

# 传承与创新： 布卢姆教育目标不同版本再审视

## ——兼谈对我国三维目标的启示

● 党韦强

**摘要** 布卢姆教育目标受生物学物种划分的启发构建而成，有原版（1956年）和修订版（2001年）之别，二者共同组成布卢姆教育目标体系。文章介绍其在我国的渊源、发展与研究进程，分析其存在的问题以及使用时的认知偏差，继而寻找其在三维教学中的实践路径，最终推动其进一步中国化。

**关键词** 布卢姆教育目标体系；再审视；三维目标

**作 者** 党韦强，安顺学院教育科学学院讲师 （贵州安顺 561000）

吸收、选择、中国化是外来理论进入我国的应然路径。布卢姆教育目标享誉世界、影响深刻，凭借自身优势成为科学取向教学论<sup>[1]</sup>的重要组成部分。目前，我国正在进行自1949年以来的第八次课程改革，此次课程改革提出的三维目标在其15年的发展历程中逐渐显现出问题<sup>[2]</sup>。尽管如此，布卢姆教育目标与我国三维目标在内容和最终目的上的“契合”使二者的结合成为时代的选择。因此，重新审视不同版本的布卢姆教育目标具有重要意义，既可促进体系自身的发展与完善，又可科学指导当前和今后一段时间三维目标的教、学、考、评等，助推其进一步中国化。

### 一、布卢姆教育目标体系的渊源、发展与研究进程

受物种划分的原型启发，美国著名教育心理学家布卢姆（Benjamin Bloom）等人尝试构建教育目标分类。这一比较漫长的构建过程始于1948年在波士顿召开的美国心理学大会，逐渐形成于随后召开的多次年会，正式形成于涵盖认知、情感、动作技能三大领域的问世著作。1956年，布卢姆将认知领域划分为知识（Knowledge）、领会（Comprehension）、运用（Application）、分析（Analysis）、综合（Synthesis）、评价（Evaluation）六大层次。2001年，以梅耶（Mayer）为主的三大流派将该分

类修订为知识和认知过程两个维度。知识维度将知识划分为事实性知识 (factual knowledge)、概念性知识 (conceptual knowledge)、程序性知识 (procedural knowledge)、反省认知知识 (metacognitive knowledge, 亦称元认知知识) 4 种类型。认知过程维度将认知过程划分为记忆 (Remember)、理解 (Understand)、应用 (Apply)、分析 (Analyze)、评价 (Evaluate)、创造 (Create) 6 种水平。与原版相比 (见图 1)，修订版发生了三方面的变化<sup>[3]</sup>：重点方面，修订版适合规划所有年级的目标、教学、评估及一致性等系统过程；而原版仅用于一些高等教育机构的评估。术语方面，原版的名词术语与目标构成不一致，未能准确表明教育目标；修订版选用了能够反映学生认知过程、频繁出现于教学、备受教师青睐的动词。结构方面，修订版将知识增列为独立维度，与认知过程维度既相互区别又紧密联系。此外，还调换了“综合”“评价”的位置，并将“综合”改为“创造”，成为最复杂的类目。基于上述内容，笔者将布卢姆教育目标及其基础上的修订版称为布卢姆教育目标体系。

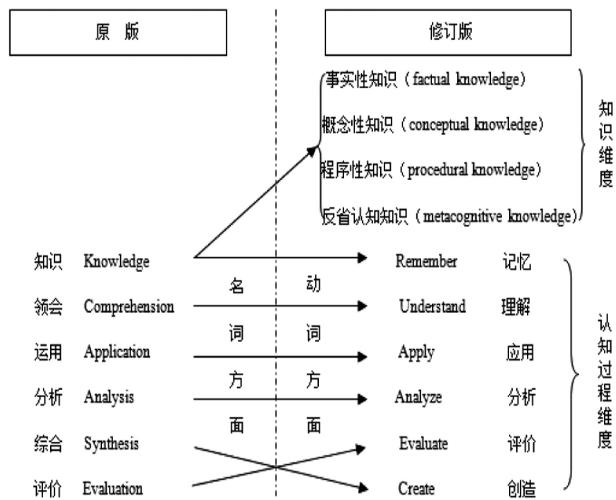


图 1 从原版到修订版的变化

该体系在我国的发展历经三大阶段。第一阶段，翻译相关著作——“是什么”。1986 年，受华东师范大学之邀，布卢姆来华讲学，随后人们通过

翻译其理论、教学、评价等方面著作的方式将其思想介绍到中国。第二阶段，研究并关注进展——“为什么”。该阶段前期表现为以理论理解为主的纵向研究，后期转为以比较布卢姆教育目标与其他目标分类异同为主的横向研究<sup>[4]</sup>。第三阶段，具体应用——“怎么办”。该体系在知识分类教学方面的研究较为成熟，但对认知阶段的应用仍停留在模仿层面。由此观之，人们对该体系的研究呈现多方位、宽领域、逐渐深入的特点。

## 二、布卢姆教育目标体系的缺陷与不足

布卢姆教育目标应用于我国教学大纲（现称课标）的制定、课堂教学的实施、教学评价的进行等方面，彰显了体系的特点，突出了体系的指导价值，使我国基础教育模式发生了空前的变化。<sup>[5]</sup>因此，为了更好地发挥布卢姆教育目标体系在我国三维教学中的作用，我们应清醒地认识体系自身的缺陷与不足。

### (一) 认知过程类目的排序并非严格的线性累积

在布卢姆看来，某简单的行为可以与其他同等简单的行为组合起来，形成一种比较复杂的行为。<sup>[6]</sup>修订版在认知过程维度上按照从低级到高级、从简单到复杂的顺序分为 6 大类目，这 6 大类目可用集合表示它们之间类似阶梯状的隶属关系（见图 2）。前后两个相邻类目之间的相同成分是集合的交集，后一个类目在前一个类目的基础上发展而来，是对前一个类目的扩展和延伸，除交集之外的集合因保持了各自的特殊性而将前后两个类目区分开来。尽管如此，它们的排序并非严格遵循线性累积的规律，而是具有一定的重叠。这样具有基础和前提的过渡，才能适应教师教学的实际<sup>[7]</sup>。图 2 中，从左到右前 4 个类目“记忆”“理解”“应用”“分析”的排序遵循线性累积的规律，而后 2 个类目“评价”“创造”则不然。到目前为止，还不能解释这 2 个类目排序的充分理由，但为了方便人们理解和接受，后 2 个类目的排序依然延续前 4 个类目排序的惯性。因此，认知过程 6 大类目的排序在整体上具有层次性，而非严格的线性累积。

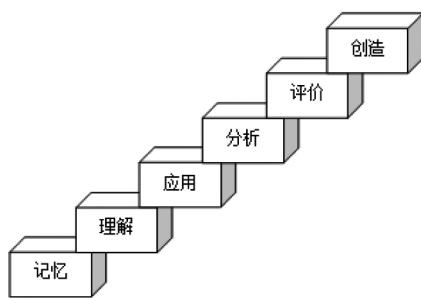


图 2 布卢姆教育目标认知领域分类图 (修订版)

### (二) 修订版未涉及动作技能、情感领域

如果布卢姆教育目标体系是一个木桶，那么认知、动作技能、情感是构成该木桶三块长短不同的木板，其中认知这块木板最长，动作技能这块木板其次，情感这块木板最短。该体系的追随者在认知领域的研究取得重大突破，所得成果已被人们接受和运用，而在动作技能、情感这两大领域的研究举步维艰。笔者认为，这两大领域尤其是后者的变化是内隐的、复杂的，难以测量与评价，需要潜移默化的影响。基于此，布卢姆教育目标体系修订版未涉及情感、动作技能两大领域，人们却用认知领域替代了布卢姆教育目标体系，这种只对单个领域进行修订就认为是整个体系涉及的三大领域都发生了变化的做法犯了以偏概全的错误。若能在情感、动作技能这两大领域取得实质性进展，将会在整体上促进布卢姆教育目标体系进一步完善与发展，同时也将会推动人们对体系的进一步认识和探索。

### (三) 双维度不足以支撑现有体系

布卢姆教育目标体系的修订版正确处理了知识与能力的问题，重在强调认知过程的理解与创造。随着理论研究的深入，人们认为认知行动不是冷冰冰的，而是有温度的，情感能成为认知教育目标中不可或缺的元素。<sup>[8]</sup>基于此，将认知态度作为教育目标认知领域的第三维度受到人们的关注和认可，逐渐成为许多教育理论家的共识。布鲁纳 (Jerome Seymour Bruner) 认为，知识教育的基本目标在于让学生掌握学科的基本结构，该目标不仅包括一门学科的一般原理与概念，而且包括探究该学科的基本态度；<sup>[9]</sup>克伯屈 (William Heard Kilpatrick) 认为，学习态度理应成为知识教学的基本目标，它贯穿于每个学习过程；乔纳森 (David H. Jonassen) 认为，学习动机的形成应成为认知学习目标体系不可或缺的有机组成部分。<sup>[10]</sup>因此，认知态度增列为第三维度，使体系的应用范围更广、影响更为深刻，但如何使用这一维度是必须要解决的问题。

穿于每个学习过程；乔纳森 (David H. Jonassen) 认为，学习动机的形成应成为认知学习目标体系不可或缺的有机组成部分。<sup>[10]</sup>因此，认知态度增列为第三维度，使体系的应用范围更广、影响更为深刻，但如何使用这一维度是必须要解决的问题。

### 三、布卢姆教育目标体系使用时的认知偏差

布卢姆教育目标体系使用时的认知偏差不是体系自身的问题，而是人们在使用该体系时出现的一些错误。

#### (一) 知识与认知过程维度分开使用

布卢姆教育目标原版为单维度，修订版因创造性地提出知识维度而成为双维度。修订版是一个新生事物，人们理解、接收和应用这一新生事物还需要一个过程。因此，人们在使用修订版时仍然沿用了原版单维度使用时的“惯性”，未将认知过程维度与知识维度相结合，而是独立开来，从而未能有效、完整地表达布卢姆教育目标分类表（见表 1）所要传递的信息。部分之间以合理有序的关系组成整体时，才能最大限度地发挥整体的价值和作用。知识维度仅是认知领域的一部分，虽然与认知过程维度并非同时产生，但在运用时无先后之别，二者犹如几何中的横坐标与纵坐标共同存在于分类表。事实证明，划分了知识类型并确定其所属认知过程的学习目标将会更加清晰、明确，有利于学生合理分配学习时间、选择学习策略、进行针对性学习，增强知识结构的可辨别性。因此，知识与认知过程维度二者同时使用，这是修订版的应有之义，也是其价值的体现。

表 1 布卢姆教育目标分类学认知领域<sup>[11]</sup>

知识维度	认知过程维度					
	记忆	理解	运用	分析	评价	创造
事实性知识						
概念性知识						
程序性知识						
反省认知知识						

#### (二) 认知过程等同于行为结果

布卢姆等人主要依据知识与技能习得的心理过

程而划分了教育目标认知领域的6大层次，即所谓认知过程。它对学生的认知水平提出要求，重在突出内在的心理过程，而非行为结果的外化。认知过程包括感觉、知觉、记忆、思维、想像等诸多要素，比较抽象、复杂。与处于静态的行为结果相比，处于动态的认知过程较难捕捉。基于此，人们通常误将认知过程等同于行为结果，认为通过对6个认知过程进行测试和检验，就达到了相应的水平。这种做法无法真实反映学生认知水平所处的阶段，不利于对学生的客观评价。不容置否的是，这样的意识已经扩展到教学领域且呈现出有增无减的趋势，造成种种弊端。认知过程与行为结果虽然关系密切，但不可等同。因此，若要真正将理论发挥的指导价值落到实处，就需要准确理解认知过程的内涵。

### （三）只作终结性评价

深受教育目标分类理论的影响，布卢姆将评价分为诊断性、形成性、终结性评价。诊断性评价用于分班或分科，使用时机相对较少。形成性评价是对前期表现的一种反馈，又是对后期表现的引导和鞭策，时间跨度比较大。由于人们在主观上更倾向于终结性评价所具有的说服力，继而未对形成性评价予以重视，从而更多关注终结性评价。但是诊断性评价具有奠基性，形成性评价具有继往开来的导向性，在整个评价过程中发挥着终结性评价无法替代的作用。新一轮基础教育课程改革要求定量与定性相结合，过程与结果并重。因此，在实际评价过程中选择何种方式进行评价，不能根据人们的喜好随心所欲，而应根据实际情形来确定，这是评价的需要，也是教育教学规律使然。此外，应正确区分形成性评价与终结性评价。在学期中间选取部分章节进行的评价只能是形成性评价，而在学期末选择全部章节进行的评价则为终结性评价。同时，应注意形成性评价反馈的结果只能用于形成性评价，终结性评价反馈的结果只能用于终结性评价，切勿张冠李戴。

## 四、三维目标教学的实践路径

布卢姆教育目标创造性地回答了教、学、评、

一致性四个问题，在一定程度上解决了长期困扰一线教师的一些教学问题，但它并非完美无缺。实践是检验教学理论的有效途径，通过实践可以清晰地看到布卢姆教育目标体系的不足之处。因此，应当充分了解和关注当前三维目标的新发展<sup>[12]</sup>，寻找适切路径，践行三维目标。

### （一）提高体系在教学内容中的适用性

布卢姆教育目标体系的应用必有其适用对象与范围，而各学科的教学内容复杂多样，不可能每个章节的教学内容都适合运用布卢姆教育目标分类表进行分析。没有一个教育目标分类理论适合所有的课堂教学，具体什么样的教学内容在何种程度上适合运用布卢姆教育目标体系，这些教学内容之间有哪些共同特征等问题，有待通过长期的教学进行分析与研究，以便进行针对性教学。当前，布卢姆教育目标体系在知识维度上划分的四种知识类型适合对各学科进行普遍性指导。为了更好地指导具体学科，该理论今后的发展趋势应为：既要使知识类型在数量上保持简约性，又要较为全面地划分不同类型的知识，体现学科特色。笔者认为，若该理论顺应上述趋势，可提高其在教学内容中的适用性，有利于在我国三维目标中发挥重要作用。

### （二）提高体系在更多教学环节中的适用性

完整的课堂教学包括多个环节，而该体系在教学中的应用主要表现在确定与陈述教学目标、设计教学策略、进行教学评价三方面，这是一节课的必备环节，已不能满足人们对该体系的期待。因此，应增加其他环节以丰富理论内涵，这也因应了体系精细化研究的要求。操作性强的理论可以节省更多的教学时间，及时反馈理论存在的问题，方便教师的教与学生的学。布卢姆教育目标应用于我国中学教学的阻力之一是其抽象性与复杂性，这深刻影响其在三维教学中的指导价值。此外，教师锐意改革的程度也影响着理论的指导价值。若能让广大一线教师切身体会到该理论在教学中的良好效果，那么他们就会积极投身于该理论的教学与研究。

### （三）提高体系传递更多信息的功能

布卢姆教育目标分类表显示的知识类型及其要

求达到的认知水平、设计的活动、进行的评价、三者的一致性等信息仅局限于一节课的时间，而实践教学是一个相对完整的学期。同时，该分类表将一节课分为若干课时来呈现，不利于教学内容的完整性与知识的连贯性，且其只是纯粹的文字描述，缺乏直观感知。同时，在过程与方法、情感态度价值观两个维度上无法对学生进行评估。基于此，它能在多大程度上呈现一节课的教学内容受到人们的质疑。这些事实对分类表传递更多的教学内容提出期待。此外，我国若要引入传递更多功能的布卢姆教育目标体系，还需要考虑到国内是否具有适宜其生存与发展的教育环境。“其土欲故”是《种树郭橐驼传》中种树成功的秘诀之一。布卢姆教育目标能够成长且发展于美国，必有其生存的环境与发展的空间。改革孕育新思想，推动历史进程。当前国内课程改革的形势正需要理论的支持与指导，做好外来理论的引入这样前提性的基础工作，才能为分类表传递更多有价值的信息这种实质性的发展提供良好的条件。

## 五、结语

无论何种理论皆无法超越时代而存在，它们因时代的产生而产生，随时代的发展而发展，并在实践中走向成熟。如若不然，则会在实践中走向消亡，逐渐淡出人们的视野。布卢姆教育目标是一个集体性研究成果，不可避免地带有时代的烙印。因此，不能用今天的标准衡量半个多世纪之前的教育理论。对该体系应该趋利避害，把优点尽可能发挥到极致，把缺点<sup>[13]</sup>在最大范围内尽可能降到最低。修订版传承并发展了原版，焕发着生机与活力。我国目前正在实行的三维目标并未超越布卢姆教育目标分类，但二者各有侧重，三维目标强调整体性，布卢姆教育目标突出层次性。面对此现状，二者应互相借鉴，共同提高，推动布卢姆教育目标体系进一步中国化：充分利用和顺应由布卢姆教育目标体系作为重要组成部分的科学取向教学论，以其为主藤，不忘吸收哲学取向教学论中的合理成分，发挥其在我国三维目标中独具特色的指导作用，开展教

与学的研究，努力提升学生核心素养<sup>[14]</sup>，多方“合力”助推我国三维目标结有效教学之果。<sup>[15]</sup>

## 参考文献：

- [1]皮连生 . 教育心理学[M]. 上海:上海教育出版社, 2011:363—381.
- [2]吴红耘,皮连生 . 修订的布卢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):96.
- [3][7][11]L. W. 安德森,等 . 学习、教学和评估的分类学:布卢姆教育目标分类学修订版(简缩本)[M]. 皮连生,译 . 上海:华东师范大学出版社,2008:221—225、224、25.
- [4]皮连生,蔡维静 . 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[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2000(2):40—49.
- [5]尹辅能 . 布卢姆教育目标分类学在语文教育中应用的思考[J]. 楚雄师范学院学报,2002(2):94.
- [6]布卢姆,等 . 教育目标分类学(第一分册:认知领域)[M]. 罗黎辉,等译 . 上海:华东师范大学出版社,1986:19.
- [8]Anderson L. W. ,Krathwohl D. R. , Airasian P. W. , Cruikshank K. A. ,Mayer R. E. , Pritch P. R. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives [M] . New York:Longman,2001:258.
- [9]布鲁纳 . 教育过程[M]. 邵瑞珍,译 . 北京:人民教育出版社,1989:33.
- [10]Jonassen D H, Tessmer M. An Outcomes-based Taxonomy for Instructional Systems Design, Evaluation and Research [J]. Training Research Journal,1996(2):11—46.
- [12]李润洲 . “三维目标”研究的回顾与创新[J]. 教育科学研究,2016(9):31.
- [13]杨军,杨道宇 . 布卢姆认知教育目标分类学的困境[J]. 上海教育科研,2013(12):18—21.
- [14]汪瑞林,杜悦 . 凝练学生发展核心素养 培养全面发展的人[N]. 中国教育报,2016—9—14(9).
- [15]党韦强 . 科学取向教学论及其对我国三维教学的启示[J]. 教学与管理,2016(12):9.