



中国教育科研参考

2022年第16期

总第(530)期

中国高等教育学会编

2022年08月30日

目 录

本科层次职业教育的制度需求、制度设计和制度实施.....	庄西真 (02)
职教本科的根本使命: 培育学生“技术适应性”.....	俞慧刚 (07)
职业本科研究的知识图景与应然路向.....	赵蒙成 徐刘香 (11)
职业本科教育的性质及课程教学模式.....	徐国庆 王笙年 (16)
本科层次职业教育专业怎么办? ——基于不同专业办学内涵论争的初步探讨.....	王 博 (23)
职业本科教育如何实现“稳中求进”: 现实需求、发展定位与行动路径	俞 林 颜炳乾 周桂瑾 (29)

编者的话: 发展职业本科教育是我国经济社会高质量发展的内在需要。从 2014 年《国务院关于加快发展现代职业教育体系的决定》首次提出探索发展本科层次职业教育, 到 2019 年《国家职业教育改革实施方案》确立职业教育与普通教育是两种不同的教育类型, 再到 2022 年新修订的《中华人民共和国职业教育法》以法律的形式规定要稳步发展职业本科教育, 指明了我国职业本科教育的基本方向和总体路径。为深化对职业本科教育的理论研究和实践探索, 本刊以“职业本科教育发展”为选题, 集中选编若干文章, 供读者参阅。

主编: 郝清杰

本期执行主编: 王者鹤

责任编辑: 李 璐

地址: 北京市海淀区学院路35号世宁大厦二层中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部

邮编: 100191

电话: (010) 82289239

电子信箱: gaoyanbianjibu@163.com

网址: www.cahe.edu.cn (中国高等教育学会——学术动态栏目)

本科层次职业教育的 制度需求、制度设计和制度实施

庄西真

本科层次职业教育已经从起初的人才培养层次与类型的构想，转变为学制层面的创新实践。然而在落地的过程中，本科层次职业教育面临着十分复杂的实践环境，尤其是如何在实践层面明确本科职业教育的类型特征、打造符合本科层次标准的技术技能人才培养体系。因此，现阶段落实本科层次职业教育，迫切需要在内外部逐渐建立起制度层面的保障体系，并设计可行的实施路径。

一、本科层次职业教育的制度需求

本科层次职业教育的落地，主要涉及三个关键环节：学生选拔，人才培养，学生毕业、升学与就业。制度建设的重心也主要落在这三个环节。

（一）知识体系及其配套的学位体系制度

学术是学位的根本与内在属性，没有学术，学位基础与意义也将丧失。这里的学术包含两种内容：学问和技术。技术背后所蕴含的知识体系与学问既有联系，也有区别。依托技术的学位体系既需要学问化知识的理论奠基，同时还需要自身基于实践逻辑的知识生产和组织。学生不仅需要具备某一领域的理论知识，还要拥有个性化的实践知识体系。因此，学位体系的价值在于确立本科层次职业教育的类型与层次地位，尤其是其知识体系的独立性和特色性。

将本科层次职业教育知识体系落实为具体的教育要素，最为基础的便是构建体现这一教育层次和教育类型的学位体系。授予学生学士学位，本质上是认可学生达到了本科层次的学力，具备了某一领域的基本知识结构及一定的知识生产能力，以及继续研究的潜力，普通高等教育的学士学位正是立足于此。从这个角度来看，本科层次职业教育必须通过学位体系为学生提供学力和资格证明。而构建这一学位体系的关键，在于明确职业教育学士学位是彰显本科学力和技术知识

生产能力的证明，这是体现本科层次职业教育毕业生在培养目标上的高等性和特殊性的关键。

设计专属于本科层次职业教育的学位体系在国外已有成熟的案例。美国授予技术学位的主体包括两年制社区学院和四年制大学，且技术学位授予的范围不断扩大，以应对高素质技术技能人才的需求。本科层次的技术学位有对应的专业目录，且每个专业都有十分完善的认证标准和办法。除本科学士学位外，美国还拥有系统完善的硕士与博士层次专业学位，且不同层次的技术学位体系之间形成了良好的衔接关系。

（二）建制化管理及其人才培养制度

发展本科层次职业教育，是学校教育制度的一次变革，其目的是通过学校教育的方式培养更高层次的技术技能人才。因此，这一举动的本质是职业教育高层次人才培养的建制化，是在现有学制中增加一种专属于职业教育的学校教育类型。通过这一行动，具有宽厚理论知识和专深职业能力、能够应对工作场所中复杂职业情境和技术技能问题的高层次技术技能人才的培养，就正式进入本科层次高等教育的视野，实现了学校教育制度的新时代突破。建制化管理的意义，在于支撑国家对职业教育类型地位的确立，也体现了学校职业教育在我国人力资源供给中的中坚地位。此外，人才培养制度的建立，也是国家实施教育主权的行爲，通过制度的建立，国家可以借助制定标准、分拨资金等形式，对本科层次职业教育施加影响，确保人才培养的规格和方向符合国家需求，符合社会和人民的期待。

在职业教育领域，非建制化与建制化最为典型的代表分别是“传统学徒制”与“现代学徒制”。传统学徒制的人才培养，主要依托非结构化的教学过程和无需十分明确的教育目标。尽管

非建制化教育的培养效率较低，但是在人才需求小、隐性知识含量较大、专家知识复杂性很强的行业，这种培养模式是比较适合的。然而随着大工业的发展，以及生产技术中科学成分的不断增长，学校职业教育日益成为培养技术技能人才的主力。学校教育试图将岗位对人才的需求以结构化的方式反映到人才培养的各个环节之中，并将这些内容以适合学生学习的方式进行转化，从而构成学校育人的模式。因此出现了岗位工作任务与职业能力分析、专业教学标准、课程标准等内容。而现代学徒制就是将学校教育与传统学徒制的各自优势相结合，通过对学徒人才培养过程的精细化设计，实现对传统学徒制的“建制化”改造。与传统学徒制相比，现代学徒制无论在课程体系、教学模式、教学评价等各个方面都有了标准化、结构化的设计。因此，无论在培养效率还是培养质量上，现代学徒制更适应现代产业发展的需求。

实现一种教育的“建制性”，要系统建构该类教育的人才培养制度。因此，本科层次职业教育必须体现学校教育的“建制性”，包括课程体系、教学模式等一系列人才培养制度，这是奠定本科层次职业教育可持续发展的基础。课程体系和教学模式，都要体现本科教育的通识性，以及职业教育的实践性和研究性，这是区别专科教育和本科教育，以及本科层次职业教育和其他类型本科教育的关键特征。

（三）学习成果认定及其配套的升学与就业制度

学习成果认定是确保本科层次职业教育在整个教育与劳动体系地位中的关键一环，只有在横向上建立了本科层次职业教育与普通本科，纵向上建立了本科层次职业教育与专科、中职之间的学习成果认定和对接机制，才能构建起完整的现代职教体系，促进技术技能人才的生涯发展和技能精进。此外，本科层次职业教育办学的成果也要得到用人单位的认可，尤其是本科层次职业教育在人才培养模式上的独特性。这种独特性集中体现在职业本科教育学生在技术理论知识的多寡，以及解决复杂问题情境的能力之上。本科层次的知识与能力结构，要回应和缓解人力资源市场中出现的结构性失业

等深层次矛盾，为产业培养具有复杂问题解决能力和实践创新能力的一线复合型技术技能人才。

职业本科教育的学习成果主要体现在两个方面。一是本科学习期间学生的课程成绩及其汇总后的绩点；二是进入本科，以及从本科升入更高层次教育的考试或考查依据。通过前者可以帮助学生获得学历、学位以及职业资格证书，并获取进入企业的资质；后者则是帮助学生从一个学段顺利进入另一个学段。因此，学习成果的认定需要两个基本的配套制度：一是升学制度，通过一套体现职业教育特点的升学制度打通不同层次的职业教育学习成果之间的壁垒；二是就业制度，通过证书体系将学校与就业市场相联系，帮助学生顺利进入劳动力市场。但是在具体的学习成果评价和认定中，本科层次职业教育必然存在与普通本科不同之处，如课程学习的评价方法、实习实训的评价与权重等，关键就在于建立起一套科学且特色鲜明的评价机制，使学生的学习成果能得到合适的评价，并能得到不同主体的认可。

二、本科层次职业教育的制度设计

基于上述对制度需求的分析，未来本科层次职业教育的落地，必须依靠一定的制度设计，要制定一套约束相关主体的特定行动和关系的行为规则。应注重以下四个关键制度的设计。

（一）制定专业目录，构建本科层次职业教育规范发展制度

专业目录是人才培养的分类目录，是学校招生、教学、就业工作的重要依据。尽管专业目录带有计划的痕迹，在设计和执行过程中出现了学科建制的合法化、人才培养的同质化和组织建制的行政化等各类问题，但是专业目录在协调社会资源配置、提升人才培养效率和质量上所发挥的功能仍不可忽视。作为学校教育制度改革创新之举，本科层次职业教育的办学并无太多的基础和经验，尤其是在人才培养的方向、规格以及与产业人才需求间的对接机制等方面仍需要更长时间的摸索。因此，通过确定专业目录体系，确定急需培养本科层次技术技能人才的专业，将有利于本科层次职业教育办学经验的先期探索，规范学校的办学行为。

本科层次职业教育的专业目录应符合哪些基

本原则和要求？在专业的分类上，社会生产的分工和知识的分工是两个重要的框架。然而，本科层次职业教育无法单独按照这两种框架中的任意一种制定专业目录，因为本科层次职业教育的专业面向的岗位群更为宽泛，无法精准对接社会生产的分工结构；同时本科层次职业教育也不能完全按照已有学科分类的方式进行知识开发和组织，否则会失去本科层次职业教育存在的知识论基础。因此，本科层次职业教育应在这两个框架之间寻找第三个专业目录的开发框架。目前来看，这个框架的最佳选择应该是具有共同知识与技能要素且一定程度上兼顾社会分工和知识分类的职业群。职业群内的各个职业在工作层面按照不同的逻辑保持紧密的联系，同时也因为其核心技术要素的一致性而确保了基础知识与技能的高度重叠。职业群可最大程度上确保人才培养、专门职业和知识分工的内在一致性，同时也可和当前高职院校专业群建设的基本方向保持一致。

（二）探索校企院合作、工学研结合的人才培养模式，构建本科层次职业教育教学制度

在建构本科层次职业教育作为一种教育类型的知识体系的基础之上，学校层面必须落实该类教育所培养人才的方向、规格以及过程环节，体现学校作为教育机构的专业性和制度性。人才培养主要回答“培养什么人”“怎样培养人”和“为谁培养人”三个问题，因此，围绕这三个问题构成了人才培养模式探索的三个重要环节：本科层次职业教育的人才培养目标如何定位，培养这类人才应借助何种手段，培养的人才应该为什么主体服务。

从培养目标来看，职业本科教育是高等职业教育的本科层次，致力于培养在较为广泛的职业领域具有综合的专业知识和较强的技术研发能力、工艺设计能力，以及解决工作过程中复杂实践问题能力的高层次技术技能人才。从培养手段来看，这种人才的培养，必须联合学校、企业和以各类技术研究院为代表的研究机构，在传统工学结合的基础上融入研究的要素，最终形成“校企院合作、工学研结合”的人才培养模式。从人才服务的主体来看，毕业生主要面向具有一定生

产规模和业内较为领先的生产技术，对技术应用与改良性创新有较高需求的企业。毕业生进入企业后，能适应复杂多变的职业情境，满足企业对落实和改进生产工艺、使用和改良生产工具、解决复杂问题情境的需求。围绕这一培养目标，国家、地方和学校层面应在教学标准和制度建设上各司其职，构建从“兜底”到“导向”，再到“特色”的本科层次职业教育教学制度体系。国家层面应注重“兜底”功能，在教学基本质量标准、教学制度建设基本框架等方面做出明确规定，并制定教学质量评估机制。地方层面应注重“导向”功能，通过专业教学标准开发、部分专业核心课程的标准开发、示范性教材开发等方式，引导学校在专业开设和育人层面实现与地方发展需求的对接。学校层面应注重“特色”功能，在完成国家和地方规定的基本教学制度构建的基础上，在实习实训、教学评价、教学管理、教师专业发展等方面规划和设计符合学校特色和需求的制度体系。

（三）基于理实一体化搭建“学科+专业”课程体系，构建本科层次职业教育内容制度

课程是职业教育作为一种教育类型的支柱，也是培养特定人才的核心中介。多年来，职业教育课程开发理念、内容设计及其呈现方式的不断变革，体现了不同时期政治、经济、社会发展对职业教育的需求。理实一体化课程体系是职业教育课程体系的关键特征。它按照一定的工作逻辑设计课程类别和名称，基于职业能力形成的规律选择合适的课程内容，并将理论知识与实践知识以恰当的方式整合进了课程之中，形成了具有职业教育特色的课程体系。从这个角度来看，理实一体化课程体系依然是本科层次职业教育内容制度的构建基础。

但是理实一体化在课程体系中的呈现方式，应充分考虑职业教育的层次性。由于本科层次职业教育不仅要考虑专业性，还要充分考虑本科层次学生的学力和研究能力的培养。因此，课程体系的搭建必须在一定程度上兼顾学生的通识教育和技术创新能力的需求。未来的课程体系，可以考虑以“通识课-学科基础课-专业核心课-专业实

践课”的基本框架进行搭建。这一课程体系继承了高职高专已有体系的优势，同时也凸显出了本科层次职教学生培养的“高等性”，即服务通识教育的课程，以及囊括科学理论知识和技术理论知识的技术学科基础课程。此外，本科层次职业教育的课程体系还应该充分考虑职教体系内部的衔接要素，即课程模块的设置应能够和中高职课程体系形成对接关系，这种对接可以是一一对应的关系，也可以是囊括和被囊括的关系，但最重要的是让中高职的课程能够在本科层次职业教育的课程体系中找到进阶的路径。此外，一些学科基础课可适当与普通高等教育中的本科教育和研究生教育相对接，或对普通教育课程进行适度改造以适应本科职业教育要求。

除搭建课程体系外，学校还应注重课程开发技术方案的设计和使用。目前我国职业教育课程开发存在若干套不同的技术方案，但是这些方案的基本思路是一致的，就是从岗位工作任务与职业能力的分析，到课程内容的转化和体系的设计。这一思路对于本科层次职业教育也是适用的。但是本科层次职业教育的课程内容在开发时应更加注意专业基础内容和核心内容的选择。对于本科层次的学生而言，专业基础内容应更为宽泛和基础，在容量上要拥有超出工作任务完成的需要，拓展基础内容选择的边界。专业核心内容要在高职层次的基础上，选择更为复杂的职业情境，提升解决问题的难度和所需知识、技能的深度。

（四）对接教育体系与人力资源市场，构建本科层次职业教育衔接制度

作为学制体系中的新类型，首先，本科层次职业教育需要在纵向上实现与中高职乃至专业硕士层面的对接。目前，国内部分省市正在试点构建职教高考制度，其本质目的就是通过构建具有职业教育特色的升学制度，以独特的考试方式和内容，保障职业教育学生的升学权力和生涯发展通道。因此，“中职-高职-本科层次职业教育”的升学通道将通过职教高考制度实现。未来本科职业教育应重点面向中职招生，中职生源比重应达到60%以上，凸显职业教育体系内部的升学特点，并适当吸收普通高中和社会生源。职教高考制度

还将有利于三个层次的职业教育在课程、教材层面实现一体化发展。其次，本科层次职业教育还要在横向上实现与普通本科的对接。这种对接可以通过学分互换、转学考试等灵活机制实现，其目的是帮助部分学生选择更适合其发展的道路，给予学生更多样的发展机会。

除在教育体系内部找准定位和做好衔接工作外，本科层次职业教育还需与人力资源市场做好衔接工作，其目的是让学生能够凭借在本科层次职业教育中的四年所学，实现由学生向人力资源的转变，得到用人单位的认可，获取个人发展的机会。这里的衔接主要从两个方面入手：一是授予本科层次职业教育学生本科学历证书以及职业教育学士学位，为学生提供学力和研究能力的证明；二是与产业界对接，在充分调研的基础上，帮助学生考取必要的职业资格证书或职业技能等级证书，尤其是要注重“1+X”证书制度与课程制度和就业制度间的匹配。

三、本科层次职业教育的制度实施

制度的设计和实施并非一蹴而就，而是应坚持制度的社会建构观，从现有的经济社会发展环境入手，找准实施的切入点和重心，确保制度之间的匹配性和指向关键问题解决的可行性。

（一）注重顶层设计和长远规划

设立本科层次职业教育，是我国职业教育事业健康、可持续发展的战略性举措，是打通我国技术技能人才成长通道，构建完整系统的技术技能人才培养与发展体系的保障。因此本科职业教育衔接制度的设计，必须充分考虑国民经济发展，尤其是我国未来产业转型方向 and 经济发展模式。

具体而言，在落实本科层次职业教育方面，一方面要做好顶层设计。教育部门要从学位设置、学校办学、教学质量、专业布局等方面进行全国层面的统筹安排，尤其是在初期要做好办学标准的制定和监测，对于从高职升为本科、独立学院合并转设以及部分民办高校转办职业教育的学校要分类监督和评价，针对不同办学基础的学校制定不同的任务清单和监测指标，确保这三条职业本科办学途径能行稳致远，为后续提升办学规模提供示范效应。同时在专业布局上也要做全

盘考虑，在尊重区域产业结构和发展需求的同时，鼓励学校设置国家战略发展需求的专业，并对部分设置过多的专业进行调控。教育部还可以根据实际情况，设立本科层次职业教育办学指导委员会，在职教本科办学的前3~5年内密集监测和指导学校人才培养工作，对职教本科办学过程中出现的部分基础性问题 and 操作性问题提出解决方案。另一方面要做好长远规划，考虑一些关乎本科层次职业教育未来发展的关键性问题，如本科层次职业教育发展的主要动力源和面向的市场需求未来会发生何种变化，未来主要对接我国产业界的哪类人才，未来与普通本科教育间的对接机制，以及与中高职之间的衔接机制如何设计和实施，在构建终身教育社会、构建终身职业技能培训制度方面发挥何种作用等。

（二）注重治理主体的权责分配

与普通高等教育办学过程中遇到的矛盾相同的是，职业高等教育同样会遇到国家和地方、政府和学校之间的办学张力。这种张力体现在专业目录的制定、课程体系的建构、资格证书的授予等多方面。本质上看，这类问题都可以归为高等教育治理层面的问题，现阶段必须明确不同治理主体在本科层次职业教育办学过程中应该维持何种治理架构。与普通高等教育治理所不同的是，行业和企业在职业高等教育治理主体中的地位更加明确和显著，且职业教育本身存在显著的地域差异和行业差异，所以国家与地方、政府与学校 and 行业之间的治理关系必然存在独特性。因此，本科层次职业教育的治理模式需要突破已有普通高等教育治理模式的框架，在权力关系的处理上体现职业教育发展的特色。

总的来看，本科层次高等职业教育治理模式的探索应该从三个方面入手。一是合理分权。鉴于职业高等教育的地域性、市场性特征较为突出，政府应努力做到向市场分权、向大学分权、向地方政府分权，避免统得过死引起的办学制度僵化、缺乏初期探索办学模式动力。二是行业赋权。由于职业群在职业高等教育中的角色日益突出，因此行业的角色应该在职业高等教育的治理中得到重视。政府应赋予行业在专业建设、课程

建设等方面的决策权，但前提是加强对教育部职业教育行业指导委员会的建设，尤其是行业指导委员会成员的代表性和前沿性。三是清单束权。在职业本科教育办学初期，有必要积极鼓励地方政府和学校探索多元化的办学模式，尤其是产教融合机制、学校治理模式等。为避免在探索过程中出现可能违反法律法规、“打政策擦边球”等现象，有必要对治理主体的行为进行有效约束。清单机制是保持“鼓励探索”和“权力约束”的有效机制。“清单机制”指的是以权力清单、责任清单与负面清单作为划定政府与市场权限、规范政府规制与市场调节行为的治理方式。政府通过制定相应的清单，为不同治理主体的行为划定合理的边界，避免可能的权责不清所导致的创新动力不足。

（三）注重人才培养质量的监测和调控

人才培养质量是职业本科教育立足高等教育最为重要的砝码，也是人才培养制度落地效果的主要参照。普通高等教育领域已经建立了较为完善的本科教学质量评估机制，且对于新建本科学校的办学评估也已有成熟的经验和模式。本科层次职业院校办学也应建立人才培养质量监控机制，尤其是职教本科院校来源比较复杂且处于办学初期，必须通过严格的质量检测、评估和反馈机制，引导学校建立起基本的本科办学制度和质量观。

在实施层面，教育部应制定本科层次职业教育办学评估标准，并在省级层面建立办学质量评估小组，建立“年度省级部门巡视-五年教育部评估”的监测和评估模式，对新建本科职业院校的办学质量进行评估，并允许院校名单的动态调整。建立网上数据平台，利用大数据技术实时监测本科职业院校专业布局、学生结构、市场反应等关键指标。充分发挥第三方办学质量评估的作用，注重通过公开巡查、驻点调研、暗访调查等形式，了解用人单位对毕业生质量的想法。

（庄西真，江苏理工学院职业教育研究院院长、教授，江苏常州 213001）

（原文刊载于《中国高教研究》2021年第7期）

职教本科的根本使命:培育学生“技术适应性”

俞慧刚

当我们触及职教本科时,内心深处生发的不仅是对类型教育的学术思考,还有一种对现代职业教育体系的美好憧憬。当我们进一步对职教本科进行教育学视野下的观察、践行、反思与体悟时,面前闪现的却是各路声音关于职教本科的人才培养定位之争:到底职教本科培养的是什么样的人才?它与职教专科和应用型本科之间又是什么样的关系?国内学者围绕这些问题展开了激烈的讨论,但至今依然各执一词,无法统一。随着浙江、江苏等地先后宣布全面暂停独立学院与职业院校合并转设为职业技术大学,这场争论被推上风口浪尖,成为了国内教育界关注的焦点。职教本科,一个担负着重要历史使命的有志青年,正向我们慢慢走来,逐渐呈现于我们面前。

一、“技术适应性”之提出:职教本科的本质特征

(一) 技术、技能、工程、应用的关系与职教本科人才培养定位

技术、技能、工程和应用是教育领域常见的四个概念。技术和技能主要出现于职业教育话语体系,工程和应用主要出现于普通高等教育话语体系。作为职业教育体系具有高等教育属性的新型教育形态,职教本科的诞生让四个概念前所未有地高度集聚,在孰轻孰重的人才培养定位之争中共同演绎相互交织关系。根据职业带理论及现有研究,人才可分为学术型、工程型、技术型和技能型四种类型。学界对职教本科的人才培养定位主要有:技能型、技术型和技术技能型,在此基础上又衍生出应用技术型、工程技术应用型、技术与工程应用型等新的提法,这使得本身就处于“漂泊”状态的职教本科人才培养定位变得更加扑朔迷离。要想解决职教本科的人才培养定位之争,根本途径在于厘清技术、技能、工程和应用的概念及其相互关系。

“技术”(technology)一词源自希腊语techne,代表所有与自然相区别的人类活动。在《汉语大辞典》中,“技术”被定义为人类在认识自然和改造自然的反复实践中积累起来的有关生产劳动的经验、知识以及相关技术装备。此定义中的技术包含了经验型技术要素、实体型技术

要素和知识型技术要素三种成分。持同样观点的陈凡等学者(1988)认为这三种技术要素在不同阶段的技术中都是存在的,只是各要素所起的作用不同。在近代工业革命之前的技术阶段属于人的经验技能占主导地位的经验型技术结构。随着工业革命的到来,人的经验技能在生产组织过程中的核心作用被技术装备取代,技术结构演变为生产工具占主导地位实体型技术结构。直到信息时代的出现,技术装备在生产组织过程中的核心作用又被知识形态的技术要素所取代,技术结构演变为技术知识占主导地位的知识型技术结构。

从最初的经验型技术,到近代的实体型技术和现代的知识型技术,技术一直在促进人与自然之间有效地进行物质、能量和信息的交换。著名经济学家布莱恩·阿瑟在《技术的本质》中对技术做了深刻的阐释,认为技术是对现象有目的的编程(programming),技术进化的核心机制是组合,即将适合的组件和功能组合在一起,形成一个解决方案。根据布莱恩·阿瑟的观点,我们可以把技术细分为以组件及其集成为代表的实体型技术和以实现这种集成为目的的方法、手段及知识为代表的功能型技术。很显然,这里的功能型技术就是前述的经验型技术和知识型技术的综合。因而,从本质上讲,布莱恩·阿瑟的观点与前述学者的观点是一致的。

相比技能、工程和应用,技术在生产实践中具有本体性特征。技能、工程和应用是对技术本身的有效编程。首先,“技能”是指掌握和应用某种专门技术的能力,主要表现为个体运用已有的知识经验通过练习而形成的一定的动作方式或智力活动方式。现有技术影响着技能的形成与发展,技能的形成与发展又会反作用于技术,并在一定程度上影响着技术革新。在一定时间内,技术保持着相对稳定性,而存在于个体身上的技能却处于不断演化中,且演化的方向与个体的操作训练强度紧密相关。因而,技能可进一步理解为个体掌握经验型技术的熟练程度。其次,“工程”是指人类运用已有技术对自然界的物质、能源进行加工以形成对人类有用的实体技术的过程

及其本身。工程的形成是人类对现有实体技术和功能技术进行有效编程的结果，人类对现有技术的编程方式决定了工程的边界与范式，工程的形成过程也恰恰正是技术的自我革新过程。最后，“应用”将技能、技术和工程所指代的全部概念包涵其中，形成了更富实践意义的综合概念范畴。可以看出，技能、技术、工程和应用具有一脉相承的关系，它们之间既有明显的区分又有内在的联系。在生产系统中，技能型人才侧重于对经验型技术的掌握和使用，技术型人才侧重于对功能型技术的掌握和使用，工程型人才侧重于对实体型技术和功能型技术的整合掌握和使用。这三类人才统称为应用型人才。映射到我国教育系统，应分别对应为职业中等教育、职业高等教育和普通高等教育（应用型）的人才培养。职教本科，作为职业高等教育中被赋予厚望的新生力量，应义无反顾地承担起培养技术型人才的时代使命。

（二）现代技术的促逼式解蔽与“技术适应性”的提出

技术与人类的起源相伴而生，技术自产生之日起，就表现为人类对自然的认识、利用和改造。在自然、技术和人的关系中，技术是中介和手段，无时无刻不在协调处理着人与自然的关系。一方面，技术具有自然属性，它所扮演的是对自然进行能动加工的角色。技术对自然能动作用的发挥必然要以人对自然规律的认识为基础，受自然规律的支配。另一方面，技术又具有社会属性，它是为满足人类社会需要服务的。技术作为社会生产力的重要因素，与社会生产关系相联系，并受到政治、经济、文化等社会条件的制约。技术的自然属性规定了技术的科学基础和前提，技术的社会属性制约着技术的发展目标和方向。

德国哲学家马丁·海德格尔认为技术不仅仅是手段和工具，更是一种解蔽的方式，反映的是人类展开自身存在结构的过程。现代技术是一种促逼式的解蔽，人类为了满足自身需要向自然提出挑战，逼迫自然提供出能够被打开和贮存的能量。在技术解蔽下，事物失去了自身独立的价值和意义，被解蔽为满足人类技术要求的单纯可加工的物质，甚至连人自身也变成了原料，在经过加工后满足现代技术对不断增长的“原料”消费的内在需求。在现代技术促逼下，人已经不知不觉地被牢牢的束缚于技术对象，陷于对技术对象的屈从之中而无法摆脱，

人存在的价值和意义以其对特定的需求和功能的满足程度被重新定义。新一轮科技革命和产业变革把现代技术这种促逼式的解蔽推向高潮。在新科技革命下，技术变得更加复杂化、高端化和软性化，不少岗位职责呈现出综合化、模糊化的发展趋势，单纯依靠传统经验型技术已经无法完全适应现代产业变革下的岗位要求，更需要综合运用知识型技术进行岗位能力的迁移和拓展。现代知识型技术是技术结构演变发展的高级阶段，比经验型技术和实体型技术更加强调技术知识的获取，更加凸显技术在时间维度和空间维度拓展延伸的能力。知识型技术的发展演变同时也对经验型技术和实体型技术的发展起着重要的推动作用。职教本科与职教专科的共通之处是两者都指向技术型人才培养，区别之处在于职教专科是以培育学生掌握经验型技术为主导的功能型技术结构为目标，而职教本科是以培育学生掌握知识型技术为主导的功能型技术结构为目标。由于知识型技术比经验型技术更强调个体对新技术的学习适应能力，因而以知识型技术为主导的功能型技术结构比以经验型技术为主导的功能型技术结构更突出个体的“技术适应性”。

综上，“技术适应性”正是职教本科的本质特征，唯有“技术适应”，职教本科才有存在的价值和意义。在生态学中，“适应性”是指生物体与环境相适合的现象。由于生物体遗传物质具有稳定性，它不能随着环境条件变化而迅速做出改变，因而适应具有相对性。“技术适应性”是对生态学术语“适应性”概念的演化，指的是个体应对现代技术发展变化的能力。在工作世界中，“技术适应性”主要表现为个体对岗位及岗位群所需功能型技术的掌握、迁移和拓展。“掌握”是迁移和拓展的前提，反映的是个体对现有知识和经验的熟练程度。“迁移”是掌握和拓展的中介，反映的是个体将自己的新知识、新经验、新感受应用于新的问题情景的过程。“拓展”是掌握和迁移的结果，反映的是个体技术疆域的拓宽和技术水平的提升。正是在“掌握—迁移—拓展”再到“重新掌握—再迁移—再拓展”的否定之否定的辩证运动过程中，个体实现了技术适应性的螺旋式提升。职业高等学校作为技术型人才的加工工厂，其根本目的是将作为原材料的受教育者（学生）加工塑造成具有较高知识和技术含量的人力资本，以满足现代技术促逼式解蔽下对具有特定功能的“成品人”的“原料”补

充需要。作为这种原料的重要供给者，职教本科“技术适应性”的本质特征正是其区别于其他类型或层次人才培养的根本所在。

二、“技术适应性”之补缺：职教本科诞生的根本源泉

“技术适应性”对于现代技术之促逼式解蔽是如此重要，它对于教育体系人才培养的意义应该也是不言而喻的。但当我们仔细审视现有教育体系人才培养的现状时，就会发现“技术适应性”的培育实际上处于缺失的尴尬境遇中。

（一）“技术适应性”之缺失：人才培养固化的必然结果

我国现行教育体系包括普通教育和职业教育两种教育类型以及初等、中等和高等教育多个教育层次。从职业带理论和技术、技能、工程、应用四个概念的辨析来看，人才培养总体建构应分为研究型和应用型两个轨道，应用型包含技能型、技术型和工程型三种亚类型。随着社会的发展，职业带存在“漂移”现象，各地陆续出现了诸如应用技术型、技术技能型、应用技能型、工程技术应用型、技术与工程应用型等不同的提法。虽然这些提法背后所反映的人才培养定位有所不同，但我们依然可以根据技术在不同类型个体身上所扮演的角色和最终要实现的目的不同，将各种提法归位于技能型、技术型和工程型三种类型中的一类。从技术的本质及人与技术的关系来看，所有个体都是技术的使用者和创造者，只是在现代技术促逼式解蔽的过程中，个体被设定为满足特定功能需求的“原料”而遭到人为的分野，并最终在教育体系中以不同的人才培养类型固化下来，形成不同教育形态各具特色的人才培养定位。

目前学界关于两种不同教育类型人才培养理念区分已基本达成共识，即普通高等教育是以知识为本位而后向职业岗位延伸，职业教育是以职业为本位直接面向岗位及岗位群。前者更注重理论教学和学科发展，后者更强调实践教学和行业、职业需求。两种教育类型所涵盖的教育形态中，比较注重“技术”属性的主要是应用型本科教育、职业专科教育和职业中等教育。应用型本科教育通常是指具有应用属性的学术教育或工程教育，其人才培养的逻辑起点依然是理论知识，只是在人才培养模式上更突出应用性和实践性。职业专科教育是指立足于职业实践进行技术型人才培养的教育，其人才培养的逻辑起点是岗位及

岗位群的相关知识和技术。职业中等教育是指立足于职业实践进行技能型人才培养的教育，其人才培养的逻辑起点是职业岗位的知识与技能。这三种不同的教育形态塑造了相对清晰的人才培养定位，形成了相对稳定的人才培养模式，为我国经济社会发展提供了大量的应用型人才。但也正是这种相对固化的人才培养，导致了“技术适应性”培育的缺失，从而日益显现出对现代技术促逼式解蔽所需要的特定岗位“原料”供应的错位与不足。

（二）“技术适应性”之补缺：职教本科诞生的根本源泉

随着新一轮科技革命的到来，众多领域呈现出技术加速演化的趋势，一些技术赋能型岗位对个体的“技术适应性”提出了客观的要求，同时也对现有的人才培养体系提出了严峻的挑战。一方面是现代技术快速演化的社会属性促逼学校加工生产出来的“成品人”所掌握的功能技术要适应岗位需求，并能进行岗位功能技术的迁移和拓展以应对新技术浪潮的冲击。另一方面是现有教育体系中并没有一种教育形态能够完全培养出适应这些岗位及岗位群发展需求的专业人才。国内学者朱俊等（2020）对制药、电子、机械、食品四个领域的生产系统进行了考察，发现一些关键技术岗位存在人才培养“真空”，比如研发阶段负责样品功能检测与分析的检测工程师；中试阶段负责工艺方案、设计以及工艺文件编制的中试工程师；生产阶段负责制定生产工艺流程的制程工艺师等。除了上述四个领域，笔者所熟悉的建筑等其他多个领域也存在类似的情况。综观这些领域的关键技术岗位，都具有一个共同的特征：即理论知识与技术实践并重且对个体“技术适应性”要求较高。正是工作世界对人才培养提出的“技术适应性”的客观要求，为职教本科的诞生提供了可能。现有教育体系人才培养的固化将这种可能转化为了职教本科潜在的生存空间。职教本科人才培养定位之所以成为学界和舆论关注的焦点，归根到底还是对其本身存在的合理性和合法性认识的不足。不少学者认为职业教育既然是类型教育，就应该和普通教育一样，实现从专科、本科、硕士和博士层次人才培养的贯通。持这类观点的学者简单地将职业教育按照普通教育的逻辑进行学历层次的划分，却忽视了职业教育人才培养应该服务于生产系统实际技术需求的深层逻辑，因而自然无法回答为什么要办职教本科

以及如何办职教本科等根本问题。当前，新一轮科技革命已经对我国经济社会发展带来了深刻的影响，催生了众多职业岗位对“技术适应性”的内在需求。但长期以来，职业中等教育、职业专科教育和应用型本科教育人才培养相对固化，无法通过自我革命批量加工生产出这类满足现代技术促逼式解蔽所需要的特定“原料”，因而亟需构建一种新型的教育形态以满足这类岗位及岗位群对“技术适应性”人才的迫切需要。这就为职教本科的产生与发展开辟了理论空间。综上所述，职教本科的诞生并非类型教育的产物，也不是政策强加的结果，而是有其背后的深层逻辑与理路。现行工作世界对“技术适应性”的要求与现有教育体系人才培养固化之间的矛盾是职教本科诞生的根本源泉。

三、“技术适应性”之培育：职教本科的根本使命

职教本科自诞生起，其存在的价值和意义即围绕着“技术适应性”展开，并试图在其他教育形态错综复杂的势力范围边缘寻找生存空间。伴随着从本科职教到职教本科的过程转变和类型释义，职教本科已从艰难摸索期过渡到了稳步发展期。全国职业教育大会的召开和《本科层次职业教育专业设置管理办法（试行）》的颁布，促使职教本科的发展更加规范。在实践中，职教本科应坚持职业本位理念，明确技术型人才培养定位，突出“技术适应性”本质特征，在专业设置选择、人才培养方案制定和课程体系建设等方面进行系统建构。专业是职业学校按照社会对不同职业领域和岗位的专门人才需要而划分的学业门类，是职教本科办学的核心着力点。作为人才培养的基本单元，职教本科专业的设置应充分顺应新一轮科技革命和产业变革趋势，紧紧围绕国家和区域经济社会产业发展重点领域，聚焦确需长学制培养的相关专业。专业设置需厘清以下几个问题：

一是当前经济社会发展重点领域中有哪些职业岗位存在人才培养真空或技术适应性不足？二是这些岗位对人才应具备的技术结构有何要求？三是职业学校既有办学基础和专业优势能否承担这类技术结构人才的培养？三个问题依次展开，分别解决职教本科专业设置的合法性、合理性和合规性问题。因而，职教本科专业设置前应开展充分的前期调研，做好行业、企业人才需求分析和预测，审慎论证专业设置的必要性和可行性。

唯有满足现代技术促逼式解蔽对“技术适应性”的客观要求，职教本科专业才有设置的必要和意义。人才培养方案是规划和设计人才培养目标与教育过程的纲领性文件，是决定职教本科能否坚定职业教育办学方向，实现升本不忘本、升格不变质的关键所在。职教本科专业人才培养方案的制定应坚持职业本位理念，以职业岗位所需技术为逻辑起点，通过分析岗位及岗位群技术结构特征来组织课程教学。方案制定需厘清以下几个问题：一是该职业领域科学技术发展现状及未来发展趋势如何？

二是该岗位（群）技术结构中各技术要素之间是什么样的关系？三是这种技术结构特征及演化趋势如何在教学过程当中体现？三个问题紧密关联，关注技术在时空维度的发展演变以及技术要素结构对教学内容提出的适应性要求，凸显出职教本科“技术适应性”的本质特征，问题的有效解答能够为职教本科专业人才培养方案制定提供理论遵循。课程体系是将各种课程类型及科目通过合理组织和搭配而构成的有机统一体，是职教本科人才培养的重要载体。职教本科课程体系建设要坚持职业本位的课程开发理念，采用工作过程导向的课程开发模式，围绕“技术适应性”培养目标科学合理地设计和安排课程。课程体系建设需厘清以下几个问题：一是应该开发哪些类型的课程及科目才能培育学生的“技术适应性”？二是这些不同类型的课程及科目之间是什么样的逻辑关系？三是如何合理设置每门课程理论与实践教学之间的比例？三个问题前后衔接，勾勒了课程体系的总体框架和内部结构，凸显出职教本科与众不同的存在方式，问题的有效解答能够为职教本科“技术适应性”人才培养目标的实现提供基本保证。

综上，“技术适应性”是职教本科的本质特征，唯有“技术适应”，职教本科才有存在的价值和意义。现代技术的促逼式解蔽对“技术适应性”提出了客观要求，但现有人才培养体系的固化使“技术适应性”的培育处于缺失的尴尬境遇中。面对新一轮科技革命和产业变革，作为擎乘职业教育希望之光的职教本科，必须有决心和智慧承担起“培育学生技术适应性”这一教育的根本使命。

（俞慧刚，浙江建设职业技术学院工程造价学院副教授，浙江杭州 311231）

（原文刊载于《高等工程教育研究》2021年第6期）

职业本科研究的知识图景与应然路向

赵蒙成 徐刘香

发展本科层次职业教育是职业教育应对我国经济发展提质转型对高素质技术技能人才需求的战略举措，也是健全中国特色现代职业教育体系的重要环节。2019年国务院印发《国家职业教育改革实施方案》，提出要开展本科层次职业教育试点，其后教育部陆续公布了几批职业教育本科试点院校名单。职业本科教育实践破茧成蝶，驶入了发展的快车道。但是，作为新生事物，职业本科没有成熟的经验可以借鉴，需要具有前瞻性的理论引领。近三年职业本科教育迅速成为学界广泛关注的研究热点，但总体上研究成果较为浅显、零碎，而且缺少对研究方法论的深刻反思。因此，需要通过对已有研究成果的梳理和评估，从方法论角度明晰未来的研究方向和进路。

一、研究设计与研究过程

职业本科是职教研究领域的新课题。本研究以中国知网（CNKI）期刊数据库中收录的论文作为研究样本的来源。以“职业本科或本科层次职业教育”“高职本科”为关键词进行合并检索，最早的论文发表于2004年，绝大部分论文集中分布于近三年，2019—2021年共有核心期刊、CSSCI期刊论文91篇（时间截止到2021年8月15日）。本文即以这91篇文献为对象，来梳理、分析职业本科的研究现状。本研究采用的主要研究方法是内容分析法。“内容分析法是一种对研究内容进行客观、系统、定量描述的研究方法，通常包括归纳法的内容分析和演绎法的内容分析。”基于归纳法的内容分析法适用于对某种现象缺乏足够的知识积累，或者有关的知识较为零散的情况。由于对职业本科的研究尚未有系统的知识基础，研究处于较为零散的阶段，故本研究采用基于归纳法的内容分析法。内容分析法的具体步骤包括：第一，根据研究目的选择和确定研究对象；第二，抽取样本文献；第三，基于归纳法对样本文献进行三级编码，包括一级开放式编码、二级关联式编码、三级核心式编码；第四，形成初步理论或主题，检查理论或主题是否饱和，最终形成结论。

编码是内容分析法的关键步骤。为了确保编码的效度，笔者首先使用 Nvivo12 软件对91篇文献进行编码，然后对所有编码进行了逐条检查，以确保编码的语段和句子准确表达了编码的意义。依据内容分析法的规则，笔者先对91篇样本文献逐个进行全文的开放式编码，给相关语段或句子贴标签、概念化、范畴化，共得到427个参考点，97个初始概念；接着进行关联式编码，即对各个概念、范畴之间的关系进行调整、归纳、总结，以得出更高一级的类属关系，共得出18个关联式范畴，包括概念辨析、办学主体与办学形式、职业本科的价值、人才培养目标、师资队伍、专业建设与课程建设、校企合作、质量评价体系等；最后进行核心式编码，在所有主范畴类属的基础上经过系统分析和比较，选择概括度较高的节点成为核心类属，包括基础研究、人才培养模式研究、质量及评价研究、国际比较研究。围绕这4个核心类属，笔者对样本文献进行再次解读分析，补充资料不足的编码内容以及更新编码体系，以达到理论饱和。理论饱和的检验通过 Nvivo12 的词频查询功能设置完全匹配和最小长度为2生成词汇云来进行，排在前25位的高频词汇为职业、教育、本科、层次、技术、人才、培养、专业、院校、能力、体系、技能、实践、学校、社会、质量、办学、类型、高职、建设、学生、课程、学位、要求、价值，所有高频词汇均涵盖在已有节点中，未出现新的词汇，说明理论或主题达到了饱和。

二、职业本科研究的知识图景

以上述核心式编码和关联式编码所得到的范畴为分析框架，本文对已有的职业本科研究成果梳理如下：

（一）职业本科基础研究

1. 职业本科的概念与内涵辨析。职业本科是教育系统中的“新来者”，厘清其概念、辨正其内涵是对之进行研究的第一步工作。已有研究对职业本科的概念表述不一，大致包括“职教本科”“职业本科”“技术本科”“本科层次的职

业教育”“本科高职”等。前三者强调其教育类型是职业教育，后两者侧重其层次是高等教育本科层次，均指同一事物。“简单而言，职业本科就是职业教育类型的本科层次，包括本科职业学校和专科职业学校的本科专业。”同时，如何对职业本科及与其相近的概念进行区分也是当前研究较多的一个问题，具体的辨析包括：其一，职业本科与普通本科的关系。职业本科和普通本科两者同属于本科层次的教育，区别在于两者的教育类型不同，逻辑起点和人才培养要求也不同。职业本科遵循的是工作和职业，其逻辑起点是劳动或技术的复杂性程度。“普通本科属于传统的学术教育，其逻辑起点是学科的发展，并遵循学科体系自身的深化和学科分支化的基本逻辑。”普通本科主要培养学术型人才，职业本科主要培养服务社会发展需求、具有解决社会实际生产生活问题能力的人才。其二，职业本科与职业专科的关系。职业本科和职业专科同属于高等职业教育，区别在于两者处于职业教育不同的人才培养层次。职业本科属于学士学位层次的高等职业教育，更强调工程技术性、创新型以及处理复杂问题的能力；职业专科教育主要培养在专门领域具备高技能、熟练性、专业度的一线高素质技术技能人才。其三，职业本科与应用型本科的关系。职业本科和应用型本科都强调培养应用型人才，但在教育理念、培养面向方面有所不同。职业本科强调职业性和实用性知识；应用型本科属于普通教育，专业设置以学科为导向，注重通识教育、知识的原理性和应用的普适性。“职业本科的培养面向特定领域的职业方向，应用型本科面向就业范围较广，有些基础学科没有明确的职业方向。”

2. 办学主体和举办形式。关于职业本科教育合适的办学主体，有两种有代表性的意见：一是认为一些由原先的高职高专升格的本科院校或多所学校合并组建的地方高校是开展职业本科的最优主体；二是认为“双高计划”建设学校应是职业本科的主要办学主体，因为高水平高职院校和高水平专业群对接的都是国家和区域主导产业、支柱产业和新兴产业，具备良好的职业本科人才培养基础和需求。关于职业本科的举办形式，主要有以下三种：一是合办，即优质高职院校与本科院校联合培养本科层次技术技能人才；二是转型，即地方普通本科高校转型培养应用型人才；三是

升格或转设，即专科层次职业院校通过升格为本科或与独立学院合并转设为职业技术大学。

3. 职业本科的价值。为什么要举办本科层次的职业教育，研究者们概括了三条主要理由：一是应对经济社会转型升级的重要举措。当前生产方式与工作组织模式的变化对技术技能人才的能力素质规格要求逐步提升，而发展职业本科主要目的就是为产业转型升级提供高质量、高效率的人才供给。二是完善我国现代职业教育体系的内在需要。构建现代职业教育体系的关键在于建立起中等与高等职业教育衔接贯通的人才培养体系，发展职业本科有望打破专科职业教育的“天花板”，搭建起“中—高—本”贯通的上升通道，为完善人才培养建构起完整的生态场域，优化现代职业教育的人才培养结构。三是提升我国职业教育吸引力的突破口。职业教育虽为我国的生产、服务、管理一线提供了大量的人才，但其社会认可度和吸引力始终处于较低水平，举办职业本科能够弥补高层次职业教育的缺位，拓展职业教育生存和发展的空间，有利于吸引更多的学生就读职业教育。

（二）职业本科人才培养模式

1. 人才培养目标。职业本科的人才培养目标既要考虑高等教育本科层次，又要考虑职业教育类型，通常被表述为“高级技术人才”“高级技术应用型人才”“面向一线的本科层次技术型人才”等。具体表述虽不同，但其内涵具有共性，即职业本科应培养“能创造性地运用理论知识解决复杂的现场实际技术问题的高层次技术人才，能精通‘物’与‘人’的技术的复合型人才，能熟悉行业动态和趋势的可持续发展型人才”。高阶理论知识与实践能力和可持续发展能力、洞悉行业趋势能力等是职业本科人才所需要的关键能力与品格。

2. 师资队伍建设。周元才、闫智勇调查发现，受师资队伍建设的学术化倾向和“双师型”教师培养和发展机制不完善的影响，当下师资数量不足是浅层问题，结构失衡是次浅层问题，专业素质薄弱是最深刻和关键的问题。王博认为，职业本科的教师招聘要面向具备深厚理论素养和优秀工程实践能力的人才，尤其是技术大师，教师团队建设要通过合作项目来互相促进、提升教学和研发能力，教师培训注重通过一线项目实践

来塑造工匠精神和锤炼工程素养。

3. 专业建设与课程建设。关于职业本科专业建设，陈群认为要遵循市场化、前瞻性和特色性原则，满足行业产业发展对人才的需求，引领产业发展以及结合地方经济社会发展；王博认为要坚持转型与升级并举、继承与发展并重、融合与创新联动，深化专业的职业性转型和本科层次升级；张慧波认为要向专业群建设转变，把专业建在产业链和需求链上，整合专业群资源和优化专业群资源建设与共享机制。关于职业本科课程建设，陈群认为要实现理论知识和实践课均衡发展，围绕“通识课+专业核心课+技术知识课+实践课”四大模块构建课程体系；方泽强认为要突破学科结构对课程文本的束缚，处理好不同类型课程内容的关系，以项目和任务为主要课程形式，进行专业化的真实性课程评价。

4. 校企合作。校企合作是职业本科建设的重要推手。张浩以297家企业为研究对象，通过建构结构方程模型，探索影响职业本科教育中企业参与校企合作的因素，结果发现合作支持性（政策、校方资源、企业管理层）、合作有效性（时间、项目方式及人才培养）和合作紧密性（沟通渠道、校企文化融合和合作模式）影响着企业参与校企合作的意愿，其中企业利益相关性起到了中介效应。胡俊平、顾京、周广宏探讨了职业本科新背景下校企合作的新变化，认为职业本科的校企合作要突出技术性、耦合性和引领性，从专业视角着眼校企合作要加强集群建设、掌握行业领先的核心技术、实现教学内容与行业新近技术同步以及共建创新实践体系。

5. 招生和考试制度。关于职业本科的招生问题，当前的研究集中于职教高考。孙善学认为，建立职教高考制度意义重大，通过改革职教高考制度，构建“中职—高职—职业本科”的升学通道，能够保障职业教育学生的升学权利和生涯发展通道。庄西真认为，未来职业本科教育应重点面向中职招生，中职生源比重应达到60%以上，并适当吸收普通高中和社会生源。李鹏、石伟平认为，当下职业高考制度改革面临着深层困境，包括不同技能考核之间的难度比较和公平性问题难以确定，普通高考会对技能高考的难度和公平性提出质疑，职业教育高考的公信力缺乏参照难获认可，缺乏科学有效的测评方式和工具等。

（三）职业本科教育质量及其评价研究

质量是职业本科生存和发展的核心竞争力。崔奎勇、刘光耀、史娟认为，职业本科教育的质量即培养本科层次的职业人才的教育服务特性，包括培养目标、办学条件、师资队伍、培养过程、培养效果等满足明示的、通常隐含的或必须履行的需求或期望的程度；应从质量发展、相关利益者要求、新时代高等教育理念视角明确质量观，从学校职能、内部质量保证体系诊改、适应社会能力评估、教学评估等角度把握质量要素。对于职业本科教育评价，一是要进行反向设计，职业本科教育评价体系具有彰显职业教育特色和规避不能体现类型特征的实践的功能，应以产出导向为教育评价原则，以能力本位为教学评价原则；二是要从政策层面规范和调控职业本科教育领域内各相关主体关系，支持引入第三方机构开展评估，并在职业本科教育内部构建质量保证体系。

（四）职业本科国际比较研究

研究者主要对德国、英国的职业本科教育进行了评介。德国的职业本科被称为应用科技大学，其教学是基于二元学习课程进行的，体现出学历教育与职业继续教育有机融合、企业工作学习引领课程计划等特征。英国于20世纪60年代开始建立的多科技术学院，是具有职业教育性质的本科教育，其主要特点是体制上实行国家负责学位、地方负责投资管理，法律上给予多科技术学院与自治大学同等地位，学费上给予多科技术学院与自治大学学生同等待遇等。发达国家职业本科的发展各有其社会背景与特点，我国的职业本科建设既应借鉴其有益经验，同时更应探索符合我国国情的发展路径。

三、职业本科研究的反思与未来取向

自2019年始，有关职业本科的研究成果呈现出爆发式增长的态势。但是，总体来看，当前的研究还处于起步阶段，研究质量亟待提高，并且存在较为严重的路径依赖。反思已有的成果，未来的职业本科研究应努力实现以下转向：

（一）强化沉浸式的实践研究

职业本科是一种全新类型的本科教育样态，这意味着对其研究应遵循实践理性的逻辑，边实践边探索，将研究活动融入实践过程之中，同时赋予实践活动以理论研究的元素和气质，努力达到实践与理论研究的一体化。审视已有的研究，

高质量的实证研究并不多见。许多研究是基于概念、原理的字面意义进行辨析、推论，貌似逻辑清晰，但很容易与实践经验错位，进而陷入概念的丛林之中。

例如，关于职业本科的培养目标，当前较为认可的表述是“职业本科培养能创造性地运用理论知识解决复杂的现场实际技术问题的高层次技术人才，能精通‘物’与‘人’的技术的复合型人才，能熟悉行业动态和趋势的可持续发展型人才”。这样的表述无疑是正确的，但用以表征应用型本科的培养目标似乎同样适用。即使单从逻辑上看，这样的研究结论也不具有自洽性。更重要的是，这种局限于文本的“研究”与实践疏离，无法映射实践的真实面貌。作为概念，应用型本科与职业本科的出场语境不同，其实践意蕴也不同。二者有无区别，或者具有什么样的区别，必须在办学实践中才能得到切实厘清。关于职业本科的培养目标，也应通过对实践的深刻的、追踪式的研究之后得出。

再如，从人才匹配的岗位来看，高职院校的毕业生对应技术员岗位，而工程师当下大多是由普通本科高校培养的。职业本科的毕业生显然不能对应技术员岗位，但如果以培养工程师为目标，又与普通本科高校产生竞争。那么，职业本科培养的人才究竟对应什么岗位？事实上，笔者通过对企业的调研发现，在工作智能化趋势越来越明显的背景下，工程师岗位快速分化，很可能形成“临床型工程师”和“研发型工程师”的区分，职业本科的培养目标应瞄准“临床型工程师”。可见，如果没有沉浸到工作现场进行深入调研，就容易得出貌似正确、实际上意义阙如的研究结论。同时，对于职业本科的实践，这样的研究成果也没有应用价值。

究其原因，一方面是缘于轻视实践的观念，认为可以依靠理论思维构建一个预先的方案，而职业本科建设的实践只不过是这一理论方案的展开和对象化；另一方面是与实践疏离的理论研究具有“多、快、好、省”的优势，不需要投入大量的时间与精力，就能形成一定的研究成果。职业本科研究要走向深入，就不能陶醉于纯思辨的、近于空谈的“理论研究”，必须大力倡导卓有成效的行动研究和深刻的、长时段的实证研究。研究者必须进入实践场域，在实践中仔细观

察、认真求证、潜心思索、竭力提炼，由此觉察真实问题，提出解决问题的有效方案，并生产具有实在的、饱满意义的知识，进而发挥引领职业本科建设的真切作用。

（二）提升研究的创新性与针对性

举办本科层次职业教育是一种新实践，没有成熟的经验和理论可供借鉴，这就要求关于职业本科的研究应更加注重创新性与针对性。然而，已有研究的创新度有所欠缺，存在严重的路径依赖现象。

例如，校企合作是职业本科建设不可避免的课题，但当下的研究仍然关注影响校企合作的因素，提出的若干策略也是早已熟知的观点。既然职业本科教育在层次上高于高职教育，与高职院校相比，职业本科院校合作的企业是否会有不同，影响职业本科校企合作的因素又有什么差异？如果职业本科的校企合作要提高技术含量，遭遇到高新技术企业的技术壁垒如何解决？对这些职业本科校企合作必然会面对的问题，当下的研究几乎没有触及，创新性与针对性严重不足。

再如，生源不足，尤其是高质量生源匮乏是高职院校普遍面临的困局，职业本科是否会遭遇同样的难题？如果会面对这一难题，又应该如何破解？当前的研究大多关注职教高考，以及高职专科与本科衔接的内部升学制度。这些课题当然需要认真探索，但一些新的问题也应被纳入研究的视野。

事实上，职业院校生源差的一个根本原因是职业教育的象征价值低，学生及其家长不认同甚至嫌弃职业教育。在当下的消费时代，公众关注商品的符号消费价值是理性的表现，是不可避免、不容否定的。因此，从符号学的角度看，通过大力提升符号消费价值来吸引学生，既是职业本科建设应重视的任务，也是奠定其发展基础的契机。然而，当前的研究尚未认识到此类问题的价值和必要性。由此可知，职业本科研究亟待突破路径依赖，着力指向根本性的问题和新的问题，强化研究的创新性与针对性。

（三）深化研究的理论深度

职业本科是对已有职业教育系统和高等教育系统的突破，不仅需要在实践中勇于探索，更需要具有洞见性和前瞻性的理论指引。但是，现有的研究理论深度不够，浅表化或重复性的研究较多。

例如，有研究者认为“职业本科就是职业教

育类型的本科层次，包括本科职业学校和专科职业学校的本科专业”。依据逻辑学原理，给概念下定义是揭示概念的关键属性的思维形式，即通过比较、分析、综合等思维活动来把握事物的关键性质，确定一事物区别于它事物的内涵和外延。以此对照，前述对职业本科的界定仅仅是对表面现象的描述，不是深刻的理论思维的结果。这样的定义包含了需要进一步界定的“类型”与“本科层次”两个更基本的概念，没有指明职业本科的核心属性或关键内涵，无法增进对职业本科的理解。

再如，有研究者认为“职业本科的课程建设要提高实践课的比重，实现理论知识和实践课均衡发展，围绕‘通识课+专业核心课+技术知识课+实践课’四大模块构建课程体系”，有研究者主张“职业本科课程要坚守职业本位理念，突破学科结构对课程文本的束缚，处理好不同类型课程内容的关系，以项目和任务为主要课程形式，突出校企合作，给予充分的人财物力保障，进行专业化的真实性课程评价”。诸如此类的研究没有着力在原有基础上进一步深挖，没有细致探索隐藏在教育教学实践中的深层策略，也没有从新的理论视角对已有结论进行透视和解释，只是在职业本科的新语境中改头换面地重述已有观点。

由此可知，职业本科研究急需有深度的、原创性与突破性的理论研究成果，研究者们应进一步扩展理论视野。例如，路径依赖理论、生态学理论、组织变革理论、复杂性科学理论、场域理论、日常实践理论等，均对于职业本科研究有一定的启发意义。换言之，职业本科研究对于适切的理论是开放的。同时，研究者们应在职业本科的实践过程中定心地、专注地开掘，不能满足于提出一些“正确却空泛”或者老生常谈的策略建议。总之，研究的深度与创新性在很大程度上决定了研究的质量，也决定了研究成果的效用，具有思想底蕴和理论深度的研究才能有效推进职业本科建设。

（四）加强多元文化的比较研究

作为新生事物，职业本科的建设不得不直面诸多未知领域和不确定性，寻求可资借鉴的经验是很自然的思路与选择。一些学者从两个角度对职业本科展开了比较研究：一是与高职院校、普通本科院校的比较，该维度的比较突出了职业本科的类型属性和本科教育的层次属性，力图确立职业本科的办学定位。二是与发达国家同类型高

校的比较，该维度的比较主要是评介发达国家同类型高校的办学历史、现状及经验，意在为我国职业本科的诞生与发展提供合理性依据，并借鉴其办学的若干具体路径。从文本上看，当前围绕职业本科的比较研究总体上还较为粗糙、浅显。对职业本科与高职、应用型本科及普通本科高校的比较，主要是基于概念字面意义的辨析，或者是基于对高职院校、应用型本科高校及普通本科高校的性质、定位、人才培养模式的分析，以及对职业本科的性质和办学路向进行推论；对发达国家同类高校的比较研究，则大多局限于对孤立事实的介绍，缺少对历史背景与社会背景的评述，缺少对这类高校真实内涵与价值的整体剖析，所介绍的经验往往是孤立的、浅表化的、碎片化的。

例如，对于职业本科与应用型本科究竟有何区别，已有研究基本上从概念的字面定义、应用型本科办学的实际状况出发去界定职业本科，没有充分注意相关政策出台的背景、过程及政策实施的路径、高校对政策的反应等，而这些实践中的要素恰恰决定了二者的异同，因此这种忽视实践要素的比较难免不得要领。

再如，有研究者认为，在《罗宾斯报告》的影响下，英国在20世纪60年代大力发展技术大学和多技术学院，这是英国本科层次职业教育大发展时期。实际上，仔细考量英国高等教育发展的历史可知，技术大学和多技术学院在英国是否被认为是职业教育还需要思考。如果非要与我国高校进行类比，这类学校应当与我国的工科类大学或应用型本科高校类似，与我国亟待发展的职业本科院校不属于同一性质。

由此可见，比较研究虽然丰富了对职业本科的研究，但真实价值稍嫌不足，学理的深刻性与实践的操作性也较为欠缺。因此，针对职业本科的比较研究应强化系统性与整体性，注重在实践中的情境性比较，注重在教育系统框架中的整体比较，注重表象背后所蕴含的价值与意义的比较，注重办学实践中操作性策略的深挖和比较。概言之，只有奠基于文化的整体比较，才能得出合理的结论，才能对职业本科的研究有所裨益。

（屈林岩，长沙学院党委副书记，湖南长沙410022）

（原文刊载于《教育与职业》2021年第24期）

职业本科教育的性质及课程教学模式

徐国庆 王筌年

2021年,在全国职业教育工作会议上,习近平总书记指出,“稳步发展职业本科教育”。2022年5月1日开始施行的《中华人民共和国职业教育法》规定,“高等职业学校教育由专科、本科及以上教育层次的高等职业学校和普通高等专科学校实施”。职业本科教育的法理地位正式确立。发展职业本科教育对职业教育类型地位确立具有重大意义。有了职业本科教育,职业教育体系才能最终形成,职业教育才可能成为一种教育类型;有了职业本科教育,职业教育才能具备与普通教育拥有同等重要地位的条件;有了职业本科教育,职业教育才能具备成为一种教育类型所需要的内涵。什么是职业本科教育,其人才培养目标如何精准定位,人才培养实践要把握住哪些关键环节,这是职业本科教育进一步确立事实地位亟须深入探索的问题。

一、文献综述

促进职业本科教育高质量发展迫切需要的理论支撑是对其内涵的深刻说明。职业本科教育是一种新型本科教育已为研究者共识。人们普遍接受职业本科教育这一概念,并使用一些词语描述其人才培养目标,如高层次技术技能人才、高水平技术技能人才等。有学者结合办学问题研究对职业本科教育的内涵及其人才培养特点做了概括,如职业性、学术性、应用性、适应性。但这些概念只能支撑对职业本科教育总体办学方向的把握,对内涵的深入理解则不够。

对职业本科教育内涵理解比较深入的,是基于人才类型与知识论视角的研究。基于人才分类理论,有学者提出,职业本科教育是培养技术型人才的教育。有学者对不同岗位工作内容比对发现,现有工程教育与职业教育不能完全覆盖生产系统中的关键岗位,职业本科教育应定位于工程技术应用类人才。进一步引入知识论视角,有学者分析职业本科教育所要培养的技术型人员的知识特征,提出职业本科教育的培养对象是高层次技术型人才,体现在理论知识占比大、技能更加

复杂和知识整合呈网络化趋势。

构建人才培养框架是职业本科教育首要问题。有学者提出,职业本科教育要搭建“学科+专业”的课程体系,课程要兼顾通识教育与技术创新能力培养,课程内容要深化技术理论知识学习、技术创新能力培养和研究性实践能力训练,要建设针对职业本科教育的学位制度,聚焦应用型科研。有学者强调职业本科教育人才培养质量的重要性,提出职业本科教育办学要突出职业性,通过完善标准切实提升质量内涵,在内外外部逐渐建立起制度层面的保障体系。

上述探索,为职业本科教育内涵理解与人才培养体系设计提供了框架性认识。这些认识尚不足以支撑职业本科教育实践的深入开展。职业本科教育内涵理解包括学术性和职业性两个关键维度。学术性,是职业本科教育达到本科教育水平应具备的条件;职业性,是职业本科教育成为一种本科教育类型应具备的条件。在这两个维度的探索上,现有研究存在思维路径不足。一是不能获得对职业本科教育内涵的具象化理解。现有研究主要从概念上探索职业本科教育的人才培养目标定位,缺乏运用职业和任务分析法进行的实证分析,从而使其难以在具体职业与任务层面把握职业本科教育的内涵。二是不能获得对职业本科教育学术性特征的深入理解。现有研究破解此题的思维路径,均是把职业本科教育与职业专科教育进行比较。这种纵向比较只能确定职业本科教育相比职业专科教育量的差异,不能赋予职业本科教育更深内涵,进而也就不能确定职业本科教育相比职业专科教育质的差异。职业本科教育内涵理解的突破点在于,本科教育赋予了职业教育什么新内涵。三是不能获得对职业本科教育职业性特征的精准理解。现有研究破解这一问题的思维路径,均是把职业本科教育与普通本科教育进行对比,得出职业本科教育是培养技术型人才的结论,由于没有对普通本科教育做进一步区分,从而难以精准把握职业本科教育人才培养规律。

二、职业本科教育内涵分析的路径转向

理解职业本科教育内涵，须建立分析的关系对象。传统分析路径分别针对职业本科教育两个关键特征——学术性和职业性，建立两个关系对象，即职业专科教育和普通本科教育。此思维路径形成，与职业本科教育办学初衷有关，即为了完善现代职业教育体系，创办一种不同普通本科教育的新型本科教育。从研究进展看，这一分析路径价值有限。职业本科教育内涵分析需要实现路径转向。本文尝试建立以专业教育为关系对象的分析路径，推进职业本科教育内涵研究。

（一）以专业教育为关系对象的分析路径的建立

把职业性特征分析的关系对象确定为普通本科教育，就思维方向而言，毋庸置疑。传统分析路径的问题在于，把学术性特征分析的关系对象确定为职业专科教育。职业本科教育办学进入实践后，首先需要解决如何真正获得本科教育身份，即具备本科教育的内涵，而这一内涵需要来自本科教育。因而职业本科教育学术性特征分析的关系对象也应确定为普通本科教育。传统职业教育概念不能囊括本科教育，提出职业本科教育办学需求，首先要求变革职业教育传统内涵。

什么是职业教育？传统概念中，职业教育在内容上被定义为一种培养简单的、重复性技能的教育。分析和判断能力、复杂问题解决能力以及根据情境做出权变和创新的能力等工作场所非常重要的复杂技能，未被系统考虑过如何纳入教育内容。职业教育中虽然也包含理论知识，但具有极强功利性。职业教育人才培养遵循的基本逻辑，即从职业出发，理论知识要求控制在“有用”、“够用”范围内。系统科学理论知识学习在职业教育中一直被批评和否定，导致所培养的技能人才缺乏基本科学基础。在功能上，传统职业教育则被视为一种促进个体谋生或降低失业率的工具。比如，黄炎培在定义职业教育时，把职业教育的第一个功能界定为“为个人谋生之准备”。尽管自20世纪70年代以来，世界范围内一直有种思想在努力改变传统职业教育观念，即新职业主义，主张在内容中增加理论知识成分，但效果有限。

职业本科教育要获得本科教育身份，其内涵

研究的关系对象就不应是职业专科教育，而应是普通本科教育。且其分析路径不是寻求职业本科教育与普通本科教育的区别，而是分析职业本科教育要成为本科教育中一种类型，应从普通本科教育获得什么内涵。也只有在此基础上，才能获得对职业本科教育与职业专科教育差异更为深入的理解。可见，无论职业本科教育的学术性还是职业性，其分析的关系对象均应是普通本科教育。只不过是，二者所关注的角度不同。学术性维度，关注的是职业本科教育与普通本科教育的共同点；而职业性维度，关注的是职业本科教育与普通本科教育的不同点。

普通本科教育内部有多种类别，要获得对职业本科教育内涵的深入理解，还需要寻找与职业本科教育关系更为密切的普通本科教育类型作为对象。普通本科教育内部总体上可划分为两种基本类型，即学术教育和专业教育。学术教育是以从事纯粹学术研究的人才为培养目标的教育，大学文理科教育属于这种教育。这种教育培养的人才，尽管也要求了解实践，但不要求他们具备很强的实践能力。其工作内容不是直接从事实践活动，而是从事纯粹学术研究，寻求基本理论的突破。专业教育则是培养综合运用科学理论进行实践性工作的人才的教育，如培养工程师、律师、教师、医生等人才的教育。这种教育培养的人才，虽然也要求掌握系统、深刻的理论知识，但他们掌握理论知识的目的是胜任实践性工作，其工作内容是系统地解决某一领域的复杂实践问题。在这两种本科教育中，与职业本科教育关系更为密切的是专业教育，分析的关系对象应定位于专业教育。

（二）基于与专业教育关系的分析路径的内涵

基于与专业教育关系的分析路径，在对专业工作、专业知识和专业教育的内涵与特征进行描述与分析基础上，通过充分吸收专业教育的核心思想，建构职业本科教育作为本科教育应具备的学术性内涵；通过职业本科教育与专业教育差异的比较，对职业本科教育的职业性进行精准定位，形成学术性与职业性统一的职业本科教育人才培养框架。

什么是专业？这一概念可从社会学和知识论两个维度进行理解，即它既可理解为一种身份，

也可理解为一种能力。当我们说某某人是某行业的专业人士时，是在确认他的专业身份。专业化已成为一种社会结构，各种专业之间形成并维持着清晰的界限，使劳动者对自己的工作具有代表权和解释权。当我们说某某人在某行业非常专业时，是在确认他的能力水平。从根本上看，专业工作的地位是由专业知识建构的。英国诺丁汉大学埃维茨（Evetts, J.）比较了基于组织的专业性和基于职业的专业性两种专业化过程。他认为，二者的区别在于，基于组织的专业性通过垄断维护专业工作的地位，而基于职业的专业性是通过知识建构来保证劳动者能力及其从事专业工作的合法地位。21世纪初，西方国家爆发的银行业危机，引发了人们对基于组织的专业性的质疑。

美国平等就业机会委员会（Equal Employment Opportunity Commission, EEOC）定义了专业性工作的特征，具体包括三个方面。一是从事专业性工作的劳动者一般具有本科以上学历。拥有本科学历意味着劳动者经过高中学习，已经具备基本的知识、技能与素养。二是从事专业性工作的劳动者一般不以时薪计算薪酬。专业性工作的价值无法以小时为单位来计算。三是从事专业性工作的劳动者往往在下班后依然无法脱离工作。例如，教师会在下班后将作业带回家批改，律师会在下班后依然翻看卷宗。

基于以上工作特征，专业知识的特征可描述为：以崇高的职业理想和道德为追求；以深厚的基本理论知识为基础，一般需要基础学科知识；需要灵活的情境分析与判断能力；需要熟练的规范操作和权变创新能力。作为一位专业人员，首先，要具备为理想而工作的信念，有严格的道德自我约束力；不能把工作看作谋生手段，完全在外部权威与制度约束下工作。其次，工作是实践性的，不是学术研究。再次，所需要的工作能力具有很强的复杂性，体现在要以系统的理论知识为基础，能对情境作出准确分析和判断，以及根据实际情况即时进行权变和创新，具备直接进行规范、熟练操作的技能。

知识结构的特殊性，决定了这种人才的培养需要有针对性的专门教育。专业教育存在的基础是不可替代性，因为专业性工作必须经过正式、抽象、系统的学习才能胜任。一旦完成这种学习

并取得相应证书，从业者便获得了能力的证明和相应的社会地位，在社会范围内得到广泛承认。例如，我们普遍尊重医生，认可接受过医学专业教育的人对他的工作具有完全的发言权，这是因为医生这一职业必须经过相当专业化的学习才能胜任。因此，韦伯（Weber, M.）说，从事专业性工作的劳动者具备获得、积累专业知识的权利，和在实践中实践这些知识的权利。

专业工作、专业知识和专业教育的这些特征对深化职业本科教育内涵理解具有重要启示。首先，本科教育的地位是由其所培养人才的专业化水平以及由此带来的社会地位决定的。专业教育最终成为高等教育中非常重要的一种教育类型，是由于它所培养的专业人才需要掌握非常专业的能力才能胜任其工作。职业本科教育要在高等教育中确立身份，不能一味诉诸政策支持，而是要通过非常深入的调研和分析，选定作为其培养目标的人才类型。其次，一种教育要为社会所尊重，不能一味培养学生被动适应工作的技能，自觉地把自已定位为产业的附庸，而是要充分展示它的教育属性，培养学生工作的责任意识，对职业的执着追求精神。职业院校办好职业本科教育，应建立更高的办学理想和更具弹性的育人环境。再次，深厚的基础学科知识是本科教育办学水准的重要保证。专业教育之所以被理所当然地作为高等教育一种类型来看待，不仅是因为它具备实践教育的特色，更是因为它的人才培养在课程上具备与学术教育共同的科学基础。因此，职业教育要进入本科教育层次，也必须具备这一基础。通过赋予专业性内涵，能够改善公众对职业教育所面向岗位和从业者的看法，提升职业教育的社会地位。

三、职业本科教育的学术性特征分析

为了更为具象地理解职业本科教育人才培养目标，笔者组织来自企业生产一线的技术专家对机械制造与自动化专业所面向职业岗位的工作任务进行了分析。分析过程中，参与分析的技术专家完全掌握了分析范围，即要求职业院校毕业生能胜任的工作任务。结果显示，在传统职业教育内容基础上，如零件加工、产品检验与检测等，企业技术专家还描绘了许多新增职业教育内容，如产品应用设计、生产工艺编制、产品试验、产

品质量管理等，这些是新型高技术工作任务。

职业本科教育的发展动因是多元的，其根本目的在于满足产业技术升级对本科层次技能人才的需求。随着产品类型日益丰富，产品质量要求越来越高，生产技术越来越先进，尤其是智能技术应用越来越深入，产生了大量新型高技术工作任务，企业技术型人才呈快速分化趋势。其主要有两个来源。一是产品开发。现代生产体系中，产品更新是企业核心竞争力的保证，产品类型越来越多样，且更新很快，产生了许多把工程师的概念方案转变成生产方案的技术工作环节。二是高新技术应用。产业技术全面升级，产生了许多对高新技术设备进行组装、运维等工作任务，如机器人编程、机器人安装、机器人调试、机器人故障诊断等。

这些新型高技术工作任务在企业生产一线非常重要，已经广泛存在。然而，现有职业教育和普通高等教育都没有把这些内容纳入其人才培养范围。从企业分工看，这些工作任务是由技能人才承担的，因此，职业教育应把这些内容纳入其人才培养范围。对企业技术专家和职业院校教师的进一步访谈结果表明，这些内容在难度上不仅不适合中职教育学生，也不适合职业专科教育学生，而是需要在本科教育层面学习，即需要发展职业本科教育来进行这个层面技能人才的培养。这就是职业本科教育产生的知识论基础，同时也是职业本科教育学术性的来源。这一分析结果，为理解职业本科教育相对职业专科教育的高等性提供了非常清晰的概念。

新型高技术工作任务与传统工作任务相比，它们之间的区别是什么？只是难度不同，还是性质上有根本区别？工作任务性质分析的核心指标是任务的确定性程度，即其操作过程的可变化程度，本质是工作任务与知识关系的线性化程度。确定性程度高的工作任务被定义为职业性工作任务，它们是传统职业教育的内容；确定性程度低的工作任务被定义为专业性工作任务，它们是普通高等教育的内容。显然，这些新型高技术工作任务都是确定性程度偏低的工作任务，即完成它们的工作过程具有很强的设计性和灵活性。这说明，随着产业技术升级，工作场所中出现了许多具有专业特征的职业性工作任务。需要一个新概

念来描述这类工作任务中技能的性质，这个概念可称为专业性技能，即具有专业属性的职业技能。对技能人才工作内容发展趋势的实证研究表明，与专业人才工作内容交叉成分越来越多是当前技能人才知识、能力结构发展的重要趋势。技能人才工作呈现越来越强的专业化特征，内在要求在职业教育中融入专业教育属性，这是职业本科教育的学术性涵义。

因此，可以把职业本科教育定义为专业性技能教育。依据对专业工作、专业知识与专业教育特征的分析结果，职业本科教育应在以下方面充分体现学术性内涵。

（一）教育目的去功利化

职业本科教育要超越完全局限职业岗位技能需求进行人才培养的概念，在培养学生扎实职业实践能力的同时，培养其对职业的政治、经济、社会意义的理解，引导其树立专业意识、职业理想、工匠精神，深入钻研技能，把所学专业作为毕生事业去追求。要让学生掌握特定专业领域技术的演进过程，懂得技术发展的历史逻辑，在历史感的培养中增进其职业理想与信念。要超越当前职业岗位技能要求，扩充技能学习范围，培养学生掌握先进技术、工艺，开阔其技术和技能视野。要超越职业技能学习对理论知识的要求，通过专业交叉与融合，给学生提供宽广的理论知识框架，激发其对理论知识本身的学习兴趣，促进技术创新能力的养成。

（二）技能内容高端化

职业本科教育要通过精准、深入的人才需求调研和工作任务分析，寻找真正需要在本科层面进行人才培养的技能岗位，使其课程设置达到本科教育水平。明确区分职业本科教育与中等职业教育和职业专科教育的培养目标，根据专业性技能人才培养要求对技能内容进行定位。技能专业化水平判定维度有三个方面。一是工作过程确定性程度，即工作过程对设计思维的需要程度。二是工作范围宽泛性程度，即工作任务包含范围的广度。三是工作任务操作难度，即任务完成所需理论知识的复杂程度。确定性程度是核心指标，在此基础上，范围越宽泛，操作难度越大，技能的专业化水平越高。职业本科教育应主要定位工作过程灵活、范围比较广泛、操作难度大的工作

任务进行人才培养。尤其要突破传统职业教育以规则、熟练的操作技能为核心教育内容的观念，突出培养学生应对复杂工作情境的能力。这些内容综合性高、实践价值大、不可替代性强，可大幅度提升职业本科教育的专业教育属性。

（三）专业理论知识相对系统化

职业本科教育课程开发要突破职业教育长期以来形成的依据工作任务完成需要选择理论知识、以工作过程为主线组织理论知识的原理，强调掌握相对系统专业理论知识的重要性，把实践能力培养建立在掌握系统科学理论上。综合应用专业理论知识解决实践问题，是专业人才职业活动的特点。这一特点决定了其人才培养的基本逻辑，即在系统专业理论知识掌握基础上进行深入的专业实践。职业本科教育的学术性特征，要求其课程结构处于传统职业教育课程模式与专业教育课程模式之间，在突出能力本位课程的同时，给予系统专业理论知识重要地位。学科课程应当在职业本科教育中占有相当比重。其理论知识既包括与专业教育构造共同科学基础所需要的理论知识，也包括职业本科教育自身特有的技术理论知识。

四、职业本科教育的职业性特征分析

职业本科教育这一概念确立，还要求其必须是一种新型本科教育。这就需要比较职业本科教育与专业教育的差异。为了使比较结论更加精确，需要进一步细分专业教育，定位到应用本科教育。

职业本科教育与应用本科教育是否是一种高等教育类型，这是当前最为困惑的理论问题。人们多把职业本科教育与应用本科教育看作一种高等教育类型，在分析我国职业本科教育发展历程时，把时间回溯到21世纪初应用本科教育概念的出现。然而，在高等教育类型上，应用本科教育应归入专业教育，它是为了强化专业人才实践能力，对其内部进一步分化的结果。例如，随着工程内容越来越复杂，工程型人才进一步分化为工程科学人才、工程规划人才和工程实施人才。相应地，工程教育也产生了分化。应用本科教育属于专业教育中偏重实践能力培养的教育。因而，职业本科教育与应用本科教育的差异是结构性的。职业本科教育的职业性特征体现在，其人才

培养过程仍然要遵从职业教育基本逻辑，包括目标和过程两个方面。

（一）职业本科教育与应用本科教育人才培养目标的区别

职业本科教育与应用本科教育所培养的人才在类型上比较接近，甚至工作内容存在交叉区域，但他们仍然属于两种不同类型的人才。这是职业本科教育区别应用本科教育的关键所在。

职业本科教育是职业教育体系向上延伸的结果。它培养掌握更为系统理论知识的技能人才。这种人才虽然理论知识要求与传统技能人才有质的区别，但他们在类型上仍属技能人才。他们的工作内容不是对产品或技术进行原创性设计，更不是取得理论研究突破，而是把各种概念性方案转变为可操作的技术。他们要求具备较为系统的基础学科知识和技术理论知识，非常熟悉一线生产与服务过程，具备丰富的方法知识和实践经验，能把基础学科知识和技术理论知识有效地应用于工作过程。他们的工作内容主要是应用设计、问题解决等复杂任务。这些任务紧贴产品生产或服务提供，工作过程是其知识组织的核心。他们的理论知识与工作过程之间联系的确定程度，仍然处于较强水平。

应用本科教育则是专业教育向实践方向延伸的结果。它培养具有更强操作技能的实践性专业人才。这种人才虽然要求掌握一定操作技能，但他们在类型上仍属专业人才。他们的工作内容是紧贴企业生产需要进行原创性产品设计或技术研发。他们要求具备系统、完整的基础学科知识和工程技术理论知识，了解生产与服务一线基本工作过程，熟悉企业对产品与技术的开发需求，掌握新产品或技术的研究方法，具备良好的开发经验，能综合应用基础学科知识和工程技术理论知识根据企业需要进行新产品或技术的原创性设计。理论知识是其知识结构的核心。他们的理论知识与工作过程之间联系的确定性程度处于很低水平，区别是工作成果不同，即理论、规划方案还是产品或技术。

（二）职业本科教育与应用本科教育人才培养过程的区别

两种人才工作任务性质的不同，知识与能力结构的不同，决定了其培养过程有重要区别。职

业本科教育要遵循职业教育人才培养的核心逻辑，应用本科教育则要遵循专业人才培养的核心逻辑。

职业本科教育的学术性特征，要求其在科学基础上与应用本科教育拥有共同成分。这一成分可定义为，以基础学科知识为主体的专业基础课程。当然，专业基础课程应遵循职业本科教育职业性要求，按照与工作过程相关的原理进行开发。其他专业课程则应充分体现职业教育人才培养规律，以工作逻辑为核心进行课程开发与实施。首先，通过深入的企业人才需求调研，明确职业本科教育应面向的职业岗位。然后，通过对这些职业岗位的综合性分析，获得工作任务整体框架。进而，依据这一框架进行课程设置、课程内容开发和人才培养实施。聚焦职业、选定明确的职业岗位作为其人才培养过程展开的起点，以工作过程为逻辑核心组织课程内容、实施教学，是其人才培养模式的最大特色。

应用本科教育培养的是应用型人才，他们的应用属于创造性应用，工作内容没有非常确定的过程可循，大多数工作需要他们综合应用专业知识进行分析、判断、设计和决策。要求应用本科教育人才培养过程继续坚持普通本科教育人才培养的基本逻辑，无功利目的地掌握系统、宽广的基础学科知识，开展实践教学。其应用性特征主要体现在掌握工程技术应用原理，突出实践教学。应用本科教育具有很强的实践性，因此对其基础学科理论要求应适度降低，同时大幅度增加对工程技术原理掌握的要求，并通过实践教学，让学生深入了解企业产品或技术研发过程，积累实践知识。

五、基于学术性与职业性统一的课程教学模式构建

职业本科教育人才培养框架构建要关注课程结构、教学模式和实践教学平台三个关键要素。

（一）职业本科教育课程结构

职业本科教育内涵探索，明确了其人才培养基本规格，即专业性技能人才。教育实践的核心是课程建设。当前，职业本科院校办学最困惑的问题是缺乏清晰课程框架引导。人才培养方案编制出现两种倾向。一是在原有职业专科教育课程体系基础上简单延伸。职业本科教育成了四年制

职业专科教育，没有意识到职业本科教育所要培养的是一种新型人才，需要根据新的人才培养规格对课程体系重新规划。二是直接移植普通本科教育课程体系。这种人才培养方案虽能保证职业本科教育的本科教育水平，却不能体现职业本科教育的职业性，自然也不可取。两种倾向都会使职业本科教育偏离办学方向，严重影响实践发展。

职业本科教育课程体系中，最重要、最能体现人才培养特色的是专业课程。本文主要分析职业本科教育专业课程设置模式。根据对职业本科教育学术性和职业性特征的分析，职业本科教育专业课程的合理结构是：经典学科课程+技术学科课程+能力本位课程。三类课程在课程体系中的比重需根据具体专业理论性与实践性强弱水平进行设定，不必完全一致。理论性更强的专业应加大经典学科课程与技术学科课程比重，实践性更强的专业则应加大能力本位课程比重。

经典学科课程是普通本科教育同类专业均要设置的基础性学科课程。其特点，一是知识体系成熟。这类课程有很长时期的开设历史，形成非常完善的知识体系。二是思维教育价值高。这类课程的知识思维含量高，是该学科领域经过长期探索积累下来的经典知识，是该专业领域智慧的集中体现。三是支撑作用大。这类课程中的知识对深入展开专业课程学习具有非常重要的支撑作用，是准备进入该专业领域的学生必须掌握的基础性知识。职业本科教育虽然在教育类型上归属职业教育，但它首先必须达到本科教育基本办学水平，因此，经典学科课程是其课程体系必须包含的第一类课程。

技术学科课程是由该专业领域技术原理知识构成的课程。这类知识的功能是为技术性工作提供理论解释和过程指导。技术学科课程是职业本科院校学科课程的特色所在，最早由黄克孝提出。他深入论证了技术本科教育设置这类课程的重要性，并对其内涵作了界定。“所谓‘技术学科’，它是与基础学科、学术学科、工程学科并立的，是从各种技术活动中概括出来的共同的理论知识（原理、定律）和经验知识所组成的系统知识。”虽然黄克孝是在论述技术本科教育课程结构时提出这一观点，但这类课程更适合职业本科教育。技术学科课程的设置不仅能更好地培养

学生在情境中应变和解决复杂实际问题的能力，而且在经典学科课程与能力本位课程之间架设了桥梁，使经典学科课程的知识能在实践中有效发挥作用。在职业本科教育课程结构中，这类课程最陌生，开发难度最大。其开发要以技术学科建设为基础，而这一领域的知识生产还处于零散和初步水平。

能力本位课程是培养学生实际工作能力的课程。这类课程是用能力本位课程开发方法对职业本科教育所面向职业岗位进行分析所开发的课程。课程结构来自工作结构，课程内容来自职业岗位所需职业能力。这类课程是职业本科教育课程体系的主体和最大特色，应占专业课总课时数一半左右。这类课程开发时存在的最大疑惑是，能力本位课程开发方法是否适合职业本科教育？能力本位课程虽然从职业培训课程开发中传播开来，但它最早产生于20世纪60年代美国教师教育课程开发。当时，采用这一方法是为了解决教育内容与教师工作要求之间的矛盾，而教师是一种专业性职业。因此，能力本位课程在职业本科教育课程开发中面临的问题不是是否适合，而是如何应用。适用性担忧的产生，是由于旧的能力本位课程开发仅以工作任务为分析对象，且采用详尽任务分析法以使教育内容达到明晰目的。实践表明，在职业本科教育课程开发中，采取概括性任务分析法，把职业能力从工作任务中独立出来进行分析，可有效地解决这一问题，获得既有内容针对性又达到本科教育水平的课程。

（二）职业本科教育教学模式

职业本科教育课程模式多元，要求教学模式也多元。讲授法等传统教学模式仍应占重要地位。职业本科教育要体现学术上的高等性，必须有高水平讲授的理论课程作支撑。职业本科教育作为一种以培养技能人才为使命的高等教育类型，最能体现人才培养特色的教学模式是项目教学，因为项目教学是一种以实践为导向，能把理论和实践有机整合的教学模式。项目教学应成为职业本科院校主导教学模式。职业本科院校应根据教学模式这一特点构建教学实施整体框架，包括时间安排、空间设计、评价方案确定和教师能力要求设定等。

职业本科教育的学术性与职业性特征，要求其项目教学内容与中等职业教育和职业专科教育有所区别。项目教学一直以来被视为职业教育主导教学模式。中等职业教育和职业专科教育所实施的是综合技能项目教学，职业本科教育应重点开发产品应用设计项目教学、产品试验项目教学、问题解决项目教学和技术创新项目教学，培养学生产品应用设计能力、产品试验能力、问题解决能力和技术研发能力。人才培养方案还应包含毕业设计环节，通过完成有一定难度的实践性综合项目，培养学生综合职业能力。

（三）职业本科教育实践教学平台

实践教学平台是各种用于支撑实践教学的空间、设备、设施、软件系统、教学项目、教学资源的总和。作为以实践为特色的职业本科教育，实践教学平台建设水平是直接影响人才培养质量的关键因素，也是体现办学特色的关键特征，需要作为人才培养框架基础性内容进行建设。

职业本科院校实践教学平台构建要根据其内容的学术性要求进行设计，充分体现专业性技能人才培养的目标定位。不能简单移植中等职业学校和职业专科院校模式，使教学框架陷入“学科教育+操作技能训练”的两极结构。教育内容要有别于中等职业学校和职业专科院校的基础性、通用性技能，突出复杂的、综合的专业性技能。诸如，通过建设产品应用设计工作室，在真实产品应用设计任务完成中培养学生对产品进行生产性设计的能力；通过建设产品试验中心，在产品试验方案设计与实施中培养学生对产品性能和可靠性进行数据采集、分析和结果判断的能力；通过建设综合问题解决实训室，在各种问题情境的破解活动中培养学生定位问题、解决问题的能力；通过建设工程技术实验室，在企业需求导向的技术研究项目活动中培养学生对技术进行改造、创新的能力。

（徐国庆，教育部国家教材建设重点研究基地（职业教育教材建设和管理政策）主任，华东师范大学教育学部教授，上海 200062；王笙年，华东师范大学教育学部博士生，上海 200062）

（原文刊载于《教育研究》2022年第7期）

本科层次职业教育专业怎么办？

——基于不同专业办学内涵论争的初步探讨

王 博

刚刚发布的《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2035年远景目标纲要》将“稳步发展职业本科教育”作为“增强职业技术教育适应性”的重要举措，明确了未来职业教育的改革蓝图。本科层次职业教育（以下简称“职业本科”）试点启动以来，教育部已批准设置了22所职业本科试点学校，并以独立学院转设的形式批准设置了5所本科层次职业学校（其中1所独立转设、4所合并高职学校转设，以下简称“职业本科学校”）。按照教育部对于独立学院转设工作“能转尽转、能转快转”的总体要求，各省正加快推进独立学院转设进程，并将“统筹省内高职高专教育资源合并转设”作为重要途径之一。从各省陆续通过公示、社会风险评估等形式公布的合并转设情况看，未来还会产生一批职业本科学校，逐步壮大职业本科队伍，形成稳步发展职业本科引领带动职业教育整体发展的良好态势。

专业是职业本科学校办学的核心着力点，是链接高层次技术技能人才供给端与产业发展需求端的桥梁和纽带，是事关职业本科试点工作成败的关键所在。有学者认为，教育类型的核心是具有一定结构和内容特点的课程计划，这里的课程计划就是我们所讲的专业。由此可见，作为人才培养的基本单元，专业是决定职业本科能否坚定职业教育办学方向，实现“升本不忘本、升格不变质”的关键因素。职业本科不能忘的“本”是职业教育，不能变的“质”是职业教育特色培养路径质的规定性。推进职业本科建设应把着力点放在专业上，明确专业建设的基本内涵，并以专业的提档升级引领带动各项事业整体发展。

一、职业本科专业办学内涵的论争

由于职业本科学校的出现较为短暂，因此，当前关于职业本科专业办学的内涵是什么，仍然处于

争论之中。主要的观点大致可以分为以下四类。

（一）职业本科是普通本科教育的照搬，可以简称为“照搬论”

有学者认为职业本科与应用型本科没有本质区别，“与原有的普通高等教育中的应用型本科教育具有本质上的一致性”，或者即使现在有一定区别，将来也会殊途同归。在这样的理论指导下，职业本科专业应照搬照抄现有的应用型本科，尤其是高水平应用型本科，并将某个应用型本科学校立为标杆，相关专业发展指标向这个标杆看齐，实施“标杆瞄准、定点超越”战略，力争在若干年后，追上甚至赶超这些标杆学校。持这种观点的人，不少还产生了“悲观论”，其悲观的原因在于通过对相关指标的对比，认为刚升格的职业本科专业与高水平应用型本科专业的差距过大，尤其是这些专业已经有了二三十年的本科办学积淀，并且发展势头良好，想要追上并赶超是一定时期内不可能完成的任务。

（二）职业本科是专科层次职业教育（以下简称“高职专科”）的延伸，可以简称为“延伸论”

有的学者认为，职业本科是在高职专科的基础上延伸出来的更高层次的办学模式。尤其是当前无论是独立升格或合并转设的职业本科学校，其建校基础都是以高职专科学校为主，使这种延伸论在实践中拥有不小市场。不少教师认为，职业本科的专业培养方案应该是在原来的三年制专科的基础上，补充一些课程，甚至增加原有课程的学时，来填补多出来的一年时间。持这种观点的人，不少还产生了“乐观论”，认为职业本科专业很好办，既然要坚持职业教育类型不动摇，就应该在培养理念、培养定位、培养路径、培养方法上完全参照高职专科学校模式，在原来专科培养方案基础上修修补补，形成嫁接版的培养方案即可。

(三) 职业本科介于普通本科与高职专科的中间, 可以简称为“中间论”

有的学者认为, “从职业教育和专业教育之间的关系分析上认为, 职业教育是更靠近职业的专业教育, 大部分的专业教育则是与职业相关的职业教育”“专业人才、职业人才在连续带上存在较大的模糊地带, 很难截然区分”。按照这一理论推论, 职业本科应该是介于应用型本科和高职专科之间的教育类型。相比前两种观点, 在实践中更多人持有这样的观点, 认为职业本科是应用型本科和高职专科的中间层次, 在专业人才培养方案制定中, 应该综合应用型本科和高职专科的同类专业的特点, 制定出一个两者兼顾版的专业培养方案。由此, 在持有这一观点的基础上, 很多人都有职业本科“低人一等”的想法, 认为职业本科从层次上是略低于应用型本科的, 虽然同是本科教育, 但并未树立起应有的自信。

(四) 职业本科是通过办学实践产生并不断完善的, 可以简称为“行动论”

这种观点主要是在职业本科的实践工作者当中诞生, 其核心思路是认为与其关注这些众说纷纭、莫衷一是的理论思辨和纷争, 不如埋头行动, 不争论, 踏踏实实做好专业建设, 培养好专业人才, 用实践成果去回应这些争论。持有这种观点的人, 不少都是“实干派”, 一般也不关注教育理论对实践的指导作用, 在专业培养上更加相信实践经验, 对相关理论存在天然排斥感。

二、职业本科专业办学内涵论争观点的欠缺之处

应该说以上四种观点在实践上都有其合理之处, 并可以在理论上得到支撑。但是, 这些观点都有本质性的缺陷, 用其指导职业本科专业建设实践容易迷失方向。

关于职业本科是普通本科教育的照搬观点。在职业本科尚处于迷茫状态的时候, 能够找到一个学习标杆, 并按照这个标杆推进专业建设, 其本身是值得肯定的。但是, 它并没有揭示职业本科与应用型本科具有的本质区别。两种教育类型的产生基因明显不同, 前者是因应经济社会尤其

是产业转型升级需要而产生的, 其人才培养逻辑起点要定位到企业中的职业岗位, 后者是学术性教育或工程类教育内部分化的结果, 其培养逻辑起点是学科知识体系, 只是培养模式上强调了产教融合、校企合作, 具有一定的迷惑性。如果“照搬论”成立, 职业本科完全可以被应用型本科取代, 没有设置的必要。然而, 从产业发展需求看, 现有的应用型本科人才尚不能完全满足产业转型升级对高端技术技能人才的需要。因此, 作为职业本科办学者应该警惕、摒弃这种观点, 并通过深化专业教学模式改革, 办出特色办出水平, 发挥职业本科不可替代的作用。

关于职业本科是专科层次职业教育的延伸的观点。职业本科是职业教育类型的高层次, 其首先是职业教育, 因此与高职专科是天然的近亲, 在专业建设上充分借鉴高职专科经验应给予充分认可, 但是, 在理论上, 它没有揭示职业本科与高职专科的本质区别。职业本科不是高职专科的简单延伸, 不是在不改变专科原有的培养模式、教学内容和教学方法的基础上只是延伸教学时间, 而是具有其独特的人才培养规律。在实践中, 这是思维惯性甚至懒人思维导致的, 这样的思想对刚刚升格的职业本科学校会产生不利影响。如果仍然沿用原有的思维模式, 就会故步自封、不能实现自我突破和提升, 更不能支撑起国家职业本科试点的改革重任。

关于职业本科介于普通本科与高职专科中间的观点。应该说这种观点比前两种观点更有可取之处, 遵循这种观点可以充分借鉴应用型本科和高职专科各自的长处, 在专业建设过程中形成独特优势。但是, 当把职业本科看成应用型本科和高职专科的中间层次的时候, 其实是弱化了职业本科自身的独立地位, 寻求折中可能并不能解决专业建设紧密对接产业发展需要的问题。而且, 当前应用型本科和高职专科本身发展仍存在各自的问题, 在学习借鉴的过程中, 也可能存在学偏了的情况, 把他们的问题当经验, 从而给职业本科办学埋下隐患。比如, 在和职业本科学校部分老师交流的过程中, 他们对应用型本科每年承接

众多国家自然科学基金课题的情况非常羡慕，认为职业本科要加大这方面的投入力度。职业本科学校是否要将主要精力放在这些相对具有理论基础性的研究项目上，本身就是很值得商榷的事情。由此可见，在没有明确主攻方向的前提下，贯彻“中间论”对于职业本科实践不一定有利。

关于职业本科是通过办学实践产生并不断完善观点。毫无疑问，在专业办学内涵仍然存在争议的时候，先实践起来的态度应该予以肯定。事实上，当前已设置的职业本科学校早已行动起来。最早设置的15所试点学校已经招生两届，第二批试点的6所学校中5所也已招生一届。在专业办学实践的基础上，通过总结经验不断调整优化培养方案，不失为一种行之有效的办法。但是，如果没有一定的教育理论指导，特别是关于专业人才培养的基本范式和方法的指引，难以避免在办学实践中走弯路。如果在初期专业培养中走偏，一方面，是对已进入职业本科学校的学生不负责任，另一方面，也会使国家对于试点政策产生犹疑，不利于后续政策的持续推进。

三、职业本科专业办学内涵论争产生的原因分析

对职业本科专业办学内涵的不同论争，实际上反映的是当前学术界和教育实践中对于职业教育概念理解的不统一，这种不统一可以从历史沿革和理论发展两个维度去分析。

（一）历史沿革的维度

中国具有现代意义的职业教育产生于1902年，并以清政府发布的《钦定学堂章程》，即“壬寅学制”，正式提出了“实业教育”概念为标志。对于中国来讲，职业教育并非本土独创，而是地地道道的“舶来品”。作为近代推广职业教育的代表性人物，邹韬奋1923年编译的《职业教育研究》指出“职业教育盛行于欧洲，渐推于美国，今以世界潮流之推荡，渐施于东方矣”“欧美往昔无所谓职业教育”“十九世纪以后，因工商业之勃兴”，于是始有所谓职业教育。在近120年的发展过程中，伴随社会制度变迁和经济社会发展，我国职业教育发展大致可以分为四个阶

段，每个阶段均有一个主要的学习和借鉴对象。

第一个阶段是从1902年到1911年，清政府时期，主要在学习日本学制基础上建立了“实业教育”体系。第二个阶段是从1912年到1949年，民国政府时期，主要学习欧美学制，形成了官方实业教育和民间职业教育（以黄炎培等建立的中华职业学校为代表）共同发展的职业教育体系。第三个阶段是从1949年到1977年，新中国建立后，全面学习苏联学制，建立了以培养技术员的中等技术学校和培养技术工人的技工学校为主体的职业教育体系。但是在文革期间，职业教育遭到了严重破坏，出现了大滑坡。第四个阶段是从1978年至今，改革开放以后，重新向欧美学习，恢复并发展中等职业教育，大力发展高等职业教育，基本形成了相对完善的现代职业教育体系。从以上职业教育发展历史梳理可以看到，我国职业教育从清政府时期学习日本，到民国时期学习欧美，再到建国后学习苏联，改革开放后又向欧美学习。然而，每个国家的职业教育都是在其相对独特的社会历史环境中产生的，其内涵和外延并不一致，在我们学习对象不断变化的过程中，也一定程度上造成了我们对职业教育概念理解的不统一。

尤其是我国当前职业教育体系是在苏联模式和欧美模式深刻影响下逐步建立的。苏联高等教育是高度专业化的，其高等学校和中等专业学校的组织模式基本相同，也就是通常说的“中专是大专的压缩饼干，大专是大学的压缩饼干”，这也使得我国的高等教育无论是专科还是本科都是高度专业化的。在欧美模式，尤其是德国的双轨制模式中，职业学校完全是实用主义哲学和现代科技的产物，其知识是按职业或工种划分的。因此，在西方的学校体系中，职业教育与普通教育经纬分明，是两种不同的教学组织模式。而大学时常因其专注于职业教育而受到批评。可见，在西方传统世界中，大学教育与职业教育有明显界限。改革开放以后，我国积极推动职业教育从苏联模式向欧美模式转变，原来的中等专业学校大量升格为专科层次的高等职业学校，转设或新建一批中等职业学校，近两年又在高职专科学校基

础上升格若干职业本科学校，全面推进中等职业教育向中等、高等职业教育转变，逐步构建了现有的职业教育体系。

作为我国职业本科产生的基础，高职专科与上述苏联专业教育模式有深厚渊源，并在近二十年充分吸收借鉴了欧美职业教育模式，深受两个不同体系的影响。因此，在专业建设内涵理解上，有人会认为职业本科与普通本科的专业教育没有本质区别，而有人会认为职业本科和普通本科明显不同。综上所述，历史发展过程的复杂性应是造成以上各种观点产生的深层次原因。

（二）理论发展的维度

从以上历史过程的分析可以发现，我国职业教育的概念是由欧美引入。职业教育概念进入中国后，在与经济社会深度融合发展的过程中，其内涵和外延均发生了显著变化。不同理论学者和教育实践工作者，均从各自的知识体系和经验体系出发，对职业教育概念或者职业教育应然内涵进行了分析和诠释，就像“一千个读者就有一千个哈姆雷特”一样，这些诠释一定程度上均有差别。笔者认为，在关于职业教育基本概念的界定过程中，大致可以分为两个类别：

首先是本源类别，这一类别的研究者认为职业教育既然来自于欧美，就应以欧美对职业教育的界定作为重要参照，尤其应看到职业教育与专业教育在培养过程和教育内涵的实质性区别，不应将具有明显职业导向的专业教育视为职业教育，以力避职业教育概念的泛化。持有这种观点的人，以教育理论研究者居多，对中西方教育发展有着较为深入的研究。

其次是语义类别，这一类别的研究者认为职业教育与非职业教育的区别在于是否直接为职业服务，凡是具有“直接为从业服务”这一特性的教育都是职业教育，进而认为医学类、师范类专业都应纳入职业教育的范畴。持有这种观点的人，以教育实践工作者居多，一般拥有较为丰富的教育教学和高等学校管理经验。

当然，有不少学者是持有以上两种兼而有之的观点，但并不影响对以上两种有代表性观点的讨

论。综合来看，两个类别的理论均有深度的理论支撑和论证依据，但也有一定的缺点。对于本源类别，主要依据西方标准界定职业教育的外延，并没有更多考虑中国的社会现实，或者职业教育所依存的经济和社会文化结构。在西方，职业教育的“职业”不包括律师、医生等所谓“学术性职业”（profession），而仅指与工商业相联系的职业，即所谓的“技术性职业”（vocation），这是根植于西方历史传统的，但与中国历史传统明显不同。在我国说培养工人的教育是职业教育，而培养教师或律师的教育不是职业教育，是不可理解的，而在西方这是理所当然的事情。界定中国意义上的职业教育，不考虑中国实际，肯定不会被大多数人所接受。对于语义类别，基于中国现实状况分析界定职业教育的方式应是值得肯定的，但是“是否直接为从业服务”的界定较为宽泛，容易使职业教育概念泛化。比如，有人认为，高等教育都是直接为职业服务的，因为高校学生毕业后除了升学以外均要直接面临职业选择问题。所以，对于职业教育“过于泛化的定义显然不可取，这种定义看似可以提高职业教育的地位，最终结果却会使职业教育丧失自己领域的特殊性”。

因此，结合前文所述职业本科的各种观点，可以发现，本源类别在职业本科专业办学内涵的问题上，往往更倾向于“延伸论”，认为职业本科与专业教育明显不同，不应照搬照抄，应是职业教育体系往上的延伸，或者认为职业本科存在意义不大，应该被专业教育所取代。而语义类别在职业本科专业办学内涵的问题上，则更倾向于“照搬论”，将职业教育和专业教育不做明显区分，所以可以将专业教育经验照搬过来。由此可见，对于职业教育概念的含混应是导致对职业本科专业建设内涵理解不一致的另一个重要原因。

四、职业本科专业建设的实施路径

正如前文所述，“照搬论”“延伸论”“中间论”和“行动论”等观点在指导职业本科专业建设实践中均存在各自缺陷。从实然角度看，职业本科发展有其专业教育的历史渊源，深受专业教育培养模式的影响，加之当前学界对职业教

育、职业本科等内涵界定并不一致，对职业本科把准专业建设方向会产生不利影响。笔者结合相关理论分析和实践思考，认为职业本科专业办学模式应在遵循一定原则基础上系统重构，从专业人才培养的逻辑起点——职业岗位或岗位群的职业能力要求出发，重定培养定位、重建课程体系、重配师资队伍、重塑管理机制等，形成职业本科专业建设范式，发挥职业本科在职业教育体系建设中的引领作用。

（一）基本原则

一是坚持转型与升级并举。职业本科从历史发展看是脱胎于专业教育、融入了现代职业教育理念的教育，虽已升格为本科学校，但是从专业教育向职业教育的转型任务并未彻底完成。因此，专业建设上要坚持转型与升级并举：一方面，继续深化专业教育向职业教育的转型，进一步弱化学科体系对职业本科专业教学的影响，坚定面向市场、服务发展、促进就业的办学方向，推动德技并修、育训并举、书证融通，办适应性更强的职业教育；另一方面，加快推进由专科专业向本科专业的升级，深化培养理念转变、加强专业内涵建设、做好支持条件配套，切实提升专业技术理论厚度、强化技术复合宽度、挖掘应用研发深度，办更接地气的本科教育。

二是坚持继承与发展并重。职业本科从理论本质上看是职业教育，与高职专科“同宗同源”，应遵循职业教育基本办学规律，同时也要避免将高职专科本身存在的一些问题延续到职教本科。因此，专业建设上应梳理界定哪些是需要继承推进的、哪些是需要纠正并进一步发展的，实现继承与发展并重：一方面，职业本科升格不能简单否定高职专科的办学模式和经验，应坚定体现职业教育类型特征的基本理念和基本方法，坚持和巩固经过实践检验行之有效的培养模式和运行机制；另一方面，要坚持问题导向，深入剖析制约专业建设和人才培养的各类问题，瞄准培养过程中的堵点和难点问题，积极创新工作方法、采取切实举措解决问题，推动创新发展、加快升级步伐。

三是坚持融合与创新联动。职业本科从应然本源上看是经济社会发展和产业转型升级“倒逼”产生的教育。从一定意义上讲，两者是共生的，如果职教本科培养的人才不能更好满足新产业、新业态、新技术、新模式需要，跟不上日新月异的产业升级步伐，也就失去了存在的价值和意义。因此，职业本科专业建设上要坚持融合与创新联动：一方面，要融合进产业企业，专业嵌入产业链条、课程对标生产环节、课堂引入工作情境、教法结合工作方法，深入推进工学结合、知行合一，构建校企深度融合的发展模式，形成以技术为纽带的校企共生体；另一方面，要创新出符合职业本科长期发展规律的体系方法，融合的目的是人才培养，推动持久融合靠的是创新，要坚持企业出题目、专业做文章，围绕企业技术堵点、管理难点、关注热点，创新专业人才培养体系、完善教学内容结构、改进教育教学方法，形成推动职业本科人才培养及时对接产业转型升级需求的有效机制。

（二）实施路径

一是重定培养定位。职业本科与高职专科相比，其专业对接的职业岗位和岗位群发生了上移，因此其培养定位也要相应改变。结合实践分析，应主要瞄准高端性、复合性、创新性三个维度。所谓高端性，是指职业本科对比高职专科培养定位要向高端产业和产业高端转移。一方面，对接新兴高端产业发展要求，积极依托原有特色办学优势，拓展专业办学方向、设置新兴专业。另一方面，将以人工智能等为代表的新技术融入专业建设和人才培养，驱动传统专业的升级改造，更加适应产业高端人才需求。所谓复合性，是指职业本科适应产业对多种技术复合、技术与技能复合等新的能力要求，开展跨专业领域的人才培养，使学生拥有解决工作实践中遇到的复杂问题的能力。所谓创新性，是指职业本科要注重强化学生创新思维、创新能力和创新方法的培养，深度推进专业教育与创新创业教育的有机融合，提升学生适应快速变化的产业发展能力。

二是重建课程体系。专业培养的落脚点是课程，课程质量是决定专业培养质量的核心。基于

职业本科学校办学实际，要全程把握好课程开发与实施的各个环节。在课程开发理念上，要坚持能力本位的要求，按照工作过程系统化、课程结构模块化等课程建设思路，对课程设置、实践体系和教学活动等进行一体化设计。在课程目标确定上，要做好课程目标与专业培养目标的对接，将课程目标精准定位到专业对接岗位或岗位群所需要的职业能力上，并统筹好不同课程之间的关系。在课程开发过程中，要让企业人员充分参与，通过与企业技术人员充分沟通，了解企业生产工艺所需要的技术能力要求。在课程总体架构上，尤其要规避以学科知识为起点的课程论的影响，转变“基础课——专业基础课——专业课”传统学科式的课程结构，着力构建“公共技术平台+应用能力模块+专业方向”等具有职业教育特色的课程架构。

三是重配师资队伍。师资队伍是职业本科建设的关键，是落实职业本科教育教学改革任务的具体实施者。职业本科学校新增教师基本来源于精于学科知识体系培养的普通高校，对于学科传统的专业人才培养熟悉程度高，容易将这些教学模式与方法带入职业本科的教学实践中。职业本科学校原有教师经过了多年职业教育体系的熏陶和实践，基本能够适应职业本科课程开发和课堂教学需要，但在技术理论深度方面要予以重点提升。因此，建议通过以下举措优化职业本科师资队伍结构：第一，严把入口抓质量。教师招聘要面向既具备深厚理论素养、又具备优秀工程实践能力的人才，重点面向具有五年以上企业一线工作经验的技术骨干和工程师，甚至在某一领域长期耕耘的技能大师。第二，做好培训提能力。实行企业实践、项目实践和全员轮训制度，通过参加一线项目工作提升实践能力、塑造工匠精神和锤炼工程素养。针对没有企业工作经验的新教师，要将一定时间比如半年或一年以上企业实际工作经历，作为开展教学的必备前置条件，达不到一定标准的教师不能进课堂；针对理论深度不足的老教师，要开展针对性和个性化的培训，为教师访学进修提供便利，并以本科专业发展要求为依据，设定教师发展目标，经过培训不达标的

教师应作出适当岗位调整。第三，项目拉动建团队。对比传统本科高校，职业本科教师团队建设是弱项，存在善于单兵作战、不善联合作战的现象，因应各种项目申报要求的临时性、拼凑性团队多，持久性、高聚合性的团队少。职业本科应切实加强教师团队建设，以教学建设项目、教学研究项目、应用技术研发项目为载体，建立健全教师团队发展机制，让单个教师发展与教师团队发展相互促进、相互支撑，提升教师教学、应用研发的团队作战能力。

四是重塑管理机制。目前的职业本科学校，均由高职专科学校发展而来。在专业管理机制方面，侧重于学校一管到底的一级管理模式，二级教学单位和专业办学自主权不足，办学活力难以激发。同时，专业间尤其是不同院系的专业间，缺乏协同机制，使职业本科培养复合性技术技能人才的目标难以实现。因此，建议职业本科在专业管理上建立纵横两个方面的机制：一方面，在纵向上，完善校院和专业三级治理体系，深化校院二级管理，将人财物分配权限下放给各级教学单位和各个专业团队，充分激发基层单元的办学活力。另一方面，在横向上，建立二级学院、专业群和专业互通衔接的有效机制，在原有学校机构纵向体系基础上，建立相对灵活的以专业集群为基础，以跨学院的人才培养项目和应用技术研发项目为载体的横向协同育人机制，打造纵横交错、并行不悖、协调高效的专业建设柔性管理体系，实现专业（群）间的资源共享、人员互通、技术互补，推进教学与应用科研的双向互动提升，培养跨行业、跨专业的复合型人才。

本文主要是基于前人研究的个人思考，在理论理解和观点表达上难免存在着不足之处。职业本科刚刚起步，对于一些理念和实践做法也都处于探索阶段，需要职业教育的各位研究者和实践者不断探索和创新，共同打造职业本科美好的明天。

（王博，南京大学教育研究院博士生，江苏南京 210008；南京工业职业技术大学副研究员，江苏南京 210023）

（原文刊载于《职教论坛》2021年第3期）

职业本科教育如何实现“稳中求进”：

现实需求、发展定位与行动路径

俞 林 颜炳乾 周桂瑾

“稳中求进”推动职业本科教育发展，是职业本科教育实现高质量发展的基本方略，是强化职业教育类型特色、巩固职业教育类型定位、完善现代职业教育体系的重要举措，同时也是引导广大青年技能报国的重要引擎。2021年4月，习近平总书记对职业教育作出重要指示，强调要加快构建现代职业教育体系，稳步发展职业本科教育。同年10月，中共中央办公厅、国务院办公厅出台了《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》，再次强调要“稳步发展职业本科教育”。截至2022年3月，全国已有32所高职院校升格为职业技术大学（其中公办职业技术大学10所），主要由民办高职院校升格或由民办独立学院与公办高职院校合并升格而来。然而，当前我国职业本科教育尚处于试点阶段，职业本科大学设置标准、专业教学标准、学位授予标准等方面均处于缺失状态，导致其办学质量无法得到保障。在此情境下，专家、学者们愈发关注职业本科教育，但研究视角各异，针对职业本科教育发展的内涵、现实需求、发展定位及行动路径等均没有达成统一的认识。再加上，当前职业本科教育理论体系缺乏，而办学实践也困惑重重，亟需对其进行深入的理论探讨，以此来支撑实践过程。基于此，为了更好地促进职业本科教育稳步发展，有必要针对职业本科办学的现实需求、发展定位及行动路径等进行深入探究，以不断适应产业转型升级需求，满足职业技能供给效能，有效促进现代职业教育体系架构的完善和职业教育类型地位的彰显，推进职业本科教育规范化、高效化、特色化发展，为国家稳步推进职业本科教育发展、构建高质量现代职业教育体系提供理论支撑。

一、职业本科教育的现实需求

（一）产业结构转型升级倒逼职业教育层次结构调整

当前，我国正处于产业结构转型升级的关键

节点，经济增长方式调整和变革迫在眉睫。国家最新发布的国民经济运行情况报告显示，2021年我国工业增加值比上年增长9.6%，其中高技术制造业和装备制造业分别增长18.2%和12.9%，高新技术已经成为拉动经济发展的重要引擎。高技术制造业和智能装备制造业的显著特征是数字化、智能化，这带动了产业结构的优化升级，并引发原有岗位职业能力需求结构的升级。数字化、智能化、柔性化、定制化生产要求原有岗位劳动力的能力结构深度和广度均需拓展和延伸，即要求劳动者理论知识和实践技能兼具，成为既具有较强技术技能，又具有工程应用能力的复合型人才，而当前这种高层次技术技能人才严重短缺，严重制约着我国经济的高质量发展。产业结构优化升级引发对岗位能力要求的提升，专科层次高职院校培养的侧重于实践操作的技术技能人才已难以满足岗位要求，而普通本科教育培养的侧重于理论知识的人才也不能满足要求，亟需对专科层次高职教育开展的技能人才培养进行升级，发展职业本科教育恰逢其时。

（二）完善现代职业教育体系建设需要发展职业本科教育

长期以来，我国职业教育都属于“断头教育”，其最高学历为专科，无法满足人们接受高质量职业教育的需求。通过完善现代职业教育体系，稳步发展职业本科教育，加强职教体系衔接与贯通能有效牵引中高职教育高质量发展。不断完善职业教育学制层次结构，使职业教育体系内部进路畅通，才能满足技术技能人才高端化发展要求。2019年国务院出台的《国家职业教育改革实施方案》明确指出，职业教育与普通教育是处于同等地位的两种教育类型。作为一种教育类型，完善职业教育的层次，实现向上提升是必然趋势，要在纵向上构建中高本硕多元一体的现代职业教育体系，横向上要采取有效措施，推动职

普有效融通、互通互认，进而实现互享。通过构建多层次一体化人才培养长效机制，探索职业教育多层次一体化培养、普职教育融通转换的职教人才培养新范式，才能培养出具有终身学习能力、知行合一的高端技术技能人才。

（三）新职业、新岗位对劳动者能力结构的新要求驱动职业本科教育发展

随着“中国制造2025”的深入实施，工业机器人、机械手臂等智能设备和机器在智能制造领域广泛应用，对企业的生产、销售、研发等产生了重要影响，在此影响下催生的新职业、新岗位会严重影响企业原有的工作结构和工作秩序，对劳动力的职业能力结构提出了更高要求。这些岗位与传统岗位相比，大多呈现出工作内容复杂性较强、团队协作要求较高、多工种协同性较大等特点，智能化导致企业工作组织形式、管理模式、岗位内容、生产方式等都发生了质的变化，这就要求原有工作岗位的劳动者要不断适应技术变革带来的新岗位职业能力要求，要能及时改变和更新原有的从事规则性工作或体力劳动所需要的职业技能，以适应新岗位新职业呈现的非规则性工作或智能性工作，发展职业本科教育是职业教育结构与产业结构相匹配的必然选择。

二、职业本科教育的发展定位

作为更高层次的职业教育，职业本科教育的发展定位可以确定为培养既能熟练掌握相关技术，又熟悉相关技术运行操作原理，并能够结合理论知识与实践操作解决复杂真实问题的复合型、综合型高端技术技能人才。实现这一发展定位，需要职业本科教育彰显职业性、体现人才培养目标的高端性、明确发展的标准性。

（一）职业本科教育应彰显职业性

职业教育人才培养严格基于职业逻辑，从工作岗位职业技能要求出发，构建人才培养体系，培养经济社会发展所需要的技术技能人才，这是职业教育的本质属性。职业本科教育作为更高层次的职业教育，要严格坚守“职业性”，不能因为层次的提升而改变初心。首先，职业性体现为培养目标的职业定向性，即职业本科教育的培养目标是培养既能熟练掌握相关技术，又熟悉相关技术运行操作原理，并能够结合理论知识与实践操作解决复杂真实问题的复合型、综合型高端技

术技能人才。其次，职业性体现为教学内容的职业针对性，职业本科教育相较于高职教育，需要理论基础更深厚、知识体系更完整、专业能力更复合、技术技能积累更坚实。因此，职业本科教育的教学内容应当更有实用性、针对性，并具有较强的系统性和理论性。最后，职业性还体现为专业设置和知识结构的职业性。职业本科教育的专业设置要求更加契合区域经济和社会发展的需要，更加彰显职业岗位的技术匹配度；课程体系构建严格根据职业岗位规范和技能要求及用人单位的职业能力结构要求来确定，体现实用性和实践性。职业本科教育理应是相对学科教育的一种类型，应当彰显职业性，要牢记职业性特征，与学科教育形成明显区别，并有效防止其在办学过程中盲目模仿普通本科教育而产生“学术漂移”现象。因此，职业本科教育的人才培养理应以职业岗位人才技能需求为标准，紧紧围绕岗位职业能力和素养要求重构人才培养方案和教学内容，人才培养方案构建的逻辑起点应体现职业岗位能力逻辑。

（二）职业本科教育需体现人才培养目标的高端性

职业本科教育作为高等教育体系的重要组成部分，是职业教育从中等职业教育阶段发展到高等职业教育阶段的进一步延伸。由此可见，在人才培养目标定位方面，职业本科教育人才培养的层次结构和职业能力结构均应高于专科职业教育，其培养的人才性质也应优于职业教育专科层次，彰显高端性。首先，高端性体现为技术技能的更高水平，要求培养的学生不仅能熟练应用相关技术技能，还能够在理解掌握的基础上进行变革创新。其次，高端性体现为素质的高等性，即培养的学生具有较高的人文素养，形成优秀的伦理、气质和职业精神。再次，高端性体现为品德和法律意识的高等性，即培养的学生应具有更好的品德修养，更强的法律意识，这是高等教育立德树人的根本任务。因此，职业本科教育的人才培养目标应界定为培养能够综合运用理论知识和技术技能解决日益复杂的生产实际问题，且具有技术创新思维的高端专业性技术技能人才。

（三）职业本科教育需明确发展标准性

职业本科教育人才培养以职业/岗位群能力需求为逻辑起点，进而对其专业设置标准、课程体

系标准、职业能力标准等进行细化，这样可以明确专业设置的软硬件条件，也能对职业本科招生条件、职业能力标准、课程体系结构、专业师资结构、实训条件、教学内容等形成明确的要求，进而提升职业本科教育的办学质量，符合产业转型升级对高端技术技能人才的需求。2021年教育部印发的《本科层次职业学校设置标准（试行）》对职业本科学校的办学定位、专业设置、师资队伍、人才培养、科研与服务及其他基础设施条件等都作出明确规定，对稳步发展职业本科教育起到了促进作用。作为类型教育，职业本科教育要想实现高质量发展，需要坚持标准先行，以标准的制定和修订完善引领其高质量发展，要通过不断完善职业本科教育专业目录，推进职业本科教育专业设置、课程体系构建、实验实训基地建设等方面的国家标准建设，引导职业本科教育发展呈现规范化态势；通过制定职业本科教育专业学位管理办法，积极推进职业本科与普通本科、学历证书与职业资格证书有机衔接，确保职业本科教育稳步可持续发展。

三、职业本科教育高质量发展的适然行动路径

实现职业本科教育“稳中求进”，就必须找准正确的发展方向 and 路径。以深圳职业技术学院、无锡职业技术学院、金华职业技术学院等为代表的国家“双高计划”建设院校，其办学基础好、实力雄厚，且类型特色较为鲜明，可以充分发挥示范引领功能和作用。同时，国家“双高计划”建设院校具有良好的办学理念与办学条件基础。因此，通过支持和鼓励符合条件的“双高计划”建设院校独立升格为职业技术大学或举办本科层次职业教育是一种合适的行动路径，应该成为发展职业本科教育的主基调和主渠道，是实现职业本科教育规模发展和质量提升的必由之路，有助于为区域经济发展中的重点产业和高技术产业培养所需要的高端技术技能人才。结合职业本科教育的发展定位可知，推动国家“双高计划”建设院校举办职业本科教育应当在“职”字上固根本、在“高”字上求发展、在“标准”上做探索。

（一）依托“双高计划”建设院校举办职业本科教育要在“职”字上固根本

为更加有效提升职业本科教育人才培养质量，“双高计划”建设院校举办职业本科教育应

当在“职”字上固根本，加大改革力度，深化内涵建设，体现职业特色。

第一，“双高计划”建设院校应当遵循类型化发展道路，体现职业性特征，明确职业本科人才培养目标的内涵，从招生到就业全过程全方位实施改革，搭建与普通高等教育相区别的学位授予标准，创新产教融合体制机制，吸引社会力量深度参与办学过程，制订适应工学结合办学模式的约束和激励机制，进而挖掘自身办学活力和潜能。

第二，“双高计划”建设院校要进一步健全治理架构，以追求内部治理能力现代化为目标，在传统治理架构基础上，融入行业企业参与、学术治校、社会监督等元素，从内部治理、科学研究、专业建设等方面构建具有鲜明职业特色的治理体系。学校应以区域产业转型升级为抓手，对专业布局进行优化重组，形成对接产业动态调整的专业发展新机制。二级机构应当协同构建联动机制，及时协商处理相应重要事项。学校应主动接受社会监督，邀请第三方机构对整体办学效益进行评价，推动内部治理规范化、标准化、信息化，确保学校高质量发展。

第三，“双高计划”建设院校应当规范专业设置，使专业设置更好地服务于新业态，对接新职业类型，进而紧贴区域经济发展需求；通过深化产教融合，实施校企双主体育人，以新职业、新岗位复合型能力需求为标准，及时将新技术、新工艺、新规范等引入课程内容，融入“1+X”证书内容，重构体现职业能力为导向的人才培养方案，以彰显职业本科教育类型属性。学校应制订学分转换互认制度，鼓励跨学科选择课程，实施个性化定制模式，培养学生复合型技能，适应产业发展需求，提升职业本科教育的人才培养质量。

（二）依托“双高计划”建设院校举办职业本科教育要在“高”字上求发展

为确保职业本科教育能培养出符合产业转型升级需要的高端技术技能人才，“双高计划”建设院校举办职业本科教育应当在“高”字上求发展。学校需要从专业课程体系重构、专业集群建设、三教改革及人才综合素质培育与评价等方面构建多层次协同育人生态架构，保证人才培养质量契合社会发展需求，以高质量发展体现其举办职业本科教育的能力。

第一，“双高计划”建设院校应以“高”求生存、谋发展，要瞄准社会新产业、新业态发展态势，根据高新技术产业发展和数字化、智能化新岗位需求及时优化人才培养方案，将新知识、新技术、新理念精准融入课程内容，搭建专业集群平台，实现相似专业资源共通共享，进而实现职业本科教育链与高端产业链有机对接，彰显“双高计划”建设学校人才培养的高质量，实现生态育人。

第二，“双高计划”建设院校发展模式应以精准化、模块化、集约化见高效益，应主动进行体制机制改革，吸引社会力量深度参与办学，共建重点实验室，共同解决企业发展难题，推动职业本科院校和行业企业协同培养人才，提升专业集群的社会服务功能。“双高计划”建设院校运行管理应彰显高效能，要从信息化、内部监控等方面为高质量人才培养提供条件保障和质量保障，实现全方位信息化，全程彰显质量文化，形成新型高质量生态育人架构。

第三，“双高计划”建设院校应注重“三教”改革，从教材编写、“双师型”师资队伍建设及实践教学等方面推动高质量发展。学校应当与行业企业合作开发教材，结合生产实际案例和职业岗位（群），将新方法、新内容、新规范和新标准纳入教材内容。校企联合建设师资培养基地，积极落实教师企业实践制度和校企双向轮岗制度，聘请企业工匠、技术能手担任学校兼职教师，打造一支集教育教学、技术研发和社会服务于一体的高水平“双师型”教师团队。实践教学要以岗位职业能力培养为核心，与职业高度融通，注重学生职业素养培养，培育大国工匠。

（三）依托“双高计划”建设院校举办职业本科教育要在“标准”上做探索

“双高计划”建设院校要独立升格为职业技术大学或举办本科层次职业教育，并确保职业本科教育高质量发展，制定适应职业本科教育发展的标准是关键。职业本科教育作为现代职教体系中较高层次的教育类型，培养目标理应定位于培养能从事工程技术工作，具有较强辨析和操作能力的高端技术技能人才。因此，其培养目标和定位、专业课程体系设置等都应围绕社会需求的高端技术技能人才培养来展开。

第一，“双高计划”建设院校要根据自身特征加强要素标准化建设，以标准引领职业本科人才培养方案制订、专业设置等，进而提升职业本科教育的办学质量。“双高计划”建设院校应对接职业标准，以职业本科教育人才培养目标、学生发展要求和职业岗位群能力要求为基准，开发课程标准和教学模块等资源。以区域经济、社会和产业结构发展变化为依据，重视吸收行业企业能工巧匠深度参与教学环节，重构课程体系，以真实生产项目、工程项目案例为载体编写教材，固化教改成果，培养高端复合型技术技能人才。

第二，“双高计划”建设院校要以《职业教育法》修订为契机，参与政府有关部门制定职业教育与普通教育相互融通政策、产教融合制度、社会力量参与职业教育办学促进政策、专业设置和专业招生政策、职业本科学位授予规定等，形成一整套具有较强约束功能，能促进职业本科教育类型健康发展的制度体系，确保职业本科教育培养质量。“双高计划”院校应进一步完善“1+X”证书制度，构建与技术技能人才培养相适应的评价标准，实施学分银行制度，实现与政府、行业企业共同培养学生，提升职业本科教育人才培养标准。

第三，“双高计划”建设院校需紧跟产业发展需求，及时完善校企合作机制，探索职业本科教育体制机制改革，切实形成校企协同发展命运共同体；吸引社会力量主动在职业本科院校建设协同创新中心、企业工作室、实验室、产业学院、实践基地等，开展全方位合作，提升职业本科教育人才培养方案、专业建设、科技研发等的深度和广度；注重和行业龙头企业构建产教联盟，将学生培养成合格的技术人或职业人，进而形成多元主体协同发展的职业本科人才培养体系，提高人才培养质量。

（俞林，无锡职业技术学院管理学院教授，管理学博士，江苏无锡 214121；颜炳乾，上海应用技术大学发展规划处教师，通讯作者，上海 201418；周桂瑾，无锡职业技术学院党委副书记，教授，江苏无锡 214121）

（原文刊载于《职业技术教育》2022年第12期）