

职业教育的课程实施取向与课程创生践行路径

张健 陈清

摘要 取向,取位定向或方向之意。课程实施取向研究源于西方,被人们普遍认同的有忠实取向、相互调适取向和创造缔造取向。我国职业教育的课程创生取向存在着只有教学思维、没有课程思维,只有教学做法、没有教学方法,只有惯性依赖、没有自主创生的问题。职业教育课程创生取向需要回答“谁来创生”“创生什么”“如何创生”三个基本问题。创生主体要求教师要成为富有创新品质的人;“创生什么”要求做好课程目标和内容两方面的创生;“如何创生”要求把握好创生方法及创生特色问题。

关键词 职业教育;课程;实施取向;课程创生;践行路径

中图分类号 G712 **文献标识码** A **文章编号** 1008-3219(2020)21-0040-05

取向,取位定向或方向之意。任何取向都是有层级的,所以,才有选择取向的说法和必要。取向是人主动选择和定向的行为,其中必然包含人的选择眼光和智慧。应然的取向应该是有价值负载、进取追求和理想光芒的。价值负载是指取向一定要锁定有价值的事物或方面发力用功;进取追求是指取向必须是激励人向上的、富有正能量的目标;理想光芒是指取向应该是引领人走向出彩人生、散发理想光彩的成功境界。职业教育的课程实施取向,是人们面对职业教育的对象,选择用什么样的施教方式予以培养的价值过滤、价值赋予和价值抉择的过程。

一、西方国家课程实施的三种取向及解读

课程实施取向研究源于西方。1977年,美国

课程专家富兰和庞弗雷特等人根据北美课程改革的实际情况,概括了课程实施的三种取向:得过且过取向、适应改编取向、忠实或精确取向。1992年,美国学者辛德尔、波林和扎姆沃特等人进一步将课程实施取向归纳为忠实取向、相互调适取向和创造缔造取向^[1]。后一概括显然较前一概括有了很大的进步和完善,国内的课程论学者通常沿用和采纳这一说法。

(一) 忠实取向

“课程实施的忠实取向认为课程实施过程即是忠实执行课程计划的过程”^[2]。这一忠实取向表现为:一是忠实地执行课程专家课程设计开发的意图,按照专家对课程的“使用说明”,循规蹈矩地实施教学;二是忠实地按照自己备课制定的教学计划予以实施,不偏离、不走样。在他们看来,衡量课程实施成功与否的标准是实现预定课程计划的程度。按照他们的逻辑,实现程度越高,课程

作者简介

张健(1955-),男,滁州职业技术学院教授,研究方向:高等职业教育整合及课程论(滁州,239000);陈清(1974-),女,北京市朝阳区教育研究中心教研员,中学高级教师,研究方向:职业教育课程

基金项目

北京市教育科学“十三五”规划2018年度重点课题“基于中职生全面发展需求的六维一体教学目标建构与应用”(CADA18075),主持人:陈清

就越成功,越乖离就越失败。忠实取向的课程实施的问题在于:一是盲从专家、迷失自我。这是让自己的头脑成为别人的“跑马场”。专家的话不可不听,也不能全听,应当结合教学实际有所调整和修正,而非泥人不化。亚里士多德说:“吾爱吾师,但更爱真理。”应当成为我们的殷鉴。二是机械刻板、缺乏变通。教案是教师上课的脚本,脚本是人写的,只是参照和底本,现在反过来成为桎梏和雷池,岂不怪哉!再说教案是物,教师是人,物是死的,人是活的。让死的物控制了活的人,岂不悲哀!

(二) 相互调适取向

任何课程实施都不是,也不应是一成不变的。相互调适取向认为,“课程实施过程是课程计划与班级或学校实践情境在课程目标、内容、方法、组织模式诸方面的相互调整、改变与适应的过程。”^[3]教师是课程实施的具体执行者,必须关注课程计划与学生学习的相互适应性,关注课程实施过程中发生的具体问题及其实施效果,然后做出调整、应对和回应,在这个意义上,实践者对课程做出思考修改、甚至批判变革是不可避免的。有学者指出:“不论课程是从哪里创造出来的,在实施过程中都必须不断做出调整。不断调整以求相互适应,这是课程知识的一个基本特性。”^[4]相互适应的调整可以是局部微调,即对课程计划局部瑕疵和不满意的地方进行调适和修正。还可以是双向调整,即课程设计与课程实施者各自的让步和改变,以求取得更好的教学效果。双向调整还包括施教者和学习者的调整,如施教者针对学习者的教案优化与调适,学习者的学习准备与状态的调适;亦可以是全面调整,即大刀阔斧的颠覆式改变。

与忠实取向相比,调适取向进了一步。其进步之处表现在“教师不再是课程计划的被动执行者和消费者,而是课程计划的积极主动的改造者和调整者”。他们懂得了应当以教学和学生学习效果为目标、为尺度,正确处理专家观点、教案与实际教学之间的关系,而不是被束缚和施控。他们懂得了教学是自己动脑走心的教育活动,应当用好自己教学自主权和支配权,灵活调适和处置教学过程,主观能动性得到了张扬和释放。但调适取向充其量也只能是一种居中的选择,与上位的或更高层级的创生取向相比还有落差和提升空间。

(三) 课程创生取向

“课程创生取向认为,课程实施过程本质上是教师和学生具体的教育情境中共同合作、联合创生和缔造新的教育经验的过程。”^[5]对于课程创生来说,课程计划或教案只是课程创生的一种准备、一种铺垫、一种资源、一种媒介、一种框架。真正的创生是发生在课程实施具体过程中的,是

由师生互动、协作、配合、交流,才共同完成的课程建构、生成、再造和实现的过程。这样的课程实施不是课程计划方案一成不变的忠实执行,也不是局部修改的调适完善,而是真正的创造和生成过程。

课程创生取向的价值。第一,它是超越一切课程实施取向和课程样态的顶级形式,是最高课程实施境界。第二,它是对师生关系的优化重构。在创生取向的课程实践中,教师是富有创新精神和解放情怀的教师,令学生“亲其师,信其道”;学生是积极参与课程创生的体验者、思考者、理解者、跟进者和奉献者,师生双方在课程实施的磨合中关系日益亲密无间、和谐融洽。第三,师生不再是知识的消费者,而是知识的创生者。非创生取向的课程是对知识的被动消费和索取,而在创生取向视域下,师生在传授和学习知识的同时,也参与到知识的建构和创生过程中。他们所学到的知识也不是静态存储的惰性的知识,而是活性的、有自己生命体温和思考感悟的知识。这样的知识才是人的生命真正的奠基,是具有创生性质的属己的知识。第四,课程创生是师生持续成长的过程。具有创生性质的课程,教师的教育是唤醒、激励和鼓舞,学生是融入、创思、乐学,整个课堂其乐融融、其趣滔滔。在这一过程中,教师收获经验智慧、专业成长,学生学会知识、思考、方法和个性发展,双方教学相长,增益其所不能。

二、我国职业教育课程创生存在的问题

课程创生取向是一种艰难的选择。其实选择创生并不难,人都有进步的心向和出彩愿望,难的是选择后要能坚持下去并取得成功。这就成了低概率和高难度的事。所以“靡不有初,鲜克有终”的人很多,而“不忘初心,方得始终”的人很少。这就是人选择的悖论和困惑,明知创生取向是价值最高的,但也知晓它的难易,所以还是选择其他取向的多,这是人趋易避难的本性使然,也是人难免为聪明所误,为难易所惑、所扰的困局所在。除此之外,回归到职业教育课程上来审视,还有以下三方面问题影响着创生取向的选择。

(一) 只有教学思维,没有课程思维

在我国,“教学”概念源远流长,孔子时期就提出了“教学相长”的著名论断。但课程是到宋代朱熹时,才在《朱子全书·论学》提出了“宽着期限,紧着课程”的说法,大意是:课程规划要着眼长远,课程学习要抓紧用功。问题在于课程一说,宋代以后并没有发展起来,形成“气候”;还是“教学”概念占据着主导地位 and 主流风向。课程一词热络起

来,还是后来引进西方课程论的产物。

什么是教学思维和课程思维?“课程思维是围绕着课程而展开的思维活动,它是对课程的各个环节进行思考的过程。”^[6]教学思维亦可做如是解释。由于历史因由,我国“职业院校通常使用的是教学论概念系统,包含教学体系、教学计划、教学大纲、教材等概念,把课程仅仅看作教学内容”^[7]。客观评价,教学论与课程论是两个并置的系统,并不存在孰优孰劣,也不必褒此贬彼,完全可以互补。就课程思维来说,它是一种整体思维,如美国的课程论之父泰勒提出的课程目标、内容、组织、评价4大环节,思考的是整个课程的体系架构,是上位的、宏观的思考。具有课程思维的人,不再仅仅思考如何有效地教学,还要思考教学行为方式的合理性、价值性;不再仅仅关注教案(教学要素),还要关注教材(课程要素),教案只是教师对教材处理后用于教学的方案。可见,课程思维是放大的、全域性的教学思维,而教学思维仅是课程思维的一个实践点、核心点。而我们的教师拥有的教学思维(注意不是教学论思维)是停留在微观教学和实操层面的,没有形上站位和课程视野,造成课程思维的贫乏。这样的状态支撑不了课程创生,只能应付教学,所以教师应该学习课程知识,培养课程思维,以补教学思维之短,济课程思维之穷。

(二)只有教学做法,没有教学方法

做法是指教学的实际操作、执行和实施的过程,是教师的职业规定和“吃饭”的本领。做法的本质是经验的运用,它是经验化的。教育经验是基于教育并通过教育而产生的活的体验的一种凝结和积淀,是教师教育实践形成的一种路径依赖的应对机制。经验当然有用,唯其有用,我们许多教师把经验当成资本和财富,以为经验万能,沉溺于经验,为经验所累。他们迷恋驾轻就熟的经验化操作,习惯“跟着感觉走”的感性浸淫,追崇做法的由来已久,而不思向着方法的迈进和攀登。方法是我们做事的方略、法则或办法。它是做法、经验的凝练和提升。正如斯宾诺沙指出:“方法不是别的,只是反思的知识或观念的观念。”^[8]方法是对做法的提炼和经验的总结,是对做法的概括和超越。做法、经验进到方法层次,就提升到了理论层面、具有了创生的品格。课程创生取向是需要方法思维加持的。因为课程只有进到方法层面,才能实现由经验形态变身为观念形态的升级,由感性经验特殊性上升为理性概括的普遍性,是由实践层面演进到智慧层面升越;否则就会永远被锁定在经验层面,成为忠实取向的奴隶,而无法打破隐性方法(做法)的遮蔽,无法由“知其然”向着“知其所以然”的澄明境界进发,无法向着

高于做法和经验的方法层面升级和质变。

(三)只有惯性依赖,没有自主创新

教师的经验化生存形成了对经验和教参的惯性依赖。许多职教教师只知道“这样教”,但对“为什么这样教”“用什么方法在教”“有没有什么方法能教得更好”,完全是一片茫然。而他们并未感觉这有什么不好,依然满足于吃“老本”、炒“冷饭”,一贯地重复着机械陈旧的讲述,这就是对经验的惯性依赖及其后果。对教参的依赖似乎更为严重,一些教师课程创生能力荏弱,教学水平低下,缺乏独立钻研和处置教材的能力,没有自己的思想和见解,只能依赖教参过日子,照搬“教参”成为他们的惯常习性,宣讲“教参”成为他们的教学常态,久而久之,已摆脱不了对教参的路径依赖和心理依赖^[9]。这样毫无进取之心、敬业精神和对学生负责态度的教师,从来没有对自己教学行为反思的习惯,也没有对自己教学手段、方法的清醒认知和自我批判,指望这样的教师进行课程创生、教学变革,只能是虚妄期待。

三、职业教育课程实施创生取向践行路径

课程实施的创生取向是一个系统工程。它需要回答“谁来创生”“创生什么”“如何创生”3个基本问题。“谁来创生”,涉及到创生主体问题。它是由教师和被教师激活的学生双主体共同参与完成的。“创生什么”,涉及创生内容问题,主要包括课程目标创生和内容创生两个方面。“如何创生”,涉及创生方法及特色问题,即用什么样的方式手段传导,以实现最终创生。

(一)教师要成为富有创新品质的人

课程创生的主导是教师。它是教师根据自己对教材的钻研、学情的把握、教育类型对教学的要求,依据课程理论自觉地、有意识地实施课程变革,持续地主动建构课程的过程。叶澜指出:“没有教师生命质量的提升,就很难有高的教育质量;没有教师精神的解放,就很难有学生精神的解放;没有教师的主动发展,就很难有学生的主动发展;没有教师的教育创造,就很难有学生的创造精神。”^[10]这就要求教师首先要成为一个具有创新品质和能力的人,成为一个具有探究、批判和反思、建构能力的人。教师的课程创生是建立在对外批判和对内反思基础上的,对外批判是不要迷信他人和教参,而只是以此为参照或基点生成自己的教学思想和见解;对内反思就是针对自己存在的知识缺陷、教学能力“短板”,去思考完善、超越、改进之策,这样才能使自己的教学创生能力、课程驾驭能力得到磨砺和提升。其次,教师的课

程创生取向不能仅凭教师的单项意愿或唱“独角戏”来完成,还需要学生的互动参与。要让课程活动引领学生全身心地投入课程学习的互动中,充分领悟、体验、探究和对话,建构属己的知识和能力。在某种意义上,这是比教师自身创生课程还要难的事,因为你要了解学生、唤醒学生、激活学生,让他进入“我要学”的积极状态,与教师协同配合共同完成课程的创生与建构,从而创造出有价值的课程经验与智慧。

(二)课程目标和内容创生

课程目标确立和课程内容的选择是课程构成的必备要素和环节,课程创生必须由此入手。

1.课程目标创生

课程目标是课程意欲达及和确立的东西。在忠实取向的教参依赖者那里,课程目标往往就是照抄一下教学参考书的“教学要求”,这种因袭和过于微观的目标确认是非常不足取的。必须从宏观上自主创生。课程目标是由人才培养目标决定的。职业教育人才培养目标是能力、思维和知识。所以笔者提出的课程创生目标是致能、致思、致知“三致”课程目标。

“致能”是根本性目标,“致思”是发展性目标,“致知”是基础性目标。职业教育是培养学生能力的“赋能”教育,能力是这类人才生存的本领,是他们谋职就业之本,安身立命之基,才略智能之长,个性发展之根,所以职业教育必须以“致能”作为课程的灵魂和根本取向^[11]。思维是人之为人的根本,思维能力是人的最大的能力素养,它是能力之宗、能力之本。思维能力也是职校生必须强化的核心能力。职校生知识可以成“短板”,但思维不能被弱化。因为人的任何实践行为、实操技能都离不开大脑的指挥、思维的援手,离不开心智技能引领。否则就只能沦为流水线上的“机械手”,就只能被锁定在最低端的岗位或职业上艰窘“谋生”。知识是人们对客观事物反映的精神产物,它是人类认识的结晶,优秀文明的根基,人类精神的阳光。它是人的社会化和素质养成的根基,对职校生来说,知识的学习不必系统化、精深化,但决不能没有。否则,就可能成为素养缺失的“单向度”人。

2.课程内容创生

课程内容是通过教学想要传授给学生的东西。职业教育课程内容创生,应当确立以“应会”取舍“应知”的原则。即知识的学习是服务于能力习得的。如徐国庆教授所说的“工作化知识”,“一是工作过程所使用的知识;二是工作行动所表征的知识;三是工作任务所组织的知识”^[12]。或者学习对职业教育来说,也许是更有价值的却被拒之门外的知识。“如缄默知识、体验性知识、探究性知识、交流性知识、

境遇性知识、实践性知识等”^[13]。还可以学习与专业或职业紧密结合的知识。如北京劲松职业高中自编出版的《烹饪语文》精品示范教材,选学的语文教学篇目全部是精选的烹饪方面的名家名篇,如汪曾祺的《五味》《寻常茶话》,陆文夫的《壶中日月长》,丰子恺的《湖畔夜饮》,舒婷的《春卷》,梁实秋的《狮子头》,苏轼的《猪肉颂》,林语堂的《中国人的饮食》,袁枚的《随园食单》等。这样的文章与专业结合紧密、形成互补,而且质量也达到经典范文的要求,学生学习的热情与兴致高,绝对是语文教学内容的一种创生。

(三)课程特色和方法创生

课程特色是课程追求的独特品质和个性彰显,课程方法是课程实施的手段保证。它们都是课程创生不能忽略的逻辑维度和视角。

1.课程特色创生

职业教育课程特色创生,一定要有职业教育自身的特色,符合职业教育的课程本真,达成职业教育人才培养目标,这样的创生才是合目的的、应然的创生。这样的特色就是依附于情境或任务培养能力的特色。李小红教授指出:

“课程是一个在情境中被建构的过程,也是一个不断展开的批判反思的实践过程。”^[14]课程实施被视为教师和学生具体的实践情境中相互作用、彼此成就的过程。它“强调教师和学生课程变革中的主体性和创造性,强调个性自由与解放”^[15]。“做中学、学中做”“知行合一”,就是职业教育课程的鲜明特色。杜威说:“做事的能力可能是知识的最基本的意义”^[16]。“做”必然是与情境或任务联系着的“能育”课程的核心特色。如它的“课堂就设在车间或实训场所一角,学生学完理论可当即实践,实践中遇到的问题,再回到理论学习中来讨论探求解决”^[17]。显然,这样的课程是职业教育特色本位的,既有利于理论知识学习,也有利于实践技能习得,二者相互支持与促进,是效果显著的课程特色创生。

2.课程方法创生

职业教育课程创生取向是要有方法支持的。方法是实现课程创生的方略、办法或手段。方法与课程创生目标的关系是统一的。离开方法的目标无由实现,脱离目标的方法,又将价值迷失,都是不行的。在方法创生中,教师应引导学生掌握知行合一、学以致用、理实一体的课程学习根本方法,培养学生的实践智慧和行动能力。如笔者提出的“三境合一”的实践结构教学法,就是一种方法创生。“三境合一”即仿境、情境和实境的统称。仿境,即仿真的环境。其重在外部环境的摹拟,是基于资源短缺的。情境,即创设的学境。其是课程实施过程中,教师创设的课程结构化、问题化的教学情

境,是基于智慧的。实境,即真实的职境。主要是指学习后期的顶岗实习,是基于实践检验和能力验收的。显然,“三境合一”是在实践中创设的学生能力培养结构化的方法体系,是

符合职业教育实践教学课程实际的一种凝练概括,是一种创新性的逻辑链接和整合,是课程经验的升华和范例。

参 考 文 献

- [1][5][14]李小红.教师与课程:创生的视角[M].桂林:广西师范大学出版社,2009:5.43.6.
 [2][3][4][15][16]张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2001:336.339.340.343-344.54.
 [6][17]张健.职业教育的凝思与创新[M].北京:人民日报出版社,2014:70.99.
 [7]徐国庆.职业教育课程论[M].上海:华东师范大学出版社,2008:6.
 [8]北京大学哲学系外国哲学史教研室.西方哲学原著选读(上卷)[M].北京:商务印书馆,1981:412.
 [9]张健.职业教育的追问与视界[M].芜湖:安徽师范大学出版社,2010:31.
 [10]叶澜,等.教师与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001:3.
 [11]张健.职业教育的澄明与守望[M].北京:人民日报出版社,2016:236.
 [12]徐国庆.工作知识:职业教育课程内容开发的新视角[J].教育发展研究,2009(11):59-63.
 [13]赵荷花.人知融生互动——论课程知识观的应然走向[J].河北师范大学学报:教育科学版,2012(6):43-49.

Curriculum Implementation Orientation and Practice Paths of Curriculum Creation of Vocational Education

Zhang Jian, Chen Qing

Abstract Tropism refers to orientation or direction. The tropism of curriculum implementation originates from the West countries, which is generally recognized as the loyalty tropism, the mutual adjustment tropism and the creativity tropism. In the tropism of curriculum creation of vocational education, there are only teaching thinking while no curriculum thinking, only teaching methods while no teaching methods, only inertia dependence while no independent creation. In view of this, it is necessary to answer three basic questions: who to create, what to create and how to create. who to create requires teachers to be innovative; “what to create” requires the creation of curriculum objectives and contents; “how to create” requires grasping the creation methods and characteristics.

Key words vocational education; curriculum; implementation orientation; curriculum creation; practice path

Author Zhang Jian, professor of Chuzhou Vocational and Technical College (Chuzhou 239000); Chen Qing, teaching and research member of Chaoyang District Education Research Center