

# 从“有用工具”到“重构泰勒原理”

## ——浅析泰勒《课程与教学基本原理》

黄娟

浙江师范大学教师教育学院, 浙江 金华

收稿日期: 2023年9月7日; 录用日期: 2023年10月6日; 发布日期: 2023年10月13日

### 摘要

本文通过对泰勒《课程与教学基本原理》中主要观点的梳理与总结, 提出了对“泰勒原理”的相关观点的一些疑问与思考, 同时也阐述了对于这本书的启示收获, 重新解构泰勒“教育目标原理”, 使其具有时代性, 将课程与教学在“工具性异化”中解放出来, 寻找教育的本质, 以此来为教育教学的发展提供新的路径, 适应新的教育需求。

### 关键词

泰勒原理, 教育目标, 课程与教学, 重构

# From “Useful Tools” to “Reconstructing Taylor’s Principle”

## —Analysis of Taylor’s Book “Basic Principles of Curriculum and Teaching”

Juan Huang

School of Teacher Education, Zhejiang Normal University, Jinhua Zhejiang

Received: Sep. 7<sup>th</sup>, 2023; accepted: Oct. 6<sup>th</sup>, 2023; published: Oct. 13<sup>th</sup>, 2023

### Abstract

This article sorts out and summarizes the main viewpoints in Taylor’s “Basic Principles of Curriculum and Teaching”, raises some questions and reflections on the relevant viewpoints of the “Taylor Principle”, and also elaborates on the inspiration gained from this book. It deconstructs Taylor’s “Educational Objective Principle” to make it contemporary, liberates curriculum and

teaching from the “instrumental alienation”, and seeks the essence of education, to provide a new path for the development of education and teaching, and to adapt to new educational needs.

## Keywords

Taylor's Principle, Educational Objectives, Curriculum and Teaching, Reconstruction

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

被誉为“现代课程理论之父”的拉夫尔·泰勒(Ralph Tyler)在1949年公开出版的《课程与教学的基本原理》一书中提出了课程开发的四个问题：学校应该达到哪些教育目标；提供哪些教育经验才能实现这些目标；怎样才能有效地组织这些教育经验；我们怎样才能确定这些目标正在得到实现。这四个问题是课程开发中必须面临的四个阶段或步骤，即确定目标、选择经验、组织经验和评估结果，这即是著名的“泰勒原理”[1]。

## 2. 有用工具——现代课程理论的“圣经”

泰勒的《课程与教学基本原理》为教育者提供了一种能够适用于普遍教育课程设置的模式，也引起人们在课程研究中的方法论思考。其中有一些突出贡献：第一，根据教育目标来编制课程的模式，符合人类思维和行为的逻辑。第二，以目标为核心来组织教育各要素，发挥了整体效能，表现出巨大的组织与连贯的力量。第三，目标模式认为教育成功与否的标准就是“教育目标”有没有达成，让教育评价方式变得简易化。第四，逻辑清晰，层次性，进阶性和操作性强是其最大的特点。第五，树立“以学生为主”的思想，促进学生的全面和谐自由发展。第六，强调学生的课外活动与实践应用。他提出学生不是只能在学校中学到知识与能力，在其他媒介中也同样能够学到。第七，它是方便实用的课程理论，使课程编制有章可循，有法可依，有力地促进了课程编制的规范化、科学化、制度化。这也是它之所以能够在课程领域长期占据着统治地位，并深刻地影响着世界各国的课程编制和课程评价的原因。它的存在，自有其历史意义和现实意义。

但是，泰勒原理将教育教学活动转化为一场目标达成的训练活动。教师与学生的一切活动都只是围绕预定的行为目标进行和展开，极大的限制了教师与学生主动参与到教育与学习中的意识和自主性活动的热情。只关注先前预设性的教育目标的达成度，对非预设性的或伴随性的学习成果和目标达成视而不见，歪曲了课程的本质和功能。过分强调可预测和可测量的教育目标，并将外显的教育目标予以单方面的分类和分层，造成学校课程设计过程中的机械主义及课程内容组织中的割裂现状。工具化的知识观与社会效用标准观，使课程扮演着社会适应及社会控制的手段之角色，对社会文化的批判、改造及重建缺乏责任意识 and 使命感。

## 3. 从课程体系的视角看泰勒原理

泰勒原理给后世的教育者搭建了一份广泛应用的课程研究的范式，这是“泰勒原理”的突出贡献，这也引起本文在课程研究中的方法论思考。

### 3.1. 树立“以学生为主”的思想，促进学生的全面发展

泰勒认为，在课堂教学中，学生才是学习过程的主体，教育者需要创造良好的学习情境，引导学生自主地参与到学习过程中，使其全身心地投入到学习氛围中，主动创造积极探寻，发现问题，分析问题，解决问题。让学生从被动学习改变成为主动学习的主体[2]。学生都是一个处于发展中的人，他们有着独特的生活体验，个性需求，教师要尽可能为所有学生提供一切机会和条件，满足每个学生终身发展与学习的需要，培养学生终身学习的观念和能力，使学生各个方面得到和谐、自由、全面的发展。

### 3.2. 评估中隐藏重要内容

教学效果评估是为了学生能够对过去的学习进行总结，对现在的学习有所提高，对未来的学习有增益。知识的学习与获得只是评价的一方面，教育者更需要关注学生情感态度的变化。泰勒的目标原理中警示研究者必须将教学评价与评估放置课程与教学设计的重要环节，将诊断性评价、过程性评价与终结性评价相结合，要注意评价主体、内容与方式的全面性，而不是考虑他是否达到教学目标的要求。也可以用目标参照性测验对学生成绩进行评定，依据教学目标和教材编制试题来测量学生的学业成绩，判断学生是否达到了教学目标的要求，而不以评定学生之间的差别为目的。任课教师与班主任对学生的学习状况与成果进行的各种评价。包括教学中正式的提问、作业、测验、考查、考试及其成绩评定，以及教师在同学生广泛接触中，特别是在学习与作业的个别辅导、答疑和谈话中，对学生不拘一格进行的评价。在教师的引导下学生对自己的作业、试卷、其他学习成果进行的自我评价。

### 3.3. 学为第一，教助学成

教育应该因人而异，因地域差异而异，不能过于僵化，是我们应该采取的教育方式。不要将自己的想法强加在学生身上，不要逼他们学习，应该像泰勒所说的一样，发挥学生的主观能动性，学生也是有思想，有积极能动性的人，但是当前我国的教育现状令人堪忧，过于功利化，不注重学生的全面发展，不关注学生的兴趣爱好，只是一味的让学生坐在课堂里，一动不动，全盘接受老师给的知识，注重学生的考试成绩，忽视了学生的实践动手能力，这样是不可取的，应该让学生循序渐进地从事实践活动，老师给予适当的指导，引导学生主动地全身心投入学习中。学习的主体应该是学生，教学的对象是学生，学生的学习是第一位的，老师的引导与辅助作用最终的目的也是为学生营造良好的适宜的学习环境，帮助学生调动已有认知，激发学生学习兴趣，主动参与到学习活动中，达成理想的教学效果。

### 3.4. 多维度开发课程资源，确定教育目标

在教学前，预设性目标可以给予教育者教学与学习者学习方向。但是，教学目标是在总的教育目标的指导下对教学培养目标和课程目标的具体化，这决定了教学活动的开展，最终方向体现的是一个国家或一个社会的意志，具有很强的指向性和目的性。它并不能任凭教师学生的喜好，随心所欲地开展一定的教学目标。预设性目标是教学过程得以顺利进行的前提和基础。同时，从现在的教学评价体制来看，教学目标是评价的基础。但又不能成为唯一的评价答案。在课程开发的过程中，应该多维度考虑，确定教学目标，教学过程方案与评价方式，促使课程资源的开发真正有利于学生的发展。开发的课程能够科学完整具有实操性。

## 4. 泰勒目标模式亟需解构

### 4.1. 目标模式具有模糊性与随意性

国家确立教育目的，学校确定教学目标，学校对于知识的阐释权极强，对于知识的界定是具有权威

性的。学校能够制定思考与知识的边界、动态知识、棘手未完成的问题的答案。但是，教育目标的设定往往总是与政治、经济、文化、科技、人口、学生发展等因素相关。泰勒目标模式把教育的发展、教育的个性化发展融合在一起，社会诸要素和政治的问题贴合在一起，使其变得模糊起来。

#### 4.2. 本书中对非预期的目标没有足够的重视

预设性目标与生成性目标在课程设置中都是十分重要的，但是在整本书中涉及到非预期性目标是极少的，作者天然地认为教育是一个既定教育目标的执行途径，极少考虑学生在课堂学习中会充分调动他们的个性。在同一节课中，学生收获大相径庭。教学是教学相长的过程，但是将学生限制在既定的预期中的教学目标时，会不利于学生思维能力的培养，阻滞教师教育水平的提升。

#### 4.3. 教育目标的来源缺少对于教师的教学经验的总结

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。运用泰勒目标原理，教师更多的是机械复制的套用，公式化的镶嵌在各学科的教学过程中。课程与教学目标来源不是来自于教师的教学，儿童的学习，而是历史经验，并不能与时代生活、未来生活相结合。课程价值取向对教学目标也有重要影响，而一线教师对于课程的开发是最直接作用于学生的，但书中并未考虑到，它遏制教师在课程开发中的创造性。教育目的达成与否是衡量教学好坏的标准，将教学的过程简化为机械地完成某种目标的过程，削弱引导知识探究的教学，不利于学生思维的发展。忽视教师群体对于课程与教学开发过程中的积极作用。

#### 4.4. 教学反思和修正的内容也并未涉及

教学反思是对教学的反省认知与完善。教学反思是促进教学工作的重要环节，是课程得以走向成熟与科学的重要环节。泰勒的目标原理忽视了教学反思与修正调整的环节，将教学简化为单路径的行为，不利于课程与教学的真正长足进步。课程的设置必须考虑教学内容本身，但也需要强调课程本身的实效性，它是否科学，是否能够让教师的教学和学生的学习真正发生，评价与反思就显得弥足珍贵[3]。但是书中对于教学反思与修正调整部分考虑甚少，是我们必须意识到的。没有教学反思与修正，教学与课程开发与实施只能是简单的流程的重复，这样的课程不能更新调整，将会成为无源之水，没有前进的动力与源泉。

#### 4.5. 误解知识的本质

知识是具有深层结构的，泰勒目标原理将知识转化为外化的行为，是误解知识的本质的体现。首先，它把课程内容分解为一个又一个的行为目标，是与知识的性质和结构有不相适应的地方。将教育目标分裂或细化成单个行为目标是泰勒目标原理的显著特征。其次，知识是综合的，是整体的，是内化的，并不是所有的知识都能够还原成行为，知识显化在每个不同的个体都会有不同的表现。最后，知识是需要被理解的。知识的魅力在于被不同层次不同类型不同水平的个体理解与吸收，而不同的阐释与理解是知识大放异彩的光辉时刻。把知识公式化、固化了知识的本质，不能创造性地反映目标模式，还趋于把知识技能本身作为目的，而不是作为人的发展的手段。

#### 4.6. 目标模式降低了评价的标准

学习过程与学习结果其实是很难准确预测的，泰勒目标原理在学习前过程就将教育目标明确，是一种过高估计我们的能力的表现。目标模式完全漠视了课程过程的重要性，只以学生最终的行为变化来评

判课程与教学的好坏，这种评价的标准单一、简单，但是也降低来评价的标准。评价的目的在于提升课程与教学的水平，因而评价不仅要在课程活动结束后进行，而且还应贯穿整个教育课程活动过程，即教学评全过程评价。按照设定目标评价学生的学习效果，用分数量化学生可以测评的行为，忽视学生不能测量与量化的学习结果，而往往这些学习过程中不被目标模式重视的学习成果才是最具有价值的。可以看出，泰勒目标模式对教育目标的标准其实是降低了。

## 5. 对泰勒“目标模式”的重构

### 5.1. “行为改变”和“目标达成”是否可以判断教育的优劣

人们总是喜欢简单的批判泰勒是“行为”主义，他确实喜欢用“行为”这个词，这给许多喜好凭直觉的批评者留有口实。本文认为，泰勒说的“行为”是“从广义上说的，它既包括外显的行为，也包括内化的思维和感情[4]。泰勒目标原理是否能够简单的判定为“行为主义”这是值得商榷的。进而，“行为改变”和“目标达成”是否可以判断教育的优劣，此问题就变得众说纷纭，扑朔迷离了。

### 5.2. 是否真的需要事先确定好既定的教学目标

当前“教育无结局”或“发展无止境”论的声音此起彼伏。有人表明，教师在教育行动中的思维过程，将教育目的概念的拟人化理解和使用，会对教育过程产生极大的危害，使教育者的行动变成机械的过程。更进一步，针对教育者构思目的时常见的错误，实践与预设目标之间产生巨大落差，深入研究后表达一种“教育无目的论”，可以给课程编制者和教师正确对待“预定教育目的”提供深刻的启示和思考，是否需要确定既定的教学目标，并以此目标作为评判教学的好坏，这是一个值得更进一步思考的问题[5]。

### 5.3. 课程目标的确定是价值问题还是技术问题

随着教育学成为一门独立的学科，课程目标就一直受“课程目标的确定是技术问题”理论控制，教学者追求课程的效率与控制，并进而产生了一场教育科学化运动。随着新世纪的到来，教育者开始关注“人”的发展，意识到教育是使学生为未来的生活作好准备，这种理念打破了以科学主义为取向，强调目标具体化、标准化、程序化，形成了课程编制的目标模式的观点。课程研究的科学化运动遭到课程政治与意识形态的强烈冲击。教育研究者开始意识到课程问题不只是一个技术问题，而且更是一个“价值判断”问题。它与社会诸要素之间有着密不可分的联系[6]。因此，教育者们开始思考“什么知识最有价值”，“谁的知识最有价值”，“人们需要什么知识”等相关问题。

## 6. 泰勒目标模式的现实适用性

我国当前的新课程改革如火如荼地进行中，泰勒原理对我国新课程改革影响是巨大的。

### 6.1. 对泰勒原理单纯“预期性目标”的超越

教学过程永远是动态生成的，它不会按照既定的预期性目标按部就班的行走，为了实现我国教育目标，以促进学生的德智体美劳全面和谐发展。新课程改革中提出“预期性目标”和“生成性目标”的结合，它是对泰勒原理单纯“预期性目标”的超越[7]。在课程实施过程中，课程目标也会随着教育教学环境的改变而发生变化，这时教师应运用自己的教学经验调整教学活动，形成教学中的生成性目标。这种生成性的目标既给了学生和教师很大的主动权，同时也是对实际教育情况的尊重，更有利于学生的全面发展。



## 6.2. “三维目标”对泰勒原理“行为目标”的超越

“三维目标”突出了新课程改革不但注重学生知识技能的获得，也强调学生在学习过程中的情感态度价值的体验。三维目标不是简单的相加，而是一个立体多维的整体，是一个 $1+1+1>3$ 的过程。三者不是简单的割裂的绝对独立的关系，原先的泰勒原理将教育目标看作是一个一个单独的目标，而没有看到，有时一个好的学习活动，就可以融合全部的三个目标。在三维目标中，“情感态度与价值观”对所采取实施的“过程与方法”，对于“知识与技能”结果性目标的逐步整合与达成，起着极其重要的促进与优化作用。

## 6.3. “结果性、体验性目标”对泰勒原理单纯“结果性目标”的超越

在泰勒原理中，学习经验的评价是指检查课程与教学的结果是否已经达到了预期的目标。但是，现今学生群体的兴趣和需要多样，单纯的“结果性目标”已经无法满足社会对于教育的要求，这要求我们设计适当的适应当今中国社会学生的评价体系。“一考定终身”的应试教育时代已经过去，新课改实行学业水平考试和综合素质评价，不再是完全受高考分数的控制。因为综合测评也被看作是大学招生时的重要参考。现在评价最关键的是根据信息做出价值判断及改进教学决策，教学评价应该是处于“目标追求活动-评价-调整”的循环往复中，是对教师和学生自身活动的一种反馈。这就要求我们教育目的的评价开始注重教学过程的全程性体验。

## 6.4. “核心素养”是对泰勒原理的重构

落实立德树人的根本任务是当下中国教育的最终目的。新课改中对于教学评价的改革也是史无前例的，颠覆应试教育的牢笼，教学评价不只是简单的片面的追求分数与升学率，而是注重培养学生的学科核心素养。具体来看，教学内容中删除了繁难偏重的知识，将学科知识结构与新时代的知识相结合。课程更加注重综合时间活动，培养学生逻辑思维能力、信息筛选能力、创造美的能力[8]。由此，如今的教学目标的设定已经打破了原有的单维度阶段性层次化的模式，解构泰勒原理，重构泰勒原理，以其适应当下社会和未来社会的人才发展的需求。

## 7. 结语

教育目的的设定是整个教育活动过程的关键点，是国家和社会各级各类教育机构实现教育目标的最终归宿，也是教育实践中的蓝本与理论基础，指导着教育者在教育教学活动中行为。“没有目标的努力，犹如在黑暗中远征。”“泰勒原理”是课程研究中的经典范式，他把最普遍的、一般的目的解构成一个又一个有层次有逻辑的具体的行为目标。以目标为导向，以目标为出发点与落脚点，进行哲学思考，“教育从哪里来，去往何方”，这是教育区别于其他社会其他子系统的本质。不管人们是否赞同“泰勒原理”，不管教育者们秉持着怎样的教育哲学观点。如果将泰勒提出的四个基本问题抛之脑后，也不可能全面地探讨课程问题。我们必须全面地看待泰勒原理，分析其中的利弊，并扬长避短，为我们所用。

## 参考文献

- [1] 拉尔夫·泰勒. 课程与教学基本原理[M]. 施良方, 译. 北京: 人民教育出版社, 1994.
- [2] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990.
- [3] 覃红霞, 陈兴德. 经典的解构——从泰勒到后现代主义课程观的变迁[J]. 江苏高教, 2003(2): 109-112. <https://doi.org/10.13236/j.cnki.jshe.2003.02.036>
- [4] 施良方. 课程理论: 课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.
- [5] 刘祥辉, 程家福. 从泰勒到多尔——后现代课程观的解读及启示[J]. 继续教育研究, 2008(5): 151-153.

- 
- [6] 喻春兰. 从泰勒原理到概念重构: 课程范式已经转换?——论现代课程范式与后现代课程范式之关系[J]. 教育学报, 2007, 3(3): 34-40.
- [7] 张林林. 泰勒与多尔课程观的比较及其启示[D]: [硕士学位论文]. 天津: 天津师范大学, 2011.
- [8] 钟启泉. 基于核心素养的课程发展: 挑战与课题[J]. 全球教育展望, 2016, 45(1): 3-25.