

◆ 杨明全 著

海峡两岸
课程与教学研究丛书

革新的课程实践者

——教师参与课程变革
研究

上海科技教育出版社



海峡两岸课程与教学研究丛书

革新的课程实践者

——教师参与课程变革研究

杨明全 著



上海科技教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

革新的课程实践者——教师参与课程变革研究/杨明全
著. —上海:上海科技教育出版社,2003.10
(海峡两岸课程与教学研究丛书/钟启泉主编)
ISBN 7-5428-3311-1

I. 革... II. 杨... III. 教师—作用—课程—教学
改革—研究 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 083666 号



海峡两岸课程与教学研究丛书

革新的课程实践者

——教师参与课程变革研究

著 者/ 杨明全

责任编辑/ 凌 玲 江 丽

装帧设计/ 汤世梁

出版发行/ 上海科技教育出版社

(上海冠生园路 393 号 邮政编码 200235)

网 址/ www.sste.com

经 销/ 各地新华书店

印 刷/ 上海交大印务有限公司

开 本/ 787×1092 1/16

印 张/ 16.75

版 次/ 2003 年 10 月第 1 版

印 次/ 2003 年 10 月第 1 次印刷

印 数/ 1—3 000

书 号/ ISBN 7-5428-3311-1/G·2039

定 价/ 28.00 元

叙说课程研究的多元话语

——“海峡两岸课程与教学研究丛书”序

进入新世纪,课程研究领域日趋缤纷多姿。总体而言,世界当代课程研究已经超越了普适性课程原理的建构,而转向教师和学生的日常生活,在学校教育的真实情境中探问意义、寻求超越。这犹如阳光透过三棱镜,折射出迷人的光彩:后现代主义课程观、现象学和诠释学课程理论、存在主义和女性主义课程理论……人们纷纷从不同的视角切入课程研究,大大拓展了课程研究的视界,也丰富了课程研究领域的话语。

作为世界课程研究事业的有机组成部分,海峡两岸暨香港、澳门的课程学者,满怀祖国繁荣昌盛之祈愿,共同沐浴华夏文明之光泽,在课程研究领域展开了卓有成效的探索,既各具特色,又不乏相通的研究课题。当前又恰逢全球性课程变革的洪流,海峡两岸更有了共同关心的课程话题。因此,创造机会为海峡两岸就课程问题展开切磋探讨,似乎已成为必需。本丛书的编撰,正是出于方便海峡两岸学界同仁沟通之目的,搭建学术交流的平台,促进相互间的理解与认同,共为课程理论的繁荣献一份智慧、掬一瓣心香。

本丛书共6册,所收录的文章可分为两个层次。其中一部分文章的作者是来自课程领域的资深专家,他们对学术孜孜以求、造诣深厚,其作品堪称扛鼎。同时,为了提携后学、扶持新人,我们也选择了一些来自年轻的博士群体的作品,他们的作品虽尚显稚嫩,但也不乏新意,有些甚至颇有洞见。成熟者力图超越,稚嫩者追求发展,海峡两岸的课程学者必将以其涌动的才情,丰富课程理论的多元话语,描绘课程研究的多彩篇章!

“海峡两岸课程与教学研究丛书”编委会

2003年3月

目录

导言 /1

上篇 教师参与课程变革的理论基础

第一章 文献述评 /13

第一节 “教师参与课程变革”的提出 /13

第二节 二战到 70 年代间学者对教师参与课程变革的探讨 /24

第三节 关注教师的课程角色:近期学者的课程话题 /34

第四节 课程变革的模式与策略 /46

第二章 “防教师”的课程 /54

第一节 “防教师”的课程之根源:科学主义课程研究范式 /55

第二节 教师的“缺席”与对意义的僭越 /65

第三章 课程观的转变与教师的课程参与 /71

第一节 实践的课程观与教师的课程参与 /72

第二节 过程的课程观与教师的课程参与 /79

第三节 现象—诠释学课程观与教师的课程参与 /83

第四节 后现代课程观与教师的课程参与 /92

第四章 理解与参与:一种教师与课程整合的观点 /96

第一节 教师与课程整合的哲学认识论基础 /96

第二节 迈向一种教师与课程整合的课程观 /113

下篇 教师参与课程变革的分析框架

第五章 教师参与课程变革的途径 /125

第一节 参与课程决策 /126

第二节 参与校本课程开发 /137

第三节 参与课程行动研究 /145

第六章 教师参与课程变革的条件 /159

第一节 教师专业发展 /159

第二节	外部资源的支撑 /172
第七章	教师对课程变革的抵制 /183
第一节	教师抵制课程变革的原因述要 /184
第二节	文化层面的抵制原因及其消解 /187
第三节	制度层面的抵制原因及其消解 /195
第四节	技术层面的抵制原因及其消解 /203
第八章	教师参与课程变革的个案研究 /209
第一节	课程改革促进教师专业发展的个案研究——以江西省临川二中为例 /209
第二节	教师参与课程改革的实践探索——上海市建青实验学校经验分享 /220
第三节	如何推动教师参与课程改革——江苏省无锡新区旺庄中心小学的探索及启示 /228
第九章	变革教师的课程实践模式:教师参与课程变革的反思与展望 /234
第一节	教师的课程实践模式之转变 /234
第二节	参与式课程实践模式的运作 /237
第三节	参与式课程实践的价值 /241
主要参考文献	/247
后记	/256

导 言

从教育活动产生的渊源来讲,教师与课程有着天然的联系,教师是课程实践活动的主体。但自从基于工业文明的现代教育出现以来,教师逐渐远离课程开发和研制的过程,成为既定课程材料的单纯接受者。在 20 世纪以来多次课程变革的过程中,教师几乎都处于课程变革的边缘。变革的失败引发了人们诸多的不满,于是提出了“教师参与课程变革”这一命题。笔者在攻读博士学位期间以这个命题作为研究课题,进行了全面的研究。下文主要阐述课题研究的背景、研究目的和研究方法以及研究的意义,并对一些术语进行相应的界定。

一、研究背景

教师与课程是学校教育过程的两个基本要素,两者构成了学校教育研究的主要对象。自从制度化的学校教育产生以来,人们对这两个基本要素的研究一直没有间断过,如今早已形成两个独立的学术研究领域,即教师教育研究和课程研究。从笔者目前掌握的资料来看,无论是国内还是国外,把教师与课程两者联系起来进行考察、诠释教师的课程角色并探讨教师的课程行为的系统研究尚显欠缺。

然而,从新的视角整合教师与课程研究、探讨教师的课程参与已成为人们必须面对的课题。从课程变革的角度来看,进入 20 世纪,人类对学校教育的控制变得更为自觉,对学校课程的修改成了经常化的行为,课程变革成为人们改进课程和促进教育发展的一种常规程序。20 世纪以来,世界范围内大规模的课程改革运动已发生过多次,譬如 20 世纪初的进步

主义教育改革和课程改革、50年代末至60年代末的结构主义课程改革以及世纪之交的全球性课程改革运动。在20世纪50年代之前,人们关注的是从教育内部考察课程问题,较少关注教育与其他社会系统的关系。“20世纪50年代以后,开始了课程领域内的独特的和专业化的课程改革”,^①课程与社会其他领域的关系越来越明确,从而出现了专业化的课程改革。美国对苏联人造卫星上天作出反应,立即推行结构主义课程改革就是一个很好的例子。课程改革与社会其他领域的联系日益增强,表明人们开始有意识地把课程改革放在一个更为宽广的视野中进行考察,这推动了人们对课程及课程变革的多元理解,为教师参与课程变革提供了更多的可能。

目前我国正在进行一场史无前例的整体性课程改革。本次课程改革顺应世界范围内课程改革的潮流,以全新的课程理念对传统的课程与教学进行了彻底摇撼,成为新世纪我国学校教育“范式转换”的发动机和起爆剂。如果说我国传统的课程改革缺乏教师参与的土壤,那么,本次课程改革在变革模式上发生了一些变化,例如允许研究机构、学校教师和社会团体参与决策,这在一定程度上体现了民主决策的精神,并倡导一系列新的课程理念,从而对教师的课程参与提出了诸多期待,也提供了诸多可能。再如,本次课程改革倡导课程的综合化,倡导课程与教学的整合,倡导学生主体性的发挥和教与学方式的转变等,这些都内在要求教师参与课程变革的过程,由课程变革的“局外人”变为参与者。

在新时代的课程改革的背景下,笔者期望超越将教师与课程二元分离的传统研究范式,从新的视角重新思考教师与课程的关系,将两者放在同一框架内分析,于是提出了“教师参与课程变革”的研究课题。

二、研究目的和研究方法

通过考察课程变革的历史,我们发现,教师在变革过程中往往摆脱不了被“边缘化”的命运,这导致课程变革的目标难以达成,也使教师失去了

^① 江山野主编译. 简明国际教育百科全书·课程,第1版,教育科学出版社,1991: 13.

许多专业发展的机会。本研究试图从新的视角倡导教师与课程整合的观点,着力探讨如下问题:为什么要倡导教师参与课程变革?教师参与课程变革的途径是什么?需要什么支持条件?存在哪些抵制的因素?等等。基于此,本书通过对教师参与课程变革的基本理论依据、途径、条件、意义以及教师专业发展等问题进行探讨,确立教师参与课程变革的合理性与可能性,揭示教师的课程运作和课程实践的规律,为教师成为真正的课程变革的实践者提供理论依据和实践手段。

在研究方法上,笔者想起了黑格尔的教诲:只有与内容相一致的方法才是惟一的和真正的方法。根据研究的内容和需要解决的问题,本研究主要以如下研究方法和研究手段作为方法论基础:

一是文献法,也就是对文献资料的阅读和分析。本研究首先对国内外有关倡导教师参与课程变革的研究文献进行系统梳理,对国外课程理论的演进与发展取向做一番深入探究,把握宏观课程理论研究的导向,确立教师参与课程变革的理论依据,了解国内外学者对关涉教师参与课程变革的基本问题的研究状况。

二是调查研究法。调查研究法是研究教师参与课程变革具体实践的基本方法。笔者运用问卷调查、深度访谈、课堂观察等具体研究手段,探究课程变革过程中教师的课程实践程度和对课程实践所持的态度。

三是个案研究。个案研究有助于发现深层次的问题,揭示教师参与课程变革的基本状况。

三、术语界定

1. 课程变革

变革是事物渐进地改变自身性质的过程,它总是伴随着旧事物的消亡和新事物的诞生。课程变革一般是指课程的某种变革、改革或变化。国外学者对“课程变革”这一术语进行界定时是将其作为一个渐进的过程(process)而非事件(event)来对待的。例如加拿大著名教育改革专家富兰(M. Fullan)认为,“变革是一个过程,而不是一个事件”。^①其中也涉

^① Fullan M, et al. *The New Meaning of Educational Change*, Second Edition, London: Cassell Educational Limited, 1991: 48.

及对“课程”概念的理解。莱思伍德(Leithwood)认为,课程指的是有关教育学生的经验,它涵盖了教育哲学观、价值观念、目标、组织结构、材料、教学艺术、学生实践、评估以及学习结果等。富兰引用莱思伍德对课程的定义,认为上述课程诸方面发生的任何变化都可称为课程变革。课程变革的含义在小的方面可以指单一学科的变化(如新的阅读计划的改变),在大的方面可以指综合性变动(如对某一年龄阶段的儿童实施教育的综合规划)。这样,课程变革可以指教学本身或环境在教育安排的条件下所发生的一切变动。^①显然,这是一种非常宽泛的界定,它涉及课程与教学领域的一切变动。本书所使用的“课程变革”这一概念,指的是人们有意识地为改进课程实践和课程设置而对课程做出的变动,这一概念的核心是:课程变革对于被影响的人来说一定会产生某种新意,否则就不能称为变革。

一般来说,课程变革是对社会外部条件的变迁以及内部变化的一种回应。课程所赖以存在的条件的变化会使课程系统的内部和外部产生变革的力量,促使课程变革的发生。莱文(Levin)认为,从广义上来说至少有三种力量促使课程发生变革。第一,自然灾害,如地震、洪水、灾荒等;第二,外部力量,如重大的技术革新和价值观的改变等;第三,内部条件,如当技术内在的变革导致新的社会模式和需要出现时,或当社会团体觉察到教育价值和教育结果之间出现矛盾时,课程变革就会发生。^②课程变革发挥着两种基本的功能,即社会适应的功能和自我更新的功能。前者是为了回应社会政治经济文化和技术的变迁,后者则是课程改进自身滞后状态、谋求不断发展的必由之路。

2. 课程改革

改革也是形容具体变革的一个概念,但往往指综合性更强、程度更深的变革。因此,课程改革更多的是指人们有意识地为改进课程的某些方

① 江山野主编译. 简明国际教育百科全书·课程,第1版,教育科学出版社,1991: 62.

② Fullan M, et al. *The New Meaning of Educational Change*, Second Edition, London: Cassell Educational Limited, 1991: 48.

面而进行的变革与革新,它通常涉及学校体制的变化和课程的全面修正。课程改革的基础是价值观念的重大变化或方向性调整,往往首先在政策和制度层面展开。因此,课程改革属于根本性的重大变革,常常引起较大范围的变动与震荡,它在激进程度上更高,属于深层的、根本性的课程变革。

可见,课程变革涵盖了课程改革,课程改革是课程变革的一个方面,两者在本质上是相通的:它们是一项思想活动,是深思熟虑的、有目的的、有方法的行动,致力于解决特定的实践问题并改进实践。“历史把课程变革描述为情境之中的行动,而不是计划和目标,因为它……把情境与行动联系起来,推动进一步的行动或结果。”^①笔者在行文时一般用“课程变革”这一术语,但在涉及我国课程改革的实践时往往采用“课程改革”的术语,以与人们习惯的称谓相一致。

3. 课程参与

有学者认为,课程参与是指“公民自愿地通过各种合法的方式参与课程政策活动、影响课程政策决定以及分享课程政策制定过程的行为”。^②这种界定完全从课程政治学的角度,关注人们对课程政策实践活动的参与。笔者认为,作为一种课程实践活动,课程参与并非仅仅局限于对课程政策的参与上,它还包括参与课程变革的过程、参与课程开发和课程研究、参与对课程的理解与解释等。本书所使用的“课程参与”这一术语主要是指教师通过重构课程、介入课程决策、参与课程开发与研制等活动从而表达课程权力的一种意识与行为。

需要注意的是,教师是课程实施者,是否就意味着教师自然而然地实现了课程参与呢?我们说,教师在对课程进行理解与解释的基础上有针对性地设计好的课程推向学生从而实现课程的教育意义,这种课程实施的确体现了教师的课程参与。但是,传统意义上的教学并不等同于严格

① Reid W. Curriculum theory and curriculum change: what can we learn from history? *Journal of Curriculum Studies*, 1986; 18(2): 160.

② 胡东芳. 课程政策研究——对“课程共有”的理论探索,华东师范大学 2001 届博士学位论文。

意义上的课程实施,因为传统教学坚持“文化复制”的价值取向,实际上是信息的单向度传递。我们说,所谓“参与”(participation),即行为主体自愿、主动地介入行动过程,并进行意见交流与权责分享从而实现行为主体自主与自觉的一种活动态度。因此,“参与”就意味着决策分享和权责分担,意味着以团体成员的身份进行合作、对话与交流,意味着思想的表达、意见的沟通和利益的体现,它是一种自主、自愿的活动,也是一种意识。教师的课程参与既是自己的权力,也是专业职责。

4. 课程运作

本书所使用的“课程运作”这一术语主要是指教师对课程材料的“再加工”或“二次开发”。课程研制者开发出既定的课程产品,这种课程产品被称为“正式课程”或“官方课程”。“官方课程(the official curriculum)是指被规定在范围和顺序表格、大纲、课程指南、课程纲要以及目标的列表中的课程。其目的在于为教师规划课堂教学和评价学生提供一个基础,为行政人员监督教师并使行政人员对实践及其结果负责提供基础。”^①官方课程要取得既定的教育目的,必须经过教师的运作,这种运作主要指教师为了使课程适应其教学而对课程进行的再加工。我国学者吴康宁提出了“课程实践的命运”这一命题,意思是:“作为法定知识的课程内容到底能在多大程度上进入课堂教学的实际过程并被学生内化为其文化知识结构的有机成分。”^②经过研究他发现,无论从价值维度还是从知识的量的维度来看,教师对课程都会有所调整。由此他认为,任何课程要发挥其功效,都必须经过教师的运作和学生经验的重新建构。

国外学者也提出了“操作的课程”(operational curriculum)的概念,认为操作的课程是由教师真正讲授的内容和传递给学生的内容组成,它是教师根据自己的知识、信念和态度而解释了的课程。^③无论是教师的课程运作还是操作的课程,它们的客观存在都说明,课程实施中教师对课程的再加工是实现课程目标、发挥课程教育功能的关键。

① Posner G J. *Analyzing the Curriculum*, McGraw-Hill, Inc., 1992: 11.

② 吴康宁. 教育社会学,第1版,江苏教育出版社,1998: 329.

③ Posner G J. *Analyzing the Curriculum*. McGraw-Hill, Inc., 1992: 12.

5. 教师作为课程开发者

教师作为课程开发者是教师与课程整合的直接体现,是教师参与课程变革的内在要求,它表征了教师角色的转变:从消极的课程实施者到积极的课程开发者。教师开发课程至少包括两个层面的意义。第一个层面的意义是,教师开发课程体现为对既有的国家课程进行“二次开发”。教师对课程的“二次开发”是指教师根据实际教育情境的需要,对课程内容进行适度增删、调整和加工,从而更好地适应学生学习的一种课程行为。教师对原有课程的“二次开发”一方面服务于教师本人个性化的教学需求,体现出教师对课程内容的理解与诠释;另一方面也有利于原有的课程更适合于具体的教育教学情境,有利于学生将课程内容转化为自己知识结构的组成部分,从而促进学生的发展。第二个层面的意义是,教师开发课程体现为学校教师作为课程开发的主体开发出新的校本课程。我国从20世纪90年代末开始实施国家课程、地方课程和学校课程这“三级课程模式”,^①为校本课程的开发提供了制度土壤。从本质上而言,校本课程是由学校的校长和教师在具体学校情境中根据学生个性化的学习需求而开发出来的课程。显然,教师是校本课程开发的主体,教师作为课程开发者的角色内在地蕴涵在校本课程的概念之中。校本课程为教师扮演课程开发者的角色提供了现实的课程形态载体,使得教师作为课程开发者不再停留在观念的层面,教师进行课程开发已经成为教师参与课程实践必不可少的重要条件。

6. “防教师”的课程

本书所使用的“防教师”的课程这一术语,主要是指由教师之外的学科专家独立设计的、具有严密的操作步骤以及详细的教师指南从而防止教师介入的课程。它体现了这样一种课程观:试图僭越教师的课程运作而将课程材料客观地呈现给学生。这种课程观认为,构成课程内容的是价值中立的课程材料,课程由外部课程专家和学科专家开发,通过一种程

^① 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,1999年6月15日。

式化的开发过程开发出课程产品,然后由教师根据详尽的课程指南将课程产品推向学生,实现课程目标。“防教师”的课程根源于20世纪初科学主义课程开发范式。随着课程研究的不断发展,人们在20世纪五六十年代的结构主义课程改革运动失败后开始反思科学主义课程开发范式的弊端,提出新的课程理论和观点,力图消解课程中“防教师”的性格(参见本书上篇第二章)。

7. 教师知识

对教师知识的研究源于人们对教师的经验和叙事的关注。它强调以叙事的方式探究教师的日常生活和有关教师的故事,从而发现其中的意义,为理解教师的专业角色、传播教师的声音提供新的视角。那么,什么是教师知识呢?“教师知识包括教师的故事。它描述并解释教师进行审议和反思的方式,说明教师如何行动。教师知识指教师在揭示其指导信念、分享其教学方法、关联其教学结果、提供其教学哲学以及为政策制定者提供建议的时候所表现出来的知识、观念、见解、感受以及理解……教师知识要求教师将自己看作知识的创造者,而不是外部专家提供的智慧的接受者。”^①教师知识既关注教师的思想和观念,也关注教师的教学实践。在教师知识的假设中,教师是积极的认知者和思考者,是专业团体中的一员,不是消极的“技术工”。教师知识的研究说明,教师是知识和理论的创造者,教师知识也是影响学生发展的重要因素,正是在这一点上,教师知识与课程意义的整合具有了现实的基础。

当然,教师知识不仅指观念层面的知识,也包含了实践层面的知识。由于教师所从事的是一种实践的事业,所以教师的“实践知识”也是教师知识的重要构成部分。实践知识主要是指教师在教学的实践经验中获得的知识,它指导着教师如何处理教学事件。实践知识既包括认知性的技能,也包括价值观念层面的问题。教师的“实践知识”实际上是一种“默会的知识”,它不能清晰地被传授和陈述,而只能去领悟和感受。这种知识

^① Schwarz G & Alberts G. *Teacher Lore and Professional Development for School Reform*, Bergin & Garvey Press, 1998: 1.

的存在更显示了教师知识的隐蔽性。

四、研究的意义

课程变革的研究并非课程研究的传统领域。直到 20 世纪五六十年代,课程变革问题仍没有受到关注。20 世纪 50 年代末到 60 年代末始于美国、进而波及全球的规模宏大的结构主义课程改革运动无果而终,给发起这场运动的学者带来前所未有的震撼。人们对这次课程改革进行了深刻反思,众多的课程论学者和专家参与了有关课程变革的讨论,从而使课程变革的研究迅速崛起为课程研究领域的重要组成部分。反观 20 世纪五六十年代以来课程变革的研究可以发现,课程变革研究涵盖了课程内涵的演变、课程理念的演进和课程制度的变迁。无论在哪个方面,课程变革研究最终都会落实到教师的课程参与这一问题上来,因为教师对课程理念的理解和把握是课程变革顺利推行的前提。“成功的课程改革一定要鼓舞教师参与,教师不能游离于教育改革,只有教师认同改革理念,参与改革过程,在改革中学习和成长,担负更重要的责任,做改革的行动者,激起自下而上的改革,才能达成改革的理想”,“教师是课程改革的关键人物”。^①因此,教师的课程参与问题是课程变革研究的最终落脚点,研究教师的课程参与也具有了较大的理论价值和现实意义。

毋庸置疑,在学校教育中客观存在着教师对课程的增删、选择和调适,可以说,课程必须经过教师的运作和学生经验的建构才能在课堂中发挥功效。因此,“操作的课程”实际上是在实践层面操纵课程运作的“看不见的手”,相对于政府颁布的课程文件这只“看得见的手”,它对学校教育实践的影响更为直接。但是,目前看来,在学校教育的实践中,教师一直处于课程研制的边缘,仅仅作为“课程产品”的“消费者”,很少参与到课程研制中来。这种“防教师”的课程不能很好地被教师理解和解释,其后果就是再好的课程理念也不会在课堂中体现出来,结构主义课程改革运动的失败是一个很好的例证。因此,如何让教师参与课程变革、有效挖掘

① 欧用生. 课程改革——九年一贯课程的独白与对话,台湾师大书苑有限公司, 2000: 15.

“教师知识”的课程意义从而增加课程的适应性是课程变革的最终聚焦点。课程变革研究是实践取向的,以服务于课程实践为归依。对我国来说,研究和梳理国内外课程变革的理论与实践模式,考察教师参与的价值取向、途径和条件,无疑对推动当前课程改革运动、实现课程改革的理想具有直接的现实意义。

在我国,对课程变革的研究起步较晚。从目前的资料看,我国学界对课程变革的研究开始于20世纪90年代初,对课程变革的研究也源于当时国内课程改革的需要,因此,当时的研究也表现出长于制度介绍而短于理论探究的特点。相对于当前轰轰烈烈的课程改革的实践,课程变革理论上的探讨显得日益迫切,尤其对教师的参与问题的探讨很不够,理论上的梳理几乎为空白。当前,随着《基础教育课程改革纲要(试行)》的颁布,教育界对课程改革倾注了前所未有的热情,课程改革如火如荼,新的课程理念逐渐深入人心,标志着我国基础教育课程改革已坚定地迈出了关键性的一步。如果说从建国初期到20世纪90年代末,我国基础教育课程改革走过了“启蒙”阶段,那么在新的时代,基础教育课程改革应致力于超越原有的思维方式,走向反思与重建。对教师参与课程变革的研究在当前课程改革的背景下无法回避,也不能缺失,教师的参与是本次课程改革的内在要求,也是教师正在面临的一个重大课题。新时代的课程改革呼唤教师对专业自主权的关注和表达课程权力的意识,要求教师由课程变革的“局外人”转变为“参与者”,这也是激励笔者进行研究的一个内在动因。

上 篇

教师参与课程 变革的理论基础

在课程理论庞杂纷繁、课程话语日趋多元、课程实践不断革新的今天,如何开辟一条行之有效的理论路径,确立起教师参与课程变革的理论大厦呢?教师在课程变革过程中的课程角色与课程功能一直是课程研究所关注的核心话题,它已经隐退为课程研究的背景,任何实践取向的课程研究都无法回避这一话题。因此,上篇重点探讨关注教师的课程角色与课程功能的有关理论与实践,以此作为主线勾画教师参与课程变革的理论图景,旨在探讨教师参与课程变革的理论合理性,确立教师参与课程变革的理论基础。这种努力首先体现为系统的文献述评,通过回顾历史上出现的有关理论研究和实践探索确立本研究的合理性、可能性以及价值和意义。其次批判分析了“防教师”的课程产生的理论根源及其排斥教师的特点,为确立教师参与课程变革的理念奠定基础。接下来对现代课程理论产生以来的几种典型的课程观进行了剖析,期望从课程理论的不断嬗变中追寻教师参与课程变革的理论依据,从宏观的课程理念上揭示教师参与课程变革的合理性。最后,在前人研究的基础上开辟新的研究思路,利用哲学诠释学作为理论工具,试图确立一种教师与课程整合的课程观,从而为教师参与课程变革提供直接的理论依据。