

陈理宣 著

Zhishi Jiaoyu Lun

知识教育论

——基于多学科视域的知识观与
知识教育理论研究

 人 民 出 版 社

教育部人文社会科学研究西部和边疆地区规划基金项目资助项目名称：
基于多学科视域的知识观与知识教育理论研究
批准号：09XJA880003

陈理宣 著

知识教育论

——基于多学科视域的知识观与
知识教育理论研究

Zhishi Jiaoyu Lun

 人 民 出 版 社

责任编辑:王世勇

图书在版编目(CIP)数据

知识教育论:基于多学科视域的知识观与知识教育理论研究/陈理宣 著.

—北京:人民出版社,2011.10

ISBN 978-7-01-010389-1

I. ①知… II. ①陈… III. ①知识论—研究 IV. ①G302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 227117 号

知识教育论

ZHISHI JIAOYU LUN

——基于多学科视域的知识观与知识教育理论研究

陈理宣 著

人民出版社 出版发行

(100706 北京朝阳门内大街 166 号)

北京新魏印刷厂印刷 新华书店经销

2011 年 10 月第 1 版 2011 年 10 月北京第 1 次印刷

开本:710 毫米×1000 毫米 1/16 印张:24

字数:380 千字 印数:0,001-3,000 册

ISBN 978-7-01-010389-1 定价:54.00 元

邮购地址 100706 北京朝阳门内大街 166 号

人民东方图书销售中心 电话 (010)65250042 65289539

序

陈理宣同志的新著《知识教育论》即将出版。在出版之际,我向他表示祝贺。

新课程改革正努力把当前学校教育从“应试教育”转变为“素质教育”。在这个转变过程中,如何处理知识教育与应试教育、素质教育之间的关系成了教育者必须面对的重大问题,同时,这也是一个难题。陈理宣同志承担的“教育部人文社会科学研究西部和边疆地区规划基金项目:基于多学科视域的知识观与知识教育理论研究”就是针对这个难题的一块“硬骨头”而进行的。这是难得的。

陈理宣同志在《知识教育论》一书中,针对当前我国知识教育中存在的种种问题,从知识文化的角度阐释了东西方的知识观,并且从文化的思维层面论述了东西方知识观的差异以及这些差异给东西方社会和教育带来的种种不同影响。在此基础上,作者从哲学、心理学等学科的角度,重新诠释了知识的本质、价值,以及知识教育过程中的基本问题,建构了整体知识教育模式,批判了教育实践中的绝对知识观和机械教育模式,对于知识创新和教育改革有重要的指导作用。特别是对知识的各种表现形式,如心理表现形式、符号表现形式,主体化形式、客观化形式,科学表现形式、教育化形式,逻辑结构形式、意义结构形式等多种表现形式及其相互关系的分析,提出了新的知识形式分析视角,能够给人以丰富的启示。

作者有丰富的基础教育和高等教育实践经验,在理论上对哲学、心理学和教育学都有所涉猎。因此,在思考知识教育问题的过程中能够理论联系实际,从多层面、多维度来审视知识教育的理论问题和实践问题,既提出了富有创建的知识教育理论的宏观体系结构,又提出了具有可操作性的微观的知识教育模式建构方法、策略等;既有相当的理论深度,又具有现实的针对性和对具体

的实践运用的指导。因此,本书是一部理论结合实际、具有现实关怀和富有创建的学术著作。

全书反映了作者多年的哲学、心理学和教育学的造诣,从视角立场到观点都有所创新。既然是创新就难免存在一些需要进一步斟酌或深入探讨的问题,比如作者提到过的知识的逻辑结构建构与意义结构建构问题,它们的含义是什么,相互关系如何,在具体的教育实践中如何引导学习者建构等,都需要进一步探讨;又比如知识的不同层次结构及其相互转换的问题,不同层次结构的知识之间是否可以转换、转换后的知识内涵、性质和意义是否有所变化等,都有待进一步深入探讨和解答。由于知识论是一个庞大的知识论域,某一本专著或某一个人都不可能对这些问题面面俱到地进行深入系统的研究。希望本书的出版能够引起更多同志的关注和研究。

是为序。

陆有铨

2011年6月28日

目 录

序	1
导 论	1
一、多学科视域的知识理论研究的意义	1
二、国内外知识教育理论研究发展趋势	2
三、本书研究的基本内容	3
第一章 当前知识教育存在的问题	9
第一节 知识教育丧失了人性意义建构的本质	10
第二节 知识的功利主义意义对精神意义的遮蔽	13
第三节 对知识表现形式研究的极度缺乏	18
第四节 教师在社会中的精英地位和崇高身份的丧失	23
第五节 教师教育模式僵化、落后	25
第六节 教育方法的落后,忽视学生的主体性培养	36
第二章 认识论、知识论与知识观	47
第一节 认识论与知识论	47
第二节 知识论与知识观	50
第三节 知识观与教育观	54
第三章 西方知识观的发展	57
第一节 古希腊及中世纪知识观	58
第二节 西方近代知识观	69
第三节 西方现当代知识观	101
第四章 中国古代知识观	151
第一节 先秦诸子百家的知识观	153

第二节 儒家知识观的发展	162
第三节 中西方知识观的冲突与融合	183
第五章 中西方知识观的比较	197
第一节 知识的来源和性质	198
第二节 知识获得的方式和途径	202
第三节 知识价值观	205
第四节 中西知识观的差异对我国当前教育的启示	208
第六章 知识的本质与存在的形式	213
第一节 知识的本质	213
第二节 知识的存在形式	228
第三节 知识分类	247
第七章 知识的价值	258
第一节 知识的绝对价值	258
第二节 知识的相对价值	269
第八章 知识教育的过程及其基本问题	280
第一节 知识获得的途径及其相互关系	281
第二节 知识教育过程中的教与学问题	287
第三节 知识的教育形式及其生成策略	294
第四节 客体知识主体化及教育策略	307
第九章 知识教育模式的整体建构	327
第一节 知识教育的目标模式	329
第二节 知识教育的内容模式	338
第三节 知识教育的方法模式	344
第四节 知识教育的过程模式	350
第五节 知识教育的评价模式	354
参考文献	358
后 记	377

导 论

一、多学科视域的知识理论研究的意义

哲学、社会学、心理学、教育学等都关注知识问题,但是不同学科研究的重点和内涵的侧重点有很大的差异,各学科都选择自己的角度,形成了自己对知识研究的独特性。知识问题历来都是教育学的重要问题,在我国传统的教育中,由于对知识本身没有深入地研究,长期停留在传统的知识传授水平上。随着近现代西方教育思想的引入,特别是20世纪70年代末改革开放以来,我国教育界开展了知识问题的系列探讨,研究不断深入,取得了巨大的成就。但是,由于知识问题本身的多学科性,教育涉及到多学科知识以及教育本身的复杂性和教育学科的不成熟性等,使得教育学在相当长的时间里对知识问题的研究多采取直接吸收、引用其他学科对知识研究的成果和结论,没有真正消化、吸收和转换,使得教育学成为多学科话语的大杂烩,不能形成知识教育研究的独特性。

在教育实践中,长期以来对知识的片面理解,造成了知识与能力、智力因素与非智力因素、知识与智慧、知识与情感、知识结构与课程结构、知识观与教学观、教学与教育、科技与伦理、理论知识与实践知识、直接经验与间接经验、个体知识与社会知识、灌输与启发、应试评价与素质评价等一系列的对立与错位,造成教育改革缺乏科学的知识观的引领,教学改革、课程改革、评价改革等不能建立在坚实的知识教育理论基础之上。造成这种现象的根本原因在于,过去我们的教育学理论是建立在传统哲学知识观基础上的,传统哲学的知识观是“一种本体论、叙事取向的知识观,容易把知识绝对化、客观化、静态化。”^①

^① 郭元祥. 知识的教育学立场[J]. 教育研究与实验, 2009, 5.

造成知识教育与能力、智慧、情感价值体验等脱节,而现代教育理论更多的是建立在心理学知识观基础上,现代心理学知识观是一种认知性的知识观,容易把知识当做纯粹的认知因素,造成知识教育作为整体的人性本质与智慧生成的根本性缺失。我国当前知识教育理论中的一些争论实际上就是这两种知识观之间的矛盾冲突的具体表现。我们在其中机械地选择任何一方都可能存在一定的偏差。

因此,我们认为从多学科视域的角度来完整、系统地理解知识的性质、内涵、形式,知识的产生、发展、演变,知识的表达、传递、转换、加工、改造,知识的吸收、消化、生成、建构等,从而系统梳理整合知识教育理论体系,构建知识教育模式,最终为教育改革奠定坚实的理论基础,具有非常重要的学术价值和现实意义。

二、国内外知识教育理论研究发展趋势

国外对知识教育的研究比较系统深入,哲学、心理学、社会学、人类学等学科都分别从各自的学科系统对知识进行了深入研究,取得了丰硕的成果。特别是西方的哲学,从古到今都一直关注知识的问题,从知识的来源到知识产生,从知识的客观性质到主体性质,从客观固定不变到建构生成等特征、规律的揭示,可以说观点层出不穷,对知识的认识不断深入。西方对教育知识的研究也有深厚的基础和悠久的传统,早在 18、19 世纪的夸美纽斯、赫尔巴特、裴斯泰洛齐等就一直致力于探索知识的心理学化道路,到了现当代,建构主义心理学、认知心理学、知识社会学等都致力于知识的形成与发展过程、表现形式等研究,为教育学奠定了坚实的知识学基础。而我国的教育学和心理学都由于某些历史的原因而才刚刚起步,因此,对于知识的教育学研究就更加跟不上形势。虽然国内自 20 世纪 80 年代以来,在哲学、社会学、心理学、教育学等学科中对知识问题都做了深入研究,在教育学的中也对一些较为集中的问题,比如知识与能力、素质,知识与智慧、知识与课程、知识观与教学观、知识类型与教学改革等方面做了不少的研究,但是,这些研究大多侧重于自己的知识背景,或以哲学知识论为背景,或以心理学知识论为背景,或以社会学知识论为背景,对知识教学或课程建设等做了有益的探索。然而多数研究都属于各说各

家话,并且不少研究知识介绍内容多,而综合创新研究少,各自在自己独特的知识体系和话语体系中陈述着自己的问题,因而也很难形成对某些问题的共识。

随着我国学术界对知识问题的越来越重视,近些年相关研究成果也越来越多,这就对知识教育的综合研究奠定了主客观的条件,也就必然会不断催生知识问题研究的教育学科化,逐步从简单的综合研究向深度的融合研究发展,促进知识教育理论的发展和成熟。这是知识问题多学科研究发展的趋势,这个趋势最终会在知识教育学研究上体现出来。因为知识教育问题,首先必须从多角度、多层次系统深入理解和把握,然后才可能在此基础上融入到更为复杂的知识教育活动中去,推动知识教育理论研究发展和成熟,推动知识教育活动的科学化。

目前,国内缺乏在系统、深刻理解知识的多学科性内涵基础上的教育教学研究,因此,我们力图开展对知识教育的多学科视域的综合研究,并在此基础上深刻理解和把握教育者和学习者的更为复杂的变量因素,领悟知识教育系统的、复杂的、多层次的内涵,充分把握知识教育的宏观、中观和微观层面研究的紧密结合,促进教育理论建构和教育实践模式建构的结合,真正克服教育改革宏观设计与中观管理和微观操作脱节、冲突的现象。

三、本书研究的基本内容

本书的基本问题是知识教育的理论与实践问题。这个问题的内容非常丰富,我们认为凡是研究一种现象,至少有几个不可能回避的几个基本问题,即“是什么”、“为什么”、“有什么用”、“怎么用”等问题。这是一般问题逻辑的基本思路,我们就按照这样的基本思路来展开我们的问题研究。

(一)当前知识教育存在的问题

我们要研究的问题是什么?知识教育问题。为什么要研究这个问题?因为当前知识教育存在许多无法解决的困难。因此,我们就围绕知识教育理论现存的问题来分析。当前知识教育与知识理论研究有脱节的现象。一般说来知识理论研究属于哲学研究的范畴,在现当代心理学、社会学开始逐步涉猎知

识理论研究领域,而教育学则大多直接借鉴哲学和心理学知识理论研究成果,没有形成自己独立的知识理论研究范式和内容体系,在知识教育实践中没有正确、科学的知识观指导,造成知识教育中一系列的错位与错误。这些错位与错误具体表现在以下几个方面:第一,知识教育最为根本的问题是对知识本身的人性本质的不理解,造成“知识教育丧失了人性意义建构的本质”,成为人性的异化教育。对知识人性本质的认识不够,一方面造成知识的客观化、绝对化,忽视知识的主体性特征,忽视知识教育过程中学习者的主体性和积极性的激发和培养;另一方面直接造成对知识的单纯物质功利价值的过度夸大和崇拜,造成知识的“功利主义意义对精神意义的遮蔽”,因此,当前的知识教育受到推崇、教育活动的繁荣等都是一种表面现象。知识教育本质上的异化与知识教育的效率低下是联系在一起的。由于知识教育本末倒置,一方面造成人的巨大潜能没有得到充分激发。知识没有成为人性的发展的有效手段,因而知识教育的人性目的达不到,人的本性的发展受到了阻碍,因此,人的巨大潜能得不到激发;另一方面造成学生所获得的知识的价值极为有限。知识作为享受物质功利的求生手段,因而,知识也就只有那么一点点物质生存功利价值。第二,对知识表现形式的研究缺乏。知识的人性发展价值、精神意义价值丧失殆尽,究其根本原因在于,我们缺乏对知识本质及其表现形式的研究。知识的本质和价值是通过多种形式表现出来的,某种形式只能表现出某些特性和价值,由于我们只能看到了与知识的功利价值相联系的某种形式,因而忽视了其他形式及其所蕴涵的价值意义。因此,我们只有发现了知识丰富多样化的性质和表现形式,才可能发现其所蕴涵的多样化本质极其丰富的价值意义。第三,教师教育理念落后,重视知识学习而忽视对知识理论的研究。我们的教师之所以只能看到知识的某些机械的、单一的本质和形式,只能理解知识单一的、片面的、低级的价值意义,主要是在于他们没有科学、正确、先进的知识观,他们只能用贫乏的单色镜的眼光去审视知识的本质、形式、价值意义。而这一切又与我们的教师教育的落后相联系的。我们的教师教育只教给了教师单一片面的知识本质和形式及其所蕴涵的价值意义,只“授之于鱼”而没有“授之于渔”。我们当前的教师教育还停留在以学科知识为导向的培养模式上,也就是说还是一种单纯的知识教育模式(即传统的知识教育观),而不是教师教育,教育学专业和教育类专业始终还是两张合不拢来的皮,还是那么简单地认

为只要有了知识就能够做一个好教师。殊不知,作为一个教师不仅要有知识,而更重要的是不断获得新知识和创造知识,还要引导学生自己去获得知识和创造知识。教育学被人认为是没有学术性的科学,甚至不能算作科学,关键在于教育学没有坚实的基础,没有自身稳定而牢固的研究对象及其知识系统的支撑。知识教育的这一切落后的现象的根源似乎都与当前的社会存在有一定的关系,即教师的精英地位的丧失和经济地位的不断降低。知识教育要有精神性意义的支撑,但是教育者本身就缺乏这种支撑。因此,当前知识教育存在的问题是一个系统性的复杂问题。我们必须系统全面地来分析问题,找到其中的主要矛盾,才能够找到更为有效的解决问题的方法和措施。

(二)知识的本质及其表现形式

教育者只有全面认识知识的本质、价值以及知识获得、创造的过程,才可能进行知识的教育。否则,教师自身都只知其一,不知其二,如何引导学生去认识知识和获得知识乃至创造知识呢!也就是说,既然要从事知识教育活动就必然要知道知识是什么和知识教育是什么,这是从事知识教育活动的前提。但是对于知识或者知识教育是什么的问题,并不是一个简单的东西,人类在漫长的历史发展过程中,一直在不断探索,至今仍然没有唯一的正确答案,因此,这个问题本身与人类社会历史发展具有紧密联系,它本身具有一定的文化性和历史发展特性,因此,我们就必须遵循历史唯物主义和辩证唯物主义相统一的指导思想,从有关知识认识的历史发展的多学科、多角度来梳理分析其发展演变的历程,以丰富和启发我们站在今天特定的历史时期对知识和知识教育的新认识。所以,我们分析了知识论、认识论、知识观的相互关系,从哲学的、心理学的、知识社会学的以及教育学等多学科视角来分析知识观与教育的发展演变历程,认为多学科的研究丰富了知识观的内涵,从多角度揭示了知识的本质,认为知识的本质是知识主体用自己建构起来的知识形式对客观对象的信息进行反映和表现,并根据自身的需要运用理性对反映和表现出来的信息进行真假鉴别和意义判断,采取相应行为策略的整个过程。知识可以分为主体性的心理表征和客观化的符号表征。认知心理学揭示了知识的心理表征形式,而客观主义认识论哲学揭示了知识的符号表征形式。知识社会学揭示了知识的社会性内涵、社会建构过程及其特性等。知识的心理表征形式和符

号化表征形式既区别又相互联系。主体化的心理表征知识与主体身心联系在一起,具有丰富的主体性内涵,这些主体性内涵除了理性认知的内容以外还包含情感体验、价值信仰、感知觉、肢体与肌肉功能等,客观化的符号表征知识虽然与主体化的心理表征知识形式有一一对应的关系,但是,一旦符号化后,主体性的情感体验、价值信仰、感知觉、机体功能等内涵便被过滤掉了。同时根据知识的对象不同、主体对对象的反应程度不同以及所使用的反应方式和手段、媒介的不同,都会产生不同的知识类型。因此,研究知识的本质、表现形式和类型等都是知识教育的必要条件。

(三) 知识的价值

价值意识是人类普遍而独有的意识。人类为何要获得知识或创造知识,这是由人类对知识的价值认识和价值需要所推动和决定的。因此,知识学习(包含教育)的动机和目的就是建立在知识价值意识上的。知识的内涵极为丰富,价值也极为丰富。知识价值的丰富性表现在知识的价值可以从不同的角度、方面、层次来分析。从知识本身的整体和不同内容对于主体的作用来看,可以分为相对价值和绝对价值。所谓绝对价值是指知识对于人及人类社会的价值。任何价值都只是相对于人以及人类社会这个主体而言的。还可以根据知识对主体的不同需要的满足来分析知识的绝对价值,从这个角度就可以分为政治价值、经济价值、文化价值、认知价值、生存价值、人性发展价值等。所谓相对价值是指知识的不同内容或不同属性的知识对于人及人类社会的不同价值属性。相对价值根据知识的不同类型对于人的不同需要的满足来分析。从知识满足人类及社会的需要角度来看,有多少分析方法,就有多少知识类型和价值维度。人文科学知识 with 自然科学知识对于人类的价值既有相同的内涵,又有不同的因素。同样,生活结构形式的知识、职业结构形式的知识、科学结构形式的知识等分别对于人类的价值也是不一样的。我们应该根据知识的不同类型,在教育过程中区别对待。

(四) 如何获得知识和开展知识教育

如何获得知识或者说如何学习知识和如何开展知识教育是两个相互联系的问题。前者指知识教育与知识学习的基本过程与规律,后者指如何根据前

者来进行知识教育。因此,我们认为掌握教育活动中的要素及其相互作用的规律是我们从事知识教育的必然条件。然而就是在这个问题上,出现了不少的问题。教育活动中包含双向活动的两个主体(即教育者和学习者)和客体,客体就是双向活动的内容(知识)和媒介(方法、手段)。这几个要素的相互作用就构成了一系列需要处理好的几对内部矛盾,如何处理这几对矛盾就构成了教育活动内部的基本规律。双向活动的目的是传授和获得知识。因此,构成内部矛盾的几个问题就表现为:教育者与学习者的关系及其性质如何影响知识的教与学;知识本身的性质、形式如何影响教与学;知识获得过程中教育者的情感、价值、信仰与学习者的情感、价值、信仰及其关系如何影响教与学等。然而获得知识的活动不仅仅只有教育,还有自学活动和实践活动,知识作为双向活动的客体,不同于一般情况下的知识形式。因此,构成知识获得的外部矛盾就表现为知识获得的途径及其关系、教育活动中的知识形式与一般知识形式及其关系。方法和手段都内置于教育者和学习者,受主体的支配,不构成独立存在的形式。这样教育活动的内部要素及其相互作用的关系与外部要素及其相互作用的关系就构成整个知识教育与知识学习的矛盾运动。所以,我们就首先要分析知识获得的不同途径,从而认真分析教育途径与实践途径获得知识的异同,并理解和引导学习者把两者联系、融合为一个整体,解决理论与实践的脱节问题,解决知识学习与知识创造的问题。然后,分析如何克服学习内容的客观性问题,研究如何把客观的知识形式转化为主体性的知识形式的规律和具体措施。与客观性知识形式转化为主体性知识形式相关的问题就是,教育如何把客观性知识形式转化能够被学习者理解、接受的教育化、心理化和情境化的知识形式,即知识的教育形式化问题。我们过去的教育忽视了这些问题,造成了照本宣科的教学方法和用一种方法、一种知识形式教所有学生的机械主义的教书匠问题产生,造成了所有学生都学一种结构形式的知识所造成的教育资源浪费等问题。

如何开展知识教育,这是我们研究知识观与知识教育理论的归宿。这是建立在对知识的本质、知识的不同表现形式、知识的价值以及知识教育过程及规律认识基础上的。但是,既然是一种研究,就必然是要提出具有规律性的方法,就要对整个知识教育过程做整体把握,使得我们的研究能够对知识教育实践产生一定的指导作用。因此,基于这样的认识,我们提出了具有一定原则性

的知识教育模式建构问题。我们认为,知识教育模式,主要是指知识的教与学的过程中,教师、学生、知识等要素相互作用的活动展开方式所构成的相对完整的情节以及诸要素与之相适应的质的规定性。因此,知识教育模式要考虑的内容至少包括:知识教育目标、知识教育内容、知识教育方法、知识教育过程、知识教育评价等。其中,知识教育过程是外在的形式,它由一个个相对独立完整的教学环节构成。同时,参与相互作用活动的主要要素还伴随相应的内容,这是构成模式的内在规定。所以,认识成功的知识教育模式和构建解决知识教育问题的模式,都要从内在的本质规定和外在的形式直观上同时进行把握。把知识教学的内涵融合到外在模式之中,形成一个人性化、智慧化的知识教育整体模式。这样才能够引导学生在逻辑思维上建构自己的知识结构,在情感价值上建构与知识结构相密切联系的意义结构,实现逻辑结构与意义结构的统一,实现教师的教育建模和学生的学习建模的统一。我们的这种想法只是为知识教育提供一种视角,做一个尝试,不可能完全解决它,要真正解决这个问题,还需要学术界和一线教师长期、共同的艰苦努力。我们期望这一天尽快到来!

第一章 当前知识教育存在的问题

教育的问题主要是知识教育的问题。虽然我们说,“人”才是教育的真正对象,但是,我们是用知识来教育人的。没有知识的教育是空洞而没有内容的。也就无从谈论人的教育问题。当前知识教育存在的问题,是一系列相互关联的问题。但是,我们认为当前首要的问题是要找一个切入点和突破口,分析知识教育过程中基本要素相互作用的主要矛盾及其主要方面,然后再通过解决主要问题及其主要方面来带动次要矛盾及其次要方面问题的解决。这个问题的主要矛盾和主要方面,我们认为就知识观的问题。它连接了知识教育者、知识和知识学习者三个核心要素。我们对知识的误读造成了我们采用应试教育的办法来提高学生掌握的知识量,通过强化训练来提高技能熟练程度,通过功利主义的意义观来激发学生的学习动机等一系列错误现象。因此,从知识观的角度来看,至少就会产生以下几个主要问题。

总的来说就是对知识本身的认识和研究不够,特别是教育学层面的知识理论研究不够,因而造成了知识教育的一系列相互联系的问题。对知识的人性本质及其意义的认识不够造成教育过程中丧失人性意义的建构,导致功利价值意义对精神价值意义的遮蔽,造成鲁洁教授所说的“知识得到之时,也就是人自身、人的生活被异化之时”的现象。^①然而造成这种现象的根本原因不仅在于对知识的本质的认识不够,还在于对知识丰富的表现形式以及不同知识形式的不同价值没有正确的理解。因此,我们不少教师只知道用单一的一种知识或一种知识形式来教学生,只能引导学生理解一种知识价值等。对于这个问题的反思自然会使我们联想到当前教师教育的落后观念,我们的教师教育还停留在知识内容的学习而缺乏对知识理论的研究,培养出来的教师也

^① 参见:鲁洁.一个值得反思的教育信条:塑造知识人[J].教育研究,2004:6.

就教育理念落后、教育方法简单,再加上相当长一段时间教师社会地位和经济待遇的急剧下降的冲击,造成教师主观上没有职业动力。这几个问题是相互联系、密不可分的。

第一节 知识教育丧失了人性意义建构的本质

当前哲学界在忧虑社会生活丧失意义、人产生了生存危机的现象。教育界在大声疾呼知识教育的意义构建。产生这种现象的原因是多方面的,但是与当今社会处于社会转型和快速发展所产生的社会动荡(国际上所谓的现代社会向后现代社会的转型,国内的计划经济向市场经济的转型,世界范围内的社会动荡频繁发生,国内经济转型所带来的社会分层的急剧变化等)、人生价值意义转型以及多元价值冲突有一定的关系。在这种时期,教育必然承担着意义的建构作用和历史使命。鲁洁说:“尤其在一个意义世界正在发生动荡、转换,意义处于低迷、失落的危机时代中,教育在人的意义世界建构中更是承担着十分艰巨的任务。”^①教育的意义建构是通过知识的教育来实现的。但是,当今的教育出现的危机就在于知识教育丧失了意义建构的功能。因此,教育应该研究知识的本质及其与人的本质的关系,研究直接知识与间接知识在人的本质表现上的异同和具体表现形式,以指导知识教育过程中的意义建构。

一、知识的本质与人的本质的关系

从哲学的角度研究知识的本质,主要考虑的是主体的人的意识对客观对象的某些客观特性和规律的反映关系以及这种反映与主体的关系。传统哲学认为这种反映是一种必然的关系,客观对象的属性和规律是客观的、固定的和可以重复的,而主体的反映要排除主观的情感价值等主观的影响因素才能获得真正的客观的知识。而现代哲学则认为这种反映不是简单的镜式的反映,而是渗透了主体的情感价值观、思维模式和知识结构等因素的反映。不同的主体在情感价值观、思维模式、知识结构和反映的手段、方法上的不同以及客观对象不断变化的条件下,会产生不同的反映。因此,知识是主体的产物。同

^① 鲁洁著.道德教育的当代论域[M].北京:人民教育出版社,2005:159.