

# 职业教育的课程目标、课程标准与督导

贾剑方

(广东农工商职业技术学院, 广东 广州 510507)

**摘要:**职业教育作为一种教育类型,在本质上是社会本位的,这决定了职业教育及其课程目标是满足社会的需要而不是其他。目标的虚化使督导难以在操作层面得以实施。本文认为目标是可以分解的,课程目标的分解就是标准化的过程;对课程目标的督导,最终需要落实到具体的、可测的、行为化可操作的课程标准之上;对于课程目标或说课程标准满足社会需要程度的判断,可以从功能性、性能性、效能性三个角度来衡量;督导在这一层面的任务是分析功能性、性能性、效能性目标之间的差距、原因和“导”的方向。

**关键词:**职业教育;课程目标;课程标准;教学督导

**中图分类号:**G712 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9290(2017)0005-0015-07

本文所言的课程,乃 program 意义上而非 curriculum 意义上的课程。课程目标是预先设定的,要求学生通过课程学习所应达到的学习结果。所言督导,非教育督导,也非学校督导,而是教学督导在职业教育领域的延伸,是课程意义上的督导,指对课程的评价、监控和引导。

教学督导是职业教育大发展的产物,<sup>[1]</sup>因而职业教育的教学督导不应当立足于借鉴,而应依据职业教育自身的特点,挖掘职业教育“内生性”“原发性”的督导要求;职业教育的教学督导不是课堂教学督导,更不是课堂理论教学的督导,而应当是从人才需求的市场调研开始,包括课程目标、课程标准、内容选择、课程设计、教材的编写与选择、课程的教学计划、教学方案、教学实施、效果检验等一系列环节在内的“专业化”督导。<sup>[2]</sup>换句话说,职

业教育的教学督导在其价值和意涵上,实质是课程督导。这是避免督导工作“只低头拉车,不抬头看路”和毕业生不能“适销对路”的关键。本文仅就其中的督导对象之一——课程目标督导予以阐述。

## 一、从“为职业而教育”和“通过职业而教育”谈起

笔者在数文中反复强调,慎言教育理论过时的观点。有些被普通教育认为是过时的理论,对职业教育而言确实十分恰当和适用的。

两千多年前的教育就已经包含了职业教育的味道。亚氏将人分为两类:一类是过着“闲暇”“自由”生活的人,另一类是过着“劳作”“非自由”生活的人。前者反映着贵族的身份并有条件接受以“深思”和“自由发展”为目的的教育,后者则是工匠、奴隶“鄙俗”的生活,只能接受以实用和谋生为

收稿日期:2017-01-05

基金项目:2013年广东省高等职业教育校长联席会议重大课题“职业教育教学督导新工具的开发及工具体系研究”(课题编号:GDXLHZDA003,主持人:贾剑方);2014年度广东省高等职业教育教学改革项目“职业教育教学督导的过程研究与实践”(课题编号:201401152,主持人:贾剑方)

作者简介:贾剑方(1959—),男,河北石家庄人,副教授,副所长,主要研究方向为职业教育。

目的的教育。前者的教育其突出特征是追求知识和人的发展,是以人的完善为最高目标的一种“无功利学术”的教育,<sup>[1]</sup>学习的是不以实用为目的的“自由知识”,一种形而上的知识,一种“为了摆脱愚昧而进行自由探索的知识”;<sup>[4]</sup>后者的教育则是以“工匠贱业的种种技艺”为主要内容,以领取酬金为目的,并以专门性的、狭窄的职业技术为内容的教育。<sup>[3]</sup>

到了20世纪,出现了一场被称作“普杜之争”的大辩论。辩论的核心,就是围绕职业教育展开的。辩论的一方是普洛瑟(Charles A. Prosser)提出的职业教育,即“为职业而教育”,旨在就业;另一方是杜威的职业教育,即“通过职业而教育”,旨在教育。<sup>[3]</sup>实际上,这是以博比特(F. Bobbitt)为代表的“完美生活”的美国观点,与以赫尔巴特(J. F. Herbart)为代表的“完美人生”的德国观点冲撞的延续,其根源仍是亚里士多德自由教育与职业教育辨析的深入。19世纪初,工业革命给美国带来了经济的迅猛发展。这使得,一方面职业性课程和职业性学校猛增;另一方面,工业化和城市化的进程所导致的操作型人才需求量剧增的同时,也伴随着失业率的增加;农产品与工业品“剪刀差”的加剧,导致了大量农民涌入城市寻求就业。这就使得掌握一门操作本领来就业成为人们最为关心的问题。<sup>[5]</sup>而赫尔巴特的思想是指向“完美人生”的,这与美国固有的实用、实证、科学主义哲学格格不入,特别是与当时社会对人的就业要求格格不入:学生不需要“大道理的灌输”,也不需要难、偏、繁的抽象内容和“学生经验之外的”知识,他们所需要的就是就业,过上“完美的生活”。<sup>[5]</sup>

在普洛瑟的意识里,广义的职业教育即“通过学习,使个体成功地从事一份有意义的职业”,狭义的职业教育即“为特定就业机会培训某人岗位所需的完整经验”,<sup>[6]</sup>从而过上“完美的生活”。其主要观点是:职业教育即“为职业而教育”,旨在就业;应独立设置职业性学校,“并时刻防止自由教育或普通教育等对职业教育的负面影响”;以“习惯心理学”为基础,进行岗位技能的重复训练。<sup>[6]</sup>

在途径上,他强调教育应该为一种职业提供最好的实践操作,并且应在现实企业同等条件下训练学生,以便他们离校后马上就能使用这些设备。<sup>[8]</sup>这些,无疑显示出了普洛瑟职业教育即为适应现实职业做准备的鲜明立场。

普洛瑟的这种教育思想之根源,源于他是一个社会主义者,或者说是社会本位主义者。他认为,职业教育不同于自由教育之处,在于它是“以社会”为目的而非以“人”为目的,是一种以社会发展为宗旨的教育,是一种社会效率的“策略”,可以通过提供就业机会而起到维护社会稳定的效用。普洛瑟倡导职业教育,抵制远离职业活动、“百无一用”的自由教育,这与排斥“为职业做准备”,而只是等级身份的一种标志的自由教育,形成了鲜明的对立,并因而被称为美国职业教育之父。

与普洛瑟一样,杜威也是反对自由教育的。但与普洛瑟不同的是,在职业与人面前,他将人的成长置于第一位,带着浓重的“人本”色彩。他设想的是,通过一种教育来训练能够具备适应“未来”不断变化的职业之能力,将这种“职业准备”建立于个体“生长”的基础之上。在途径上,可以通过生活、职业活动来实现教育,即“通过职业而教育”。如果说普洛瑟承袭了亚里士多德教育“二元论”思想并认为职业教育是倡导其一,那么显然,杜威推崇的则是柏拉图的“教育的任务在于发现个人特长”的“一元论”观点。

对于普洛瑟,杜威认为,那种“为职业而教育”以及与之紧密关联的工作导向课程,会使“教育”沦为工业社会的附庸。而当教育成为一种追求获得技能效率之工具时,其意义和所蕴含的人类价值等方面的自由,也会被忽略,<sup>[9]</sup>从而损害“人的生长与发展”的教育意义,而且也会削弱“对将来职业的准备”。<sup>[10]</sup>而教育,不应当是培养“盲目听天由命”的个体,而应是致力于培养具有自我生长能力的人。杜威在一方面立论“通过职业而教育”的同时,又坚持“教育的过程,在它自身以外没有目的,它即是自己的目的。”<sup>[12]</sup>由于杜威设想的教育是面向普通大众的,因而他也将自己的教育称之为“普通教育”,

即一般人都可以、都应该接受的教育。

可以发现,杜威的思想一是承认了普洛瑟“为职业而教育”的现实意义;二是认为这种职业主义的教育,当置于教育哲学层面之时缺乏“合理性”,丢掉了“教育”的属性;三是应当将人的成长置于第一位,并设想一种在人的发展之下能够适应“将来变化了的职业”所需要的教育。通俗点表述,就是吸纳“自由教育”和“职业教育”二者之所谓“合理”成分,扩大基础教育之成分,寻求一种不需要教育分类分工的“万能”教育。

不难发现,这里涉及了三种教育,一是人本色彩的自由教育,一是社会本位主义的职业教育,再一是杜威的普通教育。如果站在教育哲学的高度来思考问题,无疑,普鲁瑟的职业教育是片面的教育,几乎抛弃了自由教育的合理成分;但如果站在教育的分工角度来思考,杜威的职业教育则是一种完美的、全能的教育,一种抹杀了教育分工、混淆了不同教育类型和职能的教育。笔者以为,杜威谈的是“教育”,其思想更适合基础教育,而普鲁瑟谈的是“职业教育”,二人所辩论的不是同一个问题;教育是需要有分工的,职业教育是教育的一种类型,它与“人本主义”教育不同,它就是一种“社会本位”的教育类型;教育应当各司其职,职业教育的“人本”成分或教育任务,应当在基础教育阶段解决,职业教育阶段的教育就是普鲁瑟提倡的纯粹的、典型化的职业教育;教学和教学督导应依据不同教育类型的特点来实施。

## 二、职业教育的课程目标及细化了的课程标准

职业教育在性质上是社会本位的,这就决定了职业教育的一切问题都要从社会需要、社会发展的角度着眼,这也决定了职业教育的“课程目标”是为了满足社会的需求。目标是可以分解的,职业教育的目标,可以分解为以课程目标为主的目标体系,也可以从功能性、效能性、性能性的维度进行划分。

### (一)课程目标的分解

#### 1. 功能性目标

作为课程的功能性目标,它是一种对课程的

社会价值判断,在于明确课程是用来“干什么”的、对于社会而言“应该干什么”,反映着外部社会环境对职业教育的综合要求。其能否反映社会需求的要求,就构成了对课程功能性目标的判断。其能否反映社会需求要求的问题,从源头上看,在于社会需要的信息以什么途径、方式和数量进入职业教育领域。换句话说,功能目标的实现,要求有一定的手段作支持。再进而言之,要有相应的结构和过程为实现功能作准备。

#### 2. 效能性目标

效能性目标是指在一定条件下的课程结构和过程的价值判断,其中一定条件是指具体的课程和背景,或者说效能性目标是指具体的课程在现实条件下能够实际实现的目标。也可以用另一种方式来表达:实现课程的功能性目标,需要“具备些什么”和“运筹什么”,而在条件不充分的情况下,只能“达到什么”。也就是说,对效能的评价,涉及条件、过程、运筹等方面的判断。还可以理解为,效能性目标规定着更为细化的各部分的要求。

#### 3. 性能目标

习惯上称作性能指标,是课程执行功能能力的度量,是特定课程自身实际具有的品质和属性。如果把功能视作课程的愿望、动机、出发点,把效能视作实际效果、归宿,那么性能则是课程具有的品质,或者说,它实际“能干什么”、实际“具备什么”。

这就出现了一种距离“差”,课程应该达到的(功能)和实际达到的(效能)之间的差,它实际具有的(性能)与实际发挥出来(效能)的差,它应该具有的(功能)与实际具有的(性能)的差。这就给评价、督导人员提出了任务:功能与性能之间存在什么距离,是怎样造成的?性能与效能之间存在什么距离,是什么原因没有使之发挥出来?在逻辑上,督导需要首先分析的是,社会需要课程做什么(功能目标),然后判断课程能够做什么(性能目标),最后诊断课程实际做出了什么或还要做什么(效能目标)。

社会对课程的要求即功能,在一定时间内往往是相对稳定的。效能的最大化,是教育者的追

求,但它是要通过性能的发 挥来实现的。换句话说,性能的设定和性能的发 挥,是督导掌控的重点。而性能的设定,实际上就是性能指标的设定。性能的指标,也就是对课程目标或功能的层层分解。换句话说,操控的实施,需要将目标层层分解到具体的、可测的、行为化的指标为止,也就是课程标准。

## (二)课程标准的结构

具体的课程目标就是课程标准,它是目标在“质”上的具体化和“量”上的规定性,即“质”的分解和“量”的规定。在课程督导中,往往是既需要“质”也需要“量”两种评价的。这些具体的、可测的、行为化的准则,就构成了脱离了枯燥空洞而成为课程及其实施的监控和指导的重要工具。

所谓结构,即元素的构成,实际上也是标准的再进一步细化。我国由教学大纲到课程标准的改革,首先是从基础教育领域开始的。基础教育将课程标准细化为“内容标准”“过程和方法标准”“情感、态度与价值观标准”。<sup>[5]</sup>基础教育课程标准的细化,为职业教育提供了借鉴。

### 1. 内容标准

这里的“内容”,指的是课程所承载的社会对“知能”的要求。包括:“是什么”的知识,“为什么”的知识,“怎么样”的知识,“如何做”的知识与能力。这里的“内容标准”则是社会对课程的具体要求,而课程能否满足社会的要求,这是督导要对课程做出评价的一个重要方面。督导在这一层面的任务,就是要核查标准是否做到了尽可能地接近社会的要求并依据标准来衡量课程的适切性。在内容标准问题上,职业教育与基础教育不同,职业教育所要求得更为细化,需要成为明确到工艺流程、操作规则、质量指标等方面的清晰规定。

### 2. 过程与方法标准

职业教育与基础教育在理解上有些出入,突出的是侧重点不同。基础教育受德国教学论的影响,以往所使用的是与教学论相应的大纲,这是一个比较笼统的、只是从宏观角度出发的纲领性指导文件而非标准,它更偏向于殊途同归,注重学生

的学习“结果”。而课程标准则源于美国的课程论,不但讲求结果,而且还讲求过程与方法。基础教育更倾向于从“结果”与“殊途同归”的角度来理解“过程与方法”;而职业教育则更注重从“统一性”“规范性”“标准性”的角度来理解。换句话说,职业教育要强调操作的“过程”与“方法”,而不是对抽象事物的理解、领会;同时也强调学习中的“实感”与“亲历”,是一种伴随着“亲历”的学习过程和获得知识的方式与获得规范性知能的途径。因为职业教育本身,就是过程导向的教育,因此,职业教育是比基础教育更适于课程标准的教育类型。<sup>[5]</sup>

### 3. 情感、态度与价值观标准

基础教育的“情感、态度与价值观”标准,是我国的一个特色。在西方国家的课程标准中,是回避的,原因有三:一是,情感是复杂的东西,要把它说清楚并不容易,也难以观察和测量,无法对达到的状况以标准进行有效的度量,容易导致标准有名而无实;二是,目前尚无实证表明,规避了情感的课程标准就一定优于或劣于包含了情感的课程标准;其三,在那些崇尚多元文化的西方国家,任何涉及价值取向的东西都不会作为标准而出现。但在我国,情感、态度和价值观是教育方针的内在要求,也是素质中不可或缺的部分。我国基础教育的目标是培养学生的全面素质,将情感等置于其中,才可能实现素质的全面发展。<sup>[5]</sup>在职业教育领域,“情感、态度与价值观”也是一个重要的构成要素,如,爱岗、敬业等均是职业道德教育的重要内容。

### 4. 表现性标准

目前正在进行的基础教育课标改革,其标准的三个构成中,并没有将“表现性标准”列入其中。虽有学者从行为取向、生成性、表现性几个维度探索过课程标准,并建议将“表现性”列入其中,指向于“教学情境的种种遭遇中每一个学生个性化的创造性表现”,如创造精神、批判思维。<sup>[6]</sup>但笔者以为,无论基础教育是否采纳,职业教育必须将表现性作为重要的标准之一,并赋予其特定意义。该表现性标准,其一,它应当以一种效果评价的准绳而存在,反映学生掌握内容标准的“熟练程

度”。“内容标准确认了要学习什么,表现标准要确认的是期望学生学习内容标准学得多么好”(Green,1998)。<sup>[5]</sup>这里的“多么好”,并不是一个简单的等级概念,而是对内容标准的进一步说明,比内容标准更加清楚、具体、可测,要回答“十分好,到底是多好?”(Ravitch,1995)。其二,职业教育是突出实践教学的教育,职业教育的实践教学及其评价,强调的是学生技术技能的实际获得和展示,强调要进行真实性、表现性评价,<sup>[6]</sup>它不仅在于“有驾照”,而更在于“会驾驶”以及熟练度。

### 5. 学习机会标准

同样,基础教育也没有将“学习机会标准”列入其中。但职业教育则需要强调“学习机会标准”。所谓学习机会标准,并不能理解为表层的种族、地域、性别、经济状况等均等的入学机会和学习权利问题的规定,而是指教学“是否给学生提供了达到内容和表现标准的机会”的规定(O'Neil, John,1993)。另外,“学习机会标准”,也不能简单地理解为“硬件条件”。它应当是包括了施教理念、施教模式、情境设置、程序规则、方法途径,特别是情境等容易被忽视的软件在内的保障性条件,也可以理解为“条件标准”“权利标准”。<sup>[5]</sup>为了规避“条件”一词的滥用,这里使用“学习机会标准”。职业教育不是脱离情境的内容抽象的纯理论教学,它要求在“做中学,学中做”,它对实操环境、教学情境和教学理念,有着特殊的要求。这些要求是内容标准、表现标准得以实现的保障。<sup>[6]</sup>因而,职业教育需要制定学习机会标准。

### 三、职业教育课程目标与标准的评价与督导

前已述及,标准实际上就是目标的具体化,目标就是标准的高度概括,在某种情况下,二者可以通用。对于目标(或说标准)直至与之相应的具体内容的评价,在国外形成了一定的程序:什么学习领域对满足社会需求最有价值?这些学习领域有什么价值?它们对谁有价值?它们为什么有价值?等等。这些问题都是对目标的终极拷问。从目标/标准的内在逻辑结构来看,还可以为:课程目标/标准的价值恰当性评价(对应“功能目标”)、适

切度评价(对应“效能目标”)、可操作性评价(对应“效能目标”)、均衡性评价(对应“性能目标”)。

### (一) 职教课程目标/标准的价值恰当性评价与督导

恰当本是“正好”“吻合”意义上的概念,在价值评价领域人们已引申为“针对性”的意义,也就是“是不是”“合适不合适”的评价;目标/标准本来就是一个价值系统,对目标/标准的价值判断,也是一个“有用性”的判断。也就是说,所谓职业教育课程的“恰当性”评价,是指判断课程满足社会的哪些需要,这些需要是否确为社会所需,解决的是是否符合社会期望的问题。职业教育课程在这一层面目前存在的主要问题,一是偏向于重视专家意见,主观臆想程度较重;二是一线教师习惯于先找内容,然后再据内容“制造”目标要求,即“内容在前,目标在后”,使目标沦为课程的衍生物、装饰品。所导致的结果是,课程目标与社会所需产生了距离。

仍旧回到原初的话题,课程是达成职业教育目标的手段,它是职业教育目标的实现最为主要的工具和途径。要判断课程在其中满足职业教育哪些需要,这些需要是否确为职业教育所必需,则首先要知道社会需要职业教育(或说主要指课程)做什么(功能目标),然后判断课程具备什么(性能目标),最后诊断做得怎么样或还需要做什么(效能目标)。按照这样的逻辑,社会需要调查是第一步。调查的内容主要包括两个方面,一是人才需求的数量与层次规格,即社会需要什么人才、需要多少人才、需要开设什么课程等问题;二是所需人才的知能结构,即岗位能力分析。督导在这一层面的主要任务,应包括以下几个方面:一是所调查的是不是需求主体(而不是第三方或专家),所做出的分析结论是不是针对主体需要的。调查中经常出现的问题是,在“社会”这个需求主体的大前提下,经常不自觉地混进了“人”这个主体,总设想一种“锦上添花”的全能教育,一种“种了他人的田,荒了自家的地”的非各司其职的教育;二是对资讯来源途径的正当性、数据采集方法和分析与预测的科学性等问题实施督导监控,包括是否进

行了岗位分析、什么人参与了分析、样本的选取是否具有典型性、统计与分析的工具是否適切等等。这些都是合社会期望、保障课程目标价值有用性的必要之支撑手段。

## (二) 职教课程目标/标准的適切度评价与督导

恰当性,或说“合乎社会期望”,解决的是一个“是”的问题。但社会所需,是纷纷繁繁的,也并非职业教育所能独立满足的,需要其他教育类型来共同实现。课程“是”社会所需,这只是一个大前提。在此前提下,还有一个“度”的问题,即能达到一个什么程度,或说“理想的发展”与“现实的发展”,“应该达到”与“实际或可能达到”之间的距离,也是需要诊断、评价和督导的。脱离了职业发展的实际和可能,或违反了职业教育的规律,课程的目标是不具有可行性的。这既涉及教育的分工,也涉及职业教育的实际。在建立合理的期望这一领域里,目前所呈现出来的突出问题是,对“基础主义”在职业教育领域之价值的正确估计问题。

一般认为,职业教育课程目标可以从三个方面来总括:素质、能力和技能。那么,应以哪一个作为出发点,哪一个作为落脚点?基础主义认为,任何知识都存在一个坚实的、不容置疑的、不可动摇的基础。<sup>[14]</sup>依据这种观点,在课程目标中寻找“不可动摇”之基础时,目光自然就会落到了“素质”上,并认为“具体的、个别的素质是‘一般素质’在具体情境中应用的结果,如果‘一般素质’得到了发展,那么具体素质就会自然而然地得到发展,学生在将来的职业生涯中便能游刃有余,适应多变的职业环境。”<sup>[15]</sup>对此论点,早在斯腾伯格和霍华德等人就已指出,这本来就是心理学家为了研究的需要或研究的便利而提出的一种形而上的东西,是把能力与具体任务、具体知识、具体情境完全割裂开来,抽象地研究能力的。<sup>[16]</sup>而抽象的“一般能力”实质上是并不存在的,也不存在一般能力向具体的、特殊领域能力的自动迁移。今天发生在职教领域的基础主义之主张,受到了“知识经济时代”判断的干扰,是源于对知识经济时代的过高估计、以及知识的爆炸和科技的飞速发展将导致

职业边界趋于模糊的判断,<sup>[14]</sup>而得出的主张。

而过分注重这一主张的后果,将会混淆教育的不同类型和教育的分工,甚至导致各类教育均趋向于“普通教育”。因为具体的、特殊的领域的知能存在的合法性,在于自身内在性的客观存在。至少可以断定的是,社会本位的职业教育与倾向于人本位的基础教育、普通教育是有所不同的,它的逻辑起点在于技能而不是素质,或说课程目标的起点在于技能。这是基础教育、普通教育的“建筑学”意义上的“地基打得越深,楼才能建得越高”的基础主义,与职业教育“植物学”意义上的“大树是由小苗长成的,根冠是同时生长、相互促进的”理论上的区别。

另外,从人的成长过程角度来看,技能形成可分三个阶段:掌握局部动作、掌握完整动作、动作的协调娴熟和完善。换句话说,人的知能之迁移,是从局部到完善、从具体到一般的过程。进而言之,职教课程的目标也应该遵循从具体到一般的迁移规律。再从社会发展的角度来看,知识经济的时代确实需要大量高级人才,发展密集型产业,但知识密集型产业/企业并非意味着纯粹的高级人才的集合体,<sup>[14]</sup>或说仍然需要不同层次的人才、需要教育的分工,这也表明了技能目标的合法性。再者,从职教发展规律角度来看,一般要经过茫然的“知识型”到针对性的、机械性的“技术技能型”,再到融合的、灵活的“创建型”之过程,而我国目前则正处于技术技能型针对就业需要的阶段,这也是技能目标合法性的显现。

## (三) 职业课程目标/标准的可操作性评价与督导

课程目标的操作性,也是针对效能而言的。在这一领域,目前存在的突出问题是,课程目标没有分解细化或难以细化分解为课程标准,从而导致课程目标实质上的“流失”,丢掉了保证这些目标实现的“依托”。换句话说,没有课程标准作为支持的课程目标,不具有操作性,无法保证课程目标的实现。显而易见,课程目标的可操作性,就是课程的标准化。而在这一领域教学督导的突出任务是监控和引导课程目标的标准化问题。

陈玉琨对于目标划分标准曾提出过一些技术性观点。其一,目标/标准的行为主体,应是学生而不能是教师或教育工作者。即学习是通过学生的主动行为发生的、基于学生的“学习经验”、基于学习取决于学生做了些什么,而不是教师做了些什么的观点,强调学生的主体性。其二,课程目标只能用教学活动的结果而不能用教学活动的过程或手段来表述。即,标准就是标准,它不涉及方法、过程等问题。其三,课程目标的表述必须是确定的而不能是模棱两可的,即具体的、可测的、行为化可操作的。其四,行为化目标的行为动词,必须是具体的、可观察的而不能是抽象的。这一观点,有诸多可以作为督导衡量标准的依据。

另外,在现实中也确实存在另一些目标,如自信心、探究精神等情感态度类目标,无论是课程标准改革先行一步的基础教育,还是职业教育,目前还没有探索出相应的课程标准,这确实给此类目标的实现带来了一定的困难。这将成为教育研究者今后的重要任务之一。

#### (四)职业课程目标/标准的均衡性评价与督导

课程目标的均衡性涉及的是性能问题。课程目标的均衡,是指课程目标构成要素之间情感态度、认知、技能、社会性等各个部分之间比例的适当性,包括了“必需、够用”和偏离的判断等。这涉及整体最终的效果及效能水平。

目前,在这一领域存在的突出问题是,目标重要程度的顺序不合理以及所提供的与之相对应的支持不匹配问题,即重要程度的目标并未给予相应重要的支持保障,或出现了“一枝独秀”“独领风骚”的状况。这一层面的督导的主要任务在于衡量评价各目标之间的比例是否恰当,与不同重要程度的目标相对应的支持性内容是否占有适当的比例,重要程度高的目标依靠怎样的具体途径和措施来落实,这些目标的优先顺序是否合理等。在原则策略上,需要把握“均衡不等于平均”“轻重有度,先后有序”“缺失优先”,最终将知、情、意、行协调成一个诸要素适当的有机结合体。这一领域的进一步深入和后续研究,则涉及课程的内在逻辑

与组织等课程设计领域是怎样影响性能目标实现等问题。

#### 参考文献:

[1]贾剑方.职业教育大发展催生的教学督导[R].阳江:广东高等职业技术教育研究会2016年学术年会,2016:12.

[2]贾剑方.大教学论下的职业教育教学督导的对象[J].辽宁高职学报,2016,(7):4.

[3]贾剑方.从教育体系内部考察应用本科的本质和职业教育的定位[J].职业教育研究,2016,(8):8.

[4]陈霞.基于课程标准的教育改革——美国的行动与启示[D].上海:华东师范大学,2004,(45).

[5]贾剑方.从大纲到标准:职业教育课程标准的溯源与借鉴[J].职业技术教育,2015,(8):1.

[6]Prosser,Charles A.& Thos.H. Quigley. Vocational Education in a Democracy (reviseded.) [M]. Chicago:American Technical Society.1957:2.

[7]路宝利.美国中等职业教育发展的职业主义与民主主义之争:“普杜之辩”研究[D].上海:华东师范大学,2014.

[8]谢列卫.美国职教与经济结合的历史轨迹[J].教育与职业,1995,(5):37.

[9]Wirth, A.G. Education in the technological society: The vocational-liberal Studies controversy in the early twentieth century [M].Scranton, PA: In-text Educational Publishers, 1972: 168,189.

[10] Dewey, J.Democracy and Education [M]. New York:Macmillan.1916:320.

[11]方然,冯国凡.西方职业教育理论发展的三大进程[J].曲靖师范学院学报,2005,(1):30.

[12](美)约翰·杜威,民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990:58.

[13]赵雪.教学反思浅谈[J].延边教育学院学报,2010,(12):20.

[14]胡娜.职业教育工学结合课程目标体系研究[J].天津职业院校联合学报,2011,(9):15.

[15]徐国庆.实践导向职业教育课程研究[D].上海:华东师范大学,2004.