

知识观变革： 教学方法改革的内在推动力

ZHISHIGUAN BIANGE:

JIAOXUE FANGFA GAIGE DE NEIZAI TUIDONGLI

汪丽梅 | 著

非外借

 华中师范大学出版社

本书由华中师范大学出版社提供的出版基金全额资助

知识观变革： 教学方法改革的内在推动力

ZHISHIGUAN BIANGE:

JIAOXUE FANGFA GAIGE DE NEIZAI TUIDONGLI

汪丽梅 | 著

新出图证(鄂)字 10 号

图书在版编目(CIP)数据

知识观变革:教学方法改革的内在推动力/汪丽梅 著. —武汉:华中师范大学出版社, 2018. 1

ISBN 978-7-5622-8089-7

I. ①知… II. ①汪… III. ①高等学校—教学改革—研究—中国
IV. ①G642.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 322248 号

知识观变革:教学方法改革的内在推动力

© 汪丽梅 著

责任编辑:卢格蕙 张红梅

责任校对:王 胜

封面设计:胡 灿

编辑室:幼教教材研发中心

电话:027-67867317

出版发行:华中师范大学出版社有限责任公司

社址:湖北省武汉市洪山区珞喻路 152 号

邮编:430079

电话:027-67863426/3280(发行部)

传真:027-67863291

网址:<http://press.ccnu.edu.cn>

电子邮箱:press@mail.ccnu.edu.cn

印刷:虎彩印艺股份有限公司

督印:王兴平

字数:248 千字

开本:710mm×1000mm 1/16

印张:14

版次:2018 年 3 月第 1 版

印次:2018 年 3 月第 1 次印刷

定价:35.00 元

欢迎上网查询、购书

敬告读者:欢迎举报盗版,请打举报电话 027-67861321

目 录

导 论	(1)
一、问题的提出	(1)
二、文献综述	(10)
三、研究意义与研究框架	(23)
第一章 知识观变革与教学方法演变之关系	(31)
第一节 知识观与教学方法的关系	(31)
一、知识与教学方法的内在联系	(31)
二、知识观转变对教学方法的影响	(33)
三、教学方法改革促进新知识观的发展	(42)
第二节 知识观变革推动教学方法的演变	(43)
一、西方教学方法的演变	(44)
二、我国教学方法的演变	(58)
三、教学方法发展的特点	(70)
第二章 教学方法改革的“唯技术”误区	(77)
第一节 教学方法改革误区及其主要表现	(77)
一、教学方法改革走入“唯技术”误区的表现	(77)
二、教学方法改革走入“唯技术”误区的实质问题	(82)
第二节 教学方法改革误区产生的原因分析	(85)
一、教学方法的技术主义取向	(85)
二、缺乏知识观的内在支持	(90)
第三章 知识价值观与教学方法改革取向	(96)
第一节 教学方法改革的知识价值选择	(96)
一、个体层面的知识价值	(96)
二、知识的内在价值与工具价值	(99)
三、教学方法改革的不同知识导向	(103)

第二节 当前教学方法改革的生成性取向	(108)
一、当前教学方法改革的知识背景	(108)
二、当前教学方法改革的知识价值重建	(110)
三、教学方法改革的生成性取向	(112)
第三节 教学方法改革目标的设计	(117)
一、教学方法改革目标设计的几个矢量	(117)
二、W 小学“反思学习”目标的设计	(122)
三、对反思学习目标设计的简要评析	(126)
第四章 知识获得观与学生学习方法	(128)
第一节 对知识获得的阐释	(128)
一、知识获得观	(128)
二、知识获得的内涵	(129)
三、知识获得的条件	(131)
第二节 知识获得标准与教学方法	(133)
一、知识获得的“掌握”标准对教学方法的影响	(134)
二、知识获得的“意义”标准对教学方法的影响	(139)
第三节 基于知识获得方法的学法特性	(146)
一、知识获得方法的“情境依存”	(146)
二、置于知识情境中的学法	(149)
第五章 知识传递观与教导方法	(153)
第一节 知识传递观	(153)
一、知识传递的认识	(153)
二、知识传递的功能	(158)
三、知识传递对教导方法的促进及限定	(159)
第二节 基于知识传递观的教导方法	(162)
一、课堂教学知识传递的本质探讨：“知识中心”和“文化交往”	(162)
二、基于“文化交往”知识传递观的教导方法	(164)
第六章 教学方法改革主体的知识观变革	(178)
第一节 教师的生成性知识观的变革趋向	(178)
一、教师培养生成性知识观的必要性	(179)
二、教师培养生成性知识观的可能条件	(181)
三、教师培养生成性知识观的基本途径	(183)

第二节 基于生成性知识观的教师角色与行为	(186)
一、教师角色从知识传授者向知识生产者转变	(187)
二、教师的反思性实践	(189)
三、实现教师、知识与方法的整合	(192)
结语	(198)
附录	(201)
参考文献	(202)
后记	(215)

导 论

一、问题的提出

(一) 教学方法改革是否只是“方法”的转变

从古至今,教学方法的改革一直是教育改革中的重要课题,教学方法改革是推动教学实践发展、提高教学质量的必由之路,是落实教学改革的重要通道。教育在变革,人们也就不会停止探索教学方法变革的动因及规律的脚步。在过去的几百年里,为什么有的方法不再适用,有的方法依然有效,而有的方法在不同时期有不同的解释?人们到底如何理解教学方法的变革?人们对教学方法的理解与教学方法的实际运用是否一致?这些问题一直是教育理论研究者 and 教学实践者思考的重要问题。

什么是方法?单从字面意思看,“方法”(英文是“method”)的含义是“做事的方式、程序”。从使用的层面考虑,方法是指“规定从某一初始条件导引出某一特定目标的可能运作体系时,其特定部门的规则体系”^①。其本质包括以下几点:(1)方法是旨在实现目标的手段;(2)方法是受客体的制约并适合于客体的操作系列,即方法是受内容制约的;(3)方法的基础是理论,方法受理论的指导;(4)方法是规则的体系,具有指令性;(5)方法具有结构,它是构成一个体系的有计划的一连串行为或操作^②。由此我们可以将“方法”理解为在一定理论指导下,指向于特定目标、受特定内容制约的有结构的规则体系。可见,从方法的内涵来看,方法是受多种因素影响和制约的结构体系,而不是单指结构的某一部分。

基于此理解,教学方法具有“结构”“系统”的本质特性。学者们在此方面的看法是基本一致的:“教学方法作为教学中的一个有机整体,本来就是由一定要素按照特定目的和一定方式组成的系统。”“教学方法即由教师、学生、教材、教学

① 佐藤正夫. 教学原理 [M]. 北京:教育科学出版社, 2006: 283.

② 佐藤正夫. 教学原理 [M]. 北京:教育科学出版社, 2006: 285-286.

手段一组实体要素和教学思想、能力（师生双方）、教学方式这样一组非实体要素构成。”^① 教学方法的研究“必须在构成一切教育学现象的基本目标、内容、方法的关系之中加以研究”，“所谓的教学方法，是指在教学中教师如何传授教养内容、教材，为使學生掌握教养内容（教材）时应采用什么方法、如何处置这一类方法”，“在此，教学方法论处置的主要问题，不是找出适合于教学过程各阶段的方法，让学生去‘接受’现代的知识，而是激发并引导学生以自我活动去掌握教学内容的学习过程。在这个意义上，教学方法是以前教学过程的内部逻辑为依据的”^②。也就是说，对教学方法的研究要置于“目标——内容——方法”这一范型的逻辑体系中进行，但由于目标、内容、方法三者不是线性的依存关系，是非线性、复杂得多向关系，所以只有具体的教学过程才能反映出这个范型的结构关系。相类似的理解还比如“教学方法是教师为实现教学目的、完成教学任务而采取的教与学相互作用的活动方式的总称”^③，教学方法是为了“达到教学目的，实现教学内容，运用教学手段而进行的，由教学原则指导的，一整套方式组成的，师生相互作用的活动”^④等。

教学方法的结构性本质特征使我们不能孤立地就“方法”本身研究“方法”，需要深入探查教学方法背后的价值观照以及与其他要素的相互关系。“教学方法是一个系统，而且是一个由多要素构成的动态系统，它不是某种固定的方式，也不是某一要素的单独活动，而是整个系统的综合的整体运动。”^⑤ 因此，教学方法改革作为课程改革的一个同步课题，就不只是“方法”自身的转变，而是教学方法结构各要素的整体变革，是与课程改革相配套的系统变革。教学方法的系统变革主要体现为：

第一，以价值变革为主导，价值变革与技术变革相结合。“改革教学方法的关键在于改革教学方法的指导思想。”“教学的指导思想端正了，旧法可以新用；教学的指导思想不端正，新法在推行中也会变形、走样。”^⑥ 这里所说的指导思想就

① 田慧生. 从教学方法的要素结构看我国目前的教学方法改革 [J]. 课程·教材·教法, 1987 (1): 30-33.

② 佐藤正夫. 教学原理 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2006: 286-288.

③ 李秉德, 李定仁. 教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1991: 197.

④ 王策三. 教学论稿 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1985: 244-245.

⑤ 田慧生. 从教学方法的要素结构看我国目前的教学方法改革 [J]. 课程·教材·教法, 1987 (1): 30-33.

⑥ 高天明. 20世纪我国中小学教学方法变革 [M]. 广州: 广东教育出版社, 2006: 11.

是教学方法的价值观要素,而教学方法结构中的各种媒介、教具、操作程式、策略和手段等实体性要素则属于技术要素。从深层次来看,教学方法改革实质上是价值变革和价值变革引领下的技术变革的整合。而这种价值观的核心就是我们对知识的认识、态度,即知识观。教学并不是人的一种单方面活动,而是人与知识间的互动过程。“我们如何思考知识,确实在相当程度上影响着我们如何思考教育。”^①人们的知识观转变与更新制约和影响教育变革的方向和内容,不同的知识观支配着不同的课程内容与教学实践。“课程知识观不仅构成课程观的基础,在一定意义上还是整个教育观、教学观乃至学习观的基础。”^②

第二,考虑所传授的知识内容,使知识传授方法与知识内容相适应。知识内容是教学方法的客体对象,教学方法受到客体对象的制约。“在教学方法中也和在科学的方法中一样,应该存在客体因素——知识内容,而方法本身应该看成为内容运动的形式。”^③因此教学方法的设计和运用都要和教学知识内容相适应,否则,教学改革就很难推进。

第三,关注教学方法改革主体,改革主体知识观与知识权力变革相统一。教学方法改革有效实现的关键是主体的思想和行为变革,这样我们就不得不考虑主体因素——教师。观念具有能动性和指导性,它直接影响并支配着人们的行动,所以更新观念是行为转变的前提。“教学理论研究者应努力的不是对已有教学方法进行不断的分类,不是所谓根据教学方法分类去制定什么选择程序,而是进行思想创新,并以创新的教学思想去不断启迪教师的教学智慧。”^④教师知识观变革的同时还需要获得运用知识的权力,包括知识选择、知识生产和知识创造的权力。教师的某种知识态度和观念,需要有相应的知识权力来实施,这样才有可能产生相应的行为,权力是观念与行为衔接的重要桥梁。

(二) 课程改革与教学方法改革的“一致性”与“不一致性”

知识是课程的基本要素,每一次课程变革实质上都是一场对知识的重新认识

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

② 郭晓明. 课程知识与个体精神自由——课程知识问题的哲学审思 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 9.

③ 北京师联教育科学研究所. 教学方法的基本原理与各国教学方法改革 (一) [M]. 北京: 学苑音像出版社, 2004: 2.

④ 徐继存. 教学方法阐释 [J]. 西南师范大学学报 (人文社会科学版), 2002 (11): 58-62.

和建构,包括对知识的性质和类型、知识的价值、知识的组织、知识的获得、知识的传递、知识的评价等各方面全方位的重新建构。“从某种意义上来说,不是知识构成了课程的基础,而是人们的知识观构成了课程的基础。人们怎样理解知识,就会有怎样的课程,甚至就有怎样的教育。”^①“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。”^②教育者的课程知识观与他们的教学行为及活动方式是紧密相关的。作为一项整体的系统的课程改革,课程知识观的重新定向必然对教学方法提出新的要求,而课程改革的落实也同样需要课堂层面的真正改变,课堂层面的变革主要就是教师教与学生学的方法和行为的变革。因此,一般来讲,课程改革和教学方法改革是具有联动性的,二者需要同步进行。

1. 课程改革与教学方法改革的“一致性”

体现良好联动性的课程改革与教学方法改革在知识观要求和践行上往往都具有一致性。我们可以从一些全球范围的课程和教学方法改革实例中看到,几乎每一次产生重大影响的课程变革通常都会因课程知识的重新建构而要求相应的教学方法变革。

从国外的课程教学改革来看,英国在二战以后进行的“综合课程”改革导致新的教学方法的兴起。1967年,英国中央教育咨询委员会颁发了普鲁顿报告(The Plowden Report)《儿童与小学》,引发了英国小学的“整合课程”,认为课程的分科化较为严重,主张从语言、理科、数学、环境研究、表现艺术等角度考虑知识的综合组织,增强课程的整合性。在“整合课程”改革的推动下,教授“整合课程”的设计教学法、主题教学法、合科教学就在英国各中小学中开始盛行^③。20世纪50年代末,肇始于美国、影响波及全球的“学科结构运动”对学科知识结构的研究和探索促使以学科知识结构为核心的“新课程”纷纷出台,以生物、数学、化学、地理等科学课程为典型代表。在此次课程改革中,课程论专家布鲁纳(J. S. Bruner)提倡的发现学习、施瓦布(J. J. Schwab)倡导的探究教学成为主要的教学方法。德国于20世纪50年代末兴起的教育改革,到60年代中

① 郭晓明. 课程知识与个体精神自由——课程知识问题的哲学审思 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 9.

② 索尔蒂斯. 教育与知识的概念 [M] // 瞿葆奎. 教育学文集·智育. 北京: 人民教育出版社, 1993: 62.

③ 张华, 石伟平, 马庆发. 课程流派研究 [M]. 济南: 山东教育出版社, 2001: 529.

期达到高潮。其中,课程与教学方法改革中倡导以学习目标为导向,筛选符合学生情境的学科知识,注重学生的学校生活,把学校作为一个社会生活的环境加以组织。这场改革运动的“终结成果产品”是1970年12月13日德国教育审议会发表的《教育结构计划》,目的是要应对科学技术和经济社会飞速发展对落后的教育形成的挑战。课程改革涉及教学计划的全面修订,涉及教育目标、教育内容和教学方法的变革。改革强调学校的未来目标是为学生生活在开放社会和民主化的国家做好思想准备,主要培养学生的独立自主能力和自我责任感,教学行为标准从“命令和顺从”转向“磋商”,学习方式以批判的思想和讨论的方式代替盲目顺从,以合作能力的训练取代孤立的学习,提倡社会化的学习^①。

中国近代早期,在代表科学的“西学”知识体系冲击下,传统教学方法受到严峻挑战,西方教学方法逐渐融入我国教学体制中与旧法并存。“在竭力接受班级教授之分班组织、团体讲演等新方法外,仍保持中国旧日讲学方法和升级不拘一定年限、各科须做笔记等。此时采用班级组织与新教学法,并非对于新制度有深入的了解,只以为西洋、日本之强盛,由于西艺之发达,中国欲救败图存,非习西艺不可;而西艺的授受,是用那样办法,故亦不得不仿效之。惟当时对于西洋之认识,只是艺的一事,中国的旧学问尚未视为完全无用,故旧法尚于无形中有所保存。此期的教育方法,实是中西杂糅。”^② 光绪年间颁布的“壬寅·癸卯学制”主要体现“中学为体、西学为用”的立学宗旨,更多吸收西方先进的科学知识,物理、化学、地质、矿物等科学类课程增多,并将有利于系统传授知识的“五段教学法”作为科学的、规范的学堂教学主要方法。

从这些事实可以发现,课程改革是教学方法改革的一个直接的动因,它从整体上推动着各种新教学方法的研究和开发,使其与新课程体系相配套。

2. 课程改革与教学方法改革的“不一致性”

虽然课程改革与教学方法改革具有联动性,但在现实的改革实践过程中,二者又并不总是一致的,课程知识和教学方法会产生一定矛盾,主要体现为:

第一,教育者用传统的教学方法教授新的课程知识。

我国2001年推行的基础教育课程改革是课程知识价值和体系的重新构建,它力图超越传统认识论的局限——将知识教学当作人对知识的客观反映,从关注

^① 张华,石伟平,马庆发.课程流派研究[M].济南:山东教育出版社,2001:546-547.

^② 舒新城.现代教育方法[M].上海:商务印书馆,1930:466.

“人”的角度来构建新的课程知识和教学方法体系。教育者用传统的教学方法教授新的课程知识，实质上代表不同知识观之间的冲突。由于根据新课程知识观念所设计的课程结构、教材结构与现实的教学方法存在矛盾，课程改革在教学层面遭遇很大的困难。调和与化解这种矛盾通常有两种彰显教师自主意识和行为的方式：一种是基于课程知识观的重新认识修正自我的教学方法观，用新教学方法观指导教学实践；另一种是教师在实际操作中仍然延续原来的教学方法，自行改造教材结构，使教材的知识逻辑与教学方法相适应。当前一些教师正在做的就是第二种处理方式，笔者在调查访谈中所接触的两个例子说明了这一点。

一个例子来自 A 校初三物理学科组：

教师们一致达成共识的做法是，教授完新教材的内容，还要把以往的教材找来讲给学生听，而且更多的是依据旧教材的知识内容进行教学。有教师说：“新教材看似教学内容减少了，却对学生要求提高了，按照新教材规定的知识内容学习，学生无法完成相应的学习任务，只有通过旧教材来补充知识。”

但是其中存在的问题是，学生无法完成学习任务是因为知识量少的原因还是学生获得知识的方法和过程有问题？显然教师们想到的是“知识量”的问题而不是“教与学的方法”问题。

另一个例子是 B 校的一名高二数学教师的做法：

高中数学新教材中每个新内容之前都会有个“思考”题，让学生先思考一个问题，再出现学习内容。内容学完后又会有一个“探究”题，让学生根据所学知识能综合性地解决一个问题。但是，时间那么有限，哪有时间留给学生自己“思考”和“探究”？平时上课都是我直接念题（思考题和探究题），并一一念出答案，让学生们写在旁边。

结果是，学生课本上这类题目后面的答案几乎全部都一致，原本需要学生自己“思考”和“探究”的问题被教师替代了。

课程改革的初衷是要改变学生的课堂生存方式、学习方式，如果教师在课堂层面坚守传统教学方法的阵地并将新课程知识体系进行一定程度上的消融，改革便失去了它的价值和实际效用。更重要的是，教师对课程与教学方法改革的真正信任正在减退，逐渐陷入课程层面和教学方法层面不一致的恶性循环之中。由此可见，第一种处理方式即基于课程知识观的重新认识修正教师的教学方法观以指导教学实践，这是当前教学方法改革中需要正视的关键路径。

第二，教育者用同样的教学方法模式教授不同性质的课程知识。

由于课程知识的情境性、综合性、文化性、价值多元化，单一的教学方法很

难有效解决具体情境中的复杂知识问题,于是出现了多种多样的教学方法模式。情境教学法、非指导性教学法、发现学习等教学方法实质都体现出一种模式的特征,更多彰显教学方法实施的过程、阶段。教学方法的“模式化”发展,从另一角度看实际上又是对特定情境要求下教学方法的“灵活性”和“变通性”操作的一个肯定。

从现有的教学方法改革来看,很多成功的教学方法模式被直接移植,不考虑不同课程知识所依存的文化、情境、学生经验等环境场域,把这些教学方法模式看作适用于任何情境下的通用法则,这显然无法实现教学方法的有效变革。事实上,哪怕是同一种教学方法,在不同文化及知识环境下人们对它的解释不同,会导致实施过程不一样。比如问题教学法,苏联教育家克拉斯诺夫教授认为它是提出问题让学生进行思考、研究,以寻求解决的一种教学方法。美国教育学家则说,他们的问题教学法是让学生独立工作,自行发现问题,掌握原理原则。因此前者的实施过程是从教师提问开始,学生自主探究以解决问题;而后者实施是始于学生的独立钻研、实验以解决问题^①。由此也可看出,对不同教学方法的运用以及对同一教学方法的不同理解及运用,在具体情境中所获得的感悟、认识比在抽象层次中得到的更有价值。

(三) 知识观变革是教学方法改革的重要推动力

课程改革实质上是教育领域对知识的重新认识和建构,即知识观转型中的教育改革。尽管课程改革与教学方法改革具有联动性、相伴性,但从教学方法改革实践来看,教学方法改革仍然与课程知识的要求存在着不一致或相脱离的现象,换言之,教学方法改革与课程改革在知识观上存在不一致。这说明,很多时候,我们的教学方法改革是缺乏对知识观的思考的,是脱离知识观的技术上的改造。因此,我们需要对知识观与教学方法的关系、知识观变革与教学方法改革的关系等问题开展进一步探索。

1. 知识观对教学方法的制约与控制

知识观对教学活动的影响是全方位的,对教学活动的各个要素都产生影响,当然也包括教学方法。教学活动实质上反映的是一种人和知识间的互动过程。不同的知识观意味着不同的人和知识间的关系,也就意味着不同的教学方法观。知识观制约和控制着教学方法的性质、结构和类型。

^① 徐继存. 教学方法阐释 [J]. 西南师范大学学报 (人文社会科学版), 2002 (11).

人文主义知识观强调人文知识的重要性,重视知识在人的精神、人格和个性发展上的作用,排斥知识的功利价值,崇尚知识与人心灵的和谐共契,所以更加重视诱导式、启迪式的教学方法观,以触动、激发人的内在心灵。近代科学主义知识观则认为知识即真理,知识具有客观性、普遍性与价值中立性,知识的获得只有通过主客二分的理智认识方可实现,知识价值体现为一种工具性价值,在于获得物质上的某种福利。因此,在教学过程中,知识是在人心灵之外的一个客观对象物,知识和人是一种相分离、相对立的关系,学生学习主要是占有知识,教学中主要持一种“灌输式”的教学方法观。后现代哲学思想影响下的知识观强调知识的社会性、文化性,知识内在的权力对社会乃至教育活动的控制也更加明确地被提出来,“一个社会如何选择、分类、分配、传递和评价它认为具有公共性的知识,反映了权力的分配和社会控制的原则”^①。教育作为社会活动之一,也受到知识的控制,这种控制通过课堂教学来实现。知识的控制功能需要相应的教学模式来实现,也就是说,教学方法具有维护社会公共秩序的价值和功能。学校教育过程可以通过“知识意义”的强加方式来维护一定社会制度和秩序的合法性。比如,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,也就是说,课堂讲述本身的结构就排除了对这种假设进行批评的任何可能性^②。“教学的本质涉及要去改变学生的意识,并使他们接受体现在课程中的现实。”^③教师代表着权威的“专家”知识,通过他们的教学和科目讲授,对学生的未来做出一种虽然是想当然的但却十分关键的影响和决定,这些影响和决定的合法性依据正是他们的专业知识^④。这样看来,知识内容和知识传授方法可以成为维持知识控制的重要手段。某一社会共有的一种对知识的认识 and 态度即知识观,对课堂教学方法具有一定制约和控制作用。

2. 知识观变革对教学方法改革的推动作用

知识观对教学方法具有规范和制约作用,知识观的变革也必然会引起教学方

① Michael F. D. Young. 知识与控制 [M]. 谢维和,朱旭东,译. 上海:华东师范大学出版社,2002:61.

② 简明国际教育百科全书·教学(下卷) [Z]. 北京:教育科学出版社,1990:86.

③ Michael F. D. Young. 知识与控制 [M]. 谢维和,朱旭东,译. 上海:华东师范大学出版社,2002:92.

④ Michael F. D. Young. 知识与控制 [M]. 谢维和,朱旭东,译. 上海:华东师范大学出版社,2002:92.

法的改革。从人类社会发展的历史来看,随着科学技术的进步,不同的社会发展时期人们对知识的需求会发生变化,知识对人的意义(价值)也会发生变化,知识生产方式、传播方式的改变会对学校教育中的教导方式和学生学习方式提出新的要求,促使有价值的知识在学校教育中得以有效传递。

根据人类社会发展的先后顺序,大多数学者认可的是四种典型的知识观:原始社会的原始知识观、古代社会的古代知识观、现代社会的现代知识观以及后现代社会的后现代知识观。随着自然科学的发展、人类社会的进步,每个历史时期的知识观体现了不一样的特性和教育功能。原始知识观阶段,由于人们认识有限,知识具有“神秘性”“情景性”“叙事性”,知识往往隐藏在某些经验、故事或是神秘“迹象”中,知识传播者主要是具有丰富经验的长者或是比别人更好地感知一些神秘“迹象”的“巫”^①。知识的获得很少基于理性,主要靠观察、模仿和总结经验来获得,知识传播方式以演示(仪式)、叙说(神话)为主。古代知识观阶段,知识被认为是具有永恒性、终极性、绝对性特征的真理,先贤圣人是知识的生产者,知识内容以人文学科内容为主,知识的获得方式主要是理性推理、思辨,知识传播则靠朗读、对话、辩论的方式。19世纪末,西方社会进入了一个科学的时代,科学知识观代替古代知识观成为新的社会控制力量,现代知识观诞生。现代知识观阶段,知识的大量生产使得“什么知识最有价值”成为知识选择的重要论题,知识具有客观性、确定性和普适性特点,科学家或研究人员成为享有知识特权的知识生产者,观察、实验、逻辑推理、归纳是获得知识的主要途径,知识传递依靠书本、报纸等印刷品以及讲授、演练、实验的教学方式来实现,课本是知识的主要载体和教师进行教学的主要工具。在后现代知识观阶段,知识被认为具有不确定性、境遇性、文化性和价值相关性,知识的特权被废除,任何认识者都可以成为知识的生产者。知识产生、获得的主要方式有质疑、猜测、交流与协商等,知识传播主要依靠电子产品、互联网等信息化途径来实现。这对学校的教学方法提出了新的改革要求:合作、探究被认为是更有效的教学方法。网络在促进人和人交流、人和知识交流中发挥了重要的作用。从知识观发展的各个阶段我们发现,知识观转型与教学方法的变革是交织在一起的,从古至今,随着社会的发展而推进。其中,知识观转型作为内在基础力量对教学方法改革发挥着重要的推动作用。

既然知识观变革是教学方法改革的内在动力,那么这个作用是如何发挥的?

① 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 47.

其机制又是怎样的？知识观转型具体从哪些方面来推动教学方法改革？在知识观的影响下，教学方法有效变革的关键因素是什么……对这些问题的深入探讨是本书追求的目标。

二、文献综述

教学方法是一个古老且处于不断发展中的永久课题，对教学方法的历史发展、变革之路的探索受到很多研究者的关注。但是，我们认为，教学方法改革背后的一个重要推手——知识发展也必须引起我们的重视。下面主要根据教学方法研究和改革所基于的知识问题研究来进行文献梳理。

（一）相关概念的研究进展

有关知识和教学方法的核心概念研究通常较为独立，但知识概念的不同认识视角及发展状况对教学方法概念发展具有一定影响作用。

1. “知识”与“知识观”的概念探讨

“知识”是教育理论研究不能回避的基本概念，但对“什么是知识”的问题却众说纷纭，站在不同理论立场对“知识”概念有不同的诠释。为了体现知识问题在教育研究中的独特性，需要对“知识”和“知识观”概念进行教育学立场的界定。

“知识”，英文是 knowledge，英语解释是：①the information, understanding and skills that you gain through education or experience（知识、学问、学识）；②the state of knowing about a particular fact or situation（知晓、知悉、了解）^①。西方学者一般认为，“知识”既表示认识的过程，即探究、研究和发现的行动，也表示认识的结果，即一定学科内容的掌握^②。

在我国，“知识”定义主要是结果性的理解。1980年出版的《辞海》将“知识”定义为“人们在社会实践中积累起来的经验”；《现代汉语词典》中的定义是“人们在改造世界的过程中获得的认识和经验的总和”。有些辞书从哲学认识论尤其是传统的“反映论”去理解“知识”。1985年版的《中国大百科全书》（教育卷）对“知识”这样下定义：“是客观事物的属性与联系的反映，是客观事物在人

① 牛津高阶英汉双解词典（第6版）[Z]. 牛津大学出版社，2004：971.

② Dewey J. Knowledge. In Monroe, P. (Ed.), *A Cyclopedia of Education* [M] // 瞿葆奎. 教育学文集·智育. 北京：人民教育出版社，1993：238.

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或表象,属于感性认识;有时表现为关于事物的概念或规律,属于理性认识。”^① 1987年版的《中国大百科全书》(哲学卷)中对“知识”的定义为:“知识是人类认识的成果,它是在实践的基础上产生又经过实践检验的对客观实际的反映。”^②

现代认知教育心理学中,“知识”概念有广义和狭义之分。广义的“知识”包括了认知领域的全部学习结果,既包括信息加工心理学家区分的陈述性知识和程序性知识,还包括奥苏泊爾(Ausubel)区分的机械知识和有意义的知识。广义的“知识”将技能包含在知识概念之中^③。狭义的“知识”主要是指布鲁姆(Blum)教育目标分类学中认知领域的“知识”,加涅(Gagné)认知学习结果分类中的“言语信息”,安德森(Anderson)提出的“陈述性知识”,梅耶(Mayer)的“语义知识”等^④。认知心理学家皮亚杰(Piaget)认为:“知识是主体与环境或思维与客体相互交换而导致的直觉建构,知识不是客体的副本,也不是由主体决定的先验意识。”^⑤我国教育心理学家将“知识”定义为:“主体与其环境相互作用而获得的信息及其组织,储存于个体内即为个体的知识,储存于个体外即为人类的知识。知识的本质是信息在人脑中的表征。”^⑥

当前国外学者的几种具有典型性的“知识”定义,把知识与隐性、情境、经验、价值等特征联系在一起,强调知识与价值观的关联性,如表0-1所示:

表 0-1 “知识”的定义^⑦

Leonard & Sensiper (1998)	知识是相关的、可行动化的信息,它至少部分基于经验;知识是信息的一个子集,它是主观的,和有意识的行为有关,拥有经验中的隐性成分。
Nonaka (1994)	知识是一种被确认的信念,通过知识持有者和接收者的信念模式和约束来创造、组织和传递,在传递知识的同时也传递着一整套文化系统和相关的背景系统。

① 中国大百科全书·教育 [T]. 北京:中国大百科全书出版社,1985:525.

② 中国大百科全书·哲学Ⅱ [T]. 北京:中国大百科全书出版社,1987:1169.

③ 皮连生.教育心理学 [M]. 上海:上海教育出版社,2004:90-91.

④ 皮连生.教育心理学 [M]. 北京:人民教育出版社,1996:340.

⑤ 邵瑞珍.教育心理学(修订本) [M]. 上海:上海教育出版社,2003:58.

⑥ 皮连生.教育心理学(第三版) [M]. 上海:上海教育出版社,2004:90-91.

⑦ 张钢,倪旭东.从知识分类到知识地图:一个面向组织现实的分析 [J].自然辩证法通讯,2005(1):59-68.