

全国高等教育自学考试指定教材

教育学专业(独立本科段)

# 课程与教学论

(附:课程与教学论自学考试大纲)

全国高等教育自学考试指导委员会 组编

钟启泉 张 华 主编

辽宁大学出版社

©钟启泉 张 华 2007  
图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教学论/钟启泉, 张华主编. —沈阳: 辽宁大学出版社,  
2007. 9

全国高等教育自学考试指定教材  
ISBN 978-7-5610-5460-4

I. 课… II. ①钟…②张… III. ①课程—理论—高等教育—  
自学考试—教材②教学理论—高等教育—自学考试—教材  
IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 153134 号

责任编辑: 晓 田

---

辽 宁 大 学 出 版 社

地址: 沈阳市皇姑区崇山中路 66 号 邮政编码: 110036

联系电话: 024-86864613 网址: <http://press.lnu.edu.cn>

电子邮件: [lnupress@vip.163.com](mailto:lnupress@vip.163.com)

北京市荣盛彩色印刷有限公司印刷

---

幅面尺寸: 148mm × 210mm

印张: 13

字数: 365 千字

---

2007 年 11 月第 1 版

2017 年 11 月第 22 次印刷

书号: ISBN 978-7-5610-5460-4 定价: 16.00 元

本书如有质量问题, 请与教材供应部门联系。

官方淘宝店网址: <http://shop136348527.taobao.com>

## 组编前言

当您开始阅读本书时,人类已经迈入了二十一世纪。

这是一个变幻难测的世纪,这是一个催人奋进的时代。科学技术飞速发展,知识更替日新月异。希望、困惑、机遇、挑战,随时随地都有可能出现在每一个社会成员的生活之中。抓住机遇,寻求发展,迎接挑战,适应变化的制胜法宝就是学习——依靠自己学习、终生学习。

作为我国高等教育组成部分的自学考试,其职责就是在高等教育这个水平上倡导自学、鼓励自学、帮助自学、推动自学,为每一个自学者铺就成才之路,组织编写供读者学习的教材就是履行这个职责的重要环节。毫无疑问,这种教材应当适合自学,应当有利于学习者掌握、了解新知识、新信息,有利于学习者增强创新意识、培养实践能力,形成自学能力,也有利于学习者学以致用、解决实际工作中所遇到的问题。具有如此特点的书,我们虽然沿用了“教材”这个概念,但它与那种仅供教师讲、学生听,教师不讲,学生不懂,以“教”为中心的教科书相比,已经在内容安排、形式体例、行文风格等方面都大不相同了。希望读者对此有所了解,以便从一开始就树立起依靠自己学习的坚定信念,不断探索适合自己的学习方法,充分利用自己已有的知识基础和实际工作经验,最大限度地发挥自己的潜能达到学习的目标。

欢迎读者提出意见和建议。

祝每一位读者自学成功。

全国高等教育自学考试指导委员会

1999年10月



# 目 录

## 课程与教学论

第一章 课程与教学研究的历史发展 .....	(3)
第一节 课程研究的历史发展 .....	(3)
一 科学化课程开发理论的早期发展：博比特与查特斯的贡献 .....	(3)
二 科学化课程开发理论发展的里程碑：拉尔夫·泰勒的贡献 .....	(9)
三 学科结构运动与学术中心课程 .....	(13)
四 实践性课程开发理论：施瓦布的贡献 .....	(16)
五 课程领域的概念重建：“解放兴趣”的追求 .....	(20)
第二节 教学研究的历史发展 .....	(24)
一 启蒙时期教学论的确立：拉特克与夸美纽斯的贡献 .....	(25)
二 启蒙时期教学论的发展：卢梭与裴斯泰洛齐的贡献 .....	(29)
三 19世纪教学论的发展：赫尔巴特的教学论 .....	(36)
四 现代教学论发展的里程碑：杜威的教学论 .....	(41)
五 20世纪教学研究的发展线索 .....	(46)
第三节 课程与教学的涵义 .....	(52)
一 课程的涵义 .....	(52)
二 教学的涵义 .....	(57)
第四节 课程与教学的关系 .....	(60)
一 现代教育中课程与教学的分离 .....	(60)
二 课程与教学分离的认识论根源：二元论 .....	(63)
三 20世纪课程与教学整合的第一次努力：杜威的贡献 .....	

与局限 .....	(65)
四 20 世纪课程与教学的重新整合：“课程教学” 的理念 .....	(69)
<b>第二章 课程开发与教学设计的基本模式</b> .....	(75)
<b>第一节 课程开发的基本模式</b> .....	(76)
一 目标模式 .....	(76)
二 过程模式 .....	(88)
<b>第二节 教学设计的基本模式</b> .....	(93)
一 以认知发展为取向的教学设计模式 .....	(93)
二 以行为控制为取向的教学设计模式 .....	(131)
三 以人格发展为取向的教学设计模式 .....	(137)
<b>第三章 课程与教学的目标</b> .....	(144)
<b>第一节 课程与教学目标的涵义与功能</b> .....	(144)
一 课程与教学目标的涵义 .....	(144)
二 课程与教学目标的功能 .....	(146)
<b>第二节 课程与教学目标的基本取向</b> .....	(147)
一 “普遍性目标”取向 .....	(147)
二 “行为目标”取向 .....	(149)
三 “生成性目标”取向 .....	(164)
四 “表现性目标”取向 .....	(167)
<b>第三节 课程与教学目标的确定</b> .....	(170)
一 课程与教学目标的基本来源（课程开发的基本 维度） .....	(170)
二 确定课程与教学目标的基本环节 .....	(177)
<b>第四章 课程内容与教学方法的选择</b> .....	(178)
<b>第一节 课程内容的选择</b> .....	(178)
一 课程选择的基本取向 .....	(179)
二 课程选择的基本环节 .....	(193)

第二节	教学方法的选择 .....	(193)
一	教学方法的本质 .....	(193)
二	教学方法的基本类型 .....	(195)
三	教学方法的选择 .....	(208)
第五章	课程与教学的组织 .....	(210)
第一节	课程组织的涵义与基本标准 .....	(210)
一	课程组织的涵义 .....	(210)
二	课程组织的基本标准 .....	(212)
第二节	课程类型及其组织结构 .....	(214)
一	学科课程与经验课程 .....	(215)
二	分科课程与综合课程 .....	(230)
三	必修课程与选修课程 .....	(242)
四	直线式课程与螺旋式课程 .....	(245)
五	显性课程与隐性课程 .....	(247)
第三节	教学组织 .....	(256)
一	班级授课组织 .....	(256)
二	个别化教学组织 .....	(259)
三	教学过程的组织 .....	(267)
第六章	课程实施与教学过程 .....	(270)
第一节	课程实施的涵义与研究价值 .....	(270)
一	课程实施的涵义 .....	(270)
二	课程实施的研究意义 .....	(273)
第二节	课程实施的基本取向 .....	(274)
一	忠实取向 .....	(274)
二	相互适应取向 .....	(276)
三	课程创生取向 .....	(279)
四	三种取向的比较及启示 .....	(281)
第三节	课程实施的基本模式 .....	(284)
一	“研究、开发与传播”模式 .....	(284)

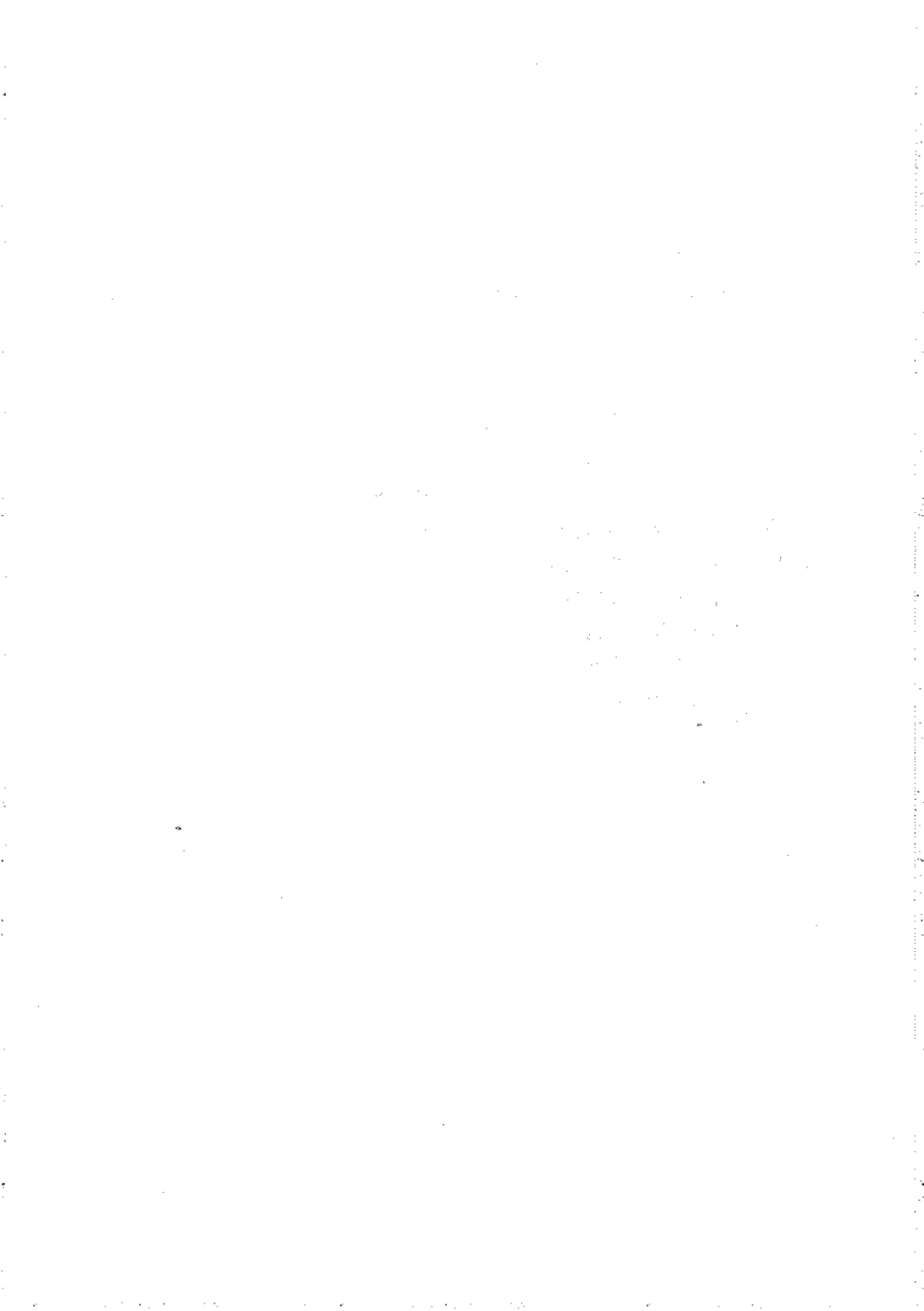
二	兰德课程变革动因模式 .....	(286)
三	课程变革的情境模式 .....	(287)
第四节	影响课程实施的因素 .....	(288)
一	课程变革的特征 .....	(289)
二	学区的特征 .....	(290)
三	学校的特征 .....	(291)
四	外部环境的特征 .....	(292)
第五节	教学过程的本质 .....	(293)
一	教学过程是教师与学生以课堂为主渠道的交往过程 .....	(294)
二	教学过程是教学认识过程与人类一般认识过程的 统一 .....	(296)
三	教学过程是教养和教育的统一 .....	(299)
第六节	课程实施与教学设计 .....	(301)
一	课程实施与教学的关系 .....	(301)
二	从课程实施的基本取向看教学设计 .....	(302)
第七章	课程与教学的评价 .....	(306)
第一节	课程与教学评价的涵义、功能与类型 .....	(306)
一	何谓课程与教学的评价 .....	(306)
二	课程与教学评价的功能 .....	(308)
三	课程与教学评价的类型 .....	(309)
第二节	课程与教学评价的历史发展与取向 .....	(313)
一	课程与教学评价的历史发展 .....	(313)
二	课程与教学评价的基本取向 .....	(321)
第三节	课程与教学评价的模式观 .....	(323)
一	评价的模式及其指标 .....	(323)
二	几种典型的评价模式 .....	(325)
第八章	课程与教学研究的发展趋势 .....	(331)
第一节	课程研究与课程改革的发展趋势 .....	(331)



一	课程研究的一般趋势 .....	(331)
二	20世纪世界课程改革的基本价值取向 .....	(335)
三	世界课程改革的发展趋势 .....	(340)
四	中国课程教材改革的未来走向 .....	(344)
第二节	教学研究的发展趋势 .....	(345)
一	教学研究的一般趋势 .....	(345)
二	建构主义教学观及相应的教学模式 .....	(351)
后记	.....	(360)

附 《课程与教学论》 自学考试大纲

《课程与教学论》出版前言 .....	(363)
I 课堂性质与设置目的 .....	(365)
II 课程内容与考核目标 .....	(366)
III 有关说明与实施要求 .....	(399)
附录 题型及举例 .....	(402)
自学考试大纲后记 .....	(403)





# 课程与教学论



# 第一章 课程与教学研究的历史发展

## 内容提要

本章首先从 20 世纪初课程作为一个独立研究领域诞生的时期始概述了课程研究领域 80 年来的基本情况及所取得的基本理论建树。然后从启蒙时代系统化、理论化的教学论诞生的时期始概述了教学研究领域 360 年来发展的基本情况与成就。在此基础上，归纳了课程与教学的基本涵义。最后，阐述了课程与教学之关系的演变历程及相应的价值辅助。

课程与教学是教育的基本构成、核心构成。课程与教学研究是教育研究中的基本领域、核心领域。以探究课程与教学的基本原理与问题为对象的“课程与教学论”是教育科学的重要分支。

## 第一节 课程研究的历史发展

教育与人类社会共生共在。课程与教育共生共在。尽管课程思想源远流长，但课程作为一个独立研究领域从教育中分离出来（这种分离是相对的）却是 20 世纪初的事情。1918 年，美国著名教育学者博比特（F. Bobbitt）出版《课程》（The Curriculum）一书，一般认为这是课程作为独立研究领域诞生的标志。

### 一、科学化课程开发理论的早期发展：博比特与查特斯的贡献

博比特继 1918 年出版《课程》之后，1924 年，又出版了《怎样编制课程》（How to Make a Curriculum）一书，其课程开发理论进

一步完善。1923年，美国另一著名教育学者查特斯（W. Charters）出版了《课程编制》（Curriculum Construction）一书，查特斯的课程编制理论与博比特的具有内在的一致性。这样，截至20世纪20年代上半叶，课程这一研究领域才最先在美国比较完整地确立起来。博比特与查特斯等人的课程开发理论与实践，开启了“课程开发的科学化运动”，他们的课程理论也因而被称为“科学化课程开发理论”。

### （一）科学化课程开发理论诞生的社会背景

科学化课程开发理论诞生的社会背景是20世纪初美国发生的“社会效率运动”。1911年美国“科学管理之父”泰罗（F. W. Taylor）出版了《科学管理的原理》（The Principles of Scientific Management）一书，在本书中泰罗系统地确立了其管理理论，这就是所谓的“泰罗主义”（Taylorism）。“泰罗主义”的基本假设是：人受经济利益所驱动，因而是可控制的；效率即科学；科学管理即是为了提高生产效率而对人及其工作进行有效控制。“科学管理”的基本思路是：选取从事某项工作的技术娴熟的工人，对其工作加以分析，以确定工人从事该项工作的正确运作流程以及所使用的相应的生产工具；对从事每一动作的时间进行研究，以将一项工作分析为细小的操作单位，并确定每一操作单位的效率标准；根据一项工作的效率标准将工人配置于相应的岗位，并假以经济利益的诱因，“以便使每个工人都处于自己最高效率和最大生产能力的状态”。

这样看来，“泰罗主义”的基本特征是：效率取向、控制中心，把科学等同于效率，把人视为生产工具。这种管理理论的影响范围超出了企业领域，迅速扩展到社会生活的各个方面，从而在美国社会掀起了所谓“社会效率运动”。该运动自然影响到教育领域和课程领域。

### （二）博比特的课程开发理论

博比特是科学化课程开发理论的奠基者、开创者。他在长期的课程开发实践的基础上进行了深入的理论研究，形成了独特的课程开发理论——科学化课程开发理论。该理论的基本内容可概括为三个方面：

## 1. 教育的本质。

博比特的课程理论与其一般教育价值观一脉相承。其一般教育价值观集中体现在对教育本质的认识上。总结博比特的诸种著作，可将其教育本质观归结为三点：

第一，教育为成人生活作准备。博比特在《怎样编制课程》一书中这样写道：“教育主要是为了成人生活，而非为了儿童生活。教育的基本责任是在准备 50 年的成人生活，而不是为了 20 年的童年及青年生活。”因此，学校中的儿童生活只是手段，未来社会中的成功的成人生活才是目的。既然如此，学校教育应以理想的成人生活为目的组织起来，而理想的成人生活归根是由社会所决定的，所以，学校教育终究是社会取向的，学校乃社会的代理机构。

第二，教育是促进儿童的活动与经验发展的过程。教育为成人生活作准备，这并不是一个在儿童心智中储存成人生活所需要的诸种知识的过程。人在本质上不是简单的知识技能的储存器，而是复杂的社会生活中的活动者。因此，人的教育应是促进儿童恰当从事生活中诸种活动并取得相应经验的过程，学习者在教育过程中应是一个“行动者”（doer），而不只是一个接受者。从这一点来看，博比特的“教育准备说”与强调知识技能授受的“准备说”是有差异的。

第三，教育即生产。诚如前述，博比特深受“泰罗主义”的影响，把教育过程与企业生产过程相比拟：“教育是一个塑造过程，如同钢轨的制造一样。经由这种塑造过程，人格将被塑造成所需要的形态。当然，人格的塑造要比钢轨的制造更为精密，而且包含更多非物质成分，然而塑造的过程并没有两样。”既然“教育即生产”（education as production），那么企业生产中“效率取向、控制中心”的“科学管理”原理亦可运用于教育之中。这样，学校就变成“学校工厂”（school-factory），学生则是“原料”，教师则是“教师工人”（teacher-worker），教育正是为了获致理想成人这个“成品”而对学生这个“原料”不断加工改造的过程。

## 2. 课程的本质。

课程是什么？博比特在《课程》一书中这样写道：“人们从事

(成人)事务所需的能力、态度、习惯、鉴赏和知识形式将会显现出来而成为课程目标。这些课程目标将是众多的、明确的、详尽的。课程因此是儿童及青年获得这些目标所必须具有的一系列经验。”博比特的这个课程定义是其教育本质观的自然延伸。既然教育是成人生活的准备，那么课程目标自然指向于从事完美的成人生活所需要的基本素养。既然教育即促进儿童的活动与经验发展的过程，那么课程内容自然是儿童的活动与经验。所以，在博比特看来，课程是儿童及青年为准备完美的成人生活而从事的一系列活动及由此取得的相应的经验。

由此看来，博比特的课程本质观以准备完美的成人生活为出发点，但却落脚于儿童的活动与经验。既然落脚于儿童的活动与经验，那么课程的内涵就是广阔的：既包括儿童在社会生活中自然获得的未受指导的经验，也包括儿童在学校教育中所获得的受指导的经验。这两个方面自然是密切联系的，教育应兼顾二者。但博比特认为学校教育的课程目标应着眼于那些在社会生活中无法自然获得、而必须经由学校教育才能获得的经验，这就需要在这两种经验进行比较分析才能获得课程目标。

### 3. 课程开发的方法——活动分析 (activity analysis)。

美国当代著名课程论专家麦克尼尔 (J. McNeil) 曾这样写道：“博比特第一次明确表述了研究课程编制过程的重要性。他认识到，仅仅开发新课程是不够的；还需要更清楚地了解怎样能够开发新课程。”在课程发展史上，博比特第一次把课程开发视为一个专门的学术研究领域，并进而开启了课程开发科学化的历程。博比特的科学化课程开发方法可总称为“活动分析”。所谓“活动分析”，是把人的活动分析为具体的、特定的行为单元的过程与方法。这种方法既是博比特教育本质观与课程本质观的体现，也反映了“泰罗主义”对课程开发领域的影响。

博比特认为课程开发的具体过程包括如下 5 个步骤：

第一，人类经验的分析。即把广泛的人类经验划分成一些主要的领域。通过对整个人类经验领域的审视，了解学校教育经验与其他经验的联系。教育要为完美的成人生活作准备，这首先需要分析



完美的成人生活究竟包含哪些经验领域（活动领域）。早在 1918 年的《课程》中，博比特就指出：“人类生活无论如何变化总包含着许多特定活动的履行。为生活作准备的教育就是明确而适当地为这些特定活动作准备的教育。这些活动无论怎样随社会阶层而变化，总是可以发现的。”在 1924 年的《怎样编制课程》一书中，博比特又进一步把人类经验分析为语言活动、健康活动、公民活动、一般社交活动、休闲娱乐活动、维持个人心理健康的活动、宗教活动、家庭活动、非职业性的实际活动、个人的职业活动十大领域。

第二，具体活动或具体工作的分析。即把人类经验的主要领域（十大领域）中的每一领域再进一步分析为更为具体的活动。博比特主张首先把各活动领域所包含的几个较大的单位找出来，然后将大单位再分析为较小的单位，依次进行，直到发现可以履行的恰当的具体活动为止。

第三，课程目标的获得。即把从事每一具体活动所需要的能力具体、清楚而详尽地陈述出来的过程。博比特认为，课程目标即从事某一具体活动所需要的能力，这种能力是由知识、技能、习惯、价值、态度、鉴赏力等多种成分构成的。在将具体活动分析为课程目标时，遵循的主要原则是效率，是否有效从事某项具体活动是判断课程目标是否恰当的基本标准。课程目标不应模糊而笼统，而应具有具体化（particularization）和标准化（standardization）的特性。课程目标是课程开发的基本依据。

第四，课程目标的选择。即从由上述步骤所获致的众多目标中选择适合学校教育的目标，以作为教育计划的基础和行动纲领。博比特认为并非所有的目标都适合于学校课程，只有那些复杂的、无法在儿童的社会生活中自然获得的能力才宜于成为学校教育的课程目标。

第五，教育计划的制定。即设计达到课程目标所需要的各种活动、经验和机会。博比特认为必须为每一年龄或年级的儿童每天活动制定详细计划，这些详细活动就构成了课程。

从上述步骤可见，博比特对课程开发过程的分析——“活动分析”，恰如泰罗对企业生产过程的分析。因而对博比特而言，课程

开发就成为一种“课程工程”(curricular engineering)或“教育工程”(educational engineering),它是“效率取向、控制中心”的。这样,课程开发者以及教师自然就成为“教育工程师”(educational engineer)。

### (三) 查特斯的课程开发理论

查特斯是与博比特同时代的美国著名课程论专家。他的课程开发理论与博比特极其相似。在《课程编制》一书中,查特斯指出,从事课程开发“首先必须制定目标,然后选择课程内容,在选择过程中,必须始终根据目标对课程内容进行评价”。他进而把课程开发过程解析为如下七个步骤:(1)通过研究社会背景中的人类生活,确定教育的主要目标。(2)把这些目标分析成各种理想和活动,然后再继续把它们分析成教学工作单元的层次。(3)将分析成教学工作单元的理想与活动按其重要性的程度排列次序。(4)把对儿童有很大价值、对成人价值不大的理想和活动提到较高的位置。(5)删除在校外学得更好的理想与活动,然后确定在学校教育期间能够完成的最重要的理想与活动。(6)收集处理这些理想与活动的最佳实践措施。(7)根据儿童心理特征安排这些理想与活动,以便用一种适当的教学顺序获得它们。

尽管查特斯的课程开发理论与博比特的极其相似,但二者还是存在一些细微区别:(1)查特斯把理想(ideals)视为课程的有机构成。他指出:“课程是由理想和活动这两者构成的。”理想不能从现实的人类活动中直接分析出来,理想是对现实的超越。而博比特则把活动和经验作为课程的组成部分。(2)查特斯强调系统知识。查特斯认为学习者应认识到知识对生活的意义而追求知识,他主张通过对人类生活的分析以确定学科的哪些要素是最重要的,并将这些要素纳入课程之中。博比特则更强调人类从事活动所需的经验与能力。(3)查特斯把课程开发的方法称为“工作分析”(job analysis)。“工作分析”与“活动分析”在基本精神上是完全相通的,不过“工作分析”主要是指对人类的职业领域的分析,而“活动分析”要来得宽泛,它不仅包括职业领域,还包括非职业领域。

### (四) 博比特与查特斯的贡献与局限

博比特与查特斯作为“课程开发科学化运动”的早期代表,其

理论与实践的卓越贡献将永远闪耀于课程研究的发展史上。他们第一次把课程开发过程本身确认为一个独立研究领域，并将该领域研究的科学水平提升到时代所允许的程度。他们提出了课程开发过程的一系列基本问题：课程目标是课程开发的基本依据；课程目标与人类生活、儿童发展、学科知识有着内在联系；课程目标的选择与教育计划的制定是一个科学化的过程，必须遵循科学分析与实验验证的基本规范；有组织的、系统的知识领域和日常生活的实际需要之关系问题是课程开发要解决的重要问题；等等。这些问题长期以来是课程研究的基本问题。

博比特与查特斯的课程开发理论也存在着历史的局限性。把教育与课程视为准备成人生活的过程，这不可避免地导致对儿童价值的忽视。把教育过程等同于企业生产过程，把教育的科学化视为“效率取向、控制中心”的“泰罗主义”管理模式运用于教育的过程，这样，学生就成为“学校工厂”的加工“原料”，这种观点不仅背离了教育的本质，也不可能真正实现教育的“科学化”。通过对人类生活的不断精细分析，获取课程目标，然后围绕目标选取内容、制定教育计划，这一个基于“活动分析”或“工作分析”的课程开发程序把课程开发过程视为机械的“课程工程”，“泰罗主义”依然是这种课程开发的基本精神，课程开发变成企业中的产品开发，从而导致课程开发过程中“见物不见人”现象的出现。现在看来，这种课程开发的科学化水平是很低的，并未真正把握课程开发过程的本质。

## 二、科学化课程开发理论发展的里程碑：拉尔夫·泰勒的贡献

拉尔夫·泰勒（Ralph Tyler），美国著名教育学家、课程理论专家、评价理论专家。他是现代课程理论的重要奠基者，是科学化课程开发理论的集大成者。由于泰勒对教育评价理论、课程理论的卓越贡献，他因而被誉为“现代评价理论之父”、“现代课程理论之父”。1934年，泰勒出版了《成绩测验的编制》（Constructing Achievement Tests）一书，从而确立了其“评价原理”。1949年，泰勒又出版了《课程与教学的基本原理》（Basic Principles of Curriculum

and Instruction), 由此确立起其“课程基本原理”。泰勒的“评价原理”和“课程基本原理”统称为“泰勒原理”(Tyler Rationale)。由于“课程基本原理”涵盖并发展了原先的“评价原理”,所以人们有时也把“泰勒原理”等同于“课程基本原理”。人们公认“泰勒原理”是课程开发原理最完美、最简洁、最清楚的阐述,达到了科学化课程发展的新的历史。《课程与教学的基本原理》也因而被誉为“现代课程理论的圣经”。

### (一)“泰勒原理”的思想渊源

泰勒攻读博士学位期间其学位论文的指导老师是教育心理学家贾德(C. H. Judd)。也是在这个时期,美国著名教育心理学家桑代克(E. L. Thorndike)的卓越研究不仅确立了教育心理学的学科体系,宣告了教育心理学的独立,而且强烈地冲击了教育的每一个领域,泰勒把桑代克的工作对课程的重要性称为“20世纪最重要的五大课程事件之一”。贾德和桑代克都继承并发展了德国实验心理学的创始人冯特(W. Wundt)的实验心理学研究路线,都倡导行为科学研究方法。他们对人的学习和动机展开了系统的实验研究,并确立了“行为的一联结主义的学习观”。为提高学习效率,他们积极主张对人的学习进行心理测量,这极大地影响了教育领域,美国由此兴起了“教育测验运动”。贾德和桑代克的研究观点和方法为“泰勒原理”奠定了心理学基础、方法论基础。

泰勒在后来谦逊地承认,他在1949年所发表的课程原理不过试图归纳和综合像博比特、查特斯、杜威、波特(B. Bode)、拉格(H. Rugg)和哈罗普(H. Harap)等课程学者早先所说的东西而已。美国著名教育史家克雷明也曾指出,哈里斯(W. Harris)在19世纪末就提出了与泰勒的课程问题相关的问题。由此看来,“泰勒原理”是前人研究的升华。

### (二)“泰勒原理”的实践基础

泰勒在20世纪80年代初期曾指出,“泰勒原理”“是作为特定环境条件下的产物而形成的,并且是为了给处理这类情境提供一种可靠而井然的程序”。这里的“特定环境条件”主要是指“八年研究”(the Eight Year Study)。

“八年研究”的直接起因是产生于 20 世纪 30 年代的震撼资本主义世界的“经济大萧条”（the Great Depression）。“经济大萧条”产生了许多严重的教育问题并对课程工作者提出了严峻的挑战。当时大批青年找不到工作，不得不回到高中读书，然而大多数学生对当时的高中课程兴趣极微，认为所教授的内容毫无意义。当校长和教师们意识到这个事实后，他们便支持对普通高中的课程和教学计划进行重建，以满足大萧条时期学生的需要。但他们又不想因这种改革而影响学生进大学的机会。当时的“进步教育协会”承担了这个两难任务，组织了“学校和学院关系协调委员会”，展开了旨在改革课程体制（由每一所学校自行设计课程以满足其学生的需要）的长达 8 年（1934—1942）的实验研究。泰勒当时是这项研究的评价组主任。为了使每一所学校在课程开发时有章可循，泰勒应广大校长、教师的需要，提出了课程开发的一般程序和原理，即反映在《课程与教学的基本原理》一书中的“泰勒原理”。

对这项举世闻名的课程改革研究——“八年研究”，泰勒晚年依然津津乐道。1986 年泰勒总结了“八年研究”的四大成就：“可能对当今的课程开发实践意义最大的是人们普遍接受了这样一种观念：学校能够开发出使大多数学生感兴趣、有助于满足一些学生的需要、同时又为学生在学院里获得成功提供必要准备的教育计划。……‘八年研究’的第二项成果是，学院和大学认识到，在那些没有达到特定的学科要求的高中毕业生中，可以发现有许多学生在学院学业中获得成功。……第三项成果是‘在职研讨班’得到发展，这种研讨班是在‘八年研究’中发明的，旨在为教师开发教学计划、资料以及获得有助于工作的新的知识技能提供时间和帮助。第四项成果是以教育评价（educational evaluation）代替测验（testing）的观念得到广泛接受。”

“八年研究”的这四项成就对今天的课程改革实践依然具有重大现实意义。

### （三）“泰勒原理”的基本内容

泰勒在《课程与教学的基本原理》一书中开宗明义地指出，开发任何课程和教学计划都必须回答四个基本问题：

关于这四个问题的内涵我们将在本书第二章第一节进一步展开论述。

即使后来遭受了各方攻击之后，泰勒依然坚持认为这四个基本问题是“合适的”、“非常有用的”、“没有理由改变”，因为它们经受住了历史实践的考验。现代课程开发的理论研究和实践探索可谓蔚为壮观，但都是围绕这四个基本问题建构起来的。这四个问题因而被称为课程开发的“永恒的分析范畴”（perennial analytic category）。“泰勒原理”被称为课程领域中“主导的课程范式”（the dominant curriculum paradigm）。

#### （四）“泰勒原理”的实质：“技术兴趣”的追求

从本质上看，“泰勒原理”的深层价值取向是“技术兴趣”。“技术兴趣”（technical interest），亦称“技术理性”，是通过合规律（规则）的行为而对环境加以控制的人类基本兴趣，它指向于对环境的控制和管理，其核心是“控制”（控制）。“技术兴趣”是主导现代科学的基本价值取向。“泰勒原理”力图有效控制课程开发过程，使课程开发过程成为一种理性化、科学化的过程，为课程开发提供一种普适性的程序，其“技术兴趣”的追求是显见的。泰勒整合了博比特、查特斯等先辈们关于科学化课程开发研究的早期成果，充分汲取了他那个时代科学发展的最新成就，从而把科学化课程开发理论推向了顶峰。

“泰勒原理”的“技术兴趣”的本性倾向于把课程开发过程变成一种普适性的、划一性的模式，这样课程开发过程的创造性不见了。每一具体学校实践的特殊性也容易受到忽视。教师在课程开发过程中的主体性、创造性也不能得到应有的尊重。学习者是被控制的对象，他们在课程开发中、在教育过程中是被置于客体地位的，其主体性不可避免地受到压抑。

课程领域很幸运，因为有了拉尔夫·泰勒。课程领域很悲哀，因为拉尔夫·泰勒久久不能被超越。但课程理论与实践终究会走出“泰勒原理”。

### 三、学科结构运动与学术中心课程

20世纪50年代末至60年代末，西方世界发生了一场指向于教育内容现代化的课程改革运动，即“学科结构运动”。该运动肇始于美国、影响波及全球，其中心内容是用“学科结构观”（a structure-of-the disciplines perspective）重建课程。在这场运动中诞生了一种新的课程形态“学术中心课程”。学科结构运动是课程现代化进程中的重要里程碑。

#### （一）学科结构运动的产生背景

尽管大范围推行学科结构运动是20世纪50年代末期以后的事，但如果从历史的角度审视，该运动却有着更为久远的背景和渊源。在美国，早就存在着关于课程内容的活跃的争论。一些大学文理科教授早就谴责持经验观点的进步主义教育者观念太笼统，主张在课程中引进反映学科进展水平的、强有力的内容。

1957年10月4日，前苏联成功地发射了第一颗人造地球卫星（Sputnik I），轰动了美国朝野，这被认为是科技领域的“珍珠港事件”。“美国的安全防卫突然间被认为受到威胁，一种危机意识弥漫着整个国家。教授们在国会中力陈他们的观点并使其观点得以信奉。他们说我们国家的美好生存部分依赖于大学以前高质量的科学教育”。美国人意识到，军事竞争实际上是科技竞争，科技竞争实际上是人才竞争，而科技竞争归根结底是人才竞争。美国之所以在军事、科技方面落后于前苏联，归根结底是美国教育的落后。1958年，美国颁布《国防教育法》，美国政府划拨巨资用于推行全国范围的课程改革。于是，强调学科结构的“新课程”纷纷出台，此前出现的“新课程”也得到进一步的加强。比较著名的“新课程”有：“物理科学研究委员会”（Physical Science Study Committee, PSSC）研究开发的PSSC物理课程；“生物科学课程研究会”（Biological Science Curriculum Study, BSCS）研究开发的BSCS生物课程；“学校数学研究组”（School Mathematics Study Group, SMSG）研究开发的SMSG数学课程；“化学键取向研究会”（Chemical Education Materials Study, CHEMS）研究开发的CBA化学与CHEMS化学；“地球科学课

程设计研究会”（Earth Science Curriculum Project, ESCP）所开发的 ESCP 地学；等等。这些课程可统称为“学术中心课程”（discipline-centered curriculum）。

1959 年 9 月，美国科学院召集了约 35 位科学家、学者和教育家集会于马萨诸塞的伍兹霍尔（Woods Hole），会议的中心议题是讨论怎样改进中小学的自然科学教育问题。在充分讨论的基础上，会议主席杰罗姆·布鲁纳（Jerome Bruner）作了题为《教育过程》（The Process of Education）的总结报告（该报告于 1960 年出版），该报告确立了“学科结构运动”的理论基础与行动纲领，并从理论上理性地解决了存在于学科专家和教育专家之间的持久争论。布鲁纳是美国杰出的教育心理学家，他的教育哲学观和结构课程论很快得到像施瓦布（J. Schwab）、费尼克斯（P. Phenix）等杰出教育理论家的响应与认同。伍兹霍尔会议以后，“学科结构运动”在全国范围内蓬勃展开。

## （二）学术中心课程的基本特征

所谓“学术中心课程”，是指以专门的学术领域为核心开发的课程。“学术”（discipline）一词是两种涵义的统一：一是“组织起来的知识领域”，由基本概念、基本原理构成；二是“该知识领域的探究方法”。基本概念、基本原理与相应的探究方法的统一又称为“学术（科）结构”，因此，“学术中心课程”亦可称为“结构课程”。“学术中心课程”有三个基本特征，即学术性、专门性、结构性。

学术中心课程的第一个特征是学术性。持学术中心课程的学者认为，“学术”的基本特点是可教性、教授性。从语源上说，“学术”（discipline），源于拉丁语“discipulus”，该词的涵义是“门徒、弟子”，而“discipulus”又是从“discere”（识辨）这个动词引申出来的，因此，“学术”一开始就是与教授联系在一起。从“学术”的内涵上看，作为组织起来的知识领域及相应的探究方法的学术最有利于教学，也最有教学的价值。从这个意义上说，学术逻辑与教学的心理逻辑具有内在的统一性。著名教育哲学家费尼克斯认为课程内容的唯一来源是学术知识，非学术知识不能作为课程内容。像



学习者的兴趣、经验等心理因素，当代社会生活中的问题等社会因素，只是对课程中学术知识的组织分配起作用，本身并不能成为课程的来源。布鲁纳主张将人类认识最前哨的日益深刻的识见如理科和数学领域中的最新进展引进中小学的教室。施瓦布致力于科学教育的现代化，让学生探究现代科学知识。他们的共同主张是以学术作为课程开发的基点。

学术中心课程的第二个特征是专门性。从 PSSC 物理、BSCS 生物、SMSC 数学等“新课程”可以看出，学术中心课程不主张课程的相关化、融合化、广域化，而主张课程的专门化（专业化），这与学术中心课程的学术性有关，因为专门化的课程更有利于体现各个学术领域的内在逻辑。诚如施瓦布所言：“我们不要因为用有联合作用的新概念可以综合原来互相分割的知识体系，就看不到我们所发现的各种现象之间的有些差别可能是确实存在的，学科之间的某些区别可能是永恒的。……科学、伦理和美学可能实际上代表三个有着很大差别的研究对象。科学整体性的学说，即坚持所有知识的统一的学说，要么是一种教条，要么是一种希望，但不是事实。”再者学术世界是多元化的、彼此独立的，各学术领域的专家所开发的学术中心课程自然是专门化的、彼此独立的、以改进各自的学科内容的形式出现的。

学术中心课程的第三个特征是结构性。任何学术都是结构化的。学术中心课程即结构课程。何谓学科结构？学科结构（structure of the disciplines）包括两个基本涵义：一是一门学科特定的一般概念、一般原理所构成的体系；二是一门学科特定的探究方法与探究态度。学科结构是这两个基本涵义的统一。施瓦布、费尼克斯等人又把第一种涵义即学科的一般概念和一般原理称为“学科的实质结构”（substantive structure of the disciplines），把第二种涵义即学科的探究方法和态度称为“学科的句法结构”（syntactical structure of the disciplines），这样，学科结构即是“实质结构”与“句法结构”的统一。强调学科结构是学术中心课程最基本的特征，亦是课程现代化的最基本的特征。因为当课程按照学科结构的要求组织起来的时候，就能使课程站在知识的最前沿，学习者也能够像科学家一样