

高职高专教育旅游与饭店管理专业精品课程教材新系

21世纪新概念教材：多元整合型一体化系列

省级精品课程教材

# 前厅客房服务与管理

——理论、实务、案例、实训

秦承敏 王常红 主编  
孟文燕 林灏 史振美 副主编



**FE** 东北财经大学出版社  
Dongbei University of Finance & Economics Press

© 秦承敏 王常红 2011

图书在版编目 (CIP) 数据

前厅客房服务与管理——理论、实务、案例、实训 / 秦承敏, 王常红  
主编. —大连: 东北财经大学出版社, 2011. 7

(高职高专教育旅游与饭店管理专业精品课程教材新系)

ISBN 978-7-5654-0397-2

I. 前… II. ①秦… ②王… III. ①饭店-商业服务-高等职业教育-  
教材②饭店-商业管理-高等职业教育-教材 IV. F719.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 104557 号

东北财经大学出版社出版

(大连市黑石礁尖山街 217 号 邮政编码 116025)

教学支持: (0411) 84710309

营 销 部: (0411) 84710711

总 编 室: (0411) 84710523

网 址: <http://www.dufep.cn>

读者信箱: [dufep@dufe.edu.cn](mailto:dufep@dufe.edu.cn)

大连图腾彩色印刷有限公司印刷

东北财经大学出版社发行

幅面尺寸: 185mm×260mm

字数: 341 千字

印张: 15 1/2

2011 年 7 月第 1 版

2011 年 7 月第 1 次印刷

责任编辑: 许景行 郭海雷

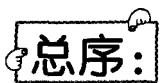
责任校对: 赵 楠

封面设计: 冀贵收

版式设计: 钟福建

ISBN 978-7-5654-0397-2

定价: 26.00 元



# “多元整合型”课程与教材建设的新探索

“多元整合型”课程是反映当代世界职业教育课程观发展的综合化趋势，通过“博采当代多种课程观之长”而“避其所短”产生的一种新型职业教育课程模式。在我国，职教界近年推广的“宽基础、活模块”课程，是将基础课的“学科结构”与专业课的“模块结构”整合起来的一种尝试。专业课程自身领域的“多元整合”及其教材建设，则是继此之后的进一步探索，这种探索有着深刻的历史与逻辑反思背景。

## 一、职业课程改革历史回眸

### 1. 职教界对“工作导向课程”的诉求

近半个世纪以来，国外职业课程改革浪潮此起彼伏，“关注职业活动，培养企业急需人才”，是这些浪潮发出的一致呼声。世界劳工组织的MES课程要求“从职业工作需要出发”；加拿大等北美国家的CBE课程要求“从包括知识、技能和态度的职业分析出发”；澳大利亚的TAFE课程要求“以作为‘职业资格标准’的‘培训包’为依据”；英国的BTEC课程将“职业核心能力”与“专业能力”一并置于“教学目标”中；德国的“学习领域”课程提出“以工作过程为导向”；如此等等。

世纪之交的我国，职教界通过借鉴国外职业课程的改革经验，也相继提出了有中国特色的“模块课程”、“项目课程”和“工作过程系统课程”。

此等课程改革以曲折的方式展现了职业课程理论与实践的提升。称之为“提升”，是因为这些课程模式的推出，在克服传统“学科导向课程”的片面性上有所建树；称之为“曲折”，是因为它们都以“学科导向课程”的“反题”自居，都认定“学科导向课程”在自己的领域不适用，都想极力摆脱“学科导向课程”的束缚，都以“工作过程导向课程”的“横向串行结构”与“学科导向课程”的“纵向并行结构”相对峙。

两种课程改革浪潮之间也存在显著差别，即：发达国家职业课程开发的立足点是“职业培训”；我国职业课程开发的立足点是“职业教育”，包括中等职业教育和高等职业教育。

### 2. 高等教育和学位新类型的推出

近年来，在国家教育部“就业导向”口号的感召下，国内外职业教育课程改革的这股浪潮也波及到我国普通高等教育本科以上层次，冲击了“研究型课程”或“学术型课程”及其教学资源建设。我国本科和研究生教育正在部分地融入“高等职业教育”范畴。更受职场欢迎的区别于“研究型本科”的“应用型本科”的推出，区别于“学术型研究生”的面向应用的“专业型研究生”的出台等等，便是此种融入的证明。在这里，如何摆正“学科导向课程”与“工作导向课程”的关系，是继续搞“学科导向”的一统天下，还是应当借鉴“工作导向”的某些要素，或者在更高的框架中整合这两种课程模式，既是广大高校教育工作者不得不面对的理论热点问题，也是其亟待解决的重大课改实践难题。

## 二、“工作过程导向课程”模式的所长与所短

“工作过程导向课程”系借鉴德国“学习领域课程”而来，代表我国职业教育课程改革此前试点的主流。职业教育课程改革的一切再探索，都应以对它的逻辑反思为前提。

### 1. “工作过程导向课程”模式的可取之处

进行以“学科导向课程”为“正题”的“反题”探索，深入、系统地发掘那些被“学科导向课程”所忽视的“职业工作要素”，据以建构完全不同于“学科体系”的“基于工作过程”的职教课程体系，是数十年来世界职业课程改革的战略取向。它要求人们关注“职业活动领域”，以实现专业课程设计与企业岗位群工作对接为己任，将“工作过程系统”作为职业教育课程的“参照系”，关注职业教育课程中的“横向组织结构要素”，提出不同于“知识本位”的“能力本位”教育——这一切作为对“学科导向课程”的“矫枉”都功不可没，是我们在高等职业教育课程与教材建设的新探索中应当借鉴的。

### 2. “工作过程导向课程”模式的局限性

任何课程模式都有它的局限性。从“问题思维”的视角看，“工作过程导向课程”模式的主要局限性何在呢？

#### 1) “工作过程导向课程”对“学科导向课程”矫枉过正

“工作过程导向课程”模式的局限性根源于其对“学科导向课程”的矫枉过正。一方面，“工作过程导向课程”拒斥“知识本位”，独尊“能力本位”，从而将“知识本位”与“能力本位”对立起来；另一方面，它还将“学科导向课程”诉诸的“纵向组织结构”这个“婴儿”当做无用的东西，连同“洗澡水”一同泼了出去。这种做法忽略了两个基本事实：其一，高等应用型职场不仅需要基于“职业能力”的“技能操作”，也需要基于“职业知识”的“职业认知”；其二，一切“发生学”意义上的事物，其主导性的组织结构都是纵向组织结构。

#### 2) “工作过程导向课程”是“非发生学”意义上的课程

“工作过程导向课程”以“职业成体”的“工作过程系统”为参照系，以“横向串行组织结构”为主框架，属于“非发生学”课程体系。然而，高等职业技术教育的对象不是“高等职业成体”，而是“发生中的高等职业个体”；为“发生中的高等职业个体”开设“非发生学”意义上的高等职业教育课程，总体上是一种自相矛盾。

直面“工作的现实具体性”（即工作过程）的课程也许适用于两种学员：一种是作为“继续教育对象”的在职“高等职业成体”，其任务是顺应新的“工作过程”以调整自我的原格局，无需重新经历“发生学”意义上的“高等职业教育课程”铺垫；另一种是面向最基层、从事简单技能操作的未来从业者，他们作为“职业培训”的对象，其未来岗位是企业急需的经验层面的简单操作，没有必要进行“发生学”意义上的“高等职业教育课程”铺垫，授之以直面简单“工作过程”的课程就可以了。

#### 3) “工作过程系统”不宜作为课程的“过程模式”

“工作过程系统”不宜作为高等职业教育课程的“过程模式”。高职院校学生“认知结构”的建构程序与高等职业“工作过程”的展开程序是不同的。要求“将每门课程都设计成一个完整的工作过程”，要求“每门课程的内容序化都以工作过程为参照”，亦即要求将“工作过程系统”作为课程的“过程模式”，其做法不仅违背认知规律和学习过程规律，而且有“预成论”课程观之嫌。

#### 4) “工作过程系统”不宜作为课程的“目标模式”

在“工作过程系统课程”中，学生只扮演“工具理性”的角色，重“功利”而轻“人本”。不仅如此，将“工作过程系统”作为“目标模式”，让学生围绕“工作过程”旋转，还会导致主体的缺失。高等职业技术教育的“课程目标”应当与其“人才培养目标”相一致，亦即应依据专业的“人才培养目标”来确立“课程目标”。相对于“人才培养目标”，“工作过程”只能作为活动中介、桥梁和手段，而建构更为充实、更具稳定性、兼顾“功利”与“人本”的“职业学力”才是根本。

#### 5) “工作过程系统”只有短期时效性

“工作流程”具有较强的个别性、相对性与可变性。在校期间以之为参照的专业“工作过程系统”，到了学生毕业走向工作岗位的时候，可能已经面目全非。届时，经历过该“工作过程系统”的“主体自我”中除了“结构相对固定”的“具有普适性的思维过程”，即“资讯、决策、计划、实施、检查、评价”六步骤外再没有别的，即便加上“社会能力”和“方法能力”，其“职业学力结构”也还是单薄了点。由于没有“纵向结构知识的系统铺垫”，学生的“职业认知”缺乏渐进性和系统性，可迁移性差；由于知识面过窄，学生的发展后劲不足；由于作为参照系的“工作过程系统”只有短期时效性，学生无法应对今后的职场变化。

#### 6) 关于“工作过程导向课程”的研发团队

“工作过程导向课程”和作为其源头的“学习领域课程”，其研发团队仅限于教育界和企业界专家，该模式的“所长和所短”莫不与此相关。今天看来，如果此种研发能同时邀请其他领域的成员，特别是发生认识论、认知心理学和教育心理学等领域的专家介入，或者充分借鉴其优秀代表的相关理论，情况会大不相同。

### 三、高等职业教育课程改革的未来取向

高等职业学历教育既不同于“高等职业成体”的“继续教育”，也不同于培养“简单技能操作者”的“职业培训”，影响其课程改革取向的因素要复杂得多。

#### 1. 区别两类“职业个体”

在高等职业教育课程改革的探索中，有必要区分两类“职业个体”，即“发生中的职业个体”与“职业成体”。前者指高等职业学历教育的在校学生；后者指企业现实工作岗位的高等从业人员。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”。

#### 2. 三种“本位”相互补充，缺一不可

高等应用型职场既需要“业务操作”，也需要“职业认知”和“行为自律”，三者分别基于高等职业成体的“职业能力”、“职业知识”与“职业道德”。因此，在高等职业教育中，“职业知识”和“职业道德”同“职业能力”一样具有“本位”意义；三种“本位”相互补充、缺一不可，需要一个更具包容性的框架来整合“职业学力”的这三个基本内涵。

#### 3. 不是“预成的”，而是“渐成的”

“发生中的高等职业个体”在高等职业教育中不是“预成的”，而是“渐成的”。如皮亚杰所说：人的认知结构既不是在客体中预先形成了的，也不是在主体中预先形成了

的，每一个结构都是“‘文化—心理’发生”的结果<sup>①</sup>。人的“技能结构”和“道德行为结构”也是如此。应当将“渐成论”的课程观，作为高等职业教育课程研发的一个指导性理念。

#### 4. 关注“高等职业个体发生”机制

高等职业教育课程改革应关注“高等职业个体发生”的机制。高等职业教育课程（包括职业公共课程、职业大类核心课程和专业课程）设计为之服务的“高等职业个体发生”，是一个以高中阶段的“基础学力结构”为原格局，通过“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”等“职业学力”的全面建构，向“职业胜任力”目标发展的完整过程。在这个过程中，“发生中的高等职业个体”通过“高等职业课程”的“教学”、“训练”与“考核”，借助于“同化”、“调节”、“适应”等发生机制，以循环渐进的方式不断从较低水平的“职业学力”平衡状态过渡到较高水平的“职业学力”平衡状态，直至达到“职业胜任力”水平的平衡状态。

#### 5. 在“学科体系”与“工作体系”之间做“亦此亦彼”的选择

高等职业教育课程的组织结构既不应等同于单纯“学科导向课程”的“纵向并行结构”，因为它的“目标模式”不适合于“应用性职业需求”；也不应等同于单纯“工作过程导向课程”的“横向串行结构”，因为它的“过程模式”不适用于“发生中的高等职业个体”。另一方面，高等职业教育的课程结构既不能缺少“纵向结构”，因为无论是“渐成论”课程观的“发生学原则”，还是布鲁纳“学科结构”的“过程模式”<sup>②</sup>，都一致地指向它；也不能缺少“横向结构”，因为没有它，就无法融入“职业工作要素”。既然如此，高等职业教育课程改革的未来取向就不应当在“学科体系”与“工作体系”之间作“非此即彼”的选择。沿着“‘学科—工作’体系”的方向，围绕以“健全职业人格”为整合框架的“‘职业胜任力’建构”这个中心，将“多元整合型课程”作为“你中有我、我中有你”的课程来探索，将是更明智的选择。

#### 6. 课程组织应“以纵向为主、横向为辅”，收官课程可以例外

在高等职业教育专业课程体系中，前期和中期课程的组织结构应“以纵向为主、横向为辅”。之所以应“以纵向为主”，是因为以“发生中的”职业个体为对象的课程组织，其“主导结构”应符合“发生学”原则，而符合“发生学”原则的课程结构即是“纵向结构”；之所以应“以横向为辅”，是因为需要将上文提及的“职业工作要素”同步穿插到“主导结构”中。至于“收官课程可以例外”，是因为要将先前课程建构的诸多“职业学力”整合为“职业成体”的“职业胜任力”，需要以“工作过程系统”为“主导结构”的课程中介。

### 四、高等职业教育专业课程教材建设的新探索

#### 1. 将“健全职业人格导向课程”作为“合题”

在我国迈入“十二五”之际，一批对上述“历史回眸”、“逻辑反思”和“课程改革未来取向”持有同感的高等职业院校省级以上精品课程负责人，用他们最新奉献的教学用书，在专业课程教材建设上进行了新探索。在这种探索中，传统的“学科导向课程”

① (瑞士) J. 皮亚杰:《发生认识论原理》,王宪钊等译,16页,北京,商务印书馆,1981。

② (美) J. S. 布鲁纳:《教育过程》,邵瑞珍译,上海,上海人民出版社,1973。

被当做“正题”，目前流行的“工作过程导向课程”被当做“反题”加以扬弃；“健全职业人格导向课程”被当做“合题”推到前台，与之相应的课程设计理念或模式被冠以“多元整合型一体化”。

## 2. “合题”探索依据的基本共识

高等职业教育专业课程教材建设的这种“合题”探索，是基于以下共识：

### 1) 扬弃两种各有侧重的“导向”

“学科导向课程”所指向的“职业知识体系”，偏重人类职业行动历史结晶中的“知识结构”，而轻其“业务结构”；“工作过程导向课程”所指向的“职业行动体系”，偏重人类职业行动历史结晶中的“业务结构”，而轻其“知识结构”。“健全职业人格导向课程”应以某种方式扬弃并整合两者，借以传递可表达为人类职业行动最佳现实状态的全方位“职业胜任力‘结构—建构’”信息。

### 2) “教育过程”不同于“工作过程”

高等职业“教育过程”是以高中阶段的“基础学力结构”为“原格局”的“发生中的高等职业个体”到“高等职业成体”的一系列有序的变化发展过程。就像生物个体的“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”。将“高等职业成体”的“工作过程”作为高等职业教育课程的“过程模式”，让“发生中的高等职业个体”直接去做“高等职业成体”的事<sup>①</sup>，无异于将生物个体的“发育过程”混同于其成体组织的“活动过程”。

### 3) “学习迁移”有赖于“纵向组织”

在变动不居的职场中，“高等职业成体”赖以应变的一个有效机制是“学习迁移”。“学习迁移”包括“认知结构的迁移”（陈述性知识的迁移）和“技能结构的迁移”（程序性知识的迁移）。“认知结构的迁移”依赖两方面的基础：一是E. L. 桑代克和C. H. 贾德的研究所指向的“共同要素”和“经验类化”；二是J. S. 布鲁纳和D. P. 奥苏贝尔的研究所指向的“学科基本结构”和“个体的认知结构”。“技能结构的迁移”也依赖两方面的基础：一是J. 安德森的行动理论研究所指向的“产生式规则”；二是弗拉威尔的“认知策略迁移”研究所指向的“反省认知”<sup>②</sup>。

鉴于“产生式规则”的获得必须先经历一个“陈述性阶段”，而“反省认知过程”是在新的情境下使用“认知过程”的前提，可以说无论是“共同要素”和“经验类化”、“学科的基本结构”和“个体的认知结构”，还是“产生式规则”和“反省认知”，都指向“过程模式”所诉诸的“纵向组织”。这个“纵向组织”的建构，是“合题探索”中应予借鉴的“学科导向课程”的“强项”。

### 4) “渐成论”课程观更为可取

高等职业教育课程理论中的“渐成论”课程观要比“预成论”课程观更可取。“渐成论”的课程观将职业教育课程教材视为类似于“生物基因链”（DNA）的人类职业行动的“文化觅母链”——一种用人类职业行动历史结晶中的“知识结构”、“业务结构”和

<sup>①</sup> 值得一提的是，当J. S. 布鲁纳要求学生在“教学过程”中独立探索科学家“知识发现过程”的时候，也不自觉地犯了同样的错误。他的“发现法”同他的著名假设——“任何学科的知识都可以某种形式有效地教给任何年龄的任何儿童”——一样，都有些走过了头。

<sup>②</sup> E. L. Thorndike, 1903; C. H. Judd, 1908; J. S. Bruner, 1960; D. P. Ausubel, 1968; J. Anderson, 1990; Flavell, 1976.

“职业道德与企业伦理结构”等信息（类似于波普尔的“世界3”）编织起来的東西<sup>①</sup>，认为“教育过程”就是在必要的教学环境中，在教师的“诱导”下，借助于种种教育技术与手段，通过教学活动，将设计在教材中的人类职业行动的“知识结构”、“业务结构”和“职业道德与企业伦理结构”等信息（其中包括可引起“突变”或“创新”的“文化觅母”）“转录”到学生的头脑（相当于“文化RNA”）中，并通过全方位的训练（特别是实训）与考核环节（相当于“中心法则”中的“翻译”机制），促成学生“职业胜任力”结构的发生。在这里，“文化觅母”是借用R.道金斯的表述<sup>②</sup>；“基因”、“转录”、“翻译”与“中心法则”等，是借用分子生物学的术语；“职业胜任力”是指在真实的职业工作环境中，按照最新行业准则、规范、标准和要求，承担并胜任专业岗位群各种工作角色，并在跨行业的职业流动中具有可持续发展后劲的职业成体的“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”的统一<sup>③</sup>。

#### 5) 作为课程模式的“健全职业人格”

“健全职业人格导向”是整合“学科导向”和“工作导向”的课程模式，也是整合“职业学力”三种基本内涵——“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”——的更具包容性的框架。

在高等职业教育的课程体系中，“健全职业人格”既可作为“目标模式”，又可作为“过程模式”：作为“目标模式”，它指向既作为“职业分析”的出发点，又作为系列课程建构目标的“高等职业成体”的广义“职业胜任力”；作为“过程模式”，它着眼于高等职业教育对象的“职业胜任力结构发生”，要求课程内容（既包括R.M.加涅称之为“智慧技能”、“认知策略”和“言语信息”的学习内容，也包括其称之为“态度”和“动作技能”的学习内容<sup>④</sup>）的序化要遵循“从抽象到具体”的发生学原则（马克思称之为“科学上正确的方法”<sup>⑤</sup>，将其运用于《资本论》的建构；J.皮亚杰称之为“由一个比较初级的结构过渡到不那么初级（或较复杂的）结构”的原则，将其运用于发生认识论的建构<sup>⑥</sup>），要求在“发生过程”中随时关注“职业工作要素”的“同步渗透”或“横向穿插”。

#### 6) “职业胜任力”的建构

在“多元整合型一体化”的高等职业教育专业课程体系中，学生“职业胜任力”的建构应分三步走：第一，从该专业“高等职业成体”的“职业胜任力”分析入手，将相同的“职业胜任力要素”归类划分为不同的“职业学力领域”，以此为基础确定互相区别并呈梯度衔接的各门课程的“职业学力”建构任务；第二，在各门课程内，以各领域“高等职业知识的纵向铺垫”为经线，以“业务要素”的“同步链接”或“横向穿插”为纬线，依照“从抽象到具体的方法”，建构各侧面（或各层次）的“职业学力结构”；第三，将各门课程建构起来的各侧面（或层次）的“职业学力结构”，通过带有“岗位业

①（英）K.R.波普尔：《客观知识：一个进化论的研究》，舒炜光等译，上海，上海译文出版社，2005。

②（英）R.道金斯：《自私的基因》，卢允中等译，长春，吉林人民出版社，1998。

③ McClelland, 1973; Richard Boyatzis, 1982; Nordhaug & Gronhaug, 1994; Lewis, 2002; Bueno & Tubbs, 2004; Ricciardi, 2005; Morrison, 2007.

④（美）R.M.加涅：《学习的条件和教学论》，皮连生等译，上海，华东师范大学出版社，1999；（美）R.M.加涅：《教学设计原理》，皮连生等译，上海，华东师范大学出版社，1999。

⑤（德）马克思：《〈政治经济学批判〉导言》，103页，载《马克思恩格斯选集》，第二卷，北京，人民出版社，1972。

⑥（瑞士）J.皮亚杰：《发生认识论原理》，王宪钊等译，15页，北京，商务印书馆，1981。



务”和“综合业务”性质的后期课程，整合为可与企业岗位群现实“工作过程系统”相对接的最具体的“职业胜任力结构”。

为有效应对全球新技术革命导致的行业内乃至跨行业的职业流动性，“职业学力”各基本内涵——无论是“职业知识”、“职业能力”还是“职业道德”——的建构，都要坚持“整合论”原则，即兼顾“特殊的”（或专业的）、“通用的”（或行业大类的）和“核心的”（或跨行业的）三个层面，借以超越先前时代适应职业岗位相对稳定的“还原论”原则。

#### 7) “人才目标”的转型

高等职业教育的人才目标不应局限于“培养能够与‘工作过程系统’对接的职业人”，而应定位于“培养具有‘健全职业人格’<sup>①</sup>，既能适应又能扬弃‘既定工作过程系统’的富有创造力和人文精神的‘职业人’”。后者就业后，能够通过“继续教育”及其与“职业环境”的交互作用，使其现有水平的“职业胜任力结构”不断转化为更高水平的“职业胜任力结构”，从而永远不会陷于“主体缺失”的境地。

### 3. 体现“基本共识”的教材特色

依据上述“基本共识”，全部由省级以上精品课程负责人主持编写，由东北财经大学出版社出版，从2010年起陆续推出，涵盖高职高专教育财经类各主要专业的“21世纪新概念教材：‘多元整合型一体化’系列”具有如下特色：

(1) 倡导先进的高等职业教育课程理念，依照“多元整合型一体化”的代型模式设计专业教材。

(2) 关注“工学结合型”教育所要求的“双证沟通”与“互补”。在把职业资格融入课程标准的同时，着眼于高等职业学历教育与职业培训的重要区别，强化了对学生“职业学力”特别是“学习迁移能力”和“可持续发展能力”的全方位训练，提出了建构以“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”为基本内涵，以多维“整合论”的“健全职业人格”为最高整合框架的教材赋型机制的更高要求。

(3) 兼顾专业课程教材的“纵”与“横”两个组织结构维度，依照“原理先行、实务跟进、案例同步、实训到位”和“从抽象到具体”的原则，循序渐进地展开教材内容。

(4) 将兼顾特殊的、通用的与核心的“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”规范与标准导入学生“职业胜任力”的实践操练，克服了传统实训架构中的“还原论”倾向和非标准化的主观随意性。

(5) 教学、训练与考核环环相扣，并围绕“职业学力”三大基本内涵全面展开，超越了“知识本位”和“能力本位”的传统教材设计。

(6) 突出贯穿全书的“问题思维”与“创新意识”，探索“创新型”高等职业教育的课程教材建设。

### 4. 内容结构的统一布局

在内容结构上，“‘多元整合型一体化’系列”的主教材实施了如下统一设计布局：

<sup>①</sup> 欧美等国的学者较早地关注了“人格本位”（S. Freud, 1895; E. Hemingway, 1932; V. Satir, 1964; J. Banmen, 1981—1988）。日本于1986年将“人格的形成”作为“教育目的”（见日本临时教育审议会：《审议经过概要（之三）》）。在我国，1995年国家教委下发的《在大学生中加强人文素质教育的决定》和1999年《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，均着眼于人的全面发展，强调塑造健全人格的必要性。

各章“学习目标”列示出“单元教学”与“单元训练”的目标体系，包括“理论目标”、“实务目标”、“案例目标”和“实训目标”这四个子目标。

作为每章正文部分的“单元教学”，为章后“单元训练”提供了较为系统的知识铺垫和业务示范。其中：篇首“引例”提供了“学习情境”；“理论”、“实务”与“案例”等教学环节系统展开“专业陈述性知识”、“专业程序性知识”和“专业策略性知识”；“同步案例”、“职业道德与企业伦理”、“业务链接”等栏目，提供了“职业工作要素”的同步穿插，并带有示范与引导性质。

“本章概要”包括“内容提要与结构”、“主要概念和观念”、“重点实务和操作”。其中：“内容提要与结构”是对“单元教学”内容的简短回顾；“主要概念和观念”、“重点实务和操作”列示了“单元教学”和“单元训练”中要求学生重点把握的专业知识与业务操作内容。

“单元训练”通过各类题型——包括“理论题”、“实务题”、“案例题”和“实训题”——的操练，复习与巩固“单元教学”的各种习得，并促进其“学习迁移”，借以强化学生“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”等“学力结构”的阶段性建构。

“单元考核”是对“单元教学”和“单元训练”成果的全面验收，旨在评估学生在“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”的建构中达到的阶段性水平，并通过反馈进一步强化其阶段性建构。

“综合训练”与“综合考核”带有教材“收官”性质，是各门课程中最接近“职业胜任力”的训练与考核。

结构决定功能。了解教材内容结构设计的所述布局，有助于发挥其相应的功能和作用，为充分理解和使用教材创造条件。

### 5. 丰富多样的教学资源

“多元整合型一体化”系列教材提供了比传统教材更加丰富多样、功能互补的立体化教学资源，使课程的教学、训练与考核变得更加高效、便捷与可行。具体包括：

●《职业核心能力强化训练“知识准备”参照范围》（见主教材“附录一”），参照中华人民共和国劳动和社会保障部职业技能鉴定中心的《职业核心能力标准》编制，其范围是为操练构成学生职业发展后劲所需的能力圈定的，任课教师和学生均可按图索骥。

●《案例分析、职业核心能力和职业道德训练与考核参照规范》（见主教材“附录二”），参照行业标准编制，为本课程的学生训练与考核提供必要的规范标准。

●与主教材配套的助学光盘，其提供的“‘自测/考核’系统”通过随机组题、自动评分、显示答案和输出成绩单等功能，使学生的课后训练、自我测试和课程考核完全自主化，同时免去了教师出题阅卷之苦。

●与主教材配套的《学生手册》，包括“自测题库”、“课业范例”和“参考答案与提示”。“自测题库”涵盖“单元训练”和“综合训练”的全部“自测题”，全面充分地练习这些类型多样、数量足够的习题，可以巩固和强化各章“教学环节”的知识建构，并为学生通过助学光盘进行自我测试与考核，乃至介入“主观题”训练提供必要准备；“课业范例”为“单元训练”和“综合训练”的“案例分析课业”与“实训操练课业”展示了具体的示范参照，有助于化解学生完成相关课业的难点。“参考答案与提示”收入了“单元训练”和“综合训练”相关题型的“参考答案”、“案例分析题”的“分析提

示”和“实训操练题”的“教学建议”，旨在为学生解答习题遇到困难或疑惑时提供帮助。

●《网络教学资源包》，其提供的PPT电子教学课件和《学生考核手册》，为教师的课堂教学演示和学生课程考核提供了极大方便。

## 6. 题全量足、功能多样的课后训练<sup>①</sup>

### 1) 关于“题全量足”

同传统教材相比，“多元整合型一体化”教材的“课后训练”范围更广、题型更全、数量更足。

所谓“范围更广”，是指“课后训练”涉及“职业学力”建构的全部基本内涵（即“职业知识”、“职业能力”和“职业道德”）；所谓“题型更全”，是指“课后训练”的基本题型与四大教学环节（即“理论”、“实务”、“案例”、“实训”）一一对应；所谓“数量更足”，是指“课后训练”的“客观题”通过《学生手册》提供了各题型的“自测题库”，“主观题”各题型的设计配套。

### 2) 关于“功能多样”

艾宾浩斯和乔治·米勒的实验（（德）H. Ebbinghaus, 1885；（美）G. A. Miller, 1960）表明：学习要勤于复习，重复是记忆之母，理解有助于记忆。特瑞赤拉的实验（（美）Treychler, 1967）表明：人们一般能记住阅读内容的10%，听到内容的20%，看到内容的30%，听到和看到内容的50%，交流中自己所说内容的70%，交流和操作内容的90%。这些结论对于一切记忆的内容——教学训练中经历过的事物、思考过的问题、体验过的情感、操练过的动作等——都是适用的。

为了使学生通过课堂教学初步建构的“职业学力”之“瞬时记忆”转化为“长期记忆”，“课后训练”的“客观题”通过助学光盘“自测系统”的“随机组题”，对学生提出了“适度重复”的训练要求；“主观题”通过功能各异的题型对学生提出了简述、理解、交流、体验和实训操作等“多样性”训练要求。此外，贯穿于各章“实训操练题”的“职业核心能力”强化训练与“职业道德”相关训练，助推了学生“健全职业人格”的塑造。

## 五、结束语

### 1. 关注课程与教材建设模式转型，服务新时期高等职业教育人才培养

高等职业教育课程和教材建设的全部新探索，都是为新时期迫在眉睫的高等职业教育人才培养目标模式转型服务的。

改革开放三十多年来，我国高等职业教育人才培养目标模式经历了由计划经济时期“培养国家经济各部门需要的，具有通用型高等专业知识人才”，向“培养以制造业为主体的企业生产和经营管理需要的，具有高等专业知识与专业技能的应用型人才”的转型；高等职业教育课程和教学资源建设模式经历了由计划经济时期的“学科导向”向“工作

<sup>①</sup> 关于高等职业教育教材的“课后训练”，有两种较为普遍的成见：一种成见认为，“课后训练”越是简便易学，就越受师生欢迎；另一种成见认为，“课后训练”的题型应参照职业资格考试要求。受这两种成见的影响，传统教材的非应试性“课后训练”过于贫乏单调，应试性“课后训练”仅将职业资格考试作为标准。然而，“书到用时方恨少”。教学训练过于省力，将导致学生应对职场时过于费力。“职场需要”（特别是“十二五”时期的高等职业的竞争性“职场需要”）比起“应试需要”，也是更有分量的着眼点。定位于“职场需要”的“课后训练”，即便其内容包含而多于“应试需要”，难度与要求更高，也将受到有远虑的广大师生们的欢迎。有必要指明：“职场需要”的“学习迁移”以学生对相关学习内容的“长期记忆”为前提，而数量足够、重复适度的“课后训练”是促使其“瞬时记忆”转化为“长期记忆”的必要条件；当学习内容涉及“职业学力”的诸多内涵时，其“课后训练”的类型也要比“应试需要”更加多样化。

导向”的转型。如今，我国高等职业教育人才培养目标、课程和教学资源建设模式正处于一种新的、更具全球化时代竞争意义的转型过程中。

在“后金融危机时期”，中国在应对世界范围重新抬头的贸易保护主义的同时，又面临“刘易斯转折点”（即人口红利逐渐消失），其经济转型要求比以往任何时候都更加迫切。与此相应，中国高职院校的人才培养目标需要从“培养能够与‘世界工厂’既定工作岗位对接的高等应用型人才”，向“培养既能与‘世界工厂’既定工作岗位对接，又能适应产业结构升级和工作岗位变换，并具有与‘世界实验室’和‘世界创新中心’工作岗位对接潜力的高等应用型人才”转型的能力。

高等职业教育课程与教学资源建设的转型应当与其人才培养目标模式的转型同步。

## 2. 避免两种逆反倾向

在“转型”问题上，要避免两种逆反倾向，即回避“复杂性”和满足“既定模式”。

### 1) 关于回避“复杂性”

说到“复杂性”，人们很容易与相反的选择，即奥卡姆称之为“经济性剃刀原则”的“简单性原则”相对比。“简单性原则”是一种“还原论”思想方法，它有一个众所周知的说教，就是“不要把简单的事情搞复杂了”。说教者往往因为“把本来复杂的事情搞简单了”而事后汗颜。如果相关情境下“简单性原则”确实管用，谁会舍易求难呢？！有个例子很说明问题：2010年足球世界杯比赛期间，一位电视台名嘴在导视西班牙队的头几场比赛时，面对西班牙队高超的整体战术配合，即兴说出了一句符合“简单性原则”的名言，即“他们把本来简单的足球踢得复杂了”。这位名嘴所讲的“复杂”，是指西班牙球队的整体战术配合。后来的事实表明，本次世界杯西班牙队夺了冠，他们赢就赢在了这个“复杂性”上。因为有这个“复杂性”，他们才会有出色的整体控球能力，即便是德国队威力强大的冲锋，也因为抵挡不了这个“复杂性”而败北。这个例子值得对“简单性原则”情有独钟的人们深思。

从“十二五”开始的本世纪第二个十年，中国要“着力提高人才培养水平”，实现《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》中提出的“由教育大国向教育强国、由人力资源大国向人力资源强国迈进”的战略目标，首先要面对的，便是人才培养的前所未有的“复杂性”。“坚持育人为本、德育为先”，“坚持文化知识学习和思想品德修养的统一、理论学习和社会实践的统一、全面发展和个性发展的统一”，“强化能力的培养，创新人才培养模式”，“注重培育学生的主动精神和创造性思维”等等，都是对这种“复杂性”的具体要求。落实这些要求，是新时期中国教育（包括高等职业教育）教学改革与发展探索的重要任务。在国家需要面前，教育领域中那些迄今仍持“简单性原则”不放的人们难道不该做些让步吗？

### 2) 关于满足“既定模式”

至于“既定模式”，如果指的是在“学科导向”和“工作导向”之间做“非此即彼”的选择，那就是一种片面性。倾心于此等“既定模式”的人通常只看到事情的积极方面，而忽视其消极方面。一位伟人说过：“谁要是把抽象的思想生硬地应用于现实，就是破坏了现实。”在高等职业教育课程和教学资源建设上，现实事物是具有一定“复杂性”的整体。如果你在“理论的态度”中只看到其中某一侧面，发表了某些抽象看法，这也许无关紧要；可是当你在“实践的态度”中将片面的认识“生硬地”应用于现实，致力于改

造现实事物的全面性和具体性的时候，问题就严重了，在这种情况下，你在建构现存的同时“生硬地”破坏了现实。

### 3) 历史教训

世界高等职业教育的历史表明：人们先是在“理论的态度”中认识到“人类职业行动”的“知识结晶”，在“实践的态度”中“生硬地”实施了“知识本位”教育；随后又在“理论的态度”中认识到“人类职业行动”的“业务结晶”，在“实践的态度”中“生硬地”实施了“能力本位”教育。两者都是在建构职业教育现存的同时破坏了职业教育现实：建构的是片面性，破坏的是全面性。这两种片面认识与做法都是在不自觉的情况下出现的，尚属情有可原。如果意识到两种片面性之后仍然执意而为，去重蹈历史覆辙，就说不过去了。

在全球化遍及一切领域的今天，各国都面临愈演愈烈的产品竞争、技术竞争、管理竞争、商业模式竞争、教育竞争和人才竞争，产品创新、技术创新、管理创新、商业模式创新、教育创新和人才培养模式创新势在必行，为之服务的高等职业教育课程和教学资源建设的模式转型大势所趋。在这种情况下，有多少教育工作者还会心甘情愿地把“回避‘复杂性’”和“满足‘既定模式’”作为选项呢！

### 3. 本项目参与者们的尝试

“前事不忘，后事之师。”参与“多元整合型一体化系列”项目的众多省级以上精品课程团队所尝试的，是面对高等职业教育现实的“复杂性”知难而进：在“理论的态度”中致力于克服片面性认识，在“实践的态度”中尽可能避免破坏现实的“生硬”做法。

列入本系列高职高专精品课程教材的作者们，出于“后精品课程时期”专业课程持续发展的内在需要，纷纷探索课程模式转型之路，将培养中国产业结构升级所需要的“‘职业知识、职业能力和职业道德’兼备”，“‘问题思维’和‘革新创新’能力突出”的新型高等职业经济管理人才视为己任，其高度责任感和锐意进取精神令我们钦佩！

早在20世纪末，东北财经大学出版社就在国内高校众多知名专业带头人的参与下，率先推出了涵盖财经类各专业的“21世纪新概念教材”。如果说在本世纪的头十年，“21世纪新概念教材”的“‘换代型’系列”曾通过“用‘反题’弥补‘正题’之不足”，为培养适应“中国制造”之经济管理人才的高校课程建设服务，那么在本世纪的第二个十年，“21世纪新概念教材”的“‘多元整合型’系列”将通过“用‘合题’扬弃‘正题’与‘反题’”，为培养适应“中国创造”之经济管理人才的高校课程建设服务。

就未来十年的战略取向而言，一套好的高等职业教育专业教材应当既体现国内外先进的专业技术水平和教育教学理念，又适应中国经济转型所需要的“创新型高等职业人才培养”，从而将《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出的相关要求落到实处。本系列教材的作者们是否在此方面开了个好头，应留给专家、学者和广大师生去评判。

在高等职业教育课程教材建设的道路上，向前探索的开端总是不尽完善的，期待专家、学者和使用本系列教材的师生不吝赐教，以便通过修订不断改进，使之与我国的产业需求和课程改革发展始终保持同步。

许景行

于东北财经大学烛光园

容结构布局，有助于更好地把握与使用这本教材。

本教材由山东水利职业学院秦承敏、王常红担任主编，山东水利职业学院孟文燕、山东外国语职业学院林灏、山东舜和酒店集团史振美担任副主编。具体分工如下：第1、8、9章由王常红编写；第2、3、5章由林灏编写；第4、6、7章由孟文燕编写。“总序”和书后的两个“附录”由东北财经大学出版社许景行撰写。全书最后由秦承敏、史振美总纂定稿。

本书可作为高职高专院校酒店管理专业及相关专业的通用教材，也可供企业在职人员培训使用。

在编写过程中，我们借鉴和参考了大量国内外的相关教材、著述及网络资料，同时也得到了山东舜和酒店集团的大力支持。在此，谨向所有相关作者与单位表示诚挚的感谢。由于作者水平有限，加上时间仓促，书中缺陷和错误在所难免，敬请读者朋友不吝赐教。

编 者  
2011年5月

## 前言

在后金融危机时期，伴随着中国经济转型和产业结构的升级，高等职业教育的人才培养目标需要从“培养‘制造型人才’”向“培养‘创造型人才’”转型，其课程设计需要从“专注与企业岗位对接的专业能力培养”，向“着眼企业发展，兼顾职业知识、职业能力和职业道德，突出‘解决问题’和‘革新创新’能力培养”的方向调整。《前厅客房服务与管理——理论、实务、案例、实训》的推出，旨在满足新时期我国高职高专教育教学改革对新型旅游与饭店管理专业教材的需求。

本书“以就业为导向”，紧紧围绕“十二五”时期我国高职高专教育新型人才培养目标，依照“原理先行、实务跟进、案例同步、实训到位”的原则，全面展现“前厅客房服务与管理”课程教学改革的新内涵。其主要内容包括：前厅部基础、前厅客房预订业务、前厅客房销售、总台接待、前厅系列服务、客房部基础、客房清洁卫生、客房设备用品和客房安全。全书内容简明，设计新颖，案例丰富，训练多样，考核全面，功能齐全，融通俗性、可读性、应用性于一体，力求体现“‘教、学、做、评’合一”和“以学生为主体，以教师为引导”的高职高专教育教学改革新思路。

关注“工学结合型”教育所要求的“双证沟通”与“互补”，是本教材的一大特色。在把职业资格标准融入本课程的同时，我们着眼于高等职业学历教育与职业培训的重要区别，强化了对学生“职业学力”特别是“学习迁移能力”和“可持续发展能力”的全方位训练，提出了建构多维“整合论”的“健全职业人格导向”教材赋型机制的更高要求。

为方便教学，本教材配有如下教学资源：

**助学光盘：**内含“‘自测/考核’系统”，其范围涉及主教材的全部“自测题”。使用建议：在利用本系统对学生进行“自测题”考核前，应要求学生预习本教材配套《学生手册》中相关范围“自测题”各题型的习题，并利用本系统进行必要的自我测试。

**《学生手册》：**是主教材的配套教材，收录有“自测题库”、“课业范例”和“参考答案与提示”。使用建议：“自测题库”内容涵盖主教材“单元训练”和“综合训练”的全部自测题，供学生利用助学光盘进行自我测试和考核前预习使用；“课业范例”涉及主教材“单元训练”和“综合训练”中“案例分析题”和“实训操练题”课业的全部类型，供学生完成课业时参照；“参考答案与提示”提供了主教材“单元训练”和“综合训练”的全部“自测题”和“主观题”相关题型的“参考答案”、案例分析题的“分析提示”和“实训操练题”的“教学建议”，供学生在自我训练中遇到疑难时参考。

**网络教学资源包：**内含PPT电子教学课件和《学生考核手册》。《学生考核手册》所提供的“多元整合型”框架可以作为学生课程考核的依据，也可作为制定切合本校教学实际考核体系的参考。

本教材编写以“总序”中阐明的“共识”为基础，结构设计遵循了“多元整合型一体化系列（II型）”体系所要求的统一布局。阅读“总序”，借以了解所述“共识”与内

容结构布局，有助于更好地把握与使用这本教材。

本教材由山东水利职业学院秦承敏、王常红担任主编，山东水利职业学院孟文燕、山东外国语职业学院林灏、山东舜和酒店集团史振美担任副主编。具体分工如下：第1、8、9章由王常红编写；第2、3、5章由林灏编写；第4、6、7章由孟文燕编写。“总序”和书后的两个“附录”由东北财经大学出版社许景行撰写。全书最后由秦承敏、史振美总纂定稿。

本书可作为高职高专院校酒店管理专业及相关专业的通用教材，也可供企业在职人员培训使用。

在编写过程中，我们借鉴和参考了大量国内外的相关教材、著述及网络资料，同时也得到了山东舜和酒店集团的大力支持。在此，谨向所有相关作者与单位表示诚挚的感谢。由于作者水平有限，加上时间仓促，书中缺陷和错误在所难免，敬请读者朋友不吝赐教。

编者  
2011年5月



# 目录

## 第1章 前厅部基础 / 1

学习目标 / 1

引例 香港君悦酒店 / 2

1.1 前厅部的地位与作用 / 2

1.2 前厅部的组织机构 / 5

1.3 前厅部部际沟通 / 10

1.4 前厅部大堂功能布局 / 16

本章概要 / 18

单元训练 / 18

单元考核 / 24

## 第2章 前厅客房预订业务 / 25

学习目标 / 25

引例 携程旅行网 / 26

2.1 预订的渠道、方式及类别 / 26

2.2 前厅部预订员的服务技术 / 33

本章概要 / 41

单元训练 / 42

单元考核 / 47

## 第3章 前厅客房销售 / 48

学习目标 / 48

引例 香格里拉酒店的金环计划 / 49

3.1 前厅客房销售的基础知识 / 49

3.2 客房价格的管理 / 54

本章概要 / 58

单元训练 / 59