



国外职业教育 核心理念解读

——学习成果导向职业教育课程开发理论与实践

严中华◎编著



清华大学出版社



国外职业教育 核心理念解读

——学习成果导向职业教育课程开发理论与实践

严中华◎编著

清华大学出版社
北京

内 容 简 介

本书是国内第一本系统探讨学习成果导向职业教育课程开发理论与实践的专著,既有较深的理论,又有较好的实践操作性,既可以作为我国职业院校深化课程改革的参考用书,也可以作为我国应用型本科启动课程体系创新工作的参考指南,更可以为职业教育院校的管理者们以及政府的领导们制定相关政策提供理论依据。

本书对国外尤其欧盟职业教育课程开发新范式——学习成果导向,兴起的理论依据以及实践运用现状进行了系统分析与解读,并以澳大利亚和英国为案例,详细探讨了职业教育国家课程以及现代学徒制校本课程开发的模式和路径,具有较强的实用性和参考价值。

本书封面贴有清华大学出版社防伪标签,无标签者不得销售。

版权所有,侵权必究。侵权举报电话:010-62782989 13701121933

图书在版编目(CIP)数据

国外职业教育核心理念解读:学习成果导向职业教育课程开发理论与实践/严中华编著. —北京:清华大学出版社,2017

ISBN 978-7-302-46334-4

I. ①国… II. ①严… III. ①职业教育-研究-国外 IV. ①G719.1

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第021379号

责任编辑:杜长清

封面设计:刘超

版式设计:刘艳庆

责任校对:王颖

责任印制:杨艳

出版发行:清华大学出版社

网 址: <http://www.tup.com.cn>, <http://www.wqbook.com>

地 址:北京清华大学学研大厦A座 邮 编:100084

社总机:010-62770175 邮 购:010-62786544

投稿与读者服务:010-62776969, c-service@tup.tsinghua.edu.cn

质量反馈:010-62772015, zhiliang@tup.tsinghua.edu.cn

印 刷 者:北京富博印刷有限公司

装 订 者:北京市密云县京文制本装订厂

经 销:全国新华书店

开 本:185mm×260mm 印 张:15.25 字 数:368千字

版 次:2017年3月第1版 印 次:2017年3月第1次印刷

印 数:1~2500

定 价:36.00元

产品编号:052435-01

序 言 一

自 20 世纪 90 年代以来,中国职业教育尤其是高等职业教育取得的成就是有目共睹的,其中,处在职业教育改革核心的课程建设更是成果丰硕。尤其由职教专家姜大源、赵志群等积极倡导、引进和创新的工作过程系统化课程开发的理念和模式,更是为我国高等职业教育从出生被“轻视”“瞧不起”到目前能立足于一向“自大”的高等教育之中,甚至能成为中国教育走向世界的种子选手,提供了强有力的支撑。《2016 中国高等职业教育质量年度报告》客观记录的高等职业教育在“十二五”期间的成就,为我们做出这样的判断和结论提供了有力证据。

正如姜大源先生(2016)所说,“中国高等职业教育是世界教育百花园里的一朵奇葩。这是以 1300 所高职院校的体量生存于中国广袤国土上的一种教育,是与中国改革开放同步发展起来的一种教育,是伴随中国 30 多年高速发展成为世界第二大经济体背景之下成长起来的一种教育”“对中国高等职业教育生长与发展规律的梳理表明,中国教育能够走向世界,能够对世界做出贡献的,很可能首先是中国的职业教育,尤其是中国的高等职业教育”。但实现这梦想的关键且棘手的问题是:工作过程导向课程支撑下的高等职业教育,应如何实现与中职、普高以及非正式、非正规教育的对接?这不仅是我国迫切需要解决的难题,也是德国面对的严峻挑战。

近些年来,从中央到地方政府的中长期教育规划,都反复强调要构建实现终身学习的现代职业教育体系,即到 2020 年,形成适应发展需求、产教深度融合、中职高职衔接、职业教育与普通教育相互沟通,体现终身教育理念,具有中国特色、世界水平的现代职业教育体系,建立人才培养立交桥,形成合理教育结构,推动现代教育体系基本建立、教育现代化基本实现。实现这一目标的关键问题是立交桥“如何构建”,这不仅是方式方法的问题;更是过程导向还是成果导向的“理念”问题。作为欧盟重要成员国之一,德国在实现欧盟教育一体化(博洛尼亚进程的重要使命)方面肩负着重要的责任。根据欧盟资格框架(EQF)的要求,德国需要构建与之相一致的国家资格框架(GQF),以实现全欧盟资格透明、可互认和可比较。但德国在这一方面的工作进展相对缓慢。究其深层原因在于:工作过程导向课程的学习成果具有整体性、过程性和难以测量的典型特征,其完全体现建构主义的学习理念,也体现了教育实施机构履行教育使命的旨图;而 EQF 中资格学习成果的描述则表现出宏观性、模块化、成果导向并且有利测量的典型特征,其体现行为主义学习理论的某些特征,也体现了公共管理强化绩效和问责的新理念。这两种学习成果的界定处在事物的两个极端,如何处理这一对矛盾是一个众所周知的世界性难题,也是一个复杂的系统工程。因而在我国还很少有系统探讨解决这一问题的专著可鉴。当我开卷阅读严中华教授的这本著作时,却犹如久旱逢甘雨。严中华教授以其敏锐的学术洞察力,对在欧美国家兴起的学习成果导向的课程改革浪潮进行了全面解读,为我们破解上述困境和难题提供了重要启示。



正如本书中所说,“将教育与劳动力市场紧密对接、新公共管理理念指导下的职业教育系统内部治理机制创新以及建构主义学习理论应用等需要,都是职业教育课程以学习成果为导向进行课程改革创新的主要驱动力。对欧盟众多国家而言,基于学习成果开发欧盟资格框架(EQF)、欧洲职教学分累积与转移系统(ECTS)、欧洲职业教育与培训质量保证参考框架(EQAVET)等工具,更是促使职业教育课程向应用学习成果转移。”这里提出的学习成果导向课程创新驱动要素,与我们有关教育规划和政策提出的目标与要求是何等相似,我不由想到:成果导向的课程可能也是中国职业教育课程的“应然”。

本书中还指出“课程变得更加广义,越来越多地从一个静态、单一的文件(其包含学生完成一个学年学习所必须掌握的学科知识)朝一个动态、综合和全面的文件包(其包括职业标准、学习成果的定义、评估步骤、教学与培训的方法等)方向变化”“广义的课程是针对学习经历(经验)计划的一个或一整套框架性规范文件。任何学习经历(经验)计划框架内的文件都可以称为一个课程,包括与资格、评估和指导相关的文本”“理想的职业教育课程开发是包括职业标准开发、职业资格开发、教育标准开发和校本课程开发等的一系列过程”。如果这些观点反映了国外职业教育课程的“实然”,那么是否意味着:中国职业教育课程的开发也应该从广义课程的角度思考,采取从上而下的开发策略,弥补现有中国职业教育课程基于狭义的课程定义、采取从下至上开发策略的局限性。

另外,本书指出“职业教育课程学习成果导向已成为所有教育类型课程开发和设计的新‘范式’,并且职业教育是从旧范式向‘新范式’转移的先锋”。这一观点给我们的重要启示是:在欧美国家发生的学习成果导向课程开发的浪潮反映了课程发展的“使然”,我们教育工作者不得不去面对、去思考并采取有力的行动。

由于篇幅有限,本书的精彩片段以及给予我们的启示不再一一列举。总之,这是一个孜孜不倦、执着专注的职教研究者汇聚心力凝结成的一份沉甸甸的关于高职教育课程开发的研究成果,是国内第一本全面解读和系统探讨国外学习成果导向职业教育课程开发理论与实践的专著,既有较深的理论,又有较好的实践操作性,对破解中国职业教育课程开发面对的困境有重要的启示作用,对我国职业教育中长期规划提出的相关教育政策的践行以及新一轮职业教育课程改革与创新工作也具有较强的指导性和参考价值。此书值得所有从事职业教育的政府领导、学校教师和管理者认真阅读。

此为序。

华南师范大学职业教育学院院长、高等教育博士研究生导师
陈伟

2016年11月28日

序 言 二

“行是知之始，知是行之成”，伟大的教育学家陶行知先生的教育思想一直启迪着我国的职业教育改革与发展。“行”“知”合一正是我们职教发展必由之路。仅仅埋头书本知识，只是闻知，不能满足职业教育的培养要求。“亲知”才是职业教育的根本之路，从实践中得出知识，又力行于实践，最终上升为理论。当我开卷阅读严中华教授这本著作时，我深切地感到：这本书正是由实践问题导向催生出来的一系列研究成果凝结而成的一本书，真正践行了“知行合一”。

广东科学技术职业学院经管学院严中华教授一直秉承着工作即研究的理念，在管理和教学工作的同时，执着于高职教育专业课程的改革实践和研究工作，可以说是理论和实践相结合的最好践行者。

2008年该校经济管理学院在严中华教授的带领下，为了解决经济管理类课程过于学科化的问题，践行理念保持最先进、实践逐步推进的创新策略，率先在全国开展基于工作过程系统化课程的开发和实践，取得一系列有益的成果，并总结成书《职业教育课程开发与实施——基于工作过程系统化的职教课程开发与实施》，于2009年由清华大学出版社出版。

2010年该校申报国家骨干高职院校建设项目成功，为了破解课程开发和实施学校单一主体的局限性，完成体制机制创新这一核心任务，严中华教授又提出高职教育经济管理类专业要构建基于校企双主体“教学企业”的理念，为校企双主体共同开发和实施课程提供了一个有效的平台，并且该实践成果被总结成书《高职院校管理创新理论与实践指南——基于校企双主体教学企业构建与管理》，并于2011年由清华大学出版社出版。

2016年，该校又进入新的发展时期，又被广东省赋予“建设国内一流、国际知名职业院校”和创建“广东省互联网+创新创业示范校”两大新的使命，在课程建设方面面临着破解高职教育课程与中职以及普通教育课程相衔接和对接的难题，旨在增强职业教育的吸引力和实现学生的终身教育，这也是近几年国家规划和行动计划提出的重大课题。面对这一问题，作为学校创国内一流跨境电商重点专业的总负责人，严中华教授创建了“麦迪思国际职业教育研究中心”，组成了解决问题的攻关团队，本书就是他们潜心研究和探讨的结晶，也是该校创一流过程中的重要成果，并且将为跨境电商专业课程的深化改革提供坚实的理论基础。

“纸上得来终觉浅，绝知此事要躬行。”本书凝结了严中华教授的探索，是身体力行的研究成果。更为可贵的是：该书是目前国内第一本对欧美等国家发生的学习成果导向课程开发浪潮进行了全面、系统解读的著作；尤其对成果导向课程和工作过程导向课程之间的关系和区别，做了深入的探讨；这将消除从事职业教育课程开发的广大一线教师一系列理念困惑，对破解中国职业教育课程开发面对的困境有重要的启示作用，对我国职业教育中长期规划提出的相关教育政策的践行以及新一轮职业教育课程改革与创新工作也具有较强的指导性和参考价值。



德国把职业教育视为“强国的秘密武器”，日本把职业教育定位为“科技立国之本”。中国的职业教育对经济和社会发展的作用有较大的发挥空间，我国职教人任重道远。职教之路该如何走过从“知”到“行”的艰难探索历程，真正焕发内在生命力，在经济新常态与供给侧结构性改革中发挥作用，希望此书能够给所有热爱职业教育工作并有志于投入新一轮职业教育改革的领导和教师们以借鉴。

此为序。

广东省人才开发与管理研究会会长、
华南理工大学工商管理学院副院长、教授、博导
刘善仕

2016年11月28日

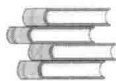
前言

进入 21 世纪以来,一股以学习成果为导向的课程创新浪潮从欧美大陆、太平洋西南部的澳大利亚向我们席卷而来,其来势之汹涌,涉及面之广泛,迫使我们不得不对如下问题进行深度思考:这股浪潮与之前发生的全球范围内的能力本位课程改革以及在德国和我国发生的工作过程导向职业教育课程改革到底有什么实质区别,其是否有理论依据?其动力何在?它是一种全球现象,还是局部区域的实践?它是发生在职业教育领域内的独有现象,还是各教育领域共同的实践?本书旨在对这些问题进行探索,同时借此机会探讨学习成果导向职业教育课程及其开发的理念、基本规律和基本技术,期望为我国职业教育和应用型本科教育及其课程开发的现有实践和未来设计提供有益的参考。

自 20 世纪 90 年代以来,中国职业教育尤其高等职业教育取得的成就是有目共睹的,其中,处在职业教育和教学改革核心的课程建设,更是成果丰硕。借鉴和吸收国外职业教育 MES、能力本位、学习领域等课程开发理念和模式,我国相继开发和形成了模块课程、宽基础/活模块课程、项目课程和工作过程系统化课程等一系列成果,尤其由职教专家姜大源、赵志群等积极倡导的德国职业教育工作过程系统化课程开发的理念和模式,更是为我国高等职业教育第一、第三批示范院校建设项目的质量保证提供了有力的支撑,也为我国职业教育能区别于学科型的本科教育提供了有力证据。正如姜大源先生所说:“课程开发必须解决课程内容如何选择和排序的问题,这里的‘排序’就是结构化问题。职业教育课程不再关注建筑在静态学科体系之上的显性理论知识的复制与再现,而更多的是着眼于蕴含在动态行动体系之中的隐性实践知识的生成与构建”,德国职业教育工作过程系统化的课程开发正是体现了这一理念,是职业教育课程开发的创新性突破。

但是就《国家中长期教育改革与规划纲要(2010—2020 年)》关于终身学习和构建现代职业教育体系的目标而言,我们仍需破解职业教育课程开发如下一些关键性问题:职业教育课程与职业标准和资格标准的关系问题、职业教育国家课程标准与校本课程标准的关系问题、中高职课程衔接标准与技术问题、职业教育课程与普通教育课程相对接的标准与技术问题、课程学分累积与转移问题、职业教育课程能力标准与学科体系课程能力标准的协调和统一问题等。这些问题是无法从现有的工作过程导向课程开发理念和模式中找到答案的。

1962 年,托马斯·库恩(Thomas S. Kuhn)出版专著《科学革命的结构》,提出了科学发展中的范式转换(Paradigm Shift)理论:范式与范式之间具有不可通约性,因此新范式替代旧范式必然伴随着一场科学革命。换言之,科学发展不是累积、堆栈的结果,而是范式转换的结果,科学发展中的进化时期要被急剧的、革命的转折所代替,转折造成“渐进过程的中断”,并为自身开创新的、更高级的发展阶段。范式转变是一种思维方式到另一种思维方式的转换,是在一系列推动力量的作用下发生的思维变化。借鉴这一“范式”理论,英国博洛尼亚专家斯蒂芬·亚当(Stephen Adam)对由欧盟主导的学习成果课程创



新实践做出如下判断：“伴随着学习成果应用所带来的教育革命，将迎来一种教育和课程开发的新范式。”本书通过对这一课程开发新浪潮的探讨和反思也发现，基于学习成果的课程开发模式是一种不同于以往课程开发模式的新“范式”，将为我们破解上述困境和难题提供重要启示。

本书分三篇，共十章：第一篇主要就国外成果导向职业教育提出的课程开发的基础理论和基本实践进行了系统探讨，其中涉及关键概念与操作定义、学习成果导向职教课程开发的动因、理想的开发模式与过程等方面；第二篇主要就澳大利亚职业教育学习成果导向国家课程和学徒制校本课程的开发模式和路径进行了详细解读，具体包括澳大利亚职业教育体系特征、培训包及其开发、学徒制校本课程开发路径等内容；第三篇主要就英国学习成果导向职业教育国家课程和学徒制校本课程的开发模式和路径进行了详细解读，主要围绕英国职业教育体系特征、国家职业标准及其开发、国家职业资格及其开发、学徒制校本课程开发等关键问题展开。

本书是国内第一本系统探讨学习成果导向职业教育课程开发理论与实践的专著，既有较深的理论，又有较好的实践操作性；既可以作为我国职业院校深化课程改革的参考用书，也可以作为我国应用型本科启动课程体系创新工作的参考指南，更可以为职业教育院校的管理者以及教育管理机构的领导们制定相关政策提供理论依据。本书对国外尤其欧盟职业教育课程开发的“学习成果导向”这一新范式，兴起的理论依据以及实践运用进行了系统分析与解读，并以澳大利亚和英国为案例，详细探讨了职业教育国家课程以及现代学徒制校本课程开发的模式和路径，具有较强的实用性和参考价值。

本书在编写过程中参考了大量国外专家、学者的英文文献和国内职教专家姜大源、赵志群、徐国庆、马树超等的著作和论文；广东科学技术职业学院书记黄仕初、校长李龙图、副校长康思琦、副校长马广智以及机电学院院长陈斗雪教授、计算机学院院长余爱民、教务处处长朱小平教授、组织部部长胡耀忠，他们在我校创建国际知名、国内一流时所迸发出的激情、斗志、创新、创意以及对不同学术观点的包容深深感染着我，在此一并深表谢意。最后，非常感谢清华大学出版社的领导和赵琳等编辑们，他们为本书的出版做了大量工作。

学习成果导向课程及其开发是职业教育的最新理论和实践领域，加上编者水平有限，书中难免存在不足之处，敬请读者朋友批评指正！

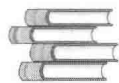
严中华于广州、珠海

2016年11月20日

目 录

第一篇 国外成果导向职业教育课程开发基础理论与基本实践

第一章 关键概念和操作定义	2
第一节 什么是成果导向教育	2
第二节 什么是课程	3
一、课程的概念	3
二、课程的分类	4
三、本书课程工作定义	6
第三节 什么是学习成果	7
一、学习成果导向教育新范式	7
二、学习成果界定	9
三、学习成果运用	16
第二章 成果导向职教课程开发动因	23
第一节 教育实践新目标驱动	23
一、连接教育与劳动力市场	23
二、调节职业教育系统	24
三、欧盟政策工具应用	25
第二节 学习理论新成果驱动	26
一、行为主义理论	26
二、认知主义理论	27
三、建构主义理论	27
第三章 理想开发模式与过程	30
第一节 开发模式与过程	30
一、理想开发模式	30
二、质量保证与理想过程	32
第二节 成果导向课程开发国外比较	41
一、实际动机比较	41
二、职业标准开发比较	42
三、资格标准开发比较	43
四、学徒制校本课程开发路径比较	45
本篇参考文献	52



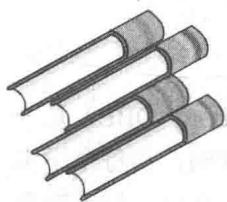
第二篇 澳大利亚学习成果导向职业教育学徒制 校本课程开发路径解读

第四章 澳大利亚职业教育概述	56
第一节 澳大利亚教育体系概况	56
第二节 澳大利亚职业教育特征	58
第三节 澳大利亚成果导向职业教育课程开发特点	64
第五章 澳大利亚培训包及其开发	66
第一节 培训包标准与溯源	66
第二节 培训包开发	68
一、开发与认定的相关机构	69
二、培训包及其组成开发一般要求	70
三、能力单元及其开发	71
四、资格及其国家框架开发	77
五、培训包开发和认定原则与过程	85
第三节 “培训与教育包”案例分析	94
一、“培训与教育”部门分析	94
二、“培训与教育”培训包分析	96
三、“培训与教育”培训包的现实影响	100
第六章 澳大利亚学徒制及其课程开发	103
第一节 澳大利亚学徒制概述	103
一、澳大利亚学徒制与受训生制简史	103
二、澳大利亚学徒制的主要特征	105
三、新南威尔士州高中校本位学徒制启动与培训计划	106
第二节 新南威尔士州高中校本位学徒课程开发	113
一、新南威尔士州高中课程分类	113
二、新南威尔士州职业教育与培训课程	114
三、新南威尔士州高中校本位学徒课程设计	121
本篇参考文献	123
本篇附录	124

第三篇 英国学习成果导向职业教育学徒制校本课程开发路径解读

第七章 英国职业教育概述	138
第一节 英国教育体系概况	138

第二节 英国职业教育特征	140
第三节 英国成果导向职业教育课程开发特点	145
第八章 英国国家职业标准及其开发	147
第一节 什么是国家职业标准	147
第二节 国家职业标准开发	148
一、职业标准开发主体	148
二、国家职业标准开发过程	150
第三节 案例分析	161
一、建筑业国家职业标准开发	161
二、物流业国家职业标准开发	167
第九章 英国国家职业资格及其开发	172
第一节 什么是英国国家职业资格	172
第二节 国家职业资格（QCF）开发	175
一、学习单元构成及开发	175
二、单元组合规则构成及其开发	178
三、基于 NOS 资格开发	181
第三节 案例分析	186
一、社会企业 QCF 资格开发	186
二、单元组合规则案例	189
第十章 英国学徒制及其校本课程开发	201
第一节 英国学徒制概述	201
第二节 英国学徒制校本课程开发	202
一、开发标准	202
二、开发步骤	208
第三节 案例分析	213
一、物流运作中级和高级学徒制框架	213
二、社交媒体与数字营销高级学徒制框架	218
三、个人学习、思维技能训练与课程学习整合案例	220
本篇参考文献	229
后记	231



第一篇

国外成果导向职业教育课程开发 基础理论与基本实践

- ◎ 第一章 关键概念和操作定义
- ◎ 第二章 成果导向职教课程开发动因
- ◎ 第三章 理想开发模式与过程

第一章 关键概念和操作定义

第一节 什么是成果导向教育

维基百科 (Wikipedia)^①指出, 成果导向教育 (Outcome-based Education, OBE) 是一种教育理论, 其核心是教育系统的每个构成部分都以学习成果为基础或导向, 当每个学生结束完成教育体验后应该实现这种学习成果。在成果导向的教育中, 不存在单一指定的教学或评估方法, 教学和评估都应该帮助学生达到规定的成果, 教师的角色转变成为指导者、教练、推动者或辅导者^②。

成果导向教育方法已经被世界各地教育系统的多个层面采用^③。从普通教育 (包括一般中小学教育和高等教育) 领域的应用来考察, 澳大利亚在 20 世纪 90 年代初、南非在 20 世纪 90 年代后期, 其普通教育 (中小学教育) 都采取 OBE 政策, 但由于各种原因, 最终以失败而告终; 美国自 1994 年以来一直实施 OBE 计划并不断修正; 2005 年, 中国香港的大学采用 OBE 方法; 2008 年, 马来西亚在其所有的公立学校系统实施 OBE; 2012 年, 欧盟提出了在整个欧盟内教育转向注重学习成果。经过国际努力, 接受 OBE 的华盛顿协议于 1989 年创建, 其是接受使用 OBE 方法获得本科工程学位的协议。到 2014 年签署国和地区包括澳大利亚、加拿大、中国香港与台湾地区、印度、爱尔兰、日本、韩国、马来西亚、新西兰、俄罗斯、新加坡、南非、斯里兰卡、土耳其、英国和美国。

从职业教育领域的应用来考察, 成果导向教育可以追溯到职业教育广泛采用的能力本位教育 (Competency Based Education, CBE)。能力本位教育, 其核心是从职业岗位的需要出发, 确定能力目标。通过学校聘请行业中一批具有代表性的专家组成专业委员会, 按照岗位群的需要, 层层分解, 确定从事行业所应具备的能力, 明确培养目标。然后, 再由学校组织相关教学人员, 以这些能力为目标, 设置课程, 组织教学内容, 最后考核是否达到这些能力要求。

能力本位教育思潮是一股世界范围的职业教育与培训思潮。其思想最初来源于美国第二次世界大战后对退役人员的转业训练。20 世纪 60 年代被用于美国职业教育的师资培训, 后传到加拿大, 80 年代又逐渐推广到了欧亚及澳洲等许多国家和地区, 对职业教育与培训产生了深远影响。尤其是 80 年代中后期及 90 年代初, 主要的英联邦国家, 如英国、澳大利亚、新西兰先后根据能力本位职教思想重新构建了本国的职业教育与培训体系以及课程体系, 把能力本位职业教育思潮推向了一个新的高度。90 年代初能力本位职教思潮又经加拿大引入中国。由于能力本位职业教育显著的优越性, 它引起了世界范围内的广泛关注,

^① Wikipedia. Outcome-based education[EB/OL]. 2010. https://en.wikipedia.org/wiki/Outcome-based_education.

^② Spady, William. Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers[EB/OL]. 1994. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED380910.pdf>.

^③ Wikipedia. Outcome-based education[EB/OL]. 2010. https://en.wikipedia.org/wiki/Outcome-based_education.

一度成为世界职教教学改革的发展方向和国际上颇为流行的职教改革思潮。

但当时人们对“能力”本质的理解非常狭隘，是行为主义的，即根据一系列具体的、孤立的行为来界定“能力”，等同于“操作能力”“动手能力”，而这些行为往往与一项项被细致地分解的工作任务相联系，其目的在于使能力能够明确地陈述出来。显然这里的“任务”即“能力”。当人们意识到：即使一个人能够完成已经明确规定的任何细小任务，他也不一定能成为一名成功者时，这种理念很快就被冷落。到了20世纪80年代中后期，能力本位的教育和培训理念又重新兴起，并且成为世纪之交职业教育和培训改革的主导理念，这与产业界强烈要求提高劳动者的职业能力相关。当时的企业界普遍反映：现行的职业教育与就业需求不直接相关的现象十分严重，只注重知识与理论的获得，而非实际的操作能力，受训人员在岗位上所表现出来的实际操作能力才是职业能力的体现。时至20世纪90年代，能力本位思潮盛行后期，又提出了“关键能力”。

大量研究文献（Anne Mette Morcke, 2012）^①认为成果导向的教育和能力本位的教育尽管细节上有所不同，但其有共同的假设，即教育应该以预定的成果为指导。在实践中，两者之间没有本质差异。在博洛尼亚调优项目（Tuning Project）和欧洲职业培训发展中心（European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP）开展的“学习成果导向职业教育课程的比较研究”项目中，两个术语常常交替使用，并且在世界许多国家构建了全国统一的资格框架后，学习成果导向教育术语的使用逐步取代能力本位教育术语的使用。究其深层原因在于相对能力作为普通教育与职业教育学习成就比较的参照物，学习成果更具有综合性、科学性、可行性以及可比较性，具体描述见第三节学习成果的定义部分。

第二节 什么是课程

一、课程的概念

课程（Curriculum）是现代教育学中的一个基本概念，几乎所有谈论教育理论的书籍都要涉及课程这个词。然而，给课程下一个确切的定义，却绝非易事。Rule（1973）识别出了119个关于课程的定义，自此以后，又有许多定义列入其中。课程不像教育机构、教育者、受教育者等概念，有公认的内涵和外延。不管教育学者们关于教育机构、教育者、受教育者有哪些不同的学术见解，他们至少都很明确讨论的对象是什么。可是，课程却是这样一个概念，如果不同的学者有不同的课程观，那么，很有可能，他们同时也有不同的课程概念。F. M. 康纳利等人认为：“课程定义因研究者或实践者在其课程思考和工作中对概念的使用而有所不同，因此，没有超出特定的研究、论文、看法或值得讨论的政策文件等背景特殊地给课程下定义的方式。”^②

欧洲职业培训发展中心（CEDEFOP）的有关研究也提出：关于课程，目前并没有一个业界认可的统一定义，术语“课程”难以捉摸、认识论上界限不清。毫不奇怪，课程的许

^① Anne Mette Morcke · Tim Dornan · Berit Eika, Outcome (competency) based education: an exploration of its origins, theoretical basis, and empirical evidence[EB/OL]. 2012. http://www.pure.au.dk/portal/files/55932771/2013_OBE.pdf.

^② 江山野. 简明国际教育百科全书·课程[M]. 北京：教育科学出版社，1991.



多定义高度依赖于历史环境、教学方法和国家背景。

在西方,斯宾塞(H. Spencer)最早使用“Curriculum”一词表达课程这个概念,意思是“教学内容的系统组织”。“Curriculum”源于拉丁文“Currere”,意为“跑”,作动词用。“Curriculum”是“Currere”的名词形式,意为“跑道”。“跑道”的英文表达为Race-course,所以,课程在英语中又可以用Course of Study来表示。Course of Study译成中文就是“学习的历程或经历”。

CEDEFOP(2010)通过对课程理论有关文献进行综述发现^①,课程发展的总体趋势是:“课程变得更加广义,越来越多地从一个静态、单一的文件(其包含学生完成一个学年学习所必须掌握的学科知识)朝一个动态、综合和全面的文件包(其包括职业标准、学习成果的定义、评估步骤和教学与培训的方法等)方向变化。”这种演变解释了为什么今天人们在“课程在什么地方结束,教育、学习与培训从什么地方开始”这一问题上,很难达成一致的意见。

对于课程人们常常作如下理解:(1)一系列知识和技能的描述。(2)教学与学习的计划:教育意图及其相关计划是大多数课程定义的中心要点。因此,课程被理解为计划工具。(3)不同培训和教育利益相关者之间的契约或共同构建的标准:这意味着该课程具有规范性质(即它可以采取法律、法令、官方指引等形式),其对教学和学习具有调控作用。(4)课程是一个文件(或文件的集合)。(5)学习者随着时间推移的体验。

基于以上认识,为了对欧盟各国成果导向课程开发状况进行比较研究,CEDEFOP(2010)确定了以下工作定义。

课程是针对学习经历(经验)计划的一个或一整套框架性规范文件。

按照这一定义,任何学习经历(经验)计划框架内的文件都可以称为一个课程,包括与资格、评估和指导相关的文本。课程通常会明确学习的成果、目标、内容、地点和时长,以及教学和评估方法,可能会因国家、教育类型等的不同有所差异。

二、课程的分类

CEDEFOP(2010)提出一个理想的职业教育课程及其开发框架,并将课程分类为“书面课程”(Written Curriculum)和“教学课程”(Teaching Curriculum),如图1-1所示^②。

“书面课程”是指所有为学习经历(经验)计划提供框架的文件,包括资格与评估标准、教育与课程标准和培训与学习方案等规范性文件;“教学课程”主要是指书面课程在具体环境下的应用实践,包括一系列具体的教学和学习活动。“教学课程”的主要内容是行为、关系、经历,无法像研究文本有关证据那样对其进行研究。尽管本书关注的焦点是“书面课程”对“教学课程”的引领作用,但是后者并不仅仅是前者的一个简单反映。很明显,其他因素如体制文化也会影响“教学课程”。另外,CEDEFOP(2010)对学习计划与方案作如下定义:学习计划与方案是在具体的学习环境下计划学习经历的一份书面文件。其根据教育标准并考虑学习者的需求而制定。

^① CEDEFOP. Learning outcomes approaches in VET curricula: A comparative analysis of nine European countries[EB/OL]. 2010. http://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf.

^② CEDEFOP. Learning outcomes approaches in VET curricula: A comparative analysis of nine European countries[EB/OL]. 2010. http://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf.

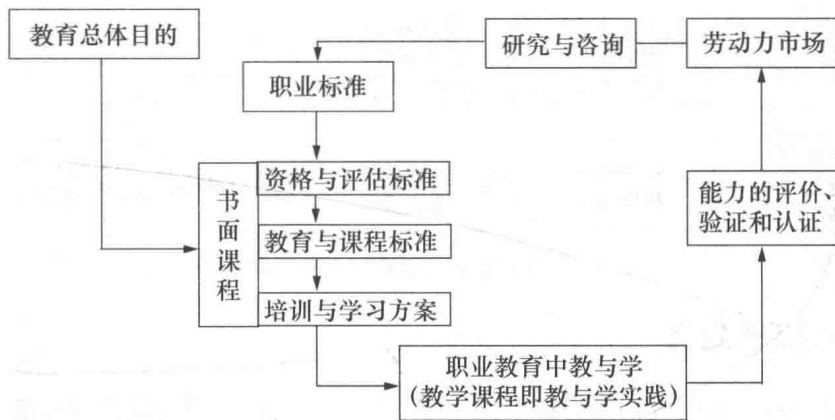


图 1-1 职业教育课程及其开发框架

我国许多学者（许洁英，2005；徐玉珍，2005）^{①②}将课程分为国家课程、地方课程和校本课程。学者们认为国家课程，从广义上来说，是指国家有关部门制定和颁布的各种课程政策，如教育部制定、颁布的课程管理与开发政策、课程方案，各类课程的比例和范围，教材编写、审查和选用制度等；从狭义上来说，国家课程是指国家委托有关部门或机构制定的各类教育的必修课程或称核心课程的课程标准或大纲。无论广义的国家课程还是狭义的国家课程，都集中体现了国家的意志，是决定一个国家教育质量的主要因素，因此，国家课程具有统一规定性和强制性。

地方课程，广义的地方课程是指在某一地方实施和管理的课程，既包括地方对本地国家课程的管理和实施，也包括地方自主开发的只在本地实施的课程；而狭义的地方课程专指地方自主开发、实施的课程。在一般情况下，人们所谈的地方课程都是狭义的地方课程。

校本课程，广义的校本课程是指学校所实施的全部课程，既包括学校所实施的国家课程、地方课程，也包括学校自己开发的课程。而狭义的校本课程专指校本课程，即学校在实施好国家课程和地方课程的前提下，自己开发的适合本校实际的、具有学校自身特点的课程。目前，人们习惯将学校自己开发的课程称之为校本课程，以区别广义的学校课程。

职业教育研究专家姜大源（2008，2015）^③将课程分为学科课程和职业教育课程。他认为，一个专业之所以能够成为一个专业，是因为它具有特殊的知识系统，即在知识的范畴、结构、内容、方法、组织以及理论的历史发展方面有它自身的独到之处。一个职业之所以能够成为一个职业，是因为它具有特殊性，即在工作对象、方式、内容、方法、组织以及工具的历史发展方面有它自身的独到之处。因此，传统意义下的本科院校专业课程体现的是学科知识系统化的课程即学科课程。而现代意义下的高职院校专业课程体现的是工作过程系统化的课程即职业教育课程。另外，他又根据国外和中国职业教育课程发展的历程，将国外职业教育课程分为 MES 课程、能力本位课程、学习领域课程等，中国职业教育课程分为模块课程、宽基础活模块、项目课程和工作过程系统化课程，具体如图 1-2 所示。

① 许洁英. 国家课程、地方课程和校本课程的含义、目的及地位[J]. 教育研究, 2005 (8): 32-57.

② 徐玉珍. 是校本的课程开发, 还是校本课程的开发[J]. 课程/教材/教法, 2005, 25 (11): 3-9.

③ 姜大源. 世界职业教育课程改革的基本走势及其启示[J]. 中国职业技术教育, 2008 (319): 7-13.