

本栏目由中英合作“中高职课程衔接理论与实践”项目组协办

**前言:**经济全球化和金融危机给英国和中国带来巨大的挑战。为了应对这些挑战,两国政府都需要推动经济增长以保持社会的稳定。因此,两国政府均把提高年轻人就业,加速高技能人才的培养,减少劳动力和技能短缺作为职业和技能培训的改革重点。加速高技能人才的培养尤其重要,因为高技能人才具有更高的就业能力,他们能提高生产效率,推动经济发展与促进社会稳定。为了这些共同的目标,英国和中国一直在加强职业和技能培训上的合作。两国在2011年7月签署了关于职业教育合作的谅解备忘录并开展了高层之间的交流。就业技能项目是英国文化协会(在华通过北京的英国大使馆文化教育处以及上海、广州和重庆的英国总领事馆文化教育处开展工作)在全球推行的促进技能培训和职业教育的项目。通过利用我们全球的经验和各地的伙伴关系,开发针对性合作项目以解决各国在就业和技能发展方面面临的问题。

为期三年的中英合作“中高职课程改革理论与实践”研究项目是就业技能项目在中国地区的重要组成部分。本项目的目的是根据英国的经验设计符合中国中高职学生的升学通道。从2010年7月起,英国大使馆文化教育处多次邀请来自英国技能相关机构、颁证机构、学院的优秀职业教育专家,系统地介绍了英国基于学习结果以及需求为导向的课程设计经验。通过举办多次研讨会和工作坊,让英中两国的政策制定者和专业人士分享各自的成功经验,并探讨英国的经验如何能适用中国的实际情况。同时,四所英国院校与八所广东的中高职院校建立了院校合作关系,支持项目在院校层面的研究。

我非常高兴得知英中两国专家的辛勤劳动结出了硕果,多篇关于本项目的论文将在中国职业教育核心期刊发表。我衷心希望英国的经验和教训能提供有用的借鉴,帮助中国设计符合自己国情的模式。同时我也希望在未来的两年里,本项目将产生更多有价值的成果和经验,给中国职业和技能教育界提供参考。

英国大使馆文化教育处一秘/教育总监:苏珊·米勒

# 中高职课程衔接中“课程”概念选择研究

□刘育锋

**摘要:**基于黑格尔“概念在先”理论与课程概念内涵,中高职课程衔接课程概念内涵应该包括教学内容与学习进程两个方面,这是在对中高职课程衔接所面临的问题及问题原因分析的基础上作出的选择。这种选择,决定了构建衔接的中高职课程体系的理论依据应该包括不同层级职业岗位的能力要求、不同等级的教育资格要求,以及灵活的教学制度三个方面。

**关键词:**黑格尔;概念在先;中高职课程;衔接

**作者简介:**刘育锋,教育部职业技术教育中心研究所国际合作与比较教育研究室主任,研究员。

**基金项目:**本文是“中高职课程衔接:理论与实践”总课题研究成果,该课题是教育部职教中心所与英国大使馆教育处合作课题,主持人:刘育锋。

中图分类号:G710

文献标识码:A

文章编号:1001-7518(2012)04-0057-04

中高职课程衔接是中高职衔接的关键。开发衔接的中高职课程首先要明确课程的内涵。基于不同时代、不同视角、不同价值观,以及不同哲学思想,自课程一词出现以来,人们提出过超过百种的课程概念。到目前为止,还没有,也非常困难形成关于课程的统一概念,这种状况导致课程研究内容的模糊与混乱,也导致课程研究难以深入。基于黑格尔“概念在先”理论,本文认为,中高职课程衔接中“课程”概念的内涵应该选择两个方面,一是教学内容,二是学

习进程。这是在课程概念内涵框架内,基于中高职课程衔接所面临的问题而作出的选择。

一、中高职课程衔接中“课程”概念内涵选择的理论依据

(一)黑格尔“概念在先”理论

一般说来,人们认为概念是思维的基本形式之一,它反映事物的一般的、本质的特征。把感觉到的事物共同特点抽出来,加以概括,就成为概念<sup>[1]</sup>。但从发生学的角度看,“概念就是主体根据自身需要,从

对象多种属性中选取某种属性,与其他被认为具有同样属性的对象进行归类操作的观念性工具”<sup>[2]</sup>。当我们确定某一概念时,“概念不是完全由对象物决定的,而是由主体对于对象物的多种属性如何选取决定的。”即“概念从一开始就有主体作用的参与。”在建立概念的过程中,主体是“根据自己的需要”来选取属性的,这种属性是客观事物的属性,它们存在对象物中,因此,概念具有客观性。所以德国哲学家黑格尔提出了“概念是真正在先在的”理论。

黑格尔认为“概念才是真正在先在的。事物之所以是事物,全凭内在于事物并显示它自身于事物内的概念活动。”<sup>[3]</sup>他认为“我们以为构成我们表象内容的那些对象首先存在,然后我们主观的活动方随之而起,通过……抽象手续,并概括各种对象的共同之点而形成概念,——这种想法是颠倒了。反之,宁可说概念才是真正在先在的。”<sup>[4]</sup>我国有学者在分析概念形成过程后认为,“对于概念的初始发生来说,是概念的归类标准在先,接纳对象物在后;概念的规定性在先,构造符合概念规定性的对象物在后。这同黑格尔关于概念是真正在先在的思想恰恰是一致的。”<sup>[5]</sup>

黑格尔“概念是真正在先在的”理论认为,概念是一种观念性工具,这种工具用于对具有同样属性的对象进行归类操作,归类操作的前提是主体的自身需要,归类的范围是对象中的多种属性。应用黑格尔“概念是真正在先在的”理论于中高职课程衔接问题研究中“课程”概念的选择时,要明确“课程”这一对象的多种属性,明确主体对中高职课程衔接中构建衔接的“课程”需要解决的问题。

## (二)课程内涵

“课程”一词,在国外是英国著名的社会学家斯宾塞于19世纪60年代初率先使用,在国内首先出自唐代学者孔颖达的《五经正义》。自此之后,出现了诸多关于课程的概念,且不同历史时期人们对课程概念有不同的理解,提出了多种关于课程的定义。定义是对于一种事物的本质特征或一个概念的内涵和外延的确切而简要的说明<sup>[6]</sup>。事物的属性往往通过内涵体现出来。

关于课程的定义有多种。《简明国际教育百科全书》提出九种经典“课程定义”<sup>[7]</sup>,美国学者奥利佛总结出13种课程定义,美国学者鲁尔提出课程这一术语至少有119种定义<sup>[8]</sup>,加拿大学者波特利提出教育文献中存在120多种课程定义<sup>[9]</sup>。

不仅课程定义众多,且关于课程定义的内容也众多。如,美国学者古德(C.V.Good)主编的《教育辞典》(1959年版)把课程定义为:(1)毕业或证书所要求的系统的学科群或教材顺序;(2)学校提供给学生的教学内容或特定教材的总体计划。<sup>[10]</sup>美国学者蔡

斯列举了六种“课程”定义,即:(1)课程是学习方案;(2)课程是学习内容;(3)课程是有计划的学习经验;(4)课程是在学校领导下“已经获得的经验”;(5)课程是预期学习结果的构造系列;(6)课程是书面的活动计划。美国学者麦克尼尔列举了如下七种“课程”定义:(1)用来编制学习时所凭借的作品、书籍和材料的一套指南;(2)一种活动方案,一张列有课程、单元、课题和内容的表;(3)学校指导的所有学习活动;(4)人们决定教什么的过程;(5)用于课程编制的过程研究;(6)学习者在学校实际上学习的内容;(7)人们为学习者规划的学习内容。<sup>[11]</sup>《国际课程百科全书》<sup>[12]</sup>在对课程定义总结的基础上提出了十种课程定义,即:(1)课程是学校为了训练团体中儿童和青年思维及行动方式而组织的一系列可能的经验(Smith, et al.1957);(2)课程是在学校指导下学习者所获得的所有经验(Foshay 1969);(3)课程是为了使学生取得毕业资格、获取证书及进入职业领域,学校应提供给学生的教学内容及特定材料的总体计划(Good 1959);(4)课程是一种方法论的探究(Westbury and Steimer 1971);(5)课程是学校的生活和计划……一种有指导的生活事业;(6)课程成为构成人类生活能动的长河(Rugg 1947);(7)课程是一种学习计划(Taba 1962);(8)课程是在学校指导下,为了使学习者在个人的、社会的能力方面获得不断的、有意识的发展,通过对知识和经验的系统改造而形成的有计划和有指导的学习经验及预期的学习结果(Tanner 1975);(9)课程基本上包括五大领域的训练学习:掌握母语并系统地学习语法、文学和写作、数学、科学、历史、外国语(Bestor 1955);(10)课程是关于人类经验的范围不断发展的、可能的思维方式——它不是结论,而是结论产生的方式,以及那些所谓真理的结论产生和被证实的背景(Belth 1965)。奥利佛提出了十三种课程定义,分别为:(1)课程是在学校中所传授的东西;(2)课程是一系列的学科;(3)课程是教材内容;(4)课程是学习计划;(5)课程是一系列的材料;(6)课程是科目顺序;(7)课程是一系列的行为目标;(8)课程是学习进程;(9)课程是在学校中所进行的各种活动,包括课外活动、辅导及人际交往;(10)课程是在学校指导下,在校内外所传授的东西;(11)课程是学校全体职工所设计的任何事情;(12)课程是个体学习者在学校教育中所获得的一系列经验;(13)课程是学习者在学校所经历的经验。<sup>[13]</sup>

与国外多种课程定义诸多的情况相一致,我国学者也提出了多种课程定义。这种定义主要表现在如下方面:(1)有学者从学习内容角度出发,认为课程是学生学习的学科,所以提出“学生学习的全部

学科称为课程”<sup>[14]</sup>。(2)有学者认为,课程不仅包括教学内容,而且还包括学习进程,所以提出“学校课程不仅把各科教学内容和进程变成整个便于教学的体系,而且是培养什么人的一个蓝图”<sup>[15]</sup>。类似的提法还包括“课程是指一定的学科有目的有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求。它也泛指各级各类学校某级学生所应学习的学科总和及其进程和安排”<sup>[16]</sup>。“课程可以理解为为了实现各级学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和”<sup>[17]</sup>。(3)有学者认为,课程不仅包括学习内容,还包括育人目标和学习活动方式,他们提出“课程是由一定育人目标、基本文化成果及学习活动方式组成的用以指导学校育人规划和引导学生认识世界、了解自己、提高自己的媒体”<sup>[18]</sup>。(4)有学者从更综合的角度,提出了自己关于课程的定义。有的认为课程是“指导学生获得全部教育性经验的计划”<sup>[19]</sup>,有的认为课程是“人类长期创造和积累起来的经验的精华”<sup>[20]</sup>,课程说到底是一种“法定文化”<sup>[21]</sup>。有学者在总结所提出的课程定义后认为,课程超越了“学科课程”、“教学内容”、“教程”和“计划”,但依然没有一个大家认可的基本概念。

面对以上诸多的关于课程的概念,中高职课程衔接中“课程”的概念应该如何选择?除明确课程概念的内涵或者属性外,还需要探讨中高职课程衔接所面临的问题。

## 二、中高职课程衔接所存在的问题

我国中高职课程存在不衔接问题,这种不衔接问题,既存在于中高职的普通文化课中,也存在于专业课程之中。而形成这种不衔接的原因也有多个方面,其中一个主要原因是高职学生来源中既包括普通高中毕业生,也包括职业高中毕业生,而高职课程内容确定依据是普通高中课程。

2010年一项在北京、广西和重庆所进行的中高职课程衔接问题调查表明,绝大部分高职教师认为中高职课程存在衔接问题。被调查的北京、广西和重庆高职教师中分别有7.3%、49.1%和7.5%的教师认为中等职业教育与高等职业教育的课程不衔接,认为中等职业教育与高等职业教育的课程部分衔接、部分不衔接的教师比例分别有73.2%、38.6%和75%。即有超过80%的高职教师认为中高职课程存在衔接问题。具体情况见下表。

高职教师对中高职课程衔接情况的总体评价表

省市	回收问卷数量(份)	中等职业教育与高等职业教育的课程是否衔接		
		A、衔接	B、不衔接	C、部分衔接、部分不衔接
北京	41	19.5%	7.3%	73.2%
广西	57	12.3%	49.1%	38.6%
重庆	40	17.5%	7.5%	75%

中高职课程的衔接问题,主要表现在如下方面:第一,在文化基础课方面,中高职文化基础课存在内容缺失的现象。有些高职数学学习所要求的基础性内容,中职数学教学内容却没有包括。如高职的函数教学,要求学生具有一般的幂函数与反三角函数的基础,但中职数学教学内容却没有包括以上内容。还由于一些中职学校所安排的文化基础课教学时间少,且一些中职学校学生文化课基础本来就薄弱,使得这些学生几乎未学到有关排列、组合与二项式定理的内容,而这些在概率论中却是必备的基础知识。

第二,在专业课方面,中高职对口专业的专业基础课和专业课也存在不衔接的问题,这种不衔接主要体现在内容缺失与内容重复两个方面。如机械设计制造类专业的培养目标是具有一定专业技术等级的数控技能型人才,我们分析某地机械设计制造类专业机械基础课程后发现,该地机械设计制造类专业机械基础课程缺乏金属材料热处理等相关知识,课程只有通用零件方面的知识,缺乏常用机械的原理及应用等方面的知识。由于高职主要培养的是企业一线技术员,因此从高职数控技术专业对应岗位来说,主要对应车间高级操作工、工艺编程员、车间管理员岗位。要达到这个目标,必须具有数控设备加工基础。数控设备加工基础涉及到CAD/CAM软件使用基础、数控设备操作基础和一定的工艺知识。如果基础进一步延伸,则需要机械基础和普通设备加工基础,只有具备这些基础,才能培养出高技能人才。但是从中职专业课程来看,不如人意。

高职院校的招生对象有中职毕业生和普通高中毕业生,许多高职院校按普通高中毕业生设计教学计划,这样专业的中职毕业生进入高职后,许多专业课程设置和教学内容出现重复,有些专业重复率超过60%。

## 三、中高职课程衔接中“课程”内涵的选择及研究的理论依据

以黑格尔“概念在先”理论为依据,在课程现有概念框架内,在判断中高职课程衔接所面临问题的基础上,本文认为,中高职课程衔接中“课程”概念内涵的选择,应该包括“教学内容”及“进程”两个方面。

### (一)中高职课程衔接中“课程”内涵的选择

中高职课程衔接中“课程”概念内涵包括“教学内容”及“进程”,因为大多数课程概念包含了“教学内容”及“进程”,同时也是中高职课程衔接中所面临的需要解决的主要问题。

教学内容或学习内容是课程的最初概念内涵之一,只是这种教学内容的外在表现形式有所不同,如:“学科群或教材顺序”、“一系列的学科”、“教

材内容”,以及“所传授的东西”等等。“进程”也是课程概念的基本内涵。很多学者在界定课程概念时,有的明确提出课程是“……学习进程”有的提出,课程是“学习方案”或“书面的活动计划”,或“活动方案”,在此,虽然没有提出“进程”这一内容,“学习方案”、“书面的活动计划”或“活动方案”,都包含有学习进程这一意义。学习方案、活动方案,也可以称为学习或活动计划。计划,必然包括内容和进程。

中高职课程衔接主要面临内容缺失和内容重复两大问题。内容缺失既体现在文化基础课方面,又体现在专业课内容方面;内容重复,主要体现在专业课程内容方面。内容重复问题,可以从两个视角来判断,其一是教学内容,其二是教学对象。前者是指中职和高职开设了相同的课程,后者是指同一学生在中高职学习阶段要学习相同的内容。

### (二)中高职课程衔接体系构建的理论依据

从中高职课程衔接所存在的问题及职业教育本质视角出发,中高职课程衔接体系构建的理论依据,除终身教育理论、心理学有关理论外,还应该包括如下方面内容:

第一,不同层级职业岗位的能力要求。尽管中等职业教育与高等职业教育都有自己的教育目标,但它们都是以职业为导向的教育类型。同一职业具有不同的岗位,不同岗位有不同的能力要求。这种能力要求从水平上说有高有低,从范畴而言有宽有窄。为此,可以以中高职所对应的职业岗位目标及实现目标所要求的能力为依据,分别选择中高职职业教育教学内容。

第二,不同等级的教育资格要求。职业教育不仅要培养学生的就业能力,而且要培养学生的发展能力,这种发展能力包括职业生涯的发展能力以及继续其他种类教育的学习能力。为便于学习者的发展,国际社会开发或者修订了资格框架体系。如澳大利亚的资格框架体系——AQF,英国的国家资格框架体系——NQF,欧盟的资格框架——EQF。这些资格框架包括普通教育、职业教育及高等教育的资格,且分为不同的等级,不同等级资格要求相互连接,下一级资格是上一级资格的基础,不同种类教育资格之间可以相互转换。

第三,包括对先前学习的认可制度、单元制与学分制在内的灵活的教学制度。开放是现代教育体系的特征之一。不同学习背景、不同年龄段的人们都有可能进入同一课堂进行学习。解决同一课程适应不同背景的人们学习,避免重复学习问题,对先前学习的认可制度、单元制与学分制是很多国家的选择。英国采取了学习经历举证制度,澳大利亚实施对先前学习的认定制度——RPL。英国、澳大利亚和

我国台湾都采取了资格证书的学习单元制。欧盟、英国、澳大利亚、韩国、我国台湾地区都采取了职业教育证书与职业资格证书的学分转换制度。通过以上灵活制度的实施,可以依据学习者的实际背景,确定更为科学、高效的学习进程。

中高职课程衔接,既是一个实践问题,也是一个理论问题。中高职课程衔接体系的构建,首先需要明确衔接的课程中“课程”的概念。以黑格尔“概念在先”理论和中高职课程衔接主要问题为依据,综合考虑“课程”属性,“课程”概念内涵应该包括“教学内容”和“进程”。为此,中高职课程衔接体系构建的理论基础应该包括不同层级职业岗位的能力要求、不同等级的教育资格要求,以及灵活的教学制度。

### 参考文献:

- [1][6]中国社科院语言所.现代汉语小词典[M].北京:商务印书馆,1980:165,117.
- [2]吴汉民.表达·抽象·归类——关于概念发生的探讨[J].哲学动态,1999(2):26.
- [3][4]黑格尔.小逻辑[M].贺麟译.北京:商务印书馆,1980:334.
- [5]吴汉民.黑格尔的概念辩证法与人类概念的发生[J].上海社会科学院学术季刊,2000(2):133.
- [7]中央教育科学研究所比较教育研究室编译.简明国际教育百科全书(第2卷)[M].北京:教育科学出版社,1991:65.
- [8][美]乔治·A.比彻姆著.课程理论[M].黄明日宛译.北京:人民教育出版社,1989:169.
- [9]Portelli,J.P.(1987).Perspective and imperatives on defining curriculum. Journal of Curriculum and Supervision,2 (4),354-367.
- [10][11] 欧用生. 课程研究方法论 [M]. 台湾省复文图书出版, 1984 :5,10 .
- [12]Arieh Lewy, The International Encyclopedia of Curriculum, 1991, P 115.
- [13]Peter F. Oliva, Developing the Curriculum, P14、P15、P18、P110, 1982.
- [14]上海师范大学《教育学》编写组.教育学[M].北京:人民教育出版社,1979:97.
- [15]戴伯韬.论研究学校课程的重要性[J].课程教材教法,1981(1).
- [16]吴杰.教学论——教学理论的历史发展[M].长春:吉林教育出版社,1986:5.
- [17]陈侠.课程论[M].北京:人民教育出版社,1989.
- [18]廖哲勋.课程学[M].武汉:华中师范大学出版社,1991:28.
- [19]李臣之.试论活动课程的本质[J].课程教材教法,1995(12).
- [20]王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,1985:168.
- [21]南京师大“课程的社会学研究”课题组.课程的社会学研究简论[J].教育研究,1997(9).

责任编辑 韩云鹏