

理论旅行与知识生产：泰勒原理在中国的传播与改造

李 均，吴焱其

摘要：借助理论旅行理论，以“起点—通道—条件—改造”为分析框架，将泰勒原理在中国的嬗变历程拆解为旅行起点、旅行通道、接纳土壤、批判抵制与融合超越五个关键节点，进而探讨在自主知识体系视域下通过改造泰勒原理实现中国课程理论创新这一时代命题。泰勒原理在中国的传播与改造历程，既体现了中国课程理论体系从引介模仿走向自觉建构的完善过程，也体现了外来理论在吸收中国本土实践智慧后，持续进行自我更新与知识再造的过程。中国课程理论自主知识体系的创新要从对立走向统一、从依附走向自主，最终完成从知识的“接受者”向“贡献者”的根本性转变。

关键词：知识生产；泰勒原理；课程理论；自主知识体系

中图分类号：G423.04 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2026)07-0021-11

泰勒（Tyler）原理是20世纪西方课程领域影响最为深远的理论范式之一，它不仅重构了教育理论界对课程编制、课程评价等理论的基础性认识，还对当代世界课程改革实践起到了重要推动作用。自20世纪80年代传入我国后，泰勒原理与我国本土课程理论研究发生关联，并在其后40多年的发展过程中对中国课程理论研究的范式与方法产生了深刻的影响，引发了运用泰勒原理阐释与解决中国本土课程问题的研究诉求，成为对中国课程理论乃至整个教育理论建构最有影响力的西方理论之一。目前，我国正积极探索建构中国教育学自主知识体系，借助赛义德（Said）的“理论旅行理论”，系统考察泰勒原理在中国传播与改造的历程，探究其嬗变机制，对中国教育学自主知识体系的建构有重要的启示。

一、分析视角：赛义德的理论旅行理论

从发展历程来看，泰勒原理诞生于20世纪40年代的美国，之后逐渐传播至欧洲乃至世界各地。泰勒原理并非一经提出便在学界达成广泛共识，而是在跨文化传播中不断得到创新与发展。这种跨文化传播可视为理论的“旅行”，因此运用赛义德的理论旅行理论对泰勒原理的传播历程进行分析，有助于我们获取对其更全面的认识。

赛义德认为，如果一个领域既没有内在界限，也没有一种可以凌驾于其他的方法论统摄该领域内的活动，则必须以适合当前领域的方式提出有关理论与批评的问题。^{[1]230}就理论旅行的具体过程而言，理论迁移本身存在一种可辨识的且

基金项目：全国教育科学规划2025年度国家重点项目“教育研究范式与方法研究”（AAA250028）。

作者简介：李均，深圳大学教育学部教授、博士生导师（深圳 518060）；吴焱其，深圳大学教育学部博士研究生（深圳 518060）。

会反复出现的模式。赛义德将其概括为四个阶段：一是产生一个可供思想诞生的初始情境，即“起点”；二是存在一段需要跨越的距离，在不同语境的压力通道下，思想从早期阶段向另一个时空转移，并在那里重新凸显其重要性；三是存在一些条件，可以称为接纳条件，或作为接纳条件中不可避免的一部分的抵制条件，这些条件使移植的理论或观念无论显得多么异样，也能被引入并容忍；四是已被容纳的思想在新时空中会受到一定程度的改造与转化。^{[1]226-227}因此，可用起点、通道、条件与改造四个关键词对理论旅行过程进行概括。总之，赛义德的理论旅行理论是一种考察理论跨时空传播的重要分析工具，许多研究都从这一视角出发梳理本学科理论的跨时空旅行，以在反映该理论被借用、吸收、改造过程的基础上，探明适用于本土环境的理论自主化发展规律。

理论旅行理论为审视我国教育理论，特别是课程理论的发展提供了重要视角。在当前我国社会迈向新发展阶段、对教育事业提出更高要求的时代背景下，该理论越发凸显其方法论价值，为我们思考中国课程理论“何以可能”与“何以可为”指明了方向。一方面，与自然科学“古今如一的规律”相比，哲学社会科学因其难以磨灭的地域性、民族性特征，更强调对自主知识体系的建构；另一方面，比起“本土化”“在地化”等视角，理论旅行理论对全球与本土、西方与中国等二元对立概念的超越有助于我们避免对我国前置逻辑、文化身份及解释权等的忽视，更有助于建构起“万有相通”的中国教育哲学体系。因此，基于理论旅行理论对泰勒原理在中国的旅行历程进行剖析，不仅可以厘清其与中国情境相互建构的旅行历程，以此透视泰勒原理在我国的发展演变，促使我国教育领域反思在对外来理论的吸收过程中可能存在的全盘接纳或全盘否定倾向，还可以推动我们认识以泰勒原理为代表的外来教育学知识与我国本土教育学知识间的辩证互动关系，从而完成从“接受者”向“生产者”的转变，为中国课程理论自主知识体系建构寻找新的出路。

基于上述观点，本文主要围绕以下问题展开研究：泰勒原理的形成起点是怎样的？泰勒原理

如何旅行至我国，其所处的通道情境是怎样的？泰勒原理在我国的理论旅行需要哪些条件，遭受了哪些抵制？我国如何在自主知识体系视域下通过改造泰勒原理实现中国课程理论创新？

二、旅行起点：泰勒原理的理论与实践溯源

理论旅行绝非在真空中发生的，其轨迹与形态深受旅行主体自身特质与旅行目的地历史语境的双重制约。因此，要深入剖析泰勒原理在中国的接纳、抵制与改造过程，就有必要回溯其作为旅行主体的“理论出身”，厘清其理论和实践渊源。

（一）理论溯源：从博比特（Bobbitt）、杜威（Dewey）到泰勒的谱系演进

1949年《课程与教学的基本原理》的出版，被公认为泰勒原理正式诞生的标志。然而，泰勒原理并非由泰勒一人独创，而是在几代人共同努力的基础上进行抽象概括与综合而成的。正如其本人所言：“我只不过把大家做的事情组合到一起罢了。”^[2]从课程科学化的谱系来看，泰勒原理主要继承了博比特、查特斯（Charters）、拉格（Rugg）以及杜威等人的研究脉络。

博比特从当时美国盛行的“科学管理”理论中得到启发，在《怎样编制课程》中首次提出课程开发的概念，并将“活动分析法”确立为课程编制的核心步骤，包括人类经验的分析、具体活动或具体工作的分析、课程目标的获得、课程目标的选择及教育计划的制定。^[3]查特斯同样强调“确定人类活动的基本单位”作为课程编制的首要步骤，并在《课程编制》一书中提出基于职业的“工作分析法”：从研究人类社会生活中确定主要教育目标；将目标分解为理想与活动并分析各个工作单元的水平；按重要程度对目标进行排序；将对儿童具有重要价值的活动放在优先地位；将那些在校外容易实现的目标剔除，并在剩余的目标中筛选更重要的目标；选择最能实现这些目标的实践活动；按照儿童心理特点对教育材料进行排序。拉格则在对课程研究领域的系统回顾中，提出课程编制的三个阶段框架：确定基本目标、选择活动及教学材料、发现最有效的教材组织形式。^{[4]30-31}

博比特、查特斯与拉格等人的课程理论带有鲜明的程序主义与科学主义色彩，他们以教育目

标为中心的课程编制思想深刻影响了泰勒原理的建构。泰勒原理正是在对这些理论的修正与系统化基础上产生的。例如,在课程目标确立上,泰勒强调的“学校领导与教师必须筛选目标”与博比特提出的“课程目标必须从由社会条件决定的对人类需求的科学调查分析中发现”^[5]一脉相承;又如,在课程实施上,泰勒要求“以经验实现目标”的办法也与博比特的经验本位高度契合^[6];再如,泰勒的课程原理四个步骤也与拉格提出的三个阶段相似,只是“实现了从目标到学习体验的清晰过渡,并增加了利用评估结果对正在开发的课程进行评估”^{[4]31}。

在哲学基础层面,泰勒原理的关键要素深深植根以杜威为代表的经验主义哲学。杜威在《儿童与课程》一书中深刻阐述了学生、社会与教材三者之间的有机互动关系^[7],为泰勒提供了重要的理论支撑。泰勒由此提出,课程目标应来源于对学生的研究、对社会生活的研究及学科专家的建议,其学生塔巴(Taba)也曾论述过课程目标的三个来源,即社会研究、学生研究与教材内容研究。

综上所述,泰勒原理是在系统性梳理、批判与整合既有理论的基础上形成的集大成之作。正如坦纳(Tanner)夫妇所言,在泰勒之前的课程理论不能称其为一种范式,而“只有在《课程与教学的基本原理》出版之后才充分装配成功”^[8]。可以说,泰勒原理的诞生标志着课程理论真正作为一种成熟范式的确立。

(二) 实践溯源:“八年研究”助推泰勒原理的系统化定型

泰勒原理的系统化定型,不仅源于泰勒对前人学理的总结,也深深植根其亲身参与并主导的“八年研究”这一重大教育实验。正是这一大规模、长周期的课程改革实践,为泰勒原理提供了不可或缺的现实熔炉与实践场域。

20世纪30年代的美国社会与教育领域正处于一个危机与变革交织的关键节点。一方面,社会结构剧变催生新的教育需求。随着城市化进程不断推进、城市人口因移民而不断增加,中学逐渐承担起生产满足专门行业与职业需求人才的主要责任;而罗斯福(Roosevelt)“新政”营造出的“通过理性规划与实验可以重建更美好社会”

的普遍心态,使注重社会改良的进步主义运动获得了新生力量。另一方面,中等教育陷入目标迷失与结构僵化的双重困境。仅有约六分之一的中学毕业生能够进入大学,中学课程体系受制于升学压力,不仅被学科主义压制^[9],且几乎完全被大学入学考试所绑架,课程内容高度学术化与古典化,以服务少数精英升学为主要目的,只重视学生的学业成绩,从而丧失了根据社会变迁与学生发展进行自主更新的活力。

在此背景下,进步主义教育者正积极寻求一种制度突破,认为必须改变大学的招生要求,从而推动中学的课程改革。^{[10]54}因此,美国进步教育协会成立了“大学与中学关系委员会”,选取各州300余所大学与30所中学参与实验,主要对学生的兴趣、社会需求及教材等问题进行研究,以探讨如何编制出能在引起大多数学生兴趣、满足学生需求的基础上,为学生获得成功提供必要准备的教育计划。这一长达八年的中等教育计划即“八年研究”,其研究证实,科学的课程评价对澄清教育目标、筛选与组织课程内容具有核心指导价值,并由此标志着课程评价作为一个独立研究领域的正式诞生。

当1941年“八年研究”结束时,以泰勒为首的学者追踪研究组,对“八年研究”的结果进行了评价。泰勒研究了批判思维中的各种具体行为,并以此为基础建立了一个操作性目标的体系,把批判思维分成解释资料的能力、应用科学原理的能力、应用逻辑原理的能力和对证据性质的理解能力等要素。^{[10]55}在此基础上,泰勒团队发展出一套涵盖智力、实践能力、社会适应、情感态度等多维度的综合评价体系,并创新性地运用了多种评估方法,从而编制出测验学生思维能力的量表,以便测验和评价实验学校培养学生思维能力的效果。正是在指导“八年研究”的过程中,泰勒的理论完成了关键性的升华,且由于“八年研究”的广泛影响,泰勒提出的评价概念和理论很快便被广泛地接受和应用。

至此,泰勒完成了其理论建构,其核心观点可以概括为以下四点:学校应该试图达到什么教育目标;提供什么教育经验最有可能达到这些目标;怎样有效组织这些教育经验;如何确定这些教育目标正在得以实现。^[11]具体而言,在教育目

标的制定上,泰勒原理认为教育目标的设定来源于学习者需求、当代生活以及学科专家的建议,采取了“哲学筛选”和“学习心理学”两种形式对教育目标进行筛选与凝练。在教育经验的选择与组织上,泰勒原理认为教育经验必须符合学生发展实际,在其能力范围之内;组织这些经验的方式有不同阶段教育经验间联系的“纵向组织”与不同领域间联系的“横向组织”两种。在对教育活动的评价上,泰勒原理强调评价目的的多元化,认为评价应当作为一种“帮助校方管理者与教师了解课堂教学实况”^[12]的中立性工具存在。

三、中国之旅:泰勒原理在中国的接纳、抵制与改造

(一) 旅行通道:穿越学术文本语境与评价体系语境

泰勒原理于20世纪80年代左右经我国台湾学者引介,并于1994年由施良方系统翻译引入内地。此举可视为其在中国理论旅行的正式起点。结合相关研究,泰勒原理旅行至我国主要包含两条通道,即学术文本通道和评价体系通道。

第一,泰勒原理穿越学术文本通道,主要通过20世纪80年代末至90年代初国内学者撰写的大量研究泰勒原理的论文与专著。一方面,学界从其形成背景、哲学渊源、历史影响及理论演变等维度展开了系统性引介,代表性学者如沈剑平、罗明东、施良方等均撰有专文。同时,泰勒原理在多部课程理论著作中也被重点提及。以王伟廉的《课程研究领域的探索》(1988年版)为典型,该书不仅详尽阐述了泰勒原理的四个基本问题,还梳理了目标运动、课程改革运动等一系列对泰勒原理起继承补充作用的理论活动,强调建立我国独立的课程研究领域必须“汲取欧美在这方面的研究成果,并将这些东西与我国的情况结合起来”^[13]。另一方面,部分学者在引介之初便展现出批判性的理论自觉,为泰勒原理后续的本土化辩论奠定了基础。例如,陈扬光发表的《浅析课程编制目标模式》一文不仅系统论述了泰勒原理的产生背景、方法论基础以及具体内容,还总结分析了以泰勒原理为代表的课程编制目标模式的特征及缺陷,包括忽视一系列重要但难以表述的高水平目标、将复杂的学习过程简单

化分析、回避对目标作价值判断等,提出“应该在学习中(对泰勒原理)加以扬弃”^[14]的辩证观点。雷晓云在梳理泰勒原理形成基础的同时展开进一步剖析,指出泰勒原理虽标志着课程评价科学化的开端,为课程评价提供了可遵循的路线,但存在评价标准的随意性与机械性、重结果轻过程等局限性。^[15]

第二,泰勒原理穿越评价体系通道,主要通过讨论交流与专家推介等方式。随着理论引介的深入,泰勒原理迅速被国内课程学界接纳,并引发了一场关于课程编制与评价原理的大讨论,推动中国课程研究走向一个新时期。在引入初期,泰勒原理成为课程开发与评估普遍遵循的基本范式。例如,廖哲勋在讨论校本课程的课程纲要设计时明确指出,课程纲要应包含“确定课程目标”“拟定课程内容的纲和目”“采取恰当的学习方式”“提出课程实施的建议”等内容^[16],体现出鲜明的目标模式特征。随着课程专家的持续研究与推介,泰勒原理在客观上被推至我国课程理论研究领域的顶层,成功穿越了评价体系语境。

(二) 接纳土壤:泰勒原理植根中国的历史条件

泰勒原理进入中国后,当时的教育研究状况及学术环境、社会文化环境等为接纳泰勒原理提供了有利条件。我们认为,泰勒原理是在多重因素的相互影响下得以在中国语境中被接纳并落地的。

第一,中国早期对西方课程编制思想的有益探索为泰勒原理的传播奠定了历史根基。事实上,包括博比特、查特斯、杜威等人的课程理论在内的西方的课程思想,进入中国的时间都远早于泰勒原理。例如,赵廷为在《课程改造》一文中介绍了博比特的活动分类法,又参考查特斯的工作分析法,提出课程改造“不要在学校围墙内高谈,要走出学校大门”,“或从公民活动方面入手”“或从调查各种职业的活动入手”^[17];孟宪承在《教育杂志》期刊上翻译并介绍了查特斯关于编制师范课程原理的论文,指出查特斯“发表的一篇编制师范课程原理的论文,虽然很简短,却很能代表他们那一派研究的方法”^[18];孙邦正在介绍了博比特、查特斯、杜威及斯宾塞(Spencer)等人的课程理论后,依据“教育目标的选

择—达到教育目标的科目—决定各科目中应有的教材—组织教材—排列教材”的逻辑模式论述课程编制的模式与方法。^[19]此外,民国时期大量出版了关于博比特、查特斯课程理论的相关书籍。据有关学者统计,民国时期出版的程湘帆的《小学课程概论》(1923年)、王克仁的《课程编制的原则和方法》(1928年)、朱智贤的《小学课程研究》(1931年)、熊子容的《课程编制原理》(1934年)、王凤岗的《课程编制之理论》(1940年)等专著都在不同程度上对博比特课程理论进行了参考、学习及传播。可见,西方课程论思想,尤其是那些与泰勒原理诞生息息相关的课程理论在早期的广泛传播,成为泰勒原理融入我国课程研究领域的“温床”。

第二,中国课程理论建设的制度化为泰勒原理的传播提供了有力的支持和保障。改革开放后,中国教育理论研究进入全面重建时期。新时期教育发展对我国课程理论研究提出了三个亟待解决的核心问题:一是学校课程如何适应今天科学技术革命发展的新要求;二是中等学校课程如何服务劳动就业与升学的双重任务;三是学校课程如何适应发展学生的个性要求。^[20]在这一背景下,课程理论研究作为教育科学化建设的重要环节,开始获得制度性支持,课程研究的组织化建设也取得重要进展,泰勒原理也以其清晰的目标导向、严密的程序逻辑与这一需求高度契合,获得了相应的发展与传播支持。一方面,我国于1992年颁布的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》中,按照“培养目标—课程设置—考试考查—实施要求”的逻辑进行组织编排;2001年颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》不仅同样按照类似的结构编排,而且提出了“国家课程标准是国家管理和评价课程的基础”“教材内容的选择应符合课程标准的要求”“考试命题要依据课程标准”等一系列体现目标导向组织逻辑的要求。另一方面,在教育部的支持下,人民教育出版社于1981年创办《课程·教材·教法》杂志,并于1983年成立专门的课程教材研究所;1990年,国家教委设立基础教育课程教材研究中心。可见,不仅当时的国家课程文件在文本结构的内在逻辑上与泰勒原理所倡导的“目标—内容—实施—评价”框

架存在着深刻的隐性共鸣,而且我国课程及其理论研究进入制度化阶段的现实为泰勒原理的系统引介提供了稳定的通道,这都为泰勒原理在学理层面被中国学者接受和推崇提供了潜在的合法性。

第三,中国教育界对西方理论开放与借鉴的内在需求为泰勒原理的传播提供了根本动力。改革开放政策的实施推动中国教育研究进入全面的范式转型期,长期处于封闭状态的教育理论研究开始面向世界,积极寻求新的教育理念、内容与方法。在此背景下,课程研究领域表现出强烈的理论饥渴感。我国课程研究与改革深受苏联模式影响,一定程度上脱离了本土教育发展的实际需要。这不仅导致“课程”概念因长期被遮蔽于“大教学论”的框架之下而常被简单等同于教学内容,而且因此形成了“课程即学科”的片面认知,造成本土课程理论体系的“真空”状态,从而催生了重建学科体系与方法论的内在需求。随着课程论逐渐从教学论中分离,成为一门独立学科,确立其独特的研究范畴与方法论体系成为当务之急,而泰勒原理所具备的清晰、完整且可操作的程序框架,恰好为中国课程学者提供了一个系统而有力的理论模型,有力地支持了该学科在形成初期的身份建构。正如陈侠在《课程论》中所强调的,把课程论作为独立学科进行研究必须“对有关课程的各种事实、现象、概念和原理作一定程度的系统的研究”^{[21]10},而泰勒原理的高度系统性,正契合了这一阶段学科建设的迫切要求。

进一步而言,这种内在需求也体现为服务教育现代化实践的工具性诉求。彼时中国基础教育正处于拨乱反正、迈向规范化的关键时期,实践中涌现诸如课程标准制定、教材科学编写与教学效果评估等一系列亟待解决的现实问题。陈侠指出,我国的课程编订工作倘若要有科学依据,则教育工作者必须“研究课程编订的理论,懂得按照课程编订的指导思想来研制课程和编辑教材”^{[21]11}。泰勒原理的目标模式恰好为这些难题提供了一套标准化、程序化的解决方案。其目标导向的课程开发逻辑,不仅在理论层面为我国课程研究提供了可参照的框架,也在实践层面为当时的教材编写与教学评估工作提供了可直接运用的操作方法,从而在理论借鉴浪潮中占据了核心

地位。

（三）批判抵制：对泰勒原理的质疑

在泰勒原理进入中国后的一段时期内，其在课程开发中的广泛适用性一度掩盖了其理论自身的局限。^{[22]89} 尽管它作为一种系统化的课程编制技术，有效填补了当时我国课程理论的方法论空白，但随着相关研究的深化与其他西方课程理论的进一步引入，国内学界对泰勒原理的态度逐渐呈现两极分化的趋势，除了一般的接纳态度，还开始出现对泰勒原理的质疑。这些质疑主要从两个向度展开：一是在实践层面批判其行为主义倾向；二是在哲学层面反思作为现代主义课程理论的泰勒原理与后现代主义课程理论之间的张力。

一方面，从目标模式的内在逻辑出发，学界对泰勒原理展开了方法论层面的批判。这类对泰勒原理进行直接批评的学者以孔企平与叶显发为代表。孔企平在《对西方学者课程目标模式讨论的述评》一文^[23]中指出，对泰勒原理问题的探讨并非否定四个步骤，而是要否认“见物不见人的工业化时代的思想方法”。他进一步阐明，将教育目标完全行为化，不仅导致许多难以量化的高层次目标被边缘化，而且在实践中会造成“测量驱动教学”的异化现象，同时也在方法论上模糊了学生作为学习主体的能动性 with 多样性。叶显发则从时代与哲学根源切入，指出泰勒原理深受行为主义影响，致使其在目标制定中暴露出在评价方案编制、评价功能及评价价值判断上的多重局限。^{[22]91-94}

另一方面，以泰勒原理为代表的科学化课程理论表现出明显的“技术理性”，即对课程开发过程的高度程序化、可控化的追求，因此遭到国内后现代主义流派的猛烈批判。随着更多西方课程流派在 20 世纪 90 年代中后期传入我国，国内围绕以泰勒原理为代表的科学化课程理论与后现代主义课程观之间的矛盾展开了激烈论争，其焦点可概括为三对张力：理论逻辑与实践逻辑的对立统一、课程开发范式与课程理解范式之间的冲突、传统课程理论与后现代主义课程理论的分歧。后现代主义课程理论学者普遍强调个体性与建构性，其中以钟启泉为代表，主张课程设计必须超越结构主义的束缚，转而从后结构主义对主体地位的重构中寻求课程的丰富性与多元性，即

必须“从目标模式转向过程模式”^[24]。同时，他从时代发展需要的角度出发，进一步强调了传统课程在价值与方法上存在的片面化、单一化等问题，指出当前课程亟须转向一种强调“个体认识过程是连续的意义建构”^[25]的动态的知识观。其他后现代主义课程论学者也大多持此观点，如郝德永认为，以泰勒原理为代表的传统课程观在认识论上存在机械决定论、窄化知识教育内涵、充满强制性与武断性等一系列弊端，而后现代主义中蕴含的生成性思维是重构课程概念、推动新时代课程改革的关键。^[26]虽然后现代主义课程观拓展了研究的视域，但其本身也存在理论局限，如在一定程度上“既拒斥别人的介入或指责，又不愿涉足或评论其他的研究”^{[27]287}，这种理论上的封闭性与中国强调融合、务实的本土语境在根本上相悖。正是这种批判与反批判之间的辩证运动，为泰勒原理步入下一阶段的“改造”埋下了伏笔。

（四）融合超越：对泰勒原理本土化改造

伽达默尔（Gadamer）指出，真正的理解活动本质上是“视界融合”，即“重新获得一个历史过去的概念，以至于它同时包括我们自己的概念在内”^{[28]528-529}。换言之，在理解一个理论的过程中，不仅要看到理论本身的视域，还应从理解者的现今视域出发，使理论的意义在初始视域和现今视域的交互融合中充分体现。伽达默尔强调，理解一个问题，就是对该问题提出问题；理解一个意见，就是把它理解为对某个问题的回答。^{[28]530} 因此，要真正理解泰勒原理，不仅要将其与中国语境真正融合，而且要从中国语境对其提出中国问题，从而获得对其更深刻的认识。经历此前对泰勒原理的集中批判之后，国内学者逐渐带着本土教育情境所塑造的“现今视域”，重新审视这一经典理论，并在对话中达成对泰勒原理的“效果历史理解”，推动其进入真正意义上的本土化改造阶段。我们认为，这一改造过程具体可分为以下三个阶段。

第一，为泰勒原理的“平反”。随着 1999 年《中共中央 国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》明确提出“实施素质教育就是全面贯彻党的教育方针”，国内教育界逐渐形成“从‘应试教育’向素质教育转轨”的共识。素

质教育与“应试教育”之间的张力不仅在理念层面激发了人们对课程理论根基的反思，也推动了学者对泰勒原理的重新评估。不少学者立足中国实际，批判了将以反科学和轻视知识为核心的后现代主义知识观与课程观作为我国基础教育课程改革指导思想的潜在风险。因此，这一阶段对泰勒原理的改造重点体现在对后现代主义课程观的辩证回应。

例如，王策三从个人发展的社会机制与认识机制出发，论证了学习现成知识经验的必要性，指出后现代主义知识观存在对知识传授的具体形式与一般原则的混淆，从而导致错误地批判了教师教学与知识传授。^[29]¹⁷于伟认为，我国现阶段的基础教育必须仍然坚持现代性的教育观，即“以确定性的知识教育为主”，而非后现代主义教育观所倡导的对理性问题的批判与解构。这不仅是由现代性的未竟性决定的，更是由我国身为发展中国家的教育任务与现状决定的。^[30]潘新民和张薇薇则批判了后现代主义知识观对科学知识教育的全盘否定，主张我国基础教育课程改革的根基在于走出后现代主义知识观，在学校教育改革中通过课堂教学对学生进行科学知识教育。^[31]喻春兰通过对泰勒原理进行深度解读，反驳了后现代主义课程论者对泰勒原理的部分批判。她认为，泰勒原理并非忽视对学生态度、感情及能力的培养；其课程目标理论具有重要的历史贡献；其评价体系的内涵已实现从终结性评价向与过程性评价并重的转变；且其理论内部蕴含着深切的人文关怀。^[32]在平反的过程中，泰勒原理的价值被重新发掘，其概念、内涵与应用方式也在与中国语境的互动中发生变异，初步呈现鲜明的本土色彩。

第二，对泰勒原理的内化运用。随着研究的深化与改造的推进，泰勒原理已不再仅是外来的课程编制技术，而是逐渐成为我国课程理论研究中一种“成熟”且“自然”的构成部分。在这一时期，泰勒原理已不再是外在的“工具”，而是逐步内化成为教育研究者视域中的一部分，更接近于海德格尔（Heidegger）的所谓“上手”（Zuhandenheit）事物，即“在其上手状态中就仿佛抽身而去”，这“为的恰恰是能本真地上手”^[33]。这种内化在 21 世纪初的课程理论论著中体现得尤为明显。

一方面，不少学者直接以泰勒原理的四个经典问题作为全书的组织框架，如在周兴国和段兆兵、刘学利、李允、刘艳玲和童莉芬、王本陆、曹俊军等人出版的一系列“课程与教学论”著作中，均围绕“课程目标—课程内容—课程实施—课程评价”的基本模式展开论述，并将其作为各个主要章节的标题。

另一方面，也有学者在局部章节中系统运用泰勒原理。如廖哲勋、田慧生的《课程新论》（2003 年）在“课程的构成”和“课程系统的运行”两编中便以此为结构组织内容。^[34]郭戈的《兴趣教育论》（2024 年）在第八章“兴趣课程观”中阐述兴趣课程观的基本原理时，也按照“兴趣与课程目标”“兴趣与课程设置模式”“兴趣与教材组织”“兴趣与课程评价”等部分组织。^[35]王伟廉在《高等学校课程研究导论》（2008 年）中也以泰勒原理为基础搭建高等学校课程编制的框架与模式。在该书第六章“高等学校课程编制中的目标模式”中，按照“培养目标的确立与表达”“高等学校课程内容的选择与组织”“高等学校课程的实施”“高等学校课程的评价”四部分进行组织。^[36]同时，他在《中国大学教学运行机制研究》（2005 年）的“二、构建中国大学新的教学运行机制的理论和方法问题”一章中提出了教育理论建设的科学性三准则，其中“全环节准则”强调在“建立新的课程体系”的过程中，必须在纵向上遵循几个基本环节：一是一套教育思想或观念；二是把这些思想或观念转变为具体课程方案的课程编制方法；三是这种新方案实施的具体措施；四是评价上述课程编制方法、编制结果和实施过程及结果的手段。^[37]这一思想实质上也是对泰勒原理的深度内化与本土化转化。

第三，对泰勒原理的超越。有学者指出，对泰勒原理的发展与反思恰恰构成了我国课程论保持独立地位、促进多元发展的重要抓手。^[38]不同于西方后现代主义课程观者，中国学者改造泰勒原理的目的不仅在于修正现代课程理论的局限，也在于建构具有中国本土意识的课程与教学观，推动具有中国特色的课程理论自主知识体系的形成。因此，这一阶段的态度已从早期的批判或平反，逐步走向辩证的“扬弃”，展现出方法论与

范式层面的双重超越。

其一是方法论的超越。其核心在于摒弃泰勒原理在操作方法上的弊端,并通过吸纳其他有益因素,将其转化为更有利于我国课程实践的课程编制与开发原理。有学者提出一种通过吸收后现代主义课程思想,打破原有的线性封闭体系而形成的新型关系,将泰勒原理重塑为“确立目标—选择与组织经验—过程性多元评价”^[39]。王策三提倡按照特定主题,有主有从对各种教育理念与模式作具体的综合,强调摒弃全盘否定、非此即彼的片面认识。^{[29]22}还有学者认为,课程与教学观念的变革不是“一刀切”,不能通过直接嫁接国外先进理念的方式指导我国基础教育改革,必须批判地继承并与我国自身理论体系相融合。

其二是范式的超越。其核心在于超越以往各种课程理论对立的状态,建立起一种多元的、综合的中国课程理论研究范式。正如库恩(Kuhn)指出的,理论“不需要,且事实上也绝不可能解释它所面临的所有事实”^{[40]16}。因此,要建构21世纪的课程研究范式,必须超越以往单一的现代课程研究理论和无序的后现代主义课程研究状态,在走向多流派综合的过程中寻求共鸣。^{[27]288}不少学者都强调了教育理论的综合化、多样化。如靳玉乐和黄清从哲学角度指出,各种课程理论的背景与适用程度存在复杂性,很难用一种“简单、机械、恒定的尺度”加以批判,因此必须超越以往的经验主义窠臼,通过适当引入哲学尺度促进主体共识共认,最终使课程研究完成从“真理标准”到“哲理标准”的转变。^[41]吴吉东认为,在“全人发展”的价值取向指引下,创生中国特色课程研究范式必须综合地、能动地审视与吸收西方各种课程研究范式的成果,在进行本土化改造重建的过程中不断提升我国课程研究的理性自觉。^[42]刘亭亭则强调了“从实求知”的重要性,必须允许范式多元并存的局面,即既要超越非此即彼的机械研究倾向,也要认识到课程研究范式发展的永恒性。^[43]

四、启示:自主知识体系视域下的中国课程理论创新

习近平总书记指出:“加快构建中国特色哲学社会科学,归根结底是建构中国自主的知识体

系。”^[44]而构建中国教育学,归根结底就是建构中国教育学自主知识体系。课程理论作为教育的核心支柱,其知识体系的自主性建构直接关系到整个学科的主体性与话语权。因此,梳理泰勒原理在中国的理论旅行历程,不仅有助于厘清一条经典理论的跨文化演变路径,也对反思我国教育学知识生产的本土化机制具有关键意义。

改革开放后涌入了大量外国教育评价理论,虽然在客观上促进了我国教育评价实践,但我国本土教育评价理论研究与技术创新不足仍是客观事实。泰勒原理在中国的旅行,既是我国课程理论体系从引介模仿走向自觉建构的完善过程,也体现了这一外来理论在吸收中国本土实践智慧后持续进行自我更新与知识再造的过程。因此,对泰勒原理在我国旅行的内在逻辑进行深入审视,将有力推动课程理论在旅行与本土知识生产之间形成良性循环,从而增强中国课程理论的自主知识生产能力,最终助力我国从理论旅行的“接受之地”转向“生成之源”。基于此,我们提出我国课程理论创新的两种途径。

(一) 从对立走向统一——基于范式融合的课程概念重建

库恩认为,范式的转变远非一种简单的线性积累,而更像是一种“在新的基础上重建该研究领域”^{[40]78}。回顾泰勒原理在中国所经历的“抵制”与“改造”之旅,其背后折射出的正是我国课程研究领域中的两种主导范式,即以目标、效率和控制为核心的课程开发范式与以意义、理解和多元为核心的课程理解范式之间的长期对峙与张力。这种深刻的内部张力不仅标志着常规科学研究的危机,也预示着一场范式革命的必要性 with 历史必然性。然而,简单地以一种范式取代另一种范式,无异于另一种形式的一元独断,在思维方式上依然深陷主客二元对立的形而上学窠臼。因此,中国课程理论研究的发展关键在于“强调主体与客体的对立矛盾和克服对立矛盾的过程”^[45],而未来我国课程理论研究必将从对立走向统一,从单纯的主客二分向主客融合过渡,寻求一种融合与共通,最终完成新旧范式之间的延续、超越和升华。

胡塞尔(Husserl)提出的“交互主体性”为中国课程理论研究范式走向融合提供了新的视

角。他认为,意义世界并非单纯由主体面向客体建构,世界的客观性恰恰在于承认他者的存在,正是这种“彼此互为对方的存在自身”的关系构成了世界的“客观化的等同”。^[46]换言之,客观世界本质上是一个交互主体性的世界,是一个由不同主体通过视域融合、相互理解而共同建构的意义共同体。当前,我国两种课程范式的对立在很大程度上表现为理论主体的理论诉求与实践主体的经验惯习之间的对立。无论是派纳(Pinar)提出的关于课程开发范式与课程理解范式的对立,还是多尔(Doll)区分的关于现代课程范式与后现代主义课程范式的对立,其根本缺陷都在于未能认识到课程本质上是一种由教师、学生、研究者等多重主体共同参与及动态生成的交互主体性实践场域。课程开发范式在追求普适性、可控性的过程中,容易将课程异化为一个等待被设计和测量的“客体”,从而遮蔽了教师与学生的主体性;课程理解范式在强调意义的多元性与个体性时,又可能滑向相对主义,忽略了课程作为社会文化传承载体所必须具备的公共性与客观性维度。

因此,未来的中国课程理论研究,其方向不应是固守某一特定范式,而应是致力推动一种主客融合式的课程概念重建。在这一视角下,以往对立的课程范式不再是非此即彼的选项,而是相互交融,共同构成课程实践的完整循环,最终推动理论与实践的有机统一,并在多元主体的持续性对话中不断寻求共识。唯有通过这种基于主体间对话与共识的范式融合,中国课程理论研究才能超越以往二元对立的机械思维,实现新旧范式之间真正的延续、超越与升华,为中国课程理论自主知识体系建构奠定坚实的哲学基础。

(二) 从依附走向自主——建构课程理论自主知识体系的双重进路

“未完成性”作为理论旅行的内在特征,意味着任何理论都将在既有旅程的基础上开启新的行程。换言之,当泰勒原理在我国完成初步的本土化改造并被赋予新的时代内涵后,中国的教育学场域便已成为其新一轮理论旅行的起点,这也意味着中国课程理论研究步入从“依附借鉴”迈向“自觉建构”的历史性转折点。顾明远曾深刻指出,教育理论研究不能简单地搬用外国的理

论,而要“建立有中国特色的教育理论体系,就只有从中国实际出发,建立中国教育的话语体系和理论概念”^[47]。这就揭示了理论自主性的根源在于本土实践,并最终表现为话语自立。

回望泰勒原理在中国的旅行轨迹可知,未来的课程理论研究必须警惕两种迷思:既不能沉迷追寻所谓“更先进”的西方理论,因而遮蔽了本土实践对理论的生成潜力,也不能固步自封,忽视理论本身对实践的反哺与指引功能。李政涛指出了教育学发展陷入停滞的双重危机,即“既缺乏问题意识,也难以对已有问题提供满意的解答”^{[48]89}。我们认为,为突破这一困境,未来中国课程理论研究必须坚持“两条腿走路”,在理论与实践、本土与世界之间不断探索平衡之道。

第一,要立足中国课程实践场域,系统挖掘与建构本土真问题。有学者指出,若将课程研究看作一种类称,则中西课程研究都只是课程研究的两种不同的特殊形态。^[49]这意味着,中国的课程“真问题”,无法从西方理论的框架中直接推导,必须深深植根中国独特的课程实践土壤。因此,课程理论研究者必须保持高度自觉,不仅要对我国课程实践具有深刻的认识,也要对我国课程实践保持清晰的“主人翁”意识。从学术政治的角度而言,长期以来,我国课程研究在一定程度上陷入以西方理论为标尺的思维定式,轻视了本土传统中所蕴含的课程智慧与实践创生,反映出某种隐性的“文化仆从”心态。在建构中国课程理论自主知识体系的过程中,必须正视中西方课程实践在价值取向、制度设计与课堂文化等方面的根本差异,重拾对自身课程传统与改革成果的理论信心。唯有如此,我们才能摆脱对西方的学术依附,真正从中国教育场域中发现、提炼并回应属于中国本土的真问题。

第二,要推动外来理论与范式的创造性转化,建构中国特色课程理论体系。在此转化过程中,必须审慎处理两对关键关系:一是教育学科与相关学科的关系,二是中国课程研究与外国课程研究的关系。一方面,中国课程研究在吸纳哲学、社会学、心理学等相关学科养分的同时,必须坚守教育学的学科本位。换言之,要生成具有创造性的教育研究成果,则必须以相关学科的知识为中介,以教育学科的知识为起点和终点。^{[48]138}

未来的课程研究必须警惕过度追求微观化、工具化的实证倾向,始终保持对课程价值与育人本质的深层追问,平衡好研究的“工具性”与“思想性”。另一方面,从知识生产的角度而言,作为课程理论研究的后发国家,引进西方理论与范式是必要的路径,但本土化不意味着将中西课程研究简单地以“我们”和“他们”进行区分,而是在“强化话语主体责任”的基础上,推进“各类话语融合与融通”^[50],“凝聚知识共识,推动规模传播、培育创新能力”^[51]。其最终目的是在内化西方理论与范式方法的基础上形成具有中国特色的课程理论研究范式与方法,从而建构真正的课程理论自主知识体系,并最终产出具有普适性的中国课程理论研究成果。

正如赛义德指出的,理论的旅行并非一种从强势文化向弱势文化的单向输出,而是文化间的双向交流过程。以泰勒原理的中国之旅为缩影,我们清晰地看到,中国课程研究的未来在于坚定地本土实践出发,建构平等、双向的国际学术对话平台。唯其如此,我们才能最终建构起既具有中国特色、代表中国立场,又能与世界积极对话的课程理论自主知识体系,完成从知识的“接受者”向“贡献者”的根本性转变。

参考文献:

- [1] Said E. *Traveling theory in the world, the text and the critic* [M]. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1983.
- [2] Schubert W H, Schubert A L L, Ralph W. Tyler in review: an interview and antecedent reflections [J]. *Journal of Thought*, 1986: 11.
- [3] Bobbitt F. *How to make a curriculum* [M]. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1924: 8-9.
- [4] McClure, Robert M. *The curriculum: retrospect and prospect* [M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1971.
- [5] Bobbitt F. *The curriculum* [M]. Boston: Houghton, 1918: 69-70.
- [6] 郑国民, 刘幸. 博比特以及他所开创的现代课程理论 [J]. *课程·教材·教法*, 2016 (8): 126.
- [7] 杜威. *学校与社会·明日之学校* [M]. 赵祥麟, 任钟印, 吴志宏, 译. 北京: 人民教育出版社, 2004: 109-128.
- [8] Tanner D, Tanner L N. *Curriculum development: theory into practice* (2nd ed) [M]. New York: Macmillan, 1980: 83.
- [9] 刘登珩, 郑巧思. 20 世纪上半叶美国课程统整思潮的演进与启示 [J]. *教育史研究*, 2025 (3): 153.
- [10] 杨爱程. 美国课程研究史上的“八年研究”评介 [J]. *课程·教材·教法*, 1987 (6): 54-56.
- [11] Tyler R. *Basic principles of curriculum and instruction* [M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1949: 1.
- [12] Schul J E. The sphinx of American education: Ralph Tyler's peculiar relationship with Standardized Testing [J]. *Journal of Educational Thought/Revue de la pensée Educative*, 2015: 233.
- [13] 王伟廉. *课程研究领域的探索* [M]. 成都: 四川教育出版社, 1988: 25-42.
- [14] 陈扬光. 浅析课程编制目标模式 [J]. *外国教育研究*, 1989 (2): 36-38.
- [15] 雷晓云. 泰勒的课程评价模式述评 [J]. *课程·教材·教法*, 1989 (4): 27-30.
- [16] 廖哲勋. 关于校本课程开发的理论思考 [J]. *课程·教材·教法*, 2004 (8): 15-16.
- [17] 赵廷为. 课程改造 [J]. *教育杂志*, 1924 (8): 9-11.
- [18] 孟宪承. 查特斯论编制师范课程的原理 [J]. *教育杂志*, 1925 (3): 1.
- [19] 孙邦正. 课程编制的理论与方法 [J]. *中等教育季刊*, 1942 (2): 5-7, 9, 11-14.
- [20] 王策三. *教学论稿: 第 2 版* [M]. 北京: 人民教育出版社, 2023: 192.
- [21] 陈侠. *课程论* [M]. 北京: 人民教育出版社, 1989.
- [22] 叶显发. 泰勒模式初探: 兼议当前教育评价的弊端 [J]. *湖北大学学报 (哲学社会科学版)*, 1994 (2): 89-94.
- [23] 孔企平. 对西方学者课程目标模式讨论的述评 [J]. *华东师范大学学报 (教育科学版)*, 1998 (4): 38.
- [24] 钟启泉. 从后结构主义看后现代课程论 [J]. *全球教育展望*, 2002 (10): 58.
- [25] 钟启泉, 有宝华. 发霉的奶酪: 《认真对待“轻视知识”的教育思潮》读后感 [J]. *全球教育展望*, 2004 (10): 5.
- [26] 郝德永. 课程认识论的冲突与澄清 [J]. *全球教育展望*, 2005 (1): 17-18.
- [27] 汪霞. *课程研究: 现代与后现代* [M]. 上海: 上海科技教育出版社, 2003.
- [28] 伽达默尔. *诠释学 I: 真理与方法* [M]. 洪汉鼎, 译. 北京: 商务印书馆, 2017.
- [29] 王策三. 认真对待“轻视知识”的教育思潮: 再评

- 由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论 [J]. 北京大学教育评论, 2004 (3): 5-23.
- [30] 于伟. 教育观的现代性危机与新路径初探 [J]. 教育研究, 2005 (3): 54.
- [31] 潘新民, 张薇薇. 必须走出后现代知识观: 试论科学知识教育的作用与价值 [J]. 教育学报, 2006 (4): 20.
- [32] 喻春兰. 后现代课程论者对泰勒原理的误判 [J]. 华南师范大学学报 (社会科学版), 2008 (3): 150-151.
- [33] 海德格尔. 存在与时间 [M]. 陈嘉映, 王庆节, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2012: 81-82.
- [34] 廖哲勋, 田慧生. 课程新论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2003: 141-194, 399-445.
- [35] 郭戈. 兴趣教育论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2024: 283-293.
- [36] 王伟廉. 高等学校课程研究导论 [M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2008: 119-154.
- [37] 王伟廉. 中国大学教学运行机制研究 [M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2005: 26.
- [38] 李敏, 殷世东. 中国课程论自主知识体系的演进及建构 [J]. 中国教育科学, 2025 (5): 136.
- [39] 马开剑. 泰勒原理在后现代语境中的解构与重塑 [J]. 全球教育展望, 2004 (4): 52.
- [40] 库恩. 科学革命的结构 [M]. 金吾伦, 胡新和, 译. 北京: 北京大学出版社, 2003.
- [41] 靳玉乐, 黄清. 课程研究方法论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2012: 152-153.
- [42] 吴吉东. 课程研究范式发展: 趋势、特征及启示 [J]. 教育理论与实践, 2017 (7): 60.
- [43] 刘亭亭. 西方课程研究范式的发展进程与未来走向 [J]. 当代教育科学, 2017 (4): 22.
- [44] 习近平. 坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地走出一条建设中国特色世界一流大学新路 [N]. 人民日报, 2022-04-26 (1).
- [45] 张世英. 哲学导论: 第3版 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2016: 105.
- [46] 胡塞尔. 笛卡尔式的沉思 [M]. 张廷国, 译. 北京: 中国城市出版社, 2001: 177.
- [47] 顾明远. 改革开放以来我国教育科学的重建与发展 [J]. 教育研究, 2008 (9): 6.
- [48] 李政涛. 教育学科与相关学科的“对话” [M]. 上海: 上海教育出版社, 2001.
- [49] 樊亚娇, 靳玉乐. 我国课程研究: 由“依附”走向“自觉” [J]. 教育科学研究, 2010 (9): 24.
- [50] 刘珊, 丛雨馨. 中国课程与教学论话语体系的现实样态与建构路径 [J]. 中国教育科学, 2026 (2): 157-158.
- [51] 赵文平, 高雅琴. 试论教材建设赋能自主知识体系构建 [J]. 中小学教材教学, 2026 (4): 4.

(责任编辑: 穆建亚)

Theory Traveling and Knowledge Production: Dissemination and Adaptation of Tyler Rationale in China

Li Jun, Wu Yanqi

Abstract: Drawing on theory traveling and employing an analytical framework of origin, channel, condition and transformation, this study dissects the evolution of Tyler Rationale in China into the stages of the origin of traveling, the channel of traveling, receptive condition, critical resistance and integrative transcendence, exploring the contemporary imperative of achieving innovation in Chinese curriculum theory by transforming Tyler Rationale from the perspective of independent knowledge system. The dissemination and transformation of Tyler Rationale in China represent the refinement of Chinese curriculum theory system from imitation to conscious construction and demonstrate the vitality of this foreign theory as it continuously renews itself and reconstructs knowledge by absorbing the wisdom of Chinese practice. The path to innovation in the independent knowledge system lies in moving from opposition to unity and from dependence to independence, ultimately achieving a fundamental transformation from being a recipient of knowledge to a contributor.

Key words: knowledge production; Tyler Rationale; curriculum theory; independent knowledge system