

教学认识论研究现状与反思

——教学基本理论问题研究之三

李泽林

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 教学认识是在马克思主义认识论指导下, 通过对教学活动本质的抽象概括和丰富具体而获得的一个基本范畴, 其发展经历了观点争鸣期、理论建构期、反思拓展期和理论重构期四个阶段。教学认识主要以哲学、心理学和系统论为理论基础, 对教学认识的研究对象、教学本质、教学认识方式以及主客体关系进行了系统研究。从研究现状来看, 教学认识论的研究虽然比较成熟, 但也存在对教学认识论的再认识、主客体再认识以及对教学认识论的误解等问题, 亟待进一步深入研究。

[关键词] 教学认识; 研究现状; 审视

[中图分类号] G42; G 652

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2012)06-0044-05

教学认识是在马克思主义认识论指导下通过对教学活动本质的抽象概括和丰富具体而获得的一个基本范畴。“马克思主义教学论坚持用认识论的观点来把握教学活动本质, 认为教学是人类认识的重要形式之一。它是学生个体认识, 是教师教学生认识, 是学生个体在教师主导下, 主要掌握人类历史经验, 认识客观世界和发展自身。”^{[1]3}

一、教学认识论的历史发展

教学认识论研究萌芽于20世纪70年代末80年代初的一场关于教学本质问题的争论。这场争论是我国教育界学者对文革时期教育工作中出现的一系列过激行为的自觉反思与清理, 继而引发理论界展开了一场关于教学本质的讨论, 由于凯洛夫的《教育学》对我国教育理论界的影响, 我国学者逐步达成了教学本质上是学生的一种特殊的认识过程, 教学要以传授系统知识为主的共识。其发展可划分为以下四个阶段。

第一阶段是观点争鸣期(1979—1983年)。教学认识论研究主要脱胎于关于教学本质及教学主客体关系问题的争论。于光远、邹有华等研究者主要

围绕着教学本质的“特殊认识说”展开探讨。^[2]

第二阶段是理论建构期(1984—1989年前后)。该阶段的标志性成果是1985年王策三编著的、人民教育出版社出版的《教学论稿》, 1988年12月由北师大教育系主编、北京燕山出版社出版的《教学认识论》标志着在教学认识论研究上一个相对完整的理论体系的出现。

第三阶段是反思拓展期(1990—2000年前后)。该阶段的标志性成果是1991年李秉德主编的《教学论》明确提出“教学过程是一个包括认识和实践两个方面的活动过程, 是一个认识与实践统一的过程。”^{[3]25}叶澜在《让课堂焕发出生命活力》一文中指出:“把丰富复杂、变动不居的课堂教学过程简括为特殊的认识活动, 把它从整体的生命活动中抽象、隔离出来, 是传统课堂观的最根本缺陷”, 它“忽视课堂教学过程中人的因素”, 并导致诸多弊端。进而提出了突破特殊认识活动论传统框架的思路:“从更高的层次——生命的层次, 用动态生成的观念, 重新全面地认识课堂教学, 构建新的课堂教学观。”^[4]

第四阶段是理论重构期(2001—2010年)。这

[收稿日期] 2012-09-23

[基金项目] 西北师范大学青年教师科研能力提升计划骨干项目“当前基础教育课程与教学改革研究”(SKQNGG11018)的研究成果之一

[作者简介] 李泽林(1975—), 男, 甘肃天水人, 西北师范大学副教授, 硕士研究生导师, 教育学博士, 主要从事课程与教学论、农村教育、民族教育以及教育培训等研究

一时期随着我国新一轮的基础教育课程改革的推行,我国传统教学论日益表现出理论框架封闭保守、学科体系僵化过时等问题。陷入了理论与实践的双重困境之中,“重建教学认识论”的呼声愈来愈高。

二、教学认识论的基本理念

马克思主义认识论认为,认识是主体对客体的能动反映,即人脑对客观世界的能动反映。教学活动要解决的首先是如何使学生从不知到知、从知之甚少到知之甚多的问题,还承担着发展学生能力和品德等多方面的任务。从过程来看,学生掌握教学内容的过程,主要是一个由感受、感知、感悟、记忆、思维、想像、体验、评价、欣赏、理解、问题解决等多种智力和情感活动组成的过程,是人脑能动反映客观世界(主要是精神文化)的过程。学生原有的知识和能力基础,学生的主体能动性发挥程度,对活动的顺利进行具有重要的影响。教学内容的性质、数量和质量,教学手段的多寡及其适用性,也直接影响着教学活动进展及其质量效益。但是,教学不只是“学”,是教师教学生学,教学中的“学”跟一般的“学”有着本质的差别。^{[1]34-37}

有研究者认为,教学认识是教学存在形式之一,是主观形式的教学存在。而教学认识论,以教学认识本身为研究客体,目的在于通过反思教学认识本身,分析各类教学认识现象,揭示教学认识的一般规律,以便更好地进行科学的教学认识,从而促进教学认识并进而促进教学理论、教学实践及教学管理的长足发展。其内容大体应包括教学认识的基础、根据、可能性、必要性、对象、方法、动力、过程、形式、本质、规律和发展等等,其哲学理论基础应是马克思主义辩证唯物主义的认识论。在思维方式上,教学认识论中对教学认识的认识是反思性的,教学认识即对教学本身的认识主要是对象性的。^[5]

三、教学认识论的理论基础

从现有的研究成果来看,教学认识论的理论基础主要有三个方面,即哲学基础、心理学基础和系统论基础。

(一) 哲学基础

有研究者认为,“教学认识遵循认识活动一般规律,同时又有自身独特个性和特殊规律,应该坚持从马克思主义认识论角度来观察和把握教学活动

的本质”。^{[1]14}但有不同的研究者对其哲学基础进行了分析,也提出了不同的主张,比如“活动哲学”、“实践唯物主义与认识论”以及“活认识论”等。

对此,有研究者批判认为,“如果我们还是停留在‘传授—掌握’的教学模式,停留在‘反映论’的教学认识论,不及时将‘实践论’和有关的科学哲学作为教学理论的基础的话,我们不仅难以创建适应时代需要的教学理论,也难以应对教学实践对教学理论的呼求。”^[6]

(二) 心理学基础

从心理学方面看,早期研究者认为,“教学过程必须以生理学、脑科学、心理学特别是教育心理学和发展心理学为其科学基础,这也是教学论科学化重要条件之一。”^{[3]28}

此外,建构主义也被作为教学认识论研究的理论基础之一也受到研究者的关注,它们在探索重建学习概念的方向:赋予学习者以积极地位,以替代传统学校教育中的处于被动地位的学习者的活动,把学习界定为以语言为媒介建构对象之意义的实践。^[7]建构主义者重视学习活动中学生的主体性作用,重视学生面对具体情境进行意义的建构,强调个体原有的知识经验、情感体验在新知识学习中的作用,强调社会和社会交互作用在个人知识建构中的作用,这对于客观主义是一种进步。“客观主义学习论”、“认识学习论”、“情境学习论”也成为近百年来最具影响力的学习理论,丰富了教学认识论的心理学基础。

(三) 系统论基础

作为横断科学的系统理论对教学认识论研究也是一种推动。有研究者认为,“运用系统方法研究教学问题,有助于从整体上把握教学现象、建立教学模式,从控制论、信息论和系统论的观点对教学规律的研究具体化、深入化,还能得到许多新的启发和认识。”^{[3]29}

也有研究者从系统论的角度探讨了教学主体、客体和教学活动的整体性,以期建立具有整体性特征的教学认识论。^[8]还有学者从现有的教学论与教学实践严重背离的形式出发,立足于教学实践的要素关系审视教学认识系统。^[9]组建系统论思想在教学认识论中的地位与作用。

四、教学认识论的研究内容

(一) 教学认识论的研究对象

“教学认识是在马克思主义认识论指导下通过

对教学活动本质的抽象概括和丰富具体而获得的一个基本范畴。”^{[1]1}也就是说，教学认识论的研究对象就是教学认识。从现有的研究成果来看，不同研究者对研究认识有不同的理解。有研究者认为，教学认识“是学生个体认识，是教师教学生认识，是学生个体在教师主导下，主要掌握人类历史经验，认识客观世界和发展自身。”^{[1]3}“有教师教、间接性、发展性”^{[1]10}是其基本特点。

（二）教学本质的研究

传统的教学过程本质观认为，教学过程是学生认识世界活动的“特殊认识过程”，而非改造世界的实践过程。王策三、王本陆等研究者认为，“教学活动本质上是一种特殊的认识活动，即教学认识。具体说来，教学活动是学生独特的个体认识活动。”^[10]由于认识到了传统的“特殊认识观”的不足，国内许多论者提出了一些新的本质说，比如“认识发展说”和“多本质说”等，有研究者认为教学过程本质研究最基础的方法论，依然应是马克思主义认识论。传统的“特殊认识说”的弊病，在于不能正确地运用马克思主义认识论，把教学过程仅局限于认识过程中的“反映与被反映”这一狭隘方面，而把实践关系这个马克思主义认识论的精髓排斥在外。^[11]因此，教学过程依然是人类认识活动的一种特殊形式，它具有自身的特殊性。教学认识论的一个任务，就是探究这种特殊性。

基于早期“特殊认识说”的研究继承、发展与批判性反思，不同的研究者对教学本质也进行了深入的探讨，比如“特殊交往活动”、“教学生活论”、“教学认识活动论”、“关系认识论”等，进一步把教学认识和教学价值融合起来。

（三）教学认识方式的研究

“所谓教学认识方式，指的是教学过程中学生认识活动存在的形式、结构及发展阶段。”^{[1]143}说明教学认识方式是教学论研究主体在思考教学问题时创造或选择的，教学认识方式规范了教学论研究的基本思路，教学认识方式提供了教学论研究的策略，具有创造性、选择性、时代性、继承性、动态性、相对稳定性、总体性以及个性差异性等特点。^[12]

从教学认识方式的形成和发展来看，教学认识的主要方式是“掌握”。具体表现在传授与接受、发现与探索，观察、实验、实践活动等。其基本方式是以交往为基础的，学生认识发展的层次与水平主要表现在感性与理性认识的整合、从具体到抽象

再上升为思维的过程。总体来看，是“以接收传授书本知识和学生掌握为主。教学认识中的实践形式，探究与发现学习，以及学生思维过程，都是围绕这一基本特点组织和进行的。”^{[1]157}但是，从认识主体考察来看，学生的认知结构对教学认识方式影响；从认识客体分析，教材的结构对教学认识方式影响；教学目标也在一定程度上制约着学生认识方式的形成和发展。^{[1]162}

为此，有研究者结合新课程改革的要求，提出了教学认识方式优化的两条建议，一是在政策上鼓励教学认识方式百花齐放，促进教学认识方式多样化；二是在多样化的基础上，努力实现教学认识方式的优化和综合。^[13]

（四）教学认识中主客体关系的研究

主体问题是教学认识论中最重要的研究问题，是探讨教学认识与教学认识论的基础性命题。有研究者考察了我国1979—1999年20年间关于主客体问题的研究，总结了主体与客体、主导、主体性、主体作用等四种基本概念认识。教师唯一主体论、学生唯一主体论、双主体论、主导主体说、三体论、复合主客体论、过程主客体论、层次主客体说、主客体否定说等10种观点。^{[14]96-109}有研究者认为，当代主体性哲学的进展，使人们的关注点从实体思维下的主客对立，跃迁到了“主体间性”意义上的，既关注外物，也关注自我与他人的“交互主体性”^[15]这也就是说，我们期待的是既有认识外物的能力，又有反思自我的精神，同时兼备他者意识的、超越科学主义认识观的新的“认识”主体，在关系思维下实现教学认识论的理论旨归。^[16]针对主客体问题的研究，有研究者通过批判性反思认为，主客体研究中也存在一定的问题，比如以教与学两个过程代替教学过程，以静态考察代替动态分析，以马列原理代替问题研究等。^{[14]110-112}

五、教学认识论研究的审视

（一）对教学认识论的再认识

我国的“教学认识论”把认识与价值、教学认识与教学价值割裂开来，教学因而成为在教师主导下学生有效掌握间接经验的过程。这种教学观显然与工业时代的加工制造业相适应。教学恰如一个机器，通过外部知识、技能的浇铸与加工，制造出一个个整齐划一的、标准件似的人格。^[15]这种控制取向、传递本位、效率中心教学观在一定程度上影响了人才的培养质量与效益。在这种教学认识论的统

取下，学生被看成是一个“理性的生物”，他可任意改造、肢解所面对的一切客体，从而变成了一个脱离了生存境域的抽象而片面的人；学生被认为是以一种理论姿态存在于世的，他通过建构和探究这一活动中介，在将教学文本世界变成纯粹对象和干瘪影像的同时也失去了自身原初而本真的存在；师生关系被当作是一种主—客式关系，师生双方总想控制对方、同化对方，这必然导致彼此之间和谐关系的沦丧。^[16]

（二）教学认识论的主客体再认识

在教学过程中，教师是主体，学生也是主体，二者是交互主体的关系。只要教学中存在主客二元论，学生往往会被置于客体地位。解决问题的出路不在于把哪一方设置为主体、哪一方设置为客体，而在于从根本上超越启蒙理性视域中的主客二元论，走向关系伦理视域中的交互主体论。我国的“教学认识论”认为教学过程的本质特性之一是有领导，即教师对学生认识的发展起“主导作用”。在教学过程中，教师有所传授，在授受之间教师总是起着主导作用的。不论教师所传授的是正确的还是错误的，教师的主导作用总是一种客观存在。从而人为地将教师与学生放到了“主客二元对立的”地位，造成了师生在教学中的地位不平等，也必然导致教学的控制取向和机械性质。

（三）对教学认识论的误解

在历史和现实中，人们对认识及教学认识的理解往往是偏离它的基本含义的，甚至存在着一些严重的误解。哲学代替论问题主要是对教学认识的简单化理解，把教学认识和一般认识活动划等号，否定教学认识所具有的独特规律。心理学窄化问题的集中表现是把认识和认知等同起来，把教学认识等同于学生的感知、思维、记忆和想像等智力活动过程。固定模式化问题主要表现在有研究者将教学认识论看做是凯洛夫教学体系或凯洛夫教学理论；把教学视为特殊认识活动，似乎就意味着坚持以教师中心、书本中心和课堂中心为基本特征的传统教学模式；更有甚者，以为教学认识论倡导的只是教师讲解学生听课的讲授法。^[10]但这些认识显然不是教学认识论的本意所在，反而是对教学认识论的一种误解。这种对待教学认识论的误解，容易导致学生的迷信与盲从，容易导致学生的固执己见、唯我独尊，也难以完成教学工作所担负的政

治社会化功能。^[17]

应当肯定的是，教学认识论试图以马克思主义认识论为依据，揭示教学活动的本质，但在发展中也存在一定的不足之处。比如把教学过程局限于认识世界的认识活动，忽视了教学过程中学生改造其主观世界的实践活动，摈弃了马克思主义认识论最基本的观点，即实践的观点。单纯从教学客体方面规定教学活动，忽视了教学的主体性原则、忽视了价值评价等真善美的原则，缩小了认识这个概念的涵义。^[18]“在教学论中把认识概念变成了与情感、意志、能力、性格等并列的心理学概念（即通常所说的认知），成为教学实践中偏重知识学习而忽视发展智力，个性的理论的根源”。^[19]所有的这些方面说明，现行教学认识论框架没有完整地反映马克思主义的教学认识论思想，“我们尚未真正建设起马克思主义认识论，也说明这种建设具有原则性、重要性和迫切性。”^[19]

（四）教学认识论的发展

有研究者总结国内早期研究者的观点，认为教学认识论在发展的过程中先后出现了三种超越的思路。

第一种是“拓展论”，即在原有教学认识论的基础上拓展其研究的范畴，认为“教学认识不仅是一个认识过程，而且是一个建构过程；师生之间不是一种单主体性关系，而是一种主体间性关系；教学认识不仅是一种科学性认识，而且是一种艺术性认识；教学认识不仅是一种个性认识，而且是一种社会性认识”。^[20]

第二种是“转换论”，即教学认识论基础路线的转向，认为现当代西方哲学或心理学中的许多新成果是对马克思主义认识论的新发展，教学的认识论基础要实现从“科学认识论”到“生活认识论”^[21]、从“客观主义”到“建构主义”^[22]的转换。

第三种是“重建论”，即重建马克思主义的教学认识论。认为“马克思恩格斯有关感性认识和理性认识的思想及列宁的反映论公式概括的只是人类对未知事物的认识规律，并没有包括人类对已知事物的再认识规律……答案应该从马克思主义认识论的核心概念——实践中去找。”^[23]显然，我们首先应该从整体层面认识教学和理解教学，并与教学实践密切相连、与学生成长连接在一起开展教学认识论的探究。

【参考文献】

[1] 王策三. 教学认识论（修订本）[M]. 北京：北京

师范大学出版社，2002.

- [2] 于光远. 教育认识现象中的“三体问题” [J]. 中国社会科学, 1980, (3); 邹有华. 教学认识论 [J]. 课程·教材·教法, 1982, (1).
- [3] 李秉德. 教学论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1991.
- [4] 叶澜. 让课堂焕发生命活力 [J]. 教育研究, 1997, (9).
- [5] 张广君. 反思·定位·回归: 论“教学认识论” [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2002, (5).
- [6] 宋宁娜. 教学认识论和教学理论 [J]. 当代教育论坛, 2004, (10).
- [7] 佐腾学. 学习的快乐—走向对话 [M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004, 59.
- [8] 刘黎明. 关于教学认识论的整体性思考 [J]. 湖南教育学院学报, 1996, (9).
- [9] 张华龙. 基于实践观的教学认识论——教学认识论核心概念与范畴体系的反思 [J]. 教育研究, 2010, (5).
- [10] 王本陆. 教学认识论三题 [J]. 教育研究, 2001, (11).
- [11] 陈列. 国内教学认识论研究述评 [J]. 哲学动态, 1992, (11).
- [12] 常亚慧. 教学认识方式考察 [D]. 兰州: 西北师范大学硕士研究生学位论文, 2001: 4—5.
- [13] 王本陆. 教学转型与基础教育课程改革 (笔谈) [J]. 教育研究, 2002, (9).
- [14] 李定仁. 教学论研究二十年 (1979—1999) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [15] 余清臣. 交互主体性与教育: 一种反思的视角 [J]. 教育研究, 2006, (8).
- [16] 李艳艳. 关于教学认识论若干问题的思考 [J]. 天津师范大学学报 (基础教育版), 2007, (3).
- [15] 张华. 试论教学认识的本质 [J]. 全球教育展望, 2005, (6).
- [16] 柳士彬. 教学认识论批判 [J]. 青岛大学师范学院学报, 2009, (3).
- [17] 石中英. 教学认识过程中的“错误”问题 [J]. 北京大学教育评论, 2006, (1).
- [18] 刘黎明. 关于教学认识论的整体性思考 [J]. 湖南教育学院学报, 1996, (4).
- [19] 王策三. 教学论十年 [J]. 教育研究, 1988, (11).
- [20] 柳士彬. 重建教学认识论 [J]. 教育探索, 2004, (8).
- [21] 周建平. 从“科学认识论”到“生活认识论”——论教学的认识论基础的转换 [J]. 教育研究与实验, 2002, (1).
- [22] 王艳玲. 从“客观主义”到“建构主义”: 教学认识论的变革与超越 [J]. 全球教育展望, 2006, (9).
- [23] 郝京华. 教学的认识论基础新探 [J]. 教育研究与实验, 1996, (3).

Status Quo and Reflection of the Research into the Epistemological Teaching Theory ——The Study of Basic Theoretical Teaching Problems (III)

LI Ze-lin

(Research Center for the Educational Development of Minorities, Northwest Normal University,
Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Teaching Cognition, a fundamental concept derived from the abstract summarization and concrete actualization of the nature of teaching activities under the guidance of the Marxist epistemology, went through the following four stages: argumentation of varied opinions; construction of the theory; reflection and expansion; and reconstruction of the theory. Teaching Cognition, based mainly on philosophy, psychology, and systematology, is the systematic study of its objective, nature, means, and the subject-object relation. As regard to its status quo, the research into Teaching Cognition, though mature, is still in need of further explorations, due to such problems as re-recognizing the epistemological teaching theory, and re-recognizing the subject and object, and misunderstanding of the epistemological teaching theory.

[Key words] Teaching Cognition; status quo; scrutiny

(责任编辑 陈育/校对 云月)