

内部资料
免费交流

京内资准字0609-L0057号
北京交大印刷厂印刷

中国教育科研参考

2014年 第 16 期
总第(338)期

中国高等教育学会编

2014年8月30日

目 录

- 德国“双元制”职业教育再解读·····姜大源(02)
- 法国现行“双轨制”职业教育体系及其启示·····刘继芳(09)
- 专业化视角下的日本职业教育体系·····周红利(13)
- 澳大利亚职业教育制度设计及启示·····王晓华(17)
- 英国职业教育体系的特点及其启示·····王益宇(21)
- 韩国现代农业职业教育体系及对我国的启示·····王娇娜 曹 晔(24)
- 台湾地区高等职业教育体系构建的启示·····魏 凯(29)
- 双轨制职业教育成为奥地利培养技工沃土·····新华社维也纳讯 记者刘向(31)

编者的话：2014年6月22日国务院发布了《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》，并于6月23-24日召开了新世纪以来的第三次全国职业教育工作会议，体现了党中央国务院对发展职业教育的高度重视。6月23日教育部等6部门印发了《现代职业教育体系建设规划（2014-2020年）》，《规划》分6个部分对体系架构、重点任务、制度保障和机制创新等方面进行了总体部署和顶层设计。构建现代职业教育体系对促进人才全面发展、完善职教体系衔接、服务经济社会发展意义重大。本刊集中选编若干国内外现代职业教育体系建设的文章，供读者参阅。

主 编：王小梅 本期执行主编：范笑仙 责任编辑：聂文静
地 址：北京市海淀区文慧园北路10号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部
邮 编：100082 电 话：（010）59893297
电子信箱：gaoyanbianjibu@163.com

德国“双元制”职业教育再解读

姜大源

闻名遐迩的“双元制”职业教育体系，不仅被誉为上世纪二战后德国经济腾飞的秘密武器，而且也成为本世纪2008年经济危机后德国经济稳步增长的坚实平台。可以说，作为世界装备制造第一强国的德国，其“双元制”职业教育功不可没。“实体经济+职业教育”，正是德国国家核心竞争力的要素。

德国政府认为，“德国经济强势的根本原因，在于有一个统一的和卓越的职业教育和职业继续教育”。青年人和企业通过一个系统化的职业教育，能确保质量、灵活性和创新力。在德国《联邦职业教育法》和《职业教育条例》的规范下，全国统一的“双元制”职业教育的质量、要求和考试标准，确保了从业者高水平的职业资格，使得德国企业在国际竞争中获得有利地位，也就保障了德国经济的成功。

1978年中国实行改革开放政策的第二年，我们就把为中国经济发展培养高素质劳动者和技能人才的职业教育，作为与德国开展国际职业教育合作的重点。35年来，尽管中德两国通过在国家层面的职业教育，已取得了许多丰硕成果。但是，对德国“双元制”职业教育的思想内涵、主要特征、运行机制、发展趋势及国际评价，在认识上还存在着一些误区。

最近颁布的《中共中央关于全面深化改革若干重大问题的决定》明确指出，要“加快现代职业教育体系建设，深化产教融合、校企合作，培养高素质劳动者和技能型人才”。为此，笔者通过大量德文一手资料的研读，企图将为德国经济发展培养了大批高素质技能人才的德国“双元制”职业教育，真实地呈现在读者面前。

一、何谓“双元制”职业教育：校企合作典范，工学结合的样板

所谓“双元制”（Dual System），指的是一种私人办的企业作为“一元”，与国家办的学校

作为另“一元”，合作培养技能人才的职业教育制度。起源于德国高中阶段的“双元制”职业教育的经费投入，企业承担约2/3，国家承担约1/3。2012年，根据联邦职业教育研究所、德国联邦统计局和德国联邦劳动署的统计，德国第二阶段（即高中阶段）各类学校（包括主体中学、实科中学和完全中学）总的毕业生中，约65%的年轻人选择接受“双元制”职业教育（REQ-Rechnerische Einmuedungsquote）。若按照接受“双元制”职业教育的新生计算，则2011年接受“双元制”职业教育的比例为56.9%（AAQ-Ausbildungsanfaenger Quote）。这种由国家法律约束的正规的职业教育制度，其学习年限依据职业的不同分为2年、3年或3.5年三种。受教育者在与具有从事职业教育资格的企业签订《职业教育合同》后，每周3-4天在企业学习，1-2天在职业学校学习。在整个学习期间，由企业给予其生活津贴（注意：不是报酬，“报酬”是对工作付出的补偿，是要上税的，而“津贴”是对非正式劳动力的生活补贴，是不上税的）。

企业作为“双元制”职业教育体系的主要学习地点，必须按照德国《联邦职业教育法》的规定，与接收“双元制”职业教育的青年人签订公法范畴的《职业教育合同》，并根据《职业教育条例》规定的全国统一的资格标准及相关教学内容，进行基于工作（工作岗位、工作过程）的学习，培养学生的职业能力。由于技术和劳动组织的最新发展被引入企业工作过程，学习就不仅与企业职业实践紧密结合，而且还与经济和社会发展现状适时结合。

学校（职业学校）作为“双元制”职业教育的重要学习地点，必须遵循各州《教育法》和德国《各州文教部长联席会议》与联邦政府签署的各项框架教育协议，按照与《职业教育条例》配套的《职业教育框架教育计划》，通过基于工作过程的

课程，传授与职业实践相关的专业知识和普通文化知识（社会、法律、外语、体育等），以使 学生获得完整的职业行动能力，实现对 企业学习必要的系统性补充。

在德国，所有企业都有资格开展职业培训，但并非所有企业都有资格从事职业教育。只有经行业协会按照《联邦职业教育法》的资质标准审查认定后的企业，才能开展“双元制”职业教育。这样的企业被称为“教育企业”，因其已由 营利导向的企业，转换为承担社会责任、培养职业人才的企业了，从而具有至高无上的社会地位和声誉。这意味着，教育机构也由学校扩展至企业。作为一种正式的教育机构，企业在“双元制”职业教育中发挥着主体作用。目前，德国只有 20%—25% 的企业具有从事“双元制”职业教育的资格。

这些“教育”企业必须根据经济、社会和企业发展的需要招收“学生”。经过对个性心理与倾向进行职业适配度测试后被企业接受的青年人，都要与该企业签订有效期与学习年限一致的《职业教育合同》，其内容包括学习专业、学习年限、起止时间、学习内容、试用期、生活津贴（涵盖医疗、失业、养老、工伤保险）等。此外，这些“教育”企业还必须按照《联邦职业教育法》规定，确保学生在职业学校里的学习时间。需要指出的是：该合同不是招工合同而是教育合同。学生学习结束通过行业协会的考试获得行业协会颁发的职业资格证书后，合同即终止，此时学生可自由选择其最终就业的机构而不受该企业的约束。学生即使不选择在其签订教育合同的企业就业，也无须归还该企业在 学习期间为学生支付的所有费用，并且当其他企业雇佣该企业培养的学生时，也无须向该企业支付相关培养费用。

综上所述，从法律维度来说，“双元制”职业教育是企业与职业学校在各自必须遵循的法律的基础上合作培养技能人才的职业教育模式。从经费维度来说，“双元制”职业教育是企业与国家各自分担职业教育经费并合作培养技能人才的职业教育模式。而从教学维度来说，“双元制”职业教育是将在企业里基于职业实践的学习，与在职业学校里基于工作过程的专业知识及普通文化知识的学习紧密结合培养技能人才的职业教育模式。

二、什么是“双元制”职业教育的主要特征： 二元合作，企业主体，教育调节，育人为本

“双元制”职业教育是以企业为主体的职业教育制度。从经济性考虑，企业必须营利；而从教育性考虑，学校必须育人。如何在满足企业功利性的需求与满足学校公益性的需求之间寻求平衡，德国“双元制”职业教育给出的答案，或者说所确定的准则是：通过教育调节，包括法律法规的约束，使得以企业为主体的职业教育体现教育的人本性目标。

在国家管理层面，“双元制”职业教育必须遵循三个原则：

一是“二元性”原则。所谓“二元”，指的不只是在形式上的，更重要的是在内涵上的“二元”：不仅强调在办学与教学等微观层面上的企业与职业学校的结合、实践与理论的结合、工作与学习的结合，而且强调在管理与运作等宏观层面上的经济部门与教育部门的结合、私人积极性与国家积极性的结合、劳动市场需求与职业教育供给的结合。

二是“协调性”原则。所谓“协调”，指的是与职业教育相关的各个利益群体，不仅涉及企业的雇主和雇员的利益诉求，而且涉及联邦政府与各州政府的利益指向，强调只有在所有利益相关群体：企业主、工人、地方（州政府）和国家（联邦政府）在职业教育发展与改革的基本问题上取得协调一致的意见后，相关决议才能执行。例如，由德国教育与研究部和德国联邦职业教育研究所每年合作编制的《职业教育年度报告》，都要征求设在德国联邦职业教育研究所且由上述四方代表组成的“主管委员会”的意见与表态后，再由德国联邦政府发布。

三是“差异性”原则。所谓“差异”，指的是职业教育的受教育者，在经过职业适配度的测评后，不仅要 对“被社会忽略的人群”（对那些学习能力较差的弱者、残疾人以及移民和女性等，视其为社会不利群体而应视为“被社会忽略的人群”），向其提供更多接受职业教育的机会；而且还要对于那些实践动手能力强的年轻人（应视其为技能的“天才”、“精英”），通过实施“职业英才计划”以及优秀毕业生嘉奖等项目，出台多种激

励措施并培养其成为高素质技能型人才。

在教育教学层面，“双元制”职业教育则遵循职业性原则。所谓“职业性原则”，指的是：任何职业劳动和职业教育都是以职业的形式进行的。这意味着，职业劳动不仅规范了职业劳动的维度（地点、范畴、资格、地位等），而且也规范了职业教育的标准（专业、课程、教学、考试等）。职业性原则的具体体现为：教育思想以职业能力为目标，专业设置以职业需求为依据，课程开发以工作过程为主线，教学实施以行动导向为原则，考试考核以职业资格为准绳。

作为一个联邦制国家，组成德国联邦的16个州享有文化包括教育的主权。所以“双元制”职业教育中的职业学校，由各州教育或文化部管辖，因此涉及各级各类教育和学校的立法权在各州；而“双元制”职业教育中的企业职业教育，则由教育部依据《联邦职业教育法》的权限予以指导，因而涉及企业职业教育的立法权在联邦。基于此，尽管“双元制”职业教育的主体是企业，但作为一种教育类型，其教育目标是对受教育者的职业能力开发，即“个体在职业、社会和个人情境中能正确地思考并能在行动中承担个体责任和社会责任的行动能力，包括专业能力、方法能力和社会能力”，其本质是一种教育调节的企业中心的职业教育制度。其“双元”特征可归纳为一张对照表，如表1所示。

表 1 德国“双元制”职业教育的“双元”特征

	企业学习	学校学习
学习地点	企业，每周3-4天	职业学校，每周1-2天
法律基地	联邦职业教育法、手工业条例	州学校法、各州与联邦政府教育相关协议
教学文件	全国统一的《职业教育条例》，包括企业“职业教育框架教学计划”，既企业课程	《职业教育框架教学计划》既学校课程
学习内容	基于工作过程的行动导向的职业实践的学习	三分之二为基于工作过程的专业知识的学习、三分之一为普通文化知识的学习
学生身份	授教者（准学徒）	学生
教授类型	企业教师（企业雇员）	学校专业教师（国家雇员）
考试考核	行业协会（全国统一、行业协会主持）	职业学校
证书种类	国家认可的专业的技术工人证书（全国统一、工法范畴）	职业学校结业证书、企业学习证书
经费投入	企业（企业教师、受教育者的生活津贴、实训设备等），约占总投入的三分之二	国家——州政府（学校教师、部分教学设备等），约占总投入的三分之一
检查监督	行业协会	教育督导（州政府）

三、“双元制”职业教育是如何运行的：教育部门主导、经济部门和劳动部门协同，地方和行会实施，科研机构支撑

1969年德国颁布了职业教育的基本法——《联邦职业教育法》，“双元制”职业教育的地位正式以法律形式予以确立。1981年德国又颁布了该法的配套法——《联邦职业教育促进法》，明文确

定了涉及职业教育规划、统计和研究内容的条款，以及联邦职业教育研究所在职业教育领域里的法律地位。2005年4月，为适应21世纪经济全球化背景下职业教育所面临的挑战与机遇，德国1969年颁布的《联邦职业教育法》与1981年颁布的《联邦职业教育促进法》合并，并修订颁布了新的《联邦职业教育法》。2007年对该法进行了再次修订。

根据《联邦职业教育法》，德国政府以“国家承认的教育职业”形式颁布职业教育的专业目录（德国将职业教育的“专业”称为“教育职业”，其意指能覆盖多种社会职业而用于职业教育的职业）。德国国家承认的“双元制”职业教育的专业目录，由德国联邦主管专业部门，在和联邦教育与研究部协商后，以无需联邦参议院同意的法规形式颁布，并制定与该专业相对应、全国统一的《职业教育条例》，作为职业教育实施的基础。2013年7月31日最新颁布的德国“国家承认的职业教育专业”为331个，覆盖大约2.5万个社会职业。

德国“双元制”职业教育的职能机构如下：

（一）联邦政府层面涉及德国职业教育的政府机构为：联邦教育与研究部（BMBF）、联邦经济与技术部（BMWi）和联邦劳动与社会部（BMAS），以及一个重要的联邦一级的开展职业教育发展与规划研究并负责实施执行的职能部门——联邦职业教育研究所（就其职能的层次和功能来说，实际可译为“联邦职业教育署”）。其中，联邦教育与研究部为最高主管部门，经济与技术部、劳动与社会部为相应责任部门，联邦职业教育研究所为政策执行、标准制定和决策研究机构。其中，各专业部门根据经济发展和劳动就业需要涉及职业教育的法律法规，只有会签联邦教育与研究部后才能颁布。

1. 行政主管和决策部门。联邦教育与研究部：是德国政府处理职业教育基本问题和跨部门问题的最高主管机构，发挥着职业教育总体协调和政策主导的作用。其主要职责是：联邦职业教育法的执行；企业职业教育促进法（BAFoeG）的执行；职业教育年度报告的编制；联邦职业教育研究所的监督与经费投入；职业教育研究与改革项目的实施。

联邦经济与技术部：是德国政府颁布国家承认的职业教育专业目录及《职业教育条例》的主要主管机构。2013年3月德国颁布的国家承认的344

专业中（如前所述，到2013年7月又修订整合为331个），由联邦经济与技术部颁布的专业及《职业教育条例》达330个，占总数的95%以上。其他的专业目录则由相应的专业部门颁布，如联邦营养、农业与消费保护部颁布了涉农14个专业及相应《职业教育条例》。

联邦劳动与社会部：是德国政府促进劳动就业的主管机构，所涉及的职业教育的主要职责为：促进职业教育和职业继续教育的发展，包括职业咨询、职业指导和职业教育中介服务等各种措施，以确保德国高质量的职业技能人才在国际竞争中使德国处于有利地位。

2. 政策执行、标准制定和决策研究机构。联邦职业教育研究所，是根据1969年8月德意志联邦共和国颁布的《联邦职业教育法》于1970年建立的。其最初的德文名称为Bundesinstitut fuer Berufsbildungsforschung，简称BBF，可译为“联邦职业教育科学研究所”。因其中的“研究”（Forschung）一词强调：这是一个从事科学“研究”性质的机构。鉴于经济、社会和职业教育的发展需要，其职能大大扩充。1976年9月，德国政府删除了仅具备科学研究职能的德文限定词——“研究”一词，将原“联邦研究职业教育科学研究所（BBF）”更名为新的“联邦职业教育研究所”（Bundesinstitut für Berufsbildung，简称BIBB），使其除仍具有对宏观决策进行科学研究的职能之外，还增加了关于职业教育的发展规划制定、职业教育经费投入调查的任务，遂开始承担部分管理职能。1981年12月颁布的《职业教育促进法》，专门对研究所的法律地位、主要任务和机构设置给予了法律的解释和规定，赋予其更多关于职业教育宏观决策咨询、改革发展协调、教育标准制定的职能。2005年4月，新的《联邦职业教育法》对研究所的法律地位再次予以认定。作为一个联邦政府直属的具有公法法人资格的机构，研究所接受联邦教育与研究部的监督，办公所在地为波恩。

（1）联邦职业教育研究所的任务。联邦职业教育研究所在联邦政府教育政策范围内执行其任务，通过科学研究促进职业教育发展；按照经联邦教育与研究部批准的年度科研计划开展研究；联邦政府经与联邦教育与研究部协商后，委托联邦职业

教育研究所承担其他研究任务。其主要任务范畴包括：

第一，参加职业教育条例及相关法规的制定工作；参与职业教育年度报告的起草工作；开展职业教育的统计工作（协助联邦统计局）；实施职业教育典型实验及科学伴随研究；参与职业教育的国际合作；承担促进职业教育发展的其他联邦委托的管理任务；

第二，实施促进跨企业职业教育机构的国家措施，支持这些机构的规划、组建和继续发展；

第三，制定并颁布国家承认的职业教育专业（教育职业）目录；

第四，承担远程教育保护法确定的任务，并通过发展计划，完成改善与扩展远程职业教育的任务。

总之，联邦职业教育研究所作为德国职业教育和职业继续教育的职能中心，其研究、发展与咨询的主要目标，是确定职业教育未来的任务，促进职业教育的创新，制定新的实践导向的职业教育和职业继续教育的国家解决方案。

（2）联邦职业教育研究所的人事。主管委员会：这是联邦职业教育研究所重要的职能部门，由联邦层面的行业协会、雇主协会和企业联合会联合聘任的雇主代表、联邦层面的工会聘任的雇员代表、联邦参议院聘任的州代表各8名以及联邦政府聘任的联邦代表5名组成。各方具有8张表决票。其任务是：就所长职能以外的联邦职业教育研究所的事务做出决议；就职业教育的原则性问题向联邦政府提供咨询，并可就职业教育年度报告的草案提出修改意见；就年度研究计划做出决议；在考虑相应的职业学校“框架教学计划”草案的基础上，对联邦职业教育研究所起草的职业教育条例草案提出修改建议等。它是德国政府关于职业教育的法定咨询机构，有关职业教育的决定必须在雇主、雇员、联邦、州四方取得一致性意见后才能实施，其功能相当于一个“职业教育议会”。

所长：由联邦总统根据联邦政府的建议任命，代表联邦职业教育研究所处理涉及法律及非法律关系的职务，管理研究所并领导其开展工作。所长的常务代表（可称为“副所长”）由总统根据联邦教育和研究部与所长协商一致后的建议任命。所长及

所长常务代表为公务员，其最高主管部门为联邦教育与研究部。

人员：研究所工作由公务员和以职员、工人身份聘用的雇员完成，研究所为德国《公务员权利框架法》意义上的雇主。研究所公务员为间接联邦公务员。研究所职员和工人适用现行“联邦雇员劳动合同”和其他相应规定。重要的人事问题处理须事先取得联邦教育与研究部的同意。

(3) 联邦职业教育研究所的经费。联邦职业教育研究所的组建及管理经费由联邦拨款提供；联邦拨款数额按预算法规定办理；承担其他专业部门委托的任务，其经费支出由委托部门承担。

(二) 州政府层面

在各州政府设立州职业教育委员会，由州级行业协会、雇主协会及企业主协会共同聘任雇主代表，州级工会和以社会福利及职业政策为宗旨的雇员独立协会聘任的雇员代表以及州级最高部门的代表，以相等人数组成。州级最高部门的代表中一半须为学校教育问题专家。其任务是：就本州职业教育问题向州政府提供咨询，并在其任务范围内致力于不断提高职业教育质量；同时，为实施全国统一的职业教育，各州委员会要致力于学校职业教育与企业职业教育的合作，并努力在学校教育事业的创新和发展中顾及职业教育。

根据德国宪法规定，文化或教育主权在各州，所以主管职业学校的是各州文化部。由其部长组成的“各州文教部长联席会议”的任务是：根据与联邦政府签订的各项教育框架协议，按照联邦政府制定的《职业教育条例》，制定与之匹配的职业学校使用的《职业教育框架教学计划》。

(三) 行业协会层面作为经济界自我管理的社会机构——行业协会，在“双元制”职业教育体系中，承担着公法范畴赋予的任务，发挥着不可替代的作用。其主要任务是：提供职业教育咨询、监督企业职业教育运行、确定企业及其负责人的职业教育资格、保存并登记《职业教育合同》、组建由雇主、雇员和职业学校教师构成的职业教育考试委员会、实施职业教育考试。

(四) 研究机构层面强大的职业教育科研支撑，是德国“双元制”职业教育可持续和创新发展的坚实基础。德国职业教育研究的宗旨在于确定德

国职业教育体系创新的核心诉求，提供职业教育结构调整的具体行动方案。为此，德国职业教育研究的核心范畴是：观察国内、欧洲和国际职业教育的发展；调研职业教育对培养目标和内容的需求；确定应对经济、社会和技术要求的职业教育发展趋势。

1. 德国职业教育研究机构

(1) 德国联邦职业教育研究所（见前述内容）。

(2) 德国劳动市场与职业研究所（Arbeitsmarkt und Berufsforschung - IAB）：建立于1967年4月，位于纽伦堡，为德国劳动署（Bundesanstalt für Arbeit-BA）下设部门；1969年至1998年，《联邦劳动促进法》赋予其开展劳动市场与职业研究的法定任务。经过40多年创造性工作，取得极其丰富的研究成果。现为德国劳动局（Bundesagentur für Arbeit-BA）的研究机构，其任务是：研究劳动市场与职业领域里不同层次的能力需求，预测未来的发展趋势，开展劳动就业途径和劳动者就业保障绩效的研究。

(3) 大学研究所：德国开设职业教育师资培养，从事职业教育学，以及经济教育学、企业教育学和劳动教育学研究的大学研究机构。

(4) 地方研究所：16个州立教育研究所设立的职业教育研究室或研究所。

(5) 其他研究机构：专业研究机构有德国国际教育研究所、德国青年研究所、德国马克斯·普朗克教育研究所、德国成人教育研究所等；相关研究机构有德国科隆经济研究所、德国经济研究所、德国企业教育研究所、德国职业教育研究与职业开发协会、德国社会机遇研究所等。

2. 德国职业教育研究共同体

德国从事职业教育研究的机构，在大学内约有350个，大学外约有150个。1991年6月7日，德国联邦职业教育研究所、德国教育协会职业教育与经济教育学委员会和德国劳动市场与职业研究所联合发起成立由各类职业教育研究机构组成的“职业教育研究数据库和职业教育文献库，发布职业教育研究报告，举办职业教育研究论坛。至2003年，参加该共同体的研究机构有100多个。

四、“双元制”职业教育的发展趋势是什么： 坚持中职为主，稳步发展高职

“双元制”职业教育是德国第二阶段II级，相当于我国高中阶段的职业教育制度，属于中等职业范畴，是德国职业教育的主体。

近年来，世界经济合作组织（OECD）对所谓第二阶段后，即高中后的职业教育十分关注。2012年和2013年分别对瑞士、德国进行了调查并已完成专题研究报告。必须指出的是，此处的第二阶段教育机构即高中，有两类：一类是普通教育的高中，一类是职业教育的高中。对于前者，学生在高中阶段没有接受过职业教育；而对于后者，学生在高中阶段则已接受职业教育。所以，普通教育高中后进行的职业教育并非高中阶段职业教育的延续、升级。而职业教育高中后的职业教育则为高中阶段职业教育的延续、升级。因此，按照联合国教科文组织颁布的国际教育分类标准，后者被理解为“高等职业教育”。

目前，德国没有中国意义上的高等职业教育，但校企合作培养人才、理论与实践紧密结合的“双元”教育思想和教学原则，被强调实践的德国工程教育所吸纳，因此，在德国高等工程教育领域里，有两种院校采用了企业与学校联合培养工程人才的“双元制”模式，其一为以培养工程师为目标的“应用科学大学”（英文为University of applied sciences，德文为Fachhochschule，简称为FH，直译为“专业大学”），部分专业采取了企业与学校联合实施教学的“双元”教程（德文Studiengang）模式；其二为也是以培养工程师为目标的“职业学院”（德文为Berufsakademie，简称为BA），巴登-符腾堡州统称为“双元大学”（Duale Hochschule），则完全采取学校学习与企业学习三个月一轮换的“双元”教学形式。

然而，这两种高等学校并不是职业教育体系内的学校，其培养目标均为“工程师”，依据联合国教科文组织1997年国际教育分类，属于普通高等教育（A类）而不属于高等职业教育范畴（B类），不是中国意义上的高等职业教育。这是因为：第一，其生源一般只招收普通高中或专科高中的毕业生而非中等职业学校的毕业生（即不属于中等职业教育后的职业教育）；第二，其教学采取学

生接受工程教育的同时，还接受按照“国家认可的教育职业”规范的“双元制”职业教育的内容（即与中等职业教育内容相同的初始职业教育：Erstausbildung）。因此，按照联合国教科文组织的国际教育分类标准，应用科学大学以及职业学院（双元大学），属于普通高等教育（5A）而非高等职业教育（5B）。

伴随欧盟一体化进程和欧洲博洛尼亚进程的要求，欧洲实施“职业教育区域”战略规划，建立了8级《欧洲资格框架》（EQF）。“欧洲资格框架”中的5级资格等同于“欧洲高等教育资格框架”的“短期高等教育”（专科），6级等同于“学士”，7级等同于“硕士”，8级等同于“博士”。其中，6级“学士”，为职业本科或技能本科。目前“欧洲资格框架（EQF）”已成为欧盟各国间实施教育证书和职业资格证书评估、比较及相互认定的重要依据。

基于此，一方面，德国非常关注和学习同为德语文化圈的瑞士的高等职业教育的发展，并于2012年11月5-6日，组织召开了“高等职业教育”国际论坛，深入开展了对高等职业教育内涵的研究；另一方面，德国又根据欧盟的要求，以《欧洲资格框架》（EQF）为依据，于2012年颁布了8级《德国国家资格框架》（DQR）。“框架”明确规定，所有2年制的职业教育（职前）证书对应于《德国国家资格框架》第3级，所有3年和3.5年的职业教育证书对应于第4级，而技师、专业经济师（Fachwirte）和技术员则对应于第6级，即学士（Bachelor）层级。

8级《德国国家资格框架》的建立，不仅可使“双元制”职业教育融入欧洲教育体系，而且使得“双元制”职业教育由中等职业教育层次发展至高等职业教育层次，有了一个更加透明的参照系。

五、世界对“双元制”职业教育的评价是什么： 就业的最佳准备，经济的坚固基石

德国政府认为“双元制”职业教育基于企业工作过程的学习，有利于职业资格紧跟技术发展的最新水平；而基于国家统一标准的学习，则有利于个性需求实现就业创业的生涯发展。可以说，“双元制”职业教育培养的高素质的德国专业技术人员，是高质量“德国制造”的保障。“双元制”职业教

育，不仅是德国经济发展的基石，而且也是德国教育体系的“旗舰”，还是在世界范围内减少青年失业率的希望。

对企业来说，“双元制”职业教育有以下优点：确保经济发展对技能人才的需求、降低职业入门时间和成本、提高未来从业者的工作兴趣与对企业的信任度并具备企业需要的职业资格、对企业的生产也有一定的贡献。对学生来说，“双元制”职业教育则有下述长处：良好的就业机会、国家认可的职业资格证书、贴近职业实践的学习、足够的生活津贴。所以，尽管德国25~64岁人口中高等教育的毛入学率只有26%（2009年），低于世界经合组织成员国30%的平均水平。但德国15~24岁青年失业率仅为7.5%，而世界经合组织国家平均失业率为16.7%，其中美国为16%，希腊和西班牙高达60%。德国25~34岁成年人失业率只有6.6%，世界经合组织国家平均失业率为7.5%。而国家总失业率（15~64岁），德国只有7.2%（2010年），经合组织国家平均为8.5%。

因此，世界各国将德国“双元制”职业教育视为职业教育改革与发展的样板。与德国开展职业教育合作的国家遍及全球。当前，欧盟委员会采取多种措施促进欧洲各国引入德国“双元制”职业教育。世界经济合作与发展组织（OECD）于2013年7月5日在德国莱比锡“世界技能大赛”期间发布了

关于德国高中阶段的‘双元制’职业教育及其后续教育的报告。这份题为“超越学校的技能”（Skill beyond School）的评估报告指出：与其他工业国家相比，德国青年人的低失业率，要归功于先进的德国“双元制”职业教育。“双元制”职业教育是职业生涯最佳准备的教育，它使青年人获得了与劳动市场相适应的职业资格及相应的工作，不仅实现了从学校到就业的“无摩擦”的平稳过渡，而且为实施职业继续教育，尤其是高中后职业教育打下了坚实的基础：建立在高中阶段的“双元制”职业教育基础上的德国专业学校，是德国高中后培养技师、专业经济师和技术员的职业教育，其毕业生失业率在世界经济与合作组织成员国中也是最低的。从国际教育分类标准来看，鉴于德国专业学校是对中等职业教育（高中阶段职业教育）毕业生，而非普通高中教育毕业生实施的高层次或高级的职业教育，是属于高等教育层次B范畴的教育，即5B教育，也就是高等职业教育。世界经合组织认为，德国除了应为高中阶段职业教育的毕业生提供更多地进入普通高等教育学校的机会之外，还应该进一步关注专业学校的发展。

（姜大源，教育部职业技术教育中心研究所研究员，北京 100029）

（原文刊载于《中国职业技术教育》2013年第33期）

法国现行“双轨制”职业教育体系及其启示

刘继芳

一、法国现行“双轨制”职业教育体系

教育体系是指互相联系的各种教育机构的整体或教育大系统中各种教育要素的有序组合。广义的教育体系，除教育结构体系外，还包括教育管理体系、师资培训体系、课程教材体系、教育科研体系等。狭义的教育体系，仅指各级各类教育构成的学制，或称教育结构体系。在教育学中，“双轨制”是现代学制的一种类型，即指学校教育系统分为两轨：一轨是学术教育，另一轨是职业教育，两轨并行，互不衔接和沟通。

本文中法国现行“双轨制”职业教育体系，指法国现行的职业教育办学系统呈“双轨”模式：一轨是学校职业教育系统，以初中毕业为起点，为学生依次提供职业中专、职业高中、职业专科、职业本科直至职业硕士的中高等学历职业教育；另一轨是学校外学徒培训中心系统，同样以初中毕业为起点，向企业学徒提供职业中专、职业高中、职业专科直至职业本科的中高等学历职业教育。法国现行“双轨制”职业教育体系的核心特点，一是两轨内部结构完整，升学路径畅通；二是两轨之间既相互平行、齐头并进，又相互衔接、有效沟通，能够最大限度地满足各类学习者接受各级学历职业教育的需要。

（一）学校职业教育系统

1. 职业高中。学生完成初中4年的学业后，可根据自己所希望获得的学历文凭申请不同的教育机构，接受不同类别的中等教育。学习成绩较好并希望继续升学的学生一般申请普通与技术高中，否则申请职业高中，学制2-3年。职业高中颁发两种文凭：一是学制2年的中等职业资格证书（CAP），涵盖200多个专业，获得该类证书者绝大多数直接就业；二是学制3年的职业业士（BAC Pro），涵盖18个专业大类，70余个专业。如今，越来越多的职业业士、部分普通和技术业士选择升入高级技术员班（STS）或者大学技术学院（IUT）继续学习。职

业高中规模较大，所设专业几乎涉及工业和第三产业的所有职业。职业高中的课程包括普通文化课、职业技术课和企业实习。

2. 高级技术员班（STS）。高级技术员班是设立在普通与技术高中的高等职业教育机构，招收高中毕业生，学制2年，培养高级技术员，可颁发100多种专业的高级技术员资格证书（BTS，国家文凭）。选择就读该机构的学生，一般学业方向明确，毕业后能够迅速适应职业工作。少数学生也选择升入职业本科深造。目前，STS已经成为招收职业业士最主要的高等职业教育机构。

由于该机构设在高中，因此不仅实行高中的教学和管理模式，且与高中一样开设普通文化课程，所以学生具有较扎实的文化基础。从课程结构上看，该机构设有理论课（CM）、习题课（TD）和实验课（TP）。有些高级技术员班在学生、企业、学校三方协议的基础上，实行工学交替教学，学生每周2天在校上课，3天在企业实习，实习成绩在学分中占有很大比例。

3. 大学技术学院（IUT）。大学技术学院是综合大学的二级学院，学制2年。招收高中应届毕业生和社会上具有业士学位人员，没有取得业士文凭者可通过同等学力认定（VAP）申请入学。IUT培养高级技术员，颁发“大学技术文凭”（DUT）。获得DUT后，学生可直接就业，也可继续学习一年，获得职业本科文凭。除此之外，该机构还可以独立或联合其他院校颁发短期职业培训文凭（DU或DIU，非国家文凭）。大学技术文凭涉及制造业、应用研究和服务行业的24个专业。每个专业都开设专业课程、项目课程和企业实习。

4. 综合大学（Université）。综合大学除提供大学本科生教育、硕士生教育和博士生教育等普通教育外，还提供高等职业教育，颁发两个级别的高等职业教育文凭，职业本科和职业硕士。职业本科学制1年，招收具有BAC+2学历人员。高级技术员

班，尤其是大学技术学院的毕业生是综合大学职业本科的主要生源。职业本科毕业后，学生既可以直接就业，也可以继续升学，获取职业硕士文凭。

综合大学的职业本科通常提供两种教学模式供学生选择，即工学交替和全日制教学。工学交替是指学校教学和企业实习交替进行；全日制教学包括课堂教学、项目教学以及企业实习。职业硕士是法国职业教育的最高文凭，学制2年，招收本科学历或同等学力人员，培养过程分学校专业理论教学和企业实习两个环节。学校专业理论教学由学校专职教师和企业兼职教师共同承担；企业实习至少保证3个月的时间。

5. 大学校（Grande Ecole）。依据法国国民教育部的定义，大学校是指能够提供高水平教学、对学生实行严格选拔的高等教育机构。大学校包括工程师学院、高等师范学校、高等商校和兽医学院等四类院校。绝大多数大学校学制5年，毕业文凭相当于职业硕士。大学校规模小、专业少，但其专业化程度高，以严格而竞争激烈的入学选拔和提供极具吸引力的职业教育文凭而著称。

大学校的教学分为两个阶段：第一阶段是预科教育，为期2年，属于基础教育阶段。预科班设在高中，由教育部专门选拔的教师任教。第二阶段为专业教育，为期3年。大学校面向BAC、BAC+2、BAC+3人员招生。具有BAC的学生直接读预科，通过严格的考核和选拔后与BAC+2、BAC+3学生一起进入专业学习阶段。如果没有通过考核和选拔，学生可凭预科班学业证明申请就读综合大学。专业教学阶段的培养过程分为课程学习、企业实习、职业论文三个环节。

大学校还招收具有BAC+5文凭人员，或者已经获得第三阶段文凭（博士）者，以及BAC+2且具有3年及以上工作经验者，完成规定的课程学习、企业实习，以及职业论文之后获得应用专业文凭（Mastère spécialisé）。该文凭非国家文凭，获取它的目的仅仅在于提升专业水平和职业素养。

（二）学校外职业教育系统

在学校职业教育系统之外，还有一个自成体系的“二元制”职业教育系统，即学徒培训中心（CFA）。学徒培训中心是国家承认的，由地方政府、工商行会、企业或企业协会举办的半工半读性

质的职业教育机构，招生对象是义务教育后16-25岁的企业学徒。学徒培训中心能够提供中高等职业教育文凭：中等职业资格证书（CAP）、BAC、高级技工资格证书（BTS）和职业本科文凭。本科文凭是学徒培训中心颁发的职业教育的最高学历。

完成初中学业后，在学习遇到困难的学生一般会申请到学徒培训中心接受半工半读性质的“二元制”职业教育，取得相应文凭后直接就业。根据学徒、培训中心、企业三方签署的培训协议，学徒一般一个星期在培训中心上课，二个星期在企业工作。根据申请文凭的不同，企业按照法国最低工资标准的25%-75%给学徒发薪水。学徒像员工一样，遵守企业的相关规定，每年至少有5个星期的带薪年假。学徒在培训中心就读期间，企业主不仅要支付其培训期间的工资，还要保证其完成系统完整的职业教育和培训。国家通过立法要求企业履行职业教育义务的同时，也对参与学徒培训的企业给予相应补偿。

二、法国职业资质认证体系

法国实行职业培训与职业资质认证分离，即允许通过学校教育、学徒培训、继续培训或资格考核等方式获得职业资质认证。职业资质认证体系包括职业文凭、职业头衔和职业资格证书。2002年，法国成立“职业认证国家委员会”（CNCP），该委员会由教育部、社会合作伙伴、行会、大区、资深业内等代表组成。其主要职能是建立和更新国家职业资格证书目录（RNCP）；了解就业资质的发展变化及劳动组织与形式，跟踪职业文凭或职业资格证书对劳动市场的适应性；向颁发职业文凭或职业资格证书的机构提供建议；确定国家目录规定的职业资格证书与其他职业证书之间的对应关系。

1. 职业文凭。职业教育文凭从管理上分为两类：一是由教育部、就业部、农业部、卫生部、社会行动部等以政令形式设立并管理的国家文凭或证书；二是由工商行会、职业协会、社团组织及学校、社会等颁发的文凭或证书，只须社会承认即可，也可申请国家核准。前文所述各级各类职业教育机构所颁发的就是这两类文凭。

2. 职业头衔(Titre professionnel)。职业头衔是就业部设立的职业资质认证形式。职业头衔颁发给已经离开了学校教育体系但没有获得教育文凭的人，

在他们就业、再就业或者升职时，需要通过职业头衔对其职业能力进行认证。获得职业头衔需要在成人职业培训协会，或者具有同等资质的私立培训机构学习和进修。根据申请头衔的等级和已有的工作年限，学习与进修的时间1-6个月不等。职业头衔根据水平分为5个级别，并与教育文凭形成一一对应关系：I级相当于硕士文凭（BAC+5）；II级相当于本科文凭（BAC+3）；III级相当于高级技术员资格证或大学技术文凭（BAC+2）；IV级相当于高中毕业文凭（BAC）；V级相当于中等职业资格证书（CAP）。

3. 职业资格证书。职业文凭和职业头衔没有覆盖的职业领域的职业资质认证可以通过获取职业资格证书来实现。在职人员可以通过申请全脱产或半脱产培训，完成规定培训计划，获得相应职业资格证书后，回原企业工作。无业人员获取职业资格证书，需要同时完成两项培训计划：一是申请到相关企业的特定工作岗位从事实际工作，获取或提升相关职业实践技能；二是在地区公共服务中心（SPRFPA）完成1200个小时的职业培训课程。

三、法国“双轨制”职业教育体系的特色与优势

1. “双轨”并行，纵横交错，为学习者的升学或就业提供了极大的便利和空间。从纵向看，法国现行职业教育体系“双轨”并行，各自独立，一轨是学校职业教育系统，另一轨是学校外学徒培训中心系统，两轨结构完整，提供从职业中专、职业专科、职业本科直至职业硕士的学历职业教育；中高职教育衔接机制比较合理，升学路径贯通，能够满足各类学习者接受不同层次职业教育的需要。从横向看，两轨之间建立了相应的沟通和互补关系，使学习者有机会根据自己不同时期升学或就业的愿望，在“两轨”之间自由选择职业教育或学徒培训，为“两轨”中学习者的升学或就业提供了极大的便利和空间。

2. 国家设立由各界专家组成的专门机构，管理职业文凭与职业资格证书，保证了各种职业资质证明应有的含金量。法国成立在总理府领导下的“职业认证国家委员会”，该委员会专门负责职业文凭和职业资格证书的设立、更新与管理，既保证了职业资质认证规范得到社会各界的承认，也使职业资格证明保证了其应有的含金量。另外，法国的职业

资质认证体系中除了学历文凭、职业资格证书，还设有不同等级、与学历文凭相对应的职业头衔，为那些没有取得学校学历文凭但已有一定年限工作经验的职业人士提供了不同级别职业资质认证的途径，使他们可以取得与职业硕士、职业本科、高级技术员等等学力和职业资质，在职业领域中与具有学校学历文凭的人士一样得到社会的认可，享受相同的待遇。

3. 学徒培训中心实行“双元制”办学，半工半读、工学结合，有利于“应用型”人才培养目标的真正实现。学徒培训中心的“双元制”办学，使接受职业教育的年轻人一方面在企业学习相关职业的实践性知识，完成学习项目，产出项目成果，培养从业素养和技能；另一方面又能够在学徒培训中心学习普通文化课程和专业理论知识，奠定文化基础，培养相关专业理论素养。学徒培训中心的“双元制”办学模式让学习者实现了理论学习与实践训练的一体化，有利于“应用型”人才培养目标的真正实现。同时，学徒培训中心关注学习者普通文化知识与实践知识之间的平衡，有利于学习者今后一生接受继续教育与培训。

4. 各级职业学校强调小组合作式项目学习，工学交替，学做一体，有利于学习者综合职业能力的形成。法国各级职业学校在教学中都强调多学科的项目学习、小组学习和企业实习，注重知识之间的融合，关注与职业活动相关的多学科知识和实践技能以及合作、有效沟通和创新能力。为了保证各级职业学校企业实习的时间和实效，从20世纪80年代开始，法国政府建议实行工作分享制，并采取灵活的工作时间。“工作分享制”包括“二项式”招聘制（即让两个年轻人共同分占一个职业位置）、渐进合同制和半日工作制等。灵活的工作时间包括两种形式：签订半日性工作合同和签订季节性合同。项目教学和企业实习突出了实践操作的现场性和情境性，给予学生更真实的职业体验空间，有利于综合职业能力的形成。

5. 学生从初中开始接受学业及职业发展指导，有利于学生在人生的关键阶段做出明智的选择。法国已经形成了完整的学业指导系统，其理念是实行“教育性的指导”而非“一选定终身”。政府层面设有国家职业与教育信息办公室（ONISEP）及其

专门的资料信息平台；学校层面从初中开始为每个班级配备一名学业指导教师，专门提供学业和职业发展等面对面、个性化的咨询与指导。学业指导体系为各类学习者提供专门的信息查询和咨询服务。

法国学生初中毕业时就面临人生第一次学业方向定位问题：在初四第二学期预报未来的职业方向，即在普通与技术业士、职业业士和CAP三个方向中任选其一。为此，初中一年级学校就开展学业指导教育。初一，学校邀请职业人士莅校接受学生访谈，了解相关职业和行业信息；初二，组织学生到高中和学徒培训中心“体验生活”；初三，组织学生到企业工作现场观摩；初四，对学生进行职业初探教育，使他们在进入社会和职场之前逐步了解各个行业及其需求。

在国家职业与教育信息办公室的资料信息平台上，定期发布和更新信息：说明一个人初中毕业后所面临的学业选择，描述不同选择的发展路径与前景；发布各类毕业生的数据及其流向和发展趋势；提供所需了解的各级各类学校、专业设置、相关职业的网站；播放各种职业典型工作场景的视频短片；告诉学生如果将来要从事某个职业，需要到什么样的学校学习，应该获得什么样的职业文凭等。

四、对我国构建现代职业教育体系的启示

1. 构建结构完整、衔接机制合理的职业教育体系，发挥职业教育的整体功能。我国现行职业教育体系结构尚不够完整，中高职教育衔接机制不够合理，升学路径不够通畅，办学缺少灵活性和开放性。这些问题使职业教育在社会上受到一定程度的排斥和歧视，使职业教育本身难以发展壮大，学历教育的功能无法充分发挥。因此，国家要做好职业教育体系的顶层设计，搭建职业教育系统的基本框架；地方政府要整合现有各级各类中高职院校和地方本科院校，理顺各级职业学校的衔接机制；共同建设结构完整、满足国民接受各层次职业教育需要，提供中职直至职业硕士学历教育的职业教育体系。

2. 国家通过立法和激励，引导企业转变观念，履行职业教育义务。职业教育是在义务教育基础上

为各行各业输送各种人才的教育，除了与教育界有关，还与市场、产业、科技以及行业等有着紧密联系。可见，这种“一线人才”仅凭学校培养是无法满足经济社会发展需要的。国家层面需要通过立法规范企业参与职业教育的责任义务。在法律层面要求企业以独立办学、校企联合办学或者学徒培训的方式履行职业教育职责；在制度层面保障和激励企业举办职业教育的积极性，建立校企合作的长效机制。

3. 完善我国职业资质认证体系，制定国家统一的资格鉴定标准，提高职业资格证书的含金量。职业资格证书是从业者具有从事某种职业所必备的学识和技能的证明，是劳动者求职、任职的资格凭证，是用人单位招聘、录用工作人员的主要依据。然而，目前我国职业资质认证体系不够健全，职业资格鉴定缺乏统一标准，导致证出多门、种类繁多、含金量低，大部分职业资格证书在职业领域无法得到相应的认可和尊重。因此，必须完善我国职业资质认证体系，制定统一的国家职业资格框架体系和资格鉴定标准，保证职业资格证书应有的地位和价值。

4. 构建学业与职业发展指导体系，引导年轻人尽早明确未来的发展方向。借鉴法国“双轨制”职业教育经验，构建由国家、地方和学校共建的学业与职业发展指导体系：国家层面成立职业与教育信息办公室，专门负责职业与教育资料信息网络平台建设，定期发布与更新国家、行业、企业、职业等相关信息；各地政府负责地方职业与教育资料信息网络平台建设；学校层面要尽早渗透职业素养教育，建设学业与职业发展指导教师队伍，实现学业与职业发展面对面、个性化的指导。这样既可以在年轻人的头脑中消除职业教育与普通教育不平等的错误观念，也能够引导他们尽早认识自己、认识职业，逐步明确自己未来的职业方向，在面临人生重大选择的关键时刻，做出恰当而明智的选择。

（刘继芳，漳州职业技术学院教务处副处长、副教授，福建漳州 363000）

（原文刊载于《中国高教研究》2012年第11期）

专业化视角下的日本职业教育体系

周红利

一、“二战”后日本的经济发展

1978年以来，中国凭借大规模的物质资本投资和廉价的劳动力资源，经济发展取得了世界瞩目的成就，经济总量跃居世界第2位，人均GDP超过了5000美元。在经历了30年的快速增长之后中国经济能否保持高速增长？这一问题引起了全球经济学家的关注。前世界银行高级副行长兼首席经济学家林毅夫教授指出，2008年中国的人均GDP（按照购买力平价计算）只有美国的1/5，正处于日本1951年的水平、新加坡1967年的水平、台湾地区1975年的水平、韩国1977年的水平，在同样的水平上，这些国家和地区利用后发优势维持了20年8%~9%的增长，因此中国经济在今后20年中将会继续保持8%左右的增长速度。届时中国经济总量将达到美国的2倍，人均收入也将达到美国的一半。那么，中国未来经济增长是否仍将延续过去依靠廉价劳动力、自然资源与环境，生产低附加值产品的老路呢？答案是否定的。中国持续的经济增长需要引进新技术，进行产业升级，淘汰落后的技术和产业。新技术有两种载体：新设备和技术工人。新设备、新工艺是新技术的物质载体，科技人员、技术工人是新技术的人力载体。技术工人的培养是比设备投资更重要的人力资本投资，没有人的投资，设备的投资就不能发挥效用。特别是中国经济已经走到重型工业化阶段，产业工人的技术水平将直接影响产品的质量和竞争力。

日本是一个国土面积狭小、自然资源匮乏的国家，却创造了举世瞩目的“经济奇迹”：1870年日本人均GNP只有英国的1/4，美国的1/3，但是到了1989年日本人均GNP是英国的1.6倍，美国的1.1倍。“二战”摧毁了日本经济，但是战后日本利用朝鲜战争的有利时机，国民经济迅速恢复，到1955年已经恢复到了战前最高水平，并进入了高速增长时期。1955~1973年的18年间经济总量翻了两番，GDP年均增长率达到了8.5%，被国际社会称为“日本经济奇迹”。70年代以后，受石油危机的影响，

日本经济增速放缓，1974~1991年的17年间GDP总量翻了一番，年均增长率4.5%，但是增长速度仍然高于同期欧美等国家，所以日本人均GDP在1988年首次超过了美国。日本经济的高速增长引起了美国的恐慌，1985年美英法等国家强制日本签订了“广场协议”，要求日元升值。由于日元的强烈升值，日本经济泡沫急剧膨胀，并最终在90年代初期破灭，日本经济进入了“失去的二十年”。1992~2011年的19年间日本经济总量只增长了14%，年均增长率只有0.7%，陷入了长期的停滞。虽然日本经济长期停滞，但是日本没有出现大规模的失业问题，失业率长期维持在4%~5%，2012年日本经济总量仍然世界排名第3位，人均GDP排名第18位，仍然是世界最富裕的经济大国之一。日本是欧美国家之外第一个实现工业化的国家，自然资源的匮乏反而倒逼日本重视教育，成为人力资源的强国，成为高度发达的工业资本主义强国。中国正在从人力资源大国向人力资源强国转变的历史起点上，可以从日本获得一些有益启示。

二、日本“二战”后的职业教育体系

日本的职业教育包括中等职业教育和高等职业教育，中等职业教育由职业科高中承担，高等职业教育包括高等专科学院、短期大学和专修学院（参见图1）。2011年日本职业科高中在校生65万人，占高中在校生的19.4%；高等专科学院57所，在校生5.9万人；短期大学387所，在校生15万人；专修学院3266所，在校生65万人。此外日本还有专门从事职业培训的“各种学校”1426所，在校生12万人；四年制大学780所，在校生62万人。在四年制大学中，丰桥技术科技大学和长冈技术科大学是专门以职业教育技术开发为目标的新型大学，以工业高中和高等专科学院毕业生为招生对象，高中毕业生从一年级开始学习，高等专科学院毕业生从三年级开始学习，在校生在5000人左右。

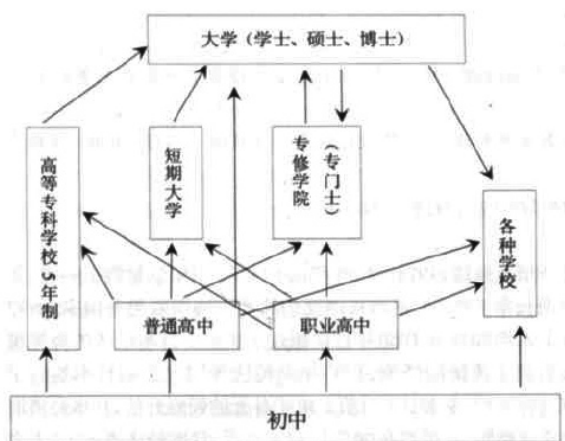


图1 日本的职业教育体系

从长期变动趋势看，20世纪90年代初以来短期大学、专修学院在校生数量出现了持续下降，短期大学在校生从50多万下降到了2012年的14万，专修学院学生从86万下降到了65万，而“各种学校”在校生更是从1968年的147万下降到了12万，只有高等专科学院和大学的在校生保持了比较平稳的发展（参见图2）。在校生数量下降的主要原因是日本人口增长率下降甚至负增长，导致高中在校生出现持续下降，高中在校生从1989年的564万持续下降到了2012年的335万。日本东北大学经济科的研究人员发现，日本15岁以下人口已经连续31年呈下滑趋势，儿童在总人口中的比例连续38年下降，跌至历史最低的13%。日本每100秒减少一个孩子，千年以后日本人将“灭绝”。其次，大学的竞争也是导致职业教育学生减少的重要原因，一些职业院校被迫转变为大学。

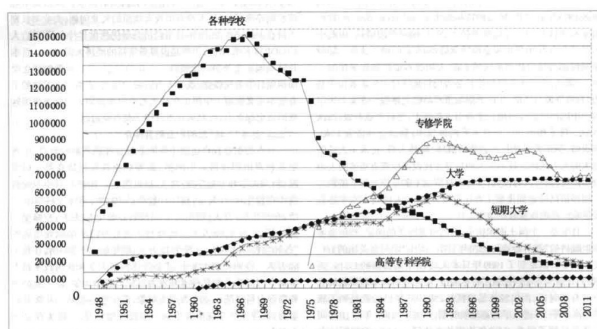


图2 1948-2012年日本职业院校学生在校人数变动趋势（单位：人）

1. 日本的职业高中。1947年日本以美国为蓝本建立“六三三四”新学制，即小学6年，初中3年，高中3年，大学4年，同时将义务教育延长到9年。在高中阶段，取消了专门的职业教育，将职业学校

与普通高中合并成为综合高中，但是该项改革受到了产业界强烈反对。1951年日本出台了《产业教育振兴法》，重新建立了专门的职业高中。

2011年日本高中生在校人数3340831人，其中普通科学生2416674人，占总人数的72.3%；职业科学生647245人，占比19.4%；其他专门学科103118人，占比3.1%；综合高中学生173794人，占比5.2%。职业高中包括农业高中、工业高中、商业高中、水产高中、医疗高中、家政高中等，培养目标是农、工、商、水产、医疗等行业培养熟练工人和初级技术人员。从结构变化来看，职业科学生在高中生的比例是在减少的，从70年代之前的40%已经下降到了目前的20%；而普通科学生比例从60%上升到了72%以上（如下表所示）。主要原因在于大学入学率的提高，青年人升入大学的机会增加了，1955年高中毕业生进入大学和短期大学的比例只有10.1%，而2011年这一比例提高到了53.9%。在大学升学率方面，普通高中升入大学的比例远远高于职业高中，2011年普通高中毕业生升入大学的比例是62.9%，而职业高中的大学入学率只有22.3%。除了进入大学，另外有1/4的职业高中毕业生进入专修学院的专门学校，50%的参加就业。进入新世纪以来，职业高中学生进入大学的比例出现上升趋势，接近于专修学院的入学比例。

1955-2011年日本高中的构成与学生去向（单位：%）

	在校生比例		升入大学的比例		就业率		升入专修学院的比例	
	普通科	职业科	普通科	职业科	普通科	职业科	普通科	职业科
1955	59.8	40.1	25.4	6.5	34.4	69.8		
1960	56.3	41.5	25.7	4.4	46.3	82		
1965	59.5	40.3	37.5	7.7	43.4	85.1		
1970	58.5	40.7	35.7	7.2	39.8	85.5		
1975	63	36.3	46.3	14.5	26	74.4		
1980	68.2	31.1	42.2	9.8	26.3	78	24.6	11
1985	72.1	27.1	39.3	8.8	26.2	78.4	30	11.6
1990	74.1	24.9	37.7	8.3	22.3	74.7	34.8	15
1995	74.2	23.8	45.5	11.5	13.8	60	33.2	22.2
2000	73.3	22.5	53.3	17.1	9.5	47.6	27.4	24.4
2005	72.6	20.8	55.4	19.4	8.7	46.4	27.3	26
2006	72.3	20.5	57.9	19.8	9	48.9	25.7	24.5
2007	72.3	20.2	60	20.6	9.5	50.6	23.7	23
2008	72.3	19.9	61.9	21.5	9.5	52.2	22.2	21.3
2009	72.3	19.7	63	22.3	8.9	51.2	21.5	21
2010	72.3	19.5	63.1	23.5	7.4	46	22.3	24.5
2011	72.3	19.4	62.9	22.3	7.6	48.3	22.5	24

2. 日本的短期大学。1949年日本政府临时认可那些只能提供2~3年课程的高教机构为大学,这些大学被称为“短期大学”。同年,大学认证委员会提出了“短期大学成立标准”,1950年首次成立149所短期大学,其中65所是战前的专科学校,占44%;39所是在新建高中和所谓多种学校基础上建设的;其余45所附属于四年制大学。最初短期大学的学科领域相当广泛,提供的家政、文学、外语、商业、经济、自然科学和工程学领域方面的课程。1950年短期大学在校15098人,其中男生9220人,占比66%。短期大学在校生规模在20世纪90年代初期曾经超过50万人,但是到了2012年的时候已经下降到了14万人,而女生占到了88%。目前的专业设置也是以女生为服务对象,以家政为主体,被称为“新娘学校”或“主妇学校”。目前短期大学毕业生可以获得“短期大学士”学位,学生可以插班进入大学三年级继续学习。

3. 日本的高等专科学院。从1962年成立以来,高等专科学院(College of Technology)获得了很大的成功,从最初的19所学校发展了2012年的57所,在校生也从最初的3375人增加到了2012年的58765人,而且难能可贵的是在日本社会老龄化严重、适龄青年减少的情况下,高等专科学院的在校生数量维持在5万人以上,每年招生规模维持在10000人左右,表现出了强大的生命力。2012年全国有57所高专学院,在校生58765人,平均每个学校在校生1031人。高专是五年制,因此每个学校每年平均招生是200人,其中3所私立学院的年招生规模只有133人。高等专科学院以国立学院为主体,为了适应日本工业大国的需要,专业以工业为主,男生占到了85%。毕业生毕业后可以插班进入大学的工学部继续学习。

高等专科学院在日本的高等教育体系是“国有化”水平最好的办学机构,在57所院校中有51所是国立学校,3所地方政府举办,私立学校只有3所,98%的学生在政府举办的学校。显然政府在高等专科学院的办学中具主导地位,也可以看出政府对这种5年制职业教育模式的重视。这是与日本的国情相符的,日本是一个以工业为支柱的国家,工业人才是国家经济的基石,因此政府不遗余力地支持工业人才的培养。

4. 日本的“各种学校”与专修学院。各种学校有100多年的历史,是各种各样的职业培训学校。这些学校多数不提供学历教育而是专门从事某一行业的培训,帮助学习者获得必要行业资格证书,甚至还有很多人在大学毕业或者研究生毕业后去各种学校补习专业知识的学生。2012年日本在1392所“各种学校”中,在校生有120195人,每个学校平均在校生只有86个人。

1975年《学校教育法》修正案要求把学习年限在一年以上,每年授课时数达到800学时,学生在40人以上的“各种学校”升格为专修学校。根据入学资格不同,专修学院分为三类:一是高等课程,以初中毕业生为对象,毕业获得高中文凭;二是专门课程,以高中毕业生为对象,毕业获得类似于短期大学的大专文凭;三是一般课程,不限学历,传授某一领域的专业知识。根据日本文部省调查数据,2012年日本专修学院有3249所,总在校生650501人,平均在校生200人,其中私立院校在校生占比96%,女生占55%,高等课程注册学生6%(39698人);专门课程占比89%(578119人);一般课程占比5%(32684人)。因此可以说,专门学校是日本高等职业教育的主力军。2012年专修学生入学人数是313321人,高等课程17448(6%),专门课程264072(84%),一般课程31081人。从在校生和入学人数对比看,高等课程和专门课程平均学习年限为2年,而一般课程学习年限为1年。在2012年专门课程的入学学生中22001人是大学毕业生,其中大学毕业生17705人,短期大学毕业生3941人,高专学生355人。

1999年规定,文部科学大臣认定的专门学校,对于学制2年以上、学时1700学时以上的专修学校毕业生授予“专门士”,可以编入大学3年级继续学习;2005年对于学制4年以上,学时3400小时以上的毕业生授予“高级专门士”称号,具有与大学毕业生同等的研究生入学资格。值得一提的“专门士”并不是学历,类似于中国的职业资格比如注册会计师、律师等。在这里,日本实际上是把专业资格与学历等同起来了。

三、日本的职业教育经验与启示

1. 办学主体市场化。美国专家雷·马歇尔指出,日本的经济奇迹主要靠的是企业职业培训,而

不是公办的职业学校。这个评价是中肯的，公办院校在日本职业院校中的比例很低。2011年日本有各类高等职业学校（包括短期大学、高等专科学院、专修学院和各种学校）5136所，其中国立和公立院校只有297所，占比6%。从长期趋势看，公办职业院校比例仍然有下降的趋势，比如公办（国立和公立）短期大学最多的时候达到95所，但是2012年已经减少到了22所；国立的专修学院从190所减少到了10所；公立“各种学校”从269所减少到了9所。唯一例外的是高等专科学院以国立院校为主，在57所院校中有51所是国立院校。

政府院校比例低不意味着政府不重视职业教育，政府与市场在教育领域分工不同。政府办学侧重于教育的公平性，保证公民学习机会的平等；市场办学注重教育的效益性，强调教育投入的效益性。在日本，99%的小学、93%的初中和74%的高中学校都是政府投资兴办的。小学和初中属于义务教育，高中虽然不属于义务教育，但是目前日本的高中入学率已经超过95%，基本上普及了高中教育，具有准义务教育性质，因此政府投资于低收入家庭青年获得平等的教育机会。职业教育属于非义务教育，所以市场办学占据了主体地位，而且市场办学效率要高于政府办学，市场办学机制更加灵活，能够适应千变万化的劳动力市场需求。

目前中国的公立高等职业院校占据了绝对优势，高职教育的市场化水平非常低，是不能适应市场经济发展需要的，也不利于高职教育的长期发展。中国应该逐步调整政府职业教育支出的结构，改革财政支出方式，像澳大利亚一样通过“采购”职业教育的方式投放教育投资，支持私立职业院校的发展，建立竞争机制，采用市场手段督促职业院校贴近市场提高办学质量。

2. 学校发展专业化。日本的职业教育体系是一个由数千家小型的私营教育机构组成的系统，高等教育机构和培训学校有5000多家，但是每个学校招生规模都比较小，比如2012年，短期大学平均在校生381人（平均每年招生人数是190人），高等专科学院平均在校生是1000人（每校每年的招生人数是200人），专修学院和“各种学校”规模更小，专修学院平均在校生是200人，“各种学校”平均

在校生只有85人。对于这些“小”学校而言，有效的成本控制将是学校生存的关键。为了避免同质化竞争，每个教育机构只能专注于单一专业。对于日本这样一个高度专业化的社会而言，小而精确实是生存之道。也就是说日本每个职业学校都是靠“特色”而生存的。但是，日本职业教育存在的问题与中国相似，就是缺乏“顶层设计”，没有一个连接职前与职后、普通教育与职业教育的完整学历框架，所以显得零散而碎片化。在职教市场高度细分的情况下，如何将“片段”连成一个整体，将是一个重要的课题。这一点上可以借鉴澳大利亚学历资格框架。中国目前有1288所高职院校，多数是综合性院校，专业设置众多，每个专业招生数量庞大。这样有利于发挥规模效应，节约成本。但是我们的高等职业院校数量还是太少了，澳大利亚有2200万人，有5000家职业教育机构，日本1.2亿人，有5000多家高等教育机构，中国13亿人只有1000多家高等教育机构。机构少、规模大就造成了专业繁多而精细，学校之间的分工不够充分，传授的知识不够专业。中国工业企业正在从规模生产向精细化转变，职业院校的专业化发展是不可避免的趋势。

3. 职业教育的低龄化。日本在小学就开始劳动课，培养学生的动手能力。从1958年开始日本在初中每年开设105课时职业教育选修课，让学生培养劳动精神，了解最新的企业生产技术。除了职业高中专门开设职业课，普通高中和综合高中也普遍开始职业选修课和职业生涯规划课程，培养学生的职业意识和职业精神。这种做法是非常值得我们借鉴的。目前我国高中的入学率还不是特别高，很多学生特别是农村初中毕业生进入就业，因此很有必要在初中开始职业课程。其实，职业教育的低龄化在职业教育发达的德国更加突出，德国学生从10岁就开始分流为职业中学和普通中学。职业教育的低龄化有利于促进职业生涯的专业化，因此日本和德国也是世界上职业流动最低的国家，职业的稳定性 and 单一性造就了世界上最强大的工业力量。

4. 职业资格学历化。近年来日本出现了职业资格学历化的趋势，允许获得某种职业资格的“专门士”进入高一级院校插班学习，这实际上是承认了职业资格的能力水平，是建立一种以能力为本位而非学历本位的制度尝试，打通了职业教育与普通

澳大利亚职业教育制度设计及启示

王晓华

作为当今世界职业教育的典型模式之一，澳大利亚职业教育正越来越受到世界各国的关注，也被越来越多的国家所借鉴和吸收。澳大利亚职业教育的发展是多因素作用的结果，在推动澳大利亚职业教育发展并进而走向成功的诸多因素中，最为核心的要素是其较为成熟与完善的职业教育制度框架，该制度框架涵盖了职业资格框架（AQF）、职业培训质量框架（AQTF）、职业培训机构认证框架（RTO）和培训包等内容。总体上看，澳大利亚职业教育框架较好地解决了职业教育与政府尤其是联邦政府与各州政府的关系问题，解决了职业教育发展的质量保障机制问题，解决了职业教育发展的标准问题，也较好地解决了困扰我国高等职业教育发展的深层次问题校企合作问题。正是由于有了较为完善的制度框架设计，澳大利亚职业教育才得以成为世界职业教育发展的典型模式之一。

一、澳大利亚职业教育制度设计的基本理念

澳大利亚现行的职业教育制度是从20世纪90年代开始设计并加以实施的。在进行相应制度设计时，主要遵循了以下几方面的原则。

职业与继续教育类型化的理念。澳大利亚的教

育体系的链接。这有利于职业人才的多渠道成长，也有利于职业人才理论与实践的结合，很值得我们借鉴。其次，日本允许职业院校的毕业生进入大学插班学习，也是拓宽了职业院校学生的出路。当然中国目前也有“专升本”的渠道，但是比例太低，参与的本科院校太少，“升本”学生太少。从日本经验看，拓宽“专升本”渠道是可行的，值得在中国大力推广。

除了经验，其实日本职业教育还有一点教训值得注意，那就是全日制学习脱离了企业实践，导致所学非所用。日本的职业教育以全日制为主，比如2011年规模最大的日本工业高中在校生26.4万人，全日制学生25万人，占比95%；商业高中在校生

育体系由三大部分所组成，一是学校教育体系，包括学前教育、义务教育和高中阶段的学校教育等；二是由澳大利亚39所联邦大学所组成的大学教育体系；三是职业与继续教育体系。该教育体系一方面是独立于学校教育和大学教育体系之外的教育体系，另一方面该教育体系也肩负起衔接学校教育与大学教育的重任。与我国职业教育体系不同的是，澳大利亚职业与继续教育既不属于学校教育也不属于高等教育，也不侧重于学历教育。

需求导向的设计理念。澳大利亚职业与继续教育之所以成为独立于学校和大学教育之外的教育体系，其内在的决定因素是澳大利亚联邦政府为解决教育如何满足社会需求问题而进行的制度设计。作为学校教育系统，其基本职能在于为受教育者提供基础知识和基本技能的教育，而为社会服务尤其是为社会提供所需要的人才方面的功能相对较弱；作为大学教育系统而言，澳大利亚政府则希望大学教育系统立足于新知识的创造与研发，通过建立具有世界先进水平的大学保持澳大利亚的国际竞争力，因此大学教育系统的侧重点在于高端人才的培养，在于学术性的提升。那么，社会大量的人力资源需

21.7万人，全日制学生21万人，占比97%。相比德国、瑞士等国家实行的是二元制，非全日制学生占比达到40%以上。日本职业高中、专修学院和“各种学校”在规模上的萎缩与这些学校的教育偏离企业需求有很大关系，相反与企业联系密切的高等专科学院表现出了强大生命力。我们必须相信最先进的职业技术肯定是最先出现在企业里面的，专业化的技术应该在企业学习，学校应该教授通用性的、基本的知识和技能，“二元制”教育模式仍然是我们无法摆脱的选择。

（周红利，北京财贸职业学院副教授，北京101101）

（原文刊载于《教育与职业》2013年第18期）

求如何才能得到满足呢？应由何种教育系统来提供其所需要的各级各类人才呢？这一责任就由职业继续教育来承担。因此，澳大利亚职业教育的主要使命在于满足社会发展对各级各类实用型和技能型人才的需求。正是基于此种设计理念，澳大利亚的职业与继续教育在办学理念上改变了过去以学历教育为主导的办学模式，转而开始定位于为社会培养和培训其所需要的实用人才。既然要满足社会的人才需求，那么职业与继续教育就必须改变过去以供给为主的办学理念，转向以需求为导向的办学定位。因此在进行职业与继续教育框架设计时，职业资格框架顺理成章地成为该制度的核心。

联邦主导的制度设计理念。澳大利亚的政治制度实行联邦制，由联邦政府和各州政府组成。澳大利亚现由六个州和两大领地组成，包括新南威尔士州、昆士兰州、维多利亚州、南澳大利亚州、塔斯马尼亚州和西澳大利亚州，以及北澳大利亚和堪培拉两大领地。作为联邦制度，联邦政府与州政府之间是一种较为松散的关系，联邦政府对各州的影响力相对较为有限，而各州则对其所属范围内的各项事务具有极大的自主权利。教育发展也不例外，也是由各州自行决定其发展。联邦制虽然有助于赋予地方以更多的发展自主权，但如何解决不同州之间的发展差异问题，如何协调各州的发展进度，成为了联邦制度需要回答的问题。澳大利亚政府为提升其整体国际竞争力，从20世纪90年代开始，逐步对现有的联邦制度进行改造，赋予联邦政府更多、更大的管理权限，将原本属于地方的相关权利逐步上收，加大对地方政府的管理与控制力度，确保澳大利亚联邦政府对全国性事务的决策权。正是在此背景下，澳大利亚的职业教育制度从过去几乎完全由地方主导开始向联邦和地方共治转变，进而转变成成为联邦政府主导的制度。为此，澳大利亚现有的职业与继续教育制度虽然各州仍存在各不相同的特点，但其核心标准和制度已转为以联邦标准和制度为主。《澳大利亚职业教育质量框架》和《澳大利亚资格框架》的出台就很好地表明了这一特点。事实上，这两个框架性文件已成为澳大利亚职业与继续教育发展的核心支柱，联邦在澳大利亚职业教育中的作用已是不可替代。

二、澳大利亚职业与继续教育制度框架

澳大利亚职业与继续教育的制度框架由四部分组成，即澳大利亚资格框架、澳大利亚培训质量框架、澳大利亚培训机构认证框架和由澳大利亚11个行业开发的各职业资格的培训包。这四个框架构成了澳大利亚职业与继续教育的四大支柱。

1. 澳大利亚资格框架。《澳大利亚资格框架》（AQF）由联邦政府发布，该框架明确了澳大利亚社会职业资格体系及类型，尤其是明确了不同职业、不同岗位对应的任职资格。与此同时，该框架还设置了严格的职业资格准入制度，将职业资格与社会成员的职业发展紧密相联。这样的制度设计为教育介入职业培训提供了可能，也确保了不同职业基本的人力资源质量。

《澳大利亚资格框架》从资格证书来讲主要包括证书、文凭和高级文凭三类。其中证书分四级，一级和二级属于入门性的证书，获得此类证书的人员可申请相关行业的初级工作。三级证书则属于较高级的证书，获得此类证书的人员可申请从事相关行业的中级管理者，而四级证书则可从事经理级别的管理。文凭和高级文凭证书需要在获得四级证书的基础上通过一定时间的学习方可获得，其从事的则是更高级的管理工作。在各级证书的关系上，澳大利亚的资格框架规定必须具有前后衔接性，即要获得更高级别的证书就必须先取得低级的证书。另外，资格框架也规定，获得一定级别的资格证书后，必须要有相关证书的工作经历后方可申请更高级别的资格证书，这样就确保了资格证书与实践经验的有机结合，确保了资格证书的有效性。

资格证书的取得必须经过相关培训机构的培训。这些培训机构既包括公立培训机构也包括私立培训机构，这两部分培训机构共同构成了澳大利亚的职业与继续教育体系。由此可见，澳大利亚职业教育体系主要承担了职业资格培训的任务，是一种典型的职业培训机构而非职业教育机构。

2. 澳大利亚培训质量框架。《澳大利亚培训质量框架》（AQTF）是澳大利亚联邦政府联合行业出台的一个保证职业资格培训质量的文件体系。该质量框架体系对每一个职业资格的技能标准给予了明确的规定，对各职业资格的考核点和评价方式也进行了详细的说明与规定。因此，该质量框架对确

保各州培训质量标准的统一具有非常重要的作用，使受教育者获得的职业资格证书打破了过去的地域和州的限制，而具有了全国通用性。这在很大程度上也保证了职业资格的基本水准，避免了各地继续教育机构因对资格证书的理解或培训水平不同而导致的资格证书质量参差不齐的现象。同时，澳大利亚培训质量框架还发挥着最权威且唯一评价标准的功能。对于全澳大利亚所有的培训机构来说，无论是公立的职业与继续教育学院，还是私立的培训机构，在进行职业资格培训时都必须遵循该质量框架，学生获得相应职业资格时也需要符合质量框架的要求。在很大程度上，澳大利亚培训质量框架成为了澳大利亚职业教育的核心标准，所有培训机构职业资格证书培训教育的开展都必须遵循这一标准。这很好地解决了人才培养质量的通用性的问题。

3. 澳大利亚职业培训机构认证框架。职业培训机构认证框架（RTO）是对各培训机构进行管理和评估的框架。澳大利亚所有的培训机构，无论公立还是私立，都必须经过联邦和各州的培训机构资格认证，该认证主要对机构的师资队伍、培训资源和条件，以及机构管理等方面进行评估，以此确保培训机构的规范性和合法性。这种认证除培训机构成立时要进行认证外，培训机构每年都需要向有关认证部门上报相关材料，每三年进行重新登记和认证。只有通过认证才具有从事培训业务的资格，否则培训机构的办学行为将被视为非法。该框架为确保培训质量提供了必要的制度支持，可以说从培训机构这一源头上保证了培训的有效性和规范性。

4. 培训包。培训包（Training Package）是由联邦政府组织，由澳大利亚11个行业协会和澳大利亚职业与继续教育机构共同制定的培训内容体系纲要，针对不同类型和等级的职业资格证书出台相应的培训包。在此意义上，培训包实际上是各职业资格证书培训的指南性文件。在培训包中，对各职业资格证书所指向的岗位能力、技能要求和掌握程度等都进行了较为详细的说明，对该证书的考核要求也有明确的要求。各培训机构在实施具体培训前，需要按照培训包的要求组织相关人员，结合所在地区行业或学生的特点进行培训内容的二次开发，将培训包的框架性要求转化为具体的教学内容。培训

包很好地解决了学校与行业需求的结合问题，很好地解决了课程教材开发的依据与标准问题。通过对培训包的二次开发，也很好地将国家标准与地区差异和机构差异结合起来，体现出原则的统一性与实施灵活性的有机结合。

总体上看，澳大利亚职业教育的核心是其国家职业教育的制度设计，在以上四个框架体系中，资格框架是目标，质量和机构认证框架是保证，而培训包则是整个职业教育的指南。正是通过宏观的目标设定和微观的实施指南，再结合强有力的质量保证体系，最终形成了一个较为完善的澳大利亚职业教育制度体系。

三、澳大利亚职业教育制度设计对我国高等职业教育的启示

受中澳两国不同的社会制度和文化背景决定，我国高等职业教育的宏观制度设计不可能完全照搬澳大利亚的职业教育制度，但不可否认，澳大利亚的职业教育制度设计对于思考和分析我国高等职业教育的发展具有一定的启示意义。

1. 关于高等职业教育定位的启示。澳大利亚职业教育独立于学校教育和大学教育之外自成体系。在职业教育内部层次上，澳大利亚职业教育并不存在中等和高等职业教育的划分，但澳大利亚职业教育又确实存在内部的层次之别。其内部层次主要是依据职业资格证书的等级来进行划分，根据培训机构所承担的职业资格培训证书的多少及证书等级的高低加以区分。这样的定位方式在一定程度上解决了职业教育内部不同层次的衔接问题，解决了职业教育与其他教育类型的区分问题，真正使职业教育成为一个独立的系统。相较于澳大利亚的职业教育体系而言，我国的职业教育体系分为中等职业教育和高等职业教育两类，二者在衔接上存在机制上的缺陷，在办学定位的区分上也存在模糊之处。尤其是对高等职业教育而言，往往和高等教育类型相交叉，从而使高等职业教育具有了高等教育和职业教育的二重属性。二重属性当然有利于人才培养质量的提高，但同时也会带来诸多的困扰，即在具体实施和操作过程中，二者关系如何处理成为影响我国高等职业教育实践不可避免的理论问题。可以说，我国高等职业教育定位与澳大利亚职业教育定位相区别的核心，在于学历型职业教育与培训/证书型

职业教育的区别，这种区别决定了二者发展模式和理念的不同。

2. 关于职业教育功能的启示。职业教育独立类型的定位表明，澳大利亚将职业教育定位于为社会提供实用型人才，为满足社会发展的需要及时且对口的人力资源支持。这样的定位简化了职业教育机构的功能，使澳大利亚的职业教育机构从原来的学历与培训并重的机构转变成为职业培训机构。因此，澳大利亚职业教育的实质不在于其教育功能，而在于其培训功能。且这种培训功能的实现是由联邦职业教育的制度加以规定的。

对中国高等职业教育而言，我们最为紧迫的使命是按照社会发展对人才的需要为社会提供人力资源的支持，但事实上我国高等职业教育又被赋予了知识传递与创新的功能，这样致使我国高等职业教育承载了比较多的功能，教育功能、服务功能和研究功能的三位一体导致职业教育为社会发展提供人才服务的功能遭到削弱，从而影响了高等职业教育与社会的衔接，导致高等职业教育实践的诸多困难。在高等职业教育实践中就表现为教师工作任务多样、工作量大且无法完全致力于职业人才的培养工作。澳大利亚的职业教育制度设计也许可为我们最终解决我国职业教育功能繁杂的问题提供某些方面的借鉴和启示。

3. 关于校企合作的启示。校企合作问题是困扰我国高等职业教育多年而又未能得到彻底解决的问题，也是我国高等职业教育不可避免且必须解决的问题。在多年探索过程中，我们逐步积累出了许多宝贵的经验与发展模式。但不可否认的是，在我国高等职业教育发展过程中，存在企业和行业参与意愿不高、高等职业教育机构“一头热”的现象。如何进一步调动和发挥企业、行业参与的积极性成为我国高等职业教育界一直在思索的问题。

澳大利亚职业教育制度在设计过程中，通过引入行业和企业参与制定资格框架、质量框架和培训包，从源头确保了职业教育与行业需要与社会需要的统一。尤其是由行业牵头制定相关专业的培训包，充分反映了行业的需求，这样就在很大程度上保证了职业教育办学与企业、行业需求的一致性，职业教育机构培养出来的人才不仅符合行业发展的当前需要，也符合未来发展的人才需求。这样有助

于解决职业教育对企业和行业发展的有用性问题，从而激发行业参与职业教育人才培养的积极性和主动性。可以说，澳大利亚职业教育制度设计中的行业参与实际上形成了“行业提出要求+职业教育机构满足要求”的职业教育模式，其实质是一种订单式的人才培养模式。这种培养模式也将职业教育机构从盲目寻求社会需要的困境中解放出来，即职业教育机构不再盲目地通过行业或企业调研来确定自己的办学方向，而只需要严格按照行业制定的培训包实施培训即可。这极大地提高了职业教育的针对性和有效性，减少了职业教育的盲目性，进一步加强了职业教育与行业和企业之间的联系。由此推动行业关注和重视其人才培养，最终形成良性的互动机制。

4. 国家标准的统一性与区域发展灵活性的启示。教育发展过程中，无论怎样的社会体制都面临着如何处理好中央政府和地方政府的关系问题，在教育上就表现为国家标准的统一性和区域发展灵活性的关系处理。澳大利亚职业教育在进行制度设计时一改过去联邦弱地方强的制度设计思路，而是由联邦政府出台职业教育的质量标准和框架体系，通过联邦的质量标准和框架体系来保证不同地区职业教育质量标准的统一，也很好解决了职业资格证书的互认与流转问题，即无论受教育者在什么地方获得职业资格证书，他们都具有同样的能力素养，都能从事同样的工作。这对于推动人才在全联邦内部的流动也具有十分重要的意义。因此，联邦的职业资格框架和质量框架很好地保证了澳大利亚职业教育国家标准的统一性。与此同时，澳大利亚政府通过设计培训包将培训包的具体实施权利赋予各州，即在国家统一标准和要求的前提下，由各州和各教育机构根据自身的实际情况确定相应的培训内容，这使各州和各教育机构在办学过程中能较好地发挥出主动性和灵活性。

相比澳大利亚职业教育，我国高等职业教育管理体制属于以地方为主，因此各地职业教育发展的灵活性相对较为充分，但如何体现国家标准尤其是如何从职业资格证书的角度体现国家标准值得进一步探讨。在这一点上，澳大利亚建立职业资格框架和质量框架的做法值得我们借鉴和参考。

综上所述，澳大利亚职业教育与我国职业教

英国职业教育体系的特点及其启示

王益宇

英国职业技术教育源于工业革命，之后伴随着社会经济发展经历了漫长的改革与发展，形成了以职业资格为导向的严密完善的职业教育体系，其对我国高职教育理论和实践具有深刻的启示。

一、围绕国家职业资格的职业教育体系

1. 英国国家职业资格制度。1986年英国政府成立了国家职业资格委员会（NCVQ），1988年推出了国家职业资格证书（NVQ），NVQ根据企业岗位需求，面向各个年龄群体，分为5个等级，11个能力领域，规范了职业资格制度，对职业教育起到了导向的作用。NVQ在实施过程中也存在着一些问题，企业和个人反映NVQ面过于狭窄，不利于职业迁移能力的培养，也不利于个人的继续发展。1992年英国国家职业资格委员会又推出了普通国家职业资格证书（GNVQ），GNVQ主要面向16-19岁的全日制学生，侧重于培养通用的职业能力和方法，为个人职业发展和继续升学打下基础。GNVQ是NVQ很好的补充，两者形成了完善的国家职业资格体系。英国国家职业资格体系有着严密的管理制度和机制，其中国家教育与技能部负责与职业资格相关的立法工作，资格和课程委员会总体负责确保相关教育培训的质量，由资格和课程委员会指导下的产业指导机构具体负责制订国家职业资格标准，又有相应部门分别负责国家职业资格的鉴定考核、证书颁发及教育培训工作。目前，包括多科技术学院、继续教育学院、工艺学院、技术学院、商学院和农学院在内的数千所学校开设NVQ课程和GNVQ课程。

育在定位、功能及制度设计方面都存在较为显著的差异，这种差异性的存在提醒中国职业教育界同行不能简单移植和照搬对方的发展模式，而应结合中国高等职业教育发展的实际，从我国高等职业教育发展的现实出发有选择性地吸收其成功的经验与做法。澳大利亚职业教育设计的理念选择和制度设计

2. 国家职业资格标准与普通国家职业资格标准。（1）英国国家职业资格标准（NVQ）。国家职业资格标准是在职业资格委员会（NCVQ）的指导下，由产业指导机构制订。产业指导机构以产业界人士代表为主，由来自企业、工会及教育培训部门的专业人士组成，它是代表企业利益的非政府民间机构，目前已在150个行业和专业设置了数千个职业标准。英国把职业资格从低到高分为5个等级，根据工作职责把职业标准分为数个能力单元，数个能力单元构成一个相应等级的职业标准，每个能力单元又分为不同的元素，元素具体说明了岗位职责、及个人履行岗位职责应具备的能力和知识。

（2）英国普通国家职业资格标准（GNVQ）。英国普通国家职业资格标准主要面向16-19岁的全日制学生，侧重于培养通用的职业能力和方法，为个人职业发展和继续升学打下基础。《面向21世纪的教育和训练》白皮书中提出：“普通国家职业资格必须覆盖宽广的职业领域；增进相关的理解能力、应用能力；既能为就业做好较为宽泛的准备，又能作为通向更高水平资格证书的通道；和学术资格证书具有同等水准和同样地位；和国家职业资格联系紧密，便于年轻人在这两种证书之间有效转换；使全日制学生在学校或学院内顺利完成学习。”GNVQ与NVQ相比明显的特点是强调核心能力的培养，核心能力强调的能力而非狭义的技巧，而且具有普遍性、可迁移性和工具性的特点。普遍性是指这些技能必须是普遍存在于各个职业领域中的通用技能；可迁移性是指学生通过对其中一种工

应成为我们思考中国高等职业教育未来发展的重要借鉴。

（王晓华，北京农业职业学院副院长，北京102442）

（原文刊载于《清华大学教育研究》2011年第1期）

作能力的学习可以促进其他工作能力的学习；工具性是指这些技能必须是密切关联到现实生活中职业所需的实用技能。GNVQ能力单元分为职业单元与核心能力单元两类，职业单元分为必修职业单元和选修职业单元，核心能力单元分为必修核心能力单元和选修核心能力单元。必修职业能力单元明确了学生应掌握的某一职业领域的基本知识、技能，选修职业能力单元强调加强和巩固基本知识。必修核心能力单元为交流、数字应用和信息技术，选修核心能力单元为与人合作、学业和业绩的自我提高、解决问题。核心能力从简单到复杂分为5个等级，不同等级GNVQ证书都须通过3个相应等级的必修核心能力单元和不同数目的职业能力单元。

3. 围绕NVQ和GNVQ的职业教育体系英国职业教育围绕国家职业资格，开设 NVQ和GNVQ课程，形成了严密完善的职业教育体系。NVQ根据职业岗位的性质和要求从低到高分5个等级，NVQ课程根据各个等级职业资格能力标准设置，形成了从低到高完善的职业教育课程体系（见表1）。

表1 英国国家职业资格的五个等级

NVQs	获得该等级证书者需具备的能力标准	相应职务
5级	有能力从事一份高级的职业，能在广泛范围内、难以预测的条件下应用大量基本原理和技术。负有极大的个人自主权，经常对他人的工作和重要资源分配负有重大责任，并具有个人独立分析、决断、规范实施和考评工作结果的能力。	高级工程师和工程师，中、高级管理人员
4级	有能力在较广的范围内、各种不停的条件下从事一系列复杂的、技术性的或专业性的工作活动，并能为自己、他人和资源的分配负有较大的责任。具有在广泛领域从事技术复杂、专业性强、条件多变的工作活动的的能力，负有很大个人责任和自主权，通常需要对他人工作和资源的分配负责。	工程师高级技术员，高级技工，中级管理人员
3级	有能力在不同的条件下从事一系列复杂的、非正常性的、需要为自己和他人负有责任的非正常性的、非常规的工作活动的的能力。负有相当的责任和自主权，经常需要对他人工作进行监督和指导。	技术员，技工，初级管理人员
2级	有能力从事活动，包括一些非日常性的、并需负有责任的非正常性的、非常规的工作活动的的能力。具有在较大范围和变化条件下从事一些复杂的、非常规的工作活动的的能力。负有一定的责任和自主权，并能与工作中其他的成员进行合作。	熟练工
1级	有能力从事日常工作活动，具有在一定范围内从事常规的、可预测的工作活动的的能力。	半熟练工

GNVQ职业资格分为初级、中级和高级3个等级，因此有相应的3个层次的 GNVQ课程，主要面向16-19岁的青年学生，学生在修完课程后可以直接就业，也可升学。GNVQ课程是职业教育与普通教育的融合。初级GNVQ课程一般学制为一年，学生在一年中须完成9个单元的学习，包括3个必修职业单元，3个选修职业单元，3个1级核心能力单元。中级GNVQ课程学制也一般为一年，学生须完成10个能力单元的学习，包括4个必修职业单元，3个选修职业单元，3个2级核心能力单元。高级GNVQ课程学制一般为2年，学生须完成15个能力单元的学习，包括8个必修职业单元，4个选修职业单

元，3个3级核心能力单元。

NVQ课程、GNVQ课程及普通教育证书课程之间都是相通的，获得某个证书之后可转入其他证书课程继续学习，不同系列的证书之间具有等价的资格，如获得高级GNVQ证书可相当于普通教育证书GCE A-level，可获得升入大学的资格。NVQ、GNVQ还与相应的学历相对应，因此英国的职业教育在横向上与普通教育相通，在纵向上形成了从低到高的体系（见表2）。

表2 GNVQ与NVQ及普通教育学历对应关系表

国家职业资格 (NVQ)	普通国家职业资格 (GNVQ)	普通教育学历
5级	无	硕士
4级	无	学士
3级	高级	大学入学水平 GCE A/AS Levels
2级	中级	普通中等教育 证书 A-C级
1级	初级	普通中等教育 证书 D-G级

二、英国职业教育体系对我们的启示

1. 严密完善并基于产业需求的职业教育体系。英国职业教育围绕国家职业资格形成了完善严密的职业教育体系，在横向上可与普通教育相通，学生可从职业教育转入普通教育，也可从普通教育转入职业教育；在纵向上形成一个从低到高的体系，从培养半熟练工直至培养高级工程师和中高级管理人员。NVQ与GNVQ明确了各类职业标准，对各种职业岗位从业人员应履行的工作职责、应具备的能力、知识、行为规范等做了明确的规定。NVQ与GNVQ的职业标准是职业教育的课程目标，也是衡量职业教育质量的标准。英国围绕职业资格开展的职业教育体系严密完善，是值得借鉴的。当今我国的职业教育发展很快，但还是存在着一些问题，如高层次职业人才培养不能满足社会需求，职业教育体系衔接不畅，中职、高职与本科课程之间出现脱节或重复的现象，各级职业教育的标准不明确，职业教育与学科教育之间界限不清楚，职业教育课程标准含糊随意，导致职业教育质量难以保证。而英国的职业教育体系对于解决上述这些问题是有深刻启示的。

在英国的职业教育体系中，教育、产业、政

府等部门是密切合作的，以保证职业教育能立足于产业发展需求，并且有一系列机制来保证职业教育和经济发展不脱节。英国资格和课程委员会是控制职业教育质量的重要部门，其成员由来自政府、教育、产业等部门的人士组成。在资格和课程委员会指导下产业指导机构负责制订国家职业资格标准，国家职业资格标准一般数年修订一次，以确保适应产业发展。产业指导机构以产业界人士代表为主，由来自企业、工会及教育部门的专业人士组成，它是代表企业利益的民间机构。NVQ标准分为从低到高的5级，GNVQ标准分为初级、中级和高级，由低到高分层的职业资格标准反映了企业对不同岗位从业人员能力知识的要求，从而也构建了基于产业需求的职业教育体系。在当前，我国职业院校非常重视产学合作，但存在产学合作中学校积极性高，而企业积极性低的现象，有些产学合作收效不尽人意。英国通过这样一种国家框架下的机制来保证职业教育体系围绕产业需求，这是值得我们借鉴的。

2. 以人为本的终身教育体系。英国职业教育体系也是以人为本的终身教育体系，GNVQ课程主要面向16-19岁的青年人，具有普通教育和职业教育的双重功能，学生在GNVQ课程结束后既可以就业，也可以升学。NVQ课程面向包括16-19岁青年人在内的所有成年人，学制弹性，既可以是全日制学习，也可以是业余时间学习。也就是说任何人在任何时候，都可采取灵活多样的方式进行学习，最终均可获得统一的资格证书。英国政府还采取了多项措施，推行终身教育理念，提高全社会从业人员的技能水平。如实施“个人学习账户”。“个人学习账户”是用于在职职工个人学习的专项资金账户，资金来源主要有：政府、雇主和个人。其中个人分担的比例最小。我国职业教育目前还主要面向全日制青年学生，还没能形成一个既灵活弹性又具有统一严格标准的终身教育体系，还不能满足经济发展、产业升级对劳动者技能提升的需求，无疑英国以人为本的终身教育体系是能给予我们启示的。

3. 系统的核心能力培养体系。英国的核心能力培养体系系统严密、培养标准具体可操作。1999年英国资格与课程委员会提出了6种核心能力，即：交流、数字应用、信息技术、与人合作、学习和业绩的自我提高、解决问题。在GNVQ课程中核心能力被列为必修的单元，其他的职业教育课程与普通教育课程也普遍注重核心能力培养。英国开发了核心能力标准体系，每个核心能力单元分为几个要素，要素主要由要素名称、操作标准、范围说明、证据说明等组成，依据对相同要素不同的要求核心能力分为从简单到复杂5个等级。如“交流”核心能力单元有4个要素，分别为：参加讨论、收集原始资料、编制报告、报告的审阅和反馈。能力要素“讨论”的第2等级为“参与讨论日常事务”，其操作标准为：对讨论主题的参与是明确和适宜的；以一种适合于听众的语调和方式表达；专心倾听他人；对他人的讨论要点做出积极的反馈。英国核心能力标准非常具体可操作，密切联系实践。

对核心能力的培养可通过专门的训练，也可在专业课程中融入核心能力培养，在培养职业能力的同时培养核心能力。核心能力单元学习是获得GNVQ证书不可缺少的环节，初级GNVQ课程包括3个1级核心能力单元，中级GNVQ课程包括3个2级核心能力单元，高级GNVQ课程包括3个3级核心能力单元。学生也可专门参加核心能力培训，之后通过考试获得核心能力证书。在职业教育中一般通过项目导向的课程来培养核心能力，学生在完成项目的过程中学习制订计划、与人合作、表达沟通、搜集信息、解决问题等核心能力。我国一些职业院校也开始重视核心能力培养，但如何把核心能力培养真正落到实处，而不是作为一种可有可无的点缀，英国系统严密而又具体可行的核心能力培养体系给予我们很多启示。

（王益宇，上海第二工业大学高教研究所副研究员，上海 201209）

（原文刊载于《成人教育》2012年第8期）

韩国现代农业职业教育体系及对我国的启示

王娇娜 曹 晔

韩国是一个现代化程度较高的新兴工业化国家，被誉为亚洲四小龙之一，国土面积98992km²，总人口5000万人，农村人口和农业总产值分别占全国人口和国民生产总值的10%左右。韩国农业属于小农体制下的家庭农业，虽然资源匮乏，但农业作为韩国一个产业部门已融入世界市场体系，农产品如大米、蔬菜、果品（以橘子为主）、花卉等闻名世界。原因在于韩国政府高度重视农业的同时，适时调整经济发展战略，重视引进先进技术。更重要的是在农业经济发展的各阶段，积极开发农村人力资源，大力发展农业职业教育，以全国性的“农协”组织为平台，形成一个功能齐全、涵盖层次众多的职业教育体系，为农业生产培养大量高素质的农民和农业技术人才。韩国发展农业职业教育的成功经验对于我国农业职业教育发展具有重要的借鉴意义。

一、韩国农业职业教育体系基本框架

韩国的农民教育和培训体系是以农协、农村振兴厅、农业职业院校为主构成的。其中，农村振兴厅和农民协会发挥了主体作用，同时也积极地吸收社会其他力量共同参与农民培训。

韩国农村振兴厅（RDA）隶属于韩国粮食、农、林、水产部（MIFAFF），是韩国国家级农业研究机构。总部设在首尔以南韩国著名的农业科技城水原市，它是法律明确规定的农民教育的职能部门之一，集行政、科研、推广、培训职能为一体，是农民技术推广教育培训的实施主体，在韩国农民教育培训中发挥了巨大的作用。其主要职能是农业科学技术的研发，农业技术的推广，化肥、农药和农业机械等农用资料的品质管理，农业专业人员的培养和为农村生活改善提供指导等。与韩国农林部不同的是，农村振兴厅负责全国农民后继者教育的管理与指导，农林部负责对农民后继者的宏观研究和资金划拨。

农业职业院校和综合大学的农学院是政府教育

部门实施农民教育的主体，知识、信息密集型教育和培训以及更高层次的中青年农民教育和培训都在农业职业院校进行。2001年1月，韩国《政府重建法案》，改组了以前的教育部，更名为教育和人力资源开发部，并扩大了它的职权范围。另外，为了强调这个机构的重要性，这个部门的部长由一名代理总理担任，负责在政府部门内部全面管理普通教育和所有的职业教育。

韩国农业协会联盟（the National Agricultural Cooperative Federation，NACF）成立于1961年。农协是农民组成的团体，韩国农民中90%的是农协会员，农协基层组织有1300多个，遍布全国。韩国农协主要通过开展各种业务如销售和供给业务、银行和贷款业务、保险业务和咨询服务等为入会会员服务，来支持农业和农村的建设。农协负责对组织系统内的农民，通过技术与实践体验培训及交流，开展教育培训。

（一）教育系统的职业技术教育

1. 农业高中。在韩国，除了普通高中外，还有职业高中和综合高中（同时设有普通课程和职业课程的学校），其中职业高中是实施中等职业教育的主要形式。它主要招收初中毕业生，学制三年，其任务是培养经济发展需要的各种技术劳动力。

20世纪40年代到60年代初，韩国教育的重点集中在扫盲和基础教育上，职业教育发展较慢且以农业职业教育为主。60年代初期韩国开始进入工业化阶段，职业高中由1960年的279所增加到1970年的479所，而农业高中从129所减少到123所。20世纪70~80年代韩国经济进入大发展时期，经济形态由劳动密集型转向技术密集型，逐步实现在技术密集型基础上的工业和科技升级。因此，该国在持续稳定发展中等职业教育的同时，以专科学校为代表的高等职业教育开始出现，并得到迅速发展。此后，由于农业产业比例的下降以及农协和农业系统的农业职业教育的发展，农业职业高中数量进一步下

降，截止到1999年，韩国有农业高中26所。

2. 韩国的高等职业教育。为满足经济高速增长对科学技术人才的需求，韩国积极学习西方发达国家大力发展二至三年制短期大学的经验。文教部于1977年7月提出将初级大学和实业高等专科学校改为专科学校以发展高等职业教育。改革过去的招收初中毕业生，学制五年为招收高中毕业生，学制两到三年。专科学校毕业生可获得二级技师资格，其中成绩优秀的毕业生可免试转入四年制本科大学的三年级，两年后毕业可获得本科文凭。韩国专科高等农业职业教育，主要是在非农名称的专科学校农科系及少数农业专科学校系科中进行。1999年专科学校的学生定额为590280名，按系列划分，农业和水产、海洋系列分别仅占0.7%和0.1%。

3. 综合大学的农学院。韩国综合性大学称大学校，而各专业学院称大学。1997年以前，韩国没有单独的农业大学，所有的农学院均设在综合大学内，为大学的一个组成部分。韩国各大学农学院设置的学科和专业有农科类、林科类、农业工程类、畜牧业和农业生物工程、农业经济等30多个，各校可以自主设置不同的学科和专业。

各农学院的本科新生入学需要参加统一的入学考试，最低录取成绩一般由各学院根据自己学院的排名和具体专业自主规定。现在农学院入学申请者相对较少，主要是因为农林类毕业生在韩国农业领域就业的机会相对较少，特别是获得较优厚待遇岗位的机会更少。近些年来，农学院本科毕业生受雇比例约为60%左右，其中大部分进入非农业企业就职，仅有少部分学院本科毕业生进入农业企业或农业部门工作。同时，农学院还开展高等农业研究生教育。

（二）农林部门系统的农业职业技术教育

韩国从20世纪60年代开始，根据城乡发展的客观要求，农林部门及时调整农业职业教育结构，对农民实行三个层次的、有针对性的职业教育：第一层次是对农村青少年的“4H”教育；第二层次是对农业后备劳动者的农、渔民后继者教育；第三层次是专业农民教育，重点培养具有较高农业生产经营管理水平、且具有国际市场竞争力的专业农业大户。

1. 韩国国立农业专门学校。1994年韩国政府

决定成立国立韩国农业专门大学，1997年正式成立的、由韩国农业振兴厅领导、韩国唯一拨付学生教育经费的农业大学，主要培养韩国农业新一代继承人。韩国在工业化过程中，由于忽视农村发展，导致工农业发展严重失调，城市居民和农民的年平均收入水平差距拉大，农村出现了衰落，为此20世纪70年代韩国政府开展了“新村运动”。但尽管如此，韩国农村人口老龄化、农业兼业化现象仍十分严重，影响了农业和农村的发展。为了加强农业发展，增强农业竞争力，1997年韩国政府建立了国立农业专门学校，政府年拨款预算为50亿韩元。该校主要培养具有较强职业头脑、田间知识、国际眼光、一流农业发展与农村社区管理能力的农场主。

为了吸引年轻人报考农业专门学校，韩国政府制定了一系列优惠政策：①该校是韩国唯一的一所全部学生享受政府全额奖学金并提供住宿的大学。学生入学后从食宿到服装全部是免费的，校内的任何公共教学设施都可以免费让学生使用。②免服兵役。1993年修改的《兵役法》，即将农业后继者定为产业技能要员免服兵役。③对学生回乡创业提供优惠贷款。当然，报考农、渔民后继者教育也有一些要求：①为了让学生加强专业实践和毕业后在农村从事农业活动并真正在农村就业，该校入学条件首先就是要拥有自家农场或农业企业。②学生毕业后务农的时间必须是在校学习年限的两倍，如学生不能在农村从事农业活动达6年，需要根据情况返还部分在校教育费用。

该校以培养具有国际竞争能力的专业农户为根本目标，在教学过程中特别注重培养具有职业意识和实际技能的经营人才。主要特点是开放教育，重视现场教学，以实践为中心。该校在三年的教学中，其课程设置按“三明治”的方法进行：

第一年校内教育，学习重点是农业基础知识。设置的课程主要有：国民经济与农业、世界化和现代农业、农业哲学、农产品市场和销售战略、营农设计、农业机械、农业电算情报、农业概论、农业组织、农业法律、农工设备、农产加工、造景园艺、花装饰和利用等。

第二年校外教育，赴农场体验实习。依据学生专业将学生派往不同的农场实习一年，主要按照教学大纲进行实习，并通过填写实习日志，完成实习

报告等来考核评价学生的实习效果。

第三年深化教育。学生在结束一年的农场实习后回校进行以创业计划为主的教育。创业计划是一种实战性的教学，要求学生依托自家的农场（农业企业）进行创业设计，然后由教师对其评价和指导。国家将根据学生的创业计划拨付一定的资金用于学生毕业后的农场创业。

由于学生学习目的明确，学校培养计划的实用性很强，韩国农业专门学校的毕业生95%以上从事了与农业生产和经营活动相关的职业，为韩国农业生产第一线输送了一批高层次的专业人才，极大地促进了农业的可持续发展。

2. 农渔民后继者教育。韩国政府于1980年颁布了《农渔民后继者育成基金法》，1981年开始组织实施农渔民后继者培养工程，1990年韩国国会通过了《农渔村发展特别措施法》，规定了农渔民后继者和专业农户的培养制度。农渔民后继者教育是农业部专门对农业后备劳动者进行的技术教育，旨在培养和扶持大批年轻力壮的农民从事农业，以缓解韩国农业劳动者的老龄化给农业带来的压力，改善韩国农村劳动力的文化知识结构的一种教育。

对后继农民的培养需要经过严格的筛选，通过宣传教育，父母的劝导，让农村青年报名，再通过一定程序公开、公平、公正选拔录取；对选拔录取的对象进行有针对性的培养培训，使之成为合格的农渔民后继者。韩国农渔民后继者的培训经费由农林部门划拨，各级农业技术中心推广机构等政府组织及农渔民经营者联合会等群众团体具体分工负责，对后继者实施免费教育和培训辅导。另外，韩国对农渔民后继者和专业农户规定了不同的贷款扶持标准，还规定一些科研机构的新成果优先让农渔民后继者使用，通过他们再向广大农业经营者推广。

3. 4H教育。4H教育是从美国、台湾引进的一种面向农村青少年的农民教育形式。教育目标是使农民具有聪明的头脑（Head）、健康的心理（Heart）、强壮的身体（Health）、较强的动手能力（Hand）。为满足农业发展与农民的实际要求，韩国政府和农业部门不断加强农业技术教育，利用“学生4H会”、“营农4H会”、“农村指导员会”等形式，定向培养专业农户、农业接班人和农

村指导员；同时注重对农村青少年进行民主市民精神、意识与修养教育，向国民宣传农业的重要性，加强城市与农村居民的交流，目前韩国城市有97%的居民认为农业重要。

韩国从20世纪60年代开始的4H教育到后来的农渔民后继者和专业农民教育，都是政府根据农业发展各个阶段对技术和农业劳动者素质的不同要求所实行的农业教育政策。目前形成了从中央到地方，即中央、道、市郡、邑面4个层级的农业职业教育。各有关部门分工明确，措施得力，工作到位，这些都为韩国农业的发展提供了强有力的保证。

此外，韩国还在各道、市、郡等地设立了相应的组织机构。如道（省）设立了农村振兴院，全国共有9所，市郡（市、县）设立有农村指导所，全国共有182所，每3-4个面、邑（乡、镇）设有1个农村指导所，在全国形成一个广泛的农业科研、教育和推广网络，实现了资源、层次、结构的优化组合。

（三）农协教育与培训

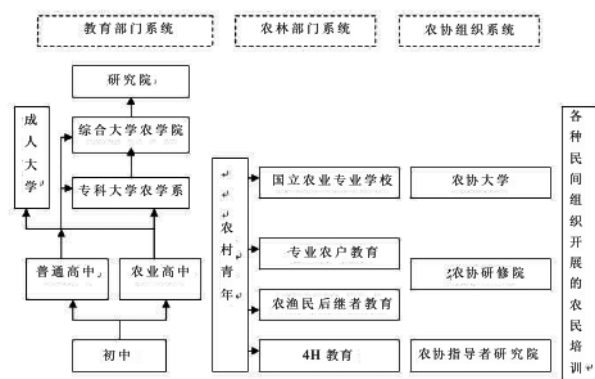
韩国农协分为农协中央和各级地方农协，中央农协设有专门的农协大学、研修院和农业指导者教育院，对农民开展职业教育。农协在1961年成立之初便建立了农协任职员研修院（现为农协中央教育院），培训农协员工和经营管理人才。1962年成立了农协初级大学（现为农协大学）。随着农协的不断发展，地方农协也陆续建立了教育机构。目前已经形成了以农协大学、农协中央教育院和农村生活指导研修院为骨干，以各地教育院、新农民技术大学和农业经营技术支援团为分支的教育培训体系，成为韩国农业教育网络的重要组成部分，承担了除政府和部分私立学校外的大部分农业职业教育和农民教育任务。

1. 农协大学。韩国的农协大学（Agricultural Cooperative College）成立于1962年，属于私立性质，下设学部、经营学院与产学协力教育院、农业开发研究所，培养的对象主要是农协工作人员和农村经济组织的管理者，专业设置有农协会员班、农协工作人员班、农业科技班、农产品营销班、居民女子大学班等，教学内容主要是经营管理、农产品流通、金融信贷、农协组织管理、新型农业生产技

术、家政知识、健康知识、汽车修理等。上课方式每周2-4天，学制4-12个月不等，学员毕业后到农协基层组织中去任职。

2. 农协研修院。韩国在1971年开始实施“新村运动”，新村领袖或新村指导员在新村运动中发挥了重要作用。为了提高新村领袖的素质，农协加强了对他们的培训，1972年韩国政府成立了专门的研究机构——中央研修院，通过培养新村运动的指导员，由新村指导员再对农民进行教育，来推动新村运动的发展。农协研修院主要培养各级农协领导者，任务是对农协中央会所属1.4万名职员的能力、素质进行经常性地提高培训，类似于我国的干部管理学院（学校）之类。

3. 农协指导者教育院。农协指导者教育院主要是培训农民。以短期班为主，每期3-5天，培训费用90%以上由农协支付，学员只承担其生活费。教学内容有地域农业开发、节约型农业技术、农业生产经营最新技术、病虫害防治、最新品种开发繁育、农业代管程序、最佳营农方案选择、农产品流通等。教学特点是教学与生产经营实践紧密结合，教学内容直接服务于农业生产和农产品营销。教学方法主要是实践性教学，广泛利用讨论、交流、经验介绍等方法教学。还聘请外国专家学者和当地有经验的农民讲课，组织学员到现场参观实习。学院都有一定规模的校舍、教学设备、实验室、示范园等。由于农业教育的超前性和实用性，带来了农业生产的先进性和农村经济发展的快速性。



韩国农业职业技术教育体系示意图

注：成人大学包括广播电视大学、开放大学、产业大学等，成人大学有教育系统举办的，也有企业举办的。

农协教育层次和类型多样，从适用技术培训到高等职业技术教育，从3-5天的短训班到一年制的半脱产班和两年制的全脱产班，从培训一般农民、骨干农民、农协职员到各级农民指导者，形成一个功能齐全、涵盖层次较多的教育服务体系，各级农业教育经费除政府拿一点外，绝大部分是农协中央拨给，学员只交纳10%左右。

二、韩国农业职业教育体系的特点

(一) 以农协为主要平台的多元化的农村职业教育体系

尽管韩国农业人口仅占全国人口的1/10，只有5000万人，但其农业职业教育网络却遍布全国。韩国的农协在农业职业教育中发挥主渠道的作用，农协举办的农业职业教育是一个功能齐全、涵盖层次众多的职业教育体系，为农民素质提高、农业发展作出了重要贡献。

(二) 对农业职业教育实施国家干预

韩国政府高度重视农业，为确保农业经济高质量、高效率的运作，不断提高农业劳动力素质，对农业职业教育的发展实施了国家干预。主要表现在两个方面：

1. 加强农业职业教育的立法。从20世纪80年代制订的《农渔民后继者育成基金法》《农渔民发展特别措施法》，到90年代后颁布的《职业发展法》《证书基本法》和《韩国职业能力发展机构法》等，数部法案的颁布极大地强化了国家对职业教育的干预，使职业教育在政策的导向作用下，朝政府设计的方向发展。

2. 提供经费保障。政府拨款成立国立农业专门学校，每年拨款预算为50亿韩元，实现了免费教育；为受农业教育者提供教育实习、设备、设施、奖学金，培养农业经营者积累经验，使农业职业教育体制不断完善和发展；对毕业生从事农业生产经营活动的给予优惠贷款。此外，无论在普及初等义务教育，还是在普及初中义务教育时，韩国都首先从农村、渔村和山地开始实施免费义务教育。

(三) 重视文化传统教育和农民素质教育

韩国于1968年制定的《国民教育法》，把教育目标确定为：一是建立当代国民的哲学思想支柱；二是建立一种韩国人的新形象；三是强化思想教育，努力发挥每个人的积极性、创造性、合作精

神，自觉参与国家发展。韩国十分重视对学生进行国格教育，从小就对学生进行忧患意识教育，强调国土狭小，资源贫乏，只有努力工作，提高产品质量，参与国际竞争才能立国生存，致使韩国人的职业责任感和争创世界一流的意识十分强烈。学校教育还十分推崇中国的儒家思想，树立以人为本，尊师爱生的风气，重视礼仪、礼貌教育。对成年农民十分重视职业技术教育与培训，认为它是培养一代又一代农业技术管理人员和训练有素的技术工人队伍，快速吸收国外农业先进技术，自主创新知识产权，加快农业和农村经济社会发展的人才基础。

（四）不断完善和变革职业教育体系

韩国在不同的经济发展阶段，都有不同类型和水平的职业教育体系相匹配。20世纪40年代到60年代初工业化刚开始起步，农业经济占主体，农民人数众多，农业职业教育以农业职业学校教育为主。60年代后韩国开始进入工业化阶段，70~80年代韩国经济起飞，中等职业学校规模缩小，高等职业学校迅速发展。与此相反，农村劳动力大量流入城市，农业发展滞后，农村衰落，为此，农业部门和农协加强了对在职农民的教育和专业农户的培养，使其逐渐成为农业教育的主体。

三、对我国现代农村职业教育的启示

经过多年来的改革与发展，我国农村职业教育体系框架基本形成，但是由于历史、经济社会和观念的原因等，目前我国农村职业教育体系还不能适应农村经济社会发展的需要。韩国农业职业教育结构体系的形成与发展，对构建完善我国农村职业教育体系具有一定的借鉴意义。

（一）要重视农业部门在农村职业教育体系建设中的作用

在计划经济体制下，我国采取部门办学，农业中等专业学校属于农业部门管理，培养了一大批农业方面的管理人才。1998年我国政府机构改革，许多部属中等职业学校下放到地方教育部门管理，农业中专不断萎缩。统计资料表明，2008年，我国农林中等专业学校共有141所，比1990年减少了286所，幅度为2/3；农林中等专业学校农科类专业毕业生比例从1992年的7.1%下降到2008年的1.91%。因此，要进一步完善农科教结合的办学机制，教育部门与农业部门应加强合作，共同办好农业中专学

校，促进农业职业教育的发展。

（二）注重培育农民合作组织的教育功能

韩国农协在农民教育和培养中起到了主体作用，而且形成了从初等到高等职业教育完整的体系。我国农民合作组织发展时间短，从2007年国家颁布实施的《农民专业合作社法》到目前，农民专业合作社规模小，功能单一，还不具备大规模开展农民职业教育的能力，但要出台相关政策，鼓励农民组织独立或联合兴办培训机构，开展对农民的培训，这样的培训机构接近农民、了解农民，发展具有较大的潜力。

（三）构建功能齐全农村职业教育与培训网络

农业职业教育与培训网络应是一个功能齐全、覆盖面广的教育功能体系，这个网络既是教育网也是农业推广网，起着从开发农业新技术到推广农业新技术的作用。因此，要以各省农业院校为引领，以县级职教中心（农村职业中学）和农村广播电视学校为核心，以农民技术学校和农民专业合作社为主体，充分发挥农业科技部门的作用，实行农科教结合、三教统筹，重视农村信息网络的建设，形成覆盖职前教育与职后教育、学历教育和短期培训、农业推广和农民教育为一体的农民教育和培训网络。

（四）加大农村职业教育和培训的政策支持和经费投入

加大对农村职业教育和培训的资金投入，将农民教育培训经费纳入财政预算，提高农业院校、农民教育培训机构人均经费标准，大幅度提高农民教育培训的财政投入。对农村成人教育在教师编制和经费上给予保障，确保农民文化技术学校人员有编制，培训有经费。在农村实施的开发和扶贫项目经费中，要规定一定的比例用于农民培训，确保项目实施的效果。加强农民教育培训基础设施建设，尤其是加强县乡村三级农民教育培训体系建设，保证教学有设备、下乡有工具、学习有场所、实习有基地。加强农民现代远程教育设施建设，加快推进农民教育信息化步伐，构建农民终身教育公共服务平台。

（王娇娜，河北科技师范学院职教科2011级研究生，河北 秦皇岛 066004；曹晔，天津职业技术师范大学教授，天津 300222）

（原文刊载于《职教论坛》2013年第25期）

台湾地区高等职业教育体系构建的启示

魏 凯

一、台湾地区高等职业教育的基本情况

台湾地区的高等教育主要分普大和技职两个体系。普大就是普通大学教育，技职即相当于高等职业教育。高职教育分为很多的层次和路径，主要分高职（相当于大陆的职高）、二专、五专、二技、四技等。学生在初中毕业后可选择考高中或高职。高职学制三年。高职毕业后可考二专或四技，获得学士学位，也可考二技，获得专科学历。二专学制二年，高职毕业后可考。五专即大专学历，初中毕业后可考，学制五年。五专毕业后可插班大三，获学士学位。毕业后可考研究所继续就读硕士、博士研究生。二专、五专毕业后可考二技，毕业后相当于四技，可获得等同于四技或普大的学士学位。四技是指技职体系的技术学院，学制四年，毕业后可获学士学位，可继续研读研究所硕士、博士研究生。二专和四技均给高职学生提供升学渠道。高中毕业后不能直接考二专和四技，必须要工作一年方能考。学生国中3年后有两个升学选择路径，一是选择高中，高中3年后可以考普通大学4年获得学士学位，然后继续上研究所获得硕士、博士学位。二是选择高职，初中毕业选择高职（相当于大陆的职高），学制3年，毕业后可考二技，或四技。

二、台湾地区高等职业教育立体构建的主要做法和经验

（一）注重职业教育与终身教育的延伸

台湾的职业教育院校一般都有日间部、夜间部、进修推广部等完整教育体系的机构设置，而且在师资配备、教学管理、学籍管理、学位管理上都等同于全日制。如高雄餐旅学院在2002年就由进修部和推广教育中心合并成立了进修推广部，以办理进修及推广教育、策划及咨询服务为宗旨。进修教育现设系别包括大学部二年制旅馆管理系、餐饮管理系、旅运管理系、航空及运输服务管理系、餐旅行销及会展管理系、四年制旅运管理系、餐饮管理系等学系及餐旅所硕士在职专班，为社会人士培养第二专长与在职进修

提供渠道。台湾地区在职业教育的办学体系中完善了终身教育体系，使社会人员、在职人员都能够利用业余时间不断充电，提高所需人文素养、职业素养，凸显了台湾延伸职业教育，注重终身教育，强化高等教育体系在职进修功能，建立多元化、弹性高等教育体系和终身教育体系的理念。

（二）注重全人教育与学业教育的交融

全人教育在台湾职业院校中每每被提及。所谓全人教育就是旨在培养具有德、智、体、美、群全人格的人才，培养具有职业道德、文化素养与终身学习能力的高级技术、经营、服务人才。院校通过多元化的教育与引导创造“知识统整”与“人格统整”的全人学习环境。特别重视通过劳作教育、美学教育等来塑造学生成为既具备全人格的合格公民，又具备敬业乐群、团队协作意识的职业精英。如笔者在探访高雄餐旅学院时看到他们通过学生每天清晨的校园打扫、浇灌树木花草，培养学生热爱校园、责任担当的理念；通过每个学系热情昂扬的系呼，塑造学生热情开朗的性格，重视集体荣誉、团队协作的职业理念。台湾观光学院所有的实训设施、场所不仅仅用来实施教学功能，更是通过让学生在实训设施、场所的清洁、劳作来锻造学生的职业精神和服务意识。

为了达到全人教育目标，很多职业院校都设有通识教育中心，并且重视通识教育与专业教育相辅相成，交相呼应，使学生通过通识教育促进对本土文化内涵的了解，并将其运用到工作实际中；通过通识教育培养学生成熟的人际关系，具备表达、沟通、批判思考及解决问题的能力；孕育职业伦理道德，孕育服务利他的人生观，养成当代公民与世界公民的特质。并且在通识教育中强化终身学习、生涯发展、适应国际环境变迁的能力及开阔的国际视野。在职业教育中体现了以人为中心，以学习者为起点，以全人教育为基石，孕育学生的基础能力，提升学生博雅素养的全人教育目标。

（三）注重养成教育与升学、就业教育的链接

台湾地区职业教育不仅仅把教育目标局限于“养成教育”，或局限于以就业为目标，而是改变职业教育的单一定位，为学生构建了人才成长立交桥。在学生养成教育的同时更加注重兼顾养成教育与升学、就业的链接。加强竞争力、实做力、就业力是他们一致的人才培养目标。教、学、做一体化教学体系不仅重在学生职场道德、人际沟通、服务品质、外语能力等全人格的养成，更重在与学生日后的就业、职业发展紧密结合起来，为学生成为专才、精英链接了完整无隙的职业生涯通道。另外，由于职业证照有利于学生的升学、就业或就业后的续薪、升迁，台湾高等院校非常强调职业教育的教学与行业职业证照制度的结合，推行如1+3等多证书制度。因此，台湾地区职业技术教育体系下的学生在毕业的时候，不仅能取得毕业资格证书，同时还可以获得关系职业生涯发展的多种职业证照。

（四）注重刚性制度与柔性氛围的辉映

台湾职业院校的学生管理体系与教育体系，均体现了以学生为本，处处为学生设计，事事为学生着想的育人理念。他们架构了制度管理、关爱疏导两个教育体系，既时时彰显、强调严明、恪守、担当的制度规范，又处处烘托、散发着人性、亲情、关爱的柔性氛围。刚性的制度和柔性的氛围相互辉映，共同打造了全人格的职业教育环境。

如高雄餐旅学院对学生的管理事无巨细，着装、礼仪、学习、生活、劳作、服务等处处体现了严格的学业制度、生活纪律，强调学生的遵守、奉行。但是，同时他们也在学务处机构里设置了马上办中心、咨商辅导组、生活辅导组、卫生保健组等机构，在对学生进行严格管理的同时，也为学生创造了方便、人性的关爱机构，让学生学习之余处处无忧。学生在马上办中心可以得到最快捷的学习服务；学生在咨商辅导组可以获得热情帮助与心理疏导；学生在卫生保健组可以获得专业、温馨的医疗服务。

（五）注重标准化与流程化的彰显

台湾职业教育非常重视标准化和流程化的彰显。无论是工作程序、规章制度，还是专业学习内容，都被制作成了直观易懂的标准化、流程化的标识，易于学生学习，易于学生遵守。各处实训设施内都有非常严格规范的规章制度及简要明晰的操作

标准和流程图示。如高雄餐旅学院的“中餐厨艺系实习厨房使用标准作业程序”图示中共有十五项，从“向系办公室申请厨房使用”到“材料、抹布之领用、垃圾处理之准备”一直到“检查确认关闭厨房”都有非常明确的规定和图示。又如台湾观光学院的实训餐厅内，我们看到“如何擦拭玻璃杯类”的操作步骤共有十一项，从第一步“擦拭布折成三角形”一直到最后一步“取出擦布将杯子朝灯光检视是否残留水的痕迹”，步骤明晰完整。另外像“如何更换台布”等工作操作流程处处可见。

（六）注重国际化与本土化的并行

台湾职业教育非常重视国际化和本土化的并行双向发展，以“扎根本土，国际拓伸”为核心理念，既开展了多种具有前瞻性的国际化拓展渠道和路径，通过开设拓展学生国际化视野的课程、引进国际餐旅认证课程、进行海外参访等手段提升学生的国际竞争力、国际就业力。同时也非常强调学习本土餐旅的文化内涵、专业知能，重视发展本土餐旅业的博大精深，珍存发扬本土文化的专业治学理念。在台湾观光学院厨艺系等学系的核心课程中都设计了融入本土人文、美学及乡土文化的教材，研究开发本土餐系，注重培养中华烹饪的最佳诠释者与实践者，注重教育学生为台湾本土餐旅业的可持续发展服务、贡献。

国际化与本土化的并行，从一个崭新的视角引领了学生热爱本土文化、弘扬本土文化的民族精神，也打造了学生扎根本土、放眼世界的眼光和品味。

（七）注重专业化与企业化的交互

台湾地区职业教育致力于构建本校“专业化”“企业化”办学特色和体系。他们以“专业化”为核心目标来培养具备专业知能和素养的教师和学生，以“企业化”来落实校园行政绩效并提升产学合作效益，并借以转换教学产出，开拓资源，以实现校园企业化经营的目标。

应该说，台湾职业院校治学的“专业化”“企业化”目标依托的是台湾教育体系为职业教育提供的优质平台，但恰恰也折射了台湾社会、行业、企业与院校之间的亲密融洽与相互高度认同的关系，这种氛围的塑造无疑为职业教育开辟了大有可为的广阔天地。台湾地区教育主管部门规定，在企业有9年以上工作经历可以到职业院校任职讲师；12年以上工作经历可以任职助理教授；15年以上工作经历可以任职副

双轨制职业教育成为奥地利培养技工沃土

新华社维也纳讯 记者刘向

近年来，全球金融危机和欧债危机接踵而至，令整个欧洲遭遇空前的危机和挑战，相比之下，德国和奥地利等国依托各自坚实的制造业和实体经济，应对危机相对从容，经济运行比较平稳，失业率较低。欧盟统计局的数据显示，奥地利去年10月份失业率不到5%，为欧盟失业率最低的国家。可以说，“双轨制”职业教育以及这一机制下培养出的大批高质量技术队伍，对奥地利抵御危机功不可没。

职业教育学生比例占八成

奥地利经济教育研究所2010年曾发表一份有关奥地利职业教育的报告，援引经合组织的一份教育调查数据显示，奥地利近80%的十年级学生分布在职业教育体系当中，这一体系包括中级职业学校、

教授；20年以上工作经历可以任职教授。企业和学校之间没有交流的体制障碍，为院校的双师制教学模式的打造、双师教师队伍的建设培育了优质的环境。

很多职业院校都从企业中聘请在职或退休专业人士来校任教，并且致力于打造双师制教学模式，一堂专业课由本校专业教师和企业人士同时教授。企业专家与院校教师协作配合，优势互补，共同为学生讲授一堂课，起到了非凡的教学效果。

三、台湾职业教育的启示

（一）建立完善的职业教育体系和升学路径

通过与台湾地区高等职业教育的比较，我们发现，内地的高等职业教育层次单一，缺乏立体化的完善的持续教育体系。如何建立多方向多层次多渠道的升学和教育路径应是高等职业教育迫切需要解决的问题。在教育体系中构建、延伸高等职业教育的层次、体系，将会为行业企业输送更多既有深厚的专业知识、管理知识，又具有实践操作能力的高素质人才。

（二）塑造以行业企业为主体参与教育的氛围

在台湾地区职业教育的体系及氛围中，我们深刻地感受到了台湾行业、企业对人才教育的责任意识 and 承担意识。他们往往自觉地积极地参与到院校的人才培养和培训中来。在职业教育中形成了学校

高级职业学校以及学徒培训（企业和职业学校）。

奥地利实行九年制义务教育，小学4年，初中5年。初中分为普通初中和高级初中。九年义务教育之后，20%多的学生升入高中，通过毕业考试后进入大学深造；而近80%的学生则进入不同层次的职业学校，接收职业教育。

在中学阶段，学生可以根据学习成绩和个人爱好来调整自己的未来之路。即便选择了职业教育，学生们也可以在职业教育的最后一年，有针对性地增加“综合性科技”知识课程，毕业后依然有机会进入高等专科学校甚至综合性大学，读取学士、硕士、博士学位。

学徒培训在企业 and 职业学校同步进行。这就是

和企业的双主体的良好氛围，也构建了校企双向交流的优质循环。我们应建立健全相应的支撑体系和协作机制，提供相应的政策支持，塑造良好的环境和氛围，企业积极参与院校教学活动，并积极向院校提供设施设备及师生实践机会；院校主动参与企业的经营运作、产品研发，真正达到学校、企业的双赢。企业、院校利用合作成果共同为社会服务，从而真正实现学校、企业、社会的多赢。

（三）建立顺畅的双师渠道和路径

在台湾地区的高等职业教育体制中，我们发现院校师资与企业专业人才之间的角色转换渠道非常顺畅。教育体系中架构了实现这种转换的良好机制和环境。如何在现有的人力资源管理中采取相应的鼓励政策，建立顺畅的易于操作的路径，实现企业专业人员与院校师资之间的转换是亟需研究和解决的问题。如解决企业人员向院校师资过渡中的职称问题、学历问题等；解决院校师资能够不断得到企业锻炼，参与企业经营，获取更前沿一线知识和能力的问题，从而构建完善的师资交流和成长体系。

（魏凯，山东旅游职业学院教授，山东 济南 250200）

（原文刊载于《中国成人教育》2011年第9期）

所谓的“双轨制”职业教育体系。职业学校的目标是传授普通教育并且补充学徒在实践中学到的专业知识。不同职业的学徒工培训时间分别为2到4年不等，大多数为3年，之后要进行学徒毕业考试。奥地利联邦铁路公司学徒车间负责人海尔说：“‘双轨制’职业教育是一种组合，年轻人1/3的时间在学校学习理论，2/3的时间在企业实践，两者相互补充。”

奥地利商会主席莱特尔说，在奥地利，职业教育是学术教育的重要补充，是在义务教育之后为孩子开辟的另一条成长之路。学术教育培养学术型、研究型人才，而职业教育培养的则是操作型、技术型人才。

双轨制职业教育运作机制

奥地利“双轨制”职业教育是一种国家立法支持、校企合作共建的办学制度，即由企业和学校共同担负培养操作型技术人才的任务，围绕企业对人才的要求组织教学和岗位培训，职业教育和企业实践结合起来。在双轨制职业教育体系中，学生、企业、职业学校和国家代表机构（联邦商会）是缺一不可的四个参与方。

奥地利的职业学校由国家出资，属教育部管辖，专业包括商业、技术、手工、工艺美术以及农业、林业、社会工作等方向，涵盖270多种职业。

根据分工，奥地利中级职业学校的任务除了拓展和深化普通教育外，还提供能在某个专业领域就业的教育。学制根据专业方向不同分1到4年不等。高级职业学校的学制一般为5年，除了继续深化基础教育外，主要提供不同专业领域的完整职业培训。从职校毕业的学生不仅具有较强操作能力，而且熟悉某一行业的全部流程，他们不仅有理论基础，而且还有实践经验，经过不断学习和深造，不少人可以成为企业的中高层管理人员。奥地利FILL公司首席执行官拉特内尔、现任劳动部长洪德施托费尔、交通创新和技术部长布雷斯以及林茨大学校长哈格劳尔等，其最初的教育背景都是职业学校。

学生愿意上职业学校，是奥地利职业教育成功的一个重要因素。与世界其他国家相比，奥地利的中学生并不那么重视高等学历，也不将其视作获得良好职业生途的唯一途径。奥地利完善的职业教育体系，以及在学生就业、收入、福利及岗位升迁等方面提供的相应保障起到了至关重要的作用。

奥地利《学徒法》规定，进入双轨制教育体系的学生，在职业学校学习的同时，也将进入企业实

习并获得学徒工资。这些学生一旦毕业，也意味着学徒期满，之后学生实习的企业有义务雇用其至少3个月。但如果学生本人希望另谋他就，企业不得以任何方式强留。因此在奥地利，职业学校的毕业生不存在一毕业即失业的现象。

经过多年不断完善，奥地利已形成了一整套“双轨制”教育体系，该国各级劳动局和商会等机构发挥着十分重要的监督、管理和指导作用：劳动局负责实现学生与企业的对接，帮助双方找到满意的实习地方和学徒。联邦商会和地方商会负责监管企业、职业学校和学生三方职业培训合同执行情况，对接收学徒的企业进行资质审核，企业中的学徒管理人员也必须首先接受商会规定的资质培训。

依据奥地利的相关法规，员工如果能够长期受雇于某一企业，其在工资、休假、保险，以及失业、退休补偿等方面都会得到更加优惠的条件。此外，奥地利技术工人的工资水平并不低，某些工种的熟练技工，其收入甚至普遍高于同龄的大学毕业生。奥地利技术工人根据工龄、不同行业以及不同技术级别和岗位，工资水平不等，没有统一的数据。据记者一位在维也纳工作多年的会计师朋友介绍，5年以上的熟练技术工人税前每月工资大体在2500-3500欧元。厨师相对较低，税前收入在2000多欧元。近年来，奥地利技术工人一直比较抢手，尽管政府一直非常重视职业教育，但职业教育培训出来的技术工人仍然无法满足奥工业技术行业对专业劳动力的需求。

几年前，奥地利又在其职业教育体系中增加了高中学习计划。年轻人在接受职业教育的同时，也可以参加并完成高中学业，获得上大学的资格。这一措施进一步拓宽了青年人的发展道路，增强了职业教育的吸引力。

奥地利国土面积仅8万多平方公里，人口约850万，国内市场有限，得益于其发达的实体经济和制造加工技术，奥地利的许多工业产品，尤其是装备工业产品在国际市场上用友很强的竞争力。去年第四季度，欧元区经济复苏带动了出口需求增加，奥地利出口增长0.4%。今年1月中旬，法国总理访问奥地利时特别表示，希望学习奥地利在职业培训方面的经验，解决当下欧洲年轻人高失业率问题。

（记者 刘向）

（原文刊载于新华网，<http://www.xinhua.org/> 2014年6月25日）