

## **Editorial**

An issue that is receiving a significant amount of attention in education today is the question of knowledge and how it is best thought of in order that students become independent learners in the new millennium. Some of the epistemological questions appearing in educational literature, with greater frequency, focus on issues related to the structure of knowledge. Such questions examine whether or not knowledge is a social, cultural creation or is it a reified object which is separate from humans. Directly related to the concept of knowledge is the question of why students understand concepts as they do and is it better for teachers to present knowledge as it is portrayed in the standard received view or should they adopt a postmodern view of knowledge?

Questions like these reflect underlying themes contained in the articles in this issue of the journal. The international nature of epistemology, and teaching and learning issues are clearly evident in the four papers. In the first paper, Eyal Kafkafi of Israel presents a dramatic argument that rejects the standard received view of history and history teaching. She uses R.G. Collingwood's idea of re-enactment in the historian's mind to ask the question of how an historical figure thought at a particular time. Kafkafi describes how the use of re-enactment permits a much more vibrant, authentic form of history teaching when thought processes of historical figures are examined in terms of knowledge, its bases and biases. Many of her examples are of Israeli and Arab statesmen who acted adversarially during the early years of the State of Israel. In her paper she emphatically demonstrates that history is a social phenomenon and that the purpose of history teaching is to develop rational thought on the part of students so that they come to understand historical knowledge in a critically self-aware manner. The second paper by David Blades of Canada looks at science education for aboriginal students who are in the process of becoming teachers. His argument rejects the technological view of science and he declares that science is a social phenomenon just as Kafkafi argued for history. For science, this is not a new argument. But what is enlightening in Blades's paper is how the current socially constructed view of knowledge fits so closely with aboriginal perspectives. His argument, really, is a rejection of past modernistic approaches to science and science teaching, and a move towards postmodern thought in how students should be taught all disciplines. Peter Roberts, of New Zealand, is the author of the third paper and he raises questions of the value of literacy and how it has been unquestioningly accepted as a desirable state for all people. He notes the value claim that is invoked for universal literacy comes from highly literate individuals in highly literate societies. In addition, the form of literacy that these people and societies argue for is a technological view. Roberts rejects this view and argues, as the previous

authors have for their disciplines and forms of knowledge, that literacy is also a social phenomenon and its value cannot be taken for granted. He concludes by demonstrating that there are a variety of literacies and each form has particular consequences. The harm or benefit derived from each form must be considered in educational arenas as different social ideals are part of literacy. The fourth paper by Eugene Iheoma of Nigeria examines J.J. Rousseau's view of teaching. Iheoma rejects the commonly held view that Rousseau advocated a noninterventionist role for teachers. Instead, the argument is made that Rousseau understood teachers as consummate artists who respect students as individuals and the teacher's role is to permit students' perspectives to come through as students move from the wisdom of childhood to the wisdom of adulthood. To do this, teachers must balance individual freedom and the necessary control of a student with his or her learning. Rousseau essentially argued that human intentionality is central to what is now called 'meaningful' learning. For this type of learning to be possible educators must first reconsider the concept of what received knowledge is in their disciplines, and then consciously decide what the learning consequences are for students when a received view or a postmodern view is taught.

We have five book reviews to complete the issue and just as the authors of the articles reflect broad, international views on education so do the book reviewers. Eugene Bartoo, of the United States, reviews *The University in a Liberal State*, and provides us with a clearer vision of the role of universities and university education in the world. Jan Smit, of South Africa, took on the task of reviewing *Out in the Cold: Academics Boycotts and the Isolation of South Africa*. His review, I believe, is of value to educators as it gives us a different perspective on academic boycotts in South Africa. The review section is completed by three Canadians, John Begoray, William Hunter, and Rishma Dunlop. Their three reviews examine works that focus on issues of solving arithmetic word problems, school change, and the methodological role autobiography plays in educational research.

The combination of the papers and reviews make for a strong issue indeed, and it is my hope as guest editor, that you will find the topics and issues stimulating and thought provoking.

Garth Benson  
Guest Editor  
Faculty of Education  
The University of Calgary

## **Editorial**

Une problématique qui reçoit un montant d'attention significatif dans l'éducation d'aujourd'hui concerne la question de la connaissance et comment elle est le mieux pensée de manière à ce que les étudiants deviennent des apprenants autonomes au nouveau millénaire. Certaines des questions d'ordre épistémologique qui apparaissent dans la littérature pédagogique, avec une fréquence croissante, se concentrent sur des problématiques liées à la structure de la connaissance. De telles questions interrogent la connaissance en tant que création sociale, culturelle ou comme objet réifié, séparé de l'humain. Directement relié au concept de connaissance, la question qui vise à savoir pourquoi les étudiants comprennent des concepts comme ils le font et s'il est souhaitable pour les enseignants de présenter la connaissance comme elle est décrite dans la conception standard reçue ou s'ils devraient adopter une conception post-moderne de la connaissance.

De telles questions reflètent des thèmes sous-jacents contenus dans les articles de ce numéro de la revue. La nature internationale de l'épistémologie, de l'enseignement et des problématiques d'apprentissage devient évidente à la lecture des articles. Dans le premier, Eyal Kafkafi, d'Israël, présente un argument percutant qui rejette la conception standard reçue de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire. Elle utilise l'idée de K.G Collingwood de la "répétition" dans l'esprit de l'historien pour questionner la pensée des figures historiques à une époque particulière. Kafkafi décrit comment l'utilisation de la répétition permet une forme beaucoup plus vibrante, authentique de l'enseignement de l'histoire, ceci lorsque les processus de pensée de figures historiques sont examinés en terme de connaissance, de ses bases et de ses biais.

Nombre de ses exemples sont ceux d'hommes d'état israéliens et arabes, adversaires lors des premières années suivant la création de l'Etat d'Israël. Dans son article, elle démontre catégoriquement que l'histoire est un phénomène social et que l'objet de l'enseignement de l'histoire est de développer une pensée rationnelle chez les étudiants afin qu'ils arrivent à comprendre les connaissances historiques d'une manière critique et personnelle. Le second article par David Blades du Canada s'intéresse à la didactique des sciences pour des étudiants autochtones pendant leur formation à l'enseignement. Son argument rejette la conception technologique de la science et il déclare que la science est un phénomène social de la même façon que Kafkafi a pu le faire pour l'histoire. En ce qui concerne les sciences, cette prise de position n'est pas nouvelle. Mais ce qui est révélé dans l'article de Blades est ce en quoi la conception sociale actuelle de la connaissance correspond de si près aux perspectives autochtones. Son argument, réellement,

consiste en un rejet des approches modernistes passées de la science et de l'enseignement de la science, et s'oriente vers une pensée post-moderne visant comment toutes les disciplines devraient être enseignées aux étudiants. Peter Roberts de Nouvelle Zélande est l'auteur du troisième article et il présente les questions de la valeur de la littéracie et du fait que celle-ci ait été acceptée sans questionnement comme état désirable pour toute la population. Il note que la proclamation de la valeur qui est invoquée pour une littéracie universelle provient d'individus hautement alphabétisés. De plus, la forme de la littéracie que ces personnes et ces sociétés défendent renvoie à une conception technologique. Roberts rejette cette conception et défend, comme les auteurs précédents l'ont fait pour leurs disciplines et leurs formes de connaissance, que la littéracie est aussi un phénomène social et que sa valeur ne peut être prise pour acquise. Il conclut en démontrant qu'il existe une grande variété de littéracies et que chaque forme amène des conséquences particulières. Les aspects positifs et négatifs qui dérivent de chacune de ces formes doivent être considérés au sein des cercles pédagogiques du fait que différents idéaux sociaux font partie de la littéracie. Le quatrième article d'Eugène Iheoma du Nigéria examine les conceptions de l'enseignement de J.J Rousseau. Iheoma rejette la perception communément admise selon laquelle Rousseau préconiserait un rôle non-interventionniste pour les enseignants. Plutôt, il est avancé que Rousseau percevrait les enseignants comme des artistes accomplis qui respectent les apprenants en tant qu'individus et le rôle de l'enseignant comme devant permettre aux perspectives des étudiants de transparaître au moment où ceux-ci passent d'une sagesse de l'enfance à une sagesse de l'âge adulte. De manière à réaliser cela, les enseignants doivent équilibrer la liberté individuelle et le nécessaire contrôle d'un étudiant sur son apprentissage. Rousseau avance essentiellement que l'intentionnalité humaine est centrale dans ce qui est nommé l'apprentissage "signifiant." Afin de rendre possible un tel apprentissage les éducateurs doivent premièrement reconsidérer le concept regardant la connaissance reçue dans leur discipline, et décider alors consciemment des conséquences au niveau de l'apprentissage des étudiants selon que l'enseignement repose sur une conception reçue ou postmoderne.

Nous avons cinq critiques d'ouvrages pour compléter ce numéro qui reflètent de la même manière que les auteurs des articles le faisaient, des conceptions générales et internationales de l'éducation. Eugene Bartoo, des Etats-Unis, critique *The University in a Liberal State*, et nous fournit une vision plus claire du rôle des universités et de l'éducation universitaire dans le monde. Jan Smit, d'Afrique du Sud, a rempli la tâche de présenter *Out in the Cold: Academics Boycotts and the Isolation of South Africa*. Sa critique, je crois, a de la valeur pour les éducateurs dans la nouvelle perspective qu'elle nous offre quant aux boycottages académiques en Afrique du Sud. Cette section critique est complétée par trois canadiens, John Begoray,

William Hunter, et Rishma Dunlop. Leurs deux critiques examinent des travaux qui se concentrent sur des problématiques relevant de la résolution de jeux de mots arithmétiques, la transformation scolaire, et du rôle méthodologique de l'autobiographie dans la recherche pédagogique.

La combinaison des articles et critiques constitue un numéro de valeur et j'espère, en tant qu'éditeur invité, que vous trouverez les topiques et problématiques intellectuellement stimulantes et provoquantes.

Garth Benson  
Editeur invité  
Faculté d'Education  
Université de Calgary