

职业能力培养的历史研究

王江涛 俞启定

[摘要]职业能力伴随着职业的产生而出现,先哲们对“职业”“能力”的理解在不同历史时期也各有差异,而现代意义上的职业能力培养实践发端于“能力本位教育”。经过半个世纪的发展,它已成为世界职业教育改革发展的方向和职业教育质量检验的重要标准,由此引发人们对职业能力的广泛研究,并促使“职业技能鉴定”向“职业能力测评”的可能转向。

[关键词]职业能力 职业技能 能力本位

[作者简介]王江涛(1972-),男,河南临颖人,北京劳动保障职业学院,讲师,北京师范大学在读博士,研究方向为职业技术教育学。(北京 100029)俞启定(1948-),男,湖南长沙人,北京师范大学,教授,博士生导师,研究方向为职业技术教育学。(北京 100875)

[课题项目]本文系北京师范大学“985”工程“世界一流教育学科与中国教育创新”基地“职业能力发展与职业教育质量控制体系的研究”的研究成果之一。(项目编号:9852011xsjg011)

[中图分类号]G710 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1004-3985(2013)03-0018-04

职业活动自古有之,因社会分工而产生,是社会发展到一定阶段的产物。职业能力是职业劳动者必备的基本特质,行业属性和职业岗位不同,所对应职业能力的要求也有所不同。职业

能力伴随着劳动和职业的产生而生成,是个体从事职业的必要条件,对个体的生存、生活和职业发展起着决定性作用。然而,人们对职业能力的真正关注和系统研究,是随着近代学校形式

积金,当法定公积金提取达到公司注册资本的50%以上的,可以不再提取;三是如果公司章程规定提取任意公积金的,则公司的利润在提取了法定公积金后还有剩余的,再按章程规定的条件和比例提取任意公积金;四是上述程序完成后,如果公司利润还有剩余的,则可有两种处理方式:一是按章程规定向股东分配红利;二是以未分配利润形式留存于公司企业,以作为未来公司发展所需的资金。公司化职教集团由于其企业成立宗旨的特殊性和其本身所背负的社会责任,就决定了其所获得利润在完成了上述一至三个程序后,如果还有剩余的,除了可按以上两种方式处理外,应将未分配利润形式留存于公司的资金中规定相应的比例,作为支持职业教育发展的基金,这一比例以30%~50%为宜,并要明确这一基金要专项存储,不能用于商业经营,具体如何规定,可由参与职教集团各方在企业成立制定公司章程时讨论商定。

3. 如何使公司化职教集团获利较好时避免将学生作为廉价劳动力使用的政策建议。公司化职教集团运营获利后会对出资方分配红利,学校作为出资方也能获得分配,因此当公司化职教集团运营良好,获利颇丰时,学校就有将学生作为廉价劳动力提供给公司的冲动,或者公司化职教集团就会有将学生作为廉价劳动力来使用的冲动。要解决这一问题,首先应该明确学生在公司化职教集团从事顶岗工作应该有相应的报酬,其报酬标准可以是该岗位员工工资标准的70%~80%,短期岗位认知训练可以不付报酬;其次对参与公司化职教集团顶岗实训的学生,学校与公司要有严密的实训计划,作为人才培养方案的一个重要组成部分,并报教育行政主管部门备案,完成顶岗实训后要有学生的实训报告,教育行政主管部门可以对此进行不定期抽查;第三明确规定学校所得的分配应存于专门账户,只能用于学生职

业教育培训之用,如学生进入公司化职教集团顶岗实训时企业提供师资的相应支出,学校聘用企业教师进行课程讲解、演示、训练、操作所应支付的讲课经费,购买实验实训的硬件设备与软件等,并且要求学校在使用前应经教育行政主管部门批准,并报国有资产管理机构备案。

4. 如何在公司化职教集团的运行过程中真正体现学生利益的政策建议。公司化职教集团参与各方中并没有学生,但公司法人的成立又是为了学生的职业教育成效而成立的,从表面上看应该体现了学生的利益,但企业在实际运行中可能并不一定能完全体现学生利益。因此可行的解决办法是,在公司的监事会或监事人员中设立学生代表,并占一定的比例,以体现企业法人型职教集团的职教性质。至于监事会或监事人员中学生作为代表加入的条件、比例则应由公司成立时参与各方制定公司章程时通过征询学生和家长意见来确定。

[参考文献]

- [1]孙芳芳.职业教育集团化办学研究[J].职教论坛,2012(13).
- [2]叶峰.我国高等职业教育集团化办学模式改革研究[D/OL].<http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&QueryID=16&CurRec=13&dbname=CMFDLAST2012&filename=1011060828.nh&urlid=&yx=>,2012-08-02.
- [3]杨柳.职业教育集团化办学的初步研究[D/OL].<http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&QueryID=4&CurRec=2&dbname=CMFD9908&filename=2007208201.nh&urlid=&yx=>,2012-08-02.
- [4]章建新.行业主导型职教集团组建模式研究[J].职业技术教育,2012(16).
- [5]赵丽萍.职业教育集团化办学研究[D/OL].<http://www.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CMFD&QueryID=0&CurRec=2&dbname=CMFD9908&filename=2008043724.nh&urlid=&yx=>,2012-08-02.

的职业教育出现后,在对职业教育本源的不断反思、对能力培养和开发的不断实践过程中,为适应社会生产力发展而逐渐显现出来的。

一、“职业能力”观历史溯源

1. 古代“职业”之“能”。“职业”一词在我国古代最早见于《国语·鲁语》：“昔武王克赏，通道于九夷百蛮，使各以其方略来贡，使勿忘职业。”“职”为执掌之事，“业”为记事之法，此处合起来是指分内应做之事，相当于“本分”之意。从职业分工的角度而言，古代的“职”和“业”分别各有所指，“职”指官事，“业”则为农工商所从事的工作，故有“官有职，民有业”之说，意为“官事与士农工商四民之常业”。《管子·小匡》言：“士农工商四民者，国之石（柱石）民也。”西语“Vocation”（职业）一词来源于拉丁文“Vocare”，意为由神感召而得的圣职，德语“Beruf”（职业）一词也同样具有天职的含义，可见“职业”一词从词源上与西方宗教文化密切相关。另外，“Vocation”也曾专指以体力劳动为主的职业，如农业、手工业、商业的从业人员等，“Profession”则专指从事脑力劳动或者受过专门训练的职业，如政治家、僧侣等，这与我国古代“职”和“业”所指代的职业类别划分方式相似。

古代儒家重道德轻技艺，对民间各种技能型职业往往持鄙视态度，如韩愈《师说》所言：“巫医乐师百工之流，君子不齿”，导致技艺之学长期不被社会主流所接纳。但古代也有一些有见识的学者提倡职业技能的学习掌握，如春秋战国时期的墨子在《耕柱》篇中主张职业分工与专业技能培养，要使“能谈辩者谈辩，能说书者说书，能从事者从事，然后义事成也”，“譬若筑墙，能筑者筑，能实壤者实壤，能欣者欣”，可以说是古代最早关注职业能力培养的实践者。南北朝时期的颜之推在《颜氏家训·勉学》提出：“人生在世，会当有业。农民则计量稼穡，商贾则讨论货贿，工巧则致精器用，伎艺则沈思法术，武夫则惯习弓马，文士则讲议经书”，并借用“积财千万，不如薄技在身”的俗谚来告诫子弟，说明技艺是人们谋生立业的资本。

从事职业之人必然具备完成职业活动和行为的条件，则为个体所具备的职业之“能”。在古代生产教育中，“能”字即体现“能力”之意，如《宋史·职官志》记载：“凡利器，以法式授工徒，其弓矢、干戈、甲冑、剑戟战守之具，因其能而分任之。”古代生产领域的职业多为世代相传，职业之“能”的培养，首先是以父传子学的教育形式来进行。《管子·小匡》中记载：“少而习焉，其心安焉，不见异物而迁焉。是故其父兄之教不肃而成，其子弟之学不劳而能。”生产规模比较大的行业，以及劳动力需求超出家族范围的，则采取招收徒弟的办法，即师傅带徒弟的学徒制，或称艺徒制。

学徒制的基本特点就是在工作学习中。徒弟随师傅一起劳动、生活，弟子在耳濡目染中熟悉劳作工序，经历技艺训练，并从中获得师傅的指点和传授。学徒制培养的都是切合工作实践的职业能力。学习过程讲究循序渐进从基本功练起，如《学记》里记载的，冶炼工要先学鼓风的技能，弓箭工要先学整治木料的技能。每个工作技能的训练都必须符合严格的操作规程，达到需要的标准，即《周礼·考工记》所言：“圜者中规，方者中矩，立者中悬，衡者中水，直者如生焉，继者如附焉。”学徒制是历史上最悠久的职业能力培养形式。

2. 近代职业教育重视职业能力培养。1904年1月《奏定学堂章程》（史称“癸卯学制”）的颁布，标志着中国近代学制的初步建立。癸卯学制中与普通教育并列的有初、中、高等实业学堂，专业类别为农业、工业、商业和商船。张之洞指出：“国计民生，莫要于农、工、商实业，举办实业学堂，有百益而无一弊，最宜注重。”^①癸卯学制规定：“实业学堂，意在使全国人民具有各种谋生之才智技艺。”标志着“农工商”领域的职业能力培养也进入到专门学校教育领域（如表所示）。

癸卯学制关于实业学堂的培养目标^②

	初等实业学堂	中等实业学堂	高等实业学堂
农业	教授农业最浅近之知识技能，使毕业后实能从事简易农业	授农业所必须之知识技能，使将来实能从事农业	授高等农业学艺，使将来能经理公私农务产业，并可充各农业学堂之教员、管理员
工业	(无)	授工业所必须之知识技能，使将来实能从事工业	授高等工业之学理技术，使将来可经理公私工业事务，及各局厂工师，并可充各工业学堂之教员、管理员
商业	教授商业最浅近之知识技能，使毕业后实能从事简易商业	授商业所必须之知识技能，使将来实能从事商业	施高等商业教育，使通知本外国之商事商情，及关于商业之学术法律，将来可经理公私商务及会计，并可充各商业学堂之教员、管理员
商船	教授商船最浅近之知识技能，使毕业后实能从事于商船之简易执务	授驾运商船之知识技能，使将来实能从事商船	授高等航海机关之学术技艺，使可充高等管驾船舶之管理员，并可充各商船学堂之教员、管理员

初、中、高等实业学堂的培养层次目标有明确区分。初等实业学堂定位于教授“浅近之知识技能”，使毕业后能从事“简易”之相关业务；中等实业学堂定位于教授“必须”之知识技能，使毕业后能胜任相关业务；高等实业学堂定位于教授“高等”学术技艺，使毕业后能充任相关业务的管理员和教员。关于教育内容的用词也是很有层次的，初、中等实业学堂都有“知识”，不同学堂则分别用“技能”“艺能”“技术”，高等实业学堂则是“学艺”“学理”和“技术”“技艺”，体现出不同层次和不同专业类别的特点和要求。

民国建立后，特别是在新文化运动期间，出现了职业教育的发展高潮。1917年成立的中华职业教育社，以“推广职业教育”“改良职业教育”“改良普通教育为适应于职业之准备”为己任，并创办中华职业学校进行实践。中华职业学校开设的专业都是面向职业岗位的，教学宗旨是“手脑并用，做学合一”。采取半工半读、工读结合的学制，工科学生一半以上的时间在学校设立的工场实习，聘请富有经验的中外技师指导学生实习。对学生职业能力培养标准也相当精要，例如，工科专业规定有“须养成精密的思想及敏捷正确的动作与习惯，须启发其创造的精神与能力”等。商科专业规定有“须养成其敏捷决断的能力，须充分发挥信实的美德，须养成其注意社会状况之习惯，须养成良好的礼

貌”等。特别是将职业技能的训练与职业品格的养成结合起来,为学生制定共同修养标准11条。其内容为:“须启发健全之人生观;须了解民主之原理及服务社会之真义;须养成责任心;须养成勤劳的习惯;须养成互助合作的精神;须养成理性服从之美德;须养成职业社会正常习惯而援稳健改进之精神;须养成健康的体格卫生的习惯并预防职业的疾病;须养成乐业的精神;须养成节约的观念及储蓄的习惯;须养成科学态度。”其深度和广度绝不逊色于现在国际上流传的职业能力结构标准,而且更为务实。

1922年学制将实业教育改为职业教育,被认为“凡学成后可以直接谋生者皆是”。1932年国民政府公布《职业学校法》,规定“职业学校应遵照中华民国教育宗旨及其实施方针,以培养青年生活知识与生产之技能”,以法规形式正式确认了职业学校基本功能是培养“生活知识和生产技能”,职业学校兼有生活教育和职业技能培养的双重属性。在此期间,有关职业和“职业能力”研究也有所涉及,如职业能力主要表现为学生“职业训练”中近似的能力特质,即“学童性质能力之近似者”,并借用哈佛大学能力自测量表来测度职业能力,其中包括智力、技能、注意力、敏捷、研究性、创作与思考力、领袖力、协作力、服务性、诚实等维度³,堪称是职业能力测评研究的早期成果。

近代职业教育的开创者黄炎培一生倡导职业教育须“手脑并用”“尤着重在‘能’”的教育理念,认为“职业教育的目的乃在养成实际的、有效的生产能力,欲达此种境地,需手脑并用”,而且“职业教育,不唯着重‘知’,尤着重在‘能’”,要教给学生社会生存和就业的技能,培养学生的职业能力,将“知”“能”体现在人的“手脑”操控之中,即“知识要切实,技能要精熟,人格要完整”。20世纪40年代,黄炎培还提出培养通用职业能力的思想,“所谓职业,除开专门技术以外,有通常必须具备的几种能力。如果具备了,怕任何职业环境都容易走得进的”。

与黄炎培同时代的陶行知极力倡导职业教育的“生利”功能,他认为“生利有两种:一曰生有利之物,如农产谷,工制器是;二曰生有利之事,如商通有无,医生治病是。前者以物利群,后者以事利群”,而实现“生利”教育与职业技能技艺的培养息息相关,“好教育是养成学生技能的教育”“所以教育的成绩,就是‘技能’;教育就是‘技能教育’”,好的教育应当是培养学生的职业能力和素质,使学生可以谋职生活,从而促进社会进步。

二、“职业能力”观与“能力本位教育”的历史渊源

现代职业教育与区域产业结构和社会经济发展密切相关,主要培养生产和服务行业一线的技术技能人才。职业能力培养是把人口资源转变为人力资源的重要途径,也是职业教育区别于普通教育的显著标志。职业能力培养意识的觉醒和实践发端,与20世纪六七十年代在北美地区兴起的以“能力本位教育(Competency Based Education, CBE)”为代表的职业能力培养思潮有着直接关系。职业能力中的“能力”一词对应“competency”,与人们日常中所讲的“能力(ability)”“技能(skill)”是有差异的,“能力(ability)”是从心理学角度,定义为人内在的一种个性心理品质,“技能(skill)”是通过反复训练,后天习得的完成某种任务的活动方式,而“能力(competency)”则是从职业角度,强调从事职业岗位所具备的“胜任”程度,是人们从事一个或若干

相近职业所必备的一种具有迁移特性的综合素质(知识、技能、态度和个性)。

“能力本位教育”思潮最早启蒙于美国“二战”后退役人员的转业训练,前身是“以能力为基础的培训”(Competency Based Training, CBT)。20世纪60年代,被用于美国师资培训和资格评估。能力本位通过岗位分析,确定完成岗位任务所必需的具体操作行为,即强调“完成任务的技能”的培养,淡化对知识体系的系统学习,此时的“职业能力”相当于“岗位任务操作能力”,被称为行为主义(或基于任务的)的能力培养观。CBE打破了传统学科化教学方式,“能力”成为职业教育质量的重要测评指标。以“能力”培养为重要特征的职业教育理念,开始受到世界各国的普遍关注和认同,带动了能力本位职业教育的蓬勃发展。在随后二三十年时间里,加拿大、英国、澳大利亚、新西兰等英联邦国家为适应职业教育发展对能力培养的要求,针对本国职业教育进行了一系列改革,相继取得成功,基于“能力本位”职业能力培养的理念和做法被广泛认可,包括我国也在20世纪90年代初通过与加拿大进行项目合作而正式引入CBE。

“能力本位教育”使学习者在岗位工作任务的具体操作技能训练上取得了成效,但缺少对岗位工作任务的整体把握,学习者的能力迁移性弱,不能适应多种岗位对能力的要求。但“能力本位”的出发点是针对岗位工作任务操作技能的分析,并对此实施有效训练,这种实践推动了职业能力培养和研究的兴起。德国教育家路德(H.Roth)最早提出职业能力之说,并将其分成自我能力、专业能力、方法能力和社会能力四个维度⁴,形成了职业能力分类的基本框架。1972年德国社会学家梅腾斯(D.Mertens)提出“关键能力(Key Competencies)”概念,一种可迁移的、从事任何职业都必须具备的通用能力,强调职业之间的相通性和可转换性,大体对应职业能力分类中的方法能力和社会能力。之后不少研究者也对职业能力组成要素提出多种观点,但大多脱离不了路德职业能力的分类框架,类似的还有“个人能力、积极和主动的应用能力、专业与方法能力以及社会能力”⁵等提法。现今,“职业能力”在德国被认为是通过以职业形式进行的行动(action)而表现出来的“职业行动能力”,认为职业教育的目标是获得“职业技能、知识和能力(职业行动能力)”(《联邦职业教育法》[2005]第1条第3款),职业教育更加强调专业学习和综合能力发展的过程性、关联性和情境性⁶。

在我国,“能力本位”已被国内各界普遍接受,成为政府指导职业教育改革和发展的基本理论依据,而职业能力培养也逐渐成为职业教育实践中的热点。在1999年以前的国家政策文件中,基本上未正式使用过“职业能力”一词,“职业技能”的提法最为多见,以及与“能力”搭配组合而成的各种“能力”词汇,直接或间接地体现出职业教育“能力本位”的特质。如1991年《国务院关于大力发展职业技术教育的决定》提出要“加强职业技能训练”,1993年《中国教育改革和发展纲要》提出要“职业技术学校要注重职业道德和实际能力的培养”,1995年颁布的《中华人民共和国劳动法》提出要“开发劳动者的职业技能,提高劳动者素质,增强劳动者的就业能力和工作能力”,1999年《中共中央、国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》提出要“(学生)具有熟练的职业技能和适应职业变化的

能力”。

“职业能力”第一次出现是在1999年《“面向21世纪职业教育课程改革和教材建设规划”首批研究与开发项目指南》中的“中等职业学校学生职业能力形成的理论与实践研究”项目,还有“综合职业能力”的提法也紧接着出现在相应的教育政策文件中,正式确定了职业能力培养作为我国职业教育教学改革和发展的基本导向。如2000年教育部《关于制定中等职业学校教学计划的原则意见》中提倡“以能力为本位的教学指导思想”“提高全面素质和综合职业能力”,2002年《国务院关于大力推进职业教育改革与发展的决定》强调要“加强实践教学,提高受教育者的职业能力”,指出“职业教育要为提高劳动者素质特别是职业能力服务”。2005年《国务院关于大力发展职业教育的决定》强调要“把学生的职业道德、职业能力和就业率作为考核职业院校教育教学工作的重要指标”,职业能力培养成为职业院校教育教学质量的评价指标。2006年教育部《关于全面提高高等职业教育教学质量的若干意见》提出“加大课程建设与改革的力度,增强学生的职业能力”,建立突出职业能力培养的课程标准,把“能力本位”课程建设作为提高职业教育教学质量的重心。

2008年,人力资源和社会保障部正式组建,其下设立有专门的“职业能力建设”部门。提高劳动者职业素质,重视职业能力培养,体现出国家加强职业教育改革的强烈意愿和所担负的重大责任,职业能力赋予劳动者生存生活的本领,而劳动者也因为职业能力具备了服务社会和国家的的人力资本。

三、“职业能力”观对我国职业教育改革的历史影响

1. “能力本位”对职业教育改革和研究的影响。20世纪90年代起,在世界经济合作与发展组织(OECD)和世界银行等国际组织的支持下,我国尝试在国内一些职业学校开展“能力本位”职业教育的试验,1992年至1996年间,共有29所院校参与,带动国内200多所职业学校进行相应试点^①,产生了广泛而持久的影响。这也是自改革开放以来,由政府牵头在职业能力培养方面开展的一次较大规模的职业教育改革试验,对国内职业教育理念更新和实践指导产生了深远影响,推进了职业教育“工学合作、校企合作”人才培养模式创新,带动了职业教育领域课程与教学改革,拓宽了社会劳动者技能培养和职业资格鉴定的范围,提升了职业教育与培训的整体质量,职业能力培养逐渐成为职业教育改革和发展中的一条主线,并成为教育质量检验的重要标准。

以“能力本位教育”为导向的改革实践过程也引发了国内职业教育界对职业能力建设内涵和内容的深入研究和探讨,先后有多位学者,如石伟平、蒋乃平、孟广平、邓泽民、赵志群、和震、吴晓义、徐国庆、庞世俊等人,从多种视角去评议、剖析和建构“与职业相关的能力”“能力本位”“关键能力”“职业技能”“职业能力”“综合职业能力”“专项职业能力”“职业素养”“职业能力测评”等一系列有关人的能力培养的话题。人们不再局限于某一职业岗位工作任务操作技能的培养研究,开始逐渐重视从职业岗位群出发,把岗位工作任务、工作情境与学生的职业成长关联起来,从社会需求和人的发展的整体角度来关注职业能力和素质的培养。职业能力不是让就业者被动受制于职业,而是

主动去规划设计职业发展的路径,形成了更为全面的“职业能力”观。

2. “职业能力”观对职业资格鉴定的影响。我国在1995年实施的《劳动法》第69条中规定“国家确定职业分类,对规定的职业制定职业技能标准,实行职业资格证书制度,由经过政府批准的考核鉴定机构负责对劳动者实施职业技能考核鉴定”,正式把对劳动者的“职业技能”培养和技能水平鉴定及颁发职业资格证书,作为法律制度来严格推行。国家职业技能标准和资格认证体系,在一定程度上明晰了职业能力标准,为职业能力培养的推行奠定了基础,为职业能力培养质量的测评提供了参考依据。《国家中长期人才发展规划纲要(2010—2020年)》中明确提出要“探索技能人才多元评价机制,逐步完善社会化职业技能鉴定、企业技能人才评价、院校职业资格认证和专项职业能力考核办法”,专项职业能力是可就业的最小技能单位,通过专项职业能力考核制度,对农村转移就业人员和下岗失业人员从事职业岗位所必需的基础工作能力实施评价,进一步扩展了职业资格认证的范围,预示着传统“职业技能鉴定”方式向专业化程度更高的“职业能力测评”的可能转向。

至此,由“能力本位”发端的职业教育改革,逐步扭转了学科化“知识本位”在职业教育中的主导地位,能力培养观从单一注重岗位工作任务的“职业技能”培养向适应岗位群的综合“职业能力”培养进行转型,“职业技能鉴定”专业化程度日益提高,实现了岗位基本的“专项职业能力”的培养和鉴定。就教育而言,任何性质和层次的教育,无论是普通教育还是职业教育,无论是学校化形式还是社会化形式,无论是长期教育还是短期教育,其最终目标是为了学习者的就业谋生、职业生长,本质上都是为学习者从事某种职业而进行的“能力”准备教育。虽然其外在的能力表现形式会有所不同,但其职业能力培养的内涵是一致的,小到个体的职业能力培养,大到国家的职业能力建设,职业能力开发已经成为国内职业教育人才培养的根本出发点,使得教育更加关注人的生活与职业发展,为促进国家人才资源的整体开发,推动社会经济良性发展开辟了新的道路。^②

[注释]

① 琚鑫圭.学制演变·中国近代教育史资料汇编[M].上海:上海教育出版社,1991:290.

② 俞启定.中国职业教育发展史[M].北京:高等教育出版社,2012:58.

③ 王志莘.职业能力自测表[J].教育与职业,1921(9):142.

④⑤ 庄榕霞,赵志群.职业院校学生职业能力测评的实证研究[M].北京:清华大学出版社,2012:16,16.

⑥ 赵志群.对职业能力的再认识[J].职教论坛,2008(6):1.

⑦ 庞世俊.“能力本位”教育理念对职业教育的理论意义与实践启示[J].中国大学教学,2010(10):22.