

外国教育名家名著精读丛书
北京师联教育科学研究所 编选



教师必读文库

当代课程改革理论与论著选读



冯克诚 总主编

上

[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

[苏] 列德涅夫

中等教育课程改革理论与《普通中等教育内容的
结构问题》选读



人民教育出版社

G632.3
2.1

教师必读文库

《外国教育名家名著精读丛书》

北京师联教育科学研究所 编选

总主编 冯克诚



当代课程改革理论与论著选读 (上)

[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

[苏]列德涅夫

中等教育课程改革理论与《普通中等教育内容的结构问题》选读

人民武警出版社

2011.6

图书在版编目(CIP)数据

当代课程改革理论与论著选读/冯克诚 主编. —北京:人民武警出版社,2010. 12

(中外教育名家名著精读丛书)

ISBN 978 - 7 - 80176 - 445 - 4

I. ①当... II. ①冯... III. ①课程 - 教学改革 - 研究 - 中小学

IV. ①G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 263954 号

书名:当代课程改革理论与论著选读(上)

主编:冯克诚

出版发行:人民武警出版社

经销:新华书店

印刷:北京鹏润伟业印刷有限公司

开本:1/16

字数:1205 千字

印张:58.5

印数:1 - 3000

版次:2010 年 12 月第 1 版

印次:2011 年 6 月第 1 次印刷

书号:ISBN 978 - 7 - 80176 - 445 - 4

定价:119.40 元(全三册)

出版说明

为了继承古今中外教育遗产,学习和吸收人类教育文明的深厚精华,适应教师职业化、专业化要求,提高教师职业素质素养,促进教育改革和课程改革,我们组织相关专家系统、完整地编选、编译、注评了这套适合中小学教师职业阅读的《教师必读文库》。其编选原则和方针是:

1. 教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对当代教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总要涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些教育家、教育思想和著作,古今中外有代表性和对当代及后世教育发生过直接影响的教育家的教育思想和代表作品、经典论述,是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 20 种、外国卷 20 种,共 40 种,同时出齐。详细评价和介绍古今中外教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想,同时编选其经典教育论著选读并详加注解、助读、导读,这对于全面深刻和原原本本地了解学习古今中外教育家的教育思想遗产和运用教育著作文本资料的精华是十分有益的。

3. 唯求其精,精到的评价和介绍,精练的表述,精神本质最集中的文本精华编选,精确精准的注解和助读。

编者

2011 年 5 月

[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



目 录



外国教育名家名著精读丛书

当代课程改革理论与论著选读(上)

[美]拉尔夫·W·泰勒

课程理论与《课程与教学的基本原理》选读

美国课程改革与泰勒的课程思想

美国课程理论的主要流派	(2)
(一)不同学派的产生和发展	(2)
(二)当前的发展趋势	(9)
美国课程的三种思潮	(12)
当代美国课程研究的五种范式	(18)
(一)行为理论范式	(19)
(二)系统管理范式	(20)
(三)理智学术范式	(20)
(四)人文美学范式	(21)
(五)新概念主义范式	(21)
美国几种课程发展模式	(22)
(一)比彻姆模式	(22)
(二)行动研究模式	(23)
(三)塔巴转换模式	(24)
(四)罗杰斯人际关系模式	(25)
美国当代批判课程理论	(26)
(一)课程哲学观	(26)
(二)关于课程的具体主张	(28)
(三)批判课程与“存在现象学”课程论比较	(40)
(四)对批判课程论的基本认识	(42)

美国多元课程观的认识论基础	(44)
(一)“再认”认识论	(45)
(二)“一致”认识论	(46)
(三)“联想”认识论	(47)
(四)“对应”认识论	(48)
(五)课程认识论发展的新趋势	(49)
美国课程史上的“八年研究”	(51)
“八年研究”的由来和主要内容	(51)
泰勒对“八年研究”的贡献	(52)
“八年研究”的启示	(54)
泰勒教育和课程改革活动	(55)
《课程与教学的基本原理》导读	(61)
(一)确定教育目标	(62)
(二)选择学习经验	(65)
(三)组织学习经验	(66)
(四)评价结果	(68)
《课程与教学的基本原理》选读	
导 言	(70)
第一章 学校应该达到哪些教育目标?	(70)
第二章 如何选择可能有助于达到这些目标的学习经验?	(102)
第三章 如何为有效的教学组织学习经验?	(113)
第四章 如何评价学习经验的有效性?	(126)
第五章 学校或学院的教师如何从事课程编制工作?	(137)
附:课程编制的新尺度	(139)
附:课程编制中的两个新重点	(144)
学习者的积极作用	(145)
学生校外学习的领域	(148)
改善整个教育系统	(150)
小 结	(151)
附:课程编制的具体方法	(152)
课程编制的基本原理	(157)
结 论	(164)

[苏]列德涅夫
中等教育课程改革理论与《普通
中等教育内容的结构问题》选读

前苏联中等教育课程的改革

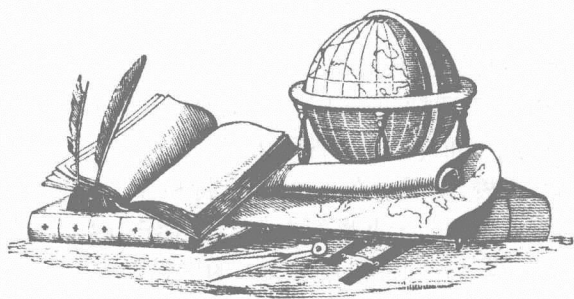
苏联早期课程改革	(168)
(一)1917—1929 年间的课程改革	(168)
(二)30 年代的课程改革	(170)
(三)卫国战争时期的课程改革	(172)
(四)小 结	(174)
战后苏联课程改革述评	(175)
(一)战后苏联课程改革的基本情况	(175)
(二)战后苏联课程改革的基本经验	(181)
苏联现代教学论研究的基本方法论原则	(183)

《普通中等教育内容的结构问题》选读

第一章 个性的结构	(194)
(一)基本原理	(194)
(二)对个性结构诸组成成分的几种观点的分析	(198)
(三)对个性结构的三个基本剖面的论述	(210)
(四)普通教育的目的所包含的内容	(216)
第三章 科学知识的分科结构及其在普通教育内容结构中的反 映	(224)
(一)弗·恩格斯提出的关于科学分类的概述	(225)
(二)现代科学分类的某些经验	(233)
(三)科学知识的基本分支和一般结构	(240)
(四)科学知识中心分支的结构	(251)
(五)普通中等教育的对象领域	(268)
(七)参照科学知识分科结构制订的教学科目的组成	(279)
第四章 教学科目的组成及其相互联系	(285)

(一)决定教学科目的一系列因素以及教学科目的类型	(285)
(二)教学科目组成的概述	(289)
(三)教学科目的相互联系	(289)
(四)普通中等教育内容的功能完备性原则	(292)
(五)教学形式和教学方法的内容方面	(293)
(六)改善普通中等教育内容结构的某些趋势	(294)

美国课程改革与
泰勒的课程思想



美国课程理论的主要流派

长期以来,美国教育界对于学校课程的研究和设计存在着三个不同的学派,这就是学科中心派、儿童中心派和问题中心派。它们信奉着不同的教育哲学,进行了不同的课程实验,提出了不同的课程主张。多少年来,以儿童中心派和问题中心派为一方,同学科中心派展开了反复的论战。双方论战的步步深入,不仅推动了美国学校的课程建设,而且深刻影响着美国教育理论和教育政策的发展。六十年代以来,它们之间的论战进入了一个新的历史阶段,美国学校的课程建设出现了新的发展趋势。华中师范学院廖哲勋老师用马克思主义观点研究了这些学派的课程主张及其实际效果:

(一) 不同学派的产生和发展

在现在的世界上,任何教育学派的产生都具有深刻的社会政治、经济的根源。学科中心派、儿童中心派和问题中心派是美国政治、经济发展的不同历史条件下的产物。

美国原是英国的殖民地;它的教育曾深受英国的影响。从1776年独立到南北战争(1861—1865年)时期的美国教育主要是模仿英国。学校的课程设置承袭传统的以学科为中心的模式,忽视学生智力的发展,学校的空气相当沉闷。

南北战争以后,卢梭、裴斯泰洛齐、赫尔巴特和福禄培尔等人的教育理论相继传入美国,引起强烈反响。十九世纪末和二十世纪初美国“进步教育运动”的出现,就同卢梭、裴斯泰洛齐和福禄培尔等人的思想影响大有关系。

然而,从本质上讲,美国“进步教育运动”的兴起是美国由自由资本主义进入垄断资本主义后政治、经济发展的客观需要。从十九世纪末开始,杜威及其门徒纷纷著书立说,大反传统教育,并开办实验学校,设计出一套以儿童为中心的课程即活动中心课程。1919年“进步教育协会”宣告成立,于是,儿童中心课程便广泛流行于美国中、小学(主要是小学),形成一个全国性的持续近五十年之久的教育改革运动。

那一场历时几十年的课程改革运动主要是按照杜威的儿童中心主义课程论进行的。杜威在1900年声称:“现在,我们教育中将引起的改变是重心的转移。这是一种变革,这是一种革命,这是和哥白尼把天文学的中心从地球转到

太阳一样的那种革命。这里,儿童变成了太阳,而教育的一切措施则围绕着他转动,儿童是中心,教育的措施便围绕他而组织起来。”在课程结构方面,他提出:“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。”杜威的这种课程主张是根据他的主观唯心主义经验论提出的。

杜威主张以儿童为出发点,把儿童与课程、个人的天性与社会文化联系起来。他认为,在儿童的经验中包含着组织到系统化的科目中去的那些同类的因素——事实和真理,而各门不同的科目如算术、地理、语言、植物等,它们本身就是经验——种族的经验。儿童与课程是构成一个单一的过程的两极:起点和终点。杜威解释说,从儿童现在的经验进展到有组织体系的真理即各门科目,是继续改造的过程。“因此,进入儿童现在经验里的事实和真理,和包含在各门科目中的事实和真理,是一个现实的起点和终点。”杜威主张把起点和终点联系起来,办法是:把各门学科的教材或知识各部分恢复到原来的经验,把教材引入儿童的生活,变为个人直接的体验,即把教材心理化。这是杜威建立儿童中心课程的根本方法。

“从经验中学”,是杜威“使教材心理化”的根本途径,也是他建立儿童中心课程的主要方式。所谓“从经验中学”,就是“把东西交给学生去‘做’,不是把东西交给他们去‘学’”,即“从做中学”。鼓吹实用主义哲学的杜威认为知识总是与“做”相联系的,只有通过“做”所得到的知识,才是“真知”。为此,他主张把各种所谓“主动作业”,如园艺、木工、金工、烹饪、缝纫、编织等等,引进学校,作为课程的主要内容。他认为,这些作业的教育价值既适合儿童的能力和兴趣,又能代表社会的情境;因为人的基本活动集中表现在衣、食、住、家庭的供应以及生产、交换和消费的工具这些方面。

杜威在《学校与社会》《明日的学校》等著作中详细介绍了他们设计的作业课,即活动中心课程。从这种课程在本世纪上半页流行于美国中小学的情形来看,它具有以下的特征:第一,它以儿童的“活动”或“经验”作为课程的中心。课程内容局限于儿童的日常生活经验,采取作业的形式,分单元进行活动。儿童就从自己的生活活动和经验出发,通过自己的活动从自己的经验中学,达到“改造”自己经验的目的。这是活动中心课程的本质特征。第二,它以儿童的需要和兴趣作为课程设计的根本依据。凡是儿童不需要、不感兴趣的事情都不能列入课程计划,课程计划是由学生或师生共同制定的。整个活动强调学生的个别差异。第三,变多种学科为综合性的单一学科。整个课程是根据儿童需要的知识和感兴趣的问题,利用传统学科中的有关材料分单元组织的。只讲课程的心理结构,否定教材的逻辑结构,反对对事物进行逻辑分类,反对根据抽象原理

建立课程体系。第四,课程没有逻辑顺序。活动课程的进度是根据学生对经验的“新态度”和“新兴趣”的发展确定的。

综上所述,杜威的儿童中心主义课程论是以唯心主义的经验论为理论基础,以儿童为中心,以过程为重点,围绕学生本身的活动组织课程的理论。我们同儿童中心主义课程论的根本分歧是认识论的分歧,马克思主义的辩证唯物主义认识论是我们研究和解决学校课程问题的锐利武器。按照辩证唯物主义认识论的基本原理,学生的认识过程是人类认识过程的一种特殊形式。从本质上说,学生的认识过程是人类认识过程的必要组成部分。所以,归根到底,它服从于人们认识客观事物的基本规律,即实践、认识、再实践、再认识的规律。学生认识活动的特点,主要表现在,他以接受前人创造的科学、文化作为认识世界的首要任务,因而学生的学习必须以间接知识为主。间接知识的学习要同学生的实践恰当地结合起来,从而使所学的间接知识变成学生自己的东西。所以,学生的认识过程是以接受间接知识为主的、不断地使理论与实际密切结合的过程。学校课程的设置和课程内容的组织必须正确反映学生的认识过程。建立在客观唯心主义认识论基础上的学科中心派只强调书本而轻视实际;以主观唯心主义认识论为理论基础的儿童中心派则只强调学生的经验而轻视前人创造的文化、科学。他们的理论和课程设计都没有正确反映学生的认识过程。杜威竭力反对学生以学习间接知识为主要任务,他把学生的本能作为学生认识事物的基础和诱因,以学生的“生活”取代学生的社会实践,将学生眼前的日常活动作为衡量获得真知的标准。这一切,从根本上歪曲了学生的认识过程。按照歪曲了的学生认识过程所设置的活动课程当然不能使学生获得反映自然和社会规律的基本知识,而只能导致学生知识质量的严重下降。由于克伯屈和柏克赫斯特等人竭力推行设计教学法和道尔顿制,把儿童中心课程论推向更加极端化的境地,使那场实用主义的课程改革运动存在的问题更加充分地暴露出来了。于是,它的反对派纷纷冲杀出来,取代了它的优势地位。

最先起来反对儿童中心派的是要素主义派。1938年,贝格莱(William C. Bagley)等人成立了“要素主义者促进美国教育委员会”,发表了《**要素主义教育纲领**》,揭露了“进步教育运动”存在的问题,提出了向学生传授基础知识和进行基本训练的主张。

针对实用主义者大讲社会变迁、反对传授与现实生活无关的“死知识”的观点,贝格莱在《**教育和突现的人**》等著作中强调种族遗产、社会文化是人类的宝贵财富。有了这些财富,才能建成文明社会;失掉它们就会导致人类文明的崩溃。他认为,美国教育的首要功能,要素主义的第一要素,就是保卫并强化美国民主的理想,即资本主义制度。有效的民主需要共同的文化,使每一代具有代

表人类传统中最宝贵的要素。针对实用主义者强调儿童在生活适应中获得经验的主张,贝格莱指出,儿童生活范围狭小,经验粗陋简单;而超越个人直接经验的世界,远胜过个人的见识。学习历史能使人超越当前时间的局限,学习地理能使人超越空间的局限。如今知识日益增多,人们需要理解自然科学、工艺、美术、健康等多方面的知识。这些知识构成人类社会文化的要素,是任何人都必须具备的。贝格莱及其他要素主义者揭露了儿童中心主义导致学生知识质量下降和青少年犯罪活动加剧的种种事实,一致认为,学校课程要以传递文化要素为核心,实用主义的活动课程只能起辅助作用,不能普遍推广。

要素主义课程论仍然建立在唯心主义哲学基础上。例如,他们否认实践经验是人类认识活动的基础,把个人直接经验以外的世界知识作为教育的要素,片面夸大书本知识的作用,这是不足取的。

要素主义者关于普通学校课程设置的主张,集中体现在阿瑟·贝斯特(Arther Bestor)提出的五大门类的课程之中。这就是:“(1)祖国语言的掌握和语法、文学、写作的系统学习;(2)数学;(3)理科;(4)历史;(5)外国语。”他们设置这些学术性学科的主要目的在于向儿童和青年传授人类积累的经验。正如贝格莱所说:课程以及教师的工作“应当提供一种经过组织的人类经验的宝库,以便在人们对新的未经检验的问题寻求创造性的解决办法时,提供所需的知识”。所以,要素主义的课程设置不是只顾眼前的需要,而是重视未来的需要。

要素主义者还主张,课程内容应以智力训练为中心,认为设置一定的学术课程是进行智力训练的唯一道路。贝斯特说:“如果学校要完善自己的教育工作,那么,它的首要职能就是在基础学术学科中制定智力训练的标准计划。”

要素主义派在同儿童中心派论战之初还处于弱势,然而到了五十年代,随着具有要素主义倾向的基础教育委员会在1956年的成立,以及哈佛大学校长康南特和海军中将李可弗等知名人士的重要著作的发表,要素主义派声威大振。例如,康南特于1959年出版了《今日美国中学》一书,他从美国同苏联争夺世界霸权的需要出发,主张加强中学的基础学科,提高教育质量。为此,他建议取消小规模中学,推广大规模的综合中学,设置高水平的基础学科。他主张,综合中学的高才生至少必修四年数学、四年现代外语、三年理科、四年英语和三年社会研究课。他还建议把综合中学的天才学生编成特殊班,进行特殊训练,使他们在中学就学完大学一年级的有关专业课。这个建议对美国六十年代的课程改革有很大的影响。

六十年代美国中小学的课程改革是美国同苏联争夺世界霸权的需要,也是生产和科学技术迅速发展的客观要求。特别是1957年苏联第一颗人造卫星的发射,引起了美国各界人士的极大震惊。他们认为国家安全受到了威胁,把美

国科技落后于苏联的原因归咎于“进步教育运动”的推行。1958年,美国国会通过了《国防教育法》,要求在大、中、小学科技教育方面大量投资;要求以数学、自然科学和外语为重点进行课程改革;同时,特别强调“天才学生”的培养。这一切,以造就足够多的科学家和工程师为目的。

六十年代美国中小学课程改革的组织准备和实验、研究是从五十年代初期开始的。1959年9月,美国“全国科学院”在伍兹霍尔合开的约有三十五位科学家、学者和教育家参加的会议是这次课程改革的总动员。当时大家所担心的是学校缺乏智育。许多知识领域早已在大踏步前进,可是这些进步却未反映到学校的教学之中。所谓学术行列的领先部分和殿后部分间的差距变得愈来愈大。他们特别忧虑的是,不能造就足够多的科学家和工程师。会议主席布鲁纳所作的题为《教育过程》的总结,阐明了这次课程改革的指导思想。这次课程改革主张采用学科中心课程,但具体做法却与传统做法有所不同。它强调课程现代化,吸取了结构主义心理学的观点,主张按照“学科结构”来设计课程。布鲁纳倡导的这种课程论叫做结构主义课程论。它是要素主义课程论的新发展。

结构主义课程论以结构主义心理学为理论基础。瑞士心理学家皮亚杰和美国心理学家布鲁纳是结构主义心理学的代表人物。本世纪五十年代,皮亚杰在研究儿童心理发展过程中,提出了一个“结构”的概念。他认为人对客观事物的认识过程,不是什么“尝试错误”的过程,而是主观上有一定的“认识结构”。这个“认识结构”是以图式、同化、调节和平衡的形式表现出来的。皮亚杰说,图式是指动作的结构或组织。在相同或类似的环境中,这些动作由于不断重复而得到迁移或概括。凡在行动中可以重复和概括的东西,就是图式。所谓同化,是个体把客观事物纳入主体的图式内,引起图式的量的变化。当主体的图式不能同化客体时,就调节原有的图式、创立新的图式,使同化和调节两方面的作用平衡起来。皮亚杰发现,儿童每碰到一种事物,总是试用原有的图式去同化它。如果成功,便得到暂时的认识上的平衡;反之,儿童就须调节原有的图式,或创立新的图式去同化新事物,以达到认识上的新平衡。这就是结构主义心理学的基本理论。皮亚杰认为,教育儿童应按照儿童认识结构的特点去进行,忽视它,或超越它,都不会收到好的结果。

布鲁纳根据结构主义心理学的理论,在《教育过程》《教学理论探讨》和《教育的适合性》等著作中,阐述了以“知识结构论”、“学科结构论”为核心思想的课程理论。

布鲁纳说:“不论我们选教什么学科,务必使学生理解该学科的基本结构。”所谓学科结构就是学科的基本原理,是事物之间的基本关系在学科内部的体现。“简单地说,学习结构就是学习事物是怎样相互关联的。”他举例说,代数就

是把已知数同未知数用方程式排列起来,使得未知数成为可知的一种方法。解这些方程式所包含的三个基本法则,是交换律、分配律和结合律。学生一旦掌握了这三个基本法则所体现的思想,再解各种变形的复杂方程式就不会感到困难了。

布鲁纳反复论述了学科结构的重要性。第一,学科结构可以使学科更容易理解,因为掌握了基本概念,就可以理解许多特殊现象;第二,可以更好地记忆那些细节,因为掌握了原则,就可以随时把细节重现出来;第三,能促使学习的迁移,因为掌握了基本概念和原则,可以举一反三,触类旁通;第四,有利于缩小高级和初级知识之间的鸿沟,因为一门学科的高级、初级知识的基本概念和原则虽有高下之分,根本性质是一致的。因此,他主张按照学科结构来编制课程,使它既能由普通教师教给普通学生,又能清楚地反映各学术领域的基本原理。他认为,一方面要按照这个思想去改革基础课和修改基础课教材,另一方面,要把这些教材分成不同的等级,使之适合不同年级不同水平学生的接受能力。

布鲁纳主张让儿童早期学习各门学科的基本概念。他说:“任何学科都能够用在智育上是正确的方式,有效地教给任何发展阶段的任何儿童。”首先,他从儿童智力发展的过程寻找根据。他认为,给任何年龄的儿童教某门学科,要按照这个年龄阶段的儿童观察事物的方法去阐述那门学科的结构。这些初步阐述过的观念,由于早期学习,以后再学就比较容易。其次,布鲁纳认为,按照学习行为的规律来安排学习情节,有利于基础学科的早期学习。他指出,学习一门学科包含三个差不多同时发生的过程,即新知识的获得、转换和评价。学习任何一门学科,常有一连串的情节,每个情节都涉及获得、转换和评价三个过程。学习情节运用得最好时,可以反映以前学过的东西,且可举一反三,超过前面的学习。第三,采取螺旋式排列法,以一种不太精确然而较为直观的精神尽早向儿童介绍各门学科的基本概念,然后扩展再扩展,直至最复杂的现代知识领域。

布鲁纳课程论的另一重要观点就是强调发挥学生的主动性,即“主动地发现而不是被动地接受知识”。为此,他对于加强教材的趣味性,加强对中小学教师的重新训练,提出了一系列建议。

布鲁纳的课程论根据现代科学飞跃发展的客观要求,对中小学的课程改革提出了一系列发人深思的问题。这主要是,各门学科的基本原理,即学科结构的探索问题,现代科学知识陈旧内容的更替问题,编制课程教材与发挥学生主动性的关系问题,以及教师与教材、教材与教具、教师与教具的关系问题等。在这些问题上,他不是简单地否定实用主义的课程理论,不是原封不动地照搬传统的学科中心课程论,而是在新的科学研究的基础上提出了新的见解。在这

种新的课程思想指导下掀起的课程改革运动以及数学、物理、化学、生物等等课程计划和教科书的产生,是美国中小学课程发展史上一次很有意义的尝试。

然而,事实上,美国六十年代的课程改革并没有取得理想的结果。正如布鲁纳在1971年指出的:“会议后最初五年的课程设计,除了戴上一两个‘桂冠’夸示一番外,竟没有一个设计是值得采用的。”这里有几个值得研究的问题。第一,布鲁纳倡导的课程改革过分强调理论知识,削弱了实用知识和基本技能。不少人批评新教材太抽象,太理论化,脱离知识的实际应用;由于片面强调抽象观念,贬低了熟记和技巧训练的作用。在中学课程设置上,只考虑学术课程,忽视实用课程,因而不能满足相当一部分高中学生准备就业的要求。第二,布鲁纳认为可以把“任何学科”教给不同年龄的儿童。他们要把新的科学成就引入中小学教材的想法是有道理的,但是要把任何学科教给任何儿童的想法却缺乏科学根据。一方面,这种片面观点来源于他对儿童学习活动的性质与科学家、文学家的科研、创作活动性质的混淆,认为两者的差别“仅在程度而不在性质”。实际情形并非完全如此。另一方面,这种片面观点产生于他对美国中小学教师数学水平的过高估计。事实上,由于种种原因,许多中小学教师并不能完全按照特定年龄儿童观察事物的方法去解释各门学科的结构。这种片面观点导致六十年代初期所编中小学各科教材的难度远远超过多数学生的接受能力。有人统计,当时编的高中教材,全美国只有25%的高中学生能够接受,75%的高中学生却接受不了。这是那次课程改革遭受挫折的重要原因之一。布鲁纳后来也承认,“我们在开始阶段过于理想主义了。”第三,六十年代的课程改革脱离了美国矛盾重重的社会现实。当时,美国黑人的抗暴斗争此起彼伏,民权运动席卷全国,青年学生也纷纷抗议政府对外侵略。面对这种现实,一些美国学者认为,中小学的课程改革主要不是解决知识爆炸的问题,而是解决社会问题爆炸的问题。布鲁纳在1971年的一次讲话中也认为,1959年讨论课程改革时,单纯考虑智育和培养科学家与工程师,“实在是‘天真无知’的”。他列举了城市贫民窟、种族歧视以及其他种种更坏的事,认识到,“教育是一个深刻的政治问题”。这时,他们所关切的已不是凭借课程从内部去改革学校,而是为了切合社会的需要,把学校全部改组。他提出,应更多地注意与社会所面临的问题相关的知识,对学科中的知识结构就不再强调了。在这种形势下,另一个课程流派——问题中心派便活跃起来了。

问题中心课程论是改造主义教育学派的课程理论。改造主义是实用主义教育思想的分支。早在二十世纪三十年代,以康茨、拉格为代表,在世界性经济危机冲击下,感到强调点滴改良的“进步教育”只适用于“社会稳定”时代,于是对“进步教育”作了一点修补。他们强调教育的目的在于按照主观设想的蓝图