

# 在科学与生活之间:教学认识中介论

张俊列

(陕西师范大学 教育学院,西安 710062)

**摘要:**近些年来,围绕教学认识论的辩与立,主要形成了两种不同的理论主张,即科学认识论与生活认识论。教学认识论是一种特殊的认识,既不同于科学认识,也不同于生活认识,而是兼具两种认识的性质。教学活动是沟通科学与生活的中介性活动,教学认识论属于中介认识论。而作为中介认识论的另一种形式——审美认识论,与教学认识论有着高度的融通性。因而,以审美认识论为基础,开拓了教学认识论研究的新领域,有助于克服教学认识论所面临的一些理论困境,进而促进教学认识论的发展。

**关键词:**教学认识;中介性;科学认识;生活认识;审美认识

**中图分类号:**G423 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2017)01-0091-07

教学认识论正确地揭示了教学认识过程的特性及其发生机制,可以说,教学认识论是现代课程与教学论走向科学化、系统化的体现。然而,由于思想立场、历史条件与实践发展的不同,围绕教学认识论的争论也是持续不断。可以说,这条争论线索或明或暗的一直贯穿于整个现代课程与教学论的发展历史。尤其是近些年来,一些新兴的理论话语总是以教学认识论为批判对象,以此作为其理论主张的出发点。然而遗憾的是,很多争议自身远离了教学认识这一基本的问题域,甚至在一定程度上遮蔽了对教学认识本身的探讨。而“教学认识论的思想并未具体化为教学活动的机制,因而也没能有效指导教学实践”<sup>[1]</sup>。因此,如何超越教学认识论争议的二元对立现象,如何使教学认识论获得实践的生命力,这些问题都需要学界重新回到教学认识论的原点,即对教学认识的性质以及与其它认识论间关系展开探讨。

## 一 科学认识论与生活认识论之争

以教学认识论为核心线索,纵观整个现代课程与教学论的发展历史,始终存在着两条不同的理论主张。从历史来看,有传统教育与现代教育、实质教育与形式教育、科学教育与人本教育的争论;从现实来看,有间接经验与直接经验、教师主体与学生主体、理性与非理性、知识与心理、社会与自我、认识与价值等争论。因此,有关争论,既是一个历史遗留问题,更是一个亟待去厘清、辨析与解决的现实问题。这两条路线就其理论基础而言,可以归结为科学认识论与生活认识论之争。

尽管“教学认识论的思想和个别内容,早就有了。……古代东方和西方许多大哲学家、教育家们关于教学问题的许多言论都是很精辟的教学认识论思想”<sup>[2]312</sup>,但是,真正意义上的教学认识论乃是伴随着现代课程与教学逐渐科学化过程中的结果,是以现代科学认识论为基础的产物。尤其是我国学者以马克思主义认识论为指导,明确提出了教学认识论的概念并进行了系统化的研究。因而,教学认识

收稿日期:2016-08-20

基金项目:教育部人文社科青年基金项目“课程美学的理论建构及其实践机制研究”(14YJC880111);中央高校基本科研业务专项资金项目“课程美学的理论建构研究”(14SZYB05)。

作者简介:张俊列(1983—),男,甘肃天水人,教育学博士,陕西师范大学教育学院副教授,研究方向为课程与教学论。

论从一开始就深深地烙上了科学认识论的印子。科学认识论是近代哲学发展的伟大成果,在其指导下,人类取得了众多的认识成果,打破了神性的控制,加强了对自然的开发与控制,从而开辟了以人为中心的主体性时代,近现代哲学也由此称之为主体性哲学。科学认识论的根本特征就是主客体二元对立思维。在认识的过程中,人是主体,认识的对象是客体,主体通过对客体的反思,形成关于认识对象的客观性知识,从而用来改造自然,美化生活<sup>[3]</sup>。以科学认识论为基础的教学认识论摆脱了以朴素的经验为基础的时代,使教学论研究具备了科学的性质,进而极大地促进了课程与教学研究的科学化及其指导实践的有效性。如注重课程的逻辑体系与学科的基本结构,突出教学内容的科学性和学术性,强调学生对系统知识的掌握和逻辑思维能力的训练。在其中,以王策三为代表的一批学者,不仅明确提出教学认识论这一新的概念,而且形成了以教学认识的主体、客体、领导、方式、检验等为基本范畴的系统性成果。仅就其教学发生的认识机制而言,教学认识论科学地解释了教学活动发生的整个过程。由于这一理论成果的代表性,关于教学认识论的批判与辩护总是以此为生发点。

伴随着科学认识论逐渐蜕化为工具理性主义所显示出的局限性,以胡塞尔为代表的一些西方哲学家发出了“回归生活世界”的转向,试图以此来挽救被工具理性主义所主宰下的人性异化现象。与此相应,受现当代西方哲学思潮的影响,一些学者提出教学认识论的基础应由科学认识论转向生活认识论,教学应该回归生活世界,应该从生活的角度来理解认识。而所谓“生活认识论”是从生活世界观出发把认识本身视为生活,即把认识看作人生活的一种形式,当作认识者生活或存在的方式,当作认识者自我生成、自我完善的方式(生活就是人的自我生成、自我完善的过程)。在这里,认识不再是工具,而成为目的,成为人的生活或人的存在本身<sup>[3]</sup>。由此,主张知识的建构性与情境性、课程的活动性、教学创造知识、以直接经验为主的探究学习方式等一系列相对的观点。

教学认识论之所以不断的受到质疑与批判,其本质在于教学实践对现代课程与教学理论的挑战,而来自生活认识论的批判则试图为科学认识论主导下的现代课程与教学找到一剂良方。只是这一剂

良方并未能很好地回答现实问题,反而引起了理论立场上的分裂与对抗,导致“教学实践也只能左摇右摆,要么重视知识传递,要么重视儿童经验,无法在关照儿童及儿童经验的基础上将学生的认识迅速提升到人类认识的高度”<sup>[1]</sup>。所以,生活认识论的兴起也只是反映了教学认识的一个侧面,并未能很好地解答有关的理论与实践问题。甚至可以说,这些争论依然是历史上的一些老问题在当前新的实践问题的刺激下的重新体现而已。

## 二 沟通科学与生活的桥梁:教学认识的中介性

实际上,无论是站在哪一种立场上,都不可能只强调一个方面而忽略另外一个方面,两者在争论的同时也存在着融合点,寻求自身理论的完善。如与生活认识论所主张的观点相似,科学认识论也强调教学的社会性、交往性、艺术性及其与生活的联系性。而生活认识论也不可能简单地将认识停留于生活层面,也必然要走向科学的认识。然而,值得我们反思的是,本来通过长期的争议是能够促进不同主张之间的对话与理解,促进教学认识论的发展。可实际上一些新的理论主张总是以“另起炉灶”、“大破大立”等革命性、否定性的话语为旗帜,将教学认识论的探讨淹没在一些新兴的哲学术语之中,忽略了教学认识与一般的科学认识、生活认识之间的区别。

(一)继承与发展:教学认识是一种特殊的认识

教学认识的性质或本质,在20世纪90年代有过激烈的讨论,形成的观点主要有: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、审美过程说等。在这其中,特殊认识说主要是遵循了科学认识论的基础,审美认识说可以说是遵循了审美认识论的基础,而实践说、发展说等主要是属于以生活认识论为基础的范畴。教学认识的多本质说,一方面激发了当时人们对教学认识的探讨兴趣,扩大了探讨的范围,但与此同时,也使得这一问题自身陷入到更多的迷茫之中,因此这依然是一个需要继续去厘清的问题。可惜20世纪90年代之后学术界将这一问题搁置了起来,直到新课改之后,由于一些新的理论话语的兴起,这一问题又重新回到学术视野中来。

既然“特殊认识说”早已明确提出“教学认识是一种特殊的认识”,而现在为什么又要重提这一旧的观点?固然是有些问题需要进一步的探讨。所谓特

殊认识说,即“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。这种特殊的认识,就是教学认识”<sup>[2]3</sup>。相比于其它的观点,特殊认识说更为明确地将教学认识与一般的哲学认识、科学认识及其具体的生活认识等区别开来,概括了教学认识的基本特点。然而,这里的认识依然是较为抽象的,特别是将教学认识简化为主要是学生这一主体对客观世界的认识活动,割裂了“教—学”的整体关系。这就使得教学认识论附有了科学认识论的主客体二元思维的影子,为争论埋下了伏笔。如长期以来所坚持的“主导主体”说,其实是很难将教师主体或主导与学生主体做出合理的说明的。从教的方面讲,教师是主体或主导;从学的方面讲,学生是主体。这其实还是将教与学做了二元的分割,主导主体的关系也就很难做到协调,导致在实践过程中总会有意无意的发生偏差。同理,以学生认识论代替教学认识论,也是在“教学”之间做了取舍,值得反思。对此,有学者认为,“全面的教学认识论研究亦应包括学生认识论、教师认识论、教学知识认识论三个领域,学生认识论、学的认识论尽管是教学认识论的重要组成部分,但不能作为教学认识论的唯一内容”<sup>[4]</sup>。教学是一种特殊的认识,但是这一“特殊性”还需要继续去厘清。尤其是要从一般、抽象的思考走向动态的、具体的思考。过去对教学认识的探讨主要是从认识的可能性和可靠性角度思辨地展开讨论的。实际上,教学认识的过程是发生在教学情境之中的,教学认识的特殊性也只能在教学认识发生的情境中去体现。

科学认识论与生活认识论是教学认识论的理论基础,但不能够代替教学认识论。然而,在实际的讨论过程中,总是会出现以各种哲学认识理论代替教学认识论的观点,甚至遮蔽了教学认识自身的问题对象。特别是一些学者试图以生活认识论来代替教学认识论,在日常生活的层次上以释放自我、解放人性为名义,把人类的教学活动导向与动物相似或相接近的错误尝试方向,导致了教学认识活动的简单化、庸俗化,甚至消解了教学认识的功能与作用,无法完成教学认识的目的。因而,对于教学认识是一种特殊认识的观点,只能在发展与丰富其内涵的意义上认识,而不能去否定。

## (二)教学认识是一种中介性认识

中介性是对教学认识特点的基本概括,而具体的教师的教、课程知识、教学情境的创设等都是作为具体的中介而体现在教学认识过程之中的。同时,从认识论的角度讲,在认识的主体与客体之间,还要有一个认识的中介作为基本环节。中介本身就是一种认识论,真正揭示了认识发生的现实过程和机制,教学认识实则属于中介认识论的范畴与层次。

1.中介是人们认识事物、解决问题时普遍的一种思维方式

人们在日常生活中,都会自觉或不自觉地运用中介思维来处理所遇到的问题。如从空间上说,有上、中、下,左、中、右,大、中、小。从时间上说,有过去、现在、未来。从数学上说,有正数、负数,还有0这个不正不负的数。而将这种思维方式上升为哲学层面,就会成为中介认识论。中介的意思就是居间、调中。但是中介论并不是要否定矛盾,消极的对待问题,而是防止走向极端,综合分析矛盾而做出有益于解决问题的最佳判断。传统的认识论只在实践与认识、主体与客体的二元关系中寻求结果。在认识发生的实际过程中,认识主体与客体之间还存在着认识中介,它是以各种形式的认识工具、认识手段为要素,包括运用和操作这些工具的程序和方法在内的系统,主要由物质认识工具、知识性认识工具和语言工具所组成。黑格尔曾批判了费希特等人否定中介论者,“有一种原理,主张知识的纯粹直接性,要排除中介,对这种原理就须提醒注意中介之存在”<sup>[5]109-110</sup>。而认为许多真理我们深知系由于极其复杂的、高度中介化的考察所得到的成果”<sup>[6]160</sup>。传统认识论只看到了主体对客体的反思,停留于认识依赖于实践的简单重复与循环上,使认识论容易陷入机械的、抽象化的困境之中,缺乏实践的具体可行性,在此指导下的具体学科认识论也就陷入了理论抽象化的困境中。

很长一段时期里,我们对中介思维是持否定态度的,将“中庸之道”作为批判的对象。实际上,这是对儒家文化传统的一种误解。从东西方文化哲学比较的角度来讲,西方文化哲学主要讲斗争、讲对立,比如说主客体、物质与精神、人与自然、个体与社会等等,而中国文化哲学主要讲中庸、讲和合,并不存在明显的非此即彼式的思维。中国文化的中介趋向使得科学与生活间始终没有出现独立分化的特点。中国古代的科学技术带有浓厚的美学取向,因而也



就未能产生近现代科学文明的发达。然而,从现代科学认识论所走向工具理性的结果来看,中国文化所蕴含的中介认识思维又具有很现实的意义。从中西方教化的完善程度来讲,西方国家主要依赖于其发达的宗教教化,以神性的强制性实现对人性的约束,而中国则具有完善的、系统的教化体系,因而德治理念成为古代中国的主要治理方式,以道德教育作为沟通个体与社会之中介。所以,中介思维的实质是“一分为三”的认识方式,是具体的运行、操作和实现方式。没有对现象的把握,也就很难把握住本质。因而,中介认识论可以帮助我们一分为三地看待客观现象,克服绝对化的形而上学观点,避免对事物分析的简单化倾向。比如说,毛泽东在制定和实施战略和策略的时候,总是善于运用中介思维,一分为三地看待问题。在民主革命时期,他把社会力量分为三部分:依靠对象、团结对象、打击对象,并在这个基础上制定自己的战略和策略;在抗日战争时期,他把地主阶级分为顽固派、一般的地主和开明绅士;后来,他又把这种方法用于对世界形势的分析上,于是有了“三个世界”的理论,并明确地指出中国属于第三世界。同时,当我们从中介层面进行思维时,既摆脱了对生活经验的直接依赖,也避免了陷入抽象思维的逻辑陷阱,能够联系具体的情境,分析矛盾之所在,灵活机动地处理所遇到的问题。中介思维具有情境性,属于联系具体的操作方式与运行机制的认识阶段。

## 2. 中介性是对教学认识特点的基本概括

一般来讲,教学认识的基本特点是有教师教、以间接经验为主、发展性。发展性是教学认识的目的,而就其教学认识的过程而言,教师的教、间接经验为主等特点都是作为帮助学生个体认识的中介而发生作用的。因而,中介性是教学认识特点的基本概括。

(1)从整个学校教育或者教学的社会性质来看,教育教学是属于儿童与社会之间的中介活动,教育的作用也就是中介性、引导性、发展性。如黑格尔所言:“所谓的中介性,是指发展、教育和教养的过程而言。”<sup>[6]161</sup>人类社会最伟大的发明与创造就是通过教育这一中介活动来保存经验,维系种族发展,从而超越了动物界自然式的进化方式。

(2)从教学认识与科学认识、生活认识的关系来看,教学认识是属于沟通科学与生活的中介性认识。教学认识之所以不同于科学认识与生活认识,关键

在于教学认识恰好是介于其科学与生活之间,是起于生活认识达到科学认识的中介性认识,通过教学使科学还原为具体的生活情境得以认识,使生活上升为科学的高度得以发展,教学认识是沟通两个世界之间的桥梁。科学认识论与生活认识论彼此长期争论不息,但又彼此构成了关于教学认识的理论基础。这就说明两者都与教学认识有着天然的紧密的联系,单纯从一个方面无法形成完整的教学认识论。然而,学术界始终没有从教学认识自身在认识论中所处的地位来思考三者之间的关系。

(3)从教学认识的微观过程来看,教学认识的真正实现过程乃是以教学情境的展开为其中介的。而在教学情境中,认识主客体关系、师生关系、直接经验与间接经验等一切将走向融合。也就是说,对教学认识特点的理解,需要在明确其中介性质的基础上并置于动态的认识过程中去理解,在此基础上的教学认识论才能真正地贴近具体的、微观的、生动鲜活的教学实践与教学现象。所以,对于诸如教与学的关系、课程与教学的关系、师生在认识中的作用与地位、知识的性质、教学与科学及生活的关系都需要从具体的教学认识发生的情境中去探讨。如对于知识与教学的关系的探讨,以往人们关注更多的是知识的教学问题,在知识的基础上探讨教学问题而非教学中的知识,即并没有从教学的意义上来探讨知识。因而,知识的问题,包括性质、分类、组织等,对于教学而言是既定的,也就规定了知识与教学的关系,教学只能是被动地适应知识的性质,教学处于应该怎么做地位。然而,随着后现代主义对传统知识观的质疑,知识的性质出现了客观性与情境性两种主张,教学也就陷入到了无所适从的被动境遇。这些问题的根源依然在于缺乏真正教学意义上对知识性质的认识,没有思考到当知识被纳入到教学场域时的性质问题。总之,教学认识的中介论,就是要从认识的中介层面来展开对教学认识的研究,包括对教学认识的结构与功能、认识的形式与机制的研究等等。

## 三 认识论的弥合:以审美认识论为基础的教学认识论

教学介于科学与生活之间,同时兼具科学认识与生活认识的一些属性,因而,应从中介认识论的层次展开教学认识的研究,开拓教学认识论的研究领域,走出传统的科学认识与生活认识的二元化。而

审美认识亦属于生活认识与科学认识的中介认识层次,用来沟通科学之真与生活之善。如果说科学认识属于认识的结果,生活认识属于认识之起点的话,审美认识和教学认识则属于认识的中介层次。作为中介认识论的两种形式,审美认识论与教学认识论之间存在着高度的融通性。审美认识与科学认识、生活认识是相并列的一般认识方式,而教学认识则只对应于教学这一特殊的活动。因而,审美认识论属于教学认识论的理论基础。

所谓审美认识论是以感性的形式,复合多种认识机能把握和认识真理的一种人类高级的反映形式。

不同于科学认识论只追寻逻辑的合目的性,生活认识论只关注人的自由问题,追寻道德的合目的性,审美认识论乃是两者的和谐,是两者实现过渡的桥梁。科学认识论的兴起本来也是为了将人性从神性的桎梏之中解放出来,即借助于自然科学的真理知识打破虚无缥缈的宗教知识,具有浓厚的人文主义意蕴。然而,科学自身却逐渐地蜕化为工具理性主义,取代了上帝而成为新的霸权,也就丧失了其求真的价值意义。生活认识论作为科学认识论的救赎者,试图以恢复人性、关怀生命为价值取向,然而由于其浓厚的非理性主义倾向,不仅未能挽救现代认识论的危局,而且在某种程度上构成了对认识论的整体解构。传统的认识论在科学之求真与生活之求善之间始终未能达成协调与一致,此即为认识论的阻隔或是断裂。其实,在真与善之间,还存在着美。美是沟通真与善的中介,同时兼具真与善的双重属性。

因而,要克服传统认识论的断裂问题,需要经由审美认识论的中介而实现过渡。这一过渡任务起初由康德所完成。康德认识到,在知性(以自然概念立法,理论性的)和理性(以自由概念来立法,实践性的)之间存在着一条不可逾越的鸿沟。他认为,人类认识的全部能力除了认识能力(知性)与欲求能力(理性)之外,还包括愉快和不愉快的情感(判断力),所以,高层认识能力的家族内却还有一个处于知性和理性之间的中间环节,这个中间环节就是判断力,这使知性向理性的过渡成为可能。康德通过美实现真、善的沟通与融合,完成了其认识论与伦理学的双重转向<sup>[7]</sup>。

相比于康德,杜威在克服认识论的二元对立问

题上更为坚决和彻底。杜威以经验为桥梁,试图来沟通认识主体与客体。而杜威所谓的经验,不同于人们一般所理解的日常生活经验,杜威将其赋予了审美的性质,并称之为“一个经验”,“事物被经验到,但他却没有构成一个经验(an experience)。……与这些经验不同,我们在所经验到的物质走完其历程而达到完满时,就拥有了一个经验。……这一个经验是一个整体,其中带着它自身的个性化的性质以及自我满足。这是一个经验”<sup>[8]35</sup>。完满的一个经验,即是连续性的、整体性的、交互性的经验,是审美的经验。与康德相似,杜威最后还是走向了美学的领域,美学为杜威思想的最终归宿。杜威的哲学、教育、美学乃是一个一以贯之的统一思想体系,而他关于哲学的、教育的改造,其最终目的是走向审美的境界,走向美的融合。因此,美学是杜威最为根本的、最深层次的思想大厦,这一大厦已经随着近一二十年来西方学界关于杜威美学思想的研究而逐渐地清晰了起来。

康德实现了科学认识论向审美认识论的转向,而杜威则更为坚决地走向了审美之途。两位哲学家试图弥补长期以来认识论的断裂,从而使认识的自然合目的性与道德合目的性实现融合。可见,审美认识论与教学认识论一样,都属于中介认识论的范畴。“审美综合了科学认识和价值认识的要素,它同科学认识一样,不仅感知着客观世界,而且还深入到事物的本质,它同价值认识一样在感知世界的同时,还内在地体现意志目的和价值观念”<sup>[9]</sup>。教学认识作为沟通科学之真与生活之善的中介,更多的具有审美认识的性质,审美认识论可以作为教学认识论的基础和发展方向。“在教学中,如何把科学认识和艺术认识统一起来,特别是针对长期以来相对忽视的艺术认识方面,就成为教育理论工作者和教育实践工作者关注的重点。我们所理解教学艺术认识,主要是指遵循美的规律而进行的富于创造性的教学实践活动,是研究如何使教学充满艺术的魅力”<sup>[2]293</sup>。科学认识是陈述与表达一种结果,生活认识是一种体验与感觉,缺乏认识的目的,而审美认识是保留了认识的本来现象而追寻认识的自性的认识方法。这种自性的获得是主客体不断融合、对话的结果,将原来对立着的、分离了的主体与客体联系并融合了起来。因而,审美是多重认识机能的和谐,知性、理性、想象力和情感等多重认识机能共同发生作

用,在其中感性与理性的距离消失,保留了感性的形式,达到了理性的内容。因此,审美认识作为与科学认识、生活认识相并列的认识方式,对于教学而言不仅仅体现在教学的技艺层面,它与教学认识具有高度的吻合性,相比于科学认识与生活认识,更加适合作为教学认识论的理论基础。

(1) 追寻教学的审美境界。“迄今为止的教育理论和实践都处在格调较低的、粗放型的历史阶段”<sup>[10]</sup>。以审美认识论作为教学认识的理论基础,乃是从审美认识的视角来审视教学,借鉴审美认识来完善和丰富教学认识理论,提高教学实践的境界。审美认识是一种综合性认识,在对象关系方面表现为真、善、美,在主体结构方面表现为知、情、意。因而,它超越了传统的主客体对立式思维,更有助于达到认识和存在的统一。而长期以来,教学认识要么成为一种停留于动物似的低级趣味的活动,要么成为机械的、抽象的知识简单授受,都不能够真正地体现教育的价值和境界。美是人性的展现,是人作为自由自在之主体的内涵。因而,审美境界亦成为教学的追寻境界。以审美认识论关照教学认识活动,首先是对教育教学在观念、精神上的改造,而不仅仅是作为工具或是技艺来对待。

(2) 恢复课程的美学相关性。杜威认为,“思维尤其是一种艺术,而作为思维产物的知识和命题,也跟雕像和交响乐一样,乃是艺术作品”<sup>[11]277</sup>。课程是人类知识经验的提炼,是教学认识的对象,就如同有待于学生去欣赏的艺术作品一样,本应以学生所亲近的形式来呈现,具有美学与技术的双重结构。然而,长期以来,课程主要是遵循了知识的逻辑与技术的开发原则,成为外在于人的“迷惑的旁观者”。只有美的观念才能使人成为整体,要培养具有完整人性的人,首先需要实现课程的完整性、属人性。课程只有涉及到人时才存在,完整的或是和谐的人便是一种美的追求。课程的美学相关性,首先是课程结构的审美性。要实现这和谐人的培养,课程自身需要有完整的结构,要依据人性结构来设计。一般而言,人性由真、善、美三维所构成,知识亦由自然科学知识、社会科学知识与人文知识所构成。课程的结构以人性系统与知识系统为基础,亦是三维构成,以此培养人的技术兴趣、实践兴趣与解放兴趣,进而达至知性智慧(真)、道德智慧(善)与诗性智慧(美)。教育的根本目的及其理想是通过这三种知识的融合

来促进人性的完善。但是自斯宾塞倡导“科学知识最有价值”以来,学校课程结构就逐渐地被自然科学知识所垄断,社会学科力图演化为自然学科,而人文学科则努力走向社会学科,其结果是最为贴近人性的人文学科在课程结构中地位卑微甚至缺失,课程也因此丧失了根本的人性基础。没有了人文学科所提供的诗性智慧,自然学科、社会学科所力图追求的真与善也将无法实现。因此,需要恢复人文学科的引领地位,使课程与人相遇,还原课程的人性属性和课程结构的整体性<sup>[7]</sup>。其次是课程展开的审美性。教学实际上是将课程展开或者是打开的一个过程,也即知识的再情境化过程。具有完整结构的课程是理想的课程,真正与学生认识发生关系的乃是进入教学情境之中的被打开了的课程,这就是实际的课程。课程的情境化就是赋予课程一些美感特质,增强课程的兴趣性,使其更好的能够与学生相遇,在相遇的过程中,主客体实现交融,教师的引导作用才能发挥真实的作用。兴趣是一种初始的情感体验,是达至审美经验的前提。若没有经验意识的唤醒与情感体验,学生就不可能与课程发生实质性的对话。课程的美感特质包括对知识的整体认知、兴趣和创造性的激发、想象力的释放、自我意识的唤醒等。这也意味着改变传统的课程叙述语言,丰富知识的表征形式,为想象留白,不能仅仅是抽象的、逻辑的,还可以是故事的、隐喻的、戏剧的,还原课程本应具有的感性情境,以审美的方式审视知识、教学和学习,唤醒学生对世界的体验意识与洞察能力,获得经验的完满与成长的愉悦。

(3) 唤醒教学中情感的认知功能。审美在结构上包含着感知理解、想象和情感。其中,情感占据着主导地位,情感通过想象来联结感知,融理解,使其认识上升到理性的高度,形成直觉判断。所以,审美认识是情理交融的过程。如果情感缺失了理解的引领,也就失去了方向和规范,从而成为一种偶然性的情感发泄和低级趣味活动。如杜威所说:“斗争与冲突是痛苦的,但是,当它们被体验为发展一个经验的中介之时,当它们成为经验向前发展的成分,而不是仅仅作为事件存在之时,本身却可被欣赏。”<sup>[8]48</sup>可见,理解的过程是情感性的,有着欢乐、悲伤、希望与好奇。情感赋予自我一种肯定性,使自我获得内在的审美体验。过去我们忽视了情感的认知功能,特别是把情感归类于非认知因素,仅仅成为认知活



动的附属工具来看待。其实不然,很多科学家在回忆自身取得研究成果时,恰好强调的是情感的认知功能,而非逻辑认识。“事实上,科学家和艺术家是朋友和亲戚,因为他们的动机通常起源于同样地前逻辑感觉。情绪、直觉和情感,总之,如同是艺术之心一样也是科学之心。情感和直觉不是理性思考和行动的阻碍,而是基础。”<sup>[12]</sup>神经学家安东尼奥·达马西奥(Antonio Damasio)发现病人的情绪(情绪反应能力)因为中风、突发事故或肿瘤引发的严重受损而失去了做出理性选择和计划的能力,尽管他们具有完整的理性功能。情感的重要表现是移情或同情,而“很多科学家把通过移情直觉(empathetic intuitions)所获得的洞见置于通过逻辑获得的之上”<sup>[12]</sup>。教学认识的核心在于其过程,概念、公式等抽象符号代表的是思维的结果而非过程。这些抽象符号如果没有情感的参与,则毫无意义。因而,我们要

重视情感在教学认识中的作用,突出情感的认知功能,创设审美化的教学情境,使教学自身成为吸引学生认识投入的场域。李吉林老师的情境教学理论其实正是对教学审美认识的一种积极探索。说到底,教学是通过审美情境的创设,调动学生的知性、想象力和情感等多重认识机能,进而促进个体经验的成长,此即“以美感美”。

综上所述,教学认识是一种特殊的认识,不同于一般的科学认识和生活认识,而是沟通科学认识与生活认识的中介认识。教学认识论要走出长期摇摆于科学认识论与生活认识论之间的理论困境,寻求新的突破口。而作为中介认识论的审美认识论,与教学认识论具有高度的融通性,因而以审美认识论为基础,可以开拓教学认识论的新领域,使认识形式丰富化、辩证化,进而引领教学实践的变革。

#### 参考文献:

- [1]郭华.带领学生进入历史:“两次倒转”教学机制的理论意义[J].北京大学教育评论,2016,(2):8-26.
- [2]王策三.教学认识论(修订本)[M].北京:北京师范大学出版社,2002.
- [3]张俊列.浪漫与保守:教育改革的两种逻辑——人性视角的批判性考察[J].教育理论与实践,2015,(34):3-7.
- [4]潘洪建.教学认识论研究:进展、问题与前瞻[J].中国教育科学,2014,(3):165-191.
- [5]黑格尔.逻辑学:上卷[M].杨一之译.北京:商务印书馆,1966.
- [6]黑格尔.小逻辑[M].贺麟译.北京:商务印书馆,1980.
- [7]张俊列.“七 I”课程观:美学取向的探究[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2016,(1):165-172.
- [8]约翰·杜威.艺术即经验[M].高建平译.北京:商务印刷馆,2010.
- [9]李欣雁.审美范畴应引入认识论[J].郑州大学学报(哲学社会科学版),1990,(2):40-47.
- [10]檀传宝.美学是未来的教育学——兼论现代教育的审美救赎[J].中国教育科学,2015,(1):49-69.
- [11]约翰·杜威.经验与自然[M].傅统先译.北京:中国人民大学出版社,2012.
- [12]ROBERTI S. Root-Berntein. Aesthetic Cognition[J]. *International studies in the philosophy of science*, 2002,16(1):61-77.

[责任编辑:罗银科]