



普通高等教育“十二五”应用型本科规划教材

XINBIAN KECHENG YU JIAOXUELUN

新编课程与教学论

主编 周仕德



普通高等教育“十二五”应用型本科规划教材

新编课程与教学论

主编 周仕德

中国人民大学出版社
· 北京 ·

图书在版编目（CIP）数据

新编课程与教学论 / 周仕德主编. —北京：中国人民大学出版社，2015.5
普通高等教育“十二五”应用型本科规划教材
ISBN 978-7-300-21054-4

I. ①新… II. ①周… III. ①课程 - 教学理论 - 高等学校 - 教材 IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2015）第 067686 号

普通高等教育“十二五”应用型本科规划教材

新编课程与教学论

主编 周仕德

Xinbian Kecheng yu Jiaoxuelun

出版发行	中国人民大学出版社		
社 址	北京中关村大街31号	邮政编码	100080
电 话	010-62511242（总编室）	010-62511770（质管部）	
	010-82501766（邮购部）	010-62514148（门市部）	
	010-62515195（发行公司）	010-62515275（盗版举报）	
网 址	http://www.crup.com.cn		
	http://www.ttrnet.com （人大教研网）		
经 销	新华书店		
印 刷	北京密兴印刷有限公司		
规 格	185 mm × 260 mm 16 开本	版 次	2015 年 6 月第 1 版
印 张	13.25	印 次	2015 年 6 月第 1 次印刷
字 数	308 000	定 价	28.00 元

版权所有 侵权必究 印装差错 负责调换

前言

《新编课程与教学论》是供高等师范院校教师教育专业学生使用的教材，由课程导论、教学导论、前沿导论三个部分构成，体系简明扼要，与我国最新的教师教育课程标准、全国中小学教师资格证书考试大纲标准、中小学教师专业发展标准、中小学基础教育课程及教学实践密切相关。本教材力图反映当代课程与教学的新成果和新思想，体现教材的时代性；力图根据课程与教学的发展趋势，在广泛吸收、借鉴同类教材优点和特色的基础上，突出重点基本理论、基础知识等研究成果，体现教材的科学性；力图在打破传统高师课程与教学论的体系和框架的同时，合理构建适于教育教学实践需要的课程与教学论教材体系。本教材的特色主要体现在：

1. 教材体系体现新特色。教材建立了以“教师教育课程标准为导向，用国家教师资格认证考试标准进行驱动，以上中下三篇立体为框架”的教材新体系。教材紧紧围绕学生对教师教育课程和教学中核心知识的掌握组织教材内容，在保证基础理论的系统性的同时，把本土课程认识、国外课程情况、教学改革和教学实践等融入其中。

2. 突出教材“学本”思想。教材的各个部分按照从课程到教学再到课程和教学前沿的渐进行编排，充分考虑教师教育变革和教学实践、国家教师资格证书考试对有关方面知识的需求，重构教材的知识结构体系，设置“学习目标”让学生完整体验课程与教学到底是什么，“考核样题”使得学生在学习过程中知晓未来教师资格证书考试的样例和学习重心，加深对教学实践的深刻认识，有助于提高学生的能力。

3. 教材内容全面，具有可读性和广泛性。教材汇编了来自教学、科研和实践的最新知识，促进相关课程的学习；设有课程前沿问题、教学前沿问题、实践热点方面的阅读材料，拓展学生视野。

4. 教材的编写团队具有“校内联合”和“校外融合”的特点，提高了教材使用的宽度和广度。本教材编写团队的成员来自教育类院校单位，在吸收其他教育类院校参编者丰富的教学经验的同时，还可以增加和提高教材在同类院校教学的使用。

本教材是来自岭南师范学院、陕西师范大学、广州大学、云南民族大学、西华师范大学、陕西理工学院、忻州师范学院等院校 10 位老师共同努力的结果。本书由周仕德任主编，负责总体设计、提纲编写、统稿和定稿，对各章均作了一定的修订和完善。刘翠青女士协助审稿、统稿，在打印书稿文字方面付出了辛勤的劳动。参加编写的人员和单位为：第一章，袁利平（陕西师范大学，博士、副教授）；第二章，姚冬琳（广州大学，博士、副教授）；第四章，任京民（云南民族大学，博士、副教授）；第三章第 3~4 节，陈倩（西华师范大学，硕士、讲师）；第八章，杨川林（陕西理工学院，博士、讲师）；第九章，李斌强（忻州师范学院，硕士、讲师）；第十二章，魏珂（岭南师范学院、华中师范大学，博士生、讲师）；第十三章，李晓峰（岭南师范学院、台湾屏东教育大学，博士生、副教授）；第五章，刘翠青（岭南师范学院、广西师范大学，硕士生）；其余章节，周仕德（岭南师范学院教育科学学院副院长，博士、副教授）。

本教材也是主编主持的广东省高等教育教学改革重点项目“教师教育标准体系变革与高等师范院校课程教学范式转型研究（2013270）”、广东省重点学科“课程与教学论”建设和教育部首批“小学教育专业综合改革试点”项目、2013年度中央财政支持地方高校发展专项资金项目“协同创新教师职业技能训练实践基地”（财教338号）资助项目、2014年度广东教育教学成果奖（高等教育）培育项目（2014569）的成果。本教材的编写与出版得到了岭南师范学院教务处、岭南师范学院教科院领导的关怀，同时得到了中国人民大学出版社的大力支持，在此表示衷心的感谢。

在本教材编写过程中，我们参阅并使用了国内外有关作者的研究成果和有关网络资料，特此说明并致谢。因时间和编者的认识差异，教材难免有不周全之处，可能出现的疏漏均由主编负责，敬请读者和使用者批评指正，以便再版时完善。

编者

2015年2月

目 录

上篇 课程导论

第一章 变革时代的课程	3
第 1 节 课程的现象分析	3
第 2 节 课程的语义演变	5
第 3 节 课程流派的认识	8
第二章 课程开发和实施	13
第 1 节 课程开发	13
第 2 节 课程实施	15
第三章 课程的基本问题	25
第 1 节 课程目标	25
第 2 节 课程类型	29
第 3 节 课程内容	40
第 4 节 课程标准	43
第 5 节 课程评价	50
第四章 基础教育课程改革概述	57
第 1 节 国际基础教育课程改革	57
第 2 节 我国基础教育课程改革	63
第 3 节 影响课程改革的因素	69

中篇 教学导论

第五章 变革时代的教学	81
第 1 节 教学的现象分析	81
第 2 节 教学的语义演变	83
第 3 节 教学流派的观点	84
第六章 教学意义和设计	90
第 1 节 教学意义分析	90
第 2 节 教学设计概述	91

第七章 教学的基本问题	108
第1节 教学目标与过程	108
第2节 教学规律与组织	113
第3节 教学环节和原则	120
第4节 教学的基本方法	129
第5节 教学评价的分析	132
第6节 教学反思的认识	145
第八章 教学改革概述	159
第1节 我国当前教学改革的主要观点	159
第2节 我国当前教学改革的基本趋势	163
 下篇 前沿导论	
第九章 信息技术与课程整合认识	173
第十章 国际课堂教学改革的动态	178
第十一章 课程与教学论整合本土化	186
第十二章 国际课程研究的最新进展	192
第十三章 国际教学研究的最新进展	199
主要参考文献	205

上 篇

课程导论

第一章 变革时代的课程

学习目标

1. 了解课程的基本内涵。
2. 了解不同课程流派的基本观点，包括学科中心课程论、活动中心课程论、社会中心课程论等。
3. 勾勒本章知识图谱。

第1节 课程的现象分析

来自新闻媒体的报道反思——我们需要怎样的新课程^①

21 世纪之初，我国第八次基础教育课程改革开始在全国推进。成千上万的教育工作者以高度的历史责任感和极大的热情投入到这场改革之中。刚刚过去的一年，全国范围内有 2 576 个县市实施了新课程，约占全国总县数的 90%。2005 年，义务教育阶段的学生将全面使用新教材。

新课程在实验区实施 4 年来，课堂教学、教师的教学行为发生着悄然变化。许多教师在这个过程中迅速成长了，也有一部分人或因操之过急、或因方法不当，出现了令人尴尬的教学局面：既不像传统教学中那样扎实地讲授基础，又没有落实新课程的精神实质，课堂教学迷失了，学生在课堂上“撒欢儿”了。

新课程究竟倡导什么？一些教师在认识上存在着困惑，继而引发了一些教学行为上的偏差。就此，记者采访了中央教科所课程教学研究部杨莉娟副研究员，以期对新课程实施中的一些问题重新认识。正像杨莉娟所说的：只有冷静、客观地澄清认识上的困惑，纠正教学行为上的偏差，才能推进新课程改革的良性发展。

课堂究竟需要什么样的活动？

现象：在一节音乐课上，一位教师正在教歌曲《快乐的小骑兵》。这位教师设计的活动花样繁多：从小火车旅游出发到内蒙古，到模仿“呜……咔嚓、咔嚓”的小火车声，一会儿拉着学生在教室里“东奔西跑”，一会儿让学生学骑马，一会儿又让学生手舞足蹈、敲敲打打。这其中，老师最核心的讲解学生根本没听清。一堂课下来，学生们撒欢儿撒得倒很开心，但会唱的学生寥寥无几。

问题：在采访中发现，有些课堂教学活动是“为活动而活动”，形式上热热闹闹，内容上乱七八糟，该讲的没讲清，该听的没听懂，课堂秩序失控。究竟什么样的活动对于学生的发展具有真正的教育价值？如何更好地优化学生的活动？

解答：活动对人的发展具有决定性意义。针对以往教学忽视学生实践的、感性的、操作的活动的状况，新课程提出要赋予学生更多自主活动、实践活动、亲身体验的机会，以

^① 见 <http://www.sina.com.cn>, 2005-02-03。

丰富学生的直接经验和感性认识，因而现在课堂上呈现了较多的活动，这是合理的。但是，要以“以活动促学生发展”的指导思想来设计与组织活动，使活动真正具有教育价值并适合于学生，使活动真正为学生的发展服务。

在活动的设计上，不应该只注意其外在表现方式，更多的应是注重其内在品质，要根据学科特点与学生年龄特点，设计真正处于学生“最近发展区”的活动，设计具有挑战性、激励性的活动，激发学生复杂的思维和高水平的认知。有价值的活动应经过不断的概括化、言语化、简缩化而逐步向思维的抽象化转化，以达成学生认识和思维水平的深化，真正实现知识的掌握。当前应努力提高教师对活动的指导水平，将对活动形式的重视与活动的质量和有效性有机结合起来，正确处理活动过程与活动结果有效性的关系。

一切知识都要学生亲自探究吗？

现象：一位小学一年级的语文老师教课文《画家乡》，课文分五段，第一段由老师示范，引导学生朗读从生字到重点词语、段落大意。接下来老师宣布小组讨论，满教室开始了嗡嗡的声音，四人小组里，每个人都在张嘴，各执一词，谁也听不清谁在讲什么。教师在一旁任其探究，最后选组汇报。小组代表汇报完，老师刚要总结两句，下课铃响了。

问题：探究性学习遍及各个学科，从自然科学到语文、社会、英语、音乐，从低年级到高年级，不问教育对象、知识内容，盲目探究。有些北方学校删去了教材中有关“大海”的课文，而南方学校则更换了教材中有关“沙漠”和“冬雪”的内容。难道一切知识都要学生亲自去探究吗？一切教学都要始于学生已有的经验吗？

解答：就知识的分类来看，有陈述性知识与程序性知识两种。陈述性知识是有关“是什么”的知识，这类知识通过教师的讲授就可以掌握；程序性知识是有关“为什么”和“怎么办”的知识，这类知识需要学生通过自己的操作、运算、探究、体验等具体活动才能自主内化和占有。由此可见，讲授式学习和探究式学习方式各有其适用的知识类型，各有其存在的必要。本次课程改革，尽管提倡自主的、合作的、探究的学习方式，但并未因此而否定讲授式学习的价值。新课程倡导的学习方式既有创新也有继承，那种片面推崇自主探究学习，视学生的主动探索为学习的最为重要甚至是唯一的途径，从而将探究式学习与讲授式学习绝对地对立起来的做法是错误的。

过去的教育，学校同人的生活、经验、活动严重隔离，从根本上排斥了人的社会生活和日常生活所具有的教育意义。新课程提倡向生活世界的回归，强调课程教学与生活的联系，是非常必要的。但我们不能因此而作肤浅的理解。基于学生已有经验，并不等于学生要亲历一切，在我为间接经验的东西，在别人、前人却可能是直接经验。应让学生利用已知，对未知世界进行探究和学习。学生已有的生活经验毕竟是有限的，教育就不但要保持个体经验，而且要提升个体经验，要将人类更广泛意义上的经验传授给学生，从而打通学习世界和生活世界、课程与生活之间的通路。

信息技术在课堂上的作用有多大？

现象：有这样的多媒体课堂：有的课成了一张张幻灯片的播放，一放到底，把过去的“人灌”变成了现在的“电灌”；有的课堂俨然成了“网吧”，学生各自为政。

问题：我们发现，在课堂上明明是可以让学生动手操作、亲自试验完成的，结果却被课件的模拟演示所代替；明明是需要学生通过文本描述来实现自我想象、联想、体验与感悟的，却被教师精心制作的多媒体画面同化到一种认知与体验上去。如何实现信息技术与

学科教学的有机整合?

解答:信息技术与各学科的整合极大地改变了传统意义下的学科教学。但也出现了一些不容忽视的问题,集中表现为刻意追求多媒体运用而带来的课件泛滥,这些认识上的偏差亟待澄清。

首先,必须认清信息技术的作用究竟有多大。现代信息技术中的多媒体毕竟是工具,必须为我所用。那种完全用课件的演示取代教师的讲解和学生的活动,用事先设计的课件演示流程取代学生思维的发展轨迹的做法是很不妥的。学生在课堂上的真实生成状态自始至终是我们的关注点和着眼点,教学的进程、课件内容的呈现始终应围绕他们的需求进行及时调控,而不能被预设的某种“电子教案”所羁绊,人机交流不能简单取代人际间的互动。

其次,要研究不同学科中的信息技术究竟怎样用。不同学科必须关照自己学科的性质和实现目标。如语文学科最根本的任务,就是让学生在阅读文本的基础上通过揣摩、品味、联想实现多姿多彩的再造想象和个性化的情感解读。如果一味以标准化的图像直觉取代语言感知,那就无情地侵占了学生的想象空间,粗暴地践踏了学生独特的体验,从而背离了语文教学的目标。



第2节 课程的语义演变

在我国,“课程”一词始见于唐宋年间。宋朝朱熹在《朱子全书·论学》中多次提及课程,如“宽着期限,紧着课程”,“小立课程,大作工夫”等。这里的课程即指功课及其进程。在英语国家,“课程”一词最早出现在英国教育家斯宾塞的《什么知识最有价值?》一文中。“课程”一词源于拉丁文,意为“跑道”。据此,最常见的“课程”定义是“学习的进程”。

1918年,博比特(Bobbitt)率先出版了《课程》一书,自此以后,许多学者发表了有关课程问题的著作和文章,提出了各种各样的课程定义。1973年,鲁尔(Rule)发现,有关“课程”的定义已经多达119个。究竟应如何理解课程?以下是学界基本认可或推崇的几种观点。

(一) 课程即教学科目或学科

课程等同于教师教和学生学的科目或学科,这是古今中外长期持有的一种课程观。具体而言,譬如我国古代的“六艺”即礼、乐、射、御、书、数;欧洲中世纪初的“七艺”即文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学。对这一课程观的学理探讨,《辞海》中有着明确定义:课程即教学科目。可以指一个教学科目,也可以指学校的或一个专业的全部科目,或指一组教学科目。这与王道俊、王汉澜主编的《教育学》中的课程定义基本吻合:课程有广义、狭义之分,广义是指为实现学校目标而规定的所有学科(即教学科目)的总和,或者指学生在教师指导下各种活动的总和;狭义指某一门学科。

（二）课程即目标或预期学习结果

课程视作目标或预期学习结果，这是北美在 20 世纪六七十年代课程理论界较为流行的课程观。对此，约翰逊（M. Johnson）清楚地阐明了其内涵：课程不是关注学生在学习情境下做了什么，而是关心他们学到了什么，或者说，他们经过了“做什么”的过程能够学会干什么。课程关注的是产生什么结果，而不是关心发生了什么。

（三）课程即学习者的经验

这一课程观较早是由卡斯维尔（Caswell）和坎贝尔（Campbell）提出的，他们通过对“课程即教学科目或学科”观点的批判，反对将课程仅仅定义为教学科目或学科，认为课程是“由教师指导下的学生拥有的所有经验组成”。随后，国内外很多学者都对这一定义表现出很大兴趣，采用了与此类似的课程内涵界定。古德莱德（J. I. Goodlad）确定的五种不同课程就含有“经验的课程”，认为它是学生体验到的东西。因为每个学生对事物都有自己的特定理解，即使两个学生听同一门课，也会有不同的体验或学习经验。靳玉乐认为：课程是学生通过学校教育环境获得的旨在促进其身心全面发展的教育性经验。王伟廉继承前人观点，也认为课程是“在学校当局指导下，学习者所经历的全部经验”。

（四）课程即有计划的教学活动

课程等同于有计划的教学活动，这是一些学者试图对课程有一个全面了解所采用的界定方式。例如，塞勒认为：“课程就是向受教育者提供一系列学习机会的计划。”对教师而言，对学生学习机会的提供需要一系列有计划的教学活动，即把教学目标、教学内容、教学方法、教学设计等凡是与有计划的教学活动相关的东西都组合在一起。我国学者将这一定义进一步具体化：“课程是指一定学科有目的的、有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求，它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排。”简言之，正如王策三所言，课程是教学内容和进程的总和。著名课程论学者吕达也持相同观点，认为课程的基本含义是指学校课业内容及其进程。

（五）课程即社会文化的选择

劳顿（Lawton）认为，课程是一种社会文化的选择。在他看来，课程改革的首要阶段就是对社会文化进行分析和归并，然后与现行的课程进行对照。在这个过程中，人们总是要考虑课程的社会文化价值问题。同时，他也主张在规划与实施课程的过程中，要尽可能发挥教师的作用。每一位教师都有按照自己方式进行社会文化选择的权利。而教师的这种选择与教师自身的背景、教师的能力、教师的知识水平、教师对相关问题的理解以及教师对待课程的哲学观点等方面的因素有关。所以，同样的教学内容交由不同教师来组织，将会建构出完全不同的课堂。

综合以上对课程的理解，界定一个学界都认可的课程内涵将非常困难。对课程进行定义不仅受界定者的哲学观、价值观、课程观、教学观、知识水平及观念、科学素质、人文素养等因素的影响，还与其看问题的维度、层次、视野等有关，同时社会政治、经济、文化的发展水平也不同程度地影响着界定者对课程的理解。因此，只有接受课程定义的多元

性,全方位、多维度地理解课程,才能尽可能看到课程的全貌。否则,容易犯以偏概全的错误,不利于课程的实施。

而我国自近代兴办学校以来,课程概念有广义、狭义之分。广义的课程是指学生在校期间所学内容的总和及进程安排。狭义的课程特指某一门学科。我们所研究的课程是广义的,是各级各类学校为实现培养目标而规定的学习科目及其进程的总和。它具体表现为:(1)课程是某一类学校中所要进行的德、智、体全部教育内容的总和;(2)不仅包括各门学科、课内教学,也包括课外活动、家庭作业和社会实践活动;(3)课程兼有计划、途径、标准的含义,不仅规定了各门学科的目的、内容及其要求,而且规定了各门学科设置的程序和课时分配、学年编制和学周的安排。

课程,作为构成教学活动的基本要素,同样体现教育为社会发展服务、教育与个体发展相适应的基本原理,是实现学校教育目标的基本途径,对保证学校教育功能的实现有特殊的价值和意义。

知识拓展

课程定义知多少

以下列出一些学者提及的各种课程定义,供大家参考讨论。Saylor, Alexander, & Lewis (1981)提出了四种课程意义,分别是:课程如学科,课程如经验,课程如目标,课程如计划。

Schubert (1986)曾列出八种课程的形象(image),分别是:课程如内容或学科质料(subject matter),课程如计划性活动的方案(program),课程如有意图的学习成果(intended learning outcomes),课程如文化再生产(cultural reproduction),课程如经验,课程如个别的工作及概念(discrete tasks and concepts),课程如社会重建的议程(an agenda for social reconstruction),课程如理解课程(understanding curriculum)。

Taylor & Richards (1989)提出了六种定义,分别是:教育的内容、学程(course of study)、教育性经验、学科、学科质料、教育性活动等。Connelly & Lantz (1991)则对课程的术语提出了九种使用定义:学校为了达成训练学生以团体方式思考和活动的目的所组织的一些经验;在学校指导下学习者所有的经验;学校为了使得到专业教导的内容和特殊材料而作出相关的整体计划;课程被视为一种方法学探究(methodological inquiry),探索教材元素的呈现方式;课程是指导生活的一种作为,是学校的生活和方案;课程是为了学习的计划;课程是计划的、指导的学习经验和企图的学习结果;课程本质地包含母语与语文、数学、科学、历史、外语这五个领域的研习;课程被认为是涉及人类经验之思考的可能样态的广度增加。Posner (1992)列出了六种课程概念,分别是:学习结果的范围和顺序、整体学程的计划、内容大纲、教科书、一组学程、计划性经验等。Ornstein & Hunkins (1998)举出了五种常见的课程定义,包括:计划、经验、系统、研究领域及学科质料等。Oliva (2001)列出了课程的十三种定义,分别是:课程是学校中所教的;课程是一个学科群的集合;课程是内容;课程是一个研习的方案;课程是材料(materials)的一个集合;课程是课(courses)的一种顺序;课程是一个表现目标(performance objectives)的集合;课程是一门研习的课;课程是校内发生的任何事;课程是学校指导下校内外所教

者；课程是由学校人员（personnel）计划的任何事；课程是学习者在校内经历的一系列经验；课程是个别学习者的经验，有如学校教育的结果。

上述的课程定义，许多是将课程视为学校教育的材料，因此亦经常被认为是较传统的定义，而相对于这些传统定义的，是20世纪70年代以来兴起的再概念（reconceptualization）观点。例如，课程学者Pinar & Grumet（1976）强调应重视课程的动词意义，故偏好currere（动词解）而非curriculum（名词解）；他们认为课程应着重主体依自己能力去再概念、依自己经验去建构自己的意义及自传（见Schubert, 1986）。再概念取向的学者，反对Tyler主张的课程目标模式以及专家编制并指导实务工作者的课程预先制定观点。Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman（1995）等人编辑出版的*Understanding Curriculum*一书，叙述了课程的再概念取向观点；课程被界定为符号性表征（symbolic representation）或文本（text），课程所具有的实践、结构、形象与经验等等属性或内涵，可以透过历史、政治、种族、性别、现象学、后结构主义、后现代主义、自传和传记、美学、神学、制度及国际等方式来确认和分析。



第3节 课程流派的认识

一、经验主义课程论

以杜威为代表的经验主义课程论流派认为以学科为中心的传统课程是不足取的，应代之以儿童的活动为中心的课程。此外，课程的组织应心理学化。课程应以儿童的活动为中心。杜威认为，课程必须与儿童的生活相沟通，应该以儿童为出发点、为中心、为目的。理想的课程应该促进儿童的生长和发展，这也是衡量课程价值的标准。课程的内容不能超出儿童经验和生活的范围，而且课程要考虑到儿童的需要和兴趣，否则不能引起儿童学习的动机，也就不能有自发的活动。为此，杜威曾在芝加哥大学实验学校实践了以诸如烹饪、缝纫和木工等儿童已经在其生活中熟悉的活动为中心的课程，而且对于教材的学习也一反传统的做法，使之与这些活动相联系。

课程的组织应心理学化。杜威认为，课程的组织之所以要心理学化，是因为传统学科课程的逻辑组织对于成人可能是适用的，而对于儿童来说，情况就不一样了。因为儿童是初学者，还没有能力接受成人完整的经验，所以，课程的组织应该考虑到心理发展的次序以利用儿童现有的经验和能力。他认为，教育应“抛弃把教材当做某些固定的和现成的东西，当做在儿童经验之外的东西的见解；不再把儿童的经验当做是一成不变的东西，而把它当做某些变化的、在形成中有生命力的东西；我们认识到，儿童和课程仅仅是构成一个单一过程的两极。正如两点构成一条直线一样，儿童现在的观点以及构成各种科目的事实和真理，构成了教学。”

二、学科中心主义课程论

这一课程流派是以苏联人造卫星上天为契机而出现的，主要有要素主义和永恒主义。

要素主义强调课程的内容应该是人类文化的“共同要素”，它提出的课程设置原则中首先要考虑的是国家和民族的利益。巴格莱在《要素主义者的纲领》中对当时美国“课程改革”运动提出了严厉批评。巴格莱的批评集中到一点，就是当时课程改革的理论从来没有认识到国家或民族对于学校教学的内容有着一种利害关系，因而实际上否定了课程内容在全国人民的基础文化中，特别是在民主社会中所需要的共同因素。要素主义认为，学校的课程应该给学生提供分化的、有组织的经验，即知识。如果给学生提供未经分化的经验，学生势必要自己对它们加以分化和组织，这将妨碍教育的效能。在要素主义者看来，要给学生提供分化的、有组织的经验之最有效能和最有效率的方法就是学科课程。这种课程的重要特点在于，它是由若干门学科组成的，而每一门学科都有自己特定的组织，这样，每一门学科及其发挥的智力训练的作用就能得到充分的发挥，不致造成活动课程那样相互混淆以致削弱的现象。

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。永恒主义对此的回答是明确而肯定的，那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。赫钦斯在《美国高等教育》一书中说：“课程应当主要地由永恒学科组成。我们提倡永恒学科，因为这些学科细绎出我们人性的共同因素，因为它们使人与人联系起来，因为它们对于任何进一步的研究和对于世界的任何理解是首要的。”他紧接着说：“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。”

永恒主义者进一步阐明了名著课程和教材所具有的优越性。第一，它是实现教育目的的最好途径。经典名著包含了关于宇宙的见解和观念、正确的思维方法，论述了人类永恒的道德问题，因而体现人类应该考虑的永恒的原则和内容。第二，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。学习名著比学习一般教材更能对一个人的智力提出挑战，它可以促进学生智慧的发展。第三，读书本身就是一种很好的理智训练。名著都是出自作为人类之精华的伟大的知识分子之手。人们在阅读名著的过程中，不仅受到他们伟大思想的熏陶，而且实际上也是在同这些伟大人物进行交流、对话和讨论。最重要的是，读书对智慧训练的价值还在于可以发展人们独立思考的能力，养成独立思考的习惯，所以赫钦斯说：“要破坏西方独立思考的传统，并不需要焚毁书籍。只要两个世代不去读它们就可以做到。”第四，不读这些名著，就不可能理解当代的世界。在永恒主义看来，这些名著中的思想提供了现代科学的基础。

三、社会改造主义课程论

社会改造主义课程论把重点放在当代社会的问题、社会的主要功能、学生关心的社会现象，以及社会改造和社会活动计划等方面。这种理论不太关注学科的知识体系，而是认为课程应该围绕当代重大的社会问题来组织，帮助学生在社会方面得到发展。这种课程理论的核心观点是：课程不应该帮助学生去适应社会，而是要建立一种新的社会秩序和社会

文化。其主要代表人物之一布拉梅尔德认为，课程乃是实现未来社会变化的运载工具，所以，普通教育或整体教育的课程设计“必须使课程结构具有意义的统一性”。而且他认为人类的任务和目标乃是要统一到社会改造的意义上来。

社会改造主义的课程有两个值得注意的特点：第一，主张学生尽可能多地参与到社会中去，因为社会是学生寻求解决问题方法的实验室。在改造主义者看来，传统的课堂教学固然有其价值，但重要的是要使学生将其所学运用于社会，此外，学生也可以从社会中学到很多东西。第二，以广泛的社会问题为中心。改造主义者认为，由于报纸、电视以及其他各种宣传媒介的作用，学生对于世界各地以及本国的社会问题非常敏感，这些问题应该在学校的课程中得到反映。学校的课程尤其要关心城市问题、犯罪问题、交通拥挤、家庭破裂、文化娱乐等社会问题。学生对这些问题要具有批判的意识。学校课程应该给学生认识和解决这些问题提供一定的背景知识，并把这些问题联系成为一个整体。

四、存在主义课程论

存在主义认为，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，成了和学生没有关系的东西。这样的课程无助于学生的发展。

存在主义课程论的主要代表人物之一奈勒认为，不能把教材看做是为学生谋求职业做好准备的手段，也不能把它们看做是进行心智训练的材料，而应当把它们看做是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。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。此外，存在主义者认为，人文学科应该成为课程的重点，因为人文学科比其他学科更深刻、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。

五、后现代主义课程论

一些学者从后现代主义理论出发，借助于后现代主义提出的新视角和方法等考察一系列的课程问题。在这方面最为著名的是美国学者多尔。多尔把传统课程的封闭体系与当今的开放体系作了基本对比。他认为，18世纪和19世纪是封闭的时代，在物质世界中因果关系的观念盛行，这是一种决定论的观念，事物之间的关系法则可以被发现，也可以被用于进行预测和控制。18世纪和19世纪的观点对19世纪和20世纪的教育研究产生了影响，