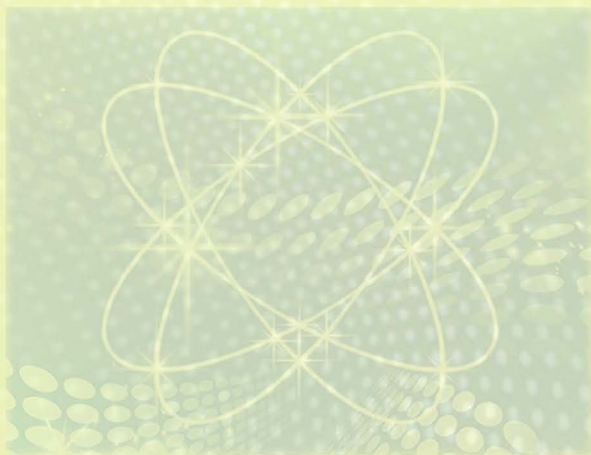


职业课程新论

王纪东 陈淦漪 梦宁 著



北京理工大学出版社

职业课程新论

王纪东 陈淦漪 梦 宁 著

 **北京理工大学出版社**
BEIJING INSTITUTE OF TECHNOLOGY PRESS

内 容 提 要

本书系统地阐述了职业教育课程的理论和实践。主要内容有：职业课程概论、职业课程学理基础论、职业课程能力本位论、职业课程模式论、职业课程开发论、职业课程设计论、职业课程实施论、职业课程评价论。内容丰富，结构新颖，阐述简明，语言精练。

本书既适合高职院校教师 and 教学研究、管理人员阅读、应用，也可供中职学校教师和研究、管理人员阅读、应用，还可以作为职业师资、管理人员的培训教材或参考书。

版权专有 侵权必究

图书在版编目 (CIP) 数据

职业课程新论/王纪东, 陈涿漪, 梦宁著. —北京: 北京理工大学出版社, 2012. 7

ISBN 978 - 7 - 5640 - 6221 - 7

I. ①职… II. ①王… ②陈… ③梦… III. ①职业教育 - 课程 - 教学理论 IV. ①G712. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 150771 号

出版发行 / 北京理工大学出版社

社 址 / 北京市海淀区中关村南大街 5 号

邮 编 / 100081

电 话 / (010) 68914775 (办公室) 68944990 (批销中心) 68911084 (读者服务部)

网 址 / <http://www.bitpress.com.cn>

经 销 / 全国各地新华书店

印 刷 / 北京高岭印刷有限公司

开 本 / 710 毫米 × 1000 毫米 1/16

印 张 / 14.75

字 数 / 254 千字

版 次 / 2012 年 7 月第 1 版 2012 年 7 月第 1 次印刷

定 价 / 59.00 元

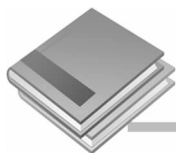
责任编辑 / 施胜娟

申玉琴

责任校对 / 周瑞红

责任印制 / 王美丽

图书出现印装质量问题, 本社负责调换



前言

培养人才靠课程，课程使命在育人，课程从来都是学校教育的核心。任何教育教学改革都离不开课程改革这个核心。目前，我国职业教育课程和教学改革，已从“理念更新”的理论研究的层面上深入到“课程改革”的实践研究的层面上。职业课程改革要解决的问题很多，可以说“千头万绪”。但最要紧的、最核心的问题，就是解决“理论与实践的关系”问题。进入 21 世纪，职业课程经历了由“理论与实践并行”到“理论为实践服务”，再到“理论与实践一体化”变革的三个阶段。有人形象地称其为“三次浪潮”。这是很大的变革，课程改革终于从“理念更新”的层面深入到“实践变革”的层面。

“问君哪得清如许，为有源头活水来。”职业课程改革，必须从构建课程的源头开始，即从职业领域岗位（群）工作系统分析开始。由于历史原因我国的职业课程总是依赖于普通教育的学科课程。然而职业课程培养的是技能型的职业人才，其课程开发必须源于职业工作实践，也就是要从职业领域岗位（群）的工作系统（范畴和过程）分析开源。在借鉴国外职业课程开发新经验，尤其是德国“设计导向”的工作过程系统化课程（也称学习领域课程）开发理论和经验的基础上，我国许多职业院校进行了职业课程重新开发的理论和实践的探索，近几年来总结出我国职业课程开发的许多模式和实施指南，如“基于工作过程系统化”课程、“工学结合一体化”课程、“基于工作过程的学习领域”课程、“项目”课程、“职业竞争力导向的工作过程——支撑平台系统化”课程等，并发表、出版了一系列论著。可以说，职业课程开发呈现了“百花竞绽”的局面。

在原有的职业教育体制下，课程开发只是政府主管教育部门和课程专家们的事情，课程标准或教学大纲由他们制定，普通教师只要认真贯彻执行就可以了。随着职业教育改革的不断深化，职业教育管理者、专家和教师深刻地认识到职业课程的复杂性、多样性和丰富性，一统天下的课标和大纲已完全不能适应经济社会发展对职业学校教育的需求。因此，职业课程的开发由



职业院校教师（团队）为主体来进行，是中国职业教育改革发展的必然趋势，也是职业院校教师责无旁贷的。

本书正是在这种背景下酝酿编著的，在借鉴国内外职业课程开发理念和经验的基础上，从职业课程开发的理论和实践相结合的路径上进行了探索和研究，涉及了职业课程开发源头分析、构建课程结构体系、单元课程开发、整体设计、课程实施和课程开发评价等诸方面的理论和实践的研究。其中有自身的探索，也不乏借鉴专家和同行的研究成果。

本书前半部分着重职业课程基本概念、学理基础和核心理念的研究，后半部分着重职业课程模式、开发、设计、实施和评价的讨论。理论研究和实践探索相结合。

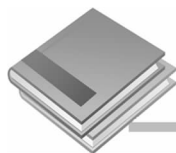
书后列举了主要参考文献，既是为了向各位论著作者致谢，也是为了便于读者阅读的参考。值此本书出版之际，特向有关作者致谢。

本书由王纪东、陈淦漪、梦宁合著。

由于职业课程开发是新事物，再加上作者著书经验积累不多，难免出现纰漏和谬误，敬请专家和读者不吝批评指正。

作者于

北京电子科技职业学院汽车工程学院

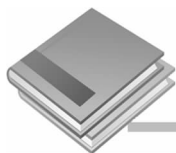


目 录

第一章 职业课程概论	1
第一节 职业课程概述	1
第二节 职业课程结构和分类	5
第三节 职业课程的本质和功能	10
第二章 职业课程学理基础论	13
第一节 职业课程的哲学基础	13
第二节 职业课程的社会学基础	21
第三节 职业课程的经济学基础	24
第四节 职业课程的技术学基础	28
第五节 职业课程的心理学基础	32
第六节 职业课程的职业教育学基础	38
第三章 职业课程能力本位论	44
第一节 职业课程能力概述	44
第二节 职业课程能力类型	47
第三节 职业课程能力分析	58
第四节 职业课程能力分析具体方法	60
第四章 职业课程模式论	74
第一节 职业课程模式的概念	74
第二节 职业课程结构体系模式	80
第三节 职业课程模式	89
第五章 职业课程开发论	95
第一节 职业课程开发	96
第二节 职业课程开发理念	99
第三节 职业课程开发模式	109
第四节 职业课程的开发	116
第五节 职业课程开发原则、策略与程序	118



第六节 职业课程开发的方法	122
第七节 职业课程开发流程	123
第六章 职业课程设计论	129
第一节 职业课程设计概述	129
第二节 职业课程目标设计	132
第三节 职业课程内容设计	146
第四节 职业课程资源设计	158
第七章 职业课程实施论	160
第一节 职业课程实施概述	160
第二节 职业课程教学过程及其模式	162
第三节 职业课程多样化的教学策略	174
第四节 职业课程优选优组教学方法	186
第五节 职业课程教学技术优选优组	203
第八章 职业课程评价论	216
第一节 职业课程评价概述	216
第二节 职业课程开发的过程评价和质量控制	218
第三节 职业课程的实施评价	222
主要参考文献	226



第一章

职业课程概论

职业课程是将职业学习者导向职业体系的课程。现在有关课程论的研究越来越多，精彩纷呈。但是，关于职业课程论的研究还是尚显薄弱。当职业院校教师欲进行职业课程开发或设计时，却难以找到得心应手的理论和实践指导。本章将从课程和职业课程等基本概念入手，开始探讨职业课程论的理论与实践等相关问题。

第一节 职业课程概述

“课程”，这个概念经常出现在教育领域和学校生活中，人们在使用这个词时并不感到困难。但是，要为它下一个科学而简明的定义就不那么容易了。从古代学者到现代课程论专家，都颇费心思地从不同角度进行探索和论述，至今仍然是众说纷纭。可以说，在教育领域中，“课程”究竟是什么，仍是一个意义复杂、歧义颇多的概念。要研究课程理论和实践、课程开发、课程设计、课程实施和课程评价等，都必须对课程这一概念的含义有一个清晰的认识。

一、课程的词源分析

“课程”一词源远流长，在我国源于唐代。唐代学者孔颖达在其《五经正义》著作中有一条注疏，写道：“维护课程，必君子监之。”到了宋朝，著名学者、教育学家朱熹在其《朱子全书·论学》著作中频频论及课程，诸如“宽着期限，紧着课程”“小立课程，大作功夫”等。他所说的“课程”，即指“功课及其历程”，恰是今日课程论中课程的最基本的含义。1985年出版的《中国大百科全书·教育》对课程的定义为“课业及其进程”，可以说与朱熹的概念是一脉相承的。显然，这个定义是从学习的视角来说的。



在西方，英国著名教育家斯宾塞于 1859 年发表的一篇论文最早使用“Curriculum”（课程）一词，意指“教学内容的系统组织”。该词源于拉丁语“Currere”，因此，西方最早的课程定义是“course of study”（学习的进程）。可见，西方最早的“课程”定义，也是从学的视角来审视的。

可是，后来的许多课程论学者又多从“教”的视角来论述课程这个概念，使得课程的概念越来越复杂了。

二、国内外学者对“课程”概念的种种见解

有人统计，关于“课程”的定义，已达百余种。本书不能一一罗列，只是稍加梳理归纳，以见端倪。

（1）“学科”说。《辞海》（教育、心理分册）认为，课程是“教学的科目。可以指一个教学的科目，也可以指学校的或一个专业的全部教学科目，或指一组教学科目”。《中国大百科全书·教育》则认为课程有广义和狭义之分，“广义指所有科目（教学科目）的总和”，“狭义指一门学科”。美国课程论专家菲尼克斯曾说：“一切的课程内容应当从学术（学问）中引申出来。”“唯有学术（学问）中所包含的知识才是课程的适当内容。”

这种课程定义把课程内容与课程活动过程割裂开来，并片面地强调学科内容，其最大问题是把课程视为外在于学习者静态的学问，忽视了学习者的直接经验，不关注学习者在学习过程中自我生成、自我构建的创造性学习。

（2）“经验”说。这种课程定义把课程视为学习者在教师指导下或通过自己的努力获得的经验或体验。著名教学论专家卡斯威尔、坎贝尔、福谢依等均以为课程是学习者在教师或学校指导下“获得的一切经验”。

这种定义的特点是把学生的直接经验置于课程的中心位置，消解了内容与过程的割裂。但是，却忽视了间接经验的学习，忽视了对人类几千年积累的科学文化遗产的高效的继承。事实上，学生的学习不可能样样都通过亲历来完成。

（3）“内容”说。包括“教育内容”说。《中国大百科全书·教育》指出，有的学者认为，“课程是教学内容和进程的总和”。这种观点仅从教学角度观察、理解和描述课程，既不全面，也未真实揭示课程的本质属性。“教育内容”说比“教学内容”说有所拓宽和进步，认为课程是“教育内容的总和”，但仍忽略了课程目标、学习方式、学习空间等课程组成要素，仍不够全面、不够准确。

（4）“总和”说。有的学者认为，课程可以理解为“实现各级学校的教学目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和”。这种观点可视为“学科”说和“内容”说的综合，但是，也没有准确而简明地概

括出课程的本质属性。

(5) “计划”说。持这种观念者认为课程是“学校的生活和计划”，“是一种学习和计划”或“育人方案”。还有的学者认为，课程是学校提供给“学生得以合乎毕业资格、获得证书或者进入专业或职业领域”的一般性的总体计划。这种观点把课程看做是教学过程之前或教学情境之外的事物，把课程计划、目标与课程实施过程、手段等割裂开来，片面地突出了前者，忽略了学习者的直接经验。

(6) “目标”说。课程论专家奥利沃认为课程是“一组行为目标”。约翰逊认为课程是“一系列有组织的、有意识的学习结果”，等等。这种说法的缺陷和“计划”说类似。

(7) “活动”说。有的学者认为课程即“计划形态的学习活动”。但是，他也认为其见解需要一系列诠释或说明。

(8) “课业进程”说。有的著作认为课程即“课业及其进程”。其中的“课业”容易被误解为“课程的作业”。所以，也不够准确，不能全部揭示课程的本质属性。

上述只是在课程定义方面的主要观点或见解。当然，还可以归纳出另一些见解，这里不赘述。综观上述各种观点或见解，虽然都有其合理的因素，但都未能确切而科学地阐明课程的本质属性。其原因，可能是陷进了就“课程”而论课程的怪圈里。

三、课程概念的新见解

我们认为，应当把课程这个概念置于整个教育这个大范围、大系统、大视野里来观察、抽象和概括。什么是教育？教育是育人的大事业，是引导每个人从“自然人”转化为“社会人”的大事业。每个人在这个历程中都要学习、完成一定的学业，从而具备或达到就业或创业的要求。而学业则是由一系列称为“课”的学习领域构成的。所以，我们认为“课程”应定义为“学习领域及其历程”。其中，“课”即学习领域，“程”即历程、进程、过程等，以历程最为贴切。这个定义可以涵盖上述观点和见解，并言简意赅地揭示出课程的本质属性，而且又回归到最初定义“课程”的视角，即从“学”或“学习者”的角度来定义“课程”。这个课程定义涵盖了“学科”说和“经验”说，把继承性学习和创造性学习，间接经验学习和直接经验学习，理论知识学习和实践训练结合起来、统合起来；同时，这个定义也包含了“内容”说、“总和”说、“活动”说、“课业进程”说，因为“学习领域及其历程”不但包含了这些观点或见解，而且清晰地揭示了课程的本质属性。

四、课程内涵的发展趋势

20世纪70年代以来，课程内涵发生了一些明显的变化，归纳起来，出现



了以下一些新的趋势。

(1) 从强调学科内容到凸显学习者的经验或体验。教育界越来越清醒地认识到过分强调学科内容,往往会使课程成为控制学习者的工具,不利于发挥学习者的主体性、积极性和创造性。为了切实保证和促进学习者的充分发展,必须把学习者的发展置于课程的中心,越来越重视学习者活生生的亲历的经验或体验。这种趋势在职业教育中体现得更为明显、更为迫切。职业教育,作为培养技能型、应用型人才的教育,其职业(专业)课程理念更应注重课程内涵发展的这个趋势。同时,学科类课程也要加强教学改革,加强内容的针对性,加强启发式、互动式教学,使学生尝试“独立”探索、建构知识的经验或体验。

(2) 从强调课程目标、计划到关注课程过程的价值。过于强调课程的目标、计划,必然会把课程实施过程中的非预期性因素、教学生成和教育价值排斥于课程之外。人的最本质属性是创造性。只有充分关注,并随时利用出现的创造性、非预期性因素的创造性价值,才能最佳地实现累积的育人价值。因此,应该把目标、计划整合到具体的、现实的教学情境中,以促进学习者主体性和教师主导型的创造性的发挥。

(3) 从强调教材为单一教学内容到注重师生、教材、媒体、环境多因素的整合。片面地强调教材作为课程唯一的内容,甚至目标、计划,会导致把教材等同于课程的曲解。注重把课程当做学习者的经验、经历,强调课程过程方面的价值,必然会把课程视为师生、教材、媒体、环境持续互动、互动作用的动态情境,从而使课程成为一种可变动的“生态系统”,更有利于学习者的可持续性发展。

(4) 从只重视显性课程,到显、隐性课程并重。所谓显性课程,是指学校有计划、有组织地实施的课程,而隐性课程则是指学生从学习环境(校园环境、职业环境、社会大环境和人文体系)中获得的非预期或非计划的知识、智慧、价值观念、情感、意向和态度等。隐性课程是影响学习者发展的重要因素。为了培养新型职业人才,必须谋求这两类课程的和谐统一,充分发挥隐性课程的积极作用,同时,尽可能地减少其负面的影响。

(5) 从只重视校内课程,到注重校内外课程的整合。现代社会,信息渠道越来越多样,越来越发达畅通,使得社会变革速度空前加快。在这种背景下,课程的变革已不能局限于学校内部,“封闭式管理”显得苍白无力,只能谋求校内外课程的整合、互补。职业教育和社会职业领域密切相关,尤其要重视校内外课程的整合。

(6) 课程的教学过程和活动方式亦即教学方式,从“以教为中心”到“以学为中心”。在课程教学中,师生角色真正做到“以学生为主体,以教师

为主导”，由单一的传授式变为生动活泼的互动式，从强迫的灌入式变为主动的内化式。

(7) 课程的设计由强调统一化、标准化到强调个性化、特色化。育人也是一种创造性的活动。人，既有共性，又有个性。课程设计应遵循这一规律。固然，统一化、标准化可以为课程教育带来许多方便，促进学习者共性的发展，但只强调统一化、标准化，就会导致忽视个性的发展，违背人的天性，压制人的创造性。比如，标准化考试能体现学习评价的“公平性”，但是它不能发现人才的最本质的属性——创造性，甚至不能考核出人才的智能高低和特点。它可以用做社会上大规模挑选人才的初试或进行某种评价，但用在学校课程的学习评价上，就不一定合适，它不利于发现、发展学生的创造性。当然，课程设计统一化、标准化也不利于教师实施创造性的教学。因此，应提倡课程设计和课程实施的个性化、特色化。

第二节 职业课程结构和分类

一、职业课程结构

为了更深刻地了解和把握课程的内涵，更全面地理解课程的概念，有必要对课程的组成要素进行概要分析。

从系统化的观点来分析，课程也是一个复杂的动态系统，由许多结构要素组成，如图1-1所示。主要结构要素有：课程目标、课程内容、课程媒介、课程活动方式和课程评价。

(1) 课程目标。或称学习目标、教学目标，即课程所要达到的、促进学习者身心发展的预期结果或成果，既包括课程的整体目标（认识目标、智能目标和情意目标），还包括一系列具体的学习目标。

任何课程目标，都可以分解为一系列中期目标、短期目标，或分解为中、小目标，组成目标体系，通常由课程标准或课程大纲、教学大纲体现。

(2) 课程内容。或称学习内容、教学内容（学习领域、范畴等）。它是从相应的学习领域（学习客体、对象）经过筛选、组织的文化科技等内容。

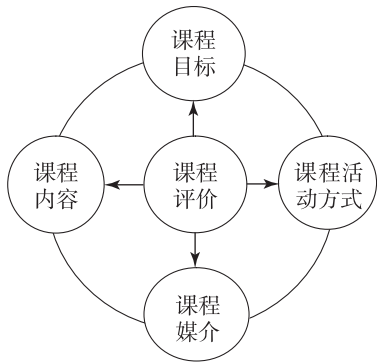


图 1-1 课程结构



学科性课程内容是从其学科领域选择、组织形成的；职业类（项目类）课程内容，则是从其职业领域（或行业领域）的工作任务和过程分析、选择、归纳和整合确定的。

课程内容通常由课程标准、材料、参考书、学习任务书或指导书等体现出来。

（3）课程活动方式。或称课程学习方式、教学方式。它主要指学习者如何学习和引导者如何引导学习者学习的问题，是由学习活动的类型、方式方法以及课程运行的空间、时间和程序等因素构成的总和。

（4）课程媒介（体）。或称学习媒介（体）、教学媒介（体）。它包括传统媒介（如板书、实物、模型等）和现代媒介（如影视、计算机课件、多媒体、网络等），也包括指导或引导学习者的教师。教师不但引导学习者的学习活动，而且其治学活动、魅力也会潜移默化地影响学生的学习素质、非智力品质（情感、意向、态度、品格等）的修养。

（5）课程评价。即对课程本身价值的评估。课程评价可通过反馈渠道对前述四个结构要素进行调控，并使课程的整体效果达到或趋近最优。课程评价可以区分为奖惩性评价和发展性评价。实践说明，奖惩性评价只能推动少数人，多数人没兴趣。现在，兴起一种“发展性评价”，从人的发展角度，评价者和被评价者共同制订发展计划，完成后再一起评价。这是一种个性化的评价，会成为一种发展方向。

二、课程的类型

职业教育课程类型与普通教育课程类型相比既有共性，又有个性。普通教育课程多属于学科类课程，也有应用性的；而职业教育课程主要是应用（职业）性的。

1. 学科课程和经验课程

（1）学科课程。它是以科学文化知识（科学、道德、艺术等）为基础，按照一定的价值标准，从不同的学术或知识领域选择一定的内容，根据认知的逻辑关系（形式逻辑、审美逻辑）组织的课程。这类课程历史最悠久、适用范围最广泛，可区分为科目本位课程、学术中心课程和综合学科课程。

①科目本位课程是由各自体系独立、互不联系的科目组成的课程。如我国古代的“六艺”（礼、乐、射、御、书、数）；古希腊、古罗马的“七艺”（语法、修辞、逻辑、算术、几何、天文、音乐）等。

②学术中心课程是指由专门学术领域开发的课程。它是课程内容现代化的产物。其基本特点是有很强的学术性、结构性和专门性，不仅尊重学术逻辑，而且更注重发展学习者的问题解决能力和探索创造精神。

③综合学科课程是把两门或多门以上的学科整合起来，形成一门新的学

科课程,如物理化学、技术美学、艺术哲学等。

学科课程的显著特点是:有助于传承人类科学文化遗产;有助于学习者获得系统的文化科技知识,掌握方法;有利于组织教学与评价;有助于提高教学效率。但也有许多欠缺之处,如容易轻视或忽略学习者的需要、兴趣、经验或体验;忽略当代社会生活实际和现实需要;导致教学的单调、乏味;不利于课程改革等。

(2) 经验课程或体验课程。经验课程或体验课程亦称活动课程或生活课程。它是以发挥学习者主体性活动为中心而组织的课程。经验课程重视学习者直接经验或体验,以开发学习主体潜在的价值为目标,以培养具有高技能和丰富个性的人才、学习者的需要、兴趣为目的,经验或体验是经验课程的主导。

与经验课程相应的学习活动应是由体验生成型的、发现式的、尝试性的。这种课程教学是建立在学习者兴趣、“好奇”、“发现”等天性的基础上,其基本构成因素是兴趣、新奇、探索,而基本表现形式是以感知觉为先导的活动教学和实操教学。

经验课程的基本特点:

①它是以学习者活生生的直接经验为课程开发核心的,课程目标源于学习者成长、发展的需要。学习者通过与学习情境的交互作用,在解决所面临的各种问题的过程中建构经验,内化为素质,发展其人格、社会生活经验和知识的学习,只有以学习者的直接经验为基础,并满足其需要和兴趣,才能成为经验课程的组成部分。

②在经验课程中,学习者可直接参与学习活动的构想、设计、实施和评价,能更多、更好地发挥其主体性。

③在经验课程中,学习者是整体性存在,并全身心地参与学习过程,是知、情、意的统一,是思维与行为的统一。因此,在这种课程中,学习者的需要、兴趣、动机发展与其智能结构的发展、思维能力的发展、操作能力的发展是同等重要并相辅相成的。

④经验课程承认并关注学习者个性的差异,并在尊重个性差异的基础上开发、构建和实施课程。

因此,经验课程的特点是显而易见的,但它也不是毫无欠缺的。首先,它容易忽略系统知识的学习,实施者如沉醉于学习者当前的偶发性冲动,往往会忽略系统知识的教育价值;其次,经验课程容易导致“活动主义”,忽略学习者知识、技能的內化,从而忽略学习者深层次的心理品质的发展;最后,经验课程的设计、组织和实施,需要教师高超的教育艺术,实施起来需要有一段艰难的历程。如果认识不到这一点,而流于表面化、形式化很可能适得



其反，收不到实效。

2. 分科课程与综合课程

(1) 分科课程。分科课程是一种单科性知识组织构成的课程，它强调不同类学科之间的相对独立性和一门学科体系的完整性。

(2) 综合课程。综合课程使人们根据需要有意地运用多种学科（或课程）的知识观和方法论，来考察和探究一个中心课题或主题。因此，它是一种多学科或多课程整合为一门课程的课程组织模式，它强调学科或课程之间的相关性、可统合性。若其中心主题或课题源于学科知识，则这种综合课程称为“学科本位综合课程”；若中心主题或课题源于社会生活现实，则课程就称为“社会本位综合课程”（包括职业本位综合课程）；若中心课题或问题源于学习者本身的需要、兴趣、热爱、动机、经验等，则该综合课程即“经验本位综合课程”。

现代科技和文化发展呈现高度分化和高度综合并驾齐驱的趋势。因此，分科课程与综合课程共存的局面是必然的。

3. 核心课程和边缘课程

所谓“核心课程”，是指每个学习者必修的、以社会生活或职业领域为核心的学习领域课程。职业教育的核心课程，即培养职业学校学生核心职业能力的必修课程。随着社会经济科技、文化等方面的高速发展，新的学科、职业不断涌现，他们的倡导者和支持者强烈要求将他们纳入学校的课程结构体系当中。但是，由于学习者在校学习时间和资源等方面的原因，这些要求不可能都得到实现。于是，必然会提出学习者都应该学习哪些共同的课程，即“核心课程”；同时，又根据学习者的差异、教育目标的差异，以及环境条件的差异，还可以开设那些相关的、针对性较强的课程，亦即边缘课程。

核心课程是课程结构体系中居于核心位置的具有生命力的课程，它与围绕它而设置的边缘课程形成有机的、内在的联系。

按照课程的价值观，核心课程可区分为社会取向的核心课程、学科取向的核心课程以及综合取向的核心课程。职业教育的核心课程，主要有社会取向、经验取向和综合取向3类核心课程。

4. 必修课程与选修课程

所谓“必修课程”，是指同一时间由学校规定所有学生都必须修习的课程，也是保证所有学生的基本学历而开设的课程；而“选修课程”，则是学生根据自身的需要、兴趣、特点而选修的课程，也是为适应学习者个性差异而开设的课程。

从课程价值观来看，两种课程之间的关系，可以归结为“公平发展”和“个性发展”的关系的层面。“公平发展”的理念，是指所有学习者都有接受

实质上公平教育的机会；而“个性发展”的理念，则是指每个人都有接受适合其智能发展和个性特点的教育的机会。

这两种课程还具有等价性，即拥有同等的价值，不存在主辅、高低之分，两种课程相互渗透、相互作用，形成有机的统一。

5. 显性课程与隐性课程

一般来说，显性课程是学校教育中有计划、有组织地开设的“正式课程”；而隐性课程则是学习者在学习环境（包括社会环境、校园环境，物质环境、文化环境等）中所得的非预期或非计划性的知识、理念、情意、态度、道德观念、价值观念、个性品质、行为规范等，具有“潜在性”的特点。两种课程共同构成课程的全貌。

要充分了解和重视隐性课程的特点和作用。

（1）隐性课程的影响具有弥散性，亦即其影响无所不在。在同一个学习环境中，每一个学习者都是一个主体，其心灵特性都是独特的，不同的主体会解读出不同的意义，往往会超出教育者的预料。

（2）隐性课程的影响又具有持久性，例如一个学校优秀的学风会影响其学生一辈子的治学之风。很多隐性课程都是通过心理的无意识层面对学习者产生影响的，例如对情感、态度、人生目标、价值观等方面的影响都是潜移默化的、持久的。

（3）隐性课程的影响既可能是正面的、积极的，也可能是负面的、消极的。教育者应努力发挥其积极影响，减少消极影响。

（4）隐性课程的内容既可能是学术性的或职业性的（学术观点、职业技能、技巧等），也可能是做人的（如品德、品位、道德准则、人际交往方式等）行为规范性的。

三、职业课程

课程的发生、发展史表明，课程是学校教育的特有载体。早期的课程都是以理论知识为基础内容，与职业几乎没有什么联系。行会中虽然也有学徒制形式的职业教育活动，但这种职教活动只是经验的、综合的、随意的传承，有内容并无课程。伴随学徒制的解体和近代学校职业教育的产生，就要求开发面向职业的课程，即职业教育课程，简称为职业课程。

普通教育存在的基础是学术体系和理论知识、采用的学科课程模式，课程的本质特征是学术性、学科性。而职业教育存在的基础是工作体系，即职业领域的工作体系，其职业课程的本质特征就应是职业性。

按照现代系统论的观念，一件事物要成为一个系统或一个体系，必须具备三个必要条件：有相对独立性；有很强的稳定性；形成了复杂而有序的内容结构。



职业工作体系，即人类进行物品设计、生产、交换及各种相关的管理、服务体系，其主体是工人、管理和服务人员。显然，职业领域的工作体系相对于学术领域的学术体系是独立存在的。人类有史以来，就有了物品生产活动，但真正的工作体系是现代行业和职业出现之后。事实上，工作并非一般意义上的劳动，而是人们为谋生寻求发展而进行的制度性劳动。为了有效地组织物品的生产与交换过程，逐渐形成了职业，并建立起一些行业组织，从而构建了人类社会的各种工作体系。随着经济与技术的发展，这一工作体系越来越庞大和复杂，并且与现代科学学术体系形成了千丝万缕的联系，但它依然是相对独立存在的。

学术体系、学科体系是人类进行学术知识的探索、表达和传承的体系，其主体是学者。学术体系源远流长，自 19 世纪以来获得了非常迅猛的发展，随着现代科学技术的发展，学术体系在整个社会体系中已居于核心位置。

人类社会极其复杂，除了工作体系、学术体系，还可以区分出政治体系、法律体系、民事体系等其他体系。但工作体系和学术体系是两个最基本的体系。

工作体系相对于学术体系的独立存在，就意味着职业教育必须开发构建其所特有的课程模式，即围绕工作体系和工作过程开发职业课程，使职课程更好地与职业工作对接，以便更有效地培养职教生的职业能力。

第三节 职业课程的本质和功能

职业是以生产的社会分工为基础的。人类自从在生产中出现分工以后，职业就产生了。随着生产力的不断发展，人类职业活动的种类越来越多，至今可以说举不胜举。现代人面对形形色色的职业的挑战和机遇，不免会遇到择业和从业的种种困惑。因此，现代意义上的职业教育便应时而生了。

自从人类社会有了职业活动以来，职业就伴随在人类生产生活洪流之中，人们在使用该词时并不感到什么困难，在理解和认识上也无多大的分歧和误解。比如工人做工造物、农民耕田得谷、教师教书育人、商人经商逐利、官员从政兴国等，在社会这个大家庭里，各从其业、各尽其职，实现其人生价值，并为社会服务作贡献，当然也从社会获得报酬。正是这些不同的职业，在满足每个人谋生，实现其人生价值的同时，也推动着社会不断地向前发展。

理解“职业”的含义虽然不难，但要为它下一个科学的定义就不那么容