

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

目 录

导 言	(1)
第一章 知识与知识观	(1)
一、知识	(2)
(一)“知识”概念辨析	(2)
(二)“知识”概念界定	(6)
二、知识观	(14)
(一)知识观的概念及结构	(14)
(二)知识观的基本特征	(20)
(三)知识观的基本功能	(24)
第二章 知识观与教学观的历史考察	(31)
一、西方教育家的观点	(32)
(一)古代西方教育家视野中的知识观与教学观	(32)
(二)近代西方教育家视野中的知识观与教学观	(39)

教学知识论

(三)现代西方教育家视野中的知识观与教学观	(43)
二、中国教育家的观点	(47)
(一)古代中国教育家视野中的知识观与教学观	(47)
(二)近现代中国教育家视野中的知识观与教学观...	(53)
三、比较与检讨	(56)
(一)中西教育家知识观与教学观的差异	(56)
(二)中西教育家知识观与教学观的相同点	(61)
(三)几个问题的检讨	(63)
第三章 新知识观的基本图景	(68)
一、传统知识观的基本特征及其历史命运	(69)
(一)传统知识观的基本特征	(69)
(二)传统知识观遭遇的挑战	(70)
二、新知识观的基本内容	(77)
(一)知识的本质观	(77)
(二)知识的价值观	(92)
(三)知识的获得观	(106)
第四章 知识观与教学革新	(119)
一、教学革新的概念	(120)
(一)教学革新的定义	(120)
(二)教学革新的内容	(121)
(三)教学革新的特征	(122)
二、制约教学革新的因素	(124)
(一)政治经济因素	(124)
(二)科学技术因素	(126)

目 录

(三)制度管理因素	(127)
(四)文化观念因素	(128)
三、知识观对于教学革新的特殊意义	(132)
(一)教育哲学视野中的知识观与教学革新	(132)
(二)教师认识论 :国外的研究	(136)
(三)知识观与教学观 :我们的探索	(138)
第五章 知识本质与教学	(146)
一、课程的知识观解读	(147)
(一)知识的发展与课程形态的演进	(147)
(二)课程的知识观基础	(150)
(三)课程改革必须坚持正确的知识观指导	(155)
二、课程乌托邦 :知识客观性的追求	(157)
(一)课程知识选择和组织的意识形态特征	(158)
(二)课程实施与教学过程中的客观性问题	(161)
(三)正确对待课程知识的意识形态特征与主 观性	(163)
三、面对知识的不确定性 :教学何为	(165)
(一)知识的不确定性及其表现	(165)
(二)关注不确定性	(169)
(三)面向知识不确定性的教学策略	(170)
四、教学方法的知識观分析——以讲授法与谈话法 为例	(173)
(一)讲授法及其知识观	(173)
(二)谈话法及其知识观	(175)
(三)教学方法的选择	(178)

教学知识论

第六章 知识价值与教学	(181)
一、知识掌握 :教学的首要目标	(182)
(一)教学目标的 知识观解析	(182)
(二)为“ 知识目标 ”正名	(184)
(三)正确认识“ 掌握知识 ”	(188)
二、追问教学知识——理性至上知识观的检讨	(191)
(一)理性至上知识观质疑	(191)
(二)教学知识性质探询	(194)
(三)保持教学知识的适当平衡	(196)
三、课程知识抉择的“ 两难 ”困境与出路	(199)
(一)科学与人文知识及其抉择	(199)
(二)实用知识与教养知识及其抉择	(203)
四、教学评价 :关注过程 ,尊重差异	(208)
(一)关注知识形成的过程性评价	(208)
(二)尊重知识差异的多元化评价	(212)
第七章 知识获得与教学	(221)
一、知识类型学与学习方式的选择	(223)
(一)知识分类学及其理论旨趣	(223)
(二)科学与人文知识及其学习方式	(224)
(三)演绎—系统知识和经验—缄默知识及其学 习方式	(227)
二、接受学习 :视角的当代转换	(230)
(一)认知心理学的视角	(231)
(二)建构主义的视角	(232)

目 录

三、探究教学 :走向知识的生成	(239)
(一)探究教学释义	(239)
(二)探究教学的知识观	(241)
(三)探究教学的实施	(243)
四、合作学习 :知识获得中的社会性建构	(246)
(一)合作学习的知识基础	(246)
(二)合作学习的实践探索	(254)
第八章 知识观的形成与培养	(263)
一、知识观的形成	(264)
(一)知识观的形成条件	(264)
(二)知识观的形成过程	(274)
二、知识观的培养与变革	(282)
(一)中学教师、学生知识观的现状分析	(282)
(二)学生知识观的培养	(286)
(三)教师知识观的再塑	(291)
附录	(298)
参考文献	(304)

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、

教学知识论

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。教学理论总是内在地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

导 言

法,从科学的观点去考虑知识。^[2]知识观是教学思想、教学理论的前提,有什么样的知识观便会产生什么样的教育思想与教育理论。可以说,知识的假设与人性的假设一样构成教育教学的重要基础。“不同的知识观最终会导致不同的教育观。”^[3]对教学理论的深入分析必然要涉及其隐含的知识观,知识观与教学观常常难以分离,知识论分析是把握教学理论的重要前提。

(2)教学知识论研究有助于课程与教学论的学科建设。既往的课程与教学论研究往往就事论事,知识问题的讨论主要局限于学科课程与教学的框架内,且研究视野狭窄,深度犹为不足。如在课程论方面,人们对课程的本质、类型、设计与编制做了较多的研究,而对课程观以及支配课程观的知识观则缺乏深入研究,然而,知识观正是课程理论得以存在的理论基础。又如在教学论方面,“既往的教学论单单执著于对教学的本体问题诸如教学目标、教学内容、教学方法、教学形式的探索,或沉迷于对教学论的概念、范畴、体系,进行理论演绎和逻辑建构,而恰恰对其理论之前提——人性观、知识观缺乏反思和批判,其中,对知识观前提的关注和检讨尤为不够。”^[4]因此,我们认为,教学知识论研究有助于拓展课程与教学论的研究范围,通过询问、检讨课程理论与教学理论中所隐含的知识假设,深化课程与教学理论研究,促进学科发展。

2. 教学知识论研究的实践价值

(1)教学知识论研究有助于深化教学革新,提高教学质量。对知识的看法、认识影响着人们的教学观念与教学实践。教育家们关于知识的概念导致了多种多样的教育实践。“我们如何思考知识,确实在相当程度上影响着如何思考教育。”^[5]例如,我们把知识主要看作表现在文字之中并靠文字获得,那么,我们就会

教学知识论

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

导 言

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

教学知识论

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存在的重大问题,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

导 言

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

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

教学知识论

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,学生知识结构的构建等问题曾一度进入研究者的视野,并得到初步探讨。

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

导 言

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(Stakey 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

教学知识论

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。