

职业能力内涵的发展与高职课程目标的开发

向 丽

(武汉职业技术学院 社会职业与职业教育研究所,湖北 武汉 430074)

摘 要: 职业能力的内涵经历了从“CBE”模式下强调专项技能,到德国“二元制”模式下着重专业能力、方法能力、社会能力和个性能力的发展过程。我国高职教育的课程目标应反映综合职业能力的要求。可从以下三方面着手开发高职课程目标:以表现性目标方式规范方法能力与社会能力的培养,以行为目标方式明确学生专业能力的发展要求,以生成性目标方式促进学生个性能力的养成。

关键词: 职业能力;高职教育;课程目标开发

中图分类号: G719.21

文献标识码: A

文章编号: 1671-931X (2011) 06-0023-04

23

武汉职业技术学院学报二〇一一年第十卷第六期(总第五十五期)

职业教育的教学目标是培养学生的职业能力,这是职业教育与普通教育的重要区别。然而职业能力的内涵实质究竟是什么?一些教育工作者对此并无清晰的认识。表现在现实的职业院校教学与管理中,许多教学成果与教学管理文件(例如人才培养方案与课程标准)对能力的描述等同于“技能”;在课程目标的设计中,过分强调学生胜任某一工作岗位所需要的专业知识、专业技能,以及完成某一工作任务所需要的竞争和合作技能等,把培养目标的关注点放在学生的初次就业上。这样在很大程度上造成了教育目标的狭窄化,不能从根本上体现高职教育所应有的“高等性”。因此,当前还是有必要从职业能力概念发展的角度出发,把握职业能力的内涵本质,为现实的高职院校课程改革提供明确的思路。

一、职业能力内涵的发展

心理学认为,能力是一种心理特征,是顺利实现某种活动的心理条件。能力表现在所从事的活动中,并在活动中得到发展。当一个人能顺利完成某种活动时,就表现了他的能力,能力的高低,直接影响到活动的效率。职业教育为什么特别强调“能力”的培养?这是因为职业教育所培养的人才首先必须是能胜任职场工作的人,学生能顺利完成各项工作,必须具备相应的工作能力。因此,关于“能力”的内涵与要素的界定,一直是职业教育所关注的重点。

从我国职业教育发展历史来看,对职业能力的认识主要是改革开放后通过大规模的国际职业教育合作项目逐渐建立和发展起来的,在很大程度上受到西方发达国家,特别是加、英、澳和德等国的影响。^[1]

二次大战后,以美国、加拿大为代表的英联邦国家,提出了能力本位职业教育(CompetencyBased Education,简称CBE)体系。根据我国原国家教委中

收稿日期:2011-11-15

基金项目:2009年湖北省教育厅科学技术研究计划重点项目“基于工作过程的课程开发实践研究”(项目编号:D20095001)的部分研究成果,课题主持人:刘晓欢。

作者简介:向丽(1971-),女,湖南澧县人,硕士,武汉职业技术学院社会职业与职业教育研究所讲师,研究方向:高职课程与教学。

加高中后职教项目 CBE 的总结,CBE 中的能力“是由知识、技能以及根据标准有效地从事某项工作或职业的能力,可视为完成一项工作任务可以观察到的、可度量的活动或行为,常被称作专项能力(task 或 skill)”。^[2]在早期 CBE 体系中,对“能力”本质的理解是行为主义的,即根据一系列具体的、孤立的行为来界定“能力”,等同于“操作能力”、“动手能力”,而这些行为往往与一项项被细致地分解的工作任务相联系,其目的在于使能力能够明确地陈述出来。显然这里的“任务”即“能力”。当人们意识到:即使一个人能够完成已经明确规定的任何细小任务,他也不一定就能成为一名成功者时,这种理念很快就被冷落。因此,CBE 理论被介绍到我国后,对改革我国职业教育教学与岗位工作相脱离的现状带来了新思想,但是由于它作为职业学校教育理论所存在的先天不足,这一思想并没有为大多数职业院校所接受。

20 世纪 80 年代后期,随着信息技术对制造业的影响,“以人为中心”的精益生产模式逐渐取代了古典泰勒科学管理模式。在精益生产模式下,企业各个岗位的工作内容和方式的变化,引起企业人员素质要求的变化:从高度分工的单个劳动岗位到承担完整任务的工作小组,要求人们具备跨专业合作能力、社会交往和协作能力;从上级决策、下级照办到决策下放、小组负责,要求人们具备领导能力、决策能力;从工作内容中计划与实施相分离转化到完整结合,要求人们全局系统地思考问题,创造性地解决问题。^[3]20 世纪 90 年代以来,德国进一步提出职业能力的理念。德国研究者运用客观取向的观察方式将职业能力置于纷繁复杂、不断变化与发展的工作世界中进行考察和研究,认为职业能力的内涵正随着技术的快速变化而处于巨大的变动之中。德国学者研究认为,职业技能和职业资格呈现了劳动者对于给定的具体工作的胜任程度,职业能力正是为了获得职业资格与职业技能的劳动者的心理条件、心理状态和心理结构的总和。职业能力在内容结构层面包括专业能力、方法能力、社会能力^[4]。随着人们对职业能力内涵的深入探讨,也有学者在此基础上进一步提出了基于道德、心理等素质的“个性能力”。^[5]德国学者认为,技能的习得只是适应一项工作要求的一个前提条件。“与此相反,能力与能力发展则与人格的发展息息相关。职业能力包含理解、反思、评估和完成职业任务以及在承担社会、经济和生态责任的前提下,共同参与设计技术和社会的发展,而不仅是简单地按照具体命令执行常规性的任务。”^[6]由此可见,德国职业教育强调人的全面素质发展,反映的是综合职业能力的要求。

21 世纪以来,我国职业教育开展了人才培养的宏大改革,随着国家示范性院校建设等项目的实践,高职教育界对于职业能力等核心概念的探讨,也始终未曾停止。除了一些知名的学者例如姜大源、赵志

群等教授,撰文阐明综合职业能力的内涵与高职教育的培养目标的关系外,作为官方管理机构的教育部,在一系列文件中也清楚地提出了我国高职教育的培养目标。例如 2006 年教育部《关于全面提高高等职业教育教学质量的若干意见》中提出,“要针对高等职业院校学生的特点,培养学生的社会适应性,教育学生树立终身学习理念,提高学习能力,学会交流沟通和团队协作,提高学生的实践能力、创造能力、就业能力和创业能力,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。”分析文件中关于高职院校的培养目标的要求,可以看出我国教育政策借鉴了德国的思想,强调了综合职业能力的重要性。

二、高职课程目标开发的取向与依据

课程目标是某一课程门类或科目学习完以后所要达到的学生发展状态和水平的描述性指标,是课程开发的基础环节和重要因素,直接影响和制约着课程内容、课程组织、教学实施等后继课程因素的设计和操作。

课程目标的开发,首先涉及到课程目标的价值取向问题。从现代课程理论的发展来看,多年来在课程开发中比较流行的,是以行为方式来陈述的目标制定方式,这一方式的长处在于它的具体性和可操作性,但是那些很难测评、很难被转化为行为的内容却容易被忽视,甚至从课程中消失。20 世纪 70 年代以来,随着行为目标所固有的缺陷越来越为人们所认识,一些学者提出了其他形式的课程目标,其中“生成性目标”和“表现性目标”影响较大^[7]。“生成性目标”强调教师根据课堂教学的实际情况提出相应的目标。与行为目标的关注点在于“结果”所不同的是,“生成性目标”所关注的是“过程”。“表现性目标”是指学生从事某种活动后所得到的结果。它关注的是学生在活动中表现出来的某种程度上首创性的反应的形式,而不是事先规定的结果。一般而言,若重点在于基础知识和基本技能的掌握上,行为目标的形式比较有效;若要培养学生解决问题的能力,生成性目标的形式比较有效;若要鼓励学生的创造精神,表现性目标的形式比较重要。

高职教育首先是一种教育,就课程的内涵而言,高职教育与普通教育并无实质上的差异。高职教育课程目标的开发,关键在于对高职教育培养目标的认知与理解,以及对课程目标制定依据的认同。普通教育的课程目标制定的依据通常有三个方面:对学生的研究;对社会的研究;对学科的研究^[8]。该理念运用到高职教育,课程目标的依据则可以理解为:对学生的研究;对社会的研究;对职业技术领域工作的研究。如何看待三者的关系,是课程目标开发的重点和难点所在。教育部在《关于推进高等职业教育改革创新引领职业教育科学发展的若干意见》中指出,“高等职业教育具有高等教育和职业教育双重属性,以

培养生产、建设、服务、管理第一线的高端技能型专门人才为主要任务。”这一点已经成为当前教育界的共识。分析这一观点的内涵特征，我们可以这样理解：“高端技能型专门人才”是高职培养目标的理想常模，其中，“高端技能”在内容结构层面包括了专业能力、方法能力、社会能力，以及基于道德、心理等素质的“个性能力”，它为对学生的研究提供了依据；“职业性”、“生产、建设、服务、管理第一线”，规定了所培养的人才要满足社会发展的需要，它为对社会的、对职业技术领域的工作研究指明了方向。

三、综合职业能力要求下高职课程目标开发的策略

在高职教育课程目标开发实践中，“行为性目标”、“生成性目标”与“表现性目标”可以同时存在于课程中，针对综合职业能力结构的不同方面，以及高职课程的具体内容，其侧重点略有不同。

（一）以表现性目标方式规范方法能力与社会能力的培养

现代工业社会学研究认为，不同职位的人员在企业扮演的角色不同，但是他们完成任务的过程的基本结构相同，德国联邦职教所把工作过程划分为明确任务、计划、决策、实施、控制和评价六个阶段。^[9]经历这六个阶段，学生能够获得如下能力：明确工作任务和目标，并获取与完成工作任务有直接联系的信息；设想出工作的内容、程序、阶段划分和所需条件，根据给定的设备和组织条件列出多种可能性的计划；通过小组形式集体做出决定，从计划阶段列出的多种可能性中确定最佳解决方案；按照确定的最佳解决途径开展工作，及时观察并记录可能出现的偏差；采用适当的方式对工作过程进行质量控制；从技术、经济、社会、道德和思维发展等多方面对工作过程和工作成果进行全面评价。要想系统培养学生的综合职业能力，教师应顺序设计工作过程的每一个环节，重视计划和检查等培养学生创新能力与质量意识的关键环节，并在课程目标设计中加以体现。

学生在经历完整的工作过程时，重点要学习解决问题与社会交往的方法，其中大量的问题是事先不能预计的，没有规定的结果。这就需要教师提供活动的领域，以便学生有机会去探索，发现他们自己感兴趣的问题。因此，在高职工学结合课程开发中，关注学生方法能力和社会能力的培养，课程目标不是把重点放在特定的行为之上，而是放在认知灵活性、理智探索和高级心理过程上。

事实证明，随着学习领域课程理论在我国高职院校的推广，一些优秀的高职院校的教师在工学结合的课程实践中对此进行了创造性的思考。例如，某高职院校生物制药技术专业教师对该专业核心课程

《生物活性物质分离纯化》，有以下表现性课程目标的表述：“通过工艺方案的讨论/实施，学习工艺路线可行性分析的基本思路”、“体会完整的工作过程，能够准确、有序地完成工作”、“学会查阅药典的通则、附录；学会专利文献、学术论文文献的查阅方法……。”^①这些开放性目标的设计，能够满足学生在行动中进行思考和学习的要求，完成了从明确任务、制订计划、实施到评价反馈的完整的工作过程，从而促进了综合职业能力的发展。

（二）以行为目标方式明确学生专业能力的发展要求

“专业能力是在专业知识和技能的基础上，有目的的、符合专业要求的、按照一定方法独立完成任务、解决问题和评价结果的热情和能力。”^[10]专业能力是劳动者胜任职业工作、赖以生存的核心本领，它强调的是专业的应用性和针对性，注重专业技能的掌握。

“行为目标”是以具体的、可操作的行为的形式陈述的课程目标，它指明了课程结束后学生身上所发生的行为变化。行为目标的最大特点是：目标的精确性、具体性、可操作性。高职工学结合课程的重要特点在于，学习的内容是工作，在工作中实现学习，涉及工作过程的各个要素。根据德国学者潘伽罗斯的工作过程模型，工作过程有4个基本组成要素，即“工作人员”、“工具”、“产品”和“工作行动”。每个工作过程，都是这4个要素在特定的“工作环境”中，按照一定的时间和空间顺序，达到所要求的工作成果的过程^[11]。职业工作过程中的许多工作是需要精确、可操作的，因而，相应地，高职课程中的许多目标是可以按照行为目标方式来陈述的。

在我国高职院校课程改革推进以来，尤其是国家示范性建设项目的启动，一些高职院校通过召开企业实践专家研讨会等形式确定了工学结合课程的内容，在课程目标的设计上进行了深入探讨。例如某高职院校“数控技术专业”核心课程《零件的数控车削加工》，教师是这样描述课程目标的：“能独立地借助参考教材、机械加工手册和相关资料，分析零件图纸；划分小组并制定零件数控车削加工整体工作计划，在规定时间内按计划经小组研讨以确定工艺方案，独立编制加工程序”、“能够合作或独立地进行内外基本轮廓、沟槽、螺纹、非圆曲线轮廓等各类常规特征零件及配合件加工的工艺设计、编程、工艺准备与操作加工、质量检验等工作”。^②这些目标的设计，清楚明了，便于有效控制教学过程，能准确判断目标是否达成，对于基础知识和技能的熟练掌握，具有积极的意义。

（三）以生成性目标方式促进学生个性能力的培养

当前，我国已经进入现代工业化经济飞速发展时期，制造业和服务业需要大量的高技能应用型人才

才,高职教育不但要给予学生专业技术能力,还要赋予他们与现代职业能力紧密相关的个性能力。这种个性能力的获得主要体现在情感和道德的学习,即学生能够进行正确的自我认识,对自己行为能够采取负责任的态度,能够形成积极的价值取向和行为准则,具有一定的判断和决策能力。当他们走向工作世界,面临着学习、人际关系、就业、以及与社会规范的冲突等等多重压力时,他们懂得进行自我心理调节,能够承受一定的压力与挫折。

英国学者斯腾豪斯认为,学校教育是由四个不同的过程构成的:(1)技能的掌握;(2)知识的获得;(3)社会价值和规范的确立;(4)思想体系的形成。^[12]结合高职学生能力结构内涵,不难看出,学生的个性能力属于后两项的内容。如果说知识和技能的获得可以用行为目标来表示,个性能力的养成,则只能在教育情境中随着教育过程的展开而自然生成。因此,以生成性目标来“引导”而不是“训练”或“教学”,是促进学生个性能力养成的理性方式。

长期以来,我国高职教育由于年限较短,技能实训任务较重,专业课程教学中不太重视学生的情感、道德等人文素质的教育,认为这些是思想政治教育等课程的任务。实际上,工作世界的活动正应该是高职院校培养学生个性能力的本源和载体,专业教学是最能使学生体验未来职业生活的有效途径,它能比其它课程更直接、更有效地促进个性能力的学习。然而从高职院校课程改革的实践来看,如何在专业教育教学中培养个性能力,至今仍然没有普遍推广的途径与方法。华中科技大学刘献君教授曾针对理工科大学人文素质教育不足的现状,提出了在专业教学中进行人文教育的方式,即“起于知识,启迪精神,渗透美育,行为互动,营造氛围,以悟导悟,以人为本,止于境界。”^[13]受此启示,当前我们需要做的是,努力挖掘专业教学中的情感、道德等人文教育的意义和内涵,使个性能力的培养成为专业课程的重要目标之一。

四、结语

On Evolvement of Connotation of Occupational Ability and Setting of Higher Vocational Curriculum Objectives

XIANG Li

(Research Institute of Social Occupation and Vocational Education, Wuhan Polytechnic, Wuhan430074, China)

Abstract: The focus of occupational ability has shifted from special skills under CBE mode to professional competence, methodological ability, social ability and ability of personality under German dual mode. The objectives of higher vocational curricular should reflect the requirement of comprehensive occupational ability. The paper proposes directing the cultivation of methodological and social ability with representative objectives, prescribing the development of professional ability with action objectives, promoting students' ability of personality with generative objectives.

Key words: occupational ability; higher vocation; development of curriculum objective

每一种课程目标开发形式都有其长处,也都有其固有的短处,在教育实践中,采取什么形式的课程目标,主要取决于课程所要解决的具体问题。当前存在的问题是,高职院校教师关于课程目标内涵的理解普遍处于“自发”状态,在教学实践中往往不知所措。因此,加强教师课程开发基本理论的学习与研究,应是高职院校常抓不懈的工作。

注释:

①②来自武汉职业技术学院内部资料《武汉职业技术学院示范性建设专业课程标准汇编》,2011。

参考文献:

- [1] 姜大源.世界职业教育课程改革的基本走势及其启示[J].中国职业技术教育,2008,(27).
- [2] 中国 CBE 专家考察组.CBE 理论与实践[D].北京:加拿大社区学院协会/中国教育国际交流协会,1993.
- [3] 赵伟,刘晓冰,许登峰.制造生产模式的演变与敏捷制造[J].工业工程,1999,(3).
- [4][9][10]姜大源.当代德国职业教育主流教学思想研究[M].北京:清华大学出版社,2007:24,257-259,96.
- [5] 徐朔.企业劳动组织转变与高职教育的“灰领”培养[J].高等教育教育,2005,(4).
- [6] [德]费利克斯.劳耐尔,赵志群,吉利.职业能力与职业能力测评 KOMENT 理论基础与方案[M].北京:清华大学出版社,2010:18,6.
- [7] 钟启泉,张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000:181.
- [8][12]施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育出版社,1996:98,86.
- [11][德]费舍尔(M. Fischer).在工作过程中学习工作过程知识[J].职教通讯,2008,(4).
- [13]刘献君.教育研究方法高级讲座[M].武汉:华中科技大学出版社,2010,21-23.

[责任编辑:陶济东]