

从制作到设计:创新能力培养视域下 高职实践教学的逻辑转向

肖 龙¹,陈 鹏²

(1.华中师范大学,湖北 武汉 430079;2.江苏师范大学,江苏 徐州 221116)

摘要:时代发展呼唤高职培养更多的高技能创新人才,但多数高职院校对学生创新能力的培养却游离于实践教学之外,徒有形式。因此,高职需基于其教学的实践性,将创新能力培养贯穿于实践教学的始终,变传统机械的“制作逻辑”教学为“设计逻辑”教学,以此促进教学主体从劳动之兽到创造之人、教学环境从教导型到学习型、教学方式从线性服从到关系对话的转向。教学逻辑的“设计”转向从教学主体、教学环境和教学方式三方面彰显了人的主体性,促进了真实情境的回归以及关系思维的养成,为高职院校学生创新能力的培养赋予了可能、重塑了环境、增添了推动力。

关键词:创新能力;实践教学;制作逻辑;设计逻辑

中图分类号:G710 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9290(2018)0029-0021-06

第四次科技革命伴随着机遇与挑战正大步推进,在这个大发展、大变革与大调整的时代,为社会培养高技能人才的高职教育亟须将目光转移到技能人才的创新能力培养中,传统的“硬技能”灌输已难以应对复杂的社会变化与飞速的技术演进带来的诸多挑战。“我们今天习得的技能有可能不再适用于明天的社会”^[1],职业教育为避免在时代的浪潮中搁浅必须在教育教学中实现新的变革。同时,作为“中国制造2025”“一带一路”以及“互联网+”等重大战略核心支撑的创新创业教育也呼唤高职教育做出及时回应。“双创”教育的重心在创新^[2],创新是创业的本质与核心。本文以高职院校

学生创新能力培养为目的,审视高职在高技能创新人才培养中的迷失与教学中的逻辑转向。

一、拨开高职院校学生创新能力培养的迷雾

长期以来,高职院校对学生创新能力的培养笼罩在诸多迷雾之中难以自知,抑制了学生创新能力的发展。想要拨开迷雾,首先要明晰迷雾是什么以及迷雾是怎样形成的,这就需要对什么是创新能力,怎样培养高职院校学生的创新能力等问题不断展开追问。

(一)教学与实践的回归

高职院校学生创新能力培养的迷雾很大程度上源于对创新能力的误解。自古以来,创新往往

收稿日期:2018-06-21

基金项目:江苏省教育科学规划项目“工匠精神引领下的工科大学生专业素养培育路径研究”(课题编号:C-c/2018/01/18)

作者简介:肖龙(1991—),男,江苏徐州人,华中师范大学教育学院博士生,主要研究方向为教育基本理论;陈鹏(1982—),男,山东单县人,江苏师范大学教育科学学院副教授,博士,主要研究方向为职业教育基本理论。

与发明联系在一起,发明已然成为创新的代名词。无论是西方抑或东方,发明史多为“英雄史”,发明被看作是突发的、英雄或天才个人偶然产生的,这种发明的“英雄史观”将创新能力笼罩上了一层神魔化的迷雾,创新被看作“一个无法分析的法术过程”^[3],创新能力也被认为不可培养。实际上,创新能力并非天才独有,“创造性才能不只限于极少数有天赋的人,而很有可能在不同程度上广泛地分布在全体人口中”^[4],只是我们的教育压抑甚至扼杀了学生的创新能力;创新能力也并非不可在学校教育中培养,创新活动由一系列包括问题探究、方案构思、产品设计等活动构成,实践导向的高职教育恰恰为此活动提供了适切的教育场域,“做中学”“知行合一”等实践教学理念呼唤着创新能力培养的落地,指引着高职的培养策略回归教学与实践。

从当下各高职院校开展的“双创”教育改革来看,对学生的创新能力培养弥漫着“漂移”的迷雾。首先是对实践教学的漂移。国家政策推动下的“双创”教育改革致使大多数职业院校将创新创业课程纳入学校课程体系中,但“纳入”并非“融入”,游离在专业之外的创新课程没有触及职业教育中最核心的专业课程与实践教学,各种形式的创新平台仅解决了学生学习的积极性问题,并没有指向创新能力的培养。因此,高职必须将对学生创新能力的培养融入并贯穿至整个实践教学之中,因为教与学始终是教育的核心所在。其次是对高职实践性的漂移。很多人囿于创新属于“优生”而非“差生”的观念以及对职业教育的偏见认为高职教育无须也无法承担创新人才的培养。改变此现状需要高职在学生创新能力培养上立足自身特性突破与普通本科院校特别是研究型高校的同质化倾向。不再痴迷于对科技研发或思想生产的创新而是专注于对技术和技术应用的创新才是高职应对创新浪潮的切实之举。落实到教学中,实践性导向的教学更符合创新能力的生成,让学生将“思想和观念诉诸指尖”^[5],在“创新性做”的教学实践中实现对学生创新能力培养的建构与超越。

(二)制作到设计的转向

回归教学与实践是高职对什么是创新能力以

及怎样培养创新能力的回应。但怎样在高职实践教学中培养学生的创新能力,换言之,怎样将学生的创新能力培养与高职日常的教与学相整合才是高职在人才培养上应对创新浪潮的核心关注点。传统的高职实践教学遵循的是“制作逻辑”,按照“讲解—示范—制作”的线性方式展开,虽在一定程度上可以迅速培养学生的操作技能,但正如杜威所说,这种“按照明确的指示和命令进行的活动,或复制现成的模型,不许有所更改,这种作业也许能养成肌肉的灵巧,但并不要求认识目的和说明目的。然而,同时使学生保持创造和建设的态度,较之使他从事太细小和规定太严的活动,以求得外表上的完备,更为重要”^[6]。“制作逻辑”下的教学束缚了学生的主体性,扼杀了创新能力培养的可能。为此,创新能力的培养需要从教学中“制作逻辑”的牢笼中挣脱出来,转变为所有专业实践的核心关注——“设计逻辑”^[7]。不同于“制作逻辑”,“设计逻辑”下的实践教学所遵循的非线性、螺旋化的过程可以让教学从任意起点出发,抽象化、转化与具体化等设计过程意味着学习不再是简单的模仿,而是一种创新。设计存在于“思与行之间、理论与实践之间”,“人类的思维和行动中对人类根本意义上的生活的可能性的思虑和谋划之中”^[8],换言之,设计不是一种存在于人工物与肌肉之中的模仿性行为,而是一种存在于主体性人与思维之中的创新性行为。因此,培养具有创新能力的学生需要高职在实践教学中不断发掘设计中蕴藏的创新意蕴,在真实情境与生活世界中不断彰显人的主体性,凸显设计中的关系性思维,为高职院校学生创新能力的培养找到适切的落地载体,实现实践教学逻辑从“制作”到“设计”的转向。

二、教学主体:从工具性僭越到主体性彰显

毋庸置疑,人一直是创新能力培养的核心与主体。但高职院校长期僵化的“制作逻辑”下的实践教学遮蔽了教学主体的主体性,学生成了只会机械模仿的“劳动之兽”,创新能力失去了其成长的灵魂载体。所以高职院校亟须将其实践教学逻辑从制作转变为设计,让设计中闪耀的人性之光指引学生成为“创造之人”。

(一)劳动之兽:制作逻辑的工具性僭越

20世纪美国著名的哲学家汉娜·阿伦特将劳

动者分为两种,“劳动之兽”与“创造之人”,在她看来,劳动者的区分同样也代表着他们所进行的劳动的区分。“劳动之兽”是指人们像动物或牲畜一样重复着乏味的劳动,它突出的是“兽”,即人之所以成为人的基础的消失。“劳动之兽”的劳动多为模仿性、重复性与单一性的“劳役”或“苦役”,他们仅仅将准确的完成工作本身视为最终的目的,缺少自己的思维与情感。而在当下高职院校“制作逻辑”的实践教学下,也存在着这样一批“劳动之兽”,他们遵循准确的模仿、复制的形式来学习技术技能,虽然可以使自身的技能迅速地达到“出厂标准”,但他们的技能中存在着“制作逻辑”内磨灭不掉的工具性与控制性印迹。“制作逻辑”下的高职实践教学将标准奉为圭臬,重视教学过程的输入性,“个体的‘本体性’经常受到‘输入式’客体角色之僭越与侵蚀,很少能取得自我独立性的位置或主体性角色”^[9],当学生遇到与自己身体中输入的程式不同的情境时,主体性的遮蔽会让他们无法创新性的施展其程序中已有的技术或技能,因为“他们只是一台机器,只是一件有生命的工具而已”^[10]。具体而言,学生在“制作逻辑”指导下的实践教学中产生了一种受限制的参与形式,强制服从教学中所规定的标准导致了对学生主体“控制性”的产生。在实践课中,学生需要跟着书本上的操作要求与教师的示范,在实训设备上不断地模仿与复制,学生习得的技能实际上是别人的而非自己生成的。本该成为学习主导者的学生在“制作逻辑”的实践教学下却成了被书本、教师、实训设备所控制的“机器”。

(二)创造之人:设计逻辑的主体性彰显

阿伦特笔下的“创造之人”从事着不同于“劳动之兽”简单、重复与模仿性的另一种工作,这种工作与大家的生活紧密相连,可以改变人类生存的环境甚至改变人类自我。“创造之人”的主体在人,核心在于创造,人是创造的基础,创造可以促进人的发展,因而“创造之人”可以理解为从事着一种创造性活动的具有主体性的人。实际上,“创造之人”从事的劳动可以理解为一种设计活动,因为人与创造之间总是需要通过设计活动来沟通。基于此,高职院校中“设计逻辑”指导下的实践教学就是促进学生通过设计达成自身与创造关联的

活动,最终实现教学主体——学生充分发挥着自身的主体性而成为“创造之人”。

而分析“设计逻辑”下的实践教学理念与教学方式则需深入探讨设计的内涵,设计“产生于人类发现和创造有意义的生活方式和生活秩序的需要,是人基于生活的需要而对事物在观念上和实际地加以组织和改造的过程”^[11]。设计的内涵体现了设计作为人的内在构成的本质。富兰克林曾对人的定义展开分析,他认为“人是制造工具的动物”,这里的“制造”实际上就是一种设计,这一论断也充分凸显了设计不是人的外在的工具而是一种构成性的要素。首先,从浅层次上看,设计是人的基本生活方式,尤其随着科学的发展与技术的演进,设计几乎渗透到了人类全部的活动过程之中。因而有学者提出“在相当大的程度上,要研究人类便要研究设计科学”^[12]。其次,从深层次上看,设计存在于思、行之间,设计是改造环境与改造自我的统一,改造自我首先需要认识自我,因而设计也是一种通过设计之“做”来实现人的自我认知与自我建构的活动。落实到高职实践教学中,“设计逻辑”下的实践教学是一种主动式的参与活动,学生在教学中不再依附于书本、教师和机器。在动手完成一项任务,例如在维修汽车时,可以跳出汽车看汽车,不再刻板的复制课堂中教师的示范性操作与说明书中的机械化指导,而是充分发挥自身的主体性、能动性与汽车产生对话,将自身作为书本与机器的主宰者而非被控制者,在动手实践中不断内化与完善自身的技能,不断地认识、超越与建构自我。

(三)主体性彰显:创新能力培养的可能性赋予

虽然在制作中学生也在经历着“动手”与“上手”的“做”的活动,但这种“做”因其主体性的遮蔽而成为一种被控制的“做”。制作之“做”只是一种接触世界而不是把握与认知世界的方式从而失去了创新的因子。恩格斯认为“劳动创造了人本身”,但这种劳动绝非“劳动之兽”的模仿性行为,而是人们在不断地接触、把握与认知世界中对于自身主体性的认知与建构。“制作逻辑”下高职实践教学的工具性僭越,致使学生的“做”中充斥着束缚与限制,难以形成激发创造的“意义之做”。创新能力失去了学生主体性存在与“意义之做”的

支撑只能成为无根的浮萍，难以在学生身上生根发芽。换言之，“制作逻辑”教学下的学生被工具性侵蚀，剥夺了其创新能力生成的可能，因而亟须高职实践教学逻辑的“设计”转向。如果说“制作逻辑”的实践教学是一种“生存性”的教学，生产的是“人力”，那么“设计逻辑”实践教学则是一种“发展性”的教学，培养的是具有主体性的“人”。主体性“人”的回归对于创新能力培养来说至关重要，因为“激发学生的主体意识，提高学生自主学习的积极性和能力，是培养创新能力和创新精神的关键和前提”^[13]，失去主体性的支撑，人难以为人，而成了“劳动之兽”，创新能力的培养也就无从谈起。“设计逻辑”下的实践教学充分发挥了学生的主体性使其成为“创造之人”，从制作到设计，从“劳动之兽”到“创造之人”，是人的主体性的回归与彰显，也为创新能力生成赋予了可能。

三、教学环境：从情境抽离到情境回归

创新能力的培养不是孤立的存在，它依托和贯穿在知识的生成与运用、技能的习得与实践之中，而这一切都离不开情境的支撑。抽离情境的知识运用和技能实践无法驱动创新的产生，因为创新一般都始于困顿的、真实的与不确定的情境，表现为不断探究直至解决问题的过程。所以，实践导向的高职教学环境更应主动回归真实情境，为学生创新发展重塑可驱动的培养环境。

（一）教导型环境：制作逻辑的情境抽离

“制作逻辑”下的高职实践教学多存在于教导型环境中，教导型环境是指在这种环境中学生必须以规定的实践形式参与一种受限制的活动，“这种受限制的参与优于正在真实发生的实践中的参与而成为学习机会的合法来源”^[14]，因而长期以来，在多数高职院校中，教导型环境下抽离情境的实践教学成为主要甚至唯一的教学方式，“制作逻辑”束缚下的高职实践教学活动将理论与实践割裂开来，实践与情景剥离开来，学生机械的遵循先学习制作的原理，然后在一些碎片化的案例中实践操作的线性流程。碎片化的案例与情境只能培养碎片化的技能，而这种技能一旦处于真实的、复杂的情境中就会显示出其含糊性、矛盾性以及主观性。情境的破碎与抽离实际上也是对学生“在场”的抽离，学生与真实情境的疏离

致使学生在实践中与未来的工作中只能以“单向度”的视角来解决问题。长此以往，“制作逻辑”营造的教导型环境阻碍了学生的自由全面发展，学生在习得机械化、碎片化技能的同时也形成了抽离情境思考问题与解决问题的不良习惯，无法在生动的情境中动态理解“你”“我”“他”的联系与相互作用，无法创造性地解决复杂的、真实的问题。教导型环境下对真实情境的抽离致使学生失去了创新能力生长的土壤，而成为了塞满碎片化技能的“技能包”。

（二）学习型环境：设计逻辑的情境回归

“设计逻辑”下的学习型环境首先必须是情境性的，“它不是某种可以孤立的加以考虑的东西，不能为任意的说教术语所控制”^[15]。从设计的内涵上看，设计内隐地蕴含着情境的意味，换言之，设计不能脱离情景而存在，这种情境性涵盖完整的人的全面而充分地理解，而不是在受限制的活动中被动地接受碎片化的知识与技能，同时，情境性也凸显了与世界的交互活动，强调了人的主体性与参与性。学生在学习型环境中的参与“总是建立在对世界意义的情境性协商和再协商的基础之上”，在此环境中习得的技能与经验“存在于持续的互动之中”^[16]。因而，美国学者唐纳德·舍恩提出设计就是与情境进行反映性对话，他批判了那些存在于“干爽坚实的高地”上的专业人员，认为专业工作者更应该观照“湿软的低地”，因为那里的情境更为真实，那里的情境是令人困扰的“混乱”，富有挑战性。“设计逻辑”下的实践教学力求营造这样一种学习型环境，在这里学生可以感受真实情境的魅力，发觉生活中微小的细节对解决问题的影响。学习型环境中的实践不是简单的完成任务，而是在解决问题中不断与情景产生互动，当一个人正试图解决令他感到困顿或有趣的真实事件时，他会对其在实践中隐藏的理解进行反映与重构，而这些理解会被他融入未来的实践中，用以灵活而创新地解决新的问题。所以说，真实的情境，尤其是生活中的情境在“设计逻辑”下带有“困境驱动”的特点。具体而言，学生在困境中思考部分与整体的关系，可以通过有规律的局部变动解决困境；也可以把两种或两种以上互不相干的因素创新性地结合，借助对与混合

或合成的判断化解困境;也可以通过“领域转移”把一种实践的指导原则迁移到另一种实践中来破解困境。无论是局部的变动、不同元素的混合抑或是“领域转移”都是设计在情境中的不同形态,因此设计逻辑下的学习型环境需要情境的重塑与生活的回归。

(三)情境回归:创新能力培养的“土壤”重塑

创新能力的培养需要真实情境的支撑。创新总是在应对真实情境中的困境中产生,而创新能力也在解决困境中得到不断发展。然而受困于传统“制作逻辑”教学的影响,高职抽离情境的“教导型”教学环境扼杀了学生在真实情境中的创新萌芽。“教导型”环境失去了创新能力生长的养分,同时也束缚了创新能力的生成,因此高职院校学生创新能力的培养呼唤着教学环境的重塑。“设计逻辑”下的实践教学不仅彰显了学生的主体性,而且基于设计自身的情境属性为学生营造了“学习型”的教学环境。设计中的情境性是高职院校学生创新能力培养区别于研究型高校的主要特点,也是职业院校学生技能培养与创新能力培养的耦合点,可以促进学生在技能的形成中不断发展创新能力。融入真实生活情境的“学习型”环境如同“湿软的低地”,在那里学生会遇到各种困境与刺激,驱动着学生创新性地运用自己的技能解决问题。“困境驱动”的实质实际上就是学生对自身与环境的审视以及对自己已有技能的重构,在此过程中不断扩大与丰富自己解决问题的视角,正如休谟所言,“被意料之外的事物‘绊倒’能够让头脑扩大其参考框架”^[17],创新由此产生。创新能力的培养不同于显性知识的传授,创新总是隐匿于整体性、真实性的情境脉络之中,被抽离情境而处于“真空”状态的学生无法发现其身影,因而高职院校的实践教学只有从“制作逻辑”转为“设计逻辑”,由“教导型”环境变为“学习型”环境,让学生在真实情境中产生困顿与迷惑,产生解决问题的兴趣与冲动,才能激发“困境驱动”,驱动问题的解决,更驱动学生创新能力的发展。

四、教学方式:从线性服从到关系对话

学生的创新能力生长需要自身主体性与外部情境性的支撑,同时也需要主体与外部环境的相互联系与作用。而当下的高职实践教学恰恰忽视

了这一点,“制作逻辑”束缚下的实践教学方式迫使学生在实践学习中只能线性服从,关系对话的缺失致使线性思维充斥于当下的教学中。囿于此,学生失去了创新思维生成的可能与创新能力发展的推动力。

(一)线性思维:制作逻辑的线性服从

“制作逻辑”下的高职实践教学遵循的是“讲解—示范—操作”的线性教学方式,具体表现为教师照本宣科,学生机械模仿。教师线性服从于书本或操作说明书,按照其中的步骤“标准”地示范于学生面前,学生将教师的讲解与示范奉为圭臬,碎片化、机械化的模仿与训练,直至技能熟练。当然,“讲解—示范—操作”的教学方式本身无可厚非,也符合学生从“新手”到“专家”的初始阶段的要求。但多数高职院校将这种适用于新手阶段的线性服从的实践教学方式贯穿至学生技能形成的全过程,屏蔽掉了与教师的互动、与机器的互动以及与情境的互动,线性服从教学方式下输出的学生最终只会成为被线性思维掌控的“单向度的人”。线性思维在农业社会以及工业大生产时期的流水线上将工人的效率发挥到了极致,但在目前大变革、大发展的时代,线性思维已经失去了其存在的基础而被时代抛弃。未来社会需要的高技能人才不只是可以熟练运用技能的“人力”——因为可以被数字编码的技能最终会被机器所取代——而是需要能够灵活的发现问题与创新的解决问题的“人”。显然,在“制作逻辑”下,线性服从教学方式培养出的被线性思维控制的学生很难具备创新能力也难以胜任未来的工作。

(二)关系思维:设计逻辑的关系对话

设计具有丰富的内涵,设计中彰显着人的主体性、内隐着情境性,同时设计过程中包含更多的是“对话”。舍恩指出,设计是与情境进行反映性对话,因为设计就是把眼前的情境变为期待中的情境,设计历程就是“设计者与情境材料之间的对话”^[18]。他认为设计者可以按照对这个情境原本的看法来改造这个情境,同时这个情境也会“回话”给他,然后设计者对此“回话”进行分析再做出新的反映,舍恩将这种设计者称为“反映的实践者”。基于此,“设计逻辑”下的实践教学理应关注教学方式的变革,促进学生与情境材料之间的对

话。教学是教师教与学生学的双边活动,所以,在教与学中需关注不同的对话。具体而言,首先在“教”中,教师要与教材进行对话,深入地理解教材,将教材与现实工作相联系,在理论教学中运用场景叙事等方法将教材变成“形象的说明书”。最重要的是教师要与学生进行对话,实现教师与学生之间的双边互动。其次,在“学”中,学生要与“情境材料”进行对话。“情境材料”是一个抽象的概念,主要指在实践中遇到的人、物、事。换言之,与“情境材料”对话可以理解为学生在实践时需要与“人”进行对话,包括自己、合作伙伴与老师;与“物”进行对话,包括“自然物”与“人工物”,特别是机器;与“环境”进行对话,包括微观的整体环境与宏观的社会环境。而“反应的实践者”完成这些对话需要关系思维的支撑,因为关系与对话是一对密不可分的概念,二者相互作用。桑内特在《匠人》中阐述到,“每个优秀的匠人都会开展具体实践和思考方式之间的对话,这种对话慢慢演变成持续的习惯,而这些习惯又在解决问题发现问题之间确立起一种节奏”^[19],桑内特将实践、对话与思维联系在了一起,其解决问题与发现问题的“节奏”也充分体现了关系思维的重要性。因而“设计逻辑”指导的高职实践教学应是一种关系对话式的教学,培养学生在设计与实践中的关系思维以适应未来社会对高技能创新人才的要求。

(三)关系对话:创新能力培养的推动力转向

关系思维是创新思维的核心也是创新能力生长的重要推动力。线性服从教学方式只会加剧学生在传统社会中形成的线性思维,而关系对话式教学方式则可以释放学生的潜能,培养学生的关系思维。从内涵上看,思维本身就蕴含着关系,“所谓思维或反思,就是识别我们所尝试的事和所发生的结果之间的关系”,是“有意识地努力去发现我们所做的事情和所造成的结果之间的特定的联结”^[20]。因此,关系思维应该是思维最本真的状态。在高职院校的实践教学中,通过关系对话式的教学培养学生的关系思维可以促进学生“积极的生存”与协同合作,因为“关系思维的目的在于消除你死我活式的赤裸裸的竞争”^[21]。相对于线性思维,关系对话教学方式下的关系思维更能体现

人的主体性与主动参与性,关系思维对于学生自身与他人、自身与环境关系的审视也充分彰显了情境在其产生过程中的必要性。因而从线性服从到关系对话的教学方式转变,从线性思维到关系思维的转向整合了创新能力生成中重要的两个因素——主体性人与情境之间的关系,进一步推动了对学生创新能力的培养。因此,可以说实践教学中主体性人的回归赋予了创新能力培养的可能性,真实情境的重塑营造了培养的良好环境,创新能力在学生身上的发展如同一颗种子的生根发芽与生长,如果主体性人是种子,培养环境即为生长的土壤,那么教学方式则为水、阳光与空气等。线性服从的教学方式阻断了水、阳光与空气对创新种子的滋养,其附带的线性思维更是在种子上裹缚了一层隔膜,扼杀了创新能力的萌生。高职院校学生创新能力的培养要在“制作逻辑”到“设计逻辑”的转向中变传统线性服从的教学方式为关系对话式,让学生在这种教学方式下养成的关系思维推动创新种子的生根、破土、发芽与生长。

五、结语

第四次科技革命推进的速度令世人震惊,其对生产方式、工作世界的变革最终体现在对人的能力要求上,未来社会不仅需要具备精湛技能的人才,更需要具备创新能力的高技能人才,而以“设计”为逻辑的创新能力培养必然成为职业教育应对第四次科技革命的重要举措。因此对高职学生创新能力的培养需回归高职的教学与实践,促进二者的交融,转变传统的“制作逻辑”为“设计逻辑”,彰显学生的主体性,在真实的实践情境中培养学生的思维,指引学生在对自身设计的基础上设计美好的未来世界。

参考文献:

- [1]孙庆玲.工业4.0时代,职业教育该如何接招[EB/OL].http://edu.cyol.com/content/2017-07/10/content_16280847.htm, 2017-07-10.
- [2]匡瑛,石伟平.职业教育“双创”教育辨析:基于现实审视与理性思考[J].教育研究,2017,(2):97-103.
- [3][英]约翰·齐曼.技术创新进化论[M].孙喜杰,曾国屏,译.上海:上海科技教育出版社,2002:150.

(下转第50页)

是在不断变化的,需要根据时代发展的要求与学习者的需求来不断进行调整。可以说,“学历+技能”只是继续教育的诸多形式之一,并不是其全部,也不能代表其发展方向。

三、结语

继续教育是20世纪90年代以来的一种新的教育类型,这种教育类型依然处于动态发展过程中,其形式与内涵并不完全固化。尽管继续教育作为一种教育类型的历史并不长,但确实是一种开放性的教育模式:教育对象上的广泛性与多元化;教育内容上的学术性与职业性;课程体系上的丰富性与实用性等,这些特征充分体现了其包容性的特质。正因为如此,继续教育在实践模式、发展方向等方面应该是多元化的,而不是固定的。“学历+技能”此种模式作为继续教育一种改革形态,在一定程度上契合了时代发展的要求。但是此种模式并不是继续教育发展的唯一模式,也并非是一种最好的模式。其能否作为继续教育与其他教育类型之间的一种“衔接剂”或“粘合剂”,还需要在实践中进行检验。显然,在终身教育体系下,不管继续教育是职业教育还是成人教育,“学历+技能”只是其发展模式的一种,以提升“学力”为发展目标,才是继续教育发展的终极目标。

(上接第26页)

[4][美]J.P.吉尔福特.创造性才能:它们的性质、用途与培养[M].施良方,等译.北京:人民教育出版社,2006:35.

[5]陈向阳.走向澄明之境——技术教育的哲学视域[M].北京:高等教育出版社,2015:127.

[6][20][美]杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:213-214.

[7]Herbert Simon.The science of the artificial [M].Cambridge,Mass:MIT Press,1972:55.

[8][11]朱红文.从哲学看工业设计的问题及出路[J].哲学动态,2000,(5):20-23.

[9]陈鹏,庞学光.论职业教育的工具性僭越与人本性追求[J].江苏高教,2012,(6):147-150.

参考文献:

- [1]占侃,王之国.生源危机背景下构建终身教育体系的必由之路——高校学历继续教育内涵发展浅析[J].成人教育,2016,(7):21-24.
- [2]马启鹏.构建服务型高校继续教育体系的研究与实践——宁波大学的个案阐释[J].当代继续教育,2014,(2):9-13.
- [3]陈奕容.继续教育供给侧改革:地方高校继续教育转型发展之路[J].现代职业教育,2018,(10):126-128.
- [4]佐藤学,钟启泉.叩问“学力”[J].全球教育展望,2010,(6):3-8.
- [5]胡天佑.高校继续教育:机遇、挑战与策略[J].职业技术教育,2013,(7):61-65.
- [6]蒋玲,李枫.“学历+技能”教育考核方式的研究和探索[J].宁波广播电视台大学学报,2013,(4):108-111.
- [7] [瑞典]T.胡森,[德]T.N.波斯尔斯韦特.教育大百科全书[M].张斌贤等,译.重庆:西南师范大学出版社,2006:314-316.
- [8]乐传永.继续教育转型与发展:社会转型与高校继续教育冲突[J].教育研究,2012,(11):108-110.
- [10][17][19][美]理查德·桑内特.匠人[M].李继宏,译.上海:上海译文出版社,2015:134,259,13.
- [12][美]赫伯特·A·西蒙.人工科学[M].北京:商务印书馆,1987:138.
- [13]杭国英,平若媛,龙阳.论高职院校学生创新能力的培养[J].教育研究,2008,(10):82-86.
- [14][15][16][美]J·莱夫,E·温格.情景学习:合法的边缘性参与[M].王文静,译.上海:华东师范大学出版社,2004:44,45,16.
- [18][美]唐纳德·A·舍恩.反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考[M].夏林清,译.北京:教育科学出版社,2007:65.
- [21]李培挺.转型期管理思维变革:从线性思维到关系思维[J].商业经济与管理,2014,(7):22-30.