

第一章 职业教育课程开发概述

提高质量是教育的永恒主题。职业教育在规模、速度、结构、质量的矛盾运动中不断向前发展。《中华人民共和国职业教育法》（以下简称《职业教育法》）中明确指出：“职业教育是与普通教育具有同等重要地位的教育类型。”由此开始，国家对职业教育提出了新的期待与要求，中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》中指出：“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，肩负着培养多样化人才、传承技术技能、促进就业创业的重要职责。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。”这里的质量指的是全面的质量，包括办学质量、人才培养质量、生源质量、师资质量、管理质量等多个方面，但人才培养质量始终是最根本的。

课程是人才培养各要素和整个过程的总和。现代课程理论之父泰勒早在 1949 年就说过，课程是教育工作的核心。没有课程，教育就没有了用以传达信息、表达意义、说明价值的媒介。如果我们谈教育质量不深入课程领域，提高质量就会是一句空话。^[1]课程理论和实践告诉我们，课程改革要从课程目标、课程内容、课程结构、课程实施和课程评价五个要素入手，这五个方面正是课程开发的核心环节。不同的国家在不同的历史阶段为适应经济社会发展和人才培养的需要，对这五个核心要素内容进行改革，在职业教育领域形成了诸如 MES、CBE、TAFE、BTEC、双元制、“工作过程系统化”、项目课程等一系列具有本土特点的课程开发模式。

第一节 职业教育课程的内涵与特征

一、课程的内涵

课程（curriculum）一词最早出现在英国教育家赫伯特·斯宾塞（Herbert Spencer）《什么知识最有价值？》（1859）一文中。它是从拉丁语 *currere* 一词派生出来的，意为“跑道”（*race-course*）。在我国，宋代朱熹在《朱子全书·论学》中明确提及课程，如“宽着期限，紧着课程”“小立课程，大作功夫”等，这里课程的意思即指功课及其进程。随着技术迭代和社会进步，在现代主义课程观的语境中，课程不再被视为固定的、先验的“跑道”，而是达成个人成长的“通道”，是学生的“奔跑过程”。最常见的课程定义是“学习的进程”（*course*

[1] 翟海魂.课程是提高高等教育质量的关键[J].河南科技学院学报, 2011 (2) : 1.

of study),简称学程。逐渐兴起的后现代课程观,则把课程看作是一个复杂的、多元的甚至不可预测的开放系统或网络,强调课程是建构性的和非线性的,是形成性的而非预先设定的,认为课程是教师、学生、教材、环境之间动态交互作用的“完整文化”,是一个动态平衡的“生态系统”。

随着课程内涵的持续扩展和延伸,我们对课程的理解也是多元的,先后出现“课程即教学科目”“课程即有计划的教学活动”“课程即预期的学习结果或目标”“课程即学习体验或经验”“课程即社会文化再生产”“课程即社会改造”等主要的课程观点。这些概念或观点其实反映了我们对课程本质的理解,我们大体可以将课程本质观划分为三类。

1. 确定课程是为了学习知识还是积累经验

在课程定义中,研究者对于学生在学校中是学习知识还是积累经验有着截然不同的看法。深入分析二者分歧的原因,可以发现,将课程看作为了学习知识具有一定的功利色彩,即课程是为学生将来的社会生活做准备,那么只有那些对人从事某种职业有帮助的知识才是最有价值的知识;而将课程看作积累经验,则是指人的发展是持续不断的生长过程,在这一过程中,学生的生活不能人为地将其划分为学校生活(主要是以学习为主,并发展人的科学知识和从事职业的相关技能)和社会生活。因此,研究者认为,学生经验的获得与发展是更为重要的事情。

2. 确定应强调课程的工具性还是内在性

这是课程所具有的两种功能在人们的观念意识中的体现。如果从课程所具有的外在目的出发,就会强调课程本身对于社会的意义即课程的工具性;而如果从课程对于学生所具有的发展意义出发,则会强调课程的个体意义即课程的内在性。前者关注课程的社会价值和意义,更多地用社会发展的价值取向对课程进行界定,后者则从学生的发展出发,强调学生自己在教师的引导下及在教育环境中所获得的经验。对课程的这两种属性的强调都有其自身价值,强调一个而忽略另一个都可能会造成我们教育目标的偏颇。

3. 确定课程是学科还是活动

在课程理论研究中,虽然为数众多的研究提出课程即经验或活动,但在实际的课程内容的论述中却将课程看作是学科。这其实是在如何编排和组织课程内容的形式上有所区别的。如果把课程看作学科,编排课程时就应体现学科知识的完整性和系统性;如果把课程看作活动,就可以按照组织学生学习活动的逻辑或体系来编排课程。

职业教育课程的发展同样受课程观的影响,课程观从本质上讲不存在普通教育和职业教育的区别。职业教育人才培养的目标与定位决定了其课程在促进学生发展的同时,更加注重实践经验的获得,更加强调课程服务经济社会发展的功能,更适合通过活动来组织实施。根据我国学者黄尧的观点,职业教育课程从本质属性上讲可以划分为学科课程和活动课程两大类,或者说走过了从学科课程发展到活动课程的两个阶段。徐国庆教授从“解构学科课程”到“超越任务课程”再到“提出项目课程”,将活动课程进一步聚焦



到项目课程。

二、职业教育课程的特征

职业教育与普通教育是两种不同的教育类型,在人才培养目标定位与培养路径上有着根本的区别,这种区别体现在课程的目标、课程内容、课程实施、课程开发、课程评价等诸多方面。

1. 职业教育课程目标的定向性特征

课程目标是受教育者的质量规格标准,是教育目的和培养目标的具体化,职业教育课程目标具有明确的职业定向性。首先,职业教育从诞生之日起就是为就业做准备的教育,有明确的就业岗位(群),培养学生掌握特定的职业素质、知识和能力,以满足职业活动的要求。即使是公共课,也强调为专业课服务的导向。其次,职业教育课程目标兼顾就业与职业发展双重需要。伴随岗位工作中应用的知识技术日趋综合、劳动者转岗日趋频繁,课程目标不仅要适应经济、社会的发展,满足学生当下就业需求,更应重视学生可持续发展的综合能力培养,引领经济、社会发展。

2. 职业教育课程内容的应用性特征

课程内容是为实现课程目标服务的。职业教育课程目标的“职业”定向性决定了课程内容必须突出应用性。在课程内容和课程安排上要进行必要的调整,对理论知识的教学强调“必需、够用”,增加与专业相关的实用性较强的选修课,增加综合素质教育、创新能力培养、创新精神训练等方面所必需的课程;及时反映与职业相关的最新科技成果,融入职业资格证书、职业技能等级证书要求;强化实践环节教学,提升学生的直接经验,大力培养学生的实践能力,实现与岗位的无缝衔接。

3. 职业教育课程组织的活动性特征

技术技能人才的培养不能靠纸上谈兵,需要在实践中不断积累经验,活动课程是最好的选择。活动课程是打破学科逻辑,以学生的兴趣、需要和能力为基础,通过组织系列活动而实施的课程。我们现在所熟知的几种活动课程开发方法,如基于能力本位的DACUM课程开发、工作过程导向课程开发、项目课程开发,都将课程本质的认识从知识转移到了人的活动。如能力本位的课程认为能力是为了完成职业活动所应具有的知识、技能和态度的综合,所以职业教育就要筛选那些能够有利于学习者从事职业活动的知识点、技能点和素质点。这就需要分析职业活动本身,需要将职业活动进行分解,以完成该职业活动所需要的能力为基础,分析哪些课程内容能够支撑该能力的培养,从而构建起课程体系。工作过程导向的课程,则通过对工作过程的深入分析,认为工作是特定顺序和结构相对固定的一个系统,在这个系统中存在对象、工具、工作方法、劳动组织和五个主要的工作步骤。在此基础上形成了工作过程导向的课程,其开发和形成课程的起点不是学科的知识领域而是职业活动中的工

作过程,最终是要培养学习者的专业能力、社会能力和方法能力等。项目课程则是基于智能化时代岗位工作的性质,以工作任务为课程设置与内容选择的参照点,以项目为单位组织内容并以项目活动为主要学习方式的课程模式。

4. 职业教育课程开发的跨界性特征

从课程开发主体来看,职业教育课程开发具有跨界性特征,学校、企业、政府、行业协会(学会)共同发力,教育专家、企业人员、管理人员、教师、学生等多方面人员参与,采用典型的职业教育课程开发模式进行课程开发,课程标准就是课程开发的一个显性成果。一般而言,由政府统筹研制公共课课程标准,教师依据课标,针对本学校人才培养特色和资源特点,具体落实课程标准。专业课则由学校主导,联合行业企业,通过人才需求调研、职业能力分析、典型工作任务提炼、课程内容确定、课程结构编排等系列工作,共同研制课程标准。

5. 职业教育课程实施的高标准特征

课程实施是通过教师将课程内容传递给学生的过程,是教师根据人才培养方案和课程标准,选择合适的教材,运用丰富的教学资源,采取有效的教学方法,使静态课程动态化以影响学生的过程。对于职业学校,与普通学校相比有三个方面的高标准:一是职业教育课程实施的师资要求高,需要“双师型”教师,既要有理论知识,又要有实践经验。二是职业教育课程实施条件要求高,需要有大量的实训室、实训基地、实训仪器设备等,具有投入较大的特点。三是职业教育课程实施的方法要求高,需要因材施教,适应职业院校生源结构复杂、培养方式多样、学习需求多元的挑战。

6. 职业教育课程评价的发展性特征

评价一般指对人物或事物的衡量,特别是对事物的用途和积极作用的判断。因此,课程评价既包括对课程的设计、实施以及结果的价值判断,也包括对课程功能实现的价值判断,即课程是否满足了个体和社会发展的需要。一方面,课程评价从重视甄别筛选功能转变为“面向人人”,促进受教育者人人成才,多元发展,因此从评价方法上也从相对评价转变为诊断性评价、个体内差异评价、档案袋评价等。另一方面,课程评价从只注重对课程本身的评价转变到关注课程实施效果以及对行业企业支撑作用的评价。

三、职业教育课程开发

课程开发由课程编制、课程建构等词发展而来,在1935年美国学者卡斯韦尔和坎贝尔出版的《课程开发》一书中首次提出。^[1]我国教育领域的专家对课程开发均有自己的观点。施良方在《课程理论:课程的基础、原理与问题》中,将课程开发定义为完成一项课程计划

[1] 尹蓉, 桑彬彬.我国职业教育课程开发研究综述[J].广西广播电视大学学报, 2019 (5): 72.



的整个过程,包括确定课程目标、选择和组织课程内容、实施课程和评价课程等阶段。王本陆提出课程开发主要指教育工作者对课程精心设计、实施、评价并管理的动态过程,目的在于使课程功能不断适应社会发展和人成长的要求。作为一个整体过程,课程开发包括课程编订、实施、检验,以及修正、完善和再检验。赵志群认为,课程开发是使课程的功能适应社会、经济和技术发展需求的、持续决定和改进课程的过程,并围绕优化理论与实践关系角度,将职业教育课程发展分为三个阶段:一是理论与实践并行的课程,二是理论服务于实践的课程,三是理论实践一体化课程。未来课程发展将需要关注信息化发展要求“基于工作学习”的特点和规律。^[1]姜大源认为课程开发有两个重要决定性因素,即课程内容的选择和课程内容的结构化。

从不同专家的界定可以看出,课程开发是一个动态变化、不断改进的过程,包括目标的确定、内容的选择、结构化组织、课程的实施和评价等;课程的开发要适应社会发展,课程的开发理念及课程内容要随着时代发展不断更新迭代,新一代信息技术与教学资源建设将对课程开发产生重大影响,数字课程与数字教材正逐步兴起。

第二节 职业教育课程的发展历程

职业教育的课程变革深受社会政治、经济、科技及教育政策的影响。纵观第二次世界大战(以下简称“二战”)后国际职业教育课程改革的历程,大体经历了知识本位主导、能力本位主导、能力本位与人格本位融合和走向素质本位四个阶段。这四个阶段之间没有明显的界线,构成人的素质结构所需要的知识、能力和人格等要素从来都没有分离过,只是在不同的阶段,三者课程建构与实施中各自所占的内容配比和实施方式不同。

一、知识本位主导阶段(“二战”后至 20 世纪 70 年代)

“二战”极大地消耗了参战各国的物力、财力和人力,给世界各国带来了严重的创伤。为尽快走出战争阴霾,恢复正常的经济、生产和生活,社会急需各类人才投入建设,尤其是在生产一线从事基层和中等劳动岗位的人才最为缺乏,因此,主要发达国家的政府采取了一系列有力措施来发展教育,特别是大力发展职业教育。如这一时期美国颁布了《职业教育法》及其修正案,英国政府颁布了《技术教育白皮书》,制订了详细的职业教育改革方案,以此来促进职业教育的发展。社会需求刺激了教育规模的急剧扩大和就读人数的快速增长,而这一时期政府并未对教育质量提出要求,职业教育内部没有提升教育质量的动力和压力,因此教育教学方面基本沿用了以往的方式,反应在课程的建构和实施上,基本沿用普通高等教育学科课程体系,对课程内容稍加改良,以学校为教育的主要实施场所,通过班级授课传授学科知识。知识本位的课程势必忽视学生的实践训练和能力培养,在一定程度上影响人才培养的质量。

[1] 赵志群.我国职业教育课程模式的发展[J].职教论坛,2018(1):52.

二、能力本位主导阶段（20 世纪 70 年代至 80 年代中后期）

20 世纪 70 年代,受中东石油危机的影响,西方国家发生了规模空前的经济危机,失业人口猛增。在激烈的就业竞争中,人们发现职业教育,特别是高等职业教育培养的人才备受青睐,大批青年选择进入职业院校学习职业技能,这使职业教育获得了进一步发展。在发展过程中,职业教育内部也在不断总结经验,对失业问题进行反思并积极寻找对策,各国纷纷采取一系列教育教学改革措施来促进高等职业教育的发展,增强职业教育与就业的相关度,表现在课程上就是以能力本位为取向来建构和实施课程,课程目标从强调单一的岗位技能逐步过渡到强调职业的可迁移能力和综合能力,通过对职业岗位的分析来获取学生就业和发展所需的职业能力,紧贴行业企业前沿组织课程内容,注重动手操作等实践能力的培养,学生以先前的知识和经验为基础,通过岗位实践训练来提升自身的职业能力。具体到课程模式,先后出现了加拿大的 CBE 课程模式、国际劳工组织的 MES 课程模式、英国的 BTEC 课程模式和德国的双元制模式等。

三、能力本位与人格本位融合阶段（20 世纪 80 年代中后期到 90 年代中后期）

人格本位主要是针对“能力本位”的弊端提出的一种教育理念或人才培养价值取向,其理论依据是欧洲的人格主义教育学,强调独立人格的价值,认为教育培养的是个体的人格,而不只是培养技能或能力。从能力本位向人格本位的倾斜也与经济社会的发展和科技进步带来的人的异化有很大关系。随着经济的发展、科技的进步和文化的日益繁荣,人们在享受新知识、新技术、新方法带来的便利的同时,也深刻地感受到了前所未有的迷茫,部分人的信仰日渐缺失,道德逐步沦丧,精神开始空虚,社会开始纷纷指责职业教育培养的是“机器人”“工具人”,这促使职业教育的理论研究者 and 实践工作者开始反思科技主义的弊端,重新思考职业教育到底培养什么人的问题。在这种社会文化背景下,社会发出强有力呼声,强调加强人文精神的培养,重视学生人格和品行的修为。在这一阶段日本通过法律的形式鲜明地提出人格本位教育理念,指出教育的目的就是要促进学生“人格的形成”;美国通过对“劳动力本位”的界定潜隐地重视起学生人格的养成;德国也开始对双元制教育模式进行了改革,提出“学习领域”课程的概念,并将社会能力与方法能力和专业能力相提并论。不过,值得注意的是,虽然已提出人格本位的教育主张,但课程建构及实施过程中能力的培养始终没有松懈,只是对课程的类型配比等方面做了调整。

四、走向素质本位阶段（20 世纪 90 年代中后期至今）

伴随着知识经济和信息时代的到来,20 世纪 90 年代中后期,各国开始进行经济结构调整和产业升级改造,劳动密集型产业逐步被知识密集型产业所替代,社会对人才的层次和规格的要求也随之发生了变化,全面、综合型的高素质人才备受青睐。社会的呼声得到了教育界的回应,联合国教科文组织在《教育——财富蕴藏其中》的报告中指出“教育应当促



进每个人的全面发展,即身心、智力、敏感性、审美意识、个人责任感、精神价值等方面的发展”;欧盟委员会在《教与学:迈向学习化社会》文中指出要培养厚基础、宽口径、具有就业竞争力的人;《技术和职业教育与培训:21世纪展望——致联合国秘书长的建议书》认为,大学水平的技术和职业教育,除了开设高级专业化课程之外,课程中还应该包括使那些在科学技术领域内负主要责任的人,树立起把他们的专业与更伟大的人类目标紧密联系的态度;国际经合组织发布的《为职业而学:职业教育与培训》的报告再一次指出,职业教育必须在培养符合劳动力市场需求技能的同时,培养学生可迁移的能力与素质,注重学生的终身发展。在这一时期,美国、德国、英国等发达国家在职业教育发展政策和课程建构中都不约而同地转向融知识、能力、人格等要素于一体的素质本位,以便能促进作为主体的人的整体素质的提升和职业生涯的持续发展。^[1]

综上所述,通过梳理当代国际职业教育课程变革与演进,结合专家的相关描述,可用表 1-1 表述。

表 1-1 当代国际职业教育课程变革与演进^[2]

阶段	知识本位主导	能力本位主导	能力本位与人格本位融合	走向素质本位
时段	“二战”后至 20 世纪 70 年代	20 世纪 70 年代至 80 年代中后期	20 世纪 80 年代中后期至 90 年代中后期	20 世纪 90 年代中后期至今
社会背景	战争结束,寻求经济恢复和安居乐业;劳动力供不应求;教育规模发展迅速	经济危机,人员失业;普通教育受质疑,职业教育受重视;产学合作深化;劳动力供大于求	知识经济、信息社会、社会转型;人格异化;终身教育理念兴起;新技术不断出现;岗位变更频繁;就业竞争压力大	知识经济的不断深入;经济全球化;人本思想、主体思想、终身学习思想的强化;全球化金融危机的冲击;就业竞争压力的加剧
课程取向	学科知识	岗位技能—职业能力—综合职业能力	关注迁移与适应能力;重视人格品质	强调作为人与职业生涯发展的普适性、职业性和发展性整体素质的培养
课程实施主体	学校	以学校为主的产学结合	逐步走向以企业为主的产学合作——学校企业行业等多元办学主体	行业指导、学校和企业主体,其他主体协助,多主体合作
课程结构	学科系统化、以知识的系统性和完整性来组构课程;重理论轻实践	根据职业分析和岗位分析确定课程内容;理论与实践交替的课程;教学做一体;基于工作过程、行动导向	宽口径、模块化课程;人文课程增加;弹性学制	多元整合的课程模式;文化基础课程与专业课程整合;人文课程与科技课程的整合;理论课程与实践课程一体;专业课程与职业资格课程融合;职业发展课程和创新创业课程结合;国内课程与国际课程结合;弹性学制

[1][2] 张良.职业素质本位的高职教育课程建构研究[D].长沙:湖南师范大学,2012:43-46.

第三节 职业教育课程开发的基本理论

一、学科结构课程理论

学科结构课程理论认为,知识是课程中不可或缺的要素,强调要把人类文化遗产中最具学术性的知识作为课程内容,并且特别重视知识体系本身的逻辑程序和结构,因而通常把学术性作为课程的基本形式。主张以学科的知识结构作为课程设计基础的理由是学科结构是深入探究和构建各门学科所必需的法则。学科结构由三种结构组成:组织结构,即指一门学科不同于其他学科的基本方式,同时也标明了这门学科探究的界限;实质结构,即指探究过程中要回答的各种问题,也就是指基本概念、原理和理论;句法结构,即指各门学科中收集数据、检验命题和对研究结果做出概括的方式。

二、社会改造课程理论

社会改造主义课程理论以布拉梅尔德为代表,是在经验主义课程范式的基础上发展起来的。它克服了经验主义重适应轻改造、重现在轻未来、重过程轻结果等缺陷。它把重点放在当代社会的问题、学生关注的社会现象,以及社会的改造和规划等方面,不太关注学科的知识体系。这种理论的核心观点是课程不应该帮助学生适应现存社会,而是要建立一种新的社会秩序和社会文化。它的主要特点是主张以广泛的社会问题为中心,让学生要尽可能多地参与到社会生活中去。

三、学生中心课程理论

学生中心课程理论也称儿童中心课程理论,主要倡导者是美国实用主义教育家杜威。学生中心课程具有实用性、综合性、实践性等特点,是以儿童的现实生活特别是活动为中心来编制课程的理论,主张应该以学生的兴趣和爱好、动机和需要、能力和态度等为基础来编制课程。这种课程有三个基本主张:一是课程的核心不是学科内容,不是社会问题,而是学生的发展;二是课程内容不是既定不变的,而是随着教学过程中学生的变化而变化的;三是课程强调应以学生实际经验为起点,以活动和问题反思为中心,从做中学。

四、后现代主义课程理论

后现代主义课程理论是20世纪80年代中后期以来,伴随着后现代主义哲学和文化思潮在美国逐渐繁荣起来的课程研究取向。后现代主义课程观可分为批判性的后现代主义课程观和建设性的后现代主义课程观。前者运用后结构主义观点或解构主义观点对以往的课程观进行全面的批判和结构;后者综合吸收经验主义课程观、结构主义课程观、实践主义课程观的积极因素,运用后现代哲学思维方式对课程领域进行重建。强调课程应具有适量的不确定性、模糊性,教学要根据具体实际制订恰当的、适合学生实际的课程目标,主张通过跨学科的、非线性的和流动鲜活的综合课程把学生置于现实生活中,学习现实生活世界所需的知识与技能。



第四节 职业教育课程开发的主要模式

模式是解决问题的一种方式、方法,是一种参照性的指导方略,在一个良好的模式指导下,有助于按照既定思路快速做出一个优良的设计方案,有助于高效完成任务,达到事半功倍的效果。职业教育课程模式是指根据职业教育人才培养目标,在某种教育理念或课程理论的指导下,根据课程目标和课程功能来组织课程内容、安排课程结构、设计课程体系、确定课程实施途径和所需资源及条件的一种方式或范式。职业教育课程模式既是一种结构模式,也是一种功能模式,同时是动态模式,它一方面要规定课程结构并设定其相互关系以形成课程体系,另一方面这种特定的结构又指向某种特定的功能假设,同时,课程模式的构建是通过一系列规定性动作完成的,是一个动态的开发过程。从国际范围来看,目前应用范围比较广,社会认可度较高的课程模式有五种。

一、世界职业教育五种典型课程开发模式

1. MES 课程模式

MES 是 modules of employable skill 的简称,国内翻译为“就业技能模块组合”。这种课程模式是 20 世纪 70 年代由国际劳工组织综合并借鉴欧美发达国家课程改革的经验,以系统论、信息论和控制论等为基础开发出的一种职业技能培训模式。MES 课程模式在职业教育课程改革过程中起到了启蒙的作用,使“模块”的概念深入人心。模块的开发是通过一系列分析得来的。首先,通过对人类社会所有的经济活动进行分析,按照活动的性质和任务分为若干个“职业领域”,再将“职业领域”内的生产活动按照工作条件、环境、要求及相互关系划分为若干个“工作范围”,然后按照生产活动的性质和任务对“工作范围”进一步分割成若干个工作,每一个工作就是一个职业技能系统,每个系统有其工作规范或技能标准。MES 将一个职业技能系统再按照活动对象或活动顺序继续细化,分到不能再分的部分叫“模块”,模块本身就是一种就业技能。MES 课程选择、组合课程模块或学习单元的基本依据是培训大纲,大纲的设计是按照培训需求,根据工作任务描述、模块分析、学习单元分析等完成的。

2. CBE 课程模式

CBE (competency-based education) 是加拿大职业教育的特色,是以职业能力培养为本位的课程模式。这一课程模式通过对经济和教育形势、人才市场需求、职业能力、教学组织等一系列分析来建构,DACUM (developing a curriculum) 表分析法是这个模式的重大特色,在我国常将运用 DACUM 法开发的课程称为 CBE 课程模式。这一方法以职业分析为起点,以满足工厂企业对教育对象的要求为基本原则,与用人单位合作,建立由企业代表组成的顾问委员会进行课程开发。具体做法是由在某一职业长期工作、经验丰富的优秀从业人员组成一个专门委员会(称为 DACUM 委员会),使用头脑风暴法(brain storming)等技巧,将

一个职业目标进行工作职责和工作任务两个层次的分析,分别得出综合能力和专项能力,再对每一个专项能力分别进行具体详尽的说明,最终形成一张 DACUM 表及说明。接下来由课程开发专家、教师等组成的教学分析委员会根据此表进行教学分析,把职业世界对人才提出的能力要求转化为教学内容方面的具体要求。也就是根据此表来确定教学单元(或称模块)。这些单元具有明确的教学内涵,然后将教学单元按知识和技能的内在联系排列顺序。若干个相关单元可组成一门课程。在这些课程中可确定核心课程(或称基础课程)和职业专门课程、预备课程,再按课程间的相关关系制订教学计划。^[1]

3. TAFE 课程模式

TAFE 学院中的课程,是面对特定的教育、培训对象开发出来的一组结构严谨的教育或培训课程,包括国家资格课程、用户选择的培训课程、商业运作的培训课程和培训招标项目四类。在课程设置上,以技术应用能力和职业素养为培养主线和“实际、实用、实践、实效”的原则设置课程,采用模块化的课程结构。澳大利亚 TAFE 学院的课程设置以市场需求为前提,以行业组织制定的职业能力标准和国家统一的证书制度为依据,具体内容和设置由企业、专业团体、学院和教育部门联合制订,并根据劳动力市场变化情况不断调整。TAFE 模式的课程是由各州依据国家行业培训咨询机构制订和开发的培训包,根据行业和课程的类别设置不同的教育服务部门来统一实施课程开发工作。按岗位要求,把应具备的知识和应掌握的技能进行分解,并将行业标准转换成课程。课程逐渐向能力本位转化,不再追求学科体系的逻辑严密性,而是采用模块化的课程结构,以职业能力为中心,按照能力单元要素来开发学习模块。在整个课程设置中只设有专业基础课和专业课。所谓模块化,就是把教育内容编排成便于进行各种组合的单元,一个模块可以是知识单元,也可以是操作单元,还可以是一个情景模拟单元,同一模块可以供一个专业使用,也可以供好几个专业共用,学生既可以根据自己的需要选学不同的课程模块,也可以对模块做增减。模块都是为适应职业群需要而设计的知识单元与技能单元,而且以专业技术训练为主,以职业资格为导向设计课程结构,组织课程内容,着眼于能力的培养。在教学组织上,方式非常灵活,教学和考核的重点放在学生的实际工作能力上,学生的实践时间,一般占总学分的 1/3 左右,有的专业甚至更长,其课程设置和教学内容上也很注重开始实务能力方面的课程,把实践和未来工作紧密结合起来,许多课程不是在学校上,而是在校外由专家上。^[2]

4. BTEC 课程模式

BTEC 是 business & technology education council 的简称,被译为英国商业与技术教育委员会,这是英国最重要的职业资格认证和颁布证书的机构。目前英国的 BTEC 课程分为证书课程和文凭课程两类,每类又有初级、中级和高级三个层次,涵盖了商业、旅游、餐饮等

[1] 胡宇彬. 他山之石可攻玉否——对高职CBE课程模式的思考[J]. 学理论, 2010(18): 268.

[2] 平若媛, 龙洋, 白地动. 财经类高等职业教育工学结合人才培养模式探索与实践[M]. 北京: 北京邮电大学出版社, 2013: 19-20.



多个职业领域。BTEC 课程目标强调通用能力的培养,主要目的是让学生获得一种有利于他们将来职业发展的教育,并且尽可能提高他们的职业技能,使他们在实现就业的同时也为将来的深造、晋升、转岗奠定基础。^[1]课程开发基于职业资格标准,专家通过对企业的分析,把工作需要的知识、能力及品质等融入课程目标,系统地进行综合并编写教学大纲,采用模块化的课程结构,在教学实施过程中体现以学生为中心的理念,采用弹性选课和学分制的管理方式,以学生为中心进行课程的编制、教学内容处理,虽没有固定的教材,但有极其严格的教学要求。此外,BTEC 有一套完整的职业教育证书体系,与其他类教育证书互相沟通,互相衔接,受到英国本土甚至海外学生的认可。可以说 BTEC 课程是英国在职业教育课程改革过程中形成的一套比较完整的课程开发和建构模式,对其他国家有一定的借鉴意义。

5. 双元制课程模式

在课程设置上,采用以能力为本位的课程模式,以职业活动为中心选择课程内容,从总体上讲旨在培养学生适应就业所需要的能力,包括工作中分析、解决和总结问题的能力;操作、应用、维护与维修能力,以及独立工作、协作、交往、自学等一系列关键能力。它是一种建立在宽厚专业训练基础上的、综合性的并以职业活动为核心的课程结构。课程设置不按学科体系顺序设置,理论教学与实践教学都突出强调实用,具有很强的岗位针对性与实用性。课程内容的选择以职业活动的行为过程为导向,将基础知识和专业知识合理组成一个专业技术知识体系,“双元制”实践课程的设计更加突出了以职业活动为中心的特点。在教学上特别强调宽而深的理论基础、技术上和方法上的经验、整体的思考结构以及小组中的行为方式。教学中每个项目除了包含相应的专业知识外,都含有商业、项目和过程管理以及讲解技巧的内容,以培养学生在企业的组织方面和经营方面的能力。通过这种整体性项目的训练,达到培养学生综合职业能力的目的。在企业的实训中,为了拓宽和加深专业知识,需要向学生传授一些有针对性和应用性的专业知识;为了加强学生对理论与实践的全面认识,需要介绍企业领域的广泛联系和交往的经验。如通过微型控制器项目,使学生获得跨专业的基础知识;通过灵活的生产项目练习,如生产、装配和维修,使学生获得专业知识;通过处理实际中的用户订单,使学生获得综合运用知识技能的能力。在教学组织上,以学生为主体,采用行动导向教学法,理论教学由传统的教授法向启发式、讨论式和小组学习式转变。^[2]

[1] 张冰洁.中英职业教育课程模式比较研究——以英国BTEC课程模式为例[J].职业教育研究,2015(1):15.

[2] 平若媛,龙洋,白地动.财经类高等职业教育工学结合人才培养模式探索与实践[M].北京:北京邮电大学出版社,2013:11-12.

二、我国职业教育两种主要课程开发模式

1. “工作过程系统化”课程模式

“工作过程系统化”模式和“工学一体化”模式都是德国“学习领域课程”在中国的“修订版”。两种模式名称不同,本质上并没有差异,都强调工作过程和工学结合,只是前者在“系统化”方面有其独特性。随着国家级重点中等职业学校认定工作和国家示范性高等职业院校建设计划的推进,这两种课程模式普及至全国。特别是“工作过程系统化”模式被写入职业院校国家精品课程评审标准之中,使其在实践得到更加广泛的应用。

2. 项目课程模式

职业教育项目课程是基于智能化时代岗位工作的性质所提出的。“项目课程”和“任务引领型”两大模式诞生于上海,两者名称不同,但机制相同。“项目课程”概念由来已久,在企业培训中被普遍应用,并产生了许多理论和实践成果。此外“项目导向”“项目教学”这些概念被写入国家职业教育文件,并在实践中持续推广。因此,当项目课程作为职业教育课程的开发模式出场之后,职业院校比较容易接受并落实在课程改革中。

第二章 高职课程开发理念

高职教育体现高等性和职业性的统一,是中国教育对世界教育的一种独特贡献。但是,在新时代中国社会主要矛盾发生转变、全球产业经济转型升级、数字化技术快速发展和绿色职业教育发展理念等背景下,我国高职教育培养目标仍然需要在新机遇和新挑战中实现重构,基于技术知识复杂性学习逻辑开发课程。高职院校不仅要重视在课程内容中融入复杂工作及未来深造所必备的复杂性技术知识,而且要使专业课程能及时跟上产业升级脚步,要强调职业教育课程开发“绿色技能”,把人的可持续发展能力作为根基,把校企双元育人作为路径,把及时更新技术作为牵引,把项目遴选作为抓手,重视项目课程的价值,不断深化改革高职教育的项目课程。

第一节 高职教育的定位

在高职教育定位上,我国已经明确与普通高等教育同等重要的高职教育类型定位,形成了培养复合型高素质技术技能人才的目标定位,并由此不断健全适应社会和个人发展需要的高职教育体系。

一、类型定位和中国方案

1. 立法明确高职教育的“类型定位”

自1999年“高校扩招”以来,经过20多年发展,我国已建成世界上规模最大的高职教育体系。特别是党的十八大以后,我国高职教育步入规模与质量、效率与公平协调发展的快车道,探索了一条适合中国经济社会发展道路的高职教育人才培养模式。但是,由于我国高职教育在实践层面长期以专科层次教育为主,由此产生了“类型”与“层次”的认识冲突。这种“类型说”和“层次说”的争论从20世纪90年代就开始了,争论的焦点是“高职教育的学制是否与普通高等教育对称的问题”,^[1]简言之,即要不要发展本科以上层次职业教育的问题。2014年,《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》提出分类推进本科层次职业教育;2019年,《国家职业教育改革实施方案》强调要求开展本科层次职业教育试点,教育部、财政部共同启动实施中国特色高水平高职学校和专业建设计划,提出了“引领改革、

[1] 蒋广庭.对高职教育定位中“类型论”与“层次论”的探讨[J].教育与职业,2010(6):11-14.

支撑发展、中国特色、世界水平”的建设要求。2019年以来,教育部先后公布23所本科层次职业教育试点学校和4所独立学院转设的本科层次职业学校,组织论证形成涉及16个专业大类的80个试点专业。2021年年初,教育部颁布《本科层次职业教育专业设置管理办法(试行)》,确立了本科职业教育专业设置管理的国家制度。各个省、自治区、直辖市亦根据自身情况,相继出台了落实国家高职教育改革政策的具体方案。2022年,“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”的政策内容,不仅体现在本科层次职业教育的办学实践中,而且反映在新修订的《中华人民共和国职业教育法》当中。这就是说,我国通过立法明确了高职教育的类型定位。

2. 培养技术技能人才的“中国方案”

近年来,随着我国对职业教育尤其是高职教育的高度重视和大力投入,我国高职教育培养大批高素质技术技能人才、助推社会共同富裕和促进技能型社会建设的重要作用日益彰显,高职教育是高等教育独特类型的观点得到普遍认同。而且高职教育学术界越来越重视中国特色高职教育理论和学科建设工作,全国各地高职院校持续进行高职教育本土化创新探索,为有中国特色的高职教育理论建构提供实践基础。2014年,“国家级教学成果奖”设立了“职业教育国家级教学成果奖”,全国教育科学规划课题职业教育立项数量稳步增长,高水平的学术论文和著作数量逐年增多。^[1]总之,我国高职教育理论探索取得了不少成绩,形成了专业研究和实践探索相结合的格局,当代技术迭代性和技术知识复杂性特征使职业类高等教育水平能够不断向上递升,这一点也在理论上已达成共识,指引着囊括专科、本科乃至专业硕士研究生等多个教育层次的高职教育体系建设。可以认为,我国高职教育探索形成了培养应用技术人才的“中国方案”,如职业教育理论研究者姜大源所说:“进一步提炼其中的经验并升华为教育理论,中国高等职业教育将以其独特的内涵与形式自立于世界高等教育之林,这很可能是中国对世界教育所做的独特贡献。”^[2]事实上,我国高职教育所形成的中国特色、职业特色、原创特色业已成为中国教育对世界教育的一种独特贡献,其在国际上的影响力日益增强。

二、从类型定位看高职教育人才培养目标

1. 高职教育培养目标已经实现“高等性”和“职业性”相统一

自20世纪末开始,国内学界对于高职教育“高在何处”的问题展开了热烈讨论,这一问题涉及高职教育的定位和内涵,具有重要的理论价值和实践意义。有人认为,职业教育在世界教育史上本就是针对中等教育以下层次的,不存在“高职教育”概念;有人认为,相对于普通高等教育的学术性特征而言,高等职业教育的“高等性”受到质疑;有人认为,高职

[1] 王扬南. 2013—2017职业教育科研情况综述(数据视角)[J]. 中国职业技术教育, 2018(4): 14-29.

[2] 姜大源. 论中国高等职业教育对世界教育的独特贡献[J]. 中国职业技术教育, 2015(36): 11-19.



教育的“高”主要体现在职业技能的高标准和高素质方面而非层次方面,等等。高职教育“高在何处”困扰了学界较长时间。《国家职业教育改革实施方案》(国发〔2019〕4号)颁布之后,高职教育的定位逐渐明晰,越来越多的学者从类型教育的角度对高职教育的“高等性”进行把握,突破“高等性”和“职业性”的二元思维,使二者实现有机统一,“‘高等性’不再强调与普通高等教育对齐,而是强调能够处理更复杂、更高端的‘职业性’问题”。^[1]此种理论共识推动了政策变迁及实践发展。

2. 高职教育培养目标需要在新机遇和新挑战中实现重构

如今,全球科技革命和产业经济变革的脚步非常迅速,数字经济成为继农业经济、工业经济之后的主要经济形态。2020年中国数字经济规模39.2万亿元,比重占GDP的38.6%,增速是GDP增速3倍以上。^[2]毫无疑问,科技革命和产业变革必然引起人才需求的变革以及教育培养方式的变革,我国高职教育改革在新经济的人才新需求和“不同类型、同等重要”的制度新设计中,迎来了新机遇和新挑战。研究表明,数字化人才能力不仅包括数字化思维和创新能力,也包括利用各种资源进行自我提升和突破的能力。因此,高职教育人才培养目标需要在新机遇和新挑战中实现重构。正如教育部部长怀进鹏所指出的,当今世界正经历百年未有之大变局,教育必须主动变革,坚持促进人全面发展的教育观,提高数字化与绿色转型能力。^[3]如今,一方面,我国很多区域形成了具有国际竞争优势的产业集群,对高职院校扎根区域产业发展培养高素质技术技能人才提出了更高要求;另一方面,高职院校和企业双方相向而行、密切互动,共同探索产教融合和校企合作的创新机制。事实上,加速推进的产业经济变革正在倒逼我国高职教育深化改革、重构人才培养目标。

三、从类型定位看高职教育的课程改革

1. 目前我国高职教育课程模式面临实践困境

就课程开发模式而言,我国职业教育40年走了一条“放眼世界—借鉴移植—中国特色”的道路。目前,我国职业教育工作者已经树立了以工作任务和职业能力为导向的课程理念,形成了一套以行为主义为核心的职业教育话语体系,产出了一批富有特色的职业教育课程开发成果。概括地说,我国职业教育课程论的主要特点是就业视角、技能本位、行动导向、工学结合。中职教育如此,高职教育亦如此。但是,目前我国高职教育课程是基于传统经济“就业导向”理念建立的,其缺点是过于工具化,难以从根本上解决数字化时代的就业难问题。事实上,从目前高职院校教师的课程的开发与教学设计中,难以看出中职教育和高职教育的

[1] 匡瑛.高等职业教育的“高等性”之感及其当代破解[J].华东师范大学学报(教育科学版),2020,38(1):12-22.

[2] 中华人民共和国中央人民政府官网.习近平出席中央人才工作会议并发表重要讲话[EB/OL].(2021-09-28).http://www.gov.cn/xinwen/2021-09/28/content_5639868.htm.

[3] 大力推动教育数字化转型! 教育部长怀进鹏提出三点倡议[EB/OL].(2022-06-29).<http://www.chinacec.org.cn/a/news/hangye/1052.html>.

不同,也难以看出专科层次高职教育和本科层次高职教育的区别。也就是说,目前我国高职教育课程模式不是从工作中的技术知识学习逻辑出发建构的,而是从工作中的岗位技能需求训练出发建构的,这种建构缺少技术技能的“递升逻辑”,因而在技术迭代加速的数字化时代难以应对。在这个意义上,有学者提出未来应当探索一种“基于工作学习”(work-based learning)的新课程模式,^[1]这是一种正确的改革方向,但是就本质基础而言,新课程模式改革应当基于技术知识复杂性学习逻辑而展开。

2. 从类型定位看基于技术知识复杂性学习逻辑的高职教育课程模式改革

高职教育是高等教育的重要类型,不是高等教育的专科层次。就职业教育的类型定位而言,近年出台的一系列职教新政策以及新近颁布的修订版职业教育法,都明确提出培养职业教育培养“技术技能”人才,这是一个结构性和动态性概念,体现了从职业教育培养人才是从技能到技术的一个层级结构,而且是动态发展过程,既不断递升,又不断回归和证实自身。因此,高职教育应当基于技术知识的结构逻辑培养人才。技术知识既有复杂的外部来源,又有复杂的层级结构和特征,这种复杂性为类型定位的高职教育不断递升培养具有本科、硕士、博士学位的应用技术人才提供了学理基础。

美国著名经济学家、复杂性科学奠基人布莱恩·阿瑟(W. Brian Arthur)在其经典著作《技术的本质》中描述了技术知识复杂性的大致轮廓,简单说就是技术由许许多多、大大小小不同的“技能模块”构成,技能模块的“排列组合”就是技术进步,阿瑟称为“技能的集成化过程”,也是“技能知识”向“技术知识”的递升过程。^[2]在数字化时代,技术更加体现了其复杂、多变和敏感特征,如果新时代高职教育课程模式不是从工作中的技术知识学习逻辑出发建构,那么高职教育培养人才就是滞后而僵化的,无法适应工作世界的急剧变化。因此,从高职教育的类型定位出发,基于数字化经济的技术知识复杂性学习逻辑开发课程,高职院校不仅要重视在课程内容中融入复杂工作及未来深造所必备的复杂性技术知识,而且要在课程管理制度中进行学分制和弹性学制改革,“在国家教育数字化行动战略背景下,还可借助数字化思维、数字化技术及数字化实践支撑新的高职教育课程模式建构。例如,可通过数字化思维推动课程开发模式创新,依托国家职业教育智慧教育平台共建共享优质课程资源模块”。^[3]

[1] 赵志群.我国职业教育课程模式的发展[J].职教论坛, 2018(10): 52-57.

[2] 布莱恩·阿瑟.技术的本质[M].曹东溟,等译.杭州:浙江人民出版社, 2014: 26.

[3] 许建领,等.新时代中国高职教育高质量发展的理论审思与实践进路[J].高等教育研究, 2022, 43(4): 2-10.



第二节 高职课程开发的背景

一、新时代中国社会主要矛盾发生转变的背景

1. 让每个人都有人生出彩的机会

新时代中国国家教育制度将职业教育作为与普通教育同等重要的类型,以期完善职业教育的递升体系,它的出发点是公平优先、兼顾效率。在新时代中国社会主要矛盾转变为“人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾”的大背景下,中国职业教育已成为保障就业、精准扶贫和“让每个人都有人生出彩的机会”的重要力量。在这个意义上,职业教育作为一种“类型”是必不可少的,而“本科职业教育”也具有不可替代性。^[1]

高职教育具有高等教育和职业教育的双重基因,形成一种独特的教育类型,这既是教育生态系统长期自然演替的客观规律,更是经济社会发展的需要,以及国家对于发展高职教育这一新种群的重视和培育。高职教育作为一种不可替代的教育类型,在企业与学校联姻的跨界合作和产业与教育链接的需求整合中实现职业教育生存发展的社会价值,^[2]给每个人的人生出彩创造机会。在此背景中,高职教育课程开发必须走进企业和社会生活,建立高素质技术技能人才培养与多层次、全方位社会服务的有机统一,并且基于可持续发展理念,在大学文化与企业文化的有机融合和建设上下功夫。

2. 满足不同生源特点学生的不同需要

高职课程的类型开发途径,同时也是将产业领域知识转向教育领域的转化过程。产业从业人员的知识特征存在相同和不同之处,每一种知识都有其独特的形成机制。高职课程开发中需厘清知识类型、传授者类型、学习者类型、途径类型等关键的类型问题。从传授者类型角度分析,高职院校教师应成为学生的“学习实践共同体”和“知识建构共同体”。^[3]从学习者类型角度分析,多维度中的多样性是我国高职院校的生源类型特点。一是通过普通高考招收的高中生;二是通过分类考试招收的普高生;三是职教中心或中专毕业生;四是五年一贯制高职学生;五是社会考生,包括农民工、下岗职工、退役军人、新型职业农民等。高职教育学习者组成复杂、层次不齐、素质差异大,不同生源类型的学生由于起点不同、基础不同、成长的环境不同、年龄差距大等原因,致使他们在知识结构、专业技能、兴趣爱好、心理特征等方面存在较大差异。

在此背景下,高职教育课程开发应充分重视并利用多样化生源特点构建具体的学习实践,一是加强工学结合,使学习领域的结构可视化,令学生能形成与专家实践中必需的观点

[1] 徐平利.社会公平与经济效益:职业教育作为“类型”的历史逻辑[J].职教论坛,2020,36(7):6-11.

[2] 姜大源.跨界、整合和重构:职业教育作为类型教育的三大特征——学习《国家职业教育改革实施方案》的体会[J].中国职业技术教育,2019(7):9-12.

[3] 庄西真.类型学视角下的职业院校教师能力结构模型[J].中国高教研究,2015(11):101-105.

和习惯类似的观点或习惯；二是通过创建包含角色或关系的学习情境，使学习者针对性参与专业学术会话及技能实践，帮助其认同专业的具体实践；三是为高职学习者构建个性化水平分析及反馈机制，帮助其认识其个性化的能力发展轨迹。最后，在课程开发中满足不同生源特点学生的不同需要，必须要有“扎根意识”，认真观察和记录信息，创新个性化技术技能人才课程开发模式。

二、新时代数字化技术快速发展的背景

1. 推进职业教育数字化升级是职业教育改革的基础性工程

随着以5G、人工智能、大数据、物联网、元宇宙等为代表的新一代智能技术连续突破，教育与信息化融合的势头升级提速，进入数字化发展阶段。在国家战略升级、政策布局推进的大前提下，相对其他类型教育而言，职业教育点多、面广、线长，正处于从规模向内涵转型发展的关键阶段，用数字化赋能职业教育高质量发展具有明显的后发优势。另外，新冠疫情的冲击暴露了传统职业教育体系的脆弱性，催化出职业教育数字化韧性建设需求，倒逼职业教育数字化转型。推进职业教育数字化升级，是实现职业院校数字治理、全面深化教学改革的前置性工程，也是职业教育现代化改革的基础性工程，对于提升新时代教育供给水平，支撑经济社会发展和提高国家竞争力具有重要意义。^[1]

推进高职教育数字化升级，需要通过文化转型、劳动力转型和技术转型，优化和转变学校的运营模式、战略方向和价值主张，换言之，把高职教育数字化升级和高职校价值主张、战略方向的转变，以及劳动力转型和技术转型紧密结合起来，利用数字技术优势（结构性创变、功能性创变、文化创变）促进高职教育的系统结构、功能、文化发生创变，增强学校的运作活力（机制灵活、体系开放、高产效、可持续）与产生更高的服务价值（公平教育、优质教育、个性学习、终身学习、美好体验），丰富和拓展高职教育的使命与价值主张。

2. 数字化技术改变高职教育课程开发理念

以信息技术特别是人工智能的应用为核心的第四次教育革命，在治理理念、教学内容、学习方式、教师角色、评价方式等方面均将面临颠覆性变革。美国高等教育信息化协会（EDUCAUSE）发布的《EDUCAUSE地平线报告（教学版）》，已成为各国政府预测未来教育教学高质量发展的重要参考。在2020—2022年的系列报告中，对影响未来教育教学的关键技术和实践进行了深入研究，如反复出现的人工智能、学习分析、开放教育资源、混合学习、微认证等关键技术，^[2]极大地影响了高职教育课程理念。

不同时代对人才能力有不同的需求，从最开始要求单一技能突出的I型人才，到在单一

[1] 张青山.数字化赋能职业教育高质量发展的思考[J].中国职业技术教育, 2022(11): 59-63.

[2] 刘晓峰,等.教育数字化转型助推未来高等教育教学:宏观趋势、技术实践和未来场景——《2022年EDUCAUSE地平线报告(教学版)》要点与思考[J].苏州大学学报(教育科学版), 2022, 10(2): 115-128.



的突出技能上要求一定宽知识面的 T 型人才,到需要不止一项突出技能的 Π 型人才,再到数字化时代的今天,市场对人才的能力需求除了具备广博知识面,同时还要具备三门或以上的专业技能,英文将其称为 comb-shaped 人才,即梳型人才,其形状像一个木梳,标志着市场对人才复合专业能力的并行要求。面对数字化人才的能力需求,高职教育工作者应深刻意识到,只有培养学生具有良好的信息素养,才能够理解信息带来的知识并形成自己的观点和知识结构,才会把终身学习看成是自己的责任。

3. 数字化技术赋能高职课程教学模式

数字化技术赋能高职课程教学模式,就是将数字化的课程学习内容和资源放在数字化学习环境中运行,进行课程内容的学习。对此,高职教育教师进行了大量有益的探索,比较成功的模式有“情景—探究”模式、“资源利用—项目探究”模式、“小组合作—角色扮演”模式等,事实上,人类基于移动设备、社交媒体、大数据、传感器、定位系统等技术力量的数字化场景正在给高职教育带来“场景教学”革命。场景教学把技术作为场景本身,强调沉浸感、交互性、趣味性、跨学科、创新性、开放性、全纳性和选择性等关键元素,注重人在跨界连接和体验共享中的身份和价值。^[1]

可见,数字化技术赋能高职课程教学模式,意味着学校育人空间正在从实体走向虚实结合,学生的学习形态、学习内容的来源、学习方式发生根本性变革,不再是同样年龄、固定时间、固定场所、固定教师、固定内容。在这个意义上,建立更加开放的课程教学体系、更加灵活的学习方式、更加有效的评价模式是必然趋势。

三、全球产业经济转型升级的背景

1. 着力提高高职教育课程的产业适应性

目前全球正处于从依赖传统化石能源的经济产业形态向低碳化绿色经济产业发展进程中,如何加快利用创新扩散以推动产业发展是全球地缘经济发展的重大关切点。为实现产业链自主可控的要求,全球产品生产过程逐渐表现出纵向分工链不断缩短,横向分工链逐渐集聚的方向特征。其一为产业链条趋于多元化和短链化,其二为产业链条趋于区域化。^[2]长期以来,中国依靠低成本要素禀赋优势和出口导向战略,积极融入发达国家主导的全球价值链(GVC),然而随着逆全球化思潮的兴起和中美贸易摩擦的常态化发展,加之新冠疫情的蔓延,全球产业链的安全性和稳定性受到了巨大冲击,依赖国外市场的“外需驱动”发展模式已经不适应中国产业结构优化和高端化发展,亟须实现“内需拉动”的转型升级。2020年5月习近平总书记提出了“双循环”的新发展格局,即在满足国内需求的基础上,

[1] 钟章奇.创新扩散驱动下的全球产业结构进化——基于Agent的模拟[J].科研管理,2020,41(2):94-103.

[2] 夏诗园.“双循环”新发展格局下产业链升级机遇、挑战和路径选择[J].当代经济管理,2022,44(5):65-72.

推动消费规模扩大和结构升级,利用国内市场的“规模效应”,广泛吸收全球先进要素,形成以战略性新兴产业为主导的具有自主可控能力的国内产业链。在“双循环”发展格局的战略背景下,依托和利用国内超大规模市场优势,立足消费需求升级态势加速推进中国产业转型和创新型经济发展,从而迈向价值链上游和高端环节。^[1]

毫无疑问,高职教育必须顺应产业转型发展的大趋势,高职教育课程改革必须高屋建瓴地建立教育、人才与创新之间的密切关系,着力提高高职教育课程的产业适应性。在具体实践中,高职教育课程改革要聚力做好以教育为主体,实现职业教育和普通教育、职业教育和继续教育的融合,使高职教育课程以产教融合为主线,向技能培训拓展,向国际合作拓展。

2. 使专业课程内容及时跟上产业升级脚步

随着产业经济的转型升级,中国经济面临劳动力从过剩向短缺的“刘易斯拐点”,人才结构性矛盾越来越突出,高层次技术技能型人才的数量和结构远不能满足市场需求。2021年10月,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》,明确优化职业教育供给结构,淘汰供给过剩、就业率低、职业岗位消失的专业,鼓励学校开设更多紧缺的、符合市场需求的专业。

专业更新必然颠覆传统课程思维。在全球产业转型升级的大背景下,高职教育的课程改革应当在办学条件、信息化、国际化、标准化、治理能力等短板上下功夫,培育有家国情怀、全球视野、专业本领的复合型人才,推动人才发展,不负时代使命;建立教育与产业的新型对话机制,把产业—行业—企业、专业—学业、就业—创业—乐业等关系联系起来,及时把产业界的创新创造传导给教师和学生,要将大数据技术应用于行业人才需求预测、专业与区域产业发展匹配度分析、人才培养规格确定等教育教学管理各个环节,设置具有前瞻性和发展性的专业,让专业课程内容及时“跟上”产业发展。例如,不断完善“基于开放性参照系和交互耦联的双系统化工作过程的课程开发范式”,即“工作过程系统化课程”,以促使课程的理念、目标、结构、内容、实施和评价等各方面能够更好地适应经济社会新的发展需求。^[2]

四、绿色职业教育发展理念的背景

1. 绿色职业教育发展理念强调职业教育的“可持续性”

绿色职业教育是联合国教科文组织在职业教育中为引入“可持续性”的新术语。联合国教科文组织“职业教育百科全书”指出,绿色职业教育是在重新调整或者加强现有职业教育机构和政策上来实现可持续发展,同时以整体性的方式帮助学生为从事有助于或者恢

[1] 申俊喜,徐晓凡.消费升级引领战略性新兴产业高质量发展——基于全球价值链攀升的视角[J].南京工业大学学报(社会科学版),2021,20(5):49-64,111-112.

[2] 吴全全,闫智勇,姜大源.产业升级背景下职业教育专业优化及课程设置的筹策[J].天津中德应用技术大学学报,2021(3):6-24.