

职业教育 项目课程

原理与开发

徐国庆 著

Project-based Curriculum of
Vocational Education

Principles and Development

 华东师范大学出版社
全国百佳图书出版单位

职业教育 项目课程

原理与开发

徐国庆 著



上海市
著名商标

华东师范大学出版社

全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

职业教育项目课程:原理与开发/徐国庆著. —上海:华东师范大学出版社, 2015. 12
ISBN 978-7-5675-4585-4

I. ①职… II. ①徐… III. ①职业教育—课程—教学研究 IV. ①G712.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 013450 号

职业教育项目课程:原理与开发

(上一版书名为:《职业教育项目课程开发指南》)

著 者 徐国庆
责任编辑 蒋 将
审读编辑 邓华琼
责任校对 赖芳斌
装帧设计 储 平

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海昌鑫龙印务有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 14.25
字 数 265 千字
版 次 2016 年 4 月第 2 版
印 次 2016 年 4 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-4585-4/G·8975
定 价 40.00 元

出版人 王 熠

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

第二版 前言

时间过得很快,从第一版到现在,6年已过去了。我一直非常关注读者对本书第一版的反应,然而读者们都很客气,几乎全是肯定的语言。第一版虽然较为系统地阐述了职业教育项目课程的理论与开发方法,然而它的确还很青涩,自它出版不久我便发现其中存在不少问题,产生了修订的念头。然而修订工作迟迟没有开始,因为我深深地知道,对项目课程许多理论与开发方法问题并没有想明白,实践越深入,这种感觉越强烈。因此这6年中,我一直在坚持与职业院校合作进行项目课程开发与实施的实践,实践过程中注意敏锐地发现问题,然后用这些问题去推动对项目课程的研究。时至今日,虽然仍然不能说完全弄明白了项目课程的所有问题,但的确感觉到研究工作可以告一段落了,因此完成了第二版。

相对于第一版,第二版首先对项目课程开发的许多技术环节进行了细化,从书的容量上就可以看出这一点,共增加了50 000多字。比如,职业能力的开发方法相比第一版就细化了很多,因为我们在项目课程开发实践中发现:职业能力是把工作任务转化为课程内容的中间变量,而且是极为关键的中间变量;如果没有获得对职业能力的成功开发,前面分析的工作任务几乎无法转化为课程内容。以往的研究很少深入阐述这一问题,而这一问题恰恰是当前项目课程改革深化所面临的关键性障碍,如果不能有效地解决这一问题,那么项目课程的开发就只能停留在“做材料”的层面。再比如,项目教学设计这一环节相比第一版也细化了很多,因为实践中同样发现项目课程的教学实施问题很多。例如很多教师误以为项目教学设计就是选择项目,有了项目名称便有了项目教学。而事实上,确定项目只是完成了项目教学设计很小的一步,更为重要的是设计项目活动,只有成功地完成了这一步,项目才真正具有了教学功能。此外,如何开展项目教学过程,同样也是教师们感到非常迷惑的环节,为了解决这一问题,本书系统归纳了项目教学过程中学与教活动的基本框架。

课程开发是一种非常复杂的实践活动,项目课程开发尤其如此。为了让读者更好地领悟项目课程各环节开发的技术要领,第二版同样非常注重案例的遴选与呈现。随着对项目课程开发方法的调整与细化,项目课程开发实践中也出现了大量更为优质的案例,第二版根据解释的需要对这些案例进行了精选,用以对第一版中的案例进行补充和撤换,以体现案例的现时性。这些案例都是与职业院校合作完成的,借此机会也向这些案例的开发者表示感谢!读者们很希望能呈现

一个专业完整的项目课程开发案例,这种案例在与我合作过的职业院校是很常见的,然而为了更好地说明项目课程的理论与开发方法,还是有必要截取这些案例中特别精彩的段落。

第二版更大的变化是调整了对项目课程的理论定位,这是具有根本性的理论改造。第一版把项目课程的提出仅仅定位于项目教学实施的需要,即为了采取项目教学模式,有必要按照项目教学实施的要求对课程进行变革,从而产生了项目课程。然而实践中发现,项目课程这一概念的提出还有一个更具根本性的意义,那就是当代工作性质的变化,即许多工作已不再是程序化作业,而是项目化作业,因为对许多专业进行的工作任务分析发现,如果只对岗位(或岗位群)中的工作任务做普遍性描述,而不结合项目进行拆解,分析结果没有实质意义,几乎无法描述出工作任务的实质内容与能力要求。这就要求我们在更高层面判断项目课程的意义,即它是当代工作性质变化与趋势的内在要求。

项目课程的研究还在进行中,我们将努力产生更为重要的研究成果。

徐国庆

2015年9月6日于华东师范大学

第一版 前言

我国职业教育课程正处于深刻变革阶段,项目课程是这场变革的重要主导理念。如何开发项目课程?如何通过一系列清晰的操作后获得完整的项目课程体系?这是课程实践者们非常关注的问题。尽管课程改革一直受到高度重视,然而总是理念探讨多,模式分析多,而实现新课程的技术方法研究少。撰写这本书的目的,便是要给课程实践者们提供一套具体、细致的项目课程开发操作方法,以便更好地推进项目课程改革实践。

人们对理念创新的关注往往超越了对实践方法的关注,许多研究热衷于追求新的概念。新的概念的确可以启发人们的心智,一种深刻的教育新思想将带来教育形态的革命,然而与其他领域不同的是,教育知识有相对稳定性。许多时候人们只是在重复几十年、几百年前曾经提出过的教育思想,但是要使一种教育思想真正能改变教与学的过程则是非常艰辛的。如果我们能够聚焦一种教育理念,仔细地探索其操作细节并予以实践,那么五年或十年后,我们的教育必将达到一个全新水平。因此,从这个意义上可以说,目前职业教育课程更为需要的是实践方法。

实践会使我们深刻感受到现有理论的苍白无力,会使我们感受到许多理论的浅薄。比如我们常说,职业教育课程内容应当根据岗位任务的需要进行选择,问题是我们该如何依据岗位任务进行内容的选择?有什么方法可依据?知识与技能应控制在什么程度?这些理论研究觉得非常琐碎的问题在实践中可是大问题。因为当前项目课程开发遇到的一个重要问题恰恰正是人们不知道围绕工作任务该选择哪些知识和技能。再比如人们经常讨论能力和技能的区别,并提出了许多似乎已非常清晰的观点,那么汽车驾驶是技能还是能力?如果是技能,那么能力是什么?这绝非文字游戏,因为当我们在课程标准开发中,要求教师描述职业能力目标,并分析要学习的技能内容时,必须给他们清晰地解释这些概念。

因此,本书把研究重点主要放在项目课程的开发技术。它是我在近30所职业院校、五年多项目课程开发的实践基础上撰写而成的。书中的案例都是精选自这些院校的项目课程开发成果。在呈现案例时,我尽量保持案例的完整性,这样虽然比较占篇幅,却有利于读者获得完整的操作经验。为了帮助读者更好地掌握项目课程开发技术,本书对项目课程开发细节进行了非常细致的描述,并且特别注意对操作中的问题与解决经验的描述,旨在帮助读者适应各种开发情境。该书还有一个特点,即围绕

课程产品进行撰写。课程开发著作通常围绕课程要素,如课程目标、课程内容、课程组织、学习评价等叙述课程开发方法。这种叙述方法的弊端是,阅读完以后读者还是很难把握课程开发过程,因为真实的课程开发活动是围绕课程产品进行的,而不是围绕课程要素进行的。

当然,课程开发并不是一个纯粹的技术问题。有些人期望把课程开发过程编制成机械式的操作,只需输入课程参数便可获得课程产品。这是永远不可能实现的目标。课程开发的每一个环节均是创造,而不是机械的执行。因此开发好项目课程的前提是理解项目课程。项目课程改革实践中存在大量令人困惑的问题,如项目课程和任务课程(能力本位课程)是什么关系?它是否是任务课程的翻版?项目和任务是什么关系?是否所有课程都需要或者都能项目化?项目课程要追求什么样的教育境界?项目课程是否适合高职?另外,有些问题人们很少意识到,却对课程开发实践有极大影响,如什么是学科课程?我们猛烈地抨击学科课程,到底抨击的是什么?所抨击的是理论知识还是基于制度化学科的课程?为了给这些问题一个比较清晰的回答,本书特地安排了一章系统地论述项目课程的相关理论。

项目课程改革并不会导致职业教育课程的唯一化,相反,项目课程为职业院校形成自己特有的课程体系提供了重要的概念基础,因为项目本身意味着设计,意味着选择,意味着对特色的追求。这也意味着本书并不能涵盖目前如火如荼的项目课程改革的所有成果。除了本书所叙述的内容外,教师们还有许多非常值得借鉴的开发与实施经验。比如在教材设计方面,已有许多教师开发出了极具特色和创造的项目化教材;在项目课程实施方面,教师们创造的成果更多,这些成果的出现大大坚定了项目课程改革的信心。我们应当创造大量机会,促进项目课程开发的交流与合作,在实践中生成有中国特色的职业教育课程模式。

徐国庆

2009年4月12日星期日于华东师范大学

第一章 学科课程、任务课程与项目课程	1
第一节 解构学科课程	3
一、职业教育课程的学科特征	3
二、为什么要解构学科课程	6
第二节 超越任务课程	7
一、什么是工作任务	8
二、任务课程的难题与“项目”概念的引入	9
第三节 界定职业教育项目课程的内涵	14
一、什么是项目	15
二、什么是项目课程	16
第四节 项目课程的理论框架	21
一、联系论	22
二、结构论	23
三、综合论	25
四、结果论	26
第五节 项目课程开发的可能性	27
一、项目课程能否承载理论知识	27
二、项目课程是否会影响学生的可持续发展	29
三、项目课程是否适用于高职	30
第二章 项目课程开发的技术方案	33
第一节 几个关键概念	35
一、如何界定产业	35
二、如何界定行业	35
三、如何界定职业	36
四、如何界定岗位	36
五、如何界定任务	36
六、如何界定专业	37
第二节 职业领域到课程领域的转换模型	37
一、职业领域的四个基本要素	38
二、课程领域的四个基本要素	39
三、课程领域与职业领域的对接关系	39
四、项目课程开发的三个核心层面	39
第三节 项目课程开发的工作模式	40
一、谁来开发	41

	二、如何开发	42
	三、开发什么	45
第三章	定位职业教育课程	47
第一节	定位专业面向的岗位	49
	一、为什么要定位专业面向的岗位	49
	二、如何确定专业面向的岗位	51
第二节	分析岗位的工作任务	55
	一、工作任务分析与会议研讨式分析法	55
	二、准备工作任务分析会	65
	三、组织工作任务分析会	69
	四、工作任务分析的质量标准	85
第三节	定义任务的职业能力	86
	一、什么是职业能力	86
	二、如何分析职业能力	88
	三、如何描述职业能力	92
第四章	设计项目课程体系	97
第一节	编制专业教学标准	99
	一、确定专业课程设置	99
	二、编制完整的专业教学标准	116
第二节	编制专业课程标准	126
	一、什么是课程标准	126
	二、确立课程的设计思路	127
	三、确定课程的目标	127
	四、确定课程的内容与要求	130
	五、确定课程的职业素养要求	141
	六、编制完整的课程标准	142
第三节	设计项目教学方案	154
	一、项目设计	158
	二、项目活动设计	168
	三、项目教学过程设计	172
	四、项目教学中学与教活动设计	176
	五、编制完整的项目教学方案	177
第四节	开发项目课程教学资源	179

一、项目课程教学资源分类	179
二、项目课程教学资源开发思路	188
第五章 组织项目课程的开发	193
第一节 确立校企合作的开发机制	195
一、单向机制还是双向机制	195
二、校企合作机制中的角色定位	196
第二节 指导与管理项目课程开发过程	197
一、如何组织课程开发过程	198
二、如何使教师进入课程开发	198
三、如何指导教师进行课程开发	200
四、如何降低误差累积效应	203
第三节 提升项目课程开发的质量	208
一、项目课程开发面临的质量困境	208
二、提升项目课程开发质量的策略	210
参考文献	214

第一章

学科课程、 任务课程 与项目课程

项目课程已成为职业教育课程改革的主导理念。其影响的广度和深度远远超越了我国历次职业教育课程改革。这场改革的形成存在政府有力推动的因素,但主要还是内在地源于职业院校自身课程发展的需要。职业院校自身强烈的改革愿望深深震撼了课程理论家们。那么什么是项目课程?其核心思想是什么?这似乎是一个无需界定的概念。人们可能会质疑:项目课程不就是让学生做一些项目吗?有必要对之进行复杂的理论研究吗?实际情况当然并非如此。一旦当人们着手开发直至实施项目课程时,立即会遇到大量问题,而其中许多问题的产生就是由于基本理论、观念模糊不清所致。比如,实践中存在不少抵制项目课程的人,抵制力量的形成是由于许多人认为项目课程的核心内容就是技能训练,这种课程模式会把职业教育变为职业培训,因而不能普遍推广;许多声称项目课程实施得很好的职业院校,其实也只是在综合实训课程中实施项目课程,而不是把项目课程作为整个课程体系的主导模式;即使接受项目课程的教师也会为许多问题所困惑,如项目与任务有何区别?项目课程开发时是先确定任务还是项目?项目课程是否适合所有专业?项目课程是否会影响学生职业能力的迁移?职业教育项目课程开发工作要科学、规范地进行,首先需要认真回答这些问题。

第一节 解构学科课程

项目课程改革矛头指向的是学科课程。在职业教育领域,学科课程几乎成了一个“令人生厌”的概念,成了人人希望批判的对象。似乎谁对学科课程批判得“严厉”,谁的理念就先进;若有人试图维护学科课程,其课程理念便会遭到怀疑。尽管如此,仍然不乏支持学科课程的声音,当然,这种支持也只是强调要肯定学科课程的补充功能。那么什么是学科课程?为什么要解构学科课程?只有回答清楚了这两个问题,才能明白我们需要什么样的课程。

一、职业教育课程的学科特征

“学科”这个在大学教育中非常神圣的概念,在职业教育中却成了众矢之的。这种怪异现象所隐含的是人们对职业教育课程问题的不明确。当许多人高喊打破学科课程的时候,其实他们既不明白什么是学科课程,也不明白职业教育课程的实际问题在哪里。事实上,学科课程的批判者所理解的学科课程,与支持者所理解的学科课程并非同一个概念,而他们所理解的学科课程与真正的学科课程又不是同一个概念。真正的学科课程是指以经典学科知识为内容的课程,而学科课程的支持者事实上只是强调职业教育不能忽视理论知识的学习,他们混淆了理论知识与学科知识这两个概念。批评者们所批评的则是职业教育课程所呈现的以下特征。

(一) 课程内容与岗位任务关联度低

传统职业教育课程的首要特征是好内容实用性不强,与岗位任务的关联度低,而岗位任务真正需要的许多实践性知识又没有纳入到课程中。这些课程往往只是在大学相关专业课程的基础上压缩而成的,而不是根据岗位任务的需要对知识进行认真筛选或开发而成的。但是,大学教育与职业教育在人才培养目标定位与培养路径上的区别是根本性的,这就决定了通过这种方式形成的职业教育课程无法满足职业教育的人才培养要求。

职业教育课程的这一问题首先体现在专业基础课中。顾名思义,专业基础课就是由专业的基础理论知识构成的课程,比如制药技术专业的化学基础、医学基础等课程,会计专业的经济学基础等课程,计算机辅助设计与制造专业的机械工程材料、机械设计与力学基础等课程。这些课程的内容体系与大学相关课程很相似,只是简单一些而已。

这些课程的设置是基于为后续学习奠定基础这一理念。人们普遍认为这些课程虽然本身并不非常实用,但对于学生职业能力的形成具有长远意义。然而实际情况是,这些课程的内容不仅难度大,大大超越了职校生的接受能力,而且对于职

业能力的形成并无多大价值。赋予这些课程核心地位的根源在于,人们很难彻底摆脱专业教育情节,真正按照职业教育的原理开发课程。

当然,“有用”本身是条无法准确界定的标准。若就“有用”而言,基础理论知识不可能毫无实践价值,即使更为“偏远”的知识也可能有用。甚至气候学知识对护理专业的学生来说也可能有用,因为许多呼吸道疾病便是气候引起的。那么护理专业是否要开设这门课程呢?显然没必要。我们需要根据教育的性质、学习年限、学生的接受能力对课程内容做出取舍,因为课程开发必须基于两个前提:(1)学习时间的有限;(2)学习能力的有限。

“专业基础课”在传统职业教育课程体系中核心地位的形成,既有实践的原因,也有理论的原因。从实践角度看,我国职业教育形态的学校化,很容易导致其课程的学问化。从理论角度看,强调专业基础知识的重要性很大程度上是基于这样的理念,即实践能力是在理论知识学习的基础上形成的,理论知识的学习对实践能力形成具有至关重要的作用;且只要掌握好了理论知识,便很容易形成职业能力。传统职业教育课程深深打上了“实践是理论的延伸和应用”这一思想的烙印。实际情况当然并非如此。理论知识与实践能力形成的关系的复杂性远远超越了我们原有的认识。

近年来随着课程改革的深入,专业基础课在课程体系中的容量有所缩减,难度有所降低,但这一改革并没有根本性地触动职业教育课程体系的整体构建模式。课程内容与岗位任务关联度低这一特征,不仅体现在专业基础课中,而且同样不折不扣地体现在专业课中。专业课设置的目的是培养学生岗位所需的职业能力,然而这些课程的内容尽管相比专业基础课与岗位任务的关联度要高些,实用性要强些,但这些课程的内容往往仍然是以相关概念、一般工作程序与原则为主,没有真正贴近岗位工作。

(二) 课程内容没有建立与岗位任务的联系

当然,传统职业教育课程并非所有内容都缺乏实践价值。尤其是受德国二元制课程和英美国家能力本位课程的影响,经历了20世纪90年代的课程改革之后,职业院校普遍意识到了突出个体实践能力培养的重要性,增加了大量实用性课程。比如电气自动化专业的单片机技术及其应用、PLC技术及其应用等课程,国际商务专业的国际商务谈判、商务英语函电等课程,建筑工程管理专业的工程项目管理、高层建筑施工等课程,这些课程中都不乏实用的内容。此外,职业院校普遍还设置了大量专门训练学生职业能力的实践课程,并明确规定了这些课程所要占的学时比例,通常至少不能低于总学时的50%。

尽管如此,我们仍然会明显地感觉到职业教育课程的实用性特征还是不够突出。这是为什么?

就职业能力的形成而言,传统课程还存在一个严重不足,即只关注了内容本

身,而没有充分认识到在这些内容与岗位任务之间建立明确联系的重要意义。翻开这些课程的教材,其体例几乎千篇一律,第一章总是绪论,每一章的第一节总是概述,每一节的第一点总是概念。教材以直接叙述知识为主要编写方式,基本没有岗位任务的内容。即使是一些声称根据岗位任务需要对知识进行了严格筛选,所选内容皆非常实用的课程,也未能超越这一教材编写模式。这些知识在实践中的应用被认为是后续实践课程的任务。这是传统职业教育课程在知识呈现方式上所体现的学科化特征。

这一问题的形成,和课程开发者对课程概念的理解很肤浅相关。我国教育学中一度没有课程理论,尽管20世纪80年代末以来西方课程理论逐渐进入了我国,但由于时间比较短,大多数教师还没有深刻理解课程的实质,往往简单地把课程理解为“内容”,而事实上对课程而言有时内容的组织比内容本身还重要。如果没有围绕着岗位任务组织课程内容,那么这种课程不仅不能使学生认识到知识学习的目的,明确知识在工作过程中的应用领域,掌握知识应用的具体路径,更重要的是难以系统地确保课程内容与岗位任务的相关性。事实上,许多课程所强调的与工作任务的相关都只是一种模糊性相关,这些课程最终往往因教师“越讲越多,越讲越深”,陷入课程的偏离效应而回归到学问化轨道。

(三) 教学方法主要是基于符号的讲授

职业教育应该有着与普通教育完全不同的教学形态。职业教育源于古代学徒制,而普通教育自产生以来便采取了学校形式。学徒制以模仿和实践为主要教学方法,而学校教学以教师讲授、学生记忆和理解为主要教学方法。当然讲授并不一定意味着是教师直接陈述,教师可以采取“直接陈述”的形式,也可以采取“间接陈述”的形式,后者就是启发式教学。但是不论采取什么形式,这种教学方法的主要特征是不变的:(1)以语言、文字等符号为媒介;(2)以记忆和理解为获取新知识的主要途径。因此,我们往往把普通教育与教室、书本联系起来,而把职业教育与作坊、店铺联系起来。

这两种教育所采取的教学方法,和作为其课程内容的知识的性质是相适应的。普通教育的课程内容主要是理论知识,基于符号的记忆和理解是获得这种知识的主要途径;而职业教育的课程内容主要是“做”的方法和“做”本身,“做”是获得这种知识的主要途径。然而现代职业教育随着形式的学校化,其教学方法也完全偏向于普通教育。教学楼成了职业院校最为突出的建筑,理论化教材成了职业院校主要的教学工具,绝大多数教学采取的是“粉笔加讲授”的形式。这就是20多年前就已受到强烈批评的“在黑板上教修机器,在教室里教种田”的教学状况。这种状况至今没有根本改变。这是职业教育课程的学科特征的第三个表现。

通常把造成这一状况的原因归结为学校场地、设备的短缺,而事实上这并非最为重要的原因,因为我们经常看到学校教学资源大量闲置的现象。从课程实施的

角度看,比较重要的原因是:(1)教师对职业实践理解的表面化。许多教师声称自己深知实践的重要性,但事实上由于他们自己缺乏丰富的相关实践经验,对实践的具体细节并不了解,因而对实践的重要性并没有深刻的切身体会。(2)班级规模过大,新的教学方法难以实施。教师少、学生多、班级规模大是我国职业院校办学中的突出问题,是制约课程与教学模式改革,造成职业教育质量低下的关键因素。如果班级规模达到30人以上,以实践为核心特征的教学方法本身就难以实施;如果课堂中集中的是不同程度上存在各种学习与行为问题的学生,且一个班级中学生之间的差异非常大,那么如果班级规模过大,教师就只能疲于应付各种问题以致无法进行正常教学,更何谈课程与教学模式改革?(3)缺乏完整的基于岗位任务的课程体系作支持。现代课程论强调教师要具备课程意识与课程开发能力,这无疑是正确的。但是教师开发课程需要有组织地进行,一位教师是无能力也无权限设计整个专业的课程体系的;作为个体的教师可以对课程的教学资源进行丰富,或者对课程内容做局部调整,但这也要以已有完整的课程框架体系为前提。遗憾的是,职业教育课程在这个方面的建设进行得还很缓慢,这也是导致课堂教学模式难以在较大范围内深度进行的重要原因。

二、为什么要解构学科课程

课程的这种“学科特征”,对职业教育自身产生了严重影响。

首先,影响了社会与个体对职业教育价值的认同。就个体发展而言,教育有两个基本功能,即赋予身份和赋予能力。在这两个功能中,职业教育要赋予个体身份几乎是不可能的。除了极少数面向特殊行业的职业教育,如警官类专业的教育,大多数职业教育都被人们视为低层次的教育,是不得已才选择的教育。人们会大力批评这种观念的不合理,但它是一个事实。这样,职业教育要能被社会与个体认可并接受,就必须最大限度地赋予个体能力。若不能给予学生实用的、对于谋生有价值的的能力,职业教育的价值就会受到怀疑。

因此,职业教育中虽然也有养成的因素,如职业陶冶,但职业教育在本质上就是一种有着很强就业指向性的教育。黄炎培把职业教育的目的定义为:“为个人谋生之准备,一也;为个人服务社会之准备,二也;为世界、国家增进生产力之准备,三也”^①,其理解应当也正在于此。而事实上,古今中外的职业教育,无不把这一点作为其根本属性。普通教育强调在“博”、“雅”中锻炼人的品性,强调发展的内隐性,职业教育则强调在目标指向明确的内容中训练人的职业能力,强调发展的外显性。

但是,职业教育课程的学科特征严重影响了个体职业能力的形成,从而影响了社会与个体对职业教育价值的认同。许多研究者认为,职业教育在提升学生职业

^① 中华职业教育社编:《黄炎培教育文选》,上海教育出版社1985年版,第59页。

能力方面并没有发挥出应有的功能。有些实证研究发现,中等职业学校毕业生的生产率,和普通学校毕业生相比只略高一点,或根本就没有什么优胜之处。^①某职业学校对毕业生受企业欢迎度的调查发现,在被调研的70家单位中只有7家单位表示对他们的毕业生非常满意,占9.2%;60家单位则只是表示比较满意,占86.3%;有3家表示不满意,占4.5%^②。

其次,未能激发学生对课程内容的学习兴趣。学生学习兴趣不高,教学秩序混乱,是职业院校教学普遍面临的严重问题。作者对上海市中等职业学校的一项调查发现,学生对自己的学习态度评价并不高,只有18.6%的学生认为自己很认真,73.9%的学生认为自己只是有时候认真;教师对学生学习态度的评价也很消极,只有20.3%的教师认为学生“多数很认真”,而73.4%的教师认为“只有少部分学生认真”。

学习兴趣不高,有学生自身的因素,也有职业院校的因素。许多进入职业院校的学生对学习抱有很高的期望值,他们希望在这里能学到适合自己能力水平的、更加实用的课程。而现实与他们的期望相差很远,他们发现职业院校的课程与普通学校的课程其实并无太大区别,这种情况严重影响到了学生的学习兴趣。一位期末考试交了白卷的学生在卷面上写下了这样一段话:“花一个学期去搞基础,还不是浪费时间交白卷?都不去想想,开一个高等数学,对专业什么帮助都没有,也不去想,我们学什么专业的,学生怨气有多大,课程安排不合理,还精品!”这段话应当引起我们的深思。许多人认为职业院校的学生天生就是“差”的,是没法教好的,然而为什么学龄前儿童中没有这么多“差”的人?成人中没有这么多“差”的人?

职业院校教师厌教、学生厌学的状况是由非常复杂的综合因素所致的,课程改革不可能完全解决好这一问题,然而课程改革是解决这一问题的最为基础和最为重要的途径。所谓“基础”,指课程不改革,其他改革的效应将无法发挥;所谓“重要”,指课程改革是克服这一现状的最为有力的手段。实施过项目课程的教师有个共同体验,即学生的学习兴趣大大提高了,这是许多教师热情地参与课程改革的原动力。如何以应用的方式给学生实用的知识,是目前职业教育课程改革的基本目标取向。

第二节 超越任务课程

然而,当我们往前回溯,会发现这一改革并非今天才有。20世纪90年代初开始,我国就已着手针对职业教育课程的这些问题进行了一场轰轰烈烈的改革。其

^① 萧今、黎万红主编:《发展经济中的教育与职业》,天津人民出版社2002年版,第8页。

^② 上海市中等职业教育课程教材改革办公室编:《上海市中等职业学校药剂专业教学标准》,华东师范大学出版社2008年版,第10页。