

第一章 课程与教学的概述

课程与教学是各级各类学校教育构成的基本要素。课程与教学的理论是整个教育科学体系中的重要分支。课程与教学的改革是当代世界教育改革的核心课题。

第一节 课程与教学的含义及关系

一、课程的含义

(一) 课程的内涵

“课程”一词在教育理论与实践频频出现，但对课程内涵的界定却众说纷纭，存在着很多歧义。在中国，宋朝著名思想家、教育家朱熹曾说：“宽著期限，紧著课程。”其中“课程”一词含有学习的范围和进程的意思。在西方，19世纪英国著名哲学家、教育家斯宾塞（1820～1903）在《什么知识最有价值》一文中最早提出“curriculum”（课程）一词，意指教学内容的系统组织及进程。在当代，社会的变化和教育的不断变革，具有不同教育理念的人们对课程有了不同的理解，出现了许多关于“课程”的定义，诸如课程即教学科目、课程即有计划的教学活动、课程是教学过程预期要达到的学习结果、课程是学生在教师的指导下获得的经验，等等。每一种定义的提出都源自一定的社会背景，以一定的认识论和方法论为依据。认真辨析每种定义便会发现都有其一定的合理性，但也几乎无例外地存在着局限性，如把课程视为学科，却割裂了课程的内容与过程，忽视了学生的经验和体验，而这些经验和体验对学生的态度、动机、价值观的形成和发展有着十分重要的作用；但若把课

程看为经验，又会导致忽视系统知识在学生发展中的意义。所以，现在要提出一个各家、各派都能认同、科学而精确的课程定义是十分困难的。当然，教学的科目、学科的结构及其进程，学生在教师指导下所获得的经验与体验，或学生自发获得的经验与体验，作为定义课程的基本内涵，一般还是被认同的。

把“教学科目”——学科作为课程定义的基本内涵，是人们最普遍使用的习惯性术语。在教育史上它由来已久，我国古代教育的“六艺（礼、乐、射、御、书、数）和欧洲中世纪教育的“七艺（文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学）便是最早的学科课程。目前，我国的不少《教育学》教材和众多的教育辞书，也大都这样来表述课程的基本含义。这是以知识为特征的课程本质观的反映，也是我国中小学长期以来广泛实行的学科课程的原因。

把“学科结构及进程”作为课程定义的另一个基本内涵，也是人们普遍认同的。在西方，最早提出“curriculum”（课程）一词意指“教学内容的系统组织”。该词源于拉丁语“currere”（动词，意为“跑”。“curriculum”（名词）的原意为“跑道”。据此，西方常常将课程又定义为“学习的进程”。因此，将教学科目（教学内容）系统组织起来，沿着“学习的进程”，以达到设定的教育目标，便成了设计并实施课程计划的重要方面。

把“经验或体验”作为课程定义的又一基本内涵，这是近代以来较为普遍认同的课程理念。持有这种理念的人们，大都持有以经验和活动作为课程的本质特征的观点，认为外在的知识，只有通过个体亲身的经历及受教育者各种自主性活动，才能转化为学习者自身的经验。课程就是要让受教育者体验各种各样的经历，以获得经验。

总之，课程是一个发展的概念，它是为实现各级各类学校的培养目标而规定的教学科目及它的结构和进程的总和，包括为学生个性的全面发展而营造的学校环境使其获得经验或体验的全部内

容。

（二）课程含义的历史演变

课程作为一个发展的概念，它的内涵是随着社会发展而变化的。

在中国，古代正规学校教育的宗旨是培养各级统治人才，课程内容充斥着统治阶级的思想意识、礼仪道德和维护自己统治地位的政治手段，以及相关的知识经验和技能。如：奴隶社会高度发展的西周，学校以礼、乐、射、御、书、数“六艺”为核心课程；封建社会的学校，自汉代起，以我国古代最著名的教育家孔子（公元前 551～前 479）创建的儒家《诗》、《书》、《礼》、《易》、《春秋》五经为教学科目，自宋代起，经著名教育家朱熹加以注释的“四书”（《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》）和“五经”成为学校教育的基本课程。

在西方，奴隶社会的学校课程，古希腊有斯巴达的“尚武”和雅典的“崇文”两种典型。中世纪，宗教成了封建制度的精神支柱，科学成了宗教的奴仆，僧侣封建主垄断的教会学校以“七艺”为课程，即文法、修辞学、辩证法、算术、几何、天文、音乐，各个教学科目都贯穿着神学的精神；世俗封建主通过宫廷教育培养骑士，其课程为“七技”，即骑马、游泳、投枪、击剑、打猎、下棋、吟诗。文艺复兴后，西方学校提倡学习古希腊罗马古典文化，重视古典语文的教学；哲学、法律和文学艺术从神学的束缚中解放出来，并得到迅速发展。

近代工业革命的兴起、自然科学的迅速发展，给学校课程注入了新的活力，推动了课程内涵的变化。为适应社会生产和文化科学发展的需要，学校教学科目门类增多，内容更新，自然科学进入学校课程体系，现代语文也越来越受到重视；其后各种专业和职业学校兴起，技术学科以至生产劳动在学校教学科目中占据了一定的地位。至 19 世纪，形成了近代学校教育课程体系，它包括语文、外语、数学、物理、化学、生物、历史、地理、音乐、体育、美术等。如

果说，人们以往把课程当做教学科目的话，那么由于普及教育和职业技术教育的兴起，课程的内涵便和课业的结构及其进程、学生获得的经验或体验联系在一起了。

第二次世界大战后，在资本主义强国兴起了科学革命、技术革命和产业革命的新浪潮，在世界舞台上，科技、经济、人才的竞争十分激烈，由此又引发了一场大规模的课程改革运动。进入 20 世纪 70 年代以后，随着课程改革的不断深化，课程的内涵也发生了相应的变化，就其发展趋势来说，不仅强调教学科目的内容，也重视学生的经验和体验；不仅强调预期的教学目标、计划，也重视教学过程本身的价值；不仅强调教材的意义和作用，更重视教师、学生、教材、环境等因素间持续交互作用的动态情境；不仅强调显性课程，也重视显性课程与隐性课程并重；不仅强调学校课程，也重视学校课程与校外课程并重。

课程内涵的历史演变过程，特别是当代课程改革的发展趋势，既意味着课程观念的不断更新，也在某种意义上预示着课程改革实践的发展方向，从而影响并促进课程理论的研究与发展。

二、教学的含义

“教”与“学”二字，最早出现于我国殷商时期的甲骨文中，而“教学”一词最早出现于《书·商书·说命》：“教学半”。《学记》中提出“教学相长”的命题，实际上是“教学半”的引申。真正指教师“教”和学生“学”的意义上的“教学”一词出现于宋代欧阳修在为胡瑗作墓表时曾提到“教学之法”，这里的“教学”一词已接近今天的含义了。在西方“teaching”主要指“教”，“learning”是“学”，尽管这两个词在形式上没有连接成为一个词，但在英文文献中常可见到它们的合成形式“teaching-learning”。所以，自古以来教与学就是密切关联的。

无论中外古今，人们赋予“教学”的基本含义是：“教”是传授，“学”是仿效，合起来是传授和学习。与“课程”相比，人们对“教学”

这一概念的理解还是比较一致的：“教学，教师的教和学生的学的共同活动。学生在教师有目的、有计划的指导下，积极、主动地掌握系统的文化科学基础知识和基本技能，发展能力，增强体质，并形成一定的思想品德。”^①这一“教学”定义的基本含义是十分清楚的。

首先，教学是教师和学生的双边活动，是教师教与学生学共同活动的统一过程。“教”与“学”是这一统一过程的两个侧面，彼此既不可分，也不可替代，又不是教和学的简单相加。在教学中，没有无学之教，也没有无教之学。无学就无教，无教也就无学，如果说有“学”那就不是教学中的“学”了。诚然，在这个过程中，教师是教育者，肩负“传道、授业、解惑”的重任，发挥着主导作用，学生是受教育者，既是教师“教”的对象，又是学生“学”的主体。这里的“学”指的是学生主体独立的能动的活动，它是任何教师的“教”无法替代的。其实，“教”是为了“学”，“学”是“教”的归宿和体现。因此，教学过程中只有充分发挥教师的主导作用与学生主体作用，才能保证教学活动的成功。

其次，教学作为一种特定的实践活动，实质是促使受教育者身心发展的认识活动。在这一实践活动过程中，要向学生传授系统的文化科学基础知识和基本技能，发展学生的智力和体力，奠定学生科学世界观的基础和养成良好的思想道德品质。这三项基本任务互相关联，又各有其独特的内涵，既不可分割，又不可混同，它们统一在一个教学活动过程之中。而要实现这些任务，就要注意处理好传授系统的科学文化知识与丰富学生感性知识的关系，传授知识与发展智力的关系，传授知识与思想品德教育的关系，传授知识、发展智力与发展非智力因素的关系，以及班级授课与个别施教、教学内容与年龄特征等关系。

另外，教学作为整个教育活动的重要组成部分，它和整个教育

^① 《中国大百科全书·教育》，150页，北京，中国大百科全书出版社出版，1985。

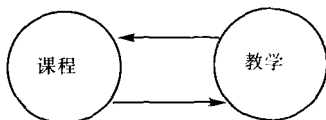
构成的基本要素一样，是由教师、学生和教育影响（既包括教育者作用于学生的信息内容——教学内容、教学材料，也包括信息传递和反馈的形式——教学手段、教学方法、教学组织形式等要素）。从教学基本要素来看，教学就是教师将在人类浩如烟海的文化宝库中精心选择的、具有丰富发展价值的教学内容、教学材料，通过精心设计的手段、方法和组织形式传播给学生，或者是学生在教师教的条件下通过一定的手段和方法去掌握所规定的内容和材料。因此，教师必须根据一定的教育目的与学校的培养目标以及学生身心发展的客观规律确定教学内容、教学材料，并在这个基础上选择适应并服务于它的最合适的、最有效的教学手段、方法和组织形式。教的活动和学的活动便是通过这个特殊的教学影响连接起来，从而构成一个统一的活动。

三、课程与教学的关系

课程是为有目的的学习而设计的教学科目及其结构与进程，它规定着学校教育教什么，它所关注的是学生学习的范围与进程；教学是达到课程目标的途径与手段，它规定着学校教育怎样做，它所关注的是教师的教授、辅导，学生的学习与活动。所以课程与教学是既相对独立又互相关联、互为反馈的两个系统。它们的关联表现在：一方面，课程是教学的依据，课程对教学有制约作用，如，在教学过程中教学方法和组织形式的选择，在很大程度上取决于课程的性质和特点，如物理、化学、生物等学科较多地选用演示、实验、实习等方法，而语文、历史、社会等学科的教学则较多选用讲读、阅读等方法。另一方面，教学是达到课程目标的手段，它也能影响、反馈于课程。20世纪60年代，许多发达国家进行大规模的课程改革，力图实现课程内容的现代化，使学校教育缩小与现代科技发展的差距，但现代化走过了头，脱离了教师、学生的实际，通过教学发现，有些教学内容教师不理解，学生更无法接受，于是再回头重新修正，课程又“回到基础”上来。

为了进一步理解课程与教学的关系，我们可以作一个形象的比喻，课程可以视作为一个乐谱，教学则是作品的演奏，同样的乐谱，由于每个演奏家有独特的个性、素养、经历，使他们对作品产生并不雷同的体会，最终导致演奏的水平、风格上的差别。为什么有的指挥家和乐队特别受人欢迎，这固然与乐曲有关系，但更重要的是他们对乐谱的理解和演奏的技巧。所以，乐谱是演奏的根据，演奏不能离谱，但乐谱是死的，只有通过演奏才能赋予乐谱活的生命，引起听众的共鸣。

教学与课程的关系可用简图来示意：



这正如课程论学者奥利瓦所言：“课程与教学的关系是循环的，它们是以连续的循环关系为基础的分离实体。课程对教学产生持续影响，反之，教学又影响课程。”^①

第二节 课程论发展的历史

课程作为一个独立的研究领域，起步较晚，是 20 世纪初才开始的，但课程实践却有十分久远的历史，自从有了学校教育，便有了课程设置。随着课程实践的发展，对课程理论的研究也就渐趋深入。

一、前科学化时期的课程思想

（一）古代课程论

我国古代，《礼记》上就有“传书礼乐以造士”的记载。《史记》曰：“孔子以六艺教人。”《学记》对课程更作了相当具体的系统的描述：“一年视离经辨志，三年视敬业乐群，五年视博习亲师，七年视

^① Oliva, P. F., *Developing the Curriculum*(3rd ed.), 1992(12)。

论学取友，谓之小成。九年知类达，强立而不反，谓之大成。”

可见，我国古代早已有人注意到根据不同的年龄、学业水平安排不同的课程，以便取得良好的效果。同时，我国古代的一些思想家和教育家也对学校的课程问题作了一定的探讨。如我国古代著名教育家孔子办私学，把学术下移到民间，强调分科而教，在因袭传统的课程内容的基础上创立儒学以《诗》、《书》、《礼》、《乐》、《易》、《春秋》作为教育的主要内容。而荀子等则猛烈抨击死背儒家经典、死守章句、空疏无用的课程与教育，提倡新的“经世致用”的实学。但“经世致用”课程思想的出现，只经历了短暂的瞬间，它并未形成气候。在几千年间，儒家经典始终是各级学校最主要的课程内容。

在西方，古希腊的柏拉图（约公元前 427～前 347）及其学生亚里斯多德（公元前 384～前 322）都十分重视教育，他们认为只有通过教育才能使未来的统治者获得真知，从而洞察世界、统治世界。在教育史上，柏拉图首次揭示了教育的政治意义，力图从教育未来统治者入手，建立理想的王国；亚里斯多德则第一次提出对学生实施体、德、智三方面的教育，教育的目的在于使体、德、智得到和谐的发展。为了实现学生德、智、体的和谐与发展，亚里斯多德提出开设体育课，他赞成雅典式的训练健美与和谐发展的体育。

在课程思想方面，古代课程论强调理性的锻炼，除继承古希腊的文法、修辞学、逻辑学之外，又增加了算术、几何、天文、音乐等。设置这些课程的目的，主要不在于生产劳动和生活中的应用，而在于训练学生的思维，增进人的智慧。这种重视思维训练轻视科学知识的课程设置思想，一直影响着西方世界的教育，基本上奠定了西方封建社会学校课程设置的格局。

上述古代中国和西方的学校课程的见解，还只能说是一些经验总结和关于课程的零散思想。这期间，在东西方都尚未形成系统的课程理论。

（二）近代课程论

从17世纪起，西方进入资本主义社会。生产发展、科学进步、社会分工日益精细，自然科学分化为不同门类。为了使近代自然科学更快地从宗教神学和经院哲学的束缚中解放出来，需要大力提倡科学和科学教育，需要有一种新的知识论和方法论，这是时代的要求。无疑地，人文主义思潮和宗教改革为早期科学教育思想的产生创造了有利条件，近代自然科学发展的成果也为早期科学教育的产生提供了科学的基础。近代科学教育的倡导者、英国著名学者培根（1561~1626），在他的著作中，洋溢着对科学知识的推崇和对科学发展的讴歌。他深刻地阐述了科学知识在人类生活中的巨大效用。在系统考察人类知识形成发展的历史和总结概括人类智慧力量的基础上，培根提出了“知识就是力量”的论断，并确立了一个百科全书式的知识体系和崭新的实验归纳法。与此同时，培根批判僵死的经院主义教育，提出了理想的科学教育方案。

捷克著名教育家夸美纽斯（1592~1670）接受了感觉是一切知识源泉的思想，沿着培根开辟的道路，应用他倡导的方法，进一步推动了近代科学教育的发展。夸美纽斯在总结前人研究成果及当时教育改革实践经验的基础上，提出“泛智论”，这就是把一切知识教给一切人，实施百科全书式的教育。他把他建立的理想学校称为“泛智学校”对其著作《大教学论》定下的任务是“阐明把一切事物教给一切人的全部艺术”。他说：“把一切知识领域中的精粹的总和灌输给他们的头脑。这就是说，要使在天空中、在地上、在水中、在地层深处，一切存在过的事物，无论是在人的身体上和精神中、在《圣经》里、在手艺方面、在经济方面、在政治生活方面、在教会方面，最后对生和死以及永恒本身，没有什么是年轻人的智慧接

班人所不能切实理解的。^①他这种理论的突出表现，就是设置百科全书式的课程，并主张在出生到6岁的‘母育学校’里就应该实施。他说：“在这最初的学校里，我们也应当把一个人在人生旅途中所应当具备的一切知识的种子播植到他的身上。”他竟然开出20个项目，包括：玄学、物理学、光学、天文学、地理、年代学、历史、算术、几何、静力学、机械学、辩证法、文法、修辞、文学、音乐、经济学、政治学、道德学、宗教。这种‘泛智论’是课程论的一大进步。

“泛智论”后经德国著名教育家赫尔巴特（1776~1841）和英国教育家斯宾塞的继承发展，形成了历史上第一次以严密理论体系出现的学科中心课程论。斯宾塞从教育为完满生活做准备说和知识价值论出发，为学科中心课程论做出新的理论论证。他的课程论的最主要的特点是从资产阶级个人功利和实证主义哲学出发，批判所谓装饰性知识，提倡实用科学知识，实质上是反对脱离生产和生活实际的绅士教育课程，主张适应资产阶级新需要的实科课程。这反映了工业革命和第一次技术革命时期科学和生产、科学和教育开始结合起来的趋势。斯宾塞还看到了，资本主义的生产要依靠科学，而生产的科学化又直接影响到生活内容，也必然依靠科学知识，于是他得出结论——“什么是最有价值的知识？总的答案就是科学”^②。这样，生活需要、科学和课程三者就紧密地联系起来。在学科中心论的推动下，17世纪到19世纪，西方国家的学校课程逐步增设了物理、化学、植物、动物等自然科学，数学在学校课程中的地位，也大为提高，这是学校课程史上一次重大的变革，由古代的重文轻理，转为重理轻文，学校教育初步摆脱了脱离

^① 张焕庭主编：《西方资产阶级教育论著选》，43页，北京，人民教育出版社，1979。

^② 张焕庭主编：《西方资产阶级教育论著选》，423页，北京，人民教育出版社，1979。

生产劳动的偏向，学校与社会生产的关系日益紧密。同时为适应资产阶级社会政治需要，也增设了一些新的人文学科，如本国语、外国语、历史、地理、公民等，劳动和美术也列入了学校课程。学科中心课程理论及实践，顺应时代的潮流，在课程发展史上有着重要的意义。

在学科中心论确立了近代学校课程体系之后，从 18 世纪开始，发生了形式教育与实质教育的学派之争。反映在课程论上，各自提出不同的课程设置与教材内容选择的理论依据。形式教育派以官能心理学为理论依据，认为教学的任务主要不在于教给学生多少知识，而在培养学生的智能，特别是理性能力、思维能力，学校课程应恢复到古代“形式学科”中去，尤其重视古典语文、数学、辩证法等学科，因为语言是最好的形式，数学是思维的体操，自然科学则被轻视。实质教育派以联想心理学为理论依据，认为教学的主要任务应当教给学生对生产、生活实际有用的知识，智能的培养无关轻重，学校课程重视机械技术、自然科学、现代语言等。两派争论长达约一个世纪，终因形式教育派的主张与时代要求相悖，未能产生大的影响，学科中心论的课程体系仍占统治地位，被称做“传统课程”。其实，两派的见解都有合理性，也都有片面性。现代课程论已把传授知识和发展智力统一起来，作为课程设计的重要原则。

20 世纪初，随着资本主义科技和生产的迅猛发展，需要培养能够自由转换工种，满足生产多方面需要的熟练工人。在这个背景下，美国产生了以杜威（1859～1952）为代表的“进步教育运动”，形成一种新的课程理论——活动课程论。

学科课程属于传统教育的范畴，它的特点是“三中心”，教师中心、书本中心、课堂中心。活动课程属于现代教育的范畴，其特点是新的“三中心”，儿童中心、直接经验中心、活动中心，让儿童在“做中学”，通过亲身实践获得知识经验。课程的组织不是多门学

科分科并进，而是开设综合性的单一课程，依据儿童的需要和兴趣，将有关知识材料组成单元，依次进行活动。课程进度无严格规定，以学生的态度和兴趣的发展变化确定。杜威的学生克伯屈创立的“设计教学法”是活动课程论的具体体现。所谓“设计教学”，就是要在学生有计划的活动中进行教学。这种活动由儿童决定目的，儿童制订活动计划，儿童自己执行活动，儿童自己评价活动效果。儿童在各项活动中获得知识经验，培养兴趣、能力和各种品质。如，在一个建筑一座小房子的设计中，通过计算建筑面积和建筑材料价格等学习算术，学习有关建筑的一些词句和书写，为了装饰房子学习图画等。

杜威的儿童中心活动课程论，提出教学重心的转移，重视儿童学习的主动性、积极性，重视直接经验在教学中的作用……这些都有积极意义，但这种理论违背教学认识规律，排除间接经验的系统学习，最终导致教学质量下降。

对多种课程论流派，在理论上可分别加以研究，以吸取其精华，在实践中可综合地扬长避短，使教学活动更接近认识的规律。

二、科学化课程开发理论的创立

“课程开发”指决定课程的过程以及决定课程过程时所依据的各种思想。这一术语有时与课程研究、课程设计通用。

把课程从教学中分离出来，作为一个独立的研究领域，是从20世纪初开始的。一般认为美国学者博比特在1918年出版的《课程》一书，标志着课程作为专门研究领域的诞生。

（一）科学化课程开发理论的形成

博比特是科学化课程开发理论的开创者，他在长期课程开发实践的基础上进行深入的理论研究，并接纳了当时科学管理之父——泰勒的企业管理思想，形成了课程开发理论。

博比特把教育看做生产，教育是把学生这些“原料”通过学校机器的加工，成为理想成人的“成品”；教师是工人，课程是儿童在

加工过程中的一系列活动和经验。课程开发理论不仅要研究使学生为以后成人生活做好准备应开设哪些新课程，还要研究怎样开发新课程。在博比特看来，最科学的方法是对人类社会活动作具体、细致的分析，发现社会所需要的知识、技能、态度、能力等。在这个基础上提出课程的目标并拟订教育计划，这种方法即著名的“活动分析法”。活动分析法为后来盛行的课程目标模式提供了方法论依据。

进入 20 世纪 20 年代，课程领域又增加了一位有影响的人物——查特斯。他的课程开发理论与博比特类似。在《课程编制》一书中，查特斯指出，从事课程开发“首先必须制定目标，然后选择课程内容，在选择过程中，必须始终根据目标对课程内容进行评价”。

博比特与查特斯作为课程开发科学化运动的早期代表，他们第一次把课程开发确认为一个独立的研究领域，并提出了该领域研究中的许多基本问题，如课程目标；课程目标与人类生活、儿童发展、学科知识的内在联系；课程目标的选择与教育计划的制订等，这些问题长期以来是课程论需研究和解决的。他们以教育目标为中心的课程编制模式，为泰勒的课程原理奠定了基础。

（二）科学化课程开发理论的发展

20 世纪中叶，美国著名教育学家、课程理论家拉尔夫·泰勒，集科学化课程开发理论之大成，他先后出版了《成绩测验的编制》（1934）和《课程与教学的基本原理》（1949）两本专著，确立了他的“评价原理”和“课程基本原理”，统称为“泰勒原理”。人们公认“泰勒原理”是科学化课程开发的新的里程碑，《课程与教学的基本原理》被誉为现代课程理论的“圣经”和奠基石。

泰勒原理形成于 20 世纪 40 年代。自 1930 年起美国出现震撼资本主义世界的经济大萧条，经济大萧条引发了教育危机，由于失业率剧增，致使大批青少年找不到工作。他们在就业无门的情况下，无可奈何，只能返回高中注册入学。然而多数学生对当时的

高中课程不感兴趣，认为所学的内容无多大实际意义，因为几乎所有的高中课程都是为升大学做准备的，而事实上进入大学深造的仅占高中毕业生的 1/6,5/6 的毕业生则要寻找工作走进社会。当学校的领导和教师们意识到这个严峻的事实后，他们便支持对普通高中的教学计划及课程进行改造。为了帮助学校走出困境，美国“进步教育协会”发起并组织了旨在改革课程体制的长达 8 年的实验研究。从 1934 年至 1942 年，参与这项实验研究的，除了专业研究人员之外，还有 300 所大学、学院和精选出来的 30 所实验中学，泰勒任这项研究的评价组主任。“八年研究”对当时美国大学的入学要求和中学课程改革产生了深远的影响。同时，为了使每所中学在课程开发时有章可循，泰勒提出了课程开发的一般程序和原理，具体反映在《课程与教学的基本原理》一书中的“泰勒原理”中。“八年研究”还发明了“在职教师研讨班”研讨班帮助教师开发教学计划、收集资料，以及获得有助于工作的新的知识技能。在这期间，以教育评价代替测验的观念得到了广泛接受。

泰勒认为开发任何课程和教学计划都必须回答四个基本问题：

第一，学校应该达到哪些教育目标？

第二，提供哪些教育经验才能实现这些目标？

第三，怎样才能有效地组织这些教育经验？

第四，我们怎样才能确定这些目标正在得到实现？

这些问题的答案会因学校性质、教育阶段不同而有差异，所以泰勒并未就这些问题直接做出回答，只是提出研究这些问题的方法和程序，而这本身就构成了考察课程与教学问题的基本原理。

我们也可以把这四个问题看做课程编制过程的四个步骤：确定目标；选择经验；组织经验；评价结果。泰勒课程原理实质上就是对这四个步骤的进一步阐释。其中，确定目标最为关键，目标是课程的灵魂，确定目标是课程开发的出发点也是归宿，其他步骤都

围绕着目标而展开。所以，泰勒原理又被称为“目标模式”。那么，教育目标是什么？它又是如何确定的呢？泰勒认为，目标即有意识地选择的目的，是学校教职员所向往的结果。目的确定有三个来源：

(1) 对学生的研究。研究分两步，一是了解学生现状；二是把学生的现状与可接受的模式作比较，找出差距，这种差距构成学生的需要，也是教育的需要，这实际上就意味着教育目标。

(2) 对当代社会生活的研究。对当代生活进行分析，分析出当代生活的最重要的方面，致力于使学生理解生活问题中的基本原理。特定教育目标的选择一定要适合儿童的兴趣与需要。

(3) 学科专家的建议。他要求学科专家选择教育目标时不能太专业化、专门化，他们既要站在学科的立场上，又要从大多数学生的实际出发，提出教育目标。

通过上述三个渠道，获得了大量有关教育目标的信息，由于学校教育的时间、能量有限，目标不能太多，因此，必须对众多的目标进行筛选。泰勒建议用教育哲学（办学宗旨）和学习理论（学习心理学）作为两个筛子，将目标过滤。在此基础上，选择有助于达到教育目标的学习经验并进行组织。学习经验的组织一种是纵向的，即建立不同阶段的学习经验之间的联系，如三年级数学与四年级数学之间的联系；另一种是横向的，如五年级数学与五年级自然课提供的学习经验之间的联系。有效的纵向组织和横向组织，能使不同学习经验之间相互融合，相互转化。最后，评价结果，评价是确定课程与教学计划实际实现教育目标的程度，也就是确定学生实际所发生的行为变化的程度。泰勒强调，评价的方法多种多样，不能把评价等同于纸笔测验。

总之，确定教育目标、选择学习经验、组织学习经验、评价结果四个环节，构成了泰勒关于课程开发的系统观点。确定目标是课程开发的出发点；选择、组织学习经验是课程开发的主体环节，其

功用指向于教育目标的实现；评价则是课程开发系统运行的基本保证。其中，目标是整个系统的核心。

泰勒的课程基本原理已经对全世界的课程专家产生影响，不管人们是否赞同泰勒原理，如果不探讨泰勒提出的四个基本问题，也就难以全面地探讨课程问题。事实上，泰勒课程研究的范式在很长一段时期里在课程领域中占据支配地位。

三、当代课程理论与实践的发展趋势

（一）当代课程理论的新发展

1. 学科中心课程论。学科中心论主张学校课程应以学科分类为基础，以学科教学为核心，以掌握学科的基本知识、基本原理及相应的技能为目标。

这一主张自夸美纽斯的“泛智论”，经赫尔巴特，特别是斯宾塞的继承发展，形成了严密的理论体系，20世纪30年代美国的要素主义在批判进步主义的儿童经验论的基础上，认为人类文化遗产中存在着“一种知识的基本核心”，即共同的、不变的文化要素（包括各种基本知识、基本技能和传统的态度、理想），主张恢复各门学科在教育过程中的地位，强调以学科为中心和学习的系统性。“二战”后，他们在改革美国教育的系列建议中，特别强调中学应以各门学科为“基本核心”（包括英语、数学、自然科学、社会研究和美国历史）这就形成了美国50年代末以“新三艺”（数学、自然科学和外语）为特色的课程改革的指导思想。而布鲁纳的结构化思想是学科中心课程理论在当代最具广泛而又深刻影响的课程理论。这个理论包括：

（1）课程的内容——教什么？这是最重要也是最为重视的思想。布鲁纳认为课程内容应当是学科的基本结构，“不论我们选教什么学科，务必使学生理解学科的基本结构”。所谓“基本结构”，指的是各门学科中的基本概念、基本公式、基本原理等理论知识。具体地说，这种学科结构有三种组成：一是组织结构——即一

门学科有别于其他学科的基本形式和该门学科研究的界限；二是实质结构——即基本概念、原理及系统；三是句法结构——即各门学科中收集数据、检验命题和对研究结果做出概括的方法。基本结构对于受教育者主观的认识结构的发展是最有价值的。因为对知识的“基本结构”的学习正是人的主观认识结构连续不断的构造过程。

(2) 课程的设置——什么时候教？布鲁纳认为，“基本结构”要与学生的认识水平相一致，学习基本结构应当及早开始，只是这种学习要符合儿童在不同年龄阶段的认识结构的不同特点，注意学习的呈现和安排的方式。

(3) 课程的实施——怎么教？布鲁纳认为，基本结构是不能单纯地靠教师传授的，因为学习是主体认识结构的构造过程，离开了主体的主观能动性是无法获得的。这便是他提出的著名“发现法”的缘由：让学生自己积极、主动地进行思维活动，从而掌握基本结构。

2. 人文主义课程论。人文主义课程论主张课程应有益于人的尊严、人的潜在在教育过程中得到实现和发展，强调应依儿童的心理发展特征和心理发展要求确定课程。

这一课程思想在古希腊和文艺复兴时期早已蕴含，经近代卢梭的“发现儿童”、实施“自然教育”的萌芽状态之后，19世纪末、20世纪初杜威确立了以儿童社会生活经验为中心的课程论。上世纪中叶，人文主义课程论在人文主义心理学的基础上又取得了新的发展，马斯洛、罗杰斯等人做出了重要贡献。在人文主义者看来，首先，课程的内容及其设计并不重要，重要的是引导学生在课程中实现自我发展。这种发展应是人的情绪、情感、价值等的“情感发展”与理智、知识、理解等“认知发展”的统一。因此，自我实现便成了课程的根本目的和核心，从而主张要鼓励并允许学生自由表达、做实验、犯错误、获得反馈、发现自我。其次，课程的组织不应从传