**高职教育动态**

（2024年第2期）

陕西铁路工程职业技术学院

职业教育与产业发展研究院 2024年4月30日

目 录

# 教育家精神引领职教师资队伍建设

# 以科教兴国战略助推新质生产力发展

# 以更有效的职普融通增强职教吸引力

# 新质生产力背景下的职业院校转型升级

# 以新质生产力引导职业教育创新发展

# 找准家政行业产教融合 赋能提升的着力点

# 为新质生产力发展策源蓄力

# 该如何看待高职课程的“专”与“非专”

**教育家精神引领职教师资队伍建设**

教师是立教之本、兴教之源。职教师资队伍是支撑现代职业教育高质量发展的主体力量，如何推动职教师资队伍建设，是一个至关重要的问题。2023年，在第三十九个教师节到来之际，习近平总书记致信全国优秀教师代表，希望全国广大教师以教育家为榜样，大力弘扬教育家精神。教育家精神成为引领职教师资队伍建设的思想法宝，为职教师资队伍建设的目标定位和实践路向精准导航。

教育家精神引领下的师资队伍建设目标定位

职教师资队伍建设既存在个体层面的建设问题，也存在群体层面的建设问题。在目标定位上，也就存在职教师资的个体目标定位和群体目标定位。

教育家精神引领下的职教师资个体目标定位，即一名职教教师应当成为一个什么样的人。理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求，作为中国特有的教育家精神，实际上诠释了一名教师在处理自己与社会、与学生、与自我的关系中所形成的面对国家社会、教育对象和内心修炼的三维整体协调关系。

作为一名职教教师应具备的整体性素养可表现为：在服务技能型社会建设和技能强国建设中，牢固树立技能报国、技术立国、工匠精神、匠心追梦的理想信念和道德情操；在教育教学过程中，能够践行知识教授与价值引领、技能训练与精神涵养、终身学习与创新实践的育人智慧和躬耕态度；在教育人生的自我塑造过程中，形成充满职教情怀、献身职教志不移的仁爱之心和弘道追求。

教育家精神引领下的职教师资群体目标定位，即打造一支什么样的职教师资队伍。职业教育的跨界性和职业教育人才培养的复杂性，决定着职教师资队伍是一支背景多元、来源多样、优势互补、整合协同的充满大爱的创新团队。

从背景来看，在产教融合引领下，职教师资在教育场域与产业场域、课堂场域与工作场域、精神场域与技术场域等多个复合背景中践行着“勤学笃行、求是创新”的躬耕态度；从来源来看，职业技术师范院校、普通工科类高校、普通师范院校、企业高技能人才等多渠道构成了职教师资多样来源的格局，他们均秉持着“心有大我、至诚报国”的理想信念服务于技术技能人才培养；从结构来看，职教师资队伍中既有专职力量，也有兼职力量，既有理论教师，也有实训教师，专兼结合、理实协同，不同的力量优势互补协同整合，充分发挥“启智润心、因材施教”的育人智慧；从功能来看，职教师资“胸怀天下、以文化人”的弘道追求，用爱擎灯，以技筑梦，以技立身，匠心育人，为国家培养大批技术技能人才。

教育家精神引领下的师资队伍建设实践路向

在教育家精神引领下，推动职教师资队伍建设是一个系统工程，既需要上位的精神力量渲染滋养，也需要具体的教育成果宣传激励；既需要丰富的理论体系指引方向，也需要有效的行动策略护航。

一是筑牢职教教师的精神支柱。

习近平总书记强调的教育家精神具有普遍指导意义。职教教师遵从理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心、弘道追求六个维度构成的教育家精神，可以从传统和现代两个维度筑牢职教教师的精神支柱。职教教师可以从中华优秀传统文化中追寻精神，比如对于工匠鼻祖鲁班，职教教师要学习鲁班创新创造、精益求精、专心专注、执着坚守的工匠精神，还要学习鲁班带徒弟的精神，鲁班特别重视言传身教，在师徒共同生活、学习、钻研技术的过程中，不仅教授徒弟技术，同时以自己的职业道德、职业精神潜移默化地影响徒弟，使徒弟在劳动实践中不断磨炼心智，感受、体验、实践、摸索其技艺，养成精雕细琢、严谨专注的工作态度，最终转化为内在的职业素养。职教师资培养机构要将中华优秀传统文化，特别是技术技能文化融入培养课程之中，实现文化塑师。人工智能时代的到来，以及现代技术的不断涌现，激励和滋养着职教教师的探索精神和勤学笃行、求是创新精神。

二是丰富职教教师的理论体系。

理论是实践行动的指南。职教师资与普通教育领域师资相比，有着突出的差异性，拥有自身的成长规律和特点。因此，职教师资队伍建设需要一套体现职业教育类型特点的理论体系——发展职教教师教育学，探索职教教师特点及素质结构，创生职教教师专业发展理论，研制职教教师教学能力标准体系。这些都需要加强职教教师领域的学术研究，回答好职教教师特有的“启智润心、因材施教”育人智慧到底是什么的问题。

三是加固职教教师的行动能力。

精神蕴含在行动之中，教育家精神引领下的职教教师行动能力发展至关重要，“言为士则、行为世范”规约着职教教师的行动能力具有不一般的要求。具体而言，需要加固职教教师的综合育人能力、教学改革能力、自主发展能力和社会服务能力。综合育人能力方面，树立学生全面发展的理念，了解学生身心发展规律，充分发挥班级、课堂、教材、活动等方面的载体和渠道培养学生的全面和谐个性发展。教学改革能力方面，以教育家精神引领，立足教学，勤学笃行、求是创新，深入探索如何改进教学。自主发展能力方面，确立终身学习理念，养成自主学习习惯，紧跟时代和技术发展的新步伐，不断追求卓越。社会服务能力方面，将“胸怀天下、以文化人的弘道追求”之精神落实在自己的行动之中，服务于技能型社会建设，服务于企业技术的改进。

四是宣传职教教师的教育成果。

教育家精神应存在于教育行为和教育事实里，而不能只停留在教育概念与教育口号里。精神引领作用的发挥离不开环境、制度和文化等方面的支持。对承载教育家精神的教育成果、故事、案例、人物等进行宣传，实际上是一种精神传播，有利于感化同行教师，可以增强职教师资队伍建设的软实力。因此，需要从以下几个方面做好宣传。一是搭建展示职教教师优秀教育业绩成果的平台，对职教教师所取得的业绩成果进行宣传。二是设立专门的职教教师荣誉制度，在原有全国教书育人楷模、全国高校黄大年式教师团队、国家级教学名师等基础上，可进一步增设职业教育教师专属的国家级荣誉制度，比如“国家工匠之师”评选制度。三是营造教育家型职教教师不断涌现的社会文化环境，比如在每年的全国职业教育活动周期间，设置区域层面、学校层面职教教师队伍成就展，设置个体层面的教育家型职教教师典型楷模宣传专栏。（作者：赵文平系天津职业技术师范大学职业教育教师研究院院长、教授，天津市中国特色社会主义理论体系研究中心特约研究员 来源: 《中国教育报》2024年4月2日05版）

**以科教兴国战略助推新质生产力发展**

习近平总书记在参加十四届全国人大二次会议江苏代表团审议时强调，要牢牢把握高质量发展这个首要任务，因地制宜发展新质生产力。党的二十大报告指出，教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑。必须坚持科技是第一生产力、人才是第一资源、创新是第一动力，深入实施科教兴国战略、人才强国战略、创新驱动发展战略，开辟发展新领域新赛道，不断塑造发展新动能新优势。进入新时代，我们要以科教兴国战略助推新质生产力发展，扎实推进高质量发展。

从生产力发展进程看科教兴国战略

回顾人类社会生产力发展的历史可以发现：18世纪中叶之前，生产力的技术基础更多是经验，人类处于手工作业阶段，工厂或生产线是劳动力再生产的学校，生产力发展对科技与教育的依赖性尚不明显。18世纪中叶至20世纪中叶，生产力的技术基础是机器，自然资源、资金和科技成为社会生产的驱动源，科技含量明显增大。20世纪中叶之后，计算机与互联网创生并逐渐渗透到社会生产与生活中，科技对生产力的作用愈加凸显。当前，社会生产力发展正进入科技创新起主导作用的新阶段，人类社会逐渐摆脱了传统的经济增长方式和生产力发展路径，生产力发展的高科技、高效能、高质量特征日益鲜明，符合新发展理念的新质生产力正在蓬勃发展。习近平总书记指出，新质生产力“由技术革命性突破、生产要素创新性配置、产业深度转型升级而催生，以劳动者、劳动资料、劳动对象及其优化组合的跃升为基本内涵，以全要素生产率大幅提升为核心标志，特点是创新，关键在质优，本质是先进生产力”。

作为当代社会生产力发展新方向，新质生产力自产生之时，其发展速度就远超原有生产力，在极大提高劳动生产率的同时，催生了新的社会需求，提升了当代社会的总体供给能力。新质生产力以新兴产业组织为载体，在构成要素、内部组合、整体功能上表现出全新的内涵和特征，需要全社会高素质人才、创新型科技、先进型设备等资源不断投入并深度参与。正是因为知识经济时代来临，社会生产力的形态发生重大演变，时代对教育、科技、创新等要素有了更高要求，科技、教育兴国强国的巨大潜力才更加凸显，科教兴国战略的重大意义也更值得重视。

从生产力要素看科教兴国战略

生产力经济学认为，现代生产力系统主要涵括四个层面基本要素：第一，载荷型或实体型生产力要素，即劳动者、劳动对象和劳动资料。这是生产力系统中最基本的要素，是其他因素存在和发挥作用的物质承担者；第二，渗透型或附着型生产力要素，主要指现代科技，不以实体方式存在，必须附着于或渗透进实体型要素；第三，媒介型生产力要素，即科技的传递必须附着于某种媒介，主要是指现代教育；第四，运筹型生产力要素，主要是指现代管理。换句话说，现代社会环境和条件下，科技、教育实质上已经成为非常重要的生产力构成要素。

由于信息技术的普及，当代社会迅速迈入信息社会，知识经济成为最新的经济形态。在信息社会和知识经济时代，科学技术是第一生产力，科技知识进入教育体系得以传承与创新，而教育体系中的知识交融和传授又可激发受教育者进行新一轮的科技知识生产，形成良性循环。党的二十大报告将“教育、科技、人才”一体统筹、专章论述，从政策层面表达了对三者内在逻辑关系的深刻认识：科技是当今经济社会发展与国家现代化建设的重要驱动力，人才是科技发展与创新活动的核心要素与主体，而人才的培育离不开教育，因此，教育成为现代化建设的重要基础。对于当今中国而言，教育、科技、人才是全面建设社会主义现代化国家的基础性、战略性支撑。由此，科教兴国作为国家战略的科学性得以凸显。

发展新质生产力需要不断强化人才支撑

随着信息社会和知识经济的纵深发展，科技生产力快速发展变迁。当前，中华民族伟大复兴进入关键时期，世界迎来百年未有之大变局，这为科教兴国战略的实施带来前所未有的机遇和挑战，同时也呼唤着宏大且独特的实践创新。改革开放以来，尤其是党的十八大以来，我国科技实力得到了质的提升，科技创新取得新的历史性成就，其根本原因就在于党的坚强领导，在于中国特色社会主义制度的优越性，在于科技体制改革的不断深入和完善，真正体现了“科技是第一生产力、人才是第一资源、创新是第一动力”，突出彰显了人才在先进生产力中的主体地位。这成为深入推进科教兴国战略的重要前提。

基于此，当前尤其需要做好以下两方面工作：首先，通过深化改革进一步破除阻碍科技创新能力提高的体制机制障碍，充分激发各类主体积极参与科技创新的热情；其次，通过扩大开放促使我国与其他国家的科技联系更加紧密，使全球科技资源具有更强的开放性、更快的流动性。质言之，就是要充分提升国家治理体系和治理能力的现代化水平，改善科技创新环境，努力创建创新型国家，探索极具中国特色的理论和实践创新路径。

科教兴国战略的深入实施，为新质生产力的发展提供了坚实土壤。加快发展新质生产力，对持续推进科教兴国战略提出了新的要求。具体包括：首先，助力形成符合新质生产力的新型生产关系。马克思主义认为，生产力决定生产关系，生产关系反作用于生产力，生产力和生产关系的矛盾、经济基础和上层建筑的矛盾是一切社会的基本矛盾。因此，生产关系必须与生产力发展要求相适应。为满足新质生产力发展需求，生产关系要更加强调协作、共享、灵活、包容等要素。从科教兴国战略视角看，就要更加重视科技、教育、人才的支撑作用，深入推动产业、科技、教育的联通融合，这要求我们根据科技发展新趋势，优化高等学校学科设置、人才培养模式，为发展新质生产力、推动高质量发展培养急需人才，努力做到教育体系、科技力量、人才培养、产业结构与国家战略之间的有机联动，推动具有国家战略意义的重大科研攻关项目的立项与实施，不断完善以新质生产力为核心的新兴产业布局。其次，进一步推动制度创新，加快形成符合新质生产力发展要求的制度体系。要聚焦创新，加快形成一套符合创新特征、创新规律的新型制度体系，这要求我们进一步畅通教育、科技、人才之间的良性循环，构建三位一体的政策体系，特别是完善人才培养、引进、使用、合理流动的相关机制。要深入推进高等教育综合改革，特别是教育评价体系改革，打通束缚新质生产力发展的堵点卡点，鼓励科研投入，保护知识产权，优化科研成果转化机制，建立健全创新激励机制，全面营造鼓励创新、宽容失败的良好氛围，充分体现知识、技术、人才在发展新质生产力中的重要价值。再次，构建新型国际合作关系。扩大高水平对外开放，以高校和科研院所为重要依托，加强科技和教育的国际合作。

总之，实施科教兴国战略、强化现代化建设人才支撑，是推动新质生产力发展的关键着力点和强劲推动力，深入推进教育、科技、人才三位一体、统筹发展，必然为中国式现代化进程和中华民族伟大复兴描绘出一幅生动恢宏的改革实践图景。（作者：张学文、刘益东，分别系北京市习近平新时代中国特色社会主义思想研究中心特约研究员、新华文摘杂志社编审；国家教育行政学院高校管理教研部副研究员 来源: 《光明日报》2024年04月09日 15版）

**以更有效的职普融通增强职教吸引力**

近日，浙江省委办公厅、省政府办公厅印发《关于加快构建现代职业教育体系的实施意见》，将推进职普有效融通列为一项主要任务，提出了在大中小学全面融入职业教育内容，举办一批突出技能培养的特色综合高中，以及允许符合入学条件的职普学生进行学籍互转等一系列举措。这些措施的推出对于提高社会大众对职业教育的认知度、认可度和认同度，增强职业教育的影响力、供给力和吸引力，都将大有裨益。

职业教育与普通教育是同等重要的两种不同教育类型。一方面，二者在遵循共同的教育基本规律的同时，又有着不同的教学规律和内容，承担着不同的育人目标和任务，不能混为一谈或顾此失彼。另一方面，对于学生的全面发展而言，不管是其未来要成为技能型人才还是学术型人才，都至少要对这两方面的教育内容有所接触和了解，为职业探索和生涯规划奠定基础。所谓职普融通，就是要使职业教育和普通教育能够实现教育资源融合共享、育人通道相互通达，为学生在成长过程中的多元选择、多次选择和多样化成才提供机会。

在实践中，由于“重普轻职”的传统观念和“普强职弱”的教育现实，普通教育内容融入职业教育或是同级的普通教育学生转入职业教育都不成问题。而如何有效地把职业教育的内容融入普通教育，以及畅通职业教育学生转向普通教育的通道，是当前职普融通的难点。浙江省为此推出的举措实际上可以分为三个层次，目标、价值和意义各不相同，实施过程中也有不同的侧重点。

“普教+”是第一个层次的融通方式，即在普通教育的既有体系中适当加入或加强职业教育有关内容。比如，浙江要求“中小学结合劳动教育、技术课程，建设一批省级职业体验基地，广泛开展职业启蒙、职业认知、职业体验活动；在普通本科院校加强实验实习实训实践教学，将职业体验和生涯规划贯穿学习全过程”，这些都属于“普教+”层次的职普融通。这种融通方式改革难度最小，但落实到位不易。如果能够做深做实，价值意义和影响面都将是最大的。说其改革难度小，是因为这种方式不改变既有的办学体系，只是在中小学原有的课程中充实与职业有关的活动内容，在普通本科中加强实践教学内容。说其落实到位不易，是因为这些内容会由于不是“主科”或考试不考而得不到足够的重视。现实中，与此相关的文件已有印发，但实施过程中流于形式的情况仍较为常见。因此，如何使“普教+”真正做深做实是这项政策的关键也是难点。这对于改变轻视职教、忽视劳动的不当观念，提高学生乃至家长对职业教育的认可度，帮助学生做好生涯规划等，都具有重要的意义和价值。同时，这也能为落实后面两个层次的职普融通举措提供必不可少的铺垫和基础。

“校内融”是第二个层次的融通方式，即在一所不同于普通高中或中职学校的新型学校内部，构建新的以职普融通为特征的课程体系。比如，浙江提出“探索举办一批突出技能培养的特色综合高中，实施职普融通教育”，就是这种融通方式。这种方式培养的学生既具有扎实的文化知识功底又有一定的技能特长；既可以升入普通高校在学术方向上继续深造，也可以根据自己的兴趣和潜能选择升入高等职业学校，并在技能方向上继续发展。其最明显的优势在于让学生在高中期间就有了比较系统的文化知识学习和技术技能训练，对自己的兴趣特长和潜能优势有更深的了解。这样高考报志愿就不容易盲目选择，为以后的升学和就业打下基础。当然，举办综合高中对于经费投入、课程、师资、设施设备等条件都有很高的要求，同时还要有保障升学、就业渠道的配套政策，办学前景光明，但办好的难度不小。

“校际转”是第三个层次的融通方式，即允许学生在职业学校和普通学校之间学籍互转，畅通学生多次选择的通道。比如，浙江提出建立健全职普学分互认学籍互转机制，允许符合入学条件的职普学生进行学籍互转。长期以来，职业教育的吸引力不强、家长职普分流焦虑严重的主要原因就在于，职普之间的立交桥不够完善，学生一旦选择了职业教育就很难再有进入普通教育的机会。虽然近年来各地陆续推出了春季高考、专升本等政策，能够为职教学生升入普通高校提供机会。但其总体比例不高，而学生在高中阶段学籍互转的机会就更少了。加之学生一旦被贴上了“职教生”的标签以后，即使后续升学进入了普通教育，也可能在求职过程中受到显性或隐性歧视。这导致很多家长对孩子踏入职业教育门槛顾虑重重。如果能够建立职普学分互认学籍互转机制，对于打破“标签效应”，并且为先天禀赋不同的学生提供方向纠偏和多次选择的机会，将有利于避免“一考定终身”导致的过重学业负担和应试教育痼疾。但需要注意的是，学籍校际互转将对学籍管理、生源预测、学校布局、学位供给等工作提出更高的挑战，必须充分论证、科学规划、系统设计才能达到政策初衷和理想的效果。未来，为打造社会大众广泛认可的职教新格局，还需在这方面加强试点探索并不断总结经验，以形成能够在更大范围推广应用的举措。（作者：王新波，系中国教育科学研究院职业教育与继续教育研究所所长 来源: 《中国教育报》2024年4月12日02版）

**新质生产力背景下的职业院校转型升级**

新质生产力日新月异的发展态势加速了职业院校转型升级的进程，不仅倒逼职业院校的办学模式真正体现“类型教育”特质，而且还促使职业院校增强提升服务产业能力的紧迫意识，不断提升服务产业的适应性。

确立职教改革新理念，创新内涵发展新模式。践行新发展理念，将提高职业教育质量作为促进新质生产力发展的“一枚棋子”，在激活“区域经济、产业发展和幸福人生”的整盘棋局上发挥作用。职业院校应根据新质生产力发展新要求，推动办学体系与运行机制“全要素”创新。第一，厘清数字社会环境下“学校新质生产力”的“新三要素”内涵，审视教职员工能力素养与结构组成、教学工具使用与资源配置、培养对象状况与技能需求等方面的新变化，谋划以数字技能为导向推动办学模式变革的顶层设计。第二，进一步完善学校治理体系，不断优化“学校新型生产关系”，在协同办学上发挥教职员工、兼职教师、学生校友等利益相关方的作用，在教学手段升级、教学资源整合上体现数字技术场景应用与学习体验价值，在学生培养、项目承接、产学研服务中形成“新耦合、新协同”的新型关系。第三，加快推进职业院校以现代化、数字化、特色化为特征的高质量发展进程，深化办学模式、人才培养模式改革，加强“物质性实境教学”与“非物质性生产教学”混合式教学载体与运行机制建设，不断提升教师“数字教学”能力、数字场景应用效能和数字绩效管理效度。

打造专业建设新品质，提升服务产业新动能。要面向行业、企业对专业群建设的需求，对接产业链、岗位群的技术技能标准与岗位规范准则等要求，明确专业群建设的目标定位与重点内容；面向求学者成人、成长、成才的诉求，制定专业群人才培养质量标准，开发共享型课程；强化教学基本建设，提高专业群建设的质量。适应信息技术的发展态势，瞄准战略性新兴产业集群的发展趋势，加强生态化专业群结构与体系建设，增设反映新质生产力内涵、体现新技术新知识内容的专业方向和微专业。强化专业群与产业链、岗位群相匹配的通用核心能力体系建设，突出专业对应职业岗位中工作过程的技术技能标准。

拥抱人工智能新时代，实施质量提升“新三教”。首先，推进以人工智能为特征的“智能教师”“智能教材”“智能教法”“新三教”改革。强化教师团队人工智能技术素养，用活“机器人教师”教学资源，提高教师在教学活动中多元角色的能力。加强智能、多样、可视、动态、形象的“云活页”教材和多功能的“电子学材”建设，形成新教材与新学材共存互补的新形态。推出混合式、交互式、社交式等多种“教&学”融合模式，丰富“人岗合一”的职场体验实境教学、多师同堂等教学方法。其次，搭建移动学习平台与空间，组建多元化“小微学习社群”，满足泛在式移动学习的需要，形成师生间多维交互学习的新生态。再次，构建以双师素质结构为主要特征的复合型混编教学团队，加强模拟、仿真数字化教学平台与实践应用载体建设，推进“类型教师”与新课程、新技术、新教法的联动与融合，形成分系列、模块化的课程群和课程超市，推行走班制学生自主选课学习模式，以满足学生多元化特色与定制课程学习的需要。

开辟协同办学新路径，营造产教融合新生态。理顺与职业院校“新质生产力”相匹配的“新型生产关系”，凸显跨界、融合、生态属性的“类型教育”特质。积极投身职教体系建设，创设适应新质生产力发展要求的“产政行学”协同办学新模式，打造专创融合、科创结合的产教协同办学新路径。依托市域产教联合体和行业产教融合共同体等平台载体，探索产教融合多样化、共享式、开放型的有效实现方式。完善校企联合培养体系，制定“一专多能”复合型技术技能人才培养方案，建立工作课堂、工作课程与工作课业的人才培养系统，开设“云端课堂”，开发大赛、工作室、专利成果、技术工种以及生产实践项目等课程，建立促进学生培训与考证、见习与顶岗等工学交替的多学期制度。

构建多元融合新机制，形成开放共享新格局。对标新质生产力发展内涵要素，优化产教融合内生动力机制。深化学校与二级院系、专业运行的管理模式改革，增强二级院系、专业群的“办学职能”。构建专业群“大部制”运行机制，强化核心专业“群主”的协调、引导、统筹作用，建立互动、互补、协同的专业融合关系，创新“进化型”专业群自组织团队建设模式。着眼于未来社会变迁与技术革命，聚合形成以课程群落为特征的课程资源共享机制。校企共建实践教学、工学一体的空间载体，共创基于产业链群、职业岗位、工程项目、工作场景的课程体系，共育现场工程师、大国工匠等高端数字化、复合型技术技能人才。构建开放型多元参与、多维互动的“全要素”评价体系，建立自我、同行、他方的共生评价系统，建立以成果为导向的绩效考核和以正向激励为导向的“发展性评价”等制度。（作者：覃川，青岛职业技术学院原院长、教授 来源: 《中国教育报》2024年04月16日05版）

**以新质生产力引导职业教育创新发展**

技术技能人才在新质生产力的形成与发展中占有不可替代的重要位置。为了适应新质生产力的发展，职业教育的培养目标必须从传统的技术技能人才转向创新型技术技能人才，为此职业教育亟须进行系统性的变革。

一是重构职业教育宗旨与培养目标。新质生产力高度依赖创新驱动，这是其与传统生产力的关键区别。创新不仅体现在产业与产品上，科技人才是新质生产力创新力量的根本源泉。当下时代，主要的生产技术已不再是机械性操作技能，而是数字信息技术、人工智能、大数据、云计算、量子信息、元宇宙等具有前沿性、引领性的高新科技。技术“本质”的演进必将引起技术技能人才的本质和质量标准的变化，这意味着亟须重新厘定职业教育的办学宗旨及培养目标。长期以来，职业教育所秉持的“技术”理念是传统的，强调发展学生的动手技能，对于知识和思维能力则有所忽视。创新能力是服务新质生产力技术技能人才的关键素养，只有确立了培养创新型技术技能人才的目标，职业教育才能开启服务于新质生产力发展的革新进程。

二是大力提升职业院校教师的科研水平。创新能力的培养与知识传授不同，它需要身体力行的“具身式”指导。如果教师自身没有或不会开展科研创新工作，那么就不可能真正有效地培养学生的科研创新能力。以此观照，职业院校教师整体的科研素养与水平距新质生产力的需要还存在较大差距。职业院校的主要工作一直是教学和人才培养，科研仅仅是“锦上添花”的乃至装饰性的工作，服务企业的意识与能力严重不足。科研是教师创新能力的“显示器”，当前职业院校教师整体的科研素养显然难以胜任培养创新型技术技能人才的工作。为了适应以创新为核心的新质生产力的需要，职业院校亟需革新理念，将科研视作与教学同等重要的常规工作，构建重视科研的制度与文化；同时通过提高教师的学历、学位层次，扎实开展科研能力培训，精心组织课题申报与研究，组建科研团队开展有组织的科研等途径努力提升教师的科研素养。可以说，新质生产力倒逼职业院校重视提升教师的科研创新能力和水平，会创新的教师才能培养出会创新的技术技能人才。

三是提高职业教育的层次，积极发展职业本科大学。长期以来，我国的职业教育定位于中等教育和专科教育，低于普通教育的层次。创新型技术技能人才的培养不同于传统的技术技能人才，对学生的知识基础、思维能力、学习能力乃至数智技能等素养提出了远超于以前标准的要求。为此应积极优化职业教育系统结构，提高办学层次，将发展重心置于职业本科大学，并着手探索举办研究生层次的职业教育。办学的层次结构是决定培养目标、质量标准等的制度性因素。为了有效培养创新型技术技能人才，进而满足新质生产力发展的长远需求，必须在根本上提高职业教育的层次，当务之急是积极、适当地扩大职业本科大学的数量与规模，尤其是要增加优质公办职业本科大学的供给。同时应按照“大学”的标准来要求职业本科大学，并加大对这类大学的支持力度，促使其迅速具备大学应有的科研创新内涵。再者，对于研究生层次的职业教育，也要及早开展实质性的办学探索。总之，提高层次、优化结构，积极发展职业本科大学，这是职业教育服务于新质生产力必要的结构基础。

四是筑牢企业举办职业教育的主体地位。高新科技具有创新“基因”，其发展一日千里。职业教育与企业之间本来就存在技术代差，在高新科技迅猛发展的背景下，这种技术差距更加凸显。再者，职业院校教师的数字素养、相应专业实训教学需要的设施设备等，均难以满足新质生产力人才培养的需要。基于此，职业教育必须真切实现产教融合、校企合作，才能有效服务于新质生产力的发展。必须让企业成为真实的而非虚浮的办学主体，激励其深度参与，甚至主导创新型技术技能人才的培养活动。为此亟须加强相关制度的供给和革新，一方面应强化“1+X”证书制度、混合所有制办学制度、职教集团办学制度等，另一方面应认真解决企业举办职业教育的营利、颁发职业资格证书或学历证书的权利、市场化竞争与有效监管等瓶颈问题。只有这些难题得到了解决，企业举办职业教育的主体地位才能落实，职业教育服务于新质生产力才具备了合理的主体结构。（作者：赵蒙成，江苏师范大学教育科学学院教授 来源: 《中国教育报》2024年04月16日05版）

**找准家政行业产教融合 赋能提升的着力点**

《职业教育产教融合赋能提升行动实施方案（2023—2025年）》从行业建设、专业建设和实训基地建设三个不同视角，相继使用了“深化”“加快”“优先”等关键词，共同表达了高质量建设和发展家政职业教育产教融合的重要性、必要性和紧迫性，为家政职业教育产教融合赋能提升给出了三个着力点，并最终指向优化家政人力资源供给结构。

深度推进家政产教融合，培养家政产业技术技能人才

产教融合不深、供需“两张皮”是现代职业教育高质量发展的难点和堵点，这一点在家政领域表现得尤为突出。究其主要原因，一是规模化企业少、龙头企业缺乏。由于家政服务企业以个体经营户占大多数，法人机构也以小微企业为主，他们既没有兴趣、也没有能力开展家政产教融合，普遍缺乏产教融合的积极性和主动性。二是没有发挥家政企业的办学主体作用。传统的家政职教集团由于是学校牵头成立、企业被动参与，企业的办学主体作用没有得到充分发挥和落地。

深度推进家政行业产教融合，要找准产教融合的落脚点，搭建好产教融合的平台。一是要培育打造家政产教融合试点城市。国家层面虽然已经启动两批51个国家级产教融合试点城市建设，但没有家政领域的产教融合试点城市。不过，国家发展改革委、商务部等部门于2019年确定了32个家政“领跑者”城市，“头雁效应”已经显现。以家政“领跑”城市为依托，建设国家级家政产教融合试点城市，进而建设省市级家政产教融合试点城市，构建家政产教融合试点城市体系，推动形成家政产教融合的“头雁效应”。二是要培育打造家政产教融合型企业和家政产教融合型学校。在2019年国家建设的173家家政领跑企业、112个家政领跑社区和69所家政领跑学校的基础上，以点带面，积极推进家政服务业规范化、标准化、品牌化发展，打造培育家政领域产教融合改革的家政产教融合领军企业、领军学校，培育服务支撑家政产业重大需求的技术技能人才。三是培育打造家政产教融合行业协会。在建设家政产教融合城市、企业和学校的基础上，培育打造与之相配套的家政产教融合协会和促进会，推动行业组织更好地融入产教融合改革。

加快建设家政专业，打造紧密对接家政产业链的专业体系

由于我国专门培养家政服务从业人员的院校非常有限，每年培养的大中专毕业生数量有限，而且只有极少部分进入家政行业就业，再加上转岗率高、流失率大，最终留在家政行业的屈指可数。教育部《2022年全国教育事业发展统计公报》显示，全国高等学校共计3013所，开设家政专业的院校占比不到5%。不仅如此，在校生规模明显较低，在校生仅1344人，校均不足20人。从当前家政专业建设现状来看，无论是家政专业在校生规模，还是开设家政专业的数量，乃至在全国高校中的占比，均不容乐观。因此，要想从根本上加快家政专业建设，培养更多的家政紧缺人才，要从以下两方面着手。

补齐家政教育建设序列。当前，就普通教育来看，只有10余所学校开设了家政学本科专业，开设家政学硕士专业的高校更是寥寥无几，尚无院校开设家政学博士专业；就职业教育来看，目前有一些中等职业学校、高等职业院校专科开设现代家政服务与管理专业。往上看，尚无高等职业院校本科开设现代家政管理专业，更无硕士和博士学位授予点；往下看，虽然《中共中央 国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》提出“初中要注重围绕增加劳动知识、技能，加强家政学习”，但在中小学阶段仍无专门家政课程的教育教学。显而易见，家政专业的教育教学在整个教育序列上形如空中楼阁。所以，当务之急是学习借鉴日本、美国、菲律宾等国的成功经验，家政教育要从娃娃抓起、从源头抓起、从基础教育抓起，把家政学作为高校的必修课、把家政学专业打造成高校的普设专业，进而构建起从小学到中学再到大学的家政教育体系。

补全家政学学科建设体系。经过近30年的发展，家政学专业建设在我国取得了一定的发展，但河北师范大学、吉林农业大学、湖南女子学院等本科院校的家政学专业，仍然授予法学学位，河北师范大学的家政学硕士毕业生授予教育学学位。也就是说，目前家政学专业仍然没有独立的学科地位，只能依附于法学、教育学、社会学等学科门下，导致家政学学科边界不明、学科内涵不明。要改变这种现状，只有从源头上解决问题，升格家政学为一级学科，明确家政学科一级学科地位，恢复家政学科的本来面目，这是家政学专业持续发展的土壤。

落实财政预算投资优先考虑，加快建设家政产教融合实训基地

家政服务业是劳动密集型行业，就业门槛低，大多数是农民工和城镇失业再就业人员，而且服务内容大都集中于家庭保洁服务。现实中的家政服务培训非常简单，有的不培训就直接上岗，有的培训“走过场”就上岗。目前，我国各地虽然建立了各式各样的家政实训基地，但是成品牌、有效益、能推广复制的少之又少。实际上，家政产教融合实训基地与家政职业学校教育同等重要，二者是家政职业教育高质量发展的“两翼”。特别是当前我国家政服务业从业人员缺口大、高技能人才紧缺、技能培训不足的情况下，加快建设家政产教融合实训基地显得异常重要。

加快实训基地软硬件建设，提升培训能力。家政实训基地的建设，不仅需要土地、建筑物，还需要大量的设施设备，这些无不需要雄厚的资金作后盾。各级政府部门在安排政府财政预算内投资时，优先向家政产教融合实训基地倾斜，加大资金投入，建设对接世赛国赛、行业企业标准的教学信息化及家政服务专业相关实训设备，建设“技能培训+操作实训+技能鉴定+就业服务+政策落实”一体化服务平台，打造拥有育婴员、托育师、失智老人照护员、母婴护理员、整理收纳师、家务服务员、家庭照护员等多个工种评价颁证资格的基地。既要在高等院校、职业院校、技工院校家政专业相关院系中，培养具有家政服务以及相关专业中级以上专业技术资格证书或高级工以上职业资格证书的培训教师，又需要人社部门、民政部门、商务部门、发改部门等积极指导，出台配套措施，构建起较为健全的培训体系。

积极发挥“互联网+”作用，打造数字化家政实训基地。近年来，家政服务业与新技术新模式的结合日益紧密，互联网在家政服务业得到广泛应用。顺应并引领大数据时代服务行业的发展潮流，以互联网为依托，搭建家政服务业大数据平台，促进家政服务业与信息化、网络化深度融合，并在此基础上创新业态、创新服务模式、创新盈利模式，推动家政服务业走向数字化。一是推动家政服务工具和设备数字化，用数字化工具和设备提供更加快捷、专业和高质量的服务。二是推动家政服务供需匹配和管理数字化，推动家政服务业向“线上运营平台+线下综合服务”转型，雇主可以通过家政平台的大数据智能匹配服务，一键预约下单家政服务，家政服务企业可以通过平台进行培训考核和管理服务。三是推进家政服务评价管理数字化，区块链技术在家政服务业中的应用可以实现不可篡改的分布式信用信息采集，由此形成公开透明、可以追溯的信用信息链条。（作者：闫文晟，系菏泽家政职业学院家政研究中心研究员 来源: 《中国教育报》2024年4月23日06版）

**为新质生产力发展策源蓄力**

2023年9月，习近平总书记在黑龙江考察调研期间首次提出了“新质生产力”这一新词汇。新质生产力具有科技含量高、信息化程度高、智能化和网络化水平高的显著特征，而在汽车产业中，新能源汽车是新能源、新材料、新一代信息技术、先进制造等诸多新科技的集成载体，智能网联汽车则代表着智能化、网联化等创新驱动和产业融合趋势，二者与新质生产力的显著特征十分契合，是汽车产业发展新质生产力、推动产业转型升级的重要抓手。

汽车产业发展新质生产力，需要与之相适应的能够熟练运用新质生产工具创造生产价值的新质人才，这就需要汽车类职业本科院校提升人才培养目标，调整专业布局，通过教师、教材、教法的变革，培养出高素质的创新型、复合型技术技能人才。

提升人才培养目标。职业本科人才培养要不断适配和提升人才培养目标，以适应新质生产力对职业本科生应具备更加宽广的多专业复合知识、更加深厚的专业基础技能和跨界集成能力的新质人才新要求。此外，由于创新是新质生产力的核心，因此职业本科人才还需具备创新意识和创新能力，以及较强的实践能力和解决问题的能力，尤其是现场实际问题的判断、决策和处理能力，能够将理论知识转化为实际生产力。以职业本科新能源汽车工程技术专业为例，其与新质生产力相适配的专业人才培养目标应提升为：培养德、智、体、美、劳全面发展，能够践行社会主义核心价值观，具备良好的人文素养、科学素养、职业道德和精益求精的工匠精神，拥有一定的国际视野，掌握较为系统的本专业基础理论和技术技能，同时具备跨专业的复合知识结构，具备分析和解决工程现场实际问题的综合处置能力，具备一定的技术研发、工艺设计、现场管理、技术支持等技术实践能力，具备一定的创新创业能力和可持续发展能力，能够在新能源汽车行业整车、零部件及配套设施的相关技术领域从事设计与分析、制造工艺设计与优化、生产现场管理与技术服务的一线专业技术人员（现场工程师）。

调整专业群布局。汽车类职业本科专业群的布局和建设，应紧跟新质生产力的发展趋势，重点围绕新能源、人工智能、大数据等能源技术和新一代信息技术在汽车行业中的应用技术来进行。要使专业链、产业链、人才链、创新链紧密相融，以新能源汽车、智能网联汽车相关专业建设为核心，构建智能制造、大数据技术、人工智能、智能交通和北斗+等职业本科专业群，通过这种“一核多星”的专业布局，为新能源汽车和智能网联汽车为代表的战略性新兴产业和国家重点战略部署储备人才。学校要通过人才培养闭环反馈系统、校友会、区域产教融合体和产教融合共同体等多渠道，建立人才需求监测与分析体系，形成人才培养的动态跟踪与调整机制，确保精准对接行业企业需求和新质生产力发展要求，为汽车新质生产力发展策源蓄力。

“三教”改革之策略。科技创新是发展新质生产力的主导力量，因此职业本科“三教”改革的重中之重是“创新思维”与“技术革新能力”的培养。这就要求职业本科院校首先要形成“双师型”专业教师的内生机制，弥补专业教师学历背景和工作经历不足的短板。其次要通过校企共同设计课程等形式，以“胜任多岗位工作”为出发点，探索建立跨专业的交叉型课程体系，强化学生的跨界视野和协同合作能力，以适应复杂多变的工作环境。课程与教材建设应紧跟高端产业与产业高端发展趋势和行业人才需求，教学过程对接生产过程，教材内容对接职业标准，将新技术、新工艺、新规范纳入教学标准和教学内容，实现教育内容与企业最新技术发展的同频共振。要加强学生的识岗、跟岗和顶岗实习，加强学士学位论文（设计）的“双师三实两熟练”（双指导老师，选题源于实际、技术路线切实可行、论文成果真实可信，熟练掌握行业标准与规范、熟练掌握行业通用技能），让学生在真实教学环境中真学、真做、掌握真本领。再次要将虚拟技术、数智技术等现代教育信息技术为代表的新教学方法引入教与学的全过程，打造开放、灵活的学习环境，提升教育资源的可接入性和可访问性；利用大数据分析学习者的学习习惯和进度，提供个性化的学习路径和资源，提升学习效率。（作者：李瑞明 雷亚萍 张陵 单位系西安汽车职业大学。第一作者系学校理事长、校长。来源: 《中国教育报》2024年4月30日05版）

**该如何看待高职课程的“专”与“非专”**

长期以来，在高职教育课程体系中，将课程分为专业课程与非专业课程两大类较为普遍，现在不少学校则按专业课程和公共课程表达，但“专”与“非专”的课程分类影子依然存在，这种认知可谓根深蒂固。受此影响，为一个专业配置的课程被分为专业课程和非专业课程，授课教师也被分为专业课教师和非专业课教师，学生的听课学习也无不带着专业课和非专业课的色彩。

对专业课程与非专业课程分类的质疑

课程是指功课的进程，也可解读为学校教学的科目和进程。什么是专业课程，最具代表性的观点是相对“基础课”而言，高等学校和中等专业学校根据培养目标所开设的专业知识和专门技能的课程总称。专业是社会产业分工在教育领域的反映，专业课程的组织形式揭示了课程与职业之间的知识与技能、行业与人才间的特定联系，专业课程是专业人才培养的主要载体，而课程反映的是专业人才内涵素质的核心要求，两者是任督二脉的共同体。

针对一个专业设置的课程，理应是一个整体，为特定专业匹配的课程都是专业课程。这是因为专业人才培养目标是分解到具体的课程并通过这门课程的教学活动得以完成的，各门课程在特定专业的课程组合中都承担着自己的教育职能，在专业教育整合中不可能由其他课程替代。由此可知，将一个完整的、内在紧密联系的课程体系人为分为“专业”与“非专业”两类课程并不科学。这种分类，直接或间接地影响到教态和学态的取向，使课程的内向性不聚焦，功能导向离散，直接影响到教与学的行为和效果。

作为科学合理的专业课程体系，成人教育与成才教育是水乳交融的。黄炎培先生认为，职业教育的目的是谋个性之发展，为个人谋生之准备，为个人服务社会之准备，为国家及世界生产能力之准备，做到“使无业者有业，使有业者乐业”。用先哲的职业教育思想来审视职前教育的课程观可知，职业教育是一种全面发展的教育，因为无论是谋生还是个性发展，掌握必需的技术技能是资本，养成良好的职业道德和职业素养是灵魂。基于此，专业教育的课程配置，做职业人的教育和做职业技术工作者的教育是一体的，不能厚此薄彼。现代职业教育的实践也证明，完整的专业课程教育，能使学生在未来的职业化成长进程中受益更多，助力他们走得更好更远。

专业课程与非专业课程分类的负面影响

深究将课程分为“专”与“非专”的缘由大致有两点：一是线化式将课程科目与专业方向对号，从而得出相关或不相关的结果；二是将专业简化为具体的行业或职业，按日常经验检索课程科目属性，从而衍生出专业或非专业的逻辑思考。这种认知和分类产生的问题较多，具体表现为以下方面。

在课程定向层面，重“专”轻“非”。一个完整有机的专业课程体系，分割并被“贴上”专业和非专业的标签后，无形中产生的歧义很多：一是让人错误地认为对于专业学习而言，专业课程的重要性不言而喻，而非专业课程的学习变得无关紧要；二是在专业建设的策划中，受这种课程排位的影响，厚此薄彼的课程观使专业课程的生态条件遭到破坏，无论是师资队伍建设还是教学基金投入分配，专业课程均处于绝对优势，而弱势的所谓非专业课程容易被旁落，形成专业课程建设的“短板”；三是从价值理性和工具理性观察，人职匹配中人是主体、是第一要素，公共课程嵌入特定的专业之后，所承载的有关专业人才综合素质提高及全面发展的教育职能作用被弱化。

从教的角度看，教师团队被“标签化”。将专业教育课程人为分割为专业课程与非专业课程后，教师本来的学科差异被人为地标上了专业课教师或非专业课教师的隐形“标签”，在课程“专”与“非专”分类下，同一个专业的教师团队一部分成了“主课”教师、一部分成了“辅课”教师，两类教师的角色心态也就有了鲜明落差，专业课教师的优越感倍增，而非专业课教师的失落感增强。尤其是非专业课教师在专业课程主势的环境里很难做到被平等地对待，课程被边缘化所产生的消极心态很难避免，教师带“心病”教学、“泡”课堂、“混”课时现象也在所难免。久而久之，非专业课程的教学质量可想而知。

从学的角度看，“工具性”学习被强化。专业课程与非专业课程的分类，已经直白地告诉学生哪些课程重要或不重要，对学生学习有误导。学生认为“不是专业课为啥还要学”“我是学专业的，学非专业课程有什么用”等等。高职教育职业导向十分鲜明，当课程被贴上专业与非专业的不同标签后，不少学生会参照此选择学习方向和学习内容，使学校既定的专业教育目标难以实现，更影响到学生的全面发展。

从学校教学管理看，“指挥棒”区别分明。以课程考试为例，职前学校大多有两种不同的方式，即考试课程和考查课程。专业课程作为考试课程基本上是铁定的，而非专业课程作为考查课程，多由教师自主随堂进行。这种管理取向反映到学科建设上也十分突出，无论是资金投入还是师资配备，多是专业课程优先。可见，教学管理的“指挥棒”带上了不同颜色，课程也就有了不一样的地位。

基于高职专业的课程观及应遵循的原则

对于高职而言，专业是特定专业人才培养的“母机”，针对专业配置的课程就是培育滋养专门人才的乳汁，学生要全面发展，完整的课程学习是基础是保障。因此，从专业而整合的课程实则都是专业课程，成人教育和成才教育是水乳交融的，对课程不能厚此薄彼。这就是高职专业教育应该持有的课程观。据此，在专业教育过程中还必须遵循以下原则：

课程思政全面渗透。教育具有教育性这是规律，是不可变的法则。秉承课程思政全面渗透原则，就是要求无论是文化课、理论课还是实践课，都要坚守成人教育与成才教育的统一，因为“成才”离不开“成人”主导，而“成人”需要“成才”支撑。课程思政的主旨是以课程为载体，挖掘蕴含于其中的育人元素，服务并助力于专业教育，丰富“成人”教育的内涵。

课程必须聚焦于专业。课程原本的归属是学科，但基于专业配置和重组的课程，大多带有多学科的特点，形成特定的专业课程体系。显然，专业是这种课程体系内聚和维系的核心，跨学科组合的课程绝对不是拼凑，尽管它们各自课程的独立性相对存在，课程性质不可能根本性改变，但课程的教育性和技能性导向必须聚焦于专业。

教师主动融入专业。教师是教学活动的主导者，让自己所教课程融入专业，是应有之责。尤其是公共类课程的教师，如何将学科的知识点、教育点与专业点对接，需要教师在教材处理和教法选择上下足功夫。职业素养有共性，但反映到具体的专业领域，共性总会带上专业特定的色彩，显现出职业素养的个性化特征。在高职课程体系中，没有一门课程是离开专业设置的。专业成为课程的根基，专业也是教师立教的根本，这条原则不能偏离。

学校综合治理为保障。“专业课”与“非专业课”纠偏，从学校角度开展综合治理也十分重要。贯彻全面发展教育的思想要鲜明，校风建设、教风建设、学风建设齐抓共管；课程管理理念要更新，树立对于专业所开设的课程都是专业课程的思想，不能简单地以“专”或“非专”将课程排位搞厚此薄彼；重视薄弱学科及课程的建设，高质量的技术技能人才培养，需要专业课程的同心协力。

高职院校中存在“专业课”与“非专业课”的课程认知是较为普遍的现象，成因十分复杂，影响也较为广泛。如何从课程“专”与“非专”的分类中走出来，树立正确的专业课程观念，这是高职院校课程改革与创新发展所迫切需要的。（作者：麻小珍系浙江工贸职业技术学院学报编辑部副研究员 来源: 《中国教育报》2024年4月30日06版）