

# 第一章

## 导 言

### 一 作为导言的导言

教育无疑是培养人的活动，而培养人的活动总是存在着一定的目的和指向，或指向人的理智的训练，或指向社会规范的传播，或指向人的情操的陶冶……所有这些目的的完成，无不由来于知识的参与和作用。没有知识的参与，便没有理智的训练；没有知识的参与，也没有社会规范的保存和继承；没有知识的参与，情操的陶冶更是不可能的。知识是教育目的得以实现的基础。

如果说知识是实现教育目的必不可少的条件，那么什么样的知识，以什么样的形式才能更有利于教育目的的实现，这便是知识观的问题。知识在培养人的活动中作用的发挥离

不开人的思想的指导，不同的人有不同的思想，其结果也就有着对知识的不同看法。那么什么是知识观，什么样的知识观更切合人的培养这一神圣的活动便很有研究的价值。

### 1. 什么是知识

知识是一个内涵十分丰富、外延相当广泛的概念。古往今来，很多思想家们都在知识的解说方面做过探讨，尽管颇多歧见，但也不乏启迪作用。

对于知识是什么的问题，苏格拉底（Sokrates，公元前469～公元前399）作出了“知识即至善”的回答。在他看来，知识包含的内容主要是人生问题和人类的社会活动。致知的目的在于运用知识来指导人过正当的生活，不应该将知识理解为一己之见，而应该理解为“公认的普遍命题”，因为追求“普遍命题”，可以消除歧见，达到过“正当生活”之目的。显然苏格拉底的知识界说带有伦理色彩。<sup>①</sup>

培根（Francis Bacon，1561～1626）从经验论、认识论出发提出，“知识的主要形式不是别的，只是真理的表象……存在的真实同知识的真实是一致的”，因此“知识就是存在的影象”。他从知识的起源出发来考察知识，认为知识不是大脑思辨的结果，也不是从某一个权威的结论中演绎而来的，相反，知识是人们“深入到自然界里面，在事物本身上来研究事物的性质”而获得的东西。<sup>②</sup>在培根看来，只有人类认识中对客观存在进行正确认识的那一部分，才配得上人类知识这一神圣的概念。

<sup>①</sup> 参见鲍宗豪：《论无知：一个新的认识域》第134页，上海人民出版社，1991。

<sup>②</sup> 参见蔡亮：《知识决定论》，第12～13页，北京日报出版社，1988

进入现代社会，人类对知识本身的探索日益频繁。罗素（Bertrand Russell，1872—1970）指出，真正的知识是那些“确切的”知识，而不是神圣的或天启的。“确切的”意味着有限领域的、具体抽象的，并具有一定程度的实证根据的知识。罗素认为，知识是个人在组织经验时形成的一种个人的“复杂体系”。在他那里，知识是经验的结果，又是经验的过程。从信息论的角度来看，知识还可以看做是“同种信息的积聚”，是为服务某种目的而抽象化和一般化的信息。哈佛大学社会学教授贝尔（Bell）认为，知识是“一组事实或者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性结果，它可以通过某种通信工具以某种系统的方式传播给其他人”。<sup>①</sup>这种界定首先假定知识是特殊的信息，然后从信息的特点来把握知识的特点。

我国当代的相关文献中也散见着很多有关知识的界定，这些界定可以归纳为：①知识是人类对于经验中蕴含的法则赋予意义而结构化了的知识；②知识是人的观念的总和；知识是智慧和经验的结晶；知识是人类积累起来的历史经验和现时达到的科学新成就的总和。辞书中引用较多的知识定义则多来自毛泽东的《整顿党的作风》。对于什么是知识的问题，毛泽东这样回答：“自从有阶级的社会以来，世界上的知识只有两门，一门叫做生产斗争知识，一门叫做阶级斗争知识。自然科学、社会科学就是这两门知识的结晶，哲学则是关于自然知识和社会知识的概括和总结。”<sup>②</sup>我们认为将此作为知识分类的一种指导思想是可以的，但把它当做

① 转引自王通讯：《论知识结构》，第1页，北京出版社，1986。

② 毛泽东：《毛泽东选集》，第815页，人民出版社，1991。

哲学词典中“知识”一词的释义显然有些勉强。

从上文引述的知识定义中我们不难看出，第一，知识的定义可以从不同角度加以探讨，比如从哲学角度看知识，常常要从知识的来源等本质问题加以思考；如果从教育学的角度看知识，恐怕更多考虑的是作为人类认识成果的那些知识。第二，知识虽然无处不在，无时没有，但却很难作出准确的界定，这种状况很像罗素晚年所感悟到的那样，“知识是一个不能得到精确定义的名词”<sup>①</sup>。我们不否认知识界定的困难，但仍希望通过知识与相关术语（诸如认识、真理和科学等）的分析和比较来更好地把握什么是知识这一命题。

知识与认识这一对范畴在古代社会既包括人们通过实践直接获得的对某事物的认识，也包括通过学习和接受教育而获得的知识，在这里，认识也就是知识。然而今天我们对两者的混为一谈已不能满足，就词性而言，认识可作名词和动词两种解释：作为动词，认识是指人类对事物识别、研究的活动和过程；作为名词，认识是指人类对事物识别、研究的结果或成果。可见“知识”仅仅相当于“认识”的名词含义。此外，有些学者认为，不是任何一种认识都能成为人类的知识，只有那些能够对客观存在作出正确认识的认识，“才配得上人类知识这一光荣称号”。<sup>②</sup>这就是说，凡是知识必然是认识的结果，但并不是所有认识结果都能成为知识。

知识与真理这也是一对既互相联系又互相区别的概念。就词义而言，知识常被定义为“认识对存在的反映”。

<sup>①</sup> 转引自鲍宗豪：《论无知：一个新的认识域》第140页，上海人民出版社，1991。

<sup>②</sup> 参见蔡亮：《知识决定论》第6页，北京日报出版社，1988。

而真理则被定义为“客观存在及其规律在人脑中的反映”。在这里，知识是作为认识来理解的，知识与真理是站在不同角度对“正确反映”这种东西加以揭示和概括的结果。就涵盖的内容来看，知识不仅包括本质的、必然的真知，也包括很多现象的知识（诸如错觉的、神话的、虚幻的知识等），还可能包括日常知识（即常识等）；而真理，作为一个严格的哲学范畴，其主要内涵是“科学的理论体系”。正如黑格尔（George Wilhelm Friedrich Hegel, 1770-1831）所言：“真理的要素是概念，真理的真实形态是科学系统”，<sup>①</sup>。由此，我们不难看出，知识与真理具有相同的性质，它们都以客观存在为反映的对象，任何一条真理一定成为一种知识，而任何一种知识都有向真理运动的可能。另外，真理是对知识之本质的抽象，任何真理都无疑是建立在知识丰富的内容基础之上的，真理的长河由浩瀚的知识之水滴汇集而成，真理和知识之间构成了抽象和具体的辩证关系。

知识与科学知识与科学尽管经常互用，但本质上他们构成了一对母子性质的包容关系。科学，作为知识的一种形态，常被理解为以理性的手段“对确定的对象进行客观、准确认识的活动及其成果”，这种理解表明了科学只包括少数认识成果，至于非客观的、少客观的、非准确的、欠准确的认识成果，即便称得上知识，但还算不上科学。科学，在狭义的理解中，是指“关于自然现象有条理的知识”，或者是“表达自然现象的各种概念之间的关系的理性研究”。显然，科学在这里仅仅被理解为自然科学，而对科学的广义理解，

<sup>①</sup> 转引自《18世纪至19世纪初德国哲学》，第197页，商务印书馆，1975。

不仅仅局限于自然科学之中，而是如拉卡特斯所谓的“最受尊重的那一部分知识的名称”。科学被泛化成一种性格和精神，既可能指自然科学，还可能指社会科学甚至人文知识，科学是知识，但知识未必是科学，科学，作为知识的核心和精华，构成了支撑知识大厦的主体。

## 2. 什么是知识观

如果说知识是人类认识的结果，那么知识观则是对人类认识成果的再认识。知识观，有人将其理解为“看知识”、“观知识”，它可以分为“知识”和“观”两个部分。鉴于“知识”已刚刚做了分析，现在让我们简单考察一下什么是“观”。“观”在汉语中被理解为“对事物的认识或看法”<sup>①</sup>。在英文里可翻译为 *viewpoint on / about* 或 *idea on / about*，将此回译成汉语，便可以得出“对……的观点”、“对……看法”、“关于……”或者是“论……”，由此，将知识和“观”合起来，便可以得出“对知识的看法”、“关于知识的观点”、“知识论”、“论知识”和“知识观”等。知识观在词语上的多种表述也反映了当代知识观研究丰富多样的实际。

在知识问题研究中，不同作者在术语的选择上也不尽一致。在《外国教育通史》中，滕大春先生使用的是“知识论”，那么这里的“知识论”包括哪些内容呢？在研究奥古斯丁知识思想时，知识论包括了知识与宗教的关系、知识价值与宗教之关系和知识传授过程中的兴趣原则。<sup>②</sup> 而在培根

转引自《现代汉语词典》，第402页，商务印书馆，1981。

<sup>②</sup> 参见滕大春主编：《外国教育通史》（第一卷）第387页，山东教育出版社，1989。

那里，知识论则包括“知识的价值”、“知识的分类”和“教学和教学方法”（即知识的传授）等。<sup>①</sup>由此可见，知识论在这里并没有严格的框架限制，不同的思想家都有着独特的研究侧面，这样知识论在不同的思想家那里便包含着不尽相同的内涵，因此，所谓的“知识论”只不过是為了研究的方便，将所有的知识相关问题规范于一体的结果。

“知识论问题是教育哲学中的一个重要问题”，这是黄济先生在其专著《教育哲学》中所强调的。他指出，知识论的研究有着悠久的历史，过去争论的常常是知识的起源等问题，而现在，争论的焦点已经转向“什么知识最有价值和如何有效地来掌握知识的问题上（例如研究知识结构、智力开发等等）”<sup>②</sup>。黄济不仅同样使用了知识论这一术语，而且似乎企图为人们提供知识论研究的对象范围，尽管显得较为模糊。为了去除“模糊”，他甚至考察了几个重要的知识论派别，并且使用了“知识观”这一术语。他或许注意到了知识观和知识论的区别，但却没有明确表达出来。我们猜测，他的“知识论”可能是一般意义上的，而“知识观”却具体指向某个流派和思想家。

如果说上文探讨的是不同概念可能代表不同内涵的话，那么我们同样需要警惕，同样一个术语有可能包含迥异的内容，切不可望文生义。在知识研究的大量文献中，我们不难发现，在西方有奇泽姆所著的《知识论》和托马斯·希尔所著的《现代知识论》；在我国，祖国大陆有金岳霖的《知识

<sup>①</sup> 参见滕大春主编：《外国教育通史》（第二卷）第 299—307 页，山东教育出版社，1989。

<sup>②</sup> 转引自黄济：《教育哲学》，第 2 页，北京师范大学出版社，1992。

论》台湾有赵雅傅的《知识论》其他以知识问题为研究对象，但没有冠之以“知识论”的著作更是多得不胜枚举。打开这些著作，我们不难发现，它们大多是从哲学认识论角度来研究知识的，属于哲学的批判和分析，因此，这里的知识论与我们所指的知识观相去甚远，知识论在这里就是认识论。

我们无意在此作更多的令人乏味的概念考辨，而只是希望借助上面的分析来说明知识观的性质。首先，知识观、知识论和认识论等概念使用中的混乱是存在的，而之所以会出现这些混乱，也许是因为它们都以知识为研究对象吧。其次，知识观与其他术语相比显然是一个更加宽泛的概念，即便知识的起源、知识的可能以及不同流派在这些问题上的争论属于认识论的课题，但是任何知识问题的研究都在知识观的研究视角之内，认识论自然也不例外。最后，知识观视角的广大，也意味着其质的规定性的减少。要增加其质的规定性，就必须对其外延加以限制，例如将知识观应用到教育科学的研究上，就可以将知识观的研究变得十分具体，其结果无非是怎样看待知识（知识价值观）以及如何在知识总体之中进行知识的选择等。

### 3. 现代知识观的研究视角

人的思想观念总是特定历史时期的产物，知识观，作为伴随历史发展变化而产生的观念之一种，自然也有鲜明的时代性。传统的知识观往往把知识作经验主义的理解，认为知识是一种静态的经验积累的结果，它“只注意去理解那些现成的、人们已熟知的知识的意义和发展的逻辑，……而不去

观察在知识背后，产生知识的主体”<sup>①</sup>。随着知识本身速度的加快和人的认识水平的提高，知识观也必然要随之发生改变。现代知识观里的知识，不再处于静态状态，而是一个主客体相互作用不断生成的过程。传统知识观所区分的直接知识与间接知识，在现代知识观里都需要通过主体自觉能动的参与，才能为主体的认识结构所同化。仅此一点便可说明传统知识观与现代知识观的差异。

本书的现代知识观研究，具体说来，便是将现代教育家的知识观点或思想纳入研究视野。首先，它以现代教育家为对象，因此，除非必要，现代哲学家和现代社会学家及其知识观不在研究视野之内；其次，它以现代教育家为对象，因此，除非必要，古代教育家及其知识观也不在研究视野之内。那么本文意义上的现代教育家指的是哪些教育家呢？笔者认为，现代教育家是伴随着现代教育的出现而出现的，是现代教育产生的重要标志之一是公共普通教育的出现。为公共普通教育出现以后的教育家自然属于现代之列。而那些曾经为现代普通公共教育的发展奔走呼吁过的，而又常常被划入近代教育家之列的，在本文中作现代教育家处理；而那些在现代教育即将出现之际竭力维护古典传统教育的教育家们，虽不可进入现代教育家之列，但却可以作为与现代教育家论争的陪衬和对手出现在我们的研究视角中。

任平：《广义认识论原理》，第2页，江西人民出版社，1992。

## 二 相异于知识论的知识观

尽管知识论与知识观在研究上存在着交叉之处，但两者的区别是很明显的。按照托马斯·希尔的观点，知识论主要关注：1) 知识的性质或认识论术语的意义；2) 认识的证实或知识的标准；3) 认识经验与认识对象之间的关系。<sup>①</sup> 在这里，知识的性质和知识的可能等知识本原问题构成了知识论关注的对象，选择知识和获取知识等具体问题不在知识论的探讨之列。然而，知识观究竟是不是以具体的知识问题为研究对象？知识观与知识论两者之间究竟是什么关系？要回答这些问题，我们还有必要对知识观作进一步的探讨。

### 1. 知识观——教育科学研究的永恒视角

当人类教育走过了“为知识而教育”、以知识为目的的阶段，知识似乎只能作为手段而获得生存的权利。知识角色的转变，不仅没有降低知识的价值，而且带来了知识研究的高潮，因为人们对有效地开发智力和张扬理性给予了越来越多的关注。知识观研究的永恒性主要表现在以下三个方面：1) 知识发展和变化的永恒性导致了知识研究的永恒性，知识观只有通过不断地调整、取得不断的进步才能跟得上知识发展的步伐；2) 人的接受知识能力的有限性与知识增长和膨胀的无限性永远构成一对矛盾，解决这个矛盾只有通过知

<sup>①</sup> 参见托马斯·希尔：《现代知识论》第1页，中国人民大学出版社，1989。

识选择，而要作好知识选择，便离不开好的知识观的指导；3) 知识选择是建立在学校教育的个别化尚未真正实现的基础上的，虽然将来的教育能否走到完全自主的个别化教育还是悬念，但是只要个别化教育不能在真正意义上得以实现，知识研究和知识选择就有存在的价值，在这里，知识研究不具有绝对的永恒性，也具有相对的永恒性。这些推论都说明了一点，进行知识研究，树立正确的知识观，不是某个个人的兴趣，更不是满足某个阶段的教育需要，而是构成了教育研究的一个永恒视角。

## 2. 知识观——教育科学理论的基础

虽然我们无意将教育研究转向知识研究，以推动一场哥白尼式的革命的出现，但至少可以说，知识及知识相关问题的研究构成了教育科学理论的基础。知识观，作为知识研究的结晶，不仅与教育实践有关，而且与教育科学研究紧密相联。就活生生的教育活动而言，学校无时无刻不在加工、传播和生产知识；教师无时无刻不是通过知识与学生发生作用；而学生也正是在获得知识的雨露滋润下才得以不断成长的。

学校的活动无非是由知识出发，再通过知识，直至教育目标得以实现而完成知识的价值实现的过程。就教育科学而言，知识观不仅可以作为教育科学研究的指导思想和理论基础之一，而且可以成为教育科学研究的组成部分。例如课程研究，如果没有知识研究，那只能流于课程的编制和技术的雕刻而徒有课程研究的躯壳。同样，那种没有知识研究的，而以教学原理和原则贯以始终的教学论，也算不上指导教与学活动的真正的科学，至多只能算作教学知识论或教学认识

论。由此我们可以将知识与教育科学的关系作这样的归纳：它无意凌驾于教育科学之上，但却可以作为教育科学研究的基础之一。

### 3. 知识观——教育现代化理论家族的成员

随着“三个面向”的提出，教育现代化既是我国教育实践奋斗的目标，也成为了理论研究的攻关主题。教育现代化研究，视角众多，内涵不一，主次有别。尽管如此，在教育现代化研究的主体构建中，不能没有教育观念的现代化。什么是观念？简而言之，观念就是人在长期思维过程中所形成的思维定势和观念积淀。观念研究的重要就在于“行为易变，观念难改”。教育观念一旦形成，便具有很大的惰性。所以在教育现代化研究中，对教育观念的特点、传统及其变化加以探讨具有极大的现实意义。教育观念，一般认为，包括教育价值观、教育目的观、教育质量观、人才观、教学观、师生观、道德观以及本书的主题——知识观。知识观，作为教育现代化家族的一个成员，虽显卑微，但没有知识观的现代化，教育的现代化也不能称其为圆满，同时知识观的深入研究也可以为“人才观”、“教学观”等方面的研究提供有益的研究参考。

### 4. 知识观——比较教育研究的一个新视角

对知识观进行比较研究主要有两点考虑：首先，我国基础教育即将进入新的发展阶段，即从追求量的发展（例如普及九年制义务教育）转向质的提高。教育实践及其需求的变化必然带来教育科学研究方向的转变。就比较教育研究而言，研究外国教育制度以服务于我国教育体制改革将逐渐从研究兴趣的中心离开，取而代之的将是以教育质量的提高为

核心的相关研究，其中就有课程研究，因为教育质量的提高必须以课程理论研究为先导，以课程改革为基础。可喜的是，近些年来，我国比较教育界已经开始了课程进行系统的比较研究，然而对构成课程研究之基础的知识观却少有涉及，因此本书既是课程理论研究的新视角，也是直接指向教育实际、直接指向当前已经开始的规模浩大的中小学课程改革；其次，我国学者虽然在研究国外课程方面作出了贡献，他们的研究成果正在或者即将成为我国课程改革的依据，然而课程是很复杂的，其复杂程度一点也不低于教育体制的改革，光看课本文字而不进入课堂教学实际，不能把握课程的实质，仅仅翻译外国教材而不理解形成诸多教材背后的知识思想（例如知识价值观、知识选择取向、知识组织过程），也难以把握教材的精神。因此以知识观为对象，并对知识观作一比较研究，不仅可以使我们贯中西知识之论，求知知识之谜，而且也可以填补比较教育理论研究的一块空白。

中国比较教育研究会会长顾明远先生曾在第六届全国比较教育年会（天津，1990年）上指出，我们要从中国教育实际出发进行比较教育研究，不断拓宽研究领域，寻找新的研究视角。这就是说在比较教育研究的选题上既要切合我国教育改革的需要，也要大胆地进入观念、思想等精神层面的研究领域，而不能停留在制度层面的研究。拓展新领域要以实际需要为本，理论研究只有服务于实际需要，只有不断突破研究的老框框，才能取得研究新成果，从而更好地服务于教育实际。顾明远先生的要求在今天看来仍不乏指导意义，而本书便是在这方面的一点尝试。

### 三 研究设计

本书共有五个部分。第一部分包括第一章、第二章，主要说明知识、知识观和知识研究的一些基本理论问题，说明知识研究的意义，指明知识研究与学校教育特别是课程及课程改革之间的关系。为了研究课程与知识、与知识观之间的关系，我们首先对美国、英国和中国三国的课程发展历史作简要回顾，并在此基础上寻找和发现课程研究在哪些方面与知识和知识观有关系，哪些方面与知识和知识观的关系不大，以及课程改革的兴奋点在哪里。最后对课程与知识和知识观的关系作了归纳。

第二部分将依据现代知识观本身的发展逻辑，分别将中国和西方分成两条线索，每条线索又分为三个阶段，然后于每一历史阶段中挑选出具有典型性且观点相左的教育家作为研究对象，以形成双方争论的对阵形势。当把诸多教育家的知识观按照历史逻辑排列起来，中西知识观对抗史便跃然纸上。因此，通过历史的研究方法，以教育家论文、论著为源泉，我们便可以对现代知识观的方方面面和发展脉络有一个清晰的了解。当然，由于运用的是对抗方式研究，就难免出现这种现象，即少数教育家虽然影响很大但却没有进入我们的研究视野。这一部分的内容被安排在第三章和第四章里。

第三部分为知识观的专题研究。我们选取了“人文知识与科学知识”、“知识结构与知识分类”和“知识价值与知识

选择”三个大方面对知识观进行了系统而详尽的分析。第五章要解决的主要问题是弄清楚人文知识与科学知识的关系，以便说明一个观点，即两种知识惟有走向合流，才是知识发展的必然之路。任何偏向某一种知识的企图，都是不可取的，不负责任的。为此，作者首先分析了人文性与科学性的特点，然后分析了人文知识与科学知识的结构和特点，在此基础上用中外两种知识观活生生的斗争来展示几种片面的观点，为最后得出人文知识与科学知识走向融合作好铺垫。第六章表面上涉及两个问题，一个是知识分类问题研究，另一个是知识结构问题研究，但这两个问题实际上是同一个问题，因为之所以有这样那样的知识结构，是因为有与之相关的知识分类，分类是基础，而知识结构在一定程度上是知识分类的结果。就分类而言，作者比较详尽地归纳出目前的知识分类方法，并在此基础上归纳了知识的七条分类原则。这些对于课程编制和课程理论研究都是具有重大意义的。而知识结构的展开给读者全面把握知识、系统了解课程知识源提供了条件。课程专家对知识了解不足，学科专家只专注于知识的某一个领域，显然已经不能适应课程的现代发展。了解知识的宏观、微观，甚至是中观知识结构，对于所谓的课程知识整合是必不可少的一环。第七章潜在的一个主线是课程知识是如何形成的。知识如海洋，不是所有的知识都能够成为课程知识，课程知识总是有所选择的。那么如何选择呢？当然就要寻找选择的依据。选择的依据很多，但是无论依据是什么，都不能不考虑知识价值，知识价值是最重要的依据之一。循此思路，我们首先要探讨的就是知识价值问题。在考察知识一般价值、知识发展价值、知识功利价值以

后，我们着重讨论了知识比较价值。知识比较价值，顾名思义，就是对知识价值进行比较。为了使知识价值比较走向深入，我们在此选择了两种完全对立的知识价值观，尽管知识价值比较的观点并不只限于这两种。至于知识选择问题，我们要回答的理论问题是课程知识的选择到底与哪些因素关系最为紧密，这就是我们为什么选择了社会政治因素、教育哲学因素和人才及人才观等来加以分析，这些因素与其说是挑选，不如说是例举，它只想说明，知识选择相关的因素极其复杂。

第四部分是对知识和知识观研究的总结，而这里的总结主要集中在知识观的比较上。尽管比较的结论仍有商榷余地，但是我们还是尽力表现出我国的教育家与西方教育家 in 知识观上的点点差异。这些差异无所谓优劣，但知识观的差异必然要反映到学校的教育中，特别是课程知识的选择、课程的设计以及课程在课堂中的具体实施。具体内容请参见第八章。

最后一个部分的主线是学校教育如何应对知识经济的挑战。知识经济对学校教育的挑战无疑集中在人才培养目标的调整上，但目标的实现总要依靠具体的落实。那么，如何落实呢？这就要求我们在知识观上作出相应的调整，以及在调整了的知识观的指导下进行我国中小学的课程改革。

当然，全书的设计不能算作真正的比较设计，而只是一种对比性的研究设计，充其量也只是一种比较之前的准备。尽管如此，我们也尽可能在行文所及之处，适当地重重着笔，做到有比处则比，不可比处则不比，以避免为比较而比较的牵强附比。

# 第 二 章

## 知识与课程

课程与知识的不可分离性 决定了课程与知识观之间的必然联系。有什么样的知识观 就有什么样的课程设计。虽然这一结论未必十分全面 因为课程的决定因素不只是知识观 知识观只是影响课程的关键因素之一 但是如果由此而否定知识观在课程之中的作用 那也是完全错误的 因为课程改革的历史已证明 课程改革的历史沿革 无不是知识观发生变化的历史 是不同知识观相互碰撞 相互争斗的历史。每一次课程改革都是在某种知识观的推动下开展的 与