

一个引而未发的论题：课程实施结构

叶波

摘要：课程结构调整是课程改革的重要内容。课程的设计结构向实施结构转化，关系着课程改革的落地及成败判定。既往关于课程结构的讨论，多从设计主体的角度展开，实为课程的设计结构。在“计划—执行”的框架中，课程实施结构隐而不彰、存而未论。课程实施结构是诸多课程实施实践所共享的、作为课程行动媒介与产物的规则与资源体系。规则以实施主体的“类型化图式”存在，资源则以“物质资源”和“行动能力”成为行动目标的实现手段，共同构成课程实施结构的基本要素。实践意识引导了实践场域中实施主体的课程行动，赋予了课程行动的能动性。课程的实施结构既是实施主体行动的中介，又被课程实施主体的能动行动再生产。依据实施主体能动性水平，学校课程系统呈现抵抗—固守、执行—应对、变革—重构三种形态。课程实施结构的发现，彰显了课程的实践向度。实施结构相对于设计结构的逻辑优先，文化主体性对实施结构的统整，回归生活世界的多维主体互动是课程理性迈向“实践优先”的必然要求。

关键词：课程设计；课程实施；实施结构；实践意识

中图分类号：G423.04 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2026)05-0014-09

课程结构调整历来是课程改革的重要内容之一。如何处理课程结构设计、预设与生成的关系，影响课程育人的功能实现。在课程结构设计、预设与生成关系的研究中，有两个现象值得关注：一是相关研究多从课程设计主体的角度展开，讨论的课程结构实为课程设计结构，如国家课程、地方课程与校本课程，分科课程与综合课程等，反映的是课程设计主体的观念形式，具有主观性、人为性与设定性，不同类型课程往往互为补充、井然有序；二是在学校课程实施中，课程的实际结构往往与设计结构大相径庭，并常常被贴上“异化”“拼盘”等标签。对

实施中的课程结构的否定性评价，在某种程度上阻碍了人们从实施视角对课程结构的深入探讨。实施中的课程结构与设计的课程结构的冲突矛盾，远不止造就了“国家课程的实践命运”^[1]，更造就了“设计课程的实践命运”。单一地从设计主体的角度研究课程结构，缺少立足实施的课程结构探讨，既无法揭示课程结构的丰富意涵，更容易因课程设计结构的单一视角，引发诸如实施异化、变形等问题判定。基于上述认识与判断，本研究拟以学校为主要场域，绘制实施中的课程要素及其关系模式，以期理解课程的实施结构，为课程设计与实施的关系处理提供新的视角。

基金项目：2019年度河南省高等教育教学改革研究与实践项目“专业认证背景下师范生教学胜任力的评估与发展研究”（2019SJGLX375）。

作者简介：叶波，湖南师范大学教育科学学院教授、博士生导师，教育学博士（长沙 410066）。

一、何谓“课程实施结构”

课程实施结构作为课程理论与实践中的一个引而未发的论题，有其相对于课程设计结构不同的理论视角和内在规定性，需要加以澄清。

首先，本论题关涉的核心概念是“实施结构”，指涉在课程实施实践中缔造的课程结构，而非设计的课程结构。课程实施兴起于20世纪60年代末期对“学科结构运动”的反思，其研究焦点是课程变革计划向课程实践的转化。由此，课程实施通常被理解为“课程计划付诸实践的过程”^[2]。在此基础上，一方面，研究者开始关注影响课程计划执行的学校组织要素，如课程编制者与实施者的互动、学校组织领导、教师的态度与素质等，体现了对课程实践的关注；另一方面，在“计划—执行”的框架设定中，课程结构是预设的、静态的蓝图，课程实施则是对这一蓝图的忠实传递。实施结构等同于设计结构的再现，隐而不彰。不同于此，富兰（Fullan）较早基于复杂科学，指出了课程变革与实施中的涌现、变异和不确定性。近年来，我国学者王鉴等人更进一步将课程实施定义为“一种以教学为主的实践活动”^[3]，旨在强调课程实施的情境性、创造性、非连续性、生成性等特点，彰显了课程实施的实践逻辑。随着人工智能技术在课程实施中的应用，雷浩等人将“课程实施主体之间协同互动的创生过程”定义为“生成式课程实施”^[4]，以区别于传统“计划—执行”式的课程实施。上述研究，既注意到作为“计划”的课程的预设结构，也看到了实践场域中行动者的生成建构。布迪厄（Bourdieu）曾提醒我们：“一种关于社会的总体性科学，既必须摒弃那种将行动者‘打发去度假’的机械结构主义，又必须杜绝目的论个人主义。”^[5] 本文认为，在我国现行课程管理体制下，课程既有其人为的设计结构，又有作为课程实施主体的校长、教师、学生等的能动建构。课程实施结构所要描述的，正是课程实施主体在课程行动中遵循并缔造的课程实施实践的内在秩序。

其次，课程实施结构关注的是学校组织内课程实施主体的行动及其关联，而不是层级“组织间”的课程转化。课程领域对课程实施的关注，没有引发课程实施结构这一论题，很大程度上是

因为既往课程实施研究关注的是科层体系的“组织间”，而不是作为“组织内”的学校实施场域。古德莱德（Goodlad）的课程五层次理论、课程实施取向的相关研究等，关注的都是不同层级组织在课程实施中的互动关系。当我们将目光投入学校“组织内”，不同课程实施主体的行动之间往往会呈现强一致性。甚至跨越时空，千差万别的学校中有很多相当类似的课程实践，以至于人们可以用“穿新鞋”与“走老路”^[6]来概括这些类似的实践行动。按吉登斯（Giddens）的说法，这种跨越时空的类似实践之所以发生，正在于某种“使社会系统中的时空‘束集’（binding）”的“结构化特性”^[7]在发挥作用。不同时空中课程实施主体相似的课程行动，不仅意味着有某种共享的规则支配之，也意味着有类似的资源在维持课程实践的生产与再生产。这种使类似课程行动在不同时空中发生的规则和资源体系，正是本文讨论的“课程实施结构”。

最后，课程实施结构既不是不同类型课程关系的模式化建构，也不是不同类型课程意义与价值的“理想分型”，而是课程实施主体以课程行动生产的实践秩序。在有关课程结构的认识中，人们将国家课程视为共同基础，将地方课程与校本课程视为补充与拓展，实则是基于“传承主流文化”和“适应地方、学校文化情境”的功能想象而形成的课程关系模式。学科课程与活动课程、分科课程与综合课程的划分，同样隐含着诸如传递系统知识、培养学术能力和适应个性发展、关注实践能力的功能想象。基于功能而预设具有先在性、强制性的课程结构，为课程实践提供了外在的规则与资源体系，如课程标准、教科书等，但不等同于课程的实施结构本身。与之不同，另一种关于课程结构的认识源自课程的意义与价值阐释。如国家课程在学校中以“主科”“副科”相区分，又或是但凡言及校本课程、活动课程等，都会自觉不自觉地贴上满足学生兴趣爱好或发展需求的标签。这些以知识与兴趣、主科与副科等为名所构建的课程结构，与其说是课程的客观结构，不如说是主观上的意义或价值分型。尽管如此，一旦人们关于课程结构的主观意义或价值分型能够获得相应的规则许可或资源支持，就会生成客观的课程关系模式；而离开了客

观存在的课程结构，人们关于课程结构的主观意义、价值分型及其课程行动便无以为据。由此可见，课程的实施结构是课程客观结构与实施主体的课程行动交互生成、不断重构的动态秩序。

二、理解“课程实施结构”

从实施主体课程行动中发现并讨论课程实施的动态秩序，有客观的现实困难。一方面，在课程实施实践中，实施主体的课程行动是流动的。杜威（Dewey）说：“哪里有反思，哪里就有中止。”^[8]流动的课程行动意味着反思的尚未发生，实施结构不会自然浮现。另一方面，不同实施主体在实践中表现出极为类似的课程行动，表明其背后确实存在某种共通的规则与资源体系。但规则与资源体系作用于教师课程行动的方式，往往习焉不察，有其缄默性。实施主体课程行动的实践秩序，只有在流动的课程行动受到阻碍时，才可能成为反思对象而获得澄明。比如，教师在日常教学中采用更加便利、“高效”的讲授法，但在公开课中，往往会用“符合改革方式”的教学法实施教学。由讲授构成的教学行动流因听课而中断，教师也在“好课”标准的检视中，意识到其教学实施中隐含的规则与资源支持。课程的实施结构由此浮现。教师个体如此，对学校整体而言，外部评价上的不利表现、改革引发的阻抗等，也可能使学校课程行动流中断，引发课程实施结构的意识化呈现，甚至是改变。杜郎口中学的“10+35”^[9]改革，正是在时间资源的重新配置与学生自主学习的联袂中，构建了学校课程实施的新秩序。上述事实说明课程的实施结构可以因课程行动的中断而被实施主体所体验。但因其转瞬即逝、偶发易变，甚至不自明的特性，要求研究者更多站在实施主体的立场，通过理解与共情的方式，在这一“未经反思”的体验中呈现制约课程实施的内在规则与资源体系。

课程的实施结构是实施主体课程行动内在的支配法则与资源体系，为课程行动再生产。以课程行动作为分析单位，无疑是恰当的切入方式。石中英在讨论教育实践的逻辑时，从“实践者的角色”入手，阐释意图、习性与时空如何影响教育实践，既体现了教育“应该如何”的伦理本质，又在师道传统中彰显了本土立场，富有启发

性。课程的实施结构在总体上遵循“有意图教育行为的内在法则或一般形式”^[10]的实践逻辑。然而，课程实施的“现实性”，决定了实施总是发生在“一定的具体的现实条件”和“具体的课程历史条件”^[11]中，且会引发实际的效应。受意图、习性支配的课程实施行为，往往会引发有意或无意的实施效果，这恰恰说明了“所欲”与“所做”并不等同。在课程实施中，教师因外部评价将语文、数学等视为“主科”，实施“占课”行为，但可能引发学生对语文、数学的排斥与抗拒，以及对体育、音乐、美术等“副科”的期盼。在这里，教师实际的“占课”行为，与学生排斥、抗拒“主科”和期盼“副科”的意外后果，共同构成了课程实施主体的“所做”。为此，从实施主体的课程行动而不是主体角色切入对课程实施结构的分析，意味着这一分析立足的是完整的课程实施实践，而不单单是实施主体的主观意向。毕竟，人的行动并非“由一系列单个分离的意图、理由或动机组成”^[12]的，而是作为一种“绵延之流”而存在的。

实施主体的课程行动往往循例发生，受实践意识支配，可称之为“例行化”。课程实施主体通常不会清晰地意识或表达其行动背后的动机、意图与目的。比如，绝大多数学校课程实施者，如校长、教师，通常默认学生进入学校的根本目的是学习知识。由此，教学组织形式上的班级授课制、教学方法上的讲授记忆、评价反馈上的作业考试等种种行动，便会理所应当当地发生。这些课程行动在不同地区、不同学校周而复始地上演，是最自然不过的循例而行。表面上看，这些自然而然的课程行动似乎是无意识的，实则不然。如教师遭遇“为何讲授”“为何作业考试”的问询，又或是例行化的课程行动偏离惯例情境，如作业考试因“双减”政策而大幅消减时的“变相”处理，课程实施主体通常能够作出理所应当的解释。这种因中断与偏离而被激活的有意识的课程行动，不仅说明了某种缄默的意识对课程行动的监控，更说明了课程行动调整背后，存在习焉不察的动机和行动理性化的追求。吉登斯将上述发挥监控的缄默意识、激发行动的隐性动机和行动的理性化追求，统称为“实践意识”^{[7]66}，将其视为人类主体行动者的重要特性。

实践意识内在蕴含未经反思的、关于课程实施“应该如何做”的一般化程序。这一与实践密切相关的行为倾向或规约，在实践社会学中，由习性或规则所定义，表达的是人们在实践中遵循的行动图式。这是不同实施主体产生类似课程行动的根由所在。真实的课程实施，并不是课程实施主体对外在规则的机械执行，而是实施主体运用行动能力和物质资源以实现某种课程教学目标的过程。至于为什么运用这些行动能力与物质资源而不是其他，自然与实践过程中习以为常的一些“规则”有关。教师在课堂教学方式上采用讲授式而非参与式，不仅说明教师调用了诸如语言呈示、课堂控制等行动能力和讲台、教材、课件、音箱等物质资源，也表明在教师的实践意识中，有“教学就是传授知识”“认真听讲就是学习”等潜在“规则”的运行。正是这些广泛存在于课程实施主体实践意识以内的规则及“千校一面”的学校课程资源配置，构成了课程实施结构的基本要素，使实施主体的课程行动呈现“例行化”或“结构化”的特征。课程实施结构所要表达的，正是发生于不同课程实施主体间课程行动的结构化特征。

个体微观的课程行动向宏观的、具有普遍意

义的课程行动转化，生成并维系课程的实施结构，依赖课程实施主体的日常接触。日常接触是不同课程实施主体在身体在场的情境下所进行的例行化互动。通过时间上的序列化和空间上的区域化，作为课程实施结构要素的规则以其作为交互“中介”与“结果”^{[7]89}的双重属性，贯穿在不同实施主体的日常接触中。对教师而言，其日常接触既有关注性的互动，如公开课、集体备课、办公室中的闲谈，又有非关注性的互动，即对彼此在一所学校中从事教学工作的感知。无论哪种互动，日常接触的意义在于通过对其他教师在实施课程中规则与资源体系的观察和成效确认，实现课程实施结构再生产。上课意味着知识传授的开启、教学按照固定的环节渐次展开、教室的“讲授—静听”功能设定等形成的时间序列化和空间区域化，表征了课程实施结构的再生产。

上述与课程实施相关的时间序列和空间区域，在多大范围的学校中重复上演，就意味着个体微观的课程行动在多大范围中，在向具有普遍意义的课程行动转化。而课程的实施结构，正是嵌在这些看似个体、实则普遍的课程行动中，既为个体课程行动提供中介，又作为课程行动的结果被不断再生产（见图1）。

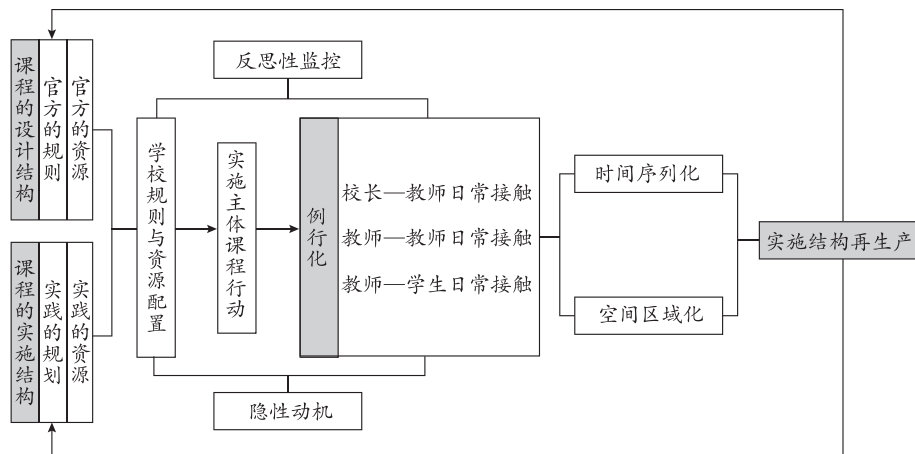


图1 课程实施结构生成过程

三、课程实施结构的形态

在上述课程实施结构生成过程中，一方面，以课程实施结构缄默运行的规则与资源配置为中介，在课程实施主体对其实践意识的用而不觉中，完成课程实施结构的“被动再生产”；另一

方面，实施主体也能够基于角色关系和互动，重构课程实施实践的规则与资源模式，实现课程实施结构的“创造再生产”。依据课程结构化中“被动—创造”的不同水平，学校课程实施结构可能会表现出下述三种形态，形成三种典型的学校课程系统。

（一）抵抗—固守型学校课程系统

抵抗—固守型学校课程系统是课程实施主体“被动再生产”学校课程实施结构的结果。这一类型的学校课程系统通常隐性存在并运行。一些中小学校既不进行学校课程的体系化建构，也没有可以言说的学校文本课程系统，但这并不意味着学校课程实施结构的阙如。在课程改革中，发生在一些学校和教师身上的“阻抗”^[13]行为，恰恰说明课程实施结构以缄默的方式在学校中切实运行，并成为对抗新制度及其实践的主要力量来源。抵抗—固守型学校课程系统通常表现为“传统课程”与“新课程”的自然叠加状态。如传统讲授教学方式和新型实验、体验探究方式并用^[14]，课堂教学形态上讲授型、互动型和指导型并存等。^[15]表面上看，新旧教学方式和课堂教学形态的交叠，表明学校课程系统在发生渐变，有悖抵抗—固守型的行为特征。然而，无论是对旧教学方式的维系，还是对新教学方式的采用，实则都是实施主体被动依赖学校中既有规则与资源体系的结果。

抵抗—固守型学校课程系统以实施主体作为给定规则与资源依赖者角色结构关系为前提。实施主体往往很少使用反思性监控主动寻求规则与资源的变革，而是表现出对既有课程实施结构的惯性依赖。比如，尽管人们普遍相信人工智能在课程教学中可以为个性化学习赋能、支持师生互动，但师生在面对诸如 ChatGPT 等技术时，反而更容易关注信息获取，从而强化知识灌输。基础教育课程改革以来，探究过程简化为寻找标准答案，对话教学异化为知识问答，信息技术应用强化课堂控制等种种“异化”现象，无不说明：只要课程实施主体不改变其作为给定规则与资源的依赖者角色，课程实施结构就会持续稳定地缄默运行，维系既有课程系统的存在。“考试文化”作为制约学校课程实施的“深层桎梏”^[16]，实则反映了以“应试”为导向的规则与资源体系的稳定结构。教学的应试导向、知识讲授、课堂控制形成的稳定规则和资源调用方式，是抵抗—固守型学校课程系统构建的基本行动逻辑。

（二）执行—应对型学校课程系统

执行—应对型学校课程系统是课程实施主体受课程设计结构和课程实施结构双重支配的结

构。这一类型的学校课程系统通常呈现显性文本与隐性实践“两张皮”状态。一些学校以“基础—拓展—特色”为框架，构建国家课程、地方课程与校本课程三类课程体系；或将“五育”并列，从德、智、体、美、劳五个方面构建课程模块，形成“五育并举”的课程体系；又或是在学科教学以外设置单独的跨学科主题学习或跨学科项目化学习，形成学科与活动并重的课程体系等。还有一些学校的课程体系，只是其校本课程的类型谱系，完全将国家课程实施排除在外。凡此种种，说明学校中有两套规则与资源体系在发挥作用：一是由国家课程方案的外部规则与学校相关课程资源结合形成关系模式，成为学校中切实存在的课程设计结构，并表现为前述的文本课程形态，体现了学校对课程设计结构的执行；二是在学校课程实际运行中存在的课程实施结构，即教师课程实践中缄默的规则与资源调配方式。诸多学校对国家课程实施存而不论，表明这一规则与资源体系确实存在。上述课程实施现象，笔者曾以“话语的改革”^[17]阐释了其脱离课程现实的性质。

相较于抵抗—固守型课程系统中实施主体对既有规则与资源体系的被动依赖和集体无意识，执行—应对型课程系统的存在，至少说明学校课程实施主体中存在群体分化。对于自上而下的课程改革路径和科层组织体系设定，学校中确实存在作为政府“代理人”的角色群体，如校长、中层等。他们通常会对由行政力量推动的课程改革表现出“强参与”的性情倾向。与之不同，教师更倾向于将自身定义为“教书者”，表现出诸如风险规避、注重技艺和教师孤立等特点^[18]，在课程改革中较为保守、被动，呈现“弱参与”的性情倾向。两类不同的角色群体在学校课程实施中并行不悖，说明其各有支持其行为的规则与资源体系。对作为政府“代理人”的校长及其中层领导而言，诸如“执行政策”“工作留痕”等潜在规则和自上而下的政策文本、部门、人员等资源分配，无疑支持了“形式应对”式课程实施结构的运行。对作为“教书者”的教师群体而言，“学习知识”“取得成绩”等规则和教科书、习题册、数字化信息及班级授课制提供的时空等资源，当然是其默隐课程实施结构的重要构成。两

类群体不同的性情倾向，在日常接触中会生成不同的例行化方式，实现各自课程实施结构的再生产。与抵抗一固守型课程系统中集体无意识的例行化日常接触不同，“代理人”群体借助文本课程明言的“话语意识”与“教书者”群体缄默的“实践意识”相互交织、碰撞甚至冲突，两种课程的实施结构时常会因为反思性监控的调用而被觉知。

（三）变革—重构型学校课程系统

变革—重构型学校课程系统是课程实施主体创造再生产学校课程实施结构的结果，以学校课程整体变革实践为基础。如有学校将“学生个性差异、学生自主发展”需求的满足作为课程体系的价值追求，形成了选择性的课程体系。让课程设计与“第一位学生的需求”对接，形成分层与分类、专项与综合相结合的课程组织结构，推动行政班教室向学科教室转变，将书架、实验操作台、实验仪器、材料等学习资源配置在学科教室中。^[19]这些课程变革行为，一方面推动了课程实施新规则的生产，用选择性课程体系回应学生的个性差异和自主发展需求，打破了学校课程实施中“控制、稳定、效率”等旧规则；另一方面，推动了学校课程资源的重新配置，与新规则共同成为学校自觉构建的课程实施结构。如取消讲台以消解教师这一“权威性资源”的支配能力，促使教师发展平等对话能力；拓展教室这一物理空间的功能，通过资源配置强化教室作为学习空间的属性。除此以外，当下在一些学校中发生着的课时改革等，实则也是以“资源”与“规则”的适配推进课程实施结构的更新，实现课程“文化的变革”^[20]。

变革—重构型课程系统的生成，以实施主体课程领导者角色为基础。“创造性地推进课程与教学实践”的专业属性与“掌握和使用公共课程资源的权力分配”^[21]的行政属性，是课程领导的两个重要维度。在西方课程领导的语境中，课程实施主体的领导者角色行为，往往与道德、理想、赋权、协作、分享、交互等相关。随着课程领导价值意蕴的凸显，“道德指针”^[22]更是被视为官僚决定和专业决定之间的根本区别。保守、被动、具有个人主义特征的教师群体和作为行政“代理人”的校长，能够成为协作、分享、交互

的课程领导者，在于课程育人的道德底色。中国特色社会主义教育实践内含的政治属性、人民属性和战略属性，在教育“寻求正当性”的意义上要求学校课程实施主体做“道德上正确的事”^[23]，这既对课程实施主体的领导行为提出了要求，也提供了依据。基于课程领导者的道德要求，课程实施主体不仅要执行国家课程“开齐”“开足”的规则要求，也要立足育人，实施“开好”的课程实践。基于“好”的道德追求，形成有利于个体全面发展和全体个性发展的资源配置方式，生成新的课程实施结构，是变革—重构型学校课程系统构建的根本支撑。显然，这里的课程实施结构是课程实施主体主动创造、自觉构建的结果。

上述三类学校课程系统的划分，以实施主体对支配其课程行动的实践意识的自觉程度为标准，反映了课程实施结构中规则与资源的耦合强度。在抵抗一固守型课程系统中，规则与资源体系高度稳定、自我封闭；执行一应对型课程系统是课程设计结构冲击与课程实施结构回应的结果，两种规则与资源体系在妥协中实现共谋；变革—重构型课程系统建立在新的规则和资源配置基础上，是既有实施结构中规则与资源的创造性重构，相对来讲最不稳定、最为开放。需要说明的是，三类学校课程系统的划分只是一种相对静态的理论分析。在学校课程实施实践中，三类课程系统既可能动态演化，又可能叠加组合（见图2）。

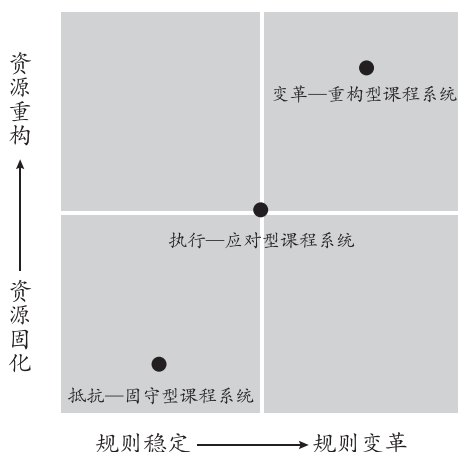


图2 学校课程实施结构形态四维象限

四、迈向“实践优先”的课程理性

课程的设计结构是人们在思维中把握的课程

结构,以设计理性的课程为逻辑。课程的实施结构是人们在实践中生成的课程结构,以实践理性的课程为逻辑,布迪厄称之为“实践逻辑”^[24]。课程实施结构的发现,彰显了课程的实践向度。实践相对于思维的底层意义,要求我们审慎地看待课程设计结构的“思维优先”。基于课程实施实践,课程是育人载体、价值本体和交往意义体的综合指称。从工具理性、价值理性和交往理性出发,课程设计结构与实施结构的关系处理有其不同意涵。

(一) 工具理性:实施结构相对设计结构的逻辑优先

现代化意义上课程工具理性的价值定位,凸显了设计思维对于课程的重要意义。课程既是育人的重要载体,又是文化传承的重要方式。相对于育人目的和文化母体,课程作为“手段—工具”存在的特点十分突出。一方面,现代课程理论根植于现代性之中,以合理性、可计算性和可控制性为标准,意图通过有价值的知识选择和组织,实现“对自然的控制”^[25],具有深刻的工具理性和设计思维传统;另一方面,通过课程现代性的提升来“增进社会现代性与人的现代性”^[26],已成为世界各国实现国家富强的重要共识。人的现代化与国家现代化的双重诉求,要求课程进一步彰显其“现代性”,强化理性设计。正因为此,自上而下地对课程进行顶层设计,通过行政力量完成设计向实施的转化,促使课程实施结构发生整体变革,是我国基础教育课程改革的基本特点与重要经验。

课程的设计思维及由此形成的设计结构需要回归课程实践。相较于人类漫长的课程实践及由此生成的实施结构,人们用思维把握的课程设计结构是理论的、更是“事后反思”的,是对丰富课程实践及其生成的课程结构的抽象表达。马克思指出,“这些抽象本身离开了现实的历史就没有任何价值”^[27]。这一观点,对于理解课程实施结构与设计结构的关系,富有启发意义。其一,承认课程设计结构的有限理性。人们有意识、理性地构建的课程设计结构,相对于复杂生成的课程实施结构,有其“知识和计算能力两方面的局限性”^[28]。其二,有限理性的课程设计结构,唯有镶嵌在实施结构中,既作为课程实施主体行动

的中介,又成为实施主体不断再生产的规则,才有其变革课程实践的力量。这种嵌入要求课程的设计结构能够切实地反映并揭示课程的实施结构。其三,有限理性的课程设计结构,需要充分考量课程实践中资源配置的现实性,采取渐进式的设计—实施方案,才可能向课程实施结构转化,推动课程实施主体的行动变革。正是在课程实施结构相对于设计结构的先在性、丰富性和现实性的意义上,课程实施结构具有相对于设计结构的逻辑优先性。

(二) 价值理性:加强文化主体性对实施结构的统整

课程是育人载体,更是育人实践本身,在价值维度上回应人与世界的归根结底的“应该”,从而与文化主体相关。课程实施结构与设计结构的关系,在文化主体上呈现古今中西交织状态。课程设计结构与实施结构在规则与资源上的错位、脱节及由此耦合而成的实施异化,与中西交织中课程文化主体性发育不足有关。我国现代学校课程历经对西方课程的移植、冲突、反思与重建,其自主水平与创新品质日益显著。但立足文化主体性,摆脱西方课程价值追求、话语范式和行动模式的课程实施规则与资源体系,尚未真正建立。课程理论与实践在知识与素养、个体与社会、个性与共性间的反复拉扯,经学传统叠加科学权威而强化的知识授受、教师权威等,与中西交织中的文化主体性缺失不无关联。

加强课程文化主体性建设,对课程实施结构中种种并行、矛盾、冲突的规则进行内在统整,需要加强课程实施的现实基础,彰显中华优秀传统文化“根脉”滋养与马克思主义“魂脉”指引。其一,课程实施结构的文化主体性是课程现代化实践的精神表征,离不开坚实的课程物质资源而存在。上学下达、知行合一、教学相长等彰显文化主体性的课程实施实践,需要在打破均质课时、拓展课程空间、建构新型师生关系等方面建立新的规则与资源体系,为传统课程实施结构的现代转化提供现实条件。其二,回归“立德树人”的课程教学传统,探索课程实施结构中规则与资源体系背后的“法”,理性探析其内在精神及时代价值,是统整当前课程实施结构与设计结构多维交织的关键力量所在。课程设计结构中发

现、探究、自主等规则在实施中变形、走样，实则是因为它们与中华优秀传统文化倡导的社会伦理、道德核心相疏离，说明我国主流的教学传统依然“以顽强的生命力深刻影响着我们的教学”^[29]。其三，强化马克思主义“现实个人”对于学校课程体系建设的引领作用，将“感性”“实践”与“交往”作为学校课程建设的底层逻辑，实现历史与现实、知识与生活的关联性勾连，为个体与历史、民族、国家乃至世界多重关系的建构奠定基础。

（三）交往理性：回归课程生活世界的多维主体互动

课程终归是实施者的课程，由课程实施实践缔造。任何理论的、政策的课程设计及形成的规则与资源体系，唯有进入实施者的课程行动中，才可能在课程实施结构的生成中，成为实施主体交往的课程生活世界，使课程发生。三类学校课程体系提示我们，面对外在的、强加的课程设计结构，课程实施结构既可以在无意识中缄默运行，也可以用迎合的方式形式应对。在抵抗与应对的背后，远不是设计主体（如理论工作者、政策制定者）和实施主体的立场分化与群体冲突，而是规则与资源体系的结构冲突。从规则来看，课程在目标、内容、方法上的“应然”与“正当”究竟为何，在现实的意义上如何定义学生、学习、教学和成功等，需要立足课程实施情境作出澄清，形成共识。从资源来看，实施主体的能力，学校中时间、空间、学习资源的配置等，须与课程实施的规则适配，才可能构建稳定的关系模式，形成课程实施结构。课程实施结构的更新与变革，根本在于课程实施主体通过“反思性监控”的调用，对缄默运行的课程实施结构的内在规则与资源关系形成自觉，以形成新的规则共识和资源配置方式。如此来看，唯有理论工作者、政策制定者等设计主体与课程实施主体的交往互动，立足真实的课程生活世界，才可能真实触碰到课程的实施结构，在课程实施结构的变革中推进课程改革。课程实施主体天然地置身于课程生活世界。课程实施主体在课程生活世界的课程行动，为课程设计主体的行动提供了意义、规范基础和行动者。然而，当理论工作者的设计理性不断侵蚀课程生活世界的交往理性，当政策

制定者日益以政策执行支配课程生活世界时，课程生活世界就失去了其意义之源。面对课程实施结构，或许我们真正需要的不是课程设计主体如何“俯身向下”。对理论工作者而言，尊重与发现课程生活世界中潜在运行的实施结构，关注实施主体课程行动背后的文化传统及其再生，是理论知识生产的必要；对政策制定者而言，保障课程生活世界的有效运行，避免其在琐碎的物质生存事务中丧失意义，则是政策设计与执行的正当。

课程实施结构不仅是深化课程改革的需要，也是发现中国课程实践的概念中介。在中国教育学自主知识体系建构的背景下，以课程实施结构反思课程设计结构的有限理性，既有相对于思维的实践自觉，又有相对于西方的课程文化主体自觉。立足实施主体因交往而生成意义的课程生活世界，形成实施主体自觉变革、政策制定者保障支持、理论工作者尊重发现的课程知识生产建制，或许是这一论题的另一重深意。毕竟，课程知识重建无法脱离课程实践，无法脱离课程实践中的经验生产。在此意义上，课程的实施结构关注课程实践的内部视角、文化立场和互动生成，当有方法论意义。

参考文献：

- [1] 吴康宁. 重提一个命题：国家课程的实践命运：以“校长对国家课程的地位赋予”为例 [J]. 当代教育科学, 2024 (2): 4.
- [2] 施良方. 课程理论：课程的基础、原理与问题 [M]. 北京：教育科学出版社, 1996: 128.
- [3] 王鉴, 刘莹. 再论课程实施的实践逻辑 [J]. 教育研究, 2022 (10): 109.
- [4] 雷浩, 杨春明. 大模型时代的生成式课程实施 [J]. 教育研究, 2025 (8): 98.
- [5] 布迪厄, 华康德. 实践与反思：反思社会学导引 [M]. 李猛, 李康, 译. 北京：中央编译出版社, 2004: 10.
- [6] 郭华. 新课改与“穿新鞋走老路” [J]. 课程·教材·教法, 2010 (1): 3.
- [7] 吉登斯. 社会的构成：结构化理论大纲 [M]. 李康, 李猛, 译. 北京：生活·读书·新知三联书店, 1998.
- [8] 范梅南. 教学机智：教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京：教育科学出版社, 2001: 134.
- [9] 茅卫东, 李炳亭. “杜郎口模式”：一所乡镇中学的颠覆性教学改革 [J]. 基础教育, 2006 (6): 8.
- [10] 石中英. 论教育实践的逻辑 [J]. 教育研究, 2006

- (1): 4.
- [11] 李臣之. 课程实施: 意义与本质 [J]. 课程·教材·教法, 2001 (9): 16-17.
- [12] 谢立中. 主体性、实践意识、结构化: 吉登斯“结构化”理论再审视 [J]. 学海, 2019 (4): 41.
- [13] 王明. 理解课程改革中的“教师阻抗”: 公共政策执行的视角 [J]. 教育理论与实践, 2017 (25): 56.
- [14] 王鉴, 王子君. 新课程改革以来中小学教学方式发生了怎样的变化 [J]. 教育发展研究, 2024 (2): 40.
- [15] 崔允漭. 新课程改变了中小学课型了吗?: 基于证据的初中课堂教学形态分析 [J]. 全球教育展望, 2015 (1): 16.
- [16] 王中男. 考试文化: 课程评价改革的深层桎梏 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2013 (1): 34.
- [17] 叶波. 课程改革的话语与话语的改革 [J]. 课程·教材·教法, 2022 (11): 61.
- [18] TONY W. Leadership for learning: an action theory of school change [J]. Phi delta kappan, 2001 (5): 379.
- [19] 李希贵, 秦建云, 郭学军. 构建可供学生选择的普通高中学校课程体系的实践研究 [J]. 教育学报, 2014 (1): 52-53.
- [20] 胡定荣. 课程改革的文化研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 273.
- [21] 陈华, 吴刚平. 学校课程领导的行政属性与专业性 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2024 (8): 105-108.
- [22] MULLEN C A. Curriculum leadership development: a guide for aspiring school leaders [M]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2007: 25.
- [23] 张乾友, 黄雨阳. 解析反“政治正确”运动的规范含义 [J]. 中国人民大学学报, 2018 (3): 117.
- [24] 布迪厄. 实践感 [M]. 蒋梓骅, 译. 南京: 译林出版社, 2012: 131.
- [25] 余碧平. 现代性的意义与局限 [M]. 上海: 上海三联书店, 2000: 2.
- [26] 褚宏启. 教育强国建设的底层逻辑与顶层设计: 教育如何助推中国成为世界强国 [J]. 教育研究, 2024 (1): 13.
- [27] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯选集: 第1卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1972: 31.
- [28] 伊特韦尔, 米尔盖特, 纽曼. 新帕尔格雷夫经济学大辞典 [M]. 北京: 经济科学出版社, 1996: 289.
- [29] 杨启亮. 释放本土教学思想的生命力 [J]. 课程·教材·教法, 2011 (2): 33.

(责任编辑: 穆建亚)

An Unexplored Topic: Implementation Structure of Curriculum

Ye Bo

Abstract: The adjustment of curriculum structure is an important part of curriculum reform. The transformation of curriculum design structure to implementation structure is related to the implementation of curriculum reform. Previous discussions on curriculum structure have mostly been conducted from the perspective of design subject, which is the design structure of curriculum. In the framework of plan and conducting, the implementation structure of curriculum is not clear and determined. The implementation structure is a rule and resource system shared among curriculum implementation practice, serving as a medium and product of curriculum action. Rule exists as the typological schema of implementing subject, while resource becomes the means of achieving action goal through material resource and action capability, collectively constituting the basic elements of the implementation structure. Practice awareness guides implementation action of the subject in the practice field, endowing the action with initiative. The implementation structure is a medium for the subject and is also reproduced by its action. Based on the level of subject's initiative, school curriculum system exhibits the forms of resistance-entrenchment, implementation-coping, and transformation-reconstruction. The discovery of the implementation structure highlights the practical dimension of curriculum. The implementation structure takes precedence over the design structure in terms of logic, the integration of cultural subjectivity to the implementation structure and the return to multi-dimensional subject interaction in the world are the requirements for curriculum rationality to move towards practice priority.

Key words: curriculum design; curriculum implementation; implementation structure; practice awareness