

论教师个人知识及其作用

宋宏福

(零陵学院,湖南 永州 425006)

摘要:教师个人知识是为教师个人所享用的关于教育诸方面的认识、体验和领悟从而自主构建却难以清晰言传的一种实践性知识。认识和理解这种知识,将对教师奠定专业发展基础、提高创新教育能力和引领学生智慧成长起着极为重要的作用。

关键词:教师个人知识;作用

中图分类号:G451.2 **文献标识码:**A **文章编号:**1003-2614(2004)07-0097-03

个人知识可以说是当代知识理论的一大发现,对其研究分析已成为一个十分活跃的新的研究领域。基于此,笔者就教师个人知识及其作用作一初步探讨。

一、教师个人知识的理论系统

“个人知识”一词是英国著名的物理化学家、思想家波兰尼(M. Polanyi)于1958年在《个人知识》这部巨著中提出来的。在波兰尼那里,“个人知识”是与“科学知识”相对的一个概念。他认为,在科学研究中,科学家的个人知识如个体的判断力、理智的激情、信念、责任心等普遍地存在于形式科学、精密科学和描述科学之中,对科学发现和科学研究起了举足轻重的作用,科学家有时无法言说和难以置信,当然更不用说社会科学和人文科学了。他进而指出:“人类的知识有两种。通常被描述为知识的,即以书面文字、图表和数学公式加以表述的,只是一种类型的知识。而未被表述的知识,像我们在做某事的行动中所拥有的知识,是另一种知识。”^[1]他把前一种知识称为明确知识,或显性知识;而将后一种知识称为缄默知识。明确知识可以言传,能够用各种名言符号加以表述,显然是一种公共知识,外显的知识;而缄默知识是那种不能明确表述、虽知道但难以言说和共享的知识,也称内隐知识。波兰尼有句极为精炼概括的认知命题,即“我们所认识的多于我们所能言传的”,就表明了缄默知识优先于显性知识。正因为缄默知识、内隐知识是个体的、私有的、难以言传的,所以又统称为个人知识。

波兰尼提出“个人知识论”后,西方发达国家步入后现代社会。不少后现代思想家质疑和解构现代知识,批判客观主义知识观,掀起了后现代知识的研究热潮。在研究和构建新的知识时,研究者的思想观念、看问题的角度不同,“个人知识”又有个体知识、缄默知识(或默会知识)、内隐知识、实践知识、程序性知识等其他别称。与“个人知识”相对应的概念也有公共知识、显性知识、名言知识、陈述性

知识等。这些相关的概念,不少人做过潜心研究,笔者在此不花较多笔墨进行仔细分辨。但有两点值得注意:一是我们所理解的知识概念要宽泛,不仅仅指书本知识或一些可以言传的客观知识,而且应包括个体所知或所拥有的信息、技能、经验、信念等主观知识;二是要认识这些概念的内在联系和交叉存在。只有这样,那些过去曾被视为边缘的、非正规的个人知识才能在知识系谱中获得自己的合法地位,我们也才能从整体上把握和阐释知识的本质属性。

从理论和实践角度探讨教师个人知识的产生、本质、类型、内容、转化机制以及对教师成长的意义等,的确是理论研究者必须面对的课题。从现有研究成果看,国内外学者在研究教师的个人知识时,力求避免语义上的分歧,达成了一定的共识。如著名智利心理学家斯腾伯格(Stenberg)和他的合作者把个人知识定义为“是行为定向的知识;是在没有他人直接帮助的情况下获得的;是个体为了达到有价值的目标而掌握的”。^[2]日本学者佐藤学认为,教师个人知识是指依存于一定背景(观念、信仰、价值观)在实践中总结出的经验性知识,是一种多义的、充满秉性且有个人效能的实践性知识。^[3]国内学者郭强认为,教师个人知识是“那些暂时停留在教师头脑中的关于教育的认识和体验以及行为能力”;^[4]石中英在《知识转型与教育改革》专著中专章论述了缄默知识与教育和教师教育改革问题,认为缄默知识是人类知识总体中那些不能清晰地反思和陈述的知识,具有非逻辑性、非公共性、非批判性、情境性、文化性和层次性。^[5]从教育实践和研究者关于教师个人知识的论述来看,可以肯定地说,在教育教学活动中,不仅存在着大量的显性知识,而且也存在着大量的个人知识。显性知识只是露出海面的“冰山一角”,而个人知识则是隐没在海平面之下的、庞大的冰山之体。个人知识既有教师的个人知识,也有学生的个人知识;既有教育教学方面的个人知识,也有社会、自然知识学习方面的个人知识。

笔者认为,教师个人知识是为教师个人所享用的关于

教育诸方面的认识、体验和领悟从而自主构建却难以清晰言传的一种实践性知识。从这一定义看,教师个人知识既来源于教师个人的教育教学实践和同行之间相互交流、合作,也来自于对理论知识的理解、运用和扩展,它直接影响着教师的思想和行为而又不为教师所察觉。这类知识一部分依附在教师个人经验化形态的技能之中,另一部分则隐含于群体所认同的信念和文化之中。它包括教师的教育思想、教育信念、情感态度、情境知识、策略性知识和批判反思知识等内容,各部分知识在强度和力量上存在差异,越是处于中心的知识对教师行为的影响越大,也越难改变。同时所有知识内容又相互联系、相互影响。因此,教师一旦意识和理解个人知识,就可以对教学起到一种基础的、辅助的和向导的作用,反之,个人知识在教育活动中就自发地产生影响。

二、教师个人知识的特点

与显性知识比较,教师个人知识有自身显著特点,综观国内外学者的研究,概括起来主要有:

1. 个体性。这是就知识的主体而言的。教师个人知识是为教师个人所享用的、与教师个体无法分离并且难以用名言符号表达、交流的一种知识。这种知识无时无刻都饱含着教师的经验、习惯、思想、情感、态度、信念与价值观等,如果它一旦脱离了教师个体而成为纯粹公共性和客观性的知识或被公众所共同享用的知识时,就意味着个人知识本身的消失。

2. 实践性。这是就知识的获取途径而言的。教师个人知识是教师在实践活动中形成的某种思想和行为倾向,是教师生活世界和经验世界的结晶。它既是在实践中建构的,又是关于实践的,最后还要指向实践、服务于实践。这些实践包括教育教学实践、日常生活实践和学习实践等。实践是教师建构个人知识的舞台,因而,教师个人知识是一种实践性知识。

3. 情境性。这是就知识的运用场所而言的。因为实践总是一定情境中的实践,情境之外的实践是不存在的,所以教师个人知识的习得与特定问题或任务情境相联系,是作为案例知识而积累和传承的,因而是情境性的。情境性意味着变化性,因为情境的所有构成因素如时间、空间、人物、氛围、教材、目标等是不断变化的,教师个人知识必定会打上特定教育情境的印记。正是这种情境性,使教师的个人知识具有了鲜明的个性和差异性。

4. 缄默性。这是就知识的传递方式而言的。前已提及,教师个人知识大多是不可言说的。这好像我们能够从成千上万张脸中认出某一个人的脸,但在通常情况下,我们却说不出是怎样认出这张脸来的。教师习惯于教学活动本身,却很少思考、体验或在构建自己的个人知识,他们常常把从教学、学习、实践中习得的信念、技能、经验等个人知识埋在心底,很少有意识地将这些知识加以反思、分析和批判,或用语言清晰、准确地表达出来传递给别人。

而这种“只能意会不能言传”的知识,正说明教师个人知识的缄默性。

5. 层次性。这是就知识的表达程度而言的。教师个人知识并非只有一种形态。根据其能够被意识和表达的程度可以划分为“无意识的知识”、“能够意识到但不能通过言语表达的知识”以及“能够意识到且能够通过言语表达的知识”(Clement, 1994)^[6]等不同层次,这表明教师个人知识并不神秘,是可以认识的,而且教师的个人知识与显性知识并不是截然不同的两极,在它们之间存在一个连续带。通过这个中间地带,实现个人知识与显性知识的相互转化。为了使个人知识更好地发挥作用,应该让个人知识“显性化”。

6. 综合性。这是就知识的表现形态而言的。教师个人知识覆盖面甚广,综合了许多领域的知识。但通常又是零碎的、不明确的和非系统的,不具备“理论性知识”那样的结构严谨、逻辑性强的性质,而是教师凭着经验对特定问题或任务情境从多角度加以直觉综合或把握而形成的综合性知识。由于具有上述的综合性,教师个人知识可能经不起推敲和分析,也可能缺乏逻辑的严密性。但正是这种直觉综合或把握,教师面临具体的教育教学事件时,可以缩短推理、判断的时间,进而快速应对。

三、教师个人知识的作用

1. 奠定教师专业发展的知识基础。无疑,教师作为一个专业人员必须具备从事专业工作所要求的基本知识。但教师应具备什么样的专业知识,国内外研究者还是有不同的看法。如谢弗勒(Scheffler, 1965)从方法论的角度归纳出三种知识类型:理性知识、实证知识和实效知识。而实效知识就是教师将所学知识结合实际情境而自我创造且灵验有效的一种知识,它更多的个性化地存在于个人知识体系中。斯腾伯格提出了著名的“智力三维理论”,其中实践性智力相对一般意义上的学术性智力而言,与日常生活密切相关。相应地,知识也被区分为内隐知识和学术知识,内隐知识成为实践智力的一个标志。在国外教师专业知识的研究中,舒尔曼所构建的教师专业知识的分析框架影响最大。他把教师的知识基础分为七类,即学科知识、一般教学法知识、课程知识、学科教学法知识、学生及其学习的知识、教育情境知识、教育目的与价值的知识。国内林崇德教授等学者认为,教学活动是一种认知活动,教师知识作为教师认知活动的一个基础。从其功能出发,可以分为本体性知识、条件性知识和实践性知识几个方面,起支撑作用的是本体性知识和条件性知识,而整合两者的是实践性知识。不难看出国内外研究者为什么如此钟情于研究个人知识,理论研究和实践表明,教师个人知识在教师的生活和工作中发挥着不可替代的作用,成为教师专业发展的知识基础和关键因素。

之所以这样说有三个理由。第一,教师内心真正信奉的个人知识虽不如理论知识显而易见,但在教师接受外界

信息时起着过滤的作用,对教师所遭遇的理论知识进行筛选,进而规范和指导教师的日常教育教学行为,因而为教师的专业发展找到了切实可行的出发点。第二,教育是一个实践性很强的领域,需要教师个人知识的支持。虽然教育界概括出一些要求教师普遍遵循的教学原则和规律,但不能完全有效地指导纷繁复杂的教学活动。如果教师的个人知识能够得到开发利用,将能更好地与理论相结合,为教师提供更加具体、有针对性的指导。第三,教师的工作具有个体性、创造性、发散性特征,不仅需要一定的教育教学技能,而且需要教师个性化的艺术素养和审美情趣。过去教师个人知识之所以没有被视为专业发展基础,是由于没有被认可,没有把它作为“有价值的知识”来对待,以至教育教学单一、机械、枯燥。教师从新手到一个成熟的专业人员,个人知识有助于教师跨越个人与专业之间的鸿沟,走向自主专业发展之路。

2. 提高教师创新教育的能力。创造性反映在智力和创造产品上,给人们带来的是物质财富和可见可测的精神作品,因而被人们所重视;创造性更体现在新颖独特的具有个性化的情感体验、态度、价值和精神中,由于是内隐的,不被人们所觉察,因而不为人们重视。但正是这种内隐的情感、道德、审美等精神品性和个人知识导致人的思想和精神层面的解放和自我更新,带来自我精神的超脱和愉悦,给人以幸福的体验,因而是创造能力的源泉。正如弗洛姆所说:“一个人尽管没有天才创造可以看到或可以表达的东西,但也能达到富于创造性的经验、观察、感觉和思想。”^[7]因此,仅仅关注物质世界,不足以体现人的特质和创造性,人还有内心精神生活,还要追寻超脱于具体活动的存在意义、情感体验、生命价值等。可见,创造是外显的求真与内隐的向善、臻美的融合,以此为基础,创新实践活动才能不断深化和发展。

基于上述认识,我们自然需要思考:到底什么样的知识最有利于创造性的发展?个人知识理论显然为创新教育提供了全新的视角。其一,人们所有有目的的创造实践行为都是受知识支配或由知识所建构的,理所当然包括个人知识。所以,创新教育要以个人知识为基础,注重思维过程的完整体验,而不仅仅追求知识结果的逻辑论证。在活生生的思维过程和创造活动中体验人的情感和意志,激发个体创造性力量。其二,在课堂教学中,教师应将教学建基于学生的个人知识之上,将感染、渗透、体验、暗示的策略引入课堂教学,并把显性的课程知识融入学生的个人知识之中,这样才能发展学生自主的个性和持久的创造力。其三,实践活动在创新教育中具有根本性价值。创造性的生长根植于个体的社会实践,并通过对实践活动的精神体验而得以实现。由于精神的体验是内隐的,不能用知性的、物质的去衡量,因而在创新活动中常被忽略。教师要为学生创造精神的提升提供充分的养分和环境,让学生回到丰富的创造实践活动之中自行体悟,从而以其独特的方式超越自身心理困惑,感受创新的体验和喜悦。

3. 引领学生个人智慧的成长。长久以来,教师习惯于猎取公共的知识,但这种知识如果不转化为教师个人知识,那是一大堆“死”的、“僵化”的知识,而不是如哲学家怀特海所说的“鲜活的知识”。教师应是能够掌握、占有、内化、灵活运用知识的人,自觉不自觉地获取的知识内化为个人内在素质、外化为个人行为能力,并在教育活动中显现出来。这是一切教育的核心问题。由于公共的知识教育在教育实践中所形成的普遍性、集中性、权威性、强制性等特征,致使知识教育片面地强调共性而忽略了个性,注重统一而排斥差异,造成教育者和受教育者在知识教育中的被动和顺从,从而不能有效地促进个体认知的发展和引领个人智慧的成长。

当代知识教育的发展和变革,迫切需要关注学生个人知识和个人智慧。首先,教师要意识到学生个人知识的存在,关注他们的主观能动性、差异性、信念、经验、态度、情感等。“认识到学生来到课堂里不仅带来了眼睛、耳朵和良好的记忆力,而且也带来了不知从生活的什么地方所获得的大量的缄默知识,带来了‘儿童的数学’、‘儿童的物理学’、‘儿童的化学’、‘儿童的经济学’、‘儿童的哲学’、‘儿童的历史学’等等”^[8]。它们是学生显性认识的“向导”和“主人”。其次,从“知识人”角色切换到“识知人”角色。前者是被动地接受知识,表明知识存量的多少,知识教育是“知道教育”;后者更强调个体认知发展的主动性、内在性、建构性,是对被知事物的一种能动领会。识知人拥有丰富的个人知识,在与教育情境的相互作用中实现“转知成智”的飞跃。再次,个人智慧非由外铄,只能是一种自主的体悟。体悟即体验和感悟,体验是体悟的外在形式,体悟的内在形式是内部认知结构的异质重建,即领会和感悟。从认知方式看,领会偏重于理性认知,体验注重非理性思维,感悟(渐悟或顿悟)则再次表现出非理性认知的特点。在引领学生个人智慧成长的过程中,这几种形式往往是交织在一起,共同改变个体的情意结构,不断在原有认知基础上能动地自主建构新的知识体系。

注释:

[1] M. Polanyi. Study of Man[M]. The University of Chicago Press, Chicago, 1958. P12.

[2] 洪自强,冯明. 实践智力和内隐知识的研究进展[J]. 人类工效学, 2000, (3).

[3] 钟启泉. 教师研修的模式与体制[J]. 全球教育展望, 2001, (7).

[4] 郭强. 现代知识社会学[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2000: 116.

[5][6][8] 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 229; 230; 238.

[7] 弗洛姆. 追寻自我[M]. 延边: 延边大学出版社, 1987.

[责任编辑: 洪军]