



高等职业技术教育课程新论

程宜康 著



清华大学出版社





高等职业技术教育课程新论

程宜康 著

清华大学出版社
北京

内 容 简 介

高等职业技术教育在我国正成为高等教育最具发展活力的领域,课程论研究也是高等职业技术教育研究中最为重要的领域,高等职业技术教育的迅速发展和高职院校课程改革实践的深入对高等职业技术教育课程的理论研究提出了迫切的要求。本书以高职院校课程建设和课程改革的实际和中外职业技术教育的现状出发,对高等职业技术教育的课程观、课程体系构建与课程开发、课程模式与教学模式、课程建设标准化、课程管理与课程评价、课程环境等多方面进行了论述;同时提供了相应的课程开发与课程管理的实例和高等职业技术教育课程建设的框架性标准。

本书是目前专门以高等职业技术教育为对象的较为全面的课程论著作,可作为高职院校课程改革、课程管理和课题研究的参考书,也可供高等职业技术教育专业学生参考。

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

高等职业技术教育课程新论 / 程宜康著. —北京:清华大学出版社, 2010.6

ISBN 978-7-302-22603-1

I. ①高… II. ①程… III. ①高等学校:技术学校—课程设置—研究 IV. ①G718.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 080230 号

责任编辑:刘士平

责任校对:刘 静

责任印制:杨 艳

出版发行:清华大学出版社

<http://www.tup.com.cn>

社 总 机:010-62770175

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

地 址:北京清华大学学研大厦 A 座

邮 编:100084

邮 购:010-62786544

印 装 者:北京市清华园胶印厂

经 销:全国新华书店

开 本:185×230 印 张:16.75 字 数:343 千字

版 次:2010 年 6 月第 1 版 印 次:2010 年 6 月第 1 次印刷

印 数:1~2000

定 价:35.00 元

产品编号:032870-01

前 言

自 20 世纪 20 年代,课程研究在发达国家中开始成为一个独立的教育研究领域,并且一直是教育研究的重要课题。课程研究从最初的宏观研究到 50 年代以后的微观层次研究,现在已经形成了许多经典的课程模式,如目标模式(泰勒模式)、过程模式、情境模式等。同时,作为课程基础理论的心理學、社会学、教育学、哲学的研究推动着课程研究。但是,这些基础理论研究主要是针对基础教育课程展开的,其相应的课程模式和教学模式的理论与实践研究也主要应用于一般课程。

我国高等职业教育长期以来沿袭本科教育的课程体系和教学模式,从 20 世纪 80 年代起至今,借鉴发达国家的职业技术教育与培训课程模式,如德国双元制、加拿大 CBE 和澳大利亚 TAFE 课程模式等,取得了许多有益的经验。当前,工学结合课程模式和基于“工作过程”的课程开发等正成为广大高职院校课程改革的热点。随着改革的深入,关于职业教育是“能力本位”,还是“人格本位”;是“就业导向”,还是“生涯导向”;职技课程开发是“工作过程导向”还是“实践导向”,等等,都成为广泛关注和热议的话题。同时,在各院校争相开发课程的热潮中,如何从理论上进行有效的指导,在实践上加以必要的规范,应该引起教育管理部门、职业教育课程专家和高职院校管理者的高度重视。当前一些课程改革只注重职业与技术工作过程的形式,而忽视职业技术教育课程的本质特征;只强调任务技能,而忽视“实践智慧”(技术应用);只关注国外课程模式“形似”,而忽视中国课程文化背景;只关注课程改革的“显示度”,而不重视课程基础性建设;只关注学生就业“百分比”,不重视课程和学生的发展性。面对上述现状,无论是高职课程论体系建立,还是课程改革良性发展,都需要我们进一步从理论上对职业技术教育课程的本质和特征予以新的认识,在院校管理实践上,更需要规范和评价课程改革、课程建设工作,并建立相应的工作标准和评价体系。随着教育部的高职高专人才培养工作水平评估向新一轮推进,我们需要高职课程改革沿着正确道路发展,避免在课改实践中付出不必要的代价。

高等职业技术教育正成为我国最受关注的教育类型,其课程改革也得到了课程专家和职业技术教育工作者的广泛高度重视。由于高等职业技术教育在我国的发展时间还不长,对这类教育的理论研究和实践探索都还远没有达到相对成熟的阶段,对高等职业技术教育课程论的理论研究基本上还是在基础教育课程论的框架之内,在实践研究方面,则是更多的基于各种国外职教模式的研究。而且,现在已出版的高等职业技术教育课程理论专著大都出自理论研究的学者。尽管当前职业教育的先进课程理念和国外先进课程模式已经得到广泛的认同,但是不可否认的是,这些理念和模式还不能真正解答我们目前事实存在的种种问题和疑惑,特别是从高职院校教育教学管理的需要看,尚缺乏课程管理、课程建设标准和课程评价等实用性、针对性强的方法体系和操作体系。但是,当前和今后我国高等职业技术教育的进一步发展,更需要的是理论和实践相结合的高等职业技术教育课程研究,特别是需要从高职院校的管理者和教育工作者的实践层面对高等职业技术教育课程理论进行研究和解读。例如,高等职业技术教育的课程管理、课程建设标准和课程评价等实用性、针对性强的方法体系和操作体系是高职院校最需要的实践研究和实践指导。目前,在高等职业技术教育领域,由院校管理者从院校实践角度编写出版的论著还很鲜见,本书希望能在现有职业教育课程论体系的基础上,从理论上进行新的探索。同时从高职院校的实践问题出发,寻找具有一定理论依据,又能真正用于高职院校实践的解决方案,并为丰富高等职业技术教育领域的课程理论体系和为高职院校课程管理、课程评价的实践尽一份力。

本书的书名尽管称作“高等职业技术教育课程新论”,但它并不是真正意义上的课程论著作,因为本书并不是按照一般课程论的学科脉络展开,而只是对当前高职课程理论的热点问题和高职院校的课程改革实践问题进行广泛的讨论。另外,本书也不希望只是停留在课程论的学科范畴内讨论课程问题,而会涉及教学论的问题讨论,即课程的教与学的问题。就学校的管理者和教师而言,其实并不介意课程论和教学论的区别,在学校不可能只存在课程问题,而不存在教学问题,他们需要解决实实在在的课程问题和教学问题。因此,更为准确地说,本书是关于高等职业技术教育课程问题的研究与讨论,包括课程的教育学问题。

作者

目 录

第一章 高等职业技术教育课程观	1
一、高等职业技术教育与课程	1
(一) 高等职业技术教育	1
(二) 技术与职业教育的贯一性—— 一个被严重忽视的问题	4
(三) 职业技术教育课程	5
二、“人本位”高等职业技术教育的哲学思考	6
(一) 教育的本位性	7
(二) 高等职业技术教育的“人本位”	7
(三) 职业教育人本位价值取向	9
(四) 对人本位职业技术教育观的深入思考	11
三、基于多元整合能力的实践导向课程观	11
(一) 实践导向课程目标	12
(二) 能力观	12
(三) 多元整合能力观	13
四、文化视野下的职业技术教育课程	14
(一) 职业技术教育课程的“文化现象说”	14
(二) 社会文化能力——高等职业技术教育能力观新视角	16
(三) 技术文化与技术课程	18
五、课程利益相关者	20
(一) 什么是课程利益相关者	20
(二) 学生——课程的“生涯”与“就业”价值	21
(三) 企业——课程价值判断的本位主义	21
(四) 教师——课程的学术价值与教育价值冲突	22
(五) 学校——课程的外延价值分享者	22

六、课程——高职院校“教学产品”	23
(一) 高职课程的“需要”二重性	23
(二) 高职课程的“产品”二重性	24
(三) 高职课程的“商品”二重性	25
(四) 高职课程的“市场”二重性	26
(五) 不同教育类型和教育价值取向下的课程属性比较	26
(六) 理论与实践意义	27
七、问题与展望	28
第二章 高等职业技术教育课程体系构建	29
一、高等职业技术教育的特征	29
(一) 高等职业技术教育的地位	29
(二) 职业与技术的素养、能力——职业技术教育课程的核心问题	36
(三) 高等职业技术教育特征	38
二、高职课程体系构建	39
(一) 课程体系	39
(二) 课程体系设计	40
(三) 影响高职课程体系构建的关键问题——策略与方法	46
(四) 高职课程体系的结构	52
三、问题与展望	56
第三章 面向对象的职业技术课程过程开发	58
一、面向对象的职业技术课程过程开发模式——OPSA 模式	58
二、面向对象的知识表示方法与知识系统建模	59
(一) 面向对象的知识表示方法论	59
(二) 面向对象的知识系统建模方法特征	60
(三) 面向对象的课程学习系统三要素——活动、环境、角色	61
三、基于二元过程的系统开发方法	62
(一) 职业技术工作领域的二元过程	62
(二) 基于二元过程的系统方法特征	64
(三) 基于二元过程的课程体系结构与系统集成	66
(四) 二元过程的方法意义	67
四、更为深入的讨论——课程建模的二元系统问题	68
五、核心课程开发的 C-OPSA 模式	70

(一) 职业技术教育核心课程	70
(二) 技术核心课程开发——职业技术教育目标的实践导向	71
(三) 文化核心课程开发——职业技术教育价值的人格导向	72
六、问题和展望	74
第四章 课程模式	75
一、课程模式	75
(一) 课程模式概念及基本要素	75
(二) 与课程模式密切相关的模式概念——培养模式、教学模式	77
二、高等职业技术教育课程模式构建	79
(一) 高等职业技术教育课程模式多样化	79
(二) 课程模式构建原则	80
(三) 课程模式建构维度	81
(四) 高职课程模式类型描述	83
三、高职课程模式构建实例	84
(一) 基于项目的三维整合课程模式(3D-PBIC)	84
(二) 基于商务情景的链式动态课程模式	91
四、问题与展望	96
第五章 课程的教与学——教学模式	97
一、教学模式——课程教与学的模式	97
(一) 教学模式概念	97
(二) 影响高职教学模式构建与运用的因素	103
(三) 行动导向——高职教学模式新思维	105
二、有效行动学习	108
(一) 学习与行动	109
(二) 有效行动学习及本质特征	111
(三) 有效行动学习的方法特征	112
(四) 影响有效行动学习的主要因素	116
三、实践教学模式及教学解决方案	116
(一) 实践教学模式内涵与特征	117
(二) 项目—达标教学模式	118
(三) 情境—互动教学模式	119
(四) 认知—思辨教学模式	121

四、研究性课程——高等职业技术教育的特殊学习领域	122
(一) 研究性课程的性质和特点	122
(二) 研究性课程的教学目标	123
(三) 研究性课程的教学内容	124
(四) 研究性课程的教学程序	124
(五) 研究性课程教学预案	126
(六) 研究性课程实施计划书	127
(七) 研究性课程教学档案	127
五、问题与展望	128
第六章 课程环境	129
一、课程环境概念和特征	129
(一) 高等职业技术教育课程环境概念	129
(二) 高等职业技术教育课程环境的基本特征	130
(三) 多维视角中的高等职业技术教育课程环境	131
二、课程微观环境——课程情境	137
(一) 课程情境	137
(二) 课程情境的作用	140
(三) 课程情境创设的原则与策略	142
三、问题与展望	144
第七章 课程管理	146
一、课程管理概述	146
(一) 课程管理的目的与目标	146
(二) 课程管理要素与内涵	148
(三) 课程管理的学科理论依据	151
二、面向课程的系统管理	152
(一) 课程管理的管理理论及方法	152
(二) 课程系统	157
(三) 面向课程的系统管理	157
(四) 基于学分制的课程管理	160
三、课程质量管理	162
(一) 课程质量管理	162
(二) 课程质量管理目的与目标	163

(三) 课程质量控制	164
四、课程文化管理	169
(一) 文化管理	169
(二) 课程文化管理的理论认识	172
(三) 课程文化管理的任务	173
五、课程管理中的冲突及管理	176
六、问题与展望	180
第八章 课程合格性建设与建设标准	182
一、高职课程合格性建设	182
(一) 课程合格性与合格性建设	182
(二) 课程合格性建设的基本考量	183
(三) 课程开发的价值取向与规格定位	184
(四) 课程资源建设与基本要求	185
(五) 课程团队建设	187
(六) 课程技术	187
二、课程建设标准	188
(一) 课程建设标准概念	188
(二) 课程建设标准之一：课程体系开发标准(SCD)	188
(三) 课程建设标准之二：专业标准(课程体系标准 PS)	192
(四) 课程建设标准之三：课程计划(CP)	194
(五) 课程建设标准之四：课程标准(课程教学标准 TS)	198
三、问题和展望	201
第九章 课程评价——合格性与发展性	202
一、高职课程评价的目的和价值取向	202
二、高等职业技术教育课程合格性与发展性评价的方法论	205
(一) 合格性与发展性评价	205
(二) 发展性评价的基本理念	207
(三) 高职课程合格性与发展性评价的本质和方法特点	211
三、高职课程合格性和发展性评价指标体系	213
(一) 课程建设评价指标	213
(二) 课程实施评价指标	216
(三) 课程绩效评价指标	217

(四) 课程效能评价	218
四、问题与展望	218
附录一 高职院校课程建设标准	220
序言	220
一、课程体系开发标准(SCD)	220
二、专业标准(PS)	223
三、课程实施方案标准(课程计划)	225
四、课程教学标准(TS)	231
附录二 课程合格性与发展性评价指标体系	233
附录三 电气自动化技术专业标准	239
一、专业概述	239
二、专业能力标准	240
三、通用技能标准	245
四、通识教育标准	248
五、发展性标准	249
六、课程设置(略)	252
参考文献	253
鸣谢	256

第一章 高等职业技术教育课程观

高等职业技术教育课程论的构建对高职课程改革和创新具有重要意义,课程论作为课程理论体系,在基础教育领域已经非常完整。在高等教育领域特别是本科层次以上的大学教育,由于高等教育特殊的学术特征,使得高等教育课程论体系在一定意义上说还没有真正建立。对于高等职业技术教育而言,情况则比较令人鼓舞,二十多年来随着我国高等职业技术教育课程改革实践的不断深入,对职业技术课程理论的学术研究和实践成果颇为丰硕。但是,由于长期以来围绕高等职业技术教育类型、层次的争论,以及职业技术教育自身的学科地位的不确定和学术研究水平的影响,高等职业技术教育“至今仍是一个思想贫瘠的领域”,而当今高等职业技术教育的改革与发展迫切需要课程作为“该领域最重要的也是最基本的研究对象”^①。

一、高等职业技术教育与课程

(一) 高等职业技术教育

1. 职业与技术概念

研究职业技术教育必须首先理解职业与技术的概念。职业作为社会学概念,既是抽象的,也是具体的。在社会学范畴中,职业是人们“为获取主要生活来源所从事的社会工作类别”,是人们在社会中从事较长时间的具体的专门性工作。就具体个体来说,职业是人们赖以生存、维系生计的劳动,是个人在社会中以获取“主要生活来源”——“现金或实物”为目的的职业活动。当然,今天人们对职业的选择已经不再完全是为了谋生,职业选择已经包含了更多的要求,包括人生价值体现、劳动的快乐、人生目标实现,等等。

技术在《辞海》中被定义为“包括相应的生产工具和其他物质设备,以及生产的工艺过程或作业程序、方法”,以及操作技能。《现代汉语词典》定义技术是“人类在利用自然和改造自然的过程中积累起来并在生产劳动中体现出来的经验和知识”。技术哲学家 C. Mitcham

^① 徐国庆. 职业教育课程论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008年第一版, 第1页。

和 V. Gorokhov 除了认可作为物体和知识的技术外,还认为技术是作为过程的技术。狄德洛则认为技术是为了一定目的而组成的方法、工具和规则的体系。M. A. Quintanilla 持相近的观点,认为技术是为达到某种特定目的所形成的人造物和制造者之间的复杂“行动体系”。而现代技术观除了物质意义的技术外,还包括管理和服务等非物质意义的技术。

由上可见,技术“是一个复杂的话语体系,很难用一个简短的陈述来对其内涵作出清楚的界定,只有在广泛的话语体系中才能把握其本质”^①。尽管如此,我们还是可以从众多关于技术的阐述中进行梳理,得出与本书讨论问题直接相关的技术共性界定:①物体特征,包括工具、仪器、设备等;②知识特征,包括科学和经验的知识;③体系特征,指由人(工作者)、物体(包括工具、设备、产品)方法(程序等)、规则(工艺等)所组成的综合体系,该体系包括三个子体系:一是基于物质、方法和规则的,以个体或团队为主体的行动体系;二是以规则为核心、方法为支撑的过程体系;三是技术知识体系,由技术实践知识和基于“技术实践情境”的技术理论知识所组成。必须指出,在上述关于技术的体系特征描述中,对高等职业技术教育课程模式有重要规约的关键词是:行动、实践、过程、知识。

2. 职业教育与技术教育概念

联合国教科文组织的《技术和职业教育术语》对职业和技术教育分别作出了如下描述:职业教育通常是在第二级教育高端(高中阶段)进行,包括普通文化学习,为择业所需的技能训练,以及相关理论的学习。技术教育是在第二级高端(高中教育)和第三级教育低端所进行的,旨在培养中级人才(技术员、中级管理人员等);在大学水平时培养高级管理岗位的工程师和技术师。技术教育包括普通文化教育、理论的科学的和技术的学科学学习,以及相关技能训练。《中国百科大辞典》对技术教育的定义是:技术教育是指学生通过实践活动,“掌握生产知识技能”,培养动手能力。这一定义显然是基础教育阶段的技术教育概念,是基础教育的组成部分,并不在本书讨论的范围之内。

职业技术教育的提法在我国目前正在被职业教育所替代,不过,职业教育和技术教育各自的语境并不完全相同,职业教育是社会语境,技术教育是技术语境。就教育的内涵结构而言,不同类型的技术教育是同构的,职业教育和技术教育是不完全同构的,技术教育本身并不等同于职业教育。技术教育是一类教育,在我国目前有:基础教育中的劳动技术教育,职业技术教育(中、高等职业技术教育),本科以上的工程(技术)教育,技术培训,等等。它们都具有技术教育的基本特征,但是各自又具有不同的教育(学习)目标、课程体系、课程形态和组织形式。

职业教育没有高低之分,技术教育则有高低之分,因为职业本身不分高低,但技术(技

^① 徐国庆. 实践导向职业教育课程研究:技术学范式[M]. 上海:上海教育出版社,2005年第一版,第46页。

术知识、技术能力)有高低之区别,所以,职业技术教育是可以有层次区别的。当技术教育被赋予了社会发展责任和个人生活与工作意义后,便成为职业教育,准确地说是职业技术教育。技术教育只有具有职业教育的内涵,技术教育才具有社会意义,而且只有当赋予崇尚技术理性的技术教育以更多的道德理性和人文追求时,职业技术教育才不再是纯粹的技术教育。今天无论我们的教育行政管理者,还是教育专家们怎样地解读职业教育,或回避技术教育,或反对技术应用性人才的提法,其实,都无法改变职业教育中技术教育的本质核心。我们在这里特意将职业教育与技术教育分别进行讨论,就是希望我们从事职业技术教育的实践者能够真正地把握职业技术教育的技术教育本质,把握职业技术教育的符合社会发展要求与学生生涯发展要求的职业与工作本质。

3. 教育与培训

在职业技术教育的理论与实践领域,有一个似乎清楚,而在实践中又不易把握的问题就是教育和培训的概念,特别是在职业技术教育的课程体系构建时所遇到的最大问题,就是关于教育目标和培训目标的争论,以及相应的教育课程和培训课程之间的争论。坚持教育目标者将职业技术教育的目标确定为培养完整的人,职业技术教育不应该成为功利的教育,在学习的课程方面,不应该大量或主要安排属于培训的课程。持反对意见者则认为作为完整的人的教育是一生的教育,也是一生的目标,在人的每一个发展的阶段都应该贯彻完整的人的教育,但是在职业技术教育阶段,应该首先解决专业化和职业化的教育。要想解决好上面的问题,关键在于解决好两个关系问题,一是对教育与培训的关系的认识,二是教育和培训课程体系构建的关系。

关于教育和培训的关系,美国学者 P. L. 史密斯和 T. J. 雷根认为培训是“旨在促进个体获得几乎能够立即应用的非常具体的技能”^①的教与学的活动。按照这一培训定义,职业技术教育的许多课程,也应该是培训性质的课程,因为学生是为掌握工作所需的技能而学习。但是他们又同时认为,并不是作为教育的课程都能以培训形式的课程进行教学。最重要的理由就是作为教育的课程,其教学目标并不是都能有具体的工作目标指向,教与学的活动也不可能都能够以工作任务为载体。特别重要的是,作为教育的课程对于学习者来说,当前的课程学习对未来职业生涯(职业与专业的工作)的影响更多的是“弥散的”。因此,作为教育的课程所要承担的教育目标要比作为培训的课程更大。对于职业技术教育来说,就是其课程体系要承担的教育目标不仅仅是为了职业与技术的工作,教育的课程体系不能等同于培训的课程体系。当然,职业技术教育一定需要培训意义上的课程,我们称为工作体系课程,这是由职业技术教育的基本特征和教育目标所决定的。

^① [美]P. L. 史密斯, T. J. 雷根. 教学设计[M]. 庞维国等译. 上海:华东师范大学出版社,2008年第一版,第6页。

（二）技术与职业教育的贯一性——一个被严重忽视的问题

对于所有职业技术教育工作者来说,有一个十分重要,但是并没有意识到的或者说并未给予重视的问题,就是技术与职业教育的贯一性。

美国教育家麦克尼尔在其著名的《课程导论》一书中就明确指出“专业训练可能是在高中后,但它更应该贯穿于一个人的一生”^①。准确地说就是关于技术的教育和关于职业的教育——不是职业教育的专享职能,它必然是贯穿于人一生的教育,只不过这样的教育在更多情况下是以不同于职业教育那样的专门化教育的形式出现。比较有代表性的是美国和德国的职业教育。美国的职业教育尽管不是以显著的职业教育院校体系形式,但是其职业与技术教育的课程和理念是始终贯穿于人的一生的教育之中的。在美国,学生从小学开始就接受职业教育,其发展路径是:职业认识阶段(小学1~6年级)——职业探索阶段(中学7~10年级)——职业选择阶段(中学11~12年级)——职业发展阶段(社区学院与综合性大学)。德国的职业教育是从小学4年级后就实行分流,其中一部分进入文理中学(9年),为今后进入大学教育做准备。一部分进入一般主体中学、综合中学和实科中学(6年),为今后进入职业教育做准备。在中学的最后三年,这一部分学生的其中一部分与企业签约后进入双元制技工教育的学习,另一部分进入职业专门学校(类似我国的中专校及职业高中校)。在综合中学和文理中学学习的学生也要接受有关职业课程(包括职业规划等)的学习。文理中学高中段、中专校的学生可以进入大学(大学、应用科技大学、师范、神学院等)和高职(BA),双元制技工校学生可以通过中专校渠道进入应用科技大学和高职(BA)。德国的职业与技术教育是最为显著地贯穿于基础教育——中等教育(初、高中)——高中后(高等职业技术教育、应用本科、研究生)的,其课程体系也是由联邦政府和各州政府通过法律文件予以保证的,并成为独特、完整、连续贯穿的课程体系。

另外,以发展心理学的观点看,技术能力与技术素养作为人的心理特质的形成是一个心理发展过程,我们不能指望在那些高中后接受职业技术教育的学生能够一下子具备技术理解与技术思维能力,人的技术能力与技术素养需要在少儿时期就开始予以培养,并且在进入技术工作岗位后形成更为深刻的经验体系后,才能真正具备应有的技术能力与技术素养。即使在职业技术教育非常发达的德国,关于技术的教育一直是其基础教育的重要组成部分,关于技术和职业的课程同样是学生的重要基础性学习内容,“职业教育只不过是其学业的延长。”^②这一问题并未引起我国职业教育的研究者和院校实践者的注意,更谈不上重视了,我们在课程环境的讨论中将这样的现象称为文化环境(教育背景)差异,由此导致了我们对职业技术教育教学问题的理解和视阈盲区。也恰恰是由于这一忽视,

① [美]John D. McNeil. 课程导论[M]. 谢登斌,陈振中等译. 北京:中国轻工业出版社,2007年第一版,第319页。

② 姜大源. 当代德国职业教育主流教学思想研究——理论、实践与创新[M]. 北京:清华大学出版社,2007年第一版,第84页。

导致了我国职业教育在学习国外先进理念和模式的过程中,出现盲目照搬,却始终未能在我国院校的实践中获得长久的深入运用,也是为什么至今仍然未能真正形成我国自己的职业教育体系和贯一性的技术与职业教育课程体系的重要原因之一。

作者认为技术教育就人的一生来说必须是一个贯一的学习系统,对教育体系而言,就是一个始终包含有技术教育的系统。从一个非常现实的角度看,我们的职业技术教育工作者,常常会抱怨学生的动手能力差,技术现象的观察力差,技术问题的理解力差,等等。其实我们真的不应该责怪学生,因为我们今天的学生在高中之前接受的所有的教育中关于技术的教育实在是太多了,在他们的经验体系中关于技术的认识与理解非常贫乏,其实在技术高度发达、技术物品充斥我们周围的今天,我们的孩子只是在享受技术,而完全不知道怎样地去认识技术、理解技术和探究技术。另外,我们的职业技术教育工作者,也非常希望我们的技术教育能够让学生与企业实现所谓的“零距离”,这是一个良好的愿望,但是即使在某些技术能力方面实现了“零距离”,但也别忘了,技术教育是必然的要在人的一生中被贯一的,没有哪一种教育形式能给予学习者一生受用的技术,也没有哪一种教育形式能够一次性地完成本应贯穿于一生的技术教育。

(三) 职业技术教育课程

1. 课程概念——课程系统观

关于课程的定义实在是太多,有学习方案、学程内容、学习经验、计划、目标,等等,但是还没有真正地为职业技术教育专门做出过课程定义。按照联合国教科文组织1997年新版《国际教育标准分类》的定义,课程“是为完成预先确定的目标或明确规定的一组教育任务而组织的有一定排列顺序的教育活动。目标可以是进行更高级的学习做准备,取得从事某种或数种职业所需要的资格,或者只是为了增长知识及理解力”。据此,职业技术教育课程可以被认为是学校为学习者提供的为达到一定职业技术知识、能力、态度目标,并能获得今后职业资格和职业生涯能力的教育、教学活动系统。这一职业技术教育课程解读反映了职业技术教育的目标、课程价值取向,以及职业院校教育的核心。

将课程看做一个系统,主要是基于三个方面的考虑:一是课程应该是一个生态系统,课程系统生态性是源于课程实施的动态性、课程开发的动态性、课程教与学的动态性。二是职业技术教育课程是一个完整的课程体系,具体的任何一门课程都无法完整表达出职业技术教育的目标与功能。三是出于职业院校的管理理解,无论理论上多么完美的课程体系设计,都必须是在管理上是可实施的,管理必然是系统化的。关于课程系统问题将在以后的课程管理一章中予以进一步的阐述。

2. 课程论与教学论

在教育学科领域,人们对于课程和教学的关系主要存在两种理解:一是将课程与教学视作两个不同的,但是又相互紧密联系的领域;二是将课程或教学视作可以涵盖对方的

关系。对于上述两种理解,从许多学者的论述中似乎已经得到了共识,但是从两种理解的概念内涵看,都存在关键词——领域一词的概念模糊。一是从学校教育实践教学的角度看,不存在两个可以分开实施管理的课程领域和教学领域。二是从教育学研究角度看,确实可以将教育研究分为课程研究领域和教学研究领域,但只是研究的视阈和范式不同罢了,既然将课程与教学分成教育的两个领域是毫无意义的,因而课程领域和教学领域的关系命题便不存在,但是课程研究领域与教学研究领域(即课程论和教学论)的关系命题是成立的。

对于学校管理者和教师来讲,课程与教学是共同的主题,因为课程是学校教育和教学活动的载体和系统平台,教学是围绕课程的教与学的过程和行为。但是,尽管在学校实践层面,无法将课程与教学分开,但是从人才培养和学校建设、管理的理念和实践出发,还是可以选择课程或教学作为研究主线。在综合考量的基础上,似乎更适合于将课程作为高职院校人才培养和学校建设、管理的教育思维主线。因为,在一定意义上,对于职业院校来讲,其职业与技术的特征决定了课程的特征,课程的目标决定了课程的教学目标,最为重要的是要有合适的和正确的课程。不合适和不正确的课程,即使有最好的教师教,学生即使再努力地学,也都是没有意义的。所以我们认为从逻辑关系看,应该是课程概念处于相对上位,教学处于相对下位,当然概念的上位或下位并不表示其重要性的高或低。这也就是本书为什么要以课程论名义展开高等职业技术教育讨论的理由。在本章的稍后我们还将进一步讨论基于社会经济学的课程与教学关系,即课程是职业院校的“教学产品”——仅对于高职院校而言,在课程管理一章中将基于管理学讨论课程与教学的关系。

这里还有一个需要特别指出的问题,就是我们对教学一词的理解,教学一词是我国学校特有的用语,也常常将英文单词 Teaching 翻译成教学——显然译成“教”更合适,这样的话教学究竟是教还是学,还是教与学的全部?毋庸置疑,汉语的教学应该是教与学。

二、“人本位”高等职业技术教育的哲学思考

高等职业技术教育课程观是由教育观所决定的,职业技术教育观的发展,从“知识本位”到“能力本位”,再发展到当前最为热议的“人格本位”,每当职业技术教育新理论或新理念的提出,都会引发新一轮职业技术教育的课程改革。毫无疑问,职业技术教育观的发展是由世界各国社会、经济、政治的发展所致,每一种新的职业技术教育课程观的提出,都是对以前的课程观的反思和认识上的发展。这里我们用发展一词,是因为我们相信任何新课程观的提出都是职业技术教育课程论的进一步完善,而不是终结。任何将知识本位、能力本位和人格本位相互对立解读,试图在知识本位、能力本位和人格本位之间作非此即彼的选择都将导致职业教育走入迷途。为此,我们应正确认识和解读高等职业技术教育观以及相应的课程观。