

教育知识价值取向研究

陈建华 著

黑龙江人民出版社

第一章 绪 论

教育,从一个比较广泛的意义上理解,是一种文化传承,主要是为了使受教育者能够掌握一定的知识、技能,形成一定的思想品德,其中知识传承最为关键,因为教育任务的完成基本上是通过知识传承来进行的。教育是知识传递、发展的重要途径,知识是教育的重要内容和载体。每一个时代的人对于知识传承问题,都有其基本的价值取向,都要探讨“什么知识最有教育价值”,这是任何一个国家、政府都要思考的问题,也是每一个教育理论工作者或教育实践工作者都无法回避的问题。

本书旨在探讨教育中的知识价值取向问题。所谓教育中的知识价值取向,是指教育活动中的主体在选择教育知识时所持的基本的价值倾向。价值取向是人对客观事物及个人、社会需求和利益的认识水平的反映,也是人的主观意志的体现,它反映了一个人的价值观对人的认识和行为所具有的导向作用。

一、“知识”、“价值”的概念及相互关系

要探讨教育中的知识价值取向问题,对关键词“知识”和“价值”应该有个基本的认识,只有在这个基础上才有可能进一步理解二者之间的关系。

(一) 知识

知识的定义非常复杂。许多人都试图从专门角度出发对知识定义发表自己的看法,如心理学家认为,知识问题从本质上是一种心理问题,知识是存在于人的大脑皮层中有组织地呈现的东西,其中内成论者认为知识是内在的心智操作的结果,外成论者认为外在的刺激输入是知识形成的基础。图书馆学则认为,知识不仅存在于人的大脑之中,还存在于书籍、地图、磁带、胶卷等一些不断更新的其他载体之中,而且图书馆学特别热衷于其中可能存在的一种抽象的分类图式。人工智能科学家则从工程或从机械的角度看待知识,他们尤其重视“编码”,在他们看来;知识就是某种论域的某些方面的符号表达,所谓知识实质上就是某些论域的某些方面的一种‘模型’。在他们看来;未被智能加工过的信息不成其为知识。”^①

在哲学领域,一个经常被引用的知识定义是: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:(员拥有一个信念(圆它是真的(猿拥有充足的证据,它的获得有充分的理由^②。这样就与仅仅拥有一个信念(可能是假的)区别开来,与拥有一个尽管是真的但还未通过充足的证据证明的信念区别开来,以及与某人意识到某事事实上是真的,通过证据也证明如此,但这个人不相信它这一点区别开来。关于知识是“经过辩护的真实的信念”,这种概念古已有之。柏拉图在《泰阿泰德篇》也被人称为《论知识》中就很详细地探讨了这种知识的概念。他认为知识是与感觉、意见有区别的一种判断,知识是确实的判断,知识

^① 章士嵘著《认知科学导论》,人民出版社,1989年,第181-182页。

^② 柏拉图《泰阿泰德篇》,见《柏拉图全集》,商务印书馆,1984年,第100-101页。

是一种“伴之以论究的判断”。在这篇著名的论文中,柏拉图对知识问题作了精辟的阐述,其论证之精细,推理之严密,不亚于当今任何一个哲学流派。所以,有人也称上述定义为古典知识定义。英国著名教育学家巴罗(1901-1978)认为,古典知识定义涉及三个标准“主要是显示知识有何意义,而不是意味着,每一个对于知识的实际主张要符合这些标准。”^①根据巴罗的看法,我们可以认为,古典知识定义具有价值色彩,与其说它体现了上述三个标准,倒不如说它体现了当时的价值。现在随着信息产业的高度发展,知识的容量越来越大,以古典知识定义中的三个标准来衡量现在的知识似乎不太可能。事实上,随着科学技术的进步,知识增进速度的加快,知识载体的丰富和多元化,这个定义已越来越暴露它的不足。

我国1989年版《辞海》对知识的定义是: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。人的知识是后天在社会实践中形成的,是对现实的反映。^②《中国大百科全书·哲学卷》的知识定义:“人们在日常生活、社会活动和科学研究中所获得的对事物的了解,其中可靠的成分就是知识。”^③从现在角度看,上述关于知识的定义都比较笼统,有泛化的成分,令人不太满意,况且,这些定义也缺乏科学意义上的精确性。

西方一些专家认为,知识由命题知识(如知道某人、感到痛苦,或

^① 巴罗(1901-1978)认为,古典知识定义涉及三个标准“主要是显示知识有何意义,而不是意味着,每一个对于知识的实际主张要符合这些标准。”(见《教育研究》,1989年第1期)

^② 《辞海》上海辞书出版社,1989年,第1000页。

^③ 《中国大百科全书·哲学卷》,中国大百科全书出版社,1989年,第1000页。

认识某一艺术作品)等组成^①。显然,在这个知识概念中,古典知识仅仅是其中属于命题知识的一个部分,知识还包括除命题知识之外的其他四个部分。尽管这种说法有助于人们全面地认识知识概念,但无可避免的是,这也是一种比较泛化的知识观,这是它的缺憾。

关于知识定义,还有许多其他值得注意的说法,在此介绍其中两种。

杜威对知识的看法。杜威在孟禄(配~~也~~慕~~孕~~援~~于~~员~~恩~~固年主编的《教育百科全书》中撰写了“知识”这一条目。杜威认为,知识是一个涉及范围极广的术语,这个术语包括四个既有区别、又相互联系的方面。其中首先提到的两个方面与个人最为相关,有最直接和最实际的联系。它们指的是理智地获得技能这一意义上的知识,以及了解(非~~思~~考~~到~~来~~的~~)这一意义上的知识。比如,我们知道如何走路、如何讲话、如何溜冰等等,专业人员知道如何织布、怎么染色、如何锤炼金属,就是指这两种意义上的知识。知识的第三个含义指的是通过向他人学习而间接获得的东西,在学了什么和要学什么的意义上,这种知识构成了信息,也构成了学问(道~~术~~知识)。这种知识与我们通常所说的间接知识接近。第四种知识指的是理性知识。人们不满足于那种依赖于亲自了解或依赖对别人的信赖的确信,他们寻找源于理性基础、源于逻辑和体系的确信。与第三种知识一样,这种知识是间接知识,但是它是依靠逻辑材料和逻辑前提意义上的间接,而不是依靠别人的报告和观察意义上的间接。第四种知识与科学是同一的。杜威说:“从逻辑上说,我们无权把智慧技能、了解的事、知道的事称为知识,除非它们被归纳为普遍的原理,并以系统的方式联系起来。不然的话,它们表示的就只是

^① 李子建、黄显华著《课程·范式、取向和设计》,香港中文大学出版社,员~~恩~~源年,第 圆~~零~~页。

信念、看法,而不是知识。”但是;“这种完全从逻辑的角度界说知识的倾向,是以反作用的方式唤起实用主义哲学的一个重要因素,实用主义哲学把这种排它的知识观看做是唯理智论(有时也叫作唯理论)所特有的谬见。”杜威认为,从教育角度看,这四类知识的顺序体现了知识发展的顺序,尽管他有科学主义倾向,因而对最后一类知识情有独钟,但他承认其他类型的知识也有意义。杜威认为,逻辑型知识代表的是较基本的系统知识的成熟的专门化较迟的发展阶段,因而当孤立地或作为起点呈现给学生时,逻辑型知识就无意义,而且在教育上有害。

“源个宰”的“源个宰”。“源个宰”是“国际经济合作与发展组织”的英文简称。这一组织是西方国家政府间的经济合作组织,成立于1961年。“国际经济合作与发展组织”于1996年发表了《以知识为基础的经济》的报告,在报告中提出了知识经济这一概念:“所谓知识经济是指建立在知识和信息基础上的生产、分配和使用基础上的经济”。它改变了过去那种以资源与资本的总量和增量决定经济成败的模式,而将资源与资本的决定意识深化到创新的知识这一本源上。《以知识为基础的经济》这一报告把人类迄今为止创造的知识分为四种形态:即事实知识(远个宰)、原理知识(远个宰)、技能知识(远个宰)和人力知识(远个宰)。俗称“源个宰”。其中前两个属于“可编撰知识”,而后两个则属于“意会知识”。“国际经济合作与发展组织”在分类学意义上对知识所作的阐释,一经提出,对社会产生了相当大的影响。随着知识经济概念的迅速传播及其影响的日渐扩大,“源个宰”广为人知。许多人干脆把它作为知识经济背景下知识的新定义。有些学者还煞有介事地再增加了“圆个宰”,形成“远个宰”,以此来说明“什么是知

① 瞿葆奎主编,施良方、唐晓杰选编《教育学文集·智育卷》,人民教育出版社,1989年,第105-106页。

远 教育知识价值取向研究

识”^①。我们认为这是一种极为简单的分类学意义上的知识分类，它既没有很好地阐述知识的定义，也缺乏逻辑论证。我们认为，对知识定义的把握应该有四个层次：数据→信息→知识→理解。也就是说，对知识定义的领会必须与数据、信息和理解等联系在一起。

在这个问题上，我们的基本观点是：（员）数据。从广义范围看，数据是一种客观记录下来的东西。（圆）信息。数据经过整理，变成信息。因而，信息是一种已经组织过的客观的东西。信息是外在的、客观的。（猿）知识。信息被赋予意义之后，就成为知识了。知识是主体对信息进行的解释，其中蕴涵了主体的阐释框架，其中包含很大的价值成分。（④）理解。运用自己的价值观念分析、了解知识，产生了自己的看法。关于知识与信息之间的区别、联系，我们以后还要详细讨论。

从以上分析可以看出，知识的定义非常复杂，在这个问题上，一直充满着激烈的争论。尽管争论激烈，说法很多，但其中许多定义不是真正的定义，而只是分类学意义上的讨论。通过分析有关文献表明，关于知识定义，大多数哲学家还非常留恋柏拉图在《泰阿泰德篇》中对知识的传统看法，即知识是经过证实了的真的信念。其实，自古以来的知识界定，最符合定义规范的是柏拉图的知识定义。其他知识定义，与其说是对知识概念的界定，倒不如说更像知识的分类学主张。

在教育领域，人们往往把知识和所谓“能力”割裂与对立起来。当然经常有人会说，传授知识和培养能力同样重要和必要，知识掌握有助于提高能力，能力的形成反过来也有助于知识的掌握。但

^① 参见“圆个宰”吴季松《圆世纪的社会新趋势：知识经济》，北京科学技术出版社，圆园年，第员页。其中另外指的是“知道什么时间（这堵着京情藏社）”和“知道什么地点（这堵着京情藏社）”。

是透过这种过于辩证的话语,我们可以发现,它在某种程度上只是一种文字游戏,两方面结合还只是机械的结合,其中存在着不深入研究而浮于表面的圆滑成分。有相当一部分人并不了解知识和能力的实质,不知道在知识掌握过程中便包含着能力的形成,因为知识的掌握本身是能力的结晶,在传授知识的过程中便已包含着能力的培养这一点,他们不了解问题的关键是如何传授知识、传授什么样的知识。所以,搞清二者之间的关系是相当重要的。而且,本书对知识问题的探讨,并非“唯智主义”的“智育第一”或“知识至上”,也不会是反智主义,而认为知识是与能力相互交织在一起的,知识是能力的一种结晶。

(二) 价值

与知识一样,“价值”概念也是众说纷纭。马克思主义认为,价值属于关系范畴,它是以人为主体的用以表示事物具有满足主体需要的属性、作用和意义的概念,革命导师还具体指出:“‘价值’这个普遍的概念是从人们对待满足他们需要的外界物的关系中产生的”^①,它是人们所利用的并表现了对人的需要的关系的属性,实际上是表示物为人而存在。由此可见,价值按其本性,它所表示的就是物对人的作用价值,也就是物在满足人的需要过程中所产生的一些属性。

在上述定义中,价值主要探讨主客体间需要和满足的关系。我们倾向于这个定义,因为它有效地避免了价值学中“主观论”和“客观论”的片面性和弊端。对价值对象所含价值的认识,历史上有“主观论”和“客观论”两种主张。前者认为价值之所以产生,是因为某人对某事物产生一种令人愉快的情绪,因而导致一种想望

^① 《马克思恩格斯全集》第 4 卷,第 194 页。

愿 教育知识价值取向研究

和可欲的追求 ;后者则认为 ,人之所以对某事物产生可欲的追求 ,它之所以会引发人的兴趣 ,令人愉快 ,是因为这种事物本身有价值。我们认为 ,二者都存在缺憾之处。“客观论”把价值看成先验的存在 ,认为无论价值主体如何 ,价值都是客观存在和确定的 ,这忽视了人的因素在价值产生中的作用。而“主观论”把价值看成是纯粹主观的东西 ,也有相对主义之嫌 ,它在某种程度上使得人们对价值无法把握 ,人的价值认识从本质上看是人的思维及思想活动的产物 ,没有人的思维就不可能存在任何价值认识活动 ,世界上不可能存在某种独立于人的思维与头脑的纯客观的价值认识。

作为属于关系范畴的一种属性 ,价值有它自身的特点 (员)价值具有“寄生”性质。这是价值客观性的表现。作为一种关系范畴 ,价值不可能独立存在 ,它寄生在其他事物之上。正如我们说“玫瑰花真美” ,这种美的属性是“寄生”在玫瑰花这一个客体上的。人们往往称价值的寄生对象为价值对象。价值对象是价值的携带者。价值的“寄生”性质体现了它的客观成分。(圆)价值具有“两极性”与“等级性”。价值的一个基本特性是它的两极性。一般而言 ,事物是怎样就怎样 ,可是价值往往是以正、反两方面来呈现自身的。有真、善、美的概念 ,同时也有假、丑、恶的概念。对价值主体来说 ,价值除了有正反两极的特点外 ,还有等级顺序 ,从好到坏而排列。在价值本身和价值对象上有一种高低不同的层次存在。在人们对价值作选择时 ,价值等级性就显示了出来。面对多种价值或具有多种价值的事物 ,人们通常会依据个人构建的所谓价值“金字塔”排列顺序选择其中价值较高的一个。(猿)价值具有主观性。价值随价值主体认识的变化而变化。价值主体认识的变化会对价值产生影响 ,对同样一种价值事物 ,各人看法很有可能不一样 ,甚至于会出现相互冲突的观点。价值的这个特点体现了价值的主观成分。

以上所述的价值特点,对于我们理解教育知识价值取向问题,很有启发意义。从本课题出发,我们侧重探讨其中第二点。

考察思想史的演变历程,可以发现,指出知识价值中等级秩序的存在,远没有具体标出这种秩序并对等级秩序进行排列复杂。譬如,在西方哲学史上,德国价值哲学家谢勒(配善杂糅)认为价值是客观而独立存在的,所谓知识之真、伦理之善、艺术之美、宗教之圣,都是独立存在的价值本体。他曾经列了一张价值等级表,并且宣称这就是价值依次从低到高的实际排列顺序(员感觉的价值(圆实用的价值(猿生命的价值(源精神的价值(缘宗教的价值。^①由于谢勒在当时享有崇高的学术威望,这张顺序表在当时学术界引起了轰动,有人甚至于认为这张价值表本身就具有永恒的价值,但是不久就有许多人提出批评,批评者认为这张价值表的判断标准存在很大的问题。谢勒提出的价值表在他有生之年就已经被人遗忘。

像杜威这样的大哲学家在论述这类问题时也说:“企图把它们(指学科科目)排成次序,从价值最小的科目开始,进而到具有最大价值的科目,这是枉费心机的。就任何科目在经验中都具有一个独特的或无替代的作用来说,就任何科目都标志着生活所特有的丰富的内容来说,各种科目的价值是内在的,或者是不能比较的。”^②杜威曾经费了不少时间,企图把不同的价值分配给不同的知识科目,但发现这是徒劳无功的事情,所以他最终打消了念头:“生活中一切困惑的境况,归根到底,都是由于我们难以真正形成关于情景的价值的判断;归根到底都是诸善之间的冲突。只有独断主义者才把严重的冲突当作某种显然是坏的东西和公认是好的

^① 参见袁淑涓主编:《现代西方著名哲学家评传》(上),四川人民出版社,1988年,第188-189页。

^② 杜威著,王承绪译《民主主义与教育》,人民教育出版社,1988年,第188-189页。

四 教育知识价值取向研究

东西之间所发生的冲突,而且认为只有在这二者之间进行选择的人的意志中才有一种不确定的状态。大多数重要的冲突都是在现在使人满意或已经使人满意的事物之间的冲突,而不是善与恶之间的冲突。而且有人认为我们能够一劳永逸地一般地制造一张价值等级表,一种目录表,按照价值的上升或下降来排列各种价值。这无非是掩饰我们无法构成智慧判断的无能罢了。否则,就是想利用一种好听的名词来尊重习惯的时尚和成见。”^①因此,在思想史上,杜威之后,人们不太讨论价值等级性的问题,而是集中精力讨论价值领域中各种各样的价值取向,不是把精力放在具体价值对象的价值高低上,而是强调对价值对象要有倾向性的价值认识。比如,在对教育知识价值的认识上,就存在着目的取向和手段取向、科学主义取向和人文主义取向、理性主义取向和功利主义取向,等等。

由于价值具有“寄生性”、“两极性”或“等级性”、“主观性”等特点,所以价值追求能够不断刺激创造的欲望和道德的提升。生命中所拥有的创造意义和高尚理想完全是基于一个人对正面价值而不是负面价值的追求,无论是个人还是社会,对价值的追求会越来越趋向于高层次。如何追求高层次的价值是每个人和每个社会的责任。在教育领域中思考这个问题尤其重要。本书主要通过分析各种教育知识价值取向来指导人们如何追求高层次的教育价值。

(三) 知识和价值之间的关系

知识与价值相互依赖,知识对价值的重要性正如价值对知识的重要性。一方面,就价值对知识的重要性而言,价值体现主客体关系,最高的人类价值是真、善、美,它们是人类生命意义的一种体

^① 周辅成主编《西方伦理学名著选辑》(下),商务印书馆,1987年,第298-299页。

现。人们接受价值、需要价值,而不能没有价值。人的行为以价值为主导,人生意义的来源是价值,价值构成个人与社会的生活目标。人们接受知识、追求知识,是为了追求美好的生活,它当然需要价值的指导;另一方面,价值问题却需要运用知识来解决,价值行为也需要知识来引导。知识对于价值有两大作用:第一,知识是价值实现的条件及基础。知识能够增进对价值的把握和了解,而价值也需要不断地解释与不断地深入理解,才能化为人们行动的力量,成为充实与实现生命力的基础。所以,知识能够促成价值的实现。第二,知识具有改变价值的作用。由于价值必须扣紧生活、生命现实,并落实在个人及社会生活中,才会变得真正有意义,所以主要的问题是如何在现实生活中实现价值,我们对价值的分析、认识及了解,可以帮助我们实现价值,而且了解了价值内涵后,我们可以根据时代精神的要求,对价值的内涵有所改进、增益。所有这一切,都表明知识具有改变价值的作用。换言之,透过知识对价值的反省,我们可以改变和重建价值,把不切合生活与生命世界的价值淘汰掉,创造切合生活与生命世界的价值。

著名学者成中英认为:“价值是生命本身的一种实现,此乃不容否认的现象。因此,人们接受价值、需要价值,而不能没有价值,人的行为以价值为主导,人生意义的来源是价值,价值构成个人与社会的生活目标。但是另一方面,价值问题却需要知识来解决,价值行为也需要知识来引导与润饰。如是,价值本身才具有改善环境、开拓境界的能力,由于宇宙的生命是变动不居的,新的生命与新的环境不断形成。价值必须扣紧生命的真实来讲,因此,必须透过知识的把握,才能把现实作为实现价值的基础,惟其如此,价值也才能发挥其充实生命的效能。”^①

^① 成中英著《知识与价值》,中国广播电视出版社,1989年,第165页。

二、教育知识价值取向研究的重要性

价值取向是人选择价值的一种倾向性态度,既反映了社会的需要,也反映了人对客观事物及自己需求和利益的认识水平,体现了人的主观意志。价值取向对人的认识与行为具有经常的导向作用。价值取向是把价值对象或事物的价值由可能转化为现实状态的一个重要的中间环节。正确的价值取向对人的行为有指导作用,而如果价值取向产生偏差,那么势必带来事物在实现价值过程中的现实走向的偏差。^①因此,价值取向问题非常重要。

教育知识价值取向问题,是教育科学研究中极为重要的一个问题。当今社会的知识发展状况凸显了这一问题的重要性,至于把知识传递、知识发展当作主要任务的教育活动,更是离不开它。

(一) 现代社会中的知识状况

现代社会中的信息和知识

由于当今社会信息数量的繁多和信息、知识在人们生活中的重要作用,很多人称当今社会为“信息社会”和“知识经济社会”。联合国教科文组织甚至提到要建立“教育社会”：“建立在获取、更新和使用知识之基础上的教育社会”,其主要依据是“由于信息社会不断发展,增加了接触数据和事实的可能性,教育应使每个人都能够利用种种信息,收集、选择、整理、管理和使用这些信息”^②。我们认为这里其实提出了一个现代社会如何进行教育知识选择,

^① 这里参考了叶澜教授的观点,参见叶澜:“试论当代中国教育价值取向之偏差”,《教育研究》,1995年第1期,第10页。

^② 联合国教科文组织报告:《教育——财富蕴藏其中》,教育科学出版社,1996年,第16页。

也就是教育知识价值取向的问题。进一步讲,理解现代社会信息的演变状况,是理解现代社会知识状况,进行教育知识价值选择的基础。

我们可以通过历史上有文字记载的材料,来说明信息演变的状况。在我国,从《周礼》记载的《六艺》,到《汉书·艺文志》、《隋书·经籍志》和《四库全书总目》所记载的古代社会卷帙浩繁的文史资料,再到现在我们已逐步开始享用的**互联网**网络上的铺天盖地的资料,可以发现,信息扩张的速度以几何级数递加。

由于电脑的产生,1946年成为一个标志性的年份。在这以前的一万多年的漫长岁月中,人类社会的信息总量是以自然的序数速度慢慢地发展、增殖的。其中,从18世纪到19世纪的二百年的工业革命中,人类社会的信息总量以机械的倍数发展、进化、增殖。1946年以后,随着计算机的出现,信息技术的发展,人类社会进入了前所未有的信息发展以几何级数增长的时期。根据有关材料统计,人类社会的信息总量,有**90%**左右是在近五十年创造出来的。^①又据联合国教科文组织的统计,人类近**70**年来所积累的科学知识占有史以来积累的科学知识总量的**90%**,而在此之前的几千年中所积累的科学知识只占**10%**。对科学史的考察表明,从18世纪到19世纪,理论形态的科学发现转化到技术形态的创造发明,间隔的时间越来越短:1839年,人类发现摄影原理,1839年,把这种理论转化为技术发明,间隔**0**年;1876年,人类发现内燃机原理,1886年汽油内燃机出现,间隔**10**年;1946年发现半导体,1947年造出半导体收音机,间隔**1**年;1964年提出多媒体设想,1974年出现第一台多媒体电脑,间隔**10**年。英国技术预测专家詹姆斯·马丁的测算结果也表明了同样的趋势:人类的知识在19世纪是每**10**

^① 宋太庆著《知识革命论》,贵州民族出版社,1992年,序言部分。

年翻一番,四世纪初是每百年翻一番,五十年代是每缘年翻一番,而近百年大约每猿年翻一番。看来,现代社会一年所产生的知识量或者信息量,抵得上过去的几百年甚至于上千年的知识量或者信息量了!面对着五花八门、光怪陆离的信息世界,人们难免头晕目眩,有些信息很难说得上是有价值的,其中还有可能夹杂着“垃圾”,这样也难怪人们发出“信息泛滥”的惊呼!

对于当今社会的信息状况,人们习惯用“信息泛滥”表明其繁冗芜杂、良莠并存的现象。对出现这个词的文本进行分析,发现它带有贬义性。而对于当今社会的知识状况,人们则谨慎地称为“知识爆炸”,纵使它是一个中性词,有人还是对它提出了质疑。

许多研究者认为,“知识爆炸”这一术语不太确切,他们认为这是一个尚需商榷的术语。如曾繁轲、伍铁生认为,诸如“知识爆炸”、“知识老化”等说法是似是而非的说法,是某些作者不加分析地从国外引进的概念,这些说法把知识增长的速度和知识陈旧的速度夸大到极端,这样导致的结果是,似乎今天在学校里学习的知识,毕业以后就将大部分过时了。如果这种说法是一般的就科技发展的速度而言,那是无可厚非的;如果这种说法泛化,又配以一些似是而非的、没有科学根据的论据的话(例如知识增长速度如何如何,知识陈旧速度隔几年如何如何,等等),它必然会在学生中产生不好的影响,不利于在学生中形成一种实事求是、勤奋好学、严谨治学的学风,这会影响到我们的教育和科技事业^①。又如张人杰认为,“对‘知识爆炸’这一概念,还是以持慎重态度为宜。”他认为,“知识或信息的急剧增长,往往是把科学家人数、科研经费总额和科学出版物总量作为指标加以数量化的”,这样,人们就不难理解,“‘知识爆炸’中所谓知识总量增长一倍的时间跨距,以及知识

^① 曾繁轲、伍铁生《温故而知新——评所谓“知识爆炸”“知识老化”等似是而非的说法》《高教战线》,1982年第5期,第5页。