

支持素养教育的“全人发展”教育目标描述模型设计

——基于皮亚杰发生认识论哲学内核的演绎

李 艺, 冯友梅

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

[摘要] 以布鲁姆教育目标分类工作为代表,既有“教育目标分类学”因对“人性”肆意切割而一直令人不安。文章在持“作为一个整体的人在发展”态度的基础上,从皮亚杰发生认识论(哲学)的基本内核出发,在理解其知识观的基础上,推演得到一个“学科知识、问题解决、学科思维”教育目标描述模型,并简要讨论了它的内涵和意义。

[关键词] 发生认识论; 素养教育; 全人发展; 教育目标; 学科思维

[中图分类号] G434 **[文献标志码]** A

[作者简介] 李艺(1956—),男,山东临沂人。教授,主要从事中小学信息技术课程、教育管理信息化、教育游戏研发与应用、教育技术哲学等方面的研究。E-mail:yilisd@163.com。

借“核心素养”话题,我国又掀起了新一轮素养教育讨论的高潮。教育部颁发的《中国学生发展核心素养》文件,^[1]在对核心素养提出明确要求的同时,还特别强调其终极目的是指向“全面发展的人”。可见,“核心素养”既是素养教育愿景的新呼吁,也是人的全面发展理想的再一次重申。放眼全球,无论是学界泰斗之烁烁思想,还是各种社会机构之恳切愿望,无不倾向于将人的全面发展与素养教育(或其他相近说法)放在一起,^[2]这种情况或可说明,普遍默认为素养教育思想与人的全面发展思想有着内在关联。

问题是,在理想通达现实的路径上,有一个无法绕过的门槛,即教育目标描述问题。流传甚广,影响甚深的布鲁姆教育目标分类体系及教育目标分类学的所有成就,皆被认为是在认知心理学推动下发展的结果,全部以对象分析为手法,采用分割领域的方法来表述,如自布鲁姆起的“认知领域、动作技能领域、情感领域”,又弱于(实际上是忽视)其间内在关联的刻画,因此难免陷入人性切割的困境,既失去了作为教育目标描述理论面对“人性”之完整性的态度,也失去了在操作环节上直接指向“全面发展的人”的基础,即失去了在人是作为一个整体的人在发展态度上解决问题的机会。^[3]包括我国新课改三维目标之“知识与技

能、过程与方法、情感态度与价值观”,不仅继续以“切割”为基调,且因不能自圆其说而受到指责。^[4]

考虑到布鲁姆以后的“教育目标分类学”的继承和发展者,一直在坚持心理学(认知心理学)把握“认识”问题或“知识”问题的执着中左冲右突数十年,基本上已经穷尽了从心理学开始认识问题的所有可能仍然远远没有走出困境。本文拟独辟蹊径,不再局限于认知心理学或心理学,而是尝试从哲学层面寻找解决问题的依据,具体地,是从哲学认识论去寻找对“认识”或“知识”问题的把握依据,去指导关于教育目标的理解和描述。本文首先梳理“普遍必然性”意义上“知识何以可能”这一话题的认识论发展的脉络,而后借皮亚杰发生认识论哲学的内核,推演得到了一个建立在“作为一个整体的人在发展”态度基础上的新的教育目标描述模型。

一、人的发展之“全面”与“全人”歧义?

人的全面发展问题,是广为重视的问题,从哲学家到教育家,从理论研究者到实践者,从中国到全球,是普遍的共识,没有异议。我们又知道,人的全面发展问题并不是一个形而上的问题,它是一个贴近实践的问题,或者说干脆就是一个实践问题。言下之意是,无

论素养教育还是人的全面发展,无论前沿的、前瞻的、可以有无限遐想的教育理念究竟是如何,皆必须借助可以通达教学实践的道路才能付诸现实。而教育目标描述的思路和方法,就是其中的关键。

在触摸这个“关键”之前,我们或必须坚持“作为一个整体的人在发展”这样的态度。这样做的理由是,人不仅要发展为一个全面的人,而且要作为一个整体的人去发展,这是一个问题的两层不同含义。考察全球数十年“教育目标分类学”的成就,教育目标描述模型有数十个之多,以布鲁姆教育目标分类模型最早且最典型,吸引一大群认知心理学家们前赴后继,前有加涅,后有梅耶,乃至世纪之交,还在安德森身边聚集起一大批心理学家对其进行再次修订,^[5]可见其依然火热。但对其批评同样不绝于耳,如:“相对于双基,三维目标的理论比较全面和深入,但三维目标依然有不足之处:其一是缺乏对教育内在性、人本性、整体性和终极性的关注;其二是缺乏对人的发展内涵特别是关键的素质要求进行清晰的描述和科学的界定。”^[4]为何会出现缺乏“对教育内在性、人本性、整体性和终极性的关注”?根本原因在哪里?众所周知,“教育目标分类学”的所有成就,均声称是以认知心理学(信息加工理论,下同)为学理依据的结果,其领域的切分传统,恰是使用认知心理学工具“操作”的结果。从心理科学的角度,持对象分析的方法,在逻辑上分解为不同方面开始分别认识的处理方式本无可厚非,然而执着其中的人可能忘记了一个基本规则,凡分解,是为了更加清晰地认识其整体上的内在机制,即从“分解”再次走向“整体”,才是“对象分析”手法的全部。始自布鲁姆的教育目标分类学,均在分解之后并无对其间内在关联的深入思考,不仅在理论上残缺不全,更在指导教学实践上导致“切分”手法的泛滥,恰恰是导致切割人性的根本原因。

这种猜度朴素而直接,且也并非仅因作者“大胆”,更重要的原因是,回望“教育目标分类学”几十年的努力尝试,这个问题始终没有得到解决。这是一个“顽疾”,或许只有下“重药”才能医治。在产生这种想法的最初的惴惴不安之后,作者必须进行“作为一个整体的人在发展”的相关理论准备,以坚定后续思路展开的信心。马克思在论及工人教育及社会发展时曾睿智地指出,“人以一种全面的方式,也就是说,作为一个完整的人,最终占有自己的本质。”^[6]这句话也经常被我国学者作为马克思“人的全面发展观”的名句来引用。笔者在对这位哲学巨人钦佩的同时,更注意揣摩其内在含义。这句话里,有“全面”和“全人”两个概

念,这两个概念完全等同吗?除了全面占有自己的本质这种目的性诉求外,是否有“作为一个整体的人”去实现目的的过程性诉求?或者说,我们对马克思的哲学思想是否有更多信心?以期获得更多更丰富的精神支持?考察人类认识成就,除马克思关于人的全面发展说外,具身哲学亦可以为其提供宽厚而准确的“全人”主体意义保障,用于抵御心理科学对人性的野蛮切割。^[7]从一脉相承的意义上说,具身哲学可以被认为始自尼采,在笛卡尔身心二元立场的反思中开始萌芽,经叔本华、福柯逐渐丰富,最后成熟是在现象学体系中梅洛·庞蒂的“知觉现象学”。知觉现象学的基本立场是,心智是主体在适应环境的过程中产生的,心智和身体两者并不相孤立,人是用身体而不仅仅是心灵去认识世界的。如有学者描述,“把经验和理性截然分开是错误的,一切理性思维都是以身体经验为基础”。^[8]布鲁姆传统中,将“认知”从“动作”或“身体”中切割出来,或者如加涅将“智慧技能”与“身体技能”切割开来,显然容易陷入笛卡尔刚刚发现“心灵”在认识世界的意义时的初级朴素状态,陷入对“心灵”与“身体”的隔离,这有悖哲学认识成就的做法,实际上是导致对完整人性破坏的根源。

若是上述分析能够成立,我们也就看到,人的全面发展说应该包含“全面”和“全人”双重内涵,“全面”是结果性诉求,“全人”是过程性诉求,过程与结果协调一致,才有可能通达理想目标。客观地说,“全面”是大家经常论及的,而“全人”在既往思考中多是隐秘不现的,或许是托布鲁姆(类)教育目标描述体系之“福”,托基于心理科学的“教育目标分类学”之“福”,“全人”被破坏了,问题显现出来,本来不是问题的成了问题。

二、从认识论视角分析“教育目标分类学”的局限性

笔者的真实思考过程是这样的。假设既有教育目标分类学是因心理学工具的使用出了问题,破坏了“全人”预设,那么应该如何超越?有没有可能给出一个直接针对“全人”的“教育学”的目标描述?纵横中外,梳理百家后认识到:教育学作为典型的应用科学,以心理学、伦理学、社会学、人类学等诸多学科作为其理论基础,似乎没有可能直接糅合这“诸子百家”,得到一个“有依据”的教育目标描述思路。这条道路走不通?那就只有换一条道路,到哲学(认识论)领域寻找答案,看看认识论是如何从“整体的人”的角度把握人的认识过程的,提供的是什么样的知识观,且是如何

打通知识与能力(素养)间关系的,或许可以找到不用“切分”即可连通“素养”发展的道路。

(一)普遍必然性意义上“知识何以可能”之追问及回答

聚焦“普遍必然性知识何以可能”的相关认识论成就,正是我们要的那个“认识论”线索。历史地看,围绕这一哲学(认识论)问题,在康德之先,有唯理论(理性主义)和经验论(经验主义),此后又有康德先验论和皮亚杰发生认识论。

(二)聚焦“普遍必然性知识何以可能”的认识论流派简介

唯理论以毕达哥拉斯的理性主义倾向为代表,其基本哲学态度是:一切可靠的、普遍的、必然的知识只能来自理性。有著名的大理石隐喻:心乃有纹路的大理石,正是因为这些纹路,它只能被雕刻成某种而非任何可能的塑像。应该说,唯理论虽直接回应了知识普遍必然性问题,即人人都有这种纹路,则知识的普遍必然性就成为可能,但这种理论对人的“理性”的追捧处于一种懵懂的状态,并没有说明知识的普遍必然性与人的活动的关系。经验论则以赫拉克利特的经验主义倾向为代表,其基本哲学态度是:经验是知识唯一可靠、真实的来源,强调了人在认识世界中的作用,但不能说明知识如何走向普遍必然。历史上,唯理论和经验论各执一词,针锋相对,但均不能很好地应对知识的普遍必然性问题。

康德先验论(又称先验建构论)在对形而上学哲学的批判与继承中,终结了唯理论与经验论的纷争。康德是笛卡尔开启的认识主体的价值意义的继承者,也是关于认识主体如何可能认识世界的近代哲学理论的开拓者。他果断竖起了“人为自然界立法”的大旗,^[10]使用“先验范畴”来描述人之理性,又借助经验等概念,对人的认识过程进行了创造性描画,提出了先验建构论。其基本观点是:人的先验范畴在知性中预先准备着,有其最初萌芽和禀赋,并借着经验的机会表现出来;知识的内容来源于经验,知性先验范畴为经验内容提供先天统觉形式,经验内容借此演化为知识的内容。可以看出,这种认识论思想,也同时提供了一种新的知识观。在康德这里,范畴是最一般的概念,这些概念反映(概括)客观现实现象的基本性质和规律性。范畴说是康德先验建构论思想的重要内核。

皮亚杰在对以上流派的思想进行梳理后发现,康德的积极之处在于提出了“先验范畴”的思想,极富智慧。而从根本上说,无论唯理论、经验论还是先验论,将知识视为普遍必然的想法是错误的。现代科学的发

展,已经证明了科学知识是随着人们的认识发展变化的,如非欧几何就是对欧式几何的否定,相对论就是对牛顿力学的否定。在这个意义上,康德的一成不变且不知从何而来的先验范畴,就是一个不能接受的预设。于是皮亚杰借生物学中从胚胎学研究人类发展史的做法,从对儿童进行观察和基于观察进行反思和抽象去“追溯”这段“历史”。皮亚杰写道,“我们的研究需要从活动开始”。^[10]这里的“活动”是指主体的活动,即为了认识客体,主体对客体所做的动作,在动作的过程中,在同化、顺应的过程中,康德所钟情的范畴得以逐步形成,知识得以建构。皮亚杰最终得到了他想要的东西,构筑了自己的形而上学体系,他使用两个范畴来描述人的认识过程——物理范畴和逻辑数学范畴。其中逻辑数学范畴被用来刻画活动本身的协调,它是主体在动作或运演(动作的心理内化)的内部协调中经反省抽象产生的,是主体自身的产物,被称之为“内源知识”。而物理范畴被用来刻画主体对物体直接进行的活动,它联结主体与客体,将主体与客体相互作用(经验)中获得的杂多进行先验(发生学意义上的)规定,且物理范畴是主体把逻辑数学范畴“应用于”或“归因于”客体的结果,又被称为“外源知识”。这就是皮亚杰的认识论(形而上学)成就之发生认识论,也给出了一种新的知识观,发生学意义上的知识观。其基本观点可以归纳为:人类的认识起源于物理范畴与逻辑数学范畴的相互作用的运动,物理范畴从属于逻辑数学范畴,逻辑数学范畴的建构又以物理范畴为基础,二者螺旋交错,相伴而生,在这个过程中,知识得以发生。^[11]可以看出:其一,物理范畴和逻辑数学范畴有着内在的一致性,因为物理范畴的样态是由逻辑数学范畴统合而来,而逻辑数学范畴又只能接受由物理范畴提供的材料;其二,我们既可以从物理范畴和逻辑数学范畴共同运行中看到“知识”的发生,又可以看到逻辑动态的运行也即通常我们所说的“思维”的过程和思维的样式。即物理范畴与逻辑数学范畴的内在一致性,实际上可以转解释知识与思维的内在一致性。比如,当我们说到动能、能量守恒概念(知识)的时候,思维(样式)也已经早在其中了;我们进行质能联系定律的推演(逻辑、思维)的时候,知识也发生在其中。回想加涅在超越布鲁姆的尝试中,其教育目标描述体系中尝试揉入“能力”,曾使用“智慧技能”概念,但没法很好地建立“智慧技能”与“言语知识”之间的关联,无法从知识直接通达能力,现在我们居然在知识和思维内在一致性的基础上,直接由知识通达思维,通达“智慧技能”。

(三)布鲁姆(类)教育目标分类思想的认识论局限以严谨计,我们必须思考:从认识论获得新的知识观并尝试将其用于改造我们对教育目标的认识,是否是一个“歧义”?意思是,建立在科学理论与其上游哲学理论之内在一致性连续性作为必然规律的思考基础上,我们应当提问:“教育目标分类学”的哲学认识论依据是什么?换句话说,我们首先要问既有教育目标分类学有无类似认识论传承?有无知识观的传承?若是有传承,传承的是什么?这个问题不搞清楚,我们很大可能会舍近求远,劳而无功。笔者为此进行了认真的文献梳理和考察,结果是,自冯特始,心理学从来没有认真关心自己的认识论源头问题。这种状况的出现,从冯特开始的心理学虽然难逃其责,但主要原因却是大家对历史上认识论的混乱状况失望所致。即冯特前后所面对的哲学认识论(主要指康德和康德以前,唯理论和经验论)一直在天下大乱,即使是康德,其“先验范畴”缺乏依据的特征,也使心理学家们放心不下,于是便加以排斥。我们看到,心理学既排斥认识论所提供的知识观,又或多或少地受其混乱状况的影响。比方说,教育目标分类学的成就主要基于认知心理学,而认知心理学与格式塔心理学有着明显的血缘关系。因为格式塔心理学的认识论脉络,带有康德先验建构论及康德以前所有认识论流派的复杂集合的影子。我们得到的结论是,始自布鲁姆的教育目标分类学的认识论依据是混乱的,且与皮亚杰发生认识完全无关。虽然有人认为教育目标分类学与建构主义学习理论有关系,^[12]但即使与建构主义学习理论有关系,也不等于与作为一般哲学的发生认识论有关系。因为作为一般哲学认识论的发生认识论,虽与建构主义学习理论有密切关联,但却是两个不同领域的话题,前者是哲学,后者属心理学,一个是形而上,一个是形而下,内涵不同,展开方式亦不同。

三、基于皮亚杰发生认识论哲学思想的教育目标描述模型设计与解释

既然发生认识论是一个被忽视的角落,我们便尝试重拾皮亚杰,并借他的帮助重新思考关于教育目标的描述问题。

(一)以皮亚杰发生认识论哲学为依据的教育概念提取

我们考察皮亚杰借两个范畴说所刻画的认识过程,可以提取出几个要素,即知识、思维(此处指向样式,即逻辑的动态运行得以显现的结构)和过程(逻辑的动态运行过程),这样做显然是可以接受的,因为在

皮亚杰自己的文字中,也经常这样替代使用概念;再将其序化为知识、过程、思维,形成一个分层结构的模型,如图1所示。

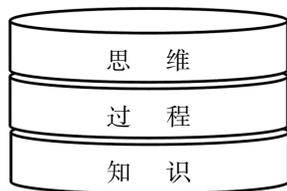


图1 全人发展教育目标分层模型原型

理解中请注意,这三个概念是由发生认识论而来,依据当然是皮亚杰的两个范畴说。因此,其最原初的含义为:知识指向物理范畴与逻辑数学范畴共同运行所发生的那些知识;过程即是发生在学习者内部的那个逻辑运行过程,也即所谓“运演”的过程,也即思维的过程。

(二)教育(学)意义上的讨论及模型定型

皮亚杰借两个范畴所刻画的知识,直接指向具体的“知识”,或说是“领域相关”知识,所以此处“知识”,在课程建设的意义上,可以直接指向“学科知识”。

“过程”是个什么样的过程?如上所说,“是发生在学习者内部的那个逻辑运行过程,也即所谓‘运演’的过程”。谁在运演?学习者在运演,学习主体在运演。在对教育教学问题的讨论中,“过程”的说法有两种,一种是学习过程,另一种即常说的问题解决过程。此处若作“学习活动”解,无法与发生在学习者内部(!)的那个逻辑动态运行的过程流畅地对应。且若使用“学习活动”,言下之意,产生了一种第三人称态度或上帝视角的态度,后面会说明,这是不恰当的。我们倾向于作“问题解决”活动解,这样可以直接以第一人称流畅地诠释发生在学习者内部的思维过程和新知的形成。即使站在教师的立场,也很容易以“代入”的方式参与到学生的问题解决的过程之中。当然,问题解决过程实际上也是一类学习过程,但使用“问题解决”描述该过程更加贴近两个范畴说所揭示的人的发展的本质。需再次强调,此处问题解决过程的问题和问题解决的概念把握,又不同于通常课程研究和实践中所说的那个多指向实际的问题和问题解决,而是以“逻辑的动态运行”是否发生及发生何事为依据,所含更加广泛。

“思维”即那个逻辑的动态运行的过程,它必然具有与知识结构相关的逻辑结构,因此,知识与思维有内在一致性。此处指出,因为它和知识的密切关联,且参考关于“逻辑的领域特殊性”问题的认识成就,^[13]在课程建设的意义上,它应该指向“学科思维”。

使用学科知识、问题解决、学科思维替换上面的三个概念,我们得到了一个新的教育目标分层结构描述模型,如图2所示。注意这个模型是直接来自皮亚杰发生认识论(哲学)而来,从对知识本质的把握而来,从对学习过程(问题解决过程)的把握而来。实际上,我们此前已经提出了这个模型,本文所做的工作,是为该模型寻找可靠的理论依据,并在此基础上,进一步认识它。^[14]

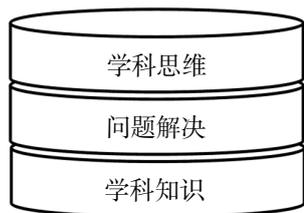


图2 面向学科的全人教育(教学)目标描述模型

从皮亚杰两个范畴说来看,在人的认识过程中,物理范畴与逻辑数学范畴密不可分地共同运行,一并发挥作用,在此基础上提取出的知识与思维具有严格的内在一致性。可能发生的疑问是,在知识和思维间增加过程层,是否会破坏知识与思维间的内在一致性?实际上,将知识和思维分为两层并在其间增加问题解决层,并不是割断而是融合。它蕴含的思想是,知识与思维恰是借助那个“逻辑的动态运行过程”有机联系在一起,“过程”恰是用于说明是通过何种机制实现这种内在一致性的。与前述教育目标分类学的“科学分析”立场不同,我们这里不仅有分解,而且有整体,或者说,是在坚持整体性立场上的分解分析。笔者对这个模型是满意的,对从认识论开始的解释方式也是满意的:这个模型建立在皮亚杰发生认识论的基础上,建立在新的知识观的基础上,可以实现知识与思维的内在联结,也就能实现知识与加涅所钟情的智慧技能的内在联结,且也不会如加涅再将“身体技能”等切割在外,从而符合我们前面“作为一个整体的人在发展”的设定。

(三) 分层结构模型的教育内涵再分析

由皮亚杰两个范畴说的基本内核,我们得到了一个与布鲁姆原初方案同样“简洁”的教育目标描述模型——只含三个元素,而不是如布鲁姆后继者的种种复杂“改良”。显然,从实践操作的角度看,简洁是有必要的,否则的话,极容易使一线教师陷入困扰。而简洁之后,是否具有足够丰富的内涵?是否足够描述那个丰富地发展着的丰富的人?继续分析将会看到,这个模型“简洁”而不“简单”,它的内涵非常丰富,且这种丰富性是“与生俱来”的。

1. “全人”主体与主体性

皮亚杰用两个范畴说描述了发生在那个作为认识主体的人的内部的事情。因此,此处的“知识”,应该在认识主体的意义上理解,即说的是那个即将与学习者相遇并最终发生在学习者内部的知识。如此,将知识与入密切相连,更清晰地刻画了知识的本质。站在“全人”的立场上,这里的知识不是如布鲁姆传统中被心理学工具切割过的那个“认知领域”,而是包含人的认识的全部含义在内的那个“知识”。若一定要与布鲁姆体系相比较,它包含认知、动作技能、情感全部三个方面。

本模型建立在对主体性强调的基础上,问题解决过程必然是主体性活动过程。向上追问,借助物理范畴与逻辑数学范畴所描述的逻辑运行运动,是主体性活动,同样,以学科知识与学科思维通过问题解决发生关联的活动,也是主体性活动。再次重申,本模型对学习者的描述态度与布鲁姆等的“教育目标分类学”成就有明显的不同。无论是布鲁姆还是后来对布鲁姆进行改造的安德森,无论是加涅、梅耶还是马扎诺,无论他们的人本主义口号喊得有多么响亮,都是以“上帝之眼(第三人称)”在描述学习者,在居高临下的语气中一一列举那个正在学习的“他”的诸多方面应该如何如何,态度中包含的真相昭然若揭。本模型继承了皮亚杰发生认识论的人文精神,对学习者的关怀方式可以直接由“代入”主体的方式实现,这种区别十分明显。比如前面讨论“过程”时,没有选择客观刻画(第三人称)的“学习过程”,而是选择了代入主体的“问题解决”过程,其深层意义便是如此。

2. 思维的内涵丰富性说明模型的内涵丰富性

可以说,本模型的内涵丰富性也是由思维内涵的丰富性来说明的。关于思维的丰富性问题,有许多研究积累可供参考。思维的丰富性表现在结构的丰富性和内涵的丰富性两个方面。思维结构的丰富性,可以借助J.B.比格斯的SOLO模型来说明,即在针对具体知识点的那个问题解决过程中,学习主体通过联想、类比、回溯、归纳、抽象和反思等思维活动,从单点结构走向多点结构,继而走向关联结构甚至拓展抽象结构。而思维内涵的丰富性则建立在结构丰富性的基础上。我们将思维结构和思维过程并称为思维形式,学习者关于思维形式以及关于思维形式间关系的理解,乃至如何恰当地运用这些思维形式的认识,可以上升到含义更加丰富的“思维方法”的层面上来。就是说,给定学科对应着给定的思维形式集,学习者在较长时间的各种思维形式的体验中,掌握特定的问题解决或

思维方法系统,并基于此形成方法论,方法论以后便是价值观、世界观、情感态度。笔者曾指出,学科思维“指在系统的学科学习中通过体验、认识及内化等过程逐步形成的相对稳定的思考问题、解决问题的思维方法和价值观,实质上是初步得到学科特定的认识世界和改造世界的世界观和方法论。”^[14]

结论是,思维有着无穷的丰富性,由于知识和思维之内在的本质一致性,思维的丰富性也即分层结构模型的丰富性,由方法论到价值观、世界观、情感态度等自然包含其中。以下认识有很好的代表性,“思维方式是一个复杂的结构,语言乃其浅表,这是通常所说的意识层面;处于语言层下的还有情感、意志等暗流;暗流之下,则是以潜意识状态存在的观物态度,它是人类心智的深层结构。”^[15]

3. 分层结构模型内涵丰富性溯因

我们所说的内涵丰富性,究竟是源于本分层结构本身的内涵丰富性,还是其作为“容器”的包容力的丰富性?讨论至此我们会发现,本分层结构作为容器的包容力,是由其本身思想内涵的丰富性决定的,两者之间不可分割。

皮亚杰之后所开展的儿童认知发展水平与情境的关系研究说明,在儿童所熟悉的情境中,对其认知发展水平(皮亚杰称阶段)的测量,可以显现出不同的结果。^[16]就是说,皮亚杰发生认识论,并不排斥且当然可以包纳“情境”的认识意义,情境即真实的情境,是丰富性的源头。多位学者认为,皮亚杰的整个发生认识论研究,本身就是建立在对真实儿童及其真实生活观察基础之上的,因此,其无论在心理学还是在哲学层面的内涵的丰富性是可以得到保证的。实际上,皮亚杰也在康德范畴说的基础上,为自己的认识论引入了情感范畴、道德范畴乃至社会范畴,这些均可为本模型带来更加丰富的人性或文化内涵解释。

在本文立场上,关于丰富性的理解,应该建立在知识、过程、思维基本框架的基础上。以大家所熟悉的情感领域或情感态度价值观等提法为例,应该与学科知识和学科思维密切相关。它们应该建立在对学科本质把握的基础上,不应该是与学科本质无关的空中楼阁,更不应该是包治百病的泛泛而谈。反观新课改三维目标中被孤悬于“知识与技能”之外的“情感态度价值观”,或布鲁姆体系中孤悬于认知领域之外的“动作技能”或“情感”,尽管他们声称所有三个维度是相关的,但实际上因缺少相关性的解读,致使它们空悬在外而成为空中楼阁或泛泛而谈。本文所给模型,不存在任何“孤悬”问题,因此,本模型显然更容易引导教

育实践者们逼近众望所归的那个教育真相。

在皮亚杰发生认识论的基础上,关于“问题解决”的实践指导意义,也可以更加深入地刻画:问题解决既包含抽象问题的解决,也包括具体问题的解决,均以“逻辑运行”是否出现为标志;在学习者学习发生的过程中,它们各具有不同的价值和意义,抽象问题的解决有利于巩固学习者对知识本质的把握,而具体问题的解决则同时具有进一步加强本质把握深度并强调对知识价值意义的理解,两者相互结合,才能使学习者获得全面的、完整的、长效的发展。很明显,本模型为我们走出在教育目标设计、课程设计和教学指导方面长期纠结于抽象问题解决还是具体问题解决之间的困境提供了一种解释方式,也为纠结于刷题、考试和通过适当练习实现内在(思维)品质提升需求之间的困境提供了一种解释方式,最终是为深陷科学主义与经验主义之争的信念“困境”提供了一种解释方式。总而言之,既科学又真实的内涵丰富的教育,应该发生在各类矛盾的张力线之间,任何极端观点都会失之偏颇。

四、本教育目标描述模型与当前“核心素养”关系的讨论

至此,教育目标描述模型的设计及讨论业已初步完成,而由于本研究是因素养教育话题引起的,也需再次将目光聚焦到“核心素养”或“素养教育”问题上来,回到当前正在影响我国基础教育的“学生发展核心素养”和“学科核心素养”概念上来。这也是对本模型之合理性和适用性问题的一个思考和可能问题的回应。

(一)“学科核心素养”问题

因本模型是从具体知识点或者说从学科知识出发认识人的发展的,言下之意有着明确的立场:即使以素养教育为目标,对学科教育目标的把握也应该从学科知识开始,而不是如基于既有“教育目标分类学”影响下理论传统的回避知识的思考。假如本模型可以成立,则众所周知的发生在我国新课改过程中关于从知识开始把握课程与素养教育理想追求的著名争论就可以停止了。近期也有执着于素养教育的学者,在权衡素养教育和知识之关系的时候,纠结万分,甚至认为素养与知识(双基)并无直接关联,甚至鲁莽断言欲将素养与知识进行联结是一个“误区”。^[17]显然,本文思路可以终结这种无谓的纠结。有意思的是,我们发现了一个关于该模型合理性之可能性的旁证:新近发布的普通高中数学课程标准中,提出了“四基”的说法,这四基指的是“基础知识、基本技能、基本思想、基

本活动经验”,与我们经皮亚杰两个范畴说演绎出的教育目标描述方式有高度的呼应。当然,我们并不知道数学课标组这个“四基”是以何为理论依据提出来的。

(二)“学生发展核心素养”与“学科核心素养”关系问题

欲由学科核心素养通往那个一般意义上的“学生发展核心素养”,可以借着学校教育(含课程教育和非课程教育)+家庭教育+社会教育的道路逐步拓展。在拓展的过程中,学科层面上的具体知识随着推进逐渐泛化;这种泛化背后的各学科、各不同教育元素之间的内在联系又构成了“学科思维”进一步丰富的背景,“学科思维”也因此比单纯依托在一个学科上要更加丰富;不同学科之“学科思维”又因广泛地交融而逐渐泛化,在此基础上演化出内涵更加丰富的世界观和方法论,借此与国家、社会的政治及文化背景发生更加深远的连结,比如,可以最终导致当前万众瞩目、饱含着整个社会教育价值期待的那个“中国学生发展核心素养”。

(三)“学生发展核心素养”与“学科核心素养”研究方法论讨论

我们看到,“学科核心素养”的得来,可以从课程内容(学科知识)的把握开始,而当上述拓展最终达到一般性“学生发展核心素养”层面时,我们得到关于一般意义上“学生发展核心素养”获得的方法论思考:“学生发展核心素养”已经无法如具体学科从学科内容开始进行把握,于是只能在广泛的意义上,通过征求各方有识之士的“宏观”意见去完成。反之,从“学生发展核心素养”的、以广泛调查为方法的视角,并不能直接“看到”把握学科核心素养的“科学”道路。本文认为,这恰是我国教育界在完成“学生发展核心素养”研究之后,没有能够对“学科核心素养”的科学研究道路给出明确认识的原因所在。

五、结 语

从课程内容把握课程本质应该是正当的要求,王策三先生基于自身的教育智慧频频呼吁,但在一波“素养教育”的浪潮中被严重忽视了。于是王先生批评

到:“一些含糊的提法或理论之所以流行,除了教育基本理论和课程理论建设不足的原因,也与学风建设不足有关”。^[2]本模型则使王先生所坚持的原则和普遍的素养教育诉求融合到一起,恢复了教育之真的本来面目。

顺便说,由于本模型是从认识论(哲学)层面开始梳理脉络而后再进入到教育(学)层面,也或许(必然)需要更细致的心理学理论的解读才能使其更加贴近教育实践,但根子上与完全发端于心理学的“教育目标分类学”决然不同。从这个意义上,本工作已经不能再使用“教育目标分类学”作为“标题”,原因有二:一是“教育目标分类学”已经被心理科学约定俗成,从一般方法的角度,欲而走出既有心理科学的屏障,换一个名称并赋予其不同的内涵是比较恰当的;二是在本文提出的新模型中,并没有任何“类”被分出,再使用“类”字也不伦不类。

本文虽已完成,但研究工作远远没有完成,显然还有许多事情要做,笔者深感责任重大。辛苦之余,笔者也在由衷感叹:皮亚杰首先是哲学家,之后才是学习理论专家!他的学生弗内歇曾说:“与多数科学家从他们研究领域的内部问题那里提出问题不同,皮亚杰从一般哲学中提出问题,以至于他那特化的科学产品作为一般哲学先见的‘副产品’出现了。”^[3]就是说,世人多只看到了皮亚杰在其理论中关于儿童发展的描述,看到了他对结构主义的继承与发展,岂不知,这只是皮亚杰在进行认识论研究中获得的一个副产品。

本文正是在将皮亚杰视为哲学家的意义上,在其认识论立场上,寻找到突破心理学(认知心理学)困境的智慧,也破解了“教育目标分类纯粹是一个心理学理论问题”的困扰。^[4]所谓“大道至简”,真理应该是通明的,应该在自己覆盖范围内照亮所有困境,正如笔者在皮亚杰发生认识论指导下设计新模型的过程中遇到的情况,每每得到鼓舞。平心而论,教育理论(及理论基础)发展到今天,应该已经能够为全世界的教育者们提供必要的信心。弗内歇宽慰道,“请放心,用不了多少时日,人们会重新热议皮亚杰,我对此深具信心!”^[5]或许我们找到了一条发展教育理论的特殊道路,也相信本话题是为弗内歇的期待而来。

[参考文献]

- [1]《中国学生发展核心素养》项目组.中国学生发展核心素养[N].北京:中国教育报,2016-09-14(9).
- [2]王策三.认真对待“轻视知识”的教育思潮[J].北京大学教育评论,2004(3):5-23.
- [3]余文森.从三维目标走向核心素养[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016(1):11-13.
- [4]吴红耘,皮连生.修订的布鲁姆认知教育目标分类学的理论意义与实践意义——兼论课程改革中“三维目标”说[J].课程·教材·教

- 法, 2009(2):92-96.
- [5] 安德森.布卢姆教育目标分类学:分类学视野下的学与教及其测评(完整版)(修订版)[M].蒋小平,张琴美,罗晶晶,译.北京:外语教学与研究出版社,2009.
- [6] 马克思.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社,2000.
- [7] 郑震.论梅洛—庞蒂的身体思想[J].南京社会科学,2007(8):46-52.
- [8] FUSARPOLI P, STANGHELLINI G. Maurice Merleau-Ponty and the "embodied subjectivity" (1908-61)[J]. *Medical anthropology quarterly*, 2010, 23(2):91-93.
- [9] 谭鑫田,李武林.西方哲学范畴理论[M].济南:山东大学出版社,1995:184-229.
- [10] 皮亚杰.发生认识论原理[M].王宪细,等译.北京:商务印书馆,1981:22.
- [11] R.基奇纳,熊哲宏.皮亚杰与康德主义[J].哲学译丛,1993(4):26-33.
- [12] 钟启泉.概念重建与我国课程创新[J].北京大学教育评论,2005(1):48-57.
- [13] 皮亚杰.态射与范畴:比较与转换[M].李其维,译.上海:华东师范大学出版社,2005.
- [14] 李艺,钟柏昌.谈“核心素养”[J].教育研究,2015(9):17-24.
- [15] 姜继为.思维教育导论[M].北京:中央编译出版社,2012:209.
- [16] 蒋京川.皮亚杰晚年的“新理论”及其思考[J].心理科学进展,2005(3):366-371.
- [17] 崔允灏.试论核心素养的课程意义[EB/OL].(2017-11-26)[2018-06-15].http://www.sohu.com/a/206702176_99925614.
- [18] 熊哲宏.皮亚杰理论与康德先天范畴体系研究[D].上海:华东师范大学,2002.
- [19] 李其维.寂寞身后事,蓄势待来年——让·皮亚杰(J.Piaget)逝世三十周年祭[J].心理科学,2010(5):1026-1029.

A Descriptive Model of Educational Objectives for Holistic Development Supporting Literacy Education: Based on the Core of Piaget's Genetic Epistemology

LI Yi, FENG Youmei

(School of Education Science, Nanjing Normal University, Jiangsu Nanjing 210097)

[Abstract] The taxonomies of educational objectives, represented by Bloom's taxonomy, have been criticized for its indiscriminate cutting of humanity as a whole. In view of "people as a whole in development", based on Piaget's constructivist epistemology, this paper has constructed a descriptive model of educational objectives composed of content knowledge, problem solving and disciplinary thinking and then discussed its connotation and significance briefly.

[Keywords] Genetic Epistemology; Literacy Education; Holistic Development; Educational Objective; Disciplinary Thinking