

比较教育基本理论研究¹

The Basic Theories of Comparative Education

丛书主编 陈时见

比较教育认识论

The Epistemology of
Comparative Education

王 涛 著



科学出版社

比较教育基本理论研究

The Basic Theories of Comparative Education

丛书主编 陈时见

比较教育认识论

The Epistemology of
Comparative Education

王涛 著

科学出版社

北京

内 容 简 介

本书从认识论视角考察比较教育的形成与发展,认为比较教育的初始目的是认识与求知,之后是借鉴与改革,以及理解与对话。

比较教育作为认识“他者教育”的一种方式,既需要认识主体具备相应条件,也需要认识活动得以展开的各种成本及技术要求。比较教育作为认识教育的方式,其认识轨迹始终是围绕教育及比较教育学科本身的实然与应然而展开,并向全球复杂性路向迈进,由此形成“他者视域”、二次建构及解读全球的知识特征。

本书可供高校教师、比较教育专业的硕士生和博士生阅读、参考。

图书在版编目(CIP)数据

比较教育认识论/王涛著. —北京:科学出版社, 2016. 1

(比较教育基本理论研究)

ISBN 978-7-03-046047-9

I. ①比… II. ①王… III. ①比较教育学-认识论 IV. ①G40-059. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 249591 号

责任编辑: 乔宇尚 付 艳 高丽丽/责任校对: 张怡君

责任印制: 张 倩/封面设计: 楠竹文化

编辑部电话: 010-64033934

E-mail: fuyan@mail. sciencep. com

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>

三河市骏志印刷有限公司 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 1/16

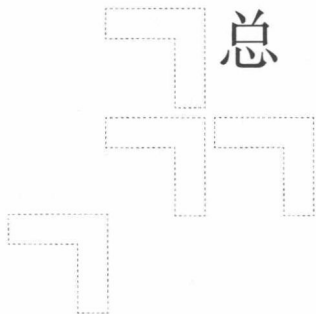
2016 年 1 月第一次印刷 印张: 15 1/4

字数: 288 000

定价: 66.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

总序



基本理论是一门学科成熟的重要标志，它不仅对学科的概念体系、学术逻辑、方法论基础、研究范式等基础性理论问题予以界定与剖析，而且还对学科的发展演变、知识边界、理论流派、学术争鸣等进行诠释与讨论。同时，基本理论还对学科发展的价值方向和话语体系提供引导与规范。因此，对基本理论研究的重视可谓是所有学科的共识，基本理论研究的重要性亦不言而喻。然而，基本理论研究并非一项简单的研究活动，而是相当复杂而艰苦的旅程。

早在大学三年级时，我就开始接触比较教育学。当时国内的比较教育研究大多停留在翻译与借鉴阶段，因而在我最初的印象中，比较教育研究总是与外语和翻译相联系的。比如，当时的《外国教育动态》《外国教育资料》《外国教育研究》《外国教育》等刊登的文章，有很大一部分都是根据外文文献翻译而成的，或者是对外国教育的描述性介绍。或许正是这一最初的印象，我凭借自己外语专业的优势萌生了报考比较教育学专业研究生的强烈愿望。在后来研究生阶段的学习过程中，外语确实起到了非常重要的作用，因为大量的文献阅读都是以外语为基础的，最早的研究工作也是从文献翻译着手的，公开发表的第一篇文章也是从外文资料中摘译而成的。

研究生毕业后，我走上大学的讲台，讲授比较教育学课程。这是一门3学分的课程，共有54个课时。除了讲授比较教育学的历史发展、基本概念、研究方法等基本理论知识以外，其他内容主要是介绍世界发达国家的教育。也就是说，54课时中只有大约6课时是涉及学科基本理论的。由此可见，在研究生学习和工作以后的较长时间内，我虽然先后学习和讲授这门课程，先后开展了一些课题的研究，发表了一些比较教育方面的研究论文，但大多是对西方一些发达国家教育改革或理论思潮的研究，对比较教育学科的基本理论不仅较少涉及，而且缺乏系统的思考和深入的研究。

2002年3月，我调入西南师范大学（后并入西南大学）。当时，西南师范大学已有比较教育学硕士学位授权点，比较教育学科已列入重庆市重点建设学科；

2003年又设立了比较教育学博士学位授权点。因学科建设的需要,我受命承担比较教育学科建设的任务,同时给研究生讲授比较教育理论、比较教育方法论等课程。此时,中国的比较教育学研究已有了很多新的变化,已经完全超越了文献翻译和简单描述的初级阶段,学科理论研究受到学界的高度重视,并取得了比较丰硕的成果。然而,比较教育学的本体是什么?比较教育学是否有明确的学术边界?比较教育学与教育学的其他学科有什么区别?比较教育学是否具有独特的研究对象和研究方法?比较教育借鉴取向是否过时?比较教育学是否具有自身的理论体系和话语体系?诸如此类的问题,不仅萦绕在脑海里,而且总是出现在研究生的学习与讨论过程中。问题既是思考的前提,又是研究的关键。对这些问题的应答,不仅需要自己长时间持续的思考与探索,而且需要更多人的共同参与和研究。

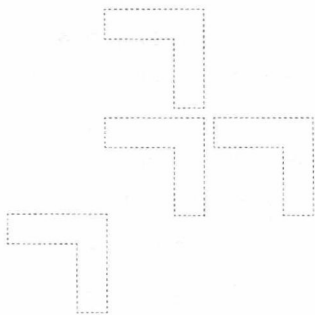
基于比较教育学科发展的需要,结合自身研究的兴趣,我把比较教育基本理论确定为重点研究方向,并投入了比较多的时间和精力,先后发表了一些相关的学术论文。同时,特意引导部分博士研究生和博士后研究人员把比较教育基本理论作为其研究方向。近10年来,先后有博士生袁利平、杨素萍、褚远辉、王涛和博士后田小红、王建梁等把比较教育基础理论作为其学位论文的选题,包括袁利平的《比较教育本体论》、杨素萍的《比较教育范式论》、褚远辉的《比较教育价值论》、王涛的《比较教育认识论》,以及田小红的《比较教育知识论》、王建梁的《比较教育方法论》。正是基于这些学位论文,才萌生了出版“比较教育基本理论研究丛书”的想法。这一想法很快得到了褚远辉、杨素萍、王涛等人的响应。这次出版的三本著作,就是褚远辉、杨素萍和王涛根据他们的博士学位论文修改完善而成的。这些研究虽然并非完美,但确信能够对中国比较教育理论发展和比较教育学科建设起到积极的作用。

借丛书出版之际,简要梳理其形成的过程,是为序。

陈时见

2015年3月28日于北碚

前言



真理是什么？我们真能知道什么？我们如何确信我们具有真理？我们如何确定我们能完全知道任何事物？何为知识？它为什么重要？知识是一种心理的状态或只是一种信念的形式？如果我们知道某事，那么我们必然知道自己知道此事吗？^①

——波伊曼 (Louis P. Pojman)

认识论在一般意义上被认为是关于知识的哲学学说，是关于人们认识的研究。它涉及知识的性质与来源等有关人类认识的问题，是对人类认识本身的认识和反思，是关于认识的认识，是思想思想的思想，是哲学的一个重要部门。其最早是基于一般认识问题的研究，即讨论人的认识何以可能。据说是英国哲学家洛克 (J. Locke) 开创了现代认识论的先河，他不再谈论人类认识是否可能的问题，而是直接研究人类知识的来源，即著名的“白板说”。随着人们认识的不断深入与发展，学科分类也成为必然。与此同时，一些比较成熟的学科如数学、科学、比较法学等不仅在自身研究领域已获得大量知识，而且对自身知识问题进行了系统的哲学研究，并形成了学科自身的认识论。可以这样说，凡是人类认识的各个领域，因其对象的特殊性，人们对其的认识及获得成果的过程都有差异，而对不同领域的认识之研究即可形成一门学科或一个领域的认识论。这是在目前诸多出版物中可以明显感受到的现实成果。例如，数学有数学认识论、科学有科学认识论、哲学有哲学认识论，还有非理性认识论、社会认识论、社会科学认识论、媒介认识论、比较法的认识论及音乐社会学认识论，等等。

正如其他学科一样，教育这门学科也有自身的认识论。就我国而言，在教

^① 路易斯·P. 波伊曼. 知识论导论——我们能知道什么？洪汉鼎译. 北京：中国人民大学出版社，2008：6.

育研究中也已有人对其认识论进行过相关探索,并有专门的著作问世。其中,刘庆昌、贾馥茗等人早就开始关注教育的知识论问题,并已取得一定的研究成果,他们已分别出版《教育知识论》和《教育认识论》等著作。而且,在其他教育认识论研究中均强调认知方式的转变,强调从原来唯科学理性认识论的弊端转向更为全面的认识论,教育学科的认识论将面临着重要转向。

比较教育作为与教育学科密切相关的一个分支,发展至今已近200年,从知识积累的角度看,现已具备大量有关教育事实与理论的各种知识,也具备将学科从知识积累转向学科知识本身的反思与研究所需的诸多可能条件。而且,如果比较教育要进一步发展和提升,也必须对自身进行反思和研究。但到目前为止,还未见从认识论的角度将比较教育作为一种认识活动以进行系统探索的比较成熟的研究成果。同时,任何一个学科的进一步发展都有赖于该学科学术共同体对本学科的基本理论及所积累的知识进行系统的反思和研究,即对本学科自身的研究进行再认识。唯有如此,才有利于一门学科自身的理论建设,也才能从认识论的视角确立一门学科比较完整的知识体系。这是学科得以发展的目标和方向,也是其进一步发展的切实根基,比较教育也不例外。因此,比较教育学科在此背景下关注其自身认识论的建构应该说是顺理成章之事。

从已有资料情况来看,虽然曾有人提出“比较教育认识论”这一术语,但并未对其进行系统研究。也有人对比较教育的知识论问题进行过相关探索,但却并非从认识论视角进行分析与阐释。不过可以肯定的是,“比较教育认识论”这一问题已开始进入人们的视野。这既是人们在比较教育理论研究偏弱的情况下试图加强其学科建设之理论研究的自觉性,进而巩固其学科地位的迫切需要,同时也是在学科认识论的研究已取得诸多成果的前提下试图建构比较教育学科认识论的一种尝试。

比较教育虽然具有较为漫长的历史,但人们真正对其进行系统研究与认识的时间又非常短暂。从法国朱利安(Marc-Antoine Julian)发表《比较教育的研究计划与初步意见》(1817)到现在不过近200年。在此期间,有关比较教育的认识与研究成果也可谓汗牛充栋。它虽然在近200年的发展历程中曾为世界各地的教育做出了不小贡献,也已积累了较为丰富的知识资源,但在整个发展过程中,其应用研究的比例远远高于理论研究,而且在所做的贡献中,往往在极大程度上仅限于应用方面。在现有的比较教育理论研究中,关于方法论的研究和应用其他社会科学理论以分析教育问题的研究较多,比较教育的学科建设理论研究较少,与整个成果相比又显得较为薄弱,尤其是关于比较教育认识论方面的研究更是少见。

比较教育作为一门学科,应有完整的概念体系,这就有赖于学科理论研究。比较教育的学科问题至今仍然没有彻底解决,恐怕与其理论研究偏弱有诸多关联。比较教育要成为一门真正的学科,就需加强学科理论建设,就必须寻求比

较教育研究领域带有普遍性的法则，以形成自身的学科知识体系。因为“任何特殊领域中的知识必须预设一套非常普遍的原则，并与这些原则相适应，否则它就不成其为知识”。人文学科知识与自然学科知识的“唯一不同之处在于，在人文学科中，这些原则虽然也如同在自然科学中那样是有效的，但似乎是应用于更为特殊得多的问题，因而察知它们也要更加困难得多”^①。此外，全球化进程在当代人们的社会生产生活中的各个侧面都已得到充分体现，世界各地的人们都已经历或正在经历全球化。在“全球化‘需要’国家，国家‘需要’教育体系”^②的背景下，比较教育的发展也得到进一步加强，它已实现从最初对教育制度的关注与研究到学科方法论体系研究的转变，如今逐渐转向对教育中的知识之研究，尤其是知识与制度、知识本土化等问题逐渐成为当前比较教育研究的主题。也正因为如此，加强比较教育的理论研究，并对其认识情况进行系统探索与分析，从而逐渐建构比较教育的学科认识论就显得更加迫切。所以，在此背景下对比较教育认识论给予关注和研究，就是比较教育研究者的应有之责。虽然有太多困难，但对比较教育自身学科的发展却有着重大的现实意义。

从认识论的视角考察比较教育，我们将其作为认识教育的一种方式或活动，是人类普通认识活动的组成部分，它有着不同的内涵。从认识对象的角度看，它是关于“他者教育”的认识，以及对这种认识的认识。从这种认识的性质层面讲，比较教育的认识既是一种认识活动，同时也是一种实践活动。就比较教育认识论的层次而言，它由四个层次的认识所构成。它的构成要素有主体、客体与中介，采用深度层面分析的方法，依据主体进入“他者教育”之文化的深浅程度，可将其分为纯粹本文化者、浅层异文化者、熟悉异文化者和高度异文化者四个层面；根据客体与中介的主体性体现程度，可将其分为教育设施客体、社会规范客体、制度系统客体、主体视域客体及活动主体客体和物理手段中介、相关理论中介、组织机构中介、教育文本中介及活动主体中介五个层面。

比较教育的形成首先根源于人们的好奇心理，这是认识“他者教育”的原初动机，是人们最早认识“他者教育”的直接动力源泉；社会运动不仅促使人性得以解放并以理性的方式探索教育，而且由此产生的现代科学理性还直接影响了比较教育的认知方式，从而使人们对“他者教育”的认识逐渐走向系统化和科学化；国际竞争则促使人们对“他者教育”制度进行系统考察，这缘于教育在国家发展中的重要作用；也使人们对“他者教育”的认识进入常规化发展阶段。比较教育的形成，也与人们认识“他者教育”的三类目的密切相关。其中，认识与求知是为满足人们天生的好奇心和求知欲，是比较教育的认识所

① 石里克：《普通认识论》，李步楼译，北京：商务印书馆，2009：1-2。

② 罗杰·戴尔：《全球化：比较教育的新世界？》，见：于尔根·施瑞尔：《比较教育中的话语形成》，郑砚秋，齐雯，赵万霞等译，北京：北京大学出版社，2011：108。

具有的知识性目的；借鉴与改革是满足特定地域或国家的教育之现实需要，是人们为“应答”自身当下教育问题之“询问”而做出的寻求思想资源的不同路径之选择，这是比较教育所具有的实用性目的。比较教育的最终目的是实现国际、民族间，以及人与人之间的理解与对话。理解是对话基础上的理解，对话是理解中的对话。通过理解和对话，使人们向世界教育敞开，从而揭示世界教育的真理所在。

迄今为止，比较教育已从不同认识路径分析、认识与解读教育，时空路径是其中之一。在传统的时空观念中，比较研究的空间通常与民族和国家相关，空间就只意味着一种在感官角度的意义上能被固定的、定界和触及的空间，而时间概念通常指在西方现代历史中的线性的编年表。此外，比较教育分析和认识教育的科学路径也曾成为比较教育发展的主流路径，文化路径则是比较教育在以上两种路径之外认识和理解教育的另一出路。同时，在比较教育的发展史上，从不同认识路径分析和认识教育，由此形成了历史主义、功能主义、全球主义及文化主义等几种不同的理论范式。虽然各种理论都有其局限，但都从不同角度阐明了各自的观点和立场，对比较教育的发展做出了相应贡献，各种理论基于不同认识路径，都有其相应的合理性。

比较教育作为认识“他者教育”的一种方式或活动，需要主体的个人条件和特定社会所能提供的条件。这不仅要求其认识主体应具备相应的条件，认识活动的发生也需要耗费相应的各种成本，而且认识“他者教育”还有一定的技术要求。同时，比较教育作为认识教育的一种方式还具有一定的功能。其中包括认识的功能、借鉴与改革的功能和对自身进行反思的科学功能。但不论哪种功能，都因各种条件限制而具有明显的限度。

人们对比较教育发展历史的认识，一般将其学科诞生作为开端的标志，或将学科诞生之前的漫长时期作为学科的史前阶段或孕育阶段。但这种认识是基于比较教育是一门学科的基础而进行的认识，它未能明确比较教育这种认识活动久远历史发展轨迹的统一范畴。重新考察比较教育作为人类认识活动的发展史就能发现，比较教育的整个认识轨迹是围绕教育及比较教育学科本身的实然与应然而展开的，并向全球的复杂性路向迈进。就比较教育的知识特征而言，不管是我们的单纯认识“他者教育”的活动，还是以“他者视域”反观“我者教育”的活动，都是认识主体从“他者视域”看待教育的认识活动。所以，比较教育知识的明显特征首先表现为“他者视域”。正如科学知识的建构一样，比较教育的知识是对教育知识的二次建构。人们在认识“他者教育”进而反观“我者教育”的基础上，试图建构适合人类发展的教育，以实现对整个全球教育的二次建构。从历史角度看，比较教育不仅天生具有跨越不同民族文化的本质特征，而且还具有明显的跨越和解读全球的特征。

目 录

C O N T E N T S

总序（陈时见）

前言

第一章 比较教育认识论的意蕴与要素构成	1
第一节 认识论的基本内涵及其学科意义	1
一、认识论的基本内涵	1
二、认识论的学科意义	5
第二节 比较教育认识论的意蕴	7
一、比较教育首先是对“他者教育”的认识	7
二、比较教育的认识具有认识与实践的性质	14
三、比较教育认识论由四个层面的认识组成	17
第三节 比较教育认识论的要素构成	21
一、主体构成	22
二、客体构成	26
三、中介构成	31
第四节 比较教育认识论的要素关系	36
一、主体与客体的关系	37
二、主体与中介的关系	38
三、主体与主体的关系	38
第二章 比较教育的认识动力与目的	41
第一节 比较教育的认识动力	41
一、好奇心理是认识“他者教育”的原初动机	43
二、社会运动是科学认识教育活动的理性源泉	50
三、国际竞争是认识“他者教育”的直接动因	60
第二节 比较教育的目的	65
一、认识与求知是比较教育的首要目的	66
二、借鉴与改革是比较教育的现实目的	72
三、理解与对话是比较教育的终极目的	80
四、比较教育三类目的之间的相互关系	85

第三章 比较教育的认识路径与理论范式	87
第一节 比较教育的认识路径	87
一、以时空路径认识教育	88
二、以科学路径认识教育	97
三、以文化路径认识教育	101
第二节 比较教育的理论范式	107
一、历史主义范式	108
二、功能主义范式	114
三、全球主义范式	120
四、文化主义范式	127
第四章 比较教育的认识条件与功能限度	134
第一节 比较教育的认识条件	135
一、比较教育主体应具备特殊条件	135
二、开展认识活动需耗费各种成本	142
三、认识“他者教育”有技术要求	149
第二节 比较教育的功能限度	154
一、认识活动自身各要素的限度	154
二、教育比较研究的科学性限度	165
三、教育借鉴与改革的可能限度	172
第五章 比较教育的认识轨迹与知识特征	183
第一节 比较教育的认识轨迹	183
一、比较教育认识的阶段理论	184
二、比较教育认识的历史轨迹	189
三、比较教育认识的发展走向	194
第二节 比较教育的知识特征	201
一、他者视域	202
二、二次建构	208
三、全球解读	216
后记	225
索引	227

第一章

比较教育认识论的意蕴与要素构成

认识论绝不能产生决定什么算是科学知识、什么不算科学知识的律令；相反，认识论的任务只是对科学知识加以澄清和说明。^①

——石里克 (M. Schlick)

随着人类认识的深入，各学科从哲学中得以分化发展，并在此基础上形成某个学科领域完整的知识体系。从 19 世纪以来，人们已开始关心并撰写有关科学哲学方面的著作，从而对科学本身进行反思。这样，“认识论既保持是哲学的一个分支，又部分地成了科学工作者的事业”^②。每个学科的研究者对本学科认识的反思与研究便在很大程度上构成了该门学科的认识论。

第一节 认识论的基本内涵及其学科意义

在回答“比较教育的认识是什么”或“比较教育是关于什么的认识”之前，我们必须首先了解一般认识论的基本原理，因为比较教育认识论属于学科认识论范畴，是普通认识论的构成部分。因此，在阐明比较教育认识论是什么之前，需要对普通认识论的基本内涵及其对学科的意义有初步认识，这有助于我们采用普通认识论的基本原理来分析和定义比较教育认识论的基本内涵。

一、认识论的基本内涵

在认识论发展史上，有关普通认识论的研究与成果可以说是浩如烟海，对

① 石里克·普通认识论·李步楼译·北京：商务印书馆，2009：16.

② 埃尔韦·巴罗·认识论·王长明，尚忠华译·北京：商务印书馆，1999：9.

认识论的理解和定义也千差万别。但在众多关于认识论的定义或概念中,大体上是从词源、性质及认识论的研究范围等角度确定认识论的内涵。

(一) 认识论的词源意义

从“认识论”一词看,在希腊文中为 Επιστημολογία,而该词由 γνῶση (知识)和 δόγμα (学说)构成,意指关于知识的学说,亦即知识论(theory of knowledge)。其英文 epistemology 是德文 erkenntnis theorie 的英译,并由苏格兰哲学家费利尔在 1854 年出版的《形而上学原理》中首先使用。^①在《简明牛津英语词典》中,将认识论(epistemology)解释为知识论的哲学,尤其涉及知识的方式(method)、合法性(validity)和范围(scope)。^②在《简明不列颠百科全书》中,认识论是指对知识本质及其确实程度的研究。因此,认识论研究者就是要考察知识的确定性和概然性的程度,考察具有确定性的知识和不确定性的信念之区别。^③总之,从词源上看,认识论与知识有非常密切的关系,它是关于知识及理由的理论(the theory of knowledge and justification),主要涉及知觉(perception)、记忆(memory)、意识(consciousness)、反映(reflection)和证据(testimony)等知识的源泉问题。^④一言以蔽之,“认识论是研究关于知识的问题”^⑤。

(二) 认识论的性质

从认识论性质的角度看,不论是认识维度还是知识维度的认识论,其性质都是一种哲学反思,都属于哲学的一个领域或分支。它不仅以认识本身为对象,研究人类认识发展的一般过程及其规律,而且还探讨知识的本质、起源和范围。从这个意义上说,认识论是对认识的认识。它不以认识的外在对象为研究对象,而是以如何认识外在对象为研究对象,是关于认识的来源,以及认识发展过程的哲学学说。^⑥一方面,认识论是哲学的一个组成部分,是研究人类认识的本质及其发展过程的哲学理论。另一方面,认识论是知识的哲学研究,包括知识的性质、条件和局限性。^⑦或者说认识论是对人类知识的性质、条件和范围的哲学

① 中国大百科全书总编辑委员会. 中国大百科全书(哲学Ⅱ). 北京:中国大百科全书出版社, 1987: 719.

② Judy Pearsall. Concise Oxford English Dictionary. 北京:外语教学与研究出版社, 2004: 480.

③ 姜椿芳. 简明不列颠百科全书(6). 北京:中国大百科全书出版社, 1983: 764.

④ Robert Audi. Epistemology: A Contemporary Introduction to The Theory of Knowledge. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2003: 1.

⑤ 张东荪. 认识论. 北京:商务印书馆, 2011: 2.

⑥ 辞海编辑委员会. 辞海(上). 上海:上海辞书出版社, 1979: 867.

⑦ Laurence Bonjour. Epistemology: Classic Problems and Contemporary Responses. Lanham: Roman & Littlefield Publishers Inc., 2002: 1.

探究,它包括所有哲学中最为困惑和持久的问题。^①因此,认识论的性质应属于哲学范畴,是对认识的哲学反思。

(三) 认识论的范围

它的研究主要涉及知识和认识两个维度。从知识维度看,主要涉及知识的来源、性质及标准性问题,或者说关乎知识的确定性、知识的简单性、知识的来源和知识的证明^②;从认识维度看,主要涉及认识本身的发生、发展过程,以及该过程借以实现的结 构、形式和规律。

在知识维度上,认识论研究主要包括知识的来源、知识的性质和知识的证明。^③

1. 知识的来源

有人主张“知识来自知觉所给予的东西,知觉所提供的东西本身还不是知识,但经过某种转换就变成知识”^④。也有人主张知识来源于信念,如英国哲学家海姆伦(D. W. Hamlyn)就认为,“当信念是正确的,它的根据是充分的,不妨称它为知识。一个特定的真理是否可以说是被认识了,这可以由引出这个真理的特殊领域所提供的证据来决定”^⑤。一个真的信念如果被证明是合理的,那么它就是知识,即一个信念被证明是合理的,当且仅当它是真的,它就是知识。换句话说,不断增加新的真的信念并推翻现存的正当理由,并存在新的真理去推翻这种推翻,人们便一步步接近真理或获得知识。

2. 知识的性质

从一定程度上讲,知识就是一个个概念和命题。认识论或知识论(theory of knowledge)的使命是澄清知识所涉及的概念和应用的方式,并解释其具有相应特点的理由。在首要的立场上,知识的概念至少由信念(belief)、猜想(conjecture)及类似物(the like)构成。^⑥在认识论问题的概念中,命题知识(propositional knowledge)的概念比其他概念更为基础,是使命题(proposition)为真成为可能的假设(suppose)的那些理由(reasons),而不是道德的(moral)或

① Ernest Sosa, Jaegwon Kim. Epistemology: An Anthology. Malden: Blacking Publishing Ltd, 2000: ix.

② Barbara K. Hofer, Paul R. Pintrich. The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 1997, 67 (1): 88-140.

③ 张东荪. 认识论. 上海: 世界书局, 1934: 1.

④ J. 丹西. 当代认识论导论. 周文彰, 何包钢译. 北京: 中国人民大学出版社, 1990: 3.

⑤ D. W. 海姆伦. 西方认识论简史. 夏甄陶等译. 北京: 中国人民大学出版社, 1987: 3.

⑥ Nicholas Rescher. Epistemology: An Introduction to The Theory of Knowledge. Albany: State University of New York Press, 2003: xiii.

法律的 (legal) 理由构成认识论所关心的主题, 对获得每件事情之真相的兴趣将我们引向命题知识。^①

3. 知识的证明

认识论是解决知识普遍必然之真理性何以得到保证的学说。也就是说, 认识论必须解决的核心难题是关于我们所知道的事为什么是真的和我们的知识为什么可以说是含有普遍性与必然性的问题, 即如何保证知识真理性的问题。^② 认识论就是要研究知识及信念的证明的理论, 它“试图回答‘哪些信念被证明是合理的, 哪些则没有?’‘若要说我们要知道, 那么, 我们能知道什么?’‘知道与有真信念的区别如何?’‘看见与知道的关系怎样?’”^③ 等问题。根据古典基础论的观点, 认识论“旨在证明, 在局限于有关我们的感觉状态的可靠信念的基础上, 我们关于外部世界、科学、过去和将来及他人心理等等的信念, 为什么能被证明是合理的”^④。因此, 在这个意义上可以说认识论就是关于知识证明的理论。换一个角度讲, 认识论要处理认识和理解世界的整个努力方式, 既包括粗糙的不能登大雅之堂的门外汉式的方式, 也包括专家和学者们的精致、专业的方式, 这种单独或一致地处理或应该处理的方式组成了认识论的领域。因此, 命题态度 (propositional attitude) 与感觉 (sensation)、感受性 (qualia) 和类似物 (the like) 这两种精神状态 (mental state) 就构成了认识论的中心。^⑤

在认识维度上, 认识论就是关于认识本身的理论和学说, “是关于认识及其发展规律的理论, 它的研究内容是认识的来源、认识的能力、认识的形式和过程以及认识的真理性等问题”^⑥。其研究的任务在于揭示认识本身的发生、发展过程及这一过程借以实现的结构、形式和规律, 力求使我们的一切认识着的认识成为符合认识规律的自觉认识, 以便能更完善、更精确地认识外部现实世界的对象, 并揭示主观和客观、主体与客体不断达到一致的辩证的途径和逻辑。^⑦ 因此, 认识论研究的是人类一般的认识问题, “认识论者并不关心我们是否或怎样认识某个特定的真理, 而是关心我们是否有理由能要求认识整个某一类的真理; 或者更确切地说, 认识究竟是否可能。因此, 在某种意义上, 认识论者提出的是具有一般性的问题, 它不同于就知识的某一分支所提出的问题。”^⑧

① Richard Fumerton. Epistemology. Malden: Blacking Publishing Ltd, 2006: 2-4.

② 范寿康. 认识论. 北京: 商务印书馆, 1930: 3.

③ J. 丹西. 当代认识论导论. 周文彰, 何包钢译. 北京: 中国人民大学出版社, 1990: 1.

④ J. 丹西. 当代认识论导论. 周文彰, 何包钢译. 北京: 中国人民大学出版社, 1990: 60.

⑤ Alvin I. Goldman. Epistemology and Cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1995: 13-14.

⑥ 章士嵘, 卢婉清, 蒙登进等. 认识论辞典. 长春: 吉林人民出版社, 1984: 18.

⑦ 夏甄陶. 认识论引论. 北京: 人民出版社, 1986: 1-10.

⑧ D. W. 海姆伦. 西方认识论简史. 夏甄陶译. 北京: 中国人民大学出版社, 1987: 3.

根据以上论述,可将认识论的内涵理解为如何认识世界并获得知识的哲学学说,旨在研究人类认识的来源、本质、能力、形式、过程和规律及认识的检验,以此揭示知识的来源、性质和标准,阐明“思维与存在、主体与客体、认识与实践的关系”^①。

二、认识论的学科意义

开展学科认识论研究,有助于促进学科的进一步发展和知识、理论的建构与完善。因此,认识论与诸多学科密切相关。它是多个学科的事情而非纯粹的、先验哲学的领地,虽然哲学是其主要的生产者,但诸如经验学科等其他学科也是其重要的组成部分。^②因此,认识论与其他学科仍然有着非常紧密的关系,普通认识论对学科认识论而言具有重要的意义。

(一) 普通认识论有利于确立学科认识论

虽然人类的认识活动很早就已开始,但认识论却比此要晚得多。在中国历史上,具有理论形态的认识论思想产生于春秋战国时期。在那时,从孔子到其他诸子,越来越普遍和自觉地讨论一般认识论问题,讨论的范围和内容越趋广泛,涵盖了认识的来源、认识的可能性、主体的认识能力、认识的途径、认识的真理性和价值标准、名实关系、知行关系、能否和如何获得自由等问题。^③

而在西方,对认识的反思开始于古希腊罗马时期。在那时,人们认为认识自然是理所当然的事情,并由此考察人们认识自然界的途径。具有代表性的是恩培多克勒(Empedocles)的“流射说”、德谟克利特(Democritus)的“影像说”及柏拉图(Plato)的“回忆说”。当然,期间也有人对认识是否可能提出质疑,这便是怀疑论。直到16世纪,对认识论问题的研究才具有突出的地位,甚至成为构造哲学体系的出发点。^④

一般认识论的产生,并成为哲学的一个重要分支,在构成哲学知识体系的过程中占有显要地位,并为人们反思人类认识的一般问题提供了思路 and 理论依据。但是,一般认识论是关于人类如何认识整个世界并且可能的哲学思考。就人类认识世界的不同领域而言,一般认识论虽然具有相应的普遍指导意义,但对特殊领域却缺乏切实可行的认识论指导。由此,在认识活动的每个领域中,都有必要确立相应的认识论。

① 章士嵘,卢婉清,蒙登进等.认识论辞典.长春:吉林人民出版社,1984:18.

② Alvin I. Goldman. Epistemology and Cognition. Cambridge: Harvard University Press, 1995: 1.

③ 夏甄陶.中国认识论思想史稿(上).北京:中国人民大学出版社,1992:17.

④ 夏甄陶.认识论引论.北京:人民出版社,1986:23-25.

现代科学学科的产生及发展直接与人们对特定领域的认识活动密切相关。正是一部分人致力于特定领域的认识,并积累大量相关认识成果,最后形成一门独立学科并逐渐从哲学中分离出来。这些学科发展到一定阶段时,都会出现对本学科认识活动的反思研究,这就是一门学科认识论形成的开端。

因此,一般认识论与学科认识论的关系,不仅是一般与个别的关系,而且在时间上也是先后关系。虽然都是对认识活动的反思,但还是有质的差别。一般认识论是对人类认识活动本身最一般的反思,而学科认识论则是研究某个领域的认识活动。二者不仅在范围上有巨大差异,在层次上也有高低之别。

(二) 认识论有利于建构学科理论体系

在任何学科的理论体系中,着重考虑的问题都主要有以下几个方面:第一,考虑建立本门学科的根基是什么,或者说该学科存在的依据是什么,这就是学科的本体论问题,它是一门学科得以存在的切实依据,是关于学科本体的理论。第二,在此基础上,考虑人们认识本学科研究领域的方式,即人们如何获得本学科的相关知识及何以可能,这便构成了某一学科领域的认识论。第三,考虑建构一门学科与人们的关系,即某一学科领域的认识和研究能给人们带来什么,或者说对人们有什么用,这是有关学科的价值或功用问题,可视为学科的价值论。第四,考虑人们用什么样的方法认识该领域,并建构一门学科,这些方法有什么样的使用范围等问题,这是有关学科方法论的问题。第五,对一门学科整个知识体系本身进行反思和研究,即对某个专门领域的知识之来源、性质、标准、证成,以及是否妥当等问题进行研究,以此构成该领域的知识论。最后,在某一学科领域的发展历程中,人们对以上五个方面的认识在不同阶段都有相对稳定的发展模式,这种模式符合人们在特定历史阶段的思维方式和社会特征,即构成某个学科在特定发展阶段的稳定范式,对它的研究和反思就构成了某个学科发展的范式论。

换句话说,一门学科的理论建设可从本体论、认识论、价值论、方法论、知识论和范式论等几个方面加以考虑。因此,在这个意义上讲,认识论是一门学科理论体系建设中不可缺少的重要组成部分。它是对学科认识的一种反思,它研究人们对一门学科领域的认识活动,从而更好地改善人们对某一学科领域的认识,并促使学科理论的建设和完善。所以,认识论是学科理论建设的一个方面。一般认识论是哲学学科理论的组成部分,学科认识论则是其他学科理论建设的组成部分。

(三) 认识论有助于构建学科知识结构

认识论是关乎知识的哲学思考,是对认识本身的反思。而学科的建构则以相关知识为基础,没有相关的知识,就不可能建立一门成熟的学科。这是任何