

# 理解“教育知识”的兴起

吴定初

(四川师范大学教育科学学院,成都 610066)

**摘要:**“教育知识”的兴起是一个颇值得关注的学术现象。析其涵义,“教育知识”与“教育理论”所指相近,但在研究(生产)的主体、主要环节等方面有所不同,都有存在的学理空间。探其缘由,“教育知识”的兴起以教育研究权力的解放为背景,以突破教育研究的困境为契机,以普遍的个体对自身教育实践的反思为基础。论其意义,“教育知识”标识一种新的生产方式,这种生产方式强调以知识的主体间性超越其主观性,注重以社会与境的历时变迁理解生产方式的转换,认为教育知识生产与其所在的社会与境之间具有本质性联系。

**关键词:**教育知识;教育理论;主体间性;社会与境

**中图分类号:**G40-02 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2014)03-0078-05

近年来,学界有个颇值得关注的现象,即“教育知识”作为学术概念逐渐被接受,频频出现于教育学期刊、学术会议,甚至中小学教师的教学日志、教研活动现场。悄然流行的“教育知识”术语似乎并无新意,人们主要用其泛指研究教育问题的结论、认识教育现象的成果。果真如此,这一现象本身便蕴含着一些值得思考的问题:我们已有“教育理论”可指称这一对象,为何还需要一个“教育知识”?这一术语的兴起是偶然的、随意的概念选择行为吗?如果不是,又是什么原因导致了“教育知识”的兴起?“教育知识”的兴起到底意味着什么?

## 一

我们不妨从比较两个术语入手。“教育理论”与“教育知识”两者所指对象大致相近,但它们的内涵却不尽相同。两者内涵的不同根源于“理论”与“知识”的差异。翻检工具书可知,“理论”(theory)来源于希腊语 *theoria*,是力图通过精神高度集中的

观看(looking)、沉思(contemplation)而获得一种精神观念(mental conception)<sup>[1]503</sup>。有论者分析古希腊的“理论家”的工作指出,理论沉思是对超感觉、超现实的抽象实体进行沉思、思辨,理论沉思的对象多是关于令人敬畏的天体运动的规律性,因此“理论”的原初含义是传统本体论哲学<sup>[2]65</sup>。此外,据考证,“理论”还标识一种特别的生活方式。在希腊语的辞源中,它指的是与“神”有关的庆典、风俗活动中的旁观者或来访者,以及他们在参与这些活动时观看、沉思的状态<sup>[3]5-9</sup>。可见,“理论”概念的使用有一个演变的过程<sup>[4]</sup>。早期是一个与“实践”相对的概念,其内涵比较模糊,随着近代科学的发展,“理论”一词专指具有一定结构的陈述系统,一个演绎陈述的等级系统。

毫无疑问,“知识”也是西方思想史上的“大观念”。就“知识”的范围而言,它是一个涵盖面很广的术语,“其广泛性,在某种程度上,和存在相应”<sup>[5]689</sup>。也就是说,有一物存在便有一物的知识,“唯一不能成为知识或意见的对象——除了以否

收稿日期:2013-12-10

基金项目:全国教育科学“十一五”规划2010年度教育部重点课题“我国教育知识史的语境考察”(编号:DAA100191)。

作者简介:吴定初(1951—),男,四川乐山人,四川师范大学教育科学学院教授、博士生导师,研究方向为教育基本理论。

定的方式便不能被加以思考的东西——是那种不具备任何形式的存在的东西,简言之,虚无”<sup>[5]689</sup>。就“知识”的含义而言,自古希腊哲学家以来,大多数哲人赞同从与“意见”相区别的角度来理解“知识”。两者是质的差别,因此即便是“正确的意见”与“知识”之间也仍然不容混淆<sup>[6]30</sup>。两者的质的区别集中体现在“知识”的本质内涵当中。柏拉图在《泰阿泰德篇》中回答了“知识”与“意见”的本质区别,并试图“把许多类别的知识归之于一个统一的定义之下”<sup>[7]43</sup>。这就是现在西方知识论中所称“传统的知识的‘三元定义’”,或称为“柏拉图的定义”<sup>[7]43</sup>。柏拉图将“知识”定义为一种确证了的、真实的信念,“信念”、“真”与“确证”便构成了知识概念的要素。后世对“知识”的认识、理解汗牛充栋,我们无法逐一述及,但柏拉图的定义似仍可视为揭示了“知识”的基本内涵。

根据上述简略梳理,可进一步辨析“理论”与“知识”的如下区别。从两者的主体看,从事理论研究的主体,乃是整个社会的有闲阶级。早期能够从事理论沉思的神圣活动者,显然不可能是奴隶,也不可能是一般民众,理论沉思向来被奉为贵族的事业;现代社会能够从事理论研究者,也是社会的精英阶层,他们大多来自通过层层选拔的高等院校,是接受了学术训练的社会精英。与之相对,知识的广泛性决定了从事知识生产的主体的广泛性,“与存在相对应”的知识及其生产显然是社会中少数的精英阶层所无法掌控的。于是,开始有哲人相信,任何人都可能有知识,人们只要用适当的方法便可以将其“生育”出来。这便是苏格拉底终身奉行的信念,也是他毕生哲学事业的重要前提。基于上述理解,我们拟将理论的构建过程称为“研究”,能够从事研究工作的必然是少数;而将知识的形成过程称为“生产”,这一术语恰好表达了知识主体的“大众化”特性,两者颇能区别。

从研究与生产的主要环节看,根据已有分析,理论的研究方式崇尚“个人”的沉思。值得注意的是,理论研究是个体化的,带有极强的“唯我论”色彩,但这种个体沉思为什么丝毫没有妨碍人们对其成果接受?为什么人们往往对理论都表现出异常信服?而且大多数人都愿意一再地回到古旧的理论中去?当下的理解经典、诠释经典的思潮就是如此。其中一个重要原因或许是,宣传者注重强调理论创

建者的个人魅力,通过各种途径竭力将他们塑造成天才、圣人。每一个理论体系都是在某一个天才灵感闪现之下完成的,这种创建工作是人不可复制、不可模仿的,常人只能俯首学习。我们的理论(学术)史通常便是由创设理论体系的一个又一个天才的传记构成的。理论体系和神经典的产生十分相似。知识生产不同于理论研究。知识本身含有个人信念,加之知识主体仅是一般常人,因此知识生产的主要环节就是消除生产者的“个人性”、“唯我论”,如此才能为他人所接受。然而,知识的任何个人论证都是不充分的,因为论据、论证本身都是在信念的指导下选择和进行的,都是知识主体的个人行为,始终不可能摆脱“唯我论”的纠缠。知识生产要走出“唯我论”的悖论,必须在主体间展开。

从两者与实践的关系看,理论作为理智者的精神游戏,其目的本身并不指向实践。理论以自身为目的,这正是其超越实践的根本原因。“超越实践”或许是理论自产生以来的一个先天的秉性,理论主体不仅不以此感到焦虑,相反,由于实践者大多不知理论,因此“超越实践”正是理论主体自以为高于从事实践活动的劳力者的身份标识。强调“理论与实践相结合”,在这些高贵的沉思者看来,反而是“不知所措”的。由此看来,“理论与实践相脱离”的现象是理论的本性使然,实在不是什么值得惊异的怪事,若把“理论与实践相结合”作为应然、本然来看,必然付出消解理论的“超越性”的代价;转从实践(哲学)角度分析,似仍然无助于弥合两者的距离。知识不同于理论在于,“它与存在的相应性”,它以个人的“信念”为根基,此两者决定了知识与个人的实践紧密关联,并因此存在“个人知识”之说。如果每个人的行为都有其个人知识做支撑,那么“知识即德性”之说就是完全可以理解的,而若将“知识”换做“理论”,讲“每个人的行为背后都有一套理论”,“行为和理论”本然一体,这便有些不可思议了。

## 二

以上分析表明,“教育知识”具有不同于“教育理论”的学理空间,但其何以能为教育学界广泛使用似仍有待阐释。我们认为,作为一个概括指称认识教育现象的成果的术语,它的兴起既是教育研究

场域权力重新分配的结果,也是“教育理论”无法超越研究困境而产生的新的学术方案。当然,这套新的学术方案还必定有其存在的现实基础。

首先,“教育知识”的兴起以教育研究权力的解放为背景。以往,教育研究和教育实践分属不同的领域,两者泾渭分明。教育研究从事理论建构,其形成的教育理论直接指导教育实践;教育实践虽然从事实际的教育活动,但无需思考教育活动本身。显然,这种“研究者—实践者”的分工乃是“劳心—劳力”模式的一种强加,实践者原本更有机会反思自身的实践行为,但是“实践者”身份却解除了他们生产教育知识的权力。作为对这种强制分工的反叛,一种强烈的呼声得到了响应:“教师不仅仅是传统传授知识,而且要全面的培养学生的素质,特别是他们的创新意识与能力。为此,教师要探讨育人规律、反思自身的教育实践而成为教育的研究者。教师不再是教书匠,而是向学者型、研究型、专家型的教师发展。”<sup>[8]</sup>按照以往的理解,研究权力下放意味着每个教育实践者都可能是理论研究者,显然,这一结论使教育理论概念产生了内在紧张,人们难以调整“理论”内涵以适应这一学术趋势。于是,“教育知识”因适应这一学术变化而进入了学界的视野,从此登上学术舞台。

其次,“教育知识”的兴起以突破教育研究的困境为契机。相当长一段时期以来,教育研究以构建教育理论为己任,研究主体与实践主体的分离与隔离,教育理论始终难以运用于具体的教育实践,“教育理论与实践的结合”成为一个永远追求、但又不知状貌的想象性事态。学界不断提出“结合”的方案,例如要求理论研究者走向实践、教育理论自身区分出不同层次等等,在诸种策略都未能奏效之后,人们又回头反思“结合”这一问题本身,于是有论者认为,教育理论与实践各有不同的逻辑,两者脱离而未能结合似乎是合理的<sup>[9]</sup>。不过话虽如此,如果教育理论不能运用与实践,其自身又不能像哲学一样无须观照具体行动而从先验领域寻找意义源泉,那么它就必然面临着存在意义的危机。教育知识概念的兴起有助于解决教育学界的这一“老问题”,其解题方案正是取消教育知识生产者与教育实践者的身份隔阂、赋予教育实践者以知识生产权力,这正是教育知识生产者与实践者的弥合或是消弭“脱离”现象的根本之策。

再次,“教育知识”的兴起以普遍的个体对自身教育实践的反思为基础。在整个社会阻止个体对自身教育实践反思,并要求人们严格按照教育政策文件行事的时代,教育实践既不需要理论也不需要知识;在以“教育理论指导”为普遍信念的时代,整个社会强调教育学专家的理论指导作用,反思教育实践行为的权力交予少数专家,在此情形之下,也不可能流行教育知识概念;在教育实践者的个体反思仅仅是偶尔为之的时代,似乎同样不可能流行教育知识概念。普遍的个体对自身教育实践的反思是有前提的,这种现象的产生必定以“将教育视为一种创造性活动”这一新理念的广泛认同为前提。“创新”即否定教育可以实行某一固定的行为模式、遵照某一指南而行动,如此,教育活动的开展必然注重实践者对自身行动的反思。人们将教师个体对自身实践反思的成果,将“教师头脑中的关于教育的认识和体验”称作“教育知识”<sup>[10]</sup>,这既是重视教育实践者个体反思的表现,也是其个体行为——反思现象普遍化的结果。普遍的个体对自身教育实践的反思,使教育知识概念逐渐流行开来。

### 三

接下来需要进一步思考的是,“教育知识”的兴起能给我们带来什么样的变化?它难道不会是教育理论概念的“别称”吗?如果两者确有实质性的区别,那么教育知识概念所要求的新的理解方式如何?生产方式如何?如果要避免“新瓶老酒”的诟病,似须沿着以上问题深入思考。

对于“教育知识”的理解,我们应当防止一种倾向,即将其理解为一种真理性的、不容置疑的知识。这种理解很容易走向否定教育实践者知识生产权力的道路。因为相对而言,人们更加容易接受的是:只有教育学专家才能生产真理性的教育知识。这种理解隐藏着某种向“教育理论”回覆的陷阱。值得注意的是,知识的本质构成中确实有引导人们做如此理解的要素,那就是知识内涵中的“确证”与“真”,人们很容易据此得出“知识具有真理性”的理解。但是,“确证”是否可能?是否只是一种理想?即便可能,我们还应看到知识的本质乃是一种“信念”,而任何人的信念都难以成为永恒的真理。由此,将已有的对教育知识的理解分成两种基本类型或许是

具有认识意义的,一是“可靠性”教育知识,二是“可信性”教育知识。前者注重知识的“真”、“确证”的含义,将教育知识理解为客观准确地反映教育事实的真理,后者注重知识的“信念”本质,将教育知识理解为超越客观事实的主体的内在信念<sup>[11]</sup>。我们认为,“可信性”而非“可靠性”是教育知识的本质属性。

行文至此,人们可能不免质疑:难道教育知识就是一堆信念吗?要知道信念并没有好的名声,一切“天马行空”、“主观臆想”、“不切实际”的批评都可以加诸其上。如此,“教育知识”还是我们通常所理解的知识吗?我们认为,主观的内容并不都是知识,只有部分主观内容才可能成为知识,而且即便是这部分内容,也仍需要在生产中借助一定手段超越其主观性。哪部分主观内容可能成为知识?只有部分“设定性”的主观的内容才可能成为知识<sup>①</sup>。纯粹的想象由于不具有“设定性”,不是一种信念,因此不可能成为知识。还须指出,个体主观的信念只是知识的必要条件而非充分条件,显然,我们不能仅凭个人的“相信”就认定为知识。个人必须对自身的信念做出艰苦的论证,通过论证消除信念的“唯我论”性质、获得广泛的认同。由此可见,教育知识并非建立在知识主体的主观性上,它显然不是不切实际的想象,但任何教育知识都无法消除主体性,主体性是教育知识的重要属性。然而,人们还可以进一步质疑,个人能对其信念做出充分的论证吗?经过K·波普尔“证伪”思想洗礼之后,恐怕再难有人对此保有确信。教育知识的主体性本身赋有的“唯我论”连同“主观性”一起都是需要被超越的内容。

摆脱“主观性”与“唯我论”的纠缠,教育知识须超越蕴于自身的主观性与主体性而走向主体间性。由于任何个人对教育知识的论证都是不充分的,教育知识生产应放弃以往崇尚个人沉思、逻辑推演的理论研究方式,走向主体间性的生产方式。主体间性的教育知识,体现在如下几个方面。其一,教育知识主体自知其知识生产的不充分性,从而积极与其他教育知识主体交流。交流主体的地位、立场、视角越是多元化,教育知识生产便越是趋于完成。一线教师、教育学者、教育行政者等等,不同知识主体通过视域交融便可消除教育知识的“唯我论”色彩。

这是主体间性教育知识生产的外在表现。其二,作为教育知识的信念的萌发并非毫无根由,从根本上说产生于教育知识主体“被抛”的社会关联之中。例如,教育知识生产者所处的“权利—利益”网络决定其立场,并进而影响其所产生的信念的倾向性。每个知识主体的社会存在既决定其思想,思想观念又必然会反过来影响其存在状态。这可谓主体间性教育知识生产的内在表现。其三,信念的论证方式从根本上与社会生活方式存在着某种对应性。在一个社会中,“联想”、“比喻”、“类推”是合法的论证方式,然而在另一个社会中,这些论证却不被认可。教育知识的生产方式与知识主体的社会生活方式两者之间存在着本质性关联。这便是主体间性教育知识生产的深层表现。

主体间性的教育知识生产方式具有与境性。“与境性”来自科学知识社会学家塞蒂纳(Karin D. Knorr-Cetina)《制造知识》一书,译者王善博将书中“context”一词译为“与境”,认为该著作对此词的使用超越了“语境”含义,不单指知识的“理论、方法、价值等成分”,而且包含了知识生产的“社会的、历史的、政治的、心理的因素等”<sup>[12]译者前言,2</sup>。我们认为,“与境性”是“主体间性”教育知识生产在长期历史中的必然表现,认识教育知识生产与其社会与境之间的本质性联系具有重要意义。一方面,可循此探讨原创性教育知识生产何以可能,富有生命力的教育知识的创生何以可能。原创性教育知识生产必然要求知识主体理解其社会与境所蕴含的时代精神,以此为教育知识生产的根基才能实现原创性生产;富有生命力的教育知识的创生必须立足社会与境,任何脱离社会与境的“拿来”、“借用”而生成的教育知识必定缺乏生机,并与教育实践格格不入,立足于社会与境的教育知识因扎根社会生活实践而富有极强的生命力。另一方面,可由此揭示教育知识生产与演进的根动力与基础。社会与境是教育知识的根基,是推动教育知识生产方式变换的根动力。不同社会与境对教育知识的判断标准不同,从而导致在确证依据、辩护过程等方面表现出较大的差异。知识的内在逻辑应当与社会生活方式的历时逻辑相统一。

注释:

①“设定性”为胡塞尔现象学术语,指具有“信仰形式”的意识形式与内容,例如感知、回忆等都属于设定性的意识。

参考文献:

- [1] AYTÖ J. *Word Origins* [M]. 2nd ed. London: A&C Black Publishers Ltd, 2005.
- [2] 唐莹. 元教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2002.
- [3] LOBKOWICZ N. *Theory and Practice: History of a Concept from Aristotle to Marx* [M]. Lanham: Univ Pr of Amer, 1967.
- [4] 林定夷. 科学理论的结构[J]. 哲学研究, 1999, (6): 72-81.
- [5] 美国不列颠百科全书出版公司. 西方大观念: 第一卷[M]. 陈嘉映等译. 北京: 华夏出版社, 2008.
- [6] 柏拉图. 美诺篇. 转引自: 陈嘉明. 知识与确证——当代知识论引论[M]. 上海: 上海人民出版社, 2003.
- [7] CHISHOLM R. *The Foundation of Knowing* [M]. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.
- [8] 宁虹, 刘秀江. 教师成为研究者: 教师专业发展的一个重要趋势[J]. 教育研究, 2000, (7): 39-42.
- [9] 石中英. 教育实践的逻辑[J]. 教育研究, 2006, (1): 3-9.
- [10] 陈振华. 解读教师个人教育知识[J]. 教育理论与实践, 2003, (11): 6-11.
- [11] 雷云. 论普遍的教育实践非理性[J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2013, (4): 80-84.
- [12] (奥) 卡林·诺尔-塞蒂纳. 制造知识: 建构主义与科学的与境性[M]. 王善博等译. 北京: 东方出版社, 2001.

## On the Rising of Pedagogical Knowledge

WU Ding-chu

(Institute of Education Science, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan 610066, China)

**Abstract:** Pedagogical knowledge deserves close attention. It is quite similar with educational theory in academic space but differs in the research subject and main process. The rising of pedagogical knowledge is based on the liberation of educational research rights, the breaking through of educational research dilemma and the individual evaluation of education practice. Pedagogical knowledge signifies a new mode of production which emphasizes the inter-subjectivity of knowledge over its subjectivity, focuses on the understanding of syntactic change of production mode and believes the essential contact of the production of pedagogical knowledge and its social context.

**Key words:** pedagogical knowledge; educational theory; inter-subjectivity; social context

[责任编辑:罗银科]