

教育转型期学校教育资源开发的理性思考

王一军 江苏省教育科学研究院

《上海教育科研》2006年第2期

内容摘要：教育转型无疑将改变学校教育资源的状态，以校为本的教育资源开发就成为学校教育改革和发展的重要课题。学校教育资源开发基于为学生发展服务的理念，根本目的在于为建构适合学生的教育提供支持。新知识观赋予教育资源新的内涵，学校自主发展打破了教育资源的供给机制，而新课程的实施需要以校本教育资源开发为基础。

随着人们对现代知识客观性以及建立其上的教育行为的批判和反思，这种教育价值观受到质疑，现代教育跨向新的转型期。其一，在教育价值追求上，从追求教育的工具价值转向重视教育的人本价值，在寻求通过教育使人适应生活、适应社会的同时，强化教育对个体生命和文化提升的意义；其二，在人的发展上，从追求以知识记忆与应用为标志的外在发展转向以知识判断和批判为标志的内在发展，强调知识的个体意义；其三，在课程形态上，从追求课程的科技理性转向追求课程的解放兴趣，强调学生的自主建构，赋予个体经验的课程意义；其四，在教学内容上，从追求统一性和同质性的知识学习转向追求多样化、异质性的知识学习，强调学习内容的本土化和地方化。教育的这种转型，无疑将改变学校教育资源的状态，以校为本的教育资源开发就成为学校教育改革和发展的重要课题。学校教育资源开发基于为学生发展服务的理念，根本目的在于为建构适合学生的教育提供支持。

一、新知识观赋予教育资源新的内涵

人类已经获得的认识成果与已经达到的知识状况是教育活动的前提，制约着教育过程中知识的选择、传播与建构，制约着教育的目的、课程开发、教师的角色及师生关系等要素。在教育理论和教育实践中，不同的知识观也非常明显地产生着不同的教育观、课程观、教学观、学习观等。知识观的冲突是造成不同教育流派分歧的重要原因之一。因此，如何理解和阐发知识的性质与教育活动的关系非常密切，深刻地影响到教育活动的方方面面。

随着后现代思潮影响的不断扩大，人们对“知识”的理解和解释发生了根本的转变。一是由客观性到相对性，后现代知识强调没有哪一种人类知识的客观性是绝对的、纯粹而不需要进一步质疑的，所有的知识都应该向未来的批判性检验开放，同时，任何一个时代都需要发展出适合于自己时代需要的新知识。二是由普遍性到情境性，后现代知识试图用“情境性”来代替“普遍性”，强调任何知识的意义不仅由其本身的陈述来表达，且由其所位于的整个意义系统来表达，离开了这种特定的情境，既不存在任何有知识，也不存在任何的认识主体和认识行为。三是由中立性到价值性，后现代知识强调所有的知识生产都受着社会的价值需要指引，所有的知识本身也体现着一定的价值要求，而所有的知识在传播过程中都受着权力的制约，它不仅涉及到“什么知识最有价值”，还涉及到“什么样的知识最有价值”，“谁的知识最有价值”等问题。这种后现代的新知识观对教育活动产生了深远的影响，也赋予了教育资源新的内涵。

首先，作为教育内容选择来源的教育资源超越了教材的局限，把主体对知识的理解与创生包含其中。教育内容不再仅仅是教材灌输的公共知识，不再侧重知识的确定性、结果性。对过去奉为权威的具有严密逻辑体系、不具有个人意识的书本知识提出了挑战，这对于教育资源开发，必然要求重视知识的来龙去脉，左右关联，知识的个人过程实践等，而不是侧重接受听从，机械接受。而且这也有利于学生对知识的真实面目的认识和检验，以及在理解和反思中创生自己的知识。因此学生作为“个体知识与自身文化的创作者”的角色参与探究和接受知识的过程中。从本质上讲，对知识的考察和追问，明确知识意义化，本身也是教育内容的一部分。这样，不仅让学生学到前人知识，而且培养学生主动获得知识和信息的能力，以及明确知识的来源和价值性。知识意义化与活化，促使学生将书本知识整合到自己的意义体系，并亲身经验解决问题的方法。

其次，作为教育资源整合的“文化关涉”已不仅是社会主流文化，而且把大众文化和地域文化包含其中。在现代社会中，支配人们生产和生活的是社会主流文化知识，处于最下层的“大众文化知识”和“区域文化知识”，既得不到社会的重视，也得不到正规教育系统的传播。这种以主流文化为核心的“知识霸权”现象与人类的“文化多样性”追求是相悖的。如同雅各布（Francis Jacob）所说：“文化多样性使得人类能够更好地适应不同的生活条件，更好地利用世界的资源。然而，就在这个领域，我们现在正受到单调和乏味的威胁。人们在信念、习俗及制度方面的多样性每天都在减少。在工业文明模式的影响下，人们或者从肉体上被消灭，或者从精神上被改变。许多文化被消灭。”所以，将大众文化知识和区域文化知识纳入教育资源系统，受到越来越多人的关注。批判教育理论的代表人物吉鲁（Giroux, H.）主张反对忽视学生不同文化和历史背景的统一课程，把与主流文化相异的价值、观念、思想引进课程领域，从而使得学生超越规定教材的意义和价值，依靠自己的经验重新建构知识，创造自己的“文本”。课程中的“表现符号”也要多样化，不能只限于印刷出来的书籍，还应把摄影、电影、电视等引进来，这样学生可以接受更多的文化信息。吉鲁说：“课程与学生日常生活相结合无论怎么强调都不过分。”

其三，作为教育资源组织的价值标准亦超越了间接经验标准，主体的直接经验具有了合法化的知识地位。基于现代知识观的现代课程知识强调主要是吸收间接经验，强调学习作为一种特殊的认识活动对于已有知识传统的依赖性，这不仅依赖于已有的知识观点，还依赖于已有的概念、范畴体系以及已有的研究方法和思维方式。解释学者则一反这一传统，宣称个体的主观经验在认识活动中不仅是不需要剔除的，而且是不可缺少的。正是个体的主观经验构成了个体提出问题、观察问题和分析问题的“视界”。所以，课程专家派纳（Pinar）和格鲁梅特认为课程是学生的“生活经验”，是个体“经历经验的重组”，是学生生活世界独有的东西。获得个体的自由和解放，必须关照学生的“生活经验”，儿童的直接经验也就具有了合法的知识地位。基于这样的认识，教育内容

组织要强调自然、社会和人人在课程体系中的有机统一，使自然、社会和人成为课程资源，意味着自然即课程、社会即课程和自我即课程。这不仅要求学生要对知识和获取知识过程的占有，还要充分利用校内外的课程资源，扩展自己学习和生活的空间，最大限度地进行发展。教育资源走向学生生活世界意味着需要开发利用着眼于个体自我意识提升与个体生活存在的经验，意味着任何与主体存在相关的资源都可以成为教育内容。正如英国教育家怀特海所说：教育具有一种教材，那就是生活的一切方面。

二、学校自主发展打破了教育资源的供给机制

越来越多的人认识到，教育的有效发展需要赋予学校更多的自主权，需要学校创造性地开展各项工作。这无疑需要改变外控的教育行政模式，激发学校内生的管理活力。学校发展从外控式转向自主式，必然带来教育资源供给方式的转变，即从外部分配式转向内部开发式，具体表现为以下四点。

一是从计划分配转向自主规划经营。在外控的模式下，学校赖以运行的物质资源和人力资源，都是由教育行政部门统一分配的，作为教育内容的教材以及教学过程也都受到相关控制，学校是国家教育计划的执行单位，自身也是被管理的对象。在学校自主发展的模式下，学校教育资源成为实现学校自身发展目标、打造师生共同发展愿景的支撑系统，为了实现学校的发展愿景，学校必须做好物质性资源的预算，形成学生素质发展性资源的保障体系，通过对社区、家长、教师及学生的调查建立起学校教育资源的完整资讯系统，同时建立公平、有效率的教育资源经营策略。

二是从被动输入转向主动开发。在教育资源的输入方式上，外控式的学校发展是被动接受的方式，教育资源成为发挥学校效能的关键要素，学生的素质、学校设施、各种财政支持等，成为学校效能的指针，由于过分强调资源的获取，使学校减少了投入到教育过程中的努力，而且若获得的资源未能有效地运用到学校功能上，便形成浪费。学校自主发展也不排斥教育资源的计划性输入，但这种输入不是被动地接受，而是基于学校育人效能发挥的主动匹配，是学校对教育资源的有计划性的开发过程。这种学校本位的资源开发，对上级的计划性申请只是一部分，更主要的是学校对社会教育资源的引入以及学校内部教育资源整合与开掘的努力。

三是从定量消耗转向追求成本效益。在教育资源的利用策略上，外控式的学校运用，总是局限于一定的资源供应量，按照预设的标准要求加以使用，资源的利用是消极的，是完成任务式的。自主式的学校发展，在教育资源的利用上，总是在学校效能发挥与成本效益间寻求密切的关联，总是把促进学生潜能充分发挥、提升学校办学水平作为衡量教育资源利用效益的标准。同时，为了提升学校的效能，不惜最大限度地释放教育资源的供应量，这种教育资源主要是指可重复利用的非物质性的资源，如地方文化的开发、教育过程的设计等。

四是从外在的条例控制转向配合学校需要。在教育资源的管理上，外控式的学校运行较多为上级行政部门的规章、条例所控制，资金的投放要按规定进行，没有自主开发课程的权利，甚至教育过程也为成套的材料和评价方式所左右，老师也缺乏专业自主权。学校自主发展则彻底打破了这种“外烁”的管理模式，教育资源的管理完全配合学校教育教学的实际需要，学校可以根据发展规划决定资金的流向，可以从自身的教育理念出发来开发校本课程，促进教师自主的专业发展，形成具有个性的教育模式。也可以说，学校的教育资源充分体现了为学生发展服务的理念。

三、新课程的实施需要以校本教育资源开发为基础

《基础教育课程改革纲要（试行）》的颁布，预示着我国将掀起新一轮课程改革的高潮。贯穿本轮课程改革的核心理念是：为了每一位儿童的发展。新课程的目标体系构成了我国基础教育课程改革的美好愿景，从中不难洞见基础教育课程开发范式的转型。具体而言，是要超越课程作为社会文化遗产的工具价值取向，恢复儿童作为知识建构主体的地位；超越主流文化的控制，赋予儿童掌握和创造自身命运的资格和权力；超越单一的学科课程体系，寻求课程结构的均衡性、综合性和选择性；超越外烁的社会规范，倡导内生的自我探究。所有这些，无疑消解了课程与儿童生活支离的现象，彰显出基础教育课程改革回归儿童生活世界的内蕴。这种回归，需要以相应的教育资源为支撑，那种外供式的教育资源利用模式已经难以满足新课程实施要求，必须将学校教育融入社会、走进自然，把现实生活作为丰富的教材，把主体的生命体验作为生长的基点，进而实现新课程的应有效能。

基础教育课程改革回归儿童的生活世界还体现在具体的课程形态中。国家课程标准强调从“知识与技能”、“情感态度与价值观”、“过程与方法”三个维度设计课程目标。把“过程与方法”作为一个目标维度，旨在说明学习过程本身的目的性价值，这就意味着儿童的个体经验具有了深远的课程意义，意味着课程不在是外在于儿童的实体而在一定意义就是儿童的生命表现，意味着课程具有了情境性和生成性的品质。“综合实践活动”是一种新的课程形态，在小学3年级至高中开设。这种课程形态包括“信息技术教育”、“研究性学习”、“社区服务与社会实践”以及“劳动与技术教育”四个要素，是超越学科界限的跨学科课程，它不仅为儿童展示了无限广阔的虚拟世界，而且为儿童沟通了同现实生活世界的联系，使儿童发现直接经验的意义。它以儿童日常生活中的问题解决为主要学习方式，通过解决问题的体验，促进儿童从多维文化视野看待事物，有利于儿童自主的知识建构，并实现综合能力的提升。在开发“综合实践活动课程”的同时，新的基础教育课程还积极推进学科课程的综合化。综合性学科包括小学1—2年级的《品德与生活》、3—6年级的《品德与社会》、初中的“科学”和“历史与社会”，以及“艺术”课程。《纲要》规定：小学阶段以综合课程为主，初中阶段设置分科与综合相结合的课程。可以看出，新课程努力打破学科界限，展开跨学科的对话。与学科课程严密的知识体系不同，综合课程多以主题方式统整跨学科的知识和方法，注重与社会生活的联系、关注儿童自身经验的组织、体现个体差异性学习，更多地联系儿童的现实生活世界。如何联系？必须构建相应的教育资源体系，这为校本的教育资源开发提出了新的课题。

基础教育课程向儿童生活世界的回归，意味着课程实施由忠实执行取向走向创生取向，意味着国家课程必然走向校本化。非但如此，校本课程作为一种课程形态也纳入了新的课程结构，这种基于儿童发展需要而开发的课程，是儿童本位课程，也是学校自主开发的课程。所有这些都对课程实践提出了挑战，需要广大教师由课程的被动执行者转变为课程的主动开发者，需要学校的课程行为由外推型转变为内生型。无论是国家课程的校本化实施，还是自主开发校本课程，都需要以校本教育资源开发为基础。

可见，新课程的理念、结构体系及实施过程都对教育资源提出新的要求，需要学校从自身的实际出发，开发教育资源的支撑体系，从而为学生的自主探究学习提供宽广的教育资源选择空间，以达到为每一个孩子成功发展服务的目的。

