

文章编号:1007-2853(2022)04-0090-06

# “三个对接”要求下高职教师的课程与教学发展

张昊<sup>1</sup>,杨莹<sup>2</sup>

(1.吉林电子信息职业技术学院 人事劳资处,吉林 吉林 132021;2.吉林电子信息职业技术学院 信息技术学院,吉林 吉林 132021)

**摘要:** 高职教师是实现“三个对接”的重要载体和核心要素,其课程与教学发展是实现“三个对接”的基础保证。高职教师要做“三个对接”使命的承担者,意义的建构者和要求的践行者,要注重建构实践知识。高职院校要通过构建教师发展平台,提高高职教师课程与教学发展的广度、深度与信度,以不断增强职业教育教师发展的适应性。

**关键词:** “三个对接”;高职教师;课程与教学;发展

**中图分类号:** G 712 **文献标志码:** A **DOI:** 10.16039/j.cnki.cn22-1249.2022.04.021

2019年,国务院在《国家职业教育改革实施方案》中提出了“专业设置与产业需求对接、课程内容与职业标准对接、教学过程与生产过程对接”<sup>[1]</sup>的“三个对接”要求,这标志着我国职业教育“产教融合”“校企合作”已从理论认识阶段走向实践发展阶段。高职教师是“三个对接”的重要载体,是实现“三个对接”的核心要素,其课程与教学发展是实现“三个对接”的基础保证。目前,职业教育改革发展已走向提质培优、增值赋能的新阶段。在新的形势下,重视与助力高职教师课程与教学发展,对提高职业教育人才培养的适应性具有重要意义。

## 一、高职教师课程与教学发展是实现“三个对接”的基础保证

(一)从宏观意义说,“三个对接”是“产教融合”的具体体现,是校企协调育人的有效载体。“三个对接”置身于教育领域,植根于教育实践,是“产教融合”“落地”的关键环节和措施。高职教师作为课程与教学发展过程的承载者是实现

“三个对接”要求的重要教育资源。

(二)高职教师课程与教学发展是实现“三个对接”的内驱力。从高职教育外部影响因素来说,“三个对接”作为产业链与教育链的技术接口,随时将产业发展的需求传送到高职院校,成为实现“三个对接”的重要外部驱动力。从高职教育内部影响因素来说,高职教师作为实现“三个对接”的核心要素,其课程与教学能力的发展,成为实现“三个对接”的一个重要内部驱动力。21世纪以来,职业教育发展越来越取决于高职教师的发展。“教师即课程”理念也逐步被职业教育工作者所接受。在职业教育改革中,教师真正走进了课程,将自己的教学智慧、价值取向渗透在课程的实施过程中,使教师本身成为课程的内在要素之一<sup>[2]</sup>。在“三教”改革中,教师是教学的主体,教师有重构活页教材的权力,有根据教学环境施行不同教法的权力,将“三个对接”要求内化为其课程与教学能力与素质,是其发展的内在要求。

(三)“三个对接”与高职教师课程与教学发展互为条件。“三个对接”与教师发展在目的上具有一致性。提升高职教育质量,促进职业教育

收稿日期:2021-07-07

基金项目:2020年吉林省职业教育与成人教育教学改革研究重点课题(2020ZCZ015)

作者简介:张昊(1981-),男,吉林省吉林市人,吉林电子信息职业技术学院副教授,硕士,主要从事高等职业教室管理、发展与教育心理学方面的研究。

发展,提高高职教育人才培养的适应性是两者的共同目标。“三个对接”助推与赋能高职教师课程与教学发展,教师课程与教学发展是实现“三个对接”的基础保证。两者互为条件,相互促进,共同发展。

## 二、“三个对接”要求下高职教师课程与教学发展的思考

### (一) 高职教师在“三个对接”中的角色重构

#### 1. 做“三个对接”使命的承担者

职业教育教师作为“三个对接”的实施者,承载着“三个对接”的重要使命。教师的责任就是根据“三个对接”的要求,科学的、具体的、创造性去实践“三个对接”,通过教师的课程与教学能力发展使“三个对接”的要求真正落地,促进职业教育的发展。专业设置与产业需求对接属于第一层次,也是“产教融合”的核心内容,体现为产业发展需求与人才培养适应性的根本要求。“职教20条”指出“要健全专业随产业发展动态调整的机制,优化专业设置,倡导校企共同研究制定人才培养方案,开发教材,及时将新技术、新工艺、新规范纳入教学标准和教学内容”<sup>[1]</sup>。时任教育部副部长鲁昕认为,“职业教育所有改革只有落在专业上,才能落在课堂上,才能落在学生的综合素质和综合能力上”<sup>[3]</sup>。从学校层面,必须以新颁布的《职业教育专业目录(2021年)》为引领,梳理专业各对应的职业场景、职业岗位和职业标准<sup>[4]</sup>。教师应根据以上要求努力做到加强自身的职业修养,提高数字化的动手能力以及数字化教育能力,同时应该突破知识在学校与产业间产生的壁垒,成为一个“产教融合”的跨界人才。在实践中,要求教师能“及时将新技术、新工艺、新规范纳入教学标准和教学内容”,使专业群建设更加适应产业的发展。课程内容与职业标准对接属于第二层次,是专业教育的关键环节。体现国家对职业院校在培养人才中“教什么”的基本要求。课程开发是专业群建设的关键,也是专业群建设的前提和基础。以“群”建设为特征的专业建设和以“链”联动为逻辑起点的专业建设,为教师在职业教育课程开发提供发展机遇。教学过程与生产过

程对接属于第三层次,是课程实施的有效途径,体现职业教育在人才培养中“如何教”的具体要求。这一层次尤为重要,其实践教学、跨界教学及情境教学为职业教育人才培养中“如何教”提出新课题,教师的责任就是在上述的要求下实现课程的创生与开发,通过有效的课内外教学组织完成教学工作任务,为职业教育人才培养做出自己的贡献。

#### 2. 做“三个对接”意义的建构者

“三个对接”意义的建构,是新时代高职教师主动作为的重要前提。教师在“三个对接”实践中的意义建构体现在以下三点:第一,“三个对接”价值意义的建构。“三个对接”形为三个技术性的操作内容,实为提升职业教育办学质量的关键与节点。与其说是对接内容,不如说是推进校企合作不断深入的破局之法。这一个关键的节点,直接关系到人才培养的成败,是校企合作能否持续高质量发展的关键。第二,“三个对接”是对校企育人模式的创新。“产教融合”是变“学校主导和企业参与”为“校企双主体”育人,“三个对接”作为有效对接的技术接口,可使产教真正融合、有效融合,其可依据不同地域、不同产业的个体需求构建共性基础上具有个性特征的校企双主体育人模式。第三,“三个对接”有利于教师自主发展。一是有利于教师在“三个对接”实践中知识的建构。教师的实践性知识建构具有情境性,它基于校企合作的实践,穿梭于工学结合的情境之中,通过实践得到发展。二是有利于教师在“三个对接”实践中教学智慧的建构。钟启泉认为“真正意义上的教师专业发展不是基于行为主义基础上的教师能力本位的发展,而是基于认知情境的‘实践智慧’的发展。”<sup>[5]</sup>实践证明教师的教育教学智慧是其职业发展的重要标志,也是教师实践能力的基本要求。三是有利于教师在“三个对接”实践中教育哲学的建构。教育哲学是教师所秉持的理念、态度,它提供澄清和鉴别自己行为是否合乎教育价值的标准和逻辑,同时又对教师的教育活动、教育决策、教育观念起着引领作用。

#### 3. 做“三个对接”要求的践行者

从某种意义上说,职业教育是基于实践的教育。

为此,教师在“三个对接”中,也必定是“基于实践、为了实践、在实践中”。目前,高职教育中有相当一部分教师教育实践能力较弱,缺少理论知识与实践知识、专业技术知识与岗位实践知识的结合。这种状态不解决,高职教育人才培养的适应性将是一句空话。问题所在,从教师发展的要求上说,一是政策导向确立出现问题,没有把培养“双师型”教师作为学校工作的重中之重;二是缺少教师实践教学环节的制度安排,没有根据教师所从事的专业和岗位特点,有计划地选送教师到对接产业去进行教育实践,使教师的顶岗工作与实践锻炼流于形式。在这种封闭隔绝的教育中,教师对产业技术发展的新动态、企业升级转型发展的新业态一无所知,致使职业教育人才培养只能是在学校的课堂内“闭门造车”,既迷失教师的发展方向,又失去教学的有效性。从教师自主发展意义上说,要做“三个对接”的践行者,就必须在“三个对接”中首先发展自己。教师在教育实践中要做到“两个围绕”:一是围绕“课程内容与职业标准对接”做好教师课程开发的践行者。在践行中要实现从课程开发的一般参与者向课程开发的意义建构者跨越,从单体课程开发向模块化课程开发跨越,从以职业院校课程为本的开发向产教视界融合的课程开发跨越。二是围绕“教学过程与生产过程对接”做好教师教学的践行者。在践行中要实现“三个转变”,即从传统教师的工具理性角色转变为现代教师的解放理性角色,从教师教学的被动适应转变为主动适应,从固定模式化的教学方式转变为个性化、情景化的教学方式。“三个对接”具有实践性特征,为教师的自主发展提供广阔的空间和实践验证的场所,特别是教师顶岗工作和实践锻炼这一环节,对培养教师的“双师双能”具有十分重要的意义。

## (二) 高职教师在“三个对接”中实践知识的建构

职业教育的实践性特征最基本的体现是职业教育人才培养的实践性。在新形势下,教师要完成这一使命,关键的一点是教师在“三个对接”实践中如何建构实践性知识,这是完成高职人才培养使命的前提条件。教师在“三个对接”中实践性知识的建构过程是教师自主发展的过程,也是通过自我超越使自己的存在获得新的意义的过

程。姜美玲对教师的实践性知识的重要意义这样阐述,“要真正促进教师发展,就必须对教师知识的构成形成新的认识,而其中最为核心的要素就是确立‘实践科学’的转向,即重视教育实践在教师自主专业发展中的特殊地位与作用,特别是要关注教师在教育实践中实践性知识的形成与发展。”<sup>[6]</sup>

### 1. 教师在“三个对接”中实践性知识建构的三个前提

一是“产教”真融合。“产教”真融合是宏观层次的要求,属于理念范畴。目前的产教融合中,尚有个别的产教虚假融合、形式融合,严重制约职业教育的深化与发展。二是“校企”真合作。“校企”真合作是中观层次的要求,属于制度层面。目前一些“校企”迫于上级的压力,在既没有经过深思熟虑,也没有经过调查研究的情况下盲目合作,虚假合作。三是“三个层次”真对接。面对“三个对接”的要求,一些校企没有深入研究“三个对接”实践的内在要求与逻辑关系,追求表面形式,使“三个对接”要求难以落实。这三个层面的虚假使“产教融合”“校企合作”和“三个对接”在实践中难以实现。在如上种种虚假融合、合作、对接情况下,教师发展要追求解决“真问题”是不可能的。

### 2. 基于“三个对接”的要求,教师在实践知识建构中要着眼“一个关键”“两个层面”和“N个点位”

一是着眼“一个关键”,即“1+X证书制度”。“职业教育是一种不同于普通教育的教育类型,需要有与之相适应的制度安排,以体现职业教育所具有的教育需求与产业需求相结合、学校育人与企业育人相协同、个性化发展与职业化发展相统一的‘跨界性’特征。这一‘跨界性’特征决定了职业教育需要将体现人的个性化、社会化水平的学历证书与体现产业、企业与职业岗位综合能力水平程度的若干种职业技能等级证书相互衔接和融通。大家所关注的这一‘1+X证书制度’,正是现代职业教育制度框架关于人才培养模式、评价模式的一种制度设计。”<sup>[7]</sup>“1+X证书制度”作为现代职业教育制度框架下人才培养模式与评价模式其意义重大,是人才培养的重要措

施。教师要在深入理解其意义的基础上,将其作为自身实践性知识的增长点与生发点。“1+X证书制度”贯穿高职学生培养的整个环节,体现“校企”的实质性对接。教师在高职学生培养的整个环节中,可以在以任务为中心的课程设计、活页教材的开发、选择适宜的教法上实现意义的建构与实践性知识的生成。

二是着眼“两个层面”,即课程与教学层面<sup>[8]</sup>。“三个对接”中有关课程的要求是以“课程内容与职业标准对接”的文字来表述的。它表明,在高职教育课程开发中,要充分考虑到从产业人才的需要出发,将职业标准融入课程中去。在其中,高职教师要主动参与,要思考课程的人才培养适应性,从课程的忠实执行者走向课程意义的反思构建者。“教师是课程发展的关键,任何课程改革和发展都不能忽视教师所能贡献的智慧、判断和经验,那种把教师只是作为别人思想的被动实践者的自上而下式的课程发展策略和模式是注定要失败的,教师要在课程改革和发展中发挥更积极主动的作用,课程发展必须置身于教师的掌握、参与和创造之中。”<sup>[9]</sup>在课程内容开发中,教师要从建构的视角提出自己对课程开发的独特见解和建议,在对课程内容开发中的认识与看法、反思与认知,成为教师实践性知识建构的重要基础。这种认识与看法、反思与认知,在一定程度上避免课程开发的片面性与主观性。正如有学者认为,“教师对课程的独特看法可能是对传统的公共课程理论的批判,也可能是对一些先进的公共课程理论的个人化理解、个人化的转化和建构”<sup>[9]</sup>。“三个对接”中有关教学的要求是以“教学过程与生产过程对接”的文字表述的。它表明,教师必须严格按照企业生产过程中的技术要求、技术标准来组织教学的,这一环节对教师自主发展也非常重要。教师面对不同的学生,必须根据职业技能培养的具体要求采取创造性的教学,从“定型化的教学”走向“情境化的教学”,从文本课程意义的固化坚守者转变为文本课程意义的建构者。要鼓励教师打破传统中对课程设计的盲目遵从,支持教师破除把课程设计视为课程意义“立法者”的心理惯性。教学不是拘泥于固定步骤的日常操作,而是教师运用实践智慧赋予每一

情境的教育意义的临场创造,在预设的文本中寻求新的理解。

三是着眼“N个点位”。在职业教育双育人过程中,围绕“三个对接”的要求,有诸多的具体实践形式来承载着“校企合作”的任务要求,如结合实训实践教学研究、“三个对接”中相关问题的研究、模块化和项目化课程实践研究、教学方法研究及情境化教学研究等,这些点连起来就构成“产教融合”“校企合作”的大文章,教师在这些点上,可就一些具体的问题进行研究与反思,以实现对相关意义问题的追寻与价值的澄清,进而实现自我发展的历史性超越。

### (三)“三个对接”要求下高职教师的“两个走向”

1.走向教师的主动参与。课程参与主要是指教师通过重构课程、参与课程开发研制等活动,从而表达课程权力的一种意识与行为。如在二元制等国外课程模式引进的本土化过程中,高职教师如何结合本土实践提出恰切的建议;在工作过程系统化的课程探索中、在实践导向项目课程模式的开发中,在“平台+模块”课程体系构建中,高职教师如何发力,如何体现创生能力,如何贡献自己的教学智慧,这对教师的课程与教学发展尤为关键。实践证明,建构与新课程相适应的教师课程能力体系,让教师走进课程、主动参与课程对教师发展具有重要意义。

2.走向教师“自己怎么行”。“听人怎么说”是教师对客观知识的学习与接纳过程,“自己怎么行”是教师对客观知识内化后,经过主观判断后的自觉行为。从“‘听人怎么说’走向‘自己怎么行’”是高职教师在课程与教学发展中走向成熟的标志,从实践课程与有效教学的特征与意义上理解,教师在课程与教学中的具体角色体现为“自己怎么行”的独立品格<sup>[10]</sup>,进而成为课程与教学的参与者与建构者。教师在“自己怎么行”的把握上,目标是明确的,思维是成熟的,是教师从自在走向自觉的过程,是教师从被动发展到自我发展、自主发展的具体体现。在高职教育教学中,遵循课程与教学的基本规范体现为教师的“循规”,而教师教学智慧的自我建构体现教师的“自为”。如如何设计符合现代教育教学理念的实践课堂教学实施方案,如何实现深度教学互

动、追求课堂教学的实效性,如何在教学难点中提出解决方法与策略分析等,这些知识建构没有现成的理论、模式与方法所遵循,特别是在高职教育跨界性、实践性、情境性特征的当下,能驾驭情境的只有教师自己,教师自己是走向“自己怎么行”的“主宰者”。

### 三、搭建发展平台,助力与保障高职教师课程与教学发展

#### (一) 以新理念提升高职教师课程与教学发展

第一,树立教师是职业教育发展第一资源的理念。高职院校要牢固树立教师资源是高职教育发展第一资源的理念,把高职教师课程与教学发展工作作为提高高职教育质量、促进职业教育发展的第一资源来认识,这对提升高职教师课程与教学能力至关重要。第二,树立制度规约与心理契约相统一的教师发展管理理念。在高职教师发展中,充分了解教师的愿望是什么,这是衡量教师和组织之间承诺契合程度的重要变量。第三,树立教师培训与教师自主发展相统一的理念。新时期,要切实提升教师的课程与教学能力,就必须将单纯的教师培训转到教师培训与教师自主发展有机结合上来,这对激发教师的主观能动性具有重要意义。第四,树立教师专业发展与职业道德发展相统一的理念。在职业教育实践性、课程模式多元性、学生培养职业性与职业教育跨界性的情况下,教师如何走出课堂面向实践上好课,不仅取决于教师的课程与教学发展能力,而且也取决于教师本身职业道德修养、职业道德理想与信念、以及教师对学生的爱与责任。为此,必须在专业教学实践中涵养与升华高职教师的职业道德。

#### (二) 构建教师发展平台,为高职教师课程与教学发展提供制度保障

第一,构建纵横交织的教师课程与教学发展战略,全方位、多角度提升教师发展的广度。一是构建纵向的教师课程与教学发展制度,采取分层分类方式培养高职教师。通过“专业主任说专业、课程组长说课程、骨干教师说教学、专业团队说项目”的“四说”横向发展制度提升教师课程与教学能力。二是对青年教师、新入职教师以及部

分中年教师制定纵向的教师职业生涯规划,同时建立“外审、互听”的听评课制度,构建“督、查、改”持续改进机制,通过分层、分类、分段培养,使全体教师在课程与教学能力上都能得到稳步的提高。

第二,重构教师教学发展中心职能,提升教师课程与教学发展的深度。遵循行政权力与学术权力相统一、教师培训与自主发展相统一、教学发展与“全人发展”相统一的原则,重构教师教学发展中心功能,解决新时期,高职教师对“双师双能”的要求不适应,对教师跨界实践教学不适应,对高职课程模式多元化不适应的专业提升问题。通过重构功能,提升高职教师课程与教学能力,使高职教师实现真正意义上的发展。

第三,以评促进教师发展,提升教师课程与教学水平的信度。由于受“重操作轻知识,重技能轻理论”等实用主义的影响,一些高职院校不太重视课堂教学评价改革。开展评价工作时,经常陷入形式主义或结果主义,评价结果缺少信度,达不到以评促教的效果。根据中共中央国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》明确提出“坚持科学有效,改进结果评价,强化过程评价,探索增值评价,健全综合评价”的要求,为提升课堂教学质量,让课堂“活”起来。对高职教师评价从教学结果评价转向突出质量,过程评价从简单反馈转向多重落实,增值评价从普遍性转向个性化,综合评价从单一性转向多元化,使高职教师教学评价更有效度与可信度。

#### 参考文献:

- [1] 国务院.国务院《国家职业教育改革实施方案》(国发〔2019〕4号)[EB/OL].(2019-01-24)[2021-04-15].[http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-02/13/content\\_5365341.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-02/13/content_5365341.htm).
- [2] 田保华.教师是课程[J]课程教材教学研究(小教研究),2013,(Z3):48.
- [3] 布局“十四五”推进专业升级——《职业教育专业目录(2021年)》解读[N].中国教育报,2021-03-23.
- [4] 教育部.教育部职业教育与成人教育司负责人就《职业教育专业目录(2021年)》答记者问[EB/OL].(2021-03-22)[2021-04-15]<http://www.ce.cn/>

- xwzx/gnsz/gdxw/202103/22/t20210322\_36399555.shtm
- [5] 钟启泉.“教师专业化”的误区及其批判[J].教育发展研究,2003(4):119-123.
- [6] 姜美玲.教师实践性知识研究[M].上海:华东师范大学出版社,2008:22.
- [7] 唐以志.“1+X 证书制度”:一种关于人才培养、评价模式的制度设计[N].光明日报,2019-08-13(15).
- [8] 张昊,杨莹.高职教师发展与管理研究[M].长春:吉林文史出版社,2020(12):320-322.
- [9] 李小红.教师与课程:创生的视角[M].桂林:广西师范大学出版社,2009:95,99.
- [10] 任飞燕,张德良.简论大学教师在校本课程与教学实践中的自我建构[J].中国成人教育,2014(3):102.

## Higher Vocational Teachers' Curriculum and Teaching Development under the Requirements of “Three Docking”

ZHANG Hao<sup>1</sup>, YANG Ying<sup>2</sup>

(1. Personnel and Labor Department, Jilin Technology College of Electronic Information, Jilin City 132021, China; 2. Academy of Information Technology, Jilin Technology College of Electronic Information, Jilin City, 132021, China)

**Abstract:** Higher vocational teachers are the important carrier and core elements to realize the “three docking”, and their curriculum and teaching development is the basic guarantee to realize the “three docking”. Higher vocational teachers should be the undertakers of the mission, the constructors of the meaning, and the practitioner of requirements of the “three docking”, and should pay attention to constructing practical knowledge. Higher vocational college should set up a teacher development platform to improve, the breadth, depth and reliability of higher vocational teachers' curriculum and teaching development, so as to continuously enhance the adaptability of vocational education teachers' development.

**Key words:** “three docking”; higher vocational teacher; curriculum and teaching; development