

理顺高等职业技术教育的内涵及发展策略

付八军

(厦门大学 教育研究院, 福建 厦门 361005)

[摘要] 高等职业技术教育已成为高等教育的一个新的重要的领域, 然而对它的理解却是众说纷纭。应该说, 它作为我国教育领域中出现的一个历史性的概念, 实质上相当于西方的专业教育以及部分技术教育。当前, 我们要根据职业教育与普通教育的相互关系规律来进行改革与发展。

[关键词] 高等职业技术教育; 普通教育; 认识能力; 实践能力

[中图分类号] G710 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-8874 (2005) 03-0008-04

自 20 世纪 80 年代以来, 在我国高等教育大众化的进程中, 出现了两股受教育理论工作者和教育决策者极力推崇而民众和市场在目前却仍显得冷淡的力量, 那便是民办高等教育和高等职业技术教育, 前者与公办高等教育相对应, 属于办学主体范畴; 后者与普通高等教育相对应, 属于教育类型范畴。在发展高等职业技术教育问题上, 如何使社会呼声与民众期望相吻合, 不应该归咎于思想观念问题, 而是一个涉及到高等职业技术教育的内涵外延与发展策略等方面的理论与现实问题。鉴于此, 本文围绕“高等职业技术教育是什么”、“为何要发展”以及“怎样发展”等几个基本问题简要地阐述一下个人的观点。

一、高等职业技术教育的定位

我国的高等职业技术教育, 简称“高职”, 许多著述中称为“高等职业教育”。何谓“高职”, 人们更多的是从其与普通高等教育的比较中来理解, 并认为“职业性”是基本属性。但是, 职业乃民生之本, 当前任何类型的教育与培训都具有“职业性”, 普通高等教育施行的各层次的教育都属于“职业准备”性质的教育。可见, 笼统地把“职业性”作为“高职的本质属性是不恰当的。

一般认为, “高职”培养生产、服务和管理第一线的“高级技术应用型专门人才”, 普通高等教育培养基础扎实、口径较宽的学术型人才。据此, 许多人认为“高职”侧重操作能力、实践能力的培养, 如现代建筑的具体施工; 而“普高”侧重思维能力、认识能力的培养, 如现代建筑的方案设计。

“普通高校面对的是认识成分更多的职业, 如科研院所与工程设计部门; 而职业技术学院面对的是实践性更强的职业, 如生产企业和 服务管理等基层一线。”^[1] 这样理解似乎合情合理。但是, 如果就这样认为的话, 那么“高职”在本质上就要比“普高”低一个档次, 因为“高职”只是在“普高”的设计框架里具体地行动, 这样也就谈不上建立自己的专科、本科、硕士乃至博士层次的高等职业教育体系; 而且, 对“高职”这样定位, 能让“高职”高到什么程度都是一个很大的问题, 在现代科技已经渗透到各种职业领域、各种生产生活 的情况下, 确定“高职”与“中职”的边界都很困难。实际上, 操作能力与认识能力是难以分开的, 越复杂、越现代的操作, 需要更多的认知素材和更强的认识能力。许多现代高新科技产品的设计者, 既属于学术型人才, 也属于工程型人才, 两者难以绝对分离; “动脑”与“动手”的有机结合, 也能够使实践能力与认识能力互动发展, 两者相得益彰。可见, 对“高职”的定位, 如果同界定“中职”一样, 把认识能力与操作能力作为“高职”与“普高”的分野依据, 显然既不切合实际, 也不科学。当前出现的“普通教育职业化”与“职业教育普通化”的发展趋势, 其直接动因是市场对人才的需要变化, 而其内在的深刻根源则是认识能力与实践能力的相通性。

那么, 到底何谓“高职”? 职业技术教育学专家石伟平教授给我们提供了很好的启示。据他介绍, 在国外, 却从未听到或见到这样的称谓。在西方, 与普通教育体系相对应的职业教育体系同样也

[收稿日期] 2005-04-8

[作者简介] 付八军 (1976-), 男, 湖南岳阳人, 厦门大学教育研究院博士研究生, 湖南省教科院助理研究员。

包含着由低到高的三种形式，分别为“职业教育”(vocational education)、“技术教育”(technical education)和“专业教育”(professional education)。这三种形式分别代表了“职业人才培养中的三个层次，分别对应于我国的‘工人’、‘技术员’与‘工程师’，对应于日本、台湾等地某一职业领域中的‘工’、‘士’与‘师’”。^[2]如果遵循西方的这种划分方法，那么我国的“高职”就相当于西方的“专业教育”以及部分“技术教育”，培养工程师以及部分技术员的一种职业教育形式。这样看来，我国以培养工程型、应用型人才为目的专科、绝大部分本科和研究生层次的教育，如工科、社会科学类等等都可以纳入“高职”系列。

通过西方大学来理解何谓“普通高等教育”，也为我们理解我国独创的所谓“高职”提供了许多思路。普通高等教育实质上也就是较高层次的普通教育，与我们现在所普遍理解和接受的意思不一样。在西方国家的大学里，同样也施行普通教育(general education)，只不过常被译为通识教育。在美国，实施通识教育的途径有多种，诸如通过分类必修课来实施、通过核心课程来实施、通过经典名著课程来实施等等。无论哪种途径，都表明了通识教育(普通教育)是与专业教育相对应的一种教育形式，是为了让学生对自然、社会和人文有一个更全面和深入了解的教育。在美国的综合性大学里，一般设有以文理学院为核心的若干高级专门学院，这更表明了普通教育与专业教育在大学里的共存与相融。专业学院不只是培养工程型、应用型人才，也培养学术型人才；不只是侧重实践能力的培养，同样也重视认识能力与创新能力的培养。如果从西方的专业教育来理解我国的“高职”，从西方的通识教育来理解我国的普通高等教育，或许我们会认识到“高职”与普通高等教育各自代表一种教育内容，前者侧重指向应用的知识，后者侧重指向基础的知识。在一定的历史时期内，基础性知识有一般性知识和深奥的代表学术前沿性的知识，应用性知识也有简单的与高深的应用性知识，两者都可以直通至高等教育的最高层次。至于实践指向性，它可以作为“高职”的一个最重要特征，但不能把高职仅仅定位于“依样葫芦”式的实践，而应是从事现代科技活动的甚至创造性的实践活动。

这样看来，“高职”作为一个历史性的概念，在我国的大学里早已有之，当把高等教育纳入到经济建设轨道之后，大学教育的“高职”性质(也就是专业化取向)更为明显。“高职”不专指某一种

学校，而是从教育内容角度来划分的一种教育类型，它相当于西方的专业教育，与西方的通识教育或者普通教育(general education)相对应，与我国大学传统的普通教育相对应。它也不代表一种低层次的教育，不只是局限于“高专”层次，不只是囿于操作型、技能型人才的培养，在大学中各种应用性的本科、硕士以及博士教育都可以纳入到“高职”范畴。这样，也就自然形成了职业教育体系；并且，“职教”与“普教”不仅可以共存，而且也是相融相通的。

二、发展高等职业技术教育的动因

按照上面的理解，“高职”在我国早已有之。那么，为何当前再而三地提倡要大力发展“高职”？究其原因，应该说主要有两个。

第一，社会发展的需要。现代社会发展到今天，科技水平有了较大的提高，对生产劳动者的素质有了更高的要求。以培养操作型、技能型人才为主要目标的“中职”难以适应现代科技发展的需要，迫切要求既具有实践能力、又具有创新思维的高素质的劳动者，因而提高职业人才培养的层次就顺理成章。然而，传统的高层次的专业教育，依然遵循赫尔巴特的“课堂中心、教师中心、教材中心”的三中心教学模式，培养的是知识型、学科型人才，而不是能力型、实践型人才，不能满足科技进步和社会生产对大量应用型人才的需要。要革新传统的专业教育模式，并不是一朝一夕就能成功的，需要一个较长的过程，因而当前大力提倡另行发展“高职”也就具有很大的市场。实际上，许多学术型人才的培养，只有经常走出书斋或实验室，多参与社会实践，在实践中认知并不断提升，或许才能使他们的科研成果具有可行性与科学性，这对于一个发展中国家更为重要。

第二，教育发展的需要。教育作为一个社会子系统，也有自身发展的需要。一方面，我国民众接受高等教育的强烈需求以及许多发达国家较高的高等教育毛入学率，促成了我国高等教育大众化的教育目标，而仅依靠传统的普通高等教育难以实现这种目标，因而大力发展“高职”便成为实现大众化目标的重要通道。另一方面，一般来说，教育传统上分为职教轨与普教轨，普教轨有初等、中等与高等三个层次，职教轨通常也有“初职”与“中职”两个层次，在说法上我国就自然提出了“高职”，以便形成一个完整的职业教育体系，实现职业教育系统内部的衔接。联合国教科文组织于1997年关

于国际教育的分类也把世界各国的教育分为三类,即普通教育、职业教育与培训。可见,在重新理顺“高职”的内涵与外延的前提下,大力提倡发展“高职”也是构建一个完整的职业教育体系的需要。

除了以上原因之外,也还有许多其它方面的原因,诸如:拉动内需,促进经济发展;实现分流,缓解“普高”压力;推迟就业,维护社会稳定等等。但是,最重要的原因应该是以上两个,而且最根本的原因应是社会发展的需要。因为发展“高职”,不能为“高职”而发展“高职”,必须从有利于提高劳动者素质、有利于促进科技发展与社会进步的角度来发展“高职”,所以,应该科学规划,统筹兼顾,实现“高职”与经济社会的协调发展。同时,我们也不能为了直接的经济利益来发展“高职”,“高职”的最基本职能依然是培养人才,间接地服务于社会建设与经济发展,而不是获取直接的经济回报,否则,这种发展观便成为急功近利的、舍本逐末的发展观,不能实现“高职”的可持续发展。

三、按照“普教”与“职教”的相互关系规律来推进“高职”

在宏观和微观上,人们针对“高职”的发展策略提出了许多意见。诸如:树立特色化、品牌化办学意识;坚持多元化、多样化办学理念;坚持产业化、社会化办学方向;推进国际化、合作化办学进程。^[3]又如:确立明确的培养目标;强化实践教学;重视“双师型”教师队伍的建设;加强职业道德修养;改革传统的课程结构和教学模式;实现“双证”沟通等等。应该说,这些意见对我国职业教育的发展有较大的指导与促进作用。但是,这主要是针对“高专”层次的“高职”。按照上述新型的“高职”观,笔者就发展“高职”的整体思路提几点意见。

(一)所有的“高专”向“高职”过渡。20世纪末期,国家要求所有高等专科学校和成人高等学校都与高等职业技术学院一样,培养“高级技术应用性人才”,从而把这些院校实施的教育统称为“高职高专教育”。这样,人们容易把“高职”与“高专”等同起来。实质上,这是两个完全不同的概念。“高专”作为高等教育的一个层次,既可以属于“普高”类型,也可以属于“职高”类型。我国传统的“高专”是普通本科压缩型的专科,属于“普高”系列。“在专科教育中,包含了相当比例的偏重科学、基础的学科,说明专科教育不等于高等

职业技术教育。”^[4]而实际上,几乎任何一所高校所施行的专科教育,都定位于培养生产、管理与服务第一线的应用型人才。既然高等专科教育的培养目标与“高职”相同,我们就应该逐步将“高专”办成“高职”,以便更好地在课程设置、师资训练以及教学模式等具体环节上与培养目标相一致。

(二)对于本科、研究生层次的专业教育,不仅应加强普通高等教育(通识教育),而且更应加强实践能力和创新精神的培养。针对基础教育中的应试教育现象,我国提出了素质教育,主要是加强实践能力与创新精神的培养;而在高等教育领域,也引用了素质教育的说法,但它主要是针对专业教育的片面性,因而提倡人文素质教育。而事实上,我国大学中的专业教育不仅缺少“文理交叉”、“文理渗透”的通识教育,更缺少实践能力与创新精神的培养。出现这种现象的原因,主要是因为我国的专业教育依然定位于普通高等教育范畴,依然贯彻传统的“学科中心”教学模式,再加上陈旧的教学内容以及灌输式的教学方法,使得培养出来的高级专门人才不仅动手能力欠佳,而且不善于从社会现实中发现问题以及形成理性的价值判断。因而,许多大学生步入社会之后,发现的问题主要不是人文素质的缺乏,而是大学四年或多年的学习在社会上难以收到实效。

(三)在普通高等教育的基础上实施高等职业技术教育。20世纪60年代,福斯特教授在“职业学校谬误”中提出的许多观点,不仅在当时的职教理论界产生了巨大的影响,而且在今天仍具有较大的理论价值和现实意义。他指出,基于简单预测的“人力规划”不能成为职教发展的依据,职教必须以劳动力就业市场需求为出发点;他还认为,职教与普教的关系是互补关系而非替代关系,职业教育的重点是非正规的在职培训。受福斯特思想的影响,世界银行改变了过去支持学校职业教育的做法,认为“从长远来看,普通高中的职业受益率比职业高中要高”,继而提出了关于2020年我国中等职业教育的招生数应该降为零的说法。^[5]在此不评论他们观点的正误,主要是从中可以发现一个问题,那就是普通教育与职业教育的互补与融通的关系。虽然他们针对的是“中职”,但对于“高职”,普通教育的意义更为显著。普通教育与高职教育不是互不相干的双轨,而是基础与应用、手段与目的的关系。普通教育的科学思想离不开社会实践的感性认识与体验,现在的普通教育不是绅士教育,也不是未来社会的闲暇教育,是为了现代化建设服

务, 实质上以职业教育为依归。同时, 职业教育如果缺乏普通教育的支持, 也就无法适应不断变化的形势, 更谈不上创新。越是高层次的、复杂的职业教育, 需要更宽厚的普通教育。“如果‘虚’的含义是指某种‘道理’或‘理论’, 那么‘实’是指道理或理论的实际应用, ‘实’离不开‘虚’, 应该强调的是‘虚实结合’。”^[6]所以, 对于我国的各种层次的“高职”, 虽然要以加强实践能力与创新精神为重点, 但一定要在提高效率的基础上进行宽口径、厚基础的普通教育, 让许多学生既可以从事学术研究工作, 也可以从事实践活动工作。

(四) 创造条件, 努力提高“高职”的实践活动能力。如何在有限的学校教育时间里, 既加强“高职”学生的普通教育, 又提高他们的实践活动能力, 这是摆在许多高校面前的一个难题。从传统普通高等教育转换过来的“高职”, 最大的困难还是在于提高学生的实践活动能力。而要解决这个难题, 出路主要不在学校内部, 而是在学校外部。例如, 日本的“产学合作”与日本的终身雇佣制以及企业内的职业技术教育关系密切; 德国职业教育的“双元制”与德国政府扶持以及企业提供培训岗位

的传统不无关系。对于我国的“高职”在学校内部, 不仅要提高普通教育的效率, 加强普教的基础作用, 而且要对教学内容、方法以及师资等多方面进行改革, 增强专业教育的适应用; 在学校外部, 可以通过建立实训基地、与企业合作等多种途径来实现。

[参考文献]

- [1] 刘澍. 高等职业教育价值定位的研究[J]. 石家庄职业技术学院学报, 2003, (2).
- [2] 石伟平. 比较职业技术教育[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [3] 吴兴伟. 大众化后高等职业教育办学观的研究[J]. 高等农业教育, 2004, (1).
- [4] 杨金士. 我国本科教育层次的职业教育类型问题[J]. 教育发展研究, 2003, (1).
- [5] 职业教育前景如何: <http://www.jyb.com.cn/cedudaily/r10/zhiye/zhigai122.htm>.
- [6] 杨金士. 职业教育兴衰与新旧教育思想更替[J]. 教育发展研究, 2004, (2).

(责任编辑: 胡志刚)

(上接第7页)

要素可以采用模糊数学和灰色系统分析方法进行处理。

大学质量竞争力就是这些作用不等、方向不一、角度不同、性质各异的要素共同作用, 相互增进和耦合而形成的。这些要素虽然作用不等, 但都不可或缺, 它们的数量和质量状况及组合直接影响大学质量竞争力状况。

由此, 可以将大学质量竞争力的模型表述为:

$$UQC = f[H(t), S(t), K(t)]$$

这是一组由一个主方程和诸多个子方程组成的微分方程, 用以描述大学质量竞争力。通过趋势预测等方法对此数学模型进行运算和演变, 可以客观评价大学的质量竞争能力, 找出大学在质量方面的不足和开发潜力。

[参考文献]

- [1] 邱梅生. 大众化高等教育质量研究综述[J]. 江苏高教, 2002, (1).
- [2] Prahalad C. K., Hamel G., The Core Competence of the Corporation[J], Harvard Business Review, 1990, (3).
- [3] 赖德胜, 武向荣. 论大学的核心竞争力[J]. 教育研究,

2002, (7).

- [4] 孟丽莉. 大学核心竞争力的含义及概念塑型[J]. 教育科学, 2002, (3).
- [5] 王继华, 文胜利. 论大学核心竞争力[J]. 中国高教研究, 2001, (4).
- [6] 张乐天. 教育质量: 何以堪忧——关于高等教育的质量问题及几点政策性建议[J]. 教育发展研究, 2001, (11).
- [7] 蔡克勇. 大众化的质量观: 多样性和统一性结合[J]. 高等教育研究, 2001, (4).
- [8] 赵蒙成, 周川. 高等教育质量: 概念与现实[J]. 江苏高教, 2000, (2).
- [9] 赵婷婷. 从精英到大众高等教育质量观的转变[J]. 江苏高教, 2002, (1).
- [10] 张应强. 高等教育质量观与高等教育大众化进程[J]. 江苏高教, 2001, (5).
- [11] Richard W., Work-based learning and quality assurance in higher education[J]. Assessment & Evaluation in Higher Education, 1994, 19, (3).
- [12] 唐晓芬. 质量竞争力研究[J]. 质量管理资料(内部资料), 2004, (3).
- [13] 陈运超. 浅论大学的竞争力[J]. 江苏高教, 2000, (6).

(责任编辑: 阳仁宇)