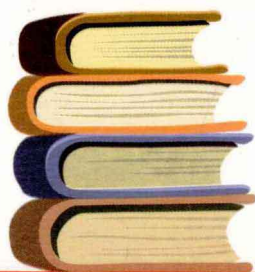




崔岐恩 主编

JIAO SHI XIN KE CHENG JIAO XUE
FANG FA YING YONG

教师新课程教学 方法应用



给学生一个空间，让他们自己往前走；
给学生一个条件，让他们自己去锻炼；
给学生一个时间，让他们自己去安排；
给学生一个问题，让他们自己去找答案；
给学生一个机遇，让他们自己去抓住；
给学生一个冲突，让他们自己去讨论；
给学生一个权利，让他们自己去选择；
给学生一个题目，让他们自己去创造。



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
www.nnupress.com



教师新课程教学 方法应用

崔岐恩◎著



东北师范大学出版社
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS
WWW.NENUP.COM

图书在版编目(CIP)数据

教师新课程教学方法应用/崔岐恩著. —长春:东
北师范大学出版社,2010.8
ISBN 978-7-5602-6504-9

I.①教… II.①崔… III.①中学-教学法-研究
IV.①G632.4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 167439 号

☐责任编辑:刘永枚
☐责任校对:谢欣儒
☐封面设计:子 小
☐责任印制:张 林

东北师范大学出版社出版发行
长春市净月开发区金宝街 118 号(邮政编码:130117)
电话:0431-85601108
传真:0431-85693386
网址:www.nenup.com
电子函件:SXXX_3@163.com

万唯编务工作室制版
北京汇祥印务有限公司印装
顺义区北务镇北务村北路 99 号(邮政编码:101300)

2010 年 8 月第 1 版 2010 年 8 月第 1 次印刷
开本:650×960 1/16 印张:16 字数:319 千

定价:28.00 元

如发现印装质量问题,影响阅读,可直接与承印厂联系调换

前 言

《基础教育课程改革纲要（试行）》颁布以来，我国的基础教育新课程改革至今已近十年。在此期间，教育理论工作者和教育实践工作者在“实践逻辑”（石中英，2006）的维度上分别按照不同向度推进着新课改的广度与深度。在这十年，关于课程改革的教育理论缤纷纷呈，璨若星河。然而，教育理论具有多种形态，根据其解决的问题和价值取向，可以区分为教育的科学理论、价值理论、技术理论和规范理论以及元教育理论，分别回答是什么和应该是什么、怎么做和应该怎么做（做什么）等问题。很多一线教师面对多元而宏大的理论甚感茫然。笔者深切感受到：课改实施的主体者目前亟需技术理论和规范理论，也即掌握怎么做和应该怎么做之真谛。工欲善其事，必先利其器。这是《教师新课程教学方法应用》一书诞生的前提背景。

本书旨在为课程改革中的全体教师提供有效的教学方法，使其更好地理解应该怎样教，如何教得更好。本书从新课程实施后涌现出的丰富案例中，采撷精华，在理论阐述的同时，透彻分析实践案例，让读者不仅仅体味新课程课堂教学的新异之处，更能学会并掌握，运用新课程课堂教学艺术。新教师可从书中学到各种教学流派的知识，各种教学方法的理论基础。那些在教学中面临棘手的问题或担心自己已黔驴技穷、难有新意的老教师则可从书中获得各种方法，为其教学注入新的活力。学以致用，用而优质，这就是我们编写此书的终极目的。

本书综合了学习论、教学论和教师教学基本技能等相关课程的基本内容，全书分为上、下两编。上编为基本理论篇，包括：一、课程论：关于

课程的理论流派、基础教育课程改革的背景、目标和创新；二、教学论：教学概述、关于教学的理论流派和教学过程；三、教学方法综论：教学方法的性质和特点、结构和层次、意义及教学方法的选择运用。下编为实践应用篇，阐述了以语言感知为主（讨论法、谈话法、讲授法）、以直接感知为主（演示法、参观法、角色扮演法）、以自主体验为主（练习法、实验法、探究学习法、自主学习法）及综合性（问题法、合作学习法、游戏法、案例法、网络教学法）四大类共计近20种具体的教学方法。每一种方法之下（除自主学习法），包括7部分内容：教学案例、理论基础、应用程序、注意事项、辩证分析、小结、参考书目。

本书在编写过程中，参考了许多国内外专家学者的相关著作和研究成果，从中汲取了有益的观点和材料，特别受益于杰出学者郑金洲、靳玉乐、（美）Barbara G. Davis、（美）Earl W. Stevick等的已有研究和写作体例。在编写中，有幸得到李峰教授、冯霞教授、贾玉霞教授的指导，在此深表谢意。更要感谢参与人员：龚彦忠、官瑞娜、张宵军、雷宏友、王佳媛、侯冬青、李玲、张文元、潘秀红、赵正、蒙阳、刘冰、段伟红、毛红芳、张耀西、张晓霞、李宁、赵婉莉、韩浩，在两年的编撰过程中若无他们的辛勤劳动、无私奉献，本书将永远难以完成。全书由崔岐恩、钱海娟提出结构框架，并撰写、统稿、修改二十多万字。本书序言由郝文武撰写，姬建锋、李宗领负责具体策划，钱海娟、龚彦忠任副主编，崔岐恩任主编。本书出版受到咸阳师范学院教改项目（200801003，200802041）资助，在此一并致谢。

本书除作为新课改的培训教材外，也可供广大中小学教师和教育工作者作为提高教学理论修养的参考读物。同时，也可作为教师教育专业课程《教学论》的辅助教材。

由于时间仓促和编写者水平有限，疏漏、错误等不足之处在所难免，敬请读者和专家批评指正。

编 者

2010年3月12日

目 录

上篇 基本理论

第一章 课程论	(2)
第一节 关于课程的理论流派	(2)
第二节 基础教育课程改革的背景	(11)
第三节 基础教育课程改革的目标	(13)
第四节 基础教育课程改革的创新	(16)
第二章 教学论	(18)
第一节 教学概述	(18)
第二节 关于教学的理论流派	(21)
第三节 教学过程	(38)
第三章 教学方法综论	(47)
第一节 对教学方法的不同理解	(47)
第二节 教学方法的演变和趋势	(48)
第三节 教学方法的分类	(50)
第四节 教学方法的选择和运用	(55)

下篇 实践应用

第四章 以语言感知为主的教学方法	(59)
第一节 讨论法	(59)

第二节 谈话法	(76)
第三节 讲授法	(89)
第五章 以直接感知为主的教学方法	(106)
第一节 演示法	(106)
第二节 参观法	(118)
第三节 角色扮演教学法	(124)
第六章 以自主体验为主的教学方法	(133)
第一节 练习法	(133)
第二节 实验法	(141)
第三节 探究学习法	(157)
第四节 自主学习法	(173)
第七章 综合性的教学方法	(184)
第一节 问题教学法	(184)
第二节 合作学习法	(195)
第三节 游戏教学法	(207)
第四节 案例教学法	(218)
第五节 网络教学法	(234)

上篇 基本理论

第一章 课程论

第一节 关于课程的理论流派

一、课程的概念

（一）课程概念的词源分析

“课程”一词在我国最早见于唐宋期间。唐代孔颖达在为《诗经·小雅·巧言》中“奕奕寝庙，君子作之”句作疏：“以教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”孔颖达此处用“课程”一词指“寝庙”及其喻义“伟业”。既指“伟业”，其涵义远远超出学校教育的范围，这里“课程”一词显然不是通常所说的课程的含义。宋代朱熹在《朱子全书·论学》里有“宽着期限，紧着课程”、“小立课程，大作工夫”等句。这里“课程”的意思是指功课及其进程，和我们现在对课程的通常理解基本上是一样的。在《辞海》里对“课程”的解释有两个义项：①功课的进程；②教学的科目。《中国大百科全书》里提出“课程”有广义、狭义两种。广义指所有学科（教学科目）的总和，或指学生在教师的指导下各种活动的总和。狭义指一门学科。这些界定基本上排除了学科知识以外的东西。

在西方，课程（curriculum）一词，最早出现在英国教育家斯宾塞（H. Spencer）著《什么知识最有价值》（1859年）一文中，并将之概念化为“教育内容的系统组织”。它是从拉丁语“currere”一词派生而来的，意为“跑道”（race—course）。根据这个词源，最常见的“课程”的定义是“学习的进程”（course of study），又叫学程，既可以指一门学程，又可以指学校提供的所有学程。在美国韦氏字典、《国际教育字典》中也都取这一定义。

斯宾塞将“课程”术语引入教育中，并很快被西方教育者所普遍采用。最先使用“课程”这一术语的是夸美纽斯。在这里，夸美纽斯把课程理解为一切学科。到了20世纪初，杜威对课程的含义发表了一种新见解，即把课程看做经验。

在当代，这种界定受到课程专家越来越多的批评和质疑。因为拉丁语“*currere*”既可以是名词，也可以是动词。名词形式意指“跑道”，重点是在“道”上。如果这样理解，为不同的学生设计不同的“跑道”就成为课程最重要的事情，由此产生了传统的课程体系。作为动词意指“奔跑”，重点是在“跑”上。这样理解，课程的重点是个体对自己经验的认识，于是就有了一种完全不同的课程理论和实践。对于“跑道”的意义也有另外的解读：“跑道有起点和终点，所以课程可以被看做一条教育之路，它引领学生走向一种特别构想的美好生活。”

对课程的内涵，比较通行的界定是美国《新教育百科全书》中的定义：“所谓课程系指在学校的教师指导下出现的学习者学习活动的总体。”这个定义的内容主要有三个方面的含义：一是学生的成长发展，不单是知识传授、能力训练的过程，同时也是情感、意志、价值观和品德的发展过程；二是课程必须是教育的总体计划，既包括每节课的课堂教学，还包括其他形式的教育；三是学习不是使学生单纯被动地接受学科，而是要求学生积极地参与活动。

（二）学者们对课程的定义

课程定义的纷繁复杂反映了课程内涵的丰富多彩，每一种课程定义都隐含着学者的哲学假设和价值取向，都反映了当时特定社会历史条件下课程所出现的问题，都有某种合理性，但同时也存在着某些局限性。从中我们可以看出，课程既是静态的，也是动态的，它不仅仅是学科，也包括学科运行中产生的变化。

（1）国内学者对课程的定义

国内学者对课程的各种定义中较有代表性的有：

① 李秉德的《教学论》认为，课程就是课堂教学、课外学习以及自学活动的内容纲要和目标体系，是教学和学生各种学习活动的总体规划及其过程。

② 王策三的《教学论稿》认为，课程是教学内容和进程的综合，又包括大纲和教材。即：课程是教学内容和进程的总和；课程和教学计划、教学大纲、教科书是两种称谓，并行不悖，可以互补，结合使用。

③ 吴文侃的《比较教学论》认为，课程是课业及其进程。它是根据学校的教育目标，对人类文化进行恰当演绎，并以学生的年龄特征和接受能力为准绳，对所选材料进行合理的组织，其中既包括学校总科目的设置，也包括每门学程的内容与进度的安排，它是教学活动得以运转的基础。

④ 廖哲勋、田慧生的《课程新论》认为，课程是在一定学校的培养目标指引下，由具体的育人目标、学习内容及学习方式组成的，具有多层组织结构和育人计划性能、育人信息载体性能的，用以指导学校教育、教学活动的育人方案，是学校教育活动的的一个组成部分。

⑤ 钟启泉等的《课程与教学概论》认为，课程是按照一定的教育目的，在教育者有计划、有组织的指导下，受教育者与教育情境相互作用而获得有益于身心发展的全部教育内容。

⑥ 施良方将各种课程定义概括为六种：课程即教学科目；课程即有计划的教学活动；课程即预期的学习结果；课程即学习经验；课程即社会文化的再生产；课程即社会改造。

（2）国外学者对课程的定义

国外学者对课程的定义有许多种，比较有影响的是以下四种：

① 课程是学习方案。美国学者塔巴（H. Taba）、麦克唐纳（J. Macdonald）等认为，课程是学校根据一定的教育目标而提出来的，并希望为学生所接受的一种人为的设想，它包括学校设想的预期结果、教学内容和教学活动。

② 课程是具体的学程内容。这是最传统的对课程的认识，认为课程就是为学生所要掌握的学科内容。

③ 课程是有计划的学习经验。其代表人物有泰勒（R. W. Tyler）、多尔（R. C. Doll）、史密斯（B. O. Smith）、斯坦利（W. O. Stanley）等。这种观点的核心是“经验”这个概念，强调课程只是蓝图，最终是由学生在教师引导下所获得的经验所组成的。美国《科里尔百科全书》就将上述观点作为课程定义。

④ 课程是预期的学习结果的构造系列。美国课程技术派的约翰逊 (M. Johnson)、英洛 (G. M. Inlow)、布卢姆 (B. S. Bloom) 等认为, 课程只能由“预期的学习结果的构造系列”组成, 其余的一切活动, 包括学习内容选择、学习活动的组织都不是课程的事情。

二、现代课程理论的不同流派

1918 年, 博比特 (F. Bobbitt) 的《课程》问世标志着科学化课程理论的开端。在不足百年的时间里, 现代课程理论迅速发展, 形成了诸多课程理论流派。这些理论流派从价值取向上可以分为三类: 以知识为中心的学科中心主义课程理论, 包括要素主义课程理论、永恒主义课程理论、结构主义课程理论; 以学生为中心的人文主义课程理论, 包括实用主义课程理论、人本主义课程理论; 以社会为中心的改造主义课程理论。

(一) 学科中心主义课程论

学科中心主义课程论主张知识是课程的核心, 学校课程应以学科的分类为基础, 以学科教学为核心, 以掌握学科的基本知识、基本规律和相应的技能为目标; 强调人类文化遗产中最具学术性的知识作为课程内容, 重视知识体系本身的逻辑程序和结构, 并且主张学科专家在课程开发中起重要作用。

学科中心主义课程论早期的代表人物是英国的斯宾塞。他在《什么知识最有价值》(1859) 一文中主张依据人类生活的五种主要活动组织课程。即: 为维护个人的生命和健康而设的生理学和解剖学课程; 为生产活动而设的读、写、算, 以及逻辑学、几何学、物理学、化学、地质学和生物学等课程; 为教养子女而设的心理学和教育学课程; 为调节自己行为与活动而设的历史、社会学等课程; 为闲暇、娱乐而设的自然、文化、艺术知识的课程。

德国教育学家赫尔巴特认为, 编制课程应以人类“客观的文化遗产”科学为基础, 以发展人的“多方面的兴趣”为轴心, 设置相应的学科。他认为, 人的兴趣主要有六个方面, 由此开设六类课程。其中包括经验兴趣 (自然、物理、化学、地理), 思辨兴趣 (数学、逻辑学、文法学), 审美兴趣 (文学、绘画、音乐), 同情兴趣 (语言课程), 社会兴趣 (公民、历

史、政治、法律)，宗教兴趣（神学课程）。

要素主义最早是由德米亚西克维奇（William Chandler Bagley, 1874—1946）提出来的，因其强调人类文化中的“要素”或“精华”对世界变化的意义而得名。一般认为，巴格莱（Bagley）是要素主义最主要的代言人。巴格莱认为，社会遗传的核心就是“共同文化因素的遗传”。教育是影响人类社会进化的基本因素，因为它的存在，知识才能够进步、积累和精炼。要注意那些相对稳定的、不变的“人类文化中的共同要素”。要素主义认为，教育的目标是为了社会的进步，要促进社会进步，就必须传承人类文化遗产，“使每一代人拥有足以代表人类文化遗产中最宝贵的各种观念、意义和理想的共同的核心”。学校的首要任务就是传递文化要素，要把人类文化遗产作为课程内容核心。因此，要按照逻辑顺序而不是心理顺序来组织经验是学科课程最明显的特征。教师是教育宇宙的中心，学生要服从教师的指导。要素主义使学科课程从经验化转向了理论，从而确立了学科课程的地位，对学校教育产生重大影响；在传递社会文化、传递传统价值和社会主流价值方面具有不可替代的作用。但要素主义课程在如何正确处理传授知识与培养健全人格、全体获得一般发展与满足个性发展需要方面也是需要改革的。

永恒主义课程理论产生于 20 世纪 30 年代的美国，主要代表人物有美国的哈钦（R. M. Hutchins）、阿德勒（M. J. Adler），英国的利文斯通（R. Livingstone）和法国的阿兰（Alain）等。其理论基础是古典实在论和共同人性论。永恒主义教育思想认为，教育的性质和基本原理是永恒不变的，学校的课程也是永恒不变的。教育的目的就是要引出人类的天性中共同的要素，这些要素在任何实践或任何地方都是相同的。永恒主义课程理论主张古典学科应该在学校课程中占有中心地位，永恒课程首先是那些经历了许多世纪而达到古典著作水平的书籍。永恒学科大体上有三类：理智训练的内容、理智训练的方法和理智训练的工具。永恒主义认为，教育内容或课程涉及的第一个根本问题就是，为了实现教育目的什么知识最有价值或如何选择学科。答案就是：具有理智训练价值的传统的“永恒学科”的价值高于实用学科的价值；“永恒学科首先是那些经历了许多世纪而达到古典著作水平的书籍”（赫钦斯 1899—1977）。赫钦斯是永恒主义的代表

人物，他极力推崇名著课程和教材，认为名著的优点在于：（1）它是实现教育目的的最好途径；（2）名著的定向都是概念的、理论的，从任何意义上讲，它都不是技术的、应用的，可以促进学生智慧的发展；（3）读书本身就是一种很好的理智训练；（4）不读名著就不可能理解当代的世界，名著中的思想提供了现代科学的基础。永恒主义作为一种课程思想，不会消失，因为人类文化的精华永远是课程的基础。但是，正如改造主义教育家所指出的，永恒主义教育是把历史的时钟往后拨，脱离了现实社会。

美国心理学家布鲁纳的结构化思想是当代学科中心课程论的一个发展。布鲁纳等认为，一门学科的概念、关键概念、原理及其关系是一门学科的基本结构，是组成一门学科的核心。学科结构由三种结构组成：组织结构（不同于其他学科的形式、学科研究的界限），实质结构（基本概念、原理、概念体系），句法结构（各门学科中收集数据、检验命题和对研究结果作出概括的方式）。

（二）人文主义课程论

人文主义课程论主张以人的和谐发展为目标，希望人的本性、人的尊严、人的潜在在教育过程中得到实现，强调不能以成人的标准判断儿童，应根据儿童的心理发展特征和心理发展要求确定课程。

人文主义课程思想在早期古希腊和文艺复兴时期的思想家、教育家的思想中就有所体现。在近代，法国的启蒙思想家卢梭对人文主义思想有了进一步的发展，在他的教育小说《爱弥尔》中集中体现了他的人文主义教育思想。他认为：（1）课程教学思想核心在于创造性地发展儿童内部的“自然力”，既要适应受教育者身心成熟的阶段，又要适应受教育者的个性差异和两性差异。（2）重视“直接经验”，认为“世界以外无书籍，事实以外无教材”。（3）把儿童的发展放在首位。

在19世纪末20世纪初，美国的教育学家杜威人把人文主义课程思想推向了一个高潮，他的思想主要体现在他的著作《儿童与课程》中。他提出儿童中心的观点，并提出实用主义课程（也被称为“经验主义课程”）。杜威认为，教育就是经验的改造和改组，课程就是教育性经验，而经验不是想出来的，而是与社会生活实践密切联系的，是在做中学到的，也就是从活动中学到的。学校科目互相联系的真正中心，不是科学，不是文学，

不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动。杜威反对学科中心论，也反对儿童中心论。儿童与课程是确定一个过程的两极，只有在经验的基础上才能将二者统一起来，其实现的途径就是将教材心理化。当课程统一了儿童的心理经验和学科的逻辑经验时，这种课程就是经验课程。杜威主张，活动是课程与教学的根本形态，让学生在“做中学”，从经验中学，要求以活动性、经验性的主动作业来取代传统书本式教材的统治地位。杜威认为，教学法的要素和思维的要素是相同的，思维起于不确定的、有问题的情境，培养思维能力首先要提供合适的情境。经验主义课程的主要观点包括了以下几个方面：（1）学生是课程的核心；（2）学校课程应以学生的兴趣或生活为基础；（3）学校教学应以活动和问题反思为核心；（4）学生在课程开发中起重要作用。

实用主义课程看到了学科中心主义的不足，看到了学生在学习中的作用，对于现代课程的改造起到了重要的理论指导作用。实用主义课程理论的影响是巨大而深远的。正如克伯屈所说：“有了杜威，世界向前走了许多大步，而且再也不能后退了。”杜威的实用主义课程理论给学校教育带来的影响是深远的。20世纪初以来，世界许多国家的教育改革总是直接或间接地与杜威的课程理论思想发生联系。他根据经验发展的顺序，以儿童为起点，调和“心理组织”和“逻辑组织”的矛盾；他的主动作业和经验课程理论的基本精神至今仍深深地影响中小学的课程与教学；他为进步主义教育运动的课程改革提供了理论基础。当然，实用主义课程理论在知识的地位问题、认识的途径问题等方面也存在着缺陷。由于它过分注重经验，强调心理逻辑，重视实用性，以至于对知识的系统性，学科自身的逻辑性、学术性照顾不够，具有浓重的实用主义和自然主义色彩。

20世纪70年代以后，人本主义课程理论再次掀起一个新的高潮。人本主义课程理论是20世纪70年代后在美国兴起的一种现代课程理论，是针对以学科为中心的结构主义思潮给教育带来的困惑而提出来的。代表人物是马斯洛（Abraham H. Maslow）和罗杰斯（Carl R. Rogers）。其理论基础是马斯洛的人本主义思想和存在主义。人本主义课程理论强调课程除了纯粹的智力发展以外，还应关注人的情感、理想、兴趣等，还应发展自尊和自我实现的思想意识，教育的根本价值是实现人的潜能和满足人的需

要，教育的根本目的是培养“完整人”，完善人性的形成以及人的潜能的充分发展；主张建立和实施平行课程体系，包括学术性课程、社会体验课程和自我实现课程；反对各种测量和考试，注重教师和学生对课程的主观评估。在教学方法上，提倡“非指导性教学”，主张学生通过自我反省活动及情感体验，在融洽的心理气氛中，自由地表现自我、认识自我，最后达到改变自我，实现自我的终极追求。教学要以学生为中心，教师是学生学习的促进者，帮助学生理解经常变化着的环境和自己，同时为学生的学习提供其所需要的各种帮助。

人本主义课程理论的主要思想观点，尤其是对于现实中主流课程理论及其实践的思考和批判具有重大意义，反映了社会进步和时代发展，以及人们对于课程的新的要求。人本主义的课程理论内涵丰富，但缺乏可操作性，因而削弱了它在实践领域的影响。

存在主义课程论是人本化课程论的另一表现形式。存在主义课程论的主要代表人物是奈勒。该课程流派的主要观点包括：（1）课程最终要由学生的需要决定。存在主义课程论认为，在确定课程的时候，一个重要的前提就是要承认学生本人为他自己的存在负责。换言之，课程最终要由学生的需要来决定。在存在主义者看来，为学生规定一种固定不变的课程是不适当的，因为它没有考虑到学生对知识的态度。规定固定课程的出发点，是它能消除学生的无知，并能给予学生一定的知识。然而，人的境遇是时刻变化的，没有任何东西是固定的、绝对的，而且固定的课程难以适合学生的情况和需要，成了和学生没关系的东西。这样的课程无助于学生的发展。（2）教材是学生自我实现和自我发展的手段。不能把教材看做为学生为谋求职业作准备的手段，也不能把它们看做进行心智训练的材料，而应当把它们看做用来作为自我发展和自我实现的手段；不能使学生受教材的支配，而应该使学生成为教材的主宰。知识和有效的学习必须具有个人意义，必须与人的真正目的和生活相联系。只有这样，个人才能在时间和环境都适宜的条件下按照他选择的知识和对于知识的理解来行动。（3）人文学科应该成为课程的重点。存在主义者认为，人文学科应该成为课程的重点，因为人文科学比其他学科更深刻、更直接地表现了人的本性及人与世界的关系，更能洞察和发展人存在的意义。

需要指出的是，存在主义之所以反对固定的课程，主要是因为它没有考虑到学生对这种课程的态度，而不是反对课程本身和体现各门学科知识的教材。存在主义者认为，知识离不开人的主观性，它仅仅是作为人的意识和感情才存在的。如果知识不能引起学习者的感情，那么对于他来说，就不可能是明确的知识。

（三）改造主义课程论

改造主义课程理论也叫社会中心课程理论。其实在古代教育中，都有社会改造课程思想的元素。在中国古代，以道德教化为实现治国平天下的主要手段，“大学之道，在明明德，在新民，在止于至善”，以《四书》、《五经》为千年不变的教材。在西方，社会改造主义课程的思想早在柏拉图的《理想国》中就有反映。柏拉图把《理想国》中的人分成三种等级，即受理性支配的哲学家，受意志支配的的武士，受情绪驱动的农民和手工业者。为了让这三种人在社会中各司其职，就要对他们分别施以不同的教育。这为形成后来支配欧洲的“七艺”产生了重要影响。

近代，洛克提出著名的“白板说”，在《教育漫话》专门论述绅士教育问题。绅士应当既有贵族气魄，又有资产阶级的创业精神，还要健壮身体，学习的课程不必注重古典，要扩大实用知识。真正意义的改造主义课程理论是从进步主义教育中逐渐分化出来的，其早期的代表人物有克伯屈（W. H. Kilpatrick）、拉格（H. O. Rugg）和康茨（G. S. Counts）等；20世纪50年代后，使改造主义以新的面貌出现并引起人们关注的是布拉梅尔德。

当代，迪尔凯姆认为，学校课程应该成为维护社会结构、保持社会平衡的手段。他把纪律、忠诚、自制归结为德行三要素，把学习科学和进行具有德行性质的教学视为道德规范内化的主要途径。而帕森斯提出了“角色”理论，进一步发展了这一观点，认为社会分层主要是通过学校课程对学生的筛选实现的。学校课程只能由权威人物、高级教育行政部门来决定，家长和学生只能在规定的课程中努力争取好成绩。

改造主义课程论强调社会对教育的制约作用，主张根据社会的需要确定教育目的和课程活动，重视道德教育和社会权威的作用。改造主义课程理论认为，教育的根本价值是社会发展，教育的根本目的在于改造社会，要实现社会发展的教育价值和社会改造教育目的，教育必须专心致志于创