

# 高职教育参考

浙江经贸职业技术学院高教所 编

2017年第 1期 总第9期

## 现代学徒制

- 高职教育发展现代学徒制的策略：基于现代性的分析..... 1
- 论德国师傅考试制度对现代学徒制企业师傅队伍建设的启示..... 5
- 高职院校现代学徒制构建的制度瓶颈及实践探索..... 12

## 创新创业教育

- 高职创业教育:目标、模式与误区 ..... 21
- 构建高职院校创新创业教育支持系统..... 29

## 高职教育发展现代学徒制的策略：基于现代性的分析

现代学徒制在高职教育中有着广阔的应用空间，对提升高职教育办学水平有着重要作用，应当把它看做提升我国高职教育内涵的关键抓手。现代学徒制不是简单地在现代职业教育中恢复传统学徒制，时代背景赋予了它全新内涵。高职教育发展现代学徒制的策略应当从对现代学徒制的现代性的分析中去寻求。其现代性主要体现在师徒关系的现代化、面向产业的现代化、指导方式的现代化与培养标准的现代化。由此构建的策略主要包括通过制度构建具有公共性的师徒关系，根据现代产业的特点进行学徒训练内容开发与机制构建，对师傅的指导能力进行专业化训练以及开发具有统一性、权威性的学徒训练标准。

### 一、 师徒关系的现代化与现代学徒制的构建

何为现代学徒制？许多文献把它界定为由企业与学校合作共同实施的一种技能人才培养模式。这一界定使得许多高职院校在构建现代学徒制时仍然把校企合作的构建作为核心内容。这一定义显然没有抓住现代学徒制的本质。现代学徒制的深度推进最好有校企合作平台，但校企合作并非现代学徒制建立的必备条件。现代学徒制的首要要素是师徒关系，而且这一关系要达到相当的稳定状态，学徒可以在师傅指导下系统地进行技能学习。校企合作并非现代学徒制的核心要素，而只是现代学徒制成功实施的一种理想平台，然而即使没有这一平台，也可以通过其它平台实施现代学徒制。高职院校在构建现代学徒制的过程中，应当把师徒关系的构建作为核心内容，而且这种师徒关系不能仅停留于一些仪式，而是要在职业能力的训练中发挥实质性作用。其目的是解决学校职业教育模式无法解决的许多技能学习问题，比如精湛技能的训练、丰富的工作经验的传递、运用理论知识解决工作问题的能力的获取等等。用学校教育形式代替传统的学徒训练形式曾被认为是职业教育的一种进步，因为在学校形式中，技能获取的效率更高，同时还可以让学生系统地学习与工作相关的理论知识。然而随着产业升级使技能内容的专业化水平大大提升，学校职业教育的问题也暴露出来了，理想的职业教育模式是把学校职业教育与传统的学徒训练方式有机结合起来。

---

<sup>1</sup>作者：徐国庆，华东师范大学教授。

今天的经济是以企业为基本单位运作的，企业是现代经济系统的细胞。在这种经济模式中，师傅身份与雇主身份被剥离开来，师傅自身也成了雇员，在有些制度中，他们甚至是在身份上与学徒没有太大区别的雇员。在这种经济环境中，师傅训练学徒的动力何在？同时，由于师傅本身也是雇员，他们的就业也处于流动状态，这也给稳定师徒关系的构建带来了困难。现代学徒制是在现代教育体系的基础上提出来的，它与传统学徒制产生的基础完全不同。它的首要任务是人才培养而不是员工雇佣，并且它所进行的人才培养还要能克服学校职业教育所存在的诸多问题，因此必须是一种更加合理、高效的技能培养方式。从这个角度看，先招工后招生是工厂学徒制的特征，它与现代学徒制的根本目的是相冲突的，因此不应把它作为现代学徒制构建的先决条件。以上两个方面就是现代学徒制中师徒关系在当代构建的现实条件。

第一个问题涉及的是在现代经济模式中如何重构师徒关系，第二个问题涉及的是基于现代职业教育体系要构建什么样的师徒关系。通过解决这两大问题所构建起来的师徒关系，必然内在地赋予它现代特征，这是现代学徒制现代性的第一个表现。解决这两大问题的根本途径是制度建设，使师徒关系脱离私人色彩，并在一定程度上脱离经济目的，把它建立在具有公共性的制度基础上。制度的核心内容是赋予师傅类似教师的角色，比如给予承担了学徒训练的师傅合适的经济报酬，同时在其职业资格晋升、就业稳定、社会声誉等方面予以制度性支持，把学徒训练成效与其职业生涯发展紧密结合起来。现代学徒制的构建不一定要以校企合作为条件，但校企合作在现代学徒制的系统构建中具有重要作用，因此基于校企合作的师徒关系的构建还涉及激发企业积极性的制度支持问题，这一直是个难题。目前许多高职院校解决这一问题的主要途径是寻找对员工技能要求高，且处于技能短缺状态的企业进行合作。这是一种合乎实践的选择。

## 二、面向产业的现代化与现代学徒制的构建

自20世纪90年代以来，世界上许多国家重新燃起了对学徒制的兴趣，并冠之以现代学徒制（有时称新学徒制）这一名称。这就使学徒制发展呈现出了一个“U”型过程见图1。

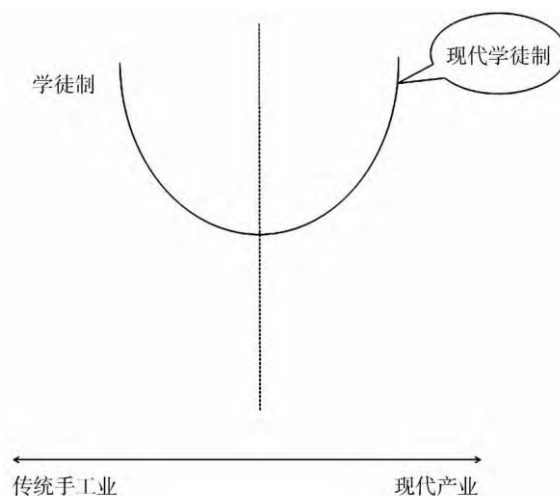


图1 产业形态与学徒制发展之间的关系

这就产生了一些问题：当代人们恢复现代学徒制的目的是什么？现代学徒制到底可以解决当代职业教育的哪些重要问题？学徒制这种模式的确可以通过依托师徒关系，使学徒获得更加深入的工作经验，甚至构建起对其生涯发展有重要促进作用的师徒关系，从而大大提升学徒的就业竞争力，然而还有许多国家，尤其是我国，发展现代学徒制的更为重要的目的是培养符合现代企业需要的技术精湛的技术技能人才。其背景是世纪之交的几次金融危机，使许多国家重新意识到了制造业，尤其是高端制造业的重要性，从而在世界范围内引发了对技术技能人才培养模式的深度反思。由主义思想的影响下，这些国家非常相信自由市场在经济发展中的作用，鼓励企业竞争，对企业的竞争行为约束很少。

因此现代学徒制的构建既不是简单地把传统学徒制复制出来，也不是简单地把传统学徒制与现代学校教育结合起来：（1）在人才培养方式层面，现代学徒制是在现代产业中恢复的学徒制。这种学徒制是培养现代产业中的技术技能人才所需要的，其中有着非常深刻的现代技术与工作方式的基础，只有对这些问题有了深入研究，才可能把握住现代学徒制的内涵，开发出现代学徒制中的学徒训练项目。（2）在制度构建层面，现代学徒制是在现代经济运行环境中恢复的学徒制。相比传统学徒制，现代学徒制面临的经济运行环境要复杂得多，比如企业师傅参与现代学徒制的积极性问题，只有当这些问

题真正得到了解决，现代学徒制才可能作为一种制度构建起来。这是现代学徒制现代性的第二个重要体现，即面向产业的现代化。

因此在现代学徒制构建过程中，不能仅仅在形式上恢复学徒制，比如举行拜师仪式，而是要立足现代产业背景，构建符合现代产业需要，能够在现代产业环境中成功运行的学徒制，其策略包括三个方面：（1）选择合适的专业，开发适合采用学徒方式训练的内容。只有些需要从业者具备较高实践能力与丰富经验的专业才有必要实施现代学徒制。必须对学徒制训练内容进行精选，选择那些学徒制培养方式能在其中发挥特殊作用的内容进行课程开发。（2）要在现代产业环境中激发师傅的积极性。需要构建一些能激发师傅积极性的制度。现代学徒制试点地区普遍意识到了这一策略的重要性，并形成了一些值得借鉴的经验，比如有的地区在探索给予师傅准教师待遇的政策。（3）要在现代产业环境中使企业责任建制化。企业作为一个组织整体参与对现代学徒制构建有着极为重要的作用。根据德国、日本等国家的经验，要实现这一点，必须在政府与企业之间构建一种社会性的协调机制。让这种机制通过协调企业行为来推动其承担学徒训练的责任。

### 三、指导方式的现代化与现代学徒制构建

现代学徒制实施的关键在师傅。作为现代学徒制典范的德国双元制，其质量保障的基石便是完善的师傅制度。现代学徒制要在技术技能人才培养中真正发挥重要作用，不能仅仅停留于给学生确定师傅，对师傅的指导工作进行考核，而是必须加强师傅队伍建设，让他们掌握现代教育学知识与学徒指导的原理及方法。师傅指导方式的现代化是现代学徒制现代性的第三个体现。师傅也是教育者。与教师一样，他们必须具备胜任师傅工作的一些基本条件，如精湛的技能、良好的职业素养、崇高的师傅道德；他们也必须掌握现代教育学的基本知识，如教育的目的、学徒观、师徒关系观、技能学习的基本规律等等；在此基础上他们还必须具备高超的学徒指导能力。这是成功指导学徒时非常重要的能力。师傅只有掌握了这一能力，学徒培养才能从非结构化发展到结构化。这同时又是一种非常复杂的能力，正如有许多教师理论水平很高，却无法把所掌握的知识清晰地讲解出来让学生掌握，师傅在指导学徒时也同样存在这一情况，技能水平高超的工匠不一定是合格的师傅。高职院校在学徒制构建中，必须把师傅培养作为一项重要工作。

学徒指导能力由两个方面构成：（1）对自己技能掌握过程的清晰认知。技能活动是一种非常复杂的心理过程。它是经过长期训练获得的，一旦获得以后，其过程便以默会的形式存在，个体能清晰地意识到的往往只是其起点和终点。技能存在形式的这一特点，使得许多师傅无法把其技能过程明确表达出来。如此，他们便不能清晰地把自己的技能传递给学徒。因此，学徒指导能力的第一个要素，应当是师傅通过对其技能活动过程的自省，获得对自己技能掌握过程的清晰认知。（2）对指导学徒进行技能学习的策略的掌握。这一要素要解决的问题是，如何把自己掌握的技能高效率、高质量地传递给学徒。这一要素包括对学徒现有知识、能力、素养、价值观及发展潜力等方面的判断；对学徒训练目标的准确理解与对训练过程的合理规划；结合工作过程对学徒进行知识讲解与操作示范的能力；对学徒技能与职业素养发展水平的准确判断。这两个方面必须通过专业化的培训，师傅才可能较好地掌握。由于师傅的工作任务具有较强的专业性，因此有必要建立师傅资格的专业认证制度。

#### 四、培养标准的现代化与现代学徒制构建

现代学徒制是正规教育体系的一个组成部分，它是一种社会的技术技能人才培养制度。学生在学徒训练期间的学习内容是完整人才培养方案的一个组成部分，其培养过程要按培养方案的整体要求来展开，学习成果也要计入整个学习成果中。因此，通常“在现代学徒制中，针对某一职业的学徒课程框架在全国范围内是统一的、强制性的，如德国的‘职业培训条例’和‘框架教学计划’、英国的‘学徒制框架’、澳大利亚的‘培训包’等”。

西方发达国家都已在 21 世纪初完成了这一建设，这为其目前快速推进现代学徒制提供了重要基础。在这一方面我国明显落后于这些国家。虽然我国职业教育课程改革起步的时间并不比这些国家晚，但由于我国职业教育基础比较薄弱，尤其是出色的课程开发专业人员极为稀缺，课程开发的顶层架构不够完善，使得我国职业教育课程改革推进的速度比这些国家要慢很多，至今尚未建成具有权威性的国家层面的职业教育专业教学标准。

学徒训练标准构建时要注意以下几点：（1）开发的标准要对学徒制实施有实质性的指导意义。学徒训练的最终要求可以用能力标准进行描述，但为了使标准更具操作性，

应当开发用于学徒训练的项目及其质量标准。学徒训练标准应主要由训练项目、质量标准和能力标准三要素构成。（2）学徒训练的内容应当根据现代工业或服务业工作内容的特征进行开发，挖掘出现代产业中有较高劳动力市场价值的工作项目作为学徒训练内容，而不能局限于传统学徒制的眼光，把内容复杂但在现代产业中价值已不大的技能作为训练项目。现代产业对操作技能的需求越来越少，对分析、判断、设计等心智技能的需求越来越高，因此学徒训练内容构建应更多地关注需要心智技能的工作项目。（3）学徒训练内容开发还要特别注意开发需要通过学徒制才能训练出来的能力。至于更多地依赖理论学习来形成的能力，或是需要通过大量的重复训练来掌握的标准化技能，则还是应由学校教育来承担。

现代学徒制既是一种学习方式，也是一种技术技能人才培养模式，还是一种技术技能人才培养制度。要把现代学徒制作为一种制度建立起来是个非常复杂的过程。近几年高职院校在现代学徒制推进中表现出了很强的创造力，取得了许多成功经验，但这些经验还停留于工作层面，人们对深度推进现代学徒制表现出了迷惘。从以上分析可以看出，深度推进现代学徒制的策略还是要从现代学徒制本质的深度解读中去获取。

（《江苏高教》2017年第1期）

## 论德国师傅考试制度对现代学徒制企业师傅队伍建设的启示<sup>1</sup>

现代学徒制主要特点是企业为主的校企共同承担培养责任，学徒为主的双重身份（学生和雇员），企业师傅为主的双导师制，并且企业决定专业教学内容。现代学徒制的教学任务由学校教师和企业师傅共同承担，企业师傅质量的高低成为职业人才培养中的关键，因此现代学徒制不能忽略企业师傅队伍的建设。德国双元制是典型的现代学徒制，为德国二战后经济的复苏和强盛奠定了基础，德国双元制的培养过程大部分是在企业完成的，企业成为完成学徒制教学的主要责任者，企业师傅是责任落实者，因此企业师傅的选拔成为关键之关键。德国企业培训师来源途径之一是通过师傅考试，其师傅考试制度对我国现代学徒制背景下企业师傅的选拔有借鉴意义。

### 一、德国企业师傅概述

在德国师傅通常是指根据《职业教育法》和《手工业条例》完成职业教育后，接受晋升进修培训并通过法律公认职业的师傅执业资格考试。师傅的出路主要是担任企业培训教师或自行独立经营企业，是德国双元制教学任务的主要承担者。德国师傅考试既是一种执业资格考试，又是一种晋升考试，合格者有各行业协会颁发师傅资格证书（Meisterbrief）。通过师傅考试后，各科成绩等级分别记载于师傅资格证书上，以印证持证者的教育教学、经营管理、专业知识及技能的水平，因此师傅资格证不仅仅是一张修业证明，还是服务品质的保证。在德国不同行业领域有不同的师傅分类，主要分为两大类，一类是工业师傅（Industriemeister），另一类是手工业师傅（Handwerksmeister），除此之外还有专业师傅（Fachmeister）、农业师傅（Landwirtschaftsmeister）、家务师傅（Hauswirtschaftsmeister）、商业师傅（Kaufmannsmeister）等，但不管是哪一行业领域，要取得行业师傅资格证，都要经过本行业协会组织的师傅资格考试。德国国家资格框架（DQR）将通过师傅考试而获得的师傅资格列为资格等级6级，相当于本科毕业生的学士。达到等级6级的人员能够在职业活动领域中，计划、实施和评价专业任务问题以及能够自我负责管控整个过程。师傅资格在全德境内甚至整个欧盟范围内得到认可。

### 二、德国手工业师傅考试的运作模式

#### 1. 参加手工业师傅考试条件

<sup>1</sup>作者：杨全利，天津职业技术学院实验师。



一般来说参加师傅考试的人员是：①通过认可的手工业职业的满师考试，或通过获得认可的培训职业的相应毕业考试，可以参加同一手工业的师傅考试。②通过其他手工业职业的满师考试，或通过获得认可的其他职业培训的毕业考试，要参加某一手工业的师傅考试，需有该职业一年以上的职业经历，工作经历不必超过三年。③从一年制师傅学校（Meisterschule）和二年制技师学校（Technikerschule）毕业，要求有二年以上行业工作经验者。

## 2. 手工业师傅考试组织机构

《联邦职业教育法》第 71 条规定：德国职业教育主管机构是行业协会。第 77 条第 1 款规定：各主管机构设立一个职业教育委员会。第 79 条第 1-3 款规定各行业协会的职业教育委员会的任务：认定教育机构资质、建立自己跨企业的教育机构、审查管理教育合同、组织实施职业教育考试、修订审批教育期限、调查劳动市场、解决教育纠纷、咨询监督教育、教育管理准则的颁布等。《联邦职业教育法》第 71 条第 1 款规定：手工业协会（Handwerkskammer）是手工业条例界定的手工类职业的职业教育主管机构，其职业教育委员会主要负责手工业类职业培训的实施、监督、咨询与考核，包括负责组织、实施“满师考试”（Gesellenprüfung, Gestreckte Prüfung）和“师傅考试”（Meister Prüfung）。德国手工业协会根据地域在全国各州设立分支机构，目前全国有 53 个手工业协会。其所属的职业教育委员会发布手工行业师傅考试规章，实施和办理师傅考试委员会的相关事务。手工业师傅考试有师傅考试委员会组织实施。对手工业来说，手工业协会所在地建立的手工业师傅考试委员会是实施师傅考试的全国统考机构。州政府在特殊情况下可以命令在手工业协会区域内建立师傅考试委员会，并委托给师傅考试委员会所在地的更高的管理机构管理。如果手工业协会区域内的考试委员会负责多个区域，则需要州最高的管理机构参与管理。上级机关根据手工业协会的听证会建立考试委员会，并依据其建议任命考试委员会委员和候补委员，任期最长位 5 年。考试委员会由手工业协会管理。

## 3. 师傅考试内容

手工业师傅晋升考试包含四个独立的部分：第一部分专业实践考试，考核考生是否具有出色完成相应手工业专业实践操作的能力，如德国木工专业师傅考试的实践考试内容包：建造构思、制图、使用钉子、建造楼梯、修建屋顶、数据处理等；第二部分专业理论考试，考核考生是否掌握所从事手工业行业的专业知识，如德国木工专业师傅

考试理论考试内容包括专业数学、建筑力学和加固理论、建筑材料、建筑物理、建筑设计、屋顶测量、绘图测量、屋顶修建、测量理论、建筑合同法、包工、计算、公共的建筑法、事故防范、劳动保护、安全施工、环境保护、电子数据处理（EDV）；第三部分企业经济、商业知识与法律知识，考核考生是否掌握了作为手工业师傅所必须的企业经济学、商业及法学知识。主要考核三个行动领域：①会计学与审计学基础知识领域；②企业经济贸易基础知识领域；③法律与税收基础知识领域。第四部分职业教育学和劳动教育学（根据 AEVO 的要求）。考核考生是否掌握了足够的职业教育学和劳动教育学知识以及教育教学技能。主要考查四个行动领域：①检查培训条件和制定培训计划行动领域；②培训的准备和协作参与招生行动领域；③培训实施行动领域；④培训完成行动领域。所有手工业职业对第三、第四部分要求一致，第一、第二部分培训的内容和时间取决于不同职业师傅考试的要求不同而存在差异。

#### 4. 手工业师傅考试的形式

手工业师傅考试第一部分专业实践考试，包括实际操作、故障排除及综合应用能力等；总分不得低于 50 分视为通过本部分。第二部分专业理论知识笔试，考核专业理论知识，包含专业知识、行业数学及制图能力；总分不得低于 50 分视为通过本部分。第三部分企业经济、商业知识与法律知识的笔试，这部分每个行动领域需要完成许多道题，至少包含一道案例分析题。如果最高分的两个行动领域每个领域少于 30 分或两个领域总分少于 50 分，考生可以向考试委员会申请进行一次不超过 20 分钟的口试作为补充考试。口试后，以前各部分笔试成绩与补充考试成绩以 2:1 的比重计算补考后笔试成绩。每个领域至少要 30 分以上，或者通过补充考试后两个领域加权总分达到 50 分以上，视为通过。第四部分职业教育学和劳动教育学。这部分考试分为笔试部分和实践部分。笔试部分要求完成针对四个行动领域的多项任务，至少包含一项案例分析。实践部分包括两部分：一是个人演讲或者教学情景实地操作；二是专业谈话。考试实践部分的时间不多于 30 分钟，其中个人演讲或者教学情景实地操作不超过 15 分钟。在笔试部分，如果在两个最高分行动领域每个领域都少于 30 分或两个领域总分少于 50 分，考生可以向考试委员会申请进行一次时间不超过 20 分钟的口试作为补充考试。最后笔试部分与实践部分的成绩按照 1:1 比重计算最后成绩。只有笔试部分与实践部分成绩合计达到 50 分以上才可以视为该部分考试通过。

#### 5. 师傅考试的免考制度和重考制度

在师傅考试的实际操作过程中，如果考生某部分在申请考试时之前已经通过某个公认的或者国家承认的教育机构或者国家考试委员会组织的考试，而且考试内容和要求与师傅考试要求和内容相符合，那么可以申请免试师傅考试的相关部分。对于手工业师傅考试第三部分或者第四部分，如果考生通过另一授权的手工业协会或相似的商会师傅考试的相应部分，可以申请免试。考生成功通过国家或国家承认的其他考试，如果该考试要求与师傅考试要求相同，可以向师傅考试委员会申请免考。当考生通过了另一授权的手工业协会或相似的商会的师傅考试，或某个公认的或者国家承认的教育机构，或国家考试委员会组织的可比性考试，可以向师傅考试委员会申请免考相同领域、专业或行动领域的考试。如果考生获取国外毕业证，师傅考试委员会根据考生的申请依据国外的教育毕业证情况决定是否免试。手工业师傅考试的各部分均允许重考三次，成绩以最高一次考试为准。若考生已经通过师傅考试中某部分或某门课程的考试，既可以申请重考也可以申请免考相应部分内容；没通过的部分可以申请重考，

## 6. 师傅考试成绩评估

师傅考试的评估主要由师傅考试委员会来完成。德国《手工业条例》（Handwerksordnung，简称 Hwo）第 48 条规定师傅考试委员会有 5 名委员组成。委员会主席不需要每天在认可的手工业工作，也不属于建立考试委员会的手工业的行业。师傅考试委员会由企业雇主代表、雇员代表和职业学校教师共同组成，2 个委员必须是来自考试委员会所属的手工业行业，至少 1 年作为主要技术人员在本行业工作，已通过本行业师傅考试或者拥有学徒培训的资格或者企业的领导。其他委员必须是该行业通过师傅考试的帮工或者拥有学徒培训资格者。委员或候补委员年龄必须在 24 周岁以上，并且熟悉其所考试的领域并适合参与考试事务。考试最终成绩按照四部分考试的成绩加权之后给出，共分六个等级：非常好（100 分至 92 分）、很好（92 分以下至 81 分）、满意（81 分以下至 67 分）、及格（67 分以下至 50 分）、不及格（50 分以下至 30 分）和较差（30 分以下）。考试各部分成绩必须达到及格（50 分）以上才可以视为该部分考试通过。主管师傅考试委员会负责对通过考试的考生出具成绩证明，内容包括各个考试部分的成绩以及免试情况的法律证明。成绩证明由考试委员会主席签字并经手工业行会公证方可生效。

## 三、德国师傅考试的特点

### 1. 考试评价主体多元化

根据联邦《职业教育法》的规定，手工业协会要成立师傅考试委员会负责手工业师傅考试的命题、组织、评分和授予证书。考试委员会由职校教师、企业雇主和雇员代表组成，多元主体参与实施的考试和命题机制，确保了考试内容的实践性和效度，兼顾了师傅职业资格标准、企业工作岗位、企业培训以及考生和社会发展的要求。

## 2. 考核工具多样化

手工业师傅不仅要具有必需的专业知识、企业经济学知识、商业的、法律的以及职业教育等知识，更要具备在手工业企业独立经营的以及按照相应的规定培训学徒的能力，即须具备必需的理论知识和实操能力。师傅考试必须要采用多样化的考核工具，对考生多方面的知识和能力进行全面评估，不仅要考核“知道了什么”，还要考核“怎样做”和“为什么这样做”。在师傅考试过程中既有各行动领域的理论笔试，又有各行动领域的实践操作考试以及专业口试等。

## 3. 工作过程导向的考试指导思想

德国手工业师傅的出路是经营企业和参与企业培训，因此师傅考试主要考核考生是否具有出色完成相应手工业专业实践操作的能力；是否掌握所从事手工业行业的专业知识；是否掌握了作为手工业师傅所必须的企业经济学、商业及法学知识以及是否掌握了足够的职业教育学和劳动教育学知识以及教育教学技能。在这些能力和知识的考核主要是通过考生在完整的工作过程中完成综合性的实际工作任务，要考查考生的工作过程知识和工作经验。考试必须体现现实工作世界，内容必须是取之于工作任务。

## 4. 考试内容模块全面

德国手工业师傅晋升考试包含专业实践考试、专业理论考试、企业经济、商业知识与法律知识、职业教育学和劳动教育学。所有手工业职业对企业经济、商业知识、法律知识、职业教育学和劳动教育学知识要求一致，表明企业师傅不仅仅要具备专业的职业知识和专业技能，还要具备经营企业和培训学徒的能力。

## 5. 突出教育教学职业能力

师傅考试的内容结构和形式设计都是围绕职业能力开展的，其职业能力包括专业技术能力和教育教学能力。在专业技术能力考试题目方面不是单一的专业理论知识或某一操作技能，而是完整具体的工作任务。通过具体的工作任务考核考生独立地完成完整工作任务的能力，包括工作任务的计划、实施、检验反馈，这不仅重视行动的实施阶段，更强调学生独立的对工作进行计划、分析和反馈。企业师傅的职责之一是学徒培训，师

傅考试要考核是否能从事教育教学的能力。

#### **四、对我国现代学徒制企业师傅制度建设的启示**

##### **1. 构建行业企业师傅资格认证制度**

德国在 20 世纪 50 年代逐渐形成了配套较完备的师傅资格认证制度的相关法规。德国《手工业条例》和《联邦职业教育法》对德国师傅资格考试和认证均有明确的法规依据。在我国当前在推行试点现代学徒制职业教育，企业师傅队伍成为影响学徒制职业教育质量的重要因素，如何建设师傅队伍成为不可逾越的障碍。制定学徒制现代师傅的选拔标准制定成为必须研究的内容。借鉴德国通过建立制度化法规推进企业师傅资格认证制度发展的经验，我国尽快构建企业师傅资格认证制度的法规，从企业师傅资格认证的申请、审核、考试、面试、认证等方面做出精细化规定，形成我国特色的企业师傅资格认证制度。

##### **2. 应夯实认证组织管理机构**

在德国企业师傅资格认证的主管部门与监督由行业协会统筹规划，行业协会的职业教育委员会设立师傅考试委员会，具体设有考务承办单位、师傅资格鉴定委员会、证书管理与派发单位等不同机构。我国对企业师傅资格认证执行过程中也要有独立的管理机构，如逐渐培育有专业性与权威性的行业协会对学徒制企业师傅队伍建设起监管作用，实现行业自律。行业协会成员组成人员包括行业领导机构成员、行业的企业主和雇员、行业的学校教师等，行业协会要制定行业制度，对企业师傅及企业的职责行为进行监督；通过制定协会章程和职业道德准则对企业行为和师傅行为施行监管；制定企业师傅行业标准，负责企业师傅职业资格认证等。

##### **3. 加强企业师傅教育教学能力的认证考核**

德国企业师傅考试内容既考核负责培训的职场所要求的技能、知识和能力，又要考核职业教育和劳动教育的教育教学能力。现代学徒制不仅仅是技能的培训，更是职业精神的传承，应该是人的教育。我国在企业师傅队伍建设过程中，不仅仅要关注企业师傅专业知识与技能的考核，更要加强企业师傅教育教学能力的认证考核，因为学徒制的职业教育模式，不仅仅是技能的培训，更应该是人的教育。

##### **4. 应提倡实践导向的准入考核**

在德国，师傅是企业培训师的重要力量之一，德国师傅资格认证制度改革的重点是考核应考者的专业与教学的实践知识与实践能力。在认证制度的考试环节突出实践性倾

向，专业试题内容由典型职业工作和企业内部实际流程的学习和工作任务的发展和制定，既要考核应考者的记忆、了解、应用、分析、评价等能力，更要挖掘考生分析与解决实际问题的能力。我国在构建师傅能力标准评价指标时也要从典型职业工作和企业内部实际操作中提炼，体现出实践导向的考核指标。

（《中国职业技术教育》2017年第12期）

## 高职院校现代学徒制构建的制度瓶颈及实践探索<sup>2</sup>

现代学徒制在西方国家已经取得了较好的人才培养效果，已被实践证明是一种符合职业教育规律的人才培养模式。因此，实施现代学徒制是进入“后示范”时期高职院校突破发展瓶颈、实现内涵提升的关键路径。在政策的鼓励与支持下，全国 100 所高职院校先行开始了现代学徒制的探索与实践。然而，尽管在思想意识领域，政府和高职院校都认识到发展现代学徒制是实现高职院校人才培养模式变革、办学质量提升的有效路径，但仍有许多理论问题亟待解决。例如，现代学徒制与高职院校传统的校企合作有何本质差异？当前我国的制度环境是否能够为现代学徒制的开展与实施提供制度支撑？怎样根据中国所特有的制度环境打造具有中国特色的现代学徒制？对这些问题的回答将会直接影响现代学徒制能否在高职院校顺利实施。

### 一、高职院校现代学徒制构建场域中的博弈主体及其诉求

从经济社会学中的“社会建构”的理论观点来看，现代学徒制作为一种社会制度，其形成的过程是与整个社会的经济治理结构相匹配的；也就是说，现代学徒制是被社会建构的。学徒制的实施，一方面是企业和学徒之间的双向博弈过程，另一方面是政府、行业、企业、学校、学徒、家长等不同主体基于自身的利益诉求互相博弈的过程。因此，基于这一理论视角，不管是以企业为实施主体的学徒制，还是以学校为实施主体的学校教育制度，它们在本质上都是一种技能形成方式。两者的区别并不在于技能形成的物理空间，而在于支撑两种不同运行方式的社会基础。经济社会学中“社会建构”的内涵主要是指：为了达成某一社会行动目标，不同行动者基于自身的利益诉求进行磋商、妥协进而达成共识的行动。影响这一社会行动过程的因素不是个体基于理性的选择，而是受到整个社会环境的制约（包括利益、价值、权力、意识形态以及社会习俗规范等），亦即个体的行动策略将会深深打上社会的“烙印”。按照这一理论所持的观点，现代学徒制就是为了达成“技能传承”这一社会目标，不同行动者基于自身的利益诉求，在某一场域规则（这一规则的形成亦受到了整个社会制度环境的影响）的规制之下相互博弈和互动的建构过程。因此，识别现代学徒制构建中的各参与主体，并对其主要利益诉求进行判别，是进一步分析我国高职院校现代学徒制构建所面临的制度障碍的必要前提。

如表 1 所示，对高职院校现代学徒制实践能够产生影响的主体要素包括：企业、高

<sup>2</sup>作者贾文胜等，贾文胜，杭州职业技术学院研究员。

职院校、学徒、政府、师傅、行业协会等等。

表 1 高职院校现代学徒制构建参与主体一览表

参与主体	主要利益诉求
企业	获得优质的人力资源，实现技能替代与传承，增强企业竞争力。
高职院校	节约办学成本，提高人才质量，获得优质办学资源。
学徒	提高技术技能，有较好的工资待遇与良好的生涯发展前景。
政府	促进经济发展，保障社会稳定。
企业师傅	获得经济报酬和企业或行业内的地位与声望。
行业协会	确保行业内技能传承的秩序与行业竞争力的提升。

## 二、高职院校现代学徒制构建所面临的制度瓶颈

现代学徒制的最终形成并不是参与者理性设计的结果，而是制度构建的不同参与主体基于自身的利益诉求在特定活动场域内相互博弈的结果。任何制度的形成，都是一种暂时的利益均衡，都是在某一特定的经济社会环境下参与主体的暂时妥协。当环境发生变化或某一参与方抵触这一结果时，都有可能造成社会制度的重新建构。因此，探寻制约高职院校现代学徒制构建的制度瓶颈，就应深刻分析我国当前经济社会治理环境下参与主体在现代学徒制构建过程中可能会产生利益冲突。

### (一) 企业与学徒间缺乏可信承诺制度削减企业积极性

从企业方面来看，它获得自身生产所需要的技能主要有两条途径：第一，通过内部培训培养技术工人，这种培训由企业承担培训的所有成本，以德国、日本为典型；第二，通过外部市场直接寻找能够与企业岗位能力要求相匹配的劳动力，即从其它企业“挖人”，从而省去了绝大部分培训成本，例如英国、美国等。所以，不同国家有不同类型的技能需求模式，以及对两种模式的不同解决路径：“一是可信承诺问题，是指企业和技术受训工人之间达成长期稳定和委托合作关系。对于技能形成而言，企业投资需要一个契约保证，即保证受训工人服务企业的时限必须跨越企业培训投资的高成本阶段，至少一直到受训工人的劳动贡献和生产能力超过企业投入成本的阶段；二是集体行动困境问题，集体行动困境源自于‘搭便车’所引发的合作秩序无法形成。”

从我国劳动力市场发展变化的情况来看，20 世纪 80 年代后期，我国的劳动用工制度实现了由计划经济向市场化的逐步转化“形成了‘先培训、后就业’和‘先招生、后



招工’的格局，这就意味着企业剥离了其非生产功能，从劳动力市场招聘技能人才成为企业的主要选择途径”。行业协会没有对行业内劳动者的自由流动进行控制、规范，这说明在我国高职院校实施现代学徒制，可能会遇到与经济社会治理结构不相匹配的瓶颈，即外部自由劳动力市场极有可能导致企业参与学徒培训的积极性低下，因为其所培训的学徒极有可能面临被“挖走”的风险“由于东部地区职业院校学生有着较高的跳槽意识，企业留用这些毕业生时刻面临着较高的员工流失率，许多东部企业选择与西部职业院校进行合作。”这一现象表明，尽管企业对人才需求期望很高，但如果面临着较高的“挖人风险”和员工流失率，企业很可能不会与高职院校开展合作，承担学徒培养的责任。

## (二) 学徒权益保障制度的缺失极易导致学徒异化

学徒作为主要参与主体之一，其合法利益诉求既是高职院校现代学徒制构建的逻辑起点，也是职业教育属性的根本体现。然而，当前我国并未对学生参与现代学徒制的权利和责任进行明确的界定，也未对其学习内容、学习过程和学习质量进行有效的监督，这就容易造成学徒制度成为企业获得廉价劳动力的“工具”。以当前职业院校普遍存在的顶岗实习为例，在缺乏外部监管的情况下，企业很容易将学生当作廉价劳动力来使用。

《西进—富士康内迁调查报告》指出：“许多和富士康签订了协议的职业技术学校实际上已经变身为劳动中介机构，这些学校的学生在匆匆一年或者两年的学习之后，就被送到了富士康这类工厂，学生们名义上为实习，但基本上已经成为和学校脱离关系的‘工人’。虽然这些职业学校打着“顶岗实习”的名义将学生送入企业，但其在工厂所学习的内容与在学校所学的专业之间往往并没有任何关联。而且，学生在企业的学习、生活完全由企业负责，“许多和富士康签订了就业协议的职业技术学校实际上已经变身成了劳动中介机构：一方面他们收取学费并获得国家的财政拨款；另一方面他们却未能履行教书育人的职责。这些学校的学生在匆匆一年或两年的学习之后，就被送到了富士康这样的工厂里；学生们名义上虽然是实习，但基本上已经和学校脱离了关系；学校对他们也已经是不管不问，至于在工厂的工作、生活、安全等等也已经和学校没有了什么关系。”

(北大、清华关注新生代农民工调查组，2011)其实，自从学徒制产生以来，其经济属性一直高于其教育属性，“如古代学徒制是维系和扩张家庭生产的主要方式；行会学徒制是行会控制生产的重要手段；而在国家干预学徒制和工厂学徒制中，则广泛存在压榨廉价劳动力的现象。学徒期不断加长、学徒常需从事与技艺学习无关的杂事等，也是这种偏生产性功能目的的有力佐证。”(关晶，石伟平，2014)，然而，随着经济社会的发展，

教育属性应该成为现代学徒制“现代”属性的主要特征，因为它不仅是为了达成技能传承的经济目的，更是为了能够给学生提供一个良好的职业生涯发展的路径。许多实行现代学徒制的国家都通过颁布明确的法律法规来保障学徒的学习权益，并对学徒的企业培训环节进行严格的监督，这是确保现代学徒制获得学生、家长支持的必要前提。因此，当现代学徒制度缺乏学生权益的保障制度并使学徒异化为一种廉价用工制度时，其必然会遭到学生和家长的抵制而难以运行。

### **(三) 行业教育功能的缺位造成校企交易成本高涨**

无论是北欧国家的现代学徒制，还是盎格鲁—撒克逊国家的现代性学徒制，行业协会在其中都扮演着十分关键的角色。例如在德国，‘所有学徒制合同都要在行业协会注册，同时行业协会还要审查企业培训师和培训场所的资质，它们还要委任专门的培训顾问监督培训的执行。’（关晶，2010，第74页）在英国，学习与技能委员会、行业技能开发署、行业技能委员会是英国现代学徒制的重要组织和管理机构。这些机构对学徒制的决策有重要的影响，比如对学徒制培训什么、如何培训、谁来培训，行业协会都有较大的发言权甚至决定权。从各国现代性学徒制的构建经验来看，行业协会在保障现代学徒制的顺利运行过程中发挥了十分关键的作用。正是由于行业协会的存在，才避免了企业与学校之间的巨额合作成本。高职院校与企业的组织属性和追求目标各不相同，若没有行业协会的参与，两者在课程安排、教学模式、教师配置、质量管理等多个领域难以形成紧密的合作关系，也很难保障人才培养计划的实施。只要有任何一个方面出现问题，都会影响人才培养的质量。由于专业设置的多样化，高职院校可能要跟多个不同行业领域的企业同时展开沟通合作，这就需要两者之间进行反复的沟通、协商，由此将会引起交易成本的急剧上升。当成本上升到一定限度时，便有可能导致现代学徒制的实施仅仅停留在浅层次的合作状态上。

针对交易成本的上升问题，西方发达国家主要通过行业协会来协调沟通；而教育行政主管部门则代表学校，主要在人才培养质量标准、课程内容、师资标准等问题与行业协会开展协商。这种做法，一方面降低了职业学校与企业之间因为组织属性差异而产生的合作成本；另一方面也避免了学校和企业之间因反复博弈而引发的交易成本的上升。行业协会主要负责注册、修改、解除与学徒的培训协议，发布与培训相关的培训规范（考试章程），审查培训师与培训场所的资质等。它的这种积极参与，减少了职业学校和企业之间反复沟通和协商的过程与环节，提高了学校人才培养的效益，降低了企业的交易

成本。反观我国行业现状，行业协会的发展没有形成一定的规模，绝大多数行业协会人员经费不足，“政企不分、依附性强、自主性弱和职能定位不准，覆盖面低、代表性差、行业分类粗泛，与企业联系不够紧密，因此不能真正代表行业在职业教育中发挥作用。”

#### **(四) 劳动安全保护制度的欠缺阻碍企业师傅的身份认同**

高职院校现代学徒制的构建是一个多元主体博弈互动的过程，而企业师傅作为重要的参与主体，在当前的政策话语中却并没有获得应有的关注，在现代学徒制构建的实践中也很难听到他们的声音。这可能是由师傅在企业内部未能形成一个正式群体所导致的。就算某些企业的能工巧匠参与了一些培养学徒的任务，但他们并没有从内心去认同“企业师傅”这一角色，更不会以这一角色定位去提高自身的教育教学能力，而可能仅仅将其视为企业赋予的临时任务，或者视为获得经济收益的额外途径。在当前企业内部普遍实行绩效工资的制度环境下，企业员工之间亦存在着内部竞争。企业师傅可能会出于对劳动安全问题的担忧，即担心“教会徒弟、饿死师傅”的局面出现，而不会将自己的技术诀窍全盘传授给学徒。可见“懂技术”和“教技术”之间并不是“水到渠成”的，如果没有掌握相应的职业教育知识，其授课效果可能并不理想。这些能工巧匠在企业内部大多是业务骨干，其承担的工作任务本身就很繁重，他们很可能没有时间去考虑如何更好地担任企业师傅这一角色。

西方国家在现代学徒制的建设过程中，大多针对企业师傅做出了相应的制度安排，从而在保证企业师傅授课质量的前提下，提升其指导学徒的积极性。例如，德国在2009年由联邦教育研究部颁布了《企业教师资质条例》，其主要目的就是为了让“企业教师在从事国家认可的教育职业的教学时，必须证实其获得本条例所规定的职业教育学和劳动教育学的技能、知识和能力。”该条例不仅对企业教师所需要掌握的能力、知识做了细致的规定，而且对企业教师资格证书的内容也做了界定。除了通过国家法律条文来规定企业师傅的任职资质从而保证学徒培养的质量外，企业内部也有相应的制度安排来保障企业师傅的劳动安全问题。在德国和日本这些协调性市场经济较为发达的国家，这种制度安排的作用十分明显。由于这些国家在进行企业治理时，普遍采取“抑制过度竞争”和“摒弃企业劳动管理中的课利动机”两个基本原则，从而保证了工人不会暴露在自由市场中；而其年薪薪金制度、终身雇佣制度又保护了工人的薪酬安全，从而为企业内部的技能形成提供了相匹配的制度环境。

#### **(五) 国家课程框架的缺失易造成学徒培养质量的失控**

现代学徒制与传统学徒制的主要区别表现为:一方面,现代学徒制不仅具有技能传承的经济属性,同时也具有促进学生生涯发展的教育属性;另一方面,现代学徒制不仅要关注学生是否能够满足当前岗位对其能力的需求,更需要关注学生岗位迁移能力的培养及其综合素养的提升,比如通过课程开发、教学设计、能力评价等多个环节提升并发展学生职业核心素养。尤其是在当前这样一个技术发展日新月异的时代,学生的生涯可持续发展能力往往比岗位技能更为重要。然而,在传统学徒制中,企业更关注学生是否能够掌握本企业工作所需要的特殊技能,而较少关注学生行业一般技能及其综合素质的提升,这也是高职院校必须作为重要的一元参与到现代学徒制构建之中的重要原因。西方国家现代学徒制构建的实践过程也表明,为了保证现代学徒制的人才培养质量,提高现代学徒制的社会声誉,一方面不能把现代学徒制视作企业的私有物,而应该成为国家人力资源开发的重要组成部分;另一方面不仅要把现代学徒制纳入到正规的学制当中,而且还要针对学徒培训制定全国统一的职业资格标准和科学规范以及统一灵活的课程体系,从过程和结果两个方面保障学徒制的培养质量。譬如在德国,《职业培训条例》用来规范和要求企业的培训,《框架教学计划》用来规范和要求学校培养。这些制度都由国家统一颁布与实施,而且还有明确的标准、规范和最低的培训质量的要求。这些科学严谨的制度规定防范了企业在学徒培养过程中的投机行为,提高了学徒培训的质量与效益。

### 三、高职院校现代学徒制构建的实践探索

如何有效破解当前高职院校现代学徒制构建所面临的制度障碍,不仅仅是国家在宏观制度层面所要解决的问题,更需要高职院校在微观层面的试点创新,并进一步为宏观制度层面的改革提供依据。因此,本研究以某所高职院校现代学徒制运行机制构建的实践探索为例,阐述了其如何通过体制、机制的创新,克服当前制度环境的瓶颈,最终促成不同参与主体利益博弈均衡的实现,从而达成人才培养的目标。

#### (一) 寻求各方利益契合, 构建利益驱动机制

我国学者通过近几年对校企合作的研究发现:总体而言,目前我国企业参与职业教育的积极性不高、动力不足,企业参与职业教育的整体意愿仍有待提升。相关研究也发现,之所以造成如上结果,与企业的利益无法保障紧密相关。因为在参与校企合作或学徒人才培养时,企业要在设备、材料、师傅方面等投入成本,这就增加了生产的额外开支。而如果培养出来的人才最后无法留在自己的企业,那么企业参与职业教育的收益将

会变得非常有限，甚至没有收益。在我国还没有形成积极参与职业教育的文化氛围的前提下，一味地用社会责任来“绑架”企业参与现代学徒制，是不能收到良好效果的。当前我国的劳动力市场是类似于英美的完全自由市场，这种环境更容易激发企业之间的“挖人”行为，从而破坏现代学徒制运行的环境。某高职院校为了能够吸引企业参与现代学徒制，坚持以“校企合作双赢，以他赢为律”为合作原则，坚持以企业赢为先，合作过程中善于站在企业的角度，想企业所想，急企业所急。例如，随着我国航空制造领域的飞速发展，浙江西子航空工业集团对航空制造业领域高技能人才的需求日益强烈。在这种情况下，某职业学院和该企业一拍即合，成立了西子航空工业学院，与企业联合培养社会所需要的紧缺人才，有效弥补了浙江省航空制造业人才培养的不足。同时，现代学徒制的制度设计也充分考虑到了学生自身的利益诉求。比如，某高职院校在试点现代学徒制时，按照双向选择的原则招收相关专业的二年级学生，并经过企业筛选后要求学生与学校和企业签订三方协议。对于年满16周岁但未达到18周岁的学徒，须由学徒、监护人、学校和企业四方签订协议，明确各方权益及学徒培养的具体岗位、教学内容、权益保障等，并落实学徒的人身意外伤害保险、学生实习责任保险、工伤保险等，保障学生的工作安全和学习权益。

## **(二) 搭建联合管理平台，构建沟通协商机制**

在德国、英国、瑞士等建立了现代学徒制的国家，行业协会在现代学徒制的形成中起到了十分重要的作用。它不仅对企业培训内容、企业师傅资质、企业培训场地都做了详细的规定，还通过对职业资格证书授予权的控制，严格保障了学徒培养的质量。学校同企业之间的合作通常由政府教育部门和行业协会之间通过相关平台进行沟通协商，这有效降低了双方的合作成本、提高了合作效率，从而保障了现代学徒制的顺利实施。然而，在我国当前的制度环境下，行业协会并未有效地担当起这一职责。在这种环境下，两种组织属性不同的机构若进行合作，则面临着较为高昂的交易成本。针对这种现实状况，为了有效推进现代学徒制的构建，高职院校可以通过与合作企业成立实体型的组织机构，有效地降低双方合作过程中由于目标追求的差异而产生的矛盾和冲突。例如，某高职院校与浙江西子航空工业有限公司合作共建的西子航空工业学院，实行“校企共同体”领导下的二级学院企业化管理模式，实行理事会建制。西子航空工业学院管理层分别由学校和企业共同组成，企业和学校领导组成理事会成员，企业相关负责人分别担任西子航空工业学院常务副院长、科室主任和教研室负责人。西子航空工业学院在理事会

的直接领导下，实施“资源共享、人才共育、校企共管”三位一体的校企紧密型管理模式。在强有力的组织领导下，这种做法保证了学校和企业能够及时共同解决学徒培养过程中遇到的问题，避免由于双方信息沟通的不畅而导致矛盾、冲突的产生。

### **(三) 组建双师结构团队，构建教师合作机制**

企业师傅作为现代学徒制构建的重要参与者，其参与的主动性与积极性及其能力素质是否能够达到参与学徒培训的要求，是现代学徒制能否成功构建的重要因素。在传统的校企合作中经常遇到的一个难题就是，很多企业的技术骨干本来就承担着较多的工作任务，没有时间和精力来带学徒。就算能够在百忙之中抽出时间，这些师傅的能力素质也不一定能够胜任教学任务的需要。考虑到职业院校学生学习的独特规律，和教学方法及教学手段的日趋复杂，企业的能工巧匠必须掌握职业教育相关的课程教学知识。这也是德国专门颁布《企业教师资质条例》对企业教师的能力素质进行专门的界定，并规定其取得相应的证书后方能承担培训学徒的任务的原因。为了能够促进企业师傅和教师之间的紧密合作，某高职院校与企业和合作专业共同组建了由专业教师、企业高工和岗位工艺主管组成的“校企联合教研室”，学校教师负责理论教学，企业师傅负责课程标准制定和课程内容萃取，采取双导师联合授课的课程实施形式。同时，学院加强对合作企业技术人员的培训，致力于提高其课堂教学能力和实习指导能力，并采取专业教师下企业定岗工作的方式，提升学校专业教师的教学实践能力。联合教研室的设置，为学校专业教师和企业师傅提供了交流合作的平台，有效地提升了企业师傅教育教学的能力，提高了其对教师身份的认同感，较好地帮助其适应了这一新的角色。为了激励企业师傅积极参与学徒培养，企业不仅支付“师带徒”的月津贴，而且对所带学徒“优秀出师”并正式入职的师傅，再给予奖励；经过认定所带学徒为“不予出师”等级的，则不予奖励。

### **(四) 校企协同课程开发，构建课程开发机制**

从国家层面对现代学徒制的课程内容框架进行确定，是各国保障学徒培养质量的一个最为普遍的做法与经验，也是企业对学徒培训质量进行监督的一个抓手。然而，我国现代学徒制的建设还处于起步阶段，还没有从国家设计层面对这一问题进行整体规划。但作为现代学徒制试点的高职院校如何进行有效的课程开发，为学生铺设一条成功的职业生涯道路，这无疑是在决定现代学徒制成败的关键。为了解决这一问题，某高职院校同企业进行积极合作，在双方成立的联合学院的领导之下，共同进行现代学徒制试点专业人才培养方案的制定工作。例如，该校与浙江西子航空工业有限公司联合开发现代学徒

制专业课程体系，根据其企业人才培养目标，把现代学徒制课程体系分为四个模块、航空职业素质养成模块、制造类技术技能基础模块、航空制造岗位群技术技能模块和学徒个人职业发展模块。该课程体系既满足了企业制造类技术技能人才的需求，又根据学徒的兴趣和职业取向，培养学徒具备可持续发展的能力。而且，整个课程体系都紧紧围绕学生个体生涯的可持续发展，进行顶层设计。例如，在学生选择正式成为一名学徒的前期，主要通过一些专业平台课程和职业体验课程，树立学生的职业生涯发展目标，将学生的学习兴趣和专业学习有机地结合起来；第二个阶段的学习则是通过岗位实践，在培养学生专业能力的同时培养学生的职业习惯，让学生能够在工作过程中遵守纪律、坚持标准、追求卓越；第三个阶段则是通过系统的理论—实践一体化课程，培养学生的职业反思能力，让学生善于总结规律、善于发现问题，使学生不仅仅能够胜任当前岗位任务的需要，也能够将理论学习和实践学习有效整合，促进学生岗位迁移能力的发展。

#### **(五) 建立多方评价体系，构建质量保障机制**

高职院校现代学徒制的顺利运行需要建立相应的质量保障机制，这是确保学徒不会异化为“学生工”的必要措施。某高职院校为了能够保障人才培养质量，出台了一系列制度措施来守护学徒培养的质量的底线，建立了较为完善的学徒培养考核评价体系。从考核内容看，实施理论考试和实际操作/答辩等多种考核形式，同时还参考了国际行业标准，出具鉴定意见及结果，将考核结果分为优秀出师、合格出师、不予出师三个等级。此外，试点专业跟合作企业制定每个岗位实训的实习考核标准，从学生评价、教师评价、师傅评价、企业评价等四个方面全方位了解学徒的学习情况。从考核方式看，遵循过程考核与结果考核相结合的原则，主要考核师徒协议履行情况、学徒理论知识掌握程度、学徒实际操作水平、工作表现、工作任务完成情况及取得的学徒业绩等。从考核频率看“师带徒”培养每个学期考核一次。在考核主体上，加强行业、企业或第三方机构对学徒进行技能达标考核，并且根据考核结果建立定期检查、反馈等形式的教学质量监控反馈机制，通过评价结果改进教学，重构人才培养方案。除了加强对学徒的学习过程和结果进行监督考核外，某高职院校和企业还共同建立了师傅考核评价体系及评价机制，校企双方每年对师傅进行等级考核评定，评定等级分为金牌师傅、银牌师傅和铜牌师傅，并对其进行奖励。

（《华东师范大学学报》2017年第1期）

## 高职创业教育:目标、模式与误区<sup>1</sup>

创新发展高职教育的国家要求背景下,高职创业教育在形成创业型人才培养模式和培养具有可持续发展能力的技术技能人才方面愈显重要。必须正确理解并处理好创业教育中若干主要关系:创新与创业的概念关系,创业教育目标与人才培养目标的关系,创业教育与专业教育的关系,系列创业教育内容与创业培训项目的关系,恰当建立与运用不同的高职创业教育模式,避免创业教育中存在的某些误区。借鉴发达国家半个多世纪的大学创新创业教育经验,针对我国现有高职创业教育的主要模式及一些误区的分析,认为中国高职创业教育必须将创业教育融入专业教育中,确立为培养可持续发展人才服务的创业教育宗旨。

### 一、若干发达国家大学创新创业教育的启示:培养可持续发展的人才

普遍认为,当代世界教育史上的创业教育,创始于 1947 年美国哈佛商学院 Myles Mace 开设的第一个创业课程“新创企业管理”。随后,彼得·德鲁克于 1952 年在纽约大学教授了另一门创业课程“创业与革新”。这一阶段高校引入创业课程,最直接的动因来自于二战后退伍军人的需求,主要目的是为二战退伍老兵提供创业教育,解决他们的就业问题。由于上世纪五六十年代美国大企业在经济发展中占据主导地位,中小企业数量没有明显增加。因此,美国经济中创业活动并不活跃,美国高校创业教育整体上发展非常缓慢。直至 20 世纪 70-80 年代苹果电脑公司的创建和发展,以比尔·盖茨为代表的创业者将“创业革命”推进到美国创新创业教育中。1979 年百森商学院创业研究中心成立,开展针对创业者以及创业过程的课程、项目和教学方法的研究。1984 年百森商学院和德州大学奥斯汀分校举办首届创业计划大赛。1987 年圣地亚哥州立大学举办首次美国全国性的创业计划大赛。与此同时,创新创业活动也在快速发展。由此可见,美国创业教育发展的 40 年间从提供创办企业的管理知识,到着眼于创业意识开发和创新能力培养的创新创业教育目标转变,实现创业教育为就业服务,转变为培养人的创新发展能力服务。这是美国创业教育目标与功能的巨大飞跃,并在此后的近 30 年中始终坚守“三创”(创新,创业,创造)为核心,以创新为灵魂培养学生的发展能力,并将“三创”教育转化成为能贯穿国家教育体系的共有教育观念。经过 60 多年的不懈努力,目前美国高校创业教育已经形成特有的组织结构和体系:2662 所两年制或四年制的非营利

<sup>1</sup>作者陈烈强等,陈烈强,华南理工大学教授、博士生导师,广东工商职业技术学院名誉校长。



学院或大学中, 2136 所(80%)提供至少一门创业课程;300 多所大学或学院提供创业方面的学士学位;在 847 个 MBA 项目中, 有 347 个项目提供创业学的方向;拥有 30 多个 Ph.D 的创业学方向.并且随着高校对创业师资需求的增加。博士阶段的创业项目还在不断增加;拥有 18 个创业学系。

在 20 世纪中后期出现的技术创新浪潮推涌下, 受美国高校创新创业教育的启发与影响, 许多经济发达国家的高等教育产生了以“三创”教育为主要内容的教育变革或革命。例如, 法国巴黎高等商学院于 1976 年在法国首开创业课程。1997 年, 创业教育领域的教师和研究人員共同组建了创业学院, 创业教育开始在法国真正崭露头角。1999 年, 法国政府颁布了《创新与科技法》, 鼓励大学教师、研究员、博士生及技术人员积极参与科技创新, 将研究成果转化为生产力。同年, 法国政府设立了“年度全国创新性企业规划设计比赛”。参赛者要向评委会介绍其项目计划、可行性及市场远景等, 获奖人员可获得政府提供的资金和技术支持。2000 年, 政府还出资支持 1000 多个大学与企业合作的孵化器, 参与的企业共 800 多家。2008 年 8 月法国议会通过了《大学自治与责任法》, 该法在重新定义大学职能时, 要求大学对学生进行职业导向和入职教育, 并发展创新教育, 促进科研成果转化为生产力。由此可见, 法国高校创业教育目标是融就业于创新之中, 以高品质创业为导向。同期, “三创”同样成为英国高校创业教育和高校发展的强大动力, 对大学治理及经营管理模式变革, 大学组织转型和大学自身发展起到颠覆传统保守的重要作用。青年就业问题一直是英国执政党政府普遍关心的重大问题。从 1981 年开始的“青年培训项目”, 旨在增加就业为目的, 然而效果并不理想, 直至上世纪 90 年代的失业率仍然居高不下, 劳动力失业率长期在 15%左右, 其中失业青年占 45%-65% } 30 多年来, 而对如此棘手的难题, 政府一方面在就业培 i)11 中更加强调自我创业(self-employment)的培 i)11, 培养创业意识, 传授创业知识, 开发创业能力, 并配之以相关的鼓励创业的优惠政策, 在全社会倡导创业精神和创业文化, 为创业教育的有效开展提供了良好的政策基础。另一方面, 英国政府依托大学、联合企业, 在许多有强大创新能力的大学附近建立起科技园, 为大学科技创新与创业教育服务。通过政府、企业和学校的联手努力, 英国终于实现了以创新为灵魂的创业牵引就业的创业教育功能转换, 就业形势大有好转。

德国创业教育起源于 20 世纪 50 年代的“模拟公司”。早期的创业教育主要而对职业学校经济类专业的学生, 为了培养学生的实践能力, 学生可以在“模拟公司”熟悉全

部业务操作过程。80年代以来,德国教育学界对大学创业教育概念展开了激烈的讨论,普遍认为它是以大学生的创业实践体验为基本形式,以创新型教学和创新型文化为基本定位,培养大学生从事创业实践活动所必须具备的创新创业能力和心理品质的素质教育。至90年代中期,由于失业率激增,迫切希望政府能提供更好的创业环境以提供更多就业岗位。自此,德国政府和高校开始全而重视创业教育。目前德国已经基本形成了创业教育政策健全、创业教育课程完善、创业教育管理科学、创业文化浓厚的高校创业教育体系。在创业教育的引导下,德国联邦教育和研究部(BMBP)于1998年正式启动以改善高校创业环境和促进高校文化交流为目标的EXIST项目。2006年,高校自我意识引起深刻的转变,考试和研究程序发生了变动,将创新创业教育引入传统大学教育,以提高大学生创新发展能力。

从研究结果看,欧美及发达国家的大学创业教育历经70多年的演变,目前主要是采用与专业人才培养相融合或相结合的“三创”模式,增强学生的创新素质和提高学生的创新能力,培养有发展能力的人。从这一意义上来说,今天所说的创业教育应当是以创新为核心的创新创业教育。

## 二、中国高职创业教育模式应有多层次与多样性

从若干发达国家高校创业教育的发展中得到启发,1998年清华大学成立了中国创业研究中心,并于当年发起首届“清华大学创业计划大赛”,开始了中国大陆高校的创业教育研究及推广工作。1999年1月教育部公布的《面向21世纪教育振兴行动计划》要求:“加强对教师和学生的创业教育,鼓励他们自主创办高新技术企业”。随着连续十年高校扩招,大学毕业生的就业形势趋于紧张,中央政府将扩大就业作为创业教育的重要目标。2007年10月党的十七大报告提出“促进以创业带动就业”的发展战略。2010年教育部出台文件《关于大力推进高等学校创新创业教育和大学生自主创业工作的意见》中指出:在高等学校开展创新创业教育,积极鼓励高校学生自主创业,是深化高等教育教学改革,培养学生创新精神和实践能力的重要途径;是落实以创业带动就业,促进高校毕业生充分就业的重要措施。最近,《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》(国发〔2014〕19号)要求创新发展高等职业教育,提出专科高等职业院校要密切产学研合作,培养服务区域发展的技术技能人才,重点服务企业特别是中小微企业的技术研发和产品升级,加强社区教育和终身学习服务。强调办好高等职业教育的四项基本原则之一:服务需求、就业导向。即服务经济社会发展和人的全面发展,重点提高青年就业能力[2]。

至此，中国中央政府对高等职业教育提出了最明确的人才培养目标，实质上指明了高等职业院校创业教育的目标与路径，应将创业教育融入创新教育中。

纵观全局，中国大陆高校的创新创业教育起步虽然较晚，但起点比较高，其将培养大学生创新能力与创业精神和普遍提高大学生的人文素养与科学素养作为高校创新创业教育的主旋律，以增强大学生的发展能力目标。另外，在实践中，本科教育中多强调“创新”，而在专科高职教育中则多强调“创业”。通过十余年的探索与实践，中国大陆高职院校的创业教育逐步形成了四种较为典型的模式。

**(一)以培养创业兴趣为目的，以建立模拟公司为创业训练平台的虚拟创业教育模式**

这种模式由创业教育的目标体系、内容体系、实践体系等构成，其作为创业训练平台的模拟公司有以某些真实公司业务与经营为背景的，也有由某些真实公司为经费支持或公司参与的。前者如苏州市职业大学创业教育模式，其运用苏州工业园的地方经济实体的经营业务，建立与之密切结合的模拟公司。后者如广东工商职业学院，其邀请了一批肇庆市的公司参与，建立以校园经营活动为主要形式的虚拟公司。比较这两种不同类型的模拟公司，前者让学生感到真实性强些，后者给学生的灵活性多些。在这种创业教育模式中，不少高职院校加入了项目培训的内容，如世界劳工组织推荐的 SYB(Start your Business，中国共青团中央推荐的 KAB(Know about Business)等，而且这些培训项目还得到了政府部门的资金支持。

### **(二)以社会经营实体为样板，建立全真训练环境的创业教育模式**

浙江商业职业技术学院、广东中山火炬职业技术学院等许多高职院校建立了“全真环境下创业教育”模式。在完成必要的创业知识传授的基础上，由学校提供创业经营场所(学生创业园)，学生以创业方案/项目设计投标，竞争获得经营权。学生还要按照国家工商、税务管理有关规定进行注册登记，所创办企业在经营活动中完全按照市场化运作，依法纳税，优胜劣汰，同时接受政府有关部门的监督管理。在这种创业教育模式中，学生体会深刻、收获良多，也创造了许多生动活泼的公司经营活动方式。

### **(三)以创业教育融入专业教育的教学通融式创业教育模式**

对那些实践性特别强的专业或课程，采用这一创业教育模式是能够取得成功效果的。如同澳大利亚“培养包”的人才培养模式，青岛酒店管理学院在长期的教学过程中逐步形成将课程教学与创业教育融为一体的教学模式，让学生逐步掌握必要的创业知识和练就较强的创业能力，从而实现学生的创业教育目标。最近数年来，广东岭南职业技术学

院将部分专业的人才培养全过程融入创新创业教育之中。该院充分利用优越的地理位置,坚持“产教融合”的办学理念,以广州科学城园区为依托,走出了一条以政府主导、学校主体、企业参与,办“园中校”建“校中园”的创业教育发展之路,形成了学院“三三融合”的办学特色(即通过“政府、学校、企业”融合实现“区位融合、校企融合、工学融合”),成功创建了“双主体”、“多元化”等创业型人才模式、创业教育实体和“金点子”等创新创业教育训练与培育项目与科技比赛项目等。例如,该院引入广州科学城园区拥有强大技术与资金实力的公司,合作举办创意公司和软件开发公司,让学生从一年级开始就进入这些公司,成为公司职员,承担研发任务,享受研发带来的成果利益,让学生在学阶段或毕业后以此为起点自主或合作创办企业或公司。这种模式无疑较有利于学生的专业知识学习和发展能力形成。

#### **(四)以学历教育为基础,开设“创业专业”或“创业班”专业化创业教育模式**

义乌工商职业技术学院于2009年在全国首开“创业班”,开创了中国大陆高职创业教育的学历教育模式。义乌为世界闻名的创业城市,浓厚的创业文化和活跃的创业经济为这所身段不高的地方职业院校带来无限的创业教育生机,从开始而向全省普高生招生至现在仍受不少青年学子追逐。在地处经济比较发达,又是人居最宜城市广东中山市的中山职业技术学院,同样开设了创业管理专业,每年招二个班。这些“创业班”基本上以管理学、经济学、法学与人文科学等学科知识为基础,以实用专业知识与专业能力为主的原则组织课程体系与制定教学实施方案。由于对学历教育模式的创业教育持有较多不同的看法,从全国范围来看,专业化创业教育模式发展不多也不快。当然,也有一种“创业专业班”或“创业专门化班”,如浙江经贸职业技术学院“2+1”创业教育实践模式,即而对全体大一、大二学生,采用普及型创业教育,通过渗透、结合的方式,将专业教育与创业教育有机融合,以培养创业意识、提高创业素养为教学目标;另外,专门设立创业学院,专门吸收大三年级中有创业意向且有创业条件的学生,开办以培养自主创业者为教学目标的专业型创业班。

从十多年的创业教育实践结果分析来看,在较长时期内中国大陆的高职创业教育模式应存在多层次与多样性。其一,创业教育与创业经济环境密切相关,很难设想一个经济活动很不活跃的地域能产生很有朝气的创业教育。同样地不可能想象一个经济实力很薄弱的城市能摧生出很旺盛的创业教育景象。其二,不同的高职院校对创业教育的理解和拥有条件各有差别。毕竟作为一种新的教育理念并不是由少数人在短期内的实践就能

定型的,而要历经多年的反复演练和实践后,才能提炼出长期行之有效的创业教育模式。

### 三、高职创业教育必须避免的误区及其对策

目前,中国大陆高职院校的创业教育还处于国家或教育行政主管部门的一般号召和院校自设自行阶段,各种创业教育模式都有,甚至一所院校同时存在多种模式的创业教育活动或行为。但是,从实践的状况看,一些创业教育活动或行为存在明显的误区,必须加以防范。其主要表现在:

#### (一) 误判创业教育的宗旨与目标

当前,有许多高职院校对创业教育目标普遍存在两方面的错误认识:一是对创新与创业的关系认识不清,将创业教育与创新教育分离开来,甚至对立起来;二是错位认识创业教育目标与人才培养目标的关系,将创业教育仅仅视为将学生培养成企业家,让他们懂得如何赚钱。总之,表而看来热热闹闹的高职创业教育却与创业教育自身的宗旨和目标之间存在较大的距离。夏新燕就人才培养质量对广东创新型人才培养工作比较好的若干高职学院开展调查,发现企业对高职院校学生创新能力评价不高的三个主要方面素质因素是:认为高职学生缺乏独立工作能力的高达 53.33%,缺乏较强判断能力和团结协作精神不足的也分别达到 40%左右。对于大多教育教学条件较差的民办高职院校学生来说,这种社会满意度不高的状况则必然更为严峻。多年开展创新创业教育却形成如此结果难道还不能引起人们对高职创业教育宗旨与目标的反思吗?重要原因之一是至今为比许多高职院校的创业教育仍然没有紧贴创业教育的宗旨与目标,没有从就业导向转变为创业牵引,没有从一般意义的创办企业教育提升为高品质的创新发展教育,其实质是没有将职业教育目的从为人的谋生变成为人的发展。从《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》(国发〔2014〕19号)对创新发展高等职业教育要求和办好高等职业教育的基本原则来理解,创业与创新的灵魂是一致的,成功且有意义的创业必然饱含创新要素。在历史新阶段中必须以创新的思想、方法和手段实施创业教育。作为教育理念的重要形态的高职创业教育是而对全体高职学生的,并非为少数追求成为企业家的那部分学生的专利工具。高职创业教育必然要走向创新为主要形态,努力提高全体高职学生的创新创业素质和可持续发展能力,并非着眼于简单的就业率问题。高职创业教育应培养广大高职学生成为在民族振兴和国家富强的伟大事业中能做大事,能作贡献和可持续发展的人才。

#### (二)将创业教育从专业教育中断然分离出来

尽管现存中国高职创业教育模式或创业教育方式有多种多样,但从人才培养角度看,无非是专业式,或者是培训式这两大类型。专业式创业教育强调创业教育应融于专业教育之中,把创业教育的宗旨、内容和方法紧密与专业人才培养方案相结合,共同构建创业型专业化人才培养体系。但是,目前在许多高职院校中,却视创业教育为专业教育之外的事情,甚至将创业教育异化为学生课外活动项目或仅作为就业指导课的延续性内容。出现这种培训式创业教育现象的原因除了对创业教育的宗旨与目标存有错误理解外,还有重要的问题是没有正确认识专业教育与创业教育的关系。高职教育属高等教育范畴,必然具有高等专业教育属性,离开了专业教育就根本无从谈起专业人才培养。因此,对高职教育而言,专业教育是基本的,是第一位的。而创业教育是内涵性的教育元素,是必须与专业教育相协调、相融通的教育内容。那种将创业教育与专业教育对立起来,或相互分离开来的观点都是错误的。国内外的许多高校创业教育成功经验告诉我们:只有紧密围绕创新并在人才培养过程中各有关教育与教学环节能与之密切融合的创业教育才是真正有效的创业教育模式。《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》提出推进人才培养模式创新,重点强调坚持四方而教育教学创新。这些教育教学创新活动紧密结合专业教育,就是培养高职学生成为可持续发展人才的最具实质意义的努力。高职院校应当围绕教育教学创新,最广泛地开展以提高高职学生创新创造能力的创业教育。肖苏华等以广州城市职业学院机电一体化专业的教育教学组织与专业建设成功经验为例,说明了高职专业教育必须要以产业转型升级所需要的高新技术为核心内容[[5]。由此证明,高职院校的创业教育一定要落实在“以育人为目标”上,让学生尽可能较多地掌握那些在就业征途上能够有助于可持续发展的知识与能力。

### (三)以创业培训项目代替创业教育全部内容

现在有一种错误的高职创业教育模式,即以特定的创业培训项目代替创业教育全部内容,或成为创业教育的主要内容。培训是一种教育的社会功能,是为特定人群提供的特定教育服务。创业教育培训项目是教育/培训机构为有自主创业冲动又缺少创业知识和实际能力的社会人士(当然也可包括少部分接受高等教育的在校学生)所提供的最浓缩且启蒙性的创业知识教育。就以SYB培训项目为例说明应如何在创业教育中正确运用创业教育培训项目。SYB是专门为初始中小企业创业者量身定做的社会化创业全程扶持的指导体系。SYB培训课程共十步:从讲什么是企业,到开办企业,形成从认识企业到创办企业的创业教育小培训体系。

通过 SYB 创业培训,纵使学生们的创业兴趣有一定的提高,创业意识有一定的增强,他们对即将要而临的市场环境与创业而对的困难有了一些理性的模糊认识,但他们还远离真正意义上的创业。一些高职院校近几年运用这些创业培训项目对学生实施创业教育所起的作用并不明显。究其原因有三:一是接受如此培训的学生出于有创业冲动又自愿参与的培训者少,这种技巧性培训不如工程技术类培训那样让人感到贴身实用,况且大多数高职学生对一般性的创业知识既不陌生也不难理解,由此导致许多高职学生对这类创业培训项目的主动参与志趣不高;二是如此培训没有真实的创业项目为背景,不如一些国家在设立创业项目与开展创业培训是捆绑并存的那样有效。这两者中的前者多为“师父与徒弟”共玩“纸上创业”,双方均没有创业的切身体验,而后者为创业项目指南下的创业计划与实施的提炼过程,学员参加培训的目的就是创办企业;三是目前高职院校与企业之间不存在真正的利益共同体,彼此难以由此产生能满足开展创业教育并进而实施创业活动的机制。由此可知,若不紧密结合或融合于专业教育,试图走捷径,单纯或主要依靠运用特定的创业培训项目代替高职创业教育是不可行的,也是不可能持久的。关于这一点,潘建华等人在创业型大学的转型研究中已有不少可借鉴的阐述。

总而言之,在今后较长的时期内,中国高职创业教育必然会处于加快发展与多种模式并存的局面。然而,只有坚持服务于人的可持续发展,坚持为专业人才培养工作服务,将创业教育融入专业教育的创新发展中,才是正确与健康的中国高职创业教育主体与方向。

(《职教论坛》2015年第8期)

## 构建高职院校创新创业教育支持系统<sup>2</sup>

创新创业教育支持系统既包括政府和学校层面的政策支持，还包括社会服务体系的建设，同时也离不开课程体系、师资队伍、实践平台等方面的建设。

近年来，高职创新创业教育不断加强并取得积极进展，2015年国务院发布《关于深化高等学校创新创业教育改革的实施意见》（国办发[2015]36号），部署2020年建立高校创新创业教育体系，普及创新创业教育的总体目标。为实现这一目标，建立起比较完善的创新创业教育支持系统必不可少。在“供给侧”改革背景下，高职院校开展创新创业教育既要精准把握学生“想要什么”，更应该关注自身“能给什么”。要发挥产教深度融合的优势，改善创新创业教育资源、环境、方法、模式等供给侧结构，建立丰富多元的高职创新创业教育支持系统。

当下，高职院校的创新创业教育存在认识上的“狭化”和“泛化”，实施过程的“形式化”和“片面化”，课程缺乏系统性，实践平台不健全等问题。由于社会上普遍存在的视创新创业教育为职业教育或就业教育的狭隘理解，或者认为创新创业教育就是素质教育的另一种形式，使得当前实施的创新创业教育要么过于片面强调教育的覆盖面，而忽略了创新创业教育与专业教育的融会贯通；要么聚焦于教少数学生如何创办企业的“单纯的创业教育”，而忽视了对多数学生创业意识与创业精神的培养。同时，由于长期受应试教育的思想影响，一些老师和学生对创新创业教育认识肤浅、创业意识欠缺等也是亟待解决的问题。一些学校把创新创业教育当作一项响应上级号召的“活动”来开展，缺失整体设计和系统规划，没有从学校发展、学生发展、人才质量的高度来认识创新创业教育。学校一时投入了大量的人力和物力，也取得了明显的成效，但能否持久下去，能否惠及更多的学生，真正体现“大众创业、万众创新”思想，是值得考量的事情。随着创新创业教育的深入推进，社会对创新创业教育期望值逐渐提高，各高职院校就必然会面对必须思考如何正确定位并合理区分“全覆盖”与“个性化”、“多数”与“少数”、“创新”与“创业”、“创业”与“就业”等之间的关联性差异性问题的。

高职生创新创业能力的培养，需要长期坚持、持续推进、多方联动。首先，学校在制度建设、平台建设、环境塑造等方面要目标明确，形成“一盘棋”，能够持续推进。其次，需要加强与政府、行业和企业等多方合作，争取更多的社会资源，形成多方联动，

---

<sup>2</sup>作者：陈明，浙江师范大学职业教育中心



实现持久发展。创新创业教育支持系统既包括政府和学校层面的政策支持，还包括社会服务体系的建设，同时也离不开课程体系、师资队伍、实践平台等方面的建设。

在师资队伍上，由“散兵”转向“正规军”。即由当前的数量不足、缺乏丰富的职实践经验的“散兵”师资，向组建一支多元化的创新创业教育指导教师队伍的“正规军”转变。针对不同类型的创新创业教育，学校要有针对性地培养和引进创新创业指导教师。一方面，对校内教师开展系统性培训，使他们获得行业认可的创新创业教师资格；另一方面，积极聘请有责任感、创新能力强、经验丰富的优秀企业家或成功创业的校友、企业高管、能工巧匠等组成实践导师团队，成立导师工作室，为学生创新创业提供个性化指导，同时也可以带动和帮助校内教师创新创业能力的提升。

在实践教学中，由“情境”变为“实践”。通过搭建功能齐全的推进式创新创业实践平台，开展一系列针对性的工作，例如：各专业或专业群通过成立学生创新创业兴趣小组，使学生在学习专业知识的同时找到与其个人兴趣的结合点，提高创新创业教育的有效性；依托实践导师成立专业性的工作室，对创新创业能力较强的学生通过实践项目进行个性化的指导，并通过这一平台加快创新成果的转化和推广；建立创业园、创客汇等创新创业平台，在降低学生创新创业成本的同时，招徕优秀创业者和创业项目入园。通过示范和带动，提高学生创业成功率，帮助更多的学生走向成功的创新创业之路。

在评价机制上，由“单一性”变为“多元化”。目前，我国在创新创业教育的体制机制建设上还比较滞后，需要在不断总结经验和反思问题的基础上，相关部门各安其位，建立合理的激励和评价机制，加快推进体制机制的建设工作。教育行政部门要制定创新创业教育整体评价指标体系，从基础条件和创业绩效等方面进行整体性的评估与激励，并将其纳入高职院校人才培养的整体绩效评估中。在对学生个体进行评价时，要建立灵活的创新创业实践课程学分制、弹性课程修习制，对教师个体的评价也要在诸如职称评聘、教学业绩考核中增加创新创业方面的指标，进一步激发高职院校师生协同创新创业的活力。

在扶持政策上，由“碎片化”变为“系统性”。政府部门要针对高职创新创业教育的特点制定扶持政策，既要扶持创新创业基础设施的建设，加强氛围营造，也要加大对高端创新创业平台建设的直接投入，加大校企合作共建创新创业平台的支持力度，推动校园创新创业教育与产业发展、企业创新性项目的成功对接。另外，政府通过多渠道统筹安排资金，建立高职学生创新创业资助基金和奖励基金，制定分类扶持标准，如对

在校生体验性的项目给予一定的组织经费，对有推广价值的项目则给予激励性的启动经费，对毕业生在当地创业的则在税收减免、租金和生活补贴等方面提供一站式扶持，促进创新创业的“社会溢出”效益。

（《中国社会科学报》2017年3月16日第004版教育学）