

高职教育课程开发 理论与实践

姜义林 主 编
宗美娟 副主编
杨百梅 主 审
崔奎勇

高职教育课程开发 理论与实践

Gaozhi Jiaoyu Kecheng Kaifa Lilun yu Shijian

	姜义林	主 编
崔奎勇	宗美娟	副主编
	杨百梅	主 审



高等教育出版社·北京
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

内容简介

本书是一本系统介绍应用工作过程导向的职业教育理论开发高职课程的指导用书,它从课程开发的起点职业谈起,依次对专业、高职教育、能力内涵、课程开发内涵、课程开发内容、课程开发的理论方法进行了论述,应用工作过程导向的职业教育理论,结合实际案例详细介绍了学习领域课程开发的方法、步骤,特别是对典型工作任务的确定、岗位职业能力标准的编制、学习领域课程的设计、学习情境的设计、学习单元的设计进行了系统介绍;对专业人才培养方案开发、课程标准开发、课程教学资源开发、课程教学方案的开发等内容也进行了阐述;介绍了课程开发中用到的“头脑风暴法”和“工作分解结构”等内容。

本书编写的原则,一是坚持高职教育课程理论适用、实用、够用为主,重点介绍课程开发的方法、步骤、方案设计等;二是遵循课程开发的工作过程,真正体现了“做中学、学中做”。

本书对从事高职教育的高职院校一线教师 and 研究人员开发课程具有较好的借鉴作用。

图书在版编目(CIP)数据

高职教育课程开发理论与实践/姜义林主编. —北京:
高等教育出版社, 2010. 9
ISBN 978 - 7 - 04 - 028439 - 3

I. ①高… II. ①姜… III. ①高等教育: 职业教育 -
教学研究 IV. ①G718. 5

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 137437 号

策划编辑	程云	责任编辑	张然	封面设计	张志	责任绘图	尹莉
版式设计	王艳红	责任校对	王超	责任印制	陈伟光		

出版发行 高等教育出版社
社址 北京市西城区德外大街 4 号
邮政编码 100120

购书热线 010 - 58581118
咨询电话 400 - 810 - 0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>

经 销 蓝色畅想图书发行有限公司
印 刷 北京七色印务有限公司

网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>
畅想教育 <http://www.widedu.com>

开 本 787 × 1092 1/16
印 张 9.5
字 数 220 000

版 次 2010 年 9 月第 1 版
印 次 2010 年 9 月第 1 次印刷
定 价 24.00 元

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 28439 - 00

前言

《教育部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)的颁布是我国高职教育发展的一个里程碑事件,标志着我国高职教育的发展已转到内涵建设上来,课程改革成为高职教育界特别是高职院校加强内涵建设的重点难点,打破学科课程体系、按照岗位需求设置课程成为人们的共识。同时,专业课程如何设置并做到系统化,课程内容如何选取,针对新的课程如何设计教学方案,新的人才培养方案和课程标准如何开发等等,也成为困扰高职教育界特别是一线教师的难点问题。广大一线教师特别需要一部既符合教高[2006]16号文件精神又应用了国际先进职教理论的高职教育课程开发的著作。

本书基于目前国际上先进的德国劳耐尔教授及其团队创立的“工作过程导向的职业教育理论”,积极吸收借鉴姜大源教授、赵志群教授、高林教授等国内著名职教课程专家的最新理论成果,结合作者多年对课程开发的研究成果和实践经验编写而成。

全书共有12章,第1章主要对职业、专业和高职教育培养目标等进行了介绍;第2章主要对能力本位的内涵和能力划分进行了介绍;第3章主要对课程及课程开发的内涵进行了介绍;第4章主要对课程开发的主要内容做了介绍;第5章主要对当前国内外课程开发的理论方法进行了介绍;第6章主要介绍了德国基于工作过程导向的职业教育理论;第7章是本书重点内容,系统介绍了德国学习领域课程的开发方法,从专业定位、典型任务确定、典型任务分析、典型任务分解、岗位职业能力标准编制、学习内容难度范畴确定、学习领域课程设计,到学习情境设计、学习单元设计等,结合案例均进行了系统介绍;第8章主要对如何开发专业人才培养方案进行了介绍;第9章主要对如何开发课程标准进行了介绍;第10章主要对如何开发教学资源进行了介绍;第11章主要对如何设计教学方案及其组织实施教学进行了介绍;第12章主要对课程开发中用到的“头脑风暴法”和“工作分解结构”进行了介绍。

本书由淄博职业学院姜义林、崔奎勇、宗美娟编著,感谢该院计算机应用技术省级专业教学团队的无私帮助。另外,向本书编辑对本书的特殊贡献深表谢意。

编者

2009年10月

目 录

第1章 职业、专业、高职教育	1		
1.1 职业	1		
1.2 专业	2		
1.3 专业、职业、岗位之间的 关系	3		
1.4 高职教育及培养目标	5		
第2章 能力本位的内涵	7		
2.1 对能力的理解	7		
2.2 综合职业能力	9		
2.3 关键能力和核心专业能力	11		
第3章 课程开发的内涵	12		
3.1 课程概述	12		
3.2 课程开发的含义	13		
3.3 课程开发的基本问题	14		
第4章 课程开发的主要内容	16		
4.1 专业培养目标开发	16		
4.2 专业培养规格开发	16		
4.3 专业课程门类开发	16		
4.4 课程结构开发	17		
4.5 课程内容开发	17		
4.6 职业教育课程内容组织	17		
4.7 职业教育教学模式选择	17		
4.8 职业教育课程实施环境 开发	18		
4.9 职业教育课程评价方法 选择	18		
		4.10 课堂层面课程教学设计	18
第5章 课程开发的理论方法和新 发展	19		
5.1 课程开发的理论方法	19		
5.2 新的课程开发理念	22		
第6章 工作过程导向的职业教育 理论	26		
6.1 工作过程的内涵	26		
6.2 工作过程导向的职业教育理论 的核心理念和特征	28		
6.3 工作过程导向的课程模式	29		
6.4 工学结合教材	31		
6.5 行动导向教学	31		
第7章 学习领域课程开发	33		
7.1 确定专业定位	34		
7.2 确定典型工作任务	37		
7.3 典型工作任务分析	40		
7.4 典型工作任务分解结构	42		
7.5 编制职业能力标准	46		
7.6 确定学习内容难度范畴	49		
7.7 学习领域开发设计	52		
7.8 专业课程体系开发	58		
7.9 学习情境开发	59		
7.10 学习单元开发	62		

第 8 章 人才培养方案开发	75	11.6 课程教学方案设计案例	95
8.1 专业人才培养方案的内涵、 地位和构成	75	11.7 教学实施及过程分析	101
8.2 专业人才培养目标的开发	76	第 12 章 头脑风暴法和工作分解 结构	103
8.3 专业培养规格的开发	77	12.1 头脑风暴法	103
8.4 课程设置	79	12.2 工作分解结构	107
8.5 课程结构的开发	80	附件 1 实践专家研讨会方案	111
第 9 章 课程标准开发	83	附件 2 典型工作任务分析实施 方案	117
9.1 课程标准的内涵和地位	83	附件 3 典型工作任务学习难度 范畴确定的实施方案	119
9.2 常见课程标准的结构	83	附件 4 “工作与学习内容” 3 个维度 中的有关内容如何获得	123
9.3 学习领域课程标准的结构	83	附件 5 专业社会人才需求调研暨 毕业生质量跟踪调查工 作实施方案	126
9.4 课程标准结构案例	86	附件 6 关于制订高职教育专业人才 培养方案的指导性意见	130
第 10 章 课程教学资源开发	87	参考文献	142
10.1 教材开发	87		
10.2 信息化教学资源开发	88		
10.3 教学做一体化场所的 开发	89		
10.4 一体化实训室案例	89		
第 11 章 课程教学方案开发	91		
11.1 课程教学方案开发的 内涵	91		
11.2 工作过程系统化课程的 特点	91		
11.3 工作过程结构与 PDCA 循环	92		
11.4 情境式教学设计	92		
11.5 项目教学设计	94		

第1章

职业、专业、高职教育

1.1 职业

1.1.1 职业的概念

职业是指从业人员为获取主要生活来源而从事的社会性工作类别。职业需同时具备下列特征:

- ◆ 目的性,即职业以获得现金或实物等报酬为目的;
- ◆ 社会性,即职业是从业人员在特定社会生活环境中所从事的一种与其他社会成员相互关联、相互服务的社会活动;
- ◆ 稳定性,即职业在一定的历史时期内形成,并具有一定的生命周期;
- ◆ 规范性,即职业必须符合国家法律和社会道德规范;
- ◆ 群体性,即职业必须具有一定的从业人数。

1.1.2 职业分类

职业分类是以工作性质的同一性为基本原则,对社会职业进行的系统划分与归类。所谓工作性质,是指一种职业区别于另一种职业的根本属性,一般通过职业活动的对象、从业方式等予以体现。职业分类的目的是要将社会上纷繁复杂、数以万计的现行工作类型,划分成类系有别、规范统一、井然有序的层次或类别。对工作性质的同一性所作的技术性解释,要视具体的职业类别而定。而职业分类体系则通过职业代码、职业名称、职业定义、职业所包括的主要工作内容等,描述出每一个职业类别的内涵与外延。

1.1.3 我国职业分类的基本结构

我国的职业分类结构包括四个层次,即大类、中类、小类和细类,依次体现由大到小的职业类别。细类作为我国职业分类结构中最基本的类别,即职业。《中华人民共和国职业分类大

典》将我国社会职业归为8个大类，66个中类，413个小类，1 838个细类（即职业）。8个大类分别是：

- ◆ 第一大类：国家机关、党群组织、企业和事业单位负责人，其中包括5个中类，16个小类，25个细类；
- ◆ 第二大类：专业技术人员，其中包括14个中类，115个小类，379个细类；
- ◆ 第三大类：办事人员和有关人员，其中包括4个中类，12个小类，45个细类；
- ◆ 第四大类：商业和服务业人员，其中包括8个中类，43个小类，147个细类；
- ◆ 第五大类：农、林、牧、渔和水利业生产人员，其中包括6个中类，30个小类，121个细类；
- ◆ 第六大类：生产、运输、设备操作人员及有关人员，其中包括27个中类，195个小类，1 119个细类；
- ◆ 第七大类：军人，其中包括1个中类，1个小类，1个细类；
- ◆ 第八大类：不便分类的其他从业人员，其中包括1个中类，1个小类，1个细类。

1.1.4 国家职业标准

国家职业标准是从业人员从事职业活动，接受职业教育和职业技能鉴定的主要依据，属于工作标准。

国家职业标准是在职业分类的基础上，根据职业（工种）的活动内容，对从业人员工作能力水平的规范性要求。它是从业人员从事职业活动，接受职业教育培训和职业技能鉴定以及用人单位录用、使用人员的基本依据，也是衡量劳动者从业资格、能力的重要尺度，由“职业概况、基本要求、工作要求、理论知识与技能操作”四部分组成。

国家职业标准由劳动和社会保障部组织制定并统一颁布。

国家职业标准是职业教育培训课程开发的依据。

国家职业标准通过工作分析方法，描述了胜任各种职业所需的能力，反映了企业和用人单位的用人要求。

职业教育和职业培训的课程按照国家职业标准进行设置，能够摆脱“学科本位教育”重理论、轻实践，重知识、轻技能和重学业文凭、轻职业资格证书的做法，保证职业教育密切结合生产和工作的需要，使更多的受教育者和培训对象的职业技能与就业岗位相适应。

职业技能鉴定命题是按照国家职业标准，在对所要求的知识和技能进行具体化和典型化的基础上，命制用来测量鉴定对象职业能力是否达标的试题或题库。鉴定考核则是运用职业技能鉴定试题，按照国家职业标准规定的时间和方式，对鉴定对象的职业能力进行测试。

1.2 专业

1.2.1 专业的概念

顾明远教授在《教育大词典》中对专业的定义是：专业大体相当于《国际教育标准分类

法》的课程计划或美国高等学校的主修。

专业是指高等学校或中等职业学校按照社会职业分工、学科分类、科学技术和文化发展状况及经济建设与社会发展的需要而分成的学业门类。

我国高等教育和职业教育 1949 年以前是不设专业的, 1952 年开始广泛设置专业。中专学校学习苏联从 20 世纪 50 年代开始设置专业。技工学校不按专业设置, 只按工种设置, 目前也改称为专业。职业高中普遍设置了专业。

当今不论我国高等教育还是职业教育, 都是按专业进行教育的, 因此职业教育也属于专业教育。

普通高等教育的专业主要依据学科分类、社会发展和工作领域来划分, 侧重于学术性, 且趋向于拓宽专业面, 向综合性发展; 职业学校的专业主要是按照职业分工与职业岗位群对专门人才的要求而设置, 强调职业性以及综合职业能力的培养。

1.2.2 高职教育专业

由教育部组织制订的《普通高等学校高职高专教育指导性专业目录》指出: 专业是根据高职高专教育的特点, 以职业岗位群或行业为主兼顾学科分类的原则进行划分的。专业名称采取了“宽窄并存”的做法, 专业内涵体现了多样性与普遍性相结合的特点, 同一名称的专业, 不同地区不同院校可以且提倡有不同的侧重与特点。

由此可见, 高职教育的专业对应职业岗位群或行业。

1.2.3 高职教育专业目录

《普通高等学校高职高专教育指导性专业目录》分设农林牧渔、交通运输、生化与药品、资源开发与测绘、材料与能源、土建设计、水利、制造、电子信息、环保气象与安全、轻纺食品、财经、医药卫生、旅游、公共事业、文化教育、艺术设计传媒、公安、法律 19 个大类, 下设 78 个二级专业类, 共 532 种专业。

1.3 专业、职业、岗位之间的关系

1.3.1 专业和职业的关系

目前专业有 532 种, 职业有 1 838 个, 职业下一级的岗位(工种)更是不计其数, 从数量对比看, 目前专业数量还远远不能满足职业需求, 更满足不了职业岗位(群)的需求。

一个具体的专业, 可以对应社会上一个具体的职业岗位, 而更多的情况是, 一个专业对应的是一个职业岗位群, 甚至是几个相关的职业岗位群。如机电专业, 其毕业生可以在制造业和建筑业等行业里当钳工、电工和机修工, 也可以像李文山那样自己开“马达”维修店。

高职教育的实质是按职业岗位(群)培养人才, 属于职业岗位(群)教育。

1.3.2 职业与岗位（群）的关系

1.3.2.1 基本概念

职业：是具有一定特征的社会工作类别，它是一种或一组特定工作的统称。《中华人民共和国职业分类大典》将我国职业归为8个大类，66个中类，413个小类，1838个细类（职业）。

工种：是根据劳动管理的需要，按照生产劳动的性质、工艺技术的特征、服务活动的特点划分的工作种类。目前大多数工种是以企业的专业分工和劳动组织的基本状况为依据，从企业生产技术和劳动管理的普遍水平出发，为适应合理组织劳动分工的需要，根据工作岗位的稳定程度和工作量的饱满程度，结合技术发展和劳动组织改善等方面的因素进行划分的。

岗位：是企业根据生产的实际需要而设置的工作位置。企业根据劳动岗位的特点对上岗人员提出的综合要求形成岗位规范，它构成企业劳动管理的基础。

岗位群：指由相关岗位构成的或由一些相同或性质相类似的岗位构成的岗位集合（目前未查找到明确的表述，暂且这样概括）。

1.3.2.2 联系与区别

从总体上说，产业、行业和职业这些概念主要反映了劳动分工的社会性特征，也就是说，它们与国民经济活动、社会劳动结构等这些属于宏观层面的领域相联系。而工种、岗位、工作这些概念主要反映了劳动分工的个体性特征，也就是说，它们与特定的企业经济活动或者个人的职业生涯等这些属于微观层面的领域相联系。

我们以往经常使用“工种”、“岗位”等概念，实质上就是将职业按不同需要或要求进行的具体划分。一般来说，一个职业包括一个或几个工种，一个工种又包括一个或几个岗位。因此，职业与工种、岗位之间是一个包含和被包含的关系。

岗位是人力资源开发和管理的基础元素。从宏观角度上看，无论从形式到内容，岗位都是具体可见的。但从微观角度看，也就是说具体的劳动者和岗位没有结合之前，岗位是不具体的，具有不可见性。从就业的角度看，有岗位，必然有相应的岗位内在主体即某工种的存在，只有具体的岗位和具体的劳动者有机结合时，才能体现岗位存在的真正意义，才可能实现某个具体劳动者的人生价值。

岗位的相关知识和相关技能包含着对岗位技术、能力和职责的基本要求，由此而引发出的岗位群的概念，实为缺乏对职业技术的了解。从一定意义上讲，岗位群把岗位、工种、职业混为一谈，这对高等职业教育的培养目标和实践有相当大的影响。

1.3.3 专业和岗位（群）的关系

普通高等教育专业是按学科设置的，因而和岗位没有多少直接的关系；但高职教育专业是按岗位（群）设置的，因而专业离不开岗位。

每个产业或行业均有许多岗位，每个专业必须确定自己为哪些岗位培养人，因为高职教育专业就是按职业岗位（群）设置的，同时强调专业定位宽窄适宜，窄主要是指针对某个岗位，宽主要是指针对岗位群，但再宽也不能针对太多岗位，原则上不能超过5个。

1.4 高职教育及培养目标

1.4.1 高职教育在我国教育中的定位

《教育部关于加强高职高专教育人才培养工作的意见》(教高[2000]2号)指出:高职高专教育是我国高等教育的重要组成部分。

《教育部关于以就业为导向深化高等职业教育改革的若干意见》(教高[2004]1号)指出:高等职业教育是我国高等教育体系的重要组成部分,也是我国职业教育体系的重要组成部分。

《教育部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)指出:高等职业教育是高等教育发展中的一个类型。

1.4.2 高职教育在《国际教育标准分类法》中的位置

联合国教科文组织1997年颁布了《国际教育标准分类法》(ISCED)。它将各级各类教育分为7个等级,如5级为高等教育第一阶段,包括第一学位(专科)、第二学位(本科)和研究学位(硕士),5级又以教育计划是以学术目的为主或以职业目的为主分为5A级和5B级。由此可见,我国高等职业教育应属于5B级。

1.4.3 高职教育的培养目标

《教育部关于加强高职高专教育人才培养工作的意见》(教高[2000]2号)指出:培养拥护党的基本路线,适应生产、建设、管理、服务第一线需要的,德、智、体、美等方面全面发展的高等技术应用性专门人才;学生应在具有必备的基础理论知识和专门知识的基础上,重点掌握从事本专业领域实际工作的基本能力和基本技能,具有良好的职业道德和敬业精神。

《教育部关于以就业为导向深化高等职业教育改革的若干意见》(教高[2004]1号)指出:坚持培养面向生产、建设、管理、服务第一线需要的“下得去、留得住、用得上”,实践能力强,具有良好职业道德的高技能人才。

《教育部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)指出:培养面向生产、建设、服务和管理第一线需要的高技能人才。

《国际教育标准分类法》规定5B培养目标为:“获得某个特定职业或职业群所需的实际技术和专门技能——对学习完全合格者通常授予进入劳动力市场的有关资格证书。”

从以上我们可以看出,我国高等职业教育从层次、类型到培养目标和《国际教育标准分类法》中的5B类型基本是一致的。“高等性”是高职教育培养目标定位的基准,“职业性”是高职教育培养目标定位的内涵,“区域性”是高职教育培养目标定位的特色。

1.4.4 职业教育各层次目标比较

职业教育目前分为初等职业教育、中等职业教育和高等职业教育,其培养目标各不相同,

但它们均服从于职业教育的总目标，具体目标比较情况见表1-1。

表1-1 职业教育总目标和各层次职业教育培养目标比较一览表

层次	培养目标
职业教育总目标	《中华人民共和国职业教育法》提出：实施职业教育必须贯彻国家的教育方针，对受教育者进行思想政治教育和职业道德教育，传授职业知识，培养职业技能，进行职业指导，全面提高受教育者的素质。
初等职业教育	培养掌握初等科学知识，有一定综合职业能力，德、智、体均衡发展，能自食其力脱贫致富，为社会主义现代化建设服务的初级劳动者。
中等职业教育	2000年，教育部制定的《关于全面推进素质教育深化中等职业教育教学改革的意见》要求，“要全面贯彻党的教育方针，转变教育思想，树立以全面素质为基础、以能力为本位的观念，培养与现代化建设要求相适应，德、智、体、美等全面发展，具有综合能力，在生产、服务、技术和管理第一线工作的高素质劳动者和中初级专门人才”。
高等职业教育	《教育部关于加强高职高专教育人才培养工作的意见》提出：培养拥护党的基本路线，适应生产、建设、管理、服务第一线需要的，德、智、体、美等方面全面发展的高等技术应用性专门人才；学生应在具有必备的基础理论知识和专门知识的基础上，重点掌握从事本专业领域实际工作的基本能力和基本技能，具有良好的职业道德和敬业精神。 《教育部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）提出：培养面向生产、建设、服务和管理第一线需要的高技能人才。 《国际教育标准分类法》规定5B培养目标为“获得某个特定职业或职业群所需的实际技术和专门技能——对学习完全合格者通常授予进入劳动力市场的有关资格证书”。

1.4.5 高职院校及其根本任务

高等职业院校是高等职业教育的实施机构。《高等职业学校、高等专科学校和成人高等学校教学管理要点》提出：高职高专院校的根本任务是培养拥护党的基本路线，适应生产、建设、管理和服务第一线需要的，德、智、体、美等方面全面发展的高等技术应用性专门人才。

高职院校通过设置不同专业为社会培养高技能人才，而高职专业是依据职业岗位（群）、行业设置的。

第2章

能力本位的内涵

与“能力本位”对应的英文是“competency based education”，简称 CBE，确切的翻译是“以能力为基础的教育”，其前身为“competency based training”，简称 CBT，即“以能力为基础的培训”；competency 比 competence 更强调技能。

“能力本位”目前在美、加、澳、荷兰等西方发达国家非常流行，我国香港也采用“能力本位”。“能力本位”目前已成为我国职业教育界的共识，但由于对“能力”还没形成统一的概念，因而严重影响了“能力本位”在我国的推广应用。

2.1 对能力的理解

国际上对“能力”这一概念有三种理解，即任务本位或行为主义导向的能力观、整体主义或一般素质导向的能力观和将一般素质与具体情境联系起来的整合的能力观，从而形成三种不同的能力本位教育模式。

有人认为能力本位教育适合所有类型的职业教育，有人则认为它只适合技工培训而不适合培养技术型人才的高等职业教育，后一种观点形成的主要原因是国际上对“能力”这一概念有三种理解。

2.1.1 英语国家对能力的理解

◆ 英语国家能力的概念强调教育培训的结果，看重通过考核鉴定可以确定的、针对具体“职责”的技能和绩效，如英国的 NVQ 和 BTEC、美国的 DACUM 生涯和职业教育标准等；

◆ “能力可被视为完成一项工作任务可以观察到的、可度量的活动或行为，常常被称作专项能力 (task)” (引自原国家教委中加高中后职业教育项目 CBE 专家考察组的《CBE 理论与实践》)；

◆ 尽管提出了“态度”这一概念，但是内容过于抽象和空洞；

◆ 没有建立能力之间的联系，缺乏对职业的整体认识；

◆ 强调培训，不强调教育性目标。

举例：英国的 National Vocational Qualifications (NVQ)，见表 2-1。

表 2-1 英国的 NVQ 一览表

Units of NVQ Administration 管理专业（水平 3）	
1. 对提高绩效做出贡献	5. 开发、实施和保持流程
2. 对获得和控制资金做出贡献	6. 起草和准备文件
3. 对工作的计划、组织和监控做出贡献	7. 输入并整合数据，展示信息，使用电脑
4. 创造、开发和保持有效的工作关系	8. 研究、准备和提供信息

2.1.2 德国对能力的理解

◆ 德国按照行动导向的学习理念，将职业能力定义为“职业行动能力”；

◆ 职业行动能力是人们从事一门或若干相近职业所必备的本领，是个体在职业、社会和私人情境中科学地思维，对个人和社会负责任行事的热情和能力，是科学地工作和学习的基础；

◆ 可以看出，德国职业能力的概念关注人的综合能力的发展过程，注重人的持久职业生涯发展；

◆ 按照德国的理解，“能力本位”与“以人为本”的理念是一致的。

举例：德国职业教育课程计划，见表 2-2。

表 2-2 德国职业教育课程计划一览表

工业贸易专业		基准学时		
		学年 1	学年 2	学年 3
1	培训与职业入门	40		
2	了解工业企业中市场导向的经营过程	60		
3	资金流和资金的掌握与记录	60		
4	分析和评估创造价值的过程	80		
5	报价过程的计划、控制与监督	80		
6	采购过程的计划、控制与监督		80	
7	认识人力资源管理的任务		80	
8	年终决算的分析与评估		80	
9	在整个世界经济环境中理解企业		40	
10	销售过程的计划、控制与监督			160
11	制定投资和财务计划			40
12	实施企业的战略和项目		80	
	总计：880 学时	320	360	200

2.1.3 我国对能力的理解

- ◆ 我国对“职业能力”目前没有大家普遍接受的理解；
- ◆ 有些职业院校，对能力的理解是偏向于英语国家的，即强调技能和可测量的学习绩效；
- ◆ 教育部的文件，强调职业能力是“综合职业能力”，是“一个人在现代社会中生存生活，从事职业活动和实现全面发展的主观条件，包括职业知识和技能，分析和解决问题的能力，信息接受和处理能力，经营管理、社会交往能力，不断学习的能力”，这种理解是偏德国的。

2.1.4 结论

- ◆ 我国对“职业能力”没有共同的理解；
- ◆ 不同的能力观导致了人们对职业教育培养目标、课程、教学和评价等的不同理解；
- ◆ 对同一概念的不同理解，常常导致人们在讨论问题时根本不知道大家谈的是不是同一码事，造成很多无谓的争论；
- ◆ 目前我国尚未建立起自己的理论。

2.2 综合职业能力

我国教育部在 2000 年推出的职业学校培养目标中，明确了“综合职业能力”训练的要求。

职业能力是个体从事一门或若干门相近职业所必备的本领，也是个体在职业、社会和私人情境中所必备的科学思维能力以及对个人和社会负责任行事的热情和能力，具体包括有关的知识、技能、行为态度和职业经验。

职业能力是从业者在职业活动中表现出来的实践能力，而实践能力是指人们在改造自然和改造社会的有意识的活动中体现出来的能力，强调在改造自然、改造社会的过程中表现出来的能动性和实际作用。

我国职教学者姜大源先生把“关键能力”即“综合职业能力”，按专业能力、方法能力、社会能力三大类予以再分解。

2.2.1 专业能力

专业能力：是个体职业工作中的核心能力，是指学生在特定方法引导下具有合理的智能结构，能够有目的地、合理地利用专业知识和职业技能（包括工作过程的综合知识和综合技能）独立解决问题并评价成果的能力（其中包括工作过程的方式方法以及对劳动工具、生产材料等的认识等能力）。对不同专业的学生而言，专业能力要求不同。

职业业务范围内的能力，包括单项的技能与知识、综合的技能与知识。

在职业教育中，人们主要是通过学习某个职业（或专业）的专业知识、技能、行为方式和态度而获得专业能力的。通常，专业能力包括对工作方式方法的掌握、对劳动生产工具及其

使用方法以及劳动材料的认识等。

杜威提出了如下有关知识、行动、能力的观点：

- ◆ 知识本身就是行动的过程和行动的结果，探究和反思都处于行动的过程中；
- ◆ 知识是行动的知识，是实践的知识，是不断变化和进步中的知识；
- ◆ 贵族式的、经院式的、权威式的知识没有价值；
- ◆ “从做中学”（Learning by doing），就是“从行动中学”。

具体如图 2-1 所示。

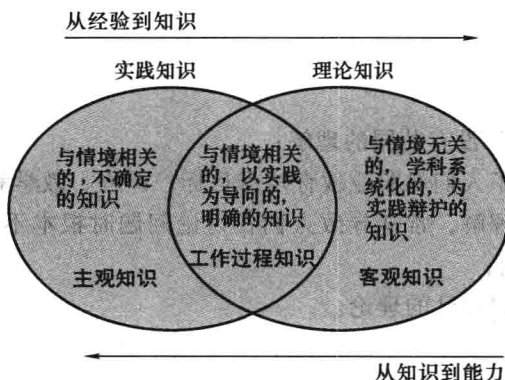


图 2-1 杜威经验知识能力图解

2.2.2 方法能力

方法能力：是个体持续发展的基本能力，包括独立学习、获取新知识新技能的能力，如在给定工作任务后，独立寻找解决问题的途径，把已获得的知识、技能和经验运用到新的实践中等。

方法能力包括制定工作计划、自我控制和管理工作过程 and 产品质量以及工作评价（自我评价和他人评价）。

高职院校应着力培养学生具有：① 独立学习、开发自己的智力、设计发展道路的能力；② 获取新知识、新技能的能力；③ 运用已获得的知识、技能和经验解决新问题的能力；④ 制定工作计划、自我控制、管理工作过程 and 产品质量以及工作评价的能力。

2.2.3 社会能力

社会能力：既是指个体的基本生存能力，也是指个体的基本发展能力，主要培养学生构建社会关系、感受和理解他人，并负责任地与他人相处的能力和愿望。与他人交往、合作、共同生活和工作的能力，包括工作中的人际交流（伙伴式的交流方式、利益冲突的处理等）、公共关系（与同龄人相处的能力、在小组工作中的合作能力、交流与协商的能力、批评与自我批评的能力）、劳动组织能力、群众意识和社会责任心。

概言之，社会能力重点培养的是学生的交往能力、交流能力、相处能力、协作能力、组织能力、批评与自我批评的能力，以及群体意识、安全意识、社会责任感和奉献精神等。

蒋乃平主编的《社会能力训练教程》把社会能力定义为融入社会、适应社会的能力，包

括交往与合作、塑造自我形象、自我控制、反省、抗挫折、适应变化、组织和执行任务、推销自我、谈判、竞争等能力，也涉及应归类于方法能力的信息收集和处理能力、创新能力。

社会能力是从业者适应社会、融入社会的能力，是指从事职业活动所需要的社会行为能力，强调在职业活动中对社会的适应性，是职业能力的重要组成部分。

社会能力是任何专业的学生均应提高的能力。

2.2.4 结论

◆ 方法能力和社会能力中的很多内容属于情感类的教学目标，无法简单通过传统的学科系统化课程和传授式教学来实现。

◆ 实施基于工作过程的课程的根本原因，并不仅仅是为了将原有的教学内容进行重新排序，而是使“工作过程知识”的获得成为可能。

2.3 关键能力和核心专业能力

2.3.1 关键能力

关键能力（key competencies）是指劳动者从事任何一种职业都必不可少的跨职业的基本能力。它不是针对某种具体的职业、岗位，但无论从事哪一种职业都离不开它，如解决实际问题的能力、与他人交流和合作的能力、应用技术的能力、计算能力等。

关键能力强调的是基础性、通融性，是一种通识能力，具有相通性和可转换性。

课程范围广域化体现在越来越重视数字、交流、问题解决、实践技能以及计算机与信息技术等非专门化技术能力的培养，这就是通常所说的关键能力。它是近年来在国际职业教育领域出现的一个概念，也称作核心能力（core competencies）、通用能力或普通能力（general competencies）。

“关键能力”在不同国家的研究文献中所使用的名称不完全相同，如有的称“核心能力”，有的称“基本技能”，有的称“必要技能”等。

2.3.2 核心专业能力

核心专业能力是从业者从事某项职业必备的专业能力，属于专业能力范畴，不属于核心能力范畴。

核心专业能力强调专业的岗位性、专业性、精通性，是从事专项工作所必需的技术能力，往往直接与专业岗位有关。