

[美] D·R·克拉斯沃尔

B·S·布卢姆 等编

施良方 张云高 译

瞿葆奎 校

教育目标分类学

第二分册 情感领域

华东师范大学出版社

TAXONOMY
OF
EDUCATIONAL OBJECTIVES
The Classification Of Educational Goals

HANDBOOK II: AFFECTIVE DOMAIN
BY

David R. Krathwohl
Benjamin S. Bloom
Bertram B. Masia

David McKay Company, Inc.
New York
1964

教育目标分类学

第二分册 情感领域

〔美〕B.S. 布卢姆等编

施良方 张云高译

瞿葆奎 校

华东师范大学出版社出版发行
(上海中山北路3663号)

新华书店上海发行所经销

江苏宜兴第二印刷厂印刷

开本: 850×1168 1/32 印张: 7.625 插页: 2 字数: 194千字

1986年5月第一版

1989年5月第一次印刷

印数: 1-7,000本

ISBN7-5617-0283-3/G·123 定价: 2.00元

译、校者说明

根据布卢姆(B.S.Bloom)等人的主张,教育目标分类学包括三个主要领域:认知领域、情感领域和动作技能领域。他们编著的《教育目标分类学,第一分册:认知领域》已由华东师范大学出版社出版。本书是《教育目标分类学》的第二分册。

本书描述了情感领域的性质,阐述了如何编制、评价各个层次上的情感目标;并对情感行为如何形成、何时以及怎样对它们加以修正、学校能够做些什么与不能做什么等问题作了探讨。这有助于教育工作者弄清楚什么是情感领域的目标,哪些评价技术可用于评定学生情感方面的发展和交流。另外,本书对教育目标分类学的性质、教育过程中情感因素与认知因素、动作技能的关系也作了比较深入的分析。这将有助于读者进一步理解《教育目标分类学,第一分册:认知领域》的内容。

布卢姆他们没有继续编著动作技能领域分类学。我们把哈罗(A.J.Harrow)的《动作技能领域分类学(A Taxonomy of the Psychomotor Domain)》和辛普森(E.J.Simpson)的《动作技能领域教育目标分类(The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain)》,作为《教育目标分类学》的第三分册,已在译中。

本分册第一部分的前言和第一至四章由施良方译;第五、六章和第二部分及附录I由张云高译、施良方校。本分册的附

录Ⅱ为《教育目标分类学：认知领域》的提纲，基本上按第一分册原译文。全书最后由瞿葆奎教授统校。

我们衷心感谢我校一些系、所有关同志的支持和华东师范大学出版社的策励和尽力。华东师大教育系研究班学生郑金洲和李复新同志作为本分册最早的读者，为译、校工作提供了一些有益的建议。这里一并致谢。

限于水平，加上时间匆促，译、校必有不少缺点、错误，敬希读者指正。

一九八七年四月

于华东师范大学

感 谢

下列人员出席过或多次出席过讨论《教育目标分类学：情感领域》编制问题的会议，并对本分类学设计方案作出过贡献：

- 本杰明·S·布卢姆（芝加哥大学）
- 保尔·S·伯纳姆（耶鲁大学）
- 亨利·昌西（教育测验服务部）
- 鲁思·邱吉尔（安蒂奥克大学）
- 威廉·科尔曼（科尔曼协作组）
- 玛丽·科科伦（明尼苏达大学）
- 李·J·克龙巴赫（伊利诺斯大学）
- 哈罗德·L·达恩克（密歇根州立大学）
- 保尔·L·德雷斯尔（密歇根州立大学）
- 西德尼·邓恩（澳大利亚教育研究委员会）
- 亨利·戴尔（教育测验服务部）
- 罗伯特·埃贝尔（密歇根州立大学）
- 马克斯·恩格尔哈德（芝加哥公立学校）
- 沃伦·芬德利（佐治亚大学）
- 威廉·福克斯（印第安纳大学）
- 爱德华·J·弗斯特（俄亥俄州立大学）
- 纳撒尼尔·L·盖奇（斯坦福大学）
- 雷蒙德·J·格贝里克（美国教育研究协会）
- 拉尔夫·戈德纳（纽约大学）
- J·托马斯·黑斯廷斯（伊利诺斯大学）
- 路易斯·M·海尔（布鲁克莱恩学院）

沃克·H·希尔（密歇根州立大学）
克拉克·霍顿（达特茅斯学院）
戴维·R·克拉斯沃尔（密歇根州立大学）
威尔伯·L·莱顿（衣阿华州立大学）
M·雷·洛利（亚拉巴马大学）
克里斯廷·麦圭尔（伊利诺斯大学医学院）
约翰·V·麦夸铁（佛罗里达大学）
路易斯·B·梅休（斯坦福大学）
威廉·B·迈克尔（圣巴巴拉加利福尼亚大学）
约翰·B·莫里斯（密西西比大学）
C·罗伯特·佩斯（洛杉矶加利福尼亚大学）
林耐特·普拉姆利（桑迪亚社）
赫尔曼·H·雷默斯（布尔多大学）
菲利普·朗克尔（伊利诺斯大学）
戴维·桑德斯（新泽西州普林斯顿市）
伊诺克·I·萨维恩（旧金山州立大学）
乔治·G·斯特恩（锡拉丘兹大学）
威尔逊·B·蒂德（威斯康星大学）
拉尔夫·W·泰勒（行为科学高级研究中心）
威拉德·G·沃林顿（密歇根州立大学）
雷克斯·瓦特（南加利福尼亚大学）

前 言

《教育目标分类学，第一分册：认知领域》(Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I, Cognitive Domain)取得的成果，激励着我们编制《教育目标分类学，第二分册：情感领域》(Affective Domain)的工作。正如本书所表明的，我们发现，相对于认知领域来说，情感领域更难编排，我们对得出的结果也更不满意。但我们希望：本书能充分描绘出这个领域的进展情况，以引起人们注意情感领域中术语的问题。我们还希望，本书所使用的情感领域的术语，足以有助于推进对这些问题的研究和思考。如果本分册能够达到这两个目的，那么，在不远的将来，就有可能对框架体系加以修改，至少能够象现在我们处理认知领域里的各种现象那样，大致了解情感领域的特性并使之清晰明了。我们朝着这个方向进展得有多大，这将留给您——亲爱的读者——来评判。

本分册的形式，是仿效《第一分册：认知领域》的形式而制定的。读者将会发现，第一部分描述的是情感领域的性质和为这一领域作准备的分类结构；第二部分描述的是如何评价这一结构中每一层次上的情感目标。在第一部分里，第一、二章提供了本分册编制计划的背景，并指出这个计划是怎样和为什么会成为现在这个样子的。第三章描述分类的基础（内化）以及分类结构的性质，并把内化与这个领域中常用的术语联系起来。第四章分析了情感领域与认知领域的关系。第五章描述了怎样用情感领域的结构来分析各种目标和试题，读者可以以这个结构检验自己使用《分类学》的程度如何。第六章把情感领

域与当前对课程、评价和教育研究的看法联系起来，并为进一步探索这些问题提出了一些建议。

第二部分是对情感领域的各个类别和亚类别完整和详细的描述，并列出了每一类别的例证性目标和例证性试题。

为了便于查考，“附录 I”列出了《教育目标分类学提纲：情感领域》。鉴于本分册经常要提及认知领域，所以“附录 II”列出了《教育目标分类学提纲：认知领域》。

读者如果想找到一条了解情感领域全貌的捷径，那么至少要读一下第一、三、五章和附录 I。

在评论当初的手稿时常常出现的一个问题是值得注意的，这尽管在第三章里要作描述，但在这里提示一下还是有必要的。我们所编制的情感领域分类结构中的各个类别，主要是用来处理各种积极的价值，而不是用来处理厌恶、恐惧和憎恨等等。这是因为，本分类学是一般性地论述教育目标的一种方式，而《分类学》是对这些目标进行分类的构架。但是，作为评价程序，既可以测量积极的方面，也可以测量消极的方面。我们相信，这一框架体系也可以用来为那些在学校课程中很可能发现的“消极”类型的目标服务，对此我们也作了很少的一点解释（例如，见本分册第29页）。

作者衷心感谢从多种渠道获得的各种建议和帮助。正如我们在第一章里所详细指出的，当《认知领域》一脱稿，我们就试图编制《情感领域》的构架。在“学院和大学考试专家协会”（Association of College and University Examiners）的一系列会议上，讨论了情感领域的各种可能的结构。参加这些会议，并对编制本分册结构有贡献的人员名单，已列在本书的扉页上。然而，对参加会议人员的记录是不完整的，我们对遗漏的人表示歉意。这个团体的最后一次会议是在1957年召开的。

我们特别感谢“社会科学研究理事会（Social Science

Research Council) 的“青少年个性发展委员会(Committee on Personality Development in Youth)”。它为本分册所花费的旅差费和文书工作、搜集批评意见的费用提供了财务资助；特别感谢社会科学研究理事会委员会成员、洛杉矶加利福尼亚大学的佩斯(C.R.Pace)博士、社会科学研究理事会委员会主席、行为科学高级研究中心主任泰勒(R.W.Tyler)博士对作者的鼓励。我们感谢芝加哥大学和密歇根州立大学所提供的研究时间和设施。

我们尤其要感谢佐治亚大学的芬德利(W.Findley)博士、加利福尼亚高等教育协作理事会(California Coordinating Council for Higher Education)的斯波尔丁(W.Spalding)博士、犹他大学的伍德拉夫(A.Woodruff)博士，他们仔细地读了手稿，并提出了详细的评论。还要感谢密歇根州立大学的罗基克(M.Rokeach)博士对第四章提出了非常有帮助的意见。

另外，作者还收到了下列人员很有用的书面评论和建议，他们是：密西西比大学的博耶(R.A.Boyer)博士、迈阿密大学的弗雷耶(D.Frayer)女士、俄亥俄州立大学的弗斯特(E.J.Furst)博士、密歇根州立大学霍夫曼(L.Hofmann)先生、匹兹堡大学的基德(J.U.Kidd)博士、康奈尔大学的莱文(H.Levin)博士、亚拉巴马大学的洛利(M.R.Loree)博士、得克萨斯大学的麦格雷戈(R.MacGregor)博士、旧金山州立学院的萨温(E.I.Sawin)博士以及匹兹堡大学的史蒂文斯(G.Stevens)博士。

D·R·克拉斯沃尔
B·S·布卢姆
B·B·梅夏

目 录

第 一 部 分

引 论 与 说 明

第一章：分类学计划概述	(1)
分类学最初的工作.....	(1)
分类学的价值.....	(2)
分类学的三个领域.....	(4)
认知领域分类学的编制和使用.....	(7)
情感领域的早期工作.....	(11)
第二章：情感目标分类的必要性	(14)
情感目标的有限评价.....	(14)
情感目标的消蚀.....	(15)
学校评定与情感目标.....	(15)
情感目标的缓慢实现.....	(17)
同认知学习相联系的情感学习的教学.....	(18)
澄清认知目标与情感目标.....	(20)
情感目标分类学的贡献.....	(22)
第三章：情感领域分类的基础	(23)
寻找情感的连续体.....	(23)
内化：它的性质.....	(28)
本《分类学》建构中的内化.....	(33)

情感领域的组织结构与常用的情感术语的关系·····	(37)
内化与认知发展的关系·····	(40)
本《分类学》的中立性·····	(45)
提要·····	(46)
第四章：情感领域与认知领域的关系·····	(47)
有机体的基本统一性·····	(47)
分类系统的主观任意性·····	(50)
认知目标的情感成分·····	(51)
情感领域与认知领域各类别之间的关系·····	(52)
认知领域与情感领域之间的其他关系·····	(57)
认知目标作为情感目的的手段·····	(57)
情感目标作为认知目的的手段·····	(61)
同时实现认知目的与情感目的·····	(63)
认知领域与情感领域中同学校教育有关的一些 差别·····	(65)
提要·····	(66)
第五章：教育目标的分类与情感领域中的测量·····	(67)
目标分类·····	(68)
目标分类的自我检验·····	(73)
试题分类·····	(74)
试题分类的自我检验·····	(78)
第六章：课程、评价和研究的新观点·····	(81)
情感目标与情感行为的实现·····	(85)
认知领域与情感领域的关系·····	(90)
研究中的其他问题·····	(91)

第二部分

情感领域分类学

分类系统

例证性教育目标

例证性试题

引 论

1.0 接受(注意)

- 1.1 觉察..... (101)
 - 1.1 觉察——例证性教育目标..... (102)
 - 1.1 觉察测验..... (103)
 - 1.1 觉察——从测验文献中选出来的例子..... (107)
- 1.2 愿意接受..... (111)
 - 1.2 愿意接受——例证性教育目标..... (111)
 - 1.2 愿意接受测验..... (112)
 - 1.2 愿意接受——从测验文献中选出来的例子..... (114)
- 1.3 有控制的或有选择的注意..... (117)
 - 1.3 有控制的或有选择的注意——例证性教育目标..... (118)
 - 1.3 有控制的或有选择的注意测验..... (119)
 - 1.3 有控制的或有选择的注意——从测验文献中选出来的例子..... (121)

2.0 反应	125
2.1 默认的反应	(126)
2.1 默认的反应——例证性教育目标.....	(127)
2.1 默认的反应测验.....	(128)
2.1 默认的反应——从测验文献中选出来的 例子.....	(130)
2.2 愿意的反应	(132)
2.2 愿意的反应——例证性教育目标.....	(133)
2.2 愿意的反应测验.....	(135)
2.2 愿意的反应——从测验文献中选出来的 例子.....	(137)
2.3 满意的反应	(139)
2.3 满意的反应——例证性教育目标.....	(141)
2.3 满意的反应测验.....	(142)
2.3 满意的反应——从测验文献中选出来的 例子.....	(145)
3.0 价值的评价	(151)
3.1 价值的接受	(153)
3.1 价值的接受——例证性教育目标.....	(153)
3.1 价值的接受测验.....	(154)
3.1 价值的接受——从测验文献中选出来的 例子.....	(156)
3.2 对某一价值的偏好	(159)
3.2 对某一价值的偏好——例证性教育目标.....	(159)
3.2 对某一价值的偏好测验.....	(159)
3.2 对某一价值的偏好——从测验文献中 选出来的例子.....	(161)
3.3 信奉	(164)

3.3 信奉——例证性教育目标·····	(164)
3.3 信奉测验·····	(165)
3.3 信奉——从测验文献中选出来的例子·····	(167)
4.0 组织·····	(170)
4.1 价值的概念化·····	(171)
4.1 价值的概念化——例证性教育目标·····	(172)
4.1 价值的概念化测验·····	(173)
4.1 价值的概念化——从测验文献中选出 来的例子·····	(174)
4.2 价值体系的组织·····	(176)
4.2 价值体系的组织——例证性教育目标·····	(176)
4.2 价值体系的组织测验·····	(177)
4.2 价值体系的组织——从测验文献中选出来 的例子·····	(179)
5.0 由价值或价值复合体形成的性格化·····	(184)
5.1 泛化心向·····	(185)
5.1 泛化心向——例证性教育目标·····	(187)
5.1 泛化心向测验·····	(187)
5.1 泛化心向——从测验文献中选出来的 例子·····	(189)
5.2 性格化·····	(190)
5.2 性格化——例证性教育目标·····	(191)
5.2 性格化测验·····	(191)
5.2 性格化——从测验文献中选出来的例子·····	(195)
附录1	
教育目标分类学提纲——情感领域·····	(198)

附录II

教育目标分类学提纲——认知领域……………(209)

参考文献……………(218)

第一章

分类学计划概述

分类学最初的工作

1948年在波士顿召开的美国心理学会大会上，一批对成绩测验感兴趣的心理学家聚在一起，对在合作与交流教育评价工作中遇到的种种困难，作了相当长时间的讨论，此后我们开始清楚地认识到，这项工作的一个具体限制因素，是缺少一个共同的参照系。我们对得出一系列分类系统的可能性抱有很大的热忱，这些系统至少能保证得到描述和说明人类行为特征的共同术语，而这些行为特征正是我们试图要在不同的大、中、小学里加以评估的。

在经过深入讨论后，这一点开始明朗了，即我们每一个人都是把一套详细的具体规定，也就是测验的蓝图，作为测验编制过程的起点的。这些具体规定的一部分，是用来描述测验所要针对的内容。这类内容也许是教材（数学、历史、物理学）；也许是人类经验的一个领域（音乐、宗教、阅读、社会关系）；也许是自我的一个方面（闲暇活动、自我感觉，等等）。显然，我们要评估的内容是没有限制的。人类经验的各个领域，课程中包括的教材，人们编制的、使用的或构想的各种目标，所有这些都包括在评估内容之列。图书分类、百科全书索引和哲学分类等，确实都力图概括人们感兴趣的和所要探究的内

容和对象。我们小组看到，对教材和经验领域再形成一个分类，这对于我们的研究工作几乎没有什么益处。

对我们说来，似乎最有意义的，是我们具体规定的另一个维度——人类对内容、教材、问题或人类经验的各个领域作出的反响或反应的类型。我们大家都把按照思维、感情和行动来界说的教育目标作为第二个维度。这些目标包括人们所有的反应，包括对事物的认识、对各种各样问题的解决、对某些类型的人类经验的兴趣、对某种对象或过程抱有的某种态度，或对各种现象所表示的感情和看法。作为教学过程的结果，这些目标是用操作性的术语来具体说明所希望学生形成的思想、感情和行动的。在我们看来，对用来具体说明教育的预期结果（desired outcomes）的反应类型加以分类和排列的某些方式，对许多成绩考试专家也许是有用的。

我们相信，教育目标可能是通过两种相当独特的过程获得其意义的。第一个过程，是用行为术语来界说目标，然后确定与判断学生是否“达到”目标的有关的证据（例如作业、测验、观察，等等）。这是一种操作性的定义，这种定义是过去三十年来课程与评价工作的一个组成部分。第二个过程，是试图把一个目标置于一个庞大的、包罗一切的目标系统或母体里。本《分类学》中的分类方法，根据的就是第二种过程。我们希望，把目标置于分类系统里，能够确定目标在连续体上的位置，从而用来表明要达到的是什么（以及不打算达到的是什么）。

分类学的价值

我们预想到，对这些预期目标的排列的尝试，能产生几种主要的价值。首先，实际参与弄清教育目标的过程，会有助于考试专家小组的成员澄清（clarify）并简化教育目标的语言