泰勒的《课程与教学的基本原理》

——兼述美国课程理论的兴起与发展

施良方

（华东师范大学）

一、引言

泰勒(Ralph W. Tyler,1902—)于本世纪30年代和40年代分别提出两条基本原理：一条是评价活动的原理，以《成绩测验的编制》为书名，于1934年首次发表①；另一条是课程编制的原理，1949年以《课程与教学的基本原理》为书名公开出版②。前者使他被称为当代教育评价之父③；后者则被视为现代课程研究的范式④，并使他被誉为现代课程理论之父⑤。

正如泰勒本人在80年代回顾时所说的："这两条原理都是作为特定环境条件下的产物而形成的"⑥。1929—1933年，席卷美国、波及全球的经济大萧条，以一种不可抗拒的力量对学校教育提出了挑战：一方面，失业率剧增，致使大多数中学毕业生无法找到工作，又不可能进大学；另一方面少数进入大学的学生中又有相当多一部分人读了一年之后就退学了⑦。因此，如何改进学校的课程与教学，以缓和日趋激化的社会矛盾，成了当时美国教育界亟待解决的问题。

为了寻找帮助学校教育走出绝境的途径，美国进步教育协会（Progressive Education Association）率先发起了一项著名的"八年研究（Eight-Year Study）"。参与这项实验研究的，除了专业研究人员外，还有横贯美国的300所大学、学院和选择出来的30所中学。"八年研究"不仅对美国大学入学要求和中学课程产生了深远的影响，同时由于它指出了教育目标、课程设计和评价过程之间存在着密切的联系，既孕育了教育评价领域又为现代课程理论奠定了基础。而泰勒的主要贡献正是在这两个方面。

泰勒的评价原理和课程原理是相互依存的，其中每一条原理都被称为"泰勒原理(Tyler Rationale)"。本文主要探讨泰勒的《课程与教学的基本原理》，或简称"课程原理"。

《课程与教学的基本原理》一书的影响，从瑞典学者胡森等人主编《国际教育百科全书》中

① Tyler,R.W., *Constructing Aehievement Test*,1934."评价原理"可概括为这样7个步骤或阶段：(1)确定教育计划的目标；(2)根据行为和内容来界说每一个目标；(3)确定使用目标的情境；(4)设计呈现情境的方式；(5)设计获取记录的方式；(6)确定评定时使用的计分单位；(7)设计获取代表性样本的手段。

② Tyler,R.W.,*Basic Principles of Curriculum and Instruction*,1949."课程原理"可简约成这样4个步骤或阶段：(1)确定教育目标；(2)选择学习经验；(3)组织学习经验；(4)评价结果。

③ Husén,T.et al.(Eds.),*The International Encyclopedia of Education*,Vol.3,1985,p.1747.

④ Tanner,D.& Tanner,L.N.,*Curriculum Development:Theory into Practice*,2nd ed.,1980,p.90.

⑤ 黄炳煌：《课程理论之基础》，台湾文景出版社1985年版，第2页。

⑥⑦ Tyler,R.W.,A Rationale for Program Evaluation.In Madaus,G.F.et al.(Eds.),*Evaluation Models*,1983,p.67.

的评论中就可略见一斑："泰勒的课程基本原理已经对整个世界的课程专家产生影响。……不管人们是否赞同'泰勒原理'，不管人们持什么样的哲学观点，如果不探讨泰勒提出的4个基本问题，就不可能全面地探讨课程问题。"① 正因为如此，有人把这本书看作是"达到了课程编制纪元的顶点"②；看作是"课程研究的范式"③。

二、泰勒其人其事

泰勒1902年4月22日出生于美国芝加哥。1921年在多内学院(Doane College)获文学士学位后，曾在南达科州皮尔市(Pierre,South Dakota)的一所中学任教一年，尔后去内布拉斯加大学攻读，1923年获文学硕士学位，学位论文的题目是：《高中科学的测验(A Test for High School Science)》。1927年在芝加哥大学获哲学博士学位，学位论文的题目是：《利用个人判断进行师范课程评价活动的统计方法(Statistical Methods for Utilizing Personal Judgment to Evaluate Activities for Teacher-Training Curricula)》。泰勒的指导教授是当时在美国教育界颇负盛名的康茨(Counts,G.S.)、贾德(Judd,C.H.)和查特斯(Charters, W·W.)。④

从1922—1953年，泰勒先后在内布拉斯加大学(1922—1926)、北卡罗来纳大学(1927—1929)、俄亥俄州立大学(1929—1938)和芝加哥大学(1938—1953)任教。在芝加哥大学期间，他曾在该校担任教育系系主任(1938—1948)、大学主考(1938—1953)、社会科学院院长(1948—1953)，同时还兼任了美国三军学院(US Armed Force Institute)考试部主任(1943/53)。

1953年，泰勒在加里福尼亚斯丹福大学创建了"行为科学高级研究中心(Center for Advanced Study in the Behavioral Sciences)"后，任该中心主任，直到1967年退休。在这之后，他一直是该中心的名誉主任。

退休后的泰勒，并没有退出历史的舞台，而是以饱满的热情活跃在教育领域，从事教育科学的研究。

他担任过"全国合作教育委员会(NCCE)"主任(1962—1975)、"全国科学理事会(NSB)"副理事长(1962—1968)、"学习研究和开发中心(LRDC)"访问学者理事会理事长(1964—1975)、"全国处境不利儿童教育咨询理事会(NACEDC)"副理事长(1965—1969)、"教育进展评估探究委员会(ECAPE)"主任(1965—1969)、"全国教育科学院(NAE)"第一任院长(1965—1969)、"教育总署研究咨询理事会(RACOE)"理事长(1967—1970)、"科学研究联合会(SRA)"高级顾问(1967—1982)、"社会科学研究理事会(SRC)"执行主席(1971—1972)，以及"民主制度研究中心(CSDI)"副主任(1975—1978)等职。

作为一个教师，泰勒可谓"桃李满天下"。他的高足包括后来在课程与教学及教育评价领域享有声誉的学者，如：塔巴(Taba,H.)、施瓦布(Schwarb,J.)、比彻姆(Beauchamp,G.)、古德莱德(Goodlad,J.)、布卢姆(Bloom,B.)和克龙巴赫(Cronbach,L.)等人。

作为一名行政人员，由于泰勒学识广博、待人诚恳，深得人们的仰慕。据与泰勒打过交

---

① Husen,T.et al.(Eds.),*The International Encyclopedia of Education*,Vol.2,1985,p.1142.
② McNeil,J.D.,*Curriculum: A Comprehensive Introduction*,4th ed.,1990,p.388.
③ Mitzel,H.E.(Ed.),*Encyclopepia of Educational Research*,5th ed.,1982,p.423.
④ Schuberh and Schubert, Ralph W. Tyler in Review: An Interview and Antecedent Reflections. *Journal of Thought*,Vol.21,No.1,Spring 1986.

道的人说："如果你怀着任何担忧的心情，只要一见到泰勒，就会马上平静下来。"① 泰勒的处世之道与他的人生哲学有关。他认为："一个人的美好生活，就是不断地试图使自己变得更富有人情、更善于学习、更有助于他人，以及与别人一起形成一种尊重每个人的潜力、不贪图他人为自己服务的社会。"②

作为一位学者，泰勒著作等身。据统计，到1986年春为止，泰勒的论著已达700篇(部)之多③。他的论著已成为美国教育科学研究成果的一个重要部分。1976年，"全国教育改进基金会(NFIE)"专门组织出版了《对美国教育的看法》④一书，详细列举了泰勒1929—1974年的所有论著。尔后，又有人出版专著，列举了泰勒1929—1986年的全部论著⑤。美国《思想杂志(Journal of Thought)》于1986年春出了专辑，探讨泰勒对美国教育的影响。

正如泰勒的学生古德莱德所说的，泰勒既是教师，又是行政管理人员、学者、机构创建者、决策者、立言人、顾问、咨询者、朋友。不论处于何种角色，他都能起到这个角色应起的作用。泰勒"平时不关注从事某种活动会对自己生涯有何种影响。只要这项任务有价值，需要去做，他就会对这项工作做出重大贡献，并始终愿意承担这类工作。"在古德莱德看来，泰勒"最大的贡献是在与他人交谈时，给数千人提供的个人咨询。"⑥

鉴于泰勒所从事的研究活动对美国教育产生过重大影响，1981年，美国"课程历史研究会(SSCH)"第四次年会的主题，就是考察泰勒半个多世纪来的著作，"因为泰勒直接参与了该会成员所要探讨的许多研究和事件，他的著作是在课程领域中最有影响、被人引证最多的著作之一，同时他又被许多人视为评价运动之父。因此，从某种意义上说，考察泰勒的著作，也就是考察课程和评价领域以往半个世纪的历史。"⑦ 有鉴于此，"全国教育改进基金会"还于1973年在华盛顿特区成立了"泰勒研究(Ralph W. Tyler Project)"的机构，"其宗旨是要使泰勒所作出的实质性贡献，现在继续运用于教育工作者。"⑧

在对自己众多论著进行回顾后，泰勒本人认为较满意的代表著作有：《成绩测验的编制》(1934)、《学生进展的评估与记录(Appraising and Recording Student Progress)》(1942，与史密斯合著)、《课程与教学的基本原理》(1949)、《影响美国教育的社会因素(Social Forces Influencing American Education)》(1961，选编)、《教育评价：新角色与新手段(Educational Evaluation: New Roles, New Means)》(1969，选编)，以及《测验中的关键问题(Crucial Issues in Testing)》(1974，与沃尔夫合著)。

其中，最有影响的当推《课程与教学的基本原理》。该书自1949年首版以来，已重印30多次，并被译成多种文字。1981年曾被美国《卡潘(Phi Delta Kappan)》杂志评为自1906年以来对学校课程领域影响最大的两本著作之一(另一本是杜威的《民主主义与教育》)，现已成了"现代课程理论的经典著作，是试图理解这个领域的后继著作的人的必读书。"⑨

---

①②③ Schubert, W. & Schubert, A. L. L., Ralph W. Tylph: An Interview and Antecedent Reflections, *Journal of Thought*, Vol. 21, No. 1, Spring 1986.

④ Tyler, R. W., *Perspectives on American Education: Reflections on the Past···Challenges for the Future*, 1976.

⑤ Kolodziey, H. M. (Ed.), *Ralph W. Tyler: A Bibliography*, 1929—1986, 1986.

⑥ Goodlad, J. I., Introduction. In *Perspectives on American Euducation*, pp. 9—10.

⑦ Strickland, K., Preface, *Journal of Thought*, Vol. 21, No. 1, Spring 1986.

⑧ Neubauer, D., Highlighting the Contributions of a Leading Educator: The Ralph W. Tyler Project, *Educational Leadership*, Oct. 1976, p. 68.

⑨ Walker. D. F. & Soltis, J. F., *Curriculum and Aims*, 1986, p. 116.

三、理论背景与实践背景

泰勒的《课程与教学的基本原理》是特定时代的产物。一方面，泰勒从本世纪上半叶的哲学家和心理学家杜威、桑戴克、贾德和波特等人的学说中寻找理论依据，从现代课程理论先驱博比特和查特斯的研究成果中继承有用部分；另一方面，泰勒积极从事课程实践活动，尤其是投身于"八年研究"，从实践中汲取充分的养料。所以，泰勒的"课程原理"有它的理论背景和实践背景。

(一)理论背景

1918年，出版了第一本专门论述课程的书，那就是博比特的《课程》①。人们一般认为它标志着课程作为专门研究领域的诞生②。同时，全国教育协会(NEA)"中等教育改组委员会"编著了《中等教育的主要原理》③。从而拉开了美国20年代课程改革运动的序幕。

美国20年代课程改革运动的起因，在很大程度上是由于当时教育界人士和学生家长普遍认为：学校教育与当代生活不相干，因而没有实效④。课程改革者几乎一致反对学校教育中与形式训练说有关的一切做法⑤。他们认为，课程应该与当今事务有直接联系，应以功利为价值取向。因此，他们把泰罗(Taylor, F.)在本世纪初提出的"科学管理原理(principles of scientific management)"视为一种理想的模式。

泰罗的口号是"效率(efficiency)"。他强调"彻底的实际效用"。在科学管理原理中，"生产率(productivity)"是一个核心概念；个体仅仅是整个生产系统中的一个要素。它的基本假设是：人是受经济利益驱动的；是一种可供操纵的生产工具。因此，若要提高生产率，就须用科学的原理来管理，即要分析工人的"特殊能力和限制条件，以便使每个工人都处于自己最高效率和最大生产能力的状态。"⑥

一些教育界人士对工厂企业的科学化管理运动，很快就作出反应。他们竞相仿效，并把这种"科学"方法运用于学校管理。所以，有人把这一时期称为"学校督导从教育者转变成经理的时期"⑦。

效率运动不仅影响到学校管理，而且对课程理论也产生了深远影响。在效率运动的早期拥护者中，就有后来成为课程改革的学者博比特。事实上，现代课程领域的范围和研究导向，最早主要是由博比特确定的。

博比特后来在谈及自己的经历时说，引起他从事课程研究的原因，不只是为了学术研究，"而是由于感到这是一种社会需要"⑧。正是由于上述这种"社会需要"，促成博比特的早期著

---

① Bobbitt, F., *The Curriculum*, 1918. 张师竹译：《课程》("现代教育名著")，商务印书馆1928年版。博比特当时译为波比忒。

② Zais, R.S., *Curriculum, Principles and Foundations*, 1976, p.5.

③ National Education Association, Commission on the Reorganization of Secondary Education, *The Cardinal Principles of Secondary Education*, 1918.

④ Pinar, W.(Ed.), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, 1975, p.40.

⑤ 参见瞿葆奎、施良方：《"形式教育"与"实质教育"》(上)，《华东师范大学学报(教育科学版)》1988年第1期。

⑥ Taylor, F.W., *The Principles of Scientific Management*, 1911, p.43.

⑦ Callahan, R.E., *Education and the Cult of Efficiency: A Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools*, 1962, p.148.

⑧ 麦克尼尔著、施良方等译：《课程导论》(第2版)，辽宁教育出版社1990年版，第353页。

作实质上遵循这样一条主线：把工业科学管理的原则运用于学校教育①，继而又把它推衍到课程领域本身②。这样，美国课程理论从一开始就依据这样的隐喻：学生是"原料"，是学校这架"机器"加工的对象。难怪后人称其为"学校工厂(school-factory)"。随后，博比特又把企业成本会计原理应用于学校的教学科目中。这样，学校课程的核心——学科——也围绕"效率"这个轨道运转③。"效率等同于科学"，这就是当时一些课程理论工作者的看法。

博比特在现代课程理论史上的第一部专著《课程》中，对上述观点加以系统化和理论化。他认为，"教育实质上是一种显露人的潜在能力的过程，它与社会条件有着特殊的联系。"由于教育是要使学生为完美的成人生活作准备，因此，"我们首先应该根据对社会需要的研究来确定目标。"④他指出，学习经验是达到目标的手段。为了使课程科学化，"我们必须使教育目标具体化。"⑤因为"科学的时代要求精确性和具体性。"⑥相应地，强调教育目标的具体化（particularization）和标准化（standardization），成了20年代初课程科学化运动的一个重要标志。

在博比特看来，课程是通过对人类活动的分析而被逐渐发现的东西，所以，"课程发现者首先是对人性和人类事务的分析者。"即要发现当代人类社会所需要的特定的"能力、态度、习惯、鉴赏力和知识的形式"⑦。这种把人的活动分析成具体的和特定的行为单位的方法，即著名的"活动分析法(activity analysis)"。

根据博比特《怎样编制课程》一书⑧，可以把课程编制过程归纳成以下几个步骤：

1．对人类经验的分析。即把广泛的人类经验划分成一些主要的领域。通过对整个人类经验领域的审视，以便了解学校教育经验与其它经验的联系。

2．工作分析(job analysis)。即把人类经验的主要领域再进一步分析成一些更为具体的活动，以便一一列举需要从事哪些活动。

3．推导出目标。目标是对进行各种具体活动所需要的能力的陈述，同时也旨在帮助课程编制者确定要达到哪些具体的教育结果(博比特在《怎样编制课程》中，曾例举了人类经验的10个领域中的800多个目标)。

4．选择目标。即要从上述步骤得出的众多目标中选择与学校教育相关的、且能达到的目标，以此作为教育计划的基础和行动纲领。

---

① 例如，博比特在1912年的《消除教育中的浪费》一文中说，科学管理的4条原则是：(1)要在所允许的全部时间里使用所有的设施；(2)通过最大限度地发挥工作人员的效率，尽可能减少人员；(3)消除浪费；(4)把科学管理的一般原则应用于教育理论本身。这意味着：要根据不同学生的能力来进行教育，即要求课程内容多样化，以满足社区中每一类个体的需要；训练和学习的过程要有灵活性，使每一个人都能正好获得自己所需要的东西。(Bobbitt, The Elimination of Waste in Education.*The Elementory School Teacher*, Vol.12, No.6, Feb. 1912.)

② 例如，博比特在1913年的《把管理的某些一般原理应用于城市学校系统》一文中认为：三年级数学教师应该教会学生每分钟做对26道加法题；四年级教师要教会学生每分钟做对34道加法题。如果教师不能使学生达到这个标准数，就说明教师没有完成任务，其失职的程度与学生少做几道题成正比。同样，教师也没有责任教学生超出这些标准数。(Bobbitt, Some General Principles of Management Applied to the Problems of City-School Systems, *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1, 1913.)

③ 例如，博比特在1915年的《高中成本》一文中提及：他以学生每1000小时的学习时间为成本单位。在他所取的25所中学样本中，数学教学的成本为30—196美元；拉丁语教学成本比数学成本平均高20%。(Bobbitt, High School Costs, *The School Review*, Vol.23, No.8, 1915.)

④⑤⑦ Bobbitt, F., *The Curriculum*, pp.43, 283, 43.

⑥ Bobbitt, F., The Objectiver of Secondary Education, *The School Review*, Vol. 28, No.10, Dec. 1920.

⑧ Bobbitt, F., *How to Make a Curriculum*, 1924. 容子熊译：《课程编制》，商务印书馆1943年版。

5．制定详细计划。即要设计为达到教育目标而提供的各种活动、经验和机会①。

进入20年代后，以博比特为首的课程改革运动增加了一位极有影响的课程研究领导者——查特斯。同博比特一样，查特斯也把确定人类活动的基本单位作为课程编制过程的第一个步骤。在他看来，由于当时人们对学校里传授不实用的内容日益不满，因此，当务之急是用活动分析法来消除课程中的无用之物(dead wood)。

查特斯认为，课程工作者的首要任务"是要发现人们必须做些什么，然后向他们展示如何去做"②。活动分析在这里采取了另一种形式。查特斯注重考察学生在学习过程中容易出差错的地方，以便所选择的课程内容能够克服或纠正它们。所以，在查特斯看来，"编制课程的目的是要克服达到目标时所遇到的困难，而不是要达到目标。"(着重号是原作者加的)③ 由于学生在学习中所犯的错误和所遇到的困难，"在决定课程与教学的重点应放在哪里时起重要作用"，因此，他主张采用错误分析法（analysis of errors）或困难分析法（difficulty analysis)④。

此外，查特斯主张应该把理想作为课程内容的一个重要组成部分，这是不同于博比特的。因为理想不是从对人类活动的分析中提炼出来的。查特斯认为："教育不仅要向年轻人展示怎样控制目标，而且也要向他们展示应该如何去控制它们。"每个教育工作者都希望把理想注入到学生的生活中去，这就需要了解适用于理想的各种活动，并要分析选择出来的理想，在学生活动中运用的情况。因此，在查特斯看来，"课程是由理想和活动这两者构成的。"⑤

简言之，查特斯课程编制模式是："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。"⑥ 查特斯把课程编制过程归纳为以下7个步骤：

1．通过研究社会背景中的人类生活，确定教育的主要目标。

2．把这些目标分析成各种理想和活动，然后再继续把它们分析成教学工作单元（working units）的层次。

3．按其重要性的程度加以排列。

4．把对儿童有很大价值、但对成人价值不大的理想和活动，提到较高的位置。

5．删除在校外能学得更好的内容，然后确定在学校教育期间能够完成的最重要的内容。

6．收集处理这些理想和活动的最佳做法。

7．根据儿童心理特征安排内容，以便用一种适当的教学顺序获得它们。⑦

如美国课程论专家麦克尼尔所概括的：博比特与查特斯作为课程科学化运动的代表，提出了下列课程思想和范围：课程是一种过程；如果遵循这一过程，就会产生出一种进化课程。课程编制过程本身就是一个研究领域。目的(或者说理想)、目标和活动之间的关系，是课程所关注的问题。目的的选择是一个规范性的过程，而目标和活动的选择则是一种实验性和科学性的过程。目标和活动是从属于科学分析和验证的。知识与日常生活实际需要之间的联系，是课程研究者要解决的一个核心问题⑧。

到了20年代中期，美国几乎所有学校都在尝试修订课程。但是，这场以教育目标具体化、标准化为特征的课程科学化运动，虽说孕育了博比特和查特斯以教育目标为中心的课程编制

---

①⑧ McNeil, J.D., *Curriculum, A Conprehensive Introduction*, 4th ed., pp.381—383,384.

② Charters, W.W., Curriculum for Women, *University of Illinois Bulletin*, Vol.23, No.27, March 8, 1926.

③④⑤⑥⑦ Charters, W.W., *Curriculum Construction*, 1923, pp.80, 82, 75, 84,102.

模式，但在实践中遇到了一个很实际的问题：事实上，当时的教育目标通常是由州教育厅确定的，教师只有对活动作出选择的机会。所以，当时有人批评说："目前绝大多数课程编制都是很肤浅、很轻率的"，用所谓的科学原理来"制定课程是荒唐的，这就像邀请一批从事实际工作的电工去重新设计一座现代化电厂一样可笑。"①

就是在20年代初期，也有人对这种科学化持不同意见。当时哈佛大学名誉校长、1893年十人委员会（Committee of Ten）的著名报告的主要设计者埃利奥特(Eliot, C.W.)以89岁高龄，写信给《纽约时报》。他指出，尽管工人动作的标准化可能会导致生产率提高，但是，"不可避免的结果是破坏工人的权益"。他认为，教育目标标准化在教育中也具有同样的结果，而且更有过之，它是与真正的教育过程相悖的。"真正的教育目的是使个体的能力得到最大限度的发展，不仅是在童年期、青春期，而且在整个人生中都得到发展。在劳动、学习和家庭生活方式中固定的标准，是人的身、心和精神充分发展的敌人。"②

20年代后期，"全国教育研究学会(NSSE)"对课程研究领域进行了大规模的回顾与前瞻，并编撰了第26《年鉴》③，当时委员会主席是著名教育学家拉格(Rugg, H.)，成员包括巴格莱(Bagley, W.C.)、博比特、查特斯、康茨、贾德、克伯屈(Kilpatrick, W.H.)等颇有影响的教育学家。拉格在该《年鉴》的前言中指出：课程工作者毫无批判地致力于各种方案和运动——吸收当前的各种方式，最后又像当初采用它们时一样，不加思索地把它们抛弃了。这种做法是极为有害的。而美国教育这架"机器"中的许多部分，在以往半个世纪中实际上就是这样发展而来的④。

拉格在总结课程发展史上的经验和教训的基础上，提出了课程编制过程的3项任务，或者说3个阶段：

1. 确定基本的目标。
2. 选择活动和其它教学材料。
3. 发现最有效的教材组织方式。⑤

泰勒在1971年"全国教育研究学会(NSSE)"第70《年鉴》——《课程：回顾与前瞻》——中提到：他在"八年研究"中形成的课程原理，与拉格的构思是很相似的。但他对这3个方面做了系统化、理论化的工作，并增添了评价阶段，"把评价的结果作为不断修订课程的基础"⑥。

（二）实践背景

如前所述，在20年代后半期，这场"以效率为学校教育的理想，以课程科学化为目标"的运动开始走下坡路。紧接着，从1929年开始的经济大萧条，又对学校课程提出了新的挑战。

经济大萧条给美国经济以沉重打击，生产力水平急剧下降，工人失业率骤增，劳动力市

---

① Whipple, G.M., What Price Curriculum Making, *School and Society*, Vol.31, March 15, 1930.

② Eliot, C.W., Letters to *The New York Time*, Vol.72, No.23946, *Aug.*7, 1923.

③ 该《年鉴》以《课程编制的基础和技术（The Foundations and Technique of Curriculum Making）》为书名（1927），共分2篇，第一篇是《课程编制：过去与现在（Curriculum-Making: Past and Present）》，第二篇是《课程编制的基础（The Foundations of Curriculum-Making）》。

④⑤ *Curriculum-Making: Past and Present*, pp.x,51.

⑥ Tyler, R. W., Curriculum Development in the Twenties and Thirties. In NSSE Seventieth Yearbook, 1971, Part I—*The Curriculum: Retrospect and Prospect*, p.31.

场上难有中学毕业生的一席之地。据统计，在1930年，成年人中有25%失业，而青少年几乎100%无法找到工作①。这样，大批青少年在就业无门的情况下，无可奈何地又回到学校注册。据统计，在1910年，美国14—17岁年龄组中只有不到17%的人读高中，而到了1930年，这个年龄组中则有51%升入高中②。许多学生进入高中，主要是为了避免在社会上闲荡，他们并不打算将来升大学。而在事实上，当时美国几乎所有高中的课程都是为升入大学作准备的，尽管实际上也只有1/6的高中毕业生能够进大学深造。

也是在1930年，以杜威为名誉会长（Honorary president）的“进步教育协会(PEA)”在一次年会上决定，要从根本上对美国中学的课程进行尝试性的改革研究。他们认为，高中把重点放在为升入大学作准备，就不可能为大多数学生提供有意义的教育经验。虽然在那次年会上，与会者对如何改进中等教育提供了一整套设想，但是他们也意识到，大多数中学不愿意冒险地进行课程改革，担心这样会偏离大学入学所规定的要求，从而影响少数学生入大学的机会，进而影响学校的声誉。尽管当时美国综合中学的办学宗旨，是要使学生为适应社会生活和升入大学这两方面作好准备。

为了消除中学领导、教师、家长和学生的顾虑，“进步教育协会”在1931年任命了一个“学校与学院关系协调委员会(CRSC)”，目的是要考察使中学与大学更好地合作与衔接的途径。具体说来，就是如何使高中有更多的机会自由地修订课程，同时又不影响部分学生入大学的可能性。这个委员会共有26个成员，由一些中学和大学的领导所组成。他们一起工作了2年以后报告说：有近300所大学和学院愿意参加这方面的合作研究，并同意从1936年开始，连续5年接纳实验的中学的学生入学。这些大学和学院对参加实验的中学毕业生不进行入学考试，而是根据实验的学校校长的推荐和学校的成绩记录。

1933年秋，“进步进育协会”精心选择出来的30所参加这项实验研究的高中，开始招收实验班学生入学。这些学校有公立的，也有私立的；学校规模、地理位置、财政来源和办学条件等各不一样；而且学生的来源及毕业后的出路也各不相同。但作为实验学校，它们现在的目标是共同的：(1)致力于帮助学生适应社会生活；(2)编制一套更统一、更连贯的课程③。

为了帮助和指导这30所中学的实验研究工作，“进步教育协会”成立了各种委员会和分支委员会。但大家公认，在所有这些委员会中，由泰勒领导的评价委员会的工作最有起色④。泰勒提出的评价基本原理，为实验中学测量目标成就(包括传递社会态度、培养思维方式等)的需要提供了帮助。在泰勒看来，评价必须建立在清晰地陈述目标的基础上，而且是课程编制过程中的一个不可或缺的环节。

那么，这项历时8年(1934—1942年)⑤、横跨美国大陆的数百所学校、耗资百万⑥的研

---

① Tyler, R.W., Reflecting on the Eight-Year Study, *Journal of Thought*, Vol.21,No.1, 1986,p.15.

② Ibid.据Connell, W.F., *A History of Education in the Twentieth Century World*(1980)的统计，在1930—1940年的10年中，14—17岁中学生在学率由28%猛增到52%(见赵祥麟主编：《外国现代教育史》，华东师范大学出版社1987年版，第280页)。

③④ Husén, T., et al.(Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Vol.3, pp. 1656,1647.

⑤ 泰勒多次反复强调：“这项研究的确切时间是在1934—1942年期间”。(Tyler, R.W., New Dimensions in Curriculum Development,*Phi Delta Kappan*, Sep.1966)。而美国教育史学家克雷明(Cremin, L.A.)在《学校的变迁(*The Transformation of the School*)》一书中则认为，“八年研究”的时间是1932年至1940年(英文版，第253页)。

⑥ 一些基金会从1933年起先后提供了160多万美元的资助(见Cremin, *The Transformotion of the School*, p.257).

究，其结果如何呢？以泰勒为首的测量评价专家小组，对从30所实验高中毕业后入大学的1475名学生，与具有类似背景和能力的、从其它中学毕业后入大学的1475名学生作了配对比较。每一对学生在性别、年龄、种族、学业能力倾向、家庭和社区环境、职业兴趣和其它嗜好等方面尽可能相似。通过对照比较后发现："来自30所实验高中的毕业生：(1)总的平均分略高一些；(2)在大学4个年级中每一年接受的学术荣誉略多些；(3)具有更强的理智好奇心和动机；(4)在思维方面表现得更精密、更系统、更客观；(5)对教育的意义有更清晰的看法；(6)在遇到新情境时，显示出更强的应变能力；(7)在遇到同样问题时，提出的解决办法更有效；(8)常常更多地参加有组织的学生团体；(9)获得非学术性荣誉更多些；(10)对职业选择有更好的定向；(11)更积极地关注全国和全世界的事务。"①

"八年研究"不仅对美国学校教育的实践产生了重大影响，而且引起了教育理论界的思考。例如，当时哥伦比亚大学师范学院院长霍克斯(Hawkes)就曾说过："这项研究的结果表明，预备学校教育计划(preparatory school program)全力为一套固定的大学入学要求作准备，这种方式不是使学生在大学期间获得成功的唯一令人满意的途径。看来，不那么注重传统的中等学校教育培养出来的学生，在进入大学后，比以往送来的学生能更好地理解人文学科方面的材料。"②

泰勒认为，他作为"八年研究"评价组主任，对这项研究的结果"最有发言权"③。他认为，从现在回顾的角度来看，"八年研究"的主要结果有4：

第一，现在人们广泛接受了这样的观念：学校可以编制既满足大多数学生的兴趣和需要，又为学生进大学后获得成功经验作好准备的教育计划。许多大学对中学课程的特殊要求因此也大大减少了。

第二，大学和学院认识到，在没有达到特定科目要求的中学毕业生中，在大学期间取得成功的不乏其人。这就使另一种入学考试(如学习能力倾向测验)得到了广泛应用。这种考试不是测验具体的内容，而是评定一般的能力。

第三，使在职研讨班(inservice workshop)得到了发展。这种研讨班是在"八年研究"期间发明的，目的是为教师编制教学计划和教材、掌握新知识和新技能提供帮助。这种方式，现在已被公认为是许多领域对专业人员进行继续教育的有效手段。

第四，人们普遍接受用教育评价来替代测验。"八年研究"提醒教育工作者，教师在教一门课时，通常都寻求达到若干个教育目标。单凭一个测验分数是不能客观地概括教学结果的。通过使用问卷、观察、产品样本和测验，都可以评定学生在每个主要目标上进展的情况。这已成了一种普遍的评价观。④

总而言之，"八年研究"的实践及其示范，对美国乃至整个西方世界的课程与教学活动产生了深刻的影响。"八年研究作为进步主义教育运动的一翼，反映了30年代美国社会普遍存在的对传统教育的'信任危机'和统治阶级急于推行教育改革来创造一种社会改良气氛的迫切心情。"⑤

---

① Chamberlin, D. al., *Did They Succeed in College?* 1942, pp.207—208.

② Aikin, M., *The Story of the Eight-Year Study*, 1942, p.150.

③④ Tyler, R.W., The Five Most Significant Curriculum Events in the Twentieth Century, *Educational Leadership*, Dec.1986/Jan.1987.

⑤ 赵祥麟主编：《外国现代教育史》，第283—284页。

令人遗憾的是，关于“八年研究”的系列总结报告是在1942年发表的①，当时正值第二次世界大战爆发之际，因此没有得到应有的注意，因而没有产生轰动的效应。但它已作为一项经典性研究载入教育史册。它不仅对美国大学入学要求和中学课程产生了深远的影响，而且还孕育了教育评价这个新领域。此外，由于在实践的基础上提出了目标制定、课程设计和评价过程之间密切的联系，从而为现代课程原理奠定了基础。

当泰勒在1986年回顾自己教育思想的形成和发展时承认：“八年研究”对他的影响最大②。事实上，泰勒的评价原理最初是在1929—1934年期间，为帮助俄亥俄州立大学教师改进本科生学程这一特定目的而构想、制定的③。后来他任“八年研究”评价组主任后，发现它具有普遍的效用，因而撰文立说，使其理论化、系统化，并用于指导实验学校的评价工作④。而泰勒的课程原理则是在“八年研究”的实践过程中形成、并用于指导实践的。

值得一提的是，被誉为现代课程领域最有影响的理论构架——泰勒的《课程与教学的基本原理》，最初是诞生在“八年研究”会议期间一次午餐的餐巾纸上的！据泰勒的回忆，在1936年的一次会议上，30所实验学校校长普遍反映，评价组对他们的指导和帮助比课程组更大些，因为泰勒制定的评价原理在实践中起了指导的作用，而课程组则没有提供类似的原理。就在那次会议上，当泰勒与塔巴共进午餐时，泰勒突然萌发了课程原理。他在餐巾纸上向塔巴勾勒了这个原理的概图。午餐后，他把这张餐巾纸给这些实验学校的校长们看，他们看了后都说：“这正是我们所需要的！”⑤ 以后，又是在泰勒的学生和助手塔巴的鼓动下，泰勒把它整理后，以《课程与教学的基本原理》为名，作为在芝加哥大学暑期研讨班的讲授纲要，最后于1949年由芝加哥大学出版社正式出版。

四、课程与教学的基本原理

泰勒的课程与教学的基本原理是围绕着4个中心问题运转的。他认为，如果我们要从事课程编制活动的话，就必须回答这些问题：

1．学校应该达到哪些教育目标？

2．提供哪些教育经验才能实现这些目标？

3．怎样才能有效地组织这些教育经验？

---

① “八年研究”系列报告的总题目是《美国教育的冒险性尝试(Adventure in American Education)》，其中包括：Giles, H.H.et al., *Exploring the Curriculum*, 主题是对30所学校的实验工作进行概述；Smith, E.R., etal., *Appraising and Recording Student Progress*, 主要论及30所学校的评价和记录的情况；Chamberlin, D.et al.*Did They Succed in College?* 主要是对来自30所实验学校的毕业生在大学期间进行追踪研究，其研究结果是通过与其它中学毕业的大学生进行对照比较后得出的；*Thirty Schools Tell Their Story*, 这本书由30所实验学校分别提供的报告所组成。此外，还有许多单篇的或专题性的报告。（参见Cremin, L. A., *The Transformation of the School*, pp.253—254.）

②⑤ Schubert, W. & Schubert, A.L.L., Ralph W. Tyley in Review, *Journal of Thought*, Vol. 21, NO.1, 1986.

③ Tyler, R.W., A Rationale for Program Evaluation. In *Evaluation Models*, p.70.

④ 泰勒于1929年应俄亥俄州立大学教育研究所所长查特斯(Charters, W.W.)之邀，主持该所的成绩测验室的工作。由于当时相当大一部分学生在读完一年级之后就不再继续他们的大学教育了，人们敦促大学教师改进教学，尤其是大学一二年级的教学。查特斯认为，通过有关研究的帮助和测验与测量的运用，可以显著地改进大学里的教与学。泰勒当时与任课教师一起，集中力量研究本科生生物学学程的教学。经过2年的努力，于1931年撰写了《编制成绩测验的一般技术(A Generalized Technique for Constructing Achievement Tests)》一文。后收入1934年出版的成绩测验的编制(Constructing Achievement Tests)》一书。1934年，泰勒应邀主持“八年研究”的评价组工作，就把这一原理用于指导“八年研究”的评价工作。

4．我们怎样才能确定这些目标正在得到实现？①

泰勒并不试图直接回答这些问题，因为具体的答案是因学校性质、教育阶段的不同而有所差异的。他只是想提出研究这些问题的方法和程序。在他看来，这本身就构成了考察课程与教学问题的基本原理。

我们可以把这4个问题看作是课程编制过程的4个步骤或阶段：（1）确定目标；（2）选择经验；（3）组织经验；（4）评价结果。泰勒原理实质上就是对这些步骤的进一步阐释。其中，确定目标是最为关键的一步，因为其它所有步骤都是围绕或紧随目标陈述的。所以，泰勒用了全书将近一半的篇幅来论述如何确定目标。这里，我们可以清楚地看到博比特、查特斯和拉格等人对他的影响。在泰勒看来，“我们如果要系统地、理智地研究某一教学计划，首先必须确定所要达到的各种教育目标。”②

（一）确定教育目标

泰勒认为，学校领导和教师与其说是制定目标，还不如说是选择目标。而要对教育目标的抉择作出明智的判断，必须要有来自3个方面的信息：（1）对学生的研究；（2）对当代社会生活的研究；（3）学科专家的建议。任何单一的信息都不足以为明智地选择教育目标提供基础。由于学校教育的时间、能量有限，因此要把精力集中在少量非常重要的目标上，这就要对选择出来的大量目标进行筛选或过滤，剔除不很重要或互相矛盾的目标。泰勒建议，用教育哲学和学习理论作为两个筛子，对已选择出来的目标进行筛选。所以，我们可以把泰勒确定教育目标的过程用下图来表示：③

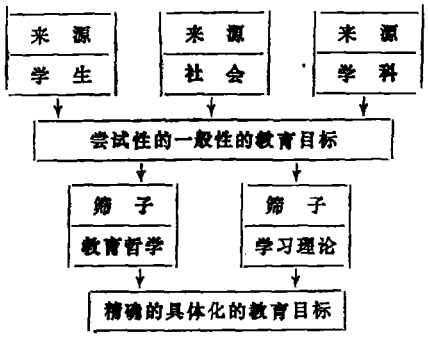


图1 泰勒确定教育目标过程图

来源1——对学生的研究

泰勒指出：“教育是一种改变人的行为方式的过程。”④有人因此而不得不遗憾地把泰勒归入行为主义者之列⑤。虽说泰勒的教育界说带有行为主义的色彩，但泰勒对“行为”的解释与众不同，它既包括外显行为，也包括“思维”和“情感”等行为主义者不屑一顾的内隐行为。而且，泰勒在阐述课程原理时揭示的教育概念远比这个定义更精致、更完整。事实上，教育目标是指学校“寻求使它的学生发生的各种行为变化”⑥。

泰勒认为，我们只需把有关学生目前的状况与理想的常模加以比较，确认其中存在的差距，就可以发现教育上的需要，从而提示出教育目标。因为教师的一项职能，就是要开辟各

---

①②④⑥ Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, pp.1,3,5—6,6.

③ 参见：Popham, W.J.& Baker, E.L., *Establishing Instructional Goals*, 1970, pp.81—100.

⑤ Tanner, D.& Tanner, L.N., *Curriculum Development, Theory into Practice*, 2nd ed.p.91.

种渠道来满足这些要求，即以一种对个人和社会都有意义的方式，帮助学生满足这些需要。

这里值得指出的是，泰勒显然是受杜威的影响。他在从事“八年研究”的评价工作时，经常征询杜威的意见①。像杜威一样，泰勒强调教育是一种主动的过程，是学生自身积极投入的过程。所以，学校应该为学生提供各种活动的机会，让他们积极参与其中，专心处理他们所关注的事情，尤其是要学会如何有效地从事这类活动。

来源 2 ——对当代社会生活的研究

工业革命促进了科学技术的迅猛发展，学生要在课程中包容所有有用的知识、技能已不再可能，因此，根据对社会生活的意义来选择知识、技能就摆到议事日程上来了。泰勒认为，由于社会生活千变万化，因而学校就有必要把精力放在当代社会生活中最重要的方面，不要让学生去学习在50年前最重要的、但现在已不再有意义的内容。从这里，我们也可以看到当时在美国盛行的实用主义对泰勒的影响。此外，形式训练说的衰败，使人们认识到，对学生心智和官能进行一般训练是不可能的，学生只有通过从事具体的活动，以后才有可能把所学内容用于类似的情境。

把对社会生活的研究作为制定目标的基础，常常会遭到各种批评，因为社会上许多人从事的活动，并不能证明这些活动的合理性，非得在学校里传授，况且大多数成人的活动，可能根本不合学生的兴趣和需要。但泰勒坚持认为，只要我们不把对社会生活的研究结果作为选择目标的唯一的基础，而是把它与其它信息来源结合起来考察，并用大家公认的教育哲学和学习理论加以甄别，就可以避免上述指责。

来源 3 ——学科专家的建议

在泰勒看来，美国大多数学校往往都把学科专家的看法作为教育目标的主要来源，因为教科书通常是由学科专家编写的，而且基本上也反映了他们对学校应该达到哪些教育目标的想法。

泰勒认为，由学科专家提出的教育目标往往太专门化，或在其它方面与学生的需要不合。因为学科专家往往把学生看作是将来要在这个领域从事高深研究的人，而不是把这门学科视作基础教育的一个组成部分。泰勒明确指出，学科专家应考虑的是这门学科对一般公民有何用处，即探讨这门学科所起的一般教育功能，而不是该学科本身的特殊功能。在这里，泰勒相当详细地探讨了普通教育(general education)与专业教育(specialized education)之间分化的问题。

美国课程论专家坦纳夫妇(Tanner, D. & L.N.)在80年代审视泰勒原理时，回顾了美国60年代初期的课程改革运动，认为这场学科中心的课程改革，是以各学科专家之间的“论战”为特征的。每一学科都想在课程中占优势地位。而且，专家们一般都拒绝普通教育的职能，而是把课程设计得好像每一个学生将来都会成为各学科中的专家似的②。如果从“泰勒原理”的角度来看，60年代课程改革的风云人物布鲁纳(Bruner, J.S.)，后来注意到“深刻的社会力量”对课程的影响③，就早在情理之中了。

---

① Schubert, W. & Schubert, A.L.L., Ralph W. Tyler in Review, *Journal of Thought*, Vol.21, No.1, Spring 1986.

② Tanner, D. & Tanner, L.N., *Curriculum Development: Theory into Practice*, 2nd ed., pp.86—87.

③ 布鲁纳著，邵瑞珍译、王承绪校：《教育过程》，《布鲁纳教育论著选》，人民教育出版社1989年版，第7页。

筛子1——教育哲学(或办学宗旨)

从上述3个来源中获得的教育目标，是一些暂时性或尝试性的目标。泰勒认为，由于达到教育目标(即改变学生的行为方式)需要经历一定的时间，因此，我们只能从中选择少量能够达到的、真正重要的目标，而且各教育目标之间应该高度一致，使学生不至于因相互矛盾的行为方式而感到困惑。那么，学校所信奉的教育哲学可用作过滤教育目标的第一个筛子。

学校的教育哲学或办学宗旨，涉及对美好生活的看法；所持的价值观；以及对社会适应、社会改造和社会分工等问题的态度。例如，倘若学校认为教育的基本职能是顺应社会，那么所选择的教育目标，就会不同于主张社会改造的学校；倘若学校认为社会成层是合理现象，那么就会为不同类型的学生制定不同的教育目标。

"泰勒原理"并不关注学校应该信奉哪种教育哲学，它要说明的是：教育目标的选择与学校办学宗旨直接相关。不论学校主张哪种教育哲学，都应明确地表述出来，还要对其中蕴涵的教育目标的要点予以说明，以便据此考察所提出的每一个目标。

筛子2——学习理论(或学习心理学)

教育目标是通过学生的学习而得到的结果，因此，除非它们与学生学习的内部条件相一致，否则是没有什么指导作用的。泰勒认为，学习理论方面的知识，一方面可以有助于我们把"可能期望通过学习过程使学生产生的变化"与"不可能期望产生的变化"区别开来(例如，学生可以通过学习过程养成讲卫生的习惯，但不可能直接增长身高)；另一方面有助于我们把"在特定年龄阶段可行的目标"与"需要花费很长时间才能达到的目标"区分开来(例如，在学前阶段，改变儿童个性结构的可能性就相对大些，而要改变儿童的基本态度，就需要在若干年内连续不断地把它作为重点)。此外，学习心理学的研究表明，大多数学习经验都会产生多重的结果，各种相互一致的学习可以彼此强化。

最后，当目标确定后，我们还要一种最有助于选择学习经验和指导教学过程的方式来陈述教育目标。泰勒发现，人们在实践中往往容易犯这样的错误：(1) 把目标作为教师所要做的事情来陈述，但没有陈述期望学生发生什么变化；(2) 列举学程所涉及的各种要素(如课题和概念等)，但没有具体说明希望学生如何处理这些要素；(3) 采用概括化的行为方式来陈述目标，但没有具体指明这种行为所能应用的领域。

泰勒说，陈述目标的最有效的形式，是"既指出要使学生养成的那种行为；又言明这种行为能在其中运用的生活领域或内容。"① 也就是说，每一个教育目标都应该包括"行为"和"内容"这两个方面，这样就可以明确指出教育的职责。泰勒强调要清晰地界说目标，因为"教育目标是指导课程编制者所有活动的最为关键的准则"②。

如前所述，注重课程目标，强调目标的具体化，这在博比特那里就有详细论述，但在制定课程计划时"广泛使用行为目标这也许主要应有功于泰勒"③。

(二)选择学习经验

教育目标确定之后，面临的问题是要决定提供哪些学习经验，因为只有通过"经验"，才会产生学习，从而才有可能达到教育目标。这里，泰勒显然受了杜威"从经验中学习"的影响。杜威认为："思想、观念，不可能以观念的形式从一人传给另一个人。……只有当他亲身考虑问题的种种条件，寻求解决问题的方法时，才算真正在思维。"④ 泰勒联系课程与教学的

①② Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, pp.46—47, 62.

③ Ebel, R.L., Behavioral Objectives: A Close Look, *Phi Delta Kappan*, Vol. 52, No.3, Nov. 1970.

④ 杜威著、王承绪译：《民主主义与教育》，人民教育出版社1990年版，第170页。

问题，对此作了进一步阐发。

泰勒认为，“学习经验”并不等同于一门学程所涉及的内容，也不等同于教师所从事的活动，而是指学生与环境中外部条件的相互作用。学习是通过学生的主动行为而发生的；学生的学习取决于他自己做了些什么，而不是教师做了些什么。因此，坐在同一个班上的两个学生，可能会有两种不同的经验。所以，“教育的基本手段是提供经验，而不是向学生展示的各种事物。”①

泰勒强调，学生是一个主动的参与者。学生之所以参与，是因为环境中某些特征吸引他，学生是对这些特征作出反应。他认为这并没有轻视教师的责任，教师的任务是要通过构建情境来“控制学习经验”②，而且要构建多种多样的情境，以便为每个学生提供有意义的经验。有的人因为泰勒使用的“控制(control)”一词，不适用人类学习而提出批评。③这是可以商榷的。如果从泰勒的全部论述来看，他对学习经验这部分论述，很难说是属行为主义的。

在泰勒看来，选择学习经验的问题，既是一个决定哪些学习经验有可能达到教育目标的问题，也是一个如何构建会在学生内部产生所期望的学习经验的情境的问题。为此，他提出了选择学习经验的5条原则：

1. 为了达到某一目标，学生必须具有使他有机会实践这个目标所隐含的那种行为的经验。
2. 学习经验必须使学生由于实践教育目标所隐含的那种行为而获得满足感。
3. 学习经验所期望的反应，是在有关学生力所能及的范围之内的。
4. 有许多特定的经验可用来达到同样的教育目标。
5. 同样的学习经验往往会产生几种结果。④

泰勒认为，能有效地达到教育目标的学习经验数量众多，特征不一，但可以把注意力放在一些主要特征上，即学习经验是否有助于培养思维技能、有助于获得信息、有助于形成社会态度、有助于培养兴趣。

泰勒强调，我们可以用多种学习经验达到某一目标；同一学习经验也可以用来达到多个目标。因此，设计学习经验的过程，“并不是用一种机械的方法为每一个特定目标制定明确规定的学习经验。相反，它是一种比较富有创造性的过程”。⑤

(三)组织学习经验

泰勒认为，教育往往是以一种滴水穿石的方式产生作用的，因为人的行为的一些重大变化，不是在一夜间发生的。为了使学习经验产生累积效应，必须对它们加以组织，使它们起相互强化的作用。

对如何组织学习经验，泰勒提出了3项主要准则：连续性(continuity)、顺序性(sequence)和整合性(integration)。连续性是指直线式地陈述主要的课程要素；顺序性是强调每一后继经验要以前面的经验为基础，同时又对有关内容加以深入，广泛地展开；整合性是指各种学习经验之间的横向关系，以便有助于学生获得一种统一的观点，并把自己的行为与所学的课程内容统一起来。

在组织课程内容时，首先必须确定作为课程组织线索的课程要素。泰勒认为，课程要素

---

①②④⑤ Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, pp.64, 65,65—68, 81.

③ Downey, M.,The Psychological Background to Curriculum Planning.In Kelly,A.V. (Ed.),*Curriculum Context*, 1980, pp.66—67.

是指学科的基本概念和技能。要素应该是具有长远影响的内容，而不是具体的事实、习惯或非常具体化的内容。他提请人们注意：不能把这些要素看作是独立的实体，或看作是独立的教学目标。因为，良好的教学总是包括若干要素的综合；同一学习经验也可以同时有助于若干要素。

在确定主要课程要素之后，还须确定把这些要素组织在一起的原则。泰勒说，组织原则可以有许多，"我们所需要的组织原则，应该能够用来作为设计教学计划中拓宽和深化主要课程要素的方方面面的基础"①。他还指出，尽管在许多情况下，一种逻辑组织（即对学科专家有意义的、重要的关系），同时也是一种合适的心理组织（即它可能对学生也有意义的一种体系），但在另一方面，心理程序与逻辑程序并非始终一致，因为学科专家所看到的关系，与对学生本身具有意义的关系之间，有时可能会有很大的差别。这就"需要根据组织原则对学习者心理上的意义来考察它们"②。

泰勒对美国当时学校课程组织结构的实践，作了系统的分析和归类：

在最高层次上，组织结构有：（1）学科课程（如地理、算术和历史等）；（2）广域课程（如社会学科、语言艺术和自然科学等）；（3）核心课程（与广域课程或学科课程结合起来，供普通教育的需要）；（4）完全未分化的结构（即把整个教学计划作为一个单元来处理）。

在中间层次上，组织结构有：（1）按顺序组织的学程（如社会学科Ⅰ、社会学科Ⅱ和社会学科Ⅲ）；（2）以学期或学年为单位的学程（如十年级的古代史、十一年级的欧洲近代史和十二年级的美国史等）。

在最低层次上，组织结构有：（1）课（指每天的教学单位）；（2）课题（一个课题可以持续若干天或若干周）；（3）单元（每个单元一般包括持续若干周的学习经验，而且是围绕一些问题或学生的主要目标加以组织的）。

泰勒认为，上述每一种结构，在不同条件下都可能有其长处和短处。为了起到扬长避短的效果，在组织课程时，一般要采取3个步骤：（1）对课程组织的总体框架取得一致的看法；（2）对已确定的每一学科领域要遵循的一般组织原则，取得一致的看法；（3）对采用何种教学单元，取得一致的看法。

（四）评价结果

在泰勒看来，在前面各个步骤中，从一定的意义上说，已根据一些准则对学习经验作了初步评价，"我们可以把这些步骤看作是评价的中介阶段或初期阶段。"③

评价的目的，泰勒认为，是要较全面地检验学习经验在实际上是否起作用，并指导教师去引起所期望的那种结果。换言之，评价是查明学习经验实际上带来多少预期结果的过程。因此，评价过程实质上是一个确定课程与教学实际达到目标的程度的过程。由于评价涉及获得学生行为变化的证据，所以，获得任何有关教育目标所期望的行为的有效证据，都是一种合适的评价方法。

泰勒反对把评价看作是"纸笔测验（paper-and-pencil tests）"的同义词。事实上，像问卷、观察、交谈、样品收集、记录分析等，都可以为是否达到教育目标提供证据。

评价过程是从教育目标入手的，因此，目标的定义应该是很清楚的。如果目标还不清楚，那么评价过程的第一步就是要界说目标，以便了解这些目标实际上达到的程度。第二步

---

①② Ibid, p.98.

③ Ibid., p.104.

是要确定评价的情境，以便使学生有机会呈现教育目标所指的那种行为。泰勒认为，只有在完成这两个步骤之后，再考察现有的各种评价手段，以便发现获取有关证据的适当途径。由此可见，除非评价方法与教育目标相切合，否则评价的结果便是无效的。

泰勒还对如何使用评价的结果作了说明。他认为，从评价手段中得出的结果，不应该只是一个单一的分数或单一的描述性术语，而应该是反映学生目前状况的一个剖析图，因为，评价目的之一是要让教师、学生和有关人士了解教学的成效。

简言之，泰勒课程原理包括：确定教育目标、选择学习经验、组织学习经验、评价教学结果这4个方面。泰勒强调，他的原理是为课程研究人员提供一个概貌，在课程编制的实际过程中，不一定要与这里提出的秩序完全一致。所以，许多人指责泰勒原理在逻辑上是直线式的，有其合理的一面②。

五、泰勒原理的反思与发展

被誉为在现代课程领域最有影响的理论构架——《课程与教学的基本原理》——公开出版已有40余年了。泰勒对课程编制提出的4个基本问题及其阐述，对国际上的课程专家都有影响。有的人说："在1949—1962年期间，所有课程论方面的著作都在隐含地或外显地探讨这4个基本问题。"③ 又有人说："1960—1969年之间的大多数作者认为，课程编制过程中要回答的主要问题，就是泰勒在1950年提出的那些问题。……课程的一般理论和概念体系在这些年中没有什么进展。"④ 还有人认为，它"至今还在为课程学者中广为讨论，并占据课程领域的中心地位。"⑤

当然，讨论它是一回事，是否赞同它则是另一回事。事实上，在这数十年间，泰勒本人也在不断地"重新思考、变更、修改和澄清我的主张。"⑥ 尤其是他在60年代初主持"全国教育进展评定"后，他在强调没有理由要改变课程原理所提出的基本问题的同时，也作了一些修正和补充，其中主要包括以下几个方面：

(一)更加关注学生的能动性

当泰勒在1966年回顾自己的研究后认为，他"思想中变化最大的是对学生的看法"⑦。泰勒对杜威的观点作了进一步阐发：真正的教育，是在受学生控制的因素与学生无法控制的因素之间保持一种平衡的环境。在他看来，学生无法控制的环境，或一切都受学生支配的环境，都会把教育引向歧途。理想的学习，在于学生能够识别出自己在学习情况中必须顺应的因素，以及可以根据自己的目的予以控制的其它因素。

联系60年代美国课程改革运动，泰勒强调要把学生作为一个积极能动的、有目的的人。在他看来，当时美国大量课程研究项目，通常是由学科专家来确定目标，很少关注学生的兴趣和需要。例如，人们常常采用"教育传递系统(educational delivery system)"这类术语，好像可以把教育传递给学生似的。

泰勒认为，学生真正习得的唯一的行为，是学生始终如一地呈现出来的、已成为他行为

---

① Ibid.,p.128.
②⑤ Tanner,D.& Tanner,L.N.,*Curriculum Development:Theory into Practice*,2nd ed.,p.91,84
③ Husén,T. et al.(Eds.),*The International Encyclopedia of the Education*,Vol.2,1985,p.1142.
④ Goodlad,J.I.,Curriculum:State of the Field,*Review of Educational Research*,Vol.39,No.3,1969.
⑥⑦ Tyler,R.W.,New Dimensions in Curriculum Development,*Phi Delta KaPPan*,Sep.1966.

库中一部分的那种行为。根据这一思想，泰勒对选择学习经验的5条原则作了修正和补充。他保留了前2条，删除了后3条，另外又新增了8条。这样就形成了选择学习经验的10条原则：

1．学生必须具有使他有机会实践目标所蕴涵的那种行为的经验；

2．学习经验必须使学生由于实践目标所蕴涵的那种行为而获得满足感；

3．使学生具有积极投入的动机；

4．使学生看到自己以往反应方式的不当之处，以便激励他去尝试新的反应方式；

5．学生在尝试学习新行为时，应该得到某种指导；

6．学生应该有从事这种活动的足够的和适当的材料；

7．学生应该有时间学习和实践这种行为，直到成为他全部技能中的一部分为止；

8．学生应该有机会循序渐进地从事大量实践活动，而不只是简单重复；

9．要为每个学生制定超出他原有水平但又能达到的标准；

10．使学生在没有教师的情况下也能继续学习，即要让学生掌握判断自己成绩的手段，从而能够知道自己做得如何。①

（二）强调学生的校外学习

泰勒指出，以往的教育和课程理论，往往只重视学生在学校里的学习，忽视了对学生校外学习的研究和利用。因此，他在70年代中期提出了“学习发生在哪里？”的问题②。他认为，学习不仅发生在学校里，而且也发生在家庭里、社会里。许多过去只能在学校里学到的东西，现在通过其它媒体也能学到。例如，据泰勒统计，现在10—14岁儿童每年光是花在看电视上的时间就比在校学习的时间还多③。

此外，现在学生在校外建设性地参与学习的机会大大减少了，我们必须充分认识到这种现象在教育上的后果。据统计，在60年代，美国学龄儿童的母亲只有26%外出工作，而在1974年则达到了51%。这样，学生在校期间通过打短工赚钱来学习的机会就大大减少了。

在泰勒看来，培养学生的目的，是为了使他们将来能建设性地参与社会，并使他们习得必备的知识、技能，以便为社会和个人的完善而充分发挥自己的才能。但学校只能提供学生所需要的部分教育经验。这意味着，对学生具有重要意义的许多教育经验，必须由社会各行各业来提供。学校所能做的，是帮助学生寻找这些机会，并给予适当指导。

泰勒认为，为了应付这一挑战，学校需要通过各种方式与社区其它组织共同协作，以便为年轻人成为建设性的公民提供有效的学习机会。他呼吁：“现在已到了重建整个教育环境的时候了。”④

如何改善整个教育系统呢？泰勒认为：第一，要充分利用学校的资源，更加集中关注学生所学内容的价值，帮助学生学会利用这些资源。第二，加强校外课程。学校领导，尤其是课程论专家，应该与社区领导一起重建社区的教育系统。要帮助公众认识到，为了确保他们子女受到合适的教育，需要有一个不仅包括学校在内而且也依赖于校外提供经验的有效的教育系统。应该负责地把社区组织起来，为年轻人提供全面的教育机会。第三，帮助学生应付校外环境。学校可以帮助年轻人掌握评价大众媒介——特别是电视和新闻报道——的技能。鉴于许多年轻人把大部分业余时间用在看电视上，因此，让学生了解电视媒介之价值，培养有

---

① Ibid.

② Tyler, R. W., Where Learning Happens, *The Education Digest*, May 1975.

③④ Tyler, R. W., Reconstructing the Total Educational Environment, *Phi Delta Kappan*, Vol. 51, No. 1, Sep. 1975.

关的技能、态度、兴趣和习惯是非常重要的①。

所以，泰勒提请课程工作者认识到，学校课程只是指导学生整个学习过程中的一个部分（当然是很重要的部分），课程编制要考虑到学生校外的学习经验。

（三）关于教育目标一般化与具体化的程度问题

泰勒认为，关于教育目标的一般化程度的问题，"也许是目前课程工作者在目标方面面临的最为棘手的问题。"② 在《课程与教学的基本原理》中，泰勒对桑戴克（Thorndike, E. L.）与贾德的观点作了比较对照：桑戴克把学习视为在特定刺激与特定反应之间形成的联结，从而提出非常具体的目标。他在《算术心理学》中提出了3000多个具体目标。而贾德则把学习看作是形成解决问题的类化（一般）方式，或是对类化刺激作出类化反应的方式。因而他主张用一种比较一般的方式来看待教育目标。当时，泰勒师承其导师贾德的观点，"我倾向于把教育目标看作是要形成一般反应模式，而不是要习得非常具体的习惯。"③

但是，到了60年代，泰勒的倾向发生了变化。他在对儿童的类化能力进行实际调查时发现，在不提供具体内容的教学情况下，大多数儿童都不可能达到精确的类化水平。这意味着："目标应该是极为具体的，理由是：儿童不可能学会各种比较一般化的行为。"④ 但是，当泰勒把明确的一般化程度作为目标来进行研究时，例如从20个具体事例中类推出一位数的加法，大多数7岁儿童的学习都是成功的。因此，他认为，教育目标一般化与具体化的程度问题，"是一个需要用实验来解决的问题"⑤。

到了70年代，泰勒这方面的论述就比较完整、清楚了。他认为，我们的目的是要帮助学生学会一般的行为方式，但这需要通过学生能够恰当处理各种具体事例来表明。"目标应该是清楚的，但不一定是具体的"⑥，换言之，教育目标涉及两个方面：行为和内容；行为方式应该是一般的，而内容则是具体的。这样，学生就能够容易地从一般转入具体，又从具体转入一般；既能识别一般原理的具体例证，又能识别出包括许多具体事例的一般原理。

那么，在确定目标时具体如何做呢？泰勒建议采用施瓦布（Schwab, J. J.）提出的集体审议的程序（the procedure of group deliberation）⑦，即要考虑到教师、教材专家、课程专家、心理学家、社会学家和人的发展方面的专家提供的建议和判断，以此作为目标的基础。泰勒认为，"这种集体审议的程序有助于确定把目标定在何种一般化的程度上。"⑧

六、泰勒原理的评价

数十年来，"泰勒原理一直被作为课程入门和探索的基本原理。"⑨ 它"为课程理论领域奠定了基础，这是大家普遍公认的。事实上，它一直被用来指导大多数课程研究的设计。"⑩ 但与此同时，泰勒原理也一直受到来自各方面的批评和修正。对泰勒原理的理论探讨主要集中

① Tyler, R. W., Two New Emphases in Curriculum Development, *Educational Leadership*, Oct. 1976.
②④⑤ Tyler, R. W., New Dimensions in Curriculum Development, *Phi Delta Kappan*, Sep. 1966.
③ Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, p. 43.
⑥ Tyler, R. W., Specific Approaches to Curriculum Development. In Schaffarzick, J. & Hampson, D. H. (Eds.), *Strategies for Curriculum Development*, 1975. p. 26.
⑦ Schwab, J. J., The Practical: Arts of Eclectic. *School Review*, Aug. 1971; and Schwab, J. J., *The Practical: A Language for Curriculum*, 1971.
⑧ Tyler, R. W., Specific Approaches to Curriculum Development. In *Strategies for Curriculum Development*, p. 26.
⑨ Mitzel, H. E. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 5th ed., p. 423.
⑩ Beane, J. A. et al., *Curriculum Planning and Development*, 1986. p. 65.

在以下几个方面：

（一）课程目标的来源及其关系

直到现在，泰勒的论述一直被课程领域的学者广泛讨论着，并把确定教育目标的主要来源归功于泰勒，已如前述，因为泰勒确定了目标的3个来源：(1)对学生的研究；(2)对社会生活的研究；(3)学科专家的建议。"然而，当代许多课程学者没有看到，体现在泰勒原理中的一些基本要素，是从本世纪初的进步主义教育中派生出来的。"①

早在1902年，杜威就在《儿童与课程》一书中，论述了教育过程的3个基本要素：(1)学生；(2)社会；(3)教材。杜威是把教育目的与教育过程联系在一起的。用他的话来说："完整而连续的教育过程应该决定目标。"② 杜威告诫人们，不要把这些要素割裂开来，不要因为坚持一种要素而牺牲其它要素，而是要把它们看作是有机地相互作用的。

事实上，与泰勒交情颇深的波特(Bode,B.H.)③，1931年在《处在十字路口的教育》一文中，也曾论及课程目标类似的3个来源：(1)教材专家的观点；(2)实践工作者的观点；(3)学生的兴趣④。泰勒的学生塔巴在1945年《课程设计的一般技术》一文中，也详细论述了3个来源：(1)社会研究；(2)学生研究；(3)教材内容研究⑤。但所有这些，都还不足以成为一种范式，只是在泰勒《课程与教学的基本原理》出版后，"才充分装配成功"⑥。

美国学者克利巴德(Kliebard,H.M.)指出，尽管泰勒认为任何单一的来源都不足以为课程目标提供合适的基础，但他倾向于分别地对待它们，认为每一种来源都有其某些价值。然而，他没有看到这3个来源分别出自于一系列传统的学派，这些学派有着不同的理论假设、有自己的立言人和追随者、有自己的一套表述方式。泰勒只是把它们并列地放在一起，这种"简单的折衷主义可能并不是从事理论概括的最有效的方式"⑦。在克利巴德看来，杜威是创造性地论述这些要素，而泰勒则只是同时接受它们。

但古德莱德认为，泰勒原理之所以被如此广泛接受，正是由于他试图接受所有这些学说。"泰勒原理把一组有关问题(以前都是分别地探讨的)联系在一起，显得特别有用。"⑧ 还有人甚至认为，要是我们坚持泰勒对教育目标3个来源的阐述，那么在60年代课程改革运动中，就不会把学生看作是站在学科领域前沿的科学家的雏型来培养了⑨。例如，施瓦布是这场课程改革运动中学科中心说的主要支持者之一，但在60年代末，他认识到课程改革失败的原因之一，是学科专家在起支配作用，而没有注意到课程理论工作者和其他教育工作者的作用。

这里需要指出的是，课程范式不是调制出来的，而是来自实践。杜威对教育过程3要素的论述，来自他在芝加哥实验学校的实践。而泰勒课程原理对教育目标3个来源的论述，出自"八年研究"。在"八年研究"期间，"进步教育协会"成立了"中学课程委员会(Commission on the Secondary School Curriculum)"，组织专家对青少年的兴趣、社会的需求以及教材的

---

①⑥⑨ Tanner,D.& Tanner,L.N.,*Curriculum Development:Theory into Practice*,2nd ed.pp.84,83,70.

② 杜威：《教育科学的资源》，见赵祥麟、王承德编译：《杜威教育论著选》，第284页。

③ 泰勒在主持"八年研究"的评价工作时，经常与波特一起工作。*Journal of Thought*,Vol.21,No.1,1986.

④ Bode,B.H.,Education at the Crossroads,*Progressive Education*,Vol.8,Nov.1931.

⑤ Taba,H.,General Techniques of Curriculum Planning.NSSE Forty-fourth Yearbook,Part I,*American Education in Postwar Period:Curriculum Reconstruction*,1945.

⑦ Kliebard,H.M.,Reappraisal:The Tyler Rationale.In *Curriculum Theorizing*,p.71.

⑧ Goodlad,J.I.,*Curriculum Inquiry:The Study of Curriculum Practice*,1979,p.19.

问题等进行了一系列研究，为各门学科的教育目标和学习活动提供了大量的材料①。泰勒本人也承认："我只不过是把大家正在做的事情组合在一起罢了。"②这一方面反映了泰勒为人谦虚、诚恳的品质，另一方面也道出了客观事实。

（二）课程编制过程的模式

对泰勒原理批评最多的，也许是认为它把课程编制作为一种直线式的过程。但很有趣的是，尽管一些学者批评泰勒原理，而他们提出的大多数建议事实上却又在遵循泰勒的模式。甚至有些完全不赞同泰勒原理的作者也是这样③。因此，从这个意义上来讲，泰勒原理确实成了课程领域的一个范式。

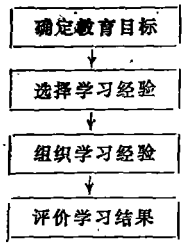


图2 泰勒课程编制过程模式

泰勒认为课程即学校为了达到其教育目的而设计并指导的学生所有的学习。课程编制过程可概括为确定目标、选择学习经验、组织学习经验、评价结果这样4个步骤或阶段（如图2）。这里，我们一方面似乎可以看到博比特和查特斯以目标为中心的课程编制模式的影子，另一方面也依稀可以看到杜威目的与手段之关系的影响。

当今，国际上许多课程论工作者都坚定地相信，形成明确的目标，不仅是所有课程设计中必需的第一个步骤，而且也是所有其它课程决策的准则。但看来人们没有注意到，除了可以从目标入手外，还可以从其它处入手；而且目标也并非一定是判断手段的有效准则④。

事实上，自泰勒原理发表后，也有不少课程论工作者试图在泰勒原理的基础上勾勒课程编制过程所涉及的方方面面及其关系。

有人试图通过描述一些具体的观念（包括对教育目标的来源、课程组织的类型、评价手段的具体说明等）来修正泰勒模式。其中，塔巴就把泰勒的4个基本问题作为直线式的步骤，再进一步把它们划分成以下8个步骤：

1. 诊断需要；
2. 形成具体的目标；
3. 选择内容；
4. 组织内容；
5. 选择学习经验（活动）；
6. 组织学习经验（活动）；
7. 评价；
8. 检查平衡性和顺序性。⑤

塔巴的8个环节是泰勒模式的具体化。其主要特点是：（1）明确了目的（aims）与目标（objectives）之间的区别。目的是指一般的意向或意图；目标则指特定的或具体的学习结果（相比之下，泰勒的论述中常有把目的与目标混用的情况⑥）。制定目标这一环节的主要任务，是把

---

① Tyler, R. W., A Rationale for Program Evaluation. In *Evaluation Models*. Giles, et al., *Exploring the Curriculum*, pp. 22—48.

② Schubert, J. J., Ralph W. Tyler in Review, *Journal of Thought*, Vol. 21, No. 1, 1986.

③④ Husen, *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 2, p. 1142.

⑤ Taba, H., *Curriculum Development*, 1962, pp. 347—379.

⑥ 最典型的是，他在论述课程编制的4个基本问题时，也把目的（purposes）与目标（objectives）混用的。见 *Basic Principles of Curriculum and Instruction*; Two New Emphases in Curriculum Development; A Rationale for Program Evaluation.

一般目的分析成具体目标。(2)相应地，实现目标的手段——内容，也需要把一般内容细分为具体的学习经验或活动。在我们看来，塔巴的第三、四步讲的是课程，第五、六步是讲教学。

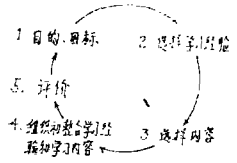


图3 惠勒课程编制过程模式

有人认为，泰勒原理是直线式的，如果评价结果不符合预期目标时，不能实现反馈，以重新编制课程。例如，惠勒（Wheeler, D.K.）以泰勒模式为基础，将它改成圆周式（如图3）[①]：

事实上，泰勒是很强调目标与评价之间的关系的。他认为，目标是评价的准则，目标的界说是评价的初步阶段。用评价程序来确定学生达到目标的程度，目的在于进一步修改教育计划。不过，不得不承认，惠勒的图解把泰勒原理中的这层意思更加明确化了。

也有人认为，泰勒对课程的基本问题作直线式排列是错误的，因为他没有认识到这些问题都是相互依赖的，泰勒模式不能表明这种相互依赖的关系。例如，两位坦纳就试图用立体的方式来表明泰勒原理（如图4）[②]：

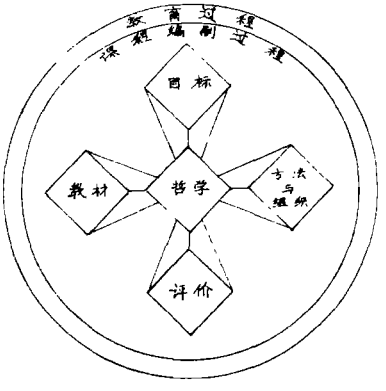


图4. D·坦纳与·L·N·坦纳课程编制过程模式

两位坦纳的模式，旨在强调目标、内容、方法与评价之间的相互依赖的关系，而这种依赖关系是以教育哲学为基础的。在他们看来，从分析的角度来看，泰勒的4个步骤是符合逻辑的，但在课程编制的现实中，这个过程必须被看作是一种“社会生态学的关系(ecological relationship)”[②]。

施瓦布则在这个方向走得更远。他认为，任何一种课程原理或模式都可能会存在一些问题。因为在描述课程编制过程时，通常都要包括若干步骤，或是直线式的，或是按某种逻辑顺序。但在现实中，课程编制涉及到一系列复杂的要素，这些要素是互相联系、互相依存的，以致很难表明它们谁影响谁，谁是从哪里派生出来的。因此，提出从目标到活动这样的模式，是否认了现实世界中许多课程实践工作者的研究工作[④]。从这一观点推衍，必然会提出要用系统论的方法来设计课程编制工作，在这个系统中，每一个步骤都要考虑到所有其它因素。所以，施瓦布敦促课程工作者要参与实践，在实践中寻找课程的解决办法。他认为课程决策不需要有一种课程理论来指导[⑤]。

（三）课程目标与评价

泰勒原理的一个最大贡献，是把评价引入课程编制过程，它指出了目标制定、课程内容安排、教学组织方式与结果评价之间的不可分割的联系。

---

① Wheeler, D.K., *Curriculum Process*, 1967, p.31. 转引自欧用生编著：《课程发展的基本原理》，台湾复文图书出版社1985年版，第23页。

②③ Tanner, D. & Tanner, L.N., *Curriculum Development: Theory into Practice*, 2nd ed., pp.88, 85.

④ Beane, J.A. et al., *Curriculum Planning and Development*, p.66.

⑤ Walker D.E. & Soltis, J.F., *Curriculum and Aims*, p.50.

泰勒的课程原理和评价原理都是以目标为中心。在他看来，目标不仅仅是对学生应该如何行为的方式的陈述，用最精确的方式陈述目标，也是为了更清楚地告诉我们课程与教学成功与否。

事实上，目标在课程设计和编制过程中起中心作用，这在博比特那里就有详细论述。但博比特是强调“具体化的”目标，他把目标作为一种“指标”，学生这一“原料”通过这架“机器”加工成“产品”，然后看看产品是否达到指标。这是一种典型的“加工模式（production model）”。有人认为，泰勒原理实质上也是一种加工模式①。在我们看来，泰勒在讨论学习经验时，尤其是在谈到培养反省思维能力时，很难说他也把教育看作是一个生产加工过程。而且，他对行为目标的看法也是比较全面的，他强调要根据实验或试验的结果来决定行为目标一般化的程度。他把学生看作是一个自主思维的个体，这与行为主义者把学生看作是一个反应系统是不同的②。

英国学者凯利认为，要求教育工作者清楚阐述目标，虽然是在本世纪初博比特和查特斯等人的著作中已提出来了，但到了50—60年代，强调清楚陈述目标在美国和英国成了一场运动，这主要应归功于泰勒、惠勒和布卢姆的研究结果③。

如前所述，惠勒是通过把泰勒直线式模式圆周化来强调目标与评价之间的关系的。而布卢姆则是通过教育目标分类学，把目标与评价完全结合在一起。

布卢姆等编著教育目标分类体系的设想，最初是由出席1948年在波士顿召开的美国心理学会年会的一些大学考试专家提出来的。他们一致认为，“鉴于教育目标为编制课程和测验提供了基础，而且教育目标是我们许多教育研究的出发点，因而，要获得这样一种理论框架，最好是用一种对教育过程的目的进行分类的体系。”④

布卢姆等认为，一部完整的教育目标分类学，应该包括学习的3个基本领域：认知、情感、动作技能。他们认识到，这种划分本身就存在着把这些领域分割开来的危险，为了便于分析，才作这样的划分。他们认为，教育目标主要是为了有助于“内容和行为的选择，这些内容和行为组成了课程的结构，并为评价某一特定的教育计划是否成功提供基础。”⑤

布卢姆等的教育目标分类学具有以下几个特征：第一，用学生外显的行为来陈述目标。制定教育目标是为了便于客观地评价，而不是表述理想的愿望。事实上，只有具体的、外显的行为目标，才是可测量的。用一个公式来表示，就是“目标＝行为＝评价技术＝测验问题”⑥。第二，教育目标是有层次性的。他们将学生行为由简单到复杂按序排列，后一类目标建立在前一类目标的基础上。用一个公式来表示，就是“属于A式的行为形成一类，属于AB式

---

① Kliebard,H., Persistent Curriculum Issues in Historical Perspective.In *Curriculum Theorizing* p.45.

② Tanner,D.& Tanner,L.N.,*Curriculum Development:Theory into Practice*,2nd ed.,p.91.

③ Kelly,A.V., Ideological Constraints on Curriculum Planning, In Kelly, A.V.(Ed.), *Curriculum Context*,1980,pp.14—15.

④ 布卢姆等编，罗黎辉等译、施良方校：《教育目标分类学，第一分册：认知领域》，华东师范大学出版社1986年版，第6页。

⑤⑥ 克拉斯沃尔(Krathwohl, D.R.)、布卢姆等编；施良方等译、张萍奎校：《教育目标分类学，第二分册：情感领域》，华东师范大学出版社1989年版，第3、7页。

行为形成另一类，而属于ABC式的行为又可以形成一类。"① 第三，教育目标分类学是超越学科内容的。布卢姆等认为，不论哪门学科，不论哪一年级，都可以把教育目标分类学的层次结构作为框架，加入相应的内容。他们已作了成功的尝试，制定了十几门学科的教育目标。

虽说有不少人对教育目标的分类作了种种尝试，但影响最大的，当推师承泰勒课程原理的布卢姆等的教育目标分类学。事实上，泰勒本人也多次参加了该书起草的讨论。泰勒的行为目标，经《教育目标分类学》的传播，成了一项国际性的普及。②

近年来，也有一些学者对"行为目标"提出质疑。例如，艾斯纳认为，"作为目标可能适用于某些教育目的，但不适合用来概括我们所珍视的大多数教育期望。"③ 他认为，在设计和评价教育计划时，应准备3类目标(见图5)。解决问题的目标(problem-solving objective)与行为目标不同，因为解决问题的方式是多种多样的，因此不可能事先予以明确限定。虽说这两类目标都可以预先确定，但解决问题的目标不是把重点放在特定的行为上，而是放在认知灵活性、理智探索和高级心理过程上。此外，还有一类表现性目标(expressive objective)或称为表现性结果(expressive outcome)。表现性结果实际上就是指人们在从事某种活动结束时有意或无意得到的结果，它是"课程活动的结果"④。例如，我们去看电影之前，谁也不会去形成解决问题的目标或行为目标，我们也不会去制定衡量导演和演员成功与否的准则。但我们在看电影时，确实会根据头脑中已有的电影好坏的准则来评判。这就是说，这种活动不是预先就能明确规定目标的，人们往往事先只是对它作粗略的一般性估计，然后在实际活动过程中就具体问题具体分析。艾斯纳认为，在教学活动中也有许多类似的情况。在他看来，"如果行为目标和行为活动构成了课程的规则系统(algorithms)，那么，表现性活动和表现性结果则构成了课程的启动装置(heuristics)"⑤。

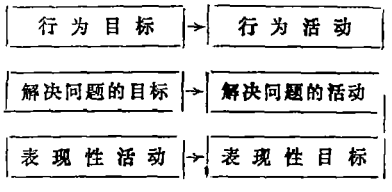


图5 艾斯纳目标与活动之间关系的模式

也有人从目标评价与过程评价的角度，对泰勒原理加以进一步完善。例如，加涅(Gagné,R.M.)认为，评价的目的是要回答3个问题：第一，教育目标完成得如何？第二，这种课程计划是否比其它计划好？好到什么程度？第三，教学的附效应(aditional effect，往往是未预料的)有哪些？可见，评价涉及到教学的目标和教学的过程。把评价的重点放在哪里，评价所起的作用、使用的方法也有所不同。

加涅的评价观是以斯克里文(Scriven,M.)和斯塔弗尔比姆(Stufflebeam,D.L.)等人的评价理论为依据的。斯克里文提出的"目的-游离评价(goal-free evaluation)"认为，评价要考察的是课程改革的各种效应(无论哪一种效应)，并对此作出评估。因此，评价不能局限在预

---

① 布卢姆等编，《教育目标分类学，第一分册：认知领域》，第19页。

② Ebel,R.L.,Behavioral Objectives:A Close Look,*Phi Delta Kappan*,Vol.52,No.3,Nov.1970.

③④⑤ Eisner, E.W., *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, 1979.pp.100—101,103,104

定的教育目标上，而是要估量所有的实际结果。斯塔弗尔比姆提出的CIPO模式①，把评价看作是一个连续的过程，是由背景评价、输入评价、过程评价和成果评价组成的。他认为，评价的目的是为了指导决策，而不只是为了确定目标是否达到。例如，背景评价可以帮助找出问题所在，指导如何进行课程与教学设计的决策；输入评价关注的是各种课程计划的相对优缺点，可用来指导如何组织课程计划的决策；过程评价是要了解课程计划在实施过程中的进展情况，可用来指导如何进行教学方面的决策；成果评价是要识别最后的结果，估量其价值，这有助于作出这项计划是继续使用、还是废止或修正等方面的决策②。

加涅认为，评价既要关注目标，也要关注过程。过程评价和结果评价，用现在比较流行的说法，就是形成性评价和总结性评价。前者是要导致对课程与教学计划作出修正的决策；后者是要对中止还是继续使用作出决策。

尽管泰勒原理中对目标与评价之间的关系论述得不够完善，但是他指出了这一关系，并把评价作为课程编制过程的一个不可分割的部分。而且，"在1935年以前，对学生的考查基本上都是根据事实性知识和掌握基本技能的情况。是泰勒在这一时期的研究和论述，才使人们意识到：通过简单的事实测验不能引发高级心理过程；促进事实性知识的教学，不可能促进——事实上可能干扰——其它重要的教育目标。"③ 教育评价专家克龙巴赫的这一评述，比较客观地道出了泰勒在这方面的功绩。

结　语

虽说泰勒的《课程与教学的基本原理》作为现代课程理论的奠基石，至今仍然有一定影响，但它毕竟是半个世纪前的产物，因而必然带有时代的印记。无论是他20年代末在俄亥俄州立大学从事的学程评价工作，还是在30、40年代参与的"八年研究"，以及60年代初主持的"全国教育进展评估"工作，都是想要帮助学校走出困境，从而起到缓和当年美国社会矛盾的作用。此外，我们在泰勒对"教育"、"行为目标"、"学生"和"学习经验"等所下的定义中，可以清楚地看到当年在美国盛行的行为主义心理学和实用主义哲学的影响。然而，我们对在历史上起过作用的学说和人物，只能用历史唯物主义的观点来加以分析。时代条件达到什么程度，人们也只能认识到什么程度。从方法论的角度来看，泰勒原理给我们的启示最深的，就是理论研究要从实践中吸取养料，并用于指导实践。这对我们当今课程与教学的研究工作，也许仍然很具借鉴意义。

〔责任编辑、责任校对　华四泉〕

---

① CIPP是英文Context, Input, Process, Product的缩写，即背景、输入、过程和成果的评价。

② Stufflebeam, D. L., The CIPP Model for Program Evaluation. In *Evaluation Models*.

③ Cronbach, L. J., Evaluation for Course Improvement. In Heath, R. W. (Ed.), *New Curricula*, 1964, pp. 233—234.