

教师必读文库

外国教育名家名作精读丛书

WaiGuo JiaoYu MingJiaMingZuo Jingshu ConsShu

总主编 冯克诚



(第三辑·第二卷)

[美]拉尔夫·W·泰勒
(R·W·Tyler, 1902—)

课程理论与《课程与教学的基本原理》选读

附:文论选

中国环境科学出版社
学苑音像出版社

教师必读文库
《外国教育名家名作精读丛书》
北京师联教育科学研究所 编 译
总主编 冯克诚



(第三辑·第二卷)

[美]拉尔夫·W·泰勒
(R·W·Tyler, 1902—)

课程理论与《课程与教学的基本原理》选读
附:文论选

学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第三辑/北京师联教育科学研究所主编. —北京:中国环境科学出版社,2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 734 - 5

I. 外... II. 北... III. 教育名著 - 作品集 - 世界文学 IV. I 11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131423 号

外国教育名家名作精读丛书·第三辑
泰勒课程理论与《课程与教学的基本原理》选读

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社 出版发行
学苑音像出版社

★

北京密云红光印刷厂印刷

2006年1月第1版第1次印刷

开本:1/32 印张:180 字数:4677千字

ISBN 7 - 80135 - 734 - 5

全二十册定价:526.00元(册均26.30元)

(ADD:北京市朝阳区三间房邮局10号信箱)

P. C. :100024 Tel:010-65477339 010-65740218(带Fax)

E-mail:webmaster@BTE-book.com Http://www.BTE-book.com

现代美国的课程观

二次世界大战以来,美国的公共教育经历了几次重大的变革。其中每一次变革都与当时美国的政治、经济、文化、社会以及国际环境的变动密切相关。然而,在教育世界的内部,一些重要的课程思潮曾直接地指导和影响着这些变革,改变了美国公共教育的方向。

本文正是要对其中四种主要的课程观:(人文主义课程观、社会改造主义课程观、工艺学的课程观和学科主义课程观)加以考察;论述这四种课程观作为教育运动的历史和思想渊源、它们的主要代表人物和著述,并分析每种课程观对课程基本问题的回答(诸如课程的价值、内容、方法、对象等等)。

(一)人文主义课程观

人文主义课程观是七十年代流行于美国的一种重要的课程观。它是对六十年代学科主义课程观之反叛。本世纪以来,美国学校在组织课程方面历来有两种不同的指导思想:学科中心论或儿童中心论。人文主义课程观则将课程的中心从学科转向了个人,它特别关注个人的特殊感情,对学校教育的理智化和机械化提出了挑战。

人文主义课程的目标与个人的成长、完善和自律的过程相一致。个人的自我实现是它的中心。自我实现的个人不仅强调其认知能力的发展,而且强调审美和道德方式等方面的发展。在人文主义者看来,自我实现是个人的基本需要,但每个人的自我未必被意识到,它可能是隐蔽的或扭曲的。课程必须帮助学习者发现自我,并加以引导,而不是迫使他们按照别人预先设计好的模式去发展。因此,课程

的价值在于为每个学习者提供真正有助于个性解放和成长的经验。

人文主义课程观的心理学基础是所谓的第三思潮(Third Force Psychology)。这种学说是对行为主义和弗洛伊德心理学的扬弃。它认为行为主义是机械的,只孤立地注重学生的智力,而忽视了其情感反应和个性中比较高级的一面。而弗洛伊德心理学则过度怀疑个人动机,强调人类病态的、无意识情绪力。与这两派相反,马斯洛强调的是人的主观活动,他第一次把“自我实现”和“人类潜能”引入心理学。在他看来,“自我实现”也就是“对天赋、能力、潜能等的充分开拓和利用”,是一个形成过程。“它有多种层次,可以是生活的成功,也可以是个人动机得到满足或危险解除的瞬间状态和正常的成长过程。……他认为个人既是唯一的存在,又是自然的一部分。”因此,马斯洛要求课程应鼓励学习者的自我实现,从而意味着允许学习者犯错误、实验、表达和表现自己、直至发现自我。也就是说,人文主义课程应该重视及时提供既能促进认知发展又能促进个人成长的经验。

人文主义课程的教学方法以情感影响为主要手段。它提倡在师生之间建立一种情感上的联系。教师从来不控制学生,不胁迫学生学习他们不愿意学的东西。人文主义课程还要求教师生动地呈现教材,并创造戏剧性的情境以刺激学生的学习。卡尔·罗杰斯(Carl Rogers)在总结了许多研究成果后指出,一个充满人情味的课堂能提高学习者的学习兴趣,增强他们的自信心和相互之间的信任,促进认知和情感发展,获得更大的成就。

在课程的组织结构方面,人文主义的最大特点是强调统合(Integration)。这是与强调学习者整体行为协调的观点相一致的。也就是说,在他们看来学习者的思想、情感和行为等方面必须是统一的。于是,“统合”就成为课程组织结构的有效形式。事实上,它弥补了由专家们精心设计的、注重教材逻辑结构的传统课程结构之不足,而与学习者的心理结构比较吻合。不过另一方面很多评论家发现,

人文主义课程往往缺乏系统性,例如学校提供了过多的微型课程,使整个课程结构支离破碎,不成体系,这就使学生没有机会在某一方面得到进一步的发展。

人文主义课程也没有制订详细的客观标准,用以衡量学生的学习成就。相对于“结果”而言,他们更注重学习者的成长“过程”,关注哪些教学活动有助于学生变得更开放、更独立。因此,衡量课程的有效性常常依赖于教师和学生的主观评价。

人文主义课程的推崇者主要有三类:合科教育家们、新神秘主义者以及激进的评论家。他们各自从不同角度对人文主义课程进行了设想和实践。

合科教育家们企图使学生形成一种全面的生活观。他们认为,个人是作为一个整体(包括情感、思想和情绪等)对所有事物作出反应的。它的重要贡献体现在它对情意领域(情感、态度、价值观)和认识领域(知识和技能)的统合。这就使学习内容对于学习者来说具有了个人的意义。合科教育家强调主观或直觉知识(但并不贬低客观知识),他们从学生个人特有的生动的情感反应出发,帮助学生既获得知识技能,又发现自我。他们认为课程不应该教给人们何谓正确的情感和态度,而应该向人们提供更多的从生活实际出发的种种变式,并要求他们对自己的选择负责。

合科课程的特点是共同参与性(即参与此项课程的所有人员包括学生均享有同等的权力、负一定的责任)、统合性(思维、感情和行动之间的相互渗透和相互作用)、适切性(学习内容与学习者的基本需要、实际生活密切相关)以及以自我为学习的合理目标。完形心理学(Gestalt Psychology)是合科教育的理论基础之一。

人文主义课程中的神秘主义主要是对课程的教学方法有了重大突破。他们崇尚的是超自我(transcendence)技术(如马哈里斯的超级静坐等),并用以达到课程的一般目标,如减少社会压力、增加学习能力、提高审美力等。例如有人利用梦境中无意识所包含的感情

冲动来提高学习者的创造力。

菲力普·费尼克斯(Philip Phenix)对“超自我”有非同一般的理解。他认为,超级课程应该是跨学科性的(interdisciplinary),能为理解人类各种经验(理论的、实践的、情感的)提供机会。从这一方面看,费尼克斯符合人文主义课程观关于整体的观点。他认为,课程应该培养人的创造力,鼓励“意识”。在这里,“意识”主要是指向他人的,意味着对其他人、其他文化、集团和自然界其它事物所持的同情心。

七十年代一些激进的评论家在抨击传统学校教育“湮没了自发性、学习的快乐、创造的乐趣和对自我的感受”之同时,纷纷提倡人文主义的学校教育。如古德曼、西尔伯曼等人认为,学校和社会都是病态的,到处充满了竞争、邪恶、种族歧视和非人性。他们引进了能激起学生情感反应、使学校生活变得更有趣、更令人兴奋、能从内部刺激学习的、对学生具有个人意义的学习内容,把教育视为发展个性的愉悦过程,而并非是为“非人性社会制度”培养下一代。

不过尽管七十年代的人文主义课程思潮十分猛烈,然而它终究未能在美国公共教育中占统治地位。从长期实践看,人文主义课程的效果并不理想。有人反驳说,尽管人文主义声称他们的课程是个人主义的,然而大部分学生在教室里接受的实际上是完全相同的刺激。另一方面,评论家希望人文主义课程在个人成长之外多关心一下社会的需求。还有人的人文主义课程的理论基础“第三思潮”发生了怀疑。但无论如何,马斯洛的理论依然极富有生命力。他认为,学术和职业知识的学习与个人的成长并不是冲突的,虽然他觉得要统合这两个目标是困难的,但并不是不可能的。

马里奥·范提尼(mario Fantini)是对人文主义课程观持温和批评的评论家之一。他并没有全盘否定这场运动,而是试图改进它的方向。范提尼认为,人文主义课程过于注重自我。他深信,人文主义者应该更关心他人的幸福。“如果思想、情感和行动是彼此协调的,

那么每个人就不能对别人遭遇的不幸视而不见、袖手旁观。”

对人文主义课程观的批判也显示了一些评论家的社会改造主义倾向。他们希望人文主义课程在注重个人价值的同时更应该关注社会需求,并设置一些涉及社会问题的课程。有人把课程视为发展社会民主的前提,要求学生能精确地感知、合理地行动,为生活及其环境作出抉择,并为所作的抉择承担责任。

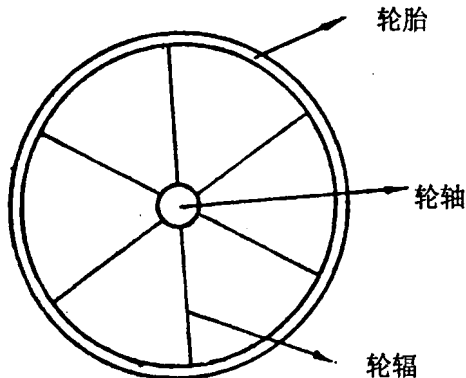
(二) 社会改造主义课程

在美国课程史上,社会改造主义思潮出现于本世纪二十年代至三十年代。那时正是美国经济大萧条时期,在教育界也出现了社会改造主义者。他们认为,公立学校有可能用来作为社会改造的工具,从而在理智规划的基础上建立社会组织而不是放任自流。哈罗德·鲁格(Harold Rugg)、乔治·康茨(George Counts)是呼吁学校来创建一个“新的”、“更公正”社会的先锋人士,他们为这场运动奠定了理论基础。他们希望学习者利用社会科学的最新理论,认识和解决当代社会的争端。

社会改造主义在二次世界大战期间渐渐冷落了下来。而且由于罗斯福政府的努力,失业和生产过剩问题得到改善,使人们对社会改造主义不再那么热衷了。但这种观点并没有湮灭。有些教育家还在致力于探索一种方法,以便既可以使公民保留基本的民主自由权利,又可以使学校发挥社会改造工具的作用。西奥多·布拉梅尔德(Theodore Brameld)就是其中之一。他认为,教育不仅应该帮助个人适应社会,更重要的是使他们参与社会计划。这并非夸大个人自由,相反却要求学习者认识到社会对个人的希冀,并以一定的方式通过社会的共同一致来满足个人需求。他还认为,必须使学习者意识到变革的紧迫性。使他们获得关于重大问题的一般知识、了解现状,然后一致行动获得解决问题的方法。

社会改造主义课程的主要目的是使学习者正视人类所面临的一系列严重的、不幸的骚乱。布拉梅尔德说,“我们正处在一个重要的时期,危机是普遍的,而这种普遍性应该体现在课程之中。”

不过社会改造主义课程没有统一的教学目标和内容。如何在政治和经济领域里设置合理的致命目标?如何在科学和艺术领域里确认问题、需要、方法及目标?如何评价教育和人类的关系?如何为有效的改革培养进取态度并制订方策?凡此种种,均可作为社会改造主义课程组织教学活动的依据。



这种课程的组织结构是十分独特的。以中等教育为例,课程的结构是“车轮状”的。轮子的轴心代表某些关键性问题;轮辐是由讨论、知识和技能的学习、职业训练等组成的各类课程,它们是解释和解决轮轴中关键问题的重要前提和支撑。最后是轮胎,它将涉及轮轴问题的所有相关课题统一了起来,使整个“车轮”得到了有机联系。

评价社会改造主义课程所考察的因素包括社会共同一致的发展、工人阶级政治权力的提高以及生活的改善。学生参与了测验的选择、管理和评价。不过越来越多的人意识到,评价应该更多地涉及

学生个人及其学习。

在美国,社会改造主义课程往往在一些相对贫困的社区里得到推广。从世界范围看,这种课程的理论与实践也常常贯彻在第三世界国家里。

从另一个角度推崇社会改造主义课程运动的是未来学派。他们主张,对于社会未来的发展应该作出审慎的抉择。因此他们研究社会发展的趋势,按趋势发展权衡所带来的社会结果,然后努力使未来社会发展更符合人类的美好愿望而避免不幸。

哈罗德 G 沙恩(Harold Shane)是主张把未来计划作为课程设置基础的未来学家之一。他说,“要计划未来而不是为未来而计划。”和其它社会改造主义者一致,他强调的是个人形成自己命运的能力,并坚信我们并没有依附于一个不可逃脱的未来。

沙恩要求课程专家首先要研究趋势,并积极参与分析趋势产生的后果。拥有专业知识的专家们将判断这些后果是否是人性的。不过最终的决策还是要依赖于人民。

未来学派的课程内容着重于以下一些方面,环境污染、财富和水资源的分配、人口增长的效应、自然资源的不平等利用等等。

值得注意的是不能将社会改造主义与“社会适应论”混为一谈。尽管它们的课程目的和内容都产生于对学校所服务的那个社会的分析,然而社会改造主义并不赞同课程仅仅去帮助学生适应现存的社会。相反,他们设想的课程应该能培养学习者针砭时弊之精神以及设置新的社会目标、影响社会变革进程之能力,由此使学生建立改善现实社会的信念。“社会适应论”则与之不同,因为它们没有努力去认识重要的社会问题,只是根据社会需要开设了一些课程,诸如生计教育、性教育、能量保存、生态问题研究等等。在这些课程中给了学生一定的信息和建议以解决所面临的问题。但它们并没有就社会基本结构寻求根本的变革,仅仅是通过考察现实社会来确定学生要适应这个社会所应该获得的知识。

综上所述,社会改造主义考虑的是课程对人类“应该建立的社会”即“理想社会”而不是“现实社会”所应作出的贡献。它的魅力就在于它坚信人类有能力建成一个更加完善的世界。不过社会改造主义凭借“社会共同一致”来行动的社会观点在个性化的美国社会里看来是难以站住脚的。美国人对宗教、道德、审美及社会问题的看法往往各一,彼此之间经常发生相互冲突,他们是很难就某个观点达到统一的。但是一些专家认为,如果课程的开发始终贯穿社会改造主义思想,如家长和其它社会成员积极参与教育和社会服务,学习者在校外积极参与有效的社会变革,社会成员利用评价技术衡量地区社会或经济需求并决策社会的各种机构怎样才有助于改善社会等等,那么课程开发的进程一定会得到加速发展的。

(三) 工艺学和课程

大家都很熟悉运用工艺学原理建立的计算机辅助教学、自我教学模式、个别学习系统和视听设施等教学工具。除此之外,工艺学也是分析问题以及设计、实施、评价、管理和决策的一个过程。作为课程观的工艺学关心的是为达到预定目的而设计的项目、方法和材料的有效性。这里从两个角度来考察。首先是探讨工艺学在课堂教学中的运用,其次是分析课程开发的工艺学的过程。

在前一种情形中,工艺学的应用是利用各种设施和媒介规划某种学习系统,或者说是在行为科学的基础上设计的人造教学序列。计算机辅助教学、程序教材以及有组织的标准化测验都是这方面的例子。其显著特征是系统及其结果都能复制——即经过重复能得到同样的结果——且系统本身是外向型的,适用于许多类似场合。

课堂工艺学教学系统的特征体现在目标、方法、组织、结构和评价等方面。教学目标都是预先制定的,且偏重行为方面。学习结果或过程得到了详细陈述以利于观察和测量。学习被看作是反应于刺

激的一个过程,而不是学习者作用于刺激的过程。学习速度和完成任务的数量允许因人而异。一般而言,学习者单独地进行学习,偶尔组织一些小组活动。有些学习内容要求每个人都能掌握。教学范例一般遵循下列原则:

1. 明确目的

首先告诉学习者为什么要学习某项内容或明确陈述他们将要学习什么。

2. 适当的练习

给予学习者一定的机会,使他们能够实践以前未掌握的准备性技能或目标所要求的行为。

3. 了解结果

以某种方式检验学习者的行为是否适宜,并在必要的时候给予纠正。

工艺学课程往往选择诸如数学、科学、阅读等传统学科中的一部分内容设计成教学系统。其长度不等,可以限于一堂课内也可长达一年。在教育系统内部,教学目标被设计成一个固定的连续体或技能阶梯,学习者将顺着这个阶梯学习一系列内容。而工艺学课程的评价则完全取决于学习者能否掌握预先规定的目标。如果不能,那么这项设计就是不好的,而学习者无需对自己的成败负责。一般情况下,在程序设计出来后,总要选择一部分愿学的人作样本试验,并根据试验结果对程序加以修正,直至程序达到所期望的结果为止。

直到最近,工艺学家依然只根据自己的目标来评定程序而很少考虑由此将带来哪些副作用。例如,他们往往只注重成绩而忽视达到目标后是否会产生不愉快的结果,也不关心个别化的工艺学教学系统是否不慎损害了学习者的社会技能。可见这些工艺学家们没有在关注“过程有效性”的同时也关注“目标的有效性”。

工艺学课程对于易于测量的传统的学习内容特别有效。据此学

生们可以学到比任何其它途径更多的东西。换句话说,工艺学课程实际上强调了传统目标和传统学科的重要性。

在第二种情形中,工艺学日渐运用于课程开发的模型之中。课程开发是围绕应该组织哪些教学内容和活动进行的对一般价值的探寻。以前在开发课程、教科书及其它教材时,更讲究艺术或政策的神力。但近年来,工艺学的模型受到普遍关注,并广泛用于指导课程开发的实践。一般地说,课程开发的工艺学模型包括五个步骤:

(1)设计。要设计一门课程或教材,首先必须确认这门课程或教材是必需的。而“需要”以调查及预测为基础。例如,法院判决允许非英语母语的儿童用本族语学习,这就使双重语言教材的设计成为必需。

(2)细则说明。详细说明一些重要的变量,这既有利于课程开发、又有利于课程评价模型的建立。需要说明的是刺激(学习者要对其作出反应)的特征、适宜反应的标准及要求达到的目标。学习者的准备条件、所应具备的态度、是否需要教师及家长的参与以及参与程度如何等等。

(3)原型构成。对所要开发的课程决定其组成部分、媒介和结构,建立特定的学习序列原型。

(4)着手试验。在小范围内试用所开发的课程或教材原型,以判断各部分是否达到了预定的目标并找出不足之处。用于改善原型的的数据是极为重要的,它们包括学习过程中学生对课程或教材反应的过程。适当的修正通常会提高整个系统的质量。

(5)成果检验。将课程开发的成果用于学校教育实践中。

工艺学课程观逐渐引起了人们的关注。一方面,许多人声称工艺学的方法与学习者的心理倾向是相一致的。因为工艺学家更注重学习者个人。另一方面,人们担忧工艺学方法的代价实在太昂贵了,是否应该推广值得怀疑。工艺学家也没能成功地复杂学科确定准备性条件并设计学习阶梯。此外,尽管工艺学课程都标榜自己是个

别化学习的模型,但却很少有允许学习者建立他们自己的目标的机会。很多专家认为,工艺学课程应该根据个人的认知特点从“个别化教学”逐步走向“个性化教学”。

尽管存在上述种种指责,但应该承认工艺学在很大程度上改进了课程。它对目标的强调促使课程专家们考虑哪一种目标是最有价值的。而工艺学家对教学结果的研究使许多课程开发者不再满足于仅提供在他们看来是有效的教育环境,而不对其结果承担责任。更为显著的是工艺学课程对教学效果、教学序列及学生进步的监督及时提供了大量的反馈信息。有一点是肯定的,即越来越多的人在运用工艺学方法后,开发了越来越多有效的课程或教材。

然而课程开发的工艺学模型的一大缺陷是它没有对如何有效地实施各种开发成果引起关注。也就是说,仅仅开发一种合理的模型是不够的,还要注意改进学校大环境(如学校的组织、教师的态度、公共舆论等等)。否则就不能很好地利用一种有效的模型。

不管怎样,课程工艺学观的前景是迷人的。它为人们展现了课程研究的新领域。其中的很多问题尚有待于进一步探索。

(四) 学科主义课程观

学科主义是六十年代统治美国学校教育的一种课程观。二次世界大战后,随着国际间科技和经济竞争的加剧,使联邦政府对科学和数学教育给予优先重视。大学教授纷纷参与中小学各科课程的改革,他们为课程选择目标、内容,并设计了一系列教材和学习活动。然而到了七十年代,联邦政府支持学者参与课程设计的经费陡然减少很多。经济危机和国内种种社会争端的出现使政府将更多的资金转向新的社会研究项目,诸如生计教育、多元文化教育等等。人文主义课程观也在一定程度上削弱了学科主义课程,而强调主观的、个人的知识。然而,学科主义课程并未衰竭,在历经了七十年代的坎坷之

后,到八十年代又具有了新的活力,呈现三种发展趋势,在原来的基础上进一步强调社会与个人的适切性。

课程是学校教育的核心,而知识又是课程必不可少的元素。“什么知识最有价值?”是课程领域的基本问题。学科主义课程的代言人之一、课程理论家保罗·赫斯特(Paul Hirst)认为,认识世界的认识性知识主要有七种形式,即数学形式、自然科学形式、人文科学形式、文学和艺术形式、道德形式、宗教形式和哲学形式。其中每一种形式内部都具备特定的概念、逻辑结构(将各种概念以一定形式联系起来)、可经受检验的结论以及探索经验、验证假设的方法。他坚持教学的主要任务是使学生掌握这些形式的内部特征,以获得合理的知识结构、意义、逻辑关系和评判真理的标准,最大程度地开发理性的大脑。

要说明的是学科主义的学说并不把知识看成是某种一成不变的独立于个人的超于现实的认识。也就是说,他们没有把知识看成是永恒的真理。正如学科主义课程领袖布鲁纳所指出的,“……知识是我们构造起来的一种模式,它使得经验里的规律性具有了意义和结构。任何组织体系的观念都是人类发明出来的,目的是为了经验更经济、更连贯。例如,在物理学中发明了力的概念,在心理学中发明了动机的概念,在文学里发明了风格的概念,它们都是帮助我们获得理解的一种手段”。

既然知识是动态的,可以建构的,那么如何为课程设计最好的知识体系呢?事实上,制定最好的知识结构也是学科主义课程的主旨。布鲁纳、施瓦布等人提出的知识结构观为此奠定了理论基础。他们设想每一种知识领域(学科)都存在着一系列基本结构。而结构简言之就是构成该学科的那些概念、原则和方法。换句话说,每门学科都有其特殊的求知目的或目标,为了达到这些目标而设计的方法便组成了这门学科的结构。有人假定学科的结构有三种形式构成(1)实体结构,包括探究的问题、材料及解释材料的概念、原则和理论;

(2)句法结构,一门学科具体的程序和方法;(3)组织结构,一门学科不同于其它学科的特定的根本方法。

学科结构观广泛运用于课程设计。在学科主义课程中,学生将以小科学家的身份学习怎样发现知识。由于主张学科主义课程的大部分人是学科专家,他们都很强调各自领域的学习价值,因此不难想象,学科主义课程的典型特征是强调分科教学,即不是设置科学或社会研究课程,而是分别设置生物、化学、物理、历史、地理、经济,不设置英语、而是设置文学、语法和写作等。

到了七十年代,知识结构观作为课程开发基础的有效性受到了怀疑。大部分教师由于他们本身不能像学科专家那样建构知识、获得科学发现,因此他们很难引导学生用发现的方法从事学习。学科主义课程的实践本身也表明它受到了挫折。例如,选修高级物理学课程的学生数大大减少了。全美教育进步评定委员会1975年的一份报告揭示,只有35%的十七岁学生能完成简单的小数乘法,40%的学生不会做基本的四则运算。不过较多的人认为,六十年代学科主义课程的改革运动与学生七十年代学习成就的普遍下降之间并不存在因果关系。一些社会因素对学生的影响可能更大些。其中学生对科学的日益不信任感和冷漠感直接造成了强调科学课程的学科主义的衰退。连布鲁纳本人也不再强调学科结构,转而投身于当时的社会运动,并呼吁教育家们重视那些与美国人民的生活和需求直接相关的学科。

但是,七十年代的种种课程理论和实践并没有提高学校教育的质量,人文主义课程在提倡尊重人的价值的同时却助长了反理智主义,使公立学校的学生对科学的认识,知识的掌握比六十年代的学生要少得多。失望之余,人们重新反思学科主义课程的价值。于是进入八十年代,学科主义课程又重新复活,并出现了三种新的发展趋势。

一种趋势继续强调知识的形式和结构,使学生能够真正获得和

验证知识,而不停留在再现水平。例如,大约有 20% 的学生目前正在使用“新编历史”教材。教学方法以探究法为主,学生用批判的眼光分析和判断教材所提供的资料。教师要教会学生怎样判断有争议的历史评价并形成自己的看法。而学生经过研究、推理所得出的观点是有效的。“新编历史”中有关年表和其它记忆性内容大大减少了。

第二种趋势是复兴了美国三十年代流行于课程领域的一种观点——统合(integration)。统合就是将两门或两门以上彼此独立的科目融合在一起。它是对当代社会变化及知识综合论的适应。科学教育专家开发了 170 多个综合科学课程项目,它们打破了各别学科之间的界限,所组织的课题都涉及一些重要的概念、科学过程、自然现象和一直悬而未解的难题。开发综合课程的程序一般有以下几个步骤。首先选择一个课题,一般来说,它要么是渗透了各门科学的大概念,要么是一个科学过程、一种自然现象或一个需要科学解释的社会问题。其次,从相关的一门或几门学科中选择学习内容和活动。最后采用多种学习方式进行学习。

学科主义课程的第三种趋势在“回到基础”运动中有所体现。也就是说,它很强调读、写、算的基本技能。它反对在学校教育中过多学习理论性很强的课程,反对运用探究法。同时它也反对人文主义课程鼓励学生表现自我。

总而言之,八十年代学科主义课程以重视基础知识、理论、方法和技能为特征。同时在人文主义等课程观的影响下,不忽视社会的需求和个人的兴趣爱好,使学校教育 with 获得美好的生活联系起来,从而试图建立一种使人性、理智、和社会互相协调的新型课程。因此可见,到了八十年代,课程的各种思潮正在从彼此对立走向彼此协调。

根据 John D. menail《Curriculum—A Comprehensive Introduction》(1981 年版)第 1 部分编译。