

现代教育观念的知识学反思*

李朝东

[摘要] 科学知识时代,世界各国的教育改革充分体现出经验理性(实证知识)的诉求,现代教育理念的正当性就是得自这种实证主义知识论的论证。建立在实证主义知识论基础上的现代社会教育正面临根本困境,教育的危机本质上是实证主义知识观的危机。在一个时代的教育观念中,必须同时具有信仰、理性和知识三个要素,教育不仅是传授知识,更要形成信仰、培养人的理性能力,要通过教育活动培养禀赋自由、尊严、自尊、个性和有创造力的生命个体。

[关键词] 教育观念;实证主义知识观;理性;信仰;终极价值

[作者简介] 李朝东,西北师范大学政法学院副院长、教授,西北师范大学教育科学学院博士生(兰州 730070)

目前,教育学正在向两个方向延伸自己的话语体系:一是在中观、微观层次上对如何合理、有效地安排教育教学活动进行科层化的技术应用性研究,它直接促进了教育活动的丰富、活跃和进步,这是教育事业发展的不可缺少和非常需要的;二是在宏观层次上展开对教育理论的基础研究,以便提升教育思想,更新教育文化,促使教育观念发生变化,推动整个社会文化的发展。

一、实证主义知识观批判

教育的首要任务是传授一种文化的“观念体系”。文化是人类对历史地积淀起来的世界及其自身的基本认识,是由对事物本质的认识构成的世界观体系,是每个时代赖以指导其生存的价值观念。西班牙哲学家和教育家加塞特在《大学的任务》一书中指出:“说到高等教育,许多人都指专业教学与科学研究两件事。这恰恰忘记了高等教育的一个最重要的职能,即‘文化的教学或传

递’。”^①知识是文化的核心内容,是经过理性反思并概念化的文化。问题在于,现代社会的教育理念是建立在实证主义知识论基础上的,正是实证主义知识论造成了我们现今教育的根本困境。

19世纪法国实证主义哲学家孔德把认识论与社会静力学和社会动力学结合起来,提出了科学或知识发展过程的三级规律:科学是一个由神学阶段发展到形而上学阶段再到实证阶段的过程,与此相应,知识也分类为虚构的宗教知识、抽象的形而上学知识和科学的实证知识。按照孔德的实证主义知识理想,所有知识最后的归属都是第三阶段,只不过是时间早晚的问题。

孔德实证主义知识观对于近现代中西方教育理论的形成具有决定性的影响。然而,实证主义知识观却是一个未经批判性反思的观念,我们时代的背谬和教育的困境皆根源于此。受孔德、福科和利奥塔知识类型学说的启发,我国学者石中英博士在他富有创造性的研究著述《知识转型与教育改革》中,把知识区分为原始知识型(神话知

* 本文写作得到胡德海教授的指导。

知识型)、古代知识型(形而上学知识型)、现代知识型(科学知识型)和后现代知识型(文化知识型)四种类型。^②由于对实证主义科学观和知识类型论未经反省的接受,使石中英博士在把学术视野延伸到后现代的同时,也表现出两个内在的理论不完善性:其一,与孔德一样,他过于夸大了知识转型的历时线形递进关系,而没有考虑知识类型之间的共时互补关系;其二,他把孔德的神学知识换置为原始神话知识,没有说明西方基督教时代宗教知识的类型问题,而是简单地将西方基督教时代的神学知识归属于形而上学知识类型。

孔德的神学阶段和形而上学阶段意指哪个阶段呢?当代德国著名学者马克斯·舍勒的论述^③清楚地表明,孔德的实证主义知识观有三个根本性的错误:(1)他归纳出的科学或知识发展的规律在时间上只考虑了西欧过去三百年的知识运动形式,没有涉及古希腊时代的知识形式,因而虽然他正确地使神学知识领先于形而上学知识,但他所谓的神学知识—形而上学知识—科学知识实际对应的历史时代是17~19世纪以来欧洲知识运动的时代;(2)他的科学或知识发展过程的规律在空间地域上仅局限在西欧狭小的范围之内,没有顾及到印度和东亚文化圈知识的运动过程;(3)因而,实证主义在逻辑上把一小部分人所拥有的宗教和形而上学在市民阶级资本主义这一历史阶段内的衰败,看作是一般宗教和形而上学精神“寿终正寝”的普遍过程。

正是这个有待厘清的实证主义知识观,却被现代中西方一些学者接受为运思的理论依据和分析框架。由于实证主义知识观的上述错误,以至于石中英博士在用原始神话知识型来领先于形而上学知识型的同时,只能把基督教时代的神学知识归属于形而上学知识型,并不加反思地认同实证主义结论而把狭小地域的知识运动形式视为整个人类的知识运动的一般规律。实际上,在西方近现代思想运动中,从文艺复兴到18世纪法国哲学再到尼采进行了三次征讨上帝的运动;而实证主义、新康德主义和历史主义三大思潮都曾宣称任何形而上学都是不可能的。马赫、阿芬那留斯等实证主义者从特定感觉中推导出存在形式及其认识形式,因此宣称任何形而上学都是无意义的;新康德主义者虽然承认形而上学问题是理性的永

恒问题,但又认为这些问题是理论无法解决的;狄尔泰、特洛尔奇和斯宾格勒等历史主义者认为,所有宗教世界观和哲学世界观都只是变易不居的历史和社会生活情景的动态表达形式。他们都以不同的形式论证了神学和哲学的终结,回应了孔德实证主义科学观的知识论学说。

实证主义科学观认为,科学的对象是客观的事实和规律,从客观的事实出发是科学的基本原则;科学实验是检验科学真理的惟一标准;科学的客观真理只允许对物质和精神世界的事实加以确证,要求科学研究者必须小心地排除一切作出价值判断的立场,而不探问作为科研主体的人及其文化构造是不是理性的;按照实证科学的立场,关于存在和存在的秩序问题,关于精神和物质的关系问题,是个不能由事实的控制来做出结论的问题,因此科学必须排斥形而上学。胡塞尔曾经尖锐地指出:从19世纪后半期以来,现代人的整个世界观受知性逻辑和工具理性的支配并迷惑于实证科学所造就的繁荣,但是,实证主义科学观这个“残缺不全的概念”使科学(德文 Wissenschaften 一词的含义要比英文 science 宽泛得多,它接近亚里士多德的科学概念并与存在、哲学、理性具有同等程度的含义)失去了可靠的基础并陷入了深刻的危机,由于“科学观念被实证地简化为纯粹事实的科学,科学的‘危机’表现为科学丧失了生活意义”。^④只见事实的科学造就了只见事实的人。实证科学在原则上排斥了一个对人而言命运攸关的根本问题:探问整个人生有无意义。

真正说来,以孔德、穆勒和斯宾塞为代表的实证主义关于知识三个阶段的知识论在根本上就是错误的。在实证主义知识观看来,宗教通过对自然的解释以便使人类适应社会,随着科学的发展宗教势必会逐渐瓦解直至随后消失。它把神学、形而上学、科学三者看作是线形替代关系,把宗教和形而上学在西欧近现代的衰落看作是人类知识运动的普遍形式。实际上,无论是宗教—神学的认知思维、形而上学的认知思维还是实证科学的认知思维形式,都不是知识发展的历史阶段,而是人类精神均等的永恒立场和认识形式,“它们之间没有谁能‘取代’或‘代理’其他任何一方。”宗教、形而上学和科学三者的“最初的权利都是均等的,而且同样都是源自神话思维,并且互相逐渐分化

开来。”^⑤在共时而非历时关系上,神学、哲学和科学作为三种不同形态的认知精神活动,确实具有不同的动机和目的。从动机来看,宗教是为了从精神角度使个体自我能够得到确证,最终实现拯救个体;形而上学则是对“存在”的不断震惊,海德格尔说,哲学起源于古希腊人对“一切存在者在存在中”(Alles Seiende ist im Sein)的惊讶;实证科学则出于控制自然、社会和灵魂的需要。宗教通过对神圣的渴慕并通过“圣徒”为个体提供信仰;形而上学通过“智者”的理性在本质直观中提供有关本质结构的知识体系,它不提供专业知识或职业知识等任意一种知识;实证科学时代的精神领袖是“专家”或“学者”,它试图通过观察、实验、归纳和演绎并运用数学符号建构世界图景以达到其控制自然、社会和灵魂的目的,而科学的世界图景却有意否弃了神圣信仰并忽视了世界的所有本质,它“只接纳现象之间的关系,以便根据这些关系来支配和控制自然。”^⑥

实证主义使人类精神和知识的内容及对象越来越单一和抽象化了,而忽略了人类精神结构的复杂性和丰富多样性。真正说来,在古希腊时代,神学、哲学和科学就表现出共同源于神语文本的特征,因而表现出神学、哲学和科学的同源关系。古希腊的精神立场和认识形式缘起于希腊神语文本(神话)向人语文本(哲学)的转变。神语文本的精髓是 *physis*(弗西斯),其本意是涌动、涌现、呈现。希腊源初的神语(Mythos)与人语的交流使神语世界中的物的涌现转为人语世界中事物的出现。人语文本的核心是“是”与“存在”,从神话到哲学就是从 Mythos 到 On(Sein/Being,汉译为存在或是)的翻译过程。亚里士多德就已经根据研究的对象和目的的不同,对精神立场和认识形式进行分类,提出了一个完整的科学结构:(1)逻辑学,这是求知的工具;(2)理论科学,这是以求知本身为目的的科学,即为求知而求知,它又分为神学(即第一哲学或形而上学)、数学、物理学;(3)实践科学,这是探求作为行为标准的科学,它包括伦理学、经济学、政治学等;(4)创制科学,这是寻求制作有实用价值的东西和有艺术价值的东西的科学,如诗学、修辞学、艺术等,它通过把握说服手段的能力,以艺术方式模仿和再现人类生活,“净化”人类的灵魂并陶冶人类的情操。亚里士多德虽然

在他的科学结构中没有给宗教以地位,但以苏格拉底、柏拉图、亚里士多德为代表的古希腊教育的主要目的是实现人的个体灵魂对现实的不断超升,这种对超世俗的永恒生活的理性追求后来被基督教神学用来作为论证个体在对上帝信仰中救赎的宗教渴望。

这表明,人无论作为类的存在还是作为个体存在,其精神结构都是由信仰、理性和知识来奠基的。但是,实证主义对神学信仰的拒斥和形而上学可能性的怀疑,意味着对赋予一切存在者以最终意义的普遍理性信仰的崩溃,而理性的失落使得对历史意义的信仰、对人的意义的信仰、对自由的信仰、对人生存在赋予理性意义的人的能力的信仰,都统统失去了。胡塞尔深刻地指出,“如果人失去了这些信仰,也就意味着失去了对自己(an sich Selbst)的信仰,对自己真正存在(eigene wahre Sein)的信仰”。^⑦

二、现代教育的实证主义经验理性基础

实证主义对神学和形而上学的拒斥致使科学知识成为近现代社会的主导形态,现代教育理念就建立在这种实证主义的知识学基础之上,即现代型的自然知识和社会知识基础之上,现代教育理念的正当性诉求就是得自这种实证主义知识论的论证。

如前所述,由于实证主义知识观错误地把西欧近三百年来知识运动形式看作是人类知识运动的普遍形式,把最初权利均等的宗教、形而上学和科学三种人类精神的永恒立场和认识形式看作是神学→形而上学→科学的线形替代关系,因而把一小部分人所拥有的宗教和形而上学在市民阶级资本主义时代的没落看作是一般宗教和形而上学精神“寿终正寝”的普遍过程。实证主义诉诸经验理性,它拒斥神学的信仰和哲学的理性并使实证主义的科学知识成为近现代惟一合理的和独有的知识类型,遗憾的是,现代教育作为知识的传播介质,其理念就建立在这种实证主义的经验理性的基础之上。

何谓理性?现象学的创始人胡塞尔指出:欧洲民族是个哲学的或理性的民族,在欧洲文明的源头,在古希腊罗马人那里,最根本性的就是“哲

学的”人生存在方式(“Philosophie” Daseinsform),即根据纯粹理性、根据哲学自由地塑造他们自己,塑造他们的整个生活和法律。在整个哲学的普遍理性的历史运动过程中,欧洲人的存在或存在的意义,或者说欧洲人的人性,全维系于理性,关于认识的真理、伦理的善,以及世界的意义、自由、神等形而上学问题,都属于理性的问题并被加以理性地思考。所谓“理性”,就是“绝对的、永恒的、超时间的、无条件的有效的理念和理想的称号”。^⑧哲学作为关于最高的和最终的问题的科学,这种理性地把握世界的方式塑造了自古希腊以来的西方理性主义传统,即超越事实和自然物,追求绝对真理并自由思考和自我决定的最理想的精神生活,坚信理性给予一切事物、价值和目的以最终的意义。

与形而上学的理性原则相应,古希腊教育的主要目的是使人的个体灵魂对现实的不断超升。古希腊的教育通过体育、音乐和哲学的教育来培养智慧、勇敢、正义和节制等基本德性;中世纪基督教教会学校的教育则要求人们逃避任何形式的世俗的感官快乐,认为这些快乐本身是有罪的,它会把灵魂禁锢在那些世俗的和会腐朽的事物之中。中世纪基督教的教育理念虽然强调信仰和道德先于并高于知识教育,但古希腊的知识教育并未完全中断,而且在逻辑、修辞和辩证法等方面还有所发展。信仰教育虽然通过禁欲主义而极大地限制了个人的全面发展,但它立足把人的灵魂真正提升到纯粹的精神性上来,这使西方人的个体人格有了更深刻、更牢固的基础。从此,西方人对自由的理解就不再只是对自然物的驾驭和任意支配,而且是对自己超自然的本质,即上帝的精神本质的体认。中世纪晚期为适应城市发展需要而兴办的世俗大学,教育的目的就是在深化个体人格的基础上重新认识古代的哲学和文学。

15世纪末开始的文艺复兴和宗教改革标志着西方社会生活进入了一个新时代。宗教改革与文艺复兴共同推进了主体性、个人精神和人类理性文明的发展。其结果是,国家这个现代机构逐步排挤教会这个中世纪的支配性机构,国家的影响扩大到学校、科学、艺术、对穷人的关心以及立法和执法等领域,扎根世俗世界的国家成了推进文明的组织机构。但是,这个时期大学的教育理

念并不认为大学是传授技能的场所,而是养成科学精神和探讨宇宙奥秘的祭坛。科学精神的本质在于为科学而研究科学的精神,它与艺术精神、宗教精神和伦理精神是互相补充、互相需要的,即使在世俗知识的教育上,也强调这些知识本身的超世俗的价值,强调知识在追求永恒真理和提升人的精神素质中的作用。

西方近代教育思想充分地体现了近代教育的本质,即着眼于人的全面发展,为人的自由创造开辟道路。近代教育学理论创始人夸美纽斯在《大教学论》中规定教育的任务就是培养人的虔信、德行和知识,“使基督教的社会因此可以减少黑暗、烦恼、倾轧,增加光明、整饬和宁静。”^⑨洛克的绅士教育中强调要培养人的“德行、礼仪、智慧和学问。”^⑩卢梭认为,人生而禀赋着自由、理性和良心,在科技文明状态下,人们违背自然法则,滥用自己的自由,使得偏见、权威、需要、先例等制度扼杀了人的自由天性。为此,他提出了由自然教育、事物教育和人的教育三者统一的自然教育原则,主张通过自然教育来培养自由人,即自由的、自然的、独立的、不依附别人的人,自然教育不是根除人的本性或改变人,而是依据对人的本性善良的认识,遵循人的本性法则进行教育。^⑪赫尔巴特在他的被视为西方教育史上第一部具有科学体系的教育学著作《普通教育学》中,认为教育理论体系必须奠基在实践哲学(伦理学)和心理学的基础之上,教育的目的应该依据伦理学,因为道德是人类的最高目的,也是教育的最高目的,通过教育要培养受教育者具有五种道德观念,即内心自由、完善、仁慈、正义和公平。前二者侧重培养人的道德修养,后三者则是个人与他人或社会发生关系时所应遵循的规则,五种道德观念协调一致,是巩固世界秩序的“永恒真理”。^⑫

值得注意的是,汉语学界经常混用近代(Neuzeit)与现代(Moderne)这两个互有区别的概念。就西方社会而言,现代世界的出现不是一种与古代世界截然断裂式的文化—社会演化,它与古代的社会和思想保持着连续性。开始于文艺复兴和宗教改革的近代历史是一部分化史,即政治、经济、科学、宗教等等从古代世界国家—教会的一统性文化中离异出来,走向建构各自独立领域,它开始于13世纪,至十七八世纪形成现代社会的社

会文化。由路德宗教改革形成的早期新教在恩典与信仰、伦理与文化、国家与教会一体化、教会及其权威四个主要理念上尚与中世纪神学保持某种关联,从17世纪开始,后期新教与人文主义的结合则直接导致了现代社会文明文化的出现。由文艺复兴开始的近代之本质是自然的发现和“人的自持”对上帝信仰的挑战。^⑩“人的自持”的文化表达是“自然科学的兴起”。

当近代社会进入现代社会的大门口时,培根终于在理性的旗帜上书写了“知识就是力量”的标语牌。技术理性开始了塑造人类社会和自然世界的浩大工程,理性和知识成了“力量”和“权力”的代名词,人类借助理性和科学知识开始了探索和征服世界的艰苦战役。科学把人和自然的关系主要变成了生产与原料的关系——自由是对必然的认识和对世界的改造。

近代科学具有理论科学和实验科学两种倾向,前者以数学为典型,后者以力学为代表。惟理论以数学为楷模,从理性原理出发以演绎法去寻求普遍必然性知识;经验论则以实验科学尤其是力学为榜样,以经验归纳法去寻求实用性知识。康德继承了经验论和惟理论并担当起为科学知识寻求基础的任务,但他既不满意能扩大知识而不能保证知识必然性的经验论,也不满意能保证知识的必然性却不能扩大人类知识的惟理论。为此,康德试图对人类理性能力进行批判,从而发现普遍性和必然性之所在,以保证知识的客观性,即获得真知识。

康德认为,以近代科学为典型的认识之本质,实即加工感性材料以构成知识的知性范畴。现象与本体的划界乃是正当运用知性的前提,它只能运用于经验现象而不能僭越认识物自体,因而知性是有限的。理性被区分为理论理性和实践理性,理论理性既限制知性又指向一个超出知性定在(Dasein)的无限的存在(Sein),既把知性引导到全面一致性、完整性和综合统一性上去。理论理性在追求完整统一性的认识论的同时也超出自身去追究意义论的问题,于是,理论理性走向实践理性,而着眼于意志原理的实践理性在道德法则下肯定性地论证了自由。实践理性的全部原理表明,自由不仅是本体性的根据和原因,而且是理性追求的最终目的。自由或意志自由作为全部理性

体系的拱心石和最高价值尺度,为人类活动提供了最终依据,同时又成为活动动力的最高原因。康德指出,在目的国度中,人就是目的本身,要把你自己人身中的人性和其他人身中的人性,在任何时候都同样看作是目的,不能只是看作手段。

康德的感性、知性、理性三分法和理论理性与实践理性的分离,其目的是划定知识的界限并为信仰保留地盘。但是,近代科学的辉煌成就使其难以容忍理性设置的界限,知性对理性的攻击要求一切都应置于对象性思维中由系词判定为某一宾词并转化为知识,于是,理性被纳入知性(实证主义等)或理性承担知性的职能而把自身知性化(黑格尔主义)。理性的知性化最终导致了理性的失落,知性以经验理性的面目取代了理性,并使知识的价值含义发生了根本的变化。

理性的知性化和纯粹理性的失落使近代经验论与因果律的物理立场(科学试验)排斥着超验本体的维度,与此相应,现代社会的生产和生活方式造成了科学和知性的繁荣,知性实践造就了渗透生活的技术主义和实用主义浪潮,理性的失落则使世俗目的与价值飘浮于相对主义之中。这种以理性面目出现的知性即科技理性借助完善的逻辑和实验方法,使西方理性精神朝着可操作的事实世界片面发展,理性、科学从理想的生活方式跌落为技术,真正合乎人性的生活则失去了纯正理性的指导,陷入了非理性和价值虚无主义。

理性的知性化即经验理性既是实证主义科学观和知识观的基础,也是现代教育理念设计的基础。建立在经验理性基础上的实证主义知识观认为:凡是能被称为知识的,只能是关于事实的知识。这实际上是说,只有建立在直接或间接观察基础上得到的判断,以及根据这些判断可以逻辑必然地推出的另一些判断才可以称之为知识。韦伯就是据此经验理性的基本原则来建构自己的知识观的,即知识是一些对应于被观察事实的判断性陈述,凡不是对应于可观察事实的陈述,都不能算是知识。在经验理性来看,“可观察到的事实”是判定何为知识的最终标准。据此,符合这个标准的知识陈述有两个样式:(1)经验性知识陈述,它以经验事实为依据,排斥任何假定有一个超越因素解释事实的可能,只能以有限解释有限(经验因果性);(2)论证的形式逻辑陈述,它用演绎方法

从先天或同义反复的陈述中引申出其所蕴涵的意义,这是纯粹逻辑或数学的陈述。如果要确定一个陈述是否是知识,可以通过这两种知识陈述的标准来检验。

随着科学技术在西方社会现代生活中起着越来越关键的作用,以经验理性即知性为基础的教育理念和使命也发生了根本变化,科学知识教育的理念主要是向人们传授各种专业化的知识,专门职业教育取代了自由教育,科学及科学教育日益专业化、技术化和实用化了,除了少数最伟大的科学家(如爱因斯坦)还保持着科学精神,其他人则陷于越来越精密的分工之中。不仅如此,科学与其他精神领域的分工也变得绝对化了,科学凌驾于其他精神生活之上,使人成了“单面的人”。

三、教育的实质是培养具有信仰、 理性和知识的公民

教育作为一种社会现象是以人为对象的,教育作用于人的是社会知识文化,其目的是造就人和发展人。但实证主义知识观所引发的技术论的张扬带来了人的内心世界和内在情感的荒芜、理性暴政、存在遗失、精神空虚、人文衰微,追求知识显然没有满足人寻求意义以获得生存支持的愿望。海德格尔曾不无感慨地指出:“没有任何时代像今天这样,关于人有这么多的并且如此杂乱的知识。没有任何时代像今天这样,使关于人的知识以一种如此透彻和引人入胜的方式得到了表达。从来没有任何时代像今天这样有能力将这种知识如此迅速而轻易地提供起来,但也没有任何时代像今天这样对于人是什么知道得更少。没有任何时代像当代那样使人如此地成了问题。”^⑨在一个以整理、反思、前瞻的转型期里,各学术领域尤其是现代教育应该对教育观念做出知识社会学的反思:教育作为人类文化遗产的手段究竟在运用何种知识塑造民众的心灵结构?

为什么现代的知识“使人如此地成了问题”?如前所述,现代中西方教育理论都不加反思地把孔德的知识观作为前提来梳理西方教育理念的演变过程,即与神学的信仰知识、哲学的本质知识和科学的现象知识三种历史形态相适应,认为西方的教育理念也经历了培养德性人格、建立终极信

仰和传授科学知识三个阶段,并把实证主义的科学知识作为一切知识的必然归宿和最后形态。因此,当我们在近代以来接受西方的教育理论体系时,也理所当然地认为现代教育的主要的、甚至惟一的功能就是传授科学知识。石中英博士的《知识转型与教育改革》是我国近年来讨论知识转型与教育改革关系的一部很有分量的、具有原创性的著作,但是,由于作者对实证主义科学观和知识类型论未经反省的接受,以至于他即使深刻认识到当前“中国社会人文精神的缺失或萎靡已经在社会生活和工作的各个领域都表现出来……信念遭到嘲讽、理想受到冷落、道德濒临危机、情操退化为欲望,责任与金钱捆绑在一起。所有这些都严重影响到个体幸福和社会发展。”^⑩并在比较了波兰尼的“显性知识”和“缄默知识”,孔德的“宗教知识”、“形而上学知识”和“实证知识”,舍勒的“拯救的知识”、“文化的知识”和“实践的知识”之后,试图对自然世界、社会世界与人文世界做出区分,认为“自然知识”、“社会知识”和“人文知识”的知识分类“既考虑了知识对象的不同(所谓的‘质料’的标准),又考虑了获取知识方法的不同(所谓的‘形式’的标准),因而是一种比较全面与合理的分类形式,能够比较合理的反映人类知识的总体结构。”^⑪他在对自然知识、社会知识和人文知识各自的性质进行学理阐述之后,提出了科学教育、社会教育与人文教育的教育改革构想。

但是,自然知识、社会知识和人文知识的划分,实际上仍是建立在实证主义知识观基础之上的。由于这种奠基于实证主义知识论基础上的教育观,使得我们在教育理念设计上只见知识,而失落了信仰和精神品质。

其实,人文知识是个语焉不详的概念,现代教育观念所谓的“人文知识”教育本质上仍属于科学知识范畴中的文学、历史和哲学知识,它并不包含传统意义上的宗教知识和形而上学知识。譬如,韦伯就认为世界观是一种信仰式的本质知识,它是一种个体性的“拥有”,其知识结构与经验理性的知识结构是不同的,并因此把神学逐出了“知识学”。但是,韦伯把个体信仰逐出现代学术和教育之域,意味着必须区别经验理性的学问与世界观和人生观。舍勒赞同韦伯的“无信念预设的知识学术对世界观的获得或设定没有意义”的论断,这

把握课程改革在实施过程中所可能产生的问题,使之保持良性的发展。

三、关注课程实施及教学的有效性

伊朗默罕穆德教授的《基于需要的课程开发过程》的发言,华东师大崔允漷教授关于中国的校本课程的内涵和开发进程情况的介绍,西南师范大学李森、王宝玺的《地方课程政策的本质、意义与条件保障》的发言,西北师大王嘉毅教授《课程改革促进贫困地区基础教育发展——在西北贫困地区农村小学的探索》的发言,加拿大丽塔·欧文教授《我们如何理解课程及课程领导》的演讲,云南师范大学孙亚玲教授的《课堂教学的有效性研究》的发言等均涉及到了课程实施的一些关键议题。

与会者普遍认为,课程改革关键在于课程实施,课程实施是建立在本土文化基础上的渐进的过程,不能照抄别人的模式,也不能采取急风暴雨的方式。在课程开发与设计中,既要充分整合课

程资源,又要体现学生需要,在高度重视课程领导艺术的同时,强调不同学科之间的统整,提高课程进入课堂教学的有效性。

四、关注教师发展

以色列保罗·芬伯格教授题为《超越能力——教师作为文本》的报告,芬兰坦爱罗·若普教授《课程与教学语境中的自传、“Curro”与自我位置》的报告等都涉及到教师发展与课程建设的议题。韩国的 Sook Hur 的《话语理解:韩国教师教育改革》的发言和 Yangsook kil 博士提交的《韩国教师所面临的两难困境及对师范教育计划的启示》论文探讨了韩国教师专业发展的问题。与会中国专家学者还对中国教师专业发展问题进行了探讨,并提出了相关的建议。

超越传统、超越能力,成为对话情境和文化中的人格化的教师,这是与会者就教师发展问题达成的共识。

(邓志伟)

(上接第 32 页)

⑬刘小枫. 现代性社会理论绪论[M]. 北京:三联书店,1998. 69-71.

⑭海德格尔. 海德格尔选集[M]. 北京:三联书店,1996. 100

-101.

⑮胡德海. 论中国历史上的教育家[J]. 教育研究,1998,(8).

⑯转引自钱理群. 人文教育在当代大学中的位置[J]. 东方文化,2000,(1).

Knowledge-based Reflection on Modern Education Ideas

Li Chaodong

Abstract: In the current knowledge-based society, educational reforms in many countries have fully reflected the demand for experience-based cognition (concrete-evidence-based knowledge). Accordingly, the rationality of modern educational concepts comes from this kind of positivist theory of knowledge. At present, the education established on the basis of positivist theory suffers a serious dilemma, which is substantially the crisis of positivist theory of knowledge. The dominant educational concepts in an age must possess three key factors: belief, rationality and knowledge. In this sense, education should also cultivate people's belief and rational ability in addition to the impartment of knowledge. In other words, educational activities are aimed at cultivating qualified citizens—living individuals with freedom, dignity, personality and creativity.

Key words: educational concept; positivist theory of knowledge; rationality; belief; ultimate value

Author: Li Chaodong, professor Deputy Dean of Politics and Law School, Northwest Normal University and doctoral candidate at the School of Education Science, Northwest Normal University (Lanzhou 730070)

[责任编辑:朱 珊]