

我国职业教育产教融合人才培养的理论价值分析

□杨红荃 李萌仕

摘要:产教融合背景下的人才培养路径符合经济发展规律,具有丰富的理论价值与实践意义,其培养核心要以明确标准为引导、以强调技能为核心、以提高质量为根本。在加快推进现代职业教育体系建设的背景下,产教融合的人才培养路向需要有理性的思考,不断加强课程标准体系、现代学徒制和“双师型”教师队伍等方面的建设,使之具有更强的指导力,以期全面提升我国技术技能人才培养质量。

关键词:职业教育;人才培养;产教融合

作者简介:杨红荃(1972-),女,湖北恩施人,湖北工业大学职业技术师范学院、湖北职业教育发展研究院副教授,博士,研究方向为职业教育经济与管理、比较职业教育;李萌仕(1993-),女,湖北潜江人,湖北工业大学职业技术师范学院硕士研究生,研究方向为职业教育经济与管理、比较职业教育。

基金项目:全国教育科学“十三五”规划2017年教育部重点课题“职业院校面向企业行业职工培训的长效机制研究”(编号:DJA170330),主持人:杨红荃。

中图分类号:G710

文献标识码:A

文章编号:1001-7518(2019)08-0037-07

高素质技术技能人才是职业院校赋予受教育者服务社会的一种承诺。确保高质量人才输出需要科学的人才培养模式作为支撑。改革开放之后的职业教育人才培养经历了以半工半读为主要形式的工学结合,以订单式培养为特色的校企合作和以协同育人为基础的产教融合等形式。选择能够表征经济社会发展需求的人力资源开发与配置模式,对于提高职业教育人才培养的综合能力和整体素质、推动职业教育提质增效具有深远意义。

一、价值逻辑:“产教融合”人才培养路径的演进、本质与意义

人才培养模式是职业教育人力资源开发与配置的基本载体,在政策文本中经历了从工学结合到校企合作再到产教融合的界说演进,语义内涵层层递进,产业与教育之间的互动性不断加强,联系越来越稳定。国内外学者对于职业教育人才培养的观点始终围绕着经济社会发展需求展开,进而剖析内在耦合的辩证关系,旨在保障职业教育人才培养的每一个环节,提升人才培养质量。

(一)界说置换:时代语境催化人才培养的政策文本语义变迁

人才培养的路径选择始终是职业教育内涵式

发展的核心问题,决定着采用什么样的育人机制和培养何种规格的人才。随着改革开放政策的实施,我国建立起社会主义市场经济体制,经济社会发展对技术技能劳动者提出极大的需求,职业教育的重要性也逐渐突出。为了使职业教育的人才培养规模和层次更加适应经济发展需求,1991年国务院公布《关于大力发展职业技术教育的决定》(国发[1991]55号),第一次明确指出“产教结合,工学结合”。20世纪90年代的国家文件中主要围绕着“产教结合”与“工学结合”两种语义概念进行阐释,如《中国教育改革和发展纲要》(国发[1993]3号)和《中华人民共和国职业教育法》等。21世纪之初,人才培养路径的发展态势逐渐从外部力量的推动走向内部力量的凝聚。2004年《七部委关于进一步加强职业教育工作的若干意见》(教职成[2004]12号)中提出“推动产教融合、加强校企合作,积极开展‘订单式’培养”,突出职业教育的就业导向,增强职业教育人才培养的针对性和适应性。在国家政策的指引下,职业教育再一次聚焦来自社会各界的关注。2005年《国务院关于大力发展职业教育的决定》(国发[2005]35号)进一步明确了“工学结合、校企合作”的人才培养模式,要求把以课堂和学校为中心的人

人才培养方式改革为以学校和企业、课堂和工厂交替进行的人才培养模式,切实增加学生在岗实习时间,提升学生的实际操作能力。2013年十八届三中全会同时提出“产教融合、校企合作”,以期作为推动现代职业体系建设的加速器。2014年《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》(国发[2014]19号)坚持把“校企合作、工学结合”作为完善人才培养的重要抓手,形成教学与实习实训相互交替、同步施行的教学方式,同时依据“产教融合”的理念,明晰职业教育培训与经济社会发展之间的辩证关系,推动校企协同育人。2016年中共中央印发《关于深化人才发展体制机制改革的意见》,进一步明确要求通过“建立产教融合、校企合作的技术技能人才培养模式”,培养一大批推动中国智造与中国创造的高素质劳动者。2017年《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)首次明确了深化产教融合的内部框架和内涵特质,要求不断完善产教融合推进机制,重点发挥企业在人才培养中的主体作用。

(二)理论溯源:国内外认知聚焦产教融合人才培养的理性缘起

揆诸历史,无论是国内还是国外,教育界亦或是其他领域,对职业教育人才培养模式的观点都围绕着产与教展开,遵循着产业与教育之间的耦合逻辑,从而促进经济繁荣与教育发展之间的良性互动,在推动经济增长的同时,又促进人的成长。20世纪60年代美国学者福斯特(Philip J·Foster)在《发展规划中的职业学校的谬误》(“The Vocational School Fallacy in Development Planning”)中指出,在当时职业学校的办学过程中,由于规划者判断失误和学制、课程等问题导致以学校为本位的职业教育不能真正地发挥作用^[1]。按照福斯特的观点,职业教育不仅具有与一般教育相同的开发人类智力的作用,同时由于其职业性,它的另一重要功能是通过培养符合经济发展所需的劳动者,突出人的社会关系建立和受教育者的生产服务责任。由此,他认为简单的人力规划预测并不能成为职业学校发展的基础前提,为了减少技术浪费,克服技术短缺的问

题,职业教育的人才培养规划必须以劳动力市场的需求为出发点,把产业结构看作是职业教育发展的核心基础。同时,他反对传统的单一以学校为主的办学形式,倡导产学合作的办学模式,例如改革教学场所,改变教学方式,设置工学交替的人才培养模式,增加学生在企业实践的课时。可见,福斯特已经发现只有加强职业教育与经济社会之间的紧密联系,把人才培养的重点与劳动力市场要求相对接,促进产与教的融合,才能使职业教育的受教育者顺利进入行业企业,完成职业院校促进人的发展和推动经济繁荣的双重使命。德国教育家凯兴斯泰纳(Kerschensteiner)倡导建设劳作学校,把学生从单一的教师课堂中解放出来,主张增设实习场所,为学生提供以职业能力为主的教学内容。后来,德国职业教育在此基础上逐渐形成特色鲜明的“双元制”人才培养模式,企业主体贯穿人才培养的全过程,除了参与人才培养计划的制定,还包括为学生提供实践教学的场所,为学生选派生产经验丰富的师傅,完成学生的学习成果评价与考核等。我国教育家黄炎培先生指出“只从职业学校做工夫,不能发达职业教育;只从教育界做工夫,不能发达职业教育;只从农、工、商职业界做工夫,不能发达职业教育。”他强调职业教育必须要与生活实际相结合,办职业学校要健全院校与行业企业之间的合作机制。除此之外,黄炎培先生还批判理论与实践相脱离的现象,着重强调“做学合一”的人才培养理念。纵观国内外学者的观点,不难发现各国都认识到职业教育因其特殊的性质规定,须遵守经济发展逻辑,从体制机制到办学模式再到人才培养模式,形成产与教的相互配合、高效互动的闭环系统。

(三)意义阐释:产教融合驱动场域网络要素的功能协同

法国学者皮埃尔·布迪厄(Pierre Bourdieu)以社会学为工具提出“场域”理论,他认为一个场域就是在各种位置之间存在的客观关系的一个网络(network)和一个构型(configuration)^[2]。产教融合既包括工学结合的教学方式,又涵盖校企合作的办学模式,最重要的是它直指职业教育人才培养中的掣

肘问题,从核心矛盾点再次出发,全方位剖析人才培养质量的症结所在,诠释产与教之间的矛盾关系。产教融合的职业教育人才培养可以看作是由产业系统与教育系统相互作用而成的一个网络,人才培养的每一个环节都与产教融合有着紧密的联系,企业参与人才培养的全过程,包括科学制定人才培养目标与规格、确定具体的人才培养方案、共同拟定专业教学标准、开发核心课程、打造实习实训基地、对人才培养的质量进行评估等。第一,职业教育的人才培养目标需要与职业岗位对接,重点要考虑行业、企业的入职要求,并由此来决定培养目标的价值取向。产教融合视域下的人才培养紧抓社会劳动力市场需求这一主线,保证人才培养与产业需求的高度耦合性。第二,当培养方案加入产业设想时,教学计划、方法和资料等的选择也就会围绕产业所需展开,因而促进人才规格形成就业优势。第三,以特定职业能力为导向的人才培养模式能加快核心课程的建立健全。核心课程是指与专业高度相关的课程,是为培养学生核心专业水平服务的。产业要素在核心课程的融入与否决定了受教育者的技术技能水平是否能够胜任实际生产工作。第四,对一名员工专业水平的检验最终落脚于实际的动手操作能力,那么实习实训环节就显得尤为重要。当实训设备、实习条件与工作环境一致时,能有效帮助学生向职业身份转换,从实训基地自如切换到工作场所。第五,以产业为表征的行业、企业参与职业院校人才质量评估是对人才培养的科学测量和多元审视,能为人才培养质量标准提供衡量维度和依据。同样,作为人才检验的相关方,企业在人才培养中的参与将从雇主原旨出发,保证质量评估的信度和效度,确保职业院校人才培养符合企业需求,满足行业门槛。由此形成由企业培养,为企业所需要,被企业雇佣,为企业创造经济价值的良性回路。

二、融合圭臬:产教融合背景下职业教育人才培养的维度分析

标准是人才培养的先行引导,技能是人才培养的核心要素,质量是人才培养的根本指标。职业教育人才培养标准的制定在完成学校培养计划的基

础上,需加入企业的从业资格标准,突出标准的双重属性。在产业结构转型升级、智能化推进的基础上,产教融合的人才培养也具有动态性,强化人力资源配备对经济社会发展的逻辑遵循度。产品质量之所以缺位从根本上来说还是由工具主义过度赋魅所致,需在人才培养的初始环节赋予工匠身份认同,规制职业角色素养。

(一)标准维度:以明确标准为引导,力求学校要求与企业尺度相配合

任何一种职业必须纳入到社会统一管理的范畴,就是职业的社会化^[3]。只要职业向社会化动态靠拢就需要制度化规约,即标准以绝对权威参与职业资格管理,引导劳动力市场准入由无序走向有序,维护劳动力市场运行的结构性平衡。我国战国时期先哲擅长运用标准帮助社会在盲目涣散、规范消解的危机中,发挥排他性监督作用,辨认专业性自律。正如韩非子主张“悬衡而知平,设规而知圆。”标准是一个绝对理性的衡量尺度,参与差异辨认与规范引导。首先,以职业标准作为评价的参照物,对职业院校毕业生群体进行评估,为遴选合格毕业生提供必要依据,能够对被观察对象的达标情况进行科学合理判断。其次,以标准对员工入职条件做出价值判断,可及时发现问题,并通过改进人才培养方案、优化人才培养体系等,帮助学生塑造工作角色,建立起培养主体与标准之间的有效信息传递。

职业教育因其办学宗旨的独特性,形成特殊的人才培养目标,从而使其人才培养标准必须具有双重领域特征,既完成学校颁布的专业教学标准,又满足职业界制定的职业标准。每个领域的专业知识都具有独立性,每个领域的知识如果均由该专业指导会加强学习指导的权威性,这就要求教育界与职业界、产业界与教育界、学校与企业专业教学标准与职业标准形成指向性一致、对象性连续、内容性互映。对于以企业培养为主体的德国二元制职业教育来说,“职业教育条例”不仅是教育企业培训的基本标准,同时也是职业学校设计与实施专业教学的根本标准^[4]。要素视角和权力论视角都认为知识(knowledge)基础的构建和自主权(autonomy)的获

取是促进个体专业化的关键^[5]。标准应该同时包含知识与自主权两个要素。知识指以学校标准为表征的技术技能知识,自主权指以企业门槛为要求的职业水平内化。因此,为充分重视职业人才的知识与自主权开发,在强调理论知识积累的同时,加强学生实践工作能力的培养;在强调完成教学任务的同时,加强学生的职业规范训练。

(二)技能维度:以强调技能为核心,实现专业能力与产业需求相适应

一般而言,技术指人类在认识自然和利用自然的过程中积累起来并在生产劳动中体现出来的体验和知识,而技能是指掌握和运用技术的能力^[6]。从逻辑结构上看,技术是技能积累的凝练集合,是技能行为产生的源头活水,技能是依附于技术在与人结合后衍生而成的生产能力;从知识向度来看,技术是内隐的技能之和,技能是外显的技术扩散;从实践层面来看,技能更强调劳动者在生产工作中熟练地掌握技术知识和操作要领,而技术除了包括娴熟的职业生产能力外,还要求一种工程能力,即工艺升级和创新的能力。

1940年英国经济学家克拉克(Colin Clark)在英国古典经济学家威廉·配第(William Petty)的基础上归纳整理出产业升级定律。他认为随着经济发展,劳动力首先由第一产业向第二产业转移,然后再向第三产业转移^[7]。目前我国产业优化升级的过程中,第三产业即服务业的增长值比重不断提升,并且在智能化时代加持的背景下,催生了高新技术产业的生长与成熟。简单、重复的低技能劳动力需求相应减少,而技术密集型的劳动力出现用工荒的现象。《高技能人才队伍建设中长期规划(2010-2020年)》指出“到2020年,全国技能劳动者总量将达到1.4亿人,其中高级工以上的高技能人才达到3900万人。”^[8]面对产业升级的时代要求,职业教育作为技术技能人才储备器,须不断提高其服务经济的能力和发挥适应产业结构的功能,完成经济社会发展对职业教育提出的价值期待,形成高技能人才和高技术人才两种人才培养规格。职业教育是依托产业结构而发展的教育,产业不仅充当职业教育的服务对

象同时也是职业教育的需求主体,为了更好地稳定产业与教育之间的同构性,职业教育人才培养需要及时做好岗位要求分析,着重考察各行业领域不同岗位、不同层次对人才的需求情况。一方面破除“机器换人”的舆论,改变“流水线”式工人的培养模式,转而培养拥有高端、高能、高附加值专业能力的技能人才;另一方面,新兴产业快速崛起,技术创新步伐随之加快,在人才培养环节需要借助企业和产业的平台吸收新技术、承接技术扩散、并且主动承担在实践操作中技术进步的任务,在优化实践的环节中,引领创造性生产技术,形成分工明确、层次分明、适应产业、顺应时代的技术技能人才培养格局。

(三)质量维度:以提高质量为根本,推动职业水平与产品优化相呼应

职业教育走内涵式发展道路的核心指标在于培养能够胜任工作岗位的优秀行业代表,而人才培养的质量从根本上体现了职业院校的办学质量。质量作为政策文本中的高频词,时刻表征着党和国家对职业教育发展的关注、关心和关切。2015年3月国务院公布《中国制造2025》(国发[2015]28号)提出坚持把“质量为先”作为基本方针之一。2017年9月《中共中央、国务院关于开展质量提升行动的指导意见》指出“坚持以质量第一为价值导向”,多方面提升供给质量。2017年11月国家发展改革委印发《增强制造业核心竞争力三年行动计划(2018-2020年)》(发改产业[2017]2000号)强调质量是制造业强大的重要标志,是增强制造业核心竞争力的重要抓手,须健全质量管理机制,提升效益,保证质量。

德国学者马克斯·韦伯(Max Weber)认为大工业生产的速度过快会导致工具理性愈演愈烈,而价值理性被逐渐抽空。功利化和实用性被过度赋魅,把人异化为工具,出现被祛魅问题^[9]。法国社会学家涂尔干(Émile Durkheim)也意识到现代社会伦理“失范”的问题,他认为需要重构以高度分工为特征的职业道德和与现代社会相适应的道德环境^[10]。人类借助技术技能参与生产实践活动,价值理性的祛魅化和道德伦理的衰微之态不仅使生产的产品与提供的服务陷入质量缺失的陷阱,而且加剧人的

工具化。职业教育人才培养的质量价值观包括促进人的全面发展和适应社会发展的需求,这意味着韦伯设想的价值理性与工具理性应该处于和谐共生、互利互惠的矛盾性平衡关系中。我国虽享有制造业大国的称号,却陷于“差不多先生”的囿囿困囿。在向制造业强国转型的过程中,工匠精神的提出无疑为“中国质造”开出了一剂良方。工匠精神并不是“拿来主义”的异化,也不是无的放矢的精神标杆,而是传统工艺坚守与现代理性思维有机结合的产物。职业院校学生作为工业生产的预备军,职业素养的培养应该与工匠精神形成价值耦合,例如知行合一、爱岗敬业、精益求精、德艺并举等。而这些价值向度的培养单有职业院校的参与是不够的。根据生物界的烙印理论解释,特定阶段的环境特征会对个体或组织产生影响^[11]。在产教融合的人才培养路径下,处于成长阶段的学生接受来自行业企业和职业院校的双重烙印,从源头培养上突出两大培养主体的角色效应,在理论知识的获取过程中接受院校的文化、制度教育;在生产能力的习得中承袭职业操守规范,让工匠精神的培育既有教化之地,又有浸润之所,以期有效发挥工匠精神对于规范劳动者职业素质的质量引领作用。

三、产教融合:职业教育人才培养的未来路向

世界各国职业教育人才培养的经验与我国的本土化探索为人才培养路径选择提供了参考。在兼顾实用性和灵活性的前提下,构建与资格证书对接的课程标准体系,强调能力本位与职业导向;继续优化现代学徒制,提高学生对岗位的熟悉程度,促进职业能力成长;依据协同教学原则,吸引企业优秀员工成为兼职教师储备,组建一支专兼结合、技艺精湛的“双师型”教师队伍。

(一)构建与资格证书对接的课程标准体系,提升人才培养的专业素养与从业资格能力

职业资格证书是个人习得并掌握职业能力的标志,是个人进入任职业领域的基本门槛,是个人满足技术技能岗位的最低凭证。作为以职业为导向的教育,如何更有效地推动职业教育与劳动力市场的对接,如何更有效地帮助学生找到合适的工作岗位是我国职业教育人才培养应该考虑的重要问题。

世界各国纷纷致力于构建国家资格框架,以期加快职业教育专业学习与职业资格证书考核内容有效衔接。英国自20世纪80年代以来积极探索通过国家职业资格框架的建立来规范职业资格标准,例如早期的国家职业资格证书(National Vocational Qualification, NVQ)和国家通用职业资格证书(General National Qualification, GNQ)。21世纪初期,英国联邦政府建立起国家资格框架(National Qualification Framework, NQF),随着劳动力市场流通速度加快,行业、企业不断更新对职业人才的准入要求。为了满足社会大众对资格框架的新期待,2015年10月,英国政府宣布启用新的规范资格框架(Regulated Qualification Framework, RQF)^[12],在职业院校和劳动部门之间建立起内容清晰、结构稳定、转换方便的资格框架。澳大利亚联邦政府于1995年开始使用澳大利亚资格框架(Australian Qualification Framework, AQF),并于2013年对该框架进行修订,从证书和文凭两个方面明确社会职业的不同任职要求,促进劳动者在职业教育与培训和劳动力市场的自由流通。比较各国的职业资格框架,不难发现各国不仅对各种类型的职业设置了明确的准入制度,且均传递出职业标准与专业教学标准相对接的信息,注重受教育者从业资格能力的获取和发展。《中华人民共和国国民经济和社会发展第十三个五年规划》明确指出要“制定国家资历框架,推进非学历教育学习成果、职业技能等级学分转换互认”,加快人才发展体制机制创新,促进人力资源开发和优化人才配置^[13]。职业教育与经济社会之间的原生关系赋予了职业教育专业课程标准与职业资格标准之间休戚相关的属性联系,只有以职业资格为基准的课程标准开发才能满足产业发展对人才队伍建设的要求。职业教育课程标准的制定须在产教融合的整体指导下,根据工作岗位开发相应的、兼具实用性与灵活性的专业课程,例如选进行业、企业内的典型工作任务,分析完整的工作过程,而后将典型的工作内容和工作形式编制进职业教育对应专业的课程中来,这种课程标准不仅在最大程度上保证学生找到专业对口的职业岗位,并且

能够促进他们在同类型的工作职位之间自由流通,引导他们制定科学的职业生涯规划,赋予技术技能劳动者人生出彩的机会。

(二)优化以现代学徒制为基点的人才培养模式,强化人才培养岗位身份认同与职业规划能力

建构主义的学习观强调情境性,主张学习应该与情景化的社会实践活动结合起来^[14]。作为社会建构主义中情景教学的模式之一,认知学徒制(cognitive apprenticeship)主张学习者在经验丰富师傅的指导下参与真实的社会活动,掌握与该活动有关知识和技能^[15]。现代学徒制是认知学徒制的行为范式,指师傅在真实的工厂环境中采用“做中学”的教学模式帮助学生熟悉生产操作流程,习得岗位工作能力。学徒制曾作为中国古代技艺传承的主要模式,起源于以家庭为生产单位的原始社会时代,兴于官营作坊为主要运营模式的封建社会,衰没于近代前夕的行会附属^[16]。2014年8月,教育部印发《关于开展现代学徒制试点工作的意见》(教职成[2014]9号),由此我国现代学徒制进入实质性发展阶段。现代学徒制不是“新瓶装旧酒式”的反复出牌,也不是对西方舶来品的生搬硬套,是在扎根本土土壤结合现代教育管理之风下的“吹又生”。它肯定古代学徒制中师傅与学徒之间的教学关系。首先,师傅在实际生产情景中讲解生产过程,示范动作要领,学徒通过观察师傅的示范建立起操作活动定向;其次,学徒在师傅的指导下模仿生产动作,直到能够独立完成操作练习,并且将各个动作成分进行整合,形成连贯的完整生产流程;最后,当学徒的技能越来越娴熟时,师傅逐渐隐退,由学徒自己高度准确地独立完成工作任务。除此之外,现代学徒制否认以剥削为特征、以利益为诉求的师徒关系,推崇师徒之间建立稳定的、长期的、紧密的、非盈利性的师生联系。在英国,为了提高学徒的岗位适应能力,各个行业的各个学徒制项目都有一个基本框架,框架包括三部分:能力本位要素,其形式是NVQ;知识本位要素,其形式是技术证书;可迁移的“关键”能力,其形式是关键技能资格^[17]。因此现代学徒制否认古代学徒制中学徒的完全帮工身份,不再把教学内容限

制于单一、重复的固定工种,而是形成规范的教学模式和与工作岗位对接的课程内容,有效整合产业链中学徒培育优势与教育链中学校培养优势,使理论知识与技能操作既可言传,也可意会,还可身教。以三种要素为主的项目框架不仅着眼于学生专业能力与证书资格的一致性,提高岗位适应能力,更遵循学生职业发展规律,以多元多维能力结构助力学生升职、转岗等长期职业规划,以期促进现代学徒制理性发展,实现人才培养提质增效。

(三)建设专兼结合的双师型教师队伍,促进协同教学的生成与学生专业素养提升

优质的教学团队是提高职业教育质量的主力军,加强教学团队建设是我国职业教育走内涵式发展道路的重要举措。职业教育因其存在属性的跨界性,使得师资队伍构成亦具有多样性。对于职业院校教学团队而言,拥有掌握丰富专业知识、出众教学能力等双重素质的专职教师和具备岗位生产能力、深耕专业实践发展的兼职教师是引导师资队伍主动适应职业教育优质发展的根本保障。通过鼓励、支持、引导行业企业优秀代表加入职教教师队伍已是世界众多国家的共同趋势。美国社区学院早在20世纪20年代就开始着手构建职教师资双重体系,即接受学院教育的传统路径和通过经验积累的替代路径;同时,联邦和州政府不断完善兼职教师的聘任标准,推动兼职教师准入的可操作化^[18]。2005年至2014年间,日本高等专门学校教师中专兼比例大约保持在3:2,专兼结构合理^[19]。从这些国家的师资结构和发展经验来看,其师资队伍建设重点无一不是遵循协同教学的理念。1930年美国教育家杜威使协同教学(Team Teaching, T.T)正式成为一种计划性教育形式。美国华盛顿大学夏普林(J.T. Shaplin)把协同教学定义为由两名或两名以上的教师共同担任一组学生的全部教学或其中的重要部分的一种教学组织形式^[20]。职业院校每个专业往往具有双重的教学目标指向:理论性和实践性,对教学实施群体而言,如何在协同教学的理论指导下调配、组合专兼职教师来完成多样化和专业性的教学任务是当前需要重点关注的问题。我国早在2006

年发布的《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)中就指出要吸纳企业技术骨干和能工巧匠成为兼职教师储备,推动兼职教师队伍形成结构合理的专兼结合的教学团队。兼职教师主要是从企业中遴选出来的优秀员工,对生产工具如数家珍,深谙岗位技能实践要点,能够有效弥补专职教师在岗位实践方面的不足,形成教学互补性。专、兼职教师形成稳定的教学搭档,共同承担专业的课程开发与教学任务,由专职教师讲授专业理论知识,再由兼职教师指导学生进行真实生产场景的技能训练,实现双师联合培养。同时,紧贴岗位工作的操作指导将在一定程度上强化学生专业知识的实践性,切实提高职业教育人才培养的质量,缩短学生身份到员工角色切换的时间过渡,实现毕业即就业,实习即上岗。

四、结语

经济社会发展、产业结构优化升级对技术技能劳动力提出复合型和优质化要求。在我国人才培养路径选择的历史回顾与国内外学者的主张中得出,产教融合的人才培养模式需要明确以标准为引导、以技能为核心、以质量为本,以形成融合之圭臬、衡量之维度。基于经验的借鉴与积累,不断加强课程标准、现代学徒制与专兼结合的“双师型”教师队伍等方面的建设是保障人才培养质量的关键,亦是促进职业教育与经济发展形成良性互动的主要合力。

参考文献:

- [1]石伟平.比较职业技术教育[M].上海:华东师范大学出版社,2001:239-242.
- [2]李春影,石中英.布迪厄社会学思想对中国教育研究的影响:回顾与评论[J].比较教育研究,2018,40(8):38-47.
- [3]彭小虎.论我国教师管理的制度性缺失[J].南京社会科学,2011(12):129-133.
- [4]谢莉花,余小娟.职业教育专业教学标准与国家职业标准的协调与融合[J].河北师范大学学报(教育科学版),2017,19(4):58-63.
- [5]文军,吕洁琼.社会工作专业化:何以可能,何以可为?[J].河北学刊,2018,38(4):156-163+174.
- [6]卢志米.政企校协同技术技能积累平台构建探析[J].教育发展研究,2016,36(Z1):16-22.
- [7]乔晓楠,张欣.美国产业结构变迁及其启示——反思配第-克拉克定律[J].高校理论战线,2012(12):32-42.
- [8]中华人民共和国民政部.高技能人才队伍建设中长期规划(2010-2020年)[EB/OL].(2011-09-05).
<http://jnjd.mca.gov.cn/article/zyjd/zcwj/201109/20110900179107.shtml>.
- [9]梁军.“祛魅”与“赋魅”:工程的伦理之思[J].自然辩证法研究,2008(7):58-62.
- [10]薛栋.职业精神与中国职业教育人才培养质量提升[J].现代教育管理,2017(5):105-111.
- [11]林克松.职业院校培育学生工匠精神的机制与路径——“烙印理论”的视角[J].河北师范大学学报(教育科学版),2018,20(3):70-75.
- [12]白玲.从 QCF 到 RQF:英国资格框架改革的新取向及其启示[J].外国教育研究,2016,43(11):31-43.
- [13]“十三五”规划纲要发布[EB/OL].(2016-03-18).
http://paper.jyb.cn/zgjyb/html/2016-03/18/content_451450.htm?div=-1.
- [14][15]冯忠良,等.教育心理学[M].北京:人民教育出版社,2010:150,158,176.
- [16]刘建新,于珍.中国古代学徒制的变迁[J].中国职业技术教育,2016(34):62-65.
- [17]王建梁,赵鹤.英国现代学徒制的发展历程、成效与挑战[J].比较教育研究,2016,38(8):103-110.
- [18]涂三广,王雨帆.美国社区学院兼职教师发展特征对我国高职教师队伍建设的启示[J].现代教育管理,2017(11):93-97.
- [19]李梦卿,安培.日本高等职业教育教师入职资格研究[J].现代教育管理,2016(2):72-77.
- [20]夏伟,肖坤,罗丹.高职院校“双师协同”教学模式的探索[J].高教探索,2015(6):108-111.

责任编辑 肖称萍