

高等职业教育教学改革：现状特征、 逻辑旨归及策略反思

——基于省级教学成果奖的内容分析

林克松 胡瑶 曾亭

摘要 高等职业教育教学成果奖是推动职业教育内涵建设，反映高等职业教育教学改革成效的重要奖项。通过收集并分析广东省、浙江省、江苏省、江西省、山西省、广西壮族自治区、四川省、重庆市2021年度省级教学成果奖项的相关信息，揭示八省市自治区高等职业院校教学改革现状，梳理出八省市自治区高等职业教育教学改革遵循的逻辑主线。针对教学成果奖在培育主体以及方向上存在的问题，各省市自治区教育行政部门、学校应使教学成果奖评选向一线教师倾斜，完善教学成果奖培育的合作机制，重视微观教学要素的改革，从而达到以教学成果培育为导向，解决教学中的“真问题”的目的。

关键词 高等职业教育；教学成果奖；教学改革；内容分析

中图分类号 G718.5 **文献标识码** A **文章编号** 1008-3219(2022)30-0007-06

职业教育教学成果奖是推动职业教育内涵建设、反映发展成果的重要措施之一^[1]，其对破解教育教学中重大实践问题、促进实践改进具有重要推动作用^[2]。随着职业教育教学成果奖的受关注度越来越高，其已被视为教学改革的风向标，所承载的“符号意义”越来越重要，角逐也愈加激烈。在如此氛围下，高等职业教育教学成果奖分布有何特点？高等职业教育教学改革的方向和发力点是什么？基于对以上问题的思考，本研究对广东、广西、江苏、江西、山西、四川、浙江、重庆等八省市自治区（以下统称“省”）公布的2021年度省级获奖教学成果进行主题内容分析，揭示了各省份职业教育教学改革现状与逻辑，并就其存在的问题进行探讨，以期推动高等职业教

育教学成果奖真正发挥出引领教学质量提升的作用。

一、内容分析：高等职业教育教学改革的现状揭示

利用Nvivo软件对八省909项教学成果奖的项目内容进行主题编码，主要归纳出人才培养改革与创新、专业（群）建设、内部质量保障体系建设、“双创”教育、“三教”（教师、教材、教法）改革、思政教育、学生素质能力培养七大主题。根据对教学成果奖项项目名称内容的分析，可将其内容特点总结为六个方面。

（一）各省教学成果主题内容分布趋同又各

作者简介

林克松（1984—），男，西南大学教育学部副教授，教育学博士，研究方向：职业教育（重庆，400715）；胡瑶（1997—），女，西南大学教育学部硕士研究生，研究方向：职业教育；曾亭，西南大学教育学部硕士研究生

基金项目

2022年重庆市职业教育教学改革研究重点项目“三梯贯通、四轮交替、五环嵌套、六合驱动：高校助推重庆中职‘三教’改革的实践研究”（BZ222091），主持人：林克松

有侧重

通过对909项教学成果奖主题进行分析,结果显示,有55.01%的教学成果奖的主题内容是关于人才培养改革与创新,19.80%是关于“三教”改革,5.50%是关于专业及专业群建设,5.17%是关于“双创”教育,以思政教育为研究主题的内容占5.39%,有关学生素质能力的教学成果奖项占2.86%,有关内部质量保障体系的教学成果奖项占1.65%,而另有41项教学成果奖无法进行类别划分,占比为4.62%。见表1。

第一,各省占比较高的教学成果奖主题是人才培养改革与创新、“三教”改革。比如江苏省和浙江省有关人才培养改革与创新的教学成果奖项分别占比61.76%和66.67%,山西省有关“三教”改革的教学成果奖项占48.33%,并且其他省关于这两个研究主题的教学成果奖占比也排名领先。第二,有关思政教育、“双创”教育、专业及专业群建设的主题内容在各省受到不同程度的关注。比如有关思政教育的研究主题在山西省占比为8.33%,而在江苏省占比为3.53%;广东省有关双创教育的教学成果奖占比为8.18%,而山西省的教学成果奖主题内容中并未直接体现出有关“双创”教育的内容。第三,有关内部质量保障体系建设与学生素质能力的教学成果奖占比较小,在广东省、江苏省的教学成果奖项中占比为4.55%和7.06%。除此之外,有关劳动教育、美育以及职业技能培训等内容的教学成果散布于各省市,尽管未形成热点聚焦,但也释放了高职院校倾向开展相关实践探索的信号。

(二) 人才培养改革与创新仍是各省教学成果奖关注的重点

如何促进人才培养模式、体系、路径、体制、机制等的创新与改革一直是高职教学成果奖的热门话题。通过对2021年八省市教学成果奖的研究主题内容分布进行分析,各省市有关人才培养改革与创新的教学成果获奖占了半数或者半数以上。具体内容涉及到对双元育人、现代学徒制、中职—高职、高职—本科人才分段培养模式等话题的创新研究与

探讨,比如“‘双细分、双融合’的高职电子商务专业校企双元育人模式创新与实践”“标准引领、四元协同:高本一体化培养电气类高级技术技能型人才的探索与实践”“现代学徒制‘三融合、一贯通、三进阶’建筑类人才培养路径与创新”等。同时,对各省教学成果奖的主题内容分析显示,基于大类专业及专业群的人才培养模式与体系构建是促进人才培养改革与创新的重点,比如“产教谱系指引岗学教评一致——智能制造专业群人才培养模式创新与实践”“分流分层、研创互动、责奖共促——高职智能制造专业群人才培养的探索与实践”等分别揭示了各省高职院校如火如荼地开展专业以及专业群人才培养模式改革的现状。此外,校园文化是一所学校“软实力”的体现,高职院校应在传承校本文化、对接企业文化、吸收地域文化的基础上构建以文化人的育人机制^[3],而此次各省市教学成果奖也折射出高职院校在校园文化建设和相应育人机制方面的工作成效,如“地方优秀文化进课堂——高职院校文化育人创新与实践”“厚德博技:中国特色高职教育文化育人范式的探索与实践”等。值得关注的是,2019年国务院印发的《国家职业教育改革实施方案》明确提出开展本科层次职业教育试点,而在2021年的教学成果奖获奖项目中有部分项目已经就如何培养职业教育本科人才进行了有益探索。如广东省教学成果奖获奖项目“基于分层能力定位的四年制高职(本科层次)人才培养模式的探索与实践”,四川省教学成果奖获奖项目“材料科学与工程专业高职本科‘多方协同分段培养’人才培养模式探索与实践”等。另外,产教融合模式是一种跨界融合的人才培养模式,也是职业教育实现创新发展的新思路和新形式,部分教学成果奖项目不仅对该模式进行了持续性研究,还基于该模式进行了创新性探讨,形成了“产赛教”“产城教”“产学研”等跨领域、多主体参与的协同育人模式。

(三) 教学改革实践探索是各省教学成果奖重视的核心领域

表1 各省市教学成果奖主题内容占比(单位:项、%)

省份	人才培养改革与创新	比例	内部质量保障体系	比例	双创教育	比例	思政教育	比例	学生素质能力培养	比例	专业(群建设)	比例	三教改革	比例	其他	比例
江西省	63	57.27	1	0.91	7	6.36	8	7.27	3	2.73	3	2.73	21	19.09	4	3.64
广东省	47	42.73	5	4.55	9	8.18	8	7.27	4	3.64	9	8.18	24	21.82	4	3.64
江苏省	105	61.76	1	0.59	4	2.35	6	3.53	12	7.06	7	4.12	30	17.65	5	2.94
浙江省	70	66.67	0	0.00	5	4.76	4	3.81	0	0.00	3	2.86	19	18.10	4	3.81
山西省	22	36.67	0	0.00	0	0.00	5	8.33	0	0.00	0	0.00	29	48.33	4	6.67
重庆市	42	55.26	1	1.32	1	1.32	4	5.26	2	2.63	9	11.84	11	14.47	6	7.89
四川省	112	57.14	6	3.06	16	8.16	8	4.08	4	2.04	11	5.61	33	16.84	6	3.06
广西壮族自治区	39	47.56	1	1.22	5	6.10	6	7.32	1	1.22	8	9.76	13	15.85	9	10.98
总计	500	55.01	15	1.65	47	5.17	49	5.39	26	2.86	50	5.50	180	19.80	42	4.62

教师、教材、教法是教学建设的基本要素,贯穿于教学的全过程,既是教育质量的“生命线”,也是学校深化内涵建设的切入点^[4]。围绕“三教”改革,八省也涌现了一批教学成果奖,其主题内容主要包括三个方面:一是教材建设与改革,二是教师专业发展,三是课程建设与教学改革。直接从项目名称中体现出教材建设的教学成果奖项极少,而有关课程建设与教学改革的教学成果奖项较多。后者主要涉及具体课程建设与教学模式改革、教学平台与资源库建设、教师教学团队建设、教学管理、教学评价等二级主题内容。从教学成果奖的主题内容来看,当前高职课程教学改革值得关注的有以下三点:一是项目化教学模式、混合式教学模式、模块化课程探索等多种先进教学模式已经走进高职课堂的实践教学,而“靶向教学”“三观四化教学模式”等概念的提出表征着教学改革走向精准化和深层次;二是基于信息化、数字化、智能化的教学手段已经融入日常教学,新形态的教学正成为课堂教学改革的新方向;三是以建成精品课程为引领的课程优化提质正不断推进,而“岗课赛证”融通是推进课程改革的重要方式。

(四) 落实立德树人是各省教学成果奖评选的重要目标指向

思政课是落实立德树人根本任务的关键课程,而中国特色社会主义进入新时代,也对思政课提出了更高要求^[5]。因此,如何上好思政课也成为此次各省教学成果奖关注的重要内容,而各省市教学成果奖也充分体现了高职院校进行思政育人的创新与探索,比如为丰富思政教育内容,将地方特色资源、红色资源等融入思政教育;为提升思政课实施效果,不少高职院校进行了思想政治理论课教学改革与实践,并提出了构建思政育人模式与体系。除此之外,为实现其他课程与思政课同向同行,发挥思政课程之外的其他各类课程的德育功能^[6],本次各省教学成果奖评选也主张重视课程思政的开展,并对部分高职院校提出的课程思政育人模式或者课程思政模式予以认可,比如广东省教学成果奖获奖项目“尚德精技矩阵统合基因融入:课程思政育人模式的创新实践”,山西省教学成果奖获奖项目“‘1234’课程思政新模式的探索与实践——以艺术设计类专业为例”等。

(五) 推动高层次技术技能型人才培养是各省教学成果奖评选的共同目标

高等职业教育作为培养技术技能型人才的摇篮,必须要面向人才市场需求,提升自身办学水平和教学质量,充分注重学生的专业素质和实践技能培养^[7],而八省教学成果奖获奖项目的评选也彰显了对高职人才培养定位的要求。根据

对八省教学成果奖获奖项目主题内容的分析,发现“多样化人才”“创新型人才”“复合型人才”“工匠型人才”“高素质人才”“国际化人才”“创新创业人才”等常被表述为教学成果奖项目的人才培养目标指向,突出了各高职院校对人才培养在类型和能力层次等方面的要求。另外,教学成果奖还关注学生具体素质能力的提升,包括对学生职业素养、职业精神、实践能力、“双创”能力、创新能力的培养,尤其是格外关注对学生双创能力的培养。

(六) 服务社会发展是各省教学成果奖的重要内容

以技能为要素强化职业教育与社会各子系统的深度互动是八省高等职业教育教学成果奖项目的重要内容。具体来说,不少教学成果奖获奖项目围绕乡村振兴、“一带一路”等国家战略发展以及产业、企业发展的要求推动改革,如“‘育人为本 利益链接 数字赋能’服务乡村振兴的智慧农业人才培养范式创新与实践”“校企协同构建服务‘一带一路’人才培养命运共同体的探索与实践”等。教学成果奖对该部分项目的倾斜进一步诠释了职业教育跨界融合的属性以及服务经济社会发展的角色定位。

二、质量与特色并举: 高等职业教育教学改革的逻辑旨归

推动职业教育高质量发展,提升职业教育现代化水平,是我国职业教育改革的重要方向。结合各省教学成果奖主题内容的分布特点来看,各省高等职业院校也通过教育教学改革谋求“自下而上”的突破之路。在本轮省级教学成果奖评选中,推动职业教育高质量、特色化发展成为各省高等职业教育教学成果奖的逻辑旨归。

(一) 对接区域发展: 增强职业教育适应性

职业教育高质量发展的关键在于增强职业教育的适应性^[8]。本质而言,职业教育与区域经济发展是一种共生关系。区域经济发展决定现代职业教育发展,现代职业教育对区域经济发展具有能动作用,而这种联系构成了职业教育适应区域经济发展的一般规律^[9]。具体来说,“区域性”是现代职业教育的重要特性,其发展要以区域资源为基础、以区域推进为手段、以区域特色为亮点、以服务区域为依归^[10]。

八省高职院校的教学改革活动在回应这一关系的基础上,围绕着提升高等职业教育与区域经济发展的适应性和支撑力这一主旨展开。一方面,八省市高等职业教育教学改革聚焦提升区域支撑力和适应力的特点在诸多教学成果中得到直接体现,如浙江省教学成果奖“三产融合背景下乡村

振兴‘新农人’培养模式的创新与实践”，四川省教学成果奖“职业教育与精准扶贫共生‘三维双轮互促’的乡村本土人才培养模式创新与实践”，江西省教学成果奖“对接产业链的汽车制造专业群‘四措并举、双擎驱动’人才培养体系构建与实施”等。这些教学成果奖结合区域发展战略，切入区域发展需求，针对产业、企业发展的现状，适时调整人才供给策略，进一步优化职业教育人才培养方案，从而提高人才培养的适应性。另一方面，这一特点还蕴藏在专业、课堂教学等具体要素改革中，如四川省教学成果奖“高职院校财经商贸类专业数字化改造路径的探索与实践”、江西省教学成果奖“打通‘高校—职场’的‘最后一公里’——面向职场的高职院校混合式教学模式改革与实践”等，其实质在于通过专业升级改造、教学模式改革提升人才输出端与人才需求端的契合度，避免人才培养脱离产业发展，同时规避人才培养质量与岗位要求脱节的风险。

（二）促进学校发展：打造特色高职院校

高等职业院校特色化发展不仅是职业教育高质量发展的重要内涵，也是高等职业院校破解“千校一面”尴尬境遇的重要途径。2005年以来，为推动我国高职院校发展，国家陆续发布并实施了国家示范性高等职业院校建设计划、中国特色高水平高职学校和专业建设计划等多个项目，使高职院校走入了项目制治理模式，但项目制本身也是同质化再生产机制^[11]。要走出“无差别化发展”的怪圈，高职院校建设应坚持基本标准与特色标准相结合，既要基于高等职业院校共性特征提出基本要求，也要推动高等职业院校基于自身的发展定位探讨特色标准^[12]。

因而，以特色建校为导向，探寻校园文化特色、专业特色、人才培养模式特色、课程教学模式特色等，从而确立不同职业院校的特色名片成为八省教学改革的重要逻辑主线。一是部分高等职业院校在充分挖掘地方文化的基础上，构建具有地方特色和气息的文化遗产模式，进而形成独具特色的文化育人体系。如广东省教学成果“‘学做融创’岭南建筑文化遗产模式研究与实践”、广西壮族自治区教学成果“基于职业教育的广西民族技艺文化遗产创新‘256’模式”等。可见，相应高等职业院校不仅重视地方特色文化的传承，还关注传统优秀文化与校园文化、专业文化的融合与创新，而在这一过程中，也给高等职业院校特色文化育人体系注入了新鲜血液。二是高等职业院校在已有人才培养模式的基础上不断推陈出新，在动态探索与完善中逐步形成了独特的综合改革成果。比如江西省某两所高职的“1+2+N”育人模式和“一心五环”式协同育人模式，重庆市某高职的

“类上班制”人才培养模式等。三是在教学改革纵深发展的背景下，高等职业院校也在不断探索提高人才培养成效的特色教学实践，比如浙江省某高职开展的“双模引导、三载推进、三环联动”教学改革实践。而随着思政教育、创新创业教育等课程重要性的凸显，各高职院校又进一步探寻了上好思政课、开展好创新创业教育的新一轮特色方案。比如，浙江省高职院校进行了“四理贯通、四环紧扣”思想政治理论课教学改革与实践，“园校一体、五元融合、三创贯通”的创新创业体系探索与实践。

（三）服务学生发展：促进学生全面成长

学生获得是驱动教学成果培育的目标指向，同时也是衡量教学改革成效的重要指标。作为教育改革的主流理念，成果导向教育理论强调“清晰地聚焦和组织教育系统，使之围绕确保学生在未来生活中获得实质性成功的经验”进一步揭示了学生获得与教学改革之间的关系^[13]。八省教学改革也贯彻了这一理念，构成了高职院校开展教学改革、形成教学成果的逻辑链条。一方面，八省高等职业院校注重对学生发展相关要素的优化与改进，比如教学成果涉及了内部质量保障体系、培养模式、课程教学资源建设、教学方法改进、校园文化建设等重要议题，而这些多维举措的共性目标实质在于通过打造更优质的教育场，促进学生全面成长。另一方面，八省高等职业院校在回应“为谁培养人、培养什么样的人、怎样培养人”这一问题的过程中，明确了学生的知识获得、技能获得、思想品德获得以及素质能力获得的要求，将培养扎实的专业技能、崇高的职业道德精神、良好的创新创业能力等作为学生发展的重要方向。

三、理性审视：高等职业教育教学成果奖评选折射的多维问题

八省教学成果奖评选在揭示各省高等职业院校教育教学改革现状的同时，也勾勒了各高等职业院校高举“质量”与“特色”并重的旗帜，推动区域、学校、学生发展的逻辑链条。从参与教学成果培育的全员、全过程、全方位来看，各省高等职业院校的教学成果奖在人员配置、合作机制以及教学改革侧重点方面仍然需要改进。

（一）教学成果奖第一完成主体泛化

一线教师是教学改革的主体，是肩负人才培养重任的第一责任人，在教学成果奖培育过程中也理应体现出一线教师的主体地位。1994年发布并沿用至今的《教学成果奖条例》指出，“各级各类学校、社会团体和其他社会组织、

教师及其他个人,均可以依照本条例的规定申请教学成果奖^[14]。该条例既明确了教师是教学成果奖培育的重要主体,同时也指出教师推动教育教学改革的重要地位和作用。但八省的教学成果奖大都通过多人协作完成,而进一步分析完成人的职称和职务情况,第一完成人多为校级、院级领导,其职称也多为教授和研究员,并且这一特征在获得各省教学成果奖的特等奖、一等奖成果中表现得更为明显。可能原因包括以下两个方面:一方面就第一完成人本身而言,高职称、高职务的人在教学、教研以及领导管理等方面具有出众能力,因此牵头组织并推进了该教学成果;另一方面也有可能存在教学成果奖评选过程被行政主导化的问题^[15]。教学成果奖多以多人协作的方式完成,但小组内成员行政权力、学术权力不对等,相对于一线教师,“学者型”校级、院级领导或者“领导型”学者,通过各种方式主导评奖权,与“教学成果奖”这一符号资源更加接近^[16],因此,遮蔽了一线教师在教学改革中的主体地位。基于此,如何让教学成果奖培育、教学改革成为一线教师的主秀场是需要进一步思考并解决的问题。

(二) 教学成果奖获奖单位马太效应明显

教学成果奖评选情况显示,教学改革“强校愈强”,而基础相对薄弱的学校显得竞争力不足。职业教育是跨越职业院校与行业企业的双主体、双场域融合性教育,因而本次八省市高职教学成果奖也格外强调多主体的参与,形成了“校企合作”“校校合作”“校政校企合作”等合作模式,而第一单位为公办高职院校较民办高职院校在获得教学成果奖上更具有优势,并且入选国家“双高计划”的高职院校在获奖名单中的占比更高。而造成当前困局的可能原因主要可以分为两个方面。一方面,就入选国家“双高计划”的高职院校而言,丰富的师资资源、财力、物力、人际资源以及多次培育并获得教学成果奖的经验使其在形成优质教学成果中更具有优势,因此在角逐教学成果奖的过程中更易突围。另一方面,不少职业院校还存在对教学成果奖培育缺乏组织规划,没有将学校的特色和优势与教育教学改革紧密结合^[17],导致教学成果处于无特色且低水平的状态,其形成的教学成果奖也缺乏影响力,难以在教学成果奖评选中脱颖而出。

(三) 教学改革微观话题式微

从主题内容分析来看,各省大多数教学成果奖致力于探寻培养“国际化”“复合型”“创新型”以及现代专业人才培养模式、体系、路径等,尤其是基于专业及专业群的人才培养模式在各省受追捧,而主题内容直接与教学要素改革相关的教学成果奖占比约为20%,有关“专业

以及专业群建设”“内部质量保障体系建设”等主题的教学成果相对较少。教学是教育改革的终极关怀,是教育活动和教育研究的永恒主题^[18],针对教学成果奖中“人才培养模式、体系”等类似议题“一家独大”,而课程、教师、教材等微观话题式微的境况,需要通过教学成果奖扩大并提升与教学改革相关成果的影响力,从而强化教学成果奖对高等职业教育改革的引导和推动作用。

四、多向发力:高等职业教育教学成果奖培育的改进策略

(一) 鼓励一线教师积极参与成果培育

一方面,各省教学成果奖评选条件要向一线教师倾斜,比如教学成果奖申请条件要求教学成果奖可以多人协作的形式开展,但是教学成果奖的第一完成人必须为一线教师,并且组内成员一线教师必须达到50%及以上。另一方面,各地方教育行政部门、高职院校要重视对教师参与教学改革的意识唤醒以及教师教研能力的提升。具体而言,可通过系列项目推进相关培训、进修的开展,加强对一线教师教学改革理念、实践、方法的引导与指导。除此之外,各地方教育行政部门和各高等职业院校应重视常态化教研活动的推进,推动教师在教育教学过程中开展行动研究,从而催化加速教学成果的孵化。

(二) 完善教学成果奖培育的合作机制

高质量教学成果奖的培育需建立在各省以及高等职业院校共同努力的基础上,由此有必要构建政府、企业、行业、学校等多元主体参与的合作机制。首先,各省教育行政部门应围绕区域经济社会发展的定位以及区域内职业教育发展的特色,组织完善教学成果奖培育与遴选的机制,引导职业院校加强教育教学改革,主动嵌入、服务地方经济社会发展。其次,企业、行业参与高等职业院校教育教学改革,是推动产业链—人才链—教育链有效衔接的重要途径^[19],地方政府需进一步引导企业、行业、研究机构等多元主体参与职业院校的人才培养环节,聚焦专业建设、教学内容、教学方式、教学手段、课程建设,教材建设等教育教学中的实际问题,推动多方主体共同探索解决方案,并在此过程中逐步凝练、提炼教学成果。最后,各高职院校要主动合作,尤其要加强教学成果培育强校与教学成果培育相对薄弱学校之间的交流与合作,通过结对帮扶的形式,促进教学理念、教学资源等要素的沟通与交流,带动教学成果培育基础薄弱的学校以教学成果培育为导向,积极推动校内教学改革实践开展。

此外,还可以建立校际联盟,进行教学改革拉练,从而在相互促进中形成教学改革结晶。

(三) 重视微观教学改革

一是教学成果奖应加大对教师职后能力提升的关注度。二是要驱动高等职业院校、产教融合型企业等参与教材改革建设。三是要进一步推动高等职业院校教学模式、教学

方式、教学方法的创新与变革。此外,以2021年中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》为指导,各省的教学成果奖培育要进一步融入对职业教育类型特色、产教融合办学、校企合作、职业教育品牌等问题的研究与思考,推动教育教学改革走向深层次。

参考文献

- [1]蓝洁,徐婧文,刘雪妮.职业教育内涵式发展的现实效度分析——基于两届职业教育国家级教学成果奖的比较[J].职业技术教育,2018(27):16-22.
- [2]黄积才.教学成果培育的学理呈现与事理安排[J].教学与管理,2020(19):18-20.
- [3]张衡宇.产教融合背景下高职院校校园文化多元融合研究[J].教育与职业,2022(6):64-67.
- [4]周建松,陈正江.高职院校“三教”改革:背景、内涵与路径[J].中国大学教学,2019(9):86-91.
- [5]向云发,杜仕菊.善用“大思政课”的基本问题论要[J].思想理论教育,2022(3):71-76.
- [6]赵继伟.课程思政建设的原则、目标与方法[J].中南民族大学学报(人文社会科学版),2022(3):175-180.
- [7]段小莉.校企深度合作在高等职业教育人才培养质量提升中的价值探讨[J].山东社会科学,2016(S1):302-305.
- [8]沈兵虎,王兴,顾佳滨.增强职业教育适应性的若干关键问题[J].中国职业技术教育,2022(1):60-66.
- [9]王忠昌.现代职业教育与区域经济协同发展的逻辑契合[J].广西社会科学,2015(9):213-216.
- [10]庄西真.职业教育现代化的区域性与阶段性[J].国家教育行政学院学报,2019(10):3-9.
- [11][12]陈放.标准化视角下我国职业院校建设标准构建:取向、思路与要素[J].职业技术教育,2022(6):8-12.
- [13]SPADY, W. D. Outcome based education: critical issues and answers[R].Arlington, VA: American Association of school Administrators, 1994:1~10.
- [14]中华人民共和国国务院.教学成果奖条例[EB/OL].(1994-03-14)[2022-03-30].http://www.gov.cn/zhengce/2020-12/26/content_5575073.htm.
- [15]何玲,魏银霞,黄乃祝.国家级教学成果奖评选政策分析与调适[J].高教发展与评估,2020(1):104-113.
- [16]周川.高等教育管理体制改革的反思[J].北京大学教育评论,2018(2):177-185.
- [17]谭永平.职业教育教学成果的基本特征及其培育策略[J].中国职业技术教育,2016(23):5-8.
- [18]郝文武,郭祥超.回归教学:当代中国教育研究的使命[J].教育理论与实践,2013(13):53-56.
- [19]李梦卿,陈竹萍.“双高计划”高职院校产教融合的实施维度与推进策略[J].现代教育管理,2022(1):109-118.

Teaching Reform of Higher Vocational Education: Characteristics, Logics and Reflections ——Content Analysis Based on the Provincial Teaching Achievement Award

Lin Kesong, Hu Yao, Zeng Ting

Abstract Higher Vocational Education Teaching Achievement Award is an important award to promote the connotation construction of vocational education and reflect the effectiveness of teaching reform of higher vocational education. By collecting and analyzing the relevant information of the 2021 Teaching Achievement Award in Guangdong, Zhejiang, Jiangsu, Jiangxi, Shanxi, Guangxi, Sichuan and Chongqing, this paper reveals the current situation of teaching reform of higher vocational colleges in eight provinces, and sorted out the logical main line followed by the teaching reform of higher vocational education in eight provinces. In view of the problems existing in the cultivation subject and direction of the Teaching Achievement Award, the education administrative departments and schools in various provinces should make the selection of Teaching Achievement Award tilt to front-line teachers, improve the cooperation mechanism of Teaching Achievement Award cultivation, pay attention to the reform of micro teaching elements, so as to achieve the goal of cultivating teaching achievements and solving the “real problems” in teaching.

Key words higher vocational education; Teaching Achievement Award; teaching reform; content analysis

Author Lin Kesong, associate professor of Southwest University (Chongqing 400715); Hu Yao, master student of Southwest University; Zeng Ting, Southwest University