



意义增值:知识教学的深度诉求

卓晓孟

摘要:价值多元化时代要求知识教学走向意义整合。教学中,知识意义的认知标准冲突和建构行为偏差造成知识意义成分的残缺。面对教学认识论上知识形式二元对立的困境,社会实在知识观促使知识意义增值,正确看待文本意义和精神意义之间的辩证关系,即知识意义增值是以知识逻辑为中介的精神自由,注重知识和元知识的两层意义循环。知识教学意义增值方式可分为垂直方式、水平方式、拓展方式,要分别注重学科知识发生和个体知识发生的二重性、高度的课程历史意识、完善的知识结构。此外,知识教学促进意义增值可融合知识逻辑和生活逻辑,建构结构化意义增长模式;立足学科实践,促进知识双重意义的联结;注重教学中知识传递的个性化,促进知识意义的获得;重视学业质量等级性评价,驱动知识意义增值。

关键词:知识教学;意义增值;文本意义;精神意义;社会实在知识观;深度教学

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2022.04.016

收稿日期:2021-11-28

基金项目:本文系 2020 年度华中师范大学研究生教育创新资助项目“深度学习视域下教学推理机制与优化策略研究”(2020CXZZ040)的阶段性成果。

作者简介:卓晓孟,女,安徽宿州人,华中师范大学教育学院博士研究生,E-mail: 1152919491@qq.com。

意义是知识教学的根本问题,是衡量知识教学质量的标准。知识意义不仅指文本意义,还指知识对人的发展意义(主要是指对人精神发展的价值),这两层意义获得就是知识意义的增值^①。“意义关系取向”^②知识观认为知识精神价值的失落是以课程知识作为逻辑起点造成的,并没有武断地否认知识的文本意义。的确,在价值多元化的今天,知识学习具有多样性及复杂性,其意义不增值不能简单、刻板地归因于过于重视知识的文本意义。知识的教育学属性就是“意义性”^③,即对人精神发展的价值。当前课堂教学改革要求“知识的意义性”发生改变,要重视因不同认识客体所产生的知识形式,以及学生与不同认识客体相互作用产生的知识意义,审思知识客观性与知识建构性之间的秩序关系及其对知识意义增值的作用。由此,知识教学应兼顾文本意义与精神意义,将知识的双重意义统一于人的生命视野,防止因二者顾此失彼、相互冲突而损害学生的深度发展。

一 认知和建构:教学中知识意义的双重困境

知识意义困境根源于知识观的缺陷,教学中知识意义困境不能停留在表象分析,如知识占有、文本过度诠释等,还应从认知和行为上分析原因。

①刘桂辉、陈佑清《知识教学本质的遮蔽与超越》,《中国教育学刊》2016年第7期,第17—21页。

②李召存提出:课程知识观分为认知关系取向和意义关系取向,意义关系取向的课程知识观认为儿童不是复制课程知识,儿童与课程知识之间关系是“双层双向”的意义关系。“双层”是指心理意义层和精神意义层;“双向”是指儿童对课程知识的学习是在精神上走出自身的局限性而获得普遍性,同时又返回自身的双向历程。参见:李召存《走向意义关照的课程知识观》,《全球教育展望》2005年第5期,第23—26页。

③郭晓明提出:鉴于知识“力量化”对个体精神自由的损害,知识的“意义性”就是知识与入建立起“意义关系”的可能性,人可以根据生活意义、精神导向等选择知识意义。参见:郭晓明《知识的意义性与“知识获得”的新标准》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2004年第2期,第14—21、46页。

(一)知识意义标准的认知冲突

第一,知识意义的视域挑战。知识理解是知识意义的前提,知识教学在不同价值层面具有不同的意义理解。有学者指出教学理解的意义之维有三层视域:作为个人职业的教学、作为社会活动的教学、作为国家事业的^①。知识意义标准关乎持有何种知识性质以及对意义取向的追问。从知识性质看,教学是传递人类知识的活动,凸显知识的客观性。与此同时,教学也应满足爱国情怀、公民责任、道德伦理等社会性意义,凸显知识的社会性。在教师职业活动中,少有教师能够将二重知识意义统一起来,当教师处于个人职业“生存期”,对教学价值的觉悟性较低,更多关注如何更准确地传递知识内容,难以突破课堂或教学任务的视域,触及到知识教学的社会价值。由此,知识“占有”意义压抑知识的精神、社会、生命等价值元素,不同视域的意义冲突,呈现知识的客观性和社会性之间关系的失调。正是知识教学面临知识意义多维视域的挑战,以及教学层面和社会层面的价值主体对知识意义要求的差异,导致知识意义的“理想性”和“现实性”发生冲突。由于知识教学对知识意义取向的摇摆不定,导致了知识意义的认知混乱。

第二,知识观的多元认同危机。知识观演变史是导致知识意义标准困境的又一因素。知识观演变经过科学知识观、建构主义知识观、后现代主义知识观等发展历程,不同知识观通常是作为彼此矛盾或对立面存在的。知识负载着生产者的意识形态,体现生产者或使用者的“价值形式”,因而,每种知识观凸显各自知识的“意义标准”。当多元化知识观充斥教学话语,知识教学显性或隐性地渗透着不同价值主体的主张和立场。正是由于各知识观所代表话语权的悬殊,知识教学出现了“推崇一方而贬损另一方”的心理,多元知识观的认同危机否定了不同主体、不同性质知识之间的统一性。正是知识观的多元认同危机,造成教学中多元知识意义难以共存的局面:一方面绝对真理知识观用客观化标准排斥知识主观性,剥离了知识意义的人性能力或智慧,忽视了学生精神价值;另一方面生成主义知识观过度主张经验性、建构性,从而抵制课程知识的合法性和正当性,剥离了知识的科学维度。知识教学因知识观冲突而采取片面观点,导致知识意义难以整合。或者说,因教学忽视某一要素价值(智慧、身体、实践等)引起知识意义的局限性。

(二)知识意义建构的实践偏差

第一,知识意义的层次矮化。从知识要素看,知识意义建立在知识确证过程之中,知识确证是否充分、合理决定能否获取知识意义。知识确证过程中,提取何种证据取决于所处环境,知识意义在不同环境下的适应标准不同。科学认识论主导知识教学凸显知识的“权威”、“科学”,用一种成人标准挑选符合学习的经验并组织课程内容。然而,知识教学是复杂性活动,知识标准是因学生年龄、文化、经验的变化而变化,教学需要对多样化标准做出充分解释和灵活调整。当知识教学按照学科知识标准证成知识意义,此时知识标准脱离学生成长的环境和条件,“效率主义”、“结果主义”等教学标准压缩知识发生过程,省略知识证成的关键步骤或条件,知识意义变得“牵强附会”。一味适切知识文本意义的证据,忽视学生成长目标及环境的证据,无论其确证过程多么曲折和费力,知识意义仍然处于低层次水平。正是由于长期以来对课堂教学目的的忽视,让我们看到了课堂教学在过程与方法上的“热闹”,但在育人层次上的提升和课堂教学科学性上的提高仍然困难重重^②。教学是学科逻辑与心理逻辑的统一,当缺失多维条件的证据挖掘,知识的逻辑意义和精神意义的一致性面临困境,导致知识意义陷入低级层次。

第二,知识意义的领域狭窄。知识意义是由个体经验的范围和性质决定的,知识学习的实践方式和类型越多样化,知识意义的领域越宽泛,越能培养学生成为完整的人。菲尼克斯(Philip Phenix)根据人类理解模式,分为符号的(symbolics)、经验的(empirics)、美德的(esthetics)、美智的(synnoetics)、伦理的(ethics)、纲要的(synoptics)六类基本意义领域^③。然而,科学认识论主张用“科学”知识形式表示其他生活形式,试图以一种学习对象获取全面发展,形成了“唯本主义”的单一学习方式。立德树人的教育目标强调学科知识与学科能力的一致性,教育活动同样需要“整体人”,包含了知识、道德、审美、生命四个维度内容,当学习经验围绕

①徐继存、车丽娜《教学理解的意义之维》,《教育研究》2017年第9期,第85—88页。

②周彬《论回归立德树人的课堂教学建构》,《中国教育学刊》2020年第4期,第49页。

③Paul H. Hirst, "Realms of Meaning and Forms of Knowledge," in *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers* (London: Routledge & Kegan Paul, 1974), 54.

“知识”单一维度展开“数量”的积累,忽视艺术、审美、宗教等其他教育经验对知识意义的促进作用,对应地,德育、美育、劳动教育也受到贬低。“意义”本是通过学科实践活动产生的,用一种活动方式实现其他知识目标,弱化了个别领域的知识意义,造成了知识教学意义领域的窄化。

第三,知识意义的边界不明。知识意义是知识建构的行为结果,社会建构主义知识观认为知识是认知主体与社会环境交互作用的产物,不同于符号取向知识观认为知识理解对象是预先存在符号世界,而由学生依据自身经验主动建构知识意义。知识的意义建构走向了过度追求“精神价值”的嫌疑,盲目追求自主、合作、探究的学习方式,但却难以引起实质性的效果,导致学生自由活动与知识获得难成正比。当前一味强调学生主体性,缺失了学生个人意义与公共意义的耦合,没有用整体、统一眼光看待学生主体发展,出现了学习方式与学习目的的脱节问题。正是知识教学的意义建构跨过“客观性”的意义边界,一味凸显主观生成及自由理解的重要性,违背了知识的客观性原则,出现偏离学习目标的乱生成、牵强引申的假生成、全面解析的硬生成等现象。知识意义是文本意义、逻辑意义和精神意义的逐步递进,脱离最基本层次的理解直接进入最高层次的知识意义,违反了知识意义的边界原则。

二 意义增值:社会实在知识观中的知识教学

(一) 知识的意义增值

由于教学认识论困境,多元化知识形式难以统一,导致知识意义不增值。知识教学具有多领域、多层次、多主体的意义,意义增值是将意义的多元性、变动性与主体生命的确定性、一元性相统一。首先,知识教学为何需要意义增值?知识是因环境变化而不断增长的,涉及增长什么及向何处增长,知识增长模式是用新的知识观革除传统偏见和习惯认识,建立一种新知识演进与增长的图式^①。意义增值涉及对知识增长图式、方式的选择和限定,隐含知识价值和知识获得标准的问题。不同于知识本体论,“教育学的知识立场的基点是人的生成与发展,它始终围绕着人的发展来处理知识问题”^②,核心素养要求教学兼顾学科价值和育人价值的双重目标,知识意义增值旨在避免意义繁杂、混沌,以新的思维方式调节和修正知识意义,追求一种以人的生命尺度和社会尺度为取向的整体知识意义。其次,何为知识的意义增值?真理观是知识意义的基础,谢弗勒这样表达真理的双重功能:“当我把知识归为 X,我不仅要描述 X,仍要陈述这个世界。”^③在他看来,“认识(knowing)”有双重意义,不仅是一种出于认知、任务、活动、表现等心理状态,而且是独立存在的适合世界状态,人与知识、环境的交互,分别产生不同的知识意义。意义增值是对知识教学不同意义层次的隐喻,表达“真理符合说”^④的两种境界。可见,知识意义增值趋向于认识客体性质的分化,这给知识教学的意义带来新的思考。

(二) 知识意义增值的实质是社会实在知识观转向

知识意义的层次矮化、领域窄化及边界不明等,均因为教学认识论未能处理好不同知识形式之间关系,导致知识客观性与知识建构性之间的对立。要促进真理双重性,知识教学必须兼顾人与物的客观性、人与世界的建构性。过程哲学代表者怀特海的“关系中的知识”观点认为“所有的知识都是意识对所经验的客体的分辨……是主体与客体交互作用时主体形式中的一个额外因素而已”^⑤,主体和客体是一个经验活动的相对事态,因不同事态在过程中的生成、消亡、交替,知识性质具有主观性和客观性。但他更加强调整知识性质的多样性和共生性,未深入阐明知识的主观性和客观性之间的互动秩序。后现代主义代表者让-弗朗索瓦·利奥塔区分了后现代社会的两类知识:科学知识和叙述知识。在他看来,科学知识和叙述知识是主体不同层级的生命实践活动,两种知识的存在价值和意义标准是不同的,并构建指向主体生命地位的重重教育愿景:科

① 昌锦桃《知识增长的革命》,湖北教育出版社 1991 年版,第 4 页。

② 郭元祥《知识的性质、结构与深度教学》,《课程·教材·教法》2009 年第 11 期,第 18 页。

③ Israel Scheffler, *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education* (Chicago, Illinois: The University of Chicago Press, 1965), 25. 郭元祥提出谢弗勒关于命题性知识“双重功能(double function)”的观点,可解读为“知识的意义增值”。参见:郭元祥《论学科育人的逻辑起点、内在条件与实践诉求》,《教育研究》2020 年第 4 期,第 4—15 页。

④ “真理符合说”具有的两层意义:一是命题与事实的符合,关于“参与世界的知识”;二是基本命题获自人的经验,关于“改变世界的知识”。

⑤ A. N. 怀特海《观念的冒险》,周邦宪译,贵州人民出版社、人民出版社 2011 年版,第 184 页。

学活动、伦理和社会实践、精神观念^①。尽管利奥塔尔区分了主体活动的不同层级知识及其对应的意义,承认知识意义不仅包括真理,还容纳正义、美、伦理、幸福等,但他严格限制每种知识意义的活动层级和范围,忽视了人与实践互动的循环性、多重性,进而使“叙述知识”成为位于“科学知识”之上的知识形式。社会实在论代表麦克·扬批判社会建构主义促进学生能力标准的不足,从社会建构认识论转向社会实在认识论,认为学校的教育知识和课程内容具有“客观与社会的二重性”^②。他吸收了涂尔干社会分工理论、伯恩斯坦(Leonard Bernstein)的知识结构分化理论、维果茨基的日常概念和学科概念,把知识分为日常知识和课程知识。由此,人与情境的相互作用而生成的精神意义,与文本意义是不连续的。他试图以一种社会实在知识观解决知识客观性和知识建构性的张力,知识是社会的、历史的,同时,知识也是人类的共同知识和经验,经过情境建构的结构化加工或去情境化过程,具有超越不同利益群体的客观性。相比过程哲学、后现代哲学的观点,麦克·扬更进一步明确了知识客观性的意义边界。可见,社会实在知识观指明科学主义和后现代主义的知识意义的局限性,只有在人与实践的交互过程中,不同性质知识之间才能进行互动、对话。知识意义增值实质是社会实在知识观转向,具有如下特点。

第一,知识意义增值是以知识逻辑为中介的精神自由。以往研究主张,知识的占有意义引向精神意义就达成意义增值,如郭晓明反对只注重知识“占有”的“知识获得”观,明确知识“占有”与“精神自由”两维价值,知识掌握是知识意义的基础,个体精神自由是最高的知识获得标准^③;李召存立足人与知识两层关系的连续性,将课程知识的意义性分为文本层面、心理层面和精神层面,前两层意义性是知识本身意思取向的,后一层意义性是知识意义关系取向的^④。可见,他们以先后次序看待知识的文本意义和精神意义之间的关系,过于重视知识建构性对个体精神自由的价值,欠缺知识客观性在个体精神自由中地位的深层次认识,不免陷入单向逻辑的风险。麦克·扬否定只从经验中学习,“过于简单化”的社会建构主义将知识简化为兴趣、意识形态和立场。于是,麦克·扬将“强势者知识(knowledge of Powerful)”转向“强有力知识(Powerful knowledge)”,表示每个知识领域最好的知识。强有力知识(PK)属于认识论领域,除了指向“权力”,还指向相关知识问题的客观特征,它是专门化知识,由学科专家所创造,具有可重复性、真实性、可靠性,不同知识形式有不同特征^⑤。课程科目是学科专家自身实践的产物,知识文本凸显知识客观性,不仅呈现一些事实、观点,还内含人类知识产生过程,包括人类活动的内容、方法、情感和品格等要素,知识的客观性不以经验、环境、权力而改变。

因为课程科目有独立于情境的客观性,知识文本不仅是个体精神自由的基础,也是个体精神自由的边界。知识教学目的是继承人类优秀文化,培养学生一定的学科知识、思维技能和思想品德。因为知识的客观价值,意义增值不是盲目的精神自由,而是文本意义和精神意义相结合的精神自由,精神自由包容概念、方法和品德等要素,体现知识的客观性和建构性两种知识属性。人类知识形成过程是教学过程的根本规律,教学过程遵从人类知识发现的方法、阶段、价值、标准等逻辑,知识逻辑反映知识自身特有的概念、本质、规律的客观特征。正如杜威所强调的,学科科目是人类经验的精华,有特定的价值、目的、信念,教学终极问题是以成熟自然发展的经验为中介的个体经验的重构^⑥。人类成熟经验含有人类认识的内在逻辑,课程知识是人类经验高度概括和总结之后的逻辑化组织,指明知识自身规范、体系、价值,知识逻辑是学生个体经验建构的标准和方向。由此,知识教学以知识文本为起点,以精神自由为终点,精神自由发展以知识逻辑为中介,知识的逻辑性和科学性指导学生知识建构,学生经验成长与知识的确证过程融合一体,正确引导学生精神发展。个

① 让-弗朗索瓦·利奥塔尔《后现代状况:关于知识的报告》,车槿山译,南京大学出版社2011年版,第51、118页。

② 迈克尔·扬《把知识带回来:教育社会学从社会建构主义到社会实在论的转向》,朱旭东等译,教育科学出版社2019年版,第6页。

③ 郭晓明《知识的意义性与“知识获得”的新标准》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2004年第2期,第14—21、46页。

④ 李召存《课程知识论》,华东师范大学出版社2009年版,第98页。

⑤ Johan Muller, Michael Young, "Knowledge, Power and Powerful Knowledge Re-visited," *The Curriculum Journal* 30, issue 2 (2019): 196-214.

⑥ 约翰·杜威《学校课程的心理学维度》,《杜威全集·早期著作(1882—1898)》第五卷(1895—1898),杨小微、罗德红等译,华东师范大学出版社2010年版,第133页。

体精神自由度与知识意义增值并不一定成正比,知识意义增值是在寻求知识如何产生、如何存在过程中达成的精神自由。如,自主、合作、探究的自由学习形式并不一定能实现精神自由,它脱离不了知识逻辑,这些学习形式最终是为了让学生理解知识产生过程,并获得学科素养。

第二,知识意义增值是知识和元知识两层意义的循环。以往知识意义研究以一定的上下层次、先后序列排列知识客观性和知识建构性的关系,掩盖了知识意义增长的动态性和互动性,也没有深入探究知识意义层级连接的认知过程。知识意义增值要回到知识如何发展的问题,麦克·扬总结涂尔干、维果茨基的知识发展观点,把知识植根于社会实在,知识和真理产生是植根于社会活动、社会生活,因认识对象的不同,产生课程知识和日常知识两种知识类型,知识发展是课程知识和日常知识的动态交互。因个人所接触或认识对象不同,会形成不同形式的意义或意义世界。杨国荣认为意义有二重性——成物和成己:“成物”是对符号内涵、事物性质等的认识;“成己”是人参与世界和改变世界的实践,显示人自我期待和理想生存形态^①。所以,知识意义增值是知识和元认识的两层意义循环,知识是客观的事实、概念、原理,元知识是关于知识如何认识的知识,包括智慧技能、思维方法等。因人、知识、社会的整体性,知识和元认识的知识意义统一于人的活动。

知识意义增值以人的核心素养为目标,强调知识学习的认知关系和意义关系同等性,不存在高低之分。根据认识需要及对象变化,知识意义增值是知识和元认知之间意义循环。一方面以书本知识为学习对象,学习关于知识的规定、性质及符号内涵,进入到知识的真理世界;另一方面以社会活动为学习对象,书本知识由认识客体变成认识工具,在一定社会背景下解释知识的形成过程,了解知识内在的审美、技术、社会、历史等多维属性,建立自我生存方法论和价值论,学习进入知识的意义世界。深度学习理念所呼吁的“参与世界”和“改变世界”双重目标,就是针对课程文本和新情境进行不同的学习活动,提升学生概念理解和思维运用的能力。知识是处于发展中的主体对运动、发展着的客体不断进行的动态认识的过程,学科教学引导学生把学习确定性知识与钻研适量的不确定知识辩证统一^②。知识和元知识的循环反映知识的客观性和建构性的辩证统一,个体情境建构目的是提炼学科知识,学科知识客观性只有在情境中才能被理解。知识不是独立人的外在客体,人的经验、能力能促进知识的建构性,知识教学能引导学生利用课程文本以及文本包含的人类认识规律,解决新的学习问题,建构情境知识,从学生经验确证知识价值。同时,面对知识建构性偏离知识客观性的危机,知识教学能将知识建构导向知识产生的客观逻辑,将认识焦点转向关于事物的动态发展,超越学生日常经验局限,获得系统性知识。

三 教学中知识意义增值的方式

由社会实在知识观及知识意义理论,知识教学意义具有社会实践、历史实践和文化实践三种实践水平,对应垂直方式、水平方式和拓展方式三种增值方式。

(一)垂直方式

社会建构主义和科学实证主义模糊认识对象的边界,知识教学的认识对象要么是“文本”,要么是“生活”,导致知识意义的两极分化。比如,把教学视为知识传递过程,标榜教学程序的模式化、教学结果的符号化,舍弃人的生活和经验。社会实在知识观把“实在”作为知识意义生成的逻辑起点,这个世界的实在是分层的,分为经验域、实际域和实在域^③。社会实在知识观将课程知识从情境建构中剥离出来,承认课程知识的客观属性,将认识对象分化为课程知识和日常知识。那么,知识意义可向垂直方向增值:接触符号意义—场境构造意义—真理意义。符号意义是认识者与对象性知识接触而获取的表层意义;情境构造意义是从认识者自身概括出知识的本质,经过直接体验—归纳或演绎方式—概念化的认识过程;真理意义是获取学科深层结构,进入知识的意义系统。知识意义的社会性和客观性产生在第二层和第三层,有时教学尽管耗费很多精力或活动,实质上还是停止在第一个意义层次,缺乏经验建构与学科知识的关联。

知识教学必须强调知识发生的二重性:学科知识发生和个体知识发生。通常来说,知识教学只顾及公共

^①杨国荣《成己与成物——意义世界的生成》,北京大学出版社2011年版,第159页。

^②廖哲勋《构建新的知识观,深化课程改革》,《课程·教材·教法》2016年第6期,第12—19页。

^③Roy Bhaskar, *A Realist Theory of Science* (New York: Verso, 2008), 46.

知识发生逻辑,忽视学生个体认识规律和水平,导致情境建构难以融合到知识产生过程的主轴上,于是第二层的场境构造意义和第三层的真理意义出现脱节。社会实在知识观区分学生经验和学科知识,学科知识是先辈集体创造的产物,具有知识发生、发展过程,内含着人类认识的次序和方法,知识客观性是一种结构化客观,讲求知识产生程序、方法、方式。学生活动属于情境建构性质的,学生知识的发生是历时性的过程,带有学生日常经验的语言、表达方式、认识习惯。教学作为人类历史认识和个体认识矛盾的解决者,既要凸显知识发生的二重性,又要看到二者的相互转化。正如麦克·杨用辩证法阐述“强有力知识”,“情境性必须满足学科关心的可接受的标准规则,社会学规范支配着对知识的专门性和可靠性的判断;所有学科知识在某种程度上都是情境性的,可化约为其背景和生产它的代理人”^①。教学要同时满足知识的客观性和建构性,才能将知识转化为素养。在学科知识和个体知识转化过程中,一方面教师要将抽象的知识结果还原为历史先辈认识的来龙去脉、前因后果,了解认识的情境及条件,再以学生经验为起点,将学科知识转化为学生认识的情境,在教学情境中,“培养学生批判的勇气和能力”,“培养学生的哲学思维能力和个性”^②;另一方面教学要将学生的情境建构纳入到学科知识框架之中,因每种学科知识的逻辑性和客观性标准不同,学生经验建构路线有所差异。为了实现知识意义的层次跃升,必须注重知识的变式和迁移,衔接新旧经验。为此,反例教学法、学生错误资源、情境再造、深度提问等增值策略能拓展知识建构的空间,让学生认识知识的客观性和建构性的统一。

(二)水平方式

根据知识进化理论,人类知识是按照生物进化规律持续发展,知识增长是一个动态过程。任何客观真理都有主观经验的过程,知识意义是个体运用认识能力选择和适应环境的结果。社会实在知识观认为知识社会性是知识客观性的基础,只有处于社会关系网络、实践情境建构之中,知识才能确保真理性,“真理的逻辑重构总是在特定集体符码和价值观情境中与他者对话的结果”^③,知识的客观性和历史性之间才能形成一种张力。知识教学不是传递现成的知识结论,也非不同知识块组合知识意义,这种意义增值方式否定意义的连续性、社会性。知识教学没有固定的认识客体,是在流动的社会情境网络中,选择最大程度促进生命创造的认识客体,知识意义是在情境转化中不断被增值的。课程及知识是人类历史活动的产物,知识意义应在知识产生的特定历史语脉中建构。意义诠释学将知识理解的时间性作为知识意义的条件,知识教学应从历史性角度考察文本的过去、现在和未来,将学习者体验和经历带入文本理解,知识意义超越具体时空内容指向生命成长,呈现文本意义—反思意义—创生意义的层级化水平增值方式。

符号是人与生活世界的中介,也是所认识的事物得以被表征的工具,知识意义总是指向符号背后的具体事物以及知识要素之间的内在关联。知识不是单一的符号存在,而是思想、思维、文化的结晶,要求学习者不应脱离知识的背景来抽象地学习知识和解码知识,转化知识丰富意义,展现知识对学生的“意义增值”^④。知识意义增值深刻诠释知识来源、背景、条件,在特定情境中追问知识的多维意义。因此,知识教学要有高度的课程历史意识,由当下时间点追溯知识的过去和未来,洞察课程的历史故事,把握焦点事件与背景知识的关系,挖掘文本的隐含意义。课程历史意识是对课程知识形成过程的历史事件及真相的还原,了解历史上人类知识创造的思想历程,体悟人类认识的本质规律,触及知识客观性。缺乏知识产生的历史认识是课堂教学目标表达不准确甚至偏离的重要原因,只注重文学作品、公式定理的零散背景知识,少去分析文本创造、定理证明的社会背景、表达特点、思想情感,导致学生经验无法进入知识的生活世界,知识体验意义和反思意义遭受冲击。麦克·扬从迪尔凯姆知识社会学理论寻找知识历史性、社会性的依据,任何客观知识都有社会学解释,知识是对社会现象的某种信念,“影响社会现象的这种环境的各种属性”要到社会环境中发现,并“分别研究产生该现象的原因和它所具有的功能”^⑤,知识产生的因果关系、思维模式要在特定的社会环境中进行解

① Michael Young, Johan Muller, "On the Powers of Powerful Knowledge," *Review of Education* 1, no. 3 (October 2013): 237.

② 朱镜人《论创造性心智及其培养——基于杜威实用主义哲学视角》,《重庆高教研究》2022年第2期,第112—114页。

③ 迈克尔·扬《把知识带回来:教育社会学从社会建构主义到社会实在论的转向》,朱旭东等译,第48页。

④ 郭元祥《论学科育人的逻辑起点、内在条件与实践诉求》,《教育研究》2020年第4期,第4—15页。

⑤ E.迪尔凯姆《社会学方法的准则》,狄玉明译,商务印书馆2021年版,目录第4页、正文第109页。

释。知识教学要超越表层符号限制,以人类认识的客观逻辑为参考,审思知识产生的社会语脉和历史背景,再让学生从知识情境中推论学科所特有的论证过程、逻辑结构、检验方式等,体悟文本内容所指向的思维、价值、精神、意义等,走向文本创造。为此,知识教学应将学习者与课程文本充分地交互,通过对话艺术、猜想与想象、选择与排除等增值策略,激发学生的智能要素,促进教学过程与生命感悟同步发展。

(三)拓展方式

人参与世界的程度决定知识意义层次,而经验内容及其组织形式又决定人参与世界的可能性。赫斯特认为菲尼克斯六类意义领域是人类的经验,只是“知道什么”的内容维度,不能覆盖现存的意识和智力状态,还需要从知识形式去建构、组织和获得经验^①。知识意义是知识内容和知识形式的结合产物,经验广度和经验组织形式决定人的智力发展程度。哈贝马斯由自然科学、人文科学和社会科学三大知识领域,明确人与实践三重关系——技术兴趣、实践兴趣、解放兴趣,知识兴趣主导知识内容和形式。由此,知识意义增值是由知识内容和知识形式结合的拓展活动,随着实践认识水平提升,知识意义呈现占有性意义、共识性意义和反思性意义的拓展层次:占有性知识意义是关于事实和事实之间关系的描述;共识性意义是凭借主体间理解、诠释历史文本和人类经验,产生共同价值观;反思性意义是批判知识的意识形态和权力,揭示社会普遍的规律。“五育融合”教学理念,教学内容多维融合如果不向知识的核心问题或规则转化,凸显某一学科侧重点,学生获得的只能是“知识的集合”。

意义增值是一个知识结构的完善过程,知识结构由知识内容、知识形式和知识兴趣三要素构成,知识结构是否良好关系到知识意义拓展的层次,知识意义最高层次是知识内容和知识形式隐含解放兴趣的知识结构。社会实在知识观认为,知识具有“浮现”(emergent)属性,超越特定社会情境及其意识形态,批判看待知识情境的各种观点和意见,讲求专门化知识获取的方法、逻辑、规则、价值,凸显知识本身客观性。学科规则是与概念、论证和方法有关的认识,当然它也是道德原则,与学科共同体联合并且决定猜想和反驳的适切模式^②。知识教学的社会化建构或者情景化理解,最终目的是掌握知识自身范畴、体系、语法及结构。知识建构要理性反思权威主义、客观主义的倾向,知识生产和获取过程适合各门学科科目相关规则、标准,总结学科知识体系,反映学科特有的认识世界方式以及价值取向。学习一门学科,就是内化、获得该门学科的思维方式和表达方式和检验方式,学会学科的观察、思维与探究,形成独特的学科世界观^③。“强有力知识”意在让学生从经验学习中抽离出学科本质属性,掌握客观世界的本质规律,这种规律性知识支持学生迁移、运用和创新的能力的发展。知识教学要为学科知识产生过程提供充足的活动条件,学生能找到与学科一致的知识证据,符合每门学科的规则、规范。在教学提问、情境体验等活动中,学习要围绕大概念、大主题知识,选择知识要素关联的适切方法和模式,注重完整的知识结构。有教师以“电离平衡复习”为例,改造知识点简单罗列,将宏观的复习目标聚焦到“证明醋酸是弱电解质的实验研究”,说明应进行哪些活动及如何开展这些活动,让学生运用已有知识对问题进行选择和分析,逐步构建自己整体知识体系^④。

四 知识教学何以促进意义增值

意义增值理念及方式的转变,迫切需要调整知识教学的内在体系,知识教学的意义增长模式、育人过程逻辑及增值评价基点等应有所转向。

(一)融合知识逻辑和生活逻辑,建构结构化意义增长模式

“传统的学校教育基本上侧重于按学科、按模块、按知识点实施课堂教学”和“‘重细节轻整体’的教学思维”^⑤。意义取决于结构,本质教学观以教师、教材、学生为固定结构,学习者与教材知识的交互产生知识意义。社会实在知识观实质是在广阔的社会情境中达成共识性观念的整体知识观,某一个部分对象只是社会

^①Paul H. Hirst, "Realms of Meaning and Forms of Knowledge," *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers* (London: Routledge & Kegan Paul, 1974), 58-59.

^②Johan Muller, Michael Young, "Disciplines, Skills and the University," *Higher Education* 67, issue 2 (February 2014): 128.

^③潘洪建《知识形式:基本蕴涵、教育价值与教学策略》,《课程·教材·教法》2014年第11期,第40-45、56页。

^④王峰《谈知识的结构改造与意义增值——以钱秋萍老师“电离平衡复习”为例》,《化学教学》2013年第11期,第34-37页。

^⑤王海青《论整体主义教学》,《全球教育展望》2019年第4期,第38页。

情境通向客观知识的工具,在要素整体关联中,实现知识价值和社会价值的共生。知识意义增长方式凸显“结构化”特点,关于事物本身、事物与事物一体的知识结构,意义对象由“教材知识”变为“广域生活”,意义结构是师生主体、生活世界、学科的三维一体。

结构化意义增长模式融合两种教学逻辑:知识逻辑和生活逻辑。知识逻辑是关于某一科目知识形成过程的概念、规则和体系,凸显教学过程恒定的内容、认识形式和规律。生活逻辑是学习者对教学生活世界各要素联结、整合的思维过程,任何知识逻辑都是在主观思维过程中被生产、创造。知识发展产生于知识逻辑和生活逻辑的融合,也是知识结构和主体思维过程的结合,知识结构是在不同认识层面的内容和结果,内容包含事实、经验、概念等要素,结果包含内容、技能、情感等要素。内容是学习的客体,通过学生思维能力之于内容的作用建构认识结构,认识结构适应新环境产生一定的知识结果,学生态度、体验、情感等主动适应学习环境变化,学生认识结构始终处于不断运动和发展中,先前学习获得的结果总是后面学习活动的内容。学习的学科、内容和思维能力之间的动态关系,演化知识结构与思维过程的多次循环,促成知识意义的结构化增长。以“学程单元知识结构整体教学”改革为例,它改变教材知识单元的固定学习模式,将各个教学单元知识构成了整体知识结构,用大单元任务、大概念、大空间统领各个教学单元,每个教学单元是整体单元教学的一部分。一次次的“零碎单元”学习不再是累积性结果,而是一个个学习事件,因为学生主体活动以及思维发生,一个学习事件关联另一个学习事件,部分学习事件与整体学习目标相连,达成学科知识结构。知识教学是课程内容结构化的教学,以大单元、大任务统整学科各个知识点,在学习经验的持续性改造中,由“点状”教学走向“线状”教学,学生经验和学科知识之间形成互反同化,知识结构呈动态化增长态势,学生有一条认识线索按图索骥地认识课程,形成合理的认识结构,获得知识和智力双重意义。

(二)立足学科实践,促进知识双重意义的联结

学科实践育人推进知识教学与社会实践的联系,学科实践作为实践育人的学习方式,改变以往将知识学习与实践学习分离、对立的局面,融合两者的特点,凸显了学习的学科性和社会性。“知识教学所指向的学科知识,可以为学习者的个体生存提供一种意义框架”^①。一方面,因学科知识的体系性、系统性,知识的形成过程与个体意义生成过程是一致的,学科系统性思考为个体实践活动指明意义标准和方向,学科实践不是脱离学科知识的随意而为、过度建构,而是从学科知识体系角度把握系统意义,针对徘徊于某一种教学方法或局部教学情境而造成意义缺失问题。另一方面,学科知识是若干次实践活动之后的经验总结,实践是学科知识的最初形态,学生需要通过直接经验获取学科知识。

推进学科实践,必须采取“知识储备”的观点,还必须采取独特的人类内在精神和内在奉献的价值观,这些价值观形成并与严谨的研究和探究相关联^②。首先,知识教学把握某一类主题知识的表达方式、逻辑结构等,确立学科知识价值。其次,以学生经验为起点,在复杂的情境中,根据学习的速度、能力和水平,探究一系列学科问题,经过感知、分析、综合的认识过程,学生经验和人类经验相联,最终建立学科方法论和世界观。学习领域从单一书本知识拓展为多种学习类型,实践内容和方法要匹配学科知识产生的次序和活动方式,学习探究方式选择适合学科活动特点的技能、方法、表现,学习过程符合学科知识产生的一般规则、方法及逻辑。再次,学生将当下实践理解置于人类历史发展脉络中,通过规范性的实践活动触及客观事物发展规律,领悟学科思想与方法。学科实践的实质是学生经验和学科知识相互转化,学科知识产生过程为学生经验建构提供客观标准,学生实践理解是将人类经验与当前情境的调适,形成自我知识理解,产生新的知识意义。

(三)注重教学中知识传递的个性化,促进知识意义的获得

教学采取什么样的课程内容及教学方式,关系到知识教学整体育人的质量。社会实在知识观提倡以知识为根方法论(knowledge-based approach)的课程原则和知识主导课程(knowledge-led curriculum),它不仅

^①应琼、李召存《意义的关照:知识教学的深度追求》,《全球教育展望》2014年第8期,第23页。

^②Michael Young, “Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-based Approach,” *Journal of Curriculum Studies* 45, no. 2 (April 2013): 103.

区分不同知识类型,仍然阐述每种知识类型应论述概念、理论、方法和思维习惯,以培养学生的智力和道德能力^①。知识的客观性强调一门学科与其他学科的区别,学科与学科之间的边界明确各自的关注点,包括话题、概念、内容,也包括知识生产、传播方式。学科是知识教学的起点,学科自身知识结构表明知识的研究方法、规则和价值。立足每门学科的知识体系,知识教学选择所要传递的知识内容以及传递内容的方式,个性化传递知识,学生获得每门学科所固有的概念、技能、思维和情感,知识教学意义增值是由学生认知层面提升到智力层面。“强有力的知识”是一个概括性的术语,由不同的专业社群的专家所创造,它在不同的领域有非常不同的形式,尤其是在人文科学和自然科学领域^②。人文知识教学要引导学生用想象、体验、表达等方式,了解作品的认知特点和情感态度,将知识诉诸内在心灵,提升学生人文素养;自然知识教学要引导学生用计算、实验、推理、猜想、检验等方式,了解定理、公式、方程式创造过程的科学方法,把握知识发现的规律,提升学生科学素养。

学科科目有独特的认知线索和逻辑程序,它是超越社会情境之上的程序客观性,即从实践体验到概念理论的认识路径适切学科的逻辑形式。以往知识教学受技术理性影响,任何科目学习适应模板化、普遍化的程序,造成低水平学习。社会实在知识观凸显基于学科逻辑的知识传递,学科科目提供知识教学的先后次序和客观规律。知识教学要关照每门科目学科史,挖掘人类认识过程的一般逻辑,包括关键的环节、事件等,精选核心知识,确认学科中概念与概念之间联结的特征、方式和情感。从日常经验到科学知识的转化,学生在知识的情景化语境中,体验一系列学习内容,经过提取、分析、概括的抽象思维,整合相关知识要素,体认学科思想和意义,并将知识规律迁移到其他实践活动,获得稳定的知识结构。知识传递教学将学生认知、情感和意志投入知识产生情境,由具体到抽象、简单到复杂的认识顺序,理解人类知识的认识过程,提取学科概念、技能和情感等要素,获得深层次课程价值。

(四)重视学业质量等级性评价,驱动知识意义增值

知识价值取向是知识意义的评价依据,意义增值是对不同层级知识价值的确认,评价不同层级知识价值的理解水平。意义结构外在层次是知识结构,内在层次是心理结构,包括联结、理解、转化、超越的心理层次。知识结构作为客观标准,第一层评估学生事实、概念、原理等,第二层评估学生的思维方法、技能、价值观等。从学生经验到学科知识的过程,增值性评价评估学生知识建构的心理层次及其与知识结构的距离。第二层评估学生知识建构是否达成学科逻辑,或者学生情境中知识论证、证据选择、情境解释的学科适切性。意义增长图式是个体经验建构以学科的客观逻辑为标准的层次性转化,内生一些概念、技能、情感等要素。这又极其考验学生的实践理解能力,学生默会认知等级影响学生知识建构与知识结构的一致性。

知识意义增值的时代性目标是核心素养,核心素养作为学生运用复杂认知能力而获得的隐性素养,包括体悟想象、抽象概括、迁移运用等。针对只关注结果层面“增值”评价及清单式评价方式,知识教学要进入学生知识产生过程,由评价的“量”转向评价的“质”,注重等级性评价,区分学生的认知层级。“增值评价与过程评价相互交叉耦合”^③意义增值评价是将知识产生过程与学科规则的统一,以知识产生的过程或步骤为依据,进行分级评定,从内容、逻辑和情感三个维度细化学科的观测点,有选择地使用每个学习主题内容的评价条目。等级性评价要在一个个具有挑战性学习任务中,考验学生对“已学习什么”和“未学习什么”之间的多重推论,评估学生心理过程的层次性和整体性,要求学生不仅能理解、领悟问题信息、情境条件,还能把未知转化为已知,进一步体会文字、语言背后的学科方法与思想,始终注意到学到什么和如何学习之间衔接程度。等级性评价是以“小步骤任务”原则,描述不同层级学习任务,以及同一个学习任务的不同素养层级,解析每个层次的技能性标准及涵盖的关键性素养,再运用口头言说表达、思想模型展示等评价方法,评估学生每个层级技能的达成程度,注重学习行为表现和意义层次、学习过程和学习结果之间的联系。

^①Zongyi Deng, “Michael Young, Knowledge and Curriculum: an International Dialogue,” *Journal of Curriculum Studies* 47, no. 6 (December 2015): 726.

^②麦克·扬、张建珍、许甜《从“有权者的知识”到“强有力的知识”——麦克·扬与张建珍、许甜关于课程知识观转型的对话》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2017年第2期,第102页。

^③储朝晖《深化教育评价改革的思考与建议》,《河北师范大学学报(教育科学版)》2021年第9期,第14页。

总之,社会实在知识观作为知识意义增值的新思维方式,意义增值分割不同层次的知识意义,并辩证看待文本意义和精神意义的关系,改变由知识观成分排斥及意义行为取向偏差而造成教学意义缺失问题。顺应“五育融合”教育的整合意义,知识观转型下知识意义增值调整意义的结构、秩序及峰值,新的意义增值标准决定意义增值的方式以及知识教学的具体要求。此外,知识教学的意义结构观、学习观、过程观、评价观也需进行全面的调整。

Increment of Significance: The Deep Appeal of Knowledge Teaching

Zhuo Xiao-meng

(School of Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

Abstract: The era of value diversification requires knowledge teaching to move towards meaning integration. In teaching, the cognitive standard conflict of knowledge meaning and the deviation of constructive behavior result in the incompleteness of knowledge meaning. Facing the dilemma of the duality between knowledge and its forms in teaching epistemology, the social realism of knowledge promotes the appreciation of knowledge meaning, and correctly treats the dialectical relationship between textual meaning and spiritual meaning, i. e., the value-added of knowledge meaning is spiritual freedom mediated by knowledge logic, focusing on a two-level meaning cycle of knowledge and meta-knowledge. The value-added methods of knowledge teaching can be divided into vertical methods, horizontal methods, and expansion methods. Attention should be paid to the duality of the occurrence of subject knowledge and the occurrence of individual knowledge, a high degree of curriculum history awareness, and a perfect knowledge structure. In addition, knowledge teaching promotes meaning appreciation by integrating knowledge logic and life logic to construct a structured meaning growth model; the connection of the dual meaning of knowledge can be promoted based on disciplinary practices; individuation of knowledge transfer in teaching should be highlighted to promote the acquisition of knowledge meaning, and the graded assessment of academic quality should be given special attention to so as to drive the meaning-adding of knowledge.

Key words: knowledge teaching; meaning-adding; textual meaning; spiritual meaning; social realism of knowledge; in-depth teaching

[责任编辑:罗银科]