

丛书主编 赵志群



职业教育 行动导向的教学

赵志群 [德]海尔伯特·罗什 (Herbert Rösch) 著

· 当 · 代 · 职 · 业 · 教 · 育 · 理 · 论 · 与 · 实 · 践 · 探 · 索 · 丛 · 书 ·



清华大学出版社



职业教育 行动导向的教学

赵志群 [德]海尔伯特·罗什 (Herbert Rösch) 著

清华大学出版社
北京

内 容 简 介

职业教育的任务是促进学习者综合职业能力的发展并提高其职业素养。本书对诞生于德国、并在国内职业教育界广泛实践的行动导向教学理论和行动教学方法进行了较为全面的介绍,以期对职业教育教学研究提供可靠的理论基础,为教学改革提供方法和工具上的支持。本书内容包括理论和实践两个层面,理论层面对当前国内外有关行动导向理论研究的进展进行了综述,实践层面则介绍了若干应用广泛的行动导向的教学方法。

本书适合广大职业教育院校管理者和教师阅读参考。

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

职业教育行动导向的教学/赵志群,(德)罗什著.--北京:清华大学出版社,2016(2017.3重印)

ISBN 978-7-302-42690-5

I. ①职… II. ①赵… ②罗… III. ①职业教育—教学研究 IV. ①G712.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 064223 号

责任编辑:刘士平

封面设计:傅瑞学

责任校对:刘 静

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 装 者:三河市金元印装有限公司

经 销:全国新华书店

开 本:185mm×230mm

印 张:9.75

字 数:143 千字

版 次:2016 年 4 月第 1 版

印 次:2017 年 3 月第 2 次印刷

印 数:2001~3000

定 价:30.00 元

产品编号:067508-01

作者简介

赵志群博士,教授,北京师范大学教育学部职业与成人教育研究所所长。研究领域:职业教育课程与教学论、职业教育质量保障、职业学、比较职业教育。兼任中国职业技术教育学会理事,学术委员会委员,教学工作委员会副主任,教学过程研究会主任;人力资源和社会保障部专家咨询委员会委员;北京市政府督学;国际现代学徒制研究网络(INAP)理事;亚洲职业教育与培训研究会(AASVET)理事。

海尔伯特·罗什(Herbert Rösch)博士,慕尼黑工业大学社会与经济学院职业教育讲师,副教授,手工业师傅,职业教育实践课教师教育讲师,主要研究与教学领域:职业教育的行动导向教学,管理人员培训,特别是在领导力、团队发展和冲突管理方面。曾在中国的北京、上海、南京、杭州、济南、武汉等地讲学。

当代职业技术教育理论与实践探索丛书

丛书主编

赵志群 北京师范大学

学术顾问

Prof. Dr. Dr. h. c. Felix Rauner 德国不来梅(Bremen)大学

石伟平 华东师范大学

本书系教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“中国现代职业教育质量保障体系研究”(编号: 13JZD047)研究成果之一。

随着我国职业教育事业的迅速发展,我国职业教育研究也空前繁荣,然而在职业教育实践中,我们仍然受到很多未解问题的困扰,这不但涉及诸如建立技能型人才成长立交桥和提高职教吸引力等宏观问题,也包括课程与教学等中观与微观层面的问题。要想科学、系统地解决这些问题,必须不断加强职业教育的科学研究。

由于职业教育的复杂性和综合性,职业教育研究并不局限在一两个学科,而是涉及范围广泛的多个学科领域。职业教育研究已成为“一组学科或研究领域”的组合,它们既有回顾性的又有展望性的:前者如职业教育史、职业教育原理和比较职业教育学研究等,后者的应用性较强,如职业资格研究(亦称胜任特征研究)、职业教育课程与教学论以及劳动市场和就业研究等。

从国际职业教育研究角度看,由于职业教育与所在国家的社会、政治、经济和技术状况的联系极为密切,各国职业教育研究的重点和方式方法也不尽相同。如澳大利亚把教育作为一个产业发展,因此主要从实用主义角度研究职业教育的经济效益问题;作为典型的社会市场经济国家,德国和法国除了实用主义的实证研究外,还开展了很多基础性的研究,如职业教育与普通教育的等值性问题以及职业教育哲学和教育技术方面的研究;美国的职业教育研究多数受到联邦政府的委托和资助,比较关注社会发展与职业教育的关系。一般来说,国际组织(如 OECD、ILO、UNESCO)和国家联盟(如欧盟)的研究比较关注跨区域的宏观性问题和普遍性问题,如现代学徒制的建立、劳动力的流动性、职业教育质量比较和职业资格互认等。

从微观层面上看,当前职业教育研究涉猎的领域有扩大和深入的趋势,如从教育学角度研究职业教育制度的发展和完善、职业教育的课程与教学、职业教育教师的专门化发展(professionalization)等;从经济学和人力资本理论角度研究职业教育对经济增长的贡献和需求供给关系等;从社会学角度研究职业教育的社会功能、职业教育与社会组织的关系等;从劳动科学角度研究职业教育与就业政策、劳动报酬和职业流动等;从技术

和工作角度研究职业的典型工作任务、职业资格、职业工作过程的分析、评价和设计等;从可持续发展角度研究职业教育与环境、资源的关系。理论研究的跨学科发展正深刻地影响着职业教育研究的发展与走向。

与欧洲近百年的职业教育研究历史相比,我国职业教育研究起步较晚,尽管已经初步形成了具有中国特色的理论框架,但职业教育学科体系基本上照搬已经引起非议的教育学现有体系,对自身特殊逻辑结构研究尚不深入,许多研究仍停留在经验总结阶段,缺乏足够的理论基础,因而影响了对职业教育现象的解释力。然而与普通教育相比,我国职业教育研究也有先天的优势。在当前跨学科行动的大科学研究时代,高水平的研究常常是在对其他学科的研究进行比较、迁移、聚合和加工改造的基础上进行的,而这又恰恰是我国职业教育研究的优势所在。

在职业教育研究的初始阶段,人们通常借鉴相关领域的概念和研究方法,建立自己的概念和方法。职业教育研究方法不仅是具体的方法和技术手段的运用,而且还有其基本的认识论和方法论基础,这与我们的世界观以及建构世界的方式有密切的联系。作为职教研究工作者,需要对研究方法进行反思和总结,这不但可以积累经验和提高研究水平,而且可以增进对自己和职教研究本身的认识,使研究活动上升为一种自觉的理性行为。对研究方法进行反思,并不是去辨别方法的“正确”与“错误”,而是依据研究问题和研究过程的相关因素,去选择“适合”的方法。

社会实证研究方法是职业教育研究普遍使用的方法。如果使用社会学研究方法,针对的研究目标也应当具有社会性特征,如技术发展应当被看作是一种社会过程,技术的学习也是一个社会过程,这一观点不但对职业教育体系的设计和完善,而且对职业教育课程与教学设计都有重要的指导意义。正如对于历史学家来说历史资料(原始数据)不会自己解释自己一样,在职教研究中也不存在着这样的数据。数据是需要解释的。职业教育研究的首要任务不是去创造真理,而是达到解释的“真实”。

关于人文社会科学的研究方法,一般认为主要有“思辨”和“实证”两大类。我国传统上比较注重思辨,而西方则更倾向于实证。清代桐城派代表学者姚鼎认为:“天下学问之事,有义理、文章、考证三者之分,异趋而同为不可废。”其中,义理即思辨,而考证指实证研究。最理想的方法是将这三者集于一身,然而事实上却很难做到,即使桐城派的真正成就也仅表现在辞章方面。

按照国学大师季羨林的说法,义理是一种比较玄乎的研究方法:公说公有理,婆说婆有理。^①既可以满篇教条,也可以用行政命令代替说理,今天这样说,明天那样说,最终让读者丈二和尚摸不着头脑。反正社会科学理论不像自然科学实验那样,乱说不会立即受到惩罚。说错了,第二天一改,脸也用不着红一红。因此,连季先生都有些“敬鬼神而远之”。当然,这并不是说义理是错误的方法,而是说明义理的复杂程度。考证(考据)的精

^① 季羨林,季羨林谈读书治学[M].北京:当代中国出版社,2006

髓是无证不信。只要提出一点点新看法,就必须先有新假设。假设不是结论,不管多么新,在证实之前,都不能算数。“大胆地假设,小心地求证。”研究任何问题,都要有竭泽而渔的气概,必须尽可能地掌握全部资料,才能抽绎出理论性的结论。^①

职业教育研究是一个收集、加工和解释职业教育数据的过程,每一步都必须关注“数据的合法性”,否则一旦某个数据不准确,整个结论就不保险了。具有可靠性、有效性和代表性的数据是高质量科学研究的基础,在此基础上进行的合理解释就是科研成果。科研成果是一个系统化研究程序的自然结果,与研究过程相比,在篇幅上可能只占很小的一部分。而那些缺乏实证基础的鸿篇推理,不论语言多么华丽,最终可能也只停留在“畅想”的阶段。

西方著名社会研究方法学者美林(P. Mayring)在谈到如何保证研究质量时提到了实证研究的6项标准,即:①记录研究的方法和程序;②理由充分和有质量保障的数据解释;③遵循既定规则;④接近研究对象;⑤有效的交流;⑥多种因素相互制约性^②。这与季羨林先生“具有中国特色”的总结有异曲同工之处:“从极平常的一点切入,逐步深入,分析细致入微,如拨春笋,层层剥落,越剥越接近问题的核心,最后画龙点睛,一笔点出关键,也就是结论”。采用科学研究方法的目的,是为了客观的判断,这里应当处理好三个基础性问题:①适应性,即方法适应确定的研究目标;②均衡性,即在定性法和定量法之间确定一种均衡的方式,并处理好它们之间的关系;③重视判据,即对调查数据的合理解释。

职业教育研究不是纯粹的科学研究,它在很大程度上受到管理体制和社会政治的影响;职业教育研究方法也是“准科学”的方法,它常常受到教育等政策的影响;职业教育研究成果经常也不是纯粹的科研成果,而是各相关利益集团博弈的结果。在实践中,职业教育研究成果常常只有在被职教实践认可之后,才得到相关管理部门的回应。因此,职业教育的研究过程不仅是一个科学研究过程,更是一个教育实践过程。

基于以上认识,我们将国内外职业教育研究和实践的最新成果结集出版,建立了这套系列丛书,以期为职业教育的“科学研究”与“理性实践”提供一个高水平的对话的平台。我们期盼着当代职业教育研究不断走向繁荣、职业教育实践取得更加丰硕的成果。

北京师范大学职业与成人教育研究所

2010年2月20日,北京

① 季羨林.季羨林谈读书治学[M].北京:当代中国出版社,2006

② Mayrin, P. Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München, 1990

本书出版说明

进入 21 世纪,中国职业教育的规模空前扩大,但是很多深层次的问题仍然没有得到有效的解决,其中最突出的就是人才培养质量问题。2014 年国务院颁布的《关于加快发展现代职业教育的决定》以一整章篇幅谈“提高人才培养质量”问题,提出了“推进人才培养模式创新”等多项要求,广大职业院校教师也在教学方法、手段改革方面进行了大量有益的探索。目前,“工学结合”“行知合一”以及“教、学、做一体化”等建立在“行动学习理论”基础上的教学特征已经被普遍接受,作为经典的基础性行动导向的教学方法——项目教学法,也被职业教育界所广泛认识,但是行动导向教学理论的研究却没有得到相应的发展。事实上,很多教学改革不够成功的重要原因是对相关理论指导的忽视,教育教学改革实践中普遍存在着“学术无知”(academic ignorance)的现象,即方法论研究、技术工具和实证分析对教育实践的影响十分有限。

行动导向教学是起源于德国改革教育学派的教学理论和实践,其基本内涵是:学生通过动脑和动手相结合,实现主动和全面的学习。行动导向是马克思主义辩证思想在教育教学理论中的集中反映,其最早可以追溯到罗马 16 世纪圣路卡艺术与建筑学院的项目教学。进入 20 世纪后期,职业行动能力(以下简称职业能力)逐渐成为现代职业教育的重要目标,行动导向教学也在职业教育实践中“获得了新生”,其重要标志是 20 世纪 80 年代以来世界范围内进行的以项目教学代替学科性灌输式教学的课程和教学改革。

本书对行动导向教学理论及其相关教学方法进行了比较全面的阐述,全书涉及四个方面的内容:一,行动导向教学的基本概念;二,职业行动能力;三,行动导向的教学方法;四,行动导向教学中的传统教学方法。这些内容既反映了国际职业教育研究的新进展,也是职业教育教师教学经验的总结。

本书除了介绍最近的科研成果外,还汇集了两位作者多年来在北京师范大学和德国慕尼黑工业大学的教学工作中用的材料,很多是作者的工作

笔记内容和研讨班(seminar)讨论的结果。一些资料经过多次使用、修改、补充和删节,现在已经无法完全找出其准确的原始文献出处,尽管我们在书后参考文献部分尽量列出,但仍然可能会有遗漏,特别是很难再准确地标记出原文的页码,在此谨向原作者表示衷心的感谢和深深的歉意。为了方便读者查找参考文献,本文引用的外国人名都注明了原文。由于外文文献多为德语,本书参考文献西文部分直接采用了德文格式。

感谢陈俊兰、黄方慧、巩婕等在资料整理中为本书出版做出的重要贡献。书中的不足和错误之处,还请广大读者不吝赐教。

北京师范大学 赵志群

慕尼黑工业大学 海尔伯特·罗什(Herbert Rösch)

2015年10月,北京/慕尼黑



第一章 行动导向教学的基本概念	1
一、行动	2
(一) 行动的概念	3
(二) 行动模型	6
二、行动导向教学	9
(一) 行动导向教学的定义	9
(二) 行动导向教学的相关理论	12
(三) 行动导向教学的基本特征	17
第二章 职业行动能力	25
一、能力与职业能力	25
(一) 能力的概念	25
(二) 职业能力	31
(三) 与职业能力相关的重要概念	35
(四) 跨职业的能力	39
二、职业行动能力及其相关讨论	43
(一) 专业能力	44
(二) 方法能力	49
(三) 社会能力	51
(四) 个性能力等其他方面的能力	53
第三章 行动导向的教学方法	56
一、项目教学法	56
(一) 项目教学法的概念	57
(二) 项目教学法的步骤	60
(三) 采用项目教学法的条件	63

二、引导课文教学法	64
(一) 引导课文教学法的概念	64
(二) 采用引导课文教学法的意义	66
(三) 引导课文教学法的步骤	66
(四) 采用引导课文教学法的条件	69
三、角色扮演教学法	69
(一) 角色扮演法的概念	69
(二) 角色扮演法的特点	70
(三) 角色扮演法的目标	72
(四) 角色扮演法的形式	73
四、表演教学法	79
(一) 表演教学法概述	79
(二) 表演法的步骤	80
(三) 表演法的目标	82
(四) 表演法的要求	83
五、案例分析教学法	84
(一) 案例分析教学法概述	84
(二) 案例的选择	85
(三) 案例分析教学法的特征	86
(四) 案例分析教学法的步骤	86
(五) 案例分析教学法的目标	87
(六) 采用案例分析教学法的要求	88
六、技术实验教学法	89
(一) 技术实验法概述	89
(二) 技术实验法的特点	91
(三) 技术实验法的分类	94
(四) 技术实验法的步骤	96
(五) 技术实验教学法的目标	97
七、行动导向教学中的常用工具和手段	100
(一) 头脑风暴	100
(二) 思维导图	102
(三) 张贴板和翻转板	105
(四) 分散式岗位学习	107

第四章 行动导向教学中的传统教学方法	111
一、传统的课堂教学	111
(一) 传统教学方法的特点	111
(二) 传统的教学方法	113
(三) 采用传统教学方法可实现的目标	114
二、传统教学方法在行动导向教学中的应用	118
(一) 传统教学方法与行动导向教学的整合	118
(二) 案例：从四阶段教学法到工作行动示范法	120
参考文献	130

第一章 行动导向教学的基本概念



进入 20 世纪后半叶,随着职业教育事业的发展和改革的深入,促进学生职业能力发展已成为职业教育的重要目标,而职业能力只有在实践中才能表现出其真正的意义,因此,促进职业行动能力发展的行动导向教学是职业教育教学研究的中心议题。行动导向教学在教育实践中获得新生的标志,是 20 世纪 80 年代以来世界范围内进行的以项目教学代替学科性灌输式教学的课程和教学改革。21 世纪初,在我国探索和建立具有职业教育特色的课程和教学体系改革中,行动导向教学获得了职业教育战线理论工作者、管理者和广大师生的认同以及用人单位的广泛欢迎。

行动导向(Handlungsorientierung)学习是起源于德国“改革教育学派”的学习理论,它最早可以追溯到罗马 16 世纪圣路卡艺术与建筑学院(Accademia di San Luca)的项目教学和德国 20 世纪初以教育家凯兴斯泰纳(G. Kerschensteiner)为代表的“工作学校”(Arbeitsschule)^①运动。一般认为,行动导向教学理论与认知学习理论有紧密的联系,它们都是探讨认知结构与个体活动间的关系。不同的是,行动导向教学强调以人为本,认为人是主动、不断优化和自我负责的,能在实现既定目标的过程中进行批判性的自我反省,学习不再是一个外部控制的“黑箱”过程(如行为主义学习理论),而是一个学习者的自我控制过程。本章介绍行动导向教学的一些基本概念。



^① “工作学校”与“词语学校”和“书本学校”相对应,致力于通过教学中的手工实践操作及脑力劳动来促进学生独立性的认知和行动能力的发展。

一、行动

行动导向教学的重要理论基础是行动研究。长期以来,人们从三个方面对行动进行了深入的探讨,即动作行动、语言行动和行动调节。

动作行动理论把所有可观察到的身体活动都定义为行动,认为人类的行动不仅服务于明确的目标,而且能够借助语言把具体行为的原因清楚地表达出来,其典型代表就是行为主义理论。但是行为主义理论没有把动物的本能行为与人类有目的的行为区别开来,因此对教学活动设计的指导价值是有限的。

语言行动理论认为语言表达和职业行动一样,都是一种行动,一切行动都可用语言来表述和传达;在可用语言表述的世界里,行动的基础是知识,知识的目标是行动,知识的基础是社会交往和理解。由于强调操作—理解—交流之间的相互影响,语言行动理论对教学设计有较大的指导意义。但是由于它没有考虑隐性知识的问题,因此在现代职业教育中,其局限性也是很大的。

行动调节理论介于上述两种行动理论之间,它关注职业行动的智力结构以及职业资格要求的变化,通过对工作活动的观察促进职业认知能力的发展。行动调节理论与前面两种相比已经有很大的进步,但是它仍过于强调工作活动的客观要求,较少考虑教学的外部条件和社会关系,也没有关注学生的心理特征和身体状况,因此也无法独立实现职业教育的“教育性目标”(Eicker 1983; Pahl 1998)。

尽管如此,以上行动理论还是对行动导向教学理论和实践的发展提供了很大支持,如动作行动理论是经典的技能培训方法的基础;语言行动理论把教学活动解释为社会交互行动,不但解释了教学内容与行动之间的关系,也有助于区分工作行动和学习行动;而行动调节理论“基于行动调节层次的工作活动分类法”,对当代职业教育的教学设计提供了重要的基础(姜大源、吴全全等 2008)。但是这三方面理论的本身,还无法构成行动导向教学理论的全部。



（一）行动的概念^①

1. 行动的基本含义

行动导向教学的心理学基础可以追溯到两个重要的心理学流派,一是唯物主义心理学的活动(activity)理论,代表人物是加尔珀林(P. Galperin)、里昂切夫(A. Lontjew)和维果茨基(L. S. Wygotski)等;另一个是以皮亚杰(J. Piaget)和埃伯利(H. Aebli)为代表的认知行动理论(Jank, Meyer 1994; Czycholl, Ebner 1995; Bünning 2007)。其中,唯物主义心理学对行动理论的产生和发展产生了决定性的影响。

唯物主义心理学认为:活动是人的生命的表达方式,可以通过生理、自然、历史和社会等方式解释这些活动。行动的基础是反思。人类与环境之间的联系是通过外在的目标与内在的领悟、行动结构、个体能力等相互间的联系建立的,这些又物化为人类的活动。心理活动是将外在的物质活动转化为内在的反思(如知觉、理念和概念等)的结果。唯物主义心理学重视“活动”在形成心理现象中扮演的角色,反思不再是对客体的静态写真,而是对客体变化的独创、感性和动态的领悟(Gudjons 1997)。

里昂切夫建立了一整套相关概念体系。据此,“活动”处于关键地位,是对物质性主体进行整合的生命单元,而不仅仅附属于物质性主体。“活动”的真正功能是对客体世界的主观导向,它不是简单的反应,而是一个自我建构的系统。人的生命是一个整体,是一个能够自我发展、自我交流与迁移的相互替代的活动系统。主体的需求能够激发人的活动。需求可以是物质的,也可以是非物质的,一个需求的满足会引发新的需求的产生,而新的需求往往会建立在不同的条件下。活动会因客体不同而不同。如果客体的活动激起并控制了整个活动,就可以把该目标当作活动的真正动机。没有动机和目的就不存在活动,只有需求才能促使人们采取行动。在里昂切夫的概念系统中,“行动”是“活动”的下位概念,是“活动”的主要部分,它能实现“活动”并使之不盲从于人的“需求”,而服从于一个经过仔细斟酌的目标。“目标”与“行动”的关系与“动机”与“活动”间

^① 本节很多内容译自 Bünning, F. (2007): Approaches to Action Learning in Technical and Vocational Education and Training (TVET). Bonn: InWEnt, 特此致谢。



的关系类似。

一项活动常常有多个目标,这些目标有明确的顺序,因此活动常常是一项或一系列有相互联系的目标的行动。“行动”是在“活动”被动机激起之后,在行动目标的指导下实现的。一项行动的目标是随机发展的,它们根植于客体所处的情境。在该情境中,确定和理解目标不是一个自动过程,而是通过“行动”和特定的客观情况的一个渐进努力靠拢的过程。清晰地确定目标,意味着明确能够实现目标的条件。目标的内涵很重要,实现目标的条件与过程也同样重要。里昂切夫将行动过程描述为“操作”(operation)。“操作”与“条件”的关系类似“行动”与“目标”间的关系。操作是行动的结果,它通过一项行动包含另一项行动以及它的机械化过程实现,并最终会实现机械化。“操作”与“行动”如同“行动”与“活动”的关系。机器如果没有人的控制就只能“操作”,但无法实现人类有目的的“行动”。

2. 行动的结构

人类行动的特征表现在秩序性、心理过程的互动性和目标导向性等方面。按照哈克(W. Hacker)的观点,心理结构是一个根据内容确定的、有条件的秩序结构。因为目标具有调控功能,所以活动表现为一种针对一定内容的、有条件的功能过程(1986)。

针对行动的结构及其所包含的心理过程,哈克指出,任务演化出可变化的条件,完成任务是根据不同条件经历的一个完整的过程。行动的心理过程分五个阶段,即定向(direct)、定位(orientate)、设计(design)、决策(decide)和调控(control)。这个过程不是简单的线性结构过程,而是一个与复杂行动相对应的、相互交织的网状功能群。不存在严格意义上的、线性的行动过程。

(1) 定向:指具体活动的发展目标。目标是可预见的行动结果,能激发起个体有指向性的努力。

(2) 定位:整合了获取信息的全过程,目的是清晰定义行动情境、实施的可能性以及行动所需要的条件,有时还包括更新对行动具有重要意义的知识。

(3) 设计:制定行动路径和选择工具,分三个层次。即:①动作设计或认知惯例设计,它发生在技巧层面而不是意识层面;②行动方案(action schemes)设计,指在不同实际项目中应用的认知惯例和目标导向的动作;③略设计。

