



贾馥茗教育作品集

Education epistemology

贾馥茗 著

教育认识论



Education
epistemology

凤凰出版传媒集团
江苏教育出版社
JIANGSU EDUCATION PUBLISHING HOUSE

教育认识论

贾馥茗 著

图书在版编目(C I P)数据

教育认识论 / 贾馥茗著. —南京: 江苏教育出版社,
2008.12

(贾馥茗教育作品集)

ISBN 978-7-5343-8558-2

I. 教… II. 贾… III. 教育理论 - 研究 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 190958 号

- 书 名 教育认识论
作 者 贾馥茗
责任编辑 午新生
装帧设计 书衣坊
出版发行 凤凰出版传媒集团
江苏教育出版社(南京市马家街 31 号 210009)
网 址 <http://www.1088.com.cn>
集团网址 凤凰出版传媒网 <http://www.ppm.cn>
经 销 江苏省新华发行集团有限公司
印 刷 北京市世界知识印刷厂马鞍山分厂
厂 址 马鞍山市花山工业集中区(邮编 243000)
电 话 0555-8283603
开 本 718×1005 毫米 1/16
印 张 19.50
字 数 240 000
版 次 2008 年 12 月第 1 版
2008 年 12 月第 1 次印刷
印 数 1—3125 册
书 号 ISBN 978-7-5343-8558-2
定 价 32.00 元
邮购电话 025-85400774, 8008289797
批发电话 025-83260767, 83260768, 83260760
盗版举报 025-83204538

苏教版图书若有印装错误可向承印厂调换

提供盗版线索者给予重奖

序

教育早已是尽人皆知的名词,教育工作者无不耳熟能详,教育论述也是汗牛充栋,可“教育学”却缺少“系统的”论著。也就是说,对教育的“根源”以及“理论与实用的认识”,分述得颇为详尽,却缺少透彻的论述,未曾把教育从本源到实施完整地汇成系统的专书,所以教育学三个字连用时,竟无法指出一本专书为代表,因为教育内涵包罗万象,要整理出系统来并不容易。

因为教育不似哲学般专注于理论探讨,而是理论离不开实用,否则将徒托空言,无补实际。有一个“实际”限制在前,教育便不能只做“纯学术”的讨论,于是便不得不把理论和实际相提并论。如此做很可能使论述的“学术价值”减色,但这是教育学命定的“特质”或“特征”,使之成为“学”的进程落在其他“学”之后,是教育领域中一直努力的工程。

另一方面,本来教育从开始就着重实用,而在实用上,一则是用法或有欠妥之处,一则是人类生活进步,教育也随之需要改变,故而始终重视实务,忽略了理论的系统整理,实务离开理论,而理论又不确定,难免治丝益棼。

作者以为要建立教育学的系统,首先要确定教育的根源,经过若干年苦思冥想,终于在中庸里找到“人道本乎天道”的论据,“妄意”以为可以作为教育的“形上”根本,这“一得之愚”,先写了《教育的本质》,进而不揣愚陋,写出这本《教育认

识论》。希望这本书对有志进入教育的工作者,在确定了教育的根源之后,坚定对教育的信念;在此基础上再来认识教育的理论与实际,这样不仅可以得到贯穿教育知识的线索,同时还会知道在应用时的注意点,虽然也只是提纲挈领,而实用在技术或技巧,但好在另有专书可供应用。

这本书在求概括地认识“全部”教育,只求认识的“正确”,说明多于辩论,因为多作“是非”之辨,徒劳无益,提出“是”的一面,以供参考,或者比较直接。教育的对象是“人”,教育人不是只“灌输”知识,更在使人提高品格,正确地认识、应用起来,才真正有效。因此论述与实用不得不相提并论。

作者以为提高人的品格在行为指导,行为正当与否,却又离不开“知”,所以“知”和“行”的认识,很难截然划分。不过对于和“行”密切相关的品格陶冶,需要另作专论,无法全部涵盖在本书之中。试看赫尔巴特的《普通教育学》,几乎有一半的篇幅谈品格陶冶,就是“知”与“行”的教育难以分割的原因。但因近来大家对品格陶冶颇有误解,端在对道德的观点有异,认为道德违反个人自由,而加以唾弃,需要客观冷静的探讨,有机会时将是下一步的工作。

写这本书归功于从前作者的博士班研究生(后在英国曼彻斯特大学获博士学位),现任师大教育系教授林逢祺君的建议催促,因为自己并无把握,而且已入垂暮之年,还仿效牛刀初试,粗陋之处,谨待方家不吝指教。

导言 / 001

第一章 认识的官能(一)感知作用 / 013

第一节 视觉 / 015

第二节 听觉 / 016

第三节 味觉 / 018

第四节 嗅觉 / 021

第五节 体觉 / 022

第六节 意识 (consciousness) / 024

第二章 认识的官能(二)心理作用 / 026

第一节 意向 (intention) / 027

第二节 记忆 (memory) / 029

第三节 想像 (imagination) / 031

第四节 思想 (thinking) / 033

第五节 直观 (intuition) / 035

第六节 了解 (understanding) / 036

第七节 初步观念 (elementary idea) / 039

第八节 情感情绪 / 041

第三章 心灵作用 / 045

第一节 抽象思考 / 046

第二节 清明的知觉 / 049

第三节 语文概念 / 051

第四节	判断作用 / 054
第五节	意志力 / 056
第六节	分化与统整 / 061
第七节	欣赏 / 063
第四章	认识教育的基础知识 / 070
第一节	天文历数 / 071
第二节	文学哲学和史学 / 079
第三节	心理与自然科学 / 091
第五章	教育的必须与目的 / 098
第一节	是谁需要教育 / 098
第二节	为谁而教 / 110
第六章	学生的面相和心相 / 119
第一节	学生的面相 / 120
第二节	知道学生面相之后的认识 / 125
第三节	学生的心相 / 128
第四节	知道学生心相之后的认识 / 139
第七章	教师的形象 / 145
第一节	传统的教师形象 / 145
第二节	现代的教师形象 / 148
第三节	教师的心理调适 / 153
第八章	教材的认识与运用 / 165
第一节	初步教材的源流 / 166
第二节	教材的相关名目 / 169

第三节	教材在哪里入门 / 173
第四节	教材的选择 / 181
第九章	教学方法及运用 / 190
第一节	中西传统教学状况 / 191
第二节	教法的演进 / 195
第三节	教学的新局面 / 198
第四节	方法的变通应用 / 211
第十章	教育环境与功能 / 213
第一节	教育环境的普遍功能 / 214
第二节	普及教育与实际教育环境的层次功能 / 219
第三节	高等教育环境 / 233
第十一章	教育的机动功能 / 241
第一节	人员组织的基本信条 / 243
第二节	组织中的职务分掌 / 249
第十二章	教育研究 / 262
第一节	研究方法问题 / 262
第二节	教育研究的性质 / 267
第三节	教育研究的重点 / 274
结语——教育通观	/ 281
参考书目	/ 293
索引	/ 297



导言

在进入本书之前，先看下面的几个问题，你如何回答。

1. 你以为什么叫知道，什么叫认识？
2. 你还记得自己学习时的“心路历程”吗？
3. 你怎样说明你所知道的“教育”？
4. 你以为自己所知道的教育已经很完备且透彻了吗？
5. 你对自己所知的毫不怀疑吗？
6. 你心目中的“好老师”和“坏老师”差别在哪里？
7. 你以为“好学生”和“坏学生”最大的差别是什么？
8. 你批评过别人的缺点吗？那些缺点对你有什么作用吗？
9. 你羡慕过当老师的吗？如果有，可羡慕的是什么？
10. 你以为知道就可以做到吗？
11. 你以为“想像”和“认为”有无差别？如果有，差别在哪里？
12. 你怎样确定你所知道的是正确的？

现在简介一下认识教育的线索。

一、和认识有关的几个“概念”

在教育认识论中有几个基本概念先要加以认识。

(一) 认识 and 知识在中文里的差别

在中文里，认识 and 知识的词类和用法不完全相同。认识通常做动词用，例如认识某个人或某个地方，只用认识两个字，绝不会说“知识”某个人或“知识”某个地方，因为知识只做名词用。不似英文的 *episteme* 和 *knowledge* 都做名词，而英文的 *episteme* 这个词的意思是“和知识有关或获得知识的状况”；*knowledge* 则是常用的名词。其次“认识”也不等于“知识”，如同平常说认识或认得时，顶多只算是“知道”，却不能说知道就是有知识。具体地说，称为知识时，就不仅是知道，而且是知道得更深入，有更深刻的了解，可以从头到尾地述说清楚，成为有系统的说明。也可以说，除了具体表面的知道一些外，还知道更多抽象的内容，并且把内容组织成有条理的整体。所以要有相当多的认识才可以构成知识，不可随便说认识就是知识。

(二) 认识论 and 知识论来自同一英文词

至于作名词用的“认识论”源自英文词的 *Epistemology*，意思是知识的理论，用英文说，就是 *Theory of knowledge*，中文也有译为知识论的。由此可以看出虽然中文的认识 and 知识用法有别，但是到了论述的层次，即是理论的层次时，便可以相通，因为“认识” and “知”有密切关系，认识达到“相当程度”，才可算是“知识”。因为如此，认识论 and 知识论，在中文里才成为同义词。

(三) 知识

要了解知识，先要知道有关知识的几个概念。

1. 知识的本源

知识源自于一个知者，就是人。人有“知”（knowing）的能力，是知者（knower），才能有“所知”（the known）。累积所知的才形成知识。知识是人类的创造物，虽然荀子说动物也有知，可是动物却未创造出知识。尤其在人类创造了文字以后，用所发明的文字把所知的记录了下来，此后一说到知识，就会想到有文字记录的书本上去，相信读书可以得到知识，其实人才是知识的本源。

2. 知的差别或程度

中文最早用一个“知”字兼指知道、知识、以至“智”慧。如是专用一个“知”字时，便可能有几个解释，如：

无知：指无所知，不知道，或没有知识。

略知：指略有所知，但知之不深或不透彻，不算有知识。

误知：指错误的知识或是不确切的知

知彻：指透彻的知识或正确的知识，是庄子所用的名词真知。

真知：指正确的知识，哲学里也称为真理。（庄子书中也谈到真知，所指的是对本体的认识，和西方哲学所说的 Truth 有些接近，但和 truth 指真实时并不相同。）哲学的知识论就是探讨什么是真知和获得真知的方法。哲学里辨别知识的真伪问题，是一个无尽无休的问题，因为知识是人所创造的，知识随着人的进步而增加，到新知识出现后，可能否定了从前认为“对”的，因而从前所认为的“真”，即使不致成为“伪”，也成为可疑的了。从这一点来看，庄子所说的“知也无涯”，也可解释为知识进步无穷。

3. 影响知识的因素

知识指知道的正确且客观，和意见、信念不同。意见（opining）只是看法或想法，不一定出自慎重的思考和周密的辩解，也就是说，未经过学术性的探讨，

不免偏颇。信念 (belief) 这个英文词在中文里有几个译法,除了信念而外,又可作为信心、相信 (和信念近似)、信仰等等。意义和应用不同,除了信仰和宗教或理念有关外,从心理状况说,都是指相信“如此”,意在心里以为“就是如此”。而心里以为就是如此,就是认为所相信的真实无误,不过所相信的,是否有充分的资料和证据,确定其真实无误,还有待讨论,不能贸然地承认其正确无误,所以信念在经过辨证之前,不等于知识,但却足以影响知识。

4. 知识的意义

中国的经典里,最早出现的是只有一个“知”字,这个字照字形看,从口从矢,意思是用口表白,其快速犹如箭矢飞驰。所以有“一言既出,驷马难追”的说法。查知字的含义则是:

“周知事理,通达人情,了然于心,口说出来,明白顺畅,所表现的识见,通达而正确。”

因此“知”也可以做“识”用。再看“识”字的繁体字形(識)是从言从音,又言在戈上,古代戈是一种武器,平头出而啄人,意思是形容声音出自喉头,声浪达到对方,字的本意和“知”字相通,可知两个字连在一起的命意。

当中文里开始用两个字作词以后,知字后面再加一个字而成的词很多,由此可以知道所谓知识,统合了多种心理能力,要知道得透彻周全,清楚明白,才能用这两个字。

孔子曾说自己无知,在没有知识的人问他问题时,只能就问者所能知道的先来问他,要他把知道的正反两面都说出来,然后叫他自己判断。这和苏格拉底的观点相同,不自以为有知识,从和对方的问答中,使他自己得到知识。由此可以看出两位先哲对知识的态度。

由上述知识的含义可以明白何以意见、信念不能算是知识,这在中西哲学家

都说得非常确定。

二、教育知识和认识教育

教育知识意在对教育透彻的认识，重在有关人类生长发展和培育人的知识。所知的内容除了抽象的知识以外，更包括具体应用的知识和技巧。从这方面来说，教育认识论和哲学的认识论就有了差别，简单地说，哲学中的认识论，重在对知识地探讨，所以说是知识的理论。其中对如何获得知识、知识的性质，多所讨论，特别注重对知识真伪的辨别，至于如何应用知识，并非重点。

教育认识论则并不广泛地探讨知识，而是“从教育的立场来探讨有关教育的知识”，这样说似乎范围小了些，实际上并不然，只是探讨的有了专指的一个领域。而在这个领域里，除了探讨“所需要的知识”以外，更要探讨“如何应用”这项知识，因为教育乃是一门应用学科，这是必须先辨别清楚的。

其次，教育工作者似乎有一个误会，以为只要“知道教育”就够了，尤其当教育是一种专业的说法出现以后，把教育看作一门专门知识，只在“教育”两个字中探讨，而疏忽了其他相关的知识，特别是教育所涵盖的知识。在赫钦斯主编的“巨著”中，主编艾德勒介绍“教育”这个主题时说，“教育是一个永久性的实际问题。要讨论这个问题，将牵涉到许多学问：像文学中的文法、修辞、逻辑、心理学、医学、形而上学、神学、伦理学、政治学、经济学等等都有关系”。（Great Books, Hutchins, Editor in chief, M. J. Adler, Chief Editor）如此即使想把教育视为一门独立学科，其独特处就是不能封闭在“教育”两个字里。现在要讨论如何认识教育，还要先讨论几个问题。

问题之一是忽略了教育的主体是人，是要教育人。不可把重点只放在教“知识”上。当然在教育的过程中，是包括教知识，不过教知识只是教育的一部分。在这一部分之外，更要教人，更要教人如何生活，如何在生活中立身行事。那么

便要具备对人和人生的知识，因为这些知识都含在所教的科目中，教者怎么可以不知道？但是和人生有关的知识包罗万象，如艾德勒所说，那么教育知识的获得岂非毫无边际了吗？事实上也并不是，许多有关人生的知识是都要知道一些，不过并不需要样样专精，而是应该都有所了解。总而言之，在教育里，所要具备的知识是不嫌其多的。

至于教人如何生活，只在知识（文字）中乃是纸上谈兵，因为许多知识必须在行为或作为上来印证，不是只知道就可以。所谓“学以致用”就在这里。

把知识应用在行为和作为上，不但表现在能力上，更表现在人的品格上，台湾一向把这方面归于道德。教育道德，或道德教育，尤其是学校教育，视为是训导的职务，和教务分开，形成知识和道德分立的事实。于是有关道德的知识，只限于文字的学习，不能见于行为和作为，失去了教育的实质的功能，应该说是教育的一大失误。尤其当唾弃道德的风气出现以后，教育中更讳言道德，教育失去了一部分重要的功能，不但降低了教育的效果，更增加了许多社会问题。

问题之二是分科教学缺乏科际间的联系，未曾注意到各门知识间有相通之处，需要融会贯通。当各科只强调本身的知识以后，有意无意的对别科生出排斥作用，各不相能，不屑于关照别科的知识，因而使学习者所学的，只是支离破碎的知识，并不周备，更不知道如何应用。这种现象的成因，乃是大家忘却了教育的对象，本是一个整个的人，这个人原本是一个整体，要从事整体全面的生活，在多数的情境中，需要融会贯通多种知识，才能应付一个事件或一个问题。孤立的知识是僵化的，除了口述之外，毫无用处。

问题之三是从 20 世纪科学在知识界独占鳌头以后，许多学科都企图跻身科学之林，而所谓之科学，乃是自然科学。事实上自然科学之独特处，在于应用实验研究方法，而其他学科并不用严格的实验法，因为性质不同。就以教育来说，便

不能用严格的实验法研究。因为自然科学研究的材料多是物质，实验失败了，可以把作废的物质弃置，重新再作。教育研究的对象是人，试问如果失败了，将如何处置这些人？所以教育实验不是不可以做，而是要极端慎重，因为教育实验是不容失败的，而且这种实验也不可能像自然科学般的严格。故而教育是否为科学，还难做定论，田培林教授曾说，教育顶多可以说是“规范科学”，却不能说是纯科学（自然科学）。或者也可以说，教育是“应用科学”，因为教育也需要如科学般的“客观”、“确实”与“求真”的精神，这也是获得教育知识所应该具备的条件。

问题之四和上一个问题有关，即是未曾确认教育是应用学科，以致教育知识和实用脱节。明显的现象是教育研究只重理论的探讨，忽视实际问题。探讨理论当然不错，因为理论可以指导实际。但是如果只在理论上用工夫，甚至只在讨论理论或宣传理论，就不免陷入空言，无补实际。尤其当教育工作者面对自己无法解决的问题时，研究者便应伸出援手，发挥研究的力量。然而教育知识界似乎有一种态度，以为研究实际问题不算知识，或者说是没有学术价值，似乎学术界都有这种观点。教育知识界放弃了自己的立场，罔顾教育知识自有其特性，乃是一大憾事，这也是应该重新认识的一点。

从近代学术发展的历程和演变看，哲学原是统摄百学的学问，早期的哲学家的论述包罗极广，此外文学、史学，艺术等，各有其独特的性质而各自独立。待到数学、物理等从哲学中分立出来以后，学问的种类日多，也各有其学术地位，只有教育的学术地位瞠乎其后。这是一个很奇怪的现象！“学问家”都由受教育而来，却不以教育为学问，仿佛学问都是来自于自学。当然自学有成者不乏其人，可是在初学时总会有人启蒙，有多少人是生而知之的？这且不论，就连从事教育工作者或教育研究者，也不免多少存着自卑的心理，倒是应该再重新加以检

讨和认识的。现在只要认清一点，教育认识论不是探讨“纯知识”，而是探讨教育知识和其应用的知识。尤其这门知识并不徒做空论，而是要实际应用的。问题只在对“应用的知识”和“纯知识”，如何衡量其学术价值。

三、做些追根究底的工作

教育事实虽然发生得很早，教育知识（论述）出现得却相当晚，此后似乎论者多就事论事，忽略了一些基本观念。到今天还有一些观念相当模糊，应该再追究一番。

首先是“为谁而教”？单从中国的历史看，据《尚书》（书经）载舜命契为司徒，是为了教百姓五品相逊，乃是国家的政策，为了教育国民；另一方面则教育贵族子弟，培植治术人才。这项措施历代相沿，所形成的观念是“受教育者”为了本身提高地位而求知。如果不问政治目的，还看得出有受教者的目的存在。可以说受教者在教育中有其地位。然而时势演变，受教者的目的变成了父母的目的，变成了父母为了教子成名，显亲扬名、光宗耀祖而教育下一代。受教育成了父母的目的，真正的受教者反而不在考虑之中，岂不滑稽？这事实自古已然，却于今为烈！

我们都知道，学习是学习者自己的事。除了一个人自己想要学，没有人可以强迫，也没有人可以代替他学。学习者本身没有意愿，即是心理学中所说的没有学习动机，其学习自然无效。

在父母越俎代庖的替子女决定了学习之外，现代教育也替学习者决定必须受教育。不错，受教育不但不是坏事，而且是好事。但是这是成人的认知，谁曾问过受教育者是否也这么说？是否因为事实造成一种顺理成章的观念，认为受教育是“当然”，无须让受教者知道；更没让他们知道：“受教育是一个人自己的事，是自己的义务。”同时也没让他们知道：“不受教育就无以为生，要生活就要受教育，受教育就要学习。”受教者缺乏这项认知，是否教育从开始就有一点疏失？

因此教育应该一开始就确定，教育是为受教者而存在，受教者才是主体，教育者和父母并不是教育的“受惠者”。

其次，教育中常说的“百年树人”到底是什么意思？我们知道现在的教育以学校为代表，其正式历程大概在二十年左右，则“百年”意何所指？查这四个字的来源，出自管子的《权修》篇，文字是：“一年之计，莫如树谷；十年之计，莫如树木；终身之计，莫如树人。一树一（年可）获者，谷也。一树十（年可）获者，木也。一树百（年可）获者，人也。”这是管子论述治国之道时比喻作为的效果，以种谷、植树和培育人时效的长短比较，培育人要长达百年才见效。而管子提倡“礼义廉耻”是教人的法则，一则可以解释说，教育人的工作要长达百年；一则可以说，教人的工作要百年才能见出效果。教育中似乎把两者都采用了，指教育是一个需要长时间才能生效的工作。从人类生长发展的历程看，教育的确不是可以立竿见影的事，必须先确定原则，贯彻始终，才会有效。而在教育了一代人后，虽然当代的受教者受了教育的影响，却难以根除“原有的”一切习性，尤其还有许多未受教者，更有影响力，必待两三代以后，教育效果普遍存在，多数人以至全体人都改变了，才见出实效。所以教育不可急功好利，操切从事，更不能希望一个措施或作为，立即生效。

再次是，教育的“核心精神”何在？这个问题的答案最早出现在中国。从孔子教授生徒，便建立了这种精神，即是“学而不厌，诲人不倦”的“师道”。当然孔子是因为没有实现治国安民大志的机会，才退而用教授人才来表现自己的愿望，希望由所教的学生来实现自己的理想。如果说这是孔子所选择的一项任务，比喻现在选择一种职业，那么选择了以后，便要秉持这种精神，认真地去。做。

师道精神之“学而不厌，诲人不倦”，首先表现的是教和学同时并行，可能是后来说“教学相长”的缘故。不过真正表现的是忠诚无二，执著于所