

教育现象学视域下的职业教育课程评价体系重构

袁顶国,刘秋婷

[摘要] 职业教育课程评价是构建现代职业教育课程体系的重要组成部分,在制定课程目标、选择课程内容、组织课程实施、选择课程形式、了解课程效果等方面起着重要的导向作用。但目前职业教育课程评价面临着教育智慧运用与功利评价心态的冲突、课程构建多主体与课程评价主体单一的失衡、综合素养发展与僵化评价方法的对立等问题。运用教育现象学,从运用教育智慧、倡导多主体评价、重视课程体验与技能获得的动态过程、重视非预期效果、丰富评价方法等维度,重新构建职业教育课程评价体系的路径。

[关键词] 职业教育;教育现象学;课程评价;体系重构

[作者简介] 袁顶国,博士,西南大学教育学部,教授;刘秋婷,西南大学教育学部硕士研究生。

中图分类号:G710 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9290(2024)0014-0064-07

2022年12月,中共中央办公厅等部门印发的《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》强调“有序有效推进现代职业教育体系建设改革,切实提高职业教育的质量”^[1],《深化新时代教育评价改革总体方案》提出要完善与职业教育发展相适应的评价机制^[2]。从政策文件可以看出课程评价不仅对职业教育的整个体系构建发挥着回溯与前瞻的作用,还是课程体系建构的重要一环。然而,职业教育的课程评价体系改革相对滞后,难以突破以往单一评价模式的重围,固化的评价理念和单一的评价体系阻碍了职业教育课程变革的整体进程。

将教育现象学引入职业教育课程评价体系中,有利于职业教育在明确“类型定位”的基础上理清认识论层面“明言知识—缄默知识”之间的关系机理,有利于对职业教育知识与技能之间的关系进行纠偏,澄清职业教育课程评价体系存在的困境,探寻其重构的路径,从而为构建一个完善的职业教育课程评价体系打下坚实基础,发挥职业教育课程评价的真正效用,帮助职业教育从根本上引发课程的变革,推动现代职业教育体系高质量发展。

一、职业教育课程评价的实然困惑

课程评价是对整个课程体系构建具有多重意义的价值判断,它是整个职业教育课程体系的重要组成部分。但目前大力倡导构建现代职业教育体系的背景下,职业教育课程评价仍然无法发挥其真正的回溯与前瞻的作用,在实践中面临诸多困境(图1)。

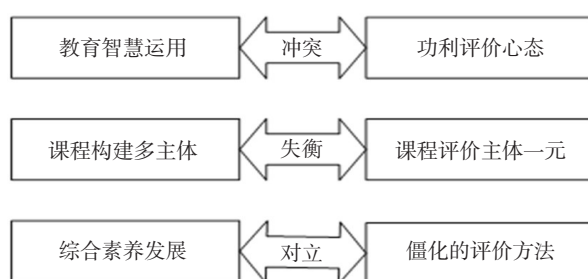


图1 职业教育课程评价的实然困惑

(一)教育智慧运用与功利评价心态的冲突

许多职业教育教师初入讲台时,带着“捧着一颗心来,不带半根草去”的教育智慧与情怀,希望自己能全身心投入教育事业,帮助学生学到有用的知识与技能,助力学生健康成长与全面发展。但是,在面对教育评价时教育智慧却销声匿迹,被强烈的功利色彩所遮蔽。这种功利

态度具象化于课程评价时,显露出一种与标准化的模式培养不同的个体的形态,并强调评价的一元性、功利性、单一化、简单化和刻板化,最后导致个体之间的差异与个性被逐渐同化,职业学校成为生产同一标准“产品”的平台。此外,现有的课程评价将目光聚焦于显性的课程实施结果,聚焦点的偏离潜移默化地影响了教师的评价心态,尽显功利色彩。这不仅会引导教师将技术技能的训练与其背后的原理知识的传授相分离,还会导致教师忽视对学生道德品质、创新能力、责任感等内隐性综合素质的培养。从教育现象学角度来说,这种忽视会造成“完整知识”的消解,将会导致课程评价的价值取向偏离和评价价值的异化,这与现代职业教育体系倡导的培养高质量、复合型的技术技能人才背道而驰。

(二)课程构建多主体与课程评价主体一元的失衡

课程体系得以构建,是多方主体共同努力参与的结果。第一,课程开发需要行业专家、教育专家等开展市场调研,并进行工作任务和能力分析,从而制定面向岗位的专业,在此基础上构建课程体系、确定专业课程的结构、专业课程的名称、专业课程的结构、课程的容量和课程开展的顺序等,以此完成课程开发。第二,课程标准的编制是根据中、高等职业教育的专业培养计划(方案),以学生综合素质培养为核心,为课程教学提供较详细的指导而构建。第三,关于课程目标的制定,课程目标是课程实施后要达到的具体目标和意图。课程目标制定既有国家层面也有地方层面和学校层面,并且每位教师都要制定自己的课程目标。但是当职业教育课程面临成效评价时,却出现只有亲身参与课程实施和教学活动的教师以及学校的管理层才有发言权的局面,其他参与课程开发、课程目标制定等参与者的评价权往往被无意识地忽略。只重视学校与教师的评价主体地位使得评价主体单一化,使得课程体验者、其他企业与课程目标制定参考者等评价主体缺乏表达机会,不能反映多方主体的需求,最后导致评价其他主体走向

课程边缘,评价的结果与课程实施的实际效果相差甚远,无法真正发挥课程评价的反馈功能。

(三)综合素养发展与僵化评价方法的对立

现代职业教育体系的课程评价应该将学生未来职业生涯发展所必须具有的品德修养、文化素养、社会责任感等综合素养纳入考量,重视学生实践能力和创新能力的培养,利用课程评价的指南作用为学生未来的职业适应能力和可持续发展能力打下坚实基础。从目前来看,尽管现有的职业教育课程评价体系强调将结果评价与过程性评价相结合,评价者在实际操作过程中却仍以结果性评价为主导,其评价内容以学习成绩和操作技能获得与否为主,而忽视学生的自我评价与技能获得的动态过程材料,容易导致评价者进行主观判断和精确固化的评价结果。以此种僵化的标准进行评价不符合现代职业教育体系强调的培养学生的实践创新能力和职业素养要求,也对学生发展的动态性和未来成长的可能性不利。因此,职业教育课程评价的方法不该是僵化的,应该兼顾灵活性与发展性,使课程评价能够全面反映学生综合素养发展的真实性,反映课程落实的真实状态。

二、职业教育课程评价的应然价值

第一,职业教育课程评价为制定课程目标提供指向针。课程目标规定着课程实施的态势,课程评价又为课程目标的制定指明了方向,二者相互衔接使课程实施形成完整的闭环。当重视结果性评价,教师会聚焦于课程实施达到什么样的效果,比如学生在课程学习结束掌握到什么样的技术技能;当关注过程性评价,教师就会聚焦于学生获得知识的过程,学生在技能学习过程中的具体表现。我国中等职业教育从建立以来就强调以就业为导向,培养会运用基本技能的技术人才,这种办学定位造成了课程评价片面重视学生的技术掌握能力,相对忽视学生的素质形成,从而使得职业教育课程评价对课程目标的指向作用发生偏移。因此,课程评价“指向针”的重要性不言而喻。

第二,职业教育课程评价影响课程内容的选择与编排。职业教育的课程内容是直接经验

与间接经验理论性升华的产物,职业教育课程内容的评价以间接经验为主还是偏向以直接经验为主,很大程度上决定着课程内容的选择与编排。职业教育课程内容因其独特的类型定位,不仅需要传达系统化和理论化的间接经验,还要传达以技术原理、技能操作程序和方法等直接经验为属性的直接经验。此外,课程内容的选择是以实现掌握技能为主还是以理论知识与技能操作相结合、是以强调因地制宜的地方特色产业为主还是以全国热门专业为主,这些问题都需要借助课程评价来理清。

第三,职业教育课程评价为组织课程实施提供思想依据。首先,由于组织课程实施教师的成长阅历受教育环境、教育经验的积淀和对课程实施持不同理解的影响,面对同样的课程方案,其实施的程度、教学呈现方式、实施所反馈的效果都会不同,对课程实施所持的评价理念也会有所区别,这会导致课程实施的评价混乱无序;其次,将课程内容付诸实践是一个动态的发展过程,共同作用于教师与学生,其中师生交互过程会产生动态生成的结果,且会对后续活动产生潜在影响。因此,一个适切的课程评价能够为判断课程实施效果以及课程实施动态过程的生成程度提供思想依据。

第四,职业教育课程评价是选择课程形式的定位器。在课程实施过程当中,教师经常会遇到课程实施以技能讲解为主还是以知识传授

为主,或者一个课时中一半时间讲解知识一半时间进行技能操作,或者实施以预设为主还是生成为重等难题。如果有一个兼具科学理念、清晰思路、容纳各方主体的职业教育课程评价体系,教师就会对上述问题有自己的把握。课程形式的选择依据什么标准,如何做到适合当下学生的心理发展水平和最近发展区,都需要课程评价提供定位。

三、教育现象学与职业教育课程评价的同构性

教育现象学是在胡塞尔(Husserl)的现象学理论基础之上演进而来,它为教育理论与实践提供了新的研究视域与价值维度。职业教育课程评价体系的改革与重构需要突破以往复演普通教育评价的模式,就必须从职业教育的本质属性出发,兼顾多方主体需要,重构职业教育课程评价体系。将评价体系的重构放入教育现象学视域之下进行考量,聚焦于二者之间诸多的同构性,教育现象学可以为我们重构职业教育课程评价体系提供有意义的参考(图2)。

(一)现象学知识

就“知识”而言,表征主义认识论将知识划分为“知性”与“物性”、“命题之知”与“能力之知”、“明言知识”与“缄默知识”等维度,知识种类的区分对知识论的研究产生重大影响,并在近代以来主导着人们对知识的理解。“知性”“命题之知”“明言知识”等含于课程之内,口口相

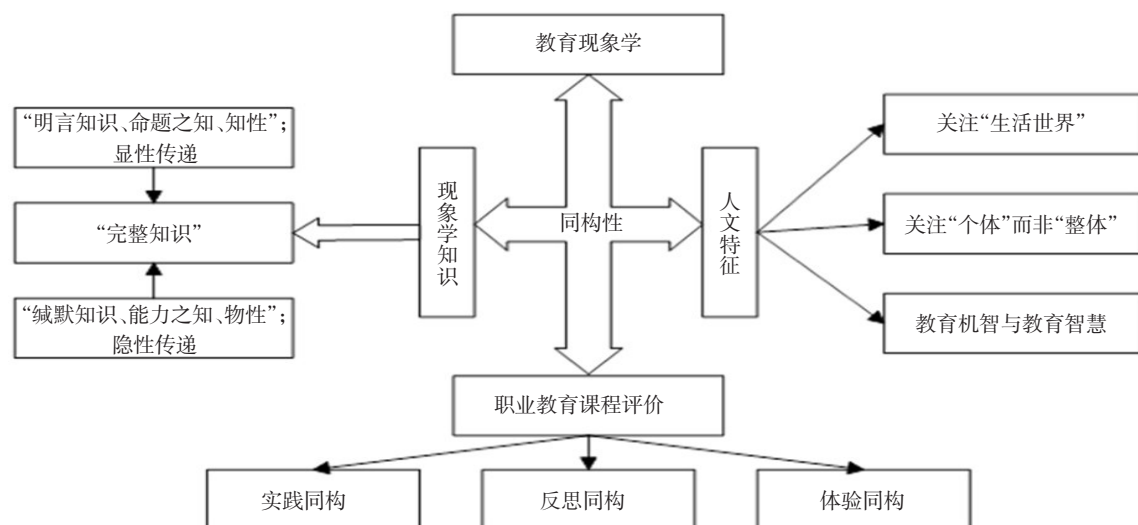


图2 教育现象学与职业教育课程评价的同构性

传,以显性的方式得以传承;而“物性”“能力之知”“默会知识”等则被排除在课程之外,嵌入行动之中,大多含于器物之内以“隐性”方式维存,造成知识的分离。

现象学诞生之际提出“完整知识”向度,这也是教育现象学所强调的知识维度。比如强调“明言知识”与“默会知识”相结合,正中职业教育课程建构对“完整知识”的诉求。然而,我国职业教育课程编排仍然存在着大量的“明言知识”,学生存在理解困难。就职业教育的属性而言,“缄默知识”尤为重要,其包含着能力的成分与“做”的学问,职业教育强调对技能的掌握与运用,离不开能力的养成和不断地“做”。由此,现象学所强调的知识兼具可以触摸到“物性”和揭示出“知性”的属性,指既能体悟“抽象”,又可感知“具象”,对“完整知识”的追求凸显与职业教育的重要关联。

(二)教育现象学的人文特征

马克思·范梅南(Max vanManen)的教育现象学既不是用现成的理论去指导实践,也不是进行观念上的逻辑演绎,他的逻辑起点是“生活世界”^[3]。“生活世界”是真实发生的教育现象,只有亲临现场,才能感悟教育的真谛。当教育理论越来越丰富的时候,教育所谓的科学研究逐渐遮蔽了教育生活本身,忘记教育事件和教育现象。教育现象学从生活出发,让我们从教育的象牙塔回到了教育研究的民间,重新理解本真的教育、现象中的教育。

1. 对“生活世界”的关注

在范梅南《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》这本著作中提到,从理论到理论或从理论到生活的研究难以找到一切意义的来源,他尝试从教育的生活世界出发研究教育,强调关注当下亲历的教育体验,回到前科学、前理论、前概念的真实生活中,通过“身临其境”,才能探寻到教育现象的本质结构^[4]。生活世界是差异的、直观构造的世界,是一切意义的来源,所有研究都要从生活世界的直观性开始,教育的研究也如此^[5]。范梅南的生活体验研究批判现代教育中的工具理性,秉持了现象学的哲学

精神和态度,引导教育研究者要将自己置身于教育发生的情境之中,体验活的教育如何显现。

2. 关注“个体”而非“整体”

存在主义哲学强调“每个人应该把自己看作一个独立自主的存在”,这一观点深刻影响了范梅南的教育现象学思想,强调关注个体的存在和对个体经验世界的关注。每个学生都是独特的个体,有着自己的内在生长,教育现象学思想要求尊重每个孩子的个性,关注每一个作为“个体”存在的孩子。而“整体”强调“群体性”,容易使个人丧失个性,失去自由,导致异化。因此,具有个性化和私人性的教育对个体的成长 and 自我的构建更具有重要意义,能够挖掘个体内心的主体性,找回失去的自由、责任感、独立性。

3. 教育智慧与教学机智

教育智慧的核心词是“智慧”。范梅南强调讨论教育现象要“回到事情本身”,即强调讨论教育问题应该从具体的教育情境出发,才能获得教育的意义,形成意识的敏感性和感知力,使意识达到智慧状态。智慧是自觉自悟自澄明,任何他者都无法代劳。范梅南把机智定义为“瞬间知道该怎么做,一种与他人相处的临场智慧和才艺”^[6]。教育的机智发生在教师、家长和学生亲密接触的教育关系中,譬如身体与身体之间的适当接触,还有教育爱、教育关心的丰富情感等都可以使教育关系发生^[7]。此外,机智是智慧的外显,能够使灵魂与灵魂之间产生触动,从而发生微妙的变化,产生“润物细无声”的教育影响。

从教育智慧与教学机智的关系上看,两者的关系正如《易经》中的道器所说,即“形而上者谓之道,形而下者谓之器”^[8]。道与器之间互为表里,相互离不开彼此;教学机智与教育智慧相辅相成,不能独立存在。教育智慧是教师教育经过长期实践经验的累积而逐渐形成,是属于教师个人的独特教育思想与体悟,能够帮助教师作出具有参考意义的价值判断。“教学机智是能够迅速对课堂突发事件和始料未及的事件的合理处理”^[9],是教育智慧在具体情境下的运

用。总之,教育智慧是“里”,教学机智是“表”,二者的关系类似于精神与身体未分、情感与理智共存的状态。“里”的深度决定了“表”的广度,行动的机智是教育智慧的外显;机智不是千篇一律的程序与方法,不是沟通理论与实践的死板工具,是智慧的自然外显^[10]。

(三)教育现象学与职业教育课程评价的同构性

教育现象学以“回到事情本身”为哲学源头去研究教育及其价值,具有非功利性的特点,彰显着强大的变革性力量与教育影响力。从教育现象学透视职业教育课程评价,即是从关照个体的体验为起点,使个人接受职业教育培养得到充分全面的评价,并且随着体验的不断生长,教育现象学视域下的评价可以彰显个体体验的多重价值。

1. 实践取向具有同构性

教育现象学主要代表之一兰格威尔德(Martinus Jan Langeveld)认为,“只有从生活实际出发,才能够探索到知识的奥秘”,只有“回到教育本身”“回到事实本身”才能更好地理解教育的意义所在。教育现象学强调知识的实践性,强调“身体力行,躬行践履”,要求教育者将目光放于教育的实践之中,这种实践取向的教育学有利于课程评价直接把握每个个体独特的教育意义,职业教育的课程评价只有在实践中才能体现得全面、真切,评价者只有走进学习者的教育情境中,才能获得自身与周围事物、时空的体验境遇,体悟“事情本身”的真谛,不断充盈、饱满职业教育的课程评价。

2. 反思取向具有同构性

反思是教师拥有教育智慧的核心要义,要求教师对亲身体验的教育情境进行不断地反思与理解,获得对教育现象的敏锐感和洞察力,可以理解为阐释学生在具体的情境中生存和成长的一种实际的解释学。借助具有反思取向的教育现象学重构职业教育课程评价体系,有利于评价者全身心地投入智慧的觉察状态。职业教育课程受实践背景的时域所限,相较于普通教育更具有变换性和复杂性,引入教育现象学的

方法论,为其评价提供新的方法路径作为参照。

3. 体验取向具有同构性

范梅南在其专著《生活体验研究——人文科学视野中的教育学》谈到,他尝试走一条有别于从理论到理论,或从理论到生活的研究道路,从教育的生活世界出发去研究教育,回到当下亲历的教育体验之中探寻教育的本质,领悟教育生活的丰富意义。实践知识的源头从生存的情境之中得以获取,不在于头脑之中,只有不断在“生活世界”中体验,才能在新的情境中激活新的实践知识^[11]。教育现象学强调个体真实的体验,而课程评价体系的构建只有重视学生在技能获得中的体验,才能获得对教育情境的感知力,从而做出有效的教育评价,推动课程的改革。

四、教育现象学视域下职业教育课程评价体系的重构路径

以范梅南为代表的教育现象学从胡塞尔(Husserl)、马丁·海德格尔(Martin Heidegger)、让-保罗·萨特(Jean-Paul Sartre)等现象学大师的思想中汲取营养和方法指导,强调实际的生活体验和回到事情本真,以实践取向为重点,能够帮助人们在鲜活的实际生活中根据直观感知把握现象的本质,以摆脱理论和预设概念的影响,将固有的成见看法、观点先“悬置”起来,摒弃“先入为主”,获得对具体教育情景的敏感性和果断性。可以说这种新型教育学并不是从抽象的论文本或分析系统去出发,而是从生活世界中去发现,探寻学习者的内心体验,为重构职业教育课程评价体系提供了崭新的视角。

(一)充分运用教育智慧,评价心态公正化

充分运用教育智慧,有利于密切联结教师与学生这对“双主体”之间的教育关系,运用教育智慧时要求教师心怀关爱,尊重每个孩子的个性,关注每个作为“个体”而存在的孩子。因此,课程评价中的教师应该是关爱学生的“替代父母”,意识到每个评价对象都是充满个性的独立个体,意识到学生在实践中的知识获得程度与技能获得程度不是用简单的标准化数据就能够全面呈现的,它可能超出逻辑之外,需要返回

理性的源头。

教育智慧是属于教师个人的、经过教师自身长期积累的、独特的教育思想和课程观念,是教师可供支配的智慧。心怀教育智慧强调教育问题存在具体的教育情境中,教师是在具体的教育情境中才能形成对教育意义的理解,形成意识的敏感和感知力,从而对事物作出公正的判断。在进行职业教育课程评价时,应该保持教育智慧,怀着公正的心态,根据学生在具体的教育情境中的真实表现做出判断,这种教育智慧有利于关注到每一个作为“个体”的学生,有利于学生的成长和自我构建,能够挖掘个体的个性,从而有助于培养职业教育的学生的实践能力、创新能力和综合素养。

(二)尊重“他人”的存在,倡导多主体评价

课程建构是在“物”“我”的互动中实现的,而“我”是多样性的,因此,课程评价也必须坚持评价主体即“我”的多样性,超越传统主客二元认知的结构^[12]。多主体评价是由职业教育本身所特有的类型教育而决定的,能够彰显职业教育课程评价的多元价值维度。课程开发阶段到课程实施阶段是由多方主体共同互动实现的,仅靠一方力量难以实现庞大的课程体系的有效运转。课程评价应该是各相关主体共同参与、相互支持配合的互动过程,如果家长、行业、企业等利益相关者没有发声的机会或评价效度低下,就难以凸显职业教育课程评价本身的作用与类型定位的特色,不能真切反映学生在课程实施中的收获与自我评价的声音。

一方面,要尊重学生主体的课程评价权。学生是课程实施的直接接受者,对课程内容的有效程度、目标是否达成等方面有着最直接的亲身体验,学生个体对课程体验的反馈对改进课程内容及目标等有着重要的作用,能够帮助教师改进教学进度、课程实施和课程目标的制定等,因而必须尊重学生的课程评价话语权,并付诸实践。另一方面,要尊重课程专家、企业等利益相关主体的课程评价权。企业作为课程评价中多样性的“我”,对职业院校培养的技术技能人才有着技能获得程度最真实的反馈作用,

只有在真实的企业工作环境中,才能测评到学生对技能的获得程度,因此尊重企业等主体的课程评价权显得至关重要。

(三)重视学生的课程体验与技能获得的动态过程

胡塞尔提出要“回到事情本身”,关注人所体验的事物在意识中的显现,关注“生活世界”,即关注人的体验^[13]。当前的职业教育课程建设囿于机械、死板、简单、照搬、复演普通教育的评价困境,这是职业教育缺乏切中要害的课程评价作为指南的主要表现。重视学生的“生活体验”,能够帮助我们回到当下学生亲历的教育体验当中,回到前科学、前理论、前概念的真实生活中,去进行不带有主观色彩的课程评价。重视评价对象的生活体验还能帮助评价者直面生动的、丰富的教育情境,使其意识到学生发展需要以真实生活为土壤,帮助学生在真实的情境中与环境互动、进行同化顺应。教育现象学倡导教育者谨记勿做机械的或刻板的评价者。技术技能只能学生在课程实践中通过不断地动手操作而获得,所以建立一个高质量的职业教育课程评价体系需要转变评价观念,不能单纯地以静态的认识结果作为学生技能发展和素质发展水平的衡量标准,要关注学生在经验中技能获得的动态过程。

(四)悬置评价标准,重视非预期效果

教育现象学强调摆脱各种理论和预设概念的枷锁,将固有的成见与观点先“悬置”起来^[14],从而摒弃“先入为主”,获得对具体教育情境的敏感性和果断性,达到虚怀若谷、静心思考与细心咀嚼评价对象,从而作出不带任何主观色彩的评价。对课程评价的标准也可以尝试将其“悬置”,从学生的生活世界中去评价,通过这种不“先入为主”的评价,可以使评价者免于禁锢在评价标准的模式之中,从而跳出课程标准的圈套,作出真实反映课程实施程度的评价,评价标准悬置和关注学生在实践情境中的非预期结果更加体现评价的人文理解与关怀性。

悬置评价标准相比于严格按照评价标准进行评价更具有生成意义,能够深刻全面地评价

学生主体在课程实施的具体情境中与教师的交互情况以及技能获得过程中非预期的结果。因此,将评价标准进行“悬置”,重视非预期的效果对职业教育课程评价体系的构建有重要的参考价值。课程评价体系的重构应该重视课程实施的生成价值和学生的额外收获,重视评价的生成意义,切勿完全遵照既定的课程目标去按图索骥,这样会被标准禁锢思想,画地为牢,难以跳出“先入为主”的圈套。

(五)评价方法灵动化,情感与理智共存

课程的实施过程与学生技能的获得过程永远是动态的显现,范梅南曾强调,“现象学的方法就是没有方法”^[15],以此告诫研究者与各方课程评价者在进行课程的价值判断时,不应恪守一套固定的程序,应该秉持关怀、虚心涵泳的尺度。职业院校大多以学生的学习成绩和操作技能作为评价的主要内容,主要方式仍是纸笔测验,追求科学的数据指标去解决复杂的职业教育课程评价问题,照搬普通教育的评价方法,忽视职业教育的实践性特征。然而,职业教育作为一种类型教育,其专业众多、课程种类复杂,地域特征明显,精准科学的具有普适性的理性评价方法不免使得课程评价不确切、不能激发并引导职业院校学生保持好奇、追问的态度,也不能有效解决学生技术技能如何提升等难题,缺乏对具体教育情境的实践感召力,因而课程评价应该重视学生在课程实施过程中的对技能掌握过程的动态性评价,而非只关注结果的静态评价。动态性的评价方法兼具情感性与理智性,强调方法不是唯一的,可以使用描述性的质性评价,也可以根据具体情况使用具有精准测量结果的量化评价;还可以使用量化与质性评价相结合的方法;还可以使用过程性评价,关注学生技能获得过程中其思维、理解能力的提升;还可以凸显学生对评价的参与性与主体性地位,将评价课程内容效度与适用性的机会留给学生自己,确保学生的真实体验能够得到重视。

五、结语

教育现象学所提倡的评价就是关于解释学

的运用,能够帮助我们获得实践的智慧,弥合教育理论与实践的割裂。通过运用教育现象学的方法论去重构职业教育课程评价体系,有利于提示我们更重视学生鲜活的实际体验,拉近评价与学生生活世界的距离,获得每个生命体验与生动活泼的现象的丰富意蕴,做出更加公正和更有深远意义的课程评价。课程评价的作用是为了调整课程目标指向职业教育人才培养质量的提升,其关注点不应只是考核评优,而是帮助学生诊断学习一段时间之后发生的改变,以便更好地制定更适宜学生学习的课程;也不是对成绩进行排名,而是经验共享。借鉴教育现象学视域去建构职业教育课程评价体系倡导关注学生的“生活世界”与“真实体验”,启发评价者要尽可能设身处地对学生进行考查,将自己的各种主观预设“悬置”起来,优化课程评价的方法,关注学生的综合素质发展与创新能力、实践能力的培养,引领他们对未来完满的生活充满信心。

参考文献:

- [1]中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》[EB/OL].(2022-12-21)[2023-06-10].
http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202212/t20221222_1035691.html.
- [2]中共中央国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL].(2020-10-13)[2023-07-14].http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm.
- [3][9][10]蒋开君.范梅南现象学教育学思想研究[D].北京:首都师范大学,2011:42-56,111-115.
- [4][5][11]马克斯·范梅南.生活体验研究——人文学科视野中的教育学[M].宋广文,等译,北京:教育科学出版社,2003:11,25,27,44-49.
- [6][7]马克斯·范梅南.教学机智——教育智慧的意蕴[M].李树英,译.北京:教育科学出版社,2001:98-104,165.
- [8]王弼.周易注校释[M].北京:中华书局,2012:245.
- [12]贾莎莎.教育现象学视域下幼儿园课程评价体系的重构[J].连云港师范高等专科学校学报,2021,38(3):103-108.
- [13]李树英,郑曼瑶.并非遥不可及的学问:再论教育现象学[J].教育研究,2021(4):64-73.
- [14]王萍.教育现象学方法及其应用[D].开封:河南大学,2010:69-72.
- [15]马克斯·范梅南.生活体验研究:人文学科视野中的教育学[M].李树英,译.北京:教育科学出版社,2003:3-6.(下转第79页)

Research on Integrated Curriculum Design of Secondary and Higher Vocational Education Based on Learning Progression –Taking Automobile Engine Construction and Maintenance Courses as an Example

Zhu Fugen, Chen Lin, Liu Meiling, Xu Jie, Li Yan

[Abstract] The integration of secondary and higher vocational education is a training model that promotes the connection between secondary and higher vocational education and strengthens the integration of secondary and higher vocational education. An analysis of the current research status of the integration of secondary and higher vocational schools has initially revealed that due to the lack of theoretical guidance, the current integrated curriculum in secondary and higher vocational schools has problems such as repetitive course content, single teaching methods, and poor student learning enthusiasm. Based on the OECD Learning Framework 2030, Learning Progression Theory, and Social Division of Labor Theory, a secondary and higher vocational integrated curriculum design model based on learning progression was constructed. Finally, the core course "Automotive Engine Construction and Maintenance" of the Automotive Inspection and Maintenance Technology was selected to conduct a secondary and higher vocational school integrated course from the five elements of Learning Progression Theory: progression end point, progression dimension, achievement level, academic performance and evaluation tools. Implementation suggestions are proposed to achieve the development of integration of secondary and higher vocational education from formal cooperation to connotative integration.

[Keywords] integration of secondary and higher vocational education; learning progression; curriculum design; automobile engine construction and maintenance

(上接第70页)

Reconstruction of Vocational Education Curriculum Evaluation System from the Perspective of Phenomenology of Education

Yuan Dingguo, Liu Qiuting

[Abstract] Vocational education curriculum evaluation is an important component of building a modern vocational education curriculum system, playing an important guiding role in setting curriculum goals, selecting curriculum content, organizing curriculum implementation, selecting curriculum forms, and understanding curriculum effects. However, currently vocational education curriculum evaluation faces issues such as the conflict between the application of educational wisdom and the mentality of utilitarian evaluation, the imbalance between multiple subjects in curriculum construction and a single subject in curriculum evaluation, and the opposition between the development of comprehensive literacy and rigid evaluation methods. By applying phenomenology of education, the path of vocational education curriculum evaluation system from the dimensions of utilizing educational wisdom, advocating for multi subject evaluation, emphasizing the dynamic process of curriculum experience and skill acquisition, emphasizing unexpected effects, and enriching evaluation methods was reconstructed.

[Keywords] vocational education; phenomenology of education; curriculum evaluation; system reconstruction