

西师教育论丛

主编 万明钢

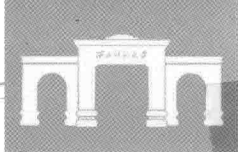
基础教育课程改革 知识观研究

张永祥 著



Jichu Jiaoyu Kecheng Gaige Zhishiguan Yanjiu

中国社会科学出版社



西师教育论丛

主编 万明钢

基础教育课程改革 知识观研究

张永祥 著

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

基础教育课程改革知识观研究 / 张永祥著. —北京: 中国社会科学出版社, 2018. 11

ISBN 978 - 7 - 5203 - 3338 - 2

I. ①基… II. ①张… III. ①基础教育—课程改革—研究 IV. ①G632. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 243728 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 周晓慧
责任校对 无 介
责任印制 戴 宽

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>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京明恒达印务有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2018 年 11 月第 1 版
印 次 2018 年 11 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 17
插 页 2
字 数 229 千字
定 价 76.00 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营销中心联系调换
电话:010 - 84083683

版权所有 侵权必究

甘肃省一流学科建设项目资助成果

教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心资助成果

总 序

正如学校的发展一样，办学历史越久，文化底蕴越厚重。同样，一门学科的发展水平，离不开对优良学术传统的坚守、继承与发展。西北师范大学教育学的发展，也正经历着这样的一条发展之路。回溯历史，西北师范大学前身为国立北平师范大学，发端于1902年建立的京师大学堂师范馆，1912年改为“国立北京高等师范学校”，1923年改为“国立北平师范大学”。1937年“七七”事变后，国立北平师范大学与同时西迁的国立北平大学、北洋工学院共同组成西北联合大学，国立北平师范大学整体改组为西北联合大学下设的教育学院，后改为师范学院。1939年西北联合大学师范学院独立设置，改称国立西北师范学院，1941年迁往兰州。从此，西北师范大学的教育学人扎根于陇原大地，躬耕默拓，薪火相传，为国家培育英才。

教育学科是西北师范大学教育学院的传统优势学科，具有悠久的历史 and 较强的实力。1960年就开始招收研究生，这为20年后的1981年获批国家第一批博士点打下了坚实的基础。当时，西北师范学院教育系的师资来自五湖四海，综合实力很强，有在全国师范教育界影响很大的著名八大教授：胡国钰、刘问岫、李秉德、南国农、萧树滋、王文新、王明昭、杨少松，他们中很多人曾留学海外，很多人迁居兰州，宁把他乡做故乡，扎根于西北这片贫瘠的黄土高原，甘于清贫、淡泊名利、默默奉献，把事业至上、自强不息

息、爱岗敬业的精神，熔铸在西北师范大学教育学科发展的文化传统之中，对西部教育事业的发展作出了重要贡献。“随风潜入夜，润物细无声。”先生之风，山高水长。为西北师范大学早期教育学科的卓越发展作出重大贡献的先生们，他们身体力行、典型示范，对后辈学者们潜心学术，继承学问产生了重要的、潜移默化的影响，体现了西北师范大学的教育学人扎根本土、潜心学术、面向全国、放眼世界，站在学科发展前沿，培养培训优秀师资，服务地方经济社会发展的教育胸怀与本色。

西北师范大学教育学科历经历史沧桑的洗礼发展走到今天，已形成了相对稳定而有特色的研究领域。尤其是在国家统筹推进世界一流大学和一流学科建设的大背景下，西北师范大学的教育学作为甘肃省《统筹推进高水平大学和一流学科建设实施方案》规划的一流学科建设项目，迎来了学科再繁荣与大发展的历史良机。为此，作为甘肃省一流学科建设项目成果、西北师范大学课程与教学论国家重点（培育）学科建设成果、教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心科研成果，我们编撰了“西师教育论丛”，汇聚近年来教育学院教师在课程与教学论、民族教育、农村教育、高等教育以及学前教育等方面的学术成果。这些成果大多数是在中青年学者的博士学位论文，科研项目以及扎根教学实践的基础上进一步凝练的结晶。他们深入民族地区和农村地区的村落、学校，深入大学与中小学校的课堂实践，通过详查细看，对语文、数学、英语、物理、化学、研究性学习等学科课程教育教学的问题研究，对教育基本理论问题的思考，对教育发展前沿问题的探索……这些成果是不断构建和完善高水平的现代教育科学理论体系，大力提高教育科学理论研究水平和教育科学实践创新能力，进一步发挥教育理论研究高地、教育人才培养重镇、教育政策咨询智库作用的一定体现，更是教育学学科继承与发展的重要过程。

筚路蓝缕，以启山林。目前付梓出版的这些著作不仅是教师自我专业成长的一个集中体现，也是西北师范大学教育学院教育学科发展与建设的新起点。当然，需要澄明的是，“西师教育论丛”仅仅是西北师范大学教育学研究者在某一领域的阶段性成果，是研究者个人对教育问题的见解与思考，其必然存在一定的不足，还期待同行多提宝贵意见，以促进我们的学科建设和发展。

万明钢

2017 年 9 月

序

胡德海

人类教育乃人类文化传递、继承的一种手段。教育事业在现当代所传承的又主要是作为文化重要内涵和组成部分的知识文化。因此，知识问题、知识文化问题成为现当代教育最需要把握的基本问题。而所谓知识问题和知识文化问题，从根本上讲，或者说其首先是一个知识观问题。这个问题直接影响着学校教育的目的、内容、课程设置、教学方式及评价等诸多方面。正是从这里我们可以看到研究这个问题的必要性和重要性。

持论辩证是本书的一个主要特色。作者首先辩证分析了影响当前我国基础教育课程改革的诸种知识观，包括客观主义知识观、建构主义知识观以及后现代主义知识观。作者认为，我国基础教育的现代性危机与其所秉持的课程知识观密切相关。从知识观来看，客观主义知识观是造成我国基础教育现代性危机的认识论根源。同时，从哲学知识论、科学发展史等学科视角来看，客观主义知识观自身也面临着诸多理论困境。由此，要解决基础教育所面临的诸多知识问题，就十分有必要反思、转变乃至重构我们的知识观。其次，作者辩证分析了作为思考我国基础教育课程改革的理论和实践价值的建构主义知识观与后现代主义知识观。最后，从知识观变革视角，阐明了知识观变革的内涵，指出马克思主义实践观点实现了哲学知识观的根本变革，并对知识与人的关系及其知识教育问题做了细致阐述。

作者综合运用哲学、文化学、人类学、心理学、教育学等多学科知识和视角,对基础教育课程知识问题做了深度的分析和阐述。整体来看,作者理论视野开阔、思虑周全,材料翔实,有明确的问题意识,这是一部有一定理论水平和实践价值的专著。

从事教育理论研究,思考教育中所存在的有关重大问题有其必要性,而正面的言说则尤为重要。现在,永祥在他博士学位论文的基础上,经过反复推敲修改,把他对有关教育问题,特别是对基础教育课程改革知识观问题的思考做了一次系统的言说和发表,这对于作者来说,自然是一件好事。德国著名社会学家马克斯·韦伯说过,在学术工作上,每一次“完美”,其实就是“新问题”的提出。学术研究无止境。期盼永祥以此为起点,在相关研究领域取得更大的成就。

是为序。

2017年5月8日

目 录

序	胡德海 (1)
导 论	(1)
第一章 客观主义知识观与基础教育课程改革	(45)
第一节 客观主义知识观的源流、内涵及引进	(48)
第二节 基础教育的现代性危机及其知识观根源	(55)
第三节 客观主义知识观面临的挑战	(82)
第四节 客观主义知识观审思	(104)
第二章 建构主义知识观与基础教育课程改革	(109)
第一节 建构主义知识观的内涵	(110)
第二节 建构主义知识观视野下的课程改革	(121)
第三节 建构主义知识观审思	(127)
第四节 建构主义知识观的教育学立场	(132)
第三章 后现代主义知识观与基础教育课程改革	(138)
第一节 后现代主义思潮的总体景观	(139)
第二节 后现代主义知识观的内涵	(149)
第三节 后现代主义知识观视野下的课程改革	(157)

第四节 后现代主义知识观审视	(168)
第五节 后现代主义知识观的教育学立场	(175)
第四章 知识观变革与基础教育课程改革	(178)
第一节 知识观变革的蕴涵	(179)
第二节 知识的存在形态与课程改革	(187)
第三节 知识的价值与课程改革	(200)
第四节 人的存在方式与知识教育	(215)
结 语	(231)
参考文献	(237)
后 记	(258)

导 论

一 问题之源

(一) 知识与教育之间的内在关联性，凸显知识观在教育观念与实践中的内源性、根基性

教育离不开知识，正如人离不开各类营养物质（包括物质性营养和精神性营养）一样，人需要摄取一定的各类营养物质来“成为人”，人类的教育则靠传承一定的文化知识来培育人。离开了知识，教育就成为一具“空壳”，其各项功能便无从发挥，即如人若离开了各类营养物质，其人生、社会实践也便没有可能。从人类知识传播、传递、继承和发展的角度来看，教育又是一条必不可少的重要途径。没有了教育，知识的传承和发展便失去了本体依凭或生长机制。从人类社会教育发生、存在和发展的历史过程来考察，教育实质上是知识传承的一种途径、工具和手段。可以认为，教育与知识之间存在着一种共生共存的耦合关系。离开了任何一方，另一方都不能获得独立存在和发展。它们唇齿相依，相互为用，各自以对方的存在为条件。这也就是人们常说的教育与知识之间的“内在联系性”。由此，知识是影响和制约教育存在与发展的重要因素；反之，教育又是知识存续和发展的内在的、必然的诉求。

正如自然存在的各类营养物质不会自动、自发地成为人体本身的养分一样，知识也不会自动、自发地影响教育的存在和发展。即

是说,知识对教育的制约和影响并不是“自然而然”的。人总是基于一定的需要、态度等对各类营养物质加以分析、选择、调配、加工而食用之,教育也总是与人对知识的态度、看法、理解、选择、价值取向、认识水平等因素相关联。所以,事实上,并不是知识本身直接影响着教育的发展,而是人们对知识的认识、理解、态度、看法、观点等影响着教育的发展。也即是说,是人们对知识的观念即知识观而不是知识本身影响着教育观念及其实践的发展。面对一个时代的知识状况,不同的人往往会有不同的看法、理解和认识,亦即会有不同的知识观,这是毫不奇怪的。对教育活动中的“人”来说,情况也是这样。之所以如此,乃是因为教育活动是“人为”和“为人”的活动,是有人参与的活动,离不开人的认识和实践。可见,归根到底,教育中的知识问题是一个知识观问题。知识观较知识本身更深刻、更内在,更具本源性和决定性。似乎可以这么说,知识观是构成教育活动的前提性和基础性要素之一。从学校教育活动来说,知识观深刻地影响着学校教育的目标、课程内容、课程实施、课程评价等方面。有学者这样指出:“如何理解知识、如何安置知识,就不仅是解决课程问题的根本前提,也不仅仅是回答教育问题的重要条件……最关键之处还在于,它决定着教育情境下人的‘生成方式’和人在教育中的命运。”^①可见,知识观对教育影响具有前提性和根基性。人们怎样理解知识,在某种程度上就决定了有怎样的教育。石中英认为:“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。”^②美国学者索尔蒂斯(J. F. Soltis)也说:“我们如何思考知

① 郭晓明:《课程知识与个体精神自由——课程知识问题的哲学审思》,教育科学出版社2005年版,第7—8页。

② 石中英:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社2001年版,第8页。

识，确实在相当程度上影响着我们如何思考教育。”^① 美国学者福克斯（J. T. Fox）通过考察布鲁纳（Charles J. Brauner）和杜威（John Dewey）的认识论、心理学与教育理论的关系后得出：“教育理论是与理论家的认识论和心理学密切联系着的”，“理论采取的形式和重点，取决于它的认识论和心理学基础的形式和重点”^②。

历史地看，中外著名教育家的教育观都与其知识观有着内在的一致性。亦即是说，一种典型的知识观总是存在与其相一致的教育观；反之，任何一位教育家独具一格的教育理念和思想又总是隐含着某种特定的知识观（不论其是否对之有明确的意识）。苏格拉底（Socrates）、柏拉图（Plato）、亚里士多德（Aristotle）、培根（F. Bacon）、洛克（J. Locke）、夸美纽斯（J. A. Comenius）、赫尔巴特（J. F. Herbart）、斯宾塞（Herbert Spencer）、杜威、皮亚杰（J. Piaget）、布鲁纳等人的教育思想都有其知识观根源。苏格拉底认为，知识即美德。人们求知的目的就在于运用知识去过理想的生活。有关自然世界的知识只能从人自身的心灵去找寻。因此，在教育方式上，他提出“产婆术”，即通过对话，让那些“无知者”自识其“有知”，而让那些自认为的“有知者”意识到自己的“无知”。柏拉图认为，真正的知识是关于“理念”的知识。知识是心灵对理念的回忆。因此，学习的过程就是“恢复我们固有的知识”过程，“学习只不过是回忆”^③。教育的过程也就是引导人们回忆固有知识即“最高理念”的过程。17世纪捷克著名教育家夸美纽斯的知识观带有“泛智”色彩，是一种“百科全书式的”知识观，

① [美] 索尔蒂斯：《教育与知识的概念》，载瞿葆奎主编，施良方、唐晓杰选编《教育学文集·智育》，人民教育出版社1993年版，第62页。

② [美] 福克斯：《布鲁纳与杜威——他们的认识论、心理学及其与教育的关系》，载瞿葆奎主编，徐勋、施良方选编《教育学文集·教学》（上册），施良方译，人民教育出版社1988年版，第428、451页。

③ 《西方哲学原著选读》（上册），北京大学哲学系外国哲学史教研室编译，商务印书馆1982年版，第81页。

反映在其教育思想上就是“把一切事物教给一切人”^①。其著名的直观教学原则也奠基其感觉论的知识观之上。德国教育家赫尔巴特认为：“认识是在观念中摹写在它面前的东西。”^② 认识的目的在于在头脑中反映我们感知的事物。知识则是这种“摹写”“反映”的产物。基于这种知识观，赫尔巴特强调教给学生各方面的知识，这些知识应体现于教材中，需要教师向学生传授。与赫尔巴特不同，杜威的教育思想深植于其实用主义认识论和知识观之上。杜威的实用主义认识论认为，有用的经验即是真理，经验与知识不是二元对立的，而是统一的。何谓“经验”？在杜威那里，“经验”是一个具有“两套意义的字眼”。“它之所以是具有‘两套意义’的，是由于它在其基本的统一之中不承认在动作与材料、主观与客观之间有何区别，但认为在一个不可分析的整体中包括着它们两个方面。”^③ 一言以蔽之，经验即是人与环境的交互作用。在杜威看来，知识不过是人们为了达到某种预期的工具。他认为，所有概念、学说、系统都“是工具，和一切工具同样，它们的价值不在于它们本身，而在于它们所能造就的结果中显现出来的功效”^④。这种认识论和知识观反映到教育观上便是“教育即经验的不断改造或改组”“教育即生长”“教育即生活”“学校即社会”“做中学”等为人所耳熟能详的教育命题。同样，即使同一时期的教育家，也因为知识观相异而持有不同的教育观。譬如，19世纪英国教育家斯宾塞的知识观给科学知识以崇高地位；相反，同期纽曼（J. H. Newman）的知识观则将古典知识视为最有价值的知识而倡导其“自由教育”之理想。

在我国教育史上，王阳明和陶行知对“知”“行”关系截然相

① [捷克] 夸美纽斯：《大教学论》，傅任敢译，人民教育出版社1984年版，第1页。

② [德] 赫尔巴特：《普通教育学：教育学讲授纲要》，李其龙译，江苏教育出版社2002年版，第64页。

③ [美] 约翰·杜威：《经验与自然》，傅统先译，商务印书馆1960年版，第10页。

④ [美] 杜威：《哲学的改造》，许崇清译，商务印书馆2004年版，第87页。

反的看法，也影响了各自教育观的不同建构。王阳明认为：“知是行的主意，行是知的工夫；知是行之始，行是知之成。”（《传习录》）王阳明的“知行合一论”对我国传统教育产生了深远影响。陶行知则改造了这种思想，认为“行动是老子，知识是儿子，创造是孙子。有行动之勇敢，才有真知的收获”。他强调对“真知识”的追求，所谓“真知识”是“思想与行为结合而产生的知识”。他着重打破“伪知识”的“坚壁”，认为“真知识”的“根是安在经验里的”，“伪知识”则反之。由此，他提出“生活即教育”“社会即学校”“教学做合一”的教育理念。这正如美国学者索尔蒂斯所总结的那样，“不同的知识观最终会导致不同的教育观”^①。潘洪建从教学论层面对知识观与教学观的关系进行历史考察之后认为：“有什么样的知识观可能导致什么样的教学观，教学观的发展与知识观的演进有着密切的内在一致性，知识观构成教学理论的重要基础。”^②

课程离不开知识，不存在无知识的课程。自然，知识观与课程理论及其实践存在着更为密切的关系。人们对哲学认识论与课程关系的历史考察表明，哲学中关于认识来源和知识性质的观点，对课程理论和实践，尤其是课程设计模式起着直接的指导作用；认识论中有关知识价值问题的探讨，对课程内容的选择与组织关系甚大；认识论中有关知识的形式与分类的观点，在学校教育中“折射”为课程的类型和门类。此外，哲学上对认识过程的看法，也影响到课程实施问题。^③可以看出，不管人们是否明确意识到，知识观总要通过课程这一基本载体对教育发生或远或近的影响。对知识来源、性质、分类、价值及其形成过程等的看法和认识从根本上决定了课

① [美] 索尔蒂斯：《教育与知识的概念》，载瞿葆奎主编，施良方、唐晓杰选编《教育学文集·智育》，人民教育出版社1993年版，第62页。

② 潘洪建：《教学知识论》，甘肃教育出版社2004年版，第31页。

③ 施良方：《课程理论——课程的基础、原理与问题》，教育科学出版社1996年版，第75—77页。

程的内容、组织、类型、结构、设计、实施、评价等诸多方面。知识观从本体层面上制约和影响课程观及其实践；反过来，在理论根柢上，任何一种课程观念和课程实践也都隐含着某种知识观的假设。

综上所述，知识与教育之间的内在联系性，显现出知识观在教育观念和教育实践中的内源性和根基性。知识观构成教育观念及其实践的前提和基础，因而知识观是教育理念和教育实践的元依据。课程是学校教育的核心。知识观直接影响着学校课程的诸多方面，是课程理论及其实践的前提性、根基性观念。要审视基础教育课程改革中的诸多问题，课程知识观是一个不能回避的基本理论问题。

（二）我国基础教育课程改革中的理论争鸣和实践困境要求重新审视其知识观基础

2001年，我国正式启动了新一轮基础教育课程改革（简称“新课改”）。新课改反思了我国基础教育课程设置的诸多弊端，提出“为了每一位学生的发展，为了中华民族的复兴”这一高远目标，着眼于学生实践能力和创新精神的培育，实践了一系列体现时代精神，反映教育理论新发展的思想、理念、做法和策略，凸显“以人为本”的教育关怀。十多年来，基础教育课程改革在质疑、争论、反思和困惑中推进。2011年，教育部印发了修订后的义务教育各科课程标准，标志着义务教育课程改革由“实验”阶段迈向新的发展阶段。2017年，教育部修订完成普通高中课程方案和语文等14门学科课程标准，并于年底印发。这次修订要求各学科凝练学科核心素养，标志着普通高中课程改革也进入了新阶段。

十多年基础教育课程改革实践，始终伴随着各种理论上的争论和实践中的困惑。其中，课程知识观即是其中引人注目的理论问题，具体表现为课改初期王策三教授和钟启泉教授关于知识问题的