

基于角色分析的职业教育课程开发方法研究(一)

——课程开发模式研究

郭 炯¹, 祝智庭²

(1.西北师范大学, 甘肃 兰州 730070; 2.华东师范大学, 上海 200062)

摘 要:本研究在整合已有职业教育课程开发方法合理性的基础上, 针对那些工作过程不稳定、岗位不清晰等专业领域的课程开发构建了基于角色分析的职业教育课程开发模式, 对开发和设计的原理做出了明晰的理论阐释。

关键词:角色分析, 职业教育课程开发, 课程开发理念, 课程开发模式

中图分类号: G719.21 **文献标识码:** A **文章编号:** 1004-9290(2011)0003-0035-05

课程作为一种教育手段, 一直是学生通过知识文化走向社会的实体中介。20 世纪初, 课程作为一个独立的研究领域起始于对课程编制方法和流程的研究, 该方向的研究主要揭示课程如何形成、如何规划、实施和评价。课程开发是课程领域使用较广泛的一个术语, 它是由课程编制、课程建设等词发展而来。任何教育机构都不可避免地将课程开发作为调整教育与社会需求之间矛盾的重要手段。课程开发受到科学化课程开发理论、实践性课程理论和概念重建主义课程理论的影响, 先后出现以泰勒、塔巴为代表的“技术—科学”开发模式, 以格拉桑、施瓦布为代表的“非技术—非科学”的自然主义模式和审议模式。

在内涵上我们难以把职业教育课程与普通教

育课程区分开来, 因此是形成全新的课程模式还是移植普通教育课程模式一直是职业教育课程研究者和实践者长期面临的问题。职业教育课程的发展是不断地在学问化与职业化两条轨道之间震荡的过程, 受到各种课程开发思想的影响。可以说职业教育课程开发经历了或正在经历着从强调课程的系统性、学术性, 到强调课程内容应该是职业活动中所需要的知识和技能, 是帮助学生会做什么而不是知道什么, 再到强调职业教育知识应来自于岗位或工作过程分析的过程。力图一改职业教育课程过于强调知识系统性或单纯强调操作技能的倾向, 强调以工作任务、工作过程为参照点设计课程, 强调“知识到能力”的过渡, 主张以在真实或虚拟情境中的实践活动为实施手段的“能力本位”教育观。

基金项目: 该文为 2010 教育部人文社会科学研究西部和边疆地区项目“基于角色分析的能力本位高等职业教育课程开发方法研究”(项目编号 10XJC880002)和甘肃省高等学校研究生导师科研项目“教育技术视野下能力本位高等职业教育课程开发方法研究”的研究成果。

作者简介: 郭炯, 女, 西北师范大学教育技术与传播学院副教授;

祝智庭, 男, 教授, 博士生导师, 华东师范大学网络教育学院。

一、对已有职业教育课程开发模式的反思

在能力本位思潮的影响下,并随着研究者对职业知识的结构和性质以及职业知识的组织的研究不断深入,各国开始探索职业教育课程开发方法,并涌现出不同形态的课程,如MES(Modules of Employable Skills)课程、CBE(Competence-based Education)课程和学习领域课程,并采用不同的课程开发模式,见表1。

表1 四种职业教育课程开发模式的比较

课程理论		课程目标	课程内容选择	课程内容组织
学科本位课程	学科中心课程	掌握系统知识,获得认识能力、理解能力	学科知识	知识本身的逻辑
能力本位课程	MES课程	获得操作技能	将工作体系逐级分解为以操作步骤为主的模块	工作中的操作步骤逻辑(MES学习包)
	CBE课程	获得实践能力(外显知识与技能)	1.依据工作任务分析(DACUM法) 2.“梯度”活动分析法	1.工作中知识的逻辑(CBE学习包等) 2.专业实践活动逻辑
	学习领域课程	参与设计和创造未来的技术和劳动世界专业能力、方法能力和社会能力	依据典型工作任务分析,关注工作过程(BAG法)	工作过程系统化逻辑(学习情境)

从表1中不难发现,学问化课程以培养认识能力和理解能力为课程目标,按学科分类划分课程门类,以理论知识为学习起点,按知识本身的逻辑组织课程内容,以课堂学习为主要的学习形式,课程实施以记忆、理解为主,以书面形式评价学生的学习结果。尽管我们可以认为学问化课程可以提供较好的理论基础,重视文化基础教育,逻辑性强,但显然这种课程不能满足社会对职业院校毕业生能做什么而不是知道什么的要求,它忽视知识与具体工作的联系、提供的职业学习机会与职业实践的关系是间接的,不利于理论与实践的整合。

MES课程由于对工作体系过度分解,最终获得的必然是动作,而动作不可能负载太多的理论知识。因此,这种课程带来的问题是缺乏理论知识、智慧技能和对工作体系的整体性理解。因此通常说这一课程是指向职业培训的,针对具体技能的,很难兼顾职业性与教育性。

CBE课程没有像MES课程那样对工作体系

做过度分解,只是进行了能力领域和专项能力两级分解。它所使用的DACUM(Developing a Curriculum)分析法是采取头脑风暴的方式,用动宾词组描述工作任务。只对看得见、摸得着的职业能力点的分析,而对工作过程没有考虑,也没有对能力形成过程的分析,因此很难做到技能、知识与态度的一体化和集成。同时也难以深入挖掘出像“工作思维”这些深刻的职业内涵。再者,CBE课程的组

织是围绕工作任务所获得的知识、技能为内容展开教学,常常会自觉不自觉地吧分析得很好的知识点归纳为理论课程,把技能点归纳为实践课程,结果导致这一课程模式实施中的理论与实践的分离,难以使学生获得对工作情境的整体理解。

学习领域课程开发没有采用DACUM那样相对表面的方法,而是采用BAG(Berufliche Arbeitsaufgaben)分析法深入研究工作过程,挖掘工作过程中更加深层次知识、技能。但这一课

程开发方法比较适合且可有效的应用于如汽车、机械制造等工作过程稳定、岗位相对明确的专业领域的课程开发,而对于那些工作过程不明确,岗位不清晰的专业领域课程却不适合。

于是针对那些工作过程不稳定、岗位不清晰等专业领域的课程,笔者在实践中尝试采用角色分析方法,以角色这一相对稳定的社会模型作为需求分析对象,获得学生未来将扮演职业角色所需的知识能力,并依此形成不同的课程。

二、基于角色分析的职业教育课程开发模式

1.为什么选择角色作为需求分析对象

人类个体处于三个不同的关系层次,即个体与其自身的关系(个体层)、与其他个体的关系(角色层)以及与环境的关系(环境层),从事实性活动和社会交互活动。个体作为角色的承担者,按照社会的约定参与社会实践活动,又以角色作为中介进行个体与社会环境之间的交互。于是在考察社会对人才的需求时可以通过对角色的分析获得。

角色是构成社会的最基本单位。每个角色都代表着一套有关行为的准则, 这些准则规定了个人在充当某一特定角色时所应有的行为和活动方式以及规范。而作为角色承担者的个体要在社会上生存和发展, 必须经历从“自然人”转化为能够适应社会、参与社会生活、承担一定社会角色的“社会人”的过程。从教育功能看, 应该承担缩小个体与其未来将扮演角色之间的差距, 使学生形成对未来将扮演角色的认知、认同, 并能承担角色发展角色, 实现个体的社会化的责任。那么课程内容就要为此提供可能。

从职业教育的功能看, 职业教育是帮助学生实现对未来可能扮演的职业角色的认知, 形成角色意识, 完成从学生角色向职业角色和社会角色的转化的过程。职业角色是社会成员在工作中所扮演的角色, 它不一一对应于某种工作岗位, 但却标识某种特定的技能和社会功能。一个社会成员在工作中可能扮演一个或多个职业角色。因此, 角色还标识了专业领域内学生的职业成长路径, 基于角色开发的课程可以为学生未来职业生涯发展提供可能。

面对职业院校学生在学习过程中表现出没有学习兴趣、缺乏学习动机等问题, 笔者认为其中一部分原因是由于学生缺少对未来职业角色的认知, 因而难以实现对未来职业的价值认同。因此对于课程开发, 我们首先需要分析学生未来将扮演的职业角色的思想观念和价值取向, 并在课程中渗透, 使学生形成对职业角色的认知、认同。

基于上述认识, 笔者认为职业教育课程开发在选择和组织课程内容时, 可以通过角色分析, 获得角色能力集合, 并将其作为课程目标。角色的每一能力结构(知识、技能、价值观、思维方式等)作为课程基本单位, 通过不同方式进行组织, 既可以确保该角色能力集合的完整, 又可以设计出形态丰富的课程。课程可以看做是角色中每一能力结构的有序集合, 而不仅仅是知识的堆砌。在这里对于能力的理解应将一般素质与个体未来将扮演的职业角色结合起来思考, 既包括将习得的职业知

识加以转化, 以便内行的应对职业的专业能力, 也包括与环境互动, 在人类生活共同体中行使有责任行动的关键能力, 具体来讲主要指职业角色能力。它们中既有行为表层结构显现的能力(可观察到的行动、对事实确切的语言表达等), 也有深层结构所蕴含的能力(在经验上不能直接观察到的层面, 如思维方式和态度等)。这些深层结构所蕴含的能力是表层结构显现的能力的基础, 它们共同构成职业教育的课程目标。

2. 基于角色分析的职业教育课程开发模式

前面提到, 个体在参与社会实践活动的过程中是以角色作为中介进行个体与社会环境之间的交互, 那么在考察社会对人才的需求时可以通过对角色的需求分析获得。因此, 在能力本位课程开发理念的指导下, 可以尝试使用角色分析作为课程开发过程中社会需求分析工具, 将角色的能力结构作为课程基本单位。基于此, 笔者提出基于角色分析的职业教育课程开发模式(如图1所示), 具体环节如下:

(1) 基于角色分析的需求分析。

如果把物化形态的课程当做一种产品, 课程

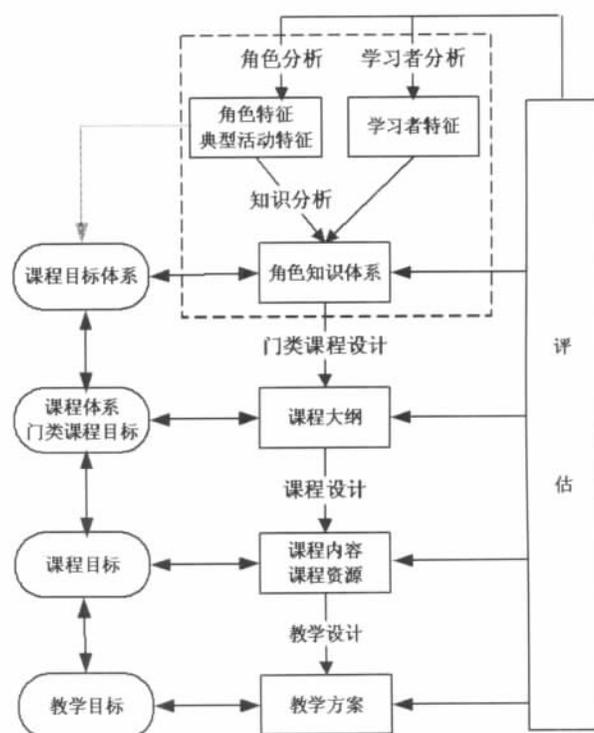


图1 职业角色为中心的课程开发模式

开发就是从需求出发,根据实际条件构造课程产品的过程。对于以输出具有职业能力人才为主要功能的职业教育课程而言,明确的需求是非常重要的,也是课程目标的主要依据。这里我们的需求分析将通过对学生在专业领域内未来将扮演的角色及其能力进行分析来完成。基本任务是鉴别社会特定领域的角色构成;鉴别每种角色的典型活动,现状与发展需求;从实践和学科的角度分析和界定角色能力需求。人的成长需求由学习者分析完成,基本任务是分析群体学习者之间稳定的、相似的特征,包括知识基础、认知能力、兴趣和动机等。

需求分析获得的是本专业学生将应该能够扮演的职业角色,以及胜任这些角色所应有的能力。这些角色能力还不能直接作为课程目标体系。课程目标体系的界定还要考查学生已有的能力基础和职业发展兴趣,然后对这些能力进行筛选聚类,形成课程目标体系,并将为知识分析和课程门类划分提供依据。

(2)以角色能力为基础的知识分析。

能力是头脑中知识的累积并形成了适于知识应用的内在结构,它建立了角色、角色能够应用的技能,以及这种技能应用的知识之间的关系。能力是产生于这三个领域的集合。课程开发不能脱离知识而空谈能力目标,能力维度的课程目标需以清晰的能力结构体系表征,并与能力背后的知识体系建立明确的联系。知识应成为课程目标制定、内容选择、策略选择的坚实基础,需求分析的实质即获得工作、社会、自身发展对个体的知识要求。

由于角色分析获得的只是有关角色的离散、局部信息、经验型知识,有些是动态变化的。学生的知识体系如果只是来自松散的经验型知识,会在很大程度上影响其职业生涯发展。因此需要在前期角色分析的基础上将获得的知识、能力要求和已有的学科系统作为操作对象进行知识建模,将这些信息聚类、添加知识,并按照职业知识的性质、组织结构等内在特征建立各种知识间的横向纵向联系,形成以角色为中心的职业知识体系,展现以典型活动为中心的知识与知识之间、知识与

能力之间的联系。

当然,这里的知识体系绝不是传统意义上的学科知识体系。因为职业教育强调的是“技术”,技术作为一种对科学知识的运用,在运用过程中充满着人类的价值判断,诸如在人类认知、探索、改造客观世界中表现出来的科学信念价值判断、事实解释判断、科学预见价值判断以及认识价值判断和审美价值判断等。因此,职业教育课程内容绝不止于是使学生掌握特定情境下的操作技能、服务技能和管理技能以及为之服务的相应知识,还应包括情境、价值判断、技术伦理等理论知识。角色能力正是在实践情境中应用与实践活动相关的这些知识的基础上形成的。

(3)以角色为中心的课程门类设计。

在课程目标和课程内容确定的基础上,整个课程体系由哪几大类课程组成,每类课程由哪几门具体课程组成,以及按照什么方法来确定这些课程,这就是课程门类设计,最终的结果是课程大纲。这里的课程门类设计是在角色分析和知识分析的基础上,将职业教育课程门类与角色进行对应,以角色为中心,根据角色典型活动的结构、能力要求、知识特点、学习者特征、教学条件等形成相对独立的多个知识组块,每一组块形成一门课程,最后按照学生学习心理规律进行排序。

(4)以任务为中心的课程设计。

课程设计阶段是根据课程目标,选择一门课程内容及组织方式并提出学习方式的过程,它是联系角色能力与教学要求的纽带。课程设计的结果以某种方式组织的教学资源。

职业知识的性质和结构决定的了无论在职业活动中还是在个体认知结构中,职业知识都应以活动中的任务为中心而组织,那么,在组织职业教育课程内容时,就应当以活动中的任务为核心来组织。这一任务应该是从工作任务中转化而形成的学习任务,是学生应该完成的具体事物或者应该解决的问题,其中蕴含相应的情境和目标,承载着职业知识以及它们的组织结构。完成任务的过程是学习者依据所给信息通过某些操作和思维达

到某种结果的过程。

以角色为中心的能力本位职业教育课程所引入的知识内容从学科体系结构来看是离散和有限的,但它是指向实践的,是以角色及其典型活动的为原型进行内容选择,并以改造后的能整合理论知识和实践知识的带有实践情境的任务为中心进行组织的,任务从简单到复杂,从单一到综合。课程不再关注建立在静态学科体系之上的线性理论知识的复制与再现,而更多着眼于蕴涵在动态实践之中的隐性实践知识的生成和建构。

该模式概括了课程开发的主要环节,并描述了各环节之间的逻辑关系:首先本着情境性、科学性与人性相结合的价值取向,同时考虑社会需求、学生需求和学科知识需求。其次,角色分析的结果是课程目标体系和知识分析操作的输入。第三,在需求分析和目标确定之间加入知识分析环节,让知识分析作为课程开发的决策基础,使得课程目标在生成时就与达到它所需要的知识、能力联系起来。知识分析形成职业知识体系。在职业知识体系的基础上,依据职业知识的性质和学习心理机制进行门类课程和课程设计。由于职业知识学习心理机制与学科知识学习心理机制不同,职业知识学习并非按照“知道—理解—应用”的认知过程逻辑,而是遵循职业能力形成的实践逻辑,因此在课程设计环节强调以实践为主的整体教学活动与角色活动的整合。课程评估贯穿于整个课程开发的各个环节。课程评估是改进课程方案、检验并保证培训效果的重要环节,它融于课程开发的各个阶段,包括对需求分析、目标确定、内容选择、课程设计各环节过程的正确与否。其最终目的是考察学生的学习目标是否达成、学生行为是否发生变化、是否符合社会需求等多个层次。该阶段需要确定评估的细化标准,然后开发评估所需的工具,实施评估后完成评估报告和修改方案,最后基于修改方案对前面几个环节进行修改。

三、结论

与其他课程开发模式相比,笔者提出的基于

角色的课程开发模式有如下几个特点:(1)用三种可操作化的、有密切输入输出关系的方法替代工作流程式的程序及原则。(2)以具有耦合关系的方法为核心的课程开发不仅克服了对个体经验的过度依赖,提升了课程开发实践的理性水平,也为发挥开发主体的创造性提供了合目的性、合规律性的保障。(3)通过多种方法的耦合,特别是知识分析的基础性作用,为目标确定、内容的选择和组织等建立逻辑联系提供了新的方式。

参考文献:

[1]郝德永.课程研制方法论[M].教育科学出版社,2002.

[2]丁水木,张绪山.社会角色论[M].上海社会科学院出版社,1992.

[3]欧盟-Asia-Link 项目组编.《学习领域课程开发手册》[M].高等教育出版社,2007.

[4]Lipameier,A.&Schroeder,H.(1994).Vocational training, History of Educational training, Journal of vocational education and training , Vol.53,No.2.

[5]Chrosciel. Handbook on Modules of Employable Skills Training [M].Intl Labour Organisation, 1992(4).

[6]AE Dowding(2004), Introduction to Vocational Training using Modules of Employable Skills[J]. Journal of vocational education and training , Vol.53, No.2.

[7]Chrosciel. Handbook on Modules of Employable Skills Training [M].Intl Labour Organisation, 1992(4).

[8]W.Kouwenhoven(2007) .Design and development of a competence-based curriculum for a new Faculty of Education[J]. Journal of vocational education and training,Vol.87,No.6.

[9]Norton, Robert (2004),The DACUM curriculum development process [C].IVETA Conference: 14th, 2004.

责任编辑:韦舟