

中德职业教育实施校企双主体育人的 动因、运行及保障机制比较研究

幸 宇, 宁永红

(河北科技师范学院 职业教育研究院, 河北 秦皇岛 066004)

【摘要】相较于德国校企双主体育人所呈现的校企合作主动性、积极性,教学和培养的衔接性,我国职业教育在双主体育人的过程中,企业自身所具有的育人主体性展现得不够鲜明,校企合作中呈现出工作领域与学习领域衔接不够紧密的问题。为推动现代职业教育由产教融合向深层次发展、实现校企合作育人质量的提升,通过对中德职业教育校企双主体育人实施动因、运行及保障机制等方面实施差异性比较,挖掘企业职业育人主体地位呈现出的参与意识不强、参与要素有限、法律保障体系不健全等深层次原因,进而探讨我国企业育人主体地位的改进策略,全面落实推进产教深度融合的现实路径。

【关键词】中德职业教育;双主体育人;企业育人;课程调整;保障机制;比较研究

【中图分类号】 G719.2

【文章编号】 2096-6555(2024)01-0057-009

【文献标识码】 A

【DOI】 10.19796/j.cnki.2096-6555.2024.01.006

【作者简介】幸宇(1999—),女,湖北宜昌人,河北科技师范学院职业教育研究院硕士研究生;宁永红(1970—),女,河北迁安人,硕士,河北科技师范学院职业教育研究院教授、硕士生导师。

在德国职业教育发展的历史上,起源于工业革命准备阶段的“双重职业训练体系”(双元制)将隶属于不同行业组织的教育体系和职业体系连接起来。在此过程中,企业通过育人活动的实施对就业人员素养与企业前途及产品质量提升的直接性关联形成了正确认知。在积极投身职教育人活动、保证职业训练成效的同时,助力德国工业经济发展,这使德国职业教育获得国际普遍认可。20世纪80年代初,我国与德国政府达成合作意向,在全国各地引进、试点德国“双元制”职教项目,同时以农业、汽车、机械等作为主要建设及合作行业。如今,校企合作在中国的实践已有四十多个年头,尽管在教育理念、教育体制、师资队伍建设等方面都取得了一定的成绩,但因两国经济发展水平、企业制度、经费投入、法律保障等方面的差异,在校企合作本土化进程中还存在企业主体意识淡薄、主体地位不明确、主体作用发挥有限、校企主体

间关系难协调等诸多运行障碍。近年来,为保障双主体育人的有效实施,我国先后于2019年、2021年和2022年颁布《国家职业教育改革实施方案》《职业学校校企合作促进办法》和新修订的《中华人民共和国职业教育法》等政策文件和法律,对借鉴“双元制”模式、校企合编教材、合作研发人才培养方案等助力产教融合发展的重点建设内容进行明确,对双主体育人提出了具体要求,但是在校企双主体育人实施与推进的过程中,上述阻碍依然存在。本文拟通过深入剖析中德两国职业教育校企双主体育人的内在机理,探寻推动我国职业教育校企双主体育人发展的有效实施路径,以期更好地推动产教融合深入发展。

一、中德职业教育实施校企双主体育人的动因

中德双方同样是实施双主体育人,其动因却在大体相似中存在着差异。首先,推动要素具

有相似性。两国职业教育的发展皆受到了来自学界和政府部门双重力量的推动。就德国而言,启蒙思想家、理想主义教育家的出现为早期“二元制”育人模式的搭建培育了“教育均等、自由解放”的思想土壤。^[1]政府经济部门主动与以西门子为代表的大企业开展育人合作,起到了框架搭建与示范带头作用。就我国而言,五四新文化运动引入实用主义思潮,则为职业教育在我国的发展奠定了理论基础,政府为推动校企间合作出台了系列政策。其次,推动要素亦存在差异性。德国职业教育校企双主体育人模式的形成与发展以工业革命时期“职业为导向的劳动力市场对技术提升的现实需求”作为实施背景,行业协会在职业教育发展中具有主体责任与权利。虽然该模式本身来自中世纪“学徒制”,但随着工业化进程的不断推进,原有的师徒培养模式与时俱进,呈现出“知识素养+技能操作+社会发展特质”的集合属性。据此,德国联邦政府经济管理部门从工业人才需求的实际出发,以原有的劳动工厂训练模式为基础,基于工商业协会的合作,把企业作为育人主体纳入新一轮的人才培养环节。以原有短期培训模式为基础实施变革,推动校企双方就育人模式进行切实合作,施展长效系统化培养,并伴随工业化进程不断发展的现实需求,对人才培养内容及侧重点进行调整。回归当下,受新冠肺炎疫情突发性及“后遗症”影响,德国职业教育双主体育人模式的改善重点则更多放置于育人模式吸引力的提升以及抗风险能力的增强。^[2]

我国职业教育双主体育人模式,伴随职教人才培养供需矛盾的解决不断进行调整,就其推动力而言,既有经济社会发展、产业专业升级对于技术技能人才需求的外部推动,又有校企双方基于自身发展实际的内在推动。改革开放以来,社会主义现代化建设需要大量的初中级技术技能人才,企业引进的先进设备在实际生产运行的过程中,由于缺乏懂技术、会操作的专业员工难以发挥实际功效,而通过普通中学改办的职业中学发展较为薄弱,难以快速培养大量的技术技能人

才满足企业需求。基于此,我国与德国开展政府间职教合作项目,引入“二元制”办学模式,从国外邀请专家进行指导、从国内派遣专家学者前往德国进行实地考察学习;在全国范围内选取多所学校开展“二元制”试点工作,在国家计划经济体制改革背景下,探索适合我国国情的、企业参与职业院校办学的人才培养模式。伴随我国社会主义市场经济体制的确立,为解决“国内职教发展疲软、劳动力市场高技术技能人才缺乏”的双重困境,提升企业参与职教育人的积极性,结合经济社会发展、职业教育结构调整的现实,政府层面相继颁布《关于大力发展职业教育的决定》《中华人民共和国职业教育法》《国家职业教育改革实施方案》等相关政策文件,强调企业参与职业教育发展的重要性,通过在税收、土地等层面给予优惠,激励企业参与办学。另外,校企双方也期望通过合作育人各取所需。例如,学校在办学过程中因资金和办学条件限制需要企业提供生产实习实践场所,增强人才培养针对性;企业则是考虑通过合作获得急需专业人才,利用职业院校人才、技术等资源优势,在合作中赢得良好的社会声誉。

二、中德职业教育校企双主体育人主体地位体现的差异性

(一)招生工作:主体权限不同

在德国,企业负责招生的组织、录取与管理工作。院校主要负责配合企业开展招生准备、内容宣讲、生源注册入学等相关工作。开展具体招生工作时,企业与学生双方进行双向选择。学生通过面试后,便可与企业签订正式劳动合同,然后由企业负责,带领学生前往行业协会备案、对口院校登记学籍。以宝马公司重型机械厂学徒招收为例,生源招收与录取工作的整体流程都在企业中进行。企业发布学徒岗位招收信息,符合要求的学生可以报名,报名结束后,企业以学生的技能素养成绩、前置专业作为选取门槛,对报名学生进行初步筛选,紧接着通过多轮测试淘汰绝大多数报名者,最终企业作为

培养单位,与成功留下的优质生源(大约是投递简历总人数的5%)签订培养合同。

而我国职业教育招生工作的特点则是以政府所发布的招生政策为导向,由院校作为招生的主体单位组织生源招收与录取工作,并负责在招生前期安排招生宣传活动,招生正式开始后,由其负责按照教育考试院要求分阶段、分批次推进招生录取工作,而企业同样作为育人主体并未参与整个工作流程的推进。虽然2022年全国人民代表大会常务委员会第三十四次会议修订并通过的《中华人民共和国职业教育法》明确提出“鼓励和支持有技术技能人才培养能力的企业,特别是产教融合型企业与职业学校、职业培训机构开展合作”^[3],但在实际实施层面,其落实还面临着诸多阻碍。以某市三所公办职业技术学院2023年“单独招生考试简章录取规则与内容”为例,三所院校招生主体及解释权归属依旧是职业院校,并未对企业参与的渠道、作用的发挥进行说明。

在德国,伴随工业革命进程的推进,企业逐渐由短期培训者成为技术技能人才培养主体,并伴随“工业1.0”到“工业4.0”时期用工需求的变化、培训障碍的解决,逐步对自身所具有的育人主体地位进行稳固与强化,整个阶段内,企业参与育人的过程是完整且连续的。而我国职业教育发展虽然历史悠久,但是企业作为育人主体参与技术技能人才培养的过程是断层的。虽然在新中国成立之后,企业作为组织单位在短期内对技术技能人才培养的活动进行接手,但其后受一些原因影响,企业育人功能的承担时断时续。当下政府对企业所应承担的育人职责进行重申的同时,还需依据实际推进、落实过程中企业育人所存在的问题、面临的阻碍,进行方式方法及策略的长期性调整。

(二)专业调整:实施主体不同

德国职业院校以企业用人需求作为专业调整的依据,整体流程的开展是严谨的、自上而下的,企业需要将某一新职业(专业)产生的需求上报至相关主管联邦部委。以工业领域

为例,新职业需求通常是上报至联邦经济与技术部,紧接着主管联邦部委组织相关领域专业人员,对新职业存在的必要性进行预审,通过后由联邦部委负责,基于新职业培训条例的起草,向职业教育研究所提出委托。研究所接受委托后,便就条例制定开展相关工作,结束后由其负责上交至各州,由各州对条例内容进行商议,商议出明确结果后,提交至联邦司法部门进行审核。^[4]司法部门审核通过后对新职业培训条例进行公开发布,条例生效,新职业培训工作的开展、实施,其合法性被法律所认可的同时,校企双方也可就新职业的招生开启前期准备工作。

我国职业院校专业调整的设想则是由院校提出,具体以就业质量好坏、政策文件导向作为实施基准,是一种“上层提供指导、下层立马落实”的过程。企业在此环节缺少存在感,这是因为院校专业调整行为的发生不以企业用工、职业种类需求为主导,而是以教育部门修订颁发的《职业教育专业目录》(以下简称《目录》)为依据。在此过程中,人才的培养存在滞后性,培养走在市场需求后。在对专业实施调整前,院校作为育人主体,对区域经济发展、专业布点、就业前景等多种现实因素进行考量,对所选取专业调整的可能性进行自主论证、分析,对专业建设的相关文件进行整理,并上报至教育部门等待审批备案。与此同时,教育部门作为审批单位,对于院校专业调整的审批,则会派遣学者以稳妥推进为原则,进入职业院校开展院校专业调整的引导、监督与成果检验活动。此外,若是新增专业为《目录》之外的新专业,教育部门还会同步就专业简介、专业教育标准制定、师资配备等配套内容,组织专家团队针对具体内容开展商议、制定与开发工作,由此更好为新专业建设服务。然而,即使整个过程是科学严谨的,但是企业作为育人主体,其作用的发挥并未在此环节得到彰显。虽然我国专业调整的每一步都是纵向报备、实施、推进的过程,并伴随问题的产生、障碍的出现不断进行调整,但是专业调整

的主要实施者依旧是职业院校。

此时专业调整的差异,主要来源于两国文化背景的不同。德国强调标准主义文化,任何事件的发生与结束,作为制定者需要就事件本身所固有的规则、体系、内容、对象等要素进行完整规划、系统标准制定,涵盖参与的各方主体及对象。而我国更为重视整体性思维,注重上下位层级之间的有效沟通、合作与联系,强调伴随事物的不断发展就其中所出现的问题,在变化中寻求有效的解决对策,通过局部的调整实现事物整体的提升。

(三)教材编写:主体参与程度不同

在德国,企业既是职业院校教材的设计者又是使用者。首先,从设计者角度着手,企业作为教材内容编订与选取的设计者(之一)参与教材编写的全过程。校企双方不仅需要对教学内容与生产实践操作所具有的潜在性逻辑进行梳理,还需要对各章节内容设置的难易程度、前后衔接性进行考虑。同时以经济社会发展实际、技术动态更新速率为基础,从行业整体用人需求出发,对教材编写的科学性与时效性加以强调,具体以能否得到工商业协会的认可作为评判准则。^[5]其次,从使用者角度出发,德国企业作为育人主体具有专门的教材,即企业实践教学手册,用于企业实训、教学活动的开展。校企双方共同参与教材的编订,并对教材的框架、内容进行设计。在此过程中,企业不仅仅是教材的设计者,更是教材的服务对象。校企合作在对校本教材内容的针对性、企业实训手册的逻辑性进行提升的同时,还可通过优势资源的整合,实现教材编写的全流程参与。

在我国,企业作为职教育人主体之一,在教材设计、编订过程中,其功能的发挥还处于“受限”阶段,原因有二。其一,从合编教材设计环节看,虽然2021年教育部办公厅印发《“十四五”职业教育规划教材建设实施方案》,“鼓励职业院校与高水平大学、科研机构、龙头企业联合开发教材。”该方案在教材编写层面对企业育人主体参与的渠道进行明确。结合河北省近3年

(2020—2022年)110所学校所上报的数据,也可以证明院校层面确实就企业参与教材编订进行了落实:2020—2022年期间,分别有15所、24所、34所院校与企业进行合作,编订了91部、106部、143部教材。但是通过对校企合作编订教材的相关政策文件内容进行深挖,则会发现有关“企业作为育人主体应如何参与合编教材制定、在教材编写过程中,其又承担着怎样的环节分工”等内容依旧缺乏明确的权责界定与阐述。其二,从教材合编功能的发挥考察,政府也仅在政府文件中对职业院校参与合编教材编写工作进行了肯定,提出“鼓励具有高级职称的专业带头人或资深专家领头编写教材”,但在同样环节中,企业作为育人主体应如何以主体身份实施参与还缺乏指向性、明确性回答。

教材编写的不同源于中德两国企业内在属性差异。在德国,二元制企业会主动承担自身所具有的育人职责;政府也会对企业新型学徒培养活动的重要性进行肯定,认定其是行业发展必不可少的组成部分。两者共同作用于企业育人主体地位属性的凸显、校企同等权责、参与渠道获取等。然而,就我国产教融合型企业而言,其目前并不具有教育属性,育人活动的实施更多是以实习生雇主身份参与。当下企业育人主体功能发挥的渠道还存在不够完善与系统的问题,在某些还未涉足的方面存在欠缺。

(四)教学评价:主体作用发挥不同

评价主体作用的发挥主要体现在学生毕业证书的获取情况。在德国,职教生能否顺利毕业,取决于毕业作品制作完成度情况,具体打分交由企业负责。其中有关毕业作品的制作,学生可以从两方面进行选取:一是制造现实的实物。以汽车制造专业为例,学生需要在规定时间内制作一辆可以正常发动并上路(实验场所)行驶的汽车,即算毕业目标顺利达成。二是解决企业生产过程中实际存在的技术难题。学生可以在企业实训中,将观察发现的技术难题作为研究点切入,进行技术创新或提出优化策略。如若在选题过程中遇见困难,学生可向企业师傅寻求

帮助、进行选题方向咨询,从而获取研究内容上的建议与指导。最终毕业作品制作的完整性、实用程度会通过实际分数的高低呈现,表现优异者还可获取“企业直聘”的机会。

在我国,职业教育学生的能力考核更加注重任务的完成,而不是解决实际问题能力的高低。企业育人评价功能的发挥主要停留在实习场所的提供、实习评价的撰写,并未涉及学生实际技能水平的考查。以职教生毕业的普遍性要求为例,包含实习证明、毕业设计两方面内容。首先是专业方向对口的实习证明。企业存在评价重心的偏移,此时企业与学生的关系,企业作为雇主不仅没有指导学生进行技能实习的硬性权责,其评价功能的发挥也由“评价实操技能”转向“评价实习过程”,实习证明是学生实习过程证明而非技能有效成长的佐证。其次是毕业设计。企业作为育人评价主体缺乏功能发挥的外在许可。一方面,学校作为育人主体没有为企业参与评价、发挥功能提供渠道,企业的参与更多集中在中期生源实践技能的培训,而非后期技能水平的考核;另一方面,学校评价的重点不在于技能评价的高低,而在于毕业设计这一任务能否完成。以某市一所公办高职院校云计算技术应用专业毕业要求为例,院校要求学生自行搭建一个可用性网站作为毕业设计,提交即可达到毕业标准。最终毕业设计的落脚点在于框架的设计、成型,而非网站是否具有实用性,是否能对学生的综合素养进行考量,最后成为教学工作抽检的证明。

评价作用发挥的差异源于中德两国“学习”贴合程度的不同。在德国,“学习”与企业高度贴合,“4+3”校企交替学习形式保障校企育人衔接性,同时为后续学生技能的综合性考核、企业行业技术评价功能的发挥奠定基础,助力校企育人效果的提升。在我国,职业教育校企学习方式存在不足,也从实际出发以“理实一体化”为原则对学习形式进行调整,但是受制于现实因素,例如“院校层面办学硬件设施存在不足、校外实训模式调整不如预期”等影响,还需经历

较长时期的细节完善。

(五)法律层面:主体地位指向不同

德国企业育人工作的开展具有完备的法律与政策支撑。一方面,联邦作为主导者会针对产业升级、劳动分工细化等现实对法律内容进行整合。以《联邦职业教育法》的整合为例,德国分别于2005年、2020年对1969年所颁布的《联邦职业教育法》进行了两次修订,在原有法律基础上,对内容进行深化,促使其更好地服务于企业育人工作的开展与现代学徒培养活动的实施;另一方面,德国职教法具有配套的下位法,去完成法律所提及的具体举措,增加法律规定的可行性。例如德国于1972年颁布《企业宪法》,对企业管理咨询委员会如何协助育人工作的开展进行明确;^[6]1981年颁布《职业教育促进法》,对校企双方育人的具体权责与义务进行规定。

而我国有关企业育人工作条例的阐述,缺乏法律的权威性与强制性。一方面从新修订的《中华人民共和国职业教育法》(以下简称“新职业教育法”)条文着手。相较于1996年颁布的职业教育法,虽然对企业办学主体地位进行了明确,凸显了政府对于企业育人作用发挥的功能性认可。但是仍有学者认为,新职业教育法对于企业育人活动相关条款的阐述具有软法性,以倡导性条款(连接词多为“鼓励、应当”)、陈述性条款(连接词多为“建立”)为主。^[7]具体以“鼓励企业举办高质量职业教育”“有关企业应当依法履行实施职业教育的义务”等条文为例,虽然表达了政府对于企业参与育人所秉持的欢迎态度,但并未从深层出发,对企业育人的具体权责进行明确性规定;另一方面,从我国促进校企合作育人所出台的配套政策文件数量来看也还有待丰富。因为除去以深化产教融合为目的,国务院所印发的《关于深化产教融合的若干意见》、以侧重校企合作为目的所颁发的《职业学校校企合作促进办法》外,其余下位法或相关政策仍然处于缺失状态,例如,对企业育人主体功能实施的细节,即“应该怎么做、做什么”缺乏更具操作性的指导。

法律主体地位指向的不同,源于中德两国现实国情的差异。德国崇尚技艺、标准为重的氛围,企业参与育人的悠久历史为德国双元制的实施奠基;蓝领工人高薪待遇的现实、社会乐于接受职教生源的事实为企业育人工作的开展提供了长久动力;育人政策、法律文件的相继颁布与出台共同作用于双元制育人体制机制的完善。而我国基于大众对职业教育偏见依旧存在、企业利益与教育属性难以协调、企业并不是正式教育机构等现实因素影响,目前使用具有鼓励性的软法性条款激励企业参与育人更为合适,因为此举既不会对企业进行约束、削弱其育人主动性,又可在法律允许的框架下,赋予其灵活发挥的空间。

(六)办学经费:投入主体来源不同

在德国,企业是育人经费的主要承担者。这是因为法律层面对此具有明确规定,企业作为培训主体必须依法承担学生参与企业培训,实际所产生的各项费用,包括但不限于设备更新购置费用、学徒津贴;同时,实际统计数据也可对上述观点进行证明,企业实际所承担的职教育人经费数额支出占比已达到了总数额的70%。此现象的出现离不开企业育人的主动性与自觉性,也离不开德国所传承的企业培训文化。柏林工业大学 Wolf 教授就曾在授课时,对这一观点进行论述,“除了德国企业外,没有任何一个国家的企业会愿意为非正式员工提供近70%的职前培训费用”^[8]。

我国职业院校办学经费的投入主体则更为集中,主体为国家财政部门,并以年度经费拨款为教育经费下发的主要形式,具体可以2022年的《全国教育经费执行情况统计快报》数据为例,全国职业院校(中等职业教育+普通高职高专)教育经费总投入已达到6630亿元,占全国教育经费投入的10.8%,其中中等职业学校经费总支出达到了23470元的生均水平,位列前三。^[9]在此背景下,企业作为育人主体,其投入更多体现在“生源实习基地、就业岗位、企业师傅提供”等资源层面。具体以2020—2022年河北省企业

参与高职院校(27所)的人才培养情况为例,三年间共有33656个企业为27所高职院校毕业生提供就业岗位,平均到每所院校,企业就业岗位提供数大约为1246个。

办学经费投入主体的差异源于中德双方企业育人主体底层认知的不同。在德国,企业提供育人经费,其目的在于追求更高层面的利益。期望通过育人经费长期足额投入,助力行业整体向上发展,并由此激励自身进行技术技能、产业升级的创新。而我国企业作为育人主体,则更为注重自身实际可获得怎样的收益,比如政策层面的税收减免的力度,以及如何降低人才培养过程中潜在的人才流失风险。

三、德国职业教育企业育人主体地位呈现的保障机制

(一)全方位进行完善的法律保障

德国相关立法过程的持续性、立法内容的全面性以及注重立法细节均为企业参与职教育人提供了法律保障。其一,德国职教法律立法关于企业主体地位的认定,不仅得益于企业育人传统的延续,更得益于相关法律文本的不断完善与更新。^[10]以企业实施学徒教育为例,德国于1869年先后颁布了《联邦工商条例》《企业章程》,明确接受企业雇佣的学徒、帮工群体“具有职业学习补习的资格,实施学徒培养的企业也具有的培养权利与义务。紧接着德国又于1889年颁布《工业法典》,对企业培养学徒这一模式进行法律确认,并逐渐引导校企“双元制”育人朝向合作新阶段发展。其二,德国通过《联邦职业教育法》的颁布与修订,对企业育人主体地位进行明确,内容涉及企业作为育人主体应开展的各方面育人工作,包括但不限于职教育人培养工作的认定、管理、规划、研究等。以企业资格认定为例,德国不仅考虑了育人企业选定前的实施细则,同时对选定后企业应如何高效开展育人工作等内容,进行了职责的明确与认定。其三,德国职教法注重对企业育人主体的考核,工作内容及细节的强化,由此更好地服务于企业育人主体实施细

则的搭建。以企业师傅资格获取为例,除去对企业师傅考核进行技术技能等级的考核,也需要从培养能力着手对其进行培训质量的评估,还需从培养管理工作、安全隐患排除工作、安全培训组织工作、安全环境创设工作等方面着手,对企业师傅考核人员进行综合能力测评,从细节出发夯实企业育人主体地位。

(二)多渠道实施育人的资金保障

德国通过建立资金回收、获取与补贴的渠道,为企业提供资金保障。首先,“补贴式”经费回收与下发渠道的建立,保障了企业育人主体经费投入的收支平衡。政府通过前期举办所有企业参与的“无差别、标准数额”职教育人经费“上缴”活动,与后期针对企业所实施的“补贴式、专项下发”育人经费分发活动,为企业育人资金投入的回报助力,直接以资金补贴的形式刺激企业积极承担育人主体责任。其次,开展专项税收,对现有的被动型企业进行激励,促使其主动在育人设施搭建方面做足育人前期准备工作,提升企业育人能力。其中,主要涉及两类征税。一是特殊性征税,即分别以“企业所提供的培训位置是否满足从业人数的7%^[11]、所提供的场所数量是否达到场地实际需求量的1/8”^[12]作为税收标准,向不达标企业征税,税款最终会用于基础设施的建设工作。二是普遍性征税,即全体育人企业必须向所属行业协会下设的教育基金会缴纳一定的培训经费,再从缴纳资金数额高低及次数多少着手,激励不达标企业就育人基础设施建设进行自发性整改。最后,从整体出发,实施多样化经费补贴措施,激发中小企业育人潜能。德国政府通过颁布以《联邦劳动促进法》为代表的法律文件,从企业规模、企业类型等角度出发对企业进行种类划分,并以经费补贴为主要形式对中小型企业进行帮扶,从而鼓励此类企业主动参与到校企合作育人的规划建设。形式包括但不局限于对育人企业提供教育设施补贴、对新兴科技企业提供重点资金帮扶等,由此鼓励还未参与合作育人的企业逐步成长为担负育人职责的新兴力量。

(三)各群体高度一致的认知保障

德国社会各群体对企业作为育人主体承担职教育人职责这一事件的必要性形成了统一性认知。首先,政府高度认可企业作为职教育人主体。积极构建校企育人模式、颁布企业育人法律的同时,通过国有企业铁路局示范带头作用的发挥,引领符合标准的企业参与“二元制”职教育人事业。其次,企业高度认可自身作为育人主体参与职教育人所能获取的双重稳定性收益。一是“名声收益”。参与育人企业选拔,从400万企业中脱颖而出,这不仅是对企业实力的认可、资质称号的获取,更是对企业社会形象的提升起到了免费宣传作用。二是“经济收益”,包括直接收益与间接收益两部分。直接经济效益包括招聘成本的节省。据2012年企业育人净成本数据,虽然企业开展学徒培训所需承担的生均培养净成本高达5398欧元,但是伴随企业内部员工录取,仅2012年一年企业所节约的人均招聘成本就已达8715欧元。^[13]间接经济效益包括员工企业“忠诚度”培养周期的缩短。员工忠诚度是企业迈向成功的无形推手,包括员工对于企业文化、工作生活环境等多方面的认可。相较于直接对外部所招录的技术技能人员进行培训,以企业内部实训为基础所招录的学徒更易形成对企业忠诚度。一方面,学徒没有接受别家企业文化熏陶,在培养时机上育人企业占有优势。另一方面,长期的企业内部实训,为学生(学徒)熟悉并适应当前企业的生产、生活模式奠定了基础,在熟悉度上育人企业占有优势。还有就是社会成员对企业参与职教育人培养活动高度认可。因为在德国不论从事何种工种,都需要在自主就业、择业前期经历系统化的培养学习,以此养成标准化操作的习惯与技术技能要求,就算是木工、地毯铺设工等单一操作性工种同样如此。

四、对我国企业育人主体地位提升的启示

(一)对校企双方育人主体的权责进行调整
相较于以培养场所为依据进行主体权责的

划分,不如以校企双方各自育人闪光点为基础,进行育人权责的重新分配,淡化主次、凸显协同,并在“合法合理合适”的基础上,明确企业育人的主体地位。首先,从校企育人内容着手,基于各自人才培养优势及擅长所在,实施育人内容及环节的重新分配。校(德,学会做人)企(艺,掌握技艺)双方基于“德艺”培养的实际需求,在各自所擅长的领域内进行人才培养,然后通过育人成果的结合,对各自育人主体地位进行强化。其次,从理论知识与实践知识教学着手,基于“理实一体化”的现实,增强校企双方育人教学活动的紧密性,强调“教学做一体化”育人课堂的搭建。在此过程中,组建院校专业课教师“入企”进行讲学指导,对企业师傅知识讲学能力进行弥补、提升企业教学效率的同时,教师自身也可对企业新技术进行学习、了解和掌握。在助力企业育人主体功能发挥的同时,表达院校层面对于企业育人主体地位的认可。职教法律法规制定要提升对企业育人需求的关注,对育人企业所具有育人主体地位进行法律层面的权威性界定。

(二)提升企业育人主体参与的广泛性

打破企业育人面临的“外围参与性”困境,通过各环节的调整,逐步把企业由育人边缘地带引入育人核心圈层,提升企业作为育人主体在人才培养环节参与的全面性。一方面,从人才培养环节着手,增强企业育人主体参与的广泛性。从生源招录环节企业参与渠道搭建着手,逐步对人才培养各环节,例如人才培养方案的制定环节、培养目标及阶段的划分环节等,进行企业育人参与方式及渠道的明确。同时辅之以必要的政府政策支持,为企业作为育人主体在职业院校层面获取认可助力。进而逐步对企业主体地位进行强化,激励企业作为育人主体所具有的参与、组织、调整、评价等功能的发挥。另一方面,从企业育人主体所秉持的育人培养理念着手,对现有育人理念进行转化与强调,由此提升企业对人才培养全面性的认可。首先,转变现有育人理念。企业需以生涯技能培训为

宗旨,通过生产岗位的轮换对学生实训时长、实训操作的环节、实训轮换的部门进行量的保障。具体交由企业负责,通过实训轮换岗位周期表的制定、下发来激励企业对自身的主体地位形成清晰认知。其次,强化企业对于自身育人主体权责的内生性认可。通过开展“企业学徒”与“招聘员工”身份辨别的相关讲座,帮助企业明确育人工作开展的重点在于生产一线操作与综合性人才的培养,而不是全年固定数量的廉价劳动力的获取,帮助合作育人企业明确自身所具有的教育属性与育人本质。

(三)构建校企合作育人“命运共同体”

基于现阶段校企合作育人共建、共治、共享的现实期望,作为政策的制定者,可以从改变育人经费下发细则、增强校企合作黏性着手,进行校企育人“命运共同体”的搭建。其一,在现有税收减免优惠政策的基础上,加大对于企业育人培养成本,例如培训物质损耗、企业师傅工资支出等成本的补贴力度,切实为企业育人活动的开展争取补贴。其二,对职业院校现有经费划拨形式进行调整。首先由政府负责,对原有经费数额及划拨形式进行阶梯式调整,然后由企业职业院校育人投入水平进行打分评级,具体以“院校育人配合度、教学辅助情况、育人政策文件落实情况”等作为评价要素。之后由企业行业负责上交具体评分,有关部门进行登记、公示后,再由政府部门负责参照上报分数及相对应的等级,统一进行院校育人经费数额的划拨。由此,即可通过教育经费补贴,对企业的育人主体地位进行外在认可;通过教育评分的实施,对企业育人主体地位进行强化;又可基于经费补贴进行校企育人互评,增强双方合作育人的黏性。

参考文献

- [1]孙祖复,金锵.德国职业教育史[M].杭州:浙江教育出版社,1998:73-74.
- [2]于博,陈柳,程世鑫.危机中前行的德国职业教育:发展现状、应对举措及未来图景——基于《2022年职业教育报告》《德国国家教育报告2022》的分析[J].职业技术教育,2023,44(4):66-72.

- [3]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[EB/OL]. (2022-04-20)[2024-01-26]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl_zcfg/zcfg_jyfl/202204/t20220421_620064.html.
- [4]高松. 德国二元制职业教育专业设置及对我国的启示[J]. 职业技术教育, 2012, 33(19): 83-87.
- [5]谢莉花, 彭程. 德国“二元制”职业教育教材建设的特点及启示[J]. 职教发展研究, 2020(4): 71-80.
- [6]高建东. 从形式诉求到实质要义: 新《职业教育法》解读[J]. 中国职业技术教育, 2022(19): 19-27+61.
- [7]孙善学. 新职业教育法的几个主要特点[J]. 江苏高教教育, 2022, 22(5): 12-16.
- [8]邱德齐. 德国“二元制”职业教育模式窥探及借鉴[J]. 云南开放大学学报, 2020, 22(4): 84-89.
- [9]中华人民共和国教育部. 2022年全国教育经费执行情况统计快报[EB/OL]. (2023-06-30)[2024-01-26]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt/s5987/202306/t20230630_1066490.html.
- [10]王为东. 德国企业作为职业教育参与主体的保障机制[J]. 管理工程师, 2018, 23(5): 57-63.
- [11]姜大源. 中德职业教育合作30年经验与启示[J]. 职教发展研究, 2020(2): 1-8.
- [12]赵文平. 企业作为职业教育的学习地点: 德国的经验分析与启示[J]. 中国职业技术教育, 2018(12): 82-87.
- [13]冉云芳, 石伟平. 德国企业参与学徒制培训的成本收益分析与启示[J]. 教育研究, 2016, 37(5): 124-131+152.

基金项目: 河北省社科联重点项目“新时代农村职业教育促进共同富裕的使命及实践路径研究”(项目编号: 20230105001; 主持人: 宁永红)。

A Comparative Study on the Motivation, Operation and Guarantee Mechanism of Dual-Subject Education in Sino-German Vocational Education

Xing Yu, Ning Yonghong

Abstract: Compared with the proactive and positive cooperation between schools and enterprises in Germany in dual-subject education, as well as the coherence between teaching and training, vocational education in China demonstrates insufficient emphasis on the subjectivity of enterprise participation and presents challenges in achieving a tight integration between work and learning domains in school-enterprise cooperation. In order to promote the deepening development of modern vocational education from integration of production and education towards higher quality in school-enterprise cooperation, this study conducts a comparative analysis of the differences in the implementation motivation, operation, and guarantee mechanisms of dual-subject education in Sino-German vocational education. It delves into the deeper reasons such as weak awareness of enterprise participation, limited participation factors, and inadequate legal protection system in the enterprise's position in vocational education, and then explores improvement strategies for the role of enterprises in vocational education in China, aiming to comprehensively implement a practical path for deep integration of production and education.

Keywords: Sino-German vocational education; dual-subject education; enterprise education; curriculum adjustment; guarantee mechanism; comparative study

(责任编辑 邱梅生)