會和生活中選擇和確定專題進行研究，並在研究過程中主動地獲取知識、應用知識、解決問題的學習活動。
(中華人民共和國教育部，2001b)

而這種課程型態恰恰是教師行使其課程自主權的領地。誠如鍾啓泉先生所言：

研究性學習的實施對教師的專業能力提出了嚴峻的挑戰。教師不免受到研究能力的質疑，這些質疑主要源於一線教師拘泥於傳統的單一的「教書匠」的角色，未能扮演多元的角色。因此，教師需要以革新的行動來落實研究性學習的課程要求，改造教師團隊的心態與教育環境，使學校成為學習型組織。(鍾啓泉，2003：74)

肆、教師課程自主權的重建： 「後改革時代」的教育課題

六十一甲子，彈指一揮間。在建國六十週年到來之際，中國大陸的教育也在改革中走過了六十載。其間教育的確也發生了一些變化，特別是在世紀之交，課程改革的號角帶動了基礎教育領域改革的洪流，教育界熱情之高漲、群情之激奮、規模之空前，在新中國教育史上實屬罕見。在今天，儘管熱情退卻、改革的疾風暴雨已歸於平淡，但改革並未止步，我們可以用「後改革時代」來表徵當前中國大陸課程的當下狀態。在這樣一個「後改革時代」，教師課程自主權的重建仍是該時代的重要教育課題。

一、疲憊的教師：「工匠化」及集體焦慮

從本源上來說，教育是人類生活的一部分，教育經驗與生活經驗是同源的。自從制度化的學校教育出現之後，教育做為一個獨特的領域從生活中獨立出來，於是在人類的生活世界之外，有了一個相對獨立的教育世界。而且隨著教育功能的世俗化和功利化，這兩個世界之間的割裂日益嚴重，特別是在工業文明模式的形塑之下，學校成為工廠，教育世界逐漸成為一個禁錮人性、生產模式化產品的地方。在工具理性主導之下的教育制度，經過上百年的反覆調適和操練，目前已成為一部精密的機器。這部機器所追求的，就是將傳輸的效率最大化、將教科書的知識最大限度地複製到學習者的腦中。再加上升學的追求和「出人頭地」的誘惑，這種「文化複製」的教育已登峰造極：學生面對的是學不完的書山題海，學校為追求升學率無所不用其極，教師身心疲憊、家長心力憔悴……教育已成為國民無法承受之重。日本的中小學生有所謂的「五無主義」（無氣力、無關心、無責任、無感動、無教養），中國中小學生的狀態應該有過之而無不及。在當代教育的這幅圖景中，教師代表了社會，是制度的安排者；教師又身受其苦，無疑又是制度的祭品。面對這龐大而又精密的機器，教師既無力抗拒又推波助瀾，這種雙重人格導致了難以掩飾的集體焦慮。在這種焦慮的氣氛中，教師的工作被「工匠化」是值得關注的一個問題。

所謂「工匠化」，是指教師在自己的專業工作中缺少專業上的影響力，只能聽從於外部指令，在教育教學中循規蹈矩、缺少創新。教師的「工匠化」在中國大陸是有傳統的。自建國以來，在教育領域全面移植蘇聯教育教學模式，教師心目中少有「課程」的概念，只有傳統的「三教」（即教學計畫、教學大綱、教科書），導致教師缺少課程意識、依附於官方和專家學者的權威。而教師「教學」也只不過是根據既定的程序單向地資訊傳遞，教師善於對知識技能的講解和演示，卻疏於對學

生的引導和疏通，使教學成爲一個忠實地執行外部專家和權威指令的過程。如此，將課程設計與教師剝離，教師被日益工具化，喪失了在課程與教學上的主體地位。

課程由專家學者開發，教師按照規定的時間和進度，教授規定的內容。教師不需要思考課程問題，只是接受國家課程的指令，遵從專家編寫的教科書及教學要求，淪落為「教書匠」，導致專業職能萎縮，廢掉了課程開發的「武功」。
(楊明全，2005)

教師的工作淪為「工匠」，其實是對教育專業的嘲諷。所謂「專業」，首要的是要有一種專業自主權，更要有的一套共用的專業知識和獨特的文化，還要有一套專業倫理或願景與理想。然而，當教師被綁架在應試的戰車上，在專業領域集體失語而只能依賴於制度規訓和對所謂「成功經驗」的模仿時，教師的專業性也只能成爲美麗的謊言。「考考，老師的法寶；分分，學生的命根」，一語中的，實爲可歎！

將教師的工作「工匠化」是教師職業「去專業化」的一種表現，在不斷推進教育改革與創新的過程中，教育界也做出了很多的努力去改變這種局面，包括教學方法的創新、積極推進教學研究等。但專業自主權的缺失是根本的原因，相對於教學自主權而言，課程自主權最爲匱乏。課程自主權是教師專業自主權的一部分，理應歸位於教師，但目前的教育文化和以升學爲追求的制度規範不允許教師過多干預課程，廣大中小學教師也不敢干預課程的設置，因爲擔心會影響知識的傳授和升學，於是「多一事不如少一事」，不參與也罷。在此有一個深層的原因，就是課程與教學的分離。從認識論根源來看，課程與教學的分離是工具理性支配下二元論思維在教育領域中的反應。根據二元論觀點，課程是關於教育的內容和材料的，而教學則是關於教育的過程和方法的，內容與過程相互分離。在這種二元論思維下，教師也成爲傳播教育內容的手段，教師所關心的是如何將既定的課程材料忠實地傳遞給學生，而不關心或無權干預所教授的內容。這樣，教師的職責在於處理「如何教」即教學過程的問題，而對於「教什麼」即課程設計的問題，就留給專家學者去解決。在實際操作中，教師深諳其道，從課程政治學的角度來看，這是通過放棄一部分權力而達到規避風險之目的的有效方式。

二、課程自主權的歸位：教師課程意識的覺醒

對於什麼是課程意識，我們還是從一則報導說起。據稱，某教育機構和某學校

通過調查後發現，小學二年級的學生在四個學期內共認識漢字1,080個左右，識字教學的效率不令人滿意。於是就對識字教學進行了改革，要求小學生在結束二年級的學習時要能夠會認、會寫2,500個常用漢字。通過實驗他們證明，這個教學目標是可以實現的，於是建議大規模推廣這項教學改革的成果，把會認、會寫2,500個常用漢字做為小學二年級學生統一的教學目標。針對此一識字教學改革，有專家已做過評論（吳剛平，2002），筆者再次舊話重談，就在於該報導可以啓發我們重新認識課程與教學的關係問題。長期以來，人們在思考教育問題時缺少對課程與教學的整體關照。在中國的教育學體系中，「教學」關涉教育活動的過程和方式，而「課程」則關涉教育教學活動的內容和學科科目。這樣，「課程」成了實現教學過程的一種手段、成了教學論的一個下位概念。無疑，在這種傳統之下，人們將「課程」的概念窄化為學科，甚至窄化為教材和教科書。這就導致了教育者課程意識的缺失，也就導致了教學改革對整體性教育意義的忽視。教學改革強調特定教學目標的設立，以及教學過程和教學手段的有效性與可能性；而缺少對目標背後的教育意義和課程意義的追問，也就忽視了教學目標的合理性與價值性問題。對於該項識字教學改革，從教學論的角度來看，讓學生在二年級就掌握2,500個漢字，這是非常有效的，但如果從課程論的角度來看，這項改革的合理性就值得質疑了。2,500個漢字是什麼概念呢？據統計，《毛澤東選集》（五卷本）和《孫中山全集》分別用字2,553個和2,673個。也就是說，偉人終其一生用於表達思想的漢字量也只不過2,500字左右。做為一個統一的教學目標，讓小學生在二年級就會認會寫2,500個漢字，看來大人社會對孩子們的成長是很著急的，恨不得揠苗助長，其功利主義的追求溢於言表。實際上，當代課程論的研究已遠遠超越了「什麼知識最有價值」的命題，也就是不再局限於知識的選擇與傳遞上。課程論考慮更多的是提供怎樣的機會以使兒童增長經驗、獲得知識、發展情意、完善人格。課程論不僅僅注重客觀知識的傳授，還要關注兒童在經驗背景下對知識的個人化建構、對存在意義的體驗與理解。這樣看來，當代課程研究關注的是整體性教育意義的生成，而不是單純知識傳遞的效率與可能性。如果能從學生存在體驗與整體發展的角度自覺、敏感地把握課程與教學的教育意義，這就是一種課程意識。對教學目標的教育意義缺少反思與追問，很可能會使教學改革誤入歧途，從而將學校教育推向危險的境地。因此，教學改革需要課程思想和課程理念的關照，也日益呼喚教育者課程意識的覺醒。

由此可見，所謂課程意識，指的是教育者對課程意義的敏感性，是教育者從課程的角度思考教育教學問題的自覺性，它發揮著理解課程、詮釋課程意義、為學生

提供發展機會的功能。課程意識的核心在於課程哲學觀，它體現出教育者對教育目的和意義的終極思考。對於廣大教師而言，課程意識還體現為課程實踐的主體意識、課程參與意識、課程資源意識、課程研究與開發意識。課程意識折射出教師對教育教學問題的專業自覺和專業理解，彰顯出教師的教育智慧，是教師專業成熟的重要標誌。有了這種課程意識，教育者就能夠更深入地思考教育教學問題，而不會為了某種「工具性目的」和功利主義的追求而犧牲學生全面和諧的發展。因此，有學者指出：

教師的課程意識是以課程觀為核心形成的，是對教育活動體系中課程體系的一種整體認識，是教師的「課程哲學」，是課程實施過程中的課程觀與方法論。
(郭元祥，2003)

既然教師的課程意識對於學生的整體發展有著重要的意義，那麼，如何才能充分喚醒這種課程意識呢？顯然，對教師「賦權」是必不可少的。只有當教師擁有了一定的課程自主權，他們才能去深入思考課程哲學層面的問題、才能真正成為課程的創造者，從而擺脫對既有課程文本的高度依賴，走出照本宣科、缺乏變通、僵硬機械化的「忠實實施」取向。教師課程自主權的回歸，並不會對當下教育體制中的教育行政權威帶來挑戰。課程自主權的本質是專業自主權，也就是說，教師在自己專業工作內部應擁有的權利，這是和教育行政權威有本質區別的。而且，根據權利和責任相一致的原則，只有當教師擁有了這種專業自主權，他們才能自覺地去思考教育活動背後的深層次問題，而不是流於工匠式的技術操作。特別是在當今教育情境日趨複雜、社會變革速度加快的情況下，激發教師專業自覺有助於使其更理性地對待當前的改革。若能夠構建自己的課程哲學，他們會明白：任何一項教育教學活動，不僅要從事實層面（教什麼）和技術層面（如何教）做出思考，更要從價值層面（為什麼）做出深入的追問。如果中小學教師都有一種專業的意識、負責的態度和洞察表像的慧眼，實乃教育之大幸。

可喜的是，在新課程改革過程中，人們逐漸發現教師參與課程事務之後帶來的新氣象。相對於課程改革之前，教師的自主權確實是增強了。一方面，校本課程、綜合實踐活動等課程型態的出現，使教師站到了課程設計和編寫的前沿陣地。原先課程問題他們不用過問；但現在，他們成了這些課程開發的主人。在課程創生的過程中，課程自主權激發了廣大教師的積極性，釋放了他們改造課程的熱情。另一方

面，在學科教學中，教師可以根據自己的教學設計自主處理教材，可以改變甚至不用教材上的內容教學，可以選擇一部分教材教學，甚至可以自編教材。「用教材而不是教教材」，這已成為大陸中小學教師普遍接受的一種教學理念。教師開始從對教科書的高度依賴中解放出來，開始用自己的頭腦對教育問題進行判斷，對學生的發展進行思考和設計。由於有了教師智慧的參與，課程也活躍起來，新的教學形式和學習方式由此得以萌發，在個別地方（如山東杜郎口中學）引發的變革甚至成為教育傳奇而廣為傳誦——這就是變革的力量。

三、「看不見的手」：尋求課程體制與教師自主創新的平衡

根據馬克思的政治經濟學理論，在紛繁複雜的經濟現象背後，有一隻看不見的手在起作用，那就是價值規律。在課程實踐領域，其實也有一隻「看不見的手」，那就是教師的課程運作。美國學者Stevenson等人對十五種教育體制下，八年級數學課程規定的內容之專案數量與教師實際所教專案數量進行了比較，結果顯示，沒有任何一個國家的教師所教專案平均數量佔課程規定專案數量的比例達到90%。比例最高的只有85.3%（比利時），最低的只有33.6%（加拿大的不列顛哥倫比亞省），比例在70%以上的國家不足一半。因此，從總體上看，教師實際所教課程內容與課程規定內容在數量上存在著很大差距（轉引自吳康寧，1998）。在學校教育中客觀存在著教師對課程的增減、選擇和調適，可以說，課程必須經過教師的運作和學生經驗的建構才能在課堂中發揮其功效。相對於政府頒布的課程文件這隻「看得見的手」，它對學校教育實踐的影響更為直接。

任何課程只有經過教師的課程運作才能轉化為現實的教育效果，即被學生內化為其文化結構和價值觀的有機組成部分。在未進入課堂之前，課程是為實現一定的教育目的而根據社會的需要、知識發展的狀況，以及學生的需要等開發出的課程產品，是預期的、理想的課程。這種理想的課程經過教師的選擇與內化、理解與解釋，才能為學生所掌握。教師在中間的這種運作，即為教師對課程的「二次加工」。Posner把這種經過教師「二次加工」的課程稱為「操作的課程」（operational curriculum），認為這種課程由教師真正講授的內容和傳遞給學生的內容組成，它是教師根據自己的知識、信念和態度而解釋的課程。操作課程由教師真正講授的內容，以及傳遞給學生的重要內容組成。就是說，操作課程有兩個方面：一是教師在課堂中強調的內容；二是學習結果。前者由教師根據規定的時間和不同的主題而顯現出來，如講授的課程；後者由評價學生的試卷顯示出來，如評價

的課程。講授的課程和評價的課程都是操作課程的組成部分，並不考慮與官方課程的一致性。操作課程可能與官方課程相去甚遠，因為教師趨向於根據其自己的知識、信念和態度而解釋之（Posner, 1992）。可見，教師的課程運作其實是教師在課程自主權的範圍之內對課程實踐進行自主創新的結果，因為這種調適包含了教師的課程哲學、教育價值觀和教育理想與訴求，體現了創新的因素。

教師對課程的運作是在不違背官方課程政策的前提之下進行的，因此，課程體制是外在於教師課程實踐的，它時刻規範著教師的課程行為。這是必要的，因為課程是一個各種權利競爭的「角力場」，國家的課程意志是首先要得到保障的。但是，如果課程體制過於剛性、體制的制約過於嚴苛，就會影響教師的課程創新。這需要一種平衡：既要有一個明確規範教師課程行為的制度框架，同時要有足夠的空間允許教師進行課程創新。

尋找這一平衡點，是「後改革時代」中國大陸課程實踐領域的一個課題。目前，我們仍然有很多的問題需要面對：

一是，集權式的科層管理體制，以及由該體制所造成的「官本位」的管理文化，造成課程實踐領域話語權和決策權集中於各層級的「一把手」中，導致教師失去自我、疲於應付各種指令。在這種強大的行政力量面前教師或主動或被動地讓渡出課程與教學自主權，以在體制中生存下來。

二是，在目前的教育體制中，教師的專業意識和自主意識沒有充分發揮起來，總體上教師對一些重大的教育問題缺少自己專業性的思考和判斷，服從管理、聽命於安排是中國大陸教師的傳統，他們已經習慣了以非自主的方式處理專業領域的問題，因此，中小學教師這一行業整體上極度缺乏專業權威，這進一步養成了教師順從的性格。

三是，教師的總體水平仍然偏低，由於缺少一個明確的專業標準，教師的教育教學水平參差不齊，尤其是廣大農村教師缺少專業發展的機會，在很大程度上降低了教師的總體素質，這導致了學校中的教師不被信任，教師不能自覺形成自律的專業團體，缺少共生共用、勤勉自立、積極向上的教師文化。

伍、結論

上述三個問題暗示，教師的「賦權」問題仍然任重而道遠。要進一步賦權予教師，至少需要從兩個方面做出努力。一是深化課程改革，通過國家課程政策的調整

和制度安排而賦予教師更多的課程權力；二是創設專業化的學校環境，提高教師的專業素質，讓教師走出「工匠化」的工作模式和生存狀態。而這一切的實現，仰賴的還是我們時代的主旋律：改革與創新。因此，在改革中求進步，在創新中求發展，這是擴大教師課程自主權的必然選擇。

參考文獻

- 中華人民共和國教育部（2001a）。*基礎教育課程改革綱要（試行）*。北京：作者。
- 中華人民共和國教育部（2001b）。*普通高中「研究性學習」實施指南（試行）*。北京：作者。
- 白月橋（1996）。*課程變革概論*。河北：河北教育。
- 吳剛平（2002）。教學改革的課程論意義。*教育研究*，9，61-66。
- 吳康寧（1998）。*教育社會學*。北京：人民教育。
- 呂達（1999）。*課程史論*。北京：人民教育。
- 高奇（1985）。*中國現代教育史*。北京：北京師範大學。
- 郭元祥（2003）。教師的課程意識及其生成。*教育研究*，6，34。
- 楊明全（2005）。為什麼需要研究性學習：追問與求證。*教育科學研究*，1，12。
- 鐘啓泉（2003）。研究性學習：課程文化的革命。*教育研究*，5，74。
- 鐘啓泉、崔允瀾、張華、有寶華（2001）。為了每一個學生的發展——新世紀中國基礎教育課程改革芻議。*全球教育展望*，2，3。
- Connelly, F. M., & Ben-Peretz, M. (1980). Teachers's roles in the using and doing of research and curriculum development. *Journal of Curriculum Studies*, 12(2), 99.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Elliott, J. (1983). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies*, 15(2), 109.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Schwab, J. J. (1978). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.), *In science, curriculum, and liberal education* (Selected Essays, pp. 287-288, 318). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1975). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan Publishing.