

高等职业技术教育机构类型分化： 国际历史考察、趋势分析与实践启示

曲艺

(辽宁大学, 辽宁 沈阳 110136)

摘要:高等职业技术教育机构是现代高等教育体系的重要组成部分,是培养高层次技术技能人才的主要组织形式。对高等职业技术教育机构在高等教育体系中类型分化的国际历史进行考察,可见其作为行业法人团体、专门职业学校、应用技术院校与非大学高等教育机构的组织形式,并与普通学术教育机构共同发展的历程。在分化过程中,高等职业技术教育机构出现了教学活动专业化、职普制度协同化和科学研究融合化的趋势。基于国际历史考察与发展趋势分析,启示我国高等职业技术教育机构要进一步强化专业教师队伍建设,探索职普融通制度体系,深化机构的研究职能。

关键词:高等教育;职业技术教育;机构分化

中图分类号:G710

文献标志码:A

文章编号:1003-2614(2024)06-0133-08

DOI:10.19903/j.cnki.cn23-1074/g.2024.06.018

一、引言

正如教育史学家哈罗德·帕金所言,“预知前路,先知来处”^[1]。通过梳理高等职业技术教育机构在高等教育体系中类型分化的国际历史,以跨时段的历史眼光和跨区域的国际视野,更深刻地理解高等职业技术教育机构类型化发展的历史基础与发展趋势,为我国类型教育理念下高等职业技术教育的体系建设提供历史镜鉴。

在教育社会学的组织分析中,高等教育机构分化(differentiation)指高等教育系统发展过程中机构新特征的出现、维持和扩散现象^[2]。在组织机构层面,高等教育机构新特征的出现和保持代表了组织的功能、目标或产出的转变,可作为对机构进行区分的指征。在高等教育系统层面,高等教育机构分化具有两个维度:一是纵向分化,即地位分层,如精英高校与非精英高校、大学排名;二是横向分化,即特征分类,如综合性大学与理工农医等专业型院校。在此,从高等教育体系中普通学术教育(以下简称“普通教育”)与职业技术教育(以下简称“职业教育”)的特征差异出发,对机构的类型分化进行国际历史考察。

二、国际高等教育机构职普类型分化的历史考察

既有高等教育机构分化的历史研究主要是以国家为单位、集中于二战后短时段梳理^[3],长时段、跨国的高等教育

机构分化历程仍缺乏论述,并且对职业教育与普通教育的类型分化聚焦不足。高等教育机构具有漫长的发展历史,其富有变动性和多样化的发展过程难以在有限篇幅内细致呈现。为呈现高等教育机构职普类型分化的主要特征,将依循以下两个原则:其一,关注高等教育机构的外部差异性,即将同一时段内的高等教育体系作为整体,进而考察新型机构的出现;其二,关注历史机构与现代机构的联系,即关注对当今高等教育具有较强影响的机构类型。一些传统的高等教育机构由于缺乏历史延续性,如我国的传统书院,暂未纳入考察。

由此,在历史视角下,高等教育体系中职业教育与普通教育的机构类型分化可提取为四个关键历史分野^①。

(一) 教师法人团体与行业法人团体(12—13世纪)

在12—13世纪的欧洲,以教师法人团体为基础的松散教育团体从职业法人团体中分化形成,继而发展成为稳定的高等普通教育机构,即欧洲中世纪大学。其他职业法人团体则分化为行业法人团体,包括行业协会、行会等形式,成为职业教育学徒制教学的监管组织。早期职业法人团体的类型分化奠定了现代高等教育机构职普类型分化的历史根基。

1. 教师法人团体

欧洲中世纪大学与教师法人团体具有紧密关联。大学是现代高等教育体系的核心机构,以博洛尼亚大学和巴黎大学为代表的欧洲中世纪大学通常被视为现代大学的起源^[4]。在中世纪,大学可被称为大学馆(studium generale),代表着

收稿日期:2023-09-19

基金项目:2022年度辽宁省社会科学规划基金项目“高等教育普及化背景下大学生职业发展质量的动态测评与诊断研究”(编号:L22CTJ001)。

作者简介:曲艺,辽宁大学高等教育研究所助理研究员,管理学博士,研究方向:教育社会学、教育管理。

具有较高教学和学术声誉或受到权力权威认可的高等教育机构;在13世纪的文本中,更多使用“universitas”来指代这种教育机构;当时,“universitas”并不专门指教育机构,而是指具有法人地位的社团,包括行会、商会、兄弟会,尤其是围绕行业和职业的行业协会^[5]。要表达与教师或学习相关的团体,需要增加更为具体的表述,即教师法人团体(universitas magistrorum)或学者法人团体(universitas studii)^[6]。直到15世纪,“universitas”才专指与教师或教学相关的团体,与大学馆成为同义词^[7]。欧洲中世纪大学与教师法人团体的关联不仅体现在名称上,一些关于早期大学形成与运行的研究,也可说明大学是以教师法人团体为根基的机构。例如,巴黎大学的形成就是基于教师自发组成的法人团体。据迪尔凯姆的论述,聚集于巴黎的教师为维护自身权益组成了法人团体,并在与教会斡旋中获得了大学的法律地位和特权^[8]。在博洛尼亚,虽然学生能够影响教师管理,但学生若要获得从事教师职业的资格,仍然需要通过由教师组成的团体认可,与当时手工业行会的资格认可程序一致^[9]。

2. 行业法人团体

12世纪,欧洲社会围绕职业和行业形成了行会。除教师职业外的职业法人团体,尤其是手工业行会,逐渐形成了“行会学徒制”来培养和认证职业继承者^[10]。行会学徒制被认为是欧洲现代职业技术教育的起源^[11]。学徒通过与师傅(master)签订合同并缴纳一定费用学习职业技艺,学习期间的食宿、衣物由师傅提供。学徒学成后经过师傅认可方能成为自主执业的工匠(journeyman),而工匠则需要经过行会认可才能成为带徒师傅。当然,并不是所有除教师或学者外的职业都完全依赖学徒制培养从业者。法律从业者和医学从业者既可以通过学校学习,也可以通过学徒制进入职业。

简而言之,中世纪后期的职业法人团体分化出了两种培养后继从业者的体系:一是作为教育机构的大学,以教师或学术职业法人团体为基础;二是作为社会制度的行业学徒制,以手工业行会为代表的行业法人团体为基础。高等教育体系早期的机构类型分化说明,高等普通教育机构与高等职业教育机构具有共同的发展源起,二者均是劳动分工体系下面向职业进行人才培养的社会制度。

(二) 学术研究机构与专门职业学校(16—17世纪)

中世纪后,大学在文化知识发展与传播上持续发挥着作用。而随着社会变迁,学术研究团体和专门职业学校开始在高等教育体系中分化形成。前者逐渐被吸纳为高等普通教育体系的一部分,发挥科学研究与学者培养职能,后者则初步展现了高等职业教育从学徒制向学校教育的转型,是现代高等职业教育机构的雏形。

1. 学术研究机构

16—17世纪,学术研究团体的机构分化成为当时不可忽

视的社会现象。学术研究机构不仅在科学革命中扮演了重要角色,例如在17世纪初一些意大利的学园(Academia)中,就可以看到科学革命代表人物伽利略的活动痕迹^[12]。同时,它也使科学研究活动得到制度化,并在国家制度中获得正式地位。17世纪,伦敦皇家学会(Royal Society)和法国皇家科学院(Académie des Sciences)获得官方特许并延续至今。进入18世纪,国家制度框架内的学术研究机构更是在欧洲各国纷纷设立^[13]。虽然在这一阶段,学术研究机构往往是在大学之外独立运行,但大学也培养了一批学者并为学者提供了有偿教学职位、宝贵的研究资料和学术交流平台^[14]。在后来的机构发展中,研究型大学更是吸纳了学术研究职能,同时学术研究机构也开始进行人才培养活动。从知识生产与学者培养的角度而言,学术研究机构已成为高等教育体系的重要组成部分。

2. 专门职业学校

与此同时,当普通教育以大学为核心展开,除教师学者、神职人员、法律和医学专业人员以外,面向具体职业的教育仍主要通过学徒制度进行。一些专门培养高级职业人才的高等教育机构开始零星出现,有学者将这些机构称为“类大学(para-university)”^[15]。如16世纪中叶,兴起于意大利北部后扩散至欧洲其他区域的美术学校,这些学校教授绘画、雕塑甚至建筑;在英国,还有一些学园(Academie)进行制图、化学、地理等实用技能教学;17世纪,欧洲许多大城市都存在专门的医学学院,在一些地方已有多年从业经验的医生还被要求进入医学学院学习2年^[16]。“类大学”的称谓既展现了其作为高等教育机构的特征,即传授专业化的高深知识,也说明其与传统大学的区别。当时,学生在传统大学的学习与其未来的职业并不存在必然联系,但学生在类大学的学习则往往是为了“谋生计”。

16—17世纪,学术研究机构和专门职业学校的分化为后续高等教育机构职能与形式的丰富奠定了基础。学术研究机构的研究职能成为后来研究型大学的一部分,并推进了大学教学从传统学院(即神学、法学、医学、通识)向现代学科体系的转型。在职业教育体系中,虽然学徒制仍是主流形式,但16—17世纪的专门职业学校对高等职业教育的学校教育模式进行了积极探索。

(三) 研究型大学与应用技术院校(18—19世纪)

18—19世纪,研究型大学和应用技术院校的形成成为高等教育体系提供了新的机构模式。

1. 研究型大学

19世纪,研究型大学的兴起使普通高等教育机构实现了知识生产与知识传授的制度性整合。1810年,柏林大学的建立被认为是研究型大学实践的起源^{[17][18]}。柏林大学在威廉·洪堡“现代大学之母”的理念下建立,是一所融合研究与

教学的机构,为学生提供全面的人文教育^[19]。由于威廉·洪堡大学思想直到20世纪初才被再发现并广泛传播^[20],研究型大学与其说是“洪堡模式”,不如说是“德国模式”更为确切。学者们倾向于认为研究型大学的发展,离不开19—20世纪德国大学模式在美国的扩散、转化和发展^[21]。在教学与研究相统一的背景下,德国大学模式最突出的特征是教师与学生“教的自由”和“学的自由”以及在此理念上形成的学术训练与知识生产相结合的机构形式^[22]。而以美国霍普金斯大学(1876年建立)为代表的研究型大学,则通过研究生院的组织设置,并利用“联邦-大学的合作关系”建构研究供求生态^[23],将德国大学模式转化为具有美国特色的研究型大学模式。继研究型大学在德国的兴起和美国的重构,研究型大学作为一种机构类型已成为世界众多精英大学的一种办学“标杆”^[24]。

2. 应用技术院校

18世纪末19世纪初,在法国大量兴起的一批高等应用技术院校也对欧美的高等教育体系产生了广泛影响,这一批院校也是当今法国大学校体系(Grande École)的前身。这些学校被称为“应用学校”^[25]或“专门学校”(specialized schools)、“专科学校”(école d'application)^[26],前者更关注其作为早期工程教育机构的角色,后者则更强调学校对不同专门职业人才的培养。这一批学校既与传统大学不同,又与16—17世纪的专门职业学校存在差异——这些学校的教学内容主要以应用科学为基础^[27],且主要面向工程师等高级职业技术人才的培养。这些学校属于专门化的精英教育,是近现代高等教育中不同于大学的新型高等教育机构^[28]。其中,比较典型的有1747年建立的路桥学校(École des Pont et Chaussées,又称土木工程学校)、1748年建立的工兵学校(École du Génie Militaire)、1775年建立的矿业学校(École des Mines)以及巴黎综合理工学院(École polytechnique)前身、1794年建立的中央公共工程学院(École centrale des travaux publics)。受法国影响,欧洲乃至北美也建立了类似的教育机构^[29],如炮兵专门学校(1741年在英国伍利奇设立、1754年在德国曼海姆设立、1779年在葡萄牙波尔图设立)、工程学专门学校(1712年在俄国莫斯科设立、1717年在奥地利维也纳设立)、采矿学校(1836年在比利时蒙斯设立、1851年在英国伦敦设立),等等^[30]。特别是德国也建立起了一批以技术大学(Technische Hochschule,后称为 Technische Universität)为代表的高等应用技术类院校。至1875年,德国(普鲁士统治地区)除了10所大学、5所哲学与神学学园(Academies),已建立了12所应用技术类高等教育机构(包括3所技术大学、2所矿业学园、3所农业学园、2所林业学院和2所兽医学园)^[31]。由此,技术大学也成为德国高等教育体系的代表性组成部分。

18世纪末19世纪初,在传统大学的基础上,研究型大学的兴起将大学的知识传授与专门学术研究机构的知识生产相结合,而应用技术院校的兴起则使职业教育领域形成了更为专业化、成体系的学校教育机构。现代高等教育体系中职业教育与普通教育的机构类型分化逐渐成型。

(四)大学基础上非大学高等教育机构的蓬勃发展(20世纪中叶)

二战后,稳定的社会经济环境与高涨的高等教育需求促使高等教育机构数量大幅增长并进一步分化,一种被统称为“非大学”(non-university higher education institution 或 alternatives to universities)高等教育机构迅速发展起来。非大学高等教育机构通常指主要面向专门学科或职业的高等教育组织,这些院校或为新设立,或为原有机构升级、发展形成,比较典型的机构包括德国的应用技术大学(Fachhochschulen,一些地区称为Hochschulen für angewandte Wissenschaften)和职业学院(Berufsakademien)、法国的技术大学(Instytut universitaires de technologie)、挪威的大学学院(university colleges)、美国的社区学院、我国的高职高专院校^[32]。

虽然在字面含义上,非大学高等教育机构(主要开展专门职业教育)似乎与大学(主要开展普通教育)是高等教育体系中两个互为补充的子集。不过在研究与实践中,非大学高等教育机构与大学之间的界限非常模糊。首先,从历史的维度而言,高等教育机构的角色地位会不断发展变化。非大学高等教育机构可能会通过自身实力的壮大或政策等因素成为大学。最典型的是英国,一批多科技术学院(polytechnic)在《继续和高等教育法》后于1992年获得了大学地位。其次,从概念阐述而言,不同学者对非大学高等教育机构的论述方式也不同。既有学者使用非大学部门(non-university sector)概念讨论短期(short cycle)高等教育机构,也有学者使用准大学机构(quasi-university institutions)概念阐述其对技术发展的作用^[33]。最后,非大学高等教育机构的“研究漂移”(research drift)使其进一步在职能上与大学趋同。从传统意义上,大学是指具有学术型研究生(尤其是博士)学位授予资格、从事研究活动的教学科研机构,但是部分非大学机构已开始突破研究活动和博士教育项目的边界。例如,爱尔兰的“1997年大学法”(1997 University Act)明确了非大学高等教育机构开展研究活动的功能^[34];德国的应用技术大学通过与具有博士授予权的大学合作,使博士候选人协助其开展研究工作^[35];爱尔兰的一些技术学院(Institutes of Technology),如都柏林技术学院和科克技术学院,则具有独立的博士学位授予权^[36]。可见,非大学高等教育机构存在与大学趋同的态势。

在大学稳定发展的基础上,以开展职业教育为主的非大学高等教育机构大量涌现,展现了职业教育作为一种教育类型在现代高等教育体系中强劲的发展势头。这不仅是对教

育民主化浪潮下高等教育大众化需求的回应,也迎合了知识经济背景下高素质技术技能人才的培养需求和产业技术革新迭代的研究需要。非大学高等教育机构与大学趋同,并不意味着职业教育特质逐渐丧失,而是愈加凸显了其作为高等教育机构的属性——面向社会需求进行教学与研究。

三、高等职业教育机构分化的趋势分析

从中世纪法人团体在欧洲的兴起,到多样化高等教育机构在各国的发展,高等教育机构几个世纪以来的类型分化赋予高等教育体系持续发展的生命力,也为职业教育机构在高等教育体系中的生发奠定了基础。聚焦职业教育机构,可发现其在高等教育体系中的分化趋势具有以下特征。

(一) 教学活动专业化

教学活动专业化展现为职业教育机构从“学徒制”向“学校教育”的制度转型。历史上,职业教育特别是培养一般技术工作者(如工匠、技师、技术工人)的教学实践主要在行业或产业内部(即学徒制)进行。在中世纪行业法人团体的监管下,资深专业工作者(即师傅)在工作场所中开展教学活动,学习者(即学徒)通过“做中学”获取技艺经验尤其是未经过文字编码的“默会知识”。16—17世纪,欧洲尽管零星萌发了一些专门职业学校,职业教育开始出现专门的教育场所,但是绝大多数技术类职业仍以学徒制的方式传承。

18—19世纪间出现的应用技术学校,是职业教育机构制度转型的重要标志。在学习场所方面,应用技术学校不仅提供了专门用于技术学习的固定场所,更造就了一批专门从事技术教学的专业工作者——职业教育教师。应用技术学校及其专业教师的出现,使学徒制下依靠言传身教传承的技术知识转化为编码化、结构化的课程知识,为工业化进程中大规模、群体性的人才培养提供了有力支撑。例如,18世纪德国的实科学校和美国的文实学校,便尝试以科目课程的方式编排技术经验。1868年,莫斯科帝国技术学校的校长德拉沃斯更是开创性地设计了“序列课程”,即将机械、木工、铁匠等工艺进行流程化分解,再根据流程设计相应教学内容^[37]。这种将工艺进行流程化分解的课程组织方式对美国、德国乃至整个欧洲的职业教育课程开发都产生了深远影响^[38]。

教学活动的专业化为现代职业教育机构提供了制度基础。以专门教学场所、专业教师和科目课程为特征的专业化教学制度,使职业教育从行业法人团体的附带性活动转变为专门化教育活动,职业教育学校作为一种机构形式在高等教育体系中分化形成。

(二) 职普制度协同化

肇始于中世纪职业法人团体的分化,高等教育体系中的职业教育机构和普通教育机构长期处于平行发展的状态。二者在人才培养类型、教育内容、教育模式等方面存在显著

的异质性。高等职业教育机构是传授技术知识、注重通过实践教学培养技术技能人才的组织,而高等普通教育机构是传授学术知识、以讲授等多种教学方式培养一般性专业人才和学术人才的组织。二战后,在产业技术革新与高等教育扩张的浪潮下,二者愈加展现出同质性,即均要承担高层次人才培养和科学研究的基本职能。

基于职业教育机构与普通教育机构异质性与同质性,当今许多发达国家的高等教育体系虽然由不同的组织分别承担职业教育和普通教育,但在制度上赋予二者地位等同的学习资历认证或设置开放衔接的通道。例如,英国高层次技术技能人才的培养主要通过多科技术大学(polytechnic university)和高等教育学院完成。虽然二者提供不同的学习资历证书^②,但均可在国家资历框架中获得与普通教育相当的等级认定,并根据认定等级继续深造。德国的高等职业教育机构主要由应用技术大学(Fachhochschulen)和职业学院(Berufsakademien)构成。应用技术大学、职业学院具有与大学基本等同的法律地位。应用技术大学实行的是以学校为主的职业训练,毕业生可以获得学士学位。更具独特性的职业学院则采取与企业合作的“双元制”教学,职业学院的毕业生仅能获得高等教育文凭。在院校所在州的法律框架中,职业学院毕业生的高等教育文凭也具有与学士学位等同的法律地位,为毕业生的学历深造提供了制度保障。美国主要由二年制社区学院和技术学院承担高等职业教育。学生可获得副学士学位,并可凭借副学士学位或学分转换以非选拔性的方式前往大学深造^③。社区学院体现了美国职业教育与普通教育开放衔接的特性。社区学院的创立源于亨利·塔潘等教育实践者对欧洲大学模式进行本土化改造的理念——以初级学院的形式为公众提供更为开放、实用的基础性高等教育^[39]。社区学院在创设伊始便具有与大学相衔接的制度逻辑内核。

由此可见,许多发达国家的高等教育体系仍维持了机构的职普分类,即便大学与非大学机构的边界日趋模糊,但培养技术技能人才的职业教育仍主要由专门机构承担。为了平衡职业教育学生获取社会地位^④的需要、保障高层次技术技能人才的供给,许多发达国家便在制度上对职业教育和普通教育的关系进行了统整,从而使其高等教育体系呈现出职业教育机构和普通教育机构“分类运行、制度协同”的样态。

(三) 科学研究融合化

20世纪中叶以后,研究职能开始嵌入高等职业教育机构。在工业化中后期,理论与经验相结合、科学与技术相结合的技术知识生产模式,强化了职业教育机构在高等教育体系中进行知识生产的功能重要性和角色的不可替代性。在工业革命初期,以珍妮纺纱机为代表的很多技术成果都来源于技术工作者而非科学家^[40]。随着知识与技术的精深化与复杂化,新技术的突破便离不开基础性、原理性的理论知识

支撑。虽然研究型大学的兴起和发展使科学范式下的理论知识生产成为制度化活动,但是理论知识生产与产业技术应用仍存在巨大的转化空间。由此,理论知识基础上的技术知识生产需求促使科学家与技术专家合作,并形成了产研融合的技术知识生产模式^[41]。高等职业教育机构的研究漂移现象正是体现了职业教育机构在技术知识生产模式中的角色。高等职业教育机构融合研究职能不仅仅是出于对研究型大学的制度模仿,抑或对高等教育机构合法性地位的需求,更是出于应用技术转化、满足产业技术知识更新的现实需要。

基于分化历史的特征梳理,未来我国高等职业教育机构可能有以下发展趋势:一是推进教学模式迭代。高等职业教育机构的核心职能是专业教学。结合职业教育教学专业化的历史趋势,未来职业教育机构的高质量发展必将以教学模式的迭代为基础。例如,在当今数字化浪潮下,提升学生数字素养需融入教学目标中,而实现这一教学目标的前提便是课程设计的更新与相应教学方式的转变。二是创新职普融通制度。纵向的历史考察与横向的国际比较显示,高等教育阶段的职业教育与普通教育通常由不同类型的组织承担。例如,即便是强调职业教育与普通教育相融合的美国^[42],虽然在中小学阶段于学校内部同时开展学术课程与职业课程,但在高等教育阶段则是由社区学院和技术学院等专门机构开展职业教育。面向技术技能人才培养,许多发达国家着力开展制度建构而不仅是组织调整来促进职业教育的发展,如灵活的学业制度^⑤(澳大利亚、美国)、促进社会地位平等的资格框架制度^⑥(英国)以及具有延伸性的升学制度^⑦(美国、德国),等等。机构是制度在组织层面的具象化体现,进一步基于我国情境探索职普融通制度创新将是我国促进高等职业教育机构高质量运行的重要方向。三是深化应用技术研究。技术是科学作用于产业革新的关键中介。与大学关注基础研究不同,高等职业教育机构研究职能的发挥,势必围绕应用技术研究展开。面向未来发展趋势,我国高等职业教育体系可能要相应关注教师专业发展、职普制度融通和研究职能发挥。

四、高等职业教育机构分化的实践启示

高等教育机构为人类社会高深知识的生产与传递提供了重要支撑。在工业化进程中,高等职业教育机构更是直接服务于社会生产生活,使大众学习得以谋生的劳动技能,并为工业生产体系培养出充足的专业化劳动力。职业教育机构在高等教育体系中类型分化的历史进程及其发展趋势,对我国高等职业教育从“层次”转向“类型”的高质量发展建设具有一定的实践启示。

(一) 强化高职院校的专业教师队伍建设

教师是专业教学活动的施行者,在推进教学模式迭代中

发挥重要作用。社会学认为,在社会分工体系中,社会活动的专业化与专业活动的革新是以从业者职能的发挥为基础的^[43]。强化高职院校的专业教师队伍建设是推进教育活动专业化以及教学模式迭代的基础性举措。

在队伍培育上,可关注高职教师职业能力标准的编制。我国高职师资主要由毕业于普通高校的专业教师和具有行业资历的“双师型”教师构成。与基础教育师资通常具有师范教育背景相比,高等职业教育师资较少具有长期且系统的职前教师教育经历。教师职业能力标准不仅可以为高职教师资质认定提供更明确的专业依据,更可以促进高职教师岗前培训课程与管理的标准化,从而保障高职教师岗前培训的质量。2021年,我国教育部推出了《中等职业教育专业师范生教师职业能力标准(试行)》,为高等职业教育教师职业能力标准的研制提供了参考框架。高等职业教育教师职业能力标准的开发与配套培训课程的设计,可先以教学研究的形式开展,经研究团队论证、实践、评估后,再纳入国家标准的编制进程。相关教学研究的引导,可在国家、省市和专业协会等层面,通过课题招标的方式进行。

在队伍发展上,可拓展高职教师进行学历提升的路径。2022年,《教育部办公厅关于开展职业教育教师队伍能力提升行动的通知》已明确提出了支持教师学历提升的举措。既有政策措施主要关注高职院校对教师进修的支持以及地方院校、技术师范院校在教师培养中的协同参与。未来,可推进“双一流”高校和高水平科研机构的参与,即在高水平学历教育资源供给上对高职教师进行倾斜。例如,可鼓励“双一流”高校、科研机构与职业技术师范学院设立专业学位硕博联合培养项目,或在专业学位硕博招生中增设高职教师专项定向招生计划。

在队伍管理上,可探索建立师资技能盘点与需求预测机制。在科技变革与产业革新的背景下,高职院校教学要想适配发展新质生产力的人才培养需求,便要拥有可持续发展能力和灵活性的师资队伍。师资技能盘点与需求预测,要结合当前产业链图谱和未来变革需求,对师资技能的类型、水平、结构、可迁移性等方面进行梳理,明确既有师资的梯队构成、技能缺口和潜在需求,从而有针对性地制订专职教师招录、培训和企业实践等计划,并进行兼职教师的聘用管理,以配合专业布局调整和教学模式创新。高职院校可组建由学校人事部门、二级院系管理者、行业专家和第三方服务机构(如人力资源管理咨询公司)构成的工作小组,制订相应工作方案,建立常态化师资技能盘点管理档案,并根据学校发展规划和工作项目开展师资技能需求预测。

(二) 探索中国特色的职普融通制度体系

我国已形成职普分类、适度衔接的高等教育体系。2022年修订施行的《中华人民共和国职业教育法》规定,国家建设

“职业教育与普通教育相互融通”的现代职业教育体系,并且“高等职业学校教育由专科、本科及以上教育层次的高等职业学校和普通高等学校实施”。新《职业教育法》明确了职普分类基础上双向融通的制度设计。这也意味着我国高等教育层次职普融通的顶层制度设计,相比欧美国家“组织分类、制度协同”的运行模式,为政策与实践提供了更丰富的深度融合空间。

在学习层次融通上,可进一步推进我国高等职业教育招生考试制度完善。目前,各地区已探索实践了职教高考制度,拓展了中等职业教育毕业生进入高等职业院校和普通高校的渠道。虽然我国在相关法律和政策中明确了职教高考的制度方向,但在制度运行上还有待形成统一的专业技能考试标准和考务工作管理条例。职教高考专业技能考试标准的制定,可在政府相关部门的组织下,联合行业协会、高校、工会等专业群体共同开展。其制定不仅要与专业体系相衔接,还要关注专科与本科层次招考评价的连贯性和差异性。考务工作管理条例的形成,可在调研各地职教高考实践的基础上,先在招生对象、考试门类、组织管理等方面形成基础性管理规定,再跟进地方实践进程进行周期性迭代。在职教高考和贯通培养项目基础上,还可探索高职高专应届毕业生学生进入本科层次院校学习的招生考试改革,为有意愿深造的学生提供更为开放的学习机会。例如,增加笔试与申请审核相结合的招生机会,将职业资格、学分积累、课程成绩与技能比赛成绩等能力标准纳入招生考核中,突出选拔评价的职业教育特质。

在学习过程融通上,可丰富职业教育教学资源的制度性供给,拓宽职业教育学生能力素养的培养途径。例如,不仅通过对接开放大学等在线教育平台,构建高职院校联盟和签订普职高校合作协议等方式,为学生提供更多元化的通识教育课程和宽口径的专业课程,助力学生通识素养和专业基础素养的提升,还可鼓励职业院校和普通院校为高职学生提供第二专业或辅修专业课程,并为其提供研修证书,为学生多领域就业和深造提供支持。

(三)深化高等职业教育机构的研究职能

应用研究是高等职业教育机构研究职能的核心指向。虽然普通高等教育机构尤其是研究型大学往往具有充沛的科研经费、成熟的研究团队、扎实的科研基础,但由于普通高等教育机构在研究定位与科研组织上更倾向于基础研究和高精尖技术领域,对产业的一般性技术支持可能有限。而高等职业教育机构则主要面向产业应用进行教学与研究,并已基于人才培养与产研活动形成了良好的校企互动基础。高等职业教育机构的应用研究可更为直接地面向产业技术细节问题、支持产业技术体系完善。

我国高等职业教育机构的研究职能仍有待深化。在高水平科研项目上,据国家自然科学基金数据库显示,近五年

来依托高等职业教育机构的结项课题仅有 80 余项,在项目总量中占比极少。在省市级研究项目中,教师的参与也十分有限。《2023 全国职业教育教师现状调研报告》显示,在参与调查的教师中,从未主持或参与地市级及以上课题研究工作的教师占 57%,从未主持或参与地市级以上教学改革项目的教师占比高达 75%^[44]。虽然近年来高等职业教育机构的专利申请数量快速增长,但仍有超过 1/4 的院校未进行过专利申请,而已申请专利院校的专利引证水平和专利转让水平也有待提高^[45]。在课题研究和成果转化方面,高等职业教育机构研究职能的发挥仍有较大提升空间。

高等职业教育机构研究职能的完善,可从宏观科研管理、职业院校科研管理和科研评价体系方面予以支持。在宏观科研管理制度上,各层级、各类型的科研项目可面向高等职业教育设立专项,在激烈的研究立项竞争中为其提供倾斜支持。高等职业教育专项的立项导向可定位为应用研究和技术研发,并将专利研发与成果转化作为核心结题评价指标。在职业院校科研管理中,可设立专门科研管理机构,对内专门进行应用研究、教学研究活动管理与科研能力培训,对外开展企业、研究型大学、科研院所的科研合作交流,为教师研究提供科研管理服务。另外,还需探索适用于职业教育的科研评价体系。相较于普通本科院校尤其是研究型大学,高等职业教育机构研究活动的基础、资源与开展周期均具有其特殊性,因此可建立以奖励为核心的科研评价机制,鼓励教师和院校开展研究活动,但同时要避免将研究活动作为教师晋升、选拔与院校评优的必要条件,以免影响教师和院校在教学和技术服务方面的积极投入。

五、结语

高等教育体系中的职业教育机构和普通教育机构培养了不同类型的专业人才。在悠长的高等教育史中,虽然现代意义上的高等职业教育机构分化较晚,但职业教育从学徒制到学校教育,从独立运行到职普制度协同化,从专注人才培养到人才培养与科学研究职能兼具的发展历程,恰恰说明了职业教育机构在高等教育体系中的独特性、重要性与正当性。职业无高低贵贱,培养不同类型人才的职业教育与普通教育在法律以及社会价值上都具有同等重要地位。在类型化的高等教育体系下,高等职业教育机构的专业教师队伍建设、职普融通制度建构和研究职能深化将有力推进我国高等教育高质量内涵式发展。

注释:

- ①每一次分化都是在一定历史阶段渐进式形成,且难以进行明确时间点的划分,因此时间标注仅表示大致时段。
- ②前者可授予本科学位,后者则授予高等教育证书或文凭。
- ③我国高职高专应届毕业生要升入本科高校需要通过选拔

性笔试,在美国,学生从社区学院向大学的升学主要是基于学分和课程成绩等基本条件要求。

- ④在社会学中,社会声望和学历是社会地位的重要构成,教育制度中对学历层次的认定、对升学机会的开放,均有助于个体获得相应社会地位。
- ⑤在学分制基础上,学生可根据自身情况选择不同的修业年限。
- ⑥将职业教育学历、职业认证情况、职业资格等级与普通教育的学历学位相对应,如职业技术资历八级与博士学位具有同等的法律地位。
- ⑦职业教育院校毕业生可直接申请继续进行更高学历层次的学习。

参考文献:

- [1] PERKIN H. History perspective [M]//Burton Clark. Perspectives on Higher Education. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1984:50.
- [2] MEEK V L, et al. The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education [M]. Oxford: Pergamon/IAU Press, 1996: 42 - 58.
- [3] ALTBACH PHILIP G., LIZ REISBERG, HANS DE WIT. Responding to Massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide [M]. Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, 2017.
- [4] HASKINS C H. The Rise of Universities [M]. Cornell University Press, 1957:1 - 3.
- [5] 里德·西蒙斯. 欧洲大学史:第1卷[M]. 保定:河北大学出版社,2008:38 - 40.
- [6][8]迪尔凯姆. 教育思想的演进[M]. 上海:上海人民出版社,2003: 126,106 - 122.
- [7] RASHDALL H. The Universities of Europe in the Middle Ages (Vol. 1) [M]. Oxford: Clarendon Press, 1895:18 - 19.
- [9] PEDERSEN O. The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe [M]. Cambridge University Press, 1997:144.
- [10] SNELL K D M. The apprenticeship system in British history: the fragmentation of a cultural institution [J]. History of Education, 1996(4):303 - 321.
- [11] WOLLSCHLAGER N, REUTER - KUMPMANN H. From divergence to convergence: a history of vocational education and training in Europe [J]. European Journal: Vocational Training, 2004(32):6 - 17.
- [12] MARTHA O. The Role of the Scientific Societies in the Seventeenth Century [D]. New York: Columbia University, 1913:92.
- [13][25]古川安. 科学的社会史:从文艺复兴到20世纪[M]. 杨舰,梁波,译. 北京:科学出版社,2011:43 - 44, 72.
- [14]里德·西蒙斯. 欧洲大学史:第2卷[M]. 保定:河北大学出版社,2008:567 - 578.
- [15][16] DE MUNCK B, SOLY H. "Learning on the shop floor" in historical perspective [M]//Learning on the Shop Floor: Historical Perspectives on Apprenticeship. New York, 2007:6 - 7.
- [17] ALTBACH P G. The Past, present, and future of the research university [M]//Altbach, P G, Salmi, J. The Road to Academic Excellence: The Making of World - Class Research Universities. The World Bank, 2011:11 - 32.
- [18] MENAND L, REITTER P, WELLMON C. The Rise of the Research University: A Sourcebook [M]. University of Chicago Press, 2017:1 - 9.
- [19] Humboldt - Universität zu Berlin. Short History [EB/OL]. (2016 - 05 - 18) [2023 - 09 - 19]. https://www.hu-berlin.de/en/about/history/huben_html.
- [20] JOHAN ÖSTLING. Humboldt and the Modern German University: An Intellectual History [M]. Lund: Lund University Press, 2018:50 - 83.
- [21] GEIGER R L. To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900 - 1940 [M]. Routledge, 2017:1 - 57.
- [22] ABRAHAM F. Universities: American, English, German [M]// Roy L. History of Education: Major Themes (vol. 1). London and New York: Routledge, 2000: 116 - 125.
- [23] National Research Council. Research Universities and the Future of America: Ten Breakthrough Actions Vital to Our Nation's Prosperity and Security [M]. National Academies Press, 2012:37 - 41.
- [24] LACROIX R, MAHEU L, KLASSEN P. Leading Research Universities in a Competitive World [M]. McGill - Queen's University Press, 2015:3 - 11.
- [26] WILLEM F. Patterns [M]// Hilde de Ridder - Symoens. A History of the University in Europe: Volume 2, Cambridge University Press, 2003:48 - 58.
- [27] 孙祖复. 德国职业技术教育史[M]. 杭州:浙江教育出版社,2000:49.
- [28] 刘海峰,史静寰. 高等教育史[M]. 北京:高等教育出版社,2010:341.
- [29][30] 瓦尔特·吕埃格. 欧洲大学史:第3卷[M]. 张斌贤,等译. 保定:河北大学出版社,2014:643 - 656.
- [31] LUNDGREEN, P. Differentiation in German higher education [M]// Jarasch K H. The Transformation of Higher Learning 1860 - 1930: Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia and the United States, Stuttgart: Klett - Cotta, 1982:149 - 179.
- [32] TEICHLER U. The end of alternatives to universities or

- new opportunities? [M]// TAYLOR J S, et. al. Non - university Higher Education in Europe. Springer, Dordrecht, 2008:1 - 13.
- [33] 瓦尔特·吕埃格. 欧洲大学史:第4卷[M]. 贺国庆,等译. 保定:河北大学出版社,2019:61.
- [34] CHRISTENSEN S H, NEWBERRY B. The role of research in academic drift processes in European and American professional engineering education outside the universities [M]//International Perspectives on Engineering Education. Springer, 2015:33 - 69.
- [35] [36] KYVIK S, LEPORI B. The Research Mission of Higher Education Institutions Outside the University Sector [M]. Springer, 2010:155, 174.
- [37] VARSORI A. Towards a History of Vocational Education and Training (VET) in Europe in a Comparative Perspective [R]. Proceedings of the First International Conference, 2002:137 - 157.
- [38] 石伟平,徐国庆. 职业教育课程开发技术[M]. 上海:上海教育出版社, 2006:9 - 10.
- [39] BRINT S, KARABEL J. The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900 - 1985 [M]. Oxford University Press, USA, 1989:3 - 19.
- [40] [42] 匡 瑛. 比较高等职业教育[M]. 上海:上海教育出版社,2006.
- [41] 迈克尔·吉本斯,卡米耶·利摩日,黑尔佳·诺沃提尼,等. 知识生产的新模式——当代社会科学研究的动力学[M]. 陈洪捷,沈文钦,等译. 北京:北京大学出版社, 2011.
- [43] 迪尔凯姆. 社会分工论[M]. 渠敬东,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2017.
- [44] 孙智明,王湘蓉,邓晓婷,等. 2023 全国职业教育教师现状调研报告[J]. 教育家,2023(35):5 - 15.
- [45] 刘 红,匡惠华. “十三五”全国高职院校科研数据分析与问题透视[J]. 中国职业技术教育,2021(11):5 - 18.

Typological Differentiation of Higher Vocational and Technical Educational Institutions: International Historical Observation, Trend Analysis, and Practical Implications

QU Yi

(Liaoning University, Shenyang 110136, China)

Abstract: Vocational and technical education institutions are an important part of the modern higher education system and the main form of organization for training high - level technical and skilled personnel. An inspection of the international historical process of the typological differentiation of vocational and technical education institutions in the higher education system reveals their historical organizational form as corporates, specialized vocational schools, colleges of applied technology, and non - university higher education institutions. In addition, the inspection also shows their co - evolution with general academic education institutions. In the process of differentiation, higher vocational and technical education institutions have seen a trend towards specialisation of teaching activities, synergisation of the general and vocational education systems, and integration of scientific research. Based on international historical research and analysis of development trends, the higher vocational and technical education institutions in China have been inspired to reinforce the teaching staffs, explore the institutional system for the integration of general education and vocational education, and deepen the institutional function of scientific research.

Key words: higher education; vocational and technical education; institution differentiation