

# 职 | 业 | 院 | 校 |

## 办学模式创新及课程结构设置 与职业指导 实务全书

主编/徐浩



银声音像出版社

# 职业院校办学模式创新及 课程结构设置与职业指导实务用书

主 编：徐 浩

(中)

本书是《职业院校办学模式创新及课程结构设置与职业指导实务用书》光盘的使用说明与对照阅读手册

银声音像出版社

## 第三章 职业院校多元 综合的课程模式

### 第一节 课程模式及其研究的重要性

#### 一、课程在教学改革中的核心地位

##### 1. 课程的内涵

据不完全统计,中外学者对“课程”有近百种定义,既有狭义的,也有广义的;既有静态的,也有动态的……。随着社会进步和教育科学的发展,课程的定义也不断趋于完善。我国教育专家钟启泉先生将课程定义为:课程是旨在遵照教育目的指导学生的学习活动,由学校有计划、有组织地编制的教育内容。他还从教育计划的角度将课程定义为:课程是旨在保障青少年一代的健全发展,由学校所实施的施加教育影响的计划。前者是广义的,后者是狭义的。

以钟启泉先生对课程的定义为基础,根据国内外学者的最新成果,可将课程的定义归纳为:课程是对育人目标、教学内容、教学活动方式的规划和设计,是教学计划、教学大纲和教材全部内容及其实施过程的总和。这是广义的。它既包括了“规划和设计”,也包括“内容及其实施”。对于课程的研究,重点在于“规划和设计”,但也必然涉及并制约“内容和实施”的探索。由于对课程的研究重点在“规划和设计”,因此也可以把课程相对狭义的定义为:课程是学校或培训机构为实现一定的培养目标而精心选择的教育与训练内容的范围及其安排的总和。

| 课程的内涵 |       |        |
|-------|-------|--------|
| 课程    | 静态的内容 | 动态的进程  |
| 第一层次  | 教学计划  | 开发和实施等 |
| 第二层次  | 教学大纲  | 编订与考核等 |
| 第三层次  | 教材、设备 | 编写与教学等 |

## 2. 课程是教学改革的核心

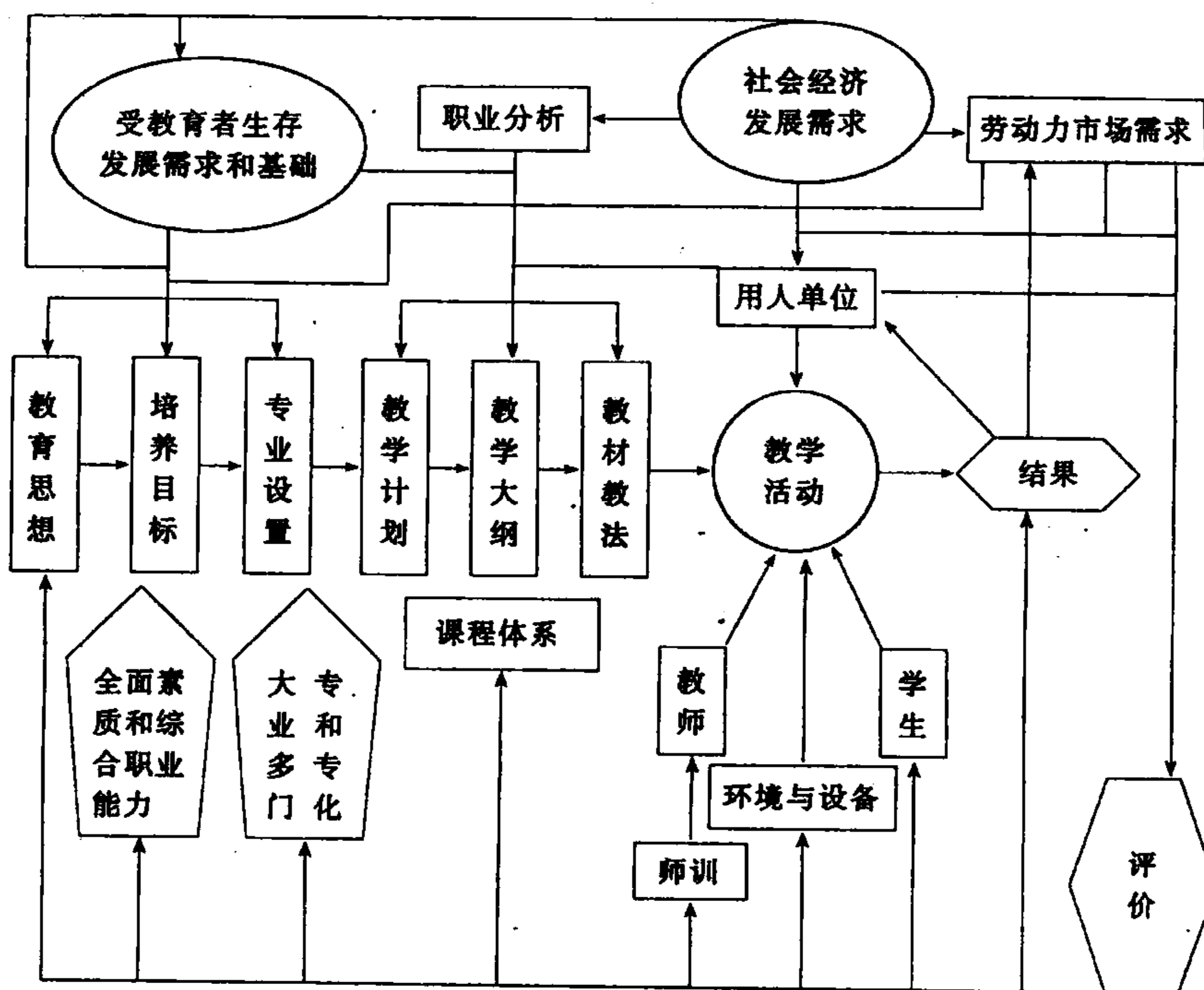
职业教育教学改革由联系紧密的教育内部、教育外部两大子系统组成，课程既在教育内部各环节中起承上启下的作用，又是教育外部制约、影响教育内部各环节的主要中介，是教学改革的核心。

教育内部的众多环节可分为宏观、中观、微观三部分，宏观部分包括教育思想、培养目标、专业设置；中观部分包括教学计划、教学大纲、教材教法等环节，即课程体系；微观部分则指教学活动。课程体系改革不但受到宏观环节的制约，而且是宏观环节落实的主渠道；而课程体系改革不但制约微观环节，而且直接拉动微观环节改革。

教育外部对职业教育内部的影响，主要体现为社会经济发展需要和受教育者的基础以及生存、发展需要两方面的影响。后者通过生源分析予以了解，而社会经济发展需要则主要通过劳动力市场需要、职业分析和用人单位需要来了解。如果说劳动力市场需求主要从职业类别、从业者数量等方面影响教育内部改革，那么，职业分析则是从职业岗位对从业者素质的要求方面直接涉及课程体系改革。而与职业学校挂钩的用人单位的需求，则不但在具体的职业类别、从业者数量等方面影响教学改革，而且在从业者素质方面有更具体的要求。这几条渠道虽然全方位影响教育内部的各个环节，但更直接地通过课程体系体现或拉动宏观、微观环节的改革。

我国引进的国外职教课程模式，强调职业分析，淡化学科，不仅为我们提供了从职业岗位实际需求出发，通过课程适应教育外部需求的逆向思维理念，而且提供了具体的

操作方式，引发了我国以课程改革为重点的教学改革热潮。



## 职教课程体系及其在教学改革系统中的位置

大力推进课程体系改革，无疑是职业教育教学改革的核心。在课程改革中，课程模式既通过其特有的课程观念、课程结构、课程目标、课程开发、课程实施、课程管理、课程评价等环节具体体现课程范型的理念，又为专业课程方案开发者提供了具体思路和操作方法的标准样式，使课程范型理念的落实有所保证。一个成功的课程模式，不但能真正发挥课程体系改革在教育内部各环节中承上启下的作用，而且能真正落实教育外部对教育内部改革的影响。

因此,符合我国当前职业教育发展实际的课程模式的形成和完善,不仅能确保课程改革在职业教育教学改革中的核心地位,而且能使教学改革事半功倍地顺利推进。

## 二、课程模式及其与课程范型、课程方案之间的关系

## 1. 课程模式的内涵

课程模式是指来自于某种课程范型（或称课程形态）并以其课程观为主要指导思想，为课程方案设计者开发或改造某个专业并编制课程文件提供具体思路和操作方法的**标准样式**。换言之，课程模式是课程范型的衍生物，是课程范型转化为课程方案的中介；体现课程开发步骤（分析—设计—实施—评价）的具体思路；也是课程方案设计者可仿照的标准样式。课程模式不但是一种理念，还是一种有实操意义的方法。

#### 2. 对职业教育影响较大的四种课程范型及其课程模式

课程范型又称课程类型或课程形态。狭义的课程范型指课程最初的类型，从现代课程论看，课程范型主要说明其体现的教育思想和理论基础。对职业教育影响较大的课程范型有学科课程、活动课程、核心课程和多元整合课程4种。目前职教界流行的各种课程模式，基本上源于这些课程范型。

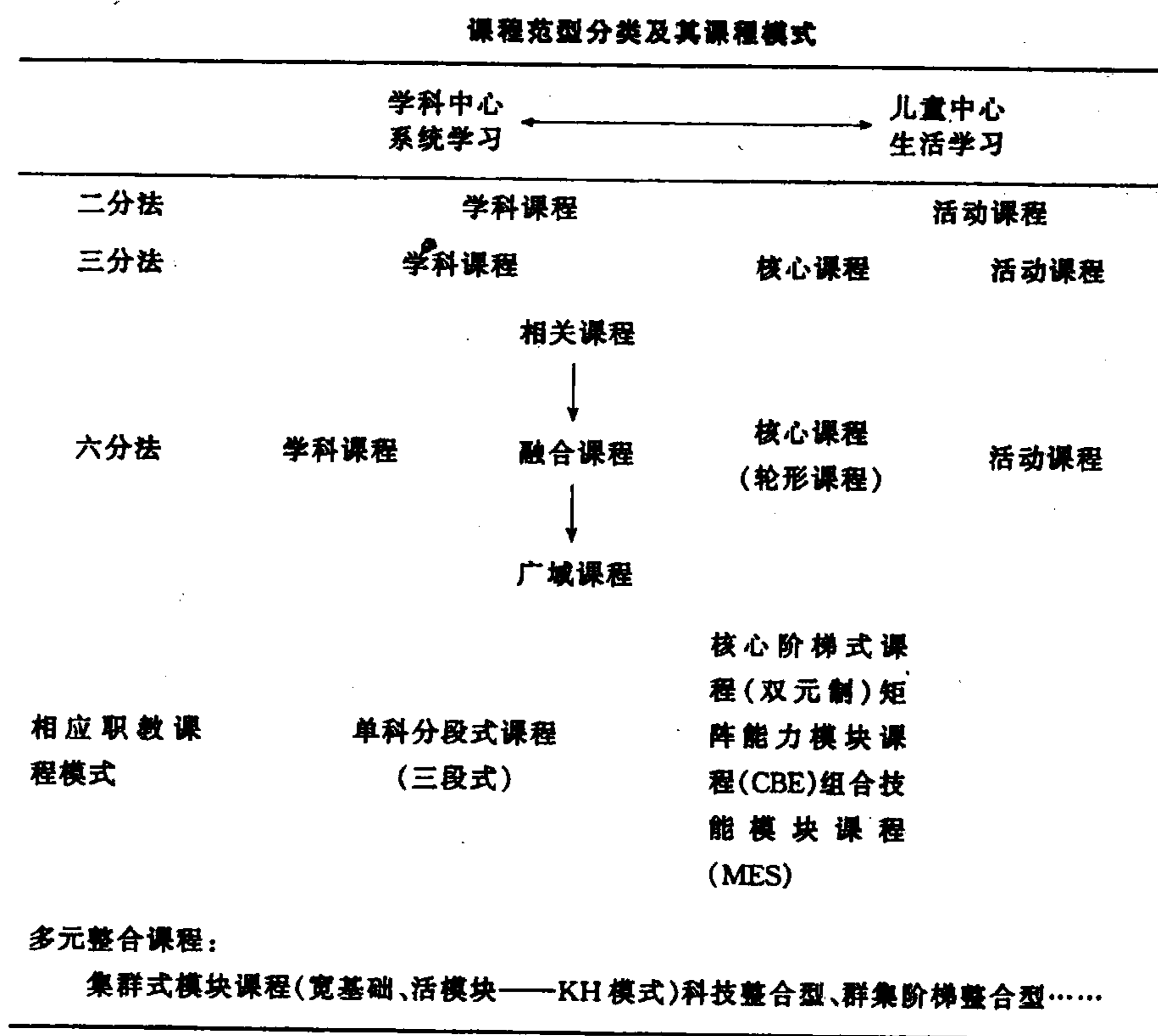
以学科为中心还是以儿童为中心，体现了两种不同的教育思想，亦是学科课程与活动课程的分水岭。而学科课程、活动课程（又称经验课程或儿童中心课程），是两种最基本的课程范型。

随着社会进步和教育科学发展，出现了一种介乎于学科课程和活动课程之间的课程范型——核心课程。核心课程一是指最主要的学科即主干科目；二是指一种课程范型，体现了一种特有的教育观。核心课程既不以学科为中心，也不以儿童为中心，而是以人类的**生产活动**为中心。这种教育观适应了工业化社会大生产的需要，对职业教育产生了重大影响。现今被人们强调的职业分析，就是以劳动者职业活动的实际需要为中心来组织教学内容，是核心课程的理念在职教领域中的一种体现。与此同时，学科课程也发展出三种改进型课程：相关课程、融合课程和广域课程，这三种改进型课程实际上是学科不同程度的综合化。

在工业经济后期向知识经济转化的过程中，众多国家职教课程体系发生了质的变化，多元整合课程——一种新型的**课程范型**应运而生。多元整合课程是指采用多种课程范型之所长，经取舍、重组而成的现代职教课程范型。与工业化社会中诞生的核心课程相比，这种课程范型不仅强调基础观，而且重视“整合的能力观”。核心课程的能力观

“把能力看做是任务本位或行为主义的”而多元整合课程的能力观，认为“一般素质对于有效的操作行为至关重要”，强调“一般素质为迁移或养成特殊素质提供了基础”。这种能力观与我国强调的素质教育对“能力”的要求不谋而合。多元整合课程体现的课程观念，代表了当今世界课程改革的最新潮流，得到我国职教理论界的认同。多元整合课程在国内外职教界引起了强烈反响，我国在职业教育课程改革中，将其作为推出新型课程模式或评价现有课程模式的主要依据，是事半功倍之举。

对课程范型即课程形态这一层级的研究，既是继承古典课程论、现代课程论精髓的最佳途径，也是避免职业教育课程改革走弯路的有效手段，还是职业教育课程理论形成



课程范型分类及其课程模式

的基础。

此表中的多元整合课程，以及二分法、三分法、六分法中列出的均为课程范型。多元整合课程在表中不与其他课程范型并列，而另列于表的下部，既表示它包含了其他课

程范型的长处,也体现了它与其他课程范型的演变关系。由这些课程范型产生的课程模式,即表中“相应职教课程模式”一栏中,核心课程对应的核心阶梯式课程(双元制)、矩阵能力模块课程(CBE)、组合技能模块课程(MES)等课程模式,在近年来的发展中,也受到了广域课程的影响。相关课程、融合课程、广域课程实质上是不同程度的课程综合化,前两者是学科间的综合化,而广域课程则冲破了学科的束缚,发展为以“问题为中心”的综合化。与核心课程对应的课程模式,大多运用了以“问题为中心”的综合化手段。几类课程形态对应的课程模式呈现出“你中有我、我中有你”的发展态势,为多元整合课程的形成奠定了基础。

### 3. 课程方案及其开发与课程模式的关系

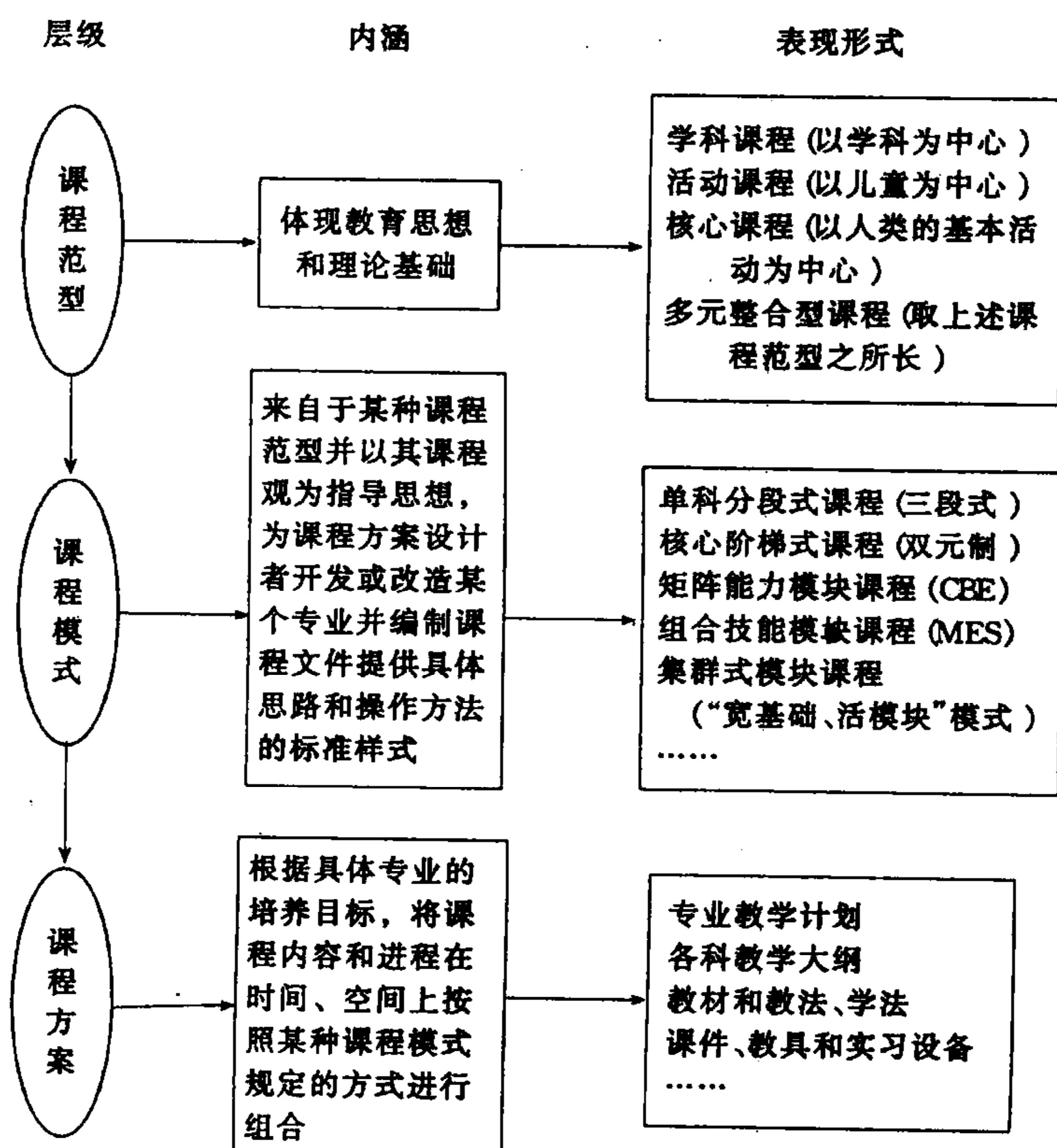
课程方案是某种课程模式在具体专业课程开发中的运用,是落实专业培养目标的具体课程计划。狭义的课程方案专指教学计划,广义的课程方案则是教学计划、教学大纲、教材的总和。职业学校的课程方案是根据具体专业的培养目标,按照某种课程模式规定的方式对课程内容和进程在时间、空间上加以组合形成的。这种组合方式是某种课程模式所特有的,并体现其相应的课程理念。就其表现形式看,课程方案是静态的。

课程开发指产生一个完整课程方案的全过程,包括课程分析、课程方案设计、课程方案实施、课程方案评价等步骤。课程分析是指为课程方案设计做准备的各种分析,如职业分析、劳动力市场需求分析、学生需求和基础分析、相关课程文件分析等。

课程方案设计者在课程开发过程中,均自觉或不自觉地采用某种课程模式,运用其设计思想,使用其课程结构,落实其课程观念,并体现其应有的课程功能。虽然在课程开发过程中,设计者可能借鉴其他课程模式的长处,但多以一种课程模式为主要依据,并主要体现其课程观。就其表现形式看,课程开发是个动态的过程。

“面向 21 世纪职业教育课程改革和教材建设规划”研究与开发项目中的 04 类项目,即中等职业学校重点建设专业课程改革与实践项目研究,属于课程开发的范畴,具体产出主要是若干个专业的完整的教学文件,即包括教学计划、教学大纲和教材及其配套实习设备、教具、课件的设计在内的课程方案。82 个重点建设专业教学改革整体方案的

推进，实质上是通过课程开发，得到以课程方案为主的成套教学文件。



职业教育课程体系改革的三个层级

#### 4. 职教课程探索的三个层级 (见下图)

通过我国职教界 10 年来特别是近几年的探索，有关职业教育的多元整合课程的理论体系基本形成，其理念已被越来越多的人所认同；一批富有活力的课程模式在改革热潮中得以涌现，其中部分模式已相对完善、趋于成熟；众多源自于一线的实验性课程方案，自下而上地影响着教育行政部门的决策，82 个重点建设专业以课程改革为核心的整体教学改革的启动，预示着自上而下、上下结合的新一轮课程改革热潮的到来。

通过由课程范型、课程模式、课程方案组成的三个层级课程改革的推进，既为富有中国特色的职业教育课程理论的诞生创造了条件，又为通过完善内涵来迎接我国职业教育的第二春奠定了基础。

由于课程模式在课程改革的三个层级中处于承上启下的地位,对各种课程模式进行梳理,并从理论上加以分析和提炼,对于今后职业教育教学改革的深化,有着特殊重要的意义。

### 三、引进课程模式对我国课程改革的启发

#### 1. 引进课程模式的共性

20世纪70年代至90年代初,我国相继引进了双元制、MES、和CBE等模式,引发了我国90年代职教课程改革的热潮。这些模式对我国职业教育教学改革的影响,主要体现于它们使用的核心阶梯式课程(双元制)、组合技能模块课程(MES)和矩阵能力模块课程(CBE)等课程模式及其开发方法对传统课程模式的冲击,使职教界从传统思维方式中解放出来,开始尝试用新的思维方式设计专业教学计划,用新的结构组织教学内容。

引进的职教课程模式各有所长、特点各异,但究其本质,具有以下共性:

第一,体现了核心课程的理念。核心阶梯式课程(双元制)、组合技能模块课程(MES)和矩阵能力模块课程(CBE)等引进模式,不以学科为中心来组织教学内容,不强调知识的系统性、完整性,而是从职业活动的实际需要出发来组织教学内容,强调能力本位和知识的“必需、够用”,重视职业分析,反映了发达国家工业化时期出现的课程范型——核心课程的理念。双元制以职业实践活动为核心组织必要的知识和技能;MES以技能分解为框架构建模块及模块组合;CBE以能力分析为依据组建模块。其本质均在于教学内容的取舍决定于职业岗位对从业者的要求——能力本位的核心思想。

第二,课程结构模块化。由于模块是便于组合、相对独立的教学内容,不但能随科技进步和社会发展及时更新教学内容,而且使受教育者能根据自己的基础和发展需求在一定范围内予以选择。模块化的课程结构,不但能“及时体现新知识、新技术、新工艺和新方法”,大大增强教学内容的适用性,而且能在一定程度上适应不同学习基础、发展需求各异的受教育者的需要。

第三,课程综合化。由于教学内容取舍的依据是职业岗位的实际需求,因此绝大多

数模块都以某一能力或技能的形成为主线,把专业知识和专业技能有机地融合为一个整体。每个模块几乎都是以“问题为中心”进行课程综合化的典范,很难将教学内容划分为专业理论课和专业技能课。双元制的核心阶梯式课程,甚至把数学改造为专业计算,其内容取舍也取决于职业实践的需要。

#### 2. 国外课程改革新动向——对社会能力训练的重视

近年来,国外职业教育十分重视受教育者适应社会、融入社会的能力训练,这一课程改革的新动向应引起我国职教界的充分重视。

自20世纪70年代以来,德国企业界和职教界不但强调雇员专业能力的训练,而且十分重视雇员关键能力(Schlüsselqualifikation)的高低。关键能力指专业能力以外的能力,是从事任何职业都应具备的能力。强调劳动者在职业变更后所具有的这方面能力依然能在新的岗位上起作用,因此又被称为跨职业能力或可携带的能力。也有人提出关键能力包括专业能力、方法能力和社会能力。德国理论界对关键能力具体内涵的解释虽然还有争论,但趋于一致的看法则主要指组织和执行任务的能力、交往与合作能力、学习能力、解决问题和判断能力、承受能力、创造性和适应能力、独立性与参与能力、反省能力以及责任感,以及可归属方法能力的获取和使用信息的能力、学习能力、思维能力等内容。

英国爱德克斯国际教育基金会(Edexcel Foundation)的BTEC证书课程,注重“以学生为中心”,强调面向社会实际和职业需要组织教学内容,实施模块化的课程结构,运用以课业设计为主的考核方式,建立专业能力、通用能力(Common Skill)并重的教学目标。这种通用能力也不针对某一具体职业,而是从事任何职业要获得成功所需要的技能,是跨职业的能力,与德国关键能力的实质内涵基本相同。通用能力分为7个领域共18个方面,7个领域为自我管理和自我发展、与他人合作共事、交往与联系、安排任务和解决问题、数字运用、科技应用、设计和创新。具有相应水平的通用能力,是取得BTEC各级证书的必要条件。

关键能力、通用能力均为直译的名词,究其内涵,除学习能力、获得和处理信息的

能力、设计和创新、数字运用、科技应用以及逻辑性、计划性等部分能力应属于方法能力外,绝大部分应属于适应社会、融入社会的能力,是从事职业活动所需要的社会行为能力。称之为“社会能力”,既能更准确地表达关键能力、通用能力中最本质的内核,也更容易理解。

社会能力或关键能力、通用能力,之所以在众多发达国家和地区的职业教育中受到重视,主要在于满足社会经济发展和受教育者生存发展的需要。职业学校应责无旁贷在学生职业生涯开始以前,有意识、有目标地训练和提高学生适应社会、融入社会的能力。职业学校不能只把学生培养为“技术人”,而应该把学生培养成适应职业需要并能在职业活动中得到晋升的“职业人”,更应该把学生培养成能适应社会、融于社会、改造社会并能在社会中得到发展的“社会人”。

传统职业教育十分重视培养学生的专业能力,对方法能力的培养往往重视不够,而对社会能力的培养则大多被忽视。不重视专业能力培养的教育不是职业教育,只培养专业能力教育至多只是职业培训,而算不上是职业学校教育。专业知识和技能都会随社会发展和科技进步而更新或淘汰,而社会发展和科技进步对劳动者社会能力的要求却会越来越高。学生毕业后所从事的职业可能变更,需要重新学习或更新原有的专业能力,但学生具备的社会能力却不会因更换职业而无用武之地,较强的社会能力会让学生在今后的职业生涯中受益终生。重视和加强社会能力训练,有利于职业教育实现从以职业资格达标为重点向以综合职业能力培养为重点的转变,有利于学生提高适应职业变化的能力,有利于能力本位教学改革指导思想的进一步落实,有利于终身教育体系的构建。

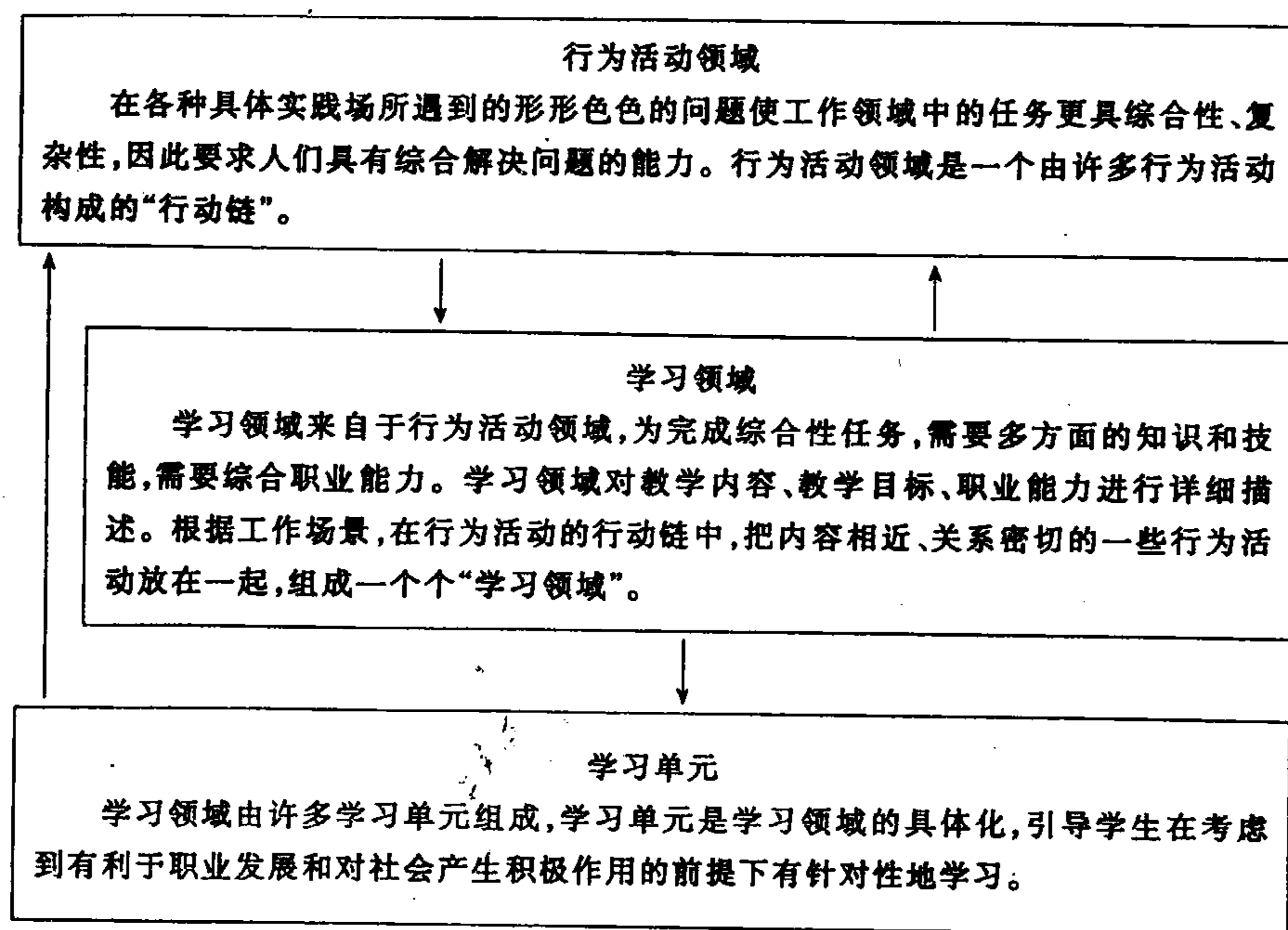
社会能力,是综合职业能力的重要组成部分,是劳动者素质高低的重要标志,应该得到职业学校的充分重视,并作为课程改革的重要内容。

### 3. 学习领域——德国课程模式新探索

“学习领域”是德国 20 世纪 90 年代针对双元制存在的问题,推出的一种指导课程开发的课程模式,它不但大大提高了课程开发的效率,而且体现了新的课程观念,推动了教法、学法改革。以“学习领域”作为课程设置的基础,在我国尚处于引入初期和小

范围的实验阶段。

“学习领域”是对应“工作领域”、“行为活动领域”的提法。企业里的“工作领域”是对从业者的能力要求，类似于我国职教界比较熟悉的 CBE、MES 常提到的职业领域的能力或技能要求。而“行为活动领域”包涵并大于“工作领域”，它涉及企业以外的日常生活和社会活动的内容。“行为活动领域”是以问题为导向的综合性任务（可以理解为是“以问题为中心”的课程综合化），即与实际情况紧密相关的综合的工作任务，是从某一工作的具体过程出发，为完成这一工作所应采取的行动，是比技术性的“工作领域”内涵丰富得多、涉及社会活动领域的实际工作领域。



#### 学习领域与行为活动领域、学习单元的关系

“学习领域”来源于“行为活动领域”，以实际工作过程作为出发点，使学生通过学习，既掌握工作本领，又提高自身综合素质。“行为活动领域”实际上是一个由许多与职业活动相关的行为活动构成的“行动链”，行为活动之间的关系有的密切、有的松散。根据工作场景，把内容相近、关系密切的一些行为活动放在一起，就组成了一个个“学习领域”。

“学习单元”是在学习领域的基础上开发的，是教学的具体安排或授课内容。在教学中，“学习单元”是学习领域的具体体现，是行为活动领域的具体教学活动。学习单元包含专业理论，但这些理论不是由教师脱离实际的照本宣科，而是从实际出发，为学生理清理论的来龙去脉，引导学生去发现，并重建为自己的知识结构。在教学过程中，教师不只是传授知识，而要为学生制造问题，用问题引导学生思考，让学生通过自己的探索，把知识组织起来，构成自己的体系。

“学习领域”倡导案例教学、项目教学、角色扮演、小组讨论、模拟训练等教学方法，十分重视关键能力的训练和知识向行动的转化，强调学习过程个性化。“学习领域”以行为活动为导向，虽然与 CBE、MES 一样，也从具体岗位的实际需要出发，但强调涉及更广泛的社会活动，并着力于在活动中重新构建知识、形成能力，使受教育者既能适应岗位要求，又能将这种构建知识体系的能力和其他一些能力，运用于其他职业岗位。

从以上分析来看，“学习领域”属于课程模式层面的探索，属于以人类基本活动为中心组织教学内容的课程范型——核心课程，但已将职业实际需要 from CBE、MES、双元制使用的课程模式的纯技术领域，扩展到与职业有关的社会领域，强化了关键能力的训练。“学习领域”吸纳了活动课程的理念，不过其倡导者也认为，有些学习内容不能通过行为活动导向的“学习领域”解决，应与学科课程相结合，因此它有向多元整合型课程范型发展的趋势。

#### 四、我国职业学校课程改革的三类探索

我国职业学校课程改革从课程模式的角度看，大致有 3 种类型。

##### 1. 以单科分段式课程（三段式）为基础的改革

此类改革，大多借鉴了基础教育课程改革的成功经验，如显性课程、隐性课程的概念，增加活动课（内涵与课程范型中的“活动课程”即以儿童中心的课程不完全相同），开设选修课课程综合化等。

由于此类改革仍以传统模式为基础，实质上不涉及课程范型、课程模式层面的探讨，因此，以学科为中心的惯性较大，难以从根本上落实能力本位的教学改革指导思

想；虽然也有教学内容模块化方面的探索，但模块化的程度较低；课程综合化也往往停留在学科之间的综合，即“合科课程”的水平上。改革大多局限于某一专业或者是某一学校的专业教学计划的修订，甚至是某一科目的教学大纲、教材的修改。

从本质上看，此类改革属于课程方案层面的改革，目前有两大特点：一是教学内容的组织和取舍仍以学科为中心，不以或不主要以职业分析作为课程开发的基础，重视学科自身的系统性、完整性；二是在理论上创新较少或缺乏深度，多半属于经验型总结。

#### 2. 将引进模式本土化

每种课程模式的产生，都有其相应的经济基础和人文背景。例如，在德国很适用的双元制核心阶梯式课程，由于国情和人文背景等方面的区别，在我国难以大面积推广。MES、CBE所使用的课程模式，适用于职业培训，而且CBE是在12年基础教育的基础上进行的。BTEC则必须向英国爱德克斯国际教育基金会申报，并每年接受Edexcel派出的外审员审核。由于诸如此类的种种原因，我国职业学校原汁原味地完全套用国外课程模式，有相当大的难度。

为此，一些职业学校在引进国外模式的同时，大多进行了本土化改造。如山东、辽宁的一些学校以及北京交通学校等诸多坚持德国双元制试点工作的学校，在理清双元制本质特征的基础上，吸取其精髓，结合国情和地区特点予以改造，使其本土化。许多引进CBE等其他国外模式的地区和学校，也采取了本土化措施，使以职业分析等为课程开发前提以及以能力分解为依据的模块化课程结构，在我国得到了广泛重视。

#### 3. 探索具有中国特色的职教课程模式

此类探索，不但以具体专业课程方案的改革为依托，而且推出了为课程方案设计者开发或改造其他专业并编制课程文件提供具体思路和操作方法的的标准样式，具有特定的课程结构尤其是模块化结构，强调以问题为中心的课程综合化和能力本位的指导思想，注重课程观念、课程目标、课程评价等理论框架的构建。“宽基础、活模块”课程模式（集群式模块课程）在改革实践中边探索、边验证、边完善已有10年之久，是此类模式中影响较大的一个。

上述三类探索,其实并没有绝对的界线。具有中国特色的职教课程模式研究者,往往有以单科分段式课程(三段式)为基础进行改革的经历,并热心于国外引进模式的研究与实验。例如,“宽基础、活模块”课程模式的参研单位中,既有在传统课程模式基础上进行改革并取得突出成果的地区,也有在双元制、MES、CBE等使用引进模式的实验中获得显著成效的学校。正因为参研者具有前两类探索的基础,才有可能推出具有多元整合型课程范型理念的课程模式,并使之不断趋于完善。

在本项目中,江苏常州、河北秦皇岛、辽宁鞍山等地的子课题组,进行了“宽基础、活模块”课程模式与传统课程模式的比较研究;江苏吴江、河南焦作以及北京市农业学校、水利水电学校等子课题组,进行了“宽基础、活模块”课程模式与双元制、MES、CBE所使用的课程模式的比较研究。通过比较研究,不但进一步挖掘了传统模式的优点和引进模式的长处,而且对“宽基础、活模块”课程模式的理论架构予以进一步完善,使其更加符合多元整合型课程范型的要求。

在项目推进过程中,借鉴了德国关键能力、英国通用能力的思路,运用在加拿大等北美地区流行的DACUM能力分析方法,对综合职业能力进行了层层分解,推出了以能力本位为指导思想、案例教学为特点、适于弹性选课的模块化课程——社会能力训练教程。该教程是在相应的课程观念指导下,采取以“问题为中心”的综合化方式编写的,从指导思想、体例和内容上均有所创新,使“宽基础”更加丰满,为进一步落实教育部提出的全面素质和综合职业能力的培养目标做出了努力。《社会能力训练教程》的问世,是“宽基础、活模块”课程模式进一步完善的体现,是引进模式本土化的重要举措,是将能力本位的教学改革指导思想延伸到教材编写中的探索。

职业教育与经济发展密切相关,随着我国经济与世界接轨,职业教育面临着新的挑战 and 新的机遇。我们应该借鉴发达国家的经验,并结合国情探索有中国特色的职教课程改革新思路。“宽基础、活模块”课程模式就是在“广吸收、不套用、有创新”的思路指导下推出的,也是在继承传统课程模式的基础上,将引进模式进一步本土化的过程中不断完善的。

#### 五、课程模式的选择

对课程模式的选择,不仅是对课程开发方法的选择,更是对课程观念的选择。课程观念影响课程目标、课程开发、课程结构、课程内容、课程实施、课程管理等一系列环节;直接影响以教学计划、教学大纲、教材等课程文件编制为主的课程开发,推动实习设备设计和配置方案、教法和学法改革、考核方式等多方面的改革。

##### 1. 对课程观念的选择

由于不同课程模式是不同课程观念的具体体现,所以对课程模式的选择首先是对课程观念的选择。课程观是教育观在课程领域中的体现,是人们对课程本质、属性、功能、目的、规律、原理和法则等问题所持的基本态度,是人们对课程的价值取向。简言之,课程观实质上要回答三个问题,即:“为什么教?”“教什么?”“怎样有效地教?”。

对职业教育发展过程影响较大的课程观念有四大流派,即四种课程范型所体现的课程观念:以学科为中心的学科课程、以儿童为中心的活动课程、以人类基本活动为中心的核心课程、吸纳前三种长处的多元整合型课程。从上述课程范型衍生而来的单科分段式课程(三段式)、核心阶梯式课程(二元制)、矩阵能力模块课程(CBE)、组合技能模块课程(MES)、单位行业训练课程、职业群集课程、生计课程、科技整合型课程、集群式模块课程(宽基础、活模块)等课程模式,分别反映了这些课程范型体现的课程观念。

近年来在我国职教领域课程改革热潮中涌现出来的众多课程模式(多数仍属雏形),实际上均分属这四种课程范型,是这四种课程范型反映的课程观念的操作样式。“宽基础、活模块”课程模式属于多元整合型课程范畴,体现了由特定的生存观、发展观、基础观、能力观、质量观组成的课程观念。

课程观念全方位影响课程改革的进程,不但制约教学计划、教学大纲、教材的编制,而且影响实习设备设计、配置和教法、学法改革。就以教学实习与实习室设计而言,学科本位和能力本位的不同观念,不但影响实习过程的安排和组织,而且影响实习设备的设计、配置与布局。