

新知识观：研究性学习的知识论基础

作者：王升 高吉魁

摘要：新知识观关于知识性质的看法在本质上内含着它在学习方式上对研究性学习的必然选择。世界经济组织从经济学角度对知识的分类为我们进行研究性学习中的内容选择提供了方法论指导，显性知识和缄默知识是我们重视研究性学习的一个理由，从私人知识转化成社会知识需要研究性学习作为教学手段，小知与大知的分类为学生打破学科限制的课题研究提供了理论基础。

关键词：知识观；研究性学习

知识观是人们对什么知识最有用和掌握什么样知识的根本看法，不同的知识观会形成不同的教学观、课程观，如传统知识观重视陈述性知识，这便产生了接受性教学。一种什么样的知识观需要研究性学习，或者说，研究性学习是建立在什么样的知识观的基础上的，这个的问题的思考对于深入开展研究性学习有重要的价值。

一、新知识观关于知识性质的看法，在本质上内含着它在学习方式上对研究性学习的必然选择

传统知识观认为知识具有客观性、普通性和中立性。所谓“客观性”，即指知识陈述正确地反映了事物的本质属性或事物与事物之间的本质联系，与事物本身的属性及事物与事物之间的本来关系相符合；所谓“普遍性”是指“普遍的可证实性”以及建立在其上的“普遍的可接纳性”；所谓“中立性”，也称“价值中立”，即知识是纯粹经验和理智的产物，只与认识对象的客观属性和认识主体的认识能力有关，而不与认识主体的性别、种族以及所持的意识形态等等有关。在传统知识性质观的影响下，形成了以知识传授为基本特征的教育观。

新知识观认为，认识对象并不是独立于认识主体的客观存在，缺乏认识主体的认识兴趣及其他许多与认识行为相关的条件，就不会有任何的认识对象。正是这种建立在一定社会政治、经济和文化发展状况的基础上的对知识的价值需要，以及其他许多与认识行为有关的条件，使认识主体“选择”了认识对象，建构了认识对象。而认识活动也是以认识主体的“先有”、“先见”为基础的，这种“先在结构”决定和制约着认识主体在认识活动中进行着某种自觉或不自觉的选择和取舍，它不可能是对纯粹实体的纯粹“复写”和“描述”。从来不存在脱离社会历史和现实的认识主体，也从来不存在脱离社会历史和现实的认识活动、认识产品和对认识产品的辩护，它不可避免地要受到所在的文化传统和文化模式的制约，与一定文化体系中的价值观念、生活方式、语言符号乃至人生信仰不可分割。所以，新知识观认为“文化性”而非“客观性”才是所有知识的基本属性。缘此，没有哪一种人类知识的客观性是绝对、纯粹而不需要进一步质疑的，任何一个时代的人们都需要对前人获得的种种知识进行新的审视、修正或抛弃，并发展出适合于自己这个时代需要的新知识。

随着知识客观性的被证伪，与其密切相关的“可证实性”也成了问题。在经验的意义上任何一种理论都不能被“证实”，但是却可以被“证伪”。事实上，从来没有哪一种科学实验能够拒绝或排斥任何的“反常”，而归纳推理的全称命题永远不能建立在个别观察事实的积累上，用来证明认识结果的“证据”也是被“制造”出来的和被理论“污染”过的，人们日常所看到的“符合”不是与认识对象的客观性质相符合，而是与一定的文化中已经存在的认识规则或“知识游戏”的规则相符合。任何知识都是存在于一定的时间、空间、理论范式、价值体系、语言符号等文化因素之中的，离开了这种特定的境域，既不存在任何的认识主体和认识行为，也不存在任何的知识。

随着知识的“客观性”、“普遍性”的被解构以及知识的“文化性”、“境域性”的被揭示，人们越来越认

接受着理论的指导，而且理性与文化及其包含的价值观念之间也存在着非常密切的关系；③事实证明，所有的知识生产都是受社会价值需要指引的，所有知识本身是体现着一定的价值要求的，所有的知识在传播过程中都是受着权力因素制约的。这一切都表明，所谓知识的“中立性”只是人们一厢情愿虚构出来的神话，知识本来就具有价值的特性。

在传统知识性质观和现代教育观的支配下，教学的核心任务或基本任务就是正确、有效地传递和掌握课程知识，师生关系的基本性质就是知识的传递者与学习者之间的关系，教学的基本形式、教学原则、教学方法、教学评价的核心或最终目的也都归结于此、服务于此，学生被允许的活动范围也就限制在这个极其狭小的圈子里而不能越雷池半步，至于发展智力、培养能力、进行思想品德教育等等都被看成是建立在课程知识的传递和掌握基础之上的，甚至被直接归结为对某种知识的掌握和应用。新知识观则揭示了长期被现代知识观所掩盖的文化性、情境性、价值性、建构性。在这种知识观下，为了形成知识，个体的学习方式就应发生一定的变化。显然，传统的教学方式是应该遭到摒弃的，研究性学习是新知识观在学习方式上的一种必然选择。要获得具有文化性的知识，知识掌握的主体必须参与社会生活，参与实践，把学生限制在课堂上，限定在教材上，他们得到的知识就缺乏鲜活的文化根基。研究性学习自始至终充满着学生的实践探究与社会体验，通过这种方式获得的知识必然富有文化性。研究性强调在知识掌握过程中的主体体验，它提倡在问题的调查研究中解决问题，因此，具有很强的情境性特点。知识的价值性是指个体对知识满足个体的一种属性，研究性学习是在使用与体验中获得知识的，因此，由此所获得知识的价值性是显而易见的。同时，知识的建构性也需要学生在学习当中进行探究，研究性学习就是这么一种充满了探究意味的学习方式。

二、知识类型观的新发展与研究性学习

（一）世界经合组织从经济学角度对知识的分类为我们进行研究性学习中的内容选择提供了方法论指导。

世界经合组织从经济学角度对知识的划分：一是知道是什么的知识（Know-what），即关于事实的知识；二是知道为什么的知识（Know-why）即指自然原理和规律方面的科学理论；三是知道怎么做的知识（know-how），即关于技能和诀窍方面的知识；四是知道是谁的知识（know-who），涉及谁知道某种信息方面的知识，即关于人力资源方面的知识，它包含了特定社会关系的形成。其中，第一类和第二类知识可以通过读书、听演讲和查看数据库而获得，第三类和第四类知识属于“隐含经验类知识”，是难以编码和度量的知识，它们的获取主要靠实践。这个分类生动地反映了当代知识体系的结构变动。传统教学基本是教给学生“是什么”的知识与“为什么”的知识，而较为忽视后两种知识。这个分类给我们的启示是：在教学中，我们要重视怎么做的知识与人力资源方面的知识。要获得怎么做的知识，就必须要求学生亲身实践，而这正好是研究性学习的优势之所在。这个分类为我们进行研究性学习提供了知识内容选择方面的方法论指导。

（二）显性知识和缄默知识：我们重视研究性学习的一个理由。

显性知识是指可以用语言文字来表达的知识，缄默知识是指以整体经验为基础的只可意会、不可言传的知识。缄默知识不能通过语言、文字或符号进行逻辑的说明，甚至就连知识的拥有者和使用者也不能清晰地表达，不能以学校教育和大众媒体等正规的方式加以传递，不能通过理性加以批判和反思。但是，缄默知识与显性知识二者又存在着密切的联系，它们互为前提，还在一定条件下互相转化。

从功能上而言，缄默知识对于认识与实践的影响是非常复杂的。在显性知识的获得方面，缄默知识既可以起到一种基础的、辅助的甚至是向导的作用，也可能干扰和阻碍显性知识的获得，给人们获得显性知识造成种种困难。在实践方面，缄默知识既可以使我们在面临各种复杂因素时克服信息不充分的缺陷迅速地做出正确判断，也可能使我们的判断发生错误，从而给实践带来损失。

从类型上而言，不仅有缄默的“程序性知识”的存在，而且有缄默的“命题性知识”的存在；不仅存在着一

些具体的缄默知识，而且存在着缄默的“认知模式”。

传统的满堂灌式教学只是基于对显性知识的重视，而不重视通过学生的自主活动所获得的体验使他们形成缄默知识。缄默知识是一种非常重要的知识类型。在教育教学中忽视大量缄默知识存在和发挥作用的结果只能是：缄默知识在教育教学中自发地产生影响，在学生头脑中产生缄默知识和显性知识的分裂。这既使学生学到的显性知识不断地受到干扰甚至歪曲，又使学生认为“理论”（显性知识）与“实践”（建立在缄默知识基础上的实践）脱节；既不能使他们意识到“理智的力量”和知识的用途，又不能借助于显性知识修正自己的缄默知识，提高自己缄默知识的水平，从而出现“高分低能”的现象。“高分”说明他们掌握了很多的显性知识，“低能”说明他们在实践中与那些未受过教育或未受过同等教育的人一样，应用的仍是缄默知识和缄默力量。

缄默知识在一个人发展中起着十分重要的作用，它的形成主要靠“经验”与“实践”。正因为如此，研究性学习这种可以使学生形成缄默知识的教学方式才成为目前教学理论与实践中的一个热点问题。在缄默知识和显性知识之间存在一个“中间地带”，这个中间地带的缄默知识在外界的帮助或自己的努力下，可以从“缄默的”状态转变为“显性的”状态。这个“中间地带”，也是通过研究性学习而形成的。

（三）私人知识和社会知识：从私人知识转化成社会知识需要研究性学习作为教学手段。

我们把那些暂时停留在人脑中尚未实现物化的知识称之为“私人知识”，把那些已经实现了物化，可以通过百科全书、著作，以及通过无数劳动产品所能够体现的知识称之为“社会知识”。我们既要承认“社会知识”的作用，也不可忽视“私人知识”的地位。每一个人都能通过亲身的实践获得知识，而这种知识是一个人极其宝贵的财富。任何社会知识都起源于私人知识的概括和总结，而新的私人知识的产生又必须以一定的社会知识为基础；私人知识表达出来就成为社会知识，社会知识经个人吸收并加以发展就又成为私人知识。私人知识和社会知识二者紧密联系，相互转化。私人知识如果永远是私人知识，它就会失去知识本身应有的价值，只有在知识社会化的过程中，知识才能体现出它促使个体发展与社会发展的功能。由此可见，将私人知识在尽可能短的时间内转化成社会知识具有十分重要的意义。只有在实践中，在个体的内部活动与外部活动的结合中私人知识才能转化成社会知识。我国传统教学，由于注重知识的授受，学生缺乏必要的实践机会，在他们身上所存在的由教师灌注的私人知识很难变成一种社会知识。研究性重视学生的实践探究，强调学生在社会性活动中主动建构知识，这本身就是私人知识转化为社会知识的一个过程。

（四）小知与大知：为学生打破学科限制的课题研究提供了理论基础。

与传统的“小知”相比，“大知”的新含义主要表现在以下三个方面：第一，“大知”认为人类各种知识是一个有机的整体，一个现代人不应该把自己束缚在狭小的单学科天地里，做井底之蛙，而要在掌握一门专业的基础上，朝多学科、跨学科的方向发展，成为一个全面发展的人，以适应现代科学、经济、社会综合发展的需要。第二，“大知”还表现在不仅重视科学知识本身，同时重视知识产生的背景、发现过程、思维方式、运用方法等，换句话说，后者也是“大知”所包括的内容。应该改变干巴巴的讲知识的、演绎推理的教学方式，代之以“活化”的知识——把知识的背景、过程、思维、方法等作为知识要素有机结合到知识讲授中去，使知识本身有血有肉、活生生的，使学生不仅能掌握知识的浅层部分，而且能把握其深层部分，特别是把握发现知识、创造知识的方法。第三，我们不是为“知”而知，而是为“创”而知。为此，我们的知识不能局限在可以言传的书本知识上，而且要把动态的意会知识包括在内，后者是创造过程中的重要因素。现代社会中问题的解决越来越需要综合性知识，即“大知”，研究性学习课程的开设的一个主旨是让学生在课题研究中获得综合性知识。

三、几点结论性认识

知识性质观和知识类型观的新发展使我们对知识论的一系列问题有了一个崭新的视角，它打开了一片新奇的天地，为研究性学习的应运而生奠定了坚实的知识论基础。这表现在：

第一，知识观念的转变，使我们重新认识教师、学生的角色和教育教学的任务，从而为研究性学习的开展打

破了观念上的坚冰，提供了广阔的自由空间。在传统知识观的支配下，知识简单地等同于显性知识、公共知识和“是什么”、“为什么”的知识，并过多地强调了知识的客观性、普通性和中立性的一面，教师也就成为了显性知识、公共知识和“是什么”、“为什么”知识的高效的传递者和权威的阐释者，学生则被看作是一个完全“无知”的人，在学习中完全处于被动接受的地位，这就从根本上否定了研究性学习存在的必要和生存的空间。而知识观念的转变则告诉我们，学生来到课堂的同时带来了他们生活中获得的缄默的知识和个体的知识，诸如“儿童的数学”、“儿童的物理学”、“儿童的化学”、“儿童的文学”、“儿童的经济学”、“儿童的哲学”、“儿童的历史学”等等。他们不仅是已有知识的接受者，而且还是已有知识的批判者；不仅是知识的消费者，而且还是知识的生产者。教育教学的任务不仅要借助于学生的缄默知识和个体知识来获得显性知识和公共知识，更要借助于显性知识和公共知识来检验、批判、修正他们的缄默知识和个体知识，还应该指导学生掌握关于方法和资源方面的知识。教育教学要通过丰富多彩的科学实践、社会实践、艺术实践，让学生应用和深化课堂教学所得，获得在课堂里根本学不到的其他知识，并生产和创造出兼具个人价值和社会价值的多种类型的新知识。这种由知识观念的变革所引发的教育教学观念的变革，为研究性学习的出现和实施奠定了坚实的理论基础。

第二，知识观念的根本转变，使从事知识创新所需要的个体素质结构也发生了许多重要的变化。这就要求教育教学必须培养学生的怀疑、批判、探究和综合意识，必须培养学生有效沟通、真诚合作、树立形象、协调关系，以及遵循和维护一定形态的知识或科学伦理的意识和能力。由于传统知识观念的影响，我国的教育教学所梦寐以求以求和津津乐道的就是为学生将来的知识创新打下坚实的学科知识基础，即掌握一定数量的各门学科的基本知识、基本方法或技能（所谓“双基”）。以新知识观来看，这种追求是值得反思的。对于学生而言，掌握和理解原有的知识尽管重要，但对这些知识进行批判和反驳并在此基础上提出新的知识假设更为重要；对于教学而言，教学生掌握各门学科的基础知识固然必不可少，但还应当培养学生的学科综合的意识和能力；对于知识创新实践而言，交往、合作、组织、协调、能力、道德，都是不可或缺的构成要素。一个头脑中装满了各种不可能质疑的观念的人是很难有什么创造性的，知识创新所需要的各种基本素质和能力正是在对所谓的“客观的”、“普遍的”和“中立的”知识的怀疑、批判基础上培养起来的。

第三，知识观念转变带来的教育目的观念更新，必然引起学生学习方式的变革，而学习方式变革的要求也必然会引起教学策略和课程设置的巨大变化，这就使研究性学习的出现成为知识观念转变的必然结果。如果知识真像传统知识观所认识的那样，是“客观的”、“普遍的”和“价值中立的”，因而是学生将来知识创新的“基础”，那么教师“填鸭”、学生被填也是完全正当、无可非议的。问题恰恰在于，学生将来从事知识创新的真正基础不是什么具体的确定的知识，而是他们的好奇心、求知欲、批判意识、合作意识、综合意识等等。这就要求学生的学习方式、教师的教学策略和学校的课程设置都要进行根本性的改革。这些改革的要点在于：

①大力提倡反思性学习与合作性学习，大力提倡真正意义上的讨论法、实验法、实践法等，促进各种形式的质疑、对话、交流与合作；

②提高教学活动的问题意识，充分利用学生的“个体知识”（所谓“直接经验”）和“地方知识”，使教学过程变成一个在教师指导下的、以问题为核心的、师生共同探索知识及其意义的过程，以更加接近于真正的知识发现活动；

③让学生真正认识到教师教材知识的社会性、猜测性、价值性，将被传统教学剥夺了的对课程知识进行独特理解、质疑和批判的权利还给学生；

④帮助学生学会不断地从自己显性的观点和想法中分析自己所使用的缄默知识，从而不断提高他们的元认知水平，提高他们对自己的学习行为进行自我分析和自我管理的能力；

⑤将教学评价从注重学生对课程知识的记忆、理解、掌握、综合和简单应用转移到注重学生对课程知识的独特理解、阐释、质疑、批判和应用上来，实行旨在衡量一个人的知识创新意识、素质和能力水平的教学评价。

研究性学习的倡导和实施，为上述要求的实现提供了广阔的时空和最大的自由，使知识观念转变引起的学习方式、教学策略和课程设置的变革由观念变为现实。

第四，知识性质观由客观性向文化性、普遍性向境域性、中立性向价值性的转变，向我们提出了开发本土课程、加强人文课程、改造科学课程的任务，而这也正是研究性学习的初衷和着力点。研究性学习课程作为一门自

主开发、具有地域特色的校本课程，有利于唤起学生对于本土知识体系的价值意识和文化认同，提高他们对源自西方的所谓普遍知识的批判意识和改造意识。研究性学习面向自然、社会和学生生活世界，在培养学生的科学精神的同时，使他们认识到人文知识对于避免个体和社会的“片面发展”和“畸形发展”，保证个体和社会的可持续发展方面的独特价值和重要作用，从而用一种多样性的眼光来看待所有科学知识和人文知识，实现二者之间的相互理解与对话。另外，研究性学习也对传统科学课程的学习方式进行了根本的改革，它冲出了“客观性”、“普遍性”、“中立性”等现代知识观念的牢笼，向树立正确的科学观，达到对科学哲学、科学史、科学与社会和人类关系广泛、全面和深刻的理解方向迈出了坚实的一步。

参考文献：

- [1]石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京：教育科学出版社，2001.
[2]刘仲林. 跨学科教育论[M]. 开封：河南教育出版社. 1991. 136—140.

网络地址：www.being.org.cn/inquiry/ilbase.htm

发布时间：2003年03月02日 最新更新：2003年03月02日

[回到首页](#) [回到主页](#)

[关于我们](#) | [版权说明](#) | [教育网志](#) | [本栏目编辑：](#)

Copyright © BEING.org.cn, Being Lab. All Rights Reserved

版权所有 惟存教育实验室