

职业教育学位设置:文本分析与模式识别

——基于比较视野的职教法律法规相关条款的释解^①

姜大源

(教育部职业技术教育中心研究所,北京 100029)

摘要:着眼于未来,一为提高职业教育的吸引力,致力于确保社会稳定的高就业率;二为适应高新技术的迅猛发展,凸显职业人才能力水平的提升;三为构建终身学习体系的框架,强调职业教育的非终结性,很多国家都在尝试或者已将普通教育的学位设置引入职业教育,建设具有职业教育特色的学位制度,为此需要对现有职业教育的法律法规或政策进行修订。根据对中国、德国、瑞士、英国、日本、法国与学历学位设置相关法律法规或政策的解读,发现修订文本存在诸多异同。“同”,表现在对学位设置的认可;而“异”,则表现在学位的名称、适用的范围、授予的机构、获取的途径等方面。产生这一现象的原因,都与各国职业教育模式紧密相关。由此,对以上6国与学历学位设置特征及其背景的解读,可将办学主体、调节方式、政府作用的三个维度,以及学校中心与企业中心、教育调节与市场调节、教育部门引导与经济/劳动/综合管理部门引导的三对要素作为判据,对该国职业教育进行模式识别,以此借鉴蕴含其中的经验和成果,为职业教育学位设置提供重要的法律法规和政策依据。为此,从文本是模式的映照、留白是张弛的空间、争议是前行的动力三个方面进行论述,就涉及学位设置的相关问题,对我国职业教育法律修订提出了几点建议,同时强调职业教育的学位设置,应该也必须在坚持职业教育的本质特征、把握职业教育的总体目标和强化职业教育的社会功能的前提下进行。

关键词: 学位设置;文本分析;模式识别;法律法规

中图分类号: G710 **文献标识码:** A **文章编号:** 1004-9290(2020)0016-0005-20

职业教育作为一种教育类型,而不是一种教育层次,已成为世界共识。然而,长期以来,对职业教育的偏见与歧视,使得职业教育被视为低人一等的教育。近年来,世界各国,尤其是工业发达国家,基于下述思考:其一,为提高职业教育的吸引力,致力于确保社会稳定的高就业率;其二,为适应高新技术的迅猛发展,凸显职业人才能力水平的提升;其三,为构建终身学习体系的框架,强调职业教育的非终结性地位,都在尝试或者已将传统的普通教育,尤其是中等后或高中后教育所涉及的学历及相

应学位制度引入职业教育,建设具有不可替代的职业教育特色的学历学位制度。

传统的学位,指的是根据专门人才的专业学术水平,由高等学校、科研机构等授予的,如博士、硕士、学士等称号。从学位的英文,即 Degrees 或 Academic Degrees 来看,学位是一种与学术、理论,尤其是与大学或学院有关的称号。由于学位称号为个人终身享有,因此个人所拥有的学位,往往表明了其所具有的能力水平或专业知识及相应的学习资历,象征着一定的社会身份。

收稿日期 2020-05-13

作者简介:姜大源(1946—),男,研究员,高等职业教育研究中心主任,主要研究方向为职业教育原理、课程理论与开发、比较职业教育等。

但是,与普通教育相比,以服务发展为宗旨、以促进就业为导向的职业教育,并不是基于学术、理论而是基于技术、技能的教育类型,其所培养的学生,是在社会发展过程中因分工不同所需要的,与普通教育同层次而不同类型的人才。

因此,强调等值而非同类,在非传统的学术性高校而是在职业性高校引入学历学位,作为一种新制度的建设,必然需要制定与之相应的法律法规,才能对其予以规范的、标准的“格式化”支撑,也才能在实施中获得法律性保障。鉴于此,各相关国家在修订或制定新的职业教育法律或法规时,都改写或增加了职业教育学历学位制度的条款。有些国家是先采用学历层级划分从而“预置”了学位授予的空间,有些国家则直接给出了与普通教育相对应的职业教育的学位称号。

笔者拟以举办世界最大规模职业教育的中国关于《职业教育法(修订草案)》(征求意见稿),以及被视为世界职业教育楷模的德国《职业教育法——2019年修订版》^②和瑞士《联邦职业教育法》为例,并结合英国高等和学位学徒制、日本职业院校学位及《职业段位制度》、法国职业院校学位及学徒培训中心等关于职业教育学历学位制度设置的情况,对其法律法规或政策文本表述和适用范围的差异加以解析,探究与之紧密相关的职业教育模式之间的异同,以期窥见其职业教育体系或制度的特点,尝试在方法论上进行所谓职业教育学位设置的文本语义分析及其职业教育模式识别。

一、解读 国际职业教育模式分类及其模式分析

改革开放40多年来,中国经济发展取得突飞猛进的成就,现已成为世界第二大经济体。这与我国通过大力发展职业教育,培养了数以亿级的高素质劳动者和技术技能人才紧密相关。“走出去、请进来”的历程,使得我们能够广泛吸收世界各国职业教育的经验和成果,视野更加宽阔,对世界各国职业教育的研究更加深入。尤其是对各国职业教育模式的分析和归纳,为改革开放初期职业教育发展以及后续职业教育改革,特别是在职业教育法律法规或相关政策制定方面,提供了有益的政策咨询和有利的理论支撑。

所谓模式,形式上指的是“某种事物的标准形

式或使人可以做的标准样式”。^①例如,中国区域经济的发展模式,有侧重集体经济发展的苏南模式,侧重民营经济发展的浙江模式,以及侧重外向型经济发展的珠江模式等。又如,在教育领域,课程开发就有任务课程模式、项目课程模式、案例课程模式、工作过程模式等。而模式的实质性意义,则指“对隐藏在事物之间客观规律的归纳,是对蕴含在前人实践之中成功经验的概括,是人类把握和认识外界的关键。”^②作为行为心理学的概念,模式具有特别的意义。行为心理学认为,学习的实质是形成习惯,而习惯是通过学习,将对刺激做出的散乱、无组织、无条件的反应,变成有组织、确定的条件反应的过程。模式正是刺激的空间组合和时间组合,也就是说,是刺激的整体结构。

鉴于此,纵览世界各国纷繁多样的职业教育发展实践,国内许多相关研究认为,世界职业教育的模式主要有两大类:一是按学习地点划分,有学校模式、企业模式以及“企业+学校”模式;二是按管理划分,有学徒模式、市场模式、行政模式以及合作模式,等等。笔者以为,这样的模式分类虽然在形式上非常有道理,但要追求本质,还需要对其与所在国职业教育体制机制背景下的时空结构进行深入研究。如果说,体制是空间的结构,那么运行则可认为是时间的结构;如果说,体制是相对静态的,那么机制则是相对动态的。因而,从动静结合的时空结构进行模式分类,对法律法规或政策文本的制定,更有意义。

模式分类,亦称模式识别,也源自心理学。这一重要概念一般是指个体确认所知觉的模式类型,并将其与其他模式加以区分,是知觉研究中认知心理学的主要研究领域。其中模式识别中的特征分析理论,强调已有知识经验中的客观事物,是以各种基本特征的方式储存在记忆系统中的。故通过对“刺激”信息的特征加以分析,抽取其有关特征并加以合并,再与长时记忆系统中已储存的相应特征比较,在获得二者特征之间最佳匹配的时候,模式就被识别。在当今信息社会,模式识别(Pattern Recognition)作为一种工具,指的是对表征事物或现象的各种形式的,包括数值的、文字的和逻辑关系的信息进行处理和分析,对事物或现象进行描述、辨认、分类和解释的过程。

基于此,借助模式和模式识别的概念和方法,笔者曾从不同角度,学习借鉴国内多位学者的研究成果,将世界职业教育模式由形式至本质,划分为四大类型:基于机构层面的形式说、基于机制层面模式的运行说、基于经济层面模式的组合说、基于发展层面模式的阶段说。在每一类型中,再沿时间轴或空间轴两个维度,将其细分为若干具体模式。

基于机构层面的形式说,主要有三种模式:学校模式、企业模式、企业+学校模式。各类模式的主要特征分别是:

学校模式的办学主体为政府,教学地点为学校,教学强调理论性、通用性和知识性,其代表性国家有法国、意大利等。

企业模式的办学主体为企业,教学地点为企业,教学强调实践性、针对性、技能性,其代表性国家为日本、英国、美国等。

企业+学校模式的办学主体为企业和政府(通过职业学校),办学地点为企业和学校,教学强调职业性、行动性、能力性。其代表国家有德国、瑞士、奥地利等。

显然,这是一种基于机构外延的模式分类。

基于机制层面模式的运行说,主要有4种模式:学徒模式、市场模式、行政模式、合作模式。各类模式的主要特征是:

学徒模式办学主体为企业;国家作用较小,主要通过法律间接影响;教育优势在于低成本性、高容纳度,教育弱点为针对性过强、欠知识性。其代表国家有英国、澳大利亚等。

市场模式办学主体为企业(行业);国家作用较小,一般行使自由监督;教育优势在于低成本性、高专门化、高实践性;教育弱点为高依赖性、非普适性、欠知识性。其代表国家有日本、美国等。

行政模式办学主体为政府;国家作用大,权力集中管理;教育优势在于高成本性、高基础性、高知识性;教育弱点为过理论性、非需求性、低实践性。其代表国家有法国、意大利等。

合作模式办学主体为企业和政府(通过职业学校);国家作用大,法律调节监控;教育优势为相对低成本性、高实践性、高能力性;教育弱点为欠协调性、欠稳定性、欠知识性。其代表国家有德国、瑞士、奥地利等。

显然,这是一种基于运行内涵的模式分类。

基于经济层面模式的组合说,主要有四种模式:根据三个维度,即政府与学校或企业办学责任的大小、人才类型目标指向的差异、教学地点企业与学校时间分配的多少,划分为第一产业农业领域的培训模式、第二产业低中端制造业的普通型模式、第二产业中高端制造业领域的专深型模式、第三产业服务业的普通型模式。^[9]其代表性国家如日本、德国为中高端制造的企业专深型模式,英国为中高端制造业领域的企业普通型模式,澳大利亚为中高端制造业领域的学校(TAFF)+企业专深型模式,美国为中高端制造业领域的学校普通型模式。

显然,这是一种基于横向共时性的模式分类。

基于发展层面模式的阶段说,根据工业发展阶段,主要有三种模式划分为:第一次工业革命的职业教育社会化模式,包括强调市场运作过程的英国市场模式、强调国家干预过程的法国学校模式、强调合作协调过程的德国合作模式;第二次工业革命的职业教育标准化模式,包括英语区英国、美国的社会培训主体模式,拉丁区法国、意大利、西班牙的学校教育主体模式,德语区德国、瑞士、奥地利的学校与企业合作模式;第三次工业革命的职业教育多元化模式,包括英国、澳大利亚的职业资格模块化模式,法国、意大利、西班牙的职业教育选择性模式,德国、瑞士、奥地利的职业能力设计型模式。

显然,这是一种基于纵向历时性的模式分类。

综上所述,模式与模式识别,是一个国家职业教育体系,包括法律法规制定的基础。当前世界上很多国家都提出了关于职业教育学位设置的诉求,而相关法律法规或政策文本存在的差异,都跟各国职业教育模式有着密切联系。可以看到,其背后的职业教育的模式分类或称模式识别的特征明显,故各国关于职业教育学历学位设置的法律法规或政策文本在语义上存在差异,皆为该国传统职业教育模式的差异所致。

按照上述关于模式分类的理解和阐释,上述代表性国家的职业教育模式,已经从原来单一性向多样性、从并存型向融合型发展。但是无论如何,这些模式都是下述三个维度、三对要素组合的结果。一是办学主体:学校还是企业?这两个主要的办学中心,是职业教育的教育体制结构决定的;二是调

节手段:是教育还是市场?这两个主要的调节方式是职业教育的运行机制决定的;三是政府作用:是通过教育部门还是经济部门/劳动部门/综合管理部门?这是职业教育的管理职能决定的。可以认为,三个维度与三对要素,是职业教育模式的三大判据,也是职业教育学位设置法律法规和政策制定的主要依据。

总的来说,三大判据实际上主要还是涉及两大类:以学校中心、教育调节、教育部门为一类,更多地关注教育的人本性、公平性、教学规范性;以企业中心、市场调节、经济部门为一类,更多地关注经济的效率性、针对性、教学灵活性。但是,可以看到,下述6个国家职业教育的学历学位设置,其相关法律法规和政策制定,并不都是单一模式,而是这三个维度与三对要素“排列组合”的结果。也就是说,在不同程度上集成了教育与经济两大类的优势。

二、解析:各国职业教育学位设置及其模式识别

在了解了职业教育的模式划分之后,再来浏览学位的发展简史。

起源于欧洲中世纪的学位制度,几百年来已为世界各国普遍采用,有3个、4个甚至是5个等级。不过无论有多少层次或等级,一定会有学士、硕士、博士这三级,有些国家或地区还会设置突显国情特色的副学士、副博士这样的学位。近年来对短期高等教育,亦即专科层次的学位问题,教育界给予了特殊关注,由此针对专科、本科、研究生学历,其相应的学位就有四级:“副学士”、学士、硕士、博士。而具备授予资格的组织,一般都为高等学校、科学研究机构或国家授权的其他学术机构、审定机构。

然而,综观现已修订或正在制定中的各有关国家的职业教育法律法规或政策文本,对职业教育学历学位制度的表述,与传统普通教育的学历学位制度并不完全一致,其关注点更多地聚焦于职业教育的特色。其中的一个显著标志是:基于终身学习的思考,将个人经由正规教育、非正规教育和非正式教育所获取的资格或资历,通过相关法定程序的认定与授权,使得经由不同路径的受教育者,都可获得与传统普通教育的学历学位等值的职业教育的学历或学位。这表明,职业教育设置的学历学位制度,不仅扩展了传统学历学位制度的外延,而且也

丰富了传统学历学位制度的内涵。职业教育学历学位制度以其创新的法律语境,开拓了一片希望的原野,为职业教育在世界高等教育领域里,获得了一定的话语权。

(一)守正创新:中国《职业教育法(修正草案)》关于职业教育本科学制的表述及模式识别

中国于2019年12月发布《职业教育法(修正草案)》(征求意见稿)(以下简称《草案》),从内容来看是对1996年制定并实施的《职业教育法》的完善。1996年《职业教育法》首次在世界上,以国家法律形式提出了高等职业教育的概念。此次修订以此为基础,《草案》虽未提出涉及学位的内容,但这一“留白”,实际为将来设置与普通高校学位相关的职业高校学位留下了空间。其《草案》关于学历内容的具体表述为:其一,第十三条“职业学校教育是学校教育制度的重要类型,分为中等、高等职业学校教育。中等职业学校教育是中等教育的重要部分,由中等职业学校实施;高等职业学校教育是高等教育的重要部分,由专科、本科层次的职业高等学校和其他普通高等学校实施。符合条件的技师学院,依法经审批,可以设置为相应层次的职业高等学校,同时可以保留技师学院名称和功能。其他学校、教育机构或者经过认定的企业、行业组织按照教育行政部门的统筹规划,可以实施相应层次的职业学校教育或者提供纳入培养方案的学分课程”。其二,第二十五条第五款“设立中等职业学校由县级以上地方人民政府或者教育行政部门按照规定的权限审批;设立专科层次职业教育的学校,由省、自治区、直辖市人民政府审批;设立实施本科层次职业教育的学校,由国务院教育行政部门审批”。其三,第三十三条“可以实行中等、高等学校职业教育的贯通培养。职业高等学校可以按照国家规定,采取文化素质与职业技能相结合的考核方式招收学生;对有突出贡献的高级技能型人才,经考核合格,可以破格录取,具体办法由国务院教育行政部门制定”。^[4]

显见,《草案》的相关表述,涉及了职业教育学历学位制度的设置问题。与传统的学历学位制度比较,其主要特点在于:第一,确立了高等职业学校学历层次的划分,即将高等职业教育列为专科、本科两个层次,但还没有明确各层次可授予相应学位

称号的表述。第二,“预置”了高等职业学校学位授予的空间,因按世界教育学位授予的惯例,本科毕业生可授予学士(专业学士或职业学士),至于专科毕业生是否授予学位,如,是副学士或是工士、匠士的学位称号还存在较大争议。^[5]第三,界定了高等职业教育学历实施机构是学校,即无论是专科还是本科,包括今后与之相关可能授予的学位称号,都是在高等职业教育领域里的学校——高等职业学校及其他普通高等学校进行的。这意味着,相关条款沿袭了学历学位制度的实施和授予主要是基于高等学校的事权这一传统,但在中国对职业教育来说,则已是一个重大的突破。1996年制定的中国《职业教育法》第十三条,虽然也将职业学校教育分为初等、中等、高等职业学校教育,但在高等职业教育条款中,并没有涉及与学历学位制度相关的专科、本科层级内容的表述。^[6]第四,职业培训还不在于学历学位制度适用范畴之内。作为职业教育体系重要组成部分,《草案》第十四条的具体表述为“职业培训包括从业前培训、转业培训、学徒培训、在岗培训、转岗培训及其他职业性培训,根据情况分为初级、中级、高级职业培训。职业培训分别由相应的职业培训机构、职业学校实施”。在这里,关于职业培训的初中高级,与中等高等职业学校还无等值对应关系。但第四十五条给出了转换空间“有关职业培训经历、体现职业技能等级的证书及其他学习成果,经职业学校认定,可以转化为相应的学历教育学分,达到相应职业学校学业要求的培训学员,可以获得相应的学业证书”。^[7]

这意味着,由于在中国,正规教育是由纳入国民教育体系^③的学校实施的,指的是学历教育。因此,职业教育学历或学位制度,也只是在正规的属于国民教育体系的学校里实施。职业培训作为非正规教育,尽管也可以分为初级、中级、高级3个级别,尽管除企业等培训机构外也可在职业学校里实施,但与职业教育的学历学位没有直接的等值“挂钩”。需要指出,以服务发展为宗旨、以促进就业为导向的职业教育,应该吸收职业培训强调实践性、针对性、技能性的优势,所以,国务院办公厅《关于深化产教融合的若干意见》(国办发[2017]95号)和教育部等六部门《职业学校校企合作促进办法》(教职成[2018]1号),特别是《国家职业教育改革实施

方案》(国发[2019]4号)等政策文件,都特别强调职业教育要产教融合、校企合作和工学结合,实现“专业设置与产业需求对接、课程内容与职业标准对接、教学过程与生产过程对接”的“三对接”,^[8]强调“国家建立健全适应经济社会发展需要,产教深度融合,职业学校教育和职业培训并重,职业教育与普通教育相互沟通,初级、中级、高级职业教育有效衔接,体现终身学习理念的现代职业教育体系”。这就显示了国家通过“国务院职业教育工作部际联席会议”,由教育行政部门主导,协调人社部门,采取指导性或指令性政策的方式,要求职业学校以行业企业人才市场或劳动市场的需求为导向,对传统的学校模式过于强调理论性、通用性和知识性的教学加以改进。根据前述职业教育模式分类,中国职业教育模式可称为“政府通过教育部门为主、人社部门为辅的引导,实施市场调节的学校中心模式”。^[9]《草案》表明,为我国现代制造业、战略性新兴产业和现代服务业培养了70%从业人员的中国职业教育,将继续行进在守正创新的路上。^[10]

(二)标新立异:德国《职业教育法——2019年修订版》^④关于职业教育学位的表述及模式识别

德国2019年发布《职业教育法——2019年修订版》(以下简称《修订版》),与职业教育学位制度相关的条款为:“第二章职业进修教育”中的“第一节联邦层面的进修教育条例”“第二节主管机构颁布的进修教育考试规章”和“第三节国外的前期资格,考试”。其中,关于职业教育学位条款的具体表述为:其一,关于文凭证书的层级,即个人通过接受职业进修教育所获得的文凭证书在“第53a条进修水平层级”的第1款中确定为三个层次——进修第一层级为经考试认定的职业行家,进修第二层级为专业学士,进修第三层级为专业硕士。^[11]其二,关于各层级之间的关系,前一级获得的文凭证书是获得后一级文凭证书的前提。该法第53a条第2款的表述是“每个规范进修第一层级高级职业资格的进修条例,应同时对获得第二层级进修毕业文凭的路径做出规范”。其三,关于文凭证书的授权,由法规形式的“职业进修条例”决定。该法“第53条针对高级职业资格的进修教育条例”的第1款表述为“联邦教育与研究部可在和联邦经济与能源部或其他主管的专业部门协商一致,并听取联邦职业教育

所决策委员会意见后,以无须征得联邦参议院同意的法规形式,认可以传授高级职业资格为目标的职业教育的毕业文凭并为此颁布考试条例(进修教育条例),以此作为全国统一的以传授高级职业资格为目标的职业教育的基础”。

显见,《修订版》这些条款的表述,直接涉及职业教育学位制度的设置问题,但与传统的学校学位制度相比,有几个重要的差别:第一,该文凭证书并非传统的高等学校学位证书。由于德国没有高等职业学校的建制,《修订版》也没有采用“直通车”式职业学校体系称谓的高等职业教育(Die höhere Berufsbildung)的表述,采用的是“高级职业资格的职业教育”(Die höherqualifizierenden Berufsbildung)这一概念,但因其建立在职前接受过传授“完全职业资格”(Berufsausbildung),亦即高中阶段职业教育的基础之上,故可视为“高等职业教育”。^[12]第二,该文凭证书给出的“学位”名称,不是在职前的学校教育领域,而是在职后的职业继续教育亦即“进修职业教育”(Fortbildung)领域里的“学位”称号。第三,该文凭证书涉及的三个层级分别为“经考试认定的职业行家”^⑤“职业学士”“职业硕士”,都冠以“职业”(Professional)^⑥一词,突显了职业教育特色。而“职业行家”这一级,在大多数国家传统的高等学校是没有的,大致相当于中国专科层次或某些国家“副学士”一级的学位。第四,该文凭证书的授予机构并非学校,而是以《针对高级职业资格的进修教育条例》为依据,由行业协会,如工商行业协会、手工业行业协会等12个行业协会或由州或联邦主管部门授权的主管机构授予。

这意味着,由于在德国,职业教育概念既涵盖了职前即高中阶段的职业教育,包括双元制职业教育和其他学校形式的职业教育,也涵盖了职后即高中后的职业继续教育,包括职业进修教育、职业改行教育,其所划分的3个学位等级,将传统的学校学位制度扩展至非正规教育——职业进修教育领域,契合了行业企业伴随科技发展对职业人才的高期望值。但是,德国在高中后没有正规教育形式的职业类高等学校,其职业教育的学位制度是在职业继续教育——职后培训或职业培训领域里建立的。尽管职业行家、职业学士、职业硕士3级学位并非由学校而是由行业协会授予,但是在宏观管理层

面,职业教育法却是由联邦议会通过,联邦总统与联邦总理等共同签署的。联邦教育与研究部和联邦经济与能源部或其他主管的专业部门协商一致,并听取联邦职业教育所^⑦决策委员会意见后,才能够认可以传授高级职业资格为目标的职业教育的毕业文凭为学位文凭,并为此颁布了考试条例(进修教育条例)。^[13]这一特征表明,德国职业教育通过联邦层面的教育主管部门,以法律手段,在传承企业模式实践性、针对性、技能性优势基础之上,吸收了学校教育强调个性发展的理论性、通用性和知识性的长处,构建了面向未来的德国职业教育体系。曾经创造了德国经济腾飞,并确保了2008年金融危机之后德国经济并未衰退奇迹的秘密武器——德国职业教育,是一种“政府通过教育部门为主、经济部门为辅的引导,实施教育调节的企业中心模式”。其在职后的职业继续教育里的三级职业教育学位的设置,可以说是一个职前与职后贯通的叠加型模式,在世界职业教育史上,写下了标新立异的一页(图1)。

(三)独树一帜:瑞士职业教育法律法规关于职业教育学历学位的表述及模式识别

瑞士于2004年发布新版《联邦职业教育法》(Das Berufsbildungsgesetz BBG)(以下简称《职教法》),^[14]该法的第三章即为“高等职业教育”(3. Abschnitt: Höhere Berufsbildung),成为在法律层面首次明确提出高等职业教育概念的欧洲国家,也是中国于1996年《职业教育法》第一次提出高等职业教育概念后,第二个在国家法律中界定高等职业教育的国家。关于高等职业教育及其相关学位设置,该法的具体表述为:其一,确立高等职业教育的宗旨和定位。第三章第26条第1款“高等职业教育是第三阶段教育,为传授和获取从事一个需求或责任导向的职业所需要的资格服务”。其二,接受高等职业教育的形式和路径。第三章第27条“高等职业教育的形式”中对此的进一步解释是“高等职业教育通过:a. 联邦职业考试或联邦高级专业考试;b. 联邦承认的高等专业学校教育获得”。其三,定义高等职业教育的考试和监督。第三章第42条对“联邦职业考试与联邦高级专业考试”的解释是“第1款联邦职业考试与联邦高级专业考试按照第28条第2款的考试规定所管辖。第2款联邦负责考试

的监督工作”。其四,设置高等职业教育的文凭和学位。《职教法》在这里对文凭学位及其授予机构做了规定。其中,一是对不经过学校而是参加联邦考试通过者获取的文凭或学位,在“第43条专业文凭和学位;注册条目”做了说明。该条“第1款通过联邦职业考试的学生将获得专业文凭。通过联邦高级专业考试的学生将获得学位(Diplom)。第2款由教育、研究与创新国务秘书处(SBFI:Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation)授予专业文凭与学位。第3款由教育、研究与创新国务秘书处管理专业文凭证明与学位获得者姓名的公共注册信息”。二是对经过高等专科学校接受正规学校教育者获得的学位,在“第44条高等专科学校”里做了专门说明,“第1款通过高等专科学校毕业考试或获得等值的资格程序的学生,将获得高等专科学校的学位(Diplom)。第2款考试程序与等值资格的获得程序按照第29条第3款的最低标准规定为准”。^[15]

显见,瑞士新版《职教法》的最大亮点在于将高等职业教育定义为非传统高等学校形态的高等教育。也就是说,首次将在普通高等教育之外的职业教育,置于一个统一的从中等职业教育到高等职业教育的国家教育体系之下,使得职业教育的价值认定能够与普通高等教育比照。基于此,《职教法》彰显了不同于普通高校的职业教育学位设置的特色。

第一,确立了教育类型与教育层次整体定位的高职学位设置。一是关于类型。由于将高等职业教育定义为非传统高等学校的一种高等教育类型,为建构一个相应的完整的职业教育体系,实现中高职的衔接与沟通,奠定了法律与实施层面的基础。由于培养目标聚焦于非学术教育的高级技能型人才的培养,有利于企业需求与个性需求实现有机融合。二是关于层次。由于将传统大学之外的非学术领域的高等职业教育,按照1997年联合国教科文组织的国际教育分类(ISCED 97),定义为在第三阶段教育即高等教育阶段,与学术性的普通高等学校为高等教育第三阶段教育A类对应,确定职业性的高等职业教育为第三阶段教育B类,其所获学位为与普通高校本科层次等值学位,也就是说授予高等专科学校毕业生以职业(专业)学士(Professional Bachelor)学位。其后,于2005年4月又颁布并于2010年5月修订的瑞士《高等专科学校教育及文凭后(学位后)教育的认可规则条例》,授予等同于硕士层次的“高等专科学校后学位”。瑞士高等职业教育的改革与发展,得到《世界经济合作与发展组织》(OECD)《为职业学习:世界经济合作与发展组织瑞士职业教育研究报告》的认可。^[16]

第二,确定了学校形式与企业形式等值界定的高职学位设置:职业学士或职业硕士获取的路径,一是可以通过教学地点为企业和学校等“二元”(企

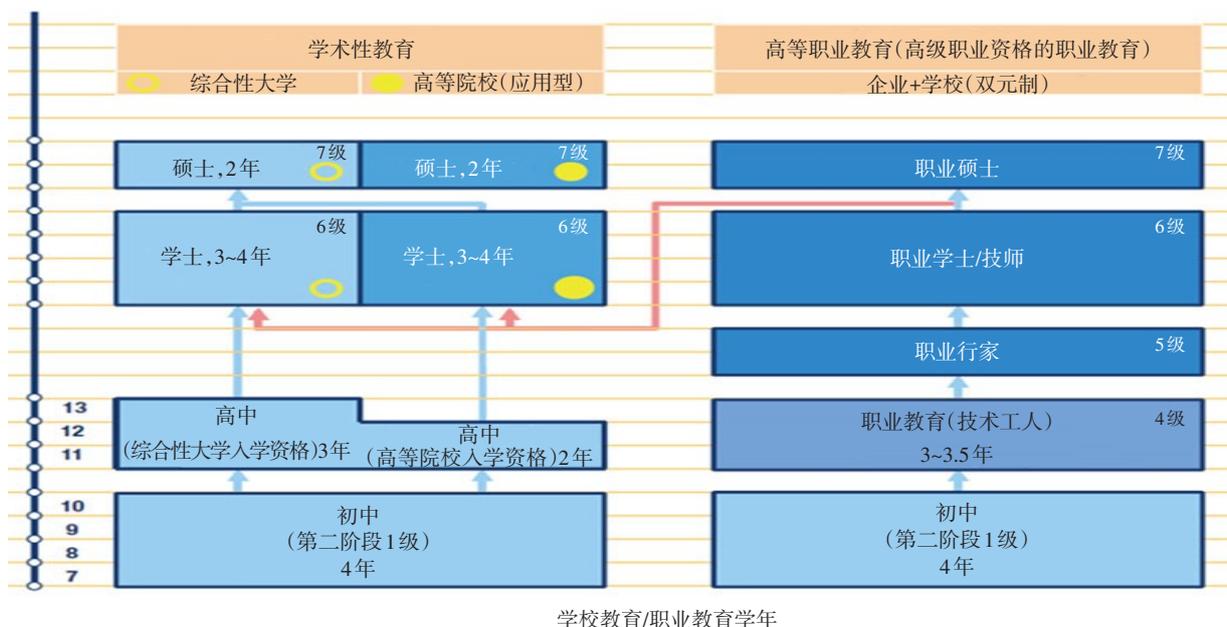


图1 德国教育体系

资料来源:德国八级(能力)资格框架,DQR:Deutscher Qualifikationsrahmen mit 8 Kompetenzniveaustufen。

业+学校)或“三元”(企业+学校+培训中心)的、既规范教育结果也规范教育过程的职业学校——高等专业学校来实现;二是也可以通过职业伴随的、仅需参加联邦考试的、只规范教育结果不规范教育过程的职业培训来实现。通过联邦高级专业考试获得的学位和通过高等专业学校获得的学位均为职业学士层级。参加职业培训后通过联邦考试者一般获得技师称号,接受高等职业学校学习毕业生一般可获得技术员称号。

这意味着,瑞士及与其同属于德语文化圈的德国、奥地利等国,工业化程度高、国际竞争力强的原因,都是与这些国家高度重视劳动市场导向、职业能力导向和应用需求导向的“双元制”职业教育正相关的。至2017年,瑞士连续9年被世界经济论坛列为全球竞争力国家的首位,这也与瑞士高等职业教育,为支撑瑞士国际竞争力上乘的工业品与服务业两大王牌,培养了具有创新力和高质量的职业人才分不开的。^[17]特别有启迪意义的是:其一,瑞士高等职业教育是具有高回报率的教育类型。瑞士一项研究表明,从教育经济学角度分析,若将教育回报率分为个人支出与收益之比的个人教育利润率、公共支出和个人支出与收益之比的社会教育利润率、公共教育支出与受教育者高工资收入纳税之比的国家教育利润率的话,研究结果令人振奋——高等职业教育的国家教育利润率在这三者之中最高。所以,瑞士高等职业教育是一种高效率的教育供给。^[18]其二,瑞士高等职业教育是联邦经济部的职权。瑞士没有教育部,由联邦经济部负责管理全

国的职业教育和高等职业教育,制定高等专业学校教育及其文凭后教育的认可条例,其具体执行机构原为瑞士联邦职业教育与技术署(现已撤销),由其规范并颁布相关教学计划、考试条例和认可程序。现具体事务由经济部下属“教育、研究和创新国务秘书处”实施。所以,瑞士《职教法》为构建瑞士统一的国家教育体系,即由职业学校和职业培训并行的体系,给予了有力的法律支撑。如果说,德国职业教育是一种职前的中等职业教育与职后的高等职业教育的“层级叠加型”模式的话,那么,瑞士职前的中等职业教育是市场调节的企业中心模式,在此基础上建立的职业培训与职业学校平行的“层级并列型”高等职业教育,则可以说在世界上独树一帜,是一种“政府通过经济部门的引导,实施市场调节的企业中心模式与市场调节的学校中心模式并行的‘双轨制’职业教育模式”(图2)。

(四)推陈出新:英国职业教育法律法规关于高等和学位学徒制的表述及模式识别

英国自2008年以来,发布了一系列涉及职业教育学徒制的相关法律、法规和政策性文件,如2008年的《学徒制草案》(2008)^⑧、《学徒制、技能、儿童与学习法案》^⑨《英格兰学徒制的未来:执行计划》(2013)^[19]、《英国学徒制:我们的2020愿景》(2015)^[20]、《16岁后技能计划》(2016)^[21]、促进企业开展学徒制的《企业法案》(2016年)^⑩、《学徒制问责制声明》(2017年)^[22]、《学徒学院战略指南草案》(2017)^[23]、《学徒制局战略指南》^⑪(2018—2019),等等。其中,涉及学徒制学位设置内容的具体表述可概括为:其一,引

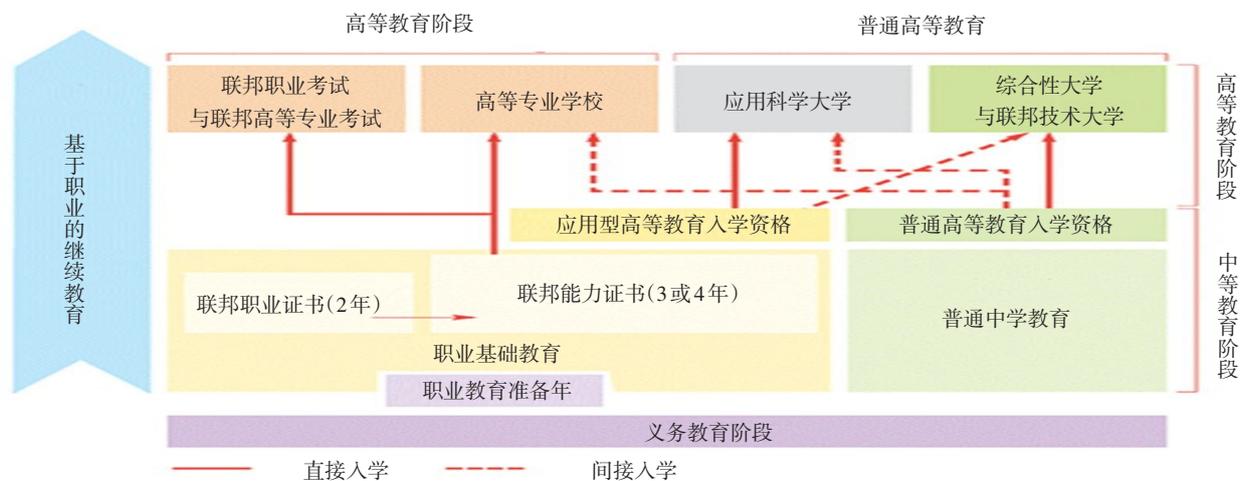


图2 瑞士教育体系

资料来源:原瑞士联邦职业教育与技术署 Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, BBT。

入了高等和学位学徒制学位制度^②。根据英国《国家资格框架》(NVQ)将原英国2~3级两级学徒制增加为4~7级,从而扩充为7级学徒制。其中,4级高等学徒制可获高等教育证书(Cert HE)、国家高等证书(HNC),5级高等学徒制可获基础学位(foundation degree)、高等教育文凭(DipHE)、国家高等文凭(HND),6级学位学徒制可获学士(bachelor degree),7级学位学徒制可获硕士(master degree)学位(表1)。^[24]其二,确定了高等和学位学徒制的入门条件。根据《学徒、技能和儿童学习法案》第22章第32条以及《企业法案》规定,高等和学位学徒制的申请者必须是“法定学徒制”企业雇员^[25],且学位学徒制申请者需有普通教育高级证书^③或英国商业与技术教育委员会(BTEC)颁发的资格证书^[26]。其三,定义了高等和学位学徒制的教育属性。这是一种企业主导的高等教育,在企业需求驱动的总框架内,由企业开发学徒制标准。学徒在大学和企业两个地点学习,学术学习只占总学时20%,其余80%为在职学习^[27],且强调6~7级学位学徒制的学位资格,应使其与强制性资格的学徒政策保持一致,以使其确保与相同级别一样的职业特性^[28]。其四,吸引了大学参与高等和学位学徒制。以企业学徒制标准为基础设计人才培养方案,以企业需求为平台开发课程内容并展开教学,在持续3~5年的学习期间,学徒需要提交作业和撰写论文,经考核和

测试合格,由大学授予学士或硕士学位。^[29]参加高等和学位学徒制的高校,多为原多科技术学院(polytechnic)升格的应用型大学。但近年来也吸引了许多研究型大学参与,如谢菲尔德大学、华威大学、埃克塞特大学、伦敦大学学院、利兹大学、伯明翰大学。至2017年1月,共有101所大学正在或准备开展学徒制项目,现已成为英国大学的一种潮流与趋势。^[30]

显见,英国涉及职业教育相关法律法规中,关于高等和学位学徒制的设置,表明英国已经完成职业教育学位制度的总体设计且已开始实施。与传统的高等学校学位制度相比,其创新之处在于:第一,构建了完整的分级式学徒培养体系。新的英国学徒制以英国《国家资格框架》(NVQ)为基础,2级中级学徒制(Intermediate Apprenticeship)、3级高级学徒制(Advanced Apprenticeship)、4~5级高等学徒制(Higher Apprenticeship)及6~7级学位学徒制(Degree Apprenticeship)。第二,扩展了接受学徒制申请者年龄范围。在申请者必须是已与企业签订雇佣协议的“法定学徒制”学徒这一前提下,取消了学徒制的最高年龄限制,25岁以上成人也可成为学徒,申请者既可是18~19岁的高中毕业生,也可是企业员工和已获较低级别学徒资格意欲进一步发展的学徒。^[31]第三,认定了高等和学位学徒制为高等教育层级。英国一直将技能开发视为国家战略^④,多数企业认为由于传统高等教育与工作世界的巨大分离,毕业生缺乏应用知识的技能和经验,这是英国竞争力下降的主要因素。增设高等和学位学徒制的学徒教育,是一种以企业为中心的技术技能型的高等教育,大大增加了青年获取专门化职业的机会。^[32]

这意味着,由于在英国,二战之后中等职业教育的缺失,特别是中等职业学校的缺位,“重学术、轻技能”导致英国经济严重下滑,国际竞争力减弱。21世纪以来,英国大力推行和完善学徒制,^[33]将其由原来的两级扩展为七级,使得接受职业教育的技能型人才也可获得与普通教育同等的学位。特别是在制定高等和学位学徒制的过程中,采取了政府综合治理的措施。英国政府部门如技能部,教育部以及商务、创新和技能部,通过发展战略、政策指导、原则标准制定等“元治理”方式,组建具有自组

表1 英国国家资格等级与学徒制体系

国家资格等级	学徒制等级	对应教育资格
8级		博士学位(doctorate)
7级	学位	硕士学位(master degree)
6级	学徒制	学士学位(bachelor degree)
5级	高等	基础学位(foundation degree)
		高等教育文凭(DipHE)、国家高等文凭(HND)
4级	学徒制	高等教育证书(CertHE)
		国家高等证书(HNC)
3级	高级学徒制	普通教育高级证书(A level)
2级	中级学徒制	普通中等教育证书(GCSE)成绩为A*, A, B或C
1级		普通中等教育证书(GCSE)成绩为D, E, F或G

资料来源:许艳丽,李文.英国学位学徒制及其启示[J].高教探索,2018(10):45。

织治理体系的“学徒制局”，^[34]以做好与其他职能部门，如技能标准办公室、高等教育质量保证局的协调工作，^[35]使得学徒制能有效运行。特别是以企业为主导、大学参加的高等和学位学徒制，将非正规的企业学徒培训与正规的高等教育，通过政府的治理实现了交集和融合，“学术和职业教育之间的人为分界线正在逐渐消失”^[36]。由此，学徒制与应用性高等教育的合作，已经成为英国学徒制发展的趋势。英国政府呼吁企业与高等学校联手推出更多学位学徒制项目。到2020年，英国将培养300万名可将学术、技术和技能结合起来的学徒，这些学徒将成为英国经济发展的重要支撑力量。^[37]英国政府通过“元治理”方式，对长期实施的传统的二级学徒制进行改革，发展成为包括高等和学位学徒制的七级现代学徒制，这一推陈出新的过程，诞生了一种“政府通过综合管理部门的引导，实施市场调节与教育调节相结合的企业中心模式”，不仅促进了英国经济的发展，而且也为世界职业教育改革开拓了一片新天地。

(五) 并存不悖：日本职业教育法律法规关于职业教育学位与职业段位的表述及模式识别

日本职业教育被世界公认为“企业模式”的代表，^[38]但是实际上，日本的职业教育可称为“叠加型”教育，是一种广义的“双元教育”。这就是文部科学省管辖的学校职业教育，与厚生劳动省所管辖的职业训练或称为职业培训（现改为职业能力开发），^[39]共同构成了日本职业教育体系。^[40]鉴于此，笔者将学历学位设置的相关法律法规，按照职业学校教育和职业训练（企业职业教育）加以分述。

日本职业学校教育，属于学校教育范畴，分为中等和高等职业教育，属文部科学省职能。实施中等职业教育的机构为两类：一是高等学校（即高中，日文高等学校指职业高中和综合高中），二是高等专门学校（初中起点5年制前3年课程）。实施高等职业教育的机构则涵盖短期大学（学制2~3年）、高等专门学校（后2年课程）、专修学校或专门学校。1976年颁布《专修学校设置法》，把开设专门课程，高中起点，学制为1~3年，学员人数在40名以上，每年授课总时数在800学时以上的专修学校统一规范为“专门学校”，^[41]以大专学历为主。^[42]也就是说，高等专门学校的前3年属于中职，短期大学、高等

专门学校（后2年）、专门（专修）学校属于高职。近年来，日本确定《大学改革支援·学位授予机构》为大学外唯一可授予学位的机构，除可对短期大学、高等专门学校的毕业生和专门（专修）学校的毕业生等授予学士学位之外，还可对由其认定的隶属于各省厅管理的大学毕业生授予学士、硕士、博士学位。^[43]其相关的法律法规的具体表述为：其一，日本《学校教育法》第121条规定，1991年起授予2年制短期大学和5年制初中起点的高等专门学校毕业生以“准学士”学位，2005年《学校教育法》（修正案）第104条第3项将短期大学准学士改称“短期大学士”学位。^[44]其二，日本文部科学省颁布《针对专修学校专门课程毕业生授予专门士称号的规定》（1994年文部省告示第84号），其第二条规定，自1995年起授予修完专门课程者以相当于准学士的“专门士”学位。其三，日本颁布《针对专修学校专门课程毕业生授予专门士和高度专门士称号的规定》（2005年文部科学省告示第139号），其第三条指出，对修业年限4年及以上、修业时间3400课时以上、参加课程考试且考试成绩认定该课程通过、接受体系化且获文部科学省认可的职业教育课程的专门学校，允许其授予毕业生以相当于学士学位的“高度专门士”学位。^[45]其四，2017年3月在部分修订的《学校教育法》里规定，为回应产业界的人才需求，决定自2019年4月1日起建立名为“专业大学”或“专业短期大学”的实践型高等职业教育新机构，学制与现有大学及短期大学、高等专门学校或专修学校基本相同，凡攻读2~3年学制的学生毕业后可获得“短期大学士（职业）”学位；攻读4年学制的学生毕业后可获得“学士（职业）”学位，并在学位证明上以括号形式加注“职业”标记，旨在说明该毕业生接受的是基于职业实践知识的综合性教育。日本鼓励现有高校向以实践型职业教育为核心，向就业过渡的专业短期大学、专业大学转型。目前已有17所高校转型为新机构。^[46]

日本企业职业教育，属于公共职业训练领域劳动企业职业培训范畴，为厚生劳动省职能。^[47]日本经济发展所需的技能型人才，主要由企业培养，形成了在世界上追求精益求精，具有工匠精神且独具特色的企业模式。但近年来，由于产业转型周期加快，造成中高端技能人才严重短缺。基于此，2005

年日本政府颁布《职业能力开发促进法》，2010年5月颁布《职业能力提升战略》，并通过了《新成长战略——“活力日本”复兴方案》。该方案第三章《21世纪日本复兴的21项国家战略计划》明确提出并开始实施新的日本职业资格制度——《职业段位制度》。2011年5月对该制度的评价等级、评价方法、实施策略等做出了具体规定，在以新兴产业及人力资源开发效果好的行业普及7级《职业段位制度》，^[48]并由行业、企业及相关教育机构进行分级管理。日本《职业段位制度》内容的具体表述包括：其一，建立了涵盖由初级到专业水平的7级职业资格（表2）。^[49]其二，界定了涉及各层级职业资格的基本能力描述：以该职业能力评价体系为基础，行业和企业可根据自身特点，细化并制定适合需要的能力指标。其三，确定了关于职业能力评价方法的选择与组合：从应知的“懂得知识”和应会的“掌握技能”两方面对职业能力进行评价。其四，制定了推广普及段位制度的基本策略与路径——建立涵盖考评人员培养、培养计划认定、数据管理、质量控制等具有运营职能的机构，并与企业外公共职业训练培训课程进行整合。其五，强调了《职业段位制度》实施与教育机构的合作：与大学、短期大学、高等专门学校、专门学校及各类职业培训机构等教育机构联合开发技能型人才的培养方案。

表2 日本《职业段位制度》

等级		基本能力描述
1	初级水平	接受了一定的教育和训练，具备了初级培训后应有的能力
2		能在具体指导下，完成一定水平的工作
3		即使没有指导，也能够独立完成工作
4		除了能够独立完成一项工作，能在团队内发挥领导作用；能根据需要给予他人“指示”“指导”；掌握高度专业化的技能
5	专业水平	除了专业技能外，还具备某一行业、专业相关的更加高级的专业技能，即以其独特的技能(创新性)得到客户等的认可与好评
6		成绩显著的专业水平
7		代表该领域最先进专业技术水平

资料来源：亚玫，樊晓光. 日本“职业段位”制度的背景与特点[J]. 职业技术教育, 2012(14): 92-95.

显见，日本职业教育，尽管在职业学校实施的教育与企业的职业培训功能上是“重叠”的，但其学历学位制度建立的进路却是分离并行的。

第一，在正规教育——职业学校领域里，建构了职业教育学历学位制度，其内容包括：一是延长高等职业学校学制年限。1~3年的短期大学、高等专门学校和专门学校为专科层次，4年制的专门学校为本科层次。二是授予与学历相关的职业学位。其职业学位的名称颇具日本特色，与专科学历学制相应的学位为专门士，相当于准学士或副学士学位；与本科学历学制相应的学位为高度专门士，相当于学士学位。三是采取中职高职教育衔接形式。衔接方式包括贯通学制、编入制度和推荐选拔这3种。^[50]中等与高等职业学校教育的衔接，有利于学生接受更高一级的职业教育。

第二，在非正规教育的企业职业培训领域里建构了《职业段位制度》。其内容包括：一是拓展了技能型人才成长的空间。《职业段位制度》七级段位与日本围棋选手段位制相似，也与美国技术哲学家德雷夫斯兄弟(H./S. Dreyfus 2001)《技能获取的七阶段模型》一致，即由新手、高级初学者阶段，经胜任、精通、专长阶段，直至大师、实践智慧阶段。^[51]二是确立了职业能力评价的实践性。与现行职业资格制度相比，其最大特点在于日本能力评价建立在对企业实际工作过程及效果评定的基础之上，强调这是一个搜集证据并判断证据是否符合职业标准的过程。^[52]三是认可了企业培训成果的价值。基于《职业段位制度》的日本资格证制度是适应其国情和教育实际制定的，是依据行业协会用人标准、参照国际教育分类以及欧洲资格框架等制定的一整套具有操作性、规范性的企业制度，使得企业职业教育培养的技术工人成为高质量日本制造的中坚力量，《职业段位制度》因此逐渐得到全社会认可。

这意味着，由于在日本，职业学校教育与企业职业培训是分离存在的，两者的实施过程和学习成果之间，基本上没有交集，故学历学位制度的设置也只是在正规的学校教育领域才能得以实施。非正规的日本企业培训模式，虽造就了极具盛名的日本制造的质量和技術，且其7级《职业段位制度》有利于与国际接轨(如《欧洲资格框架》)，但并未与传统高校的学位对接。这样，日本职业教育就出现了

一类是教育部门的学历学位等级设置:专科层次的短期大学“短期大学士”、高等专门学校“准学士”学位,以及专门学校的专科层次的“专门士”和本科层次的“高度专门士”学位的两级学位设置。另一类是劳动部门的职业资格等级设置:7级《职业段位制度》未采用传统的学校学位制,而是依据职业资格等级确定职业能力水平高低的原则,这又与英国的现代学徒制以及美国技术哲学家德雷夫斯兄弟七级技能层次不谋而合。日本《职业段位制度》强调产学结合却不采用普通高校学位设置,其原因在于:一方面,基于日本“年功序列”制,企业工匠和技师的地位和收入并不低于有学位的毕业生;另一方面日本恪守“匠人精神”,学位并不完全代表职业能力,故在企业也不显得有多少优势。可以说,日本职业教育模式是并存不悖的两类职业教育模式:职业学校教育是一种“政府通过教育部门引导,实施市场调节的学校中心模式”,企业职业培训则是另一种“政府通过劳动部门引导,实施市场调节的企业中心模式”。

(六)兼容并蓄:法国职业教育法律法规关于职业教育学历学位和学徒文凭的表述及模式识别

为增强21世纪全球竞争力,法国于世纪之交制定了《面向21世纪职业教育宪章》,以改变法国学校本位的职业教育与企业实践需求脱节易致高失业率的现象,也为应对欧洲统一市场和就业空间的形成而造就的关于职业资格互认的挑战。为契合经济、科技、社会的发展和行业企业需求,完善现有的职业教育体系,政府建立了全国职业教育与经济领域对话机制。为此,推动新世纪法国职业教育改革的法律法规频繁出台:1999年颁布《关于职业学士的法令》,对职业学士方面内容做出了相关规定;2002年出台《关于国家硕士文凭的法令》,对职业硕士文凭设置做出了规定;2007年将加强职业教育的内容纳入国家教育发展和改革总目标,同年国民教育部以“聚焦学校企业关系”为题启动职业教育改革进程;^[53]2013年发布《重建基础教育规划与导向法》,帮助求职者接受职业培训,当年又出台《高等教育与研究法》,制定了高等职业教育的录取向技术高中和职业高中毕业生倾斜的政策;2014年颁布《职业教育、就业与社会民主法》;^[54]2018年发布《自由选择未来职业法》。

这一系列法律法规和政策,强有力地支撑了职业教育发展,其目标指向的是就业市场,实行业企业参加的市场化导向的改革。^[55]职业教育逐渐由学校为主向校企合作方向发展,并拓宽了全民终身接受职业教育的途径。^[56]

这些法律法规和政策具体内容,涉及三大方面。其一,学校实施的职业教育,颁发全日制正规教育的学历学位以及证书文凭,可实现中高职衔接。中职学校有两种形式:职业高中学生学习4年可转入普通高中2年级继续学习升大学;普通和技术高中的技术方向(简称“技术高中”)学制为3年,毕业生可选择参加全科会考(BAC Général)或技术类会考(BAC Technologique),在通过技术类会考后可攻读同专业领域的“高级技术员证书(BTS)”和“技术大学文凭(DUT)”。高职院校也有两种形式:设在技术高中里的高级技术员班(STS)的职业教育,学生学习2年后被授予高级技术员证书(Brevet de Technicien Supérieur, BTS);设在大学技术学院(IUT)的职业教育,学生学习2年后被授予技术大学文凭(Diplôme universitaire de technologie, DUT),属短期高等教育,相当于中国大专文凭。但这两类学校毕业生若继续学习1年可获得“职业学士文凭”(diplôme de licence professionnelle),等同于普通高校学士学位(le Grade de licence)。其二,学徒培训中心或学徒班实施的职业教育也有两种形式:一是学徒培训中心,包括3种类型,隶属于工会、行会或企业的私立学徒培训中心,隶属于国民教育部、农业部的公立学徒培训中心,隶属于地方政府的公共学徒培训中心。学生在中心学习理论知识,在企业进行实践实习。二是学徒班,可开设在职业高中、高级技术员班、大学技术学院、工程师学院、公立大学内,采取学校与企业合作的、半工半读的培养方式。学生在学校学习理论知识,在企业中开展实践培训。学徒制又有两个层次:高中阶段和高等教育阶段,涵盖原5级国家职业资格中的2~5级(表3),相当于欧洲资格框架的3~7级。其中,高中层次学徒可获得包括职业资格证书、职业学习文凭、进修专业文凭、职业资格证书、职业高中会考证书等资格证书;而高等教育层次的学徒可获得包括高级技术员证书、技术大学文凭、职业学士学位、硕士学位和工程师文凭等资格证书。

其三,社会培训机构实施的职业继续教育:与年龄、国籍、受教育层次无关,只要有3年以上相关工作经验的公民都可参加职业继续教育,^[57]通过建立个人培训账户以实现工作与学习的相互转换,通过获得个人经验认证亦可被授予文凭、头衔或资格证书。^[58]

表3 法国1969年国家资格框架

等级	定义	对应的学校
5	通常需要与职业教育文凭(BEP)、职业能力证书(CAP)或成人职业培训一级证书(CFPA)相当的培训水平	职业高中(2年学制)
4	在高技能水平工作的个人通常需要提供与职业证书(BP)、技术证书(BT)、职业会考证书或技术会考证书相当的培训水平证明	职业高中(3~4年学制)、普通和技术高中
3	通常需要具备同技术大学文凭(DUT)或高级技术员证书(BTS)相当的培训水平,或高等教育第一阶段结束时所具有的相应证书	高级技术员班、大学技术学院(2年)
2	通常具有同学士或硕士学位相当的培训水平	公立大学、大学技术学院(3年)、工程师学院
1	通常需要高于硕士学位的培训水平	公立大学、医学院、建筑师学院等

资料来源:吴雪萍,李默妍.国家资历框架:架构、特点与启示[J].中国高教研究,2020(4);方友忠,马燕生.法国职业教育新发展及职教证书体系简述[J].世界教育信息,2015。

显见,法国职业教育学历学位制度的设置和改革,具有以下鲜明的特点:第一,职业教育学位设置获取途径多样化,通过职业教育获得学位的途径多样且畅通,涵盖正规教育,即在有组织的教育机构主要是学校里接受的职业教育,如技术高中高级技术员班、大学技术学院等;非正规教育,即正规教育亦即学历教育之外有明确的教育者和受教育者的教育,如学徒培训中心、学徒班等;非正式教育,即个人在工作与生活环境中学习和积累的知识和技能,可通过个人账号和经验认证转换的教育。第二,职业教育证书和学位称号特色鲜明,在技术高中的高级技术员班读完2年后可获得高级技术员证书(BTS),在公立的大学技术学院中读完2年后的学生将被授予技术大学文凭(DUT),但都没有学位。而持有这两类学校文凭的学生继续攻读1年,即可获得突显职业教育特色而专门设置的“职业学

士文凭”(diplôme de licence professionnelle)和学士学位(le Grade de licence),职业学士与普通学士一样受到国家认可,其后还可继续攻读硕士(Master)。第三,职业教育证书文凭学位与国际接轨,为实现与《欧洲资历框架》的完全对接、培养适应劳动市场需求的人才,提高资格证书等级的科学性,并与个人账号和经验认证制度整合,2019年初在原5级《国家资格框架》基础上建立了新的8级《国家资格框架》(表4),由法国政府通过公共管理部门,即由劳动部、财政部、国民教育部、高教部、各大工会、雇主委员会等组成的法国能力建设署统一管理。将国家部委或公立高校颁发并经过第三方机构认证的国家级文凭和证书、国家部委颁发但无须第三方机构认证的证书、公共或私立教育培训机构以自己名义颁发的证书全数纳入,至2017年已有457种职业资格证书纳入其中,这就为建立终身学习社会打下了坚实基础。^[59]

表4 法国2019年国家资历框架的证书等级

等级	等级描述
1	掌握基本知识
2	能够在结构化的环境中运用基本知识和简单工具开展简单的活动并解决常见问题。此等级的工作在有限的自主范围内进行
3	能够在已知背景下,选择和应用基本的方法、工具、材料和信息开展活动和解决问题,并能根据情况调整执行方式和行为
4	能够开展涉及各种能力的综合性活动,调整现有解决方案以解决具体问题,能够在不断变化但可预测的环境中自主组织活动,并参与活动评估。国家高中会考文凭被归类为这一级别
5	能够熟练掌握所属领域的专业知识和技能,提出新问题的解决方案,利用概念分析和解释信息
6	能够分析和解决特定领域中无法预料的复杂问题,使知识、技能和方法系统化。学士学位归入这一级别
7	能够制定和实施战略,以便在复杂的专业背景下开展专业活动,并能评估活动的风险和后果。硕士学位归入这一级别
8	能够利用最先进的知识和技能,识别和解决涉及多个领域的复杂新问题,能够涉及工作项目,引领研究和创新过程。博士学位被列为这一级别

资料来源:吴雪萍,李默妍.法国国家资历框架:架构、特点与启示[J].中国高教研究,2020(4)。

这意味着,由于在法国,一直以学校为主导的职业教育在进入21世纪后,面对经济持续衰退、失业率居高不下的情况,为保持经济活力,培养经济界更需要的技能型人才,法国政府一方面,为提高职业教育的吸引力,提高职业教育的社会地位,不仅在正规的学校职业教育的各类学校,而且在非正规学校教育的学徒培训中心,引入了传统的属于高校范畴里的学位设置,使得在不同学习地点的受教育者,同样也可被授予与普通高校等值的学位。这样,法国职业教育学位设置就出现了分属两类办学主体的情况:一是两年制的技术高中“高级技术员班”和大学技术学院,毕业生可被授予相当于专科层次的文凭,即高级技术员证书,大学技术学院技术大学文凭,这两类证书无学位称号;再读一年可获得“职业学士文凭”,等同于普通高校的学士学位。二是学徒培训中心和设在部分高中及大学内的学徒班,可在原5级《国家资格框架》的第4级和第5级高等教育阶段接受学徒培训,也就是说在学徒培训领域设置了等同于普通高校的学位制度,4级学徒可被授予本科学士学位,5级学徒可被授予硕士及等同于硕士的工程师文凭。这就极大地提高了学徒的社会地位。仅2016—2017学年,法国41.2万名学徒中,攻读高职I级(硕士)和II级证书(学士)的学徒就有7.6万人,占学徒总人数18.4%。^[60]法国职业教育改革,尤其是在高等教育阶段的学校引入学徒培训,加上学徒培训中心和学徒班的高级别学徒培训,都可授予专科以上的文凭,开创了法国的学徒学位制。法国政府在法律法规和政策制定中,其大力发展职业教育的方针指向性和行动指向性十分清晰,加上法国能力建设部署颇有成效的工作,促进了法国学徒学位制度的建立和运行。^[61]现在,不仅是非正规学校教育的学徒培训中心,而且作为学校职业教育的各种职业学校和大学,都坚定地走上了校企合作、工学结合的道路。鉴于法国在高等教育学校领域和学徒培训领域同时允许设置学位,可以认为,法国职业院校教育是“政府通过教育部门的引导,实施市场调节的学校中心模式”,学徒职业培训则是在《国家资格框架》下“政府通过公共管理部门的引导,实施市场调节的企业中心模式”,故法国职业教育是两者兼容并蓄的职业教育模式。

综上所述,可得出以下三点结论:

第一,在正规教育,即职业学校形式的职业教育领域,学历与学位是挂钩的。短期高等教育(专科)、本科和研究生层次,以及相应的学位:(职业)副学士、(职业)学士、(职业)硕士。如瑞士、日本、法国等国。

第二,在非正规教育,即职业培训形式的职业教育领域,学位与学历是脱钩的,可跨过学历直接设置相应学位,即(职业)副学士、(职业)学士、(职业)硕士。如德国、英国、法国等国。

第三,在非正式教育,即通过个体经验累积和能力认证的形式,以资格框架为依据实施转换,也可与学位挂钩,获得相应的学位。如法国等国。

这意味着,基于终身学习的思考,将个人经由正规教育、非正规教育和非正式教育所获取的资格或资历,通过相关法律程序的认定与授权,不同路径的受教育者都可获得与传统普通教育的学历学位等值的职业教育的学历或学位。还需指出的是,有些国家学位与职称也是挂钩的:在德国、瑞士,技术员、技师一般等值于职业学士学位,在法国,工程师则等值于硕士学位。

现将中、德、瑞、英、日、法6国职业教育学历和学位设置归纳为表5,可窥见其全貌。

由表5可见,职业教育学位设置基本上分为3级:相当于副学士的学位(专科层级)、职业学士(本科层级)、职业硕士(研究生层级)。由于博士学位一般为学术学位,目前在职业教育的专业学位设置中,未见职业博士学位的设置。

三、解悟 我国职业教育法律修订及其学位设置

(一)渐悟:文本是模式的映照

对上述6国职业教育学位设置及其职业教育模式的解析和解读,以及我国改革开放40多年来对世界职业教育成果的学习和借鉴,对笔者来说是一个渐悟的过程:三个维度与三对要素的判据,其组合所形成的职业教育模式,呈现纵横交错的现象,这都是各国国情所致,也与经济发展阶段相关。

仅以模式判据的三对要素,即办学主体、调节方式和政府作用进行组合,就很复杂。即使只加以简述也会看到,那些错综复杂的现象其实是五彩缤纷的画面。职业教育学位设置的不同,源于职业教育模式的差异。例如,同样是学校中心模式,中国

和日本均实施政府教育部门引导的市场调节,但日本高等职业学校在日本职业教育领域并不占据主导地位,而非学校教育的企业《职业段位制度》则发挥了更大作用,培养了技艺精湛的工匠。同样是企业中心模式,德国实施政府引导的教育调节,其学位设置是叠加在在职前教育之上的职后教育进行的,亦即在继续教育阶段里进行;而英国高等和学位学徒制设置,虽然采用了政府引导的市场调节与教育调节的综合调节方式,但这是一种以企业为主、学校为辅的贯通式模式。同样是学校中心与企业中心并存,职业教育学位设置在瑞士,是在在职前“二元制”基础之上的职业继续教育领域里,沿着职业培训与职业学校(高等专科学校)这两条路径分别实施的;而法国则是在高中阶段叠加的专业班(技术

高中高级技术员班)和大学技术学院里实施的,但其学徒培训机构(学徒培训中心和学徒班),按照《国家资格框架》也可逐级获得学士和硕士层级的学位。

以是,文本正是职业教育模式的映照。

(二)领悟:留白是张弛的空间

根据对上述文本分析和模式识别的探究,特别是按照三维度与三要素的判据,我国职业教育是“政府通过教育部门为主、人社部门为辅的引导,实施市场调节的学校中心模式”。在此背景下,职教法《草案》文本在很多问题上实际留下了可以调整或可以预置的空间。所谓“此处无物胜有物”“此处无声胜有声”,亦即笔者谓之“留白”的领悟。

这就是当我们还在为职业教育,特别是在为高

表5 6国职业教育学历学位设置

国别	教育形式	办学地点	学历层次				学位称号			
			专科/ 短期高 等教育	本科	研究生		(副学士)	学士	硕士	博 士
					硕士	博士				
中国	高等职业教育	职业(技术)学院/职业(技术)大学	√	√(目前21所)						
		技师学院								
德国	高级职业资格的职业教育	企业/进修职业教育的职业教育					职业行家	职业学士/技师	职业硕士	
瑞士	高等职业教育	高等专科学校		√	√			Diplom HF-职业学士/技术员	高等专科学校后学位	
		企业/联邦职业考试或联邦高级专业考试					联邦专业证书	Diplom 学位/技师		
英国	高等/学位学徒制	企业—学徒制学院/高校参与					基础学位、高等教育文凭/国家高等文凭、高等教育证书、国家高等证书	学士	硕士	
日本	高职学校	短期大学/高等专门学校/专修学校/短期专业大学/专业大学	√	√			准学士/短期大学士/专门士/短期大学士(职业)	高度专门士/学士(职业)		
	职业段位制	企业								
法国	学校教育	技术高中高级技术员班/大学技术学院/大学部分专业	√	√	√(大学部分专业)		高级技术员证书/技术大学文凭	职业学士	职业硕士	
	学徒培训	学徒培训中心/学徒班					高级技术员证书/技术大学文凭	职业学士	硕士/工程师文凭	

说明:《国家职业教育改革实施方案》第三条中提出“根据高等学校设置制度规定,将符合条件的技师学院纳入高等学校序列”。故在此表中将技师学院列入。

等职业学校是否要办本科问题踌躇之时,国际上高等教育的学历,除研究生层次以外,就两个层次:高中后1~2年的高等教育,称为短期高等教育(相当于我国的专科);高中后3~4年的高等教育,一般都是本科层次的高等教育。特别是上述德、瑞、英、日、法5国的职业教育,由于已经跳出教育看教育、跳出学校看学校、跳出知识看知识了,因而也就跳出学历看学位了!笔者以为,对于与经济结合最为紧密的职业教育来说,只要跳出传统教育“围城”的束缚,新时代职业教育的天地就会更加广阔。当上述这些国家在非学历或非学校教育领域建立学位制度的时候,一个为世界第二大经济体输送了70%一线高素质技术技能人才的中国职业教育,一个举办了世界上最大规模职业教育的我们,一个首先在法律层面明确提出高等职业教育概念的我国,应该也一定会在提高职业教育的吸引力和提升职业教育的社会地位上,有更大的作为,做出更大的贡献。

党的十九大报告指出,要完善职业教育和培训体系,意味着职业教育和培训体系是一个而非两个体系。为此,作为一项制度性设计,需要有跨界的思考,需要将正规教育、非正规教育与非正式教育加以整合,将学历制度与学位制度的设置予以通盘考虑。

现列举笔者几点关于修法不成熟的建议。

1. 补充学位设置的内容

职业教育学位设置已成为当前世界职业教育领域里的一种趋势。《草案》虽未提及职业教育学位设置条款,但将现有高等职业教育学历层次提升了一级,即由专科到本科,这就等于为“副学士”和“学士”学位设置预留了空间,因为学位与学历有直接的关系,连续的学历在同层次获得相应的学位,这在普通高等教育中已是一定之规。《国家职业教育改革实施方案》还明确提出了研究生层次的专业学位的内容:“发展以职业需求为导向、以实践能力培养为重点、以产学研用结合为途径的专业学位研究生培养模式,加强专业学位硕士研究生培养。”^[62]虽然学位设置比学历提升在批准程序和操作程序上更复杂一些,但还是建议要完善学位设置的相关条款。故建议《草案》“第四十五条”在“接受职业学校教育的学生,达到相应学

业要求,经学校考核合格,发给相应的学业证书”这一句中,可在“学历证书”后加上“和学位证书”的内容,以构建一个学历与学位相通的完整的现代职业教育体系。

2. 补充建立国家职业教育总局的内容

职业教育是一个跨越了企业与学校、职业与教育、教育职能与人社职能的跨界教育,仅靠教育行政部门还无法从全局来统筹职业教育的发展。当前职业教育以纵向的“条条管理”为主,以致劳动制度与教育制度分离,行业和企业缺位,职业教育办学缺乏劳动市场与职业预警的有效调控引导,产教融合、校企合作、工学结合的实施还存在诸多困难,劳动市场的信息资源、学校的教育资源与行业企业的实训资源,都无法实现综合配置。为改变职能交叉和供需脱节的弊端,必须尽快实施“块块”管理,即建立横向的综合管理体制。为此需要大手笔的决策:建立国家层面的职业教育机构,例如,国家职业教育总局(署)或国家职业教育委员会。其职能是:制定职业教育和职业培训的战略发展规划,制定职业教育标准和职业技能标准,发布劳动市场需求与职业预警,统筹教育行政、劳动人事和专业部委,以及工会、行业企业的相关资源,实现人力资源培养和使用的综合配置、协调发展。前述德国联邦职业教育所(请注意原译“德国联邦职业教育研究所”,现去掉了“研究”二字,因为德国早在1976年就去掉了“研究”一词,意味着它不是一个单纯的科学研究所,而是由总统任命所长,接受联邦教育与研究部指导,具有管理统筹与政策研究的联邦一级的国家机构),瑞士职业教育与技术署(请注意瑞士未设教育部,该机构为经济部下属机构),分别从教育部门和经济部门,发挥了政府对职业教育的调控作用。^[63]故建议在《草案》第10条“建立国务院职业教育工作部际联席会议制度”后,“可以考虑加上诸如‘国家职业教育总局为联席会议日常办事机构’的内容”。

3. 补充职业进修教育的内容

伴随着科学技术更新周期的缩短,劳动组织形式的变化,人工智能、生命技术等新技术层出不穷,为使职业人才能够适应职业能力高移的需求,一次性的学校教育已经不能满足终身学习的需要。对上述6国职业教育模式与学位设置的研判

表明,个人可通过职后继续教育领域里的学校教育或进修教育,获得相应学位,提升自身的能力。如德国的高等职业教育就被称为“高级职业资格的进修教育”。故建议在《草案》第七条“组织各类转岗、再就业和失业人员等接受各种形式的职业教育”一句的“各类”后加“进修”一词;在第十四条“职业培训包括从业前培训、转业培训、学徒培训、在岗培训、转岗培训及其他职业性培训,根据情况分为初级、中级、高级职业培训”一句中的“转岗培训”后,加入“进修培训”一词。

4. 补充学徒制学分转换的内容

学徒制被证明在当今时代,在培养高级技术工人和职业技能人才方面,依然发挥着重大作用。对接受学徒制培养的人员,可通过学分积累、考试考核、验证认可等程序,折算或转换为相应学历。上述6国中,英国的高等和学位学徒制、法国的学徒培训中心,都有与学士甚至硕士等值的学位设置。故建议在第二十七条“国家推行学徒制度,鼓励有技术技能人才培养能力的企业设立学徒岗位;有条件的企业可以与职业学校联合招收学员(学徒),以工学结合的方式进行培养”的最后一句结尾处,加入“并通过考核,以学分积累和认定方式转换为相应学历(学业)”的内容。

所以,留白正是职业教育发展的空间。

(三)感悟:争议是前行的动力

通过职业教育法律法规的修订,引入职业教育学位制度,可提高职业教育吸引力,培养更多经济发展需要的技术技能人才,促进经济社会的发展,进一步增强国家的竞争力。但是,引入普通高等教育学位制度的做法,也遇到了诸多担忧,诸多批评,诸多争议。

例如,在德国,虽然《职业教育法》的修订得到了多数行业的支持和肯定,但代表德国经济界利益的行业协会,对此表示“基本赞同”的远多于“完全赞同”,而“完全否定”的则远多于“部分否定”。其争议的焦点主要是:对高等教育学位的刻意模仿,一是容易导致德国职业教育与实践结合这一优势的丢失;二是容易引起与传统的德国职业称谓如师傅称号的冲突;三是容易出现新的学位制度与传统职业教育制度难以匹配问题。^[64]

又如,在瑞士,世界经济合作组织(OECD)调

研时发现,被访谈者经常提及也是批评最多的是职业教育体系“学术化”的倾向。特别是在第三阶段的高等职业教育领域,学术化的情况最为明显。其结果导致学生被赋予了越来越多的理论知识,而促进职业实践技能的传授缺失,这也将导致高等职业教育的教育方案存在着一种失去其典型特征——职业实践能力传授的危险,而这恰恰是职业教育与普通教育本质区别的地方。^[65]

再如,在日本,许多学者和有识之士也表达了类似的担忧,指出要防止出现职业教育学术化的现象。例如,对于专门学校的高端化,即四年制专门学校可授予相当于学士学位的“高度专门士”职业学位,将导致专门学校根据劳动市场需要培养人才特点的丢失。^[66]日本国立名古屋大学名誉教授、日本产业教育学会前任会长、亚洲职业教育与培训学会首任会长寺田盛纪认为,职业教育要有效协调经济性与教育性、职业性与教育性这两种功能,合理确立职业教育的基本定位和未来走向。^[67]又如,2014年10月在日本政府探讨实践型高等职业教育新机构的制度化改革之初,日本经营共创基础有限公司首席执行官富山和彦就提出,日本产业结构中全球性产业一流,但扎根本土的区域性产业劳动生产率低于欧美,为此要提高区域性产业劳动生产率,就必须开展高水平的职业训练。富山和彦认为,除了小部分顶尖大学和学部之外,其他学校均应定位为区域性产业的大学、学部,举办高水平的职业教育,专注于“实践能力培养”,而非“学术研究”。^[68]

这些争议代表了一种积极的、理智的和科学的批判精神,实际上,这些争议是一种告诫也是一种警示:职业教育既然是一种不同于普通教育的教育类型,那就意味着,职业教育的学位设置,不能丢掉职业教育本质的类型特征:跨界、整合、重构。也就是说,不能从企业与学校“二元”地点跨界的学习,退回到仅有学校“一元”的定界学习;不能从关注企业需求与教育需求整合的学习,退回到只关注教育需求单一的学习;不能从对普通教育学习结构的重构,退回到对普通教育学习结构的复制。10年前的2010年,当齐齐哈尔职业学院升格为本科层次的齐齐哈尔工程学院时,笔者曾为学校题写过一副对联。上联为“升本不忘本本

本出特色”,下联为“跨界勿越界界树新风”,横批为“我是高职”。其实,这里表达的也是对升本后职业院校的一种期待:此本科非彼本科,此学位非彼学位是也!

因此,争议正是职业教育前行的动力。

总而言之,对中、德、瑞、英、日、法6国与学历学位设置相关的法律法规和政策文本的解析和解读,将办学主体、调节方式、政府作用的3个维度,以及学校中心与企业中心、教育调节与市场调节、教育部门引导与经济/劳动/综合管理部门引导的三对要素作为判据,对其职业教育进行模式识别,旨在挖掘蕴含其中的经验和成果,以便为职业教育学历学位设置提供一些重要的法律法规和政策依据。但与此同时,特别需要指出的是,这样一种改革,不能忘记完善职业教育和培训体系的总体目标,不能背离职业教育以促进就业和适应产业发展需求为导向的社会功能,^[69]不能丢失职业教育的类型特征。所以,这样一种改革,应该也必须在坚持职业教育的类型特征、把握职业教育的总体目标和强化职业教育的社会功能的前提下进行。

注释:

①本文在写作过程中得到中国常驻联合国教科文组织代表、中国驻法国大使馆教育处原公使衔参赞杨进博士,中国驻德国大使馆公使衔参赞刘立新博士,中国驻瑞士大使馆教育处参赞席茹,教育部职业技术教育中心研究所刘育锋研究员,北京大学陈洪捷教授,浙江大学吴雪萍教授和她的研究生,华东师范大学石伟平教授、徐国庆教授、陆素菊副教授,东北师范大学谷峪教授和她的研究生,天津大学许艳丽教授,以及青岛职业技术学院亚政教授,天津中德应用技术大学徐纯副研究员,还有副教授闫智勇博士的大力支持和帮助。

②④这里指的是德国《职业教育法(BBiG)》——2019年修订版,其正式文本有待德国官方颁布。详见该文本译者刘立新/张凯的注释:“目前,德国尚未发布2019年修订后《职业教育法》官方版全文。本译文基于2019年12月17日德国2019年度《法律公报》第一部分第48号公布的《职业教育现代化及加强职业教育工作法》(2019年12月12日联邦总统与联邦总理等共同签署)及联邦教研部编印的《新职

业教育法》德文版并参考姜大源、刘立新翻译的《(德国)〈联邦职业教育法(BBiG)〉》(2005年4月11日版)中文译文(见《中国职业技术教育》杂志2005年第32期(总第216期)及2005年第35期(总第219期)完成。”

③《中华人民共和国教育法》规定:“国家实行学前教育、初等教育、中等教育、高等教育的学校教育制度。国家建立科学的学制系统。学制系统内的学校和其他教育机构的设置、教育形式、修业年限、招生对象、培养目标等,由国务院或者国务院授权教育行政部门规定。”据此,由各级政府或教育行政部门依法批准或登记注册的学校及其他教育机构所实施的教育称为国民教育系列。

⑤“职业行家”的德文原文为“Geprüfter Berufsspezialist für“oder„Geprüfte Berufsspezialistin für”,也有学者将其译为“合格职业技师”。巫锐,陈洪捷.德国《职业教育法》修订的新动向及其争议[J].比较教育研究,2020(3)。

⑥《修订版》采用了德文Professional一词(王昭仁,等.《德汉词典》[Z].北京:商务印书馆,1985:868),这与英文professional(张其春,蔡文萦.简明英汉词典[Z].北京:商务印书馆,1976:769-770),法文professionnel,(王燕生,等.简明法汉词典[Z].北京:商务印书馆,1978:645)三者释义一致,即均为职业,也有专业的意思。英文Vocation,德文对应词为Beruf,而法文职业和专业均使用同一词汇professionnel。德国联邦职业教育教育所曾建议德国进修职业教育的第二级即专业学士和第三级即专业硕士,直接使用德文Berufsbachelor和Berufsmaster。《修订版》采用Professional一词,就与英文和法文的意思一致了,便于国际理解。

⑦德文Bundesinstitut für Berufsbildung曾译为“联邦职业教育研究所”。1970年7月,根据1969年8月14日德意志联邦共和国颁布的《职业教育法》,在柏林建立了德国“联邦职业教育研究所”,德文原文为Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung(缩写为BBF)。机构名称中有“研究”(Forschung)一词,强调这是一个“研究”性质的机构。1976年9月联邦职业教育研究所(BBF)更名为联邦职业教育所(Bundesinstitut für Berufsbildung(缩写为BIBB),就是说去掉了“研究”(Forschung)一词。这意味着,除原有研究

功能之外,还增加了关于职业教育发展规划与职业教育经费调查的任务,即承担了职业教育的部分管理职能。1981年12月颁布的《职业教育促进法》对联邦职业教育所的法律地位、主要任务和组织机构给予了法律解释和规定。2005年4月颁布并实施的新联邦《职业教育法》,将1969年颁布的职业教育基本法联邦《职业教育法》与1981年颁布的职业教育配套法《职业教育促进法》合并且加以修订。2005年版的德国联邦《职业教育法》专设第五部分共13条,对联邦职业教育所的法律地位再次予以认定。现根据德国2019年版职业教育法(修订版),在中文译文中也把“研究”一词去掉。该所所长由联邦总统任命,实际上这是一个国家层面的、相当于国家局或国家署的机构。

⑧《学徒制草案》英文为 Draft Apprenticeships Bil. 许艳丽,李文. 英国学位学徒制及其启示[J]. 高教探索,2018(10)。

⑨《学徒制、技能、儿童与学习法案》英文为 Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act, 简称 ASCL. 许艳丽,李文. 英国学位学徒制及其启示[J]. 高教探索,2018(10)。

⑩《企业法案》英文为 Enterprise Bill. 刘育锋. 英国政府学徒制诉求转化为社会公共诉求路径及对我国学徒制推广启示[J]. 中国职业技术教育, 2019(27)。

⑪《学徒制局战略指南》英文为 Department for Education, strategic Guidance to the Institute for Apprenticeships, 后更名为《学徒制和技术教育局》。刘育锋. 英国学徒资格“元治理”及对我国1+X试点的借鉴意义[J]. 中国职业技术教育,2019(22)。

⑫英国2006年引入高等学徒制,2015年启动学位学徒制。刘育锋. 英国政府学徒制诉求转化为社会公共诉求路径及对我国学徒制推广启示[J]. 中国职业技术教育,2019(27)。

⑬普通教育高级证书指的是A-level, BTEC是 Business & Technology Education Council 的缩写。

⑭技能在英国视为国家核心竞争力,21世纪以来,英国政府发布了多个关于提升技能的法律法规和政策文件,如《英国的技能:长期的挑战》(2005)、《为增长而提高技能:国家技能战略》(2009)、《为可持续发展而投资技能》(2010)等。刘育锋. 英国学徒

制改革政策分析[J]. 中国职业技术教育,2017(18)。

参考文献:

[1]中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[Z]. 北京:商务印书馆,1992:800.

[2]姜大源. 职业教育要义[M]. 北京:北京师范大学出版社,2017:156.

[3]石伟平,徐国庆. 世界职业教育体系的比较——一种新的分析框架[J]. 中国职业技术教育,2004(17): 37-40.

[4][7][9]教育部关于《中华人民共和国职业教育法修订草案(征求意见稿)》公开征求意见的公告[EB/OL].[2019-12-05]. www.gov.cn/xinwen/2019-12/08/contc.

[5]翟帆. 工士学位,国家学位制度会采纳吗[N]. 中国教育报,2014-07-08.

[6]全国人民代表大会常务委员会. 中华人民共和国职业教育法[Z]. 1996-05-15.

[8][62][64][69]国务院. 国家职业教育改革实施方案[Z]. 2019-01-24.

[10]王继平. 现代制造业一线新增从业人员超70%来自职校,我国职业教育发展进入黄金期[N]. 中国教育报,2018-11-10.

[11][13]刘立新,张凯. 德国《职业教育法(BBiG)》——2019年修订版[J]. 中国职业技术教育, 2020(4):16-42.

[12]巫锐,陈洪捷. 德国《职业教育法》修订的新动向及其争议[J]. 比较教育研究,2020(3):13.

[14]Das Berufsbildungsgesetz BBG[A]. https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html#id-5-3.

[15]Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz, BBG) vom 13. Dezember 2002 (Stand am 1. Januar 2019) [Z]. https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html#id-5-3.

[16]Kathrin Hoeckel, Simon Field und W. Norton Grubb Learning for Jobs[R]. OECD Studie zur Berufsbildung Schweiz. April 2009. S. 5-9.

[17]瑞士已连续九年稳居全球竞争力榜单之首[EB/OL].[2017-09-28]. http://www.sd.chinanews.com/2/2017/0928/50355.html.

[18] Eidgenössisches Volkswirtschaftsdepartement EVD. Bericht der Arbeitsgruppe Masterplan zur interkantonalen Finanzierung der höheren Berufsbildung [R]. 2008-12-19:6.

[19][20][21][23][25][32] 刘育锋. 英国学徒制改革政策分析[J]. 中国职业技术教育, 2017(18):13-19.

[22][31] 刘育锋. 英国政府学徒制诉求转化为社会公共诉求路径及对我国学徒制推广启示[J]. 中国职业技术教育, 2019(27):60-68.

[24][26][27][29] 许艳丽, 李文. 英国学位学徒制及其启示[J]. 高教探索, 2018(10):43-49.

[28][34][35] 刘育锋. 英国学徒资格“元治理”及对我国1+X试点的借鉴意义[J]. 中国职业技术教育, 2019(22):12-20.

[30] 王辉, 张永林, 王玉苗. 英国精英大学参与现代学徒制现象分析——以罗素集团大学为例[J]. 比较教育研究, 2017(7):63-70.

[33] 翟海魂. 英国中等职业教育发展研究[M]. 北京: 高等教育出版社, 2005:180, 199.

[36][37] 张代蕾. “学位学徒制”: 英国职教再升级[EB/OL]. [2019-05-14]. http://www.banyuetan.org/gj/detail/20190514/1000200033136201557796471736995847_1.html.

[38][40][41][66] 胡国勇. 日本高等职业教育研究[M]. 上海: 上海教育出版社, 2008:168, 15.

[39] 陆素菊, 姜大源. 从双轨到二元: 日本探索建立“二元制”职业教育制度——办学的合作转型[A]. 姜大源, 等. 当代世界职业教育发展趋势研究——现象与规律(之二)——基于横向维度延伸发展的趋势: 定界与跨界[J]. 中国职业技术教育, 2012(21):5-25.

[42][45] 江涛. 日本职业教育体系的历史溯源及其现代化启示[J]. 中国职业技术教育, 2013(30):66-72.

[43] 大学评价·学位授与机构学位授与[EB/OL]. https://www.niad.ac.jp/n_gakui/.

[44] 李梦卿, 安倍. 日本高等职业教育学位制度及其特征[J]. 学位与研究生教育, 2014(12):68-72.

[46][68] 李冬梅. 日本实践型高职迈出第一步[N]. 中国教育报, 2019-04-12.

[47] 李彬, 郑成功. 日本企业培养技能型人才特

点与多元化模式[J]. 日本问题研究, 2014(3):8.

[48][49] 亚玫, 姜大源. 日本建立职业段位制度——基于资格分级的规范性企业体系[A]//姜大源, 等. 当代世界职业教育发展趋势研究——现象与规律(之二)——基于纵向维度递进发展的趋势: 定阶与进阶[J]. 中国职业技术教育, 2012(21):5-25.

[50] 王力维. 日本中高职教育衔接的模式、先进经验及借鉴[J]. 教育与职业, 2019(9):90-96.

[51] Hubert Drefus. How Far is Distance Learning from Education? [R]. Bulletin of Science, Technologie & Society, Vol.21, No.3, 2001:165-172.

[52] 亚玫, 樊晓光. 日本“职业段位”制度的背景与特点[J]. 职业技术教育, 2012(14):92-95.

[53] 张颖, 姜大源. 从封闭到开放: 法国职业教育聚焦学校企业关系——学校的实践转向[A]//姜大源, 等. 当代世界职业教育发展趋势研究——现象与规律(之一)——基于横向维度延伸发展的趋势: 定界与跨界[J]. 中国职业技术教育, 2012(18):5-25.

[54][57] 方友忠, 马燕生. 法国职业教育新发展及职教证书体系简述[J]. 世界教育信息, 2015(21):50-51.

[55][58] 钟超, 孙思. 法国职业教育的发展经验[N]. 学习时报, 2013-07-15.

[56][61] 王晶, 王景瑞. 法国现代职业教育体系构建过程中政府责任研究[J]. 环球市场信息导报, 2017(13):118-119.

[59] 吴雪萍, 李默妍. 法国国家资历框架: 架构、特点与启示[J]. 中国高教研究, 2020(4):71.

[60] 中国驻法国大使馆教育处, 旅法教育研究者协会. 法国教育通讯[R]. 2019(6).

[63] 姜大源. 关于建立“国家职业教育局”的建议[J]. 中国职业技术教育, 2013(31):92-93.

[65] Francesc Pedró, Tracey Burns, Katerina Ananiadou und Henri de Navacelle. Systemic Innovations in VET—OECD Studie zur Berufsbildung SCHWEIZ. Maerz 2009:36-38.

[67] 陆素菊, 寺田盛纪. 在经济性与教育性之间: 职业教育的基本定位与未来走向——关于职业教育发展中日比较的对话[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2019(2):151-156.