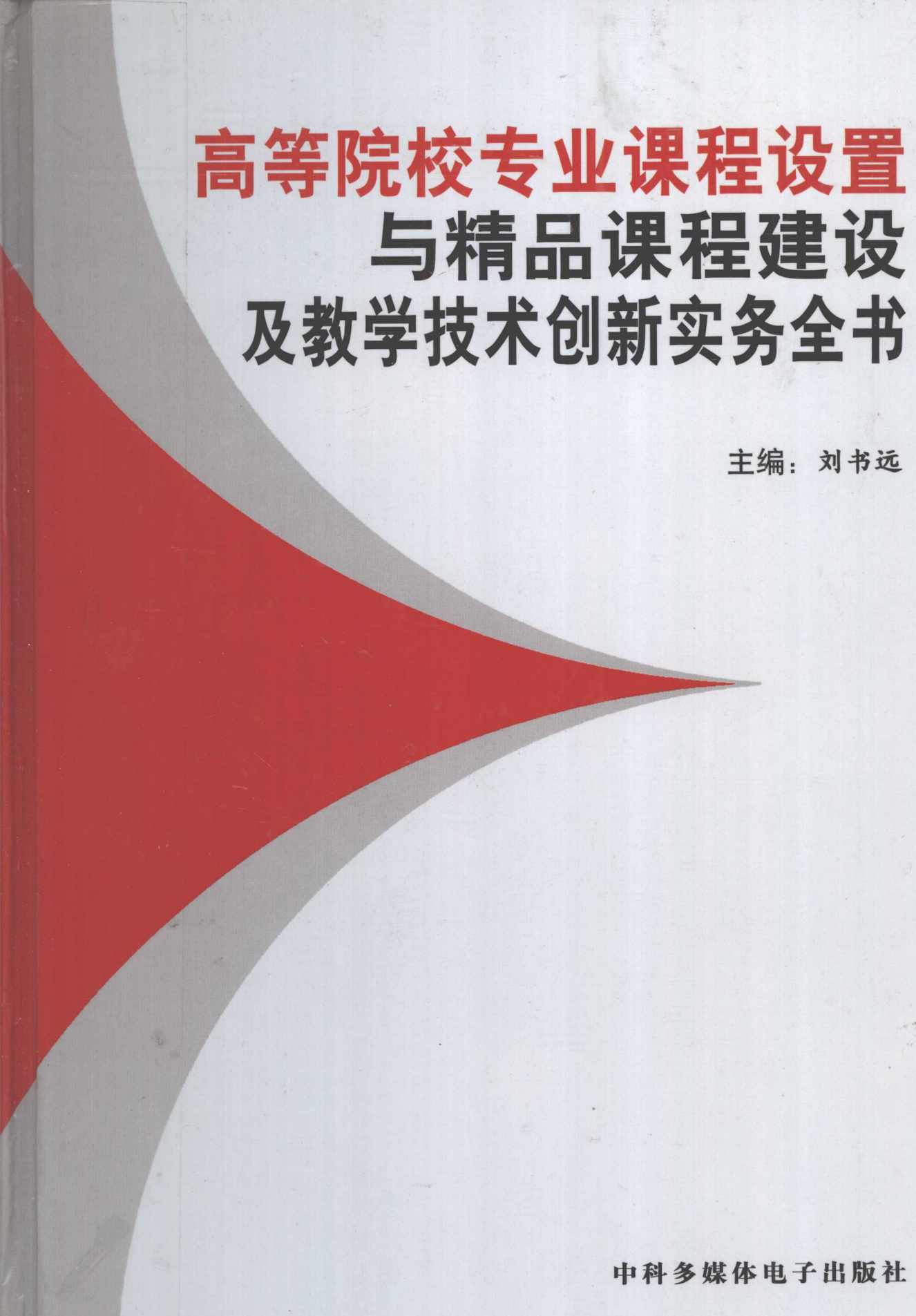




高等院校专业课程设置 与精品课程建设 及教学技术创新实务全书

主编：刘书远

中科多媒体电子出版社

高等院校专业课程 设置与精品课程建设及 教学技术创新实务全书

主 编 刘书远

第二卷

北京中科多媒体电子出版社

第三篇
高等院校专业课程与
精品课程研制策
略及设计方法

第一章 高等院校专业课程与精品课程 研发的核心策略

在本章,我们试图回答以上这些与课程研制和实施有关的问题。首先考察的是课程的定义以及四个研制课程的基本方法,然后是列出和界定了有关管理者在课程计划和实施中承担的角色标准,最后,提出了实施新课程和激励教员接受变革的方法。

近期以来,许多专业性的文献特别强调学校督学和管理者应更关注课程的研制和实施。能够研制出一项有效的课程计划非常必要,这是因为课程通常被看做是学校教育过程的核心。然而,关于课程的定义有多种,不是每一个人都接受同一个课程定义及其研制与实施。本文对课程的定义试图能够包容各类不同的观点,以使学校管理者能够对与课程有关的问题更为关注和更容易把握。

第一节 课程的定义和方法

何谓课程?它的目标有哪些?它如何影响学生、教师和管理者?我们如何界定课程部分反映了我们研制课程的方法。课程可以被定义为是一项“行动计划”,或一个“成文的文本”,它包括了实现预定目标或结果的策略。大部分教育家赞同这一定义,管理者也从行为或管理的角度研制课程。

在更宽泛的意义上,课程是学习者的“经验”。学校内发生的任何事情,甚至是校外的经历,只要是在计划之内的,都可以看做是课程的一部分。这一观点源自 19 世纪 30 年代杜威(John Dewey)关于教育与经验的思想,以及赫利斯·科斯威尔(Hollis Caswell)和多克·坎贝尔(Doak Campbell)的观点,他们认为课程就是“在教师指导下儿童的所有经验”。人本主义课程论者和初等学

校的管理者更赞同这一概念,起码与那些传统课程论者和中等学校的管理者相比是如此。

课程可以被看做是一项“研究领域”,即它是一个理论或学术主题,其目的是分析和整合课程的现状、趋势和概念。课程的研制方法一般要符合历史的和哲学的标准,在更小的程度上,还需要本质上是社会学和心理学的知识。关于课程的讨论有许多主题,这经常是学者或理论家们的事,很少有实际工作者参与进来。许多管理者对这种研制课程的方式并不感兴趣,原因是它缺少实践价值,但也有一些管理者赞同这一方式,认为它能提供一个有价值的分析框架以用来解释课程的含义,这些人往往具有高级学位或学习过一些有关“课程”的高级课程。那些把课程看做是一项研究领域的人认同理论的功能和理论的建构,他们也把课程看做是一个系统,它由独特的概念、可操作的结构、假设、命题、模式、法则和专家构成,以对这一领域内的知识进行解释。

最后,课程可被看做是一些具体的学科(数学、科学、英语、历史等)和科类结构。这一观点强调的是特殊学科或一组学科的知识、概念和命题。比如核心课程,可以把两个不相干的学科(如历史和英语)整合在一起;再如一些范围更广的课程,可以把许多相似的学科整合为一个新课程(如社会研究、语言学或科学概论)。所有课程研制都包含了这一定义的基本要素,即为人所知的科目和等级。

一、行为主义方法

起源于芝加哥大学的行为主义方法是历史最悠久、应用最普遍的研制课程方法。基于手段—目标模式,它既符合逻辑又通俗易懂。在课程设计上,它依赖于一定的技术性和科学性的原则,包含了许多模式、原则以及采取一步一步做的策略。这种方法通常是首先研制课程计划(有时也称为“蓝图”),然后设定目的与目标,选择与目标相一致的内容和经验,最后根据目的和目标对学习结果进行评估。

在20世纪超过三分之二的时期中,所有学科都采用了行为主义法,并形成了与其他方法可比较的参考框架,这些框架同时也是被批评的对象。有许多名称可用来识别这一方法,包括逻辑/实证主义、概念/经验主义、实验主义、理性/科学主义和技术论。

行为主义法的基本思想来自公司和企业中的效率理念,受泰勒的科学管理理论的深刻影响。泰勒在根据时间—工作研究对工厂效率进行了分析后得出结论认为,工人的报酬应根据他的产量,也就是一定时间内产品的数量来衡量。有效的运作学校(以及其他社会系统),有时也被批评家们称为“机器理论”,成为 20 世纪 20 年代~30 年代的主要目标。

追求效率通常意味着学校要扩大班级、提高生师比、减少管理者、缩减教师工资费用、维持或降低运作成本等等,还要设计图表显示成本降低的结果。雷蒙德·卡拉汉(Raymond Callahan)把这一理念称为“效率膜拜”。其影响是使得管理和课程研制更为科学化(起码是更为精确),把教学和学习简化为能够通过相应的活动测量的精确行为。

富兰克林·博比特(Franklin Bobbitt)在组织一项对初等学校年级的课程研究时,指出了这一方法的一些问题。他说,“我们需要课程研制的基本原则,但不必知晓首先要根据社会需要决定的目标,以及我们没有认识到(计划)是手段,而不是目的。”

博比特在其 20 世纪 20 年代早期出版的《如何研制课程》一书中,进一步发展了他的目标和活动法。他列出了 800 项目标以及适应学生需要的活动内容。这些活动的范围涉及到“个体关心牙齿、眼睛、鼻子和喉咙的能力,整理家庭物品的能力,拼写和语法能力,……”等等各个方面。博比特的方法对学生每天要做的事情提出了具体细致的要求,但是,由于没有考虑背景条件,他所列出的与机器或工厂的要求相类似的上百个目标和活动非常容易受到批评。

后来,博比特的学生拉尔夫·泰勒(Ralph Tyler)认识到对行为目标不必考虑得如此细致和锁定具体的步骤,而是可以把课程、教学和评估的基本技巧简化为一项计划。他提出了四个基本问题,作为研制任何学科课程计划的参考标准。如下:

1. 学校试图达到的教育目标是什么?
2. 达到这些目标需提供什么样的教育经验?
3. 如何有效地组织这些经验?
4. 如何确定这些原则是否实现?

尽管泰勒的模式对于人们来说并不新鲜,而且国家社会教育研究(NSSE)年鉴第 26 卷的简编本也包含了相似的内容,但是,是他使行为主义课程理念变得容易阅读和更为简化(仅有 128 页)。他的方法把行为主义(强调目标)和

过程主义(强调学习者的需要)整合在了一起,在今天被人们看做是经典,被许多课程专家和学校管理者们熟知,其研制课程的程序仍然适合于当今不断变化的学校环境。

二、管理方法

这种方法把学校看做是一个社会系统,在这个系统中,学生、教师、课程专家和管理者之间遵照一定的行为标准相互作用,管理者依据学校教学大纲、日程表、空间、资源与器材、人员与部门等情况研制课程计划。在其他方面,这种方法强调对与研制课程有关人员的选拔、组织、交流和管理,对人际关系、领导风格与方法以及决策方法也应给予必要的关注。

作为行为主义方法的一个分支,管理方法也强调计划、理性原则和逻辑步骤,但并不像行为主义那么严格,对课程的监督和管理也往往被忽略掉,这一点在课程的组织和实施过程中尤为明显。

这种方法的拥护者们感兴趣的领域在于变革和创新,以及在于课程专家、督学和管理者如何推动这些过程。课程专家和督学是变革的代言人、智谋者和催化者,而不是理论家。她们对管理者负责,服从于学校的教育目标。如果学校不处于变革的时机,那么就需保持稳定;如果学校充满着生机,那么变革就应发生;如果学校强调的是 3R,那么课程专家就应相应地在计划中引入这些内容。

管理方法起源于 20 世纪早期的组织和管理学校模式。在这一时期,涌现出了大量的关于课程和教学的创新计划,其中心是强调个性化、部门化、取消等级、班级团队以及家庭—工作—学习活动相结合,许多学区的课程计划都试图对水平型和(或)垂直型的学校组织进行修正。这些计划的名称通常是以学区名称或组织概念命名,如巴达维亚(Batavia,在纽约)计划、丹佛(Denver)计划、伊丽莎白(Elizabeth,在新泽西州)计划、普韦布洛(Pueblo,在科罗拉多)计划、普兰图(Platoon,在印第安纳加里地区)计划、波特兰(Portland)计划、桑托·芭芭拉(Santa Barbara)计划、霍尔(Hall)计划、温内卡(Winnetka,在伊利诺斯州)计划等等。许多学校主管和课程协会会长们都参与到课程领导中,他们经常是在这个学区研制了课程计划,然后又被另一个学区聘过去实施该计划,结果是许多管理者凭着他们的管理和研制课程的能力受聘于各个学区。

管理方法在 20 世纪 50 年代~60 年代成为学校研制课程的主要模式,在这一时期,中西部学校的管理者和教授(具有管理背景)在课程领域内的政策研制、改革方向和计划与组织上居于支配地位。

这些人不论在地方还是国家的政坛上也非常有影响。他们利用专业协会、杂志和年鉴作为平台,宣扬他们的思想。

他们中的大部分管理者对课程组织和实施的关注胜于对教学和学习的关注,对根据政策、计划和学区中人们的喜好改革课程的兴趣浓于对学科、方法或教学用品的兴趣。他们把课程革新看做是对学校资源的管理和学校的重建。依据其组织和修正的方式可以把他们革新性的实践分为五类:人事、教学媒体、教学小组、排列名次和学校。

1. 人事改革的中心是教职员在教室中作用的变化,涉及到团队教学、教职员安置和辅助教学人员。

2. 媒体革新的核心是教学技术,包括程序教学、语言实验室、教育电视和计算机辅助教学。

3. 小组教学强调的是因材施教、独立教学、小组教学和各种各样的同质性和非同质性的小组活动。

4. 排列名次改革包括取消排名计划、持续进步计划和及格—不及格方案。

5. 学校计划改革内容丰富,包括弹性与模块学制、开放型学校、没有围墙的学校、社区学校、街道学院、特殊服务学校(为有情绪和精神障碍者设立)和特长学校(如音乐、艺术、工程、科学等等)。

具有讽刺意味的是,这一时期的课程改革内容至今仍适合于现在的学校教育,并且仍有许多文献在谈论相似的内容,甚至被看做是具有创新性的改革。实际上,以上这些管理者在理论上都具有敏锐的洞察力,虽然他们的实践活动已经过去了,但他们提出的课程改革计划仍被人们广为传播,得到了很好的发展。

三、系统方法

在教育管理学中,从强调对人的组织和政策制定到强调把课程看做是一个系统并不是很遥远的事,组织的整体和子单位是系统方法的基本方面,当对课程做出计划和监控时,组织单位、流程图和委员会的构成通常要被制成图

表。

系统方法,有时也被称做“课程工程学”,由三个核心要素构成(在研制课程中),第一个是“工程师”,包括学校主管、主任、协调员和校长;第二个是“进程”,包括课程研制、设计、实施和评估;第三个是“结构”,包括学科、课程、单元计划和上课计划。这种方法来源于系统理论、系统分析和系统工程,它的基本原理是由社会科学家在 19 世纪 50 年代和 60 年代发展出的,被许多学校管理者应用于管理和组织理论中。

在课程研制的系统方法中,整个学区或学校的各个部分相互关联、相互影响,像部门、人员、器材和日程计划这些要素影响着人们的行为和期望,一般来说,信息在管理者之间相互传递,由他们做出选择。

系统方法的一个应用是由兰德公司发展出的,称为“计划、程序、预算系统(PERT)”,很快地从政府传播到企业和学校机构中。它用系统结构、功能和性能把系统的要素结合在一起,在这种情况下,系统就是课程。

另一个著名的系统方法是“项目评估和评论技术(PERT)”,它是在 60 年代由国防部发展出的,接着被推广到企业中,与 PPBS 相似,它也被引入到教育机构中。从课程的角度看,需要对项目的进程和中断进行计算、分析,以适于管理者应用。项目报告应持续更新,并能反映日程上的变化以及遇到的困难和完成的比率。在这两种方法中,管理者要对课程密切地监控,行动地不断修正是课程持续进行的基础。

系统课程理论最先由乔治·比尤坎普(George Beauchamp,曾担任学校管理者和课程教授)提出。他把教育理论区分为五个同等重要的方面:管理、咨询、课程、教学和评估。许多学校管理者并不认同他的观点,他们认为管理应是一个主要系统,而课程只不过是这个主要系统的一个要素或子系统,事实上,他们经常委托督学代管课程的研制与实施,特别是他们认为自己在管理中起领导作用时更是如此。而另一方面,课程专家通常把课程看做是主要的系统,其他一些相关的领域如监督、教学、指导和评估是子系统,辅助课程的实施。

然而,比尤坎普试图表达的是,教育理论的五个方面是教育的知识基础应用,它们包括心理学、社会学、历史、哲学等等,也就是说,重要的是设计出适用于现实世界的程序和应用那些对实际有用的理论,而不是在主要系统和子系统上进行争论。

赞同系统方法的管理者会从更宏观或更宽广的角度看待课程,更关注与整个学校系统有关的课程问题,而不是仅从学科或年级的角度看待问题。他们更关注那些理论性的问题,这些问题通常被称为是课程的“基本”或“基础”问题,见表 3-1-1。这些问题没有简单的或直线的答案,它们容易激发人们进行哲学式和政治性的争论。

这些问题最先是在 1930 年提出的,由海若德·罗格(Harold Rugg)领导的一个著名的十二人课程委员会总结了课程研制中的一般性问题,并向国家社会教育研究提出了 18 个“基本问题”(见表 3-1-1)。督学和课程开发协会(the Association for Supervision and Curriculum Development)在 1983 年的年鉴中再次提到了这些问题,被后来的许多课程专家所认同。这是些经过了时间检验的一般性的问题。

对表 3-1-1 中的问题的回答将会影响下述方面:课程计划的研制,主题的位置和功能,学科的类型,辅助教学的方法和材料,课程专家、督学以及教师的作用,学校(或学区)如何组织才能有效地实现课程的功能。在一定程度上,它还会决定课程的研制和实施,以及决定课程管理的政策和过程。

四、人本主义方法

一些管理者和课程领导者对该领域进行了反思,指出上述方法过于技术性和刚性。他们对这种追求科学化和理性化的方式提出了批评,认为课程管理者(或督学)在课程研制中忽略了以下方面:课程和教学的个性化和社会性方面,主题的艺术、自然和文化方面,学习者的自我反思和自我实现,教室和学校的社会心理动态学。

这一观点植根于 20 世纪早期的进步主义哲学(progressive philosophy)和儿童中心运动,它首先出现于芝加哥大学,在那里,约翰·杜威、查尔斯·贾德(Charles Judd)和弗朗西斯·帕克(Francis Parker)开发了建立在学生好奇心和自然发展基础之上的进步主义教学法。在 20 世纪 20 年代和 30 年代,进步主义运动向东扩展,哥伦比亚大学的教育学院及一些教授在这个时期占据了支配地位,这些教授如弗雷德里克·波斯纳(Frederick Bosner)、赫利斯·卡斯威尔(Hollis Caswell)、L. 托马斯·霍普金斯(L. Thomas Hopkins)、威廉·基尔帕特里克(William Kilpatrick)、海若德·罗格和约翰·杜威(这时他已经

到哥伦比亚大学任职了)。随着儿童心理学(涉及儿童的需要和兴趣)和人本主义心理学(涉及价值观、自我认同、心理健康、自由学习和完美个性)的发展,进步主义运动在 40 年代和 50 年代得到进一步的发展。

表 3-1-1 课程的基本问题

18 个问题(1930)

1. 学校教育贯穿于人生的哪段时期?
2. 课程如何为个体的成人期做有效的准备?
3. 学校课程的研制者们是否有义务在课程中阐明美国文化的优缺点?
4. 学校应被看做是社会进步的一个代理机构吗?
5. 应如何选取和表述课程的内容?
6. 教育过程中学科的地位和功能有哪些?
7. 教育的哪一部分属于“一般性”的范畴,哪一部分属于“专业”或“职业”范畴?在多大程度上一般性教育与专业教育可同步进行?又在多大程度上后者以前者为基础?
8. 课程应预先研制吗?
9. 在进行课程实验之后,专业课程研制者在主题的“组织”中应在多大程度上考虑学生的思维和心智结构特点?
10. 从教育者的角度看,“学习”是何时发生的?
11. 知识应在多大程度上是在自然环境中学习而来(如在生活环境中)?
12. 课程应在多大程度上体现个体差异?
13. “最小要素”的概念在多大程度上应用于课程建构中?
14. 课程的组织形式是什么?它是下面的某种形式吗?你还采用了其他形式吗?
 - (a) 一系列不同等级、灵活、暗示性活动,这些活动与一定的主题相关;或
 - (b) 有严格等级的一系列单独的主题活动;或
 - (c) 按等级次序排列的与主题相关的活动;或
 - (d) 根据年级所要达到的目标,陈述每个年级、暗示性活动和相关的主题的期望成就;或
 - (e) 根据主题和教科书与参考资料,陈述各年级的目标。
15. 儿童自然的兴趣有何用处?
16. 对于(学生)参与的活动,课程研制者应该分析和选择什么类型的材料(活动、阅读、讨论的问题与主题、小组项目等等)?
17. 学习方法应标准化到什么程度?
18. 课程研制中的管理问题:
 - (a) 课程组织的时间单元应如何考虑?
 - (b) 应如何考虑课程研制的地理单元(国家、州、学区、地方学校)?在发表课程研究结果时,最佳形式是什么?

根据人本主义方法,主要在初等教育中出现了大量的活动课程,这些活动基于下述方面:生活经历、小组游戏、团体项目、艺术活动、角色扮演、田野旅行、社会交往、学习和兴趣中心、儿童需要。这些活动包括创造性的问题解决和积极的学生参与,强调对学生的社会化和生活的调整,以及强烈的家庭—学校—社区联系。它们是帕克、杜威和沃什波恩(帕克和沃什波恩曾任学区主管)的理想学校的代表,他们进行实践的课程活动仍风行于美国的私立和大学实验学校以及城市学区中。

人本主义课程看起来更适合于中上层阶层家庭的学生以及那些成就优秀的学生,一些证据表明,这些学生在学习活动中具有较高的独立性,并擅于在低结构情境中发挥他们的创造性。低阶层家庭的学生常常缺乏自我控制和约束,低成就者缺少独立学习所必需的认知技能,这些学生在课堂中需要的是规则和高结构性活动。

这并不意味着市中心的学校就不能采用人本主义课程。具有价值的是教师和管理者对学生的信心和期望,有意义和诚实的师生关系(不是强迫和控制关系),以及教师对学生个性、自我定向和自信心的培养。没有一个人本主义的校长(一个更关注人而不是任务的人),市中心的学校要想创造一种人本主义的氛围是不可能的(对于那些市郊和乡村学校也是如此)。市中心学校的特征通常是既有规则性的任务又有那些基本的关于课堂训练、阅读和言语问题的任务,它们在学习中缺少家长的支持。没有家长和优秀儿童的参与,我们将无法看到持续的改革或在更大程度上的人本主义课程的实施。

赞同人本主义方法的课程领导倾向给予合作学习、独立学习、小组学习和社会活动以充分的信任,而反对竞争、教师支配、大班级学习和仅强调认知教学。根据这种方法,每一个儿童在课程中都有所参与,并在研制课堂教学计划时与教师共同承担责任。管理者倾向于允许教师参与更多课程方面的决策,课程委员会的组成也是以由下往上的方式代替了由上往下的方式,学生们经常被邀请去就与课程开发有关的内容和经验方面表达他们的观点。

人本主义方法在 70 年代再一次流行起来,与此相关,激进的学校改革、开放式教育和选择性教育成为教育领域中改革运动的一部分。今天,对优质教育和学术生产力的追求使得认知而不是人本、诸如科学和数学这类学科而不是音乐或艺术成为学校课程的重点。人本主义方法仅被少数管理者赞同,他们通常关注课程的“具体细节”,也就是初等教育中的 3R 和中等教育中的基础

理论学科,然而,它现在只是处于边缘性的位置,并被“回归基础”和严格的学术标准所遮蔽。

第二节 课程研制

研制课程的需要是显而易见的,但定义和进行课程研制的方式却多种多样。最典型地,将涉及规划过程、实施过程和评价过程。表3-1-2是有关课程三个阶段所提出的重要问题。参加课程编制的管理者和督学应当主动与教育委员会和在一线工作的教师们讨论这些问题。但是,与教育的许多其他方面一样,课程开发的方案如何能达到特定的教育目标,仍是有争议的。尽管有多种课程开发模式可选择,对于前面提到的几种课程,每一种我们只集中讨论一种具有代表性的模式。

表 3-1-2 课程研制的步骤

I. 规划课程

1. 由谁指定委员会成员?
2. 委员会代表了哪些团体?
3. 由谁决定优先权、标准、能力,等等?
4. 我们怎样确认需要、问题、争议,等等?
5. 由谁设定目标? 哪种类型的目标?

II. 实施课程

1. 由谁确定何种知识最重要?
2. 由谁决定教学材料和教学手段?
3. 由谁对教师进行评价? 采用哪一种评价标准?
4. 由谁决定多少钱/资源可以运用?

III. 评价课程

1. 由谁决定将如何评价课程?
2. 由谁决定评价过程? 考试吗? 怎样运用?
3. 我们的目标在评价中提到了吗?
4. 计划生效了吗? 多大程度? 将怎样提高?
5. 由谁负责报告结果? 向谁报告?
6. 针对计划,我们要进行比较和做出判断吗? 为什么要? 为什么不?

管理建议课程研制的指导原则

以下是一些指导性说明,有助于澄清课程研制的各步骤。这些说明以学校实践为基础,适用于所有课程模式。

1. 课程设计委员会应包括教师、家长和管理者,某些学校还可以包括学生。
2. 委员会在初期即应确立使命感,明确目的。
3. 有关学生和社会的需要及优先考虑的事项应该明确提出。
4. 学校目标应重新审核,但却不应作为研制课程的指导性评价标准。指导性评价标准一般意味着指导课程研制的教育哲学。
5. 可供选择的课程设计应根据成本、时间安排、班级大小、各种设备,以及人员需要,与当前方案的现有联系等等,比较各自的优点和缺点。
6. 帮助教师深入了解新的或经过修订的方案,应指出预期的认知和情感的能力、概念和结果。
7. 校长对课程研制有重大影响,因为他们影响学校风气和需要支持课程进度。
8. 学区管理者,特别是学区主任,对课程研制的影响仅是次要的,因为他们关注的中心是管理行为。他们担任次要的课程角色,但他们的支持是至关重要的。
9. 州教育行政官员对课程研制的影响甚至更小,虽然各部门发指导原则、课程说明书和能提供资料的报告。然而,这些教育者制定影响课程和数学的政策、规则 and 规定。
10. 特殊利益集团和地方政治的影响不要低估。分化或冲突常常使得改革的适当努力和教师与家长之间关于教育的富有意义的对话变得灰暗。

一、泰勒:行为模式

泰勒常被看做课程领域上半世纪和下半世纪的过渡者,他融合了早期课程编制的最好观念,为新时期课程编制创造了条件。以学校目标入手,泰勒提出了规划一门课程的一系列步骤(如图 3-1-1 所示)。学校目标将在他称做信息资源的基础上选择,信息资源与当代生活的重要方面、教材和学习者的兴

趣有关。通过在地、方、州、国家水平上对社会的不断变化进行分析,可以确定哪些目标(和什么样的教材)是最重要的。通过咨询学科专家(和教师),对决定不同学科(阅读、数学、科学等)中应该教给哪些概念、技能和任务是有帮助的。通过确认学生的需要和兴趣,则课程内容、方法和材料的起点可以确定。(由此,泰勒促进了需要评估研究概念的普及。)

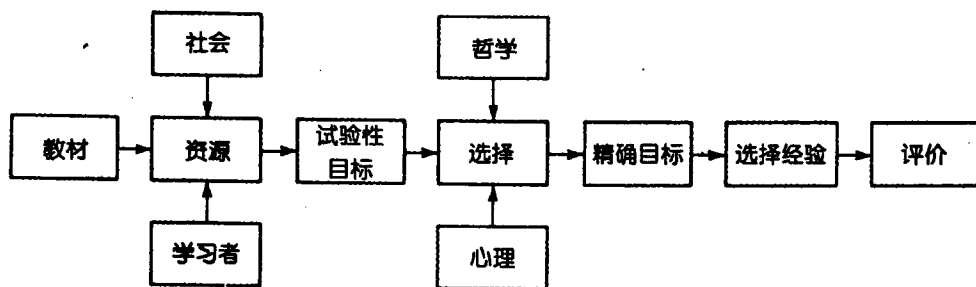


图 3-1-1 制定课程

然后,泰勒建议学校教师(也可以组织成一个课程委员会)根据学校的(或者学区的)学习心理学(或称学习理论)的哲学和信条选择推荐的目标。这个选择过程的结果就是教学目标,比学校目标更具体,适宜于课堂教学需要。

接着是学习经验的选择,以达到目标。学习经验会考虑到学习者的发展阶段,比如他们的年龄和能力,也会考虑到学习者的背景(当前能力水平),外部环境(教师和学校),和学习时学习者做了什么(他的行为)。泰勒接着谈到可以产生最优的积极效果的系统方法中的组织化学习经验。此外,他详细阐述了课程的垂直联系(如像社会研究这样的教材在各年级反复出现)和水平联系(在同一一年级水平不同学科的综合)。

泰勒详细论述了评价的必要性,以确定是否达到目标,或者学习经验是否产生了预期效果。而且,确定课程有效或者无效,新课程可以得到批准或是应该做修改,评价都是必要的。

尽管泰勒从未用图表的形式表示过自己的课程研究模式,图 3-1-1 还是有助于解释哪些是他所希望达到的。因为泰勒没有明确说他的模式可以在哪个水平上运用,是学区水平还是学校水平,是从上到下模式或是从下到上模式,它具有双向的可能性。然而,在泰勒写作的时候,从上到下模式在学校中占优势:课程专家通常为教师研制课程提供想法,管理者(或者是监督或者是委托监督)保证这些想法能在教室里实施。

二、塞勒、亚历山大和刘易斯:管理模式

加林·塞勒(Galen Saylor)和他的同事属于管理派。不过,由于做过行政官员,他们很清楚行政管理机构的局限,很清楚督导人员和行政官员在管理州和地方学区水平的课程上(指课程指导方针和教科书选定)的欠缺,以及在学校水平上(指年级水平为基础的学习科目)的欠缺。塞勒把课程看做一种普通计划,而特殊计划则是在学校和学区不同部分被许多人群和个体所使用的个体学习方案、学习进程、进度表、单元计划、策略报告、手册和学习程序包。课程必然会被负责管理学校的人组合成一个总的程序包(或课程计划)。

如图 3-1-2 所示,是课程研制中若干应考虑的因素。目标主要受到两种影响:(1)受外部力量影响,如法律规定、当前研究、专业知识、兴趣组、州行政机构;(2)受课程的基础影响,如社会、学习者、知识。(这些基础类似于泰勒的资源,最初由博伊德·伯德(Boyd Bode)和约翰·杜威做过详细论述。)

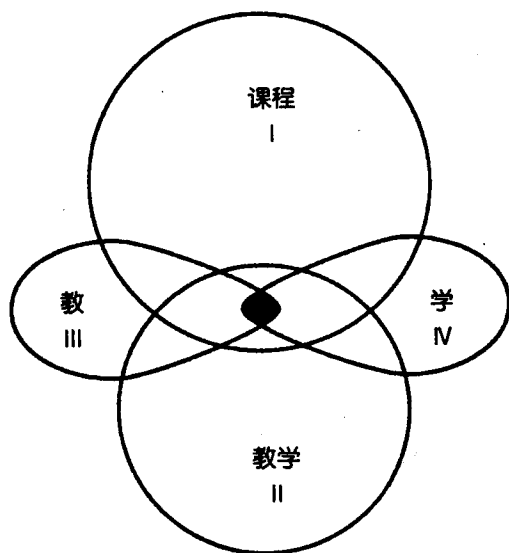


图 3-1-2 课程系统化

一致同意的目标,就能为课程设计提供基础,也就使教和学都能有的放矢。考察过的有五种不同的设计:教材/学科,能力,人格特征和作用,社会动能和活动,个体需要和活动。教材设计强调知识和问题解决能力。具体能力