

中高职课程内容横纵向衔接的探索

——基于知识整体理论视角

□杨红荃 陈燕妮

摘要:知识整体理论强调活性知识、感性知识、理性知识间的动态关联、相互转化,彰显着整体性和系统性,为中高职文化基础课程、实践课程、专业理论课程彼此间内容的横向融合及纵向延伸提供了理论基础。总结并阐述国内外中高职课程内容衔接实然状况,通过借鉴国内外经验,利用知识整体理论分别从课程的内容选择及结构两方面探索适合现有国情的中高职课程内容衔接路径:在课程内容选择上,立足于课程内容衔接,从不同素养层次的价值引领、社会技能需求、理实一体出发,多维度考量以良性适配课程内容体系;在课程内容结构上,立足全局把握整体,单一课程内容从纵向衔接出发,以工作过程系统化实现单一课程内部的知识递进;整体课程内容从横向衔接出发,在动态运作中实现课程的整体化运转。

关键词:中高职课程内容;横纵向;衔接;知识整体理论

作者简介:杨红荃(1972—),女,湖北武汉人,湖北工业大学副教授,博士,研究方向为职业教育经济与管理;陈燕妮(1998—),女,湖北恩施人,湖北工业大学硕士研究生,研究方向为职业教育经济与管理。

基金项目:湖北省教育科学规划重点课题“湖北省高职院校1+X证书制度实施定位及路径研究”(编号:2020GA035),主持人:杨红荃;湖北职业教育发展研究院科学研究基金项目“新时代背景下我国国家资格框架制度的构建研究”(编号:2020B111),主持人:杨红荃。

中图分类号:G710

文献标志码:A

文章编号:1001-7518(2021)07-0061-08

《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》明确提出“要统筹发展各级各类职业教育,推进中等和高等职业教育紧密衔接、协调发展”,中等和高等职业教育的衔接不能仅局限于对制度改革的外延式衔接,而应围绕课程这一核心进行内涵式衔接的深入研究。在此背景下,课程内容作为课程组织的关键、中高职衔接的重要载体,研究中高职课程内容如何选择?单一课程内部如何有效衔接?整体课程间如何系统运作?具有重要的理论价值和研究意义。

一、融合为一:基于知识整体理论构建中高职课程内容衔接的内涵逻辑

西方知识管理受传统二元论深刻影响,基本停留在由显性知识和隐性知识构成的二元范畴内。在此基础上哈贝马斯关注被二元论忽视的解放知识(活性知识)的作用进而提出知识论学说,其核心信念是将认知旨趣内化为人类知识构成因素,强调兴

趣在知识体系构建过程中发挥支配性作用,并以此为基础用三种旨趣说(技术、实践及解放认知旨趣)指出知识类型多元化具有深层次的主体根基^[1]。杨百寅在批判借鉴哈贝马斯的三种旨趣说基础上提出蕴含整体性思维的知识整体理论:将知识分为感性知识、理性知识、活性知识三类,三者间存在本质上差异性 & 知识层面上互补性;差异性体现在领域、功能等方面,均具有理论和实践意义;互补性体现在彼此间相互依存、密不可分且能动态转换,这种互补不管能否被认识都默认发生。

课程内容作为中高职课程衔接的重要载体,对培养中高职技术技能人才意义非凡。中高职课程内容包括文化基础课程、实践课程、专业理论课程三部分,分别蕴含活性职业知识、感性实践知识、理性专业知识,每一部分在中高职人才培养中作用各不相同。本研究从知识整体理论的视角出发,基于其

系统性及整体关联性特征深刻剖析中高职课程内容各部分所蕴含相关知识及各课程知识间的关系,为实现中高职课程内容从“彼此分离”到“三位一体”提供了新的研究视角,也为后续实现中高职课程内容的横纵向衔接奠定基础。

(一) 活性职业知识——文化基础课程

通过培养中高职学生文化素质发展其职业价值观。知识整体理论^[1]认为,活性知识隐含于某实体个人情感中,是人类对客观事物所作出的情感体验或价值判断。这类知识从精神领域出发由价值观、道德、追求、态度等承载;它能反映人的内在情感与动机,定义其对世界应然状态的看法。作为中高职课程内容体系的重要组成部分,文化基础课程通常由学科基础、自然科学基础、社会科学基础等构成,这些课程内容的性质决定其为实践课程与专业理论课程打基础,对学生进行人文熏陶进而培养其文化素质的功能^[2]。具体而言,文化基础课程通过学科基础与其他科目间的交叉教学建构学生适应职业人才培养目标的专业意识及科学素养,为学生后续其他两类课程的学习创造前提条件;通过掌握人文社科等课程的基本知识和思维方法从思想层面对学生进行文化渲染进而塑造其人文修养,强化职业态度及心理素质,在此过程中形成的活性职业知识,可从精神领域引导学生树立正确的职业价值观进而培养一种思维定势和行为倾向,在职业技能和综合素质培养过程中指导和支配学生的理想信念、思想境界、道德操守与行为准则^[3]。总之,中高职文化基础课程通过强化对学生的素质教育与人文素养的培养进而引导其职业价值观发展,使之成为实践知识和理论知识的牵引力量,并将其贯穿于整个中高职教育及学生的终身发展。

(二) 感性实践知识——实践课程

通过动手实践培养中高职学生精湛的操作技能。感性知识是在传统、社会规范、习惯之上,个人通过直接经验或参与某一特定情境所得的对世界的动觉理解^[4]。感性知识内蕴于实践领域,在组织过程和实践中被识别进而通过非正式的、具体的、生动的经验承载;它兼具灵活性与有效性,是个人或组织运作的动力之一且能在实际应用中发展人的实用智力^[5]。具体而言,中高职教育实践是学生应用知识的主要途径与获得感性实践知识的动力源泉,其

课程内容与职业岗位操作密切相关,在具体实操中,一方面,按中高职目标职业岗位技能需求灵活培养学生操作知识,帮助学生多粒度、多层次理解特定情境下该操作所代表的实际意义,而非概念上的抽象理解;另一方面,学生在交互性、沉浸性的多维学习中通过直接参与获得对某职业岗位特定情境的认识及经验,能有效建构学生职业认知地图;此外,模糊性、内隐性的感性实践知识的获得过程从动手及解决问题层面发展学生的实用智力,对学生可持续发展能力与职业竞争力的发展具有现实意义。总之,中高职实践课程在实践领域内对学生操作技能的培养为文化基础课程和专业理论课程的教学提供了实践背景,为中高职学生未来职业发展做了技术准备。

(三) 理性专业知识——专业理论课程

通过专业理论的学习培养中高职学生深厚的职业理论素养。理性知识即抽象概念及一系列相关概念的总和,这种知识充满理性思考,是人类通过跨越不同情景在抽象概念上对事物真实性的编码化认识^[6]。理性知识在理论领域内由理论、模型、公式等承载;其主客体分离基础上为理性利益而服务,能实现现有资源效用最大化进而生产最大限度的“产品和服务”,并借助影响个人成功的三种智力(又叫智力三元论)中的分析智力促进其优化升级。具体而言,中高职教育强调其培养人才不是单纯的“工具人”而是色彩鲜明的“社会人”,学生的职业发展与复杂的社会系统是分不开的,在此背景下专业理论课程作为中高职课程体系主体部分,通过传授复杂、系统的理性专业知识以深化学生职业发展所必备的职业理论素养和专业底蕴:一方面,逻辑紧密的专业理论课程教学通过引发学生理性思考进而实现理论学习效果最大化,再按不同阶段培养要求,结合专业特点,学生的理性认知将由初步的职业概念纵向延伸、横向拓展逐步发展为完善的职业理论素养体系;另一方面,在理论体系基础上以分析智力为辅,进一步强化学生的工匠态度和韧性等特质,让他们在面临职业挑战、生活困境时能以沉稳的心态随机应变,并在各种困境与挑战中延伸其专业知识的广度和深度。总之,专业理论课程能为其他课程内容的学习提供系统的专业理论支撑,还能在促进学生理性思考以及学生专业精神的培养中

实现学生职业理论素养的纵深发展。

(四)系统化:辩证视角下课程内容的关联性

知识整体理论基于辩证的思维体现整体性、系统性特点^[7],强调利用活性知识、感性知识、理性知识三类知识在硬环境(如设施、硬件)与软环境(如文化、价值观)的支撑下深层关联、相互作用构建具有内在逻辑的知识结构进而发挥知识协同创新效应:一方面,从内部激活并优化存储于知识库中的各类知识以动态适应环境改变;另一方面,各类知识为其他知识提供存在条件,也能转换或支持其他类型的知识,既弥合又交叉。这为实现中高职课程内容从“彼此分离”到“三位一体”提供了理论支撑。

从知识优化角度看,在硬环境与软环境变迁中,根据环境调整和更新每一门课程内容内在独特的知识结构,在充分理解和把握职业院校课程内容衔接目标针对性、培养连续性的基础上,反复迭代、修正结构,增强环境适应力。从弥合交叉角度看,文化基础课程在素质培养中引导学生正确职业价值观的发展,实践课程通过交互不断实现学生职业价值观的建构与类比,专业理论课程激发学生对职业价值的理性思考,若缺乏实践与专业理论课程支持,学生就无法对职业形成客观公正的认识,更无法正向促进实践课程与专业理论类课程的学习;实践课程旨在培养学生职业技能,它不是纯粹机械的操作,而是在文化基础课程培养的一定价值取向影响下,于潜移默化中让学生利用情绪智力去深入理解实践课程的操作及暗含的技术智慧,在专业理论课程的知识体系支持下洞悉精细化、专业化的实践操作本质;专业理论课程契合技能学习需要培养学生的理论素养,在价值取向牵引下通过融入情绪智力助推学生理性思考的转变,理论与实践相辅相成,理论知识的现实意义通过实践课程外显,若脱离实践课程,理论课程将成为毫无意义的抽象概念。

通过活性职业知识、感性实践知识、理性专业知识的“三位一体”实现文化基础课程、实践课程、专业理论课程的“三位一体”,对中高职学生成长为符合社会发展的高素质技术技能人才有深远意义。

二、实然状况:国内外典型的中高职课程内容的衔接方式

中高职教育衔接问题是构建职业教育体系的关键,旨在培养高素质、复合型职业技能人才以适

应国家职业教育发展规律、国家经济结构转型升级。通过分析国内外相关实践进而了解国内外中高职课程内容衔接的现实状况,利于从知识整体理论视角探索适应我国国情的中高职课程内容的衔接方式。

(一)国外典型衔接方式

1.教学单元衔接。教学单元衔接主要通过教学单元分层实现中高职课程内容衔接。该方式主要以英国为代表,其教学单元开发主体常以颁证机构为主,行业技能委员会、支持特定行业发展的专业机构、高等教育机构等其他机构为辅所组成,遵循行业科目分类系统(颁证机构完成、考试监督办公室管理)和国家职业标准(行业技能委员会、就业技能委员会、其他职业标准制定机构完成)来开发教学单元。具体而言,行业科目分类系统提供行业技能度量标准及资格证书分类标准,多基于行业部门和教育科目进行分类,通过由一级编码、二级编码(按一级编码划分,如一级编码为科学和数学,则二级编码为科学、数学和统计)所组成的二级编码体系^[8]支持中高职课程内容体系按行业科目分类系统进行建设;国家职业标准提供教学单元开发内容标准支持个体对特定工作相关内容、课程知识体系、培养措施进行范围界定及内容管理,通过规范学习单元构成要素名称、级别、学习结果及评估标准进而明确完成具体任务或承担某工作岗位职责时所需专业知识与职业技能。

英国职业教育课程开发常按照工作过程逻辑、围绕典型工作任务选择与安排课程内容的开发主体,按职业情境中实际问题来统辖与衔接课程内容^[9],通过遵循国家职业标准提供的职业等级——九个等级和资格与学分框架标准,将教学单元中所有中高职课程内容按低级到高级顺序进一步细分五个层次(中职教育对应一到三层,高职教育对应三到五层,如第一层级对接初中课程、第三层级对接中高职相邻教学单元),并对应相应层次课程内容,实现各教学单元和单元层的内容关联、单元层间课程内容难度逐渐深入及知识体系逐渐递进。

2.课程分类衔接。分类衔接即在统一专业课程标准下实现中高职课程内容衔接。该方式主要以法国为代表,其标准衔接主要体现两个维度:横向上,所有专业课程标准与职业资格标准相互对应;纵向

上,中职、高职学校课程标准相互衔接。专业课程标准由政府统筹制定,中高职院校在国家制定的统一专业课程标准下设置专业类别并实施对口招生,学生入学后再按专业课程标准学习。

在具体操作中,法国中职学校遵循社会行业要求、职业教育人才培养标准并按职业、行业划分为17个类别,每一类对应不同课程并设置标准。高等职业教育各专业从17个大类中找到专业所属类别,基于该专业所属类别的课程标准设计高职课程,高职院校招生依据专业类别招收专业对口的中职毕业生,保证学生继续学习内容更加深奥的专业课程,避免教学资源的浪费与重复。在对口招生数量不足情况下以普通高中毕业生作为生源补充,与中职毕业生差别在于后者在入学后需补习缺失的相关专业课程。这种方式可实现学生的纵向发展,优化高职教育的专业起点质量,实现中高等职业教育课程内容上的不断档。

3.核心阶梯衔接。核心阶梯法以能力为本位、以职业活动为核心实现中高职课程内容衔接。该方式主要以德国为代表,其课程内容注重以职业活动为中心,构建模块化课程系统;课程知识注重联系生产实践,围绕专业任务编写内容,依据任务难度层次增进技能要求,并明确知识应用目的。相关专业课程体系以某专业所需理论及通识教育课程的综合性课程为基础,有机整合相关知识与技能,围绕“职业活动”,横向上将专业课程分为专业理论、专业制图、专业计算三类,纵向上分为基础培训、专业培训、专长培训三层,内容阶梯分明,呈上升趋势。此外,三年制职校按《职业教育培训条例》从低级到高级将教育活动设置成梯级状态:第一梯级为教授相关专业技术基础知识的基础教育年;第二梯级为要求学生至少通过一门职业技能与知识考试的专业教育年;第三梯级为培养学生专业技术能力的技术教育年^[10]。这种衔接不仅使中高职课程内容衔接得当,也符合学生身心特点以及认知发展的规律。

4.直接衔接。直接衔接即在专业一体化课程体系或教学大纲下实现不同层次院校课程的直接衔接。该方式主要以美国为代表,美国《帕金斯法案四》规定:中等教育机构与中学后教育机构(或有副

学士学位授予权与学士学位授予权的中学后教育机构)之间合作,实现中高职衔接。在该法案规定下,直接衔接方式进一步贴合具有统一的中高等教育衔接教学大纲、实行中等教育与高中后技术教育一体的教育体制。在该体制下,由社区学院、高中职业科类教师共同开发的综合课程实现了中高职教育衔接,也促进社区学院实用技术类课程与高中阶段技术准备课程有序衔接。

具体做法是:将学科知识与职业知识有机整合构建以应用为导向的高中综合课程体系,例如开设实用数学、技术等综合课程。在此体系支持下,采用“2+2”职教衔接方式将原来高中职业教育课程转变为高中后技术教育预备课程^[11],即2年职业高中课程阶段将成为高中后技术教育预备阶段,以此建立与后2年实用技术课程的内在关联。另外,在共同研究开发课程过程中可构建技术准备课程与实用技术课程间内在关联,并基于现实状况不断优化衔接方案。通过统一大纲指导实现不同层次院校课程的衔接,进一步节约时间并减少教学资源浪费,为中职毕业生顺利搭上进入高等职院的“直通车”奠定了基础。

(二)国内典型衔接方式

1.“一站式”衔接。“一站式”衔接适合以初中为起点,文化基础薄弱导致未考上普通高中,也未经过相关职业认知或技能系统培训但渴望进入五年制大专学习的学生。中高职课程为保证一体性与连贯性未设明显“界限”,同时考虑学生群体特殊性 & 职业教育特点,在课程学习目标上要求文化基础课水平对接大专毕业水平,专业技术水平对接初级技师水平,并获得相应的文凭和技能证书^[12]。具体做法是:通过统筹规划三年中职课程和二年高职课程制定一体化课程体系与人才培养方案;在课程设置方面,文化基础课应把握学生认知阶段性、顺序性规律,既关注“输入学生”智能思维的差异,又兼顾“输出学生”素质发展需求,专业课程、技能课程依据专业技术等级采用梯级模式实现内容渐进与能力提升。此衔接方式作为当前我国应用效果较好的衔接范例可有效支持基础薄弱的群体继续深造。

2.“对口提升”式衔接。“对口提升”式衔接包括生源起点均是中职毕业生但其学制不同的两种模

式:若学生毕业后进入三年制高职高专学习,即“3+3”模式;若学生毕业后进入四年制高职本科学习,即“3+4”模式。“3+3”模式的课程学习目标与“一站式”衔接要求具有一致性,同时更契合我国传统意义上的中高职衔接,因此本节主要以“3+3”模式进行说明。

具体做法是:首先,各省份教育厅职成教处进行组织,调动各专业大类的联考委按其对应专业制定适用于全省范围的统一的“对口单招”人才培养方案;其次,联考委需对中高职的课程进行深入研究,并组织专家进行讨论,以此确定最终对口课程;再次,在中高职对口课程设置要求上,中职文化基础课应达到普通高中毕业水平,专业理论和技能应达到本专业行业从业技能水平^[2],高职阶段的文化课程应设置与专业相关的应用性公共课程和文化素质课程,专业课和技能课则必须严格与中职对口,并体现课程难度的逐级提升;最后,参照行业职业等级标准,对课程进行相应调整。这一由简单到复杂、由低级到高级的递进式模块衔接方法,可避免课程重复带来的资源浪费,但该方式很难兼顾到全国中高职衔接的现实情况,因此普适性不强。

三、知行合一:基于知识整体理论构建中高职课程内容衔接的实践路径

国内外中高职课程内容衔接实践为当前中高职课程内容衔接路径提供丰富经验,本研究在汲取过去经验基础上,发现通过合理的课程内容选择能为课程内容结构改进奠定基础进而满足中高职教育课程内容的衔接需求,推动中高职课程衔接一体化建设。因此本研究基于知识整体理论视角,将内蕴于各知识层面背后的方法逻辑作为课程内容选择依据及结构优化思路,从课程内容选择、结构两方面思考“纵向衔接、横向融合”的课程内容衔接路径:针对课程内容选择,以纵向衔接为核心,文化基础课程基于不同素养层次的价值引领、实践课程基于社会技能需求、专业理论课程基于理实一体去多维度考量以形成课程内容体系的良性适配;针对课程内容结构,单一课程以工作过程系统化方法实现内部知识递进及中高职课程内容的纵向贯通,整体课程在物质化与合法化、有效化和具体化、情感化和概念化作用下实现价值观、实践、理论三者的相互

转化,在动态运作中实现整体运转进而推动中高职课程内容的横向融合。

(一)课程内容的选择:多维度考量以形成课程内容体系的良性适配

1.文化基础课程,以不同素养层次的价值引领为方向进行课程内容选择。文化基础课程是培养学生职业价值观及职业道德的主要渠道,通过文化素质建设实现学生价值及道德成长。通过侧重挖掘文化素质(人文素质、科学素质)中情感、意志等因素从活性职业知识层面强化职业价值观的学习,加强学生的精神塑造及道德引领。通过掌握文化基础课程内容的精神实质及元素推动学生职业价值的内涵建设,增强学生的心理资本,为中高职学生职业发展及终身学习铸魂领航。在职业教育育人为本、德育为先的原则指导下,遵循中高职不同素质发展要求及价值导向选择合适的课程内容,可促进中职向高职活性职业知识的质变转化进而推动中高职文化基础课的贯通。

具体而言,中职围绕“怎么做”侧重发展学生的科学素质,其文化基础课程以职业素养为导向,蕴含中职活性职业知识以培养学生的职业道德及操守、信息处理能力、外语应用能力为主要内容;高职围绕“怎么做得更好”侧重发展学生的人文素质,其文化基础课程以综合性人文素养为导向,蕴含高职活性职业知识以培养学生的文学艺术素养、哲学智慧、礼仪修养和交际能力为主要内容。在素质发展中促进两学段活性职业知识的质变转换进而推动中高职文化基础课程内容的纵向衔接,实现学生价值升华及道德进步。选择的的文化基础课程内容将进一步推动中高职学生职业价值观的内涵建设:内涵建设以学生为主体培养健全人格,文化基础课围绕社会主义核心价值观体系拓展学生职业价值观的深度和广度,在学生人格完善中的作用不容小觑。通过职业价值观的内涵建设促进学生的职业理念、职业精神、职业认知等相互交融进而助推中高职学生就业能力、职业认识和技能的跨越式发展。

2.实践课程,以社会技能需求为基准进行课程内容选择。实践课程对培养学生的职业技能发挥着举足轻重的作用。作为职业教育课程内容体系中培养中高职学生职业技能的核心,中高职实践课程在

以社会技能需求为基准、以就业市场导向为需求进行课程内容选择时要充分考虑中职、高职学生不同的认知结构^[9]、目标岗位能力要求并结合职业院校定位与培养体系匹配合适的实践课程。

具体而言,一方面,要求以技能为桥梁打通中高职实践课程的纵向贯通。实践课程在培养学生的职业技能时要遵循感性实践知识从低级到高级、从简单到复杂的发展规律;中职实践课程侧重发展学生再生性智力技能,其课程蕴含中职感性实践知识需以具有重复性质、体现固定流程或运行体系的内容为主,尽量选择适应性、基础性、重复率高的实践操作作为教学实施内容,着重进行再生性技能训练;高职实践课程在中职培养基础上,侧重发展学生创造性智力技能,其课程蕴含高职感性实践知识需以培养学生统筹布局、管理决策的内容为主,尽量选择复合化、综合化、贴近社会现实的实践操作作为教学实施内容,着重进行创造性技能训练。通过课程内容难度外显、课程内容的具体实施操作这一实践化过程完成中职感性实践知识到高职感性实践知识的递进,促进再生性智力技能到创造性智力技能的飞跃以加快学生认知结构发展,推动学生构建系统化的感性实践知识认知地图,增强中高职衔接有效性、层次性及可操作性。另一方面,选择的实践课程在内容编排上要遵循社会职业岗位的工作标准,符合系统化、整体化的工作过程,并契合专业教学标准的要求,从技能与内容编排两方面有机对接中高职实践课程内容从而实现课程贯通发展。

3.专业理论课程,以理实一体为方向进行课程内容选择。专业理论课程对学生理解实践操作具有极其重要的作用。职业教育课程内容彼此间不是孤立存在,而是相互作用:专业理论可实现实践技术的内涵质变,实践可促进专业理论吸收与转化效率,彼此间相得益彰、相辅相成。选择中高职专业理论课程内容时,既要兼顾专业理论课程与实践课程二者的辩证关系,又应把握课程内容纵向衔接核心点,依据不同学段的实践操作性质及专业理论素养层次选择合理的专业理论课程内容,并通过系统化实现其有序贯通。

具体而言,中职专业理论课程围绕适应性、基础性的实操以培养学生的基本专业理论素养为方向,

其课程蕴含中职理性专业知识需以技术知识、生产规则等为主要内容;高职专业理论课程围绕复合化、综合化的实操以培养学生的综合专业理论素养为方向,其课程蕴含高职理性专业知识需以管理指导、凸显个人性质、拓展未来就业范围的知识为主要内容,继续拓展理论深度并基于岗位定向拓宽知识广度。通过对课程内容蕴含的理性知识加以整理、归纳、组织这一系统化过程完成中职理性专业知识到高职理性专业知识体系化的梯级纵深,进而促进中高职专业理论课程知识体系逻辑上的连贯和内容上的分明。特别需要注意的是在选择过程中不能单纯关注理论知识的系统性与完整性,而应以“必需、够用”为原则,依据具体工作过程,科学地选择和序化教学内容^[10]。此外,专业理论课程还要厘清内容组织上的逻辑、其与实践操作间的内在联系,保持专业课程内容纵向上的融通,选择益于辅助学生理解实践、推动学生构建知识网络进而提高学生专业理论素养的课程内容。

(二)课程内容结构上:立足全局把握部分与整体

1.单一课程内部结构:以工作过程系统化方法实现知识递进。中高职单一课程内部结构改造需注重课程内容整体性、逻辑性的贯通并将其内化为知识的纵向递进、难度的梯级提升,为此,可通过工作过程系统化方法序化课程内容以构建结构化、系统化单一课程内容体系进而促进知识整体理论中三类知识单一维度上的正向传递和渐进式升级。具体而言,工作过程系统化首先筛选典型工作任务,再根据任务完成所需能力等级划分不同行动领域并转化成相应学习领域,基于各学习领域相应难度、复杂程度、综合性要求进一步设计具体学习情境,每一个学习领域可分为多个情境——从情境一到情境N,各情境间相互关联、层层递进、交叉融合进而支持系统化集成构建任务整体^[11]。

以北京信息管理学校教授学生进行房间网络布线的实践课程为例^[10],该教学运用工作过程系统化方法实现网络布线知识的层层递进。具体而言,通过学习深度及难度的由浅入深实现单一课程内部三种知识的升级和发展,并推动学生所学知识由低级到高级的逐层递进,如图1所示。

该网络布线课程分为操作步骤相同但内容不

同的四个情境:情境一即单层单房间。该情境目的是让学生学习到网络布线最基础的操作流程和专业知识,了解基本工作方法。此情境中,教师通过手把手教授引导学生完成任务,学生初步形成对网络布线的态度,产生初具雏形的初级活性职业知识;在实践操作中,将网络布线真实性反映到课堂学习的抽象概念上,掌握网络布线相关概念以构建未成体系的初级理性专业知识;通过零散、无序的感悟及较生疏的实践操作习得初级感性实践知识。

情境二即单层多房间。该情境目的是培养学生的核心能力并熟悉工作过程。在此情境中,教师仅教授解决本情境相关问题的知识,通过启发学生比较两情境不同以“试错-思考-解决”方式完成教学任务。通过转变现实情境,学生会将新获得态度与已有态度产生联系,在各种联系中产生联合的新知,形成次级活性职业知识;在概念基础上进一步掌握网络布线相关原理性认识,形成结构尚不系统、逻辑尚不严密的次级理性专业知识;在情境变化基础上通过洞察、思考获得从单层单房间到单层多房间的布线诀窍,形成次级感性实践知识。

情境三即多层多房间。该情境目的是让学生体会网络布线工作技巧。在此情境中,学生自主行动,通过成员间相互合作、彼此交流完成任务。在交流中引发学生思考与探究,在新旧态度与知识联合基础上提升学生认知,形成中级活性职业知识;在掌握原理性认识基础上构建较完备的理论框架及知识模型,形成较系统的中级理性专业知识;在掌握诀窍基础上获得体系化操作技能,形成具有较强逻辑的中级感性实践知识。

情境四即多楼多房间。该情境的目的是让学生学会统筹规划、获得工作经验。在此情境中,任务综合性和复杂性最强,在前三个情境认识基础上形成具有方法论指导意义的高级活性职业知识,在引导学生合理安排、纵观全局中获得对网络布线理论编码化的高级理性专业知识,并在复杂情境中形成具有完备心智模式的高级感性实践知识。

网络布线实践课程的四个情境布线难度层层深入,在具体实践操作中,中职的网络布线实践课程重点可放在情境一与情境二的训练上,同时要求学生了解后两个情境与前两个情境的差异,并将高

职的网络布线实践课程重点放在完成情境三与情境四,通过情境的转换实现中高职课程内容的纵向衔接。

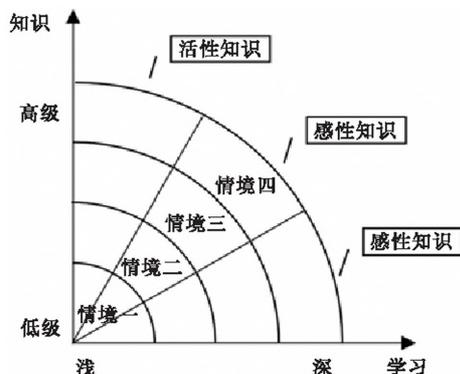


图1 单一课程内部知识递进

2.整体课程结构:在动态运作中实现系统化的整体运转。

(1)在物质化与合法化的作用下分别实现价值观向实践与理论的转化。物质化实质是将精神力量转变为物质力量;发挥文化基础课程素质培养作用正确引导学生的职业价值观,在文化基础课程内容里选取相关职业领域的代表人物及其先进事迹供学生学习,利用榜样的力量,激发学生价值取向向下潜在情感倾向,以情感力量助推学生实践操作能力发展,实现情感力量物质化;合法化实质是指人们根据自身价值观或情感,选择性接受理论知识的过程;个体价值取向因人而异,需要有明确理论知识加以引导,让个体理解社会普遍认可、共同追求的价值观与行为进而促进个体价值体系的建设。比如在文化基础课程学习上教师可组织辩论赛,以“职业生涯中,能力重要还是态度重要”为辩题,组织学生辩论,在辩论中促进学生对社会公认的职业价值观态度或情感的理性化,在转化中培养学生正确职业倾向,在辩论与思考中实现价值倾向到价值体系的转化。

(2)在有效化和具体化的作用下分别实现理论向价值观与实践的转化。有效化实质是人们依据理性知识对自己的价值观、态度、愿望和其他认识的活性知识进行调整或改变的过程^[7];文化素质的培养过程让学生更好地了解某职业普遍公认价值观、社会公理,再通过学习系统科学的专业理论知识深化对该职业的认识、调整对该职业的情感态度、增强

学习信心,实现专业理论课程中理性专业知识向文化基础课程中活性职业知识的联系和转化;具体化实质是个人将其拥有的理性知识转化成感性知识的过程;专业理论课程最好的学习方式即让学生边学边做或现场学习,比如在网络布线的理论课程教学中,教师可把学生带到实验场地,在教授理论的同时让学生实施布线操作,让学生将理论付诸实践进而内化于心、外化于行,将专业课程的理性专业知识具体化为实践课程的感性实践知识。

(3)在情感化和概念化的作用下分别实现实践向价值观与理论的转化。情感化实质是从感性知识中提高认识进而改变活性知识的过程:以网络布线实践课程为例,教师可将学生分组,通过小组成员间的交流促进学生对网络布线操作的顿悟,在实践操作及成员交流中,提高学生对网络布线的活性情感认识,改变学生对网络布线的情感倾向;概念化实质是用明确的概念与理论将个人模糊的感性知识予以表达,即从感性到理性转变:若教师仅单纯教授学生实际布线操作,而不解释每一步布线操作背后蕴含的专业理论课程知识,如网线计算、相关概念、理论等,那么学生就很难将零散的、复杂的、多样的、未经过系统整理的隐含在学生身体和头脑中的感悟进行系统化和编码化整理,割裂了实践课程、专业理论课程之间的联系,感性实践知识就无法上升到理性专业知识。

价值观、实践与理论三者之间相互转化代表了中高职三类课程内容内部所蕴含的活性职业知识、感性实践知识和理性专业知识之间的关联融合,本质上是在转换中进行中高职课程内容横向衔接的实践探索,只有当三种知识交互存在于课程内容衔接体系中,才能真正意义上实现中高职课程内容的横向融通。

参考文献:

- [1]屠兴勇,杨百寅.“知识整体理论”及其在管理领域中的应用[J].清华大学学报(哲学社会科学版),2011(6):125-135+159.
- [2]周龙军,陆琦.高职文化基础课与专业课相互渗透模式研究[J].教育与职业,2011(20):133-135.
- [3]刘向兵,赵明霏.构建新时代高校劳动教育体系

的理论逻辑与实践路径——基于知识整体理论的视角[J].中国高教研究,2020(8):62-66.

- [4]YANG B,ZHENG W,VIERE C. Holistic views of knowledge management models [J]. Advances in Developing Human Resources, 2009,11(3):273-289.
- [5]BAIYIN YANG. Toward a Holistic Theory of knowledge and Adult Learning[J]. Human Resource Development Review, 2003,2(2):106-120.
- [6]屠兴勇.“知识整体理论”的基本假设及理论贡献——基于知识与管理的认识论视角[J].社会科学,2011(6):47-56.
- [7]屠兴勇.知识整体理论:重组管理新基因[J].西安交通大学学报(社会科学版),2011,31(4):8-13.
- [8]邵元君.英国中高职衔接课程体系建设及其借鉴意义[J].职业技术教育,2012,33(32):82-87.
- [9]廖益,李红桃.英德新三国中高等职业教育的衔接及其启示[J].高教探索,2017(9):89-93.
- [10]曾姍,杨晓荣,闫志利.中高本课程体系衔接的域外经验与我国实践研究[J].中国职业技术教育,2017(5):62-67.
- [11]黄日强,邓志军.国外中等与高等职业教育的衔接[J].外国教育研究,2003(12):54-57.
- [12]戴桂荣,张泽.终身教育视野下中高等职业教育课程衔接模式研究[J].职业技术教育,2013,34(13):45-49.
- [13]吴波虹,庄小将.基于布鲁纳结构课程理论下中高职专业课程衔接策略研究[J].职教论坛,2017(5):83-86.
- [14]童乃诚.高职课程教学内容建设探讨[J].中国职业技术教育,2010(14):5-7.
- [15]王文毅.工作过程是中、高等职业教育课程衔接的理论基础[J].职教论坛,2016(3):72-75.
- [16]姜大源.工作过程系统化:中国特色的现代职业教育课程开发[J].顺德职业技术学院学报,2014,12(3):1-11,27.
- [17]单许昌,杨百寅.组织中个人知识是如何生成与创新的——基于知识整体论的视角[J].科学与科学技术管理,2014,35(12):119-127.

责任编辑 殷新红