

# 职业教育标准生成机制的国际比较及启示

王继平 尉淑敏

[摘要]作为对技能型人才培养规格的规范要求和职业教育治理的重要载体,职业教育标准日益受到关注和重视。职业教育标准在不同国家有不同的具体形态,但其内涵和本质具有高度一致性。通过比较美国、英国、德国的职业教育标准生成机制,可以发现,虽然三国在开发团队、开发程序、内容结构、实施与完善等方面各有特点,但都符合映射与接力、耦合与自洽、浸润与贯通、规范与自主等共性规律。结合我国职业教育标准的建设实际,从美、英、德三国职业教育标准开发中借鉴经验,进一步明确我国职业教育标准建设的取向,提升标准质量。

[关键词]职业教育标准;生成机制;美国;英国;德国

[作者简介]王继平(1970-),男,黑龙江绥化人,同济大学,副教授,博士,硕士生导师;尉淑敏(1997-),女,山东德州人,同济大学在读硕士。(上海 200092)

[基金项目]本文系2018年度国家自然科学基金教育学一般课题“德国职业教育治理体系应对‘工业4.0’的进程、举措、方向研究”的阶段性研究成果。(课题编号:BJA180104)

[中图分类号]G710 [文献标识码]A [文章编号]1004-3985(2021)06-0027-08

标准具有规范价值,是实现社会治理的重要公共产品,教育领域推进标准建设是推动教育实现现代化的重要举措。在国家治理体系和治理能力现代化以及职业教育改革不断深化的背景下,重新认识职业教育标准的价值,重申职业教育标准体系建设的重要性,具有很强的现实意义。美国、英国、德国都基于自身产业发展和职业教育特点建立了本国的职业教育标准,通过比较这三个典型国家的职业教育标准生成机制,可以在关注个性差异的基础上发现共性规律,为我国职业教育标准开发提供借鉴,进一步提升职业教育标准的科学性、规范性和有效性。

## 一、职业教育标准的内涵与形态

### (一)职业教育标准的内涵和本质属性

教育标准是人们为达到教育发展目的、实

现教育发展的理想程度而制定的一种教育尺度,是教育目标的出发点和落脚点。明确教育标准,可以引领教育发展方向,规范教育实践活动。职业教育作为横跨职业和教育场域的教育类型,同时具有“职业性”和“教育性”两种基本属性,因此职业教育标准也必须兼顾职业标准和教育标准的核心要义。美国国家技能标准委员会(NSSB)对职业教育标准的定义是个体在工作场所获得成功所必须具备的知识、技能和能力的掌握水平的描述,即个体在特定工作中、职业群体中以及跨行业工作中具体执行某项工作所应具备的知识和能力,标准包括个体所应具备的知识和技能、成就水平和知识技能掌握熟练程度的指定测量方法。综合教育标准和职业教育标准的内涵,本文中所论述的“职业教育标准”是对个体所应具备的适应具体工作要求

的知识、技能、能力水平的描述,是对社会所期望的职业教育人才培养规格的阐述。它既反映了职业标准对于从业人员能力水平的要求,又体现了教育场域对人才培养结果的具体描述,是职业标准的教育化形式。

## (二)职业教育标准的形态和具体载体

职业教育标准作为涉及教育与职业双重场域、具有高度融合性和应用性的社会规范,深植于具体的社会制度、劳动力市场、职业教育模式之中。不同国家的职业教育标准呈现出不同的形态,拥有不同的具体载体。

美国是“课程依托模式”职业教育的典型代表,职业教育标准以学校课程与教学为依归。2012年6月,全国各州生涯与技术教育联盟主任协会和国家生涯与技术教育基金会(NCTEF)共同颁布了生涯与技术教育共同核心标准(Common Career Technical Core, CCTC),标志着在美国生涯与技术教育历史上首次确定了全国统一的基准。该标准的开发以职业能力标准为基础,进行工作任务分析并转化为课程内容。与美国不同,英国是“证书依托模式”职业教育的典型代表,职业教育标准以普通国家职业资格证书(GNVQ)为导向。英国职业教育标准主要体现在资格与学分框架(QCF)中的学习单元上——通过对国家职业标准(National Occupational Standards, NOS)进行课程转化,来开发与资格相对应的学习单元。在德国,职业教育标准以“职业”为载体,用“教育职业”标准来表述,具体称为“职业教育条例”。该标准是包括培训框架计划和框架教学计划在内的综合方案。德国《职业教育法》(BBiG)以及《手工业条例》(HwO)均规定,针对经国家或相应主管机构认可的教育职业的职业教育均需颁布相应职业教育条例,作为针对这一职业开展教育教学的标准。

由此可见,在各国不同的职业教育话语体系之下,职业教育标准有着不同的载体和呈现形式,但其最本质、最核心的内涵却高度一致,

即阐述和反映国家对于职业技能型人才适应特定工作所应具备的知识、技能和能力等,都具有规范和引领作用。基于这一理解,本文选取美国生涯与技术教育共同核心标准、英国国家职业标准及资格与学分框架中的学习单元、德国的职业教育条例作为研究对象。

## 二、职业教育标准生成机制的国别特征

### (一)顶层设计和框架设定

职业教育标准作为人为设定的制度规范,是职业教育内部因素与外部环境相互作用和影响下建立起来的规范体系,其建立是一种主动建构与被动适应并存的系统化社会运行过程。也正因如此,职业教育标准的生成机制带有深刻的国家制度烙印,将其置于具体的国家治理及职业教育治理框架下观察和分析,能更好地反映不同国家职业教育标准生成机制的特点。

在美国联邦制下,教育管辖权属于各州政府,没有统一的国家职业教育标准,生涯与技术教育体系建设与课程开发由各州主导进行。20世纪90年代后期,美国发起“联合改革行动”,呼吁州政府、学校教育机构、产业部门、企业雇主及其他利益相关者密切合作,在生涯集群概念下开发符合地方发展需要的课程框架。因此,CCTC是由州推动的教育改革成果,且各州具有自由选择是否采用统一的职业教育基准的权限。在英国,政府主导、企业主体的职业教育社会伙伴关系的形成使各类成员在职业教育中都有明确的分工与职责。其中,政府负责统筹职业教育发展方向;行政机构落实监督与管理职责;行业组织作为沟通与协调的中间性力量,吸引企业积极参与;企业雇主为学习者提供实践机会和发展平台;职业学校及社会培训机构按行业需求进行人才培养;学习者负责参与职业教育与培训,提升职业技能服务社会,由此形成一个前后衔接的分工合作链条。职业教育标准的生成也同样遵循职业教育运行模式的特点,在政府的统筹安排下,由行业技能委员会和行

业技能组织按照雇主需求联合各专业机构进行开发。德国职业教育是“双元—社团主义模式”的典型代表。该模式主要通过“中间性机构”,如工会、雇主协会以及公法商会等进行控制和管理,在很大程度上通过独立的组织机构和自有的教育法律与普教体系相分离。《职业教育法》作为基本法,对职业教育各主体的责任和义务,职业教育的组织、研究、规划与设计等有着全面而详细的规定。联邦职业教育研究所(BiBB),通过研究、开发等活动为雇主、工会和联邦政府就新的教育方案达成一致提供支持。同样,BiBB也参与职业教育条例的制定过程,参与企业培训框架计划和学校框架教学计划的协调过程。概括而言,德国职业教育标准是在《职业教育法》保障之下,由联邦教育与研究部(BMBF)携同对应职业的主管部委等组织各方代表按严格的技术路线和法律程序开发出来的。

综上所述,职业教育标准的生成机制是国家职业教育治理体系的重要组成部分,并进而受上位的国家制度的深刻影响,也与该国的职业教育模式互为因应。更确切地说,标准开发是在国家政治体制和职业教育治理模式等顶层设计和框架设定之下,在与其他社会子系统互动、协调之中进行的。

## (二)主体与取向

职业教育标准的生成是一个从无到有、逐渐规范的过程,标准开发的主体影响着标准的定位和要求、内容和形式。职业教育标准代表着行业企业、职业教育机构、劳动者、职教教师等不同利益主体的权益诉求,哪些主体应参与标准开发过程才能使标准更具权威性和适切性,不同的国家有着不同的权衡。

美国 CCTC 由生涯技术教育联盟州领导者协会(NASDCTEc)负责开发统筹与组织协调工作。42个州、哥伦比亚特区和帕劳分别推荐一位专家组成16个职业群工作小组,并共同推荐

320余名专家直接参与 CCTC 的编写工作,这些专家主要从课程顾问、商业界、产业界等专业群体中产生。最后,由马沙诺研究实验室(MRL)负责协助职业群工作小组进行标准开发。与此同时,产业界代表、教育工作者、研究人员以及普通大众也都在初稿的公开讨论环节中参与 CCTC 的研制工作。由此可见,美国 CCTC 的开发广泛涉及商业界、产业界、教育界等众多领域,且注重吸纳民众意见和建议,开发主体具有充分广泛性。英国自由市场经济的体制特征使其职业教育标准的制定首先以满足雇主需要为前提,按照雇主对劳动力的需求开发职业标准、学习单元。职业教育标准的开发主体是行业技能委员会(SSC)和行业技能组织(SSB),其中 SSC 由国家支持、雇主引领,覆盖英国产业各个部门。此外,指定行业的颁证机构(ABs)、专业机构(PBs)、高等教育机构(HEIs)等都是标准开发的重要参与者。ABs 负责学习单元和组合原则的编制、级别的制定等,PBs 与 HEIs 参与学习单元的设计过程。可以看出,英国职业教育标准的开发也是一个政府、行业企业、教育部门等多主体共同参与的过程。德国职业教育标准的开发涉及与职业教育相关的各利益主体的参与,形成多方共同参与的合作与协调机制。开发主体包括联邦和州两个层面的教育主管机构、雇主协会、雇员组织的专家代表等,他们共同参与标准开发过程,制定关于职业教育培训的相关条目,包括培训目标、要求、内容、时长与考试等。在职业教育条例的制定过程中,职业教育的责任与主管部门相互协商,致力于开发能获得各方利益主体所认可的教育职业与教育职业标准,并使得开发结果能够被实践界充分接受。

虽然美、英、德三国职业教育标准开发的主体存在差异,但都具有多主体参与,政府、行业组织、企业与职业教育机构协调配合的特征。可以说,职业教育标准的生成是在劳动界的技术要求和教育界的教育教学规律的双重约束

下,寻求各主体利益平衡的过程。

### (三)程序与方法

在国家的顶层设计和框架设定下,职业教育标准由相关主体按一定程序进行开发。受职业教育治理模式和职业教育体系框架的影响,各国的标准开发程序和方法也存在差异。

美国 CCTC 开发包括六个步骤:第一步,在参考《职业生涯群知识技能标准(2012年修订版)》、产业界证书标准、州现有标准的基础上制定 CCTC 初稿;第二步, MRL 面向各州工作组成员收集对标准初稿的反馈和评价意见;第三步, CCTC 开发工作小组根据上一步州层面的反馈意见与评价对标准进行修订;第四步,面向公众收集反馈意见,调查对象涉及产业界代表、职业教育管理和研究人员、普通大众等;第五步, CCTC 开发工作小组根据公众反馈意见进行第二轮修订;第六步, NASDCTEc 和美国生涯技术教育基金会对标准文本进行规范性等方面的审定后正式发布。英国职业教育标准的开发是建立在国家职业标准(NOS)基础上的。NOS 是个体在工作场所履行职责时所应达到的操作标准以及达到这些标准所具备的知识和理解力,由标题、概述、操作标准、知识与理解力等构成。因此,英国职业教育标准的开发首先是在职业需求调研与分析、现有 NOS 鉴别的基础上进行 NOS 开发,其次在通过评估与认证的 NOS 中选择对应项目进行学习单元开发,主要包括五个步骤:确定学习单元名称、开发学习结果、确定评估标准、确定学分值、确定级别,最后对学习单元进行评估与认证。在此程序中,职业教育标准开发的关键和核心在于课程学习单元的开发。德国的职业教育条例开发包括资格需求分析与条例开发两大阶段。资格需求分析是对需要修订或新制定的教育职业的资格需求进行调研和分析,包括对典型工作岗位、典型职业活动进行调查、分析和评价等。条例开发阶段主要包括三个步骤:首先,确定职业教育条例关键参

数,包括教育职业名称、学习时间、教育培训结构与组织、考试形式等;其次,草案的制定与协调,主要由 BiBB 与雇主、雇员团体的主管部门共同制定而成,同时各州文教部主管部门根据职业教育条例草案的结果制定框架教学计划草案;最后,联邦部门颁布相关职业教育条例,联邦州颁布相应的学校框架教学计划。

综上所述,虽然美、英、德三国的职业教育标准开发路径有所不同,但其基本理念是一致的,都是从职业要求出发构建职业教育标准,进而确定教学内容标准。职业资格是各国职业教育标准开发的共同参照,从而推动职业标准与教育标准的结合与融通,实现教育体系与劳动力市场体系人才规格的一致性。

### (四)形态与结构

在不同的职业教育话语体系下,作为开发的结果,职业教育标准自身会呈现出不同的形态与结构特征,概略或具体、专业通用性或职业专用性、综合性或层次性等,表征和影响着标准的全面性和灵活性。

美国 CCTC 包含生涯准备实践和 CCTC 标准两个部分。生涯准备实践包括 12 项涉及知识、技能和情感方面的学生应具备的生涯准备能力,适用于所有学生;CCTC 标准明确了 16 个职业生涯群的 8~15 个核心标准,以及与其相对应的 79 个职业生涯通道的 10~25 项具体标准。职业生涯群对应具有共同特征、性质相近的职业,职业生涯通道对应具体职业。由此可见,美国 CCTC 具有分级呈现的特点,使职业教育不仅能为学生适应特定职业做准备,而且从长远角度关注学生整个职业生涯的发展,为适应不同类型职业做好准备。英国职业教育标准主要包括学习单元名称、学习结果、评估标准、学分值、级别五个部分:单元名称是对本单元主要学习内容的说明;学习结果是对学习者单元学习完成后所应掌握的知识与技能水平的描述;评估标准是评价学习者学习结果的特定标

准,以此判断学习者是否取得可信的学习结果;学分值用以衡量学习单元所代表的学习成果,1学分表示10个小时的学习时间;级别是对学习结果复杂程度的体现,在QCF中,从入门级到八级共分为九个级别。德国职业教育条例主要包含两方面的内容:一是职业轮廓描述,即概述教育职业中的典型工作过程和业务流程,描述与该教育职业相关的行动领域;二是对培养规格的描述,即各个行动领域中的个体所应具备的能力。从职业轮廓向培养规格的过渡以职业能力为中介,BiBB将职业能力结构描述为涵盖能力领域与行动维度的二维矩阵。其中,能力领域包括专业能力、社会能力和个人能力、方法能力;行动维度包括知识、技能和态度三个维度。每一项职业能力的描述都包含了知识、技能和态度三个维度的具体要求,力求实现对能力描述和标准确定的精确化和具体化。

综上所述,美、英、德三国职业教育标准虽具有不同形态,但都呈现出一个共同特点,即标准形态的类别化和标准结构的分级化。职业教育标准形态和结构背后隐含的是不同国家职业教育研究所倾向的能力标准表达方式:美国在生涯与技术教育的影响下,更加关注个体整个职业生涯的发展,因此会以职业生涯群来明确标准;英国以“证书”为依托的职业教育模式更关注个体特定职业能力的培养,因此职业教育标准也以不同的学习单元的形式来呈现;德国在关注全人培养的理念下,职业教育标准的形态和结构包含了涉及各方面的能力领域与行动维度的二维矩阵,以求对人的培养的全面性。

#### (五)实施与完善

标准的价值在于应用,在标准应用到具体的职业教育实践时,要准确把握标准的适用范围,落实好机构和主体的权责。此外,标准的实施并不是生成过程的完结,随着技术进步、产业发展,职业教育标准也要进行动态调整,这是使标准持续有效的重要条件。正因如此,职业教

育标准的实施与完善也是标准生成机制的必要组成部分。有效实施与及时更新使职业教育标准生成机制形成了闭合回路,从而成为一个动态运行的良性循环系统。

美国为推动CCTC在各州的落实采取了不同的措施:一方面,NASDCTEc在2013年发起了一项名为“各州生涯技术教育标准分析”的研究,将各州现有的“生涯技术教育标准”与CCTC进行比较,用以了解各州在中等和中等后教育阶段采用CCTC的可能性措施,从而明确各州实施CCTC的基线水平,并据此提出具体可行的实施建议。另一方面,在标准向教育教学落实的过程中,要根据CCTC开发学习项目和课程,依分级的标准层次设计不同的教育内容和形式。各州在实施CCTC完成一个完整学习计划时,要确保任何基于行业标准的现有计划也涵盖更广泛的职业集群知识和技能。在英国,学习单元通过评估与认证后与QCF相结合,一系列的学习单元构成QCF体系,单元组合后达成资格,学分累计在选择职业与更换岗位时对学习者所拥有的知识、技能提供证明,避免重复学习。随着经济社会发展、职业更替等变化,SSC要对已开发的NOS进行定期修正与完善,以NOS为基础开发的学习单元也随之调整,从而准确反映职业要求。同时,英国还通过职业教育标准的评估与增补机制对标准的内容进行完善。上述制度设计直观反映了英国对职业教育标准实施和完善的关注与重视。德国职业教育标准由“二元制”中的企业和学校分工实施:企业一元落实职业教育条例的具体内容,学校一元按照框架教学计划组织学校教学;同时,随着产业结构调整 and 职业变化,当新的教育职业产生或者原有教育职业更新时,BiBB会随教育职业的变更开发教育培训辅助材料,以推动标准实施。当现有规格标准未覆盖劳动力市场需求或劳动力市场对劳动者提出新的规格需求时,联邦职教所将及时更新与修订标准。

可以看出,三国普遍对职业教育标准的实施、更新与完善给予了充分关注。职业教育标准的实施与完善由专门的主体负责,既注意通过各种措施推动职业教育标准的有效落实,也关注劳动力市场变化、人才需求分析、人才结构变化和职业调整等方面的信息,对职业教育标准做出紧跟职业标准变化的更新与完善。

### 三、职业教育标准生成机制的规律与启示

在不同的职业教育话语体系下,美、英、德三国的职业教育标准有着不同的具体形态,受政治经济体制及职业教育发展历史等因素影响,职业教育标准在开发主体、内容、程序、实施及完善等方面也呈现出不同的特点,但它们又都努力遵循映射与接力、耦合与自洽、浸润与贯通、规范与自主等共性规律。从美、英、德三国职业教育标准开发中发现规律和经验,能更好地提高我国职业教育标准开发的规范性、科学性和应用性,推动职业教育的高质量发展。

#### (一)映射与接力

职业教育拥有理论、制度、实践三种存在形态。三种形态互为映射,相互作用。理论创新引领和指导制度建设与实践探索,实践探索检验和促进理论创新与制度建设,制度建设推动和呼唤实践探索和理论创新,由此形成理论、制度、实践的双向互动。职业教育标准开发作为一种制度建设过程,需要与理论和实践的联动;职业教育标准在实践中发挥作用、取得成效,也是理论研究和制度建设基础上的接力。标准开发与实施过程中,不仅有“理论—制度—实践”三大范畴的互动与接力,同时也有每个范畴内部输入、过程、输出各环节的接力,由此形成一个联动运行、滚动发展的系统。各国的职业教育标准生成过程也都注意遵循映射与接力的规律。德国大量的职业教育专业研究机构,以理论研究为基础,呼应实践需要,由雇主协会、工会等机构组织标准开发工作,在标准正式颁布后,由企业和学校负责具体实施。国家级的

联邦职业教育研究所甚至明确定位于依托研究与开发,链接政策咨询与实践指导,推动形成研究—政策—实践联动机制。美国CCTC同样是在联邦层面组建开发团队,形成制度后再由州教育机构根据自身实际情况和地方特色来实施标准,由此完成职业教育标准开发与实施各环节和各主体的接力。

上述经验告诉我们,为完善我国的职业教育标准生成机制,一方面,要建立权责明确的主体和稳定运行的机制,高度重视理论研究和实践探索,将其成果运用于标准开发和制度建设,并进而推动形成理论、制度、实践的映射与联动;另一方面,职业教育标准作用的有效发挥是标准制定、实施与完善各环节及主体的共同作用,要注意在职业教育标准生成机制中形成环节和主体的分工与接力。

#### (二)耦合与自洽

耦合是指两个及两个以上独立系统之间相互影响、相互作用的现象,良性耦合会促进系统及各要素之间的相互协调。作为链接劳动体系和教育体系的纽带,科学、有效的职业教育标准理应是两大体系耦合的产物。自洽性指带有主观性的自我协商、控制、允准和认同,社会科学领域内的自洽性主要指理论体系内在的逻辑一致性,以及理论体系中各要素之间的相容性与继承性。职业教育标准作为一种影响广泛的社会规范,其本身就是职业教育治理和社会治理的产物,乃至重要组成部分,与这两个上位治理层次和模式有着应然的逻辑一致性和相容性。美、英、德三国在职业教育标准的制定中都把工作场所中的素质要求、典型工作任务需要等通过能力中介转化为教育内容和标准,从而实现职业标准和教育标准的贯通与融合,反映出横向耦合的规律。例如,英国学习单元的开发是建立在NOS基础上的;德国职业教育条例不仅是教育企业的培训标准,同时也是职业学校课程与教学设计的根本标准。另外,职业教育标

准及其生成机制与上位治理层次又呈现出纵向自治的逻辑。德国作为典型的协调型资本主义,其新社团主义社会治理模式在国家和社会市场之外也高度重视所谓的“中间性团体”的力量,职业教育标准及其生成也带有强烈的社团主导和利益平衡倾向;美国和英国的自由竞争和市场机制在经济社会调控中占据主导地位,两国职业教育标准更加注重灵活性和市场导向,更加侧重企业和雇主需求。

在我国,2014年《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》就提出建立“专业教学标准和职业标准联动开发机制”;2019年《国家职业教育改革实施方案》在强调“构建职业教育国家标准”的同时,明确“国务院人力资源社会保障行政部门组织制定职业标准,国务院教育行政部门依照职业标准牵头组织开发教学等相关标准”,并“完善国务院职业教育工作部际联席会议制度”。这些都体现了对横向耦合和纵向自治规律的认识和遵循。在现有基础上,为更好地呼应横向耦合,需进一步强化人社与教育体系之间的协调,具体建议为:一是协调职业标准和专业教学标准开发人员,共同开展“调研”和“职业分析”两标准共有环节,使其保持对职业能力构成和分析方法的一致性。二是将两标准的更新需要和更新内容及时反馈给对方,使标准的修订完善也能保持联动。与此同时,在国家治理体系和治理能力现代化深入推进的大背景下,政府、市场、行业之间的关系也在发生变化,职业教育标准建设也要在纵向上与这些上位的治理模式调整形成呼应和自治。

### (三) 浸润与贯通

职业教育的相关主体浸润在产业部门、劳动世界、教育体系乃至更大的社会环境之中,个体并以有组织的群体方式形成和表达诉求。在成熟、高效的职业教育模式中,这些主体(个体和组织)以相对稳定、一致的身份贯通存在于不同的体系之中,平衡自身在各体系中的价值取

向和利益诉求,并继而进行跨主体协调。作为多环境浸润、跨系统贯通的主体诉求平衡的载体和产物,职业教育标准的形成也高度依赖于环境中建构的交流平台和机制,也即“公共领域”的重要作用。德国哲学家哈贝马斯曾对公共领域进行了理论化阐述:公共领域向所有人开放,其形成离不开传播媒介的助力,公共领域的核心要旨在于就公共利益或普遍批判性问题进行充分讨论后形成公共舆论。在职业教育标准的生成过程中,标准开发主体、实施主体以及在职业教育标准规范下的每个个体都浸润在社会大环境中,不同主体在“社会舆论场”中参与职业教育相关话题的讨论和决策,是保障职业教育标准科学性、权威性和认可度的重要前提。权责明确、跨界贯通的相关主体通过学术论坛、媒体讨论等机制,营造“公共领域”和“社会舆论场”,提高专业认知,凝聚社会共识,平衡利益关系。例如,德国工会、雇主协会等本身是劳动世界中平衡劳资关系、定义劳动设计和劳动组织规范的主体,对劳动世界有充分的认知和特有的立场,这些主体深度参与职业教育事务,实现职业教育决策对其他因素的“跨界”关照;德国的职业教育研究机构和公共媒体都有大量关于职业教育的讨论,使不同的社会群体都能够充分参与其中,推动形成共识。再如,美国CCTC各州代表组成的开发团队,涉及课程顾问、产业界、职业教育专家、骨干教师等专业群体的参与,普通大众也都在初稿的公开讨论等环节参与CCTC的研制工作,从而形成社会群体在标准开发中的跨界贯通和诉求表达。

呼应浸润与贯通的要求,我国在职业教育标准开发中要特别注意构建具有跨界贯通和利益代表能力的组织主体,搭建“公共领域”和“社会舆论场”,凝聚共识,营造社会氛围。一方面,应从治理体系建设的高度,加强行业组织建设,完善劳资协商机制,夯实利益代表主体聚焦劳动、平衡诉求的本职功能,增强其合法性、专业

性和权威性,并进而以此为基础形成跨界贯通的组织主体,承担职业教育标准开发职能;另一方面,应在明确参与主体的基础上,依据立法程序的要求,规范和完善标准开发及更新流程,并同时推动“公共领域”建设,促进理论、制度、实践之间的交流互动。

#### (四)规范与自主

职业教育标准作为一种对职业教育实践具有重要规范价值的公共产品,其共识和普适特征决定了标准制定程序及标准内容的规范性。这为标准应用过程中实施主体因应具体条件自主行动预留了空间,使得实施主体在标准的规范性约束和支撑之上拥有一定的自主性。职业教育标准在实践中所产生的实际作用,既有标准本身的规范贡献,也有主体自由裁量所带来的灵活操作和可能增量。美、英、德三国的职业教育标准在开发程序、内容结构和呈现体例上都有着很强的规范性,与此同时,标准的原则性也为实施过程中主体自主行动提供了空间。例如,美国 CCTC 作为全国通用的职业教育标准,具有从宽泛到具体三级标准体系,各州可以根据实际情况对现有标准进行补充、增删或者取代,在保证职业教育标准一致性的基础上各州拥有一定程度的自主权。英国的 NOS 和学习单元都有严格的开发程序和规则,其框架结构和具体内容既为职业教育的开展提供了规范参照,也保留了自主的空间,包括学习单元的多种组合使个体在学习选择、职业选择时拥有更多的灵活性。德国在《职业教育法》中明确规定职业教育条例必须确定教育职业名称、学制、教育职业描述和考试要求等,其与具体的职业教育条例一道,以法律形式对职业教育标准进行了规范;实施过程中,在遵循标准要求的前提下,企业是否开展以及具体开展哪些职业的学徒培训,学徒和企业是否确立培训关系等,都有赖于主体的自主决策。

基于规范与自主的考量,在我国专业教学

标准开发和应用过程中,一方面要遵循规范的开发程序,设定规范的内容框架,并在实施中发挥标准的指引和规范效力;另一方面要预留空间,促进主体发挥积极性和自主性,保证其可以结合具体情况进行方案细化和策略选择,提升标准对区域、行业企业、院校,乃至学习者个人情况的适应性,满足人才培养的多样化需求。■

#### [参考文献]

- [1]付雪凌,石伟平.美国“生涯技术教育共同核心标准”述评[J].全球教育展望,2018(6):120-128.
- [2]李添甜,徐国庆.英国职业教育专业教学标准开发技术方案[J].职教论坛,2015(7):88-92.
- [3]石惠鑫.英国政府主导下的职业教育社会伙伴关系研究[J].河北大学成人教育学院学报,2019(4):69-77.
- [4]上海市教育委员会.职业教育国际水平专业教学标准开发的研究与实践:上册[M].上海:华东师范大学出版社,2012.
- [5]谢莉花.德国职业教育的“教育职业标准”:职业教育条例的开发内容、路径与经验[J].外国教育研究,2016(8):28-40.
- [6]唐正玲,徐国庆.英美职业教育专业教学标准开发模式比较研究[J].职教论坛,2014(13):14-18.
- [7]张瑜珊,贾永堂.美国百年职业教育的三次改革浪潮[J].外国教育研究,2018(10):88-103.
- [8]NASDCTEc. The State of Career Technical Education: An Analysis of State CTE Standards[EB/OL].(2019-07-16)[2020-11-20].<https://cte.careertech.org/sites/default/files/State-CTE-Standards-ReportFINAL.pdf>.
- [9]NASDCTEc, MRL. Common Career Technical Core Standards Development Project [EB/OL].(2019-07-16)[2020-03-02].[https://cte.careertech.org/sites/default/files/CCTC\\_Technical-Report.pdf](https://cte.careertech.org/sites/default/files/CCTC_Technical-Report.pdf).
- [10]NASDCTEc.Setting a New Standard for Career Technical Education:The Common Career Technical Core[EB/OL].(2019-07-16)[2020-03-11].<https://cte.careertech.org/sites/default/files/CC TCSavingNewStandardFINAL.pdf>.

(栏目编辑:黄晶晶 姚玲)