

新疆维吾尔自治区教育厅职成处

主管

新疆职业教育学会

主办

新疆农业职业技术学院职业教育研究所

### 本期要目

- 现代职业教育体系视角下的高职课程改革
- 基于职业素养视角的高职教育课程改革探究
- 高等职业技术教育课程逻辑简论
- 高职教育“四化一体”课程开发模式研究
- 高职课程改革与课型创新

# 研究成果与动态

(内部参考)

2014年第4期

(总第70期)

---

CONTENTS

目 录

现代职业教育体系视角下的高职课程改革 .....	1
基于职业素养视角的高职教育课程改革探究 .....	7
高等职业技术教育课程逻辑简论 .....	14
高职教育“四化一体”课程开发模式研究 .....	23
高职课程改革与课型创新 .....	28

---

## 【编者按】

《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》（国发〔2014〕19号）提出要加快构建现代职业教育体系，提高人才培养质量，建立健全课程衔接体系。高职课程改革必须适应经济发展、产业升级和技术进步需要，建立专业教学标准和职业标准联动开发机制，全面实施素质教育，科学合理设置课程，将职业道德、人文素养教育贯穿培养全过程。本期《研究动态与成果》以高职课程改革为主线，选择相关论文，以期为学院教职工深化课程改革工作提供借鉴。

1、现代职业教育体系视角下的高职课程改革。在现代职教体系框架下，高职教育的核心价值是培养人格健全的适应未来挑战的知识型、发展型高技能人才，倡导的是现代性、国际化和人性化的教育理念。因此，高职课程改革的关键问题是实现价值观的转变，以人的全面发展为目标，建立“人格本位”的高职课程体系，形成“理论课程、技能课程、人文课程”共生和互融的课程。

2、基于职业素养视角的以人格本位为中心的高职教育课程改革，既是高职院校打造核心竞争力的必然选择，是学生全面成才的需要，也是企业选人用人的基本要求。因此，高职课程改革首先要重视课程改革与开发的方向、理念和机制的有机统一；其次要重构专业课程体系，以促进与职业素养的有机融合；再次要大力整合与开发人文素养课程，倡导突出职业素养和人格培育的灵性教育。

3、高等职业技术教育课程逻辑。对于课程的决策和设计，应关注职业工作逻辑、专业教育逻辑和课程逻辑的关系与特征，关注职业、专业、技术、能力等核心概念，要特别关注“软实力”的培养。

4、高职教育“四化一体”课程开发模式。高职课程开发应着重通过课程、教学、教材、师资四个方面的建设加强学生职业能力的培养，构建“课程能力化、教学职场化、教材实践化和师资职业化”的“四化一体”课程模式，实现“以德为先、知识与技能并重，培养具有公民素养的高素质劳动者”的目标。

5、高职课程改革与课型创新。以“做”为核心设计课程模式，按照课程的功能来调整教学过程中各要素的关系，构建一定的结构创新课程，实现课程目标。方法上从主体维度、时序维度、情景维度，将工作过程融入教学过程，形成新结构。

---

# 现代职业教育体系视角下的高职课程改革

## ——兼论高职课程观的发展趋势

董奇，黄芳，国卉男

（上海市教育科学研究院职业教育与成人教育研究所，上海 200032）

**摘要：**现代职业教育体系构建是我国在深化改革、经济转型的新的历史时期职业教育发展的重大基本方略。在现代职教体系框架及要求下，技能本位的职业教育课程难以实现预期的教育目标，人格本位的课程被推到时代的前沿。从学科本位到技能本位，再到人格本位，是职业教育课程观发展的必然规律。

**关键词：**现代职业教育体系；高等职业教育；课程；人格本位

**中图分类号** G712 **文献标识码** A **文章编号** 1008-3219（2014）01-0027-05

我国高等职业教育自 20 世纪 80 年代初开始兴起，迄今已经走过了 30 多年的发展历程。1996 年，全国人大通过并颁布《中华人民共和国职业教育法》，从法律上确立了高职教育在国民教育体系中的地位。此后，高职实现了大规模发展。然而，高职在规模发展的同时，课程改革的诉求形影相随，但改革的方向却见仁见智，莫衷一是。近年来，随着构建现代职业教育体系的提出，高职教育课程改革的基本方向逐渐明确。高职课程改革的关键问题是实现价值观的转变。从最初的学科本位，到后来的能力本位，再发展到人格本位，是构建现代职教体系的必然要求，也是高职课程价值观逐步走向成熟和完善的标志。

### 一、现代职业教育体系的基本特征

现代职业教育体系构建主要需解决三方面问题：一是为国家产业结构调整升级提供人力资源保障，二是为教育实现科学发展建立一个科学合理的结构，三是为解决千军万马走高考“独木桥”问题，构建人才培养多样化的立交桥。

现代职教体系构建是转变经济增长方式、实现从中国制造到中国创造、发展现代产业体系的需要；也是建立学习型社会、构建终身教育体系、完善中国教育体系的需要。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）》指出，到 2020 年，要形成适应经济发展方式转变、产业结构调整和社会发展要求，体现终身教育理念，中等和高等职业教育协调发展的现代职业教育体系。

2011 年，联合国教科文组织（UNESCO）新修订的《国际教育标准分类法》（ISCED）颁布后，正值我国现代职教体系构建进入如火如荼的阶段。我国现代职教体系构建的关键和核心理念是，在以《国际教育标准分类法》为依据理顺职教体系结构的同时，兼顾中国职业教

---

育的现实状况和本土特色，以职业标准和专业教学标准结合为抓手，以促进教育现代化为最终目标。经过近年来学界的探讨，现代职教体系的轮廓逐渐“浮出水面”，有学者认为现代性、职业导向性、开放性和层次性是现代职教体系的特征<sup>[1]</sup>。笔者认为，现代职教体系的基本特征可进一步归纳为“四性三化”。

一是现代性。主要包括：现代技术；现代管理理念；现代服务理念。另外，构建现代职教体系的一个重要方面就是在保持本土优势、扬弃原有职教体系传统结构的前提下，往新颁布的《国际教育标准分类法》靠拢，先理顺我国职业教育分类结构，继而为全面构建现代职教体系奠定基础。

二是职业性。职业教育系指主要为学习者掌握在某一特定职业或行业从业所需的知识、技艺和能力而设计的教育课程。这样的课程可能有基于工作的成分（即实习）。成功完成这类课程后，可以获得由国家相关主管部门或劳务市场以从业为目的而认可的相关职业资格证书。虽然职业教育是国民教育体系的一部分，但其特征是职业（经济）属性，和普通教育有本质区别。课程目标、课程内容、教学手段、课程评价等都有明显区别，有其特殊性，忽视其职业特点必将使职业教育功能弱化。因此，现代职教体系对课程的要求是必须和国家职业资格证书接轨。

三是层次性。根据《国际教育分类标准》，高职教育属于“55”类别下的“550”子类，即“短线高等教育”。在与新国际教育标准接轨的现代职教体系下，从初职、中职、高职到职业本科，甚至到职业类研究生，各类职业教育是相互衔接的，涵盖各个级别。高职教育（“550”子类）向下延伸，是“45”类别（定向）下的“454”子类别（等级完成），即“获得认可成功完成一个短线高等职业课程（或阶段）但不够等级完成”的教育类型；向上延伸则是65类别的具备学士或等同的职业教育<sup>[2]</sup>。层次性还表现在不同层次的职业教育要有机衔接，科学合理布局，统筹协调发展，要明确各种人才的培养规格和目标，增强人才培养的针对性、系统性和多样性。

四是开放性。开放性主要表现在开放和合作两个方面，开放教育和合作教育的理念赋予了现代职业教育全新的内涵。开放教育主要是指教育资源是向任何受众开放的，学习者只要有需要，可在任何时间、任何地点、从任何程度和视角切入而获得所需的学习资源；合作则指举办职业教育的主体不只是学校一家，企业乃至社会也是参与办学的合作者。开放性还表现在企业、社会的资源与文化融入职业学校，学校的资源和文化也向企业和社会辐射，双方在开放的前提下相互融合、相得益彰。

五是人本化。现代社会的一个显著特征就是以人为本。在人本化主导的社会中，教育理

---

念体现在知识观上，是从本体论的知识观向主体论的知识观转变。所谓本体论的知识观，就是从知识的生产过程和生产结果就知识论知识。而主体论知识观的视野则超越了本体论知识观的视野，不是从知识的产生过程与产生结果来就知识论知识，而是从学生的发展过程与发展结果来理解知识。在这种知识观下，学生成为“知识再生产”的主人。

六是国际化。现代职教体系的构建应当瞄准国际前沿水平，以国际标准作为衡量我国职业教育发展水平的尺度。面临经济全球化的形势，我国制造业所面临的是世界市场，企业的生产标准要按照国际标准来定位，这就要求职业教育要有国际视野，要在全球经济、国际人才和世界教育的框架下建设现代职业教育体系，把国际化生产的工艺流程、产品标准、服务规范等引入教学内容，增强学生参与国际竞争的能力。同时，要学习国际职业教育先进经验，加强国际合作和交流，举办相关专业，培育国际化的专业人才。

七是终身化。学习贯穿人的一生已经成为现代人适应未来变化的法宝。通过一次职业教育使人终身享用不尽的时代已一去不复返。生产岗位技术日新月异，管理、服务岗位的新理念、新要求也层出不穷，对从业人员的学习能力提出了很高要求。现代职教体系的构建要考虑学习者终身学习的需要，要让学生学会学习、善于学习、善于接受新事物，养成热爱学习的习惯，让学习成为伴随终身的生活方式。

基于现代职教体系的上述基本特征，必然要有相应的职教课程体系与之相适应。就高职教育而言，传统“学科本位”及“技能本位”的课程体系都难以满足现代职教体系对课程的要求，时代呼唤一种既能克服“学科本位”和“技能本位”的弊端，又能兼蓄二者长处，同时有利于培养现代社会具有理想信念、公民素质和健全人格的高素质劳动者的新型课程模式。在新世纪的国际战略与发展方针中，一些国家纷纷把教育发展看作是国家的战略目标，并把优先发展教育的重心放在健全学生的人格与生命品质上<sup>[3]</sup>。毫无疑问，面向 21 世纪，从能力本位论走向人格本位论是历史发展的必然<sup>[4]</sup>。

## 二、现代职教体系下的高职课程观

在现代职教体系的基本框架下，高职课程观必然要发生重大转变。从现代职教体系的基本特征不难发现，现代职教体系下的职业教育所倡导的是更具有现代性、国际化和人性化的教育理念，是将受教育对象终身发展置于更高位置来完成教育使命，而不是仅将受教育者作为服务经济的工具。在这种理念下，高职课程将面临新的价值观转变。

### （一）高职课程观的第一次转变：从“学科本位”到“技能本位”

我国高职课程经历的第一次价值观转变是从“学科本位”到“技能本位”。由于历史原因，我国大多数高职院校是从中专升格而来，其课程体系具有“学科本位”的特征，以传授

---

理论知识为主，具有严密的知识逻辑结构，强调知识体系的完整性、系统性。“学科本位”课程模式曾经为社会培养了数以万计的各行各业优秀技术人才和管理人才。但是，随着技术的迅猛发展和社会环境的变化，“学科本位”课程模式体现出越来越多的问题和不适应，主要表现在：首先，对于高职学生而言，学完系统性较强的理论知识后，到了工作岗位上无法直接应用，表现出知识有余、技能不足、适应岗位能力差等问题。其次，由于技术的突飞猛进，学科知识的更新速度远远滞后于生产领域新技术、新工艺、新材料和新管理模式的发展速度，存在学科知识老化的问题。第三，随着市场经济的深入发展，企业追求利润的目的性越来越明确，对职业教育目标形成强烈的“倒逼”作用，学校培养的毕业生到了企业要马上上手才能受到欢迎。基于这三条原因，加之近些年高职生源的文化基础每况愈下，“学科本位”课程模式难以为继，被“能力本位”课程模式取而代之。

## （二）高职课程观的第二次转变：从“技能本位”到“人格本位”

“技能本位”高职课程模式实施后，从短时间看确实解决了“学科本位”的积弊，学生适应工作岗位的能力有所提高。学科体系消解后，相应的专业知识被融入操作性的技能训练中。然而，这里也存在一个致命的弱点，即融于操作技能中的专业知识是不系统的、零乱的、逻辑体系不清晰的，这种支离破碎的知识是容易遗忘和难以迁移的，其只能在具体的工作任务和情境中就事论事地发挥作用。这种“技能本位”模式下培养出的学生，其职业生涯发展的后劲不足。而且，在技能为先的指导思想下，往往对学生的人文素养、公民品质、职业道德、学习能力和团队合作精神等“软技能”的培养和熏陶有所弱化<sup>[5]</sup>。在这一背景下，“人格本位”课程模式成为职教课程改革的必然选择。

“人格本位”兼蓄“学科本位”和“能力本位”的长处，扬弃了它们各自的不足，把“做人”放在教育的首位，强调“软技能”。“软技能”主要包括职业意识和职业精神，与职业技能一起可称为个体的综合职业素养。现代职业所要求的许多能力，并不属于某种职业，而是许多职业的共同要求，这种基础性的、共性的能力是一种可迁移的能力，这种能力中必然包含大量系统的学科或专业知识。因此，过度排斥学科必然导致基础性职业能力的虚无化，削弱学生职业生涯发展的后劲。另一方面，面临社会道德滑坡、人类生存环境日益恶化的严峻挑战，明确其职业道德、职业良知、职业操守是每一位职业后备人员进入职场的必修课。这突显出高职院校德育、人格教育、职业生涯教育的重要性和迫切性，作为高职院校，必须要承担起人才培养的社会责任，以有效的课程内容和教学形式等来促进学生综合素养即“软技能”的提升，使学生能够拥有健全的人格和健康的心态，具备可持续发展的能力，成为促进社会风气健康发展的生力军。

---

总之，现代教育中的知识传授、能力培养与人格塑造三者不可偏废。亦即职业教育始终要把职业人格的塑造、职业精神的培养摆在首位，特别是在职业变动极大的新经济时代<sup>[6]</sup>。这就是“人格本位”教育理念兴起的机缘。从“技能本位”到“人格本位”的转变是时代发展对职业教育提出的新要求。

### 三、基于现代职教体系的“人格本位”高职课程

人格(Personality)又称为个性，是一个人在社会化过程中形成的较为稳定的心理品质，其决定一个人的外在行为表现和内在思想态度，是一个人在生理、心理、社会道德和文化等各方面达到和谐统一的状态。人格包含能力、气质、性格、动机、兴趣、情感、理想、信念等各种特征。个体的人格并非完全是先天形成的，成长环境对其具有重要影响。其中，教育起到了十分重要的作用，课程是关键因素。基于“人格本位”的课程要素，蔡元培认为：“所谓健全的人格，内分四育，即：一是体育，二是智育，三是德育，四是美育。这四育是一样重要，不可放松一项的。”<sup>[7]</sup>“人格本位”的课程就是蔡元培所说的“四育”并重的课程。教育实践表明，“人格本位”思想不仅涵盖而且超越了“德、智、体、美”，是这四个要素在个体身上的有机组合，是某一特定个体区别于其他个体的本质特征。在实施“德、智、体、美”四育课程时，要注意这“四育”间的关联和渗透，不能彼此孤立、相互割裂。“人格本位”教育，实质上就是以学生人格的健全和完善为目的的教育，其关注人的需求和发展，注重学生综合素质的提升，是一种使人能够成为“人”的教育。现代职教体系倡导“以人为本”的教育理念。在这种价值观的引领下，教育更加注重“人”的需求和“人”的发展，学校课程的设置不再仅仅是为了经济发展和社会需要，更重要的是为了“人的职业生涯发展”、“人的可持续发展”，最终目标是人的全面发展。

现代职教体系的核心思想是以德为先。“人格本位”高职教育的实质是“以德育为先、知识和技能并重，培养具有公民素养的高素质劳动者”的教育。

基于“人格本位”的高职课程，要体现现代职教体系的各种要求，尤其重要的是要在课程中融入更多的“人文”内涵。要形成“理论课程、技能课程、人文课程”共生和互融的体系。这种课程体系的构建，关注到了学生知识、技能、综合素养的共同提升，利于人才培养的全面性，利于学生的职业生涯发展和可持续发展。课程体系中体现“人格本位”，要与课程的三大标准，即连续性、顺序性和整合性相结合。连续性指主要课程要素的直线式重复，“人格本位”的理念要体现在这种重复之中。譬如，在课程中要体现对学生公民素养的培养，就必须确保学生有机会重复地、不断地熏陶和发展这些素养。顺序性则强调学生从低到高、从易到难、由浅入深、由表及里地学习知识、掌握技能和养成态度。对于人格教育也不例外，

---

对于不同年龄段学生要根据其认知特点和身心发展特点来设计课程。对于高职学生而言，职业道德、契约精神和公民意识是其人格发展的重点。整合性是指课程经验的横向联系和相互渗透。对高职学生实施“人格本位”教育，不仅仅是加强人文课程，更不是说教，而是通过将人格教育的目标“化整为零”地渗透到专业课、技能训练课、文化基础课以及各种校内活动和校外社会实践中，形成一种“春风化雨、润物无声”的潜移默化式教育氛围，使学生浸润在富含人文精神的校园环境中获得美好人格的充分发展，这才是“人格本位”教育思想的真谛。

在设计和实施人格本位高职课程时，首先，要在课程中融入更多的人文内涵。诚如潘懋元所指出的，高职年限较短，技能培训任务重，应该少开或不开专门的通识课程，将人文素质教育渗透于课程教学或技能实训中<sup>[8]</sup>；其次，要形成基于人格本位的，理论课程、技能课程、人文课程共生互融、三位一体的体系；第三，以人格为本的课程还必须重视关注学生的共性与个体差异，构建灵活、多样兼具共性与选择性的满足不同个体需要的课程体系；第四，注重隐性课程资源的开发，例如校园文化活动、班级建设等都与人格发展密切相关，特别还要注重优秀企业文化的引入；第五，加强对课程开发者和课程实施者（教师、教研人员）的培训，通过课程教学方法的改革为课程内容注入人文内涵。最后，课程改革还要考虑为学生未来成为学习社会的一员打下坚实基础。学习社会的倡导者哈钦斯认为，学生在校不仅仅是技能的学习，更是对真善美的追求，他强调，“所有成年男女，仅经常地为他们提供定时制的成人教育是不够的，除此以外，还应以学习成长及人格构建为目的，并以此目的制定制度，以及更以此制度来促使目的的实现，并由此建立一个朝向价值转换和成功的社会”<sup>[9]</sup>。因此，学校对于学生人格构建和终身学习习惯养成承担着责无旁贷的使命。

可以预见，在当今这样一个关注“民生”和“人的发展”的时代，高等职业教育课程的发展趋势，也必将会日益关注学生的需求及其人格的完善，必然要建立“人格本位”的价值理念，使更多能够促进学生人格健全与完善的元素融入到高职课程中，使高职课程开发更适应学生的职业生涯发展和终身可持续发展。

#### 四、结语

从“知识本位”到“能力本位”再到“人格本位”，是人们对教育目的由浅入深的渐进认识过程，也是职业教育不断适应社会发展的必然选择和随机调整<sup>[10]</sup>。推行“人格本位”教育就是要摒弃一切功利性目的，回归教育的本源，即促进受教育者德智体美劳的全面发展。为使学生成为能适应激烈国际竞争和各种挑战的人才，必须用世界的标准、国际的视野来构建现代职教体系，将学生培养成为能从容应对未来各种挑战和考验的人才。在现代职教体系

---

框架下，高职教育的核心价值就是培养人格健全的适应未来挑战的知识型、发展型高技能人才。为实现这一目标，建立“人格本位”的高职课程体系是必由之路。（论文来源：《职业技术教育》2014年第1期）

### 参考文献

- [1] 庞文英, 边保旗, 廖绍袍. 基于职教人才供给理论的现代职教体系特征研究[J]. 职教论坛, 2013 (4): 56-59.
- [2] 联合国教科文组织. 国际教育标准分类法[S]. 联合国教科文组织统计研究所, 2011: 45.
- [3] 吴遵民. 倡导“成才之路”还是培养“合格公民”——兼评国家中长期教育改革和发展规划纲要的核心理念[J]. 现代远程教育研究, 2010 (6): 9-13.
- [4] 邓志伟. 21世纪世界职业教育的方向——兼对能力本位的职教体系的质疑[J]. 外国教育资料, 1998 (1): 1-7.
- [5] [日]小原国芳. 小原国芳教育论著选(下卷)[M]. 刘剑乔, 等, 译. 北京: 人民教育出版社, 1993: 1.
- [6] 章仁彪. 以职为志, 转识为智, 由技入道——职业教育与职业人格、职业精神培养[J]. 复旦教育论坛, 2003 (6): 38-40.
- [7] 蔡元培. 在新加坡南洋华侨中学演说词[J]. 教育杂志, 1920 (13).
- [8] 孙晓玲, 郑宏. 高职“人格本位”教育的“职业人文”路径初探[J]. 职教论坛, 2010 (4): 30-32.
- [9] 吴遵民. 走出“学习社会”的理解误区——兼论哈钦斯“学习社会”思想的本质与特征[J]. 上海大学学报: 社会科学版, 2003 (11): 75-79.
- [10] 刘春生. 职教课程改革目标取向研究[J]. 职业技能培训教学, 1999 (2): 7-9.

## 基于职业素养视角的高职教育课程改革探究

张振伟 叶雅雅

(泉州轻工职业学院, 福建泉州 362200)

摘要: 我国高职教育课程改革发展近30年, 先后呈现专业本位、能力本位和人格本位的发展趋势, 正处在探索并形成特色高职教育新课程模式的关键时期。基于职业素养视角的以人格本位为中心的高职教育课程改革, 既是高职院校打造核心竞争力的必然选择, 也是学生全面成才的需要, 同时也是企业选人用人的基本要求。因此, 高职课程改革首先要重视课程改革与开发的方向、理念和机制的有机统一; 其次要重构专业课程体系, 以促进

---

与职业素养的有机融合；再次要大力整合与开发人文素养课程，倡导突出职业素养和人格培育的灵性教育。

关键词：职业素养； 高职教育； 课程改革； 工学结合

中图分类号：G712 文献标识码：A 文章编号：1008-8415[2014]-01-0068-05

我国高等职业教育的蓬勃发展为社会经济发展和实现高等教育大众化作出了重要的贡献。当前，高等职业教育课程体系建设及课程开发、师资队伍、实践教学条件等方面的建设，已经成为所有高职院校教学改革的首要任务。众所周知，课程改革与教材开发是提高教学质量的核心因素，是教学工作的重点和难点，越来越成为制约高职教育发展的瓶颈之一。因此，课程改革已成为当前高职教育发展的主要任务。

### 一、我国高职教育课程改革的发展历程及存在的问题

从上世纪八十年代中后期开始，我国高职教育课程改革发展近 30 年来，大致经历了三个阶段：第一次高职教育课程改革表现为从学科体系课程向改良型学科体系课程转变。在高职教育发展的初始阶段，高职教育沿袭普通高等教育学科本位的课程体系，普遍存在重理论轻实践、重知识轻能力的现象，而国际上发达国家的职业教育大都实行能力本位的课程模式。随着我国市场经济的快速发展和能力本位理念的进入，高职院校开始反思专业理论知识偏难偏深、实践课程数量不足、与生产实际联系不密切等问题，并针对这些问题不同程度地进行了课程改革。这一次高职教育课程改革的典型特征是：理论课程以“必需、够用”为度，缩减学时并进行同类课程的适度整合；加强实践教学，尤其是集中实训环节，加强了对学生实践能力的培养。但整体看来，课程改革的方式仍然是增删式，课程改革的出发点仍基于学科体系，并未清醒地认识到高职教育课程结构调整的必要性，改革的结果也没有突破专业的学科体系，仍沿用了以基础课、专业基础课和专业课为主的“三段式”课程结构，就此产生的“实践课程”也还仅仅是理论课程的延伸和应用。从严格意义上来说，这次课程改革是对传统学科体系课程的改良。

第二次高职教育课程改革表现为逐步形成以培养职业能力为基础的课程模式。2002 年教育部启动了“新世纪高职高专教育人才培养模式和教学内容体系改革与建设项目计划”，在全国高职院校中广泛开展了专业教学改革试点工作，逐步确立了高等职业教育“以就业为导向，以服务为宗旨，走产学研结合的发展道路”，强调高职院校要主动适应经济社会发展需要，以就业为导向确定办学目标，坚持培养面向生产、建设、管理、服务第一线需要的实践能力强、具有良好职业道德的高技能人才。国内高职院校和职教界学者对高职教育的培养目标、办学模式、课程结构等有了较为明确的认识，高职教育课程的开发与建设出

---

现了一些根本性的突破，在提高学生职业适应能力等方面做了许多有益探索，先后提出了具有我国职业教育特色的课程模式和开发方法，如“宽基础、活模块”、“多元整合的课程模式”、“实践导向的职业教育课程开发”、“职业能力系统化课程及开发方法”、“能力本位模式”、“双元制模式”等，力求从职业分析入手设计课程，实施能力本位的课程方案，从根本上解决高等职业教育课程改革的核心问题。然而，以上课程设计思想和方法还存在不尽如人意的地方：一是在对改革的推动方面，还多集中于认识层面和对专业课程体系的调整，科目课程的改革没能深入进行；二是对职业能力内涵的理解局限于职业适应能力；三是这个时期高职教育的理论课程和实践课程仍然是并存的两个体系，本质意义上的高职教育课程体系还没有完全形成。

第三次高职教育课程改革表现为从单一走向多元、从封闭走向开放，不断探索并形成有中国特色的高职教育新课程模式。20世纪90年代，德国劳耐尔教授提出了基于工作过程的职业教育课程理念和设计方法。基于工作过程的课程开发方法遵循设计导向的现代职业教育理念，赋予职业能力全新的内涵，打破了传统学科系统化的束缚，将学习过程、工作过程与学生的能力和个性发展联系起来，而不仅是工作适应能力的训练。该方法注重综合职业能力培养和工作过程性知识学习的先进职业教育理念，与现行我国高等职业教育培养高素质技能型人才的目标相近或相吻合。2006年教育部国家示范性高职院校建设计划的实施，标志着我国高职教育发展正式从规模扩张转向内涵建设阶段。高职院校以借鉴德国实践导向的职教课程模式为重点，重构我国高职课程理论体系，充分体现注重学生就业能力和综合素质的培养目标，以满足市场需求和学生可持续发展的需要，注重学习内容与工作经验的一致性，实施工学结合、校企合作，进行学分制和弹性学制改革，强化学生职业能力的培养，并随着经济社会发展需要和人的发展需要而不断调整。

## 二、职业素养—高职教育课程改革的根本着眼点

### 1. 职业素养的内涵

高等职业教育是我国高等教育事业的重要组成部分，承担着培养千百万生产、建设、管理、服务第一线需要的技能型人才的重任，高职院校学生职业素养的高低关系着未来经济社会的和谐稳定与发展。教育部在《关于全面提高高等职业教育教学质量的若干意见》（教高〔2006〕16号）中明确指出：“高等职业院校要坚持育人为本，德育为先，把立德树人作为根本任务，要高度重视学生的职业道德教育和法制教育，重视培养学生的诚信品质、敬业精神和责任意识、遵纪守法意识，培养出一批高素质的技能型人才。”因此，高职院校要以服务为宗旨，以就业为导向，以培育高素质专业人才为目标，加强学生职业

---

素养的培育，提高学生的综合素质。

目前，国内学者对职业素养概念的解析是仁者见仁。其中，“素质冰山”理论认为，知识和技能只是人职业素质表现的显性素质，只占冰山的1/8，而人在职业活动中体现出的职业道德、职业意识和职业态度称为隐性素质，占冰山的7/8，隐性素质也称为职业素养，它对人的整体职业素质表现起关键性作用。贾义保等从社会学的角度将职业素养定义为职业素质的养成，即一定的职业要求和规范在从业者个体身上的内化，是从业者生理结构及潜能向着一定社会职业对人的行为要求与规范的定向发展与开发，属动态过程。综合来看，所谓职业素养是指劳动者在所从事职业方面所必须具备的基本素质，是劳动者对社会职业了解与适应能力的一种综合体现，具有较强的职业稳定性和整体发展性，表现为需要通过不断学习和积累的动态化过程。

职业素养首先有显性素养和隐性素养之分，显性素养依赖于隐性素养，隐性素养是显性素养的基础。显性素养是指人在工作中所必须掌握的专业理论知识、专业技能以及相关的专业创新能力，也称为专业素养；隐性素养是指在较长时间范围内形成的包括学习能力、社会能力、职业道德、职业态度和职业情感等方面的综合素养，体现一个人在职场中的素养和智慧，也称为非专业素养。显性素养因不同的职业而呈现出较大的差异性，而隐性素养则相对具有较大的共同性，在这个意义上，隐性素养对一个人整体职业素养的形成和表现更能起到关键作用。此外，职业素养作为一种内涵，是个体行为在职场中的外在表象。因此，一个人职业素养的形成需要通过学校、工作、家庭和日常生活的长期共同作用。

## 2. 提升高职院校学生职业素养的重要价值

(1) 高职院校全面提高人才培养质量，打造核心竞争力的必然选择。教育部在《关于推进高等职业教育改革发展的若干意见(修改稿)》再次强调：高职院校要坚持育人为本、德育为先，强化职业道德和职业精神培养，促进学生知识、技能、职业素养协调发展。事实上，隐性职业素养培育已经成为高职教育转型期的重要目标和使命之一。那么，高职教育就应该为学生今后职业活动持续发展奠定职业技术基础和职业素养的教育，职业素养特别是隐性职业素养培育在高职教育中也占据越来越重要的位置。世界职业教育课程改革已呈现出专业本位—能力本位—人格本位的发展总趋势，人的全面发展与职业素养提升已逐步成为职业教育课程设置的新视点。高职院校只有根据社会发展需要和学生身心特点，以培养显性职业素养为基础，全面培养和提高学生的隐性职业素养，教育质量和人才培养目标才会得到真正落实。学会学习、学会生活、学会工作、学会交往是对高职教育层次的大学生的基本素养要求，只有培育出高素养的毕业生才能打造出高职院校的核心竞争力。

---

(2) 高职学生自身全面成才，锻造就业竞争力的需要。通过学习来改变自身命运和家庭状况是众多高职生最重要的人生诉求，而能否在竞争如此激烈的现代社会中找到一份真正让自己满意，也让用人单位满意的工作，则取决于自身是否具备良好的职业素养。虽然各行业都有各自的行规业律，但各个行业对求职者的基本职业素养要求是一致的。纵观高职学生素养的现状，思想上总体是积极健康向上的，但同时综合职业素养能力欠缺也很明显，在他们身上存在着角色定位不准，选择专业盲从，学习主动性不强，缺乏应有的做人的基本认知和社会责任感，在大学期间没有清晰的职业生涯规划，就业过程中不能很好地实现角色转换等。高职院校应从学生个人发展出发，以学生就业为导向，以获得相应职业领域所需的专业知识和技能为出发点，围绕学生职业素养培育组织教学，通过培养学生爱岗敬业、诚实守信的精神和意识，使学生深刻感受到自己将来的社会责任和使命，树立正确的就业价值观念和创业理念。从学生个人职业发展的角度来看，只有具备了良好的职业素养，才能较快地适应职业岗位要求，进而成长为训练有素的骨干人才，为自己进一步又好又快发展提供平台。

(3) 行业、企业、职业对高职学生的基本要求。现在的用人单位在选人用人上，不仅强调专业知识技能等显性素养，更重视敬业、诚信等隐性素养。显性素养是高职毕业生就业竞争力的关键要素，它是学生未来顺利就业的外在实力，是所谓的“硬实力”。然而，现代社会经济组织不仅注重员工的职业技能，更看重员工除专业以外的职业素养，也即所谓的“软实力”。这种对员工职业素养要求的变化，代表着经济社会的发展方向，代表着劳动就业对高职毕业生素养的内在要求。一项调研报告表明：高职毕业生认为工作岗位中最重要的能力是社会能力、综合能力和专项能力。这与企业认为目前高职毕业生最欠缺的方法能力、社会能力和职业态度与素养有所偏差。企业比较重视职业态度和素养，而高职毕业生个人却认识不到。因此，从企业的视角反馈看，职业态度和素养方面的教育是今后高职教育重点加强之处。高职教育除了要强化职业技能和专业知识，更要重视自身隐性职业素养的提升。具体来说，就是要以社会实用为据，强调创新和发展，使高职学生具备既能适应当前岗位要求，又能有较大的个人发展后劲。不仅要强化专业技术和基本技能，更要培养高职学生的关键能力，切实提高学生的就业、创业和创新能力。

### 三、基于提升学生职业素养的高职教育课程改革路径

#### 1. 找准课程改革的方向，明确课程开发的理念，形成有效的开发机制

《国家中长期教育改革和发展规划纲要》指出：高职院校“以服务为宗旨，以就业为导向，推进教育教学改革，实行工学结合、校企合作、顶岗实习的人才培养模式。”实践

---

证明，工学结合的模式以职业为导向，以提高学生的就业竞争力为目的，能够使學生将理论与实践相结合，遵循社会发展和人才培养规律，是提高高职毕业生职业素养的有效途径，也为高职教育课程改革与开发指明了方向。目前，我国高职教育课程改革还存在着两大弊端：一是重理论轻实践的学科化倾向，在课程的设置和教学中存在“三段论”模式，即文化基础课、专业基础课、专业课的学习顺序，势必导致学生专业技能的缺失；二是重技能轻素养的功利化倾向，主要表现在课程和学时的安排上存在增加专业课学时、减少基础课学时的简单化操作，缺乏对课程设置结构的整体把握，也缺乏对学生获取综合素养的人文关怀。因此，高职课程的改革与开发过程中要切实贯彻“以就业为导向，以能力为本位”的理念，把握工学结合模式的本质特征，努力做到“四个结合”，即学校与企业结合、在校学习与企业实习结合、理论学习与技能操作结合、技能训练与素养培育结合，从而找到课程改革与开发的正确方向。

在具体实施过程中还应形成有效的课程开发机制。首先，要理顺学校、企业和政府三方的合作关系。学校和企业 在合作中可能会存在利益取向不同、目标追求不同、资源不对称等问题，只有发挥政府的主导作用，在政策和制度上对职业教育发展强力推动，才能确保校企合作开发课程的长期稳定性。其次，要配备强有力的课程开发团队，由学校课程负责人和企业专业人员共同组成，确保能够正确辨析高职学生能力与素养的关系，拥有对课程开发持续发展的支撑能力。在分别对学校教学现状、企业用人需求进行充分调研的基础上共同探讨课程的改革与开发，明确实施过程中的分工状况。课程开发团队的作用并非停留在理论研讨层面，而是为具体的课程设置、教学实施起指导作用，保证教学过程的准确性和灵活性。再次，要把“以学生为中心”的理念贯彻到课程开发的全过程。学生“满意不满意”是检验课程开发成功与否的重要指标，改变学生“角色意识”的错位和“学习价值”的缺失恰恰是课程改革与开发的目的所在。最后，还应把握好课程开发的深度和宽度，营造全程参与、全员参与的氛围。

## 2. 以职业素养为中心设计开发专业课程，促进专业技能与职业素养的融合

在高职人才培养工作过程中必须正确认识课程、能力和素养之间的相互关联。应该基于对职业素养的分析确定专业课程，即在充分调查分析论证的基础上，对一定时期内行业对从业人员职业素养的要求进行归纳，并将在职业素养基础之上形成的职业能力进行项目分解，进而围绕职业领域所需的能力重构课程体系，选择与具体职业能力关联程度较高的关键课程进行整合和编排，打破原有的按学科课程体系设置课程的模式，从而提高课程的职业针对性，体现未来工作的职业特征。在这一过程中，还应加强高职院校与相应行业企业

---

的密切联系，努力做到把工业文化、行规业律融入到校园、教材和课堂之中，贯穿于高职教育的全过程，体现在职业素养培育的各个环节，使职业素养的培育与社会企业的需要相吻合。

在国家和社会迫切需要大批高素质专业人才的今天，不能以功利主义式的专业技能训练代替隐性职业素养的培养，也不能过度强调职业素养教育，而走向忽视专业技能的极端，而是要拉近专业训练与素养培育的距离，增强专业教师对学生进行职业素养培育的主动性和责任心，在专业课堂教学过程中渗透职业素养教育，使学生在专业技能教育的基础之上，获得对社会世界和未来职业的价值体验、情感培养和人格熏陶。首先，高职院校专业课程中本身蕴涵着丰富的职业素养内容和精神，教师要充分挖掘和发挥专业课对学生职业素养养成的作用，真正做到既教书又育人。其次，专业课程教学应创设“教学做”一体化的真实生产实训环境，并透过典型的工作任务，增强学生的专业认同，规范职业习惯，强化职业意识，从而达到提升学生职业素养的目的。再次，还可以通过资格证书考试培养职业素养。职业资格证书作为职业准入的标准，反映了劳动者的职业素养，内容全面、训练科学且具有权威性的职业资格证书考试，必将对学生职业素养的提升有很大帮助。

### 3. 整合与开发人文素养课程，突出职业素养培育的多元化和人格化

目前，高职院校实施的人文素养课程基本是参照本科院校，侧重于学生基本素质的培养，以期高职学生能够成为既会学习、会工作，也会生活、会交往的高素质专业人才。因此，要从社会需求出发，结合学生成长和成才的实际需要，努力整合和探索开发培育良好职业素养的人文素养课程。因此，应在对人文素养课程的认识上保持清醒，即人文（素养）课程是一个多层次、多类型、多梯级的优化整合体。在性质上可分为理论课、方法课、技能课；在地位上可分为核心课、普通课；在类型上可分为必修课、选修课；在层次上可分为基础课、提高课等。在人文课程设置时，应该注意课程体系的优化配置，应该有明确的理念、完整的体系和有机的联系。

以“两课”为代表的一系列人文素养课程（基础课）作为人才培养最基本、最核心的教学保障，其目的在于培养人的智力、认知与理性思维等能力，保证受教育者具有相应的文化和知识结构，我们称之为“硬课程”。“硬课程”对学生的精神面貌、价值观、人生观等会产生深远的影响，并在日常生活中逐步使学生养成良好的职业素养。可以通过整合人文素养课程，提升学生综合品质；改革“两课”教学，采用开放式教育方式，培养多元化素质；优化素质拓展课程，培养学生沟通交往能力；增设职业礼仪课程，塑造良好职业形象；优化职业心理课程，提高学生心理素质。与“硬课程”相对应的“软课程”更

---

能体现高职院校的办学特色和人才培养目标定位，如增设类型多样的人文选修课、实行灵活的弹性学制、扩大素养选修课的学分比例等。“软课程”体现的是一种对人的情感、理想、境界、人格等方面的灵性教育，在表现形式上可以更加灵活多样，以润物无声的方式使学生的综合素养得到全面、协调和健康的发展。在人文素养课程的教学实施过程中，教学内容应突出实践性，教学设计应注重情境化，教学方法应注重主体性，最大限度的帮助学生形成良好的职业素养。

总之，经济社会的发展对高职学生职业素养的要求越来越高，高职学生职业素养的培育不仅意义重大，还是一项系统工程，需要经过学校、家庭、社会、政府等因素的长期共同作用。对于高职院校而言，更要密切关注社会需求，不断完善校企合作、工学结合的机制，把对学生职业素养的培育工作摆在关键位置，贯穿于高职教育的全过程，大胆推进课程改革与开发，改革教育教学方式，加强校园文化的内涵建设，在学生的学习、生活、娱乐等环节中营造职业素养氛围，增强职业素养教育的针对性，努力提高学生的职业素养水平，使人才培养工作迈上新台阶，培育出一大批专业技能扎实、综合素质高、符合企业要求的会学习、会生活、会工作、会交往的高素质专业人才。（论文来源：《高等职业教育—天津职业大学学报》第23卷第1期）

#### 参考文献：

- [1]史志洪. 冰山理论与工学结合中学生职业素养之养成[J]. 职业教育研究. 2010(12):13-14.
- [2]贾义保. 科学发展观视野下的大学生职业素养教育[J]. 理论月刊, 2008(8):129-131.
- [3]鲍洁. 中国高等职业教育课程改革状况研究[M]. 北京:中国铁道出版社, 2012, 4:188.
- [4]何大进. 高校文化素质教育与人文课程体系的整合[J]. 广州大学学报(社会科学版), 2008(8): 55.

## 高等职业技术教育课程逻辑简论

程宜康

(苏州市职业大学, 江苏苏州 215104)

摘要: 高等职业技术教育课程逻辑结构是由职业工作逻辑和专业教育逻辑共同组成的双螺旋结构, 由于两种逻辑之间的文化与技术张力, 使其具有互补性、对话性、自组织性、稳定性和传承性。从后现代课程观的4R原则可以看到高职教育课程逻辑的合理性和必要性。

---

关键词：高职教育；课程逻辑；技术；专业；后现代课程观

中图分类号 G712 文献标识码 A 文章编号 1008-3219 (2012) 28-0043-06

## 一、核心概念与基本假设

### (一) 核心概念

#### 1. 职业

在社会学范畴中，职业是人们为谋生所从事的社会工作类别，是社会按不同性质、不同内容、不同形式的专门化劳动进行划分的工作岗位分类。上述职业概念意味着社会对社会成员职业劳动的分工，职业内涵和职业工作的技术内涵要随着社会经济的发展而不断变化，职业岗位也是动态变化的；对于高等职业技术教育（以下简称高职教育）来说，接受教育的个体对学校有就业和职业生涯发展的双重诉求；高职院校既承载职业教育特殊功能，也承载公民教育一般功能，需要寻求教育价值取向的统一。

#### 2. 专业

专业是高职院校课程按照职业门类进行不同组合的专门化领域，又称学业。专业也是学校开展课程教学的组织形式。上述专业概念意味着高职院校的专业按照职业而不是学科划分；学校组织教学采用以专业为基本范畴的课程管理形式；就学习内容来说，高职教育就是“专业教育”。

#### 3. 技术

技术是一个复杂的话语体系，既反映物体特征（工具、仪器、设备等），又反映知识特征（理论和实践知识），还表现为体系特征（人、物体、方法、规则等）。因此，技术是包括基于物质、方法和规则的行动体系，以规则为核心、方法为支撑的过程体系，以及由技术实践知识和基于“技术实践情境”的技术理论知识组成的技术知识体系的综合体系。

#### 4. 能力

按照心理学概念，能力是指个体在具体情境中心理活动和行为的可能性，是个体顺利完成任务的直接有效的心理特征，属个体心理特征范畴。职业教育中的能力是指能够胜任职业工作所具备的技能、知识、态度和实践智慧。对于高职教育而言，最具特征的能力应该是职业技术工作过程中的技术应用能力，更多地体现为实践智慧，具有要素综合性、领域专门性、发展动态性、评价多元性等特点。

### (二) 基本假设

第一，我国高职教育是以学校为主体的教育。

这一假设蕴含以下基本判断：一是教育主体是学校，属于国民教育序列；二是教育层次

---

是高等教育，确立了教育对象的人才规格；三是教育类型是职业技术教育，确立了其服务社会发展的社会本位功能；四是教育的组织形式为专业教育，即培养专门人才。这里特别提出高职教育是专业教育，就是要区别于基础教育，强调专业背后的技术差异性所带来的课程模式和教学模式的多样性、复杂性。

第二，高职教育课程及其模式取决于技术的本质和特征。从现象学看，职业工作的劳动过程是一个使用和应用技术的过程；从技术心理学看，技术能力和技术素养是劳动者在职业工作中表现出的最主要心理特征；从教育学看，目前专科层次的专业教育在专业（课程）内涵上是技术教育。因此，高职教育的课程及其模式是由技术的本质和特征所决定的。

## 二、高等职业技术教育的课程思维

### （一）复杂思维

按照张相学的课程复杂思维观点，课程作为一个系统是一种多维度、多层次和多目标的整体性存在；是“自组织”和“他组织”融合的开放性存在；自身的演化也是非线性的<sup>[1]</sup>。对于高职教育而言，多维度指教育价值的多维度，高职教育课程不仅要求培养职业能力，还需要在道德素质、个体自我实现和国家意志等方面实现教育价值。教育价值的多元决定了课程目标的多元，包括“长期目标与短期目标、个人目标与集体目标、现实目标与理想目标”。由于高职教育课程不仅取决于国家教育政策、职业能力标准发展和具体行业（企业）运用、学科学术发展，即课程是“他组织”的；同时，学校和教师又具有一定的课程“自组织”权限，所以高职教育课程必然是一个开放的系统，也必然导致课程体系发展和课程运作的非线性。

### （二）关系思维

靳玉乐等认为，需要用关系思维研究课程问题，要从与课程相关的所有其他事物中理解和把握课程问题，这样的关系思维“是一种关系本体论的体现……‘其实现方式是二元而不两分，关联而不简单转换，超越而又包容的’”<sup>[2]</sup>。关系思维拒绝二元对立思维方式，特别是在高职教育课程研究中事实存在的理论与实践、就业与生涯、工作体系与学科体系二元对立的状况下，更需要用关系思维研究高职课程问题，以“开放性、复杂性、过程性和生成性”的研究特征，观察、理解和解决课程问题。

### （三）课程工程思维

乔治·比彻姆（美）最早使用了课程工程的提法。他认为，课程工程就是能“使课程系统在学校中运动所必需的一切过程”，课程系统包括生产课程、实施课程、评估课程和课程运作。潘懋元认为，高等教育的课程是高等学校按照一定的教育目的所建构的教育、教学活

---

动系统。同样，高职教育课程也可以被认为是学校为学习者提供的为达到一定职业技术知识、能力、态度目标，并能获得今后职业资格和职业生涯能力的教育、教学活动系统。因此，课程工程思维也是系统思维。此外，课程工程思维还是基于课程复杂思维和关系思维之上的课程实践思维，由于高职教育课程的复杂性和课程关系非线性，在课程决策、课程规划、课程设计、课程管理等课程实践活动中，必须从课程环境、课程保障、课程资源等多方面予以系统考量，提出系统性方案。

### 三、高等职业技术教育的课程逻辑

#### （一）课程逻辑

课程逻辑即课程的规律，任何教育课程的产生、形成与发展都有着自身固有的逻辑，这样的逻辑并不是线性的关系，而是复杂的非线性关系。刘家访认为，每一时期的课程现象与当时的社会、政治、经济、文化背景相关，具有历史不确定性。这种不确定性还表现为“钟摆”现象，即不同历史时期课程实践的价值取向在实践中反复出现，以致无所适从，这一现象在高职教育发展史上尤为突出<sup>[3]</sup>。

寻求高职教育课程逻辑主要是解决两个问题：一是课程从哪里来，又到哪里去？需要从课程哲学和课程社会学中予以回答。二是课程怎样决策，如何设计？需要通过课程心理学、课程工程学寻找适合高职教育的课程决策和课程设计方法体系。上述两个问题表明，以学校为主体的高职教育存在两种相互依存的课程逻辑，即课程的职业工作逻辑和课程的专业教育逻辑。

#### 1. 课程的职业工作逻辑

提出课程的职业工作逻辑是要表明职业工作应该成为专业教育课程的实践指向，即职业工作既是课程设置与设计（指工作课程，但不是全部课程）的逻辑出发点，也是课程体系构建的逻辑参照系，逻辑参照系意味着工作体系或具体工作过程并不能够成为全部课程（课程体系）的复制。这里的工作概念并不仅仅是产品生产过程中的“做”的过程，而是技术工作中的过程性知识、技能、职业态度、技术素养等的总和，即技术才是职业工作逻辑的最主要本质属性。课程的职业工作逻辑意味着：第一，技术知识不仅包括技术（工程）理论知识，还包括技术工作知识。其中，运动技能和技术规划就是技术实践中的技术工作知识。第二，技术应用需要以职业工作为背景和载体。技术应用是高职教育在学习目标显著区别于中等职业教育的人才规格内涵，技术应用是一个学习过程，是技术思维力形成的重要途径。技术应用是技术实践最重要的形式，而不是简单的“顶岗操作实践”。第三，技术认知需要以职业工作作为情境。佩斯等学者认为，技术实践的情境在技术实践中最为重要和优先的要素，这也是

---

被现代情境学习理论与实践所证实的。技术实践的情境就是职业工作的情境，强调工作是因为只有工作的情境，才是如佩斯所指出的技术实践应包含的关于“技艺、组织、文化”内涵。

## 2. 课程的专业教育逻辑

首先，在以学校为主体的教育概念前提下，高职教育是专业教育。但这里的专业教育概念不再是所谓的“主要注重理论理解的专业教育”，而是指从事职业工作的专门化、技术学习领域的专门化。

其次，高职的专业教育就是技术教育。《不列颠百科全书》的表述是，“技术教育的教育目标是为其毕业生进入职场做准备，其从事职业从分层上高于技能型工作但低于科学或工程型工作。那些从事此类工作的人通常被称为技术师”。UNESCO 的《技术与职业教育术语》中对技术教育的定义是，“设置在中等教育后期或第三级教育（高中后教育）初期，以培养中等水平人员（技术员、中级管理人员等）以及大学水平的高级管理岗位的工程师和技术师。技术教育包括普通教育理论的科学的和技术学科的学习以及相关的技能训练”<sup>[5]</sup>。在高职教育范畴内，专业教育的概念体现着教育的课程组织特征，技术教育则体现着教育的课程内容特征。

课程的专业教育逻辑意味着：教育目标应将社会需要、职业（就业）选择需要、学习者个性化发展需要相统一；课程体系应在职业工作适应性、技术领域内能力迁移、学校课程文化传统、国家课程政策之间作出策略性规划和设计；课程管理应在国家教育政策（法规）、课程外部环境、课程运行机制、课程实施条件之间作出理性、客观、现实抉择。

### （二）课程逻辑的关系与特征

如果不再以二元对立的立场去解读高职教育课程的职业工作逻辑和专业教育逻辑，那么就明确两种课程逻辑的关系，并认清其性质。为了更好地理解将要展现的课程逻辑关系，借以生命科学中遗传理论的 DNA 结构来形象地展示高职教育两种课程逻辑的关系：职业工作逻辑和专业教育逻辑共同组成了高职教育课程逻辑的双螺旋结构，这样的结构具有互补性、对话性、自组织性、稳定性和传承性。

互补性。美国学者麦克尼尔认为，职业技术教育是“关于工作的教育”。因此，需要“通过工作来进行教育”。但他同时也指出，由于现代社会经济的快速变化和不可预测性，应该让学生在接受一项或几项工作训练的同时，掌握必要和广博的技术基础知识，使学生能够适应在“各种技能间的转换”<sup>[6]</sup>。为了让高等职业技术教育在现实的工作考量和发展的生涯考量之间实现平衡，职业工作逻辑和专业教育逻辑的结合是必要的，两种逻辑在客观上是互补的。

---

对话性。工作逻辑和教育逻辑作为高职教育共同的课程逻辑，并不是互相独立的，课程体系 and 课程内容设计以及教学是在两种逻辑的对话中形成和产生的。两种逻辑的对话表现为：各自通过对方寻找自己存在的理由；各自为对方注入自身的诠释；通过对话产生课程生命力所需的自组织动力；将课程教与学的注意力引向“跑的过程”，而不是“跑道”本身；促使教师与学习者形成双向的交互性对话关系。

自组织性。课程系统作为一个开放系统，在系统的内外环境影响下，尤其是在外部干预作用下，系统将不稳定。我国高职教育发展的历史表明，高职教育的课程逻辑往往是从外部植入的（政府或专家推动的），其课程系统始终处于他组织状态。但是，一个良好的、具有生命力的课程系统应该是具有自组织能力的系统。对于高职教育的课程系统来说，系统的外部摄动主要来自职业工作领域的变化和教育。由工作逻辑和教育逻辑共同相互作用的课程逻辑，能够对来自课程系统外部的摄动进行自适应的调节，因为两种逻辑之间的张力为系统提供了自组织动力，两种逻辑所产生的相互非线性作用确立了自组织机制。

稳定性。对于以学校为主体的职业技术教育而言，其课程体系中所包括的大量关于工作的课程具有一定的不稳定性。例如，不同企业对同一技术领域的职业工作会有不同的描述和要求；产业结构调整或企业转型升级，相应的技术领域内涵变化使得对职业工作的能力要求发生变化。上述变化都会导致学校课程的调整，必要的调整是需要的，但是学校课程体系的相对稳定性也是必要的。因此，职业工作逻辑和专业教育逻辑的结合，正是反映了确保学校课程体系保持必要稳定性的客观要求。

传承性。尽管高职院校课程不断受到来自职业界的影响，但是作为学校教育必须具有自己的课程文化传统，课程文化是高职院校大学文化的主要体现，只有文化才能被传承。高职院校要形成课程文化传统，首先要形成自己的课程价值取向以及稳定的课程机制，而职业工作逻辑和专业教育逻辑正是体现了高职教育应具有的课程价值取向，即高职教育的工作现实价值和教育生涯价值。其中，教育价值最具稳定性。由于职业工作逻辑和专业教育逻辑两者结合而成的课程逻辑具有稳定性，因此，也是可以被传递和发展的，即是能够形成课程文化传统的。

### **（三）技术与文化——课程逻辑的张力**

职业工作逻辑和专业教育逻辑是高等职业技术教育课程的共同逻辑，两种课程逻辑在课程体系构建中都起着重要作用，但在现实中，无论是课程理论家还是学校一线的任课教师，似乎更倾向于在两种逻辑中，坚持或拒绝其中一种课程逻辑。出现这样情景的原因是：一直习惯于二元对立思维，由于曾受困于传统课程的缺陷，因此选择了“颠覆”。但是，当真正

---

地认识到高职教育的两种课程逻辑的客观实在性时，将不会简单地做出非此即彼的选择，而是会更加理性地看待两种课程逻辑的关系，并把思考的焦点转向课程逻辑张力，正是课程逻辑自身具有的张力，才构成了课程逻辑的基本特性。

### 1. 课程逻辑的技术张力

技术是课程职业工作逻辑和专业教育逻辑之间的联系纽带，也是两个课程逻辑之间的主要张力形式。对于高职教育课程的职业工作逻辑和专业教育逻辑来说，两者的关系是一种矛盾和统一的关系：矛盾是因为在工作逻辑中从工作看到了技术，而在教育逻辑中从技术看到了工作；统一是因为工作需要使用技术，而学习技术也需要通过工作（实践）获得技术能力。在现实中，基于工作逻辑或教育逻辑的课程主张则在技术内涵三体系（基于物质、方法和规则的，以个体或团队为主体的行动体系；以规则为核心、方法为支撑的过程体系；由技术实践知识和基于“技术实践情境”的技术理论知识所组成技术知识体系）中的一方表现出或强或弱的张力。这样的张力是有意义的，有时表示一种动态的平衡，但更多地表现为一种强大的推动力，推动着课程的发展和传承。值得指出的是，上述两种课程逻辑相互产生的张力对于不同类型的专业是有差异的，即使是同一类型的专业之间也会有差异，这样的差异是由于不同专业的技术差异性所造成的。

### 2. 课程逻辑的文化张力

将课程看成文化并不是当今我国高职教育哲学讨论的热点，但可以通过文化透镜，去发现高职教育课程的职业工作逻辑和专业教育逻辑“共同的意义系统”，以及两种逻辑之间的文化张力。一方面，如何理解高职的课程文化？帕梅拉提供了分析框架<sup>[7]</sup>，他提出应以引语（理念）、（对所见的）印象、观点、历史、学生、教师、内容、情境、规划、评价、实践的困难、批评等作为透视的焦点，来对课程进行分析，显然上述焦点形成了高职教育课程两种逻辑的共同意义系统。另一方面，通过上述课程文化透视的焦点，可以发现职业工作逻辑和专业教育逻辑在所有焦点上存在着意义纠结，此纠结即课程逻辑的文化张力。高职教育课程两种逻辑之间的文化张力最为显著的表现在于“理念、观点、历史、教师、内容、情境、实践的困难”，特别是在选择“工作和生存”还是“承接圣典和建构理解”上，两种课程逻辑所表达出的两种课程文化既表现出各自的坚持，又无法完全绝对地拒绝对方，这就是作为课程逻辑的文化张力，这样的张力在所有焦点上都有所表现。

## 四、后现代课程观视域下的高职课程逻辑

后现代主义作为一种哲学思潮对当今社会各个领域都有着重要影响，包括教育领域。其中，美国课程研究学者多尔（William E. Doll, Jr）提出的后现代课程观最具有代表性。

---

多尔的后现代课程观并不像后现代主义那样具有怀疑一切、虚无主义和反对理性，而是坚持反对二元对立课程观和封闭性的课程结构，希望寻求一种非线性的、交互作用的——并非是“混沌结构化”、过程导向的和开放性的课程。在此，通过他的四R原则——“丰富性”、“回归性”、“关联性”、“严密性”<sup>[8]</sup>，可以看到本文提出的高职教育课程逻辑的合理性和必要性。

### **（一）“丰富性”在工作逻辑与教育逻辑的对话中实现**

高职教育的课程无论是内容还是意义都应该是丰富的，职业工作逻辑和专业教育逻辑由于提供了课程学习的“合作性”和“对话”机制，实现了课程的“丰富性”，从而超越了唯学科逻辑或唯工作逻辑的非丰富性。事实上，许多社会科学的课程和技术原理课程——教育的课程，需要放入具有诠释意义的工作情境之中——“获取存在乃至存在的意义”，通过技术与工作的“对话”和“意义协调”，获得丰富的技术能力。同样，工作课程则需要赋予“‘适量’的不确定性、异常性、模糊性……”，让科学技术知识——被认为是陈述性的那些知识——“超越对（过程性的）‘事实’的收集”，通过知识与工作的对话、释疑，促进学习者实践智慧的形成。另外，工作逻辑与教育逻辑还为课程“丰富性”提供了更为广阔的“设计”空间。这与德国职业教育“设计导向”的思想是相一致的，即高职教育课程应该既“更现实地去关注职业教育功利性的任务”，又“更理性地去追求职业教育中的教育性要求”<sup>[9]</sup>。

### **（二）“回归性”需要由工作逻辑和教育逻辑共同提供“框架”**

多尔认为，“回归旨在发展能力——组织、组合、探究、启发性地运用某事物的能力”，回归性的课程框架是开放性的，回归性的学习是反思性的，正如杜威主张的，经验的反思性重组、重构和转变是课程学习的要旨。高职教育课程的工作逻辑与教育逻辑决定了课程的学习是一个非线性的系统。单独来看，工作过程更多地表现为自动、重复性的闭环框架，而传统学科逻辑课程则缺乏从内省智力返回到实用智力的通道。由于工作逻辑和教育逻辑的“合作性”、“对话”机制，为技术与文化的反思、探究提供了“绝对必要条件”，为课程体系的自组织提供了内生性动力，为实现布鲁纳所主张的“螺旋型课程”提供了逻辑基础。需要说明的是，具有“回归性”的课程在结构形式上并非如李普斯迈尔所描述的是“非连续—同心圆结构化形式”结构，非线性不等于非连续性，“回归性”所表达的过程导向应该在工作逻辑和教育逻辑之间形成一个连续的学习频谱和能力频谱。

### **（三）“关联性”规定了工作逻辑与教育逻辑合理的共生性**

多尔将课程关联性原则赋予了教育和文化的意义，这一点对确认高职教育课程逻辑非常重要。首先，对于高职教育而言，工作逻辑将帮助建立课程结构内在的联系，教育逻辑则引导通过回归性的反思发展课程学习的深度，因此在教育意义下，工作逻辑必然要回归于教育

---

逻辑。其次，高职教育课程的文化意义更多地表现为工作和技术的文化意义，可是人们并不太关注课程的工作与技术各自的文化联系，可能更多地关注工作的技术意义和技术的工作意义，但是如果职业技术教育的课程不能让学习者与工作和技术的文化进行对话和反思，那么职业技术教育将不再是教育。因此，高职教育课程的工作逻辑与教育逻辑具有合理的共生性与“关联性”，特别是由于两种逻辑之间的特殊张力（技术与文化的），使得逻辑之间的关联更为牢固，也使逻辑之外的关联更为丰富和有效，课程学习的建构意义也就越加丰富。

#### （四）“严密性”成为工作逻辑与教育逻辑存在的必要前提

多尔的“严密性”原则并不是如一些人认为的反标准或不确定；相反，其强调非任意性，要“有目的地寻找不同的选择方案、关系和联系”，寻找各种不同“假设之间的协调通道”，并建立“新的组合、解释与模式”。此外，“严密性”强调的是确定性和不确定性之间的对话和组合才是达成现实化的前提。在高职教育的课程逻辑中，工作逻辑在实践情境中存在实践不确定性（问题解决、技术对象多样性等）——这也是工作逻辑的基本特征；但是教育逻辑则具有相对确定性，这样的确定性是来自社会、政治和学科学术的。因此，工作逻辑和教育逻辑各自都将对方作为自身存在的具有“严密性”的必要组合伙伴。

### 五、必要的陈述

按照德国职业教育学习领域理论中的定义，本文提出的高职教育课程的职业工作逻辑也可称之为课程的“事实逻辑”，专业教育逻辑也可称为“发展逻辑”。但是，学习领域理论中的“发展逻辑”是基于“事实逻辑”的系统化实现，基于这一点，专业教育逻辑是不同于“发展逻辑”的，因为本文的职业工作逻辑和专业教育逻辑是一种共生性的课程逻辑结构，这样的逻辑结构具有互补性、对话性、自组织性、稳定性和传承性。（论文来源：《职业技术教育》2012年第28期）

#### 参考文献

- [1]张相学. 复杂课程范式：“悬拟”的课程异域[J]. 教育理论与实践, 2006 (3) :41-42.
- [2]靳玉乐, 罗生全. 课程论研究三十年:成就、问题与展望[J]. 课程·教材·教法, 2009 (1) :3-15.
- [3]刘家访. 我国“课程研究的理论基础”的反思与构建[J]. 四川师范大学学报:哲学社会科学版, 2007 (3) :106-112.
- [4] “teehniealedueation.” Eneyelopaediasritannia. 2006. EneyezopaediaBritanniaonline [EB/OL]. [2006-07-08]. <http://0-seareh.eb.eom.libeenu.lib.eenu.edu.en/eb/artiele-9071524>.

---

[5]UNESCO. 关于高等教育变革与发展的政策性文件[Z]. 1984.

[6]John D. McNeil. 课程导论[M]. 谢登斌, 陈振中, 等, 译. 北京:中国轻工业出版社, 2007:319.

[7]帕梅拉·博洛廷·约瑟夫, 等. 课程文化[M]. 余强, 译. 杭州:浙江教育出版社, 2008:26.

[8]多尔. 后现代课程观[M]. 王红宇, 译. 北京:教育科学出版社, 2000:250-261.

[9]姜大源. 当代德国职业教育主流教学思想研究——理论、实践与创新[M]. 北京. 清华大学出版社, 2007:13.

## 高职教育“四化一体”课程开发模式研究

赵建新

(浙江经济职业技术学院副教授, 浙江杭州 310018)

**摘要:** 高等职业教育的课程开发是提高高等职业教育质量的重要内容。我国目前的高职教育课程模式应遵循课程开发原理, 借鉴国外优质职业教育课程开发模式, 着重通过课程、教学、教材、师资四个方面的建设加强学生职业能力的培养, 构建课程能力化、教学职场化、教材实践化和师资职业化“四化一体”的高职教育课程模式, 为我国高职教育课程开发起到一定的建设性作用。

**关键词:** 高职教育; 四化一体; 课程模式

职业教育的课程开发对我国职业教育教学来说是个舶来品, 虽然“课程”一词在我国唐宋期间就已出现, 但其含义只是教学内容规范, 没有教法的规定; 而英国教育家斯宾塞在 1859 年提出的“课程”一词的定义就蕴含了学程和教程两层含义, 这为课程开发创造了前提。心理学、社会学和哲学作为课程基础, 因其观点不同对课程目标确立、课程设计、内容选取与组织、课程实施和评价所产生的影响, 形成了不同职业课程开发模式, 如北美 CBE 模式、德国的“双元制”模式、澳大利亚 TAFE 模式等。我国在上世纪末引进国外职业课程模式对构建我国职业教育课程体系起到了积极作用, 但在众多职业课程模式建设中, 仍存在大量的水土不服、生搬硬套的现象。笔者认为, 我国目前的高职教育课程模式应着重通过课程、教学、教材、师资四个方面的建设加强学生职业能力的培养, 构建课程能力化、教学职场化、教材实践化和师资职业化“四化一体”的高职教育课程模式。

### 一、“四化一体”的高职教育课程模式内涵

---

1949年，泰勒在《课程与教学的基本原理》一书中提出著名的“选择教育目标→选择学习经验→组织学习经验→评价课程”的“目标为本”原理，其后又著文加以发展完善，创建了影响深远的“泰勒原理”。后来美国课程论专家舒伯特（W. H. Schubert）将泰勒原理归纳为“目标”、“内容”、“组织”、“评价”四要素，被称之为课程开发的“永恒的分析范畴”。“四化一体”的高职教育课程模式即遵循了这一原理，按照我国高职教育特点，采用“目标→内容→组织→评价”逻辑走向，将课程要素有机贯穿在一起，构建了以行为主义思想为指导的课程体系。

高职教育人才培养目标是培养高素质技能型人才。从这一目标出发，高职教育课程目标具有三个特性，即职业性、实践性和开放性。在高职教育课程体系中，突出职业性，要求通过课程学习能够培养学生职业能力，为此，课程应按照职业能力分层次进行序化，形成能力走向课程体系，同时确立出单元性课程能力目标并按照能力（包含职业素质）目标选取教学内容，固化为教学资料，形成典型教材。作为培养学生职业能力的教材，是一种项目统领任务式的工作过程描述，具有实践性。在组织学习职业能力教学中，应具有企业情景的教学场景，更重要的是教学组织和实施者，即教师不但具有教学能力，而且应具有职业能力，是具有“双师型”素质教师，这样开展的教学活动就具有了职场化特征。这一特性也决定高职教育必须实施开门办学，与企业、行业紧密结合，将企业、行业用人要求引入课程设计中，凸显开放性特性，在组织和实施课程教学过程中，与企业、行业合作，共同完成人才培养。在课程评价方面则要根据培养目标和人才理念，建立科学、多样的课程评价标准，开展由政府、学校、企业和行业各方面参与的课程质量评价活动，进行以职业岗位职责为基础，以品德、能力和业绩为导向的科学化、社会化的课程评价。

“四化一体”的课程能力化、教学职场化、教材实践化和师资职业化构成因素均指向课程目标的实现，形成一个系统化课程体系，共同完成高职教育人才培养目标。

## 二、“四化一体”的高职教育课程模式基础

纵观课程演变历史，不难看出，课程模式形成都以心理学、社会学和哲学为基础，因此，英国学者劳顿（D. Lawton）和澳大利亚学者史密斯与洛瓦特（D. L. Smith and T. J. Lovat）指出，课程的基础学科包括心理学、社会学和哲学。这些基础学科为课程领域中的思考和行动提供了必不可少的观念，为每一种课程模式提供了行动路线。“四化一体”的高职教育课程模式基础同样离不开心理学、社会学和哲学的指导。

“四化一体”的高职教育课程模式强调职业岗位素质与能力的实践性，它将人的职业活动分解成具体的、特定行为，具有行为主义心理学特征。这一特征体现在课程与教学方案上，

---

强调行为目标，突出布鲁姆（B. S. Bloom）认知、情感和动作技能三大领域教育目标的分类特性；在课程内容方面强调基本技能的训练，采用各种教学媒体进行个性化教学；在教学评价方面可以采用教学绩效、成本一效应分析和目标评价；提倡教学设计和系统设计。同时课程是培养人才的具体化，而人是社会活动的关键因素，社会因素必然对人提出要求，进而对培养人的具体化课程提出要求。“四化一体”高职教育课程同样受社会政治、意识形态制约。为适应我国经济发展方式转变和产业结构调整要求，高职院校通过能力化、职场化、实践化和职业化的课程改革，提高培养人才质量，以此满足经济社会对高素质劳动者和技能型人才的需要。因此，这一课程改革模式蕴涵着社会学意义的价值需求。

“四化一体”课程模式强调辩证唯物主义的思维方式，既突出职业能力培养，又兼顾学生的可持续发展能力养成。同时采用杜威的实用主义哲学思想，以素质、能力为本，知识够用作为指导方针，突出课程设置的实效性。在两种哲学思想辩证统一指导下，形成与区域经济发展相适应人才培养的课程体系。

### 三、“四化一体”的高职教育课程目标确立

在确立课程目标时，应考虑高职教育特色，借鉴泰勒提出课程目标应包括“内容”和“行为”两方面的观点，要用一种有助于学习内容和制定教学过程的方式陈述目标。美国学者博比特（F. Bobbitt）认为，课程目标必须具体化、标准化。行为目标符合这一要求，具体、明确，便于操作和评价，但是在制定目标时要考虑到学生兴趣的变化、能力的形成和个性发展的因素。

英国学者斯腾豪斯（L. Stenhouse）指出，课程目标应包含四个方面内容：（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。前两项可以用行为目标表示，而后两项却不能用行为目标表示。因此，课程目标除了行为目标外，还应有解决问题目标和表现性目标。按照布鲁姆教育目标分类法，高职教育课程目标的确立可采用学校与行业、协会和企业合作，借鉴北美 CBE 开发 DACUM 表方法，组建课程开发委员会，由行业、协会和企业专家划分职业工作领域，按照澳大利亚 TAFE 模式的功能法，依照职业需要性，梳理出素质与职业能力，制定职业岗位素质与能力标准，学校课程专家和资深教师与行业、协会和企业专家展开讨论，将职业岗位素质与能力标准按照教育规律，转化为课程标准和教学标准，形成课程目标，将课程目标细化为教学目标，形成课程单元教学目标，构建出素质与能力本位课程目标体系。

### 四、课程内容选取和组织安排

1. 课程内容选取。课程内容选取有三种取向：一是课程内容即教材。将课程重点放在

---

教材上，有利于考虑各门学科知识的系统性，使教师与学生明确教与学的内容，注重学科体系。二是课程内容即学习经验。这种取向强调学生学习质量，受学生自身支配，课程开发者很难完全知晓学生学习质量，同时难于根据学生学习所得经验选取课程内容。三是课程内容即学习活动。依据行为主义心理学基础，美国学者博比特（F. Bobbitt）认为，教育实质是一种显露人潜在能力的过程，根据社会需要遴选教学中的知识、技能、能力以及具备的态度，采用“活动分析法”，将以上知识、技能、能力和态度转化为工作过程的具体、特定的行为，即工作任务，使之成为学生学习内容。

学习活动重点关注学生做什么，强调学生学习主动性和积极性。在选取课程内容时，依据课程目标→教学目标→工作过程→工作任务→素质能力标准，形成素质与能力本位 CBE 职业岗位项目化课程和 TAFE 模式能力标准，这两者形成“四化一体”课程模式选取的内容，体现了素质、能力、职业、实践特性。

## 2. 课程内容组织安排。课程内容组织应遵循泰勒提出的

三个基本准则：连续性、顺序性和整合性。连续性是指直线式地陈述主要课程要素；顺序性是强调后续内容以前导内容为基础，并对前导内容不断深入；整合性是指各种课程之间横向联系，形成完整、统一观点。“四化一体”高职课程模式除此以外，在逻辑顺序和心理顺序上应更多地体现布鲁纳（B. S. Bruner）所主张的螺旋式，不断递升，逐渐提高。

本文所研究课程模式应从职业岗位导向按照素质与能力体系构建课程体系，体现出素质与能力本位，知识够用原则，以素质与能力为主线，梳理完成能力所需知识和素养，将课程体系分解为素质能力基础课程、素质能力支撑课程和素质能力核心课程，以及素质能力拓展课程（选修课程），课程排列过程中以能力逻辑性和心理顺序为标准，遵循连续性、顺序性和整合性三个基本准则，进行组织和安排。

## 五、“四化一体”的高职教育课程实施

美国课程学者辛德尔、波林和扎姆沃特（J. Snyder, F. Bolin & K. Zumwalt）将课程实施取向归纳为：忠实取向、相互适应取向和课程创生取向。本课程模式将忠实取向、相互适应取向和课程创生取向构成一连续体。从忠实取向到相互适应取向、再到课程创生取向，意味着课程实施从“技术理性”到“实践理性”，再到“解放理性”，体现三种取向包容和超越的关系。

在计划课程阶段采取忠实课程取向，在修正课程阶段，采用相互适应取向，在创生课程阶段，采用课程创生取向，呈现出三种课程实施取向递进式的层次性。教师和学生成为课程实施的主体，这种主体性是否得到解放，教师和学生的个性是否发生理想的发展和变化，成

---

为衡量课程实施成败的基本标准。

本课程模式源于行为主义，课程目标体现职业性，内容选取上体现企业实践性，组织安排上呈现出素质与能力本位思想，因此，在课程实施过程中，必然需要行业和企业参与，更多地需要企业的职场氛围，采用情境教学的模式。情境教学模式要求教师不但具有教学能力，而且要具有企业岗位工作能力，即是“双师型”教师和企业客座教师。课程实施所使用教材应与教学模式相适应，具有实践性，授课场所应具有企业职场性。在课程实施上，可以借鉴德国“双元制”模式，构建校企两元教学环节，采用校企合作、工学结合形式，达到课程实施职业情境要求。

#### 六、“四化一体”的高职教育课程评价

我国高职教育不仅要适应国家和社会发展的需要，还要鼓励学生个性发展。适应这一价值取向，高职教育课程评价具有综合性，导致课程评价取向也具有多样性，因此，应采用目标取向评价、过程取向评价和主体取向评价，三者相辅相成，形成综合评价。在课程单元模块上，可以借鉴澳大利亚 TAFE 模式功能评价法，对素质与能力标准进行鉴定，具体可以采用泰勒目标评价模式，从四个方面进行：（1）确定课程目标；（2）根据目标选择课程内容；（3）根据目标组织课程内容；（4）根据目标评价课程。虽然这一评价模式便于操作又容易见效，但是过于关注课程目标实现状况，忽略了课程实施过程的价值。在课程总体评价方面，还可以采用背景、输入、过程和成果（CIPP）评价模式，或 CSE（需要评估、选择计划、形成性评价、总结性评价）模式。这两种课程评价模式摆脱了预定目标的约束，着眼于课程设计、实施过程的全部情况，关注人在设计实施中的表现，教师和学生共同构成评价的主体。在评价过程中，主体之间民主参与、协商和交往，价值多元、尊重差异。总之，不论采用哪种模式评价，关注点都应是学生学习课程的成效，即学生完成作品、取得职业资格证书、参加技能竞赛以及自身就业竞争力。课程评价模式应形成以岗位职责为基础，以品德、能力和业绩为导向的科学化、社会化人才评价发现机制，应强化人才选拔使用中对实践能力的考查，克服社会用人单纯追求学历的简单化倾向。

通过以上论述，以行为主义等为基础，借鉴国外优质职业教育模式，构建课程能力化、教学职场化、教材实践化和师资职业化“四化一体”的高职教育课程模式，为培养我国高职学生职业素质、能力和就业竞争力将起到一定的促进作用。（论文来源：《中国高教研究》2011年第6期）

#### 参考文献

- [1] 叶澜. 课程改革与课程评价 [M]. 北京:教育科学出版社, 2001.

- 
- [2] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题 [M]. 北京:教育科学出版社, 1996.
- [3] 赵建新, 刘育峰. 职教理论与会计教学研究 [M]. 北京:中国长安出版社, 2003.
- [4] 关于高职教育培养目标的定位 [Z]. 教高 [2000] 2 号.
- [5] 教育部等七部门关于进一步加强职业教育的若干意见. [Z]. 教职成 [2004] 12 号.
- [6] 关于全面提高高等职业教育教学质量的若干意见 [Z]. 教高 [2006] 16 号.
- [7] 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年) [Z]. 2010.
- [8] 黄甫全. 现代课程与教学论学程 [M]. 北京:人民教育出版社, 2006.

## 高职课程改革与课型创新

□ 壮国桢

**摘要:** 在高职课程改革过程中, 部分院校往往把着力点放在课程模式改革上, 而课型作为课程实施的重要环节则没有引起较大的关注和研究。课改缺乏顶层设计、课型创新不够、配套措施不到位等直接影响课程改革的成效。主体维度、时序维度和情境维度是高职课型创新的三个关键点。

**关键词:** 高职院校; 课型创新; 路径

**作者简介:** 壮国桢 (1963-), 男, 江苏丹阳人, 常州机电职业技术学院党委副书记, 研究员, 博士, 研究方向为高职教育管理。

**中图分类号:** G710 **文献标识码:** A **文章编号:** 1001-7518 (2014) 09-0071-03

课程改革是高职教育内涵提升的核心内容之一, 虽然高职院校在课程改革中已取得了突破性进展, 但在当前高职院校的教学中, 重知识传授轻能力培养、学生学习动力不足、兴趣不浓等问题依然存在, 究其原因, 与课程改革不深入有关, 也与课程创新不到位相关。如何继续深入推进课程改革, 创新与课程模式相匹配的课型, 真正实现课程改革设定的目标, 是高职院校又一需要攻克的重点。

### 一、课型的概念及特点

“课型”是“课的类型”的简称, 是上课具体形式的种类。按照不同的标准, 课型有多种分类方法。一是按教学任务, 把课型分为综合课(混合课)和单一课, 所谓综合课(混合课)是指在一节课内完成两种或两种以上的教学任务, 单一课则是在一节课内完成一种教学任务<sup>[1]</sup>。二是按教学方法划分课型, 这在我国最为常见, 可分为讲授课、实验课、观察课、练习课、复习课和综合课等<sup>[2]</sup>。这种分类方法也被应用到高职教育的实践之中, 最为教师和管理者所普遍接受。

---

课程模式、课型、教学方法是三个不同层次的概念，课程模式是课型的上位概念，教学方法是课型的下位概念。课型是课程模式与教学方法之间的“黏连剂”，与教学模式、教学形态、教学组织形式等具有相近的内涵。可以认为，课型是在一定课程模式下选择的一种教学形式，是教学过程中各要素相互作用的一种相对稳定的组合关系，是实现课程目标的方式和途径。

按照系统论的观点，系统是由“要素”、“结构”与“功能”三者组成的，要素是构成系统的最基本单位，回答系统是由什么构成的问题。结构则揭示系统是如何构成的问题。任何系统都有特定的功能，特别是由人制造或改造的系统，总有一定的目的性，目的性就是要求系统必须具备一定的功能。系统的结构与功能是相互联系、相互依存的，系统的结构不同，系统的功能也往往不同，但在一定的条件下，结构和功能可以相互转化，当结构发生变化并达到一定程度时，就会导致系统出现新的功能。由此可见，在教学要素不变的情况下，通过调整要素之间的关系，就能实现不同的功能。因此，既不能用教学任务，也不宜用教学方法来划分课型，而应该按照课程的功能来调整教学过程中各要素之间的关系，通过建立一定的结构来创新课型，最终达到实现课程目标的目的。

课型具有三大特点。一是指向性。课型是在教学理论、教学思想的指导下，为实现具体的教学目标而形成的一种教学组织形式。“课程”来自于拉丁语“cursum”一词，其包含有“跑道”的含义<sup>[3]</sup>，据此，课程可以理解为“道”（主要载体），课型则可以理解为“跑”（实施途径），是课程实施的方法设计，强调“过程”和“行动”，两者有机结合，才能实现课程目标。二是稳定性。“揭示客体的结构，就是列举客体的各个部分和这些部分发生相互关系的方式。结构总是以关系为前提的。”<sup>[4]</sup>课型是在一定的课程模式内开展教学活动过程中各要素的组合关系，具有相对稳定的结构，课型结构一般包括时间和空间两个方面，时间指向“顺序”，空间指向“环境”。三是匹配性。课型具有基本的范式，不同的课程模式一般选用不同的课型。在传统教学过程中，班组教学和活动教学是两种最主要的课型，“谁也取代不了谁，对峙性地并存。”<sup>[5]</sup>班组教学适用于学科课程，而对于以“做”来设计的高职课程模式，活动教学应是其较为适配的课型。

## 二、高职课型创新存在的问题

课型创新既是课程改革的重要组成部分，也是将预定的课程方案付诸教学实践并使课程改革取得预期成效的重要环节。当前高职课型创新主要面临三大问题。

问题一：课程理念不到位，课程改革成为“半拉子工程”。在近年高职院校开展的课程改革中，实践导向、能力本位等理念深入人心，开发出了以典型产品或服务为载体的项目课

---

程模式<sup>[6]</sup>、工作过程系统化课程模式<sup>[7]</sup>等，课程改革取得了令人瞩目的成绩，在过去的质量工程中评出了一大批国家级、省级精品课程、精品教材。很多院校认为课程改革就是对课程内容的重构、教材的编写等，以为做了这些，课程改革任务就算完成了，而真正能够把实践导向、能力本位等理念落实到教学中的并不多，导致课程改革“轰轰烈烈”，课程实施“依然故我”，高职课程改革没有“落地”，成效得不到显现，学生在课堂上玩手机、听音乐、打瞌睡的场景，在高职院校的课堂里相当普遍。

问题二：课型创新不到位，“线性”的教和学仍无改观。高职课程改革的矛头主要指向的是学科体系课程，试图解构学科体系，重构符合高职教育特征和学生特点的实践导向的课程体系。这些课程模式都是围绕“做”来改革和设计的，但如何按照“做”来创新课型则没有很好地研究，教和学仍然以“线性”方式进行。教师在课前依据课程标准、教材、教学参考书精心备课，根据教案中设计好的教学环节，按照计算好的时间，在课堂上“演讲”备课笔记，课程结束时，根据备课笔记组织考试。同样，学生也以“线性”的方式在学习，上课记笔记，考前背笔记，考试回忆并默写笔记。作为与普通教育有显著区别的高职教育，无论是否开展了课程改革，其课型与普通教育并无二致，“以教材、教师、教室为中心”的课型仍然大行其道，教师驾轻就熟，学生习以为常，离教育部提出的教学过程实践性、开放性和职业性的要求相去甚远。

问题三：配套措施不到位，课型创新的保障条件不够。课型创新是课程改革的延续和深入，在这一过程中，还需要配套措施的跟进来加以保障。目前主要存在三方面的问题。一是教学管理制度、分配制度没有跟上，使参与课程改革的教师付出的劳动没有得到相应回报，影响教师课型创新的积极性；二是教学空间仍然按照知识传授、实验、实训的传统“三段式”体系来安排，相互独立，自成体系，未能有机融合；三是与实践导向相匹配的教学空间和设施设备不足，使课型创新无法有效推进。

### 三、高职课型创新的方法

教学是以课程内容中介的师生双方教和学的共同活动，构成要素为教师、学生、课程内容、教学手段<sup>[8]</sup>。而工作过程则有四个基本组成要素，即工作人员、工具、产品和工作行动<sup>[9]</sup>。高职教学不仅要体现传授知识的一般教学过程，还要体现技能训练、职业素质培养的特殊工作过程，因此，如何将工作过程的要素融入到教学过程中并将所有要素进行合理搭配，形成一种与传统教学不同的结构，是高职课型创新的重点。高职课型创新要重点解决好工作人员、工作行动和情境三大问题，可从三个维度来调整它们的结构，一是以学生中心调整师生关系，二是以行动导向统领教学过程，三是以岗位实境统筹条件保障，从而真正发

---

挥高职课程的功能。

### （一）主体维度——以学生中心调整师生关系

无论是教学过程还是工作过程，人员是不可或缺的重要因素，而教师中心或学生中心，是高职课型创新的重要标准。在传统班组教学中，教师处于中心地位，学生处于从属地位。在高职课型创新中，“学生始终处于教学的中心，教师则成为平等中的首席”<sup>[10]</sup>。教师应从知识的传授者转变为教学的设计者、过程的组织者和课型创新的再造者，学生则变成教学活动的中心，学生在完成工作任务、解决问题的过程中完成学习任务。为此，应做好教师和学生两个方面的准备。

一是教师方面的准备。“打铁还需自身硬”，在课型创新中，教师准备不足不仅没有动力，相反会成为阻力。虽然高职重构了以实践为导向的课程模式，如果教师缺乏实践动手能力和实际操作的工作经验，课型创新将无从谈起，充其量是“新瓶装旧酒”，在教学过程中还是会走“回头路”，回到自己驾轻就熟的传统“线性”教学中去。为此，必须进行两个层次的准备，第一层次是教师个体“双师”素质的培养，着力于对现有教师实践能力的培养和企业兼职教师教学能力的训练；第二层次是教学团队的组建，构建“双师”结构的团队，以弥补个体“双师”素质的不足。

二是学生方面的准备。在当前高职教学中，学生中还存在“既不满意教学现状又不愿意亲身参与实践”的思想，因此，要创新课型，学生应在两个方面做好准备。一是自主学习能力的准备。要改变“老师教什么，自己就听什么，老师怎么教，自己就怎么学”的状况，真正成为学习的主体。二是自我评价能力的准备。为便于新课型的实施，学生要对课中学习和课后完成的项目进行自我评价，作出初步判断。

### （二）时序维度——以行动导向统领教学过程

高职课程改革已经“把实践（工作项目）作为课程组织的核心”<sup>[11]</sup>，也就是将工作内容有效融入课程内容之中，课型创新也应以“实践”或者“做”来组织教学，融工作过程于教学活动过程之中，要把课程内容设计成一个个教学行动方案，把整个教学过程分解为一个具体的行动过程，为此，时序就成为考量高职课型创新的又一重要指标。

赫尔巴特及其后来者将学科课程的教学过程划分为预备、提示、联想、总括、应用等五个阶段，在中国则将其改造分为组织教学、检查复习、学习新教材、巩固新教材、布置课外作业等更为具体明了的五个阶段，并作为各类教学的经典程序结构。不难看出，传统的“五阶段”课型时序主要以知识传授为主线，已不太适应高职课程要将工作过程融入教学过程的要求，因为“不管在什么领域，所有职业的工作过程的结构大体上是相同的，一般都可以简

---

要地划分为确认工作任务、计划、实施和检查、评价与结果记录等四个阶段。”<sup>[12]</sup>因此，对于高职教育项目课程或者工作过程系统化课程来说，这一时序结构也应作相应的调整。在高职课程教学过程中，从时序维度探索出了许多类型，如：有把教学过程分为“资讯(获取信息)、决策(做出决定)、计划(制订方案)、实施(进行操作)、检查(审视过程)、评价(总结反馈)”等六个阶段<sup>[13]</sup>和“布置任务、教师讲授、分组练习、任务实训、成果展示和综合评价”等六个阶段<sup>[14]</sup>；有把教学过程分为“引导任务、模拟完成、分享知识、解决方案、总结任务”五个阶段<sup>[15]</sup>；还有分为“提出任务，分析任务，知识构建，完成任务”四个阶段<sup>[16]</sup>等情况。总之，课型创新的时序维度就是以行动为导向，按照工作过程和教学过程的综合化改造来形成高职教学相对稳定的“结构”。

### (三) 情境维度——以岗位实境统筹条件保障

在高职课程教学中，除工作人员、工作行动两大要素外，还有重要的情境要素，即工具的使用和产品的形成。在高职课程改革的实践中，实践条件的变化大致经过三个阶段的发展，第一阶段，在传统的教室里，增加实践教学的内容，所谓的“黑板上开机器，教室里种水稻”；第二阶段，大量添置设备，建设实验实训室，实践教学自成体系，与理论教学双线并行，从而形成“两张皮”；第三阶段，融理论教学与实践教学为一体，构建符合高职课型创新要求的情境。情境维度包括学习场所的再造和学习情境的营造两个方面。

一是学习场所的再造。传统的班组教学课型一般在教室进行，黑板、粉笔等是必备条件，而高职的行动导向课型则要求将传统意义上的教室改造成既能开展理论教学又能进行实践操作的多功能专用教室，四周为教学设施和设备，中间设置“教学岛”，在具备传统教室功能的基础上，成为能够采用多媒体教学并具备高仿真度的虚拟实习场所。

二是学习的情境营造。高职教学情境设计原则包括：每一学习情境均为完整的工作过程；学习情境都应该为同一范畴的事物；各学习情境呈平行、递进或包容关系<sup>[17]</sup>。按照这些原则将专用教室分为现场考察、方案制作、方案展示三个情境单元，每个学习情境都能体现一个完整的工作过程，使学习过程与工作过程基本一致。

课程是实现教育目的和培养目标的重要手段，而课型则是实施课程教学、完成课程目标的重要途径。课型创新是一项系统工程，还需要在方案设计、教学管理、人事分配、考核评价等方面制订一系列的管理配套制度。通过课型创新，反映高职课程改革的方向以及改革的成效，创设高职学生钟情的课堂，使更多的高职课程变成名副其实的精品课程，是一个值得进一步探讨的研究课题。（论文来源：《职教论坛》2014年第9期）

### 参考文献：

- 
- [1][8]顾明远. 教育大辞典[M]. 上海: 上海教育出版社, 1998: 902、711.
- [2]韩立福. 从单一课型走向多元课型[N]. 中国教育报, 2012-08-11.
- [3]钟启泉. 现代课程论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 52.
- [4][苏]B·T·阿法纳西耶夫. 系统与社会[M]. 贾泽林, 苏国勋译. 北京: 知识出版社, 1988: 134.
- [5]黄济, 王策三. 现代教育论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1996: 370.
- [6]徐国庆. 职业教育项目课程的内涵、原理与开发[J]. 职业技术教育, 2008(19): 5-11.
- [7]姜大源. 论高等职业教育课程的系统化设计——关于工作过程系统化课程开发的解读[J]. 中国高教研究, 2009(4): 67-70.
- [9][12]赵志群. 职业教育工学结合课程的两个基本特征[J]. 教育与职业, 2007(30): 18-20.
- [10]壮国桢. 高职教育行动导向教学体系[M]. 镇江: 江苏大学出版社, 2007: 158.
- [11]徐国庆. 当前高职课程改革关键概念辨析[J]. 江苏高教, 2009(6): 130-133.
- [13]姜大源. 职业教育的教学组织论[J]. 中国职业技术教育, 2007(31): 1-6.
- [14]王贵兰, 陈丽, 李立君. 高职课程的教学改革探索与实践[J]. 邢台职业技术学院学报, 2012(2): 18.
- [15]林朝朋, 许晓春. 高职课程的“5S 教学法”开发与实践[J]. 厦门广播电视大学学报, 2011(4): 61-63.
- [16]丁琦, 汪德宏. 基于工作过程的高职课程教学模式探讨[J]. 职教论坛, 2010(2): 45-46.
- [17]姜大源. 职业教育学研究新论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2007: 136.