

职业教育

“项目主题式”课程与教学模式论

梁成艾◎著



西南交通大学出版社
[Http://press.swjtu.edu.cn](http://press.swjtu.edu.cn)

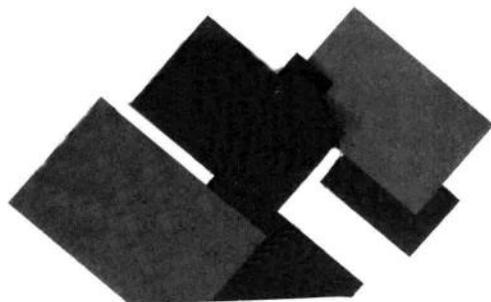
ZHIYE JIAOYU

XIANGMU ZHUTISHI KECHENG YU JIAOXUE MOSHI LUN

职业教育

“项目主题式”课程与教学模式论

梁成艾◎著



西南交通大学出版社

· 成 都 ·

图书在版编目 (C I P) 数据

职业教育“项目主题式”课程与教学模式论 / 梁成艾著. —成都: 西南交通大学出版社, 2013.7
ISBN 978-7-5643-2381-3

I. ①职… II. ①梁… III. ①职业教育—课程—教学研究②职业教育—教学模式—研究 IV. ①G712

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 139806 号

职业教育“项目主题式”课程与教学模式论

梁成艾 著

责任编辑	吴迪
特邀编辑	李平
封面设计	墨创文化
出版发行	西南交通大学出版社 (四川省成都市金牛区交大路 146 号)
发行部电话	028-87600564 028-87600533
邮政编码	610031
网 址	http://press.swjtu.edu.cn
印 刷	四川川印印刷有限公司
成品尺寸	170 mm×230 mm
印 张	15.5
字 数	279 千字
版 次	2013 年 7 月第 1 版
印 次	2013 年 7 月第 1 次
书 号	ISBN 978-7-5643-2381-3
定 价	30.00 元

图书如有印装质量问题 本社负责退换
版权所有 盗版必究 举报电话: 028-87600562

序 言

本书就职业教育“项目主题式”课程与教学模式的研究这一课题，从背景分析、理论建模和实证探索三个层面，对该课程与教学模式的产生缘由、价值地位、理论基础、结构要素、建构原则、运作模型、建构路径、实践效应等进行了探讨，解决了以下问题：

第一，在切实厘清国内外职业教育课程与教学模式发展特征的基础上，归结出了当前中国职业教育课程与教学活动中的现存问题及其产生根源。

本书在对国内外比较有影响力的几种课程与教学模式之发展特征进行了认真分析与仔细比对的基础上，认为当前中国的“项目驱动”型课程与教学改革活动虽然已将整个课程与教学模式的研究工作从以往纯粹对学科体系课程与教学的批判和对完全照搬国外发展经验的嗤鼻转向了对学科体系的解构与行动体系的重构及国外引进与本土生成有机结合的研究道路上来，但这一转向进程未能根除课程与教学活动领域中的很多旧的陋习，有时甚至还带来了一些新的问题。

为了切实厘清职业教育课程与教学活动领域中的旧的陋习和新的问题，研究者以问卷调查为手段，发现导致这些陋习和问题产生的原因又主要可归结为“理念指导之本土化与人文性缺失、目标定位之空泛化与自由化并存、内容设置之学科化与陈旧样越位、体系结构之三段型与模块化盛行、组织实施之个性化与情境性遁形和考核评价之企业潮与自卑感突显”等六大范畴，而这一六大范畴的原因却或多或少地都与职业教育课程与教学模式有着某种关联，为此研究认为可以从加大课程与教学模式改革力度等方面来尝试缓解现行职业教育课程与教学改革活动中的问题或陋习。

第二，在对职业教育课程与教学模式的发展现状进行理性思量的前提下，科学审视了职业教育“项目主题式”课程与教学模式的内涵及其改革路向。

本研究认为，当前社会上存在着一股基于普通教育研究视角的“模式批判情结”，其产生的根本原因却是由于“课程与教学模式种类的泛滥化、课程与教学模式功能的夸大化、课程与教学模式效果的虚空化、课程与教学模式进程的条框化”等情境与效应等。为此，研究在仔细剖析“模式批判情结”

产生根源的基础上，立足于职业教育研究视野，从“专业结构与职业分类相对接、课程设置与岗位任务相对接、教学内容与职业能力相对接、教学情境与工作情境相对接、评价内容与行业标准相对接”六大维度对职业教育课程与教学模式建构之内涵进行了解读，并适时从普职融合的角度出发，阐明了普职统整型课程与教学模式的改革路向。

在确定好职业教育课程与教学模式的改革路向之后，本研究又从价值的“本质问题、认识问题、实践问题和评判问题”四个层面对职业教育“项目主题式”课程与教学模式的内涵问题进行了科学审视，进而可从价值的“工具性定义、本体性意蕴和融合性内涵”三个维度对该课程与教学模式的本质问题进行探讨、可从价值的“认知发展、技术范式、社会本位和人文理性”四个层面对价值的取向性问题进行反思。同时，本研究也提出要注重从价值的“本体性效应、工具性效应和职业性效应”三个角度来有效表征价值的实践性问题，要从“价值评判制因的解析、价值评判标准的把握和价值评判功效的瞻望”等多重视角来分析该课程与教学模式的内涵问题。

第三，在仔细归结职业教育“项目主题式”课程与教学模式之理论依据的基础上，例证性地对该课程与教学模式的建构等研发活动进行了观照。

本研究认为，职业教育“项目主题式”课程与教学模式是以基于“生命意义理念、全面发展观念、和谐共处格调”等教育学理论、“情境认知、闭环理论、图式原理”等心理学理论、“实践共同体、边缘性参与”等人类学理论和“福特主义生产模式”等经济学理论及“团队合作、社会公德、人际交往、开拓创新”等社会学理论和“实践论、联系论、结构论、主题论、建构论、回归论、结果论、基础论”等“八论”理念作为其生存与发展之理论基础与架构支撑的。

在仔细厘清职业教育“项目主题式”课程与教学模式的生存与发展之理论依据后，为了充分保证该模式的有效运行与积极发展，研究又以人力资源管理、电子商务和应用电子技术三个专业之“项目主题式”课程开发课例或教学设计方案为例，仔细对“项目主题式”课程模式整体建构之内涵要素、建构模型、开发流程和保障系统等内容进行了积极的探讨，认为应在清晰勾勒“项目主题式”课程模式之宏观研发模型和微观开发路径的基础上，切实依循“工作体系的课程组织理念和行动导向的课程实施原则”，充分体现“社会进步、个性完善和学科发展的综合性价值取向”，努力彰显由“行为性目标、生成性目标和表现性目标三者融合而成的混合型目标”。从而在“三段联动、四位一体”型保障系统的推进下，通过“行动导向”样的课程体系和“主题任务”型的课程结构的不断建构来努力突显“学校、企业和课程专家三家齐

治共抓”之课程管理模式及“评价方法的適切性、评价主体的多元性以和评价对象的完整性”之课程评价理念。

与此同时，本研究还对职业教育“项目主题式”教学模式建构之理论基础、功能目标、实现条件、操作程度、考核评价等建构要素和符合教学模式本身特点、符合职业教育教学规律、符合个体职业成长规律等建构原则及确定教学材料、重塑项目情境、分解主题任务、展开具体任务、生成典型产品、优化教学过程等建构路径相关方面的内容进行了仔细的思量。

第四，在实证层面充分论证职业教育“项目主题式”课程与教学模式之可行性、科学性和有效性的基础上，认真对该课程与教学模式之建构进程和发展趋向进行了反思与展望。

本研究认为职业教育“项目主题式”课程与教学模式是一种科学有效、切实可行的新型课程与教学模式。为了充分说明该课程与教学模式之引领课程开发和指导教学设计等功能，研究不但以中等职业教育“分压式偏置放大器的安装与调试员”和“人力资源培训专员”两个“项目主题式”课程案例的圆满开发和电子类专业的教材——《电动机控制与变频技术》“项目主题式”教材的成功出版为例来切实说明该课程与教学模式之引领课程开发的功能。而且还以职业院校电子商务、应用电子技术、花卉园林三个专业为例，结合“花材加工与造型、分压式偏置放大器的安装与调试”等岗位要求，设置5个“项目主题式”教学方案来有效验证该教学模式之教案设计类的指导功能。甚至还选取一所全国示范性中等职业学校的80名学生为实验样本，以“花材加工与造型和分压式偏置放大器的安装与调试”两个“项目主题式”教学方案为载体，借助真实的课程与教学实验效果和得体的课程与教学评价量表来详细说明职业教育“项目主题式”课程与教学模式无论是在培养或形成职校学生的综合职业能力与整体职业素养、行动理念与工作思维等方面，还是在提高或培育学生的实际动手水平与技能娴熟程度、创新精神与合作意识等层面都具有积极的指导意义和有效的引领作用。

在论证完职业教育“项目主题式”课程与教学模式之可行性、科学性和有效性之后，研究又对实验样本的代表性、研究过程的科学性、研究对象的复杂性、研究效果的滞后性和研究方法的局限性等问题进行了深度的反思，认为应通过加大职业教育“项目主题式”课程与教学模式之推广力度、监控力度、关注力度、认识力度和评价力度等途径来切实增强实验样本的代表性、夯实研究过程的有效性、认清研究对象的复杂性、明晰研究效果的滞后性和完善研究方法的科学性。正是基于对职业教育“项目主题式”课程与教学模式之实验样本的代表性等本质特征和运行规律的深度理会和整体把握的基础

上，研究又从长远发展的战略角度出发，对该课程与教学模式的未来发展路向进行了科学预测，认为该课程与教学模式的研究动向将呈现出实证研究深化、理论内涵夯实和运行环境改善等发展特征。

总之，职业教育“项目主题式”课程与教学模式的研究是在充分借鉴国内外先进职业教育发展经验和努力顺应培养合格的“世界级、应用型、创业型、多面手和信息化”工人的时代需求的背景下，以国内外职业教育课程与教学模式之发展特征切实厘清为出发点，以职业教育课程与教学活动中的现存问题与产生源由的整体把握为切入点，以对职业教育课程与教学模式改革进程中的种种误言的理性澄清和职业教育课程与教学模式之本质内涵的科学审视为基准点，不但从理论建模层面探析了职业教育“项目主题式”课程与教学模式的构成要素与运行原则、开发模型和设计路径，而且还从实证探索层面验证了职业教育“项目主题式”课程开发的可行性、教案设计的科学性、实验效果的有效性，甚至还在发展趋向层面反思了职业教育“项目主题式”课程与教学模式之实验样本的代表性、研究过程的有效性等本质性与规律性问题，勾勒了该课程与教学模式之实证研究深化、理论内涵夯实和运行环境改善等发展蓝图。诸如此类的探索活动，都对我国职业教育课程与教学活动的日益精彩和教学质量的显著提高及教育教学理论的不断丰富有着积极的促进作用、指导功能和借鉴意义。

目 录

第一章 导 论	1
一、问题提出	1
二、核心概念界定.....	3
三、文献述评	9
四、研究设计	23
五、研究意义和创新.....	35
第二章 查证与归因：职业教育课程与教学中的问题与归因	38
一、职业教育课程与教学之现实情况调查.....	38
二、职业教育课程与教学改革之现存问题及归因解析.....	47
第三章 遮蔽与澄清：职业教育课程与教学模式改革的理性思索	52
一、基于普通教育研究视角的批判情结	52
二、基于职业教育研究视野的内涵解读	56
三、基于普职统整研究视域的动因窥视	60
第四章 审视与反思：职业教育“项目主题式”课程与教学模式的 价值诠释	64
一、职业教育“项目主题式”课程与教学模式的内涵探析： 价值本质问题.....	64
二、职业教育“项目主题式”课程与教学模式的取向反思： 价值认识问题.....	67
三、职业教育“项目主题式”课程与教学模式的效应表征： 价值实践问题.....	71
四、职业教育“项目主题式”课程与教学模式的评判审视： 价值评价问题.....	74

第五章 释原与明理：职业教育“项目主题式”课程与教学模式

研发之理论探究83

- 一、职业教育“项目主题式”课程与教学模式研发之基础理论探究83
- 二、职业教育“项目主题式”课程与教学模式研发之建构理念探寻114

第六章 优化与重构：职业教育“项目主题式”课程模式的建构126

- 一、职业教育“项目主题式”课程模式内涵与构成要素126
- 二、职业教育“项目主题式”课程模式之本体建构模型130
- 三、职业教育“项目主题式”课程模式之课程开发流程132
- 四、职业教育“项目主题式”课程模式建构之保障系统135
- 五、职业教育“项目主题式”课程模式之课程开发案例138

第七章 探索与尝试：职业教育“项目主题式”教学模式的建构142

- 一、职业教育“项目主题式”教学模式之构建要素143
- 二、职业教育“项目主题式”教学模式之建构原则163
- 三、职业教育“项目主题式”教学模式之生成路径173
- 四、职业教育“项目主题式”教学模式之教案设计例举177

第八章 实践与检视：职业教育“项目主题式”课程与教学模式的

实证研究186

- 一、实验目的186
- 二、实验设计186
- 三、实验进程200
- 四、实验结果213
- 五、实验结论222

第九章 回眸与远眺：职业教育“项目主题式”课程与教学模式研究

结论与方向225

- 一、研究结论226
- 二、研究反思230
- 三、研究展望235

参考文献239

第一章 导 论

一、问题提出

(一) 借鉴国外经验之必然要求

第二次世界大战以后，随着工业化和城镇化进程的逐步加快，一些发达国家对技能技术型人才的需求强度与日俱增，于是，一种新型的教育类型——职业教育应势而出，并迅速得到了空前的发展。经过近几十年的努力，这种教育类型为这些国家经济社会的发展做出了突出的贡献，如德国的“双元制”职业教育模式就被誉为战后德国经济腾飞的秘密武器、英国的 BTEC 职业教育模式使昔日的日不落帝国的经济发展魅力永葆、北美的 CBE 职业教育模式使美国的全球霸主地位至今无人能撼、日本的企业职业教育模式是日本经济迅速崛起的有力催化剂、澳大利亚的 TAFE 职业教育模式使往昔的羊背上的国家实现了工业化的大跨越。诸如此类，都充分说明了职业教育对经济社会发展的重大推动作用。当前，我国的经济发展已逐步进入工业化时期，经济社会的科学和谐发展急需大批技能技术型人才，这对处于改革发展初期的中国职业教育而言，既是机遇，也是挑战。为了不辜负这一历史发展进程所赋予的神圣使命，有必要在提倡职业教育办学规模大力发展的同时，下大力气来提升职业教育的办学质量。而要扎实提升职业教育的办学质量，就必须结合中国国情，不断借鉴国外先进的办学理念和成功的办学经验，并在这些理念和经验不断本土化的过程中创设富有中国特色的职业教育办学模式，使中国的职业教育在这些先进理念的引领下快速健康地向前发展，我们所要提出的“项目主题式”职业教育课程与教学模式正是适应这一时代要求的产物。

(二) 顺应时代发展之必然趋势

当前，人类已经步入了 21 世纪，新世纪的征程使整个人类社会呈现出许

多新的时代发展特征，使原本举步维艰的职教改革之路呈现出更加纷繁复杂的发展态势。如全球化的发展格局要求职业教育能培养适应“地球村”发展需要的“世界级工人”，知识经济的到来要求职业教育能培养满足经济社会发展多样性需求的“知识型工人”，终身教育的发展理念要求职业教育能培养适应学习化社会发展需求的“多面手工人”，网络化时代的产生要求职业教育能培养适应“第三自然”^①社会发展需求的“信息化工人”，市场经济的发展特征要求职业教育能培养适应竞争型社会需求的“创业型工人”，高等教育大众化的发展趋势要求职业教育能培养适应多元化社会需求的“应用型工人”。而要想培养出合格的“世界级工人”、称职的“应用型工人”、优秀的“创业型工人”、熟练的“多面手工人”以及敏捷的“信息化工人”，都脱离不了时代精神所赋予的发展内涵，都离不开职业教育办学模式所描绘的理想蓝图的诱导。我们所提倡的职业教育“项目主题式”课程与教学模式恰好顺应了这一时代特征的发展需求，是职业教育改革发展需求的外在表征。

（三）解决现行问题之必然选择

随着我国职业教育改革步伐的不断推进，如何通过职业教育课程与教学模式的改革来提升职业教育的办学质量已日趋重要。回顾我国的职业教育改革史，不难发现，迄今为止，我国已经历过或正经历着三次轰轰烈烈的职业教育课程与教学改革浪潮，无论是从 20 世纪 80 年代中期对学科和实践双轨制课程体系的强调还是从 90 年代后期对能力本位模块化课程的关注或是从 21 世纪初期对工作过程和项目化课程的探索，无不标志着我国的职业教育发展历程已步入内涵发展的道路，这表示我国职业教育课程与教学模式的改革已由单一形态的发展格局转向多元化的发展态势，产业、行业、企业、职业、任务、产品等实践性要素纷纷进入职业教育课程与教学改革领域。然而，职业教育课程与教学改革之路依然困难重重，还存在着许多亟待解决的现实问题。如学科本位导向的课程与教学模式导致学生的动手操作能力减弱，理论知识与实践知识脱节，使学生无法圆满就业；能力本位导向的课程与教学模式只能让学员快速获得一项项孤立的操作技能，无法培养学员的整体工作能力和可持续发展能力，人文关怀缺失；任务驱动导向课程与教学模式培养出来的学生只是知道了岗位的工作任务内容，却无法完成岗位的具体事情，培养不出真正的职业能力，同时给课程与教学的设计带来了较多问题；^②主题拓

① 石伟平. 时代特征与职业教育创新[M]. 上海: 上海教育出版社, 2006: 1.

② 徐国庆. 职业教育课程论[M]. 上海: 华东师范大学出版社 2008: 169.

展导向的课程与教学模式体系是由一系列经过“结构化”处理的“主题”构成的，导致其主题达成或主题确定所需要的资源、所涵盖的内容、所把握的环节等都很设计，这既不利于学习效果的有效管理与适时评价，也不利于教学资源的科学调配与优化组合；项目情境导向的课程与教学模式由于缺乏一个能将各个具体工作任务结构化的媒介而饱受人们的质疑等。正是基于对这一系列问题的思考，我们提出了“项目主题式”课程与教学模式，尝试通过立足于真实职业情境的“项目主题式”课程与教学模式的有效运作来解决职业院校课程与教学活动中所存在的突出问题或是为这些问题的有效解决提供思路，进而增加我国职业教育的市场竞争力和社会吸引力，最终在科学发展观的指引下，使中国的职业教育稳步走上以内涵式为表征的可持续发展之路。

（四）提升职业能力之理想途径

当今社会，人生发展与社会进步之间的互动态势日趋明显，职业发展孵化的复合工种要求人类劳动能力具备跨岗位的内涵，技术进步催生的综合职业要求人类的智力结构呈现跨专业、行业和产业意识，信息爆炸催化的终身学习模式要求人类自己不断学会开发自身潜能，解体终身职业的竞争机制要求人类社会具备适应多种职业嬗变的技能。为此，很有必要通过职业教育来提高人们的专业能力、方法能力和社会能力等综合职业能力，以适应社会不断进步的发展要求和人类自身持续完善的需求。而要想通过职业教育来提高人们的专业能力、方法能力和社会能力，就必须通过加大职业教育课程与教学模式的改革力度等方式、方法或途径来提升职业教育的教学质量，要通过以基于企业行业背景开发的项目课程为媒介、通过以行动导向教学方法为主体的教学方法的改革以及诉求于真实的校企联合教学情境创设等的配合，在实践问题的解决过程中、在具体工作任务的完成过程中以及项目产品的产出过程通过小组合作、个体创新等途径来培养学生的专业能力、达成学生的方法能力和提升学生的社会能力，进而全面提升职业教育的教学质量。

二、核心概念界定

（一）项目

项目（project），在汉语中，“项”原指脖子，“目”原意是目光，而“项

目”一词特指事物分成的种类或条目，现今泛指工程、学术等方面某一项具有特定内容的工作。^①它在汉语中最早出现的时间可上溯于 20 世纪 50 年代，如当时兴起的共产主义国家的援助项目，以及稍后出现在诸如洪深先生的《戏剧导演的初步知识》和秦牧先生的《艺海拾贝·核心》等样式的文学作品中。其中，叶圣陶先生还颇有创造性地将项目与教育联系起来，如在他的《倪焕之》一文中就出现过“教育这个项目当然是不容轻易忽略的”这样的话语。在西方，“项目”的理念源于 17~18 世纪，最早与建筑学联系在一起，专指建筑学院中为了培养优秀的建筑师而开展的建筑设计竞争，^②后来才泛指“a special plan”，在教育领域中则指“a special task in school or education”。^③1925 年，美国教育学家威廉·赫德·克伯屈（William Heard Kilpatrick）认为项目就是“heartly purposeful act”^④、“有目的才是确定项目的根本”，儿童的动机是项目运行的核心因素。项目的展开需要经过“purpose, planning, executing and judging”四个阶段并全部由学生自己发起并完成。为此他还绘制了一份包括制造机器、解决数学难题、观察日落和欣赏音乐等在内的项目类型图以帮助人们加深对项目定义的理解。针对克伯屈的项目定义，美国教育心理学家约翰·杜威（John Dewey）提出了不同的观点，他认为“项目”不是“儿童的事业”，而是教师和学生的“共同事业”。^⑤另外，还有一些外国的教育学者认为：“Usually the project is the work of a whole class, typically working in small groups on subtopics related to the overall one selected.”^⑥

当前，“项目”一词在教育教学领域通常与教学和课程连在一起使用，统称为项目教学或项目课程。项目教学起源于 16 世纪后期开始的建筑和工程教育运动。美国的历史学家认为 1908 年开发“家庭项目计划”的农业专家 Rufus W. Stimson 是第一位项目教学老师。而德国的历史学家把项目教学的历史追溯到 1900 年大学教授 Charles R. Richards 和杜威开展的手工和工业艺术课程（Magnor, 1976; Krauth, 1985）。1930 年，苏联教育研究院院长 Victor N. Sulgin 认为项目教学法是“马克思主义的”和“民主的”教学方法，由此，项目教

① 李行健. 现代汉语规范词典[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2004: 1425.

② 徐国庆. 职业教育课程论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008: 172.

③ Gerard M. Dalgish Ph D. Webster's dictionary of American English[M]. New York: Random House, Inc., 1997: 1027.

④ Kilpatrick W H. The project method[J]. Teachers college Record, 1918 (19): 319-335.

⑤ Dewey J. Experience and education[M]// The later works of John Dewey: Vol 13. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1938: 1-61.

⑥ Lilian G Katz, Sylvia C Chard. Issues in selecting topics for projects[J]. ERIC/EECE, 1998 (10).

学在苏联取得了显赫的地位,^①到了 20 世纪 60 年代,逐步蔓延到西欧,直至重新在全球兴起。至于项目课程,最早可追溯到 17 和 18 世纪,它属于与自然科学的实验或军事参谋的沙盘演习等同一类型的课程模式。在内容上,项目课程不是经验的、解释的或战略研究,而是建造。^②对项目课程进行系统研究是美国教育学家威廉·赫德·克伯屈,他以“设计”为关键词对项目课程进行了改造,使课程的含义更加丰富,并最终进入到了普通教育的领域。项目课程形式进入到学校领域的课程中是在 20 世纪 60 至 70 年代,随着新实用主义思潮的兴起及其影响范围的日益扩大,项目课程逐步被广大的中小学教师所接受,并最终于 1917 年作为一门新型的课程被列入了德国某些学校的课表中。

综合国内外对“项目”一词的相关解释,我们认为,教育领域中的“项目”就是师生双方所共同从事的一项有特定内容和目的意义的工作。它涵盖以下几层含义:第一,它必须是一项完整的工作,且整个工作过程是由“资讯、计划、决策、实施、检查、评估”等基本环节构成;第二,这项工作是由师生双方共同合作完成的,师生双方在完成这项工作中所发挥的作用各不相同;第三,这项工作包含有特定的内容且这些内容都是经过加工处理过的集约化、结构化的前人成果,并要制定出符合特定标准的产品或服务;第四,它的核心作用主要是通过情境和情境化教学来体现和演绎的,并在体现和演绎的过程中实现师生的经验情境和生活情境的完满结合;第五,完成这项工作能达成一定的目的且对这项工作的主体来说具有非凡的意义,起到了载体的作用。

(二) 主题

主题(theme)一词源自于古拉丁语“thema”,后来演变为古法语,其在古希腊语中的字面意义是“主题、命题”的意思,与[tithenai]“to set or place”有关。它最初出现在音乐中,指音乐中的主旋律,是整个音乐的核心。后来其词意发生了泛化,被广泛用于一切文学艺术作品的创作之中。我国古代对主题的称呼是“意”、“主意”、“立意”、“旨”、“主旨”、“主脑”等。当今我国广泛使用的“主题”一词,是从日本传过来的,日语将德语“theme”音译成“テーマ”,翻译成汉语就是“主题”的意思。

^① 杨文明. 高职项目教学理论与行动研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008: 6-10.

^② Knoll M. The project method: its vocational education origin and international development [J]. Journal of Industrial Teacher Education, 1997 (34): 3.

“主题”一词的广泛使用，是20世纪50年代以来的事情。^①如老舍的《四世同堂》中就有“每个演员都极卖力气的表演，而忘了整部戏剧的主题与效果”的话语，周恩来的《在中华全国文学艺术工作者代表大会上的政治报告》也有“工人阶级也正在一天比一天成为我们的文艺创作的重要主题”等说法，另外巴金的《里昂》中所出现的“友谊一直是我们的谈话的主题”等话语都很好地说明了“主题”一词在中国已被广泛应用。那么，究竟什么是“主题”呢，在汉语中它有三种意思，一是指文艺作品中所表现出来的中心思想；二是泛指主要内容；三是指音乐中具有特征的、并处于显著地位的旋律；^②主题具有客观性、主观性、观念性和时代性等特征，是一项工作的核心和灵魂，能充分体现该项工作设计者的思想精华和个性特征。在英语中，有的学者认为“主题”（theme）一词是“Theme considered as expression” or “Theme considered as content”^③。也有学者认为主题是“presented for the conduct and application of research findings to the practice and development of nursing science”^④。

综合国内外对“主题”（theme）一词的相关理解，我们认为，职业教育“项目主题式”课程与教学模式中的“主题”一词主要是指各具体工作任务中所包含的相同的或接近的诸如实践知识、操作技能和职业情感或时空位置顺序等共同属性。为了达成一定的目的，每一件工作任务中都会有许多相对重要的、占主导地位的属性。工作任务设计者要通过这些相对重要的、占主导地位的属性的不断彰显或表征，才能有效地实现自己的设计意图，体现在教育教学领域，则是指具体工作任务中哪些占主导地位的能有效促进学生知识增长、能力形成和品德养成即达成教育教学目标的共同属性。它是一件具体工作任务的核心和灵魂，没有主题的工作任务是不存在的。所不同的是，构成某件具体工作任务之主题的核心因素有可能在另外一件具体工作任务中属于非核心因素，无法与其他因素发生实质性的联系而成为任务主题的一部分。这就是说，任务之主题的稳定性的稳定性是相对的，其可变性才是绝对的。

（三）主题任务

“主题任务”又称“主题工作任务”，是指以主题为单位，将那些包含有

① 任遂虎. 主题辨微[J]. 西北大学学报, 1990(5).

② 罗竹凤. 汉语大词典[M]. 北京: 汉语大词典出版社, 1986.

③ Margaret Berry. Meaning and form: systemic functional interpretations[M]. Ablex publishing corporation, 1996: 1.

④ Lydia DeSantis. The concept of theme as used in qualitative nursing research[J]. Western Journal of Nursing Research, 2000.

相同的或接近的实践知识、操作技能、职业情感或时空位置顺序等属性的不同工作任务归结起来并加以结构化和概括化,进而使具体的工作任务概括、抽象成为可供学生学习的“主题工作任务”。它与典型工作任务、具体工作任务一样都来自真实的职业情境,都反映了具体职业岗位和工作领域的真实需求,但它却与典型工作任务和具体工作任务有着本质上的区别。典型工作任务是工作过程结构完整的综合性任务,反映了该职业典型的工作内容和工作方式,完成典型工作任务的过程能够促进从业者的职业能力发展,而且完成该任务的方式方法和结果多数是开放性的。^①而具体工作任务是指岗位研究的最基本单位,是对某人某事的具体描述。^②和典型工作任务比较起来,主题工作任务强调主题的概况作用,强调通过主题将含有相同、相近或相似属性的具体工作任务加以概况化、抽象化,最终形成具有逻辑结构的主题工作任务。这一结构化与概括化的过程能将真实职业情境中的具体工作任务上升到教学领域,进而有利于职业教育教学情境的创设和有效学习活动的展开。而典型工作任务虽然强调具体工作任务的综合性,但却缺乏一个鲜明的能够统整各具体工作任务的主体,这样它就无法真正实现具体工作任务的综合化,其所谓的典型工作任务只不过是某种思想意识对具体工作任务的随机概况而已,它并没有一个稳定可行的划分标准和集结要求。另外,究竟什么才是典型工作任务,典型标准的划分要求是什么等诸如此类的问题都无法从典型工作任务的内涵中找到答案。而主题工作任务明确指出具体的工作任务统整的标准就是各个具体工作任务主要内容的相同性、相似性或相近性等共同属性,另外,主题工作任务也与典型工作任务一样强调任务结构的逻辑性,注重每个主题工作任务的“资讯、计划、决策、实施、检查、评估”这一行动过程的完整性,它能使具体工作任务以主题为单位迅速加以集结或概括,并最终进入职业院校的教育教学领域。

(四) 课程模式

什么是“课程模式”呢?不同的学者站在不同的角度有着不同的回答。一些学者认为,“课程模式是按照一定课程设计理论和一定学校的性质任务建立的、具有基本课程结构和特定育人功能的、用在特定条件下课程设置转换的组织形式”;也有些学者提出了“课程模式是典型的以简约的方式表达的课程范式,这种课程范式具有特定的课程结构和特定的课程功能,与某类特定

^① 赵志群. 典型工作任务分析与学习任务设计[J]. 职教论坛, 2008(6).

^② 严中华. 职业教育课程开发与实施[M]. 北京: 清华大学出版社, 2009: 38.

的教育条件相适应”。顾明远在其所著的《教育大辞典》中，将课程模式理解为课程发展模式 and 课程理论模式，即在课程发展中根据某种思想或理论，选择和组织教学内容、教学方法、教学管理手段以及制定教学评价原则而形成的一种形式系统，用以表明课程理论研究的地位、范围和功能。^①诸振家认为课程模式是指在一定教育理念的基础上，课程编制所采取的计划方式以及所确定的基本框架。^②纪国和认为课程模式是按照一定的课程思想和理论以及学生的年龄特征和学科发展状况，对课程目标、课程内容、课程结构、课程实施、课程评价做出简要概括，为教学实践提供一种可选择的形式系统。^③纵观对课程模式的各种理解，笔者认为，职业教育课程模式是以一定的课程理念为指导思想，根据学生的年龄特征和职业教育的发展规律以及社会职业的分化状况而设置的为课程开发者进行课程文件编制服务的一个可供选择的模板。它由课程理念、课程目标、课程结构、课程实施与课程评价等基本要素构成，其中课程理念起着统摄作用。

（五）教学模式

教学模式一词最早是由美国的乔伊斯（B. Joye）和威尔（M. Weil）提出来的。他们在其撰写的《当代西方教学模式》一书中对教学模式进行了仔细的研究，在将教学模式划分为信息加工、个性张扬、团队合作、行为控制等四个类别的基础上，提出了自己的观点，认为教学模式是“系统地探讨教育目的、教学策略、课程设计和教材以及社会和心理理论之间的相互影响的，可以使教师行为模式化的各种可供选择的类型”。《当代西方教学模式》一书的诞生很快揭起了教学模式研究的浪潮，如黄甫全认为教学模式“实质上是在一定教学思想或教学理论指导下建立起来的、较为稳定的教学活动结构框架和活动程序”；^④李秉德认为“教学模式就是在一定的教学思想指导下，围绕着教学活动中的某一主题，形成的相对稳定的、系统化和理论化的教学范式”^⑤等。由于认识角度和研究立场的不同，国内出现了许多教学模式的观念，但归结起来可以分为以下两类：一类认为教学模式属于教学过程的范畴，认为教学模式是一种有关教学程序的策略体系或教学样式；二类认为教学模式

① 纪国和. 关于课程模式与教学模式关系的思考[J]. 教育探索, 2005(12).

② 陈小波. 教育核心技术有效人才专业建设论文集[M]. 北京: 高等教育出版社, 135.

③ 纪国和. 关于课程模式与教学模式关系的思考[J]. 教育探索, 2005(12).

④ 黄甫全, 王本陆. 现代教学论导论[M]. 北京: 教育科学出版社, 1998: 331-332.

⑤ 李秉德. 教学论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991: 256.