

京师教师教育·教师新视点丛书

丛书主编 吴刚平 吴刚平 李茂森 闫艳 著

KECHENG ZIYUAN LUN

课程资源论



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

「京师教师教育·教师新视点丛书」

丛书主编 吴刚平 吴刚平 李茂森 闫艳 著

课程资源论



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课程资源论/吴刚平等著. —北京:北京师范大学出版社, 2014. 7

(教师新视点丛书)

ISBN 978-7-303-12643-9

I. ①课… II. ①吴… III. ①教学研究—中小学 IV. ①G632. 0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 016066 号

营销中心电话 010-58802181 58805532
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>
电子信箱 gaojiao@bnupg.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京市新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印刷: 北京京师印务有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 170 mm×240 mm

印张: 15.75

字数: 315 千字

版次: 2014 年 7 月第 1 版

印次: 2014 年 7 月第 1 次印刷

定 价: 30.00 元

策划编辑: 倪 花 责任编辑: 倪 花 薛奕娇

美术编辑: 焦 丽 装帧设计: 吴乾文

责任校对: 李 菡 责任印制: 陈 涛

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换

印制管理部电话: 010-58800825

总 序

基础教育课程改革的深入推进，为中小学教师专业发展提供了更为广阔的空间和要求，广大教师也热切呼唤能够有更多的研究成果为教育教学改革实践提供更为专业的思想理论基础。正是在这一大的时代背景下，我们决定推出以中小学教师和教育研究者为主要读者对象的《教师新视点丛书》，目的就是要为教师创造性地开展教育教学活动提供新视角、新方向和新成果，为中小学教师专业发展注入新动力。

《教师新视点丛书》会聚教育研究领域的一批新锐作者，致力于发表支持教师专业发展的课程研究、教学研究和教师研究方面的最新成果，围绕课程、教学和教师领域的热点和盲点问题进行历史考察、理论分析和趋势展望。特别是有关课程领导、课程资源、课程思想、对话教学、教学创新、教师身份、教师角色、教师教育等专题研究成果，反映了中小学教育改革

和发展的新视角和新观点。

我们深知，中小学教师新视点的涵盖面非常宽广，远非一套丛书就能完全承担。所以，我们只能不揣浅陋，确定这套丛书的首批著作重点呈现四大主题的研究成果：一是课程与教学研究，二是课程史研究，三是教师研究，四是教师教育课程研究。

关于课程与教学研究主题，涉及课程资源、课程领导、对话教学和教学创新四个专题。其中，《课程资源研究》突破人们长期固守的教材概念局限，在课程资源视阈下对知识观、教学观、教师观、学习观和评价观进行反思，重点阐释教学预设资源、动态生成性资源、教室和场馆资源、现代教育技术资源、教师资源、社区资源和时间资源等课程资源开发、利用和共享的理论与技术。《课程领导研究》从认识论知识观扩展为生存论知识观，据此重新审视中小学课程相关利益主体参与课程决策的需求与可能，主张专业、民主与服务的课程领导方式，建设解决问题的课程团队，确立课程的社会价值与个人价值及其实现机制。《对话教学研究》从师生互动的角度，确认教学对话的独特性，并结合具体教学案例和话语分析，探讨教师如何通过提出真实且有意义的问题来驱动和指导对话教学的策略和方法。《观念转变与教学创新》引入知识获得、课程素养和教研问题意识等新的观念形态，为中小学教学创新提供新视角、新思路和新方法。

关于课程史研究主题，涉及中国古代课程思想史、儒家课程哲学和中国公民课程史三个专题。其中，《中国课程思想史》以古代官学为主，兼及私学和书院，梳理和探讨先秦、秦汉、隋唐、宋元和明清时期课程思想的演化过程、历史贡献和当代价值，旨在提供当代中国基础教育课程改革的历史视野。《智与德的共生：四书的课程价值哲学》从价值论的角度，挖掘

我国传统经典四书的课程哲学思想，探讨化解当代课程重智轻德危机的古代智与德共生的思想资源和可行性路径。《中国公民课程的孕育》从课程史的角度，选取学校科目社会史研究路径，探究中国公民教育课程的孕育过程，深度思考我国公民教育课程目标、课程内容和课程组织形式的变迁历程、当下困境与发展思路。

关于教师研究主题，涉及教师身份认同和教师知识分子角色专题。其中，《教师身份认同研究》从学理上将作为“教师”的人和作为“人”的教师有机统一起来，探明教育变革中教师的身份认同危机，探讨如何实现教师自我内在能动性的有效扩展，促进教师的自我改变和自我超越。《教师知识分子角色研究》以专业性和公共性为视角，通过构建教师知识分子角色双锥模型分析框架，探讨教师知识分子角色的转化路径和重建策略。《教师如何做评价》从校本评价的视角出发，探讨教师开展校本评价的意义、途径和方法，尤其是如何建立校本评价的文化，如何收集、解释和报告校本评价信息，如何引导学生成为校本评价的主体。

关于教师教育课程主题，涉及教师教育课程的国际比较和国别研究两个专题。其中，《教师教育课程发展的国际比较研究》重点探讨美、英等西方发达国家的教师教育课程在功能价值、目标定位、课程结构、课程内容、教学方式、课程评价和课程管理等方面的理论成果、政策措施、操作经验和发展趋势等。《儿童学习结果取向的美国教师教育课程研究》以美国多所著名大学教师教育课程为例，全面探讨儿童学习结果取向的教师教育课程目标、体系、实施和评价及其理论与实践成果，以及对我国教师教育课程改革的借鉴意义。

我们期待这些研究成果能够为中小学教育改革发展，特别是教师专

业发展起到实践反思和观念重建的助推作用。同时，我们对这些研究领域的不同视角和观点保持开放的态度，乐见不同研究者相互切磋、商榷、争鸣和批判。

在此，真诚感谢北京师范大学出版社为这套丛书出版提供的宝贵支持和帮助，特别是叶子总编辑、倪花编审等领导 and 老师为丛书出版付出了专业而高效的辛勤劳动。

吴刚平

2013年10月30日

于华东师范大学课程与教学研究所

目 录

第一章 课程资源建设的挑战与机遇	1
一、课程资源短缺的现实问题	1
二、课程资源与三级课程管理	4
三、课程资源与课程发展的时代特点	10
第二章 从教材扩展到课程资源的意义	17
一、课程资源与知识观的重新定位	17
二、课程资源与教学观的更新	19
三、课程资源与教师观的再认识	23
四、课程资源与学习观的变革	26
五、课程资源对评价观的冲击	28
第三章 开发和利用课程资源的基本思路	30
一、构筑课程资源的分析框架	30
二、建立课程资源的协调与共享机制	34
三、开发和利用课程资源要逐步深入	36
四、以教师专业发展为突破口	41
第四章 作为课程资源的教学案与练习题	45
一、基于学生学习的教学案设计	45
二、从书面习题作业向创造性作业扩展	55
三、促进学生学习的考试命题	67
第五章 动态生成性资源的捕捉与利用	76
一、对动态生成性资源的基本认识	76
二、教学思维方式与动态生成性资源	84
三、动态生成性资源的价值实现策略	93

第六章 教室等场馆资源的开发和利用	98
一、教室资源的开发和利用	98
二、农村学校如何应对场馆资源的挑战	109
三、通过数字化实现图书馆的跨越式发展	119
第七章 现代教育技术资源的开发和利用	130
一、现代教育技术资源	130
二、信息技术资源与教学的整合	136
三、现代化的教育手段与现代教育的关系	143
第八章 教师课程资源的开发	155
一、教师课程资源及其影响因素	155
二、教师的专业智慧	162
三、教师的人格魅力	168
四、教师成为学习者和研究者	174
第九章 社区资源的开发与利用	181
一、社区资源的内涵与意义	181
二、社区资源与学校课程的融合	187
三、加强学校与社区的有效沟通	193
第十章 时间资源的激活与利用	200
一、课程表的设计与时间资源的激活	200
二、有效教学与课时资源	210
第十一章 课程资源的共享机制	222
一、课程资源共享的必要性和可行性	222
二、课程资源的校内与校际整合	225
三、学校资源与社区资源的整合	229
四、课程资源的数据库建设	236

第一章 课程资源建设的挑战与机遇

课程资源建设是我国基础教育课程改革面临的一个崭新课题。随着课程改革的力度不断加大，课程资源的重要性日益显现出来。但不可否认的是，当前我国课程资源建设仍然存在着很大的问题。这些现实的问题对我国课程资源建设提出了挑战。课程资源建设也只有在迎接和战胜这些挑战的过程中才能寻找、创造和抓住可能的机遇。

一、课程资源短缺的现实问题

任何课程改革政策的有效推行都离不开课程资源的大力支持。“如果制定政策时没有考虑实施政策所需的资源，而且如果没有必要的资源，学校、教师和学生就会处于要求得不到满足的局面。”^①当前，我国课程资源建设还面临着课程资源短缺的现实困扰，课程资源短缺的现实问题尚未得到根本解决。

（一）课程资源意识淡薄

在我国，课程资源短缺的一个重要原因就是学校教师的课程资源意识还比较淡薄。由于课程资源意识的淡薄而导致大量课程资源特别是素材性资源被埋没，不能及时地被加工、转化和进入实际的中小学课程，造成了许多有价值的课程资源的闲置与浪费。

1. 课程概念理解上的褊狭

课程资源与课程存在着十分密切的关系，没有课程资源也就没有课程可言。反之，有课程就一定有课程资源作为前提。长期以来，对于“课程”概念的狭隘认识导致了课程资源意识的淡薄。

从课程定义的整个发展变化历程来看，课程概念的内涵与外延已经发生了深刻的变化，即从片面强调名词意义上的、静态的“学科内容”转变为对动词形式上的、动态的“学生经验或经历”的积极关注等。课程内涵与外延的不断变化，使得课程理论工作者和实践工作者的课程意识也需要相应地发生转变，需要不断进行课程概念的重构，更新课程的价值观念。这也为课程资源的合法性存在奠定了基础。

^① [美]国家研究理事会，美国国家科学教育标准[S]，戴守志，译，北京：科学技术文献出版社，1999. 276.

但新的课程概念要内化为教师实际的课程价值观念还需要一个过程，“课程领域已经发生的变化，还不足以从根本上动摇人们心目中久已形成的‘课程’概念”^①。因此，当教师没有在观念层面上对课程本质的认识发生根本性转变，也就是说，当课程的新价值观念还没有真正成为教师课程行为的指导方向时，教师仍然会习惯性地把教材看作“金科玉律”，对教材之外大量鲜活的课程资源熟视无睹，这似乎也就成为正常的现象了。

2. 课程资源的认识误区

教师对课程资源概念本身在认识上存在很多误解，造成了在教育实践中课程资源意识淡薄的现象。首先，从课程资源存在的空间范围来看，可以包括校内课程资源和校外课程资源。然而很多教师只将学校层面的人、财、物看作课程资源，对校内的时间、空间、信息等资源视而不见；同时，对诸如博物馆、纪念馆、科技馆等广泛存在于校外的社会资源不予关注。其次，从课程资源的功能特点来看，可以分为素材性资源和条件性资源。很多教师私下抱怨学校的设施设备条件性资源的匮乏，那是因为他们只关注教材、参考书、教学设备等课程资源的显性功能；而对于教师、学生作为课程资源的生命载体，特别是课堂上瞬间即逝的生成性资源等，往往漠然视之，认识不到其存在的重要教育价值。正因为教师“眼中”看不见诸如此类的课程资源，对于课程资源的认识褊狭或不到位，造成资源意识淡薄也就在所难免。

3. 教学惯习的束缚

惯习是“一种外在性的内在化”的产物，是个人经验的历史性积淀。教学惯习就是教师个体在课堂教学过程中长期积累的经验所形成的一种习惯性做法，是教师教学行为的一种权威定势。当教师面临具有流动性特征的课程情景时，总会在不断生成的课程资源中进行价值性选择。选择使人成为偶在性，教师个体也因此要承担教育的风险，这种风险的存在是因为判断的不可重复性。当我们把课程当作一种动态过程，而不是强制性的负担时，我们就赋予了课程巨大的弹性空间，这一空间也就可以催生一系列精彩的“细枝末节”并提供课程资源生成的机会。但在具体现实中，很多教师不愿意承担由此可能产生的风险。教师调整了自己的课程行为，满足了学生全面充分发展的教育终极关怀，但可能会付出学生对教材规定的内容不能“吃透”的代价，导致学生在考试中不能获取高分。当教师沿袭以往的教学方式方法，而忽视课程资源的完整性、典型性、多样性、针对性、动态

^① 陈桂生，“教育学视界”辨析[M]，上海：华东师范大学出版社，1997.118.

性和适应性，学生也许能够“吃透”教材内的东西，但却没有时间和意识去学习教材以外的东西，学生的全面发展可能流为一句空话。在这种博弈的过程中，教师显然会受到来自国家政策、社会、家长、学生、学校等多方面因素的影响，为了减少教育风险，教师个体不得不采取审慎的态度，这就致使许多动态生成的课程资源仅仅“昙花一现”。

（二）课程资源开发能力不强

长期以来，我国实行的是中央集权式的课程管理体制，改革往往采用自上而下的模式，教师扮演着课程的忠实执行者的角色，教师的头脑中只有教学意识，而少有课程意识，这就造成教师在课程改革中常常处于等、靠、要的被动接受状态。直到20世纪80年代中后期，我国教师“在课程意识和课程观念甚至较为宏观的课程决策等方面的现代化转换上仍是尚付阙如”^①。自新课程改革实行国家、地方、学校三级课程管理政策以来，教师具有某些政策意义上的课程决策权利，教师在专业行动上也体现出许多自主性。但这种外在赋予的课程权利是否能够转变为教师的课程行为，则取决于教师是否具有课程意识以及课程开发能力。

在教育实践中，教师的课程资源开发能力依然不强。一个重要的原因就是教师自身缺乏相应的课程资源开发的理论与技术，并对专家身份盲目依赖。虽然赋予教师专业自主权从根本上为教师对教学材料进行重构提供了机会，但是教师长期处于课程权力结构的最底层，在主观上已经习惯于直接利用专家开发的各种课程资源。即使提供了这种机会，由于教师缺乏必要的课程理论知识准备和课程实践的支撑，导致课程资源的开发能力不强。

教师课程资源开发能力不强源于教师缺乏相应的课程资源开发的理论与技术。在我国，帮助教师获取相应的课程资源开发的理论与技术的一条重要途径就是在职培训。然而，现实中的教育培训效果并不佳，因为它受到了诸多不利因素的影响。一是从整体上来看，教师参加高水平教师培训的机会并不多，农村地区教师的机会就更少；二是培训的理论话语模式仍然体现出“变革者倡导的渠道”，而不是“教师的渠道”，培训只是企图“灌输”一些理论术语，这对于本身缺少教育理论素养的教师来说难以理解和适应；三是教师自身缺乏一定的批判反思意识和能力，使得一些课程理论知识在转化的过程中，只是囫囵吞枣式地获取一知半解，因而难以指导具体的课程资源开发的实践。

（三）课程资源配置不合理

就课程资源本身而言，也存在着很多问题。首先，我国课程资源的总

^① 吴刚平. 校本课程开发[M]. 成都: 四川教育出版社, 2002. 52.

体数量不足、质量偏低，难以满足基础教育课程改革的实际需求。由于基础教育领域，特别是义务教育阶段教育经费投入不足，使得我国相当一部分地区和学校难以跟上社会发展步伐的现实需求，许多学校的设施、设备难以满足提高教育教学质量的基本要求。同时，作为一种兼具素材性资源和条件性资源双重特征的教师本身素质水平不高，也在很大程度上影响了课程资源建设。

其次，我国课程资源的分布极不均衡。尤其是在需要较大经济投入的条件性课程资源方面，我国课程资源的分布往往很不平衡。在一般情况下，经济发达的东南部地区课程资源的状况比中西部地区优越，城市比农村优越，示范性学校、实验性学校比薄弱学校、普通学校优越。目前，这种分布不均衡的现象在一定程度上还呈现出扩大的趋势。

最后，有限的课程资源在使用上存在着浪费现象。教育经费投入严重不足造成了课程资源绝对数量上的短缺，但在我国课程资源本身严重匮乏的情况下，浪费现象也依然严重。其一，大量设备、仪器、图书资料等物质资源闲置，师生比例居高不下，少数教育投入流失在非正常性教育开支之上，有限的教育资源没有用在刀刃上^①；其二，不同学校之间、学校与社区之间的课程资源缺乏有效整合，造成课程资源的规模效益缺失。

二、课程资源与三级课程管理

三级课程管理对于全面贯彻和落实国家课程计划、实现教育培养目标、促进全体学生的健康成长具有极为重要的意义和作用。在三级课程管理体制下，无论是学校自行开发的校本课程，还是国家课程和地方课程的校本化实施，抑或是教师在课程实施中自主权的运用问题上，都要充分考虑课程资源的问题。

（一）课程资源与国家课程的校本化实施

在整个课程结构体系中，国家课程与地方课程处于主导地位。国家与地方课程实施的效果如何，在很大程度上取决于教学是否真正有效，取决于课程目标能否在学生身上得到真正体现，取决于教师能否利用课程资源来创造性地对国家与地方课程进行校本化实施。

1. 对国家与地方课程校本化实施的基本认识

从课程的价值取向来说，国家课程的主导价值在于通过课程体现国家的教育意志；地方课程则是通过课程满足地方社会发展的现实需要，两者相对于学校课程来说，体现的是整个国家或某一局部地区的共性特征。但

^① 程方平. 中国教育问题报告[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2002. 111.

是，我国长期存在的城乡二元结构特征，以及东中西部经济发展的严重不均衡导致各地教育发展水平的差异，学生的社会生活环境也各有特点，在这种现实情况下，国家与地方课程难以兼顾各个地区与学校的具体情况，无法反映课程发展上存在的各种差异。这就需要学校能够根据当地社会经济发展的实际水平、学校自身发展的特色与愿景、学生的现实需求创造性地实施国家与地方课程，以便更好地达成课程目标。也就是说，学校需要进行国家与地方课程的校本化实施。

学校层面存在两种取向的课程实施模式，一种是忠实取向，一种是创生取向。而事实上，即使在中央集权课程开发机制下的课程实践中两种取向都是存在的，只不过忠实取向更多一些或者更有政策基础，而创生取向则比较不被提倡或者其政策基础并不明确，而且这两种取向常常是融合在一起的。

在高度稳定的计划经济时代，我国实行刚性课程框架，忠实取向的课程实施占主导地位，而创生取向的课程实施不被重视或不具备课程政策上的合法性。如果说这种局面对于当时我国基础教育的发展还是适应的话，那么进入新世纪，面对我国社会主义市场经济突飞猛进的发展形势，社会和个人对于人才素质的多样化和个性化需要日益突出，课程适应性问题的矛盾就越来越尖锐。

为了更好地增强课程对于地方、学校和学生的适应性，基础教育课程改革确定了三级课程管理政策，提出国家、地方和学校共同建设课程思路。这样，学校层面的课程实施就不仅仅是一个执行的过程，同时还是一个更为重要的创造和丰富的过程。因此，创生取向的课程实施模式受到了重视，走向了合法化。所以，学校根据实际情况创造性地进行国家与地方课程的校本化实施，不仅在理论与实践上是合理的，而且在政策上也是合法的。在新一轮基础教育课程改革中，除了传统学科课程需要校本化实施之外，那些如综合实践活动之类的国家课程则更需要进行校本化的实施。这就需要学校根据自身的特点和条件，就课程资源、单元进度、授课顺序、教学方法等课程议题进行自主决策。

2. 国家与地方课程校本化实施对课程资源的现实需求

有效地保障国家与地方课程校本化实施，不仅需要制度政策与组织人员的条件，更需要各种课程资源的支持。为此，学校在实现国家与地方课程校本化实施的过程中，应该注意两个方面的基本问题：

第一，在对学校课程的整体规划中，需要结合本校的实际与学生的需求等因素，积极寻求各种课程资源的有效支持。诸如：（1）纸质课程资源的

支持，如教材、教学辅导书、练习册等；(2)场馆课程资源的支持，如教室、操场、体育馆等，以及相应的教学设备、教学设施和实验教学条件和消耗材料等；(3)信息化课程资源的支持，主要是借助多媒体网络课程资源对教学的支持；(4)在课程实施过程中动态生成的课程资源等。

第二，需要特别注重教师对课程的“二次开发”。从课程定义的层次来说，美国学者古德莱德(J. Goodlad)曾区分了课程的五个层次：理想的课程、正式的课程、领悟的课程、运作的课程与经验的课程。实际上，课程必须经过教师的领悟和运作以及学生的体验才能真正发挥其应有的课程功能和课程意义。教师“领悟的课程”和“运作的课程”在课程实践层面成为一只影响学生成长的“看不见的手”，教师在理想的课程、正式的课程向学生体验的课程转化过程中起着重要的中介或桥梁作用，它比国家政府颁布的正式课程文件这只“看得见的手”的影响更为直接。

国家与地方课程的校本化实施，正是教师对课程“二次开发”的过程，实现从“理想的课程”“正式的课程”向学生实际“经验的课程”的转化。国家与地方课程进入学校以后，为了提高课程的适应性，满足学生的真实需求，教师必须要对国家与地方课程重新进行改造与调适，甚至是创生。但是在对课程“二次开发”的过程中，教师需要获取各种课程资源的有效支持，包括教师自身的生活经验和个人实践性知识。这就对教师个体的素质水平，以及学校课程资源建设的基本情况提出了挑战。

(二)课程资源与校本课程开发

按照不同的构词方式，汉语中对“校本课程开发”可以有两种不同的理解，一种是“校本课程的开发”，另一种是“校本的课程开发”。按照前一种构词方式，“校本课程开发”可以理解为是与国家课程、地方课程相对应的一类课程形态即“校本课程”的开发活动，它是基于学校的课程资源，依据学校自身的教育哲学和学生的实际需要，以学校的教师为课程开发主体所进行的课程开发活动。按照后一种构词方式，“校本课程开发”可能既包括校本课程的开发，也包括国家与地方课程校本化实施。在本部分的论述中，我们取前一种构词方式。

1. 校本课程的政策意义

设置校本课程的主要目的是增强课程对于地方、学校和学生的适应性，在课程的宏观结构上为尊重和满足地方、学校和学生的差异性创造条件。因此，校本课程与国家课程、地方课程在功能上是有很大差异的。

国家课程必须从国家的整体情况来考虑问题，因而它的规划只能是宏观的、整体的和原则性的，它不会、也不可能从某个地区或某所学校的具

体特殊情况来考虑问题。国家课程的功能重点是反映社会和时代发展对基础教育在科学文化素养方面提出的基本要求，体现国家的基本意志，确保基础教育课程在语言与文学、数学、人文与社会、科学与技术、艺术、体育与健康、综合实践活动等学习领域的基本质量要求。可以说，国家课程满足了中小学生学习过程中的主要发展需求，是基础教育课程的主体部分，在基础教育课程结构中起着主导性的作用。中小学的大部分课时都是用于实施国家课程的。地方课程突出了地方的特点和要求，这是地方课程的重点和优势，但它仍然不可能从某所学校、某类学生群体的特殊情况来考虑问题。

不管是国家课程还是地方课程，它们对于具体的某所学校、某类学生来讲，总是隔了一层，很难完全照顾到学生的实际发展需求，而其中相当一部分发展需求对于学生的健康成长和健全发展是有重要意义的，所以满足这一部分发展需求的任务不仅是重要的，而且只有在学校层面上才能完成。换句话说，设置校本课程就是要从课程结构上弥补国家课程和地方课程的局限，在整个课程中开一个口子，专门拿出一部分课时用于满足国家课程和地方课程所无法满足的那部分学生发展需要。这是校本课程的功能重点和优势所在，也是设置校本课程的基本政策意图。校本课程的决策主体是学校，而只有学校才能真正了解自己的学生，了解他们在学习和成长过程中，除了语文、数学、外语等国家课程的学习之外，还有哪些重要的发展需求可以通过校本课程的学习来得到满足。所以学校要不断地了解和确认这样的发展需求，并在规定的课时范围内开设相应的课程，从而更好地促进学生的健康成长和健全发展。

综上所述，校本课程在课程结构上的意义在于，弥补国家课程和地方课程的不足，满足国家课程与地方课程无法满足的那部分学生发展需求。这样，国家课程、地方课程和校本课程就共同构成了一个功能上各有侧重、各有分工的课程整体。从课时比例上来看，校本课程与国家课程相比，在整个课程计划中处于辅助性的补充地位。但是，从学生发展的角度来看，这种补充是必不可少的、不可替代的，而且越来越重要。对于学校来讲，校本课程不是可有可无的，而是必须开设的，只不过它具有更大的自主性。

2. 课程资源与校本课程

对学校来讲，校本课程开发的困难在哪里呢？一所学校，自主开设一两门课，一般是没有什么问题的。困难的是怎样开设才能比较好地促进学生的发展，体现学校的办学思想和特色，同时又符合国家课程政策。要解决这个问题，就要重点关注五个方面，即所谓校本课程开发的五根支柱。

它主要表现为：满足学生实际发展需求、发挥师生的主体作用、丰富学生学习方式、考虑学校的实际可能、形成和体现学校办学特色。^①

从校本课程开发的基本支柱来看，它与课程资源的开发与利用有着内在的关联。首先，二者都要以满足学生实际发展需要、丰富学生的学习方式、形成和体现学校办学特色为共同的目标指向，从而能够真正增强学校、学生对课程的适应性。其次，要切实考察学校的实际可能。因为各种课程资源的存在为校本课程的开发提供了所需要的材料和条件，校本课程的开发有赖于学校、教师是否拥有足够丰富的课程资源。再次，强调教师在开发活动的主体作用。学校与教师对于开发什么样的校本课程具有较大的自主性，但它同时也对教师的素质水平，即识别和有效利用课程资源的意识和能力提出了很高的要求。如果教师只能照本宣科地进行教学，而没有丰富的知识储备和较高的课程开发能力，校本课程的建设只能是空中楼阁，大量的、丰富多彩的课程资源也就被闲置与浪费。

（三）课程资源与课程自主权

对于教师来说，不仅要在不断变化的课程情境中以个性化的视角来解释和使用课程教材，发现课程编制者课程意图之外的课程的可能性，而且要发掘课程教材之外的许多有价值的课程资源，诸如选择特定的学术材料补充到课程之中等，这些都是学校教师课程自主权的基本体现。

1. 教师对“空无课程”的批判反思

“空无课程”(null curriculum)是美国课程论专家艾斯纳(E. W. Eisner)提出的一个重要概念。这一概念的提出为我们看待课程提供了一个独特的视角，即不能仅仅探讨学校“教了什么”，同时也应该分析“没有教什么”“为什么没有纳入课程范围内”等问题。“空无课程的出现，有故意设计者，有疏忽而未纳入正式课程者，更有因时代和社会变迁课程改革无法因应者”^②。对教师来说，正确认识到空无课程的存在和成因才能保证教学的有效性和适切性。大多数学科课程教材都是课程编制者对学术材料等人类已有文化研究成果筛选的产物，它是帮助具有未成熟特征的学生逐步成长的重要中介。然而课程对某一部分内容的选择就意味着对另一部分内容的丢弃，在学校正式课程之外的东西却不一定就是要完全抛弃的，甚至很多校外课程也具有丰富的教育价值。

具有课程资源意识的教师，必然会根据实际需要不断地更新和补充课程内容，批判反思学校忽略或蓄意排除的课程材料，为学生的均衡发展提

^① 吴刚平. 学校课程管理实务[M]. 北京: 高等教育出版社, 2005. 64.

^② 黄政杰. 课程设计[M]. 台北: 东华书局印行, 1995. 83.