



“十二五”职业教育
国家规划教材
经全国职业教育教材
审定委员会审定

商务礼仪

——理论、实务、案例、实训

(第二版)

中国高等院校市场学研究会
中国教育技术协会实践教学委员会

组编

杜明汉 刘巧兰 主编

高等教育出版社



“十二五”职业教育国家规划教材

经全国职业教育教材审定委员会审定

高等职业教育市场营销专业“21世纪多元整合一体化”系列教材

SHANGWU LIYI

商务礼仪

——理论、实务、案例、实训

(第二版)

杜明汉 刘巧兰 主编
张潇化 副主编

中国高等院校市场学研究会
中国教育技术协会实践教学委员会 组编

高等教育出版社·北京

内容提要

本书是“十二五”职业教育国家规划教材。

本书是“21 世纪多元整合一体化”教材系列（市场营销专业）之一。

本书立足于提高学生的整体素质，特别是引导学生重塑自我形象、提升自身修养，在学习和实践中培养学礼、懂礼、守礼和用礼的意识，从而弘扬传统美德，努力构建社会主义和谐社会。

本书作为实用型教材，其内容是根据商务活动中所涉及的基本礼仪而设计的，共由九个部分组成：商务人员礼仪修养、商务人员职业形象塑造、商务人员见面礼仪、商务接待拜访礼仪、商务宴请礼仪、商务办公礼仪、商务会议礼仪、商务仪式礼仪、商务实务礼仪。按项目导向教学法的思路，在每个大的部分中设计有若干个项目，每个项目下又有若干个子项目，每个项目就是一个学习单元。同时将学习目标、学习内容、单元训练、单元考核四者统一设计，让学生在中学、在学中练，提高其礼仪践行能力，将商务礼仪规范不断内化为行为。

本书不仅适合作为高职高专院校市场营销、工商管理等专业的课程教材，也适合作为企业营销人员、各行各业管理者，以及相关从业人员的培训用书与参考读物。

本书配套开发有相关数字化教学资源，具体获取方式请见书后“郑重声明”页的资源服务提示。

图书在版编目(C I P)数据

商务礼仪:理论、实务、案例、实训 / 杜明汉, 刘巧兰主编; 中国高等院校市场学研究会, 中国教育技术协会实践教学委员会组编. --2 版. --北京: 高等教育出版社, 2014. 8 (2015. 9 重印)

ISBN 978 - 7 - 04 - 039456 - 6

I. ①商… II. ①杜… ②刘… ③中… ④中… III. ①商务-礼仪-高等职业教育-教材 IV. ①F718

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 069605 号

策划编辑 康 蓉

责任编辑 谷轶波

封面设计 杨立新

版式设计 范晓红

责任校对 刘丽娴

责任印制 刘思涵

出版发行	高等教育出版社	网 址	http://www.hep.edu.cn
社 址	北京市西城区德外大街 4 号		http://www.hep.com.cn
邮政编码	100120	网上订购	http://www.landraco.com
印 刷	北京明月印务有限责任公司		http://www.landraco.com.cn
开 本	787mm × 1092mm 1/16	版 次	2010 年 6 月第 1 版
印 张	19.25		2014 年 8 月第 2 版
字 数	420 千字	印 次	2015 年 9 月第 4 次印刷
购书热线	010 - 58581118	定 价	34.80 元
咨询电话	400 - 810 - 0598		

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究

物 料 号 39456 - 00

出版 说明

教材是教学过程的重要载体,加强教材建设是深化职业教育教学改革的有效途径,推进人才培养模式改革的重要条件,也是推动中高职协调发展的基础性工程,对促进现代职业教育体系建设,切实提高职业教育人才培养质量具有十分重要的作用。

为了认真贯彻《教育部关于“十二五”职业教育教材建设的若干意见》(教职成〔2012〕9号),2012年12月,教育部职业教育与成人教育司启动了“十二五”职业教育国家规划教材(高等职业教育部分)的选题立项工作。作为全国最大的职业教育教材出版基地,我社按照“统筹规划,优化结构,锤炼精品,鼓励创新”的原则,完成了立项选题的论证遴选与申报工作。在教育部职业教育与成人教育司随后组织的选题评审中,由我社申报的1 338种选题被确定为“十二五”职业教育国家规划教材立项选题。现在,这批选题相继完成了编写工作,并由全国职业教育教材审定委员会审定通过后,陆续出版。

这批规划教材中,部分为修订版,其前身多为普通高等教育“十一五”国家级规划教材(高职高专)或普通高等教育“十五”国家级规划教材(高职高专),在高等职业教育教学改革进程中不断吐故纳新,在长期的教学实践中接受检验并修改完善,是“锤炼精品”的基础与传承创新的硕果;部分为新编教材,反映了近年来高职院校教学内容与课程体系改革的成果,并对接新的职业标准和新的产业需求,反映新知识、新技术、新工艺和新方法,具有鲜明的时代特色和职教特色。无论是修订版,还是新编版,我社都将发挥自身在数字化教学资源建设方面的优势,为规划教材开发配备数字化教学资源,实现教材的一体化服务。

这批规划教材立项之时,也是国家职业教育专业教学资源库建设项目及国家精品资源共享课建设项目深入开展之际,而专业、课程、教材之间的紧密联系,无疑为融通教改项目、整合优质资源、打造精品力作奠定了基础。我社作为国家专业教学资源库平台建设和资源运营机构及国家精品开放课程项目组织实施单位,将建设成果以系列教材的形式成功申报立项,并在审定通过后陆续推出。这两个系列的规划教材,具有作者队伍强大、教改基础深厚、示范效应显著、配套资源丰富、纸质教材与在线资源一体化设计的鲜明特点,将是职业教育信息化条件下,扩展教学手段和范围,推动教学方式方法变革的重要媒介与典型代表。

教学改革无止境,精品教材永追求。我社将在今后一到两年内,集中优势力量,全力以赴,出版好、推广好这批规划教材,力促优质教材进校园、精品资源进课堂,从而更好地服务于高等职业教育教学改革,更好地服务于现代职教体系建设,更好地服务于青年成才。



多元整合：面向未来的中国高职课程建设取向

“多元整合”是反映当代世界特别是发达国家高等职业教育课程观综合化趋势，通过博采诸多课程观之所长、避其所短而产生的一种面向未来的课程建设取向。这种取向有充分的历史依据、坚实的现实基础与深刻的理论反思背景。

一、当代欧美国家高职课改及其理论反思

（一）课改历程

当代欧美主要发达国家高职课程改革经历了由“‘知识本位’的学术性课改”到“‘能力本位’的职业性课改”，再到“‘学术性’与‘职业性’整合课改”的三阶段发展。

1. “学术性”课改

第二次世界大战后初期，欧美主要发达国家的经济发展面临两大任务：一是由战时经济转向战后经济的恢复与发展；二是使经济发展服务于美苏两大阵营的冷战需要。与此相应，其高等职业教育有两大功能：一是为退伍军人提供就业培训；二是为人们提供可进入大学深造的转学教育。

此后不久，随着美苏冷战对抗的加剧，科技竞争成为美国关注的焦点，初级学院转而反对“狭隘的技能训练”，把强化普通教育视为战胜苏联的手段。在美国初级学院协会 1950 年年会上，有三份报告反对学院课程过度“职业化”的倾向，要求强化学术课程。这种“强化学术”的课改倾向因“斯普特尼克事件”（1957）的发生、美国《国防教育法》（1958）的出台和布鲁纳“学科结构运动”（1959）的倡导而一度在社区学院中占据上风。在同一期间，欧洲主要发达国家的高职院校也普遍重视普通教育。

在总体上由“学术性”向“职业性”转变的课改继起阶段，“学术性课程”在美国社区学院的“转学教育”、英国第三级学院、德国完全中学和学术性高校，以及欧美综合性大学等教育职能或机构中得以延续。此间相继提出的各种建构主义课程理论，为“学术性课程”的发展提供了进一步支撑。

2. “职业性”课改

20 世纪 60 年代，美国经济迅速发展，技能型人才供不应求，高职教育朝着职业化、大众化和规模化方向发展。《职业教育法》（1963）出台后，美国初级学院的规模迅速扩大，其功能由“转学教育”为主转向“职业教育”为主，“非学术课程改革运动”取代“学科结构运动”成为主流，培训与企业岗位对接的技能成为人们关注的重点，并催生了 DACUM（Developing A

Curriculum, 教学计划开发)模式的 CBE (Competency Based Education, 能力本位教育) 课程开发与推广。

20 世纪 70—80 年代, 以原子能、计算机、微电子技术、生物工程技术和空间技术广泛应用为标志的新技术革命席卷欧美, 传统工业时代的产业结构、市场需求结构和职业结构发生改变, 行业内乃至跨行业的职业流动渐成常态^①。为满足新时期的职业需求, 美国“职业群集课程”、德国“双元制”和英国 BTEC (Business & Technology Education Council, 商业与技术教育委员会) 等课程模式, 通过导入“关键能力”或“通用能力”, 将“能力本位”内涵由“专业能力”提升为“‘专业能力’与‘核心能力’并重”。

20 世纪 90 年代以来, 德国不来梅大学技术与教育研究所 (ITB) 以菲利克斯·劳耐尔 (Felix Rauner) 教授为首的研究团队与德国大众汽车公司合作, 提出并推广了一种“基于工作过程”的职业教育课程模式, 即依据不同“工作过程”来划分“行动领域”, 将每个“行动领域”转化为融“专业能力”与“关键能力”于一体的“学习领域”课程, 并具体化为诸多“学习情境”或“学习单元”。所谓“工作过程”, 是指“在企业里为完成一个工作任务并获得工作成果而进行的一个完整的工作程序”。

3. “整合性”课改

从 20 世纪 90 年代起, 美国“非学术课程改革运动”所导致的过度“职业化”和教育质量下降问题受到关注, 一种倡导“职业教育与学术教育有机结合”的 AOI (Academic and Occupational Integration 的简称) 职业教育观应运而生。美国 1984 年通过的《卡尔·D. 波金斯职业教育法案》和 1990 年对该法案的修正, 均要求使用联邦基金来资助“学术课程与职业课程整合”计划。1994 年美国颁布的《从学校到工作多途径法》提出, 要实现“三个整合”, 即普通教育与职业教育的整合、学校学习与岗位学习的整合、高中教育与社区学院教育的整合, 指出做到这一点的更好改革策略是“加强学术课程与职业课程的整合”。进入 21 世纪后, 在延续“整合性”课改策略的同时, 着眼于可持续发展, “从学校到工作”的课改主题被“从学校到生涯”的主题取代, “职业技术教育”更名为“生涯与技术教育”。

英国于 21 世纪初颁布实施了以整合“学术教育”与“职业教育”为特色的“基础学位”, 学制二年, 具有独立高等教育资格。为该学位设置的“预科课程”体系鼓励学生在经过调整的学术资格 (A-Level) 课程和职业资格 (GNVQ, General National Vocational Qualification 的简称) 课程之间选择多种多样的组合, 以达到既学到必要的学术知识, 又获得企业所需要的工作技能, 并为更高水平的学术及专业资格铺路的目的。新课程体系还把原为 GNVQ 体系组分的“关键能力”训练, 扩展到 A-Level 各门课程的具体设计中。

同期, 法国短期技术学院出现了由先前“专注职业能力培养”转向“兼顾专业基础理论”的倾向, 其办学目标中提出的主张令人耳目一新: 专业基础理论是技术革新的源泉, 与其让学生单纯获得某些具体技术知识, 不如培养学生从无限的知识系统中汲取和提炼所需知识的能力。

20 世纪末至 21 世纪初, 为适应产业结构升级, 欧洲一些国家的高职院校升格为“科技大

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会报告《学会生存——教育世界的今天和明天》(1972) 最早要求职业教育关注“职业流动性”。

学”。升格后的这些“科技大学”面向所有中等教育毕业生招生；其办学目标由“就业导向”转向“就业与升学并重”；教学模式由“能力本位”转向“知识与能力并重”；课程设置由“专业课程”和“职业课程”转向“基础教育与专业教育并重”“职业课程与学术课程并重”，并向“课程综合化”方向发展。学生完成所修课程，可同时获得相应学位和资格证书。

进入 21 世纪，Co-op（Co-operative Education 的缩写）合作教育模式在美国许多大学试行，并被世界四十多个国家的高校借鉴。在该模式下，“整合”不仅存在于高校商学院和其他专业学院的“学术课程”与“职业课程”之间，而且被扩展到学校、用人单位与学生三方之间。学生有机会将高校课堂学到的理论与实务知识，在用人单位运用于工作实践；高校通过与用人单位的联系，能直接了解人才市场需要，改进教学，并提高毕业生的就业率；用人单位既可随时得到高校的科技支持，又可获得“学力结构”更佳的员工。

（二）理论反思

与“学术性”课改和“职业性”课改相对应的课程理论，分别是传统“知识本位”与“能力本位”课程理论；与“整合性”课改相对应的课程理论，是“辩证课程理论”；作为两者中介的课程理论，是传统课程理论中“两极互渗”趋势中的探索。

1. “知识本位”课程理论

（1）代表性理论

“知识本位”的代表性课程理论有布鲁纳（J.S.Bruner，1915— ）的“结构主义课程理论”、皮亚杰（Jean Piaget，1896—1980）的“双向建构理论”、维果茨基（Lev Semenovich Vygotsky，1896—1934）的“最近发展区理论”、冯·格拉塞斯菲尔德（Von Glasersfeld）的“概念框架理论”（20 世纪 80 年代）、维特罗克（M.C.Wittrock）的“生成过程理论”（1983）和斯皮罗（R.J.Spiro）与乔纳生（D.H.Jonassen）的“认知灵活性理论”（1991）等。

（2）可取之处

“知识本位”课程理论的可取之处主要有三：其一，将“学会认知”作为课程教学的宗旨，依照“学会认知”有赖于“知识迁移”，“知识迁移”有赖于“知识学习”，“知识学习”有赖于“课程设计”的基本思路进行课程建设。这样的宗旨和思路在今天也有生命力。其二，从个体层面“发生学视角”，建立了关于学科知识“结构—建构”的课程理论和关于学生认知“结构—建构”的学习理论。在高职教育未来课改中，最需要借鉴的就是这种“发生学视角”。其三，与“发生学视角”密切相关的是课程设计的“纵向组织”原则，即要求在课程设计中依照逻辑次序循序渐进地展开知识内容，并使其与“学生认知的心理发展次序”相一致的原则。该原则作为“知识本位”课程观的合理内核，不仅对于“学术型”课程设计具有指导意义，对高职课程设计也有借鉴价值。

（3）主要局限性

“知识本位”课程理论的主要局限性涉及三个层面：其一，“知识本位”教育是人类历史上“体力劳动”与“脑力劳动”分工加剧时代的产物，反映了工业时代和后工业时代早期职业结构的特定需求，其课程适用于该时段的基础教育、社区学院的转学教育和普通高等教育，服务于少数高端学术人才培养。这是它的历史局限性。其二，“知识本位”只教人“学会认知”，忽视“学会做事”和“学会做人”。如果用于造就今日职业人才，不仅存在“行为自律”欠缺问题，其多数

还将面临结构性失业。这是它的现实局限性。其三，在“知识本位”课程理论的建构主义早期代表那里，尽管通过导入“同化”“顺应”“平衡”机制，克服了行为主义“刺激-反应”模式的弊端，但未能完全摆脱经验主义影响^①。这是其哲学基础局限性。

2. “能力本位”课程理论

(1) 代表性理论

北美早期 CBE 课程理论以“学会在企业特定职业岗位做事”为宗旨，其“教学计划开发”着眼于“特殊技能培训与迁移”；美英德中期“能力本位”课程理论以“学会在行业职业群综合岗位做事”为宗旨，其“课程开发”着眼于“综合技能培训与迁移”；德国后期“学习领域”课程理论以“学会在行业职业群系统工作岗位做事”为宗旨，其课程设计着眼于“系统技能培训与迁移”。

(2) 可取之处

“能力本位”课程理论主要可取之处同样有三：其一，将“学会做事”作为课程教学宗旨，依照“学会做事”有赖于“技能迁移”，“技能迁移”有赖于“技能培训”，“技能培训”有赖于“课程设计”的基本思路进行课程建设。在优化其课程设计原则的前提下，这样的宗旨和思路有可取之处。其二，着眼于企业职场对技能型人才的需求，发掘被“学科导向”课程忽视的“职业工作要素”，有助于克服传统“学科导向”课程观的片面性，历史上功不可没，现实中有借鉴价值。其三，通过导入“横向组织”原则，将“工作要素”融入课程设计是其亮点。在高职教育未来课改中，“横向组织”是课程设计中一个不可或缺的维度，而应否“横向为主”则须研究。

(3) 主要局限性

“能力本位”课程理论的主要局限性涉及更多层面：其一，该理论也产生于“脑力劳动”与“体力劳动”社会分工加剧的时代，在一定程度上满足了特定时期企业对“工匠”的规模化需求。随着世界由后工业时代进入知识经济时代，反映旧有产业结构和职业需求的“能力本位”课程观渐失根基，其历史局限性也越来越明显。其二，该理论只教人“学会做事”，忽视“学会认知”和“学会做人”，与 21 世纪的职业需求不符。这是它的现实局限性。其三，该理论主张学校复制企业，教学模仿工作，学生模仿工匠，反过来学校又向企业输送“克隆工匠”。其陷入的“克隆”怪圈，有导致产业结构落后和人才结构僵化之风险。这是它的模式局限性。其四，该理论倡导的“横向为主”的建构原则，是将“高等职业个体发生机制”嫁接于“高等职业成体行动机制”，其做法有如生物学领域将“胚胎发育机制”嫁接于“成体生理活动机制”；而其要求学员通过“从生手到专家”的“工作情境”进行技能建构，又将“发生中的职业个体”混同于“职业成体”^②。这是其理论局限性。其五，该理论在后期发展（“学习领域”理论）中，尽管立足于整体论反对 CBE 还原论，立足于格式塔心理学^③反对构造主义和行为主义心理学，但未与经验主义彻底划清

① 皮亚杰对于儿童认知发生的研究专注于个体的“结构-建构”经验，而忽视“社会化”过程中的“文化觅母”表达作用；布鲁纳要求学生通过“发现学习”体验科学家发现过程，无视教师在课程教学中的诱导作用，混淆了中小學生“认知发育”与“科学家成体活动”的原则区别。

② 不言而喻，“生手”也是职业成体，只不过是刚走上岗位的职业成体罢了。

③ 格式塔理论自诩秉承了康德先验论，然而它至多从康德那里秉承了整体论，却始终未能提升到先验论高度，其经验主义研究方法和引证猩猩吃香蕉就是证明。

界限。这是其哲学与心理学基础局限性^①。其六,在该理论中,学员只扮演“工具理性”的角色,重“功利”而轻“人本”。不仅如此,将“工匠行动能力”作为目标,让学员围绕“工作过程”旋转,还会导致主体的缺失。这是其人才目标的局限性。

3. 传统课程观发展趋势

(1) 从“学术性”向“职业性”的延伸

综观当代“知识本位”课程观发展,可发现其呈现一种趋势,即:其“学习迁移”理论内涵经历了由E.L.桑代克的“文化共同要素”和“经验类化”、布鲁纳“学科的基本结构”和D.P.奥苏贝尔的“认知结构”等迁移,进向J.安德森“产生式迁移”和弗拉威尔“认知策略迁移”的发展;其“学习理论”指向的“知识”,经历了由概念原理知识、策略性知识和图式知识(鲁梅尔哈特,1977;威多森,1983;汤姆斯·迪瓦恩,1987)等“结构良好领域知识”,进向“结构不良领域”的“情境知识”乃至“从生手到专家”的业务知识(斯皮罗和乔纳森,1990)的发展;其研究重心经历了由一般性的“学术认知”进向特殊的,乃至具体的“职业认知”的发展。

这种趋势表明:传统“知识本位”课程观在发展过程中,出于“突破自身发展瓶颈”的内在需要,已通过“职业性”要素的导入而渗入另一极,即“能力本位”的世袭领域。

(2) 在“职业性”中导入“学术性”

当代“能力本位”课程观发展呈现的则是相反趋势,即:由北美CBE模式关注的“特殊技能迁移”,经过美国“职业群课程”、英国BTEC和德国“双元制”课程关注的“综合技能迁移”,进向德国“学习领域”理论关注的“系统技能迁移”。这种由“特殊性”到“综合性”和“系统性”的发展,显示了“能力一般化”的倾向。应当指出的是:在“系统”与“一般”之间尚存有质的差异,这个差异不可能在“能力本位”范围内消除。要将“系统技能”提升到“一般职业能力”,须借助于“学术性”一般要素,无论这种“一般性要素”是“抽象的一般性”“自身特殊化的一般性”,还是“重建自身的一般性”。

上述趋势表明:由关注“特殊技能”进向关注“综合技能”和“系统技能”的“能力本位”课程观,要“突破自身发展瓶颈”,也不得不考虑导入“学术性”要素,从而指向另一极,即“知识本位”的世袭领域。

4. “整合”阶段的课程理论

与“整合”阶段欧美高职教育课改相对应的理论,主要是课程社会学中的“辩证课程理论”;此外,联合国教科文组织提出的21世纪教育“基本要求”也是一种“整合性”主张。

(1) 课程社会学中的“辩证课程理论”

课程社会学中“辩证课程理论”的代表是麦克·扬(Michael Young),他在1998年出版的专著——《未来的课程》中,对这一理论作了系统阐述。

该理论揭示了教育和课程模式转换与时代、社会及其经济结构变化的密切联系,剖析了第二次世界大战以来欧美课程发展中“学术课程”与“职业课程”的分离过程及相关课程理论的局限性,并着眼于后工业时代的经济变革及由此引起的职业结构变化,指明未来课程发展的总趋势是

^① 正如生物学领域“自然发生说”曾借助于巴斯德“生源论”,为分子生物学“基因表达说”扬弃一样:在课程论领域,这种残存于“学习领域理论”、布鲁纳“发现学习论”和皮亚杰“发生认识论”中的“经验发生说”,须借助于康德先验论的提升,为“觅母表达说”扬弃。

“学术课程”与“职业课程”的整合。

麦克·扬关于课程模式转换与社会经济结构变化相关的研究,对于“学术学习与职业学习”“作为事实课程与作为实践课程”等片面观点的批判,关于“以结果定义课程方式”和“模块化课程方式”利弊的分析,对于从“分化的专业化”“总和的专业化”向“联系的专业化”发展趋势的描述,以及将“联系的策略”作为未来课程内容组织新方式、将“辩证形式”作为未来课程原则等主张,既是对“整合”阶段欧美国家高职教育课改的理论总结,也是对其未来发展的指导性建议。

(2) 21 世纪教育“基本要求”

1996 年,由雅克·德洛尔任主席的国际 21 世纪教育委员会在其向联合国教科文组织提交的《教育——财富蕴藏其中》的报告中,对 21 世纪教育提出了四个“基本要求”,即:使学生“学会认知、学会做事、学会共同生活、学会生存”。它们合起来构成了未来人才的四大支柱。

四个“基本要求”是在总结“整合”阶段欧美国家乃至世界教育和课改发展经验的基础上提出的。其中:“学会共同生活”强调的是“与人合作”、“与人交流”和“团队精神”等社会协调能力,可并入“学会做事”;“学会生存”的核心是“学会做人”。

课程社会学中的“辩证课程理论”和 21 世纪教育的“基本要求”,是中国高职教育未来课程理论建设应更多借鉴的。

二、中国现实发展向高职教育课改提出的要求

(一) 中国高职教育课改历程

1. 高职高专层次课改

“文革”后初期,我国高职教育部分受苏联影响,部分受我国普通高等教育影响,“知识本位”一度占主导地位。高职院校的主要类型是“高等专科学校”,而专科学校早在“文革”前就已存在,其中有不少是借鉴 20 世纪 50 年代苏联模式建立起来的。“专科”被理解为“专门学科”,教学理论尚未完全摆脱凯洛夫“三中心”框架,开设的课程大都是“学科导向”。在这里,“专科”与“普通本科”的区别被理解为“‘专科’是简化和压缩的‘本科’”。

20 世纪 80 年代中期起,我国职教界借鉴欧美模式,进入了类似 20 世纪 60—80 年代欧美高职教育课改的阶段,出现了由“知识本位”向“能力本位”的转变,其中包括 20 世纪 80 年代中期借鉴德国“双元制”模式、20 世纪 90 年代借鉴北美—加拿大 CBE 模式和英国 BTEC 课程模式、20 世纪 90 年代末借鉴德国“双元制”模式、进入 21 世纪借鉴德国“学习领域”课程模式等。

目前,关于高职高专层次的课改取向,我国较为流行主张是:建构与“‘知识本位’学科体系”相对峙的“‘能力本位’行动体系”。这种止步于欧美国家“职业性课改”的流行主张理论上保守,现实上与中国发展要求和趋势不符。

2. 职业本科和研究生层次课改

当我国高职高专教育倡导用“能力本位”取代“知识本位”的时候,国外高等教育“学术课程与职业课程整合”的浪潮波及我国普通高校本科以上层次,与同期关于“全面提高高等教育质量”“扩大应用型、复合人才培养规模”等国家战略决策产生共鸣。在两种力量的交互作用下,我国本科和研究生教育已部分融入“高等职业教育”范畴:区别于“研究型本科”的普通高校

“应用型本科”的推出，区别于“学术型研究生”的“专业研究生”的出台等，便是此种融入的证明。在这里，借鉴发达国家整合“学术课程”与“职业课程”的成功经验，借以推进我国“应用型本科”和“专业研究生”的课程建设，是普通高校教育工作者有待探索的课题。

（二）“超越对峙”的呼声

以《国家中长期科学和技术发展规划纲要（2006—2020年）》和《全民科学素质行动计划纲要》（2006—2010—2020）颁布为标志，中国已进入“科技大众化”时代。在这一时段，以科学知识为基础，以提高全社会科技认知和科学素养为目的，推进自然科学和工程技术成果的普及应用，引导公众进入对科技从“知”到“用”的过程，是国家的战略选择；超越“知识本位”与“能力本位”的“两极对峙”，是高职教育课改的大势所趋。

（三）“两化融合”与“两性整合”的发展趋势

在经济全球化大背景下，从现在起的未来20年，中国产业价值链在由中低端向中高端提升的过程中，产业结构将沿着后工业化和信息化“两化融合”的道路发展：其结构重心在由一、二次产业向三次产业转移的同时，将与信息化同步推进，各次产业结构将日趋“软化”^①。产业结构的这种“两化融合”将导致科学、技术与生产朝着“一体化”方向发展。“一体化”的内涵之一是“科学技术化与技术科学化”：一方面，当代高新技术是知识密集型技术，技术的发展离不开科学的突破与指导；另一方面，科学的深化需要得到各种技术的支持和保证，更离不开各种类型技术人员的合作。科学与技术相互依赖、促进与融合，导致了技术科学化和科学技术化的发展。“一体化”的内涵之二是“产业科技化与科技产业化”：产业结构升级是通过科学技术向生产的高度渗透实现的；这种渗透反过来又使现代生产日益成为科技化的生产。

与产业结构“两化融合”和科学、技术与生产“一体化”的发展趋势相伴随，中国职业结构将沿着“‘职业性’和‘学术性’两性整合”的道路发展：其结构重心在由农业、制造业向服务业转移的同时，将与科技化同步推进，科学技术将日趋“产业化”，各次产业的生产性职业将日趋“科技化”。受中国产业结构“两化融合”和职业结构“两性整合”的发展总趋势制约，中国高职教育人才培养目标将沿着“‘职业知识’与‘职业能力’并重”的道路发展，其课程改革将沿着“多元整合”的道路发展。

（四）因势利导，全面推进

从“科技大众化”国策引发的“超越对峙”呼声，到中国产业与职业结构转型的“两化融合”与“两性整合”发展趋势都在表明：我国高职课改已处于20世纪末发达国家经历的“‘学术性’与‘职业性’整合”阶段，具备了超越“两极对峙”的现实条件。

目前，缺少“整合”环节是我国高职课改的主要差距，这个差距体现在许多层面，诸如：“‘专业能力’与‘职业核心能力’的整合”仅限于个别院校探索；“‘学术性课程’与‘职业性课程’整合”试验正在起步；其他方面的“整合”未曾顾及；“整合性”课程理论研究相当薄弱等。因势利导地推广第一种“整合”，将第二种“整合”作为高职课改重点，研究与落实其他层面的“整合”，全面推进“整合型”高职课程建设及其理论研究，已属当务之急。

要全面推进“整合型”高职课程建设及其理论研究，就要以《国家中长期教育改革和发展

^① 资料显示：在全球生产总值的高速增长中，“知识份额”已由20世纪初的5%上升到如今的80%。

规划纲要(2010—2020年)》和十八大精神为指导,扬欧美国家传统课程理论之所长而避其所短,发掘其发展趋势中的“两极互渗”理论要素,借鉴包括“辩证课程观”和“21世纪教育基本要求”在内的“整合论”思想资料,以此为基础探索有中国特色的高职课程建设及其理论研究。

三、中国高职课程建设的未来取向

(一) 深化“高等职业个体发生机制”研究

深入研究“高等职业个体发生机制”,建构“信息层面”的课程理论,借以弥补传统“知识本位”与“能力本位”课程观之不足,是新时期我国高职课程建设的需要。

1. 区别两类“职业个体”

在高职课程建设中,有必要区分两类“职业个体”,即“发生中的高等职业个体”与“高等职业成体”。前者指以“基础教育”阶段“学力结构”为“原格局”,接受高等职业学历教育的在校生;后者指高等应用型职业岗位中“从生手到专家”的各级在职人员。高等职业学历教育的对象不是“高等职业成体”,而是“发生中的高等职业个体”。高等职业“教育过程”是“发生中的高等职业个体”向“高等职业成体”一系列有序的变化发展过程。就像高等动物个体的“发育过程”不同于其成体组织的“活动过程”一样,“发生中的高等职业个体”的“教育过程”也不同于“高等职业成体”的“工作过程”。

2. 从“文化信息”层面切入的必要性

布鲁纳的“结构课程改革”和始于皮亚杰的建构主义课程理论已在个体层面,分别将“学科知识结构”和心理发展的“结构-建构”活动置于课程中心地位;21世纪高职课程建设需要从“文化信息”层面,将发生于教育过程中的“人类职业文化信息传递”置于课程中心地位。

从“文化信息”层面研究“高等职业个体发生机制”,就是研究与“课程觅母”、“觅母表达”以及“觅母突变”相关,“纵向为主、横向为辅、纵横交错”的“职业学力”建构规律或法则。

3. 需要导入的概念与原理

(1) 关于“课程觅母”

道金斯(Richard Dawkins, 1941—)在其开山之作《自私的基因》中,比照生物基因,将通过教育过程传递的人类“文化编码结构”称之为“觅母”(meme)。表征“高等职业个体发生机制”时有必要借用这一术语^①。

我们用“课程觅母”指称以教材为载体,教师为实现课程目标,在教学活动中引导学生建构“职业学力”的“职业文化信息编码系统”,这个编码系统凝结着人类职业活动的历史积淀与现实发展各种要素之精华。“发生中的高等职业个体”之“职业学力”建构过程,应理解为“课程觅母”逻辑结构的程序化表达过程。

(2) 关于“觅母表达”

在高等职业个体发生中,“觅母表达”起决定作用。所谓“觅母表达”,是指浓缩在教材的

^① 在科学发展史上,不同领域(特别是层次相近领域)研究相互借鉴并有所成就的例子屡见不鲜:康德借鉴比较解剖学创立了精神解剖学;皮亚杰借鉴胚胎学创立了“发生认识论”;道金斯借鉴“基因”学说创立了“觅母”学说;如此等等。笔者认为,在“高等职业个体发生机制”研究上,有必要借鉴分子生物学的“基因表达”理论。

“课程觅母”中被编码的“人类高等职业文化信息”，通过教师（相当于职业文化“信使RNA”）备课与授课（相当于职业文化“激活”与“转录”）和学生的学习与训练（相当于职业文化“翻译”），到学生职业胜任力建构（相当于职业文化“蛋白”）的信息流动过程。

比照分子生物学的“中心法则”——最早由英国剑桥大学物理学家弗朗西斯·克里克（Francis H.C.Crick）于1958年提出，可以把“高等职业个体发生”中的这种“觅母表达”机制，称为现代教育学的“中心法则”。

（3）关于“觅母表达”的特异性、纽带和关键

“觅母表达”在儿童接受早期教育时就开始了，贯串于从那时起到高等教育乃至终身教育的始终。在所有阶段，“中心法则”对于文化层面的人类“个体发生”都起决定性作用。高等职业个体“职业学力”的建构发生于“觅母表达”的较高级阶段，即“后基础教育”阶段。通过“觅母表达”，课程教材中关于“高等职业活动文化信息”的编码程序，一方面转化为具有时间特异性的“职业学力”结构发展，另一方面转化为具有空间特异性的“职业学力”结构形态。

在这一过程中：个体层面以“同化”“顺应”“平衡”为主要机制的“职业学力”之“结构—建构”活动，是“文化信息”层面连接“课程觅母”与“教学诱导”的纽带；教师对“人类职业文化信息”传递的有组织的“教学诱导”与调控，是学生“职业学力”之“结构—建构”水平发展的关键。

（4）关于“觅母表达”与环境要素的关系

“觅母表达”主导的“高等职业学力”建构，不是在一个自我封闭的系统中进行的，而是在与教育环境要素相互作用的开放系统中进行的。

教育的环境要素包括实体环境与虚拟环境。实体环境又包括内环境与外环境：前者指由课堂、学校及其规章制度、教育技术、设备设施等构成的要素；后者指由家庭、社区、社会（特别是由国家发展战略、现实产业结构与职业结构决定的职业需求，以及体现于国家教育体制、方针、政策、规划与机构中的“教育导向”）和世界（特别是其政治、经济、教育等现实发展态势）构成的要素。虚拟环境指以图书馆和互联网为载体和中介的人类文化信息（特别是与“职业学力”建构相关的职业文化信息）要素。

着眼于“开放系统”，可以将“发生中的高等职业个体”之“职业学力”建构过程，更具体地表述为“以教学活动为中介，受制于内外教育环境要素并与之非线性互动的‘觅母表达’过程”。这个过程决定个体“职业学力”结构的最终形态。

（5）关于“觅母突变”

“课程觅母”在“自我复制”过程中，通过内因（课程与教材设计、师生互动、自主性选择等要素）与外因（各种教育环境要素）的交互作用，会发生结构性改变，包括组成、排序、量的变化与质的“创新”等，这种改变可称之为课程的“觅母突变”。

导入“觅母突变”可以使“高等职业个体发生机制”进一步具体化，即：一方面承认“觅母表达”在教育过程中的“中心地位”，从而与过分强调“自我活动”的自然主义、过分强调“从做中学”的经验主义乃至过分强调师生“主观目的”和“行为作用”的激进建构主义划清界限；另一方面承认实践活动（个体与社会的）在教育过程中的“主动性”、“否定性”和“创新性”作用，从而同将课程视为一成不变的单纯“知识传承”、“社会化”和“心理转录”的保守建构主义划清

界限^①。

从本质上看,现代课程论中的保守建构主义和激进建构主义分别立足于人类职业文化的历史积淀和每一代人对职业文化的现实创新;两种观点各有片面性,又各有合理内核;全盘否定其一,也就否定了其他。

(二) 推进“多元整合型”高职课程建设

中国高职课程建设应当把“多元整合”理念作为“基本取向”来定位,其中包括课程类型、课程目标、课程方法、课程设计、课程组织、教学途径、教学方法及训练与考核等层面的“多元整合”取向。

1. 课程类型取向

在课程类型上,应当着眼于“从学校到生涯”,与时俱进地从“觅母库”中有选择地提取“人类职业活动的历史积淀与现实发展各种要素之精华”,扬弃传统课程中“学术性”与“职业性”、“人本主义”与“工具主义”、“道德主义”与“功利主义”等“两极对立”,探索以“课程觅母”建构为信息基础的“多元整合型”课程建设。

扬弃传统课程类型中“学术性”与“职业性”的“两极对立”,就是使传统“学术性”课程“职业化”,使传统“职业性”课程“学术化”。其中:“学术化”要兼顾“科学化”与“技术化”、“核心化”与“专业化”;“职业化”要兼顾“类化”与“群化”、“全球化”与“特色化”。

扬弃传统课程类型中“人本主义”与“工具主义”的“两极对立”,就是使课程兼具“人本属性”与“工具属性”。其中:课程的“人本属性”是指坚持“以人为本”,把全面提高学生的教育水平、文化品位、精神追求和道德修养作为课程的根本;课程的“工具属性”是指把树立学生的“服务意识”作为课程的宗旨。

扬弃传统课程类型中的“道德主义”与“功利主义”,就是使课程兼具“道德属性”与“功利属性”。其中:课程的“道德属性”是指把“做人道德”作为课程价值的主导取向;课程的“功利属性”是指把“为社会、为国家、为人民谋利益”作为课程价值的基本取向,把“三个有利于”作为判断课程的最终标准。

2. 课程目标取向

在课程目标上,应当借鉴“21世纪教育‘基本要求’”,扬弃传统课程中“重认知轻做事”与“重做事轻认知”的“两极对立”,探索以“健全职业人格”为“职业学力”框架、兼顾学生发展后劲的“多元整合型”课程建设。

扬弃传统课程目标中的“两极对立”,就是在兼顾“职业知识”与“职业能力”目标的同时导入“职业道德”目标,借以克服传统课程目标中“重成才轻成人”“重文凭轻人品”的通病,用“健全职业人格”的“职业学力”框架来整合“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”三大基本内涵,向培养“既会认知,也能做事,更懂做人”的“高端科技‘应用型’、‘复合型’和‘技能型’健全职业人”的人才目标转型。

^① 在面向未来的中国高等教育(包括高等职业教育)课程建设中,需要研究和创建一种更具兼容性的课程基础理论,即承认实践创造性的“觅母表达”课程理论,或承认“人类文化信息传递”中心地位的实践课程理论;以其为基本内涵的课程学科,可称为“觅母课程学”。就像基因生物学是研究基因结构、表达与控制的生物学科一样,“觅母课程学”是研究“觅母”结构设计、表达与控制的课程学科。

兼顾学生发展后劲,就是兼顾其“职业学力”建构中的“核心层面”、“通用层面”和“专业层面”,并用“与生涯对接”扬弃狭隘片面的“与工作对接”。

3. 课程方法取向

在课程方法上,应当扬弃传统课程模式“学科中心”与“工作中心”、“知识中心”与“活动中心”、“教师中心”与“学生中心”等“两极对立”,探索以“觅母表达”为中心的“多元整合”型课程建设。

扬弃上述“两极对立”,就是将教材、教师与学生组成的“整合系统”作为课程主体,用“觅母表达中心”取代传统课程方法中的诸多“中心”。其中:“课程觅母”(教材)是人类文化传递的信息基础;教师具有“文化信使RNA”的地位,其“备课”与“授课”相当于对“课程觅母”的“激活”与“转录”,“教学诱导”(而非“主导”)与“调控”对学生学习水平的发展起关键作用;学生的“学习活动”是连接“课程觅母”与教师“教学诱导”的纽带;“中心法则”在“觅母表达”过程中起决定作用。

4. 课程设计取向

在课程设计上,应当扬弃传统课程“目标模式”(拉尔夫·泰勒, Ralph Taylor)与“‘实践-过程’模式”(约瑟夫·施瓦布, Joseph Schwab; 劳伦斯·斯腾豪斯, Lawrence Stenhouse)的“两极对立”,探索兼顾“情境模式”(斯基尔贝克, M.Skilbelk; 劳顿, D.Lawton)的“多元整合型”课程建设。

扬弃“目标模式”与“‘实践-过程’模式”中的“两极对立”,就是既承认基于“觅母表达”的传承型课程目标的中心地位,也承认基于教师和学生“问题思维”和“实践活动”(个体的与社会的)等创新型课程目标的“否定性”作用;兼顾“情境模式”,就是兼顾课程设计对诸多“内外情境”要素的“文化选择”。

5. 课程组织取向

课程的组织取向包括“要素组织”取向与“结构组织”取向。

(1) 要素组织取向

在课程的“要素组织”上,应当扬弃传统课程中“纵向组织”与“横向组织”、“逻辑顺序”与“心理顺序”、“直线式”与“螺旋式”等“两极对立”,探索立足于“职业个体发生机制”的“多元整合型”课程建设。

扬弃“纵向组织”与“横向组织”的“两极对立”,就是用“纵向为主、横向为辅、纵横交错”的基本原则取代传统“知识本位”课程的“纵向组织”与传统“能力本位”的“横向组织”的基本原则;扬弃“逻辑顺序”与“心理顺序”的“两极对立”,就是通过导入“职业个体发生机制”,将两者统一于“觅母表达顺序”中,借以清除传统“学科导向”与“工作导向”课程模式中“两种顺序”的经验主义残余;摒弃“直线式”与“螺旋式”的“两极对立”,就是通过将“道德要素”按照“顺从级、认同级和内化级”,将“核心层面”的“知识要素”与“能力要素”按照“初级、中级和高级”分阶段螺旋式地融入课程中,将“公共基础”、“专业基础”和“专业”层面的“知识要素”与“能力要素”在课程中直线式展开,使两者各得其所^①。

^① 就经管专业课程而言,在中职与高职高专、高职高专与“应用本科”、“应用本科”与“专业研究生”等课程之间的呈梯度衔接中,“职业要素”应以螺旋式衔接为主,“学术要素”应分别以“后中等教育层面”、“战略层面”和“研究层面”的直线式衔接为主。

（2）结构组织取向

“结构组织”包括“层次结构组织”与“内容结构组织”。在课程建设中优化这两种“结构组织”，是着眼于日益加速的“知识更新”的挑战。

联合国教科文组织的研究表明：19世纪到20世纪初，知识更新周期缩短为30年；20世纪六七十年代，一般学科的知识更新周期为5~10年；到了20世纪八九十年代，许多学科的知识更新周期缩短为5年；而进入21世纪，已缩短至2~3年。随着“知识更新”的加速，处于“科学、技术与生产的一体化”趋势中的“技术更新”与“生产更新”也在加速。

统计资料显示，不同层次的知识，其更新周期是不同的：深层知识（哲学和人文层面的知识）更新周期最长；中层知识（基础理论知识）更新周期居中；表层知识（专业知识）更新周期最短。

为从容应对不断加速的“知识更新”、“技术更新”和“生产更新”的挑战，应当探索使知识“层次结构合理化”“内容结构无限化”的“多元整合型”课程建设，借以克服现行课程中知识“层次结构单一”“内容结构有限”的片面性。

① 层次结构合理化

使知识“层次结构合理化”，就是合理配置“深层”“中层”“浅层”知识的层次结构，通过深层知识对中层知识、中层知识对浅层知识的“一般性”、“稳定性”和“指导性”作用，赋予课程以应对“知识更新”的必要弹性。

② 内容结构无限化

使知识“内容结构无限化”，就是在“授之以鱼”的同时“授之以渔”，通过“学会学习”，即导入关于“学习理论”、“学习方法”与“学习策略”等“否定性”学习机制，赋予课程以应对“从学校到生涯”的“知识更新”（“重建自身的一般性”）之无限潜力。

6. 教学途径取向

在教学途径上，应当借鉴认知心理学和建构主义学习理论中的合理内核，克服传统课程模式中各教学环节相互脱节的弊端，探索“原理居先、实务跟进、案例同步、实训到位”的“多元整合型”课程建设。

借鉴认知心理学和建构主义学习理论中的合理内核，就是借鉴J. 安德森“产生式迁移理论”关于“‘产生式规则’的获得必须先经历一个‘陈述性阶段’”、弗拉威尔“认知策略迁移理论”关于“‘反省认知过程’是在新的情境下使用‘认知过程’的前提”、斯皮罗和乔纳“认知灵活性理论”关于“‘高级学习’以‘初级学习’为前提”、R.M. 加涅教学心理学和信息加工心理学关于“技能的本质是概念和规则（程序性知识）对人的行为控制等研究成果，将各阶段“程序性知识”教学置于该阶段“陈述性知识”教学之后，将“认知策略知识”教学置于“反省认知过程”教学之后，将“结构不良领域知识”教学置于“结构良好领域知识”教学之后，将“实践教学”置于以之为据的“陈述性知识”、“程序性知识”和“认知策略知识”教学之后，并在其中融入相应水平的“专业性”、“通用性”、“核心性”及“道德性”等“职业性”要素，围绕“觅母表达”这个“中心”，进行以“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”为基本内涵的“职业学力”系列阶段性建构，将“职业学力”最终打造成各类“学习迁移”由以出发的结构中心与枢纽。

7. 教学方法取向

在教学方法上，应当着眼于每种方法的特定适用性，探索将各种方法“兼收并蓄”的“多元

整合型”课程建设。

将各种教学方法“兼收并蓄”，就是将“学导教学法”、“互动教学法”、“案例教学法”、“讨论教学法”和“项目教学法”等诸多教学方法，有针对性地运用于相应教学环节，使其相辅相成、相得益彰，借以克服教学“重鱼”“轻渔”，教师“一言堂”“满堂灌”和学生“轻交流”“少体验”等传统教学方法的弊端。

8. 训练与考核取向

在训练与考核上，应当扬弃传统课程模式中的各种片面性，探索“融多种训练与考核方式于一体”的“多元整合型”课程建设。“融多种训练与考核方式于一体”，就是在实施“教学途径取向”各环节的训练时，融“传承型训练与考核”和“创新型训练与考核”、“过程性训练与考核”和“成果性训练与考核”于一体。

（三）概括性表述

一位伟人说过：“把抽象的观念生硬地应用于现实，就是破坏了现实。”在世界教育领域，历史上的“抽象观念”，部分是“分化现实”的反映，部分是“认识局限性”的反映。

就前者而言，“知识本位”与“能力本位”两种“抽象观念”，是工业时代和后工业时代早期“脑力劳动”与“体力劳动”社会分工“两极对立”的反映。在这个可以称之为“分化的现实”的历史阶段，人们在“理论的态度”中一面提炼出反映“脑力劳动”的“学术性结晶”，一面提炼出反映“体力劳动”的“职业性结晶”；在“实践的态度”中分别实施了“知识本位”与“能力本位”教育。两种做法因受制于那个时代产业结构与职业结构的“分化的现实”，皆属“历史性”无奈。

就后者而言，无论是“知识本位”与“能力本位”教育之理论与哲学基础局限性，还是体现于其课程类型、课程目标、课程方法、课程设计、课程组织、教学途径、教学方法等诸多传统观念中的对立，都带有认识发展的阶段性烙印，皆属“认识性”无奈。

在今日中国，随着经济全球化、产业结构“两化融合”、职业结构“两性整合”和“‘科学、技术与生产’一体化”纷至沓来，“脑力劳动”与“体力劳动”已由传统的“两极对立”转化为“两极互渗”和“两极相通”；“现实”正在由“分化的现实”转化为“联系的现实”。

在今日世界，以数字化、网络化、信息化为标志的信息革命已为人类认识“从抽象上升到具体”提供了方便、及时的信息共享平台，条件性“无知”再不能被用作“充足理由”。

在这种情况下，如果在“理论的态度”中仍止步于各种“分离的观念”之“两极对立”，在“实践的态度”中仍把这些“分离的观念”生硬地应用于“联系的、具体的现实”，就是破坏了现实。

从哲学层面概括以上阐述，可以将“中国高职课程建设未来取向”简要地表述为：在“理论的态度”中，深入探索、研究与建构“反映联系的、具体的现实”之课程改革的各种“具体观念”；在“实践的态度”中，能动地将其运用于高职教育“联系的、具体的现实”，以贯彻落实国家新时期发展战略，顺应并助推中国产业结构与职业结构转型，服务中华民族伟大复兴。

许景行

2014年1月