

职业教育产教融合课程知识生成的机理与实践路径

□杨士连 于泽元

摘要:知识生成作为职业教育产教融合课程的价值旨归,其内涵特质、生成机理及实践路径亟须从理论和实践两方面丰富。从理论体系上看,职业教育产教融合课程知识生成的核心要义在于以提高人才培养质量为主轴,明确知识生成的融合特征,厘清人才供需对接、产教交互赋能、学习场域跨界的生成机理。从实践层面上看,根本举措在于澄明知识构成的辩证主体,揭示知识生成的本质,建构知识生成与评价体系。

关键词:产教融合课程知识;知识生成;产教融合

作者简介:杨士连(1977—),男,安徽亳州人,西南大学教育学部博士研究生,重庆市南川隆化职业学校高级讲师,研究方向为职业教育课程与教学论;于泽元(1971—),男,河南邓州人,西南大学教师教育学院副院长,教授,博士生导师,研究方向为课程与教学论。

中图分类号:G710

文献标志码:A

文章编号:1001-7518(2022)02-0053-06

求知是人类的本性^[1],知识即个体通过与其环境相互作用后获得的信息及其组织^[2]。知识与课程的关系一直就是教育领域的论争焦点,作为一种知识存在的样态,产教融合课程知识生成的问题也是职业院校无法绕开的一个根本话题。随着产业域与教育域的深度融合,有必要剖析职业教育产教融合课程知识生成的内涵与特征,探究其生成机理与实践路径,这既是深化职业教育产教融合研究的理论自觉,又是推动新发展阶段知识观转型的实践诉求。

一、职业教育产教融合课程知识生成的内涵

产教融合是产业域与教育域的跨界融合,这也决定了产教融合课程知识来源于行业企业的工作知识和职业院校传授的职业知识,融合性是其显著特征。从表现形式看,产教融合课程知识是产与教两大领域依据专业课程标准、岗位能力标准和产业发展需求,筛选和编码的知识,由产与教两大领域知识融合而成。产教融合课程知识生成的实质是学习个体在产业场域与教育场域两大系统中用实践回答“什么知识最有价值”的过程,也是产业域与教育域的内在关联点、价值耦合点。

(一)产教融合课程知识的特质

职业教育产教融合课程作为推进产与教深度融合的课程形态,其知识生成是多元合作主体的异质教育资源融合贯通过程,目的是培养学习个体在

真实生产场域中的工作应用能力和实践能力。

课程知识是国家教育部门通过一定的程序和途径选择出来,经过精致编码的知识,具有制度性、社会性、文化性、序列性特征^[3],这种具有现代理性主义色彩的课程知识观,强调科学本位、社会本位、成人本位^[4]。产教融合课程知识作为人才供需对接的桥梁,和实现价值交换和利益共享的重要载体,有异于常规的职业教育课程知识、工作知识。常规意义下的职业教育课程知识来源于工作知识,工作知识是工作过程中所需要的知识,职业性是其本质属性。学科知识观认为,职业知识来源于科学知识,以知识和理论为课程知识的稳定结构。工作过程本位知识观认为,职业知识是依据工作需要具体情境下生成和产生的知识,职业性是其重要特征。职业标准知识观认为,职业知识的价值在于提高受教育者的就业能力。

从知识构成的本源看,产教融合课程知识不同于一般意义的传统学科知识、专业知识,而是以工作知识为导向,聚焦岗位知识与专业知识的纵向融合与横向贯通。从价值论的角度看,产教融合课程知识是不同生产领域具有教育资源的知识再生产和知识创生,是异质资源依据教育规律在人才供给上的互补和协同,其目的是提高知识融合与再生产的针对性、生产性和创新性。从实践的角度看,产教

融合课程知识是学习主体在不同场域中参与、交互的过程,呈现为知识授受与技术创造的融合、专业知识与生产知识的重构、课程标准与岗位能力标准的调适,这就使学校资源与产业资源作为产教融合课程知识生成的协同动力。

(二)产教融合课程知识生成的内涵

产教融合课程知识生成是学习主体基于工作知识和专业知识,依据岗位能力标准和课程标准,在教学场域和生产场域中获得知识的过程,也是产与教协同育人的结果。

产教融合课程是产业与教育协同发挥实质性育人、企业与职业院校深度合作之基石,包含学科知识与实践知识、工作知识与专业知识、产业知识与学校知识的融合。产教融合课程知识的融合特征决定了课程实施主体不再是由职业院校一方来完成,企业作为课程实施者在人才培养过程中也占据重要位置,知识生成的过程是校企对接行业企业岗位知识的选择过程,这种选择遵守学习主体的认知过程和专业知识与技能的逻辑体系,并根据职业院校的育人特点和企业的岗位需要进行的整合^[9]。产教融合课程知识的生成将产业、教育、人才培养等要素联结成一体,这三种要素中,产业强调教育与人才培养的“职业性”,发生在学校场域中完成;教育强调人才培养与工作场域的交互、意义建构和情境知识的“专业性”;人才培养强调在学校场域和工作场域的相互作用下生成工作知识。由此,产业和教育是学习个体知识生成的基础,知识生成是产业和教育培养人才的最终结果和目的,具有情境性、生成性和实践性。

二、职业教育产教融合课程知识生成的动力机制

产教融合知识生成的重要条件是学校场域与工作场域的融通,学习个体的知识生成不再是单纯依靠学校场域的理解和记忆,而是通过生产场域的应用和体验,这就使得人才供需对接、产教交互赋能、场域互补成为产教融合课程知识生成的动力机制。

(一)人才供需对接:产教融合课程知识生成的价值诉求

教育和产业两大系统承担着不同的社会职能,双方以人才供需对接呈现产教融合课程知识生成的价值诉求,人才供需对接以知识生成作为产业系

统和教育系统实现价值耦合的逻辑主线。人才供需对接即职业院校人才培养标准与企业岗位能力需求贯通,二者有共同的价值诉求。为实现人才供需对接,首先在课程设置上校企要深入研讨,确定合作企业需要的岗位能力,调适课程标准与岗位能力标准;然后根据岗位能力需求,设置课程内容;最后产教两大系统根据岗位能力需求进行职业能力培养。从本体上看,人才供需对接是职业院校服务社会发展的本然使命,也是支撑经济建设的时代呼唤;从价值上看,人才供需对接要依托产教融合课程知识作为桥梁来实现,学生知识的生成是产教融合的根本价值所在;从实践上看,产教融合课程知识生成是学生在学校场域和工作场域实践创造的结果,不同学习场域对学生知识生成起到互补作用。可见,人才供需对接,即教育域人才供给与产业域人才需求的贯通,成为产教融合课程知识生成的价值诉求。

(二)产教交互赋能:产教融合课程知识生成的本然使命

产教融合是产与教两个独立系统之间跨界的交互赋能,产与教是发挥两大社会职能的异质系统。就本质属性而言,知识是通过职业院校呈现“教”的本质属性,企业以生产经济价值体现“产”的本质属性^[9]。从社会职能看,职业院校担负着人才培养、技能培训、技能创新、专业建设、课程设置及科技成果转化等职能,这些职能是知识转化的各种形态和结果;企业整合物质资源、人才资源等各种生产资源最大化地进行生产,以创造经济价值体现社会职能。企业的人才诉求、知识转换等方面对应职业院校的人才培养、知识传承、知识创新等方面形成供需关系。这些供需关系主要有三个维度的表征:一是共用不同系统的资源协同育人,二是共担知识运用、转化与创新,三是共享补齐不同系统短板产生的利益。

产教交互赋能的独特性在于:专业知识是一种教育部门规定的系统性知识,专业知识要在完成岗位知识中体现其价值,也就意味着人才培养需要跨界合作才能完成。产业拥有丰富的生产性知识和实践资源,具有将生产知识及实践资源转化为专业课程知识的诉求,需要与职业教育协同形成一套新的知识体系来实现利益最大化。产与教的双方短板,恰是双方优势所能解决的,双方跨界协同就能有效

破解这一难题。产与教的跨界协同呈现供需对应关系,这种对应关系具有双向交互功能,二者的交互赋能构成了产教融合课程知识生成的本然使命。

(三)学习场域跨界:产教融合课程知识生成的实践动力

科技集群化、系统化的突破性发展,给产业的人才需求和职业教育的人才培养带来了深刻变革,人才培养过程中的学习场域跨界成为产教融合课程知识生成的实践张力。学习场域来源于布迪厄提出的场域理论,场域是指不同客观关系构型的社会实践空间,只有在一个场域中资本才得以存在并且发挥作用^[7]。场域理论应用于职业教育的学习场域跨界,能最大程度地发挥职业院校和企业的资源优势,使学生的学习场域从扁平化走向立体式,从学校场域学习向工作场域学习转型。

学校场域的各种硬件、软件与工作场域具有教育功能的各种硬件、软件资源有序架构,构成了产教融合知识生成的学习场域跨界。学习场域跨界以其特有的教育形式和教育张力,把学校本位的知识学习应用于工作场域中,生成新知识,既把学校知识转化为岗位能力,又提高了岗位能力的创新性。学校学习场域依照人才培养方案和产教融合协议,工作场域提供学习场所、学习资源、学习内容,注重与学校场域的互动、互补、互融,学生从而获取知识。整体来看,学习场域跨界一般包括学校的教学场域、企业的工作场域以及其他教学参与者的辅助学习场域。正是由于学习场域跨界,学生获得的专业知识与其他场域的获得的知识在产教融合课程中产生碰撞与交互,这个碰撞与交互的张力就成为产教融合课程知识生成的内在动力。

三、职业教育产教融合课程知识生成的实践路径

柏拉图认为,不管什么知识,人们占有它并把它置于自己掌控范围之内,他就学到了或者发现了这项知识所涉及的事物^[8]。知识作为课程的基础源头^[9],包括知识构成的主体、知识的本质、知识的建构、知识的评价四个维度,具有形而上的哲学属性和形而下的实践特质^[10]。其中,知识构成的主体和知识的本质属于知识的哲学属性,知识建构和评价属于知识的实践特质。产教融合课程知识生成也是校企围绕学生专业能力与职业能力的融合,按照企业工作程序和专业学习程序编码知识的过程,它是

产教深度融合的最终目的,具有可操作性、综合性的明显特征。

(一)从区隔到协同:产教融合课程的知识构成辩证主体

职业院校和行业企业在合作开发课程中双方都试图掌握知识构成的话语权,究其实质是校企对“谁的知识最有价值”的主导权博弈。从知识生成的哲学属性看,“谁的知识最有价值”属于课程知识构成的主体问题,课程知识构成的主体类型决定着一定时期的知识生成观。当前,产教融合课程的知识构成主体说有学科主体论与基础主体论、专业主体论与实用主体论、职业主体论与能力本位主体论层面的主体观。

1.学科主体论与基础主体论的传统争辩。学科主体论以“技术是科学的应用”和“终身教育”为理论基础,认为学科知识是知识构成的主体,关注知识的专业性、系统性、学术性,强调将学科知识独立地向学习者传递,以使学完成系统化的知识生成。学科论并不完全否定实践的重要性,而是强调系统学习理论知识的必要性,通过实践把它转化成能力;如果按照工作过程来组织理论知识,学生获得的理论知识将零散且浅薄^[11]。终身教育理论成为学科主体论的理论支撑,其原因在于人们希望从教育中获得一种稳定的心理结构来应对变化的时代,所以应该加强文化基础课程知识与专业基础课程知识的学习,这样才有利于培养学习者适应社会发展的能力。从学科知识选择看,许多职业院校打着为学生可持续发展的旗帜,偏重纯理论知识的选择而淡化了实践知识和岗位知识的应用,偏离了职业教育的轨道。这一点正为企业行业诟病,导致产教融合课程开发中职业教育仍然唱独角戏,学生的知识生成也缺失了企业工作知识的支撑。其实,针对职业教育按照学科逻辑组织知识,企业行业并不是否定学科知识在校企合作课程的重要性,而是认为知识生成应满足企业生产的需要。从课程的哲学属性看,产教融合课程知识生成是知识建构和技术创造的融合,是学科知识和实践经验的协同。基础主体论认为,基础知识处在知识的内核中,具有极强的稳定性、存储性;实践技能处于表层,具有极大的可变性和不稳定性,因而更要提高理论知识的重要地位。基础主体论正是片面地认识到基础知识的重

要性,没有看到实践知识对知识生成的独特作用,忽视了理论知识在技能形成中的复杂性。

2.专业主体论与实用主体论的实践理想。专业主体论认为,职业教育课程应由行业企业决定课程内容,而不能由学校来决定,其特点是校企合作课程的知识构成应突出专业性,结合岗位能力开发课程来实现服务经济社会发展。依据专业来组成课程知识,凸显了职业特色,但这样会使学生只掌握一些专业化的工作技能,导致学生可持续性发展的能力薄弱。实用主体论以实用主义为理论基础,强调经验的融贯性和连续性,把采取行动当作主要手段^[12],注重职业教育活动的能动性和创造性,认为职业教育就是培养学生的实践能力,因此,知识构成应以实践知识为核心。

3.职业主体论与能力本位主体论的创新价值。职业主体论认为,校企合作课程的知识构成应依据工作任务组织知识,在工作过程中形成职业能力。这种观点消解了学科主体论的弊端,也弥补了专业主体论的可持续性发展不足问题,转向让学生在工作实践中生成理论知识和实践知识。能力本位主体论认为,个体职业能力的高低取决于专业能力、方法能力和社会能力三要素整合的状态,强调知识构成要以企业所需要的实际操作能力选择知识。其实,能力本位所强调的能力,应被理解为个体在动态的社会情境、职业情境和生活情境中,采取专业化而非是可描述的、显性的规范动作^[13]。

职业教育产教融合课程的知识构成主体是一个多元的辩证主体,与传统课程知识的构成主体观相比,由封闭的区隔化走向了开放的协同化。产教融合课程的知识构成主体,从哲学属性看,是职业教育与产业的融合;从实践属性看,是专业知识与实践知识的融合;从表现形式看,是学科知识与职业知识的融合。产教融合课程的知识构成是校企联合育人的关键要素,知识构成的主体应辩证地审视,用二元对立思维回答知识构成的主体,明显地偏离了产教融合课程知识构成中的其他主体的协同作用。也就是说,产教融合课程的知识构成主体要协同国家职业标准、岗位能力标准、专业课程标准,在知识生成的某一阶段中会出现以某种知识构成为主体,但不能淡化知识构成的其他主体的协同作用,更不能忽视其他主体在另一个阶段中的主导作用。

(二)从壁垒到融合:产教融合课程的知识生成张力

知识生成是产教融合课程的核心载体,也是学校场域与工作场域教育交互活动的重要桥梁,具有应用性、职业性、融合性的特点。

职业院校围绕知识这一原点开展组织、传授、运用知识等系列教育活动,成为传承与弘扬知识的理想化社会机构。企业通过各种转化知识的形式,组织和实践知识,最大限度地体现知识的经济价值,应用属性就成为产教融合课程知识生成的本质特点,也是产与教交互赋能的桥梁。职业院校与企业都是知识传播和应用链中的一个环节,各自承担不同的社会职责和发挥不同的价值功能,产教融合课程的社会价值是直接为生产、建设、管理和服务培养职业人才。职业人才作为实践和创造知识的主体,为实现生产建设目标提供人力资源支撑,其职业性成为产教融合课程知识生成的另一属性,这种职业性表征为职业技能、职业行为、职业道德和职业意识,也是产与教协同共生的利益共享点。课程以知识作为关键要素体现其育人功能,知识总是经过社会筛选、编码后进入课程。课程知识作为意识的对象与意识中的显现是具有不同的意涵,它不是某一立场的单一所指,而是意识对象与显现的统一,即一种关系存在。所以,当知识对象进入人的意识界或被意识到才能发挥其育人功能^[14]。产教融合课程的知识生成有别于传统意义的知识生成,它是职业院校与行业企业在提高人才培养质量方面融为一体,表征为课程内容与职业标准相互渗透、专业知识与岗位知识相互支持、教学过程与生成过程相互对接,是一种深度融合生成的知识。

产教融合课程知识生成在校企之间跨界生成,不仅仅是知识自身的交互融合,而且是跨越教育域、产业域、职业域等多种界域的有目的、有组织、有计划地生成,打破了各界之间的壁垒,其应用性、职业性、融合性展示了产教融合课程知识生成的张力。

(三)从割裂到耦合:产教融合课程的知识建构融入企业和产业的元素,使产教融合课程超越了学校和教育的范畴,其目的在于解决职业教育传统课程对人才需求作用发挥不足的问题,克服产业力量在参与课程建设中缺失的问题,实现教育力量和产业力量在职业教育课程开发与设计中的合力^[15]。

知识作为实现产教融合课程育人功能的依托,不是割裂的实体存在,需要在产教交互作用下的工作场景中传承和创生。产教融合课程的知识建构在于培养学生对职业技能的高度认可,对行业产业的高度理解,达到岗位能力需求的层级要求。也就是说,产教融合课程的知识建构应以适应产业升级的技能技术为目标,以促进实现学生岗位能力的生成成为旨归。企业生产知识作为产教融合课程知识的重要来源,经由系统的专业培训转化而来,由此知识建构的内容与企业工作过程逻辑密切相关。从本质上看,产教融合培养人才跳出了封闭单一的传统方式,即教师在教室或实训室里传授专业知识,学生直接在生产车间进行实际工作的学习。课程实施主体是由学校教师与企业技术人员协同组成,企业技术人员能融入产业发展中的技术和经验承担专业课程教学;学校教师到合作企业开展实践,能将企业中的新技术和技能从专业知识的视角反馈到学校课程实施中。产教融合课程的知识建构有效地破解了产与教的合作困境,使企业场域的生产过程与教育场域的学习过程融为一体,学校的专业知识与企业的岗位技能耦合。从内容来说,产教融合课程的知识生成由经验形态知识、专业理论知识、信息技术介入的叠加形态的知识构成。

(四)从单向到多元:产教融合课程的知识评价

产教融合突破了传统职业教育一元化办学的束缚,将多方社会性主体纳入职业教育体系中^[16],由此决定了产教融合课程知识的评价从单向走向多元。产教融合课程的知识评价属于职业教育评价的重要组成部分,职业教育拥有职业院校、企业、人社部门等多元的评价主体对职业教育的功能定位和价值判断,同时也拥有独特的评价对象,形成了多类主体嵌套、多个领域共涉、多元利益交错的职业教育评价格局^[17]。因此,产教融合课程的知识评价也是评价主体多元,评价内容丰富,同时更加强调知识与技能的应用性和发展性的评价。

知识评价观是影响产教融合课程开发和实施的重要因素,知识评价观不进行彻底变革和创新,产教融合课程就难以落地生根。对职业教育而言,虽不像普通教育那样“一纸定终身”,但职业教育传统知识评价观依然是教育“一家之言”,而真正具有知识评价话语权的企业只能让位或靠边站。出现这

种现象的原因有两方面,一是表层方面,职业教育传统课程的知识生产纵向缺乏衔接、横向缺乏融通;二是深层的伦理层面,传统文化使职业教育的发展失去了文化基础,虽然传统文化在重视伦理的同时也重视知识,但伦理是首位的。表现在价值理念上,中国伦理的求善文化与西方的求真文化不同。概括来说,中国传统文化重伦理轻技术的伦理理念与职业教育重应用重实践的价值观是有冲突的^[18],这也是职业教育传统课程的知识评价很少让企业参与的原因。

知识是否能满足学生的终身发展需求,实施产教融合课程之后学生是否具备能够胜任生产建设需要的岗位能力,是否具备行业发展所提出的职业素养,回答这些疑惑都需要构建科学合理的评价模式。产教融合的本质是职业教育功能向行业企业的跨界延伸^[19],决定了其课程的知识评价从单一的学校评价走向多维评价,企业参与是重要的评价主体。对学生的知识生成评价不能仅看学生掌握了多少书本知识,更要从胜任产业发展需求的标准来评价学生的发展^[20]。企业评价产教融合课程的知识生成,大都把经验形态的知识作为评价的依据。经验形态的知识是人们在日常生活或劳动中摸索生产技能和相关知识^[21],这种知识具有一定的“只可意会不可言传”性,所以只有在生产车间才能真正地把握。产教融合课程知识建构的评价主体包括学校、企业、人社部门和社会,人社部门在职业技能等级考核中对产教融合课程知识的建构性进行制度性考核。职业院校和企业作为产教融合课程知识建构的评价主体,一方面,应从提高职业教育资源配置的效率出发,努力消解不同评价主体之间因为价值取向、评价维度和参考尺度不同而产生的弊端。另一方面,针对职业教育评价客体所处时空不同,涉及人才、成果、项目、资源、能力等多个层次和类型,也要因时、因地、因客体制宜,组建相应的职业教育评价团队,采用多样化的评价方式,确保对产教融合课程知识生成的评价具有科学性和有效性。

参考文献:

- [1]亚里士多德.形而上学[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,1959:1.
- [2]顾明远.教育大辞典[M].上海:上海教育出版社,1999:609.

- [3]肖川,曹广祥.课程知识的特征与生成过程[J].教育发展研究,2007(5):47-48.
- [4]陈铁成,熊梅.基于现代课程知识观反思的“全人生幸福”课程知识价值观的构建[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2013(1):236.
- [5]祁占勇,王羽菲.改革开放40年来我国职业教育产教融合政策的变迁与展望[J].中国高教研究,2018(5):43.
- [6]谢笑珍.“产教融合”机理及其机制设计路径研究[J].高等工程教育研究,2019(5):82.
- [7]皮埃尔·布迪厄,华康德.实践与反思:反思社会学导引[M].李猛,李康,译.北京:中央编译出版社,2004:133-139.
- [8]柏拉图.泰阿泰德[M].詹文杰,译.北京:商务印书馆,2015:118.
- [9]宗国庆,王祖浩.课程知识观论纲:批判与重建[J].中国教育科学,2020(2):63.
- [10]张新华,张飞.“知识”概念及其涵义研究[J].图书情报工作,2013(6):50.
- [11]徐国庆.职业教育课程论[M].上海:华东师范大学出版社,2015:56.
- [12]刘放桐.新编现代西方哲学[M].北京:人民出版社,2000:175-176.
- [13]姜大源.职业教育研究新论[M].北京:北京师范大学出版社,2007:11-12.
- [14]张生虎,张立昌.论课程知识的属性及其实现[J].中国教育科学,2019(4):94.
- [15]赵文平.职业教育产教融合型课程形态初论[J].高等职业教育探索,2021(1):44.
- [16]吴林璠,徐远火.产教融合视域下职业教育质量第三方评价研究[J].教育与职业,2021(6):20.
- [17]庄西真.职业教育评价要处理好六个关系[J].职教论坛,2021(7):27-28.
- [18]朱芝洲,蔡文兰.失序与重建:社会转型中的职业教育秩序研究[M].杭州:浙江大学出版社,2015:134.
- [19]赵晓芳.职业教育校企命运共同体:理论逻辑、内涵特征与行动路径[J].职业技术教育,2021(25):70.
- [20]赵文平.职业教育产教融合型课程形态初论[J].高等职业教育探索,2021(1):45.
- [21]韩震.知识形态演进的历史逻辑[J].中国社会科学,2021(6):170.

责任编辑 殷新红

Generation of Industry-education Integration Curriculum Knowledge in Vocational Education: Mechanism and Practice Path

Yang Shilian^{1,2} & Yu Zeyuan¹

(1. Southwest University, Chongqing 400715, P. R. China;

2. NanChuanLongHua Vocational High school of Chongqing, Chongqing 400715, P. R. China)

Abstract: Knowledge production is the essential value of industry-education integration curriculum in vocational education. Its connotation, characteristics, generation mechanism and practice path need to be enriched from both theory and practice. From the perspective of theoretical system, the core of knowledge generation of industry-education integration curriculum in vocational education is to improve the quality of talent training, clarify the integration characteristics of knowledge production, make clear of the generation mechanism of talent supply and demand docking, the interaction between industry and education and the cross-border of learning field. From the perspective of practice, the fundamental measure is to clarify the dialectical subject of knowledge composition, reveal the essence of knowledge generation, and build a knowledge production and evaluation system.

Key words: industry-education integration curriculum knowledge; knowledge production; industry-education integration