

高职课程实施要体现“以人为本”

张 健

课程是学校提供的服务于学生发展与成长的知识、技能、素质等学习要素的总和。泰勒将课程划分为课程目标、课程内容、课程组织实施及课程评价四个环节,课程实施是其中最为重要的实质性环节。它是将确定的课程内容直接与学生见面、对话、相互作用,转化为受教育者的知识、能力、品格、智慧的内在建构过程。这一过程是由人的、为人的和立人的过程。换言之,人是一切教育皆应秉持的出发点与最终归宿。因而,必须在课程实施过程中体现“以人为本”的价值取向,使课程指向于人、服务于人、成全于人。

1.须按人的职业需要决定“教什么”。人的发展不是预成性的,“人在造就自己的过程中,人在成长为什么人的过程中,有种种可能,但没有一种有绝对把握,人想干什么,说不出道理;人能干什么,没有把握;自己成为什么样的人,无法知道。”但在确定的专业和课程学习中,人的职业方向和目标基本明确的,尽管就业时有人可能专业不对口、所学非所用,但基本的职业去向和需求还是有迹可循、明了无误的。“以人为本”的课程实施必须按照这一职业需求和方向,设定课程内容,决定“教什么”。“教什么”是人的职业成长和完型的逻辑前提,是在人的不确定性存在中寻求确定性的自觉塑造,它直接关系到学生的知识结构、专业能力的生成,关系到学生未来的职业定位、职业化生存。它是学生建构自我、职业实现的过程。这就要求课程门类和内容的设置一定要“走出去”,突破校本办学的“围城”,开展行业、企业人才需求调研,重视课程与区域产业布局、行业用人需要和企业岗位需求的“三对接”。

2.须按人的能力状况决定“怎么教”。能力状况是指高职生的能力结构及其特点。从能力构成看,加德纳的“多元智能理论”认为,人的智能是多元化的,不是一种能力,而是一组能力。高职生是以形象思维为优势智能的学习群体。从认知特点看,根据威特金提出的场独立和场依存理论来衡量,高职生是属于“场依存型”的,他们的学习更多地依赖于教师的“指导场”、具体的“环境场”、合作的“互动场”、材料的“结构场”等。从学习风格看,席尔瓦和汉森提出了感官—思考型(掌握型学习者)、感官—感受型(人际型学习者)、直觉—思考型(理解型学习者)、直觉—感受型(自我表达型学习者)四种风格,高职生是属于“感官—思考型”的学习者,他们喜欢行动的、有事可做的状态,喜欢在情境中学习和应用知识,并希望看到努力后得到的具体结果。这些能力特点和状况决定了以人为本的课程实施的行动路径,即“怎么教”。(1)顺应其智能类型、认知特点和学习风格,只有做到知人论教、因材施教,才能长善救失,趋于最佳;(2)选择与学生能倾或智倾相适应、相匹配的教学策略,即采取最适宜发挥他们优势智能和特长、开发其内在潜能的方法来教,方法的选择一定要与学生的能力特点相适应、相契合;(3)创造特定的学习情境。高职生的学习始终是“场依存型”的,他们的学习依赖于与情境的相互作用和建构,这就要求高职教育要重视学生“躬行实践”的亲历性,尽可能地创设真实的职业情境。

3.须按人的发展诉求决定“教到什么程度”。“教到什么程度”是由人的发展的规定性决定的。教育是促进人的发展的社会历史活动,“促进人的发展”是教育最根本的价值目标。高职教育需要重视人的能力培养和职业实现,“把需要工作的人培养成工作需要的人”。这是人的第一需要。但人除了生存,还要发展。所以,高职“以人为本”课程的实施还须关注人的发展向度,关注人的精神培育、个性发展,关注人的文化建构、持续发展,关注人的智慧养成、创新发展。(1)关注人的个性发展。个性发展是人的性灵之展示、人格之建构、德行之养成,个性发展需要在课程实施中多一些尊重、少一些压制,多一些对话、少一些灌输,多一些主动学、少一些被动教,赋予学生学习选择和自我导向上的内在自由,从而有利于学生个性的培育和建塑。同时,还要重视品德修养课程的开设和地位,知晓“德行就是力量”(康德语)的重要性,使学生成为德业双馨的知识人、文明人。(2)教育是人的社会化的文化适应的过程。它是面向未来的,应当赋予人可持续发展的禀赋和能力。人的可持续发展性应当有人文课程的支撑和砥砺,有人文精神的沁润和濡化,这就需要强化人文课程的开设,如国学基础、经典选读、文化素质课等,让学生的知识、视野获得拓展和提升,底蕴和素养得到壅培和滋养。(3)高职课程实施还要关注学生的智慧生成、创新发展。高职课程不仅要培养学生实际动手的能力和本领,亦须培养学生处置各种复杂情景和过程中的问题的实践智慧,发展他们的创新能力。实践智慧包括对事物认知的识见和对事物施为的能力两层含义,它不是自动生成的,而是需要在处置问题的思维和反复实践中磨砺和培养,这种能力一经有意识、有目的的训练与培养,就可以发展成为高层次的思维能力、高水平的实践能力、高档次的创造能力,从而为学生的创新发展奠定必要的基础。

(作者系滁州职业技术学院教授)