

镜鉴与迁移:瑞士、新加坡、澳大利亚 高职教育专业设置的管理机制比较研究

张等菊¹, 黄 巍²

(1.广东水利电力职业技术学院, 广东 广州 510631; 2.广东培正学院, 广东 广州 510830)

摘 要: 国际社会的多边融合是新时代许多国家高等教育发展的战略之一,也是我国高职教育建构跨界—全纳一定格之道的必然选择。对标杆国家进行全景式、立体化的“深描”,有利于在经验镜鉴与迁移中达到视界融合与循证分析。在专业设置管理方面,欧洲、亚洲和大洋洲高职教育发展的优势国家业已形成了自身的独特范式:瑞士的高等专业学院专业设置紧随职业迁徙,新加坡的理工学院专业适应和引领产业发展,澳大利亚的TAFE学院培训包分层对接行业需求。它们基于多元利益相关者共同制衡的专业设置格局和与职业资格证书相配套的能本教育,均可为我国2020—2021年启动的高职教育第三次专业目录修制与管理机制的重构提供探寻方向。

关键词: 高职;专业;专业设置;管理机制;瑞士;新加坡;澳大利亚

中图分类号: G719 **文献标识码:** A **文章编号:** 1004-9290(2021)0015-0036-08

专业是高职院校育人的基本单位,是学校人才入口—培养—出口的主要运行载体,因此,专业设置及相关管理机制的构建尤为重要。然而,由于我国现有的高职教育专业设置存在着管理责任不清、同质化现象严重等问题,导致大部分院校的专业外适度与内适度不高,在与区域产业链对接时出现了一定程度的错位、缺位或失位,造成人才“不适用”“不够用”或“不被用”等现象,进而引发了结构性失业和人力资源浪费等一系列社会问题。2020年8月14日,教育部下发了《关于做好职业教育专业目录修(制)订工作的通知》,这是继

2005年、2015年后的第三轮全国性专业目录修制,旨在根据科技革命和产业变革新形势,科学定位职业教育人才培养规格,以更好地为区域经济结构调整服务。因此,以“优势明显、点面对标、习得有效”为原则,对欧洲、亚洲和大洋洲高职教育发展较好的瑞士、新加坡、澳大利亚(以下简称“三洲三国”)进行分析与镜鉴,是我国高职教育实现“中国特色、世界水准”发展目标、走“跨界—全纳一定格”之道的关键。对“三洲三国”高职教育的内在发展机理进行全景式、立体化地“深描”,找出其优势形成的因素或“数据点”,归纳其因果逻辑链条

收稿日期 2021-03-03

基金项目 广东省普通高校特色创新类项目“高职院校专业设置与区域经济发展的适切性研究”(项目编号 2019GWTSCX053,主持人:张等菊) 国家社科基金项目“高等教育普及化背景下地方高校与县域合作办学的机制研究”(项目编号 BIA170182,主持人:姚奇富)

作者简介: 张等菊(1978—),女,教授,博士,主要研究方向为高等教育学;黄巍(1960—),男,二级教授,校长,中山大学博士生导师,博士,主要研究方向为教育管理。

和内在规律,^[1]可为比较教育研究中的视界融合和循证分析奠定基础。

一、三洲三国高职教育的生存环境及执行载体

瑞士、新加坡和澳大利亚有着与我国高职教育相似的教育体系,其执行院校也基本以培养技术技能复合型人才为主。各国的经济实力为其高职教育发展营造了优质的生存环境,反过来高职教育的良性发展又为本国的人力资源战略优化和经济转型升级提供了有力的支撑。

(一)瑞士的高等专业学院:序列化职教体系构建的践行者

瑞士坚挺的国家实力与其战略性的教育布局 and 大力发展人力资源密不可分。在教育方面,它积极参与区域或世界组织,为人力资源走向国际化寻求标准。1999年,加入了“博洛尼亚进程宣言”,成为第一批加入的29个国家之一,为教育资源整合、学历互认等教育体制的打通奠定了基础;2007年,加入了欧盟“科学研究框架项目”,为科技创新、提升国际竞争力铺路;2010年加入了“欧盟教育项目”,为教育交流、学生知识视野的开拓及教育质量提升打开了通道。瑞士不仅重视国内教育与经济结构、劳动力市场之间的契合度,同时,也面向全世界输出高端的制造业和精致的服务业,在创造国家竞争力的过程中,其实践导向化的职业教育体系为瑞士的发展战略提供了有力的支撑。

瑞士的职业教育体系前后学程有序,设置合理,分为四个主要部分,即职业准备教育、中等职业教育、高等职业教育和职业继续教育。其中,高等职业教育是在1995年颁布的《高等职业教育学院法》基础上,通过院校合并等改革而建构起来的,目前有瑞士中部应用科学大学、苏黎世应用科学大学等7所公立、2所私立的联邦高等专业学院。^[2]根据国际教育分类(ISCED97/ISED2011)标准,瑞士的高等职业教育属于第三阶段B类教育,与我国的高职教育相似,学制为2~3年,个人毕业年限根据全日制或在职学习的具体情况而定,高等专业学院由联邦职业教育与技术署(BBT)管理。瑞士高等职业教育体系有以下特点:一是突显教育体系的多样性与丰富性;二是强调办学规模的经济性与适度性;三是坚持双元性与开放性;四是强化教育教学的实践性与需求性;五是实现教育功能的融通性与灵活性。^[3]其特点表明瑞士

的高等职业教育与普通高等教育二元并重发展,高等职业院校的办学规模以适应区域需求而适度发展,办学宗旨是教育迁徙紧随职业迁徙,开放、灵活地为区域经济发展服务。

(二)新加坡的理工学院:阶段化经济转型的服务者

新加坡共和国作为一个自然资源匮乏且命运多舛的国家,其在脱离了英国、日本殖民统治之后,从1965年国家独立开始,约每5~10年经济转型一次,近60年来大致经历了劳动密集型—技能密集型—资本密集型—技术密集型—知识密集型—“智慧国”型经济等阶段。在每次的经济成功转型的背后教育均功不可没,尤其是高等职业教育贡献极大,它不仅是连通人力市场的重要通道,也是国民普遍工作技能提升的培养沃土。

新加坡重点发展高等职业技术教育开始于1979年经济结构重组的“第二次工业革命”^[4]。高等职业技术教育属于高等教育范畴,由理工学院来承担,学制为3年,目前有新加坡理工学院、南洋理工学院等5所公立高职院校。由于高职教育与普通高等教育等各层次之间可以相互衔接,因此极具生源的吸引力和发展的上升力,全国10年级学生(中学)、工艺学院毕业生(中职)或社会人员接受高职教育的人数占有受教育人口的62%。^[5]理工学院的办学定位紧随不同阶段经济的重心转换而动态调整,成为新加坡普通民众技术养成的关键场所。

(三)澳大利亚的TAFE学院:人力资源品质提升的承载者

澳大利亚的发展除了其丰富的自然资源与持续发展的经济外,人力资源发展对其取得傲人的国际地位功不可没。面对本国只有2500万人口的数量劣势,联邦政府首先执行了多元化的移民政策,2018年平均每天超1000人移入澳洲,海外移民净增率为62%^[6];其次拓展了职业与终身教育体系,充分挖掘人力资源潜力,通过卓有成效的人力资源政策,澳大利亚成为全球平均受教育年限最长、人类发展指数最高的国家。

职业教育是澳大利亚快速崛起的主要支柱,也是其教育品牌。1964—1965年,澳大利亚“未来高等教育委员会”主席莱斯利·马丁(Leslie Martin)根据国力和需求,向联邦政府呈交了两份《马丁报告》,提出建立应用性较强、学制灵活的高等教育

学院^[7];1974年,联邦政府在“技术与继续教育委员会”所开展的终身教育培训体系基础上,发布了《坎甘报告》,正式将技术与继续教育(Technical And Further Education)作为高等教育的一部分^[8],简称TAFE。TAFE学制为2~3年,设置了全日制、半日制和部分时间制等不同培养模式,全国六州两区共有90多所TAFE总校和1100所分校,学生可以就近入学。由于TAFE文凭可以与大学相互沟通,因此具有较强的吸引力,就读TAFE的学生是普通高校的1.7倍。目前,TAFE已成长为澳大利亚本土化的国际教育品牌,成为其教育输出的主要项目。2016年《澳大利亚国际战略2025》提出,“建立世界一流的教育、培训和研究系统,发挥全球引领者的作用。”^[9]目前,澳大利亚是中国高职院校对外交流及合作办学项目最多的国家。

二、三洲三国高职教育专业设置的基本价值导向与管理机制

高职教育是一个公共领域,因此,各国在进行专业设置时剔除了一元决策逻辑,兼顾高职教育的外部服务性特征与内部的创生性特征两个维度,建立了利益相关者多元制衡、共同治理的专业设置管理原则,以及预测、预警、开设与调整四结合的管理机制。在权力逻辑、知识逻辑和市场逻辑平衡中界定了不同利益相关者的社会责任分担,形成了本国高职教育专业设置独特的管理方式。

(一) 瑞士:高等专业学院专业设置紧随职业迁徙

专业是瑞士高职教育的基本单位,其专业建设以经济结构的变化与劳动力市场的转移为依据,培养智能型的技术员或工程师等高级应用型人才,以服务国内、国际生产生活或经济活动。

在专业人才观导向方面,国家高度重视职业教育,全国约三分之二的人接受过职业教育,学生具有“良好的职业价值观和成就实现精神”^[10];在专业建设的主体构成方面,瑞士高职教育剔除学校办学“一元制”弊病,在德国“二元制”基础上,建构“三元制”,即

“学校+企业+行业协会”的合作主体模式;在专业人才培养规格导向方面,以实践为依据,以三次产业结构布局为专业设置的参照目标,对接医药化工、机电金属、钟表制作、金融、旅游业等优势产业培养人才,并随着产业转型升级不断开展教育迁移,以达到教育与社会需求、甚至国际需求的紧密结合。在政府的评价导向方面,联邦政府认为高等职业教育是高效率的教育供给模式,与其他高等教育形式相比,其国家教育利润率、社会教育利润率和个人教育利润率三项指标综合指数最高,毕业生学习投资回报快(图1),是瑞士工业品与服务业两大国际王牌竞争力的人才支柱。因此,瑞士的学校发展以应用科学理论为基础,注重技术技能养成,不热衷排名,其学生上学择校主要锁定专业,寻求具有本专业优势的学校。^[11]

瑞士高等职业教育专业设置是一种协商合作模式,其框架教学计划(专业目录)的确定不是直接由联邦职业教育与技术署制定,而是经过多个利益相关者协作,分两个阶段完成(图2)。

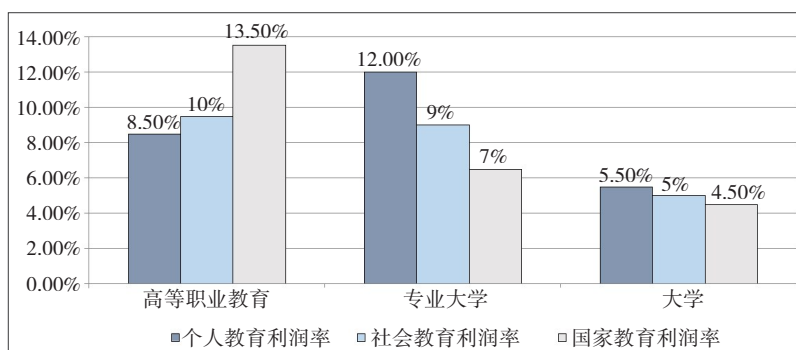


图1 瑞士高等职业教育与其他高等教育形式的利润率比较^[12]

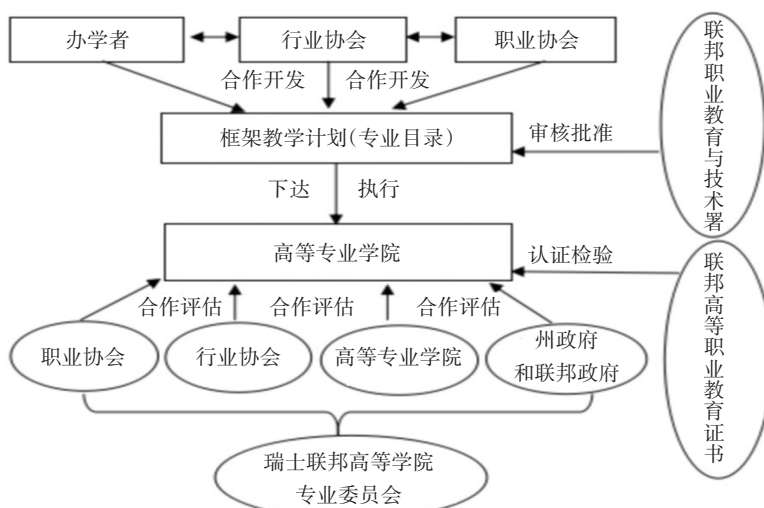


图2 瑞士高等职业教育专业设置的管理机制

第一阶段,由办学者、行业协会和职业协会三元主体合作研究专业培养框架,并提出设置方案和具体目录,然后由联邦职业教育与技术署评审并核定,审核实质上是对专业培养框架进行整体合理性评价;第二阶段,审核批准后,下达至高等专业学院开展人才招生及培养,学校框架下的教学计划实施过程接受瑞士联邦高等学院专业委员会评估。委员会的组成成员有职业协会、行业协会、高等专业学院和州政府、联邦政府人员,他们定期对教学计划实施的实用性、与区域经济发展的契合度等进行诊断,并且依据产业结构转移状况,确定职业迁徙走向,要求教学计划也随之迁徙。由于瑞士联邦26个州产业结构各具特色,目标不同,人才需求规格呈差异化之状,因此,在州管理层面具有很大的灵活性。所在州的高等专业学院根据本州人才需求特点设置入学标准和学制,并组织学生考取相对应行业的“联邦高等职业教育证书”(分为普通证书与高级证书),以对专业学习知识进行认证与检验,同时也是对学生学业的一种评价。

(二)新加坡:理工学院专业适应和引领产业发展

新加坡高职教育的专业设置与调整始终秉承着“教育要适应经济、社会发展需要”的理念和使命感,因此,专业发展紧跟产业结构变革。新加坡属于城邦国家,行政管理主要以社区为范围展开,所以,专业设置紧跟市场技术及人才需求,精细化对接的程度较高。目前,其产业主要集中在批发与零售业(含贸易服务业)和制造业两大类,理工学院的专业设置以“适应”和“引领”产业为主旨,以错位发展、特色优先为各院校专业设置的基本导向,以“职业无货架寿命,专业与课程有寿命”^①为专业动态调整的基本立论。

新加坡的理工学院专业开发采用学校自下而上的申请与政府指导相结合的方式,新专业设置以产业发展的实际需求为基准。一般情况下,一个新专业从设计到开发大概需要2年左右的时间,由国家相关部门、行业、企业、学生、家长等多个利益相关者共同协助学校开展,而专业结构优化及调整则在内外质量保障体系促进下完成(图3)。

1. 新专业开发及设置

由于新加坡国土面积小、理工学院规模小,因

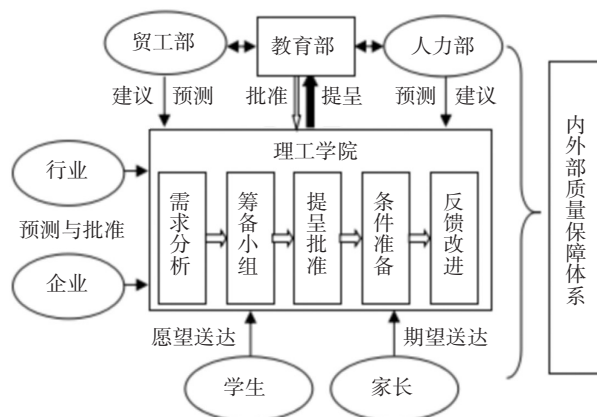


图3 新加坡高等职业教育专业设置的管理机制

此,教育部直接承担了各理工学院的教育规划者角色。在专业设置方面,教育部每年联合人力部、贸工部等对产业新形势、人才市场变化及新需求等进行预测,并在10年级(中学)学校听取学生对未来职业志向的表达、家长对孩子职业成长的期望等,共同研判国家未来人才发展规格、专业发展类型及规模等战略性布局,并将各种信息与数据下发给理工学院以供参考。理工学院是增设新专业或开展专业调整的主要决策者。其开发新专业主要开展以下5个步骤的工作^[13]:第一步,由系组织市场调研,了解人才市场需求分析;第二步,由系主任、专业带头经理(相当于专业带头人)、专业老师等组成筹备小组,撰写专业开发论证材料;第三步,完成三级提呈,即自下而上由系专业咨询委员会呈送学校教学管理委员会,由学校教学管理委员会再呈送至教育部;第四步,按照教育部的建议书开展新专业命名、能力标准开发、培养目标制定及相关教学条件的建设工作;第五步,学校同行之间、与企业界之间交流,进一步修订专业人才培养方案、课程等。

2. 基于质量保障体系的专业评估与调整

新加坡的专业结构调整主要在质量保障体系促进下完成。质量保障体系包括内部质量保障体系和外部质量保障体系。内部质量保障以教学质量评价系统为指标,由校内质量保障机构开展评估。专业评估每2年进行一次,主要对专业录取情况、专业第一志愿选择率、学生问卷调查结果、毕业率、GPA(Grade Point Average指平均学分绩点)绩点等5个指标^[14]进行量化分析,并接受同行、雇主、毕业生等评议及反馈,对专业适应市场的情况、课程的实用性等进行评估。内部质量保障体

系建构的目的有两个。第一,对专业办学的资源条件、运行状态、育人水平进行评核,以促进内部有效协调与改进;第二,以评促建,反馈改进,为迎接外部质量保障评估打好基础。专业结构的调整优化主要动力来自外部质量保障体系。外部质量保障工作组主要由政府部门、第三方机构和企业人员组成。政府部门含教育部、贸工部等,第三方机构含高等教育认证委员会、职业教育与资格鉴定委员会等。评估每3年进行一次,主要依据PQAF (Polytechnic Quality Accreditation Finding) 标准^[15],根据预设好的关键绩效指标对理工学院进行全面现场检查,对专业学生的就业、岗位、年薪进行统计,根据结果给予限期整改和专业调整优化意见。理工学院会在现有框架下更新、合并或停办部分专业。

(三)澳大利亚:TAFE 学院培训包分层对接行业需求

澳大利亚TAFE学院以培训包(Training Packages)作为专业人才培养方案,培训包设置灵活多样,具有以下特点:一是以行业人才需求为导向。TAFE 机构设立或培训设置包均以行业需求为依据,行业参与培训包的设置与修订,或者直接提供课程给学院,以达到人才精准反哺行业。二是多种组合、因材施教、能力为本。由于TAFE学院面向全日制学生及社会各种人员开放,因此,培训包根据不同消费者的特点设计了不同的组合规则,多元的组合规则构成了多个能力单元,每个能力单元又对应相关的证书与文凭,最后形成了丰富的“课程超市”,以满足能力为本的育人目标。三是倡导终身教育。TAFE学院将职前教育与职后教育相结合,将全日制教育与非全日制教育相结合,将学校课程与学徒制课程相结合,将网络授课与学校面授相结合,建成了紧跟产业升级转换的终身教育体系。

澳大利亚高等教育实施职业资格证书与学历文凭合二为一制度,证书共分为10级,职业教育可提供I~IV级证书、文凭与高级文凭共6个等级^[16],证书按照国家资格认可标准(培训包)颁发。培训包与中国的专业大类人才培养方案相似,主要包括培训包基本资料(Preliminary Information)、开发概况(Overview)、证书体系(Qualifications Framework)、从业技能(Employability Skills)、行业就业能力要求

(Industry Requirements for Employability Skills)、考核指南(Assessment Guidelines)、能力标准(Competency Standards)、课程模块(Units)等。^[17]每一级别的证书对应一个等级的培训包,培训包每3年根据行业发展的状态及劳动力市场职业的变化动态修订一次。TAFE教育的培训包实施全国统一标准,其开发与实施机制如下(图4)。

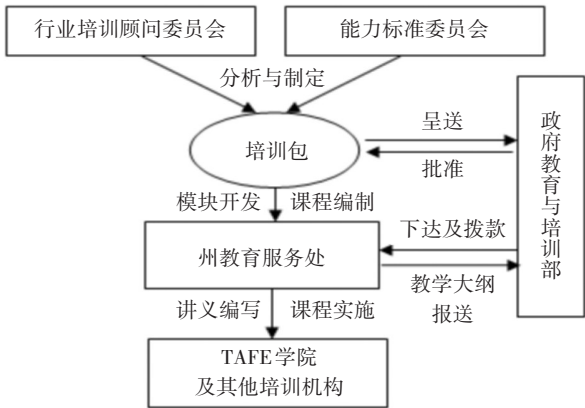


图4 澳大利亚TAFE教育培训包设置的管理机制

第一步,由“行业培训顾问委员会”按照行业需求及就业市场情况,分析未来职业面向、规模等,“能力标准委员会”根据职业岗位能力要求,分析人才培养规格,并确定国家能力标准和等级,最后合作制定培训包,培训包包含国家资格规定的“能力体系、核心能力单元与选修能力单元”^[18]等。第二步,培训包经政府教育与培训部批准后,下达至各州教育服务处,并提供课程开发资金。第三步,州教育服务处的课程开发委员会分析国家资格规定中能力单元所对应的教学领域,并分解成为模块课程,编写教学大纲和教学计划;州课程认定机构进行审核与认可,最后形成统一的课程名称、编号、学时、能力标准、考核标准等。第四步,州教育服务处下发教学大纲等所有教学文件到TAFE学院或相关培训机构,学院教师编写讲义和周教学计划等,开始课程教学。培训包的修订与调整依然采用自上而下的管理机制,由行业培训顾问委员会牵头根据行业发展及产业转移情况修订能力体系与考核标准,逐层下达并实施。

三、三洲三国高职教育的专业运行模式及育人特点

为标准育人服务是验证专业设置管理机制价值品性的关键。各国高职教育不仅能依据产业

与职业变化开展专业结构优化及配套机制建设,而且,在育人过程中通过政、行、企、校的“无界化”融合,勾勒出了产业、专业、职业及其辅助要素之间的网状图谱,在服务本国经济发展、发挥人力资本价值方面产生了“对位效益”。

(一)瑞士:基于区域协管的专业—课—证融通式人才培养体系

1. 以技术型人才培养为目标设置专业大类

由于瑞士的高等专业学院主要为地方经济服务,因此重点培养专业人才的技术能力。在专业大类设置上大致包括酒店管理和旅游、健康和护理、新闻媒体及通讯和信息、行政管理和商业、工艺美术、社会工作等,目前,共有52个不同专业领域的400多种专业。26个州可根据自身产业结构特点,在联邦框架教学计划下灵活设置专业,并随着职业类别更新与不断迁徙情况动态调整所在辖区学校的相关专业。

2. 与行业合作开办产业学院及特色专业

瑞士的专业链直接对接行业的岗位工作技能链,行业举办的产业学院不仅以工作链技能需求来定制专业课程,而且联合国际同类行业完成实践教学。例如,瑞士酒店管理专业闻名国际社会,其专业化程度高的主要原因有两个。第一,许多酒店管理学院的前身是四星级以上酒店,行业背景深厚;第二,酒店管理学院由瑞士酒店管理学会(ASEH)统筹管理,ASEH旗下目前有洛桑、理诺士、格里昂等12家酒店管理学院,这些学院属于高等专业学院或公立大学,学会每4年对学院进行重新审核。其专业课程包含了酒店管理、餐饮管理、国际商务等宽口径岗位知识,以及客房管理、食品卫生、餐饮及宴会运作、财务管理、市场营销、综合管理等系统化的职业技能,学生可在本国或迪拜、澳大利亚等海外著名酒店实习。

3. 专业、课、证一体化互促体系

由于瑞士的社会岗位对任职资格极其重视,因此,学生专业学习伴随着任职资格的获得。接受高等职业教育的学生可以获得联邦政府认定的非学术性大学毕业文凭,也可以考取专业职业资格证书,该证书由行业与联邦政府合作组织,目前有400多种行业资格证书,94%以上的在校生通过参加考试获得各类资格证书^[9],每一种证书对应相关课程和专业,形成了专业、课、证一体化的互促

与验证体系,社会人员也可以参与资格证书考试,为其从事相关技术工作奠定基础。

(二)新加坡:基于政府主导的多界联动共育式专业人才培养体系

1. 专业紧随产业转型周期变换发展

各理工学院专业紧跟国家产业发展需求更新换代,并定期开展新专业设置与原有专业调整工作。目前,全国大致有11个专业大类含81个专业。5所理工学院根据批发与零售业、制造业、房地产服务、个人服务等支柱性产业占比较高的情况,重点在经济与管理类、工程类、健康科学类布局专业,总招生数占有所有专业的80%^[20]。对于落后于产业高端的专业,教育部与学校联合对其开展逐步调整,以适应社会发展的步伐,如,2016年义安理工学院提出根据社会需求压缩信息通讯与网络工程、移动和网络服务、数字取证等专业招生规模,并逐年停止招生。^[21]

2. 专业管理及育人的“无界化”

理工学院的专业设置与调整均由多元利益相关者共同完成。首先,在新专业开发和设置上,行业、企业人员承担了全国专业布局的预测工作;在专业设置提呈阶段承担了学校教学管理委员会的参谋工作;在教育部审核批准阶段承担了认定工作。其次,在专业动态调整中,行业及企业作为质量保障主体组成部分,提供了充分的反馈和改进意见,驱动理工学院开展专业调整优化。在专业育人过程中,以“教学工厂”等开放的方式促进教学与市场脉动结合。“教学工厂”不仅包含企业虚拟仿真项目,也有企业真实环境教学、三品(作品、产品和商品)链接教学等;在教学成果导向评价阶段,学生的学期项目与毕业项目均是围绕企业问题展开,尤其是毕业项目,以“企业创新项目”和“科研创新项目”为主,产教融合,真题真做,学校与企业指导老师共同实施考核与评价,不仅开发了学生的创新能力与团队合作精神,也促进了校企“无界化”融合。

(三)澳大利亚:基于行业监管的能力进阶式专业人才培养体系

1. 行业参与专业育人的全过程

行业全程深度参与TAFE教育是澳大利亚人才能够精准服务市场需求的主要原因。在国家层

面,有21个行业培训顾问委员会与政府合作,从行业发展的全局出发,开展职业预测、就业需求分析,并制定职业能力标准;在州层面,多个行业培训咨询组织为课程开发提供行业参考依据,州教育服务处课程开发委员会许多成员由行业资深人士组成,因此,课程开发基本上是基于岗位能力需求设置;在TAFE学院层面,设有行业、企业人员咨询委员会,董事会部分成员也由行业人员构成,他们参与教学指导、教学评价、实训室共建等学院各项管理工作。

2.进阶式的能力标准与证书等级

澳大利亚经济的持续发展与其人力资源的合理配置有着直接关系,国家资格框架下进阶式的能力标准与证书等级制度正是这一局面的有力推动者。培训包将同一专业分成不同层级的能力单元,能力单元拥有相对应的课程结构与证书等级,比如,受教育者取得I级证书后,可根据个人需求继续接受II级证书培训或直接就业,就业一段时间后也可以辞职回校继续接受高一级证书培训,以此类推。这种弹性的、进阶式的证书制度不仅为受教育者提供了循序渐进的知识学习流程,而且能准确地定位个人的技能级别,较合理地找到对应的工作岗位,提高了人才与社会需求的匹配度,一定程度上消解了结构性失业等教育浪费及供需错配问题。

四、镜鉴与迁移之思考

《荀子·君道》曰:“与之举措迁移,而观其能应变也。”对国际高职教育专业设置管理经验的借鉴实质上是一个学习迁移的过程,迁移的效果受标杆国家选择之合理性及本国对经验内化能力的影响。2020—2021年是我国职业教育第三轮全国性专业目录修制的关键时期,通过国际比较研究,有利于优势经验在专业设置管理机制重构中的顺应迁移。

(一)比较中的规律推演与经验提炼

韦伯(Weber)指出:“规律越是普遍有效,就越重要,越有价值。”^[22]纵观三洲三国的高职教育发展之路,其之所以能在本土乃至世界上具有很高的认同度,主要原因是其专业设置管理机制有力地支撑着社会经济发展。3个国家的高职教育专业设置概括起来具有以下共同特征。第一,多元主体参与专业设置。教育管理部门与行业、企业以

及其他利益相关者共同参谋、制定或评核专业设计与运行状况。在瑞士和新加坡,专业目录及管理方法的设定由教育部门与行业、企业等联合开展;在澳大利亚,培训包的能力单元制定牵头部门是行业和第三方机构,教育行政部门只负责批准与下达,行业决策地位的重要性显而易见。第二,专业设置与职业资格证书配套实施。3个国家均重视能本教育,用资格证书与岗位能力的契合度来验证专业与课程设置的合理性,彰显了高职教育“以就业为导向”的办学宗旨,尤其是澳大利亚的“课程超市”与进阶式证书制度,使得专业设置不再是固定时间内的单一选择对象,而是弹性时间下的多个选择目标,极大地促进了不同类型受教育者求学的便利性。第三,专业设置接受多方评估与制衡,实施动态调整机制。3个国家的高职教育专业能紧跟产业需求而实施,这与其质量保障体系建设是分不开的。瑞士注重以州的经济发展为参照,定期对框架教学计划开展契合度、实用性等诊断,并且依据产业结构转移状况,确定职业迁徙走向;新加坡注重以产业升级为参照,定期开展专业的内、外部评估,用关键绩效指标促进专业改进与调整;澳大利亚注重以行业需求为参照,定期修订和调整培训包与资格证书能力单元,使得不同能力等级的受教育者可以较合理地找到与自己匹配的工作岗位,增加了社会职业与人才培养间的契合度,避免了各种结构性的人才浪费和过度教育等问题,为澳大利亚的人力资源深度开发拓展了一片蓝海。

(二)迁移中的习得内化与建构创新

专业设置管理机制是高职院校教学的指导纲领,它表征着不同时期国家对人才需求的标准与走向。通过体悟国际优势经验并结合本土国情,我们认为,中国新一轮高职教育专业目录修订必须以“一个联盟、三种意识、三大参考、四大兼顾、四个环节”为思路,为专业—产业—职业的有效对接勾勒图谱。所谓“一个联盟”是指专业设置的机制构建及目录修制要以“国务院职业教育工作部际联席会”中的九部委作为有机管理主体,联席会成员要信息互通,共同谋划;“三种意识”是指专业设置要有“超前识变、积极应变、主动求变”意识,对行业、产业发展要释放出适应、支撑与引领作用;“三大参考”是指专业目录设计应以2017年版

的《国民经济行业分类》、2018年版的《三次产业划分规定》和2020年修订版的《职业分类大典》作为参考,精准对接行业、产业、职业的相关类目;“四大兼顾”是指专业设置要在满足普遍需要的基础上,兼顾国家的重点发展领域和紧缺专业,也要兼顾中—高职衔接、高职—本科衔接、职教本科和高职社会扩招专项人才培养的需求,为现代大职业教育体系建设搭建框架;“四个环节”是指基于大数据系统把专业预测、预警、开设与调整全方位结合,形成全新的“网络治理(Network Government)”模式,^②四个环节互为参考,系统运作,为专业的准入、优化、调整及退出建构张弛有道的弹性化管理机制,最终形成专业自我监督、自我匡正的循环式动态调整机制。

注释:

①来自笔者2011年访学时南洋理工学院院长林靖东先生的讲话稿。

②所谓“网络治理”是指“一种多元主体广泛参与并提供公共服务的治理模式”,它弥补了科层制中单一主体“碎片化局部治理”的不足,倡导合作者根据环境变化分享公共权力、动态配置资源、共同管理公共事务,系统化地解决区域内民意所聚焦的问题。GOLD-SMITH S, EGGERS W D. Governing by Network: The New Shape of the Public Sector[M]. New York: Brookings Institution Press, 2004: 3-5。

参考文献:

[1]饶从满,吴宗劲.比较教育中的国别研究:价值重申与方向探寻[J].外国教育研究,2019(12):3-19.

[2]中华人民共和国驻瑞士大使馆教育处[EB/OL].[2020-11-07].<http://www.cnedu-ch.org>, 2011-06-20/.

[3][12]姜大源.当代世界职业教育发展趋势研究[M].北京:电子工业出版社,2012:388,394.

[4]贺国庆,朱文富,等.外国职业教育通史(下)[M].北京:人民教育出版社,2014:363-364.

[5]张等菊.综合与寻隙:对新加坡高职教育发展路径的思量[J].职业教育研究,2013(4):176-178.

[6]澳大利亚人口数量将于今晚突破2 500万,[EB/OL].[2021-01-09].<http://Australia.people.com.cn/n1/2018/0807/c408038-30214771.html>, 2018-08-07/.

[7]BARCAN A.A History of Australian Educa-

tion[M].Wellington:Oxford University Press,1980: 339.

[8]Kangan Report. Technical and Further Education in Australia[R].Vol.11 Canberra The Government Print of Australia,1974:49.

[9]National Strategy for International Education 2025[EB/OL].[2021-02-06].https://nsie.education.gov.au/sites/nsie/files/docs/national_strategy_for_international_education2025. 2018-09-01/.

[10]张敏强,黄锡炳,陈秋梅.技术师范学院大学生职业价值观调查分析[J].职业技术教育,2009(7): 67-69.

[11]范威廉.瑞士顶尖学校2011[M].北京:中国经济出版社,2010:27.

[13]滕勇.新加坡高职专业设置开发的流程、特征及启示[J].延安职业技术学院学报,2016(12):75-78.

[14]戴冬秀.浅谈新加坡高职教育保障体系[J].武汉职业技术学院学报,2010(4):94-98.

[15]王颖颖.基于系统论的新加坡高职教育质量保障体系研究[J].高等职业教育(天津职业大学学报),2016(12):17-20.

[16]纪夏楠.澳大利亚TAFE学院办学模式研究及对我国高职教育的启示[D].南昌:江西科技师范大学,2014:26.

[17]Australian Government Department of Education and Training[EB/OL].[2021-02-18].<https://training.gov.au/2017-02-06/>.

[18]姜洪涛.他山之石,可以攻玉——从澳大利亚TAFE学院的课程设置看中国高职院校的教学改革[J].职业,2010(6):138-139.

[19]邓志良.借鉴瑞士高职教育经验 提升院校社会服务能力[J].中国高等教育,2010(6):43-44.

[20]Ministry of Education Singapore.2011 Education Statistics Digest:41[EB/OL].[2021-01-06].<http://www.moe.gov.sg/education/education-Statistics-digest/files/esd-2014.pdf>,2015-4-28/.

[21]Temasek Polytechnic.Full- Time Course.[EB/OL].[2021-01-12].<http://www.tp.edu.sg/courses/full-time-courses>,2016-11-05/2019-01-12.

[22]马克斯·韦伯.社会科学方法[M].李秋零,田薇,译.北京:中国人民大学出版社,1999:21.