

第五節 中國大陸

中國大陸因為政治的特殊背景，自 1949 年開始便全面仿效蘇聯，教育思想亦不例外，素來都採取「中央集權課程行政」的模式（鍾啓泉，2002）。中共立國初始階段的基礎教育課程決策機制的基本特點，整體而言便是課程的決策高度集中，即課程幾乎完全由國家決定，地方和學校都沒有決策的職責與權力，而只是執行國家的決定。雖然在 1956 年後已經趨向停止「向蘇聯看齊」，但高度集權的課程決策機制依舊保持不變。在 1986《中華人民共和國義務教育法》頒佈的前一年，亦即 1985 年，《中共中央關於教育體制改革的決定》就學校教育提出的「簡政放權」與「分級管理」的原則，對整個教育包括基礎教育課程決策機制的變化產生了重要影響，這可視之為課程機制進入決策權力分享的開端（丁念金，2002）。而 1986 年義務教育法的頒布，在課程管理上改變了國家過於集中管理的方式，實行國家和地方兩級課程管理的方式（鍾啓泉、崔允瀾、張華，2001）。

此外，1986 年起開始逐步建立中小學教材審定制度，再次為課程制訂的權力分享提供了新的契機。1989 年起，經「中國國家教育委員會」批准之後，各地更進一步可以根據不同地區的具體需求編寫不同的教材。例如人民教育出版社編寫的兩套教材是針對全國大多數地區所設計，是適合一般水平的小學和初中使用的；而廣東省教育廳、福建省教育委員會、海南省教育廳和華南師範大學聯合編寫一套主要適合沿海經濟文化發達地區和辦學條件好的小學和初中使用的教材；四川省教育委員會和西南師範大學也共同編寫出一套主要適用於經濟文化基礎薄弱的邊遠地區、農牧區和山區的教材。

時間再繼續往後推移，在二十世紀與二十一世紀的交界上，中國也開始進行新一波的課程改革。最近期的基礎教育課程改革從 2001 年開始實施，這一次的課程改革堪稱中國數十年來規模最大、涉及層面最廣的一次改革（馬雲鵬，

2007)。多位學者(王而治, 2001; 石筠駉, 2001; 鍾啓泉等, 2001; 鍾啓泉, 2002; 崔允灝, 2002; 廖哲勛、田慧生, 2003; 許潔英、王嘉毅, 2007; 楊蘭, 2008) 綜觀此次課程改革, 都提及「三級課程」的管理是整個課程制訂機制最大的轉變與特色。主要是因爲 2001 年制訂與實施的《基礎教育課程改革綱要》(試行), 改變了以往課程改革缺乏課程總體架構的考虑的尷尬局面。此一轉變, 最重要的便是促成「課程政策」轉型的「三級課程」的管理。

「三級課程」是指課程的制訂與管理由大而小共分爲國家、地方與學校三個層級, 根據鍾啓泉等(2002)的解釋, 三級課程是「三位一體」的關係, 據此構成了現實的「學校課程」; 三個層級一脈相承, 又有各自的角色與任務:

1. 「國家課程」體現了國家對於青少年最低限度的要求, 是人人必須達到的「義務課程」。
2. 「地方課程」體現了本地區、本社區的地方需求的「特色課程」。
3. 「校本課程」則是本校、本班實際和周遭環境由師生參與其中、不斷生成的「補充課程」。

由於本研究的重點在於國家層級的課程制訂機制, 而非地方和學校層級, 因此以下先分析中國大陸中央層級的基礎教育課程制訂相關組織, 接著再以其最近 2001 年的基礎教育課程改革爲例說明其制訂過程, 最後歸結其課程制訂機制特徵。

壹、制訂相關組織

一、行政組織

(一) 教育部及其基礎教育司

綜理全國教育的官方組織是教育部, 教育部底下設有二十四個「司」、「局」等附屬機構, 其中與基礎教育課程直接相關的爲「基礎教育司」。

在教育部各單位的設置中，其中較為特別的是「直屬機關黨委」，主要工作是負責領導部機關和直屬單位的黨組織，加強黨的思想、組織、作風建設，協助教育部行政領導完成任務，改進工作，對包括行政負責人在內的每個黨員進行監督；還得指導機關及直屬單位黨組織做好統戰、群眾工作；加強對直屬機關工會、共青團、婦女等群眾組織的政治領導，並特別對司、局級幹部進行考核和監督，促進司局和直屬單位領導團隊的團結和思想建設；承辦中央國家機關工委和部黨組交辦的其他工作等（資料來源：中華人民共和國教育部官方網頁）。

（二）基礎教育課程教材發展中心

「教育部基礎教育課程教材發展中心」是教育部直屬事業單位，具有獨立法人的資格，其職責任務有以下幾項：

1. 組織基礎教育課程教材建設的研究工作。
2. 參與擬定基礎教育階段國家課程標準。
3. 組織基礎教育實驗性課程教材的研究開發工作。
4. 組織基礎教育課程教材的實驗工作和培訓工作。
5. 承擔並組織基礎教育課程、教材、教學方法及其他基礎教育教學領域的相關評估工作。
6. 組織開展國外基礎教育課程教材發展的研究工作，承擔基礎教育教材方面的國際交流與專案合作工作。
7. 根據需要為國外、臺灣，以及港、澳等地編寫反映中華民族文化、歷史、地理等方面教材。

從這些職責觀之，實質負責組織人力以從事中國基礎教育主要課程文件如課程改革綱要、各科課程標準和實驗教材等之研發、草擬者，應是基礎教育課程教材發展中心，而其審核決定的單位乃基礎教育司及教育部高層。

2006 年在北京召開，由教育部基礎教育課程教材發展中心所舉辦的「全國基

礎教育教學研究工作專題研討會」中，特別將討論重點放在如何建立課程教材發展中心與各級教研機構的合作機制。在該次會議當中，依據教育部基礎教育司副司長以及課程教材發展中心主任、副主任等「領導講話精神」，有數點共識節錄如下（中華人民共和國教育部，2006）：

1. 課程教材發展中心應加強對全國教學研究工作的指導，成為全國教研機構交流互動的平臺，建立健全組織和協調全國各級教研機構開展經驗交流與分享、專題研究與合作的常規機制。
2. 課程教材發展中心每年將定期組織、召開專題研討會與交流會議，加強對全國教學研究工作的指導，深入研討各地在推進課程改革和開展教學研究工作中遇到的重大問題和共通性問題。
3. 建立教學研究工作資訊通報機制。通過印發《教學研究工作通訊》和網路平臺，匯總各地在開展教學研究工作和推進課程改革中的成功經驗和做法，各級教研機構應及時向教育部基礎教育課程教材發展中心報送有關資訊。

由上述可見，隸屬於中國教育部之下的「基礎教育課程教材發展中心」雖具有獨立法人的地位，但仍舊是官方機構，除了在各個教育研究機構之間居於主導、並建構促成合作與交流的機制，更扮演各級教研機構之間的指導角色。

二、研究諮詢組織

（一）國家教育發展研究中心

「國家教育發展研究中心」雖是諮詢組織，但亦直接隸屬於教育部。此中心是在 1986 年經中共國務院批准、建置的研究機構，為國家教育提出宏觀的決策諮詢。

國家教育發展研究中心的主要職能包括：研究國家教育發展和體制改革的重大決策，承擔國家哲學、社會科學和部委級的重點研究課題，重點研究涵蓋教育與經濟社會發展的關係、教育宏觀結構體系調整與體制創新等。此外，尚須進行

國際教育政策比較研究和與國際組織的合作研究，並且追蹤、分析時下的教育問題，為國家教育改革和發展的重大決策提供理論參考和諮詢服務。

國家教育發展研究中心共設有七個研究室，其中直接或間接與基礎教育課程相關的研究室為「教育發展戰略研究室」、「教育體制改革研究室」、「基礎教育研究室」、「教育政策評估研究室」、「比較教育研究室」。本中心的組織成員共編制有三十五人，現有研究員八人，副研究員十人。

此外，國家教育發展研究中心底下設有「專家諮詢委員會」，此委員會主要由國內知名的教育、課程專家學者組成，同時在專家諮詢委員會中亦聘請數十位具有影響的中青年學者為兼職研究員。

（二）中央教育科學研究所

中央教育科學研究所在 1957 年經國務院和中央書記處批准建立，是教育部直屬的國家級綜合性教育科學研究機構，其前身是 1941 年中國共產黨在延安建立的中央研究院中國教育研究室，因政治的特殊背景而有崇高的地位。當年的中央研究院中國教育研究室在文化大革命期間曾被迫停辦，至 1978 年經鄧小平等領導高層親自批示才又得以恢復。

中央教育科學研究所除了投入基礎研究、應用研究之外，也需負責課程制訂成果的推廣，以及協調；此外，尚須針對教育部的政策提供諮詢服務。

在人員編制方面，中央教育科學研究所除了所長、黨委書記、副所長之外，還有上百名工作人員。

（三）基礎教育課程改革專家工作組

1999 年 1 月，教育部基礎教育司正式成立了「基礎教育課程改革專家工作組」，由來自五所師範大學、省教研室、中央教科所、人民教育出版社課程教材研究所、課程、教育、學科、心理等方面的專家學者，以及中學校長等教育實際工作者代表共四十多人組成；其成員可參與課程改革的決策研究，並且負責新課

程體系的研究和新課程實驗的指導。唯此一小組並非屬常態性的正式諮詢組織。

（四）基礎教育課程研究中心

爲了建立更完整的政策支援體系，協助推動基礎教育的課程改革，教育部基礎教育司成立「基礎教育課程改革專家工作組」之後，又在部分師範大學建立十多處的「基礎教育課程研究中心」，目的在發揮大學理論研究的專長，爲課程改革奠定科學理論的力量。

（五）中國教育學會

中國教育學會成立於 1979 年，是全國性的學術團體；其業務範圍包含：進行教育科學研究，開辦教育教學改革實驗和學術交流活動；爲教育決策提供科學分析、資訊回饋和諮詢意見；組織教育科學研究成果和教育教學改革實驗成果的鑒定和推廣；研究、編寫教材，出版學術性書刊。此外，也爲基礎教育的實驗學校舉辦培訓活動；推動香港、澳門和臺灣的教育學術交流與合作等等。

至 2006 年底，中國教育學會已有四十九個分支機構，各級會員約有八十五萬人，是目前全中國最大的教育學術團體。

中國的課程制定機制雖然也可以大抵劃分爲「行政組織」和「研究諮詢組織」兩個系統，但因爲政治背景的關係，即便是研究諮詢組織，依舊是直接隸屬於教育部之下，等於也受到國家的管轄。在五個主要的研究諮詢組織中，只有「中國教育學會」相形之下，有較多獨立自主的空間。整體中國課程的制訂機制，經整理如圖 3-2：

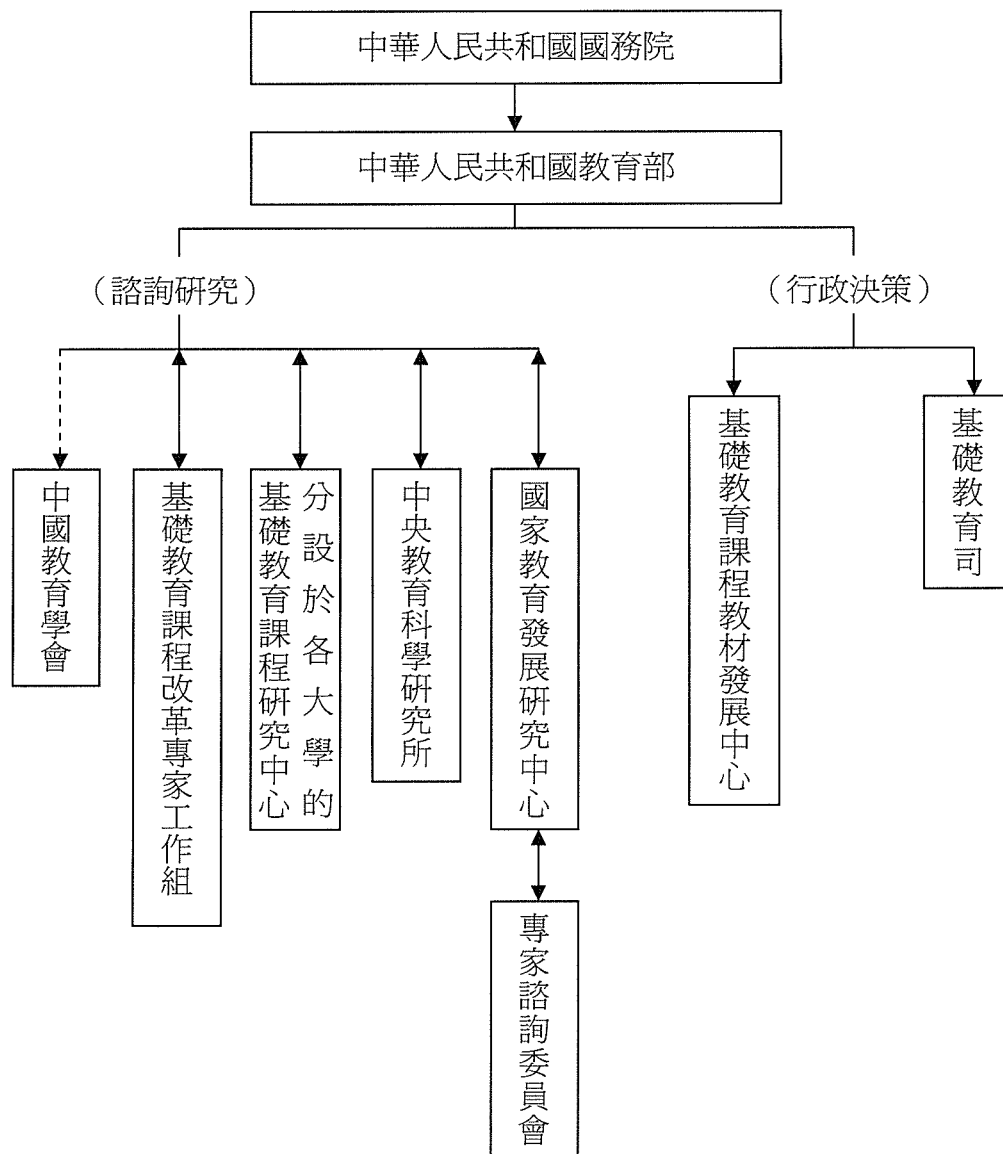


圖 3-2：中國課程制訂機制（本研究自繪）

在 2001 年起實施的這一波中國基礎教育課程改革中，不斷強調改革的過程必須在教育部黨組的領導、組織和協調下，由基礎教育司具體負責全國的基礎教育課程改革工作，並由教育部基礎教育課程教材發展中心協助基礎教育司承擔基礎教育課程教材改革的組織、管理與協調工作。此外，也必須建立基礎教育專家諮詢會議制度，為國家的課程制訂決策提供研究、諮詢和意見。再者，此波課程改革更特別要求決策過程必須堅持「民主參與」和「科學決策」，並且要積極建

立教育行政管理人員、教育研究人員、校長、教師、學生、家長以及社會各界廣泛參與、平等對話的有效機制（鍾啓泉、崔允瀾、張華，2001）。然而，就中國當前的課程制訂機制來看，諮詢、研究等提供建言、參與對話的機構均受到中央政府的直接管轄，當中的主事人員如何選出的過程亦沒有透明公開的文獻資料，因此無從得知。

貳、制訂過程

中國大陸最近一次的基礎教育課程改革，乃 2001 年頒布基礎教育課程改革綱要（試行）所籌畫、試行和推動的系列工作。此綱要（試行）在課程文件上的地位，類似台灣 1998 年公布的國民教育階段九年一貫課程總綱綱要，其規範了基礎教育階段的課程理念、總目標、學科（領域）設置及時間安排，中央、地方和學校三級課程架構，以及相關實施通則。而更具體的各學科目標、內容及其實施原則，則另訂了稱為課程標準的課程文件。依中國教育部副部長王湛（2001）的分期，此次課程改革之推展大體分為醞釀準備、試點實驗和全面推廣三大階段，茲依此分述其課程制訂過程如下：

一、醞釀準備階段

這一階段從 1999 年《面向 21 世紀教育振興行動計畫》頒佈和第三次「全教會」召開，到 2001 年 6 月全國基礎教育工作會議召開，有兩年時間。在這一階段，研究制定了《基礎教育課程改革綱要（試行）》、義務教育階段 18 科課程標準實驗稿；編寫審定了各科實驗教材，有 20 個學科（小學 7 科、中學 13 科）49 種中小學新課程實驗教材在 2001 年 9 月首次在實驗區試用。同時於課程管理政策、評價制度、綜合實踐活動的研究，均已取得階段性成果，在實驗區逐步應用。（王湛，2001：8）

有關此次課程改革決策及其最重要課程文件—基礎教育課程改革綱要（試行）之產生背景與歷程，崔允瀾（2002：23）表示：「新課程是在大量的調查研

究、經驗研究與比較研究的基礎上產生的，是在眾多的學者、專家、行政人員、教科研人員、校長與教師代表以及部份社會人士持續對話的過程中產生的，也是在處理國際化與本土化、繼承與創新的關係中產生的。」他指出當時進行的研究為：1996年7月始，在深入推動素質教育改革的大背景下，教育部基礎教育司組織6所大學及中央教科所的課程專家，對1993年秋在全國實施的九年義務教育課程的實施狀況進行調研。總計調查了全國9個省（市）近16000名中小學生，2000多名校長、教師和50多位全國政協教科文衛委員會委員。調查的主要內容包括課程目標的落實狀況、教學內容的適宜性、教與學過程中的問題、考試與評價的問題等。1997年底，完成研究報告《九年義務教育課程方案實施狀況調查報告》。調查發現，確實存在一些有悖素質教育要求、有悖於教育規律的問題。

一年後，1997年9月，教育部基礎教育司在山東省煙臺市的全國素質教育會議上，明確提出了「建立和完善以全面提高學生素質為目標」的課程體系。會後，組織專家馬上轉入了基礎教育課程改革前期研究工作。主要集中在兩大方面：一方面，對20世紀80年代後期以來國際和國內基礎教育課程改革情況進行了比較研究與經驗研究；另一方面，開始規劃與設計面向21世紀的、具有中國特色的、現代化的基礎教育課程體系。至1998年底，基本形成了基礎教育課程改革的指導思想、課程體系的框架結構以及推廣新課程的政策與策略。在研究起草「面向21世紀教育振興行動計畫」時，基礎教育課程改革得到了教育部黨組的高度重視，並列入「跨世紀素質教育工程」。（崔允瀾，2002）

上述過程中，「基礎教育課程改革得到了教育部黨組的高度重視，並列入『跨世紀素質教育工程』」此句話，至為關鍵。鍾啓泉等（2001）主編、基礎教育司副司長朱慕菊主審的「為了中華民族的復興，為了每位學生的發展：基礎教育課程改革綱要（試行）解讀」一書裡有如下記載：「今天，全面實施素質教育已成為我國迎接新世紀挑戰的戰略性決策。鄧小平同志有關『教育要面向現代化，面向世界，面向未來』的思想應成為研究與實施素質教育的根本性指導方針。」（頁16）「正是從我國社會主義事業興旺發達和中華民族偉大復興的大局出發並以鄧

小平理論為指導，1999年6月15日，在北京召開的第三次全國教育工作會議上，江澤民同志發表重要講話強調：『國運興衰繫于教育，振興教育人人有責。』從而把提高國民素質，增強民族創新能力提到關係到中華民族興衰存亡的高度來認識。也正是在這次『全教會』上，中共中央和國務院作了關於深化教育改革全面推進素質教育的決定。」因此，基礎教育課程改革綱要（試行）的前言才會提到：「為貫徹『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』（中發，1999，9號）和『國務院關於基礎教育改革與發展的決定』（國發，2001，21號），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、構建符合素質教育要求的新的基礎教育課程體系。」（鍾啓泉、崔允瀾、張華，2001）

從上述過程觀之，此次基礎教育課程的改革，首先是經由教育部基礎教育司進行大規模既有課程實施狀況的調查研究和國際比較研究，然後研擬改革構想方案再提交全國教育工作會議通過。而全國教育工作會議之通過，其實是同時來自中共中央及國務院的政策決定與支持。另中共中央、國務院及教育部的課程改革決定，均會援引國家最高領導者的談話來支撐其決定的合理性。

在教育部基礎教育司研擬課程改革構想的同時，也著手召集專家學者和實務人員，開啓課程綱要文件之研擬工作。崔允瀾（2002）指出，1999年1月，教育部基礎教育司正式成立了「基礎教育課程改革專家工作組」，由來自師範大學、省研究室、教科院的課程、教育、心理方面的專家及中學的校長代表40多人組成。專家組在基礎教育司的領導下，歷時兩年半，就課程目標、課程結構與設置、課程標準、考試、評價、實驗區工作以及各門學科的課程標準、綜合課程設計、農村課程改革、課程政策改革等，組織召開了100多次專題研討會，起草並形成了新一輪課程改革的總綱——《基礎教育課程改革綱要（試行）》，並於2001年6月正式頒布。

另早在2000年1月之時，即綱要（試行）頒布前5個月，教育部基礎教育司就通過課題申報、評審、簽合同等程式，確立了11個國家基礎教育課程改革

重大專案，其中包括從幼稚園、小學、初中到高中各門課程的國家標準與指導綱要、教材，以及地方課程管理與開發指南、學校課程管理與開發指南、綜合實踐活動指南、課程與教材評價等綜合類研究專案。

至 2001 年 7 月，已制定出幼稚教育指導綱要和義務教育階段 18 科課程標準的實驗稿，編寫並審定通過了各科實驗教材，並且已有 20 個學科的（小學 7 科、中學 13 科）49 種中小學新課程實驗教材於 2001 年 9 月首次在實驗區試用。同時關於課程管理政策、評價制度、綜合實踐活動的研究，均已取得階段性成果，乃在實驗區逐步應用。（崔允漞，2002）

前述各科課程標準（實驗稿）和各科實驗教材均由隸屬於教育部的人民教育出版社出版（張廷凱，2003）；而其研擬者則主要由基礎教育司委請學者專家組小組研發草擬。雖然崔允漞（2002）指出，研擬專案係由基礎教育司透過課題申報、評審和簽合同等方式而進行，然實質的專案團隊之選定者應是教育部基礎教育司。

至於課程標準的研擬過程，馬雲鵬（2008）曾說明了數學課程標準於實驗後的修改過程。他指出，中國數學課程標準（實驗稿）試行後，由於曾引發著名的所謂鍾（鍾啓泉）、王（王策三）之爭（前者強調學習歷程與方法的引發，後者注重數學學科內容知識的習得）。教育部乃於 2005 年著手對課程標準進行重新審視與修改，由東北師範大學史寧中教授擔任修改組組長，修改組由 14 位來自高校（大學）、教研部門、中小學的數學專家、數學教育專家、數學教研員和中小學教師組成。經過兩年多的時間，到 2007 年 12 月完成課程標準修改稿。這期間修改組對一些實驗區進行實地調研、通過問卷、聽課和訪談等方式，徵求第一線教師的意見，經過多次討論而完成修改稿初稿，初稿並向全國 30 多位專家、學者和第一線教師徵求意見，以及邀請幾位中科院院士和數學家座談，徵求對修改稿的意見。

從上述數學課程標準之修訂過程可推知，一般各科課程標準（包括其實驗稿和修改稿）之研擬過程，係由基礎教育司委託孚眾望之學科專家或學科教育家組

成內含學科專家、學科教育學者、中小學第一線教師之工作小組，經由文件分析、調查研究和座談討論等研發和意見諮詢的過程而完成。

二、試點實驗階段

自 2001 年 6 月全國基礎教育工作會議之召開及基礎教育課程改革綱要（試行）之頒布、實施，至 2004 年中，乃試點實驗階段。綱要（試行）規定：「基礎教育課程改革是一項系統工程。應始終貫徹『先立後破，先實驗後推廣』的工作方針。各省（自治區、直轄市）都應建立課程改革實驗區，實驗區應分層推進，發揮示範、培訓和指導的作用，加快實驗區的滾動發展，為過渡到新課程做好準備。」

課程改革實驗的準備與起動是在教育部直接部署下進行的，採取自願申請、統一布局的方式安排第一批國家級實驗區（開始是 38 個，後來增加到 42 個）。教育部基礎教育司（2001）於 2001 年 1 月 22 日在《關於啓動國家基礎教育課程改革實驗區的通知》中指出：教育部決定從 2001 年 9 月起在部分省（自治區、直轄市）建立基礎教育課程改革實驗區，組織對新課程進行實驗。申報實驗區應具備的條件有 5 條，包括實驗區原則上以區、縣為單位；當地政府和教育行政部門對課程改革的重大意義和實驗工作的艱巨性有充分的認識，有改革的迫切願望，主動申請參加課程改革工作，並能提供改革實驗所必需的政策和物質條件；當地有一批教育觀念端正，數學管理水準較高，實施課程能力較強，主動要求進行課程改革的校長、老師、教研員；原則上每省確定一個實驗區等（馬雲鵬，2008）。

故除先前的國家級實驗區外，2002 年秋季起，擴大實驗範圍，啓動省級實驗區的工作，由各省（自治區、直轄市）根據各地的具體條件，原則上各省（自治區、直轄市）在所屬的每個地級市可確定一個省級課程改革實驗區（以縣為單位）。2002 年有 18% 左右的縣使用新課程，實驗的面有比較大的擴展，平均每個省有不到 20 個實驗區，在省一級可以有比較好的培訓與指導。

2002 年到 2003 年的省級實驗區。這一階段按照教育部的部署和各省市區的

安排，2002 年有 520 多個實驗區，2003 年有 910 多個實驗區。兩年共啓動 1400 多個省級實驗區，占全國區縣的 50% 左右。

在實驗階段，除對參與者之培訓工作外，另一重要工作乃對課程實施過程進行研究、評估。馬雲鵬（2008）提到，從 2001 年新課程進入實驗區後，受教育部委託，課程實施評估項目組先後於 2001 年、2003 年、2004 年和 2006 年（這時已進入全面推廣階段），進行四次大規模全國範圍的課程實施過程的評估。評估工作經專業團隊設計，由教育部組織安排實施，抽調全國專家直接深入實驗區，通過察看文件、問卷調查、訪談、座談等方式，收集一手資料，調研後對資料進行分析整理，有的研究報告公開發表，有的呈報教育部，作為政策制定的依據。而其中最重要的工作，乃是進行課程標準（實驗稿）和實驗教材的修改。在此方面工作上，進行得最早的是數學，其過程已如前述。或許是因為數學新課程而引發的鍾王之爭太引人矚目，因而此科的修訂來得最快，於 2005 年即開始啓動修訂。至於其他科目，則於 2007 年 4 月後才開始啓動（馬雲鵬，2008）。

三、全面推廣階段

2004 年到 2005 年乃全面推進階段。到 2004 年全國有 90% 的區縣起始年級使用新課程，2005 年除個別地方，起始年級全部使用新課程。這一階段可以看作是全面推廣階段，除個別地區外，所有地區都將在起始年級使用新課程。這意味著沒有進入實驗的學校沒有選擇地無條件地進行了課程改革實驗。從 2003 年起，實施的速度明顯加快，到 2005 年在小學實踐起始年級全面使用新課程。

從學理的角度來說，在大規模的課程改革歷程中，其新課程實驗稿應於課程試用階段根據試用過程之研究結果進行修訂，然後才全面推廣實施。而從前述中國大陸 2001 年的基礎教育課程改革過程可發現，其 2001 年 6 月至 2004 年中的試點實驗階段，採逐步擴大試點實驗範圍的策略，明顯地更著重於藉由實驗而逐步推廣以迄全面實施，而非以試用結果來修正課程方案後再推廣實施。若非因數學課程的鍾王之爭過於引人矚目，而於 2005 年課程試驗後隨即啓動修訂並帶動其

他科於 2007 年啓動修訂工作，很可能所有各科課程標準會等到全面推廣實施一段時間後才會進行修訂，而這或許又是另一次全面性課程改革的事了。

參、特徵

綜合上述中國課程制定相關組織職能及 2001 年基礎教育課程改革過程之分析，可歸結中國大陸課程制定之機制具下列特徵：

一、中央教育行政機關內設課程研發單位協助行政部門承擔課程、教材改革的組織、管理與協調工作

中國教育部基礎教育司乃負責課程政策研訂及課程標準、實驗教材等課程文件訂頒的最主要權責單位，而爲了協助基礎教育司規劃研究專案、組織專家隊伍、蒐集各方意見、研發課程文件和教材，乃成立基礎教育課程教材發展中心。此中心成爲教育部制定課程方案、推行課程改革與管理的最重要幕僚單位及最直接的研發單位，其雖具獨立法人地位，但仍舊是官方機構，在各教育研究機構間扮演協調、促成合作與交流，以及指導之角色。

二、大部份教育及課程研究諮詢單位均置於行政部門

有關課程制定的研究諮詢單位，如基礎教育課程教材發展中心、國家教育發展研究中心及中央教育科學研究所等皆設於教育行政部門中，此可能有利於政策共識之形成及研發人力、專題之凝聚，但可能不利於專業自主性之開展。

三、除於行政部門設專責課程研發單位外，另重視專家隊伍的組織與意見諮詢

除於行政部門內常設基礎教育課程教材發展中心、國家教育發展研究中心、中央教育科學研究所等課程研發機構，進行經常性的教育及課程專題研究及研發

工作外，在 2001 年的基礎教育課程改革過程中，另由基礎教育司組織基礎教育課程改革專家工作小組、各科課程標準及實驗教材研發與修訂之專家小組，邀請學者專家和第一線教師參與課程文件之研訂與開發；此外，並於各師範大學分設基礎教育課程研究發展中心，此不但可協助各地研發地方和校本課程，亦辦理各實驗區教育人員培訓及試點實驗之輔導工作。

另外，在 2001 年基礎教育課程改革綱要（試行）頒布前召開了全國基礎教育工作會議，各科課程標準修訂時聘請學科教育專家和第一線教育工作者參與，亦透過討論、諮詢的過程徵詢專家和教育人員的意見，可見行政部門亦相當重視專家之意見諮詢歷程。

四、黨政高層的思想及行政部門的意志仍主導課程政策之決定

雖然中國大陸 2001 年的課程改革已較先前更重視中央、地方和學校三級課程管理機制的分權安排，也極為重視專業的意見諮詢，然課程改革文件仍特別援引國家黨政領導的談話作為課程改革合理化的基礎，且課程政策之決定、課程改革進程之安排，國家和省級實驗區之核定，以及課程標準和教材之審定等仍操於教育行政部門。故整體言之，中國黨政高層的思想及行政部門的意志仍主導課程政策及相關課程文件之決定。

五、重視研究、試驗而推廣等的課程研發制定過程

2001 年基礎教育課程改革綱要（試行）公布前，已先實施了大規模的基礎教育實施狀況調查，也進行國際比較研究及國內的經驗研究，由專家小組參酌研究結果研擬了綱要。在研擬綱要之初，也同時另組各科專家團隊研發各科課程標準和教材實驗稿。各科課程標準和教材實驗稿完成後，則進入試點實驗階段，而試驗點由國家級實驗區逐步擴大推展至省級實驗區，試點以縣為最小單位逐漸蔓延而自然邁向全面推廣。實驗階段不但進行參與者之培訓，亦辦理課程實施情形之研究評估工作。從這些過程觀之，中國大陸的課程制定已重視由研發而試驗，由

試驗評估而全面推廣的歷程。

六、實驗階段之功能以人員培訓和觀念推廣為主，課程修訂之功能仍不明顯。課程制定過程中的試驗階段，最應發揮的功能是以試驗結果來修訂課程方案實驗稿，其次才是培訓課程改革所需的種子隊伍及推廣觀念。而中國大陸的 2001 年基礎教育課程改革之實驗階段，就其推廣的過程觀之，反而較重視人員的培訓和觀念的推廣，而非實驗稿之修訂，除了數學外，其餘各科實驗教材均在已邁入全面推動實施階段後才啟動修訂工作。雖然如此，但其能在試點學校試辦前已開發出各科課程標準和教材之實驗稿供各校試用，已是相當進步的做法。