



教育研究新视野丛书

知识的祛魅和人的回归

——对中国当代知识教育的考察与反思

杨旻/著

ZHI SHI DE QU MEI HE REN DE HUI GUI
ZHI SHI DE QU MEI HE REN DE HUI GUI

中国社会科学出版社

014034367

G302

52



教育研究新视野丛书

知识的祛魅和人的回归

——对中国当代知识教育的考察与反思

杨旻/著



ZHI SHI DE QU MEI HE REN DE HUI GUI
ZHI SHI DE QU MEI HE REN DE HUI GUI



北航

C1722687

中国社会科学出版社

G302
52

图书在版编目(CIP)数据

知识的祛魅和人的回归：对中国当代知识教育的考察与反思 / 杨旸著.
—北京：中国社会科学出版社，2013.4

(教育研究新视野丛书)

ISBN 978 - 7 - 5161 - 1874 - 0

I. ①知… II. ①杨 III. ①教育研究—中国—现代 IV. ①G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 298525 号

出版人 赵剑英
责任编辑 赵丽
特约编辑 宫玉涛
责任印制 王炳图

出版 中国社会科学出版社
社址 北京鼓楼西大街甲 158 号 (邮编 100720)
网址 <http://www.csspw.cn>
中文域名:中国社科网 010-64070619
发行部 010-84083685
门市部 010-84029450
经销 新华书店及其他书店

印刷 北京君升印刷有限公司
装订 廊坊市广阳区广增装订厂
版次 2013 年 4 月第 1 版
印次 2013 年 4 月第 1 次印刷

开本 710 × 1000 1/16
印张 14.75
插页 2
字数 230 千字
定价 45.00 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联系调换

电话:010-64009791

版权所有 侵权必究

总 序

根据党的十七大关于“优先发展教育,建设人力资源强国”的战略部署,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(以下简称《教育规划纲要》)提出要“适应全面建设小康社会、建设创新型国家的需要,坚持育人为本,以改革创新为动力,以促进公平为重点,以提高质量为核心,全面实施素质教育……加快从教育大国向教育强国、从人力资源大国向人力资源强国迈进”。作为未来十年中国教育改革和发展基本蓝图的规划纲要,不仅勾画出这一宏伟愿景,还进一步拟定了有时间标志的战略目标——“到2020年,基本实现教育现代化,基本形成学习型社会,进入人力资源强国行列”。《教育规划纲要》第23条又说:“以加强人力资源能力建设为核心……倡导全民阅读。广泛开展城乡社区教育,加快各类学习型组织建设,基本形成全民学习、终身学习的学习型社会。”

如此看来,《教育规划纲要》提出的是建设“人力资源强国”和建立“全民终身学习社会”这两个目标,尽管这两个目标显示出国家立场和个人立场两种不同的立场,表达的也是两种不同的视角,即“经济教育学视角”和“终身学习视角”,但二者之间又存在着不可忽视的内在关联性。建设人力资源强国的目标,也将创建学习型社会作为未来50年我国教育与人力资源开发的三大战略之一,同时还强调“使教育与培训成为解决人民群众生存与发展问题的重要手段,成为社会弱势群体改变生活命运、增加家庭收入的重要手段,成为劳动者提高就业能力和提高劳动生产率的重要手段,成为全体人民实现全

2 总序

面发展目标的重要手段”。^①正是二者之间的这种内在关联性,使我们能够意识到,这两个目标不仅有空间上的互补关系,同时也存在时间上的先后关系——衡量社会发展的尺度,总是先强调其经济标准,而后渐渐转向教育的或者说文化的标准。这意味着,衡量社会进步,要从经济尺度转向教育尺度,这种转换,不是用教育学视角替代经济学视角,而是既超越又包容,即承认经济是国家和民族繁荣富强的重要条件和基础,但经济又不等于社会的一切,教育学视角同时还要关注那些能产生巨大物质力量的精神性的素质。

《教育规划纲要》还“鼓励和支持教育科研人员坚持理论联系实际,深入探索中国特色社会主义教育规律,研究和回答教育改革发展重大理论和现实问题,促进教育事业科学发展”。事实上,自改革开放以来,我国广大教育工作者和众多教育学者都一直在孜孜不倦地探寻教育发展的中国之路,同时也在探求教育学发展的中国之路。这里呈现给读者的《教育研究新视野丛书》就是研究者在致力于这条中国之路探索过程中的思想积淀与智慧结晶。

从这套丛书涉及的研究领域看,主要是教育学原理研究和高等教育研究;从研究的主题看,主要集中于教育的本质论、价值论、知识论、教学论及高等教育政策研究;从研究方法来讲,不仅有理性的思辨,也有实证性分析。总体上看,展现出较为广阔的学术视野和负责的研究态度和精神。

《教育的情怀与修炼》一书,是作者近30年在高校从事教育学研究心路历程的真实写照。作者在教育哲学、教育学原理、课程与教学论、基础教育改革、教师教育等领域都积累了丰富的教学经验和研究心得。收入这本书的30余篇学术论文,大体分为8个部分,涵盖两个层面。一是教育理想层面。研究的重点问题包括:什么是受过良好教育的人?教育应该培养什么样的人?人的素质的内涵、内容和结构是怎样的?在教育活动中如何认知、理解和达成人的知识、智慧和德性?对这些重要问题的阐述,分别从“教育与人的发展”、“教育

^① 《中国教育与人力资源问题报告》课题组:《从人口大国迈向人力资源强国——中国教育与人力资源问题报告概要》《上海教育》2003年03B期。

与人的素质”、“教育与人的智慧”、“教育与人的德性”四个方面来呈现。二是教育实践层面。研究的重点问题包括：学校教育活动的领导者——教师该如何基于“以生为本”的理念，成长为智慧型、专家型、艺术型教师？学校教育活动的主阵地——课堂该如何顺应时代潮流产生积极而深刻地变革？在当今国际化、全球化、多元化的背景之下，中国教育如何保持与世界的交流与对话？中国教育学如何立足自身的学科立场、研究范式、知识样式与话语方式？对这些重要问题的阐述，体现在“教育之教师发展”、“教育之教学变革”、“教育之国际比较”、“教育之学科建设”这四个部分之中。

《知识的祛魅与人的回归——对中国当代知识教育的考察与反思》表达了作者对这一主题的批判与慎思。随着教育变革的推进和教育研究的不断深入，“知识”成为研究者思考教育的核心问题。然而，由于研究的偏好或思维的惯性，这一领域的研究尚未取得实质性的进展。我国基础教育课程改革从某种意义上讲就是对知识的重新认识和解读，教育学理论的更新与重建也无法绕开知识这一核心问题。因此，详细考察教育中知识的本质及其变化，有助于改变人们的思维方式，从一种新的视角认识、澄清和解决教育问题。这本书从历史的、哲学的和教育的视角，较为详细地阐述了知识的本质及其变化、知识的异化过程，特别是在学校教育过程中知识异化的演进，以及对人的发展的影响，试图用复杂性思维方式研究知识异化的回归，从知识类型、知识价值、知识传授方式、知识功能、知识基础等五个方面，探索从唯知识教育返回到充满人性的知识教育的可能途径，为知识教育改革与发展探明一个新方向。

《大学教学的多维透视》这本书从教育学、学习学、伦理学、管理学等多学科视角审视大学教学，系统探讨了大学教学的理念问题、课程与学习和教学问题、教学伦理及教学管理等问题。这些视野开阔、学理性强的探讨，是基于作者多年从事大学教学及其研究的亲历与亲为，既是理论的自我指导，又是具体教学实践的理论提升，这无论是对高校教师的教学与研究，还是对在高等教育学领域中深造的研究生，都具有重要的参考意义和启示价值。

《中国高校资助政策与学生行为选择研究》一书是教育部人文社

4 总序

科基金和国家自然科学基金资助项目的阶段性成果。作者首先梳理了高校资助政策与大学生行为选择关系的理论发展脉络,从新古典经济学、人力资本理论到行为经济学,揭示了经济学的发展对该问题研究的进展,为建立本书的研究框架奠定了理论基础。然后,基于5000多份调查问卷,采用单因素方差分析了解具有不同社会经济地位背景的学生对高校资助政策的认知感差异,采用无序多分类 Logistic 回归和定序回归模型,深入探讨了高校资助政策对大学生的高等教育入学与学业发展的影响。最后,在分析中国高校学生贷款发展趋势的基础上,比较了中美两国学生贷款的债务负担,并研究了校园地与生源地两种贷款项目不同的运行效率。针对高职高专学生资助政策和近五年美国高校资助政策变化的专题研究,为政府制订相关政策和大学生做出合理抉择提供了理论和实证研究的支持。

党的“十八大”之后,我国将实施创新驱动发展战略。其中,完善知识创新体系,强化基础研究、前沿技术研究、社会公益技术研究,提高科学研究水平和成果转化能力等要求,对每一位研究者来说,都有自己的一份责任,也都可能做出一份属于自己的贡献。教育作为一项公益事业是值得去付出的事业,教育学研究作为一种学术生活也是一种值得去过的生活,诚愿这套丛书的每一位读者,都能体味到作者们的精神追求与学术良知。

华东师范大学 杨小微教授

前 言

古往今来，人们把知识看成是美好的事物，知识具有天然的肯定价值和道义力量，因而追求知识也就成为一种至善的行为。教育作为传递知识的重要途径和手段也因此受到人们广泛认可。但是，曾几何时，教育在传递知识的过程中，错误地把知识当成唯一需要传授的东西，想当然地以为知识的获得必然带来人的全面发展，结果把人的兴趣、爱好、需求、情感、意志、价值观等有意无意地抛掉，教育被不合理地窄化为以知识为唯一要素的教育。这是简单性思维范式所带来的教育认识上的误区。

由于时代的变革、知识本身的复杂性及其在历史演变过程中所表现出的不确定性，使得人们不能再以简单性思维范式，而要以一种复杂性思维范式重新研究知识问题，以期从新的视角揭示问题的实质。而范式的转换必然带来新的东西。正如托马斯·库恩（T. S. Kuhn）所说：“范式一经改变，这世界本身也将随之改变了。科学家由一个新范式指引，去采用新工具，注意新领域。甚至更为重要的是，在革命过程中科学家用熟悉的工具去注意以前注意过的地方时，他们看到新的不同的东西。”^① 在复杂性思维范式下，通过对知识的历史梳理和分析，我们认识到知识并没有始终保持进步的本质，在特定的历史背景之下，在各种思潮的影响下，知识从最初触及人的精神层面演变为过多关注人的物质层面，而未能很好地促进人的德性发展和人格的健全。知识背离了其进步的品性。

^① [美] 托马斯·库恩：《科学革命的结构》，金吾伦等译，北京大学出版社2003年版，第101页。

于是,源起于人的知识不仅仅是与人对立,而是逐步凌驾在人之上,挤压人性的张扬,束缚人格的发展,知识悄无声息地被异化了。较早认识并系统阐述这一问题的是法国大思想家卢梭。在对现代文明的质疑中,卢梭对知识展开了积极的反思,以其天生的敏锐性和深邃的理性,从复杂性视角对知识进行了具有开拓性意义的批判,试图把人们从知识的乐观主义情结中解脱出来,从而对文明进行一次清算。从这个意义上讲,把卢梭视为复杂性思维的开创者也不为过。

通过对卢梭关于知识批判的思考与研究,我们发现,卢梭知识批判的核心是知识对于人的异化,也即,源起于人的知识脱离了人的掌控,与人形成对立并转而控制人、奴役人。作为主体的人与客体的知识的关系发生了颠倒。而300余年之后的法兰克福学派对技术理性的批判也表达了相似的观点,这是对卢梭思想的继承和进一步发展。

从卢梭对知识的批判和法兰克福学派对技术理性的声讨中,我们联想到在教育中,知识是不是也发生了某种形式的异化。这就要求我们从知识入手来探讨教育问题。然而,在传统教育研究里,由于知识所形成的不证自明的地位,使得我们在一定程度上忽略了从知识本体的角度来思考教育,从而在一定程度上阻碍了人们对教育更为深刻的体认。

随着社会的发展,我们逐步意识到,知识已经演变为教育中最本质的东西,反映在教育教学实践里,表现为人们普遍把知识作为唯一的追求目标和评价标准,但由此产生的结果并不是学生自由而全面的发展,而是学生德行的逐步衰落与人性的分裂。这一情形与社会和国家对教育的期望,对人的需求是相悖的。本有着多元表达路径的教育被简单地划归为知识教育。通过进一步反思,我们认识到,知识对人的异化已成为当前知识教育的普遍现象,它在一定程度上破坏学生完整的人性,阻隔学生人格的健康发展,把人肢解成一个知识丰富而人格有缺陷的人。教育中知识的尘垢越积越厚,而人的痕迹却越来越模糊,这与把人作为起点和归旨的教育理想是背道而驰的。知识教育发生了异化。

基于以上分析,我们必须从“人”的维度来重新看待知识与教育的关系,努力提升人在教育中的地位,唤起教育中具有具体意义的“人”的意识,因为只有具体的人性思维范式下,教育才会更加自觉地关注个人的全面发展。无论是在理论上,还是在实践中,都努力做到

把具体的人作为一切教育活动的出发点。

从“人”的角度思考教育，本身也体现了复杂性思维范式的深刻内涵。在人性思维范式下，教育必须以儿童的人格养成、德行发展、心性成长为目的，一切为了儿童，高度尊重儿童，全面依靠儿童。因为“我们面对的每一个孩子，哪怕是数学才考了十多分，哪怕是还拖着鼻涕，哪怕是字写得曲曲扭扭，有一点是可以肯定的，即作为人类的一代，他们都像长江一样，‘从远古走来’，又‘向未来奔去’。在他们后面的，是人类50万年进化发展的历史；在他们前面的，是正在展开的现代社会，他们将居于今后所有事情的核心”^①。因此，对人的教育的吁求，不仅符合教育的本质，更是和谐社会以人为本理念在教育上的深刻体现。只有从知识教育回归人的教育，教育的本质才能得以真正体现。回归不是历史的简单重复，而是教育思想的与时俱进。

尽管人的教育不等同于知识教育，但它重视知识教育。因为“学校教育存在的理由，就在于把社会历史进程中所积累起来的人类的基本经验，特别是被总结为知识、技术，变换成语言的人类的基本经验，有计划地、有系统地为儿童们所掌握。没有这样的基本知识、技术，是不可能去解决问题的”^②。所以，从知识教育转向人的教育是现代教育的必然诉求，反映了新的时代对于人的普遍关怀。

① 郭思乐：《教育走向生本》，人民教育出版社2001年版，前言。

② [日]田浦武宏：《基础学力在人的形成中的意义》，梁忠义译，《外国教育研究》1979年第4期。

目 录

前言	(1)
第一章 导论	(1)
一 问题的提出	(1)
二 研究的方法与方法论	(18)
三 研究的意义	(22)
第二章 知识祛魅	(25)
一 知识的本质探究——从古希腊到启蒙时期	(25)
二 知识本质的再认识	(31)
三 历史视野中的知识批判	(39)
第三章 知识异化及其特征	(71)
一 “异化”概念略论	(71)
二 知识异化概念分析	(75)
三 知识异化的特征	(77)
第四章 教育中的知识异化	(80)
一 知识异化的教育学阐释	(81)
二 教育中的“知识”考察与分析	(84)
三 教育中的知识与人性	(89)

2 知识的祛魅和人的回归:对中国当代知识教育的考察与反思

第五章 知识异化在教育上的可能表现	(95)
一 知识类型: 偏重公共知识, 忽略个人知识	(96)
二 知识价值: 注重科学价值, 轻视人文价值	(100)
三 知识传授方式: 强调拆分, 忽视整体	(110)
四 知识功能: 突出记忆, 漠视反思	(119)
五 知识基础: 关注成人世界, 忽视儿童经验	(130)
第六章 人的教育	(144)
(1) 一 解读“人的教育”	(144)
二 追求个人知识	(148)
三 重拾人文价值	(157)
(1) 四 重视知识的整体传授	(175)
(1) 五 凸显知识的反思功能	(184)
(1) 六 夯实知识的生活基础	(192)
结语: 走向人性的知识教育	(201)
参考文献	(203)
后记	(216)

第一章 导论

一 问题的提出

(一) 认识“知识”

对人的本性的自我认识乃是哲学研究的主要任务和责任。德国著名哲学家卡西尔(E. Cassirer)在《人论》中指出:“认识自我乃是哲学研究的最高目标——这是众所公认的。在各种不同哲学流派之间的一起争论中,这个目标始终未被改变和动摇过,它已被证明是阿基米德点,是一切思潮牢固而不可动摇的中心。”^①英国历史学家柯林伍德(R. G. Collingwood)也认为:“自我认识对于人类是可愿望的而又是重要的,这不仅仅是为了他自己的缘故,而且是作为一种条件,没有这个条件就没有其他的知识能够批判地被证明是正确的并且牢固地被建立起来。”^②哲学史上的有些争论表面上看与这一最高目标无关,然而,仔细推敲,我们就能发现,这些争论实质上都源于对人的自我认识的差异。而人的自我认识只有通过“知识”这一媒介才能实现。即获取知识的最终目的不是寻求外在的各种利益以满足自身的需要,而是认识自身,进而在此基础上认识并改造社会。可见,知识与人类社会的关系是密不可分的。

“知识”一直以来都受到学术界的广泛关注。不同学科试图从自身角度对知识进行不同程度的阐述和梳理,其目的是想把知识作为一个突破口,为本学科的建设与发展服务。而搞清楚“知识”的含义就成为

① [德] 卡西尔:《人论》,甘阳译,上海译文出版社2004年版,第3页。

② [英] 柯林伍德:《历史的观念》,何兆武等译,商务印书馆1997年版,第290页。

2 知识的祛魅和人的回归:对中国当代知识教育的考察与反思

开展此项工作的重要前提条件之一。然而,“知识”是一个内涵丰富、外延广泛的概念,要想准确而全面地界定“知识”是一件极为困难的事情。正如英国数学家、哲学家罗素说的那样:“‘知识’是一个不能得到精确意义的名词,一切知识在某种程度上,都是可疑的,我们不能说是可疑到什么程度就不再算是知识,正像我们不能说出一个人失掉多少头发就算秃头一样。”^① 美国教育家杜威在1945年的《哲学季刊》上也说过:“‘知识’是一个松散的名词。我不会把它用到我论文的标题上来,也不会把它用到任何我们所进行的其他重要的方面……我们把‘知识’列为最模糊的名词。”^② 可见,“知识”的含义很难得到一致而全面的剖析和界定。

随着社会的不断进步与发展,人们对“知识”的认识非但没有变得清晰,反而越来越模糊,越来越难以对其加以厘清。这在一定程度上是由于知识在实践中所表现出来的愈发明显的工具性所致。德国哲学家尼采曾经说过:“假如工具仅仅自身能够用于批判,那么工具应该如何进行自我批判呢?工具根本不能给自己下定义!”^③ 批判的武器无法代替、甚至解构武器的批判。尽管知识具有不可定义性(难以下一个合理和公认的定义)、模糊性等特点,但并不能消解知识的本质和意义,反而促使我们必须研究这一重要问题。

不得不承认,在当下社会,知识作为一种具有普遍性的事物已深入各个角落。知识不仅表现为人类的认识世界的能力,而且凝聚了人类所有的欢乐、痛苦、希望、挫折、成就、信仰、想象、实在、理念,等等。^④ 无论是在个体生活中,还是在社会生产活动中,知识所体现出的巨大作用与价值再怎么凸显也不为过。没有知识,人类社会及其发展是无法想象的。笔者认为,对于“知识”的这一看法,大多数人应该是没有异议的。

① [英] 罗素:《人类的知识——其范围及其限度》,张金言译,商务印书馆1983年版,第592页。

② Cary D. Fenstermacher; Matthew Sanger, “What is the Significant of Dewey’s Approach to the Problem of Knowledge?”, *The Elementary School Journal*, Vol. 98, No. 5, May 1998, p. 471.

③ [德] 哈贝马斯:《认识与兴趣》,郭官义等译,学林出版社1999年版,第294页。

④ 金生鈇:《规训与教化》,教育科学出版社2004年版,第355页。

(二) 知识与教育研究的关系

把知识纳入教育范畴同样具有其重要意义。作为教育传递的重要内容——知识,无疑与教育有着无法割舍的亲缘关系。“一方面,教育是知识筛选、传播、分配、积累和发展的的重要途径;另一方面,知识又是教育的重要内容与载体,离开了知识,教育就会成为无米之炊,各种教育目标(如技能、能力、态度、情感、人格等)也就无法达成。”^① 教育对知识起着至少四个关键作用。第一,知识的选择;第二,对知识进行规范化和标准化;第三,对知识的等级化;第四,对知识的集中化。^② 尽管近几十年来,我们的教育无论是在理论界,还是在实践界,都取得了令人瞩目的成就,从一个教育弱国逐渐成为一个教育大国,并正向教育强国持续迈进,这对于一个基础薄弱、人口众多的发展中国家来说意义非凡。

然而,在教育发展过程中,伴随着这些成绩还是出现了这样或那样的问题,有些地方不能尽如人意。人们在分析这些问题时,多是从政治(意识形态)、经济,或者从教育制度、课程设置、教学方法等入手来探讨教育失误的原因,并提出了一些对策。有学者还专门出书予以归纳和总结。^③ 毋庸讳言,教育的失误固然与这些因素(政治、经济、教育制度等)有关,但如果仅仅把教育的失误归结为这些因素,未免过于简单和草率。笔者把这种教育研究称为教育的外围研究。^④ 由于忽视“知识”的存在,因此这类研究并未真正触及教育问题的本质,也就无法提出有创见的教育思想或观点。有学者指出,在以往的教育理论中,教育学家们主要从社会状况来考察一个时代的教育状况,这有助于把握教育的社会性质。但是,这种研究的视角忽略了一个重要的问题,即一

① 石中英:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社2001年版,第1页。

② 金生鈇:《规训与教化》,教育科学出版社2004年版,第346页。

③ 参见孙孔懿《教育失误论》,江苏教育出版社1997年版。

④ 这是笔者对教育研究所下的规定性定义。谢弗勒在《教育的语言》一书中,探讨了三种定义。即规定性定义(the stipulative);描述性定义(the descriptive);纲领性定义(the programmatic)。而所谓规定性定义就是创制的定义,简单地说就是作者所下的定义。参见[美]索尔蒂斯《教育的定义》,转引自翟葆奎《教育学文集·教育与教育学》,人民教育出版社1993年版,第32页。

4 知识的祛魅和人的回归:对中国当代知识教育的考察与反思

个时代社会政治和经济所提出的教育要求也是通过对教育过程中知识的重新筛选、配置和传播来实现的,或者说,对教育提出的新的政治与经济要求实质上就体现为新的知识要求。因此,从知识与教育关系的角度更能真切地透视社会政治、经济与教育之间的复杂关系,揭开不同的政治势力、经济势力控制教育以至于在教育问题上进行激烈斗争的真相。^①这段话特别强调知识与教育研究的紧密关系及知识在教育研究中的重要地位,击中了教育研究中知识缺位的软肋,值得我们深思。

知识问题一直是教育视阈中的核心问题。一定程度上讲,教育教学活动都是围绕知识的传授、知识的掌握、知识的应用、知识的评价等展开的,是以知识为轴心促进学生发展的。离开了知识和文化的传承,教育便失去了赖以存在的前提,学生的发展也失去了客观基础。但是,长期以来对教育的外围研究,使我们在一定程度上疏于探讨知识与教育的更为深刻的、本质的内在关系,甚至有时对知识在教育研究中的存在视而不见,导致教育研究中无“知识”的现象产生。这不仅因为我们长期以来都以为“知识”是哲学的基本概念和研究对象,而与教育研究无关或者关系不密切,更是由于知识在教育中所形成的不言自明的地位与作用,阻碍我们从知识的角度对教育问题进行深入的探究。因此,从知识的视角研究教育是现代教育学者的必然选择。

当然,也有反对以知识为视角来对教育展开研究的声音。有学者在20世纪90年代初就曾经指出,要使教育研究走出困境,就必须从根本上逐步扭转教育科学研究这种严重的“知识中心”倾向,要以真正问题作为教育研究的中心。^②然而,查阅20世纪90年代及之前更早的文献,我们发现,很少有学者从知识的角度来研究教育,也没有学者研究知识在教育中的重要地位及其变化的问题,何来“严重的‘知识中心’倾向”一说?尽管该学者指明了“问题”是教育研究的中心,但并未告知到底什么是真正的问题以及如何研究所谓的“真正问题”。虽然教育研究提倡多元化,但笔者认为,知识作为教育中的基础和核心倒是需

^① 石中英:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社2001年版,第9页。

^② 张祥云等:《教育科学研究中的“知识中心”倾向评析》,《江西教育科研》1992年第3期。

要认真研究的真正问题，因为其他很多问题都是从知识问题中衍生出来的。

10 余年来，在新课程改革理念与实践的推动下，人们开始关注知识在教育研究中的重要地位，并从不同的视角对知识与教育的关系展开反思与批判，取得了一些有益的成果，对进一步研究该问题提供了思想渊源和理论基础。在对知识教育的整体研究中，有学者涉入知识论领域，对当代知识的状况以及与此相关的教学状况作了较为详尽的分析。该学者认为，当代知识的状况为：分门别类的知识体系；知识的精英主义，知识的合理性，知识的价值绝对主义，科学知识与人文知识的对立与冲突，由此形成的教学状况是：分科教学，学科壁垒，知识权威，重间接经验，重学习过程。这一研究指出了知识的状况必然影响教学的实施，不了解知识，就无法开展合理的教学行动。有学者认为，现代教育的危机本质上是知识观的危机，教育不仅要传授知识，更要形成信仰，培养人的理性能力，要通过教育活动培养自由、自尊、有个性和有创造力的生命个体。^① 有学者区分了知识的内在意义和外在意义，认为当代知识观转型的关键是从关注知识的外在意义转向关注知识的内在意义。对知识外在意义的过度强调，造成了知识内在意义的缺失。知识的外在意义强调知识的客观性，把知识当做改造社会、创造财富的有效工具，侧重知识的社会价值和经济价值。知识的内在意义强调知识的建构性，认为个体通过学习知识来构建自己的意义世界，侧重知识对个体的价值。^② 该研究对知识的意义的分类，对个体知识教育的研究有一定的启发作用。

由于受到其他学科限制，更多学者囿于教育学学科范畴，对以知识为中心的教育，特别是以唯知识中心的教育给予了较为足够的关注，普遍把批判的矛头指向知识教育对“人”的忽视。这表明人们开始意识到知识与教育的重要关系及知识在教育中的变化。有学者认为，现代教育走到今天，进入了两难困境。一方面它需要培养专门的技术人才，但同时又存在着使人工具化、奴隶化的陷阱与危机。其原因在于我们现存

① 李朝东：《现代教育观念的知识学反思》，《教育研究》2004年第2期。

② 周燕：《从知识的外在意义到知识的内在意义》，《全球教育展望》2005年第4期。