

# 职教动态与参考

(2021年第7期)

(总第20期)

文艺职院 职业教育研究中心编印

2021年10月29日

## 目录

### ◎政策解读

深入贯彻全国职业教育大会精神 扎实推动职业教育高质量发展..... -1-

### ◎美育评价

以审美素养发展为目标的美育评价..... -8-

### ◎专业群建设

高水平高职院校的范型及其建设路径..... -29-

从专业到专业群：高职院校专业群建设的产业需求逻辑..... -46-

职业教育专业群建构的三维逻辑：产业需求、知识关联及有效治理..... -61-

### ◎教学模式

基于建构主义理念的抛锚式教学模式在高职思政课运用中的思考..... -87-

### ◎产教融合

新时代职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化的现实内涵和行动路径..... -105-



# 深入贯彻全国职业教育大会精神 扎实推动职业教育高质量发展

——教育部有关负责人就《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》答记者问

日前，中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》（以下简称意见），教育部有关负责人就《意见》有关问题回答了记者提问。

**问：请介绍一下《意见》出台的背景和过程。**

答：今年4月，全国职业教育大会召开。习近平总书记对职业教育工作作出重要指示，强调加快构建现代职业教育体系，培养更多高素质技术技能人才、能工巧匠、大国工匠。李克强总理作出批示，孙春兰副总理出席并发表讲话。大会的召开，充分体现了以习近平同志为核心的党中央对职业教育的高度重视，必将有力推动职业教育高质量发展，为全面建设社会主义现代化国家提供坚实的人才和技能支撑。

《意见》是贯彻落实全国职业教育大会精神的配套文件。《意见》起草过程中，开展了扎实的文献研究、专题研究、深度访谈、实地调研，听取了教育行政管理人员、职业院校负责人、师生和专家意见建议，形成《意见》初稿后，征求了有关部门意见。2021

年 4 月，提交全国职业教育大会讨论。会后，结合大会精神和会议分组讨论反馈意见建议，作了进一步修改完善。

**问：请介绍一下《意见》的基本定位和考虑。**

答：《意见》主要围绕贯彻落实习近平总书记重要指示和全国职业教育大会精神，定位于破除职业教育改革发展的深层次体制机制障碍，推动职业教育高质量发展。一是巩固职业教育类型定位。习近平总书记强调要优化职业教育类型定位。《意见》把类型定位作为谋划职业教育工作的逻辑起点，予以巩固和优化。二是构建现代职业教育体系。聚焦高质量发展，树立系统观念，强化职业中等教育的基础地位，高质量发展职业高等教育，稳步发展职业本科教育。三是服务技能型社会建设。要求通过加快建设国家重视技能、社会崇尚技能、人人享有技能的技能型社会，激励更多劳动者特别是青年一代走技能成才、技能报国之路。

**问：请介绍一下《意见》的研制思路。**

答：《意见》牢牢把握职业教育与普通教育“不同类型、同等重要”，在研究教育规律、产业规律和技术技能人才成长规律基础上，着力使职业教育真正成为需求广泛、功能特定的教育类型。《意见》通过系统总结“职教 20 条”以来的改革经验，分析应该坚持和巩固什么，探究应该完善和发展什么，既坚持过

去行之有效的政策举措，更向改革创新要动力，使中国特色现代职业教育体系充分展示出强大的自我完善能力和更为旺盛的生机活力。同时，对接教育强国建设和《中国教育现代化 2035》对职业教育发展的目标要求，聚焦产教关系、校企关系、师生关系、中外关系，切实增强政策举措的针对性、可行性和有效性，通过统筹顶层设计和分层对接、统筹制度改革和制度运行，着力固根基、补短板、提质量，大幅提升职业教育现代化水平和服务能力。

**问：请问《意见》的主要内容是什么？**

答：《意见》全文共 7 个部分 22 条。第一部分“总体要求”。以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，明确坚持立德树人、德技并修，坚持产教融合、校企合作，坚持面向市场、促进就业，坚持面向实践、强化能力，坚持面向人人、因材施教等工作要求以及主要目标。第二部分“强化职业教育类型特色”。通过推动不同层次职业教育纵向贯通，促进不同类型教育横向融通，健全职普并行、纵向贯通、横向融通的培养体系，强化职业教育的类型特色。第三部分“完善产教融合办学体制”。围绕加强职业教育供给与产业需求对接，以市场需求为导向，动态调整职业教育的层次结构和专业结构，健全多元办学格局，协同推进产教深度融合。第四部分“创新校企合作办学机制”。坚持校企合作基本办学模式，通过不断丰富职业学校办学形态、拓展校企合作

形式内容、优化政策环境，创新组织形式和运行机制，形成校企命运共同体。第五部分“深化教育教学改革”。通过强化双师型教师队伍建设、创新教学模式与方法、改进教学内容与教材、完善质量保证体系，构建新型师生关系，强化德技并修、工学结合。第六部分“打造中国特色职业教育品牌”。坚持扎根中国、融通中外，通过提升中外合作办学水平、拓展中外合作交流平台、推动职业教育走出去，增强国际话语权，讲好中国故事、贡献中国智慧。第七部分“组织实施”。要求发挥各级党委总揽全局、协调各方的领导核心作用，强化制度和经费保障、营造良好氛围，确保工作实效。

### **问：如何强化职业教育类型特色？**

答：特色决定生命力。《意见》提出，从巩固职业教育类型定位、推进不同层次职业教育纵向贯通、促进不同类型教育横向融通三个方面强化职业教育类型特色。一是要因地制宜、统筹推进职业教育与普通教育协调发展，加快建立“职教高考”制度，完善“文化素质+职业技能”考试招生办法，加强省级统筹，加强职业教育理论研究。二是要大力提升中等职业教育办学质量，推进高等职业教育提质培优，稳步发展职业本科教育，一体化设计职业教育人才培养体系，推动各层次职业教育专业设置、培养目标、课程体系、培养方案衔接。三是要加强各学段普通教育与职

业教育渗透融通，在普通中小学实施职业启蒙教育，推动中等职业学校与普通高中、高等职业学校与应用型大学课程互选、学分互认。制定国家资历框架，加快构建服务全民终身学习的教育体系。

### 问：请问如何深化产教融合？

答：深化产教融合对于全面提高职业教育质量、扩大就业创业、促进经济转型发展、培育经济发展新动能具有重要意义。要主动适应经济发展新形势和技术技能人才成长成才新需求，完善产教融合、协同育人机制。《意见》从三个方面提出完善产教融合办学体制的举措。一是优化职业教育供给结构。推动形成紧密对接产业链、创新链的专业体系，推进部省共建职业教育创新发展高地，持续深化职业教育东西部协作，启动实施技能型社会职业教育体系建设地方试点。二是构建政府统筹管理、行业企业积极举办、社会力量深度参与的多元办学格局。健全国有资产评估、产权流转、权益分配、干部人事管理等制度，鼓励各类企业依法参与举办职业教育，鼓励职业学校与社会资本合作共建职业教育基础设施、实训基地。三是协同推进产教深度融合。各级政府要将产教融合列入经济社会发展规划。建设一批产教融合试点城市，打造一批引领产教融合的标杆行业，培育一批行业领先的产教融合型企业。

### 问：请问如何推进职业本科教育稳步发展？

答：《意见》提出稳步发展职业本科教育，高标准建设职业本科学校和专业。职业本科教育正处在起步的关键阶段，必须坚持稳步发展，把握好发展节奏。下一步，我们将按照“高起点、高标准、高质量”的总要求，逐步完善学校和专业设置标准、专业目录、学位授予及评价机制等，引导学校坚持职业属性，遵循职业教育规律办学，重点把握好三对关系。一是把握好速度与质量的关系。一方面要强化顶层设计，将职业本科教育纳入教育事业整体规划，明确定位、清晰路径、有序发展；另一方面落实职业本科学校和专业设置标准，严格依规依标、把好学校设置的第一关，推进试点，提升现有职业本科学校办学质量，打造示范，遴选优质高职学校举办职业本科教育，形成一批可复制、可推广的经验模式，切实做到稳中求质。二是把握好规模与效益的关系。有序合理扩大职业本科教育规模，对于职业教育优化体系结构、补齐发展短板至关重要。但与此同时，要避免低水平重复建设，摆脱传统的靠规模上效益的思维定式和路径依赖。职业本科学校和专业优先在高端产业亟需领域、新技术革命领域布局，优化学校人才供给和产业人才需求匹配度。三是把握好守正与创新的关系。“守正”就是要坚持职业教育类型定位，遵循职业教育办学规律；“创新”就是要率先推进育人方式、办学模式、管理体制、

保障机制改革，发挥引领作用。一方面，坚持产教融合、校企合作、工学结合、知行合一的职业教育办学模式和育人模式不动摇，并不断强化职业教育类型特色。另一方面，坚持以人才培养质量为核心，带动专业、课程、师资、条件和文化建设，推动形成高水平技术技能人才培养体系。

### **问：怎样落实《意见》推动现代职业教育高质量发展？**

答：为确保《意见》落实落地，推动现代职业教育高质量发展，一是要加强组织领导。各级党委和政府要把推动现代职业教育高质量发展摆在更加突出的位置，更好支持和帮助职业教育发展。职业教育工作部门联席会议要充分发挥作用。国家将职业教育工作纳入省级政府履行教育职责督导评价。各省将职业教育工作纳入地方经济社会发展考核。二是要强化制度保障。加快修订职业教育法，地方结合实际制定修订有关地方性法规。新增教育经费向职业教育倾斜。严禁以学费、社会服务收入冲抵生均拨款。三是要优化发展环境。加强正面宣传，弘扬劳动光荣、技能宝贵、创造伟大的时代风尚。打通职业学校毕业生在就业、落户、参加招聘、职称评审、晋升等方面的通道，与普通学校毕业生享受同等待遇。加大技术技能人才激励力度，提高技术技能人才社会地位。

**（来源：教育部，2021年10月12日）**

# 以审美素养发展为目标的美育评价

赵伶俐，文琪<sup>1</sup>

**摘要：**美育评价是撬动面向人人的学校美育实施与发展的杠杆，其评价标准就是美育目标，即“提高学生审美与人文素养”。近年来，全国试点开展了“艺术素质测评”，这属于美育评价的重要部分，但不是全部。将国家规定开设的音乐课、美术课纳入学业考评，是推动学校美育的第一抓手，但也非美育实施和美育评价的全部；且其在评价模式和方法上，多采用事后总结性评价、笔答法等，或配以类似专业艺术技能表现的方式进行，也有悖于面向普通学生的美育，以及必须是通过审美活动和美感体验为主线来进行的特性和规律。因此，如何以“审美素养”发展为目标，以体验式过程性评价为主导，充分利用智能化技术并伴随美育实施，随时随地收集分析数据和给予评价、反馈、调控和管理等，已经是新时代美育迫切需要完成的一项艰巨而意义非凡的任务。

## 一、背景与问题

如果说教育目标是学校教育的第一支点，那么教育评价就是撬动学校教育发展的第一杠杆。“给我一个支点和一个足够

<sup>1</sup> 赵伶俐，西南大学教育学部教授，博士生导师；文琪，西南大学教育学部博士生。

长的杠杆，我就可以把地球撬起来”（古希腊阿基米德语），关键是这条杠杆的“支点”是否得力且有“足够的长”。

十八届三中全会审议通过的《中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定》阐明要“改进美育教学，提高学生审美与人文素养”。“改进美育教学”针对的是美育实施；“提高学生审美与人文素养”也就是对当今学校美育目标最概括、准确且简明的表述，而“审美素养”就是这个目标支点最核心着力点。国家为全面加强和改进学校美育，反复指出“提高学生审美与人文素养、促进学生全面发展”，“以提高学生审美和人文素养为目标”，“弘扬中华美育精神，以美育人、以美化人、以美培元，把美育纳入各级各类学校人才培养全过程，贯穿学校教育各学段，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”等。为落实这一国策，教育部连连发布相关文件，如 2014 年的《关于推进学校艺术教育发展的若干意见》等。系列文件和全国试点，有力推进了学校艺术教育的快速发展，尤其是中小学体育、音乐、美术课程“开齐开足”的落实，这种效应有目共睹，但也引发了一系列疑问。

为什么国家文件用“美育”，教育部文件只针对“艺术教育”？生活经验告诉我们，并非所有艺术都是美的，而美的事物也远不止艺术。诸多关于美的理论也“不光解释为什么绘画和交响乐很美，同时也解释为什么（有些）落日和花草也很

美”，还解释社会美，乃至科学美。美育等同艺术教育吗？艺术素质测评等同审美素养测评吗？种种事实、理论和观念矛盾，为美育实施与推进，也为艺术素质测评等带来了不少困扰。

“学生艺术素质测评相关措施还未成熟，仍旧有许多的问题存在。”那么，该如何看待、解释和协调解决这些矛盾，最终“将这些问题一一理清，进而去一一解决掉”呢？

第一个必须回答的问题就是：美育评价的目标即美育目标，究竟是艺术素质，还是审美素养？

## 二、美育目标：艺术素质抑或审美素养

教育目标（教学目标）是教育者（国家、社会、学校、教师等）“所预期的学生的变化”，“反映了一定社会对受教育者的要求，是教育工作的出发点和最终目标，也是确定教育内容、选择教育方法、检查和评价教育效果的依据”，也可以说是评价学生发展水平的“参照系”。之后出台的相关文件，也是以艺术教育和提高“艺术素质”为要，而美育和“审美素养”则含混其中。如，《深化新时代教育评价改革总体方案》（2020）立意建立“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”的五育评价体系，“改进美育评价”部分就表述为，推动高校将公共艺术课程与艺术实践纳入人才培养方案，实行学分制管理，学生修满规定学分方能毕业”。可见，将艺术类科目纳入学业考试的意图很明确，但“审美素养”变成了

“艺术素养”，显然，美育的目标和评价范围被局限了。本来“全面提升学生感受美、表现美、鉴赏美、创造美的能力”，就是对美育目标的“审美素养”的分解，但意图含糊。同年底配套颁布的《中国教育监测与评价统计指标体系》（2020），意在“更加关注促进全员育人、全过程育人、全方位育人和深化教育评价改革……新增思想政治教育、劳动教育、体育美育、家庭教育、终身教育等相关指标”，全评价指标有 120 条，但美育方面仅三条且都是基础硬件指标，如“56. 每百名学生拥有美育专任教师数”、“83. 中小学音乐器材达标率”和“84. 中小学美术器材达标率”，离美育实现“全员育人、全过程育人、全方位育人”的理想，距离尚远。

在艺术素质测评的执行方面，尽管类似“艺术教育美育的一个组成部分”，艺术教育的“根本目的是为了提高学生审美和人文素养并使之进行‘艺术化生活’”等的政策和理论说明屡有出现，但依然还是受到了过去多年艺术功利性目的与方法的影响。一是直接按照艺术测评试题进行艺术备考训练，助推了“艺术素质测评的功利化、教条化和一刀切倾向”，音乐、美术教育成为一项新的应试科目；二是用一张题卷一把尺子一个分数为学生或学校定等分类，让艺术教育再次沦为仿“专业”的“筛查”、“选拔”或“淘汰”学生和学校的工具等，出现了初期就有学者担心的“只能继续扩大了差异和不

公”；三是有些地区的“艺术素质测评”，实际上已经远远落后于当地很多学校在“全面加强和改进学校美育”以提高“审美与人文素养”方面而进行的自主实践，因此也更难谈得上有助于实现“美育是审美教育，也是情操教育和心灵教育，不仅能提升人的审美素养，还能潜移默化地影响人的情感、趣味、气质、胸襟，激励人的精神，温润人的心灵”，“美育与德育、智育、体育相辅相成、相互促进”，“美是纯洁道德、丰富精神的重要源泉。美育是审美教育、情操教育、心灵教育，也是丰富想象力和培养创新意识的教育，能提升审美素养、陶冶情操、温润心灵、激发创新创造活力”等功能。

任何教育目标的确定都有来源，“有些来自关于学科内容性质的观点，有些来自全社会的状况与趋势，有些则来自关于学校与美好生活的一整套哲学命题”，而国家所预期的“提高学生的审美与人文素养”的美育目标，是合乎美育学科性质、社会发展趋势和“人民对美好生活的向往”等这三个层面需求的综合反应。“审美素养”作为这些目标构成（当然也含“艺术素质”）的最要害部位，当然也有了最丰富的内涵。对此做进一步分解，我们就可以得到美育评价指标体系（如图 1、图 1 所示）。

上述美育目标与评价指标体系（图 1，图 2），涵盖了面向全国小学、中学、中职中专、高职高专和普通高校、艺术高

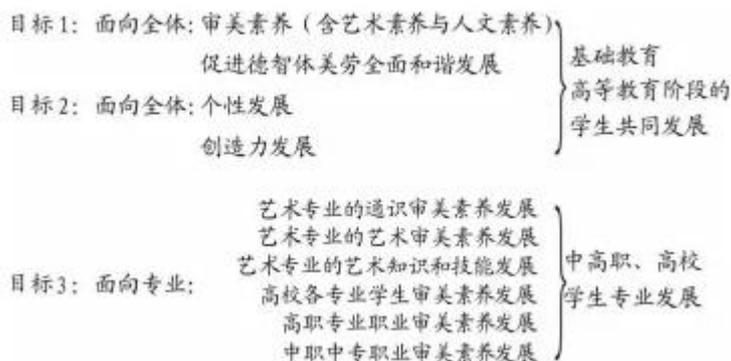


图 1 美育目标体系与美育质量三层结构

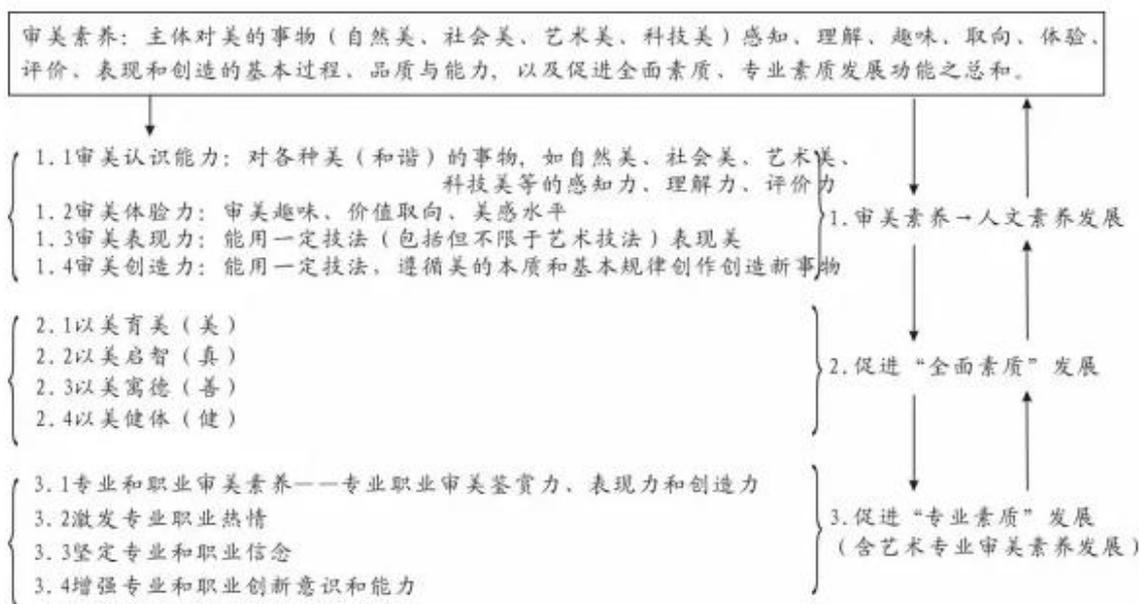


图 2 美育目标与评价指标体系——审美素养、人文素养、全面素养、专业素养

校及其艺术专业的美育目标（图 1），即审美素养发展目标与指标体系（图 2）。图 1 的第 1 层“审美素养”是最基础标准，包括：对共同具有“和谐”本质但在表现方式上又各异的各类美的事物的感知、理解、评价等审美认识力（1.1）；对这些事物的审美趣味、选择（价值取向）、美感水平等审美体验力（1.2）；

用一定技法或力所能及的方式（包括但不限于艺术技法）将自己感受到的美表达出来的审美表现力（1.3）；用一定技法和方式，遵循美的本质（和谐）与规律（建构和谐的法则）创作和创造美的新事物的审美创造力（1.4）。需要特别说明的是，在如此多元多层次的“审美素养”中，最核心的是审美体验力中的“美感体验”水平。第 2、3 层次指标体系，就是基于“审美素养”提升促进人文素养的养成，并拓展影响学生“全面素质”和“专业素质”发展。从操作来说，只要将学生“审美与人文素养”发展数据库，与大学生德智体全面发展数据库（如公共课程和通识课程成绩）、专业发展数据库（如专业基础必修、选修等课程成绩）相链接，就可以分析“审美与人文素养”发展与学生全面素质、专业素质、个性特点、创新素质等发展的相关程度。

本指标体系也从一个侧面反映了以“提高学生审美与人文素养”或“审美素养”（艺术素养和人文素养伴随其中）为目标的美育评价的整个基础，就是面向人人的通识美育实施体系，兼容艺术美、自然美、社会美、科学美等，即凡吻合美的本质属性的，都可以是美育的内容，相应美育课程及其教学样式，也必是多样的，概括而言就是“大美育”；“审美素养”作为美的欣赏力、表现力和创造能力的培养与全面素质发展之

间相互关联的中介品质，其评价方法也理当比任何领域的教育评价都复杂多样。

在此，笔者很有必要特别说明一下“素质”和“素养”两者的联系与区别。“素质”（quality）指的是一个人应该具有的基本品性。“艺术素质”测评是就一个人是否具有了基本艺术品性而进行的测评，结果性较强；而“素养”（accomplishment）指的是基本品性养成过程与结果，相比结果，过程更重要。面向全体学生的“审美素养”测评，更强调的是对学生审美基本品格养成过程的评价，结果的个体差异会很大，但对于普通学生来说这并不那么重要，仅供美育和美育教学的改进参考而已。

这个大前提确定后，评价模式与方法就是决定因素了。

### 三、教育评价模式与美育评价模式

教育评价有诸多模式与方法，但都可以归于“常模评价”和“目标评价”两种基本模式，各种具体评价方法都由此而派生。因为美育目标的复杂性、内容的多样性，以及美与审美活动的特殊性等，美育评价的模式与方法必须慎选慎用。否则，不仅很难达到以评价促进学生“审美与人文素养”发展之目的，反而还会阻碍美育的实施。在全国范围试点的“艺术素质

测评”，有不少地区就遭遇了这样的尴尬。因此，艺术素质测评也成为近年来美育界和教育界特别关注的又一大热门话题。

一是常模评价。它源于心理学领域的以“常模”为标准（参照）的测评模式，始于 1905 年法国 A.比纳（A.Binet）创编的智力测验。其基本方法是从大量范围的人群中收集资料和数据，求得一个“常模”，即同类人群的平均值和标准差；然后以常模为标准（又称参照尺度、量表）来测评和比对学生或个体的特征或水平：与常模接近的是正常；低于常模两个标准差的是低常，如低常儿童；高于常模两个标准差的是超常，如超常儿童。常见的儿童身高体重发展测评，就属于这种常模评价法。历经 100 多年，各国专家编制了大量有常模的量表，如记忆力、注意力、思维力、价值观、情绪态度、成就动机，乃至专业或非专业的音乐素质、美术素质等量表，为心理测评提供了不少工具。这些量表也常用于教育评价和教育研究领域，如大型的标准化考试、各种竞赛性考试等。在艺术人才的选拔领域，也有一系列考评模式和相应测评量表等。但是，有些教育内容和目标并不适合这样的评价模式，例如目前面向人人的“艺术素质测评”等。这类测评不是为了选拔或淘汰，而只是为了了解学生情况，促进每位学生的发展，因此也不需要严格的科学意义上的“常模”。但是，如果硬要建立一个未必准确的常模（标准），又与教育“目标”本身缺乏关联，直接将一

个学生或一所学校的数据与这个未必合理的“常模”比较，从评价方式与结果上，都会让教师和学生难以接受，甚至产生抗拒。这也是目前“艺术素质测评”遭遇尴尬的一大原因。

二是目标模式。它源于教育学领域，是以教育“目标”为标准（参照）的测评。1940年，美国学者 R.泰勒(R.W.Tyler)在负责对一项“八年研究”的教育实验进行成效测评时，提出了“教育评价”这一概念，并确定了具体评价步骤。1956年，美国学者 B.S.布鲁姆(B.S.Bloom)完成了“教育目标分类学”和“认知目标分类”，后来与其他学者陆续完成了“情感目标分类”和“动作技能目标分类”，合并构成了“三维目标”，使以教育目标为标准的教育评价发展得更为成熟。目标参照评价，也称达成度评价。学校教学评价多属于此类。其重要前提是确定评价对象的“目标”是什么。21世纪初起始的中国最大规模的基础教育新课程改革，至今大家耳熟能详的就是认知、情感、行为“三维目标”，但却忽视了以国家全面发展教育方针来建立“全面发展目标体系”。今天的美育，本来也应该明确以“提高学生审美与人文素养”为目标，而不是简单地以“艺术素质”为目标，来建立美育评价指标体系等。目标不准确，直接就会导致评价依据和指标错位，评价模式和方法选用不合理。当然，出现这样的问题也是因为教育评价理论、模式

与方法掌握不充分所致。这也是目前美育评价，严格来说是“艺术素质测评”遭遇尴尬的另一大原因。

三是学业评价，通常也称学业考试。它是指以一门学科的知识或教学内容为标准的测评方法，也可以说是介于常模和目标之间的一种评价模式。事先被认定是正确的“知识”，就可以看成是一种知识常模，评价方法就是看一个人知识的掌握与这个正确知识之间的正误距离。同时，知识的掌握也是教育、教学或学习的一项重要“目标”，以这个目标为标准，看教学和学习的目标达成度。“师者，传道、授业、解惑也”（韩愈《师说》），其中“业”，即知识的意思。学业评价在中国有着悠久历史：秦汉时期就有设科（分科）对太学生进行入学和毕业考试；到公元 606 年，隋炀帝建立了以选拔和培养官员为目的的“九品中正”科举考试制度；到唐代科举制体系已经相当完整；宋代朱熹选注四书《大学》《中庸》《论语》《孟子》，成为科举必备和必考科目。科举考试制度沿用了 1300 年，直到 1905 年清廷诏准废除。尽管至此课程和内容改变了，但学业考试一直还是我国，也是世界各国普遍使用的教育评价主导方式。学业考试以确定和客观的“知识”作为标准，一般来说在教材或课程标准中都会有明确定义和界定，且便于操作，因此是当今中外各国都用得比较多的、较能为人们普遍接受的教育评价模式。学业考试不仅在教学过程中可以使用（如形成性

评价方法），也可在中考、高考、各种职业考试中使用（总结性评价方法），还可作为“常模”和“目标”，进行学习优缺点分析判断（诊断性评价方法）。

因此，落实美育评价，首先考虑将国家规定的音乐、美术等美育课程学习，如语文、数学、外语等学科一样，都纳入学业评价，进而再纳入中考和高考。从学科课程和教学角度来说，这是合理的。美育课程学业考试是美育评价的一种最基础的方法，如果不评价就意味着可做可不做，不考试就意味着可学可不学。哪些艺术或美育知识适合学业考试，哪些不适合，需要认真区分对待。至今，全国已有 8 个省份开展了艺术进中考试点，之后应该进一步做适应化改造，尽快在更大范围推进。美育课程学业考试模式和具体考试方式，还都要进行适应化选择与改造。

即使相同的学业评价模式也有各种具体的学业考评方法，在美育评价中都要谨选慎用，或进行适应化选择和改造。特别要注意的是：一是这是作为美育评价的初级方式，不能是美育评价的全部。因为它不是以美育目标为考评依据，故难以反映美育目标达成度和发现所存在的根本问题，因此也无法为教育或美育的发展提供根本性策略。二是面向人人的普及性、诊断性、形成性学业考试，不是用于选拔和淘汰的工具，切不可将“面向专业”艺术教育的人才培养方式和评价方法应用于此；

或以仿专业“艺术素质测评”等，来替代普及性美育评价；也不能像通常的语文、数学等学科考试那样，只采用笔试法。目前，一些来自权威机构的艺术素质测评，也还是笔试占绝对主导，活动性考试部分则有很强的专业痕迹。三是同一科考试，也应该提供多种考试方法供学生选择。学生可以选择笔试，在掌握一定审美知识的基础上，用书面语言来表述审美理解、审美体验和审美评价的水平；也可以选择艺术表演或可以参加自然审美、社会审美、科学审美活动，以有一定显示度的方式参考。让学生按照自己所擅长的方式来表达美，来积极愉悦地参加美育学业考试，这合乎“各美其美”的原则，还能充分调动学生参加美育考试的积极主动性。

美育评价模型确定以后，选择具体的适应性的美育评价方法，就十分重要了。

#### 四、美育评价的适应性方法

教育评价模式派生出的方法种类繁多：根据评价对象，可分为相对评价、绝对评价和个体内差异评价；根据评价标准，分为常模参照评价与教育目标参照评价；依据评价功能，可分为诊断性评价、形成性评价、终结性评价；依据评价范畴，可分为整体评价和单项评价、群体评价和个体评价；依据评价级次，可分为高等学校评价、高级中学评价、义务教育学校评价、学前评价；依据评价学校类别，可分为普通学校评价、职业学

校评价、专科学校评价、师范学校评价、特殊教育学校评价；依据评价者身份，可分为他人评价与自我评价；根据评价方法，可分为量化评价与非量化评价等。

总结性评价、形成性评价与诊断性评价是由 B.S.布鲁姆等人提出的、已被中外教育界广泛认可和使用的三种最重要的评价方法，共同体现了教育评价的重要功能，即对教育教学效果及过程的优劣判断。

一是总结性评价，也称事后评价或终极评价或静态评价，这是最早惯用的评价，指“在学习或者教学之后，就学习和教学的效率，对学生、教师或者课程编制者做出判断”。如果这个评价与受评者的某种利益，例如升学、就业、升职等直接相关，重在筛选、选拔、淘汰，以及分等定级等，那么“正是做出这个判断的行动，在学生、教师和课程编制者中，引起极度的焦虑和抵触情绪”。当然，这也不能完全否定这种评级方法的积极价值。总结性评价一经评定后不会轻易更改，适合艺术专业学生招生和毕业考评；如前所论，它不适合面向全体学生，以“提高学生审美与人文素养”（包括“艺术素质”）为目标的普及性美育评价。然而，凡是评价都会引起焦虑，必须将焦虑控制在合理的范围，才可能避免消极的抵触情绪，促进评价成为行为动力。因为，美和审美活动必须强调和尊重个性化与自由度，所以美育评价更应该如此。无论是美育课程的学业考

试纳入中考、高考，还是艺术素质和审美素养测评，要纳入学生综合学习与素质测评档案等，都必须与专业性测评划清界限，为学生留足自由选择的空间，将焦虑和情绪控制在积极范围，以避免在艺术素质测评试点后，反而对美育产生大范围的“极度焦虑和抵触情绪”。

二是形成性评价，也称过程性评价、动态评价。它是指对正在进行的教育活动作出的价值判断，也称过程性评价、动态评价等。其特点是对每一个过程环节甚至细节进行跟踪监测，及时发现问题、及时反馈与及时调改。“还有另一类型的评价，各有关方面——学生、教师、课程编制者——均对之表示欢迎，因为他们感到，这类评价对帮助他们改进各自想做的工作，是非常有用的”，这就是形成性评价。“形成性评价是在形成阶段中进行的，那就要尽一切努力用它来改造这一过程”，“找到各种方法”，把过程中各个环节甚至细节得到的“评价的各个结果”跟被“认为重要和值得为之努力的各个学习与教学目标联系起来”。形成性评价是普遍受到欢迎的一种评价方法，当然也是美育评价适合采纳、“学生、教师和课程编制者”都乐意接受的评价方法。然而，其价值还不是如此简单。在美育评价中，也需要结合美育目标、美育内容和美育教学独有的特点，进行适应性改造，才能更科学、更有效地使用这种评价方法，并将其功能发挥到极致。

三是过程性体验式评价。这应该是对形成性评价进行审美化改造后，更恰当的名称。即伴随着美育的审美活动和美感体验而进行的审美素养测评。美育就是且必须是在审美活动与体验过程中进行的，审美素养也只有在这个过程中才能体现出来的，因此其最适合的评价方式就是体验式过程性评价。“既符合美育特征又较有成效的是‘体验’。所谓‘体验’，需要进入情境，调动各种感官，与对象互动，唤起深度情感，形成共情，从而获得审美享受。这一过程依赖于提升感官敏锐度，正如美学家乔治·桑塔亚纳所说，‘美感教育就在于训练我们去观赏最大限度的美’。”体验式过程性评价应该是适合在任何审美活动、任何美育的形式中进行的，在美育测评或学生审美素养测评中，有着非常重要的价值。然而，评价者要驾驭这种评价方法，不仅要有娴熟的形成性评价理论和操作能力，还要有较高的审美素养和具体审美领域的知识和技能。美育必是通过审美活动且以美感体验为主线来实施的，美育评价也必须遵循美育的这一特性和规律。伴随审美活动与美感体验的实际过程来实施，这就是美育的过程性体验式测评。否则，所测评的既非艺术素质，更非审美素养，而只是知识与情感的回忆结果。

四是诊断性评价。它是指根据标准，对评价对象的现实状况进行比对和价值判断，重在确定优点，发现存在的问题和原因，以便对症下药采取相应的改进手段。诊断性评价其实是总

结性评价和形成性评价中都会用到的方法。换句话说，凡是评价，都具有诊断性，不过在形成性评价中，应用得更加频繁而已。美育的形成性体验式评价，也一样有伴随着学生审美和美感体验过程与结果的诊断性质。

五是个体内差异评价法。这也是应该倡导的美育评价方法。它是指以被评价个体自身某一时期已有发展水平为标准（为参照），对现有发展状况进行对比和判断的一种评价方法。简单地说，就是自己与自己进行比较的评价。比较的内容，包括个体身心因素、某些侧面之间的比较、现有水平与过去水平的比较，例如他的美术审美素养与他的音乐审美素养比较，审美素养与道德素质、科学素质比较等。它的最大优点是在充分尊重个体差异的基础上，更切实地判定个体的发展、长处和不足，以扬长避短施教、因材施教，而且还能适当减轻与他人比较和在群体统一评价中的压力。有位教师巧妙利用这个方法，把凡是有进步的作文都判为 A，这大大激发了学生写作文的积极性，主动争取超额完成教师布置的作文量，几年后，学生的作文水平比同年级的学生高出很多，且各具特色。对于美育评价，因为美的种类与审美活动的丰富多样，且与人的身心条件和个性选择高度关联，所以采用个体内差异评价法，更有利于激发学生的学习动机和兴趣。

总之，无论选用什么方法，都应该力求合目的性、合规律

性，且具可行性。换句话说，评价的方法与手段必须与评价的对象或内容相适应。评价的对象或内容不一样，需要采取的评价方法与手段也会跟着不一样。以美育目标即“审美素养”的发展为依据的美育测评，包括“艺术素质”（侧重结果）或“艺术素养”（侧重过程）的测评，进一步推之，也包括相关的美育内容与课程、艺术美育内容与课程，以及美育教学过程与方法等的评价，都理当如此。“相关文件的出台及全国各地艺术素质测评工作的开展，使我国艺术教育在发展环境、实施规范性、发展保障等方面得到改善”，但“也存在认识、执行与方式方法层面的诸多问题”，“需将指标内容与过程性评价、终结性评价、艺术活动评价充分融合”，才能通过评价真正达到“提升艺术素质测评实效，促进学生艺术素质培育”的目的。

2020年10月，《光明日报》就“美育如何教，又如何考”，刊登了三位专家的访谈录。其编者按提出：“当前，我国已有多地实行美育中考改革，美育进中考的试点范围逐渐扩大。未来，美育如何教，又该怎样考？乡村美育能否走出一条特色道路？美好政策与现实落地之间，应该避免哪些误区？”作为其中一位被访者，笔者认为：“只要美育目标确定了，美育定义和范围确定了，美育教学特点和适应性评价方法确定了，其实这一切问题，都可以迎刃而解。”换句话说，就是如果在理论上什么是美育、什么是美育目标都模糊不清，那么为何考评、

考评什么、如何考评、谁来考评等一系列操作问题，就难免纠结。“只要坚持以‘提高学生审美与人文素养’为目的，开设美育规定课程（必修）和丰富的美育特色课程（选修），不限考科，不依赖专业模式来出题和限用书面试题等，就一定能将考试压力转化为展现个性美的动力，一定会激发出学生、教师、家长协力参考的巨大热情和创造力。”至于农村学校，其实“目前已经有不少农村学校，充分利用乡土资源，开设泥塑、根雕、石艺、草编等课程，非常富有创意和美感，在此特别推荐读者们到重庆市北碚区柳荫镇废弃粮仓改建的全国首家‘学校乡村美育博物馆’参观，看看面向全体普通农村中小学生乡村美育，是如何坚持 20 余年实施美育的。如果能明确美育目标，放宽美育考试科目，认同多样的考试方法等，那就是对这些农村学校因地制宜，就地取材，八仙过海，各显神通实施美育的支持和认可，也能有效缓解农村艺术教师不足的矛盾”。当前，更重要的还是如何通过评价切实推动农村中小学美育的实施。而过程性、体验式、多元化的“这种崭新的学业考试方式，美育评价方式”，才最能体现美、审美和美育自由与创造的本性，包容城乡学校的共性与不同性，“各美其美，美美与共”，焕发出新时代学校美育的勃勃生机！

## 五、美育评价的智能化杠杆

国家对现代化科技手段用于美育评价，给予了特别关注，

“鼓励各地运用现代化手段对美育质量进行监测”（国办〔2015〕71号），要“利用现代技术手段促进客观公正评价”。“面向未来”GAE全球儿童与青少年美育发展峰会（2019）在北京举行，来自全球的15位中外专家，对美育标准、评价体系与方法进行了专题讨论，有专家也特别指出“要推动美育成为多学科对话的领域，同时运用基础技术手段和硬件设备对教学成果进行研究和数据分析”等。智能化技术是让美育评价迈向现代化、系统化、客观化、多学科整合与对话等的支撑力量，是为美育评价这支撬动美育实施与发展的杠杆赋能，使之具有更强力度的科技杠杆。

这个智能化大美育系统的平台可以轻易实现以常模、目标和知识等为标准的各种评价模式，以及形成性评价、体验式评价、诊断性评价和总结性评价等各种评价方法的有机结合、交替使用，做出大数据分析与判断。平台不仅可以随时随地测评美育是否提高了学生的“审美与人文素养”（包括“艺术审美素养”“自然审美素养”“科学审美素养”“道德审美素养”等），还可以连接学生“德智体美劳”课程学习成绩，以及职教高教的专业课程学习成绩，分析“审美素养”或“人文素养”与“全面素质”“个体素质”“专业素质”发展之间的相关性，更进一步是还能促使美育目标（质量标准）、美育课程（实施渠道）、教师美育教学、学生审美化学习、学校家

庭社会美育资源、各级各类美育管理等各大因素或板块间的关联。只有平台建立了高校美育、基教美育、职业美育、特教美育、社会美教、家庭美育等的分层目标与各级各类课程、教材、教学、学习等之间的有机联系等,才能随时随地收集和分析(用测评公式)来自各个部分过程与环节的数据,及时评价并为美育实践和管理提供反馈信息,及时调控美育目标,改善教学过程、方法与学习行为。如此,也打造了一支能够实现美育教学与智能化深度融合的“师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质美育教师队伍”。再通过互联网辐射和定位到每个农村学校和每个农村教师与学生的审美学习与发展过程中,智能化大美育系统平台也当然就会有效加快推进边远贫困地区农村学校美育教学质量的提升。

其实,智能化大美育系统平台也就是一个与互联网和智能化技术深度融合的,囊括了整个学校美育构成因素,贯穿学校教育全过程的,还有可能拓展为兼容德智体美劳五育并举的新时代智能化大美育实施与评价体系。再进一步,还可以“强化信息资源深度整合,打通经济社会发展的信息‘大动脉’”,将五育评价体系纳入社会全面发展的评价体系中,实现“以教育现代化支撑国家现代化”的重要任务与使命。

(选自:湖南师范大学教育科学学报,2021年第3期)

## 高水平高职院校的范型及其建设路径

徐国庆<sup>2</sup>

**摘要：**特色高职院校建设计划是我国高职教育下一步内涵发展的重要举措。然而国家示范、骨干高职院校建设完成后，我国高职教育内涵发展进入了高原期。在内涵建设尚处于比较迷惘状态的背景下，如果没有明晰高水平高职院校的关键特征与建设路径，特色高职院校建设计划很可能难以取得突破性成就。综合多方面分析，高职院校内涵建设的关键抓手和突破口是“研究”，从“建设”到“研究”，是高职教育内涵发展范式的转变，这种高职院校可称为“研究型高职”。基于研究的发展思路要求拓展项目建设周期、搭建研究所需要的硬件平台、系统规划重要研究领域，以及构建促进研究的文化与制度。

**关键词：**高职教育内涵建设；研究型高职；建设路径

2018年1月，教育部印发了《教育部2018年工作要点》，提出启动“中国特色高水平高职院校和专业建设计划”，其目标是建成一批高水平高职院校。该计划对于内涵建设已经历了几年平稳期的高职院校来说无疑是一个发展的重要机遇，然而它能否带来我国高职教育发展水平的又一次重要提

<sup>2</sup> 徐国庆,华东师范大学教育学部教授.

升有赖于对特色高职院校本身内涵的理解。如果特色高职院校在建设内容上与国家示范性、骨干高职院校相比没有重要突破，那么其预期的建设目标就难以达成，而高职院校也将丧失重要发展机遇，与本科院校发展水平的差距将进一步拉大，会给我国整个职业教育体系的稳定带来隐患。

### 一、当前高职院校内涵式发展的迷惘

内涵建设在高职教育发展中历来备受重视。我国高职教育完成规模的基本发展后，提升高职院校的办学内涵与人才培养质量，便成了其进一步发展的主题。从 2006 年开始，教育部陆续推出了国家示范性、骨干高职院校建设计划，以课程建设为基本内容，通过规范课程并强化其质量，明显地提升了高职院校人才培养的职业特色与水平，实现了高职院校内涵发展的重要突破。首批国家示范性高职院校建设结束后，人们便开始热议“后示范”发展问题。然而讨论并没有获得清晰的结果，尽管此后高职院校普遍对内涵建设仍然极为重视，地方教育行政部门也不断推出了一些局部性的建设计划，如品牌高职专业建设、优质高职院校建设等，但高职教育的内涵发展陷入了迷惘状态，低水平重复建设比较多，建设的效果并不是很明显。陷入迷惘状态的主要原因是对于下一阶段高职院校内涵建设的核心内容与思路不明晰。

### （一）课程建设难以体现水平差异

课程建设被高职院校普遍理解为内涵建设最为核心的内容和抓手。国家示范性、骨干高职院校建设时期，课程建设的主要内容是打破学科体系的课程组织框架，转向工作体系的课程组织框架。由于这两种课程模式在形态上差别很大，因而建设成效突出。然而当高职院校课程实现这一基本转向后，人们便发现课程建设难有进一步发展。因为课程建设总是离不开人才培养方案、课程标准、教材、教学资源等基本要素，不同高职院校之间围绕这些基本要素开发出来的成果往往水平差不多，难以明显体现出不同高职院校之间的水平差异。面对这一困境，一些新颖却没有经过充分论证的课程、教学概念在高职院校被迅速、广泛地接受，如翻转课堂，结果有时反而造成教学质量的下降。

### （二）研究难以产生有重要影响的成果

国家示范性、骨干高职院校建设后期，在课程建设难以再取得重要突破的背景下，有些高职院校开始把关注点投向了研究。经过艰辛努力，一些高级别课题开始落户高职院校，一些高水平杂志开始频频刊登高职院校作者的论文。统计发现：2016年362所公办高职院校共在4家职业教育核心期刊及18家与高职教育相关的高教核心期刊上发表高职教育科

研论文 1224 篇，占教育科研论文总量的 41.02%。高职院校开始进入曾经是本科院校专属的领地。为体现研究的应用性特点，高职院校普遍重视技术和产品层面的研发，近年来高职院校的专利数激增，统计发现：2012—2015 年高职院校专利数共 404335 件，以实用新型专利为主，呈逐年大幅度增长趋势；发明专利数较少，但也呈逐年递增趋势。有的高职院校把技术研发作为办学特色进行建设。研究工作的推进对高职院校内涵建设产生了一些推动作用，然而受教师和学生研究水平限制，高职院校的研究成果虽然数量有明显提升，但质量总体不高，有重要研究贡献的成果极少。研究在高职院校内涵建设中应该处于什么位置，对此人们尚未获得清晰认识。

### （三）校企合作难以进一步突破

校企合作是职业教育办学的基本要素，校企合作水平会影响到高职院校许多办学要素的发展。党的十九大报告中涉及职业教育的内容主要有两项，一项为现代职业教育体系，另一项为产教融合、校企合作，由此可见校企合作在高职院校内涵建设中的重要地位。过去 10 多年的发展中，绝大多数高职院校把校企合作作为办学的核心要素进行建设，合作内容主要是企业为高职院校学生的实践教学与就业提供支

撑，并取得了明显进展，形成了一批以校企合作为办学特色的高职院校。然而发展到现在，高职院校普遍感到校企合作在人才培养这一维度上再难以形成新的明显特色。在此期间，有的高职院校积极探索了校企合作的新内容，尝试与企业合作进行产品和技术研发，但没有形成足够的规模和有影响的成果。因此，校企合作如何进一步发展，高职院校仍然感到比较迷惘。

#### （四）师资队伍量的提升难以带来质的变化

师资队伍建设作为学校办学的关键环节，备受高职院校重视。在师资队伍建设方向上，高职院校的认识普遍比较清晰，就是在努力提高教师实践能力、建设双师结构师资队伍的同时，大幅度提升高水平教师的数量，如高学历教师、高职称教师、高层次人才计划教师。虽然高职教育作为职业教育体系一个组成部分，要求其教师有很强的实践能力，但高水平教师对于提升高职院校的高等教育属性来说同样非常重要。通过付出巨大努力，许多高职院校高水平教师拥有量有了明显增加，然而目前普遍面临的问题是，这一增加往往只是统计数字的变化，教师的实际水平并没有明显提升，即这些教师在教学质量、课程建设、科学研究、品牌提升等方面所发挥的作用比较有限。

## 二、高水平高职院校的关键特征

特色高职建设计划能否取得成功，关键取决于对建设目标的构想是否明晰，建设内容是否抓住了未来高职院校发展的关键环节。在高职教育内涵建设处于比较迷惘的状态下，如果没有明晰高水平高职院校的关键特征与建设路径，特色高职建设计划很可能难以取得突破性成就。那么高职教育下一阶段内涵发展的突破点在哪里？

为了走出内涵发展的迷惘状态，高职院校一直在积极寻找有效路径，普遍采取的策略是寻找支撑内涵发展的新概念，如有的院校开始热衷于国际专业认证，有的院校把现代学徒制作为人才培养模式改革的突破口等。寻找一些有实质价值的新概念，有时对高职教育内涵发展的确能起到重要推动作用，如现代学徒制。然而学校作为一种特殊的社会机构有它自身的特点，那就是其发展水平更多地取决于赋予了办学要素什么样的内涵，而不是靠一味追求新概念形成的。任何一种类型的学校，其办学的基本要素都是比较接近的，如设施设备、师资队伍、研究、课程、教学、校企合作等，只是有些类型的学校由于功能不同，在个别要素的重要性上有特殊要求，如高职院校特别重视校企合作。

在办学基本要素上，高职院校是否还有建设空间，是否有能力在办学基本要素的建设上进一步取得突破？本研究的回答是，不仅有空间，能突破，而且应当突破，也只有努力取得突破，高职教育内涵建设才能迎来崭新的未来。①在课程建设方面，目前只是完成了人才培养方案、课程标准、教材等课程要素的初步建设，即课程的这些基本要素已经有了，其建设的质量水平却远远不够，极少有高职院校的人才培养方案是建立在深入、科学的人才培养路径研究基础上的，极少有课程标准是建立在课程研究与知识开发基础上的，极少有教材具有经典意义，至于教师的教学资源，也远没有达到丰富、有效的建设水平。课程建设要实现这一突破，关键在于建设思路要从课程编制转向课程研究、课程开发。②在研究方面，高职院校研究成果的质量总体不高，有时让许多高职院校领导对高职院校研究的发展缺乏信心，然而近年来高职院校招聘的新教师普遍拥有硕士以上学历，其中相当一部分教师拥有博士学位，研究成果质量不高并非是教师缺乏研究潜力，而是缺乏所需要的研究平台，以及没有找到适合他们的研究课题和方法。而这一研究状况的形成，与高职院校各专业缺乏优秀的专业带头人相关。③在校企合作方面，目前校企合作的内容主要是人才培养，然而校企合作培养人才进行的精细化程度远远不够。如工作场所的知识尚未

系统开发出来，对工作本位学习的安排总体上还处于比较粗糙的水平。除了人才培养过程的进一步细化，下一步校企合作内容的突破应当放在产品与技术研发方面，高职院校必须在这一维度的建设上取得重要突破。高职院校在校企合作产品与技术研发方面有巨大发展空间。④在师资队伍建设方面，高职院校自然也有着巨大的努力空间。高水平教师没有表现出高水平能力、发挥高水平作用，不是因为教师们自身能力不足，而是由于有些高职院校的管理体制“官本位”色彩很严重，没有真正形成尊重教师、尊重智慧与创造的管理制度；管理权限过于集中到学院层面，专业、教师缺乏科研自由度；缺乏促进持续、集中攻关的研究机制，缺乏对重要课题进行研究所需要的平台与条件，因而难以取得重要研究成果。

高职院校内涵的进一步建设不能在原有基础上继续徘徊，把新的重要建设行动变成了原有材料的重新整理与填报，使高职院校在大量低效、无用的繁琐建设任务中丧失了重要发展机遇；也不是一味地去寻找全新的建设内容，用一些非常时髦却无实效的概念来掩盖内涵的贫乏，而是要用新的视角去看待常规的办学基本要素，努力赋予每种要素全新内涵，在原有建设基础上把高职院校内涵建设真正推向深

处。高水平高职院校的建设内容是全面的，但高职院校要走出目前内涵建设的迷惘状态，不能在所有办学要素上平均用力，而是要有突破口。这个突破口是什么？从以上 4 个方面的分析可以看出，高职院校内涵建设的关键抓手和突破口是“研究”，课程建设的突破需要研究、高质量研究成果的产生需要研究、校企合作的深化需要研究、高水平师资队伍的形成更是需要研究。从“建设”到“研究”，是高职内涵发展范式的转变，只有围绕这一思路才能发展出真正具有标杆意义的高职院校。这种高职院校可称为研究型高职。研究型高职的形成应当成为特色高职建设的核心目标。

什么是研究型高职？“研究型”这一原本属于本科院校区分学校类型的概念是否适合高职？研究型高职与研究型大学有什么区别？是否可能建设出研究型高职？以研究为核心是否会弱化高职院校的人才培养功能？提出研究型高职这一概念，可能会遭遇到较多质疑。把这些问题综合起来，本研究的观点是：研究型高职可界定为以研究为内涵建设关键驱动力的高等职业教育办学形态；研究本身是促进人才培养的，高职院校只有在研究上取得重要突破，才可能突破高等教育属性不强的问题；研究与人才培养是一对完全可以协调好的矛盾，其关键在于平衡好评价体系的价值取向；高职

院校的研究自然应区别于本科院校的研究，高职院校的研究不应当追求在纯学术杂志上发表论文，以及追求基础研究课题的获批，而是应当以应用型研究为主，如产品与技术开发，把研究定位于这一层面，高职院校不仅有着广阔的发展空间，而且完全可以取得重要突破。关于高职院校研究的这一定位其实一直以来是高职教育领域的普遍观点，然而目前高职院校的研究有以科学研究为主要追求目标的趋势，他们在与本科院校比获批了多少国家级科研课题，在高水平杂志发表了多少论文，这种偏向应得到扭转。

以研究为中心的高职内涵建设思路要确立 4 个基本意识。①精品意识，即在内涵建设的各个领域均要有追求精品的意识。高职院校经过 20 多年的建设，各个办学要素已基本完善，水平的进一步提高主要体现在对精品的追求。高水平高职评估指标的设计，不应突出内容的完整性，而要突出是否有精品的内容。②创新意识，要打破习惯于模仿或被动听从专家指导的惯性，独立自主地进行内涵建设，努力在各个办学要素的建设中通过研究实现创新，探索出新的高职院校办学形态。③实效意识，创新不是追求表面的新意，以研究为方法的创新是符合科学规律，有实际成效的创新。高职院校的内涵建设尤其要注意革除追求表面效果的习惯，突出

以实际效果来评价创新价值的意识。④可持续意识，要注意选择能在高职院校办学中具有根本意义的问题进行研究，对高职院校发展具有长远价值的项目进行建设，使高职院校内涵建设进入可持续发展轨道。这一意识对于高职院校来说具有现实针对性。

### 三、高水平高职院校的建设策略

以研究为高职内涵建设的抓手与突破口，需要把握好以下 4 个方面。

#### （一）拓展项目建设周期

研究是具有极大不确定性的领域，有重要创新价值的研究成果的产生尤其具有不确定性。但如果一旦研究取得了重要突破，就可以极大地提升高职院校的内涵发展水平。考虑到研究工作的这一特点，以研究为中心的高职院校内涵建设思路，首先要在时间安排上与示范、骨干高职院校建设有所不同，要从 3 年拓展到 5 年。

国家示范性、骨干高职院校建设基本上采取的是“目标-执行-验收”的工作范式，即预先制订非常详细、具体、量化的建设目标和任务，建设目标和任务一旦编制完成，建设过程基本上就是完成依据目标设计的任务。按照这种建设

模式，如果建设时间计划执行得严格，基本上 3 年可以完成建设任务。而以研究为中心的建设范式是“目标-探索-验收”，探索是一个需要较长时间且带有极大不确定性的过程，“失败”在研究中是非常常见的现象。考虑到该范式的这一特点，特色高职院校建设在时间周期上至少要安排 5 年。而且在建设目标与时间的规划上要有比较大的弹性度，给建设任务的实施者更多自主权。如果建设时间短，建设任务与时间编制得过于具体、严密，那么只能获得表面整齐的文本，却不能获得真正有价值的建设成果，高职院校的内涵也就不能获得实质性发展。

5 年在周期上有点偏长，它将大大增加特色高职院校建设项目管理的难度。然而从高职院校内涵发展的需求看，5 年为一个周期是有必要的。我国高职教育经过 20 年突飞猛进的发展，大多数高职院校已完成了办学的基本建设，同时也进入了内涵建设的高原期。高原期的突破难度很大，如果没有较为充裕的时间进行长期攻关，在关键性成果的形成上取得重要突破，高职院校的办学就难以真正跨越到一个新的高度，内涵建设最终避免不了继续低水平徘徊的格局。

## （二）搭建研究所需要的硬件平台

国家重大建设计划的实施通常要伴随着较大规模的资金投入，这就涉及一个重要问题，这些资金投入的方向是什么？如何使用这些资金？

国家示范、骨干高职院校建设采取的思路是把资金主要用于内涵的软件建设，给硬件建设分配的资金比例比较小。这一使用方案与当时高职院校内涵的发展状况是基本吻合的，即硬件基本建立起来，但软件非常薄弱，使硬件的功能不能发挥出来。然而以研究为抓手和突破口的高职院校内涵建设思路，需要大幅度提升硬件建设在建设经费中的占比，因为目前制约高职院校研究水平提升的因素除了教师自身研究能力不够强，缺乏研究型大学那样的博士生、硕士生为主要成员的研究团队外，还有一个非常重要的因素，那就是缺乏研究所需要的硬件平台。

除极少数人文社会学科外，大多数学科的研究需要强大的硬件平台支撑，且平台的先进水平会在很大程度上影响到研究的水平，工程技术学科尤其如此。科学层面的研究需要硬件平台的支撑，技术和产品层面的研究同样需要硬件平台的支撑。然而由于长期以来高职院校的办学定位只是人才培养，因此在硬件建设中只进行了实训基地建设，基本上没有进行用于研究的实验室建设。目前高职院校所拥有的硬件基

基本上是用来进行技能训练的，很少有能用于研究的。这一状况使得即使有研究能力也有研究愿望的教师无用武之地。基于研究的高职内涵发展思路，要求调整高职院校硬件建设的方向，形成一批高水平的技术与产品研究实验中心。实验中心与实训中心的协调发展，是高水平高职院校应有的硬件建设思路。

### （三）系统规划重要研究领域

如上所述，高职院校并非不重视研究，恰恰相反，近年来许多高职院校对研究非常重视，而且在研究的一些指标上有明显提升，如重要课题获批、重要杂志论文发表，但取得的实质效果不明显。其原因在于一方面对研究的方向把握不准，研究定位没有与学术型大学区分开来，一味追求课题和杂志的学术等级。这一方向的成果显然是不可持续的，因为高职院校的学术研究不具备学术型大学那样的强大学术平台。此外，还有一个重要原因，即研究课题缺乏整体规划，教师的研究整体上处于个体状态，所选择的研究课题过于分散，没有使教师形成研究合力。

把研究作为高职院校内涵建设的抓手和突破口，要求对全校的研究领域和研究课题进行系统规划，选择既符合经济、社会发展需求，又有长远发展潜力的领域和课题进行持

续研究，并根据研究团队的能力优势对研究课题做出取舍，在平衡好研究与教学工作的同时，引导教师集体对某些课题进行攻关，争取在某一点上取得重要突破。这种研究计划的设计与实施，需要非常出色的专业带头人来支撑。因此，高职院校在内涵建设中要高度重视专业带头人的建设，且按照基于研究的高职院校内涵发展思路，应突出对专业带头人自身研究能力与研究团队建设能力的要求。

#### （四）构建促进研究的文化与制度

高职院校重视研究，但又难以取得突破性研究成果的另一个重要原因是，缺乏研究所需要的文化与管理制。研究可划分为两种，即任务性研究与贡献性研究。任务性研究并非真正的研究，它只是产生了显性研究材料，但没有实质性的研究贡献。贡献性研究则是真正的研究，即产生了实质性贡献的研究。我们所需要的研究当然是贡献性研究，但这种研究需要从文化和制度层面极大地刺激研究者的研究内驱力。而目前高职的文化与制度有许多方面是与此相违背的，它使得高职院校教师缺乏研究动力，如果不从文化与管理制入手，难以从根本上解决高职院校内涵发展问题。

高职院校中不利于研究内驱力激发的文化与制主要

有 3 个方面。①学术权力缺乏。“高职院校运行以自上而下

的管理为主，教师按职责具体执行相应的工作任务”，这是目前高职院校管理模式的基本状态。高职院校目前的管理制度基本上以行政为本位，决策权力完全归属行政，没有行政职务但专业能力很强的教师，在高职院校很少有参与重大事项决策的机会，即使学术事项也是如此。②学术规范缺乏。激发研究潜力的基本制度是对知识贡献的尊重和对知识产权的保护，然而高职院校的运行体系普遍还没有建立起这一基本规范，许多教师参与了研究，却不能获得独立的成果认定，甚至没有署名。③研究成果激励制度不力。研究需要教师付出极大的智慧与精力，并且许多研究工作是教师在繁重的教学工作、学生工作之外完成的，但高职院校普遍没有建立起研究型大学那样有力的优秀科研成果奖励制度，其中有观念的原因，也有行政权限的原因。

这些文化与制度的缺失，使得高职院校教师普遍缺乏追求原创成果的内在动力，研究只是他们不得不应付的各种任务。在这样一种心理环境下，不可能产生真正有贡献的研究成果。因此，特色高职院校建设计划应当从更为根本的层面思考高职院校内涵发展问题，把促进研究的文化与制度建设作为重要内容。在学校管理权限的划分中，我们习惯的模式是：级别越高的学校赋予的管理权限的自由度越大，级别越

低的学校赋予的管理权限的自由度越低。特色高职院校建设面临极大的制度框架重构问题，建设过程中应当突破管理权限划分的单一模式，允许高职院校在制度创新方面有更大自由度，凭借制度改革实现高职院校办学形态的突破。基于这样一种办学模式的高职院校才能在我国未来高职教育发展中发挥引领作用。

（选自：《中国高教研究》，2018 年第 2 期）

# 从专业到专业群：高职院校专业群建设的产业需求逻辑

马廷奇，王俊飞<sup>3</sup>

**摘要：**产业结构转型升级对创新型技术技能人才的旺盛需求、区域产业集群化发展倒逼高职院校专业群建设及专业建设模式转型。实践中，专业群建设缺乏系统设计和整体规划，专业群建设系统自我封闭，以及专业建设传统的路径依赖，致使专业群建设与产业结构转型之间的矛盾依然突出。改革的关键问题是，通过强化专业群建设系统化思维，改革专业群建设管理体制，完善专业群建设动力机制等，构建专业群建设与产业需求的协同体系。

**关键词：**高职院校；专业群建设；专业建设；产业结构转型

与普通高等教育相比，高职教育是一种面向产业、行业、职业的教育类型，其存在和发展的合理性在于是否可以满足产业对技术技能型人才的动态需求。在新经济背景下，产业结构不断优化，产业链条式以及产业集群化发展已成为产业发展的新常态，经济社会发展对技术技能型人才的需求呈现

<sup>3</sup>马廷奇，（1968—），男，教授，博士，博士生导师，主要研究方向为高等教育理论与政策；王俊飞（1997—），女，硕士，主要研究方向为职业教育理论与政策。

多元化和综合化的特征。当前，传统单一的专业建设理念已不能适应多元化产业发展的需求，构建适应产业集群发展、链条式发展的专业群建设模式势在必行。专业群建设政策旨在聚焦产业发展的人才诉求，建立高职院校人才培养与产业发展需求之间人才供需平衡关系。可以说，与产业需求对接度是衡量高职院校专业群建设水平的重要指标。因此，廓清专业群建设与产业需求之间的内在逻辑关系，提高专业群建设对产业发展的适应性，对推动高等职业教育教育类型化发展具有重要意义。

### **一、产业结构转型升级倒逼专业群建设及专业建设模式转型**

之所以用“倒逼”来表达产业需求与专业群建设两者之间的关系，是因为相对于产业发展，高职院校人才培养模式改革相对滞后，对产业和市场中的人才需求变化的反应相对迟缓。中国制造、国家创新驱动发展战略、产业转型升级，以及产业集群化发展是高职专业群建设的外部驱动力。需要明确的是，产业需求并不直接作用于专业群建设，而是以人才培养为中介变量发挥间接作用。换言之，产业发展首先体现在对人才规格、数量和结构等方面的需求，而这些需求则驱动专业群建设及其人才培养目标的变革。

其一，产业转型升级对创新型高技能人才的旺盛需求，是推动高职院校专业群建设的内在动力。产业转型升级是从低附加值向高附加值升级、从高能耗高污染向低能耗低污染升级，以及从粗放型向集约型升级。2015年国务院印发的《中国制造2025》明确指出要“围绕产业链部署创新链”，教育链作为产业链与创新链之间的中介，培养符合产业需求的创新型技能型人才是高职院校专业群建设的基本价值取向。现阶段，我国创新型高技能人才供给不足、人才链与产业链脱节，倒逼高职专业建设模式转型。所谓创新型高技能人才是指具有更强学习能力、创新能力和实践能力，同时又具有强烈好奇心和求知欲望，能提出问题又能解决问题，守规矩但敢于革新，富有个性又具有团队精神，能较好地解决企业一线技术难题的专门人才。相较于传统的单一专业建设而言，专业群建设模式更有助于创新型高技能人才的培养。从专业群的专业构成来看，不同专业或学科专业在同一专业群聚集或融合，有助于打破传统专业之间的体制壁垒，有助于知识传播与创新、共享教育教学资源，进而有利于培养学生综合创新能力和实践能力。从专业知识体系的构成要素来看，可以划分为本专业知识和非本专业知识，专业群建设有助于知识体系综合化、特色化，以及不同知识类型的互通和转化；创新的内在机制体现为知识的重新组织。在专业群框架下，

本专业知识为创新能力培养奠定基础 and 前提，非本专业知 识 则 为 创 新 能 力 的 培 养 提 供 可 能 和 动 力 。

其二，产业结构转型升级与技术创新的双向依赖关系，是高职院校专业群建设以及专业结构优化的现实依据。欧美发达国家产业转型升级的历程表明，技术创新和设备更新是推动传统产业转型升级的主要推动力；同样，我国产业转型升级对技术创新的新要求，倒逼高职院校必须将产业发展对技术创新的需求纳入人才培养模式变革的视野中。“产业结构与人才结构具有非常强的关联性，人才结构优化与产业结构升级是互为输入输出的子系统，整个复合系统的可持续发展是两个子系统协调发展的结果。”当前，传统专业建设结构脱离新经济形态下的产业结构发展需求，专业设置同质化、综合化，片面追求热门专业和新兴专业的“多”而“全”，忽视专业建设与人才市场需求结构化和产业集约化发展之间的内在联系，导致高职院校专业人才培养结构与产业结构不相匹配，走向严重“内卷化”的发展陷阱。这也是为什么存在部分大学毕业生“就业难”与技术技能型人才“招聘难”两难困境的根本原因。而“以相对稳定的专业群为核心，考虑专业结构成本，探求专业的总量、存量与增量、减量优化方式”，有利于办学资源整合，提升办学效益。在实践中，

专业群建设兼具灵活性和稳定性的特点，以专业群建设为导向，动态调整专业结构，可以有效提升人才结构与产业结构的适配度，更好地对接产业发展需求。

其三，产业集群化发展促使人才和技术需求呈现区域化“集群效应”，进而驱动高职院校专业群建设。产业发展“集群效应”要求高职院校摆脱传统的专业孤立建设模式，培养发展性、复合型技术技能人才。专业群建设以重点或者龙头专业为核心，辐射带动群内其他专业共同发展，整体提升专业建设水平，打造专业品牌特色。区域产业集群化发展背景下，新行业、新岗位群、新技术迭代升级加速，产业的内涵和外延不断扩展，产业链沿上下游不断纵向延伸，倒逼高职院校走专业群建设之路。传统的专业建设模式导致专业过于分散，专业资源分割，拓展能力薄弱，新办专业所需成本高。而专业群由于专业相对集中，学校可以将有限资源集中到通用功能的建设上来。高职院校专业“群”式或“集群”式发展的理念强调群的形成是基于资源集聚的比较优势而带来的集聚效应、效率效应、规模效应和扩散效应，从而有利于提高群内专业的绝对竞争力。一方面，专业群建设以原有专业课程、师资、实习实训资源为基础，遵循人才市场导向原则，便于集聚相近学科专业的教学资源。另一方面，以服务

相同或相近职业技术领域为目标，专业群建设通过重建课程体系，打通专业基础课，做精专业课程，有利于培养学生职业技能的横向融通性。

## 二、高职院校专业群建设与产业需求之间的实践困境

当前，随着我国产业结构的转型升级、产业集群化发展和区域发展效应对高职院校人才培养提出了多元化诉求。专业群建设不仅有利于高职院校提升核心竞争力，而且有利于区域产业链、技术链的上下贯通。而在实践中，由于传统的专业建设体制机制惯性，专业群建设与产业需求之间隐含着不可避免的矛盾与冲突。

### （一）专业群建设缺乏整体性设计，供给侧与需求侧缺乏有效协同

专业群建设是以对接产业链或职业岗位群为目标取向的，加强对劳动力市场需求、产业发展趋势、专业群建设基础等方面的综合评估至关重要。现实问题是部分高职院校专业群建设为建而建，仓促上马，简单拼盘，忽视内涵建设；地方教育行政部门曲解或者迎合专业群建设相关政策，对专业群建设基础和人才市场需求的研究不够深入。此外，高职院校更多地是从整合校内资源出发构建专业群，忽视区域产

业优势与自身办学条件的相关性，缺乏区域范围内整合办学资源的视野和顶层设计。部分高职院校为建而建，或仅仅选择低成本专业组建专业群，无视区域支柱型产业发展需求，专业群建设仅仅是“穿新鞋走老路”，甚至成了改革的“幌子”。

从理想状态而言，专业集群旨在以一个或多个办学实力强、人才培养质量和就业质量高的重点专业为主导，辐射带动其他相关专业的发展。专业群内各专业面向共同的行业背景和技术领域，服务于同一产业链上的不同环节或同一岗位群，专业之间资源可实现集成共享，达成人才培养目标和资源利用效率最大化。但实际运行过程中，群内各专业仍然处于松散组合的状态，专业群建设缺乏整体性与系统性设计，教学资源统筹利用率不高，教学效率和教学质量与预设目标仍有相当大差距。究其原因，一是由于我国专业群建设实践经验不足，缺乏对专业群内涵、培养目标和组建逻辑的深刻认识，将专业群等同于专业大类的现象普遍存在；二是因为专业群建设趋向同质化，追求综合化，缺乏与行业企业以及产业链的针对性联系；三是资源配置缺乏整体性设计，核心或龙头专业资源充沛，其他专业资源投入明显不足。

## （二）专业群建设系统自我封闭，与产业人才市场缺乏深度融合

社会系统结构与功能理论认为，系统是开放性的、结构是动态的，不能脱离环境单纯谈论系统内部运行，而应将系统与环境视为一个整体来看待。就专业群系统而言，其与区域经济、产业结构、行政体制、政策法规等外部因素密切相关。审视专业群建设实践，学校层面普遍缺乏专业群建设与产业界建立强联结的强烈意识，更没有形成核心办学理念。实际上，职业教育所倡导的校企合作、工学结合以及产教融合等政策取向和办学理念，都意在强调高职教育与产业协同发展的重要性；产教融合强调多元主体参与、彼此赋能、协同发展，是高职院校推进专业群系统开放办学的制度保障和体制机制创新。

但在实践中，校企合作、工学结合更多地停留在办学理念、专业培养计划以及浅层次的校企人员交流层面，远远没有具体落实到专业群建设实践中，产教融合更没有在人才培养体系中落地生根，课程内容和课程体系建设、师资队伍建设、实训基地建设缺乏产业元素的渗透。具体表现为，专业群课程体系构建缺乏企业的深度参与，课程内容与产业链、技术链需求相脱节，“双师型”教师队伍建设缺乏与企业双

向联通,专业教师对产业人才需求缺乏深度认知;行业协会、高职院校与企业合作育人平台建设仅停留在学校层面,没有落实在院系以及专业群实际操作层面,校企协同育人机制还缺乏足够的灵活性和政策支持。同时,专业群作为与传统专业迥异的建设路径,不仅缺乏成功实践经验的积累,而且配套政策体系以及评价体系建设相对滞后,部分高职院校对其认可度不高,主动作为意识淡薄,使得专业群建设缺乏主动适应产业发展的内在动力。

### (三) 专业群建设存在路径依赖, 制约专业建设模式变革

我国高职院校大多由中职中专升格、转型、合并而成,由于缺乏成熟的专业建设经验,故而专业建设路径更多是模仿普通高等教育,更有甚者直接将高职专业建设等同于普通高等教育专业建设,或将普通高校专业建设目标平移至高职院校。路径依赖理论认为,技术演进或制度变迁类似于物理学中的惯性,即人们一旦选择了某种或好或坏的路径就可能对此产生依赖,惯性力量会使这一选择不断地自我强化,不会轻易放弃原先的选择。现实中不难发现,我国高职院校专业群建设同样具有较为显著的路径依赖特征。

近年来，高职院校作为高水平技术技能型人才的主要供给端，为经济社会发展输送了大批人才，为区域经济发展做出了突出贡献。值得注意的是，经济社会发展对高职人才培养质量提出了更高的诉求，对专业建设有了更高的期待。但在专业建设实践中，专业群组建方式、资源配置方式、组织管理方式以及人才培养模式等，更多地是在原有基础上修修补补，具有明显的路径依赖特征。究其原因，一是传统的专业建设模式延续至今，专业建设系统内部各要素之间形成了较为稳固的行为模式和运行框架，不会轻易发生改变；二是高职专业群建设“外生式”动力主要依靠政府及其相关政策自上而下地推动，尤其是在外部动力不足或激励政策不到位时，传统的专业建设模式则不愿放弃固有的制度框架，因为改革就需要承担一定的风险成本或舍弃既成行为习惯。

### 三、高职院校专业群建设与产业需求的衔接机制

依前所述，高职院校专业群建设与社会产业需求割裂、人才培养供求结构性失衡等问题依然突出，这不仅是高职院校人才培养模式问题，更是专业群建设的体制机制问题。从根本而言，建立以产业需求为导向的专业群建设机制是确立高职教育类型特色的根本保障。

### （一）以系统化思维统领专业群建设，提升专业群建设与产业需求的契合度

所谓系统就是由若干相互联系、相互作用的子系统（要素）构成的、具有特定功能和运动规律的整体。“整体大于部分之和”是对系统论精髓的朴素表达。高职院校专业群建设就是一个系统，课程体系、师资队伍、实训基地等是高职院校专业群建设系统的主要实践要素。实践中，将系统化思维渗透至专业群建设全过程是保证专业群建设契合产业需求的重要基础。

专业群建设渗透系统化思维，首先要明确专业群是面向产业链还是职业岗位群组建，是围绕核心龙头专业抑或是依据共享资源构建。实践中，要遵循群内各专业间的内在逻辑规律，将专业群视为一个系统、一个有机整体，全面调研区域产业需求，合理规划区域或高职院校专业群布局，追求专业之间的集聚效应和辐射效应。专业群组建逻辑是否合理，应以是否符合人才培养目标，是否体现区域产业发展需求和学校实际，是否有利于人力资本增值为判断依据。从评价体系而言，专业群建设系统是涉及多主体、多元化价值诉求的统一体，需要政府、行业企业、高职院校以及社会相关方共同构成评价主体，建构多元利益需求为导向的多元评价机

制。就评价内容来说，专业群建设包含专业群结构、人才培养模式、课程体系、师资队伍、实训基地、资源配置等要素，是整体的全要素生产率而非要素之间的割裂。就评价技术而言，专业群建设是一项系统工程，要综合运用过程性评价、终结性评价和增值评价等多种方式，过程性评价有助于专业群建设及时调整方向，终结性评价旨在检测专业群建设的质量成效，增值评价重在衡量专业群人才培养的有效性程度。

## （二）深化专业群体制机制改革，增强专业群建设与产业需求的灵活性

实践中，高职院校专业组织管理体制存在两种形态，一种是传统的学院—学系二级管理体制，另一种是学院—专业群二级管理体制。前一种属于“以系建院”模式，是当前专业管理体制较为普遍的形态；后一种属于“以群建院”模式，但以发展的眼光审视，该体制更符合专业群建设的基本规律。“以群建院”体制替代“以系建院”体制，可以有效规避单一专业建设所产生的教学资源稀释、分散和分配不均衡问题，提高专业群建设的集约性。同时，“以群建院”模式将专业群自主权下放至基层，可以减少不必要的管理层级，简化管理程序，激发基层组织参与校企合作的热情，引入更多的企业优质教育资源。

高职院校“以群建院”是产业集群发展与集群效应理论在高职院校专业群建设中的反映，是以专业群建设为逻辑起点，带动教学资源整合、管理体系优化的一项系统工程。这种学院—专业群二级管理体制，强调给予学院以及专业群更多的面向市场和产业需求的自主权，突出专业群与产业集群化发展的适应性，可以为政府、学校、企业、行业协会多方利益相关者协同参与专业群建设提供多元化的机制保障。政府的作用在于及时发布相关产业政策，规制和引导专业群发展，构建校企合作的制度环境；企业是用人主体也是人才培养主体，应深度参与专业群升级改造和结构调整，参与课程体系以及师资队伍建设；高职院校作为办学的主体，应积极寻求专业群建设与产业发展和企业之间的利益契合点，及时跟踪产业市场需求的变化，凸显专业群特色；行业协会作为第三方组织，应发挥专业群建设的评价职能，协调和检测校企合作及其成效。实践中，专业群建设实施校企双带头人管理模式，坚持以市场为导向，以企业为主体，调和学校与企业在价值观念、培养目标、教育理念等方面的矛盾，推进高职院校与企业形成命运共同体。

（三）完善专业群建设动力机制，强化专业群的类型属性

从职业教育属性来看，高职教育是高等性和职业性的有机统一，但其本质是职业性。从职能来看，高职院校主要面向区域产业输送高水平技术技能型人才。立足职教性，发展高教性，是高职院校专业群建设的逻辑起点，也是专业群建设的逻辑主线。实践中，要以服务区域产业为目标，以就业市场为导向，打破依据学科逻辑的专业群建设模式，构建与产业链和岗位群相衔接的专业群教学模式，实现课程内容与岗位群能力体系对接；构建“平台+模块+拓展”的专业群课程体系，实现课程体系与生产过程对接；构建专业群课程目标与行业企业职业要求的教学体系，实现课程标准与职业技能标准对接。

当前，关键是要打破传统的专业建设路径依赖，为专业群建设赋能。从根本上来说，政府和高职院校都是理性行动者，只有专业群建设所产生的收益明显高于传统建设路径时，专业群建设才能真正落到实处。因此，政府以及教育行政部门要通过职业教育发展规划和专业群建设规划，引领专业群服务和融入区域发展战略，推进高水平专业群与产业链的深度对接；高职院校要以服务区域产业结构转型为目标，以提升人才培养竞争力为动力，积极打造特色专业群品牌。同时，政府要强化宏观调控和统筹协调力度，制定相关政策激

励措施，持续增加对专业群建设财政性专项资金投入；积极引导高职院校拓宽专业群经费建设来源渠道，构建政府、企业、高校、社会等多元利益共同承担专业群建设的成本分担机制和经费保障体系，真正将高职院校建成与普通高等教育“具有同等重要地位”的类型教育。

（选自：《中国职业技术教育》，2021 年第 8 期）

# 职业教育专业群建构的三维逻辑：产业需求、知识关联及有效治理

——基于教育链、人才链与产业链的耦合匹配

王亚南<sup>4</sup>

**摘要：**教育链、人才链与产业链的耦合匹配是经济社会良性运转的基础。基于“三链”耦合匹配的内在逻辑，职业教育专业群建构特指职业院校、行业企业、政府、第三方机构等多元利益主体以人才链匹配产业链为目标，在博弈互动中通过专业群组建、组织管理体系重构、课程体系建构、教师团队组建、教学资源体系构建等行动，最终有效达成专业群布局结构与产业结构、职业岗位群与课程结构、教学过程与工作过程、学生评价与职业资格评价的耦合匹配。职业教育专业群建构过程中应遵循三个基本逻辑，分别是产业需求逻辑、知识关联逻辑以及有效治理逻辑，从三个基本逻辑出发可以将专业群建构为四种主要类型。以“三链”耦合为基本的理论出发点，职业教育专业群建构应从宏观、中观和微观三个层面进行系统筹划：在宏观层面，构建基于产业人才需求的专业群优化调整机制；在中观层面，基于区域产业集群特征构建适宜专业群；在微观层面，依据专业群的属性特征展开体系化建设。

<sup>4</sup> 王亚南，金华职业技术学院现代职业教育研究院、浙江省现代职业教育研究中心副研究员，教育学博士。

**关键词：**职业教育；专业群建构；产业需求；知识关联；资源整合；教育链；人才链；产业链

教育链、人才链与产业链的耦合匹配是我国经济社会良性运转的前提基础。2017年12月，《国务院办公厅关于深化产教融合的若干意见》（国办发〔2017〕95号）首次明确要求“深化产教融合，促进教育链、人才链与产业链、创新链有机衔接”，并认为这是当前推进人力资源供给侧结构性改革的迫切要求，对新形势下全面提高教育质量、扩大就业创业、推进经济转型升级、培育经济发展新动能具有重要意义。从教育链、人才链与产业链“三链”的耦合匹配出发，对于重新审视专业群的本质内涵与建设路径具有十分重要的价值意义，不仅可以明晰职业教育专业群在人才链与产业链耦合匹配过程中所发挥的关键作用，也能够以“三链耦合”为基本视角审视职业教育专业群建构的应然发展路径。因此，本研究以人才链—教育链—产业链的耦合匹配作为职业教育专业群建构的逻辑起点，审视职业教育专业群建构的本质内涵及构成要素，并以此作为建构成效的主要依据探究职业教育专业群建构实施的应然路径。

## 一、教育链、人才链与产业链“三链”耦合的匹配逻辑

从人才链—教育链—产业链三者之间的关联来看，产业

链主导人才链的形成与发展,从根本上决定了人才链的形态与基本构成;人才链是产业链升级以及延展的重要支撑,不仅为产业发展提供了重要的人力资源供给,而且也是支撑产业链创新发展的重要基石;而教育链与产业链之间的耦合匹配需要人才链发挥中介衔接作用。教育链与人才链共同组成了人才供给侧,而产业链与人才链又组成了人才需求侧,三者之间具有十分紧密的耦合互动关联。

### (一) 产业链主导人才链的形成与发展方向

产业链的形成与发展将会直接决定人才链的规模、结构及未来发展的方向。所谓产业链,是建立在产业内部分工和供需关系基础上的一种产业生态图谱。产业链分垂直的供需链和横向的协作链。垂直关系是产业链的主要结构,也有人把这种垂直分工划分为产业的上、中、下游关系;横向协作关系是我们经常提到的产业配套问题。产业链描述的主要是企业内部和企业之间为生产最终交易的产品和服务所经历的价值增值的活动过程,它基本涵盖了产品或服务在创造过程中所经历的从原材料到最终消费品的所有阶段,从最为本质的内涵来看,产业链实质上特指产业之间的关联性。产业链从根本上决定了人才链规模的大小以及其内部结构(包括人才链类型结构、能力结构、学历结构等)。不同区域之间

人才聚集规模的大小从本质而言是由产业规模所决定的，影响人才规模大小的根本是由本区域产业链的竞争力、先进产业占比以及收入水平所决定的；而且，产业链同时也会决定人才链的结构，其中包括了学历结构、能力结构以及人才类型的结构等。产业链的不断发展也是人才链发展的坚实基础，没有产业链为人才链发展提供良好的发展环境和物质基础，人才链的发展无异于“缘木求鱼”。

## （二）人才链是支撑产业链发展的重要基础

“人才链”在本研究中特指“产业链上游到下游的一系列人才（研发型人才、工程创新型人才以及技术技能型人才），这些人才分布在产业链之中，根据产业内部职业岗位群之间的关联形成了紧密的协作互动关系，包含了适应市场需求的初级、中级、高级不同层级技术技能人才。人才链与产业链之间具有十分紧密的互动关联，“产业链在本质上是知识分工协作为基础的功能网链，所以从这个意义来说，产业链实质上就是‘知识链’‘能力链’”，因此，作为知识创新与传承主体的人才之于产业链的形成与发展具有十分重要的意义。首先，产业链的运转离不开人才链的有效支撑。任何产业的发展都无法离开人的参与，除了研发人才、管理人才、工程技术人员，技术技能人才队伍在支撑产业发

展过程中起到了十分关键性的作用，是产业链有效运转的前提基础。其次，人才链是推动产业链创新发展的关键依托。产业链创新发展的关键在于产业链构成主体——企业自身的创新发展，而企业内部创新活动包括了不同层面的创新，如研发创新、工程创新以及工艺创新，每个层面的创新都需要有人的积极参与。

### （三）人才链在教育链与产业链的耦合匹配中起到中介桥梁作用

“广义的教育链是由环环相扣、节节相连的相互依存与制约的教育要素或环节基于特定的联系链接而成的链条式关系汇集而成的整体性的教育体系”。广义而言，教育链条包含了培养各类人才的学历型教育机构和以短期培训为主的培训机构，这些机构围绕产业链条中不同企业对人才的需求，形成了紧密关联的教育链条，系统满足产业链运行以及转型升级的人才需求。教育链条同产业链条和人才链条之间的关联不是一种简单的线性关联，他们之间的联系是一种网络化的协同互动关联。职业教育服务区域经济发展的本质属性决定了产业链、人才链、教育链“三链”之间具有内在的一致性。如图 1 所示，AB 为教育链，AD 为人才链，AC 为产业链，人才链是产业链与教育链衔接的中介桥梁，教育链

与人才链组成人才供给侧（ABD），产业链与人才链则组成人才需求侧（ADC）。教育链中的 E 点为学科专业体系，F 点为人才类型与规格，G 点为职业岗位群，人才链匹配产业链的实质就是要缩小 BC（供需匹配度）以及 EG（专产匹配度）之间的距离，而缩小的关键就是要实现专业布局和服务面向与产业链条中的职业岗位群相匹配。

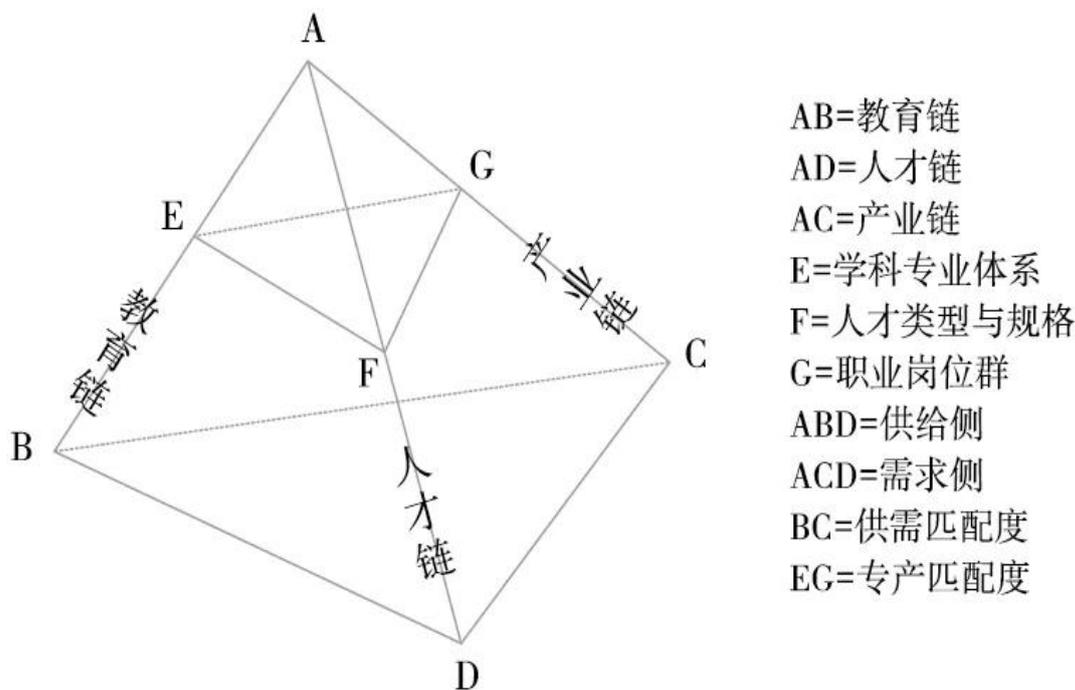


图 1 “人才链—教育链—产业链”三链耦合匹配示意<sup>[4]</sup>

## 二、基于“三链”耦合的职业教育专业群建构的内涵意蕴

如图 2 所示，职业教育专业群建构特指职业院校、行业企业、政府、第三方等多元利益主体以人才链匹配产业链为目标，在博弈互动过程中通过专业群组建、组织管理体系重构、课程体系建构、教师团队组建、教学资源体系构建等行动，最终有效达成专业群布局结构与产业结构、职业岗位群与课程结构、教学过程与工作过程、学生评价与职业资格评价四个方面的耦合匹配。职业教育专业群建构的具体内涵可以通过以下四个方面进一步深化认知。

### （一）职业教育专业群建构包含了宏观、中观、微观三个层面

过往针对职业院校专业群的研究往往孤立地将宏观政府调控、中观院校布局以及微观专业群自身的建设相割裂开来进行研究。相较于专业群建设这一概念主要局限于中、微观层面不同，专业群建构则将三个层面的改革行动纳入到统一的分析框架之中。在政府宏观调控层面，政府通过颁布专业目录、发布人才需求信息、示范性专业群评价等各种举措来试图引导职业院校专业群建设的方向与路径，尤其是政府出台的相关专业群评价政策，对职业院校专业群建构具有十

分重要的引导规范作用；在院校中观布局层面，专业群设置以及布局架构如何同区域产业集群技术技能人才需求的职

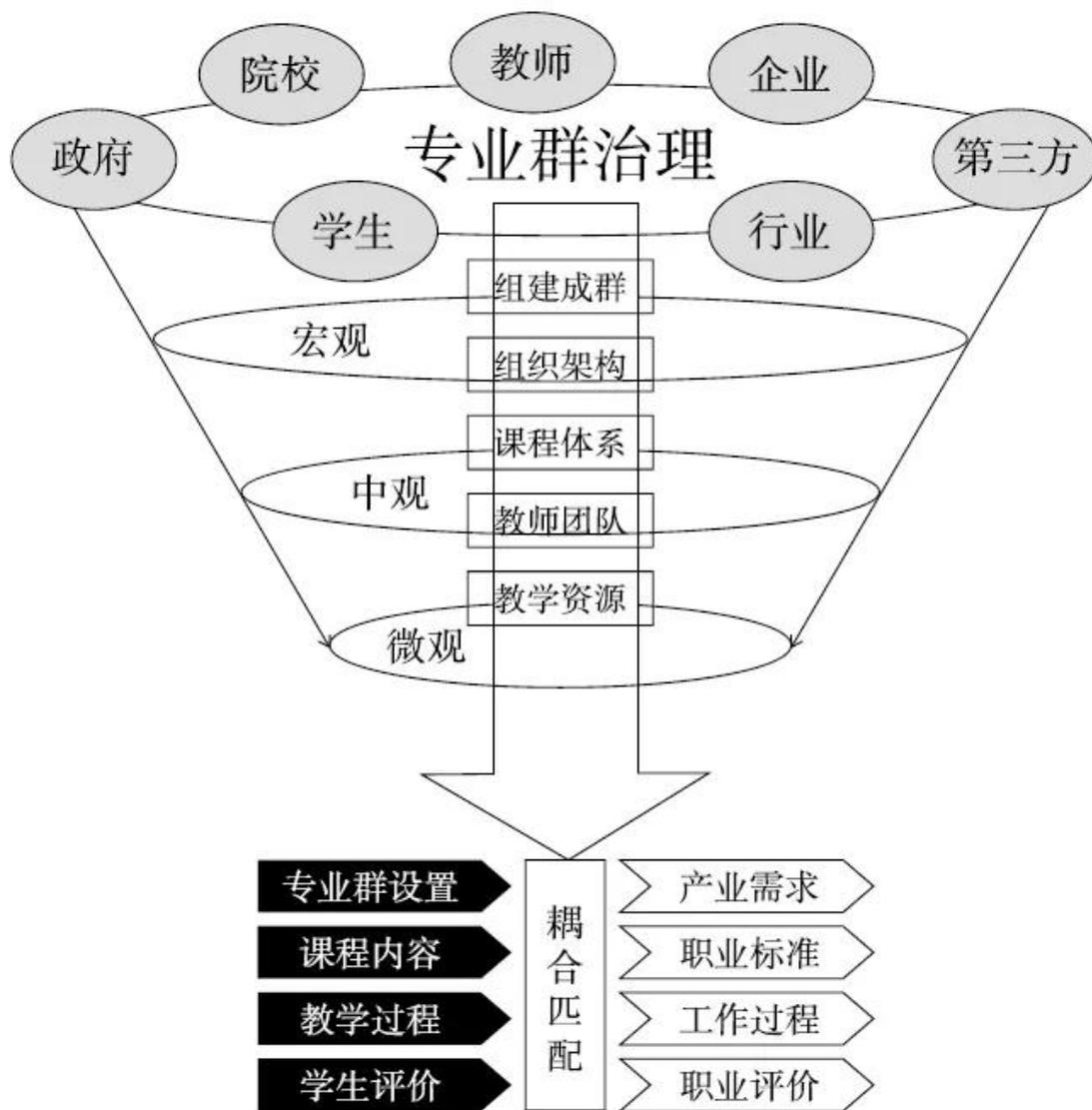


图 2 职业教育专业群建构的内涵示意

业岗位群相匹配，如何以专业群为依据对内部院系之间进行组织架构调整，如何科学引导专业群的布局优化调整以及专

业群负责人的遴选与评价，这些都是人才链匹配产业链实现的核心关键；在院系微观层面，专业群团队如何组建，如何进行有效协作分工，以及课程教学体系、实践教学体系和教育资源体系的建设，是人才链匹配产业链最终的落地环节，是宏观引导与中观布局最终的落脚点。因此，职业教育专业群建构内在地包含了宏观、中观以及微观三个层面，从三个层面出发才能够对专业群建构的规律进行全面完整的分析，才不会割裂地从某一局部出发，而忽视其它层面对专业群建构成效的影响。

## （二）专业群治理贯穿于职业教育专业群建构过程始终

职业教育专业群治理是政府、行业企业、高职院校、二级院系、教师群体甚至学生群体等多元利益相关主体进行利益的表达并围绕专业群建设事务而进行不断博弈的结果，亦可理解为在专业群建设与发展的过程中职业院校、行业企业、政府等诸多不同的利益相关主体就专业群建设与发展过程中的一系列重大事项进行决策的结构以及过程。专业群治理是职业教育专业群建构的能力和制度基础，是决定专业群建构成效的核心关键，贯穿于职业教育专业群建构过程的始终，是专业群建构的能力基础，是专业群改革创新的动力源泉。专业群治理从学理层面可以分为组织基础、决策结构、

制度规范、评价体系四个方面；从专业群建设相关事务的处理层面来看，又可以将专业群治理分为宏观治理、中观治理以及微观治理，在不同的治理层级，专业群建构的主要事项以及参与主体都有着较大的不同。同专业群建设的具体事项（专业群组建、课程体系构建、教师团队组建）不同，专业群治理是相关事务是否能够顺利达成背后的制度力量，是改革创新背后的结构因素，从根本上决定了职业教育专业群改革创新成效的可能上限。因此，职业教育专业群建构是将建构行动背后的制度力量和专业群建构的具体内容紧密地融合在一起进行通盘的考虑，而不是孤立地探讨专业群应如何建构却忽略背后的制度因素，或者仅探讨制度结构性因素而不从具体的建设事务出发以至于造成两者的互为割裂。

### （三）职业教育专业群建构实施包含五大核心要素

职业教育专业群建构包含了五大关键要素，分别为组建成群、组织架构、课程体系、教师团队、教学资源，这五大关键要素是职业院校专业群建构的核心内容，是实现人才链匹配产业链的具体落脚点，唯有从以上五个方面着手，才能真正实现人才链与产业链的动态耦合匹配。这五个方面存在着十分紧密的内在关联，组建成群是职业院校专业群建构的起始，将何种专业进行组群需要综合考虑多种因素的影响，

唯有专业组群科学合理才能够保证后续专业群建构的顺利推进；组织架构则是避免专业群内部“群而不集”的关键，唯有通过院系调整和内部权责利的调整重构，才能打破群内专业之间的组织壁垒，实现专业资源的高效整合；课程体系是专业群建构的核心内容，是落实复合型高素质技术技能人才培养的关键载体，建构层次明晰、功能多样的专业群课程体系是专业群优势发挥的关键；专业群教师团队的组建则是保证人才培养理念落地的关键保障，组建数量充足、能力互补、结构合理的专业群教学团队是保证课程体系落地的实施载体，是专业群建构过程中最为活跃的创新主体；教学资源建设则是专业群建构的最后一个关键要素，是课程体系人才培养功效发挥、教师团队教学改革创新的基础，对专业群建构成效的发挥起到了十分关键的作用，需要进行全盘考虑、统筹推进。

#### （四）职业教育专业群建构成效以四个匹配为指向

以人才链匹配产业链为基本立场，职业教育专业群建构的最终目标是要达成四个匹配，即专业群设置与产业需求相匹配，课程内容与职业标准相匹配，教学过程与工作过程相匹配，学生评价与职业评价相匹配。职业教育专业群建构通过“组建成群”“组织架构”“课程体系”“教师团队”“教

学资源”五大关键行动步骤，最终要达成人才链与产业链的耦合匹配，具体而言包括以上四个方面的匹配。“专业群设置与产业需求相匹配”主要从专业群的设置以及组建的角度评判专业群建构成效。职业院校专业群的设置以及组建不是凭空而定的，也不是基于学校已有的办学基础，而应该完全根据区域产业发展的需求而定，区域产业对技术技能人才的需求决定了应设置何种专业，区域产业集群内部职业岗位群的分工协作模式决定了专业群又应该如何进行组建。“课程内容与职业标准相匹配”主要从专业群课程内容开发的角度进行评判。职业院校专业群的课程教学内容应来自于对职业岗位群岗位工作任务的分析，以胜任岗位工作任务的能力标准为依据进行课程内容的开发，从而避免教学内容与真实的生产、服务内容的脱节。“教学过程与工作过程相匹配”主要从专业群课程实施的角度进行评判。职业院校专业群课程实施的环境以及教学资源都应该与企业真实的生产/服务环境相匹配，不论是实习实训资源还是信息化教学资源都应该依据真实的生产/服务过程进行开发设计，而且，在教学过程中教师应该通过“做中学”的教学模式（案例教学法、情境教学法、行动导向教学法）来传授相关知识。“学生评价与职业评价相匹配”主要从评价的角度进行评判。职业院校专业群教学成效集中体现在学生职业能力的提升，所以对学

生的评价应以职业标准为依据，基于真实的职业情境通过科学的能力测评手段对学生职业能力进行全面、客观的评价，不能够脱离真实的职业情境进行局部的评价。

### 三、基于“三链”耦合的职业教育专业群建构的三维逻辑

从人才链匹配产业链的理论视角出发，职业教育专业群建构应遵循三个最为基本的逻辑，分别是产业需求逻辑、知识关联逻辑和有效治理逻辑（如图 3 所示）。无论是理论研究还是实践探索，职业教育专业群建构都必须从以上三个基本逻辑出发，这样才能够真正发挥专业群的集群效应，才能够根据真正依据专业群自身的内在规律开展专业群的建构。产业需求逻辑要求职业院校专业群在建构过程中能够从产业需求出发，不能完全依据院校自身已有的办学基础和院系以及专业群负责人自身的主观意愿。不论是专业组群还是课程体系的建构、抑或是教学资源的建设，产业需求都是职业院校专业群建构的首要考虑因素，唯有如此，才能够真正培养出适应产业发展需求的高素质技术技能人才。知识关联逻辑要求在职业院校专业群建构过程中能够从学生生涯发展的需求出发，从专业群内部的知识关联性出发，深入考察专业群之间在学科基础以及技术基础上的关联性，根据知识关

联性的高低进行组群，并根据专业群知识关联的不同组建课程体系并进行教学资源的开发，这是由职业教育自身的教育属性所决定的。有效治理要求在职业院校专业群建构过程中能够有效发挥不同利益主体的主动性并实现专业群资源的深度整合。职业院校专业群建构过程是多元主体协同参与的，要想发挥专业群的集群效应并培养出产业发展需求的高素质技术技能人才，院校、政府、行业企业、教师等多元主体都应该积极参与其中，且不同专业之间如何打破组织壁垒实现资源互通同样需要通过有效治理来实现。基于以上阐述，从专业群的组建、组织管理体系的架构、课程体系的开发、教师团队的组建直到教学资源体系的开发，职业教育专业群建构的五大关键行动要素都必须从三个基本逻辑出发进行通盘考虑。

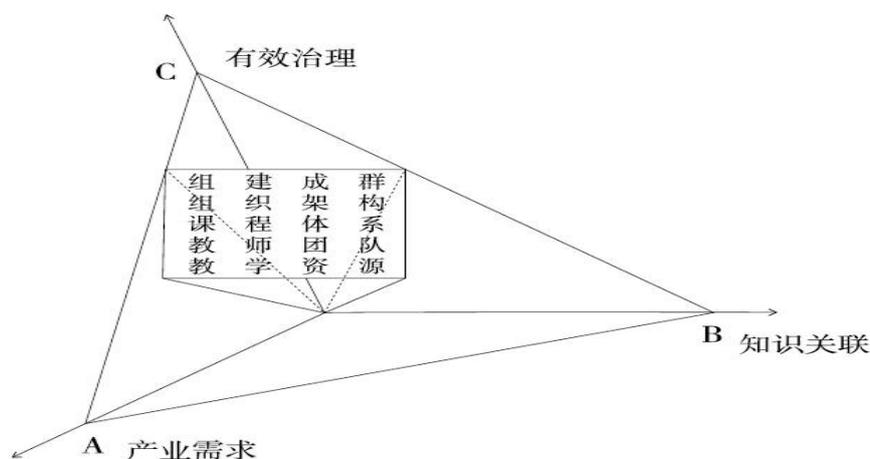


图 3 基于人才按匹配产业链的职业教育专业群建构的三维逻辑示意

从专业群建构的三个基本逻辑出发,职业教育专业群可以建构成不同的专业群模式。在不同模式下,职业教育专业群建构的实施路径会呈现出较大的差异,而这种差异这是由不同模式的专业群在三个基本维度表征上的差异所决定的。根据不同专业群在三个基本维度上表征的差异,可以将专业群建构模式分为以下四种:“弱产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式、“强产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式、“强产业聚焦—弱知识关联—弱治理程度”专业群模式、“强产业聚焦—弱知识关联—强治理程度”专业群模式。如表 1 所示,正是因为三维逻辑上表征的差异,可以将专业群建构成四种不同的模式类型,而在不同的模式类型之下,专业群的形态会有较大的差异,这种差异会直接影响到专业群建构的实施路径。“弱产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式所面向的产业集群以中小企业为主、行业类别较多,群内专业具有共通的学科、技术基础,而且在专业群管理上采取以群建院(系)等实体化的管理运行模式;“强产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式服务于特定的产业、行业,群内专业之间在学科、技术领域的跨度较大,在专业群管理上采取了实体化的管理运行模式,该类专业群服务的产业集群往往规模较大、聚集性较好;“强产业聚焦—弱知识关联—弱治理程度”专业群

表 1 基于三维度框架的职业教育专业群建构的四种典型模式

		专业群建构的四种类型			
		“弱产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式	“强产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式	“强产业聚焦—弱知识关联—弱治理程度”专业群模式	“强产业聚焦—弱知识关联—强治理程度”专业群模式
专业群建构的特征	内涵	该类专业群服务面向的产业集群以中小企业为主、行业类别较多,群内专业具有共通的学科、技术基础,而且在专业群管理采取实体化的管理运行模式	该类专业群服务于特定的产业、行业,群内专业之间在学科、技术领域的跨度上较大,而且在专业群管理上采取了实体化的管理运行模式	该类专业群服务于特定的产业、行业,群内专业之间在学科、技术领域的跨度大,而且在专业群管理上采取了松散的管理运行模式	该类专业群服务于特定的产业、行业,群内专业之间在学科、技术领域的跨度大,而且在专业群管理上采取了实体化的管理运行模式
	典型案例	温州职业技术学院鞋类设计与工艺专业群服务的行业类别包括了时尚行业、制鞋行业、家具行业、服装行业,群内各专业以艺术设计学科技术领域为基础,通过以群建院进行实体化管理	北京电子科技职业学院汽车制造与装配技术专业群服务面向本地的高端汽车产业,群内专业以智能制造学科技术领域为基础,通过以群建院进行实体化管理	天津职业大学眼视光技术专业群精准对接视觉健康服务产业链,群内专业的学科技术基础包括了艺术设计、智能制造、健康医学等不同领域,通过松散的跨院系进行管理	广州番禺职业技术学院珠宝首饰技术与管理专业群紧密对接珠宝首饰产业链构建专业群,群内专业的学科技术基础包括了设计、营销与制造等不同领域,通过以群建院进行实体化管理

模式服务于特定的产业、行业,群内专业之间在学科、技术领域上跨度较大,在专业群管理上采取了较为松散的运行模式;“强产业聚焦—弱知识关联—强治理程度”专业群模式服务于特定的产业、行业,群内专业缺乏共同的学科、技术基础,而且在专业群管理上采取了实体化的管理运行模式。

#### 四、基于“三链”耦合的职业教育专业群建构的实施路径

以“三链”耦合为基本的理论分析视角，基于职业教育专业群建构的内涵及结构，职业教育专业群建构的实施路径应从宏观、中观和微观三个层面同时展开。从宏观层面来看，各级政府是专业群治理的主体，治理的核心任务是要从宏观上实现职业院校人才培养的规模和结构能够满足我国以及区域产业发展对技术技能人才的需求，治理手段主要通过专业设置与调整、示范性专业群评价、专业目录的制定等；从中观层面来看，职业院校是专业群治理的主体，治理的核心任务是要实现学校内部专业群的设置与人才培养数量和规格能够满足区域主导和特色产业发展的人才需求，治理的手段主要是对院校内部专业群进行优化调整，为各个院系专业群建设提供制度保障和方针指引；从微观层面来看，院系是专业群治理的主体，治理的核心任务是确保专业群“集群效应”的发挥，通过课程体系架构、教学资源建设、团队组建等手段打通群内专业之间的隔阂，各专业之间协同培养具有一定发展潜力并能胜任多种职业岗位需求的复合型技术技能人才。

### （一）宏观实施路径：构建基于产业人才需求的专业群优化调整机制

专业群建构不仅是职业院校内涵提升的关键抓手，同时也是政府对职业院校专业结构进行优化调整、提升职业院校服务产业发展能力的重要政策工具。尽管国家“双高计划”已经明确提出了要打造一批国家级高水平专业群，各个省份也在逐步启动省级高水平专业群的建设，但在当前，由于对专业群本质内涵的认知不清、建设路径不明，各级政府在遴选高水平专业群时在评价指标体系的遴选上过于注重专业群已获得的标志性成果数量的多寡，缺乏对专业群与区域产业集群耦合匹配度的有效测评。在目前评价“指挥棒”的指引下，各职业院校往往出于功利性的目标，在申报高水平专业群时将一些缺乏产业关联度的专业组建成群，这不仅无法发挥专业群自身的集群效应，同样也会造成专业群建设与产业发展相脱节。因此，在宏观层面，专业群建构的核心关键在于加强政府与行业、企业等主体的多元协同合作，充分发挥政府在职业教育专业群优化调整上的宏观调控作用，构建基于产业需求驱动的专业群优化调整机制。

首先，搭建产业人才数据平台，加大对技能人才需求趋势的预测与研究。开展产业发展对技能人才需求的预测研究

并分行业、分区域发布产业人才需求预测报告是实现专业群布局结构进行优化调整的基础性工作。当下，职业教育专业群的组建、优化和调整主要基于院校自身的办学基础和主观组群意愿，往往缺乏对区域产业集群的深入分析，这不可避免地造成专业组群的盲目性和随意性。之所以造成上述局面主要是由于职业院校教师并不具备行业人才需求预测的专业能力，尤其专业群所服务的产业集群规模更大、行业类型更多，教师不可能同时了解多个行业的发展的趋势。因此，地方政府，尤其是省级政府应搭建产业人才数据平台，精准把脉产业发展对技术技能人才的需求，“广泛汇集产业界、职业教育界、人力资源界等领域的研究人员和实践专家，持续、深入跟踪各行业、职业人才的需求，及时准确发布人才需求报告，引导职业院校专业设置、招生规模以及人才培养定位，促进职业教育与产业人才需求更为精准的对接”。

其次，凸显专业群服务产业能力的评价，构建科学的专业群评价指标体系。加强对国家级、省级高水平专业群的绩效管理是推动专业群高质量发展的关键，这就需要建立一套科学的专业群评价指标体系去引导职教教育专业建构的方向与发展路径。专业群评价同以单个专业为主的专业评价不同，专业群评价应凸显内外“两个融合”。从外部融合来看，

重点关注专业群的设置与组建是否能够充分契合产业发展的人才需求，专业群所服务面向的职业岗位群是否形成了较为合理的产业逻辑关联，即专业群组建的产业逻辑是否清晰明确；从内部融合来看，专业群内部各专业之间在教学资源的共享性、教学运行的协同性、教学评价的整体性都是专业群评价的核心内容，不能仅从外部成果和数量指标来衡量专业群建构成效。

最后，搭建信息化管理平台，建立基于大数据决策的专业群优化调整机制。各级教育行政部门应运用信息技术手段搭建基于大数据的专业布局调整的动态监测与预警平台，该平台应紧密对接产业人才数据平台，从产业需求与发展基础两个基本维度构建监测与预警模型，以专业群建设的目标建构为基础对专业群的资源配置、运行实施、成果绩效进行全方位评价，对于一些办学基础较差、产业需求较小的专业及时进行清退，并为院校专业群布局提供科学的指引。

## （二）中观实施路径：基于区域产业集群特征构建适宜专业群

政府在职业教育专业群建构的过程中侧重于宏观引导，院校在专业群建构的过程中则起到了重要的承上启下的作用。相较于专业建设，专业群建设对院校的治理能力与水平

提出了更高的要求。当前，专业群建设推进受阻的重要原因就在于院校层面没有发挥应有的作用，从专业组建成群这一专业群建构最为核心的工作来看，“很多职业院校在开展专业群建设时按照科层化管理的逻辑将专业群建设任务层层分解与下放。然而，专业群的组建与优化必然涉及到院系的调整与重构，由于牵涉到重大的利益调整，基层教学组织是没有足够的权限与动机进行‘自我革命’，所以在这一工作模式下的专业群建设只能在既有的专业群布局架构下进行微小的调整，很难打破既有的利益格局，难以做到真正根据区域产业链与专业群的内在逻辑关联进行组群”。因此，院校层面应落实专业组群的职责，通过完善专业群管理制度体系，理顺专业群管理运行机制，释放院系在专业群改革创新中的活力。

首先，加强宏观统筹协调，夯实院校层面专业群治理的组织基础。尽管专业群建设日益受到重视，需求也日趋迫切，资源投入也十分可观，但职业教育专业群建设还尚未发展至组织化、制度化层面。职业教育专业建设的集群化发展趋势决定了必须在学校层面落实专业群管理的职责，可以组建由行业企业为代表的市场力量、以教师群体为代表的学术力量以及以党政行政系统为代表的行政力量构成的专业群设置

与调整委员会。该委员会主要负责研制学校层面专业群优化调整方案，制定专业群管理制度，研制专业群建设质量评价体系等涉及到专业群建设的一些列宏观事项，也可以将上述职责纳入到已经监理的校学术委员会、理事会等组织机构。

其次，明晰专业组群路径，基于区域产业集群特征科学组建成群。由于专业群组建牵涉到既有利益格局的重新优化调整，专业群组建必须在学校层面开展，而为了能够有效应对区域产业集群化的发展，职业院校应根据区域产业呈现的特征组建相适应的专业群。专业群组建应包括三个基本过程，分别为产业调研与定位、职业岗位定位以及最终的组建成群。产业调研与定位的目的是为了能够清晰定位专业群所欲服务面向的产业集群或产业链片段；职业岗位定位的主要目的是为了能够在产业定位的基础上进一步明确专业群服务面向的职业岗位群；组建成群则要对职业岗位群所需具备的知识与技能进行分析，根据知识领域的相关性对相关职业岗位群进行打包，明确学生职业生涯路径。

最后，创新管理运行机制，为专业群改革创新提供良好的制度环境。专业群改革创新的最终落脚点尽管在院系层面，但学校层面应为基层改革创新提供良好的制度环境，激发教师在专业群改革上的创新活力。应通过以群建院（系）

落实专业群管理创新的具体职责，将人财物等权力进一步向院系进行下放，让专业群真正成为集人才培养、技术研发、校企合作、社会服务等办学功能于一体的基层组织单元，以一种更为灵活敏捷的组织形态来应对外部产业发展更加快速和多元化需求所带来的挑战。学校层面在专业群建设过程中则主要肩负服务平台的工作，优化完善专业群建设的制度保障机制，建立专业群质量评价监测体系，对专业群建设质量进行动态监测，通过办学资源的分配来引导院系层面专业群建构的具体路向。

### （三）微观实施路径：依据专业群的属性特征展开体系化建设

专业群建构的最终落脚点在院系层面，在专业群建构的五大核心关键要素中，除了“建构成群”的主要治理责任主体在学校层面外，“组织架构”“课程体系”“教师团队”“教学资源”这四大关键要素的治理责任主体都在院系层面。目前，专业群建构之所以始终无法发挥其应有的集群功效，其一是因为院系层面围绕专业群的改革仍然局限于某一局部要素，尚未在一些关键改革要素上形成系统化的改革举措；其二是因为未能根据不同专业群的属性特征展开分类建设，未能认识到不同类型专业群建构路径的差异性。因此，

在院系层面开展专业群的建构，一方面要展开体系化建设，在课程体系、教师团队、教学资源等方面进行整体性改革，另一方面则要考虑不同类型专业群建构路径的独特性。

根据专业群知识关联模式的不同可以将专业群分成不同的类型，而每种类型专业群都具有自身独特的属性特征。由于不同专业群之间客观存在的差异，决定了在建设过程中应根据专业群自身独有的属性特征规划专业群建设的方向与具体路径。如表 2 所示，专业群建构包含了组织架构、师资队伍打造、课程体系建构等若干关键要素，在明确专业群的类型特征后便应根据其属性特征的不同采取不同的专业群建构策略。从专业群组织架构来看，前三种专业群模式可采取以群建院（系）的管理模式，而最后一种专业群模式则较为适宜采取跨院系的专业群建设委员会模式，因为该类专业群尽管聚焦于特定行业，但由于职业岗位之间跨度过大，不同专业之间知识关联度不高，因此较为适宜采取松散的合作模式。从专业群师资团队的构建而言，“弱产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式下专业群师资队伍的构成应以具有共通的学科技术背景的教师为主要构成，教师专业发展方向也不必聚焦于特定行业；“强产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式和“强产业聚焦—弱知识关

表 2 基于类型差异的职业院校专业群建构路径

		专业群模式类型			
		“弱产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式	“强产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式	“强产业聚焦—弱知识关联—强治理程度”专业群模式	“强产业聚焦—弱知识关联—弱治理程度”专业群模式
建构要素	组织架构	以群建院（系），明确专业群负责人的责权利，并制定详细的管理规章制度规范专业群运行	以群建院（系），明确专业群负责人的责权利，并制定详细的管理规章制度规范专业群运行	以群建院（系），明确专业群负责人的责权利，并制定详细的管理规章制度规范专业群运行	构建跨院系的专业群合作委员会，委员会成员协商群内相关事项
	课程体系	该类专业群课程体系的开发具有共通的学科技术基础，可以依据共通的学科技术开发专业群基础课程	该类专业群课程体系开发既具有明确的学科技术基础，同样具有明确的职业岗位定向，可开发“平台+方向”课程体系	该类专业群课程体系开发没有共通的学科技术关联，但可以开发具有行业特色共享课程供学生选择	该类专业群课程体系开发需要进行跨院系合作，课程体系较为松散，在学校层面开发行业特色类课程供学生选择
	教师团队	应围绕共通的学科技术进行专业群师资队伍的建设与打造；合作沟通较为紧密	该类专业群师资队伍既应该具有共通的学科技术基础同样应该具有行业实践能力；专兼应紧密结合；合作较为紧密	该类专业群师资队伍没有共通的学科技术基础但能力发展都聚焦于特定行业需求；专兼应紧密结合；合作较为紧密	该类专业群师资队伍缺乏共通的学科技术基础，专业发展聚焦于特定行业需求；专兼应紧密结合；合作较为松散
	教学资源	该类专业群教学资源建设既可以聚焦某一典型行业也可以根据所服务的不同行业分别展开建设	该类专业群教学资源建设应聚焦于服务的特定行业，根据共通的学科、技术领域开发相关教学资源	该类专业群教学资源建设应聚焦于服务的特定行业，根据不同的学科技术领域开发相关教学资源	该类专业群教学资源建设应聚焦于服务的特定行业，各院系分别按照课程体系进行建设

联—弱治理程度”专业群模式则需要从所服务行业引进企业教师或聘请兼职教师，教师队伍应具备共同的行业背景；而“强产业聚焦—弱知识关联—强治理程度”专业群模式的专业群师资队伍构成较为多元，合作也较为松散。就专业群课程体系的构建而言，不同专业群之间的区别主要在于平台课程的构建上。群内专业由于面向不同的岗位群，在专业能力上已经存在着较为显著的区别，而为了能够聚集教学资源培养复合型应用人才，还应该开设专业群平台课程，这些平台课程不是学科基础课程而是核心能力课程。“弱产业聚焦—强知识关联—强治理程度”专业群模式平台课程应重点建设适应不同群内不同行业都需要的核心素养能力，而聚焦于特定行业的其他专业群则可以开设本行业所有岗位都需要的具有自身行业所应具备的行业核心能力。

（节选自：《职教通讯》，2021年第4期）

# 基于建构主义理念的抛锚式教学模式在高职思政课运用中的思考

周婷婷<sup>5</sup>

**摘 要：**本文以高职思政课传统教学的现状和缺陷为研究起点，以抛锚式教学的过程实施为研究重点，对建构主义理念下抛锚式教学模式在高职思政课中的运用进行了普适性教学策略探索和主客观不适性思考，以期能够深化高职思政课教学改革，提高育人实效。

**关键词：**建构主义 抛锚式教学 高职思政课

2021年4月，习近平总书记对职业教育工作作出重要指示强调，加快构建现代职业教育体系，培养更多高素质技术技能人才能工巧匠。当前，我国正处在职业教育发展的机遇期，处在从规模扩张转变为质量提升的内涵式发展阶段，2019年“双高计划”的出台，明确了高职教育提质培优的目标和路线。而思政课作为学校落实立德树人根本任务的关键课程，应贯穿高素质技术技能人才培养的始终，其教学成效直接影响着人才培养质量。但随着高职教育的迈步发展，思政课建设存在的教师主导性与学生主体性错位之间的矛盾、授课内容学理性与学习

<sup>5</sup> 周婷婷，重庆文化艺术职业学院讲师。

关注表象性之间的矛盾以及教学供给单一性与学生需求多元性之间的矛盾凸显，对教师、教材、教法“三教”改革的深入思考和实践已成为破局的关键。笔者从优化教学方法入手，对基于建构主义理念的抛锚式教学模式在高职思政课中的运用做了如下思考。

## 一、在高职思政课中引入抛锚式教学模式的原因探析

### （一）存在教师主导性和学生主体性错位之间的矛盾

高职思政课教师要在课堂中充分发挥领航定性作用，要确保授课内容的正确性、授课方向的政治性和授课目标的发展性，就必须保证思政课课堂教学中教师的话语权具有感召力、影响力和渗透力。现高职思政课教学中往往是教师“满堂灌”的越位和学生“偶抬头”的缺位，教学关系中虽教师的主导地位和话语权得到了充分尊重，但学生的主体性却鲜有重视。纯粹的以教师为主导的灌输式教学填满课堂，缺少论证详实的说理和有滋有味的互动交流，只能是内容简单堆积的说“理”，而不能达到“理直气壮”的讲好思政课，学生从中难以感受到教师的亲和力、产生课堂参与感、更无深层次的学习幸福感。

这就要求思政课要破除传统的教学定式，建立更加紧密、和谐的师生关系，在教与学的过程中辩证处理教师主导地位和学生主体性之间的关系，构建以教师为主导，学生主体性贯穿

于整个思政课学习过程的教学模式。在建构主义理念下，教师应将学生培养成为信息加工的主体、知识意义的主动构建者，促进学生以自主思考代替被动接受，从而激活学生主动学习的内生动力，真正做到真学、真懂。

## （二）存在授课内容学理性与学习关注表象性之间的矛盾

思政课不是简单的政治口号和理论宣讲，而是以马克思主义理论学科为支撑，具有自身的科学理论和学术内涵，学理性是其基本属性。这就要求思政课教师不但是坚定的马克思主义信仰者，更是灵活的马克思主义实践者，只有充分展现了思政课的理论魅力，才能彻底的以“理”服人。但部分高职学校仍存在“重技能、轻文化”的人才培养模式弊端，这是对高职育人目标的片面理解，也容易驱使学生养成重专业实践、轻文化理论的学习倾向。加之，高职学生生源相较于本科生源，在学习上具有共性短板，例如：文化基础薄弱、知识积累单薄、系统学习能力不足等特征。高职学生很难从精深的理论内容以及系统的理论逻辑中，感受到学习的满足感和成就感。他们更渴望通过学习获得分析具体问题、解决实际困惑的能力，从而更好的指导其自身专业实践。基于此，高职学生的学习关注度更多的停留在客观事实的表面现象，难以窥见沉淀在表象之下的本质，难以认清事物的发展规律，更不能有效外将思政课的内在理论外化为实践行为。

这就要求高职思政课教师要深耕马克思主义学科的理论沃野，，指导学生运用马克思主义的方法论分析问题和解决问题，解惑学生一个个现实问题。在建构主义的理念下，采用抛锚式教学法围绕学生感兴趣的身边事、关注的社会事、想了解的国家事作为“锚”，以案例问题的真实性和理论讲授的彻底性去征服学生，让学生在学中能知其然、更知其所以然，进而提升思政课堂教学的吸引力和有效性，使学生能够真信。

### （三）存在教学供给单一性与学生需求多元性之间的矛盾

青少年正处在人生的“拔节孕穗期”，需要多种养分的滋养，方能成长成才。思政课教学的有效性，直接体现在教学供给是否满足学生需求，满足青少年日益增长的成长成才的需求。因此，要提高思政课教学针对性和实效性，就必须处理好新时代青少年日益增长的成长成才需求和思政课供给不平衡不充分之间的矛盾。高职思政课采用高校统编的马克思主义理论研究和建设工程重点教材，理论供给和本科层次无异，但基于学情的差异性，较本科生学习需求不同，高职学生的学习需求与其就业导向密不可分，其择业就业以从事某种专业技术岗位为目标，部分学生学习有实用主义思想，这就要求思政课在教学模式供给中要紧紧围绕不同专业的人才培养方案，凸显专业特色。

但现高职思政课由于受供需条件、师资建设、教学方式等局限,较难实现“按需定制”,达到“精准供给”,基于建构主义理念的抛锚式教学模式,其原则就来自于据吉伯逊(Gibson)的“供给理论”(Theory Affordance),认为教学应不同的环境特征能够给各种特殊的有机体供给不同的活动。将此原则映射在高职思政课教学过程中,就要求教师要根据不同类型的教学材料供给不同类型的教学活动,破除“照搬套用”的惰性思维。思政课就必须在教学过程中要立足本校办学特色,遵循各专业人才培养方案,为学生提供多元可供选择的教學情境、内容和路径,在教學内容上充分契合未来岗位需求,在教學方法上遵循专业人才培养规律,从而提高思政课的供给能力和供给水平,构建教师供给与学生需求平衡的育人模式,授学生所需、方能助力学生真用。

## 二、基于抛锚式教学模式对高职思政课传统教学要素的反思

抛锚式教学模式是建构主义学习理论目前已开发出的较为成熟的教學模式,也被称为“实例式教学”或“基于问题的教学”,提倡将教学建立在有认同基础、富有感染力的真实事件或者问题之上,创建具有针对性的教學情境使学生产生学习需要,并辅助学生积极进行内部会话交流,激发学习探究的内生动力,完成对所学知识的意义构建。教学过程中的“锚”指

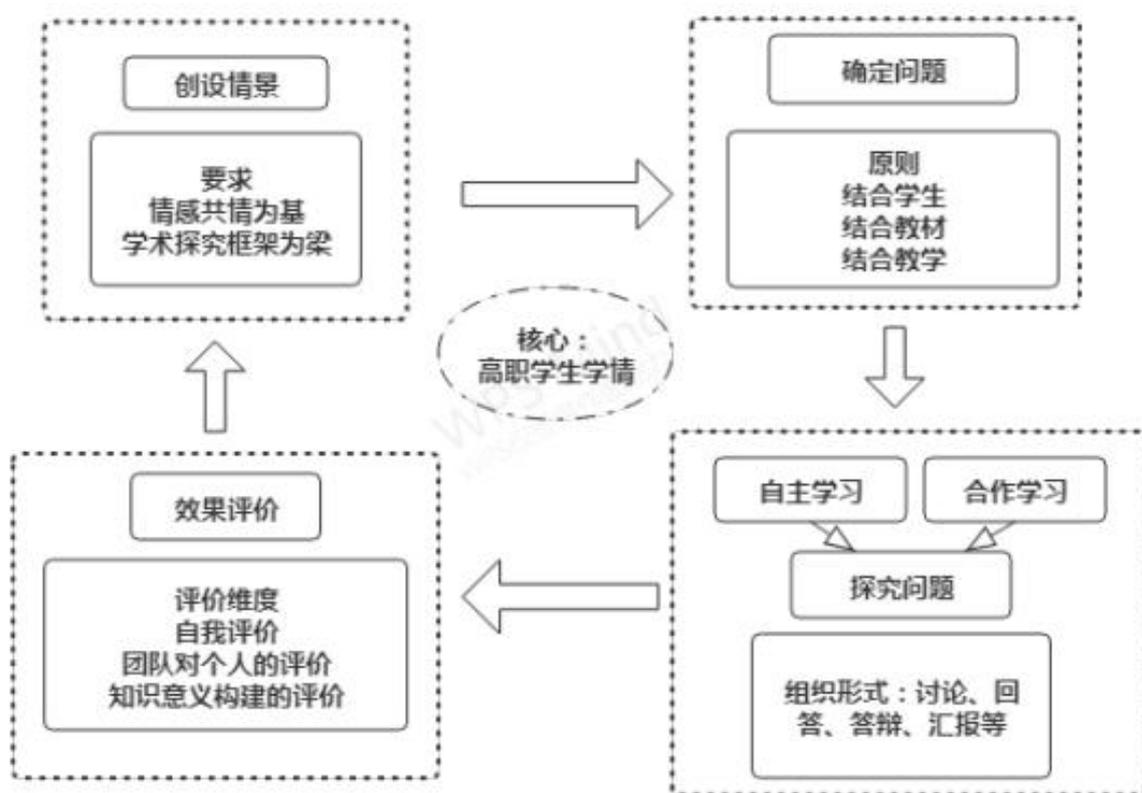
的就是真实事件或问题，而“抛锚”则形象反映出确立真实事件或问题的过程。因此，抛锚式教学模式以“锚”为核心确定教学内容和进程，“锚”的选取和“抛锚”的过程都需基于真实事件或问题进行可探索的情景创造，教学活动设计和开展都要以此情景为中心。

高职思政课传统教学模式中包含教师、学生、教材、媒体四个重点要素，而基于建构主义学习理念的抛锚式教学模式对以上四个教学要素进行意义重塑。即教师要从一个领导者转变成学生知识意义构建的组织者、指导者和辅助者，而学习过程就是学生根据自己经验，在构建知识客体的基础上，通过信息加工活动对客体进行解释的过程。教师则要利用情境、协作、会话和意义构建将学生从被动的知识接受者转变为主动的知识构建者。在此过程，教材也不再是教师课堂理论灌输的既有知识，而是学生主动建构的意义对象。辅之教学开展的各类媒体的性质也不再是教师实施教学的手段和工具，而是利于学生协作学习的手段和工具，其作用也从单纯的知识展示转变为更为复杂的情景创作、协作学习及会话交流等。

## 二、抛锚式教学模式在高职思政课教学中策略探究

根据何克抗教授观点，抛锚式教学流程应包括创设情境、确定问题、自主学习、协作学习、效果评价五个模块，笔者在

其理论基础之上,根据抛锚式教学流程,结合高职思政课现状,思考设计了如下“设锚”、“抛锚”、“解锚”、“起锚”四个步骤,旨在破解高职思政课教学中的现实困境。



### 步骤一：“设锚”——情景创设

在建构主义理念下,学习过程中情境创设是一种工具或者手段,其作用是支撑学习过程的开展和学生自由探索、自主学习,而非教学过程的开展。教师可充分利用现代化信息技术,嵌入真实问题和事件,将学生需解决的现实问题原型隐喻于情

境当中，并提供学生可利用的各种工具来获取信息资源，辅助学生完成信息加工和知识的意义构建。

高职思政课情境创设，需要辩证处理好学生感性关注高和理性分析弱这一关系。一方面，现高职三类学生生源都反映出文化基础相对薄弱特征，在认知能力方面，更易捕捉和获得感性认识。因此，更为直接、生动、有力，更加契合学生需求的情景创设，才能在课堂有限时间内、有效的使学生和教师产生情感共鸣，从而增强课堂的吸引力，打破高职思政课学生“抬头率低”这个僵局。另一方面，高职学生虽更易获得感性认知，但抛锚式教学模式其最终目的在于学生自主的完成知识的意义构建，从感性认识升华到理性认识是其教学期待。因此，在创设情景中盲目的追求简单、直白，而缺少系统性、层次性、步步深入的学术探究框架，其情景仅是华而不实的空壳，博得学生一时兴趣。这就要求高职思政课教师要去体会学生所感、挖掘学生所需、疏解学生所惑，从而产生师生共情，设计出具有吸引力的情景，这是思政课情景创设的首要条件；同时设计出逻辑清晰、环环相扣、论证详实，使情境具有探究性，这是思政课情景创设的必要条件，两者缺一不可。因此，高职思政课情景创设就在于以生动有力的情感共情作为情景创设之基，以系统的学术探究框架作为情景创设之梁。笔者认为，根据情

基于抛锚式教学模式高职思政课情景创设分类

基础条件	情景种类	情景特点	适用范围
传统多媒体	语言情景	硬件设备要求不高 创设过程难度较低 能普遍适用于一般高职院校	课堂教学
教学实践基地	真实情景	情景氛围感强 学生融入度高 能普遍适用于一般高职院校	实践教学
新型技术 (AR/MR/VR)	镜像情景	硬件设备要求较高 信息化融合度高 学生吸引力强 能适用于部分拥有虚拟实验室的 高职院校	课堂教学

景创设的基础条件，高职思政课常用的抛锚式教学情景可以分为语言情景、真实情景、镜像情景三类。

### 步骤二：“抛锚”——确定问题

在情境创设中选择出与授课主题密切，且隐喻着学生现实需求的真实问题或事件作为学习的中心内容，此过程就是“抛锚”，被选取的真实问题或事件就是“锚”。

高职思政课“锚”的选取，即“抛锚”，要遵循“三结合”原则。一是结合学生，要遵循高职学生的认知规律，高职学生在学习意识上表现出以自我为中心的成长认知形态，学习的自

我约束、管控和激励等方面表现较弱，在学习习惯上也存有学习内生动力薄弱短板，学习方法上表现为学习效能驱动方式单一等特点。因此，在“锚”的选取上，必须充分尊重学生的认知短板、贴近学生的实际生活。二是结合教材，思政课教材内容层次分明、逻辑严密，“锚”的选择不仅要基于真实，更要契合教材，帮助学生自主的完成知识的意义构建，“抛锚”的最终导向应是教学目标的实现。三是结合教学，教学是学生和教材之间的桥梁，高职思政课教师应深耕教材、充分理解学生、尊重学情，在“锚”的选取要在教材、学生、教学之间找到连接点。特别值得注意，思政课的重难点问题本身比较深奥，牵涉到的知识和理论繁多，如果教师只是单纯的将理论书本的课后思考作为“锚”，高职学生其知识储备、探究能力很难抓住问题的逻辑脉络和实质，只能是肤浅的抓住细枝末节，久之学生很容易陷入问题思考的偏执陷阱，甚至对教学产生排斥心理；教师应注重因材施教，针对不同的学情，构建维度多元、内容丰富的“锚”。

### 步骤三：“解锚”——自主学习和协作学习

解锚过程，笔者将其分为两个流程：流程一自主学习和流程二协作学习。在自主学习中，高职思政课教师要充分尊重高职学生学习习惯较差、学习意识不强、学习方法单一的短板，要时刻关注在自主学习过程中未融入教学情境的同学，这部分

同学难以感受到教师的亲和力、产生课堂参与感、更无深层次的学习幸福感，很易产生挫败感，进而脱离教学过程。针对此弊端，在抛锚式教学模式下教师还需辅助学生开展协作学习，高职学生由于身心年龄相仿、认知水平相近，协作学习过程中进行共同的批判思考、交流研讨，将在学术探究过程中更具信心、更易感到安全感和获得感，学生对知识的意义构建也将更为深刻。

这就要求教师在抛锚式教学模式中辅助学生灵活转换学习方法，在自主学习过程中教师利用情境创设为学生搭建基本的理论解析框架，引导其遵循认知规律和学术研究方法，对理论获得初步认识。在此过程中，教师要重点关注个体学生知识意义构建的程度，不断优化情境创设，使教学更具吸引力；而后，在协作学习中，教师则需从个体关注转变到群体关注，引导学生采取讨论、回答、答辩、汇报等多种形式步步深入思考，使学生在集体探究过程中完成个体对知识的意义构建，使教学根据实效性。

#### 步骤四：“起锚”——效果评价

抛锚式教学模式中的效果评价，笔者认为可以主要围绕着自主学习自评、协作学习的他评和个体对知识意义构建程度的评价三个维度开展，评价应凸显发展性和动态性两个特征。在评价设计上，思政课教师应注意评价对象是学生的学习情况而

非教师的授课情况，在高职思政课具体评价实施中，要结合学情充分考量学生的心理适应力，适当隐去量化指标，以柔性指标为主，使学生更多的关注学习效果而非成绩分数，教师应设计出既能使学生乐意自评、勇于他评，又能客观反映出学生学习效果的评价模式。

基于上述抛锚式教学模式的策略，笔者以《思想道德修养与法律基础》课中第六章第五节为教学内容，进行了个案设计。本教学设计分为以下四个步骤：步骤一“设锚”——情境创设，以多媒体为技术手段，教师通过言语描绘构建言语类情境创设，根据本章节培养法制思维为教学目标，创建了争议性真实问题情境，即：你在暑假乘坐动车回家途中，看见妇女和老人因座位问题发生争吵，询问身边人得知妇女因带小孩外出不便，为免票儿童购买了座票，老人则因年事已高，希望女子将小孩抱着，将另一座位让出，供自己使用。这时，围观的群众纷纷上前劝解，一部分群众劝解妇女，应多考虑老人困难，将孩子抱上，让一个座位给老人；另一部分群众劝解老人，孩子尚小且有两张座位票，应该尊重她们权利。步骤二“抛锚”——确定问题，这是抛锚式教学模式关键一环，本教学设计中“抛锚”要直指争议点——你是一名热心群众你如何分别对妇女和老师进行劝解；步骤三“解锚”——自主和协作学习，在自主学习中教师需提前为学生准备好《民法典》电子资料，在

课堂上辅助学生查阅《民法典》相关内容，并结合课本对法制

<b>《思想道德修养与法律基础》课中第六章第五节抛锚式教学设计</b>				
	<b>步骤</b>	<b>实施要求</b>	<b>具体内容</b>	<b>教学目标</b>
设锚	言语类情景创设	以生动有力的情感共情作为情景创设之基以系统的学术探究框架作为情景创设之梁	你在暑假乘坐动车回家途中，看见妇女和老人因座位问题发生争吵，询问身边人得知妇女因带小孩外出不便，为免票儿童购买了座票，老人则因年事已高，希望女子将小孩抱着，将另一座位让出，供自己使用。这时，围观的群众纷纷上前劝解，一部分群众劝解妇女，应多考虑老人困难，将孩子抱上，让一个座位给老人；另一部分群众劝解老人，孩子尚小且有两张座位票，应该尊重她们权利。	帮助大学生提高尊法学法守法用法的自觉性，充分认识树立法制思维的重要性，并能将法制思维外化于行，在日常生活中以法制思维 and 标准去分析和处理问题。
抛锚	确定问题	结合学生 结合教材 结合教学	你是一名热心群众你如何分别对妇女和老师进行劝解	
解锚	自主和协作学习	自主学习注重吸引力 协作学习注重实效性	在自主学习中教师需提前为学生准备好《民法典》电子资料，在课堂上辅助学生查阅《民法典》相关内容，并结合课本对法制思维及其内涵进行初步交流 在合作学习中将学生分为若干小组，并为各个小组之间交流提供线上微平台（微信群或QQ群），辅助各小组在个体自主学习《民法典》的基础上研讨“锚”中的是与否，辨析德与法，过程中引导学生对尊重和维护法律权威内容进行意义构建	
起锚	多元效果评价	具有动态性、发展性 减少量化指标、以柔性评价为主	自主学习的自评 协作学习的他评 教师对知识意义构建程度的评价	

思维及其内涵进行初步交流；在合作学习中将学生分为若干小组，并为各个小组之间交流提供线上微平台（微信群或 QQ 群），辅助各小组在个体自主学习《民法典》的基础上研讨“锚”中的是与否，辨析德与法，过程中引导学生对尊重和维护法律权威内容进行意义构建；步骤四“起锚”——效果评价，在协作学习的基础上，每个小组分别形成对妇女和老人的劝解词并进行演绎汇报，各小组通过微平台进行相互打分和自评。

#### 四、解决抛锚式教学模式在高职思政课教学中不适性的对策思考

基于抛锚式教学法的策略论述，不难看出在高职思政课中尝试抛锚式教学法，不仅有利于构建和谐师生关系，即在老师的主导下学生的主体性地位得到充分尊重；也能使高职学生在教师构建的情景中，按照学术探究框架自主地开展知识的意义构建，从而从表象关注转为深入的理论探究；并通过自主学习和协作学习，教师能从面向全体细化到关注个体，较好的缓解高职思政课供给不平衡现状。但抛锚式教学模式的开展也受到主客观条件的制约，高职思政课教师不能盲目的将其运用于课堂。对此，笔者主要从高职思政课教师主观条件和思政课客观条件及内容两个方面，对抛锚式教学模式在高职思政课中的不适性进行了对策思考。

### （一）以骨干教师为牵引，使抛锚式教学模式更具可实现性

抛锚式教学模式虽更多的关注学生的学习经验、学习方法和知识的掌握程度，但不代表对教师的关注就有所下降，相反抛锚式教学模式对教师的要求更加的细化和多元。在此教学过程中，教师不仅是知识的传播者，更是学生完成知识意义构建的辅助者，这就要求思政课教师不仅要有理论深度，更要有现实关注度，立足高职学生学情，遵循高职学生认知规律，以严谨的治学态度，用理论的科学性和逻辑的严密性去吸引学生的注意、回应学生的关切，让学生真学、真懂、真信、真用。

无疑，这对高职思政课教师提出了更高的要求，不仅要求教师具备扎实的理论学识，全面把握抛锚式教学模式内涵，更要充分评估授课班级学生知识结构水平现状，充分了解授课班级学情，才能保障教学的顺利开展。但根据蔡小葵教授在 2019 年对 29 省市、123739 人次学生及 3880 人次马克思主义学院或思政部专任教师开展的思政课发展状况的问卷调查数据，表明当前高职思政课教师队伍总体水平不高，集中表现在理论功底不深、教学能力不足方面。因此，当前部分高职思政课教师的教学能力和抛锚式教学模式所需的教學能力仍有差距。此现状告诫我们高职思政课教师在创新课堂教学模式的同时，要充分做好自身能力评估而不应盲目求新、求变，更应求质。笔者建

议，抛锚式教学模式的开展以高职思政课骨干教师为“领头羊”，骨干教师一方面教学经验丰富、知识储备深厚，另一面对学生学情把握较为全面，从而保障抛锚式教学模式的顺利开展，进而总结系列经典案例供新进教师借鉴。

## （二）强化课堂信息化建设，使抛锚式教学模式更具可操作性

抛锚式教学模式在“设锚”情境创设步骤，需要依靠现代化信息技术进行构建，例如：多媒体、ppt、VR等；其次，在“解锚”学生自主和协作学习中也需要教师提供信息化环境，辅助学习开展学习，从而能够减少传统教学中学生对教师依赖性，使学生更加自觉进行独立探究学习，并完成对知识的意义构建。因此，信息化环境是开展抛锚式教学模式的前提条件和必要条件。

根据杨玲英，周宁宁从高职思政课教师和学生两个维度进行的 1000 分问卷调查数据显示在“课程中是否能找到你所需要的资料”的问题中，65%选择“可以”，35%选择“不能”。在“现有的网络资源能否对你的学习进行有效的辅助”问题中，68%选择“能”，32%选择“不能”。由此可见，现高职思政课信息化教学虽有普及但未能全面满足学生的需求。根据高职思政课教学实际，笔者认为各高校可以将筹建思政课融媒体中心为抓手，根据学校实际情况整合各类信息资源，开辟具有学

校特色的融媒体资源库，有条件的高职院校应大胆探索 VR 技术，打造 VR 思政实验室，将高端现代信息技术融入高职思政课教学，保障高职思政课抛锚式教学模式的顺利开展。

### （三）以《思想道德与法律基础》为试点，使抛锚式教学法更具实效性

目前，在高职统一开设的三门思政课中，笔者认为并非所有的课程内容都适用于抛锚式教学模式。例如《毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论》中的第一章到第四章毛泽东思想部分，其理论内容丰富、逻辑框架严谨，在自主学习和协作学习中，学生需有一定的党史知识储备，才能理清知识脉络、探究内在逻辑，确保政治性和学理性相统一，而高职学生理论储备相对较弱，缺乏党史相关知识储备，很难通过抛锚式教学进行知识的探究从而完成意义构建。

通过教学经验总结，笔者认为在现高职开设的《思想道德修养和法律基础》、《毛泽东思想和中国特色社会主义思想理论体系概论》以及《形势与政策》三门必修课中，《思想道德修养与法律基础》这门课程教学目标明确、内容模块化清晰，且紧密结合大学生生活实际和社会主义现代化建设进程，教师可以较为容易的选取学生身边的真实问题和事件作为“锚”，特别是课程中的五章和第六章，道德教育和法律规范部分，不同于其他章节，本章节只有通过学生自主的完成知识的意义构

建才能使学生的外化为道德行为，提升道德认知和遵守法规法纪，这和抛锚式教学模式的育人目标紧密契合。因此，笔者建议在高职思政课教法创新中，可以先将《思想道德修养与法律基础》这门课程作为抛锚式教学模式的试点课程。

（选自：2021 年重庆市职业教育高质量发展主题论文奖）

# 新时代职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化的现实内涵和行动路径

潘海生，程欣<sup>6</sup>

**摘要：**职业教育进入新的历史发展时期，深化职业教育产教融合的时代使命在于优化职业教育类型定位、激发职业教育办学活力以及推动职业教育实现高质量发展。随着产教融合内涵和功能的不断丰富和发展，职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化形成了多元参与的治理主体、内外协同的治理结构、多管齐下的治理机制以及强而有力的治理能力的现实内涵。基于此，职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化的行动路径在于以标准制订为引领，建立并增强产业界与教育界的共识；以整体性推进为方法，明确并协调相关部门产教融合管理职责；以优化权力配置为手段，赋权并增能产教融合治理主体以及以制度要素整合为路径，建构深化产教融合的组织场域。

**关键词：**职业教育；产教融合；治理体系；治理能力

<sup>6</sup>潘海生（1975—），教授，博士生导师，主要研究方向为职业教育管理与政策；程欣（1992—），博士研究生，主要研究方向为职业教育治理。

职业教育是与普通教育具有同等重要地位的教育类型，而产教融合、校企合作是职业教育的本质特征。《国务院办公厅关于深化产教融合的若干意见》的颁布将产教融合上升到了国家教育改革与人力资源开发整体制度安排的高度，标志着职业教育产教融合已不再局限于职业学校和企业之间的合作，而是逐渐向产业系统和教育系统的协同共生演进。治理作为使政府、行业组织、职业学校以及企业等行动者之间相互冲突的利益得以调和并采取联合的行动，是推进职业教育产教融合实现良序的重要实践。习近平总书记在全国职业教育大会召开之际对职业教育工作做出重要指示，强调在全面建设社会主义现代化国家新征程中，职业教育前途广阔、大有可为。要优化职业教育类型定位，深化产教融合、校企合作，增强职业教育适应性，为全面建设社会主义现代化国家、实现中华民族伟大复兴的中国梦提供有力人才和技能支撑。因此，面对职业教育进入新的历史发展时期，在深刻认识产教融合新特征和新要求的前提下，以提质培优、增值赋能为主线推进职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化，是为促进教育链、人才链与产业链、创新链有机衔接的教育领域和产业领域的联合回应。

## 一、深化职业教育产教融合的时代使命

当今世界正经历百年未有之大变局，新一轮产业革命的深入发展对职业教育产教融合提出了更高的要求。优化职业教育类型定位、激发职业教育办学活力以及推动职业教育实现高质量发展是深化职业教育产教融合的时代使命。

### 1. 优化职业教育类型定位

“职业教育是国民教育体系和人力资源开发的重要组成部分”。《国家职业教育改革实施方案》（以下简称“职教 20 条”）指出，“职业教育与普通教育是两种不同教育类型，具有同等重要地位”，“未来 5~10 年，中国职业教育将努力实现由参照普通教育向产教深度融合的类型教育转变”。同样，《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和二〇三五年远景目标纲要》（以下简称《纲要》）也强调了要突出职业技术（技工）教育的类型特征。职业教育正迎来一个大改革、大发展的历史机遇期，亟需优化其作为一种类型教育的根本定位。职业教育与普通教育有着明显区别，必须遵循技术技能人才的培养规律。这就决定了职业教育必须是面向市场的就业教育，是面向能力的实践教学，是面向社会的跨界教育，是面向人人的终身教育。

深化职业教育产教融合是确立职业教育四个面向类型特征、优化职业教育类型定位的发展路径。首先，职业教育是面向市场的就业教育的类型特征的确立需要深化职业教育产教

融合。深化职业教育产教融合，有助于引导学校紧贴市场和就业形势，动态调整专业目录，鼓励学校开设符合产业需求的专业，帮助学生实现更高质量的就业。其次，职业教育通过深化产教融合，坚持职业教育的人才培养过程以实践为导向，深入推进育人方式改革，完善实践教学体系，实现学校教育环境接近真实工作环境、接近生产一线、接近实际操作过程，有助于确立职业教育是面向能力的实践教育的类型特征。再次，我国构建新发展格局、实现高水平的自立自强不仅需要普通高等院校发挥科研创新、技术研发的作用，也需要职业院校发挥工艺开发和改进的功能。深化职业教育产教融合，通过鼓励企业联合职业院校集中优势研发资源，推动关键元器件零部件和基础材料等领域的技术研发和工艺开发，推进职业教育主动服务产业基础高级化、产业链现代化，实现职业学校的人才培养过程与企业生产流程的紧密对接，不断优化职业教育是面向社会的跨界教育的类型特征。最后，深化职业教育产教融合有助于增强职业教育的开放性和针对性，使劳动者能够在职业生涯发展的不同阶段通过多次选择、多种方式灵活接受职业教育和培训，满足学习者的多样化需求，有助于优化职业教育是面向人人终身教育的类型特征。

## 2. 激发职业教育办学活力

职教 20 条指出，“中国职业教育将努力实现由政府举办为主向政府统一管理、社会多元办学转变”。实现这一目标，归根到底需要发挥深化产教融合的功能。通过深化产教融合，在保证职业教育基本公益属性的前提下，政府加快由“办”职业教育向“管”职业教育转变，激发职业教育办学活力，推动政府、行业企业和职业学校共同发力，加快形成多元、开放、融合的办学格局。

深化职业教育产教融合具有使职业教育办学始终充满生机活力的显著优势。这一方面表现为，由于职业学校的生源渠道多元和产业对技术技能人才的需求多样，所以职业教育的人才培养模式也需要灵活多样。但是离开行业企业的深度参与，职业学校无法培养出满足产业需求的技术技能人才。因此，深化职业教育产教融合，创新校企合作形式，鼓励职业学校与企业联合办专业、办二级学院、共建实训基地、发展职业教育集团，将企业新技术、新工艺、新规范纳入职业学校教育教学，整体提升职业学校办学质量和服务行业企业的能力水平，持续增强职业教育办学活力和吸引力。另一方面，《纲要》强调“要创新办学模式，鼓励企业举办高质量职业技术教育”。因此，深化职业教育产教融合，丰富多元办学主体，鼓励上市公司、行业龙头企业举办职业教育，并将不同部门和行业企业举办

的、符合国家办学标准的职业学校纳入职业教育体系，可以不断激发职业教育办学活力。

### 3.推动职业教育实现高质量发展

当前，我国正处于全面开启建设社会主义现代化国家新征程、向第二个百年奋斗目标进军的关键时期，亟需以推动高质量发展为主题，加快建设现代化经济体系。高质量的现代化经济体系建设，需要高质量发展的职业教育。高质量发展的职业教育是推动产业转型、区域发展的重要力量，为巩固壮大实体经济根基、加快推进制造强国、质量强国建设以及促进服务业和战略性新兴产业的发展提供坚实的人力和技能支撑。职教 20 条指出，“中国职业教育将努力实现由注重规模扩张向质量提升转变”。对此，深化职业教育产教融合具有显著优势。

从职业教育高质量发展的内涵要义来看，它不仅仅是职业教育当前需要达到的一个新发展水平和状态，更是一个动态的螺旋上升的过程，是职业教育发展质量、发展动力和发展效率的深刻变革。深化产教融合作为职业教育新发展格局中的优先要素，应自觉成为职业教育新发展格局中的内生变量，书写职业教育高质量发展的生产函数。深化职业教育产教融合，将产业需求融入职业教育人才培养全过程，推进职业教育供给侧结构性改革，有助于提高职业教育的供给质量。而高质量发展的职业教育，需要充足的发展动力。对此，深化职业教育产教融

合可以通过理顺政府、行业组织、企业和职业学校之间的权责利关系，优化职业教育发展的动力机制。就职业教育高质量发展的效率而言，深化产教融合可以通过鼓励行业企业参与或举办职业教育，借助产业系统的力量来提升职业教育发展效率，推动职业教育走向高质量发展的历史新征程。

## 二、职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化的现实内涵

深化职业教育产教融合，亟需推进职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化。职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化是我国职业教育制度及其执行能力的集中体现，具有多元参与的治理主体、内外协同的治理结构、多管齐下的治理机制以及强而有力的治理能力的现实内涵。

### 1. 多元参与的治理主体

治理主体的多元化是职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化的重要前提。职业教育的跨界属性决定了职业教育多元开放融合的办学格局必然是由政府、行业组织、企业和职业学校等构成。职业教育产教融合治理体系和治理能力的现代化需要政府这一制度规制性主体的参与，在职业教育产教融合过程中发挥统筹、协调和质量保障的作用。职业教育产教融合的统筹规划以及相关政策举措的制定和实施的因地制宜，决定

了职业教育产教融合治理需要中央和地方共同发力，即采取“中央统筹+地方主责”的职业教育产教融合治理策略。具体而言，职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化，一方面需要中央在职业教育产教融合治理中承担起国家产教融合的统筹、规划、实施乃至评估的职责，另一方面需要地方承担起区域产教融合的统筹、规划、实施和督导评估的职责。

行业组织这一制度规范性主体的参与是深化产教融合的重要前提。行业组织在职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化的现实内涵框架中具有指导和规范职业教育产教融合的作用内涵，因此，需要建好用好行业职业教育教学指导委员会，并提升行业组织举办和指导职业教育的能力。

职业学校与企业作为职业教育产教融合治理的基层主体，它们的治理行为对深化产教融合具有重要作用。并且，随着国家鼓励国有企业或大型民营企业举办职业教育，支持行业领军企业主导建设全国性职教集团以及培育数以万计的产教融合型企业，企业这一治理主体在职业教育产教融合治理中将逐渐从治理的“边缘”走向治理的“中心”。

## 2. 内外协同的治理结构

从产教融合治理主体之间的权力关系来看，职业教育产教融合治理结构可以分为外部治理结构和内部治理结构。职业教

育产教融合治理过程中，政府、行业组织等治理主体之间的权力关系和制度安排构成了职业教育产教融合的外部治理结构。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》指出，要建立健全政府主导、行业指导的办学机制，明确了职业教育产教融合治理中政府、行业组织之间的权力关系。值得注意的是，现代化的职业教育产教融合外部治理结构在坚持政府深化产教融合的主导地位的同时，更加强调中央政府和地方政府之间的权力关系。正如《职业教育提质培优行动计划（2020—2023年）》（教职成〔2020〕7号）所强调的“地方主责，协同推进”，职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化更为注重地方政府在深化区域职业教育产教融合及其治理中的作用。但与此同时，中央也应尊重地方基层首创精神，建立有效的产教融合容错纠错机制，鼓励地方创造并形成具有地方特色的产教融合模式和经验。

职业学校和企业等治理主体在职业教育产教融合过程中的权力关系和制度安排构成了职业教育产教融合的内部治理结构。随着企业主体作用的不断发挥，我国现代化的职业教育产教融合内部治理结构应在借鉴德国“双元制”办学的企业主体模式的基础上，逐渐由“职业学校为重要主导，企业为重要支撑”的权力关系和制度安排向“职业学校和企业双主体”的权力关系和制度安排转变。

同时,高水平的职业教育产教融合治理结构还应具有内外协同的重要内涵。这主要是因为如果职业教育产教融合外部治理结构和内部治理结构之间是泾渭分明的关系,那么将不能有效解决产业系统和教育系统融合发展以及政府、行业组织、企业和职业学校等相关行动者的集体行动问题。因此,职业教育产教融合的外部治理主体与内部治理主体之间还需建立间接的权力关系,即政府和行业组织等外部治理主体只能通过有限的方式和途径对职业学校和企业人才培养、技术研发和社会服务等方面的合作产生影响。

### 3.多管齐下的治理机制

产教融合实际上是教育系统和产业系统之间的一种多主体合作,需要通过合适的治理机制来激发产教融合主体的合作动力并协调好合作关系。职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化需要多管齐下的治理机制,主要包括激励机制、保障机制。就职业教育产教融合激励机制而言,一方面,深化职业教育产教融合需要政府制定政策来激励企业参与或举办职业教育,激发职业教育办学活力。例如,《职业教育提质培优行动计划(2020—2023年)》(教职成〔2020〕7号)所提出的,“对纳入产教融合型企业建设培育范围的试点企业,兴办职业教育的投资符合规定的,可按投资额的30%抵免当年应缴教育费附加和地方教育附加”。另一方面,职业教育产教融合激励

机制不仅需要鼓励企业利用资本、技术、管理、设施等参与职业教育办学，更需要激励企业和职业学校开展基于人才培养过程的合作。

职业教育产教融合过程的模糊性、融合结果的不确定性对建立健全职业教育产教融合保障机制提出了具体的要求。完善政府、行业组织、企业和职业学校等多方参与的职业教育产教融合保障机制，一方面，可以规避和约束职业学校为企业输送廉价劳动力的校企合作行为，维护学生的正当权益；另一方面，可以通过出台法律法规等方式保障企业和职业学校双方的合作权益，对于促进教育链、人才链和产业链、创新链的有效对接具有重要的制度保障作用。

#### 4. 强而有力的治理能力

治理能力现代化是指多元治理主体之间互动合作、集体行动的多元能力及其提升过程。具体到教育领域，教育治理能力具体包括理解能力、执行能力和创新能力。强而有力的产教融合治理能力能够把产教融合制度优势更好地转化为产教融合治理效能，提升产教融合的质量效益。职业教育产教融合治理能力指的是在深化职业教育产教融合过程中，政府、行业组织、企业和职业学校等治理主体的理解能力、执行能力和创新能力。

政府、行业组织、企业和职业学校等治理主体对职业教育产教融合的内涵和功能应具有一定的理解能力，共同认同与维护职业教育产教融合的价值和理念，共同协商和制定职业教育产教融合行动计划。其中，中央政府和地方政府需要增强他们对职业教育产教融合的共同理解。这源于深化产教融合是中央政府基于“集体理性”作出的顶层设计，但是部分地方政府受认识、资源等因素的限制在深化产教融合及其治理中处于缺位状态。同时，政府、行业组织、企业和职业学校等治理主体在深化产教融合过程中应具有一定的执行能力。这一方面包括政府、行业组织等治理主体的制度形成能力；另一方面包括企业和职业学校等治理主体对制度的实施与调试能力，即能够遵循制度安排采取有效的行动并能够对现有的产教融合制度安排进行不断的调试，将产教融合相关政策举措落实到位。此外，政府、行业组织、企业和职业学校等治理主体在深化产教融合过程中应具有一定的创新能力，即政府、行业组织、企业和职业学校等治理主体除了采取制度遵从行为外，还可以采取制度创业行为，增强制度创新能力。产教融合型企业、职业学校等治理主体的制度创业行为有利于形成基层产教融合治理改革经验，从而推进职业教育产教融合实现自下而上的治理改革。

### 三、职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化的行动路径

随着我国职业教育产教融合内涵和功能的不断丰富和发展,推进职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化,不仅需要重构职业学校和企业之间的关系上下功夫,更需要对涉及产业系统与教育系统融合发展的相关制度做出整体规划与系统安排。

### 1.以标准制定为引领,建立并增强产业界与教育界的共识

职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化需要产业界和教育界在技术技能人才培养标准上建立共识。具体来看,一方面,政府、行业组织等治理主体可以搭建产教对接平台,研究绘制产教对接谱系图,建立国家、地方、行业技术技能人才供需信息网络体系,为职业学校优化专业设置和调整人才培养方案提供准确有效的信息,推进区域经济社会发展的重点产业需求融入职业学校人才培养过程。另一方面,健全职业教育标准体系,发挥标准在职业教育质量提升中的基础性作用。就技术技能人才培养而言,要按照职业教育高质量发展要求,进一步健全国家、省级和学校三级职业教育专业教学标准。首先,国家基于现代制造业、战略新兴产业、现代服务业和现代农业等重点产业对技术技能人才的需求修(制)订国家专业教学标准。其次,各地根据区域经济社会发展需要和区域产业特点,研究制定区域性专业教学标准。最后,职业学校根据自身资源

和专业优势，在落实国家和省级专业教学标准的基础上，还可以开发具有学校特色的更为具体的专业教学标准。

## 2.以整体性推进为方法，明确并协调相关部门产教融合管理职责

当前，我国产教融合政策的颁布主体多元，导致现有的产教融合政策呈现分散实施而非整体推进的特点。例如，国家发展改革委员会、教育部、人力资源和社会保障部基于各自的视角分别设计产教融合制度。因此，职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化的行动路径还在于明确并协调相关部门产教融合的管理职责，以国家教育改革与人力资源开发整体制度安排为着力点，进一步破除政府部门间的政策壁垒，协同推进系统完备、科学规范、运行有效的产教融合制度体系建设。

一方面，明确国家发展改革委员会、教育部和人力资源和社会保障部等部门的产教融合职责，各部门做好产教融合政策的配套和衔接。具体来看，国家发展改革委员会应基于产业需求侧的定位，研制产业需求信息预测和预报制度，为教育部提供技术技能人才需求信息，以解决技术技能人才供需信息不对称问题。教育部应基于职业教育供给侧的定位，依据产业需求信息开发和更新职业教育教学内容，将产业需求融入人才培养过程。人力资源和社会保障部应基于二次人力资源开发的定位，深化职业能力提升计划。由此，由需求机制、职业学校办

学与就业机制构成的开放运行体系得以构成，完整的产教融合运行框架得以建立。另一方面，职业教育产教融合治理体系和治理能力的现代化还需要基于国务院职业教育工作部际联席会议制度在国家发展改革委员会、教育部和人力资源和社会保障部等部门之间建立对话平台，加强沟通与协调。

### 3.以优化权力配置为手段，赋权并增能产教融合治理主体

由于治理的本质是权力的让渡，所以推进职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化，需要采取并实施“分权治理”的治理理念，赋权并增能政府、行业组织、企业和职业学校等治理主体。首先，推进职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化，政府要起好步、开好局，把谋篇布局的工作做好，发挥政府在产教融合制度建设中的主导作用。同时，要健全充分发挥中央和地方深化产教融合积极性的体制机制，理顺中央和地方产教融合权责关系，赋予地方更多产教融合自主权，支持地方创造性开展产教融合工作，丰富职业教育产教融合制度供给渠道。其次，推进职业教育产教融合治理体系和治理能力现代化，需要充分发挥行业组织深化产教融合、对接校企合作以及指导教育教学的作用。此外，正如《教育部 2021 年工作要点》所提到的“推进示范性职业教育集团（联盟）建设，组建新一届全国行业职业教育教学指导委员会”，要促进职教集团、全国行业职业教育教学指导委员会等组织的深化产教融合功

能的有效发挥。最后，政府应赋予并落实职业学校和企业的校企合作自主权，支持职业学校和企业按规定自主开展校企合作，并允许参与校企合作的教师和企业人员按规定获得经济回报。另外，政府还需赋予产教融合型企业一定的自治权，即政府可以加大对产教融合型企业的政策供给，给予产教融合型企业适度的话语权和决策权，鼓励产教融合型企业于变革中开新局。

#### 4.以制度要素整合为路径，建构深化产教融合的组织场域

当前，职业教育发展中的关键问题是国家基本制度不健全。基于制度由规制性、规范性和文化—认知三大要素组成，因而推进职业教育产教融合治理体系和治理能力的现代化需要建立三种制度要素互补的深化产教融合的组织场域。

首先，增强职业教育产教融合规制性，建立职业教育产教融合评价标准和办法，引入第三方组织开展产教融合评价与监测，健全国家、省（市）、学校三级产教融合质量年报制度。同时，建立国家、省（市）职业教育产教融合督导机制，厚植职业教育产教深度融合的土壤。细化来看，健全中央对地方履行职业教育产教融合职责的分级督导评价机制，运用好标准、评估、监测等手段将职业教育产教融合的治理重任落在地方政府的肩上，并落实地方政府对职业学校产教融合过程和结果的监测和评估职责。此外，政府应建立企业参与职业教育办学的

管理制度，并在一定程度上约束职业学校的校企合作行为。其次，充分发挥行业组织的作用，增强职业教育产教融合规范性。这源于在深化职业教育产教融合组织场域中，行业组织发挥着指导和规范企业和职业学校合作行为的作用。最后，增强社会对职业教育产教融合理念和价值的认知。宣传产教融合的理念价值，是深化职业教育产教融合的深厚支撑。具体而言，可以通过加强中央和地方主流媒体、新兴媒体对职业教育产教融合的宣传力度，营造全社会充分理解、积极支持产教融合的良好氛围。

（选自：《中国职业技术教育》，2021 年第 12 期）

