

第一章 课程理论

“什么知识最有价值？”——从比较角度和历史角度来考察，所有课程理论都基于对该问题的答案。事实上，无论是公开声明还是暗中默许，牧师和教师们所给出的对该问题的答案都决定着学校教育内容。他们在为公众服务的时候也只选择他们认为有价值的知识传给下一代。当然，对知识的界定限定了人类所积累的哪些信息可称为“知识”。不管是宗教教师还是世俗教师都自己决定应该教什么。在他们比其他社会成员和他们的学生占有更多的学校知识的情况下，他们有权决定如何传授这些知识。教师在决定教什么和怎样教方面的权力一直未受到过实质性的挑战。

历史上，教师们的任务是为了使他们的服务对象满意而传授知识，在这种情况下，教师一直享有决定谁应该受教育的权力。欧洲及其他设立了欧式的大学的地方，教师们决定在教什么、怎样教和教哪些人方面的权力，在大学教师们所享有的自主权和自由度上得到了最佳体现。伴随这些权力而

来的是相应的责任，教师的职业权威一般来说取决于他们是否愿意进行公众同意的符合本族伦理信条的教育，他们的专业技能基础，以及经过长期训练所获得的知识。

教师的职业权威曾经被有关男性和女性的天性的心理学理论以及有关社会本性的英才理论所证明。当这些理论受到政治上的挑战时，教师在组织和控制学校教育方面的中心地位才受到了实质性的质疑。1945年后，对教师的地位影响最大的广为流传的观念是：教育必须作为人的基本权利向所有人开放。例如，1944年，英国的政治家们通过了1944年教育案，规定教育必须根据“年龄、性向和能力”(age, aptitude and ability)，向所有儿童和年轻人开放。国际上对这种高度的期望也给予支持，1945年成立的联合国在1948年大会上宣读的“国际人权宣言”中就采纳了这一观点。宣言第26条规定“受教育的权利”是所有人的权利之一。实际上，这一宣言与18世纪法国和美国的改革家们的论断相比并无多少进步，他们认为初等教育应普及免费，而中等教育则应向那些能从中受益的人开放。18世纪后，有关人和社会的理论发生了变化，而宣言则刺激了对广泛提供各级教育的机会的需求。教师们在“谁应该受教育”方面的决定权也相应地被政治家夺走了。

第二次爆炸——科学知识及其应用的大爆炸，使从不断增长的人类智慧和知识中选择有价值的内容的任务变得尤为艰巨。逐渐明显的是，不管如何界定知识，都不再可能将现存体制中的所有知识都传授给下一代。教师们面临着严峻的抉择。他们必须在传统知识形式和科学革命产生的“新”知识中作出

选择，而传统知识曾经为经过选拔的学生提供令人满意的普通教育。而且，这一选择还面临着重新界定知识所带来的问题。传统上对抽象知识、理论知识和实践知识的严格区分正在消解，新出现的课程理论认为有关“知识形式”（forms of knowledge）的传统分类是错误的。当然并不是所有教师都能被这些新理论说服。

战后使教师地位发生改变的第三个因素主要是被广为接受的教育万能论。与苏联教育家相对抗的美国人尤为推崇这一观点。1945—1946年在伦敦召开的联合国教科文组织大会的讨论中，创始者们表达了这些美国式观点。教育家和科学家们阐明了教师的职能不应仅限于传授知识的观点。他们普遍认为，教育能够通过普及知识来提高生活水平、增进民主并且维护世界和平。这些早期会议对“基础教育”概念的讨论淡化了历史上对教育和训练的严格区分，并提出教师在社会服务中的作用应该是多方面的。

由于这些事件，教师的职能变得不那么清晰了。以前，教师必须使他们的中学毕业生胜任大学学习从而满足大学教师的要求。现在，为了促进国家经济发展，要求他们针对复杂的经济状况下各种职业的需要来培养学生。同时，他们还负有推进社会流动、制止吸毒等现象和缓和家庭矛盾的责任。要使教师同时完成这些任务，就必须对“什么知识最有价值”问题作出与以往完全不同的回答。

许多国家特别是美国和英国的教师培训计划及其代言人，都认为许多教师已准备将这些任务当做他们在公共服务系统中

所担负的法律义务的一部分。英美师资训练中注重心理学和社会学课程的现象，表明了教师对儿童的了解必须比家长多，对社会的了解必须比工业家和政治家多的观点。很明显，并不是每一个教师都能够了解这些领域中的深奥知识——这些知识远远超出了许多其他成年人能掌握的知识的范围，因此，他们在选择知识和传授知识方面的权威受到了质疑。这样，在教师们试图做更多的事而不仅限于传授知识、声明他们必须而且能够改善社会之时，他们的传统地位受到了侵蚀，他们的自主权和自由权也受到了损害。

二次大战后婴儿死亡率的降低和出生率的增长，使教师接受这些新职责的社会环境很快发生了变化。50年代初，小学首先经历了战后婴儿剧增的结果。50年代末，人们期望迅速扩大中等教育规模以容纳所有青少年。60年代，包括大学在内的高等教育机构必须不仅满足大量中学毕业生的需要，还要满足那些父母未上过大学的青年男女受中学后教育的需要。政府对人口爆炸的反应是扩大中小学和大学的数量和规模。与此同时，没有几个教育家会同意，因人口增长，师生比例值就可以上升。实际上，许多国家都认为班级人数减少有助于提高教学质量，因而进行这方面的努力。虽然这种观点的可信度值得怀疑，但师资训练体系得到了尽可能地快速扩展以满足对教师的需求的增长。

为了对教育是人类的基本权利这一高要求作出反应，许多政府更注重重建中等教育体系的结构而不是教育内容。根据综合化原则重建中等教育的运动得到了大多数欧洲国家的左翼政

治家们的推行或支持。日本政府在美国的压力下扩大了义务教育的年限并重建了学校教育体制。许多教师支持这一运动，确信在学校教育的任何阶段实行教育机会均等有助于实现教育是所有人的基本权利的理想。事实表明，他们过于乐观地接受了在实施平等化方面结构比内容更重要的观点。

由于教师、社会科学家和政治家们着重于中等教育的重组和扩展，因此，他们对课程改革的兴趣被延搁了。同时，由于各种各样的原因，许多教师拒绝改变学校教育的内容，因为他们通过对学生进行品质和传统道德的训练而把自己看做是传统知识的卫士。这种拒绝改革的态度基于教师们长期积累的对最有价值的知识的看法。为澄清和分析教师们拒绝改革的原因，我们很有必要回顾一下历史上对该问题的各种解答。我们还将简要地讨论一些对现今的争论仍然有影响的宗教或世俗的观点。

作为传统知识卫士的教师

历史上对“什么知识最有价值”的回答有很多种，并不是每一种都与现时的课程争论有关。只有那些对古代社会的文明化起促进作用的回答与现时的争论有关。它们导致了许多我们现在才意识到的文化差异。它们有助于解释教师反对课程改革的原因，也有助于预测将一个国家的课程模式移植到另一个国家时所面临的困难。

从这个角度看，大多数由来已久的答案具有几个共同的特征。它们都是通过各种方式永久地记录下来，使知识不再依赖口述或教师的存在。在世界各种主要文化中，书本中记载了被认为是有价值的知识。最后，在各种情况下，这些答案及其记录成为建立强有力的政治体制的基础。

例如，中国古代强调人伦关系的儒家著作，就是中国古代学生的教材和科举考试的内容，在考试中获得好成绩的学生被选为文官。这种考试决定了中国几个世纪以来的教学内容和方法。虽然 1905 年取消了科举制度，它的影响在中华人民共和国、台湾、香港和其他任何中国人开办的学校中都很明显。除了考试中知识的本身价值以外，拥有这些知识还有能带来地位权力等实用价值。在中国，儒家学说具有和欧洲宗教文本相当的地位。中国的考试制度促进了作为最民主的文官选拔制度的竞争性考试制度的发展。

在印度，婆罗门教徒们维护了印度传统，他们吸引年青学者们一起学习印度宗教经文——三卷梵文赞美诗（后来发展到四卷）。这些人在学习宗教经文的同时，也学习医学、心理学、生理学、占星术和哲学。因此，古印度的教育内容是为培养全面发展的统治人才而设计的。也正因为此，虽然萨帝利贵族掌握国家的政权，作为宗教教师的婆罗门在印度人中的地位是最高的。而且，虽然现代印度是非宗教性国家，信仰冲突依然会导致政治冲突。

在伊斯兰国家内部和国家之间的宗派分歧常常导致国家内和国家之间的纷争与冲突。在这些国家中，甚至直到现在还是

由宗教人士掌握权力。古兰经是所有知识的来源。穆罕默德死后，仍然依据传统进行教育实践，其目的是对古兰经进行阐释和发扬。即使现在，什叶派穆斯林还是认为永远正确的伊斯兰教祭司掌握着古兰经的内在含义，这种传统被普遍接受。虽然穆斯林们的观点有着学理上的差异，但对他们来说，有价值的知识都一样是指导行动的实践性律令和对真主的神圣理解的结合。传统教学的核心由神学、法学以及起辅助作用的阿拉伯语组成。目前，一些杰出的伊斯兰学者还试图将古兰经中的知识与西方科学技术结合起来。同时，在穆斯林人数众多的地方，学校都会在社会压力下维持其宗教性精神风貌，以便使他们的学生具备教徒品格。

在长达好几个世纪的时间里，欧洲的牧师不仅决定教育内容和教育对象，而且担任国王和王子的顾问。西欧基督徒的教育内容取自圣经，犹太教则取自犹太教法典。对于基督徒来说，圣经是道德规范的源泉和教会法规的基础。对于犹太教徒来说，犹太教法典是日常生活的组成部分，其信徒与基督徒之间的宗派差别导致有关学校风气和学校教育内容的态度分歧和政治冲突，这些分歧和冲突至今还未消除。直到现在，一些犹太教学校的教育内容还仍旧受制于其宗教文本。

欧洲的学校课程与根据印度教、佛教和穆斯林教建立起来的课程的区别在于，欧洲学校课程早期源于古希腊的世俗性知识和非宗教性论证。三种最有影响的课程理论和与此相关的认知论、心理学、政治/社会学理论都可追溯到古希腊文献，第四种主要理论——综合技术主义课程理论——它在苏联兴起，

主要探讨如何传授知识问题而不是回答“什么知识最有价值”的问题。

选择这四种欧洲模式作为分析框架并非出于欧洲中心主义立场。不管是欧洲的商人、使节团、士兵在其他国家建立学校，还是其他国家的教育家们在慎重地借鉴欧洲模式或借鉴联合国、日内瓦国际教育研究中心、世界经济合作与发展组织和拉丁美洲、亚洲及非洲的区域性机构的意见来建立他们自己的学校体系之时，都会事先讨论欧洲有关“什么知识最有价值”和“谁应该受教育”这两个问题。

面对各级教育增长的期望，科学知识和技术的发展，教育家们愿意担负新的社会责任，但他们所做的仅仅是采纳了几个课程模式：其中，要素主义和百科全书课程是17世纪前开始采用的，而实用主义课程和综合技术主义课程则是19世纪末20世纪初产生的。在多数情况下，尤其是战后人口爆炸后，传统的课程模式一直被用于解决新“问题”。很少有国家自觉采用全新的课程模式，大部分只实行多数教师所熟悉的模式。即使企图移植别国模式的国家，由于政治和心理等原因，教师也不愿意采用移植过来的模式。本书将在后面的章节中讨论其中的一些具体困难。

四种主要的课程理论

在欧洲，实际上是在全世界范围内，与课程理论之基础——知识理论的变革相比，政治理论的变革已被人们更广泛更欣然地接受。由于政治理论的变革在这种程度上，心理学理论的变革在稍低程度上，都已经影响到国家教育系统的许多方面，传统的认识论的延续导致了规范的不一致性以及课程改革在整个教育系统的大变革中的落后现象。在柏拉图和亚里士多德的著作中有关政治、心理和认知论的理论范式（paradigm）中，这种“问题”引起的变革能得到最好的分析说明。同时，还必须注意到这样一种事实：在古希腊文中，柏拉图之前的以及与柏拉图同时代的一些人的理论，直到今天仍拥有支持者。德谟克利特（Democritus）有关自然界的思想主张与许多现代物理学家所持的观点有着惊人的相似。伯里克利（Pericles）关于“所有的市民都应该有公德”的政治理论，成为18世纪法国、美国的革命家分别进行推翻本国和外国统治者的革命并建立民主政治的首要理由。因而，可以从与柏拉图《理想国》（*Republic*）中已出现的要素主义课程理论萌芽的范式相对照入手，鉴别并澄清课程理论在随后的发展状况。

要素主义课程论

在柏拉图的《理想国》中，人们对教师所履行的社会职责

的要求，基本上是政治性的。在这种模式中，教育的目的是维持一个以稳定为主要特征的公正的社会。政治领袖由哲学王或哲学家来担任，军人等辅佐者必须辅助他们，劳动者必须满足于从事某种具体的职业。社会和政治变革对良好的政府来说是有害的。把不适合担任领导职务的劳动者提升到领导者的位置上将会对社会造成巨大损害。

这种英才政治模式的合理性是以一种个体差异理论（individual differences）为支柱的。在当代社会，这种理论在政治上是不可能被接受的，但它在许多教育思想中仍起支配作用。柏拉图个体差异理论的核心是这样一种观点：即男人与女人之间存在着智力上的差异，而男人之间的不平等只是一种简单的生物学上的事实。男人的内在遗传素质使他们适合于从事社会工作。一般来说，聪明的父母，孩子也较聪明；较愚笨的父母，孩子也较愚笨。制定教育政策时必须充分考虑这些事实，即通过教育把有潜力成为军人的人培养成军人，把劳动者的儿子仍作为劳动者进行训练。但也要注意做好各项工作以确保极少数在此规律外的优秀者能够从自身所处的阶层地位中提升上来。柏拉图关于先天个体差异的理论是为其英才统治的政治制度、由阶级构成的社会及以选择性为特征的教育制度作辩护的。到 1940 年之前，柏拉图有关公正社会的理论在大多数工业化国家中，已经失去了其存在的市场，僵化的社会阶级结构也正在遭受攻击。但是，欧洲的许多教育家仍然信奉：先天的智慧能力对儿童个体的可教育程度起着决定性的影响作用。

柏拉图惟一的兴趣在于对未来政治领导者的培养和教育。他的学习心理学与他的个体差异理论相辅相成。他把灵魂分为三个部分：智慧、力量和欲望，并分别为哲学家、军人、劳动者所拥有。教育应当培养哲学家的理性和智慧，训练应发展符合劳动者欲望的技能。如今，即使是最保守的教师，也不会公然表示支持这么露骨的差异观。而柏拉图关于教育在培养人的理智、才能、识别真理、爱美向善等素质方面的重要性的观点，在当今的教育论争中仍占有一席之地。柏拉图的这两方面的理论在其政治和社会学理论早已被淘汰的情况下仍得到后人颇多的支持。

柏拉图在教育理论上的主要成就包括他关于知识的一般理论。亚里士多德继承了柏拉图的这一理论，并清楚地说明了如何运用归纳法或演绎法来获取知识。然而，对所有的希腊人来说，在不断发展变化的经验中，只有那些永恒的东西才是可知的。唯物主义论者认为原子具有永恒性；唯心主义论者认为超越宇宙、超越物质世界的或存在于个体自身内部固有的观念才是永恒的，因而也才是可知的。对柏拉图来说，抽象的美是可知的，而具体事物是不具有美的特征的，因为纯粹的理念在现实中只有部分得以体现，并且在变化中日益缺损。可触、可嗅、可见、可听的东西都只是现象而不是知识。这种知识观在人们讨论自然科学和人文科学这两种知识，在培养未来社会统治者的教育中，究竟哪一种更有价值时，具有重要的意义。它将未来劳动者的职业训练排除在教育领域之外。

柏拉图所提出的培养哲学家的课程统治欧洲的课程实践达

几百年之久。简单地说：音乐和体育构成了教育的主要内容。学习音乐，实际上意味着学习与高层次文化密切相联系的各种事物。通过算术、几何、天文、和声的学习能发展人的理智，并能发展对永恒之物的观察和想像能力。数学方面这种非实用性的教学目的，已经成为除英国之外的欧洲国家英才教育的一个重要特征。这也许是使教师们认为只有符合数学逻辑标准的课程才能在学校里教授的原因之所在。因此，要素主义课程由几门经过精心选择的学科组成，这些学科的内在逻辑和一贯性是不言而喻的。它们按照逻辑顺序依次呈现，为学习者提供社会统治者所必需的智力技能和道德品性的训练。

与上述理论相一致，“七艺”(the Seven Liberal Arts)课程在中世纪的教育内容中占据了统治地位。“四艺”课程——音乐、天文、几何、算术——构成了正统的普通教育；“三艺”学科——语法、修辞、逻辑或哲学——为学习必要知识提供方法。“七艺”课程崇高地位的确立很大程度上应归功于罗马天主教会几个主要人物——尤其是阿奎那(Aquinas)的支持。可以说，是基督教会的力量将世俗的知识编入欧洲课程，并援用了柏拉图和亚里士多德的理论来论证了这个结论的合理性。

实际上，只是在教会的势力受到严重挑战之后，与要素主义课程论相抗衡的其他课程理论才开始出现。17世纪期间，伽利略及其他自然科学家所遭受的迫害反映了教会对科学知识自由发展的态度。然而，政治气候的变化足以使新教的教育家们对什么知识最有价值的问题，作出崭新的回答。其中值得一提的是游历广泛的著名捷克教育家夸美纽斯，他提出了与要素

主义课程相对立的课程理论——百科全书主义(Encyclopaedism)课程理论。他的课程理论对欧洲大陆各国的课程产生了深远的影响。

百科全书主义课程论

百科全书主义课程论是以教育内容应该包括人类所有知识的假设为前提而建立起来的。夸美纽斯在批判地指出教育制度未能遵循自然的基础上提出了这一课程理论。他的普遍学习理论基于对大自然的观察和对自然规律的反思。夸美纽斯认为：学习始于感觉，因而他所设计的课程，其首要目标是发展各种感觉。他的这一主张论证了学生应首先从“大自然的书”中学习而不是从课本中学习的观点。在百科全书式的课程中，关于事物的知识和言语学习应是同步进行的。

夸美纽斯主张孩子们应先在母语学校学习运用本族语，接受合乎语法规则的读写训练，以更好地学习事物。他们应该学习如何去做加减法、如何去称量、如何唱圣歌及背诵赞美诗。道德价值观、经济学、政治学、世界历史、地球的位置及其构成、行星与恒星的运动、物理学、地理学以及有关艺术的一般知识、手工操作等均应包括在综合性课程之中。

这种与要素主义截然不同的课程方案在 18 世纪末法国革命政府的教育计划中得以充分体现。它们是为法国政治和社会制度的转轨而制定的一系列政策模式中的组成部分。在所有这些课程方案中，最值得注意的或许是对伯里克利所表述的某些思想观点的重申。他的理论作为新的课程范式的重要基础，受

到孔多塞的赞同。这一理论认为，既然所有的人都有能力发展理智、形成道德观念，那么，由此可推导出：不应该将人严格地区分为统治者和被统治者。根据伯里克利关于所有的人均有理智与公德的观点，一个民主社会中的公民，即使不能参与制订政策，也应能够将他们的意见和看法反映给他们的统治者。孔多塞主张，一个国家学校系统，其首要的政治任务是明确所有公民的权利，并使他们充分意识到自己的道德责任和义务；其次就是选拔、教育有天赋才华的贵族子弟以培养国家管理者。

他们所设计的课程包括算术、古典语、现代语、自然科学和生物学、地理、美术及机械制图等。贯穿于整个 19 世纪始末，随拿破仑建立国家教育制度之后而实行的包括 10 多门必修课在内的课程，代表着以为年轻人将来担任国家领导职务作准备为首要任务的中等学校的教育内容。这种模式在除英国之外的整个欧洲大陆广为传播。因为英国虽然已建立了完备的民主政治制度，但为了满足国家对商务人员、政界领导和行政官员的需求，中等学校中仍然保留了专业化的课程。

由于百科全书课程模式至今仍存在于整个欧洲大陆各国的国家教育制度中，各国特有的关于知识的本质及如何获取知识问题的不同理论，使得比较和对比法国、西班牙、意大利、德国、波兰、苏联及北欧诸国等国家学校中普遍性知识的呈现方式成为可能。这些国家直到现在，其课程中还包含学术性较强的学科。然而，必须区分的是，笛卡尔（Descartes）对认识论的设想，对法国课程的影响作用是显而易见的，而像黑格尔

(Hegel) 等哲学家关于知识获取方式的理论则对其他欧洲国家产生了影响。笛卡尔理论的核心基于他的名言“我思故我在”(I think. Therefore I am), 提倡用智慧的、理性的方法去获取知识。这种方法在法国教师花费大量时间批判性地分析既定文本的过程中得以体现。

综合技术主义课程论

苏联(指解体前的苏联——译者)的教育家根据列宁(Lenin)关于整个人类社会经济和历史的经验都应包含在学校课程中的主张, 提出了与法国对知识的探究明显不同的综合技术主义(Polytechnicalism)课程论。在这方面, 他们与西欧一些教育家的观点基本一致。马克思在对欧文(Robert Owen)于19世纪初在苏格兰新拉纳克(Lanarkshire)所开办的工厂学校做评说时, 最早提出将综合技术教育作为一种课程理论。这种理论确立的基本前提是: 教育内容应与社会生产、生活紧密联系。马克思的政治理论已经被人们广为接受, 他对如何处理知识的论述虽极少, 却毫无疑问地为社会主义国家抨击资本主义教育提供了理论依据: 学校教育应尽量接近社会生产生活, 而这些恰恰是被资本主义教育制度所排斥的。在类似于柏拉图所主张的那种阶级制度仍决定着个体的态度和意识的情况下, 这种理论是行不通的。综合技术主义课程的政治目的, 就是要使那些从生产资料私人占有制生产方式的剥削中解放出来的工人, 能够消除头脑中残存的资本主义社会的错误思想和意识。

设计综合技术课程，是为了培养优秀的共产主义者，以使其成为最坚定的社会成员，在由资本主义经社会主义而达到共产主义的必然的社会历史进程中担任起领导者的职务。教学必须考虑这样的事实，那就是个体的行为受到三种因素制约：生物遗传因素、外部环境刺激以及以一系列在阶级冲突和斗争的过程中积累起来的人类经验基础上的意识。在马克思主义看来，心理学理论是以生理学为基础的，而且是唯物主义的。所以他们认为，除了那些患有脑部损伤的孩子而外，没有什么内在的本质原因能够解释为什么仍有那么多的学生不能够跟上和完成同样的百科全书式的课程。

毫无疑问，在由共产党政府决定教育政策的社会主义国家，教育家们已经普遍接受了这样一种以广泛学科为基础的课程理论。但同时必须指出，综合技术课程的原则很难为教师们所内化。做到理论联系实际，教育与社会生产生活相结合，需要对由柏拉图提出、经过以后历代教师所巩固加强的有价值的知识概念进行根本的重建。即使是提倡综合技术知识教学的教师们，也难以将任何一门学科都与它们的社会影响和经济方面的应用结合起来去系统地证明学科的基本原理。

不管怎么说，在各种不同体制的政府都竭力发展工业而促使科学知识大发展的情况下，苏联的课程理论及相应的以生理学为基础的学习理论，与从柏拉图那儿继承来的，认为变革是一种衰退的过程，从而拒绝任何变革并认为除去永恒理念之外不再有什么知识的理论相比，在实施教育是人的基本权利方面有实效。毫不使人惊奇的是，对科学和技术在工业生产中的应

用比其他许多国家快得多的美国，19世纪末出现了异于综合技术课程理论但具有极大可行性的另一种课程理论。

实用主义课程理论

美国的实用主义 (Pragmatism) 者同样关注马克思所关注的许多问题。他们注意到了工业化、商品化及都市化对美国生活的影响，他们开始共同研究为美国民主服务的理念。在这里，民主制度是指独立战争期间，由杰斐逊 (Jefferson) 及其同事创建的服务于奴隶主土地均分制的民主机构和制度。南北战争和妇女解放运动使得美国经济的政治基础发生了变化。实用主义者认识到，要使美国社会机构和制度充分反映这种社会变化，就必须改变法律、心理学、数学、医学、教育等理论。

作为早期实用主义者，杜威 (John Dewey) 在与其他实用主义者的讨论中所提出的观点，为一种激进的新课程理论提供了依据。他的观点类似于斯宾塞 (Herbert Spencer) 在《教育论》 (Education) 一书中所提出的有关“什么知识最有价值”的观点。斯宾塞认为：那些能够使青年人用以解决问题，并为他们将来长大之后在一个民主社会中解决所可能遇到的问题作准备的知识最有价值。按照这种理论，就将课程问题的讨论指向了对“有价值的问题”的鉴定与分析。斯宾塞曾指出：与人的健康、生存、营生、家庭生活、民事参与、享受闲暇与道德判断的形成相联系的问题是最主要的，与之相适应的知识也是最有价值的。杜威和其他的实用主义者接受了这种对问题的分类方法，并将其作为一种完备的课程的基础，而不是以对普通教育