

范兆雄 ● 著

课程

资源概论

刘海涛 李方 ● 主编

课 程 与 学 科 教 学 丛 书

范兆雄 ○ 著

课程资源概论

图书在版编目 (CIP) 数据

课程资源论/范兆雄著. —北京: 中国社会科学出版社, 2002. 12

(课程与学科教学丛书)

ISBN 7-5004-3627-0

I. 课… II. 范… III. 课程—教学研究

IV. G423.04

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2002) 第 108891 号

责任编辑 李尔柔

责任校对 宗 合

封面设计 毛国宣

版式设计 炳 图

出版发行 中国社会科学出版社

社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 邮 编 100720

电 话 010-84029453 传 真 010-64030272

网 址 <http://www.csspw.com.cn>

经 销 新华书店

印 刷 北京新魏印刷厂 装 订 广增装订厂

版 次 2002 年 12 月第 1 版 印 次 2002 年 12 月第 1 次印刷

开 本 850×1168 毫米 1/32

印 张 10.5 插 页 2

字 数 263 千字 印 数 1—2000 册

定 价 24.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社发行部联系调换

版权所有 侵权必究

高师课程改革的理念与方法

——序《课程与学科教学丛书》

更新课程与教学理念，构建新的学科课程教学体系，编写新世纪高等教育和基础教育的换代教材，这是我国教育创新和教学改革的一个重要突破口。打开了这个突破口，中国教育的改革之路和希望之路将以一种光明的前景展现在人们面前。

追溯上个世纪以来的课程理论史，我们发现国外的课程理论专家根据各自不同的课程理念分别对“课程”作出过9种不同的阐释（见《国际课程百科全书》）。而美国的课程专家塞勒（Saylor, J. G.）和亚历山大（Alexander, W. M.）则对上述9种五花八门的课程理论分门别类归纳为四种：A. 课程是学科和教材；B. 课程是经验；C. 课程是目标；D. 课程是计划^①。看起来，这四种归纳各有不同的理论侧重点，但实际上它们的研究范式和研究方法都分别归属二大学派：一是科学主义学派，它依托自然科学和逻辑学的理论和方法，对课程的诸多构成要素进行拆解和剖析，然后提出课程编制的具体原则和技术。二是人文主义学派，它依托哲学的、现象学的、阐释学的、艺术学的等传统的社会科学的理论与方法，探讨课程的内在价值和规律性内容。虽然上个世纪这两派都为课程理论建设和课程学科做出了巨大的贡献，但它们实际上是从不同的角度研究了同一的课程客体——教材，它们或多或少忽略了课程主体——师生的能动性和互动性；它们注意到了课

^① 详见新玉乐：《潜在课程论》，江西教育出版社，1996年出版，第19页。

课程论和学科教学论应该“学什么”和“教什么”，但没有很好地地去探讨课程论和学科教学论应该“怎样学”和“怎样教”，即学生在课程教学中“怎样学”，教师在学科课程教学中“怎样教”。

不必讳言，上个世纪的课程论与教学论是分离的。课程常常是作为学习内容或者是有计划的学习结果来认识，而教学则是传播学习内容或实现学习结果的方法和手段。这样课程与教学相分离的最终结果——学生成了被动接受知识的容器，他们只能服从课程权威和教师权威。教师给学生单一传授事先已确定的课程内容，并采用强化监管、说教的方式，学生的主体性、能动性基本上被压抑和扼杀，学生们的创造潜力很难得到充分发挥。这种传统的陈旧的课程教学理念不但影响了中国的基础教育，而且在高等教育中，特别是在高师院校教师教育中也没有得到很好的改善。由教师一言堂式的系统讲授和“再现”知识的过程呈现为高师院校课程教学的主要特征。进入了新的世纪，课程与教学改革成为了世界和中国教育界的一个共同热点和话题。

随着教育部《基础教育课程改革纲要》（试行，2001）的颁布和实施，全国范围的一场轰轰烈烈的课改浪潮正与世界性课程改革浪潮同步。18套《课程标准》和各种版本各学科的新编教材正在全国基础教育的实验区开展实验。这是中国建国以来力度最大、范围最广的一次课程改革。课程改革是实现高质量的素质教育和创新教育的必由之路。基础教育的广大教师和教育管理者在这次课改浪潮中确立了一个很重要的课程教学理论——以生为本，改革“填鸭式”的课程教学方式，使学生从“被动式的学习”转变成成为“主动式的学习”。

面对基础教育中轰轰烈烈的课改浪潮，高等教育、特别是高师教师教育更应该以一种积极的态度和主动的精神来应对基础教育课程的改革。高等教育，特别是高师院校肩负着基础教育教师“专业化培养”的责任，高师的课程和学科教学理应为基础教育课

程改革服务。这就要求高师教育转变课程与教学理论,摒弃被动的课程教学方式,倡导研究性学习课程与教学。也不必讳言,高师院校目前的课程改革相对滞后。知识的单一传授是常见的课程教育教学现象,那种学生们积极主动的探究式学习情景并未大面积出现。高师院校的教师们亟须领会英国课程理论专家斯滕豪斯(Stenhouse, L.)提出的观点——“教师即研究者”。教师不但是本学科的知识传授者,也是本学科的知识研究者和经营者;他的教学应该是一种启迪学生智慧、激活学生的创造性激情的研究性教学。他自己有科研课题、有科研成果,甚至可以让高师学生也参加自己的课题研究,他应该用这种研究性学习的课程理念改革自己的课程,编写新的体现新理念的课程教材,用自己的科研形象给学生树立一个榜样——跟他这样去学习、去研究、去教学,于是,这些高师生——21世纪的新师资将在这种课程与教学理念的熏陶、培育下,成长为承担基础教育新课改的生力军。

基于对基础教育课改和高师院校课改的这种认识,我们十分关注高师院校的课程改革进程,并积极投身于基础教育第八轮课改浪潮中。我们要用新的课程教学理念来审视以往的学科课程形态,编写新的学科换代教材,并改革高师院校的学科教学。2002年湛江师范学院教育科学研究中心和湛江师范学院从事学科教学的老师们,分别申请到了一项国家社科基金、一项全国十五教育科学重点项目(同时还获有五项全国十五教育科学规划项目子课题)和十项广东省十五教育科学规划项目。我们愿意将这些科研成果择优汇集出版,一方面作为凸现新思路、新观点的课程与学科教学的专著,另一方面也可用作高师院校开设研究型课程的教材。

刘海涛 李 方

2002年11月于广东湛江师范学院

序

范兆雄副教授撰写的《课程资源论》一书，即将出版，我阅读书稿感到颇有新意。

课程资源的开发与利用问题是在我国基础教育课程改革日益深入的时代背景下提出的。随着国家、地方、学校三级课程管理政策的实施，地方和学校也相应地被赋予一定的课程管理及开发的职责。可是，要规划和设计地方课程、校本课程，首先就有必要对地方、学校所拥有的潜在课程资源进行开发。为此，教育部在《基础教育课程改革纲要》中明确提出要积极开发并合理利用校内外各种课程资源。

但是，对课程资源这一理论问题的探讨，还是近年的事，不仅专门的论述很少，而且理论研究也十分薄弱。对于什么是课程资源？课程资源有何特点？课程资源与教材是什么关系？如何开发和利用课程资源等理论问题，不仅认识不统一，而且也显得十分肤浅。范兆雄副教授的这本《课程资源论》专著，从分析课程资源构成要素入手，逐一剖析国家课程资源、地方课程资源、学校课程资源以及课程资源的普查、筛选与建设问题。可以说，这是目前我国比较全面、系统地论述课程资源的一本专著。我相信此书的出版，对于强化课程资源意识，提高课程资源开发与利用水平，推动基础教育课程改革，将起到积极的作用。特此，为之作序。

全国课程与教学论专业委员会顾问 李定仁

2002年6月20日

目 录

导 论	(1)
-----------	-------

第一篇 课程资源构成要素分析

第一章 课程思想资源	(27)
第一节 课程运作思想资源	(28)
第二节 课程内容思想资源	(34)
第二章 课程知识资源	(44)
第一节 课程知识资源体系	(49)
第二节 课程知识资源结构	(57)
第三章 课程经验资源	(64)
第一节 经验与教育	(65)
第二节 家庭生活经验资源	(69)
第三节 社区生活经验资源	(75)
第四节 学校生活经验资源	(86)
第四章 课程财物资源	(99)
第一节 课程财物资源要素	(100)
第二节 课程财物资源的性质、功能与特点	(106)
第三节 课程财物资源管理与开发	(109)
第五章 课程人力资源	(115)
第一节 课程活动人力资源供求主体	(117)

第二节	课程人力资源配置	(120)
第三节	课程人力资源开发	(123)
第四节	课程人力资源管理	(126)
第六章	网络课程资源	(132)
第一节	网络建设与网络课程资源	(133)
第二节	网络系统与网络课程资源	(138)
第三节	网络学校课程资源	(140)

第二篇 课程资源层面分析

第七章	国家课程资源	(156)
第一节	国家课程资源的构成	(157)
第二节	国家课程资源总体丰裕度	(160)
第三节	国家课程资源体制	(170)
第四节	国家课程资源管理手段与生产机构	(172)
第八章	地方课程资源	(176)
第一节	地方课程资源的构成	(177)
第二节	地方课程资源管理与生产	(185)
第三节	地方课程资源与课程开发	(189)
第九章	学校课程资源	(193)
第一节	学校课程资源的构成	(194)
第二节	学校课程资源的管理	(208)
第三节	学校课程资源与三级课程管理	(214)

第三篇 课程资源的普查、筛选与建设

第十章	课程资源的普查与筛选	(229)
第一节	课程资源的普查	(230)

第二节	课程资源的筛选·····	(251)
第十一章	课程资源建设·····	(261)
第一节	课程资源建设的意义与目标·····	(262)
第二节	课程资源建设的主体·····	(269)
第三节	课程资源建设的原则·····	(276)
第十二章	课程资源的缺失与国际交流·····	(282)
第一节	课程资源的国际差异·····	(285)
第二节	课程资源国际交流的机制·····	(297)
第十三章	我国课程资源短缺的历史、现状与对策·····	(305)
第一节	我国课程资源短缺的历史考察·····	(308)
第二节	我国课程资源短缺的现状分析·····	(312)
第三节	我国课程资源短缺的对策·····	(317)
参考文献	·····	(321)

导 论

这一轮基础教育课程改革不仅是增删教学内容,更新教材,而是素质教育思想的具体实践。改革是以近 20 年来的教育教学研究、尤其是教学与课程实验研究为基础的,具有坚实的理论准备和实践积累。课程改革的基本思想已经写进了 2001 年 6 月教育部颁布的《基础教育课程改革纲要》中。由于课程管理体制的改革,实施三级课程管理,国家教育主管部门重点关注课程目标的实现,课程标准的执行,监控核心课程,而不是直接确定一切课程内容,这样各级课程管理机构都有责任考虑为实现课程目标应该调用哪些资源,因而对课程资源的研究就凸现出来。所以,课程资源研究不只是为了弥补课程领域“可理解的解释体系”数量的不足^①,而是响应课程改革实践的强力召唤,为中小学课程改革实施提供现实指导。

一、社会资源学

在《中国资源科学百科全书·资源科学》中,孙鸿烈先生认为资源科学的研究对象是资源。它既包括作为人类生存与发展物质基础的自然资源,又包括与开发和利用自然资源密切相关的人力资源、科技与教育等社会资源。他主张资源科学既研究全球资

^① 江山野主编译:《简明国际教育百科全书·课程论》,教育科学出版社 1991 年 6 月第 1 版,第 92 页。

源,又研究国家或地区资源;既研究现实资源,又研究历史资源;既研究单项资源,又研究复合资源。这是因为资源本身是多属性的。一般把资源分为自然资源和社会资源两大类。自然资源是指人类可利用的自然生成的物质与能量;社会资源指人类通过自身劳动,在开发利用自然资源的过程中的物质与精神财富。“社会资源学是研究社会资源的分类、属性、质量评价与时空特征及其与自然资源开发与利用相互关系的科学。”^①目前,社会资源研究还没有脱离社会科学领域,还没有形成独立的学科体系。教育资源是社会资源学研究的一项重要内容,它又与人力资源、资本资源、科技资源等社会资源有着密切的联系。“教育资源是为教育提供的人力、物力、财力资源的总称。”^②它包括学生资源、教师资源、物质资源、财力资源。

二、课程资源的概念

《辞海》中的“资”指:资财,供给,资助。“源”指:水流所从出,引申为事物的来源。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,“来源”(Source)是指“事物所从来,或所从获得的地方”,“提供信息的人、书本、文件、资料等”;“资源”(Resource)是指“供满足需要的”东西,或“储藏以备需要时提取”。从辞典的解释和汉语的语言习惯来看,“资源”都包含有两个方面的意义:第一个方面是指事物所从出,即事物的来源。我们平常所说的能源资源、矿产资源。这些表述中,“资源”的含义是指从事这些行业生产所应具有的必备的物质。即相对于生产

① 参见孙鸿烈主编:《中国资源科学百科全书·资源科学》,中国大百科全书出版社、石油大学出版社2000年3月第1版,第1—5页。

② 同上书,第945—946页。

能源而言,必须具备通过燃烧产生热能,或通过自然运动产生动能,并转化为其他形式的能量的煤炭、油气、阳光、地热、水力、风力、潮汐等,所以能源资源所指的是煤炭、油气、阳光、地热、水力、风力、潮汐的蕴藏情况。同样,生产矿产品铁、锰、铜、铝等,需要铁、锰、铜、铝等矿石,这些正是矿产资源。第二个方面是指,某种事物对另一些事物是不可缺少的,是满足别的事物的需要的条件。如粮食资源不是指生产粮食所需要的土、水、肥、种和现代农业科技,而是指粮食本身,指一个地区的粮食能够满足解决温饱、工业生产、畜牧业生产的需要的状况。^①又如人力资源主要不是指向生产人力的设备或其他条件,而是指向满足经济建设需要的劳动力的状况。

我们常听说教育资源这个词。其实,在汉语中它不是在一个意义上被使用的,而常常是在以上两个方面的意义上被使用着的。一个方面是指,构成教育活动所需要的各种事物,包括人、财、物、知识、经验等;另一个方面是指,教育满足一个国家或地区的经济与社会发展的状况,即教育本身的状况,如一个国家或地区的学校数量与人才培养的能力,教育的质量等。

课程是学校教育活动中的核心部分。它是一个过程,是学生通过学校的活动所获得的全部经历的总和。课程资源(Curriculum Resource)是指供给课程活动,满足课程活动需要的一切。它包括构成课程目标、内容的来源和保障课程活动进行的设备和材料,即所谓“素材性课程资源和条件性课程资源”。^②这里只是在一个意义上使用“资源”这一词的。即课程资源不是指向课程活动本身,而是指向构成课程活动所需要

^① 参见中国国情分析研究小组:《两种资源、两个市场——构建中国资源安全保障体系研究》,天津人民出版社2001年版。

^② 吴刚平:《课程资源的理论构想》载《教育研究》2001年第9期。

的一切素材和条件。

在课程研究中,人们首先关注到的是课程目标、课程内容的来源问题。杜威(John Dewey, 1902)在《儿童与课程》中提出了教育过程的三个基本因素:学习者、社会和有组织的学科。博比特(F. Bobbitt, 1918)受工业分析法的影响,认为“课程发现者首先是对人性和人类事务的分析者”。^①他利用活动分析法,把人类经验分成一些主要领域,在他那里,课程的来源是可以分析为若干领域的人类经验。查特斯(W. W. Charters, 1923)通过对人类活动的分析,来探查课程来源,把确定人类活动的基本单位作为课程编制过程的第一步,并据此提出了弥补学生经验缺陷的课程编制模式。博依德(Boyd H. Bode, 1931)似乎更倾向于杜威的课程哲学观,他从三个来源上考察了课程目标的维度与矛盾:学科专家的视点、实践者的视点和学习者的兴趣。^②泰勒(Ralph W. Tyler, 1949)比他们前进了一大步,他提出了课程的三个来源:对学习本身的研究;对校外当代生活的研究;学科专家对目标的建议。他虽注意到三个来源,但仍将重点放在了分析社会来源——“当代生活需要”。^③坦纳夫妇(Daniel Tanner & Laurel N. Tanner, 1975)认为泰勒在课程来源认识上有点疏忽:一是“忽略了把它们当作有组织的相互联系的来源进行认识的必要”;二是“把社会、学习者和有组织的学术知识当作资料的

① 转引自拉尔夫·泰勒著 施良方译《课程与教学基本原理》,人民教育出版社 1994年1月第1版,引言,第8页。

② Daniel Tanner & Laurel N. Tanner, Curriculum Development: Theory into Practice, 2nd ed., New York: Macmillan Publishing Co. Inc. & London: Collier Macmillan Publishers, 1980, p. 79.

③ [美]小威廉姆·E. 多尔著 王红宇译《后现代课程观》,教育科学出版社 2001年9月第1版,第73页。

来源时，忽视了它们对教育目标和课程的影响”。^①坦纳夫妇已经察觉到了泰勒在课程来源的研究上的局限，看到了这三者对课程的制约作用，体现了从课程来源研究到课程资源研究的转向。泰勒（1985）为《国际教育百科全书》撰写课程资源（Curriculum Resource）条目，从目标、教学活动、教学活动组织、课程评价等四个方面来表述课程资源，使课程资源问题浮出水面，为我们进一步揭示课程资源提供了重要的启示。

从以上对课程资源的历史追踪，我们可以得到如下的认识：1. 课程来源是课程资源最主要的部分，在课程研究先驱者那里甚至是课程资源的全部。但仅仅局限在课程来源的研究不能揭示问题的实质，尤其是在面临课程改革的时候，从当地社会甚至无法分析出课程改革的来源，因而无法考虑引进课程改革所需要的课程资源。2. 课程理论研究者大多追随杜威，把教师、学生当作课程资源。这样容易忽略他们所处的文化背景和经验基础，而教师、学生的知识和经验都源自于社会生活，源自于对客观世界的反映，所以课程资源从根本上来说，是人类认识的对象，是人类认识的实践，也就是说，人类认识的资源就是课程的根本资源。3. 必须加深有关课程资源对课程的制约作用的认识，以利于更明确课程开发的各向度。4. 哲学观与课程资源观有密切的联系。有什么样的哲学观，就有什么样的课程资源观。从课程流派来看，进步主义者把儿童经验看做是选择教育目标的主要资源；要素主义者强调文化遗产是引出教育目标的主要资源。5. 要把课程资源当作一个整体来研究，认识到课程资源的各要素是一个不可分割的整体，不能随意割裂为几个部分，所以在运用分析方法时应考虑综合和系

^① Daniel Tanner & Laurel N. Tanner, *Curriculum Development: Theory into Practice*, 2nd ed., New York: Macmillan Publishing Co. Inc. & London: Collier Macmillan Publishers, 1980, p. 142.

统方法。

三、课程资源系统的结构与功能

研究课程资源系统一定要研究它的结构和功能。因为，只有通过研究它的结构，才能了解课程资源的各个组成部分是如何联结的，揭示系统的本质特征。只有认识课程资源系统的功能，才能了解课程资源对于课程活动的意义。

(一) 课程资源系统的结构

“结构是指系统内部各个组成要素之间的相对稳定的联系方式、组织秩序及其时空关系的内在表现形式。”^①任何系统都有自己的结构。课程资源系统的结构是指课程资源系统内部各层次的要素之间的联系、组织状态、时空关系。

课程资源系统是有严密结构的复杂的巨系统。它的结构可以从以下几个方面展开：

1. 层次结构。“任何结构内部都可以存在着子结构”。^②课程资源囊括了宇宙间物质的和非物质的一切，包括多层次结构，处于最上层的实际上就是宇宙和把握宇宙事物的思想观念，即宏观结构。它是必须运用思维，借助于理论才能理解和把握的对象。人们创立了关于宇宙和世界的哲学理论，以及各种宗教学说。中观结构是组成宏观结构的部分。它是必须借助于人类所创造的某一领域的理论成果才能认识的对象。人们把它分成许多领域，并依据其内在的规定性，划定了许多学科。微观层次是组成各领域的每一具体的事物和活动，如运输系统的一列火车，人类社会系统

① 魏宏森、曾国屏：《系统论——系统科学哲学》，清华大学出版社1995年12月第1版，第288页。

② [美] J. W. 福雷斯特著，王洪斌译：《系统原理》，清华大学出版社1986年4月第1版，第40页。

的一种交往方式(握手等)。它是人们凭常识就能感知其表现的对象。微观层次的结构并非就是简单的,在表层的背后,这些事物和活动所具有的复杂本质又与宏观、中观层次是贯通着的,所以离开揭示其本质的理论知识,就难以获得深刻的本质性的认识。

2. 联系方式。在课程资源系统中,思想处于支配地位,它与一切物质世界发生着广泛的联系,又能反视人类自身的活动,还可以把人类思想的成果——知识当作客体来加以研究,所以课程思想资源是课程资源中最为核心的要素。知识资源是课程资源系统中凝结着人类智慧的重要要素,它联系着物力资源和人力资源,也反过来为思想资源的发展提供指导和修正。它既具有认识对象的客观性,又渗透着认识主体的创造性。人力资源不仅是课程物力资源和知识资源联结的纽带,也是思想资源的源泉和物力资源的认识主体。物力资源作为“被认识的对象是客观存在的,关于它的知识却是认识个体构建出来的”,^①因此,物力资源既是认识的对象,又是其他资源系统的基础和支持系统。

3. 自组织。课程资源系统可以“自己走向有序结构”,^②是一个自组织系统。课程资源系统要素的性质、数目、排列顺序都处在自我运动、自发形成组织结构、自发演化之中。它随人类认识能力的提高、文化的发展、知识的积累、客观物质世界的变化而涨落,并通过涨落使系统实现自身的进化,达到新的平衡状态。系统的不平衡状态是绝对的,尤其是知识资源系统更是无时无刻不在变化之中,因为“人类的全部知识都是不确定的、不准确的和片面性的”。^③所以,“科学、科学知识总是假设的:它是猜想的知识。

① 李喜先等:《科学系统论》,科学出版社1995年4月第1版,第179页。

② 钱学森等:《论系统工程》,湖南科学技术出版社1982年6月第1版,第242页。

③ [英]罗素著,张金言译:《人类的知识——其范围与限度》,商务印书馆1983年12月第1版,第606页。