

高等职业教育课程研究的文献综述

郭 炯¹,刘怀恩²

(1.西北师范大学教育技术与传播学院,陕西 西安 730070;2.新世纪教学研究所,北京 100876)

摘要:课程研究是高职课程建设和改革的重要依据。基于文献研究,笔者对高等职业教育课程观、高职课程的特征、课程目标、课程模式、课程内容和课程开发中工作任务分析等方面进行综述,分析了已有研究对于高职课程建设的借鉴意义,并提出高等职业教育研究应更多的关注开发技术的研究,尤其是工作任务分析技术和工作任务转向学习任务的技术研究。

关键词:高等职业教育;课程;文献综述;工作任务分析

中图分类号:G710 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9290(2009)0036-0050-06

课程是培养人的总体方案,是将宏观的教育理论与微观的教育实践联系起来的一座桥梁。无论什么样的教育理论、教育思想、教育观念、培养目标,最终都必须借助这座桥梁才能实现。课程又是一个发展的概念,是为实现各级学校的教育目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围和进程的总和,包括为学生个性的全面发展而营造的学校环境等全部内容。教育层次、类别的区分也集中反映在课程内容、层次与组合之间的区别。高等职业教育与其他高等教育的类别特征、与中等职业教育的层次区别也集中反映在其独特的课程体系之中^{[1][2]}。因此,本文将针对近年来高职课程研究的成果从课程观、课程目标、课程内容和任务分析方法等方面进行综述,分析已有研究对高职课程建设的借鉴意义及尚需深入研究的问题。

一、高等职业教育课程观的研究

课程主要解决的问题,一是选择什么作为学习内容,二是如何组织和安排所选择的学习内容。前者通常称为课程内容,后者作为课程的组织结构,一般体现在课程模式中。二者的关系是内容与形式的关系,而支配、决定它们的则是建构在二者

之上的课程观。课程观是对课程的各种认识和看法的总称,包括对课程的概念、课程的编制、课程的实施、课程的评价等各个方面的认识。课程观受政治、经济、文化三方面因素的影响。尤其是技术的发展、产业结构的调整和企业所面对的市场竞争都影响着职业教育课程观。目前高等职业教育课程观的研究集中于“目标导向的课程观”和“实施导向的课程观”。

1.目标导向的课程观

任莉(2001)、戴学咸(2003)认为,从课程的方向性看,正在从知识本位课程观向能力本位课程观转变^{[3][4]}。蒋海燕(2003)则进一步认为,能力本位课程观体现了现代职教课程观从传统的“教程”向“学程”的转化,从“教育专家导向”向“消费者需求导向”的转化,强调应以受教育者个人生存发展的需要来组织教学内容,应重视课程开发前劳动力市场需求分析、职业现实需求与未来需求分析、受教育者基础与需求分析、相关专业与传统课程文件分析^[5]。李玉春(2005)、雷正光(2006,2008)在对“知识本位”、“能力本位”和“人格本位”课程观进行比较分析的基础上提出“就业本位”课程观,认

基金项目:本文是国家社会科学基金“十一五”规划重点课题“以教育技术促进学校教育创新研究”(课题批准号:ACA070004)子课题“教育技术支持高等职业学校实践性教学的成功案例研究”阶段成果之一。

作者简介:郭炯(1972—),女,甘肃兰州人,西北师范大学教育技术与传播学院,副教授,北京师范大学教育技术学院,在读博士,主要从事职业教育课程开发研究;刘怀恩(1980—),男,河南郑州人,新世纪教学研究所,讲师,主要从事高职教育教学研究。

为,就业本位课程观体现了现代职教课程的“学生中心”模式,体现了现代职教课程的就业需求导向,体现了现代职教课程的“能力本位”与“人格本位”的结合^{[6][7][8]}。

2.实施导向的课程观

徐国庆(2006,2007)把“实践”作为职业教育课程区别于普通教育课程的主要标志,提出实践课程观,认为职业教育课程不能狭隘地理解为以训练动作技能为任务的课程,而应理解为以发展人的实践智慧,形成人的实践能力为任务的课程^[9]^{[10][11]}。邓泽民(2008)在摒弃职业教育课程知识本质观的基础上提出职业教育课程活动本质观,指出无论是实践导向的职业教育课程模式、过程导向的职业教育课程模式还是能力本位的职业教育课程模式的课程本质都是活动或者说是职业活动^[12]。冯艳妮(2008)提出基于情境理论的课程观,认为蕴含在经验中的知识必须在情境中传授,课程开发过程中应融合活动论与现象学的成果,不能仅限于掌握、熟悉、了解的层面,情境创设不应停留在建立实训基地的物质层面,还应与工作紧密联系,在工作中寻找抽象知识的原型,并注意激发学习者主动参与活动的积极性,以及在活动中主动建构与社会共同体的联系^[13]。因此,课程开发、设计必须围绕实际工作任务来开展,课程实施需要创设活动情境来辅助。

从目前研究结果看,广大研究者力图一改传统职业教育课程过于强调知识系统性的倾向,提出以全人教育为根本,以能力培养为目标,以工作过程知识为内容,以在真实或虚拟情境中的实践活动为实施手段的职业教育课程观。但这种课程观中仍然可以感到从工作过程中获得课程内容(关键知识、关键能力、行为规范)相对于学生作为一个社会角色承担社会责任所需要的知识(角色文化、价值观)的狭隘。

二、高等职业教育课程内容的研究

李玉春等(2006)提出,在课程开发过程中,应以职业所需的能力为主线,包括胜任职业所需的专业知识、工作技能和工作态度的培养,不再追求学科体系逻辑严密性,强调教学内容“实际、实用、实践”,基础理论以应用为目的,以“必需、够用”为度,课程内容强调将学习者培养成为不但具有全

面职业素质而且具有一般素质的综合性人才^[14]。鲍洁(2007)认为,高职课程内容包括知识、能力、职业态度。课程内容的知识选择应紧紧围绕能力要求进行组织,既包括学科理论知识,也包括工作过程知识。课程内容的能力选择应建立在能力分析和能力标准的基础上,而课程内容的职业态度和素质内容应精心设计并贯穿在整个知识学习和能力训练的全过程中^[15]。孔新舟(2002)强调,高职课程的内容应侧重于理论技术,创造性智力技能和专业理论。理论技术以经验技术为基础,高职课程必须把两者有机地结合起来。随着科技的进步,再生性技能的价值在下降,高职课程的内容应侧重创造性智力技能。专业理论在基础理论和专业技术中的比重应该占最大比例^[16]。徐国庆(2003)认为,职业教育专业课程应包括技术实践知识和技术理论知识两部分。实践知识包括职业规则、职业情境知识和判断知识。职业规则是目的与手段之间关系的规则,即为实现给定的目的要使用什么样的手段。职业规则在内容上包括实践方法、程序、技术要求等。职业情境知识是关于实践活动对象、所使用的工具等活动情境中的要素,以及这些要素之间的关系的知识。判断知识是连接职业规则和职业情境知识的桥梁,是实践智慧的体现。理论知识是根据实践需要选择的知识,既包括科学理论的应用又包括经验的归纳^{[17][18]}。徐国庆(2006)又提出,现代工人不仅要有专业能力,还应该具备方法能力和社会能力,需要资源、信息、系统这些知识。因此在课程内容设计时,不仅需要选择工作任务,还需要把这些任务联系起来的知识^[19]。

综上,研究者们越来越倾向于高职课程内容应该是与工作过程相关的知识技能,其中包括理论知识和实践知识,并逐渐表现出从弱化操作技能向侧重创造性智力技能的转变,主张课程内容的组织遵循工作逻辑。然而从工作过程中获得的是一些离散的知识技能,在没有经过任何结构化处理的情形下将工作任务直接映射为课程将增加学生在现实中迁移知识的难度,很容易形成工作手册式的课程内容。

三、高等职业教育课程模式的研究

黄崇本(2006,2007)将高职课程分为原三模式、本位三模式和工学结合课程模式。原三模式根

据课程内容与实践操作的匹配和整合程度以及课程基础理论和应用理论的比例关系,分为准备型、交替型和渗透型课程模式。本位三模式根据高职课程设置关注的人才培养本源不同,分为知识本位、能力本位和人格本位三种模式^{[20][21]}。徐国庆(2004)提出任务中心的课程模式^[22]。张梓英(2007)将高职课程分为“宽基础、活模块”集群式课程模式、多元整合课程模式和工作任务导向的课程模式^[23]。姜大源(2007)提出工作过程系统化课程模式^[24]。杨理连(2008)将高职课程模式分为“三段式”课程模式、能力本位课程模式、模块化课程模式和工作过程导向课程开发模式^[25]。

在他们的研究中,对高职课程模式的划分结果不同,但其划分都以遵循的学问导向、实践导向和设计导向指导思想

为主要依据,因此形成的核心模式是“三段式”课程模式、能力本位课程模式和工作过程导向课程模式(见表1)^{[26][27][28]}。

“三段式”课程模式基本结构分为基础课、专业基础课和专业课三段,课程注重学科体系的完整性,关注学科基础理论,课程顺序以从理论到实践的“应用模式”展开,因此不利于学生对技术理论知识意义的完整建构,不利于技术理论知识与技术实践知识的整合,使得学生无法在工作岗位上解决所遇到的实际问题。

“能力本位”课程模式以企业岗位应具备的综合能力作为配置课程和界定课程的依据,课程体系以能力培养为主线,以能力训练为轴心,淡化公共基础课、技术基础课和专业课的界限,重新整合课程。课程顺序以从实践到理论的“建构模式”展开,对技术实践知识的掌握达到一定熟练程度以后,再展开技术理论知识的学习。因此有利于技术理论知识与技术实践知识的整合,有利于提高技术理论知识的学习效率。课程形态包括模块课程、MES课程和CBE学习包等。

“工作过程导向”课程开发模式是对复杂的职业进行分析、解构、选择和再重构,从中梳理出具

有代表性的工作过程。围绕工作过程、结合科学的教育教学规律建设课程。课程排列顺序反映工作过程的展开顺序,课时分配以所对应的工作任务的重要程度和难易程度为基本依据。课程形态是学习领域课程,即在典型工作任务分析基础上形成“学习领域”(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)和“学习情境”(学习领域课程的具体化,具有范例性)。

表1 三种高等职业教育课程模式的比较

课程模式	指导思想	课程目标	课程门类	课程组织	课程实施
三段式	学问导向: 掌握系统知识	认识能力 理解能力	三段式学 科课程	对学科知识按知识本 身的逻辑组织	讲授+练习+实践
能力本位	职业导向: 掌握工作中需 要的技术	实践能力 (操作能力)	依据工作 任务划分 为模块式	对经过工作任务分析 得到的知识、技能按工 作中知识的逻辑组织	项目教学+任务 型教学+实践
工作过程 导向	设计导向: 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	学习领域 课程	对经过职业分析获得 的知识、能力按工作过 程系统化逻辑	项目教学+任务 型教学+实践

四、高等职业教育课程开发中工作任务分析的研究

针对工作任务分析方法主要集中于任务描述、过程分析和任务分析模型的研究。任务描述(Task description)是用系统方法对工作事件(任务)、工作职责、工作设施和工作环境进行的详细描述(Miller, 1962)^[29]。其操作步骤包括:明确所要分析的工作——明确组成该工作的任务——任务的大致描述——详细描述任务——分析每个任务的要求——确定工作实施结构。过程分析(Procedural Analysis)是对工作者完成任务的工作过程及外在表现进行描述。该方法主要用于组装、服务、修理行业的任务分析。在实际操作中,不同领域的实践者根据不同的需要在现有方法的基础上提出了更具操作性的分析模型。其中比较有代表性的是O*NET(Occupational Information Network)模型、DACUM(Developing A Curriculum)模型和BAG模型。

O*NET是一项由美国劳工部组织发起开发的工作分析系统,吸收了多种工作分析问卷(如PAQ、CMQ等)的优点,成为美国广泛应用的工作分析工具。O*NET工作分析系统设计遵循三个原

则:多重描述(Multiple Windows)、共同语言(CommonLanguage)和职业描述的层级分类(Taxonomies and Hierarchies of Occupational Description)。它能够把工作信息(如工作活动、组织情境和工作特征等)和工作者特征(如知识、技能、兴趣)等统合在一起(如图1所示),不仅是“工作导向”的工作分析和“任职者导向”的工作分析的结合,考虑到组织情境、工作情境的要求,而且还能够体现职业的

特定要求^{[30][31][32]}。

DACUM(Developing A Curriculum)是20世纪60年代末,加拿大区域经济发展部实验项目分部和纽约学习通用公司针对教学培训目标和内容常与实际工作需要出入很大,致使教学培训无法满足实际工作的需要而新开发的一种科学、高效、经济的分析确定职业岗位所需能力的职业分析方法。它既可用于确定工作所需要的能力和单项技能,也可用于确定工作的具体任务和职责。一般而言,DACUM采取“七步走”的办法,即采取依次确定①步骤顺序;②绩效标准;③有关的知识与技能;④使用的工具设备;⑤工作者的行为和态度;⑥安全性的考虑;⑦任务绩效中所涉及的决策以及未来的职业趋势和关注焦点的办法来为分析某个特定的任务提供框架模式^[33]。DACUM法分析流程如图2所示。

BAG工作任务分析方法强调整体化的职业分析,重点是分析描述综合性的典型工作任务(如图3所示)。如果需要,可以将一个典型职业工作任务分成若干个部分任务,每个部分任务又可分成工作行动或活动。BAG中典型工作任务描述的是实践专家在成长过程中完成的综合性的工作任务,它关注整体化的工作过程和工作结果。同DACUM法相似,BAG法也是以召开实践专家研讨会的方式分析被分析的典型的职业的典型工作任务,并按照难易程度归类。在研讨会中,①要求实践专家回忆个人职业历程。②回忆个人职业历程中经历的具有挑战性和有助于提高能力的工作任务。③在回忆的基础上进行工作任务汇总。④对汇总的工作任务进行归类。⑤按难易程度对典型工作任务进行归类。⑥分析每一个典型工作

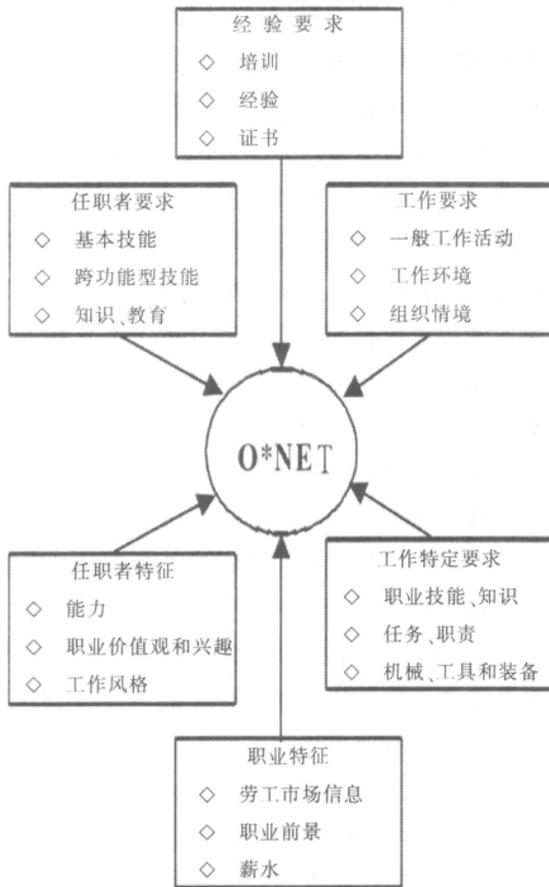


图1 O*NET工作任务分析模型
(改编自 Peterson 等, Personnel Psychology, 2001, 54)

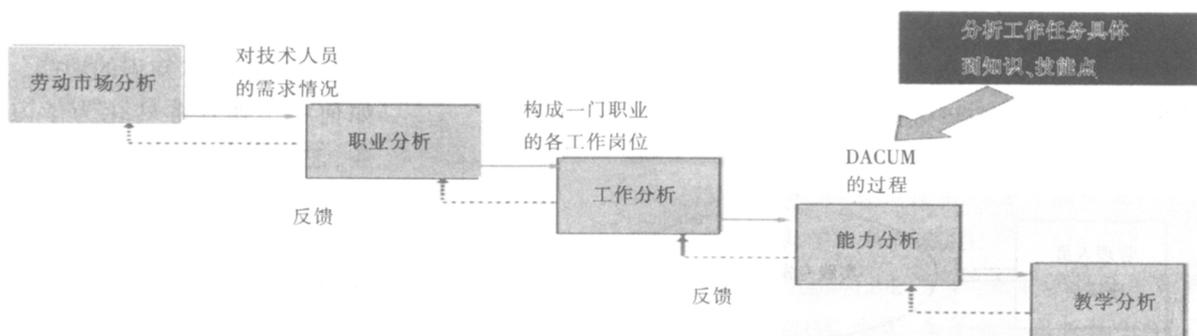


图2 DACUM法分析流程图

任务的工作对象、工具、方法、劳动组织形式和要求, 这些即为学习内容。与 DACUM 方法比较, BAG 方法以关键能力(社交能力、方法能力和专业能力)培养为目标, 扩展了职业教育课程目标中的内容维度, 形成一门不同于学科逻辑中心的课程^[34]。

综上, 工作任务分析是一项在实际工作岗位收集工作者行为信息的活动, 它主要聚焦于工作中可观察和可编列的任务, 强调对工作过程中操作对象、操作流程、操作规则和操作环境的描述, 以及完成该工作所需要的知识和技能。但目前工作任务分析主要局限于行为层面, 即行为取向的任务分析, 它对操作性和过程性任务进行分类是有效的。然而从未来职业发展来看, 技术水平要求的程度不断提升, 学习者需要完成的任务蕴含了更多的智能成分或专家知识, 需要将认知任务分析的方法引入到职业教育的工作任务分析中来。

五、高等职业教育课程研究的展望

从以上综述可以看出, 目前高等职业教育课程研究主要集中于理论层面, 提出课程目标由针对职业岗位扩展到职业生涯, 能力内涵由任务能力转换为整合能力, 知识技能结构具有应变综合和创新特征、专业技能的内涵是智力技能和动作技能结合, 侧重于创造性智力技能。然而对于课程开发技术层面的研究还比较欠缺。笔者认为高

等职业教育课程研究今后应关注:

1. 课程开发中课程内容选择的研究——工作任务分析与认知任务分析相结合的职业分析研究

从未来职业发展来看, 技术水平要求的程度不断提升, 学习者需要完成的任务具有复杂性、动态性、不确定性、决策性、多任务和实时操作等特质, 蕴含了更多的智能成分或专家知识, 不仅对与工作过程紧密联系的带有“经验”、“主观”性质的工作过程的知识 and 技能给予关注, 还要对实际问题的解决策略给予关注。在工作任务分析时不仅需要对整个工作过程中所能观测到的操作行为和显现的指导行为的知识(如程序化知识)进行分析, 还需要对其中的隐性知识, 即那些物化在工作过程中及产品和服务中的诀窍、手艺、技巧和技能进行分析。这就需要将认知任务分析的方法引入到职业教育的工作任务分析中来, 确定工作者在完成时的思维活动过程以及在不同的水平上(如初学和熟练阶段)完成任务所需的知识, 尤其强调工作者完成任务所需要的认知技能, 包括推理、诊断、判断和决策技能。因此, 还需要进一步研究工作任务分析与认知任务分析相结合的职业分析技术。

2. 课程开发中课程内容组织的研究——工作任务向学习任务转化技术的研究

职业教育课程模式强调职业教育知识应来自于工作任务分析, 但是真实工作情境中的任务很零碎, 不具备结构性, 因此不能以真实的工作任务来组织课程内容, 而应该对这些工作任务合目的的进行组合与改造。也就是说改造后的任务应该以真实任务为原型, 必须具备有效容纳技术知识的功能。但如何将工作任务转化为学习任务, 怎样设计任务, 既保证任务的覆盖面, 又防止任务之间内容的重复与交叉, 还要保证任务的排列顺序符合学生的学习心理机制等问题也应成为今后的研究重点。

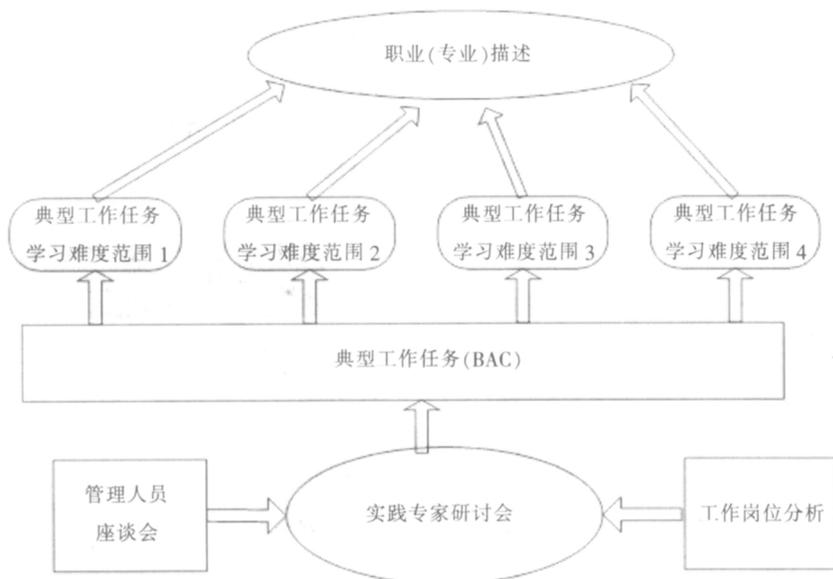


图3 BAG法分析流程图

参考文献:

- [1]黄克孝. 构建高等职业教育课程体系的理论思考[J]. 职业技术教育,2004,(7).
- [2]黄克孝. 当前职教课程改革中值得关注的倾向[J]. 职教论坛,2004,(30).
- [3]任莉. 高等职业教育的课程观[J]. 教书育人,2001,(14).
- [4]戴学咸. 高等职业教育课程观与课程开发向度研究[J]. 职业技术教育,2003,(7).
- [5]蒋海燕,邹晓东. 建立高等职业教育能力本位课程观的若干思考 [J]. 科技进步与对策,2003,(1).
- [6]李玉春,石丽媛,倪春丽. 模拟公司:一种有效的高职实践教学方式 [J]. 中国职业技术教育,2006,(16).
- [7]雷正光. 基于“就业导向”的职教课程发展观[J]. 大学(研究与评价),2008,(Z1).
- [8]雷正光. “就业导向”的职教课程发展观[J]. 中国职业技术教育,2006,(13).
- [9]徐国庆. 高职课程的职业性与高等性[J]. 职教论坛,2007,(22).
- [10]徐国庆. 职业教育课程的学科话语与实践话语[J]. 教育研究,2007,(1).
- [11]徐国庆. 职业教育课程研究的技术学范式[J]. 中国职业技术教育,2006,(1).
- [12]邓泽民,赵沛. 我国职业教育课程本质观与价值观的探究[J]. 中国职业技术教育,2008,(33).
- [13]冯艳妮. 基于情境理论的职业课程观[J]. 职业技术教育,2008,(7).
- [14]李玉春,何静. 中澳高职课程设置的比较分析 [J]. 高等职业教育-天津职业大学学报,2005,(2).
- [15]鲍洁. 建设高等职业教育课程标准框架体系[J]. 职教通讯,2007,(2).
- [16]孔新舟. 对高职课程的几点思考[J]. 孝感职业技术学院学报,2002,(2).
- [17]徐国庆. 职业知识的工作逻辑与职业教育课程内容的组织[J]. 职业技术教育,2003,(16).
- [18]徐国庆. 试论职业教育专业课程的展开顺序[J]. 职教论坛,2003,(14).
- [19]徐国庆. 职业知识论与职业教育课程内容设计[J]. 职教通讯,2006,(7).
- [20]黄崇本,陶剑文. 高职课程改革新趋势分析与再思考[J]. 职业技术教育,2007,(4).
- [21]黄崇本. 浅谈高职课程改革的新特征[J]. 浙江工商职业技术学院学报,2006,(1).
- [22]徐国庆. 职业教育课程目标开发的多因素分析[J]. 职教论坛,2004,(22).
- [23]张梓英,郭耀邦. 我国高职教育课程模式改革及其发展趋势[J]. 职教论坛,2007,(16).
- [24]姜大源,吴全全. 德国职业教育学习领域的课程方案研究[J]. 中国职业技术教育,2007,(2).
- [25]杨理连. 基于工学结合的工作过程导向式高职课程开发的再思考 [J]. 职业技术教育,2008,(28).
- [26]徐国庆. 职业教育课程论[M]. 上海华东师范大学出版社,2009.
- [27]姜大源. 关于职业教育的课程观[J]. 中国职业技术教育,2003,(31).
- [28]姜大源. 关于职业教育课程体系的思考[J]. 中国职业技术教育,2003,(5).
- [29]Miller, R.B. (1962). Task description and analysis [C]. In Gagne, R.M. (Ed.). Psychological principles in system development [A]. New York: Holt, Rinehart & Winston
- [30] Peterson N G, Mumford M D, Borman W C. Understanding work using the occupational information network (O*NET) [J]. Personnel Psychology, 2001
- [31] Summers A, Timothy P, Suzanne B. Strategic skills analysis for selection and development [J]. Human Resource Planning, 1997, (20).
- [32] Peterson N G, Mumford M D, Borman W C. Understanding work using the occupational information network (O*NET) [J]. Personnel Psychology, 2001, (54).
- [33]黄克孝. 职业和技术教育课程概论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [34]欧盟 Asia-Link 项目“关于课程开发的项目设计”课题组[M]. 北京: 高等教育出版社, 2007.

责任编辑:姜明文