

# 西方教育目标分类学对构建我国 教师素质标准的启示

李玲,熊健杰,韩玉梅

(西南大学 教育学部国际与比较教育研究所和基础教育研究中心,重庆市 400715)

**摘要:**教师专业发展的实质是教师学习,我国建构教师素质标准即为教师学习制定具体目标。探索西方教育目标分类学理论框架的结构并由此提出构建由个人品质、知识、技能三大领域以及之下的十个维度 and 几十个项目构成的我国教师素质标准。该标准的建构旨在突破以往思辨为主的教师素质研究,为采用测量与统计的实证方法建立科学的、系统的教师素质结构体系打下基础。

**关键词:**教师专业发展;教师学习;教育目标分类;罗伯特·卡特尔;教师素质标准;启示

**中图分类号:**G40-059.3 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2011)06-0065-05

本研究试图以起源于西方的“教育目标分类学”作为理论框架来建构我国教师素质标准,继而根据该标准框架来探讨我国教师素质的维度,最后再通过科学的测量与统计等实证方法来确立我国教师素质的具体标准。由于篇幅有限,本文只集中探讨教育目标分类学,并从中挖掘我国教师素质标准的理论基础。有数据依托的实证研究将在以后的文章中呈现。

## 一、教育目标分类学的缘起与发展

美国芝加哥大学著名心理学家本杰明·布卢姆(Benjamin Bloom)受生物学分类的启发,于1956年发表论著《教育目标分类手册》,创立了至今仍被广泛应用的教育目标分类学(taxonomy of educational objectives)。所谓教育目标指的是通过教育过程,预期学生能产生的一些思想、情感和行为的改变;当该目标是由教育界权威或专业组织所设立时,此教育目标也可看作是教育的普遍标准<sup>[1]</sup>。布卢姆教育目标分类基本上采取了生物分类学中科属分类体系的分类策略<sup>[2]</sup>,以学生在学习过程中展现的行为表现为基础,对学生的教育目标进行系统的分类,使之能够对教育科研工作者和教师在信息交流中的准确性方面提供有效的帮助<sup>[3]</sup>。该目标分类以“教育的——逻辑的——心理学的分类系统”为原则,服务教育工作中信息交流的需要;各一级、二级目标项目的界定与划分合乎内在逻辑性,并与有关心理学理论保持一致;分类叙述在价值上相对中立,类别之间不具有等级差异性,可以涵盖几乎任何一种教育目标<sup>[4]</sup>。建立在学生外显的行为表现基础上,布卢姆教育目标分类主要从认知、情感、动作技能三大维度寻找与学生个人行为的对应点,并对其下的二级项目进行描述性说明<sup>[5]</sup>。

布卢姆教育目标分类学建立之后引起了巨大的反响,被列为美国教育研究的重大成果而受到广泛重视,并经22种语言翻译传播,在国际教育界被普遍采纳<sup>[5]</sup>。许多学者相继对其进行修订和发展,其中

\* 收稿日期:2011-09-12

**作者简介:**李玲(1964-),女,重庆万州人,西南大学教育学院国际与比较教育研究所和基础教育研究中心,教授,博士生导师,主要研究比较教育、教师教育。

**基金项目:**2009年度教育部人文社会科学研究一般项目“全球教师专业发展与我国教师素质标准研究”(09XJA880012),项目负责人:李玲;2010年度教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“构建城乡一体化的教育体制机制研究”(10JZD0041),项目负责人:李玲。

比较有影响的如:美国著名心理学家罗伯特·加涅(Robert Gagne)(1972)提出认知(智慧、语言、策略),态度,动作技能三大系统<sup>[6]</sup>。美国学者迪恩·霍恩斯坦(Dean Hauenstein)(1998)推出一个新的教育目标分类体系,包括认知、情感、动作技能和行为四大领域,在行为领域上对布卢姆教育目标分类进行了延展<sup>[7]</sup>。布卢姆的学生劳伦·安德森(Lorin Anderson)和大卫·克拉斯沃(David Krathwohl)(2001)推出了新版布卢姆教育目标分类,使之更切合 21 世纪教育教学的改革,此次改版主要是在三大领域之下将维度细化为知、行两大层次<sup>[1,8]</sup>。

与其他人有所不同的是,英国兰卡斯特大学工程系教授罗伯特·卡特(Robert Carter)(1985)将教育目标分类引入了专(职)业教育的领域,超越了教育目标分类以往只针对学生课堂学习层面的局限,突破了前人以学生的外显行为作为分类基础的惯例。他指出了教育中学术教学与专(职)业教学分离的问题,同时指出,布卢姆教育目标分类的不足之处在于,学生在学术层面掌握了知识未必等同于在操作层面掌握了技能<sup>[9]</sup>。因此,他提出应全面地从学生所知(what the student knows)——知识、所能(what he can do)——技能(能力)、所是(what he is)——个人品质三个领域来构建专(职)业教育目标分类框架。其中,个人品质是学生个体要取得专(职)业成功所必须具备的、与知识技能同等重要的素质。卡特认为专(职)业教育培养方案的制定要基于该专(职)业对人有什么样的要求。例如,工程学员在其培训期间应该具备怎样的素质才能为其将来的工程师职业生涯做充足的准备,对这个问题的答案应作为制定工程专业学生教育目标和培养方案的最原始依据。此外,卡特还强调,他的专(职)业教育目标分类有三个重要的意义:(1)任何一个公认的教育目标都能在此分类中找到一个位置;(2)分类项目并不总是相互排斥或固定不变的,一些二级项目能用多种方法进行分类;(3)任何一类具体的专(职)业教育都可以采用此教育目标分类框架,并根据具体的专业特点对分类框架和具体项目作相应的调整。如根据工程学专业特点,可以调节该目标分类中的二级项目,建立起为工程专业学生量身设置的工程专业教育目标分类<sup>[9]</sup>。综上所述,我们可以看出,与其他教育目标分类相比,卡特的专(职)业教育目标分类无疑更强调人文性、开放包容性及专业应用性。

## 二、教育目标分类学的特点与应用

综观不断发展演化的各种教育目标分类学说,可以发现它们具有以下几个特点:

### (一)将零散、不系统的教育目标要素分类整合为系统的模块体系

教育目标分类学继承了生物分类学的思想,将各种有歧义、零散无系统的教育目标术语按照其内在本质、规律及相互关系进行科学合理的分类整合,最后形成各大领域的教育目标分类模块。各种教育目标分类,虽在内部层次、具体项目、关联及相关理论依据等方面各有侧重和区别,但总体上它们都具有一个共同点,即各分类系统都包括了知、情、动作(技能)三个模块,体现了不同时代对学生心理结构全面发展的要求和期待<sup>[10]</sup>。这是教育目标分类的一大特点,也是其为后世产生理论和实践价值的源泉之一。

### (二)由注重客观外显行为的工具理性发展为侧重内在关怀的人本主义

布卢姆等人的教育目标分类学是以学生的外显行为作为分类基础的。布卢姆认为,只有外显行为是可观察、可测量的,只有以外显的行为作为分类的对象,用关于外显行为的术语来陈述教学目标,才具有实际意义并能加以客观的评论<sup>[11]</sup>。因此,他们虽然在教育目标分类中包含了情感、态度领域,但实际都是通过客观观察学生的接受、反应、评价等外显行为来间接衡量学生的情感、态度目标的。这在一定程度上反映了教育目标分类发展初期的工具理性思想,忽略了学生内在真实的个性特征。但发展到卡特的专(职)业教育目标分类,则可以清晰地识别出其人本主义思想的转型倾向。他注重人的内在世界,认为情感、价值观、精神品质等对个体自身平衡成熟的发展及其未来的职业生涯都具有重要意义,因此,将由心理特征、态度和价值观、个性特征和精神品质四大维度构成的个人品质作为一大模块凸显在其教育目标分类中,直接考察学生的内在品质素质<sup>[9]</sup>。

### (三)开放动态性和可操作性是教育目标分类的共性特征

从布卢姆到加涅、霍恩斯坦,再到卡特,各类教育目标分类学说都普遍具有开放性和包容性,以期能够涵盖各种术语描述的教育目标,使各类教育目标的表述都能够在他们架构起的分类框架中找到自

己的位置。同时,各个分类框架的结构体系又是动态的,既反映学生学习行为和个体成长的过程,又反映分类框架自身与时代特征和应用情境的契合。例如,为了切合新世纪教育教学改革发展的要求,布卢姆的学生安德森和克拉斯沃对其教育目标分类所做的与时俱进的修订;又如,卡特尔结合工程学专业领域所做的具有针对性的目标分类调整。此外,教育目标分类自诞生起就是作为一种工具服务于教育界信息交流和教学与课程的设计与测评的<sup>[9,3]</sup>。这种与生俱来的可操作性是教育目标分类学的又一大特征。

从国内外文献来看,教育目标分类学被广泛应用于课程目标设计<sup>[12]</sup>、各学科教学评价与测试<sup>[13-14,8]</sup>,和学生素质评价体系构建等<sup>[15-16]</sup>。也有一些中国学者致力于教育目标分类理论的引介和“中国化”发展<sup>[3,11,17]</sup>。此外,还有学者试图将教育目标分类用于教师效能、教师发展等教师话语情境下进行研究<sup>[18]</sup>。布卢姆教育目标分类是各类研究集中关注的焦点,而卡特尔专(职)业教育目标分类本身也是对布卢姆教育目标的发展与应用。

目前在西方,受终身学习、构建学习型社会、反思型教学等主导性思潮的影响,教师专业发展实质上已成为教师“学习”(teacher learning)的过程<sup>[19-20]</sup>,教师也在扮演着终身“学习者”的角色。而教师专业发展的落脚点是教师素质的提高<sup>[21-22]</sup>,那么,教师素质的提高也就是教师“学习”的最终目标所在;教师素质的具体标准也就成为教师“学习”的具体目标。这就从逻辑上为我们将教师转换为教育目标分类原本所指向的学生角色,以及借用教育目标分类框架来建构我国教师素质标准提供了合理性和可行性依据。各种教育目标分类,尤其是卡特尔的专(职)业教育目标分类学思想,为我国教师素质标准的建立提供了坚实的理论基础和重要的启示。

### 三、我国教师素质标准构建的启示

长期以来,我国学者对教师素质问题进行了大量的探讨。冯增俊<sup>[23]</sup>等学者认为教师素质是由一系列的要素构成的,而国内关于教师素质结构标准的提法颇为丰富<sup>[24-25]</sup>,多有交叉重叠,又各从不同的角度有所强调和区别。从不同学者提出的教师素质结构要素的内容来看,教师知识和教师能力——不论是将二者分开,还是合为“智能”、“知能”——作为教师素质的基本构成几乎是所有学者的共识;而就此外素质要素,不同学者则产生了分歧——虽然在内涵或外延上也会有所交叉,诸如:思想(政治)素质、职业道德素质、心理素质、人格、理念(观念)、专业精神、情意、伦理、审美等。另外,田慧生<sup>[26]</sup>等学者提出教学智慧和智慧型教师的理念,从知性、理性、情感、实践等方面将教师需具备的整体素质提升为一种品质、状态和境界。陈时见<sup>[27]</sup>认为现有教师培养以学科为中心,以知识的系统传递与全面掌握为中心已无法支撑教师的专业化,因此教师素质的培养要以教师专业化水平为出发点和最终目标,将其涵盖专业知识、能力和专业情意三方面,以形成教师职业的专业特性。从总体上看,各种有关教师素质标准的观点相互补充,为我国教师素质标准的建构奠定了基础。但以往研究在整体上也呈现出表述不一致,缺乏统一话语体系,缺乏系统结构等特点。通过分析各种素质观之间的共性与差异、相互关系及本质规律,我们可以概括出众多学者研究中对教师素质在知、能、情意价值观等内在品质三大领域的共识,而这与西方教育目标分类学中学生知、行、情三大领域的期待是一致的。因此,我们采用教育目标分类,尤其是卡特尔专(职)业教育目标分类的框架为基础,结合教师专(职)业的特性,融入我国当前关于教师素质要素的各种观点,经过分类与整合,建构成由个人品质、知识、技能三大模块组成的我国教师素质标准,体现出教师作为人和作为一种职业所应“是”(being)、应“知”(knowing)、应“会”(doing)的三位一体的整体素质架构(见表1)。

表中个人品质,指的是教师作为一个人所具备的内在个性、审美品质与教师作为一种职业所应具备的教育信念与独特心理特征的总和;教师的自然人属性和职业属性两者不可独立分割,而应相互交融、相互促进。卡特尔专(职)业教育目标分类中所彰显的人文关怀的价值诉求启发我们,我国教师素质标准必须建立在教师专业发展理论的话语下。在教师专业发展的后现代转向中,尊重生命、崇尚智慧、注重教师的个性与自主发展、理解倾听教师的反思性声音、关怀教师的情意、关注教师的个体知识<sup>[24,26,28]</sup>成为促进教师专业发展,提高教师素质的重要趋势和途径。这些理念中体现的工具理性向人文关怀的转型,正是我们建构教师素质标准的核心价值诉求。因此,我国教师素质标准要强调教师的个性特点、

情感、态度、价值观和精神品质。

表 1 我国教师素质标准

	心理特征	个性特征	教育信念	审美情趣	
个人品质	反思性	公平	思想政治素质	仪表	是
	开放性	正直	教师专业认同	鉴赏	Being
	灵活性	热情	学生观	评论	
	想象力	关怀	教学观		
	创造力	乐观	安全观		
知识	事实知识		经验知识		知 Knowing
	本位型知识		关于教学组织的经验知识		
	扩展型知识		关于学生学习的经验知识		
			关于课堂管理的经验知识		
技能			关于教育实践研究的经验知识		
	心智技能	信息技能	行动技能	社会技能	会 Doing
	逻辑与条理	学习与掌握	教学行为	合作	
	分析与归纳	设计与变通	教学组织	领导	
	反思与评价	更新与交流	教学决策	交涉和说服	
	总结与综合	反馈与发展	解决问题	会谈	
			教育研究		

我们只有切实地聆听教师内心的声音,理解教师的所是(being)<sup>[29-30]</sup>,才可以更好地提高教师素质,评估教师的职业效能,并促进教师自身的发展。正是基于这种观点,我们将个人品质凸显为我国教师素质标准的第一个模块,并将在进一步的实证研究中通过自下而上的调查,通过教师个体最真实的声音来对维度和二级项目进行验证和修订,以期真实、明晰地呈现出我国教师所需具备的内在品质与特点。

表中教师知识的分类是中外众多学者所关注的研究领域<sup>[31-32]</sup>。从布卢姆等人教育目标分类学的角度来看,知识往往被习惯性地认为是通过纯粹认知功能来习得的。认知领域的知识固然是其最基本的内涵,然而,并非所有的知识都等同于认知,相反,有许多知识是必须通过实践经验来习得的<sup>[9]</sup>。因此,我们沿用卡特尔的划分框架将教师的知识素质分为事实知识(factual knowledge)和经验知识(experiential knowledge)两大维度,强调教师在教学情境下的个体经验和个体知识。这一点也是得到我国教师教育领域专家学者越来越多的呼声的,如叶澜<sup>[24]</sup>、陈时见<sup>[33]</sup>等。我们认为,教师知识是教师在通过认知功能所获得的学科、教育学、心理学、文化等事实知识和通过教育实践所获得的教学、组织、管理等经验知识间相互作用、不断积累,促进其个体内在和职业发展的动态过程,是知识结构与习得过程的统一。

表中技能,作为另一达成共识的教师必备素质,自 20 世纪 60 年代能力本位的教师教育范式时代起,就成为诸多学者研究的焦点,如美国的詹姆斯·克雷恩(James Klein)等<sup>[34]</sup>建立了教师能力标准;我国的罗树华、李洪珍等<sup>[35]</sup>倡导教师能力学学科的建立;还有众多学者提出了各不相同的能力构成说<sup>[24]</sup>。卡特尔认为,技能并不局限于操作性的动作技能,也不是与认知知识截然对立的,而是综合了心智、意向与行动为一体的能力<sup>[9]</sup>。我们综合前人的研究以及教师专业化时代的特点,在此沿用卡特尔的技能维度分类,包括心智技能、信息技能、行动技能和社会技能,并凸显教师在教师专业化时代下反思与评价的心智技能,信息技术掌握技能,教育研究的行动技能和合作、对话的社会技能。

本研究所建构的我国教师素质标准并不是一个教师素质清单汇总表,而是一个有机的、包容的、开放的、动态的、复杂的系统结构。表 1 中所示的各种教师素质标准具有一定的开放性、包容性和灵活性。不同表述的教师素质标准都可以在这个开放结构中找到对应的位置和空间。同时,其中项目的划分和归类可以是多元的,体现各种要素间错综复杂的相互关系。例如,“反思”既可以是人的一种心理品质,又可以是教师的一种心智技能,或是行动技能。此外,该标准的内在维度与项目不是静态的、割裂的,每一个领域、维度与二级项目都是教师素质结构与过程的统一,是内隐的教师个体专业发展历程的体现。

诚然,我国教师素质标准的建构不是一蹴而就的,它既要来源于教育实践的土壤,又要能经得起教师教育实践和教育改革要求的不断检验;既要不断进行自身的修订更新,又要能有效地指导教育实践。本研究正在为这样一个标准的建构进行着不懈的努力,并已初步完成第一阶段的实证调查工作。由于

篇幅所限,本文不能对该素质标准进行更为详细的阐述,在以后的文章中,我们将在数据依托的实证研究基础上对它进行科学严谨的修订与解析。我们相信,一套科学的、规范的、可操作性的我国教师素质标准必将在全球教师专业发展与我国教育革新形势下,更好地推动我国教师教育和教师专业发展理论,完善教师教育课程设置,丰富我国教师自我或组织评价方式,推进教师培养模式改革,促进教师专业发展,最终建构教师教育新体系<sup>[27]</sup>。

#### 参考文献:

- [1] Krathwohl D, Anderson L. Taxonomies of Educational Objectives: An Entry from Macmillan Reference USA's Encyclopedia of Education[EB/OL]. <http://sageowl.googlecode.com/files/Taxonomies%20of%20Educational%20Objectives.doc>. 2002.
- [2] Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals (Vol.1)[M]. Longmans, Green, 1956.
- [3] 骆泽民,左和金. 布鲁姆关于认知领域教育目标分类的基本思想和主要内容[J]. 上海教育科研,1986:3-6.
- [4] Krathwohl D. Stating Objectives Appropriately for Program, for Curriculum, and for Instructional Materials Development[J]. Journal of Teacher Education, 1965,16(1):83-92.
- [5] 纳珀 C K,张学忠. 教学评价和美国心理学家 B. S. 布鲁姆的学习分类[J]. 比较教育研究,1983(2):54-57.
- [6] Gange R. Domains of Learning[J]. Interchange, 1972,3(1):1-8.
- [7] Hauenstein D A. Conceptual Framework for Educational Objectives: A Holistic Approach to Traditional Taxonomies[M]. Boston: University Press of America, Inc., 1998.
- [8] 黄涛. 新版布鲁姆教育目标分类对外语教学与测试改革的启示[J]. 西华师范大学学报:哲学社会科学版,2009(3):101-106.
- [9] Carter R A. Taxonomy of Objectives for Professional Education[J]. Studies in Higher Education, 1985,10(2): 135-140.
- [10] 杨明权. 加涅与布鲁姆教育目标分类理论之比较[J]. 汉中师范学院学报,1996(1):43-48.
- [11] 丁念金. 霍恩斯坦教育目标分类与布鲁姆教育目标分类的比较[J]. 外国教育研究,2004,31(12):10-13.
- [12] Tyran C K. Designing the Spreadsheet-Based Decision Support Systems Course: An Application of Bloom's Taxonomy[J]. Journal of Business Research, 2010(63):207-216.
- [13] Cizek G J, Webb L C, Kalohn J C. The Use of Cognitive Taxonomies in Licensure and Certification Test Development: Reasonable or Customary[J]. Evaluation & The Health Professions, 1995,18(1):77-91.
- [14] Valecke M, et al. Supporting Active Cognitive Processing in Collaborative Groups: The Potential of Bloom's Taxonomy as a Labeling Tool[J]. Internet and Higher Education, 2009,(12):165-172.
- [15] 王青云. 为提高青少年素质而评价——兼评布鲁姆教育目标分类[J]. 教学与管理,1989(6).
- [16] 潘玉驹,何毅. 论发展性大学生综合素质评价体系的构建[J]. 高等工程教育研究,2009(5):113-117.
- [17] 鱼国超. 语文新课标对布鲁姆教育目标分类学的新发展[J]. 新课程论坛,2010(2):25-26.
- [18] Soar R S, Soar R M. An attempt to Identify Measure of Teacher Effectiveness from Four Studies[J]. Research in Teacher Education, 1976,XXVII(3):261-267.
- [19] Wilson S, Berne J. Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development[M]// In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (eds.), Review of Research in Education. Washington, DC: Sage Publications, 1999(24):173-209.
- [20] Borko H. Professional Development and Teacher Learning; Mapping the Terrain[J]. Educational Researcher, 2004, 33(8): 3-15.
- [21] 钟启泉. 我国“教师教育”制度设计的课题[M]//周南照,等. 教师教育改革与教师专业发展:国际视野与本土实践. 上海:华东师范大学出版社,2007:26-33.
- [22] 王立国. 基于教师专业发展的教师素质标准研究[D]. 兰州:西北师范大学博士学位论文,2007.
- [23] 冯增俊. 教师的成长与培训初探——兼论中国内地实践与经验[J]. 教育科学,2006,22(5):60-63.
- [24] 叶澜,等. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京:教育科学出版社,2001:229-238.
- [25] 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京:人民教育出版社,2003:53-54.
- [26] 田慧生. 时代呼唤教育智慧及智慧型教师[M]//刁培萼,吴也显,等. 智慧型教师素质探新. 北京:教育科学出版社,2005:1-18.
- [27] 陈时见. 谈新时期教师培养模式改革[J]. 西南农业大学学报:社会科学版,2006,4(2):212-215.
- [28] 姜勇. 论教师专业发展的后现代转向[J]. 比较教育研究,2005(5):67-70.
- [29] Connelly F M, Clandinin D J. Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience[M]. New York: Teachers College Press, 1988.
- [30] 傅敏,田慧生. 教育叙事研究:本质、特征与方法[J]. 教育研究,2008(5):36-40.
- [31] Shulman L S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teacher[J]. Educational Researcher, 1986, 15(2):4-14.
- [32] 辛涛,申继亮,林崇德. 从教师的知识结构看师范教育的改革[J]. 高等师范教育研究,1999(6):12-17.
- [33] 陈时见,杜静. 教师入职训练的国际经验与发展趋势[J]. 西南大学学报:社会科学版,2009,35(3):80-84.
- [34] 克雷恩,詹姆斯,等. 教师能力标准——面对面、在线及混合情境[M]. 顾小清,译. 上海:华东师范大学出版社,2007.
- [35] 罗树华,李洪珍. 教师能力学[M]. 济南:山东教育出版社,2000.