

职教变革的过程本质： 创生“新常态”职业人

曾茂林¹,石伟平²

(1. 岭南师范学院 教育科学学院,广东 湛江 524048;2. 华东师范大学 职业教育与成人教育研究所,上海市 200062)

摘要:针对职业教育本质研究中静态分析方法论局限,反思职业教育演变史可知,职业教育变革的本质在于不断创生新型职业人。在职业人培养过程中,社会生产力和生产关系的变革,为其注入了新的培养目标和课程等新因素,由此引发职业教育育人过程本质的变化,创生出适应社会新常态的新型职业人。新常态下的职业人所生成的结构要素,是由科技发展、政治制度和文化变革与职教系统的反作用等因素合力作用的结果。宏观上,政府根据社会新常态下行业和市场的外在要求,出台系列政策,引导职教系统有所选择地创造出市场急需的新专业和课程等系列新事件,从而不断引起职业教育阶段状态的本质变化。微观上,教育行政、师生等具体人,又通过主动选择培养“职业人”的素质结构,创生出满足社会新常态和个人需要的“具体职业人”。当前宏观经济社会发展的新常态,与微观职教系统主体选择性的相互作用,需要以普职融通的职教过程变革方式,创生出新常态下富有创新精神的大批中高端职业人。

关键词:职业教育;变革过程;创生性;新常态;职业人

中图分类号:G710 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2017)03-0054-07

现有关于职业教育的本质认识,主要从职业教育功能的角度进行论述,形成了职业教育培养“职业人”的共识。正如有研究者指出的那样,“现代职业教育应将完满职业人的培养作为终极的目的追求,体现职业教育的‘教育性’和‘职业性’特点”^[1]。这样的认识,看到了职业教育不同于普通教育的特殊性,但忽略了职业教育培养“职业人”的过程会因受多种合力作用而改变的特性。只有多方合力生成的真实职教状态,才是其培养“具体职业人”的当下本质。因此,需要从“过程”角度,来研究职业教育不断变化的本质特性,以便对当下的职业教育改革状态有着清醒的认识。

一、职教变革的过程本质在于生成“新常态”职业人

(一)过程职教本质论对静态职教本质论的超越

受职业教育静态本质观和线性思维的影响,上世纪30年代以来关于职业教育本质的论述竟有20多种。有研究者从职业教育本质探究主体角度归纳出:在决策者看来,职业教育具有职业性、社会性、人民性;在实践者看来,职业教育是就业教育、积德行善的教育;在理论界看来,职业教育具有适应性、中介性、产业性;工作体系中,职业、工作、技术三要素是探究职业教育本质属性的逻辑起点。^[2]有研究者归纳出职业教育本质的生利性说、社会性说、职业性说、生产力说、技术技能说;职业

收稿日期:2016-11-18

作者简介:曾茂林,教育学博士,岭南师范学院教育科学学院,教授。

基金项目:广东省哲学社会科学“十二五”规划项目“中职示范校‘后示范’建设持续发展问题研究”(GD15CJY09),项目负责人:曾茂林。

教育具有民众性、适应性、多样性、中介性、针对性、发展性等十多种论断。^[3]这些关于职业教育本质的论述,主要从职业教育的具体功能及其培养人才的特殊性出发,将研究的重点指向了培养人才的职业性、技术性、功利性等,据此推论出其具有社会性、人民性,等等。同时,也看到了职业教育以人为本的育人性,于是将其职业性与育人性机械结合,形成“职业技能+育人”的职业教育本质论。如果说职教“功能论”存在以局部功能表征概括全面本质的弊端;那么机械拼凑的本质论则存在简单组合的局限,导致在办学实践中各自为政,片面强调行业或教育系统主导的问题。为了克服这些弊端,有研究者从职教本质演变史角度论述,认为古代、现代职业教育形态及其基本特征都有所不同。^[4]这一论述虽然阐明了职业教育在本质上是历史地变化着的状态,但并没有解释其中变化的动因及其规律。怀特海过程哲学的整体观,既能包容静态研究中形成的多元本质属性,将其视为职业教育整体本质在某一特定方面的表现;又能阐明各种合力作用下创生现实职业教育的过程本质性。因为过程哲学研究问题的基本方法在于从关系论入手,研究复杂因素作用下创生的现实过程状态,从其阶段过程的常态运行特征中把握事物运动过程的本质。既强调特定阶段内各相关事物之间变化的相互联系性,以合力生成方式来考察职业教育经常性的运行本质;更注重对各阶段前后本质变革特征的研究,从各阶段运行过程的本质变化上考查合力作用下,创生新事件所蕴含的“新运行过程”的本质特征。其立足于事物合力生成状态下运动过程的研究,从“合力”视角上既包容了静态的多元本质研究,又把准了职业教育演变过程中各种状态的本质变革脉搏,明显具有超越静态职教本质研究的优势。

(二) 职教演变史的过程本质在于不断生成新型职业人

在过程哲学看来,“现实世界是一个过程,过程就是各种现实存在的生成”^{[5]28}。职业教育演变史证实了这一论断符合职教发展事实,它表明职业教育在不同时期有着不同的内涵和历史形态,表现出运行过程本质变化的特性。古代的行会在作坊中通过“师徒相传”的学徒制,传授手工业性质的技术和知识,开始孕育了职业教育。在长达上千年的行会教育中,内容上以训练手工技能为主,采取跟师学艺,现场教学的训练方式,与近现代职业教育存在本质差异。随着工业革命的到来,职业分类愈来愈多,技能要求愈来愈高,学徒制已不能适应生产发展的需要。科技革命、文艺复兴等,又为建立现代职业学校提供了师资、实验室、训练工场。于是,在18世纪60年代的欧洲,诞生了适应工业化的现代职业教育。它以传授系统的科技文化知识,进行职业岗位技能训练为主,实行班级教学,有严格的学制规定,从培养人才的内容、方式,到规模、效率,在本质上不同于行会师徒相传的手艺教育。由此可见,正是生产力发展、科技革命、资本主义制度变革、文化和宗教等因素的整体变化,促成了职业教育培养职业人要素结构的本质变化,生成了新兴资本主义社会所需要的新型职业人。但是,无论怎样变化都是培养职业人过程的实现,不同点在于新常态下的社会,需要为新型职业人素质的结构和水平注入新的特征。古代社会由于生产力落后,师徒教育主要停留在手工制作技术水平,其培养的“职业人”以手工艺变化见长。教学方式上,以封建家庭的形式展开,匠师和学徒之间的关系是家长式的。^[6]资本主义关系的确立,极大地促进了生产力的发展,对“职业人”的数量和素质都提出了新的要求。为此,近现代职业教育以高效率的班级教育为主体,实施种类和专业繁多的标准化职业教育。资本主义倡导人生而平等,以人为本的理念深入人心,这就确立了近现代职业教育中师生之间的平等地位。人格上的平等,让学生有了选择专业、选修课程的权利,学生可以根据自身兴趣自主选择教师和学习内容,不再附属于某位老师的家庭。因此,现代职业教育生成的“职业人”文化素质较高,技能结构按照工厂化生产的专业人才培养标准实施。到了信息化时代的今天,则更加关注因材施教,围绕学生的兴趣、爱好实施职业教育。职业教育在凸显技术训练的同时,充分发挥师生的主体性,主动性得到了广泛践行,生成什么样的新型“职业人”,一定程度上由师生根据市场和自我需要自主确定。

(三)“新常态”内涵更能表征职教变革过程的本质特征

2001年美国学者提出“新常态”概念,指当时美国面临的恐怖主义威胁和新经济泡沫破灭引发的“危机”局面可能被长期化,从而成为常态;2009年初,美国太平洋投资管理公司的两位首席投资官比尔·格罗斯(Bill Gross)和穆罕默德·埃利安(Mohamed El-Erian)用“新常态”一词归纳2008年国际金融危机之后世界经济特别是发达国家发生的变化特征;2014年底,中共中央经济工作会议公报从消费、投资、出口和国际收支、生产能力和产业组织方式等八个方面分析中国经济的新特征,对“新常态”做了迄今为止最全面、最权威的分析与定义^[7]。尽管这些定义只是对经济社会现实问题的归纳和概括,没有达到学理认识的高度,但却充分展示出社会创新性变革的过程特征及其相对稳定后的本质属性。有文章将“新常态”的“新”解释为“有异于旧质”;认为“常态”就是固有的状态;新常态就是不同以往的、相对稳定的状态。^[8]这一阐释更接近职业教育因社会变革新因素的全面渗透,最终从行会教育的常态运行方式,转化为工业化新常态下运行方式所发生的过程本质变化。作为职业教育运行过程本质变革所追求的培养“新常态职业人”,则是根据新社会的常态要求,在原有职业人培养目标中注入培育新人的要素,同时吸收部分旧常态职业人中的优秀素质,创生出新常态下相对稳定的新型职业人素质结构。在职教系统内外合力作用下,实现职教育人过程的本质变革,生成“新常态”素质结构辩证统一的新型职业人。这样既重视革新因素作用,又重视革新后“常态”运行过程的质变所形成的“新常态”概念,最能从哲学高度阐释职业教育过程本质变革中的辩证统一性。

从过程哲学的观点看“万物皆流”,过程哲学家怀特海将这种流变划分为两类。一类是具体存在物中固有的流变,他称之为“合生”;另一类是“过程的消亡所依托的那种流变”,他称之为“转化”。转化是“在完成那个具体存在物之时构成了那种存在物”,他“把这个存在物当作过程的重复所造成的其他具体存在物之构成中的原生要素”^{[5]268}。“合生”即具体事物在内外环境的旧常态下,由多种关系合力作用生成的常规变化过程;“转化”即由于内外环境等变化引发,合力创造、生成新生事物的“创生”过程,它是这一类新生事物生成范式、结构要素、流程等本质的变革。但变革成功后,却以相对稳定的新事物结构要素、生成范式和流程等常态方式表征出来,由此实现从稳定的旧常态变化范式和流程,向创生新事物的稳定变化范式和流程过渡,并逐渐生成稳定的新生事物的创造过程范式,从而实现特定领域内相关事物之间创生的过程本质变革。就职业教育从旧常态向新常态的过程转变本质看,特定时代的职业教育目标、教学内容、教学方式等“具体存在物”的流变,一方面具有按照具体存在物“固有”的运行方式变化的内在程序,体现出具体存在物流变中保持“自我”的主体性。另一方面,又要受宏观社会和微观生成环境的影响,“合生”成具有细微差异的新具体存在物。如果这种细微差异,与同类存在物相比缺乏本质变化,则不能引起这类存在物“种”的变化,其流变保持的是旧“常态”运行特质,即在本质上重复旧有具体存在物的生成过程。如果某一具体存在物——如职业教育目标的流变创新度,超出了原来的职业教育目标这一“种”性所规定的质的特征,就将由此开创出新运行过程所具有的这“种”新目标固有的本质性流变程序,从而形成新常态下职业教育目标的变革规律。这“种”新职业教育目标的结构要素,是新时代职业教育变革形成新常态的新专业、新课程等新职教事件的目的,更是引导职业教育运行程序新变革的方向。因此,从“转化”的质性突破看,关键是需要把握好“种”的新结构要素及其转化后新的常态“合生”程序,以便对新常态职业教育变化过程本质的掌握。就职业教育变革的过程本质而言,即是准确把握新常态下培养职教新人的新要素及其新的培养程序。“新”是时代和学生的执着追求,“常态”又是职业教育“惯性”固有运行过程特征的彰显,职教系统固有的主体性,需要保持其相对稳定的运行状态。因此,“新-常态”这种对立统一关系,最能完整地表征出职业教育流变中,新变化之后运行过程特征的相对稳定性与其新要素形成之间的动态统一关系。可见,人们探究职业教育变革的目的,既是为了探究职教活动必须遵循外在社会的变革趋势,使其更好地向着符合社会新常态的方向变化,又是为具体人寻找满足其内在需要的发展尺度。因此,研究职业教育变革本质的关键,在于从运行过程上

把握职业教育的根本变化,考察其最终形成的新常态下职业人的特征。

二、职教变革中创生新常态“职业人”的过程要素

(一) 职教演变史中创生新常态“职业人”的要素

从时间流逝的纵向过程看,新要素的出现总是通过“不在现实时空中的可能性中的精华,来创造出新的自己,形成新的现实存在的过程”^{[9]88-98}。从西方工业革命、资本主义制度的建立等因素,导致工业化时代职业教育的产生中不难看出,这些力量刚出现的时候,职业教育主要还是以行会的师徒式教育形态为主。随着技术变得日益复杂,在一些地区出现了普及初级技术的工场学校。这些工场学校,通过不断吸收过去行会教育中的精华,创造出适应工业化的新职教因素,形成了新的职业教育形态。这一职业教育运行过程本质的变革,集中表现在职业人培养过程的因素变革上,即以专业、课程、班级等培养职业人的过程要素本质变革方式呈现出来,生成了新兴资本主义所需要的“新常态职业人”——在工厂生产标准化部件的工人。这种职业人的核心要素表现为具备小学教育的基础文化知识,具有从事大工业生产的标准化岗位技能,不同于师徒教育培养的手艺人,需要根据客户要求以变化的方式去设计制作工艺,生产出多样化的作品。因此,现代职业教育以标准化、大规模的班级教育,按照规定的专业、课程计划培养新职业人。就资本主义革命前夕的封建社会看,这些因素还只是处于孕育阶段,呈现出的是一种可能发展趋势,而不是现实地大量存在。但是,由于这些新的职教形态吸收了当时职教中的精华,孕育了资本主义职业教育的发展方向,从而得到了新兴资产阶级和代表先进生产力的工人阶级的支持,因而在资本主义确立初期就获得了突飞猛进地发展,引起了从行会教育向工业化时代职业教育的本质变化。从职教过程本质变化因素的关联性看,又呈现出横向联系的整体性,是相互联系的多方面的综合变革。中国改革开放后形成的市场经济新常态,其科技革命、经济体制、文化变革引发的社会深刻变化,导致从80年以前的行业办职教为主按计划标准培养人才,转向以教育系统办职教为主,面向市场办职教;职业教育毕业生从享受干部待遇,转变为自谋职业的自由人。这一系列培养职业人的过程本质变化,不仅从人才培养方案,到课程计划、实习、实训环节的过程变革中,而且从老百姓对职业教育态度转变过程中,学校生源变化中,都可以明显地感受到新常态下职业人培养过程的新变化。这一新常态职业人的培养,还随着市场化的深入,呈现出多元办学导致培养职业人过程要素的多元化。无论是少数行业办学的职业院校,还是少量冠名企业的班级,其职业人的培养方案、教育环节设计、课程设置、实训场地、对口企业加盟等等,明显地从育人过程要素上优于教育系统举办的职业院校和班级,其培养出的人才在技能上,普遍优于教育系统培养的“职业人”,但全面发展素质却相对差些。

(二) “职业人”双向作用创生职教过程质变“新事件”

引发职业教育过程本质变化的关键是创造出新质的因素,这些新的质变因素就是一个个“新事件”。形成这些新事件的根源在于影响职业教育过程变革的各方,根据其需要对现有职业教育状态所做的人为调控。在过程哲学看来,作为人为事物的职业教育,本质上不过是其生存环境中的行业对其培养职业人的要求,与职教系统中具体人对其成为特定职业人的自主选择,双向作用的过程与结果。只要一方没有达成心愿,迟早都会以其可行的方式创造出新的职教事件,去影响职业教育运行过程的变革。行业、企业通过改变人才培养标准,促使职教系统改变育人模式,实现对职教过程的控制;教师通过开发新课程、调整教学程序、环节等来实现教学目标;学生借助选择专业、选修课程等,不断创造出适合自己的职教新事件,其目的都是为了生成让相关利益群体更为满意的“职业人”。在从旧过程常态到新过程常态的本质变革中,“任何一个事物都与其他万物具有某种关联,虽然这种关联是渐进的并且越来越弱,直到可以忽略不计”^{[10]35}。在职业教育转向培养新常态职业人的过程变革中,其相互联系性表现在:社会生产力、生产关系和科技文化的发展,直接对行业、企业的生产技术及其职业道德、文明素养等提出了新的要求。这些因素综合作用后,生成职业教育发展的宏观环境压力,迫使职业教育系统提升其人才培养标准,生发出改革人才培养方案等系列职教新

事件。但是,职业教育系统内部的专家、行政人员,尤其是开展职业教育实践活动的师生,不可能全盘接受行业、企业创造出的新标准。即使借助政府力量要求严格达标,职教系统中的行政人员和师生都会根据自身利益,结合学生身心发展特征和兴趣、特长,在专业设置和达标程序的选择上表现出主动性,以自身固有的内在标准积极地反作用于外部要求的变化。正是在内外相互作用中,不断创造、生成系列为多方满意的职教新事件,并逐步导致职业教育育人过程状态发生质变,不断生成新型“职业人”所需要的要素结构,以适应新常态的社会变化。

三、职教变革中创生新常态“职业人”的人为调控本质

(一)宏观过程中生成新常态职业人的人为调控本质

教育并非自然存在物,而是一种“人为”的存在,人为的目的在于“为人”^[11]。正是教育的人为性,导致职业教育过程的不断变化。过程哲学将事物的变化分为宏观和微观两种过程,各利益相关群体对职业教育变革过程的人为调控,也必然从宏观和微观上展开,实施职业教育“为人”服务的控制。只是各群体地位和作用差异,造成了其在宏观和微观上产生的作用力不同。由于“宏观过程是从已经达到的现实向正在达到的现实的转化”^{[5]273},因此作为宏观调控主体的政府、行业、企业等,经常按照社会宏观经济结构调整的需要,以行业、企业标准制订新常态下“职业人”的培养目标,并以特定的强制方式从宏观上对职业教育的变革做出调控,乃至对其转型步骤、时间表等具体变革过程都做出明确规定。这正是宏观调控中“已经达到的现实”,急需通过职业新人为其“向正在达到的现实的转化”目标驱使所致。这种调控明显具有急功近利和追求实效性的特征,且多以强势群体的组织行为方式,以一定的利益诱导和强制力予以保障实施。许多国家和地方政府,通过协调行业、企业、职教系统、相关利益群体等多方力量,以职教发展规划、行动纲要、政策文本强制方式,课程改革、培训资源包等项目资助形式,对新形势下的职业人培养进行多层次、多环节的人为调控,引导职业教育过程按照行业新标准培养社会新常态需要的职业人。石化、冶金、机电、金融、卫生等主力行业,更是凭借其强大的经济和技术力量,除了对相关专业群建设标准进行控制外,还以举办行业职业院校的形式,直接实现对其行业“职业人”培养的控制。如果说行业只是宏观上对职业教育进行调控的组织机构,那么在职业院校层面,直接对应的就是企业。职业院校通过校企合作,才具备职业人培养的大环境和实训岗位,才能紧跟企业进步,变革“职业人”的具体培养目标、规格和要素,生成校企双方都满意的新常态职业人。因此,从宏观角度审视职业教育过程的质变,就需要从社会生产力及其代表的先进阶层;行业及其代表的行业协会;企业,主要是代表先进技术的工厂、管理先进的公司等三个层次,考察其对职业教育宏观系统运行过程中的人为调控力度和方向,进而明确其在不同发展阶段需要的新常态“职业人”素质特征。

(二)微观过程中生成新常态职业人的人为调控本质

在过程哲学看来,宏观过程是“动力性的过程”,微观过程则是“目的性的过程”,是“从实在的到现实的增长”^{[5]273}。尽管行业、企业等外部尺度对职业教育运转具有全面、系统的驱动力,但在课程实施、课堂教学、课后实践等过程环节中,师生才是真正起决定作用的力量。其当下的精神状态和现实知识、技能基础,作为具体人真实目的需求等,都直接对微观过程中生成“职业人”的成分和水平产生决定性影响。微观过程中的师生,把生成新常态所需要的职业人,看成是从社会实在要求到自我现实能力、财富实际增长的实现过程。为此,他们高度重视现实的“增长”度,并将其贯穿到整个职业教育过程之中,成为其人生目的的实现过程。因此,微观职教系统中的师生,不仅要针对行业、企业标准,更关键的是针对工作岗位来设计新常态下“职业人”的具体目标。这是因为在同一个企业内,也有管理者、技师、普通技工的区别,而且人才市场也是按照岗位标准招聘人的。教师只有以岗位人标准严格要求学生,才能提高技能训练的针对性,实现就业“零距离”。限于师生精力,也只能围绕岗位群的核心能力开展训练,才能提高效率。新常态下的岗位群,以新的量化标准规定了师生必须达到的新职业素养和技能水平,并以资格证书形式严格把关,对不合格者将以失败的痛苦

体验给以反馈,这是职业教育相对忽视具体人的特性所在。如果仅仅单方面地强调岗位技能的重要性,片面强化岗位纪律约束力,就会在微观过程中生成无情无义的岗位人,师生都将因教育的非人性而体验不到快乐,达不到追求职业教育幸福的目的。因此,在微观过程中,必须高度重视师生的愉快体验,遵照其内在尺度的要求,充分考虑学生情感、认知障碍等,将企业岗位需求予以教育过程化处理,实施以人为本的富有生命意义的教育。如果不尊重师生对教和学的调控,势必会产生抵触情绪,造成教学困难。从这一角度看,师生为了自身利益和兴趣、愉快体验等而产生的反作用,对新常态职业人的生成起着决定性影响。因此,教师必须针对学生的特殊性,对岗位工作的训练程序进行创造性改造。既要在最终检测上让学生达到新标准,获得相应的技术资格证书,又不能严格按照熟练工的工作过程予以训练。而是因材施教地实施“特殊”教育,为具有技能天赋的学生创造出综合创新条件;针对情感障碍学生,需要教育者多关爱;针对认知智障学生,需要教师设计出低速度、高频率的训练程序等“特教”策略。只有让师生经历从岗位技术到情景知识和情感的内化过程,才能将无生命的外在岗位教育,转化为富有生命力的自主教育。

四、当今职教改革创生新常态职业人的过程本质

(一)当今经济新常态要求创生中高端职业人

上世纪的中国,以劳动密集型产业为主,技术更新速度慢,只需要熟练的技工就行。而复杂的工程设计、机械制造,则由本科以上的理工大学培养的工程师承担,因此旧常态下止于专科的“断头教育”有其合理性。随着经济全球化以及产业结构的不断优化,迎来了国内外技术水平不断提升的新常态,让技术创新和创业教育变得日益重要。社会发展方式转变的宏观外在要求,与微观上职教系统内部日益增强的师生自主选择之间相互作用,使生成的新常态“职业人”层次不断提升。只有形成从中等职业教育到高职本科,直到专业硕士、博士一体化的现代职教体系,才能满足世界经济、技术竞争加剧的宏观社会需求,给选择各层次职业教育的人员以多种发展空间,生成多层次、多种类的技术人才。这样的职业教育“新常态”,一方面要求其根据经济社会发展的新常态,不断调整职教体系结构和专业布局,增加“职业人”的培养层次和类型,转变职教观念和育人方式。尤其需要根据学生个体发展潜能,结合新经济常态下中国企业走出去参与国际竞争对高端人才的需求,鼓励大批学有潜力的职教本科生,继续就读专业硕士和博士,以中国创造的专利技术、拔尖操作水平走向世界,让培养富有创新力的“高级职业人”成为中国职业教育的新常态。另一方面,新常态下社会资源配置方式的转变,要求深化办学体制改革,调动和引导各方面特别是行业、企业的积极参与,形成多元办学、协调发展的新格局^[12]。这种新格局的形成,以宏观需求对职教系统进行直接调控;以专业对接、课标和教材开发等方式,将新常态下发展方式转变、经济增速调整、改善民生等主要因素,直接、全面地渗透到职业教育育人过程之中,从而实现对整个职教系统生成“新常态”的过程进行调控,以新的育人因素和育人过程,培养出大批适应中国“‘优质制造’、‘精品制造’的中高端技术人才”^[12]。其中富有创新力或拔尖技术的“高级职业人”比例将有较大提高,从而使中国职业教育进入与经济社会和人的发展相互协调的“新常态”。

(二)普职融通创生“新常态”职业人的过程本质

在新常态“职业人”培养过程中,既需要按照培育国际合作和竞争新优势,为“走出去”企业培养富有创新力的高级职业人,这就需要扎实的学术功底;又需要为“本地化”战略推进,培养大批紧扣当地支柱产业的中高端人才,这又需要熟悉中国本土文化。根据以高新技术研发创新、创业驱动产业发展的新常态,就需要大力发展本科以上高职教育,凸显学术与技术复合创新培养高级职业人的特征,开创出学术型人才转向复合创新型技术人才的新型职业教育过程。由于我国职业教育本科层次的短缺,短期内建立一大批高职本科不仅困难大,而且会给学术型本科过剩问题的解决带来困难。所以,将有条件的地方应用型高校或者相关专业转向高职本科教育,将现有学术型硕士、博士部分转向专业硕士和博士教育,突出对拔尖技术人才和富有创新力的技能人才的培养;形成“在横

向上实现普教、职教、成教的类别交叉;在纵向上实现各层次”衔接的立交贯通体系^[13],将是中国职业教育运行过程本质变革的“新常态”。在职业教育育人过程的这一质变中,“手脑并用、知行结合”是其新的育人特征。^[14]但是,新常态下中高端职业人素质结构的最终形成,主要由社会新常态的宏观动力与职教系统微观反作用的合力决定。如果新常态下的新兴行业占上风,就将以行业主导的“二元制”形式,强力调控职业教育过程迅速变革,生成新兴行业急需的“新型职业人”;如果仍然沿用现有的教育系统办职教的形式,则有助于形成教育导向的“全面发展职业人”;要是协调各方的政府力量最为强大,那么生成的“职业人”则更多的具有政府要求的新常态下的核心技能。从职教系统内部的微观过程变革看,如果职教系统中制度化和教师的控制被相对弱化,给学生以自主选择深造层次和专业,扩大选修课程的权力,让学术型、职业型学生可以相互转换,在个体身上实现普职融通,那么各种专业都能有相对更优秀的生源,学生学习动机会更强,生成的“新常态职业人”素质将更优秀,核心技能水平更高。为此,需要根据学生个体潜能,量身定制其适应新常态的职业生涯发展规划。将新常态下结构调整的宏观信息,尽可能准确、全面地释放给学生。让学生根据社会变革的新常态,自主选择经济转型中与新兴产业对口的专业;引导其对应正在升级的产业,从学历层次到技术上提升。当然,具体新型职业人的生成,既不完全按照国家预设的理想“职业人”标准塑造自己,也不仅仅依靠人才市场的就业信息实施强制训练。而是结合宏观社会变革的主要影响因素,根据学生个体潜力和特长、兴趣等,做出符合其成长过程实际的选择,是宏观社会新常态下的发展需求,与个性化自主选择新心态相互作用生成的结果。

从宏观社会与微观职业教育相互作用的过程本质观出发,政府主要是按照经济新常态需要,从宏观上调控职业教育的专业布局,不断完善现代职教体系的层次;主导职教系统微观过程变革的学校和合作企业,则围绕新常态下学生岗位技能习得的新变化、新因素,寻求生成“职业-人”的新平衡点,以便培养出校企都满意的“新型职业人”。师生作为具体人,则需要结合宏观社会经济新常态特征及时改变自己的发展方向,调整选课内容,实现由学术向技术发展的转型,并以普职融通的心态迎接新常态的挑战;以交叉学科优势“培养学生的创新精神,锻炼学生的创新实践能力”,^[15]成就“新常态职业人”创新、创业的核心素质。总之,职业教育变革中生成“新常态职业人”的质变过程,是由政府、行业企业、职教系统中的具体人,根据政治、经济社会的新常态,从各自获益立场出发合力生成的结果;各方合力作用的大小,直接影响着新常态职业人素质结构的实际生成。

参考文献:

- [1] 陈鹏,庞学光. 培养完满的职业人:关于现代职业教育的理论构思[J]. 教育研究,2013(1):101-107.
- [2] 侯佳,李兴军. 职业教育本质属性的争鸣[J]. 职教论坛,2008(15):49-51.
- [3] 刘晓. 职业教育本质:历史、事实与价值[J]. 职教通讯,2011(9):1-8.
- [4] 高权德. 对职业教育本质属性的再认识[J]. 教育理论与实践,2006(9):19-21.
- [5] 怀特海. 过程与实在:宇宙论研究(修订版)[M]. 杨富斌,译. 北京:中国人民大学出版社,2013.
- [6] 徐平利. 中世纪行会制度与职业教育的孕育[J]. 教育评论,2009(5):156-158.
- [7] 齐建国,等. 中国经济新常态的内涵和形成机制[J]. 经济纵横,2015(3):7-17.
- [8] 习近平. “新常态”表述中的“新”和“常”[EB/OL]. www.bj.chinanews.com.2015-04-10.
- [9] 杨富斌. 过程哲学视野下的博雅教育刍议[G]//李方,曾茂林,等. 过程教育研究在中国. 福州:福建教育出版社,2012. 88-98.
- [10] COBB JR JB. Whitehead word book[M].New York: Free Press,2008.35.
- [11] 张洪生. 教育的“人为”和“为人”[J]. 教育发展研究,2005(11):45-46.
- [12] 鲁昕. 职业教育加快适应经济新常态[EB/OL]. http://www.qnr.cn/news/2015/201502/1042670.html.2015-02-26.
- [13] 徐小容,朱德全. 从“断头桥”到“立交桥”:应用技术类型高校发展的路径探寻[J]. 西南大学学报(社会科学版),2016(1):71-79.
- [14] 秦虹,张武升. 高等学校创新创业教育的文化基础研究[J]. 西南大学学报(社会科学版),2016(1):80-85.
- [15] 王牧华,袁金茹. 交叉学科培养本科拔尖创新人才的机制创新与体制变革[J]. 西南大学学报(社会科学版),2015(2):66-72.