

知识教学与 学生发展

阎亚军 著

知识教学与 学生发展

阎亚军 著

ZHISHI JIAOXUE YU XUESHENG FAZHAN

图在经编目(CIP)数据

ISBN 7-309-07341-2

12111111-1-2011-0341-2

<http://www.bnpp.com>

SHANXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
山西师范大学出版社

·桂林·

图书在版编目(CIP)数据

知识教学与学生发展 / 阎亚军著. —桂林: 广西师范大学出版社, 2007.9

ISBN 978-7-5633-6724-5

I. 知… II. 阎… III. 教学理论—研究 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 137347 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)
(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人: 肖启明

全国新华书店经销

桂林日报印刷厂印刷

(广西桂林市八桂路 2 号 邮政编码: 541001)

开本: 680 mm × 930 mm 1/16

印张: 8.25 字数: 152 千字

2007 年 9 月第 1 版 2007 年 9 月第 1 次印刷

定价: 15.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

序

一提起学校,人们就会想到课堂教学,就会想到课堂教学传授给学生必要的知识,使其获得相应的发展。可以说,知识与知识教学已经是人们耳熟能详的话题了。然而,熟知并不等于真知。新课程改革中人们关于知识问题的争论、关于教学本质和功能的争论说明,知识、教学的问题仍有进一步讨论和研究的必要。正是在此背景下,阎亚军同志的《知识教学与学生发展》对相关问题进行了深入的思考,作出了自己的回答。

本书作者敢于对我国教育的重大现实和热点问题进行探索,并从教育哲学的视角对这些问题进行“回到根底”式的追问与反思,既体现了作者对现实的深度关切,也体现了作者较为扎实的理论功底。作者立足于中国当代社会发展的现实,探索新时代学校所要培养的人是什么样的人,学生发展是在哪些方面的发展等问题。知识对学生的发展具有潜在的价值,然而这种潜在的价值实现首先需要我们有一个适当看待知识的视角。作者认为,不同视角下的知识所能发挥的作用是不一样的。以往,我们主要是在认识论的意义上看待知识,知识仅仅是人们认识世界、改造世界的工具(满足物质功利需要的工具),知识可以培养学生的理性认识能力,这就是知识与学生发展的外在关联。而从存在论(生存论)的角度来看,知识就不再只是人的认识问题,而且是人的存在问题。知识融汇于人的存在过程,确证着人的存在,在不同的层面上改变着人的存在,促进着人的生成。这就是知识与学生发展的更深层次的内在关联。作者还特别阐述了知识的确定性对于学生发展的价值,这对于大力提倡知识的不确定性、主观性的新课程改革无疑具有启示作用。

作者在论证了知识对学生发展的可能价值之后,仍然立足于知识,把知识放在课堂教学的具体情境中探讨教学的本质问题。作者提出了教学的三重内涵:教学是学生在教师指导下自我改造、自主发展的实践活动;教学是学生在教师帮助下建构与世界的生活关系的活动;教学是学生在教师帮助下与知识建立意义关系的活动。作者虽然强调知识在学生发展中的重要作用,但仍然认为学生发展的决定性力量还在于学生自身,教学应充分尊重学生的内在自然力量,与其合作,使知识成

为学生发展的有效资源而不是障碍。作者指出,教师与学生的内在自然合作,表面上是在教给学生什么东西(如知识),实际上却是在让学生自己获得什么,即让学生获得自我发展的意识与能力。因此,教学的关键不在于是否需要知识,而在于如何合理、有效地利用知识。

我个人认为,作者对知识教学相关问题的一些富有新意的论述,丰富了我们对其的认识,也启发我们进一步思考,如何在知识数量极度膨胀的今天更好地利用知识,而不是简单排斥知识来使学生获得所需要的发展。

毋庸讳言,本书仍有一些问题需要作者进一步思考和探讨。例如,知识对学生发生作用的过程问题,教学利用知识作用于学生的机制问题,教师在知识教学中的地位、作用问题,知识与学生内在自然的关系问题,等等。我希望作者以此为起点,在科学研究的道路上不断前行,同时也期待他取得更优秀的成果。

陆有铨

内容摘要

学生发展是知识教学的根本指向。学生发展的内涵是不断变化的,它随着时代、社会以及人发展的需要而发生改变。笔者认为,现时代我们国家所需要的学生发展是协调发展、自主发展和持续发展。

知识教学促进学生发展,当然不可忽视知识的重要作用。学校教学通过知识来使学生获得发展,但是知识对学生的发展起什么样的作用,还取决于我们在什么意义上来理解知识。以往,我们主要是在认识论的意义上看待知识,知识仅仅是人们认识世界、改造世界的工具(满足物质功利需要的工具),知识可以培养学生的理性认识能力,这就是知识与学生发展的外在关联。如今,随着人们研究的不断深入、拓展,我们逐渐发现,认识论并不是研究知识、真理问题的唯一视角,我们还可以从存在论(生存论)的角度来研究与探讨知识、真理的问题。这其实也是当今人类社会发展的需要。如此看来,知识就不再只是人的认识问题,而且是人的存在问题。从存在论(生存论)的意义来看待知识,知识融身于人的存在过程,确证着人的存在,在不同的层面上改变着人的存在,促进着人的生成。这就是知识与学生发展的更深层次的内在关联。在存在论(生存论)的视野下,知识的价值观、知识的性质观和知识的获得观,都参与、促进着学生的发展。

学生作为人的发展,也就是去成为一个人。为了促进学生作为人的生成,教师应确立新的教学观。我们从人的生成所需要的要素出发,提出新的教学观的三重内涵。首先,教学是学生在教师指导下自我改造、自主发展的实践活动。其次,教学是学生在教师帮助下建构与世界的生活关系的活动。最后,教学是学生在教师帮助下与知识建立意义关系的活动。自我是个体发展的最主要的力量,有了这一力量的支撑,学生个体就可能去建构与世界的生活关系,去建构与知识的意义关系。世界、知识都是学生自我发展的资源,它们最终都要被纳入个体作为整体的人的生成过程中去。

为了实现学生发展,除了在观念层面上有所改变之外,我们还应在一些具体的教学实践领域实现变革。在师生关系上,教师应充分认识和理解学生的内在自然,

尊重、适应并激发它们，与学生的自然发展过程相合作；在教材方面，应重视学生个体的生活经验，选择与学生现实生活紧密相关的知识内容，应根据知识的性质和学生获得知识的方式设计教材，应使知识以“动姿化”的方式存在于教材之中；在教学评价方面，应建立学生发展性评价体系；在学生的学习方式方面，应实现由依赖型学习向自主型学习转变，由传承型学习向创造型学习转变，由认知型学习向全面型学习转变，由知识型学习向意义型学习转变，由短期型学习向终身型学习转变。

ABSTRACT

Student development is the fundamental target of knowledge teaching. With the developmental needs of the times, society and human beings, the content of student development is always changing. This thesis argues that, the student development that our country needs at the current time is coordinated development, autonomous development and sustainable development.

Knowledge teaching can promote the development of students. And the important role of knowledge itself cannot be ignored. Knowledge teaching promotes the development of students through knowledge, whereas, the effect of knowledge on students' development depends on our understanding of knowledge in what sense. In the past, we mainly look upon the knowledge in the sense of epistemology (the theory of knowledge), and knowledge is only the tool to know and transform the world (the tool needed to meet the material requirements), and knowledge can help students to develop their capacity of reason. Such is the external link between students and knowledge. Now, with the in-depth researches, we have increasingly found that epistemology is not the only perspective to research on knowledge and truth. We can also see them from ontology (the theory of existence). This is also the need of today's development of human society. It shows that knowledge is no longer just a human being's understanding, but also an existence problem. In the theory of existence, knowledge throws itself into the process of human's existence, corroborating his being. Also, the knowledge changes man and promotes his formation. This is a deeper link between the knowledge and the development of students. In the vision of theory of existence, the view of value, the view of nature, and the view of acquiring on knowledge all take part in and promote the development of students.

As a human being, a student's development means to become a man. To

promote the generation of students as human beings, teachers should establish a new teaching concept. From the required elements of a man, we provide a new teaching concept of three—tiered content. First, teaching is the students' practice of self—transformation and self—development under the guidance of teachers. Secondly, teaching is the students' activities, in which teachers help them to build life relationships with the world. Finally, teaching is the students' activities, in which teachers help them to establish meaningful relations to knowledge. Self is the main force to promote individual's development. Supported by the force, individual students could construct life relationship with the world, and build meaningful relationships with knowledge. Both the world and knowledge are the students' self—development resources, which ultimately must be incorporated into the individual as a whole human generation process.

In order to achieve the development of students, in addition to changes in the concept level, we should reform in some specific areas of teaching practice. In the teacher—student relationship, the teacher should fully understand the inner nature of students, respect, inspire and adapt to them, and cooperate with the natural evolution of the students. Concerning teaching materials, students' individual life experience should be taken as of great importance, based on which the contents of knowledge are to be selected as close to students' real life as possible. And textbooks should be designed based on the nature of knowledge and on the way by which the students acquire them. Knowledge should be enabled to exist in a “lively” way. In the teaching evaluation, the evaluation system of development should be established to students. In the students' learning modes, we should realize such transformations; from dependent to independent learning; from transitive to creative learning; from cognitive to comprehensive learning; from knowledge—based to significance—based learning; from short—term to life—long learning.

Key words: knowledge; knowledge teaching; development of students

目 录

导 论	1
一、问题的提出	1
二、基本概念的界定	3
(一) 知识	3
(二) 学生发展	7
(三) 教学	15
三、研究的意义	16
(一) 实践意义	16
(二) 理论意义	17
四、基本架构	18
(一) 核心观点	18
(二) 篇章结构	18
 第一章 必要的精神元素——知识与学生发展的内在关联	20
一、知识的存在论(生存论)意蕴	20
(一) 知识的认识论意义	20
(二) 知识的存在论意义	22
二、知识观与学生发展	25
(一) 知识价值观与学生发展	25
(二) 知识性质观与学生发展	40
(三) 知识获得观与学生发展	49

第二章 人之生成——基于学生发展的教学观	56
一、人与自我:教学是学生在教师指导下自我改造、自主发展的实践活动	56
(一) 对马克思主义哲学“实践”概念的传统理解	57
(二) 马克思主义实践观的内涵	58
(三) 教学作为学生自我改造、自主发展的实践活动	60
二、人与世界:教学是学生在教师帮助下建构与世界的生活关系的活动	64
(一) 人与世界的认识关系	64
(二) 人与世界的生活关系	65
(三) 教学和人与世界的生活关系的建构	67
三、人与知识:教学是学生在教师帮助下与知识建立意义关系的活动	69
(一) 学生与知识之“占有”关系	70
(二) “意义”之意义	71
(三) 学生与知识之“意义”关系	72
(四) 教学作为学生与知识建构意义关系的活动	74
第三章 走向成人——实现学生发展的变革之路	78
一、成人之道——师生合作的艺术	78
(一) 近现代西方教育思想史上的“自然适应性”原则	78
(二) 人的内在自然的内涵及特点	82
(三) 教师应尊重学生的内在自然,与其合作	84
二、成人之材——教材内容选择与设计	87
(一) 选择一定的知识内容设计教材	88
(二) 依据知识的性质与获得方式设计教材	91
(三) 根据知识的存在方式设计教材	94
三、成人之导——学生发展性评价	95
(一) 评价目的	95
(二) 评价内容	96
(三) 评价标准	97
(四) 评价主体	98
(五) 评价方式	100

四、 成人之本——学生学习方式的转变	102
(一) 由依赖型学习向自主型学习转变	102
(二) 由传承型学习向创造型学习转变	103
(三) 由认知型学习向全面型学习转变	104
(四) 由知识型学习向意义型学习转变	104
(五) 由短期型学习向终身型学习转变	105
 结语 教学即唤醒——回归教学的真意	106
一、 教学与唤醒、觉醒	106
二、“觉”的迷误	108
三、 作为唤醒的教学	109
四、 以知识作为最重要的资源陶冶学生,促进学生的自我觉醒	110
 参考文献	114

后记

一、问题的提出

学生发展是学校教学的目的所在。在学校教育中,教学、管理以及思想道德教育等都是促进学生发展的重要手段,而教学又是其中最重要的组成部分之一。教学离不开知识,知识是教学乃至整个教育中不可或缺的因素,也可以说是教育、教学的基础。离开了知识,教学乃至教育就将成为“无源之水,无本之木”,学生的发展也将无所依托。美国教育哲学家索尔蒂斯曾研究指出:“从根本上说,知识的概念与教育的概念是无法分离的,因而,我们对关于知识和认识方面可能存在的许多问题的回答,对我们教育者如何思考和行动将有重大影响。”^①学生发展是我们教育者思考与行动的立足点,我们的任务就是如何最大程度地改进教学,充分挖掘并实现知识对于学生发展的各种可能价值。

改革开放以来,我国学校围绕知识教学与学生发展进行了很多实验和改革,取得了不少成绩。

20世纪70年代末80年代初,我国学校教学秉承了自身的传统,十分重视学生基础知识、基本技能(所谓“双基”)的学习,发展其认识能力和才能,培养学生的共产主义世界观和道德品质,为我国的社会主义现代化建设服务。

20世纪80年代中期,旧有的偏重知识的教学逐渐暴露出很大的弊端,即学生知识的增长主要是通过单纯的记忆来实现的,其能力特别是智力没有得到相应的提高。于是不少研究者开始思考知识与能力、知识与智力之间的关系,一些地方的学校也开始了发展学生智力的教学改革与实验。智力被提到了与知识、技能同等甚至更高的地位。

20世纪80年代中后期至90年代初,人们在思考、研究知识与智力两者关系的过程中逐渐发现,仅有这两者也不能完全保证一个学生健康地发展,并使其成为社

^① [美]索尔蒂斯.教育与知识的概念.载:瞿葆奎.教育学文集·智育.北京:人民教育出版社,1993:62.

会的有用人才。要真正使一个学生获得发展,还离不开非智力因素(如情感、意志、价值观等)的作用。因此教学的目标就被规定为智力与非智力的发展并重。

20世纪90年代以后,为适应社会主义市场经济对人提出的要求,我国学校教学开始注重学生主体性品质、创新精神和实践能力的培养。

从上述我国改革开放以来的教学改革发展历程中可以发现,我们学校教学的目标不断走向全面,即不仅仅局限于发展学生的知识、技能、智力,还包括了培养学生的精神品质、情感态度和价值观等。但是,这里应指出的是,在我国学校的教学实践中,学生的知识以及处理知识的能力依然居主要地位。许多本来应该注重学生精神、人格全面发展的教学最终依然沦落为以往注重知识授受的教学。比较典型的就是创造教育。创造教育最根本的目的应该是培养学生的创造精神,养成其创造性的人格,使学生人之为人的创造本性得以实现。然而在实践中,创造教育被狭隘地理解为创造知识、创造技能和策略的传授而已。

学生掌握足够的知识,具备一定的理性认识能力,以满足其将来的物质功利需要,这无可厚非,也是知识对学生应该起到的作用。但是如果仅仅止于此,那显然是不够的。例如,对于现在十分流行的“知识经济”概念,我们将知识仅仅看作发展经济的工具,即知识仅仅与人的物质需要有关,这样知识也就成为外在于人自身的东西,人与知识疏离开来;对于“终身学习”“学习化社会”等概念,它们都涉及个体不断地学习知识或技能,却时常被仅仅理解为学习、获得工作所需要的专业或职业知识与技能。这样,人们学习知识似乎仅仅是工作、社会的需要,而不是他作为人的内在精神发展与享受的需要。人的学习从根本上是被迫的,而不是自足的,外在的目的往往压制甚至代替了内在的目的。还有,目前学校教育培养出来的人,虽然能够经常主动学习,但是对知识的理解存在偏差——他们将知识理解为确定不变的、永远正确的东西,因而表现出墨守成规、少有创新。知识不仅没有成为解放人反而成了禁锢人的心智的力量,换言之,知识成了使人异化的力量。这样,人越是不断地学习、终身学习,越是成为知识的奴隶,成为物质的工具,与知识的距离也就越远,就越体验不到知识对其生存、存在的意义或价值。

以往,我们常常把学生的认识能力与精神品质、情感态度等割裂开来,在强调某一方面的同时,总是有意无意地忽略另一方面。其实,二者本是有机联系在一起的。知识的传授不仅可以培养学生的认识能力,而且可以培养其精神品质、情感态度、价值观等,进而实现学生作为人的整体发展。而这往往为我们所忽视,本书正

是要在此方面作一些探索。^①

二、基本概念界定

(一)知识

1. 知识的概念

虽然知识是人们日常生活中再熟悉不过的一个概念,然而人们对其界定分歧众多。关于知识的定义很多,这里我们仅列举几个有代表性的定义。

在西方,柏拉图将“知识”定义为一种确证了的、真实的信念(justified true belief)。这也就是现在西方知识文献中所称的传统的知识论的“三元定义”。知识由信念、真与确证这3个要素组成:①命题P是真的;②S相信P;③S的信念是确证了的。因此,在传统知识论看来,当且仅当以上3个条件都得到满足时,我们才能说“S认识(know)P”。以培根为代表的经验主义哲学则给知识确定了一个不同的概念,即知识是经验的结果。而以笛卡尔、斯宾诺莎为代表的理性主义哲学将知识界定为理性思维的结果。以詹姆斯和杜威为代表的实用主义则将知识看成是一种行动的工具,认为知识的标准既不是主观的理性形式,也不是客观的感觉经验,而是能够产生令人满意的行为结果。

在中国哲学史上,知识往往是以“知”来表示的。“知”这个词有知识和认识能力两种含义。战国时期的荀子认为人具有感知的能力,在与外界接触过程中获得知识,“所以知之在人者,谓之知,知有所合谓之智”(《正名》)。又指出“凡以知,人之性也,可以知,物之理也”(《解蔽》),承认人有认识客观事物之理的能力。^②

目前我国几本通用的工具书对知识是作如下定义或解释的。

《辞海》中“知识”有两个含义:①人类认识的成果或结晶……从总体上说,人的一切知识(才能也属于知识范畴)都是后天在社会实践中形成的,是对现实的反映。社会实践是一切知识的基础和检验知识的标准。知识(精神性的东西)借助于一定的语言形式,或物化为某种劳动产品的形式,可以交流和传递给下一代,成为人类

^① 在教学过程中,固然可以通过别的一些途径如教学环境、教师学科专业知识、个人品性等培养学生的这些素质,这些途径有时还可能发挥很大的作用,但本书研究的主要是知识对学生各方面发展的可能价值,以及如何通过知识教学来实现这些价值。

^② 马契. 哲学大辞典. 上海:上海辞书出版社,1992:1010.

共同的精神财富。②相知、相识。指熟识的人。① 第二种含义我们现已基本不用，第一种含义是我们现在仍经常使用的。

《中国大百科全书·教育》中“知识”的含义是：所谓知识，就它反映的内容而言，是客观事物的属性与联系的反映，是客观世界在人脑中的主观映像。就它反映的活动形式而言，有时表现为主体对事物的感性知觉和表象，属于感性知识；有时表现为关于事物的概念和规律，属于理性知识。②

《哲学大辞典》中“知识”的含义是：人类认识的成果或结晶，包括经验知识和理论知识……知识通常以概念、判断、推理、假说、预见等思维形式和范畴体系表现自身的存在。人的知识（包括才能）属于人的认识范畴，是在后天的社会实践中形成的，是对现实的真实或歪曲的反映……辩证唯物主义则从实践的社会性来了解知识的本质，把社会实践作为一切知识的基础和检验知识的标准……知识（精神性的东西）借助于一定的语言形式，或物化为某种劳动产品，可以交流和传递给下一代，成为人类共同的精神文化财富……③

国内这几种工具书关于“知识”的定义都是马克思主义认识论的定义，将知识看作人类意识能动地反映客观世界的产物。

综合中外主要几个定义，我们认为，知识是观念性、精神性的东西，它是对客观世界的理性把握。知识通常表现为一系列的概念、原理或范畴体系等。各种关于“知识”的定义主要是在知识的来源，验证知识的标准、方法等方面存在差异。

2. 知识的分类

对知识的分类，中国古代其实就有过，典型的分类就是将知识分为“自然之知”与“德性之知”。北宋的张载将知识分为“见闻之知”与“德性之知”。在西方，亚里士多德对知识的分类比较系统，对后世也产生了深远而重要的影响。他将知识分为3类：为着自身而被追求的知识是“理论（思辨）知识”；为着行动而被追求的知识是“实践知识”；为着创作和创造而被追求的知识是“创制知识”。培根将知识分为记忆活动的知识、想象活动的知识和理想活动的知识3类。斯宾塞则根据人类的活动将知识分为5种：直接保全自己的知识，间接保全自己的知识，抚养教育子女的知识，维持正常社会政治关系的知识，满足闲暇爱好和感情需要的知识。孔德根据人类知识发展的历史阶段，将知识分为宗教知识、形而上学知识和实证知识。马克斯·舍勒将知识分为关于控制和实现的知识、关于本质和文化的知识、关于拯救的知识。哈贝马斯则根据人们的求知兴趣将知识分为技术的知识、实践的和

① 辞海编辑委员会，辞海（缩印本），上海：上海辞书出版社，2002：2185。

② 中国大百科全书·教育，北京：中国大百科全书出版社，1985：525。

③ 冯契，哲学大辞典，上海：上海辞书出版社，1992：1010～1011。

解放的知识。利奥塔将知识分为实证主义的知识、批判的、反思的或阐释的知识两类。其实,亚里士多德、孔德、舍勒、哈贝马斯、利奥塔等人对知识的分类,不仅是按照人类活动的领域,而且是按照某种价值的等级序列进行的。亚里士多德极度推崇“理论知识”,孔德则推崇实证知识,舍勒、哈贝马斯、利奥塔等人则推崇人文学科知识。

在教育哲学研究领域,一些学者也对知识进行了分类。乔治·泰勒根据知识的来源将知识分为天启的知识、权威的知识、直觉的知识、理性的知识和经验的知识。^①费尼克斯将知识分为6个意义领域:符号学,包括普通语言、数学、无推论的符号形式;经验论,包括物理科学、生命科学、心理学、社会科学;美学,包括音乐、视觉艺术、运动艺术、文学;共智论,包括哲学、心理学、文学、宗教等存在判断的方面;伦理学,包括道德与伦理问题的各科特殊的领域;纲要学,包括历史、宗教、哲学。^②英国教育哲学家赫斯特认为费尼克斯的分类是不合适的,他提出将知识分为7种形式:数学、自然科学、人文科学、历史、宗教、文学和艺术、哲学。美国教育学者施瓦布在1962年《学科与学校》中提出将知识分为调查研究的学科、欣赏的学科和决定性的学科3种。^③

除了在哲学、教育哲学研究领域,其他一些学科也按照不同的分类标准,把知识分为不同的种类。心理学将知识分为陈述性知识和程序性知识。经济学(世界经济合作组织)将知识分为4类:关于“知道是什么”的知识,记载事实的数据;关于“知道为什么”的知识,记载自然和社会的原理与规律方面的理论;关于“知道怎样做”的知识,指某类工作的实际技巧和经验;关于“知道是谁”的知识,指谁知道是什么,谁知道为什么和谁知道怎么做的信息。语言学(赖尔)将知识分为两类:知什么(know what)与知如何(know how)。

在各种各样的知识分类中,有一种分类法目前被用得最普遍,它不仅运用于图书馆书目编类,而且运用于大学学科专业的设置当中,这就是按照人类活动的领域进行划分的知识分类法。它将知识分为自然科学知识、社会科学知识与人文科学知识。这种知识分类较好地考虑到了知识对象、获取的方法以及知识的功能,是目前比较合理的分类方法。本书将采用此最常用的分类方法。在本书中,3类知识只是内容、功能的不同,在价值、地位上并不具有优劣、高低之分。

① 陈友松.当代西方教育哲学.北京:教育科学出版社,1982:12~16.

② [英]贝利.费尼克斯论意义的领域.载:瞿葆奎.教育学文集·智育.北京:人民教育出版社,1993:151.

③ 王佩雄,蒋晓.教育哲学——问题与观念.沈阳:辽宁教育出版社,1989:165.