

教学认识信念研究

◎ 喻 平 著



科学出版社

教学认识信念研究

喻 平 著

科 学 出 版 社

北 京

内 容 简 介

首先,本书对国内外关于个体认识信念、学生的认识信念、教师的认识信念相关研究作了历史考察,把内容定位在教师的教学认识信念。第二,提出教学认识信念概念,从学习观、教学观、知识观的历史演变角度,结合教学理论的现代发展,提出教学认识信念的两种理论框架:“四因素一维度结构模型”和“二因素二维度结构模型”。第三,编制四因素一维度结构模型量表,并采用结构方程模型方法对其作了验证性因素分析;提出二因素二维度结构模型的直角坐标体系,编制相应量表,对量表的信度和结构效度作了分析。第四,将量表作适应修订,对部分省市数学教师作了系列调查。第五,建立教师的知识结构体系,提出理论性知识和情境性知识概念,采用回归分析、路径分析、个案研究等方法,以数学教师为例,得到教师的教学认识信念、理论性知识、情境性知识与教学行为之间的关系。第六,从理论上分析了传统教学论在信念层面的偏差,提出当代教学论的应然追求:从求实教学走向求实与证伪的融合,从教学的科学化走向科学的教学,从基本型教学走向创新型教学。

本书可供教育学、学科教育学的教师和研究生、中小学教师、教育科学研究人员参考阅读。

图书在版编目(CIP)数据

教学认识信念研究/喻平著. —北京:科学出版社,2015.12

ISBN 978-7-03-046862-8

I. ①教… II. ①喻… III. ①中学数学课—教学研究 IV. ①G633.602

中国版本图书馆CIP数据核字(2015)第317793号

责任编辑:李欣/责任校对:彭涛
责任印制:张伟/封面设计:陈敬

科学出版社 出版

北京东黄城根北街16号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

北京教图印刷有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2016年1月第一版 开本:720×1000 B5

2016年1月第一次印刷 印张:19 3/4

字数:384 000

定价:98.00元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

前 言

教师的教学认识信念，是一个既古老又现代的话题。自教育产生之时，就有教学认识信念相伴。

历代教育家在构建自己的教育理论体系时，是基于一种自身对教育理解的信念。孔子提出“因材施教”，是他相信学生之间存在个体差异，这种差异可能是智力因素也可能是非智力因素。“柴也愚；参也鲁；师也辟；由也喭”，就是对他四个学生差异的描述：高柴愚笨，曾参迟钝，子张偏激，子路鲁莽。“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也”体现了孔子的启发式思想，折射出他把学生视为学习的主体，把教师视为教学主导的信念，反映了把教学目标定位在教学主要不在于传授知识，而在于培养学生获取知识和更新知识、发现知识的能力的认识信念。孟子信奉“深造自得”，认为知识的学习，并非从外而来，必须经过自己主动自觉地努力钻研，才能彻底领悟。既然万事万物的道理都在我心中，那么只有自求自得，才能深入心通，心有所得，达到运用自如的地步。孟子认为深造自得必须注意由博返约。他说，“博学而详说之，将以反说约也”。广博地学习，详细地解说，在融会贯通之后，再回到简略地述说大义的地步。这是一种重要的思维方法与学习方法，也是一种教学方法。作为教师，要把一个道理讲明白，如果没有关于这个道理的广博知识并能融会贯通，就很难把这个道理的重点、难点与关键之处向学生讲清楚。这是孟子关于学习是学生的自我建构过程的信念，是教师必须拥有扎实的理论知识方能施教的信念。夸美纽斯提出的直观性原则、循序渐进原则、巩固性原则、主动性与自觉性原则、量力性原则和因材施教原则等六条教学原则，是他坚信学生的学习心理发展具有规律性、差异性、阶段性，教学应当适应学生的心理规律而设定的信念。在批判传统学校教育的基础上，杜威提出了“从做中学”的教学思想。在他看来，由于人们最初的最牢固地保持的知识，是关于怎样做的知识。因此，教学过程应该就是“做”的过程。如果儿童没有“做”的机会，那么必然会阻碍儿童的自然发展。儿童生来就有一种想做事和想工作的愿望，对活动具有强烈的兴趣。这就是杜威的教学认识信念。

可见，信念作用于行为，信念引导行为。

学界在这一领域的研究，涉及信念、认识信念、教学认识信念等多个概念和范畴，讨论个体认识信念的结构、发展，信念与教学的关系等，国外的研究显得更加

广泛和深入。然而，尽管研究领域宽泛、成果众多，但也存在观点不一致、结果不统一以及研究领域依然有空白点等问题。例如：教师的教学认识信念对教学行为的作用到底是直接关系还是间接关系？是否存在某些中介变量，而教学认识信念是通过这些中介变量对教学行为产生作用的？显然，这些既是理论问题，同时又是与教学实践紧密联系的问题。

本研究旨在对教学认识信念的理论进行系统梳理，建构一套教学认识信念的理论体系，对教学认识信念与教学行为的关系进行精确刻画。总体思路是：首先，历史考察与分析；其次，提出理论框架；最后，验证理论框架。研究方法是思辨与实证相结合。

全书分为六章。

第一章：对认识信念、教学认识信念的历史研究进行比较系统的梳理。

第二章：建构教学认识信念系统的理论体系。基于学习观、教学观、知识观历史演变的纵向分析，提出教师的教学认识信念由两个维度构成，即对教学本质的认识和对知识本质的认识，形成对教学的认识信念倾向和对知识的认识信念倾向，这两种认识信念倾向依附历史的走向而变化发展。基于这种认识，建立了两种教学认识信念结构模型：四因素一维度结构模型，二因素二维度结构模型。

第三章：验证所构建两种模型的合理性。本章编制两套量表：《教师教学认识信念问卷（1）》《教师教学认识信念问卷（2）》，分别用于测量教学认识信念的四因素一维度结构和二因素二维度结构。对于四因素一维度结构模型，采用结构方程模型进行验证性因素分析；对于二因素二维结构模型，建立一套与传统量表不同的设计策略，构架了一种测量教师教学认识信念的坐标体系。

第四章：选择数学学科，对数学教师的教学认识信念进行研究。结合数学学科的特殊性，对上面两个量表进行修订，得到《数学教师教学认识信念问卷（1）》《数学教师教学认识信念问卷（2）》。利用这两个工具对不同类型数学教师群体进行三个调查研究。

第五章：从理论上分析教师的知识结构、教学认识信念对教学行为影响存在中介变量——情境性知识，并用实证方式验证这种关系。提出教师知识的一个理论框架，将教师的知识分为理论性知识和情境性知识，提出教学认识信念、理论性知识是外源变量，情境性知识是中介变量，它们共同作用于教学行为的路径模型。编制三份量表：《数学教师理论性知识问卷》《数学教师情境性知识问卷》《教师教学行为观察量表》，以数学教师为研究对象，采用结构方程模型的路径分析方法对中介变量模型作出验证性分析，并用个案研究方法对其作出进一步的支持性验证。依据教学认识信念对教学水平的约束前提，提出促进教师优良情境性知识生成的策略。

第六章：对传统教学认识信念提出批评，并提出重构策略。主要提出并阐述三

个观点：教学要从求实教学走向求实与证伪的融合，从教学的科学化走向科学的教学，从基本型教学走向创新型教学。

对于教师教学认识信念的研究，不是一件简单的事情。教学认识信念不是一个常量，它是一种随着历史的发展、社会的变迁而变化的量。当然，信念的本质涵义是不变的。本研究只是一种尝试，内容上可能挂一漏万，方法上可能失之偏颇。把这个不太成熟的研究成果公布出来，作者殷切期望能够得到读者的批评和斧正。

本研究得到 2012 年度教育部人文社会科学研究一般项目“中小学教师认识信念取向及其对教学行为的影响研究”（项目批准号：12YJA880153）基金资助，作者的两个博士研究生谢圣英和王兴福参与了课题研究。书中第四章第二节“四因素一维度量表修订”及第四章第四节“中学数学教师教学认识信念的个体差异研究”，材料来自谢圣英的博士论文《中学数学教师的认识信念系统和教学监控能力及相关研究》（2013 年），第一章第一节的部分内容选自王兴福的博士论文《中学数学教师数学认识信念对教学行为的影响研究》（2014 年），在此，我对两位博士表示衷心的感谢。同时，我还要对本研究所引用文献的全体作者表达深深的谢意！

喻 平

2015 年 4 月于南京师范大学

目 录

第一章 个体认识信念研究的历史考察	1
第一节 认识信念	1
一、知识信念的历史变迁和哲学认识论	1
二、信念的内涵	5
三、认识信念的内涵	8
第二节 认识信念系统	10
一、认识信念系统的概念模型	10
二、认识信念系统的结构模型	12
三、认识信念系统的元认知理论	15
第三节 学生的认识信念研究	16
一、学生认识信念与学习的关系	16
二、学生认识信念的发展	19
第四节 教师的认识信念研究	22
一、认识信念与教学行为的关系	28
二、教师认识信念的发展	29
第五节 小结与反思	31
一、小结	31
二、反思	32
三、本研究的主要内容	33
参考文献	35
第二章 教学认识信念的理论建构	40
第一节 教学认识信念的要素分析	40
一、教学认识信念的含义	40
二、教学认识信念内涵的解读	44
第二节 教学观念的历史演变	54
一、学习观的历史演变	54
二、教学观的历史演变	59
三、知识观的历史演变	68

第三节	教学认识信念的倾向性分析	73
一、	教学维度的倾向性分析	73
二、	知识信念倾向	78
第四节	教学认识信念的结构模型建构	81
一、	四因素一维度结构模型	82
二、	二因素二维度结构模型	84
参考文献		86
第三章	教学认识信念结构模型的验证性分析	88
第一节	四因素一维度结构模型的验证	88
一、	研究设计	88
二、	量表结构的数据分析	90
三、	验证性因素分析	93
第二节	二因素二维度结构模型的量表构造	99
一、	研究设计	99
二、	量表的信度与效度检测	102
第四章	数学教师教学认识信念的调查研究	105
第一节	数学教师专业发展的特殊性	105
一、	数学教师认识信念形成的特殊性	105
二、	数学教师知识结构塑造的特殊性	109
三、	数学课程资源开发的特殊性	109
四、	数学教师建构多维教学思维的特殊性	115
第二节	数学教师教学认识信念量表的编制	115
一、	四因素一维度量表修订	115
二、	二因素二维度量表修订	121
第三节	不同地区数学教师教学认识信念的调查研究	122
一、	研究设计	122
二、	研究结果	122
三、	分析讨论	125
四、	研究结论	127
第四节	职业学校数学教师认识信念的现状调查	127
一、	研究设计	127
二、	调查结果分析	128
三、	讨论与结论	137
第五节	中学数学教师教学认识信念的个体差异研究	138

一、研究目的	138
二、研究过程及结果	138
三、研究结论	145
参考文献	146
第五章 教师的教学认识信念与教学行为的关系	147
第一节 教师的知识结构	147
一、教师的知识	147
二、教师的知识体系	150
三、教师知识结构的一种新构架	154
第二节 教师的教学行为	166
一、教学行为的含义	166
二、教学行为的研究	168
第三节 教学认识信念、知识与教学行为的关系	170
一、教学认识信念与教学行为的关系	171
二、知识与教学行为之间的关系	176
三、情境性知识：一个中介变量	179
四、外部因素：一个调节变量	182
第四节 教学认识信念、理论性知识影响教学行为的路径分析	186
一、研究设计	186
二、中介变量效应检验	190
三、路径分析	195
四、不同理论性知识、认识信念成绩被试的情境性知识差异比较	197
第五节 教学认识信念、理论性知识影响教学行为的个案研究	198
一、研究目的	198
二、研究方法	198
三、教师 A 的教学行为分析	199
四、教师 B 的教学行为分析	209
五、对其他学者相关研究的元分析	216
六、研究结论	218
第六节 情境性知识生成的途径与策略	219
一、情境性知识的进一步辨析	219
二、情境性知识的发生机制	224
三、促进优良情境性知识生成的策略	228

参考文献	235
第六章 对传统教学认识信念的批判	239
第一节 从求实教学走向求实与证伪的融合	239
一、证实求是：教学的实然追求	239
二、证实-求是的教学范式解析	244
三、通向求是之路：证伪与证实的融合	245
四、实践层面的思考	249
第二节 从教学的科学化追求走向科学地教学	250
一、教学科学观的追求	250
二、科学教学观的追求	255
三、实践层面的思考	258
第三节 从基本型教学走向创新型教学	260
一、课堂教学的三种水平	261
二、基本型教学层面分析	262
三、智慧型教学层面分析	263
四、创新型教学层面分析	266
五、教学水平提升的前提性反思	267
参考文献	275
附录 1 教师教学认识信念系统问卷 (1)	276
附录 2 教师教学认识信念系统问卷 (1) 修订版	280
附录 3 教师教学认识信念系统问卷 (2)	283
附录 4 数学教师教学认识信念系统问卷 (1)	287
附录 5 数学教师教学认识信念系统问卷 (2)	289
附录 6 数学教师理论性知识结构问卷	293
附录 7 数学教师情境性知识结构问卷	297
附录 8 教师课堂教学行为观察量表 (1)	298
附录 9 教师课堂教学行为观察量表 (2)	302

第一章 个体认识信念研究的历史考察

第一节 认识信念

喷泉的高度不会超过它的源头；一个人的事业也是这样，他的成就决不会超过自己的信念。

——林肯 (A Lincoln)

信念只有在积极的行动之中才能够生存，才能够得到加强和磨炼。

——苏霍姆林斯基 (B A Сухомлинский)

信念最好能由经验和明确的思想来支持。

——爱因斯坦 (A Einstein)

一、知识信念的历史变迁和哲学认识论

通过考察历史上不同时期主要哲学家的认识信念或知识观以及哲学认识论的研究结论，我们就可以全面了解在特定文化背景下的人们的认识信念发展历程。

信念与知识观存在本质联系，因此认识信念的探讨源于对知识本质认识的讨论。在西方哲学史上，许多著名哲学家都探讨或论述了知识的本质、来源、证实等认识论问题。^[1]

早在公元前5世纪，古希腊的哲学家就将目光从自然界转向了人，开始探索人的主观世界。一些著名的哲学家对知识的来源、证实和发展等问题分别作了深入探讨。爱利亚学派的代表人物之一巴门尼德 (E Parmenides) 将感觉当作是谬误的根源，认为真理只能求之于理性。^{[2][22]}智者学派的重要代表普罗塔戈拉 (Protagoras) 与巴门尼德的观点有很大差异。他提出“人是万物的尺度，认为外物究竟如何，完全依个人的感觉而定，感觉不仅是认识的唯一途径，而且又成了检验真理的唯一标准。”^[3]作为道德哲学的创始人，苏格拉底 (Socrates) 认为，知识的获得不能依靠感觉，只能依靠心灵。^[4]柏拉图 (Plato) 除了关注知识的来源以及证实问题外，还探讨了知识的发展变化问题。在知识的来源问题上，他与苏格拉底比较接近。他认为真正的知识是关于理念的知识。而理念被柏拉图描述为感官知觉所不及的存在，理念的另一个特征就是永恒和绝对。^[5]亚里士多德 (Aristotélēs) 虽然承认对于第一实体或个别事物的认识是从感觉开始，但他仅仅把感觉经验看作是普遍知识的触

媒,而不是它们的来源。在他看来,科学的第一原理和基本概念,如数学公理、形式逻辑的思维规律等,都是潜在于理性灵魂之中的,只是通过感觉经验的刺激才能上升为理性直观。因此,普遍知识就其根本而言是先验的。^[6]关于知识的证明,亚里士多德在《后分析篇》中指出:“并不是所有知识都是可以证明的。直接前提的知识就不是通过证明获得的,这很显然并且是必然的。因为如果必须知道证明由以出发的在先的前提,如果直接前提是系列后退的终点,那么直接前提必然是不可证明的。”^[7]伊壁鸠鲁(Epicurus)认为一切认识都是从感觉开始的,离开感觉不可能有认识;概念是由感觉来的,经过多次重复的感觉在记忆中保留下来就形成了概念,概念是感觉多次重复的结果。^[8]

公元11世纪以后,共相问题逐渐成为中世纪经院哲学家激烈争论的焦点,对于这个问题的不同回答导致了实在论与唯名论两大阵营的对峙。在探讨“共相”问题时,一些哲学家也涉及认识过程、知识的来源等认识论问题。例如,托马斯·阿奎那(Thomas Aquinas)就曾认为,物质机体的活动(感觉)与灵魂的能力(理智)相结合才能形成知识,并承认人的认识是一个从感性到理性、从个别到一般的深化过程。罗吉·培根(Roger Bacon)认为获得认识有两种方法,即推理和经验。推理可以得出一个结论,而经验则使这个结论可靠。

17~18世纪西欧哲学的重心在认识的来源、过程及真理性等问题上。但是,哲学家对这些问题的看法不尽相同,其中两个主要对立的哲学派别是经验论哲学与唯理论哲学。

经验论哲学产生于17世纪的英国。作为近代经验论哲学的奠基人,培根(F Bacon)强调了感觉经验在认识过程中的重要性,认为对客观事物的感觉是一切知识的源泉,真正的科学认识应该从感性材料出发,经过理性的归纳而逐步上升到真理性的知识。洛克(J Locke)把经验分为两种,即感觉与反省。感觉是一种外在经验,它以外物为对象;反省是一种内在经验,它以心灵为对象。感觉得到的观念在先,反省得到的观念在后,因为心灵必须在对外物进行感知的基础上才能反观自身。洛克明确地表述了经验论的基本原则:凡在理智之中的,无不先在感觉之中。人心就如同一块没有写字的白板,上面的一切观念都来自于经验。休谟(D Hume)也坚持“凡在理智之中的,无不先在感觉之中”这条经验论的基本原则。他沿着贝克莱(G Berkeley)思路把经验论推到了更加彻底的地步,不仅对各种实体都进行了根本性的质疑,而且否定了因果关系的客观性和必然性,从而使经验论最终陷入了怀疑论。^{[9]108}

与同时代的英国相比,17~18世纪欧洲大陆的文化状况总的来说显得较为保守。这一点也在欧洲大陆哲学对抽象的思辨和形而上学体系的执著追求上表现出来。作为唯理论的创立者之一,笛卡儿(R Descartes)以其“我思故我在”原理为

根基构建起他的形而上学体系。在笛卡儿看来,由感觉得来的观念虽然不是完全虚假的,但是却是相当不可靠的,因为感觉本身并不能为判断这些观念的真假提供证据。也就是说,我们无法用感官来断定真假,只有依靠理性才能使我们获得真理性的知识。^{[9]146}另外,笛卡儿坚持人类知识统一性的观点,认为知识是一个不可分割的整体。^[10]斯宾诺莎(B Spinoza)继承、发挥和改进了笛卡儿的唯理论哲学,成为17世纪欧洲大陆唯理论的最典型的代表。他否定对外在事物的感觉经验是正确知识的来源,认为仅仅依据真观念就可以推演出整个知识系统。就真理的验证标准而论,斯宾诺莎认为既然正确的知识都只能来自于直观和理性,而对外在事物的感觉经验则是虚妄和错误的根源,那么真理也不可能通过外在事物来验证,而必须由自身(真观念)来衡量。莱布尼茨(G W Leibniz)的理论是对唯理论和经验论的一种调和。与这种观点相对应,他把真理分成了两类,一类是根据理性而来的“推理的真理”(必然的真理),另一类是从感性经验而来的“事实的真理”(偶然的真理)。^{[9]158}莱布尼茨的追随者沃尔夫(C Wolff)把莱布尼茨的唯理论哲学进一步系统化和刻板化,最终发展为一种形而上学的独断论。总之,无论是经验论还是唯理论,由于它们各执一端,不能辩证地看问题,最终都走向了自身的反面——经验论发展成为一种不可知论,而唯理论在莱布尼茨-沃尔夫体系中演变成为一种独断论。

18世纪是法国人的时代。基于洛克的经验论,法国唯物论者的代表狄德罗(D Diderot)建立了他的物质自然观。他把人的认识活动本身也看作一个系统:感觉(观察)、思考和实验,三者缺一不可。感觉是认识资料的来源,思考则把这些资料整理为知识,实验的作用在于检验这些知识。^{[9]192}另一个唯物主义者爱尔维修(C A Helvétius)认为,认识起源于感觉,认识的过程即“判断”无非是比较各种感觉,认识的结果仍然是靠人的感觉-记忆而保存下来的。

德国古典哲学是在18世纪末19世纪初,从欧洲大陆理性派和英国经验派的反复争辩中汲取了营养,并受到了法国启蒙哲学的洗礼以及继承了其传统思辨精神的基础上发展起来的。德国古典哲学的创始人康德(I Kant)在解释知识的形成过程时,区分了三类知识:感性知识、知性知识和理性知识,提出了主体获得知识的素质前提即对应的三种能力——感性、知性和理性。在康德看来,这三种能力的使用便构成了认识过程的两个环节:先验感性和先验逻辑(相当于感性认识和理性认识)。康德认为知识的种类不同,其来源也不同,既有来自经验之知识又有先于经验的知识,而且两者是交织在一起的,要形成普遍的、必然的知识必须用种种先验的知识形式去综合经验的知识内容。黑格尔(G W F Hegel)在对康德等人的观点进行批判性总结的基础上,构筑了一个无所不包的客观唯心主义哲学体系。他认为,最初的知识是没有精神的东西,是感性的意识。感性的意识必须经历一段艰苦而漫长的道路,才能产生科学的纯粹概念。^{[2]129}

黑格尔以后的整个 19 世纪西方哲学都处于从古典哲学向现代哲学过渡的时期,而开启这一过渡进程的首推“青年黑格尔派”。作为青年黑格尔派的一员,费尔巴哈(L A Feuerbach)就认识过程和真理的标准等问题,提出了自己的看法。他认为感性才是思维和存在的现实的统一,因为感觉是认识的唯一源泉。感觉虽然有主观性,但其原因是客观的,正因此它成为了主观和客观的桥梁,能够向我们揭示出客观事物的真相。感觉当然也有局限性,它只有过渡到理性才能够成为科学。但理性在他看来无非是将感性所提供的个别、分散的东西联结起来,而且最终要由感觉来修正和验证,才能反映出客观真理。^{[9]265}同时,费尔巴哈把感觉、爱、类意识作为真理的标准。

在吸取黑格尔辩证法和费尔巴哈唯物主义精髓的基础上,马克思(K H Marx)和恩格斯(F V Engels)创立了实践唯物主义哲学。在对待知识来源的问题上,马克思的观点是“感性活动(即现实的社会实践活动)是一切知识的源泉”。马克思认为,人在实践中不仅能证明自己思维的现实性和力量,而且能证明自己思维的真理性的问题,因此,人的思维是否具有客观的真理性的问题并不是一个理论的问题,而是一个实践的问题。恩格斯强调理论思维不能虚构一些联系放到事实中去,而是要从事实中发现这些联系,并且在发现了之后,要尽可能用经验去证明。在他看来,既要重视经验的实证,又要重视辩证思维对实证科学成果的理论概括,只有把这两者结合起来才能认识可以达到的相对真理。^{[8]165}

实证主义和现代社会学的创始人孔德(O Kondé)主张科学是万能的、精确的,观察和实际的经验是科学的唯一手段,由此获得的知识是实证的知识,不仅可用于考察自然界,而且可用来考察人类社会,其目的则是改进社会。孔德还证明了实证知识是最具有价值的知识并最终要取代其他知识。

20 世纪西方哲学更重视哲学方法论和认识论的研究。实用主义哲学运动的开创者之一詹姆斯(W James)全面地论证了真理的含义、性质和标准。他提出了如下观点:真理是观念的一种性质,是观念与实在的“符合”;观念的真理性的性质不是它固有的、静止的性质,它是在动态中实现的;观念是否是真理要通过证实来确定;真理是可塑的,即按照人的需要加以改变;绝对真理是不存在的,真理都是相对。真理是以人为转移的,所以真理的标准也因人、因时、因地而不同。因此,真理必定是多元的、相对的。^{[7]151}美国实用主义哲学的代表人物杜威(J Dewey)说:“如果说,观念、意念、概念、见解、理论、体系乃是工具性的东西,是帮助我们主动地改造一定的环境,排除某种特殊的困难和苦恼的,那么,完成这件工作就是检验它们的有效性和价值的标准。”^{[9]236}美国批判实在论的主要代表人物之一塞拉斯(R W Sellars)认为,认识是一种认识者与认识对象相互作用的结果。物理事物是产生对意识的刺激的来源,但它成为一个认识对象则取决于认识者的选择。^{[7]184}逻辑实证

主义的代表人物赖欣巴哈 (Hans Reichenbach) 认为, 归纳知识是科学知识, 但并非必然是确定无误的知识, 只是或然的概率知识。他主张放弃科学知识无错论, 认为一切科学理论、原理等不过是一种不确定的概率知识或假设。^[3] 否认主义者波普尔 (K Popper) 认为, 人的认识事实上总是猜测性的, 猜测仅是对问题的试探性解答。科学只是猜测, 因而难免出错。理论在发展过程中, 通过否认不断消除错误, 因而每一后继的理论将包含更多真理内容, 这样科学就逐渐向绝对真理逼近了一步。科学不能被证实, 只能被否认。^{[7]311} 美国分析哲学家齐硕姆 (R Chisholm) 认为, 有许多类型的知识不是观察的, 例如, 我们关于逻辑学与数学的知识和自我的心灵状态的某些知识。他认为每一种知识都可以是确定性和或然性的。为了确定知识的真理性, 只有这种知识达到一种不证自明的明证, 才可以认为它具备了真理性。^[10]

综上所述, 我们不难看出, 历史上西方哲学家主要是从知识的来源、真理 (或知识) 的检验 (证实)、知识的确定性 (或稳定性) 以及知识的结构性 (或整体性) 等维度来考察知识或认识现象的, 他们的认识信念取向或对知识的看法主要体现在这些维度上。相比而言, 哲学家尤其是近代以前的哲学家对前两个维度研究得最多、最深入, 而对其他维度, 尤其是知识的价值维度, 关注得最少。另外, 在每个维度上, 哲学家们一般持有两种相互对立的认识信念取向或观点。其中, 在知识的来源维度上, 两种对立的观点或取向分别是“知识来源于感性 (实践)”与“知识来源于理性”; 在知识 (真理) 的证实 (检验) 维度上, 两种对立的观点或取向分别是“实践或实验是检验真理的标准”与“逻辑推理是检验真理的标准”; 在知识的稳定性维度, 两种对立的观点或取向分别是“知识是绝对真理, 永恒不变”与“知识是相对真理, 不断发生变化的”; 在知识的结构性维度, 两种对立的观点或取向分别是“知识是一个联系紧密的整体”与“知识之间没有关联”。当然, 在个别维度上, 除过这两种极端取向外, 也有一些哲学家坚持一种调和取向, 即认为这两种极端情况都存在或同时成立。例如, 在知识的来源维度上, 阿奎那就曾认为, 物质机体的活动 (感觉) 与灵魂的能力 (理智) 相结合才能形成知识, 并承认人的认识是一个从感性到理性、从个别到一般的深化过程。至于知识的价值问题, 到了近代以后, 才引起了更多哲学家的思考。

二、信念的内涵

1. 信念的不同界定

对“信念”本质属性的认识是对“认识信念”准确把握的前提。关于信念 (belief) 和认识信念, 语言学家、哲学家、教育家、心理学家、人类学家等, 从不同视角给出了自己的界定。

现代汉语词典对信念的解释是: 自己认为可以确信的看法。^[11]

在学界，对信念的界定没有统一的认识，下面是几种观点：

苏联心理学家克鲁切茨基（Kruteskii）指出：信念是关于自然界和社会的某些原理、见解、意见、知识，人不怀疑它们的真理性，认识它们有无可争辩的确凿性，力图在生活中以它们为指针。^[12]

李士铨认为，信念就是个人对一类事物持有的基本的、总体的观念。^[13]俞国良等认为，在心理学意义上，信念可理解为个体对于有关自然和社会的某种理论观点、思想见解坚信不移的看法。它是人们认识世界和改造世界的精神支柱，是从事一切活动的激励力量。个体的世界观、人生观、价值观和道德观等，都是由信念所组成的一定的体系。^[14]黄希庭认为，信念是人们对于生活准则的某种观念抱有坚定的确信感和深刻的责任感意识倾向。^[15]

美国哲学家夏佩尔（D Shapere）认为，信念就是一种关于客观的论断。^[16]陈嘉明也认为：把相信（信念）视为以表象为特征的心灵状态，目前属于比较普遍的看法。这种观点认为，信念以命题（真或假的）为其内容，因此应归属为一种“命题态度”。^[17]

英国哲学家罗素（B A W Russell）认为，信念是表示一种心理或心理与身体都包括在内的状态，是认识、情感和意志构成的融合体。^[18]武怀堂认为，信念是人坚持某种认识的正确性，并经常用来支配自己行动的个性倾向。信念以理想为核心，是认识、情感和意志的“合金”。它表现为人们对自然和社会的理论原理、见解和知识的真实性是坚信无疑的。它反映人的生活立场，支配着人的行动。^[19]

从上面一些观点可以看到：第一，对信念界定的切入点多是源于心理学；第二，信念指对事物的确定性认识；第三，信念既有心理指向，也有由此引发的外在行为倾向。

我们认为，从心理学视角考察，信念是坚信不移的想法，是认知和情感的有机统一体，是人们在一定的认识基础上确立的对某种思想或事物坚信不疑并身体力行的心理态度和精神状态。

信念的内在表现是指人们对基本需要与愿望强烈的、坚定不移的思想情感意识，是人们世界观、人生观、历史观、价值观等方面的信仰。信念的外在表现是指人们在行为中对相应目标事物所具有的坚定的评价和行为倾向。

信念是意志行为的基础，是个体动机目标与其整体长远目标相互的统一，没有信念人们就不会有意志，更不会有积极主动性的行为。信念是一种心理动能，其行为上的作用在于通过士气激发人们潜在的精力、体力、智力和其他各种能力，以实现与基本需求、欲望、信仰相应的行为志向。

2. 认知、非认知与信念

一般认为，认知包括感觉、知觉、注意、表象、记忆、思维、语言、概念形成、

问题解决等心理因素。^[20]感觉是人脑对客观事物的各个属性、某种具体特征的直接反映，是一个人接受外在信息的过程，也是人察觉和获取刺激信息的重要渠道。知觉是人脑对客观事物的各种属性、各个部分及其相互关系综合的、整体的反映。注意是指人的心理活动对一定对象的指向与集中。注意的核心在于人对输入的刺激信息进行有选择地加工分析而忽略其他信息的心理活动。表象是曾经感知过的客观事物的形象在人脑中的反映。记忆是指信息在头脑中保持并在应用时可以提取的心理过程。思维是人脑对事物间接的、概括的反映。语言是人类通过高度结构化的声音组合，或通过手势、体态来交流思想与感情的符号系统。概念是人脑对同一类事物的属性或特征抽象的、概括的反映。问题解决是指由一定情境引起的、按照一定目标，应用一定认知操作或技能活动，使问题得以解决的过程。

非认知因素又称非智力因素，它最早是由美国心理学家亚历山大（W P Alexander）提出，是指人们在进行各种活动时除智能因素以外的但对智能的发挥或发展有影响的心理因素。它主要包括动机、兴趣、情感、意志、性格等，具体说来由以下一些心理因素所组成：成就动机、求知欲望、学习热情、自信心、自尊心、好胜心、责任感、义务感、荣誉感、自制性、坚持性、独立性。

从两个方面考察认知、非认知、信念的关系。第一，如果从做一件事情来考察认知、非认知和信念之间的关系，那么它们三者的角色应当是：认知研究的问题是“是否有能力做这件事”，非认知要研究的问题是“是否愿意做这件事”，信念研究的问题是“是否相信这件事”。因此，三者的功能是不同的。只有相信这件事，认识到做这件事的价值，才愿意去做，才有做这件事的动机和兴趣，于是再考虑如何做这件事，也就是说，信念是基础、非认知是动力、认知是能力，三种心理因素有独立的一面。第二，如果从三者的内涵看，信念是指对事物的确定性认识，这种认识必然要经过对事物的各种信息进行全方位加工，经过自我的辨认、分析、取舍方能确定相信与否，因而信念与认知密切相关，或者说信念包含认知成分。同时，这个加工过程又不能脱离动机、欲望和兴趣等非认知因素的动力作用，因而，信念与非认知也有共同因素。从这个意义上说，认知、非认知与信念又是密不可分的，有相互交融的一面。

与认知、非认知相比较，信念有自己独特的特征，表现为以下方面。

（1）主观性。信念是个体基于自己的知识经验、思想观念、愿望或喜好对事物作出的一种主观判断；就相同对象而言，不同的人可能有自己对事物的不同理解，持有不同的信念，具有明显的个人主观意见和价值判断。

（2）综合性。信念是一种综合性的心理现象。它既包含认知的成分，又包含情感、态度的成分，是认知成分和非认知成分的有机融合和统一。信念的生成起始于认知因素，由非认知因素推动发展，体现出一种复合性特征。