

## 现代职业教育

## 构建

■  
姜大源



姜大源,教育部职业技术教育中心研究所研究员,高等职业教育研究中心主任。研究方向:职业教育原理、课程理论与开发、比较职业教育等。

**摘要:**作为一种跨界的教育,现代职业教育体系的建设必须有跨界的思考;只有跳出教育看教育,才能逐步形成“合作办学求发展、合作育人促就业”的良性机制。因此,现代职业教育体系的构建应该具有大视野,应涵盖正规教育、非正规教育和非正式教育。但是,职业教育的现状离升级版的中国经济的需要还存在很大差距,还存在两个明显的问题:一是用人的劳动制度与育人的教育制度的分离,二是职业资格证书与教育学历证书的分隔,制约了现代职业教育体系的建设。借鉴国际成熟的经验,构建中国自己的“国家资格框架”,是一项有利于促进中国经济社会发展的现代职业教育的制度支撑,是有益于我国在国际竞争中占据有利制高点的长远的战略决策和重要措施。

**关键词:**现代职业教育体系,国家资格,框架,制度支撑

《国务院关于加强加快发展现代职业教育的决定》(国发[2014]19号)指出,职业教育要“形成适应发展需求、产教深度融合、中职高职衔接、职业教育与普通教育相互沟通,体现终身教育理念,具有中国特色、世界水平的现代职业教育体系”。这里,实际上指出了现代职业教育体系的3个要素:一是现代职业教育体系要适应经济发展,这是社会需求性、政策导向性的要素;二是现代职业教育体系要实现中高职协调发展,这是职教层次性、发展规律性的要素;三是现代职业教育要体现终身教育理念,这是个性需求性、体系开放性的要素。基于此,为突破现有职业教育两套管理体制的定界束缚,借鉴国际成熟的经验,构建中国自己的“国家资格框架”,以突破现有职业教育两套证书体系的

定界束缚,将在体制机制建设上为升级版的职业教育注入新的活力。

### 一、面临的挑战

改革开放的30多年,中国经济的长足发展为实现民族复兴奠定了坚实的物质基础,但这个基础主要还是以规模和总量为标志的。在新的历史阶段,面对国际上政治斗争、经济竞争的复杂局面,以及国内经济转型、社会稳定的发展诉求,党中央、国务院审时度势,提出实现中国梦的远大目标,而中国梦的实现,还要更多地注重经济发展的质量和效益,中国经济能否顺利完成产业升级和结构调整,是进一步发展关键。

当前,第三次工业革命方兴未艾。现代制造业、现代服务业、现代农业,特别是以大数据、数字

制造如3D技术,以及新能源、移动网、生物技术等为核心的现代产业体系的建立,要求我国从外延型增长为主升级为内涵型增长为主的经济发展;从低劳动成本、低附加值为主升级为知识型劳动和较高附加值为主的技术推动型的经济发展;从过于依靠外需拉动的速度型增长升级为内需外需协调拉动的高质量的经济发展;从过于依靠投资拉动的速度型增长升级为投资和消费共同拉动、速度和效益有机结合的内生增长型的经济发展;从高能耗、以牺牲环境为代价升级为更有效利用资源、环境得到更好保护的经济发展(闵勤勤,2013)。也就是说,只有使“中国制造”走向“中国创造”,打造中国经济的升级版,才能实现中国梦。

但是,改革开放以来,我国经济的发展在很大程度上是依靠传统的低技能的劳动者,即所谓第一次人口红利来实现的。2011年人口普查显示,我国总劳动力在2012年达到顶峰后开始负增长,2013年是人口红利消失的转折点(艾经纬,2012)。显然,依靠传统的劳动密集型的人口红利促进经济增长已难以为继,然而,在人口年龄结构变化了的情况下,仍然可以挖掘有利于经济增长的人口因素,创造第二次人口红利的必要条件。这就是说,能否培养现代高技能的技术密集型的劳动者,即由基于低技能的数量型的第一次人口红利,转为基于高技能的质量型的第二次人口红利,已成为我国经济可持续发展的关键。著名经济学家厉以宁教授指出:我们应该看到,新人口红利产生,是指劳动力质量的提高。我们正在从廉价劳动力时代进入技工时代,通过提高劳动力质量,以拥有较高技能、但低于发达国家技工价格的人力形成新的人口红利,形成比较优势(李晓菲、陈岩霖、厉以宁,2013)。伴随着新人口红利、新资源红利和新改革红利替代旧红利的发展进程,中国还将从技工时代转向高级技工时代(王砚、尹振茂、厉以宁,2012)。

无疑,要为中国经济发展的升级版培养相应的“升级版”的制造、操作、维修、监控以及管理的技能人才,以实现新的人口红利,这一重任历史地落到了职业教育的肩上。加大人力资本的投入,改革教育体制,特别是进一步强化职业教育,推进劳动市场制度建设,等等,必然是创造第二次人口

红利的最重要举措。一个更具质量和科技含金量的现代产业体系,呼唤着一个更具质量和更有效率的现代职业教育体系;一个升级版的中国经济,呼唤着一个升级版的中国职业教育。现代职业教育体系的建设。

## 二、问题的提出

职业教育作为一种跨界的教育,在办学制度层面,跨越了企业与学校;在人才培养层面,跨越了工作与学习;在社会功能层面,跨越了职业与教育的疆域。所以,职业教育不能只遵从教育规律、认知规律,还要遵循职业发展规律、技能形成规律。现代职业教育体系的建设,只有跳出教育看教育,才能逐步形成“合作办学求发展、合作育人促就业”的良性机制。但是,职业教育的现状,离升级版的中国经济的需要还差得很远。其中,有两个明显的问题,制约了现代职业教育体系的建设。

一是用人的劳动制度与育人的教育制度的分离。不仅表现为劳动人事部门与教育行政部门在职业教育管理职能上的交叉,而且更重要的是表现在劳动市场的用人信息与职业教育的育人供给的脱节,尤其是行业、企业在职业教育发展与改革的“失语”现象。劳动制度与教育制度的分离,必然导致职业教育的办学缺乏劳动市场与职业预警的有效调控引导,校企合作、工学结合的实施困难重重,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的无法综合配置。

二是职业资格证书与教育学历证书的分隔。现有的职业教育证书制度,存在着两套体系:一是作为教育属性的学历证书结构,它起于初中层次的初等职业教育,经过高中层次的中等职业教育,止于专科层次的高等职业教育,其证书为学历证书,由教育部门颁发;二是作为职业属性的职业资格证书结构,它建构于初级技能、中级技能、高级技能、技师、高级技师五个等级,其证书为职业资格证书,由人社部门颁发。鉴于这两者之间不存在对应关系,中职和高职的学生,在获得学历证书之时,应该获取哪一级职业资格证书,都无明确的依据。

这样,一方面职业资格证书名目繁多,导致就业难以适从;另一方面职业资格证书与教育学历

证书不能实现等同或等值,很难对经济和社会发  
展所需要的职业人才予以评价、认定和合理使用。  
由于两种证书制度,职业资格证书与教育学  
历证书不能实现等同或等值,对经济和社会发  
展所需要的职业人才难以认定,可以说是各行其  
道,无可适从!

### 三、国际的经验

国际上,寻求职业教育的规律与本质,实现职  
业教育与普通教育等值的探索,一刻也没有停  
止。英国、澳大利亚明确提出国家技能发展战略,  
其多年来职业资格与教育学历等值的成功经验已  
被欧盟接收。

#### (一)英国 国家资格框架

英国的资格种类繁多,各种资格的要求和获  
取方式不尽相同,为避免资格种类多样性带来的  
混淆不清,以及为构建资格之间的相互衔接,英国  
一直在一体化的资格体系构建方面下大力气。英国  
《国家资格框架》体系是英国国家层面建立的一个  
囊括所有资格及其证书的大系统,涵盖了职业  
资格证书和教育文凭。英国证书体系的改革与发  
展历经数十年。2004年英国资格证书及课程管理  
署(QCA)宣布:从2004年9月1日起,英国执行新  
的资格证书框架体系。该框架体系是对2000年框  
架体系的进一步更新,主要目的是与欧洲资格证

书框架体系接轨,变革的主要内容是将原来5级证  
书制改为8级证书制(樊大跃,2012)。

英国《国家资格框架》包括9个不同的层次,涵  
盖中等教育、继续教育、职业养成(如学徒制)以及  
职业和专业高等教育,并与高等教育资格框架建  
立了广泛的联系,从而使各层次教育成就都能进  
行互比较。教育机构所提供的课程必须得到认  
证,并成为国家资格框架的一部分,才能获得政府  
拨款,如学徒制资格,这从客观上保证的资格框架  
的有效实施(图1,李玉静,2013)。

英国的经验表明:

#### 1. 职业教育与普通教育的价值等值

以掌握知识为主的普通教育与以掌握技能为  
主的职业教育,在价值上是等值的。传统上,世界  
各国往往根据教育或培训的内容属性对证书加以  
区分,总是将普通教育视为高层次、高水准、精英  
型的教育,而把职业教育视为低层次、低水平的、  
弱智型教育,两者颁发的证书也就有高低贵贱之  
分。随着社会经济的发展和科学技术的进步,各  
国越来越清醒地认识到,经济的发展不仅需要普  
通教育,而且同样需要职业教育,前者是一个国  
家发展水平的标杆,而后者是经济发展的基础。英  
国开发资格证书框架体系,就是以新职业主义思  
想,拉平普通教育与职业教育,重新建构符合时

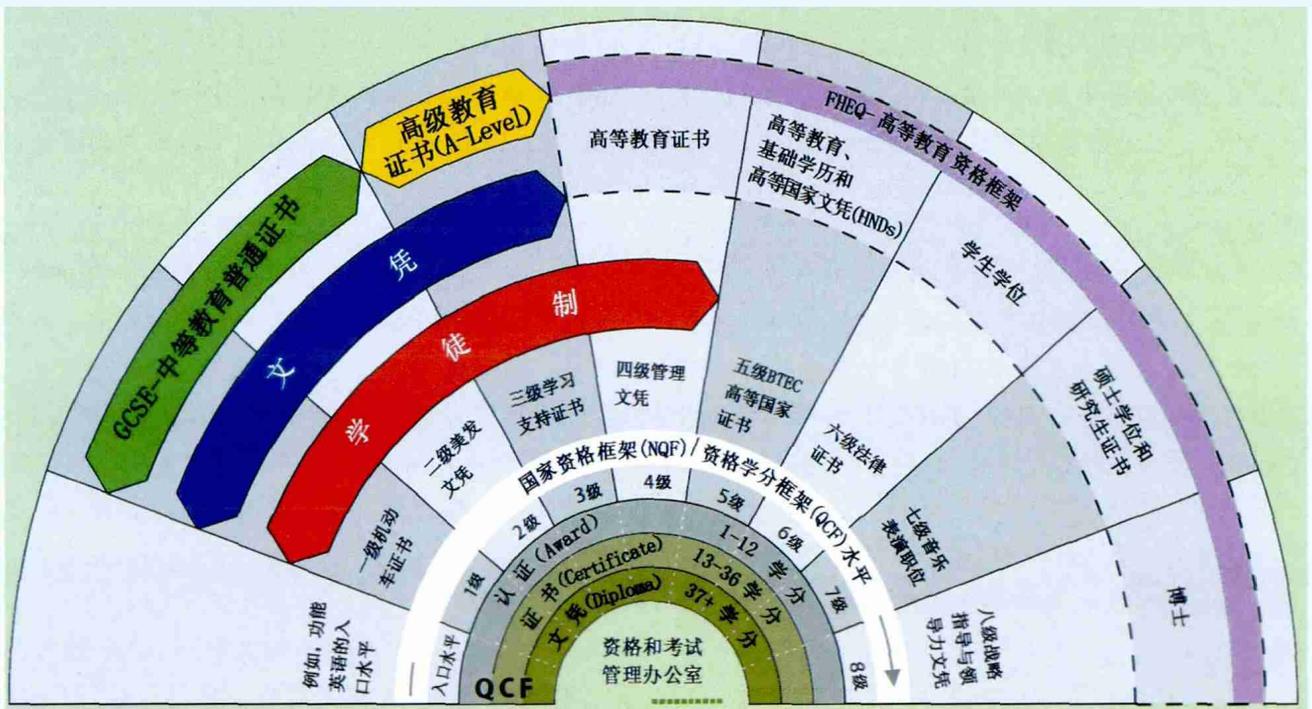


图1 英国《国家资格框架》

代要求的现代职业教育体系。

## 2.职业技能与理论知识的同步递进

人的智力是由组合性智力(componential intelligence)、经验性智力(experiential intelligence)和实用性智力(contextual intelligence)构成的。组合性智能是指运用知识分析整理信息的能力,涉及思考、判断、推理等能力;经验性智力指个人基于既往经验和不同观念所形成的顿悟或创造力能力;实用性智力指个体在前两项智力的基础上处理日常工作及事务的能力(Sternberg,1985)。一个人对自己相关的真实生活环境有目的地适应、选择和重塑所做出的智力反应(Sternberg,1985),会因个体智力的优势倾向不同而不同,但个体强势的智力倾向所表现出来的知识与技能有属于自己的发展层次,也就有着不同的成长道路。英国国家资格框架体系在制度上打破了传统成才的“独木桥”制度,彰显了多元人才观和公平和谐观。

综上所述,结论是,技能作为职业教育的核心概念,以培养技能型人才为主要目标的职业教育,其所涉及的技能层次就成为构建现代职业教育体系的理论基础。基于英国《国家资格框架》、《国家职业资格》及《资格与学分框架》的职业教育英国国家资格框架中,其职业资格及其证书的等级均以技能的递升为依据。

### (二)澳大利亚 澳大利亚资格框架

《澳大利亚资格框架》自1995年1月起开始实施,到2000年在全澳大利亚全面实行,已经走过了近20年。这一国家层面的澳大利亚资格框架,由一系列证书和文凭所代表的资格构成:不仅涉及职业教育的证书、文凭,而且涉及普通教育的证书、文凭;不仅涵盖高中教育和高等教育这2个教育层次,而且跨越普通教育与职业教育这2种教育类型,还涉及高中教育、职业教育与培训和高等教育这3个领域。而这里的“资格”,不是专指职业教育的资格,从业的资格,还指向“教育”的资格,学历的资格。

《澳大利亚资格框架》赋予了职业教育尤为显赫的地位,这一框架的实施机构包括(吴雪萍、马博,2011):

一是在高中教育领域里实施的“资格教育”,即在澳大利亚普通中学(School或College)实施的

“资格教育”。这是一种在横向维度跨越普通教育与职业教育这两种教育类型的教育。在这一领域里,澳大利亚提供的资格证书教育,包括一级证书(Certificate I)和二级证书(Certificate II)这两个级别,与职业教育的一级证书和二级证书等值。

二是在职业教育和培训领域里实施的“资格教育”,即在主要由政府举办的技术与继续教育机构(TAFE机构,也被译为“技术与继续教育学院”)和部分大学(特别是前身为理工学院的大学)承担的提供一级到职业教育研究生共8个级别的资格教育,以及部分普通高中、私立职业教育与培训机构和企业提供最高为高级文凭等6个级别的资格教育。这是一种在纵向维度跨越“高中教育”与“高等教育”2个教育阶段,或两个教育层次的教育。在这一领域里,澳大利亚提供的职业教育与培训所涉及的“资格”非常广泛。2005年前,这一资格框架所提供的职业教育资格证书只有六级,包括一级证书、二级证书、三级证书、四级证书、文凭(Diploma)和高级文凭(Advanced Diploma)6个级别。2005年后,这一资格框架内,又加上了职业教育研究生证书(Vocational Graduate Certificate)和职业教育研究生文凭(Vocational Graduate Diploma)2个级别。

三是在普通高等学校领域里实施的“资格教育”,即在普通高等学校领域里实施的“资格教育”,一般情况下在前身为理工学院的大学里实施,但也有部分普通大学的附属学院,例如,莫纳什大学(Monash University)经济类专业也可提供四级证书和文凭课程,或者是其二级学院,例如,IBT公司的教育机构在一些州的大学中建立的注册培训机构

二级学院,也可提供四级证书或文凭课程。这也是一种在横向维度跨越普通教育与职业教育两种类型的高等教育。这一领域里,澳大利亚提供的资格教育包括:专科文凭(Associate Degree)、学士学位(Bachelor Degree)、研究生证书(Graduate Certificate)、研究生文凭(Graduate Diploma)、硕士学位(Masters Degree)和博士学位(Doctoral Degree)6个级别。

其中,前两个“资格”或级别,与职业教育的“专科文凭”资格和“高级专科文凭”资格等值。反之,在职业教育与培训领域里获得的“职业研究生

证书 (Vocational Graduate Certificate)和 职业研究生文凭 (Vocational Graduate Diploma) ,则与高等教育领域里的 研究生证书 (Graduate Certificate)和 研究生文凭 (Graduate Diploma)等值。需要指出 ,在普通大学里提供的其他学位(学士即本科层次以上)的教育则不属于职业教育与培训范畴。在这一领域里的教育属于国际教育分类标准中的第三阶段教育 ,主要为高等教育 ,涵盖与我国学历层次类似的专科层次、本科(学士)层次、研究生层次的教育。目前 ,在澳大利亚高等教育领域里共有大学 38 所 ,属于联邦政府管辖。

澳大利亚的经验表明 :

1.现代职业教育体系建设要体现教育的人本性

澳大利亚教育界人士认为 ,学生的智力类型存在差异 ,一部分学生的智力倾向为学术性(academical)的 ,而另一部分学生则为非学术性(non-academical)的。因此 ,在高中阶段要尽可能既提供普通高中教育证书学习 ,又提供职业教育资格证书的学习 ,它们均应属于国际教育分类的第二阶段高级教育资格证书(Senior Secondary Certificate of Education)。这有利于增强那些非学术性智力的学生接受职业教育与培训的兴趣。显然 ,这里强调的是教育 层次中的类型 ,是教育层次中教育类型观的深刻体现。教育要面向人人 ,要相信不同智力类型的人 ,都有适合自己的发展空间。应该说 ,这正是澳大利亚职业教育体系中依据个体的智力类型的不同 ,来实施不同类型教育的理性选择。

2.现代职业教育体系建设要体现教育的公平性

澳大利亚政府在职业教育与培训领域提供的 资格 ,第一步实现了从 一级证书 到 高级专科文凭 的 6 级递进 ;第二步又在此基础上实现了从 职业研究生证书 到 职业研究生文凭 的 2 级递进。这就在国家资格框架内 ,将职业教育与培训从高中层次经本科层次延伸至研究生层次 ,大大扩展了职业教育在纵向上的学习通道 ,使职业教育从一种终结性的教育层次走向终身性的教育类型。显然 ,这里强调的是教育 类型中的层次 ,是教育类型中教育层次观的深刻体现。特别是 ,与

普通高等教育中的研究生证书和研究生文凭相比较 ,职业研究生证书和研究生文凭更强调运用知识的职业能力 ,而不是强调学科知识内容的记忆与存储。

3.现代职业教育体系建设要体现教育的等值性

澳大利亚职业教育体系是一种将两种不同类型的教育即普通教育和职业教育进行有效衔接与沟通的体系。这一体系是通过规范的《澳大利亚资格框架》来实现的 ,这就形成了一个在高中教育及高等教育的不同教育层次之间 ,以及在职业教育与普通教育的不同教育类型之间 ,实现教育和谐与教育平等的互通互认机制。这表明 ,澳大利亚关于 资格 的概念 ,涵盖了普通教育的学历证书与职业教育的资格证书的内容。特别是 ,澳大利亚的国家资格框架规范了证书的名称 ,保证了证书的一致性 ,所以 ,可以说 ,澳大利亚资格框架设计的宗旨是为中等教育及大学教育阶段的所有教育和培训的成果提供一个一致的认可框架 (李韧竹 ,2012) ,不仅在理论上而且在实践中 ,真正实现了职业教育与普通教育的等值。

综上所述 ,结论是 :澳大利亚职业教育体系 ,实际上是一种职业教育分级制度 ,相同级别的资格能够将不同种类的教育进行连接 ,允许人们从一种教育类型向另一种类型转换 ;同一类型的资格证书具有不同的层级 ,为人们职业生涯的发展提供了发展的通道。

(三)欧盟 欧洲资格框架

为促进欧洲一体化 ,按照博洛尼亚进程的协议 ,鉴于欧洲基于双边或多边的国家资格框架/体系间的合作关系复杂 ,严重制约了各国之间资格证书的透明、迁移和认可 ,必须通过制定一个共同参照标准等级 ,及寻求一个泛欧资格平台 ,以求既可简化不同的国家资格框架和体系之间的关系 ,也可促进各国各教育系统资格证书之间的比较、迁移和认可。因此 ,欧盟在超国家层面形成共同意识 ,在资格证书领域制定共同政策 ,采取共同行动 ,以谋求在欧盟范围内资格证书的流通和认可 ,并逐步形成和完善相关发展机制 ,使得资格证书具有超国家的功能。这就是建立《欧洲资格框架》(EQF 为《欧洲资格框架》European Qualification

Framework的英文缩写)。

欧盟在8级英国国家资格框架(NQF)的基础上,其成员国及候选国共46个国家在建立欧洲职业教育区的基础上,建立欧洲资格框架(EQF),并实现了与欧洲高等教育资格框架(QF-EHEA)的等值: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级资格等同于学士,7级等同于硕士,8级等同于博士。按照波罗尼亚进程,《欧洲资格框架》成为欧盟各成员国《国家资格框架》的转换平台,使其成为各国之间教育证书和职业资格评估、比较及相互认定的重要依据。

欧盟的经验表明:

### 1.关于证书、文凭与资格 资格的凭证

《欧洲资格框架》清晰地指出,所谓资格(Qualification),指的是在欧盟范围内得到承认的所有资格证书、学校文凭和职业经历。因此,资格是一个上位概念,而证书和文凭,则是资格的下位概念。但是,如果是按照《欧洲资格框架》授予的资格证书,那么,根据2005年6月《欧洲资格框架》草案中给出定义是:当个人的学习达到某一特定标准(知识、技能和能力)时,经授权机构的确认后所获得的资格(European Commission,2006)。世界经合组织(OECD)对资格证书的定义是:个人所拥有的,经授权机构确定其达到特定标准的知识、技能和宽泛能力时,授予个人的资格凭证(European Commission,2006)。为获得资格证书而进行的学习和考评,可以通过学校教学来进行,也可以通过工作经验来学习。

### 2.关于知识、技能与能力 资格的内涵

《欧洲资格框架》清晰地指出,八级资格的每一级资格,都是从知识、技能和能力三个维度加以界定的、与该级资格水平相对应的学习成果。因而,每一级资格证书以学习成果单元为描述符,对每一个资格证书所特有的知识、技能和能力加以详细说明。这里,知识被定义为各种理论和事实,技能被定义为认知能力(包括运用逻辑、知觉和创造性思考的能力)与实践能力(包括手工技艺以及运用各种方法、材料、工具和器具的能力),而能力则被定义为职责和自主性(参阅2009),其含义已大为扩展。所以,学习成果单

元强调学习的最终结果而非学习时间的长短、接受教育的机构、学习的地点和方式等学习投入方面的内容,是《欧洲资格框架》和《欧洲职业教育学分转换体系》的核心。

### 3.关于正规、非正规与非正式教育 资格的获取

《欧洲资格框架》清晰地指出,由于所有的资格均以学习成果来界定,这就为正规的教育体系外的学习者提供了可能和方便,因为通过承认、转化并累积非正规或非正式学习所获得的学习成果,同样可以获得相应的资格证书。所以,《欧洲资格框架》在正规教育、非正规教育和非正式教育之间架设了一座相互衔接和贯通的桥梁。目前欧盟国家正在积极建立有关非正规学习的认证制度,以帮助公民在获得相关知识、技能和能力的同时省去重复的学习过程,有助于学习者在不同国家或不同学习背景下有效地获得完整的资格证书(吴雪萍、张科丽2012),从而有利于促进个性化的学习途径,实现终身学习的目标。为此,欧盟要求各国加强经验交流,增进各教育系统间的可比性,提高非正规教育和非正式教育的总体质量和信誉。

综上所述,结论是:借助《欧洲资格框架》这个元框架,不仅将各国国家资格框架容纳其中,而且也将各类各级教育文凭与培训资格证书都涵盖于内,一方面,在横向其通过基于学习成果的共同参照标准,将某一资格框架与其他的资格框架相衔接和沟通,进而将某一框架内的资格与位于其他框架内的资格相衔接,简化了不同国家资格框架和体系之间的关系;另一方面,在纵向其通过8级体系囊括了从义务教育结束后到接受最高层次的学术与专业教育和培训的全过程所能获得的所有资格,其中第5到8级分别与《欧洲高等教育区资格框架》(QF-EHEA)中的短期高等教育、学士、硕士和博士层次相对应,这就实现了不同阶段教育与培训的纵向贯通,各级各类教育的横向衔接。

这里需要特别指出的是,8级资格证书制度的层级具有规律性和科学性,2011年联合国教科文组织发布的国际教育分类,也是8级(教育证书的层级)。我国也有过成功的经验。文化大革命前实行过的8级技术工人证书制度,实际上就是技能

人才的等级制度,也就是职业资格证书制度。它在我  
国经济发展的历程中发挥过巨大的作用。

联合国教科文组织《国际教育标准分类法》  
ISCED 2011,将资格证书主要分为三种类型:成功  
完成一个阶段的教育课程而取得的正规教育资格  
证书;成功完成一个教育课程的某个阶段所取得  
的中间资格证书;通过非正规教育或以非正式学  
习方式获得国家承认的相当于正规教育的资格证  
书。这意味着,既规范过程又规范结果的正规教  
育,是不排斥只规范部分过程但规范结果的  
非正规教育和只规范结果不规范过程的非正式  
学习的证书的。双规范的教育圣殿对单规范  
的教育形式的排他性,在新版《分类法》变成了  
认同或认可。这也为职业教育,特别是涉及人力  
资源开发的资格证书和职业教育证书的教育等级  
的国际比较,拓展了空间。

新版《分类法》(ISCED 2011)对高等教育的定  
义是:高等教育(《分类法》5到8级)是建立在第  
二阶段(中等)教育之上,在专业化的教育领域提  
供的学习活动。它是高度复杂和高度专业化的学  
习。高等教育包括通常所理解的学术教育,但由  
于它还包括了高级的职业教育或专业教育,因此  
比学术教育更广泛(UNESCO,2011)。无疑,培养  
高技能人才的高等职业教育,正是这里所指  
的高级的职业教育。

#### 四、理论的支撑

国际教育最新发展的经验表明,建立《国家资  
格框架》是实现现代职业教育体系的制度建设,而  
这一制度的依据是其理论支撑的科学性。

##### (一)建立国家资格框架的理论范畴

由于职业教育是一种跨界的教育。国家资格  
框架的建立,其理论维度必然基于跨界的思考,这  
就是说,职业人才结构的层次性是社会需求与个  
性需求集成效应的必然结果。可以从两个维度阐  
述其理论范畴:

其一,社会对人才的需求是基于动态的层次  
性的。知识创新周期的加快,迫使技术或管理的  
内涵、范围、手段、观念,不断发生着深刻的变  
革,从而导致工作任务及其工作过程的整体性包  
括劳动组织的扁平性变化。显然,职业教育要满  
足社会对人才的需求,层次性与动态性是两个重  
要标

准。人才的层次性影响着静态职业教育层次的  
稳定性定格,而技能的动态性则要求职业教育层  
次的应对性提升。这意味着,静态的教育层次定  
格与动态的教育层次提升,已成为当今构建现代  
教育体系纵向结构的重要的实践支撑。

其二,个性对教育的需求也是基于动态的层  
次性的。经典的马斯洛基本需求层次理论指出,  
个体潜藏着从生理、安全和情感和归属,到尊重  
和自我实现这五种需求,像阶梯一样从低到高,  
按层次逐级递升,反映着个体在不同的时期表现  
出来的各种需要的迫切程度,它与国家的经济、  
科技、文化的发展水平以及在此基础上可以接受  
的教育程度直接相关。这意味着,基于本能生存  
性的低层次定位与基于潜能发展性的高层次提  
升,也成为当今构建现代职业教育体系纵向结构  
的重要的理论支撑。

所以,社会需求,特别是应对产业结构升级对  
人才能力资质要求的升级,以及个性需求,特别  
是应对需求层次提升对接受教育程度的提升,  
集成社会需求与个性需求,必然导致培养既满  
足社会需求又个性需求的职业人才的现代职业  
教育体系的构建需要多层次的架构。

##### (二)建立国家资格框架的理论基础:

建立国家资格框架的理论基础至少有三方面  
的内容。

##### 1.职业成长的逻辑规律

职业教育的层次性,是职业人遵循职业成长  
逻辑规律发展的结果。德莱夫斯兄弟(Dryfus)  
对此进行了深入研究。德国职业教育学家劳耐  
尔(Rauner)在此基础上,完成了对职业成长阶  
段理论的研究。他通过对于某一专业领域新手  
与专家的职业能力差别的比较,进而分析并得  
出了从新手发展到专家所需要经历的过程和条  
件。他认为,从新手到专家须经历五个发展阶  
段:新手、有进步的初学者、内行的行动者、  
熟练的专业人员和专家。其中,职业成长过程  
中每个阶段的能力特征、行动领域及向上一级  
发展所需的学习条件各有不同,由此得出的相  
应的学习范围,实际上是能力发展的阶段,包  
括逐步递进的4个层级(图2)。这一理论可  
以作为建立国家资格框架的重要理论基础(徐  
国庆、雷正光,2007)。

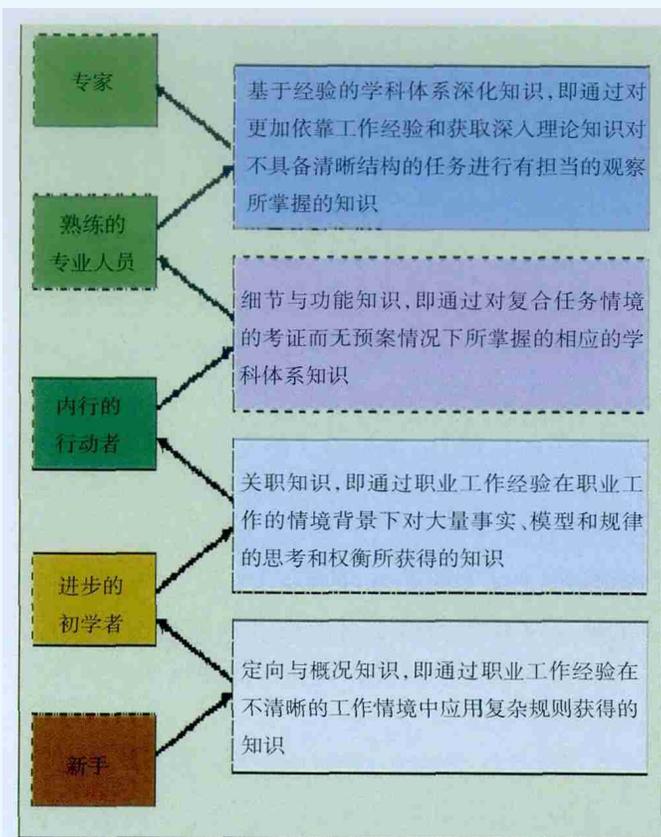


图2 从新手到专家的职业成长规律

(1)学习阶段1:职业取向的工作任务 职业定向与总揽知识。该学习阶段适用于对其所从事职业相关的经验和知识仅有初步了解的职业新手。其目的在于使初学者通过相应工作任务的完成过程,能够尽快了解职业所涉及的本质内容,从职业化的角度来理解所学职业的轮廓,并能对自己的职业行动进行批评性反思。在设计任务时,对于工作任务的界定必须明确,应有可遵循的规则和标准,以便学习者在工作过程中进行批评性的检查对照。任务的设计应使学习者能了解典型的专业工作方法和过程,且完成任务所需的时间不宜太长。这一阶段的学习,可帮助初学者从新手成长为有进步的初学者。

(2)学习阶段2:系统的工作任务 职业的关联知识。该学习阶段适用于对所从事职业已有具体了解并已初步掌握相关主要职业能力的有进步的初学者,其目的在于使学习者能够在对职业工作世界的系统结构充分了解和理解的基础上,在考虑技术与劳动组织间的关系及相互作用的前提下,在相关的职业情境中解决问题和完成工作任务,并在此过程中培养和获取相应的职业合作能力。在设计任务时,应保证学习者处于与他人

合作的情境中,并依据相关规则系统地进行工作。在学习过程中,应使学习者有机会独立开发包括各个子任务和具体工作步骤在内的工作计划。任务中应包含一些较小的专业问题及部分可供选择的解决方案,使学习者有机会根据实际需要自行决策。同时,应在给学习者预留充足时间的前提下,要求其在限定的时段内完成任务。这一阶段的学习,可帮助学习者从有进步的初学者成长为内行的行动者。

(3)学习阶段3:具体特殊问题的工作任务 细节与功能知识。该学习阶段适用于已掌握职业定向、概况知识及职业的关联知识的内行的行动者。其目的是使学习者掌握与系统能力互补的、涉及解决问题较多且具有特殊性职业工作任务的细节与功能知识,并具备完成诸如故障诊断等非规律性的工作任务的能力。其中涉及相应理论知识、特殊的手工艺技术及对最初经验的运用。在设计任务时,应包含新的质量要求,与职业情境紧密关联并使完成的过程更加系统化,以引导学习者在理论与经验的基础上导出解决方案并在小组工作中独立实施。同时,对于完成任务的时间做出严格的限定。这一阶段的学习,可帮助学习者从内行的行动者成长为熟练的专业人员。

(4)学习阶段4:不可预测的工作任务 基于经验的专业系统的深入知识。该学习阶段适用于熟练的专业人员。其目的是在不可预见的工作任务层面开发学习者的职业能力,形成对于直至学科体系深化知识的关联性理解,并为职业继续教育打下专业基础。其中,团队工作的组织能力是必需的。在设计任务时,不为学习者提供关于具体任务的完整信息。工作任务应获得的具体成果及其特征应由学习者自行阐述。在任务完成过程中,不提供参照模式,以促使学习者依靠其自身的丰富经验开展工作。因此,学习者必须开发自我行动方式并在需要时自行开发工具和其他辅助手段,必须负责任地承担任务、执行任务和独立地与他人合作,必须能够开发和优化个性化的方法和行动方式,并最终完成任务。这一阶段的学习,可帮助学习者从熟练的专业人员成长为专家。

## 2.技能与技术的关系

职业教育的层次性,是技术发展与技能应对

互动效应的必然结果。

其一,要厘清本体的技术与技能的关系非层次而随动。技术作为人的存在方式(吴国盛,2009),可以分为两大类:一是以工具、设备等人工物形态存在的实体性技术和以规则、工艺等人工文本形态存在的规范性技术。这是基于结果形态的物载体的技术;二是以经验、策略等能力形态存在的过程性技术。基于过程形态的人载体的技术(丁云龙,2006)。只有通过人化的技术,或者称为身体技术,才能实现物化技术(吴国盛,2009)的功能与价值,也就是说,只有依靠人化技术才会使物化技术为社会创造实在的财富。这种基于人的过程形态的技术,即人所掌握的应用专门技术的技术,就是技能。技能是应用专门技术的能力。这就意味着,技能是对技术的开显。有多高的技术就一定有多高的技能与之匹配。技能与技术之间的关系,是随动的、伴生的、互动的。

其二,要厘清技能的类型与技能的区别类型中有层次。技能作为应用技术的能力,也可以分为两大类:一是基于操作难度增大而呈现出更加复杂的动作难度大的技能,二是基于认知思考增加而呈现出更加复杂的知识含量高的技能(张振元,2007)。由此,在工作过程之中以动作难度大为特征的技能及其技能型人才,与在工作过程之中以认知程度高为特征的技能及其技能型人才,并非层次关系,而是不同类型的技能和技能型人才。正是因应工作过程复杂性的增加或增大,动作难度大的技能型人才,如从技术工人走向技师、高级技师;认知程度高的技能型人才,如从技术工人走向技术员、技术师。这就意味着,技能的发展有一个符合自身规律的层次递进的时空,而培养技能型人才的职业教育业必然具有一个符合职业教育规律的发展空间。

所以,技能与技术的随动关系表明,技能与技术的互动,使得技术的升级一定伴随着技能的升级;而动作难度增大的技能升级与认知程度增加的技能升级,也都有基于自身类型的升级规律,这也必然导致培养技术技能人才的现代职业教育体系的构建需要多层次的架构。在这里,技术技能的表述意味着,技能不是静态的层次概

念,而是动态的发展概念,基于技术发展而发展的技能。习近平主席最近指出:劳动光荣,技能宝贵,创造伟大,深刻地指出了技能的重要性。

技能及其培养技能型人才的职业教育层次的非终结性,而是递升性的。这是因为,倘若把技术称为一种外在于人的客观力量,把技能看成一种内在于人的主观能力,那么,对技术物化的人工物系统的掌控,与对技术外化的人类行动系统的习得,逻辑地阐释了人与世界的关系就是操作的关系(海德格尔)。技能是通过操作而开显了物化技术的技术,技术的进步必然引发技能的进步。由此,视技能为国家竞争力的核心要素,不是在欠发达地区而是在经济最为全球化的地区,包括北美、欧洲和东亚国家近年来的深刻认识。这些国家对技能的需求经历了最戏剧性的增长,这一深邃的结论却不是所谓知识经济增长的结果(陈衍、李玉静,2008)。欧盟27国的调查显示,约有2/3的职业是属于技能型或高技能型的,对于高技能人才的需求不言而喻(赵昕,2008)。

### 3.中高职的区别

职业教育的层次性,是职业教育体系内层级定位与衔接的必然结果。

职业教育作为一种教育类型,其中等职业教育与高等职业教育的异同及其确定的依据,是建立国家职业框架的理论基础之二。破解这一问题的核心,是厘清职业教育层次定位所涉及的经验技能与策略技能的关系及其获取的途径。

其一,技能层次的区别,可以分为经验层面的技能和策略层面的技能。

所谓经验层面的技能,是指如何在感知过的事物、思考过的问题、体验过的情感和操作过的动作(李小平,2005)基础上,回答怎样做”的技能,是个体在经验学习中,通过积极的、主动的和可以观察得到的与环境的范例性互动中获得的,是一种建立在经由主体的直接经历所形成的经验的心灵仓库(李小平,2005)基础之上,对其进行信息加工的技能。这一积极的互动体现为个体在工作过程中与实践的感性接触。

所谓策略层面的技能,是在目标和条件与行动链接起来的规则(Franke,2005)的基础上,解决

怎样做更好的高技能,是个体在策略学习中,通过自觉的、反思的和可以观察得到的与情境的系列性互动中获得的,是一种建立在经由案例、项目或任务的演示、处理和加工的行动过程所获经验的基础之上,对其进行反思而逐步生成的操作系统,并能在新情境中迁移运用的技能。这一自觉的互动显现为个体在工作过程中与已有经验的质性接触。

经验与策略的关系体现为:经验是策略的基础,策略是经验的升华。这表明,策略的构建、迁移和内化是建立在经验的获得、保持和使用的基础之上的。但是,经验并不能自动地转化为策略。只有对经验实施系统化、集成化、网络化的处置,亦即只有经由一个对经验多次加工的创造性和构造性的过程(李小平,2005),才能使经验逐步升华为策略。如果说,熟能生巧中的熟是经验,那么巧就是策略。所以,经验与策略是层次关系,而非类型的区别。经验技能可以说是初级技能,策略技能则是高级技能。

其二,技能获取的路径,可以分为经验技能的学习和策略技能的学习。

要使学生掌握经验层面的技能,就要开展经验学习,即通过经验的形成与积累来学习。在学习过程中,强调学生通过主动地与自身的感觉、情绪、氛围和身体的对话,促使个体对职业世界和生活世界进行整体观察、发现结构关联、获得学习经验、形成经验技能。这一学习过程不应是对具体职业实践的单纯复制,而应是实践与理论的组合性集成,要使获取认知能力的内容与方式的行动融于经验学习之中。

要使学生掌握策略层面的技能,就要开展策略学习,即通过策略的生成与积淀来学习。在学习过程中,强调学生通过主动地对自身已有经验、典型情境和学习内容的深刻反思,促使个体对职业世界和生活世界进行时空观察、发现内涵关联、获得学习策略、形成策略技能。这一学习过程不只是对具体职业经验的熟练掌握,而应是经验与策略的整合性集成,要将提高认知能力的水平与效率的行动融于策略学习之中。

技能作为职业教育的核心概念,由于经验技能是策略技能的基础,以获取经验技能为目标的

经验学习,与以获取策略技能为目标的策略学习的关系就体现在:经验学习是策略学习的平台,策略学习是经验学习的延展。经验学习更多关注由不会到会以至精湛的会,这一复制、熟练、累积的过程,而策略学习则更多注重由会到巧,会以至创新的会的系统思维、整体思维及其方法论的训练。而在这样一个纵向进阶的过程中,显现出职业教育将从入门到熟练、从单一到综合、从新手到专家的递进的职业成长规律与从简单到复杂、从外围到核心、从形象到抽象的递进的教育认知规律予以了系统集成。

基于此,经验技能和策略技能指的是技能层次而非技能类型,那么,旨在掌握初级技能的职业教育,属于中等职业教育,而旨在掌握高级技能的职业教育,就属于高等职业教育。高等职业教育建立在中等职业教育基础之上,是同一类型教育中不同层次的教育。从经验层面的技能向策略层面的技能的提升,正是高等职业教育与中等职业教育的区别所在。层次是职业教育赖以发展的空间,是职业教育对发展权的呼唤。

综上所述,中等职业教育向高等职业教育的进阶及提升,表明中等职业教育与高等职业教育在层次上的不可替代性。将基于动作难度增大的技能与基于知识含量增加的技能视为技能类型的不同而非技能层次的不同,有利于开拓从中等职业教育到高等职业教育的发展路径,建立涵盖技术员与技师培养的非学术性的职业性或专业性的高等职业教育,实现中等职业教育与高等职业教育的衔接和沟通。所以,探索本科层次的职业教育,意味着在早已有之的技术(Technology)本科的基础上,还应探索基于技术应用且伴随技术发展而上升的技能(Technique-skill)本科。这不仅有利于结束中等职业教育与高等职业教育长期以来被视作断头教育的尴尬局面,而且有可能为世界职业教育的发展做出创新性的贡献。

## 五、制度建议

建立现代职业教育体系,如前所述,与现代产业体系的建立紧密相关。以就业为导向、以服务为宗旨的定位表明,职业教育不只是一种纯粹的教育活动,而是与经济发展、社会建构紧密相关的教育活动。其社会功能至少涵盖三大方面:既是

经济发展的助推器,也是和谐社会的润滑剂,还是个性发展的动力源。这就意味着,现代职业教育体系,并不完全等于现代职业学校体系。后者只是现代职业教育体系的一部分。

国际成功的经验和理论研究的成果都表明,支撑现代职业教育体系,需要有一个制度性的国家资格框架予以支撑,包括把基于认知规律的学历资格证书与基于技能形成规律的职业资格证书加以融合,一是实现职业教育与普通教育的等值,二是实现纵向的衔接与横向的沟通。所以,作为一个国家制度,国家资格框架的建立也绝非是教育部门能独立完成任务,必须跳出教育看教育而为之。

支撑现代职业教育体系的国家资格框架制度,必然包括通过正规教育、非正规教育和非正式教育所获得、所确定或所认可的各种资格,其目的在于以框架作为资格等级的参照系和认证工具,通过整合,使正规教育、非正规教育和非正式教育颁发的学历资格证书和职业资格证书,统一于国家资格框架之下,以实现各类各种证书所代表的资格的等值、互认,以及沟通、衔接。

#### (一)国家资格框架的基本成分

国家资格框架的基本组成部分包括:

第一类:教育部门办法的各类教育证书,主要是教育部管辖的学校颁发的各类教育证书,涵盖职业学校、普通学校,也包括人社部门管辖的技工学校和技师学院颁发的相关证书。

第二类:人社部门颁发的各种职业资格,也是技能等级证书,由职业资格鉴定机构通过考试后颁发。

第三类:专业部委或行业、企业或社会教育与培训机构颁发的各类职业培训证书,一般为针对特定的行业或企业的、专业性强的职业资格证书,或技能等级证书。

#### (二)国家资格框架的层级结构

由国家权威部门颁布统筹教育学历证书和职业资格证书(技能证书)的多层级的国家资格框架。

国家资格框架的层级结构,一是要涵盖职业资格证书和学历证书,每获得一级职业资格证书,就等同于相应的学历层次(等值性);二是每

一层级都构成完整的职业资格,可根据经济发展与劳动市场的需要就业(需求性);三是为获得高级资格证书,在需要时可返回职业院校,或通过非正规和非正式学习获得职业晋升和学历晋升(开放性)。

借鉴欧盟8级欧洲资格框架的经验和联合国教科文组织最新的8级国际教育分类标准,以及中国曾经长期实施过的8级技术工人制度,建议中国国家资格框架也由8级资格组成(下表)。

中国国家资格框架设想表

级别	资格
8	博士2年 高等职业学校2年 职业资格七级(国家大师相应资格)
7	硕士2年 普通高等学校2年 高等职业学校2年 职业培训(继续教育) 职业资格六级(特级技师、特级技术员相应资格)
6	学士4年 普通高等学校4年 高等职业学校4年 职业培训(继续教育) 职业资格证书五级(高级技师、高级技术员相应资格)
5	高等专科学校3年 高等职业学校(专科)2~3年 职业培训(继续教育) 职业资格证书四级(技师、技术员及相应资格)
4	高中后非高等教育的培训 包括普通教育和培训、职业教育和培训 职业资格证书三级(高级工)
3	高中3年 中等职业学校2~3年 职业资格证书二级(中级工)
2	初中3年 初等职业学校3年 职业资格证书一级(初级工)
1	小学6年

### (三)国家资格框架的管理机构

国家资格框架的管理,由于涉及教育部门、人社部门、行业企业,需要统筹相关的职业教育资源,以实现综合协调。但目前用人的劳动制度与育人的教育制度的分离,不仅表现为劳动人事部门与教育行政部门在职业教育管理职能上的交叉(例如,技工学校、技师学院问题),而且更重要的是表现在劳动市场的用人信息与职业教育的育人供给的脱节,尤其是行业、企业在参加职业教育发展与改革的途径上的缺失,甚至出现行业、企业可有可无以至失语的现象。

为此,建立国家职业教育机构,例如国家职业教育(总)局,或国家职业教育委员会,国家职业教育办公室,有利于国家资格框架制度的管理与实施。

### (四)国家资格等级的认证制度

国家职业资格框架制度的建立,将使得人才的使用有一个比对、评价和认定的国家平台。权威的国家资格制度,必须有权威的国家认证制度予以保障。这里尤其要注重发挥行业的认证作用,应逐步实施行业认证制度。

综上所述,国家资格框架制度的建立,必将有利于规范各级各类教育和培训的内容和标准的向,有利于鼓励公民通过正规教育、非正规教育和非正式教育,去获得个人职业生涯发展的需要的资格,使得职业技能人才,工程技术人才和科学研究人才的资格,统一于一个权威的国家资格标准之下,有利于进一步提高职业教育的吸引力,实现教育公平、社会公平,实现习近平主席提出的“人人皆可成才,人人尽展其才”的教育目标。

对教育部门来说,职业教育可以国家资格框架为基准,建立职业教育分级制度。但是,必须指出的是,建立基于国家资格框架,不是简单地将学历证书“贴牌”于职业教育,强调的是各级各类资格或证书的等值而非同类,也就是说,建立现代职业教育体系及国家资格框架制度,不是建立第二个以升学导向的教育制度,绝不是建立无职业资格的学历证书制度,不是建立取代工程教育、科学教育的教育制度,它仍然是一个致力于为国家经济和社会发展提供高素质职业人才的,以服务为宗旨、以就业为导向的教育制度。