

我国职业教育课程观的反思与重构

——整体主义视角

陈 鹏

摘 要:在职业教育课程实践中,传统的知识本位课程观、技能本位课程观、人格本位课程观和素质本位课程观在发挥其特有优势的同时,也暴露出其固有的缺陷。为适应新的时代需求,培养完满的职业人,需要以整体主义的哲学视野,结合建构主义学习理论和深生态学,通过促使课程目标中知识、技能、人格之间的彼此互动与融合,分别实现学术课程与职业课程、理论课程与实践课程、“问题中心”集群模块课程之间的相互整合式建构,形成整体主义的课程模式。

关键词:职业教育;课程观;整体主义;课程目标;课程模式

基金项目:国家社科基金教育学青年项目“我国职业教育学术课程与职业课程的整合研究(项目编号:CJA120157)

作者简介:陈鹏,男,江苏师范大学教育科学学院副教授,博士,主要研究方向为职业教育课程理论。

中图分类号:G710

文献标识码:A

文章编号:1674-7747(2016)22-0033-07

职业教育课程观,即职业教育课程的价值观,它从“培养什么样的人”这一本质方面对职业教育课程的建构与实施有着特定的目标导向。因此,不同的课程观,在人才培养的素质达成方面有着不同的侧重指向。在我国职业教育发展的过程中,不同的职业教育课程观在特定的时期和特定的方面有着特有的贡献。但是随着现代工业社会的进步,已有的职业教育课程观已经越来越不适应时代发展对人才培养的需求,工业4.0、“中国制造2025”等富有时代特点的社会强烈召唤着新的课程价值观的到来。

一、对职业教育传统课程观的诘问

在我国现代职业教育的历史发展和现实实践中,主要有知识本位课程观、技能本位课程观、人格本位课程观和素质本位课程观四种主导的课程价值观。四种课程观在人才素质的生成方面有着不同的旨趣,后者是在批判前者的基础上逐步产生或引入的,与特定的时代背景相呼应,不过前者依然不同程度地存在于后者所处的时代中。基于现代社会的诉求和整体主义的视野,不同的职业教育课程观在具有其自身独特优势的同时,也存在着不同程度的缺陷。

(一)知识本位课程观的知识传承与能力缺失

职业教育知识本位的课程观,直接借鉴于普通学校分科课程实践的经验,根源于古希腊时期自由教育对真理的终极追求。知识本位的课程观认为,知识引导着人类整个的生活,因此,教育就要建立在对知识的传承之上,而不是满足“儿童的偏好、社会需要或政治家的意愿”,为此课程的设置“必须根据知识本身的状况和逻辑来组织”。^[1]而且,在知识本位观看来,知识的逻辑发展顺序是按线性展开的,因此,知识呈现的顺序一般是先易后难、先浅后深。这种价值观不仅对于单个课程内容的组织有影响,而且对于整个课程体系的设计与发展也是如此,因此,也就出现了常见的公共基础课、专业基础课和专业课的课程发展模式。在当前我国的普通基础教育和普通高等教育系统,课程设置的主要取向还是知识本位观的。对于职业教育,在20世纪整个80年代到90年代早期,普教化的现象较为严重,中专是中等层次的专门教育,职高模仿普高,高职(专)模仿普通高等教育,知识本位的课程观在职业教育领域比较盛行。不过在中职教育处于风靡的卖方时期、高职(专)教育处于贡献高等教育大众化初期,就业市

场对毕业生没有可挑剔的机会,因此,知识本位的职业教育为当时的社会培养了一批相对合格的劳动者。在那个时代,一方面,由于知识的增长速度还没有今天如此的快,教育实践者认为学生如果在学校掌握了足够的知识,到劳动力市场后就可以“一劳永逸”了;另一方面,知识本位的课程实践者认为,学生知识掌握了,能力就自然而然生成了。因此,当时的思想就是必须要传授给学生“最有价值”的科学知识。知识的掌握对能力的生成固然重要,但也只能说知识是能力形成的必要条件,而不是充分条件。尤其对于“崇尚一技之长”的职业教育而言,知识本位的课程观有其固有的缺陷,因为这种课程观并不能充分地培养学生的技术能力。

(二)技能本位课程观的技能彰显与人格丧失

技能本位的课程观,可以说是能力本位职业教育在课程观中的主要表现之一。根据相关学者对国际能力本位职业教育的梳理,能力本位观主要有行为主义导向的特定技能观、一般素质导向的关键能力观和整体主义导向的整合能力观三种形式。^[2]其中,技能本位的课程观就是行为主义导向的特定技能观在课程观中的体现,也是能力本位课程观的初级阶段。技能本位的课程观建立在行为主义心理学和经济学分工理论之上。经典行为主义心理学将S-R作为解释人类一切行为的公式,认为人的一切行为都是靠外界的刺激强化而养成的。以此为基础,形成了职业教育能力开发的任务分析模式,即将某一职业岗位的任务细分为若干个工作任务,每一工作任务指向一种特定的职业技能,进而开发序列性的任务学习包,组成模块式课程培养岗位系列技能。亚当·斯密“扣针工厂”的“十八种操作,分由十八个专门工人担任”的分工理论,^[3]深度诠释了技能本位课程观的经济学原理。技能本位的课程观也正是建立在对知识本位课程观的批判基础上形成的。随着我国20世纪90年代市场经济体制的逐步建立,以及劳动力市场由买房市场变成卖方市场,广大的毕业生包括职业院校的毕业生出现“毕业即失业”的现象,这就需要寻求一种训练学生“技术能力”、保证毕业生“毕业即能上岗”的职业教育课程模式,于是技能本位的课程观应运而生,同时,CBE、MES等一批国际上流行的课程模式开始被引入我国,推

进职业教育尤其是以技校为代表的职业教育机构与经济社会的密切对接。技能本位的课程模式在中低端技能型人才急缺的历史时期,为劳动力市场培养了大量相对合格的劳动者。但是,这种课程观只关注指向生产效率提高的技术能力的训练,忽视了人的主体性,将人要么看成可以“驯服”的温顺动物加以驯化,或者看成可以机械运作的“机器”加以装备。在今天看来,“驯化动物”或“装备机器”式的职业教育并不是亚当·斯密所想看到的样子,因为在分工的劳作中,个体除了应该掌握一些必备技能外,还需要具有合作、耐心、真诚等综合人格品质。如果没有高贵的人格品质,工人分别制作的“铁线”和“圆头”或许将被扔的到处都是,一个完整的工作流程也将无法完成。

(三)人格本位课程观的人格尊重与职业迷失

面对器物的冲击和工具的僭越,部分职业教育理论研究开始从职业教育之“教育”的视角,探讨职业教育的育人功能,驳斥职业教育的“制器”歧途,由此产生了职业教育的人格本位课程观。人格,是指人的性格、气质、道德、情感等方面的总和,反映了一个人在心情、才情、人品等方面的综合指数。^[4]如果说知识本位崇尚知识的传授、技能本位强调技能的训练,那么人格本位则推崇人之本体的尊重及其品格的培养。人格本位的课程观,可以说是国际上能力本位观的第二个发展阶段即一般素质导向的关键能力观在课程领域的一种具体应用,因为人格素质是个体所应具有的重要方面,在各种不同的工作情境中具有迁移性和普适性。面对新的世纪经济全球化和信息网络化的到来,知识的掌握不能使人一劳永逸,技能的掌握也不能令人终身享用,而一些关键的人格素质诸如团队的亲和力与合作精神、忠诚的职业态度、艺术化的审美情趣等却能使人受益一辈子,这或许就是为什么赫尔巴特把“道德”培养作为教育的“必要目的”和“最高目的”的原因吧。在我国职业教育现实实践中,虽然这种人格本位的课程观还没有形成一定气候,但是也有重要的体现。例如,普通文化课程的开设,一个重要目的就是培养个体的人文、社会、科学等基本素养,尤其是德育课和职业素养课等课程的开设,对培养职业人的综合人格品质起到一定的作用。但反观现实中职业教育普通文化课程的实施情况,

先不管其对人格素质的培养是否真正达成,却还存在另一方面主要的问题,即这些课程在标榜对学生基本人格素质培养的同时,却没有和特定的专业行业相联系,以致很多职业院校的文化课程和普通学校的文化课程没有什么两样,即使教材有所不同,但由于教师专业素养缺乏,导致课程的职业导向严重缺失。职业教育虽然有“育人”之功能,但如果只有这一项,其培养的人也只能是普适的社会人,而不是驾轻就熟于工作岗位的“职业人”。

(四)素质本位课程观的全面发展与整体遗失

知识本位、技能本位、人格本位的课程观都在不同侧重地培养着人的某一单方面的素质,不能周全地照顾到职业人的多方面的发展。而在新的时期,系统复杂的工作世界需要集知识本位、技能本位和人格本位之功能于一体的职业教育来造就智慧型、技能型和伦理型等复合发展的技术技能型人才,使得职业教育不再追求规模的盲目扩张,而是寻求质量的内涵提升,于是素质本位的职业教育课程观应运而生。素质本位的课程观统筹了知识本位、技能本位和人格本位课程观的价值取向,从全面发展人的视角建构课程,以健全职业素质的培养指导课程的开发和实施。关于职业素质的构成,不同的学者有不同的界定。一般而言,根据职业素质的类型可分为知识型素质、技能型素质和非认知型素质;根据职业素质的级别可分为一般基础型素质、专业岗位型素质和综合型职业素质。事实上,这两种分类标准中的三个素质要素都较大程度地分别对应了知识本位、技能本位和人格本位课程观所指向的素质类型。在新的世纪尤其是2010年以来,随着我国职业教育规模的快速增长,对职业教育的质量要求越来越高,而教育的质量表现为人才素质的高低,从而引来素质本位职业教育课程观的实践。时至今日,崇尚全面发展的素质本位的课程观对于培养数以亿计的高素质劳动者和技术技能型人才产生了重要的社会价值。但是,经过仔细分析后却发现,素质本位的职业教育课程在尽可能地囊括所有的职业素质的过程中,却肢解了整体的职业素质,使得一体化的职业素质被分门别类地剥离开来。这种课程观只看到了不同职业素质之间的区别与界线,却较大程度地忽视了各种职业素质之间的联系,进而

使得在课程的设置上,所谓健全的课程体系只是由不同类型的课程构成。尽管有时注意到不同类型课程之间的衔接,但在不同类型的课程内部却很少顾及它种职业素质的渗透性培养。因此,素质本位课程观在一定程度上遗失了职业素质的一体化培养,其培养出来的人尽管具有多元的职业素质,但或许是一个个素质分裂的人,素质之间无法融合与共鸣,从而也就无法胜任系统一体化的工作世界。

二、职业教育整体主义课程观的提出

已有的职业教育课程观要么指向单一的职业素质,要么追寻全面的职业素质,并没有考虑职业人作为一个整体人发展的需求。虽然现代工业社会的进步和工作世界一体化的进展,这一整体职业人发展的需求越来越强烈。整体主义课程观不等同于整合主义的能力观(能力本位观的第三阶段)视角下的课程观,后者侧重强调主观素质与客观职业情境的整合^[5],前者是对后者的超越,强调不同素质、不同课程来源之间的整合,在整合知识素质、能力素质、人格素质的基础上,关注科学——职业——人格的匹配。

(一)整体主义课程观的理论基础

整体主义课程观“以完整的人的存在为参照点和理论的内在框架”^[6]来指导课程的建构,其对以“完满的职业人”为培养目标的职业教育而言有着普遍的指导意义。这种课程观以整体主义为哲学理论,包容不同素质;以建构主义观照学习理论,耦合主观素质与客观职业情境;以深生态学为伦理学基础,彰显科学人文的职业伦理关照。

1. 整体主义哲学。整体主义(holism)的希腊语词源为“holon”,加拿大整体主义课程论学者约翰·米勒(Miller, J.)认为,这一词源意味着“由结合的整体所构成的世界不能简单地还原为其各部分的总和”^[7]也就是说,组成整体的各部分之间不能相互隔离地存在,而是统一于一个整体,整体大于各部分机械相加的总和。古希腊时期赫拉克利特的“万物是一”^[8]与柏拉图的“存在的东西整个连续不断”^[9]等整体主义思想诠释了整体主义希腊词源的根本要义。现代整体主义把世界理解为一个统一的有机整体,以生物学的最新研究成果为依据,倡导一种整体的思维方式和研究范式。该理论认为,世间的任何事物都是一个具有内在统一

性、联系性的整体,组成事物的各要素不可孤立存在,它们之间彼此互动,共同组成一个完整的有机体。整体主义哲学建立在对还原主义的批判之上,从事物的整体层面探究事物的发展规律并进而采取优化的路径,它强调事物的关系性、动态性和精神性。^[5]首先,整体主义认为,任何事物都存在于相互联系的意义情境关系之中,任何事物的变化都会影响到整体的状态和质量,且整体大于部分之和;其次,整体主义范式下的各种事物在动态变化中彼此嵌入、相互包容和渗透,在相互依存中共同创造、共同显现和演进;最后,整体主义强调与人的灵性的沟通,触及到人类的精神层面,彰显生命的色彩。^[6]这对于培养具有生命活力的完满职业人的课程建构具有科学与人文的双重指导意义。基于完满职业人培养的课程体系要达成完满的职业素质,需由各种不同类型的课程形式组合而成,而整体主义哲学要求这些不同类型的课程之间必须是相互包容、相互渗透的。

2. 建构主义学习理论。建构主义是一种强调学习者主动学习、自我建构知识的学习理论,知识学习的过程或能力培养的过程是学习者将自我的主观认知结构与外部的客观情境相互建构的过程。建构主义源于主客观相互统一的认识论,认为对事物的认识不是主观性或客观性单方面作用的结果,而是意向性的主观和物理性的客观共同作用的结果。哲学家黑格尔认为,思维和存在、主体和客体在本质上是统一的,绝对精神是作为自己逐步实现的客体的绝对主体,自我实现的过程也是自我认识的过程。马克思主义认识论认为,物质决定意识、意识是物质的反映,人类主观认识的发展与社会实践的客观历史发展是统一的。这就意味着学习的过程,不是外部客观世界单独刺激的结果,也不是内部主观世界独自意向的生成,而是主观世界与客观世界相互统一、彼此互动的结果,其中主观世界起着主导性的作用,客观世界起着条件性的功能。这同样对职业教育课程的整体式构建有着认识论的指导意义。它要求职业教育的课程建设不仅要考虑外部情境的客观工作世界的需要,还要深度觉察职业人个体的人格、知识结构等主体素质的构成情况。这就需要职业教育课程体系需要在整合知识本位、技能本位、人格本位等课程观的基础上实现一体式建构,实现主观

知识、个体人格与外部技能需求的整合式养成。

3. 深生态学理论。深生态学(deep ecology)是整体主义哲学在生物学领域中的新成果,是由挪威哲学家阿伦·奈斯(Arne Naess)于20世纪70年代提出来的。深生态学是建立在对浅生态学以技术乐观主义和追求经济效率的方案来解决环境问题的批判基础上,从生态伦理学的视角,促使人与自然的和谐,从而解决社会问题的一种哲学思潮和研究范式。在整体主义哲学思想基础上,深生态学更强调关系中事物的生命性、生长性和生成性。人类作为主观生物圈中的代表,与外部的自然界有着亲密的交流,要维护人类的生命存续、促进人类生命的成长与完成,就要以谦卑的心态对自然的过程做出默认,“让自然按照自己的节律‘生活’而不要去破坏它”^[10]。因此,深生态学既反对近代科学主义哲学的机械唯物论,也反对主观至上的人类中心主义,从而主张一种整合科学与人文的整体主义观点。因而,在教育方面,深生态学特别强调个体的生态伦理学素质的培养,批判功利主义的机械性技能的形成。在全球变暖、放射性污染、水枯竭等现代环境危机四伏的时代,深生态学对于培养具有生态伦理素质的技术技能型人才具有重要的现实意义。生态伦理素质是一种高端的非认知型的人格素质,它不仅仅体现为伦理道德的普适性,而且还展现出基于行业岗位的生态伦理关照。这就要求职业教育无论在学术课程还是在职业课程中都要渗透一定的伦理知识尤其是行业伦理知识。

(二)整体主义课程观的价值追求

与还原主义范式的职业教育哲学将岗位任务及其对应的技能分成若干彼此相对独立的要素不同的是,整体主义范式的职业教育哲学从整个的工作情境和完满职业人的培养目标出发,强调不同工序之间的联系性和职业素质之间的互动性,而且它还从岗位任务的整体视域出发,试图开发相关的综合职业能力。以此为基础,整体主义课程观整合传统课程观的不同价值取向,将知识、技能、人格等素质放在一个统一的系统中考察,特别强调不同素质之间的互动性。

1. 知识与技能的互动。知识与技能是职业教育的永恒话题。^[11]无论是知识本位的中专教育模式,还是技能本位的技校教育模式,都不能真正反

应当代社会对职业素质的综合化需求。就素质的构成而言,知识是个体对经验信息的积累与内化,技能是个体将知识应用于具体的任务中所表现出来的外显素质,二者相互区别又相互联系。就课程目标的达成来看,知识倾向于理论型,由理论课程直接授予,包括文化理论课和专业理论课;技能倾向于实践型,由专业实践课程直接预设,两种目标共同服务于完满职业人的成长。根据整体主义的哲学原理,为确保整体的优化发展,组成整体的各要素之间需要彼此互动,因此要保证个体的完满成长,必须实现知识与技能的相互对话。就素质的类型而言,知识是内隐的素质,以潜移默化的形式建构于个体的认知结构中;技能则是外显的素质,在知识与客体环境之间的互动中显性地表现出来,这正是建构主义学习理论所蕴含的基本原理。根据建构主义的学习理论,职业人技能的形成不是靠简单的操作性训练而强化形成的,需要个体内在知识结构与外在工作世界之间的互动方可完成。因此,这也就驳斥了知识本位课程观所认为的“掌握了知识,等于技能的自然形成”的谬论。相反,纯粹理论的学习,也不能保证知识的充分内化,同样需要置于情境中,在与技能的对话中得以消化与吸收。

2. 技能与人格的互动。20世纪70年代,美国心理学家麦克利兰提出的冰山素质模型从整体主义的视角解读了素质结构之间的关系,其中就包括技能与人格的关系。在素质冰山模型中,技能浮于水面之上,人格等非理性要素潜藏于水面之下。虽然模型把技能与人格以水面为界线区分开来,但它们却因水面而耦合,整个冰山的形成也离不开它们之间的立体凝结,冰山之角与冰山之基互为关系存在。这正是整体主义课程观所倡导的不同素质之间的互动性原理。对于人的素质组成而言,技能是外显的,不同的课程内容和训育方式,可能会形成不同的技能;人格是内隐的,与人的性格特质相关,具有一定的稳定性。不同的人格特点决定着技能形成的维度,不同人格的开启程度也决定着技能发挥的水平和质量。根据加德纳的多元智能理论,每个人都有特定的智能优势,职业院校的学生同样如此,有的学生可能倾向于动手操作,有的学生可能倾向于工程设计,有的学生可能倾向于成本核算。因此,技术能力的培养

不是盲目的,它需要根据特殊的内部人格特点予以配置,即使同样的内容也应采取不同的教育方式。与此同时,人格等非理性素质也具有可塑性。现代科技理性的过度崇拜与技能训练的异化,使得客观的世界遭到不同程度的破坏,这时就需要开启高品位的人格素质,从生态伦理的视角周边环境,这是整体主义课程观在新时代的新诉求。

3. 知识与人格的互动。在冰山素质模型里,知识和人格的关系与技能和人格的关系比较相似。虽然知识相对于技能而言是隐性的,但是它与人格相比,却是可变的和动态的。知识与人格统一于人的整体素质的形成,知识的形成受制于人格特点,又服务于人格需求。在职业院校,就知识的类型归属而言,可分为普通文化知识和专业理论知识,而对于任何一位职业院校的学生而言,都需要学习这两类知识,因此,就需要找到这两类知识与人格的契合点。就普通文化知识而言,应与学生所处的地域特色、民族特色、文化特色相结合,增强学生的社会归属感和乡土情怀。就专业理论知识而言,应结合加德纳多元智能理论所主张的不同特质的人所具有的不同学习优势,选择不同的知识组织方式和教学形式,激发学生的学习兴趣,提高学习效果和教学质量。但更为重要的是,知识和人格的互动还需要以第三者为支撑点,即生活与实践。倘若只学习书本上的理论知识,置现实于不顾,培养的人只能是脱离于社会的置于真空中的抽象人。无论斯宾塞的“为完满生活作准备”的课程内容,还是杜威“与生活相联系”的教育经验,都无不揭示了知识与现实生活关联的重要性。人是生活于现实生活中的人,职业又是人的完满生活的重要组成部分,因此,知识与人格的匹配,必须考虑现实生活的需要。

4. 知识、技能、人格的三维互动。可以看出,整体主义课程观基于整体主义的哲学视野,关注知识、技能、人格等不同素质之间的整合性,并基于建构主义学习理论强调内在素质与外在环境之间的耦合性,追求内在人格特点与外在工作世界需求之间的关联。因此,如果说职业人的素质结构是一个立体框架的话,那么知识、技能和人格则分别代表素质结构的不同维度。其中,知识代表宽度,意味着学生掌握的知识面要足够宽广;技能代表长度,意味着技能的水平要足够精湛;人格代

表深度,意味着知识的传授和技能的培养既要深刻挖掘人格特点,又要充分开启人格潜质、提高人格魅力。不同刻度的知识与技能相呼应,而它们又共同与相应的人格特质相关联,进而才能形成最优化的个体素质立体结构。在三者的互动中,素质立体结构内部还有一个深刻的内核,即现实实践。也就是说,职业教育要面向现实的工作世界培养具有一体化素质结构的技术技能人才,知识的传承、技能的训育、人格的塑造要紧紧围绕现实的工作世界展开。为此,三者互动的三维图可用图1表示。

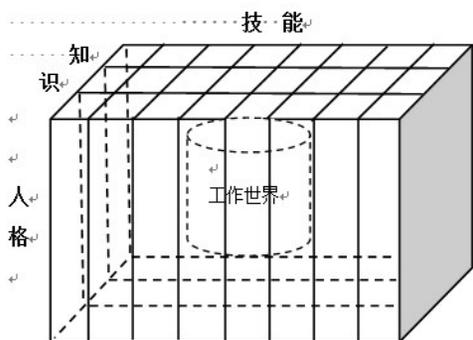


图1 知识、技能、人格互动三维图

三、职业教育整体主义课程观的整合维度

从素质达成的朴素课程建设理念而言,不同类型的素质需由不同类型的课程相对应,知识的传承需要理论课程对接,技能的达成需要职业课程承担,人格的开启与升华需要学术课程履行。整体主义课程观对素质互动性的价值诉求,理所当然地要求培养不同素质的课程内容之间的相互整合。从不同的维度,课程有不同的分类方式,学术课程与职业课程、理论课程与实践课程、“问题中心”的集群式课程的分类皆能容纳三种素质类型的培养。

(一)学术课程与职业课程的整合

学术课程即通常所说的普通文化课程,主要传授一般的通用常识,培养基本的学术能力,一方面,对职业学生人格的开启与提升具有重要的积淀性作用;另一方面,对职业课程的学习提供基础的知识。职业课程则是与特定的专业行业相关联的课程类型,即通常所说的专业课程,其对技术能力的培养起着直接的定向作用。既然,知识、人格、技能具有三位互动和归一性,则学术课程与职业课程具有相互整合的必要。

从国际视野来看,为培养学生的综合职业能力,学术课程与职业课程的整合在美国于20世纪80年代以来受到职业教育法律的推崇,并在实践中得以推进,且取得了较好的效果,形成了经典的课程整合模式,如跨学科课程、项目顶点综合课程、集群式课程等。在当代中国,随着“一带一路”、《中国制造2025》等国际、国内发展战略的相继推行,对相关行业尤其是制造业技术技能人才的素质要求越来越高标准和综合化,创新驱动、智能制造、绿色制造、高端制造、品牌制造等制造行业的高标准要求,使得技术技能人才必须是一个集创新型、智慧型、伦理型、高端型、卓越型于一体的复合型人才。这些综合职业素质的培养,只靠学术课程或职业课程的孤军奋战是不能达成的,必须实现二者的相互融合。在具体的实践中,可以通过将学术课程内容融于职业课程、职业课程内容融于学术课程,或者创建新的综合型的整合式课程,来促进学术课程与职业课程的不同程度的整合。这就需要学术课程教师与职业课程教师共同合作,参与整合式课程的设计、组织、实施与评价。

(二)理论课程与实践课程的整合

理论课程承担基本理论知识的传授,实践课程是促使理论课程知识得以在实践中应用、并培养实践技能的课程。学术课程和职业课程都有传承理论知识和达成实践能力的双重功能,为此,二者都有理论课程和实践课程的双重形态。从职业素质互动的角度,如果说学术课程理论知识的学习是为了人格的开启与升华的话,那么职业理论知识的学习是为了技术能力在实践中的生成。不过在现实的职业教育实践中,虽然理论课程与实践课程一体化的建设被很多职业院校推崇和实践,但这却仅限于职业课程的理实一体化,并没有关注到学术课程领域的理实一体化建设。这主要源于长时期知识本位课程观桎梏下对学术课程的狭隘认识,一些学校认为,学术课程不过是传授基本的通识理论而已,对于专业知识的学习和技能的掌握帮助并不大,这也就进一步造成了学生对英语、数学、物理等普通学术课程学习兴趣的不足。尤其是很多职业院校的学术课程教师并没有意识到学术课程的实践性,认为只要传授了基本的理论知识、学生考试合格就算教学任务完成了,

其实并非如此。职业院校学术课程的实践性一方面,表现为其本身的知识需要在实践中得以巩固和应用;另一方面,表现为与行业专业实践的耦合。在现实实践中,最迫切需要解决的就是将学术理论课程的教学适时地搬迁到一线工厂,在行业情境中的渗透中,激发学生学习学术课程的兴趣,进而为培养综合的职业人格素养奠定基础。

(三)“问题中心”集群模块课程的整合

“问题中心”的集群模块课程是指围绕某一职业问题的解决而形成的一系列课程组合模块。这种集群式课程打破了课程类型中学术课程与职业课程、理论课程与实践课程的分野,围绕某一特定工作世界中的问题,基于整体主义视角,根据不同元素的需求重构一体化的课程体系,并渗透深生态学的理念,强调社会伦理的关照。美国批判教育学者金奇洛基于批判的后现代主义理论,提出了“问题中心”的课程组合方式。他指出,必须从多元的视角整合多学科的内容,包括心理学、社会学、语言学、统计学、数学、生物学、物理学等,以使个体面对当代这样一个特殊的畸形社会。^[12]因此,这种集群式课程的核心思想是倡导多学科的整合,以培养学生多元的理论视野、打造综合的职业人格、生成集群的技术能力。然而在现实的职业教育实践中,集群式课程要么是面向职业集群岗位所设的宽基础课程,要么是基于项目任务所设的专业模块课程,却很少从多学科视野关照集群课程的建构,更不用说体现生态伦理观念了。在当代社会,随着工业4.0的推进,信息技术与职业岗位深度融合,智能化愈演愈烈。在这种环境下,技术技能型人才,一方面,要具有把握全局、立体思维、大胆创新的智慧型素养;另一方面,则需具有超凡脱俗、超越技术迷信的伦理品格,这就需要他们学习多学科的理论知识、打造多学科的人格素质,而“问题中心”集群模块型课程的整合式建设就满足了这一需求。

最后需要说明的是,此研究并不是机械地主张同一维度不同类型课程之间的整合。学术课程与职业课程、理论课程与实践课程的相互分类有

其科学的依据,整体主义课程观并不是企图要消除二者的分类,而是在保持二者分类的基础上,引导不同课程类型之间的相互整合意识。在某些情况下,是可以建立一定数量的一体化课程的,如人文科技、科技写作、沙盘模拟等,但更多地是在某一类型的课程中渗透另一种课程类型的内容,尤其要求在教学实践中进行相互渗透。因此,整体主义课程观作为一种课程理念和价值取向,并不完全反对知识本位、技能本位、人格本位、素质本位课程观,而是在尊重这些课程观应有优势的基础上对课程设计理念的进一步完善。

参考文献:

- [1] 单丁. 课程流派研究[M]. 济南: 山东教育出版社, 1998: 392-393.
- [2] 谭移民, 钱景舫. 论能力本位的职业教育课程改革[J]. 教育研究, 2001(2): 54-60.
- [3] 亚当·斯密. 国民财富的性质和原因的研究(上卷)[M]. 郭大力, 等, 译. 北京: 商务印书馆, 1994: 67.
- [4] 张晔, 秦华伟. 人格理论与塑造[M]. 北京: 国防工业出版社, 2006: 13.
- [5] 陈鹏. 职业能力观嬗变的社会逻辑及哲学溯源——以20世纪初为历史起点[J]. 职业技术教育, 2010(10): 10-15.
- [6] 安桂清. 整体课程论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2007: 2.
- [7] Miller, J. P. The Holistic Curriculum[M]. Toronto: OISE Press, 2001: 3.
- [8] 施特劳斯. 自然权利与历史[M]. 彭刚, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2003: 94.
- [9] 柏拉图, 巴门尼德. 古希腊哲学[M]. 苗力田, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 1990: 94.
- [10] 雷毅. 深层生态学思想研究[M]. 北京: 清华大学出版社, 2001: 28.
- [11] 方展画, 刘辉, 傅雪凌. 知识与技能——中国职业教育60年[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2009: 4.
- [12] Kincheloe, L. Toil and Trouble: good work, Smart Workers, and the integration of academic and vocational education[M]. New York, NY: Peter Lang Publishing, Inc, 1995: 286.

[责任编辑 张栋梁]