

分离还是融合： 职业启蒙教育课程实践样态的理论分析

刘雪婷,孙芳芳,臧 影

[摘 要] 目前,职业启蒙教育以多样的形式在部分中小学得到开展,但公认的职业启蒙教育课程形态仍在探索之中。独立实施的分离样态和与其他学科融合实施的样态是当下职业启蒙教育的两种主要形式。运用学科规训、跨学科等学科发展相关理论分析职业启蒙教育课程的基本样态,有助于理解其建设基础和发展利弊。构建职业启蒙教育特有的课程形态,需要其明确自身特色,划分自身知识领域,搭建学科边界;在不断规范、科学、稳固的过程中突破学科界限,与相关课程融合以创新其特有的实践样态。

[关键词] 职业启蒙教育;职业启蒙教育课程;学科规训;跨学科

[基金项目] 教育部人文社会科学研究青年基金项目“中国职业基础教育缺失问题研究”(项目编号:18YJC880077,主持人:孙芳芳);河北省社会科学创新发展研究课题“职业教育社会认知及引导路径研究”(项目编号:20220202183,主持人:孙芳芳)

[作者简介] 刘雪婷,河北科技师范学院硕士研究生;孙芳芳,博士,河北科技师范学院职业教育研究院副研究员;臧影,河北科技师范学院职业教育研究院硕士研究生。

中图分类号:G710 文献标识码:A 文章编号:1004-9290(2023)0008-0056-05

一、问题的提出

就职业启蒙教育课程以何种样态存在的问题,现有研究多是如何将职业启蒙教育融入与其相关的课程之中,如劳动教育课程、综合实践活动课程以及主要文化课程。也有学者认为职业启蒙教育不能限于作为某一门或几门课程的附加,强调将职业启蒙教育划分为一门独立的课程,提倡构建完整、独立、科学的职业启蒙教育课程体系。^[1]按照古德莱德(John I. Goodlad)对课程的划分,职业启蒙教育课程目前仍属于“理想的课程”,相关政策提倡在中小学阶段实施职业启蒙教育,但并没有明确的课程计划和课程标准。与相关课程融合建立一门综合性课程,还是与之分离形成独立的课程样态,需要从课程内容、形式等实践样态出发,对职业启蒙教育课程分离抑或融合的可能机制进行理论分析。

二、职业启蒙教育课程的分离样态

(一)职业启蒙教育课程与相关课程的分离现状

分析职业启蒙教育课程的分离现状,需要先基于其分离样态的假设对其内涵进行界定:职业启蒙教育课程指将不同职业涵盖的职业启蒙元素进行归纳与整合,能够划分出职业启蒙教育的知识领域,构成独立且相对成熟的职业启蒙教育课程体系,使职业启蒙教育能在学校教育范围内、在给定的独立学时中得以实施的形式。现阶段独立的职业启蒙教育课程多为中职学校内部进行编制,其课程标准、教学大纲和教学设计等文本性内容并未统一,且不同学段职业启蒙教育课程之间尚未形成较好的衔接。将职业启蒙教育课程与劳动教育课程、综合实践课程进行对比,其各有侧重点与特色。

首先,从课程建设的出发点来看,综合实践活动课程立足于学生的个人发展,指向学生的生活情境,使学生从生活和自然中获得经验与认识,并综合各学科知识,培养学生解决问题、承担责任、创意物化等能力,使学生形成价值体认;^[2]劳动教育课程指向学生的劳动情境,旨在塑造学生有关劳动的、正向的价值观与精神,培养劳动习惯与能力等,最终促进学生综合素质发展;职业启蒙教育立足于学生的未来职业发展需求,指向各职业岗位的工作情境,目的是初步培养职业认知与技能、引导职业兴趣、形成正确的职业价值观,为未来职业生涯做准备。

其次,就课程内容而言,目前中职学校开发设计出的职业启蒙教育课程多为DIY手工制作或劳动技术类内容^[3],此类内容职业性较弱;综合实践活动课程内容基于科技、艺术、道德等多项活动主题,使学生能够在活动参与中与社会、自然建立内在连接;劳动教育课程的主要内容 of 日常生活劳动、生产劳动和服务性劳动中的知识、技能和价值观,不同学段的劳动教育课程内容层层递进,小学主要围绕学生个人生活、校园和家庭范围内的劳动进行开展,初中注重校内外生产劳动和服务性劳动的开展,高中则强调职业、岗位的劳动体验。^[4]

最后,从课程实施上,综合实践活动课程通过考察探究、社会服务、设计制作与服务体验的方式进行;劳动教育课程主要通过设立劳动周、专题讲座、主题演讲、劳动技能竞赛、劳动成果展示、劳动项目实践等形式进行;职业启蒙教育课程的实施方式还在探索中,基于本土开发和国外相关经验的借鉴,目前的职业启蒙教育实施方式主要有职业启蒙教育日、职业调研、职业角色扮演等课堂外的职业体验形式以及手工制作、生活创意、中医药养生等课堂内的形式。^[5]

(二)职业启蒙教育课程分离样态的理论分析

课程的实践样态可追溯至“学科规训”及学科制度化发展历史。“学科规训”是一种制度,也被视为一种教育实践方式,指通过一定的学科标准评判知识的有效性与合法性,并基于此

来划分、协调和规范知识的门类界限和地位等级。此概念由“学科”“规训”两个概念衍生而来。“学科”(discipline)有两个基本含义,一是指不同的知识领域和学习科目,二是指按一定的标准对人的发展进行严格的规范与塑造,即学科规训。“规训”最早由福柯提出,指“规范化的训练”,后由美国华勒斯坦(Wallerstein)、霍金斯等学者进行更新发展,强调知识与权力之间的“教育实践方式”,并揭示了在“教育实践方式”下的权力形式和知识形式,提出“学科规训”这一概念,阐述了学科的制度化进程。^[6]

华勒斯坦在对社会科学的研究中指出,19世纪至20世纪中期,经济学、社会学等一系列社会科学学科的出现,推动了学科的制度化进程,各学科之间,尤其研究内容相近的学科之间都试图划清知识边界,以创设和规范自身独有的知识领域。职业启蒙教育课程与综合活动课程、劳动教育课程之间虽然有部分重叠,但各有侧重点和特色,这是构成职业启蒙教育课程从相关课程中分离出来自成体系的必要条件。职业启蒙教育若要开设独立成体系的课程,亦需要明确划分独立的知识领域以对课程身份进行巩固。

课程的身份建立无可避免地受到社会经济、政治权力、文化等方面的影响,进而影响各学科的发展边界、发展程度、分离或重组。知识社会学的一种假设认为:学校课程组织、学术学科以及知识结构产生和发展都会不同程度地受到社会阶层、性别和种族的影响。^[7]虽然这被学者们认为是一种待探索的假设,迈克尔·扬(Michael F. D. Young)也说明“这本身绝不会成为支持(或反对)特定课程的理由”,但却为职业启蒙教育课程的存在地位和发展形式提供了一个分析思路。

“官本位”“学而优则仕”等传统思想影响至今,学科课程仍然处于中小学课程体系的高位,加之社会对职业教育的消极态度,在一定程度上影响了职业启蒙教育课程在中小学的开展。在对一小学的个案研究中发现小学生对职业的认知较为狭隘^[8],在这种状态下形成的职业理想塑造,可能对学生个体或社会经济发展产生不

同程度的负面影响。职业启蒙教育理应作为现代职业教育体系的根基,其课程设计需要适应社会经济发展及人才培养趋势,独立的职业启蒙教育课程样态对此具有重要意义。^[9]

(三)职业启蒙教育课程的分离式建设基础及发展利弊

建立起相对独立的职业启蒙教育课程体系,一方面,能够普及职业启蒙教育的大众认知,在内容及其实施上将更具独立性;另一方面,大众认可又能反向推动职业启蒙教育的深度发展,加大职业启蒙教育课程开发的投入,逐步搭建起成熟的职业启蒙教育课程体系,形成内部的良性循环。然而,目前职业启蒙教育课程发展刚刚起步,真正建设成一门较为成熟的课程体系、达成职业启蒙教育课程的分离式发展,需要多个条件作为建设基础。首先,职业启蒙教育课程需要与其他相关课程在内容和实施等方面达到协调和统筹,将重叠部分进行合理划分,并着重突出自身特色;其次,新增一门课程对于中小学教育教学的开展是一个大的挑战,在课程开发、学时安排、教师选择与培训、职业体验基地选择与建设等方面需要更多探索;最后,由于我国职业启蒙教育发展不成熟,学者还需在借鉴国外课程开发经验的基础上,不断探寻本土化职业启蒙教育课程。职业启蒙教育课程的分离式建设需要各相关学科做出一定让步和改变,同时需要政府、学校、学者等多方利益相关者的共同努力。政府发挥引导作用,提供法律、财政等方面的保障;职业院校除了提供职业、专业信息和体验场所,专业团队研发职业启蒙教育课程外,还负责向中小学输送职业启蒙教师;中小学校作为职业启蒙教育的主要实施主体,需要切实落实课程的有效实施,并及时进行评价和反馈;相关社会企业及职业启蒙教育场所积极参与合作,为职业启蒙教育课程的分离式发展提供帮助等。^[10]

三、职业启蒙教育课程的融合样态

(一)职业启蒙教育课程与相关课程的融合现状

职业启蒙教育课程在课程内容、形式和资

源等方面与综合实践课程、劳动教育课程及主要文化课程存在部分交叉,这种基于学科交叉进行职业启蒙的方式构成了职业启蒙教育课程的融合样态。

首先,课程内容和形式上的重叠。中职学校开发的职业启蒙教育课程,内容名称如多彩的编织、丝带发饰、扇中艺术等,被称之为职业体验课程^[11],而职业体验是综合实践课程的实施形式之一,即职业启蒙教育课程与综合实践活动课程的设计类或劳动技术类课程存在重叠;职业启蒙教育在中小学的实施多以实践活动课的形式开展^[12],但这类内容更多强调学生动手能力,手工和艺术品制作在一些程度上指向学生的心性陶冶和环保意识培养等,职业针对性较弱,实则与大多数学者界定的职业启蒙教育课程较为不符。职业的本质是劳动,劳动包括职业岗位工作上的劳动和生活情境中的劳动,且劳动无法脱离动手实践,从这一点来看,劳动教育课程所应涵盖的内容中,包含部分综合实践活动课程与职业启蒙教育课程的内容,由此而言,职业启蒙教育课程与综合实践活动课程也属于劳动教育实现方式。

其次,课程师资交叉。职业启蒙教育多由学科教师、职业院校教师或学校培训的专门教师实施;劳动教育课程和综合实践活动课程有专门的任课教师,部分中小学也由学科教师担任。目前,职业启蒙教育多以开展线下职业体验活动的形式进行,其课程的师资共享停留在浅层次的跨校指导,如由职业院校教师和职业启蒙教育专家进驻普通中小学和职业启蒙教育基地进行课程实施、课程开发等指导。由于职业启蒙教育课程师资还有更多的选择和利用空间,其与另外两门课程有更多的师资共享路径值得探索。

最后,课程硬件资源融合。职业启蒙教育与劳动教育、综合实践活动的开展场所存在交叉,包括教室、校内外职业体验基地、中职学校及企事业单位等。在开展设备方面,除实物设备之外,网络化数字资源作为更加高效、便捷的

资源形式,在这几门课程中的应用较少,却是不可或缺的、有待开发的隐性硬件资源,若得到更好的开发与利用,也将是职业启蒙教育课程与其他课程融合的重要条件。^[13]

(二)职业启蒙教育课程融合样态的理论分析

职业启蒙教育课程的分离与融合样态分析可以从学科发展中得到启示。学科的分离与融合发展早在科学与哲学地位的争论中就已得到体现,在十七、十八世纪,人们把科学和哲学看成“独立而平等的”“共同探寻世界真理的同盟”,自十九世纪思想史上开始出现知识的学科化和专业化,知识被合理划分为不同的知识群,成为多元学科,出现历史学、经济学、社会学和政治学,不同学科分别站在不同的认识论立场,科学和哲学处于完全相异或截然对立的局面,两者地位之争逐渐演化为科学的碾压性优势。1945年以来,人们开始追求更加精确的知识,学科界限逐渐模糊,力求学科综合而漠视学科分化的倾向逐渐增强。尝试消除学科规训组织形式的跨科际或反学科规训研究得到发展,“地区研究”的出现更是推动了不同学科之间的密切联系,尤其注重研究个别性的历史学科和研究普遍规律的社会科学之间通过合作互相成就,三门传统的社会科学学科在研究主体与方法论上也逐渐趋于重合,这样的发展态势使具有跨学科性质的新型学科得以出现。20世纪60—70年代知识的学科互涉与边界跨越被大量探讨,人们日渐推崇知识领域之间的合作,社会科学、人文科学和自然科学相互之间成为“自身的潜在调和场所”。^[14]学科之间的沟通、合作乃至融合越来越成为学科发展的重要方向,跨学科的发展也为职业启蒙教育课程提供了融合样态的理论视角。

19世纪的大学通过对学科进行“分门划界”设立各种院系,而所划分出的边界是可以变动的,即所谓的学科边界既可以用来划分知识领域,又可以用来将不同学科内容进行跨界渗透。某一学科的知识领域排他性越强,结构越稳定,它与其他学科的渗透就越不容易发生。^[15]这是学科制度化的一种体现。职业启蒙教育目

前并未形成稳固的知识领域和知识结构,当前实践表明其与相关学科之间存在可以进行学科渗透的基础,这为职业启蒙教育课程与其他相关课程的融合提供了可能。华勒斯坦认为,普遍主义原则是社会科学的追求,但也是其遭受争议之处,原因在于这种“普遍”需要以向大众证明其自身的偏狭性为基础。重建开放的社会科学,需要通过集体讨论解决其内部学科分离领域问题。可见,使社会科学得到开放,在各学科的偏狭性基础上推进跨学科合作以达到“多元化的普遍主义”是学科发展的一种重要发展形式^[16]。随着知识更新、信息时代的发展,跨学科融合被越来越多学者讨论。跨学科(interdisciplinary)这一概念最早由伍德沃斯(Woodworth)提出,是将两个以上学科或专业知识领域的信息、数据、技能、工具、观点、概念和理论进行综合,对各学科及专业知识进行拓展与深入,或合力解决那些不能用单一学科或研究领域来解决的问题。跨学科建立起的融合课程则一般是围绕某一主题运用多学科来解决实际问题,目前的“综合实践活动课程”便是一种融合课程的具体表现。

学科规训与跨学科融合不应是对立面,跨学科融合需要以学科规训下的有效性、合法性的学科知识为基础。霍金斯对学科规训思想进行了升级,将学科规训制度视为一种新的知识生态系统,这种系统下的知识领域是开放的,且能够无穷增殖出新生的学科规训领域和次学科规训领域。职业启蒙教育与综合实践、劳动教育的知识领域存在相交,可以共同构成新的融合性知识生态系统,且各知识领域之间的相互作用能够促使此知识生态系统划分出新的学科界限,增殖出新的学科规训领域,即三门课程可能产生新的融合性课程。而这一融合性课程的产生需要其各自规范出具有有效性、合法性的知识领域,即社会科学的发展推动学科之间的相互合作,但需要以各学科自身扎实的知识体系为前提,在保持自身知识领域的独特性与相对独立性的基础上走向“普遍”。职业启蒙教育

课程与其他相关课程在主题、内容、形式、资源等方面的交叉构成融合的部分条件,但跨学科融合的一个重要前提是各学科内部的成熟,职业启蒙教育课程需要进行自身建设与发展,而这又关系到整个职业启蒙教育的发展。鉴于目前职业教育的发展现状,职业启蒙教育课程构建起较为稳固的知识领域和体系仍需要较长一段时间。

(三)构建融合课程的可能机制

分析职业启蒙教育课程与其他相关课程的融合机制,需要先明确几门相关课程的融合动力与阻力。

在融合动力方面,首先,职业启蒙教育课程现阶段尚未形成成熟的课程体系,课程模块较为零散,课程之间缺少逻辑性,使职业启蒙教育课程独立、成体系并处理好其与相关课程之间“知识生态系统”的平衡还需要较长时间的探索。相比较下,利用现有的职业启蒙教育课程资源,进行改进、分析,并与相关课程内容进行协调、整合,开发出一门既有融合之前共有的一般性内容,又涵盖其各自的侧重点与特色的全新课程,能够更有效地调动起课程资源的合作,生成更大的课程搭建效益。其次,目前职业启蒙教育的“专业化”教师基本不存在,中小学职业启蒙教育多是由中职学校教师及其他任课教师实施,对教师的培训还需要消耗较多财力、人力等,而在融合样态下,不需要单独为职业启蒙教育课程培养、培训新的师资,可以对现有相关课程教师进行职业启蒙特有内容的培训,在一定程度上减少课程资源、财力、人力及时间的浪费。最后,融合机制离不开政策的支持。职业启蒙教育课程与综合实践活动课程及劳动教育课程融合的探索过程是对国家课程二次开发的过程,是推动新课程改革的重要路径,是教育主管部门大力推动的重要工作。^[17]

在融合阻力方面,首先,融合样态下的课程内容会相应增多,在课时安排上还要进行科学的调整,在保证课程内容完整并有效实施的情况下,不能影响其他文化课程;其次,综合实践

活动课程和劳动教育课程已经成为中小学中大家较为熟悉的部分,前者更是从2001年出现起就被提倡为必修课程^[18],职业体验作为综合实践活动课程的一种活动主题和劳动教育的一种实施形式存在其中,职业启蒙教育内容的加入会在一定程度上打乱现有课程的相对稳定局面,与这几门课程真正融合都需要一定时间的调整 and 适应。

职业启蒙教育课程与相关课程融合形成一门新的课程,巩固自身是跨学科融合得以实现的基础。首先,需要加深职业启蒙教育理论研究,搭建完整的理论框架,设立课程标准作为课程建设与实施的指引。其次,建立职业启蒙教育课程及相关课程的资源协调机制,充分调动和利用相关课程资源。最后,搭建利益相关者的沟通、合作平台。在融合样态下,涉及更多的利益相关者,需要建立起更有效的信息沟通与合作。

四、分离还是融合:职业启蒙教育课程的未来发展

华勒斯坦等人并不单方面地主张学科之间的分离或融合,他指出,学科作用的发挥需要以学科界限的规范性与有效性为前提,且在一定程度上达成共识。跨学科理论同样认为,跨学科效益的产生需要基于分科时课程内容的成熟。因此,讨论职业启蒙教育课程与其他相关课程走向分离还是融合,首先要明确职业启蒙教育课程与相关课程之间的学科界限,无论分离还是融合,都要加强自身课程特色,在内容和实施等方面不断趋于成熟。这就要求在职业启蒙教育课程与其他相关课程的开发与完善上更进一步,使其在分离样态下能够充分发挥自身课程特色,达到应有的教育目的;在融合样态下也能集不同课程的优势培养学生的综合素质。

基于此,职业启蒙教育课程的分离样态应是融合样态的形成基础,分离样态作为融合样态达成的过渡形式先于融合样态,但融合样态可以在知识领域的稳固过程中不断得到推进。因此,职业启蒙教育课程分离式的(下转第67页)

检测、可评价的学科行为,就不能开发出用以检测学生学科核心素养的测试任务,测评有效性会受到直接影响。

ECD测试理论为中职公共基础课程学科核心素养的测评提供了理论参考。本研究以中职英语课程为例,使用ECD测评概念框架尝试开发中职英语学科核心素养测评工具,并总结形成了学科核心素养测评流程,但本研究只在中职英语这一门课程中进行了尝试,研究结论在其他课程是否适用还需要进一步验证。未来将在更多课程中开展实践研究,完善研究结论,为更多课程开展学科核心素养测评提供参考借鉴。

参考文献:

- [1][3]袁建林,刘红云.核心素养测量:理论依据与实践指向[J].教育研究,2017(7):21-28.
- [2]崔允漭.凝练了每一门学科的核心素养[J].云南教育,2018(2):30.

(上接第60页)自身特色发展应是目前的重点,但这个过程并不妨碍其与相关课程知识领域之间的汇通与融合。以分离样态中职业启蒙教育知识领域的有效、稳固与规范为前提,考虑当前人类命运共同体的构建、全球一体化进程的推动不断促进各学科的跨界协同合作,各学科之间在自身知识领域特色的发展下也在不断突破学科界限,搭建学科沟通、融合的桥梁,甚至创生出新的学科,职业启蒙教育课程的发展历程也必将遵循这一公认的学科发展规律。

参考文献:

- [1]高山艳.从“经验”到“职业”:职业启蒙教育课程开发路径设计[J].职教论坛,2022,38(5):56-64.
- [2]教育部.中小学综合实践活动课程指导纲要[EB/OL].(2017-09-27)[2022-10-18].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201710/t20171017_316616.html.
- [3][11][12]高山艳.课程建设:中职学校开展职业启蒙教育的关键[J].当代职业教育,2020(1):34-41.
- [4]教育部.大中小学劳动教育指导纲要(试行)[EB/OL].(2020-07-09)[2022-10-18].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/202007/t20200715_472808.html.

[4][14]冯翠典.“以证据为中心”的教育评价设计模式简介[J].考试与评价,2012(8):12-16.

[5]柏毅,吕泽恩.美国教育评估系统的模型[J].教育测量与评价,2016(1):35-39.

[6]MISLEVY R J, ALMOND R G, LUKAS J F, et al. A brief introduction to evidence-centered design[R].New Jersey.Educational Testing Service (ETS), Research Report, 2003:3-16.

[7]教育部.中等职业学校英语课程标准[S].北京:高等教育出版社,2020:1.

[8]李久亮.Rasch模型在中国应用研究回顾[J].广东外语外贸大学学报,2016(3):73-78.

[9]晏子.心理科学领域内的客观测量——Rasch模型之特点及发展趋势[J].心理科学进展,2010(18):1298-1305.

[10]LINACRE J M, WRIGHT B D. Reasonable meansquare fit values[J].Rasch measurement transactions, 1994(3): 370-371.

[11]RASCH G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests[M].Copenhagen: Institute of Educational Research, 1960.

[12]刘桂英.湖北省高中生化学学科核心素养现状研究[D].武汉:华中师范大学,2018.

[13]张洁.语言测试研究中的多层面Rasch模型——原理简介和研究综述[J].外语测试与教学,2014(3):50-59.

[5]刘晓,郁珂,杜妍.小学阶段开展职业启蒙教育的构建理路[J].全球教育展望,2020,49(10):39-48.

[6]李金奇.被学科规训限制的大学人文教育[D].武汉:华中科技大学,2005.

[7]迈克尔·扬.把知识带回来[M].朱旭东,等译.北京:教育科学出版社,2019.

[8]陈鹏,俞程.职业启蒙教育的“未启”与“开启”——基于一所小学个案的研究[J].河北师范大学学报(教育科学),2015,17(6):70-75.

[9]陈鹏.职业启蒙教育的价值意蕴[J].教育与职业,2019(12):12-18.

[10]邵文琪,王刚,刘晓.共生理论视角下职业启蒙教育资源整合的困境与突破[J].教育与职业,2021(7):5-11.

[13]吴楠,孙芳芳,袁梦琦.职业启蒙教育资源共享的现实诉求及构建理路[J].职教论坛,2021,37(4):20-25.

[14][16]华勒斯坦,等.开放社会科学:重建社会科学报告书[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1997.

[15]华勒斯坦,等.学科·知识·权力[M].刘健芝,等编译.北京:生活·读书·新知三联书店,牛津大学出版社,1999.

[17]钱志刚,石培军.跨学科课程开发的尝试——以语文·英语融合性课程为例[J].教学与管理,2017(4):36-38.

[18]教育部.基础教育课程改革纲要(试行)[EB/OL].(2001-06-08)[2022-10-18].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/200106/t20010608_167343.html.