

图书在版编目(CIP)数据

整体课程论/安桂清著. —上海:华东师范大学出版社,
2007. 11

(课程与教学研究新视点丛书)

ISBN 978-7-5617-5561-7

I. 整… II. 安… III. 课程—理论 IV. G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 173941 号

整体课程论

著 者 安桂清
文字编辑 梁红京
责任校对 赵建军
封面设计 黄惠敏
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
电 话 021-62450163 转各部 行政传真 021-62572105
网 址 www.ecnupress.com.cn www.hdsabook.com.cn
市 场 部 传真 021-62860410 021-62602316
邮购零售 电话 021-62869887 021-54340188

印 刷 者
开 本 787×1092 16 开
印 张 13.25
字 数 200 千字
版 次 2007 年 11 月第 1 版
印 次 2007 年 11 月第 1 次
印 数 5100
书 号 ISBN 978-7-5617-5561-7/G·3256
定 价 24.80 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

总序 追寻课程与教学的本真意义

20世纪以来,人文学科的发展大抵是以反思启蒙运动以降日益膨胀的“技术理性”为其特征的。在课程与教学领域,技术理性的宰制也早已为人所诟病,以致20世纪70年代以来,该领域的研究重心逐步转向追寻课程与教学的本真意义。

技术理性对课程与教学领域的宰制是极具破坏性的。在由其程式化性格所构架的思想框架中,课程因被窄化为“公共的知识”和“预设的计划”屏蔽了儿童与其生活的交往;教学因被固化为知识传递的特定程序与步骤泯灭了师生的探究性和创造性;学习因被矮化为机械的接受和训练放弃了儿童应有的自主且负责任的创造性行为。概而言之,上述在我国课程与教学领域占据主流地位的概念框架的核心问题在于目中无“人”,无视教育对象——儿童的存在,呈现出典型的“见物不见人”的颠倒现象。更为可悲的是,技术理性强化了课程与教学的工具价值,漠视其内在价值,课程与教学由此被彻底功利化。一方面课程与教学失去其主动性和尊严性而沦为政治和经济的工具,另一方面,对实利知识和技能的专宠导致纯粹的才智作为精神的假象掩盖了人类精神的匮乏。人类尊严在课程与教学领域的悄然退隐,无可避免地导致工具性的曲解行为在现实中恣意妄为。课程与教学由此愈来愈远离教育的本真诉求。

课程与教学本真意义的回归唯有诉诸研究领域的转型方可成就。具体表现在:第一,从“教的课程”转型为“学的课程”,“课程”不仅仅是“公共的知识”和“预设的计划”,而是“学习经验的历程”,即存在于每一个学习者个人生活之中的学习经验的总体。课程实施因而不能不研究儿童和理解儿童,

2 · 整体课程论

不能不聚焦儿童的学习。第二,从“定型化的教学”转型为“情境化的教学”;教学不是拘泥于固定步骤和有限目标的日常操作,而是教师运用实践智慧赋予每一情境以教育意义的临场创造,“定型化”的追求对课堂教学现场的进步不具有任何积极的意义,因而是缺乏生命力的。唯有情境化教学才是教学发展的正途。第三,从“作为训练的学习”转型为“作为修炼的学习”。学习不是单纯的程序化、技术化的知识掌握和能力训练过程,它也是社会实践和自我修炼(人格修养)的过程。一味的强化训练无助于儿童智慧地知人认事和具备高尚的德行,“作为修炼的学习”蕴含着对儿童的整体性的尊重和对学习的内在价值的寻求,因而能够成为生命趣味盎然的泉源。综上所述,课程与教学本真意义的回归是以恢复课程、教学和学习概念框架中悄然退隐的人的尊严为前提的。

有鉴于此,我选取与本论题有关的、颇具学术前瞻性的几本优秀著作组成本套丛书。期望该丛书能够启迪教育研究人员和中小学教师以新的视点思考课程、教学和学习问题,进而促进我国课程理论的繁荣和课程实施的改善!

教育部人文社会科学重点研究基地
华东师范大学课程与教学研究所所长、教授
钟启泉
2006年10月

目 录

1	………引言
3	一、整体教育的源起与发展
10	二、整体教育的基本概念
10	(一) 整体主义
12	(二) 整体教育
14	三、整体教育的基本原则
24	四、整体课程的研究思路
27	………第一章 整体课程的兴起
27	一、整体课程的兴起背景
27	(一) 整体范式的诞生
32	(二) 课程领域的危机
36	二、整体课程的基本界定
37	(一) 联结(connection)
39	(二) 转变(transformation)
44	(三) 灵性(spirituality)
49	………第二章 整体课程的历史考察
49	一、整体课程思想的先驱者
50	(一) 苏格拉底与柏拉图的整体课程观
52	(二) 卢梭的整体课程观

2 · 整体课程论

56	二、现代整体课程发展的里程碑
57	(一) 杜威的整体课程观
65	(二) 斯坦纳的整体课程观
72	三、20 世纪下半叶整体课程的发展图景
73	(一) 尼尔的整体课程观
78	(二) 马斯洛和罗杰斯的整体课程观
89	····· 第三章 整体课程的理论基础
89	一、整体课程的哲学基础
89	(一) 永恒主义哲学
93	(二) 怀特海的有机哲学
96	二、整体课程的心理学基础
96	(一) 超个人心理学
106	(二) 灵商理论
112	三、整体课程的社会学基础
112	(一) 深生态学
115	(二) 女性主义思想
117	(三) 土著世界观
119	····· 第四章 整体课程的具体主张
119	一、尊重整体的儿童
119	(一) 整体儿童的肖像
121	(二) 整体儿童的抚育
123	二、谋求课程的统整
123	(一) 背景统整模式
130	(二) 故事统整模式
135	三、建构整体的教学
136	(一) 教学目的的再概念化
137	(二) 教学内容的地方性

138	(三) 学习品质的整体性
142	(四) 教师身份的建构性
144	四、张扬艺术的价值
144	(一) 艺术的作用
146	(二) 艺术的改造
148	五、践行整体的语言
148	(一) 整体语言的历史发展
151	(二) 整体语言的概念界定
153	(三) 整体语言的基本原则
157	(四) 整体语言的组织方式
161	六、塑造整体的教师
162	(一) 整体教师的特征
164	(二) 整体教师的培养
168	……………第五章 整体课程研究的评价
168	一、整体课程研究的突破
169	(一) 抵抗实利主义,转向对课程意义的寻求
170	(二) 抵抗分离,彰显课程的泛关系性特征
170	(三) 抵抗机械化,赋予课程创造的品格
171	(四) 抵抗唯理性,恢复课程的超验品质
172	二、整体课程研究的局限
172	(一) 理论边界不周延,缺乏存在的完整感
174	(二) 以“主义”的方式定义自身,有陷入孤立的危险
174	(三) 理论的理想色彩浓重,带有救世主式的品质
176	(四) 缺乏与当代其他课程理论的深入交流,理论拓展的动力不足

4 · 整体课程论

177	·····第六章 东方的整体观及其课程意义
178	一、儒家整体观与课程
178	(一) 儒家整体观
179	(二) 儒家整体观的课程意义
180	二、道家整体观与课程
180	(一) 道家整体观
182	(二) 道家整体观的课程意义
184	三、佛家整体观与课程
184	(一) 佛家整体观
185	(二) 佛家整体观的课程意义
195	·····结语
197	·····参考文献
204	·····后记

第四章 整体课程的具体主张

整体课程通过对历史的检讨与超越,以及对哲学、心理学与社会学等理论的借鉴与吸收,确立起自己的理想品格。它珍视儿童的整体性,使其找到自己在时空中的位置。它谋求课程的统整,使其成为儿童学习的意义之源。它实践整体的教学模式,追求教学目的的再概念化、教学内容的地方性、学习的整体性以及教师身份的重构,使之深刻影响学生的整个生命。它把艺术置于课程的中心,使其成为学科和人格统整的重要途径。它教授整体的语言,使语言学习成为一种有趣的、真实的和有意义的活动。它注重教师的内心生活,使其作为完整的个体投入生命的天职。本章将对上述体现整体课程理想品格的主要主张作详细阐述,这些主张可以简单地概括为:尊重整体的儿童、谋求课程的统整、实践整体的教学、重视艺术的价值、教授整体的语言、培养整体的教师。

一、尊重整体的儿童

(一) 整体儿童的肖像

按照西方发展心理学的观点,儿童的工作就是长大成人,为适应成人社会的文化规范,他在本质上必须经过感觉、思考、情感等逐渐复杂的发展阶段。社会化当然非常重要,没有社会化儿童可能会更加粗野、自私和贪婪。但是整体主义教育者认为这种当代的主流观点并没有揭示整体的儿童,它

没有提供一个充分理解整体儿童的模型。没有超个人的维度,任何有关儿童意识的示意图都是不完整的。

罗恩·米勒从横向角度描绘了儿童的整体性。他认为,在现代社会,学校被定义为一个教授知识和事实的地方,人们在此是为职业和成为有用的公民做准备。然而,这种对智力和职业的强调导致了人类潜能的不平衡发展,因此需要对学校作出全新的界定。学校教育的根本目标乃在于寻求教导整体的儿童。这意味着学术成就只是教育目标之一,个性的交际、情感、体质、审美与灵性等方面也需要得到认可。在广泛采访了60多位整体主义教育家后,罗恩·米勒得出结论:一个整体的人包含了以下几个本质要素:^①

智力。这是教育的传统领域。它涉及学习和记忆相关信息的能力;创造性地和批判性地思考的能力;比较、分析、发现问题和解决问题的能力。

情绪或情感。这涉及学生所关切的事物,那些打动他们、吸引他们、显示存在的机会或冲突的事物。为使学生能够有效地安排他们所关切的事物,整体主义教育者以学生的心理健康(经常用自尊的概念概括)为目标。这涉及对个性中隐藏的、无意识的力量的明确关注。可用的方法包括内心呈现与沉思。

体质。这不仅涉及健康、营养和身体结实,而且还包括身体对无法有效避免的外伤和精神紧张的承受。另一方面,身体还可以通过手工制作或舞蹈等表达不容易被转换成口头或精确语言的默会知识。

交际。每个人的发展都是在社会背景中进行的;不仅是语言,而且基本的情感特征都是在与他人的交互作用中形成的,特别是在作为儿童的最初几年。为使人类能够有教养地、互相支持地相互交往,整体教育在本质上必须是道德的。

审美。整体教育非常重视人类对美好事物的热爱。艺术——无论是绘画还是表演,在大多数整体教育的方法中都具有中心地位。想象力与创造力——赋予观念与感觉以形式的本质渴望——受到极高的尊重和鼓励。

灵性。整体教育者认识到每个人都有“永恒的和神秘的”部分——

^① Miller, R. (2000), *Caring for New Life: Essays on Holistic Education*. Brandon: Foundations for Educational Renewal, pp. 23 - 24.

一个存在于体质、交际和其他人格来源之外的内核。不管他们用传统的宗教术语(“灵魂”、“内在的神圣”),还是用深层心理学的语言(“更高层次的自我”)描述这个内核,整体主义教育者认为它是人的真正本质。

在人的个体层面,整体主义宣称每个人都是一个能力、潜能和创造活力互相联系的复杂系统。给学生帖上还原主义的标签(如“学习失能”、“活动亢进”、“危险分子”),或者根据等级和分数把学生分类,并依此加以对待,实际上是忽视了这种复杂性。一个学生的学习问题可能首先是智力上的(在传统意义上或者是“教育性的”),但实际上这些问题涉及一个相关的问题网络:学生的自我价值感、他或她在班级和学校社区中的地位、家庭对他们的期望(可能反映了阶层、种族和其他社会主题)以及以一种异化个体生活的方式把“学习”界定得过于狭窄的文化力量。从上述意义上说,哪怕是在个体层面,整体主义都呼吁对教育和其他建立在还原主义和技术统治论基础上的公共机构进行彻底检查。没有人只是一个“病例”、一个“测验分数”、一个“公民”或一个“工人”。儿童不是被国家和产业利用的“资源”,每一个人都是复杂的和整体的,绝不能以残忍的、功利的还原主义加以对待。

(二) 整体儿童的抚育

布兰达·利尔曼(Brenda Lealman)强调,教育必须承认儿童意识的超个人维度,给予儿童的整体观以有力的支撑。他建议通过创造、修复、超越三种行动抚育整体的儿童。

创造(creating)。利尔曼认为,学校教育经常使学生不相信他们的创造性。教师往往把儿童看作是无能的、无声的和需要加以塑造的客体,他们被冻结在恐惧中,幼小的心灵由于不被理解而被深深刺痛。他悲伤地说:“失去灵魂的一代儿童——可能也包括我们自己——的创造之光被熄灭在了教室中。”^①利尔曼指出,学校教育如果支持儿童的整体观,就必须考虑创设完全不同的环境。比如以创造性的活动开始每天的教学,家长亦

^① Lealman, B. (1996), *The Whole Vision of the Child*, in Best, R. (1996), *Education, Spirituality and the Whole Child*. New York: Wellington House, p. 25.

被受邀其中,在一个宽松、无威胁的环境中认可儿童所有努力的价值,而不给他们贴上“好”或“差”的标签。利尔曼尤其强调通过艺术活动培育学生的创造性。

修复(healing)。修复与“放在一起”、“把部分置于一个更大的背景中”或“持有一种一体化的愿景”等含义有关,换句话说它与“成为整体”有关。在古英语中,“haelan”就是“to heal(修复)”或“to whole(整体)”。修复来自于一种联结和参与感。利尔曼认为,在市场经济的文化环境中,对商业利益的追逐使得儿童有成为商品或生产原材料的危险。他们的生活是开发和利用取向的,而不是修复和整体取向的。这将不可避免地造成儿童的疏离和孤独。利尔曼建议在学校中通过恢复学习经验的整体性修复学生的孤立感。比如注重确立共享的主题;在学习各个部分之前出示作业的整体模块,以使学生把握概观和背景,同时综合各种知识和经验的片段,建立与其他“主题”的联系。总之,修复的方法是综合的:它意识到整体大于部分之和,它伸向了更大的整体,并使整体中的各个部分彼此联结。

超越(transcending)。儿童有成长、前进和改变的巨大潜能,我们应该鼓励儿童和青年持有形成感,使之不断超越自我。当然这并不意味着否认和放弃个体的自我,而是说自我只有作为更大的整体中的重要部分才能被确证。利尔曼认为,只要使儿童学会安静下来,有机会静静地专心于某事,体验惊奇和惊异的时刻,他们就能获得超越的经验。

综上所述,创造、修复和超越这三种抚育整体儿童的行动与整体课程的三个特征(转变、联结和灵性)有内在的一致性,这种会通的根源乃在于对儿童的整体观的坚持。利尔曼提醒我们,“如果没有儿童,成人将不完整。对成人——教师——而言,儿童能够教给我们一些整体的东西”。^①因此,唤醒并坚持儿童的整体观是教师的使命,宣布儿童意识的各个方面的合法化并加以抚育,不仅能够解放儿童的灵性,而且能够解放成人的灵性,因为儿童与成人是相互界定、互为前提的,成人之所以是“成人”恰恰体现在他对儿童的照料之中,成人在本质上是依赖儿童的。

^① Lealman, B. (1996), *The Whole Vision of the Child*, in Best, R. (1996), *Education, Spirituality and the Whole Child*. New York: Wellington House, p. 28.

二、谋求课程的统整

“课程统整”的议题(curriculum integration, 又译“课程综合化”)一直是课程改革运动的核心问题之一。学者们普遍认为,课程统整能够使课程与儿童的自我相联结,避免由分科课程所导致的儿童自我的分裂与损伤。在谋求“儿童人格的整体发展”这一点上,统整课程与整体课程是具有共通性的。但是,并不是所有的“统整课程”都可称之为“整体课程”。正如在第一章中罗恩·米勒所强调的那样,如果一种课程是预先设定的,那么它就不是整体的。换句话说,能被称作是“整体课程”的“统整课程”必须是以学生为中心的统整,而不是教师根据课程标准和教科书预先设计的统整内容。课程统整研究的专家詹姆斯·比恩(James A. Beane)在讨论他的综合课程统整理论(课程统整包含经验统整、社会统整、知识统整和课程设计统整)时亦强调:与课程统整概念有关的另一个特点就是让学生参与课程规划,“如果统整学习是一个严肃的话题,那么了解年轻人如何架构议题及关注点以组织课程,以及了解哪些经验可以帮助他们学习,是很重要的”。^① 整体主义教育者所发展和践行的“以学生为中心”的统整模式多种多样,在此仅对爱德华·克拉克的背景统整模式和苏珊·德雷克(Susan M. Drake)等人发展的故事统整模式略作探讨,以展现整体课程的统整追求。

(一) 背景统整模式

克拉克在《综合课程的设计与实施:以学生为中心的综合方式》(*Designing and Implementing Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach*. Brandon: Holistic Education Press.)一书中,对技术主义的世界观及其教育假设作了深刻的批判。而后从系统理论出发,克拉

^① James A. Beane 著,单文经等译:《课程统整》,华东师范大学出版社,2003年版,第14页。

克吸收未来学家哈曼(Willis Harman)有关“背景即意义的联结”的观点,指出“课程设计就是创造意义的背景”。^①因此我们把克拉克所发展的综合课程的模式概括为背景统整模式。

1. 统整基础

克拉克认为,任何事情都不是在真空中,而是在一定的文化背景中发生的。文化背景是由社会、经济、政治和生态因素相互影响所构成的复杂关系网络。正是这些关系,而不是事件本身创造了我们的经验所具有的意义。他进一步指出,在任何一个给定的情境中,都有四种基本的关系。这四种关系有两个基本特征:首先,他们是具全局性的,他们合并了所有其他的关系;第二,他们是普遍存在的,以致遗漏任何一个方面,都是对情境的一个重要且相关的方面的忽略。这四种关系是:

主体的背景:我们同自己或他人的关系。在这一背景中,我们认可并传达出知识、经验和现实具有主观的和供人分享的性质。

时间的背景:我们与过去、现在和未来的关系。在这一背景中,我们认可历史的、发展的和进化的观点,并向这些观点学习。

符号的背景:我们与信息和知识世界的关系。在这一背景中,我们认可思想、符号和隐喻在塑造我们的思想和行为方面的重要性。

生态系统或全球的背景:我们与自然世界的关系。在这一背景中,我们思考我们对物理实在、生物圈和全球生态系统的经验。

克拉克强调,思考任何情境都应关照情境的上述四个背景。因此在综合课程的开发中,当学生去探究某个问题时,教师应引导学生从问题情境出发,探讨这一问题的主体背景、时间背景、符号背景和全球背景,揭示这一问题所处的复杂关系网络,从而在关系网络中明晰探究这一问题究竟意味着什么。

2. 统整特色

背景虽然非常重要,但就以学生为中心的统整课程而言,背景并不是其

^① Clark, E. T., Jr. (1997), *Designing and Implementing Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach*. Brandon: Holistic Education Press, p. 58.

唯一特征。克拉克分析了统整课程的七个基本要素。并且认为,对那些首次设计课程的人来说,这七个要素也可被当作是特别有用、按部就班的设计策略。

(1) 统整课程始于“事物连通性”的假设

这一假设对我们理解统整课程是至关重要的。没有这一正确的哲学背景,设计课程的任何努力都将失败。正如之前已经无数次发生过的那样,没有坚定的哲学信念,习俗和惯性的力量一旦盛行,事情又恢复到原先的状态。

(2) 统整课程是以学习者为中心的

为了创造意义,我们不断地制造意义、识别模式,并且把一点点的知识、经验和行为组织成有意义的整体。我能够与他人分享自己的思想、自己整理思路的方法以及自己的意义,但却不能为他人创造意义。因此,作为学习者,我们每一个人都必须创造我们自己的意义。我们通过制造我们自己的联结、识别对我们有意义的模式和关系以及用满足我们需要和实现我们目标的方式组织我们的思想来创造我们自己的意义。只有在我们处于中心并且享有课程开发过程的主动权时,真实的学习才会到来。因此有意义的统整课程必须以学习者为中心。

(3) 统整课程是任务驱动的

作为一项任务陈述的学习目标描绘的是愿景、梦想和最终的目标。任务可以被当作一种指导和感召,为统整课程的开发提供方向和动机。毫无疑问,任务必须尊重学习者的中心地位,并且反映他们真实的生活需要。

(4) 统整课程是背景性的

背景是提供意义的参考框架。当没有背景时,就没有意义产生。许多学校的教育行为可以说根本没有意义,它们唯一的实践价值就是通过考试这种并不那么友好的平凡竞赛。如果学习是有意义的,那么它就必须与背景结合。

(5) 统整课程集中探讨相关的问题

背景可以通过问题和概念两种方式得以创造。与传统课程往往寻求回答没有人会问的问题不同,统整课程则关注反映学习者真实兴趣的问题。在克拉克看来,值得探究的问题都是与学习者的生活经验有关的现实问题。

这些问题并不像我们在学校中经常听到的问题那样,不仅有答案,而且有一个唯一正确的答案。这样的问题有着下列一些性质^①:它是创造的开幕式;它们是尚未解决并等待解决的论题;它是对创造性的邀请;它是冒险的开始;它是充满吸引力的前奏;它是乔装改扮的答案;它刺探着那些尚未被刺探的事物;它是出发的起点;它无终无始;它需要一个玩伴。

在学生确定所要探究的核心问题后,教师就可以引导学生从上面所提及的四种背景关系出发,选择与核心问题有关的背景性问题。选择的首要标准就是背景性问题之于核心问题的适切性。背景性问题为学生的探究提供了水平统整的机会,使相关学科领域获得整合,共同服务于一个核心问题的探究。

(6) 统整课程由一组普遍的原则和概念架构而成

概念也反映了背景。同所有学科领域有关的一组普遍概念可以被用作学习任一学科领域更详细信息的认知框架。因为它们的普遍适用性,这些概念成为学习迁移的强大桥梁。在一个领域所学的思想、原则和经验也可以适用于其他领域。在不同领域不断地际遇这些概念,学习的洞见和意义也随之不断增加。

克拉克分析了文化系统的特点,认为在一些基本的方面,文化系统与自然界具有一致性,那就是它们都是生态系统。从这一观点出发,克拉克指出,学术科目和劳作的专业领域都具有生态学的性质。比如,社会学是社会集团的生态学;政治学是集体决策的生态学;人类学是文化的生态学;物理、化学和生物是研究物质实在的生态学;数学是研究数字以及他们与物质实在的关系的生态学;读写是语言和沟通的生态学,而艺术、音乐、戏剧和舞蹈则是在形式上更为精致的沟通的生态学。克拉克由此表明,学术科目分享着共同的生态学原则与性质。而后,从生态学出发,克拉克确认了通常适用于教育情境的生态学原则和概念(见表4-1)^②,同时指出,当这些概念同时在几个年级被用于架构课程时,就提供了垂直统整不同年级水平的机会。

^① Clark, E. T., Jr. (1997), *Designing and Implementing Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach*. Brandon: Holistic Education Press, p. 77.

^② 同上书,第105页。

这恰是形成螺旋课程的基础。在垂直统整所形成的螺旋课程中,同样的概念每年都在不同的背景中被探索。

表 4-1 生态学的原则和概念

生态学的原则	相关的概念
相互依赖	共同体/小生境,网络,系统模式
可持续能力	支撑能力,生活环境,限制
多样性	类似与差异,稳定性
伙伴关系	合作/竞争,结构/功能,原因/结果
共同进化	改变,适应,演替,价值,选择,创造性
能量流动	能量交换,信息流动,功率
波动周期	反馈,周期,模式,平衡,可渗透的边界,忍受力

(7) 统整课程是由一个学习共同体所共享的

无论是教育一个孩子,还是教育一个成人都需要一个学习者共同体。而共同体需要成员无比亲近,尽管教师和学生每天都呆在一起,但仅此并不能使他们构成一个学习者共同体。只要竞争、个人成绩和个体的成功居于优先地位,一个教室或一个学校就将难以产生一种真实的共同体的感觉。克拉克从生态学的角度分析了学习共同体的生态特征^①:第一,在学习共同体中,课程就是生活所显现的一切;第二,学习共同体所提供的支持性的、灵敏性的、有价值的、回应性的、可接受的学习环境能够提升个体的自我价值感、创造性的智力努力和负责任的行为;第三,学习共同体的设计要反映学习者/学生的兴趣和能力的;第四,学习共同体是合作的和协同的;第五,学习共同体延展超越了教室的墙壁;第六,在学习共同体中,学习是参与性的,学生的情感和智力完全投入到学习过程的每一个方面;第七,学习共同体同时具有连贯性与回应性^②两个特征;第八,学习共同体通过多样性的反馈环路

^① Clark, E. T., Jr. (1997), *Designing and Implementing Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach*. Brandon: Holistic Education Press, pp. 143 - 144.

^② 连贯性与回应性或一致性与可塑性指的是学习环境一方面足可信赖,始终没有焦虑和恐惧;另一方面反映灵活,具可塑性和回应性。同时具有这两个特征的学习共同体能够使积极参与到塑造他们学习经验的活动中去。

提供了常规地、持续地和恰当地评价；第九，学习共同体由一个共享的目的、愿景或使命所激励。对每一所学校和每一个班级而言，依照上述特征设计和培育学习共同体都是统整课程开发中必须回应的挑战。

针对上述七个要素或七个步骤，克拉克指出，设计过程的前三个步骤是哲学意义上的。没有它们作为理论背景，随后的步骤只能是组织信息的一种精致方式。因为没有好的理论作指导，再多的实践也无关紧要。这些最初的步骤因此在整个设计过程中是极其重要的。随后的三个阶段确实是“设计”阶段。在这三个阶段，教师开始通过恰当地运用概念和问题识别主题的背景。最后一个构成部分并不是整个过程的一个阶段，从本质上讲，以学习者为中心的统整课程必然是嵌入一个学习共同体之中的，但是，并不是所有学校的课程设计过程都是学习共同体形成的方式，学习共同体可能在决定开发统整课程时就已存在。最后，克拉克强调，任何线性过程都有其内在的局限。只有完全信奉上述所提及的哲学/理论背景，课程设计才能成为一个比线性的、按部就班的程序更具弹性和适应性的动态的、系统的过程。

现举一例用于说明背景统整模式的统整特色。背景统整模式的第一步就是学生确立要探究的核心问题，比如，六年级的学生在教师的指导下选择要探究的核心问题是：“作为人究竟意味着什么？”而后，从主体的背景、时间的背景、符号的背景和全球的背景这四种背景关系出发，学生设计与核心问题有关的背景性问题。“作为人究竟意味着什么”这一主题可以设计如下的一些背景性问题：

主体的背景：我是谁？我属于哪儿？我怎样与我的家庭、同辈和陌生人发生联系？我怎样认识我自己？

时间的背景：我来自哪里？人类来自哪里？生命是如何开始的？人类这一物种的起源是什么？我个人的生活史是怎样的？我将要去哪里？当我是一个成人时，我想成为或做什么？人类的未来是怎样的？时间是什么？

符号的背景：人类彼此之间如何沟通？人类怎样认识世界？我怎样思考和学习？人类如何感知信息？语言如何影响和塑造我们思考的方式？技术对我们感知、组织和沟通信息有怎样的影响？

全球的背景：我们与行星生态系统有什么关系？我个人与这些系统有