

中高职一体化课程组织衔接的逻辑脉络 与实践路径

——以学前教育专业为例

史丽晶 林映巡 韩江萍

[摘要]课程衔接是中高职一体化人才培养的实质与核心,是实现中高职教育协调发展的关键。中高职课程组织衔接的关键作用,可以从垂直组织、水平组织两个组织方向和学科的内在逻辑、学习者的心理发展顺序与职业能力发展逻辑三条基本逻辑来深入理解。以学前教育专业为例,发现中高职课程组织衔接面临培养目标定位不明确、专业课程设置存在断层现象、协商机制尚未健全等现实困境。对此,应从培养目标的清晰定位、课程设置的统筹规划和衔接机制的有效构建三个方面着力,探索中高职一体化课程组织衔接的有效路径。

[关键词]中高职一体化;课程组织;课程衔接;学前教育;实践路径

[作者简介]史丽晶(1981-),女,黑龙江兰西人,广东技术师范大学教育科学学院,副教授,博士,硕士生导师;林映巡(1999-),女,广东汕头人,广东技术师范大学教育科学学院在读硕士。(广东 广州 510665)韩江萍(1974-),女,河北石家庄人,教育部课程教材研究所,副研究员。(北京 100029)

[基金项目]本文系教育部课程教材研究所2022年度重点研究项目“职业院校课程教材与人才培养质量研究”(项目编号:JCSZDXM2022013)和2023年度教育部人文社会科学研究规划基金项目“教师发展视角的义务教育课程标准实施水平研究”(项目编号:23YJA880042)的阶段性研究成果。

[中图分类号]G712 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1004-3985(2024)15-0089-08

DOI:10.13615/j.cnki.1004-3985.2024.15.011

中高职一体化人才培养是构建现代职业教育体系的重要途径,其旨在打破学历壁垒,使中等职业教育和高等职业教育能够有机衔接,培养适应社会需求的复合型技术技能人才。课程衔接是实现中高职一体化的关键工程,也是中高职一体化的现实诉求^[1]。衔接在于促进课程内容的纵横联系,使学生在承载着教育内容的环境中得到最佳的学习累积效果^[2]。基于课程组织的衔接性原则,本研究以学前教育专业^①为例,对中高职一体化课程组织衔接所需要考虑的培养目标、课程组织要素、专业课程设置与衔

接机制进行具体分析,以探讨其可行的实践路径,为该专业的中高职一体化发展提供相应的思路和解决方案。

一、课程组织与课程衔接

(一)课程组织的内涵与基本原则

课程组织是指将各种课程要素和课程内容合理地进行排列组合与设计,以形成课程类型和结构的过程^[3]。同时,各种课程要素在课程结构体系中可以形成合力,共同推动课程目标的实现。课程组织包括学习经验和课程内容的组织两个方面,在其动态运作过程中,需要遵循两

条基本原则:一是统整性原则,是指整合学科分割所造成的碎片化知识,避免学生的知识体系变得狭窄、僵化、与现实生活脱节。二是衔接性原则,是指课程各要素之间所呈现的垂直关系与水平关系。例如,学科内容与学习单元的次序关系是一种垂直关系,课程内容中各要素之间所形成的关系则是一种水平关系。美国课程学者波斯纳(Posner G J)认为,课程组织的重要功能在于使要素相互依赖、相互协调,形成整体一致性,以实现课程在不同学段能够有序衔接,内容上相互呼应^[4]。因此,妥善处理好课程的衔接问题是课程组织的关键。

(二)课程衔接的意蕴

课程衔接通常会随着课程的意义、结构、层级和发展时间的不同,而呈现出多种内涵。美国学者奥利维尔(Oliver A I)率先提出了课程组织的水平衔接性,认为衔接是与相关性同义的,即研究同一时间中至少两个元素之间的关系^[5]。英国学者迪瑞克特(Derricott R)认为,课程衔接包括四个重要概念,即“转衔”“联结”“继续”“结构”。转衔是描述从一个阶段过渡到另一个阶段的简单过程;联结伴随着转衔历程,有助于转衔过程更加顺畅;继续指的是状态无受干扰或打断;结构则涉及整体各部分的搭配和安排,包括逻辑结构、心理结构和物理结构^[6]。奥勒斯坦和汉金斯(Ornestein & Hunkins)对衔接的理解更加包容广泛,认为衔接应涵盖连续性、顺序性和统整性,垂直衔接是指课程内容的顺序安排,包含学习经验的直线重复连续性、深化和拓宽的顺序性;而水平衔接指的是不同科目间在同一一年级之间的联系^[7],这一理解与奥利维尔相同。我国台湾学者欧用生同样认同垂直与水平双层组织层面的课程衔接概念,认为课程衔接包括课程的范围和顺序两个方面,范围指的是课程中的实质内容、价值、技能和学习经验,而顺序则是适当排列这些因素,即课程的垂直组织。为了使课程衔接更加顺畅,需要遵循四个

原则,即连续性、顺序性、均衡性和统整性^[8]。

虽然学者们对衔接的具体理解有不同的侧重点,但他们的说法并不矛盾。首先,学者对衔接的理解基于不同的层次。例如,学程之间的衔接,或学科内在及相互之间的衔接,这些都是课程在不同时间和空间下所要面对的衔接问题。其次,学者都认同存在垂直组织和水平组织的衔接。从衔接的意义上来看,两者是互相兼容而非排斥的。因为课程的垂直组织和水平组织并不像数学上的纵横两轴二分法般分明。事实上,在不少情况下会表现为既是垂直组织也是水平组织。总体来说,如何能让课程实现紧密的衔接才是讨论的核心,考虑的重点更多在于不同学科的结构和内容、不同学程之间的对接和学习者的需要。

二、课程组织衔接的基本逻辑脉络

衔接作为课程组织建设的核心环节,是中高职一体化人才培养方案研制的重点。中高职课程组织衔接的关键作用,可从以下两个组织方向和三条基本逻辑来深入理解。

(一)垂直组织和水平组织

垂直组织(又称纵向组织)是指学习经验在不同层次上的有序组织。通过这种有序组织,学习者能够层层深入、逐步递进地开展学习。垂直组织以“连续性”和“序列性”为标准,连续性强调直线式地呈现主要的课程要素;序列性要求后续内容建立在前面内容的基础上,同时加以进一步、广泛的开展。课程的水平组织(又称横向组织)是指对学习者的学习经验作有组织的联系。通过将学习经验组织成一个有机的整体,学习者的学习可以更加便利。水平组织一般基于“整合性”来开展,具体指的是在尊重差异的前提下,针对所选出的各种课程要素,寻找彼此之间的内在联系,整合形成一个有机的整体。泰勒(Tyler)认为,垂直关系和水平关系的重要性在于将不同范畴的课程要素和经验做有效的联结,这两种关系属于课程的“纵”和

“横”的关系。我国学者张华认为,人类的身体和心理都是一个发展的过程,而学科知识也有着—个逻辑演化的顺序,因此垂直组织强调的是学习经验的进展性、阶段性、序列性和层次性,而水平组织则是通过横向关系来组织各课程要素,也就是整体地联系学生的经验与生活^[9]。因此,要想建立中高职的课程组织衔接,首先要理顺课程组织的纵横关系,解决好两个学程之间专业知识分类的系统对接问题。

(二)学科的内在逻辑、学习者的心理发展顺序与职业能力发展逻辑

学科的内在逻辑强调按学科知识建构开展教育活动,包括学科内各个知识领域之间的内在关联,以及这些领域内部的逻辑关系,其作用在于确定学科内容的组织方式,保证课程内容的连贯性和系统性。当前,许多中高职课程体系的衔接是按照学科的内在逻辑进行设计的,采用“三段式”课程框架,即文化基础课、专业理论课和实践课程,注重在深厚的理论知识基础上再发展学生的职业能力,凸显知识体系的系统性和完整性。但这种传统的课程体系会产生—个问题,即许多繁杂和疑难的专业理论课程被安排在了中职教育阶段,而中职学生的学习能力水平通常难以为高职阶段的职业能力训练提供必要的理论基础,这在一定程度上违背了学生的心理发展规律^[10],与学生的能力成长顺序是相违背的。

根据学习者的心理发展顺序设计课程,已成为教育理论界的一个基本共识。在该逻辑下,需要理解学生不同年龄阶段的认知和情感发展,基于学生的年龄和认知水平来实现有效的课程组织,以确保课程内容符合其不同发展阶段的需求。按照学习者的心理特点来开展课程衔接,充分考虑到了学习者当前的认知阶段以及他们是如何接受知识进而发展能力的过程。这一理论逻辑使课程的基本结构顺应人的阶段性成长规律,关注到了知识的“阶梯性”,能

够适应不同学段的学生。因而,只有在按照学科知识逻辑进行课程编制的基础上,明确中高职两个阶段的知识要求和技能水平,使两个阶段形成前后连贯、不断递进的螺旋式关系,才能实现课程组织衔接的有效性^[11]。

中高职课程组织衔接应以学生的职业能力发展逻辑为依据,即按照学生的职业能力发展水平划分人才培养阶段,在各个阶段中根据职业能力的形成需求,安排与之相适应的文化基础课、专业理论课与职业能力训练课。从内涵上看,职业能力是一种实际的、与具体情境相结合的做事能力,其成分既包括实际工作内容,也包括容纳这些工作内容的心理结构。职业能力的形成还是一个多要素交织互动的综合发展过程,其发展的每个阶段都需要相应的文化基础知识与专业理论知识作为支持,且这种支持需要以相应的职业能力发展水平为基础。传统职业教育课程存在的问题在于试图通过理论推导实践,从而达到培养职业能力的目的。然而,真正有效的职业能力培养路径是引导学生进入实践的—行动逻辑,即将理论知识与实践相结合,使学生真正能够在实践中应用所学知识。从原理上看,中高职要构建能有效培养学生职业能力的课程衔接体系,在能力分析上须采用行动导向的现实原理,而非知识导向(学科的内在逻辑)的抽象原理。只有依据任务,采用行动观点所描述的职业能力,才能提供清晰的课程内容与教学方法设计路径。按照这一理念,中高职课程的关注点不在于确定学生应该学习哪些知识,而是需要先分析学生应当具备哪些能力、能做什么;然后,据此分析学生应当知道什么、理解什么。此时,行动不再仅仅是教学要达到的目标,而是课程组织的核心^[12]。从顺序上看,以职业能力发展逻辑为依据的中高职课程是按照从简单能力到复杂能力的递进顺序来组织。这种排列方式既能很好地契合学生的学习能力水平,又能满足学生(包括那些不打算升入高职的

学生)对理论知识的需求,也能确保中职阶段的专业课程由此形成一个相对完整的知识体系^[13]。

基于以上分析,职业教育作为一种以培养学生职业能力为主的教育类型,在课程组织中除了要遵循一般的组织原则外,还必须反映出职业教育的规律和特点,如以就业为导向、以能力为本位,并且遵循职业能力形成规律等。因此,在中高职一体化课程组织衔接过程中,需要以职业能力发展逻辑为主,结合学生的心理发展顺序和学科知识的逻辑关系来更科学地设计课程,从而确保学生能够逐步获得与其能力水平相适应的职业知识与技能。

三、中高职课程组织衔接的困境

近年来,许多省份在探索推进中高职一体化人才培养的实践中取得了诸多成效。但与此同时,课题组在浙江、上海、湖南、重庆和江苏等地的调研中也发现,中高职一体化在推进过程中仍面临一些困境,主要体现在以下三个方面。

(一)培养目标定位不明确,能力递进性不足

中高职一体化中,中职的培养目标是为高职乃至本科教育输送具有扎实技术技能的生源,但由于中高职培养目标中未明确技能型人才和技术技能型人才的具体定位,导致中高职在人才培养规格上出现过于宽泛的情况,尤其是在培养目标的层次性上体现不明显。以学前教育专业为例,中职幼儿保育专业的培养目标是“保育员”,高职的学前教育专业培养目标为“幼儿园教师”。幼儿园师资的培养要求是“保教结合”,“保育员”和“幼儿园教师”只是两类岗位,关注重点在于岗位分类而不是能力衔接,难以体现中职之“中”与高职之“高”的“阈限”。此外,中高职课程培养目标的衔接应当呈现“能力递进”的状态。能力递进主要指学生在中职和高职阶段都能获得相同或相近工作范围的职业能力,且高职获得的职业能力水平应明显地高于中职^[14]。由于培养目标的能力递进性不足,学前教育专业在课程组织衔接过程中,常常出

现用终极性目标取代发展性目标的情况。

(二)专业课程设置存在断层现象,一体化设计不足

中高职课程衔接是以专业为基本单位进行的,专业课程设置不一致会导致衔接出现错乱^[15]。目前中高职一体化专业课程设置大多缺乏进阶规划,一体化设计不足。首先是“桥梁课程”缺失问题。专业课程设置应体现为“螺旋式”递进衔接的逻辑,但目前中高职学前教育专业课程之间的“断层”现象严重,尚未在不同层次的文化课程之间、专业理论课程之间、专业实践课程之间建立起线性联系,“桥梁课程”“衔接课程”严重缺乏,导致课程体系连贯不紧密。其次是课程一体化设计不足。根据学习者的心理发展顺序,课程设置应呈现由易到难、由浅到深的逐层进阶过程,确保学生能够在不同阶段有连贯的学习体验,实现知识和技能的平稳过渡。但在学前教育专业中,目前中职阶段注重基础知识和理论的学习,而高职阶段则注重实践能力和专业技能的提升。学生在中职阶段没有足够的时间和机会去实践理论知识,造成他们在进入高职阶段时缺乏行动经验,面临知识断层或学习困难。这样缺乏跨阶段的课程一体化设计,使得专业课程不能最大程度地发挥作用,进而影响学生职业技能的获得和发展。

(三)中高职课程“各自为政”,协商机制尚未健全

中高职各有独立的课程体系,在培养目标、课程设置和要求上也不尽相同。在衔接过程中,由于协商机制尚未健全,中高职之间缺乏有效的互动沟通,容易导致二者课程的脱节,出现中高职课程“各自为政”的现象,难以保障衔接的效果。首先,中高职隶属不同的管理部门。中职多由县区教育局主管,高职多由省级或市级教育部门主管,在专业设置、课程体系、教学标准等方面往往存在要求不统一、步调不一致的现象,这在一定程度上影响着两者之间的合

作与衔接^[16]。其次,中高职对一体化的认识有所不同。例如,中职学校认为一体化人才培养可以通过高学历层次的贯通项目吸引更多优质生源,积极性较高;但是,高职院校却普遍青睐普通高考生源,与中职开展合作只是想解决某些冷门专业的招生问题。最后,中高职课程资源存在“重复性”建设问题。中高职课程的开设均只考虑各自的需求,中职课程在缺乏高职院校统一指导的情况下,一体化的专业目录、课程内容、教材选择和职业资格考级等都存在重复建设的问题。例如,中职的“幼儿心理学”与高职的“学前心理学”、中职的“幼儿故事”与高职的“幼儿文学”均存在较强的相似性,如果两个学程间缺乏有效的协商机制,很容易造成教育资源和学习时间的浪费。

四、中高职一体化课程组织衔接的实践路径

通过梳理中高职课程组织衔接目前存在的问题,根据我国职业教育体系的内涵特征和部分地区中高职课程组织衔接的有益经验,本研究认为,应从培养目标的清晰定位、课程设置的统筹规划和衔接机制的有效构建三个方面着力,探索中高职一体化课程组织衔接的有效路径。

(一)培养目标的清晰定位:明晰中高职各自及共同的目标,确定工作任务和职业能力

要实现中高职的课程组织衔接,就必须首先考虑专业人才培养目标定位问题。要实现培养目标的精准定位,至少需要包括培养目标分析—工作任务分析—职业能力分析三个步骤。第一步,在培养目标分析中,首先需要明确中高职各自的培养目标,即培养什么样的人,面向什么样的工作岗位。在中职幼儿保育专业中,要培养的是具有教育情怀和信息素养,能够从事幼儿保育、幼儿照护服务等工作的技术技能人才,面向的是保育师岗位;而高职培养的是能够从事幼儿园保育教育、一日生活组织与管理、教育研究与指导、在保教实践中解决较复杂问题等工作的高素质幼儿园教师,面向的是幼儿

教育教师岗位^[17]。其次需要明确中高职共同的培养目标,制定科学、规范与具有层次性的职业资格晋升标准,以确保培养目标的有效衔接。第二步,在工作任务分析中,依据培养目标所指向的工作岗位,进一步确定不同岗位需要完成的工作任务。例如,幼儿园工作中实行幼儿保育与教育相结合,其一级工作任务可以分为幼儿保育和幼儿教育。其中,幼儿保育下的二级任务为一日生活的保育、儿童身体发展的评估、常见疾病的预防与护理等;幼儿教育下的二级任务为幼儿园教育活动设计与实施、游戏与指导、行为观察与指导和环境创设等。此外,在同一岗位中,有些任务需要在中职阶段学习,有些任务需要在高职阶段学习,但同时也存在二者需要共同学习的任务。例如,学前儿童卫生与保健、学前儿童行为观察与指导、学前儿童发展心理学等在中高职阶段都需要进行学习,这就是中高职两者衔接过程中所要明确的共同工作任务。第三步,在职业能力分析中,主要是明确学生需要达到的职业能力水平。例如,中职幼儿保育专业的职业能力表现为水平一,中高职的共有职业能力表现为水平二,高职学前教育专业的职业能力表现为水平三。

总体而言,纵向上,两个学程之间是逐层递进的;横向上,培养目标—工作任务—职业能力三个步骤是逐层细分的。同时,每个步骤也可能存在区分点,因而需要仔细分析,开发对应的专业教学标准。

(二)课程设置的统筹规划:明确课程组织要素,理清课程设置逻辑

1.明确一体化课程组织要素。在根据衔接性原则制订课程组织方案时,首先需要确定将哪些类型的要素作为课程组织衔接中的线索。泰勒以社会学科课程为例,提出概念、价值、技能三类共同要素,认为在为任何领域编制课程时,都要考虑与该工作领域、总体课程都相关并且内容重要的要素^[18]。施瓦布(Schwab)认为,

课程组织应包括学习者、教师、教材和环境四大要素^[19]。麦克内尔(J.D.McNeil)和黄政杰提出,课程组织的要素为概念、通则、技能和价值。课程组织要素还与教育目标或学习结果具有一定的相关性。布鲁姆(Benjamin Bloom)基于行为主义与认知心理学,将教育目标分为认知、情感和动作技能领域^[20]。加涅(Robert M Gagnè)的学习结果分类与布鲁姆的教育目标分类在框架上大致相同,分为言语信息、智慧技能、认知策略、态度和动作技能五大类^[21]。其次,学前教育专业的学生大多毕业后会从事幼儿园教师职业,那么课程组织设置上需要培养未来的幼儿园教师什么能力,就涉及教师的专业发展问题。舒尔曼与格罗斯曼(Shulman & Grossman)认为,教师专业发展是一个多维度的、连续的并循环往复向上的动态过程,主要包括教育信念、知识与能力、课堂实践等要素^[22]。参照以上学者的课程组织分类与教师专业发展所具备的要素,同时依据学前教育专业教学标准,本研究认为,学前教育专业中高职课程组织的要素主要由专业知识、教育情怀、实践技能三方面构成,并通过不同具体形式实现。专业知识方面,应涵盖专业基础课程、专业核心课程、专业拓展课程,具体可按照艺术、文学、心理学、教育史、教育政策、教育技术、活动设计等主题展开教学,培养幼儿园教师岗位需要的知识与能力;教育情怀方面,应适当渗透思想政治品德、职业道德、价值情怀和个人修养等教育,培养幼儿园教师职业需要的积极的情感、端正的态度、坚定的理想信念和正确的价值观;实践技能方面,主要包括实验、实习实训、毕业设计、社会实践等内容,横向贯穿专业课程,培养能在解决问题过程中做出智慧判断的幼儿园教师。

2. 理清一体化课程设置逻辑。中高职一体化课程的设置应以职业能力发展逻辑为主要依据,按照学生心理发展顺序进行逐层推进,每个阶段均应根据职业能力水平安排相应的专业知

识层面和实践技术层面的课程,并将教育情怀层面的课程贯穿其中(如下页图1所示)。首先,在职业能力上,应当基于人才培养目标,划分好中高职各阶段与衔接阶段的学生职业能力发展水平。能力水平应由中高职专业课程衔接研发小组研制,具体制定时可参照职业核心素养,结合中高职专业教学标准,整体刻画不同阶段学生能力水平的具体表现特征,确保水平层层递进,能够指导中高职一体化课程开设。职业核心素养是从事各种职业均需要的素养,具体包括职业角色、工作胜任、生涯发展三个维度,每个维度下又进行了具体的划分。其中,职业角色包括工作价值、岗位职责、职业道德、人际关系、质量意识等,工作胜任包括任务执行、问题解决、资源统筹、安全意识等,生涯发展包括生涯规划、岗位迁移、自我管理、终身学习等^[23]。其次,在专业知识层面,中高职学前教育专业共有公共基础课和专业课程,其中专业课程分为专业基础课与专业核心课,二者都是必修课程。公共基础课1和专业课程1是中职课程;共有公共基础课2和共有专业课2是为升高职的中职学生而设置的衔接课程,与高职入学考试标准相对应。其中,共有专业课2涵盖了中职升高职所必需的专业基础课a2以及专业核心课b2,是在中职专业基础课a1和专业核心课b1基础上的深化和拔高;学生升上高职后继续学习公共基础课3和专业课3,其中专业课3包括专业基础课a3、专业核心课b3以及相关专业拓展课程。最后,在实践技术层面,中高职学前教育专业对应不同职业岗位与工作任务,因此不同阶段的专业知识层面的课程需要对应不同等级的“见习—研习—实习”,以培养学生的实践操作能力和问题解决能力。

(三)衔接机制的有效构建:强化顶层设计,积极调动和整合多方力量

要使中高职课程组织衔接真正落实到位,还需强化顶层设计,有效构建课程衔接机制。

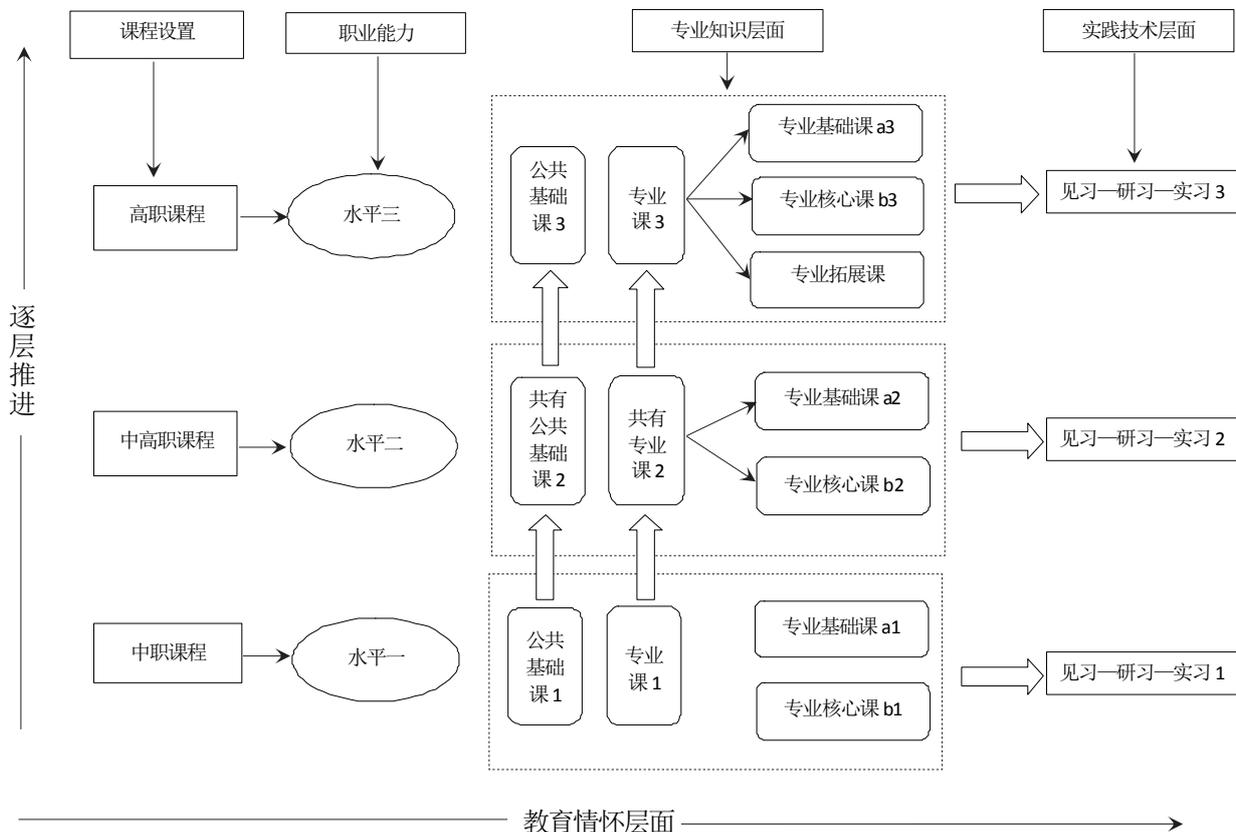


图1 基于职业能力发展逻辑的专业课程设置衔接路径

衔接机制主要是要解决谁来衔接、衔接什么和如何衔接的问题。因此,要构建课程衔接机制,必须积极调动和整合教育行政部门、中高职教育主管部门、教研机构、研究组织、职业院校、行业企业和资深专家等多方力量,进行有效的协商、统筹和规划。首先,从整体层面出发,建立课程组织衔接委员会。课程组织衔接委员会主要由教育行政部门和中高职教育主管部门牵头,全面统筹和规划中高职课程组织衔接工作。其次,根据具体工作需要,设立相应的分支机构。主要包括专业课程衔接研发小组、专家咨询委员会和课程资源审核委员会三个分支机构,其主要职责分别是为中高职专业课程衔接提供政策、业务的咨询指导,按照专业类型分类进行中高职课程标准、课程方案、教材以及相关产品的开发,对中高职相关课程方案、课程标准及教材进行审定。

在中高职课程组织衔接委员会的三个分支机构中,专业课程衔接研发小组是核心部门,既要开发实施有效的课程衔接方案,确保构建无缝衔接的课程体系,还要及时跟踪具体推进过程,防止衔接中出现课程脱节现象。以学前教育专业为例,研发小组主要由学前教育行业专家、课程专家与专业教师构成,具体工作内容包括:首先,确定学前教育专业人才培养的基本方向、选择专业面向的岗位、指向岗位所需完成的工作任务、划分学生各阶段的职业能力水平。其次,依据职业能力发展逻辑,综合考虑学前教育专业学生的身心发展特点、对应的水平要求和职业资格证书内容体系的特点,更科学地设置专业课程。最后,制定中高职学前教育一体化专业教学标准、学前教育一体化专业教学实施方案、学前教育一体化专业评价方案,解决专业课程划分、定位、前后贯通等问题。其中,学

前教育一体化专业教学标准是实现中高职课程目录、课程内容和教材选择相互融通的关键环节,是开发学前教育一体化专业教学实施方案和评价方案的基础。为了保证内容的一致性、层次性和进阶性,其开发需要整合中高职学前教育专业教学标准,从课程组织的专业知识、实践技能和教育情怀三要素出发,同时回应培养目标、工作岗位、工作任务和职业能力。

在探索课程组织衔接的实践过程中,中高职培养目标的清晰定位是一体化建设的前提,专业课程设置的统筹规划是一体化人才培养的重点,衔接机制的有效构建是一体化组织的桥梁。本文所提出的中高职一体化课程组织衔接路径,还需要通过实践检验其可行性和有效性,并根据实践中可能出现的问题寻求进一步的解决方案,以确保中高职一体化在理论与实践的双向结合中实现学生的最佳学习累积效果。■

[注释]

①教育部《职业教育专业目录(2021)》规定了中职阶段的专业名称是幼儿保育,高职阶段的名称是学前教育。本文统一用“学前教育专业”,代指中职幼儿保育专业和高职学前教育专业的统称。

[参考文献]

- [1]肖凤翔,肖艳婷.基于课程论视角论中高职课程衔接内涵及其条件[J].职教论坛,2014(31):37-41.
- [2]黄政杰.课程设计[M].台北:东华书局,1991:63.
- [3]钟启泉.开发新时代的学校课程——关于我国课程改革政策与策略的若干思考[J].全球教育展望,2001(1):14-20+54.
- [4]Posner G J.Analyzing the Curriculum[M].New York:McGraw-Hill,1995:123-128.
- [5]Oliver A I.Curriculum improvement: A guide to problems, principles, and procedures [M].New York: Harper&Row, 1977: 222-224.
- [6]Derricott R.Curriculum continuity:Primary to secondary A [M].OxfOrd:NFER-NELSON,1985:12-18.
- [7](美)艾伦·C.奥恩斯坦,费朗西斯·P.汉金斯.课程:基础、原理和问题[M].3版.柯森,译.南京:江苏教育出版社,2002:255-260.
- [8]欧用生.中小学课程的衔接与统整[C]//欧用生,庄梅枝.九年一贯课程学习领域研讨会论文集.新北:台湾教材教育发展学会,2001:29-41.
- [9]张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000:233.
- [10][13]徐国庆.中高职衔接中的课程设计[J].江苏高教,2013(3):139-141.
- [11]徐国庆,石伟平.中高职衔接的课程论研究[J].教育研究,2012(5):18-20.
- [12]徐国庆.职业教育课程、教学与教师[M].上海:上海教育出版社,2016:23-25.
- [14]柳燕君.构建“能力递进、纵横拓展、模块化设置”的中高职课程衔接模式[J].中国职业技术教育,2012(17):56-60.
- [15]周晶,万兴亚.中高职课程衔接的区域实践与理论反思[J].现代教育管理,2014(12):74-79.
- [16]彭玲芳,屈孝初.中高职衔接中的破冰之行——构建一体化课程体系[J].成人教育,2015,35(4):82-86.
- [17]教育部.关于印发《职业教育专业目录(2021年)》的通知(教职成[2021]2号)[Z].2021-03-12.
- [18](美)拉尔夫·泰勒.课程与教学的基本原理[M].罗康,张阅,译.北京:中国轻工业出版社,2008:94-99.
- [19](德)费迪南·费尔曼.生命哲学[M].李健鸣,译.北京:华夏出版社,2000:51.
- [20]李超杰.理解生命——狄尔泰哲学引论[M].北京:中央编译出版社,1994:90+96-99+101.
- [21]联合国教科文组织.学会生存——教育世界的今天和明天[M].北京:教育科学出版社,1996:188.
- [22]Shulman L S.Those Who Understand:Knowledge Growth in Teaching[J].Educational Researcher,1986,15(2):4-14.
- [23]陈宏艳,徐国庆.基于核心素养的职业教育课程与教学变革探析[J].职教论坛,2018(3):57-61.