

职业教育与培训 学习领域课程开发手册

欧盟 Asia-Link 项目 “关于课程开发的课程设计” 课题组 编



高等教育出版社

职业教育与培训

学习领域课程开发手册

欧盟 Asia-Link 项目“关于课程开发的课程设计”课题组 编

高等教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

学习领域课程开发手册/欧盟 Asia-Link 项目“关于课程开发的课程设计”课题组编. —北京: 高等教育出版社, 2007. 6

ISBN 978 - 7 - 04 - 021677 - 6

I. 学... II. 欧... III. 职业教育 - 课程 - 教学研究
IV. G712.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 073125 号

策划编辑	孙 杰	责任编辑	伦克己	封面设计	李卫青
版式设计	王艳红	责任校对	姜国萍	责任印制	韩 刚

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街 4 号
邮政编码 100011
总 机 010 - 58581000

经 销 蓝色畅想图书发行有限公司
印 刷 北京汇林印务有限公司

开 本 787 × 960 1/16
印 张 6.75
字 数 120 000

购书热线 010 - 58581118
免费咨询 800 - 810 - 0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>
畅想教育 <http://www.widedu.com>

版 次 2007 年 6 月第 1 版
印 次 2007 年 6 月第 1 次印刷
定 价 15.00 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

物料号 21677 - 00

项目及课题说明

项目支持：欧盟“亚洲联系”（Europe Aid Asia-Link）

课题名称：关于课程开发的课程设计（Design of a Curriculum on Curriculum Development, 简称 DCCD）

课题编号：CN/ASIA-LINK/005（84893）

编 委 会

主 编：F. 劳耐尔（Felix Rauner）

副 主 编：高 林 赵志群

委 员：（按姓氏笔画排序）：

J. 迪特里希（Joachim Dittrich）

F. 劳耐尔（Felix Rauner）

王莉方 赵志群 赵 楠 高 林

陶秋燕 梁 燕 鲍 洁

前 言

本书作为职业教育课程开发专用手册，是在德国不来梅（Bremen）大学技术与教育研究所（ITB）的系列出版物基础上，由欧盟“亚洲联系”（EuropeAid Asia-Link）项目支持的“关于课程开发的课程设计”[Design of a Curriculum on Curriculum Development, 简称 DCCD, 编号 CN/ASIA-LINK/005 (84893)] 课题中国项目组编写的。编写本手册的目的是使职业教育工作者，能够用科学的方法找出现代职业工作的标准特征，并给予恰当的描述和进行科学的课程设计。

由于各国国情千差万别，人们可能认为难以找到现代职业的共同特征，然而它却是真实存在的，其主要原因是：由于经济全球化和信息化，全球范围内可供利用的原材料、半成品、生产设备以及工艺技术有很大的相似性，它对产品及其质量的要求越来越相似，生产这些产品的工作要求也越来越近似，因此，对劳动者的能力要求也有全球一体化的发展趋势。

与此相对的是，各国职业教育体系之间的差别在可预见的未来将依然存在。有的国家以企业培训为背景，有的以学校教育为基础，有的则完全根据市场需求组织灵活的培训，在不同的社会文化背景条件下不可能形成一套全球统一的体系。

在现代职业教育的课程开发中，我们一方面要尊重全球一体化发展趋势的事实，另一方面又要克服不同国家职业教育体制差别带来的困难。因此，找到一种既能科学全面反映现代职业工作要求、符合全球一体化发展趋势，又能体现本国特色的工作分析和课程开发方法具有重要的意义。

ITB 的研究表明，可以用与工作过程相关的典型工作任务对现代职业活动进行描述，而无需考虑职业类型的不同，并在此基础上组织职业教育和培训。这种方法受职业教育和培训模式的影响较小，适用于各种职业教育类型。

本手册介绍的就是这种分析、描述现代职业工作，并在此基础上开发工作过程系统化课程的方法，即 BAG 课程开发法，其核心内容是“实践专家座谈会”和“典型工作任务分析”。作为职业分析的手段，“实践专家座谈会”可以帮助人们弄清职业教育课程开发中的基本问题，即什么是本职业中的典型工作任务，进而通过“典型工作任务分析”较好地描述现代职业活动。

BAG 课程开发法是 ITB 与大众汽车公司通过典型试验开发出来的，它是

后来欧洲机电一体化汽车维修工课程开发的基础。之后, ITB 对该方法又进行了一系列地改进, 扩大了它的通用性, 使其适用于所有的职业教育与培训课程开发的需要。与 DACUM (Developing a Curriculum) 课程开发方法不同的是, 尽管 BAG 课程开发法的基础也是工作分析和专家座谈会, 但后者的工作分析将“工作”作为一个整体来看待, 更加关注工作过程的整体性和完成工作任务所需要的创造性, 在 BAG 课程开发法中还把实践性知识提高到了一个新的水平。

我国职业教育有沿袭普通教育的倾向, 课程和教学的工作职业指向性较弱, 而曾经提出的有些在我国职业教育中有一定影响的职业教育课程模式, 实质上有进一步减弱职业教育与工作实际联系的趋势。当前我国正在大力发展职业教育, 课程改革与创新成为建设中国特色职业教育的主要任务, 工作过程导向的职业教育课程开发方法代表着世界职业教育课程发展的方向, 比较成功地解决了职业教育课程改革中的难题, 应引起中国职业教育工作者和广大教师的关注, 尤其要注意学习其中蕴涵的现代职业教育理念。

欧盟“亚洲联系”项目支持的“关于课程开发的课程设计”课题是由德国、中国、马来西亚和爱尔兰等国职业教育专家共同开展的一项研究, 由 ITB 的创始人 F. 劳耐尔 (Felix Rauner) 教授任课题组长, J. 迪特里希 (Joachim Dittich) 作为项目协调人。中国项目组主要由北京联合大学高等技术与职业教育研究所和北京师范大学技术与职业教育研究所的相关科研人员组成。鲍洁、赵志群两位所长为本书的编译出版做了大量工作, 王岚女士和姜大源研究员翻译了大量的德文原稿, 高等教育出版社高职中心尹洪主任和孙杰老师给予了大力的支持。在本书编写过程中, 还得到许多同仁的支持和帮助。正是在大家的共同努力下, 本书才得以出版问世, 在此对他们表示深切的感谢。我相信本书将为高等教育或职业教育研究者开展职业教育研究提供参考, 成为职业教育教师课程开发和开展职业教育教师教育与培训的重要资料。本书编写的不当之处, 也请广大读者指正。

DCCD 中国项目组组长 北京联合大学副校长

高 林

2007 年 3 月

目 录

第一章	现代职业教育课程开发的几个基本问题	1
一、	职业教育课程开发的发展——本书的定位	1
二、	关于“设计导向”的现代职业教育指导思想	4
三、	现代职业教育课程计划的质量标准	5
四、	学习领域课程	9
五、	学习领域课程的一些重要概念及实例	11
第二章	典型职业工作任务分析法 (BAG)	18
一、	典型工作任务分析的准备	20
二、	典型工作任务分析的实施	26
三、	典型工作任务分析的记录	28
第三章	实践专家研讨会	33
一、	实践专家研讨会的目的	34
二、	实践专家研讨会的举行	37
第四章	确定学习内容的难度范围	48
一、	关于能力开发和职业成长规律	49
二、	确定典型工作任务的学习难度	50
第五章	学习领域课程的设计	61
一、	学习领域的结构	61
二、	学习领域的名称	62
三、	描述职业行动领域	64
四、	学习目标描述	66
五、	确定工作与学习内容	70
六、	完整的学习领域课程	85
附录	重要名词解释	95
参考文献		97

第一章

现代职业教育课程 开发的几个基本问题



一、职业教育课程开发的发展——本书的定位

随着中国职业教育体系的不断完善和发展,中国职业教育工作的重点正在从量的扩大逐步转向质的提高。从20世纪末开始,课程的改革成为职业教育改革和发展的热点问题。劳耐尔(Felix Rauner)曾经将职业教育课程开发的模式归纳为“学科系统化”、“学习理论导向”、“职业相关”和“工作过程系统化”的发展模式(Rauner, 2000)。从中国职业教育课程开发的实践中,也能清晰地体会出这一脉络。

(一) 学科系统化与学习理论导向课程开发

中国的职业教育是以学校为主的职业学校教育。职业学校在创立伊始,就基本沿用了高等教育和普通中学教育的课程模式,即所谓的“普教改良型”学科课程模式。到目前为止,学科课程一直都是大多数职业教育机构的主流课程模式。尽管人们认为它可以提供较好的(学科)理论基础,重视文化基础教育,逻辑性强,然而绝大多数人已经认识到这种模式忽视社会经验的获得和实践能力的形成,提供的职业学习机会与职业实践的关系是间接的,因此难以从根本上满足企业和劳动市场的要求(姜大源, 2003)。

学习理论导向课程开发是按照课程和教学理论的原则和要求开发的职业教育课程。由于历史原因,中国普通教育的课程和教学理论研究开展得较为深入和广泛,职教工作者从中学习了很多有益的经验,甚至提出了自己的职业教育课程模式。总的来说,学习理论导向的课程开发是从普通教育移植的素质教育

模式，它更加关注学生认知能力、一般行动能力和个性的发展，把有效的学习过程作为教学设计的主导思想。由于职业资格研究的作用在此没有充分发挥，因此学习内容与职业行动的联系不够紧密，职业教育提供的主要是一种职业基础教育。

（二）职业相关的课程开发

职业相关的课程开发，即建立在职业分析和工作分析基础之上的课程开发。在中国，它的引进和发展与国际发展合作项目有着直接的关系。

作为起源于北美的职业教育思想和模式，以能力为基础的教育（Competence Based Education，简称 CBE）在 20 世纪 90 年代初通过中国与加拿大的合作项目被引入到中国，并得到了广泛的认同。由于在 CBE 中广泛采用了 DACUM（Developing a Curriculum）课程开发方法，因此，在中国常常将用 DACUM 方法开发的课程称为 CBE 或 DACUM 课程。CBE/DACUM 课程把能力看作职业教育的基础，以满足产业和雇主对学习者的要求为基本原则，因此，在中国职业教育服务于经济建设的改革浪潮中，几乎引发了一场针对传统学科系统化课程的革命。然而，CBE 是基于泰勒主义的、把能力看作一系列孤立行为的职业分析方式，无法满足职业学校教育对全面提高素质和就业灵活性的要求，因此，CBE 对中国课程开发的贡献主要是理念上的，即人们用“以能力为基础”取代了“以知识为基础”的职业教育指导思想。

作为国际劳工组织开发的课程方案，MES（Modules of Employable Skill）在中国推广并不广泛，然而在中国职教课程改革过程中却起到了重要的启蒙作用。人们由此意识到：课程并不一定是固定的和（学科）系统化的，有时也可以根据具体需要进行灵活的选择。然而在实践中，“模块”作为职业教育的一个特定概念被“泛用”了，这在一定程度上也影响了人们对模块课程本质的认识，因此人们无法理解在欧洲进行的“模块化”和“反模块化”的职业教育思想的讨论。

20 世纪 80 年代，中国开始进行多种形式的借鉴德国经验、改革传统职教模式的探索和典型试验。1991 年，德国支持中国政府建立了专门的职业教育研究机构，其核心任务就是吸收国内外职业教育发展的经验进行研究和开发工作。其中，对德国课程（在中国被称为“双元制课程”）的研究和学习也是重点之一。由于德国职业教育课程开发由德联邦职教所（BIBB）统一进行，外界对此的了解并不多，加上语言和信息传输原因，这一过程中的微观环节对中国职教界来说至今仍是“黑箱”。即使教育部组织的大规模借鉴双元制经验典型试验中，主要也是表象的学习，如强调实践课程和实践教学，重视宽基础复合型人才的培养等。中国对双元制理解多表现在对课程开

发成果（外在结构和形式）方面，如认为是一种活动课程，重视“企业为主、学校为辅的教学原则”等。近年来，中国职教界开始跟踪德国职教课程发展的本质问题，如课程开发的指导思想等，关注更深的课程价值观的变革问题。

（三）工作过程系统化的课程开发

20 世纪末，人们认识到，在我们这个技术和工作高度渗透的时代，任何技术问题的解决，在很大程度上都是一种技术和社会过程（如职业活动）相结合的过程，因此人类的认识只能以整体化的形式进行。在工作中所需要的知识技能，必须与整体化的实际工作过程相联系。因此，工作过程系统化的课程成为现代职业教育课程研究和探索的重要内容。

目前，现代企业和社会已经进入到以过程为导向的综合化运作时代，除专业能力之外，劳动者在关键能力（核心能力）和个性特征方面的综合素质越来越重要。以培养这种综合素质为目标的现代职业教育，必须针对“解决综合性实际问题”进行学习，这些综合性的学习往往涉及多领域、多学科的内容，包含技术、社会甚至环境等与工作过程相关的方方面面。因此，职业教育的课程开发必须打破传统学科系统化的束缚，将学习过程、工作过程与学生的能力和个性发展联系起来，因此在课程开发方法上应当实现以下三个转变：

- 在主观上将职业工作作为一个整体化的行为过程进行分析，而不是具体分析那些“点状”的、缺乏有机联系的知识点和技能点或能力点；
- 在培养目标中强调创造能力（设计能力）的培养，而不仅仅是被动地适应能力的训练；
- 构建“工作过程完整”而不是“学科完整”的学习过程。

只有这样，职业教育才可能让学生获得综合的职业能力，并保证这些与职业相关的经验、知识和技能在结构上的系统化。人的职业能力发展不是一个抽象的过程，它需要情境化的、具体的学习环境，因此，职业学习必须将“工作过程中的学习”和“课堂上的学习”整合为一个整体。课程开发必须将资格研究（包括职业分析、工作分析、企业生产过程分析）、个人发展目标分析与教学分析和教学设计结合在一起，其基础是整体化的职业分析。

整体化的职业分析的基本素材是具有职业特征的典型的工作任务，简称为“典型工作任务”。这些典型工作任务需要利用专门的方法才能找到，如“实践专家研讨会”。这些正是本书的主要内容。



二、关于“设计导向”的现代职业教育指导思想

要想提高职业教育的效益和质量，在教学中应当最大限度地实现实践学习与理论学习的统一，应当建立起学习过程与实际工作过程的直接联系。理论与实践一体化的学习的重要基础，就是理论与实践一体化的课程计划。开发现代意义上的理论与实践一体化课程计划，应当遵循“设计导向（Gestaltungsorientierung）”的教育指导思想。

1988年，德国不来梅大学技术与教育研究所（ITB）组织的由职业教育家、工程学家、社会学家和工业心理学家组成的欧洲多国科研小组，执行了一个题为“以人为中心的计算机集成制造系统”的大型研究项目，目的是探索 and 开发以人为中心的计算机集成制造技术（CIM），有效发挥人在生产中的作用并实现生产的人性化，这针对当时国际上占主导地位的以技术为中心的计算机辅助制造方案具有革命性的意义。项目研究报告《对技术和工作的社会设计：以人为中心的计算机集成制造》引起了学界的轰动（Corbett等，1988）。报告提出的“职业教育的目标是培养人参与设计工作和技术的能力”即“设计*导向”的职业教育思想，由于迎合了当时以人为本的社会大讨论，因此对社会学、职业教育、工程技术以及西欧社会政治产生了巨大的影响力。

设计导向职业教育思想的核心理论是：在教育、工作和技术三者之间没有谁决定谁的简单关系，在技术的可能性和社会需求之间存在着人为的和个性化的“设计”空间。“设计导向”主要包括两方面的内容：

1. 对“工作和技术的设计”

在技术、生产组织和工作的设计过程中，新设备、新技术的性能固然重要，但教育通过多元文化取向对社会愿望产生影响，可以在很大程度上规划和设计技术的发展，同样工程师在新产品设计中也会有意识地注意劳动者的职业能力。也就是说，职业教育已经成为在技术、工作和教育之间复杂关系的独立变量。因此，必须有意识地促使职业教育对生产组织发展和技术进步产生积极的影响，实现从“适应导向”向“设计导向”的战略性转变。

2. 在教学过程中促进学生“设计能力”的发展

设计导向教学的目的是满足企业日益提高的对产品质量和员工创新能力的要求，其学习内容一般是职业实践中开放性的没有固定答案的学习任务。在此，学生不但独立设计解决问题的策略并尝试解决之，而且确定评估标准并进

* 德文 Gestaltung，亦有构建和创新的意思，因此设计导向也有译成创新导向和构建导向的。

行评估。设计导向的教学内容不局限在技术的功能方面，而是把技术发展作为一个社会过程来看待，让学生对技术有一个全面的理解。

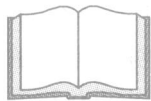
可以看出，设计导向职业教育强调职业教育培养的人才不仅要有技术适应能力，更重要的是要有能力“本着对社会、经济和环境负责的态度，参与设计和创造未来的技术和劳动世界”，它首先在电气技术职业领域得到了具体化。劳耐尔以电气技术为例，按照设计导向思想，对职业教育的专业学习内容进行了全新的阐释。据此，电气技术专业的学习内容包括五个要点：

- 工艺：电气技术的原理、电气设备的结构和功能；
- 历史沿革：不同历史发展阶段电气技术的特征；
- 使用价值：电气技术及其产品的使用价值；
- 技术与社会劳动：作为社会劳动的结果、工具和条件的电气技术；
- 技术与环境：电气技术在物质和能量循环过程中的作用（Bannwitz 等，1993）。

只有当专业教学内容涉及这五个方面的内容时，才能谈到真正意义上的职业教育。特别是“社会劳动”和“使用价值”这两个基本要点，体现了工作与技术的结合；而“历史沿革”则提示了运用某一种技术的可能性和该技术的可设计性。这样，职业教育的培养对象就不再仅仅是未来作为“工具”的技术工人，而是在各个社会领域里技术设计和创造的潜在的参与者。

设计导向职业教育思想自从产生之日起就伴随着大量的教育试验，特别是ITB进行的内容广泛的科研和开发活动。在理论上，它对现代职业教育学和职业科学（Vocational Discipline）的发展做出了重大贡献；在实践上，则对职业教育的课程开发和教学法研究和发展发挥了积极作用。近二十年来，设计导向的职业教育理论不但被德国议会作为面向新世纪职业教育发展的指导思想，而且成为欧洲和联合国教科文组织职业教育改革的主流指导思想，对当代西方职业教育理论发展和实践有着重大影响。

与设计导向思想在欧洲产生时的社会发展状况和条件相比，今天的中国有很多相似之处，如以促进人的发展为本的教育思想和创新能力发展正在受到普遍的关注，这为设计导向职业教育思想在中国的引入和获得认同提供了可能性。



三、现代职业教育课程计划的质量标准

课程计划是教师开展教学工作的基础性文件和工具。课程计划的质量对教学质量起着关键性的作用。高质量的课程计划是高水平的职业教育的基础。只有高质量的课程计划，才能培养学生具备高质量地完成本职业中所有的典型工

作任务的职业能力。

职业教育课程计划的培养目标和学习内容应当能够全面反映该职业的专业特性，这样才能保证教师能够按照一张详细的“蓝图”来开展教育工作，从而保证学生职业能力的顺利发展，这张“蓝图”的内容包括：

- 传授什么样的职业技能和知识？
- 基于什么样的载体？
- 按照什么样的顺序？

为了让学生学到的职业知识能够顺利地转化为职业能力，从课程计划的文字描述中，应当能够容易地看出教学内容与职业工作任务以及实际工作过程之间的直接联系。好的课程计划应该能为日常的教学设计、教学实施和评价工作提供直接的帮助。此外，一个现代化的职业教育课程计划应当是开放的，它不仅确定了学生要想满足当前的职业资格要求所应具备的技能和知识，而且还对学生未来的职业发展提供了一个设计和创造的空间。

对职业教育课程质量的评价主要应由职业教育的实施者（教师）作出，其依据是该课程为职业教育有效的教学过程设计提供了多大的帮助。对职业教育课程质量的评价，主要按照以下两个方面的标准进行，即：

- 课程计划的实用性；
- 课程计划所规定学习内容的合理性。

下面对这两方面的标准进行简单说明。

（一）对课程计划的实用性评价标准

对课程计划的实用性评价标准，包括内容的全面性、对学习领域的解释性描述、课程开发的开放性、理论与实践的一致性和企业在学校教育目标的互补性。

1. 内容的全面性

职业教育的课程计划至少应包括以下内容：

- 职业描述，对表明该职业的具有典型特征的资格和任务加以总结；
- 学习难度描述，即职业教育的学习内容所处的知识类型和难度（参见本书第48页“学习难度范围”部分）；
- 学习领域的设计；
- 学习时间安排，即在多长时间内完成这一学习领域的教学任务。确定学习时间安排时，不仅要根据课程开发者的经验，而且还要考虑课程的利益相关者（如实习企业、学生和学生家长）的想法和利益。

2. 对学习领域的解释性描述

教师可以从对学习领域的描述中直接了解职业能力发展过程中的每一个学

习步骤。制定课程计划和进行教学设计时，一般无需系统思考深奥的教学理论，而是要考虑，尽管我们对学习领域的描述应当非常具体，但是对学习领域中的具体内容的要求并不完全是一成不变的，要对学生未来的职业发展留有空间和余地。对课程的使用者（教师和学生）来说，应保证他们能从对每个学习领域内对学习目标和学习内容的描述中，了解与该专业（职业）的工作有关的所有情况。在每个学习领域中，开展教学的具体学习情境也不是固定不变的，可以按照实际教学条件的变化对其进行相应的调整和重新设计。

3. 课程开发的开放性

在课程计划中，如果与工作过程相关的学习内容不涉及到技术发展宏观层面的概念，学习内容的表述应当是发展性的和开放性的。比如很多专门的软件或特殊零部件，随着技术的发展，其名称很快可能会被其他名字所取代，如果用它们的名称来编写课程计划，所编制的课程计划就有可能很快贬值。但是，还是要保证对学习内容的（例如具体的操作技术）说明的具体化，保证“用正确的名称称呼正确的事物”。

“工作对象”、“工具、工作方法和劳动组织”以及“工作要求”中确定的内容不是一成不变的，在实际工作中要求不同时，在形式上也可能存在着很大的差别。所以，对职业工作进行的分析，必须综合考虑“工作对象”、“工具、工作方法和劳动组织”以及“工作要求”这些内容之间的相互关系。

4. 理论与实践的一致性

反思性的工作经验是职业学习和职业发展的基础。所以，职业教育课程计划要描述出：

- 在工作过程中的职业能力发展的途径；
- 与之相联系的系统的学习和反思的过程。

这一互为补充的学习过程的一致性是通过对学校教育和企业培训的学习目标的表述来实现的。

5. 企业与学校教育目标的互补性

学习目标的表述应当能够反映出典型职业工作任务以及职业的现实情况。同时从学习目标中还应当能够看出：在学校和企业的不同场合中适合采用什么样的方法、从哪个角度去学习哪些职业知识和能力。

（二）与学习内容相关的评价标准

与学习内容相关的评价标准，包括职业导向性、工作过程系统化性、设计导向性和发展导向性4个方面。

1. 职业导向性

课程给出的学习目标和内容必须体现该职业所特有的知识和技能。所以，在表述典型工作任务，即开发职业学习领域的基准点时，要注意给出每一学习领域与职业活动的表述及其与4个学习难度范围间的关系。

2. 工作过程系统化性

职业教育的学习目标和内容应按照工作过程来描述。所以，学习领域不能用抽象的形式、与情境无关的知识和技能表述，而应该让人们能在综合的工作关系的层面直接看到这些学习内容的职业意义。

工作过程不能分解成抽象的子任务，而应该按照三个维度，即职业工作的“工作对象”、“工具、工作方法和劳动组织”以及对“工作的要求”来描述。通过这一具体描述，可以划分每一个工作过程系统化的学习领域之间的界限。

3. 设计导向性

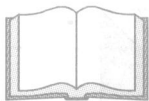
对工作的要求是综合考虑以下方面的因素后得出的：

- 法定标准；
- 技术和行业标准；
- 企业的利益；
- 顾客的利益；
- 从业者的主观利益。

具体的工作过程和工作情境是以上具体要求的产物，它们之间往往存在着一些矛盾和竞争关系，而具体的工作和技术手段又常常是这些不同要求之间相互博弈和妥协的结果。在确定的每一个学习领域中，应当具体说明与其相对应的典型职业工作任务的重要要求。而每一项典型工作任务总能体现出一定的设计需求，总是可以被设计的。因此，职业教育课程计划中的工作和学习内容就不再仅仅是现有职业实践的忠实再现。通过对工作内容的有目的设计，工作任务具有了一定的前瞻性和先进性。

4. 发展导向性

如果将促进学生的职业行动能力的发展作为职业教育目标的话，课程就应当按照人的职业成长规律来建构，即学习领域的排序应当按照从“初学者到专家”的能力发展规律进行。合理的职业教育课程计划要保证学生在刚刚开始学习时，就能对所学专业（职业）有一个基本的认识，并且能够完成一个初学者应当完成的工作任务。学习那些解决复杂职业任务所需的专业能力需要一定的条件，即具有一定的工作经验和一些深入的专业知识，它们属于职业教育中较晚阶段的学习任务。



四、学习领域课程

职业教育的目标是促进学习者职业能力的发展。所谓职业能力，是人们从事一门或若干相近职业所必备的本领，是个体在职业工作、社会和个人情境中科学地思维、对个人和社会负责任行事的热情和能力，是科学地工作和学习方法的基础。职业能力中很重要的一个内容，是本着对经济、社会和生态环境负责任的态度（参与）设计劳动世界的能力。

至今为止，在职业教育实践中，实践教学和理论教学通常是平行或分离的，实践教学和理论教学计划在内容上协调不充分，很难实现两个学习场所（即课堂与实践教学场所）的一体化学习。学生也很难将在理论和实践学习中学到的东西联系起来，形成整体化的职业行动能力。因此，现代职业教育的课程开发解决的核心问题是实现理论和实践教学的一体化。

学习领域（Lernfeld）是理论和实践教学一体化的现代职业教育课程模式。1999年，德国文教部长联席会通过决议，在全国范围内全面推广学习领域课程模式（联邦德国文教部长联席会秘书处，2000）。根据文教部长联席会的定义，学习领域是“以职业任务和行动过程为导向的，通过目标、内容和基准学时要求描述的课题单元”。据此，学习领域的课程计划至少包括以下内容：

- 职业描述；
- 职业教育的目标 and 内容；
- 时间安排。

在德国，双元制是职业教育的主要形式，“学习领域”这一概念也主要针对双元制职业教育体系中职业学校的系统性学习内容，而在企业里面常常用“企业行动领域”来指企业培训的部分。因为职业行动也可能仅仅是重复简单而单调的日常工作，所以“职业行动”的本身并不一定必然包括“职业学习”。适用于两个学习场所（即职业学校和培训企业）的职业教育课程计划要同时能对“在工作过程中的学习”和“为工作而进行的学习”两方面进行概括并使其相互补充。因此，严格意义上说，学习领域课程计划在双元制职业教育中既包括职业学校部分的“学习领域”，也包括企业培训部分的“工作和学习领域”。

按照这一理解，可以从“职业行动领域”里引导出在职业学校里的学习内容以及在企业里的工作与学习内容如图 1-1 所示。需要注意的是，当我们不对企业的行动情境进行特别强调时，也可以笼统地用“学习领域”概括说明职业教育的全部内容，因为在课程开发过程中，总是从职业学习的角度来综合分析职业的工作过程和企业行动情境的。

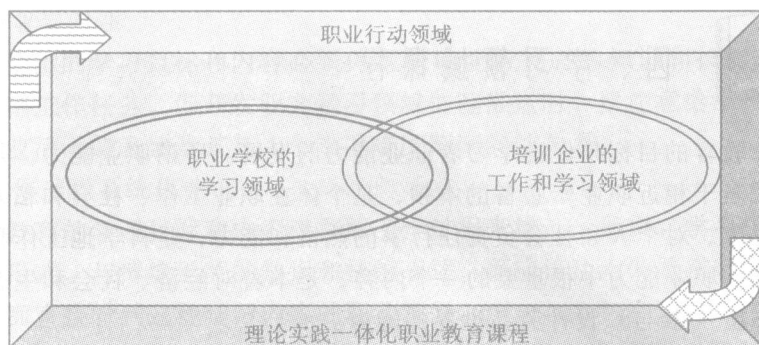


图 1-1 职业行动领域

学习领域的名称（序号及主题）与典型工作任务（见本书第 13 页）的名称是一致的，这一名称通过相应的学习难度范围加以补充说明。此外，在这一层面还给出了企业和职业学校的学习时间安排。从这一点可以明确看出两个学习场所之间的联系及其它们之间的相互影响。

学习领域下面紧接着是对职业行动领域的描述，它为实施课程的教师给出了既简洁而又全面的重要信息，如表 1-1 所示。在这一描述中隐含着“共同的第三者”：即具有职业典型特征的、但是又未能在学习目标中加以明确表示的隐性的知识和能力。这样，在看“第一眼”时，通过这一互补性的描述，就已经可以发现实现了职业教育“理论与实践一体化”的目标。在表格下面平行的两列中，简明扼要地说明了两个学习场所的工作与学习内容，它们分别是按照“工作对象”、“工具、工作方法和劳动组织”以及“工作要求”三个方面加以说明的。

表 1-1 一个学习领域课程的结构和基本内容

学习领域 学习难度范围	学习领域/典型工作任务名称	时间安排 实践培训（周）；理论学习（学时）
职业行动领域描述		
各学习场所的学习目标		
（企业的）实践教学	（学校的）理论学习	