



“十二五”国家重点图书出版规划项目

新视野教师教育丛书·基础理论系列



# 教育知识的性质研究

任永泽◎著



北京大学出版社  
PEKING UNIVERSITY PRESS



“十二五”国家重点图书出版规划项目

新视野教师教育丛书·基础理论系列

# 教育知识的性质研究

任永泽 著



北京大学出版社  
PEKING UNIVERSITY PRESS

## 图书在版编目 ( CIP ) 数据

教育知识的性质研究/任永泽著. —北京: 北京大学出版社, 2019. 6  
新视野教师教育丛书·基础理论系列  
ISBN 978-7-301-30487-7

I. ①教… II. ①任… III. ①教育研究 IV. ①G40-03

中国版本图书馆CIP数据核字 ( 2019 ) 第084417号

- 书 名** 教育知识的性质研究  
JIAOYU ZHISHI DE XINGZHI YANJIU
- 著作责任者** 任永泽 著
- 责任编辑** 李 玥
- 标准书号** ISBN 978-7-301-30487-7
- 出版发行** 北京大学出版社
- 地 址** 北京市海淀区成府路205号 100871
- 网 址** <http://www.pup.cn> 新浪微博: @北京大学出版社
- 电子信箱** [zyjy@pup.cn](mailto:zyjy@pup.cn)
- 电 话** 邮购部010-62752015 发行部010-62750672 编辑部010-62704142
- 印 刷 者** 北京虎彩文化传播有限公司
- 经 销 者** 新华书店
- 787毫米×1092毫米 16开本 9.75印张 185千字  
2019年6月第1版 2019年6月第1次印刷
- 定 价** 36.00元

未经许可, 不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有, 侵权必究

举报电话: 010-62752024 电子信箱: [fd@pup.pku.edu.cn](mailto:fd@pup.pku.edu.cn)

图书如有印装质量问题, 请与出版部联系, 电话: 010-62756370

<b>导论</b>	<b>1</b>
一、问题的提出	3
二、研究的现状	5
三、研究的意义	13
四、研究的思路与方法	16
五、研究问题的阐释	21
六、研究的结构	22
<b>第一章 教育知识的历史考察与概念的重新界定</b>	<b>23</b>
一、教育知识的发展演进与历史审思	25
二、教育知识的界定模式	28
三、教育知识的重新概念化	30
四、教育知识性质的内涵及其规定	36
<b>第二章 教育知识性质的对象规定性</b>	<b>39</b>
一、人（儿童）是教育知识的出发点和归宿	41
二、儿童观的差异与教育知识的生产：历史的检视	44
三、我们现代需要什么样的儿童观	48
四、对象规定性下的教育知识性质	54
<b>第三章 教育知识性质的意向规定性</b>	<b>61</b>
一、教育知识是主观的，它是价值观的反映	64
二、教育价值观的差异与教育知识的生活：知识的考古	66

三、什么是应然的教育价值观	67
四、意向规定性下的教育知识性质	71
<b>第四章 教育知识性质的经验规定性</b>	<b>79</b>
一、教育知识普适化的危机	81
二、教育知识的合法化过程：历史的考察	84
三、教育理论者要如何生产知识	86
四、教育实践者应该如何看待自己的教育知识	92
五、经验规定性下的教育知识性质	99
<b>第五章 教育知识的性质与教师的教育实践（一）</b>	<b>111</b>
一、教师的教育实践	113
二、教师的智慧实践	120
<b>第六章 教育知识的性质与教师的教育实践（二）</b>	<b>133</b>
三、教师的生命实践	135
四、教师的人文实践	142
<b>结语：问题与祈盼</b>	<b>149</b>
<b>后记</b>	<b>151</b>



# 导 论



## 一、问题的提出

教育理论研究表明，教育承载着生成人、发展人、塑造人、完善人的伟大使命，而教育者主要是通过知识进而理解世界、发展自我的。“知识是教育活动的一个重要对象，知识的性质与人们对知识性质的判断往往决定了教育的本质。”<sup>①</sup>那么，什么样的教育知识才能更好地完成此使命？教育实践表明，不同的教育实践者对教育知识性质的不同认识，对教育实践会产生不同的效果，正如索尔蒂斯所言，“我们如何思考知识，确实在相当程度上影响着如何思考教育”<sup>②</sup>。教育知识的性质与教育活动、教育观念、教育制度、教育对象等有着密切的关系，其影响是多方面、多层次的。例如，对教育目的的理解、课程知识的选择、教学过程的组织、教育学或教育理论的研究、教育实践的展开，以及教师对教育实践的理解、对学生生活的影响、对学生发展的评价、对教育实践的改进等方面都有很大的影响；对教育知识的性质判断影响到教育者整个的教育知识生活，如教育知识的选择、生产等。可以说，教育知识贯穿于整个教育实践过程中。那么，我们的教育知识究竟应是什么样的知识？教育知识问题到底是哪一类问题？对其应持什么样的教育知识观和认识路线？我们对教育知识性质的认识应如何摆脱现代知识性质的影响？我们应采用何种方法？能否获得真实、可靠和有用的教育知识？怎样以一种谦逊的立场、理性的态度认识教育知识的性质与教师的教育实践的关系？如此等等问题的提出，使得对教育知识性质的追寻成为一种理性诉求。

教育是人类生活的重要组成部分，教育知识究竟是为教育理论而存在，还是为教育实践活动而存在？本来的、真实的教育知识不仅是认知式的经验与思辨，更应是教育实践本身，但在教育实践中它却被抽干、压扁，于是教育知识本身的性质被遮蔽，原初性被遗忘。过去人们不会讨论教育知识的性质，因为人们坚信其客观、普遍与中立性。但随着人们认识的深化，教育知识性质的丰富，使其彰显了诸如缄默性、情境性、主观性等特质，而普适性的知识正难以应对具体、复杂的教育情境。教育知识在今天仍带有科学知识的客观性、普遍性、中立性的烙印，但其在教育实践中并非合乎人性、合乎教育的应然。这非但没有接近或阐明其性质，反而远离与遮蔽了它。教育知识的性质一直困扰着教育实践者：教育知识本来就是这个样子吗？这就是教育知识的应然吗？教育知识应具有哪些性质？教育实践者究竟需要哪种教

① 温正胞. 知识观的变化与主体性教育的发展 [J]. 教育研究与实验, 2003 (3): 24.

② 索尔蒂斯. 教育与知识的性质 [M] // 瞿葆奎. 教育学文集·智育. 北京: 人民教育出版社, 1993: 62.

育知识？如果不对教育知识的性质进行澄清，教育的实践变革就会成为徒劳。根据以上分析，教育知识本身是一类以价值与意义为旨趣的实践性活动，因为教育实践的每一环节都渗透着价值与意义。

尽管人类对教育的认识与思考在很早以前就开始了，但很少在实践意义上思考，这与人类始终重视、认识与思考教育似乎是矛盾的。教育知识的性质很难把握，教育知识之“性”尚未显露，人类认识教育发展是否会有一条独特的道路也不得而知。教育知识不得不以“早产儿”的形态出现在世人面前，但始终没有显现出自己的“性质”，其不仅遭到别的领域学者的轻视，也让本领域的学人时感困惑与迷茫。教育知识的性质体现了教育认识的严密与深刻程度、教育实践的品性与逻辑，但人们对教育知识的性质缺乏整体的把握，教育知识的性质依然处于隐形状态，此乃当今教育实践缺少活力、教育理论发展缓慢的重要原因之一。缘此，追寻教育知识的性质，就进入了研究的视域。尽管这是一个难度很大的问题，但努力去追问似乎应是每一位教育者的使命与责任。因此，对教育知识的反思成为必然。反思是人类认识成熟与行动理性的标志，自觉的反思是改善认识和行动的必要前提。唯此，我们才能描绘、展望教育认识与教育事业的完整画面。

从教育知识的发展及演变来看，近代以来，教育知识越来越走向技术化、效率化、工具化，以大面积提高成绩为最高目标，人（尤其是学生）成为这种知识的役使对象。在此境遇下，教育知识中的道德性、伦理性、生命性等问题凸显。对此，学术界提出了实践性知识、人文性知识、生命智慧等一系列相关问题。教育学者也开始反思教育知识发展的困境，关注教育知识的人文性、生命性、实践性等的回归。因为教育知识不是一般的自然科学知识，掌握知识的人也不可以任意地控制学生，教育知识迫切需要一种人文取向，需要一种道德性和伦理性的回归。当代知识社会学理论也对传统的“不可怀疑性与客观性”知识观及以自然科学知识为代表的纯科学主义知识取向提出了怀疑甚至是批评。

问题在现实深处召唤着。反观我们今天的教育知识，又是一些什么性质的知识呢？教育知识的性质体现了教育认识的严密与深刻程度，而我们的教育者又是在怎样生产教育知识的？什么性质的教育知识对实践领域的教师才是有用的？什么样的教育知识对他们能产生持续的创造性和生成性呢？不可否认，对这些问题的回答至今仍是模糊的，因为一个不争的事实是，教育知识来源主要靠相关学科知识领域的供给，教育知识内含的价值观念和方法论，在相当程度上受其他知识发展现状和趋势的支配。教育知识将“正确性”和“有效性”作为基本向度，追求“教育真理”或“教育规律”的揭示。“教育领域的知识通常是心照不宣的，不够精确的，由此使

得这些知识在实践中的运用更为困难。”<sup>①</sup>“教育知识所蕴含的道理，有些是生活中的道理，有些是被更基础的理论揭示出来的道理，教育知识倒像什么也没有说。”<sup>②</sup>而实践、知识和教育之间的辩证法告诉我们：“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，推动着实践的发展，并由此使实践提出更多、更高、更为复杂的知识需求。”<sup>③</sup>以上说明，关注教育知识的性质，源于对诸多教育现实的困惑与迷惘，揭示教育知识的性质，便成为回应这一困惑的必然选择。

鉴于此，要想解开教育知识这个结，就必须认识构成这个结的“性质”问题，这是教育知识的一个重要而复杂的认识论问题。随着教育理论的发展，对教育知识性质的思考也逐渐成为自觉追求。对教育知识性质的认识，决定着教育的性质，理解了教育知识的性质在某种意义上就是理解了教育。因此，把握教育知识的性质是正确认识教育知识的应然选择，也是教育者真正理解教育知识价值取向之使然。对教育知识性质进行探究，以期能为教育知识存在的价值与合理性、合法性找到切实可行的依据，使生存于教育实践的人在心理上能够获得一种“归宿”感。为此，必须追问、探寻教育知识的性质，并对此问题做出恰切的分析与反思性批判乃是其应然的追求与根本的使命，也是教育实践变革的一个重要课题。对教育知识性质的研究就是在这样的大背景下进行的。

## 二、研究的现状

欲知“教育知识”，须先解读“知识”。在过去的学术研究中，“知识”几乎一直是哲学等领域探讨的重要论题，人们围绕“什么是知识”留下了很多宝贵的思想资料。限于研究的需要，本书无力全面回顾与探讨何谓“知识”，只能从教育研究的视域出发，分析当前关于知识的一些基本观点，把握其实质，从而帮助人们更好地理解教育知识的性质。

### （一）知识是什么

尽管在日常生活中人们谈论各种各样的知识，似乎对它或多或少有所了解，但事实上“往往是，熟知的东西所以不是真正知道了的东西，正因为它是熟知的。有一种最习以为常的自欺欺人的事情，就是在认识的时候先假定某个东西是熟知的了，

① 理查德·沙沃森，丽萨·汤. 教育的科学研究 [M]. 曹晓南，等译. 北京：教育科学出版社，2006：45.

② 刘庆昌. 论教育知识的实在化 [J]. 山西大学师范学院学报，2001（2）：56.

③ 陈建华. 教育知识价值取向研究 [M]. 哈尔滨：黑龙江人民出版社，2001：6.

因而不去管它了”<sup>①</sup>。不能否认，知识是一个内涵极为丰富、外延相当广泛的概念。对于知识是什么，有诸多不同的提法或主张，有本体论的、认识论的、价值论的，等等。对“知识是什么”的不同认识，代表了人们不同的知识观，对这一问题的回答至今没有形成共识。不可否认，对知识的定义是非常复杂的。在哲学领域，一个经常被引用的对“知识”定义是：知识是“经过辩护的真实的信念”。这种意义上的“知识”一般意味着三条标准：①拥有一个信念；②它是真的；③拥有充足的证据，它的获得有充分的理由。<sup>②</sup>由顾明远先生主编的《教育大辞典》对“知识”是这样定义的：“知识是对事物属性和联系的认识。”<sup>③</sup>《辞海》对“知识”的定义是：知识是人类认识的成果或结晶，包括经验知识和理论知识。经验知识是知识的初级形态，系统的科学知识是知识的高级形态，人的知识是后天在实践中形成的，是对现实的反映。<sup>④</sup>从上可以看出，知识属于人类的认识经验，但又高于人类的认识经验，因为它是以成果或结晶形式出现的认识经验，是那些得到证明或证实的、有价值的经验。在美国哈佛大学社会学家丹尼尔·贝尔（Daniel Bell）的《知识的规范》一书中，“知识”被定义为一组对事实或概念的条理化的阐述，它表示一个推理出来的判断或者一种经验结构，它可以通过某种信息工具以某种系统的方式传播给其他人。柏拉图曾把“理念”看作事物最高和最终的本质，是永恒不变的真实存在，认为知识是人们对于事物本质的反映与表达，不同于人类感性所认识的意见。在他看来，知识就是真理，而所有的感觉经验都无法构成真正的知识。谢弗勒（Scheffler L.）在《知识的条件》一书中认为：“知识包括熟悉事物、地点、人物；从事各种操作的能力；拥有关于事实及信念方面公开的真理；拥有科学和日常经验中各种可能有误的内容，以及数学和形而上学中确定无疑的内容。它不仅是简单描述的专门知识和各类经验，它还表达了我们在认知艺术的范围和恰当处理方面的标准、理想和趣味，即不仅包括我们知道的内容，而且还包括我们认识的方式，以及我们整个理智方面的遗产。”<sup>⑤</sup>罗素（Russell）指出：“知识是从已知的前提有效地演绎出来的东西。”<sup>⑥</sup>米歇尔·福柯（Michel Foucault）在《知识考古学》中指出：“由某种话语实践按其规则构成的并为某门科学的建立所不可缺少的成分整体，尽管它们并不是必然会产

① 黑格尔. 精神现象学 [M]. 贺麟, 等译. 北京: 商务印书馆, 1997: 20.

② Robin Barrow and Geoffrey Milburn. A Critical Dictionary of Educational Concepts [Z]. Wheatsheaf Books LTD, 1986: 100-101.

③ 顾明远. 教育大辞典 [Z]. 上海: 上海教育出版社, 1998: 2016.

④ 辞海 [Z]. 上海: 上海辞书出版社, 1989: 1952.

⑤ 泰勒. 论谢弗勒知识的条件 [M]. 唐晓杰, 译 // 瞿葆奎. 教育学文集·智育. 北京: 人民教育出版社, 1993: 178.

⑥ 罗素. 哲学问题 [M]. 何兆武, 译. 北京: 商务印书馆, 2007: 109.

生科学，我们可以称之为知识。”<sup>①</sup>

以上对知识的认识或定义是在一般意义上而言的，但对知识的定义可以从不同角度加以探究，如从哲学的角度、从知识的本源及存在状态、从实践的角度等加以思考。上述学者虽然对知识没有形成定论，也难以达成共识，但是从上述可以看出：知识与认知者紧密相关，知识具有过程与结果两个要素，知识是动态与静态的统一。由此我们可以得出结论：知识不具有价值中立性，它与人是有涉的，对知识的理性认识离不开实践。此外，对知识的有效把握与认识者的经验、认识的对象与目的也有很大的关联。对此，石中英指出：“这是因为，第一，在日常生活中，‘知识’概念的外延非常宽泛，包括了各种各样性质、类型、范围、层次及陈述方式都不同的认识结果，因此其内涵很难确定。第二，在逻辑上，‘什么是知识’的问题与‘什么不是知识’的问题联系在一起，实际上就是与‘知识标准’联系在一起。第三，在日常生活中，‘知识’概念与‘真理’‘信仰’等概念之间有着复杂的关系。”<sup>②</sup>

石中英还指出，从纯粹逻辑的观点来看，历史上人们对知识的概念或对“知识是什么”问题的回答一般会涉及以下关系。第一，知识与认识者的关系。认识者在获得知识的过程中究竟是以个体身份还是以社会身份出现？究竟是积极主动的还是消极被动的？究竟是理性起主导作用还是感性起主导作用？究竟如何处理知识陈述与自己的知识信念之间的关系？第二，知识与认识对象的关系。知识是不是对外部世界的镜式“反映”？真正的知识是不是与外部世界相符合？确立一种知识真理地位的经验证据是否充分？认识的对象是否在认识之前就客观存在？第三，知识作为一种陈述本身的逻辑问题。知识有没有统一的或标准的陈述形式？概念和命题仅仅是一种逻辑的构造还是一种历史文化的产物？不同领域知识的概念和命题又有什么不同的特征？如何为一种知识陈述辩护？第四，知识与社会的关系问题。知识是价值中立的吗？知识与利益、权力、性别、意识形态有何关系？知识生产、传播、分配等，受到哪些社会因素的制约？<sup>③</sup> 这些关系的客观存在表明对“知识是什么”的认识与把握是一项复杂、艰难的任务，也从侧面反映出“知识”概念内涵与外延的丰富性。

## （二）知识的分类及知识观

从目前所掌握的资料来看，大部分研究者涉及的知识范畴主要有：陈述性知识与程序性知识，知识的确定性与不确定性，知识的个人性与社会性，科学知识与人

① 米歇尔·福柯. 知识考古学 [M]. 谢强, 马月, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2003: 203.

② 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 11-12.

③ 同上书, 第 19-20 页.

文知识,等等。为了能够深刻认识知识,人们从不同角度对知识进行了尝试性分类,发掘了许多新的知识类型。例如,哈贝马斯(Habermas)从人的三种旨趣出发,把知识划分为三种类型:技术的知识、实践的知识、解放的知识;波兰尼(Polanyi, M.)把知识分成显性知识和缄默知识,其中显性知识指可表达的知识,缄默知识指无法表达的知识;梅耶(Mayer, R.)把知识分成陈述性知识——指个人关于世界的知识,程序性知识——指关于活动的程序、步骤的知识,策略性知识——指调控认知过程的知识;马克斯·舍勒(Max Scheler)根据人类知识的组成形式和社会性质,将其划分为“拯救的知识”“文化的知识”和“实践的知识”。当代世界比较广泛认同的分类法是将知识划分为自然知识、社会知识、人文知识。经济合作与发展组织(OECD)则将知识分为事实性知识、原理性知识、技能性知识和意会性知识。从人类学来看,知识可分为言传性知识和意会性知识。从知识的来源来看,知识可分为科学知识、人文知识和社会知识。从认知的角度来看,知识可分为狭义知识与广义知识。从知识存在或产生的领域来看,知识可划分为客观世界知识、情感领域知识、信仰领域知识、人文知识,当然在每一领域又有广义和狭义之分。有些学者根据认识的方法,把知识分为“是什么的知识”与“如何做的知识”等。此外,还有许多种不同的知识分类方法,如有学者把知识分为低级知识与高级知识、直接知识与间接知识、具体知识与抽象知识、一般知识与哲学知识,等等。这些分类打破了知识的客观性、普遍性、确定性等逻辑特性,已关注到了知识的情境性、个体性等特征。知识的意义性与价值性也进入了人们思考的视域。

以上从不同角度、不同层面对知识进行了多种分类,虽认识与分类角度不同,但都有一定的合理性,有其理论基础和相应的知识观。知识观是关于知识的基本看法或主张,“是人们关于知识本质、来源、范围、标准、价值等的种种假设、见解与信念”<sup>①</sup>。由于人的认识能力的有限性、思维方式的差异性、解释结果的多样性,人们不可能准确、全面地认识它,而只能不断地趋向,因而就会有多种知识观。“一种产生于特定情形中的知识观只具有特定范围或有限时期内的有效性,它不能将自身作为一劳永逸的具有恒定价值的知识本身。”<sup>②</sup>知识观在很大程度上影响着教育观从而影响到教育实践。<sup>③</sup>就目前所掌握的资料来看,在人类知识的整个进程中,出现过的较有影响的知识观主要有:

### 1. 现代知识观

现代知识观建构在现代工业文明基础之上,其哲学基础主要包括理性主义、经

① 潘洪建. 当代知识观及其对基础教育课程改革的启示 [J]. 课程·教材·教法, 2003 (8): 9.

② 翟楠. 知识与知识观及其演变的教育意涵 [J]. 教育学报, 2008 (1): 40.

③ 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 298.

验主义和实用主义认识论。

### (1) 理性主义知识观。

理性主义知识观，继承的是柏拉图的知识论传统。理性主义知识观以唯理论为哲学基础，其代表人物是笛卡儿、斯宾诺莎、莱布尼茨及康德，强调知识形成过程中的理性作用，认为知识是正确地反映事物的本质属性或事物与事物之间的本质联系。真正的知识即真理，是一种静止的、终极的、完美与永恒的知识。在理性主义知识观下，知识被认为是“客观的”“绝对的”“科学的”“逻辑生成的”，是一种具有客观基础的、得到充分证据支持的真实信念。

### (2) 经验主义知识观。

经验主义知识观以经验论为哲学基础，其代表人物是培根和洛克，认为知识就是存在的反映，感觉经验是人类认识的基础，知识是感觉经验的产物。只有通过个别现象的感知、观察所得的知识才是最可靠的知识，也才是最正确的知识。只有通过这样的途径所达到的认识才是对一般原理的认识，也才是真理性的认识。

### (3) 实用主义知识观。

以杜威(John Dewey)为代表的实用主义知识观认为，个体通过参与公众交流和社会生活，能够渐渐达成社会一致共识。认为知识既是人类不断发展的活动，又是一种“公众的”认识论，是一种每个人都可以利用的、公开的求知方法。通过这种公众的认识论，在解决各种各样的社会问题的过程中，人们自然就能够获得共识。在人类不断发展的历史长河中虽然不存在永恒、客观的确定性知识，但是在特定的历史时段中，客观的、公众的共识是可以有的。

关于现代知识的性质有很多表述，其中有“客观性”“普遍性”和“中立性”三个基本的特征。首先是客观性。对知识的客观性的信仰和追求，便产生了知识问题上的“客观主义”。其次是普遍性。普遍性是指“普遍的可证实性”以及建立于其中的“普遍可接纳性”。它不随着个人意识形态、价值观念、生活方式以及性别、种族等的改变而改变。最后是中立性。现代知识的客观性必然导致现代知识的中立性。从内涵上讲，现代知识的中立性也称“价值中立”或“文化无涉”，即知识是纯粹经验的和理智的产物，只与认识对象的客观属性和认识主体的认识能力有关，而与认识主体的性别、种族以及所特有的意识形态等无关。

## 2. 建构主义知识观

建构主义知识观是以皮亚杰的认知建构论和维果茨基社会建构为主体的知识观，认为知识是一种主体性的存在，即学生基于自己的经验以及所处的社会文化历史背景，通过主动建构的方式而获得融入主体世界的知识。知识既不来源于客体，也不来源于主体，而是来源于主体和客体的相互作用，是个体在活动中通过自己的新经

验与旧经验的相互作用而不断丰富、改造自己经验的结果。建构主义知识观给知识做了新的注解：知识是个体主动建构的结果，所建构的知识是由内部对外部的人、事、物所建立的一种构成或领悟；知识是个体经验的合理化，个人所建构的知识是用个人的经验所获得的较合理或实用的解释；知识的建构需个体与他人进行不断的互动和磋商。建构主义知识观对知识的建构具有重要的意义，使重新定位知识的意涵变得非常重要。

### 3. 后现代知识观

后现代知识观是在现代哲学、社会学对现代性批判的基础上产生的，反映了人们对知识的性质、类型的新理解。后现代知识观重视知识的境域性、突变性、生成性、开放性、复杂性、不确定性和多样性，并将社会和价值因素作为知识的合理构成性因素予以接受。后现代知识观从本质上讲是一种对“现代主义”或“现代性”的反思，是一种崇尚多元性和差异性的思维方式。在后现代主义看来，科学并不是一种客观性的知识，而是一种较为主观性的和相对性的知识。

从当前研究的重点来看，对知识的研究还是集中在心理学领域，如对知识的结构、知识的类型、知识的表现形式、知识的获得、知识的深化等问题的研究。而其他学科，如哲学、历史学等则对知识的确定性、条件性、公共性、个人性及人类知识的范围与限度等进行了有益的探索。

## （三）对知识性质的研究

在对“知识”有了一个大致的理解之后，我们再从人类知识生存的方式来考察知识的性质，这样或许能够更清楚地认识教育知识的性质。在西方哲学史上，哲学家对“知识的性质”做了不同的回应，形成一些基本主张。但就今天来看，真正的共识是很少的。柏拉图在论及知识的性质时，以“洞穴隐喻”为例试图说明，感性活动所得到的知识是虚假的、不真实的，只有通过理性活动所得到的知识才是真实的、永恒的，理性活动体现了知识的性质。在福柯看来，知识与权力之间存在着密切的关系，二者是相互影响的，知识不是权力关系的反映，不是权力关系的歪曲表达，知识本身就是权力关系的固有之物。一个人是否拥有权力对他能够得到什么样的知识具有很大的影响。杜威对知识的性质的看法可概括为两个字，即“经验”。他认为经验与知识是统一的，不是对立的。布尔迪厄（Pierre Bourdieu）认为，一切知识活动、文化活动本质上都是逐利的，尽管它们具有符号的特征，但最大的利益是权力。国内还有学者认为知识不是普遍和价值中立的，知识的文化性、价值性、境域性也得到越来越广泛的认同，人文知识、个人化知识、缄默的知识开始受到重视。也有学者对知识之间相互解释、转化和强化进行了有益的研究，并指出知识互

补的原则，如相互解释性原则、递增性原则、传统性原则等。

#### （四）教育知识是什么

要真正把教育知识的性质说清楚，首先必须回答“教育知识是什么”这个本源性问题。教育实践的品性如何实际上也取决于教育实践者对于教育知识性质所持的立场，即教育实践者在教育实践时，首先需要回答“教育知识是什么”。据目前已掌握的资料来看，代表性的观点主要有如下几种：

（1）教育知识通常可理解为对教育规律、思想、方法的系统认识。<sup>①</sup>

（2）教育知识是人类对教育进行认识的结果，它经历了漫长的历史发展过程，其最高形式就是体系化的教育学。<sup>②</sup>

（3）所谓教育知识，在此泛指教师获得的关于教育的认识、体验和行为能力。<sup>③</sup>

（4）教育知识从根本上说，属于与人有直接关联的那种知识，是对与教育有关的建立在人类教育行为基础之上的一切事实、现象和经验的确信。“不同的教育学科知识是从不同的角度和侧面对这些确信分类的结果。在这个意义上，我们将教育知识也视为教育学科知识的缩写。”<sup>④</sup>

从上述可以看出，就目前研究来看，“教育知识”使用广泛，歧义较大，都有其特殊的理论所指和实践规定性，尚难以达成共识，不同的学者在不同角度、不同层面对教育知识的提法与表述各有侧重。有的倾向于对知识本身的思考，有的倾向于对知识目的的认识。学者不同的倾向性表达了各自视角的不同以及建立在不同视角基础上的价值判断。对教育知识是什么的不同解答或认识分歧说明了教育知识本身的复杂性与内涵的丰富性。教育知识是什么？可能是什么？它关系到认识者的视角与思维路向，也与学者的教育价值观、教育经验、教育思想等有关。

#### （五）关于教育知识的分类与性质研究

在德国，元教育学家开始对教育知识进行哲学的分析，提出“教育哲学”“实践教育学”和“教育科学”三大教育知识类型。我国有些学者也对教育知识的类型进行了划分：根据知识的获取方式，可分为显性知识与隐性知识；根据教育知识的数字化形式，可分为非数字知识与数字化知识。学者李政涛把教育知识分为主观知识与客观知识、个人知识与公共知识、普遍知识与特殊知识、直接知识与间接知识、

① 宋一桢. 谁来普及教育知识 [N]. 光明日报, 2001-10-8 (A03).

② 刘庆昌. 论教育知识发展的实质 [J]. 教育理论与实践, 2005 (6): 1.

③ 陈向明. 实践性知识: 教师专业发展的知识基础 [J]. 北京大学教育评论, 2003 (1): 110.

④ 刘庆昌. 教育学的性质 [J]. 山西大学师范学院学报, 2002 (1): 71.

技术知识与制度知识。也有学者把教育知识分为低级的教育知识与高级的教育知识。低级的教育知识以人类的教育生活为存在的根本，高级的教育知识具有反思性的特点。这些学者从宏观层面对教育知识进行了类型学分类，旨在消除知识概念与研究中的不明确的争议，为它在知识框架体系内寻找应有的位置。但在复杂的微观层面，教育知识是否依然遵循上述分类标准？如果不是，又应从哪些方面予以把握或理解？

由上可知：目前对教育知识性质的认识，一是通过对教育知识进行类型分析，为它在知识框架体系内寻找适当的位置，二是从教育知识的类型归属推知它的性质。对教育知识的研究主要集中在知识、教学、知识分类等相关教育问题的研究上，在教育教学实践领域则主要对知识教学策略、各种知识理论与教师专业成长、知识观与教师角色定位等方面进行了反思。例如，学者陈向明曾明确地指出：在推崇专业化的今天，教师对学科专家和教育理论工作者怀有一种爱恨参半的心情。教育研究成果越丰富、越复杂，教师的思想就变得越简单、越呆滞。他们自己质朴的智慧失落了，被专家的知识淹没了，<sup>①</sup>而没有很好地关注到教育知识的性质。很少有人反思：教育知识究竟应该是什么性质的，如何才能生产符合教育本身特性的知识？其原因可能是很复杂的。

在教育研究中，一个客观事实是，随着研究视角的转换、主题的变化，教育知识的性质成为关注的重点。对教育知识性质的研究，以往还是比较少的。这就导致教育者对教育知识的性质认识不够，反映出较强的模糊性。这种状况对教育知识的性质研究的发展是不利的。近年来，有关教育知识的性质研究有了一定的进展，学者们不再囿于惯性的思维路径，开始关注教育知识的性质。就教育知识性质的相关研究而言，目前已有的研究有：刘庆昌在《教育学的性质》一文中思考了教育学的性质，即教育学这种知识所具有的内在特征，它主要是由教育学的研究对象和研究方法决定的。尤其是研究方法对教育学性质的影响：体悟、总结赋予教育学经验性质，反思、批判赋予教育学哲学性质，实证、实践赋予教育学科学性质，价值沉思赋予教育学文化性质。<sup>②</sup>陈振华认为，整体的公共教育知识有如下主要特征：丰富性与综合性，公共性与可辩护性，抽象性与概括性，价值的多样性与可能性。<sup>③</sup>李政涛认为，教育知识与其他学科知识相比，教育知识具有较强的个人性，依据其他学科的客观标准，教育知识更具有随意性、模糊性和不确定性。<sup>④</sup>也有学者认为，教育知识具有规范性的教育影响力，教育知识在刚性教育制度的背景下，不可避免

① 陈振华. 把握公共教育知识 [J]. 上海教育科研, 2003 (8): 24.

② 李政涛. 教育学科与相关学科的“对话” [M]. 上海: 上海教育出版社, 2001: 18.

③ 陈振华. 把握公共教育知识 [J]. 上海教育科研, 2003 (8): 25-26.

④ 李政涛. 教育学科与相关学科的“对话” [M]. 上海: 上海教育出版社, 2001: 21.