

中学课程资源开发与利用 案例分析

张旭如 著

高等教育出版社

中学课程资源开发与利用案例分析

Zhongxue Kecheng Ziyuan Kaifa yu Liyong Anli Fenxi

张旭如 著

高等教育出版社·北京

内容简介

作者用新课程改革以来在教学实践中发生的教学案例为载体,对课程资源的基本内涵、特征、价值以及开发与利用方式进行了新的解读。本书力图突出以下特点:一是时代性,反映新课程改革以来的理念及其在课程资源开发与利用中的实践响应;二是实践性,书中所阐述的理论均与真实的教学实践相结合;三是可读性,以通俗易懂的语言,使枯燥的理论能够鲜活地体现出来。

本书适合中学教师及中学教研员使用,对高校相关课程论研究人员也具有参考价值。

图书在版编目(CIP)数据

中学课程资源开发与利用案例分析 / 张旭如著. --
北京:高等教育出版社, 2017. 3

ISBN 978-7-04-047112-0

I. ①中… II. ①张… III. ①课程-教学研究-中学
IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 316412 号

策划编辑 傅雪林
插图绘制 尹文军

责任编辑 吴丹
责任校对 殷然

封面设计 王鹏
责任印制 刘思涵

版式设计 马云

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街 4 号
邮政编码 100120
印 刷 山东省高唐印刷有限责任公司
开 本 787mm×1092mm 1/16
印 张 7.25
字 数 150 千字
购书热线 010-58581118
咨询电话 400-810-0598

网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.hepmall.com.cn>
<http://www.hepmall.com>
<http://www.hepmall.cn>
版 次 2017 年 3 月第 1 版
印 次 2017 年 3 月第 1 次印刷
定 价 20.00 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换
版权所有 侵权必究
物 料 号 47112-00

总序

随着基础教育课程改革的深入推进，教师的“教”和学生的“学”正发生着深刻的变革，中小学校的课堂教学焕发出新的生机与活力，一批课改名校、名校校长、名教师相继涌现，越来越多的学校更加主动地参与其中，生动活泼的课改局面已经形成。但是，在这场影响广泛而深刻的变革中，有一些制约性的“老问题”一直未得到有效解决，一些随改革而产生的“新问题”交互叠加，亟待研究和破解。比如，还有很多中小学教师对新课程理念的认识不明确、理解不到位，对新课改的先进性和优越性仍持怀疑态度；不少教师实施新课改的能力明显不足，在教学方法上重模仿、轻理解，缺乏实质性改变，“满堂灌”现象仍然存在；不少地方和学校“换汤不换药”，重文化知识传授和应试技巧培养，轻综合能力、创新精神以及情感、态度与价值观的养成，基本上仍在应试教育的轨道上惯性行驶。在改革中，部分地方和学校还出现了一些偏差，简单地追求形式上的课改，将教师的主导作用和学生的主体作用对立起来，把新课改的教学方式和传统的教学方式对立起来，把因材施教与整体发展对立起来，进而导致教师指导作用弱化、“探究”“合作”学习泛化、“启发式”教学简单化、“课堂活动”表层化等一系列新问题。

上面说的这些“老问题”和“新问题”，单靠中小学校的力量已经难以有效解决，亟须借助专家的力量、寻求理论的支持，亟须师范大学专业研究团队的积极回应。然而，在很长一段时期内，我们高师院校的教师很少走进基础教育的现场，对中小学的课程、教材、教法缺乏基本的了解，对中小学课堂中发生的变化、产生的问题缺乏应有的关注与理解；教师们的科研选题大多是基于文献而不是中小学校遇到的实际问题，因而难以针对基础教育实践中出现的新情况、新问题给予有效的理论引领和实践指导。高师院校对基础教育改革发展的研究力、服务力、引领力薄弱的问题，经常为基础教育一线的校长和教师所诟病。

面对这些问题，山西师范大学主动回应，积极作为，于2005年底正式启动了全方位的教师教育改革，在全国率先成立教师教育学院，创立“3.5+0.5”人才培养模式，实施“顶岗支教—换岗培训”项目，建立教师驻县工作制度，全面修订了实践取向的人才培养方案，创新了实践取向的系列管理制度，并与地方政府合作共建了覆盖山西省11个地市的教育创新实验区，连续打出了研究、服务、引领基础教育改革发展的系列组合拳。“平水传习工作室”就是在这样的改革背景中应运而生的。

一个由师范大学专业人士、在读研究生以及中学校长、优秀教师共同组成专业共同体。工作室之所以取名“平水传习”，是因为临汾有平山，平山流出一汨清泉，习称平水。临汾位于平水之阳，故有平阳古城之称。明清时期，古城平阳有平水书院，后又有贡院，均位于今天的山西师范大学所在地，即贡院街。山西师范大学所传承的就是临汾文化，贡院街一号与此名称相吻合。所以，今天所成立的传习工作室就有传承文化之意。另外，明代哲学家王守仁也曾著书《传习录》。所以，“平水传习工作室”兼有地域、文化传承以及精神追求三层涵义。

工作室成立之初，就确定了独具特色的发展目标，其核心有二。一是要求师范大学的专业研究人员直接进入基础教育现场，积极关注、主动研究中小学课堂中发生的变化、产生的问题，对中小学的课程、教材、教法进行广泛、深入的体察式研究，并针对问题提出有效的解决方案。二是把优秀的中学校长和教师们请进师范大学的课堂，为研究人员和师范生讲述发生在他们身边的课改“故事”，提出基础教育面临的“实”问题、“真”问题，从而形成以理论指导实践、以实践滋养理论、理论与实践结合的互促关系，达到师范大学与中小学校的双向构建，共赢互惠。

几年来，工作室坚持每两周召开一次研讨会，专业人员、中学校长、一线教师、在读研究生围坐一起，聚焦问题，共同碰撞，相互启发，形成了规范有序、运作良好的教育研究共同体。工作室的大学成员坚持定期化、高频次到中学听课、评课、研课，部分教师甚至长期驻县并亲自在中学上课，不仅在中学汲取了丰富的实践滋养，还为中学实践提供了更加适切的理论指导，形成了常态化、伙伴式的专业发展共同体。工作室将大学研究人员与一线校长、教师紧密联系在一起，将师范大学的理论优势与中小学的改革实践相衔接，针对“基础教育提出来的课题”“课堂中正在发生的问题”“中学校长面临的实际问题”共同开展研究，真正实现了资源共享、优势互补、共同提升。此外，工作室还鼓励成员外出交流，学习先进，先后组团参加了第二届全球教师教育峰会、第十届全国中学校长峰会、高校专业综合改革与创新人才培养经验报告会、高校慕课微课与翻转课堂教学专题经验报告会等学术会议，并深入十几所全国课改名校研究其特色课改模式。工作室的创立及其对使命的坚守，锻炼了队伍，培养了学生，服务了中学，从根本上转变了中学对师范大学的态度，创新了中学与师范大学的合作模式，打通了师范大学研究服务基础教育的“最后一公里”，受到中小学校长教师的广泛认同和普遍欢迎。

功夫不负有心人。十年间，山西师范大学的教师教育改革收获了很多，成为国家级教师教育人才培养模式创新实验区，连续荣获两届国家级教学成果二等奖和四届山西省教学成果一等奖，并成为山西唯一入选“教育部卓越教师培养计划”的高校，也是目前山西唯一的免费师范生教育试点高校。改革经验入编教育部袁贵仁部长主编的《中国教育改革发展丛书：教育改革典型案例（二）》，受到顾明远、钟秉林、谢维和、李子建等知名教育专家的高度评价，并在《光明日报》《中国教育报》等上刊登。

在教育改革实践中，“平水传习工作室”成员通过几年的不懈努力，理论素养不断提升，把握课改理论前沿与动态的能力显著增强，成长为课改专家、行家里手，并编写了一套基础教育课程改革研究专著，共四册，即《说课12讲》《教研——专

业成长的共享平台》《中学课程资源开发与利用案例分析》《踏石留印——一位中学校长的工作日记》，从不同侧面展现了我们基础教育课程改革研究的新视角、新思路和新成果。总体来看，这套书具有如下特点：

一是基于案例。“以事讲理”是工作室设计这套书时定下的一个总基调。丛书不以纯粹的“说理”为价值取向，不以理论上的系统阐释为研究追求，而是注重案例与分析相结合，通过来自基础教育的鲜活、生动的案例，把读者带入一个个真实的课堂情境之中，引领读者与事件的主人公一起思考，进而在共鸣、共情之中达到对教育理论、教育实践的深刻理解。

二是突出实践。关注实践，是工作室的运行主线，也是这套书的一个突出特点。这四本著作均是在工作室成员丰富而详实的基础教育实践基础上而完成的。这实际上就转变了以往的“演绎”研究范式，而是更多地关照基础教育课堂教学改革的实际，通过掌握来自实践一线的大量可靠的第一手资料，实现自下而上的归纳式研究，然后在归纳的基础上再进行理论抽象，从根本上解决基础教育改革实践中的“真”问题。

三是通俗易懂。让读者能够读进去，既是这套丛书在编写过程中一以贯之的基本精神，也是由前面所讲的基于案例、突出实践的具体特征所决定的。因此，在行文过程中，这套丛书避免了学术著作惯有的书面化、学术化倾向，措辞用语追求平实、通俗、深入浅出，娓娓道来，使读者如同聆听报告一般，轻松地阅读，愉快地思考。

四是面向前沿。这套丛书研究的说课、教研、课程开发、校长工作等似乎都是老问题，但是研究的视角、方法、过程与以往的研究均有很大的不同，而且这些问题都是教师在新课改过程中经常遇到的实际问题。在这一背景下，这套丛书基于贴近一线课堂的原则，紧跟基础教育课程改革的步伐，对接教师推进新课改的实际困惑，前瞻性地论述了课程改革的相关理论与实践问题，表现出面向前沿的显著特征。

这套书的出版得到山西基础教育质量提升协同中心的资助，在此表示特别感谢。同时，感谢高等教育出版社的各位编辑对本丛书的大力支持。由于作者的学识水平所限，书中疏漏之处在所难免，还请各位同行批评指正。

是为序。

武海顺

2016年10月

前言

第八次基础教育课程改革已经进行十余年了。广大一线教师从对课程改革新理念的懵懂认识到在实践中的上下求索，进行了许多有价值、有创造性的教学研究活动。课程资源作为课程体系中的一个重要概念，在此次课程改革中得到了充分的重视，也涌现了大量基于课程资源的优秀教学案例。本书的编写即是基于对这些案例的剖析而成。

笔者所在的“平水传习工作室”是一个致力于中学教学研究的团队，在两年多的时间里，我们走访了城市和乡村中的许多学校，进入到一个个课堂。期间既有对师生灵活巧妙运用课程资源的惊叹，也有对丰富课程资源被弃之不用、用之不当的惋惜。为此，我们决定关注课程资源，以理论与实践密切结合的方式来呈现内容，为教师的教学提供切实可行的借鉴和帮助。

全书共分为五章。前三章是关于课程资源的基本理论的解读与辨析，包括课程资源的基本含义、课程资源开发的价值以及课程资源开发的程序与方法，后两章是对课程资源的应用展示，包括学科课程资源及综合实践活动课程资源开发的方法。在成文过程中，本书致力于结合新课改以来的教学实际，以案例分析的形式进行阐述，以期为读者更方便地理解“基于资源的教与学”的真谛，并且能够应用于其教学实践中，增强教学实践的效果。

本书的编写借鉴了众多学者的研究成果和一线老师的成功经验，在此一并表示衷心的感谢。

本书的出版得到了高等教育出版社的大力支持，编辑严肃认真、一丝不苟的学术态度和工作作风令人敬佩，在此表示诚挚的谢意。

张旭如

二〇一六年十一月

目录

第一章 什么是课程资源	1
一、课程资源的含义	1
二、课程资源的类型	7
三、课程资源的结构	13
第二章 课程资源开发的价值	18
一、课程资源的开发促进教学方式的优化	18
二、课程资源的开发促进教师的专业发展	26
三、课程资源的开发促进学生发展	33
第三章 怎样开发课程资源	38
一、影响课程资源开发的因素	38
二、课程资源开发的原则	43
三、课程资源开发的过程	44
四、课程资源开发的障碍	54
五、课程资源开发的对策	56
第四章 学科课程资源的开发	60
一、语文课程资源的开发	60
二、数学课程资源的开发	65
三、历史课程资源的开发	68
四、地理课程资源的开发	72
五、物理课程资源的开发	76
第五章 综合实践活动课程资源的开发	79
一、综合实践活动课程的概述	79
二、综合实践活动课程资源的来源及分类	84
三、综合实践活动中研究性学习课程资源的开发	87
四、社区服务和社会实践活动课程资源的开发	93
五、劳动与技术教育资源的开发	98

第一章

什么是课程资源

中学课程资源建设是新课程改革以来基础教育所面临的一个崭新的课题。研究课程资源的首要任务,就是厘清课程资源的实质,掌握其基本属性。

一、课程资源的含义

我们无意对课程资源去下一个抽象而严密的科学定义,而是试图通过对各种活动、现象、事件等的描述,让读者自己去体会其含义。

课程资源是由“课程”与“资源”两个词复合而成,因此,其含义必然与这两个词密切相关。我们将在探究“课程”与“资源”各自含义的基础上,分析课程资源的含义。

(一) 课程

课程是一个使用广泛而又具有多重含义的术语,在教育界,几乎每一个人都在使用“课程”这个词汇,但是所表达的含义却又不尽相同——在不同的情境、条件和视角下,课程的内涵和外延可能会有很大的差异。纵观对于课程本质认识的历史演进,大体可以将课程分为以下三个过程。^①

第一种是把课程视为“学科”,或者把课程视为“知识”,认为课程的价值在于为学生未来生活提供充足的理性准备,教育的任务是传授知识,应当向儿童传授一定的基础学科。多年来,我国基础教育的课程呈现出比较明显的以知识为中心的理性主义倾向。在课程理论上,固守“课程即学科”或“课程即教学科目的总和”的观念;在课程价值上,把知识的重要性推向极致;在课程实践上,知识的标准化、统一化支配着课程设计和课程实施。

第二种是视课程为“经验”,认为课程是促进儿童自我实现的手段,强调活动在课程学习中的重要性。比如,杜威认为经验比知识对于儿童的成长更为重要;存在主义认为确定课程的依据不是客观的知识本身,而是学生的主观性,是学生个人自我实现的需要。这种课程观重视儿童的存在、儿童的经验 and 活动的价值,强调课程作为儿童自我实现的中介和手段,从人的本性出发,强调以人的内在天性为中心来组织课程。

^① 郭元祥. 课程观的转向 [J]. 课程·教材·教法, 2001(6):11-16.

第三种是视课程为生活经验的重构或批判。这种观点认为教育和课程对儿童的关注,最根本的意义在于为儿童的现实生活与可能生活之间建立起一个桥梁,因而,生活重构或批判课程观强烈地要求培养学生的批判意识、构建意识、创造意识,通过课程的实施,引导儿童建立起有效的生活方式。它强调学生是课程的主体,注重学生创造课程的能力。

可见,课程的含义不断地变化。随着历史的演进,人们对课程的认识经历了知识中心—儿童生活中心—儿童创造中心的转向,其实质是由追求科学理性向追求完整的人及完整的生活的转向。这种转向与社会历史条件的变革趋向与追求人的自由全面发展相一致。《基础教育课程改革纲要(试行)》提出,新课程要改变课程过于注重知识传授的倾向,加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验,培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力等。汲取历史上各种对课程认识的合理成分,在新的历史条件下,在我国现阶段课程改革的时期,课程又被赋予了新的含义。

首先,课程的内容既包含科学知识,也包含学生的生活经验。学校教育的基本职能就是有目的地向学生传授人类历史上的文化成果,因此,系统的、理论化的、公共的科学知识依然是课程最主要的内容;但是同时,基于对学生人性的关注和个体发展的需要,课程又必须给学生呈现人类群体的生活经验,并把它纳入学生的生活中,并加以组织,才能够使课程成为沟通学生的现实生活和未来可能生活的桥梁。

其次,课程是既定知识,也是创生知识。学校教育首先是一项有目的地向学生传授人类历史文化的活动,作为这项传授活动的重要载体,课程应该是教学之前已规定好、计划好、编制好的某种现成的东西,如“课程计划”或“教材”等,也就是说,课程实际上是以既定的形式存在;另一方面,现代课程观认为课程同时也是学生自我发展和自我实现的手段,因此,学生的学习过程和学习经验也是课程重要的组成部分,在教学过程中,学习者通过与环境的交互作用,特别是通过与教师、同伴的交往互动逐渐生成和建构起来的某种东西,如学习的“经验”或“体验”等,按这种课程认识,课程实际上是以“活动”或“过程”的形式而存在。

最后,课程的开发者既包括教师,也包括学生。既然课程不仅是特定知识的载体,更是教师和学生共同探求知识的过程,那就意味着教师和学生是课程的有机构成部分。教师不再仅仅是课程的实施者,而是课程的开发者与创造者,这并不是要求教师去编教材或教科书,而是要求教师投身于创造性、研究性、反思性的课堂实践;学生也不仅仅是课程的接受者,而是依赖于他们的经验、认知与学习过程而创生课程。

(二) 资源

“资源”这个词,在日常生活和书面语言中经常会提及,应用领域非常广泛。在《辞海》中,“资”是指财物、费用,“源”是指水流所从出,“资源”就是指资财的来源;在《现代汉语词典》中,“资源”是指生产资料和生活资料的自然来源;《世界图书词典》(*the World Book Dictionary*)中,“资源”是指供满足需要的东西,或储藏以备需要时提取;在“百度百科”中,对“资源”做了更具体的界定,认为它是指一切可被人类开发和利用的物质、能量和信息的总称,它广泛地存在于自然界和人类社会,是一种自然存在物或能够给人类带来财富的财富。

从上述界定可以分析得知,“资源”包含以下三个方面的含义:第一,“资源”具有满足其他事物某方面需要的特性。从“资源”最初的本意“资财的来源”来看,资源就包含了“为他者提供财富”,即能够为他者所用的属性。现在普遍得到认同的矿产资源、水资源、人力资源、信息资源等说法,均蕴含着该物在某一方面具有被利用的价值。第二,“资源”可以是实物形态,如土地资源、森林资源,也可以是非实物的存在形态,如风力资源、太阳能资源是以能量形态存在的,而信息资源、社会资源则是以网络、社会关系等形态存在。第三,“资源”是动态的,根据是否能够为人们所用而判断其是否为“资源”,也就是说,在一定的时间、空间等条件下不被认为是“资源”的事物,换一种时空条件可能就会被认为是“资源”,比如沙漠,在过去的生活方式和技術条件下,它不能为人类所利用,就不能称其为资源,而现在,它已成为一种重要的旅游资源,并且人们已经认识到沙漠生态的价值以及沙漠中所蕴藏的矿产资源的丰富性,于是,在新的历史条件下,沙漠也成为一种新的资源。

(三) 课程资源

课程资源也是一种资源,是供给课程活动、满足课程活动需要的客观一切。它包括课程设计、编制、实施和评价等整个课程发展过程中可资利用的一切社会资源和自然资源的总和。也就是说,课程资源不是指向课程活动本身,而是指向形成课程的因素来源与必要而直接的实施条件。

课程资源与课程有着密切的关系。课程资源是课程的支持系统,没有课程资源,就没有课程。但并不是所有的资源都是课程资源,只有那些真正进入课程,并与教育教学活动联系起来的资源才是现实的课程资源,就如同土壤中的各种成分在被植物吸收、利用之前不是植物的营养物质一样。

通过对课程资源的深入研究,我们可以得到如下认识。

第一,课程来源是课程资源研究最主要的部分,但仅仅局限于课程来源的研究不能揭示问题的实质,尤其是在课程改革的时候,课改指导思想与教育理念会起着更为重要的作用。



案例 开发“化石之乡”课程资源

山西师范大学的老师带学生在榆社进行教育实习时,恰逢榆社某中学准备开展爱国主义教育。他们考虑:能不能利用当地的历史、文化来开展这项教育,使得抽象的“爱国主义”理念变成具体的“了解家乡,热爱家乡”内容,从而使生有更真切的体会。于是,师生们开始发掘当地可资利用的课程资源。经过调研,发现当地是享誉中外的“化石之乡”,蕴藏着史前地球生命的信息,是地球历史演变的真实见证,并且化石的保护史,也是与外国掠夺者斗争的历史。这是非常好的课程资源。经过讨论和整理,本部分内容作为课程所确定的主题是:①我的家乡榆社的化石资源状况;②外国入侵者对榆社化石资源的盗挖及其危害;③从榆社化石保护历史的角度分析国家强大与家乡兴盛的关系;④培养爱国爱家的价值观念。

《基础教育课程改革纲要(试行)》提出:“加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验,精选终身学习必备的基础知识和技能。”本例说明:化石等潜在的课程资源是当地所固有的,但是只有与课程所倡导的理念,即“加强课程内容与学生生活的联系”“关注学生的学习兴趣和经验”结合起来,才能够被认识、发掘,进而被利用,成为真正意义的课程资源。

第二,课程内容是由符合课程目标要求的一系列比较系统的间接经验与学生的某些直接经验组成的,用以构成学校课程的基本材料。也就是说,课程内容是来自于人类的经验系统,而这个包含了学生经验在内的巨大的经验系统就是课程内容资源系统。课程资源与课程内容在本质上是一致的,它们都是人类的经验。因此,课程资源的选择与转化要符合课程内容的要求。这种转化受到两方面的制约:一是受社会制约,社会的选择就是对课程方向规范化的过程,在现代社会它是以法律为依据来体现阶级和阶层的意志的;二是受到学生学习经验、教学活动规律等存在有机联系的课程内容。



案例 删减鲁迅作品的思考^①

近年来,鲁迅作品从中学课本中删减引发了热议。一种观点认为鲁迅作品不能从中学语文中删减,不仅不能删,甚至还应该增。另一种观点认为,鲁迅本身是一个被遮蔽的对象,还原一个真实的鲁迅比通过教科书继续制造鲁迅神化更为重要!

一份对学生的调查表明,学生对于鲁迅及其作品有如下认识:① 形象高大、冰冷。学生对鲁迅作品除了普遍有畏惧感之外,对鲁迅的印象是“文学家、思想家和革命家,反封建、国民性、民族魂、匕首和投枪”等。可见,他们对于鲁迅的第一印象不是从阅读中来,而是从教材或教学中给出的概念化的结论中来,对这些概念本身又是一知半解,甚至是摸不着头脑的,更重要的是,这些概念指向了一个有“深刻思想”的“圣人”式的鲁迅形象,使得同学们不敢靠近。② 文字晦涩,风格独特,有时候师生很难领会其寓意,必须有丰富的学养、良好的语感和一定的阅历才能理解,例如,《纪念刘和珍君》中“至于这一回在弹雨中互相救助,虽殒身不恤的事实,则更足为中国女子的勇毅,虽遭阴谋秘计,压抑致数千年,而终于没有消亡的明证了”;又如《野草》中“当我沉默的时候,我觉得充实;我将开口,同时感到空虚”等文字,与常规的表达方式不同,学生必须了解鲁迅写作的历史背景及独特的表达方式才能理解句子的含义。③ 教学模式僵化,这是使同学们不愿意学习鲁迅作品的最大原因。每一篇鲁迅的文章都遵循“鲁迅简介—文章背景—内容解读—技巧分析—思想感情”几乎同样的模式;教学内容上也是千篇一律,只要是鲁迅的文章,主题思想讲到最后都是“反封建”或“国民性批判”,甚至连讲《朝花夕拾》,注重的也是对封建私塾教育的批判,对长妈妈封建迷信思想的批判和对“清国留学生”的讽刺等内容。“尤其让人害怕的是,每次总会找出几个字或几个反常规用法的标点来分析它们所代表的深刻内涵”(学生语)。

^① 本案例参考以下文章改写而成:孙芳.北大学生看中学语文中的鲁迅教学[J].鲁迅研究月刊,2009(12):80-85;李不逾.真实的鲁迅——中国人民大学文学学院院长、鲁迅博物馆馆长孙郁教授访谈[J].语文建设,2010(11):12-18.

在中国现代作家中，鲁迅的地位是无可争议的，其作品无疑是有重要价值的，然而，中小學生是否該多學一些魯迅的作品，卻存在爭議。這是一個耐人尋味的現象。其原因在於：①中小學的教育是“信”的教育，魯迅的文本是“疑”的文本。用“信”的理念講授“疑”的思維，永遠不得其果。我們採用魯迅最厭惡的方式來講解魯迅作品，這是學生不買賬的主要原因。②魯迅文本遠離流行語，這也是其難懂的一個原因。魯迅認為，流行的語言把世界的本真遮蔽了，它是一個製造庸人的話語體系，它已經難以翻出新意。若要回到自身、回到本真，必須反抗那些流行語。他一方面借用六朝的語境和佛家的意象，一方面從日本、德國、俄國的作品中尋找異樣的表達式。中小學的教育以規範性為核心，而魯迅恰恰是超越規範性的。③與魯迅及其作品被政治化的歷史相適應，中學語文魯迅作品教學普遍存在教條化的問題。一直以來，“橫眉冷對千夫指，俯首甘為孺子牛”的形象是中學生所接受的、印象非常深刻的魯迅形象。我們似乎已經形成了這種觀念，一提魯迅，首先想到的就是他的鬥爭精神和犧牲精神。也有語文老師認識到這一點，認識到語文課上的魯迅其實是一個標準化、概念化甚至政治化了的魯迅。

魯迅是“近代中國第一個最深刻最徹底的革命民主主義和現實主義的作家”，其作品“深刻地反映了中國，反映了中國的革命”，同時也有巨大的文學價值。選擇魯迅的文章進入教材，是長期以來我國特定的歷史時期對於反封建、追求民主主義精神和思想的需要，是符合社會對於課程資源的選擇要求的。但是魯迅文章作為傳統篇目中最大的構成部分，寓含了大量政治思想教化的因素，其傳統的解讀慣性偏離文學審美不斷地被詬病，帶有寫作時代特點的思想觀念以及長期左傾思潮支配下形成的分析模式具有極大保守性，與時代精神發生偏差的地方有不少；另一方面，由於學生的歷史知識、生活經驗、思想基礎和語文知識的不足，對於魯迅作品的理解則容易導致不充分乃至偏離，因此，魯迅作品被替換也是歷史的必然。

第三，課程資源需要經過教師與學生在教學實踐中的運行才能夠實現其教育價值，這種課程運行過程稱為課程實施，它將顯著地影響課程資源所能夠達到的效果。由於人們對課程實施有不同的理解，因此，對課程實施的認識也產生了不同的取向。

課程專家辛德（Snyder J. B.）等將對課程實施的認識歸納為三種取向：忠實取向、互動調適取向及創生取向。^①忠實取向的課程觀是將課程看作是課程專家設計好的固定的材料，教學實施就是把这些規定的課程落實，以達到確定的教學目標。這種取向認為課程專家規定好的課程就是全部的課程資源，教師與學生的全部任務就是執行好已有的課程計劃。互動調適取向的課程觀是把課程實施看作是一個連貫的動態過程，實施是一個由課程設計者和執行者共同對課程進行調適的過程。這就要求我們對課程資源要有一個動態的認識，特別是對於課程的實踐者要在課程實施的過程中根據特定的情境與學生的情況做出適度調整以示相互適應。創生取向的課程觀認為課程是由教師與學生共同參與教育實踐的結果，課程實施過程也是制定課

① Snyder J. B., Zumwalt K. *Curriculum implementation* [M]// Jackson, P. W. *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 1992: 404-418.

程的一部分,在这个过程中,教师与学生共同开发与利用各种课程资源,包括课程专家所确立的知识、教师的知识与经验、学生的知识与经验、各种校内外可资利用的硬件与软件等,使得课程资源的利用与实施打破僵化与固有的形式,成为一个开放的过程。

在这三种取向中,忠实取向在我国课程实施中最为普遍,在这种课程观下,教材是最重要的课程来源,无需过多地探讨课程资源的相关问题;互动调适取向重视了教师对于课程实施的主动性,但是忽视了教学的主体——学生的参与,对于课程资源的开发与利用是不全面、不充分的;创生取向强调了教学过程中师生的互动性、课程的生成性,是国际上课程改革所追求的一种趋势。在教学实践中,对于课程资源的利用与课程的实施往往是几种课程实施观相互融合的结果。



案例 美国老师讲灰姑娘的故事^①

上课铃响了,孩子们跑进教室,这节课老师要讲的是《灰姑娘》的故事。

老师先请一个孩子上台给同学讲一讲这个故事。孩子很快讲完了,老师对他表示了感谢,然后开始向全班提问。

老师:你们喜欢故事里面的哪一个?不喜欢哪一个?为什么?

学生:喜欢辛黛瑞拉(灰姑娘),还有王子,不喜欢她的后妈和后妈带来的姐姐。辛黛瑞拉善良、可爱、漂亮。后妈和姐姐对辛黛瑞拉不好。

老师:如果在午夜12点的时候,辛黛瑞拉没有来得及跳上她的南瓜马车,你们想一想,可能会出现什么情况?

学生:辛黛瑞拉会变成原来脏脏的样子,穿着破旧的衣服。哎呀,那就惨啦。

老师:所以,你们一定要做一个守时的人,不然就可能给自己带来麻烦。另外,你们看,你们每个人平时都打扮得漂漂亮亮的,千万不要突然邋里邋遢地出现在别人面前,不然你们的朋友要被吓到了。女孩子们,你们更要注意,将来你们长大和男孩子约会,要是你不注意,被你的男朋友看到你很难看的样子,他们可能就吓昏了(做昏倒状)。

老师:好,下一个问题,如果你是辛黛瑞拉的后妈,你会不会阻止辛黛瑞拉去参加王子的舞会?你们一定要诚实哟!

学生:(过了一会儿,有孩子举手回答)是的,如果我是辛黛瑞拉的后妈,我也会阻止她去参加王子的舞会。

老师:为什么?

学生:因为,因为我爱自己的女儿,我希望自己的女儿当上王后。

老师:是的,所以,我们看到的后妈好像都是不好的人,她们只是对别人不够好,可是她们对自己的孩子却很好,你们明白了吗?她们不是坏人,只是她们还不能够像爱自己的孩子一样去爱其他的孩子。

老师:孩子们,下一个问题,辛黛瑞拉的后妈不让她去参加王子的舞会,甚至

^① 选自:美国老师和中国老师都在讲灰姑娘的故事[EB/OL]. http://www.wenku.baidu.com/link?url=ro4RA3sz-Czt_XK8BudZNdbFrpTX2QrDpx1_xHOcOVqEF4xigX4YERLYseKbw4KliCYkDWTd6RWsGAih2okJrNP5.

把门锁起来，她为什么能够去，而且成为舞会上最美丽的姑娘呢？

学生：因为有仙女帮助她，给她漂亮的衣服，还把南瓜变成马车，把狗和老鼠变成仆人。

老师：对，你们说得很好！想一想，如果辛黛瑞拉没有得到仙女的帮助，她是不可能去参加舞会的，是不是？

学生：是的！

.....

老师：最后一个问题，这个故事有什么不合理的地方？

学生：（过了好一会）午夜 12 点以后所有的东西都要变回原样，可是，辛黛瑞拉的水晶鞋没有变回去。

老师：天哪，你们太棒了！你们看，就是伟大的作家也有出错的时候，所以，出错不是什么可怕的事情。我担保，如果你们当中谁将来要当作家，一定比这个作家更棒！你们相信吗？孩子们欢呼雀跃。

在本例中，《灰姑娘》的故事是基本的课程资源，在教学的过程中，教师根据课文设计了 12 个相关的问题，让学生根据自己的经验和认知进行思考，并在其思考结果的基础上提出了要守时、注重仪表、人人都需要朋友等品德教育内容。在这个课程实施的过程中，教师既依靠了专家所提供的《灰姑娘》这个课程资源，又把自己的知识经验以及学生的知识经验作为课程资源，创生了一个效果良好的课程实施过程，体现了对课程资源的创生过程。

二、课程资源的类型

从课程资源的含义可知，课程资源是一个庞杂的系统，有着丰富的内涵，为了获得对课程资源更加清晰、明确的认识，需要对其进行梳理、分类。

当我们从不同的角度认识课程资源时，可能会带来不同的理解，这就意味着对课程资源可以有多种分类方式，但其基本的出发点符合逻辑上的要求，同时要有助于看清课程实践中的问题并有利于问题的解决。基于这样的考虑，本书从课程资源的功能特点对其进行分类。

按照功能特点分类，课程资源可以分为素材性资源、条件性资源以及综合性课程资源三大类。素材性资源是指作用于课程，并且能够成为课程的素材和来源，比如知识、技能、经验、活动方式和方法、情感态度和价值观等。条件性资源的特点则是作用于课程却不是形成课程本身的直接来源，但它在很大程度上决定着实施的范围和水平，比如直接决定课程实施范围和水平的人力、物力和财力、时间、场地、媒介、设备和环境，以及对于课程的认识状况等。有时候，素材性资源与条件性资源并没有绝对的界限，现实中的一些课程资源既包含着课程的素材，也包含着课程的条件，如图书馆、博物馆、实验室、互联网人力和环境等资源，我们称其为综合性课程资源。

（一）素材性课程资源

1. 知识资源

知识的内涵非常广泛，从广义上讲，它是指人类在实践中认识客观世界（包括

人类自身)的成果。学校教育的重要目的之一是掌握人类文明的所积累的知识,这些知识是课程资源最重要的组成部分,也是教师们最容易理解和接受的课程资源。目前,学校教育所使用的教材,就是对知识的系统的组织与提炼,因其具有以下属性而成为教师和学生可依赖的知识资源:第一,教材所编的内容具有经典性,因为它在人类知识中进行选择;第二,教材具有科学性,它必须用科学的知识来说话,能为学生所接受;第三,教材在组织上具有适当性,包括对社区的影响,对政治、经济的影响;第四,教材内部结构具有系统性、连贯性;第五,教材具有可读性、享受性(学生喜欢读);第六,教材具有示范性,给教法以提示。^①

学校教育的传统是重视知识的传授,并且因为越来越多的人逐渐认识到,没有课程资源的广泛支持,再美好的课程改革设想也很难变成中小学的实际教育成果,因此在教材编写和教学的过程中,除了传统的对于知识的系统性、基础性的重视之外,也重视知识的综合性以及与生活的联系。如,人教版语文七年级下册的第二单元“祖国”,先设计的是五篇表现爱国主义主题的课文,即《黄河颂》《最后一课》《艰难的国运与雄健的国民》《土地的誓言》《木兰诗》,然后安排了综合性学习专题“黄河,母亲河”。专题中又先布置了以下活动:搜集与黄河有关的民间故事、神话传说、历史人物故事,并与同学交流;收集与黄河有关的常用俗语、谚语、成语,并写出意义和相关故事;然后举办以“歌唱黄河”为主题的文艺演出,调查黄河的缺水断流、水污染以及造成的水土流失、泥沙淤积、生态破坏等事实;召开以“黄河之忧”为主题的调查报告会;设计保护母亲河的公益广告等。这一过程充分体现了语文教学由课内向课外延伸,课程资源由教材文本扩展到课外可利用的所有资源的理念,注重了课程资源开发的动态生成的同时,构成学生素养培育一体化。

对这些知识资源的充分利用,有助于丰富学习的内涵,改进学生的学习方式,提高学生的语文知识、学习能力和生活能力。

2. 教师资源

教师是课程中积极而鲜活的要素,教师的知识、经验、阅历、人格魅力、价值取向和人生态度等,都会直接反映或渗透在课程实施过程之中,并创造出生动的课程,进而使教师本身成为课程的内在要素之一。

理解并解释课程是教师专业生命的存在方式。只有当教师确立了课程意识,拥有了课程知识,形成了课程能力,才能真正走进课程。教师用自己的观念、态度和意识去解读课程,理解和领悟课程的基本框架、基本理念、培养目标等,并且体现在对课程资源的开发利用与课程的实施与运作中。在此过程中,课程资源转化为现实的教育成果,即被学生内化为自己的东西。只有经过教师实践操作后的课程资源才会成为有价值的课程,这就使得课程资源和教学实现意义上的整合。

任何课程都是需要教师去创造和执行。每一位教师都应该把自己的学识和人生经历融会到课程教学中去,用自己的眼光来审视课程,用自己的才华来创造课程。他既可以对预设的课程进行批判,也可以对预设的课程进行再创造。也就是说,教师是课程生成的创造者,可以对课程进行理解,以自己的方式进行讲授,即使是已

^① 姚文忠. 教材、教师都是重要的课程资源 [J]. 四川教育, 2003 (12): 38-39.

经预设的课程，也可以进行批判和改造。所以，教师得先具有课程的生成意识和生成能力，才能上好新时期的课。



案例 一堂别开生面的语文课^①

（语文老师出差从绍兴回来……）

生1：老师，您能为我们具体介绍一下绍兴这个地方吗？我从来没去过那儿。

师：好，绍兴是个历史文化名城，那里人才辈出、名流荟萃……（简要介绍）我国著名的文学家、思想家鲁迅就是绍兴人。对于鲁迅，我想你们是有所了解的。

生2：对，我们学过的一篇课文《三味书屋》写的就是鲁迅的故事。

生3：鲁迅小时候曾在三味书屋读书。

生4：鲁迅小时候读书很认真，曾在书桌上刻了个“早”字，鞭策自己时时早、事事早。

师：作为大文学家、思想家的鲁迅，一生创作了许多文学作品，其中他最喜欢的一篇小说就是《孔乙己》。小说中的孔乙己是一个读书人，但在参加科举考试……（具体讲述孔乙己的故事，学生听得津津有味。）

师：现在，鲁迅先生虽然离开了我们，但《孔乙己》这篇小说却流传至今，成为经典著作，供我们后人学习。其中写到的“孔乙己茴香豆”已成为绍兴的一大特产，深受中外游客的青睐。这回，奚老师特意买了一袋，作为我送给大家的一份礼物。

（老师拿出茴香豆，分发给学生品尝。学生有的很小心地捡起一颗，端详一番，慢慢放进嘴里，轻轻地嚼着；有的则显得有些激动，抓起一把就塞进嘴里，撑得鼓鼓的嘴巴只能使劲地嚼……过了一会儿，“真香！”“真好吃！”的赞叹之声便开始不绝于耳。）

师：谁来说一说你品尝到的茴香豆？

学生分别从茴香豆的形状、颜色、味道等方面介绍，形象生动。

师：（课堂总结）今天的语文课就上到这儿，作业是完成一则日记，题目可以是《孔乙己茴香豆》，也可以是《奚老师回来了》，还可以是《一堂别开生面的语文课》。行吗？

生：（大声回答）行！

师：下课！同学们，再见！

生：老师，再见！

过后，他们在习作中写道：“我以前从没上过这样的语文课，今天真高兴啊！”“今天，出差的奚老师终于回来了，她给我们上课的时候，我有一种全新的感觉。”“这节语文课真令人难忘啊！”“对于孔乙己，我不太喜欢。但是‘孔乙己茴香豆’，我却吃了还想吃。下次有机会，我一定要去绍兴玩玩。”

^① 奚梅萍. 一堂别开生面的语文课——谈教师对课程资源的开发与利用 [J]. 人民教育, 2002 (7): 52-53.