

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2018.05.001

知识社会中人与知识关系的 教育学审视

阳 泽

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

摘 要:知识社会带来知识地位的改变,同时也带来人与知识关系的改变。教育是知识社会中人与知识关系的重要促进力量,表现为择取最有价值的知识“与人相遇”,促进知识与人的双向转化。但当代教育也引发人与知识关系的异化,如亲密变为疏离、协同变为附从、共生变为操控。在知识社会里,人与知识的互爱是人与知识关系向善的基础,爱的教育是促进人与知识互爱的基本力量。

关键词:知识社会;人与知识的关系;异化;爱的教育

中图分类号:G40-02 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2018)05-0001-07

人类已迈入知识社会,知识社会带来知识地位的改变,同时也带来人与知识关系的改变。教育是知识传播与转化的重要手段,更是促进人向善发展的重要途径。人与知识的关系是教育的重要依据,而教育也肩负着优化人与知识关系的特殊使命。知识社会带来了人与知识关系的深刻变化,并由此对教育提出了新的挑战。“人如何与知识相处,是教育不能回避的问题。”^[1]教育学本质上是以知识在人与人之间的传递转化为研究对象、以育人为学术使命的科学。从教育学的视角审视知识社会中人与知识的关系,是为了探寻教育在其中所起的作用,反思当代教育实践中人与知识关系的异化,结合知识社会的要求寻求改善人与知识关系的教育策略,以实现在知识社会中随知识增长而带来的人的进步。

一、人与知识关系的历史透视

历史地看,人与知识的关系非常复杂,呈现多个维度。从存在论角度分析,人与知识的关系有先验存在和经验存在的分歧。神学及唯心主义哲学认为知识先于人而存在。在神学看来知识是上帝所有,哲学家黑格尔则认为知识存在于“绝对理念”世界^[2]。但近代科学及唯物主义哲学则认为知识源于人的发现,知识存在于客观世界,即先有人和客观世界而后才有知识。当代建构主义哲学主张知识是人的建构,是人的猜测和假想,因此知识内在于人的经验世界。在人类社会早期,知识被认为是人的灵魂而与人形成一体。直至近代工业革命以前,知识作为人的构成一直被视为智慧和美德,这种一体关系体现了知识的“成人性”,即人因知识而成为人。但近代笛卡尔的“身心二元论”打破了灵魂与身体的同一性,同时科学开始作为重要的知识形态出现,它关心客观世界甚于人的精神世界。哲学家波普尔将其与物质世界、精神世界并列而称为“世界3”。“世界3”又称为“三个世界理论”,其主要观点是把世界区分为三个部分:“世界1”是指物理世界,包括物理对象及其状态;“世界2”是指精神世界,包括意识状态、心理素质、主观经验等;“世界3”是指客观知识世界,包

收稿日期:2018-06-23

作者简介:阳泽,教育学博士,西南大学教育学部副教授。

括一切以客观物质为载体的人类精神的产物,如语言、科学技术、文学艺术、哲学等^[3]。于是,在波普尔提出的“三个世界理论”基础上,人与知识开始脱离一体关系。当代伴随对科学的反思,人的主体性被再次确认,一切知识都被认为具有“属人性”。社会学家默顿在《偶然性与必然性》中指出,真正的知识定义归根结底是建立在一种关于人的伦理学假定上的。哲学家冯友兰认为,科学活动“事实上亦是发展心的知觉灵明”^[4]。从价值论角度分析,人与知识的关系交织着“善”“恶”两种功能。柏拉图描述了在远古时期,知识是带给人的“洞穴之光”,但基督教却认为知识是人的原罪,并视知识为禁果。在中国历史上,道家视知识为“伪饰”“奸巧”之物;儒家却赞扬知识助人觉悟和超越生活的时空限制。伴随近代工业革命,知识快速增长,托夫勒赞扬知识是一种高质量的力量,但卢梭却为知识进步给人类发展与人性完善带来损伤而忧虑。当代人们对人与知识关系的看法逐渐由极善或极恶向兼顾善恶两面变化。一方面,人与知识关系交相成“恶”,表现为“伪知识”“知识的分裂”等对人的异化^[5-6],以及“造假”“功利性”等对知识的异化^{[7]165-168}。另一方面,人与知识的关系相互为“善”,具体表现:首先,知识是对事物规律和关系的正确把握,是促使人摆脱愚昧走向精神自由的力量,同时人的求知欲推动人对知识真理性的寻求,以保证知识本身的纯粹性;其次,知识被称为共用物品,它可以为更多人所掌握,由此成为“力量最民主的源泉”^[8],而人的理性是一种天赋思想能力,因其卓越的洞察力而能够认识最深刻的科学奥秘,因其反思性而能不断改正错误修正先前的认识,故理性是人发现知识、创新知识、规范自己对知识的使用以推动知识进步的重要力量。

伴随知识社会的到来,人与知识的关系变得更加复杂。霍斯金将知识社会称为“知识性生态系统”^[9],因此知识成为人的主要生存处境。知识社会的典型特征表现在五个方面。(1)社会受知识驱动。整个社会围绕学习知识、传递知识、利用知识、创造知识和共享知识运转。(2)社会的主要资源是知识。知识成为最有价值的财富和不可或缺的资源。(3)知识变成大众化和日常化的生活方式。知识以开放性面向所有大众,以数字化形式广泛传播,将人们的工作和生活知识化。(4)数字化素养是知识社会的基本要素。每个人需要拥有与数字化相关的技术、能力、经验,以及主动运用数字化手段的意识。(5)社会进步的机制是知识批判和知识创新。知识批判是知识社会的自纠机制,知识创新则是知识社会的活力源泉。显然,知识社会大大加深了人与知识的关系,表现在两方面:一方面,人一来到世间,知识即构成其巨大的生存背景,而在一个人的终身学习与知识创新中,人又极大地拓展了知识的经验性存在;另一方面,知识不但以其精神化表征拓展人的精神世界,也以技术化的方式融入人的身体自我,加深了人与知识的一体关系。知识社会也深化了人与知识关系中的“善”:丰富的知识帮助人实现完全意义上的文化存在,而人的集体智能又将是知识安全的重要保障。但知识社会也在另一个层面加剧了人与知识的分离,助长了知识与人之间的“恶”。这种“恶”主要表现在四个方面:首先,传统的权力、地位和资本不甘退出社会力量中心,而是寻求与知识结盟,让知识不断工具化而成为人的身外之物;其次,在知识社会中知识的胜利让知识潜在地成为人的新规训主体,不但将人阻隔于感性生活之外,而且操控人的理性世界,构成“新形势下人的被奴役”^[10];第三,现实社会的不平等、控制和破坏力量通过影响知识的分配,反而加重了社会的不平等,强化了社会控制和破坏力量;第四,知识社会的“知识自由”^{[7]42}虽有利于知识繁荣,但也带来知识浅薄化和泡沫化,反过来导致人的低智商化发展。正因为这样,知识社会既是充满机遇和希望的社会,也是一个“高危机社会”^[11]。

二、知识社会中教育对人与知识关系的优化

教育作为知识社会的重要支柱,不仅在于它提供了知识社会所必需的知识型劳动力,更重要的是它关切知识社会中人和知识的命运。在知识社会,教育是人与知识关系的重要参与者,教育的伦理向善本质促使其寻求人与知识关系的合理形式。作为一种特殊的社会活动,教育在促进人与知识关系上具有独特的作用。

(一)教育择取最有价值的知识“与人相遇”

人类知识经历了由贫乏到爆炸式增长,教育亦经历了由觅取知识到择取知识的发展与变化。在知识丰富型社会,教育将选择最有价值的知识进行传播和育人。从知识进化来看,只有最有价值的知识才有传承的必要,才能在知识进化链上处于更有利的位置;从人的发展来看,个人无法而且也没有必要“遭遇”所有知识,他们只需要最有价值的知识。因此,教育择取最有价值的知识是知识进化和个人发展两方面的需要,也是在人与知识之间建立有效关系的需要。哲学家斯宾塞最早提出“什么知识最有价值”,并从科学主义立场作出回答^[12]。迈克·阿普尔基于知识社会学提出“谁的知识最有价值”,认为这是一个受社会意识形态影响的问题^[13]。受此影响,教育在判断“什么知识最有价值”时存在知识标准、社会标准和人的标准。这三类标准各有侧重,但关于以下知识的价值判断却趋于一致。一是真知识最有价值,而假知识、错误知识没有价值甚至有害。真知识是揭示了事物内在本质的知识,假知识是那些只关注到事物表面特征的知识,错误知识则是由于错误的思维方式形成的不正确认知。黑格尔将真知识称为内在真理,将假知识称为偶然真理。知识社会学家史蒂夫·富勒将假知识和错误知识都称为劣等知识。教育对真知识的坚持显示其理性品质和科学性,它既是促使知识进化的力量,也是知识泡沫的清醒剂,它帮助人超越一般常识,使人与知识的关系建立在“真相”基础上。二是适宜性知识最有价值。适宜性知识是合乎所处时代特征、融汇社会情景和处于个人心智最近发展区的知识。不合“时宜”的知识是陈腐知识,而疏离社会情景的知识是玄虚知识,在个人心智之外的知识则难以理喻。教育择取符合时代特征的知识,既是为了彰显知识与时俱进的进化特性,也是为了培养适应时代需要的人;教育择取融汇社会情景的知识,是考虑到知识生成和个人生存的社会生态依附性;教育择取个人心智最近发展区的知识,是期望以人能够理解和接纳的方式建立知识与人的联系。教育对适宜性知识的这种重视,使人与知识的关系变得亲密和真实。三是方法论知识最有价值。方法论知识是一套以方法论为认知对象的知识,包括如何获取知识、如何鉴别知识、如何使用知识、如何创生知识,它们构成了知识学的核心内容,也是信息社会个体信息素养的重要组成。中国文化有非常丰富的方法论知识,并大量渗透到教育实践中,譬如“知之之为知之,不知为不知,是知也”“尽信书,则不如无书”“博学、审问、慎思、明辨、笃行”等都对学产生了深远的影响。方法论知识在本质上具有自反性特点,是一种更高的理性,它既促成知识自身的进化,也促成人的理性和对知识的自觉。教育注重择取方法论知识,帮助学生学会学习,从而增强了人与知识关系的自我调适能力。

(二)教育促进知识与人的双向转化(相互渗透与共生)

教育通过知识育人的一系列活动,让知识传承与育人目标达到内在统一。教育是一种“化”的艺术,表现在它使知识向人的心智转化而达成育人目标,同时还促进知识传承。教育促进知识向人的心智转化,迥异于一般的知识传播方式,也有别于现代信息传播技术,它极大地丰富了人与知识关系的内涵,提升了人与知识关系的品质。教育促成知识向人的心智转化主要有三种形式:一是知识内化。这种内化就是将外在客观形态的知识转化为个人内在主观形态的知识,知识被赋予“主观意义”而获得个人认同^[1]。心理学家维果茨基将其理解为历史文化以语言为中介在个人身上的内化。教育学家奥苏贝尔认为,知识内化是新知识跟个体原有知识之间建立有意义联接而形成的同化。教育正是通过“化”的艺术让知识跟学生的经验世界联接,实现知识的心理化,由此让学生能够理解和领会知识,将知识转化为他们的经验性存在。二是“转识成智”。佛教唯识宗认为“识”是有遗漏、有局限的认知,而“智”是无漏究极的智慧,因此强调“转识成智”。哲学家冯契认为智慧极为抽象,但智慧的获得是以知识的获得为前提,可以通过理性直觉、辩证综合和德性自证完成知识向智慧的转化。智育是教育的重要内容,但智慧本身无法直接传授,因此需要通过“转识成智”达成目标。智慧源于知识,是知识的完整性、灵活性和个人化状态,它是个人对知识进行加工的结果。教育之“转识成智”,是在传递知识的过程中通过培养学生的加工能力、发展学生的思维品质来协助学生完成的。罗素曾言“知识不与智慧同在,对知识的追求就变得有危险”^[14],而教育的“转识成

智”则从根本上克服了这种危险。三是“化知为德”。康德曾有所忧虑地说：“我渴望知识，但除非我相信我的知识能替所有人恢复其为人的共有权利，否则我还远不如寻常劳动者那样有用。”^[15]康德的忧虑涉及知识向道德的转化问题。知识求真不涉及价值判断，而道德求善则体现价值取向。知识不会自动向道德转化，就像知识社会并不一定就是道德社会，个人知识渊博并不一定道德高尚。教育寻求知识向道德的转化缘于道德是做人的根本，知识既可能成为“恶”的帮凶，异化为“狡诈”，也能成为“善”的力量，进化为文明。教育的“化知为德”实质是赋予“专业化”的知识以精神性的过程，具体表现为：(1)在人格教育中帮助学生将知识用于自我观照，化解其自我的遮蔽和不真实；(2)在道德教育中帮助学生利用知识形成正确判断；(3)在知识教学中引导学生向善，帮助学生利用知识获得对世界的深入理解，并将其转化为对其他生命的同理心。教育经过“化知为德”，达成苏格拉底所指出的“知识就是美德”，避免了他所担心的知识对正义的背离。教育促成人向知识转化，是因为人是知识最理想的承载者。首先，教育激发、增强了人的求知欲，使求知成为个人生活中持久的追求；其次，教育增进人对知识的信任，有助于形成多元主义态度，表现为对愚昧无知的拒绝、用知识去理解和判断世界、对各种知识的包容；第三，教育培养个体对知识创新的信心，让其成为具有知识生产能力的人，从而促进知识的增长。教育促进人与知识的双向转化，是基于人与知识都具有的生成性特点和相互建构性，这种双向转化促进了人与知识共生关系的形成。

三、当代教育引发人与知识关系的异化

人与知识关系的异化是指其背离合理、向善和共同利益的方向。在当代教育场域中，人与知识关系的异化表现为亲密转向疏离、享有变为占有、协同转向附从、共生变为操控。这种异化已直接危及人的成长和知识的传承。“知识放逐了人的心灵是近现代教育问题的根源”^[16]。

(一)人与知识关系由亲密转向疏离

亲密关系表现为相互关切，深入地进入对方世界，信守不离不弃的约定。知识带给人的是精神关切和知性世界的扩展，人是知识的发现者和承载者，因此人与知识本应是亲密的关系。教育原本也是要促成人与知识亲密关系的形成。但在当代教育实践中，猜疑与功利开始将这种亲密关系推向了疏离。疏离指的是冷漠、疏远的关系状态。教育场域中的猜疑指向知识，也指向学生。指向知识的猜疑是对知识的真实性和知识的价值产生怀疑，它诱导产生的是知识无用或贬值的集体无意识。指向人的猜疑主要是对学生的潜能和经验的怀疑，因此教育场域常常出现“人”的缺席。猜疑让教育在人与知识间扮演了离间的角色，导致人与知识彼此的不信任。功利是指忽略事物本身的价值而强调它对其他事物的价值。在某种意义上，功利是对事物本身不感兴趣和猜疑的结果。在教育场域中，指向知识的功利强调的是“得到知识就能得到某种成功”，指向学生的功利偏重的是提高升学率和学校声誉。教育中的功利主义也会鼓励学生与知识相遇，但人与知识看似亲密，实际不过是与其它利益捆绑在一起，彼此只是表面接触，被动应对，人对知识并不真正感兴趣。

(二)人与知识的关系由享有变为占有

对某一事物的拥有可以区分为享有和占有两种形式。享有的特点：(1)理应得到，得到是一种权利和荣誉；(2)呈现一种愉悦的拥有状态；(3)不独占，可以分享交流。“占有”在本文中特指独占，不允许分享，也害怕被夺走。知识具有共享性，因其共享而能正常交流和更新。实现知识的共享是教育的重要使命，是为了打破部分人对知识的垄断而提升知识的“活性”，帮助学生真心追求知识、拥有知识，并因这种拥有而心怀喜悦，但并不将知识作为自利的工具，而是向更多的人开放。学生具有发展性和灵动性，不应被视为知识的容器，教育应促成他们主动学习建构知识，促进知识的交流、共享和更新。但在当代教育场域中，人与知识的享有关系正被占有关系所取代。知识“占有”着人，只允许人的知性世界存在，排斥人的感性世界和个人经验，人只为知识而存在，这种占有关系导致学生只有机械学习而没有生活乐趣。人也“占有”着知识，他们保密知识、隐藏知识，或者为了私下的自我满足，或者为了取得学业上的优势，由此知识的命运由传承变成了储存，活性知识变成了

“惰性知识”，集体智能更无从形成。盲目崇拜是人与知识占有关系产生的诱因，夹物私藏则是其产生的动因。盲目崇拜导致将某事物无限美化，夹物私藏以寻求私有和只为我用，两者结合产生了将美好的事物私藏自用的动机。在教育场域中，崇拜论指向知识也指向人。指向知识的崇拜将知识美化，认为知识不再需要升华。指向人的崇拜将人的理性无限夸大，主张人是理性的存在而无须其他。崇拜论与占有论结合，导致学生“私藏”知识的美好、知识“独占”学生的理性。

（三）人与知识的关系由协同转向附从

协同是指事物之间共同作用且相互配合，其价值在于降低内耗形成合力，或者有效组合而产生新事物，因此协同被认为是事物由简单到复杂的进化机制。协同关系反映的是事物间因协同作用而形成的主体间关系。体现于人与知识之间的协同关系是指二者彼此信任、有效对话、积极互动和相互调整。在教育场域中，人与知识的协同关系表现为学生的主动性和知识的真理性共同促进学生的发展，而知识的灵活性和学生的创造性则共同推动知识的更新。学生与知识的协同关系还促成学习意义的生成、相关问题的解决和智慧的产生。一般来说，协同关系的形成有如下前提：（1）对参与各方主体性的承认；（2）各方皆需发挥积极性；（3）各方皆存在为他方考虑的倾向；（4）各方存在共同的任务或目标。在现代教育场域中，学生与知识的主体性身份摇摆不定，先后出现了“科学至上”与“以儿童为中心”的对立、“知识中心”与“以学生为本”的对立，但很少将学生与知识置于兼顾位置并同时承认其主体性身份。这样否定一方主体性的结果是让其成为另一方的附从。附从表现为依赖、附和、跟随。在“知识中心”的主张下，学生附从于知识。表现为学生迷信知识，对知识只简单拿来、原样迁移，他们没有动力，也没有自己的见识，个人发展仅是知识量的储存，知识只有重复而没有更新。在“学生中心”的主张下，知识附从于学生。轻视知识普遍存在，知识的真理性被忽视，知识生产的严谨性被嘲笑，因为它们不合学生的原始“口味”。

（四）人与知识的关系由共生变为操控

人需要知识以寻求知性发展，知识则需要人来传承更新，二者的需要都有某种独特性，甚至唯一性，这种独特的相互需要形成了人与知识互不分离的共生关系。教育正是以这种关系为基础，期望营造一个人与知识相遇并满足双方需要的场域。由相互需要而形成共生关系是以彼此友善和信任为前提的，但是人类历史上的“科技灾难”留下了巨大的阴影，产生了人与知识的对立。当彼此需要对方而无法及时满足时，权力作为一种资源获得策略开始发挥作用。权力是“不顾对方反对而实现自己意志的能力”^[17]。依赖权力的需要满足策略是以忽略对方意愿或者剥夺对方自由的方式来强制执行，其本质是一方对另一方的操控。从福柯提出知识作为权力形态对人形成规训的思想以来，人与知识被视为操控关系就开始在教育界流行。一些人不满知识对学生的操控，认为“人不能控制知识，知识就将控制人”^[1]。这正是对人与知识操控关系的默认。在现代教育场域中，知识是通过与权力结盟形成知识权威，然后以告知或者灌输的方式让学生接受，这样“受的教育越多，思想就越被包裹在一层坚实的知识硬壳之中”^[18]。为了将学生从知识的压迫中解放出来，当代教育赋予学生面对知识的至上权力。但操控本身是一种武断、刻板、非合作的需要满足策略，学生对知识的操控并没有让自己获得真正进步和自由，反而将知识异化为歪理、文字游戏等。

四、知识社会中教育应推动人与知识的互爱

教育应直面和改变自身给人与知识关系带来的各种异化，成为知识社会中人与知识合理关系的建构者。在知识社会，期待通过教育推动人与知识的关系向善发展并避免教育实践中人与知识关系的异化，就需要明确人与知识的关系及其向善的基础，认清支持这种基础的教育基本力量。中国学者黎志敏从知识的“善”与“真”出发，认为知识社会必须首先是一个道德的社会^[19]。德国哲学家马克斯·舍勒认为宇宙秩序的中心并不是理性，并且指出“在思之在者前，是爱之在者”^{[20]776}。存在主义哲学家弗洛姆认为存在的本质是爱的艺术，需要用爱拯救人类，以摆脱冷漠和孤独。中国儒家提倡仁学，仁的核心是“仁者，爱人”。可见知识社会道德的核心是爱的秩序。爱是指对人或事物

主动关注、自然靠近和“欲其所生”的情怀。如果说理性是在揭示着这个世界,爱则是在联接着这个世界,并以“向生”的力量建构着这个世界。没有爱,理性不过是一种盲目的力量,容易被疏离、恐惧和憎恨所“操纵”。因此爱是向善的基础,是推动世界向善的基本力量。在知识社会,爱是人与知识关系向善的基础,爱的教育将是发展人与知识合理关系的基本力量。

(一)爱是人与知识关系向善的基础

人与知识关系的向善发展是一个动态过程,它依赖的不是如一般人所说的权力对抗权力、控制与反控制,而是爱的趋近与转化功能。决定人与知识关系是向亲密、享有、共生方向发展,还是向疏离、附从、操控方向异化,需要考察、分析人与知识最初结成的是否是互爱的关系,以及其后的发展是否以爱为基础。首先,作为人与知识关系向善的基础,爱在人与知识之间具有趋近和激活功能。爱是一种有指向的能量,是指破除自我中心向他人或另一事物自然靠近。爱将人与知识拉近,推动人与知识的“相遇”:一方面人对知识的爱以求知欲的方式呈现为对知识的寻觅状态;另一方面知识以人能够理解的方式为表征,体现出对人的亲和力。同时,爱的趋近是一种激情状态,像饥饿的人扑向面包。人与知识正是在激情中被唤起,欣悦地走向对方。人与知识的关系中如果没有爱,就像没有爱情的婚姻,终会走向疏离、解体。其次,爱具有认同和提升功能。“爱者如所是”,爱某物是爱其本身。人与知识的关系以爱为基础,主要表现在两个方面:一方面,人以虔诚之心对待知识,不以新旧、有用无用论知识,更不会以任何理由亵玩、抛弃和贩卖知识;另一方面,知识给人以信任,人无论贵贱,皆可得到知识的垂青。“爱者欲其生”,爱是人试图将所爱的事物“引入他自己特有的价值完美之方向”^{[20]750}。爱推动着人对知识的提升,以达到更理想的知识形态。爱亦推动着知识对人的提升,将人从愚昧变为贤明。第三,爱具有融合的功能。黑格尔曾提到爱是融合的途径。笛卡儿在《方法论》中认为爱是愿意与那些对它显得合适的对象相结合的一种心意。融合的实质是事物在爱中敞开接纳,自愿在一起或者融为一体。知识是通过与人的融合而内化为人的一部分,人亦是通过与知识的融合而成为知识人,人与知识在爱中相互成为对方、成全对方。没有爱的融合,人与知识将走向疏离,异质而存。第四,爱具有生成功能。爱会促使将爱的两方紧密联接之物的产生,爱的温暖为生成物提供温度,爱的能量作为生成物的资源,爱的凝聚性是生成物的孵化器,因此爱具有生成功能。由爱而形成的生成物最具生命活力,爱由此成为奇异的创造性力量。“爱是精神和理性之母”^{[20]751},会促使新知和新的精神产生。新知和新的精神携带了爱的基因,以最有生命活力和健康潜力的形态呈现。没有爱的世界是贫瘠的,同样不以爱为初衷和基石的人与知识的关系,不可避免地会萎缩,失去健康发展的能力。第五,爱具有享用功能。哲学家莱维纳斯把爱看作一种自我享受。爱也被人们认为是唯一的在给予中享受的情操。因为爱具有享受功能,所以爱是幸福的,而且面对各种不幸,“爱能治愈”^[21]。故爱让人在知识环境中怡然自得,知识则在人的知性世界里适意“安居”。

(二)爱的教育是发展人与知识互爱关系的基本力量

爱是人的本性,人对知识的爱所表现的求知欲是这本性的一部分,爱人亦是知识的本性,否则隐藏于事物背后的知识不会只是向人而生。人与知识之间的这种爱虽存在但微弱,需要加强爱的教育。苏霍姆林斯基曾说,没有爱的教育就是一片荒漠。亚米契斯在《爱的教育》中指出,爱是教育的本质。菲力普·艾克森在回答“什么是教育”的问题时认为,爱在教育中扮演着至关重要的作用。作为教育的本质规定,爱是教育具备向善力量和促使人向善转化的依据,也是促使人与知识互爱关系形成的基本力量。教育要培养富有爱心的人,同时要以适合于人的形式传递知识,赋予知识以“爱人的特性”,这就是教育向善的目标和使命。教育要培育、构建人和知识的互爱关系,这种关系包含深刻的爱、持续的爱、积极的爱和普遍的爱。深刻的爱是要让人与知识经历怀疑的考验,融合理智的启迪,这是复杂形态的爱,已超越了爱的单纯。持续的爱是指爱的坚韧性和执著性,意味着人对知识要做到“从道不从君”,知识对人要做到“女为悦己者容”,这是爱的信念形成。积极的爱是在爱没有回馈甚至消极回馈的情形下继续保持热情和主动性。普遍的爱是要克服偏执和狭隘,发

展更广泛、更公正的爱,即人对知识的爱不拘于某类,知识对人的爱不限于某一群体。教育要培育人与知识的互爱关系,倡导深刻的爱、持续的爱、积极的爱和普遍的爱。同时爱的培育无法通过冷漠的解析、命令和祈求来实现,只能通过召唤、滋养来进行。召唤是带有使命感的呼唤、期待和感应。教育召唤根植于心灵深处,以爱的深情形成感召力,将被召唤者的爱激发出来,发展成积极的力量。滋养是无声地提供适宜环境和营养。教育滋养的渗透力源于教育对人和知识深沉的爱。滋养和施舍的最大区别在于前者蕴含着爱,而后者是冷漠的。教育的爱无须他处寻觅,当人们直面教育,回到教育本身,回到教育最基本的规定,就会看到教育的人文情怀和爱之充溢。在知识社会里,就人与知识的关系而言,爱的教育无疑具有促进向善和拯救异化的意义。

参考文献:

- [1] 薛晓阳. 知识社会中的知识观——教育如何应对知识的讨论[J]. 教育研究, 2001(10):25-30.
- [2] 黑格尔. 小逻辑[M]. 贺麟,译. 北京:商务印书馆,1974.
- [3] 卡尔·波普尔. 客观知识[M]. 舒炜光,卓如飞,周柏乔,等译. 上海:上海译文出版社,1987.
- [4] 冯友兰. 贞元六书[M]. 上海:华东师范大学出版社,1996.
- [5] 陶行知. 陶行知全集[M]. 长沙:湖南教育出版社,1985.
- [6] C·P·斯诺. 两种文化[M]. 陈克艰,秦小虎,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1994.
- [7] 史蒂夫·富勒. 智识生活社会学[M]. 焦小婷,译. 北京:北京大学出版社,2011.
- [8] 阿尔文·托夫勒. 力量的转移[M]. 刘炳章,译. 北京:新华出版社,1996.
- [9] 华勒斯坦,霍斯金,麦克夫,等. 科学·知识·权力[M]. 刘健芝,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1999.
- [10] 许斗斗. 知识社会的特征及价值挑战[J]. 社会, 2002(5):16-18.
- [11] 安迪·哈格里夫斯. 知识社会中的教学[M]. 熊建辉,译. 上海:华东师范大学出版社,2007.
- [12] 赫·斯宾塞. 教育论[M]. 胡毅,译. 北京:人民教育出版社,1962.
- [13] 迈克·阿普尔. 意识形态与课程[M]. 黄忠敬,译. 上海:华东师范大学出版社,2011.
- [14] 罗素. 罗素文集:第10卷[M]. 何兆武,译. 北京:商务印书馆,2012.
- [15] 李泽厚. 批判哲学的批判[M]. 北京:人民出版社,1979.
- [16] 高伟. 知识论批判:一种教育哲学的反思[J]. 自然辩证法研究, 2012(4):95-99
- [17] GIDDENS A. Capitalism and modern social theory——an analysis of the writings of Marx, Durkheim and Max Weber [M]. London: Cambridge University Press, 1971.
- [18] 俞吾金. 问题域外的问题——现代西方哲学方法论探要[M]. 上海:上海人民出版社,1988.
- [19] 黎志敏. 知识社会:从伦理与科学视角的论证[J]. 社会科学, 2010(11):123-131.
- [20] 马克斯·舍勒. 舍勒选集:下[M]. 刘小枫,译. 上海:上海三联书店,1999.
- [21] 李春苗,蔡宝鸿,申荷永.“爱”的文化内涵及其在心理治疗中的功能探析[J]. 南京师范大学学报(社会科学版), 2005(1):96-100.

A Pedagogical Approach to the Relationship between People and Knowledge in Knowledge Society

YANG Ze

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: It really matters what kind of relationship will be formed between people and knowledge in knowledge society. Education is a major driving force to develop the relationship between people and knowledge, such as helping people to choose the most valuable knowledge and transform knowledge and people from each direction. However, modern education also causes dissimilation of the relationship between people and knowledge, such as changes of intimacy to estrangement, synergy to affiliation, and symbiosis to control. In the knowledge society, loving relationship is the basis of positive change of relationship between people and knowledge, and the education of love is the primary factor in cultivating people to embrace love.

Key words: knowledge society; the relationship between people and knowledge; dissimilation; education of love