

教学论研究丛书

教学知识论

潘洪建 著

甘肃教育出版社

G42/98

教学论研究丛书

教学知识论

潘洪建 著

甘肃教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教学知识论/潘洪建著. —兰州: 甘肃教育出版社,
2004. 12

(教学论研究丛书)

ISBN 7-5423-1393-2

I. 教... II. 潘... III. 教学理论 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 121572 号

责任编辑:朱富明

封面设计:竹林

教学知识论

潘洪建 著

甘肃教育出版社出版发行

(730000 兰州市南滨河东路 520 号)

兰州人民印刷厂印刷

开本 890 × 1240 毫米 1/32 印张 10.75 插页 2 字数 250 千

2004 年 11 月第 1 版 2004 年 11 月第 1 次印刷

印数: 1—2,000

ISBN 7-5423-1393-2 定价: 19.00 元

导 言

当代社会飞速发展,科学技术日新月异,人类文化愈益多元,国际竞争日趋激烈,知识经济初现端倪。显而易见,今日知识之状况已与昨日知识之状况不可同日而语,信息爆炸、知识激增已成为今日社会的真实写照。那么,如何描述当代的知识图景,知识是什么,知识的价值何在,怎样对知识进行类型划分,知识获得的过程与机制又是什么,在当代社会如何看待知识,应具备一种什么样的知识观?这些问题成为当代学术研究瞩目的核心课题。哲学、心理学、经济学、社会学、文化学、未来学等学科都从不同角度,以不同方式,在不同程度上给予了极大关注,进行了较为深入的探讨,取得了不少的研究成果,丰富、深化了人们对知识的认识。

然而,以知识传递、人才培养为己任的教育学却对“知识”视而不见,反应迟缓,仅仅将自己的研究锁定在知识的传递与学习上,对其他知识问题则束之高阁,不予问津。事实上,教育概念与知识概念的关系十分密切,知识问题是教育学难以回避的重大课题之一。“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与行动将有重大影响。”^[1]换言之,知识的概念,知识的价值、

类型与获得等知识论问题先于知识的选择、组织、传递和评价,知识观是知识教育的基础性、根源性问题。知识与教育关系的研究不能仅仅停留在知识结构与课程结构、知识与能力等一般性问题的讨论上,还应涉及知识观与课程、知识观与教学等深层次问题的探究。因为,知识的发展与激增一方面为人的丰富、完善提供了大量资源,人们完全可以根据自己的发展需要进行选择、吸收与改造,但另一方面,作为客观存在的知识也可能压抑人、异化人、窒息人的生命活力和创造生机。面对同样的知识,不同的知识观念与态度可能导致知识学习与教育极不相同的过程与结果。因此,如何对待知识就成为当代教育和教育学的一个不容回避的迫切问题。对于当代知识状况的根本性变化,教育学必须展开严肃的思索,做出自己的回答,这是时代赋予教育学工作者的崇高使命。只有树立正确的知识观,才能在知识化社会里处于主动地位,保持清醒头脑,不迷失前行的方向。也惟有如此,才可望为有效解决知识与课程、知识与教学、知识与学习的关系提供深层思考和有益启示。

一、研究的意义

1. 教学知识论研究的理论意义

(1) 教学知识论的研究有助于教对学理论的深度把握。教学理论总是内在包含某种知识的假设,正如英国教育家穆尔(T. W. Moore)所指出的那样,关于什么是知识的回答有两种范式:数学—逻辑学的范式与科学知识的范式,不同范式会对教学产生不同的影响,视知识为数学范式的教育家强调形式研究与演绎教学法的重要性,而经验主义教育家则依据与发现、实验相关的教学

30
180

11-12

(1) 教学知识论研究有助于深化教学改革,提高教学质量。

3

向学生提供种种书籍和讲述,并要求他们交上写满文字的作业和测验。视学生为盛装知识的容器,强调灌输—注入的教学实践莫不以上述知识观为理论前提,西方有学者称它为“亚历山大式的知识观”,^[6]而杜威的“做中学”、克伯屈的“设计教学法”的知识观基础显然与“亚历山大式的知识观”大异其趣。可见,知识观与教学行为、教学实践有一种内在的联系。因此,对知识观的检讨和知识论审视,有助于我们对教学实践所隐含的前提进行合理化批判,使我们的教学活动更加自觉、更加有效,以免陷入种种偏差或误区而不自知。正是在此意义上讲,教学革新不仅仅指教学观念、教学内容、教学方法的变革,还应包括作为教学观念、教学内容与教学方法之前提的知识观的更新,否则,教学革新的种种做法将停留在表层,难以真正触动教学观念的内核,教学革新难以深入持久,教学质量的提高最终不能得以实现。

(2)教学知识论研究有助于推动素质教育和创新教育的实施。人类已步入21世纪,终身教育、学习化时代不再遥远,它要求全体社会成员自觉适应社会科技、文化、生产、生活的变化和发展,不仅要具有多方面的素养,而且还应具备进行知识创新、技术开发的能力。在教育领域,素质教育观念深入人心,素质教育实践正成为我国教育工作者的共同理想与追求,创新教育的呼声日益高涨,许多学校开展了创新教育的实验研究。然而,纵观众多实践与实验,不难发现,人们仅仅是在教学内容、教学方法、教学手段与教学形式上大做文章,而对素质教育、创新教育的内在前提和观念假设(如知识观与人性观)触及较少,缺乏自觉,未能将素质教育和创新教育置于一种科学的观念基础之上,由此影响了素质教育和创新教育的实施深度与效果。我们认为,在传统的、视知识为一种外在于人的认识成果的知识观念支配下,不可能实现真正的素质教

育和知识创新。如,对于创新教育,传统的知识观认为,知识创新是在知识的学习之后进行的,创新外在于知识的学习过程,人为地把知识的创新与知识的学习分离开来。事实上,知识的学习过程也应是一个知识的创新过程,惟有如此,才能实现真正意义上的创新教育。所以,检讨、批判现行教学实践的知识论前提,确立一套与当代文化、科技、社会相适应的新的知识观,是实施素质教育、创新教育的重要基础和推动力量。

二、研究的目的

1. 揭示知识理论对于教学的意义,阐明知识观与教学的内在联系

本研究预设不同的知识观导致不同的教学观,即教育家的教学理论内在地包含着某种知识理论,并以对知识的看法、理想为前提,甚至就是某种知识理论的直接演绎。同时,预设各种教学实践均隐含着一定的知识观念,不同的知识观支配着不同的教学实践,教师的知识观影响着教师的教学观,并通过教学观这一中介导致不同的教学目标取向、教学内容处理和教学方法的选择。学生内在的知识观也通过对学习观的影响而作用于学习过程,产生不同的学习行为与学习方式,导致不同的学习效果。我们将从中外教育思想史的角度加以考察,同时,辅以中学教师、中学生的问卷调查,阐明知识观与学习、教学的内在关系。

2. 构建新的知识观,为教学革新提供知识论支持

知识观是在多种条件的作用下形成的,并随着科技、文化、政治、经济的发展而变化,每一个时代都存在着各种各样的知识观,但

由于主导的哲学思潮、文化形态、科技特征以及意识形态的影响,又存在着主导的知识观,如牛顿时代的绝对、决定论的知识观,爱因斯坦时代的相对、非决定论的知识观,^[7]后现代状态的知识景观亦有所不同:利奥塔描述了后现代状态下的知识图景,他试图动摇科学知识的霸权地位,对科学知识的合法性问题提出质疑,认为科学仅仅是众多叙事中的一种,并将它与神话、寓言、传说等相提并论。^[8]基于我国当下的素质教育、创新教育、主体教育、个性化教育的实践追求以及当代科学、技术、文化发展的趋势,我们究竟需要一种什么样的知识观,它既符合知识图景变化的客观实际,又与人才培养的内在要求相契合,这是新的时代赋予我们有待研究和解决的重大而迫切的课题,教育学特别是教学论决不能袖手旁观。因此,构建一种体现时代精神、全面而科学、有助于促进新人培养的新知识观并在理论上进行教育学论证,是本研究的重要目标。

3. 以新知识观透视教学理论与实践问题,提出革新的途径与策略

以新知识观来审视我国现行教学改革与实践中的重大问题,剖析问题存在的种种原因特别是知识观方面的原因。基于新知识观图景的刻画,探讨教学革新(尤其是教学观念层面的革新)的诸多侧面:教学目标、教学内容、教学方法、教学评价乃至教师的专业成长,提出革新对策,试图对教学革新有所启示。总之,通过知识观与教学之间内在关系的揭示,尝试构建一种新的知识观,并以此审视、观照我国的教学实践,试图为教学活动提供一种合理的知识论前提,为教学革新提供对策,以推动教学革新的深入。

4. 探讨知识观的形成过程与培养途径,优化师生的知识观

知识观不是一种纯粹的理论抽象,它总是现实地存在于个体

的观念之中,并与其他观念构成密切而生动的联系。在学校场景中,无论作为教育者的教师,还是作为受教育者的学生,在长期的知识生活与教学、学习中都形成了一定的知识观念与态度,尽管这种观念可能是零散而不自觉的。那么,知识观是怎样形成的,影响知识观形成的因素有哪些,其形成过程与内在机制是什么?又怎样对学生知识观形成进行引导与培养,教师知识观是否需要重塑,其途径又是什么?这些问题均有待从理论上加以描述和研究,它们是知识观变革的重要基础。总之,学生知识观形成过程与教师知识观再塑的研究,有助于师生知识观的优化,有助于学生主体的发展和教师的专业成长。

三、研究的现状

1. 知识问题的教育学研究

长期以来,知识问题的教育学研究主要集中在课程的设置、知识的选择、教材编写和知识的教学与测评诸方面,并形成了两个重要的研究领域:课程论与教学论。前者重点探讨课程知识的选择、教材的编制、课程评价等。后者侧重探讨知识教授的过程、方法、形式等。而对知识本身的性质、特点、价值缺乏应有的思考,似乎知识问题属于哲学研究的范畴,教育学只要接受哲学所提供的现成答案就足够了,由此,知识本质问题被排除在教育学的研究范围之外。尽管在西方有形式教育论与实质教育论的论争,但它主要是关于知识与能力孰重孰轻的问题,而不是有关知识本身的讨论。20世纪六七十年代以后,西方教育家逐渐开始超越课程论、教学论的学科框架,比较宏观地思考知识本身的性质、类型、价值,以及

知识与教育等问题。如美国教育家布劳迪探讨了知识的类型与教育目的和什么知识最有价值。美国教育家埃贝尔与戴尔则围绕掌握知识是否应该是教育的首要目标展开了针锋相对的争论。英国教育家赫斯特探讨了博雅教育的知识论基础。此外,英国教育家还对知识的性质(彼得斯,1966)、知识的主观价值(怀特,1973)、缄默知识(波拉尼,1968)等问题进行了研究,^[9]知识研究被纳入教育学的视野。

在我国,20世纪80年代为了适应新的科技革命的挑战,培养创造性人才,教育学界围绕知识的传授与能力的发展关系展开了激烈的争论,认知因素与非认知因素的关系的讨论也格外引人注目。90年代,素质教育的实施,知识与素质、能力与素质、智力因素与非智力因素又成为人们关注的焦点。同时,由于课程与教学实验研究的蓬勃发展,知识结构与课程结构、教材结构,知识的价值与课程改革,知识的性质与教学,知识的类型与教学,知识的价值与教学,学生知识结构的教育构建等问题曾一度进入研究者的视野,并得到初步探讨。

2. 知识问题的教学论研究

国外的研究。20世纪60年代以后,国外知识问题的教学论研究主要集中在教师的认识论、知识理论与教学观念,知识理论与教学行为的关系研究上,既有理论探讨,又有实证分析。美国教育学家索尔蒂斯较早地从理论上探讨了知识概念(实际上是指知识论或知识观)与教育的关系。^[10]其基本假设是:几个世纪以来,哲学家、教育家们提出与使用过的各种各样的知识概念导致了不同的教育重点和教育实践。他区分了两种知识观:“自我中心”的知识观与“社会中心”的知识观。前者注重个体以及个体如何获得

外部世界的客观知识,后者的信念是知识不能与认识者分离,人类构建了不同的知识体系,一切知识都埋藏在社会生活的结构之中。为此,他提出,应拓展知识的概念,更新陈旧的知识观念,树立新的知识观,并不断地对知识进行反思,发挥它对教育者的积极作用。美国教育家谢弗勒也探讨了知识观与教育的问题,他在《知识的条件》一书中指出:“一种适当的教育哲学不仅必须论述一般的认识论问题,而且还必须努力从教育任务与目的的角度来看待这些问题。”^[11]同时指出应从教育的角度来看待知识理论。他概述了关于知识的三种哲学取向:理性主义、经验主义与实用主义。这三种知识观点对教育实践有着不同的意义,理性主义把数学视为“知”的模式,经验主义强调把自然现象和感觉经验作为“知”的依据,实用主义观点则强调经验科学的实验性,把重点放在试验过程中各个能动的阶段。

一些研究者探讨了教师的认识论(或称知识论)与教学的关系问题,企图查明教师的知识理论以及这些理论对教育实践的含义。有研究把教师的认识论分为四个范畴:现实主义、实用主义、存在主义和理想主义。但罗斯(Ross,1970)、斯塔基和巴尔(Starkey and Barr,1972)的研究却表明,教师的认识论不能简单地划归为上述四个假设,教师的认识论与他们的教学理论之间没有明显的一致性。罗伊斯(Royce,1959,1964)确定了教师认识论的四种标准:“理性—思考”、“经验—感觉”、“直觉—情感”、“权威主义—接受”,并进行了调查,但结果不令人满意。扬(Young,1981)对逻辑—经验知识观进行了人种学研究,结果显示,大部分教师(约80%)认为知识是一种精神状态,它至少有一种强烈的观念,能够用语言表述并且具有某种依据。巴兹尔·伯恩斯坦(1975)对自己的“有形的”和“无形的”教学法理论进行了修改以便能包

括认识论这一方面。人们认为,在先进的工业社会中,知识的科学观有助于支持讲授的教学观(强调教师的积极作用)、以学科专业为基础的全面组织课程的“收集”观、以教师为中心的教学控制观和采用心理测试—标准测试法解决教学评价问题。有的研究者曾经设计了计量表来测量这四个方面的观念(知识、课程组织、控制和教学评价)并抽样选择了五所城市中学对他们的教师进行调查。调查结果表明,这四方面的观念形成一种连贯一致的思想体系。扬的其他研究(1980)集中于应用的认识论。他研究了教师课堂讲述的原稿和录像带,企图证明应用的认识论就是教师设计课堂上认识论讲述。也即是说,教师课堂讲述的以知识为目标的方面是以不表达出来的知识假设的背景情况为基础的。也即是说,课堂讲述本身的结构就排除了对这种认识假设进行批评的任何可能性。^[12]后来,佩里(William Perry)等人研究发现,大学生碰到的学习困难并非由于缺乏学习动机或技巧,也非他们的学习能力,而是由于他们自身的知识观造成的。他指出,多年来,我们把学习材料实用地整理成知识体系,要求学生去熟记和重复,这样,学生们逐渐认为知识是由事实的陈述组成的,学习便是增加我们知识体系中的一些事实材料和解决问题的几套现成公式而已,并相应形成了以记忆事实为目的的学习策略。^[13]

我国的研究。20世纪30年代,吴俊升探讨了知识论与教育的问题,就经验主义、理性主义、实用主义和社会学派知识论对于教育教学的种种影响进行了检讨和批判。^[14]80年代,黄济先生也进行过类似的讨论。^[15]90年代,伴随着后现代哲学在我国的传入与流行,知识的现代状况及其问题在社会科学界受到高度重视,罗蒂、利奥塔等人的后现代知识观曾风靡一时,备受青睐。知识经济概念的出现与兴盛,引发了知识经济挑战与教育应对的大讨论。

美国著名作家约翰·霍根通过对当世思想大师们的采访与思索,试图“在科学时代的暮色中审视知识的限度”,提出“科学的终结”的论断,言词激励,催人深思。认知心理学取向的教育心理学亦对知识问题发生了浓厚兴趣,提出了信息加工的知识理论。建构主义心理学发展了皮亚杰和维果斯基的有关思想,提出了建构主义知识观。这些研究成果为知识的教育学研究提供了重要的理论背景和思想基础,直接促进了知识观与教学问题的系列研究,有学者对中学教师、学生的知识观展开了调查。^[16]知识观与课程、知识观与教学、知识观与素质教育等问题开始引起人们的关注。

对于知识观与课程的关系,有论者探讨了多种课程观,如理性主义课程观、经验主义课程观、实用主义课程观、结构主义课程观、知识社会学课程观、后现代主义课程观、马克思主义课程观与一定的知识理论的密切联系。^[17]一些论者对多尔(Doll, W. E.)等人的后现代主义知识观与课程理论进行了介绍和分析,探讨了后现代知识状况下的课程改革问题。^[18]还有论者对知识范围论与知识阶段论研究、知识生成论与知识特征论研究及其对于课程开发的启示做了评析。^[19]

对于知识观的教学问题,上海大同中学、上海实验学校等开设了“知识论”课程,进行了实验研究。该实验的目的在于培养出对已有知识和认识方式不断作批判性反思的真正的求知者。据统计,“知识论”课程已在世界130多个国家和地区300多个学校里实施。^[20]

此外,还有一些论者从不同的角度对知识问题展开了一定的研究,^[21]不再细述。

上述回顾说明,人们对知识观进行了一定的理论探讨和实证研究,取得了一些成就,为我们今天的研究奠定了基础。但也应看到,

国内外对知识问题的研究存在着一定的差异。如,国外教学知识论研究大多与教师联系在一起,而国内则停留于一般性的理论探讨,较少涉及教师个体;国外进行的实证研究较多,并且是在多种概念框架下进行的,而我国的实证研究较少;国外主要从教师的角度去研究知识观问题,而国内较少立足于教师个体探讨教师的知识理论(认识论)与教学(特别是教师的教学理论)的关系。

当然,无论是国内的研究还是国外的研究,都还存在许多不足,其主要表现是:

对知识观问题缺乏历史的、深入而系统的分析,人们大多停留于一般性的讨论;

对知识观的基本图景、面貌未做任何较为具体的描述,只是倡导性地谈论,知识观缺乏坚实的理论根基;

对知识观与教学的关系(尤其是知识观与学习)缺乏系统的理论探讨,实证研究的信度、效度难以保证;

未能用知识观审视教学改革和师资培训问题,知识观的研究就事论事,知识观研究的价值未能从研究成果中得以展现;

对知识观的形成条件、机制与培养途径、方法也缺乏应有的研究,削弱了研究的现实意义。

四、本研究的思路与方法

1. 研究的基本思路

如前所述,不同学科对知识问题研究的范围、内容有所不同,诸种不同体现了不同学科自身性质、任务及其对知识问题探究视角的差异。我们认为,作为执著学生全面成长与发展的教育学,不

能简单地照搬哲学、社会学等学科的研究框架和思维模式,应主要立足于知识的传递与获取这一角度来探讨知识论问题,即从教师、学生、教育理论工作者对待知识问题的立场、态度和观念出发。这一独特的视角规定了教育学研究知识论问题的范围应主要集中在紧密相关的三个方面:对知识本质的看法(知识本质观)、对知识价值的看法(知识价值观)和对知识学习的看法(知识获得观)。这便是本研究关于教学论领域知识论研究的概念框架。

本研究的基本思路是:预设知识观是教学活动的基本前提,教学理论亦隐含着某种知识的假设,通过回顾历史,考察教育家教育理论中的知识观以及知识观与教学理论之间的关系。同时,辅以教师与学生知识观的调查,探明知识观与教学观、学习观之间的联系。随后,审视当代知识图景的变化和科技、经济、文化、教育的发展趋势,尝试性地提出并论证一种新的知识观。然后,围绕现行教学实践中的一些基本的、重大的问题,进行知识论透视和审视,阐述新知识观下教学革新的诸多对策。最后,探讨知识观的形成条件、过程及培养途径,为知识观的养成与更新提供可供选择的策略,促进师生个人知识理论的优化。

2. 研究的基本方法

本研究以马克思主义哲学为指导思想,坚持唯物辩证法,对教学革新的知识论问题展开多层面、多方位、多角度的研究,将历史考察、实证研究、理论探讨与实践构建有机地结合起来。

首先,通过比较、分析知识与相关概念(诸如:认识、经验、信息、信念、科学、真理、文化等)的异同,探讨知识界定的方法论原则,尝试性地对知识概念进行教育学界定。在知识界定的基础上,阐释知识观的基本概念,并剖析知识观的内、外部结构,分析知识

观的基本特征与教育学功能,从而为后文的研究提供概念基础和范围框架。

其次,运用历史的方法透视中外教育家特别是外国教育家视野中的知识理论及其支配下的教学理论,历史地揭示知识观与教学的内在关系。尽管绝大多数教育家未曾专门探讨过知识观问题,但在他们关于教育、教学的理论中都隐含着某种知识的理论与观念,均不同程度地涉及有关知识问题,如知识的来源、知识的类型、知识的价值、知识的学习等,对知识的看法又直接影响着他们的教学理论的性质、内容与侧重点,也对当时乃至后来的教学实践产生了重要的影响。如赫尔巴特的“统觉论”知识观及其推演出的教学过程理论,在当时产生了广泛的影响,并在世界范围内形成了一场赫尔巴特运动,深刻地影响了近、现代的教学实践。而杜威的“经验论”知识观及其与此相关的“教育即生活”、“做中学”、“儿童中心”等教育理论,直接引发了芝加哥大学的“杜威学校”的实验尝试和教育革新,对当代教育理论与教育实践产生了巨大的、划时代的影响。

第三,充分借鉴、吸收哲学认识论、科学学、科学哲学、社会学、文化学、经济学、心理学等学科对知识问题的研究成果,分析当代社会政治、经济、科技、文化的变化与特征,着眼教育理论发展与教育实践的客观需要,在继承、批判传统知识观的基础上提出、阐述一种新的能适应当代科技、文化、教育发展趋势的新的知识观,并对这种新知识观的必然性、合理性及其教育学意义做出一定的论证,力图为教师、学生和教育理论工作者提供一个科学、合理的知识观念的基本图景,以服务于教学理论的建设与教学实践的发展。

第四,用新知识观来审视当前教育实践中存在的问题、不足,