

人际交往领域教育目标 ——教育目标分类理论的新发展^{*}

刘美凤¹, 李璐², 刘希¹, 吕巾娇¹

(1.北京师范大学 教育学部学习与绩效技术研究中心, 北京 100875; 2.中国农业大学 教务处, 北京 100031)

摘要:教育目标分类是教育教学实践尤其是教育目标制定的有效框架。1956年, 布卢姆发表经典的教育目标分类理论, 将教育目标分为“认知、动作技能和情感”三大领域, 成为教育领域的一个重要理论。此后随着脑科学、教育理论、心理学、社会学等学科不断发展, 很多学者陆续将教育目标分类理论进行细化、修订或创新。其中, 人际交往领域作为独立于认知、动作技能、情感三大领域之外的另一类教育目标, 逐渐步入了学者们的研究视野。该文认为, 在原有的三大目标领域之外增添人际交往领域目标具有其合理性、必要性和迫切性, 并对此进行了理论上的论证。最后, 该文从技能分类视角划分了人际交往领域的具体层级目标, 通过分析人际交往过程中需要用到的基本技能类型, 将人际交往领域划层级分为知觉技能、沟通技能、合作技能、领导技能、自我调节技能这五个子类。

关键词:教学设计; 教育目标分类; 人际交往领域

中图分类号: G434 **文献标识码:** A

一、引言

著名的教学设计专家迪克(Walter Dick)说过:
“在教学设计过程中, 最为关键的工作或许就是确定教学目的, 如果没有准确的教学目标, 教学设计者会冒这样的风险: 基于根本不存在的需要去进行教学”^[1]。教育目标是教育目的、培养目标在具体学科、具体课堂中的转化, 承载着促进学生全面发展的重任。教育目标分类从一个过程和要素相结合的立体视角来对教育目标的构成模型与系统进行审视, 为教师的教育教学实践特别是教学目标的制定提供了一种有效的框架。因此, 教育目标分类学的研究与发展对学校教育培养什么样的人至关重要。

二、教育目标分类的新发展——人际交往领域

自1956年布卢姆的教育目标分类理论问世以来, 他提出的将教育目标分为认知、动作技能和情感三个领域的理论体系, 在教育领域产生了深远的影响, 在全世界范围内为测验设计和课程开发提供

了基本的依据^[2]。之后, 学习理论、心理学、脑科学等的发展以及技术的进步对布卢姆的教育目标分类理论提出了挑战, 后续很多学者在该理论的基础上深入研究, 从不同的角度提出了新的教育目标分类^①。

(一)教育目标分类理论的发展与创新

20世纪70年代, 加涅(Robert M. Gagne, 1972)从学习结果与教学条件适配的角度出发提出“五种学习结果”; 马扎诺(Robert J. Marzano, 2001, 2007)在基于人的行为模式的基础上提出了四大系统一致分类学; 安德森(L.W. Anderson, 2001)等人提出的认知能力完善分类学, 将布卢姆“一维”的教学目标修订为“二维”; 豪恩斯坦(A. Dean Hauenstein, 1998)提出应从整体性方法入手把握教学目标分类, 从教学系统的功能机制角度提出了行为整合统筹分类学。此外, 罗密佐夫斯基(Alexander Joseph Romiszowski, 1981)从培训的角度出发提出了“知能结构分类”; 梅里尔(M. D. Merrill, 1983)针对认知结果的分类提出了业绩内容二维矩阵分类, 肯普

^{*} 本文系北京市教育科学“十二五”规划重点课题“基于教师专业发展的学科教学设计研究——以北京市中小学为例”(课题编号: AJA11172)研究成果。

^① 注释: 本文对国内外教育目标分类体系进行研究, 这些分类体系的提出者以及学者们对这些体系的表述不一, 例如“教育目标分类”“教学目标分类”“学习结果分类”等等。为行文连贯, 本文统一采用“教育目标分类”的表述。



(J. Kemp, 1998)对其加以拓展,来描述认知之外的心理动作、情感和人际交往领域间的关系。我们可以按教育目标分类中的领域划分来梳理这些研究与布卢姆的理论进行比较,如表1所示。

表1 各教育目标分类中的领域划分

学者	领域划分	与布卢姆的教育目标分类理论比较
加涅的学习结果分类(1972)	认知领域、动作技能领域、情感领域	加涅将学习分为五种类型:言语信息、智力技能、认知策略、动作技能、态度,这五种学习类型又可划分为三个领域:认知领域(言语信息、智力技能、认知策略)、动作技能领域(动作技能)、情感领域(态度)
马扎诺的四大系统一致分类学(2001, 2007)	自我系统、元认知系统、认知系统、知识系统	马扎诺从“学习是如何发生”这一问题出发,整体考虑学习的机制,认为人的行为由自我系统、元认知系统、认知系统和知识系统组成
安德森认知能力完善分类学(2001)	认知领域、动作技能领域、情感领域	该分类是安德森等人对布卢姆分类教育目标分类中“认知领域”进行修订的研究成果,将认知领域分为知识维度和认知过程维度
豪恩斯坦的行为整合系统分类学(1998)	认知领域、动作技能领域、情感领域、行为领域	豪恩斯坦在布卢姆分类提出的三大领域之外,提出了一个行为领域,用来统筹整合认知、动作技能、情感领域
罗密佐夫斯基知能结构分类(1981)	认知技能、动作技能、反应技能、交互技能	罗密佐夫斯基指出培训的目的可以分为“知识”和“技能”两大类,其中知识分为事实、概念、原理和程序;技能又分为认知技能、动作技能、反应技能和交互技能;罗密佐夫斯基本人在专著中指出,“认知技能”“动作技能”“反应技能”分别对应布卢姆教育目标分类中的“认知领域”“动作技能领域”“情感领域”
梅里尔、肯普的学习结果分类(1983, 1998)	认知、心理动作、情感、人际关系	梅里尔二维矩阵中,业绩维度分为记忆、应用和发现;内容维度分为事实、概念、原理和程序;肯普对梅里尔提出的业绩-内容方格模型加以扩展,提出了新的业绩-内容方格,其中除认知结果、心理动作、情感之外,还包括人际关系内容

以布卢姆提出的以“认知、动作技能、情感”三大领域的教育目标分类,得到了学术界多年来的普遍认同。如表1显示,后续不少学者逐步认识到布卢姆分类的不足,有学者对其进行了修订、整合,也有学者从全新的角度出发,提出了独树一帜的分类,只是这些学者的教育目标分类在学术界的知晓度比较低。根据这些分类理论的领域划分与传统三大领域的关系,我们可以将这些教育目标分类理论分为以下三类:第一类教育目标分类体现为构建全新的教育目标分类。如马扎诺在提出有关人的行为模式的基础上建立了自己的教育目标分类学,这一分类完全跳出了布卢姆、加涅三大领域的既定思路,独辟蹊径,构建了全新的教育目标分类。第二类教育目标分类力求在三大领域间建立联系。如安德森对布卢姆分类的认知领域进行了修订,并通过完善知识的分类和认知过程的层级划分,将原本相对割裂的三

大领域之间建立了联系。豪恩斯坦则在三个领域之外,新增了行为领域来统筹上述三个领域的目标,体现了他“任何一个人的学习都是完整的人的整体行为,智慧、情感和身体动作在学习过程中缺一不可”^[3]的教育思想,也是对布卢姆教育目标分类广受质疑的“三大领域割裂性”这一缺陷的弥补。第三类则是在三大领域外增添新的构成要素。罗密佐夫斯基的知能结构分类和肯普的学习结果分类。值得我们思考的是,这些研究中的领域划分都指向一个问题:布卢姆分类中传统的认知、动作技能、情感三个领域是否完备?

(二)人际交往领域的教育目标进入研究视域

学者们的教育目标分类理论中有一个明显的事实就是:人际交往逐渐被重视,并上升至与认知、动作技能、情感并列的地位,最为明显的是罗密佐夫斯基和肯普都不谋而合地在三大领域之外增添人际交往要素。

1. 罗密佐夫斯基的知能结构分类

罗密佐夫斯基指出,在培训领域人们常常用“知识/领域”来表示学习结果。他认为,知识是指储存在学习者头脑中的信息,知识具有“有或无”的性质,人们或是拥有某项知识亦或是没有。技能是指各种心智的或身体的行动以及对观念、事物和人所作的反应,并将技能分为“认知技能、动作技能、反应技能和交互技能”四种类型。罗密佐夫斯基认为,认知技能、动作技能、反应技能与布卢姆教育目标分类的三大领域相对应,交互技能是其对技能分类的一个独特点,指的是人与人之间为达到某些目标而产生的相互影响,它强调学习者在面临一个特定情境时进行调整所采取的相应行为,包括社交习惯,或沟通、接纳、教育、说服等人际控制技能^[4]。可以说,罗密佐夫斯基提出的交互技能延展了传统三大领域中个人对内部情感、情绪的自我管理调控的情感领域范畴,而关注指向外部的互动与管理他人的技能。

2. 肯普的“业绩—内容”方格

肯普对梅里尔提出的业绩-内容二维模型加以扩展,用来解释除认知结果以外的心理动作、情感和人际关系的学习任务,如下页表2所示。在肯普的定义中,“事实”是将两个命题联系起来的陈述,概念则是用来简化世界的,“原理”和“规则”标明了概念之间的关系,“程序”是为获得某个目标而必须遵循的一系列步骤,“人际交往”涉及两人或两人以上的口头的互动,“态度”同情感一样,试图改变学习者的行为倾向。“回忆”只要

求学习者为了以后回忆而简单地记忆信息即可，“应用”要求学习者运用信息^[5]。

表2 扩展的业绩——内容方格(肯普)

内容	业绩	
	回忆	应用
事实		
概念		
规则或原理		
程序		
人际关系		
态度		

罗密佐夫斯基和肯普都不约而同地在原有教育目标分类的基础上，增添了与“人际交往”相关的内容，但是关于“人际交往”是否能作为与认知、动作技能、情感三大领域并列的第四大领域，却鲜有人进行论证，也没有对该领域包含的子项进行详细研究。实际上，认知、动作技能、情感三个领域并不是完全脱离的，但之所以能作为三个领域提出，是因为三者具有相对独立性。如果要在这三大领域之外，增添“人际交往”领域，首先需要回答一个问题：人际交往领域是否有其独立于认知、动作技能、情感之外的合理性？尽管能清楚地知道一个事实，那就是：即使一个人了解与人交往的知识，能模仿与人接触的肢体动作，内心具有与人交往的心理倾向，却不一定能建立良好的人际关系，甚至可能连基本的人际交往都无法进行。不过，从研究的角度来说，这一事实还不足以证明增添人际交往领域是合理的。

三、人际交往领域教育目标提出的理论论证

在回答“‘人际交往’是否能作为与认知、动作技能、情感三大领域并列的第四大领域？”这个问题时，一方面需要从教育的主体——“人”本身的特性和内源需求出发，综合心理学、社会学、脑科学等多种关于人的认知构成、心理机能发展、学习发生的机制等学科的理论知识，判断人际交往领域目标纳入目标分类是否具备概念和理论的支撑。另一方面还需要通过回溯教育的本质，并追问社会对未来人才发展的需求，看是否存在提出人际交往领域目标的现实判据。

(一)多元智能理论：确证人际交往领域的独立性

对人的思维和认知方式的理解，即对人类智能结构的认识，决定着人们对培养何种人的价值取向。传统对智能的理解往往停留在“智力=学业能力=语言和数学能力”这样一个隐含的等式中。而由美国哈佛大学教育研究院的心理发展学家加德纳

(Howard Gardner)提出的多元智能理论，打破了传统智能构成的桎梏。他指出人类的智能分成语言、逻辑、空间、肢体运作、音乐、人际、内省七个范畴，后续增添了自然探索智能、存在智能两个范畴。其中，人际交往智能(Interpersonal Intelligence)指的是对他人的表情、话语、肢体语言的敏感及对此做出有效反应的能力，能够觉察并分辨其他个体差异、了解他人并与其他人沟通。这种能力可表现为能够体察识别他人情绪、情感，并对他人观点进行倾听、理解和反馈，乐于他人形成建立和维持各种社会关系，并能够力求影响他人等^[6]。加德纳通过大量的生物学、社会学和心理学力证分析出人际交往智能具有和语言、逻辑、空间等智能同等的独立性，也指出人际交往智能是人们解决真正难题或生产创造出产品所需要的重要社会能力之一。多元智能理论触动人们思考如何突破对语言和数理逻辑智能所代表的理性霸权的局限性，而更多地关注如人际交往、内省智能等对解决未来生活中的复杂的、不确定的现实问题中发挥十分重要作用的的智能的开发。因此，将人际交往领域纳入教育目标分类体系，是充分发展人的认知结构进而促进人的全面发展的必然需求。

(二)“交往—发展”的心理机能规律：确证人际交往的内源需求

在教育教学活动中，把握学生的心理机能发展规律是开展有效教学的前提保障。众多学者在研究人的心理机能发展时发现：人际交往在人的心理机能的成熟发展中发挥着手段和方法的作用。认知主义心理学家皮亚杰(Jean Piaget)认为有机体与环境的作用的外部感性活动(或可理解为交往活动)是人类心理发生的起点，并指出语言、规则、价值、道德和符号系统等社会经验知识，只能够通过与其他人的相互作用中习得。维果茨基(L.S. Vygotsky)在研究人的高级心理机能发展的基本规律时，提出高级心理机能的发展是在人际交往过程中产生和发展出来的。他认为所有的高级心理机能由交往而实现了两次“登台”，从第一次作为集体活动到第二次作为个体活动的出现，实现了由从外部的人际交往活动内化到个体内部的思维方式的转换^[7]。同样，在维果茨基的“最近发展区”思想中，也体现着人的“交往—发展”的规律。儿童由独立解决问题能力所对应的现有发展水平，向在有成年人指导或与能力较强的同伴合作时所表现出的解决问题的能力所对应的潜在发展水平中过渡。因此，与同伴的交往活动和成年人的指导成为儿童发展的重要条件。维果茨基之后的一些前苏联心理学家，如鲁宾斯坦提



出人的心理发展应从意识(内部活动)与活动的统一来进行研究^[8]。列昂节夫(A.N. Leontyev)构建了活动理论,强调基于心理反映中介下的外部感性实践活动对于人的心理机能发展的价值^[9]。在这里,交往是作为活动的一种特殊情况,其既可以是活动本身,也可以是活动的构成部分。后续有些心理学家进一步区分了活动和交往的区别,强调了以交往作为人的心理发展机制的重要作用。以B·Φ·洛莫夫为代表,他认为在考虑人的心理发展时,需要分析人的社会存在。因为,活动的模式是“主体—客体”,包含任何对象的关系,而交往的模式是“主体—主体(们)”,包含任何人的关系,二者均是人现实生活的重要方面^[10]。

由此可见,人际交往活动对学生发展尤其是高级心理机能发展很重要,正是这些以交往为中介的共同活动,提供了学生理解和建构认知的机会,并形成了个人后续的思维工具,因而人际交往作为学生发展的源泉,理应成为教育目标分类中一个重要的考量因素。

(三)学习发生的社会机制:突出人际交往能力对学习的重要价值

理解学习究竟是如何发生的,探究学习发生的过程、条件和机制,对于开展有效果、有效率、吸引人的教学有着重要作用,也为教学目标的分类确立提供指向。在20世纪,随着学习心理学的研究经历了一个从行为主义、认知主义乃至建构主义学习观的发展过程,以社会建构主义学习观、社会学习理论为代表的一系列理论的出现,使得人际交往能力对学生顺利开展学习的重要地位被彰显出来。社会建构主义学习观关注知识建构的社会文化机制,提出学习是一个文化参与的过程,其中知识的建构虽然有个体的成分,但是更多的是社会因素,在这个构建过程中社会情境发挥着重要作用,学习者在一定先前经验支持下进入由一定文化和社会情境组成的一个学习共同体中,通过参与真实情境的任务,并在其中与学习共同体成员开展会话、协商、共享等一系列的互动,来不断地建构知识。此外,班杜拉和沃尔特斯(A. Bandura & R.H. Walters)等人于20世纪60年代提出社会学习理论(Social-Learning Theory),以“刺激—反应”的观点为基础并通过实验的方法来扩大探讨社会环境(如他人、群体、文化规范或风俗习惯等)如何影响人产生某些习得行为的理论。该理论认为人的学习是一个通过观察示范者的行为和行为的结果而逐步习得的过程,观察学习或模仿学习有助于迅速地掌握大量的行为模式。因此,学习发生在学习者与社会环境相

互作用之中,不仅发生在学习者与学习材料之间,更多地发生在学习者与他人、与社会群体之间,需要在一定的社会情境中通过人际互动、交流、交往进行协商,从而进行意义建构的过程。为此,学习者与他人、与社会群体的交往能力直接影响学习者的学习和学习者的人际交往能力的提升,是学校教育重要的培养目标。

(四)交往行为范式下的教育:追问人际交往目标于教育的本体意义

教育目标必然承载着对教育本质的理解、对教育核心价值的追问以及对教育需彰显的价值取向的把握。从教学产生的时候,交往就发生于师生之间,并随着时间以及技术的发展,人际交往发生在学生之间、团队、社会,甚至是网络学习共同体等一系列复杂的关系之中。因而在追问教育本质的过程中,需要进一步探究人际交往对于教育的意义何在?即人际交往是处于“教学之外的交往、为了教学的交往、作为教学成分的交往亦或是教学就是交往”四个水平中的哪个层级^[11]?有的学者认为人际交往是教学的手段,如20世纪60年代人本主义教学论代表人物罗杰斯提出的“非指导性”教学,提倡教学目标应当是“全面发展的人”(Full Function Person),而教学过程中相互尊重、真诚理解、充分沟通的师生关系是这一目标得以实现的前提保证。也有学者认为交往是教学的过程,如70年代,德国的“批判—交往教学论”学派对教学交往进行了系统的研究。他们认为教学就是一种交往过程,交往是教育的核心价值^[12]。他们从人本主义观点出发,尝试提出交往和交往能力的获得是学生参与改造社会的保障,应使教学从单纯的知识传授向师生之间情感交流与互动转变。还有的学者认为人际交往对教育具有本体论上的意义,认为交往就是教学存在本身。如教育学家季亚琴科在分析教育的本质时指出:“教学就是交往,教学是以特殊方式有组织的交往,或教学是交往的特殊变体”^[13]。叶澜从交往的角度论述了教育起源的问题,“人类的教育活动起源于交往,在一定意义上,教育是人类的一种特殊的教育活动”^[14]。金生钊在《理解与教育》一书中也强调教育离不开交往,提出“没有交往,教育关系就不能成立,教育活动就不可能产生。一切教育无论是知识教育还是品德教育都是在交往中实现的”^[15],没有交往就没有教育。

由上述分析可知,人们对于人际在教育的价值上的认识,已逐步由教学的工具性存在上升为本体性存在。这实际上伴随着哲学界对主体性问题讨论的深入反思,以及人类行为范式的转变。哈贝马斯



指出人的行为有两种范式,工具行为和交往行为。人的工具行为,主要指人与物的关系,内含着“主体—客体”的结构,交往行为涉及人与人的关系,内含着“主体—主体(们)”结构^[16]。随着人们通过开始反思科技主义和理性主义对人主体地位在某种程度上的剥夺,人们逐步从工具性教育中追求工具化的人,转向以“交往—合理性”为行为范式的教育所追求的一种具备主体间性的人。虽然教育活动包含对学习对象的反思操作,比如对学习材料的加工、内化和顺应等行为,也即是工具行为,但这只是教育教学过程的一个环节,教育更有价值的环节在于让学生主动与外部,包括教师、同伴等的交往行为来认识客观世界,从发展自身的规范、观念、能力、情感和需要,形成积极的人生观与主动的生存方式,也即是指向人的精神世界。也可以说在交往行为范式下的教育,其旨趣在于可以给封闭的主体打开一扇“窗”,在交往中生成具备合作、共享、共生、共存的一种视野开阔的人。因此,与其他交往活动不同,人际交往的价值不仅仅在于为教育教学服务,它还是教育教学的本质体现,有自身存在的本体价值。所以,在三大领域之外,增添“人际交往”是让教育回归本质的应然选择。

(五)核心素养框架中的社会参与:回应时代对人际交往目标的终极诉求

未来教育需要培养什么样的人,也决定着教育目标的发展方向。核心素养,是学生在接受教育的过程中逐步形成适应未来生活和社会需要的必备品格和关键能力,它关注教育的输出,实际上就是为了适应未来社会的变革,对教育要培养什么样的人的回应。因而,国际组织与许多国家和地区相继构建核心素养框架。林崇德指出,虽然不同的国家在构建核心素养框架中采用不同的价值取向,但最终指向培养“全面发展的人”,均重视文化学习(工具性,强调人类智慧文明成果的掌握与运用、精神生产工具的使用等)、自主发展(自主性)、社会参与及互动(社会性)三大领域^[17]。

例如,经济合作与发展组织(OECD)在其《素养的界定与遴选:行动纲要》中将核心素养划分为:“能互动地使用工具、能在异质群体中进行互动和能自律自主地行动”,其中“在异质群体中进行互动”维度包括三项素养:与他人建立良好的关系;团队合作;管理与解决冲突^[18]。又如美国21世纪技能联盟提出的核心素养框架中,主要包括来自“学习与创新”“信息、媒体与信息素养”“生活与职业素养”三个领域的11个核心素养,其中“交

流沟通与合作”“社会与跨文化素养”“领导与负责”等核心素养直接与人际交往相关^[19]。新加坡提出了以价值观为核心的核心素养体系,包括核心价值、社交及情商能力以及21世纪技能三个层级共14项核心素养指标,其中人际关系、社会性意识、公民能力/全球意识/跨文化能力等指标也指向人际交往方面^[20]。日本国立政策教育研究所于2013年发布了日本学生21世纪能力框架,涵盖基础能力、思维能力和实践能力三大领域,其中实践能力维度包含自律、建立人际管理的能力、社会参与能力和可持续发展的责任指标^[21]。目前,我国核心素养的研究仍在进行中,《中国学生发展核心素养》项目组在2016年9月13日中国学生核心素养研究成果发布会上,提出以培养“全面发展的人”为核心的中国学生核心素养总体框架,分为文化基础,自主发展和社会参与三大部分,细分为为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新六大素养^[22]。其中责任担当素养中包括社会责任和国际理解等要点,也与合作、沟通与交往方面素养相关。可见在核心素养框架的整体设计中,社会参与素养被上升到与文化学习、自我发展素养同等重要的地位,均关注到个人与他人、团队、社会、国家,甚至是跨文化的沟通交流与人际交往,因为人际交往是学生在应对21世纪中面对复杂的、不确定的,问题解决的生存和生活情境中的一个必备能力素养。因此,人际交往作为社会参与素养的重要组成部分,增添到三大领域目标的分类体系中就具有了其应然性。

四、人际交往领域教育目标的层级划分

综上所述,“人际交往”成为一个独立的教育目标分类领域有其存在的合理性和必要性。那么,人际交往领域的教育目标具体包括哪些范畴和层级?对人际交往领域的教育目标进行细化之后,才能更为有效地指导教育教学实践。

(一)从技能分类视角划分人际交往领域的教育目标层级

在教育目标分类中,对某一目标领域的分类可以采取“过程”分类或者“要素”分类,例如认知领域的目标分类采用的便是“过程分类”,而哈罗(Harrow)对技能领域的教育目标分类则是典型的“要素”分类。

人际交往领域目标层次划分有其复杂性和特殊性,这是由人际交往的特征所决定的。人际交往首先具有极强的情境性,人际交往情形可以说是千变万化的,有正式社交场合的交往、也有与知己好友



之间的互动,有些带有极强的目的性,有些则是不知不觉中发生;其次具有很强的个体性,每个人与他人交往的方式都不相同,对不同的人适用的人际交往技能也不一样。试想一下,如果采用“过程”分类的方式,即从“人际交往如何发生”的角度来对其进行划分,似乎很难找到一个统一的人际交往路径。

不过,通过对人际交往理论的研究,并总结大量的人际交往情形后,我们发现,无论哪种人际交往情形,和什么类型的人交往,所需要用到的基本技能类型都是相同的,从这一点出发可以将人际交往领域统一起来。并且,对人际交往领域采用“基本技能类型”的分类,也打破了人际交往的神秘性和复杂性,有利于转化为教学目标。事实上,把人际交往当作一种技能来研究,也得到了很多社会心理学家(Joseph P. Forgas, Miller, Trower, Bryant)的认同。“……我们最好是把社会交际想象为包含着自己从童年到青春期乃至成年所学到的种种相互联系的技能。具备这方面的技能和能力,是一切社会生活的必要条件。……把交际看作技能最大的益处是,它有助于打破人们彼此正常相处活动过程中的神秘性^[23]。”

(二)人际交往领域教育目标的层级体系

在确定采用技能分类的角度来研究人际交往领域后,以下将依据社会心理学对人际交往的研究,确定人际交往中所包含的基本技能类型。

首先,人的交际需要知觉。无论哪种人际交往情形,首先要做的便是正确地观察要接触的人。对人的感知是日常生活中我们所遇到的最重要、最复杂的任务——假如一个人对他人的判断大多都是错误的,对他人的期待便会出现偏差,进一步的交流便会受阻。对人知觉不仅是人们交际之最初的、关键性阶段,在交往过程中,我们还要继续对自己结交的人进行考察,对人的感知在社会交际的起始、持续和终结阶段都起着重要作用^[24]。

同对物体的知觉不同,社会知觉(对人的知觉)的关注重点并非感知其外在特征,而是需要推论特征,例如,他人的智能、态度、品质等。推论是根据一个人的直接可观察到的活动和行为,来重建其隐含的品质和特性的过程。这一推论过程更多的受观察者自身的知识和经验的影响,正如琼斯和尼斯比特所说:“品质更多地存在于观看者的眼睛里,而不是行动者的心灵中”^[25]。

社会心理学家指出,对我们的交际对象进行观察,只是社会交际过程中的先行步骤和必要成分,

但人与人之间的交际很大程度上是由有序的信息(言语信息和非言语信息)交换或交流构成的。言语信息仅仅是人际交流的一小部分。用词和句子传递的消息通常是由丰富的非言语信息陪衬的,后者支持、修正甚至会完全取代言语信息^[26]。事实上,社交技巧训练和诊治的主要应用领域便是“体语”(非言语信息的一类)的使用——因为尽管大多数正常的成年人发送和接收言语信息没什么困难,但是身体交流的障碍导致了他们的人际交往问题。

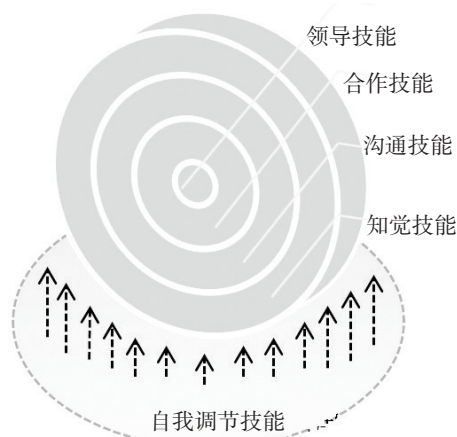
我们许多的日常交际活动发生于群体之中。在群体交际中,合作和领导技能是最基本的技能类型。这里所说的合作技能不仅包括人们最常联想到的协作技能,还包括群体交际中所涉及的服从、提出异议、提议、征求意见等多项技能。贝尔斯的研究能更好地说明这一问题。贝尔斯设计了一种对交际进行持续观察的广泛使用的方法,称为“交际历程分析”。他研究指出,在群体交际历程中,12种交际“动作”可以被划入四种类型:积极的人际情绪(表现出团结或一致);试图解决有关任务(如提建议或意见);询问有关任务(征求意见或方向);消极的人际情绪(不同意或表现出对抗)。

群体交际的一个可预见后果便是成员开始占据相应的角色,“领导者”便是其中一个较特殊的位置,大多数人类组织都在一定程度上依靠领导者来调动工作者的积极性,管理生产活动,以显示组织的目标。领导技能以合作技能为基础,但这里为了强调领导技能的特殊性,我们将其单独划分为一种类型。

正如加德纳将他所提出的人际交往智力和自我内省智力合称为人格智力,并认为二者均不可脱离另一种得到发展一样,在人际交往过程中,个体的自我调节技能起着非常重要的作用,它的核心要素包括意识到自己的心理活动及其原因,依据对自己的认识和对他人理解指导自己的行为。自我调节技能对于确定人际交往的期望、调节自己的行为及应对困难都非常重要,在整个人际交往过程中都发挥着作用。

据此,通过分析人际交往过程中需要用到的基本技能类型,可将人际交往领域划分为知觉技能、沟通技能、合作技能、领导技能、自我调节技能。五者的关系如下页图所示。知觉、沟通是最基本的技能,是合作、领导的前提,同样合作技能也是领导技能的前提,此外,个体的自我调节技能是保证人际交往正常进行的基础。

之后,我们将人际交往领域继续细化,其目标层级及其涵义如下页表3所示。



人际交往领域教育目标层级划分图

表3 人际交往领域的教育目标层级及其涵义

人际交往领域	知觉	感知	运用感官观察他人外在特征、活动、行为
		推论	根据他人直接可观察到的活动和行为,来重建其隐含的品质和特性
	沟通	表达	指运用言语信息和其他非言语信息传递思维活动结果的能力
		理解	接收言语信息和非言语信息,进而通过思维活动达到认知、理解的全过程
	合作	寻求与提供信息	指能从他人那里获取有关事实、听取意见、获得解释、能为别人提供事实、发表自己的意见、解释(澄清)问题的能力
		提议	指提出新概念、建议或行动方案的能力
		支持与扩充	指对他人的建议或提出的想法表示拥护,并在其基础上进一步发展的能力
		引导和阻止	指在讨论或谈话过程中组织其他人讲话或使其停止讲话的能力
		表示异议	指能有意识地、直率地表达不同意见,或对他人的观点进行批评的能力
		总结	指以简洁的形式复述前面所讨论的内容要点的能力
	领导	组织	指对资源进行分配,同时控制、激励和协调群体活动过程,使之相互融合,从而实现组织目标的能力
		协调	指决策过程中的协调指挥才能
		决策	指对某件事拿主意、作决断、定方向的综合性能力
	自我调节	自我认识	指在人际交往的场合对自己及自己与周围环境关系的认识,包括对自己存在的认识,对个体身体、心理,社会特征等方面的认识
		自我激励	指在人际关系的场合个体具有不需要外界奖励和惩罚作为激励手段,能为设定的目标自我努力的一种心理特征
		自我调整	指在人际关系的场合个体对自己本身,对自己的目标、思想、心理和行为等表现进行的管理

五、结语

在教育目标分类体系的构建过程中,既需要综合考虑人本身的认知、心理和学习等方面的关系,同时还需要对教育本质和培养何种人的问题进行追问。人际交往领域目标的提出不仅符合人类认知构成的发展要求,还在促进心理机能发展中发挥关键性作用,同

时也是顺应学习发生机制的应然选择。将人际交往目标纳入目标分类体系,有助于突破以往僵化、线性和霸权的工具性教育的桎梏,回归教育促进人的全面发展,获得个性的自由解放的本质,同时也是回应教育在培养学生适应未来成长和社会需求的现实诉求。因此,人际交往领域目标有其提出的合理性、必要性和迫切性。应该说,在传统的关注个人的认知、动机技能、情感的三大领域目标之外,人际交往领域目标到了应该鲜明提倡的时候了!

参考文献:

- [1] W. 迪克., L. 凯瑞. & J. 凯瑞. 系统化教学设计第6版[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.15-16.
- [2] L.W. 安德森. 布卢姆教育目标分类学修订版(完整版) [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009. 序言1.
- [3][4][5] 盛群力. 21世纪教育目标新分类[M]. 浙江: 浙江教育出版社, 2008. 67. 211-212. 187-189.
- [6] 陈爱芯. 课程改革与问题解决教学[M]. 北京: 首都师范大学出版社, 2004. 31.
- [7] 维果茨基. 教育论著选[C]. 北京: 人民教育出版社, 1994. 430.
- [8][10] 李沂. 从活动到交往[J]. 心理学报, 1982, 14, (1): 11-18.
- [9] 列昂节夫. 活动·意识·个性[M]. 上海: 上海译文出版社, 1980. 67-74.
- [11] 陈旭远, 杨宏丽. 论交往教学[J]. 教育研究, 2006, (9): 37-42.
- [12] 李其龙. 交往教学论学派[J]. 外国资料研究, 1989, (6): 18-24.
- [13] 朱佩荣. 季亚琴科论教学的本质(上)[J]. 外国教育资料, 1993, (5): 38-45.
- [14] 叶澜. 新编教育学教程[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1991. 32.
- [15] 金生钊. 理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论[M]. 北京: 教育科学出版社, 1997. 125.
- [16] 哈贝马斯. 交往与社会进化[M]. 重庆: 重庆出版社, 1989. 135-136.
- [17][21] 本刊编辑部. 林崇德. 核心素养的构建: 回到原点的教育追问和反思——访北京师范大学林崇德教授[J]. 基础教育课程, 2015, (5): 8-13.
- [18] DeSeCo. Definition and Selection of Key Competencies - Executive Summary [DB/OL]. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>, 2016-10-13.
- [19] The Partnership for 21st Century Skills. P21 framework definition [DB/OL]. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf, 2016-10-14.
- [20] Singapore Ministry of Education. 21st century competencies [DB/OL]. <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>, 2016-10-14.
- [22] 中国学生发展核心素养项目组. 《中国学生发展核心素养》总体框架正式发布[J]. 上海教育, 2016, (9): 8-9.
- [23][24][26] 约瑟夫.P. 福加斯. 社会交际心理学——人际行为研究[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2012. 323. 14. 138.
- [25] Jones, E.E. & Nisbett, R.E. The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior [M]. NY: General Learning Press, 1972. 11.

(下转第120页)



Research on Learning Analytics Dashboard Based on Big Data

Jiang Qiang¹, Zhao Wei¹, Li Yongfan², Li Song³

(1. School of Computer Science and Information Technology, Northeast Normal University, Changchun Jilin 130117; 2. School of Information Science & Engineering, Hunan First Normal University, Changsha Hunan 410205; 3. Faculty of Education, Open University of China, Beijing 100039)

Abstract: To mine the knowledge behind the education data and optimize learning process using learning analytics technology has been the shared desire in big data era. A learning analytics dashboard is a display which visualizes the results of educational data mining in a useful way, supports students' self-knowledge, self-evaluation, self-motivation, social awareness and smart learning environments. Based on a literature review of the related researches, this paper analyzes learning analytics dashboard development and compares with 10 related dashboard applications for learning and analyzes their features, for supporting students and teachers through educational data mining techniques and visualization technologies. A conceptual framework based on Few's principles of dashboard design and Kirkpatrick's four-level evaluation model has been developed to review learning analytics dashboard which has been designed from a personal, the others and class perspective. Finally, taking a Mastery Grids which has been developed by PAWS in University of Pittsburgh, for example, learning analytics dashboard has been evaluated using experimental methodology, questionnaire and interview method. The results show that although learning analytics dashboard doesn't significantly impact on their learning achievement, it has improved learning efficiency, motivation, and enhanced learning cognition and satisfaction.

Keywords: Learning Analytics Dashboard; Big Data; Personalization; Visualization

收稿日期: 2016年10月27日

责任编辑: 李馨 赵云建

(上接第111页)

作者简介:

刘美凤: 教授, 博士生导师, 研究方向为教育技术基本理论、教学设计、人类绩效技术、教育信息化(mfliu@bnu.edu.cn)。

李璐: 硕士, 研究方向为学科教学设计与教师专业发

展, 信息技术教育应用(lilu@cau.edu.cn)。

刘希: 在读博士, 研究方向为信息化教学设计、绩效技术、教师专业发展(teresa722@126.com)。

吕巾娇: 在读博士, 助理研究员, 研究方向为教育技术基本理论、教学设计、教育信息化(1vjinjiao@bnu.edu.cn)。

The Interpersonal Domain Objectives —The New Development of the Classification of Educational Objectives

Liu Meifeng¹, Li Lu², Liu Xi¹, Lv Jinjiao¹

(1. Research Centre for Learning and Performance Technology, Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875; 2. Office of Academic Affairs, China Agricultural University, Beijing 100031)

Abstract: Classification framework of Educational objectives is an effective tool to design learning and teaching. In 1956, B·S·Bloom published his well-known work—the taxonomy of educational objectives, which covers cognitive, affective and psychomotor domains of learning objectives. While the theories of the brain science, education psychology, sociology and other research are developing rapidly, many researchers have been carrying out further study on the basis of Bloom's taxonomy. The interpersonal domain started to attract researcher's attention. By tracking several theories, we justify that it is reasonable and necessary to take the interpersonal domain objective into consideration. Besides, through analyzing the basic skills people use in the interpersonal communication process, we classify the interpersonal domain objective into five levels: Perceptual skills, Communication Skills, Cooperative skills, Leadership skills and Self-regulation Skills.

Keywords: Instructional Design; Classification Framework of Educational Objectives; Interpersonal Domain Objectives

收稿日期: 2016年10月26日

责任编辑: 李馨 赵云建