

课程新论

NEW APPROACH TO
CURRICULUM THEORY

主编 廖哲勋 田慧生

教育科学出版社

课程新论

主编 廖哲勋 田慧生

教育科学出版社

· 北 京 ·

责任编辑 刘明堂
版式设计 尹明好
责任印制 滕景云
责任校对 徐 虹

图书在版编目(CIP)数据

课程新论 / 廖哲勋, 田慧生主编. —北京: 教育科学出版社, 2003.3

ISBN 7-5041-2422-2

I. 课... II. ①廖...②田... III. 课程—理论
IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2002) 第 097157 号

出版发行 教育科学出版社

社 址 北京·北三环中路 46 号 邮 编 100088
电 话 62003339 传 真 62013803
网 址 www.esph.com.cn
经 销 各地新华书店
印 刷 北京中科印刷有限公司

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16
印 张 33.75 版 次 2003 年 3 月第 1 版
字 数 585 千 印 次 2003 年 3 月第 1 次印刷
定 价 49.00 元 印 数 00 001—5 000 册

(如有印装质量问题, 请与本社发行部联系调换)



廖哲勋，男，生于1936年2月，湖南汨罗人，华中师范大学教科院教授。1959年1月毕业于华中师范学院教育系，一直在该系从事教育学、课程论、教学论的教学与研究工作；近19年中主要研究课程论。1982—1984年在美国肯特大学教育学院课程与教学系学习和研究课程论，并被接收为美国教育学会会员。1989年和1991年先后受国家教委派遣赴英国、美国、加拿大考察中小学课程改革情况。曾任全国教育科学规划领导小组成员，现任中国教育学会教育分会学术顾问、全国课程专业委员会顾问。在从事课程（教材）研究的19年中，经常深入中小学，坚持为基础教育服务的方向，将调查研究、试验研究和理论研究紧密结合起来，潜心探索符合中国实际的课程理论体系。先后发表学术论文60多篇，著有《课程学》、《小学活动课程设计》等。提出了课程本质论、课程基础论、课程结构论、课程价值论及活动课程论等新的课程理论，并向国家教委提出了改革中小学课程结构和建立分级管理中小学课程的新体制等建议，均被采纳。



田慧生，男，生于1965年，教育学博士。现任中央教育科学研究所副所长、研究员、博士研究生导师，中国教育学会理事、学术委员，中国教育学会教育实验研究会副会长，中国未来研究会未来教育分会副理事长，中国国际交流协会学术委员，中国少先队工作学会副会长，中国教育学会教育学分会常务理事等。1985年毕业于西北师范大学教育系，1988—1992年先后在西北师大、加拿大多伦多大学教育学院(OISE)攻读博士学位。近年来主要从事教学论、课程论和教育实验方面的教学与研究工作，在教学与课程基本原理、教学环境、活动教学等领域有诸多独特的学术建树。曾参与教育部“普通高中新课程计划”研制等多项与教育决策相关的研究工作，承担过多项国家级、部委级重点课题研究，“九五”期间主持的全国教育科学规划教育部重点课题“活动教育与中小学素质发展实验研究”在中小学课堂教学改革领域产生了广泛影响。迄今在国内外学术刊物发表论文80余篇，出版《教学环境论》、《教学论》、《活动教育引论》、《中国教育的现代化》、《中小学课程教材改革与实验》等多部学术著作，主编教材文集30余部(册)，研究成果多次获奖。中央电视台、中国教育电视台、《中国教育报》等新闻媒体曾专题报道活动教学等研究成果。

目 录

绪论	(1)
第一编 课程的基础	(20)
第一章 课程的本质和类型	(21)
第一节 课程的历史形态	(21)
第二节 多种课程定义产生的原因	(30)
第三节 现代课程概念的探讨	(39)
第四节 课程的类型	(45)
第二章 课程的客观基础	(56)
第一节 课程产生、发展的客观基础	(56)
第二节 “三因素”制约课程的辩证分析	(67)
第三节 树立“育人为本”的课程思想	(71)
第四节 课程设计思想的分歧	(76)
第三章 课程的理论基础	(82)
第一节 课程的心理学基础	(83)
第二节 课程的社会学基础	(87)
第三节 课程的哲学基础	(93)

第四章 课程理论流派	(99)
第一节 实用主义课程理论	(99)
第二节 要素主义课程理论	(107)
第三节 改造主义课程理论	(112)
第四节 永恒主义课程理论	(118)
第五节 结构主义课程理论	(125)
第六节 人本主义课程理论	(131)
第七节 课程理论流派研究的启示	(137)
 第二编 课程的构成	(141)
第五章 课程目标	(141)
第一节 课程目标概述	(142)
第二节 课程目标的设计	(151)
第三节 课程目标的表述	(167)
 第六章 课程内容	(180)
第一节 课程内容的概念	(180)
第二节 课程内容的构成	(184)
第三节 课程内容的选择	(186)
第四节 课程内容的组织	(191)
 第七章 课程中的学习方式	(195)
第一节 学习方式的意义	(195)
第二节 学科课程中学习方式的构成	(203)
第三节 活动课程中学习方式的构成	(209)
第四节 综合课程的学习方式	(217)
 第八章 课程结构与课程模式	(223)
第一节 课程结构的概念和属性	(223)
第二节 课程结构与课程功能	(234)
第三节 课程结构优化原理	(239)
第四节 课程模式	(250)

第九章 课程设计的方法论	(259)
第一节 课程设计的概念与层次.....	(259)
第二节 课程设计的认识路线.....	(263)
第三节 课程设计的价值取向.....	(269)
第四节 课程设计的基本思路.....	(276)
第十章 课程计划和课程标准的设计	(282)
第一节 培养目标的研究与建构.....	(282)
第二节 课程设置.....	(285)
第三节 课程的学时分配与编排.....	(297)
第四节 学科课程标准的设计.....	(300)
第五节 课程方案与地区差异:统一性与多样性	(305)
第十一章 教材的编制	(314)
第一节 教材编制的历史考察.....	(314)
第二节 教材的概念和类型.....	(317)
第三节 教材编制的基本理论.....	(323)
第四节 教材的结构和体系.....	(328)
第五节 教材编制的步骤和方法.....	(335)
第三编 课程系统的运行	(339)
第十二章 课程系统运行的协同性	(340)
第一节 课程系统的剖析.....	(340)
第二节 课程系统与教学系统.....	(350)
第三节 课程系统与考试系统.....	(358)
第四节 课程系统与教育管理系统.....	(363)
第五节 课程系统运行的协同性.....	(366)
第十三章 课程实验	(372)
第一节 课程实验的目标.....	(372)
第二节 课程实验的实施.....	(378)
第三节 课程实验的评价.....	(387)

第十四章	课程评价	(399)
第一节	课程评价的意义与发展.....	(399)
第二节	课程评价的取向.....	(408)
第三节	课程评价的主要模式.....	(413)
第四节	课程评价的标准和指标体系.....	(429)
第五节	课程评价的过程与方法.....	(437)
第十五章	课程管理	(446)
第一节	课程管理的概念、结构和任务	(446)
第二节	课程管理的职能.....	(450)
第三节	课程管理的体制和系统.....	(455)
第四节	课程管理的基本原理及基本原则.....	(465)
第五节	课程管理的方法.....	(473)
第十六章	课程改革	(480)
第一节	课程改革的实质.....	(480)
第二节	课程改革的基本理论.....	(488)
第三节	课程改革的动力机制.....	(500)
第十七章	新世纪课程发展展望	(510)
第一节	未来社会发展与课程变革的基本走向.....	(510)
第二节	课程观的更新与转变.....	(513)
第三节	面向未来的学校课程改革构想与思考.....	(517)
参考文献		(528)
后记		(535)

绪 论

课程论是教育学的一门分支学科。这门学科是研究什么问题的？它是怎样形成、发展起来的？它在课程理论学科群中处于什么地位？这些问题是课程论必须首先予以回答的。

一、课程论的研究对象

国内外课程学者对这些问题尚有异议，我们对这些问题也有一个认识过程。我们认为，课程论的研究对象是课程问题，尤其是学校课程与学生发展的关系问题。

把课程问题作为课程论的研究对象，而不以课程现象和课程规律为其研究对象，主要有两个根据。

第一，把课程问题作为课程论的研究对象符合各门科学形成的规律性。各门自然科学和各门社会科学的形成都是从研究各有关领域的问题开始的。大河内一男等日本学者认为：“即使认为以自然现象为研究对象可以构成自然科学，也不是说，作为事实的自然现象就能直接变成自然科学。在二者之间必须有人的活动介入其中，把作为事实的自然现象作为科研的问题提出来。苹果坠地是存在于一般人面前的事实。然而，只有把这一事实作为一个问题提出来的时候，才有科学研究的发端。”^① 各门社会科学的形成也具有这样的规律性。例如，马克思的不朽著作《资本论》的形成就是从研究商品问题开始的。商品这种经济现象，千百万人天天看它、用它，却熟视无睹。只有马克思抓住了商品问题，发现了商品的五对矛盾，由此展开了对资本的

^① 大河内一男、海后宗臣等著：《教育学的理论问题》，教育科学出版社，1984年版，第31页。

生产过程中一系列问题的研究,从而阐明了资本产生、发展和灭亡的规律。

课程论也是通过许多学者对一系列重大课程问题的研究而逐步形成、发展起来的。1902年,杜威(Dewey, J.)提出并探讨了儿童与课程的关系问题;接着,博比特(Bobbitt, F.)探讨了怎样编制课程的问题;到了40年代,泰勒(Tyler, R.)研究了课程设计与课程评价问题;50年代末,布鲁纳又提出了学科结构问题……通过对这一系列重大课程问题的研究,课程论便形成和发展起来了。课程论既然是应研究课程问题的客观需要而产生的,也应随着深入研究课程问题的客观要求而发展。实质上,这反映了教育实践不断发展的要求,也反映了从事课程实践的人们课程认识水平不断提高的需要。

课程问题是课程领域存在的、需要探明和解决的种种矛盾和疑难。这些矛盾和疑难主要产生于课程领域中的三种不同的情境。其一,产生于课程实践中不同因素之间的对立。例如,社会发展对课程的要求与中小学生身心和谐发展对课程的要求之间所存在的 inconsistency, 科学文化知识的增长对课程的要求与中小学生身心和谐发展对课程的要求之间所存在的 inconsistency, 就是需要不断研究和解决的一类课程问题。其二,产生于课程实践与课程理论的对立。这种对立又分为两种情况。一种是正确的课程实践与陈旧的课程理论的对立。例如,1980年以来,我国有些中小学开展了改革学科课程、增设活动课程、优化课程结构的实验,取得了较好的效果。他们的课程实践就同传统的学科为中心的课程理论产生了矛盾。另一种是落后的课程实践同先进的课程思想的矛盾。例如,过去我国对中小学课程实行中央集权式管理的实践就同某些课程理论工作者提出的实行中央、地方和学校三级课程管理体制的主张存在矛盾。其三,产生于课程理论中不同观点或不同理论体系之间的对立。例如,关于课程定义的不同见解,关于课程思路的不同主张,关于课程价值及课程评价标准的不同看法,以及知识中心课程论、学生中心课程论和社会中心课程论之间的分歧等等,都是课程理论中值得探明和解决的重大问题。

课程论所要研究的课程问题虽然多种多样,但其根本问题只有一个,那就是学校课程与学生发展的关系问题。早在1902年,杜威就提出了“儿童与课程”的关系问题。围绕这个根本问题,美国课程理论工作者和课程实际工作者进行了将近一个世纪的探索、研讨和争论,促进了课程论的形成和发展,但也留下了一些问题和教训。学生与课程的关系问题也是我国课程领域存在的一个永恒的根本的问题。说它是永恒的问题,是因为在任何时代,课程领域都会存在这个问题,只不过在不同的时代里它的表现形式以及矛盾的

侧面有所不同罢了。说它是根本问题,首先是因为学校课程要解决的根本问题正是培养什么人的问题;而要正确解决培养什么人的问题,又须使课程设计符合学生身心发展的规律和水平。课程设计与学生发展相互制约的关系问题正是这一根本问题中的关键。其次,是因为课程领域存在的各种各样的问题,如课程的产生和发展问题、课程的设计问题、评价问题、管理问题以及课程论的基本范畴问题等等,都是由课程与学生发展的关系问题派生的。只有围绕这个根本问题,才能正确探明和解决这些派生的问题。否则,派生问题的研究就会失之肤浅或失之偏颇,甚至偏离正确方向。上述一切表明,课程论以课程问题为研究对象具有客观必然性。

第二,课程论以课程问题为研究对象反映了解决课程领域特殊矛盾的客观要求。唯物辩证法认为:“任何运动形式,其内部都包含着本身特殊的矛盾”。“科学研究的区分,就是根本科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此,对于某一现象的领域所特有的某一种矛盾的研究,就构成某一门科学的对象。”^①课程领域存在的特殊矛盾是一定教育目标对受教育者身心发展的要求与受教育者滞后的身心发展水平的矛盾。学校课程正是为解决这一特殊矛盾而产生、运行和发挥作用的。要使课程真正成为解决这一特殊矛盾的有效武器,就必须通过系统而深入的研究以建立正确处理学校课程与学生发展的相互关系的理论,这种理论就是课程论。可见,把课程问题尤其是学校课程与学生发展的关系问题作为课程论的研究对象,深刻反映了解决课程领域特殊矛盾的客观要求。正是基于这一根本点,课程论确立了本学科与教学论、德育论等教育学分支学科的学科分界线。

从以上论述中,可进一步引申出课程论的研究对象与其研究目的、研究任务的区别。目前,国内课程学者对这个问题的看法并不一致。在这个问题上,先要区分“研究对象”与“研究目的”的含义。马克思对此问题的理解给我们以深刻启示。马克思在《资本论》第一版序言中指出:“我要在本书研究的,是资本主义生产方式以及和它相应的生产关系和交换关系”;“本书的最终目的就是揭示现代社会的经济运动规律”。我们从马克思的论断中看出:“研究对象”是研究能够感觉和捕捉的、需要深入探究的包含种种矛盾与疑惑的目标,“研究目的”则是研究者想要得到的处于理性层次的结果;“研究对象”是研究一门科学的出发点,“研究目的”则是研究这门科学的落脚点;“研究对象”反映事物发展的矛盾性,“研究目的”则要揭示事物内在

^① 《毛泽东选集》第一卷,人民出版社,1961年版,第297页。

的本质。虽然这两者有着明显的区别，但也有十分密切的联系。如果一门学科的研究缺乏明确的目标，其研究工作就不能取得理想的结果；如果一门学科的研究没有准确的出发点，其研究工作必然难确定准确的落脚点；如果一门学科的研究不针对这一领域的特殊矛盾，其研究工作就不能揭示这一事物内在的本质。

那么，课程论的研究目的是什么？其主要研究目的就是揭示课程规律。我们研究课程论的根本用意是要建立符合客观实际的课程理论，用以指导人们的课程实践，使课程工作者设计出科学、合理的课程计划、课程标准和各类教材，从而引导和促进受教育者生动、活泼、主动地发展。要实现这种意愿，就必须全力揭示课程运动的规律。因为规律是事物发展过程中的本质联系和必然趋势。只有揭示课程产生发展过程、构成过程和运行过程的规律，才能从根本上指导人们的课程实践。这是课程论的实质性的研究目的。由此看来，课程规律不是课程论的研究对象，而是研究者想要得到的处于理性层次的结果。

从研究课程问题出发到取得课程规律的研究结果的过程中，研究者必须完成的使命就是课程论的研究任务，即概括课程理论，揭示课程规律，指导课程实践。综上所述，课程论是研究课程问题、阐明课程理论、揭示课程规律、指导课程实践的学问。

课程论与教学论、德育论、教育心理学有密切的联系，尤与教学论的联系最为密切。但是，课程论与教学论是有明显区别的两门学科。两者的根本区别在于各有不同的研究对象和研究目的。1980年，我国教学论工作者曾把课程论看做教学论的一个组成部分，那是不妥当的。现在，也有学者要以课程论来包容教学论，试图建立什么大课程论，这种见解恐怕也是缺乏科学根据的。

二、课程论的形成

早在20世纪初期，课程研究已成为美国教育科学中的一个专门领域。到20世纪60年代，美国课程论的体系已基本形成。英国课程论的体系是在20世纪70年代形成的。^①日本、苏联等国也相继建立了自己的课程理论。^②

① 廖哲勋：《英国课程理论略览》，载《课程·教材·教法》1989年第7~8期。

② [苏] B.C. 列德涅夫著：《普通中等教育内容的结构问题》，人民教育出版社，1984年版；[日] 伊藤信隆著：《学校理科课程论》，人民教育出版社，1988年版。

课程论的形成是本世纪初期以来一些国家的教育改革不断深化的必然要求和教育科学不断发展的必然结果。

(一) 课程论形成的理论准备

自欧洲文艺复兴到本世纪初期,课程理论的逐步发展为课程论的形成奠定了初步的理论基础。

在17世纪,捷克教育家夸美纽斯(Comenius, J.A.)的泛智主义的课程理论曾对西方国家的课程研究有着深远的影响。所谓“泛智”,是指一切人都能接受的知识,包括语文方面的、自然科学方面的和社会科学方面的知识。泛智论是主张人人受教育、人人均须学习一切、人人都应具有全面智慧的理论。按照这种理论设置的课程是无所不包的百科全书式的课程。这不仅表现在他设计的泛智学校(相当于中学)的课程中,也表现在其《大教学论》一书所列举的国语学校、拉丁语学校的课程之中。他不仅增加了教学科目的门类,扩大了科目内容的范围,而且还按照他的适应自然的原则,初步根据儿童身心发展的阶段来安排课程。例如,他为母育学校设计了按照周围的生活来发展儿童的观念及其外部感官能力的课程;为以少年儿童(6~12岁)为教育对象的国语学校设置了读法、书法、算术及初等几何、自然、地理、手工、唱歌等科目;并在为青年期学生(12~18岁)设立的拉丁语学校开设了文法、修辞、辩证法、数学、天文学、物理学、历史、地理、伦理、神学等科目。他主张合理地安排教学科目与教学时间,并提出了制定课程计划的理论根据。他提倡圆周式的教材排列方式,认为性质相同的学科之间要保持联系。夸美纽斯的这一系列独到见解,对课程理论的发展具有不可磨灭的贡献。不过,夸美纽斯是从教学的角度研究课程问题的。他把课程看做教学活动的一个组成部分,故其课程理论就是《大教学论》的一个组成部分。他没有建立系统的课程理论。

17世纪,英国教育家洛克(Locke, J.)提出了感觉主义的课程理论。洛克认为事物是客观存在着的,观念和表象是这些事物作用于人的感官的结果。他反对天赋观念的学说,认为人类的知识来源于感觉。他以唯物主义感觉论为理论基础,提出了一系列的课程门类,如算术、几何、地理、天文、历史、年代学、伦理学、法学、法理学、逻辑学、修辞学、自然哲学以及舞蹈、剑术、骑术、手工、园艺、簿记等科目。他重视实验和观察作业,认为旅行也是必要的教学科目。在他的思想影响下,18世纪欧洲各国的学校先后增设了自然学科,增加了实验设备。这一切为学校的新变革拉开了序幕。

应当指出,从文艺复兴到18世纪末,教育家对于课程的论述还只是课程理论的萌芽。进入19世纪以后,课程研究的深度和广度才有显著的进展。一些学者以自己创立或信奉的哲学、心理学、教育学为理论基础,对课程问题进行了比较深入的研究和比较系统的实验,提出了具有一定深度的课程理论。影响最大的学者是赫尔巴特、斯宾塞和杜威。

德国教育家赫尔巴特(Herbart, J. F)是主知主义课程理论的倡导者。主知主义是以知识为本位的教育学说。赫尔巴特的主知主义以心理学为理论基础。他认为,在知、情、意三者当中,知是主要的;情和意的存在与表现都依靠知。

兴趣论是赫尔巴特课程理论的核心内容。他主张培养人的多方面的兴趣,并为此而提出六种独立的不同兴趣;认为中学课程的设置应同这六种兴趣相适应。

1. 经验的兴趣。与其相适应的科目是自然、地理、物理和化学;
2. 同情的兴趣。与其相适应的科目是古代的和现代的外国语;
3. 思辨的兴趣。与其相适应的科目是语法、数学和伦理;
4. 社会的兴趣。与其相适应的科目是政治、历史和法律;
5. 审美的兴趣。与其相适应的科目是文学、唱歌和图画;
6. 宗教的兴趣。与其相适应的科目是神学。

赫尔巴特还主张,课程的安排要使学生从认识最古时期的历史开始学习,应集中地围绕古代人民的历史和文学教给学生越来越复杂的人文知识。

赫尔巴特的课程理论得到他的学生齐勒(Zille, J.)等人的传播和发展。1865年,曾在19世纪30年代后期旁听过赫尔巴特讲课的齐勒出版了《教育教学的理论基础》一书,阐述并发展了赫尔巴特的教育思想,引起了巨大的反响。接着,齐勒等人在莱比锡等地建立了赫尔巴特思想研究中心,由此掀起了一个赫尔巴特学派运动。

齐勒对赫尔巴特课程理论的继承和发展,主要表现在他提出了关于编制课程的“中心统一法”和编排教材的“文化史阶段论”等教育理论。^①

齐勒认为,教育的中心目的在于道德的、宗教意志的陶冶。要达到这一目的,不能只依靠宗教的教授,而要借助多种学科内容的探究。这里所说的

^① 伊藤信隆著,邢清泉等译:《学校理科课程论》,人民教育出版社,1988年版,第76~77页。

多种学科内容应以一定教育目的为中心，由此组成相互关联的统一的课程，借以统一学习者的意识。

齐勒主张中心学科与意志的形成直接结合，以唤起意志和欲望，成为行动的源泉。这种中心学科就是历史、文学和宗教。围绕这些中心学科可组成下述三个学科系列（如图1所示）：

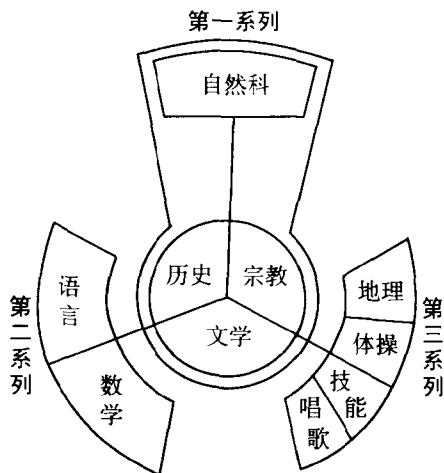


图1 齐勒学科统一法图解

第一系列——历史、文学、宗教及自然科；

第二系列——语言、数学；

第三系列——地理、体操、技能、唱歌。

齐勒相当重视与中心学科有关的教材。他主张按照“文化史阶段论”的思想来编排历史学科的教材。“文化史阶段论”是生物学的复演说在教材编排上的运用。其主要思想是，儿童的认识和思维的发展过程也要经历一个与人类历史发展相似的阶段；为抓住人类文化史的发展阶段，按照这个顺序编排教材，是儿童能够理解的。齐勒提出了一个关于历史（文学）教材的排列方案：第一学年是叙事童话；第二学年是鲁宾逊漂流记；第三学年是酋长时代；第四学年是裁判官的时代；第五学年是犹太王政时代；第六学年是耶稣传；第七学年为使徒行传；第八学年安排宗教改革史。这一系列历史、文学教材是同德性的陶冶直接相关的，叫做情操教材。这一系列情操教材是各学年的课程内容的中心，其他内容如语言、自然科学等是直接或间接地围绕上

述中心内容组织的。

齐勒的课程理论为其学生赖因（W. Rein, 1847~1929）所继承。一方面，赖因围绕历史、人文学科，按照情操教学、技能教学、语言教学这三类教学活动分别组织了一系列具体的科目；另一方面，他围绕自然科学学科又组织了地理、数学和自然科学。1885年以后，赖因成了当时教育界很有影响的国际性人物。

到了19世纪90年代，赫尔巴特学派的课程理论由美国的留德学者查尔斯·德·加谟（Garmo, C. D.）和麦克马利兄弟（Mac Marry, C. 和 Mac Marry, F.）传入美国。1895年，赫尔巴特研究会（即今美国全国教育研究会）在美国成立。此后20年间，该会成员对于课程问题的研究在美国教育界颇有影响，使赫尔巴特学派运动的中心由德国转到了美国。

正当赫尔巴特学派的教育思想与课程理论在德国广泛传播的时候，英国教育家斯宾塞举起了反对古典中学的旗帜，主张大兴实科教育。斯宾塞生活在自由资本主义上升并逐步向垄断资本主义过渡的时期，也是自然科学迅速发展的时期。他尖锐地批评了英国古典中学设置的脱离生产和生活的课程，论述了知识的实用价值和比较价值，并为此研究和确定了人类活动的种类。他将这些活动按其重要性的大小排成以下次序：（1）直接为个人自我保存服务的活动；（2）关于获得生活资料因而而间接为个人自我保存服务的活动；（3）关于种族保存的活动；（4）履行社会义务、维持社会政治关系的活动；（5）满足趣味和感情的休闲活动。他根据上述活动设计了以科学知识为中心的多学科的中学课程。第一类学科：解剖学和医学。第二类：逻辑学、算术、几何学、力学、物理学、化学、天文学、地质学、生物学、社会学、外国语。第三类：生理学、心理学、教育学。第四类：历史（不是帝王、战争、宫廷阴谋史，而是自然的社会史）。第五类：一切形式的能够满足人的“自然、文学、艺术乐趣”的欣赏。在这些学科中，数学和自然科学占最大的比重。当时，英、美实科中学都采纳了斯宾塞的课程体系。其课程理论对近代学校课程的改革和科学教育的发展具有深远的影响。

当赫尔巴特运动在美国兴起时，实用主义教育学派也在美国出现。其主要人物就是杜威。杜威教育思想与课程理论的哲学基础是主观唯心主义经验论。杜威所说的“经验”，一方面指主体与客体的相互作用，另一方面指主体与客体之间相互作用的过程。从“经验”这个中心概念出发，他确认“一切学习都来自经验”，“教育是在经验中、由于经验、为着经验的一种发展过