

专题论坛·职教课程改革的本土化实践探索

本期学术主持人:王 川

主持人按语:职教课程改革是当前中国职业教育理论和实践的热点课题,本栏目三篇文章分别从职教课程改革的**角度作了一些探索。《当前职教课程本土化改革的思考》一文认为,对于引进的国外职教课程理论须经本土化的“扬弃”,与中国职教实践结合,才能“洋为中用”;《本土化·职业教育课程改革的价值取向》一文提出“职业教育课程改革需要解决一个前提性的问题,即合理把握课程的价值取向”,认为职业教育作为“类”的教育,应坚持与经济社会发展特定阶段的现实功能相匹配;《1949-1966 我国职教课程的本土化发展》一文梳理了文革前 17 年职教课程发展的三个阶段,点明了满足政治需要的课程功能、文化普及和技术提升并重的课程内容、立足本土、批判借鉴的课程发展等特点。

当前职业教育课程本土化改革的思考

王金梅,王 川

(广东技术师范学院 师资培训中心 广东 广州 510665)

摘 要:今天,中国职业教育事业发展的主要目标已经从学校规模扩大和学生人数增长过渡到了教学质量提高和专业内涵提升上,而课程改革是实现这一目标的核心内容。改革开放 30 年来,我国引进了不少国外职教课程理论,但只有经过学术界的本土化“扬弃”,并与本土化职教实践相结合,引进的课程开发的指导思想、价值取向、实施形式等理论才能为我所用。

关键词:职业教育;课程理论;课程开发;本土化课程

基金项目:全国教育科学“十一五”规划 2010 年度教育部重点课题“中国职业教育本土课程的理论与实践研究”(项目编号:GJA104014)

作者简介:王金梅,女,助教,主要研究方向为职业教育课程;王川,男,教授,硕士生导师,主要研究方向为职业教育基本理论。

中图分类号:G719

文献标识码:A

文章编号:1674-7747(2011)13-0022-05

随着职业教育从“十一五”时期的规模扩张转向“十二五”阶段的内涵发展之后,提高职业教育质量成为上上下下的当务之急。教育部职业教育与成人教育司在 2011 年工作中,将职业教育的学校内涵发展、教学质量提高列入工作要点,要求“扎实推进职业教育教学改革”,“开展课程改革和课程体系研究,开发中等职业学校专业课程教学大纲”。

一、职业教育课程改革的必要性

国务院 2010 年发布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020 年)》中提出,职业教育要“把提高质量作为重点。以服务为宗旨,以就业为导向,推进教育教学改革”。随后在教育部发布的《中等职业教育改革创新行动计划(2010-

2012 年)》中也把“中等职业学校专业与课程体系改革创新计划”列入重点任务,明确要求“推进中等职业学校课程改革”,必须“以提高学生综合职业能力和服务终身发展为目标,贴近岗位实际工作过程,对接职业标准,更新课程内容、调整课程结构、创新教学方式,构建适应经济社会发展要求、有利于和高等职业教育、继续教育相衔接的课程体系”,计划在未来三年开发中职学校的 500 个专业课程的教学大纲。

内涵发展必然涉及教学指导思想、课程观、方法论与教学组织形式的变革。尽管当下职业教育课程改革高潮迭起,各职业院校课改热情不减,但目前在职业院校中,大部分职教工作者没有用一种整体的、动态的、发展的观点看待课程改革,要

么认为课程改革只是学校内部的事情,与企业、社会没有多少联系,要么认为课程改革只是学校里一部分人的事情,与自己关系不大,要么认为课程改革是一劳永逸的事情,只要设置好了,就万事大吉。

职业教育课程改革是一项系统工程,至少包括课程开发、课程内容、课程结构、课程实施和课程评价等方面,但从根本上说,职业教育课程改革要解决三个问题:(1)课程改革的指导思想问题。这里包括两个方面的内容:一是职业教育的功能,即职业教育是为学生将来就业做准备、打基础的教育,还是让学生在学就体验职场氛围和企业公司的人际关系、工作技能;二是职业教育的培养目标,我们究竟要培养应用型操作型人才还是创造性可持续发展性人才,是通识型人才还是技能型人才,是高技能型人才还是中技能抑或低技能型人才,甚至是培养拥有一技之长的技术人才还是具备职业态度的普通劳动者;(2)课程改革的取向问题。这里存在社会本位和个人本位、书本知识本位和实际技能本位的分歧。学科课程以科学知识和文化为出发点,往往不考虑个人适应社会的需要,忽视学生的个性与兴趣,进行填鸭式灌输,而活动课程主要是教学生实际谋生的技能,使其能应付社会生活需要。学科课程坚持教育是为生活做准备,目标指向于将来,而活动课程认为教育就是生活,学校就是社会,目标定位于现在;(3)课程改革的途径问题。有学者曾经指出,职业教育课程改革的路径有两条,一是自上而下,一是自下而上。^[1]前者又分为行政模式(教育主管部门以行政干预的方式推进课程教学改革)和研究培训推广模式(对职业学校骨干教师进行以课程和教学产品开发为目标的研修式、合作式培训,最终带动教师全员参与);后者分为实践问题解决模式(确立以学生发展为本的价值取向,并为其提供公平而有效的成长机会,是职业教育课程教学改革的关键所在及终极目的)和社会互动模式(在政府主导和行业指导下,以职业学校为场域,建立以课程教学改革为核心的校企合作平台,从交换式合作向互动式合作转变,促进学校从课程执行者变身

为课程创造者)。

我们认为,职教课程改革操作层面应该从“管理”和“合作”两方面入手。所谓“管理”是指教育主管部门以行政管理或引导方式推进课程教学改革,如眼下各高职高专都在全力开展的国家“示范性高等职业院校”建设和“精品课程”建设,中职学校努力追求的“国家中等职业教育改革发展示范学校”和“专业与课程体系改革与创新计划”,等等,这些引导政策具有定向、调节、评价与激励作用,所谓“合作”则是职业教育面向社会、面向地方经济发展,与行业协会、企业公司合作,建立一个以服务企业与地方经济发展为宗旨、以培养合格适用的操作型、实用型劳动者为目标、以课程教学改革统领职业学校内涵建设和教师整体素质提高为核心的校企合作平台。无论是“管理”还是“合作”的课程教学改革路径,核心都是解决制度层面对课程改革制约的实践性问题。

二、职业教育课程理论梳理

从改革开放三十年来的职教课程理论发展的脉络来看,我国职教界前前后后引进了不下十余种国外发达国家的课程理论,对此粗略进行一下梳理,主要有以下五种。

(一)学科分段式课程

学科分段式课程(Discipline Courses Segmented)又称“学科本位型”课程,它是针对某一特定职业或工作岗位的需要,以学科为中心进行的课程编制,主要是分门别类地从各种知识或技能中选择部分内容,构成各种不同的课程,彼此分立地安排其顺序、学习时数和期限。其基本结构一般为文化基础课、专业基础课、专业课(实习课)等三段。

学校产生之初就出现了学科课程论,不同历史时期出现过不同的理论形态:古希腊至文艺复兴时期的基本课程说,文艺复兴后期夸美纽斯的百科全书课程说,工业革命时期赫尔巴特的以心理兴趣为基础的课程说,十九世纪末斯宾塞的实用课程说,二十世纪以来的要素主义、永恒主义、新托马斯主义,等等。

(二)核心阶梯课程

核心阶梯课程(Core Ladder Course)是以职业活动为核心,将知识、技能建立在宽厚的专业训练基础之上的、综合性的阶梯式课程结构。上个世纪五十年代开始,德国“双元制”职业教育机构大多采用这种课程,因此,也叫“双元制”课程。核心阶梯课程分为基础培训内容、专业培训内容和专长培训内容三个层次,且呈阶梯式逐渐上升。无论哪一阶梯的课程都是围绕专业实践活动(包括实训、实验和工厂实习),从泛到精、由浅入深地开展,实践活动在整个课程体系中的主导地位。

核心阶梯课程指导思想是将企业与学校、理论知识和实践技能教育紧密结合起来,是一种主要以专业技术工人为培养目标的职业教育课程体系。其本质是“企业和学校相结合,以企业为主,理论和实践相结合,以实践为主”,在课程内容上打破了学科本位课程的“桎梏”,将学生学习的专业知识与技能、专业基础知识和文化基础知识综合起来,不强调各学科知识的系统性和完整性,着重于学生综合能力的培养,具有广泛性、融合性和实用性的优势。

(三)CBE 课程

CBE 直译过来,就是以能力为基础的教育(Competency-Based Education),但按它的实质可意译为“以胜任岗位要求为出发点的课程体系”。CBE 课程起源于二战期间的美国,是因当时军工生产急需熟练工人而出现的一种培训高技能操作人员的培训课程,后来虽经加拿大等国的完善和发展,但其培训的性质没有发生根本改变。

CBE 课程的指导思想是如何使受教育者尽快具备从事某一特定职业所必须的全部能力。所以,它以职业能力作为教学目标和评价标准的出发点与归宿,应用 DACUM 方法(Developing a Curriculum)来开发课程,课程开发的出发点是职业岗位而不是传统知识或技能,是岗位本位而不是学位本位,基本原则是满足工厂企业对劳动力对象的职业能力要求。CBE 课程以人的职业能力作为职业教育课程的逻辑起点,打破了以知识或技能为中心来确定课程内容和学时的传统思路。

(四)MES 课程

MES(Modules of Employable skill)意为“适于就业技能的模块组合”,所以又称“职业技能培训模块”。这种课程是国际劳工组织于 20 世纪 70 年代末、80 年代初在收集和研究世界发达国家各种先进培训方法的基础上,以对具体工种的任务和技能进行科学分析为前提,严格按照工种规范开发出来的职业技术培训模式。MES 课程把每种职业都划分为若干个模块,每个模块便是该职业一个相对独立的完整部分即技能与知识的结合体,然后通过模块化的课程选择方式,进行不同岗位能力的不同培养组合。对课程内容取舍的主要标准是看其是否与学生选定的职业门类的学习直接有关,强调其工具性、实用性。它是在借鉴德国、瑞典等国的“阶段式培训课程”以及英国、美国与加拿大等国的“模块培训”等经验的基础上开发出的典型职业教育课程。我国从 1987 年开始引进该模式,之后逐渐形成了“宽基础、活模块”的课程实践操作,现在还有相当一部分职业学校把这一模式作为学校教学实践的一种操作模式。

(五)BTEC 课程

BTEC 即“英国商业与技术教育委员会”(Business and Technology Educational Commission)。1996 年,该委员会与伦敦大学考试与评估委员会合并成为英国爱德克思(Edexcel)国家职业学历与学术考试机构。BTEC 课程是以职业岗位所需能力和学生自我发展应具备能力为基础,以行业协会的业内人士为主来制定各行各业、各类工作岗位的职业资格标准,课程内容来自于生产实践,目的是满足企业、产业和行业对高技能实用人才的需求,课程目标是发展学生的职业能力和通用能力,尤其是 18 项通用能力在 BTEC 课程开发中居于核心地位,教师的作用是评估、判断、建议和指导而不仅仅是信息与知识的传递;课程实施多采用课业方式的驱动教学法,学生通过完成“任务”来完成课程的学习,同时,“任务”作为学生学习成果,是教学评价的主要依据。这与历史上曾经一度活跃的“活动课程”有些类似,即课程应该是一系列与学生生活经验密切相关的活动构成,学生通过活动来学习与获得经验、培养兴趣、解决问题、

锻炼能力。

三、职业教育课程理论本土化的思考

从上面简要介绍的几种有代表性的课程理论来看,国外职业教育课程理论发展的焦点集中在这样四点:(1)课程开发的主体是以管理机构(如行业协会、劳工组织)、专家学者为主,还是以企业工程技术人员为主;(2)课程内容来源是以知识技能的一般原理、公式定理为主,还是以企业活动、生产流程具体操作为主;(3)课程实施目标是以学生的核心能力或关键能力发展为主,还是以不同生产实践中的实用方法、技能技巧为主;(4)课程实施形式是以典型工作任务形成的学习领域为主,还是以职业岗位(群)所需一般技能或实用技巧为主。

从课程理论发展来看,职业教育形式最早以学徒制的“口耳相传”、“师徒秘授”出现,教育内容主要是总结与传递生产和生活经验,还谈不上成形的“课程”设置与开发,传授内容带有强烈的个人化、感性和零碎化倾向。直到工业革命兴起,理论知识与实践技能的出现以及大规模机器生产的要求,需要大量熟练产业工人,促使人们开始以“职业教育”的形式来培养这类人才。由此,在学徒制基础上发展起来的“学校培训”形式,使职业教育内容从学徒制的个人化、感性和零碎化特征逐步发展到学校教育的理性化、系统化和正规化。

从上个世纪五十年代开始,我国职业技术教育机构的中等专业学校、职业(农业)中学、技工学校的课程设置就采用学科课程理论,按照专业知识或技能的逻辑顺序来制定学校课程标准(教学计划)和学科课程标准(教学大纲)、编写教科书,教育行政主管部门决定教师应该教什么、怎样教,学生应该学什么、怎样学,唯一的不同仅仅在于普通课(相当于基础课)、技术课(相当于专业课)和实验实习课的比例而已。

职业教育课程改革不是一蹴而就的,从课程论研究角度看,有三对矛盾制约着职业教育课程理论的价值取向:(1)课程内容来源应该是来自人类积累下来的书本知识(真理)和间接经验,还是来自学生现场学习或生活的直接经验;(2)课程开

发和教材编排应该是按照知识或技能的逻辑顺序展开,还是按照学习者的心理(人的认知规律与技能掌握规律)发展顺序来安排;(3)职业教育课程内容应该重视学习结果的评估,还是应该关注学习过程的感受。

许多专家和职业院校都认为,只要能创设真实的职场环境,让学生在工作情景中学习,掌握岗位技能,就能解决这些矛盾。所以,本世纪初以来,职教界在引进国外“工作过程(系统化)”课程理论的基础上,结合我国经济结构调整、产业升级换代和社会发展转型的实践,提出“工学结合一体化”课程观点。

工学结合理论实践一体化课程是将理论学习和实践学习结合成一体的课程,它的核心特征是“理论学习与实践学习相结合,促进学生认知能力发展和建立职业认同感相结合;科学性与实用性相结合;学校教育与企业实践相结合”,学生通过对技术(或服务)工作的任务、过程和环境所进行的整体化感悟和反思,实现知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观学习的统一。

工学结合一体化课程不仅仅是传授事实性知识,而且还要让学生在尽可能真实的职业情境中学习“如何工作”,课程内容是来自于工作领域、但已转化为适宜于学生学习的“学习领域”。分析和描述工作过程是确定学习领域和设计教学项目的基础,课程开发的任务就是将这些有教学价值的工作过程描述出来,并将其设计成具体的学习情境,并尽量以教学项目的形式呈现。

工学结合一体化课程目标不仅仅是让学生获得事实性知识和岗位技能,而且还要获得综合能力,课程内容是“如何工作”而不仅仅是如何操作,课程实施原则是工作过程系统化(即工作要素的全面性和工作结构的完整性),课程开发流程包括行业情况分析、工作分析、典型工作任务分析、学习领域描述和学习情景与课业设计等五个方面。^[2]

但是也有一些专家认为,如何准确把握工作领域与学习领域之间的区别、如何界定典型工作任务是一个见仁见智的难点,加上地区经济发展

水平差距和产业结构层次差异,即使职业教育的相同专业相同方向的课程内容都难以合理确定。事实上,这一课程源流也是从最早的学徒制教育内容延伸而来的,它主要围绕工艺过程或工作流程来开发课程,其基本理念是围绕工作过程开发课程,使职业教育课程更好地与工作过程对接,旨在培养学生的职业能力。这一思路主要是针对我国职业教育普教化、职业院校精英化、职教课程理论化倾向提出来的,强调对专门化职业能力的培养,给学生更多的职业知识、技能与态度。

从近十年来的课程理论发展来看,当课程改革朝着有助于学生适应岗位职业群或掌握就业技能方向发展时,另一种观点就强调提高学生综合素质和可持续发展能力;当课改主张面向就业性教育而传授工具性知识时,另一种观点就呼吁“要把人当作目的而不是工具”,应该更多地传授通识

知识和专业理论知识。这些争论使得职业教育课程在“功利化”和“精英化”两极之间不断摇摆。

总体看来,职业教育课程理论发展轨迹在理论上延续了“学科课程——活动课程——综合课程”的分歧和争论,在内容上按着“关注通识知识或技能——生产实践的工具性知识和岗位操作技能——来自于工作过程的典型任务和学习领域”方向发展,在目标上从“关注培养职场就业教育的守时听话服从的劳动者”向具备职业精神及工作态度、工作伦理、工作愿望的实用人才发展。

参考文献:

- [1] 马成荣.用课改创新职教的品牌[J].职教通讯,2011(2).
- [2] 赵志群.职业教育工学结合一体化课程开发指南[M].北京:清华大学出版社,2009(40).

Thinking the Localization of Current Vocational Education Curriculum

Wang Jin-mei, Wang Chuan

(Center of Teacher training, Guangdong Polytechnic Normal University, Guangzhou 510665, China)

Abstract : At present, the main goal of vocational education has been transiting from the expanded size of the school and the increase in the number of students to improve the quality of teaching and connotation, and the curriculum reform is the core of achieving this goal. The theories of foreign vocational curriculum come to China during over 30 years, in accordance with the "foreign things serve China" principle, only through the localization of vocational education and "sublimate" and in combination with practice of China, it is useful for us to guide thought of curriculum theory, value orientation, forms.

Key words : vocational education; curriculum theory; curriculum development ; localization course

[责任编辑 金莲顺]