

布卢姆的教育目标分类学

上海市教育科学研究所 胡育译

人物简介

B.S.布卢姆(1911—)是著名的美国心理学家及课程权威,芝加哥大学教育教授。自1953年来,他一直是美国心理协会会员,因研究教育目标分类学及促进精通学习方面而闻名。他的主要著作有:《教学目标分类学(一)》(1956)、《教育目标分类学(二)》(与Krathwohl、Masia合著,1969)、《学生学习的形成性评定及总结性评定手册》(与Hastings及Madaus合著,1971)。

译者注:分类学是探索一组事物分类的一种体系,通常从简单到复杂、从低层次到高层次排列。它根据一定准则建立,被用于许多领域或学科中,在教学中的应用就是一例。

一九五六年,布卢姆及其同事首先提出了教育目标分类学。他认为,教育目标可分解为三个主要领域,它们是:知识及知识运用的认知领域,对学习的情绪反应和价值倾向的情感领域;由心智活动控制肌体活动的心智肌体活动领域。布卢姆根据学习的心理活动过程,认为这三个领域都可能有层次地再行分解。尽管这一分类远不如化学、生物科学的分类精确,但它已被证明极其有用,而且已为很多国家的教育家所采纳。

布卢姆的教学目标分类学是由简单到复杂的一系列等级,它表明,较高水平的技能需要建立在较低水平的学习基础之上。因此,教师在制定教学计划时,可参考此分类以确定在所教教材或作业中包含了哪一类或哪几类教育目标。教师在确定了不同类型的教育目标后,就可以为达到这些目标设计制定出特殊的教学活动。

教育评价是要证明学习是否已经起到作用并达到了一定的目标。确切地讲,布卢姆的分类是学习目标的分类,它明确了学习行为的各级目标,可以帮助教师按各级目标制定出不同的测验,从而对教学作出更有效的评价。因此,它对于直接的和间接的教育测量都有很大的应用意义。

布卢姆以他的教育目标分类学赢得了学术声誉,这种分类方法曾被列为美国教育研究的重大成果而受到广泛重视。现特将布卢姆教育目标分类学中认知领域和情感领域的原文译出,并根据所收集

到的资料,对心智肌体活动领域作一介绍,以供广大教育工作者参考。

(一) 认知领域

· 识记部分 ·

1.0 识记

识记在这里指特殊事例和一般事例的回忆,对方法和过程的回忆,或者是对一个模型、一个结构、一个情景的回忆。鉴于测量的目的,这种回忆仅是将原来的材料再现。尽管允许再现的材料有一些改动,但相对说来必需是无关紧要的部分。识记目标主要侧重于记忆的心理过程……

1.1 特殊事例的识记 指对特殊、单独零星信息的回忆。其侧重点是在所指事物的符号上。这种材料的抽象程度是在相当低的层次上,可作为建立更复杂、更抽象的识记类型的组成部分……

1.2 有关特殊事例的方法和手段的识记 指对组织、研究、判断和评论的方法的识记。这包括探究的方法、年代学的顺序、某一领域内的判断标准以及组织的模式。通过这些,各领域确定了本身的范畴并内在地组织了起来……

1.3 某一领域中普遍概念和抽象概念的识记指对组成现象和观念的主要图式和模式的识记。这些是支配一个主题领域或在研究现象、解决问题中十分普遍使用的大结构、理论和概括。这些是位于高层次的抽象和综合。

· 智能和技能部分 ·

能力和技能涉及的是操作的组织方式和处理材

料问题的一般技术。这些材料和问题可能几乎只需要或不需特殊的、技术性的信息。所提供的这种信息可假设为人们的一部分一般常用知识。另一些问题也许需要比较高层次的特殊信息和技术信息，因此，处理这样的问题和材料就需要特殊的知识和技能。能力和技能目标侧重于组织材料和重新组织材料使之达到某一特殊目的的心智活动。至于这些材料则是临时给定的或回忆起来的都行。

2.0 理解

这种理解是最低层次的理解。指一个人知道所交流的事物是什么，并能初步应用该事或该物的观念或材料。这种应用是不必和其它材料（观念）联系起来，也不必充分了解它们的内涵的。

2.1 转换 指将某一交流材料仔细地、准确地从一种语言或形式译成另一种语言或形式。是否属于“转换”则是根据其传真的信度和精确度来判断的，即，进一步来讲，尽管信息传递的方式改变了，但仍保持着信息的原意。

2.2 解释 指对某一交流材料进行解释或概述。转换是将一段一段的信息进行处理，而解释则涉及到对交流材料的重新排列、重新整理或提出一种新的观点。

2.3 延伸 指在给定的内涵、结果、推论及效果以外的发展趋势的外延，但这些同信息的原意都是一致的……

3.0 应用

指将抽象概念应用于特殊或一般的环境，这些抽象概念可以是一般的观念、程序的规则或一般化的方法，也可以是必须记住并加以应用的原则、观念、理论。

4.0 分析

指将某交流材料分解为组成的因素或部分，这样其观念的相应层次就清楚了，或所阐述的观念之间的关系也就明确了。这些分析旨在阐明交流材料，指出交流材料是如何组成的，表明交流材料是怎样起作用的、其基础和安排是怎样的。

4.1 因素的分析 指对被包含在某一交流材料内的各个因素作出鉴定。

4.2 关系的分析 指对某一交流材料中的各个因素和各个部分之间的连接和相互关系的分析。

4.3 组织原则的分析 指对形成某一交流材料的组成、系统排列和结构的分析。这种结构包括

“明显”的结构以及“含蓄”的结构。它还包括将交流材料组成一个单元的基础、必要的排列和组装技术……

5.0 综合

指将各因素和成份合在一起，从而形成一个新的观念体系。这包括综合部件、部分、组成元素等的过程，并包括将这些组成以前所不甚清楚的一种模式或结构。

5.1 一种独特的交流材料的生成 指在一种交流材料的发展过程中，作者或演讲者企图将自己的思想、感受或经验传递于他人……

5.2 一个计划或操作建议的生成 指一个工作计划或操作计划提案的发展。该计划应该要满足布置给学生的任务或由学生自己设想出的任务的需求……

5.3 一套抽象关系的衍生 指一套抽象关系的发展，它用于对特定数据或现象进行分类或解释，或从一系列基本命题或符号表述中推导出命题和关系。

6.0 评价

根据一定的目的，对材料和方法的价值作出判断。从质和量上对材料和方法是否达到准则的要求的程度作出判断。用一种评价的准则，而这准则可以是由学生自己定的，也可以是布置给他们的。

6.1 根据内在准则作出判断 指从逻辑性，连贯性及其它内在的准则来评价一个交流材料的精确性……

6.2 根据外在准则作出判断 指根据选定过或回忆起来的准则，对某一材料作出评价……

(二) 情感领域

1.0 接受 (注意)

在这一层次上，学习者对某些现象和刺激物的存在有所察觉；也就是讲，他愿意接受或愿意注意这些事物。当学习者愿意学习教师所计划的课程，这显然是第一步，也是决定性的一步。

接受类分为三小类，分别表明“注意”的三种不同的层次。在此学习者处于极端被动的地位，教师的职责就是捕捉学生的注意力——连续统一体发展的方向就是要求学生按照教师的意图，在半知觉的状态下发展。

1.1 意识 所有的“意识”几乎都是一个认知行为。但和“识记”（认知领域中的最低层次）有所区别，在此，学习者不具备对一个项目或一个事例的记忆和回忆的能力，他们只仅仅意识到某一件事、某一个情景、某一种现象、某一个物体、某一件事态的存在。尽管学习者对引起意识的刺激物的各个方面不能用语言来表述，但对物体的客观性质的辨别和认识肯定受到一定的影响。

1.2 接受的意愿 在这小类中，似乎仍然是在接触认知行为。这行为的最低层次是接受一个刺激物，而不是回避一个刺激物。如同“意识”阶段，它包括对刺激物持中立的态度。在此，教师不必考虑学生对刺激物进行挑选的因素，甚至在一个有许多刺激物的环境中，学生也不一定挑中其中的哪一个。退一步来讲，如果学生处于一个刺激物很少的环境中，那么，他们也不一定躲避；进一步来讲，学生也有可能注意到这种刺激物。

1.3 受控的或选定的注意 在此的“注意”又向前进了一步，对一个给予的刺激物进行细分量化，并在有意识或潜意识的水平的基础上——对一个和邻近因素有明显差异的刺激因素的各个方面进行细分。这种“注意”中仍然没有“评价”，学生也许不知道用技术性术语或符号来正确地或精确地解释给别人听。在一些实例中，这种“注意”也许是指注意的受控性，而不是指“注意”的选择性，因此，当一定的刺激物出现时，学习者就会给予这种注意。也就是说学习者具备了控制注意力的因素，选择了自己所偏爱的刺激物，排除其它刺激物。

2.0 反应

这里的“反应”的程度只略微超出“注意”的程度。学习的动机已超出“接受的意愿”。更确切地讲，学生已达到积极参与的层次。但这种参与只是在小范围内，仍处于参与的极低层次上。

2.1 反应中获益 我们可以用“服从”或“依顺”来描述这一行为。鉴于这两个术语都表明，所考虑的行为在开始时都带有被动性，特别是由刺激物所引起的行为更为明显。但在此用“依顺”这个术语也许比用“服从”更确切些，因为这个术语的语意较偏重于对一建议作出反应，而较少地带有“抵制”或“不愿屈从”的意思。在此，学习者只是对“这样做”的必要性作出反应，但没有完全接

受。

2.2 愿意反应 这一层次的关键是“愿意”这个术语，有自愿行为的含义，即学习者充分表现出“反应”这个行为，并不是因为害怕被惩罚，而是“自己本身”作出或自愿作出这种“反应”。在前一层次中出现的“反抗”或“不愿屈从”的因素，在此已被“赞同”或“自行选择”所取代了。

2.3 反应中的满足 在超出“愿意反应”这一层次中的赞同反应、赞成反应或自愿反应的另一因素，是“反应”这个行为带有满足感、带有情绪反应、带有高兴、热情或享受。在内化过程中，对某一刺激物的情绪反应、反感、激动在何时伴随出现很难确定。情绪的组成部分是通过内化类活动范围的增大而逐渐出现的。要在连续统一体中具体确定情绪因素开始出现的位置，是不可能的。

“满足”感在此的含义具有实用目的：示意存在情绪的组成因素以及它在建立情感行为中的价值。但不应认为，在连续统一体中，它仅在这一点上出现、存在，而别处就不存在。

3.0 价值倾向

“价值倾向”这个术语是教师们普遍用来解释目标的。进一步来说，该术语在此同它的普通词意一样，并无特殊意义；即一物、一现象、或一行为都有其本身的价值。价值的抽象概念是各人所作的价值判断结果的一个部分。但在此，更多的是指一种社会的产物，这种社会产物慢慢地被内化或被接受，并逐渐成为学习者自己的价值准则。

在此的行为，是形成一种信仰或一种倾向。学习者对某种形势表现出完全一致的行为，从而他被看作拥有一种价值。也就是讲学习者对一整套的说明、观念、价值进行内化。从另一观点来看，这里所分类的目标的内涵主要是从各人的良心道德发展或行为受控这一过程中来的。

价值倾向的行为特征的一个重要因素是：各人的所作所为不是出于勉强或服从的情绪，而是出于自愿用这种价值去指导自己的行为。

3.1 价值的接受 在此，指一现象、一行为、一目标等的价值被某人接受。“信仰”这个术语本身解释为“一个人在对一个建议或一种主义认为有其充分道理的基础上，在情绪上予以接受……”这就是本层次目标的主要性质。“信仰”的确定性有各种程度。在“价值倾向”这个目标的最低层次上，

“信仰”的确定性也处于最低层次，即“接受”程度仅处于准备阶段。

“价值接受”行为的一个显著特征是，对目标、现象等的反应具有言行一致性，从而确定“信仰”或“倾向”。由于表现出的言行完全一致，故旁人就认为此人拥有了“信仰”或“价值”。

3.2 对价值的偏爱 此类说明在“价值的接受”和“对义务的自觉承担”这两个分类之间还存在一些目标。这一层次上的行为，不只是指接受价值到愿意同价值保持一致这点为止，而是指各人对价值承担义务到对价值的追求、探索、需要为止。

3.3 对义务的自觉承担 “信仰”，在此具有高度的确定性，在一些例子中，这也近似于“忠诚”，在原来的情绪基础上，对信仰能更坚定地接受。忠于一职位、一集团或一事业的行为也列入此类中。

在本层次上所表现出的行为显然被视作具有价值观。也就是说，学习者仍在深化发展自己的价值观。试图迫使他人信奉自己的事业，或寻求自己的事业的支持者。在此的心理状态就是需要得到满足，这种行为的表现具有真正的情感促动因素。

4.0 组织

当学习者在成功地进行内化价值的同时，会遇到多种价值出现的形势。因此，有必要进行（1）将价值组织成一个体系；（2）确定他们之间的内在联系；（3）建立主要价值及普遍价值。这个体系是逐渐形成的，当新的价值相结合时，就会有所改变。本类是对建立价值体系初步阶段这些目标的恰当分类。

4.1 价值的观念化 在“价值倾向”类中，一致性和稳定性是指特定“价值”或“信仰”的完整的特征。在此，又加上了抽象性或观念性。这样，使各人懂得了价值倾向是如何同自己已持有的价值倾向或将持有的价值倾向联系起来。

观念化是抽象的，因此也是象征性的。但这种象征不需要用语言符号来予以表述，在情感连续统一体中，观念化在这点上的出现是否第一次，这是争论未决的……

4.2 价值系统的组织化 此类的目标是要求学习者要有一个价值的综合观念，即将一些根本不相同的价值倾向合在一起，并使其相互之间形成一个有序的关系。理想地说，这种有序的关系将是一种

协调的、内在坚定的关系。当然，这种目标最终是要学习者形成一种生活哲学观。在许多事例中，“价值的组织化”也许是使价值的综合导致成一种新的价值或更高一层次的价值综合。

5.0 价值或价值复合体的特征化

在此，各人根据自己已内化的价值稳定地进行表现，除非受控吓或受挑战，各人不再会产生出情绪或情感上的反感。组成本分类的有两个方面，

（1）各人的行为已被控制到事事受控的程度。

（2）各人的信仰、观念和倾向组合成自己的总的哲学观或世界观。

5.1 组合化 本层次在任何一个特定的时刻都内在巩固了倾向和价值的体系。学习者在相当高的层次上，有选择地作出反应。组合化，是对高度概括性现象的反应，是对一组相关形势或目标的稳定性反应。也许这常常是一个无意识的组合，这种无意识的组合指导着不带有意识性预先计划的行为。这种组合也可被认为是同一个倾向群的观念密切相关，这个倾向群的共同点是基于行为性质之上，而不是基于倾向的主观性和客观性之上。一种组合是一种基础的倾向，这种基础倾向使得各人能对自己周围的复杂世界进行归纳和组合，并在这样的世界上，稳定地、有效地表现自己。

5.2 特性化 这层次达到了内化过程的高峰，它包括最广泛地考虑各种现象，考虑行为范围的目标。因此，这里的目标，涉及到一个人的宇宙观、生活哲学观、世界观。

这里所分出的目标比前述的“组合化”含义更广，在倾向、行为、信仰或观念之中更侧重于一致性。尽管学生的内在一致性不一定经常在行为上有所表现，但这种一致性的特征将始终是特性化目标的一个组成部分。

正如本分类的标题所表明的那样，它的目标包罗万象，以致充分表现了各人的情感特征。

（三）心智肌体活动领域

心智肌体活动领域是布卢姆及其合作者研究提出的教育目标分类学中的第三个领域，它着重于肌体技能的行为和目标。

一九五六年，布卢姆及其同事在创立教育目标分类学时，只认识到这一领域的存在，没有制定出

具体的目标。直至一九七〇年，R·基布勒、L·贝克和D·迈尔斯等人认为此领域不必象其它两个领域（认知领域和情感领域）那样，有序地按技能进行排列，并提出了以下四级目标：

1.00 身体运动

1.10 上肢运动 1.20 下肢运动 1.30 两个或两个以上的肢体运动。

2.00 细微的协调动作

2.10 手和手指协调 2.20 手眼协调 2.30 手耳协调 2.40 手眼足协调 2.50 手足眼耳的其它结合动作。

3.00 非语言交流动作

3.10 面部表情 3.20 手势 3.30 身体动作

4.00 言语行为

4.10 声音的产生 4.20 音和词的结合 4.30 声音投射 4.40 声音和手势协调

第一级目标与上肢下肢的大动作有关，包括需要臂和肩、脚和腿以及它们之间的一定程度协调的活动；

第二级目标涉及手与手指密切协调的动作，特别是手与眼睛或耳朵或者两者相联系的动作；

第三级目标包含非口头语言的交际。在这一级上，期望学生能够使用恰如其份的面部表情、手势和身体动作来传达某种信息或感情；

第四级目标与言语有关。在这一级，学习者能够发出一些有意义的声音，再把这些声音协调成为有意义的调和信息，并且设法把这些声音和信息与非口头的交际手段结合起来以便影响其他人。

心智肌体活动性质的学习是涉及获得或发展某些技能，这些技能需要心智和肌体的协调，即肌体

运动是一种心智过程的直接结果。除“反射动作”以外的所有动作都属于心智和肌体之间协调的能力。如：书法，没有好的运动协调和控制，是不会成功的；讲话，在舌和颚的动作中也需要这种技能；跑步和坐下都需要各部位肌体的动作；又如驾驶汽车、甚至系鞋带等动作都是受控于心智活动的。

心智肌体活动技能在儿童的成长中尤其重要。一个婴儿自出身起，他的心智肌体活动技能就开始得到发展。学生的心智肌体活动技能是随着认知和情感技能的发展而发展的。教育专家们指出，许多学生在学习上存在问题也许是这一技能差（没有发展好）直接导致的。

尽管大多数人认为，心智肌体活动领域中的行为属于体育、家政、劳动教育及其类似的训练范畴，但教育工作者普遍认为此领域是人类行为的一个重要部分，在所有的学习环境中都可发现这种行为。教育专家们强调说，这个领域必须被看作是及大部分的（即使不是所有的）课堂活动。当然，音乐、体育、舞蹈、制图、打字以及一些职业艺术等学科的学习与这一领域特别有关。对此领域有特殊兴趣的教师可参考基布勒（1970）、哈罗等人的有关著作。

参考资料：

- 《American Educators' Encyclopedia》，1982
- 《Educational Psychology》
- 《A Dictionary of Education》
- 《Learning—Educational Application》

（上接第50页）学生个性的单一性教育，或填鸭式教育。

②易造成轻视、压制学生主观能动性和独创性的后果。教师一唯地为完成目标而教学，学生就始终被目标所牵制，处于被动学习地位，并产生一种恐惧心理，而学生的独创能力却变成教学的障碍。

上述两点，只要注意充分认识目标、指导、评价三者间的有机联系，调节教育活动，是可以避免的。

学校在制定学生应该完成的到达目标时，必须考虑到完成目标的下限，这种目标下限基于学生身心发展规律以及各以学科内在进度为根据，贯穿于每个学年、学期，甚至于每个学习单元，它关系到每学年教师教学活动的衔接，以及下级学校升入上一级学校的衔接。因此，在教育大纲中，应该以适当的形式，按不同水平，设计学生身心发展所必不可少的目标下限，也可以把它称为学年目标，学期目标和单元目标。

这里需要指出：到达目标的下限不只是基础的知识、理解和技能，而是包括学年目标、学期目标以及单元目标要求在内的总体内容。应该反对这种马虎地设计目标，认为到达目标仅仅限于认知领域，即使完成目标也只不过是知识、理解和技能的简单化倾向。

编译自〔日〕《教育评价》