

# 高等职业教育课程设计的方法论思考

○周海银

〔摘要〕 当前我国高等职业教育课程发展过程中存在的很多问题都与方法论的缺失有着密切的联系。方法论反映了人们对变革本身的认识水平、理解程度和价值定位。只有形成了正确的理论导向和思维方法,才能正确地处理各种关系与要素,使改革得以有序、规范和健康的发展。因此,从方法论的角度对高等职业教育课程存在的问题进行检视,并探寻原因,是寻求改革突围的最好途径之一。

〔关键词〕 高等职业教育;课程设计;方法论

〔作者简介〕 周海银(1969-),女,博士,山东师范大学教育学院副教授,研究方向:课程与教学论、职业教育(山东济南 250014)

〔课题来源〕 山东省社会科学重点项目“社会学视野中的乡村学校发展研究”(10BSHJ02)。

任何社会系统工程的变革都离不开方法论层面上的厘清,因为它反映了人们对变革本身的认识水平、理解程度和价值定位。只有形成了正确的理论导向和思维方法,改革才能正确地处理各种关系与要素,使得其有序、规范和健康的发展。高等职业课程的改革与实施更是如此,需要借助一定的方法、技术和策略才能得以顺利进行,乃至提高与深化。“方法论是一种规范和厘清研究中探询程序的思维方式,是对在实践中得到的检验手段的反思。”<sup>[1]</sup>

## 一、高等职业教育课程设计的问题检视

### (一)无序与无为

近年来,高等职业教育课程改革一直致力于从学术性课程到实践性课程范式的转换。课程设计的旨趣在于在工作过程中逐渐形成一个较为完善的课程运作系统,凸显职业学校课程的特色。但遗憾的是我们在课程改革中既没有建立这种适应性的课程组织机构及运行方式,又缺少对其基本概念的理解和把握,同时还缺少制度的规约和行动的规范,如基于实践性或工作过程的课程到底是什么?为什么要进行这种改革?学校现有课程资源和条件下怎样建立这种运作机制?建立这种机制的制度保障如何?基于此类课程的内容是什么?如何设计?谁来设计?等等在长期以学术性课程体系运作的高等职业学校领导和教师那里都较为模糊。学校往往处于不知如何才好的状态,只好模仿、试错,出现混乱、盲目的局面。课程设计在学校中陷入无序、无为的混乱状态,学校课程设计最终成为了空中楼阁。笔者通过对几所高等职业学院的调查研究发现其主要表现在:一是对课程设计的概念不清,不理解其精神实质,将课程设计理解为科层行政

的“作业”以符合政策的要求。包括项目课程等等都是以行政作业的形式出现,谈何特色?二是途径不明,方法不当,不知到底如何设计课程,热衷于新概念的追奉和对新模式的模仿。三是缺失课程设计的技术,有热情而无能力,缺少专业的视野与高度。四是缺乏配套的规范。

### (二)迷茫与肤浅

我国职业教育课程改革采用的行动逻辑分为两类:一是预设理论体系,即首先建立一套较为完善的理论方案,在此基础上展开行动;二是行动理论体系,即以问题为导向的应用性研究,直面现实的职业活动,从问题入手,在行动中提炼、发展、完善理论体系。我国职业教育课程改革倾向于第二种,这本身无可厚非,问题是我国课程改革受多种因素的影响,不是单因素决定的,难免会造成课程改革的理论基础在改革之前即模糊不清。尤其是在改革过程中不断从国外引进的新术语、新模式,对于很多模式是什么?产生的背景、文化基础、科学性如何?有无缺陷?在国内的可行性如何?我们能否避免?如何操作等问题在理论界尚未达成一致的共识,但在实践中却是如火如荼。事实上,新的术语、模式有时确实能够刺激理念的更新及实践机制的转换,产生革故鼎新的效应。但新的理念、模式所蕴含的理论思想与方法必须明确,任何理论、模式的引进都有一个吸收、消化和本土化改造的过程。在实践中,一些实践工作者却虚张声势,大做文章,大搞课程与教学模式改革,其实无非是一种课程的技术训练而已,最后不但没有促进学生的发展,反而会加重学生的负担。因而,必须从方法论上去思考和检视课程设计问题,使得职业教育课程走出理论上

的困惑,超越实践的急功近利。

### (三)照搬与移植

对西方理论的引进繁荣了我国的课程领域。对国外理论研究的目的不是模仿和照搬,而是形成适合我国的课程研制理论、模式与方法,以指导我国的课程实践。首先,西方课程理论研究尽管已有近百年的历史,但其课程改革中的“钟摆现象”暴露出其研究的形而上学趋向,这更应该使我国的研究者保持清晰的头脑,客观的分析、评价与引进;其次,任何理论的引进都需要吸收、消化和本土化改造的过程。因为任何理论、模式、思想的诞生都是建立在一定的文化背景之上的,但都有时代的缺陷。一般而言,对国外理论的引进除了要注意论证理论自身的逻辑问题,还要全面考察该理论发生、发展的社会和历史环境,因为任何理论的盛衰都根植于一定的社会土壤,要对其进行历史辩证的分析,建构自己合乎逻辑的理论体系,而不能是对西方课程理论进行碎片式拼接。

## 二、高等职业教育课程设计问题的原因探析

### (一)泛化了课程的内涵

课程学者往往以一种与学校毫不相干的方式扩展了课程的意义与使用方式。派纳认为“课程应该作为符号来理解,用他们的话来说,课程是指可以用不同方式来识别和分析的制度性和推论式的实践、结构、形象和经验”。<sup>[2]</sup>这就泛化了课程的本质内涵,甚至偏离了学校教育。课程开发应遵循一定的社会控制,不能借用某种术语、模式而任意妄为。杜威在《民主主义与教育》中就将社会控制作为一种文化或社会的主要组织要素,将控制的理念作为民主学校的必要条件。因为控制能通过创设一个更美好的秩序环境促进自由,就像交通规则与司机的关系一样,为了获得更加安全的驾驶,必须舍弃无序的自由。课程开发亦是如此,一种新知识或模式纳入现有的课程,不一定要其它的课程为其让路,其前提是我们必须认真考虑以决定它在课程组织中的地位,根据时间、资源和利益关系权衡其投入,考虑它可能会将其它某种学科排挤出课程计划所造成的影响等。杜威曾说“学校的首要职责是提供一种简化的环境”,这种环境必须保证学生的技能、价值和知识等统合于学校课程设计中,要以一种最有把握的、能开发出最有价值的学校经验的方式来设计课程。因此必须明确课程设计的某些理念或标准。

### (二)化约论的课程设计

课程设计者常常运用还原论或化约论的方法将课程的本质化约为学术、专业、工作过程、活动项目

等,将课程设计的本质化约为理论、技术,将课程的来源化约为学生、知识或社会,在具体的研制方法上又是目标分析、经验分析、情景分析等等。将课程这一整体化约为一个个简单的要素。每种要素都力图代替整体,造成课程本质的扭曲及简单化。事实上,某种方法在一定的时空内可能较为有效,但未必适合整个学校课程和所有类似课程的探究方法。因为在多数课程研究领域,很难将整体还原为改革要素。否则就会割裂课程之间的相关性、整体性。课程的学科化倾向从方法论说就是将课程等同于学校的学科知识。课程被视为是学校所教知识的登记,沿着这种方法去思考课程组织问题,就只能在学科知识的视域下思考课程问题,课程改革也就只能通过改变所教的内容来改进课程,导致课程组织要么沿袭普通大学的学科课程体系,要么课程组织中出现随意性的现象。

### (三)淡化了课程的理论与道德

高职院校的课程设计应受理论的导引,同时还要受到道德的剪裁,因为从事一种职业或者一种职业教育就意味着:不仅要掌握称职的完成一项工作或专业任务所需要的技术技能和知识,而且应该理解其道德义务、重视这份工作和劳动的政治、经济意义,并且常常会欣赏生产的美学价值……<sup>[3]</sup>杜威也曾经说过纯粹的活动并不能构成经验。学校课程的开发不是随心所欲的,需要课程理论结构的分析,将课程与学校教育实践结合起来。课程开发要求助于课程理论,为学校提供一个方向性的指导。当然,理论在学校中并不具有开处方的权力,也不能直接维持学校良好秩序。课程理论可以通过指出可操作多种要素的关系,引导课程的开发、应用和评价来赋予学校课程以意义。

### (四)局限了课程设计技术与专业

从专业角度分析,学校往往是在“教学论”的概念框架中思考问题的,对“课程论”概念框架及课程设计的思路并不熟悉;因此课程设计中出现了诸多问题:如课程开发过程中随意性较强。一门课程或一组课程的推行要避免随意性,首先要考虑课程设计的根据是什么?其次要考虑的就是建立合理的课程管理与监督机制。事实上要使改革成功实施必须全方位的发展和改变学校文化和组织建设,为学校课程管理和实施提供支持系统,这种管理应深入到课堂和作为整体的学校中去,而不是实施某些特定的项目的问题。从学校而言,改革带来的消极影响是:给教师增加了负担,使校长工作错位,“校本管理在真空中运行,缺少外界的关注和支持,缺少主动性和可靠的信息。

### 三、高等职业教育课程设计改革的基本取向

对待高等职业教育课程的规划与设计既要矫正原有的弊病,更要建立新的课程秩序与核心价值。任何课程的规划与设计都应体现一定的方法论意蕴,没有方法论指导的课程设计与课程实践是盲目的,不可能创制出好的课程方案。即便是它迎合了某一特定时期或特定个体的某种需要,但这也是短视的。因此只有在一定的课程设计方法论的指导下才可能有较为完善的课程设计方案,有必要从方法论层面对前期的课程知识问题研究做一梳理和反思,布迪厄(Pierre Bourdieu)曾强调在研究过程中要始终保持一种“方法论上的警醒”,即“在具体的经验研究中,始终保持对研究活动所采用方式方法的适用范围及其背后理论假设的反思性关注。”<sup>[4]</sup>作为一种元研究,方法论乃是从总体上探讨研究对象与研究方式方法的关系及其适切性问题。<sup>[5]</sup>当前中国职业课程的研究需要彻底从方法论上进行反思,总结中国职业教育课程发展的经验,不断地从课程实践中提炼课程共同体的价值体系,并以此为契机找到今后研究职业教育课程的逻辑起点,以形成具有中国特色的职业教育课程体系。在课程研究中树立主体意识、学术规范意识、学科共同体意识以及中国职业教育课程问题意识。

#### (一)逐步形成高等职业教育独特的课程理论与实践模式

一个专业之所以能够成为一个专业,是因为它具有自己独特的知识体系,例如知识的范畴、结构、内容、方法、组织以及理论的发展历程,这些方面都应有其自身的独创之处。一个职业之所以成为一个职业,也是因为它有自己独特的工作过程,即在工作的对象、内容、方式、方法、组织以及工具等方面有其自身的独特之处。高等职业教育课程更是如此,它不是普通高等学校课程的简单演绎,而是有着其自身特有的结构和性质。职业教育课程要彻底摆脱目前要么学问化倾向、要么实践化的倾向,就必须建立职业教育特有的课程理论,进而在这一理论框架内对职业教育课程的实践模式做进一步探索。这是职业教育课程的必然选择。

目前,在职业教育课程的实践模式方面,国外已进行了大量探索,并在全球范围内产生了较大影响,如 MES 课程模式、CBE 课程模式以及当前德国正在研究和实践的行动导向教学模式。但遗憾的是,这些课程模式由于缺乏全面的论证,加之以实践活动、工作过程作为课程设计的逻辑起点,但这种实践性、工作过程的程度如何?如何以此为核心构建课程体系?

如何将其渗透到职业教育课程的各个环节等都缺乏理论上的论证与澄清。因而使得其难以在实践中得以推广。还有项目课程的开始亦是如此,这种课程在我国职业教育课程发展史上是不存在的,在实践上也存在着种种困惑,原因就在于这种课程形态只是一种理论上的假设,充其量只能算是一个“课程形态”之一,其本身的合理性需要理论论证和实践验证。一个完整的项目课程至少要包括六个因素:主题、组织中心、教学内容、能力指标、教学活动、评价方法。项目课程内容的选择和实施也应力图回答以下问题:是否具有价值?是否能够真正拓展学生的分析问题和解决问题的能力?是否真正具有跨学科的综合性质?是否与当代生活有关?是否反应了学生的兴趣?而我们所实施的项目课程往往缺少最重要的三部分,即组织中心、教学内容和能力指标,这三部分恰恰是项目课程最为重要的部分。当前我国高等职业教育课程的根本问题在于形成其独特的课程理论与实践模式。

#### (二)优化课程结构,设置整合课程

19 世纪以来,在普通教育的课程组织中,一直存在着“逻辑式组织”和“心理式组织”之争。职业教育课程应是整合性的,既不能以“逻辑式组织”为主,也不能以“心理式组织”为主,而应以工作过程为主,组建以问题解决为核心的整合课程。这种课程是人的能力的综合体现,既表现为专业能力与方法能力,又表现为社会能力以及基本的道德素养。它是整合的,是集成的。在有限的时间和有限的专业能力传递的过程中,如何教会学生学会学习、学会做人、学会共处以及学会生存同样是职业教育的基本目标。

当前,我国的职业教育课程改革中强调,“基础理论教学要以应用为目的,以必需、够用为度,专业课教学要加强针对性和应用性。”但通过对我国数所学校的职业教育专业培养方案的调查发现,有的仅以岗位技能的培养作为标准,忽视基础理论课程的开设。对于学生学术素养提高的学术课程几乎为空白。值得指出的是,高等职业教育毕竟是正规的学校教育,其培养对象仍然是尚未走上工作岗位的学生,仍然属于职前教育,而不是职后培训。高等职业学校教育的培养目标仍然是为学生的一生打下良好的基础,使学生具有可持续发展。因此,应调整专业课程的结构,注意拓宽专业知识领域,增强学生的专业知识面,开设必要的学术课程。笔者较为欣赏当前美国实施的学术课程与职业课程的整合,我们当然不能照搬,因为职业教育课程改革和发展,不可能脱离一个国家的文化传统、社会观念、经济结构、政治体制、学生实际等。但可

以吸取其长处,以完善我国职业教育课程体系。即职业教育与学术教育整合(Academic and Occupational Integration)。1983年以后,制定了AOI的法律条文,建立了AOI的专门机构,不断探索实施AOI教育的课程模式。如1996年,Grubb曾经写了一篇有影响的文章《新职业观》,文章提出并建构了AOI的模式,认为AOI不但是制订职业教育方案的方法,而且是促进全面教育的方法。文章描述了纽约服装技术学院的教学情况:由于实施了AOI,学生的巩固率最高,有62%的人毕业(全美均巩固率35%)。其成功的秘密在于服装学院就不仅传授职业技术,而且还教授大量的学术性课程,如阅读、写作教学和批判思维等。学院根据学生的不同特点开设学生感兴趣和对学生一生有影响的课程。我们认为在有条件的职业学校,可试点学术课程和职业课程的整合,尤其在学有能力、求知欲望强、升学迫切的学生中试点。事实上,通过笔者对德国等几个发达国家职业学校培养目标的比较可见,整合的职业能力的培养成为较为一致的观点:德国要求培养学生的专业能力、方法能力和社会能力;美国的基本能力:基本的信息处理能力、基本的信息交往能力、资源管理能力、人际交往能力、基本的读写算能力、思维能力、科技能力;英国:自我管理和自我发展能力、与他人合作的能力、沟通和人际交往能力、安排任务与解决问题的能力、数字运用能力、科技运用能力设计与创新能力;澳大利亚:收集、分析和组织信息的能力、交流观点与信息的能力、规划与组织活动的的能力、团队合作的能力、运用数学方法技巧的能力、解决问题的能力、运用科技成果的能力、理解不同文化的能力;新西兰:信息处理能力、交流能力、自我管理工作和学习的技能、社会性技能、交流技能、自我管理工作和学习技能、社会性技能、计算机能、决策技能和信息交流技能。因此,职业学校可以通过多种形式的课程设置,如以选修课的形式开设一些综合化、学术化课程,引进一些学术性的内容,形成弹性的课程结构。

### (三)正确对待国外职业课程理论模式在中国的应用

李泽厚曾指出,近代以来,不少学人对于西方的学术理论都是采取急功近利的甚至是掠夺性的利用方式,他们往往只注意其观点和基本的做法之后就在国内大力宣传。当前,中国职业课程理论所能提供的资源较少,而以国外职业课程理论去解决本国的问题时又不可避免地会遭遇理论与实践、逻辑与方

法、价值与事实等之间的矛盾。同时,我们还必须理性地看到,西方课程理论由于受时空的影响、意识形态的控制,远没有达到“普适性科学”的程度,从方法论的角度分析也就达不到可用于所有的职业教育中的结论。这是因为:

首先,从性质上而言,高等职业教育课程理论不是自然科学理论,因而其科学性也不同于自然科学,也就不存在普适性的原理。因此,力图用对待自然科学的运用范式对待不属于自然科学的学科显然是不科学的。

其次,从理论研究而言,高等职业教育课程的理论研究带有较强的社会性、政治性与人为性。因而不可避免地导致了课程研究中的主观意向,课程理论研究也就不可能是价值中立的。所以,在借鉴西方课程理论与模式时,必须分析其背后所隐含的各种假设条件。否则我国的课程研究永远跳不出西方课程理论和思维框架,永远无法创制适合我国独特文化背景的课程理论体系,那么我们花费大量人力物力财力的课程实践活动只不过是给别国的理论模型寻找证据而已。

再次,从实践逻辑而言,西方职业教育课程的概念、术语具有一定的不稳定性。因此实践中是有差异的。更何况中国与西方的职业教育定位、生源、目的、目标等均不相同。如西方很多职业学校学生70%的时间在工厂,30%的时间在学校。这样,在课程实践过程中同一个概念、术语不可同日而语。因为一个特定的概念、术语在不同的时空、语言和文化中往往具有不同的含义,不同的研究者也可能使用同一个语词表示不同的意义,不加分析的借用、推广必然造成我国的职业教育课程的混乱。

### 参考文献:

- [1][德]马克斯·韦伯著,韩水法等译.社会科学方法论[M].北京:中央编译出版社,1998:24.
- [2][美]Peter S.Hlebowitsh著,孙德芳等译.学校课程设计[M].北京:中国轻工业出版社,2006:3.
- [3][英]麦克·扬著,谢维和等译.未来的课程[M].华东师范大学出版社,2003:64.
- [4][法]皮埃尔·布迪厄著,李猛、李康译.实践与反思:反思社会学导引[M].北京:中央编译出版社,1998:75.
- [5]叶澜.教育研究方法论初探[M].上海:上海教育出版社,1999:19.

责任编辑:王宝泉