

“碎片化思维” 托马斯·波克维茨 “社会知识论”的思想通道

林 丹¹ 李先军²

(1.东北师范大学教育学部,吉林长春 130024 2.华中师范大学教育学院,湖北武汉 430079)

[摘要] 美国教育学家托马斯·波克维茨的“社会知识论”侧重考量知识的“社会性”,基本观点包括:知识具有社会性,知识与权力密不可分;社会知识论是一种研究方法论。教育工作者要通过“碎片化思维”这一思想通道对学校知识、教育改革、研究方法论进行解构,教育研究者应理性表达批判、教育决策者应坚守知识分子立场、教育实践者亦应是“研究者”。这是波克维茨“社会知识论”给予教育工作者通过教育改革、实现社会重构的重要暗示。

[关键词] 托马斯·波克维茨;社会知识论;碎片化思维;批判性;教育工作者

中图分类号:G40 文献标识码:A 文章编号:1003-7667(2015)02-0074-06

什么可以称得上是知识?这一问题是学校教育课程与教学过程中的原点性问题。特别是20世纪70年代以来,对于教育形式与学校知识的分析和研究,已从“科学性”、“客观性”转向“历史性”、“社会性”。由此而来,对于这一问题的讨论,也从“什么知识最有价值”转向“谁的知识最有价值”。长期致力于教育与社会、历史、文化关系研究的美国教育学家托马斯·波克维茨(Thomas S. Popkewitz,以下简称“波克维茨”)提出了“社会知识论”(social epistemology)。他立足于一种非常特别的方式,发展了知识探究的观点,思考并分析了一些看似普通的问题,体现出极为典型的历史性批判思维。

一、“社会知识论”基于一种后结构主义视角

对于知识的探究,“企图找寻最终真理与不变规则、坚持知识永恒性与中立性”的时代已渐渐远去。这是因为,此种认识论逻辑明显忽略了人类主

体的“能动性”特征,以此获得的世界本质似乎只能被宣告与人类社会并无必然关联。由此而来,愈来愈被接受的后结构主义知识探究视野已不可阻挡地被更多人所认同。后结构主义将知识探究从“纯粹世界”还复回“人的世界”,重视知识的社会性与历史性脉络,重点关注的问题在于“知识是如何被生产出来的”。从本质上说,后结构主义认为不存在客观知识,在一定意义上,知识不是理性,也非真理。总体来看,波克维茨的“社会知识论”便是这种后结构主义视角的具体表达,它不是空穴来风,主要受到了知识社会学、年鉴学派、迪尔凯姆(Émile Durkheim)、福柯(Michel Foucault)及布迪厄(Pierre Bourdieu)的影响,具有广泛而深刻的思想基础。

(一)社会知识论的基本观点

“社会知识论”是知识社会学的研究范畴,侧重考量知识的“社会性”,主要聚焦知识形式与社会结构之间的关系、知识本身的社会条件等议题。

作者简介 林丹,女,辽宁丹东人,东北师范大学教育学部副教授,教育学博士;
李先军,男,湖北潜江人,华中师范大学教育学院副教授,教育学博士。

“社会知识论”认为,知识的产生、流动会受含涉历史、政治、经济等多重因素和各种形式社会的作用与影响。简言之,知识是“混合之音”的结果。

1.知识具有社会性。波克维茨认为,知识是被建构和生产出来的,是社会中的权力建构,而社会知识论是运用社会情境与历史脉络,探究知识形成的规则标准、认知特点、分类方式和自我概念。波克维茨的这一观点受到福柯对“知识”、“权力”、“主体”三个核心概念及其关系认识的深刻影响。基于此,波克维茨认为,理性建构应体现“历史性”和“脉络性”。波克维茨非常重视社会与文化对于理性建构的意义,认为理性支撑下的类别与原则隐存在我们的行动中。我们应通过教育过程与社会政治的相互关系,探讨学校实践方式的形成原因。

2.知识与权力密不可分。一定意义上,波克维茨所说的“尽管并非所有知识都是不好的,但知识都是危险的”表达了其“知识是权力的技术”、“知识隐含着权力,即知识乃是权力运作的结果”的观点。“作为管理过程的权力体现在两个方面,它是赋予或重新赋予社会事务组织意义和实践的能力”。^[1]进而言之,“波克维茨用社会知识论来解析教育研究领域中的知识权力关系,认为现代国家的管理与科学研究的标准是构筑教育研究领域的两大知识,这两种知识使教育研究必须确立社会中的行动主体并符合国家的进步发展方针”。^[2]在他看来,知识隐含了规范、排序的治理功能,知识与权力关联密切。例如,若对“青年”一词进行发生学追问或系谱学考察,将会发现其在被创造出来的过程中,经历了诸多权力之间的互动及其在不同时代的历史变迁轨迹。

3.社会知识论是一种研究方法论。福柯认为:“权力应是一种包括个体、群体间关系的领域,是一种语言、符号、沟通、相互性和意义沟通的领域,是强制手段之支配、不平等和主从关系的领域。”^[3]同时,权力的显现形式也非局限于单一领域,而是相互利用、交织而成。总体来说,福柯的权力观关注权力的生产性和效果,将权力看成是人们运用知识、制度实践与日常生活论述来介入社会事件,而这样的权力观主要是通过各种理念系统规训个人,使其在自我世界中行动和思考。基于此,在波克维茨看来,“社会知识论”也是他运用福柯理论

发展出来的一套批判与分析教育改革的的话语体系。这套话语体系超越了传统羁绊,是其分析教育议题的重要方法。“社会知识论问题更接近一种方法论,以探索作为知识、权力、历史视角地位的实践交集在一起的改革。在这种背景下,当结构关系的连续性和断裂性与制度的实践和事件结合在一起时,知识的获得与改变(社会知识论)的发生就会变得明显”。^[4]波克维茨曾说:“我将社会知识论当作一个方法,来使学校知识成为一种社会实践,以便进行社会学上的探寻。就这方面来说,我认同实用主义哲学的传统,而反对传统认识论的概念,宣称涉及知识的本质、起源,以及限制的普遍性知识。”^[5]所以,波克维茨的社会知识论重点讨论了两种概念:权力的统治与压抑、权力的生产。

(二)社会知识论对教育领域的影响

秉持“权力与知识存在共生关系”这一基本立场,波克维茨深刻反思了现实当中教育与课程改革领域的诸多问题。这是他立足于截然不同的社会关系与空间、审视并质疑理性中心霸权的大胆尝试。一定程度上,这也是他对权力/知识表象技术的一种揭露,对现存教育体制既定原则与规范的一种颠覆,对复杂社会关系多重面貌的一种厘清。

1.对学校知识的质疑

(1)学校的知识与规范对儿童具有区分及纳入/排除功能。波克维茨系统分析和解释了儿童在学校中是如何被区别和比较的。他认为,在规范化学校教育中,存在一种“儿童正常与否”的衡量标准,并且据此去理解和评估所有儿童。在《心灵追索》一书中,他具体论述到:“常态化(标准化)乃是差异地对儿童与教师的内在特质给予评价的分化实践。现代教育学告诉教师和儿童什么是平均与常态,什么不符合平均与常态。标准化的实践产生了纳入/排除的系统。“区别儿童智力的标准是观念网(grid)的一部分,它通过教师的区分或分类来进行。关于学习、儿童时期、教学和课程观念网的功能在于,通过创造出日常行为越来越细微的差别,客观地对个体进行分类和分等”。^[6]标准化“对学生的区分等级并不在平等的层面。话语方式规定了纳入/排斥个体参与和行动的原则。植根于智力、学习和孩子的‘自尊’(这些术语经常出现在教育学中)标准的功能在于,使那些不‘符合’平均标

准的某些学生失去资格”。^[7]“无论你是谁,标准化是纳入/排斥某种方式的存在”。^[8]“铭刻在学校科目知识中的稳定性,成为一种对学生纳入/排斥功能制度能起到作用的技术,当然它看起来并非如此。而且,纳入/排斥看起来为一种学习或个人动机的‘自然’逻辑”。^[9]也就是说,学校在进行知识传递与行为塑造的同时,更重要的是也在对儿童进行区分与管理,而这种区分与管理的背后,极有可能隐存着某种非中立的特定立场。

(2)心理学在学校教育中发挥着管理、监控儿童心灵与行为的作用。心理学的初衷,本应是为了剖析和归纳儿童心理层次、便于教育工作者更好地了解儿童心理状态、进而提供适当的课程与教学方法。但在波克维茨看来,学校教育中心理学的开展并非想象中那般中立与自然,而是作为一种权力、标准与规范的历史演变产物,统治、塑造并改变了儿童行为,取代了道德哲学应对儿童心灵进行的治理、解救甚至治疗。他认为:“现代学校乃是个人心灵的反省、启示及进步有关的技艺。教育学实践的心理学创造了个体在治疗上的意义,规范了个人全部的生活,生命被建构并且得以具有生产力。学校运用由心理学所建构的理论与技艺拯救心灵,藉此使个体获致进步。”^[10]也就是说,儿童在表面上貌似自主,实际上却是被规训的。

(3)学校以群体推论的方式来规范个体。波克维茨认为,群体推论乃历史建构而成,是权力运作的结果。群体推论的过程即根据各项统计资料的整合进行个体规范化的工作。先是将统计资料中的某些特质归属于某个群体中的个人,据此,监视与监督他或她的成长与发展。一旦在概念上建立起“群体”概念,即可运用统计技术,加以测量、组织与区分;并且可以透过权力——知识的技术,使之成为制度。由此,学校便实现了以群体推论的方式来规范儿童个体的目的。从而,不分青红皂白地将儿童个人特质一概视为需要教育介入的对象。

(4)学科是社会建构的炼金术。波克维茨将“学科的形成”比喻为一种教育学的“炼金术”。在他看来,知识不是中立的。所有科学、社会科学、历史,以及文学研究的知识建构,涉及复杂的关系和网络。而且,什么才算得上是知识,涉及一个学科内不同群体对参与、真理、认同标准的斗争。“真

理”的原则,既关涉学科内部,也为学科外部利益群体建构而成。也就是说,学校课程是由炼金术所成,在此炼金术背后,存在一种既定逻辑,知识因此被视为稳定的、中性的和客观的。而这种对于知识的看法,正是波克维茨所特别质疑的内容。

2.对教育改革的反思

奠定波克维茨在美国教育学界后结构思潮中学术地位的著作,是其1991年出版的《教育改革的政治社会学——教学、师资培育与研究中的权力/知识》。在该书中,波克维茨基于“改革未必会带来进步”、“教育改革究竟改变了什么”、“这些改革又是如何被建构而成”等问题,对现实教育改革实践进行了深刻反思。他批评道:“‘改革的常识’假定介入也是进步,这忽视了改革的历史,将改革视为变化的修饰性界定。”^[11]波克维茨认为,过往的学校改革,明显带有“救赎”性质,将个人命运同国家承诺结合在一起,同时也内含了与社会纳入/排除相关的文化实践。学校教育改革的本质是“政治性”的,且将社会、文化、经济等多种利益隐藏贯穿于教育制度改革当中。因此,一个从未改变的事实是,不同利益在不同时期纠结,形塑了学校课程的不同样貌,学校成为利益相竞的空间和场域。进而言之,“教育改革本身,可能就是一个被建构出来的过程,虽然来自不同学者的理念与愿景,但却隐含着某种知识权威,表达出一种权力的效果”。^[12]总之,不同于“改革等于进步”的直线思维,波克维茨对于教育改革的研究,除了探讨改革本身的概念外,还特别探讨了各种建构改革的知识原则、历史条件与产生过程。

3.研究方法论的转向

知识社会学是一种批判研究,关注稳定性背后的冲突性,但这种研究理念本身却蕴含了一种自19世纪以来的“殖民主义”意识形态,其以“批判”为名,霸占了整个批判研究方式与空间,延续了殖民主义的意识形态立场。知识社会学除了引导质的研究的进行并成为其理论基础,更为重要的是,其研究过程因此常被视为研究焦点,整个研究反而沦为一种工具性问题,丧失了研究初衷。换言之,即使知识社会学在研究目的上强调一种批判精神,从而挖掘背后潜在的意识形态,但在真实研究过程中并未对其所运用到的技术手段等工具

性问题加以必要批判。基于此,波克维茨以福柯的批判理念为研究方法,如《心灵追索》一书中所指出的那样,其探究都市/乡村性格的研究方法除了运用传统民族志研究方法外,还特别强调了社会知识论的诠释策略。“就某种层次而言,本研究遵循着民族志方法论研究法的普遍通则,但在另外的层次上,本研究受到理论驱使,由我所称的社会知识论引导,强调知识是社会实践。进行本研究时,虽然我是透过民族志方法论搜集资料和分析,但是改变民族志研究法的诠释策略,让所熟悉的事物变得不熟悉了。这个改变转向到教育学论述实践,这些实践建构了主体,并且衍生出了行动与参与的原则”。波克维茨进一步论述道:“本研究采用了一种审慎的策略去代替传统民族志的方法。传统民族志的方法将行动者的地位、教育学的知识、言论的‘自然性’视为理所当然,取而代之的内容是,通过理性的养成和反思对象的构建来对作为知识系统影响的权力的研究。”^[13]

二、“碎片化思维”是一种重要思想通道

波克维茨的“社会知识论”是一套系统严密的理论体系。对于教育工作者来说,若要真正从研究、决策和实践层面对其具体把握,必然要通过某种有效途径达到。而所谓有效途径,就是“社会知识论”的思想通道。波克维茨特别倡导反思、批判、解构,因此,首要的思想通道便是他一再强调的“碎片化思维”。

第一,“碎片化思维”是“去自然化”、“去常规化”地反思教育。作为一种非常重要的批判策略,碎片化思维是对常规化思维的审视,意味着摒弃通过唯一的、惯常的思维方式审视教育,转向尝试运用另一种思维方式思考诸如“我们是谁”、“我们应该是谁”、“青少年是谁”、“教师是谁”、“我们当下的行动是否存在局限”等教育问题。例如,学校对我们来说意味着什么、应该怎样对待孩子、应该如何看待教师……对于这些问题,必须承认,我们已形成了某些固定“程式”,而“碎片化思维”的主要任务,就是尝试质疑和批判这些所谓的“程式”。按照波克维茨的说法:“‘碎片化’就是指对我们所认为的那些常规化的观念或社会生活方式进行重新思考,即:停下来想一想,这些所谓的理所当然

的观念也许并不是天生就合理合法的,它们究竟是如何历史地形成的呢?”^[14]波克维茨认为,“碎片化”不是倡导人们必须在常规化观念之外为求新而求变,而是启发人们对接受和默许的已有观念展开重新认识。此外,波克维茨还特别强调,反思不是反对,也不是消除或放弃共识,其真正意义并非完全抛弃所有常规化观念,而只是尝试探讨“理所当然”和“情理之中”之外是否还存在某些其他可能。正如福柯曾说过的那样:“当我们的头脑中只有唯一一种思维方式时,那将是危险的。在此意义上,波克维茨所谓的解构过程,也是一种建构过程。作为貌似相悖的解构和建构,其实不是敌对关系,而是伴生关系。”

第二,追问“当下历史”的研究方法是以碎片化思维为基础。所谓“当下历史”是指,“目前我们的观念是如何历史地形成的,即当下的‘真’有着深刻的社会历史渊源,通过对历史状况的拷问可以回答当下人们深信不疑的‘真’是何以为‘真’的原因。简言之,就是整合多个角度审视那些所谓的理所当然的观念是如何被历史地建构并最终在人们的头脑里成为常规性存在的,探寻促使这些观念形成的可能性条件”。^[15]具体来说,这里的“当下”是沉淀在人们头脑中已经常规化的概念或观念,这里的“历史”不是一般意义上那种遵循时间逻辑的自然发展史,而是在特定历史时期、各方面力量交错汇集、相互作用的生产性过程,亦即既有观念何以成为可能的各种历史事件的叠加。遵循这种思维方式,针对教育中一些习以为常的观念或现象,通过“当下历史”这一研究方法,可以帮助教育工作者重新审视教育领域中所谓“毋庸置疑”的观念是如何在人们头脑中历史地产生。在此基础上,教育工作者也可获得关于学校运作秩序的知识,进而为指导并推动教育改革提出更多可供参考的选择。

第三,“碎片化思维”的教育价值在于“多元”视角。在波克维茨看来,“碎片化思维”的教育价值主要体现在两方面。其一,绝大多数教育研究或社会科学研究基本都会理所当然地对研究对象保持一种常规性认同,例如“如何看待教育中的儿童、青少年”等。但是,“碎片化思维”强调对这些研究对象进行“去常规化”,即提倡“停下来想一想”——那些所谓的常规性想法为何会被视为常规性存

在。这就进一步激发我们去探索关于学校运作秩序的知识学。其二,“碎片化思维”丰富了教育科学研究的思维方式,从“设计教育”转向“思考教育”。具体来说,“碎片化思维”不仅思考“学生是谁”、“应该是谁”等问题,而且思考那些习以为常的观念是何以被塑造又被传递的,即通过对常规性的质疑进一步追问“是否还有其他可能和选择也同时存在”。事实上,在我们思维的背后,存在一个塑造我们观念的无形规则体系。因此,只有通过批判和反思,才能为教育进步创造更多可能的空间。

三、教育工作者应作批判性重构

波克维茨“社会知识论”在解构现实的基础上,并未如他所说的那样“不指导他人应该做什么,也不塑造他人的意志”。事实上,这一理论对于教育现实真正力量已明显体现出来,即启发教育工作者勇于质疑并大胆挑战某些固有的、既定的、传统的甚至权威的教育/课程内容及研究方法。按照波克维茨的说法,他对欧美课程教学改革、教师专业发展、世界主义等教育问题开展大量批判性研究的目的,并不是试图给予教育工作者解决具体教育问题的操作性策略,而是意在启发教育工作者对教育教学现象展开审慎而独立的思考,进而能够始终对教育保持一颗敏感的心。总之,波克维茨希望教育工作者拥有更大的思想空间与行动可能。的确,同为教育工作者的教育研究者、教育决策者与教育实践者,虽各自总是从不同角度诠释和解答着教育工作中的诸多问题,但在其应有努力过程中,“批判性”却始终如一应成为“通过塑造儿童从而重构社会”这一历史工程的必然要求。基于此,教育研究者应理性表达批判、教育决策者应坚守知识分子立场、教育实践者亦应是“研究者”。这也是波克维茨“社会知识论”给予教育工作者通过教育改革、实现社会重建的重要暗示。

(一)教育研究者应理性表达批判

现实社会永远不可能十全十美。作为研究者,正是通过边缘性反思和批判力量给现实社会一定压力,使其持续保持发展活力。显然,沉默和保守会彻底堵截一个社会不断进行自我调整、无限趋向完满的可能性。所以,批判从不应是被指责的

对象。更为重要的是,“只有通过批判,知识才能前进”。^[16]批判是人脑中具有的一种认知——评价状态,它与怀疑、独创是同等程度的概念。无论对实践还是对理论,它都表现出主体不满足、不满意的态度和心理倾向。一定程度上,批判意味着距离、意味着独立、意味着究本溯源、意味着质疑和否定、意味着重新衡量和估价。但是,批判绝不仅限于否定、批评,而是与分析、评判、甄别紧密相联。批判既有反思的意味,也有建构的功用。这意味着,缺乏对策的批判常常是无效的批判。批判应以“在解构中建构——在批判旧世界中揭示并建立新世界”的健康方式进行。这是因为,“批判的理论建设成果,将比批判的冲动和热情更为重要”。^[17]教育研究者应理性表达批判,“只强调知识分子批判性的一面,忽略了批判本身并非目的,当为了批判而批判时,批判本身就成了机械的重复,它失去了知识分子最珍贵的思考与创造精神”。^[18]

(二)教育决策者应坚守知识分子立场

在教育工作中,由于教育决策者与教育研究者的角度和立场有所不同,从表面上看,似乎“知识分子”的名义只适用于教育研究者。但实际上,作为追求学术理想的教育研究者群体,时常会因学术理想的一味悬置和无法落实而被动滞留。因此,求真阶段过后,总是希望学术理想被纳入决策,从而批判性地改造现实。知识分子不仅应具有尼采所说的头脑冷静、思维缜密的“日神风格”,而且也应及时闪耀一种强烈的社会良心,关怀现世的颇具浪漫主义风格的“酒神冲动”。概言之,不知疲惫的正义呼吁和建设性社会批判,是知识分子永远无法推卸而任重道远的神圣使命。从这一角度来看,教育决策者亦应是坚守知识分子立场的群体,理性表达批判。具体而言,教育决策者应具有研究意识,即以研究态度和科学方法看待政策现象,处理政策问题。教育决策者应形成过程意识、距离意识和代价意识。这也是教育决策者坚守知识分子立场的具体路径。

(三)教育实践者亦应是“研究者”

一个强化反思性的世界才是一个聪明人的世界。“反思性教学”是对传统教师角色的一种纠正和补充,是在反思教师传统形象的基础上对教师角色的重新设计——使教师进入一种不断探索、

批判和创造的教学方式中。基于此,作为教育实践者的教师,又被赋予了另外一种重要角色——研究者。在波克维茨基于“社会知识论”的教育/课程研究中,也表达过一些“教师即研究者”的观点。首先,波克维茨曾基于美国学校教育改革背景,对于“超越传统民族国家忠诚归属界限、带有普世价值全球公民意识”的“世界主义”(或称“多元文化主义”、“跨文化交际”)进行过深入探讨。他认为:“世界主义将生活的许多重要品质和特征的重要性及有限性带到面前,这些品质和特征限定(order)了‘我们’是谁,‘我们’应该做什么,谁不能成为‘我们’中的一员。……这些问题都与社会管理儿童的问题相关,以使儿童成为将来世界主义的公民。”^[19]波克维茨特别强调:“世界主义从历史的手段考虑,把理性作为一个既包容、又排斥的系统,用多种知识化的‘手段’,对学校教育中的学生和不同的社会——政治空间中的人群进行分类。当前美国学校教育改革中提出的所谓‘为了一切孩子’,实际上只是一种姿态,大力宣传世界主义所体现出的对全人类和谐的追求。在我看来,却是一个抑斥的过程。一方面世界主义宣传学校和学生应该具有的品质,另一方面世界主义总将一些学生阻挡在教育的实践范围之外(例如被教师称作学习困难的学生,可能并非真的有学习障碍,只是不符合教师自己对学生的期望)。二者之间的反差让这些学生倍感失落,而实际上学生又离不开当今的教育体系。许多教育改革之所以让那些处境不利、城市儿童和贫困家庭、移民后代觉得学校没有容身之处,就是经历这样一个遭受抑斥过程的结果。”^[20]显然,作为研究者的教师,在学校教育过程中应理性对待这种世界主义双重性的实践影响。其次,波克维茨的“社会知识论”警示教师,对于知识的分析与诠释不能被依旧认为是扮演着值得信任的楷模角色。“知识被从作为社会条件一部分的时空情景因素中剥离开来。它通过实证主义方法获得。实证主义重点关注具体情景和个体,因而对关于现实的历史视角和社会视角视而不见”。^[21]因此,波克维茨指出:“历史、社会学、哲学和教育学对这个世界的解释并不像它们所宣称的那样‘公正’,它们也是被社会建构起来的,被在政治上嵌入了学科实践之中。我也同样关注社会学的知

识和权力问题。”^[22]具体来说,波克维茨认为,教师必须意识到以下方面:(1)知识内含的理性是经过社会运作加以建构形成;(2)学校并非在扮演一个中立角色,教师更是在教学过程中以其内定与预设的普遍价值对儿童进行了性别的、种族的、阶级的分类,构筑出孩子间的差异与区隔,形塑出孩子的自我认同与特质;(3)当教师依赖的教科书知识一旦被视为稳定与中性,随之一些儿童因拥有正确敏感度与秉性通过成功管理而得到救赎,而那些缺乏此种特质的儿童终将无药可救时,教师便会开始对学生秉性加以规范和分类。如此而来,在学生与教科书之间,便存在着一种群体推论思维,教师也是在这样的推论中将儿童划出标示,做出区隔。总之,这些“知识具有社会性”、“知识与权力密不可分”等“社会知识论”的实践影响,是从事教育实践的研究型教师必须谨慎对待的现实问题。

参考文献:

- [1][4][5][11][12][21][22] Thomas S. Popkewitz. A Political Sociology of Education Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research[M]. Teachers College Press. New York:1991.42.32.15.1.1.18.10.
- [2][3] 洪一宝. 托马斯·波克维茨“社会知识论”及其对教育/课程研究之挑战[EB/OL]. <http://www.docin.com/p-601840460.html>.2014-01-01.
- [6][7][8][9][10][13] Thomas S. Popkewitz. Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher[M]. Teachers College Press. New York: 1998. 20.21.29.28.25.17.
- [14][15] 赵婧.“碎片化”思维与教育研究——托马斯·波克维茨教授访谈录[J].全球教育展望.2012(10).4.5.
- [16] 布莱恩·马吉.“开放社会之父”——波普尔[M].南砚译.长沙:湖南人民出版社,1988.8.
- [17] 吴炫.中国当代思想批判[M].上海:学林出版社.2001.38.
- [18] 陈桂生.教育实话[M].上海:华东师范大学出版社.2003.325.
- [19] Thomas S. Popkewitz. Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child[M]. Routledge Taylor & Francis Group. New York:2007. preface xiv.
- [20] 托马斯·波克维茨. 阚维译.美国学校教育反思:世界主义和社会排斥的视角[J].教育学报.2010(3).78.

(下转第90页)

2011.
[7]Bahagian Pembangunan Kurikulum. Kurikulum Standard Sekolah Rendah Pendidikan Moral(Tahun 3). Kuala Lumpur : KEMENTERIAN PENDIDIKAN MALAYSIA, 2011.
[8][10][12][13][18]Bahagian Pembangunan Kurikulum. Kurikulum Standard Sekolah Rendah Pendidikan Moral (Tahun 5). Kuala Lumpur KEMENTERIAN PENDIDIKAN

MALAYSIA, 2013.
[14]单中惠主编. 西方教育思想史[M]. 北京 :教育科学出版社 ,2007.455.
[17]Pusat Perkembangan Kurikulum. Kurikulum Bersepadu Sekolah Rendah Sukatan Pelajaran : Pendidikan Moral. KualaLumpur KEMENTERIANPENDIDIKANMALAYSI-A 2000.

Study on Primary School Curriculum Standard of Moral Education in Malaysia

LONG Si-si

Abstract:Curriculum standard of moral education (KSSR)was implemented progressively in primary schools in Malaysia from 2011. The curriculum standard was set separately for each grade. The new curriculum standards are composed of the introduction, curriculum objective, content organization, values, moral education skills and teaching evaluation standards. The new curriculum standards have several characteristics, such as student-centered, emphasizing the relationship between students and the society, paying attention to thinking skills, implementing progressive education and emphasizing formative influence. These curriculum standards are good references for revision of curriculum standards of moral education in primary schools in China, especially for the formulation of evaluation standards.

Key word:Moral education ;KBSR ;KSSR

本文责编 :刘健儿

(上接第 79 页)

Fragmentation Thinking :The Routes to Social Epistemology of Thomas S. Popkewitz

LIN Dan ,LI Xian-jun

Abstract:American education expert named Thomas S. Popkewitz has proposed the theory of social epistemology, which focuses on knowledge sociology. The main points are as follows: knowledge is social; knowledge is linked to power; social epistemology is a kind of research methodology. Educators should deconstruct knowledge from schools, educational reforms and research methodology by fragmentation thinking. Education researchers should express rational critique; education policy-makers should pursue to be intellectuals; teachers should be researchers. These are important hints that Thomas S. Popkewitz's social epistemology given to educators for changing the modern schooling and reconstructing the society.

Key words:social epistemology ,fragmentation thinking ,critique ,educators

本文责编 张瑞芳