

石中英 著

# 知识转型

# 教育改革

教育科学出版社

石中英 著

# 知识转型 教育改革

教育科学出版社  
· 北京 ·

责任编辑 王 兰  
责任印制 田德润  
责任校对 徐 虹

### 图书在版编目(CIP)数据

知识转型与教育改革/石中英著. —北京:教育科学出版社,2001.5

ISBN 7-5041-2141-X

I. 知... II. 石... III. 知识-关系-教育改革-研究 IV. G511

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 021728 号

---

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·北三环中路 46 号 邮 编 100088  
电 话 62003339 传 真 62013803

经 销 各地新华书店

印 刷 北京市朝阳区小红门印刷厂

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

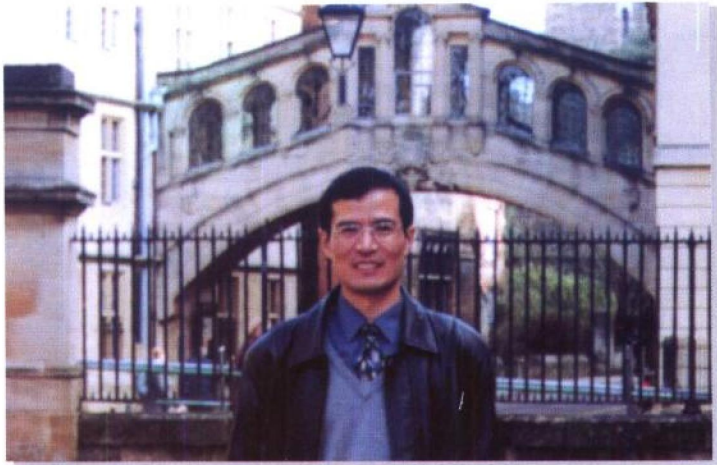
印 张 24 版 次 2001 年 5 月第 1 版

字 数 316 千 印 次 2001 年 5 月第 1 次印刷

定 价 38.00 元 印 数 00 001-5 000 册

---

(如有印装质量问题,请与本社发行部联系调换)



石中英 1967年生于安徽省寿县安丰公社松棵村上岗生产队；1982年至1985年在寿县师范学校读书，毕业后在安丰镇三关村小学任教；1987年考入安徽师范大学教育系学校教育专业学习，1991年毕业，获教育学学士学位；1991年至1997年在北京师范大学教育系学习，先后获教育学硕士和博士学位；2000年至2001年受国家留学基金委资助，以普通访问学者身份赴英国伦敦大学教育学院教育史与教育哲学系进修。主要研究方向为教育哲学；主要学术兴趣涉及教育基本理论、教育认识论、教育民俗、教育哲学史、教育学史等；主要学术著作作为《教育学的文化性格》（1999年）。主持1999年国家百篇优秀博士论文基金项目“文化视野中的教育改革”（2000-2004年）。

# 序

黄 济

知识与教育的关系,不仅有着长远的历史渊源,而且成为时代的主题。如何理解知识,如何看待知识变迁,对于教育改革、教育理论和实践的发展,都有非常重要的意义。因而研讨知识转型与教育改革的关系,应是当前教育哲学研究中的一个重要课题。

该书从“知识”、“知识型”、“知识转型”等概念的界定讲起,考察了由古至今的知识类型和知识更迭,从纵横两个方面进行了多视角的考察和研讨:通过对三次知识转型的分析,为研究人类知识的增长和教育思想的演化提供了较为坚实的理论基础;通过对现代知识的“客观性”、“普遍性”和“价值中立性”的批判分析,动摇着现代知识观中的绝对化和教育模式的公式化,对于知识创新与教育改革有着重要的指导作用;关于“缄默知识”(即“隐性知识”)和“本土知识”的讨论,使人们更多地去思考知识的多样性与传统文化的重要地位;关于自然知识、社会知识与人文知识的差异及其相互关系的研讨,不仅是对“知识统一性”传统信念的挑战,更深化了当前有关人文精神和人文教育的讨论,等等。总之,该书利用国内特别是国

外的大量新资料,对知识与教育的关系,从历史到现实再到未来,进行了比较广泛的、多视角和多层次的探讨,阐发了个人的独到见解,其中有不少真知灼见,迸发着作者的思想火花。本书是一部理论结合实际、具有时代特点和创造思维的专著。它既有相当的理论深度,又有强烈的现实关怀;既让人感受到教育改革的迫切需要,又让人感受到学术研究的实践价值。

本书在行文方面,既是文风朴实,又颇具文采,侃侃而谈,发人深思,可谓持之有故,言之成理。它将会对教育决策和教育实践发挥重要的参考作用。

既是创新,就难免有需要进一步斟酌和研讨的问题,这是科学研究中常有的事,如作者在第三章结尾所提出的一些问题,有待进一步解答。希望本书的出版能引起更多的同志对这些问题的关注和研讨。千里之行,始于足下,在科学研究中,难能可贵的是提出创新性的问题,更何况作者已对这些问题做出了有创见的论述。

中英同志是在去英国作学术访问不足一年的时间内,除学习之外,将全部业余时间投入其事,有时还带病写作,撰写出了这样一本洋洋数万言的专著,树立了一个青年学者好学敏求的榜样。孔子称赞“敏而好学”,《中庸》倡导“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之”,中英其俱有之。余嘉其行,略陈所感,权作弁言。

# 目 录

导言 知识与教育 .....	( 1 )
一、实践与知识 .....	( 2 )
二、知识与教育 .....	( 6 )
第一章 知识、知识型与知识转型 .....	( 11 )
一、知识 .....	( 11 )
二、知识型与知识转型 .....	( 20 )
三、知识转型与社会转型 .....	( 30 )
第二章 人类历史上的三次知识转型 .....	( 40 )
一、原始知识型 .....	( 46 )
二、古代知识型与第一次知识转型 .....	( 50 )
三、现代知识型与第二次知识转型 .....	( 59 )
四、第三次知识转型与后现代知识型 .....	( 70 )
第三章 知识转型与教育改革的历史透视 .....	( 87 )
一、原始知识型与原始教育 .....	( 88 )
二、古代知识型与古代教育 .....	( 94 )
三、现代知识型与现代教育 .....	( 102 )
四、后现代知识转型与现代教育的危机 .....	( 113 )

<b>第四章 知识性质的转变与教育改革</b> ·····	(125)
一、知识的性质与教育·····	(126)
二、现代知识的性质·····	(129)
三、后现代知识的性质·····	(143)
四、后现代知识性质的转变与教育改革·····	(160)
<b>第五章 知识增长方式的转变与教育改革</b> ·····	(177)
一、现代知识的增长方式·····	(181)
二、后现代知识的增长方式·····	(189)
三、知识增长方式的转变与教育改革·····	(202)
<b>第六章 显性知识、缄默知识与教育改革</b> ·····	(220)
一、显性知识与缄默知识·····	(222)
二、显性知识、缄默知识与教学改革·····	(233)
三、显性知识、缄默知识与师范教育·····	(245)
<b>第七章 人文世界、人文知识与人文教育</b> ·····	(262)
一、自然世界、社会世界与人文世界·····	(263)
二、自然知识、社会知识与人文知识·····	(278)
三、科学教育、社会教育与人文教育·····	(298)
<b>第八章 本土知识与教育改革</b> ·····	(322)
一、什么是本土知识·····	(325)
二、本土知识与内在发展·····	(336)
三、本土知识与教育改革·····	(347)
<b>后记</b> ·····	(372)



## 导 言

# 知识与教育

众所周知,知识与教育之间有着内在的关联。一方面,教育是知识筛选、传播、分配、积累和发展的重要途径;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,各种各样的教育目标(如技能、能力、态度、情感、人格等等)也就无法达成。因此,深入地理解知识与教育之间的这种内在关联是深入地理解一个时期社会教育形态的必要前提,同时也是深入地理解各种教育理论派别诸多教育主张的必要基础。

然而,知识与教育之间的这种内在关联却并非是“自然的”或“天然的”,它有着更为深厚的动力基础——实践或社会实践。这就是说,知识和教育之所以得以形成并产生内在关联,完全是由于人类实践的结果和要求。知识和教育之间内在关联的变化也完全是由于人类实践不断深化不断发展的结果和要求。因此,要深入地、具体地理解知识与教育之间的关联,就必须将它放到整个社会历史实践的特殊背景中加以观察和思考,而不能抽象地、孤立地加以分析和讨论。这是我力图在整个知识转型与教育改革关系研究中所贯穿的方法论原则。

## 一、实践与知识

实践的定义有各种各样。从广义上说,实践是我们人类认识和改造主观世界与客观世界的所有活动。在这个意义上,实践就是生活,生活就是实践。不仅工人做工、农民种地、科学家从事科研活动可以称为实践,就是老百姓的娱乐、学生的学习、艺术家的演出等都可以称为实践。实践的类型可谓是数不胜数。从狭义上说,实践指我们人类“改造”主观和客观世界的活动,与认识范畴相对应。在这个意义上,实践只是一种特殊的生活,只是一种应用知识改变活动对象以满足主体(个体的与社会的)需要的生活。还有一种更狭义的理解,即将实践看成是人类改造物质世界甚至是物理世界的活动。在这个意义上,实践主要就是“生产”,“社会实践”只是一种比拟的说法,只是一种隐喻。

一般情况下,这些不同的定义都依赖于不同的语境,服务于不同的话语目的。因此,它们之间实际上并无对错之分。或者说,它们各有各的长处,各有各的用途,各有各的局限。在下列论述中,我对实践定义的理解倾向于上述狭义的一种,因为我觉得,只有采用这种意义上的实践概念,才能最清晰地表达我对实践、知识与教育之间关系的看法,才能为我对知识与教育关系的论述提供一个可以批判与反思的概念基础。

作为一种改造主客观世界的活动,实践凸显了人类生活的“主体性”,也构成了人类活动的“类特性”。因为,在与环境的关系上,人类与动物的根本区别之一就在于:人类是通过实践活动主动地“改造”环境来满足自己生存和发展的需要,而动物比较起来则只能是通过本能反应消极地“适应”环境的变化来满足自己生存和发展的需要。因此,实践既是人类生存和发展的条件,也是人类生存和发展的确证。如果说人类有什么本性的话,那么它一定既不是什么高深莫测的“神性”,也不是什么与生俱来的“自然性”或形而

上的“理性”，而是其在社会历史活动中形成的“实践性”。正是通过实践，我们人类生存的空间越来越大，生存的质量越来越高，生存的方式越来越丰富多彩。在这同时，我们对自己以及自己与环境关系理解得越来越深刻，对自己的未来也越来越有把握，越来越有信心。可以说，实践是推动人类文明由低级到高级、由简单到复杂、由封闭到开放，不断进化、不断提升的根本动力。

人类实践的类型千差万别，但不同类型的实践之间也有一些共同的和基本的特征。它们包括：

第一，所有的人类实践都是目的性实践，都是由活动目的所指引和支配的。正如马克思所指出，人类实践的结果从一开始的时候就以观念的形式存在于主体的意识中，为主体所提出、接受或理解。没有目的，就没有人类的实践。盲目的实践从严格的逻辑意义上说是不存在的。实践的目的性所要回答的是实践主体的动机问题或价值期待问题，即“为什么”(why)要实践。只有对这个问题进行了深入的思考，只有对自己的答案给予了充分的辩护，主体的实践才能是“自觉的”而非“自发的”，是“主动的”而非“被动的”，是“成熟的”而非“幼稚的”。

第二，所有的人类实践都是对象性实践，都是要改变某种形式的主客观事物或其存在状态的。如果说，人类不存在无目的实践的话，那么人类同样不存在无对象的实践。对象就像目的一样，在一开始的时候也就为主体所意识到。对实践对象的认识与理解成为主体提出和实现活动目的的一个前提条件。实践的对象性所要解决的是改造“什么”(what)的问题，或用什么东西来满足主体一定形式的生存与发展需要的问题。

第三，所有的人类实践都是制度性实践，都是在一定的社会制度下并遵循一定的社会制度来进行的。实践的目的、对象与方法都深受着社会制度的制约。从逻辑上说，孤立的、个体的实践是存在的，但是在实际生活中是极少数的、极偶然的。在绝大多数情况下，人们都根据一定的制度结成一定的组织从事实践活动，每个人承担自己所属群体总体实践任务中的一小部分。因此，实践的制

度性所要回答的问题是“谁”(who)在实践的问题,即实践主体及其存在形式的问题。不了解这一点,也就不能正确地看待个体在人类社会实践中的作用及其限度。

第四,所有的人类实践都是技术性实践,都需要一定的专门的技术。无论是改造主观世界还是客观世界,无论实践的范围是大还是小,主体要想有效地达到自己的目的,就必须掌握一定形式的专门技术,懂得一些实践活动的基本规则,并能将这些东西具体化到自己生动的实践过程中去。否则,实践的目的也只能停留在“水中月”、“镜中花”的阶段,实践主体也只能陷入纸上谈兵的困境。实践的技术性所要强调的是主体必须懂得“如何”(how)开展实践活动。

第五,所有的人类实践都是文化性实践,都是在一定的文化背景中进行的。这主要是因为筹划和实施实践活动的主体是“文化的人”,是在一定民族、性别、地域、宗教、语言、价值观念等文化背景上成长起来并带有深深的文化印记的人。从来没有脱离一定的文化模式和文化传统而存在的人,因此也从来没有脱离一定的文化模式和文化传统而开展的实践。实践的目的、实践的手段、实践的组织方式等等无不受文化的巨大影响。从这个方面说,主体只有理解了自己从事实践活动的文化背景,才能有效地开展实践活动。实践的文化性所要突出的是实践的“场所”(where)在实践过程中不可忽视的意义。

第六,所有的人类实践都是历史性实践,都是在历史上已有实践成果基础上并为着解决历史实践所未能解决的问题展开的。可以说,今日实践是对昨日实践的继续、扩展和深化,明日实践又是对今日实践的反思、批判和超越。任何一种具体的社会实践都是此类社会实践历史长河中的一段。因此,实践主体应该知道自己是在一种什么样的“时间”(when)从事实践活动,应该吸取历史上同类实践活动的经验和教训,审时度势,运筹帷幄,推陈出新。

缘于上述实践的几项特征,人类要想合理、有效地开展实践活动,就必须具备相关的知识,如与目的辩护有关的形而上学和哲学

知识,特别是哲学中的价值理论(know-why);与实践对象有关的事实性知识(know-what);与实践主体及其组织形式有关的社会学、心理学、政治学、管理学等知识(know-who);与实践技术有关的技术性和规则性知识(know-how);与实践时间和地点有关的文化知识(know-where)、历史知识(know-when),等等。缺乏这些知识,任何一项实践活动都不可能得以展开或不可能取得满意的效果。因此,可以说,人类的实践是以知识为基础的,实践就是知识参与下的实践,实践的程度和范围是受着人类知识状况制约的。人类的实践之所以能与动物的活动相区别,原因之一也就在于人类拥有丰富、系统、完整、符号化的知识,而动物却没有知识,最多也只有短暂的、感性的、零散的、镶嵌于行为之中的知识。几千年来,人类实践活动的日益深化和拓展与人类知识的不断进步密不可分。

今天,站在21世纪的门庭里,人类实践活动的这种知识需求更加强烈。在经历了一个漫长的“农业社会”和比较短暂的“工业社会”之后,人类正在步入另一个新的时代——“知识社会”,一个各方面都日益依赖于知识和知识创新的社会。关于这个社会的名称,有多种多样的称谓,如“信息社会”(托夫勒、奈斯比特)、“后工业社会”(贝尔)、“晚期资本主义社会”(哈贝马斯)等等,但是最恰当最准确的称谓可能还是“知识社会”,因为20世纪60年代以来人类社会的发展已经最清楚地表明:社会的进步已经从对“能源”、“资源”和“资本”的依赖转移到对“知识”的依赖,“知识”已经或正在代替“能源”、“资源”和“资本”成为社会进步新的杠杆。“知识经济”初露端倪。“知识工业”特别是“高新技术产业”已经成为新兴的“朝阳工业”,传统产业形式的改造和重组也越来越依赖于高新技术的发明和应用。对新知识的分享、控制和争夺也正在成为国际政治斗争最核心的任务之一,愈演愈烈的国际人才争夺战背后实际上就是对知识创新能力及潜在的新知识的争夺。劳动者的素质而不是劳动者的数量日益成为决定一个国家发展潜力和综合国力的关键要素。教育的普及、教育质量的提高,特别是教育在培养

青少年一代知识创新素质和能力方面的效果,正成为国际社会最为关注的问题。教育事业也因此被推向了政治活动的前台,成为政治领域的重要问题。

事实正如理伯斯(B. Ribes)所说:

“‘信息就是知识,知识就是力量’。这句格言在今天比在以往任何时候都具有力量,……它事实上已经变成真理。……那些缺乏知识的人眼睁睁地看着自己的命运操纵在别人的手里,由别人根据自己的利益来任意摆布。无论是对于缺乏知识的个人还是对于缺乏知识的社会团体或人民来说都是这样。成万上亿的人们由于缺乏获得知识的机会而或明或暗地从属于压迫性的统治形式。”<sup>1</sup>

未来的情形会怎么样?这不仅取决于他们在政治、经济等领域的斗争是否会获得胜利,也取决于他们在知识领域内的斗争是否会获得胜利。知识领域内的依附关系是构成未来政治或经济领域新型依附关系的基础,这一点直到今天才为人们所清晰地认识到。

## 二、知识与教育

实践呼唤着知识,知识呼唤着教育,教育通过知识的筛选、传播、分配、积累和发展而为实践服务,推动实践的发展,并由此使实践提出更多、更高、更为复杂的知识需求。这就是实践、知识和教育之间的辩证法。正是借助于这三者之间辩证关系的历史发展,个体的发展、社会的进步乃至人类的文明才能从一个台阶迈上另一个更高的台阶。

知识呼唤着教育。从个体角度来看,只有借助于教育,才能获得系统的知识,才能理解和崇尚知识的价值,才能不断地从无知到

有知,不断地丰富着自己所掌握的知识内容,更新着自己的知识结构,提高着自己获得、鉴赏、反思和应用知识的能力,从而满足自己在实践过程中的知识需求,提高自己的实践水平和在劳动力市场上的竞争能力。因此,教育消费和教育投资成为当代社会中个体与家庭消费和投资结构中的主要项目。从社会角度来说,要提高整个社会的知识水平和知识创新能力,首先必须不断地提高普及教育的年限和质量,使越来越多的人民掌握越来越多的知识,提高他们每一个人的知识素养。其次必须改革传统教育的模式,保护人民探究新知识的热情,提高他们从事知识创新工作的积极性、主动性和创造性。只有这样,才能为大量知识创新人才的涌现特别是一些著名科学家、思想家、艺术家、工程师等等的涌现打下深厚的基础。在提高一个国家知识竞争能力方面,为了解决燃眉之急,重点扶持一些学科和学科带头人是必要的,对于发展中国家尤其必要。但是实事求是地说,仅做到这样是不够的,而且是远远不够的。一方面,一个社会需要的新知识是多方面、多层次的,因此一个社会需要的创新人才也是多方面、多层次的,仅有那些成百上千的人从事知识创新工作是不能满足知识社会对新知识的大量需求的。知识社会最理想的状况是人人具有知识创新意识和能力,只有这样才能人人从事创造性的劳动。另一方面,杰出知识创新人才的出现也没有什么固定章程可循。一个人过去可能做出过一些贡献,但是他将来未必会作出更大的贡献;一个人以前在科学领域默默无闻,但这并不表明他将来就一定不能取得突出的成就。在科学史上,这种“江郎才尽”和“大器晚成”的例子比比皆是。因此,就一个国家的知识创新而言,根本重要的不在于为某些个人提供优越的科研条件,而在于通过教育提高每一个人的知识创新意识和能力,通过社会建立一套完善的知识创新制度,为所有的知识创新工作提供条件,使每一个人都有机会为社会知识的发展作出贡献。

知识呼唤着教育,知识的状况也同时制约着教育。非常清楚的是,尽管教育在一定意义上说参与了人类总体知识生产的活动,

构成了人类总体知识生产的一个必要条件,但是教育在严格意义上说并不是一种知识的生产机构,人类新知识的获得在绝大多数时候都是在教育机构之外取得的。在主要的方面,教育只是从一定的价值立场和价值需要出发,对人类已经获得的知识进行筛选、传播和分配,从而促进人类知识的积累和发展,促进青少年个体认识能力和实践能力的提高。因此,人类已经取得的认识成果与已经达到的知识状况就是教育活动的大前提,制约着教育过程中知识的筛选、传播与分配,制约着教育活动的目的、课程、教师角色和师生关系等关键要素。例如,在没有科学知识的时代,不会有科学教育;在人类知识增长缓慢的时代,就不会提出知识创新的任务。在教育理论中,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,等等。知识观的冲突是造成诸多教育理论分歧的原因之一。例如,以赫尔巴特为代表的“传统教育”思想与以杜威为代表的“进步教育”思想之间的冲突就有着深刻的认识论根源,前者以理性主义的知识观作为自己教育理论的基础,后者则以实用主义或工具主义的知识观代替了理性主义的知识观,在知识观发生巨大变革的前提下,才提出了不同于“传统教育”的新主张。因此,不理解一个时代人类已经达到的知识状况,就不能很好地理解那个时代教育活动的方方面面;分析一个时代教育所面临的问题也必然要分析那个时代所面临的知识问题。

这一点过去不太为人们所注意。在以往的教育理论中,教育学家们主要是从社会状况(主要是政治和经济状况)来考察一个时代的教育状况,这也是非常有道理的,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。例如,当奉行新教伦理的西方资产阶级在经济和政治领域中取得统治地位以后,他们就要求教育要独立于宗教,要求教育重新对课程内容进行筛选,删除一些空疏无用和旨在维护封建等级制度的知识,新增一些有助



于资本主义发展的科学技术知识以及相关的政治知识、历史知识、哲学知识,等等。在知识的配置和传播方面,资产阶级一方面提出了普及教育的要求,允许广大的劳动者掌握一定程度的技术知识,另一方面又普遍地实施“双轨制”,垄断学术性知识和用于管理的其他类型的知识。就是在今天,资产阶级也仍然为自己的子弟预留着一部分的“知识特权”——收费昂贵但学术水平很高的私立中学和大学。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。

可见,知识与教育的关系远比我们以往所认为的要复杂、要重要得多。然而,在今天我国的教育改革中,这种关系在相当程度上却没有能够引起教育理论和教育实践工作者们的充分注意。在一些似乎非常激进的教育改革者那里,这种关系还似乎被削弱了。他们认为,在这个知识激增的时代,最重要的不是要掌握“知识”,而是要发展学生的“素质”和“能力”,简单地将“知识”与“素质”和“能力”对立起来。有的人甚至还提出,应该将过去“以知识为中心的教学”转变为“以能力为中心的教学”。在“学生负担过重”的问题面前,教材或教学所包含的知识数量与难度在最近几年都有不同程度的减少和降低,学生的课余时间增加了,学生的智力负担降低了。可以说,在当前我国的教育改革中,“自然主义”和“形式教育”的思想倾向占据了支配的地位,“儿童中心”和“能力训练”成为指导许多教育教学改革模式的主要原则。其结果是:知识的掌握被弱化了,知识与整个教育的关系更是没有能够得到认真的探讨。这对于我们整个的教育改革事业是非常不利的。因为,如上所说,新世纪新实践并不是不要知识,恰恰相反,而是提出了更加强烈、更加全面的知识需求。过去教育的弊端不能完全归于对掌握知识的强调,今天的教育改革也不应是弱化知识与教育的关系,而是应重新思考知识与教育的关系,重新思考什么知识最有教育价值,如何教授和学习知识才有价值,怎样才能培养学生的知识创新意识和能力,如何通过知识的配置来实现社会的目的,如何处理西方知