

以人为本 职业教育课程的价值追求 *

——基于“能力本位”职业教育课程理论的批判

卢洁莹

(浙江商业职业技术学院 浙江 杭州 310053)

目前,我国无论是职业教育理论还是职业教育实践中,能力本位思潮甚嚣尘上,能力本位课程论强调通过分解岗位的基本能力和核心能力,然后设置相应课程培养从业者的相应能力。笔者以为,能力本位课程给我国传统的职业教育课程改革注入了新的活力,为我国刚刚兴起的职业教育提供了一个发展平台。但是,能力本位课程观自身也有难以克服的缺陷,能力本位课程是一种工具主义的课程观,其逻辑起点是人的能力——最终表现为操作能力。能力本位课程已经被自己的实践否定。因此,职业教育课程的价值追求应是“以人为本”。

职业教育涵义的重新解读

“职业”一词,最早见于《国语·鲁语》:“昔吾王克商,通道于九夷百蛮,使各以其方贿来贡,使勿忘职业。”这里的“职”指执掌之事;“业”是古代记事的方法,把要做的事在木棒上刻成锯齿状,有多少件事刻多少齿,做完一件事就消除一个齿,叫做修业。所以“业”的含义是事;“职业”即分内应作之事。如果用我们今天的话说,职业即一个人的事业,它包括专业性和事务性的职业,也包括任何一种艺术能力、特殊的科学能力以及有效公民品德的发展,更不必说机械劳动或从事有收益的工作。用杜威的话说:“一种职业,只不过是人们生活所遵循的方向”,即是说职业即一个人的事业。因此,我们以为,职业教育是职业生活准备的教育。

有人认为,职业教育是为学生将来从事某种特定职业做准备的教育;有人认为,职业教育是指在学校内或学校外为提高职业熟练程度而进行的全部活动,它包括学徒训练、校内指导、课程培训、现场培训和全员培训。还有人认为,职业教育就是普通教育的基础上,对社会各种职业、各种岗位所需要的从业者进行的职业知识、技能和态度的职前教育和职后培训,使其具有高尚的职业道德、严明的职业纪律、宽广的职业知识和熟练的职业技能,从而适应就业的个人要求和客观的岗位需要,推动生产力的发展。这些职业教育观带有明显的片面性,他们的观点不过是说,职业教育是实用性质的教育——即谋生教育。这种教育观和职业教育自身发展有关。在古代社会,职业教育主要是社会教育和家庭教育。机器大工业的发展促成近代正规的职业教育的产生。在西方,最早的正规的职业教育是资本家工厂为其工人提供的在职培训。工人为生存不得不接受这种培训,雇佣工人的被剥削地位决定了职业教育的社会地位。我国正规职业教育最早出现在19世纪60~70年代。在我国长期的封建社会中,儒家“学而优则仕”、“君子谋道不谋食”、“君子不器”等观念影响巨大,职业教育总是和平民教育、底层教育、谋生教育相联系,和上流社会达官贵人的闲暇教育相对立。

经济全球化、社会信息化、教育终身化、社会学习化,使职业教育的功能日益拓展。职业教育不仅具有谋生的意义,还具有满足人们精神需求的价值。人们普遍认为,高等学校是知识密集、多种学科集中的地方,它有较完备的图书资料、仪器设备以及较多较快的科学信息,高等学校的教学内容反映现代科学发展的最新成就。因此,有人需要接受大学教

摘要:能力本位课程论强调要通过职业岗位群的分析,分解出职业岗位的基本能力和核心能力,然后设置相应课程培养从业者的相应能力,这种课程观面临着难以解决的问题。本文认为:职业教育课程的价值追求应是“以人为本”。

关键词:事业教育 能力本位 人本位

育提高科学素养,进一步提升认识自己、认识社会的能力;也有人希望通过职业教育培养动手能力,培养自己将理论运用于实践,不断创新与探索的能力,为将来的职业定向打下坚实的基础;还有人希望通过职业教育,为进一步深造作准备。

从职业自身发展的逻辑看,社会不存在永久不变的职业;在有些国家,靠工资生活的人目前所担任的职业,有半数在本世纪初还未出现。随着社会经济和科学技术的迅速发展,职业亟需无限的理智的内容和无限的文化修养。职业教育不仅仅是把课堂所学的科学知识转化为熟练运用的技术的一个经常性过程,而且还要让

学生将工作与对所做工作的意义的认识融为一体。职业技能、社会游戏规则与闲暇教育必将成为职业教育的基本内容。因此,职业教育课程必须包括有关部门目前状况的历史背景的教学,包括科学的训练,给人以应对生产资料和生产机构的智慧和首创精神,包括学习经济学、公民和政治学,使未来的人能够针对当代的种种问题提出改进的方法。

“能力本位”课程观及其反思

能力本位课程观源于美国20世纪60~70年代的能力本位教育。20世纪60年代,在美国的课程改革运动中,人们把对当时教育质量的不满归结为教师的教育、教学能力不足,于是要求改革师范教育,提高教师与教学有效性相关的能力。1967年,能力本位教育被提出来,以取代传统学科培养教师的师范教育。这种方案主张将对教师工作分析的结果具体化为教师必须具备的能力标准。到20世纪70年代,能力本位教育思想日渐成熟并开始运用到职业教育和培训中来,并被广泛应用于北美和世界其他一些地区的职业教育和培训中,尤其在北美盛行。后来,人们意识到:即使一个人能够完成已经明确规定的任何细小任务,他也不一定能成为一名成功者,这种理念很快就被冷落了。到了20世纪80年代中后期,产业界强烈要求提高劳动者的职业能力,企业界普遍反映:现行的职业教育与就业需求不直接相关的现象十分严重,只注重知识与理论的获得,而非实际的操作能力。能力本位的教育理念重新兴起,并且成为世纪之交职业教育和培训改革的主导理念。他们认为,受训人员在岗位上所表现出来的实际操作能力才是职业能力的体现。由于各国或各学校对能力本位教育的理解不同,所以在实践中的具体做法也不尽相同。

“能力本位”在我国有广义和狭义之别。广义指的是所有把能力作为教学中心的教学模式,狭义即指加拿大的CBE/DACUM教学模式。在此,我们以广义的能力本位教育为基础,对这种职业课程观进行分析。我国学界认为,能力本位教育主要有五大要素:(1)以职业能力为教育的基础,并以此作为培养目标和教育评价的标准;以通过职业分析确定综合能力作为学习的科目,以职业能力分析表所列专项能力的由易到难的顺序安排教学和学习计划。(2)以能力为教学的基础。根据一定的能力观分析和确定能力标准;将能力标准转换为课程,通常采用模块化课程。(3)强调学生的自我学习和自我评价。以能力标准为参照,评价学生

* 基金资助:浙江省教育科学规划办2005年度课题(课题编号:SC100)阶段性成果。

多项能力,即采用标准参照评价而非模参照评价。(4)教学上的灵活多样和管理上的严格科学。通常采用适应个别化差异的个别教学。(5)授予相应的职业资格证书或学分。职业教育能力本位课程观的核心是CBE理论,培养受教育者的从业能力是该理论的逻辑起点。职业能力课程观主要特点如下:(1)课程目标由知识客体向学生主体转移。能力本位是将课程目标,或者更确切地说,是将学习目标指向充满生机的学生个体,以及他们内部心理和外部行为将要发生的变化,用能力指标来反映这些变化。(2)教育导向由“教育专家导向”转变为“企业专家导向”。能力本位课程是一种企业专家导向的课程,其课程开发主要是由产业界的权威代表来做出决策,只有产业界才能把握职业岗位现在与未来对于从业者的能力要求。在这一过程中,要求有一定的教育专家参与,以便加深对各项能力的理解。(3)教育程式由传统的“教程”逐步向“学程”转化。在能力本位的体系中,教师成为学生可以利用的学习资源的一部分,成为学习的促进者和组织者。在能力本位教育中,课程可以不统一学习内容和学习进度,而是强调适应学生的个体差异,不同学习者可有不同的课程。

能力本位教育观表明,能力本位教育即强调以人的能力教育为基础,以能力为教学的中心,实行模块教学,评价方式以学生为主,教学形式灵活多样,能力符合鉴定标准发给相应的资格证书。能力本位课程观的本质是,用能力指标反映学生的内部心理和外部行为,职业课程的开发转向“企业专家”。从总体上看,能力本位课程观的基本思路是教育者或者专家和企业专家通过对“岗位群”的调查与实证分析,总结“岗位群”所需的基本能力和核心能力结构,通过分解各能力所需的知识结构确立教学的总体培养目标,制定教学计划,调整师资队伍,建立适应市场需要的技能考核制度及教学质量保证机制。我们认为,能力本位课程观为我国职业教育发展注入了新的活力,为我国传统的职业课程增添了新的内容。但是,能力本位课程实施的现实的确也面临着一些尴尬:首先,职业教育的对象是鲜活的有个性的人,人不是机器的零部件,你不能将他如何拆分就如何拆分;第二,能力能否被教已经受到人们的质疑;第三,早期美国教师教育的能力本位教育实践是不成功的。

“能力本位”课程观的局限及职业教育课程的价值追求

人们用CBE来开发职业教育课程,其自身也有诸多局限:首先,DACUM代表的最终结果是技能,以技能确定行为,这容易导致职业教育实践工作者对“能力”本质的狭隘理解,即根据一系列具体的、孤立的行为来界定“能力”,狭隘地等同于“操作能力”、“动手能力”。认为这些行为往往与一项项被细致地分解的工作任务相联系,因此,“任务”即“能力”。美国早期的教师本位的教育实践已证明,即使受教育者获得了一系列的能力(或者操作能力),他也不一定能成为一个成功者。第二,在一些专业理论课程或文化课程的开发中,完全搬照DACUM方法也会遇到困难,这在近年来一些地方的课程改革实践中已经遇到。第三,CBE/DACUM直接将繁杂的能力标准作为课程标准,以此为依据开发的课程过于零散,其结果可能使职业教育沦为职业岗位培训,职业学校成为职业培训中心,职业教育课程简化成产品使用说明书。

这是教育工具主义在职业课程中的表现。他们认为,职业岗位可能分解,职业岗位能力亦可以分解,然后设置相关课程,这是一种典型的“职业”主义课程观。他们的理论假设是人的相关岗位能力是可以教的。其实,这在逻辑上和教育实践中是行不通的,美国20世纪70年代后的实践已经充分证明。我们认为,必须回归“以人为本”的职业教育课程观。这种职业教育课程观主要表现在如下几个方面:

“事业教育”课程观 随着我国高等教育大众化,人们接受职业教育不完全是谋生的需要,也有丰富闲暇生活的需要,提高生活品位的需要。能力本位教育仅仅着眼于职业岗位能力的培养,服务于从业需要,对满足人们的教育需求显得力单势薄。因此,首先,改变以职业教育为工具的观念,把职业教育上升到事业教育的高度,用事业标准评价职业教育。职业技能培养是职业教育的切入点,事业教育是职业教育的真学问。第二,事业课程观要求我们时刻牢记:我们面对的是一个发展中的人,而不是可以任意摆弄的物体,关注人的职业就要把握职业的完整性。人从事特殊职业的能力和业余生活的能力的教育都要进入职业的视野。职业教育不仅有它的“长度”,即人的一生,而且要有它的“广度”,即人的全部生活的各个方面。职业教育更要有它的“深度”,职业教育应

该指向人生终极意义的认识与最终关怀,提升人的精神境界。把价值教育放在整个教育的首要地位,将人性教育贯穿于教育全过程,使整个教育人性化,加强自由和责任的教育,将自由和责任视为现代伦理生活的核心价值。我国职业教育先驱黄炎培先生明确提出:“职业教育的目的除了‘为个人谋生之准备,为个人服务社会之准备,为世界及国家增进生产能力之准备’外,还有‘谋个性之发展’。”

超越的课程观 首先,对社会观的超越,正像社会形式经常落后于社会经济现实一样,职业教育课程可能长时间地再现过去的社会经济发展状态,或者相反,职业教育课程也可能预示某些新的社会经济发展状态并加速它的变化。因此,职业教育课程要改变过去那种被动地适应社会经济发展的状态而敢于超越社会经济发展现状,并引导社会经济向有利于人的发展的方向发展,职业教育课程要充分发挥其预见性、前瞻性功能。一味强调为社会经济发展服务,只能导致社会的原地踏步,甚至倒退。第二,对机械的能力主义的超越。培养人的能力的教育是不可缺少的,但今天职业教育实践中,能力教育似乎走向了一个极端。能力主义教育的统一标准可能导致学生技能证书泛滥,人的个性在逐步泯灭。根据技术进步的速度,许多人在一生的工作过程中将有几种不同的职业或经常变换工作地点。因此,职业教育不仅要帮助个人适应变化、适应未知的事物,而且帮助人们形成预见变化、驾驭变化、预知未知事物的能力。“学校的任务不仅是发现人的才能,训练它们和推重它们。学校的任务尤其要培养性格和态度。”

开放的课程观 首先,职业教育要加强文学、哲学、艺术、伦理、社会、历史、地理等人文学科的教学。职业教育课程不仅应当从科学领域,而且应当从哲学、文学艺术、宗教等领域吸收思想资料。用全部民族文化和全体人生经验来开阔教育科学胸襟。职业教育课程为完成自己的使命就不应该作茧自缚,而应有一种宽容、理解和博大胸怀以及海纳百川的气概,去融会吸收各门科学的精华,改变单一的技能唯上的偏颇。第二,开放的职业教育课程观要求职业教育走本土化与国际化并重的道路。高等职业教育要有一种开放的态度来对待中外的文化成果,因为教育是人类共同的事业,彼此应相互吸收、借鉴。我国加入“WTO”为我国高等职业教育发展提供了便利条件,我们可以用一切人类创造的优秀课程成果丰富、改造和完善我们的职业课程。

参考文献:

- [1] 约翰·杜威.民主主义与教育[M]王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990:322-336
- [2][3] 联合国教科文组织编著.学会生存[M]北京:教育科学出版社,1997:96-97
- [4] 中国CBE专家考察组编.CBE理论与实践[M]国家教育委员会职业技术教育中心所印刷,1993
- [5] 谭移民,等.论能力本位的职业教育课程改革[J]教育研究,2001(2)
- [6] 黄克孝,等主编.职教课程改革研究[M]北京:科学普及出版社,1997

作者简介:

卢洁莹(1964-),女,安徽安庆人,浙江商业职业技术学院科研处助理研究员,教育学硕士,主要研究方向为教育哲学。

研究生心理压力主要来自就业

研究生的心理压力主要是来自就业,其次是经济压力。在昨天召开的上海高校心理咨询协会第十三届年会上,复旦大学的一项调查显示,研究生中有抑郁状态的为6.53%,有焦虑状态的研究生比例达到5.74%。

这份报告同时还显示,女生出现抑郁、焦虑、疑心等方面的心理问题的程度都低于男生。与当前就业形势相关,目前研究生心理所面临的三大压力分别为,就业、经济、学业,所占比例分别为67.19%、62.2%、55.9%。此外,研究生的心理压力来源分别还有婚恋、人际交往特别是论文发表以及与导师的关系等。

《新闻晨报》