

理性至上教学知识观批判

潘洪建¹, 王洲林²

(绵阳师范学院 教育系, 四川 绵阳 621000)

【摘要】 教学知识的理性取向源远流长,根深蒂固,在现代导致了“知识的异化”与“教学的异化”。人的丰富多彩、流动多姿的存在方式决定了知识形式的多样化,我们在重视理性知识教学的同时应当关注感性知识、个体经验、本土知识的教学价值。

【关键词】 理性主义; 教学知识; 批判

【中图分类号】G421 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1673-1883(2005)01-0144-03

一、理性至上知识观的质疑

近代以来,作为学校教学内容的知识有严格标准,它是学科专家从本学科知识宝库中选择精粹并按一定逻辑组织起来供教师遵循的材料。学科专家确信:基础知识、基本理论是学科的精华,最值得学生学习,这些知识一旦为学生掌握,便可广泛迁移、普遍应用。因而教材中充斥着大量的概念、公式、原理等理性知识,而作为与人类生活至为密切的经验性知识、个体知识则无足轻重,教学知识被大大地限制在十分狭窄的范围之内,理性知识几乎成了“教学知识”的代名词,极少遭受质疑。尽管个体的、经验的知识有时也得到某种程度的强调,但它仅是作为理性知识学习的背景和通往理性知识的“支架”、“桥梁”,一旦理性知识被掌握,这个“支架”完全被置之不顾,“桥梁”也可拆除掉。换言之,个体知识的工具价值高于目的价值,这在被奉为金科玉律的教学原则如“直观性原则”、“理论联系实际原则”中昭然若揭。经验直观仅是基础知识学习之必要,联系实际也仅是为了掌握理论,而“经验”与“实际”除作为学习的工具(而不是目的)便没有任何实质性意义。

教学知识被窄化的根源在于理性至上的知识概念。在西方,人们对知识的态度常常采取理性主义观点,即将“知识”界定为一种具有客观基础的、得到充分证据支持的真的信念而与仅仅是个人的意见、经验或缺乏证据支持的主观信念以及没有根据的幻想、猜测、假设区别开来^[1]。即知识必须满足三个条

件:一是信念条件,二是证据条件,三是真的条件。其表达式通常为:知识,当且仅当(1)X相信Q,(2)X有充分的证据说明Q,(3)Q是真的。我国学术界一般亦认为,知识是在实践基础上产生的、经过实践检验的认识成果,它是对经验的理性概括和科学抽象,是客观事物固有属性、本质、规律在人脑中的反映。如此,知识被限定在严格的范围内,对于那些未经抽象、概括或很难抽象、概括的感性经验、个人知识根本不配称作知识而被逐出教学知识的神圣殿堂,长期备受“冷遇”甚至“虐待”。在理性至上知识观的支配下,教学被视为“一种特殊的认识过程”。20世纪八十年代以来,我国教学论界先后出现了“认识说”、“发展说”、“认识——发展说”、“实践说”、“交往说”等学说,尽管在关于教学过程的本质认识上存在分歧,但在对知识的理性主义取向上却惊人的一致^[2]。这些理论认为,教学的根本性任务是掌握人类的认识成果——间接经验、书本知识。因为书本知识是人类经验的科学概括,是从实践中总结出来的真理,通过书本知识的学习可以缓解人生有限与知识无限的紧张,超越个体经验的狭隘性与局限性,避免重复人类认识发展所经历的错误与曲折,提高个体认识的起点,使个体在较短的时间内达到当代人类知识的整体水准。基于这种认识,我们看到,作为教学知识的主要体现形式的教材差不多是“绝对真理”的象征、理性知识的集成,“伟大叙事”诸如基本概念、原理、原则、公式、定理等绝对知识构成教材内容的主体(有的还用黑体字印刷,以示醒目),它们相互关联、

收稿日期:2005-02-26

*本文系四川省教育厅哲学社会科学重点课题“基础教育课程改革的知识论研究”成果之一,批准号为AS02-087。

作者简介:潘洪建(1964-),男,四川苍溪人,绵阳师范学院副教授,教育学博士,主要研究方向为课程与教学论。

王洲林(1967-),男,四川射洪人,绵阳师范学院副教授,主要研究方向为教学理论。

自成体系, 其它知识则是辅助性的, 扮演教学的配角。既定的教学知识表征着人类理性的成果, 具有绝对的权威, 不容置疑, 它高高在上, 完全外在于学生的个体知识和直接经验, 学生的职责只是通过个人努力去掌握这种给定的知识, 教师则须创造条件, 激发动机, 运用教学技术促进、诱导学生对知识的渴望与掌握。备课是对理性知识的懂、透、化, 上课是围绕理性知识展开详尽的讲解和不厌其烦的提问, 作业是理性知识的巩固与操练, 考试则是对理性知识掌握程度的测定。整个教学不过是理性知识的授予与接受。

教学知识理性取向的传统源远流长, 可上溯到柏拉图的知识理论。他严格地区分知识和意见并将它们与理念世界和现象世界联系起来, 在他看来, 意见来源于流动、多变的现象世界, 因而充满着假设和不确定性, 只有源于永恒不变的理念世界的知识才真实可靠。他所开辟的理性主义传统为笛卡尔继承并发扬光大。笛卡尔断言“我思故我在”, 将理性思维置于首要位置。近代以来, 由于自然科学和实验科学的发展, 观察和实验被夸大为获得可靠知识的唯一方法, 数学和逻辑被公认为一切知识的标准语言, 若一种陈述既非数学又非逻辑, 则它就不配“知识”的称号。真正的知识是既得到观察和实验的证实又得到严格逻辑证明的知识, 它是客观、普遍、无条件的, 是主体对客观事物本质的反映。真正的知识完全不受个人因素的影响, 与价值无涉, 绝对正确。上述观念深刻地影响着教学知识的价值取向, 影响着教学实践。

二、知识性质的探询

知识是人的一种创造, 是人借助中介系统同客观实在相互作用的精神产物, 它既反映外部实在, 又体现着人与外部世界的互动关系。理性至上知识观误解了知识的性质, 特别是误解了知识与人的关系, 将知识从人中抽绎出来, 知识成为一种与人无关的“异在”。其实, 知识内在于人, 是人创造性活动、实践的结果。离开了人的实践创造, 便无知识可言, 人类实践的性质、水平、范围规定了人类知识的性质、深度和界限。其次, 知识还内在于认识者的经验、内在于认识者认识时所凭借的中介系统(如物质手段、概念、语言)以及特定的身心结构。正如休谟阐明的那样, 人只能在自身的经验范围内认识外部实在、获得与积累关于外边世界的知识, 人类经验的界限规定

了人类知识的界限, 这犹如人不能走出自己的皮肤一样走出自己的经验系统去获得关于外部实在的纯粹知识。休谟正是由此对归纳法的自负进行了无情的打击, 人类至今还未从休谟的打击下恢复过来。作为科学研究的物质手段——工具也影响着主、客体互动的方式与结果。如量子力学研究表明, 在不同的实验装置下, 量子现象的表现特征不同, 有时显示粒子性, 有时却显示出波动性。海森堡的“测不准定理”揭示了由于中介工具的使用对客体所产生的干扰。人所使用的概念与语言亦决定了知识的内在性。“概念的形成依赖于相应于个人的记忆和经验的的不同部分, 因此概念总是具有依赖于个人的成分或主观成分, 从而使知识带有某种主观性。”⁽³⁾与概念一样, 语言也是人的创造, 它既规定了人的界限, 也规定了人类知识的界限, 我们只能在一定的语言系统中学习、思考并形成知识。后期的维特根斯坦放弃了早期关于“语言是世界的图像”理论, 视语言为人类的存在与约定, 并告诫人们在“不可言说”处保持沉默。此外, 我们关于世界的知识还要受人的生理——心理结构的制约, 其主观特性不可避免。当然也不可能由此而否认知识的客观基础。

可见, 知识具有主观性质, 它内在于人的存在。而人的存在方式又决定了知识的存在方式与类型。人的存在方式丰富而多彩, 既有理性的存在, 又有感性的和行动的存在, 既有类的存在, 又有个体的存在, 等等。而种种存在方式常常是流动、交织一起的。因此, 知识的存在样式亦多姿多彩, 理性知识与感性知识、观念知识与行为知识、公共知识与个人知识、国际知识与本土知识, 共存互补, 共同发展。但是, 过去的教学理论及其实践仅仅将视点集中在作为理性的、观念的、公共的知识上, 严重忽视了感性知识、行为知识、个人知识和本土知识的存在及其育人价值, 结果导致“知识的异化”与“教学的异化”。“知识的异化”即教学中的课程知识远离学生的日常经验, 知识与人的分裂成为一种外在的统治力量, 压抑着学生的个性, 学生不能真切地感受到知识与自己生命的内在关系。“教学的异化”指教学远离生活, 失却了作为一种生活方式的本来意义, 学生在教学活动中不能享受日常生活的轻松、愉快和欢乐, 学习成为一件与丰富生活无缘的苦役。在教学思想史上, 正是由于对前人理性知识的过分关注所导致的弊害才引发存在主义教育学派对知识的普遍反对。国内有学者也对以书本为中心的理性至上知识观做了检讨。“书本知识在很大程度上只是一种认识结果与产品的记载,

它很少能够反映出知识当初被生产、被发现的原始认识过程,这种原始认识过程是相当复杂、曲折、丰富的,其中包含知识初创者大量的直觉与想象、猜测与反驳、观察与实验、反省与推理等,使学生的思维复归这一原始的认识过程,这本身就具有极大的思维训练价值,但现在通过书本,学生们看到的只是一个经过仔细整理的、得到精心阐述的、条理化、逻辑化的静态知识体系。通常教师只是将书本知识作为现成的东西传授给学生,最多给予一定程度的说明、分析与解释,久而久之,学生变得习惯于接受现成的知识,不会自己去发现和探索知识。”^[4]

三、教学知识的选择与平衡

那么,如何看待感性知识、个体知识和本土知识的教学价值呢?我们认为,感性知识、个体知识和本土知识作为教学知识,其主要作用主要表现在:第一,感性知识、个体知识和本土知识往往内在于学生的个体生活,与学生过去的、现实的生活情景息息相关。这类知识对于学生个体而言,它亲切而温暖、鲜活而生动,是个体通过亲身经历、生活于其中的直接知识、经验和感受,构成个人的精神世界,真实地影响过个体的生活,具有较大的教育价值。第二,感性经验、个体知识和本土知识有助于理性知识和书本知识的学习。理性知识和书本知识是人们对源于个体感性经验的总结、提炼与概括,它们之间的关系是

“流”与“源”的关系,没有个体知识和本土知识之“源”,人类理性知识之“流”最终会走向枯竭。具体言之,感性经验中的缄默部分^[5],能为书本知识的学习提供“认知图景”或“阐释框架”,促进对书本知识的掌握。而感性经验中的显在部分则为书本知识的学习提供具体实例、经验基础,“接知如接枝”,以增进书本知识的理解与学习。第三,感性经验、个体知识和本土知识可以促进知与行、学与用的结合。单纯书本知识的教学不仅导致学生对知识的一知半解,而且造成知识与行动、学习与运用、理论与实践的严重分离,最终致使儿童丧失思维的活力,压抑儿童的创造潜能。借助感官、通过实行、活动的方式进行学习则能有效地促进知行结合、学用统一,培养学生的实践能力和创新能力。

总之,知识的存在样式、类型多种多样、丰富多彩,它们对于人的发展均具有不可低估的价值,理性至上教学知识观及其实践的错误在于它片面强调、夸大了理性知识的作用,忽视了其它知识类型的教育意义,甚至以理性知识取而代之,导致知识的异化和教学的异化,致使教学严重脱离社会实际、远离儿童生活,窒息了儿童的生动发展。因此,教学应走出理性至上教学知识观的误区,在重视理性知识的同时,不能忽视感性知识、个体经验、本土知识等的教学价值。只有关注全面知识的教学才是全面的教学,教学才能因此真正回归儿童生活,才能有效地促进儿童的全面发展。

注释与参考文献:

- [1] see F. Watson: Encyclopedia and Dictionary of Education.. Akashdeep Publishing house. Vol. II, 1993, pp.
- [2] 潘洪建. 教学过程本质研究之反思[J]. 四川师范大学学报, 2001, (1).
- [3] 弗·奥斯特瓦尔德. 自然哲学概论[M]. 北京: 华夏出版社, 2000. 引言.
- [4] 夏正江. 论知识的性质与教学[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2000, (2).
- [5] 感性经验的内在构成可以从两种维度加以划分: 显性与隐性、言说与缄默即难以言说.

On the Critique of Rational Paramourncy in the Classroom Knowledge The Department of Education, Mianyang Normal University

PAN Hong-jian, WANG Zhou-lin

(Educational Department, Mianyang Normal College, Mianyang, Sichuan 621000)

Abstract: The rational Orientation of the classroom knowledge goes back to ancient times and takes a strong root in our education. It has brought about the knowledge foreignization as well as teaching and learning eroticism. Since the existence of human beings' rich and colorful lifestyle determines the variety of knowledge forms, we should, in fact, highly appreciate the educational values of the sense knowledge, the individual experiences and the indigenous knowledge as well.

Key Words: rationalism; classroom knowledge; critique