

高职院校教师课程实践能力发展的制度支持

夏川生

(镇江市高等专科学校, 江苏 镇江 212028)

摘要:课程实践能力是高职教师参与高职课程改革不可或缺的能力,当前,高职教师课程实践能力面临课程实践范围广、课程开发难度大、课程实施要求高等挑战,其发展存在着观念、经验、态度和制度等因素的制约。提高高职教师的课程实践能力需要高职院校的大力支持,尤其需要学校在释放课程建设权力、提升课程团队能力、优化课程实施督导、调整教师评价权重等方面为高职教师课程实践能力的发展提供制度支持。

关键词:高职教师;课程实践能力;高职课程;制度支持

中图分类号:G712 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9290(2020)0020-0052-06

2018年1月,中共中央国务院《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》提出,“着力提高教师专业能力,推进高等教育内涵式发展。”明确将教师专业能力与高等教育内涵式发展直接联系起来,强调了教师专业能力的发展对高等教育高质量发展的重要而迫切的现实意义。教师专业能力是教师从事教育专业活动所需要的一系列能力的总称,其中,“创造课程的能力是教师专业能力的核心。”^[1]因为,课程是教育的核心,而教师是课程建设的关键力量,教师的课程实践能力将直接决定课程建设和人才培养的质量。因此,在以“高质量发展”为目标的高职教育改革中,必然对高职教师的课程实践能力寄予厚望。高职院校应正视高职教师课程实践能力面临的挑战和现状,全面分析问题存在的原因,并通过学校制度的改革,支持和促进教师课程实践能力的发展。

一、高职教师课程实践能力面临的挑战

教师课程实践能力是教师顺利完成课程活动

的系统性的实践能力,包括课程理解、课程开发、课程组织、课程实施、课程评价、课程研究等一系列能力。教师的课程实践能力决定了教师课程实践的质量。高职教育是一种具有高等教育属性的跨界的职业教育类型,高职教师的课程实践对于凸显高职教育的跨界属性至关重要,当前进行的“产教融合”教育改革,使高职教师的课程实践环境更为复杂,对教师的课程实践能力提出了巨大的挑战。

(一)课程实践范围广

根据泰勒(R·W·Tyler)的课程原理,课程编制过程包括确定目标、选择经验、组织经验和评价结果等四个步骤或阶段^[2]。据此,课程实践活动也就是围绕这四个基本阶段而展开,包括专业课程设置、课程标准制定、课程体系建构、课程开发、课程组织、课程实施、课程评议、课程管理等诸多环节。当然,这些课程活动的范围和特点也因学校性质和教育阶段不同而有所差异。比如,在当前我国

收稿日期:2020-05-04

基金项目:2017年江苏省高校哲学社会科学基金项目“高等教育大众化背景下高职院校差异化课程改革实施——基于苏南Z校的实地研究”(项目编号:2017SJB1119,主持人:夏川生)

作者简介:夏川生(1969—),男,副教授,主要研究方向为高等职业教育课程与教师教育。

基础教育课程管理体制下,基础教育教师的课程实践主要是对国家课程的“二次开发”和课程实施环节。而高职教育目标是培养社会生活中各行各业的技术技能型人才,其专业的类别多、应用强、更新快等特征明显。根据教育部发布的《普通高等学校高等职业教育(专科)专业目录(2015年)》(教成〔2015〕10号),高职教育共有19个大类748个专业,之后,从2016年到2019年,又新增了31个专业^[9]。随着产教融合改革的深入,新增专业的数量还将进一步加大。不仅如此,现有的专业,也会因职业领域的转型升级而不断更新专业建设标准。专业的“新”是由课程的“新”来保障的,教育部虽发布了高职专业教学标准,但并没有发布高职课程的建设标准。这一方面给高职课程建设的个性化和地方化提供了空间,另一方面也给教师的课程实践能力提出了更高的要求。一个“新”课程的建设必然包括了一个完整的课程实践环节,教师在课程建设中需要全面地理解专业人才培养目标、理解课程与人才培养目标的关系、确定课程目标、选择合适新目标的课程内容、基于学生实际来有效地组织课程内容、实施课程、评价课程实践的效果,等等,相比于基础教育教师的课程实践领域,高职教师需要涉及的课程实践活动的范围非常广泛,涵盖了课程实践活动的全部环节,对高职教师的课程实践能力提出了全方位的挑战。

(二)课程开发难度大

作为一种跨界的教育,高职教育具有两个基本属性:在高等教育中,强调职业教育的类型特征;在职业教育中,突出高等教育的层次要求,培养的是高水平的技术应用型人才。这就要求高职的课程既要满足职业的需求,又要体现高等教育的特性,人才培养规格的跨界要求决定了课程开发和编制的复杂性,加大了课程开发的难度。这种难度主要表现在两个方面:一是课程开发主体合作要求高。课程开发是一个由多主体共同完成的任务,美国著名课程论专家施瓦布认为,五类人应该参与课程开发的讨论,即学科代表、学习者、环境、教师、课程专家^[4]。但从高职教育的跨界属性来看,高职课程开发中还必须增加一种至关重要的“职业”的经验实体,这意味着高职课程开发的主

体更加多元。可见,高职课程开发涉及社会、学校、学生、教师、行业企业甚至家长等多方面的利益,而各利益相关者的教育诉求各有侧重。各方利益的平衡给各主体间的合作提出更高的要求。二是课程内容组织难度大。由于高职教育的跨界属性,其课程内容既要“跨”职业领域和学科领域,又要“融”理论与实践,还要在课程内容上完成“政”“行”“企”“校”“生”等多方需求的连通和统整。高职课程开发的目标,就是通过平衡、协调和组织,将这些多学科、多领域、多类型的内容信息,建构成一个目标明确、结构合理的经验体系。因此,如何编制课程内容成为一大难题——不仅要控制好学术知识和职业知识、理论知识与实践技能之间的权重,而且还要处理好成人和成才、职业能力与可持续发展的关系。而高职教师作为课程开发的核心力量,需要有足够的课程实践能力在提升课程开发主体间的合作效能和构建合理的课程内容体系上,承担更大的责任。

(三)课程实施要求高

高职教育是培养技术应用型人才的高等教育,注重对学生应用技术和实践能力的培养,强调以实践为中心来建构高职课程。与普通高等教育的学科体系课程相比,这种实践导向的课程体系,要求课程建设必须基于真实的工作情境和工作过程,来整合职业技术知识和学科知识,并通过有效、合理的课程实施与运作,将职业工作过程和学生学习过程结合起来,既要避免产与教的两张皮,又要避免课程设计方案与课程实施的两张皮。课程实施直接决定了高职课程建设和改革的成效,有成效的课程实施需要将工作过程与学习过程融合在一起,它不是简单地将两个过程相加或增减,而是要改变传统课程的学习方式,努力将学生的学习置于工作情境和工作过程中,在实践中完成教师“教”与学生“学”,而“参与”与“实践”是这种实践性学习的基本特征^[9],也是高职课程实施应追求的实践品性。一方面,因为课程实施是基于实践进行的,需要企业或工作领域的密切合作,因此,影响课程实施的因素更多、难度更大;另一方面,由于这种课程是通过活动或实践将课程内容组织在一起的,而活动或实践的情境性决定了高职课程结构化的难度相对更大、组织管理的要求更高,因此,

对教师课程实践能力的挑战巨大。

二、高职教师课程实践能力发展的现实隐忧

教师参与课程改革是世界共识。在我国职业教育深化产教融合的发展背景下,高职教育的课程改革一直在持续,相应地,对教师课程实践能力的挑战也在持续加大,因而对教师课程实践能力发展的期待也日益强烈。但从高职课程改革的现状来看,还有不少的现实因素制约着高职教师的课程实践,教师课程实践能力的发展存在隐忧。

(一)观念制约

对课程、课程改革的认识和理解不全面,视野狭窄、视角单一,因而制约着课程实践的深入和课程实践能力的提升。比如,对课程、教师和学生之间的关系理解有误区。很多教师还深受“教师中心、教材中心和课堂中心”的传统观念的影响,将教材等同于课程,甚至当成“圣经”,“教教材”仍有市场;高职教师在课程实践中常常感叹“课太难上了”“学生太难教了”,其根本的原因还是将学生当成了被动接受者而非主动选择者,将教师在课程与学生之间的引导转化作用简单地理解为“搬运、传送”,教师对课程、学生和教师三者关系的认识不全面,因而制约了教师课程实践的视野和实效。再比如,高职课程改革中存在的跟风现象。高职课程改革出现热点代表着观念的更新和实践的进步,但盲目的跟风就陷入了误区。项目化课程开发是以工作任务为中心、以学生完成工作任务为目标的课程开发模式,因突出了高职课程的实践性导向,而成为高职课程的改革潮流,但如果公共课、基础课也开始跟风效仿,那就说明,教师对项目化课程的本质特征、对项目化课程与公共课的异同和关系等缺乏深刻认识,对课程目标、课程性质、课程开发、课程特色及其关系缺乏正确的理解。观念是行动的先导,观念也会对行动产生制约,但观念的偏颇将制约教师课程改革实践的视角,并直接制约了教师课程实践能力发展的方向。

(二)经验制约

教师是课程建设的关键力量,但不是唯一力量。事实上,教师个人是不应该也不可能独立完成高职课程开发和建设任务的。正如美国课程专家施瓦布所说,课程开发团队中应该包括五类经验实体,即四个领域(学习者、教师、学科领域、环

境)的代表和一名课程专家。四个领域的经验都非常重要且不可或缺,但还需要课程专家来协调这四个不同领域所代表的关注点、技术偏好和价值观。这里的“课程专家”是一个经验实体,是指具有丰富课程理论和实践的经验实体,可以是独立的第五人,也可以是其他领域的代表兼任。当然,除此之外,还需有一个产业代表,这样的高职课程建设团队才算合理。高职教师只有在经验构成合理的课程建设团队中,才能发现自己课程实践能力的盲区,避免“抱残守缺”式的自信,并通过在团队中取长补短、相互促进,逐步提升自己的课程实践能力。当前,高职教育广泛开展的校企合作和双师型教师认定工作,使产业经验在高职课程建设中的参与度显著提高,高职课程开发团队向合理性迈进了一大步。只是,高职课程建设团队中课程专家的经验一直比较薄弱,直接影响了课程建设团队成员对课程的全面理解,也影响着课程建设的合理性、创新性和特色化。在课程建设团队中,专家级的课程经验实体必不可少,是制约团队成员课程实践能力发展层次和水平的关键因素。

(三)态度制约

教师对课程改革的态度直接决定了教师提升课程实践能力的愿望。一项关于教师对课程改革态度的调查表明,41%左右的教师表示支持,而近47%的教师持不置可否的消极态度,更有12%的教师明确表示反对^[6]。看来,有相当一部分教师对课程改革的态度并不积极,这种情况在高职院校也同样存在。从现状来看,高职教师对课程改革的消极态度有两种表达方式,一种是直接反对。比如,有人抱怨,认为“现在已经挺好了,改革就是没事找事”;有人担忧,担心由于改革实施的不顺利影响自己目前的成功和自信;有人逆反,因为对上级强制要求和硬性惩罚的不满,以对抗表达自己的态度;有人漠视,将这次课程改革看成是又一次的“经常性的、形式化的、劳而无获的改革”等。另一种表达“不支持”的方式则比较“委婉”。教师出于某种原因在口头上表达了对课程改革的赞成,但并不会在行动上实际的支持,高职教师常以一种“下有对策”的方式坚守着自己的“舒适地带”。比如,通过弱化、简化、窄化、虚化课程改革目标,将改革的举措和要求千方百计地拉回到自

己熟悉的、舒适的套路中来,以自己习惯的方式来回应“上级政策”。无论教师采取的是直接方式还是非直接的方式来表达自己对课程改革的态度,只要教师对课程改革缺乏认同与支持,那就意味着对当前自己课程实践的认同,也就必然会放弃对自己课程实践能力的审视,更不会自觉地改变自己并积极地投入到课程实践中。因此,高职教师对课程改革的态度,深刻地影响着教师参与课程改革实践的主动性和积极性,制约着教师课程实践能力发展的动力。

(四)制度制约

教师课程实践能力发展虽然需要教师个体的自觉努力,但却不是教师自己能独立解决的问题。因为,在学校中,教师有多大的权力和机会参与多大范围和深度的课程改革实践,并不是单靠教师个体的主观愿望就能决定的。从课程权力的角度看,教师参与课程实践的权力受“惯习形塑、资本制约、体制阻碍”等三个方面因素的影响^[7],说明高职教师参与课程实践的广度和深度,不仅与教师自身有关,还与学校的课程文化、管理制度等相关。从现实状况看,高职教师的课程实践经验是有限的,高职院校的课程权力、课程建设、教学评价、教师评价等从制度上划定了教师参加课程实践的领域和标准,控制着教师参与课程实践的广度和深度,影响着高职教师参与学校课程实践的主动性和课程实践经验的丰富性,从而制约着教师课程实践能力发展的基础,甚至可以说,制度是教师课程实践能力发展最大的制约因素。

三、学校对教师课程实践能力发展的制度支持

高职教师的课程实践能力是产教融合改革的实践诉求,但高职教师课程实践能力的发展需要教师和学校共同努力,尤其要为教师提升课程实践能力创造一个良好的制度环境。因此,需要梳理学校的管理制度,打通教师课程实践能力发展的制度瓶颈,激励和引导教师尽可能广泛地参与学校课程改革和实践,拓展课程实践的领域、丰富课程实践的经验,为教师课程实践能力的发展提供制度支持。

(一)释放课程建设权力

理论上讲,教师应该且必须具有课程建设权力,否则,课程实践能力就无从谈起,但需要学校管

理制度的保证。学校应通过对课程管理制度的调整,积极创造条件,扩大教师参与学校课程建设的权力,使所有教师都享有课程建设的空间和机会。

一是赋予教师对专业开设的决策权。为应对社会的快速发展和高职院校之间的办学竞争,很多高职院校都将专业开设和调整作为学校改革的重要策略。通常实行的是一种自上而下的专业开设思路,即先根据社会需求确定新专业,然后思考和安排课程的问题。于是“新瓶装旧酒”现象出现了,专业名称改了,但课程体系几乎没动,甚至出现了专业已经招生却依然无人上课的情况。一方面,严重辜负了社会信任,过度消费了学校影响力;另一方面,改革的任务大都由学院领导和极少数学术带头人完成,往往是“极少数人在忙,大多数人在望”,不仅教师的参与度不高,而且还默认了教师置身事外的合理性。在整个专业开设和调整工作中,改革的责任和权力都集中在学校中层干部和少数学术带头人身上,大部分教师是被动和静态的,形成“忙的忙死、闲的闲死”现象。显然,改革重心明显偏高,因此,需要降低学校改革重心,从专业改革下移到课程改革,推行自下而上的专业开设机制,即先建课程、后设专业。根据学校办学定位和专业发展规划,鼓励教师根据社会发展和学校实际,先期对相关领域的课程进行开发建设,学校则通过开放公选课、选修课、学术讲座等课程通道为教师的课程创意提供建设平台、检验建设成果,并由此来论证该领域新专业开设的可能性。一方面,新专业的开设有了较扎实的课程和师资基础,才能水到渠成;另一方面,为教师开辟了一条参与学校专业改革的合理合法的新通道,任何一位教师都可凭借自己新课程的开发而进入新专业的建设团队,甚至可能成为专业负责人,这将有力地调动普通教师参与课程建设的积极性。

二是扩大教师的课程内容选择权。高职教师对课程内容的选择权集中体现在课程实施中,但不同类型的课程实施赋予教师的课程内容选择权也会不同。有学者将我国的课程实施分为基于教师经验的课程实施、基于教科书的课程实施和基于课程标准的课程实施等三种类型^[8],而当前的高职教师的课程内容选择权主要表现为对指定教材

(教科书)的内容进行调整,即对教材进行“二次开发”,这大抵属于“基于教科书的课程实施”这一类型。高职教育培养的是高水平技术技能人才,标准和质量是高职人才培养工作的核心,特别需要倡导基于课程标准的课程实施,因此,必须引导和强化教师基于课程标准的课程内容选择权。在这里,扩大教师课程内容的选择权,既不是基于教师个人经验的随心所欲,也不是囿于教科书的“因材施教”,而是在一切有利于实现课程标准的前提下,尊重和维护教师对课程内容的开发、选择、使用的意愿和决定,包括教材、校本化资料、课程讲义等一切形式的课程内容。学校应以课程标准为根本性评判依据,鼓励教师开展各种形式的课程开发,并以制度来保障这些权力的落实。比如,改革完善课程管理机制,建立基于人才培养目标和课程标准的课程内容审核机制,不以课程标准之外的非根本性理由,阻挠和限制教师对课程内容的选择和使用;给教师编制课程教材、校本化教材、课程讲义、课程辅助性材料等工作提供经费;将教师在课程内容选择开发上的创新性和个性化工作计入教师教学工作量,以此来肯定教师创造性劳动,鼓励教师在课程内容的针对性和特色化上做出持之以恒的努力。

(二)提升课程团队能力

无论从经验还是精力的角度,单个人是难以完成高职课程建设任务的,因此,课程团队建设成为必然,不断提升学校各课程团队的能力是课程建设质量的保证,也是学校课程改革顺利推进的基础条件。

一是增强课程团队组建的合理性。一个真正意义上的团队,并不是几个人名义上的简单组合,它应具有四个基本特征:“团队工作任务、清楚的工作界限、明确的职权范围、成员一段时间内相对稳定。”^[9]一个合理的高职课程建设团队同样是有条件的,正如前面提到的那样,高职课程建设团队应包括学生、教师、学科专家、产业专家、环境和课程专家等六个经验实体。对高职课程建设而言,这些经验实体缺一不可,学校应坚持并完善高职课程团队组建的这一标准。当然,这个团队是六种经验实体而非六个个体的合理组合,一个个体可以身兼数职,比如,双师型教师可以承担两种以

上的任务;也可以几个人承担一项职责。它也不同于教学团队,教学团队只需对课程实施环节负责,而课程团队要对课程建设的整个过程(包含课程实施环节)负责,因此,绝不能将课程团队简单理解为教学团队。

二是提高教师业务培训的针对性。教师培训是学校用于提升教师专业素养的最经常途径,但提高教师培训的实效性却是一个老生常谈的问题。正如上面分析的那样,课程经验和课程专家的稀缺是高职课程建设中一个突出的问题,再加上高职教师大多是非师范院校毕业,课程论知识本就欠缺,因而急需提高教师培训的针对性。但在传统的高职教师业务培训中,要么通过海内外访学等途径提高学科能力,要么通过企业挂职锻炼等途径增加产业实践能力,而对教师课程论方面的培训极少,所以,需要学校创造机会帮教师补齐这一短板。比如,在鼓励支持教师企业挂职锻炼和学术研修和访学的同时,也组织一些课程论专题培训;鼓励教师参加专家领衔的课程建设项目,跟着专家边做边学,在专家指导下增强能力;有组织有计划地组织开展校内课程建设交流与研讨,带动学校教师课程实践能力的整体提升。

三是完善课程建设的基础设施和条件。教师及课程团队的课程实践能力需要在课程实践活动中不断摸索和反思才能发展,所以,需要学校为教师课程团队提供课程实践的基础设备和基本条件。比如,为课程建设提供各类专业图书、电子软件资料、实验室、实训室、专用教室等课程资源类设备;给教师配备充足的录播、图文采集、影视制作、数字采编等课程编制类设备;成立专门的课程研发组织机构,负责统筹和协调针对课程建设的社会调查、行业企业的实地考察、校外合作等活动。

(三)优化课程实施督导

课程实施是教师参与课程实践活动最经常、最基本的环节,是教师的课程意识、课程理解、课程行为、课程实践能力等的集中体现,直接影响课程实施的成效及人才培养目标的实现。因此,学校应加强对课程实施的督导评价,引导教师对课程和课程实践能力的关注,并完善优化学校的督导评价制度。

一是从评价“课堂教学”到评价“课程实施”。

课程实施的主要途径是课堂教学,除此之外,还有学生自学、实践活动等其他途径,不同的途径有各自不同优势,在课程实施中都可以发挥各自的作用。课堂教学是课程实施最重要的途径,但不是唯一的途径,两者不能画等号。所以,课程实施的督导评价不仅要看到课堂内,还必须看到课堂之外,要跳出课堂教学的小圈子,要将督导评价的范围从课堂教学拓展到课程实施所有可能的途径。为此,要完善教师评课制度,不仅要评课堂教学,更要评课程,要强化教师的课程意识,引导教师以课程的视角来观照课堂的意义、认识理解课堂教学对实现课程目标的可为与不可为,发现课堂教学之外的途径、手段以及各种途径和手段之间互动合作的空间和可能性,整体统筹优化课程实施方案,引导教师将专业成长的努力方向从教学能力向课程实践能力拓展。

二是从督查“做了什么”到引导“应该做什么”。传统的教学督导评价比较注重督查,比如,教师教学常规执行情况、教学进度与教学计划的一致性、课堂活跃度等,通过教学职能部门、校院教学督导员、学生信息员等多种途径来了解教师实际“做了什么”,并根据各自对课程实施和教学不同的理解给教师提出建议。而督导的意义不仅是督查,更是引导,督查的目的也是为了引导。相对于督查而言,我们对“应该做什么”的研究还不太够,不同的身份关注的焦点各不相同,以至于反馈给教师的信息甚至是截然对立的。但对教师来说,督导评价是指挥棒,督导的内容引导着教师关注的方向。一个没有明确导向的督导意见,教师的态度除了茫然之外,就只能是漠视,那么,督导对教师的成长就毫无意义。因此,教学督导必须充分研究教师“应该做什么”,研究高职人才培养目标和课程特质如何在教学中的教师教学、学生学习、课程目标、教学文化中体现出来,研究学校倡导的产教融合、全面育人等教育理念如何在教学过程中有机渗透,并据此来完善学校的教学督导评价制度,引导教师全面地理解课程、理解教学的多维性,在反思中提升课程实施能力。

三是从一般督导到专题督导。如果把教师“应该做什么”理解为一般督导的要求,那么,专题督导就是一般督导的具体化和特色化,即引导教

师在“应该做什么”中体现某种专题性和特定性,比如课程思政、产教融合、教学做一体化等,两者是一般与特殊的关系。而每一次课程改革理念的落实都必须经由教师的课程实践来实现,因而都是对教师课程实践能力的挑战和检验。从这个意义上讲,每一次的专题督导都是对一般督导的强化,一般督导的要求隐含在具体化的专项督导中,并在诸多的专题性督导中不断被教师清晰化。在学校督导中,专题督导应是多元的、经常的、显性的,学校应摒弃那种一张标准评价表应对一切课程的督导方式,而应用各种特点鲜明的专题督导评价表引导教师去体会不同专题化课程实施的“同”与“不同”,通过对各种专题化课程实施的实践和比较,深刻理解课程实施的一般要求,突出不同的特色,进而帮助教师提高下一次专题化课程实施的质量。如此,督导就真正成了教师课程实践能力提升的催化剂和助推器。

(四)调整教师评价权重

课程是学校教育改革和发展的核心,是专业建设、特色建设、质量建设的最基本、最核心的载体,课程的本土化建设是学校内涵发展和特色发展的重要途径和标志。但可惜的是,课程建设并没有成为所有教师工作的努力方向,因为象征着教师个人发展的职称评定和评优评先是以科研课题和学术论文等来衡量的,且高职教师职称评定的资格要求一直套用普通高校教师职称评审标准,因此,教师个人发展目标与学校内涵发展的要求并不是总能保持一致。在职称评定资格的驱动下,教师将大部分时间用在与职称评定相关的课题和论文上,而教书育人的工作反倒成了“副业”;加之,高职教师的科研定位与普通高校趋同,少有教师专注于高职应有的技术应用性和技术开发性研究,因此,造就了一批成果丰硕、著作等身而教学工作平平的教授专家,高职教师学术能力和学校内涵建设的相关性不高。比如,由若干教授专家领衔的某品牌专业建设验收,教授们提供了丰硕的科研成果作为支撑材料,但仔细分析发现,与该专业建设密切相关的成果却极少。这种现象在高职院校中并不少见,说明高职教师评价制度确实影响了高职院校的内涵建设和发展,高等学校教师职称评审权的下放,为高职(下转第63页)

素质技术技能人才,服务产业发展。同时,依托产业学院,探索构建中国职业教育地下管线专业相关教学标准、中国地下管线行业技术培训标准体系,建成国内一流的地下管线技术技能人才的培养高地,大学生实践、实习基地以及创新创业基地,行业及企业从业人员培养(训)基地,技能鉴定与新技术推广基地,助推城市地下管线人才培养与行业转型升级和技术创新。

参考文献:

- [1]王鑫,王华新,于家臻.教育决策视角下的高等职业院校产教融合实施路径探索与实践[J].中国职业技术教育,2018(9):93-96.
- [2]蒋新革.新时代高职产教融合路径的探索与实践[J].职教论坛,2020(1):123-127.

[3]曾三军.对接产业链建设产业学院“四主体三领域三育人”模式探索——以广州科技贸易职业学院为例[J].广东轻工职业技术学院学报,2019(9):41-44.

[4]郑琦.产业学院:面向产业集群的高职教育模式——基于中山职业技术学院产业学院的分析[J].职业技术教育,2013(35):55-58.

[5]吴金铃.基于产教融合的高职产业学院建设探析[J].教育与职业,2019(18):31-35.

[6]李宝银,汤凤莲,郑细鸣.产业学院的功能设计与运行模式[J].教育评论,2015(11):3-6.

[7]吴显嵘.基于产教融合的高职产业学院建设机理及路径研究[J].中国职业技术教育,2018(29):5-11.

(上接第57页)教师评价制度的调整 and 改革创造了极好的机会,有利于根据高职院校发展方向,调整教师评价的权重,将教师发展与学校发展结合起来,有针对性地引导教师关注课程建设和教书育人工作,促进高职教师的专业成长。

一是明确教师参与课程实践的制度化要求。将教师参与课程实践作为教师评价制度中的重要内容,在课程实践中增强意识、提升能力。比如,通过建立课程建设标准,将课程建设的论证结果作为教师评价的硬性指标,强化教师的课程意识;明确教师课程建设参与制度,将课程改进能力作为教师教学考核的基本要求;强化课程建设成果在教师评价中的优先地位,并作为职称晋升的必备条件;尤其对高职双师型教师的评价考核,将课程建设作为一个必备指标,成为评聘的决定性条件,等等。

二是重视教师科研成果的课程化转化。明确要求高职教师将科研定位在技术应用和技术开发上,加强教师科研对课程建设的支撑力度,强调科研对课程建设的服务性。在教师考核和评价中,不仅要看科研成果,更要看这些成果有多少转化成了学生受益的课程,要在教师评价中强化科研成果与课程建设的内在关联性,引导教师将科研方向与学校课程建设和内涵建设结合起来,凸显科研服务课程的导向,通过科研夯实课程建设基础,提高课程建设质量,推进学校特色课程建设和

内涵式发展。

参考文献:

[1]佐藤学.静悄悄的革命[M].李季湄,译.北京:教育科学出版社,2017:84.

[2]施良方.课程理论——课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1999:13.

[3]中华人民共和国教育部职业教育与成人教育司.普通高等学校高等职业教育(专科)专业目录及专业简介(截至2019年)[EB/OL].(2016-09-06)[2019-10-18].[http://www.moe.gov.cn/s78/zcs_ztzt/2017_zt06/17zt06_bznr/bznr_ptgxdgjml/](http://www.moe.gov.cn/s78/zcs_ztzt/2017_zt06/17zt06_bznr/bznr_ptgxdgjml/zcs_ztzt/2017_zt06/17zt06_bznr/bznr_ptgxdgjml/).

[4]乔治·J·波斯纳.课程分析(第三版)[M].仇光鹏,译.上海:华东师范大学出版社,2007:35.

[5]徐国庆.实践导向职业教育课程研究:技术学范式[M].上海:上海教育出版社,2008:46.

[6]黄甫全.新课程中的教师角色与教师培训[M].北京:人民教育出版社,2003:135.

[7]胡小桃.高职教师课程权力的境遇及其僭越研究——基于场域理论视角[D].长沙:湖南师范大学,2016:133-151.

[8]崔允漷.课程实施的新取向:基于课程标准的教学[J].教育研究,2009(1):74-79.

[9]迈克尔·富兰.变革的力量——深度变革[M].北京:教育科学出版社,2004:129.