



吴全全 著

职业教育“双师型”教师 基本问题研究

——基于跨界视域的诠释



清华大学出版社
北京

职业教育“双师型”教师基本问题研究

——基于跨界视域的诠释

吴全全 著

清华大学出版社
北京

内 容 简 介

本书基于跨界的视角,首先着重于“双师型”教师的内涵研究,指出了职业教育“双师型”教师所必须具备的教育教学的能力结构,提出了“双师型”教师内涵构成的四个要素,并从国别比较和经验借鉴的角度,对几个国家的职业教育教师培养培训成功经验进行了归纳。然后,本书聚焦于“双师型”教师专业化研究,建构了一个由静态的结构与动态的运行四对要素组成的职业教育“双师型”教师专业化所需要的能力结构模型,并提出了“链式”结构的教师专业化培养培训路径。通过相关案例研究,本书还对我国“双师型”教师专业化进程中的部分成果进行了分析和归纳。最后,剖析了职业教育“双师型”教师亟待解决的管理问题并提出了相应的措施选择。

本书适合中等职业教育、高等职业教育领域的院校教师、教学管理者和研究者阅读参考。

本书封面贴有清华大学出版社防伪标签,无标签者不得销售。

版权所有,侵权必究。侵权举报电话:010-62782989 13701121933

图书在版编目(CIP)数据

职业教育“双师型”教师基本问题研究:基于跨界视域的诠释/吴全全著. —北京:清华大学出版社,2011.11

ISBN 978-7-302-27316-5

I. ①职… II. ①吴… III. ①职业教育—师资培养—研究 IV. ①G715

中国版本图书馆CIP数据核字(2011)第224704号

责任编辑:束传政

责任校对:刘 静

责任印制:

出版发行:清华大学出版社

地 址:北京清华大学学研大厦A座

<http://www.tup.com.cn>

邮 编:100084

社 总 机:010-62770175

邮 购:010-62786544

投稿与读者服务:010-62776969, c-service@tup.tsinghua.edu.cn

质 量 反 馈:010-62772015, zhiliang@tup.tsinghua.edu.cn

印 刷 者:

装 订 者:

经 销:全国新华书店

开 本:185×260 印 张:13.75

字 数:308千字

版 次:2011年11月第1版

印 次:2011年11月第1次印刷

印 数:1~000

定 价: .00元

产品编号:044450-01

序

职业教育事业的兴衰,取决于内部条件和外部环境两个方面,内部条件的第一要素是教师。改革开放 30 多年来,我国职业教育的外部环境日趋好转,内部的物质条件日益改善,教师队伍的整体水平也有明显提高。但谁都知道,就职教内部而言,教师是数十年来制约我国职业教育发展的主要“瓶颈”,时至今日,教师队伍仍然是关乎我国职业教育事业发展的关键性要素,进一步优化师资队伍的数量、质量和结构的状况是推进我国职业教育事业发展的第一要务。

职业教育师资队伍建设的很多问题,其中的核心问题是如何认识和实现教师的素质特征,搞清楚他们相对于普通教育教师有什么特殊的素质要求。国内外的职业教育实践经验告诉我们,这个特殊要求主要是,职业教育教师不仅应具备普通教育教师的职业素质,而且需要同时具备与教师专业业务相应的行业有关人员的职业素质。

上述两种素质集聚于教师个体和团队之后,其结果绝不会是不同职业素质的简单“叠加”,而是通过相互融合的过程,必将形成一种新的素质结构,具有这种素质结构的教师团队,才有可能构建出能够确保其培养目标得以实现的育人体系。这是职业教育自身规律的内在要求,因为职业教育作为一种不可取代的教育类型存在,是由于她所培养的人才类型是其他人才类型不可替代的,她培养此类人才的神圣使命是别的教育类型所不可替代的。

在我国,具有上述两方面职业素质的教师,被赋予了“双师型教师”这样一个特定的名称。这个名称也许是我国特有的,但对职业教育教师的这种素质要求却是全世界职业教育界共同的认识和政策。

“双师型”的概念,不仅适用于职业教育队伍中的某一类教师,而且适用于整个职业教育教师队伍;不仅是指教师个体素质,而且是指教师队伍整体的素质结构和人员构成;不仅涉及“双证”、“双能”,而且涉及“双层次”、“双来源”。因此,人们对“双师型”的内涵理解出现各种各样的观点是不难理解的,诸如“双职称说”、“双能力说”、“双师团队说”等。随着职业教

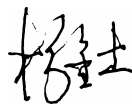
育事业的发展、教师队伍建设的推进以及对“双师型”教师的研究不断深化,我们对“双师型”教师的认识必将逐步趋同。

关于职业教育“双师型”教师内涵及其专业化的研究,是近年来职业教育教师建设的“热点”问题之一,相关的论文、著作比比皆是,需要我们从进一步加以梳理、分析、研究,以发现规律、形成理论,为职业教育师资队伍建设实践提供科学依据。

教育部职业技术教育中心研究所教师资源研究室副主任吴全全撰写的《职业教育“双师型”教师基本问题研究——基于跨界视域的诠释》一书,是从一个比较新的角度,即从职业教育“跨越了企业与学校,跨越了工作与服务,亦即跨越了职业与教育的疆域”这一角度来探索“双师型”教师队伍建设的。也就是说,是基于“跨界”视域的研究,实施对职业教育“双师型”教师内涵及其专业化研究的聚焦。该专著的亮点之一,在于构建了一个由静态与动态四要素组成的职业教育“双师型”教师的能力结构模型;其亮点之二,在于提出了“对象—内容—形式”的所谓“链式”结构的职业教育“双师型”教师专业化培养培训的路径。

在吴全全过去 20 年的研究经历中,有一段时间专门从事职业教育的国际比较研究,有机会以访问学者的身份赴德国国际继续教育与发展协会及比勒菲尔德大学研修,曾经作为课题组副组长及课题总报告主要执笔人参与了教育部“十五”重点课题“当代德国职业教育主流思想的研究”工作。同时,她曾以很大精力从事于职业教育课程与教学研究,担任了国家示范性高等职业院校建设工作协作委员会课程开发与教学资源建设协作组咨询专家,被聘于多所高职院校担任兼职教授。近年来,她更多地致力于职业教育师资问题研究。在上述三个领域的研究过程中,均有多篇论文发表。因此,在该书的各章节中,多处包含着国际比较和课程与教学研究的基础性成果。

加强“双师型”教师队伍建设,是推进我国职业教育科学发展的一项关键性举措,它直接关系到职业教育发展方向的正确与否,关系到职业教育特色能否凸显,关系到职业教育吸引力的强弱,关系到各级各类职业院校人才培养质量和社会服务能力的高低,关系到校企合作能否可持续发展,关系到工学结合的紧密程度。然而有待回答的难题还很多,本书已经涉及的内容,其广度和深度都是有限的,需要进一步提高和完善。相信我国的职教界同仁,一定会有更好更多的研究成果问世,我想,这也是本书作者所期待的。



2011年10月1日

前

言

职业教育教师在我国职业教育改革和发展中发挥着不可替代的重要作用,具有不可或缺的重要地位。近二十年来,我国职教界关于“双师型”教师问题的讨论十分热烈,伴随着认识的逐步深化,相关研究成果也日益丰厚。在这一发展进程中,形成了一些共识,也存在着一些值得进一步探讨的问题。

当前,我国职业教育步入内涵式发展阶段,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》明确提出:要“加强‘双师型’教师队伍和实训基地建设,提升职业教育基础能力”。因此,“双师型”教师内涵及其专业化发展的相关问题,就变得更加不可回避,亟待解决。

“以就业为导向、以服务为宗旨”是职业教育的目标,由此形成的“校企合作、工学结合”的人才培养模式,处处显现出职业教育与普通教育的最大区别,突破了传统教育的“围城”——学校,而跨越到“企业”——另一个教育教学地点。职业教育是一种跨界的教育,已逐渐成为一种共识。而过往业界的研究,没有突出或者没有明确地突出这一特色。

鉴于此,本研究基于跨界的视角,聚焦于相关热点问题,将教育教学能力作为“双师型”教师内涵及其专业化的研究重点,力图通过对现有研究成果、实践经验的梳理,形成具有创新性的观点,并提出具有可操作性的解决方案。

本书“绪论”是全书的总纲,是对“跨界视域”的阐释,也是全书的逻辑起点。

本书正文七个章节分为两个部分。

第一部分着重于“双师型”教师的内涵研究。这一部分包括前三章。其逻辑顺序为:“双师型”教师内涵本质的研究——跨界的结构、“双师型”教师现实问题的研究——跨界的缺失、“双师型”教师国别比较的研究——跨界的经验。也就是说,这一部分是按照应该确立的内在结构、应该解决的实际缺失、可以借鉴的先进经验展开的。

第一章论述“双师型”教师内涵的本质,以确立其跨界的结构。这是本

书的第一个理论支撑。从职业教育教师的教育教学能力出发,在对职业教育“双师型”教师内涵进行深入阐释的基础上,指出职业教育“双师型”教师必须具备的教育教学的能力结构:其一是掌握专业理论知识的能力;其二是掌握与该专业相关的职业工作过程知识的能力;其三是掌握职业教育的教学论与方法论知识的能力;其四是掌握职业教育教学过程知识的能力。由此提出了“双师型”教师内涵构成的四个要素,即专业理论、专业理论的职业实践、职业教育理论、职业教育理论的教育实践。

第二章分析“双师型”教师的现实问题,以判定其跨界的缺失。这是全书意欲解决的问题。通过对我国职业教育教师及教师队伍建设的现状分析,指出存在结构性失调与动因性失调的两大困境,提出职业教育教师及教师队伍建设要把握原则,强化调控;明确方向,重点突破。

第三章归纳“双师型”教师的国别比较模式,以借鉴其跨界的经验。从职业教育教师培养培训的国别比较角度,在基本情况、能力要求、课程内容和可持续发展四个方面,对法国、英国、美国、澳大利亚和德国的职业教育教师培养培训的成功经验进行了梳理,以求发现其成功的共性。

第二部分聚焦于“双师型”教师的专业化研究。这一部分包括第四章至第七章。其逻辑顺序为:“双师型”教师专业化内涵的研究——跨界的选择、“双师型”教师专业化的途径研究——跨界的演进、“双师型”教师专业化的案例研究——跨界的成果、“双师型”教师专业化的管理研究——跨界的制度。也就是说,这一部分是依据必然的选择、必然的途径、必然的效果和必然的改革展开论述的。

第四章研究“双师型”教师专业化的内涵,指出其跨界的必然选择。这是本书的第二个理论支撑。在对职业教育“双师型”教师专业化的概念、定位和内涵进行较为深入的分析研究的基础上,对第一章“双师型”教师内涵的四个结构要素做了进一步的阐释,并建构了一个由静态的结构与动态的运行四对要素组成的职业教育“双师型”教师专业化所需要的能力结构模型。

第五章探讨“双师型”教师专业化的途径,回顾了其跨界演进的历程,力图实现对跨界缺失问题解决方案的设计。通过我国“双师型”教师培养培训途径的体系建构以及相关制度支撑的发展,根据第四章所设计的能力结构模型,对专业化问题进行较为系统和深入的研究,提出了“对象—内容—形式”的所谓“链式”结构的职业教育“双师型”教师专业化培养培训路径。

第六章阐释“双师型”教师专业化的案例,意在从这些跨界的成果中,彰显“双师型”教师及其专业化,在职业教育改革与发展中的骨干作用、引领作用、表率作用、纽带作用和促进作用。案例研究表明,“双师型”教师专业化进程中在人才培养、教学实施、实训基地和教学管理等方面的成果,是“校企合作”的跨界成果;以教育部“中德职教师资进修项目”为代表的在教师进修中所取得的课程开发和教学设计的成果,是跨国合作的跨界成果。这

将增强“双师型”教师专业化成功的信心。

第七章指出“双师型”教师专业化的管理问题,期盼建立跨界的制度。通过剖析职业教育“双师型”教师亟待解决的管理问题,提出了基于跨界视域的措施选择:在体系建设层面制定促进职业教育“双师型”教师建设的法律法规,在制度建设层面制定规范职业教育“双师型”教师标准的职业资格。

本书结语是作者的希望,更是对由跨界视域延伸而至的跨界再思考。职业教育“双师型”教师及其专业化,还需长风破浪,扬帆远航,跨界向前。

本专著的创新点主要体现为:其一,基于跨界的视域,构建了一个由四对静态—动态要素组成的职业教育“双师型”教师的能力结构模型。这就是:专业理论——专业理论的解构与重构;职业实践——专业相关的职业技能;职教理论——职教理论的迁移与处置;教育实践——专业相关的教育技能。其二,基于跨界的职业教育“双师型”教师的能力结构模型,提出了“链式”结构的职业教育“双师型”教师专业化培养培训的路径。这就是:采取培养或培训的“对象—内容—形式”的链式逻辑,在微观层面确定职业教育“双师型”教师培养培训的模式。

本书在写作过程中,得到教育部职业技术教育中心研究所领导和同事的大力支持和热情帮助,使我如沐春风;也学习和借鉴了多方面的职业教育研究成果,以及职业院校建设的成果和经验,特别是吸收了国家示范校、骨干校、国家级教学团队和国家精品课建设的成果,同时也吸收了教育部中德师资进修项目学员们的宝贵意见,使得得以在巨人肩膀上有所感悟。在此一并感谢。但是,由于本人学识有限,研究水平还不高,必然有所疏漏,其错误也在所难免,祈盼各位同仁不吝批评、指正!若得指教,当不胜感激。

在此,感谢杨金土先生在百忙之中为本书作序。同时,感谢姜大源教授长期指导我的研究工作,并为本书提出了很多宝贵的修改意见。

本书第三章的相关内容源于全国教育科学“十一五”规划职业教育专项课题《职教教师专业化理论与实践研究》子课题《世界职教教师专业化模式》研究。在此,谨向参加子课题研究的同志们表示感谢。

感谢我的家人,没有你们的鼓励、支持和理解,我无法顺利完成本专著的撰写。

最后再次感谢职业教育界的同志们,本书的成稿是大家共同成果的结晶。

写完本书,回溯在教育部职业教育技术教育研究所 20 年的工作历程,不禁感慨万分。书已结束,然意犹未尽。

作 者

2011 年 9 月 28 日

目 录

| | |
|---------------------------------|----|
| 绪论 “双师型”教师研究的跨界视域 | 1 |
| 一、跨界是职业教育的本质特征 | 2 |
| 二、跨界的教育必须有跨界的思考 | 3 |
| 三、“双师型”教师是跨界思考的必然选择 | 4 |
| 第一部分 “双师型”教师的内涵研究 | |
| 第一章 “双师型”教师内涵本质的研究——跨界的结构 | 9 |
| 第一节 “双师型”教师概念的发展 | 9 |
| 一、“双师型”教师概念的释义 | 15 |
| 二、“双师型”教师指称的界定 | 21 |
| 三、“双师型”教师界定的困惑 | 24 |
| 第二节 “双师型”教师内涵的界定 | 27 |
| 一、“双师型”教师内涵界定的基础——“双重”功能 | 27 |
| 二、“双师型”教师内涵界定的平台——“双重”职能 | 28 |
| 三、“双师型”教师内涵界定的模型——结构要素 | 30 |
| 第二章 “双师型”教师现实问题的研究——跨界的缺失 | 36 |
| 第一节 我国职业教育教师及教师队伍建设的现状 | 36 |
| 一、中等职业教育 | 36 |
| 二、高等职业教育 | 37 |
| 第二节 我国职业教育教师及教师队伍建设的困境 | 39 |
| 一、困境的客观层面分析——结构性失调 | 39 |
| 二、困境的主观层面分析——动因性失调 | 49 |
| 第三节 我国职业教育教师及其教师队伍建设的出路 | 51 |
| 一、把握原则,强化调控 | 51 |

| | |
|--|-----------|
| 二、明确方向,重点突破 | 54 |
| 第三章 “双师型”教师国别比较的研究——跨界的经验 | 57 |
| 第一节 法国职业教育教师的培养培训——服务于跨界的 | |
| “工学交替”的职业教育 | 57 |
| 一、法国职业教育教师培养培训的基本情况 | 58 |
| 二、法国职业教育教师的任职资格和基本能力要求 | 58 |
| 三、法国职业教育教师的培养培训方案及主要课程内容 | 61 |
| 四、法国职业教育教师的可持续发展 | 61 |
| 第二节 英国职业教育教师的培养培训——服务于跨界的 | |
| “资格定向”的职业教育 | 62 |
| 一、英国职业教育教师培养培训的基本情况 | 63 |
| 二、英国职业教育教师的任职资格和基本能力要求 | 63 |
| 三、英国职业教育教师的培养培训方案及主要课程内容 | 65 |
| 四、英国职业教育教师的可持续发展 | 66 |
| 第三节 美国职业教育教师的培养培训——服务于跨界的 | |
| “生涯发展”的职业教育 | 67 |
| 一、美国职业教育教师培养培训的基本情况 | 67 |
| 二、美国职业教育教师的任职资格和基本能力要求 | 68 |
| 三、美国职业教育教师的培养培训方案及主要课程内容 | 69 |
| 四、美国职业教育教师的可持续发展 | 70 |
| 第四节 澳大利亚职业教育教师的培养培训——服务于跨界的 | |
| “普职沟通”的职业教育 | 73 |
| 一、澳大利亚职业教育教师培养培训的基本情况 | 73 |
| 二、澳大利亚职业教育教师的任职资格和基本能力要求 | 74 |
| 三、澳大利亚职业教育教师的培养培训方案及主要课程内容 | 76 |
| 四、澳大利亚职业教育教师的可持续发展 | 79 |
| 第五节 德国职业教育教师的培养培训——服务于跨界的 | |
| “双元协调”的职业教育 | 80 |
| 一、德国职业教育教师培养培训的基本状况 | 81 |
| 二、德国职业教育教师的任职资格和基本能力要求 | 82 |
| 三、德国职业教育教师的培养培训方案及主要课程内容 | 85 |
| 四、德国职业教育教师的可持续发展 | 89 |

第二部分 “双师型”教师的专业化研究

| | |
|------------------------------------|-----|
| 第四章 “双师型”教师专业化内涵的研究——跨界的选择 | 93 |
| 第一节 职业教育“双师型”教师专业化的概念 | 93 |
| 一、专业化问题的由来 | 93 |
| 二、教师专业化的含义 | 95 |
| 第二节 职业教育“双师型”教师专业化的定位 | 95 |
| 一、职业教育教师专业化的特质性 | 96 |
| 二、职业教育教师专业化的职业性 | 96 |
| 第三节 职业教育“双师型”教师的专业化内涵 | 98 |
| 一、职业教育教师专业化的学术化倾向 | 98 |
| 二、职业教育教师专业化的哲学性思考 | 99 |
| 第四节 职业教育“双师型”教师专业化的模型 | 101 |
| 一、跨界的模型建构 | 102 |
| 二、跨界的模型阐释 | 103 |
| 三、跨界的模型应用 | 107 |
| 第五章 “双师型”教师专业化的途径研究——跨界的演进 | 109 |
| 第一节 框架建设——“双师型”教师培养培训途径的体系建构 | 110 |
| 一、培养培训体系框架的初始阶段 | 110 |
| 二、培养培训体系的初步建设阶段 | 111 |
| 三、培养培训体系的继续加强阶段 | 112 |
| 四、培养培训体系的内涵发展阶段 | 113 |
| 第二节 实施办法——“双师型”教师培养培训途径的制度支撑 | 114 |
| 一、“双师型”教师培养培训的重要举措 | 114 |
| 二、“双师型”教师培养培训的主要机构 | 115 |
| 第三节 链式选择——“双师型”教师培养培训途径的模式建构 | 117 |
| 一、“对象—内容”的针对型模式 | 118 |
| 二、“内容—形式”的灵活型模式 | 121 |
| 第四节 社会服务——“双师型”教师培养培训途径的重要渠道 | 121 |
| 一、提高“双师型”教师社会服务能力的重要意义 | 122 |

| | |
|---|------------|
| 二、提高“双师型”教师社会服务能力的主要举措 | 123 |
| 三、提高“双师型”教师社会服务能力的重大成果 | 124 |
| 第六章 “双师型”教师专业化的案例研究——跨界的成果 | 132 |
| 第一节 “双师型”教师专业化的效果案例——跨界合作的成果 | 132 |
| 一、需求驱动的人才培养模式创新——“双师型”教师的 骨干作用 | 132 |
| 二、基于工作过程的课程开发模式创新——“双师型”教师的 引领作用 | 135 |
| 三、基于行动导向的教学实施模式创新——“双师型”教师的 表率作用 | 143 |
| 四、基于情境教学的实训基地模式创新——“双师型”教师的 纽带作用 | 147 |
| 五、基于柔性导向的教学管理制度创新——“双师型”教师的 促进作用 | 152 |
| 第二节 “双师型”教师专业化的过程——跨国合作的成果 | 153 |
| 一、中等职业教育领域——“中德职业教育师资进修项目” 以专业教学论与教学法为重点 | 154 |
| 二、高等职业教育领域——“中德职业教育师资进修项目” 以课程开发与教学实施为重点 | 157 |
| 第七章 “双师型”教师专业化的管理研究——跨界的制度 | 166 |
| 第一节 现状分析——职业教育“双师型”教师亟待解决的管理问题 | 167 |
| 一、教师管理的法律依据缺乏针对性的分类指导 | 167 |
| 二、教师管理的制度建设缺乏规范性的分类标准 | 168 |
| 三、教师管理的机制运行缺乏激励性的分类评价 | 169 |
| 第二节 措施选择——职业教育“双师型”教师亟须建立的管理制度 | 170 |
| 一、跨界的体系建设：制定促进职业教育“双师型”教师建设的法律法规 | 170 |
| 二、跨界的制度建设——制定规范职业教育“双师型” 教师标准的职业资格 | 171 |
| 三、跨界的机制建设——制定激励职业教育“双师型” 教师动机的评价措施 | 178 |

| | |
|---|-----|
| 结语 “双师型”教师研究的跨界思考····· | 188 |
| 附录 A 企业教师资质条例····· | 191 |
| 附录 B 教育部高职高专院校人才培养工作水平评估专业 剖析教师调查问卷(样卷)····· | 197 |
| 参考文献····· | 200 |

绪论 “双师型”教师研究的跨界视域



当前,我国经济社会发展已进入“深化改革开放、加快转变经济发展方式的攻坚时期”、“建设现代产业体系的重要时期”、“全面建设小康社会的关键时期”、“各项社会事业发展的加速时期”、“科教兴国战略和人才强国战略的重点时期”^①,这些新特点、新趋势对职业教育的改革与发展提出了新要求。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(以下简称《教育规划纲要》)进一步提出了“要大力发展职业教育”的战略决策。一方面,《教育规划纲要》明确指出了职业教育的重要地位,这就是:“发展职业教育是推动经济发展、促进就业、改善民生、解决‘三农’问题的重要途径,是缓解劳动力供求结构矛盾的关键环节,必须摆在更加突出的位置。职业教育要面向人人、面向社会,着力培养学生的职业道德、职业技能和就业创业能力。”另一方面,《教育规划纲要》也为职业教育的前景勾勒了一幅蓝图:“到2020年,形成适应经济发展方式转变和产业结构调整要求、体现终身教育理念、中等和高等职业教育协调发展的现代职业教育体系,满足人民群众接受职业教育的需求,满足经济社会对高素质劳动者和技能型人才的需要。”^②无疑,在今后相当长的一段时期内,我国职业教育改革与发展将面临一个新的战略机遇期。

特别是21世纪已过去了十年,中国与外部世界的互动在一个新的高度与广度曲面展开。全球正处在一个“后金融危机时代”,世界格局加快转换与国际体系深刻转型,引发了新的不确定性与复杂性。世界经济复苏一波三折,前景曲折多变,新一轮的国际化竞争更加激烈。在“世界各国普遍采取促增长、保就业、调结构、换方式,扎堆于‘绿色经济’,使市场份额与新兴产业主导权之争加剧”^③的进程中,为提升和保持国家竞争力,各国更加重视高素质技能型人才培养和高质量职业教育的发展。世界经济合作组织明确提出“为工作而学习”的口号。显然,职业教育对促进就业进而稳定世界经济、增强国家实力,发挥着不可替代的作用。而中国如何能在“后金融危机时代”稳健崛起,已经为中国现代化作出

① 鲁昕.在促进中等和高等职业教育协调发展座谈会上的讲话[Z].2011-6-25.

② 中共中央,国务院.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[Z].2010-7-29.

③ 陈向阳.当前国际形势与中国外交[J].思想理论教育导刊,2011(4).

了基础贡献的职业教育将扮演更加重要的角色。

改革开放三十多年来,中国职业教育为国家现代化建设,为生产、服务、管理第一线培养了一批又一批的高素质、高技能的人才。职业教育的改革和发展取得了辉煌成就,创造并积累了许多宝贵经验,并初步探索出一条有中国特色的发展职业教育的道路。

回顾这一历史进程,启示良多。科学技术的发展、产业结构的调整、劳动岗位的复合、职业变动的频繁,是影响职业教育生存与发展的外部因素。而职业教育只有主动应对由此引起的从业者的职业资格及其职业能力的动态变化,进一步提高职业教育的质量,才能培养更多适应新形势、新需求的,既能满足社会需求又能满足个性需求的职业人才,才能使职业教育获得更多生存与发展的空间。

总结这一历史进程所获得的诸多经验,可充分认识到,要贯彻落实科教兴国战略和人才强国战略,中国职业教育必须“以经济社会发展需求为依据,坚持以服务为宗旨、以就业为导向,创新体制机制”,由此,职业教育的发展与改革就必须“推进产教结合,实行校企合作、工学结合,促进专业与产业对接、课程内容与职业标准对接、教学过程与生产过程对接、学历证书与职业资格证书对接”^①。

这些经验表明,职业教育承担着重大的历史使命,也提出了一个重大的教育命题。它清新、清晰且清醒地表明,职业教育的发展与改革,涉及两个和两个以上的学习地点,从而呈现出一个不同于普通教育的新角度、新视野和新思维,即“跨界”思考。

一、跨界是职业教育的本质特征

职业教育发展与改革的实践充分表明,作为一种教育类型,职业教育与普通教育的本质区别在于,就业导向的职业教育已跨越了传统学校的界域。如果说,传统的企业培训是定界于企业的一种思考,传统的学校教育是定界于学校的一种思考,那么职业教育必须从定界的思考升华到跨界的思考。这就意味着,职业教育不能只遵从教育规律、认知规律,还要遵循职业发展、职业成长的规律。显然,职业教育最本质的特征,诚如我国职业教育界学者姜大源教授提出的“跨界论”:职业教育是一种“跨界”的教育。^②

“校企合作、工学结合的职业教育”,正是一种充分体现职业教育跨界本质的表述。这意味着:第一,校企合作的办学,必须关注现代企业与现代学校的融合;第二,工学结合的人才培养,必须关注工作规律与学习规律的融合;第三,职业教育的发展,必须关注职业及职业成长规律与教育及教育认知规律的融合。职业教育的发展与改革,要“跳出学校看学校,跳出教育看教育,跳出知识看知识”,也要“跳出企业看企业,跳出培训看培训,跳出技能看技能”,以逐步形成“合作办学求发展、合作育人促就业”的良性互动机制^③。

① 教育部. 关于推进中等和高等职业教育协调发展的指导意见(征求意见稿)[Z]. 2011-6.

② 姜大源. 职业教育立法的跨界思考——基于德国经验的反思[J]. 教育发展研究, 2009(19).

③ 姜大源. 漫话工作过程系统化课程开发的哲学思考[J]. 新疆职业教育研究(创刊号), 2010(4).

由此,“跨界”正是这一跨越了企业与学校,跨越了工作与学习,也即跨越了职业与教育的疆域的教育本质。因此,职业教育不能只是在学校的“围城”中办学。

二、跨界的教育必须有跨界的思考

跨界的职业教育必须有跨界的思考。它至少体现在以下几个方面。

1. 从办学体制机制角度的跨界思考

职业教育强调校企合作,是对跨界的最好诠释。这意味着,职业教育首先要关注企业、行业的需求,培养社会所需要的人才,这是职业教育的起点;但作为一种教育,还要关注学校、个性的需求,培养可持续发展的人。实现这一跨界的需求,必须“推动学校与行业企业建立和完善教育教学指导组织机构,促进行业、企业参与学校教育教学的各个环节,在专业设置、课程教材建设和教学实习中发挥更大作用。促进专业与产业、企业、岗位对接,专业课程内容与职业标准对接,教学过程与生产过程对接,推动企业和学校共同开发专业教学指导方案和专业教学实施方案”^①。但是,这一跨界的思考在实施过程中遇到的问题:一是教育部门与行业、企业没有直接的隶属关系;二是职业院校与行业、企业没有直接的利益关系。因此,从跨界办学的体制机制建设考虑,职业教育的立法是最重要的保障。而跨界的职业教育立法,也就必须基于跨界思考去制定。同时,还要从教育经济学的角度,厘清行业企业与职业院校,是互为主客体的关系。由此,应该赋予职业教育法与教育法以平等地位,应该在重新修订职业教育法及其实施的层面有所突破,以吸引和吸收更大规模的行业、企业的主动参与和积极参加。

2. 从人才培养方案角度的跨界思考

任何一种教育,其人才培养方案的核心是教学,而教学的核心则是课程。职业教育要以就业为导向,既要使学生有能力满足职业工作岗位的要求,还要使学生获得可持续发展的基础。但是,由于职业发展的动态性,人们无法准确地预测现实的职业资格与未来的职业资格之间的变化。这意味着,职业教育要使职业院校培养的学生,在劳动组织发生变化、职业发生变更的时候,具备能够重新获得新的知识和新的技能的能力,也就是可持续发展的能力。为此,要从单纯的知识储备或者技能储备转向能力储备,就必须在职业的功利性与教育的公益性之间、在职业的工作过程与教育的教学过程之间寻求集成。这就要求必须从跨界思考的角度,研究职业教育的课程开发及其实施。近年来,在职业教育特别是高等职业教育改革中创新的工作过程系统化课程,就是一种反对复制技能,反对单纯技能训练,强调综合,强调整体思维训练的课程范式,从而避免了单纯通过拷贝工作步骤进行课程设计的弊病,凸显了课程的职业教育特色。工作过程系统化不是满足于与现实职业资格所涉及的具体的工作过程进行“对话”,而是用发展的观点使个体有能力与未来职

^① 教育部. 关于推进中等职业教育改革创新 全面提高人才培养质量的意见[Z]. 2010.