

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2016.03.051

不确定知识观:发展学生自主性的可能

龙喜平

(湖南信息职业技术学院 高教研究室,湖南 长沙 410200)

摘要:确定性知识观主张知识是对客观世界的镜式反映,一旦被证实就是亘古不变的确切真理。学生面对确定性知识,只能占有、服从、接受,而不能质疑、批判,其自主性、创造性必然遭受抑制。而知识观的转型为发展学生自主性创造了可能和契机。不确定性知识观主张知识不是绝对客观的,不再具有普遍意义和毋庸置疑的准确性,而是将知识的获得和生成视做个体创造意义的个性化过程。在不确定知识观的关照下,学生可以根据自身的经验、理解去批判知识,从而培养学生独立思考和批判反思的能力,发展其自主性。

关键词:确定性知识观;不确定性知识观;学生自主性

中图分类号:G40 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-5884(2016)03-0153-03

教育首要之义就是要培养人,促进人的生长。教育培养人离不开知识,而知识是影响教育的重要因素,但知识对教育的影响是以人对知识的理解与态度为基础。人对知识的理解与态度也就是知识观。也就是说,教育是以知识观为基础的,知识观的类型决定了教育的价值取向,人怎样理解与对待知识,就会产生什么样的教育^[1]。不确定知识观强调知识的主观性、动态性和多样性,为发展学生自主性提供了可能。

1 确定性知识观——疏离学生自主性

确定性知识观认为知识是对客观世界的真理性表达,是客观的、静止的,是对客观世界的“镜式”反映,其存在与意义不以人的意志而转移,一经证实就是一种永恒不变的确切真理。确定性知识观具有以下几个特征。一是客观性,认为知识是对认识对象的客观、正确表征,是“完全符合”的认识成果,认为事物本质是唯一的,是一元化的,对同一事物认识的正确性具有唯一性,其正确性不会随时间的推移和地点变迁而变化。二是普遍性,知识的客观陈述是放之四海而皆准的,是可以得到普遍证实和接纳,不会受各种个体差异和社会历史条件的影响和约束,这种普遍性不会随着时间、空间、语言符号、人的价值观念、意识形态和生活方式等因素变化而变化,具有反复可验证性。三是中立性,认识主体是纯粹、抽象的存在,知识是纯粹个体理性或经验的结果,与个体所处的文化、历史背景等无关联,而只与个体的认识能力和认识对象的客观属性有关联,是非历史的产物,是“价值中立”或“文化无涉”的^{[2]130-131}。

在这种强调知识的绝对客观性、普遍性和中立性的确定知识观的作用下,“将学生视为仅是插入大机器一端的输入,经机器处理后输出,具有预定的各种行为、能力和技能,即使学生是分化的,但是这种机械的教育观使人性支离破碎,或导致非人性化,而非促进其自主性。”^{[3]148}对学生来说,这种强加的、外在的客观确定知识是威严崇高、冷酷遥远的,知识的意义性已经遮蔽,不能融入学生自己思想、经验中,不能为学生所理解与体悟,他们只能把知识挤压成僵化的概念聚合物将其贮存。这样每个学生大脑只是知识的“储存器”,只是静止、客观、神圣知识的堆积,学生只能“臣服”于已由他人所定论的、权威性、

收稿日期:20151102

基金项目:湖南省教改课题青年项目(ZJC2012014)

作者简介:龙喜平(1979-),女,湖南涟源人,讲师,硕士,主要从事课程与教学论、高职教育研究。

一元化的理解,“他的本质是被动的容纳和接受。当他是驯良和服从的时候,他的职责便完成了。”^{[4]119}所以,学生面对这些知识,只能怀着顶礼膜拜的心情去占有、服从、接受,而不能质疑、批判,不能有创造,甚至不许有个人的理解,这就让学生的灵魂被捆绑着,只能朝着一个已经规定好的方向去理解,他就不会思考除被告告诉的那个答案以外是否还存在其他的答案,导致学生不会、不能也不敢超越已有的结论,从而导致了知识与学生的对立,造成了教育对人的精神生命自由生长权的剥夺,必然会导致人的自主性、创造性的丧失。

2 不确定性知识观——发展学生自主性

知识观的变化为学生自主性的发展提供了可能和契机,确定性知识观认为人是一个纯粹的认识者,是知识的旁观者,知识本身的意义性被遮蔽了。不确定性知识观认为知识是动态的、开放的、历史的,人不是脱离在“知识之外”,而是内在“知识之中”来思考、研究、理解知识,强调知识的内在意义性和个体性。这种知识观主要体现为:

第一,知识不再具有绝对的客观性,不是认识主体的“心灵之镜”对认识对象的客观“复写”,而是内在于人的个体性理解、创造,是基于客观基础上的自主构建,具有个体性和主观性,凸显知识的意义性。波普尔在《客观知识》一书中认为,科学知识作为精神产品以物化的方式存在于人们的头脑之外时显示其客观性,构成一个独立于人的客观“世界3”,但就科学知识产生的过程来说,知识在本质上是主观的、建构的,不具有任何的真理性和客观性^{[5]78}。科学知识可以看成是由模型和假说构成的,这些模型和假说只是描述未来世界可能是什么样,而不是描述未来世界应该是什么样。波兰尼在《个人知识》一书中指出,“任何知识都是客观性和个人性的结合”,“在知识里,个人性和普遍性是互为条件的”,“通常被认为是诸精密科学的属性的完全客观性是一种错觉,事实上是一种虚假的理想。”^{[6]6}他认为“识知”的过程是一个寄托和融进了识知者个人热情、信念的过程,而不是识知者被动臣服客观真理的过程;他说:“客观性不要求我们用人类的渺小的身躯,用他过去的短暂历史,或者他未来可能的生涯,来估量他在宇宙中的份量;……它不要求我们超越自我的劝告,而是正好相反——是对人类心目中皮格马利翁的召唤。”^{[6]7}基于此,知识总是朝向一定的外部对象,根植于客观实在世界,但知识不可能依靠客观世界自然生成,而是客观事物与人相互作用的结果,是认识者基于自身的经验、认识能力、情感、兴趣、态度、利益对所知对象的存在性反映。任何个体的认识活动都不是对认识对象的镜式外在反映,而是蕴藏了十分丰富的内在理解与对话,每一个个体都是带着“理解的前结构”来理解与对待知识的,建构自己的个人知识,从而生成自身的意义世界。

第二,知识是主体通过实践对变化、运动、发展着的客体的动态性认识,是主体对客体能动性的把握,是一个动态变化的过程,而不是主体对客体的静止性反映。就知识的对象来看,客观世界本身是动态发展的,“世界不是一成不变的集合体,而是过程的集合体”。另一方面,尽管人类总体的认识具有无限可能性,但每一个人或一代人的认识则是非至上的、是有限的,它总是要受到特定社会条件的制约,只能在特定条件和时代下对认识对象进行认识,只能达到条件赋予的认识程度,不可能超越社会条件的种种限制,获得终极的、永恒的真理,而只能是不断地接近、趋近客观对象,从而使知识不断动态发展。正如波兰尼所认为的,科学知识的本质是猜想,它们是不可证实的,只能被证伪,科学知识的增长是“理性重建”的证伪过程,是在不断的“猜想”和“反驳”中实现的,“衡量一种理论的科学地位的标准是它们的可证伪性或可反驳性或不可检验性。”^{[7]52}由此,所有的知识都只是我们在特定历史条件下对于某些问题所提出的暂时性回答,都只是掌握认识对象关系或性质的一种假定,实质上都是“猜测性的知识”,都需要后来者在以后的认识活动中不断地加以批驳和厘正,而根本不会存在所谓的“终极的解释”的真理。

第三,知识具有多样性,知识不仅仅只有科学知识,还有人文知识;不仅存在可以用语言表达出来的显性知识,还存在只可意会不可言传、不能用语言表达的隐性知识或缄默知识。波兰尼认为:“人类有两种知识。通常所说的知识是用书面文字或地图、数字公式来表达的,这只是知识的一种形式。还有一

种知识是不能系统表达的,例如我们有关于自己行为的某种知识。如果我们将前一种知识称为显性知识的话,那么我们就可以将后一种知识称为缄默知识。”^[8]隐性知识(缄默知识)大量存在于日常生活和科学活动中,甚至在数量上超过了“显性知识”,显性知识只是浮出水面的冰山一角,而大量的“隐性知识”则是隐藏于水面之下的冰体,也就是波兰尼所言的“我们所认识的多于我们所能告诉的”。

不确定性知识观认为知识不是认识主体对客观世界的“镜喻式”认识,不是客观绝对的,不再具有普遍意义和毋庸置疑的准确性,将知识的获得和生成视做意义创造的个性化过程,凸显知识的可理解性和意义性。认识活动都不只是主体对客观对象的纯粹外在反映,而是蕴藏了十分丰富的内在理解与对话,脱离了这种内在的理解与对话,知识就成了纯粹客观的外在存在物,就不可能产生对个体有价值、有意义的知识。知识的理解性预示着认识主体是从自身的生活、已有经验、兴趣、观念和价值等与认识对象交流与对话,确立起知识与人“意义关系”。

在这种不确定知识观的基础上,知识不再是奉为圭臬来服从,而是学生可以将知识进入到自己意义世界给予检视,根据自身的经验、理解去对待和批判知识,学生可以获得控制和支配自身思维活动的可能和权利,而不是再受知识的掌控,实现与知识平等对话,从而培养学生的独立思考和批判反思能力,发展其自主性。

3 结语

如美国学者索尔蒂斯所说的,“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。”^[9]⁶²确定性知识观把人视为一种“机器”,人的精神世界只是外部世界的一面“镜子”,个人内心与客观世界呈现完全对应关系,因而教育就只是对心灵的“机械反映性训练”。不确定性知识观认为个体心灵不是静止固定的“物体”,而是富有极大内在丰富性、自我生成和自我建构能力的自由主体,它不能被约束,也不能被规定,而是在活动和体验中发展,在对话和交流中创生,让人的心灵处于自由的生长,以自己无限的可能性而获得生存的意义,让人的生命意义得到最大化展开。

因此,在教育过程中要维护学生心灵自主、自由生长,尊重个体关于知识理解的个体性和独特性,关注学生的“前理解结构”,重视学生的自我知识,也就是要注重学生知识的“默会成分”;知识不仅是对外部实在的反映,它更是“自我知识取向”的,以学生自身经验、信念为背景来分析、批判知识的合理性,从而使外在知识内化为学生的个人知识,学生生成个人知识的过程也就是学生理智自主的过程^[10]。教育同时要赋予学生批判、建构知识的权利,尊重学生个人知识的自主建构,也就是要赋予学生选择与鉴别知识、质疑与批判知识、探究与建构知识的权利,努力唤醒学生的自主意识,使他们知道自己具备建构知识的能力与权利,让学生带着他的“前理解结构”自主地生成知识的意义,让知识真正成为学生自己的个人知识,不是一种外在强压给学生的,而是能与学生心灵世界进行对话的一个“对话者”,让学生在知识的对话中能“回归自我”,从而发展学生的智慧,提升学生的心灵世界。

参考文献:

- [1] 薛晓阳. 知识社会的知识观——关于教育如何应对知识的讨论[J]. 教育研究, 2001(10): 25-30.
- [2] 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [3] 金生铉. 理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论[M]. 北京: 教育科学出版社, 1993.
- [4] 杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.
- [5] 波普尔. 客观知识[M]. 上海: 上海译文出版社, 1987.
- [6] 波兰尼. 个人知识——迈向后批判哲学[M]. 许泽民, 译. 贵阳: 贵州人民出版社, 2000.
- [7] 波普尔. 猜想与反驳[M]. 傅季重, 译. 上海: 上海译文出版社, 2000.
- [8] 石中英. 缄默知识与教学改革[J]. 北京师范大学学报(人文社科版), 2001(3): 101-108.
- [9] 瞿葆奎. 教育学文集·智育[M]. 北京: 人民教育出版社, 1993.
- [10] 龙喜平. 发展学生自主性的课程反思与重构[J]. 江西教育科研, 2007(3): 102-104.