

# 教师专业知识 发展研究

Research on Teachers' Professional Knowledge

◇ 邵光华 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

本书为全国教育科学“十一五”规划教育部重点课题

新课程背景下高中学科教师专业知识发展及优秀教师个案分析研究（课题编号 DHA060137）成果

# 教师专业知识 发展研究

Research on Teachers' Professional Knowledge

◇ 邵光华 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

## 图书在版编目(CIP)数据

教师专业知识发展研究 / 邵光华著. —杭州: 浙江大学出版社, 2011. 2  
ISBN 978-7-308-08395-9

I. ①教… II. ①邵… III. ①师资培养—研究 IV.  
①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 013619 号

## 教师专业知识发展研究

邵光华 著

---

责任编辑 吴伟伟 weiweiwu@zju.edu.cn  
封面设计 联合视务  
出版发行 浙江大学出版社  
(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)  
(网址: <http://www.zjupress.com>)  
排 版 浙江时代出版服务有限公司  
印 刷 杭州日报报业集团盛元印务有限公司  
开 本 710mm×1000mm 1/16  
印 张 20.5  
字 数 402 千字  
版 印 次 2011 年 2 月第 1 版 2011 年 2 月第 1 次印刷  
书 号 ISBN 978-7-308-08395-9  
定 价 48.00 元

---

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571)88925591

## 序 言

“教师是学校发展的基石”。任何一个国家的教育取得成功关键都在于建立一支素质优良的专业化教师队伍。教师的专业知识是教师专业化的重要组成部分，是支撑教师教育的基础，它几乎影响着教师教育的每个方面。近些年，越来越多的研究工作开始涉及教师专业知识这一领域，研究者们已经充分认识到，“教师知道什么和他们能做什么对学生学习什么有着至关重要的作用”。

教师所从事的是一种有关“知识”的事业。过去人们一直认为，教师的作用就是“传道、授业、解惑”，他们主要是知识的传递者。如果教师仅被看作是信息的传递者，那么他们可能只需要基本的内容知识和把知识组成为可理解的形态进行讲授的能力。但是，为了保证学生的成功学习，由于学生的学习途径并非单一，除了接受还有亲自体验，接受的方式也是多种多样，不同的学习中会遇到不同的障碍，那么，教师就得需要大量的关于教育教学的知识和学习的知识。如此一来，教师必须具备一个所谓的专业知识基础以保证根据学习者情况来做出相应的教学决策。

邵光华同志的这部著作，围绕教师专业知识发展进行了较为深入的创新研究。作者首先对已有关于教师专业知识研究结果进行了梳理，并从历史发展的角度对学科教师专业知识结构进行分析探讨，在此基础上，就学科教师专业知识发展状况进行了调查研究和分析。然后，以学科为例，对新课程背景下教师专业知识适应性以及新课程实验效果进行了研究，从中折射出学科教师专业知识需求情况；同时还进行了专业知识基础分析和教师教学知识的拥有和差异分析，从而给出学科教师专业知识“质”与“量”的研究范例。

早期的教师教育的“专家—新手”研究范式的结论让我们能够清楚地看到优秀教师与一般教师之间的差异所在，这方面的研究主要限于专家教师与一般教师在所达到的发展结果上的特质差异，而不是他们各自达到相应发展结果的过程及其差异，而专家教师所拥有的特质又很难传递给一般教师使其获得专业发展，所以，研究专家教师成长的经历和过程成为很有必要的另一方面，这或许能给一般教师的专业成长以更多的启示。对此，作者对几位优秀学科教师的专业发展历程通过访谈、交流、作品分析等手段进行了个案研究，提炼出了优秀教师的专业发展的经验和规律，获得了教师专业发展方面的重要启示，这对一般教师的专业成长具有重要借鉴意义。

在学科教师专业知识发展途径方面，作者从个体知识观视角出发，对教师专业

知识发展重要途径之一的教学反思进行了细致的问卷调查和思辨研究,此外还分析和论述了一条被人们漠视的发展途径——考试研究,为教师专业知识发展拓宽了思路。

总之,邵光华同志的这部著作是关于教师专业知识发展研究的有益探索,相信能为教师专业成长提供有益的指导、帮助和经验借鉴。

顾冷沅

2011年1月1日

# 目 录

绪 论	(1)
第一章 教师专业知识结构研究的一般视角	(8)
第一节 教师专业知识特性分析	(8)
第二节 教师专业知识分类模型	(23)
第三节 学科教学知识	(36)
第四节 实践性知识	(45)
第二章 教师专业知识结构研究	(57)
第一节 数学教师专业知识结构解析	(57)
第二节 语文学科教师专业知识结构研究	(63)
第三节 英语教师专业知识发展研究	(74)
第四节 学科教师专业知识“量”的研究	(83)
第五节 学科教师专业知识“质”的分析	(91)
第三章 教师专业知识发展研究	(112)
第一节 教师专业发展层级论	(112)
第二节 教师专业发展理念	(122)
第三节 教师专业知识发展状况调查研究	(130)
第四章 教师专业知识发展策略	(142)
第一节 个人知识观下的教师专业知识发展策略	(142)
第二节 教师专业发展的环境营造策略	(149)
第三节 学科教学知识的发展策略	(161)
第四节 实践性知识的发展策略	(170)
第五章 教师专业知识发展途径	(180)
第一节 教师专业发展模式	(180)
第二节 教师专业发展取向的观课与评课活动	(192)
第三节 作为教师专业发展途径的教学反思	(205)
第四节 基于高考研究的教师专业发展之路	(224)
第五节 作为教师专业知识发展途径的同伴互助	(230)

<b>第六章 优秀教师专业发展个案分析研究</b> .....	(243)
第一节 关于优秀教师的认知研究.....	(243)
第二节 语文特级教师郭铁良专业发展个案研究.....	(251)
第三节 数学特级教师杨冠夏专业发展访谈录.....	(259)
第四节 英语名师的专业发展感悟.....	(270)
第五节 齐鲁名师王汉领专业发展叙事研究.....	(286)
第六节 优秀教师专业成长规律与启示.....	(300)
<b>参考文献</b> .....	(313)
<b>后 记</b> .....	(323)

## 绪 论

美国全国教师教育评价委员会 1995 年提出:为了成为专业人士,教师需要一个坚实的专业知识基础。教师专业知识发展是教师专业发展的核心,学科教师专业知识发展研究是教师教育研究的重要课题之一。

### 一、教师专业知识发展研究的意义

教师是课程改革的实践者,新课程的实施最终要落实到各个学科的教师身上,学科教师对所教学科知识内容的理解以及对学科知识内容相关的教学知识的了解和把握直接影响着学科教学的质量,直接关系到整个课程改革的成败。因此,研究学科教师专业知识状况、提升学科教师专业知识水平对新课程的顺利实施和基础教育水平的提高具有重要作用。学科教师的专业知识发展是教师专业发展研究的一个重要部分,研究教师需要多少“量”的以及相应什么“质”的知识才算“够”,不论对职前教师培养还是对职后培训都具有重要的现实意义。研究学科优秀教师的成长经历以及专业知识构成,对于构建教师专业成长“路线图”和专业知识发展途径,对指导学科教师积极主动可行地自我专业发展具有重要指导价值。对学科教师需要什么样的知识、学科教师现在具有什么样的知识以及学科教师是如何发展他们的专业知识的研究对科学认识学科教师专业知识结构具有重要的理论价值。对各学科教师需要知识的“量和质”的研究也是建立科学的学科教师专业标准评价体系的一个重要参考。对各学科优秀教师专业发展历程进行全方位考察,获得其专业发展的成功经验和针对性强的专业发展有效路径,对一般教师将大有借鉴作用。

回顾教师专业知识发展研究,自 20 世纪 80 年代起,国外不同学者如艾尔伯兹(Elbaz,1981,1983)、舒尔曼(Shulman,1987)、布罗姆(Bromme,1994)等相继提出了各自不同的教师需要的知识及类型。<sup>①</sup>近 10 年,国内关于教师专业知识及发展也有许多研究,这些研究大多是从宏观层面对教师专业知识要求这一外在视角切入,较少立足教师专业发展的内在需求以及学科教师的层面去探求。从研究对象上看,多是关于一般教师的,较少针对某一学科教师的专业发展进行研究。从研究视域上看,多是宏观的,很少深入各学科教师专业知识领域内部。从研究结果上看,这些研究理论性强,重在回答教师需要什么样的知识,而对教师现在具有什么

---

<sup>①</sup> 范良火:《教师教学知识发展研究》,华东师范大学出版社 2003 年版,第 19—20 页。



样的知识、学科教师需要具有哪些知识和教师是怎样发展自己的专业知识的研究相对较少。就时间段而言,大多数研究局限于教师职业生涯中的一个特定时期,如职前或职初,而教师如何在其整个职业生涯中发展他们的知识仍旧不甚清楚,尤其是一些优秀教师的专业发展的历程、经验提炼的研究不足。因此,关于教师专业发展研究应该由过去“抽象概括”地研究教师专业发展细化到“具体”研究学科教师的专业知识发展上来。

## 二、教师专业知识发展研究的若干重要课题

学科教师专业知识发展研究是教师专业发展研究的核心部分,围绕这个核心研究领域我们认为有许多重要的课题需要研究。<sup>①</sup>

### (一)学科教师专业知识结构内容分析

学科教师专业知识结构体系研究是依据教师专业知识分类理论对学科教师专业知识具体化的研究。这种研究不是简单地把知识进行分类,而应是细化到各种专业知识点上。如在分析研究数学学科教师专业知识结构体系时,我们就应该围绕数学学科的特殊性和数学教学的特殊性,去揭示数学教师专业知识的特殊性,与其他学科教师专业知识的不同性。像我们所知道的,数学教师的学科教学内容知识与物理教师的教学内容知识不同,物理教师必须要有如何演示实验、做实验的教学内容知识,而数学教师一般不需要这些教学内容知识,但数学教师需要有如何开启学生逻辑思维分析的技能类知识。弄清学科教师专业知识结构构成,以及学科教师需要什么样的知识、学科教师现在具有什么样的知识以及学科教师是如何发展他们的专业知识的,对科学认识各学科教师专业知识结构具有重要的理论价值。

在学科教师专业知识结构分析研究中,首先应该从宏观上弄清楚各学科教师的专业知识结构是什么样的。这可以借鉴一般教师专业知识分类标准。

其次,结合学科特点,具体提出学科教师专业知识结构,如数学学科,布罗姆(Bromme,1994)提出了一个更为具体详细的分类。他区分了教师在教学中所需的五种专业知识:(1)数学作为一门科学的知识,包括数学命题、法则、数学思维方式以及方法;(2)学校数学的知识,学校数学具有自己的逻辑并自成一体,它并不只是大学所教的数学的一种简化;(3)学校数学的哲学,即关于数学和数学学习的认识论基础以及数学和人类生活及知识的其他领域间的联系的思想;(4)一般性教学(和心理学)知

---

<sup>①</sup> 邵光华:《教师专业知识发展研究的若干视角分析》,《河北师范大学学报》2009年第2期。

识,它主要包含一般的课堂组织和教学上的交流,相对独立于学校科目而具有通用性;(5)特定学科内容的教学知识,类似于舒尔曼所说的“教学内容知识”。

第三,各学科教师专业知识的细化分析,结合学科特殊性弄清学科教师专业知识内容体系。也就是说,对学科教师专业知识的子成分,如学科知识、教学内容知识等,进行深刻而具体地研究。

另外,教师专业知识显然具有与时俱进的特性,上述教师专业知识结构研究发生在20世纪80年代或90年代初,信息技术尚没有发展到当今地步,在信息技术与课程整合的今天,教师的技术知识(计算器、计算机、软件、多媒体使用)对其教学的重要性是不言而喻的,因为技术已经深刻地影响着教什么和怎么教,所以,在教师专业知识的构架之中,应有信息技术知识的适当位置。

## (二)学科教师专业知识标准的研究

学科教师专业知识标准既是变化的又是相对固定的,所以研究学科教师专业知识标准具有时效性。如新课程背景下学科教师专业知识标准与以往标准明显有不同。就教学内容知识而言,以往的教学理念中缺少自主学习能力的培养,现在提倡这种能力的培养,那么在教学方法方面,就应该有怎么样能促进学生学习能力提高的教学策略知识;在概念教学方面,以往不注重概念的形成过程,不考虑概念的来龙去脉,对为什么引出这个概念与引出这个概念有什么用即对引出概念的必要性和意义等方面的知识是不考虑的,现在注重过程性教学,这些就成了教师概念教学方面的必备的教学内容知识了。总之,学科教师专业知识标准与学科课程标准应同期研究提出。只有达到这个标准才能进行基于课程标准的教学。所以,我们急需学科教师专业知识标准的研究和制订。

学科教师专业知识标准的研究在一定意义上也就是对学科教师专业知识“量和质”的分析与研究。当然,知识越多越好,但教师的时间是有限的,而知识是无涯的,必须确定一个教师需要的最低知识量。这是一个非常困难的问题。首先要考虑学科教师的核心知识体系,然后再考虑宽泛的知识群,而这样的外延很难界定。但是,核心知识体系必须确定,这是建立科学的学科教师专业标准体系的一个重要参考。

学科教师专业知识“量和质”的基本标准是什么?非常值得研究。教师需要多少知识是一个难以回答的问题,可能正是因为它的难度,它很少被提及和研究。中国有句俗语,“如果你想给学生一杯水,那么你就需要有一桶水”。这清楚地表明,对于同一种知识,教师需要比学生知道得更多。这句话我们常误解为你要给学生一个,你要有十个,是面上的,而不是深度的,其实,更为重要的是要知道得更深刻、更全面,也就是一个“质”的问题。教师需要知识的“量和质”研究,可以通过精选学科重要概念、思想和方法来分析确定。

### (三) 学科教师专业知识状况的调查分析研究

只有了解了当前学科教师专业知识状况,了解当前各学科教师的专业理念、专业能力状况以及各学科教师专业知识储备情况和应然情况,才能更好地指明学科教师专业知识发展方向,做好教师教育工作。只有弄清教师在适应当前教育教学实际或未来一个时期教育教学实际要求方面缺少什么知识,弄清学科教师专业知识在哪些方面有欠缺,才能更好地有目标地去补充或引导教师去自主完善,才能有的放矢地进行专业培训。因此,进行各学科教师专业发展情况及教师专业知识状况的调查分析是制定学科教师专业知识发展政策的一个非常重要的前期工作环节,具有较高的实用效能。在这些方面,我们缺少实证的分析 and 深度的调查。诚如莱因哈特和史密斯(1985)所指出的:“令人惊讶的是探索教师所使用和所需要的学科技能的类型和水平的研究寥寥无几。除了少数几个例外,对教师学科知识(水平、组织和理解)的探讨只是被侧面提及而没有做专门的研究。”现在情况也没有太大的进展。教师对学科知识理解水平怎样?对某个学科内容的教学知识了解多少?这是我们所缺乏的。我们需要这方面的实证研究。

研究方法可以通过经院式的考试鉴定教师的理解和认知水平,也可通过课堂考察和案例分析,从而收集不同层次的教师的具体课例和案例,并结合访谈进行分析。

### (四) 学科教师的专业知识发展观研究

了解学科教师的专业知识发展观对学科教师专业发展具有基础性指导意义。同样的师范教育培养出来的教师后来发展不一样,有前期学习结果不同的差别,也有后期自主发展的不同。那么,研究学科教师专业知识发展观、比较优秀学科教师与一般学科教师专业发展观方面的不同,对于扭转教师专业发展观念、形成良好的专业知识发展观具有重要意义。平时的知识积累、经验反思等可能都是不起眼的专业发展途径。目前初步了解发现,教师专业发展观念淡薄,缺少发展意向,缺乏原动力,教师都是在“加分”或“必须参加,否则继续学习分或进修分不够”的强制下“被迫”参加的一些培训活动。是他们感到不需要?还是不思进取?还是培训内容不适合他们?这是需要通过调查了解弄清的。一个缺乏专业发展意向的教师是难以进步的。我们的教师整体上是比美国强,这也是教师专业发展为什么由美国率先发起的一个原因,我国没有美国教师专业发展的需要迫切可能是正常的,但教师浸于原有知识领域、故步自封、不思进取,就难以跟上教育发展的步伐。因此,如何正确树立学科教师专业知识发展观研究具有重要的现实意义。

这方面的研究既需要大面积的问卷调查,也需要对不同层次的教师的深度访谈了解。弄清发展观状况以及导致根源,为形成教师正确的教师专业发展观找到问题关键所在。

### (五)学科教师专业知识的微观分析研究

有研究表明,在专业知识中,影响教学效果的重要因素是教学内容知识,关于教师的教学内容知识的微观研究也非常重要,可以结合具体而重要的学科知识研究教师关于该具体学科知识的教学内容知识情况,如数学学科,可以针对函数概念或极限概念这些重要的概念,去研究数学教师关于这些概念的教学内容知识,具体可以采用课堂观察、深度访谈等研究方法。通过这些微观研究,可以了解一类教师的教学内容知识情况,为其专业知识发展找到方向。在这方面的研究国内非常缺乏。这既与国内研究风格有关,也与人们看待研究的视角有关。我国教育研究者一般不看重这些微观研究,研究成果难以发表。

作为研究者,应对教师关于学科内容的教学知识了解清楚,从而对各重要学科内容的教学内容知识进行更好的开发研究。

### (六)优秀教师专业知识发展研究

我们希望我们的教师越来越优秀,那么,优秀教师的特质如何?优秀教师优秀在哪里?在专业知识方面有什么特殊性?从专业知识角度对各学科优秀教师的特质进行分析与研究是一个非常有益的课题。研究学科优秀教师的成长经历以及专业知识构成,对于构建教师专业成长“路线图”和专业知识发展途径,对指导学科教师积极主动可行地自我专业发展、改变教学方式、应对课程改革的挑战均具有重要意义。对各学科优秀教师专业发展历程进行全方位考察,获得各学科教师专业发展的成功经验和针对性强的专业发展有效路径,能为教师专业发展提供参照。

优秀教师我们可以粗略地界定为受学生爱戴的、教学效果好、教学效率高的教师。这可通过学生评价和同行评议胜出。针对这类教师,我们可以通过质的研究方式和量的研究方法进行细致分析,获得其专业知识特性。如内在的知识在行为方面应有一定的表现,我们可以通过优秀教师教学行为观察分析,引起好的教学行为的专业知识方面具有什么特殊性,良好的教学行为受怎样的专业知识影响。专家和新手对比研究初步发现,学科专业知识不扎实、不宽泛、理解不透,将导致拘谨的教学行为,不能游刃有余,有束手束脚之感。

优秀教师专业知识的特质分析和研究,可以通过观课技术对优秀教师的课堂教学进行分析研究,比较和分析优秀教师和普通教师的课堂行为,探索他们的专业知识的差异,同时获得优秀教师的专业知识发展经验和策略途径。

对优秀教师专业知识发展历程进行个案研究。案例学习是教师专业发展的一种良好的方式。加强优秀教师专业知识发展历程的个案分析研究和开发,不仅有利于引导一般教师专业发展,而且有利于探索基于优秀教师个案分析研究的教师专业知识发展的有效途径。从个案角度去研究各学科典型优秀教师的成长经历和

方法,揭示各学科典型优秀教师的专业知识特征,总结优秀教师成长规律,这方面的研究不多,我们需要建立典型优秀教师专业(知识)发展个案集锦,包括数字媒体的和文本格式的,展现其专业发展历程,使更多的教师从中获得启示。

#### (七)各类教师培训模式实效性研究

我们进行的各种各样的教师培训对提高教师的专业知识水平和专业能力的实效性如何?目前还缺乏相应的研究数据。为了使我们的培训有实效而非形式,通过实际调查了解各种形式的培训效果非常必要,对调整培训方式、增强培训效果具有重要作用。为了获得真实数据和情况,这种研究宜于“民间”或学术团体研究,而不宜于“行政”或政府行为研究。

研究方法可以采用问卷调查的方法和访谈的方法,也可以进教室进行课堂观察,从教师的教学行为来分析教师经过培训后观念和行为方面的转变。

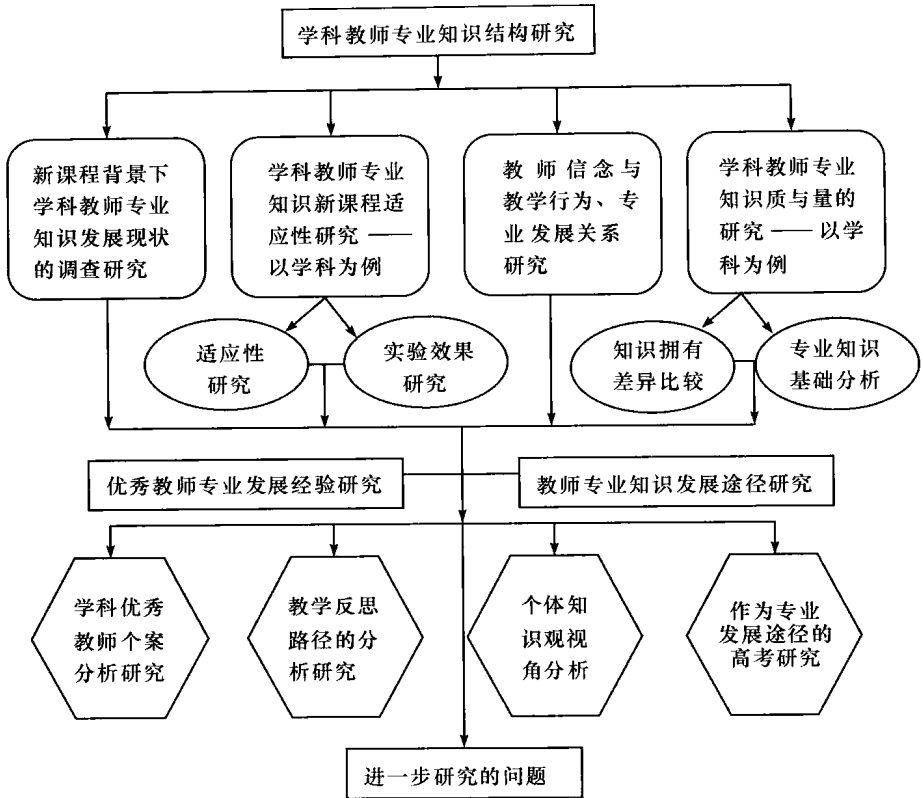
#### (八)教师专业知识发展的方法、途径与策略研究

研究教师专业知识发展有效途径,弄清教师专业知识的来源是前提。人们一般认为,中小学学习的经验、师范教育(职前培养)、职后培训以及教学经验是教师专业知识的主要来源,弄清教师专业知识的来源,就比较容易去进一步探索教师专业知识发展的途径、方法和策略了。

教师是如何发展他们的专业知识的?大多数研究局限于教师职业生涯中的一个特定时期,通常是他们的职前培养阶段,或是他们在进入教学职业后的最初几年,而教师如何在其整个职业生涯中发展他们的知识仍旧不甚清楚。学科教师专业知识该怎样发展?明确学科教师专业知识发展的内容、途径和策略意义是重大的。

教师专业知识发展具有一般性和特殊性,各学科教师专业发展路径和策略既有共性又有个性。不同的专业知识成分有不同的来源和发展途径。各学科教师的专业发展重在学科教学内容知识的丰富和更新。所以,学科教师专业知识发展应具有学科特色。

本研究对上述问题进行了初步探讨,具体包括学科教师专业知识发展的认知结构框架研究;学科教师专业知识发展状况以及影响学科教师专业知识发展的因素分析研究;专业培训对学科教师专业知识发展的实际效能分析;优秀学科教师的专业发展案例分析和成长经验的分析总结;学科教师需要知识的“量和质”的典型分析;学科教师的专业知识发展的有效途径和策略研究等。主要内容结构图如下:



# 第一章 教师专业知识结构研究的一般视角

研究教师专业发展,尤其是研究教师专业知识发展,必然以教师专业知识结构研究为前提。本章通过文献研究和国际比较,分析、界定学科教师专业知识的内涵及相关概念,如教师专业知识、学科教学知识、实践性知识等,梳理已有的研究成果,从历史发展的视角提出学科教师专业知识的一个框架体系。

## 第一节 教师专业知识特性分析

对教师专业知识及其结构的广泛研究始于20世纪80年代,是在教师专业化背景下发展起来的,其逻辑正如舒尔曼(Shulman L.)指出的:“倘若要推进教师专业化,就必须证明存在着保障专业属性的‘知识基础’,阐明教师职域里发挥作用的专业知识领域与结构。”<sup>①</sup>

### 一、知识

知识观与教育有着密切的关系,一切教育都是建立在一定的知识观基础之上,人们有怎样的知识理解,就会相应有什么样的教育模式。

#### (一)知识的涵义

从历史上看,自古希腊时代起,有关“知识是什么”的研究就一直受到人们的关注。虽然“知识”是一个非常常用的词,而且使用过这个词的人对该词涵义似乎都明白,但是要对这一术语进行准确的界定却有点困难。罗素在其手稿中称“知识”是一个“高度模糊”的字眼,后来又称它是“无法精确”的一个用语。<sup>②</sup>杜威(John Dewey)和本特利(Bentley)在《知与被知》一书中多次称知识是一个“不精确的名字”或是“模糊的字眼”。<sup>③</sup>

---

<sup>①</sup> Shulman Lee. The Paradigms and Research Programs in the Studying of Teaching. Witrock(Ed), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, 1986.

<sup>②</sup> Russell B. *Theory of Knowledge: The 1913 Manuscript* (Edited by E. R. Eames). London: Routledge, 1992.

<sup>③</sup> Dewey J, Bentley A F. *Knowing and the Known*. Boston: The Bacon Press, 1949.

尽管界定比较困难,但学者们还是从不同的角度发展并使用了有关“知识”的各种涵义,以理解什么是知识。如苏格拉底(Sokrates)提出“知识即至善”的观点,知识的目的在于运用知识来指导人过正当的生活。<sup>①</sup>而柏拉图(Plato)将知识定义为“被证明了的真实的信念”,正如罗素(B. Russell)所指出的,“大多数现代人都相信经验知识依赖于或起源于感觉。然而在柏拉图那里以及在某些其他派别的哲学家那里,人们却持有完全不同的看法。他们认为从感觉中根本不能产生可以称得上是‘知识’的东西。唯一真正的知识与概念有关。根据这种观点,‘ $2+2=4$ ’是真正的知识,而像‘雪是白的’这种陈述充满了歧义和不确定性,不会在哲学的真理王国中有任何位置”<sup>②</sup>。这是知识被最为广泛接受的定义。培根(Francis Bacon)认为,“知识是人们深入到自然界里面,在事物本身上来研究事物的性质而获得的东西”<sup>③</sup>。尼科尔斯(Nickols)认为知识的意义可以从知识的内容、呈现形式及知识的运用三方面去思考,首先知识意味着认知的状态,也就是知识的内容,包括事实、方法、原理、原则及技术等;其次知识是指知道如何做,即应用上述知识的内容去完成某事;最后知识指的是已经编码、摄取的事实、方法、原则与技术,且已形成并公布于书、报告、公式、流程、手册,或电脑文件等。

国内关于知识的界定,多是从认识论和反映论角度给出,如知识是人的观念的总和;知识是智慧和经验的结晶;知识是人类积累起来的历史经验和现时达到的科学新成就的总和;知识是对事物属性与联系的认识,表现为对事物的知觉、表象、概念、法则等心理形式;知识就它反映的内容而言,是客观事物的属性和联系的反映,是客观世界在人脑中的主观映像。就它反映活动的形式而言,有时表现为主体对事物的感性知觉或表象,属于感性知识,有时表现为关于事物的概念或规律,属于理性知识。这些定义大都强调知识是客观世界的主观反映。

不同的学者之所以对于“知识”有着不同的定义,是因为他们所采纳的知识标准不同,如有的人将经验的证实看成是“知识”的标准;有的人则将实际的效用看成是“知识”的标准。其实,综合以上文献观点,容易发现,知识是一个内涵十分丰富,外延相当广泛的概念。知识的意义可以从其内容、获得的历程及其运用三方面去思考,在内容上包含事实、方法、原理、原则及技术等;在获得的历程上包括经验、领悟及人际互动等;在应用方面则是组织或个人的问题解决及作决定。透过知识的起源我们也许能更清晰知识是什么。

① 鲍宗豪:《论无知:一个新的认识领域》,上海人民出版社1991年版,第134页。

② 石中英:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社2001年版,第13页。

③ 蔡亮:《知识决定论》,北京日报出版社1998年版,第12—13页。



## (二)知识的起源

从古至今有许许多多的哲学家、思想家、教育家对知识的起源问题做出了精辟的阐述,而且区分为不同流派。

### 1. 科学主义知识观

科学主义知识观是伴随着近代自然科学的发展与繁荣而不断确立起来的。19世纪下半叶,随着自然科学取得在人类生活中的支配地位,科学主义知识观也逐步确立了其在人类生活中的统治地位。科学主义知识观视知识是一种具有客观基础、可证实的、普遍性的真实信念。知识具有客观性、普遍性与价值中立性,知识就是力量,知识的价值在于对外在世界的征服与控制。在这种知识观的观照下,人类总是用自然科学证实、逻辑的眼光看待人类生存与文化的问题。尽管科学主义知识观有着不同的表现形式,但其基本特征是相同的,或者说具有共同的逻辑预设,即“认定一种与现象世界相分离的本质,或者认定一种与现象世界的存在方式相分离的存在方式,作为世界的本原或真存在;设定人认识这种本原或真存在的可能性,并以此为前提,然后探究人怎样达到这种可能的认识,实际上把认识的目标假定在思维中或语言中对那种设定的本原或真存在的重述和再现”<sup>①</sup>。科学主义知识观在形成过程中表现出了两种相对峙的取向:一是理性主义取向;二是经验主义取向。

理性主义认为,人的理性是先天具备的心灵能力,是一切知识的来源,而人的认知能力也是与生俱来的。比如数学上的定理与公式,是由一些自明的基本前提推演而来,不必依靠感觉经验,而是纯粹运用理性的直觉加以认证。柏拉图被称为理性主义的鼻祖,依据柏拉图的看法,知识不同于个人意见或缺乏证据支持的主观信念,而是人类纯粹理性的作品,来源于不可感知的、独立于时空之外的必然世界。知识是绝对的主题,经由理性的思考而得,而理性是人类先天所具备的。作为近代西方哲学的奠基人,笛卡尔则将理性主义知识观推向极致,以“我思故我在”的哲学命题彻底将感觉经验驱逐出知识的殿堂。他认为,由感官获得的知识是混乱的,是人与动物共同具有的,只有由思想获得的知识才是清晰、明确可靠的,是人类所独有的。在此之后,斯宾诺莎(Spinoza)、莱布尼茨(Leibniz)等也都十分强调知识构成中的客观的逻辑成分及知识形成中的理性作用。斯宾诺莎认为,在人类认识的过程中,感情的参与只会导致知识的混乱,只有纯理性才能获得笛卡尔所说的清晰、明确的知识。莱布尼茨认为,只有人的心灵才能产生出清晰、明确的概念,逻辑

---

<sup>①</sup> 毛亚庆:《清理教育地基:对教育若干理念的重新认识》,《北京师范大学学报》(人文社会科学版)2000年第3期,第37—44页。