

高等职业教育课程知识选择与结构化

田 犇

(浙江纺织服装职业技术学院 科研处, 浙江 宁波 315211)

摘 要:当代课程知识观的核心是以与社会、文化相关联的课程知识,来体现学习者个体生存发展的意义建构。依托当代课程观,高等职业教育的课程知识选择不仅为现时职业技能做准备,还必须精选终身学习必备知识,使学习者具备生存、发展的能力;课程知识结构强调跨学科、综合实践,实现有意义的学习。

关键词:课程知识观;生成;建构;工作过程;学习领域

中图分类号:G712

文献标识码:A

文章编号:1008-0627(2010)05-0083-04

一、当代课程知识观的启示

当代课程知识观的核心是从“知识与学习者”的关系角度确定“课程知识”的教育学属性。当代课程知识观深受后现代主义、批判理论、建构主义等哲学思想影响,强调情境、生成、建构意义等。当代课程知识观视角下的与社会文化相关联的课程知识不仅指陈述、表征外部世界,不仅是供学习者记忆、掌握的“符号”,而更关注知识的意义生成与建构,更直接指向学习者个体精神生成和生存、发展的意义建构。

(一)学习者个体的生存意义建构

在教育学的视野中,对知识的理解,不是把知识作为一种事实存在的符号、载体。不再被当作独立于学习者之外而存在的,等待学习者去占有、去记忆的“外在之物”,而是看成与学习者的生存和发展的意义系统。当代课程知识观使得知识的教与学深深植根于个体生存意义建构之中,不仅把课程知识与抽象逻辑概念基础上框架中解放出来,“恢复了其与学习者的亲和性、切身性,而且也把教育活动中的学习者从‘容器’的隐喻中解放出来,恢复其作为一个追求生存意义感的个体的具体性、丰富性和整体性。由此,课程知识与学习者之间的占有关系转向了意义关系。”^{[1](18)}

以学科知识为主体的课程知识所构成的世界,主要是一种抽象逻辑概念的科学世界。它从“生活世界中分化出来,把生活世界的一部分抽

取出来加以形式化和片面化,把人从统一的世界图景中作为主观性而排斥出去,形成一幅没有人生存于其中,没有目的、意义价值的科学世界图景”^{[2](304)}。而当代课程知识观特别强调课程知识所代表的科学世界与学习者生活世界的关联,加强课程知识与学习者生活和现代社会发展的联系,实现课程知识的意义性。教学过程中表现为间接经验的学科知识,“只有通过学习者的主动探究、建构,与学习者的直接经验产生碰撞,进而纳入到个体的理解视野中,才能激活它启发心智、震撼心灵,走向学习者的内心世界,真正促进个体的发展。”^{[3](229)}高职教育的课程知识选择应以学习者未来职业生活为目标,以学习者实际生活经历为主线,在有意义的工作过程情境中让学习者主动选择和加工外部信息,生成并建构个人化的知识体系。

(二)知识的生成与建构

相对于近现代课程对强调学习者对课程知识的“占有”和“掌握”而言,当代课程知识观更强调知识的“关联”,对知识的“理解”与“建构”。课程知识不再是等着学习者去占有的“场”“符号”,不再是独立于认知者的一个人经验所获得的合理、实用解释。通过理解活动,学习者的个体生活体验与之相遇,与之发生意义关联。真实的教育结果实际上是教育过程的结果,是师生在教育情景中围绕知识主题,进行交互作用而实现创造性、发展性结果。相对于近现代课程知

收稿日期:2010-05-10

作者简介:田 犇(1971-),男,陕西西安人,讲师,主要研究方向:职业技术教育。E-mail: gjs@zjff.net

识观强调课程知识要被控制地、忠实地传授与学习有别,当代课程知识观转而关注课程知识的创造性、完成性。强调学习者通过新旧知识经验的双向的、反复的相互作用而完成,特别是非语言化的学习者个体的生活体验、感受、理解方式等等作为学习者主观成分,是使课程知识产生个体心理意义的重要因素。^{[3](141-145)}

高职教育的教育结果实际上是工作过程的结果,是师生在工作过程的真实情境中进行交互作用而实现的创造性、发展性结果。工作过程是一种前进中不断膨胀的连续过程,在情境的互动中会不断的产生新的结果、新的经验、新的体验、新的观念、新的价值,他是一种动态生成的过程。

(三) 社会建构与工作过程知识

建构主义关注知识的主观与客观、学习者对知识的理解与建构的辩证统一。强调一切客观知识、概念和理论完全是社会文化建构的产物。强调知识与真实情境的联系,并能广泛而灵活地运用到真实的问题情境中。建构主义学习观、知识观为职业教育“工作过程知识”生成与建构提供了理论支撑。

工作过程知识与情境相关的、与实践结合的知识,是能够引导行动并能解释行动的知识。既包括能引导行动、解释行动的“显性知识”,也包括从经验中学习并把这种知识运用于实现个人价值目标的实践技能的“隐性知识”。知识通过间接经验与实践经验相匹配,在重新建构中产生意义。社会建构主义主张“个体的心智活动同社会文化的种种变量与情境是不可分割的。社会建构主义的‘情境认知’和‘文化实践’的概念以及他们所倡导的‘学徒制学习’‘合作学习’‘基于问题的学习’”^{[4](196)},对于指导高等职业教育的教学实践有着十分积极作用。高等职业教育的工学结合,校企合作作为“现代学徒模式”的推广和“抛锚式教学”“支架式教学”提供更为真实的情境。

(四) 个人建构与个人知识

在个人建构主义看来,作为主体的个人形成一定的认知结构,能动地交互作用于作为客体的环境,是意义的主动建构者。“个人所建构的知识是用个人经验所获得的较合理的或实用的解释,使它能被用来适应生活的环境。”^[5]经验性

知识指的是个人所拥有的知识与技能,通常内隐于个人,属于个人的“隐性知识”,通常界定为“个人知识”。“隐性知识是实践的、行动导向的、基于经验的、与情境联系的,但不是主观或相对的。”^{[6](27-30)}隐性知识尽管没有被编码,但能被规范地传授和分享。虽然不能用符号表征,但可以用类比、隐喻揭示出来。个人知识是一个不断认知及建构的过程,是个人在实践活动中去感觉和体验的过程。职业教育教学“师徒制”是隐性知识内化和隐性知识社会化最有效方式。

二、高等职业教育课程知识的选择

目前,我们职业教育专家热衷认同课程知识“适度够用”,正如姜大源教授在《职业教育学研究新论》中论述:“职业教育课程内容具有三个方面特点,即定向性与能力观、应用性与基础观、整体性与过程观。就业导向的职业教育课程知识,应以从业中实际应用的经验与策略的习得为主,以适度够用的概念和原理理解为辅,即以过程性知识为主,陈述性知识为辅。”

然而,课程知识选择的出发点是特定教育宗旨、教育目标和教育目的。高等职业教育课程知识不仅要为受教育者传递符合将来职业要求的知识和能力,还要为受教育者的将来的学习发展和生活打下基础。高等职业教育课程知识,不仅为学习者实现职业技能做准备,还必须为终身学习和职业迁移做准备。“职业教育”首先是“教育”,其次才是“职业”;“教育”不同于“培训”,他既是指向社会组织需要的适应性,更是指向个性发展的主体性。当前,全球教育把终身教育作为未来教育发展的重点,倡导终身学习的观念,提出学生应学会求知的能力,学会应变做事的能力,学会共处的能力,学会生存和发展的能力,而这些能力的培养要求课程知识必须体现生活的走向,与现实紧密联系。这就是对学习生存的意义建构。仅仅以培养学生掌握特定职业岗位能力为价值取向,显得非常狭隘。职业教育课程知识建构,须突破“实践主导,理论知识够用”的简单命题,真正能实现培养学生综合、可持续发展的职业能力目标,使课程内容既要涵盖知识、经验和活动,又要超越三者的融合,激发学生主动地去生成知识、创造知识。

对“适度够用”绝不能理解为知识点应该减

少,而是强调课程知识的文字表征、教学的言语表征能以被学习者认可的方式显现,并把意义转化为学习者易于感知的文本和易于领悟的有效语言。强调以学习者的经验为核心对课程资源进行整合,基于学习者的直接经验和个人意义的间接经验,共同构建个体生命的完整性。

在职业教育中,学习领域的课程开发是以工作过程作为开发的参照体系,工作过程知识成为学习领域课程的主要知识内容。工作过程知识是一种与情境相关联的、与实践工作相结合的知识。而实践知识既包括引领行动的“显性知识”,即策略性知识,也包括与情境相关的而并非来自理论的“隐性知识”,实际上就是个人经验知识。工作经验产生于,因应对新的职业现实,而导致对已有观念、价值与期待予以置疑、修正和区分之时,工作过程知识来源于有意义的职业行动情境。职业教育情境教学过程是在工作任务的情境中促进学生自主地解决问题并通过反思建构意义的过程。职业教育的课程知识是“问题解决学习”,而不是“系统学习”。学习者所形成的问题空间以其对问题情境的知觉为基础,学习者必须拥有和使用三类知识:原理、陈述性知识和认知策略。

三、高等职业教育课程知识结构化

高等职业教育课程知识结构体系建构中,宏观上不仅要为学习者现时职业技能做准备,还要考虑学习者终身学习和职业迁移能力;微观上要更多关注学习领域课程结构及学习单元的排序,要解决职业活动、学科知识、学习经验三者之间的关系。布鲁纳曾经一再指出:“任何思想或任何一种知识能够用足够简单的形式描述,使任何特殊的学习者都能用一种可辨认的形式去理解它。”^{[3](229)}课程设计专家和教师的任务是把知识从学科结构转变成学习者能够理解并能建构“个人知识”的结构。

高等职业教育课程知识结构化的基本思路:将原有学科体系相关知识的结构与新的行动体系的融合、重构的过程,不再刻意追求学科体系的严密性、完整性、注重关注学习者的体验,与学习者的已有经验的结合。精选终身学习必备的基础知识和技能,强调学科统整、综合实践、回归“生活世界”的“真实性学习”。这种课程“不

再是单一的、理论化的书本知识,而是向学习者呈现人类群体的生活经验,并把它们纳入到学习者‘生活世界’加以组织,使文化进入学习者的‘生活经验’和‘履历情境’。”^{[4](131)}

(一) 课程知识结构的排序

课程结构设计主线关注宏观水平上内容的范围、组织和排序。组织和排序的起点是工作过程实际,形式是将课程内容的大单元(完整的工作过程)落实到课程单元中(对应典型的工作任务);然后把课程单元中相关内容分成若干单节课(学习单元)。呈现在课程顺序表横轴的学习单元,用来描述学“什么”,纵轴是由典型工作任务所对应的课程单元,按难、易层级排序。课程设计的纵向衔接,指前一个课程单元是下一个课程单元为基础,随着知识、经验、解决问题能力(由初学者到专家)提升,实现纵向迁移。水平衔接指相同复杂水平的主题交叉,涉及同一范畴的多个学习情境的开发序列,这些学习情境之间存在着平行、递进、包容的关系,实现学习者思维的横向迁移。随着课程单元的深入和课程知识复杂化与某些工作过程有关的各方面知识逐渐迁移、综合,进行学科系统化,纳入学习者未来的生活。基于问题、项目并建立在学习者的直接经验与间接经验、显性知识与隐性知识互构的基础上,既为学习者现时职业技能做准备,又为终身学习和职业迁移做准备。

然而有些对于提高学习者个体生存适应力和可持续发展的知识,不能找到其与工作任务之间的明确联系,缘于高等职业教育的空间与时间的有限性,必须根据一定标准遴选知识。为避免这种遴选返回到“够用、适用”的简单命题上,使其与学习者的生活产生实际意义联系,选择是以学习者个人发展为目标,形成以人为本的内容选择并结构化。

(二) 从“行动领域”到“学习领域”系统化知识选择

由行动领域到学习领域是把工作过程的任务进行分解、整理、归纳形成典型的工作任务,在分析的基础上构成行动领域;对原学科体系建构与新的行动体系重构——是将职业的、过程的、优化的与情境相关联的集合转化为学习领域。工作过程知识成为学习领域的课程知识的主

要内容,从学习领域到学习情境结构化、系统化设计是基于工作过程知识的排序,构建知识内容体系,然后细化到单元的序化,这是一个很重要的解构和重构、与行动体系融合的关键环节。

任何知识的形成都包含概念、推理等系统化、综合化的逻辑思维形式,认知逻辑形式是隐含在符号表征之中的。高等职业教育课程知识的文字、言语表征要突破学科界线,摒弃以知识积累为特征的认知方式,以意义为核心,以工作过程实际为逻辑出发点,把不同学科知识、非文本知识与个体经验进行整合。课程知识的客观表征是以课程意义为轴心,以接受高职教育的学习者易于理解的一般词语为基本形式,尽可能贴近学习者的思维方式。

其实现的重要途径之一是使课程知识的文字表征和言语表征之间相互转化。文字表征是一种书写的课程知识,言语表征是一种言说的课程知识。课程文字是不在场的知识生产者的“代言人”,是表征课程的主要手段,但课程文字与课程意义之间仅仅是认为给予的“任意性”关系,课程文字对课程意义的表达需要依存人为因素、情境因素等。以学科为基础的文字表征,依赖学科内严密的逻辑表述规则和专业术语,在工作过程实际情境中面对实践者(专业技术人员或专业教师)和学习者的认知结构往往无法准确表达课程的意义。高职课程知识的文字表征应遵循工作过程的实际,按照工作实际情境中的言语“契约”——语法,表达、推理、论述、描述,以使抽象的、僵硬的、隐晦的文字表征转化为具体的、活跃的、连续的言语表征,从而将知识生产者、实

践者、学习者的经验建构到知识的主观内容中,使学习者在熟悉地感知这些观念化情境或反应的基础上辨别出新的、更复杂的情境或反应。

为实现对言说的课程的反复领会和认识,应将课程知识的言语表征转化为能被长期保存和重复感知的文字表征。这一转化应用一般语言为基本形式,对专业术语给予充分的诠释,语言文字在简约化、规范化的同时,保证学习者的可识别性。在操作中可以采用具体策略,如补空和留白。补空是实践者通过言语推敲的课程知识以外,自我经验、经历和感悟或者工作过程中的实录,以文字表征填补到课程文字中,补空的内容并非完全贴近课程知识的逻辑体系,但可以提供更多的隐晦的、个体经验知识。留白是学习者课程知识私人意义的文本化,学习者将领悟或生成的课程知识以方便自己理解的文字书写出来,供大家讨论和自我研修。

参考文献

- [1] 郭晓明. 课程知识与个体精神自由: 课程知识问题的哲学审视[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 18-23.
- [2] 衣俊卿. 现代化与日常生活批判——人自身现代化的文化透视[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005: 304.
- [3] 李召存. 课程知识论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009: 141-145, 229.
- [4] 钟启泉. 课程的逻辑[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008: 131-196.
- [5] 周霞中. 试论高职实践教学体系中实践知识观的确立[J]. 职业教育研究, 2001(1): 134-135.
- [6] 李作学. 隐性知识计量与管理[M]. 大连: 大连理工大学出版社, 2008: 27-30.

Selection and Structure of Curricular Knowledge of Higher Vocational Education

TIAN Ben

(Dept. of Scientific Research, Zhejiang Textile and Fashion College, Ningbo 315211, China)

Abstract: The core of curricular knowledge view, correlated to culture and society, has to reflect the value constructs of personal development. The author holds that selection of interdisciplinary, practical and valuable curricular knowledge of higher vocational education is aimed not only at occupational skills, but also at lifelong learning, prepared for learner existence and potential development.

Key words: curricular knowledge view; generation; construction; working process; learning field

(责任编辑 赵 蔚)