

The New Taxonomy of Educational Objectives

(Second Edition)

教育目标的 新分类学

(第2版)

[美] 罗伯特·J. 马扎诺 约翰·S. 肯德尔 著
高凌飏 吴有昌 苏峻 主译



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

教育目标的新分类学

(第2版)

[美] 罗伯特·J. 马扎诺 约翰·S. 肯德尔 著
高凌飏 吴有昌 苏峻 主译

教育科学出版社

·北京·

出版人 所广一
责任编辑 刘明堂
版式设计 沈晓萌
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教育目标的新分类学：第2版 / (美) 马扎诺, (美) 肯德尔著; 高凌飏, 吴有昌, 苏峻译. —北京: 教育科学出版社, 2012. 12

The New Taxonomy of Educational Objectives,
Second Edition

ISBN 978 - 7 - 5041 - 6258 - 8

I. ①教… II. ①马…②肯…③高…④吴…⑤苏…
III. ①教育目的一分类学 IV. ①G40 - 011

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 245477 号

教育目标的新分类学 (第2版)

JIAOYU MUBIAO DE XIN FENLEI XUE

出版发行 教育科学出版社

社址 北京·朝阳区安慧北里安园甲9号
邮编 100101
传真 010 - 64891796

市场部电话 010 - 64989009

编辑部电话 010 - 64989419

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

制 作 北京金奥都图文制作中心

印 刷 保定市中画美凯印刷有限公司

开 本 169 毫米 × 239 毫米 16 开

印 张 11.25

字 数 167 千

版 次 2012 年 12 月第 1 版

印 次 2012 年 12 月第 1 次印刷

印 数 1—3 000 册

定 价 28.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

译 序

从布卢姆到马扎诺 ——教学目标分类理论的演进

一、布卢姆体系的价值和不足

教学和评价考试都需要有确定的目标，特别是考试的科学化和标准化，要求试题应有相对清晰明确的考查目标和水平层次，这就需要建构一个能将纷繁复杂的教学和评价目标加以系统整理的分类框架。率先建构这样的分类框架并对教学目标进行分类整理的是布卢姆（Bloom）和他的团队。布卢姆认为，教学目标表述的是学生经过学习之后所能达到的行为表现，较复杂的行为中含有较简单的行为。他进一步假设，可以把教学过程看作建立在较简单的行为过程的基础上，简单行为的组合导致较复杂行为，复杂程度提升到一定程度之后就质变为与作为基础的简单行为有本质区别的新的、高级的行为^①。基于这样的假设，布卢姆提出了逐步递进的台阶型分类框架应用于认知领域的教学目标：台阶的最底层是“了解（知识）”，逐级上升到“理解”、“应用”、“分析”、“综合”、“评鉴”等

^① Bloom B. S. et. al. Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain [M]. New York: David McKay, 1956.

层次。“了解”的层次包括各种各类知识：具体的知识（术语、具体事实），方法的知识（惯例、趋势和顺序、分类和类别、准则、方法论），普遍原理和概念的知识（原理和概念、理论和结构）。“理解”包括了转化、解释和推断。“应用”指对知识的运用。“分析”包括要素分析、关系分析和组织原理分析。“综合”指的是能够进行独特交流，制订计划或操作，并进一步推导出抽象关系。“评鉴”包括依据内在证据和外部证据进行判断两种情况。

为了建构这一分类体系，布卢姆提出了许多全新的观念并成功地将其与实际使用的教学目标联系起来，使得原本庞杂的教学（评价）目标有序化，成为一个阶梯形递进的目标体系。布卢姆的体系具有鲜明的特色和相当大的理论与实践价值，它超越了具体和烦琐，从心理学和认知理论的高度，提出学生学习成果的水平层次的假设，并且具体地拟定了六个阶梯形递进的水平层次，这就为确认学生的学习水平标准建立了一个具有初步理论依据和层次差异的、可操作的框架。布卢姆的分类体系具备了多元智力的初步观念，力求在更为广泛的空间内，从认知、情感意志、动作技能三个领域去确认学习成果的水平。尽管在后两个领域，布卢姆所作的分类还很不成熟，可操作性很差，但毕竟突破了传统的局限，开阔了学校教学的视野，促进教学朝向更重视学生的全面发展转变。布卢姆的分类体系摆脱了不同学科、不同知识体系以及不同教师认识差异的影响，为不同地区、不同学科的教学交流搭建了一个共同的平台，为大规模的评价和考试提供了共同的参照坐标，促进了教学和评价的交流和发展。布卢姆提出进行教学目标分类的时候正值第二次世界大战之后各国急于提高教学质量、监控教学效果的当口，非常及时。在一段时间内，几乎全世界的大规模考试都以布卢姆的分类为框架来构建考试的目标。美国因此把布卢姆的分类体系评为 20 世纪教育领域中影响最为广泛的事件之一。

然而，布卢姆的目标分类体系也存在相当明显的问题，其中有的还是根本性的问题。

第一，布卢姆的分类体系对目标描述的问题。在操作上，布卢姆体系以经验性的语言为工具进行目标描述；在理念上，布卢姆体系以泰勒的观点为基础来搭建分类的框架。经验性的描述用于确认显性的行为问题不大，要用来确认稳性的、抽象的思想和情意、态度就很困难，或者因描述过于抽象而导致泛化不可操作，或者因描述过于具体而失去目标的本意。泰勒恰恰认为

体现教育目标的行为不仅有显性的，也包括了隐性的行为，如思想、情意、态度等方面。这样一来，布卢姆体系就陷入了目标行为的复杂性、隐蔽性与目标指示物的简单性、明显性的矛盾，使得布卢姆体系的目标描述，特别是在情意领域方面的描述逻辑混乱，难以操作。即使在认知领域，当目标涉及高层次的思维活动时，其逻辑也有很大问题，所作的描述与被描述的目标行为之间有较大的差异。

第二，布卢姆以思维的复杂程度的线性积累作为分类的线索，与真实的情况不符。从微观的思维过程来说，理解、分析、综合、评鉴等思维运作往往是交混在一起进行的，很难区分哪一种复杂程度更低或更高一些。在宏观的认识层面，人在认识问题或解决问题的时候，可以从整体出发，先解决整体的问题，再具体解决局部的问题；也可能是先逐一解决局部问题，再积累起来解决整体的问题，同样不能认为综合高于分析，或相反分析高于综合。

第三，布卢姆的分类学中，知识是一个没有深度变化的平台，只有思维操作的不断复杂化才构成了教育目标层次的不断提升。这种做法人为地将知识内容与思维操作过程孤立开来。实际上，知识内容与思维操作是无法分开的。比如对速度概念的理解，学生必须懂得速度是反映物体运动快慢程度的物理量，具有方向性和瞬时性的特点，其大小可以用位移与时间的商来表示。具备了这些知识，学生对速度的概念就理解了。离开具体的内容，理解就成为一种抽象的状态，是无法实际运作的。

二、相异的分类体系

布卢姆的成功激起了教育工作者研究教育目标的极大兴趣，布卢姆体系存在的问题又吸引了许多研究者去寻找弥补的方法或全新的分类框架。布卢姆之后，许多人提出了各种各样的分类框架。这些分类框架有一维的，也有二维或多维的。在一维的分类框架中，值得注意的是加涅^①，比格斯和

^① Gagne, R. M. Domains of Learning [J]. Interchange, 1972, 3 (1) 1-8.

科利斯^①，威廉斯^②以及斯塔尔^③。他们的修订主要针对布卢姆分类体系的理论基础不牢的问题，以某个理论为基石，从上而下地建立起分类的体系。在这些体系中，影响较大且在实践中发挥了一定作用的是 SOLO 分类体系。

SOLO 的英文原文是 “the structure of organized learning outcome”。SOLO 分类体系即 “可观察的学习成果的分类体系”。SOLO 分类体系有几个基本假设。第一，比格斯认为，作为考试评价，重要的不是学习行为而是学习结果，是学生解答问题时表现出来的可以观察到的认知反应水平。找出学生表现出来的可以观察到的认知反应水平的结构，就可以据以对学生的表现进行分类。第二，比格斯认为决定学生的认知反应水平的因素是功能反应方式以及在某种功能方式下的反应结构的复杂性。反应的功能方式由学生在反应过程中所利用元素（如语句、符号等）的性质、水平与操作的类型所确定。第三，比格斯在大量的事实调查基础上假设：不论是儿童还是成年人，当他们在新的知识时，认知的发展是有阶段的；不同的认知发展阶段之间，存在着认知水平上质的跃迁，不可能以简单的量的积累来实现不同阶段之间的跃迁。通过对认知发展的功能方式的分析，比格斯提出，可以从能力、思维操作、一致性与收敛、应答结构四个方面区分学生的回答水平，具体地归纳出学生思维水平的五个层次。

(1) 前结构 (Pre-structural)：这是一种低于目标方式的反应，学习者对问题的回答是混乱的，要么是拒绝回答问题，要么是同义反复，或者瞎说一气，回答根本没有一致性的感觉，甚至连问题是什么都没有弄清楚就收敛（指获得答案）了。

(2) 单点结构 (Uni-structural)：学习者只能联系单个素材解决问题，因此没有一致性的感觉，只接触到一点就立刻跳到结论上去。

(3) 多点结构 (Multi-structural)：学习者能联系多个有限的、孤立的素

① Biggs, J. B. & Collis, R. E. Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy [M]. New York: Academic Press, 1982.

② William, R. G. A behavioral typology of educational objectives for the cognitive domain [J]. Educational technology, 1977, 17 (6), 39-46.

③ Stahl, R. J. The domain of cognition: An alternative to Bloom's taxonomy within the framework of an information processing model of learning [C]. Paper presented to the annual meeting of the Rocky Mountain Educational Research Association, Tucson, Arizona, September, 1979.

材解决问题，虽然想做到一致性，但由于基本上只注意孤立的素材而使收敛太快，解答不完整。

(4) 关联结构 (Relational)：学习者利用问题线索、相关素材及素材的相互关系解决问题，并能在设定的情景或已经历的经验范围内利用相关知识进行概括，在设定的系统中没有不一致的问题，但因只在一个路径上收敛，在系统外可能会出现不一致。

(5) 抽象扩展结构 (Extended Abstract)：学习者利用问题线索、相关素材、素材的相互关系及假设解决问题，能对未经历的情景进行概括，解决了不一致性的问题，认为不必使结论收敛，即结论开放，容许多个在逻辑上相容的解答。

SOLO 分类体系的进步在于，它虽然没有照搬皮亚杰的理论，但其依据的还是皮亚杰的认知水平发展具有阶段性思想，将它迁移到具体的学习任务中，比较合理地解释了功能方式、学习周期和阶段等概念。从这个意义上说，SOLO 分类体现了现代心理学研究的结果，具有严格的理论形态。SOLO 分类体系将评价的目标从学习者的行为转移到学习行为的结果，进而从学习结果在结构上的复杂程度出发来评价学生的学习质量。再具体地从能力、思维操作、一致性与收敛、应答结构四个方面将学生的行为结果（回答）分成五个不同的水平。评价目标的界定清楚、目标明确，无须进行分解，从而提高评价的效度和信度。SOLO 分类体系不再采用简单的线性发展模型，而是把个体认知发展的功能方式划分为五种方式：感觉运动方式、形象方式、具体符号方式、形式方式以及后形式方式。每一种功能方式下的学习结果都可分为五个水平，构成了螺旋式上升的水平层次。这种螺旋式上升的层级结构更符合人类的认知规律，更好地解释人在学习不同任务时的不同表现。正因如此，SOLO 分类体系正在发挥越来越大的影响。目前在澳大利亚和许多英联邦国家，采用 SOLO 分类作为厘定教学目标和进行考试评价的框架的很多，国际上一些有重大影响的测评（如 PISA），也利用 SOLO 作为建立评价框架的参考依据之一。当然，SOLO 分类体系仍然是基于知识认知建立评价的标准，而不是全面评量学生的发展。对于情感态度领域的评价仍然没有突破。更主要的是由于 SOLO 分类体系是基于某种理论假设从上而下地演绎出来的，在与实际相结合的过程中遇到的问题比较多，这些问题的解决还有待于进一步的深入研究。

二维或多维的相异框架主要有德布洛克^①，德科尔特^②，奥米尔^③，汉诺和米凯利斯^④，马扎诺^⑤，梅里尔^⑥，以及哈拉戴诺^⑦。这些修订的共同特点是把知识展开成为一个维度并进一步将其与认知操作的以及其他的方面区分开来，这样就构成了多个维度。和一维修订体系对情况相似，这些修订有的是直接针对布卢姆体系进行的（如德布洛克），有的则以某种理论或模型为基础（如德科尔特），还有的则自行提出一个新的认知行为模型（如马扎诺）。以布卢姆体系为基础的修订后来在安德森修订的时候都加以考虑，其合理的成分被吸收进安德森的新体系中。完全基于理论的体系则过于复杂且缺乏可行性。马扎诺的体系既不是对布卢姆的简单修正，也不完全是基于某种理论，而是综合心理学的最新研究成果提出自己的假设，有着明显的特点。加上马扎诺主要是一位从事课程教学实践活动的专家，他提出的体系具有相当强的可行性，对教学和评价实践有很好的引导作用。这也是我们重点研究和翻译马扎诺体系的原因。

三、安德森的修正

在布卢姆分类学出现的几十年间，上述种种批评不绝于耳^⑧，还出现了上述的相异框架。作为对这些批评和相异分类的回应，布卢姆的学生安德森（Anderson）组织了一个团队对布卢姆的分类体系进行了修正。安德森不再把知识当成一个没有深度的平台，而是展开为一个维度，包括：（1）事实性知

① DeBlock, A. et al. La taxonomy des objectifs pour la discipline du Latin [J]. *Didactica Classica Gandensia*, 1972 (12-13): 119-131.

② DeCorte, E. *Ontwerpdoelstellingen* [M]. Louvain: Universitaire Pers, 1973.

③ Ormell, C. P. Bloom's taxonomy and the objectives of education [J]. *Educational Research*, 1975 (17): 3-18.

④ Hannah, L. S. & Michaelis, J. U. A comprehensive framework for instructional objectives: A guide to systematic planning and evaluation [J]. Reading, 1977.

⑤ Marzano, R. J. *Designing a new taxonomy of educational objectives* [M]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2001.

⑥ Merrill, M. D. *Instructional design theory* [M]. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1994.

⑦ Haladyna, T. M. Letter to the editor [J]. *Newsweek*, 1999-09-27 (15).

⑧ 安德森. 布卢姆教育目标分类学 40 年的回顾 [M]. 谭晓玉, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1998: 41.

识，指学生通晓一门学科或解决其中问题所必须了解的基本要素，进一步可分为术语知识以及具体细节和要素的知识。(2) 概念性知识，指在一个更大的体系内共同产生作用的要素之间的关系，包括分类和类别的知识，原理和通则的知识，以及理论、模型和结构的知识。(3) 程序性知识，指做某事的方法，探究的方法，以及使用技能、算法、技术和方法的准则，包括具体学科的技能 and 算法的知识，具体学科的技术和方法的知识，确定何时使用适当程序的准则知识。(4) 元认知知识，指关于认知的知识以及关于自我认知的意识和知识，包括策略性知识和关于认知任务的知识，适当的情境性和条件性知识，以及关于自我的知识。

至于认知过程，在布卢姆等体系中本来就是一个逐级上升的维度，安德森只是正式将其定名为认知操作维度，并对其中的层次作了修改和重新界定。重新界定后的认知操作有如下六种：(1) 记忆/回忆，指从长时记忆中提取相关的知识，包括识别和回忆。(2) 理解，指从口头、书面和图像等交流形式中建构意义，包括解释、举例、分类、总结、推断、比较和说明。(3) 应用，指在给定等情境中执行或使用程序，包括执行和实施。(4) 分析，指将材料分解为它的组成部分，确定部分之间的相互关系，以及部分与总体结构或总目之间的关系，包括区别、组织和归因。(5) 评价，指基于准则和标准作出的判断，包括检查和评论。(6) 创造，指将要素组成内在一致的整体或功能性整体，或将要素重新组成新的模型或体系，包括生成、计划和产出。

安德森假定每一个层次的认知操作都与每一种类的知识相互作用，这样就构成了一个二维的目标分类体系^①。修订后的二维框架避免了布卢姆体系在结构和表述上的一些缺陷。从表述上看，知识这个词也不再兼有称名和动作两方面的含义，涉及认知操作的记忆、理解、应用、分析、评价和创造，都是反映一种动作的动词。从结构上看，知识不再只是一个没有层次的平台，而是在广度和深度上不断扩大和提高了的维度，符合实际的情况。认知操作维度的修订将理解层次进行了细化，强调了有意义的学习，这样就使得新的分类体系与建构主义的理论有机地结合起来。同时取消了综合层次，不再造成将综合与分析人为地强行拆分的问题。新增加的创造层次代表最高层次的认知操作。这样的上升逻辑显然更为合理和清晰。但安德森的框架赖以成立的

^① 安德森·布卢姆教育目标分类学修订版——分类学视野下的学与教及其测评 [M]. 蒋小平, 等, 译. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009: p. 22.

假设依然是布卢姆的认知水平层次随认知复杂性增加而台阶式地发展的假定，知识内容与思维操作仍然是分离的，因而布卢姆体系所存在的问题依然没有得到解决。

四、马扎诺分类体系的特点

如上所述，马扎诺的体系既不是对布卢姆对简单修正，也不完全是基于某种理论。作为一种后来的、新近的体系，它综合了心理学的最新研究成果并提出自己的假设，有着明显的特点。马扎诺体系的首要特点在于他提出了一个崭新的学习过程模型，这一模型综合了心理学研究的各方面成果，将心理学研究的最新成果汇入到他的体系中去。根据心理学研究的最新成果，马扎诺提出，人的学习过程包括了三个主要的系统：自我系统、元认知系统和认知系统，外加知识这一因素。学生面对一个新的学习任务的时候，首先是由自我系统来判断任务的意义并决定投入的程度，也就是学习的动机问题。在解决了动机问题并决定投入学习之后，学习者会依据已建立起来的元认知系统决定学习行为的目标、方式和策略。然后运用认知系统中存储的具体认知技能去经历认知过程并完成学习任务。所有这三方面都基于学生已有的知识，包括信息、智力程序、心理意向三类不同的知识。在整个学习过程中，这三个系统与学生已有知识不断地相互作用，获得相应的学习结果，包括获取新知识、提高学习动机、更新元认知体系、发展认知技能，等等。

基于这样的假设，马扎诺提出了一个两维的评价体系。第一个维度是知识，包含了三个不同领域的六类知识：信息领域（事实、组织理念），智力程序领域（智力技能、智力过程），心理意向领域（心理技能、心理过程）。第二个维度是过程运作，包括了三个系统的六种运作。1至4类分别是：回顾、理解、分析和知识运用，属于认知系统；第5类为元认知系统；第6类为自我系统。回顾涉及的是再认、再现和执行；理解涉及对知识的整合与符号化；分析涉及契合、分类、差错分析、概括和说明；知识运用涉及作出决定、解决问题、实验、调查等。元认知系统包括：明确目标、过程监控以及清晰和准确程度的监控。自我系统包括：重要性检验、有效性检验、情意检验和整体动机检验。这样的—个框架体系，基本上囊括了学校教学所要达到的目标的方方面面。任何一个具体的目标，都可以在这一框架中找到合适的位置。

马扎诺体系的第二个特点在于他认为学习行为的水平不仅因学习内容本身或者认知操作的复杂程度而变，还因学习者对相关内容的熟悉程度而变。相对比较复杂的内容，可因学习者熟悉而变得容易；反过来，相对比较简单的内容可因学习者不熟悉而变得困难。在考试实践中，我们发现所谓的“生题”是学生最感困难的题目，就是这个道理。基于这样的事实，马扎诺建构的目标体系不再是一个单向的线性体系，也没有台阶式上升的关系，没有像布卢姆和安德森那样假定各个水平之间是随着认知操作的复杂而递进的。也就是说，第6类运作不见得是比第5类更高级的水平，这更符合学习的现实。现实的学习中，高水平的理解可能比低水平的运用要更复杂，动机也不是建立在最高水平的认知和元认知的基础上。马扎诺的分类体系因此更好地区分了学习的目标类型和目标间的相互联系，更好地反映了教学的实际情况，对教学和评价可以有更好的导向作用。

马扎诺体系的第三个特点在于它的实践可行性。它既不会像布卢姆或安德森体系那样因为完全从经验出发而导致层次的界限不清，从而无法准确界定问题，也不会像SOLO那样因完全基于理论的演绎从而需要进行大量工作，把理论概念加以阐释以促进教师的理解，把从概念出发的规定加以具体化和细化成为符合实际的、可实际操作的指引。

第四，由于比布卢姆的体系增加了一个维度，马扎诺的体系不可避免地变得复杂了。但是由于摆脱了层次之间的逻辑关系的困扰，马扎诺的体系相对于其他二维或多维的分类体系（包括安德森的体系）显得简单明了，这就为实际工作者带来极大的方便。

不过，马扎诺的体系还是受到布卢姆体系的巨大影响，这里既有对布卢姆体系的合理继承，也有一些属于未能摆脱的不合理影响。尽管如此，相对于布卢姆、SOLO、安德森和其他分类理论，马扎诺的分类理论是最新的理论，它借鉴了上述各类理论的优点，既没有只从经验出发，也不是单从理论出发，而是较好地考虑了理论和经验两个方面，综合了心理学之外的其他领域的研究成果，因而在理论性和实践可行性方面都达到一个新的高度。

作为一个长期从事课程与教学研究的大学教师，我曾经是布卢姆分类法的热情追随者。20世纪80年代初，当我作为一个命题者参与广东高考标准化改革研究，第一次接触到布卢姆的分类理论的时候，就被它简洁的形式和丰

富的内涵所吸引。布鲁姆和他的团队从纷繁复杂的考试目标中整理出一个逐级上升的台阶形框架，使得向来只凭经验进行的考试命题成为有预设框架、按照一定的层次结构编制试题和选择试题的工作，命题的科学性和考试的有效性大大提高。可是，随着命题研究的逐步深入，对布鲁姆分类体系的科学性和可靠性产生了疑问。于是，我开始转而寻找其他的分类理论。提出 SOLO 理论的比格斯是我的博士生导师之一，我自然地开始了对 SOLO 的研究和应用。SOLO 在理论上是比较漂亮的，然而在实践中却存在许多需要进一步完善解决的问题，特别是它的过于理论化的语言，令许多一线工作者望而却步。就在这个时候，经由吴有昌博士的介绍，我开始接触马扎诺的分类体系。马扎诺体系特有的符合实际的学习模型，把有关学习的各方面的重要因素整合在一起，并用简单而明确的逻辑关系来表明要素之间的关系和发展，使我感到马扎诺体系的特色鲜明，应用前景广阔，引进、学习和推广马扎诺的分类理论，必将对我国的教学和评价的理论研究和实际工作产生巨大的影响，从而产生了详细引介马扎诺体系的愿望。

本书的翻译经过三轮的工作：首先是吴有昌、苏峻、冯翠典等几位博士对书稿进行了初步的翻译。然后由苏峻博士在各人翻译的基础上进行重译，得出完整的通稿。再由高凌飏教授进行修订和统稿，包括对由理解上的问题而带来的翻译错误的纠正、修改以至部分重译，还有语言表达上的整理和润色。可以说，翻译工作是认真的。当然，鉴于自身的水平，翻译也必然存在一些问题甚至错误，希望读者加以指正。

本书全面介绍了马扎诺的分类体系，并有大量的应用实例，还与布鲁姆及其他分类体系作了对比和分析，适合一线教师、教研人员和专门从事教育考评的教育工作者和研究人员阅读。翻译中我们一方面追求表达的准确性，一方面尽量避免使用一些比较晦涩的术语，相信翻译本能符合读者的阅读习惯，不会带来困难。

感谢教育科学出版社的郑军副总编辑和刘明堂编辑，他们在了解我的愿望之后给予大力的支持，使得这一愿望成为可能。

高凌飏
2012年9月

序 言

半个世纪前，《教育目标分类学》（*The Taxonomy of Educational Objectives*）（Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956）出版了。从那时起我们就开始对布卢姆的教育目标分类法进行修订，以期将它与有关人类思维和知识结构的最新理解结合起来。这本书反映了我们对布卢姆教育目标分类法的最新修改，我们认为，作为给教育者提供的一种实用工具，我们所作的修订比迄今为止的所有其他尝试都略胜一筹。事实上，这本书是2001年出版的《设计新的教育目标分类法》（*Designing a New Taxonomy of Educational Objectives*）（Marzano, 2001）的修订版。正如该书标题所示的那样，它是作为“进展中的作品”——开发新的目标分类法的起步：“尽管已经使用了关于知识性质和人类在心智加工方式等方面可能获得的最好资料，但是，随着时间的流逝，现在所描述的新的目标分类法将一定会被不断修订。”（p. 130）该书自出版以来，已经被各类不同的读者在各种不同的场合加以使用并进行现场测试。目前的这本《教育目标的新分类学》（*The New Taxonomy of Educational Objectives*），是2001年版本的修订本。正如其标题所示的那样，它被看作

“已完成的作品”。

这本书所描述的新的目标分类法与 2001 年版本的框架有许多相似之处。不过，它包含了一些值得关注的新发展。一方面，作为提供给教育者的一种实用工具，它与安德森等人（Anderson et al. , 2001）出版的布卢姆教育目标分类学的修订本有许多不同，也有许多超出之处。另一方面，它更明确地解释了新目标分类法的具体应用：（1）作为教育目标设计和分类的框架；（2）作为设计考评的框架；（3）作为提高国家标准的可操作性的工具；（4）作为设计课程的结构；（5）作为思维技能课程的基础。我们期待教育者运用新的教育目标分类法来提高他们的教学成效并深化学生的学习。

致 谢

对以下审稿人的贡献表示感谢：

杰伊·麦克泰格 (Jay McTighe)

教育作家和顾问

麦克泰格团队咨询公司

马里兰州，哥伦比亚

凯西·格罗弗 (Kathy Grover)

助理督学，课程与教学

克莱弗 R - V 区公立学校

密苏里州，克莱弗

弗吉尼亚·科特斯西 (Virginia Cotsis)

中学课程专家

文图拉县教育局，教育服务分部，课程与教学

加利福尼亚州，卡马里奥

洛林·W. 安德森 (Lorin W. Anderson)

南卡罗来纳大学杰出荣誉教授

南卡罗来纳大学

南卡罗来纳州，哥伦比亚

道格拉斯·哈里斯 (Douglas Harris)

协理总监

课程重建中心

佛罗里达州，萨拉索塔

罗伯塔·里琴 (Roberta Richin)

作者与共同创始人 (Author and Co-Founder)

“从性格到行为”顾问

纽约州，斯托尼布鲁克