

职业教育知识观的价值转向： 从技术到社会技术系统

袁梦琦 谢长法

【摘要】职业教育知识观是对职业教育活动中课程与教学相关知识问题的总体认识和基本观点。职业教育知识是关于技术的知识,对于技术的认识影响着职业教育人才培养中的知识筛选、传递和组织。传统技术观以技术本质为单一视角,其需求性、功能性和技术发展单线性等观点映射在职业教育知识观之中,使得职业教育人才培养呈现出知识筛选市场化、知识传递标准化和知识组织离散化等问题。当前职业教育已从“立身”迈入“提质”的高质量发展阶段,职业教育知识观也需要从“职业教育知识是什么”的本质论转向“什么样的职业教育知识最有价值”的价值论。技术人类学从传统的技术一元导向发展到社会技术系统导向,这为职业教育知识观转型提供了反思空间。社会技术系统导向的职业教育知识观应兼顾人的发展、技术的发展和人的发展,实现从需求性到文化性、从功能性到行动性、从单线性向系统性的价值转向,为职业教育文化育人、行动赋意和系统耦合的现代化发展提供认识论基础。

【关键词】职业教育知识观;职业教育现代化;技术人类学;社会技术系统

【作者简介】袁梦琦,博士研究生,西南大学教育学部;谢长法,博士,教授,博士生导师,西南大学教育学部(重庆 400715)。

【原文出处】《现代远程教育研究》(成都),2024.5.42~49

【基金项目】2022年度重庆市研究生科研创新项目“近代以来我国职业教育知识观演进与教学变革研究”(CYB22092);2023年度国家社会科学基金教育学一般项目“黄炎培职业教育评传”(BJA230030)。

在新时代背景下,以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴,是党和国家及各行业领域共同的使命任务。职业教育作为技术技能人才的输出端,在中国式现代化发展进程中肩负着培养高素质技术技能型人才的重任。在教育实践中,知识观决定了课程教学内容乃至教育组织体系和服务模式(陈丽等,2022)。而职业教育知识观则直接影响着职业教育“教什么”“怎么教”和“如何组织知识”。因此,职业教育的现代化发展,首先需要适切的职业教育知识观作为理论基础。本研究尝试借鉴技术人类学的研究视角,审视当下职业教育知识观基础,重构适应职业教育现代化发展的知识观图景,指引职业教育实践中的知识筛选、知识传递和知识组织,为培养高素质技术技能型人才提供理论基础。

一、不同视角下的职业教育知识观审视

1. 职业教育知识观的文献回溯

知识观是人们关于知识问题的总体认识和基本观点(潘洪建,2005)。职业教育知识观的概念界定需要厘清“职业教育知识”的内涵和本质属性。对于

职业教育知识内涵的探讨,可以概括为以下三个层面:宏观上,职业教育知识是指职业教育实践中教师获得的相关经验和能力、职业教育活动和研究中对职业教育的规律性认识以及元职业教育知识的总和(唐林伟,2010);中观上,职业教育知识指职业教育实践中关于课程和教学的知识综合(王屹等,2021);微观上,职业教育知识指职业教育课程知识(杨子舟等,2016),即学校课程所要传递的内容。然而,宏观的“职业教育知识”内涵中包含了职业教育的规律性认识和元职业教育知识,在一定程度上与“职业教育学知识”相混淆。微观的职业教育知识忽视了职业教育活动过程中相关教学知识的上位设计作用,及其对课程知识的影响。因此,本研究立足于学校职业教育,以中观层面的职业教育知识内涵为标准,将职业教育知识观限定为对学校职业教育实践中课程与教学相关知识问题的总体认识和基本观点。对职业教育知识本质属性的探讨,主要分为“职业的”和“技术的”两类观点:一类认为职业教育知识本质是职业知识,包含技术理论知识和技术实践知识(李晓

东等,2022),职业教育的目标是促进职业知识的发展(Schaap et al,2023)。另一类认为职业教育的内核是技术(涂朝娟等,2023),包含关于技术本身的知识、关于技术溯源的知识和关于技术实现的知识,而关于技术本身的知识即职业知识(马君等,2022),此类观点将职业知识包含进了技术知识范畴。黑格尔认为本质即自身同一,是事物存在且区别于他的特质和特性(黑格尔,2008)。对于职业教育知识内涵和本质属性等问题的讨论实则是关于“职业教育知识是什么”的本质论,其观点的分歧根本上在于对“职业”“技术”等概念的范围界定不同。在本质论的范围内,不论是形而下的职业技术知识还是形而上的原理性技术知识,都是以“技术”为核心,从技术一元视角来认识职业教育知识。

在我国双轨制的教育体系下,对职业教育知识的认识多从本质论视角出发,以此与普通教育相区别,明确其独有的“类型”特性。在职业教育发展初期,对于本质论的探讨有助于厘清职业教育知识在教育知识体系中的地位和属性,是职业教育的立身之本。然而,当前职业教育已经从“立身”迈入了“提质”的高质量发展阶段,对于职业教育知识的认识也需要从一元的本质论转向多元的价值论,从“职业教育知识是什么”转向“什么样的职业教育知识最有价值”。价值是一种关系现象,是指客体能够满足主体需要的效益关系(李德顺,2013)。职业教育知识的价值体现,需要满足职业教育活动中各主体的效益。职业教育的本质是关于技术的教育,也服务于技术的发展,职业教育知识的技术性是其基本属性。职业教育知识的发展是在社会实践的互动中逐步推进的,职业教育知识同样具有社会性(Schaap et al,2023)。除了技术性和社会性,职业教育人才培养更需要回归教育本质(石伟平等,2021),关注人的发展。因此,职业教育知识的价值判断需要从人、技术和社会发展的视角出发,关注三者之间的互动关系。当前,技术一元的本质论导向忽视了职业教育知识中“人—技术—社会”三者的价值关系,已无法适配当前高素质技术技能人才培养的要求。职业教育知识观需要从技术一元导向转向“人—技术—社会”的价值关系导向,为职业教育的人才培养提供新的理论指引。

2. 职业教育知识观的技术人类学审视

职业教育的本质属性是技术的教育(王志远等,2023),职业教育知识是围绕技术的知识,那么回答“什么样的职业教育知识最有价值”的问题也需要回

到对于技术的认识。技术人类学诞生自人类学领域对于技术的研究(王皓,2021),从以技术为单一核心的传统技术观发展到关注人、技术、社会互动关系的社会技术系统观,为职业教育知识观发展提供了新视野。传统技术观对于技术的研究倾向于技术人工物本身,关注技术人工物的功能及其背后象征的意义,主要概括为以下三点:一是技术源于需求。一项技术或是人工物的发明是为了满足人们的需求,对于技术的认识要从需求性视角出发。二是技术的功能是技术存在的意义。技术的功能决定形式,形式遵循功能,应将功能看作技术存在的意义(Pfaffenberger,1992)。三是技术发展的单线性。技术的发展是工具到机器的单线过程,将技术史简单理解为技术人工物的历史(王皓等,2018)。然而,社会技术系统理论在批判传统技术观的基础上提出了新的观点:一是技术来源于文化。技术的选择或起源是由文化决定的,不同的文化背景造就不同的技术风格。二是技术活动产生意义,象征表达意义(Pfaffenberger,2001)。技术的功能是次要的,其意义在于对文化的表达,也就是它的象征,而技术活动的过程也是技术意义产生的过程。三是技术发展的系统性。技术的发展是整个社会技术系统的动态演进(Pfaffenberger,1992),社会技术系统是复杂的社会系统、技术活动系统以及各种社会和非社会参与者之间的联结,技术在社会技术系统运作中与人和人社会形成了复杂的关系网。

传统技术观中的需求论、功能论和技术发展的单线性等观点,本质上是过于关注技术本身而忽视社会技术系统内要素间联系的“技术一元论”,将技术剥离出了其所处的社会和文化背景,忽视了技术使用者在技术发展过程中的影响作用。然而,社会技术系统观将技术还原至复杂系统之中,关注技术与社会文化的联系,重视技术的使用者在技术发展中的影响,以整体性视角认识技术。职业教育同样属于一定范围内的复杂系统,涉及学习者、教育者和其他社会团体,包含人、技术、社会等多维因素,对于职业教育知识的认识也需要关注“人—技术—社会”的价值关系。技术人类学中从传统技术观到社会技术系统观的发展脉络为审视当前职业教育知识观和未来的发展提供了分析框架。

二、技术一元导向的职业教育知识观及其局限

职业教育知识是关于技术的知识,对于技术的认识影响着职业教育的知识筛选、知识传递和组织,传统技术观中需求论、功能论和单线性等观点

也同样体现在职业教育知识观中。当前,职业教育知识观以技术为单一核心,将技术“集置”的本质投射在了职业教育活动中,弱化了人、技术和社会三者间的互动与联结,导致职业教育人才培养中知识筛选市场化、知识传递标准化和知识组织离散化,在职业教育现代化发展的背景下呈现出了一定的局限性。

1. 需求性知识观下的知识筛选市场化

传统技术观中的“需求论”认为技术源于需求,需求驱动技术的发展(Pfaffenberger, 1992)。传统技术观的需求论在职业教育中体现为以需求驱动技术技能的人才培养,将市场需求作为知识筛选的主要依据,职业院校专业设置随着市场变化而变动。在需求性知识观导向下,职业教育知识筛选逐渐市场化,弱化了职业教育的人文意旨。

从育人视角来看,职业教育的目的从最初“一方为人计……一方又为事计”(黄炎培, 1917)发展为“一、谋个性之发展;二、为个人谋生之准备;三、为个人服务社会之准备;四、为国家及世界增进生产力之准备”(中华职业教育社, 1934),就已将“谋个性之发展”放在职业教育目的首位,实为指引职业教育将育人作为第一出发点。然而,当前职业教育市场化发展趋势明显,知识筛选盲目追随市场风口,导致风口专业人才聚集,市场需求饱和以致人才过剩。例如,时下网络直播盛行,便有多所学校设立直播学院,开设网络直播专业并招生。此类过度追赶市场风口的现象,可能导致职业教育人才培养偏向工具属性,使得学校职业教育逐渐异化,违背了以“人”为出发点的职业教育发展初衷。短期来看,需求性知识观导向下的职业教育知识筛选满足了市场当下的需求,但从长远来看,推进区域产业发展需要过硬的技术技能,只顾眼前利益而盲目追逐市场需求反而影响了技术技能的累积,阻碍区域经济发展的人才输送。其次,市场化的知识筛选也弱化了学习者对技术技能知识的个人寄托,有违“谋个性之发展”的初衷。知识是一种个人的寄托行为(迈克尔·波兰尼, 2017, p. 8),是学习者自主选择 and 接受特定的知识,并将其整合为自身知识体系的过程。在 market 需求的驱动下,学习者的自主选择性受到挤压,难以从根源唤起职业认同感,同样也不利于以“敬业、精益”为内核的工匠精神的养成。这种“追逐式”的人才培养机制始终无法引领社会经济的发展,职业教育人才培养在教育长期性、滞后性和市场需求“风口”时效性的矛盾夹击下,被动地沦为工具性的人力资

本输出。

从文化视角来看,市场需求溢涨“促逼”职业教育中本土技术风格流失。德国历史学家拉德考在考察各国技术发展的过程中发现,国家的技术风格不固定于特定技术之上,而是与生产过程组织和技术整体形式相关。就美国、德国和瑞士的技术发展情况来说,美国技术操作人员更换频繁且培训时间短,德国倾向于培养固定的员工,瑞士则通过优化利用人力资源形成了独特的技术形式(约阿希姆·拉德考, 2022),从而有了大众观念中美国技术的“机械化发达”、德国技术的“严谨性高”和瑞士技术的“高精密度”等技术风格标签。同时,生产组织模式和技术整体形式又是各国社会文化和工业技术文化的映射。在全球化发展进程的影响下,社会对于技术的国际化需求溢涨,职业教育同样需要接轨国际市场,但需求性知识观下的知识筛选注重吸收各国技术风格,而忽视了本土技术风格的筑成。他国职业教育人才培养的知识筛选是建立在其社会文化和工业文化基础之上的。在职业教育课程设置、教学模式的筛选上,借鉴不同国家的经验模式易导致对本国文化基础的忽视。因此,我国在从“制造”到“创造”的前进道路上同样需要传承本土文化精神,浇筑本国技术风格。盲目追随他国技术风格,忽视本土社会文化和工业文化基础,则可能导致本土技术风格的流失。

2. 功能性知识观下的知识传递标准化

在以马林诺夫斯基为代表的功能学派影响下,传统技术观认为技术或技术人工物的功能决定形式,功能即其存在的意义(Pfaffenberger, 1992)。然而,“功能决定论”不仅体现在人们对现代技术的认识上,也反映在技术技能的教育过程中。职业教育的功能性知识观表现为将能快速提升生产效率、获得生产回报的知识视为“有用”的知识,以标准化的知识传递过程培养技术技能人才,使职业教育人才培养陷入泰勒主义危机,消解了受教育者的主体地位。

首先,知识传递的标准化体现在教育体系人才培养中设计能力和操作能力的对立,弱化了学习者的主体能动性。现代技术的复杂性决定了技术活动和生产过程需要分工进行,设计和技术操作的二元分割也逐渐制度化(Ingold, 2021, p. 295),反映在教育体系中则分化为工程教育和职业技术教育。工程教育以系统性知识为主培养工程型人才,职业技术教育以经验性知识为主培养技术技能型人才。随着

教育类型和人才类别的分化,教育体系中对设计能力的培养和对操作执行能力的培养也逐渐对立,职业教育的人才培养变为对技术操作执行知识的标准化传递过程,忽视了对学习者设计能力的培养,职业教育充当了劳动异化的“助推器”(陈柳等,2022)。以建筑工程行业为例,工程型人才负责技术活动的顶层设计,技术技能型人才则需要按照标准化的操作流程和规则执行,工程师的整体设计和技术工人的细节操作被相互隔离。在职业教育活动过程中,技术技能人才被视为整个技术活动过程中的操作执行者。技术工人无法通过细节性的操作任务感知技术活动整体,从而挤压了技术活动中操作执行者的主体能动性。随着各行各业的数字化转型,技术活动中人的主体能动性成为区别于机器的关键。而当前的职业教育人才培养仍然停留在标准化知识传递阶段,以功能性知识观为指引,追求的“有用”知识实则是关于技术操作的方法和规则,缺乏对学习者创造性和主体能动性的培养。

其次,知识传递的标准化体现在职业教育教学活动的预设性,挤压了受教育者的“考虑”空间。在传统技术活动中,工人通过工具直接对原材料进行改造,以达到某种使用目的。在这一过程中,工人需要考虑它们服务于使用目的的生产过程和效果如何(马丁·海德格尔,2005)。在当前高度自动化的技术活动和生产活动中,人工的操作与原材料隔离,通过操作自动化的机器参与生产过程,操作者只需要习得关于自动化机器的运行方法和规则即可顺利完成标准化的生产任务。在此类现代化技术活动中,工人、工具和原材料之间的关系发生了转变。虽然工人在操作机器时的工作步骤是在自身感知下进行的,但机器的运动以及与技术活动的流程都是预先确定的(Ingold, 2021, p. 289)。因此,操作者的技术活动停留在对客观知识的应用上,使人被机器所“摆置”。技术活动对工人的标准化操作要求也影响了职业教育实践中的知识传递。在职业教育教学过程中,学习者的知识习得过程被割裂为理论学习和实践操作两个部分,通过机械性记忆来积累理论知识,通过复制性练习来获得实践知识,从而达到教学环节预设的标准。这种标准化的知识传递过程,挤压了受教育者的“考虑”空间,知识习得仅停留在浅层学习阶段,消解了技术操作者创新能力的增长可能。然而,创新不仅仅是工程师的事情,生产链上的每一个人都在从事创造性、研究性工作(匡瑛,2022)。职业教育的知识传递同样需要为技术技能人才提供创

新能力的成长空间。

3. 单线性知识观下的知识组织离散化

单线性的职业教育知识观是将技术知识从社会技术系统中剥离,忽视了劳动者、技术和社会之间的联结。在职业教育活动中则表现为将技术技能的习得视为理论知识和实践知识的单线性叠加,把整体性的技术活动拆解为学科化的知识组成。不论是纵向的技术发展还是横向的新技术诞生,都处在人、技术和社会相联系的复杂系统之中。然而,当前职业教育人才培养在单线性知识观影响下,其知识组织陷于离散化状态。

首先,单线性知识观下的知识组织离散化体现为技术活动中整体性的知识、能力和素养被拆解为学科化的知识组成。一方面是技术技能被分为“理论知识+实践训练”的机械组合。研究表明,对一个连贯实体的认识依赖于对该实体细节的认识,而只关注细节则无法掌握实体本身(Polanyi, 2009)。职业技术教育同样需要放在整体性的技术活动中进行,若将相关联的理论知识 and 实践知识机械组合,则难以把握技术活动的整体规律,建立技术整体性视野。另一方面是技术活动及其所蕴含的文化精神被拆解为技术知识和文化知识的机械组合。例如有职业院校将“主轴电机 PLC 控制”等分解化教学环节与“责任担当、团结合作、透过现象看本质、追根溯源”等文化元素相结合。然而,细节性的工作步骤难以承载综合化的文化精神,培养高素质的技术技能型人才需要将价值塑造、知识传授和能力培养有机整合。当前职业教育知识组织的过程中剔除了知识的个人性因素,忽视了技术的系统性,却又将个人素养和价值塑造寄托于客观知识的学习上。

其次,职业教育知识的离散化还表现在职业教育体系内各层次间知识类型区分度和衔接度低。职业教育知识体系的类型区分度低主要体现在高等教育层次中。例如,当前多数职业院校对于专科层次和本科层次职业教育的区分主要从培养目标、工作岗位和素质、知识、能力要求等方面入手,培养目标上以“高素质”和“高层次”区分,工作岗位上以“一线人员”和“管理人员”为区分,素质、知识、能力要求上以“掌握信息技术”等为区分。可见,当下职业教育专科层次和本科层次人才定位存在模糊性和局限性。培养高质量的技术技能人才需要衔接度紧密的知识体系作为基础,虽然目前职业教育中的“项目导向”教学和“工作工程系统化”课程已经体现出对横向知识衔接的关注,但是从纵向

来看,职业教育各层次间的知识体系仍难以衔接架构,不利于技术技能的累进。在当前单线性的职业教育知识观影响下,职业教育知识体系内部的层次和类型区分标准较为单一,缺乏系统的科学化知识组织模式。

三、社会技术系统导向的职业教育知识观重构

社会技术系统观从价值视角阐明了人、社会、技术的系统性,证明了技术不能剥离人和社会而独立存在,也为职业教育知识观转向提供了理论借鉴。职业教育知识虽然是以“技术”为核心的知识体系,但同样无法剥离人和社会的因素,价值视域下的职业教育知识观应以“人—技术—社会”三者的互动联系为核心,指引职业教育知识观从需求性转向文化性、从功能性转向行动性、从单线性转向系统性,实现知识筛选适切化、知识传递具身化和知识组织科学化发展。

1. 文化育人:以文化性知识观指引知识筛选适切化

技术人类学在对技术的考察中发现,需求与技术的发明并不是一一对应的。如果技术的发展受制于人的基本需求,技术便会丧失其多样性(Basalla, 1988)。普法芬伯格在批判技术需求论的基础上提出了技术源于文化的观点,认为技术人工物的风格是文化的展现(王皓等,2018)。职业教育中的技术同样具有其自身的文化背景,职业教育的知识筛选也需要从文化性知识观出发,以文化整体性的视角看待技术教育,展现技术与社会文化的联结,追溯技术所蕴含的文化精神,选择适合学习者发展和本土社会文化的职业教育知识。《中华人民共和国职业教育法》规定:“增强职业教育适应性,建立健全适应社会主义市场经济和社会发展的需要、符合技术技能人才成长规律的职业教育制度体系”(新华社,2022a)。职业教育的适应性发展需要将经济社会发展需求和人的长远发展相结合,而人是文化的存在(米夏埃尔·兰德曼,1988),经济和社会发展的需求也是当下文化的映射,职业教育人才培养需要从文化性知识观出发指引知识筛选的适切化,立足我国文化精神,实现本土技术创新。

职业教育的知识筛选需要在文化性知识观指引下从两方面着手:一是传承区域传统文化知识,促进学习者在技术教育过程中对知识的个人性寄托,唤起个体职业认同。制度经济学中将制度约束划分为正式规则和非正式制度,非正式制度是指行事准则、

行为规范和惯例等社会文化约定(道格拉斯·诺思,2014)。区域传统文化是区域共同体之间的非正式制度,学习者作为区域共同体的一部分,在生产社会文化的同时也被社会文化所塑造。职业教育的知识筛选映射着社会文化的价值取向,从而影响学习者的职业认知。因此,需要整合区域文化资源,传承正向的区域文化知识,从根源唤起学习者的职业认同感,培养适应性、本土化的技术技能人才。二是溯源本国技术文化知识,形成多样化的中国职业教育品牌。如天津“鲁班工坊”的设置,传承了“班墨思想”,以工匠技术文化为依托形成了中国特色的职业教育品牌,并走向了国际化拓展道路。当前,职业教育在技术文化的继承中虽不乏成功案例,但对于本国的技术文化挖掘仍不够深入,尚未形成系统的机制。因此,需要溯源本土技术文化知识,打造多样化的职业教育品牌,展现本国技术风格,才能实现不同于他者文化的技术创新。

2. 行动赋意:以行动性知识观指引知识传递具身化

社会技术系统理论认为,技术的意义是在技术认知活动过程中产生的。然而,认知是一种探究行动,知识则是特定成功探究的结果(宋岭,2022)。因此,对技术的认知需要在具体的行动中建立深刻的技术理解,而不是停留在对其固定功能的学习上。在职业教育活动中,技术技能的传递同样需要在行动中完成知识建构、深化技术理解,因此需要以行动性知识观为指导,在技术技能人才培养过程中将标准化的知识传递模式转换为行动导向的知识建构模式。符号是知识的载体(吕国忱,2001),对符号意义的理解需要基于语境原则(黄敏,2009)。在职业教育知识传递的过程中,知识也是符号化的,剔除了技术中人和社会的因素,学习者需要在具体的语境中理解知识。然而,技术知识的语境是真实的技术活动过程,如果抛开具体的技术活动过程,学习者就难以建构完整的知识体系。因此,在职业教育知识传递的过程中需要身心共同参与,实现知识传递的具身化。学习者不仅要掌握技术的功能更要在技术活动中探索技术意义,实现显性知识和隐性知识的双重具身化。在数智化发展阶段,机器可以替代人的肌肉力量,无法替代人的主体意识,而人的主体意识也是建构自身知识体系、塑造职业精神的关键。

职业教育知识传递具身化的认知过程,是为受教育者的身体参与提供可主动探索的问题情境,也

为心灵参与提供可成长的共同体环境。因此,需要建构身心双向的情境化教学模式。一是创设真实的问题情境,以身体参与建立显性知识结构。波兰尼的个人知识理论认为一切知识都有个人的和默会的成分(迈克尔·波兰尼,2017,p.373),理论知识也是个人知识的客观化总结。技术技能型人才的培养过程是将知识转化为技术技能的个人化过程。职业教育知识类型可以分为显性知识和隐性知识,但在现实的技术活动中,显性知识和隐性知识通常相互交织,显性知识虽然可以通过书面和口述等媒介传递,但隐性知识无法直接传递。因此,需要深化校企合作模式,使企业助力技术技能人才在真实的问题情境中学习,帮助学习者理解抽象理论,提高学习兴趣。二是创设职业共同体环境,以心理参与体悟隐性知识。职业教育的知识传递包含技术诀窍、功能规则、结构规则、技术规律和社会技术理解等多种知识类型(Ropohl,1997)。其中,技术诀窍和社会技术理解是以默会成分主导的两种知识类型,培养高素质、创新性的技术技能人才更需要掌握技术诀窍和社会技术理解。而技术技能人才的成长需要经历从新手到专家的阶段性发展,通过职业共同体学习职业技术教育中的隐性知识尤为重要。这要求职业院校积极发展多层次的现代学徒制,为人才培养提供阶梯递进式的学习环境。

3. 系统耦合:以系统性知识观指引知识组织科学化

社会技术系统观认为技术的发展是社会技术系统演化的过程,从系统性知识观出发,职业教育知识体系同样是一个复杂系统。系统论认为,系统遵循整体性和层次性原则:系统的整体性原则基于“万物普遍联系”的观点,定义了系统的边界;层次性原则作为系统内的普遍结构特征,展现了系统内部的等级秩序(黄冠迪,2022)。职业教育的系统性知识观是指从系统性的视角去认识职业教育知识,将职业教育知识中“人—技术—社会”的因素相联结,遵循其整体性发展原则,同时,关注职业教育知识层次的划分,遵循职业教育知识体系内部的层次性原则。

以系统性的职业教育知识观审视当前职业教育体系,其整体性表现为学习者、技术和社会的相互联系,其层次性体现为职业教育体系内的层级分化。从系统性知识观出发,培养高素质的技术技能人才需要架构符合整体性和层次性的一体化人才培养机制。一体化的技术技能型人才培养体系需要内外协

同发展,既要搭建纵向贯通的职业教育系统,更要横向融通职业教育与普通教育,即以内在的知识组织的衔接和外培养层次的递进来实现全体系的耦合。党的二十大报告提出要“统筹职业教育、高等教育、继续教育协同创新”(新华社,2022b),促进三教协同创新也是促进职业教育知识整体性发展的关键。当前,职业教育体系内影响整体性和层次性的关键环节在高等职业教育阶段。高等职业教育是培养高素质技术技能人才的关键阶段,但目前对于专科层次和本科层次的人才定位区分模糊,高等职业教育的层次衔接从目标层面割裂,不利于技术技能的累进。一体化的技术技能人才培养体系需要统筹培养目标,将技术型和技能型目标协调统筹,培养复合型、高素质的技术技能型人才。既要有机融合职业技术知识与工程技术知识,促进横向科教融汇,又要鼓励高等职业院校与普通工程院校建立合作机制,实现课程共建、师资共享。同时,需要摆脱学历导向的层级标准,建立新的纵向层次划分标准,厘清专科和本科职业教育定位,促进纵向层次有效衔接。

四、结语

职业教育活动处于社会技术系统的运作之中,受人、技术和社会等因素相互作用的影响,职业教育知识同样是人、技术和社会各方互动的结果,对于职业教育知识的认识必然需要从系统化的视角出发。然而,职业教育的技术本质容易使得职业教育知识观陷入技术一元视域,这不仅是对知识认识的局限,更是对技术认识的局限。职业教育知识观在技术一元视域的影响下显示出了需求性、功能性和单线性等局限。技术人类学在面对传统技术观的问题上,建构了社会技术系统理论,强调人、技术和社会的有机一体,认为对技术的认识需要放在复杂的社会系统之中,其为职业教育知识观提供了从“本质”到“价值”的转向路径。在职业教育现代化发展的进程中,技术一元导向的职业教育知识观无法满足培养高素质技术技能人才的需求,呈现出知识筛选市场化、知识传递标准化和知识组织离散化的发展局限。因此,本研究从社会技术系统视角出发,重构了文化性、行动性和系统性的职业教育知识观,指引职业教育知识筛选适应社会文化,推进职业教育知识传递具身化,促进职业教育知识组织兼具整体性和层次性的科学化发展,为突破当下职业教育人才培养局限提供理论依据,并为职业教育现代化发展描绘出文化育人、行动赋意和系统耦合的发展图景。

参考文献:

- [1][德]黑格尔(2008).小逻辑[M].贺麟.上海:上海人民出版社:235.
- [2][德]马丁·海德格尔(2005).演讲与论文集[M].孙周兴.北京:生活·读书·新知三联书店:23,6-8.
- [3][德]米夏埃尔·兰德曼(1988).哲学人类学[M].张乐天.上海:上海译文出版社:245.
- [4][德]约阿希姆·拉德考(2022).德国技术史——从18世纪至今[M].廖峻,饶以苹,陈莹超.北京:中国科学技术出版社:52-53.
- [5][美]道格拉斯·诺思(2014).制度、制度变迁与经济绩效[M].杭行.上海:格致出版社:43-44.
- [6][英]迈克尔·波兰尼(2017).个人知识:朝向后批判哲学[M].徐陶.上海:上海人民出版社.
- [7]陈丽,郑勤华,徐亚倩(2022).知识的“技术”发展史与知识的“回归”[J].现代远程教育研究,34(5):3-9.
- [8]陈柳,赵志群(2022).职业教育人才培养的生态化转向——基于芬伯格技术整体论的视角[J].清华大学教育研究,43(4):132-139.
- [9]黄冠迪(2022).论系统论八原理的整体结构——评《系统论——系统科学哲学》[J].系统科学学报,30(1):11-16.
- [10]黄敏(2009).维特根斯坦的《逻辑哲学论》——文本疏义[M].上海:华东师范大学出版社:76.
- [11]黄炎培(1917).中华职业教育社宣言[J].环球,2(1):162-164.
- [12]匡瑛(2022).技术技能人才培养的突出问题与破局之策[J].人民论坛,(21):73-76.
- [13]李德顺(2013).价值论——一种主体性的研究(第3版)[M].北京:中国人民大学出版社:29,45.
- [14]李晓东,吴荣兴,张慧波,王琪(2022).基于课程论和知识论的工程类职业教育课程内容选择[J].高等工程教育研究,(3):172-177.
- [15]吕国忱(2001).知识生成环节的人学考察[J].社会科学辑刊,(6):41-45.
- [16]马君,张苗怡(2022).从职业知识到技术知识:职业教育知识观的逻辑转向[J].西南大学学报(社会科学版),48(2):144-154.
- [17]潘洪建(2005).知识观的概念、特征及教育学意义[J].江苏大学学报(高教研究版),(4):1-5.
- [18]石伟平,林明茹(2021).新技术时代职业教育人才培养模式变革[J].中国电化教育,(1):34-40.
- [19]宋岭(2022).杜威哲学中的具身化思想及其教育意蕴[J].教育学报,18(1):33-43.
- [20]唐林伟(2010).职业教育知识论初探[J].职教论坛,(16):4-9.
- [21]涂朝娟,朱德全(2023).职业教育的技术本质与耦合逻辑[J].教育研究与实验,(2):46-57.
- [22]王皓(2021).技术人类学的历史、特色、纲领与价值[J].自然辩证法研究,37(4):43-48.
- [23]王皓,夏保华(2018).物质与象征之间——普法芬伯格对传统技术观的批判与社会技术系统的构建[J].自然辩证法研究,34(5):30-36.
- [24]王屹,方绪军(2021).职业教育知识过密化:假象的识别与规避[J].现代教育管理,(12):95-103.
- [25]王志远,朱德全(2023).以技进道:职业教育的技术旨归——基于技术形态与技术知识的探解[J].现代远程教育研究,35(5):30-38.
- [26]新华社(2022a).中华人民共和国职业教育法[EB/OL]. [2023-09-20]. https://www.gov.cn/xinwen/2022-04/21/content_5686375.htm.
- [27]新华社(2022b).习近平:高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[EB/OL]. [2023-09-20]. https://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm.
- [28]杨子舟,龚云虹,陈宗富(2016).学校到底教什么:职业知识的知识观探析[J].中国高教研究,(7):91-96.
- [29]中华职业教育社(1934).中华职业教育社宣言[J].教育与职业,(4):193-195.
- [30]Basalla, G. (1988). The Evolution of Technology[M]. Cambridge: Cambridge University Press: 14.
- [31]Ingold, T. (2021). The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill[M]. London: Routledge.
- [32]Pfaenger, B. (2001). Symbols Do Not Create Meanings—Actives Do: Or, Why Symbolic Anthropology Needs the Anthropology of Technology[C]//Michael, B. (2001). Perspectives on the Anthropology of Technology. Albuquerque: University of New Mexico Press: 77-86.
- [33]Pfaenger, B. (1992). Social Anthropology of Technology[J]. Annual Review of Anthropology, (21): 491-516.
- [34]Polanyi, M. (2009). The Tacit Dimension[M]. London: The University of Chicago Press: 34.
- [35]Ropohl, G. (1997). Knowledge Types in Technology[J]. International Journal of Technology and Design Education, (7): 65-72.
- [36]Schaap, H., Khaled, A., & Faber, M. et al. (2023). Vocational Knowledge Development During Teacher-Student Interactions: Exploring Vocational Conversations[J]. Pedagogische Studiën, 100(1): 35-66.