

中国当代教育学术文库



教育知识建构论

陈振华 著

公共教育知识对指导、说明、解释教育实践有重要意义。教师非辩证地对待公共教育知识不可，既要“化公为私”建构个人教育知识，又要看到公共教育知识的大厦乃是众人所建，从而贡献自己的智慧，建构公共教育知识。

山西出版集团
山西教育出版社

中国当代教育学术文库

中国当代教育学术文库

教育知识建构论

陈振华 著

山西出版集团
山西教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

教育知识建构论/陈振华著. —太原: 山西教育出版社, 2010. 6
(中国当代教育学术文库)

ISBN 978 - 7 - 5440 - 4286 - 4

I. ①教… II. ①陈… III. ①教育学 - 研究 - 中国 IV. ①G40
中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 003263 号

教育知识建构论

责任编辑 王瑞瑾

复 审 樊爱香

终 审 刘立平

装帧设计 王耀斌

印装监制 贾永胜

出版发行 山西出版集团·山西教育出版社

(太原市水西门街馒头巷 7 号 电话: 4035711 邮编: 030002)

印 装 山西新华印业有限公司

开 本 787 × 1092 1/16

印 张 14.25

字 数 212 千字

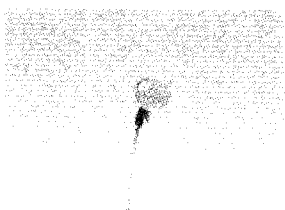
版 次 2010 年 6 月第 1 版 2010 年 6 月山西第 1 次印刷

印 数 1—5000 册

书 号 ISBN 978 - 7 - 5440 - 4286 - 4

定 价 29.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。电话: 0351 - 4120948



《中国当代教育学术文库》总序

顾明远

20 世纪 90 年代初，为了给教育学科中青年理论工作者搭建一个学术平台，我曾经为山西教育出版社策划出版“中国中青年学者教育学术文库”。他们接受了我的建议，并聘请我和汪永铨教授、鲁洁教授等组成学术委员会。我们每年对中青年学者申请的学术著作进行认真的评审，选出最优秀的著作出版，先后出版了二十多部。这套文库中的许多作品都获得各种奖励，例如项贤明的《泛教育论》、石中英的《教育学的文化性格》、丁邦平的《国际科学教育导论》都是全国头三批百篇优秀博士论文，檀传宝的《德育美学观》曾获第三届全国图书奖提名奖。因此这套文库的出版在中青年学者中引起了很大的反响。后来，山西教育出版社又先后出版了几部老年学者的著作，如黄济教授的《教育哲学通论》、我的《中国教育的文化基础》等。但是，由于出版社的改制和调整，“文库”有所停顿。

近年，出版社新的领导决定要把“文库”继续办下去，以繁荣我国的教育科学。经过多名学者的座谈研究，基于过去出版的教育学术著作已经不限于中青年学者的作品，所以把原来“文库”的名称改为“中国当代教育学术文库”，重新组织编辑委员会。新的“文库”除了吸收近年来的新作品以外，将过去已经出版的、在学术界有较大影响的作品重新排印，归纳到新的“文

库”中来，形成反映我国当代教育科学研究新成果的系列丛书。

我们刚刚庆祝过改革开放 30 周年和新中国成立 60 周年。60 年来，特别是改革开放 30 年来，我国教育取得了举世瞩目的成就，教育科学繁荣昌盛，学术研究成果累累。如何把这些成果呈现出来并加以传播和应用，出版界有义不容辞的责任。因此，新的“文库”的出版有着重要的学术价值。

当前，我国教育正处在新的历史发展时期，从现在起到 2020 年，是我国全面建设小康社会，加快推进社会主义现代化的关键时期。党的十七大提出“优先发展教育，建设人力资源强国”的战略部署，为此，中央制定了《国家中长期教育改革和发展规划纲要》，为今后十年的教育发展制定了蓝图。要认真落实“规划纲要”，需要认真学习、解放思想、改革创新、大胆试验。在落实过程中有许多理论问题需要学术界去研究和探索，教育科学必将迎来新的繁荣。新的“文库”的问世适逢其时，它将为贯彻落实“规划纲要”服务，为我国教育科学的繁荣服务，为教育理论工作者搭建呈现成果的平台。

特别可喜的是，十多年来我国教育科学界一批中青年学者已经成长起来，他们对于“文库”的出版抱有很高的热情和期望，而山西教育出版社对于“文库”一直是热忱支持。承蒙他们对我的信任，还要我参加此项事业。我始终认为这是一项极有意义的事业，让我们大家来爱护它、发展她。

2010 年 3 月识于北京求是书屋



知识活水来，实践乃源头。

这是一个常识，却是当今部分教育学人不愿谈论的常识。在教育研究领域里，曾几何时，人们视教育知识的创造为教育理论专家的特权，而置作为教育实践者的教师于不屑的地位。此见走偏甚久，纠正并非易事。不过，世事有艰难，偏有直面人。他们要用智慧与毅力战胜这种偏见，在教师建构教育知识这一课题上倾注大量心血。

《教育知识建构论》是这种心血的见证。它用文字映照出一个年轻学人多年潜心研究、殚精竭虑、探幽索微的身影，并让其智慧光芒射向教育知识的苍穹。咀嚼这些文字，品味它们深刻的意蕴，人们会大开心扉，在广收教益的同时，对这本《建构论》进行会心的建构：

一、尊重效果历史，从历史中发现逻辑

以史鉴今，为学之道也。此著仔细寻觅教育知识的历史烙印，从不同时代教育知识的兴衰与更替中，发现了教育知识发展的一个重要逻辑，即教育理论专家在建构教育知识方面确实贡献了巨大的力量，但他们并不是教育知识的唯一的创造者。对此，《建构论》指出，建构教育知识的不仅有传统观念中的教育理论专家（包括大学和专门研究机构中的教育理论研究人员），而且有广大教育实践者。有史为证。我国《论语》和《学记》等古代文献中的教育知识都是出自教育实践者的手笔，而与教育理论专家无缘，因为当时社会职业尚未分化到需要教育理论专家降生。在教育理论专家登上历史舞台之前，教育实践者依靠自己不断积累的认识与体验，年复一年地进行着他们的事业。尽管在今人看来，那些认识与体验微不足道，但它们对指导当时的教育活动，尤其在引导新手尽快熟悉工作上，发挥了不可忽视的作用。在这一点上，更有说服力的也许是夸美纽斯这类教师的作为，其成名大作《大教学论》，就是他在波兰兄弟会学校当老师时的作品。这些

历史史实雄辩地说明，实践出真知，实践者先得知。

二、开拓未知领域，在未知中提炼新知

确认教育实践者在教育知识创造中的地位，与知识观的现代化有密切联系。古往今来，对知识本质的解说数不胜数。作者梳理归类，根据不同标准，大别出感性知识与理性知识、实践知识与理论知识、隐性知识与显性知识、个人知识与公共知识等。相对而言，隐性知识与个人知识是比较新颖的提法。在这些概念的创造者中，英国著名的科学家、哲学家波兰尼功劳卓著。他把人们引向独特的思想角度，即教师头脑中的关于教育的认识和体验以及行为能力，这些大都是实践的、隐性的、个人的教育知识。正是从这里出发，《建构论》开始了对一个未知领域的开拓，力争主观性教育知识的合法地位，发掘情境性教育知识的源泉，提升个人教育知识的品位。

可以看出，这些任务的焦点在于对教师个人教育知识的确证，包括对其性质、功能与形成过程等的揭示。在这方面，该书观点鲜明而且独到：

（一）阐明了教师个人教育知识的多重性质。该书指出，教师个人的教育知识兼容实践性、个体性、情境性、缄默性、双重性、弱批判性，尤以实践性与个体性为要。实践性意味着教师个人的教育知识不仅是在实践中建构的，是关于实践的，而且是引导实践的。个体性表明教师个人的教育知识是个体的、私有的，具有个体品格，饱含教师的经验、习惯、感情、态度、价值观等。情境性是实践性与个体性的结合，特定教师的实践总是处于具体教育环境下，其中的具体人事构成了独一无二的情境。缄默性标志着教师个人的教育知识大多是不可言说的。因为处于实践活动中的人，大多埋头于活动本身，却很少思考活动体验。这不仅不能说明他们没有知识，相反，这恰恰说明他们的活动就是他们的知识。因为一种有效的活动，就是一张有价值的知识图谱。只要把活动表达清楚，知识就可外化。至于双重性，在一般意义上，是说大多数教师可能是正面与反面的教育知识兼而有之。正面的有利于师生身心健康与发展、能有效地提高教育质量的知识；而反面的则不利于教育事业和师生身心健康。最后是弱批判性，情境性与缄默性等决定了教师难以及时梳理并提升活动中的体验与认识，因此，教师不能及时反思或批判自己在不知不觉中形成的知识。

（二）揭示了教师个人教育知识的生产机制。该书认为，教师个人的教育知识大多不是直接来源于书本世界的公共知识，而是来源于

个人经验世界或日常实践，是实践经验不断改组或改造的产物。

在教育实践中，最需要教师直接回答的是此时此地“是什么”、“为什么”和“怎么办”之类的问题，其解大多由无数琐碎的经验、常识与智慧汇集而成。这类解答里蕴涵着两类实践逻辑：一是审慎实践逻辑，以“什么是理想教育”或者“什么是有效教学”为大前提，作为中项的小前提和结论主词则是具体的和个别的人和事；二是非审慎实践逻辑，是对实践的一种直观性把握，其本质是一种理性直觉。这两种逻辑对教师生产知识发挥着不同的作用，前者为知识生产定向，引导教师把主要的精力投放到教育活动本身，使他们能及时发现问题；后者迫使教师激发灵感，产生顿悟，借用原有经验解决问题，或在没有经验可借鉴时直接创造出新的策略。可以说，是实践逼出了教师的真知。逼得多了，习惯成自然，被动变主动，教师会养成思考或研究问题的自觉行为。

应该强调，构建教育知识的自觉行为的养成，除了实践的逼迫，还有其他方面的条件或原因：一是激励教师奋发向上的社会文化环境，包括相互交流经验的机会；二是个人相应的知识经验的积累和必要的认识能力；三是个人良好的意志品质和实干加巧干的精神。

（三）开辟了教师个人教育知识建构的路径。该著从教师的学习、研究和教学实践三个维度深入分析了教师个人教育知识构建的条件、过程与所含之利弊，向教师展示了其大可作为的领地。教师的学习不是简单地接受知识，而是对知识的再创作。这是因为他们会从自己的实践出发思考所学的知识，对它的价值、合理性与不足之处进行分析，并予以必要的改造和丰富。因此，通过学习，他们得到的不再是书本原意的而是自己赋予了意义的知识。

开展研究是教师构建知识的重要途径。教师研究是历史发展的要求，也是当代教师专业自觉的表现。它可以改变教师的知识传播者的角色，使教师真正成为知识生产者，成为理论家。因为这种研究意味着教师将以新的方式打量原来熟悉的一切，以研究者的态度对待各种教育文本（包括学生档案、课堂观察记录、课程指南、教学参考资料、学生作业、学生日记等）。此外，研究使得教师将有更多的学习、写作、交流，发表成果的机会。借助这些活动，他们将在扩大教育知识体系上贡献自己更多的力量。

教学实践是教师的职业生活，是教师能够有所发现、有所发明的场所。课堂是教师使用知识、能力与学生频繁互动的地方，他们的知

识塑造了课堂实践行为；反过来，课堂实践行为也形成了他们的知识。因为他们在行动中和行动后反思自己的行为，从而获得了对教学的新的理解。当面临问题和处于迷惑的情境时，教师重构教育知识的行为特别明显。

三、析理立于辩证，自正反中看出真实

该书在不遗余力地证明教师是教育知识的建构者的同时，也对持不同价值观的教师进行了分析，发现不同成就动机水平的教师的行为差异及其对教育知识贡献之大小，从而避免了简单化的结论。在作者看来，在教育改革的推动下，广大教师的探究兴趣、责任意识和成就需要等日盛。同时，为了自己与学生的幸福，必须找到更加有利于生命意义的教育实践，这使得教师在教育知识的建构道路上走得越来越远。但是，贪图安逸、满足现状、不思进取的教师依然存在，他们在教育知识的建构上要么持无所作为的观念，要么持顽强抵抗的态度。这使得教师在教育知识建构方面的作用不可一概而论。这些观点也许并不十分新鲜，但是格外真实，显得分外可贵。

总之，由于《建构论》的启迪，在下对有关的知识进行了必要的建构，获得了新的信息与感悟。由此本人联想到，作者把这本《建构论》交给历史，就是肩负了新的建构责任。因为在解读它的过程中，人们对某些见解的质疑会促进作者进一步建构。这种情境必定是作者极为欢迎的。

熊川武
华东师范大学
2009年5月

目 录

序

第一章 教育知识的类型	1
第一节 知识观的演变与知识谱系	2
第二节 教育知识的基本范畴	16
第三节 公共教育知识与个人教育知识	25
第二章 教育知识观的批判与重建	45
第一节 教育知识发展与研究回顾	45
第二节 教师专业发展历程与知识本位	50
第三节 现代教育知识观批判	55
第四节 教育知识观的重建	66
第三章 个人教育知识建构的意蕴	73
第一节 建构与建构主义	73
第二节 对建构的批判性理解	77
第三节 个人教育知识建构的意义	92
第四章 个人教育知识建构的基础	99
第一节 哲学和心理学的见解	99
第二节 典型教师素描与分析	109
第三节 基本结论	115
第五章 个人教育知识建构的路径	124
第一节 学习与教育知识的建构	124
第二节 研究与教育知识的建构	144
第三节 教学实践与教育知识的建构	154
第六章 个人教育知识建构的模式	170
第一节 教育知识的生成模式	170

第二节	教育知识的转化模式	177
第三节	教育知识的发展模式	184
第四节	教育知识建构模式的比较	188
第七章	促进个人教育知识的建构	193
第一节	教师学习方式的改造	193
第二节	教师研究文化的建设	199
第三节	教学改革의 促动	206
参考文献		
后记		

第一章

教育知识的类型

这是一个知识兴趣浓厚的时代，虽然知识的概念发生了不少变化，但是培根的那句“知识就是力量”的名言至今仍然闪烁着真理的光芒，知识创新、知识生产、知识经济都是我们这个时代频繁出现的话语。在教育实践中，教师“需要了解关于他要达到的目的（受教育者的德行、知识、信念、能力）的知识；需要了解关于受教育者的个性、生活状况和身心状况的知识；需要了解关于他可以使用的、眼下看来能达到规定目的或克服达到目的之障碍（消极条件）的手段的知识”^①。在颇长的一段时间里，“知识”也一直是教师教育、教师研究和教学研究中的重要主题，教育知识及其相关名词（如教育理论、教师知识、教育实践知识、缄默知识、教育智慧等）交替出现在人们的议论中、各种报刊杂志上和诸多学位论文里。在这样的时代背景下，“教育知识”自然成为我们探究的主题。

按照人类一般的认识逻辑和理解方式，在讨论“教育知识”之前，有必要解读其上位概念——知识，或在知识论上寻根溯源。通过对知识论的源流梳理，我们容易理清历史上的知识观念和诸下位概念，进而认识教育知识的基本类型，并为我们的深入讨论提供一个知识论的背景框架。

^① [德] 布利钦卡：《教育学知识的哲学》，《华东师范大学学报（教科版）》1995年第4期。

第一节 知识观的演变与知识谱系

一、知识观的演变：哲学史考察

德国学者赖欣巴哈在《科学哲学的兴起》一书中说过这样一句话：哲学领域对知识的寻求就像人类的历史一样古老。翻开哲学史，我们可以看到，整个西方哲学的历史发展呈现出这样一个突出的特点，即自柏拉图、亚里士多德以降，西方哲学虽然长时间以本体论的形而上学为其基本特征，但知识论也是其关注的重要方面。到了近代，从笛卡尔、培根开始，西方哲学的重点逐渐转入关注知识论，而中国传统哲学中似乎缺乏知识研究的思想源头。^①因此，我们有必要对西方哲学中有关知识的思想进行一番梳理。这种梳理可以从多种角度展开，而我们这里首先要进行一个发展史的考察。

哲学家们总是从时间维度把西方知识论的发展划分为古代、现代和后现代三个阶段。在不同的阶段，人们对知识问题的认识是不同的。历史上的这些认识往往是围绕知识的来源和性质展开的，从中派生出了知识的确证、类型、功能等问题，并形成了不同的知识观和知识论派别。

（一）古代：从古希腊到16世纪末

在西方古代哲学史上，对知识问题发言立论的思想家很多，主要代表人物有苏格拉底、柏拉图、亚里士多德。苏格拉底认为，“德性”是人们过好生活或做善事的艺术，真善一体，“德性就是知识”，是每个人都能学会、可以确切知道的。苏格拉底所思考的知识是一种普遍性的道德判断。柏拉图认为，真正的知识应该是对普遍本质的把握，是绝对真的和具有普遍必然性的观念系统。他区分了“意见”和“知识”：意见

^① 中华全国外国哲学学会会长王树人先生指出，中国传统哲学没有知识论的文化根源，主要是汉语“象以尽意”的特征，使之具有富于联想和直觉的悟性，而缺乏理性的逻辑抽象力，这是汉语不可能推动知识论产生的文化根源。参见王树人：《对认识论研究的几个提问》，《学术月刊》2003年第12期。

是属于感官所接触的世界的,知识则是属于超感觉的永恒的世界的;意见是感觉把握流变的可感世界所产生的,而知识是理智把握恒定的理念世界所产生的。他认为,人的心灵中原来已经具有知识,通过回忆就可以获得真知。知识就是人们对事物本质的反映和表述,是人类理性认识的结果,而不同于人类感性认识所产生的意见。知识就是真理,就是人类理性的作品,而所有的感觉经验都不可能构成真正的知识。理智和理念世界的存在,从主观和客观的两个方面论证了知识存在的可能性和合理性,说明了何以为知识。柏拉图的学生亚里士多德批判了柏拉图的理念说和回忆说,肯定了感觉器官在认识中的作用。他还将人类知识分为三大类,即纯粹理性、实践理性和技艺。纯粹理性知识包括几何、代数、逻辑等;实践理性知识包括伦理学、政治学等;技艺则是只有通过实践才能掌握的知识。此外,他还创造了三段论的知识演绎方法。

亚里士多德之后,在漫长的中世纪,哲学成了论证神学的工具,科学认识被宗教信仰所排斥,只有关于上帝的知识,才被认为是唯一可靠的最高的知识。西方哲学家对知识本性的探索没有什么进展,直到中世纪结束。古希腊时期虽然没有出现作为独立学科的知识论或认识论,但对知识本质的探索影响深远。

古代思想家们思考的主要内容是万事万物的本质与起源问题,形成了有关世界的本体性知识。在古代思想家看来,只有逻辑思维而不是感觉经验才能达到对世界的本体的真正认识。真正的知识是抽象的、绝对的和终极性的知识,是由概念和逻辑构成的命题,而掺杂了个人情感的日常经验是没有价值的,算不上真正的知识,它只是一种关于变动不居的表象世界的个人意见。

总体上看,古代哲学家关注的重点是宇宙论本体论,而不是知识论,尽管他们不乏对知识问题的思考。这是因为“近代以前,认识论在哲学中不占主导地位,人们对世界的认识能力低下,人们在这一时期的认识主要还处在经验的、偶然的、主观的层面”^①。具有历史意义的是,柏拉图的知识定义(知识是确证了的真信念)构成了古代知识观的核心

^① 洪晓楠、于成学:《论西方哲学对知识本质的探索》,《大连理工大学学报(社科版)》2004年第3期。

内容，同时也给后来的知识论研究留下了一个长期争论的话题。

（二）现代：从 17 世纪开始到 20 世纪 60 年代

从 17 世纪开始到 20 世纪 60 年代，是西方现代哲学时期。在这一时期，西方哲学的研究方向发生了显著的变化，即知识论的地位日益凸显，并取代了本体论在哲学中的优势地位。在认识论的研究中，自我和外部世界、外部经验和内部经验、感觉和理性等关系成为讨论的主要内容，这些涉及认识的来源和可靠性问题。经验主义和理性主义的知识观逐渐取代了宗教神学和形而上学的知识观。当然，真正把知识问题上升到认识程度的是笛卡尔、康德时期。具有典型意义的是这一时期出现了两大派别，即唯理论（理性主义）和经验论（经验主义）。唯理论的代表人物有笛卡尔、斯宾诺莎，他们主张知识是理性思维的产物，可以通过演绎获得。经验论的代表有培根和洛克，他们强调知识是从特定的客观实践中归纳产生的。

人类历史进入 17 世纪以后，自然科学取得了突飞猛进的发展。自然科学知识不仅改变了人们对自然现象的认识，而且也影响了人们的日常生活方式。可以说，现代科学观念渗透到了人的灵魂深处。

经验主义的知识观反对任何先验或超验的观点和范畴，认为人类的一切知识都来源于人类的感觉经验，知识是人类对外部世界及其各种联系的镜式反映。

培根认为，知识作为观念性的东西只能直接或间接地来自经验，并且知识作为普遍必然性和客观有效性的东西必须是在对个别的感觉经验的提升过程中逐渐形成的，真正的知识是对外界事物忠实的反映，观察和实验是获得这些知识的最可靠途径。培根认为，传统知识的缺陷在于没有实用性，这些知识只是为了满足言谈、争辩和个人思辨的需要，但却偏偏没有服务于人类的实用性。

洛克认为，知识存在于观念之间的关系之中，知识就是对两个观念之间的一致性、相似性或因果性的认识，即知识是关于我们的观念之间联系的普遍性的理论判断。在他看来，人的全部知识（逻辑和数学或许除外）都是由经验而来的，人的心灵是一块白板，只有通过经验的途径，心灵中才有了观念，经验是观念的唯一来源。观念是知识的材料，还不是知识本身，知识是心灵使用观念的材料建构而成的，而观念是通



过感觉得来的，感觉是获得知识的唯一通道。

理性主义知识观强调知识构成中的逻辑成分和知识形成中理性的作用。理性主义者笛卡尔是西方现代哲学奠基人之一。笛卡尔认为，由感官所获得的知识是混乱的，是人与动物共同具有的，只有思想获得的知识才是清晰可靠的，是人类世界所独有的。因此，他对感觉经验的可靠性持怀疑态度。笛卡尔认为现有的一切知识都是不可靠的，因为其建立在不可靠的基础（感觉经验）之上，他认为，要获得可靠的知识，就要首先打击我们的旧意见所依据的那些原则，要怀疑一切。

斯宾诺莎认为世界间的联系都是逻辑的联系，对这些联系进行探究的唯一方式是运用几何学的方法从自明的公理中逻辑地推导出来。莱布尼茨的“单子论”也认为只有人的心灵、人的理性才能认识组成世界万物的单子之间的联系，才能认清这些“预定和谐”，进而产生出清晰合理的观念来。

18 世纪的康德则把理性主义和经验主义进行了综合，提出了批判的知识论。康德认为，近代的唯物论和唯心论、经验论和唯理论都不能正确回答科学知识的构成问题。因此，他力图克服它们各自的片面性，建立“先天综合判断”理论，把知识论推向了顶峰。康德赞成知识的基础是经验，但不同意经验主义关于经验是所有知识唯一源泉的观点。康德认为，只有当理性主义的逻辑思考和经验主义的感观经验一起作用时，才会产生知识。康德认为，知识分为先天知识和经验知识：先天知识可以仅仅依据概念获得，属于分析性知识，其意义的规定得自于主、谓词之间的关系；经验知识来源于感觉，属于综合性知识，是对感觉的综合。康德的知识论是一种主观知识论。

康德最完整地表达了关于知识的现代观点，他要求一切能够称得上知识的判断都必须具有客观有效性或者普遍必然性，明确地将个人的主张、意见、偏见、经验、情感、常识等主观性东西排除在知识之外，以便从逻辑上把普遍性赋予知识，从而简洁地把知识的普遍性要求表述为一种知识陈述，即一切能够称之为客观知识的逻辑判断，必然同时超越各种社会和个体条件的限制，能够得到普遍的证实并被普遍接纳。知识的这种属性决不会随着意识形态、价值观念、生活方式以及性别、种族等的改变而改变，因而是先天的、绝对的。康德的这个规定在个人的主

观价值判断和普遍的科学陈述之间划定了严格界限。科学陈述具有中立属性，与“文化无涉”，是纯粹经验和理智的产物。这种关于知识的观点不仅影响着人们对自然科学知识的判断，也影响着人们对社会科学知识的判断。^①也就是说，自然科学的研究原则和方法“传染”到了社会科学研究之中，由此产生了实用主义和实证主义社会科学。

从培根说“知识就是力量”开始，科学家和哲学家就特别关注知识的效用价值，都不同程度地将知识看作是一种行动的工具。实用主义鼻祖詹姆士认为，传统的真理观都是镜式反映的“符合论”，观念仅仅符合外形就算不上真理，“掌握真实的思想意味着随便到什么地方都具有十分宝贵的行动工具”，“观念之为真，因为它有用”。他提出了一种检验真理（知识）的标准。知识的标准就不再是理性主义所认为的主观的理性形式，也不是经验主义所认为的客观的感觉经验，而是能够产生令人满意的行为结果。

杜威认为，知识不是对世界的镜式反映，而是对某一对象施加活动，并产生一个经验的后果。知识或经验是人所特有的接受刺激和给予反应的方式。他认为传统的将真理（知识）看成是完全静止的、终极的、永恒的和完善的知识的看法和认识是完全错误的。杜威把知识看成是“刺激—反应”的全过程，是一个生物和环境之间交互作用的关系，所有的知识都是暂时的和不断进化的，知识本身就是有机体和环境之间的相互作用的中介，是有机体为了适应环境刺激而作出探究的结果。只要能够有利于机体探索和适应环境，那么这种知识就是有用的、有效的知识。这些构成了实用主义知识观。

实证主义深信，现实世界是独立于知识的客观存在，人们可以通过资料的收集、分析、概括等科学方法把握这个现实世界。实证主义认为，研究的目的是探求普适性的“真理”，也就是“自然法则”，建立一套严格客观的知识体系。同时，“通过日常观察和应用可以建构知识，但它是以一种极不精确的方式建构知识”。“通过科学建构起来的知识不仅与非正式积累起来的知识是相互联系的，而且更加可靠、有效，因而

① 傅永军：《后现代知识观与社会批判方法的知识学意义》，《文史哲》2004年第2期。