

高等学校文科教材

刁培萼 丁 沅 编著

马克思主义教育哲学

MAKESI ZHUYI
JIAOYUZHIXUE



华东师范大学出版社

高等学校文科教材

马克思主义教育哲学

刁培萁 编著
丁 沅

华东师范大学出版社

高等学校文科教材

马克思主义教育哲学

刁培萼 丁 沅 编著

华东师范大学出版社出版

(上海中山北路 3663 号)

新华书店上海发行所发行 华东师大印刷厂印刷

开本: 850×1168 1/32 印张: 10.875 字数: 280 千字

1987 年 6 月第一版

1987 年 6 月第一次印刷

印数: 1—9,000 本

统一书号: 7135·202 定价: 2.00 元

前 言

教育哲学是运用哲学观点和方法来研究教育基本问题的一门学科。本世纪以来，西方资产阶级的教育哲学获得较快发展，各种思潮起伏，学派林立，对教育实践起了很大的推动作用，也丰富了人类的教育理论宝库。马克思主义关于教育的基本理论对于社会主义国家的教育实践产生了深刻的影响，辩证法作为发展教育科学方法论的基础加强了。但是，据我们所知，在八十年代以前，把马克思主义教育哲学作为一门学科来建立，国内外尚无先例。近几年来，我国教育理论工作者提出了建立和发展马克思主义教育哲学的任务，有关这方面的专著和教材开始问世。我们奉献给读者的这本教材也是为确立马克思主义教育哲学的学科地位而作的一种尝试。它以辩证法为主线，探讨自然、社会、思维的发展与教育相互作用的规律性，力图从总体上把握教育运动、发展的一般规律，并为教育实践提供理论依据。

这本教材是我们近几年来边教学、边编写，不断修改而成的。它的理论体系是在1980年参加华东师范大学举办的教育哲学讲习班上提出的，参加讲习班的一部分同志在讨论中对此提出了很多宝贵的意见。这本教材从我校教育系七八届学生开始试用以来，经过三轮教学，作过四次较大的修改。这里，特别应当提到的是我国教育哲学界的前辈、已故的传统先教授，曾亲自审阅了第二稿，并提出了宝贵的建议，给予我们热情的鼓励。

1985年，这本教材被列入国家教委高等学校文科教材编写计划。1986年3月召开了有张焕庭、张文郁、黄济、张定璋、王道俊、鲁洁、程希贤、曾成平、麦兆暄、刘楚明、林嘉声、魏贤超、桑新民等教育哲学理论工作者以及华东师大出版社的施希仁、金勇

同志等十余人参加的审稿讨论会议。会上就第四稿进行了认真的讨论，与会同志提出了许多有价值的修改意见。出版社同志还根据教材编写的要求，提出了修改的建议。现在这个本子是审稿会议后，经过再次修改后定下的。我们之所以能如期把它奉献给读者，和以上同志的关心、支持并积极提出具体的修改意见是分不开的。我们谨向前面提到的各位专家、学者和同志们表示衷心的感谢。

本书共分四章三十二节。第一、二、四章由刁培萼执笔，第三章由丁沅执笔。我校教育系丁瑜、承晓光两位同志也对本书有关章节提供了很有价值的材料。

我们认为，建立和发展马克思主义教育哲学这门学科，是一项艰巨而长期的任务，要靠我国教育理论工作者共同努力。我们编写、出版这本教材是由于教学工作的需要，也是繁荣教育科学、推动教育实践的需要。但就本书的理论体系和内容来说还是很成熟的，一定会存在缺点甚至错误。我们恳切地希望广大读者批评、指正，以便经过修改，使它逐步趋于完善。

编 者

1986年9月于南京师范大学

马克思主义教育哲学

目 录

第一章 总论	(1)
第一节 教育哲学的研究对象与学科地位.....	(2)
第二节 马克思主义教育哲学与西方资产阶级教育哲学.....	(18)
第三节 马克思主义教育哲学的几个基本问题.....	(52)
第二章 自然发展与教育	(78)
第一节 人与自然的矛盾运动是人类教育活动的基本动力.....	(81)
第二节 特殊的人类劳动与教育系统的发生.....	(89)
第三节 教育是人类自身生产的社会实践.....	(95)
第四节 人的发展中生物因素、社会因素与教育的相互关系.....	(99)
第五节 科学、技术、生产与教育.....	(109)
第六节 科学技术发展与教育.....	(115)
第七节 技术、技术科学与技术教育.....	(126)
第八节 工具的发展与教育.....	(134)
第九节 智力发展、智力开发与教育.....	(139)
第三章 社会发展与教育	(147)
第一节 社会基本矛盾与教育.....	(150)
第二节 社会经济形态的结构与教育.....	(159)
第三节 社会政治组织与教育.....	(166)
第四节 社会意识、社会心理与教育.....	(173)
第五节 社会意识、自我意识与教育.....	(182)

第六节	道德、伦理与教育·····	(191)
第七节	个体社会化与教育·····	(209)
第八节	人的发展与教育的价值目标·····	(220)
第九节	信息发展与教育·····	(230)
第四章	思维发展与教育·····	(241)
第一节	思维主体运动形式的特点与教育过程·····	(244)
第二节	教育人学会思维·····	(251)
第三节	唯物主义认识论的知识观与教育·····	(259)
第四节	现代精神个体的发生与教育·····	(271)
第五节	教学与教育过程的统一及其动力·····	(277)
第六节	知识的认识价值、智力价值与教育·····	(289)
第七节	科学、艺术的思维与教育·····	(298)
第八节	科学思维中的非逻辑因素——直觉的作用·····	(306)
第九节	逻辑思维的发展与教育·····	(312)
第十节	经验思维、理论思维与教育·····	(317)
第十一节	创造力的价值与教育的最终目标·····	(323)

第一章 总 论

马克思的学说诞生于十九世纪四十年代，到现在已近一个半世纪了。它改变了世界的历史进程。资产阶级早就承认：马克思的学说远比苏维埃武装力量更富有挑战性。实践证明，它对人类事务产生了深远影响，其中也包括教育领域。由马克思、恩格斯创立的哲学是完备的唯物主义哲学，它把伟大的认识工具给了人类，开阔了各个知识领域通向真理的道路。教育哲学是人类知识的一个重要领域，它是认识教育规律的科学。在我国，长期中断了对它的探索和研究，因而在教育科学领域留下了一个空白，这是极不正常的现象。现在是建立和发展马克思主义教育哲学的时候了。我们教育理论工作者应该共同承担起这一任务。

纵观当代欧美教育哲学的发展，各种学派林立，对教育实践活动起了很大的推动作用。究其原因，是由于教育哲学具有教育经验科学不能取代的作用。众所周知，皮亚杰的理论探索成果对西方正在兴起的认知结构教育哲学产生了深刻的影响。实践表明，基础理论的研究，有助于加深对人类行为的广泛认识，从而为教育实践提供指南。值得注意的是，在现代西方教育哲学界中那些具有现实主义倾向的思想家们认为：在回答涉及教育哲学的基本问题（诸如人性、心智、知识、真善美、人生目的和价值的观念以及这些观念中包含的教育过程的本质、教育目的等）方面，马克思主义同样有着深刻的见解。他们指出：象《资本论》、《德意志意识形态》、《共产党宣言》这些当代最有影响的著作，改造了世界，千百万人为马克思、恩格斯所阐明的教育理想所鼓舞。现代西方研究教育哲学的方法，已经抛弃传统的观念主义、实在主义和实用主义的三分法，代之而起的主要思想路线是分析哲学、存

在主义、马克思主义以及新托马斯主义，显然这里所谓的“马克思主义思想路线”，包括近几十年来西方哲学中出现的向马克思主义“靠拢”的倾向。这就不能不影响到教育哲学的发展。面对上述情况，建立和发展马克思主义教育哲学就成为一项十分迫切的任务。

回顾我国三十多年的教育实践，忽左忽右，以致造成严重的失误，虽然原因很多，但同教育科学研究的落后是分不开的。长期以来，我们既缺乏广泛的教育科学实验基础，又缺乏马克思主义教育哲学的理论探索，因此，对教育工作中的重大问题，往往理解不深，只停留在一般的传统的、规范性的描述水平，教育基本理论就显得比较贫乏，远远不能满足教育实践的需要。我们是社会主义国家，必须分清马克思主义教育哲学同西方资产阶级教育哲学的界限，同时对后者又要采取扬弃的方针，汲取为我们建设马克思主义教育哲学所需要的养料和有用的东西。

应当指出，在西方教育理论著作和文献中列举教育哲学各派观点时，马克思主义观点同其他各派观点是并列的，我们不能同意这种简单并列的做法。从原则上说来，就其意识形态倾向而言，马克思主义教育哲学同西方教育哲学是对立的；同时它绝不是某种派别学说，而是一种全新的共产主义教育哲学，它的发展前景是广阔的。因此，弄清马克思主义教育哲学同西方教育哲学的关系，分析它们的对立与发展趋势就十分必要了。

在总论这一章里，我们首先讲教育哲学的研究对象与学科地位，而后论述马克思主义教育哲学与西方资产阶级教育哲学，最后回答这本马克思主义教育哲学教材的理论体系和它的基本内容。

第一节 教育哲学的研究对象与学科地位

教育哲学的学科地位与它的研究对象是分不开的。教育哲学

研究对象的特殊性决定了这门学科的地位和它的功能。这是研究和探讨教育哲学这门学科必须明确的首要问题。

教育哲学是教育科学
中一门基础理论学科

教育哲学是用哲学的观点和方法研究教育基本问题的一门学科。为了阐明这门学科的性质与地位，这里先谈谈教育与哲学的关系。

教育与哲学的关系甚为密切，前者作为促进人自身发展的一种实践活动发生较早，后者作为一种人类精神或智慧活动则发生较晚。但是教育作为一种观念活动，却是同哲学意识一起发生的，古代的教育观念就是作为一种哲学意识而存在的。

哲学是人类思维的精华，产生比较晚，这是符合人类认识发展规律的。史前人类对世界的认识是直观的表象认识，还没有形成关于世界的理性概念或范畴，因此不属于哲学这种意识形态。在人类文明产生以前出现的关于创世的原始神话，表明人类已思考创世问题，它是抽象思维能力逐步形成的表现。创世的神话从思考世界整体来说已经具有哲学思维的萌芽。在欧洲，希腊神话就是希腊哲学的一个重要思想来源，被马克思称之为具有“永久的魅力”的希腊神话就隐含着关于世界的哲理。

人类产生以后，在史前人类意识中就不得不思考灵魂与肉体是什么关系？不死的灵魂在肉体死亡之后究竟怎样？自然力何以同人作对？等等。远古时代人们就开始思考的灵魂与外部世界的关系，正是意识和存在关系的这个哲学基本问题的最初表现，成为哲学思想的来源。原始神话中包含大量的原始宗教成分，这就是唯心主义哲学的胚胎。从哲学意识产生来看，它是关于思考宇宙和人生的整体学问，也就是通常所说的：“哲学就是世界观”。在人类社会中，每一个人都有他的意识，都有他的世界观，因此每个人不论是自觉还是不自觉，都有他的哲学。但它还不是作为专门探讨真理的客观规律的所谓哲学。哲学是人们对宇宙和人生客观规律进行自觉的、有目的的探究，形成对宇宙和人生的综合理

论。由于哲学研究者们所处的时代与阶级地位不同以及认识方法的不同，其所持的哲学观点也各不相同，最根本的区别就是唯物主义与唯心主义。唯物主义世界观同唯心主义世界观存在着对立的矛盾，只有现代唯物主义——辩证唯物论，才能对宇宙和人生作出正确的批判与综合。

哲学是对宇宙和人生的综合理论，其它各门学科只占据学术领域中的一个部分或一个方面，但都同宇宙观和人生观有关，教育尤其如此。因为教育是培养人的社会活动，主要是培养人的世界观，培养人对宇宙和人生的正确认识，培养人去变革自然物质，从而推进社会发展，使人与人之间处在一种正确的合理关系之中。在培养人的过程中，这些活动都涉及到哲学领域。因此，在教育活动中，需要一种正确的哲学作指导，而且一定时代的教育总是深受那一时代的哲学影响。从一般意义上说，哲学是教育的理论，而教育是哲学的实践。

从科学发展史的观点看，在古代世界中，教育与哲学是浑然一体的，教育观念包含在哲学观念之中，好多哲学家同时就是教育家，中外概莫能外。教育从哲学中分化出来，成为独立的学科，不过是近代的事。十九世纪后期，赫尔巴特提出了“教育作为一门科学”的命题。到十九世纪后半期，由冯特开创的实验心理学发展起来，教育的研究方法由哲学的方法转向科学的方法，即自然科学的那套统计、实验等方法。随着研究方法的变化，引起了教育这个领域的学科不断分化，如儿童心理学、教育心理学、教育测验和统计学等学科都发展起来了，因而教育学已概括不了所有的教育学科，由“教育学”转变为“教育科学”就成为二十世纪初教育理论领域引人注目的一个倾向。事实上，教育科学的兴起，并没有排斥教育的哲学方法，出现了教育科学与教育哲学并存的局面。在研究领域上有分工，研究方法也大异，前者借用自然科学的方法，后者借助于理论思维——哲学这样的方法，十九世纪末、二十世纪初，就蕴酿着教育哲学作为一门独立学科的趋势。

当时的德国具备最适宜的土壤。康德、赫尔巴特等人早就在德国的大学中主持过教育哲学的讲座，以哲学家的身份讲授教育学。1848年，德国哲学家罗申克兰茨所著《教育学体系》一书出版，直至1894年，美国人布莱克特把它译成英文，定名为《教育哲学》，该书的结构从“教育的一般观念”论述开始，进而分析“教育的特殊要素”（包括体育、智育、德育），最后阐明“教育的个别系统”（对世界学校制度的历史回顾）。这说明教育哲学刚产生时，同教育学并没有严格的界限，但已经趋向教育的基本理论方面了。它被认为是按黑格尔的方法建立教育学体系的一次重要尝试。1912年，美国的麦克文内尔所著《教育哲学教程纲要》一书发表，在该书中，作者明确地提出并讨论了教育哲学和教育科学的关系，这样，教育哲学才开始作为一门独立的学科加以研究。1916年，杜威的名著《民主主义与教育》一书问世，它的副标题是“教育哲学引论”。从此，教育哲学的学科地位稳定了，以后出现的是不同流派的教育哲学。

二十世纪初出现了由“教育学”转变为“教育科学”这一趋向。随着教育社会学、教育哲学产生，特别是二次大战后，教育经济学的出现，教育科学已经形成一个庞大的学科群。这样，教育哲学就成了广义教育科学中的一门基础理论学科，而从宏观看，它又是哲学与教育学的边缘学科。当代教育科学领域和其它科学领域一样，它已经由教育基础理论学科、教育应用学科、教育技术学科这样三个层次所组成。这三个方面就知识水平来看，分属于理论思维水平的知识与经验思维水平的知识，因而就科学的认识功能来说，它们各有其特定的作用。教育哲学是属于基础理论学科，它以理论思维水平的知识反映教育的客观规律，而不是经验事实和关系。教育哲学是关于教育的世界观和方法论的学问，它摆脱了教育经验科学的局限性和狭隘特征，有广泛的适应性，因而对教育实践具有强有力的指导作用。教育哲学这门学科特有的教学目标，要求把教育哲学的教学过程同学习者确立相应

的教育哲学见解结合起来，以改变学习者不科学的、旧有的教育基本观念与信念，树立科学的、新的教育基本观念与信念，以便在未来的教育实践中指导自己的行为。从教育哲学观点看，教育行为不仅仅是一个技能、技巧问题，它往往同教育目的、理想、价值选择有关，而后者正是教育哲学研究的任务。

教育哲学是研究
教育价值的学科

研究教育的目的、价值，是教育哲学的特点之一。事实上我们通常所说的教育科学研究是较为狭义的，仅把教育作为经验科学来研究，这种研究大致可分实证研究、实验研究和历史研究，这种经验科学的探索 and 理论用于研究教育问题，便产生了狭义的教育科学探索及其理论。教育科学仅以教育问题中的教育经验事实与事实间的关系为对象，并没有包括教育理论的全部问题。除此，教育理论还必须考察教育的目的、理想和价值的“价值论”以及事实与价值关系方面的问题。因为，人们在探讨教育行为和判断的根据时，必然要涉及两个系列，即事实系列与价值系列，前者是教育的事实研究，要靠科学方法解决，后者是教育的价值研究，要靠哲学方法解决。在马克思主义看来，人对外部世界有着认识与价值两种关系，前者是把握对象事实，解决“是如何”，认识的结果制定出有关对象的真理系统，后者所要解决的任务则是客体对象“应如何”以及活动主体怎么办的问题，它涉及人的评价活动，要制定出一定的价值系统，用以规范自己的活动。由此可见，人们对外部世界观念的把握过程，一方面表现为主观符合客观（认识），另一方面又表现为使客观适应主观（评价），这也就是认识世界和改造世界的统一。评价则是由理论过渡到实践的中间环节，因而价值意识是一种实践意识。人们的科学认识和价值意识在实践中的作用是通过“目的”范畴揭示出来的。人活动的目的性，总是科学认识与价值意识的统一，它既表明人活动的自觉性和方向性，又表明人活动的意义和必要性，是自觉性和必要性的统一，因而

也是真与善的统一。如果说，真与善是目的的内容，那么人按照目的去改造对象，并赋予对象以新的形式，这个体现真与善相统一的客观形式就是美。教育活动是培养人的活动，在这一领域，人正是以自身为认识对象，达到科学认识、价值意识与实践目的的统一，实现教育的价值目标，塑造真、善、美的和谐人格。这样，在教育的培养目标上，我们就从教育经验科学的认识上升到教育哲学的理解了。

上述讨论的问题同教育哲学确立自己的学科地位密切相关。教育哲学作为一门学科确立起来，经过了一段曲折，十九世纪以来，在科学活动领域有一股强大的实证主义思潮。在实验方法应用于教育学以后，教育活动研究领域获得了种种实证知识，如实验心理学、实验教育学、教育行政管理等，在这种情况下，人们往往只注意具体的实验事实，而不重视教育的哲学原理。当时德国有的学者就预言所谓“教育哲学的末运”。这种实证主义思潮就其实质而言，就是要使教育科学摆脱哲学的影响，企图把心理学、教育学与哲学分开，排除教育的哲学思考，由此出现了教育学向自然科学特别是生物学靠拢的倾向。这种为教育学确立生物学基础的企图，其结果导致了误把人的心理与动物心理混为一谈，否认了教育的社会性。与此相反，另有一派人则以社会学作为教育学的基础，认为教育的目标是社会的，达到目标的方法也是社会的，并根据社会的需要和情况来决定课程。这派观点同样遭到非难，反对这种观点的人认为仅限于教育的社会学方面，就事论是地只从社会现状来研究教育的目标与课程是行不通的。杜威在《教育科学资源》一文中对此就有过批评，认为：社会学涉及进步与改良的目标，实际包含着一种价值批评标准，这乃是社会哲学的事；教育学要排除哲学是不现实的，这是因为科学给人们以事实。这很重要，但它不能给人们以理想，理想的选择不是科学家的事而是哲学家的事。在这场争论中人们确认：实验的方法有好处，但有缺点和局限，它带有唯科学的特点，只承认事实与统

计材料，代替了从理论上阐明教育的目的与价值。在教育科学研究中，实验方法与哲学方法这两者要相辅相成，对事实和结果进行评价分析，要用哲学方法，要把科学实验与哲学推理结合起来。实践表明，本世纪五十年代以来，国际范围内教育科学研究的重要趋势之一，就是从片面地应用实证主义的严密的数量统计方法转向全面的综合——分析方法，它要求将研究建立在辩证理论思维方式的基础上。

如上述，经过十九世纪后半期的这场争论，教育哲学的学科地位加强了。

在西方教育哲学发展史上，价值论的研究历来是一个重要方面。有的教育哲学著作就是以教育价值为研究中心，主要介绍近代教育家的教育价值论，说明这些教育价值与其它文化价值的关系。还有的以逻辑学、伦理学、美学这三门规范学科与真、善、美三种基本价值相对应，来探讨教育的价值。逻辑学是求真的，知识的价值有真假；伦理学是求善的，道德的价值有善恶；美学或艺术哲学是求美的，判别美的价值而分美丑。对这种传统的价值哲学也有人提出疑问，认为真、善、美三种价值并不能统摄一切价值，此外尚有经济价值、身体价值、娱乐价值、社团价值等等，对人的发展也是极其重要的。西方一些教育学者对价值研究的注意力往往集中于道德价值的探讨，他们认为在学校教育中，除理智价值外，审美价值、道德价值最为重要，尤以道德价值为甚。在现代的规范教育哲学中，则形成本体论、认识论、价值论的一体化结构，力图把教育的事实研究与价值研究统一起来。正如有的教育哲学家所说：教育哲学应用教育科学所取得的结果，但它是从比较广义的观点来考察这些结果的。教育科学以发现事实并造成科学的定律为目的。例如它研究人生目的，把它当作现有的事实来研究，却不追求其终极意义。若要批判它的事实和定律的价值，则有赖于根据基本原则来给予解释的教育哲学。但是由于资产阶级哲学的局限性与意识形态倾向，他们难于把价值论同

本体论、认识论科学地统一起来。例如西方存在主义教育哲学所追求的所谓个人自由发展、自我实现的价值观,就是建立在抽象的历史唯心主义——唯我主义以及“人格异化论”(指人在社会中的个性丧失)基础上的,这是一种唯心主义的教育价值观,它不能够科学地揭示人的本质。从阶级根源来看,由于存在主义是西方资本主义进入到垄断资本主义这一社会危机的产物,因而它波及和影响西方社会的各个阶层,特别在中、小资产阶级知识分子中比较流行。从认识论根源看,存在主义宣扬主观辩证法,同黑格尔的客观辩证法相对立,并从根本上否定自然界存在辩证法,妄图用存在主义的“人学”辩证法来取代马克思主义的唯物辩证法。

在马克思主义教育哲学中,教育的价值研究占有重要地位。它要求把教育的事实研究、价值研究与活动目的性内在地统一起来。教育活动从某种意义上说来是一种价值活动,它总是趋向于价值的追求。教育具有促进社会发展的工具价值与促进人的发展的内在价值,这两方面以促进人的发展为出发点和归宿,达到两者的统一,因为人的发展一刻也离不开社会。在我们编写的这本《马克思主义教育哲学》中,价值论没有专章进行讨论,因为教育价值是一个多级系统,它涉及多方面的因素。我们从自然、社会和思维这三方面的统一和差别中,来考察教育和其它科学以及已知世界的彼此关系,教育的价值研究也就内在地渗透其中了。在我们考察的“自然发展与教育”的相互关系中,从科学技术教育的价值来看,对于正在成长中的人来说,从普通教育过渡到技术教育,可以找到他们发挥聪明才智的结构,这对人才资源开发来说是至关重要的。技术教育的价值在于促进人类改造自然能力的提高和发展,增进人类物质与精神文化福利。对技术的评价必须区分技术本身与技术应用的社会目的,只有这样才能树立正确的技术教育价值观,因为技术有完善与不完善之分,并无好、坏之别,但确有恶用与善用的目的。在进入到“社会发展与教育”相互关系考察时,涉及到“社会与个人”以及“人与价值”关系的

探讨，它进入了教育价值系统的较高一级的层次。人不仅有自然特性、社会特性而且可以看作是价值实体。教育参与形成个性，促进个体社会化，从而提高人的价值。就单个人而言，个体社会化过程就是接受和选择社会价值并把文化上得到公认的思想、感情和行为内化的过程。它伴随着更高价值的追求，以达到真、善、美的统一，这样受教育者的德、智、体、美的和谐发展才是可能的。前面说到的经济价值、身体价值等仅适应于人类“生存”的价值，而理智的价值，审美的价值，品格的价值适应于人类“享受”、“发展”需要的高级价值。在进入“思维发展与教育”相互关系考察时，不仅要探讨“知识与价值”的关系，而且要探讨“创造力与价值”的关系，这是教育价值系统高一级的层次，我们把教育的最终目标看作是培养具有创造力的人才。因为创造力不仅是人才的价值所在，而且是社会向上发展的标志。教育的价值不仅是传授知识，而在于承替人类的创造力。富有创造力的人才具有一套特有的、广阔的态度和价值系统，而不是只有一套解决问题的技术或方法。测验表明，从多方面选来有高度创造性的人，从更广泛的层次上——理论的、经济的、审美的、社会的、政治的和宗教的价值系统来看，在理论的和审美的领域得分最高。

教育哲学的发展
趋向于元科学

当前，世界上知识激增，不仅表现在量上，就知识发育的水平来说，也在不断提高。在目前条件下，科学知识分类出现了新的标准，它不是按照传统的学科性质，而是根据是否系统化及其系统化的程度来划分的。^①

人们把各种各样的未经系统化的知识称之为前系统知识。它产生于人们认识活动的开始阶段，是通过对各种事物直接观察而得来的，大多属于通常说的经验性知识，这是知识发育的第一

^①王兴成：《系统知识和元系统知识》，《新华文摘》1985年第6期。