

第一章 职业教育的工学结合一体化课程



工学结合作为职业教育的重要特征已经逐渐被大家所认识。在工学结合职业教育模式的实践和研究中,我们除了需要解决在校企合作机制和实习基地建设等宏观管理层面的问题外,还需要在中观和微观的课程与教学层面上,积极探索建立适合中国国情的、符合工学结合要求的新型课程模式。

工学结合的理论实践一体化课程(下文简称一体化课程)是将理论学习和实践学习结合成一体的课程,它的核心特征是“理论学习与实践学习相结合;促进学生认知能力发展和建立职业认同感相结合;科学性与实用性相结合,符合职业能力发展规律与遵循技术、社会规范相结合;学校教育与企业实践相结合”,学生通过对技术(或服务)工作的任务、过程和环境所进行的整体化感悟和反思,实现知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观学习的统一。

一、建立工学结合一体化课程体系需解决的问题

职业教育工学结合一体化课程有哪些特点呢?概括成一句话就是:“在工学结合的课程中,学习的内容是工作,通过工作实现学习”,即工作和学习是一体化的。这里蕴涵着丰富的现代职业教育的理念、思想与方法。建立一体化课程需要我们付出巨大的努力,系统化地去解决职业教育及其课程领域的诸多问题,主要包括以下十个方面。

(一) 确立综合职业能力发展的培养目标

尽管“能力本位”已经成为我国职业教育界的共识,然而目前我们对“能力”这个舶来概念并没有统一的认识:有的按照英语对能力的理解,强调结果,看重通过考核鉴定可以确定的技能和绩效;有



的则接受德国概念,强调能力的形成过程。对能力概念的不同理解影响了我们对课程目标的定位:职业教育是培养学生的“岗位能力”,还是培养完成整体化工作任务的“综合职业能力”?不同选择所获得的教育结果,可能是保证学生实现当前的就业需要,也可能是奠定持久职业生涯发展的基础。如果是后者,则对实现课程的方式提出了全新的要求。

(二) 构建学习领域的课程模式

目前,企业对职业院校不满意的一个主要原因是毕业生缺乏必要的工作能力,对企业所需人才来说仅仅是个半成品。要想让企业对职业教育的质量满意,职业院校毕业生应当具备一定的工作能力和基本工作经验,其前提是能在校学习期间系统化地完成过一些典型的工作任务。因此,工学结合一体化课程不再仅仅是传授事实性的专业知识,更是让学生在尽量真实的职业情境中学习“如何工作”,专业课程也只能是从一个个具体的“工作领域”转化而来的用于学习的“学习领域”,即来源于工作实际的、理论与实践一体化的综合性学习任务。

(三) 应用科学的职业资格研究方法进行职业分析

过去我们在职业教育课程开发工作中,常常召开一些过程不规范的专家研讨会,在研讨会上找到一些“岗位任务”或“能力点”后,不知道如何更好地将它们归类并形成适合学校教学的课程,得出的课程内容有很大的不确定性。高质量的课程开发应当有可靠的职业分析和工作分析作为保障。要想培养学生具备与工作过程直接相关的综合职业能力,必须进行“基于工作过程的、整体化的职业资格研究”,即将行业分析、工作分析和工作任务分析结合在一起,同时兼顾工作过程分析、生涯发展和教学设计,通过实践专家研讨会等程序化的方法确定职教课程的基本内容。只有这样,才有可能在“工作要求”、“职业资格”以及“学习内容”之间建立起直接的联系。

(四) 通过典型工作任务分析确定课程门类

目前,任务引领式学习已经深入人心,然而不同的学习任务,对职业能力发展的促进程度是不一样的。例如,由简单的封闭性学习任务引领的学习,就达不到综合的开放性学习任务的效果。职业教



育的学习过程是一个工作与学习相统一的、智力与身心综合发展的过程,其专业课程的内容应当是从典型工作任务的工作内容中提炼出来的学习任务,它包含了“工作”的方方面面(如工作对象、工具、工作方法、劳动组织和工作要求等),是教师将其按照“教育性”要求进行“修正”的结果,但并不一定是企业真实工作任务的简单再现。

(五) 按照工作过程系统化的原则确立课程结构

作为职教课程开发的重要基础,“工作过程”目前已成为使用频率很高的概念,但是大家对它的理解却多种多样:如有的关注企业生产和服务流程,有的则强调人在工作中的活动程序。事实上,作为对人的职业行动这一复杂系统进行科学分析的工具,对工作过程的讨论至少应当涉及三个方面,即工作过程结构的完整性(获取信息、制定计划、实施计划和评价反馈)、工作要素的全面性(工作任务、工作对象、工具、工作方法、劳动组织、工作人员与工作成果)和包含“工作过程知识”。基于工作过程的课程应满足这三个要求,这与传统的基于知识的课程相比有很大区别,也是一体化课程建设最大的困难和关键所在。

(六) 依据职业成长的逻辑规律排列课程序列

长期以来,职业教育主要关注遵循学生的学习认知规律,而相对忽视了人的职业成长和生涯发展规律。著名学者德莱福斯(S. Dreyfus)等的研究发现:人的职业成长不是简单的“从不知道到知道”的知识学习和积累,而是“从完成简单工作任务到完成复杂工作任务”的能力发展过程,必须经历从“初学者到实践专家”的5个发展阶段,每个阶段都有对应的知识形态,在此,经验积累具有特别重要的意义。采用什么方法和载体,才能把学生从较低发展阶段有序、有效地带入到更高的发展阶段?如何设计符合职业成长逻辑规律的系列学习任务?这对课程开发技术和教学设计提出了新的挑战。

(七) 采用便于学生自主学习的课业方式组织课程内容

传统课程和教材主要呈现和传授显性知识,由于抽象的显性知识缺乏与工作的直接联系,对学生综合职业能力提高的程度十分有限。要想促进学生综合职业能力的发展,需要采用科学地和系统地



组织学习内容的新载体,最为典型的就是课业。课业是根据学习情境设计的、学生在教师指导下或自主完成的综合性学习任务,是学习情境的物质化表现。它帮助学生在 学习新知识技能的同时获得关键能力,特别是与自我发展最紧密的学习能力。因此,课程开发工作的重点之一,是根据典型工作任务、学校和学生的实际情况设计课业,编写课业文本(如引导文、工作页或学习材料等)等学习资源。

(八) 遵循行动导向原则实施教学

工学结合一体化课程需要采用适合学生特点、具有职教特色的教学方式、方法和组织形式——行动导向教学,即让学生以个体或小组合作的方式围绕明确的学习目标,通过完成一系列的综合性学习任务学习新的知识与技能、提高综合职业能力。这里的行动不是简单的重复性操作,而是为达到学习目标而进行的有意识的行为,学生通过主动、全面和合作式的学习,达到脑力劳动和体力劳动的统一。行动导向的基本特征体现在“行动过程完整”(获取信息、制定计划、实施计划与评价反馈)和“手脑并用”(理论实践一体化学习)两方面,它并不完全排斥传统的教学方法。

(九) 建设以专业教室和工学整合式学习岗位为代表的教学环境

一体化课程需要相应的教学媒体和环境,应创设尽量真实的工作环境,让学生有机会完成与典型工作任务内容相一致的学习任务。目前,实训基地建设存在盲目追求设备高端化、与课程建设脱节等问题,许多先进设备缺乏相应的课程支持,无法发挥最佳效益。实训基地建设是课程建设的重要内容,其核心是校内“理论实践一体化的专业教室”的建设和校外基地“工学整合学习岗位”的建设。应特别注意“学习岗位”设计的科学性和有效性,并加强相应的、能促进学生自主学习的学习资源建设,以保证专业学习的效果。

(十) 建立以过程控制为基本特征的质量控制与评价体系

在一体化课程的实施过程中,教学内容、教学方式更加丰富,教学空间增大,这加大了职业院校教学管理工作的难度。这样,课程和教学质量控制的 重点应当从外部评价转向教学者对教学过



程的自我控制。应建立全面、系统而科学的课程质量监控与评价(M&E)体系,其主要任务是发展职业院校的自我质量控制能力,即“认清课程运行状况、识别成功潜能、尽早发现问题并及时进行调整”。这里,国际质量控制领域的诸多理论和实践给我们提供了丰富的经验,如 ISO9000 的质量因素控制、欧洲质量管理基金会(EFQM)的“质量控制系统化工具”等。可借鉴国际经合组织(OECD)“国际学生评价项目”(PISA)的经验,对职业教育进行定期和动态的社会化评价,建立课程领域的决策者提醒机制,以及时纠正任何不利因素。



二、正确处理职业教育课程中理论与实践的关系

在职业教育课程中,理论与实践的关系始终是一个核心问题。职业教育课程改革的探索的实践,也是正确和有效处理理论与实践关系的实践。按照理论与实践之间的关系,我国新中国成立以来职业教育课程发展分为“理论与实践并行”、“理论为实践服务”和“理论实践一体化”三种类型。

(一) 理论与实践并行的课程

传统职业教育课程是围绕“学科教学”和“技能训练”两个中心建立的,一个专业的课程方案由多门学科科目和相应的技能训练科目构成,把这些科目按照各自所固有的逻辑排列,独立安排它们的教学顺序和学习时间。在教学实施中,学科课程常按时间顺序被划分为文化(公共)基础课、专业基础课和专业课(三段式),并辅之以相应的技能训练课。一般理论教学与实践教学都有自己相对独立的体系,不追求或难以追求其在内容和时间上的协调一致,因此这种课程可以被称为“理论与实践并行”的课程。

尽管不是严格意义上的并行课程,理论与实践并行课程从本质上还是体现了福谢依(A. W. Foshay)倡导的并行课程(parallel curriculum)理念。学生一方面接受系统的理论知识学习,另一方面探索解决职业工作现实中的实践问题。理想情况下,如果教学组织安排恰当,并行课程有可能使受教育者得到全面的发展。理论与实践并行课程比较强调遵循学生的认知规律,即通过认知重组来把握事物的结构,强调“刺激—重组—反应”的学习过程。然而在课程

实施中,由于人们或者过分关注理论知识的学习,或者由于设备条件所限,无法进行深入的职业实践活动,所以常忽视或削弱了针对职业实践的体验课程,很难真正实现福谢依“自我实现”^①的教育理想。

“理论与实践并行的课程”有以下特点:

- 理论课教学内容是对学科内容进行教学简化(didactical reduction)的结果,以“事实”和“符号”为主要表现形式,与具体工作情境没有直接联系;
- 强调知识体系的完整性和系统性,重视理论知识的再现、验证、记忆与理解;
- 实践教学强调动作技能和技巧习得,由于缺乏在真实工作情境中行动导向的综合性学习,无法形成高层次的职业能力。

“理论与实践并行的课程”至少遇到三个难以解决的问题:

- 由于没有将“工作”作为一个整体来看待,无法形成对工作的整体认识,也无法建立学习与工作实践的直接联系;
- 教学以传授知识和训练动作技能为主,忽视发现学习、探究学习和行动学习在人的职业发展中的价值,无法系统实现经验的获得并最终形成实践能力^②;
- 职业院校的学生不习惯或不擅长抽象思维和演绎式为主的学习方式,在脱离具体职业情境中的理论学习会有很大困难,难以实现知识迁移。

由于这些问题,改革开放以来,我国职业教育界就开始尝试通过引进国外先进的课程理念和课程模式,促进理论与实践学习相结合。这些尝试导致了职业教育课程设计中理论与实践关系的转变。

(二) 理论为实践服务的课程

实行改革开放政策之后,人们认识到职业教育应当服务经济建设的需要,满足企业对人才的“功利性”需求。通过中外国际合作项目,我国引进了一系列建立在工作分析基础之上的课程模式与课程



① 廖哲勋,田慧生.课程新论[M].北京:教育科学出版社,2003:226

② 钟启泉等.为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展[M].上海:华东师范大学出版社,2001:172

开发方法,如起源于英美文化圈的“以能力为基础的教育”(CBE)及其课程开发方法(DACUM)、国际劳工组织的模块课程方案(MES)和德国双元制职业教育课程等,其中影响最大的是 CBE。这些课程模式的指导思想基本是一致的,即在宏观经济发展、劳动市场分析、职业分析和工作分析的基础上,确定对技能型人才的“能力要求”和相应的培养目标,从而确定职业教育的课程内容。

以 CBE 为代表的能力课程(下文简称“CBE 能力课程”)从岗位需求出发,认为知识是掌握技能和发展能力的基础,把知识学习作为习得技能的支持手段,对理论知识没有系统性和量的要求,这就构成了一种以“理论为实践服务”为主要特征的职业教育课程类型。我国职业院校广泛流传的口号“理论知识以必须够用为度”就是对追求这种课程理想的生动写照。“理论为实践服务的课程”把学习理解为“原因”和“结果”间的关系,把能力培养理解为按照教育者意愿自上而下进行的传递,强调通过知识和技能的积累实现学生能力的提高,关注可观察的行为变化,因此与行为主义的学习理论有直接的联系。

“理论为实践服务的课程”在我国的引进和推广是成功的,目前多数职业院校的课程改革有意无意地都以 CBE 能力课程为方法论基础。可以说,这一以满足经济发展对学生要求为基本原则的课程指导思想,在中国职业教育服务经济建设的改革浪潮中,引发了一场针对传统学科体系课程的巨大变革。人们由此意识到职业教育课程开发应当以工作分析为起点,把握社会、市场和工作实践对劳动者的要求,这挑战了长期以来形成的“知识积累”优于“实践经验”的传统,改变了理论与实践的关系,确定了“实践比理论更重要”的地位。然而“理论为实践服务的课程”也有其局限性,主要表现在两个层面,即课程理念和课程开发方法。

首先是课程理念的问题。CBE 能力课程的前身是 CBT,即“以能力为基础的培训”。从其“出身”可以看出,CBE 起源于岗位培训而不是“职业教育”,课程目标定位于满足岗位要求,而学生职业成长与能力发展等“教育性目标”并不是其关注的范畴。在其理论受到广泛质疑后,人们增加了有关态度的要求,CBT 也发展成了 CBE,然而这并没有从根本上改变其方法论的基础。CBE 能力课程强调培训结果,看重通过考核鉴定可以确定的、针对具体任务和职责的技能和绩效,这些都反映在英国国家职业资格标准



(NVQs)、澳大利亚培训包等英语国家原始教学文件和我国国家职业资格证书体系中。尽管提出了反映职业特性的“态度”概念,但因其内容非常抽象,如 DACUM 的鼻祖 Norton 也仅仅是将一些诸如认真、细致和严守工艺规程等词汇加以罗列,并没有建立能力间的联系和对职业的整体认识,也没有对受教育者职业成长规律和生涯发展进行分析,没有考虑作为职业教育课程本质的职业活动应具有系统性、整体性、复杂性和教育性,包括理论实践一体化的要求。

其次在课程开发方法方面。CBE/DACUM 有以下“硬伤”:

- DACUM 职业分析的核心是对岗位所需能力点进行分析,而能力是抽象的,存在于具体职业活动中,人们无法脱离具体工作任务对能力点进行独立的分析和培养;
- 岗位分析的结果可能满足岗位培训的需要,但无法达到学校职业教育的要求,因为学校职业教育很难与岗位要求一一对应;
- 对能力点的分析忽视了不可测量的或难以表述的隐性能力;
- 把能力看作孤立的行为,认为多种能力简单叠加就能得到综合能力的思维范式,忽视了真实工作世界中职业行动的复杂性、智力性操作中判断力的重要性和工作过程的不可或缺性;
- 即便是对可以明确列出的能力点,目前人们也没有成熟的技术将其组合成培养综合能力的课程。

其他理论为实践服务的课程模式如 MES(针对某个工作规范形成的就业技能模块课程)等在我国推广并不广泛,但在课程改革中起到了很好的启蒙作用,人们由此认识到课程并不一定是固定的和(学科)系统化的,也可以根据具体需要进行灵活的组合与选择。德国二元制的课程开发由于由德联邦职业教育研究所(BIBB)统一进行,外界对此了解不多,加上语言因素,这一过程中的微观环节对我国职业教育界来说至今仍是“黑箱”。大家对二元制的理解多表现在对课程开发成果(外在结构和形式)方面,如重视“企业为主、学校为辅的教学原则”等。近年来,我国职业教育界才逐步跟踪德国职教课程发展的本质问题,如课程开发的指导思想和方法等。

随着 CBE/DACUM 等国外先进课程的引入和推广,我国职业教育界逐渐接受了“理论为实践服务”的课程理念,一些优秀职业教



育工作者甚至在此基础上发展了本土课程理论,如“宽基础活模块”和“多元整合课程”等。宽基础活模块课程将所有专业课程分成两个阶段,“‘宽基础’拓宽学生的知识和能力基础,为今后继续学习和转岗做好知识与技能上的准备;‘活模块’针对岗位进行训练,使学生在就业前便具备胜任一个或几个特定岗位的技能”^①,这直接(explicit)反映了“理论为实践服务”的课程理念。宽基础活模块强调理论对技能的基础作用,不强调把理论学习与实践学习作为个性发展和职业生涯发展过程的整体。由于“职业能力的宽专结合结构是职业教育的结果而不是过程,职业教育课程宏观构造的依据不是宽专结合结构,而是技术知识的性质以及学生学习这些知识的心理过程”^②,因此在课程实施中,一些职业院校设置了很多工具类的、显性的甚至是学科课程来对学生的通用能力(如社会能力和方法能力)进行培养,显然这并不符合学习认知规律。

综上所述,以 CBE 能力课程为典型代表的“理论为实践服务”的课程,强调职业教育满足经济社会发展对学生要求的功能性和功利性目标,这无疑是我国职业教育课程理念的重大进步,然而由于相对忽视课程的教育性要求,忽视学习规律和职业生涯发展的规律,“理论为实践服务”的课程必然会受到一些局限。

进入 21 世纪,技术、经济和社会发展正在进入一个以人为中心的时代,传统精细分工的简单岗位工作正在被以解决问题为导向的综合任务所取代,劳动者在综合能力和个性特征方面的整体发展具有越来越重要的意义。人们意识到,要想真正实现培养高素质应用型人才(高技能人才)的目标,必须将学生的理论学习和实践能力发展作为一个整体来看待,让学生获得那些在职业工作实践中相互关联的综合能力而不是相对割裂的理论知识和实践技能,建立理论与实践的直接联系,而“理论与实践的统一,是马克思主义的一个最基本的原则”^③。因此“职教课程改革与尝试只有从本质上跳过(理论与实践相隔离的)藩篱”,才有可能从根本上提高我国职业教育的整体质量。^④



① 蒋乃平.“宽基础、活模块”课程结构研究[J].中国职业技术教育,2002(3):50-51

② 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(8):19-20

③ 《毛泽东选集》第5卷,第297页

④ 姜大源.关于职业教育的课程观[J].中国职业技术教育,2003(31):1

（三）理论与实践一体化的课程

随着技术发展、社会进步和劳动生产组织方式的变革,现代企业运行和社会管理进入了以过程为导向的综合化运作时代,这对技能型人才的素质提出了新的要求,不但增加了对他们在工作任务的复杂性和综合性方面的要求,也提出了工作过程的完整性要求。技能型人才不仅要有岗位能力,而且应当具备综合职业能力。职业院校要想培养学生解决复杂工作情境中综合问题的能力,必须帮助学生通过工作中的学习“建构”自身的知识体系,于是探索和引进“理论实践一体化”课程及其开发方法成为课程改革的重要任务。

事实上,随着职业教育事业的进一步发展,人们对处理职业教育课程中理论与实践关系的方式方法也有了更进一步的认识:在工学结合的现代职业教育中,有效学习是指学生在真实工作情境中对技术(或服务)工作的任务、过程和环境所进行的整体化感悟和反思,从而实现知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观学习的统一。要想顺利实现这一过程,必须进行整体化的课程设计,其主要任务是找到学习内容的一个合适载体,让学生不但借此学习专业知识和技能,而且能够通过经历工作过程获得职业意识和方法,通过合作学习学会交流与沟通并最终形成综合职业能力。因此仅仅停留在“理论为实践服务”的层次是不够的,理论与实践只有通过特定的载体有机融合到一起(即发生理论与实践的“化学反应”),通过手脑并用的“做中学”(learning by doing)和行动导向的理论实践一体化的学习,才有可能促进学生综合职业能力的发展,因此必须在更高一个层面上来探索理论实践一体化课程体系的建构。

近年来,我国职业教育界在这一领域做了大量的研究与实践,比较有代表性的有项目课程、任务引领型课程、工作过程系统化(亦称基于工作过程)与学习领域课程等。

1. 项目课程

职业教育中的项目课程,是师生通过共同实施一个完整的“项目”工作而进行的教学活动,它既是一种课程形态,又是一种教学方法。项目是指以生产一件具体的、具有实际应用价值的产品为目的的任务。项目课程最早可以追溯到16世纪罗马圣路卡艺术与建筑学院(Accademia di San Luca)的项目教学。在我国,项目教学是随



着中外职业教育合作项目被引进的,职业院校大规模和自主试验推广项目课程起始于 21 世纪初期。

从 2003 年起,教育部、原劳动与社会保障部等多部委联合在数控技术应用等专业陆续实施“制造业和现代服务业技能型紧缺人才培养培训工程”。该工程确立了我国当代职业教育课程开发的指导思想,如强调专业学习的目的是掌握“合理利用专业知识技能独立解决专业问题的能力”,强调教学内容的重点是“实际工作中所需要的、带有一定经验性质的工作过程知识和技能”等。这样,打破学科课程体系、按照完整的工作过程进行综合性教学项目的开发,成为职业教育课程开发的一项重要任务,其目的是加强教学与企业实践的联系,实现理论学习与实践学习的统一。从教育部所颁布的技能型紧缺人才培养培训工程的专业培养指导方案中可以看出,人们已经开始用“核心教学与训练项目”来替代传统的(学科)课程。

项目课程把实践理解为过程与结果的统一体,认为实践只有指向产品的获得才具有意义,才能达到激发学生学习动机的目的,因此不仅重视学生职业能力的培养,而且重视学生的主体性,还较好地实现了学习与工作之间的平衡,调和了经济社会的功利性需求与人本主义思想的主体性彰显之间的矛盾。

项目课程的基础是学习任务,全称为“学习与工作任务”,即“用于学习的工作任务和内容是工作的学习任务”。项目学习任务应当满足一些基本要求,如具有完整的工作过程,能将理论知识和实践技能结合在一起,强调对学习过程的规划、分析思考和反馈等。职业教育中优秀的项目课程,还应反映该职业(专业)的“典型工作任务”。项目课程帮助学生了解和处理工作、学习和生活中的各种复杂关系与矛盾,包括技术矛盾和社会矛盾,并为学生今后职业活动寻求个性化的解决方案打下基础。

项目课程开发的关键是学习任务的设计,这是一项复杂的系统工程,需要与之相对应的课程开发技术,而国内外教育学界至今对“教学项目”的研究主要是从教学法的角度进行,从课程角度进行的研究还非常单薄,因此目前多数职业院校所采用的、基于 DACUM 的项目课程开发方法还无法完全满足实现较高层次教育目标的要求。方法上的缺陷、教学资源的短缺和教师经验的匮乏,是项目课程实施和推广中存在的主要问题。



2. 任务引领型课程

“任务引领型课程”，又称为“任务驱动”或“任务先导”课程，是近年来我国职业教育界谈论比较多的一个概念，其基本含义是指以工作任务为中心来组织课程内容，基本思路是用工作任务引领知识、技能和态度（的学习），改变把知识、技能与工作任务相剥离的传统格局，让学生在完成工作任务的过程中学习相关知识，发展综合职业能力。任务引领型课程借助工作任务这个载体来克服传统学科课程以学科为中心或围绕知识内在逻辑设计课程内容的缺陷，通过工作任务实现理论与实践的一体化整合，实现了理论学习与实践学习的融合，而不再把理论知识学习作为获得技能或能力发展的促进手段。

然而在国外，“任务引领”只是现代职业教育教学设计的一个原则，目的是让学生通过独立完成一系列由易到难的任务，通过实践学会蕴涵其中的抽象理论，自主地初步构建新的知识体系。^① 如果把它提高到“课程模式”的层面，有可能会使它承载过多难以承载的内涵，因为在职业教育领域，任务的内涵十分丰富，如有常规（routine）任务，也有问题情境（problem situation）中的复杂任务；有企业普遍存在的出现频率高的岗位任务（如会计的“点钞”和电子企业的“产品包装”等），也有职业的典型工作任务。即使是学习任务，也有不同的层次和质量之分，如封闭式、开放性和设计导向的学习任务等等。不同层次和质量的学习任务“引领”学习的效果可能是完全不同的，如简单的、封闭性的动作技能式的学习任务，就不可能引领出解决复杂问题的综合能力和创造能力。

从现有文献看，目前我国任务引领型课程的开发方法也没有脱离 DACUM 的影响。如工作分析的基准常常是企业的实际工作岗位，作为工作任务分析对象的“能力”多指完成岗位任务需要采取的动作和行为，其实质是技能^②，工作分析的总结是对专家所提意见进行很不确定的主观整合等，这无疑会遇到与 CBE 能力课程同样的困难。

任务引领课程与项目课程有紧密的联系。可以说，项目课程都



① 陈永芳. 职业技术教育专业教学论[M]. 北京：清华大学出版社，2007：111-112

② 英语的能力（competency 和 competence）在很多语境和文献中常作为技能（skill）的同义词使用。

是任务引领的,因为没有任务就不可能存在项目;但任务引领课程却不一定是项目,这取决于任务的质量是否足够好、完成任务的工作过程是否完整等因素。比如会计专业“点钞”是任务引领的课程,然而不是项目课程,由于任务的质量所限,这个任务无法引领出能够完成复杂财会工作任务的会计实务。

3. 工作过程系统化与学习领域课程

2003年教育部等部委启动的“技能型紧缺人才培养培训工程”首次在全国范围内引入“工作过程系统化”(亦称“基于工作过程”或“工作过程导向”)^①课程的理念,提出“让学生有机会经历完整工作过程、获得与实际工作过程有着紧密联系的带有经验性质的工作过程知识”。工程还引入了现代职业教育课程理论的一些重要概念,如“学习情境”等。同一时期,原国家劳动和社会保障部科研课题“职业活动导向课程模式的构建”也对职业教育课程开发进行了系统的研究和试验,并在制定课程开发工作流程的基础上,初步引进“工作过程系统化”和“学习领域”课程理念并进行了小规模试验。2006年以来,教育部在其“高等职业教育示范性院校的建设项目”中,正式引进和大规模推广基于工作过程的学习领域课程。

学习领域是一个理论与实践一体化的综合性学习任务,其基本特点是保证工作过程的完整性。学习领域课程和工作过程系统化课程指的是同一种课程模式,只是分析问题的视角不同。

学习领域课程把学习理解为理论和实践一体化的职业能力发展过程,为学生提供了一个能对理论和实践进行整体化链接的综合性工作任务和工作过程。在学习领域课程中,学生不再像学科课程那样按照知识系统性来认识社会、技术与个人的关系,而是通过理论实践一体化的“学习内容载体”,从工作世界的整体性出发,认识知识与工作的联系,从而获得对综合职业能力形成过程极为重要的“工作过程知识”和“背景意识”,实现学习的迁移性(transfer)。

学习领域与上文所述的项目课程既有联系又有区别,这主要表现在:

- 学习领域常常以教学项目的形式出现,但又不完全是教学项目,有时只是一些工作过程结构不完整的学习情境;

^① 起源于德国的职业教育课程理论,德文 arbeitsprozesssystematik,即工作过程系统化,从英文转译过来有多种称谓,如“基于工作过程”和“工作过程导向”等。



- 项目课程的随意性较大,而学习领域是经过整体化职业分析得到的一个课程系统,它是以完整的工作过程为内在逻辑,以帮助学生完成从“初学者到实践专家”的职业成长过程为外在逻辑,更加关注项目之间的关系,关注课程的系统化结构,是项目课程的升华。

与以 CBE 能力课程为代表的理论为实践服务的课程相比,以学习领域课程为典型代表的理论实践一体化课程让学生亲身经历结构完整的工作过程,通过在真实工作情境中的实践学习,帮助学生形成自己对工作的认识和经验,从而获得包括关键能力在内的综合职业能力(而不仅仅是技能),满足学生个人全面发展的需要。通过整体化职业分析,学习领域课程建立了发展综合职业能力的课程体系,因此与(较为随机的)项目课程和任务引领课程相比,更能帮助学生顺利地实现“从初学者向实践专家”的职业生涯发展。但是,目前大规模推广学习领域课程可能还存在很多困难,主要表现在:

- 社会普遍缺乏对工作过程知识的价值和重要性的认识;
- 由一所职业院校独自开发一个专业的学习领域课程在资源上显得很不足;
- 学习领域课程对理论和实践的综合化要求超越了教师的平均水平;
- 学习领域课程打乱了传统的学校教学管理制度(如班级制度、理论与实训教学分头管理的机制),对现行的教学管理提出了挑战;
- 职业院校实践教学基地多数是根据学科课程设计的,难以满足学习领域课程的教学需要。

传统的职业教育由于割裂了理论和实践(生产劳动)的关系,有可能把人培养成工具或残缺不全的人(一部分人只会动脑不会动手,另一部分人只能动手而不会动脑),工学结合一体化课程“学习的内容是工作,通过工作实现学习”的工学结合特色和课程理念,实现了学习与工作的一体化,实践学习与理论学习的融合,行动、认知与情感的统一,个体人格发展与职业发展的协调,实现了科学世界向工作世界的回归,从而实现了“从受教育者的需要出发,把教育对象当作人来培养,把教育对象培养成人”^①。



① 钱景芳. 以人为本——职业教育的新视角[J]. 教育与职业, 1999(2): 4

从学习理论的角度来看,学习领域课程更加符合主体性教育思想、建构主义和行动导向的理念,遵循人的职业生涯成长规律,应当是未来职业教育课程改革与发展的愿景,特别是在高技能人才培养和有较高质量要求的职业院校教育中。但是在职业教育实践中,它可能与理论为实践服务的课程长期并存,因为人们始终需要以岗位技能为目标的培训课程。



第二章 关于职业资格研究方法



职业资格研究是就业导向职业教育课程开发的基础。在我国目前本领域研究基础尚很薄弱的情况下,借鉴发达国家的经验是必经之路。本章对“职业资格研究”这一跨学科研究领域的国内外理论研究状况和有关成果进行一次梳理,为选择科学的课程开发方法奠定理论基础。

一、职业资格与资格研究的内涵

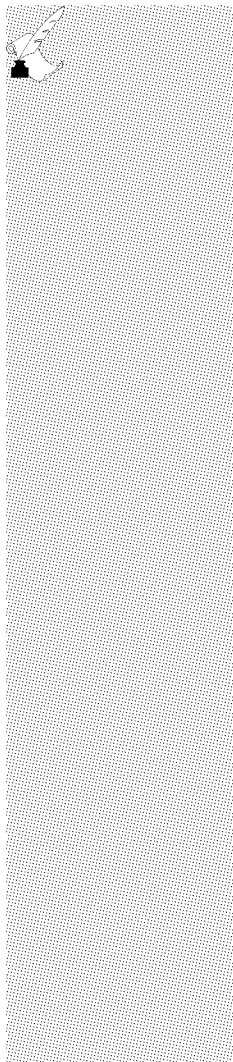
职业资格,简称资格(下同),是从事一种职业活动(有时也包括其他重要的生活实践活动)时,能够应用的并能通过学习获得的能力或潜力,包括知识、技能和技巧。资格通常通过对某一领域的职业活动、学习内容以及与人相联系的能力说明来表示。在实践中,一般通过对某一工作岗位能力要求的总和来表示职业资格。

资格是教育与劳动就业的结合和交汇点。这一特性使得资格研究成为教育以及其他许多社会科学共同的跨学科研究领域,如劳动科学、教育社会学、职业教育学、工业心理学和工业社会学等,都从不同的角度探讨与此有关的问题。

(一) 资格研究的主要任务和基本脉络

资格研究的主要内容是分析工作任务、工作过程、能力要求和学习过程间的关系。在当今世界,由于每过一段时间,资格研究领域总是会出现一些对社会发展具有重大影响的综合性问题,因此资格研究成果在整个社会科学研究和公共生活领域中常常很引人注目。^①

① 如德国社会学家梅腾斯(D. Mertens)针对自动化技术发展和人们对无人工厂的恐惧,提出了“关键能力”方案;美国未来学家托夫勒(A. Toffler)提出在超工业社会中人需要掌握的重要技能等,都是具有重要影响的资格研究成果。



西方大规模的资格研究兴起于 20 世纪 60、70 年代,那时资格研究是教育科学和其他许多社会科学的研究重点。鉴于人力资源对经济社会发展的重要作用,许多人甚至把资格研究看成是教育研究的转折点,希望能够在此基础上制定出合理的教育政策,从根本上解决影响社会稳定和发展的重要问题,如失业等。

在教育学和心理学领域,人们从以下角度对资格进行着探索:

- 课程研究:从应具备的和实际具备的能力角度,研究应学习的内容、学习过程以及所学内容的应用。
- 职业教育学:研究如何为从事一门职业(包括医生、工程师等学术性的专门化职业)打基础或做直接准备。
- 教育社会学和教育经济学:从数量、结构和组织方式发展的角度,研究教育及其所处的社会和经济环境。资格研究的对象主要是教育体系与就业体系的宏观结构问题,研究重点是不同社会条件下教育与职业活动之间的关系,如收入与职业岗位的对应关系等。
- 心理学的各个分支学科:关注学习的心理基础以及情感能力和社会能力的发展规律。

从历史发展看,在不同的社会发展阶段,教育学和心理学领域进行的资格研究有着不同的重点。过去人们比较重视认知能力,而对心智技能关注不足。20 世纪后期以来,资格研究逐渐开始重视情感领域和社会能力的研究。这就出现了一系列常用的、但看似矛盾的概念,如“跨功能的资格”(extra funktional qualification)、作为资格重要组成部分的“关键资格”(又译作关键能力或关键技能,来源于德语 schlüsselqualifikation)和“核心技能”(core skills)等,尽管它们与具体的职业没有直接联系,但是对资格研究和人的职业发展却有着举足轻重的作用。目前,以方法能力和社会能力或核心能力为突出代表的个性特征(EQ)在职业资格中具有重要的意义。资格研究的重要任务之一是如何把某职业资格要求中所必需的个性特征与系统化正规教育中的典型教学内容联系起来。由于传统教育只能为学生的社会化过程(socialization)提供帮助,而其本身并不是社会化过程的重要环节,因此,当前教育学的资格研究需要解决的重要问题是:如何通过整体化的措施将那些对学生的职业发展具有重要作用的能力(如关键能力)纳入到正规教育中去。

可以看出,资格研究的主要任务是明确“教育与工作”和“教育



培训与就业”之间的关系,并在“工作”、“工作对职业活动的要求”、“对职业有重要影响的个性特征”,以及“学习内容和学习过程”之间建立起直接的联系,而这种联系在多数情况下通常是隐晦的,同时随着职业工作任务的综合化和复杂化进程还变得越来越难以把握。

通过文献分析发现,目前国际资格研究的重点一般集中在两个方面,一是社会发展与职业资格内容之间的关系,二是职业资格的结构问题。

(二) 职业资格与社会发展的关系

直到 20 世纪末,由于受机械唯物主义思维方式的影响,技术决定论(autonomous technology)一直是国际资格研究的指导思想,即人们按照“技术”的物质性要求确定资格要求。然而,在今天,人们已经逐渐尝试从更多角度来对待社会发展与资格的关系,实现这一历史性转变的标志是美国麻省理工学院沃马克(J. P. Womack)等的著名研究报告《改变世界的机器》^①。

20 世纪后期,现代生产技术特别是计算机和自动化技术的推广,使得企业劳动组织方式发生了以“精益生产”(lean production)为典型代表的巨大变化,这些变化对人才的资格要求和人力资源开发策略产生了直接而深刻的影响。如水平岗位分工被灵活的、整体性的、以解决问题为导向的综合工作代替,企业对员工的能力要求有了明显的拓宽,如在工作中具有安排计划、判断决策和分析复杂系统的能力,以及不断学习新技术的积极性和相互合作的品质等。这样,劳动组织和分工发展对职业资格的确定起到了决定性的作用。

尽管如此,资格要求变化的主要动因仍然是对技术发展和社会进步的感悟,如研究信息技术在各领域广泛应用的成果一直是国际资格研究的热门课题,著名的成果如尼葛洛庞帝的《数字化生存》。在我国,几乎所有新技术领域都在进行类似的研究,如数控技术、电子技术和汽车技术等。2004 年教育部与原劳动和社会保障部等颁发的《职业院校技能型紧缺人才培养培训指导方案》明确指出“要关注企业的最新技术发展,及时调整课程设置和教学内容”^②。由此看



① Womack JP, Jones DT, Ros D. 1990. *The Machine that Changed the World*. MIT Rawson Associates. 1990

② 教育部. 职业院校技能型紧缺人才培养培训指导方案. 2003

来,在探讨技术发展对资格要求和教育培训造成的影响时,尽管技术不是唯一的影响因素,但始终是最重要的因素。这恰恰说明了职业分析对教育发展,特别是课程开发的重要意义所在。

实践中也有反面例子。如德国著名的马克思—普朗克(Marks-Plank)研究所的研究表明,在“教育体系”和“就业体系”之间有时并没有大家认为的“功能上的从属关系”,如各国劳动大军中都吸纳了大量资格或能力不能满足要求的从业人员,但是他们的资格和能力却都能得到有效的利用。我国人力资源和社会保障部发布的全国劳动力市场供求信息也表明,用人单位对技术等级有明确要求的仅占总需求人数的一半左右;很多企业,特别是合资企业在员工招聘时,明确提出只关注实际能力而不关心求职者的学历和职业资格证书情况^①。研究还表明,企业在制定经济技术发展规划时,不仅考虑员工个人的现有资格水平,而且更关注员工队伍的整体资格结构和潜能。因此,人力资源开发理论把员工队伍常常看作一个“事物存在”:他们不仅是在职业资格标准基础上的一个被动的反应过程,而且是一个在激励、价值观和能力基础之上的成长过程。另外,社会和文化因素对职业资格的制定和工作评价也有重要影响。如我国儒家传统思想沉积深厚,官本位观念比较严重,因此在职业资格的社会实践中,行政命令的作用常常比职业资格更大。

(三) 职业资格结构的发展趋势

资格研究的第二个重要任务是对职业资格的结构变化和发展趋势做出预测,特别是中期预测。20世纪中期以来,人们曾做出过以下三种截然不同的预测。

1. 职业资格水平降低的趋势

即由于复杂工作被分解成多个简单工作,人们不再需要高的能力和资格。这是按照泰勒(F. W. Taylor)“科学管理原则”进行生产管理的必然结果。据此,生产过程被划分成按照简单程序重复进行的操作,劳动分工详细,内容简单,领导和从属关系复杂,工作内容智能含量低。工人被分为多个工种的熟练工、半熟练工和非熟练工



① J. 明希,赵志群. 对部分企业人力资源需求的评估报告[J]. 中国职业技术教育,2006(7): 21-24

人,甚至工程师也分为设计、工艺、生产和设备工程师,即细致的水平分工,人们需要的仅仅是“部分技术工人”或“部分工程师”的资格^①,资格需求水平呈现降低的趋势。

2. 职业资格水平两极分化的趋势

即认为社会职业活动中的中等难度的任务减少,对具有高水平、高资格和低水平、低资格劳动者的需求都有增加。20世纪70年代,德国哥庭根(Goettingen)社会学研究所的研究发现,资格发展存在着明显的两极分化趋势,即便在技术工人层次也是如此。社会学家米克勒(O. Mickler)进而将“专业工作”和“技术工人”分为“基本级别”(primary)和“第二级别”(secondary)两个领域,并分别揭示了其对现代生产和社会发展的不同影响。^② 这一理论模式在资格研究领域至今都有十分重要的指导意义。

3. 职业资格水平提高的趋势

即随着工作任务复杂化程度提高,需要更高的能力和资格。20世纪80年代以后,对高校毕业生就业以及中层技术管理人员的职业发展情况的研究表明,存在资格水平提高的趋势。人们普遍认为(并没有足够实证依据),对高校毕业生将有更大的需求。

从这三种代表性的预测可以看出,并不存在大众媒体甚至一些专业文献上宣称的某一种特定的资格发展趋势。不管是教育、劳动人事主管部门还是企业,要想培养符合经济发展和企业需要的高素质员工,并对劳动力进行有效的社会管理,都必须进行科学的和可信的资格分析,然而这却不是一项简单的任务。在整个社会水平岗位分工逐渐弱化的今天,要想对职业工作进行准确而详细的分析、评价、测量和总结变得越来越难,用传统岗位分析和工作分析方法得到的结果其信度也越来越成问题。

二、当前资格研究的重点

从发展历史看,资格研究最早的研究课题是使劳动者如何通过

① F. W. 泰勒 著,韩放 译. 科学管理原理[M]. 北京: 团结出版社, 1999

② 基本级别指加工、生产和组装等简单工作,第二级别一般指维修保养等复杂工作。详见 Mickler, O. Facharbeit im Wandel; *Rationalisierung in industriellen Produktionsprozess* [M]. Frankfurt/Main: Campus-Verlag. 1981

