

# 我国职业能力研究述评

周璐

(清华大学, 北京 100084)

## 关键词

职业教育  
职业能力  
职业能力测评

## 摘要

职业能力是职业教育中的重要概念。职业教育的核心目标是让学生获得特定职业活动所需的职业能力,因此提升学生职业能力对职业教育提质培优具有重要意义。尝试全面梳理职业能力相关的理论研究,并回答以下重要问题:职业能力的概念内涵在我国的职业教育研究中经历了怎样的演变?职业能力有哪些构成要素与培养环节?如何有效测量和评价学生的职业能力?此外,基于已有文献述评,提出对未来职业能力相关研究趋势的展望,以期为职业教育研究者和一线教师的相关研究提供学理性参考。

中图分类号: G710

文献标识码: A

文章编号: 2095-4530(2023)09-0036-05

收稿日期: 2023-01-25

DOI:10.13565/j.cnki.issn2095-4530.2023.03.009

2019年,国务院发布《国家职业教育改革实施方案》,明确了职业教育和普通教育具有同等重要地位。随后提出了1+X证书制度、“双高计划”、“双师型”教师队伍建设、产教融合政策试点等一系列具体举措。2020年,教育部等九部门发布了《职业教育提质培优行动计划(2020—2030年)》,进一步明确了“育人为本,质量为先”的基本原则。职业能力作为职教育人环节的关键指标,近年来受到职业教育研究者的更多关注。这一概念的内涵在我国的职业教育研究中经历了怎样的演变?职业能力有哪些构成要素与培养环节?如何有效测量和评价学生的职业能力?这些重要问题的回答被淹没在数量庞大的理论与实证研究中,使其他职业教育研究者或一线教师难以对职业能力的概念产生快速准确的认知。此外,许多相关研究中对职业能力的概念进行了一定程度上的误用、滥用,导致相关研究讨论难以深入。本文系统梳理了国内关于职业能力的理论研究,对具有

较强学术影响力和较大理论贡献的文献进行回顾述评,以期为未来职业能力相关研究提供学理性参考。

## 一、职业能力的概念

职业能力是职业教育的核心概念之一,目前学界并无统一的定义。这一术语在我国政策文本中正式作为职业教育的培养目标出现在2000年教育部发布的《关于全面推进素质教育深化中等职业教育教学改革若干意见》中,文中提出要培养“具有综合职业能力,在生产、服务技术和管理第一线工作的高素质劳动者和中初级专门人才”<sup>[1]</sup>。在后续的政策文本中经常将“综合职业能力”与“职业能力”混用,一方面是由于这一术语的日常化使用使得其专业化内涵没有被大部分使用者所理解,另一方面是由于当时在学理上尚未形成广泛共识<sup>[2]</sup>。进入21世纪之后,随着这一概念在政策文本和

职业教育研究论文中被越来越频繁地使用,部分学者尝试从多种角度厘清职业能力概念的具体内涵<sup>[3-4]</sup>。邓泽民(2002)等较早从性质定义、条件定义、结构定义、过程定义等角度梳理了国内研究者们对职业能力的界定,并基于可操作性、可整合性的实际需求进一步提出了在职业教育研究中职业能力的定义,强调个体有能力在特定的职业活动或情境中进行类化迁移与整合<sup>[5]</sup>。这一定义尤其关注学生在具体岗位上的胜任能力,可以看出提出该定义的作者受到四大职业教育模式之一的CBE(Competency Based Education)影响较深<sup>[6]</sup>。另一种对职业能力的定义是:职业能力是个体在职业、社会和个人情境中运用科学思维,对个人和社会负责任形式的情感和能力<sup>[7]</sup>。这种定义则更关注学生综合能力的培养,而不局限于岗位,理念更接近德国的“双元制”<sup>[8]</sup>。

我国职业教育研究起步较晚,在理论发展和实践研究中不断从其他职业教育发展较为成熟的国家学习借鉴先进经验。在引入其他国家的经验时,许多学术概念经翻译后没有完全反映出其在原文化背景中的复杂含义。职业能力这一概念在不同的教育体系、文化背景中具有不同的内涵。美国对职业能力的研究同时体现出罗杰斯的人本主义和杜威的实用主义思想,把研究主体聚焦在具体的“人”身上。美国教育体系中职业教育和普通教育融通发展,将职业教育视作个体自主发展的一种选项,因此其对于职业能力的讨论主要关注个体行为与特质<sup>[9]</sup>。英国对职业能力的研究则聚焦在职业资格认证。英国设立了关于职业资格制度的专门机构,包括国家职业资格委员会(NCVQ)和管理特许行动(MCI)等,通过职业资格认证制度引导学生能力的发展,因此职业能力体现为外显的业绩标准<sup>[10]</sup>。德国的“双元制”制度决定了在讨论职业能力时,学生始终拥有职业院校学生和企业学徒的双重身份。因此,德国的职业能力既明确地指向岗位的具体能力需求,同时又关注复杂关系、动态情境中的默会能力<sup>[11]</sup>。我国在引入借鉴其他国家关于职业能力的研究经验时,不能仅仅局限于具体的某项制度,而要关注这些国家的教育体系,以及其折射出的文化背景和教育哲学思想,将职业教育放在教育甚至社会发展的大背景下思考其定位和作用,从而在本土化过程中进行因地制宜、因校制宜的调整和优化。

## 二、职业能力的构成要素

### (一) 结构化要素的视角

对于职业教育来说,研究者和教学工作者需要把职业能力拆解成结构化要素,以便于指导教学实践。部分学者认为职业能力是由四个要素组成的共同体,包括专业能力、方法能力、社会能力和实践能力<sup>[12]</sup>。专业能力的适用范围最窄、针对性最强,而方法能力从具体职业岗位迁移到了多种职业活动所需的工作方法、学习方法,社会能力和实践能力的内涵则拓展为从业者的社会行为和能动性。四个要素适用范围由窄到宽,对具体情境的关注由强到弱。从另一个角度看,职业能力又可分为从业能力、关键能力两个层次。从业能力、关键能力均包含专业能力、方法能力、社会能力、实践能力等要素,但从从业能力针对某种具体职业活动;而关键能力的通用性更强,它适用于讨论绝大多数职业都需要的能力<sup>[13]</sup>。不论使用哪种方法解构职业能力的要素,学者对具体岗位、具体职责的胜任能力(专业能力、方法能力),以及面对社会变迁、工作变动的迁移和适应能力(社会能力、实践能力)都同等重视。

### (二) 能力认证的视角

另外一部分学者则结合中国国情,尝试构建一套有效的能力认证体系。这种体系将职业能力划分为三个互相支持的层次:就业核心能力、行业通用能力和特定职业能力,并以冰山层次模型、模块集合模型和树干支撑模型等关系呈现<sup>[14]</sup>。一是就业核心能力,指个体在职业生涯和日常生活中必需的基础性、通用性技能。二是行业通用能力,可以理解为相近的职业群中体现出来的共性的技能和知识要求。三是职业特定能力,它的针对性最强、适用范围最窄,目前国家职业标准的制定以及相应的职业资格认证考核活动均以此为限进行<sup>[15]</sup>。

从结构化要素的视角解读职业能力对教学实践有重要的参考价值,职业院校可以根据本校本专业的不同培养目标,对职业能力要素进行结构化的拆解,从而在课程设计中不同要素有所侧重。从能力认证的视角解读职业能力则为职业资格认证提供了可操作性较强的参考,同时这种相对开放、宽泛的界定方式为职业能力要素随社会发展的更新提供了修正空间。

### 三、职业能力的培养

#### （一）职业能力的形成与提升

综合国内部分学者的观点,职业能力的形成和提升包括知识、技能和态度三个部分,形成过程具有阶段性特征。首先,知识获得是职业能力形成的基础,其过程一般分为习得、巩固与转化、迁移与应用三个阶段。其次,技能学习是职业教育区别于普通教育的主要特征,其过程一般分为认知与分解、整体掌握、协调熟练、灵活运用四个阶段。认知与分解阶段是学生通过观察和模仿,初步学习教师所介绍或演示的技能;整体掌握阶段指学生通过反复练习后将分散习得的技能单元融会贯通,初步完成连续动作或程序;协调熟练阶段指学生的程序性知识达到熟练;灵活运用阶段指学生能在稳定运用技能的基础上,根据具体情境变化灵活迅速地调整行为,创造性地运用所学技能。最后,态度养成也是职业能力形成的重要部分。具体到职业教育中,态度养成重点关注职业精神、职业伦理、职业态度等。态度的养成一般经过顺从、认同和内化三个阶段。顺从是初步接受外界影响,在外显行为方面表现出一致性;认同则是在情感态度上发生内在变化,不再仅仅受到外部压力调节外显行为;内化是将新观点与原有的价值体系有机整合,成为个体思想的一部分<sup>[16]</sup>。

德国学者提出了五阶段的职业能力发展理论,即新手、有进步的初学者、内行的行动者、熟练的专业人员和专家。每向前一个阶段,学生需要在职业定向和总揽知识、关联知识、细节和作用知识,以及建立在经验基础上的专业系统的深入知识四个学习领域有显著进步。职业定向和总揽知识指职业领域的概貌性、整体性预先经验和预先知识;关联知识指与系统的工作任务相关联的职业知识;细节和作用知识指针对具体的工作环节、设备环境等工作任务组成部分的特别流程,需要扎实的理论知识、专门的细节技术与个人经验。职业能力的形成与培养有赖于学生在真实职业环境或模拟职业情境中对已有的知识、技能、态度等进行整合。面对现代技术的快速发展,学生需要学会适应与处理复杂过程和动态变化的机构与人际关系,能够规范、可靠、高效地完成工作任务,同时拥有创造性解决问题的潜能<sup>[17]</sup>。

#### （二）职业能力的影响因素

职业能力的形成受到多方面因素影响,这些因素大体上可分为个体因素、学校教育因素和职业实践因素三大类。个体因素包括学生的智力特征、体力特征、性格特质等先天性因素,也包括家庭经济文化背景、父母教养方式与期望、其他重要人际关系影响等后天性因素,这些因素都会在知识获得、技能学习、态度养成等多方面影响学生的职业能力。学校教育因素包括课程设置、教学资源、师资力量等,国内相关实证研究结果表明,院校品牌(指征学校教育因素)对学生职业能力有显著影响<sup>[18]</sup>。尤其是课程教学中的具体细节对学生的职业能力发展可能产生不同影响,例如,有实证研究发现流于形式的教学改革反而对学生职业能力发展有显著的负面作用<sup>[19]</sup>。职业实践因素包括实习实训、校企合作等,在这些工作场所完成实际工作任务是学生职业能力发展的关键环节。国内相关实证研究结果表明,实习企业的技术工艺水平、管理规范、员工培训等都对促进学生提升职业能力有显著的正向影响。另外,实习期对学生的专业指导和人文关怀能助力学生职业能力长期稳定提升<sup>[20]</sup>。

### 四、职业能力的评价

#### （一）对国外职业能力评价方法的借鉴

职业能力评价与职业教育质量保障密切相关,这一问题也是职业教育研究的重点和难点。我国职业资格证书体系很大程度上受到英国的 NVQs 和美国 DACUM 课程开发方法中的行为主义定义,以及德国建构主义职业能力评价取向的影响<sup>[21]</sup>。英国的国家职业资格证书(NVQ)是在全国范围内建立的以职业能力标准为衡量基础,以实际工作表现为考评依据,为就业与继续学习提供凭据的能力证明<sup>[22]</sup>。NVQ 根据不同能力要求将职业资格划分为5个等级,1级、2级为半熟练工和熟练工,3级为技术员或初级管理人员,4级、5级为工程师、高级技术员和中高级管理人员,详尽规定了相应等级工作岗位对应的知识和技能要求,同时将其与学历级别对应,形成了完整的等级标准体系<sup>[23]</sup>。我国近年来试点推广的1+X证书制度将职业技能等级证书分为初级、



中级和高级,将职业技能等级证书和学历证书相互衔接融通,职业技能等级证书作为学历证书的补充和拓展。1+X证书制度有利于学生在正式进入劳动力市场前对本领域的典型工作任务建立基本认知,并较为准确地评价自己对不同岗位的胜任能力,从而有效设计和修正个人职业生涯规划。此外,1+X证书制度还有利于用人单位以较低的成本识别和培养合适的人才,以实现岗位的优化配置<sup>[24]</sup>。

## (二) 我国职业能力评价方法的发展

随着近年来我国不断重视职业教育发展,建立了职教高考、1+X证书等制度完善职业教育质量保障体系,职业能力评价的科学性、有效性、可推广性变得愈加重要。目前国内主流观点认为,职业能力评价的方式大致可分为考试和能力测评两大类<sup>[25]</sup>。考试是目前最常用的职业能力评价方式,既包括院校内部的毕业考试,又包括职业技能鉴定考试、技能大赛等。这些评价方式的共同特点是,相较于学业考试,这些评价方式更重视学生在特定情境中运用所学知识和技能的能力,具有较高的综合性和开放性<sup>[26]</sup>。职业技能鉴定考试随着1+X证书制度的试点推广逐步向规范化、多元化、情境化的方向发展。亦有部分学者认为,1+X证书制度的推广将进一步推动课程改革和院校考试导向,与职教高考等制度一起组成系统性、开放性的综合培养和评价制度<sup>[27]</sup>。技能大赛则作为跨院校、跨地区甚至跨国别的教学成果检验受到大部分院校的支持和认可,大部分职业院校均鼓励学生积极参与技能大赛。同时,技能大赛具有较强的导向作用,能有效倒逼职业院校不断调整教学实际<sup>[28]</sup>。另一大职业能力评价方式是职业能力测评,侧重评估学生解决实际问题的能力,不再拘泥于校园学习内容。目前较有影响力的职业能力测评包括ASCOT、SOLO和COMET等测评模型。ASCOT是德国开发的职业能力测评研究项目,将职业能力内容划分为知识与技能、系统关联、理论构建和科学化程序并形成指标体系,还针对特定职业和通用能力分别提出专业任务和关联任务两类测评任务<sup>[29]</sup>。SOLO是香港大学开发的可观察学习结果结构法,通过解答问题或完成任务的表现特征进行人的思维层次划分,用以检测教学效果<sup>[30]</sup>。COMET职业能力测评则是由德国不莱梅大学开发,于2008年左右由北京师范大学和北京市教科院引进并本土化的大规模职业能力诊断工具。COMET将职业能力分为四个等级,

包括名义能力、功能性能力、过程性能力和整体化设计能力。目前COMET已经在我国多所职业院校试点应用,其效度和可操作性得到企业和院校的认可<sup>[31]</sup>。

## 五、近年研究方向与未来展望

### (一) 实证研究更多关注具体专业、具体职业的职业能力内涵

近年来,随着学术界对职业教育关注度的不断增加,更多职业院校一线教师和教学管理者投入到了职业能力的相关研究中。与早期以理论性探讨为主的研究不同的是,近年来发表的关于职业能力的期刊论文多以实证研究为主。许多研究者结合个人一线教育教学经验,综合运用质性和定量研究方法探讨职业能力的相关问题,对职业能力的研究更加具体,讨论了大量具体专业、具体职业的细节问题,对其他职业教育同行有较高的实际参考价值。未来的实证研究将更加具体化、情境化。这种实证研究提升了研究的应用价值。一线教师和教学管理者既能作为研究者撰写论文推介个人的教学心得,也能通过阅读相关论文获取国内外同行的有效实操经验,从而将有效做法应用到教学实践中。

### (二) 产教融合要进一步深入,企业可以为职业能力研究提供实践角度的补充

《国家职业教育改革实施方案》中明确提出,要“推动企业和社会力量举办高质量职业教育”,要求政府逐步分权放权,鼓励企业、行业积极参与职业教育治理<sup>[32]</sup>。在近年来关于职业能力的研究中,许多企业工作人员与职业院校教师积极开展合作研究。企业工作人员根据学生在实习、工作中表现出的具体岗位胜任能力,为职业院校教师的教学和研究提供直接反馈,并结合校企双方的资源和需求,对课堂教学、实验练习、岗位实习等环节进行优化。职业能力的落脚点是工作岗位实践,因此,未来可能有更多企业、行业与教师交流合作,为职业能力研究提供不可或缺的实践视角补充,从结果导向推动职业教育变革,助力学生提升职业能力。校企合作形成稳定机制后,职业院校与企业可搭建协同育人平台,通过资源互通、双向反馈等方式进一步提升育人成效。

### (三) 关注外来经验的本土化,做到从“介绍引进”到“因校制宜”

长期以来,由于起步较晚、基础薄弱等原因,我国

关于职业能力的研究一直在积极学习职业教育发达国家的先进经验<sup>[33]</sup>。随着我国制造业规模不断扩大,我国职业教育稳步发展。根据《中国职业教育 2030 研究报告》提出的目标,我国将从职业教育大国,成长为拥有庞大规模的高素质劳动力的职业教育强国,职业教育将实现从追赶到跨越的战略目标<sup>[34]</sup>。为了实现这一目标,我国研究者在开展未来职业能力研究时,对于外来经验不能像早期初创阶段一样“全盘接受”,而是要仔细甄别考虑,根据本院校、本专业教育教学实际尝试进行本土化改造,探索“因校制宜”的独特经验。对于与我国职业教育制度差异较大的其他国家相关做法,应当结合我国社会文化背景 and 经济发展状况选择性借鉴,并通过专家评估、试点实验等方式谨慎采用和推广。此外,我国职业教育领域长期积累的制度和教学经验也应当被系统梳理,从“强校名师”推广引介到广大职业院校,以促进职业教育均衡发展,提质增效。此外,我国职业教育研究者可以在国际学术期刊、国际学术会议中与其他国家同行积极交流经验,撰写研究成果,供国内同行参考的同时,也为世界职业教育贡献中国智慧,发出中国声音。

## 参考文献

- [1][10][16] 庞世俊. 职业教育视域中的职业能力研究 [D]. 天津: 天津大学, 2010.
- [2] 徐国庆. 解读职业能力 [J]. 职教论坛, 2005 (36): 1.
- [3] 石伟平. 职业能力与职业标准 [J]. 全球教育展望, 1997 (3): 59-64.
- [4] 蒋乃平. 对综合职业能力内涵的思考 [J]. 职业技术教育, 2001 (10): 18-20.
- [5] 邓泽民, 陈庆合, 刘文卿. 职业能力的概念、特征及其形成规律的研究 [J]. 煤炭高等教育, 2002 (2): 104-107.
- [6] 邓泽民, 陈庆合, 郭化林. 借鉴 CBE 理论, 构建适合中国国情的职教模式 [J]. 河北职业技术师范学院学报 (社会科学版), 2002 (1): 31-36, 108.
- [7] 赵志群. 职业教育与培训学习新概念 [M]. 北京: 科学出版社, 2003: 20-21.
- [8] 赵志群, 王炜波. 德国职业教育设计导向的教育思想研究 [J]. 中国职业技术教育, 2006 (32): 62-64.
- [9] 匡瑛. 比较高等职业教育: 发展与变革 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2006: 47-48.
- [11] 匡瑛. 究竟什么是职业能力——基于比较分析的角度 [J]. 江苏高教, 2010 (1): 131-133, 136.
- [12] 蒋乃平. 对综合职业能力内涵的思考 [J]. 职业技术教育, 2001 (10): .
- [13] 庞世俊. 职业能力概念及相关问题研究综述 [J]. 职业技术教育, 2008 (28): 17-20.
- [14] 李怀康. 职业核心能力开发报告 [J]. 高等职业教育 (天津职业大学学报), 2007 (1): 4-8.
- [15] 陈宇. 职业能力以及核心技能 [J]. 职业技术教育, 2003 (11): 26-27.
- [17] 徐国庆. 职业能力的本质及其学习模式 [J]. 职教通讯, 2007 (1): 24-28, 36.
- [18][20] 何兴国, 赵志群, 沈军. 中职学生职业能力现状及影响因素分析——基于重庆市 25 所学校的实证研究 [J]. 现代教育管理, 2016 (1): 97-101.
- [19] 赵志群, 高帆. 职业院校学生职业能力发展现状及其影响因素——五类制造业专业基于 COMET 测评数据的分析 [J]. 中国电化教育, 2022 (6): 47-55.
- [21] 赵志群, 庄裕霞. 职业院校学生职业能力测评研究 [J]. 职教论坛, 2013 (3): 4-7.
- [22] 郑静姝. 英国职业资格证书制度再研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2012.
- [23] 付甜甜, 王坤. 国际视野下我国资历框架的要素审视 [J]. 职业教育 (下旬刊), 2021 (8): 75-83.
- [24] 唐以志. 1+X 证书制度: 新时代职业教育制度设计的创新 [J]. 中国职业技术教育, 2019 (16): 5-11.
- [25] 高帆, 赵志群, 黄方慧. 职业能力测评方法的发展 [J]. 中国职业技术教育, 2017 (35): 9-16.
- [26][29][31] 赵志群, 黄方慧. “职教高考”制度建设背景下职业能力评价方法的研究 [J]. 中国高教研究, 2019 (6): 100-104.
- [27] 徐国庆, 伏梦瑶. “1+X”是智能化时代职业教育人才培养模式的重要创新 [J]. 教育发展研究, 2019 (7): 21-26.
- [28] 靳润成. 全国职业院校技能大赛促进职业教育发展的战略思考 [J]. 教育研究, 2011 (9): 56-61.
- [30] 李佳, 吴维宁. SOLO 分类理论及其教学评价观 [J]. 教育测量与评价 (理论版), 2009 (2): 16-19.
- [32] 李鹏, 石伟平. 中国职业教育类型化改革的政策理想与行动路径——《国家职业教育改革实施方案》的内容分析与实施展望 [J]. 高校教育管理, 2020 (1): 106-114.
- [33] 肖冰. 职业教育国家制度建构的路径依赖与关键节点——兼论“职教 20 条”的制度意义 [J]. 高等工程教育研究, 2020 (5): 140-146.
- [34] 中国职业技术教育学会课题组, 于志晶, 刘海, 等. 从职教大国迈向职教强国——中国职业教育 2030 研究报告 [J]. 职业技术教育, 2016 (6): 10-30.

(编辑 庄曼丽)