

布鲁姆教育目标分类学批判^{*}

冯友梅 李艺

(南京师范大学教育科学学院, 南京 210097)

摘要:既往针对布鲁姆(类)教育目标分类工作的批判,大多集中在教育学或心理学角度,且对两者不予区分,视野稍显狭窄,不能洞察全局,亦不能把握要害。本文尝试从分类学、教育学、心理学及认识论四个方面,层层推进展开综合批判:分类学立场上,没有给出“类”的生成机制,故不能真正称为“学”,仅可称为分类框架;教育学立场上,将本来应作为一个整体发展的人切割成多个独立部分(领域),理论上陷入只分析无综合的误区,也给教学实践以误导;心理学角度,止于对业已达成的外在行为状态的表面描绘,未能触及学习者认识及发展的内在本质;认识论角度,作为布鲁姆(类)分类学的直接理论依据,认知心理学(信息加工理论)的认识论基础十分混乱,且无到哲学层面寻找认识之本质的自觉意识,无对处于认识论最高水平的发生认识论之知识观的继承,这是所有问题的根源所在。

关键词:布鲁姆;教育目标分类学;发生认识论;知识观;认知心理学

布鲁姆教育目标分类及其后继“教育目标分类学”,引领全球教育发展数十年,成就斐然,但批评之声也不绝于耳。对始自布鲁姆的教育目标分类工作的褒扬,皆建立在与“双基”的对比之上,而批判则纷纭多彩。批判不仅针对布鲁姆,同时针对布鲁姆以后的改良派,如加涅、梅瑞尔、马扎诺等皆未能幸免,即使是安德森新近率众完成的对布鲁姆教育目标分类体系的修正,也在被批判之列。普遍认为,它们长于评价但弱于指导教学;只描述学习者外在表现而不能刻画学习者内在品质;只指向学习的结果而没有直接刻画学习的过程等等(张春莉等,1996)。我国“新课改”之三维目标为摆脱困境,虽然看似作了许多努力,但因骨子里仍然是在坚持布鲁姆传统,亦在被“抨击”之列(吴红耘等,2009)。虽然一般而言,对任何学说或思想,有批判是正常现象,然而一方面我们要对任何批判都保持足够的敏感;另一方面若想到这些批判所指表象下可能会隐藏着更深层次的问题,那么就值得特别重视了。

质疑总是发生,且质疑多直击教育目标分类学的痛处,但总是得不到令人满意的解释。基本样态是,批评之声不断出现,改良也不断出现,但改良之后依然无法摆脱继续被批判的宿命。在批判与建构的宿命轮回中,问题始终没有被解决。也就是说,“教育目标分类学”虽在不断改良中,但从根本上看却依然如是。近十来年,发生在我国的基础教育课程改革所给出的教育目标描述模型,也是在布鲁姆所画的圆圈中跳舞,无论是以“素质教育”还是以“核心素养”为大旗,无论理论认识还是实践尝试,都不能实现针对上述批判的有效突围。这种情况下笔者猜度:既往所有质疑或许都没有说到根子上。

系统考察后发现,所有关于布鲁姆教育目标分类问题的批判,均未对批判的介入角度做清晰区分,较为零散和随意,比如往往把教育学视角和心理学视角混为一谈,且并未发现实际上还需要有分类学及认识论角度的批判等等,这也是批判不够彻底的重要原因。鉴于此,本文依次从分类学、教育学、心理学和认识论角度介入,对布鲁姆教育目标分类思想进行层层深入的综合批判。需说明的是,除“分类学”批判相对独立外,随后逐次展开的教育学批判、心理学批判、认识论批判实际上又无严格区分,只是

* 基金项目:江苏省研究生科研与实践创新计划项目“聚焦核心素养的教育目标分类体系构建研究”(KYCX17_1016)。

从“把问题说清楚”的意义上看,分开阐释比混在一起要更加清晰、透彻。本文坚持的另外一个思路是,在他人既有批判的基础上加入自己的看法,并努力使批判更加“有理有据”,这也是本文展开逻辑之信心的重要来源。必须强调,批判不是目的,通过系统批判使大家更加准确、全面、深入地认识布鲁姆教育目标分类思想,在此基础上寻找到更好的教育发展路径,才是本文的初衷。

一、分类学批判

首先是“分类学”问题。意思是,既称为“分类学”,分类学意义上的合理性如何?因此,分类学批判缺之不可,且首当其冲。

据称,布鲁姆教育目标分类学之“分类学”思想,是从生物分类学模仿而来(王汉松,2000)。既然如此,我们可以先从生物分类学的研究开始观察“分类学”问题。生物分类学之所以谓之“学”,是因为他们的分类是在不断追问以何为依据的过程中完成的(张亚平等,1992)。正如巴普洛夫所言,“不要成为事实的保管者,要设法洞悉事实发生的奥秘”。从传统生物形态学到现代分子生物学的所有成就,都曾作为生物学分类的依据,比如:支序分类学的分类依据,一方面是进化论,一方面是DNA结构;数值分类学则直接以统计方法为依据;细胞分类学以染色体为依据;血清分类学以血清反应为依据,等等。就是说,凡“学”,必须生自某因,导致某果,或者说先有依据机理,再有呈现形式,是为正道。生物分类学是如此,模仿自生物分类学的教育目标分类学也理当如此。

而我们实际看到的是,布鲁姆虽声称是从生物分类学借鉴的分类方法,但却在分类的具体依据问题上含糊其辞。据称布鲁姆只是基于朴素经验提出了教育目标分类模型,而后被认知心理学所“证实”(安德森等,1998, p. 50)。众所周知,布鲁姆教育目标分类模型的初始目的是指导教育评价,后来才被引入课程建设和教学实施领域。于是我们看到,若是作为教育测量学的成就,布鲁姆教育目标分类以心理学为依据尚能自圆其说,可以理解为借心理学之心理或行为测量理论指导而得。然而作为课程和教学的指导理论,虽被认为是以心理学为依据,但其作为分类依据的心理学的细节从来没有被清晰而充分地说明过。有如下提问:它作为指导课程设计与实施的教育目标描述理论,是通过何种具体机理从根本上把握学习发生和人之发展的本质的?翻遍所有教育目标分类学的成就,皆找不到令人满意的答案,即使在2000年前后安德森率一众学者完成的布鲁姆教育目标分类学修订版也是如此。自布鲁姆先于认知心理学的“拍脑袋”开始,认知心理学领域内对布鲁姆目标分类体系的前赴后继的辛苦“完善”,均是借行为描述的“表面文章”试图触摸学习发生的那个内在本质。然作为支持分类“机理”的细节与泛泛意义上的以“心理学”为依据,两者相距甚远。也就是说,布鲁姆教育目标分类学之“分类学”问题,从开始到现在,一直是笔糊涂账。后面我们会看到,这笔糊涂账里隐藏着致命的危机。

二、教育学批判

此处所谓教育学批判,并不是如上先找到一个基本原则,然后以此为依据展开批判,而是,按照教育领域常见的处理方式,即站在“教育”的立场上对其进行“批判”。

(一)对“全人”的肆意切割

以布鲁姆之“认知领域、动作技能领域、情感领域”模型为例(布鲁姆等,1986, p. 8),尽管我们可以设想,教育目标研究者的言下之意是,建立在“科学分析”立场上,被切出的若干领域,都源自同一个主体,会有内在的必然的本质意义上的联系。换句话说,自布鲁姆开始至安德森,虽然将主要目光放在认知领域的详解上,但仅是以认知领域为主要切入角度且背后有关于主体之认知、动作技能及情感的一体化考虑的(安德森等,2009, p. 238)。然而实际上,这个“背后”的问题,即在“分析”之后应如影随形的“综合”,被严重忽视了,“分析”可见,“综合”无踪。进一步,即使在“科学分析”的立场上,如果分割后缺少对各领域间关联的诠释,便是缺少了“科学综合”,理论上是不完整的,而作为教育目标分类体系,并不仅仅是“理论”上的事情,必须将其用作指导实践,肩负着描述“教学目标”的职责,问题会更加

严重。可以想见,以“科学分析”之名进行分割的手法本身就非常危险,且分割后并没有给出各领域内在关系的准确且可操作的把握思路,这必定会对实践领域造成不良的暗示和误导,从而导致切割人性的悲剧,这是业已被证明了的事实(余文森,2016)。

关于人性切割的批判,以何为依据?即从何理论源头开始梳理,能够说明这种切割人性的思考和操作是不恰当的?归根到底,我们需要一个以“完整的人”为基本立场的说理体系,用于抵御或修正这种“科学分析”手法导致的对人性的戕害。实际上,马克思在关注工业革命初期的工人及社会生产效率问题时,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”(马克思,1979,p.77)。在这里,马克思究竟是在谈一般意义上的“全面发展”还是在说要以“全人”为基础去全面发展?马克思本人并未尽述其详,故我们只能猜度。进一步想到,作为人类思想的重要成就,具身哲学为我们提供了关于“全人”的另外一种解读方式,其基本态度是:人是以整个身体去认识世界的而不仅仅是心灵。在将人视为一个整体的立场上,认识行为的发生必然要以完整的“人”作为必要条件(郑震,2007)。因此,笔者倾向从“全面”和“全人”两重含义上理解马克思的上述思想,即若要发展为一个全面的人,必须作为一个完整的人去发展。而事实上,学习者正是作为一个个完整的人呈现在每一位教师面前的,而布鲁姆教育目标分类传统恰恰忽视了这个事实,在将“身体”(甚至是“情感”)切割出去的基调上,乐于专就(那个与身体无关的)认知领域来讨论人的发展。其追随者们又对被切分出去的动作技能及情感领域作详细描述,继续行切割人性之思,更增“悲剧”之悲。针对这种情况,我们再次“哲学”地回望这个“全人”思想的教育意义,就显得十分必要了。

实事求是地说,或许是因朴素地感受到了布鲁姆体系与生俱来的弊病,其继承和发展者们模模糊糊地向具有一定“全人”含义的“能力”发展方向作了一定的探索,但遗憾的是并未真正醒悟到要去作上述“全人”意义上的重新思考,即多依然是在坚持以认知心理学为工具进行简单领域切割的基础上,试图借增加一些有较高抽象度的概念以求打开局面,方法上牵强附会,结果是功败垂成。典型如加涅从各类学习所需的不同条件出发,将学习结果分为五类:言语信息、智慧技能、认知策略、态度和动作技能。可以看出,其中虽有智慧技能、认知策略之类新概念的出现,似乎有可能为“全人”带来一线光明,但最终无济于事,根子上的问题依然存在:一方面,虽可以姑且认为认知策略是一个“全人”意义上的概念,但何以这个概念可以和其他“切割”意义的概念简单并列?另一方面,从智慧技能概念的引入看,似乎有触碰一般意义上“能力”的意图,但将智慧技能与动作技能并列,明显与具身哲学的基本思想相悖,还是未能摆脱野蛮“切割”的旧习(皮连生,1994)。后续逐渐在认知心理学界发展起来的“广义知识观”、“综合分类”等思想在“教育目标分类学”框架中出现,看起来是在作朝向“全人”的努力,但根子上仍是加涅改良思想的延续,并不能从根本上走出认识的困境(盛群力等,2015)。

(二) 动作技能和情感领域的孤悬

在从布鲁姆到安德森一众执着于刻画认知领域的同时,动作技能及情感领域一直处在孤悬于外的状态之中。此处孤悬于外特指:无论从理论图景还是从指导实践的角度,都不能有效建立动作技能或情感领域与认知领域的关联。以实践问题为例,在这种描述框架下,教师缺少把握“动作技能领域”或“情感领域”与“认知领域”内在联系的依据,多是在先独立设计认知领域之后,再去单独考虑动作技能或情感领域的问题,且往往会陷入手足无措之中。比如,在对认知领域描述完毕后,动作技能究竟是何?情感究竟是何?动作技能、情感与认知是何关系?很难找到成熟的答案。我国新课改提出的“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”三维目标,也是布鲁姆传统影响下的一个变种。虽然在深层意识中,该模型的提出者和多数一线教师并不否认各维度的内在相关,但对于如何“内在相关”却始终如雾里看花。于是,在教学实践中,教师既无法很好地糅合“知识与技能”和“过程与方法”,更无法说明“情感态度价值观”与前两者的内在联系。比如对“情感态度价值观”维度目标的设计,多采取“大而化之”的办法,给出一剂似是而非不会出错的“万金油”。说到底,以加涅为代表的持认知心理学态度的学者们,尽管看起来是在“改良”布鲁姆教育目标分类体系,但始终无法回答类似这样的追问:语

文或数学学习中的身体技能是什么?或者说,和具体知识点相关的特定的“情感”究竟是何物?事实上,这样的追问,对既有的教育目标分类学成就来说,实际上是致命的。

(三)有结果无过程

布鲁姆教育目标分类学以指导教育测评为最初目的,只是后来才被引入到对教育目标的描述和教学实践的指导上,因此,有结果而无过程是其与生俱来的严重缺憾,也因此一直在备受诟病之中(张春莉等,1996)。布鲁姆传统下的教育目标描述习惯均无法真正兑现学习发生的那个过程的描述,对操作者来说,只好将过程作为黑箱,靠观察结果是否实现再反过来调整过程,因此必然不断上演“隔靴搔痒”的戏法。这种状态,与教育理论与实践发展的实际需求不符,与教育目标分类学之成就和地位亦不符。

布鲁姆教育目标描述的“无过程”特征表现在两个层面上:其一,它给出的第一级分类是平行分类,即如认知领域、动作技能领域、情感领域相对独立,各自为政,与过程无涉;其二,众所周知,其关于认知领域的层级描述中,各不同发展水平也只是对该水平结果状态的概括,不同发展水平也并不与发展过程直接对应(张春莉等,1996)。

后续教育目标分类工作继承者们所做的工作,可以说都是在若明若暗地“醒悟”到以上两个缺憾背景上的努力。而实际上,所有的努力又都深陷同一个“切分”泥潭,多有掣肘,不能自拔。在所有成就中,马扎诺的工作值得一提,其亦专注于认知领域的改造,但与其他学者不同的是,他独辟蹊径地提出三个思维系统(自我系统、元认知系统、认知系统)和一个知识领域,在此基础上形成面向知识领域的“提取、领会、分析、知识运用、元认知、自我系统”这一层级关系更加清晰的体系。他试图通过这样的处理,在状态(结果)与过程间予以调和,得到一个比布鲁姆体系更加“科学”的体系,用以说明某些层级所描述的控制或执行过程应该建立在其它层级之上(盛群力等,2015)。应该说,这种努力在穷尽认知心理学之解释力方面可圈可点,使描述体系的“过程”特征得到加强。但这个看起来是“过程”的东西,实际上仍然是建立在心理测量学立场上对业已达成状态的解释,最终还是指向了外部行为。换句话说,它并没有直接指向知识发生(学习发生)的那个当下发生在学习者内部的“过程”,或者说,没有过问或回答在那个当下的“过程”中,学生的内在品质究竟是如何发生变化的。安德森率众进行的教育目标分类研究工作,依然仅关注认知领域的问题,在对“科学分析”之利刃进一步张扬的基础上,所做的努力仅是增加了一个“知识”,并将“认知过程”维度的层级分类进行了调整。然而,这个工作尽管兴师动众、影响颇大,但在对过程的刻画方面,其创造性意义较马扎诺还逊色不少。

我国新课改提出的“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”三维目标,其中“过程与方法”维度提出的初衷,显然与心理学、教育学领域关于教育目标分类学成就之“过程缺憾”的认识及其导致的切肤之痛有关。不过,其不仅没有跳出布鲁姆所布置的陷阱,且“过程与方法”维度因缺少坚实的学理依据的支撑而导致“三维目标”整体思路混乱以及对实践指导的混乱,虽然看似在追随心理学家们的思考,结果却遭到心理学学者的炮轰(吴红耘等,2009)。

三、心理学批判

从根本上说,无法对心理学批判与教育学批判进行严格区分,因为两者中,无论是讨论的问题还是切入方式都十分接近。这与心理学在教育学理论的展开中始终在场有关。既然如此,为何还要在教育学批判之后再行心理学批判?原因很简单:一方面,为了使说理更加通透;另一方面,二者的批判立场不同,前者是“站在教育的立场上”的批判,而后者则直指因其既有心理学背景所导致的局限性。

(一)无内在品质刻画

在教育学批判中,我们提到了始自布鲁姆的教育目标分类学一直在学习结果的行为表现上徘徊而弱于对发展过程的刻画。这里的问题与之相交,但是从学习者内在品质发展的角度去看问题。也就是说,布鲁姆教育目标分类传统的核心问题是有行为描述但无本质刻画。这个问题肇始于既有的心理学思考,关于它的深入讨论,也需要在心理学追问中继续进行。

布鲁姆分类工作的基本思路是,通过对学习者的行为测量来说明其发展的已然状态。通过它必须具备的或者被认为具备的“功能”——用于评价教学并指导教学,我们可以推测出其“言下之意”的内在逻辑:(1)测量针对的状态是“业已达成”的;(2)是通过行为表现来“说明”状态的;(3)通过学习前后状态的变化反推学习者内在品质的变化;(4)以反推所得为依据指导教师在实际教学中把握学生发展的过程。换句话说,前赴后继的学者们贯穿始终的逻辑为:先将学习者内在品质及其发展看作黑箱,置之不论;以此为基础,对学习经学习达到的状态进行“评测”;最后反推学习者内在品质的变化与可能的变化过程,以期获得对教学活动的启发。

我们不能断言这种思路是全无价值的,但从更广阔的视角看,这显然是一种令人颇感遗憾的道路——它在试图指导教学过程的展开,但居然与人发展之内在本质的把握完全无关。这种状况备受指责,比如布鲁姆在认知领域的貌似合理的层级堆叠,甚至被指责为“一种无效的经验主义方法论”(王汉松,2000),其严重程度可见一斑。教育目标分类工作的继承者,加涅、梅瑞尔一直到安德森,无不站在“认知心理学”立场上看问题,且毫不犹豫地声称教育目标分类学的进展是托认知心理学发展之福。这种对认知心理学立场的坚持,对“科学分析”之单方面“分析”方法的坚持,使得所有工作都延续相同的基调:通过切分人性来看问题;通过行为来描述业已达成的发展状态。后继者即使有逼近我们所期待的那个真相的努力,也依然建立在以认知心理学为依据进行强行“分析”的立场上。相关工作一般有两种倾向:一是希望以“能力”(典型如多处出现的“智慧技能”概念)这种似乎指向完整的人的概念,来模糊领域切分与整体本质把握间的裂隙;二是在依旧对“分类”情有独钟的情况下,在体系中增添一些分层的元素以尝试“触摸”过程,从而实现对学习者内在品质发展机制的靠近。例如,加涅敏锐地意识到智慧技能的特殊性,在忠实以上“分割”习惯的基础上,给出了一个分类意味和层级意味混杂的描述体系,而后又提出了与之相配合的智能层级理论——辨别、概念、规则、高级规则,试图以“层级”之思来消弭“分类”之困,但最终因没有从根本上走出原有切分旧习,动作技能和态度依然孤悬于外。安德森则更是认知心理学传统的忠实执行者,继续施分解分析手法,用事实性知识、概念性知识、程序性知识和元认知知识来进一步“详解”教育目标(吴红耘等,2009)。我国学者皮连生也因对知识与能力间关联困境的担心,希望可以借助“广义知识”来弥合这一裂距;他提出的“陈述性知识、智慧技能、认知策略”教育目标描述方式,其中亦有“层级递进”的思考,即尝试同时刻画学习者内在品质发展的过程和结果(皮连生,1994)。在本文看来,作为一种研究方法,“科学分析”是重要且必要的,但是分析不是分解,不是切开完事,而是通过分解手法更加透彻地刻画诸元间的关系,最终目的是揭示整体意义上的本质。广义知识观的说法虽然对本来切开的诸元做了弥合,但实际上是“巧妙”地回避了对从知识到能力间发展机制这一关键问题的刻画,也使概念提出者错过了把握学习者发展本质的机会。

(二) 无法说明学习理论与教学理论的内在一致性

有观点认为,沿着布鲁姆教育目标分类学的思想脉络,无法直接把握学习理论与教学理论的内在一致性(张春莉等,1996),这种观点对作者也很有启发。随之而来的问题是,如何才能把握学习理论与教学理论的内在一致性?或者说,学习理论与教学理论的内在一致性在什么情况下才能得以把握?祭出“智慧技能”、“广义知识观”大旗或在原有体系中揉入分层递进的“过程”元素就可以实现目的?在本文看来,这些做法都无济于事。

既有认识是,学习理论与教学理论之间的有机连通,要在说清楚“学习是什么”的基础上,才能说清楚“教学该如何做”,这才能实现学习理论与教学理论的内在一致。进一步看,要说清楚“学习是什么”,又必须首先说明“知识是什么”。不说清知识是什么,就没办法说明学习是什么,所谓学习理论与教学理论的内在一致性就是一句空话。正如所有成系统的学习理论必须有前后相继的知识观、学习观和教学观,学习与教学问题的内在一致性,必须始发于知识、学习与教学三个要素在本质把握上的连续性。前面作分类学批判时曾谈及,“布鲁姆教育目标分类体系缺少必要的学理依据”,只是越过知识、学习而直接谈教学,现在看来,这是导致其陷入学理困境的重要原因。

在这个问题上,既有认知心理学成就中,最成功的当属奥苏泊爾的有意义学习理论,它为理清以上思考路线提供了看似有效的起点(皮连生,1997)。按照奥苏泊爾的观点,所谓有意义学习,就是符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立非人为的、实质性的联系,其基本机制是“同化”,是学习者原认知结构中适当观念对新知识接纳、吸收、合并成自身一部分的过程。其内核经常被分解为两条:第一条,学习材料必须有逻辑意义;第二条中含有若干方面,而其中最重要的是“学习者认知结构中必须有适当的知识”(皮连生等,1991)。在这些“学习假定”的基础上,奥苏泊爾开始了其教学理论的演绎,看似实现了学习理论与教学理论连接。但问题在于,奥苏泊爾没有从对知识本质的把握开始,仅笼统地使其理论建立在“学习者具有一定知识储备”的基础上,即使我们不对所谓“知识储备”的“知识”究竟为何进行追问,另外一个同源的问题也无法回避:知识如何从无到有?显然,有意义学习理论无法对此做出有效解释。

奥苏泊爾的有意义学习理论没有以对“知识是什么”的深入追问为前提,故必然不能触摸学习的本质。不过,没有深入追问并不等于毫不关注,事实上,包括奥苏泊爾在内,许多心理学家认识到“知识”概念在学习及教学理论展开中的重要性,并在探寻其本质方面进行了诸多尝试,但遗憾的是,他们的共同特征是拒绝向哲学认识论寻求智慧(皮连生,1997),拒绝追问对一般意义上的“人”而言,知识究竟是何,它是如何发生的,等等。这其实是心理学的一种自恃的传统,自冯特始,排斥哲学成就便一直是心理学领域学者们的共同态度,如其所言,“拒绝一切不以经验为基础的哲学思辨”,坚持认为心理学应该有自己的认识。但现实情况是,对于知识、学习之本质的解释,即使是当前领衔其中的认知心理学,也仅停留在或也是困囿于从计算机科学借用来的表象性“程序+内容”模型之中,正因为此,历经近两百年的时间,“自己的认识”在左冲右突中仍然未见其详。

四、认识论批判

此处所谓“认识论批判”,与教育学、心理学批判严格关联,实际上是同一个问题从不同角度的诠释:问题在教育学批判部分提出,在心理学批判部分追因,在认识论批判部分得到解释。

下文中我们将提到皮亚杰。皮亚杰和认识论有何关系?一般而言,我们谈及皮亚杰,脑海里浮现的是那个心理学的皮亚杰,那个以儿童认知发展理论闻名于世的皮亚杰,那个为既有建构主义学习理论的发展做出贡献的皮亚杰。然而,下文要谈的皮亚杰,却是“另外一个”皮亚杰:他终其一生追随康德,自认为是哲学家,是认识论研究者,且成就斐然,但困囿于世俗偏见,事与愿违,他并未获得学界的准确接纳。为了收集必要的观察经验,他开展了为崇尚形而上学的哲学界所不容的“临床法”研究,故一直被哲学界拒之门外;又因他主要是受到心理学家们的追捧,被当作心理学大家簇拥着(熊哲宏,2000),对其思想的解读也就携带了浓厚的心理学色彩。心理学家们并不关心皮亚杰如何继承并超越了康德,不去深究发生认识论的哲学意义,不去思考发生认识论之知识观的价值,也就不能醒悟到可以使用皮亚杰的发生认识论哲学观去评点“程序+内容”这个知识模型的合理性,因此错过了皮亚杰在哲学认识论与心理学接壤地带的巨大智慧。

(一) 哲学思考方式的缺失

承接前文,教育目标分类学乃至作为其学理依据的认知心理学均未能真正把握学习发生的内在本质,那么问题来了:学习的内在本质究竟该如何把握?有意思的是,认知心理学研究者在祭出“程序+内容”知识模型之后,又意识到过度模仿借鉴计算机科学的不妥,作出了转向生理层面(认知神经科学)去寻找学习内在本质的尝试(安德森,2011,p.12)。我们认为,虽然认识现象是有着生理基础的高级生命活动,最终可归结为生理现象,故神经学层面的研究之必要性不可否认,但问题在于,更应该认为,学习是超越生理层面的作为“人”的主体的行为,学习之内在本质的追问应该建立在主体人而非生理人的基础上。因而,从计算机科学转向生理科学,虽看似是一次认识上的提升,但实际上仍然是向自然科学“模仿”、“借鉴”思路下的操作,并没有本质上的“新意”,不可能带来真正有决定性成效的思考。

计算机科学或认知神经科学可以为学习内在本质的研究提供灵感和启发,但如果只是从这里出发,必然不可能把握那个作为“人”的学习的内在本质,试图将借鉴对象从计算机科学转向生理科学的做法,也必然是机械还原论的老调重弹。学习的内在本质的把握,必须从主体人开始,从人与客观世界关系的角度,去追问或思考学习或知识是如何发生的,而这恰恰是哲学认识论在追问学习或认识之本质时的切入角度。令人欣慰的是,学习之本质的认识论追问有着深厚的历史积淀,从古希腊时期的形而上学起,便可找到其踪迹(周晓亮,2003),且已经为我们准备好了答案。

哲学追问是科学追问的延续,一般哲学与具体的部门科学的关系是普遍存在的关系。哲学认识论作为“一般哲学”领域中最“贴近”近代心理科学(既可理解为一般意义上的认知科学,也可以理解为狭义的基于信息加工理论的认知心理学)的部分,按理说也应该与心理科学有着密切的联系。然而,由于种种原因,当前看来,这个话题并没有真正走向令人满意的应然。自冯特对实验心理学的无穷信心开始,心理学不仅失去了从哲学处借鉴智慧的机会,就连最基本的哲学思考方式都丢失了。特别是在认知心理学发展的这一段历史过程中,心理学与计算机科学相互促进、互为印证、成就斐然,这使其信心更渐加强,就更没有足够的兴趣和敏感去认识论领域进行发现和捕捉了。

平心而论,心理学与认识论的分道扬镳,认识论(传统认识论)自身也难辞其咎。学界普遍认为,康德及康德以前(也恰是冯特以前)的传统认识论可划分为唯理论、经验论及康德先验建构论三个发展阶段,这三个阶段的争论中,对认识(或知识)的本质有着共同的提问方式,即“普遍必然性知识何以可能”。唯理论认定一切可靠的、普遍的、必然的知识只能来自理性,经验只能提供一些特殊的、个别的事例。经验论则认为“心如白板”,经验是知识唯一可靠、真实的来源。唯理论与经验论针锋相对,但均存在严重缺陷,最终因休谟的责难而陷入不可知论。多年后,康德试图通过“先验逻辑”再次为知识的普遍必然性做辩护。先验逻辑并非抽去一切知识内容的思维形式,而是知识之所以可能的先天条件。所谓先天条件,乃是知识的先验形式,即所谓十二个纯粹知性范畴及先验图型。先验形式使感性直观杂多的统一成为可能,人得以为自然立法。与先验逻辑相对,康德认为,“普遍逻辑(一般意义上的逻辑)”指称与知识无关的思维的一般形式,两类逻辑源于同一个“知性”,先验逻辑统一感性经验以形成知识,以此为基础普遍逻辑作为思维纯粹形式的规范作用才得以彰显。

回望这一漫长的发展历史,对于学习内在本质的追问,认识论的成功之处是始终坚守正确的切入角度(人与客观世界的关系角度),失败之处是因困囿于狭隘、僵化的对知识的先于经验的“普遍必然性”承诺,导致对学习内在本质的追问变成了对知识之“普遍必然性”的辩护。唯理论将其归结为天赋观念之演绎,经验论归结为经验的累积,康德则归结为“人为自然立法”。虽方式不同,但旨趣始终如一,可以说,认识论的发展史就是一部辩护史,其对知识何以可能的追问依附于知识之“普遍必然性”预设而存在。然而,康德的辩护方式仍有其局限性,同样不能被完全接受,不接受的理由多样,不展开说明。重要的是,康德对逻辑的先验预设也早已被逻辑可发展、改变的事实所否定,于是,康德及其以前所有知识普遍必然性的认识论辩护最终均宣告失败。事实上,自十九世纪中叶起,认识论便不断在哲学领域内受到质疑和批判,如实用主义、存在主义、后现代主义思潮等,批判的核心不再是辩护方式,而是直指更为基础的认识论对于知识普遍必然性的基本预设以及为其辩护的理论旨趣,甚至有哲学家由此质疑认识论本身存在的合理性。结果便是,自康德之后,不仅少有认识论者继续坚持既往的辩护旨趣,而且对知识何以可能的考察也几近停止,批判和解构成为认识论的主要遭遇,批判大多最终陷入相对主义和历史主义,认识论研究在混乱中没有实质性进展,也就没有能够给予心理学足够启发的观点,心理学这才无奈放弃了对认识论观点的追踪,以认知心理学马首是瞻的教育目标分类学便也失去了接近认识论的机会。

(二)“教育目标分类学”认识论渊源的混乱状况

站在今天的立场上,历史地看哲学认识论的发展,整体上可以说是成就斐然了。它一共经历了四个不同的流派:经验论、唯理论、先验论和发生认识论,舍此并无其它。而所谓发生认识论,就是康德之后的皮亚杰为我们准备的那个发生认识论,它作为近代哲学认识论的重要成就,是认识论发展长河中

的那个“集大成者”。

于是,在心理学领域中谈认识问题(或称知识问题、知识观,此处几个概念所指意义大致相同),假如需要一个一般哲学的认识论渊源的话,就必须或只能是从以上四个流派中寻找。换句话说,针对确定的心理学知识观流派,就应该且必须是源自其中某一个哲学认识论流派,或者受某些流派的影响。带着这种信念,我们来考察布鲁姆(类)教育目标分类学的认识论起源问题。我们又发现,若仅说教育目标分类学的认识论源起问题,怕是有些突兀,而若从其心理学依据出发进行考察,应该是个合理的选择。众所周知,布鲁姆教育目标分类学在“懵懵懂懂”状态下提出后,世人很快发现了它与“双基”相比的优势,心理学界很快接受了它并为之“配套”了学理依据——认知心理学(信息加工理论)。迄今为止所有布鲁姆的追随者都未曾动摇过对此依据的信心(张春莉等,1996)。既然如此,本文对布鲁姆(类)教育目标分类学之认识论渊源的考察,可以转移到认知心理学的认识论渊源的考察上来。

经验论、唯理论、先验论和发生认识论,谁是认知心理学的哲学渊源?站在一般意义上,作为部门科学的心理学应该“脱胎”于哲学(认识论)母体,“继承”特定的认识论或知识观预设,无论有意还是无意,无论明陈还是暗铺,这不是由某个或某些心理学家所能决定的,是无法否认的必然。为了这个目的,笔者对认知心理学领域的“自我反思”进行大量考察,但未能找到权威、公认的观点。于是,笔者只好尝试继续追索与其有继承关系的心理学理论。认知心理学萌芽于上世纪中叶,其研究取向及内容受格式塔心理学影响颇深,希尔加德和鲍尔曾明确表示,认知心理学是一种新的格式塔现象(希尔加德等,1987)。而对于格式塔心理学,学界一致认为,康德思想是其重要的认识论基础(阎平,1992)。于是我们可以初步确认,认知心理学携带有康德认识论基因。综合考察的结果,抑或由自冯特开始的对哲学认识论的排斥所致,心理学与哲学认识论若即若离,既排斥又不可能完全摆脱,于是认知心理学的认识论基因整体上呈现缺乏整理的混乱纠缠状态,实际上是康德先验论及其以前流派的混搭——关于这种认识,从“程序+内容”模型上,就可以得到比较直观的印证。至此我们确信,“教育目标分类学”不仅认识论基因混乱,且与作为哲学认识论最新成就的皮亚杰发生认识论完全无关。

(三)发生认识论(哲学)视角下的分析与批判

以上所言认识论四种流派,亦是认识论发展的四个阶段。言下之意,发生认识论是认识论发展的最新成就。以最新成就作为尺度,来分析布鲁姆教育目标分类思想及其影响下的整个教育目标分类学,发现它存在的问题,并知晓这些问题为何会存在,是思考推进的必然。

首先需要对发生认识论的两种不同含义(或者两种不同理解方式)予以澄清,这既是概念把握之需,又是梳理思想之需。始自皮亚杰的“发生认识论”概念,在当前学界话语中具有双重意义:既有其哲学认识论的内涵,又有心理学关于儿童认知发展规律的内涵。但我们通过对心理学及教育学领域文献的考察发现,对“发生认识论”的理解,几乎全部为心理学的诠释方式,被简单地指向皮亚杰的儿童发展阶段理论,基本见不到哲学认识论意义上的诠释痕迹。正是心理学及教育学的“一面之词”,掩盖了发生认识论的哲学精髓,也抹去了其应该实现的心理学及教育学价值。

作为认识论研究者,皮亚杰从康德处出发,接受了康德的范畴思想,但不同意范畴的先验存在,并以主体作用于客体的“动作(活动)”为逻辑的起点,以其独创的“临床法”收集证据,对康德先验范畴思想进行了发生学改造。基本思想内核是:在人的认识过程中,存在物理范畴和逻辑数学范畴两类范畴,物理范畴从属于逻辑数学范畴,物理范畴提供感性经验,又被称为“外源性知识”或知识,逻辑数学范畴对感性经验进行统合,又被称为“内源性知识”或逻辑,统合的过程就是逻辑的动态运行的过程,也即“思维”的过程,在逻辑的动态运行中即在思维的过程中,认识(知识)得以发生(皮亚杰,1997)。从物理范畴和逻辑数学范畴在认识过程中的双向建构可以看出,知识与逻辑(思维形式)内在一致,更直观地,知识与思维内在一致:知识从属于思维,思维的结构与水平决定着知识的结构与水平,没有脱离知识的思维,也没有与思维无关的知识,不可脱离知识谈思维,也不可脱离思维谈知识。究其根本,知识与思维原本是一回事,是同一事物的“状态”和“过程”两个方面,这就是本文作者从皮亚杰发生认识论

中梳理出的知识观,为标识这个知识观,我们称之为“知识-思维”模型。

以认知心理学为代表,由于缺少对“知识”之认识论根源的思考,没有能够从认识论的最新成就那里继承知识观,也不能或无心为其自创的“程序+内容”的学习模型寻找到恰当的哲学依据。结果是,认知心理学在追捧皮亚杰“儿童发展阶段”理论的同时,忽视了发生认识论关于知识本质的哲学思考,只能权且于在信息加工理论之朴素表象的基础上对“知识”进行猜度,不能真正揭示其“程序”与“内容”间的内在关联,即无法建立知识与思维间的本质联系,无法打通过知识与思维、知识与能力间联通的桥梁。在普遍的素养教育思考倾向的推动下,关注教育目标描述问题的心理学家们,屡屡给出看似带有革命意义的想法,譬如前文提到的“智慧技能”,譬如“广义知识观”,试图借此打通过知识与能力(素养)间的通道,但实际上却多是在对“知识”内涵作简单粗暴的、基于“信息加工模型”的固化后,又努力做些牵强附会。这也正是以认知心理学为学理背景的“教育目标分类学”整体困境之根源,也是“教育目标分类学”影响下的我国教育改革思考与实践之困境的根源所在。由于在其体系中,知识与思维是“内在”无关的,言下之意知识与素养是“内在”无关的,于是以此为出发点的学者们对知识与素养间的关联没有信心,表现为对从知识开始谈素养讳莫如深。出现的情况是,谈素养教育,人人赞同,但或坚持谈素养教育就不能谈知识,因为一谈知识,就掉入认知心理学狭隘的知识概念“陷阱”无法脱身,或即使不放弃对知识的重视,但对如何搭建从知识到素养的桥梁无计可施。

冯特所处时代,认识论(哲学)远未发展到“发生认识论”阶段,康德先验论占据了主流,但因其明显的局限性,并不能为心理学思考提供有效指导,加之冯特对“实验心理学”的自信,故心理学取排斥哲学认识论的态度虽无道理,但有情可原。当今认知心理学成就的辉煌,也使身陷其中者忘却了对哲学智慧的继承,面对发生认识论哲学却不能得其门而入。毕竟,权且不是永远,或许,就心理学自身而言,重新思考自身的时间节点也已经到了。

五、小结

实际上,我们早在2015年就提出了一个由知识通达思维的教学目标描述模型,即“双基、问题解决、学科思维”模型(李艺等,2015),近期又从皮亚杰发生认识论知识观开始,完成了对该模型之学理依据的论证,进一步说明了该模型的合理性,并将模型中“双基”调整为“学科知识”(钟柏昌等,2018;李艺等,2018)。该模型建立在将学习者看作“一个完整的人”的基本立场上,它不仅将布鲁姆之认知、动作技能及情感合为一体,更建立了知识、思维、能力乃至素养间的内在联系,描绘了从知识通达素养的发展道路,还可以很好地连接微观教学目标与宏观教育目标、当下学习目标与终身发展目标,可以承载更加多彩而丰富的教育理想。我们在中小学开展的相关教学实验表明,该模型有很好的可理解性和可操作性,参与实验的教师经短暂犹豫后很容易上手且马上爱不释手。总之,系统、严格的论证和教学实验,已经初步说明了自“知识-思维”知识观而来的分层教学目标描述模型的合理性和可行性。此时此刻我们醒悟到,针对“教育目标分类纯粹是一个心理学理论问题”观点,我们要为其增加一个注脚,即:当且仅当解决了知识观问题之后,“教育目标分类才纯粹是一个心理学理论问题”(皮连生等,2000)。

综上,笔者努力系统地呈现了布鲁姆教育目标分类传统存在的问题,虽然打住,但纸短话长,依然不是全部。而且,批判是为了建树,后续还有许多事情要做。比方说,我们虽是从批判布鲁姆教育目标分类传统开始的,但却发现问题的根子在心理学或说认知心理学,直接质疑了其“程序+内容”知识模型的合理性,并给出了“知识-思维”模型;从上文中“知识从属于思维,思维的结构与水平决定着知识的结构与水平”的观点看,亦需要对知识结构、知识建构等一系列概念进行重新解读。好在有皮亚杰发生认识论哲学作为依据,有前人在哲学、心理学或教育学经验中积累的智慧作为铺垫,虽任重道远,但我们充满信心!

参考文献

安德森,索斯尼克.(1998).《布鲁姆教育目标分类学40年回顾》(谭晓玉等译).上海:华东师范大学出版社.

- 安德森等.(2009).布鲁姆教育目标分类学:分类学视野下的学与教及其测评:完整版(蒋小平等译).北京:外语教学与研究出版社.
- 安德森.(2011).认知心理学及其启示:第7版(秦裕林等译).北京:人民邮电出版社.
- 布卢姆等.(1986).教育目标分类学第一分册:认知领域(罗黎辉等译).上海:华东师范大学出版社.
- 李艺,钟柏昌.(2015).谈“核心素养”.教育研究,(9),17-23.
- 李艺,冯友梅.(2018).支持素养教育的“全人发展”教育目标描述模型设计.电化教育研究,(12),5-12.
- 马克思.(1979).1844年经济学哲学手稿(刘丕坤译).北京:人民出版社.
- 皮连生.(1994).智育概论——一种新的智育理论的探索.华东师范大学学报(教育科学版),(4),41-49.
- 皮连生.(1997).论智力的知识观.华东师范大学学报(教育科学版),(3),52-58.
- 皮连生,卞春麒.(1991).论知识的分类与教学设计.铁道院学报(社会科学版),(2),81-89.
- 皮连生,蔡维静.(2000).超越布卢姆——试论“知识分类与目标导向”教学中的学习结果测量与评价.华东师范大学学报(教育科学版),(6),40-49.
- 皮亚杰.(1981).发生认识论原理(王宪钊译).北京:商务印书馆.
- 盛群力,毛伟,贺巍.(2015).国际教育目标分类研究进展要览及其创新价值.数字教育,(6),1-7.
- 王汉松.(2000).布卢姆认知领域教育目标分类理论评析.南京师大学报(社会科学版),(3),65-71.
- 吴红耘,皮连生.(2009).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.课程·教材·教法,29(2),92-96.
- 希尔加德,鲍威尔.(1987).学习论——学习活动的规律探索(邵瑞珍等译).上海:上海教育出版社.
- 熊哲宏.(2000).皮亚杰发生认识论的康德哲学框架.华东师范大学学报(教育科学版),(3),53-63.
- 阎平.(1992).格式塔心理学派关于创造性思维的研究——方法论原则与认识论基础分析.自然辩证法研究,8(10),35-43.
- 余文森.(2016).从三维目标走向核心素养.华东师范大学学报(教育科学版),(1),11-13.
- 钟柏昌,李艺.(2018).核心素养如何落地——从横向分类到水平分层的转向.华东师范大学学报(教育科学版),(1),55-61.
- 张春莉,高民.(1996).布卢姆认知领域教育目标分类学在中国十年的回顾与反思.华东师范大学学报(教育科学版),(1),57-70.
- 周晓亮.(2003).西方近代认识论论纲:理性主义与经验主义.哲学研究,(10),48-54.
- 张亚平,施立明.(1992).动物分类学及其存在的一些问题.自然杂志,(1),22-26.
- 郑震.(2007).论梅洛-庞蒂的身体思想.南京社会科学,(8),46-52.

(责任编辑 陈振华)

Criticism on Bloom's Taxonomy of Educational Objectives

Feng Youmei Li Yi

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

Abstract: Bloom's taxonomy of educational objectives has been criticized frequently, but most of the criticism focuses on the perspective of pedagogy, rather than a holistic vision or insight. This paper attempts to offer comprehensive criticism from four aspects: taxonomy, pedagogy, psychology and epistemology. From taxonomy angle, the generation mechanism of "category" is not given, so it can only be called the "classification framework", not "taxonomy". From the aspect of education, the person who should have been developed as a whole is cut into a number of independent parts (fields), causing misunderstanding in theory and misleading in teaching practice. From psychological angle, its superficial depiction fails to touch the very nature of learners' development. From the aspect of epistemology, the epistemological basis of cognitive psychology, which serves as the direct theoretical basis of Bloom's taxonomy, is very confusing, lack of self-consciousness to explore the essence of cognition philosophically. This does not inherit the core thought of the high-level genetic epistemology, which is the root of all the above problems.

Keywords: Bloom; taxonomy of educational objectives; genetic epistemology; knowledge-based view; cognitive psychology