

高校创新教育课程困境的知识观分析

张文霄

(香港中文大学 教育学院, 香港 新界 沙田区 999077)

摘要:为应对国际竞争、化解国内就业压力,国家提出了培养创新人才的战略,高校创新教育成为时下热点。但创新人才培养成效并不理想,其原因十分复杂,创新教育课程问题当属其中之一。有研究指出,高校虽然建立了创新课程体系,但专业理论课、专业实践课和创造学等课程的实施均面临不少困难。对此,如果从知识观角度出发,援引哲学领域的本体论研究与知识理论研究对创新课程问题进行分析,便可发现其困境源于对建构主义知识观的贬抑与曲解。当下传统知识观仍占统治地位,基于实证主义与后实证主义本体论的传统知识观尊崇客观理论知识而忽略知识的情境性,因而并不能满足当下对创新人才的素质要求。传统知识观的地位又为知识中心主义倾向所强化。建构主义知识观虽有利于培养创新人才所必备的情境知识与实践能力,但由于传统知识观的壁垒,难以发挥其作用。不少学者对建构主义可能扰乱正常知识秩序的顾虑使建构主义知识观未获鼎力声援。此问题并非建构主义本身的致命顽疾,可能只是由于实践缺陷所致。这两方面问题可连带解决,改变需要自下而上发生,以实践带动观念。其关键在于对创新课程做出具体细致的引领与规范,从指导专业实践入手,保证专业实践及反思质量,从而全面摆脱创新课程实施的困境。

关键词:创新教育;课程;本体论;传统知识观;建构主义知识观

[中图分类号] G642.3;G649.21 [文献标志码] A [文章编号] 1673-8012(2016)01-0065-07

国际竞争白热化,各国在科技、经济、军事和政治领域均争先恐后地抢占高地,为在竞争中立于不败之地,国家从战略高度提出培养创新人才^[1]。时下国内严峻的就业形势已成为关乎个人生存与社会稳定的大事^[2],培养创新人才也是解决就业问题,尤其是解决大学生就业问题的一条出路^[3]。

对创新型人才的需求向大学提出了新的育人标准,教育管理层对高等教育进行全局反思并指出大学

收稿日期:2015-07-09

作者简介:张文霄(1986—),女,河北保定人,香港中文大学教育学院博士候选人,主要从事学生评估、自主学习和教师教育研究。

引用格式:张文霄.高校创新教育课程困境的知识观分析[J].重庆高教研究,2016,4(1):65-71.

Citation format: ZHANG Wenxiao. Analysis of the knowledge view for the innovative education curriculum dilemma in higher institutions[J]. Chongqing higher education research, 2016, 4(1): 65-71.

的发展革新方向,相关研究也提出了培养创新人才的核心思路^[4-5],高校创新教育成为研究的热点。理念见诸实践需有一套成型的实施模式,教学作为大学三大功能之首,自然是培养创新人才的首要途径^[6]。然而课程面临实践困境,主要表现为大学创新课程未能与专业课程相结合^[7],导致创新人才培养成效不佳。关于创新课程的困境,要从两方面进行分析:一是创新人才的内涵是什么,这暗含了需要什么样的教育与之相适应的问题;二是高校创新课程是否契合创新人才教育理念。本文拟从知识观角度分析并尝试提出解决问题的初步建议。

一、创新教育缘何“屡辱使命”

“创新人才”战略的主要目的是提高国家竞争力,解决社会就业压力。探究人才强国与增强个人就业竞争力两方面的诉求,其实均是强调人才的实践能力,即能将理论知识转化为实效,适应时代与社会所需。与技术职业学校所进行的针对固定岗位的培训有所不同,这种实践能力更具灵活性,可与时俱进,甚至引领时代,这就要求创新人才在思维与处事方式上打破常规、开拓创新。

对于创新人才的素质结构,心理学家认为包括批判性思维、创造性思维和创造型人格等^[3,8]。教育学者认为,创新素质就是可以让学生“像企业家一样行为”的各种能力,包括辨别机遇的能力、通过产生新想法和组合必需资源来寻找机遇的能力、创业和管理新企业的能力、富有远见的批判思维能力^[2],还需具备博专结合的知识、独立的个性、坚强的品质、奉献与服务社会的精神等^[3]。

鉴于国家与社会对创新人才的汲汲以求,高校纷纷开展创新教育^[2]。既然创新人才应具有以上素质,创新教育也就要着力加强对这几个方面的培养。针对我国教育的现状,教育界的学者们提出落实创新教育的建议:一是改变传统的“一言堂”授课模式。以知识为中心的应试教育是扼杀学生创造性、社会缺少创新人才的“罪魁祸首”^[4,9]。二是借鉴西方创新教育的经验。西方教育重视培养学生的适应性、独立性和实践能力,这正是我国知识本位的传统教育所缺乏的,创新教育可加强学生实践能力的培养^[8]。三是在专业理论课程与专业实践课程的基础上增设“创造学”课程^[10],以增强学生的创新意识。

然而,创新教育课程实施存在的问题正是表现在专业理论课、专业实践课和创造学课程这三个方面。

首先,在专业理论课上,授课模式仍是传统的讲授灌输,学生被动接受知识,缺少交流与探讨,难以激发学生的深入思考,促进批判与创造性思维的发展^[11]。同时,专业课程的理论知识也落后于社会实践^[9]。

其次,在专业实践课方面,最明显的是学生缺乏实践训练,大部分时间仍停留于专业理论学习^[12-13]。很多高校并没有完整的实践教育体系,实践教育课程依赖传统的实习、义工、社会实践等方式,忽视与专业相结合^[14]。在与专业理论学习相配套的实践中,相当一部分实践只是模拟实践,并非真实的应用环境^[15]。这样的实践被看作是理论的依附,未体现实践对理论知识的深化作用^[16]。此外,实践课程有功利主义倾向,高校文化教育模式转向以就业为目的的职业教育模式^[17],甚至是毕业前的就业指导^[15]。

再次,在创造学课程方面,与专业理论课堂相同,沿用传统的讲授制,导致这门课完全不能体现出创造的魅力,远没有达到培养学生创造力的目的,学生大失所望,结果创造学课程在大学中先热后冷,由万应灵丹变为包袱^[18-19]。

创新教育课程实施中之所以会出现这些问题,本质上讲应归咎于“知识中心”的教育传统作祟^[20]。我国教育一向被指有“知识中心”倾向,表现在创新教育课程上,专业理论课占绝对优势,采用“一言堂”的授课方式,实践课少,理论与现实生活脱节,创造学课程主要是知识传授。显而易见,“知识中心”指的是以理论知识为中心。其实课堂教学以理论知识为主并不为过,知识教学可以成为创造力的起点^[8]。堪忧的是将知识作为教学的终点,而不关心知识的运用,演变为知识中心主义^[20],创造力便无从谈起了。可见,“知识中心主义”或“知识中心”是指以理论知识为中心,并将知识学习停留在理论层面,体现了传统知识观下对知识的“崇拜”^[12]。传统知识观认为存在唯一正确、可验证推广的客观普遍知识^[21]。传统知识观与知识中心的耦合引发了创新教育课程的实施困境。

二、传统知识观与知识中心: 创新课程的双重围城

本意为重实践、促创新的创新课程在实施中遭遇困境,究其原因,笔者认为在于传统知识观与知识中心的耦合,两者互相强化,构筑起双重围城,窒息了更适于创新实践的建构主义知识观。

知识观是关于知识本质是什么的观点,这些观点来自本体论,主要有四种本体论范式,每一范式均有与之相应的知识观:实证主义(positivism)、后实证主义(post-positivism)、批判理论(critical theory)和建构主义(constructivism)^[21]。实证主义认为存在真实的本体,知识就是对本体真相的认识。后实证主义也认为存在真实的本体,知识是求得对真相的认识,但在现实中知识是不完善的,人无法完全认识世界本体的真相。批判理论则认为从总体上看,本体不是绝对的,随时代背景而流变,但在特定的历史条件下,由于当时有一种价值观占主导,这种价值观把持了定义本体真相的话语权,知识即是对占据主导地位的真实真相的追求。建构主义理论强调知识是每个个体在所处的现实情境中所进行的意义建构,是情境性知识^[21]。实证主义知识观与后实证主义知识观有一个根本相同之处,就是认为世界的本体唯一,于是便存在唯一的、可验证的客观知识,这两种知识观即是传统知识观。

不可否认,认为世界存在唯一本体、这一本体可为人逐渐认识的知识观,是推动自然科学发展、提升生产力的坚实信念基础。“知识就是力量”指的也是这种知识观下的知识,当培根赞赏知识推动生产的伟力时,正是处于自然科学兴起之际^[20]。相比以前的经验主阵、理论知识不足导致的对生产力的制约,知识直接推动了实践效率。可见对知识的尊崇也是基于其实用性,认识到知识的巨大工具价值。当时对知识的强调其实是纠正了先前不够重视知识的弊病。但随着时间的推移,知识由工具变成了目的,学校课程与教学也倾向于“知识中心主义”^[20],这样就导致了知识与实践经验相反方向的失衡。

杜威对这种新的失衡提出批判,警示学校出现的知识中心的危害。他在《我们怎样思维·经验与教育》中强调思维训练的重要性,告诫获得知识与技能是最皮毛的事,重要的是能以知识与技能为原料,换来思维的成长,也即智慧^{[22]13-28}。不同于庙堂之上的知识,智慧更接地气,有智慧才可使知识与技能发挥使用价值,但这不是贬损知识,学校教育不能矫枉过正不讲知识^{[22]206-230}。审视我国的教育现状,杜威 100 多年前的箴言对我们当代的教育以及对待知识的态度依旧适用。

审视杜威对知识的观点,虽然同是看重知识的工具价值,但比起之前直接将知识作为生产力来说,杜威的实用主义知识观多了一个参数——思维。杜威指出,将知识作为促进个人思维发展的手段,个人得到成长,为未来生活做好准备,自然可推进社会发展^{[22]259-272}。这样,不仅知识是力量,个人的思维与智慧也是力量。知识是基础,但学习知识不是收纳进客观的知识,而是求得知识与个人合而为一,不能是像水和油一样的简单叠加,而是像水和盐一样的融于一体而生成智慧。正是思维与智慧这一新参数的加入,杜威“经验教育”与培根时期的知识观已有不同。杜威的知识观或说“智慧观”偏向于建构主义,知识的意义是相对于个人而言的。但他与传统的知识观分道扬镳了吗?应该说没有,因为他也提出不应贬损知识,这便体现了对传统理论知识的认可,传统知识观中的基础理论知识仍客观存在,需要学习。其体现建构主义之处在于将理论知识与个人经验及身处情境相结合,如果客观理论内化为个人理解,此时便是建构主义知识了。如何将知识化为己有?通过“做中学”,在生活中学习,在实践中反思,只有反思才使个人经验有意义,可为未来生活所用^[22]。可见,在杜威实用主义教育主张下,生成智慧的前提是实践,实践是将客观知识与个人经验建立联结、从普遍的理论知识转向建构的情境知识的关节点。创新教育即是培养既有广博知识,又具有创造性以推动社会前进的创新人才^[3]。这便需要人才具有处世的智慧与实践的能力,将客观知识融通于特定情境。杜威的实用主义教育思想是对知识中心的矫正和对传统知识观的建构主义的改造,这使他成为创新教育的先驱^[23]。

当前我国高校创新教育课程实施需要建构主义知识观的介入,但传统知识观与知识中心相耦合,成为主流的理念与实践,这种情势使得引入建构主义知识观遭遇重重阻力——不仅传统知识观本身挤压了建构主义知识观的生存空间,知识中心对实践的贬抑更使建构主义知识的处境雪上加霜。知识中心主义以客观理论知识为中心与目的,这强化了传统知识观的地位,同时轻贬实践,切断了建构主义知识观有机生

长的途径。是否就此听任传统知识观的“专制”呢?如此一来,势必导致创新所需的与社会环境相融通的实践智慧无法从教学中得到培养,因此有必要打破传统知识观对建构主义知识观的压制。当然这不是轻而易举之事,除在实践中受挫之外,在理论上也未得到足够的支持——对于引入建构主义,学界仍存顾虑。

三、建构主义知识观未必“鸡肋”

既然建构主义知识观的实践特征适应创新教育需求,何以又处境尴尬,被视为“鸡肋”?建构主义知识观认为知识是人与情境互动建构而对本体表象做出的解释。相较于传统知识观下的客观知识,建构主义的知识是个人化的,从个人与情境的互动中得来,这种知识与实践紧密相联,有利于发现并利用实践中的创新契机。但学者对建构主义知识观可能带来的风险感到“恐慌”——如果知识具有主观性,所有人都可各自为政,自称拥有知识,造成知识无标准^[24]。面对这一风险,学者建议应当坚持以实践作为检验知识真实性的标准^[24]。这一建议具有普适性,但也就因此缺乏具体的指导作用。笔者力图兼顾二者,建议对传统知识观与建构主义知识观的特质与弊端各行祛魅,并在二者间取得平衡。这样一来,引入建构主义知识观并不必然导致知识失序。如果社会普遍对建构主义知识观有清楚的认识,明白情境知识是个体建构的知识,其对个人身处情境的意义不必然迁移至他人与他境,这样,情境知识所有者在珍视个人体验的同时也尊重他人有不同的解读与建构,在相关话题上不存在唯一的客观知识,所以不必然导致几种不同版本的“知识”争夺霸权。将建构主义知识观与传统知识观嫁接,承认在情境知识之外还在一定程度上存在客观的理论知识。当告诫学校教育不要贬抑知识时^[22],杜威即是承认了传统知识观的合理性。既然如此,就不应激进地用生活教育取代传统教育,而是通过不同途径获得两类知识:基础理论知识基于讲授^[25],同时为了增进学生理解,可用学生亲身实践加以验证和补充。

如果将传统知识观与建构主义知识观合理嫁接,认可个体建构的情境知识的地位,可以避免知识体系出现混乱,反而可以推动理论知识基础的更新。

亚里士多德提出过三种知识类型——理论的知识、实践的知识 and 制作的知識,实践知识与制作知识即个体化的情境知识。尽管亚里士多德认为理论的活动最高、实践的活动也最重要,世人却纷纷追逐基础理论,而轻视情境知识^[26]。这表明建构主义知识观未深入人心。然而,既然以实践作为检验知识真实性的标准,为什么不能以此作为对待情境知识的原则?——如果情境知识可为实践所检验,那情境知识也应当被视为真实的知识,而对其进行检验是再近便不过的了。情境知识通过真实情景中的实践获得,如果实践成功,则强化个体对此情境知识的信念,如果失败,则反思寻因,个体原来的知识框架通过“顺应”机制得到修正。如此一来,情境知识可以在反复实践中获得确证,达到“真实性”的标准。

情境知识不仅可以自我修正,甚至可以自下而上地影响它的理论根基——传统知识观中的理论知识。首先假定基础理论知识经受过实践的检验,是可推广的知识,对建构主义知识观的包容使得情境知识也获得合法性地位,认可情境知识是正统的基础理论知识在特定情境中因个人实践、解读而产生的变异。在这种包容的知识观下,如果情境知识总体中恰好有一部分可用语言表达,由内隐变成外显,并且它的意义不仅限于个人,其他身处同样情境的人也与这一知识有利益或兴趣的牵连,可经由讨论交流在熟人小范围相传、扩散,而一旦打开了熟人传播民间经验的口子——熟人间的传播是必然的——这些变异知识体将会在不同群体间涟漪般扩散开去,有可能发展为普遍而非小范围共享的情境知识,这就可能撼动原本的基础理论,从而修正、更新基础理论。事实上,即使在一些被认为非常客观的学科领域如数学,新知识也不断从对旧知识的重组或延伸中生发出来,并没有永远不变的“正确”^[27]。当然这一发展过程的前提是这种变异知识在传播中经受住了实践的检验。另一个重要前提是未受到原有理论知识拥护者的打压,这使得对建构主义知识观的认同以及对情境知识的尊重成为可能。通过上述过程,理论对实践的绝对领导地位不复存在,实践不只是为了证实与应用理论,也可证伪与改进理论,在创新教育中实践附庸于理论的现象可得到化解^[16]。同时,由于实践发挥带动理论的作用,创新教育中理论知识落后于实践的问题可得到解决——不仅是一时一事的解决,更重要的是由于对理论知识的观念发生改变,它开始对实践动向、情境知识变得敏感,主动拉近与实践的距离。即使另外一部分始终未得外显的情境知识,也对知识的进化发挥着

重要的影响作用,因为缄默知识可支配人的认识活动^[16]。

中国传统课堂上存在的教师“一言堂”,学生被动接受知识的现象也可得到自发的扭转。一般认为建构主义直接倡导师生平等对话的关系,然而这并不实际。教师在课堂上承担着社会代言人的角色,这赋予教师以教育权威及高于学生的地位^[28]。教师与学生的知识、阅历、思维水平不同,结果自然仍是教师主导对话,学生往往无话好说,或者即使发言,也分量不足。在这种情况下要求课堂由讲授式变为启发、对话式并不恰当,间接解决缺乏对话的问题则更为可行,而“间接”的关键在于学生的专业实践。在建构主义知识观下,学生参与实践,在实践中不仅加深了对理论知识的理解,同时由于情境知识地位得到认可,学生觉得自己拥有对知识的所有权,自己的体验与反思也是有价值、可以拿来与他人讨论的,“学习者完成从‘低于知识’到‘高于知识’的蜕变”^[29]。这样一来产生联动效果,虽不刻意要求交流互动,但课堂上学生有底气、有愿望主动发言,也有内容可交流,对话则自然而然地生发出来,从而有助于改善课堂气氛。

四、他山之石:实践“反拨”观念之策

以上论述了在传统知识观主导的知识体系中引入建构主义知识观的理想图景,在对两种知识观有明晰认识的基础上,既承认客观理论知识的基础地位,也尊重实践得来的情境知识,以情境知识补充、带动客观理论,使两种知识观相得益彰,以扭转课程实施困局,培养学生的实践创新能力。然而达成这一愿景仍有“知识中心”这一障碍需要跨越。传统知识观得到知识中心主义的强化,理论知识一枝独秀,建构主义知识观无法进入主流知识体系,这在实践中已有相当突出的表现。那如何才能打破传统知识观的“垄断”地位呢?

由于在知识体系内部传统与建构主义两种知识观不能自发和解,这就需要从教育实践入手打破恶性循环。校方对创新教育实践的引领应扮演这样一只打破循环的有形手,具体的实施引领过观念直接改变行为,在与期待行为相适的观念基础不存在时发挥其直接引导行为的力量,进而转变观念。这就要求学校或学院层面的课程设置有高度的实践性,而不只停留在观念倡导中。显然高校的创新教育课程只是设想了教育目标,而忽视了实现目标的过程,虽然设置了课程,但没有详细的课程实施规范指南,而教师专业能力欠缺,无法自主胜任创新教育,致使课程实施偏离轨道^[19]。另一方面,使创新教育课程设置缺乏实践指导的后果进一步恶化的还有一个重要因素,就是课程与评估的关系没有妥善处理^[13]。课程决策者只在课程设计上下了工夫,不曾想对教学与学生的评估也是保证课程顺利实施的重要一环,如果对学生的考核最终依然重在理论知识方面,那教学自然也难以摆脱对“知识传授”的偏好,这无疑会加大理论知识教学的比重,“知识中心”的教学也难以得到扭转。

引入建构主义知识观的主要目的是提升情境知识的地位,而情境知识又主要通过个体实践与反思获得。引领创新教育的着手点可落在专业实践上,通过细致的实施指导保证专业实践的质量,以避免以往实践教育中存在的与理论脱节、与生活脱节等弊病,并提升学生对实践经验的反思深度。此外,对学生学业成就评估也做出相适应的调整,避免因重理论考试带来教学上向理论课的严重偏斜。这或许可以从“服务学习”(service-learning)课程得到启发:其一,服务学习是一种整合教学与实践的学习经历,学生应用自己所学课程知识与能力有组织地服务社区,并在服务中反思,从而增进对课程内容的理解并对学科有更深刻的认识。其二,学生通过服务学习达到学习目标之后经过评估达标可获得学分^[30]。其三,服务学习有一系列质量保证措施,如首先是合理的安置,即将学生的专业能力、专业学习目标与社区需要相匹配。其四,注意建立课程与服务实践的联系,将课堂所学应用于社区服务,使服务经历对学生、社区有双赢的效果。其五,倡导反思——可回到课堂上以讨论的形式或反思日记的形式对服务经验加以反思,反思是提升实践知识水平的关键与难点,设计周密的服务学习课程为学生提供“脚手架”式的提问,一步步引导学生深层次的思索^[31]。其六,大学专门安排专业相关人员在学生服务过程进行监督与辅助,指导学生实践,协助他们解决难题^[32]。此外,在服务学习中,学生专业实践负载有学分,且学分不是做过社区服务即可获得,而是需要学生真正在实践中有所获,专业实践能力与反思水平得到提高,达到一定的标准,通过评估才能获得,这样便保证了评估与课程目的的一致性。这也是值得我国高校创新教育课程的决策者借鉴的地

方。如果与创新教育课程实施有类似的细则加以规范,由保证专业实践质量开始,进而影响理论课堂,或可全面改善创新课程,摆脱现存实施困境,为国家培养出更多创新型人才。

五、结论

综上所述,针对高校创新课程在专业理论课、专业实践课、创造学课程等方面均面临实施困境,包括专业理论主导而专业实践不足、理论教学教师“一言堂”等,最终导致创新人才培养目标流产的现实,本文从知识观角度出发,援引哲学领域的本体论研究与知识论研究对这一问题进行分析,认为我国高校创新课程困境可能源于对建构主义知识观的压抑与曲解。由于传统知识观根深蒂固,得到认可的是客观理论知识,而更具创新价值的情境知识得不到重视;“知识中心”与传统知识观相耦合,以客观理论知识为中心与目的,贬抑实践,致使理论与实践脱节,个人无法通过有效实践建构情境化知识。建构主义知识虽适于创新教育需要,但学者同时也担心引入建构主义会引发课堂与知识失序,另一方面建构主义知识也因其“前科”——如在杜威时期的美国生活教育实践——而得咎。但此顾虑并非建构主义本身的致命顽疾,可能只是由于实践缺陷所致。基于此,笔者建议高校创新课程决策者应制定详尽的课程实施细则,通过规范实践,带动知识观转变,引入建构主义知识观,并对建构主义知识观与传统知识观进行祛魅,达到二者的平衡嫁接,完善创新教育实践。

参考文献:

- [1] 加快建设人才强国[N].人民日报,2010-05-27(04).
- [2] 吴迪.大学生就业:愿景与现实——教育经济学的视角[J].高教探索,2014(4):135-139.
- [3] 李研,高婷婷.就业视域下大学生创新与创业教育的研究与实践[J].现代教育管理,2015(3):119-123.
- [4] 展涛.我国研究型大学创新型人才培养的思考[J].高等教育研究,2011,32(1):1-7,31.
- [5] 钟秉林.国际视野中的创新型人才培养[J].中国高等教育,2007(3/4):37-40.
- [6] 李家华,卢旭东.把创新创业教育融入高校人才培养体系[J].中国高等教育,2010(12):9-11.
- [7] 杨梨.服务学习与创新创业教育的契合性分析[J].重庆科技学院学报(社会科学版),2014(10):157-159,170.
- [8] 林崇德,罗良.建设创新型国家与创新人才培养[J].北京师范大学学报(社会科学版),2007(1):29-34.
- [9] 梁小伊,赵振增,许纯蕖.高校创新型人才培养的制约因素及对策[J].教育理论与实践,2013,33(27):12-14.
- [10] 舒家捷,肖云龙.大学创新教育的课程设置[J].现代教育科学,2002(11):33-36.
- [11] 郑家茂,潘晓卉.大学创新教育呼唤人才培养模式改革的突破[J].江苏高教,2008(1):83-85.
- [12] 黄勇荣,何亨瑜,丁丽丽.基于提升大学生实践能力的高校课程改革研究[J].黑龙江高教研究,2014(5):153-155.
- [13] 周爱国.大学生实践能力培养存在的问题及对策[J].教育探索,2009(1):74-75.
- [14] 胡科.如何发展大学生专业实践能力——美国服务学习课程的启示[J].民族高等教育研究,2015,3(2):78-82.
- [15] 高薇.辽宁省高校创业教育研究[J].科教文汇(上旬刊),2014(5):1-3.
- [16] 潘海涵,汤智.大学实践教学体系的再设计[J].中国高教研究,2008(12):104-106.
- [17] 时伟.论大学教育模式的转换与改革[J].教育研究,2011(11):44-47.
- [18] 孙景芬,于森.高校创造学课及创造教育的现状调查与研究[J].沈阳工程学院学报(社会科学版),2005,1(1):108-110.
- [19] 叶琳,刘文霞,韩燕.高校创造学课程走出困境的教学管理探讨[J].内蒙古农业大学学报(社会科学版),2007,9(2):230-232.
- [20] 项贤明.论创造性教育的三个阶段[J].中国教育学刊,2000(3):20-23.
- [21] GUBA E G, LINCOLN Y S. Competing paradigms in qualitative research[M]//DENZIN N K, LINCOLN Y S. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994: 106-117.
- [22] 杜威.我们怎样思维:经验与教育[M].姜文闵,译.北京:人民教育出版社,1991.
- [23] 戴前伦.中美创新教育的价值取向及其影响[J].内江师范学院学报,2010(7):116-118.
- [24] 李子建,宋萑.建构主义:理论的反思[J].全球教育展望,2007,36(4):44-51.
- [25] 周序.讲授法在大学课堂中的困境及其突破——兼论高校创新人才培养[J].四川师范大学学报(社会科学版),2015,42(1):82-88.
- [26] 陈向明.教师实践性知识研究的知识论基础[J].教育学报,2009,5(2):47-55.

- [27] 廖正琦, 贺清碧. 论高等数学教育中的创新意识和创新能力培养[J]. 重庆高教研究, 2009(1): 1-3.
- [28] 吴康宁. 教育社会学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998: 202-211.
- [29] 柴坚, 王晓飞. 试论创新性是高等教育的重要特征: 知识观视角[J]. 重庆高教研究, 2013, 1(2): 96-98.
- [30] BRINGLE R G, HATCHER J A. Implementing service learning in higher education [J]. The journal of higher education, 1996, 67(2): 221-239.
- [31] ASH S L, CLAYTON P H. The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment[J]. Innovative higher education, 2004, 29(2): 137-154.
- [32] MOELY B E, MCFARLAND M, MIRON D, et al. Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences[J]. Michigan journal of community service learning, 2002, 9(1): 18-26.

(责任编辑 蔡宗模 余志祥)

Analysis of the Knowledge View for the Innovative Education Curriculum Dilemma in Higher Institutions

ZHANG Wenxiao

(Faculty of Education, Chinese University of Hong Kong, Shatian, N. T., H. K. 999077, China)

Abstract: Faced with the domestic employment challenge and international competition, China has put forward to cultivate innovative talents, so the innovation education in higher institutions has become the hot topic. Yet part of the reason for the unsuccessful innovative talents training lies in the innovation curriculum. Starting with the view of knowledge, the ontology study and the knowledge theory study in the philosophy are used to analyze the problem, and it shows that the dilemma of the innovation curriculum comes from the compression and misunderstanding of the construction view of knowledge. The traditional view of knowledge dominates at present, in which the positivism and post-positivism in the traditional view of knowledge respect the objective theory knowledge while neglect the real situation of the knowledge, which could not meet the quality requirement of the innovative talents at present. The traditional knowledge view is dominated and stressed by the knowledge centrism. Though the constructive knowledge view can help to cultivate the necessary context knowledge and practicing abilities of innovation talents, because of the blocking of the traditional knowledge view, it could not be in a position of the class. Also the scholars are afraid that the constructive knowledge will interrupt the order of normal knowledge which lead to no support. But the worry isn't the fatal weakness of the constructivism, just for the weakness in the practice. Both of the two the problems can be solved from the bottom to the top, using the practice to promote the concept. The key is the specific and detailed guidance and regulation of the innovation curriculum, starting with specific professional practice, to ensure the professional practice and reflection quality, which could influence the theory class, in order to improve the dilemma of innovation curriculum implementation.

Key words: innovative education; curriculum; ontology; the traditional view of knowledge; the constructivist's view of knowledge