

10年来我国基础教育课程改革之知识观研究述评

张永祥, 李 炜

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 课程改革的知识观问题是一个具有根基性、前提性的重要理论问题。新课改以来人们对此问题作了多维透视, 主要表现为基于哲学知识论的研究、教育学视角的研究、知识社会学视角的研究及心理学视角的研究等。不同研究视野加深了人们对课程改革知识观的认识。对此问题还需要更加明确研究的问题域, 从单纯思考知识观的本体论解答转向教育中知识之于人的“意义阐释”。同时, 也要充分关注教育实践中本真存在的知识观问题。

[关键词] 基础教育; 课程改革; 知识观

[中图分类号] G 420; G 521

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2012)06-0007-05

一、基础教育课程改革知识观的研究历程

整体上看, 国内对基础教育课程改革知识观问题的研究经历了一个从自在到自觉, 从单一视角到多维视角的研究历程。新一轮基础教育课程改革是此研究走向学术自觉、展开多维透视的鲜明标志。由于知识与课程之间的内在联系, 知识观问题成为课程改革的前提性或根基性问题。对基础教育课程改革的理论自觉, 反映了人们对课改理论基础思考的深化, 也展示着课程改革纵深推进的某种向度。

(一) 自在阶段的基础教育课程改革知识观研究

新课程改革之前, 我国教育理论界对课程改革知识观问题的研究基本处于自发的、随意的、自在的状态。个中原因, 一方面, 时代的知识状况包括知识观念的变革及其对教育的影响远未引起人们足够的重视; 另一方面, 在国家课程一统局面的前提下, 基础教育改革主要着眼于教学层面的改革, 带有浓厚的“方法情结”, 还未能深入到课程领域, 所以还不可能就课程改革的知识观问题作出深入的剖析和思考。

通观自在阶段的基础教育知识观问题研究, 研究的主要问题是哲学知识论对教育(理论)的影响; 研究的主要理路是从哲学知识论抽绎、推演与

其相一致的教育观, 进而指导教育实践; 研究的主体是一些教育哲学研究者。此一阶段, 代表性的研究成果有: 20世纪30年代, 吴俊升就经验主义、理性主义、实用主义和社会学派知识论对教育的影响作了初步分析、检讨和批判。^[1]80年代, 黄济在其著《教育哲学通论》中, 探讨了知识观与教学论、知识论与教学的相关问题, 阐述了经验主义知识观、理性主义知识观、实用主义知识观、要素主义知识观和马克思主义知识观的主要观点, 并分析了其对教育的影响。^[2]90年代, 钟启泉考察了理性主义、经验主义、实用主义、结构主义、知识社会学、后现代主义、生态政治学、马克思主义等知识观及其对课程开发的影响。^[3]此外, 石中英描绘了后现代的知识图景, 并探讨了后现代知识观对基础教育课程改革的意义。^[4]这种研究理路及其言说方式, 代表了教育哲学一贯的思想路径。

(二) 走向理论自觉的基础教育课程改革知识观研究

理论自觉是对某一理论问题自觉的、能动的、规律性的把握。从自在到自觉的转变, 反映人们对某一问题认识的范围、深度、敏感性的拓展和强化。20世纪90年代以来, 随着人类社会知识状况的急剧变化, 人们的知识观念也随之发生了前所未有的变化, 这种变化深刻影响了人们对教育问题的思考。用什么样的知识观来指导新课程改革成为课

[收稿日期] 2012-10-27

[第一作者简介] 张永祥(1974—), 男, 甘肃武威人, 西北师范大学《当代教育与文化》副编审, 教育学博士, 硕士生导师, 主要从事教育基本理论、语文课程与教学论等研究

改当中一个重大理论问题。也可以说，新课程改革激活了人们对这一问题的深入思考。正如有人指出的，知识观争论几乎是每次重大教育改革的核心问题。^[5]新课改以来，围绕着知识观问题，人们作了多角度、多层面、多维视野的探讨，出现了许多理论争鸣。截至目前，在中国知网（CNKI）上以“知识观”为关键词可检索到新课改以来相关研究文献 1300 多篇。以笔者所见，相关著作也有 10 余部。很明显，这一问题已成为新世纪教育理论研究中的一个热点问题。

10 年来，人们对新课程改革知识观问题的研究大体经历了如下几个不同阶段。

第一阶段，理论建构期（课改初期）。主要围绕着新课改的新理念，学界自觉寻求、建构与新课改理念相一致的知识观。

第二阶段，理论争鸣期（课改推进期）。主要是对新课改的知识论基础进行反思、批评和重构。典型的学术事件即是引人瞩目的“钟王之争”，双方争论的一个焦点问题就是对知识的不同看法。由于二人所秉持的知识观不同，因此对课改“为什么改、改什么、如何改”等问题产生了不同的回答。这一时期，理论界还广泛讨论了“基础教育改革的理论基础是什么”等问题，新课改的知识论基础即是其中的一个重要问题。

第三阶段，理论反思期。随着课改试验进入总结阶段，人们开始从理论和实践两个方面自觉反思课改的诸多理念和做法，开始自觉纠正课改中的一些偏颇，这一时期是课改深度反思、理论提升时期。

二、基础教育课程改革知识观的研究内容及评论

（一）基于哲学知识论的知识观研究

知识观是人们对知识的根本看法，是经哲学反思的关于知识的观念。^[6]因此，从哲学层面探讨知识观问题具有本体性、根基性。借助哲学知识论成果，很多学者认为当代的知识状况发生了巨大的变化。相应地，人们对待知识的态度、观念也发生了重大的变革，具体表现在对知识内涵、性质、功能、增长方式、分类等不同方面的认识上。石中英认为，人类历史上出现过四种知识型，即原始知识型或神秘知识型、古代知识型或形而上学知识型、现代知识型或科学知识型以及正在出现的后现代知识型或文化知识型，并论述了知识转型尤其是后现

代知识型对教育改革的影响。^[7]有人认为，理性主义知识观和经验主义知识观陷入了客体对主体的牵制和绝对主义，是一种权威型知识观；建构主义知识观和后现代主义知识观则倡导主体建构和批判反思，是一种批判型知识观。当代知识转型正从“权威型知识观”转向“批判型知识观”，知识观的发展变化对课程改革提出了相应的要求。^[8]也有人指出，知识的本质从绝对真理性到生成建构性，知识的存在状态从公众知识到个体知识，知识的属性从价值中立到价值关涉，知识的种类由分层到分类，知识的范围从普适性到情境性。^[9]当代知识观转型的关键是“从关注知识的外在意义转向关注知识的内在意义”。^[10]

总体上看，基于哲学知识论的课程改革知识观研究是一种根基性、基础性研究，这类研究大多从现代知识观向后现代知识观“转变”、“转型”、“转向”的角度，来分析其对我国基础教育改革的“启示”、“反思”、“借鉴”、“意义”等，显现出鲜明的前沿性、敏锐性、时代性等特点，研究成果醒人耳目，对反思传统课程的痼疾和深入推进课程改革具有较大的启发意义和价值。存在的主要问题是：以一种线性思维的方式，对现代知识观和后现代知识观的关系作了片面理解，对二者之间的联系性或互补性缺乏必要的审视，对后现代知识观的合理性以及它能否作为我国基础教育改革的知识观基础缺乏辩证分析，表现出理论上的不彻底性。让人不禁会问：中国的基础教育改革为什么要以西方哲学认识论成果为理论基础？后现代知识观对我国基础教育改革而言，其适切性究竟有多大？有没有适合我国教育实际的知识观？显然，如果教育学者只是盲目认同、照搬或移植域外时新的知识理论来指导本国的教育实践，如果只针对一点不及其余地进行“单向度”的所谓“启发”和“借鉴”研究，其成果还存在一定的片面性。另外，从既有研究成果来看，教育学者对知识观的研究，由于缺乏厚实的哲学素养，因而研究成果支离琐碎者多，整体贯通者少，对知识观演变的整体图景缺乏必要的描述，倡导性的泛泛而谈，显得底蕴不足，也招致了一些哲学研究者的批评。^[11]在话语方式上，相关研究也显现出趋同化的现象。正因为这种“转型”研究自身存在诸多理论困境，因而也引发许多反思和批驳。于伟指出，对后现代科学观应持有辩证态度。^[12]也有人指出，受后现代知识观影响，我国课程改革中响起了贬低科学知识教育的声音，联系我国教育改革的

实际，必须要“走出后现代知识观”，马克思主义哲学则提供了总原则和方向。^[13]

（二）教育学视角下的知识观研究

不少学者指出当前对课程改革知识观的理论研究存在严重问题，完全照搬照抄哲学知识观，显现出“完全哲学化、非教育学化”的倾向，这类研究已经造成了教育实践中的诸多困境，^[14]需要摒弃那种对哲学知识观的单向“掘取”式的研究，对基础教育课程改革知识观的研究必须要有教育学的视角，即形成教育知识观。有人指出，在对哲学知识观反思的基础上，需要进一步探讨的问题是：哲学知识观在多大程度、在什么意义上对教育中知识性质的认识产生影响，是怎样对教育产生影响的，教育中是否真的就反映了哲学知识观的变化，这种影响在理论与实践研究中有着怎样的表现。^[15]

探索书本知识的特征是教育学与哲学知识观研究的重要分野，论者指出书本知识具有“建构性”“普遍性”“非现实性”的特征。^[16]立足于教育活动本身，立足于学生个体生命的成长，立足于教育过程中的活动、实践与认识成果之间的关系来考察，教育中的知识具有形上本性和创造性、在时间维度过去与未来的承接、在空间维度的延伸与互补以及生命性等特性。^[15]有论者从价值论视角构建“知识教育价值观”，认为知识教育价值具有客观性，体现为功利价值、认知价值和发展价值。^[17]在知识社会中，从人的生存处境出发，思考人与知识的关系，这是知识社会探讨知识观的根本出发点。^[18]有人认为，从人的发展的角度建立知识观是教育学探讨知识观问题的独特视角。课程知识观要从本体论的知识观转向主体论的知识观，从静态的知识观转向动态的知识观。^[19]

总体而言，教育学的知识观研究反映了教育学者的一种理论自觉、文化自觉。教育知识观研究有别于哲学知识观研究，它不是从知识来源、本质等知识本体论出发思考知识问题，而是从知识与人、社会尤其是知识与人的生存、发展的关系来考虑教育对知识的态度和立场，它更为关心知识对于人的生存与发展的“意义”以及人如何面对知识、人在知识中的“境遇”、“命运”等问题，因而显现出某种“超越性”的品格。从中也可见出，教育学对知识问题思考重心已发生转移，由仅仅关注知识本身转向更为关注教育情境中学习者生存与发展的问題。即是说，以人的生存处境为起点，思考教育如何面对知识而不是从知识的逻辑出发寻求教育如何

传递知识，这或许是教育知识观研究的本真意蕴。将知识与人的生存与发展的根本问题置于教育知识观研究的中心，无疑对基础教育课程改革具有重大的理论意义。这种研究理路与我国当前基础教育改革的根本旨趣具有内在一致性，即实现教育中人的生存方式的变革是课程改革根本的价值诉求。从研究视角来看，教育学者也表现出宽广的理论视野，将生活世界理论、价值论、生存论、复杂性理论等理论视角引入知识观探讨，为我们思考教育中知识与人的生存处境问题打开了另一扇窗户，这种研究取向无疑具有启发性。

（三）知识社会学视野下的知识观研究

知识社会学提出了“谁的知识”这一发人深省的问题，意在揭示知识题中的权力之义。20世纪60年代以来，“地方性知识”（local knowledge）观念挑战了知识的普遍性、绝对性等观念，着力张扬知识的境域性、相对性等特征。在教育知识社会学视野，知识与社会权力之间存在紧密关系。“一个社会如何选择、分类、分配、传递和评价知识，反映了权力的分配和社会控制的原则。”^[20]社会的统治阶级通过将其所认可的有价值知识制度化，制度化表现为知识的高度清晰分层和专门化，并由正规的教育机构将“它传递给社会中经过特别选择的人”，并抵制那些“动摇他们价值观、相对权力和特权”的知识类型及其形式，以实现既有权力结构的延续。^[21]知识是一个不断生成着的概念，人的知识是在社会中不断被建构起来的，它具体存在于人与人之间的活动和交往过程中。教学过程中的知识是由教师和学生共同建构起来的。知识的建构过程充满着矛盾和斗争，即作为合法化的教科书知识与建立在个人生活经验基础上的教师和学生的个人知识之间的矛盾和斗争，充斥着整个教育教学过程。在看似客观公正的知识传输背后隐藏着不同权力和利益之间的斗争。^[22]

学者们对知识与权力、知识与社会意识形态、知识与社会文化等关系的探讨，为认识课程改革中的知识变革提供了新的视角。课程改革必然意味着知识的重新选择和分配，在此过程中，不仅要涉及“知识是什么”的问题，而且必然涉及“这是谁的知识”的问题。它在选择、强化某些知识的同时也必然会排斥、否定某些知识，从而将某些不属于“谁的知识”的一部分人挡在门外。也就是说，它“不仅是一个事实的问题，还是一个价值的问题；不仅是一个哲学上的问题，也是一个政治上的问

题”。^[23]课程知识的选择、组织过程实际上是教育知识成层的过程。“知识本身是不纯粹的，它永远也逃离不了一定‘权力’的或明或暗的支配。如果这种支配偏离了某种‘既定边界’，而使知识成为某特定‘利益集团’的‘仆人’或者‘吹鼓手’，其后果就是教育在起点上与过程中都失去了应有的公平。”^[24]

(四) 心理学视野下的知识观研究

当代心理学倾向于将皮亚杰的知识思想和信息加工心理学的观点进行综合，认为知识是“主体与其环境相互作用而获得的信息及其组织，储存于个体内即为个体的知识，储存于个体外即为人类的知识。知识的本质是信息在人脑中的表征”。^[25]从知识分类角度来看，信息加工心理学家大都同意将知识分为两类：一类是陈述性知识（declarative knowledge），回答关于“是什么”的问题；一类是程序性知识（procedural knowledge），回答关于“如何做”的问题。心理学对“知识存在于何处”的回答点出了知识的两种存在状态，即知识的个体存在状态和社会（公共）存在状态。依此，知识囊括个体的经验、感悟等认识成果。从心理学对知识的经典分类观点来看，人们常说的“技能”其实也是知识的一种，即程序性知识。将技能、技巧等纳入知识范畴，拓展了传统知识概念的内涵，有助于破除人们对知识和能力僵硬对立的看法，也越来越得到广泛认可。

此外，也有人将建构主义当成一种学习理论，“建构主义是学习理论中行为主义发展到认知主义（Cognitivism）以后的进一步发展”，^[26]有人直接以“认知建构主义”^[27]来表达这种研究倾向。总体来看，建构主义认为知识具有建构性（个体建构和社会建构）、解释性或假设性、文化境脉性（context）等性质。建构主义知识观对客观主义知识观的哲学反思具有独到之处，在一定程度上满足了我国当前基础教育改革知识观变革的需要，引起了基础教育课程观、教学观、学习观等观念的深刻变化，有助于教育中人的生存方式的变革。

三、基础教育课程改革知识观研究展望

(一) 域界厘定：进一步明确课程改革知识观研究的问题域

课程改革的知识观问题是一个多学科共同关注的问题。由于知识观概念内涵的丰富性、不确定性，未来的相关研究需要进一步明确概念内涵，厘

定研究的层面，以避免研究的问题域交叠、逻辑混乱等问题。

教育学需要对课程改革知识观问题作出独立的贡献。教育研究者不能仅仅停留在对哲学、文化学、人类学、社会学等学科知识观念的套用、移植、照搬上，而必须要有本学科独特的视角。教育研究者对课程改革知识观的研究，更应该关注教育知识的性质、价值、分类及获得等问题。显然，教育知识在人类知识总库中是一个独特的部分，而迄今为止，人们对其的认识还十分模糊。此外，我国的基础教育改革必须要紧密联系我国的实际，在知识观研究中，我们要有探索符合我国实际的课程知识观的文化自觉意识。回顾以往的研究，学者们还很少关注和论及我国传统知识观的合理性，没有自觉建构本土化的知识观念，这不能不说是研究中一大偏颇。

(二) 从“寻求本体”走向“意义阐释”：课程改革知识观研究的范式转换

通观新课改以来的课程知识观研究，人们热衷于为知识“定性”，试图寻找知识的“根本性质”，就连后现代主义知识观的赞同者也对知识“性质”兴味盎然。这种研究思路，是传统哲学认识论的研究理路，其隐喻的教育意义在于：知识的本性是客观存在的，教育应该依据符合知识本性的原理而展开。但是这种研究的局限也是明显的，它仅仅关注知识及其逻辑，而不关注教育中人的存在与发展的根本问题，因而它并不能很好地回答教育中人的知识生存问题。由于过分追求确定不移的、单一的知识性质，也简化了知识内涵的丰富性、复杂性，容易使知识教育陷于僵化。从教育学的视角来看，从本体论的角度思考知识性质是重要的，但更为重要的是，知识与人的关系构成教育的核心，思考知识之于人的“意义”更具根本性。探究教育知识观的价值在于开显知识与人的意义关系、价值关联。教育知识观研究不应该过分关注与人毫不相干的“知识准则”，构建“无人的知识观”，而应该密切关注人在知识中的情感、需要、体验、命运、感悟、精神自由、智慧生成等问题。在教育研究中，离开了对人的“终极关怀”而单纯思考知识就变得毫无意义。可见，从知识本质论转向知识生存论是课程改革知识观研究的内在要求。这种转向无疑凸显了人在教育中的地位，它使人超越了知识授受而走向知识生存。德国哲学家雅斯贝尔斯曾说：“人的回归才是教育改革的真正条件。”^[28]人的回归正是我国

当前课程改革知识观研究的目的。

(三)从“理论思辨”走向“关注实践”:课程改革知识观研究的必然诉求

我国新课程改革的知识论基础是什么,这是一个十分宏大的课题。它不仅是一个理论命题,也是一个实践问题。综观新课改以来的知识观研究,学者们还大多滞留在理论思辨的层面上,而对教育实践中教师和学生实际秉持的知识观知之甚少(仅有个别学者注意及此^[29]),对教育过程中教师和学生

如何习得知识、如何应对知识的变化等缺乏具体了解,对教育交往过程中师生的情感、个体经验等如何影响知识的掌握缺乏精细的研究,因而研究成果还不能对实践发生具体的影响。对课程改革知识观的研究,我们还需认真探讨与学生精神发育相一致的知识形态是什么,知识与学生精神自由之间的互动关系是怎样的等问题。这些都意味着未来的相关研究需要从纯粹的学理思辨转向对实践问题的关注。

[参考文献]

- [1] 吴俊升. 教育哲学大纲 [M]. 北京: 商务印书馆, 1935.
- [2] 黄济. 教育哲学通论 [M]. 太原: 山西教育出版社, 2002: 108-122, 461-476.
- [3] 钟启泉. 知识论研究与课程开发 [J]. 外国教育资料, 1996, (2).
- [4] 石中英, 尚志远. 后现代知识状况与基础教育课程改革 [J]. 教育探索, 1999, (2).
- [5] 洪成文. 现代教育知识论 [M]. 太原: 山西教育出版社, 2001.
- [6] 张永祥. 知识观视野下的我国基础教育改革研究 [D]. 西北师范大学博士学位论文, 2009.
- [7] 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [8] 胡芳. 知识转型与课程改革 [J]. 课程·教材·教法, 2003, (5).
- [9] 姜勇, 阎水金. 西方知识观的转变及其对当前课程改革的启示 [J]. 比较教育研究, 2004, (1).
- [10] 周燕. 从知识的外在意义到知识的内在意义——知识观转型对教育的影响 [J]. 全球教育展望, 2005, (4).
- [11] 李朝东. 现代教育观念的知识学反思 [J]. 教育研究, 2004, (2).
- [12] 于伟. 后现代科学观及其对科学教育观的消极影响 [J]. 外国教育资料, 2005, (11).
- [13] 潘新民, 张薇薇. 必须走出后现代知识观——试论科学知识教育的作用与价值 [J]. 教育学报, 2006, (4).
- [14] 黄首晶. 审视当前知识特征观研究: 教育学的视角 [J]. 内蒙古师范大学学报 (教育科学版), 2007, (9).
- [15] 周志平. 重考知识的性质——一种教育学的视角 [J]. 教育理论与实践, 2005, (10).
- [16] 黄首晶. 审视当前知识特征观研究: 教育学的视角 [J]. 内蒙古师范大学学报 (教育科学版), 2007, (9).
- [17] 王坤庆. 教育哲学——一种哲学价值论视角的研究 [M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2006: 287-317.
- [18] 薛晓阳. 知识社会的知识观——关于教育如何应对知识的讨论 [J]. 教育研究, 2001, (10).
- [19] 郭元祥. 新课程背景下课程知识观的转向 [J]. 全球教育展望, 2005, (4).
- [20] Basil Bernstein. 论教育知识的分类和结构 [C] // 麦克·F·D·扬 (Michael F. D. Young). 知识与控制——教育社会学新探. 谢维和, 朱旭东, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 61.
- [21] Michael F. D. Young. 关于作为社会知识组织的课程的研究方法 [C] // 麦克·F·D·扬 (Michael F. D. Young). 知识与控制——教育社会学新探. 谢维和, 朱旭东, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 25-50.
- [22] 齐学红. 教学过程中知识的社会建构——一种知识社会学的观点 [J]. 南京师范大学学报, 2003, (1).
- [23] 黄忠敬. 我们应当确立什么样的课程知识观? [J]. 南京师大学报 (社会科学版), 2002, (6).
- [24] 郑和. 知识与权力的当代状况 [J]. 中国青年研究, 2008, (3).
- [25] 皮连生. 教育心理学 (第三版) [M]. 上海: 上海教育出版社, 2004: 90-91.
- [26] 张建伟, 陈琦. 从认知主义到建构主义 [J]. 北京师范大学学报 (社会科学版), 1996, (4).
- [27] 李越. 认知取向的新知识观及其教育改革意义 [J]. 陕西师范大学学报 (哲学社会科学版), 2004, (2).
- [28] 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译. 北京: 三联书店, 1991: 51.
- [29] 潘洪建. 教学知识论 [M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 2004.

(下转第 17 页)

- [11] 中国进城务工农民子女教育研究及数据库建设课题组. 中国进城务工农民流动儿童教育研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2010.
- [12] 申素平. 教育法学: 原理、规范与应用 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2009.
- [13] 褚洪启. 关于教育公平的几个基本理论问题 [J]. 中国教育学刊, 2006, (12).
- [14] 褚洪启, 李晓燕. 教育公平的原则及其政策含义 [J]. 教育研究, 2008, (1).

An Analysis of the Stakeholders of the Enrollment Policy for Compulsory Education Concerning Mobile Migratory Children

XIONG He-ni

(School of Education, Minzu University of China, Beijing, 100081, PRC)

[**Abstract**] The “Two Firsts” enrollment policy for compulsory education concerning mobile migratory children has been implemented for nearly 10 years, but the effect is far from satisfactory. The current policy has quite a few stakeholders involved, such as government, school, parents of urban children, and parents of mobile migratory children. Owing to their own interests, they hold different attitudes toward the policy, which have an influence on the implementation and adjustment of the policy. The nature of the policy is the distribution of benefits. When distributing educational benefits authoritatively, the government must follow such principles as follows: emphasize the responsibility of government, guarantee students’ equal right for compulsory education, and achieve educational equity.

[**Key words**] mobile migratory children; compulsory education; policy analysis; stakeholder

(责任编辑 张永祥/校对 一心)

(上接第 11 页)

A Review of the Concept of Knowledge in Basic Education Curricular Reform in the Past Decade

ZHANG Yong-xiang, LI Wei

(School of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[**Abstract**] The concept of knowledge in curricular reform is an important theoretical issue that is rudimentary and prerequisite. Since the New Curricular Reform was enforced, people have explored this issue in varied dimensions, mainly: research based on philosophical epistemology; research from the pedagogical perspective; research from knowledge sociology and research from the psychological perspective, etc. Varied dimensions of research deepened people’s understanding of the concept of knowledge in curricular reform. However, we still need to clarify the research domain of this issue, making a shift from the ontological explanation that is simply a reflection over the concept of knowledge, to meaningful explanation of knowledge to man in education. In the meantime, we need to pay attention to the concept of knowledge that is already existent in education practice.

[**Key words**] basic education; curricular reform; concept of knowledge

(责任编辑 陈育/校对 云月)