

以企业为主体的职业教育 在德国何以存在

——基于欧洲若干国家的比较与分析

徐 纯 谢莉花

摘 要 企业在德国职业教育发展中发挥着极为重要的作用。相比德国,欧洲其他国家由于行会组织的过早取缔、国家意志对职业教育的约束以及资本主义工业化过早发展等因素使得以企业为主体的职业教育始终处于边缘地位。比较研究发现,德国企业主体的职业教育是历史文化、制度治理与企业职业教育等因素共同作用下的产物。借鉴德国经验,我国可以通过构建兼顾职业教育多方利益的制度体系、提升行业协会组织在职业教育中的治理地位、在合理范围内引入社会伙伴组织、塑造全社会范围内的职业与劳动精神信念等措施,为探索中国特色学徒制和大力培养技术技能人才提供启发与思路。

关键词 企业主体;职业教育;校企合作;行会;德国

中图分类号 G719.516 **文献标识码** A **文章编号** 1008-3219(2021)01-0072-08

作者简介

徐纯(1983—),女,天津中德应用技术大学中德职业教育研究所副研究员,研究方向:德国职业教育(天津,300350)

通讯简介

谢莉花(1983—),女,同济大学职业技术学院副教授,博士,硕士生导师,研究方向:职业教育原理(上海,200092)

基金项目

2020年度教育部人文社会科学研究青年基金项目“职业教育‘1+X’证书制度改革研究:职业资历框架的构建与应用”(20YJC880107),主持人:谢莉花

近年来,我国先后出台了一系列推进产教融合、校企合作的政策文件,以提高职业教育技术技能人才培养与经济社会发展之间的匹配度,如2017年国务院办公厅发布的《关于深化产教融合的若干意见》、2018年教育部等六部门印发的《职业学校校企合作促进办法》等。由于我国20世纪末实施的“校企分离、院校划转”使得企业在职业教育中的角色逐渐淡化,企业举办职业教育的外部环境未具备、内部动力不足,与政府、学校、员工个体间的沟通渠道不畅,使得我国颁布的促进产教融合、校企合作的相关政策存在实践困境。多年来,学界一直将德语圈国家尤其是德国的双元制职业教育模式作为研究借鉴的典范,却往往忽略了将其放在特定的历史、制度、文化背景下探求其演化轨迹,这也是德国与其他欧洲国

家地理位置临近但职业教育发展轨迹差异甚大的原因。本文将研究视角放在地理气候和人文环境相接近的欧洲国家,探求为何以企业为主体的职业教育唯独能够在德国兴盛的原因,找寻影响德国职业教育发展的最核心要素。

一、以企业为主体的职业教育在欧洲若干国家处于边缘地位的原因探析

(一)行会组织的取缔削弱了企业在职业教育中的主体地位

职业教育开始分化为“企业一元主体”“企业学校二元主体”等多种职业教育形式始于16世纪中叶西欧重商主义的兴起。重商主义从深层次上引起了西欧经济形式和社会阶级关系的变化,封

建秩序逐渐衰落,中世纪建立的职业行会、协会也被取消。职业教育的发展很快超越了传统行会、协会提供的学徒培训,产生了许多学校主导的职业培训,后来又发展为学校与企业合作的形式。行会时代单独将企业作为职业教育的主体地位在后来欧洲的许多地区被逐渐淡化了,取而代之的是一种面向工业生产的新培训形式,以学校、企业二元共存、二元互为供应的职业教育与继续教育。不同国家职业教育对学生从学校步入职场所起到的过渡作用不同。直至今天,世界上绝大多数国家依然采用学校主导的职业教育形式。以法国为例,法国现在推行的是以学校为主体的职业教育,是由普通教育向劳动领域过渡的学科教育。作为教学地点之一的企业在法国职业教育中始终扮演着次要角色。企业主导的职业教育在法国往往只局限在企业内部开展的培训教学,而这种形式的职业教育通常存在于手工业与一些提供初级技术服务的中小型企业中,很难达到规定的职业教育标准^[1]。

德国职业教育学者施瑞维尔(Schriewer, J.)认为,以企业为主体的法国职业教育始终处于边缘是有其历史根源的,与18世纪法国大革命时期对行会、协会的强行取缔从而导致企业一直无法正式拥有教学资格存在着直接联系。大革命时期的法国试图取消一切“公民与国家之间充当有效媒介”的组织,极端地表达了当时政府分离国家与传统团体组织间的意愿^[2]。行会的取缔标志着由传统行会统一管理的学徒制教育中代表企业一方角色的解体。19世纪,法国职业教育开始由职业学校授予职业资格,从此以学校占据教育主导地位的功能逻辑开始延伸到整个职业教育体系^[3]。施瑞维尔将20世纪80年代法国职业教育描述为一场“学徒教育的危机”,由于17世纪末的法国大革命背景下行业组织的取缔,使得法国国家整体经济政策对私营经济价值持有拒绝与忽略的态度,同时也加剧了行会精神的涣散^[4]。直至20世纪法国社会的主流思想依然认为应尽可能使学龄儿童远离劳动世界,这种根深蒂固的观念至今依然制约着法国职业教育的发展,企业主体的职业教育依然停留在边缘位置。

同样受到法国大革命思想影响而取缔行会组织的还有荷兰。18世纪法国大革命的爆发及其革命思想在荷兰的迅速蔓延,直接导致了1798年荷兰取缔了国内的行会与协会组织,职业教育发展国家统一管控下以学校为主导的教育类型。这一局面持续了数百年之久,然而这种单一的、基于学科式的职业教育却不能解决19世纪荷兰国内工业生产与资本主义经济发展的诉求。荷兰由于过早失去行会组织,对市场的调节过早依赖于国家的权力意志,缺乏行会制度管

控下的企业难以作为主体参与到职业教育中。

(二) 国家意志限制了企业主体职业教育的发展空间

职业教育发展的核心与基调体现了国家对政治制度、市场经济结构的发展意愿。国家通过立法来确立职业教育的办学主体、功能以及企业在职业教育中的培训份额等要素,这些要素在不同程度上促进或制约着企业主导职业教育发展的范围与深度。当然,国家意志也受到其历史发展、宗教信仰、政治体制等多方面因素的影响。例如,荷兰与德国在地理位置上彼此接壤,但两者的政治、文化、历史基础截然不同,国家意志在两国职业教育发展轨迹的体现上也是完全不同的。

19世纪中叶,荷兰国内学界围绕究竟以企业还是以学校作为职业教育教学主体展开了激烈争论^[5]。博弈的结果是确立学校作为职业教育的核心办学主体,20世纪,荷兰又颁布一系列法案来巩固学校这一地位的合法性^[6]。学校居于职业教育教学的主导地位主要体现了国家的政治意愿,荷兰在国家层面将职业教育的首要功能定义为为学生提供可持续的教育机会,从而保护学生免于受到企业过分追求实用性利益的影响^[7]。直至20世纪80年代初,荷兰才逐渐改变对职业教育及其功能的认识。荷兰通过引入教学法与课程交互的职业教育模式,通过构建国家资格框架以及在职业教育政策方案中系统引入社会伙伴的决议等举措,大幅提高企业在职业教育与继续教育中的培训份额。然而,增加企业参与教学比重后的职业教育依然侧重于从普通教育向劳动就业阶段过渡。企业内部开展的教学培训优先针对那些已经完成普通教育的在职人员,为他们提供继续教育的各类课程,通常还会联系不同跨企业的培训中心来合作完成。可见荷兰以企业为主导的职业教育对象并不是来自学校的毕业生,而是面向具有多年有酬就业经历的从业人员,虽然在一定程度上提升了企业在职业教育中的地位,但培养对象的局限性并没有改善职业教育的整体发展方向,学校依然在荷兰职业教育体系中占据统领地位^[8]。

德国与荷兰形成鲜明的对比,德国各个联邦州享有高度的自治权,制定各类教育政策方面侧重点也不尽相同,但在职业教育不能以学校为主体的判断上都不约而同地达成了共识。20世纪,德国内部多方势力主张扩建以学校为主体的职业教育并补充双元制教育,最终通过决议建立以企业工作经验为主导并依托企业的双元制职业教育^[9]。1969年,德国颁布的《职业教育法》规定了国家需要履行照顾双元制学生的义务,也规定基于企业的职业教育需要建立牢固的社会伙伴关系。因此,即使许多国家都将企业作为职业教

育学习场所的组成部分,但是职业教育融入公法制度的形式以及对职业资格所起到的重要作用差别非常大,很大程度上是国家意志的体现。

(三) 资本主义与工业化过早发展阻断了企业主体职业教育的生存环境

行会组织的存在为企业主体的职业教育提供了制度与质量的坚实保障。以马克斯·韦伯为代表的经济学者发现,行会组织是伴随欧洲资本主义的萌芽、发展与工业化进程的开启而逐渐没落的。行会的衰落间接抑制了企业举办职业教育的意愿,也难以继续提供适宜企业主体职业教育发展的环境。英国是世界上最早进入工业化进程的国家,行会组织随着资本主义的迅猛发展而迅速衰落,以企业为主体的职业教育发展也举步维艰。

英国企业对职业教育的参与度一直相对较低。20世纪80年代后,英国采取启动多种法案措施(如现代学徒制)与设立国家资格框架相结合的方式提升企业参与职业教育的比重,但企业对学校教学效果以及对学生毕业就业所发挥的作用却十分有限。那些没有通过普通教育进入高等教育的毕业生,通常会选择全日制职业教育或通过与企业建立非学习性的雇佣关系而直接进入企业。只有很小比例的学生会选择以学徒制的身份进入企业并接受职业教育。

以德国学者戴森格(Deißinger, T)为代表的一类学者认为,无论英国试图从国家层面倡导重新激活企业在职业教育中的活力还是尝试通过采取强制性的制度手段来改善企业在职业教育中的主导地位,均以失败告终的原因与英国过早进入资本主义发展阶段有关^[10]。德国经济学家、组织理论之父马克斯·韦伯在《世界经济简史》一书中认为,英国资本主义的过早到来导致英国行会制度过早转向家庭工业制度,加之英国城市随着城市自治权的取缔使得早期颁布的独立经济政策不复存在,从而间接导致了行会精神的涣散^[11]。此外,在英法百年战争时期,英国国会权力逐渐加强,16世纪,国会制定了统一的工资方案,简化了行会的入会手续,这一操作最终使得行会的主导权落在了资本主义商业阶级的手中。资本主义的过早迅猛发展也一并关闭了行会传统制度在英国存在的空间,使得企业主导的职业教育缺乏生存的土壤。再次,英国工业革命的特殊性及其爆发的迅猛进程也是导致企业难以主导职业教育的因素之一,英国早期的工业化进程伴随当时的经济自由主义思潮迅速推进,由于对来自国家层面有效监管的抵制,19世纪末20世纪初企业主导的学徒制在英国一度沦为雇佣廉价“童工”的代名词,失去了教育的属性^[12]。可见各国不同时期工业化发

展阶段的时机和程度对职业教育发展轨迹起着至关重要的作用,经济、社会、文化与政治之间相互作用从而直接或间接影响着青年劳动者能力资格的获得,并以此形成社会融合的基本形式和原则^[13]。

二、以企业为主体的职业教育在德国继续发展的归因分析

(一) 历史文化因素

1. 职业的宗教意蕴赋予了德国职业教育独特的精神基础
以企业为主导职业教育的核心是贴近职业实践、岗位本身。德国的职业观有着厚重的历史土壤和宗教气息。德语的职业“Beruf”一词,最初的语义是天职的含义,德国经济学家马克斯·韦伯将英语中的“calling”与之对应,认为其含有天职、神召的含义,其指的是上帝安排的任务。韦伯认为,天职观并非是德意志精神的产物,相反,它的现代意义来自马丁·路德翻译《圣经》的德文译文,《圣经》的英文版本是直译的拉丁文,并不包含德文译本中的观念,“Beruf”一词对应的是《新约·格林特前书》中的客观秩序。可见职业一词被赋予天职观的内涵体现的不是《圣经》原文,而是马丁·路德自己精神意志的体现^[14]。

虽然天职观是马丁·路德个人意志的体现,但却对德国民族的思想基础影响深远。把履行尘世事务的责任看作是个人的道德活动所能采取的最高形式,赋予日常世俗活动的宗教意义,后来这一天职观发展为所有新教教派的核心教理,令上帝满意的唯一生活方式,不是以修道院的禁欲主义超越世俗道德,而是履行个人在尘世的地位所加诸于他的义务,这就是每个人的天职。履行天职的劳动在马丁·路德看来是博爱的外在表现,劳动分工迫使每个人为他人而工作,任何正当的职业都具有完全同等的价值。

马丁·路德的天职观还对当时德国社会结构的建立产生了积极的影响,马丁·路德时代的人民将接受一份职业视为上帝对自己的信任与认可,职业在德国慢慢也被视为联结个人与社会的纽带,即使今天德国人民的职业观依然深受其影响。马克斯·韦伯积极评价马丁·路德的职业观,认为其为人们创造了通过职业服务他人、服务社会以此向上帝表达虔诚的途径,通过职业感受上帝的爱戴^[15]。因此,对职业发自内心的崇敬以及对职业的深刻理解,逐渐演化为对职业教育的尊崇,尤其对企业在职业教育中占主体地位的共识始终没有改变,将职业理想融入职业行动中去践行的理念始终依赖以企业为主体的职业教育来实现。企业为职业教育

提供的实践教学与职业体验始终在德国职业教育思想中占据核心地位。相比地理位置相邻的欧洲其他国家,由于中世纪时期就对职业劳动抱以轻视的态度而选择以学校为主导的职业教育,都在不同程度上因学校在教育实施以及培训资历方面存在较大的局限性而停滞不前,特别是在一些特定专业领域,学校无法取代企业作为主要教学地点开展教学任务。德国对企业职业教育中担任核心角色的认同除了政治经济的历史发展要素外,与职业在德国古典时代被赋予浓厚的宗教色彩逐渐演变内化为德国人民崇尚职业与劳动特有的职业精神密切相关。

2.德国城市长期分裂割据强化了行会组织的主体功能

职业活动最早出现于中世纪兴盛时期,行会的形成为人们开展职业活动提供了遵循的依据与约束,例如行会规定职业活动的结构、规则与组织所要遵循的原则,以此来保证同一职业领域内职业活动的良性竞争。中世纪时期职业教育与职业实践已经融入中世纪社会和人们的生活方式中。行会在德语中被细分为协会(Gilde)与行会(Zünfte),二者将商业和手工业中的职业与阶层划分开来。这一传统的划分方法延续至今,人们将“行会”定义为手工匠人的联合组织,通常代表手工业阶层以及手工业开展的职业活动,例如书籍装订工、造纸工、鞍具制造工或制鞋匠等。将“协会”视为商人的联合组织,包括城市内与城市间的联合^[16],例如汉萨同盟就是13世纪德意志北部城市之间形成的商业联盟,同时具有政治联盟的功能,实现跨越不同城市与地区间商业领域的互惠互利以及遭遇贫困、沉船、火灾等灾难时能够互相帮助,促进成员城市间的职业发展和经济发展。行会与协会成员秉承共同的誓言,维护共同的利益和行事原则。14-15世纪,德国城市中的行会发展已经十分发达,如法兰克福有137个手工业行会,纽伦堡有96个,汉堡有114个^[17]。中世纪行会与协会犹如社会平衡的杠杆,调节着职业活动的有序进行,也是跨越城市内外生产、文化生活有机联系的载体。

德国行会组织与制度的建立相比其他欧洲国家具有明显优势。一方面,由于德国拥有“欧洲心脏”的优越地理位置,是欧洲各国贸易的中心,商业与手工业繁荣,这些优越性都促进了行会组织在德国的不断完善;另一方面,源于德国长期教权王权斗争下分裂的政治环境,使得城市治理与经济运行十分依赖行会组织的力量。德国经济学家马克斯·韦伯认为,正是德国历史长期处于城市割据的状态,从而保全了行会组织在城市中的治理权威。中世纪的德国还颁布了保障行会独立性的相关法律,古老悠久的行会制度

不但促进了德国后来社会伙伴治理体系的形成,也使学徒制在工业革命以及自由市场经济的变迁中没有沦为单纯逐利的廉价劳动力供给,为行业企业作为主体参与到职业教育中提供了坚实的文化与制度基础。

(二)制度治理因素

1.国家干预与行会自治折衷保证了企业在职业教育中的权益

德国的工业革命相对于欧洲其他国家是晚生的,与其长期分裂的政治环境、历史环境等因素有关。19世纪初,工业革命在德国爆发,动摇了行会组织的历史地位。首先,在生产方式上由传统家庭模式的“师傅—帮工—学徒”三级学徒制转变为工场车间的“工头—技能工人—准技能工人—无技能工人”的等级体系^[18],传统的学徒工很难找到与之对应的分工。

其次,生产原则从传统以家庭为单位的“生计原则”转变为自由市场经济的“逐利原则”。工业革命以前,家庭生活与生产在劳动分工上是一致的,而工业革命遵循的逐利原则需要的是自由的基于自我调节的市场经济,改变了传统行会制度时期信守承诺的格局,不仅使师徒之间的竞争与矛盾加大,也使车间内具备不同层级技能工人之间的竞争加剧,说明行会制度的本质难以移植到机器生产过程之中。

最后,经济自由主义的浪潮颠覆了传统学徒制赖以生存的社会制度基础。一方面,自由市场经济鼓励的营业自由打破了传统行会的垄断地位。1869年颁布的《北德意志工商条例》取消了行会强制入会的权力,赋予了企业开始招收学徒和雇工的权力;另一方面,行会的权力下放改变了师徒传统的秩序关系,由原本的人身依附型转变为经济竞争关系,师徒间的竞争张力逐渐加强导致后来国家力量的强行干预。中世纪的行会制度是依靠行业规则自我约束师傅与学徒的行动,而资本主义兴盛后带来的过度自由主义使得市场经济丢失了传统行会时期从业人员信守承诺的品质。因此,19世纪80年代开始,国家力量试图对1869年颁布的法令进行修正。1897年德国颁布了著名的《手工业保护法》,不仅赋予行会执行并组织监督学徒制培训的权力,而且还赋予行会对学徒制开展技能考核和职业资格认证的唯一权力^[19]。一度自由放任的学徒制重新回归到行会管控下的集体主义组织之中,与以往不同的是,行会不再具有干预市场等保护主义的权力。德国学界的主流观点认为,《手工业保护法》是传统与现代的完美结合,在国家力量干预与行会自治之间找到了有效的折衷之道,既传承德国行会传统制度的优良基因,又完成了行会制度的工业化转型,也为后来的现

代化转型奠定了基础。

2. 劳资共决制奠定了企业在德国职业教育中的主体地位

劳动共同体制度是企业实现民主化的一种方式, 劳资共决制是劳动共同体制度的核心机制^[20]。德国工会是相对于行会组织之外的另一支强大的社会力量。1918年, 工会与行会组织签订了《斯廷内斯—列金协议》, 标志着德国工会组织从斗争立场转向与行会合作立场, 赋予工会参与企业决策的权力, 同时还可以就工人或学徒工的待遇、工作条件、安全保障等方面与企业协商^[21]。通过劳资共决的机制, 工会与行会能够围绕利益矛盾等问题始终通过协商的方式达成一致, 这种合作治理机制一直延续至今。1920年, 魏玛共和国时期颁布《企业代表法》, 通过协商的方式规定学徒工的培训时间、招生数量、学徒工资、劳动福利等, 将劳资共决制正式纳入法律体系, 共决的双方是共同参与的企业代表会, 共决的内容后来也逐渐从工人福利深入到企业的发展决策^[22]。劳资共决制为20世纪德国以企业为主体的职业教育创建了一种集体主义的管制框架, 通过参与经济决策, 避免了工资差距增加、企业学徒流动和企业间的恶性竞争, 为企业作为德国职业教育的教学主体奠定了坚实的制度基础。

3. 去商品化的社会保护政策维护了企业与学徒的双方利益

在德国早期工业化时期, 学徒制内部的商品性(劳动力的雇佣制度)和社会性(技能获得的社会制度)之间一直存在张力, 这也是德国区别于欧洲其他国家职业教育举办过程中企业始终占据主导地位的体现。以企业为主体的职业教育对学徒和企业双方均具有风险: 一是培训企业之外的企业存在恶意“挖人”的风险; 二是接受企业培训的学徒同样承担着风险, 企业往往注重培养学徒符合企业需求的特殊技能, 而这种特殊技能具有较强的针对性却未必适合于其他企业, 此时学习了某项特殊技能的学徒工可能会面临未来无法就业或失业的风险。如果完全依照劳动力市场调节, 那么作为学徒本身而言, 很难主动选择以企业为主体的职业教育与培训。因此就需要去商品化的政策加以干预, 从而及时修正学徒制导致劳动力市场的结构失衡。

19世纪末20世纪初, 德国从失业保护与雇佣保护两个维度启动了一系列干预政策: 1927年德国开始实行强制型失业保险金制度, 减少了学徒工开展学习企业特殊技能而引发的后顾之忧; 雇佣保护方面, 国家层面采取了对雇佣人员劳动权与解雇权的管控, 还通过对学徒工和失业人员提供雇佣补贴等方式激励企业增加就业岗位, 鼓励青年人参

与职业教育, 维护雇佣关系的稳定; 同时, 德国社会福利资源的分配始终遵循明确的职业划分, 不仅有利于社会阶层结构的稳固, 而且有助于培养员工对所在职业的忠诚度与归属感, 抑制了雇员的过度流动, 在雇主与雇员之间建立起一种无形的诚信承诺体系, 维护了企业与学徒双方的利益诉求, 这也是德国以企业为主体的职业教育长久不衰的动力源泉。

(三) 企业职业教育因素

1. 能力与资格提升是个人追求与企业组织趋同发展的基础

德国职业教育学的研究论述中, 将“能力”的概念作为获得职业资格过程的目标, 构成了企业举办学习活动的基础。能力在这一概念下包含终生发展能力、知识与价值观念等^[23]。在劳动科学范畴内, 能力的概念是指个体履行一定的责任(“应该”做到)与具备相应的资格(“能够”做到)。企业经济管理学将能力定义为能够对问题进行诊断、作出恰当的行为、制订有效且可以被接受的解决策略。从人事与组织研究的视角看, 将能力分为个体能力与组织能力, 个体能力指企业组织或雇员获取、维护与进一步发展所需要的能力^[24], 组织能力指企业生成链接自身具备的多元、复杂资源的能力, 并将其作为企业有效利用的核心能力。从教育科学视角认为, 个人学习并获得能力的过程与组织能力的发展过程紧密联系^[25]。企业追求的价值利益一方面与员工个体学习的诉求相互作用, 另一方面也构建出双方诉求从差异到趋同的发展特征。企业的经济属性与员工主观意识上对学习的渴望与自我发展的兴趣之间本质上是对立的, 又随着个体具备相应职业能力的资格达至统一。

本质既对立又相互作用的属性对企业举办职业教育提出了更高的要求与价值期待, 从而使企业与员工之间充满分歧的利益得到统一。最初德国企业通过推进继续教育来保留员工, 企业与员工间的矛盾在现代劳动的形式中得到消减。除企业追逐的利润目标外, 还要兼顾企业雇员个体的、主动的学习经验与学习需求。企业的继续教育开始专注于个人能力的开发而不再局限为技术层面的适应性培训, 着眼于企业组织的整体性发展, 为员工提供与职业资格直接相关的专业培训, 在不同程度上兼顾个体的专业兴趣与晋升空间, 通过职业教育或继续教育提升员工的专业竞争力, 以便从实质上提升企业的专业水准与综合竞争力。

2. 职业是构建企业资格与能力相互联系的桥梁

以哈尼(Harney)为代表的学者认为, 个人能力在德国是通过职业从企业的经济价值中得以体现, 以职业为基础

进一步规范职业教育与继续教育在国家范围内的标准。职业已经成为德国特征的专属标志,是由特殊的组织结构“存在于普遍主义与特殊主义的继续教育之间一项特殊的制度性突破”^[26]。“德国私营企业由于具有公共法律地位,具有明确的录取权、控制权与认证权,从而使得私营企业在德国职业教育体系中扮演着准公共机构的角色,能够担负起普遍主义的标准与期望。”^[27]

企业中个体的能力发展与组织发展之间不仅存在联系,而且在职业原则指导下个体、组织与社会三者之间相互作用。埃米尔·涂尔干、马克斯·韦伯、塔尔科特·帕森斯等认为,职业是源于现代社会不同分工中具备的关键职能,且作为不同社会体系中的存在形式——可以体现为与经济和教育的关系,也可以体现为个体与社会的体系,这些要素彼此之间相互影响。

德国企业主体的职业教育区别于其他工业国家的独有特征是“德式的职业属性”,表现为将传统工业化与现代工业相结合^[28]。对职业来说,最主要的特征不仅在于赋予能力要求与内涵的法律地位,更体现为在联邦与企业管控影响下能力生成的过程。职业受联邦、州以及社会伙伴代表的雇主与雇主协会四大管控组织的影响。因此,职业是社会性的结构,最初的建立体现在企业层面对职业资格的期待,随后又具体反映出雇主与雇员的社会利益诉求。德国职业的基本特征更加倾向于在资格与能力间构建联系,通过确立专门的构建要素从而长久地进入制度化进程。从劳动工作的视角来看,职业是资格标准的监管工具,是获得正式资格的组织与对资格课程以及行动能力的认证,是根据联邦制与公司制制订具体职能以及划归不同利益集团的参与机制^[29]。除了获得社会认可的职业资格外,职业发挥的核心功能在于发展个人或职业群体的社会属性。当越来越多的个体和集体参与到特定职业群体中以及社会属性不断加强并加以规范时,标志着这一过程进入到职业化或专业化进程更高的阶段。

三、结论与启示

综上分析,以企业为主体的职业教育模式之所以在德国获得长足发展,存在多方面的因素。同时,这些因素对我国探索中国特色学徒制和大力培养技术技能人才具有启发意义。

(一) 构建兼顾职业教育多方利益的制度体系

德国企业主体的职业教育体系并非以整体的形式一下

子构建起来,而是中世纪行会制度的延续发展,伴随19、20世纪的历史演化与利益冲突中逐渐形成以企业为主体的职业教育制度体系。在上百年的演变过程中,学徒、雇主、政府关于技能投资的博弈促进了德国职业教育责任共担的技能投资制度;工会与雇主围绕培训管理权的博弈为德国工会在职业教育与培训中争取了有力地位,促进了跨界的联合与合作;手工业与工业界争夺技能资格的认证权,最终工会争取到了平等参与职业教育的权力;学徒与企业雇主围绕培训内容的对抗最终实现了兼顾双方对待技能形成方向的权益保障。可见,国家、工会组织、行业协会组织、企业组织、企业与学徒之间相互影响、相互博弈,共同构建起由国家、集体、个人等多元素作用下的职业教育制度体系,并以此与劳动力市场制度与经济发展制度相结合,成为支撑德国经济发展的“发动机”。

德国以企业为主体的职业教育制度体系为我国构建校企双元育人的制度体系提供了值得借鉴的思路。一是推进企业参与举办职业教育的法律制度体系,明确企业在职业教育中的责任、权力与义务。加快出台校企合作育人的专项法规,明确产权界定、责任划分、利益分配等校企过程中的细节问题。二是建立健全我国职业教育多元治理制度体系,赋予职教集团、行业组织参与举办职业教育的法律权利与义务。三是完善职业教育去商品化的保护制度与激励制度,规避企业遭受恶性竞争和同行挖人的风险,也为学生获得迁移度较高的专业能力提供保障。

(二) 提升行业协会组织在职业教育中的治理地位

德国职业教育的成功经验体现了行业协会对于职业教育健康有序运行及高质量发展具有的重要功能,也凸显出职业教育的行业性特征,即其宗旨实质上是为行业培养需要的人才。行业协会组织在德国企业主导的职业教育中既是行业内企业的代表,又是保障企业主导职业教育质量的监管主体。借鉴德国经验,我国亟待出台明确行业协会权责和职能定位的专项法律制度,以从根本上提升我国行业协会组织的治理权威,赋予行业协会组织更大范围的管理权限和更多间接的权力,逐渐将惯性中“承担”任务的状态转变为主动怀有“责任”的态度,变被动为主动,使行会组织认为自己是代表企业利益诉求,监管企业教育与培训运行的主角。

(三) 引入保障企业与学徒利益诉求的社会保护组织

德国以企业为主体的职业教育成功的关键离不开国家层面与多方社会伙伴组织博弈下建立起的一系列社会保护制度。在国家介入的前提下,行业组织与劳工组织通

过劳资共决制有效保证了培训市场的可信承诺,为劳动力市场的管制提供了明确的制度框架。去商品化的社会保护政策从雇佣保护和失业保护两个层面保证了企业的内部利益诉求与学徒技能形成过程的平衡,建构起专门针对企业主体职业教育的社会保护制度框架。经过百余年的探索与反思,德国通过国家干预的力量终于在社会伙伴组织与自由市场之间找到了一条折衷之道,既传承了行会、工会等社会组织参与、指导、管理、监控企业参与职业教育的模式,确保了企业主体的职业教育达到行业技术的标准和教育社会属性的广度,又通过集体主义的管控使得自由市场保持着传统行会基因的信守承诺机制与劳动力市场的平衡机制,为企业作为职业教育的主体提供了良好的经济基础。

由于政治体制和历史文化的不同,德国的成功经验无法在我国移植,但为我国提供了破解的方向与思路。多年来,我国职业教育校企合作问题的核心是企业参与的积极性不高,破解的关键是要消除或减缓企业的后顾之忧,建立稳定的企业用人保护机制,通过国家介入,在合理范围内积极引入社会伙伴组织参与到职业教育校企合作中来,在国家制定宏观发展方向的前提下,赋予社会保护组织适当的间接权力,赋予其为劳资双方代言的话语权和决策权,提升社会伙伴组织的公信力,搭建劳资双方协商共议的对话机制,为后续制定社会保护政策提供基础。

(四) 塑造全社会范围内的职业与劳动精神信念

马丁·路德提出的“天职观”,不仅将职业的神圣地位根植于人民心中,还强调了职业实践的重要性,倡导人民将

职业理想践行于职业行动之中,这些都为企业始终作为德国职业教育的核心参与主体提供了肥沃的精神土壤。企业在职业教育中的主体地位始终得到德国各界的一致认同,得益于德国传统文化中赋予职业的神圣使命并将其作为指导人们生产生活的行动方针,进入现代以后人们对职业的敬畏之感依然深刻影响着个人对待工作劳动的态度。学界试图通过科学的视角去研究职业与个体之间的关系,发现职业劳动精神不仅在职业教育中,而且在普通教育、基础教育中都发挥着不可忽视的重要作用。

我国历史文化中对劳动工作态度的疏离很大程度上导致了我国职业教育相对其他教育体系的弱势地位。此外,近年来职业教育的人才培养过程中由于追求较高的就业率而将更多的关注放在实用主义的层面,而忽略了实用背后的基础,行动之上的精神作用。人才培养过程中缺少职业人文内容的融入,使得职业教育与其他教育类型培养的人才普遍缺乏对职业劳动内涵的感悟,也直接导致毕业生对待职业工作与劳动任务态度轻率、缺少责任感。当前国家对于劳动教育的重视,使得这一问题的解决有了新的契机。对于职业教育来说,需要在职业教育课程体系中增加职业劳动精神培养的比重,如在每个专业中增加对应的职业人文课程,开设相关的职业劳动体验课程、职业研讨以及职业劳动实践。从课程的开发到设计需要国家层面的介入、政府的协调与支持,邀请学校、企业、行业专家、科研机构、综合大学人文研究领域与职业教育领域的学者共同研制。

参考文献

- [1] FLITNER, E.. Policy of the middle classes vs. the vichy dictatorship—A comparison of the origins of state-controlled education for workers in Germany and France[M]//Bernier, E.. History of Vocational Education and Training in Europe: Bern, 2016:251–269.
- [2] SCHRIEWER, J.. Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich[J]. Zeitschrift für Pädagogik 32, 1986:69–80.
- [3] HÖRRER, W.. Frankreich Jahrbuch 2005. Bildungspolitik im Wandel: Zur unterschiedlichen Logik der Berufsbildungssysteme in Frankreich und Deutschland. Deutsch-Französisches Institut[R]. Wiesbaden, 2006:139–154.
- [4] SCHRIEWER, J.. Alternativen in Europa. Frankreich: Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: Blankertz et al. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft[M]//Sekundarstufe II—Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart, 1982:250–285.
- [5] FROMMBERGER, D.. Die berufliche Bildung der Niederlande im Rückblick: Historische Entwicklungstendenzen unter besonderer Berücksichtigung der Dominanz schulischer Berufsbildung[M]//Frommberger, D., Reinisch, H., Santema, M., Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland: Markt Schwaben, 2001:65–112.
- [6] GOUNDSWAARD, N. B.. Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs[M]. Assen, 1981.
- [7] MEIJERS, F.. Van ambachtsschool tot L.T.S. Onderwijsbeleid en kapitalisme[M]. Nijmegen, 1983.

- [8]BUSSE, G., Frommberger, D., Meijer, K.. Internationales Handbuch der Berufsbildung[M].Niederlande,Bielefeld, 2016.
- [9]STRATMANN, K., Schlösser, M.. Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten[M].Frankfurt a. M., 1990.
- [10]DEIßINGER, T.. Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England[M]//Harney, K.,Tenorth, H.-E..Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten[M].Weinheim, 1999:189-207.
- [11]马克思·韦伯.世界经济简史[M].上海:立信会计出版社, 2018: 3.
- [12]THELEN, K.. How institutions evolve: the political economy of skills in Germany, Britain, the United States and Japan[M].New York, 2004.
- [13]GREINERT, W.-D..Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme[M].Baden Baden, 1999.
- [14]马克思·韦伯.新教伦理与资本主义精神[M].上海:上海三联书店, 2019: 4.
- [15]徐纯, 连晓庆.职业如何发挥社会融合的功能——德国“职业融合”在职业教育学与职业社会学理论的历史演进与实践反思[J].职业技术教育, 2018 (1): 72-79.
- [16]OEXLE, O. G.. Die mittelalterliche Zunft als Forschungsproblem[M]//Ein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte der Moderne: Blätter für deutsche Landesgeschichte 118, 1982:1-44.
- [17]关晶.西方学徒制研究[D].上海:华东师范大学, 2010.
- [18][23]王星.技能形成的社会建构德国学徒制现代化转型的社会学分析[J].社会, 2015 (1): 184-205.
- [19]西伦·凯瑟琳.制度是如何演化的 [M].王星, 译.上海:上海人民出版社, 2010.
- [20]杨瑞龙, 周业安.论利益相关者合作逻辑下的企业共同治理机制[J].中国工业经济, 1998 (1): 38-45.
- [21]孟钟捷.德国劳资关系演进中的里程碑: 1920年《企业代表会法》的发生史研究[D].上海:华东师范大学, 2006.
- [22]DEHNBOSTEL, P., Elsholz, U., Gillen, J.. Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung[M].Berlin, 2007.
- [24]BECKER, M.. Werte-Wandel in turbulenter Zeit-Werteorientierte Personalarbeit in Transformationsprozess der Erwartungen, Systeme und Instrumente[M].München, 2006.
- [25]GEIßLER, H.. Integration von Personal-und Organisationsentwicklung in die berufliche Weiterbildung[M]//Arnold, R., Lipsmeier, A., Handbuch der Berufsbildung: Wiesbaden, 2006:204-224.
- [26][27]HARNEY, K.. Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung[M].Stuttgart, 1998.
- [28]MANZ, W.. Systemprobleme der Berufsausbildung?[M]//Schütte, F.,Uhe, E.. Die Modernität des Unmodernen. Das, deutsche System’ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz:Berlin, 1998:221-236.
- [29]MEYER, R.. Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten[M].Münster, New York, 2000.

Why does Enterprise-led Vocational Education Exist in Germany ——Comparison and Analysis of Several European Countries

Xu Chun, Xie Lihua

Abstract Enterprise plays an important role in vocational education in Germany. Compared with Germany, the enterprise-led vocational education has always been marginalized in other European countries because of the premature suppression of the organization of trade associations, the restraint of the state will on vocational education and the premature development of capitalist industrialization. Through comparative research, German enterprise-led vocational education is the product of historical culture, institutional governance and enterprise vocational education. Drawing on the German experience, Germany can provide inspirations for China to ‘explore the apprenticeship system with Chinese characteristics and vigorously train technical skilled personnel’ by constructing a system that takes into account the multi-interest system of vocational education, enhancing the governance status of trade association organizations in vocational education, introducing social partner organizations within a reasonable scope, and shaping the belief of occupation and labor spirit in the whole society.

Key words enterprise-led; vocational education; school-enterprise cooperation; guild; Germany

Author Xu Chun, research associate of Tianjin Sino-German University of Applied Science(Tianjin 300350)

Corresponding author Xie Lihua, associate professor of Institute of Vocational Education of Tongji University(Shanghai 201804)