## 对职业教育的20个判断

摘要：党的“十九大”和全国教育大会标志着中国职业教育正在步入一个新的阶段，职业教育在根本目标、改革核心、评价导向、办学体制、专业体系、需求导向、体系构建等方面呈现出新的特点。深化产教融合的改革内涵已超出“教学”的范畴，它所产生的意义涉及整个人才培养过程，是人才培养过程的整体性创新，需要我们通过改革、创新去解决。

关键词：产教融合；产业研究；专业建设；创新驱动

作者简介：潘家俊（1950- ），男，研究员。上海市职业教育协会副秘书长、高职高专教学工作专业委员会副主任，上海高职高专教学研究会副会长。

1.党的“十九大”和全国教育大会标志着中国职业教育正在步入一个新的阶段，新阶段职业教育的主要特点包括（但不限于）: 一是明确根本目标：立德树人（教学体系要围绕这个目标来设计，教师要围绕这个目标来教，学生要围绕这个目标来学）。二是确定改革核心：深化产教融合、校企合作，解决人力资源供给侧结构性矛盾凸现的问题。三是改革评价导向：确立科学的教育评价导向受到中央顶层的高度重视。四是创新办学体制：混合所有制的办学体制启动了企业作为办学主体的探索之路。五是构建专业体系：面向市场、服务发展，构建对接产业链的专业体系。六是坚持需求导向：课程结构、课程标准来自需求侧（产业），而不是供给侧（学校）。七是搭建两个体系：职业教育单纯作为学历教育的格局将发生变化。这七个变化，自然都仅仅是一种趋势，但是已经很鼓舞人了，希望这些趋势更好更快的发展。

2.产教融合不等于校企合作。“融合”指两个东西融成一体，“合作”指一种联合行动的方式。职业教育要求将产业与教育“融成一体”，而不仅仅是一种“联合行动”。“联合行动”是两个主体的活动，很难保证专业教育真正对接产业的需求。“融成一体”则是将两个主体融合成一个主体，使专业设置源于产业需求，人才规格服从产业需求，教学资源对接产业需求。自从专业教育为产业服务的功能明确以来，产教如何真正实现融合，是一个全世界都在探索而未能完全解决的体制问题。在中国，产教融合具有特殊的优势和困难，优势在于中国政府具有巨大的资源整合能力，困难在于政府、院校、行业企业理念上的共识和执行。

3.产教融合并非如教育主管部门和一些专家所言那么轻松，或者说已经到了可以“融合”的阶段。产教融合实际上是一件相当困难的事，从全国范围看目前几乎不具备真正“融合”的条件。当然，从点上突破未必不可能。原国家教委职业技术教育司司长杨金土认为，要真正解决这个问题，职业院校乃至整个教育系统自然应该有所作为，但决不是职业院校一方面能够完全解决，也不是教育一方面能够完全解决，必须全社会有所觉悟和行动，而且需要很大的行动。在计划经济时代，普通中专基本上由行业（部委厅局）管理、技工学校中主要由行业企业举办，在从计划经济为主转向市场经济为主的过程中，这个格局理所当然地被“破除”，可是行业、企业、职校之间的新关系（体制和机制）始终未能建立起来。光有文件和领导讲话向各方提要求是不可能真正解决问题的，非得通过立法和政策配套的根本性手段，从体制机制上进行深层次改革创新不可。这事说来容易做起来难，却又似乎非如此不可。中国发展研究基金会副秘书长方晋则指出，大家都说德国双元制的职业教育非常成功，但在它成功的背后，是一整套的支持体系。更重要的是，德国还有多年形成的传统来支持他们的职业教育，包括整套的教育体系和制度。

4.国务院提出用10年左右时间，总体形成教育和产业统筹融合、良性互动的发展格局，健全完善需求导向的人才培养模式，基本解决人才教育供给与产业需求重大结构性矛盾。中国地域广大，各地社会经济发展差距明显，院校水平参差不齐，在这方面还有很多工作要做，既要有紧迫性，要勇于改革，敢于创新；更要坚持实事求是，从本地实际出发制定发展规划。不排除个别院校试点的经验对推进总体工作的意义，但一种人才培养模式是否成功，是否符合当地产业需要，是否达到了“一流”，需要若干年的实践验证，教育领域的大跃进和大跨越是最要不得的。“实践是检验真理的唯一标准”，急功近利、一味跟风的思想和做法是不可持续的。教育部原副部长韦钰曾批评一些地方教育带有随意性。（见2009年11月12日《中国青年报》）

5.应当承认，职业教育还存在很严重的计划经济体制的思维，就整体而言，职业院校和市场是脱节的，产教融合、校企合作只是流于表面，“两张皮”的现象仍然严重存在。不少职业院校专业布局碎片化，内容单一狭窄，基本上执行的还是“三段式”（公共基础课、专业基础课、专业课）的课程结构。教学过程过于刚性，学业制度缺少弹性，很少具有适应产业变化的空间，也很少给学生提供更多的选择路径，很难激发学生学习积极性和主动性。有些同志身在学校一线，但思维远离实际。说明中国的职业教育任重道远！

6.专业建设的逻辑起点是产业需求，所以专业建设要从产业研究开始。从数据来看，产业人才需求已出现结构性变化，新兴岗位需求从基础、执行岗位向分析、策划等综合能力要求较高的岗位倾斜，新兴产业的竞争和经营管理进入专业化取代人海战术的阶段，“高阶人员+软件工具+外包服务”成为趋势。一些传统的专业，市场营销、电子商务、网络营销、物流管理、金融会计等专业在大数据时代必将面临“脱胎换骨”“更新换代”的变革，毕业生将面临就业的新挑战。产业的“重新定义”导致职业教育的迭代升级，人才培养方案每年都需要根据产业变化进行调整修订，管理者和教师必须经常性地接受技术、业态、产业变化的“洗脑”。现在，从行业中人，到行业专家，都在呼唤经世致用的行业研究，以对接产业、服务产业为己任的职业院校更应认真开展这方面的研究，跟踪产业变化，了解产业需求，适应产业发展。当下，职业院校普遍缺乏研究产业及变化的机构、人员和能力，缺乏具有较高职业技能和实践教学经验的教师，教师和企业联系少，对市场需求也不敏感，科研处、研究所往往成为机关性质的事务部门，基本上不研究产业变化，不紧跟产业发展，不适时调整课程结构以对接产业需求。试想，如果不具备产业研究的能力，不了解产业最新的动态，怎么可能实现“产教深度融合”“提高专业服务产业的能力”呢？“对接产业需求的人才培养模式”亟待建立，“需求导向的人才培养结构调整机制”亟待健全。

7.观察一个职业院校是否实行了产教融合，重要标志之一是看这个院校是否建立了“对接产业链的专业体系”。笔者曾于2013年与潘懋元先生一同参加广西职业技术学院教改项目评估，潘先生指出：“种植、加工、流通、营销、信息组成了现代农业产业链，作物生产技术、食品加工技术、物流管理、市场营销、信息技术组成了培养现代农业人才的专业链。每个专业，都可以在专业链中各自定位，服务于产业链中的相应环节。”“众多行业特色型大学的重塑、改造、发展，也可能从中获得启示。”（见《高职院校涉农专业改革与建设》“序”）潘先生6年前提出的“服务产业链的专业链”和2017年《国务院办公厅关于深化产教融合的若干意见》提出的“建立紧密对接产业链、创新链的学科专业体系”是一致的，这种格局已经跳出了“专业”的概念。“专业体系（专业链）”和专业（群）的概念是不同的，逻辑依据、建设路径是不一样的。构建“紧密对接产业链的专业体系”，既是深化产教融合的关键环节，又是学校治理结构的重大改革。

8.从对接产业链出发构建专业体系，教学组织应当是跨学科、跨专业的，否则很难培养出适应产业需求的创新型、复合型、应用型人才，复合专业和跨专业的形势代表着专业发展的未来。“校-院-系-专业”的构架不一定适应产教融合条件下的职业教育。校企深度合作建立的“产业学院”应当是多学科、多专业的专业集群，各种跨界整合资源的专业、专业集群将会越来越普遍。联合国教科文组织所编写的《国际教育标准分类》中，没有出现专业一词，对应出现“课程计划”。李琰辉在《新工科时代 玩儿转专业》中指出，美国高等教育里与专业对应的词称为“主修”(Major)，是指一个系列、有一定逻辑关系的课程组织(Program)，相当于一个培训计划或我们所说的课程体系。专业，它就是一组课程而已。所谓大道至简，既简单又与时俱进的专业建设之道，就是回归专业的“初心”，玩好课程组合这件事。

9.在跨学科、跨专业的教学组织（如产业学院）里，应当根据就业岗位制定“职业生涯学习地图”，为学生提供多种成才路径，由学生按照学校的规则自由选择，形成与市场经济和高等教育大众化相适应的专业选择机制；要坚决摒弃传统的“三段式”模式，按照“学分制、菜单式、模块化、开放型”的原则重新构建课程结构；要逐渐转变以教师讲授为主的教学方式，建立学生为中心的教学方式，培养学生终身学习的能力；要坚决改变以“应试式”为主的考核方式，建立能力导向的考核方式。这方面的工作，也是“说来容易做起来难，却又似乎非如此不可”。

10.目前，有的高职院校把鼓励学生“专升本”作为重要的办学内容，以“专升本率”作为评价教育质量的指标，有些机构还就此作“排名”，有人认为，这是偏离了“就业导向”，需要进行纠正。这个问题，与中职的“就业导向”或“升学导向”问题是同类性质的。应当看到，毕业生应该有多种目标取向，这是合情合理的，但都不宜作为职业教育的“导向”（方向性引导）提出。无论就业还是升学，作为教育或办学的方向，都太狭隘。职业教育要给学生多种选择的机会，要尊重学生的自主选择。事实上，任何高等学校都应该给学生提供多种学习路径和弹性学制的选择，对于质量标准，不仅应该多样化，而且应该“下要保底，上不封顶”，须坚持“不轻言放弃”。2003年，原国家教委职业技术教育司司长杨金土在创办上海思博学院时提出，学校创办的原则是“有教无类、因材施教”，其特殊价值是招收学习基础参差不齐的学生，实施的是职业技术教育。为此，杨金土提出了一系列基本的办学准则：理念是“相信人人有才、帮助人人成才”，方法是“目标多样，路径多条，自主选择，因材施教”，理想是“万鸟归林”。多元价值体系之下教育的标准以及教育的功能期待，肯定也是多元的！

11.德国联邦教育及研究部前部长安妮特·沙万女士在2015年10月上海外国语大学举行的“中德职业教育论坛”期间接受“澎湃新闻”记者专访时说：“职业教育绝非是为资质愚钝的学生准备的后备计划，职业教育面向所有天赋迥异的学生，它既适合所谓的能力较差学生学习的特殊道路，又是一条拔尖人才的培养之路。”对于这个问题，杨金土曾多次指出：职业院校的毕业生“有多种目标取向是合情合理的，但都不宜作为职业教育的‘导向’（方向性引导）提出。无论就业还是升学，作为教育或办学的方向，都太狭隘。”实际上，“多元智能”中的每个智能在整体结构中的存在，并不是“有”或“无”的状态，而只是相对的“强”或相对的“弱”而已，而且这种强弱的态势，在一定的内外因素影响下是可以改变的，或被充分激发，或被严重压抑。如果获得充分激发，则有可能获得意料之外的学习效果。杨金土认为，美国已故不久的中学教师杰米·诶斯卡兰特（JaimeEscalante）的教育实践，可以作为对上述理解十分精彩的注解。（参见《他拿着菜刀走进高中教室，把400个混混送进了耶鲁哈佛》）

12.美国教育家本杰明·S·布鲁姆等在1981年出版的《为改进学习而评价》一书中，对与此相关的理论亦早有论述。该书第三章的“导言”中写道：“让我们用已被人们广泛引用的我们的一段话作为开场白：‘每个教师在新学期或新教程开始时，总怀着这样的预想：大约有三分之一的学生将完全学会所教的东西；三分之一的学生不及格或勉强及格；另外三分之一的学生能学会所教的东西，但算不上好学生。这些预想（得到了学校划分成绩的方针与实践的支持）通过评分程序、教学方法和教材，灌输给了学生。这种体制造成了一种预言：通过分等级的程序，学生的最后得分与最初的预想相差无几。’这些使师生学业目标固定化的预想，是当今教育系统中最浪费、最具有破坏性的一面。它压抑了师生的抱负水平，也削弱了学生的学习动机。在10年到12年学习期间，相当多的学生由于年复一年遭受挫折与羞辱，他们的自我与自我观念被这些预想一步一步地摧毁了。这种体制剥夺了学生进一步学习的机会，使一部分青少年疏远学校，对社会造成危害。”该书作者断言：“大多数学生（90%以上）能够掌握我们教授的东西。”“如果每个学生都有一位好老师，那么大多数学生都能高水平地学会一门课。好老师力图找到最适合学生的教学质量（与动机）”。诚如所言“好教师是学生生命的贵人”！

13.课程的开发、设计，包括教材的编写，教学方法的研究、创新，都需要在完成专业“顶层设计”的基础上进行。课程是人才培养的载体，是院校实际意义上的“产品”，课程的质量和数量反映出一个院校的竞争力，当然应该加以高度重视。但是，课程必须对接产业需求，服务学生发展。什么是“对接”，就是课程内容反映职业标准，什么是“服务”，就是教学要着眼于培养学生的综合素质和终身学习能力。教育部高校评估中心主任范唯2013年在《中国青年报》上发文指出，学校的产品是课程！学生应该是学校的用户。产品，是你要塑造他，你要通过他实现为用户提供服务，你主动，他被动，而且往往被工具化和标准化；用户，是你的服务对象，是“上帝”，是需求提出方，他主动，你被动，而且往往成为一个实体机构兴衰的重要甚至主要助推力量。这样，也就不难理解为什么人人在谈以学生为本，而实际往往差距很大。范唯认为，如果“一味关注把单门课程做得很漂亮、很全面，但往往最后会发现从专业发展的角度上来说，这样的课程不完善甚至可能被淘汰，因为从体系的角度考虑它已经陈旧了，只剩下教学技巧还有些许价值。”

14.职业教育的课程设计越来越走向模块化，模块应对接不同的教学目标，模块之间、模块中的课程及教学环节之间要有必要的内在逻辑。通行的做法是，把职业或职业群分解为若干个职业活动单元，把每一个职业活动单元的核心部分（做成某种产品的全过程）设计成适合于学生学习的“作业项目”。围绕“作业项目”，把相关的理论知识和其他能力要点，从原来的各有关学科体系中提取出来，加上“通用能力”，与这个“作业项目”共同组成一个学习模块，以便满足从事该职业活动单元所需之全部知识和能力要求。类似的做法，在德国叫“职业活动项目”，澳大利亚的TAFE叫“学习包”，英国的BTEC叫“课业”，我们一般叫“学习模块”，在每个教学计划中大约包含15-20个“学习模块”。“学习模块”的开发，在一定意义上更难于专业的顶层设计，更重于教学计划的制定，其焦点是“教学活动的设计”。

15.所有的改革、创新都离不开教师，教师的素质是当下职业院校最薄弱的环节。职业院校的教师团队应该由三部分组成：第一部分是学校专任教师，第二部分是行业企业兼职教师（产业教授），这两部分教师要有合理的占比，亦可以互聘；第三部分是在行业企业挂职实习的教师，这应该成为一个常态。如果是国际合作办学，还应该有合作国院校的外方教师和在合作国进修的中方教师。提高教师职业教育的教学能力，重点是帮助教师了解国情国策，了解产业发展，增加企业经验，扩宽视野格局，提高学习创新能力。现在的“师资培训”不能说毫用处，但由于这种培训基本上是就教育谈教育，对于产教融合、校企合作环境下的团队建设来说收效甚微。职业院校的师资培训应当主要放到产业、行业、企业中进行，对他们应当首先践行“学徒制”培养模式。师资培训不在数量多少，在于有实效，出人才。范唯在前文中指出：“观察一所高职学校的一个专业，当你能够真正感受到其有很深的行业企业融入度时，往往会发现其专业带头人身上散发着典型的行业气质，举手投足间充溢着对行业的责任和热忱。学生进入这样的专业，一年级时挖掘出职业乐趣，期待成为毕业生；二年级时建立职业认同感，渴望成为从业者；三年级时形成职业归属感，立志成为行业企业接班人。”她举例：比如2011年新生入学时，将迎新会改为欢迎2013届校友会。对于已招生5年、每年招200人的高职3年制专业，专业带头人介绍说，他们的“同道”是1000人，有400人已经在行业里摸爬滚打了，600人正在一起相互切磋，专业、学校会是他们一生的平台。

16.如何评价产教融合、校企合作的成果？上海教科院原副院长马树超提出，第一，看教学资源改变了多少；第二，看培养过程优化了多少；第三，看学生面对职业的胜任力提高了多少；第四，看学校服务贡献力增强了多少。“四个多少”都是“干货”，需要进行比较分析，从多个视角加以评估。

17.构建“管、办、评”分离，以第三方为主、多维度的质量评价体系是当下职业教育的一项重要工作。目标达成度的评价与应用已经成为衡量和改进职业教育教学质量的重要手段之一，目标达成度指标也成为专业进行自我建设以及接受外部评估认证的重要依据。根据国内外专业认证、院校评估的标准规范和文件总结，目标达成度的评价主要有三个层面，即课程目标达成度、毕业要求达成度、培养目标达成度。这三个层面分别代表人才培养的三个关键节点：课程目标达成度反映学生在修完课程后的收获；毕业要求达成度反映学生在毕业时的收获；培养目标达成度反映毕业生在毕业后三年左右的工作业绩。课程目标、毕业要求、培养目标具有相互支撑、相辅相成的关系，如培养目标可以细化为毕业要求，毕业要求可以进一步分解并分配为课程目标。反之，课程目标的达成支撑毕业要求的达成，毕业要求的达成支撑最终培养目标的达成。故此三个层面的达成度评价均具有各自的价值和意义，其评价方法也根据达成度层次的不同有所差别。由于职业教育多样化的特点，目标达成度的评价与指标应当有所不同。（参见《麦可思研究》2018.11.28）

18.深化产教融合的改革内涵已超出“教学”的范畴，它所产生的意义涉及整个人才培养过程，是人才培养过程的整体性创新。这种创新性的变革，必然要改变传统学年制和学时制的统一班级、统一教师、按周分切课时的现状，由学生根据个人的实际情况，根据学校制定的规则，在教师指导下，自主选择教学模块和定向工作室学习，从而对传统的教学管理工作方式提出了挑战，在专业教学进度和教学效果控制方面也出现了不少新的问题与情况，需要我们通过改革、创新去解决。

19.产教融合，从十八大开始中央年年提，年年讲，但收效甚微。首先，多年的经验证明，校企关系问题，不单是思想问题。校企的功能主旨和利益目标的差异是客观存在，实实在在的存在，解决这种差异所产生矛盾的途径，非国家法规和政策莫属。而且，弹性很大和虚头巴脑的政策是无济于事的。其次，则是学校的服务意识和服务能力问题，以及企业的认识和眼光问题。所谓相应的有效的体制机制，是在上述两者基础上才能出的来。从历史经验看，职业教育的改革，光靠教育系统自己很难有效推进，每次较大的进展，几乎都缘于中央的直接推动。要发生全局性的改变恐怕非全盘布局不可，但是也不排除出现先行者的可能性及其重要意义。

20.我国是世界上最大的发展中国家，各地经济状况不同，各校发展水平不同，业之间存在差别，生源越来越多样化，搞标准也要多样化，多样化是职业教育的重要特征之一，必须坚持实事求是、因地制宜，不搞“一刀切”。教改的主体是学校，教改的主力是广大教师，要尊重院校和教师的首创精神，给予自主创新的充分空间。在教学改革领域要改变自上而下推动的现状，上面主要是理念、原理、原则层面的东西，方法层面的东西让下面去创造，最终以效果为导向衡量办学水平，避免出现只顾数据好看、只管政绩漂亮，却忽视学校、教师真实需求的现象。“一刀切”的思维和做法向下叠加传导的结果，就是层层提速、层层加码，越到基层越被压得喘不过气来，问题和失误也可能会被放大，创新驱动也就无从谈起。“治大国如烹小鲜”，彰显的就是以精准化、精细化思维来进行治理的重要性。

来源： 《上海职业教育》杂志