●比较与借鉴

工作过程导向视角下职业教育课程开发的中德比较

尉淑敏，王继平

摘　要：工作过程导向的课程理论起源于德国，自21世纪初传入我国后对我国职业教育课程产生了重大影响。通过比较德国与中国工作过程导向课程的开发主体、开发步骤、开发结果以及课程开发的条件保障等现状，得出适应中国国情的课程开发启示：完善职业教育课程开发的政策法规体系；规范工作过程导向课程开发的协作机制；提高行业企业参与课程开发的深度广度；建设工作过程导向课程开发的师资队伍；进一步推动工作过程导向课程开发本土化的创新与发展，实现职业教育课程改革的内涵建设。

关键词：工作过程导向；职业教育；课程开发；中德比较

作者简介：尉淑敏，女，同济大学职业技术教育学院2019级硕士研究生，主要研究方向为职业教育；王继平，男，博士，同济大学职业技术教育学院副教授，硕士生导师，主要研究方向为职业教育治理与质量保障。

中图分类号：G715　　**文献标识码：**A　　**文章编号：**1674-7747(2021)07-0109-07

工作过程导向课程在20世纪90年代兴起于德国，21世纪初传入我国后成为学者们研究的重点，随后又被广泛应用到职业学校课程改革的实践中，工作过程导向的课程观已经成为我国职业教育课程开发的主导思想。通过比较德国与我国课程开发的主体、步骤、结果等，以期为我国课程建设提供借鉴意义。

一、中德职业教育课程开发比较框架

所谓工作过程的概念，是指个体“为完成一件工作任务并获得工作成果而进行的一个完整的工作程序”“是一个综合的、时刻处于运动状态但结构相对固定的系统”。工作过程的意义在于“一个职业之所以能够成为一个职业，是因为它具有特殊的工作过程，即在工作的方式、内容、方法、组织以及工具的历史发展方面有它自身的独到之处”[1]。因此，工作过程的特殊性作为区分职业领域的重要标志，是对职业群及职业岗位进行深入分析的重要参照。

随着现代课程论的发展，工作过程导向的课程开发已不是单纯包括泰勒原理中对课程目标、课程内容、课程组织、课程评价四个基本要素的开发，而是一个涉及众多要素、内外部环境相互作用的整体性系统。在教育体系与市场体系协同配合的同时，工作过程导向课程开发并非是一个封闭系统，课程开发还与社会子系统中的其他要素协同配合，政策法规体系、行业企业参与、师资队伍建设等都是课程开发的保障性因素。除了系统内部各要素的协同作用，工作过程导向课程开发系统也离不开外部条件的保障，基于此，中德职业教育工作过程导向课程开发的比较框架如图1所示。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

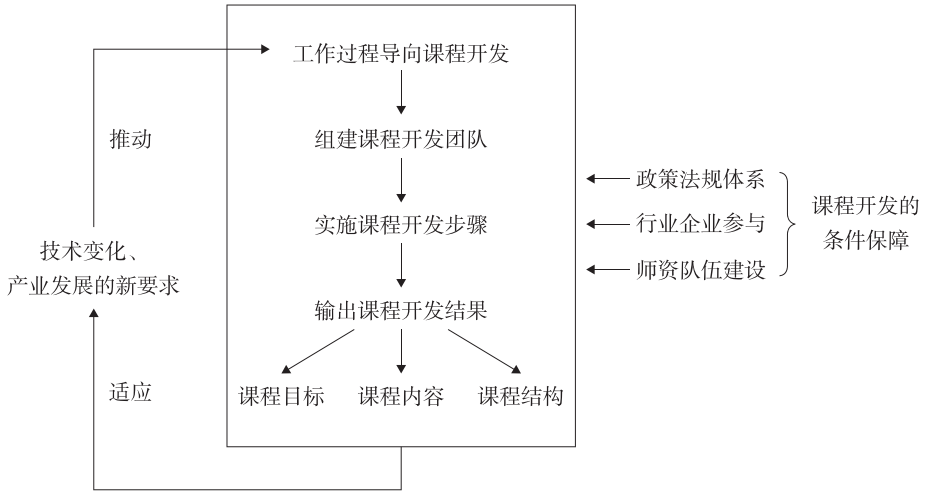

图 1　中德职业教育工作过程导向课程开发的比较框架

工作过程导向的课程观虽已成为职业教育课程开发的主导思想，但在学习领域课程的实践中也的确存在着改革过程完全依赖于校长的个人认识及其课程领导力、教师的参与动力与能力、学校资源条件与课程管理能力、学校教学组织的变革意愿和能力等问题[2]。为了更好地解决工作过程导向课程开发在本土实践过程中存在的问题，本文将从中德比较的视角出发，以系统论为理论基础，遵循图 1 中的比较框架，从工作过程导向课程的开发主体、开发步骤、开发结果以及课程开发的条件保障四个层面进行比较，在此基础上得出对我国职业教育工作过程导向课程开发的启示，实现职业教育课程改革的内涵建设。

二、中德工作过程导向课程开发的比较

（一）课程开发主体

德国学者 Spöttl 提到，德国工作过程导向课程开发首先要建立“职业概况”草案并进行系统性分析，然后组织职业研究专家、课程开发专家、技能测试专家、专业技术工人等形成工作过程分析团队，进行基础研究后选择合适的企业进行工作过程分析，所得出的“高级职业标准”草案由部门委员会或专业技术工人专家组进行审查，最后开发详细课程[3]。由此可见，德国职业教育课程开发是涉及联邦政府、行业协会、职业教育研究机构、企业专家及技术工人、课程专家、学校教师等主体的社会性活动。课程开发主体的多元性，使德国工作过程导向课程开发能够兼顾职业教育各主体之间的利益诉求，由此开发出来的课程能够满足社会各界对于职业教育人才培养素质及能力的需求，从而实现职业教育的高质量发展。

在我国，课程开发主体也是多元的，宏观上有政府、学校、企业（行业）；中观和微观上有教育行政管理者、教师、企业管理者、行业专家、课程与教学论专家、学科专家、学生等[4]。在我国以学校为本位的职业教育体系中，学校作为办学的主体，在课程开发中发挥着重要作用，但也存在着宏观层面政府的统筹作用发挥不足；行业企业的参与不够深入，行业协会组织不健全；企业参与积极性不高、动力不足；作为课程开发主体的学校在办学水平上参差不齐、区域差异大等问题。

（二）课程开发步骤

德国双元制职业教育课程开发以职业为载体，由联邦层面开发教育企业使用的《职业教育条例》，主要负责资格需求分析和条例开发两大阶段。需求分析是对教育职业的资格需求进行

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

详细的调研和分析，条例开发包括“确定职业教育条例关键参数——草案制定与协调——条例颁布”三个步骤。在此基础上由州文教部长联席会议开发职业学校所使用的《框架教学计划》，其开发包括八个基本步骤：分析职业工作过程——了解职业教育条件——确定职业行动领域——描述职业行动领域——评价选择职业行动领域——转换配置学习领域——扩展描述学习领域——扩展描述学习情境[5]。总的来说，德国联邦层面对企业和学校职业教育的框架性要求在具体到企业培训课程和各州中不同学校的课程时，又由企业和学校根据师资、设备等教学资源进行自主性调整。

在我国，以学校为本位的职业教育课程开发以专业为载体。通过2006年以来的实践，工作过程系统化课程已形成一整套开发程序，一个专业的工作过程系统化课程开发包含三层结构：第一层次是关于工作过程系统化课程单元结构的设计，即学习领域的设计，主要包括典型工作任务分析、行动领域归纳、学习领域转换即课程体系建构三个具体步骤；第二个层次是关于工作过程系统化的单元课程结构设计，即学习情境的设计，主要包括确定课程所对应的典型工作过程、进行教学化处理、确定三个以上具体工作过程来设计课程单元；第三个层次是关于工作过程系统化教学结构的设计，即教学结构的设计，包括确定教学过程的基准路径、教学过程设计的基本工具、设计教学过程等步骤。[6] 这一开发程序涵盖了课程开发的宏观课程体系、中观课程单元、微观课程教学结构三个层次，每个层次都有具体的开发步骤，具有很强的操作性。

（三）课程开发结果

1. 课程目标。1991年德国各州文教部长联席会议提出职业能力这一理念[7]，德国学者从能力内容的角度，把职业能力划分为专业能力、方法能力和社会能力；从能力性质的角度，把职业能力划分为基本职业能力和关键能力。这一能力划分涵盖了现代工作体系对劳动者的基本素质要求，并且成为德国工作过程导向课程中人才培养的核心目标。从我国目前的职业教育课程改革趋势来看，课程体系正逐步从传统的学科本位向能力本位转变，注重对学生综合职业能力的培养[8]。工作过程导向课程开发以培养学生的职业能力为目标，对某一岗位或岗位群所需要的能力进行详细描述。例如，在工作过程导向的高职建筑设计技术专业课程体系开发中，“住宅小区工程设计任务的承揽”这一典型工程任务与行动领域的综合能力为：具备建筑设计技术专业能力；职业能力描述为：具备中小型民用建筑设计能力；具备建筑外部空间环境景观设计能力；具备住宅区总体规划、房产建筑策划与业务管理能力；具备中小型民用建筑施工图设计能力；具备场地基本分析能力等。[9]

2. 课程内容。德国各州文教部长联席会议颁布的供职业学校使用的《框架教学计划》与联邦政府颁布的供教育企业使用的《职业教育条例》的内容是彼此衔接、相互协调的。职业教育课程的内容应以特定情境中实践工作过程的知识为核心，将个体自身的已有经验与工作过程知识相结合，从而获得相应的职业能力，实现课程目标。德国工作过程导向课程就是在克服传统的以学科本位为基础的静态理论知识的基础上，将课程内容着眼于对工作过程知识的组织与构建。姜大源在谈及课程设计的两个决定性因素之一“课程内容的选择”时指出，就业导向的职业教育课程内容的选择，应以职业实践中实际应用的经验和策略的习得为主、以适度够用的概念和原理的理解为辅，即以过程性知识为主、陈述性知识为辅[10]。自工作过程导向课程开发模式引入我国，在进行本土化探索的过程中，职业教育课程逐渐摆脱静态学科体系理论知识的束缚，更加注重动态行动体系之中工作过程知识的建构。

3. 课程结构。如何对课程内容进行选择和排序，是影响课程实施以及能否有效达成课程目标的关键。德国各州文教部长联席会对学习领

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

域的阐述清晰地表明：职业任务和行动过程被置于优先地位，而它们又处于与其相应的专业科学的诠释性关联之中，但企业的工作过程或运行过程是学习领域结构化的基础[7]。我国对于工作过程导向的课程结构也打破了按照学科体系进行组织的传统，强调就业导向的职业教育课程内容的序化，是有生命的“机体”（个体）对知识的构建过程，应与“机体”在工作过程中的行动实现融合，即以工作过程为参照系整合陈述性知识与过程性知识[10]。

综上所述，中德两国在工作过程导向课程开发的结果上，具体的课程目标、内容和结构虽有差异，但是都呈现出课程目标以职业行动能力为导向、课程内容以工作过程知识为核心、课程结构以工作过程顺序和认知心理规律为基础的特点，使课程开发的结果更加符合真实工作过程的完整性、系统性和顺序性的要求，从而使此课程体系下培养出来的劳动者能适应技术变化、产业发展的新需求，完成工作过程导向课程开发体系的内部循环。

（四）课程开发的条件保障

1. 政策法规体系。健全的法律法规是德国职业教育取得成功的重要条件，也是工作过程导向课程开发顺利进行的重要保障。德国早在1969年就颁布了职业教育的基本法《联邦职业教育法》；进入21世纪，德国将其在1981年颁布的职业教育的配套法《联邦职业教育促进法》合并并加以修订；2005年颁布并实施新的《联邦职业教育法》，2019年又进行修订。这一系列的法律颁布与修订为职业教育的实施提供了坚实的法律保障。德国对“双元制”职业教育中行业企业的参与从三个层面构建起了完备的法律法规体系，确保企业和行会能够广泛地参与职业教育，处于第一层面的是德国的《德意志联邦共和国基本法》；第二层面是联邦政府颁布的教育法规；第三层面则包括各专业部门颁布的条例、章程、协定等。[11]一系列法规政策在规范各主体责任和义务的同时，为各界参与职业教育课程开发提供了良好的环境氛围，从而保障了职业教育工作过程导向课程的高效开发与顺利实施。自改革开放以来，我国也颁布了一系列职业教育法规政策，1996年颁布的《职业教育法》是职业教育基本法，对职业教育的一些概念、职业教育体系、职业教育实施等方面做了法律上的规定，但与德国的《联邦职业教育法》相比，我国的《职业教育法》还缺乏对政府、企业等职业教育各主体参与职业教育的权利和义务的划分，且更新较慢，没有及时顺应时代发展对职业教育提出的新要求。此外，尽管职业教育的一系列政策文件对于课程设置的分类、学时安排等方面较为详细，但是缺少对工作过程导向课程开发的具体步骤、方法等方面的规范和要求。在校企合作的法律规定方面，《职业教育法》虽对企业参与职业教育做出了一定要求，但也存在对校企合作内容涵盖不全面；对企业权利、义务规定模糊；对企业不履行义务应承担的法律后果没有规定等问题[8]。

2. 行业企业参与。在德国的“双元制”职业教育中，年轻人在完成学校教育之后接受双轨培训，他们70%的培训时间都直接在企业中度过，约30%的培训时间在职业学校学习，企业和学校在培训内容上相互协调。与此同时，具有典型特色的行会也是德国职业教育良好发展的重要保障，对职业教育的审查、监督与考试等具有重要作用。而我国职业教育培养技能人才的任务主要由学校承担，企业对于课程开发以及实施的参与程度较低、主动性较差。相关研究表明，尽管几乎所有的职业院校都表示行业企业参与了学校的课程开发，但参与程度却大不相同。除了少部分国家示范性职业院校外，绝大多数职业院校的课程开发仍然是以专业教师为主体，行业企业人员主要以参加专业建设指导委员会或课程建设委员会的形式，对学校制定的人才培养方案进行论证，提出修改建议，或者以行业企业专家的身份对教师开发的课程标准进行审定，提出修改

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

意见[12]。因此，在课程开发中，行业企业人员并没有参与到课程开发的全过程，只是在学校和教师课程开发结束后提出修改意见，行业企业在课程开发中并没有发挥应有的实质性作用，有趋于形式化的倾向。

3. 师资队伍建设。课程最终要通过企业培训师和职业学校教师的实施来达到课程目标和教育效果，因此教师的能力水平以及对工作过程导向课程的理解程度对于课程开发起着至关重要的作用。在德国，按照文教部长联席会要求，职教师资的学生只有完成10个学期（300 学时）的硕士研究生学习以及为期12至24个月的预备实习，并通过国家统一教师考试，才能成为职校教师[13]。由此可见，德国对于职业教育师资准入标准的高要求，保证了职业教育的质量和水平。德国主要采取三大举措积极调整职教师资培养方案，具体措施包括下以三方面。首先，以发展教师职业行动能力为职教师资培养目标；其次，基于教学行动构建职教师资培养内容；最后，遵循能力发展规律组织职教师资培养内容。[14] 德国对于职教师资培养目标、内容等方面的高度重视是保证德国工作过程导向课程顺利实施、提高职业教育质量的关键举措。在我国，虽然近年来国家颁布了一系列文件政策强调职业教育教师队伍建设，加快培养“双师型”教师，例如，教育部、财政部于2016年颁布《关于实施职业院校教师素质提高计划（2017—2020年）的意见》，要求“切实提升职业院校教师队伍整体素质和建设水平，加快建成一支师德高尚、素质优良、技艺精湛、结构合理、专兼结合的高素质专业化的‘双师型’教师队伍”。但就目前职业教育教师整体素质现状来看，部分教师缺乏企业工作背景、实践经历不足等问题导致其对于工作过程及其典型工作任务缺乏深入了解，这是制约教师以工作过程为导向进行课程开发的关键因素。

因此，在工作过程导向课程开发的条件保障方面，我国在政策法规体系、行业企业参与和师资队伍建设上与德国还存在一定差距。法律规定的过时和缺失、政策体系的不详尽和不系统使得课程开发过程中各主体权责划分不明确，影响课程开发的协调性和系统性；行业企业参与程度的不足和形式化问题使得课程内容不能很好地反映职业世界的工作和能力要求，影响课程开发的科学性和适切性；教师能力的参差不齐和师资队伍建设的滞后使得工作过程导向课程缺乏专业性，影响课程开发的实践应用和实施效果。

为进一步完善工作过程导向的课程开发，适应产业发展对职业教育人才培养提出的新要求，只有在中德比较的过程中汲取德国有益经验，为我国工作过程导向课程开发提出切实的发展建议，才能更好地实现职业教育课程的高质量发展。

三、德国工作过程导向课程开发对我国的启示

（一）完善职业教育课程开发的政策法规体系

德国职业教育的成功离不开健全的法律法规作为保障，工作过程导向课程改革的顺利实施也源自于政策法规体系的有力支撑。我国职业教育课程开发理论与技术上的复杂性以及职业教育课程实施的复杂性、职业教育课程开发力量、课程开发的整体效益这三个方面都决定了职业教育课程开发需要国家政策平台，要在国家政策层面确立职业教育课程地位[15]。

一方面，国家应进一步完善职业教育的相关法律，发挥其在职业教育各方面的规范和引领作用，出台工作过程导向课程改革的详细政策法规，明确在课程开发中各主体的责任和义务，对工作过程导向课程的开发原则和步骤进行规范说明，避免课程开发过程中因缺少标准和规范而带来的随意性、形式化问题。另一方面，推动政策法规并加强过程监管。职业教育课程改革相关政策的出台需要落实到各层级职业院校的课程实践中，国家应加强对各项法规政策落实的监督，并给予职业院校相应的反馈和指导。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

（二）规范工作过程导向课程开发的协作机制

课程开发是一项各因素相互作用的系统化过程，既要求课程开发内部各要素的前后环节衔接，又离不开外部社会机制的条件保障。德国工作过程导向课程开发是在课程专家对工作过程导向课程理论深入研究的基础上，由联邦政府统一领导，职业领导委员会负责决议，在课程开发进行的过程中，专家组由职业教育界、产业界等多方面的力量汇集而成，课程开发由此形成一个按照步骤有序进行的闭环系统。而我国在引入德国工作过程导向课程开发理念的过程中，需要发挥学术研究的理论先导作用，进一步加强工作过程导向课程开发的体制机制建设，从理论、制度和实践层面形成联动。一方面，政府部门负责工作过程导向课程开发的统筹和规划，建立课程开发领导小组，负责课程开发的具体实施和过程监督，统筹协调教育界、产业界等多方主体的利益诉求并明确职责划分。另一方面，工作过程导向课程在具体实施要依据地区和院校差异进行相应调整，职业院校要根据自身特色和区域经济发展需要细化工作过程导向的课程，使课程更加满足产业需求，提高学生的岗位适应能力。

（三）提高行业企业参与课程开发的深度和广度

在学校本位职业教育的前提下，校企合作共同开发职业教育课程是工作过程导向课程有效落实的关键。一方面，为提高行业企业在课程开发中的参与程度，政府部门需要发挥引导作用。教育体系和劳动力市场体系作为社会系统的两大组成部分，其协调与合作需要政府部门牵头组织，在课程开发的政策文件中要明确行业企业、职业学校各自的职责和任务，及时关注双方的利益诉求并做好协调。另一方面，制定激励政策，课程的开发要符合企业的利益需求，不能损伤企业的经济效益，这是增强企业参与动力的关键因素。我国应制定一系列的激励政策，如以减免税收、财政拨款等形式消除企业参与课程开发过程的后顾之忧。同时，鼓励企业参与课程开发的全过程，积极为学校提供人员、设施等方面的条件，而不只是对教师工作过程导向课程方案提出参考性意见。

（四）建设工作过程导向课程开发的师资队伍

教师作为课程开发中的关键主体，其综合素质与职业能力对工作过程导向的课程开发起着重要作用，德国从工作过程导向课程实施后对于职业教育师资培养方式的变化启示我们：第一，提高职教教师的职前教育质量和教师准入标准。教师职前培训主要指在本科、研究生等不同层次进行培养时对培养目标和内容要有清晰且明确的方向；对职教教师准入要求的提升主要体现在教师资格水平的认证和企业实践经历等要求的提升。第二，关注职教教师的职后培训和素质提升。职业院校对教师要进行有针对性的培训，切实提高教师对工作过程导向课程的理解程度，增强教师对于课程开发理论基础、指导原则、核心思想等方面的认识，引导教师掌握并能运用多种课程开发方法，从而避免教师因课程开发能力不足而出现随意删减课程内容、按照学科体系编排课程等问题。

参考文献：

[1]赵志群．职业教育与培训新概念[M]．北京：科学出版社，2003：97-98.

[2]周宏伟．“学习领域课程”在中国：创新与局限[J]．中国职业技术教育，2017(35)：23-27.

[3] GEORG S，GERT L. Conducting Work-Process Analyses for the Development of Advanced Detailed Curricula [EB/OL]. [2021-04-04]. http://www.bibb.de/cc-lizenz.

[4]张和新．高职校本课程开发共同体的构建[J]．中国职业技术教育，2019(11)：38-41.

[5] REINHARD B. Konstruieren von Lernfeldern- Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in Technischen Berufsfeldern[EB/OL]. [2021-04-04]. https://docplayer.org/64701602-Konstruieren-von-lernfeldern.html.

[6]姜大源．工作过程系统化课程的结构逻辑[J]．教育与职业，2017(13)：5-12.

[7]姜大源．当代德国职业教育主流教学思想研究：理论、

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

实践与创新[M]. 北京:清华大学出版社,2007:23,198.
[8]徐涵. 新世纪以来中国职业教育课程改革:成就、问题及建议[J]. 现代教育管理,2017(4):69-74.
[9]罗秋滚,陈宇. 工作过程导向下的高职建筑设计技术专业课程体系开发[J]. 教育与职业,2015(24):87-89.
[10]姜大源. 论高等职业教育课程的系统化设计——关于工作过程系统化课程开发的解读[J]. 中国高教研究,2009(4):66-70.
[11]李延平,郑少扬. 制度效用:德国职业教育高质量可持续发展的逻辑[J]. 比较教育研究,2019,41(10):105-111.
[12]包杨川. 校企合作法律法规的完善策略——基于职业教育的视角[J]. 中国高校科技,2015(7):77-79.
[13]KMK. Rahmenvereinbarungber die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom12.05.1995 i.d. F. vom 17.03.2016 [EB/OL].[2021-04-09]. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf.
[14]鄢彩玲. 德国职业课程对职教师资培养的影响分析[J]. 职教论坛,2019(8):68-74.
[15]徐国庆. 职业教育课程地位的理性思考——基于宏观政策的视角[J]. 教育研究,2013,34(10):44-49.

[责任编辑 王文静]

A Comparative Study of Vocational Education Curriculum Development between China and Germany from the Perspective of Work Process-orientation

WEI Shumin, WANG Jiping

Abstract: The theory of work process-oriented curriculum originated in Germany, which has a great influence on the vocational education curriculum since it was introduced into China in the early 21st century. By comparing the subject, steps, results and conditions of work process oriented curriculum development between Germany and China, the enlightenment of curriculum development adapted to China's national conditions is obtained: improving the policy and regulation system of vocational education curriculum development, and standardizing the cooperation mechanism of work process-oriented curriculum development; improving the depth and breadth of industry enterprises' participation in curriculum development; constructing the teaching staff of working process oriented curriculum development; further promoting the innovation and development of localization of work process oriented curriculum development, and realize the connotation construction of vocational education curriculum reform.

Key words: work process-orientation; vocational education; curriculum development; comparison between China and Germany

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net