

职教课改:从“做加法”到“做积分”

■姜大源

一直以来,我们对职教课改都缺乏一种哲学的考量,对诸多课改途径往往众说纷纭、患得患失。

在吸收国际职业教育种种优秀课改经验后,我们提出了“宽基础、活模块”的课改模式,产生了很大影响,然而“理论模块+实践模块”的实施路径还是一种“做加法”的课改思路。通过主题导向的课程结构如项目课程、问题课程、案例课程的过渡,我们将简单叠加的模块加以整合、加以立体化,也就是从学科体系的课程结构走向学科整合的课程结构时,就出现了“做积分”的思路。

职业教育的专业更多地具有职业的属性而不是学科体系专业的属性。职业教育的专业其实质是一种职业,这种职业是对社会上该种专业岗位群、职业群分析结果的一种编码,区分专业的标准是知识系统,区分职业的标准是工作过程。

学科知识系统化是传统课程的范式,那么,工作过程系统化就是职业教育课程的范式。工作过程为什么重要?知识有两大类型,一种是与情景相关的,源于行动,由行动提炼的、主观的隐性的知识,我们往往将之归于能力的范畴。另一种就是与情景无关的,指导行动的,被行动所论证的、客观的显性的知识。工作过程能把这两种知识融合起来。工作过程也有两种,一种看得见摸得着,一种是看不见摸不着的。看得见摸得着是指每个工作都有其程序、流程、步骤和环节,教师在这个方面的教学是共性的。但是,由于每个学生的直觉、感知、情感都不一样,所以对这个共性的教学的生成是不一样的。而我们的教育对这一部分,也就是不可复制不可推论的部分的关注,才是学生人格发展最本质的东西。那如何通过有形的东西去获得这些无形的东西呢?只能对其进行系统化的设计,才能逐渐把握工作过程的要素,然后熟能生巧,熟就是经验,巧就是特点。

工作过程系统化的课程开发要求每门课程由3个以上的工作情境实现,纵向遵循职业成长和认知规律,横向工作情境之间遵循平行、递进与包容的关系,形成一个系统化、网络化、整体设计的课程体系。学生学完了这么多课程,不仅学会这几十个具体的工作过程,即使将来遇到这个范畴之外的工作,他也能依靠培养出来的工作能力去完成。工作过程系统化课程与工作过程导向课程的区别在于,项目与项目之间一定要是系统化的。拿一个我臆造的课程举例子,比如“用筷子吃饭”这个项目,工作过程导向会分为四步:“拿筷子”、“夹肉”、“放嘴里”、“嚼吧嚼吧咽下去”,这是一个完整的工作过程,可以把理论、实践、风俗习惯、礼貌礼仪等全部讲进去,但学生没有迁移,这样的教育就是复制和拷贝,就很可能把学生培养成工具。而工作过程系统化设计的3个项目就会是“用筷子吃饭”、“用刀叉吃饭”、“用手吃饭”,是在比较中学习。比较有3个原则:一,比较项必须在3个以上;二,比较项必须同属一个范畴;三,在比较中重复的是步骤而不是内容。在用筷子吃饭时老师手把手教,用刀叉吃饭时只讲不同,用手吃饭时老师不讲了,让学生逐步地把老师这个拐棍给甩掉,学生逐渐地进入,教师逐渐地淡出,我们追求思维过程的完整,思维的过程是实际工作过程逐渐迁移的结果,在没有筷子、没有刀叉、没有手的情况下,学生依然能找到新的工具,这就是人的可持续发展的最重要的体现。再比如,一个教师设计了这样的工作过程系统化课程:先是单房间的网络布线,这是最简单的。然后是单层多房间,涉及房间与房间之间的布线关系;再后是多层多房间,最后就可以是多楼多层多房间。最简单的东西老师要讲得最多,越到后来老师讲得越少乃至不讲。第一步,教师演示,学生照着做,学中做;第二步,教师指导,学生学着做,做中学;第三步,老师隐退,学生独立做,学会做;第四步,师生探讨,学生创新做,做学结合。学生的能力是从基础层次到应用层次到综合层次最后到创新层次。

学科体系的知识结构就像一层层书架,分门别类,教师的教学就像试图把图书馆搬进学生的脑子里;而工作过程系统化的知识结构是解构的,知识的数量未变,但知识的排序方式发生变化。融合于工作过程之中的知识不是在空间上发生位移,而是在质量上发生变化。

亚里士多德说过,如果系统各要素之间是有机组合的,那系统的整体功能大于各部分功能之和。工作过程系统化课程就是整体功能大于部分功能之和,将技能理论价值观都整合在项目里,将工作过程作为集成的路径,每一个项目都源于实际又高于实际,这样一个过程就是师傅引进门修行在个人,用做积分的思想,从整体把握局部,而不是在局部做加法或者减法。

(本文节选自姜大源研究员在“苏派职教高层论坛”上的发言)