

# 知识的“趣”及其教学意蕴

周海涛

**摘要：**知识的力量源自知识的“趣”，知识的“趣”分为真趣、善趣和美趣。从知识关切个体生命与人追求真善美本性相联系的视角，回答了“何以具备‘真善美’趣的知识最有力量”。知识的“趣”对教学的意蕴体现在三个方面：引发对教学内容观的反思、提供重建教学内容的契机以及呼吁知识内容与教学方法的整合。

**关键词：**知识力量；真善美；知识内容；教学方法

培根提出“知识就是力量”。有学者接着培根的话回答了“丰富、有用与有趣的知识是最有力量的”<sup>[1]</sup>。但仔细思索，对什么知识最有力量的阐释，似乎还停留在“什么是”（什么知识是最有力量的）的认识论阶段，还没有触及到“何以是”（什么样的知识何以最有力量的）的本体论阶段。本文就接着追问“有趣的知识何以是最有力量的”，以期对课堂教学改革的深化有所启示。

## 一、知识的“趣”释意

学习是人与知识的交往活动，那么在知识学习过程中，人需要克服来自生理与心理的两大障碍，即克服生理的惰性主动获取知识和克服心理层面的遗忘保持知识。简言之，人与知识的交往过程就是人与惰性和遗忘作斗争的过程。在此过程中，人完成了对知识的了解（知识获取）、理解（知识加工）与主动建构（知识保持与创生）。那么，人何以能够完成对知识的了解、理解和建构？很大可能是人先有了对知识价值、意义的前在认知，或者知识具备了某种“隐性”的力量，才能激发人主动获取知识和加工知识的兴趣。所以，知识很大可能是具备某些“力量”打开了人

的生命与思维。知识何以具备力量“打开”学生生命？知识“带入”学生生命之后，又何以能激发学生用生命去感悟知识，形成对知识的“信仰”，甚至实现生命与知识的圆融？对于这些问题，本文认为，应归结于知识的“趣”，即知识的“趣”助力知识打开学生生命，进而带入学生生命，激发学生对知识的感悟与信仰，实现个体与知识的交往。

从生理学角度来看，知识的“趣”是知识本身或者说通过探究知识、学习知识让人的大脑产生快乐激素——多巴胺，属于感性之爱欲。但知识不仅应激发感性之爱欲，还应激发理性之爱欲，否则不可能存在人对知识持久性的、发自内心的信奉、追求与探寻，毕竟感性之爱欲“来之快，去也快”。虽然有学者提出“爱欲作为激情是一种强烈的生机力量”<sup>[2]145</sup>，但是，如果需要保持知识刺激人的感性器官不断分泌多巴胺，让学习者保持对知识充满感性的激情，在现实的教学实践中是显然无法实现的。因此，使知识具备理性的激情，激发学习者对知识纯粹的真善美的爱欲，以使学习者对知识保持持久性的爱欲，就显得尤为必要。

**基金项目：**全国教育科学规划2023年度一般项目“康德批判哲学体系中的教育思想及其对中国教育学术体系建构的启示”（BAA230046）。

从日常的教学生活来说,教学有没有“效”,重点在于教学能否真正吸引学习者深度参与和完全投入,而知识能否激发爱欲是吸引的关键。这个爱欲就是趣味。所以,知识有无“趣”是教学的关键,也是教学能否从教师的引导层面转化为学习者基于爱欲之驱使发挥主观能动性去主动求知、主动求“欲”的锁钥。“兴趣在某种意义上也意味着对于某事的持续关注所带来的内心情感依恋和‘爱’的情感质素的生发。”<sup>[3]</sup>因此,可以认为,知识学习是个体从接触到所要学习的内容(知识学习的始起)到“看到”<sup>①</sup>知识,再到对知识的“确信”,最后到对知识的“信仰”和“信守”。这是对知识的主动探寻与求索的爱欲满足的过程。整个过程都可认为是知识的“趣”在起作用。何为知识的“趣”?有学者认为,“知识本身是无趣的,知识因人而有趣与无趣”<sup>[1]</sup>。需要注意的是,知识虽然因人而生趣,但也因知识具备了某些特征与属性,使知识具备了“趣”。

## 二、知识的“趣”的类型

在人与知识的交往过程中,知识以不同的方式和内容满足人的需要,激发人源源不断的探求欲(求知欲),这些“欲”就成了人求知的动力。进一步而言,人在探求知识的过程中获得了真正的幸福,这种幸福一定符合人的本性的完满实现,人才能感受得到,并且持之以恒地去追求。知识拥有了真善美的属性,这与人对真善美的追求是一致的,因此知识具备了真善美的“趣”,进而具备了力量。所以,从人基本天性的需求出发,是有可能认识知识的“趣”的。而追求真善美是人性之本能,挖掘知识符合人性之本能的“真善美”之趣,不仅回答了知识因拥有了“什么趣”而生出强大的力量,而且使知识拥有打开与塑造个体人性的基本属性。此外,知识的“真善美”趣是知识的理性之趣,契合人追求真善美的天性,与人自然地求真、向善、达美是联系紧密的。从人对知识的不懈追求来看,也是知识具备了“真善美”趣才使人对知识保持了永久的

爱欲。

### (一) 知识的“真趣”

知识的“真趣”也可以认为是知识的“理趣”。首先,知识是吻合客观实在与事物规律的。此种吻合虽然可能只是世界的一个面相,不完全反映世界的本相,但此种“真”刺激了个体不断靠近事物的本相与本质,“不断朝向和观看生活中的每个事物”<sup>[3]</sup>。例如,利用“勾股定理”计算旗杆高度、楼梯长度等。虽然“勾股定理”是前人利用归纳法导出的几何基础定理,但它在现实生活中有较大的实用价值,吻合了知识的客观实在性与事物的几何规律。当学习者接受这些知识时,因知识吻合客观实在性与应用性,能使学习者“信服”。这是知识“真趣”的一个方面。其次,知识是符合逻辑推演的。例如,某些知识在命题、概念等之间的推演,符合逻辑的前后一贯性。知识具备了逻辑层面上的“真”。知识的“真”,一能对应客观实在(或吻合学生的生活经验),二能符合逻辑。需要注意的是,知识的“真趣”不是简单落于知识的功用,而是落于知识的功效。这种“效”实现了知识塑造人的理性,即能实现对人追求客观、实在、本真的培育,以及塑造人在逻辑思维上的清晰与严密。

### (二) 知识的“善趣”

知识的道德性或伦理性,也即知识不仅是真理性的,还是生活性的,是契合生活、观照生活的。知识的生活性是知识“善趣”的重要来源。当知识的“善趣”契合学习者的生活体验与经验,或者观照了学习者的日常生活,激发个体的同理心与同情心去改造世界,削弱甚至消除文化、知识、意见所导致的在理解或行动实践上的成见、偏见与分裂时<sup>[4]</sup>,知识是吻合学习者的日常生活伦理的。知识的“善趣”超越了仅具备普遍真理性与逻辑性的符号存在与概念存在,具备了个体生活的伦理意味。此时的知识更能激发学习者的内心信奉,甚至可能从因知识的“真趣”而对知识在内心无须置疑走向因知识的“善趣”而生发内心的坚定信守。

个体为什么需要具备“善趣”的知识呢?因

<sup>①</sup>“看到”不仅是肉眼的看见,还是心灵“看到”知识。从教学的角度看,学习者初始接触到所要学习的知识一般是肉眼先看到知识。

为个体在日常生活中会遭遇诸多不确定性，生活的不确定性及其潜在危害是人所恐惧的。那么寻求生活的确定性，避开不确定性，就成了人的生活需求。而知识特别是人类集体生活积累的间接知识，就是学习者可依循与依靠的，即学习者需要知识为遭遇不确定的日常生活“保驾护航”。知识不能完全以“真”（不管是客观实在还是逻辑上的真）对其本身的合法性进行充分的辩护，而必须在伦理性或善性中获得合法性，即知识的善是知识得以被信仰的根本尺度。知识的伦理性或善性以观照个体的生活为旨归，它超越了知识纯粹被运用的技术性与操作性。

### （三）知识的“美趣”

知识的“美趣”既指知识本身具备美的属性，也指知识可以使人获得审美的旨趣。知识本身的美是因其其在表现形式上的简洁性、对称性、融贯性、奇妙性而具有的美，波兰尼称为“理论的智识之美”<sup>[5]</sup>。此种理智的美可以激发学习者对知识的不懈追求，这是知识本身所具有的激发人学习与探求兴趣的力量。而知识使人获得审美的旨趣是当人以知识为载体或媒介去思索时，可以享受思维的自由。这样的知识在思维层面上是美的。例如，为什么会出现学习者沉醉于知识学习，注意力高度集中的状态？原因是学习者的思维在知识的世界中遨游，享受了思维上的自由与愉悦。这种愉悦是理性的美。所以，正如“两耳不闻窗外事，一心只读圣贤书”，它既强调了人要聚精会神地阅读，也反映了阅读者沉醉于知识世界的愉悦状态，享受到心灵与理智之美。

回到本文第一部分的论断——“知识学习是人与惰性和遗忘作斗争的过程”。既然知识学习的过程是与人性作斗争的过程，那为什么学习者还执着于知识学习呢？除了意识到知识的“有用”，被知识的“真趣”“善趣”所吸引，更深层次的原因还在于知识的“美趣”给予了学习者超越学习常见的痛苦状态，让学习者触及甚至享受到知识学习的愉悦。“美在于个性与旺盛生命力的张扬。”<sup>[2]103</sup>如果知识教学仅仅激发了知识的“真趣”与“善趣”，那么知识对学习者而言仍有可能是痛苦多于快乐。因为，知识的“真趣”可以借用冰冷、生硬、失去温度的符号来施加给学习者，知识的“善趣”也可以利用道德知识与教

条进行虚伪的道德说教，诸如此类也能让学习者做到“信守”。但知识学习是否是“美”的，是否使学习者拥有发自内心的快乐与愉悦，甚至可以从享受到知识给思维和理智自由带来的美感，恰恰决定了知识学习能否超越人所要遭遇的一般性痛苦，使人的“主动性的内在欲求”<sup>[6]</sup>得到满足，这是知识学习在引导人性、满足人性甚至铸就人性。

如上所述，如果知识能够接近甚至吻合人对事物客观实在的认知，与人的切身经验相近，使人感受到逻辑上的真，那知识的“真趣”就激发了。如果知识能够激发人性中的伦理关怀（如怜悯之心、同情之心），那么知识的“善趣”就到位了。如果知识能够进一步激发学习者的思维流畅、审美愉悦，让学习者享受到知识学习过程的幸福，甚至具备了源自内心的信仰，那知识就进一步打开了学习者的生命，就具备了与人的生命本性天然圆融的美感。知识力量的发挥是人在真善美的本性需求促逼下，不断寻求知识满足自身欲求的创造力、想象力的激发过程。所以，这就回答了本文开篇提出的问题——有趣的知识何以是最有力量的。“真善美”趣的知识因与人追求真善美的生命本性的高度契合，所以最具力量。

知识的“真趣”“善趣”“美趣”汇聚于知识本身，超越了知识从属于时间性、相互性、因果性的现象实存，它们都是知识不受现象界因果束缚，而被人永久性追寻的“本体性存在”<sup>[2]4</sup>。真善美的趣味作为知识的本体性规定，是知识促逼人学习的内在驱动力，也使知识在复杂多变的认知图景中朝向“整体”的、本体论层面的知识哲学的回归。因此，知识作为人类社会的产物，回到人的本性去探寻知识得以被信仰、被追寻的根源，回到知识何以被传承、延续与创新的原初生发点，可为以知识为核心要素的教学拨开知识纷繁复杂的迷雾，廓清知识之本相提供切实可行的路向。

### 三、知识的“趣”的教学意蕴

“知识学习过程的中心就是知识学习过程如何敞亮个体生命，也即如何把知识学习的过程变成开启个体智识空间、启迪个体探究欲望、进一步激发个体求知热情的活动。”<sup>[7]</sup>此过程是知识的

“趣”打开个体生命后，人与知识相互圆融，人的真善美天性得以满足与充实，知识的“趣味”也更加丰盈。所以，“最好的生活是那种投身于知识或沉思的生活”<sup>[8]</sup>，就在于投身于知识的生活满足了人们对真善美的追求。

#### （一）知识的“趣”引发对教学内容观的反思

在教学研究中，存在知识实在与知识生成两种“非此即彼”的知识理解观。知识作为教学的核心载体，这些理解影响甚至规制了具体的教学实践。不管知识在形式上如何随着观念（知识观）、技术的变革而发生演变，教学需要知识，学生的发展需要知识，这些关于知识的核心要义都没有改变。换言之，教学之所以是促进人向善的方向发展，之所以是教化而非规训或驯化，本源在于知识的“趣”与人追求真善美的本性的契合。以知识与人追求真善美的本性的紧密联系起来把握知识的“力量”之源，引导以知识为核心的教学在纷繁复杂的知识本质研究和属性研究中有效把握知识，认识与了解知识，从而促进教学朝更为人性的方向转变。所以，对知识“趣”的探究是重新认识知识的属性，从而使知识教学更易于彰显其育人意义。

传统的教学内容观更多地停留在人的思维与信息加工层面对学习的知识加以选择与重构，鲜有从有效把握人对普遍性的真善美的持续与执着追求的人性深度去建构教学内容，以致教学内容仅作为符号与信息停留在认知加工和思维整合的层面，难以使教学内容所承载的人类智慧发挥强大的促进与创造性力量。因此，即便教师使出浑身解数向学习者传授教学内容，以知识为核心的教学内容仍难以直达学习者的内心世界，更无法转化为学习者持续追求的信念对象，“教是为了不教”的愿景也就成为教学难以企及的空中楼阁。基于知识与人对真善美追求的关系视角，对知识何以具有力量展开深入的剖析，进一步呼唤了对教学内容观的反思。以知识为核心载体的教学能否成为学生建构精彩生命与追求人生幸福的有效途径，则在于厚植知识的真善美趣味。

#### （二）知识的“趣”提供了重建教学内容的契机

如果认为“有趣是知识最大的力量”<sup>[1]</sup>，那

么如何让知识有趣，使教学内容具备吸引学生的内在力量，而非仅停留在刺激学生感觉器官的“感性趣味”层面，则是教师亟须思考的问题。而知识的“趣”可以为教师重建教学内容提供契机。

知识的“真趣”提示教师在重构教学时要把握和关注知识内容与学习者感受、认知之间的亲近性，通过学习者与知识之间的交往过程，使知识产生能让学习者始终感受到自己的身体、思维与认知的“在场”，即知识内容能够映照与关切学习者的身心，贴近学习者先在的经验与认知，让学习者“信以为真”。所以，教学赋予知识的“真趣”就不能局限于提供以概念、符号等概括、指代、凝练的知识内容，反而需要教师将以概念、符号等形式呈现的知识，利用真实情境、真实问题来还原其本相与本源，拉近与学习者的原有认知经验和身心感悟的距离，打开学习者思维的认知视界，使学习者对知识内容产生强烈的兴趣与持续的信念。比如，善对儒家先哲而言是最根本的，但“儒家先哲不认为概念上的清晰（纯粹知识符号层面的清晰理解）是思想的美德，反而总是让弟子们在生命体悟中切身地感受模糊不清的概念之义，直觉地把握概念蕴含的天道，从而知道‘善恶’是如何运行的”<sup>[9]</sup>。所以，知识发挥促逼学习者持续学习与“信以为真”的强大力量，需要教师对教学内容做能引领学习者身心投入，使他们发挥切身感受的重构。

对知识“善趣”的理解，不能限于在道德、伦理层面激发学习者道德认知上的共鸣，也不能限于使学习者在道德行为上“成为一个德行完善、能够遵循美德来进行社会生活的人”<sup>[3]</sup>，而是赋予学习者关怀自然、热爱生命与心系天下的责任感，此种道德认知是“大”“普遍”“超越”的伦理观念。

传统教学对知识“美”的认识，更多关注在教学上呈现规则性、合序性的知识内容，使知识在呈现形式上符合审美旨趣，以此评判知识的美。但知识的“美趣”超越了纯粹知识呈现上的形式美，而追求知识内容给予学习者以思维认知上的审美享受。此种审美享受达到了思维的自由与奔放。这就要求教学在选择、重构知识内容上，关注知识内容对学习者的认知与思维的发展。

### （三）知识的“趣”呼吁知识内容与教学方法的整合

基于结构要素的视角审视教学，常将教学分为目标、内容、方法与评价，而且在教学理论界还因教学内容与教学方法的划分，进一步发展了课程与教学的争论。有学者为了调和课程与教学的二元冲突，提出了大课程小教学、大教学小课程等圆融课程教学冲突的论点。实际上，回到苏格拉底利用产婆术启迪雅典城邦青年的古典教学来审视知识内容与教学方法的关系不难发现，知识趣味性的激发或知识力量的激发源于知识内容与教学方法的相辅相成，甚至是共生性存在。苏格拉底运用产婆术启迪雅典青年时，只用了启发教学一种方法，但他在不断诘问雅典青年时，是不断以“事物是什么”为核心重构发问内容，以知识的趣味引领诘问对象不断靠近知识本身。如此，关于知识趣味的求知兴趣激发，是教师不断重构知识内容，使知识具备丰满的关涉事物本质的“真趣”，关涉个体生命与生活伦理获得卓越的“善趣”，关涉逻辑运思实现思维自由的“美趣”。在教师使用合适教学方法的运作下，知识内容激发了人的求知兴趣与求知信仰<sup>[10]</sup>，获得了深入追问知识与探寻知识的力量。知识趣味性的激发需要教学方法来承载，教学方法发挥价值需要知识内容作为抓手。因此，知识的趣和知识力量的激发不能仅靠课程（以知识内容为核心）创生来完成，还需要知识内容与教学方法在教学过程中共在共

构，如此才构成了完整的教学活动。

#### 参考文献：

- [1] 刘良华. 什么知识最有力量? [J]. 全球教育展望, 2004 (10): 14-18.
- [2] 邓安庆. 道义实存论伦理学 [M]. 北京: 商务印书馆, 2022.
- [3] 刘铁芳, 位涛. 从思维激活到理智兴趣培育: 启发的教学意蕴及其实现 [J]. 国家教育行政学院学报, 2018 (11): 87-95.
- [4] 联合国教科文组织. 一起重新构想我们的未来: 为教育打造新的社会契约 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2022: 4.
- [5] 波兰尼. 个人知识: 朝向后批判哲学 [M]. 徐陶, 许泽民, 译. 上海: 上海人民出版社, 2021: 173.
- [6] 李泽厚. 美的历程 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2009: 52.
- [7] 刘铁芳. 知识学习与生命成长: 知识如何走向美德 [J]. 高等教育研究, 2016 (10): 10-18.
- [8] 施特劳斯. 城邦与人 [M]. 黄俊松, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2022: 25.
- [9] 邓安庆. 伦理自然主义与规范伦理学 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2022: 3.
- [10] 高慎英. 论学习方式的变革及其知识假设 [D]. 上海: 华东师范大学, 2002: 76-78.

（作者周海涛系惠州开放大学讲师。）

（责任编辑：孟宪云）