

刘育锋：论中国特色职业教育品牌建设

2021年中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》提出“打造中国特色职业教育品牌”要求。

实现这一要求，需明确职业教育品牌应具有的基本内容，分析国际职教品牌具有的基本属性，以品牌内容为依据对我国现有职业教育改革发展经验进行梳理，明确我国具备形成职教品牌条件的具体成果，在分析借鉴国际职教品牌打造经验和品牌形成一般规律的基础上，确定打造我国特色职业教育品牌的内容、路径与方法。

职业教育品牌

“品牌”（brand）一词源于古挪威语 brandr，是指在牲畜身上烙上的“烙印”，以起到识别和证明的作用。

随着时间的推移，出现了多种品牌的定义。认为品牌是一种符号、一种象征、一种关系、一种资产，以及一种保证，具有辨识、价值等功能。

品牌对于生产者和消费者都具有重要意义。美国加州大学教授大卫·艾克认为，对产品制造商和服务提供者而言，品牌是“竞争优势的主要源泉和富有价值的战略财富”。

广告专家罗斯·L认为，对于消费者而言，品牌是“品质以及信赖和忠诚的永久指南”，因为它能“给予那些对购买决策结果无信心的顾客以更多的信心”，它还可以帮助消费者识别并选择产品，降低购买风险，并追究生产者责任。

品牌首先是一种符号。“广告教父”大卫·奥格威认为，品牌是“一个复杂的符号”，是“一个无形的集合体”，它包括“产品的品质、名称、包装、价格，它的历史、声望和它做广告的方式”。

作为符号的品牌，可以将一种产品和服务与其他的产品和服务区别开来。美国“现代营销学”之父菲利普·科特勒认为，品牌是“一种名称、术语、标记、符号或图案，或是他们的相互组合”，它们的功能是“识别企业提供给某个或某群消费者的产品或服务”，而且使得这一产品和服务“与竞争对手的产品或服务相区别”。

营销品牌专家艾克持相同观点，他认为品牌是旨在标识商品或服务的“一个独一无二的名字或象征”。

品牌的辨识功能，可使顾客与品牌之间建立关系。菲利普·科特勒认为品牌不仅具有区分功能，它还“暗含着产品与客户之间的关系”。

品牌忠诚度是客户对品牌的一种比较持久的关系，这种关系以品牌“符合甚至超出客户的期望”，即通过“传递客户愉悦感”而建立。

在大卫·艾克看来，品牌体现的这种关系是“联结和沟通”，即品牌是“产品、符号、人、企业与消费者之间的联结和沟通”。

如果产品不能与消费者形成“亲密关系”，它就丧失了被称为品牌的资格。在此，品牌与顾客之间关系的建立是以品牌产品满足消费者需求和被消费者接受与认同程度为基

础的。

一些学者还认为，品牌是可以用市场价值来衡量的资产，好的品牌传达了质量保证，品牌还具有社会表征意义。

综合以上有关内容发现，符号、区别、满足需求并与顾客建立关系是品牌的几个基本内容。

本文认为，职业教育品牌也应该具有品牌的基本内容，它是职业教育产品和服务的标识或符号，传递着职业教育产品或服务的相关信息，尤其是需求者使用的有效信息，标志着不同职业教育产品或服务之间的区别。

好的职业教育品牌受使用者欢迎程度高，品牌产品占领市场的份额大；通过满足职业教育顾客的需求程度，可以建立职业教育品牌与顾客之间的不同关系。

国际职教品牌分析

一些国家将教育和职业教育品牌建设作为提升国家教育国际化水平的重要措施，列入国家国际教育战略内容。

经过多年的努力，若干国家已经具有一些著名的国际职教品牌，如德国的“双元制”，英国的“学位学徒制”，澳大利亚的“培训包”，以及美国的职业教育课程开发方法“DACUM”，等等。

通过分析这些国际著名职教品牌，可以发现职教品牌的共同属性。

国际职教品牌概述

1. “双元制”

“双元制”是德国对学徒制的称呼，它是德国职教体系

中最重要的制度，也是促进德国经济发展和青年就业的“秘密武器”。

“双元制”这一名称传递了德国学徒制“双”的特点，如学习双场所（企业、学校），学习者双身份（学徒、学生）、教师的双类型（企业培训师和学校教师）、学习结果的双证书（学校毕业证书与职业资格证书），等等。

这一名称还传递了这一特点背后的更深层次的信息。如培训合同框架、培训合同具体内容以及合同规定的学徒和企业各自的权力责任和义务。

作为一种职教制度的品牌，“双元制”的具体信息显示出了德国学徒制与其他国家学徒制的区别。

2. 学位学徒制

学位学徒制是将高等教育和职业教育相结合的学徒制创新模式。

通过学士和硕士学位学徒制标准的开发，依托符合条件的企业和高教机构等的实施，以及对学徒制基本要求的遵循，英国学位学徒制满足了相关者多方需求，得到较大发展。

学位学徒课程使学徒为获得学位而工作和学习。学位学徒的雇主和/或政府为学位学徒课程支付学费。

学位学徒制包括学位课程和基于工作的培训两大组成部分。作为主要提供者，大学负责提供学位学徒的学位课程，雇主负责提供工作岗位及基于工作的评估。大学或符合条件的机构与学位学徒的雇主合作，以确保学徒获得的知识能够成功地应用于工作场所，确保学徒能达到学徒标准中包含的

专业能力和实践能力。大学还将制定一个年度课程时间表，包括讲座、研讨会和辅导。学徒知晓课程安排的具体内容。学位学徒制是英国学徒制的一个标识，是否具有学位学徒制可将英国学徒制与其他国家学徒制区别开来。

3. 培训包

作为澳大利亚职业教育著名产品，培训包也是国际职教品牌。

培训包主要包括能力单元、评估要求、资格和学分安排四个方面内容，它规定了个人在工作场所有效工作所需的知识和技能（即“能力”），以及将能力单元打包成符合澳大利亚资格框架（AQF）的国家认可资格的方法。

培训包由澳大利亚行业和技能委员会（Australian Industry and Skills Committee: AISC）开发，由技能部长会议（Skills Ministers Meeting）批准。

为保证质量，培训包贯彻六大原则，分别为：

- ① 反映劳动力成果；
- ② 支持技能和能力的可携带性；
- ③ 反映对行业工作岗位所需的核心可迁移技能和核心岗位特定技能的国家协议要求；
- ④ 灵活满足个人和雇主多样需求，包括适应不断变化的工作角色和工作场所的能力；
- ⑤ 促进对个人技能和知识的认可，支持学校、职业教育和高等教育部门之间的交流；
- ⑥ 通过使用简单、简洁的语言和明确的评估要求，帮

助培训提供者和其他人理解。

4. 能力本位课程

美国 20 世纪 60 年代提出的能力本位课程被当时国际职教界广泛接受。作为经典课程，目前依然被很多职业院校采纳。能力本位职业技术课程的目标是使课程接受者具备从事某一职业所必须具有的由知识、技能和态度等内容组成的能力。

国际职教品牌属性分析

这一课程开发采用 DACUM 法，即通过对工作岗位进行工作职责和工作任务等职业分析，得出从事该岗位工作需要的综合能力和专项能力，在此基础上获得课程内容。能力本位课程对课程开发人员的数量、背景和能力也提出了具体要求。

分析以上国际职教品牌，可以发现其具有如下属性：

1. 有标识，显示品牌产品与其他同类职教产品的区别

国际职教品牌均具有自己的标识。“双元制”是德国学徒制的标识，它显示出与英国现代学徒制等国家学徒制的区别；学位学徒制是英国学徒制的一个标识。在英国学徒制与技术教育局看来，“学位学徒制是一种独特的产品，它保证了学徒制和高等教育的最佳效果”；DACUM 方法是美国的课程开发方法，它显示出与德国的工作过程导向课程开发方法和英国的功能分析方法的不同；培训包是澳大利亚职业教育课程开发的指导性材料，它在内容框架和具体内容方面与德国的培训条例有很大不同。

2. 内容清晰，反映职教发展规律

国际职教品牌传递的具体内容明确，能够体现校企合作、企业、学习者和社会等多方面的具体要求。通过制度保障、方法使用和标准执行，能够较好地开发学习者从事工作所应具备的职业能力，满足企业对员工的能力要求。德国的“双元制”体现了行业企业作为学徒制主体的功能发挥。在满足企业需求的同时，学位学徒制还反映了职教体系对人的发展需求。澳大利亚培训包从开发者规定、以能力为单元体现的资格要求，能力与资格的关系，以及不同层级的能力要求等内容，既体现了能力本位、行业导向，还体现了学习者的发展需求。能力本位课程通过职业分析及其结果转换的课程，也体现了职业教育的职业导向性。

以上职教品牌，一方面反映了职业教育作为一种教育类型具有培养人的教育属性，另一方面反映了作为一种与劳动力市场需求结合最为紧密的教育类型，其职业教育发展规律的具体内容，以及国家职业教育发展的特殊经验。

3. 国家倡导，国内广泛使用

国际职教品牌涉及多方面内容，包括制度（如“双元制”与学位学徒制）、方法（如能力本位课程开发方法与工作过程导向课程），以及教学标准（如培训包），或多种内容结合后形成的模式（如“双元制”）。无论属于哪一领域，作为职教品牌，普遍为国家政策倡导并在本国得到广泛应用。

德国联邦教研部（BMBF）介绍德国职教体系时，首推“双元制”。BMBF提出，“双元制”将课堂理论与真实工作环境的培训相结合，举世闻名。BMBF在其官网介绍了“双元制”

的主要内容、特点、相关法规，以及可以带给雇主、学徒和
社会的益处。BMBF 认为，德国“双元制”提供了技能开发的有效途径。由于“双元制”在德国的广泛应用，德国青年失业率相比其他欧洲国家低，技能水平高，这也成为“德国制造”享有世界声誉的主要原因。“双元制”得到德国青年人的欢迎，约有 50%初中阶段的毕业生选择“双元制”。提供学徒制的企业认为“双元制”是自己获得技能员工的最佳方式。

英国大力倡导学位学徒制这一学徒制创新模式，并为改进这一模式做出多方努力。英国学徒制与技术教育局进行了改善学位学徒制的专门征询活动并在其官网设立了专栏，介绍学位学徒制将发生的变化。英国学徒制与技术教育局学位学徒制新政策要求“促进在岗培训和离岗培训一体化”“学徒标准中的知识、技能和行为与学位学习成果完全一致”，而且要“将终点评估（EPA）与学位相结合”，等等。高等学徒制越来越得到社会的欢迎。英国教育部统计表明，2019—2020 年，英格兰高等学徒制（4 级及以上）的新学徒占有所有新学徒人数的 23.2%，6 级及以上新学徒的占 9.6%。2018—2019 年以来，6 级和 7 级的新学徒增加了 36.3%，比 2017—2018 年高出近 5 倍。

4. 满足需求，与多国建立联系

与国家共同执行职教合作项目，建设国际推广平台，提供相应的专业服务是诸多国家在国际社会推广职教品牌的共同做法。

德国将“双元制”作为一种成功模式，向世界进行推介。20世纪80年代德国“双元制”引入我国。我国一些职教政策性文件提到要学习借鉴德国“双元制”经验。德国“双元制”不仅在我国影响深远，在其他国家也有较大影响。如，哥斯达黎加教育部（MEP）于2022年正式引入双元职业教育。BMBF提出，很多国家希望在“双元制”方面与德国开展合作，“双元制”具有国际吸引力。联邦教研部也支持欧盟委员会发起欧洲学徒联盟倡议。德国与具有“双元制”国家（奥地利、瑞士、卢森堡和丹麦）的相关部委共同推出在线“学徒工具箱”，为欧洲希望实施“双元制”的决策者提供帮助。联邦教研部还在“基于工作的学习”方面与经合组织（OECD）密切合作。为便于更好理解，BMBF在其官网上还上传了“双元制”视频。

2002—2007年实施的中澳（重庆）职业教育与培训项目（ACCVETP），是中澳合作最大的职教项目。项目聚焦汽车、旅游、电子商务、电子信息技术和建筑五大行业，在国家、重庆市和重庆院校三个层面开展。项目系统性引入澳大利亚职业教育的能力本位理念、行业企业参与制度、澳大利亚资格框架体系、对先前学习认可的方法和培训包等职教产品。通过培训，试点院校教师对澳大利亚职业教育改革发展经验和成果有了比较深入的理解，也能够运用澳大利亚培训包有关内容进行职业教育课程改革。此外，澳大利亚与秘鲁、印度、斯里兰卡等国的职教机构建立了比较广泛的联系。

中国特色职教品牌建设

经过多年发展，我国职业教育建成了世界上规模最大的职教体系，形成一系列改革发展经验。职教发展经验本身并不是职教品牌，但为职教品牌建设奠定了基础。我国职教品牌建设要基于职教品牌内涵，国际职教需求，以及我国职教改革发展形成的成效。“双师型”教师、“示范校”（“骨干校”或“双高校”）、“职教集团”，以及中国特色学徒制等具有形成国际职教品牌的良好基础。

01

明确国际职教面临的普遍问题

加强我国职教品牌建设的针对性

一些国家，尤其是发展中国家，职业教育发展往往面临缺人、缺财、缺物，以及缺机制问题。缺人，指缺少符合质量的职教教师；缺财缺物，指缺少经费导致缺少合格的教学设备设施以及能力提升条件；缺机制，指缺少行业企业参与职业教育的有效的激励机制。职教发展存在的问题，导致职业教育供应与劳动力市场需求不匹配。中亚国家职教存在的以上问题具有一定的代表性。

1. 职教教师问题

由于缺乏完善的准入制度和在职培训机会，很多国家面临职教教师总体教育程度不高并缺乏行业企业实际工作经验的问题。

职教教师质量问题在世界多国普遍存在。欧洲培训基金（ETF）早在2010年就做出判断，职教教师能力低、数量不足是哈萨克斯坦职教发展的瓶颈之一，近年来这一问题依然

存在。职教教师短缺，尤其是专业教师短缺是突出问题，特别是劳动力市场需求量大的职教专业教师，如工程专业职教教师的短缺问题严重。

印度尼西亚许多技术与职业教育和培训（TVET）教师不符合教师法的有关规定，缺乏行业经验，没有得到相关认证，教学能力不高。

联合国教科文组织国际教育规划研究所（International Institute for Educational Planning）2022年发布的一份对贝宁、埃塞俄比亚、马达加斯加和塞内加尔四个非洲国家技术与职业教育和培训的培训师和管理人员的报告表明，以上国家的培训师很少或没有专业性的企业经验，为公司提供技术服务的能力很有限。

在尼日利亚，职教教师培训的机会不足，他们不能为学生传授适合当前和未来劳动力市场需求的技能和知识。

以上事实表明，由于缺乏职教教师基本的资格要求，缺少继续培训的机会和通道，导致不少国家的职教教师教学能力低，教学难以满足企业的需求。职教教师的质量问题，既是教师自身的问题，也是教师整体队伍建设的问题；既是准入问题，也是在职提高问题。

2. 设备设施问题

职业教育作为一种类型，强调实践技能和应用能力培养。合格的实训设备设施是保证职业教育质量的基本条件，但很多国家难以满足这一条件。

虽然哈萨克斯坦、吉尔吉斯斯坦、塔吉克斯坦和乌兹别

克斯坦等国都要求所有职教学生要到企业实习，但事实上，许多学生的实习通常在职业院校的车间进行。根据欧洲培训基金会的都灵进程报告，哈萨克斯坦等中亚国家在实施基于工作的学习方面，难以与中小微企业互动，这些企业通常也缺乏开展基于工作学习所需的人员和设备条件。在肯尼亚和尼日利亚等非洲国家基础设施不足的问题普遍存在。肯尼亚的设备和基础设施简陋且不足。职教机构薄弱的基础设施和设备严重影响了职教质量，职教学生在劳动力市场难以就业，加剧了职教供应与劳动力市场需求之间的不匹配问题。尼日利亚职教基础设施不足且陈旧，缺乏实践实验室和实训车间，教室数量也有限，限制了尼日利亚提供职教学习的机会，也阻碍了职业院校跟上技术发展的能力。与以上国家类似，印度尼西亚职教的基础设施，包括培训设备不足、过时，不符合职教机构不断变化的新要求。

职业教育以职业为导向，职教学生需掌握就职所要求的新技术和新工艺。职教机构通过自己的经费不断采购设备以适应职业变化的做法昂贵且不具可行性，需要寻找新的解决路径。

3. 经费不足问题

职业院校设备不足，职教教师培训机会少，缺少经费是其中重要原因，也是多国面临的重要问题。

2022年联合国教科文组织 IIEP 的一份报告中指出，贝宁、埃塞俄比亚、马达加斯加和塞内加尔职教经费不足。尼日利亚职教经费不足问题非常严重，目前该国职教机构的预算拨

款几乎不足以使职业院校持续发展。在吉尔吉斯共和国，2017年只有约6%的教育经费分配给了职业教育。

职教经费不足问题的解决，需要政府加大对职教的拨款数量及加大职教经费在教育经费中的占比，此外，也需要建立有效的资源共享机制。

4. 供需误配问题

由于缺乏机制，行业企业参与职业教育不积极，导致很多国家普遍存在职业教育供给与劳动力市场需求不匹配问题。

国际劳工组织（ILO）的一份报告显示，哈萨克斯坦职教毕业生的能力与企业的需求不匹配，中职毕业生很难找到工作，雇主对职教质量不满意。在印度尼西亚，职教毕业生的质量低，不符合行业要求，与其他教育相比，职教毕业生的失业率居高不下。

职教供应与劳动力市场需求的不匹配，导致企业对职业教育不认可，职教学生就业困难，社会对职业教育不认可，职业教育成了“最后的选择”。

02

基于国际社会需求与我国经验

明确中国特色职教品牌建设的主要内容

作为发展中大国，我国与其他发展中国家一样，职教发展也面临缺人缺财缺物以及缺机制的问题。经过多年探索，我国已形成了具有中国特色的职教改革发展经验，为中国特色职教品牌的形成奠定了良好基础。

1. “双师型”教师

职教教师数量不足和质量不高是多国职教发展面临的主要问题。为提升我国职教教师队伍总体质量，经过多年探索，我国形成了一套成型的“双师型”职教教师队伍建设的政策与做法。“双师型”教师之所以具备成为中国职教品牌的条件，是基于如下原因：

第一，它具有自己的专用名称，即具有区别中国职教教师与其他国家职教教师的建设目标、内容和结果的标识。

第二，关于“双师型”教师队伍建设我国已经形成了一套成体系的政策。我国提出了“双师型”教师的内涵，即同时具备理论教学和实践教学能力的教师。为培育“双师型”教师和教师团队，我国出台了一系列政策。如，教育部等四部门2019年发布的《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》指出“同时具备理论教学和实践教学能力的‘双师型’教师的教学团队短缺，已成为制约职业教育改革发展的瓶颈。”为培养造就高素质“双师型”教师队伍，方案提出要将“双师型”教师个体成长和教学团队建设相结合，要“优化专兼职教师队伍结构”，为此，要“打通校企人员双向流动渠道”，完善“双师型”教师资格准入、聘用考核制度、教师职业发展通道，以及待遇和保障机制。教育部还要求推进以双师素质为导向的新教师准入制度改革，以及完善“固定岗+流动岗”的教师资源配置新机制。

第三，我国形成了“双师型”教师队伍建设的典型案例。

教育部教师工作司 2020 年 4 月发布中职和高职双师建设的案例。如天津职业大学的“三位一体打造培养双师 校企团队共建发展双师”经验，宁波职业技术学院的“标准引领 平台支撑 机制创新”做法，以及江苏省太仓中等专业学校的“行动学习 ‘双师’ 培训 助能力提升”和海南商业学校的“内培外引 专兼结合 促进 ‘双师型’ 教师队伍建设”的案例。

第四，“双师型”教师队伍建设在我国实践层面取得较好成果。为解决职教教师队伍数量不足、来源单一、校企双向流动不畅、专业化水平偏低问题，尤其是同时具备理论教学和实践教学能力的“双师型”教师 and 教学团队短缺等问题，经过多年努力，2020 年我国中等职业学校“双师型”教师比例已经达到专业教师总数的 30.87%。“双师型”教师数量稳步增长，教师队伍整体素质不断提高。

2. “示范校” “骨干校” 和 “双高校”

作为发展中国家，我国职教发展也面临经费不足问题。为节约经费和时间成本，中国采取了“示范校” “骨干校” 和 “双高校” 建设的做法。集中财力先建设一部分具备条件的职业院校，再将“示范校” 等职业院校经验辐射到其他院校。“示范校” 等之所以能够成为中国职教品牌，原因如下：

第一，有标识。“示范校” “骨干校” 和 “双高校” 是我国提出的重点建设职业院校的专用名称。

第二，形成了一套关于建设“示范校” “骨干校” 和 “双高校” 的政策与做法。为解决高等职业院校办学条件差、能

力不足等严重制约高等职业教育健康发展等问题，2006年《教育部、财政部关于实施国家示范性高等职业院校建设计划 加快高等职业教育改革与发展的意见》发布，正式启动“国家示范性高等职业院校建设计划”。这一计划重点支持100所“办学定位准确、产学结合紧密、改革成绩突出、制度环境良好、辐射能力较强的高等职业院校”建设。“十一五”期间，教育部与财政部安排20亿元重点建设全国百所高职示范校。首批示范院校在办学体制机制和人才培养模式等方面取得显著成效。教育部、财政部决定继续推进“国家示范性高等职业院校建设计划”，2010年《关于进一步推进“国家示范性高等职业院校建设计划”实施工作的通知》发布，新增100所左右国家骨干高职院校。这一计划的建设内容主要包括校企合作体制机制、政策支持与投入环境、专业建设与人才培养模式改革、师资队伍与领导能力建设，以及社会服务能力建设。集中力量建设一批引领改革、支撑发展、中国特色、世界水平的高职学校和专业群，带动职业教育持续深化改革，2019年教育部、财政部发布《关于实施中国特色高水平高职学校和专业建设计划的意见》，集中力量建设50所左右高水平高职学校和150个左右高水平专业群。该意见希望打造技术技能人才培养高地和技术技能创新服务平台，支撑国家重点产业和区域支柱产业发展，引领新时代职业教育实现高质量发展。

第三，形成了一系列建设成果。经过努力，国家示范性高等职业院校在办学实力、教学质量、管理水平、办学效益

和辐射能力等方面得到较大提高。示范校发挥了示范作用，带动高等职业教育加快改革与发展。高等职业教育在中国发展快速。2020年，全国高职（专科）院校1468所，比2019年增加45所，高职（专科）招生524.3364万，占普通本专科招生数的54.2%，比上年增加了2.55%。

第四，形成一系列示范校建设的经验与工具。示范校建设过程中形成了职业院校质量保障体系，包括“示范校”（“骨干校”或“双高校”）发展、监督和评估指标体系。评估指标体系包括一级指标、二级指标、评估要点和标准，及主要支撑材料。这些指标涉及领导力、教师队伍建设、教育教学改革、专业建设、实训基地建设、信息化、国际化，以及社会服务等内容。建设过程中，项目院校依据指标进行自查和专家团队评估，以总结经验与不足，进一步明确发展方向。

“示范校”“骨干校”和“双高校”建设将建设结果与经费划拨相结合，形成了激励机制。“示范校”“骨干校”和“双高校”建设目的是先集中力量办好部分职业院校，再发挥示范校的辐射功能，通过中央财政撬动地方财政。这是中国为解决职教经费不足，实现成本效益最大化的一种经验做法。

3. “职教集团”

“职教集团”之所以能够成为中国职教品牌，也是基于有标识、有系统的政策与做法、有成果，并且能够解决职业教育资源不足、职业院校与行业企业信息沟通不畅以及校企合作机制不完善等问题。

“职教集团”是我国职教改革的重要模式，它是指“职

业院校、行业企业等组织为实现资源共享、优势互补、合作发展而组织的教育团体”。职业教育集团成员包括六类，除以上三类外，还包括政府机构、研究机构和社会组织。推进职教集团化办学，有利于整合多方力量，建立健全职业教育办学机制，深化职业教育校企合作。

为推进职教集团化办学，我国发布了一系列政策。2005年《国务院关于大力发展职业教育的决定》提出推动资源整合和重组，公办职业学校要走“规模化、集团化、连锁化办学”的路子。2014年《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》提出“鼓励多元主体组建职业教育集团”，以“激发职业教育办学活力”。2015年《教育部关于深入推进职业教育集团化办学的意见》进一步贯彻国务院决定中“鼓励多元主体组建职业教育集团”的要求，进一步提出要“规范完善职业教育集团治理结构”，并“建立健全职业教育集团化办学运行机制”，要把“深入推进集团化办学作为重要方向”作为加快发展现代职业教育的重要举措。

职业教育集团化办学，有力促进了产教融合、校企合作，优质资源开放共享，以及职业院校治理结构的完善。职业教育集团在各地发展迅速，“十三五”期间，全国共成立了1500个职业教育集团，确定150家示范性职业教育集团培育单位。在探索过程中，各地在职教集团运行机制构建、治理结构完善以及服务能力提升等方面取得了积极成果。

4. 中国特色学徒制

世界多国实施学徒制，但学徒制具体内容不一，各有特

点。我国在学习借鉴国际经验的同时，依据我国的实际情况，积极探索学徒制，形成了学徒制的中国特色。

2014年《教育部关于开展现代学徒制试点工作的意见》发布以来，中国特色学徒制是中国职教发展的一个重要议题。教育部、人力资源和社会保障部，以及国家发展和改革委员会发布一系列相关政策，分别要求开展现代学徒制、企业新型学徒制和“双元培育”的试点工作。2022年5月1日实施的新修订的职教法要求“推行中国特色学徒制”，并引导企业按照比例设立学徒岗位。依据不同地区的实际情况，中国特色学徒制试点和实施单位设计了不同方案，对中国特色学徒制进行了积极探索。

中国特色学徒制具有学徒制的本质属性。中国特色学徒制是在中国背景下实施学徒制所呈现出的具体形式，即表现出学徒制的特殊方面，是学徒制为适应中国国情和时代特点所呈现出的中国特色。与一些国家相比，中国特色现代学徒制在依附性方面具有学校和企业的双主体性，即学校和企业在学习制实施过程中共同招生、共同开发标准、共同教学、共同建设基地、共同管理、共同评估，等等。一些国家的学徒制虽然在学校和企业双场所实施，但事实上，是以企业为主导，更多体现出单主体性质。在结构化方面，中国特色学徒制体现出多样性，校企之间的阶段设计和时间安排不同。如，江苏海事职业技术学院实施“1（校）+0.5（船）+1（校）+0.5（船）”的校企双元、船校交替卓越海员培养模式，南京信息职业技术学院实施“三段递进、理实交互”的人才培

养模式，等等。此外，中国特色学徒制还有政府主导的特点。这一特点体现在政府发布相关政策以及为学徒制提供资金支持等方面。

将中国特色学徒制打造为中国职教品牌，还需进一步对各地实施情况进行梳理，提炼出典型的成果与经验，并上升到制度和政策层面。

03

借鉴国际职教品牌建设经验

打造中国特色职教国际品牌

包括英国、澳大利亚和新西兰等在内的教育国际化程度比较高的国家，将国际教育作为一种产业。为在国际教育市场占领更大份额，这些国家注重职业教育品牌的打造，并形成了一系列值得我国参考的经验，主要包括如下方面：

第一，树立目标，将打造职业教育品牌视为提升国家教育国际化水平的行动。“2025 澳大利亚职教国际战略”提出的战略目标之一是“拥有强大的职教品牌”，要让提供的职教框架、产品和服务受到国际社会的追捧。

第二，强调特色，开发高质量且有区别的职业教育产品。“2021—2030 澳国际教育战略”提出澳大利亚提供的产品要多样化，重点要关注澳大利亚产品与竞争对手的区别，要将“高质量教育产品扩展到海外和在线市场”。新西兰强调教育产品的独特性，希望通过一系列举措保证新西兰教育产品的高质量和特色。新西兰要求新西兰教育推广局开展市场和国际社会对新西兰教育看法的研究，以使新西兰国际教育

“因其独特的新西兰方式而倍受欢迎”。

第三，满足需求，开发适合不同国家需求的多样化产品。澳大利亚提出，职教品牌必须满足用户需求。澳大利亚发现很多国家需要大量熟练工人，为此希望提升职教质量。为满足这一需求，澳大利亚政府于2017年4月推出国际技能培训（IST）课程。IST课程由澳大利亚职教专家开发，是为海外国际市场专门设计的培训课程。该课程经澳大利亚政府批准，由澳大利亚注册的优质培训机构（RTO）提供。这些课程设计灵活，以满足目标市场的实际情境。目前提供的课程包括：职教培训师、职教评估员、职教高级培训师和评估师课程。这些课程已在印度、拉丁美洲、印度尼西亚、越南、斯里兰卡和中国等几个关键市场成功实施。目前澳大利亚正在为伙伴国开发其他有高度需求及优先技能领域的课程，这些新的IST课程从2022年开始实施。每个经批准参与项目交付的注册培训机构，每年要支付4000澳元费用。澳大利亚还提供了课程指南、申请表和IST课程样本材料包等配套材料。

建设中国特色职教品牌是提升中国职教国际化水平的重要举措，也是中国职教与世界分享中国职教经验的重要途径。

我国职业教育发展过程中面临着很多国家面临的相同问题，为解决这些问题我国探索并形成了一系列良好经验与有效做法，这些经验做法带有自己的标识、反映了发展规律，在国内广泛使用并取得了丰富成果，具备形成中国特色职教

品牌的条件。

将中国特色职教经验与成果打造成中国特色职教品牌，还需进一步从规律、特色、应用条件等方面，对我国有关职教经验和成果进一步提炼，使国际社会认识到，中国特色职教品牌所采用的方法既符合规律又独具特色，能够解决不同国家面临的同类问题。

来源：中国职业技术教育，作者：刘育锋；声明：本公众号转载的文章仅作学习分享，文章版权及插图属于原作者。