

教学认识论

(修订本)

主 编 王 策 三

副主编 裴 娣 娜 丛 立 新

北京师范大学出版社

2002年

图书在版编目 (CIP) 数据

教学认识论 / 王策三主编 . —北京 : 师范大学出版社 ,
2002.7

ISBN 7-303-06231-9

. 教 王 教学理论 - 研究 . G42

中国版本图书馆CIP数据核字 (2002) 第 058046号

北京师范大学出版社出版发行

(北京新街口外大街19号 邮政编码 : 100875)

出版人 : 常汝吉

北京东方圣雅印刷有限公司印刷 全国新华书店经销

开本 : 890mm × 1240mm 1/32 印张 : 11 字数 : 316千字

2002年7月第1版 2002年7月第1次印刷

印数 : 1 ~ 2000 定价 : 15.00元

序 言

这本书是《教学认识论》的修订本。原书《教学认识论》写于80年代中期，是北京市哲学社会科学“六五”科学规划中一个项目的研究成果，于1988年12月由北京燕山出版社出版。至今十多年过去了，为什么要修订？修订些什么？怎样修订？这里作些说明。

一、修订的原因

修订的原因，概括说来，就是该书当时印得很少（只2500册），早已没有书了，书的内容也诸多不足；而从现实和可见的未来、特别是我国目前的现实状况看，该书所研究的课题还有一定理论意义和实践意义，同时，经过十多年的发展，具备了一些弥补不足的条件。再有一个具体的情况，就是原“国家教育委员会”1997年已经把它立项为“九五”计划的重点教材。

原《教学认识论》出版后，反响不一，有肯定者，也有论者提出各种疑问和异议。我们在原《教学认识论》出版的当时就指出：教学认识论（指的这个学科，而不是指我们这本书）受到怀疑和批评是很自然的，“这既不是教学认识论本身站不住脚，也不是怀疑者和批评者没有理由，而正是由于对教学认识论研究不够乃至简单化、曲解造成的。”（第12页）这就是说，我们当时就明白对它还所知甚少，研究得不够，经过

下面是很有代表性的几篇论著：【1】蒲心文《教学过程本质新探》，《教学过程再探》，分别载《教育研究》1981年第1期，1982年第6期。【2】李定仁、张广君《教学本质问题的比较研究》，载《华东师范大学学报（教育科学版）》1997年第3期。【3】叶澜《让课堂焕发出生命活力》，《教育研究》1997年第9期。【4】朱佩荣编译《季亚琴科论教学的本质》（上、下），《外国教育资料》1993年第5、6期。

十多年，这种欠缺感愈来愈甚。不足之处，日益凸现。

因此，我们想根据人们提出的质疑问题和我们自己的反思，学习和吸收这些年来来的最新科学成果，对教学认识进行一次再认识。这就是我们对原《教学认识论》进行修订的原因。

二、修订的打算

我们打算采取基本继承的原则，即基本保持原《教学认识论》一书的基本内容。为此就需要对原书的主要内容，作简要介绍，并说明基本保持它的道理。

首先，原书论述了教学认识论的基本原理，也论述了教学认识论产生和发展的曲折过程，说明它来之不易，更不是凭空想出来的，是合乎规律的，是客观上有其存在的根据和价值的。

原书论述了教学认识论的基本原理。

一种特殊的认识：教学认识

虽然，这个概念曾受到误解，也有人提出怀疑，认为它“片面”、“过时”。但是，经过时间和科学实践的检验，我们认为它是站得住的。这丝毫不是说认识是教学的惟一的属性，教学再没有其他的属性，因而也丝毫不排斥对教学进行社会学、心理学、美学、技术学……等等的研究。

教学作为一种活动，作为实施教育的基本途径，其基本方面和主要特点，是教师指导学生掌握知识，认识世界，发展自身。这是肯定无疑的。因此对它进行认识论的考察也是肯定无疑的。众所周知，自从裴斯泰洛齐、特别是赫尔巴特以来，一直把教学看做心理活动，又主要限于认知活动。而从前苏联教育学开始，对教学活动用“认识”来概括，特别是我国教育理论界，对“认识”一词，明确地取其哲学上的意义即人脑对客观世界能动的反映，它概括心理学上的认知、情感、意志过程，而不等于心理学上的认知过程。这是一个飞跃性的进展，它的概括程度提高了；而从一般认识进到特殊认识，又是一个重要的进展，它具体化了。“教学认识”的概念就这样逐步地形成了：它是学生个体认识。所谓个体认识，就是不同于人类历史总认识，或一般认识。所谓学生个体认识，就是不同于科学家、艺术家、实际工

作者、成年人等个体认识。它纳入了教育过程，是由教师领导身心发展未成熟的学生，主要通过学习知识去间接认识世界，发展自身。

在一般认识与这一特殊认识之间，存在着一系列的联结点，既体现了一般认识的普遍性，又体现了教学认识的特殊性。这些联结点构成了教学认识论的诸范畴。主要有：

教学认识客体以课程教材为基本形态

教学认识如同一切认识，都以客观世界为其客体或对象。但教学认识的客体具体以课程教材为其基本形态，不是一般的“原始”形态。为了有目的地塑造主体和加速其认识进程，它经过教育者精心选择、加工改造，以人类社会历史经验凝聚的客体为其主要内容。它既是学生主体认识的对象，又是他们认识外界和发展自身的工具，具有中介性。

学生是教学认识主体

在教学认识中，面对以课程教材为基本形态的客体，认识的主体是学生。教师的教，主要是教学生认识教材。教师对教育目的的贯彻是通过教学生认识才得以进行，并以学生认识的质量为其评价标准的。学生作为认识主体，有着极大的能动性，根据自身的需要和能力，对外界信息进行选择和改造。学生主体的能动性依存于它的结构，其结构包括智力、非智力、品德、身体诸因素的完整统一即活生生的个性。教学认识主体的主要特点在于，它是教师主导下的主体，具有发展性和可塑性，从不成熟、半独立逐步走向成熟和独立。

教师是教学认识的领导

一般的认识都是由“主体—客体”之间相互作用形成“二体结构”，而教学认识则是在主客体之间“嵌入”一个起主导作用的中介——教师，形成“学生（主体）——课程教材（客体）——教师（领导）”相互作用的“三体结构”。教师当然也是教学的主体，但不是一般的主体，而是中介，并且是领导。教师不仅是学生和教材之间的中介，而且是教学和社会联系的中介。教师教是为学生学服务的，但又起主导作用。他决定着教学认识的方向、内容、途径等等，并对它的结果和质量负责。

教学认识的基本方式为“掌握”并有多样模式。教学认识必须遵循一般认识的普遍途径，但具体表现为“掌握”。它不以探索 and 发现未知为主要目的，主要目的是继承人类长期社会历史经验、将知识转化为学生头脑里的精神财富。这是一种简约的经过提炼了的认识过程，主要通过教师言语讲授和学生阅读教科书来进行；而实践、观察、探究、发现等活动也是重要的，但是是少量的，带有模拟性质，并也经过了加工改造、简化和典型化。由于教学具体目标、教材知识结构和学生已有的认识结构的多样性，就决定了教学过程结构模式的多样性。

教学认识检验标准主要是考试

教学认识如同一般认识一样，也需要检验，并以社会实践为根本标准，但其具体表现形式主要是考试。所要检验的教学认识的结果，在客观上，基本是已知的真理，主要由教师根据教学大纲，拟定考题，通过笔试、口试、实验、实习操作等方式，由学生解答，然后由教师评定。它具有确定性、稳定性、间接性、有效性。但是，它只是在教学特定条件下才具有合理性，而且有着天然的局限性。当教学内容本身的真理性发生了问题、考试内容和方法不好以及评分不能客观公正的时候，就难以保证信度和效度。个别的或少数的学生，学习成绩分数很高而知识和能力实际上不高，相反，知识和能力强而分数并不高，这种现象的原因，就在这个地方。

以上就是原书《教学认识论》的主要观点和内容。简要地说就是：在教师主导下，学生主体主要通过掌握人类社会历史经验，认识世界，发展自身。这一理论反映了我国广大教育工作者（包括实际工作者和理论工作者）几十年时间的经验教训，甚至可以说，还包含了前苏联及世界上许多教育家的科学贡献。它发展了教育心理学化的成果，并克服了局限于心理学、特别是认知心理学的片面性；它把哲学认识论运用于教学领域而又克服了以一般认识代替教学认识的片面性。它比较实事求是地、正确地解释了教学活动中的一些重要现象，揭示了教学中主观和客观、物质活动和精神活动、物理活动和心理活动等矛盾运动的一些规律。

这样，它就为教学论提供了概括程度高而又比较切实的理论基础。

借助这一理论，就有可能正确理解和处理好教学理论和实际工作中的一些基本关系。例如，间接经验和直接经验的关系或实践和理论的关系。它确认：应以间接经验（无论是作为认识途径还是作为认识结果）为主，但也不应轻视实践、发现、探究等直接经验。关于掌握知识和发展智力、个性的关系。它确认：应全面发展学生的个性，但决不意味着轻视知识，而必须教书育人，在教学中，育人必须与教书活动紧紧结合在一起。关于教师和学生的关系。它确认：学生为主体，教师的教是为学生服务的，但同时又明确教师为主导。在教学中，教为主导是对主体的学的主导；学为主体是教主导下的主体。教学中诸如此类的一些基本关系，长期困扰着无数教育家。依靠教学认识论，就有可能把这些似不相容的矛盾对立面，辩证地而不是机械拼凑或折衷调和地统一起来。

借助这一理论也有可能克服历史上和现实中诸多教学论的各种片面性而同时又吸收它们的各种合理因素。因为教学认识论摆脱了局限于以个别学科（如心理学）为基础的狭隘性，可以为兼容并包各式各样的创造因素，提供方法论的基础。例如，有可能克服儿童中心主义、人本主义等教学论学派轻视外部的客观物质过程及其规律性、轻视人类历史经验和科学知识等片面性、狭隘性，又有可能吸收其重视人本身、重视学生主体以及非理性领域和情感作用等合理因素。有可能克服程序教学和其他行为主义教学论学派把心理现象、学习和教学活动简单化、机械化等缺点，又有可能吸收其严格、确定、有序等优点。有可能克服认知结构主义教学论学派对具体知识及个性估计不足的片面性，又有可能吸收其重视智力、理性等高级认识过程和结构化思想。有可能克服传统教学论片面强调外部灌输等缺点，又有可能吸收其坚持外部世界影响、重视人类历史经验等优点，如此等等。

正由于这一理论具有概括程度高这一特性，所以它不但不妨碍进行任何的各式各样的新的创造；恰恰相反，它正需要以无穷的多样内容和形式来丰富自己。可以设想，如果广大教师接受和运用这一理

论，就可以不同程度地提高行动的自觉性，避免盲目性，乃至高屋建瓴，统驭全局。对各种具体矛盾能够正确理解和处理；对各种创造能够分析吸收。这对教学的理论研究和实际工作，是有好处的，有意义的。

正因为如此，教学认识论的发展和我国的教学改革的进程，是并进的、一致的。正是在教学认识论的基础上，确立了教学应教学生“学”，“教为主导，学为主体”，发展学生主体性，教学结构多样综合等重要教学思想和原则，为教学改革的深入和发展，提供了基本的理论根据。

我们认为，教学认识论的这些基本理论，还没有为多少人所理解，甚至一些教育理论工作者、个别批评者和怀疑者，也并不太了解。从这一点考虑，我们也觉得还可以并值得再修订出版这本书。

以上就是我们为什么采取基本继承的原则，亦即保持原《教学认识论》一书基本内容的缘故。

下边，我们就来谈谈另一方面的问题，即原《教学认识论》的欠缺和不足的问题。就目前已经觉察到的，我们认为至少有以下几个方面亟需加以研究和补充。

（一）关于教学认识活动的机制

教学认识作为一种活动，一种过程，究竟是怎样进行的？怎样展开的？当今，人们、包括我们自己在内，已经不满足于（并不否定）赫尔巴特的“五段教学法”的讲法；也不满足于（不是否定）凯洛夫教育学的“五个环节”的说明；杜威讲“从做中学”，并提出“思维五步骤”，但是，怎么“做”了便“学”了呢？我们在《教学认识论》中反复说“认识”、特别讲到了“掌握”，但这又是怎么回事呢？总之一句话，关于教学活动的解释还不具体，具体机制不清楚。学生掌握知识、发展能力和个性到底是怎样实现的？

我们这次修订，在这方面作了一些探索和补充。我们借鉴哲学、心理学的成果，又主要借鉴活动学说的成果，提出这样初步的见解：教学认识是一种活动，从具体机制讲，教学认识就是教师领导、设计、组织好完整的学生主体活动。完整的学生主体活动是对知识的展（打）开、简

化、重演的活动，由外部活动、内部活动、外部活动的内化、内部活动的外化构成的。教学认识作为一种活动和过程，其运行的具体机制，就是建构学生主体活动。它把实践和认识在这种活动系列中统一起来了。学生形成认识结构、掌握知识和技能、发展能力和个性、特别是主体性等任务和内客，就是在这种活动过程中实现的。

（二）关于教学认识中科学和艺术的统一

在原《教学认识论》中，我们反复讲到：这里讲的“认识”不只是“认知”，也提到非智力因素，但整个来讲，实际上还只是论述了逻辑、抽象思维、理性等科学活动过程；而没有真正具体论述形象、感受、情感体验、非理性等艺术活动过程。应该如实承认，在当时即80年代中期，我们对这个问题实在说不出多少东西来，即使今天也还不容易讲清楚。因为它不仅是我国而且是全世界的一个难题。不过，这些年来进展还是不小的。仅就国内而言，关于情感教育、教学艺术等问题开展了理论研究，并有专著出版。而“情境教学”、“快乐教育”等实验，更给人以很多启发。我们这次修订，也作一点尝试，试图说明：整个教学认识活动应该既是科学活动，同时也成为艺术活动；学生对教材的掌握，不仅通过逻辑思维方式，也通过形象感受、情感体验方式，即不仅“知道了”并能“言传”才算认识；而“体验到了”，可以“意会”，也是认识。教学认识既是循着科学规律进行的活动，又是富于情感和艺术创造的活动。换句话说，教学认识乃是科学认识和艺术认识的统一。

（三）关于教学认识的社会性

在写作原《教学认识论》的当时，我们就很清楚地知道：关于教学认识的社会性，尽管各章实际上有所涉及，具体地论述了社会性的内客。但是，整个说来，关于教学认识的社会性是揭示得不够的；严格讲，教学认识还是抽象化了，似乎是游离于社会的纯粹形式的东西。虽然，科学抽象也允许为了专门考察某一对象，可以暂时地撇开与它联系的方面。但是，“认识对社会实践的依赖关系”（毛泽东：《实践论》）这个极端重要的规律，应该在教学认识中得到充分揭示。这些年来，教育社会学发展很快，卓有成果，特别是出现了“教学交

往本质”的理论，方兴未艾，很值得注意，要把它的研究成果很好地吸收过来。我们期望探讨一下：教学认识和教学实践、社会实践相联系的较为具体的内容和形式，尤其是教学认识中，教师和学生、学生和学生之间的交往，其内容、方法、途径的情形。更重要的，认识、交往这两者的关系以及和学生发展之间的关系；等等。

（四）关于教学认识中的人工智能

在原《教学认识论》中，没有论述人工智能问题。虽然没有论者提出责备，但是，我们自己觉察到，这是一个很大的缺失。我们想这次修订时，一定要补上这一课（主要在“教学认识的客体”一章）。尽管目前还不可能做得尽如人意。人工智能的出现，特别是计算机、多媒体、网络化结合在一起，给教学认识论的理论和实践带来巨大而深刻的影响。它能大大提高教学认识的效率；它将引起教学认识模式的变革。它给教学认识论以新的强有力的支持，确证了并丰富了教学认识论的一些基本理论。例如，人工智能的运用，充分地体现出学生是主体，而教师则更多表现为引导者和管理者，等等。

（五）关于其他若干观点、内容的修正、澄清和补充

除了以上四个方面比较大的问题之外，我们在论者批评和自己反思中，也还发现了诸多个别的问题。其中有一些问题，在这次修订之前，我们课题组中的多位成员已经在有关文字中做了修正、澄清和补充。我们准备在这次修订本中把它们集中地纳入该书的整体系统中。这里，不可能、也不必要详加论述，只略举几个例子。

其一，教学认识主体。原《教学认识论》中有这种说法：“只有学生才是认识的主体”（第111页）。“似乎教师也是教学认识的主体，实则不然。”（第109页）这种提法确实绝对化了。其实，教师也可以说是教学认识的主体。只是它与学生主体不同。两个主体不是处于同一个地位、层次。后来我们修改了这个说法。修订本中，我们将作进一步的论述。

其二，教学认识中的直接经验。在原《教学认识论》中，应该说始终没有忽略直接经验，但是，关于直接经验的相对独立性和作用，未能给予足够的评价；对其具体内容、方法、形式等，未做专门的充分的论述。在修订本中，我们想在这方面适当加强。

其三，教师主导。“主导主体”说是我们教学认识论的主要论点之一。惟其要学生成为主体，教师就不能直接主宰。在原《教学认识论》中，曾明确提出，“主导”的过程应该是间接的；形式应该是多样的；并提到“转化”、“启发”等等。但我们自知还是比较笼统的；更缺乏理论上的概括。近年来，从对罗杰斯的“非指导”教学模式的研究中我们受到启发，认为“非指导”正是体现教学认识中“主导主体”精神的一种主导形式，并且理论化了。我们准备在修订中加以分析吸收。

以上就是我们关于《教学认识论》一书修订的打算。

三、讨论几个问题

十多年来，关于教学认识论的评价，颇具特点。文章不少，从未间断过。十分突出并令人深思的是，评论的意见前后相差不大，没有什么变化；褒和贬、肯定和否定两方面的意见，看上去十分矛盾。

例如，1981年有的学者指出：“这样一种教学过程理论是十分不全面、形而上学很严重的理论”，“是比较陈旧过时的理论”，“仅仅用哲学认识论这根绳子把教学过程紧紧捆住……造成今天教学理论贫乏，与实际严重脱节，教育学教师越教越空，学生愈听愈厌……其根本原因皆出于此。”十多年后，又有学者提出：“它使课堂教学变得机械、沉闷和程式化，缺乏生气与乐趣，缺乏对智慧的挑战和对好奇心的刺激，使师生的生命力在课堂中得不到充分发挥，进而使教学本身也成为导致学生厌学、教师厌教的因素……”这两种批评很有代表性，很尖锐，不仅观点相似，而且使用的文字也差不多。但是，另一方面，批评的文章又指出这样的情况：说“它具有广泛影响并至今活跃在教学论界”。还有一篇持尖锐批评意见的文章也说：它“是一种

分别见蒲心文·教学过程本质新探·叶澜·让课堂焕发出生命活力

影响很大、认同者最多的教学本质观”。 “以马克思主义认识论为指导……找到了一个有价值的组织具体教学活动的制高点。”有的文章更比较明确地认为：“特殊认识说（即教学认识论——引者）是一种影响最大、认同者最多、被众多教育学论著广泛肯定的教学过程本质观。”

如何解释这种“矛盾”的现象呢？除了认为教学认识论反映了教学的基本特性、机制和规律而外，有的学者揭示了它独特的背景。自社会主义历史新时期开始，为要挽救“文革”中文化科学知识教育遭受的严重灾难，迎接新技术革命挑战和经济建设的要求，特别是人文主义思潮的愈益高涨的势头，还要迎头赶上世界性的教学改革浪潮，要往前走，要改革，要提高。这样，广大教育理论工作者和实际工作者，就既认为需要提倡、建设、运用教学认识论；而又不满足于它，要“超越”它，要代之以新的理论，因而就尖锐批评它。全盘否定它是极个别的。不同的论者，或者侧重于这一方面，或者侧重于另一方面。

除了揭示它的背景，上面所提到的学者还做了综合、归纳、比较的研究。例如，杨国全在其1994年所撰写的《教学本质的争鸣》一文中，归纳了十种“教学本质观”即：“多本质说”、“特殊认识说”、“发展说”、“认识—发展说”、“认识—实践说”、“情知说”、“适应—发展说”、“审美过程说”、“教师实践说”和“价值增殖说”。李定仁、张广君在其1997年撰写的《教学本质问题的比较研究》一文中，“将诸多教学本质观分为九类，即特殊认识说、认识发展说、传递说、学习说、实践说、交往说、关联说、认识实践说和层次类型说等，并分别进行评析。”

我们认为，多种教学本质观可以并存，继续探讨。本书第一章，将对诸多教学本质观进行一些评论。这里只是强调一下：把教学看做一种认识，或对教学进行认识论的研究，这是无可争议的，因为说一千，道一万，教学总是有关学习、求知、知识的问题（不论对它们各自作何解释），对教学进行研究可以采取各种角度，当然也可以采取认识论的角度，所以在这一点上大家没有也不可能有什么争论和分歧，分歧和争论在于：它只是教学的属性之一，还是教学的根本属

性？是不是教学的本质？把它视为教学的本质属性会不会妨碍进行其他的探讨？我们认为不会。因为把教学看做认识，一点也不妨碍把它看做实践活动、交往活动、生命活动……等等。“横看成岭侧成峰，远近高低各不同”。再者，认识作为教学的一般，正如任何的一般一样，都只是大致地包括一切个别事物，而不能全部包括。

我们仍然坚持教学认识本质观，认为至少在今天的教学实践和教育科学发展水平上，它比较地接近真理。它的概括程度高，包容性大，对于它，是需要而且可能不断深入、具体化、丰富和发展的问題，而不是否定和取代的问题。退一步说，教学认识本质观的真理性，随着客观实践和主观研究的发展，也只是显示了它的相对性，而并没有失去其基础性的地位，犹如初等数学与高等数学的关系，或形式逻辑与辩证法的关系。它的规律仍然是必须遵守的，因而也是否定不了的。为了在科学上讲话留有余地，为了尊重各种各样的教学本质观的探讨，不妨把教学认识论定位在类似初等数学或形式逻辑等基础性的层面上，都是可以的。

关于教学本质，达到今天这个结论，走过了漫长的道路。

每一思想理论都有两个来源：一是一定时期具体的社会实践；一是它思想理论本身的历史继承性和渊源。我们觉得，在关于教学本质观的讨论中，一些论者的议论，似乎忽视了乃至完全撇开了教学本质观自身思想的来龙去脉，仿佛可以割断历史凭空地进行任何的教学本质观的理论构建。这是讨论能否更好地开展并取得成效的关键之一。因此，回顾和总结这一历史发展过程，将有助于对这个结论的理解。

1. 从不自觉的认识论阶段走向自觉的认识论阶段

无论中外，在很长的一段时期里对于教学究竟是怎样的一种活动的说明，大量的是经验描述，如孔子主张的内省或多见多闻；柏拉图主张的回忆理念世界；荀子说的闻，见，知，行；昆体良讲的模仿，接受理论指导，练习；夸美纽斯提出的从观察到理解，从事物到文字，以及他把教学与老鸟教小鸟飞行等自然现象相类比……这些，都属于经验描述性质，没有做出系统的理论论证。

从裴斯泰洛齐、赫尔巴特为代表的教育心理学化运动兴起以来，

则主要以心理活动形式及其运动规律，来说明教学活动。最早是裴斯泰洛齐明确提出，“我正在试图将人类教学过程心理学化，”“我长期寻求一切教学艺术的共同心理根源——教学的原则必须从人类心智发展的永恒的第一个形式中引申出来。”“教育必须提高到科学的水平，教育科学必须起源于并建立在对人类天性最深入的认识的基础上。”接着，赫尔巴特更直截了当地宣布：“教育者的第一门科学，虽然远非其科学的全部，也许就是心理学。”基于心理学，裴斯泰洛齐主要用他所谓的先天心理能力与外界事物相“观照”（Anschauung），赫尔巴特用他的“观念联系”，来具体地解释教学过程。到了当代，三大有代表性的心理学派，即行为主义、认知主义和人本主义，则各用自己独特的概念，来进一步解释教学活动过程，例如，行为主义用刺激—反应，认知主义用建构或信息加工，人本主义用直觉或体验等等来解释教学活动等等。

明确地用认识论来解释教学活动过程的，是前苏联教育家们首先进行的。他们认为，教学过程是一种认识过程，而又有自己的特点。至于直接提出“教学认识”这个词和概念，并试图建立“教学认识论”这一专门研究领域，则是我国教学论工作者在20世纪80年代才开始的事情。

以上所说的，无论经验描述也好，心理学化也好，都实质上属于认识论范畴，或者说属于不自觉的认识论。因为无论什么人，只要他对教学问题发言，就无一例外地讲的是认识论的这一方面或那一方面。心理学本身也还是以一定的认识论为基础的，它所研究的只是认识（或精神、智慧、思想、意识……）的一个方面或形式。所谓心理学

夏之莲等译．裴斯泰洛齐教育论著选．北京：人民教育出版社，1992．

189

同上．83

同上．330

李其龙译．普通教育学．教育学讲授纲要．北京：人民教育出版社，1989．11

[苏]凯洛夫等主编．教育学．北京：人民教育出版社，1956．132

化，或以心理学来解释教学活动，说到底，不过是通过心理学而和某种认识论相联系，也可以说，某种认识论通过心理学具体表现出来而已。

认识论的解释与心理学的解释有什么区别呢？对教学活动过程进行心理学解释，只能涉及教学认识的个别、局部的方面、因素、成分、属性；而只有自觉的认识论，才足以概括教学认识的全部和整体，才有可能避免、克服各种片面性。因为认识论提供了人类认识的、因而也就是人类一切求知、学习等活动的普遍规律或图景。

但是，正如我们看到的，即使自觉地以认识论来解释教学活动过程，却也不能保证正确而不犯错误，道路是曲折的。从前苏联教育家们开始，到我们今天所取得的成就，也经过一段发展过程。其中有两类情况：

一类情况，是我们继承前苏联的成果，形成共识，至今坚持的。例如，“我们在教学过程与科学认识过程之间，发现了一致之点”。“教学不是、也不可能是与科学的认识过程完全一致的过程。在教学过程中学生对于现实的认识，具有以下特征：学生领受既知的、为人类所获得的真理（知识）。学生经常由有经验的教师来领导。教师是专门为了教育和教学工作造就出来的人。在教学工作中，一定要有巩固知识的工作。在教学工作中，还包括有计划地实现着的发展每个儿童的智力、道德和体力的工作。”第二类情况，是前苏联曾经失误，我们也曾经重复过其错误，但做出了努力，予以纠正，并在此基础上，促进了它的发展。这类情况说明，我国教学认识论研究已经获得的成果，与所谓“凯洛夫教学体系”，再不能简单等同、仍然看做一回事了。我们向前推进之点有哪些呢？

关于认识论的彻底性。

前苏联的教育家们，对认识论本身理解上发生了偏差，不彻底。

不彻底的最突出的表现之一，就是忽视了学生的认识主体地位，

重犯了机械或直观反映论的错误，没有贯彻实践、主观、能动地反映的观点。说来真有点不可思议，竟是没有主体的“认识”！这逻辑地导致抹杀学生的主体地位。这样一来，任凭你怎样强调发挥学生的自觉性、积极性、主动性，倡导启发式，反对注入式，都是徒劳的，既然没有了学生的主体地位，实质上也就没有了教师的主导。我国教学论工作者，在一段时期里，也曾经跟着犯过这样的错误，但通过实践和批判，明确地确定了学生在教学中的主体地位，提出了“教为主导，学为主体”的论点。

认识论不彻底的再一个表现，就是重犯了心理学化的错误。本来，既然认定教学是认识，那就是突破了心理学解释的局限性，可是，又把“认识”讲成了心理学上的“认知”，即与“情感”、“意志”及其他个性品质相平列的“认识”。这成为长期以来教学中忽视情感、意志、个性培养，忽视教学艺术性等片面性的理论根源。我国教学论工作者逐步觉察到，这种不彻底，实际上是在心理学化道路上踏步不前。我们要继续前进，要提高概括水平，我们对于“认识”一词，明确地取其哲学的概念，即人脑对于客观世界能动的反映。它概括着一切心理活动和品质，一切精神活动、思想意识活动，等等。

关于认识论中一般和特殊、共性和个性的关系。

前苏联和我们都曾经在其中摇摆不定，有时陷入矛盾混乱。尤其是前苏联教育家们，似乎根本没有“个体认识”这个概念。例如，既认定教学过程是特殊的认识，可又简单地套用一般认识过程的公式。我国甚至曾经一度陷入粗陋的实践主义（在“文革”时期达到顶点）。而一强调特殊性，便完全撇开一般性，片面强调教学主要是教授现成知识，严重轻视实践、发现、探究等活动在教学中应有的地位。关键的一点，就是没有看到个体认识和人类总体认识的区别，也没有把学生个体认识和其他个体认识区别开来，而是纠缠一起，混淆不分，既然对它们的区别不清楚，自然对它们的联系无法说明。我国教学论工作者，从长期思想困惑和实践的频频失误中，逐渐发现了、懂得了这个关键的一点，全面地审视一般认识和特殊认识、人类总体认识和个体认识的关系，以及不同个体认识的共性个性关系，初步提出了对它

们之间区别和联系的说明，提出了“学生个体认识”这个概念。

关于教学认识的概念和理论化。

前苏联教育家们虽然列举了教学认识的基本特点，但仍然属于经验描述或不自觉的性质，没有讲出为什么具有这些特点的原因和道理，没有给出明确的概念。而我们则明确地建立了教学认识的概念，把它理论化了。我们之所以能够向前跨进这一步，就是因为觉悟到认识论必须彻底，必须全面审视一般认识和特殊认识、人类整体认识和个体认识的关系。我们经过探索，得出结论：教学认识乃是学生个体认识，既区别于人类整体认识，又区别于其他个体认识。凡个体认识，当然不能违反人类整体认识的普遍规律，但它不应该也不需要简单重复人类整体认识，而是有所改造，简化重演。学生个体又不同于科学家、艺术家等个体，其认识既相同而又不同。前苏联教育家们指明的那些特点，如有教师来教、主要掌握人类历史经验、有教育发展性等等，正是由这些全面的关系决定的，换句话说，正是从这些全面的规律性联系中引申、派生出来的。毛泽东说：“我们的实践证明：感觉到了的东西，我们不能立刻理解它，只有理解了的东西才能更深刻地感觉它。”人们在长期中一直是这样想的：人类开办了学校，实施教学，就带来这些特点，或应该有这些特点，可是，建立了教学认识概念之后，才理解了，感觉更深刻了。原来，事情恰恰相反，应该说，正由于人类社会发展需要并创造了教学认识形式（在第一章中将论及这个问题），才决定了这些特点，才开办学校，实施教学。教学认识形式的发现和创造，乃是学校、教学产生和发展的根据。

2. 教学认识概念需要不断地丰富和具体化

我国教学论工作者在建立教学认识概念的基础上，又逐步把它具体化，揭示它的方方面面的具体内容和规定性。我们在吸收众多学者成果的基础上，在《教学认识论》中所做的，也属于这类工作。我们探讨和论述了教学认识主体、教学认识客体、教学认识领导、教学认识方式、教学认识检验等。我们认为，教学认识的概念需要不断地丰