

且加剧了各行各业技能型人才紧缺的现实。这一历史的教训将随着时间的推移,表现得越来越明显和突出。发展职业教育,使每一个在岗的以及后备的劳动者都能得到良好的职业教育和培训,既是政府和教育部门的责任,也是各类企业应尽的义务。

现代学徒制的核心是推进工学结合,形成学校和企业两个施教主体。现代学徒制把招生和招工有机地结合起来,根据企业用工需求有针对性地培养专业技术人才,可以充分发挥企业在职业教育与培训中计划、教学、实习等方面的重要作用,高质量地培养自己所需要的劳动者。同时,企业也能在招收学徒中降低劳动力成本,获得一定收益。近来,英国学徒工市场的走俏给我们以启迪。目前,英国有超过十万个用人单位,为约18万名高中生提供学徒岗位,工种近二百类。据说,一家新开张的肉铺需一名切肉学徒工,竟有二百多人申请,包括法律系的大学生。一般情况下,学徒期为五年,学徒工的周薪在90~170英镑。年龄在16~18岁的学徒工,可获政府全额资助;19~24岁可获半额资助;25岁以上则酌情而定。企业在获得潜在高素质劳动力的同时,也可从学徒工身上获取一定的利润。英国电讯每年招收近八百名的学徒工,企业每年可从每位学徒工身上获取一千多英镑的利润。

学习借鉴发达国家经验,我建议修订《职教法》要关注以下问题:

第一,明确现代学徒制是我国职业教育体系的

一个重要组成部分,同时赋予企业应有的法律责任。制定《学徒培训条例》,规定学徒培训的目标、工种,企业在实施现代学徒制过程中的职责、义务、工作方式和机制,以及监控、评估和惩戒的方法等,出台对实施现代学徒制企业的优惠措施和支持政策。此外,还要修改《劳动法》、《劳动合同法》等相关法律。

第二,理顺管理体制。改变职业教育政出多门的现象,实行职业教育事业的统一领导和统一管理。在国家层面,整合教育部、劳动和社会保障部等部门的有关职能,组建国家职业教育总局,直属国务院或归口教育部领导,统一管理全国各级各类职业学校教育、职业培训及现代学徒制的实施工作,统一制定、颁布职业资格标准和组织开展职业资格鉴定工作。

第三,开发应用与职业资格证书相衔接的课程体系。由于现代学徒制的培养目标主要通过工学结合的教学模式来实现,因而职业资格证书作为评价特定职业知识及其理解力和运用能力的证书,必然成为学生具备培养目标要求的标志。因此,在现代学徒制实施进程中,开发和应用与职业资格证书相衔接的课程体系是非常重要的。

第四,积极稳妥进行改革实验。现代学徒制实验是半工半读试点工作的发展和深化,要认真做好规划,精心组织实施。开始可在装备制造业选择少量生产技术先进、经营管理规范、经济效益和社会声誉好的企业与重点职业学校合作,试行现代学徒制,取得经验后再逐步推开。

《职教法》修订如何体现职业教育面向人人

邢 晖

(国家教育行政学院,北京 102647)

1996年实施的《中华人民共和国职业教育法》(以下简称《职教法》)五章中,没有专列“受教育者”,今天来看不能不说是一个缺失。教育是培养人的活动,学生是教育的中心无可置疑。因此,在《职教法》修订中,增加“受教育者”一章,有必要、有道理、很重要。一是突出职业教育的受众主体,二是有别于《教育法》和《义务教育法》等有关“学生”的单一提法,更体现职业教育“面向人人”的“大职教”特性。关于“受教育者”,我认为有五个方面的问题值得关注和思考。

一、职教立法与受教育者的关系问题

《职教法》修订中,更要弥补原法中“以人为本”的思想不够突出的局限。在立法目的上,除了体现发展职业教育的工具主义、国家利益的思想外,还要强调保障人的充分、全面发展的人本主义理念,也就是兼顾国家需要和人民需要。建议在立法目的、职教内容、功能价值等方面,增加“立法—职教—人的发展”的视角,这也是职业教育发展的内在规律。

二、职业教育受教育者的范围问题

《职教法》突出的是教育类型,关键是要体现“面向人人”的全纳教育和“从学生到成人”的终身教育思想。现行《职教法》中,将我国职业教育体系分为初等、中等和高等三个层次,实践中也体现了义务教育阶段后分流的中等职业教育(高中阶段)为主体的格局。此次修订中,如果取消初等职业教育,将职业教育的对象界定在义务教育阶段后,一是不符合现实,西部有些地区实行初中“8+1”的“文化+技能”教育,很适合当地和受教育者需要;二是有悖于面向人人和终身职业教育的理念,国外职业教育向下延伸到幼儿、小学和初中阶段,从小启蒙和渗透是非常必要的;三是不仅是职业学校,普通学校的学生也应该学习一些职业技术的知识、技能。《职教法》修订中要突出中、高等职业学校学生和社会各种成员的职业培训、高中阶段以下学生的职业渗透以及退休和岗外人员的休闲技能培训。

三、职业教育受教育者的划分问题

一是怎样分类。受教育对象的类型和层次很多,为了避免混乱,要有逻辑性的划分。比如学校学生和社会人员;职业学校学生和普通学校学生;全日制学生和非全日制学生;职前受教育者和在职、职后受培训者;一般人群和特指或特殊人群等。二是主体包含谁。大体上看,受教育者包括中等职业学校的学生、高等职业学校的学生、九年义务教育及以下的学生、普通学校的学生(这两类表述中要体现接受职业教育的补充性和渗透性)、从业人员、特殊工种从业人员、妇女、退伍军人、失业人员、农村劳动力、农村转移劳动力、残疾人、刑事犯罪人员、离退休人员,等等。既要突出在校学生的主体性,又要体现面向每一个人的全民性。三是主体的概念如何表述。每一个称谓都应该是确切清楚的、有出处的、与其他相关法律和法规用词相一致的,避免出现歧义。比如“在校生”、“非全日制学生”、“农村转移劳动力”、“农村劳动力”、“在岗人员”等说法是否准确,需要斟酌或界定。

四、职业教育受教育者的权利和责任问题

切实保障职业教育受教育者的权利是职业教育法的重要目的和主要内容之一。按照“面向人人”

和终身学习的指导原则,每一个公民都应该享有接受职业教育的权利。上面提到的各类人员都有权利选择和接受学校职业教育、社会职业培训和各类职业教育课程。一方面,国家应对受教育者提供公平有效的保障供给,如明确国家举办职业教育,发展面向农村的职业教育,扶持民族地区、边远特困地区的职业教育;明确国家实行劳动者岗前培训或就业前接受职业教育的制度;规定九年义务教育后的学生可以免试或者经过考试直接接受中等职业教育;完成中等职业教育和普通高中教育的受教育者,可以经过考试、注册、推荐等多种方式和渠道接受高等教育;明确提出国家建立家庭经济困难学生资助政策,提供奖学金或助学金、提供助学贷款;提出各级政府可以依据区域实际对接受中等职业教育者实行免费政策等等。另一方面,每一个职业教育受教育者也要依法履行规定的义务,按照法律授权的各类机构的规定履行职责。

五、职业教育受教育者的需求与实施机构的供给关系问题

受教育者一方是教育的需求方,或称教育的消费者。实施机构是教育的供给方,或称教育的提供者。解决需求和供给之间的平衡问题,也是法律解决的要害。职业教育的主体很复杂,呈现多元,涉及到政府和各部门、行业、企业、社会、学校。作为受教育者,比较直接的关联应该是办学机构和用人或实习单位。与受教育者更直接的问题包括:①中等和高等职业学校的入学、培养目标、学制、专业设置、课程安排、培养过程、实习、就业指导如何提供?比如中等职业学校或高等职业学校应当让受教育者接受怎样的职业教育(知识、技能、能力等)?达到一定教育规格的标志是什么(学历证书、职业资格证书、培训证书等)?②受教育者必要的教学实习、顶岗实习怎样安排?到企业实习的人身安全和相应报酬如何保障?特殊人群(如残疾人)的职业教育应当有什么相应供给?③中等、高等职业学校不等于中等、高等职业教育,也不等同于中等职业教育、高等职业教育的实施机构。职业学校和职业培训机构是两种类型的统称,这几个概念的使用必须清晰合理。④在现实中存在的现象也不可回避,劳动部门管理的高级技工学校、技师学院拥有数量不小的学生或受教育者,这是怎样的一种机构?⑤政府对学生的

人均经费基本标准和学生人均财政拨款基本标准,主要是针对全日制在校学生,非全日制的弹性学制

受教育者的经费拨付怎样认识和对待?这也是一个现实难题。

职业教育呼唤法治文明 ——写在《职教法》修订时

汤生玲¹ 路宝利²

(1. 河北金融学院 河北 保定 071051; 2. 河北科技师范学院 河北 秦皇岛 066004)

近代以来,中国效仿西方开始自身职业教育体系的构建。历经百余年探索与积淀,尤其伴随着20世纪改革开放的经济腾飞,中、高等职业教育均取得了蓬勃发展。但由于职业教育办学实践居多而深度理论研究及制度设计缺失,尤其是职业教育法治文明程度偏低,直接导致职业教育现实困惑以及与社会发展需求不同步等诸多问题。值《中华人民共和国职业教育法》(以下简称《职教法》)修订之际,厘清职业教育法治文明提升及相关问题颇有裨益。

一、职业教育法治文明提升的需求解析

(一) 职业教育传统地位的“边缘性”

“职业教育”一词尽管出现在近代,但职业教育实践自古有之。近代著名教育家杨贤江先生在论教育起源时提出“自有人生,便有教育”,可以说“自有社会分工,便有职业教育”。先秦管子“士、农、工、商”四民分业之时,中国始出现以畴官制度、艺徒制度、家传制度等诸多形式的职业教育。但手工时代经学主宰,又加之“君子不器”的人格追求与“学而优则仕”的官本文化,职业教育多于民众间世代相传,毫无地位可言。近代以后,以成绩分流又带来职业教育新的“边缘性”,考试成绩差的学生进入职业教育轨道。同样,观念意识、教育投入等诸多问题亦凸显出整个社会的轻视。以职业教育法治文明提升确保其自“边缘”走入“主流”轨道已成当务之急。

(二) 职业教育法治文明的“滞后性”

中国专门职业教育立法为1996年9月1日实行的《职教法》,至今15年,已明显滞后。古代以“学术官守”为制度底色,教育权力等级性散见于各种公法与私法条文之中,并未有专门的教育法规。伴随着教育民主诉求,世界范围内的义务教育首先

自普通教育开始,其中德国领先于世。二战以后波及发展中国家,中国亦是如此。工业革命以后,经济发展对于技术与技能型人才的急切需求致使职业教育开始受到关注。英国1889年《技术教育法》颁布以法律形式确立了职业教育地位,开创了国家干预职业教育的先河。随之德国、法国、美国、日本诸国均开始职业教育立法。与发达国家相比,中国职业教育法治文明“滞后性”不仅表现于滞后于发达国家,滞后于普通教育立法,而且表现在其立法并未与社会经济、职业教育发展同步。致使社会发生重大变化以后,我们仍在沿用早需完善的职业教育法规。

(三) 职业教育办学主体的“跨界性”

职业教育与普通教育不同,除教育轨道、层级、课程、教法以及培养目标明显不同外,其核心特征是与社会紧密相连的“生产本身”的教育。而普通教育就如美国教育家赫钦斯所言“教育不能成为社会的镜子,而应成为引领社会的灯塔”。但就职业教育而言,其恰恰应成为社会经济发 展的镜子。此独特属性使职业教育任务非学校单独所能完成,应为政府、学校、企业、教育者以及其他机构共同参与的系统工程。诸多学者称之为职业教育的“跨界性”。职业教育办学主体“跨界性”需权威规定不同主体之间的权力与义务。尤其在中国市场经济体制尚未完善、办学主体尚未觉醒、财政尚未充足等情况之下,以职业教育法规形式予以认定极为重要。但若法治文明程度不高,则职业教育法规将形如空文。

(四) 职业教育发展阶段的“标志性”

职业教育的发展成熟与其自身法治文明相伴随。立法往往成为本国职业教育发展尤其是重大转折历史阶段的“标志”。美国1862年《摩里尔法案》