

对知识与素养关系几个命题的反思

高德胜

摘要:素养与核心素养是当下教育与课程话语中的热点,而知识在一定程度上成了素养的对立面。关于知识与素养的关系,有这样那样的命题。要澄清这些命题,首先要明了何为知识、何为素养。知识与素养是不同的,但又是交叠融合的,二者不是二元对立的。“化知识为素养”的命题有现实针对性,但其所预设的知识与素养之间的等级关系并不成立,知识转化为素养有可能的一面,也有不可能的一面。知识素养化所设定的主要路径,即知识运用,看似有理,实则存在着诸多漏洞。并不是所有知识都需要运用,都能得到运用。学校教育中的所谓知识运用基本上都是虚拟的,不是真正的知识运用。知识的情境化、纳入学生经验等素养化路径也是相对的、有限的。教育领域中知识学习最适当的方式不是运用,而是理解。素养概念是用来破解知识教学中存在的诸多问题的,不是用来否定知识本身的,这一概念本身也存在着尚未解决的问题。两个概念互相补益,达到均衡,才是理想的状态。

关键词:知识;素养;知识素养化;知识运用;知识理解

中图分类号:G423 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2024)10-0034-10

最近这些年,随着高中与义务教育阶段课程标准的修订,教育与课程话语中素养与核心素养概念成了热点。一个概念及其所代表的教育观念的流行往往不是孤立的,总是伴随着与对立概念的辩驳。被树为素养对立概念的不是别的,而是知识。素养与核心素养的意义与紧迫性既在于其自身的优势,也在于知识的缺陷与不足。对素养与核心素养的阐述与提倡,总是或隐或显地伴随着对知识的“恨铁不成钢”。在这样的学术氛围下,“化知识为素养”一类的命题变成了教育与课程领域中的重要课题,似乎知识的意义只在于向素养转化,不能转化为素养的知识就成了“冗余”。有学者甚至走得更远,渴望对课程知识进行更新换代,以“实践性知识”去替换“表象主

义”(表征主义)知识。^[1]

在素养与知识呈现对立趋向的情况下,有诸多问题需要澄清。首先,素养到底是一个什么概念,能取代知识作为教育的核心概念吗?知识除了为素养奠基,作为素养生成的工具还有自身的内在价值吗?知识与素养是可以截然分开的概念吗?由知识转化为素养的诸多命题能够成立吗?在什么条件下成立?本文就是针对这些问题的一次理论尝试,力图对这些不得不回答的问题进行澄清。

一、对知识与素养概念的前提性澄清

谈知识与素养的关系,一个前提性问题是,我们所使用的知识与素养概念是否一致。

基金项目:教育部人文社科重点研究基地重大项目“我国基础教育课程改革根本问题的理论反思”(22JJD880025)。

作者简介:高德胜,华东师范大学课程与教学研究所教授、博士生导师(上海 200062)。

（一）知识的多种类型

知识是高频用词，每个人都会不假思索地使用知识概念，似乎都知道何为知识，但真要追问起来，就极少有人能够说得清楚什么是知识了。而且，此种困难并不限于日常，学术上也是如此。柏拉图对话中出现的知识定义，“知识是被摀住（逻辑证成）的真意见（doxa，也译为“信念”）”^[2]影响深远，但柏拉图或苏格拉底自己是否认可这一定义，都存在疑问。^[3]这样一个经典的知识定义，也并不是能得到公认的。比如，在很多人看来，这是典型的理性主义的知识定义，对经验主义者和实用主义者来说，并不是一个可以接受的知识定义。

对知识的理解，不但有思想流派上的分野，理性主义、经验主义、实用主义对知识的理解差异明显、不可调和，而且有“知识范式”（paradigm of knowledge）或“知识型”（form of knowledge）上的不同。原始知识型（神话知识型）不同于古代知识型（形而上学知识型），古代知识型又不同于现代知识型（科学知识型），科学知识型又不同于后现代知识型（文化知识型）。^[4]知识型（知识范式）不同，对知识的理解与定义也就大为不同，在一种知识型中被视为知识的，在另一种知识型中则变成了谬误与偏见。在当下知识与素养关系的讨论中，有些学者对知识的指责，就隐隐有以后现代知识为标准，如以知识的情境性和价值性，来指责学校课程中占据主导地位的科学知识所固有的客观性、普遍性、中立性。关于这一点，有学者已经注意到并进行了很好的分析。^[5]经合组织（OECD）对不同知识的评价，比如说，知道为何、知道怎样、知道是谁的知识比知道什么、知道事实性知识更为重要，也有以后现代知识观去批判现代知识观的色彩。^[6]

在讨论知识与素养关系时，首先需要澄清的就是，我们所要讨论的是静态的、客观的课程知识，还是学生正在习得或已经习得的具有一定个人形态的知识。课程形态的知识（文本形态）虽然有素养转化、素养生成的潜力，但在未被学生学习之前，与一个个具体学生的素养尚未发生关联，尚不存在向素养转化的问题。学生正在学习和已经学习的各种知识虽然因为类型不同，与素养的关系也有所不同，但已经与课程形态的知识

有了很大的差异，已经与素养发生了这样那样的关联。

进入课程中、学生学习的知识也有类型区分。主导性的知识类型是“命题知识”（knowing that, propositional knowledge），指人们对事物（也包括人自身）的性质、关系进行陈述的知识，体现的是人们对事物的认识。^[7]前文提到的柏拉图对话中的知识定义就是这种知识类型。能力知识（knowing how）是第二种知识类型。能力知识不是关于事实或事态的知识，而是如何运用行动的原则、准则、程序与方法去做事的知识。比如，知道如何运用象棋规则进行对弈的知识。亲知知识（knowledge by acquaintance）是由直接体验所获得的知识，比如，知道自己生活房间的空间布局。^[8]这三种知识与素养的关系明显是不同的。亲知知识与素养（无论哪种意义上的素养）很难区分得开；能力知识，从知识的角度说是知识，从能力的角度看也可以说是一种能力；与素养相对疏离的是命题知识，其与素养的关系不同于亲知知识、能力知识。由此看来，在讨论知识与素养的关系时，我们应该明确，我们所说的是这三种知识中的哪种知识。

还可以从能否得到表达来对知识进行分类。人是语言存在，但又不仅是语言存在。我们所拥有的远远大于所知道的。或者说，进入意识之中我们所知道的又多于我们所能说出来的。能够说出来的、能够用语言表达的是显性知识（explicit knowledge），不能用语言、符号表达或进行清晰说明的则是缄默知识。^{[4]224}显性知识、缄默知识与素养的关系也是不同的。显性知识是能够表达出来并加以说明的知识，我们对其有主导性、控制性，似乎离素养很近。但事实并非如此，有一些显性知识并不是素养，其向素养的转化需要条件，甚至有一些显性知识不能，至少是短时间之内不能转化为素养。与显性知识不同，缄默知识虽然说不出来，但其更接近素养，甚至就是素养本身。如果我们将素养理解为人存在性的人格状态，即修养、教养状态，那缄默知识就是这种人格状态的构成性因素。如果我们将素养理解为解决复杂问题的能力，缄默知识也是我们解决问题时所必须依赖的背景性知识。从显性知识与缄默知识分类来看，当我们讨论知识与素养

关系时，也应明了所说的是显性知识还是缄默知识。

（二）素养的多重意蕴

素养在教育与课程领域是映照知识缺陷的高频词。与知识一样，素养也是具有多重意蕴、很难定义的。首先是“胜任力”（competency）意义上的素养。从词源上看，“competency”的拉丁词根是“competere”，由“com”和“petere”两部分构成，前者意指“一起”“聚合”“汇聚”；后者意指“瞄准”“追寻”“向前”，合在一起就是“聚合力量实现目标或应对环境要求”^[9]。胜任力本来不是一个教育概念，而是一个人力资源概念，即胜任一个岗位的能力。后来传到与人力资源领域密切相关的职业教育领域成为职业培训概念。经合组织将这一概念借用过来，将其定义为“在特定情境中通过利用和调动心理社会资源（包括知识、技能和态度等）以满足复杂需要的能力”^[10]。从英文使用来看，胜任力意义上的素养（下文简称“能力素养”），其实就是能力，只是我们在翻译时，将其译为素养而已。从能力素养的角度看，不同的知识在其中的功能是不同的。在解决复杂问题的过程中，命题知识、外显知识是需要调动的资源，而能力知识与能力素养很难区分，二者具有相当大的同一性，至于亲知知识、缄默知识，其本身也是与能力素养无法区分开来的。

能力素养的实用倾向明显，素养成了解决问题的能力。对素养的能力化理解及其在教育中的扩张意味着教育的实用性增强，意味着经济与市场力量对教育影响甚至是干预的加深。这种实用化的转向，也不是没有反对之声，有人就批评说，这是在“向恶灵出卖灵魂”^[11]。能力素养的概念出现的时间短、根基浅，在欧洲教育史上，还有个更深远的素养概念——教养（bildung）。诸多批评能力素养概念与政策的人，都是基于欧洲传统的教养概念与理论。比如，威尔伯格（Willbergh）就将教养作为能力素养的替代概念。威尔伯格认为，能力素养方案的深层冲动在于力图在当下判定未来、准备未来。比较起来，传统教养概念的核心是人的自主性，教育所要做的是不是吃力不讨好地代学生去预测、谋划未来，而是致力培养学生的自主性。

教养概念因为有深厚的传统根基，其对当下教育的影响并不小，起码也可以作为素养概念的一种意涵。对于“bildung”的翻译，从教育的角度看是“教化”，从受教育者的角度看就是“教养”。教养不是天生的，而是教育的结果，这与核心素养“以学习结果来界定学生”^[13]的思路是一致的。所谓有教养的人，就是受过教育的（educated）人。受过教育的有教养的人，是举止文雅、精神和谐、理性自主的人，这种意义上的素养显然是对功利与实用的克服与超越。在极端化理解下，教养甚至是这样定义的：“受过教育，指不用双手劳动，着装、举止得体，并且能够参与谈论时下社会流行的所有话题与事务。”^[14]不那么极端的教养，除了行为与精神上“品位”不俗，还有一个维度，即知识渊博。这里的知识，主要是经典的人文知识，但在学科界限上不那么严明的时代，那些伟大的思想家往往是文理兼备的，他们所留下的经典往往是内容广博的。比斯塔（Biesta）说，教化虽然是指向人的心灵与灵魂的教育，却是内容导向的，即主要是为学生挑选特定的经典著作与知识。^[15]威尔伯格也认识到了教化的内容导向，并且给出了这样做的理由：教育与教师的主要责任在于帮助学生选择经典知识，至于对这些知识的感悟与体会，那是学生自己自主的事，教师无从干预，也不需要干预。^[12]

也就是说，如果素养是教养意义上的，那么其与知识就不是对立的。一方面，知识渊博就是有教养的体现；另一方面，行为与精神上的品位也得益于知识的熏陶。这与汉语中的素养颇有相通之处。中文语境下的素养指通过日积月累而获得的教养。如果说，以素养翻译 competency，是对关键能力这一概念的直觉性补救，使其更能符合中国的教育文化传统，那么《中国学生发展核心素养》则是对素养概念中国化的自觉选择。在这一正式的学术文本中，将核心素养界定为实现全面发展所应具备的必备品格与关键能力。^[16]这一文本虽然吸收了组合组织的能力素养概念，但总体上还是将素养定位在来自正式与非正式影响的日积月累的教养上（bildung 意义上的教养与中文素养有着一致性，后文将这两种意义上的素养并称为“教养素养”）。

知识有多种形态，素养也有多重意蕴。当我们说知识与素养的关系时，是哪种意义上的知识，哪种意义上的素养？比如，当我们说“化知识为素养”时，是指“化”某种特定类型的知识，还是指“化”所有类型的知识？如果不加以说明，很容易让我们理解为后者。但从知识类型来看，有些知识，如能力知识、亲知知识、缄默知识，虽然不能百分百就是素养（无论是能力素养还是教养素养），但是与素养已经是难解难分的，不需要再去“化”。

二、知识与素养是二元对立的吗

在倡导素养的过程中，知识或隐或显地成了对立面。在不少人那里，知识与素养是二元且对立的。知识与素养是否可以截然分开的“二元”，“二元”是否对立，这是首先需要澄清的理论与实践问题。

（一）知识与素养确实有所不同

知识有不同的形态，素养也有不同的意蕴，二者确实不是一回事。首先，知识可以外在于人，而素养一定是某人的素养，是内在于人、与人一体的。知识有公共、客观形态，这种形态的知识，对于尚未学习、掌握的人来说具有外在性。素养则不同，无论是能力素养，还是教养素养，都是每个人的素养。我们可以说知识积累，不能说“素养积累”。对一代人来说，前人所达到的素养水平可以参考，但就个体而言，前人的素养不能继承、迁移，只能自己从头开始去生成。其次，进入学习的知识虽然不再外在于人，但不一定能够成为素养。如前所论，命题知识是知识的主体，对这些知识的学习，有些在一定条件下能成为素养。有些知识经过时间的淘洗可能化为教养素养（不可能一蹴而就），但多数知识注定要被忘记，要“还给学校”，不能转化为能力素养（但对教养素养并非全无意义，下文再论）。从这个角度看，我们所知道的总是大于我们所能做的，一如我们所知道的大于我们所能说出的。再次，知识渊博在日常语境下，不仅仅是描述性的，还是规范性的。也就是说，我们对知识渊博往往带有正向的价值评价，将知识渊博等同于教养素养。但事实上，存在着知识渊博却是坏人这种可能。从教养素养的角度看，知识渊博

与教养素养还是有所不同。最后，无论是哪种素养，都不单是由知识构成的。在能力素养中，除了知识，还有技能、态度等要素。教养素养是综合、整体的，其中当然有知识，但知识已经与其他成分融合在一起，很难再分解出来。

（二）知识与素养的交叠与融通

如果知识与素养是二元的，起码二者可以相对清晰地分割开来。事实上，知识与素养有很多交叠与融通的地方，是很难切割开来的。有一些知识本身就是素养。能力知识（knowing how）与能力素养无法区分，能力知识就是能力素养本身。赖尔（Ryle）在为能力知识辩护时，总是举下棋活动作为事例。知道行棋规则是对命题知识的掌握，行棋规则虽然蕴含了如何下棋的知识，但真正会下棋，还需要有如何下棋的机智。他的这一事例论证，其实并不成功，因为如何下棋的机智，其实更接近于下棋的能力。^[8]亲知知识虽然不一定是能力，但与能力也是不能分割开来的。缄默知识，从知识的角度看，是知识，从能力与素养的角度看，也是能力与素养。素养既有有意识的一面，也有无意识的一面。缄默知识，也包括显性来源的知识融入生命之中化为不知其来源的知识，其实就是素养本身。舍勒（Scheler）认为，成为教养的知识，是人们已经不再知道如何获得、从何处获得的知识，“知识，只有当其来源与起源已不可说了，这才是教养知识”，才是成为人的“第二天性的知识”^[17]。

有些知识，即便理解、掌握了，短时间内也不能转化为素养。从个人的角度看，一个人知道的应该是大于能够做的或所拥有的。但这些当下不能转化为素养的知识，在未来却可以转化为素养。我们学到一些知识，而这些知识就在我们的生命中沉睡，变成“惰性知识”，并没有对我们产生什么影响。但遇到机缘，或者我们自己在人生的某个阶段突然有所感悟，一些沉睡已久的“惰性知识”就会被重新唤醒、激活，就会成为我们能力与素养的一部分。

当然，也存在着一些知识一直沉睡，终人一生也未被唤醒。那么，这些从未被唤醒的知识对人的能力与素养就没有意义吗？思考这个问题，我们自然就会想到爱因斯坦（Einstein）的名言：“如果一个人忘掉了他在学校里所学到的每一样

东西，那么留下来的就是教育。”^[18]也就是说，我们所学到的知识即便被忘掉了，还会有一些东西留下来。这里面牵涉两个问题，一个是留下的是什么，另一个是如何留下来的。知识，即便是客观的命题知识，起码也有两个必不可少的成分，一个是“真”，另一个是人的“相信”。我们学到一些知识，在很多情况下，具体内容忘记了，但知识所蕴含的“真”，知识创生者对知识的信念，却可能在我们心中沉淀下来。至于如何留下来的，我们可借鉴梅洛·庞蒂（Merleau-Ponty）的“沉淀”（sedimentation）概念。我们所经历的事物，经过我们有意识与无意识的“过滤”，多数消失了，有一些沉淀下来嵌入我们的身心之中，成为我们的一部分。“过滤”其实也是选择，只不过这种选择不一定是有意识的。^[19]在无意识的选择中，一个人自身的价值偏好起着“滤网”的作用，符合自己价值偏好的就容易沉淀下来，不符合自己价值偏好的就容易被过滤掉。

知识与素养的交叠与融通还体现在素养中必然有知识的成分。无论是哪种意义上的素养都离不开知识。在能力素养中，不但要以亲知知识、缄默知识为基础，还要调动所学到的命题知识（包括科学知识、社会知识）来解决问题。也就是说，从能力素养的角度看，知识是其中一个不可或缺的构成部分。知识在能力素养中的作用仅仅定位于此，还不足够。知识不仅是能力素养的基础，还是能力素养中其他构成要素的基础。在能力素养的构成要素中，知识与技能、态度并不是简单的并列关系，知识还是技能与态度的基础。^[20]技能的形成离不开知识，无知状态下的态度也往往是错误的。从教养素养的角度看，亲知知识、缄默知识就是教养素养的构成。命题知识，虽然并不能全部转换为教养或素养，但知识渊博本身就是有教养或素养的体现，而且我们所学习的命题知识，即便忘记了，依然还会有沉淀下来的东西进入我们的身心之中，成为我们教养或素养的构成成分。

由此看来，知识与素养虽然有所不同，但这种不同不是截然分开性质的不同，二者是相互交叠、融合的，构不成二元，也就无从对立。

三、“化知识为素养”

在突出素养、看低知识的学术背景下，知识的意义与存在合法性在于为素养服务，“化知识为素养”的命题应运而生且成了热点话题。诡异的是，我们有自己的素养与核心素养概念，在“化知识为素养”的命题中，多数人所指向的素养不是教养素养，而是能力素养。

（一）命题的社会语境与现实指向性

在知识与素养两个概念中，选择素养，将知识视为需要向素养转化的工具化存在，是有现实的社会语境的。在当下社会，知识的加速生产，甚至是知识膨胀、爆炸，让人应接不暇。与知识的加速生产同时发生的，是知识的加速淘汰。随着现代社会竞争加剧，我们所处的生存环境越来越复杂，需要面对的问题越来越多，人们迫切需要的是解决问题的能力，而不是过去那种博览群书、以知识涵养性情式的修养境界。

对知识的厌弃感也反映到教育领域。学校教育，包括课程设置牵涉知识更新。由于知识更新与淘汰加速，学校课程总是被动跟随，总是慢半拍，使教育行业对知识问题有挫败感、厌弃感。在这种情况下，教育从业人员也开始跳出知识去寻找那种高于知识的某种恒定的东西，如学会学习、获得解决问题的能力。^[21]

能力素养取代知识成为教育理论与实践的核心话题，也是对学校教育过于专注知识体系因而脱离社会现实的一种矫正。学校教育有自己的系统，有一定的封闭性，也存在着社会已经发生了深刻变化，而教育还停留在原地、与社会发展变化脱节的情况。从批判的角度看，素养对知识的取代是商业、市场对学校教育干预的加强；从肯定的角度看，素养的突出，也是对学校教育封闭性的冲击。问题是如何把握好学校与社会之间关系的分寸：过于疏离，就会与社会现实脱节；过于紧密，就会被社会现实所裹挟，变成没有独立性的“经济环节”。

（二）知识与素养之间的等级性预设

在素养热的学术范围下，很多人从素养生成的角度来理解知识，将知识理解为生成素养的工具^[22]，以能否生成、转化为素养作为标准来评价知识的价值^[1]，似乎不能生成、转化为素养的

知识，就没有意义，认定在知识与素养之间存在等级关系，知识是一阶的，素养是二阶的。

对知识与素养关系的这种理解，明显是从能力素养出发的，从教养素养出发对知识的定位基本上都是肯定知识的。对知识进行如此理解，明显带有功利色彩。徐向东说，古代哲学家，追求知识生活是人之本性使然，为知识而知识，没有其他目的；现代哲学家对知识则是功利态度，知识的价值在于其有用性，在于其能给我们带来什么收益。^[23]对知识作为能力工具的定位，就是这种功利逻辑的反映：有助于解决问题能力的就是有用的；否则，就是无用的。以有用性衡量知识的价值，是现代现象。在苏格拉底、柏拉图那里，知识可以说等同于真理，是与真理一个价阶的，是否有用根本不是衡量知识的标准。亚里士多德也说，沉思（对知识的探索）生活是人最高级、最幸福的生活。^[24]

现代人对知识的功利化理解符合现代人的价值偏好，但我们并不能由此否定知识本身的价值。不说亲知知识、缄默知识，单就命题知识而言，“真”是其灵魂。这里的“真”有两个方面，一方面是对事实的符合，体现出人对事实的准确认识；另一方面是对规律、本质上的真，体现的是人对事物奥秘的理论把握。知识的首要价值在于求真，是否有用还在其次。在知识学习中，真这种价值就会渗入学习者的心灵。可以说，知识学习既是对特定知识内容的学习，也是对知识所蕴含的真这种价值的学习。

人在宇宙中是渺小的，受制于各种各样的内外条件，是知识让人获得了一定程度的解放与自由，所谓“人们能够知道，所以才是自由的”^[25]。陈波将知识的这一价值归为“生存价值”，即知识让我们这个生理上并不出众的物种在地球上生存下来。此外，知识（真理）还有构成价值、规范价值与论辩价值。所谓构成价值，意谓求真是人之本性，正是求真人才成为人；规范价值是指知识所具有的对人之思考与行动的规范与引领作用；论辩价值是指知识所内在具有的说服力。^[26]

由此看来，知识与素养密切相关，知识可以成就素养，但并不能由此看低知识，只从能力素养与实用性的角度来看待知识，一阶知识、二阶

素养的说法并不能成立。

（三）“化知识为素养”的可能与不可能

知识与素养虽然不同，但二者有交叠、融通的一面。首先是作为素养的知识根本没有化为素养的必要。亲知知识、缄默知识既是知识，也是素养（能力素养与教养素养），不需要，也无从化起。能力知识（knowing how）与素养也是无法区分的，同样既是知识也是能力，也没有转化的必要。

至于命题知识沉淀为素养，不是可以人为控制的。大量的命题知识最终能否沉淀为素养，需要时间，不是一朝一夕就可实现的。爱因斯坦所谓的“教育剩余物”，都是历经岁月的淘洗才实现的，体现的是自然自发与非人为性。而“化知识为素养”的命题则明显是人为过程，是带有目的指向的主观教育努力，与知识经过沉淀而化为素养的自然过程并不契合。当然，不能人为控制并不意味着放任自流、无所作为。如前所论，知识沉淀为素养，既取决于知识本身所蕴含的包括求真在内的价值与思维方式，又取决于学习者自身的价值偏好。知识沉淀为素养的这两个基本条件，恰好是教育努力的方向。一方面，努力精选饱含求真价值、富含自由开放思维方式的知識，以美好的知识与知识的美好来熏陶学生，为知识沉淀为素养的过程奠定知识基础；另一方面，真正把握学习者现有的知识基础与价值偏好，找到其知识基础的优势与缺陷，对其价值偏好进行引导，为他们吸收美好知识奠定好主体条件。

沉淀下来成为素养的命题知识是不可控的、需要时间的，与我们所学过的命题知识相比，也是极少的一部分。也就是说，大量的命题知识注定无法转化为素养。“化知识为素养”命题忽视的正是这一点儿。也就是说，我们所学到的大部分知识注定是不能转化为素养的。但我们学过了，经过了这些知识的洗礼，知识的作用已经得到了发挥，这些知识虽然不能转化为素养，但不是无意义的。

“化知识为素养”命题所依赖的路径主要是知识运用、知识的情境化、知识与学习者个人经验的结合。这些方式当然是有效的，但也是有限的（下文具体论述）。

四、主导性的知识转化方式的有限性

与“化知识为素养”命题直接相关的是化知识为素养的方式。论者所主张的方式包括选择实践性知识、通过实践运用让知识转换为素养、知识的情境化与经验联结等。论者以为通过这些方式，知识就可以转化为素养。问题是，这些所谓的转化方式虽然不是全然无效的，但也是有限的。

（一）教育中的知识运用是拟态的

为了更好地化知识为素养，有人渴望以能力知识替换命题知识。能力知识与能力素养本身是一体的，没有命题知识（knowing that）的惰性。在教育与课程中，如果实现以命题知识为主向能力知识为主的转向，化知识为素养的难题就不再是难题。^[21]有人提倡知识观的转向，即由现成性、实体性的知识观转向情境、实践性的知识观。^[22]这样的渴望与观点，意图是好的，即克服知识的惰性缺陷，让知识变成能运用、有活力的知识。但类似观念的漏洞也是非常明显的：学生进入学校学习，所要学的主体性知识不是能力知识、实践知识，而是人类千百年来经过一代代人的探索所积累下来的对事物的认识，即命题知识。与这些命题知识相比，能力知识、实践知识只是很小的一部分。如果年青一代上学，以学习能力知识、实践知识为主，那就不需要普通学校的存在，只去办职业学校好了。不可否认，学校课程中所选定的大量命题知识，其中有一部分通过运用、通过情境化、通过与个人经验相结合，可以及时转化为能力素养，但也要承认，更多的命题知识不是为了直接运用的，甚至也不能情境化、不能与个人经验相结合，其存在就是为了开启学生心智的。开启心智，当然也是为了素养的，但不是为了及时性的能力素养，而是着眼于长远的素养提升。再说，作为人，我们也不可能事事亲为，我们所知道的，必定要远远大于所要做和所能做的。

在如何化知识为素养的问题上，倡导者所给出的策略主要是知识的运用。比如，有研究者说，“素养就是知识的运用”“知识的要义在于知识运用”^[27]。这种思路当然有道理，有些知识通过运用“可以”（但不是“一定”）转化为素养，

但学习者，尤其是学生所学的知识并不能全部得到运用。首先，我们现在的正规学校是专门的学习机构，学生在学校里的学习，既不同于学校产生之前发生在生产、生活之中的学习，也不同于过去时代学徒制中以做为主要方式的学习，而是从生产、生活中脱离出来，以知识为主要载体的专门化学习。在专门化学习方式下，以知识运用来加深知识理解的尝试虽然都是可贵的，但任何将学校教育整体上实践化、生产化的企图都是对学校教育本性的违背，都是对教育活动本身的伤害。正是在这个意义上，有学者称学校教育是拟态性的（mimetic），即学校不是现实世界，而是由课本、知识所表征的世界。^[12]这个拟态的世界，如果与现实世界脱离太远，就会变得保守、封闭，素养观念的崛起，一定程度上就是为了克服这种苗头；如果与现实世界过于密切，甚至是融合在一起，就会导致学校教育失去独立性，变成经济发展的工具与附庸，甚至会走向衰亡。

“知识的要义在于知识运用”预设的是所有知识都能运用。这一预设，即便是抛开教育这一特定背景，也不一定成立。有些知识体现的是人的认识成就，不一定是为了运用、能够运用的。纳入教育领域的知识，更是如此。学生学习知识，有运用的部分，但更有不是为了运用，而是为了理解与启智的。这是问题的一个方面，问题的另一个方面则是学校教育中的知识运用，多数情况下不是真正的应用，而是一种虚拟性的运用。将学到的知识全部进行真实运用的教育方式是学徒制，而当今学校教育所采取的方式是以知识为载体的专门化教育。在这种专门化方式下，所谓的知识运用，包括作业练习、解决教育者所设定的问题等，都不是真正意义上的知识运用，而是虚拟意义上的知识运用。教育本身是拟态的，教育中的有限的知识运用也是虚拟的，而且，即便是虚拟性的运用，也不是所有知识都需要、都能够的。由此我们不难看出，通过知识运用实现素养转换的路径，局限性有多大。

（二）知识情境化、经验化的有限性

化知识为素养的另一个方式是知识的情境化。这一思路，隐隐有两种知识范式之争，即以现代文化知识范式来矫正现代科学知识范式。^{[4]40-70}现代科学知识确实有过于强调客观性、

普遍性、中立性的特点，导致知识的去背景化、抽象化。后现代文化知识范式，认识到知识的文化性、境域性与价值性，可以起到矫正科学知识过于抽象化的作用。但两种知识范式，不是后者一定优于前者的线性关系，而是各有所短、各有所长。比如，在知识的情境性问题上，现代科学知识范式，突出的是科学知识的普遍性与抽象性，忽略了另外一些知识的情境性；后现代文化知识范式突出了知识的情境性，但忽略的是知识的普遍性、抽象性。有一些知识，必须是去背景、去情境的，单纯以后现代知识范式为标准，也会误入歧途。也就是说，不是所有知识都能情境化的。即便能够情境化的知识，也不一定就能转化为素养。将知识还原到特定的情境之中，有助于知识的理解，但如前所论，很多命题性知识，本身就不是为了发展及时能力的，而是为了启智的，即使通过情境化加深了理解，但其向素养的转化，也不会是及时的，而是需要时间沉淀的。

论者所给出的知识素养化的另外一条路径是知识与学习者自身经验的结合。关于这一点，杜威（Dewey）有过思考：如果知识不能融入学生已有的经验之中，那知识就只能是言词性的符号，没有什么意义。^[28]杜威的这一论断，对特定类别的知识而言，是极端正确的，比如道德知识。道德知识如果不与学生的经验相融合，就是外在于学生的“关于道德的知识”，不能成为学生的道德品质。道德知识要想发挥作用，就要“接上童气”，就要实现与儿童已有经验的融通。^[29]但杜威的这一论断并不能无限扩展。一方面，学生自身的经验毕竟是有限的，他们在专门的教育机构所要学习的知识，有太多是超出他们的直接经验的。在这种情况下，如果强求融合，学生所能学到的知识，就非常有限了。另一方面，并不是超出学习者直接经验的知识都不能引起学习者的兴趣，学习者有时候甚至会对毫无直接感受的知识有更大的好奇心。那些不能纳入学习者已有经验的知识，如果自身有知识的魅力，同样也会吸引学习者，学习者对这些知识的学习，即便不能及时化为素养，也并不是没有意义的。

（三）教育中的知识学习主要靠理解

伯内特（Barnett）指出，在这波由经合组

织引领的关键能力浪潮中，鲜有理解的位置。能力素养强调的是人可观察的表现，而人的理解能力因为具有不可观察性而被忽略了。^[30]与此相对应，对知识也是实用、功用的态度，以能否运用来衡量知识的价值，很少从理解的角度去看知识，对知识的态度缺乏理解的视野。

从一般意义上看，人们对知识的学习有两种主要的方式，一种是理解，一种是运用。从功用的角度看，运用重要。但运用并不是学习知识的唯一目的，在很多情况下，人们学习知识，不是为了实用，而是为了理解，有“为知识而知识”的单纯性。在学校这种专门的机构里，对知识的学习，主要不是靠运用，而是靠理解，虚拟的运用甚至也可以说是理解的一种方式。

对知识的理解，其实就是对知识的根据与理由的把握，所谓“知其然，又知其所以然”。知道某一知识所陈述的事实或道理，还只是“知其然”，对这一知识之所以成立的理由的把握，才是“知其所以然”，才是理解。^[31]当然，我们也可以对知识成立的根据与理由做扩展性理解，如知识的意义、知识所蕴含的思维方式、知识创生者的意向等。对知识的理解如果能够进入这些层面，就是进入深度学习的境界了。

知识理解的主要方式有领悟、想象与判断。领悟意味着对知识内容本身的认识，也意味着对知识根据与理由的把握。在知识理解中，想象力扮演着不可或缺的作用，对抽象知识的假设与推理，对知识所涉及的各种可能性的认识都需要想象。从这个意义上，我们可以说，知识理解是在想象中发生的。判断可以有两个方向，一个是从普遍到特殊，另一个是从特殊到普遍。^[32]不难看出，即使没有操作性的运用，知识理解的判断要素其实也是一种虚拟性的知识应用。

理解本身就是一种能力、素养。对知识的理解能力，不一定能够直接转化为解决问题的能力素养，因为我们所理解的很多知识，本身就不是为了功用的。但反过来，如果一个人没有知识理解力，其能力素养就会失去知识根基。因此，知识理解不全是为了解决问题的能力素养的，但知识理解自有意义：领会知识本身的价值。如果视知识理解为一种素养的话，通过对知识价值的领悟，我们提升的不仅是理解能力本身，还包括教

素养，因为知识本身具有涵养素养的作用。

五、实现知识与素养的平衡

素养概念，尤其是能力素养概念的横空出世，针对的是知识教学所存在的问题，包括过于偏重知识传授，流于死记硬背，知识惰性化等。但素养概念所指向的知识教学问题，在理论与实践却有着扩散与蔓延的趋向，由知识教学转向了知识本身。一个明显的表现是，素养话语下的诸多论述，责难的对象变成了知识本身，似乎知识本身就是与素养对立、有碍素养生成的。“化知识为素养”“通过知识运用实现知识的素养化”等命题，都或隐或显地反映了这种倾向。应该承认，这些话题有现实针对性，但也因为误解了知识与素养的关系而导致命题的有限性、片面性。

素养概念（包括能力素养与教养素养）有其积极意义，可以说是映照知识教学问题的一面镜子。知识教学的问题需要面对、破解，但知识本身的价值也不容否认。知识除了有益于素养生成，本身自有价值，素养不是衡量知识价值的标准。而且，教育本身就是知识事业、知识活动，知识是教育中一个永恒的确定性维度。与知识相比，素养概念，尤其是能力素养概念，是教育中的一个新的维度，本身尚有诸多概念上、理论上的难题，虽然是解决知识教学问题的一个新思路，但其作为教育概念，还不那么确定。如果以此为标准进行不分知识类别的素养转化，就会衍生出新的风险，甚至是导致教育的进一步线性化（追求及时结果）、功利化，失去教育本应该有的知识品性与知识深度。

理性看来，知识与素养各有多种意涵，二者虽然是不同的概念，但又有诸多交叠融合，不是二元对立的。关于二者关系的诸多命题与预设，我们既要理解其所针对的问题，也要明了这些命题的缺陷与有限。在处理知识与素养的关系上，既要能以能力素养概念去突破知识传授上的种种弊病，又不能刻意去抬高素养、贬低知识。实现知识与素养在教育中的平衡，才是当前阶段的理想选择。

参考文献：

[1] 苏鸿. 课程知识的实践意蕴与核心素养教育 [J]. 课程·教材·教法, 2017 (5): 52-58.

- [2] 柏拉图. 柏拉图对话集 [M]. 王太庆, 译. 北京: 商务印书馆, 2004: 202.
- [3] 詹文杰. 如何理解柏拉图的“知识”和“信念”? [J]. 世界哲学, 2014 (1): 24-34.
- [4] 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 4-70.
- [5] 杨志平, 谢翌. “素养生成”等于“用以致学”吗? [J]. 教育发展研究, 2022 (20): 69-76.
- [6] KEITA T. OECD, “key competencies” and the new challenges of educational inequality [J]. Journal of curriculum studies, 2013 (1): 67-80.
- [7] 费尔德曼. 知识论 [M]. 文学平, 盈俐, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2019: 13.
- [8] 崔志忠. 赖尔对能力知识的理解与辩护 [J]. 世界哲学, 2021 (3): 69-79.
- [9] EETU P. Competence as a key concept of educational theory: a semiotic point of view [J]. Journal of philosophy of education, 2014 (4): 621-636.
- [10] OECD. The definition and election of key competencies: executive summary [EB/OL]. (2005-03-24)[2024-07-26]. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- [11] CĂBOR H, ALAIN M. Key competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation [J]. European journal of education, 2011 (3): 289-306.
- [12] ILMI W. The problems of “competence” and alternatives from the Scandinavian perspective of bildung [J]. Journal of curriculum studies, 2015 (3): 334-354.
- [13] 崔允漭. 追问“核心素养” [J]. 全球教育展望, 2016 (5): 3-10.
- [14] 福尔曼. 公民时代的欧洲教育典范 [M]. 任革, 译. 北京: 人民出版社, 2013: 17.
- [15] BIESTA. Obstinate education: reconnecting school and society [M]. Leiden: Brill Sense, 2019: 25.
- [16] 林崇德. 中国学生发展核心素养研究 [J]. 心理与行为研究, 2017 (2): 145-154.
- [17] 舍勒. 哲学人类学 [M]. 魏育青, 罗梯伦, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2017: 210.
- [18] 爱因斯坦. 爱因斯坦文集: 第3卷 [M]. 许良英, 赵中立, 张宣三, 译. 北京: 商务印书馆, 1979: 146.
- [19] NICK C. The social body: habit, identity and desire [M]. London: SAGE Publications, 2001: 131.
- [20] 周序, 任远一. 试论知识和素养的关系: 义务教育新课标的启示 [J]. 中国教育学刊, 2023 (7): 40-44.

- [21] WALO H. Key competencies in Europe [J]. *European journal of education*, 1997 (1): 45-58.
- [22] 张良. 核心素养的生成: 以知识观重建为路径 [J]. *教育研究*, 2019 (9): 65-70.
- [23] 徐向东. 怀疑论、知识与辩护 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2006: 16.
- [24] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2003: 305-306.
- [25] 甘绍平. 知识与自由关系的伦理反思 [J]. *中国人民大学学报*, 2020 (3): 51-62.
- [26] 陈波. 哲学: 知识还是智慧? [J]. *中国社会科学*, 2023 (8): 142-161.
- [27] 张良, 靳玉乐. 知识运用与素养生成: 探讨素养发展的知识路径 [J]. *教育学报*, 2019 (5) 45-52.
- [28] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 林宝山, 译. 台北: 五南图书出版公司, 1984: 197.
- [29] 高德胜. “接童气”与儿童经验的生长: 论小学道德与法治教材对儿童经验的处理 [J]. *课程·教材·教法*, 2018 (8): 11-20.
- [30] RONALD B. The limits of competence: knowledge, higher education and society [M]. London: SRHE and Open University Press, 1994: 75.
- [31] 陈嘉明. 知识论语境中的理解 [J]. *中国社会科学*, 2022 (10): 25-43.
- [32] 陈嘉明. 一阶知识与二阶理解 [J]. *上海交通大学学报 (哲学社会科学版)*, 2023 (1): 1-12.

(责任编辑: 刘启迪)

Reflections on Some Propositions about the Relationship Between Knowledge and Competency

Gao Desheng

Abstract: Competency and core competency are hot topics in current educational and curriculum discourse, and knowledge has become the opposite to competency. There are many propositions about the relationship between knowledge and competency. To clarify these propositions, it is important to understand what knowledge and competency are. Knowledge and competency are different but overlapping and integrated, and they are not contrary. The proposition of transforming knowledge into competency is realistic, but the hierarchical relationship it implies between them is not solid and the transformation is both possible and impossible. The main path of the transformation or knowledge use, seems to be justified, but in fact there are many loopholes. Not all knowledge needs and can be used, and the so-called knowledge use in school education is basically virtual, not real. The paths of contextualizing knowledge and incorporating students' experience are also relative and limited. The most appropriate way to learn knowledge in the field of education is not to use but to understand it. The concept of competency is used to solve the problems of knowledge teaching instead of negating knowledge itself, which has its own unresolved problems. Ideally, the two concepts should complement and balance each other.

Key words: knowledge; competency; transformation of knowledge into competency; knowledge use; knowledge understanding