

职业教育国际化发展的路径与实践

1. 关于加快和扩大新时代教育对外开放的意见..... 1
2. 教育部推进共建“一带一路”教育行动..... 6
3. 我国高等职业教育国际化高质量发展路径探析..... 12
4. 共建“一带一路”背景下职业教育国际化的现实挑战与推进路径..... 26
5. 数字技术赋能职业教育在地国际化：价值内涵、现实挑战、实践进路..... 31
6. 德国、瑞士、美国、英国和澳大利亚职业教育概述... 36

教育部等八部门印发意见 加快和扩大新时代教育对外开放

“教育对外开放是教育现代化的鲜明特征和重要推动力。要坚持教育对外开放不动摇，主动加强同世界各国的互鉴、互容、互通，形成更全方位、更宽领域、更多层次、更加主动的教育对外开放局面。”教育部国际司负责人说。

日前，《教育部等八部门关于加快和扩大新时代教育对外开放的意见》（以下简称《意见》）印发。《意见》坚持内外统筹、提质增效、主动引领、有序开放，对新时代教育对外开放进行了重点部署。

支持打造教育对外开放新高地

“加快和扩大新时代教育对外开放，是教育发展的需要，是国家建设的需要，是新时代发展的需要，既迫在眉睫，又恰逢其时。中国始终高举合作共赢旗帜，致力于深化拓展与世界各国在教育领域的互利合作和交流互鉴，为推动构建人类命运共同体贡献力量。”教育部国际司负责人说。

党的十八大以来，教育对外开放的蓝图更清晰、布局更宽广、助力更显著、品牌更鲜明、影响更深远。我国已成为世界最大的国际学生生源国和亚洲最大的留学目的地国。中外合作办学作为教育对外开放的重要载体实现了蓬勃发展。此外，国际中文教育方兴未艾，孔子学院（孔子课堂）及其在线平台为各国各界人士学习汉语、了解中国文化创造了有利条件。

“对照新时代新形势新要求，我们感到，教育对外开放的作用有待进一步发挥，质量效益有待进一步改进，治理能力和水平有待进一步提升。新冠肺炎疫情也暴露出工作中的一些短板和弱项。”教育部国际司负责人介绍，《意见》提出着力破除体制机制障碍，加大中外合作办学改革力度，改进高校境外办学，改革学校外事审批政策，持续推进涉及出国留学人员、来华留学生、外国专家和外籍教师的改革，着力推进相关领域法律制度更加成熟定型。

海南自由贸易港、雄安新区、粤港澳大湾区、长三角区域一体化……聚焦服务国家重大发展战略，教育部将支持打造教育对外开放新高地，支持粤港澳大湾区建设国际教育示范区，支持长三角地区率先开放、先行先试，支持雄安新区打造教育开放新标杆，支持海南建设国际教育创新岛。同时，教育部将提供智力、人力、技术、文化、情感等多方面的支持，打造“一带一路”教育行动升级版。

为全球教育治理贡献中国方案

近年来，中国在联合国、二十国集团、亚太经合组织、上海合作组织、金砖国家等多边机制下的教育合作中发挥了积极的建设性作用，是全球教育治理的重要参与者和推动者。如今，新冠肺炎疫情给各国教育造成不同程度的冲击，实现联合国《2030年可持续发展议程》教育目标面临更大挑战。

“新形势下，中国将打造‘一带一路’教育行动升级版，扩大教育国际公共产品供给，积极分享在‘停课不停学’、有序复学复课等方面的经验做法，向国际社会特别是广大发展中国家提供力所能及的

帮助。中国还将深化与联合国教科文组织等多边机构的合作，为全球教育发展贡献中国力量，为全球教育治理贡献中国方案。”教育部国际司负责人说。

该负责人表示，做强“留学中国”品牌，归根到底要靠提高来华留学教育的质量和管理水平。接下来将按照《意见》的部署和要求，打造来华留学重点项目和精品工程，多措并举推动来华留学实现内涵式发展。下一步，教育部将推动出台来华留学质量认证的标准、预科教育标准以及各类专业教育标准，在鼓励第三方行业组织对来华留学开展质量认证的基础上，建立健全质量保障机制，加强监督，严格问责，切实保障来华留学教育健康有序发展。

“《意见》着眼加快推进我国教育现代化和培养更具全球竞争力的人才。”教育部国际司负责人介绍，在高等教育领域，将支持高校加强与世界一流大学和学术机构的合作，完善高校对外开放评价指标，授予“双一流”建设高校一定外事审批权；在职业教育领域，将在借鉴“双元制”等办学模式、引进国外优质职业教育资源方面取得政策突破，鼓励有条件的国内职业院校与企业携手参与国际产能合作，着手打造“一带一路”国际技能大赛等品牌赛事；在基础教育领域，将加强中小学国际理解教育，帮助学生树立人类命运共同体意识，培养德智体美劳全面发展且具有国际视野的新时代青少年。

疫情对出国留学的影响是暂时的

为了不出国门也能“留学”，过去一个时期，我国通过中外合作办学引进了一批境外优质教育资源。目前，经教育部批准和备案的各

层次中外合作办学机构和项目近 2300 个，其中本科以上学历机构和项目近 1200 个。

教育部国际司负责人介绍，《意见》将加大中外合作办学改革力度。一是完善法律制度，推进《中外合作办学条例》及其实施办法修订工作，为开放办学、规范办学、高水平办学提供制度保障；二是创新工作机制，通过“项目备案制”“部省联合审批”等改进审批方式，完善评估和退出机制；三是鼓励先行先试，配合国家新一轮改革开放，探索适当放宽合作办学主体和办学模式的限制，给予相应的鼓励引导政策或实行准入特别管理措施。

随着中国与世界的联系日益紧密和共建“一带一路”持续深入推进，“走出去”办学日益成为我国教育对外开放的重要内容。目前，我国高校在近 50 个国家举办了 100 多个不同类型和层次的境外办学机构和项目。

据介绍，为引导学校自主、高效、有序赴境外办学，《意见》明确了量力而行、依法办学、质量优先、稳步发展的基本思路。“我们将积极推动应用型本科、职业院校配合我国企业‘走出去’，开展协同办学，实现共同发展。我们还将扩大在线教育国际辐射力，支持各级各类学校和机构开发具有中国特色和国际竞争优势的专业课程、教学管理模式和评价工具。借力‘中国教育云’，建立中国特色国际课程推广平台。”教育部国际司负责人说。

“疫情对出国留学的影响是暂时的。《意见》重申将继续通过出国留学渠道培养我国现代化建设需要的各类人才。”教育部国际司负

责人表示，将积极开拓优质教育资源合作渠道，拓展出国留学空间。同时，下大力气完善“平安留学”机制，将应对疫情过程中摸索出的行之有效的做法进一步制度化、常态化，为广大学子实现留学梦保驾护航。

《意见》强调，在党委统一领导下，推动政府充分发挥统筹协调作用，把教育对外开放纳入重要议事日程。同时，建立健全多部门协调联动机制，加大保障力度，加强智力支撑，有效防范化解风险，广泛调动社会力量支持教育对外开放工作。

教育部关于印发《推进共建“一带一路” 教育行动》的通知

教外〔2016〕46号

各省、自治区、直辖市教育厅（教委），各计划单列市教育局，新疆生产建设兵团教育局，部属各高等学校，部内各司局、各直属单位：

为贯彻落实中办、国办《关于做好新时期教育对外开放工作的若干意见》和国家发展改革委、外交部、商务部经国务院授权发布的《推动共建丝绸之路经济带和 21 世纪海上丝绸之路的愿景与行动》，我部牵头制订了《推进共建“一带一路”教育行动》，并已经国家教育体制改革领导小组会议审议通过。现印发给你们，请结合实际认真贯彻执行。

教育部

2016年7月13日

推进共建“一带一路”教育行动

推进共建“丝绸之路经济带”和“21 世纪海上丝绸之路”（以下简称“一带一路”），为推动区域教育大开放、大交流、大融合提供了大契机。“一带一路”沿线国家教育加强合作、共同行动，既是共建“一带一路”的重要组成部分，又为共建“一带一路”提供人才支撑。中国愿与沿线国家一道，扩大人文交流，加强人才培养，共同开创教育美好明天。

一、教育使命

教育为国家富强、民族繁荣、人民幸福之本，在共建“一带一路”中具有基础性和先导性作用。教育交流为沿线各国民心相通架设桥梁，人才培养为沿线各国政策沟通、设施联通、贸易畅通、资金融通提供支撑。沿线各国唇齿相依，教育交流源远流长，教育合作前景广阔，大家携手发展教育，合力推进共建“一带一路”，是造福沿线各国人民的伟大事业。

中国将一以贯之地坚持教育对外开放，深度融入世界教育改革发展潮流。推进“一带一路”教育共同繁荣，既是加强与沿线各国教育互利合作的需要，也是推进中国教育改革发展的需要，中国愿意在力所能及的范围内承担更多责任义务，为区域教育大发展做出更大的贡献。

二、合作愿景

沿线各国携起手来，增进理解、扩大开放、加强合作、互学互鉴，谋求共同利益、直面共同命运、勇担共同责任，聚力构建“一带一路”教育共同体，形成平等、包容、互惠、活跃的教育合作态势，促进区域教育发展，全面支撑共建“一带一路”，共同致力于：

推进民心相通。开展更大范围、更高水平、更深层次的人文交流，不断推进沿线各国人民相知相亲。

提供人才支撑。培养大批共建“一带一路”急需人才，支持沿线各国实现政策互通、设施联通、贸易畅通、资金融通。

实现共同发展。推动教育深度合作、互学互鉴，携手促进沿线各国教育发展，全面提升区域教育影响力。

三、合作原则

育人为本，人文先行。加强合作育人，提高区域人口素质，为共建“一带一路”提供人才支撑。坚持人文交流先行，建立区域人文交流机制，搭建民心相通桥梁。

政府引导，民间主体。沿线国家政府加强沟通协调，整合多种资源，引导教育融合发展。发挥学校、企业及其他社会力量的主体作用，活跃教育合作局面，丰富教育交流内涵。

共商共建，开放合作。坚持沿线国家共商、共建、共享，推进各国教育发展规划相互衔接，实现沿线各国教育融通发展、互动发展。

和谐包容，互利共赢。加强不同文明之间的对话，寻求教育发展最佳契合点和教育合作最大公约数，促进沿线各国在教育领域互利互惠。

四、合作重点

沿线各国教育特色鲜明、资源丰富、互补性强、合作空间巨大。中国将以基础性、支撑性、引领性三方面举措为建议框架，开展三方面重点合作，对接沿线各国意愿，互鉴先进教育经验，共享优质教育资源，全面推动各国教育提速发展。

（一）开展教育互联互通合作

加强教育政策沟通。开展“一带一路”教育法律、政策协同研究，构建沿线各国教育政策信息交流通报机制，为沿线各国政府推进教育政策互通提供决策建议，为沿线各国学校和社会力量开展教育合作交流提供政策咨询。积极签署双边、多边和次区域教育合作框架协议，制定沿线各国教育合作交流国际公约，逐步疏通教育合作交流政策性瓶颈，实现学分互认、学位互授联授，协力推进教育共同体建设。

助力教育合作渠道畅通。推进“一带一路”国家间签证便利化，扩大教育领域合作交流，形成往来频繁、合作众多、交流活跃、关系密切的携手发展局面。鼓励有合作基础、相同研究课题和发展目标的学校缔结姊妹关系，逐步深化拓展教育合作交流。举办沿线国家校长论坛，推进学校间开展多层次多领域的务实合作。支持高等学校依托学科优势专业，建立产学研用结合的国际合作联合实验室（研究中心）、国际技术转移中心，共同应对经济发展、资

源利用、生态保护等沿线各国面临的重大挑战与机遇。打造“一带一路”学术交流平台，吸引各国专家学者、青年学生开展研究和学术交流。推进“一带一路”优质教育资源共享。

促进沿线国家语言互通。研究构建语言互通协调机制，共同开发语言互通开放课程，逐步将沿线国家语言课程纳入各国学校教育课程体系。拓展政府间语言学习交换项目，联合培养、相互培养高层次语言人才。发挥外国语学院人才培养优势，推进基础教育多语种师资队伍建设和外语教育教学工作。扩大语言学习国家公派留学人员规模，倡导沿线各国与中国院校合作在华开办本国语言专业。支持更多社会力量助力孔子学院和孔子课堂建设，加强汉语教师和汉语教学志愿者队伍建设，全力满足沿线国家汉语学习需求。

推进沿线国家民心相通。鼓励沿线国家学者开展或合作开展中国课题研究，增进沿线各国对中国发展模式、国家政策、教育文化等各方面的理解。建设国别和区域研究基地，与对象国合作开展经济、政治、教育、文化等领域研究。逐步将理解教育课程、丝路文化遗产保护纳入沿线各国中小学教育课程体系，加强青少年对不同国家文化的理解。加强“丝绸之路”青少年交流，注重利用社会实践和志愿服务、文化体验、体育竞赛、创新创业活动和新媒体社交等途径，增进不同国家青少年对其他国家文化的理解。

推动学历学位认证标准连通。推动落实联合国教科文组织《亚太地区承认高等教育资历公约》，支持教科文组织建立世界范围学历互认机制，实现区域内双边多边学历学位关联互认。呼吁各国完善教育质量保障体系和认证机制，加快推进本国教育资历框架开发，助力各国学习者在不同种类和不同阶段教育之间进行转换，促进终身学习社会建设。共商共建区域性职业教育资历框架，逐步实现就业市场的从业标准一体化。探索建立沿线各国教师专业发展标准，促进教师流动。

（二）开展人才培养培训合作

实施“丝绸之路”留学推进计划。设立“丝绸之路”中国政府奖学金，为沿线各国专项培养行业领军人才和优秀技能人才。全面提升来华留学人才培养质量，把中国打造成为深受沿线各国学子欢迎的留学目的地国。以国家公派留学为引领，推动更多中国学生到沿线国家留学。坚持“出国留学和来华留学并重、公费留学和自费留学并重、扩大规模和提高质量并重、依法管理和完善服务并重、人才培养和发挥作用并重”，完善全链条的留学人员管理服务体系，保障平安留学、健康留学、成功留学。

实施“丝绸之路”合作办学推进计划。有条件的中国高等学校开展境外办学要集中优势学科，选好合作契合点，做好前期论证工作，构建人才培养模式、运行管理模式、服务当地模式、公共关系模式，使学校顺利落地生根、开花结果。发挥政府引领、行业主导作用，促进

高等学校、职业院校与行业企业深化产教融合。鼓励中国优质职业教育配合高铁、电信运营等行业企业走出去，探索开展多种形式的境外合作办学，合作设立职业院校、培训中心，合作开发教学资源和项目，开展多层次职业教育和培训，培养当地急需的各类“一带一路”建设者。整合资源，积极推进与沿线各国在青年就业培训等共同关心领域的务实合作。倡议沿线国家之间开展高水平合作办学。

实施“丝绸之路”师资培训推进计划。开展“丝绸之路”教师培训，加强先进教育经验交流，提升区域教育质量。加强“丝绸之路”教师交流，推动沿线各国校长交流访问、教师及管理人员交流研修，推进优质教育模式在沿线各国互学互鉴。大力推进沿线各国优质教学仪器设备、教材课件和整体教学解决方案输出，跟进教师培训工 作，促进沿线各国教育资源和教学水平均衡发展。

实施“丝绸之路”人才联合培养推进计划。推进沿线国家间的研修访学活动。鼓励沿线各国高等学校在语言、交通运输、建筑、医学、能源、环境工程、水利工程、生物科学、海洋科学、生态保护、文化遗产保护等沿线国家发展急需的专业领域联合培养学生，推动联盟内或校际间教育资源共享。

（三）共建丝路合作机制

加强“丝绸之路”人文交流高层磋商。开展沿线国家双边多边人文交流高层磋商，商定“一带一路”教育合作交流总体布局，协调推动沿线各国建立教育双边多边合作机制、教育质量保障协作机制和跨境教育市场监管协作机制，统筹推进“一带一路”教育共同行动。

充分发挥国际合作平台作用。发挥上海合作组织、东亚峰会、亚太经合组织、亚欧会议、亚洲相互协作与信任措施会议、中阿合作论坛、东南亚教育部长组织、中非合作论坛、中巴经济走廊、孟中印缅经济走廊、中蒙俄经济走廊等现有双边多边合作机制作用，增加教育合作的新内涵。借助联合国教科文组织等国际组织力量，推动沿线各国围绕实现世界教育发展目标形成协作机制。充分利用中国-东盟教育交流周、中日韩大学交流合作促进委员会、中阿大学校长论坛、中非高校 20+20 合作计划、中日大学校长论坛、中韩大学校长论坛、中俄大学联盟等已有平台，开展务实教育合作交流。支持在共同区域、有合作基础、具备相同专业背景的学校组建联盟，不断延展教育务实合作平台。

实施“丝绸之路”教育援助计划。发挥教育援助在“一带一路”教育共同行动中的重要作用，逐步加大教育援助力度，重点投资于 人、援助于人、惠及于人。发挥教育援助在“南南合作”中的重要作用，加大对沿线国家尤其是最不发达国家的支持力度。统筹利用国家、教育系统和民间资源，为沿线国家培养培训教师、学者和各类技能人才。积极开展优质教学仪器设备、

整体教学方案、配套师资培训一体化援助。加强中国教育培训中心和教育援外基地建设。倡议各国建立政府引导、社会参与的多元化经费筹措机制，通过国家资助、社会融资、民间捐赠等渠道，拓宽教育经费来源，做大教育援助格局，实现教育共同发展。

开展“丝路金驼金帆”表彰工作。对于在“一带一路”教育合作交流和区域教育共同发展中做出杰出贡献、产生重要影响的国际人士、团队和组织给予表彰。

五、中国教育行动起来

中国倡导沿线各国建立教育共同体，聚力推进共建“一带一路”，首先需要中国教育领域和社会各界率先垂范、积极行动。

加强协调推动。加强国内各部门各地方的统筹协调工作，有序开展“一带一路”教育合作交流。推动中国教育治理体系完善、相关法律法规修订和教育综合改革，提升中国开展“一带一路”教育行动的质量和水平。教育部与国家发展改革委、外交部、商务部等部门和全国性行业组织紧密配合，围绕共建“一带一路”大局，寻找合作重点、建立运行保障机制，畅通教育国际合作交流渠道，对接沿线各国教育发展战略规划。

地方重点推进。突出地方推进共建“一带一路”的主体性、支撑性和落地性，要求各地发挥区位优势和地方特色，抓紧制定本地教育和经济携手走出去行动计划，紧密对接国家总体布局。有序与沿线国家地方政府建立“友好省州”“姊妹城市”关系，做好做实彼此间人文交流。充分利用地方调配资源优势，积极搭建海内外平台，促进校企优势互补、良性合作、共同发展。多措并举，支持指导本地教育系统与“一带一路”沿线国家广泛开展合作交流，打造教育合作交流区域高地，助力做强本地教育。

各级学校有序前行。各级各类学校秉承“己欲立而立人”的中国传统，有序与沿线各国学校扩大合作交流，整合优质资源走出去，选择优质资源引进来，兼容并包、互学互鉴，共同提升教育国际化水平和服务共建“一带一路”能力。中小学校要广泛建立校际合作交流关系，重点开展师生交流、教师培训和国际理解教育。高等学校、职业院校要立足各自发展战略和本地区参与共建“一带一路”规划，与沿线各国开展形式多样的合作交流，重点做好完善现代大学制度、创新人才培养模式、提升来华留学质量、优化境外合作办学、助推企业成长等各项工作的协同发展。

社会力量顺势而行。开展更大范围、更深层次、更高水平的“一带一路”教育民间合作交流，吸纳更多民间智慧、民间力量、民间方案、民间行动。大力培育和发展我国非营利组织，通过购买服务、市场调配等举措，大力支持社会机构和专业组织投身教育对外开放事业，活跃民间教育国际合作交流。加快推动教学仪器和中医诊疗服务走出去步伐，支持企业和个人

按照市场规则依法参与中外合作办学、合作科研、涉外服务等教育对外开放活动。企业要积极与学校合作走出去，联合开展人才培养、科技创新和成果转化，积极服务“一带一路”国家经贸发展。

助力形成早期成果。实施高度灵活、富有弹性的合作机制，优先启动各方认可度高、条件成熟的项目，明确时间节点，争取短期内开花结果。2016年，各省市制定并呈报本地“一带一路”教育行动计划，有序推进教育互联互通、人才培养培训及丝路合作机制建设。2017年，基于三方面重点合作的沿线各国教育共同行动深入开展。未来3年，中国每年面向沿线国家公派留学生2500人；未来5年，建成10个海外科教基地，每年资助1万名沿线国家新生来华学习或研修。

六、共创教育美好明天

独行快，众行远。合作交流是沿线各国共建“一带一路”教育共同体的主要方式。通过教育合作交流，培养高素质人才，推进经济社会发展，提高沿线各国人民生活福祉，是我们共同的愿望。通过教育合作交流，扩大人文往来，筑牢地区和平基础，是我们共同的责任。

中国愿与沿线各国一道，秉持开放合作、互利共赢理念，共同构建多元化教育合作机制，制订时间表和路线图，推动弹性化合作进程，打造示范性合作项目，满足各方发展需要，促进共同发展。

中国教育部倡议沿线各国积极行动起来，加强战略规划对接和政策磋商，探索教育合作交流的机制与模式，增进教育合作交流的广度和深度，追求教育合作交流的质量和效益，互知互信、互帮互助、互学互鉴，携手推动教育发展，促进民心相通，构建“一带一路”教育共同体，共创人类美好生活新篇章。

我国高等职业教育国际化 高质量发展路径探析

——“一带一路”倡议下典型案例的模糊集定性比较分析

蒋春洋¹, 孙 默^{1,2}

(1. 沈阳师范大学 辽宁省职业教育研究院; 2. 沈阳师范大学 教育科学学院, 辽宁 沈阳 110034)

摘要: 本研究采用模糊集定性比较分析方法对全国51个典型案例进行分析, 聚焦培养国际化技术技能人才、建设国际化“双师型”教师队伍、开展多样化国际交流项目、共建共享教育资源与服务以及开展海外合作办学五个条件变量, 识别出“一带一路”倡议背景下我国高等职业教育国际化高质量发展的三条最优路径, 即国际化“双师型”教师引领技术技能人才培养的驱动发展型、国际交流联动“双师型”教师队伍建设的民心相通型以及开展海外合作办学融合资源服务的共建共享型。为促进高等职业教育国际化高质量发展, 我国应强化国际化“双师型”教师队伍建设, 助力国际化技术技能人才培养; 拓展多样化国际交流项目, 促进与“一带一路”国家和地区的民心相通; 构建校企海外办学共同体, 推进教育资源的共建与共享。

关键词: “一带一路”倡议; 高等职业教育; 高等教育国际化; 高质量发展; 模糊集定性比较分析; 路径

中图分类号: G710

文献标志码: A

文章编号: 1673-8381(2024)06-0111-14

开放科学(资源服务)标识码(OSID):



一、问题的提出

2013年9月和10月, 国家主席习近平先后提出共建“丝绸之路经济带”和“21世纪海上丝绸之路”的合作倡议(以下简称“一带一路”倡议), 为我国推动教育开放、交流、融合提供了契机^[1]。十余年来, 我国先后发布了《关于做好新时期教育对外开放工作的若干意见》《推进共建“一带一路”教育行动》《关于加快和扩大新时代教育对外开放的意见》, 把建设“一带一路”教育共同体作为“一带一路”教育行动的重要目标。高等职业教育与建设“一带一路”教育共同体具有极高的耦合关联度。在“一带一路”倡议的有力推动下, 高等职业教育的国际化进程正以前所

未有的速度快速迈进。众多高等职业院校积极与“一带一路”国家和地区展开深度合作, 携手应对教育发展中的各类挑战, 不断深化在专业建设、课程开发、师资交流等多方面的教育合作, 从而为“一带一路”建设源源不断地输送高质量专业人才, 有力地为其提供了坚实的人才保障。目前, 我国与国外办学机构开展合作办学的高等职业学校有400多所^[2], 具有“国际理念、中国元素、海外特色”的专业标准和课程标准不断地向海外输出。高等职业教育国际化进程已进入自主创建模式、制定标准、开发教材的新阶段, 中国高等职业教育的国际标准与话语体系得以构建^[3]。从高等职业教育国际化的现状来看, 我国在取得一定成绩的同时, 还存在一些问题, 如高

收稿日期: 2024-06-22

修回日期: 2024-09-25

基金项目: 国家社会科学基金(教育学)一般项目(BIA200165)

作者简介: 蒋春洋, 教授, 教育学博士, 从事职业教育基本理论研究。

网络出版时间: 2024-11-19

网络出版地址: <https://link.cnki.net/urlid/32.1774.G4.20241119.0950.001>

等职业教育中外合作办学存在认证系统与评价指标不协同^[4]、高等职业教育国际化发展与产业需求未能实现同频共振^[5]、来华职教留学生培养顶层设计较为碎片化^[6]等问题。党的二十届三中全会提出要稳步扩大制度型开放,优化区域开放布局,完善推进高质量共建“一带一路”机制。在“一带一路”建设步入第二个十年的重要节点上,我们应客观审视高等职业教育国际化的经验与问题,探寻其高质量发展的多元路径,以推动新时代我国高等职业教育国际化高质量发展。

当前学界关于“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化的研究主要聚焦三个方面。一是对高等职业教育国际化发展路径的研究。有学者从国家统筹、项目合作、数字赋能等方面规划未来发展路径,提出进一步深化中外交流与合作,提升国际声誉和影响力^[7]。还有学者提出高等职业学校应从实际出发,提升顶层设计和专业建设等国际化水平,同时与政府、企业等各方密切协作,协同发力,为职业教育资源输出提供保障^[8]。二是对高等职业教育国际化中各微观要素的研究。有学者从培养国际化人才的角度,提出要以国际化和“大国工匠”精神为人才培养的发力点,创新人才培养模式^[9]。有学者从国际化“双师结构”教学团队建设角度出发,提出应搭建团队建设发展的国际平台,加强团队的国际专业能力建设,完善国际化教学团队的培养制度和激励机制等^[10]。还有学者从校企协同海外办学的角度,提出“线上+线下”“学习+生产”“培养人才+发挥作用”的双平台、双路径、双效果的多模式海外办学策略^[11]。三是汲取域外经验,对国内外高等职业教育国际化的比较研究。有学者以新加坡为例,探寻其高等职业教育国际化在管理模式、人才培养、校企合作等方面的经验,为我国高等职业教育国际化发展提供了有益参考^[12]。总体来看,学界围绕“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化这一主题开展了较为丰富的研究,但仍具有继续深化和拓展的可能性、必要性。第一,多数研究遵循“描述现状-提出问题-探讨成因”的传统逻辑,目的是提出高等职业教育国际化高质量发展的优化策略。这种

研究范式偏向规范性的论述与描述性的归纳,却较少基于典型案例进行深度剖析,也缺乏对实证研究方法的运用。第二,已有实证研究往往探讨潜在因素的独立影响,没有充分探究多种因素之间的相互作用与协同效应。高等职业教育国际化是一个复杂的综合性过程,其发展是多种因素相互作用的结果。基于此,本研究在明确高等职业教育具有高等教育与职业教育双重属性的基础上,以全国51个典型案例为研究对象,通过借鉴高等教育国际化理论,采用模糊集定性比较分析方法(fsQCA),来探究以下问题:哪些因素是我国高等职业教育国际化发展的必要条件,哪些因素组合促进其发展,哪些因素组合制约了其发展。

二、理论探讨与分析框架

(一) 理论探讨

高等教育国际化的概念最早由美国学者弗里曼·布茨(Freeman Butts)在20世纪60年代提出^[13]。此后,美国学者阿鲁姆·斯蒂芬(Arum Stephen)、杰克·范德沃特(Jack Van de Water)、日本学者喜多村和之(Kazuyuki Kitamura)等探讨了高等教育国际化的内涵。这些研究中,简·奈特(Jane Knight)的分析最具影响力。他认为,高等教育国际化是一个需要整合和持续发展的过程,是将国际和跨文化维度融入高等教育教学、研究和服务职能的过程^[14]。在后续研究中,简·奈特对这一定义进行了完善,认为高等教育国际化是将国际、跨文化或全球维度融入高等教育目的、功能和传递的过程^[15]。其中,“目的”是指高等教育对一个国家的总体作用和目标,或指高校肩负的使命;“功能”是指一个国家高等教育系统或院校的主要任务,通常包含教育、研究和服务;“传递”是较为狭义的概念,指为国内或其他国家提供教育课程或计划^[16]。

我国高等职业教育国际化进程是深深植根于高等教育国际化发展脉络之中的,在“一带一路”倡议背景下,高等职业教育国际化的发展过程与简·奈特对高等教育国际化的内涵分析具

有较高的契合度。一是体现在“目的”上,高等职业学校以培养兼具国际化视野和跨文化交流能力的技术技能人才为目的,通过建立海外产业学院、开发国际化课程等方式,为“一带一路”建设提供人才支撑,将“国际、跨文化和全球维度”融入高等职业教育国际化的目的。二是体现在“功能”上,高等职业学校具有教育、研究和服务三大职能,通过引进国际化教育教学理念、建设国际化“双师型”教师队伍、开展国际技术合作研究、面向“一带一路”国家和地区提供技术技能培训等方式,助力“一带一路”国际产能合作,符合高等教育国际化在“功能”上融入国际、跨文化或全球维度的理念。三是体现在“传递”上,我国高等职业学校通过提供在线教育课程、开展海外办学等形式,将我国的政策理念、发展模式、技术标准等传递给“一带一路”国家和地区,实现信息、文

化以及技术的传递,以便更有效地开展合作,实现共同发展。

基于此,本研究以简·奈特对高等教育国际化的定义为核心依据,结合“一带一路”建设中心相通的重要内容,将促进“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化发展的关键要素概括为目的、功能(教学、交流、服务)、传递三个核心维度,通过对三个核心维度的深入剖析,以更加精准地把握高等职业教育国际化高质量发展的核心内在逻辑和关键发展动力。

(二) 分析框架

本研究以高等教育国际化定义为核心支撑,结合文献资料、政策文件、典型案例以及“一带一路”背景下民心相通的重要内容,构建了我国高等职业教育国际化高质量发展路径的分析框架,如图1所示。

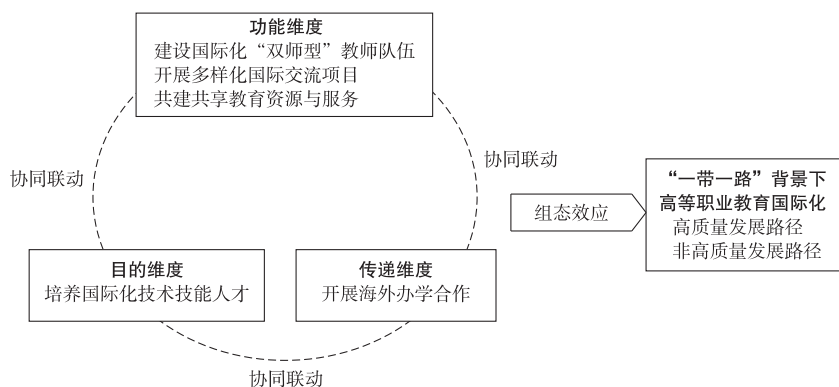


图1 共建“一带一路”背景下高等职业教育国际化高质量发展路径分析框架

1. 目的维度。该维度包含“培养国际化技术技能人才”一个二级条件。国际化技术技能人才的培养是高等职业教育国际化的落脚点和着力点^[17]。2023年印发的《教育部办公厅关于加快推进现代职业教育体系建设改革重点任务的通知》指出,要培养一批服务中国企业海外发展的本土化技术技能人才,对建设具有较高国际化水平的职业学校提出了新的要求。我国高等职业学校要积极参与“一带一路”建设和国际产能合作,紧密对接国内外产业发展的双重需求,加大国际化技术技能人才培养力度,为加快我国高等职业教育国际化进程提供坚实的人才支撑。

2. 功能维度。该维度包含“建设国际化‘双

师型’教师队伍”“开展多样化国际交流项目”和“共建共享教育资源与服务”三个二级条件。首先,具备理论教学和实践教学能力的“双师型”教师是职业院校师资培养方面区别于普通院校的显著特征。2019年教育部等四部门印发的《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》提出,要实施职业院校教师教学创新团队境外培训计划,分批次、成建制赴德国等国家研修访学,学习职业教育领域的国际先进经验,以构建高水平的“双师型”教师教学创新团队。建立一支具有国际化视野、掌握国际化人才培养标准、了解本专业在国际上的发展趋势,同时有能力参与国际事务和国际竞争的国际化教

师资队伍,对促进我国高等职业教育国际化发展具有重要推动作用。其次,开展多样化的国际交流项目能够推动各国民众之间的交流,有利于民心相通,是讲好中国故事、传播中国声音的重要途径。国家主席习近平曾指出,“国家关系发展,说到底要靠人民心通意合”^[18]。在“一带一路”倡议下的“五通”策略中,民心相通无疑是最大的挑战^[19]。由于文化背景、价值观念、教育体制等方面存在差异,开展丰富多样的国际交流项目,如学生交换、短期访学、合作研究、技术大赛等,有助于拓宽师生的国际视野,增强国际理解与合作能力,促进跨文化的民心相通。最后,共建共享教育资源与服务是搭建我国高等职业学校与“一带一路”国家和地区合作的桥梁。高等职业学校通过整合优质教育资源,与国外企业和学校共同开发课程、共建实习实训基地、共享教育标准、探索学分互认机制,能有效推动中外高等职业学校在教学理念、教学方法、课程改革等方面的合作与交流,增进彼此的契合度,提升我国高等职业教育的国际影响力。

3. 传递维度。该维度包含“开展海外合作办学”一个二级条件。2022年,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》,对新阶段职业教育改革提出了一系列重大举措,强调要创新国际合作机制,打造职业教育国际合作平台。开展海外合作办学被视为创新国际教育合作机制的重要途径,高等职业学校在海外设立分校、与国外企业和学校合作办学等,有助于将我国高等职业教育资源延伸到国际舞台。同时,在“一带一路”建设背景下,我国高等职业学校开始更加主动地承担合作办学的主体责任,积极提升国际教育话语权,进一步推进我国高等职业教育的国际化进程。

三、研究设计

(一) 研究方法

本研究采用定性比较分析方法(Qualitative Comparative Analysis, QCA)探索促进我国高等职业教育国际化高质量发展的路径。该方法由美国社会学家查尔斯·拉金(Charles C.

Ragin)提出,是一种以案例分析为导向的研究方法。QCA以布尔代数和集合理论为基础,结合定性与定量分析的优点,以组态视角剖析前因条件间复杂作用关系对结果产生的影响。相比传统的案例研究,QCA可以同时开展多个案例的比较分析,突破了研究单个案例的局限性。依据变量的不同类型,定性比较分析可分为清晰集定性比较分析(csQCA)、多值集定性比较分析(mvQCA)和模糊集定性比较分析(fsQCA)。本研究采用fsQCA方法主要基于以下原因。第一,本研究的条件变量存在不同程度的部分隶属,即案例有一个介于0与1的隶属得分^[20]。第二,高等职业教育国际化发展是多个条件变量共同作用的结果,fsQCA聚焦组态分析,适用于多重影响因素之间的交互关系探讨。第三,本研究的样本量为51,为中等规模样本,符合fsQCA在样本量上的选择要求。

(二) 案例来源

本研究的样本案例来自《走向世界的中国职业教育——共建“一带一路”十年来职业教育合作案例集》(第一辑至第三辑)。该案例集由中华职业教育社主编,西安交通大学出版社出版,共收录了100个职业学校开展国际合作的优秀案例,讲述了我国共建“一带一路”十年来职业教育国际交流合作方面的积极探索和创新实践。为确保研究的科学性和代表性,所选案例要符合以下三个标准。第一,案例具有广泛性和代表性。本研究在案例选取过程中保证每个省份至少有1个案例,对案例资源丰富的省份则选取2个,以保证案例的地域分布相对均衡,避免地域性误差。第二,案例具有丰富性和多样性。通过对比,本研究筛选了具有代表性和创新性的高等职业教育国际化案例,涵盖了不同合作国家、不同专业、不同合作模式等多个方面,内容丰富多样。第三,案例具有全面性和科学性。本研究选取的案例涵盖了高等职业教育本科层次职业学校和专科层次职业学校,使研究能够更准确地反映案例中高等职业教育国际化的整体状况和发展水平。依据上述标准,本研究共筛选出51个典型案例作为样本(部分见表1)。

表1 高等职业学校与“一带一路”国家和地区国际合作典型案例(部分)

序号	省份	学校	案例名称	合作国家	合作专业	合作培养模式
1	重庆	重庆城市管理职业学院	构建“五维一体”国际化发展模式,服务“一带一路”教育行动计划	老挝、泰国、柬埔寨等	财经类专业	“中文+职业技能+人文交流”为内涵的“313N”国际化产教融合模式
2	浙江	金华职业技术学院	政校企协同,推动中卢职教合作走深走实	卢旺达	电子商务、电气自动化技术等	“三型三式四化”培养模式
3	四川	成都航空职业技术学院	聚焦非洲,整合多方资源,彰显中国职教魅力	加蓬、塞内加尔	电气自动化技术、航空服务等	“校-企-校”顶层合作模式、三层贯通合作机制
4	陕西	陕西铁路工程职业技术学院	中国铁路技术的海外传播者	肯尼亚、卢旺达等	铁道工程技术、铁道信号自动控制、铁路轨道施工与维护专业	“三方联动,五双实施”合作培养模式
5	山东	莱芜职业技术学院	产教同频、双轮驱动、师资互融,大力推动职业教育内涵式发展,积极服务“一带一路”建设	泰国、印尼等	机电一体化技术专业	“产教同频、双轮驱动、师资互融”合作培养模式
6	辽宁	辽宁交通高等专科学校	服务“一带一路”建设,实施职业教育“走出去”国际合作	泰国、老挝	机电一体化技术专业	“学习+实习+就业”合作培养体系
7	河南	黄河水利职业技术学院	发挥特色专业优势,服务“一带一路”建设,引领国际水利职教标准	赞比亚、南非、泰国	水利建筑工程技术、土木工程检测、电气自动化等专业	“一体、多点、四融合”政行企校多主体协同培养模式
8	河北	河北软件职业技术学院	教随产出协同共建,产教融合聚力共赢	泰国	机电一体化、电子商务、软件技术等	“四位一体、多元协同”国际合作培养模式
9	贵州	贵阳职业技术学院	深化产教融合,助力中老铁路“走出去”	老挝	铁道机车等专业	“双元+双语”合作培养模式
10	甘肃	兰州资源环境职业技术大学	建设海外职业技术培训中心,助力“走出去”企业国际产能合作	塔吉克斯坦	珠宝首饰设计与工艺等专业	“孔子学院+培训中心”合作培养模式

(三) 变量设置与赋值

1. 条件变量。一是培养国际化技术技能人才。培养国际化技术技能人才是我国高等职业教育国际化的根本目的,也是推动高等职业教育国际化高质量发展的必由之路。在人才培养方面,我国高等职业教育始终秉持前瞻性和实用性原则,积极创新和优化培养方案,形成了独特的人才培养模式,以确保精准对接合作地区的发展状况,并充分满足合作地区对技术技能人才的需求^[21]。2021年,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》,提出探索“中文+职业技能”的国际化发展模式,推动职业教育国际化发展。“中文+职业技能”教育是培养国际化技术技能人才的重要途径。随着“一带一路”倡议的推进,中文在国际交流中的重要性日益凸显。将中文学习与职业技能培养相结合不仅能够提升学生的语言能力,而

且能够增强学生的职业竞争力。基于此,本研究将“培养国际化技术技能人才”这一条件变量细化为“案例学校能够形成独特的人才培养模式”“培养‘一带一路’急需、紧缺的专业技术人才”以及“实行‘中文+职业技能’教育”。本研究按照案例满足上述三项的数量赋值,满足三项赋值为1,满足两项赋值为0.67,满足一项赋值为0.33,三项均未满足赋值为0。

二是建设国际化“双师型”教师队伍。国际化“双师型”教师队伍是面向“一带一路”国家和地区开展国际化技术技能人才培养和国际产能合作的关键主体。本研究将王丹提出的提升师资国际化的三点策略作为衡量依据^[22],将“建设国际化‘双师型’教师队伍”这一条件变量的衡量指标分为“开展教师海外访学与培训进修”“引进海外院校教师或行业企业专家”以及“提升教师对外教学能力”。本研究按照案例满足上述三项

的数量赋值,满足三项赋值为1,满足两项赋值为0.67,满足一项赋值为0.33,三项均未满足赋值为0。

三是开展多样化国际交流项目。交流是职业学校开展高质量国际合作的重要内容,也是构建“一带一路”国家和地区命运共同体的重要方式^[23]。为增进“一带一路”国家和地区与我国文化、技术等方面的交流与合作,高等职业学校已初步形成文化交流、学术交流和三种交流模式。基于此,本研究将“开展多样化国际交流项目”分为“文化交流项目”“学术交流项目”“技术交流项目”。案例同时开展三种项目的赋值为1,开展两种项目的赋值为0.67,开展一种项目的赋值为0.33,三种项目均未开展的赋值为0。

四是共建共享教育资源与服务。在推动高等职业教育国际化进程中,共建实习实训基地、共享课程标准与教学标准、打造数字化共享平台、建立学分互认机制、提供职业技能培训等构成了共建共享教育资源与服务的重要支撑。基于此,本研究将“共建共享教育资源与服务”这一条件变量分为以下4个方面:“实践教学基地等硬件资源”,包括实训基地、教学设备等;“课程开发与教学标准等软件资源”,包括教学内容、教学方法、课程设计等;“数字信息化资源”,包括在线学习平台、学生学习轨迹数据库等;“提供学分互认/职业培训/证书培训等服务”。按照案例满足上述四项的数量赋值,满足四项的赋值为1,满足三项的赋值为0.75,满足两项的赋值为0.50,满足一项的赋值为0.25,四项均未满足赋值为0。

五是开展海外办学合作。开展跨境办学是提升高等职业教育国际影响力的重要途径。海外办学合作形式和层级多样,从短期的项目合作到长期的机构建设,再到知名的海外品牌输出,每一项都体现了我国高等职业教育在国际舞台上的影响力。因此,本研究基于海外办学合作的形式和层级,将“设立海外办学项目”赋值为0.33,“成立海外办学机构”赋值为0.67,“输出海外办学品牌”赋值为1,未开展海外办学合作的赋值为0。

2. 结果变量。“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化发展水平是本研究的结果变量。

我国学者从不同角度对评价高等教育国际化水平的指标进行了研究。李明等利用层次分析法构建了普通高等学校国际化水平评估指标体系,其中包含组织与管理、师生国际交流、学科专业与课程等7个一级指标、13个二级指标、42个观测点^[24]。古光甫采用德尔菲专家咨询法对20名专家进行了调查,通过定性与定量相结合的方式,构建了职业教育国际化标准开发与实施评价指标,包含国际化战略与管理、国际应用状况等3个一级指标、6个二级指标、17个三级指标^[25]。鉴于多指标评价模型的复杂性,有学者提出从开放性、交流性和通用性角度衡量一所大学的国际化程度和水平^[26]。开放性体现在一所大学对外开放的理念、政策及成果上,标志着一所大学处在国际化发展的起步阶段;交流性表现为一所大学能够与国外大学实现对等交流,通过深度合作共同提升,展现了较高的开放层次,表明该大学处于国际化发展的中等阶段;通用性表现为一所大学在专业设置、课程、服务和管理标准上能够与国际接轨,能被国外大学承认,标志着学校处于国际化发展的高级阶段。这三种阶段为本研究提供了更加简洁的高等职业教育国际化评价视角,将开放性、交流性、通用性作为衡量“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化的程度与水平。

本研究采用德尔菲专家咨询法,邀请10位专家对每个案例的结果变量进行赋分。受邀专家有的是在高等职业教育国际化领域从事研究工作并在权威期刊发表相关论文的学者;有的是参与过国际交流与合作项目,并拥有丰富实践经验的一线教师与学校管理者;有的是深度参与高等职业学校国际化进程的企业导师、管理者。为了确保评估的客观性和全面性,本研究基于开放性、交流性和通用性三个维度对51个案例的国际化程度和水平进行5级赋值。其中1分表明达到了开放性的水平;3分表明达到了交流性的水平;5分表明达到了通用性的水平;2分或4分表明处在两种标准之间。赋分完成后,本研究回收相关专家学者的打分表,并计算每个案例的均值。结果显示,结果变量最大值为5,最小值为

1,平均值为3.45。本研究采用直接校准法对结果变量进行校准,完全隶属点为5,完全不隶属点为1,交叉点为3.45。在校准时,由于模糊隶属分

数为0.50的案例难以归类,不能被纳入分析,本研究将所有0.50的隶属分数替换为0.499,以保留所有分析案例^[27]。条件变量赋值如表2所示。

表2 条件变量赋值

变量名称	赋值标准	赋值
培养国际化技术技能人才	案例学校能够形成独特的人才培养模式	满足三项赋值为1,满足两项赋值为0.67,满足一项赋值为0.33,三项均未满足赋值为0
	培养“一带一路”建设急需、紧缺的专业技术人才 实行“中文+职业技能”教育	
建设国际化“双师型”教师队伍	开展教师海外访学与培训进修	满足三项赋值为1,满足两项赋值为0.67,满足一项赋值为0.33,三项均未满足赋值为0
	引进海外院校教师或行业企业专家 提升教师对外教学能力	
开展多样化国际交流项目	文化交流项目	满足三项赋值为1,满足两项赋值为0.67,满足一项赋值为0.33,三项均未满足赋值为0
	学术交流项目	
	技术交流项目	
共建共享教育资源与服务	实践教学基地等硬件资源	满足四项赋值为1,满足三项赋值为0.75,满足两项赋值为0.50,满足一项赋值为0.25,四项均未满足赋值为0
	课程开发与教学标准等软件资源	
	数字信息化资源	
	提供学分互认/职业培训/证书培训等服务	
开展海外办学合作	设立海外办学项目	0.33
	成立海外办学机构	0.67
	输出海外办学品牌	1.00
	未开展海外办学合作	0.00

四、研究结果与分析

(一) 必要条件分析

在进行fsQCA的实证分析过程中,我们需要对单个前因变量进行必要条件分析。依据学界的通用标准,一致性(Consistency) ≥ 0.9 时即可判定该前因变量是结果变量的必要条件。但需要说明的是,必要条件虽然是结果发生所必须存在的条件,但其存在并不足以确保结果一定会发生。本研究通过运行fsQCA3.0软件显示(见表3),在5个前因条件中,“培养国际化技术技能人才”和“共建共享教育资源与服务”这两个条件变量的一致性大于0.9,说明这两个条件变量在一定程度上可以被视为“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化发展的必要条件。其余条件变量的一致性均小于0.9,不构成必要条件。由此表明高等职业教育国际化是多个条件变量共同作用的结果,需要进行组态分析。

表3 必要性分析

前因条件	高质量发展		非高质量发展	
	一致性	覆盖率	一致性	覆盖率
培养国际化技术技能人才	0.903	0.729	0.806	0.546
非培养国际化技术技能人才	0.437	0.728	0.599	0.838
建设国际化“双师型”教师队伍	0.797	0.818	0.622	0.536
非建设国际化“双师型”教师队伍	0.548	0.634	0.789	0.765
开展多样化国际交流项目	0.815	0.787	0.736	0.597
非开展多样化国际交流项目	0.583	0.724	0.738	0.770
共建共享教育资源与服务	0.942	0.679	0.880	0.532
非共建共享教育资源与服务	0.350	0.776	0.469	0.872
开展海外办学合作	0.859	0.803	0.714	0.560
非开展海外办学合作	0.530	0.688	0.749	0.817

(二) 组态分析

本研究使用 fsQCA3.0 软件作为分析工具, 设置案例频数阈值为 1, 原始一致性阈值为 0.8^[28], PRI 一致性阈值为 0.5^[29], 分别对高质量发展和非高质量发展的条件组态进行分析, 得到复杂解、中间解和简约解。本研究在进行组态结果汇报时, 主要聚焦中间解, 并通过中间解与简约解之间的嵌套关系确定解的核心条件与边缘条件^[30]。本研究通过分析组态结果发现, 共有 5 条路径可以实现高等职业教育国际化高质

量发展, 分别是 H1a、H1b、H2、H3a、H3b, 如表 4 所示。其中, 整体组态解的一致性为 0.826, 表明条件组态的路径一致性较好, 构成结果的充分性条件组态; 整体组态解的覆盖度为 0.908, 表明这 5 条路径解释了 90% 的“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化高质量发展的样本。此外, 本研究发现, H1a 和 H1b 及 H3a 和 H3b 核心条件相同, 分别构成了二阶等价组态。本研究根据布尔运算进行归纳发现, 5 个条件组态可简化为三条路径。

表 4 条件组态分析

前因变量	高质量发展					非高质量发展					
	H1a	H1b	H2	H3a	H3b	NH1a	NH1b	NH1c	NH2a	NH2b	NH3
培养国际化技术技能人才	●	●			●		⊗	●	●		⊗
建设国际化“双师型”教师队伍	●	●	●	●		⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	
开展多样化国际交流项目			●				⊗	●		●	⊗
共建共享教育资源与服务		●	●	●	●	●			⊗	⊗	●
开展海外办学合作	●			●	●	⊗	⊗	⊗	●	●	⊗
一致性	0.955	0.899	0.917	0.919	0.882	0.935	0.977	0.943	0.930	0.923	0.908
原始覆盖度	0.652	0.713	0.666	0.675	0.773	0.550	0.376	0.379	0.356	0.320	0.465
唯一覆盖度	0.012	0.017	0.015	0.023	0.133	0.044	0.051	0.058	0.018	0.007	0.006
解的一致性	0.826					0.899					
解的覆盖度	0.908					0.726					

注: “●”代表核心条件存在, “●”代表边缘条件存在, “⊗”代表核心条件缺乏, “⊗”代表边缘条件缺乏, 空白部分则表示该条件对结果无影响。

1. 典型路径一: 国际化“双师型”教师引领技术技能人才培养的驱动发展型。路径一(H1a 和 H1b)表明培养国际化技术技能人才(核心条件)和建设国际化“双师型”教师队伍(核心条件)在高等职业教育国际化高质量发展中发挥关键作用。H1a 和 H1b 分别辅之以开展海外办学合作(边缘条件)、共建共享教育资源与服务(边缘条件)助力高等职业教育国际化高质量发展。河北软件职业技术学院、重庆城市管理职业学院为典型案例。两所学校通过建立教师培训机制、引进境外专家等方式, 促进师资队伍国际化, 通过构建特色的人才培养机制和国际教育体系, 培养国际化技术技能人才。两所学校虽在高等职业教育国际化高质量发展中呈现一致的核心条件, 但其边

缘条件各不相同。河北软件职业技术学院以“开展海外办学合作”为边缘条件, 与泰国合作共建祖冲之学院, 采用“中文+文化+专业+产业”四位一体的育人模式, 以服务国际产能合作为目标探索海外办学, 拓宽了学校国际教育的合作领域, 提升了高等职业教育的国际化水平。重庆城市管理职业学院以“共建共享教育资源与服务”为边缘条件, 与埃塞俄比亚东方工业园共建“走出去”企业实训基地, 共享资源, 为海外企业及当地行业提供技术培训, 推动了高等职业教育国际化高质量发展。

2. 典型路径二: 国际交流联动“双师型”教师队伍建设的民心相通型。路径二(H2)表明开展多样化国际交流项目(核心条件)、建设国际化“双师型”教师队伍(核心条件)及共建共享教育

资源与服务(边缘条件)可以共同促进高等职业教育国际化高质量发展。这一组态的典型案例分析是兰州资源环境职业技术大学。该校通过举办学术交流、专题讲座等人文交流活动推动中国文化及优质职业教育成果国际化,同时积极培养国际化师资队伍,参与“中德二元制精英师资提升项目”,建设了一支具有国际化教学经验的教师队伍。学校与国外企业共建现代化实习实训中心,共享国际化职业标准,并根据合作专业人才培养的需求,组织开发多语种教学资源,显著提升了学校的国际影响力和竞争力。

3. 典型路径三:开展海外合作办学融合资源服务的共建共享型。路径三(H3a和H3b)表明开展海外合作办学(核心条件)及共建共享教育资源与服务(核心条件)在高等职业教育国际化高质量发展中发挥关键作用。H3a和H3b分别辅之以建设国际化“双师型”教师队伍(边缘条件)、培养国际化技术技能人才(边缘条件)共同促进高等职业教育国际化高质量发展。这一路径的典型案例分析是金华职业技术学院和黄河水利职业技术学院。两所学校积极响应“一带一路”倡议,积极探索政校企协同职教“走出去”办学模式,成立海外办学机构,打造境外办学样本。学校通过专业共建、资源共享、标准输出、技能培训等举措,促进专业人才与专业标准的互通互认,增强了中国高等职业教育国际影响力与话语权。同时,金华职业技术学院以“建设国际化‘双师型’教师队伍”为边缘条件,通过储备大量优秀的汉语教师和具有多项专业技能的双语教师,为海外办学提供强有力的师资保障。黄河水利职业技术学院以“培养国际化技术技能人才”为边缘条件,携手国内知名水电企业,推进“政、行、企、校”深入合作,打造高水平“一带一路”人才培养海外基地,专项培养水利技术技能人才,进一步服务“一带一路”建设,促进高等职业教育高质量发展。

4. 阻碍“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化高质量发展的条件组合。本研究发现,共有六个阻碍高等职业教育国际化高质量发展

的组态,分别是NH1a、NH1b、NH1c、NH2a、NH2b和NH3,其中,NH1a、NH1b、NH1c和NH2a、NH2b分别拥有相同的核心条件,构成了二阶等价组态。根据布尔运算,本研究将其归为三条路径。

非高质量发展路径NH1(NH1a、NH1b、NH1c)缺乏核心条件“建设国际化‘双师型’教师队伍”和“开展海外合作办学”,即使其他边缘条件存在,也无法实现高等职业教育国际化高质量发展。非高质量发展路径NH2(NH2a、NH2b)缺乏核心条件“建设国际化‘双师型’教师队伍”和“共建共享教育资源与服务”,即使其他边缘条件存在,也无法实现高等职业教育国际化高质量发展。非高质量发展路径NH3缺乏核心条件“培养国际化技术技能人才”“开展多样化国际交流项目”“开展海外合作办学”,即使边缘条件“共建共享教育资源与服务”存在,也无法实现高等职业教育国际化的高质量发展。

(三) 稳健性检验

本研究参照杜运周等^[20]的做法,通过提升一致性阈值水平对QCA结果进行稳健性检验。在保证其他条件不变的情况下,本研究将一致性阈值从0.8上调至0.85,运行软件。结果显示,调整后的组态结果与原始组态结果基本保持一致,充分证明了原始组态结果具有良好的稳定性。

五、结论与建议

(一) 研究结论

第一,本研究通过对“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化高质量发展的必要条件进行分析发现,“培养国际化技术技能人才”和“共建共享教育资源与服务”构成了高等职业教育国际化高质量发展的必要条件,体现出这两个条件变量在“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化发展中具有重要的支撑作用。

第二,“一带一路”倡议背景下高等职业教育国际化高质量发展是多因素共同作用的结果。本研究通过前因变量必要性分析和观察组态解呈现的条件组合发现,推动高等职业教

育国际化高质量发展并不是单一变量作用的结果,而是以核心条件为主,边缘条件为辅,多重因素共同作用的结果。“国际化‘双师型’教师引领技术技能人才培养的驱动发展型”(H1)、“国际交流联动‘双师型’教师队伍建设的民心相通型”(H2)和“开展海外办学合作融合资源服务的共建共享型”(H3)三种组态均由多个前因变量组合而成,体现了协同联动对结果的影响,揭示了高等职业教育国际化高质量发展的复杂性。

第三,组态中存在的差异化组合是高等职业教育国际化的突破点。本研究通过对比高等职业教育国际化高质量发展的条件组态发现,不同的组态中条件变量之间存在着相互替代的关系。具体而言,在“国际化‘双师型’教师引领技术技能人才培养的驱动发展型”路径中,“共建共享教育资源与服务”和“开展海外办学合作”可以通过等效替代的方式推动高等职业教育国际化高质量发展。在“开展海外办学合作融合资源服务的共建共享型”路径中,“培养国际化技术技能人才”和“建设国际化‘双师型’教师队伍”同样存在等效替代的关系。

第四,研究发现存在三条阻碍“一带一路”高等职业教育国际化高质量发展的条件组合分别是NH1、NH2、NH3。缺乏“建设国际化‘双师型’教师队伍”和“开展海外办学合作”,缺乏“建设国际化‘双师型’教师队伍”和“共建共享教育资源与服务”,缺乏“培养国际化技术技能人才”“开展多样化国际交流项目”和“开展海外办学合作”,都将无法实现高等职业教育国际化高质量发展。

(二) 发展建议

1. 强化国际化“双师型”教师队伍建设,助力国际化技术技能人才培养。从路径一、路径二以及典型案例可以看出,国际化“双师型”教师队伍是高等职业教育国际化高质量发展的重要条件,为培养国际化技术技能人才提供了支撑。国家应加大国际化“双师型”教师队伍建设的扶持力度,设立专项政策、资金用于支持国际化“双师型”教师的培养、培训、引进,同时在职称评定、职

务晋升、科研项目申报等方面给予国际化“双师型”教师更多的激励。高等职业学校也应发挥积极作用,一是实施“双师型”教师国际化教学能力提升工程,建立常态化的培训机制,依托师资培养基地和各类培训项目,提升教师的国际化教学能力。二是重视师资的国际流动,通过组织教师参与海外研修、交流访问等活动,提升教师国际视野和能力。

2. 拓展多样化国际交流项目,促进与“一带一路”国家和地区的民心相通。从路径二来看,开展多样化的国际交流项目与其他条件变量共同作用,可以实现高等职业教育国际化高质量发展。拓展多样化的国际交流项目是促进民心相通的纽带,对促进“硬合作”具有重要意义。我国政府应持续推进与“一带一路”国家和地区政府间的沟通,建立长效的文化交流与合作机制,打造具有创新性的人文交流品牌,增强他们对我国文化的理解。同时,高等职业学校也应继续深化“汉语桥”“国际中文日”等人文交流项目,向“一带一路”国家和地区讲述中国故事,传播中国声音,为增进友谊和“一带一路”建设营造良好的环境。除人文交流项目外,政府与学校也应面向“一带一路”国家和地区设立不同层级的学术与技术交流项目。一方面,我国应邀请“一带一路”国家和地区的高等职业教育国际化研究者与实践者开展学术研讨,推动研究与实践合作,为“一带一路”建设奠定民意基础;另一方面要积极举办并参加各类国际职业技能竞赛,促进技术交流,实现共同发展。

3. 构建校企海外办学共同体,推进教育资源的共建与共享。从路径三来看,共建共享教育资源与服务和开展海外办学合作可以助力高等职业教育国际化高质量发展。“一带一路”倡议中所涵盖的国家大部分是发展中国家,尽管每个国家的发展特征不同,资源条件也存在差异,但他们整体发展水平相近,处于较低水平。我国在推进“一带一路”高等职业教育国际化进程中,应更多体现教育资源的共建与共享。高等职业学校应结合共建“一带一路”国家和地区的国情和学情,与企业共建实

习实训基地,共同开发本土化专业标准,共享教育教学资源,构建以核心能力为导向的国际化课程体系。海外办学是高等职业教育国际化的标志性实践成果,国家应建立健全校企海外办学保障机制,完善内部治理和制度建设,推动校企海外办学工作权责清晰、衔接有序。高等职业学校应与国内外知名企业建立深度的合作机制,打造产教融合海外办学共同体。双方可以采取“多学校+多企业”联合“走出去”的海外办学模式,依托优势专业与优势资源输出,形成互利互惠的工作机制,构建“一带一路”海外办学职教联盟。

(三) 研究局限

本研究尚存有一定的局限性。其一,高等职业教育国际化高质量发展是一个复杂的过程,政策支持、资金投入等都可以视作条件变量,但由于条件限制,本研究只纳入了5个条件变量。在今后的研究中,可以将更多影响因素纳入模型中进行分析与探究。其二,本研究的案例主要来源于资料集。资料集中虽描述了十年来各高职院校取得的国际化成果,但无法清晰地展示随着“一带一路”倡议的推进,高等职业教育国际化在政策导向、合作模式、实施效果等方面的变化和发展趋势。未来研究在案例选择时应尽可能覆盖不同时期、不同地区、不同类型的高等职业院校国际化实践,进一步探究高等职业教育国际化的演变规律和未来的高质量发展路径。

参考文献

- [1] 教育部关于印发《推进共建“一带一路”教育行动》的通知[EB/OL].(2016-07-13)[2024-09-15]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A20/s7068/201608/t20160811_274679.html.
Circular of the Ministry of Education on printing and issuing the Promoting the Joint Construction of the "the Belt and the Road" Education Action [EB/OL].(2016-07-13)[2024-09-15]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A20/s7068/201608/t20160811_274679.html. (in Chinese)
- [2] 胡克满,梁律,胡海燕.“一带一路”倡议下职业院校海外办学的实践与思考——以宁波职业技术学院为例[J].宁波职业技术学院学报,2021(2):1-4.
- HU K M, LIANG L, HU H Y. Practice and thinking about "the Belt and Road" Initiative of overseas vocational education [J]. *Journal of Ningbo Polytechnic*, 2021(2):1-4. (in Chinese)
- [3] 吕景泉,赵文平,张磊.中国职业教育国际化的进展与方略——2022年职业教育国家级教学成果奖“职业教育国际化”主题获奖成果分析[J].中国职业技术教育,2023(25):79-85.
- LYU J Q, ZHAO W P, ZHANG L. The progress and strategy of the internationalization of vocational education in China: analysis of the award-winning results of the theme "internationalization of vocational education" in the national teaching achievement award of vocational education in 2022 [J]. *Chinese vocational and technical education*, 2023(25):79-85. (in Chinese)
- [4] 陶宇,陆胜蓝.“在地国际化”视域下高等职业教育中外合作办学质量认证体系研究[J].黑龙江高教研究,2024(4):137-143.
- TAO Y, LU S L. Study on the quality accreditation system of sino-foreign cooperative education in higher vocational education under perspective of "internationalization at home"[J]. *Heilongjiang researches on higher education*, 2024(4):137-143. (in Chinese)
- [5] 白玲,安立魁.共建“一带一路”倡议十年:高职教育国际化发展的成就、瑕疵与展望[J].教育与职业,2024(2):13-20.
- BAI L, AN L K. Ten years of jointly building the "the Belt and Road" Initiative: achievements, short-comings and prospects of the international development of higher vocational education [J]. *Education and vocation*, 2024(2):13-20. (in Chinese)
- [6] 梁晨,王屹.走好“一带一路”:来华职教留学生培养的理据、困境及路径[J].职教论坛,2023(9):21-29.
- LIANG C, WANG Y. Navigating "the Belt and Road" Initiative: rationale, challenges, and pathways for cultivating vocational education international students in China [J]. *Journal of*

- vocational education*, 2023 (9): 21 - 29. (in Chinese)
- [7] 宗 诚. 教育强国背景下职业教育国际化: 价值意蕴、实践样态与路径规划[J]. 职教论坛, 2024(5): 13 - 19.
ZONG C. Internationalization of vocational education in the context of educational powerhouse: value implications, practical patterns, and path planning [J]. *Journal of vocational education*, 2024(5): 13 - 19. (in Chinese)
- [8] 黄益琴. 服务“一带一路”视域下推进高职教育国际化的探索[J]. 职业技术教育, 2019(5): 16 - 18.
HUANG Y Q. Exploration on promoting internationalization of higher vocational education from perspective of better serving "the Belt and Road" Initiative[J]. *Vocational and technical education*, 2019(5): 16 - 18. (in Chinese)
- [9] 杨建新. “一带一路”背景下我国职业教育国际化人才培养逻辑思考及实践进路[J]. 江苏高教, 2023(5): 120 - 124.
YANG J X. Logical thinking and practical approach of international talent training in China's vocational education under the "the Belt and Road" Initiative [J]. *Jiangsu higher education*, 2023(5): 120 - 124. (in Chinese)
- [10] 刘子林, 张慧敏. 高职院校高水平国际化“双师结构”教学团队的内涵要求、建设瓶颈与发展路径[J]. 教育与职业, 2024(12): 99 - 105.
LIU Z L, ZHANG H M. The high-level international "double-teacher structure" teaching team in higher vocational colleges[J]. *Education and vocation*, 2024(12): 99 - 105. (in Chinese)
- [11] 赵鹏飞, 曾仙乐, 黄河, 等. “一带一路”背景下职业教育校企协同海外办学模式探索[J]. 中国职业技术教育, 2017(18): 33 - 36.
ZHAO P F, ZENG X L, HUANG H, et al. Exploration on the mode of school-enterprise cooperation overseas education in vocational education under the background of "the Belt and Road" [J]. *Chinese vocational and technical education*, 2017(18): 33 - 36. (in Chinese)
- [12] 徐巧云, 王亚南. 高职教育国际化发展的域外经验及启示——以新加坡为例[J]. 教育与职业, 2023(21): 82 - 88.
XU Q Y, WANG Y N. The extraterritorial experience and enlightenment of the international development of higher vocational education: taking Singapore as an example [J]. *Education and vocation*, 2023(21): 82 - 88. (in Chinese)
- [13] 刘宝存, 庞若洋. 教育强国建设背景下的高等教育国际化: 关键维度、国际方位与发展路径[J]. 云南师范大学学报(哲学社会科学版), 2024(5): 92 - 103.
LIU B C, PANG R Y. Internationalization of higher education in the context of building China into a internationalization of higher education in the context of building China into a education-based powerful country: key dimensions, international orientation and development path [J]. *Journal of Yunnan Normal University (humanities and social sciences edition)*, 2024(5): 92 - 103. (in Chinese)
- [14] KNIGHT J. Internationalization: elements and checkpoints[J]. *Canadian Bureau for International Education Research*, 1994(7): 1 - 15.
- [15] KNIGHT J. *Internationalization: concepts, complexities and challenges* [M]//International handbook of higher education. Dordrecht: Springer Netherlands, 2007: 207 - 227.
- [16] 简·奈特. 激流中的高等教育: 国际化变革与发展[M]. 刘东风, 陈巧云, 译. 北京: 北京大学出版社, 2011: 26.
KNIGHT J. *Higher education in the torrent: international change and development* [M]. Beijing: Peking University Press, 2011: 26. (in Chinese)
- [17] 钟富强, 高 瑜. 国际产能合作视角下国际化技术技能人才培养的战略要义与实施路径[J]. 中国职业技术教育, 2021(7): 58 - 65.
ZHONG F Q, GAO Y. The strategic essence and implementation path of internationalized technical and skilled personnel training from the perspective of international capacity cooperation[J]. *Chinese vocational and technical education*, 2021(7): 58 - 65. (in Chinese)
- [18] 习近平在韩国国立首尔大学的演讲(全文)[EB/OL]. (2014 - 07 - 04) [2024 - 09 - 15]. http://www.xinhuanet.com/politics/2014 - 07/04/c_11

- 11468087.htm.
President Xi Jinping's speech at Seoul National University in South Korea (fulltext) [EB/OL]. (2014 - 07 - 04) [2024 - 09 - 15]. http://www.xinhuanet.com/politics/2014 - 07/04/c_1111468087.htm. (in Chinese)
- [19] 李晓虹, 范昌鑫. 我国与“一带一路”沿线国家高等教育高质量合作的多元路径[J]. 大学教育科学, 2024(1):108 - 117.
LI X H, FAN C X. Multiple paths of high-quality cooperation in higher education between China and countries participating in "the Belt and Road" Initiative[J]. *University education science*, 2024 (1):108 - 117. (in Chinese)
- [20] 杜运周, 贾良定. 组态视角与定性比较分析(QCA):管理学研究的一条新道路[J]. 管理世界, 2017(6):155 - 167.
DU Y Z, JIANG L D. Configurable perspective and qualitative comparative analysis (QCA): a new way of management research[J]. *Journal of management world*, 2017 (6): 155 - 167. (in Chinese)
- [21] 娄珊, 苏鸣禹, 石伟平. “一带一路”背景下我国职业教育“走出去”的逻辑起点、现状分析及策略优化[J]. 教育与职业, 2023(23):101 - 106.
LOU S, SU M Y, SHI W P. The logical starting point, current situation analysis and strategy optimization of China's vocational education "going out" under the background of "the Belt and Road" [J]. *Education and vocation*, 2023 (23):101 - 106. (in Chinese)
- [22] 王丹. 中国式现代化视域下高等职业教育国际化:价值逻辑、现实表征及推进策略[J]. 职业技术教育, 2023(7):18 - 25.
WANG D. Internationalization of higher vocational education from the perspective of Chinese-style modernization: value logic, problem representation and promotion strategies[J]. *Vocational and technical education*, 2023 (7): 18 - 25. (in Chinese)
- [23] 闫国华, 苑大勇. 一带一路职业教育国际合作发展报告[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2022:72.
YAN G H, YUAN D Y. *The Belt and Road vocational education international cooperation development report* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2022:72. (in Chinese)
- [24] 李明, 高向辉, 于畅. 高等教育国际化评估指标体系构建与思考——基于L省的实践分析[J]. 辽宁大学学报(哲学社会科学版), 2020(4):172 - 179.
LI M, GAO X H, YU C. The construction and thinking of higher education internationalization evaluation indicators: based on the practical analysis of L province[J]. *Journal of Liaoning University (philosophy and social science)*, 2020 (4):172 - 179. (in Chinese)
- [25] 古光甫. 我国职业教育国际化标准开发:原则、指标及实践路径[J]. 职业技术教育, 2019(4):6 - 12.
GU G F. Development of international standards of vocational education in China: principles, indicator and practical paths[J]. *Vocational and technical education*, 2019(4):6 - 12. (in Chinese)
- [26] 戴小红. 高职院校教育国际化动因、内涵与路径选择[J]. 黑龙江高教研究, 2012(6):81 - 84.
DAI X H. The motivation, connotation and path selection of education internationalization in higher vocational colleges [J]. *Heilongjiang researches on higher education*, 2012(6):81 - 84. (in Chinese)
- [27] 张明, 杜运周. 组织与管理研究中QCA方法的应用:定位、策略和方向[J]. 管理学报, 2019(9):1312 - 1323.
ZHANG M, DU Y Z. Qualitative comparative analysis (QCA) in management and organization research: position, tactics, and directions [J]. *Chinese journal of management*, 2019 (9): 1312 - 1323. (in Chinese)
- [28] 杜运周, 刘秋辰, 陈凯薇, 等. 营商环境生态、全要素生产率与城市高质量发展的多元模式——基于复杂系统观的组态分析[J]. 管理世界, 2022(9):127 - 145.
DU Y Z, LIU Q C, CHEN K W, et al. Ecosystem of doing business, total factor productivity and multiple patterns of high-quality development of Chinese cities: a configuration analysis based on complex systems view [J]. *Journal of management world*, 2022(9):127 -

145. (in Chinese) (21):29-38.
- [29] GRECKHAMER T, FURNARI S, FISS P C, et al. Studying configurations with qualitative comparative analysis: best practices in strategy and organization research[J]. *Strategic organization*, 2018(4): 482-495.
- [30] 李晓虹, 李莎, 王宇, 等. 高校图书馆空间再造促进学生学习与成功的实证研究——基于 QCA 定性比较分析[J]. *图书情报工作*, 2022(21): 29-38. (in Chinese)
- (责任编辑 潘亚莉)

Exploring the path of internationalization and high-quality development of higher vocational education in China: qualitative comparative analysis of fuzzy sets of typical cases under the Belt and Road Initiative

JIANG Chunyang¹, SUN Mo^{1,2}

(1. Liaoning Institute of Vocational Education, Shenyang Normal University;

2. School of Education Science, Shenyang Normal University, Shenyang 110034, China)

Abstract: This study adopts fuzzy set qualitative comparative analysis method to analyze 51 typical cases of internationalization of higher vocational education under the Belt and Road Initiative in China, focusing on five condition variables: training international technical skills talents, construction of international "double-qualified" teachers, diversification of international exchange programs, co-construction and sharing of educational resources and services, and establishment of overseas school-running cooperation. It identifies three optimal paths for the high-quality development of the internationalization of China's higher vocational education under the background of the Belt and Road Initiative, namely, the driving development of international dual-teacher teachers leading technical and skilled talents, the people-to-people connection type of the construction of international dual-teacher teams, and the co-construction and sharing type of overseas school-running cooperation, integration of resources and services. In order to promote the high-quality development of higher vocational education internationalization, China should strengthen the construction of internationalized "double-qualified" teachers and help the training of internationalized technical talents; Expand diversified international exchange programs and promote mutual understanding with the people of countries along the Belt and Road; Construct a common body of overseas schools and enterprises, and promote the co-construction and sharing of education resources.

Key words: "the Belt and Road" Initiative; higher vocational education; internationalization of higher education; high-quality development; fuzzy-set qualitative comparative analysis; path

共建“一带一路”背景下职业教育国际化的现实挑战与推进路径

周旺 方绪军 杨清

[摘要] 共建“一带一路”倡议提出10年来,我国职业院校依托专业办学优势,打造出一批“职教出海”品牌,提高了国际化人才培养质量和就业竞争力。职业教育国际化面临的现实挑战包括缺乏高质量的顶层设计、缺乏深度的校企合作、缺乏有力的专业支持、缺乏科学的评价体系。据此,提出共建“一带一路”背景下职业教育国际化的推进路径:以顶层设计为引领规划职业教育国际化发展路径,以校企共生为基点提升职业院校国际化办学水平,以专业(群)为载体增强职业教育国际化的适应性,以质量评价为支撑加大职业教育国际化保障力度。

[关键词] “一带一路”倡议;职业教育国际化;校企共生;专业(群)建设;质量评价

[作者简介] 周旺(1966-),男,广西博白人,南宁职业技术大学校长,教授;方绪军(1982-),男,黑龙江大兴安岭人,南宁职业技术大学,副研究员,博士;杨清(1973-),男,湖北监利人,南宁职业技术大学商学院副院长,教授。(广西 南宁 530008)

[基金项目] 本文系教育部2022年度“虚拟仿真技术在职业教育教学中的创新应用”专项课题“虚拟仿真实训资源东盟国际化共建共享策略研究”(课题编号:ZJXF2022054)、2021年中国—东盟职业教育研究重点课题“‘双高建设’背景下高职院校参与构建中国—东盟职业教育共同体的研究与实践”(课题编号:ZGDMKT2021ZD015)和广西教育科学“十四五”规划2022年度专项课题“职业教育国际化背景下物流管理虚拟仿真资源东盟共建共享路径研究”(课题编号:2022ZJY3050)的研究成果。

[中图分类号] G710 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1004-3985(2024)19-0037-06
DOI:10.13615/j.cnki.1004-3985.2024.19.004

职业教育国际化发展是经济全球化背景下的必然趋势,是推动我国职业教育高质量发展的重要措施。“一带一路”倡议提出10年来,我国职业院校依托专业办学优势,打造出一批“职教出海”品牌,如鲁班工坊、浙江“丝路学院”、江苏“郑和学院”、山东“班·墨学院”等,提高了国际化人才培养质量和就业竞争力。当前,越来越多的中国职业院校和企业在“一带一路”共建国家开展国际化合作。

2022年5月,新修订的《中华人民共和国职

业教育法》提出“鼓励职业教育领域的对外交流与合作”。2022年12月,《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》进一步明确将“创新国际交流与合作机制”作为新时代推进我国职业教育体系建设改革五项重点工作之一。同时,该文件指出要“推广‘中文+职业技能’项目,服务国际产能合作和中国企业走出去,培养国际化人才和中资企业急需的本土技术技能人才,提升中国职业教育的国际影响力”。可见,研究共建“一带一路”背景下职业教育国际化的现实

挑战与推进路径具有一定的现实意义。

一、职业教育国际化的背景

1. 经济层面。随着经济全球化程度不断加深,人类已经成为你中有我、我中有你的命运共同体。2013—2022年,我国国内生产总值从59.3万亿元增长到121万亿元,稳居世界第二位。10年来,共建“一带一路”给相关国家带来巨大利益。我国职业院校主动对接“一带一路”沿线国家的人才需求,开拓境外办学品牌、推进中外合作办学项目、助力“走出去”企业、推出一批具有国际影响力的专业标准,同时传播“中国职教方案”、讲好“中国职教故事”,最终实现双方合作共进、协同发展。

一方面,通过国际化人才培养,有效降低了各国企业之间经济交易的成本,促进了国际经济与贸易发展。另一方面,通过校企实施“走出去”战略,开展校企跨国协同育人,培养具有全球视野和世界眼光的高层次高素质技术技能人才,提升了国际化人才培养适应性和有效性,满足了企业对于国际化人才的需求。

2. 文化层面。随着“一带一路”倡议的实施,我国与“一带一路”沿线国家开展了紧密的交流与合作。“一带一路”沿线国家众多,文化资源丰富、种类繁多,加强双方文化交流与合作在丰富中华文化的同时,还可以促进文化共荣发展。职业院校要立足于互信互融、互鉴互学,本着和而不同、开放包容的处事原则,促进中国人民与沿线国家人民相知相通,实现民心相通,推动多元文化和谐共生。

第一,职业院校以“中文+专业”人才培养模式为抓手,在开展专业建设和课程教学的基础上,推动中国传统文化走向世界,增强中华文明传播力影响力,进而增强共建国家间的政治互信、经济互融和人文互通,实现互融互信互进。第二,职业院校坚持开放办学,不断加强“一带一路”倡议下的人文交流和文明互鉴,以“中文+职业技能”的办学模式推进留学生人才培养。

职业院校通过开展国际合作办学、国际学术交流、国际职教论坛与讲座、国际职教大赛等国际项目,以及建设“鲁班工坊”“工匠学院”“丝路学堂”“中药堂”等“走出去”的教育品牌,让世界更加了解中国,切实感受到中国文化的博大精深、丰富多彩,为增进民间交往和贸易往来提供有力支撑。

3. 教育层面。“‘十三五’期间,我国职业教育实现了更高水平的开放,有400余所高职院校与国外办学机构开展合作办学,并成立了在海外独立举办的第一所高职院校‘中国—赞比亚职业技术学院’。”^[1]职业教育国际化有利于培养更多具有国际视野的高素质技术技能人才,服务我国产业结构转型升级,提升我国国际话语权和影响力,推进教育提质增效。

“目前,全国共有职业学校1.15万所,在校生2857.18万人;中职招生600.37万人,占高中阶段教育的41.70%;高职(专科)招生483.61万人,占普通本专科的52.90%。”^[2]我国已经构建起纵向贯通、横向融通的现代职业教育体系,这为职业教育国际化发展提供了基础性条件。我国向“一带一路”沿线国家提供专业标准、课程标准和教学标准等,定期开展交流互访,共同开展国际化人才培养,打造国际化办学“特色”高地,提升中国职业教育国际影响力。

二、职业教育国际化面临的现实挑战

1. 职业教育国际化缺乏高质量的顶层设计。第一,职业教育国际化发展存在着有“规划”弱“质量”的问题。一些职业院校领导没有真正了解国际化发展的趋势,没有认识到加强国际交流与合作的重大意义,导致不能制定长期有效的国际化发展战略。各职业院校在地理位置、办学积淀、经费投入、国际化经验等方面存在着差异,没有挖掘自身办学优势和专业特色,没有对“一带一路”沿线国家的需求进行深入调查研究,导致国际化发展规划呈现出目标定位不确定、目标过高和做法不现实等问题。同时,教育

行政部门对职业教育国际化缺少必要的指导和帮助,特别是对于不同区域、不同层次、不同基础的职业院校缺少针对性强的政策调控和资源供给,导致学校在引进外国教育资源、提升国际化水平和推动国际合作等方面的积极性和创新性不高。

第二,职业院校国际化发展存在着有“规划”难“执行”的问题。职业院校发展规划执行实质是“政策文本”到“政策执行”纵向下移的过程,彰显出职业院校高质量发展的内生性诉求。在职业教育国际化政策外部驱动下,职业院校普遍重视国际化发展。但是,由于职业院校内部多层次治理体系的权限所限,“执行主体之间存在多维复杂因素的制约,使发展规划的执行陷入了多重治理关系碎片化的治理困境”^[3],致使国际化过程中多主体各自为政、治理存在真空。

2. 职业教育国际化缺乏深度的校企合作。“当前,高职院校人才培养难以满足‘走出去’企业的需求,服务国际产能合作的能力亟待加强。”^[4]职业院校是国际化人才培养的主力军,但一些学校仅是通过引进国际化教材、开设外语课程、招聘外籍教师、师生境外交流培训等开展国际化人才培养,对兼顾行业需求与学校特色的复合型国际化人才培养的实施路径探索不足,如境外办学、招收学历留学生、组织国际学术会议、开发职业教育国际标准、引进国际通用职业资格证书等,导致国际化人才无法满足企业“走出去”所需。

“一带一路”倡议提出以来,我国绝大多数职业院校都意识到开展国际化的必要性与重要性,并将校企深度合作作为国际化发展的重要抓手,并且形成了“中文+职业技能”、鲁班工坊、工匠学院等精品项目,但产教融而不合、校企合作不深不实始终是制约职业教育高质量发展的痼疾。由于校企深度合作缺乏利益双赢的切合点,呈现出制度供给不到位,校企之间责、权、利

不清晰,奖、惩、罚不明确,导致共建“一带一路”的主体性、支撑性和落地性不够^[5]。

3. 职业教育国际化缺乏有力的专业支持。“截至2022年,全国经审批机关批准设立或举办的中外合作办学机构和项目共计2489个,其中,全国高职院校中外合作办学项目和机构共计997个,占全国高等学校中外合作办学项目和机构总数的40.6%,比2020年2月的937个增长了60个,两年内的增长率为6.4%。”^[6]

在国际化办学水平提升的同时,也暴露出职业教育国际化缺乏有力的专业支持。第一,职业院校对外开放水平不高,如尚未建立国际化课程体系、国际化实践形式相对单一、缺少品牌化的国际合作交流项目、国际化人才培养机制尚未成型等。第二,从国内资源建设来看,职业院校办学专业基础薄弱、双语师资数量少、课程内容国际化弱、教材国际化水平低等问题较为突出,客观上影响了职业院校国际化办学质量。第三,职业院校没有紧跟中国企业“走出去”步伐设置专业,专业结构不能满足“一带一路”建设需求;没有主动服务“走出去”企业发展需要,构建技能培训与学历提升衔接贯通的育人体系,不利于推进共建“一带一路”国家开放合作、互利共赢。虽然职业院校引进国外优质职业教育资源,但没有结合本土实际情况做好改造,尚未将其转化成适合我国职教土壤的专业标准、课程标准、校本教材、教学内容、教学方法、实践体系和评价机制等,资源引进的效果有限。第四,职业院校专业设置同质化明显,没有开发高质量的职教标准和课程资源。“一带一路”参与国家众多,各国语言、文化、习俗及商务实践差异很大,缺乏具体国别或区域指向的专业设置将无法应对“一带一路”国家各种差异带来的挑战。

4. 职业院校国际化缺乏科学的评价体系。教育行政部门不重视对职业教育国际化发展的质量监控和分类指导。“高职教育国际化评价指

标体系构建大多借鉴普通高校国际化评价研究,科学、有效的高职教育国际化评价体系尚未建立。”^[7]特别是在国际化评价指标上,侧重于标准化评价指标的研制,没有考虑到不同地域职业院校在办学基础、办学特色等方面的特殊性和差异性,导致人才培养不精准。

三、共建“一带一路”背景下职业教育国际化的推进路径

1. 以顶层设计为引领,规划职业教育国际化发展路径。第一,提升职业教育国际化政策的适配性。一是立足“一带一路”沿线国家不同的社会背景,适应当地的法律、文化、习惯等,在对接沿线各国实际需求的基础上,制定针对不同国家职业教育国际化发展的国别政策。二是立足本国职业院校实际水平,根据各职业院校所处的地理位置、办学定位、办学水平与办学现状等,制定层次化的、区别化的职业教育国际化政策,引导不同层次、不同基础的职业院校因地制宜地推进国际化建设。

第二,加大职业教育国际化政策的执行力度。面对当前职业教育国际化政策难以执行到位的问题,需采取措施提高相关主体对政策的执行力度,增强政策的可行性。首先,充分发挥政策在协调职业教育国际化主体利益冲突中的重要作用,考虑职业院校、行业企业等各利益主体的实际需求,确保各利益主体均能在国际化过程中获得相应的利益回报。例如,结合“一带一路”建设任务和区域特色产业、重点产业、优势产业,构建人员出境、设备境外管理、境外办学资产管理和多元资金投入的政策保障体系,有组织地、稳妥地推进职业院校境外办学。其次,确保职业教育国际化政策目标的清晰性。已有关于“一带一路”背景下如何具体推进职业教育国际化的相关政策缺乏具体的行动细节,这就使得执行过程中拥有巨大的理解空间,容易造成理解偏差而加剧政策执行偏差。因此,需确保职业教育国际化政策目标的清晰性,明

确职业院校、行业企业等各利益主体在政策执行中的责任和义务。例如,加强对职业教育国际化办学项目的监管和评估工作,确保办学的合法合规。最后,加强职业教育国际化政策的宣传教育,提高公众对政策内容和政策执行重要性的认识,通过增加认同感推动职业院校、行业企业自觉参与,将政策文本转化为实际行动,进而消解政策执行偏差。

2. 以校企共生为基点,提升职业院校国际化办学水平。第一,构筑校企一体化共生的共同愿景。校企双方的目标愿景越趋向一致,就意味着双方在职业教育国际化进程中的信任度越高。为此,职业院校需与行业组织及区域内龙头企业、重点企业积极对接,就“一带一路”背景下如何实现双方的国际化发展进行深入交流,寻找利益共同点,在实现校企双方利益最大化的基础上树立合作愿景,拟定合作方案与合作计划。职业院校应该主动对接中资企业,分析行业发展趋势和企业实际需求,制订专业人才培养方案,建立人才发展的良好平台,培养“懂汉语、通文化、精技能”的高水平国际化技能人才。

第二,完善校企共生的运行机制。首先,构建校企合作互利互惠机制。以共赢发展为核心理念,构建校企合作互利互惠机制。确保校企合作“出海”不仅能够提升我国职业教育国际影响力和竞争力,同时还能提升企业海外影响力,拓展企业的海外业务,推动企业做大做强,帮助企业走向国际舞台。其次,构建校企资源共建共享机制。职业教育国际化发展之所以离不开校企合作,在于双方都有自己的资源优势,如企业可以为职业院校在“一带一路”沿线国家建设分校提供资金支持和场地支持等,职业院校可以为海外中国企业培养具有国际化意识的人才,进而提高企业收益。为此,亟须构建校企资源共建共享机制,促进校企双方人才资源、知识资源、技术资源、设备资源、信息资源和市场

资源等的优势互补。

第三,搭建校企共生育人平台。产业发展到哪里,职业教育就服务到哪里。职业院校立足学校优势专业,主动携手中国企业“走出去”,与企业在海外合作办学,探索校企协同海外办学新模式。例如,湖南铁道职业技术学院与马来西亚中车轨道交通装备有限公司共建“高铁工坊”;福建省在职业教育领域频频发力,创新推出了“政校侨企”一体化推进“职教出海”的新模式,泉州职业院校与企业携手成立的“海丝学院”是这一新模式的重要组成部分。

3.以专业(群)为载体,增强职业教育国际化的适应性。第一,以创新引领职业院校专业(群)国际化建设。当前,全球新一轮科技革命和产业变革方兴未艾,科技创新正加速推进。“一带一路”沿线国家需要大量国际化技术技能人才,其现有职业教育水平和技能人才水平无法满足“一带一路”建设需求。因此,为了向沿线国家输送所需人才,职业院校应以专业(群)建设为载体,对接新兴产业、新兴岗位等,对外输出高技能人才培养经验和模式,扩大与“一带一路”沿线国家的技工教育合作,服务国际产能合作和企业国际化战略,提升我国职业教育国际影响力和竞争力。职业院校根据产业发展趋势,优化学科专业布局,推进专业升级和数字化改造,及时减少、撤销不适应市场需求的专业,推动专业群(群)外部产业变化同频共振。

第二,以特色引领职业院校专业(群)国际化建设。“一带一路”沿线各国经济发展水平、政治制度、意识形态、社会文化习俗等差异很大,因此职业院校需要加强特色专业(群)建设,提高核心竞争力。职业院校应构建特色鲜明的学科专业体系,创新办学模式和人才培养模式,打造具有中国特色、具备国际竞争力的职教品牌,将专业建设为能够为“走出去”企业发展解决实际问题的专业。职业院校必须服务“一带一路”沿线国家的产业升级和技术创新,体现专

业(群)建设的因地制宜与因时制宜,尊重各国人民文化历史、风俗习惯,立足当地传统产业及新兴产业发展需要,开发和设置与国际标准对接的专业标准和人才培养体系。职业院校应实施“中文+职业技能”人才培养模式,构建国际化人才培养体系,以培养“通语言、精技术、懂文化”的高素质复合型技术技能人才为目标,将汉语教学与职业技能培训有机融合。此外,还应将中国优秀传统文化融入专业(群)建设,打造独具内涵的职教品牌专业(群),提高国际化人才培养质量和就业竞争力。

第三,以质量引领职业院校专业(群)国际化建设,提升专业办学水平。各职业院校需要根据自己的办学特色,做大做强专业群。首先,课程国际化。职业院校要根据“走出去”企业的需要,结合自身专业特色制订“一带一路”专项技术技能人才培养计划,制定国际化技术技能人才的培养标准(包括知识、能力、素养、技能等方面),校企共同开发专业课程。职业院校要争取“走出去”行业企业的专业支持。行业企业可以为职业院校提供各类国际化技术人才的用人要求、用人标准,帮助职业院校科学制订人才培养目标和方案。行业企业海外生产基地可以成为职业院校学生的海外实习实训基地。通过政、行、企、校通力合作,不断提升职业院校技术技能人才培养质量。其次,师资队伍国际化。一方面,加大教师海外引培力度。通过国际招聘、合作项目等方式引进外籍教师或者有海外经验的专业教师,改善教师队伍结构,提升教师国际化教学能力,提高教师整体层次和水平。另一方面,加大本土教师的培养力度。实施教师国内双语培养计划和教师海外培训提升计划,提高教师的国际化水平和能力以及专业教学能力,从而引进国际先进的教育理念和教学方法,推动教育教学的改革和创新。通过国际化培训,打造一支教育教学能力扎实、具备国际视野、专业结构合理、综合素养全面、国际合作

与交流经验丰富的教师队伍。

4.以质量评价为支撑,加大职业教育国际化保障力度。质量评价是指职业教育国际化质量评价的相关机构及人员等(通常是教育行政部门、职业院校管理人及第三方评价组织),依据职业教育国际化的目标及定位,对职业院校国际化基础设施、国际合作交流、国际认证、国际化课程资源、国际化师资队伍及国际化人才培养等各方面进行质量价值判断的过程。职业教育国际化评价要打破高等教育国际化评价的路径依赖,重塑评价理念,明确评价标准,科学设计评价指标体系,创新评价手段和方式,完善评价机制,不断提高国际化评价的科学性、专业性和有效性。

第一,职业院校应根据职业教育国际化发展目标和要求,从课程与教学、师资、学生发展、国际合作交流、国际化基础设施建设等各维度出发制定质量评价标准,促进课程与教学能够满足“一带一路”沿线国家技术技能人才培养的需要。质量评价标准应体现职业教育国际化水平的差异性和层次性。各职业院校地理位置以及发展定位、专业优势、办学定位、已有国际化基础等都存在不同,且不同职业院校合作的“一带一路”国家也具有差异性,这决定了要制定差异化的质量评价标准。

第二,职业院校要将国际化视为学校整体发展规划的重要组成部分,把国际先进工艺流程、产品标准、技术标准、服务标准、管理方法等融入人才培养全过程,培养具备国际视野的技术技能人才。各职业院校应学习借鉴国外职业教育发达国家的办学经验,有计划、有目的地开展国际化工作,对自身和合作方的国际化能力和国际合作基础做出科学评估,选好合作契合点,充分进行可行性论证,制定明确的发展规划。

第三,在评估主体上强调政府部门、行业企业、科研机构、第三方评价机构等多元社会主体

参与。要探索设立专门的职业教育国际化质量评估机构,形成政府主导、学校主体、企业主动、社会参与四位一体的质量评估机制。■

[参考文献]

[1]程婷.教育部:全国400余所高职院校与国外办学机构合作办学[EB/OL].(2020-12-08)[2024-01-07].https://m.thepaper.cn/newsDetail_forward_10310536.

[2]新华网.教育部:全国共有职业学校1.15万所 在校生2857.18万人[EB/OL].(2020-12-08)[2024-02-07].<https://baijiahao.baidu.com/s?id=1685497585871211673&wfr=spider&for=pc>.

[3]方绪军,王屹.职业院校发展规划执行:从“碎片化”到“协同治理”[J].职教论坛,2022,38(1):18.

[4]汤晓军.提质培优背景下高职教育国际化面临的挑战与发展路径[J].教育与职业,2022(5):63.

[5]娄珊,苏鸣禹,石伟平.“一带一路”背景下我国职业教育“走出去”的逻辑起点、现状分析及策略优化[J].教育与职业,2023(23):105.

[6]王丹.中国式现代化视域下高等职业教育国际化:价值逻辑、现实表征及推进策略[J].职业技术教育,2023,44(7):20.

[7]于畅,吴双.新时代高职教育国际化评价的内涵意蕴、价值遵循与实践路径[J].现代教育管理,2023(11):103.

数字技术赋能职业教育在地国际化：价值内涵、现实挑战、实践进路

刘 璠

(扬州市职业大学, 江苏扬州 225009)

课题项目: 江苏省现代教育技术研究 2022 年度课题“基于现代教育技术的高职院校‘在地国际化’策略研究”(编号: 2022-R-100427 主持人: 刘璠)。

关键词

在地国际化
职业教育
数字技术
赋能

摘要

在地国际化模式打破了传统国际化中的跨境限制,是新时期推动职业教育国际化发展的重要路径。信息技术的迅猛发展为数字技术赋能职业教育在地国际化发展提供可能,但依然存在数字鸿沟与职业院校国际化发展水平参差、数字化背景下职业教育国际化办学指标与评价体系不明确、数字应用基础薄弱、师生数字素养不匹配以及数字化管理与服务体制不完善等现实挑战,需要通过进一步推进数字化建设,树立在地国际化发展新理念,明确数字化赋能在地国际化发展方向,推进在地国际化全要素数字化转型,提升师生数字素养以及数字化治理水平等实践路径,切实提高职业教育在地国际化发展质效。

中图分类号: G710

文献标识码: A

文章编号: 2095-4530(2024)30-0022-04

收稿日期: 2024-07-27

提升国际化水平,打造中国特色职业教育品牌已成为我国职业教育发展的重要方向。然而,世界百年未有之大变局加速演进,交织叠加的全球性问题对传统以跨境教育为依托的职业教育“国外国际化”造成前所未有的打击^[1]。但无论世界政治经济格局如何变化,生产力和科学技术是不断向前发展的,国际化也历来是高等教育提高教育质量、促进优质教育资源共享的手段。数字技术以其跨越时空、穿越地域、超越隔阂的优势,破除了职业教育国际化进程中的各种限制,成为化解职业教育国际化外在风险的“特效药”^[2]。借助数字化手段,超越地域流动性的在地国际化模式受到新的关注。

本研究立足职业教育在地国际化发展特征与规律,梳理分析数字化赋能职业教育在地国际化中面临的现实挑战,为职业教育在地国际化实践的理性开展提供思路。

一、数字技术赋能职业教育在地国际化的时代意蕴

为促进学生在欧洲的流动,欧洲共同体委员会于1987年发布伊拉斯谟计划(Erasmus Mundus)。由于当时的目标仅够惠及10%的欧洲学生,有学者提出教育资源不公平及“精英化”等问题^[3]。在此背景下,瑞典学者尼尔森提出在地国际化(internationalization at home)的概念,主张让“所有学生在求学时期有机会接受国际理念与跨境文化的影响来提升自身能力和资格,以应对不断变化的全球化世界的需求”^[4]。这一理念的提出在欧洲国家掀起了对在地国际化的热烈讨论。简·奈特(Knight J.)指出,国际化概念发展的一个重要标志就是引入“在地国际化”这一理念^[5]。我国自2008年引入

该概念后,一些学者结合我国国情对此重新进行了界定,但尚未反映出信息技术发展带来手段上的创新。

(一) 百年未有之大变局的必然选择

从国际环境看,世界经济重心在发生变化,中国作为世界第二大经济体正发挥着更加广泛与深远的影响。科技方面,人工智能、物联网、大数据迅猛发展并得到广泛应用,改变了传统产业结构,给劳动力市场带来深刻影响。从国内环境看,教育部在国家教育数字化战略行动中推进数字化转型作为职业教育现代化的关键内容;将培养“国际化人才,提升职业教育国际影响力”作为2022年度职业教育重点工作^[6]。职业教育国际化是着眼于扎根本土,统筹协调产业发展与人才培养的在地国际化。数字信息技术的发展将育人空间从实体走向虚实结合的新型育人空间,符合在地国际化发展要求,也能顺应国内外形势发展变化。

(二) 打造职教国际品牌的必要手段

数字技术为职业教育在地国际化“引进来”提供资源。全球化背景下职业教育的国际化发展注重引进国外优质教育资源和办学标准,以形成具有自身特色的国际化办学模式。如果中外双方的沟通和资源引进都通过跨境交流完成,显然是低效的。只有通过数字化手段建立线上沟通机制,突出“在地”的便捷优势,才能建设富有本土特色的国际性校园。正如马金森(Marginson)指出,在线教育将不再是传统课堂的附属物或面授教学的苍白模仿,而是高等教育的独特产品^[7]。

数字化为职业教育在地国际化“走出去”提供渠道。全球化发展背景下的职业教育国际化需要服务国际产能合作,服务“走出去”的中国企业,推出具有国际影响力的专业标准、课程标准、教学资源。信息技术的发展为知识与技能的传递提供了条件。经济合作与发展组织认为,教育领域的数字化转型使得数字教育技术的使用空前增加^[8]。

数字化为职业教育在地国际化搭建中外合作交流平台。在地国际化中的“在地”指以国际化办学活动中心,以校园为导向,营造国际氛围,促使学校全体学生实现国际化学习的过程。职业教育需要加强与国际组织、境外院校的交流合作,探索境外办学。数字技术是破除时空壁垒、弥合教育鸿沟的利器。

(三) 信息技术发展的必然趋势

数字化发展有助于实现职业教育的“虚拟跨境”。在地国际化概念提出时,互联网技术尚未在教育领域有

大规模应用,只是与“国外国际化”相对的空间范畴^[9]。互联网技术的迅猛发展延伸了国际化交流的触角,线上会议、线上教学工具为全球各地的学习者、企业等提供了必要的技术支持,促进了教育与产业的融合发展,加强了职业教育领域的国际交流与合作。

数字化发展有助于实现在地国际化模式创新。从国际化管理模式看,数字化手段促使职业教育国际化管理模式从传统封闭转向开放,消除了多元沟通协作的时空限制。从国际化教学来说,师生可以借助网络接触到不同国家的优质职业教育资源,与不同文化背景的人开展跨文化交流。从服务国际产能合作看,我国的职业教育凭借优质的教育资源和育人模式正积极为世界提供职教领域的中国方案。因此,更需要推动与产能合作国的远程教育培训合作,推进信息基础设施、融合基础设施、创新基础设施建设,提升国际产能合作的层次和水平^[10]。

数字化发展有助于推动国际化技术技能人才培养公平发展。职业教育在培养具有国际化视野的技术技能人才方面应该是全员、全方位、全过程的。相比以“跨境”为特点的传统国际化人才培养模式,在地国际化的优势在于以更低的成本惠及更多的受众,尽可能让所有学生都获得国际化的学习体验。

二、数字技术赋能职业教育在地国际化的现实挑战

(一) 数字鸿沟与职业院校国际化发展水平参差

从数字化发展水平看,在教育数字化转型进程中,由于不同地区教育设施配置水平的差异性,导致数字化教育资源的质量参差不齐。作为教育资源本身的数字化资源同样也存在着地区配置不均衡的问题^[11]。从职业教育国际化发展的地区差异看,有学者通过研究发现江苏职业教育国际影响力明显高于其他沿海发达省份^[12]。虽然数据并未覆盖所有职业院校,但的确说明了职业教育国际化发展并不均衡。一个地区的职业教育数字化水平与经济发展水平、技术创新能力、教育改革发展等密切相关,而这些因素同时深刻地影响着该地区职业院校的在地国际化水平。

(二) 数字化背景下职业教育国际化办学指标与评价体系不明确

从全国来看,职业教育的数字化转型正在如火如荼地进行,数字化是职业教育全面发展的重要背景,然而在该背景下的职业教育国际化办学指标与评价体系并不

明确。2019年,国家“双高”建设的文件中明确提到“提升国际化水平”,但《中国特色高水平高职学校和专业建设计划绩效管理暂行办法》中仅提供了3个层级的指标导向,尚未形成统一的评价体系,只能由各“双高”院校在任务落实的过程中进行自我解读和摸索^[13]。2023年,教育部发布启动建设100所左右具有较高国际化水平的职业院校,虽列出申报条件,但依然没有细化的办学指标和公开的评价标准。

(三) 数字技术应用于职业教育在地国际化教学的基础薄弱

课程国际化是教育国际化的核心内容之一。中外合作办学模式兴起初期,外方授课方式主要以邀请合作院校教师来华教学为主。随着互联网和信息技术的不断发展,线上教学逐步开展。但无论是教师授课,还是对学生的出勤管理、作业完成情况等教学质量监管机制都还处于摸索阶段,数字化的国际化教学基础薄弱。加上大量在线教学平台同时在线使用,网络运行不稳定,卡顿、滞后等情况时有发生,尚未能实现流畅、稳定的线上学习体验。

(四) 师生数字素养与在地国际化发展要求尚不匹配

在地国际化的重要特征之一在于其利用数字技术实现了超越现实流动的“远程国际化”^[14]。因此,作为职业院校在地国际化活动的主体,师生均应具备相应的数字素养。2015年,欧洲议会发布的《高等教育国际化》研究报告指出,有必要更加重视数字和混合学习,将其作为补充高等教育国际化的工具,不仅通过慕课,而且通过虚拟互访和协作在线国际学习^[15]。但在职业院校中,教师存在基于信息技术的教学模式革新能力不足、对新一代信息技术相关工具与软件应用能力不足、优质数字教学资源的个性化应用不充分等问题^[16],学生在基于信息技术的协作学习能力、自主探究学习能力、职业能力等方面还需进一步提升。

(五) 数字驱动的在地国际化管理与服务体制机制仍需完善

高质量数据信息是耦合政校企等相关多元利益方的重要桥梁之一,可以有效推动职业教育在地国际化治理走向现代化。但目前存在不同管理与服务信息系统之间互联互通程度低、同步滞后等问题。在为“走出去”中资企业培养技术技能人才方面,缺少大数据平台,无法及时了解企业用人诉求,不能根据经济发展与社会需求调整人才培养方案;在国际化教育教学管理方面,缺少

大数据信息,教师无法动态监测学生表现;在国际项目监测与评价指导方面,缺少信息化管理系统,职业院校对国际化项目运行情况的信息收集多为零散分布,在优化资源配置、提高管理决策科学性方面缺少有力支持。

三、数字技术赋能职业教育在地国际化的实践进路

(一) 推进职业教育数字化建设,树立在地国际化发展新理念

加强数字技术基础设施建设,满足在地国际化技术要求。数字技术赋能在地国际化的本质就是利用数字技术为学生提供培养全球视野和跨文化交流的机会^[17]。学校必须加强数字技术基础设施建设,开发互联互通、丰富多元的教育资源,运用人工智能、物联网等新一代信息技术建立国内外“人、物、机”的全方位泛在互联,打造一批具有卓越数字竞争力的职业教育在地国际化项目。以数字化发展较成熟、能展现在地国际化实效的优质项目为样本,以数字技术赋能为抓手,在更大范围内汇集数字化与在地国际化协同发展的要素,进一步扩大影响力。因地制宜,鼓励在地国际化项目数字化转型、差异化发展。教育发达地区可以充分利用技术优势、资金优势和人才优势等,加快培育具有影响力的在地国际化项目。但也要实事求是,看到不同地区不同职业院校间综合实力与数字化发展水平的客观差异,避免盲目跟风与简单复制而造成资源浪费。

(二) 顺应国家职业教育发展趋势,明确数字化赋能在地国际化发展方向

进一步加强对职业教育在地国际化发展的重视。充分认识职业教育在地国际化发展在服务国家战略、对接产业需求、提供人才支撑中的重要作用,营造良好的国际化办学环境。深刻认识以数字化推动在地国际化的重要作用。数字化有助于促进各类资源要素的快速流动,创新生产方式,提高生产率,因而受到各国的高度重视。作为赋能高等教育在地国际化的新型手段,数字技术不是跨境流动受限时才考虑的“应急工具”,而是可以作为未来实施在地国际化的重要途径^[18]。紧密关注国家对职业教育数字化和国际化标准体系建设,不断完善顶层设计。积极开展职业教育数字化领域的双边和多边协作,在“引进来”和“走出去”中强化职教专业优势,协同“走出去”企业创新人才培养模式,加强数字资源整合,

共享职业教育数字化和国际化带来的发展红利，为世界各国提供可借鉴、可推广的中国智慧和方案。

（三）注重协同融合，推进职业教育在地国际化全要素数字化转型

一是构建智能化在地国际化教学环境。建设互联互通的教育基础设施、智慧网络学习平台，将与境外合作院校共建的优质职教资源载入智能终端，鼓励学生通过智慧网络学习平台开展学习，将国际合作的智力成果惠及每位学生。与中外企业共建虚拟仿真实训空间，促进学生对学习内容的多模态感知，增强对专业实践环境的沉浸感，帮助学生尽可能获得国际化行业实践体验。二是推进在地国际化课堂数字化转型。一方面，要创新教育教学模式。数字化教学平台可以让中外师生的知识传授与学习不再受时空的限制，参与中外合作项目的学生可以通过线上与境外同学共上同一门课，中国教师的“中文+职业技能”培训也可以通过数字化形式走向更多共建“一带一路”的国家。另一方面，要大力发展教育数字化资源。利用数字技术改造升级传统的教学素材库，配备数字化教学工具，打造高水平高质量数字化课堂，构建“处处能学、时时可学”的新教学模式，实现教学全过程、全环节数字化。三是推进在地国际化评价方式数字化转型。在教学过程中，依托智慧校园治理与服务平台数据系统全面收集师生在课堂教学、实习实训中的过程数据，形成师生日常教与学的数据库。通过深度分析数据流，准确清晰地呈现师生日常教与学的全貌，开展教学成效评价。

（四）重视应用实践，提升国际化人才队伍数字素养

信息通信技术的普及及数字化发展带来国际交流领域教育教学方式与行政管理手段的改变。一方面，投入充足的软硬件资源，开展适用国际化发展的数字技术培训课程，培养师生数字化教学资源建设与应用能力；另一方面，坚持以问题为导向，大力推进数字技术在职业教育国际化工作中的常态化使用，在实践中发现问题、解决问题，积累数字化经验，提升管理队伍的数字素养，创新在地国际交流合作的模式。

（五）构建协同机制，提升在地国际化数字化治理水平

一是构建中外合作“校政行企”常态化数字化沟通机制。通过数字化沟通平台及时精准地解读教育与行业政策、了解中外行业企业对人才的需求，优化人才培养方案，服务国际化技术技能人才发展。二是健全在地

国际化数字资源共享机制。利用职业教育国际化过程中的优质教育资源存量建设具有本土特色的国际化教学环境，并在保障数据安全与知识产权的基础上，共享数字资源，惠及所有学生。三是完善在地国际化数字质量保障体系。数字化赋能职业教育在地国际化质量认证，常态化开展数据分析，建立国际化培养提优机制，确保国际化职业人才培养高质量发展。

参考文献

- [1] 段世飞. 戴子惠. 世界一流大学顶尖人才培养的国际化范式[J]. 江苏高教, 2023(9): 38-49.
- [2] 张慧波. 以数字技术赋能职业教育国际化[N]. 中国教育报, 2023-09-19(5).
- [3][9] 王建梁, 杨阳. 高等教育在地国际化的国际经验与中国路径选择——基于多国政策与战略的分析[J]. 社会科学战线, 2022(9): 230-239.
- [4] 蔡永莲. 在地国际化: 后疫情时代一个亟待深化的研究领域[J]. 教育发展研究, 2021(3): 29-35.
- [5] KNIGHT J. The Changing Landscape of Higher Education Internationalization – For Better or Worse?[J]. Perspectives, Policy and Practice in Higher Education, 2013(2): 84–90.
- [6] 关于2022年职业教育重点工作介绍.[EB/OL]. (2022-02-23) [2023-11-20]. <http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/53982/sfcl/202202/t20220223601491.html>.
- [7] SIMON MARGINSON. Global HE as we know it has forever changed [EB/OL]. (2020-03-26) [2023-10-26]. <https://www.timeshighereducation.com/cn/blog/global-he-we-know-it-has-forever-changed>.
- [8] OECD. Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency[R]. Paris: OECD Publishing, 2023.
- [10] 靳成达. 教育数字化转型背景下职业教育高质量发展的理论内涵、显著特征与实践策略[J]. 教育与职业, 2023(20): 54-60.
- [11] 谢计, 李如密. 教育数字化赋能乡村教师高质量发展的时代意涵、现实隐忧与推进路径[J]. 现代教育管理, 2024(4): 64-74.
- [12] 陈越. 高等职业教育国际影响力省际比较的政策启示——基于31个省级高等职业教育质量报告(2019)[J]. 中国职业技术教育, 2020(33): 67-73.
- [13] 许进军. 后疫情时代“双高”建设院校在地国际化的思考与对策研究[J]. 中国职业技术教育, 2022(30): 60-65.
- [14] 段世飞. 戴子惠. 世界一流大学顶尖人才培养的国际化范式[J]. 江苏高教, 2023(9): 38-49.
- [15] 房欲飞. 欧洲在地国际化迅速发展的动因及启示[J]. 世界教育信息, 2023(10): 66-73.
- [16] 韩锡斌, 杨成明, 周潜. 职业教育数字化转型: 现状、问题与对策[J]. 中国教育信息化, 2022(11): 3-11.
- [17][18] 任令涛. 数字技术赋能高等教育在地国际化的现实价值与逻辑向度[J]. 现代教育管理, 2024(2): 105-114.

(编辑 庄曼丽)

德国、瑞士、美国、英国和澳大利亚职业教育体系概述

德国

一、德国职业教育体系的构成

在国际上，德国的职业教育系统被认为是一种成功的模式，这主要是因为“双元制”教育帮助学生获得职业资格证书，并使其顺利过渡到工作。德国职业教育系统由以下六个元素组成。

元素 1：职业定向（中等教育 I 阶段）。职业定向在德国教育系统内的义务教育一级就开始进行，引导年轻人明确自己的兴趣、竞争力和目标，同时指导年轻人了解职场的需要和要求。其目的是向德国各地的学生提供职业指导进程，使他们能够对自己的能力和兴趣形成认识，并收集各种职业领域的实际经验，以帮助学生了解职场环境和需求。

元素 2：“双元制”（中等教育 II 阶段）。“双元制”是德国职业教育的重要组成部分。

2017 年，德国各类学校毕业生中就有 52.4% 选择通过“双元制”职业教育继续学习。“双元制”是德国社会的许多群体，包括联邦州、行业协会、企业和社会团体等，都做出了强有力的承诺。政府与企业共同分担职业教育成本

，2017年，政府用于“双元制”职业教育的公共支出达475亿欧元；开展职业教育的企业平均每年为每个学员支付1.8万欧元。

年轻人在企业和职业学校都会进行学习和参与培训，在这个过程中，他们既是学生，也是企业的“实习生”。他们与企业签订培训合同后，就在该企业中接受近326个职业领域（技能领域）的培训。学徒期满（内），年轻人可参加行业协会组织的考试，并获得行业协会颁发的职业资格证书，以证明自己成功完成培训，具备国家承认的职业中拥有就业能力技能。

元素3：以职业学校为基础的初级培训（中等教育II阶段）。以职业学校为基础的初步培训是特殊行业/职业主要的培训形式。此类培训方案通常为期3年，实际培训的学习场所包括学校、卫生保健系统中的门诊或住院机构。但是，此类培训的总体责任由学校承担，而且实习的学徒并不受雇于一家企业或机构，也得不到培训津贴。

元素4：“双元制”学习方案（高等教育阶段）。“双元制”学习方案是高等教育机构或职业学院与企业合作开展的一种特殊类型的高等教育形式。此类方案是将传统高等教育与“双元制”形式相结合，将学术研究和职业实践与密切相关。该方案中，学生同时在高等教育学院和企业进行学生培训。学生达到教学要求后能够同时获得两个学位，一个是职业学位，一个是学术学位。

元素 5：高等教育学习方案（高等教育阶段）。高等教育方案大多是学术性方案，但其中一些方案提供了将其与职业教育系统和工作领域联系起来的职业要素。大学、应用科技大学、职业研究学院以及行政商业学院提供范围广泛的研究方案。实践学期、短期实习和“双元制”课程都有助于在学习过程中深入了解工作领域。

元素 6：继续教育培训（继续教育阶段）。职业继续教育培训考虑到终身学习，是深化和补充职业知识、能力和技能课程的领域。提供者（培训市场）种类繁多，国家管制程度相对较低。这些高级资格的准备课程由行业协会或专科学校等提供，学生主要来自双元制职业学校毕业生，一般具有 2—5 年职业经验，培养目标为技术员或技师，是一种高中后非高等教育机构。

二、德国职业教育体系的特点

（一）保障职业教育的法律制度

德国较为完备的职业教育法律法规体系为其职业教育提供有效保障，其中包括基本法和专门立法。《联邦职业教育法》（1969 年制定，经 2005、2007 年两次修订）；专门立法有《联邦劳动促进法》（1969 年颁布实施）、《企业宪法》（1972 年颁布实施）、《联邦青年劳动保护法》（1976 年颁布实施）、《职业教育促进法》（1981 年颁布实施）等。《青年劳动保护法》（1976 年颁布实施）、《手工业条例》（1965 年颁布实施）等职业教育相关法。职业学校这“一元”遵循《州学校法》，由州教育部管

理；而企业这“一元”则遵循《联邦职业教育法》，由联邦教育部管理。

（二）参与职业教育的行业协会

现在，德国主要有工商业、手工业、农业、律师、医师等主要行业协会（以下简称“行会”），每个行会设有地区级机构，负责管理自己领域内的职业教育。其一，行会负责职业教育培训合同各阶段的管理。其二，行会负责职业教育培训考试组织。其三，行会负责职业教育培训的审查与监督。

（三）支撑职业教育的师资培训

目前，德国法律法规明确要求职教教师必须在大学进行培养，以实现职业教育教师向大学层次的转移，以及职业教育教师教育的专业化。德国将职教教师纳入国家公务员范畴，给予教师社会地位的同时也可保证师资规模和质量。而且，德国提倡多机构、多部门合作培养职业教师，如大学间校校合作、教师教育学院和职业学校间合作培养等。这充分保证预备教师成为同时具备专业知识和实践经验的“双师型”人才。

（四）引领职业教育的研究机构

在德国，职业教育学是一门独立学科及一个研究领域，聚集了众多专家学者，亦形成高水平的研究机构，其中包括联邦职业教育研究所，各大学设置的学院、研究机构等。联邦职业教育研究所（BIBB）是德国与世界被认可的、致力于学术研究以及职业培训和职业进修的职能中心。而且

，自洪堡大学开始，亚琛工业大学、慕尼黑大学、汉堡大学 24 所研究型大学均建立 职业教育师资培养机构及研究所，为德国职业教育的发展与创新提供夯实的理论支撑。

（本文节选自孙卓，周奕珺《德国职业教育体系构成及其特点研究》，《现代职业教育》，2020 年.09 期）

瑞士

一、瑞士职业教育体系概况

瑞士教育的最大特点是建立了普通教育体系和职业教育体系双轨并行的，中、高等职业教育和应用技术大学相互补充和沟通，证书体系与《国家资格框架》相衔接的，真正意义上的现代教育体系。

（一）中等职业教育

中等职业教育是瑞士职业教育主体，其学生占高中阶段学生总数的 2/3 。在中等职业教育中，80% 学生选择以企业为主的双元制，20% 选择全日制职业学校。双元制职业教育是典型的现代学徒制，学生每周 3 - 4 天在企业实习，1 - 2 天在职业学校学习理论和文化课，每学期 1 - 2 周在行会所属培训机构学习“跨企业课程”，以弥补企业实践培训内容的不足。

中等职业教育包括“2年制”和“3-4年制”两种模式。“2年制”是按照2004年新颁布的《联邦职业教育法》建立的新模式，主要帮助理论学力较弱的青年获得从事特定职业的能力，毕业生获得“联邦职业教育证明”（EBA），可直接就业，也可继续学习3-4年制职教课程。“2年制”中职为学生提供了多种个性化的辅导，如自由课程和个案管理等。目前瑞士有40个“2年制”中职专业。预计到2015年，“2年制”将覆盖所有职业领域。“3-4年制”是中职教育主体，其毕业生占中职毕业生总数的88%，毕业生获得“联邦职业教育证书”，可直接进入高等职业学院学习。瑞士目前有250种“3-4年制”中职专业。此外，瑞士还设有职业准备教育，即在义务教育结束时提供不超过一年的分流课程，为中學生进入职业学习做准备。

（二）高等职业教育

新《联邦职业教育法》将高等职业教育定义为独立的高等教育类型，与研究型大学和应用技术大学并列，是“非学术领域应用导向的高等教育”。高等职业教育包括两种形式，即高等职业学院学习和职业资格考试。

1. 高等职业学院

高等职业学院入学要求是联邦职业教育证书（EFZ）或同等资格，不同专业还可能要求不同的实际工作经验。高等职业学院全日制课程学制2年，非全日制至少3年。在全日制课程中，实习占整个学习时间的20%；非全日制课

程中至少 50% 学习时间应在相关职业领域工作。毕业生获得高等职业学院文凭并加注专业名称，如高等职业学院木建筑文凭技术员。高等职业学院开设工程、商业等8个职业领域的专业。这类学院还提供继续教育课程，学习者可获得更高级别职业资格，如“宾馆经理，高等职业学院学位后文凭”。

2. 职业资格考试

瑞士将职业资格考试纳入高等职业教育范畴，包括联邦职业考试（B P）和联邦高等专业考试（H F P）。

参加联邦职业考试的申请者需获得联邦职业教育证书，且具备 2 - 3 年以上工作经验。应用技术大学、普通大学和高职学院毕业生都可参加该考试，但须具备 2 - 3 年相关工作经验。依据学习经历不同，学习者可参加不同的考试准备课程。通过考试者可获得“联邦专业教育证书”。瑞士现有 240 种联邦专业教育证书。

联邦高等专业考试（H F P）的申请者需具备联邦职业教育证书，有4年以上专业工作经验。考试通过者获得“联邦高等专业教育证书”。如果某一职业同时设有联邦职业考试和联邦高等专业考试，则申请联邦高等专业考试时必须具备联邦专业教育证书。瑞士现有 170 个联邦高等专业考试科目。这两种考试呈现的职业继续教育是典型的终身教育形式，它一般由私营教育机构实施，为成人提供各种正规和非正规职业培训，包括专业进修、企业内短期培训、师傅培训以及面向社会事业人员的再就业培训。

（三）应用技术大学

上世纪末，新兴产业成为瑞士经济发展的主要推动力，产业转型对高技术技能人才提出了更高要求。面对这一挑战，瑞士 1993 年对高等教育进行了改革，将全国 50 多所高等职业学院按地区合并成 7 所应用技术大学，21 世纪初又成立了 2 所私立应用技术大学。目前应用技术大学开设 8 大类专业，有 230 种本科和 70 种硕士专业。本科学制一般为 3 年，硕士学制 1.5 年到 2 年，现有在校生约 79000 人，占高等 A 类教育层次在校生总数的 1/3。

按照瑞士官方解释，应用技术大学属学术型教育，但与传统大学不同，主要任务是应用研究，即通过学位课程和职业培训将先进技术推广到企业。应用技术大学面向中小企业开展研发工作，提供成果转化和技术支持以及针对市场需求的解决方案，其毕业生大多就职于中小企业。

实践证明，应用技术大学给中小企业带来了巨大效益，满足了企业差异化经营战略的需求。校企合作中碰撞出的火花，还进一步延伸扩展了相关产业链。

（四）以证书为基础、相互衔接的职业教育体系

在瑞士职教体系内部以及职教与普教衔接中，证书扮演着重要角色：进入某一类别的教育必须具备相应证书。各种证书不仅促进了从学校到工作的顺利过渡，也建立起教育体系内部的立交桥，做到“无证不衔接”。

1. 职业教育体系内部的衔接

中职教育学生在2年学徒期结束并通过考试后获得联邦职业教育证明，获得初级从业资格；再经1 - 2年学习并通过考试后获得联邦职业教育证书，可就业或升入高等职业学院学习。

2. 普教与职教体系间的衔接与沟通

具有联邦职业教育证书的学生通过职业会考后可直接升入应用技术大学，或通过大学入学能力测试后进入研究型大学深造。高等职业学院毕业生通过大学入学能力测试后可升入研究型高校学习。获得“专业会考证书”的中职毕业生可直接进入高等职业学院或应用技术大学；普通高中毕业生具备一年以上工作经验且获得相关证书后，也可进入高等职业学院或应用技术大学学习。

3. 证书体系与《国家资格框架》之间的衔接

参照《欧洲资格框架》（EQF），瑞士制定了自己的《国家资格框架》并于2014年生效。与前者结构一致，瑞士《国家资格框架》也分八级，每一级从知识、技能和能力三个维度进行界定并对应一个资格考试。瑞士现有证书体系与《国家资格框架》完全融通，如联邦职业教育证明对应2 - 3级，联邦职业教育证书对应2 - 5级，联邦专业教育证书对应4 - 6级，高等职业学院文凭对应5 - 7级，联邦高等专业教育证书对应6 - 8级。与《欧洲资格框架》的无缝衔接，提高了瑞士职业教育体系的透明度和可比性，有利于其职业教育的国际化发展。

（五）小结

运行良好的职业教育体系应能适应社会需要、有效促进经济发展、满足群众多方面要求、实现不同层次和类型教育协调发展并体现终身教育理念，在此瑞士提供了最佳实践经验：

1 . 2004 年瑞士实施的新《联邦职业教育法》确定的现代职业教育体系有以下特点：（1）提供多种级别和类型的多样化职业教育途径；（2）职业教育体系内部、职业教育与其他类型教育之间相互融通，衔接流畅；（3）社会和技术发展对技术人才提出了更高要求，对那些无法满足此要求的或学习困难者，也提供要求较低的教育培训和相应的职业资格；（4）将高等职业教育定义为非传统高等学校形态的高等教育，保证了高职教育的地位和吸引力。

2 . 与另一个成功实施现代学徒制的国家德国相比，瑞士双元制职业教育体系内部更加协调。德国采用职责分离、输入导向方式管理和运行双元制，企业和职业学校在法律上分属联邦政府和州文教部管理，具体实施由行会负责，部门和人员之间协作困难，限制了地方政府在职教发展中的自主性和主动性。瑞士的参与式治理模式将利益相关方纳入职教决策过程中，通过国家和地方层面的协作和服务制度，平衡了现代学徒制中众多利益相关者的利益和责任，包括政府、企业、工会、学校和学生（徒）等，保证了职业教育制度的顺利和有效运行。

3 . 职业教育体系是终身教育体系的组成部分。瑞士职业教育不是终结性教育，职教学生有多种渠道接受更高层

次教育，获得更高学位或职业资格证书，与学术性教育毕业生一样有上升和发展空间。而普通教育毕业生也可在具备一定工作经验后接受职业教育。这既满足了公民多样化个性发展的需求，也符合现代社会就业市场的灵活性要求。

4 . 职业教育涉及范围远超传统教育范畴。现代职教体系必须体现育人制度与劳动人事制度、教育与就业管理职能的协调。资格证书制度使教育与劳动市场之间信息沟通顺畅，并保障了企业在职教中的话语权。瑞士的《国家资格框架》是对正规教育、非正规教育和非正式教育的“学习成果”进行认证，实现了不同阶段教育纵向贯通和各级各类教育的横向衔接。

5 . 在义务教育阶段加强职业认知和生涯教育，职教与普教相互渗透。瑞士在普通中小学教育中提供多样化的职业辅导与咨询，如在小学开设劳技课介绍行业和职业发展情况，学生可在任何时候免费咨询有关职业发展的问題；如若学生在初中毕业时仍未确定职业方向，还可进入准备阶段的分流课程试读。这些措施培养了青少年对职业和工作的正确认识，确保学生能找到适合自己实际情况的职业生涯发展道路。

6 . 与对世界影响巨大的盎格鲁文化国家不同，瑞士更多把教育当作一项福利和社会事业而不是产业，将其与人们对幸福的追求联系在一起。瑞士教育体系发展的首要目的是为公民发展提供更多可能，包括启发公民意识和增加福利，而不是狭义地发展学校教育。各方专家和各阶层公民

提出的教育政策建议可连成完整的教育谱系，反映多元利益主体的需求，体现了全方位沟通的教育改革过程。

（本文节选自赵志群、周瑛仪《瑞士经验：现代职业教育体系建设》，《华东师范大学学报》人文社科版，2015年第54卷第3期）

美国

一、美国职业教育体系

（一）初等职业教育

一般认为，美国初等职业教育是从高中阶段开始实行的，但美国中小学阶段也有与职业相关的教育，所以本文认为美国初等阶段的职业教育从中小学阶段的职业生涯教育开始。20世纪70年代初，美国教育总署署长马兰提出“生涯计划教育”，美国开始了从幼儿园到研究生阶段的将普通教育和职业教育融合的生计教育。美国是世界上第一个在中小学阶段就开展职业生涯教育的国家，无论是在理论构建、立法与资金保障还是课程的开发和实施方面都有丰富的经验。

根据美国学者舒伯等人的理论，美国将中小学阶段视为职业教育的认知和探索阶段，国家职业发展指导标准中对小学和初中阶段的职业教育能力指标分别从三个方面明确划分：对自我的认识，对职业的认识，自我和职业的匹配即职业生涯规划。美国中小学阶段的职业教育主要通过课程

实施，包含学术课程、职业课程和特殊指导课程，还有组织学生去实地参观调研的实践活动以及直观的模拟演练等方式。小学阶段学生开始探索职业包括学习各种职业，初中学生继续探索各种职业，并对学生的职业类型进行教育和培训。

（二）中等职业教育

美国正式的职业教育是在初中毕业分流以后，高中阶段开始实行，教育的目的是让普通学校的学生习得谋生的基本知识和技能，培养一线的技术工人。美国中学分为普通中学和职业中学两类，普通中学中的主要形式是综合中学，也是美国中等职业教育的主要场所，主要任务是培养熟悉操作技能的工人和最基础的从业人员。美国中等职业教育主要通过综合中学实施，另外还包括职业技术学校和地区职教中心。

综合中学为就业做准备的职业科是高中阶段三科之一，课程包括特定职业技能课、一般就业技能课和一些工作经验课程；另外还有学术科和普通科，分别是为升学做准备以及学习文化知识。职业技术学校分为工农商三类学校、家政学校和几千所私立职业技术学校以及特殊能力培训学校。另外，为了消除综合中学在职业教育中存在的弊病，美国的职业教育中心是中等职业教育实施的又一方式，主要是集中力量在地区设立职业教育中心，负责几个综合中学的职业课教学，提高教育效益。学生在综合中学读完10年级，经过两年职业教育中心的职业教育，获得市场所需的实

用技能，所以学生毕业时既有综合中学文化基础教育的文凭，又有职业教育中心能力训练的文凭，学生可以自主选择升学或者直接就业。

美国的中等后职业教育从 20 世纪 70 年代开始发展，到 80 年代形成比较完整的体系，90 年代形成普职融通的特色职业教育体系。中等后阶段的职业教育主要是与中等职业科目相贯通的高级职业技术学校的教育。美国中等后职业教育的实施主体是社区学院，社区学院每年秋季招收 600 多万学生，通过提供进入大学的机会，包括学士学位机会、职业教育、补习教育和其他教育服务，在高等教育中发挥关键作用。

社区学院是培养技术技能人才最典型的场所，目的是培养国际化高级技术应用人才。社区学院主要通过教学计划开发法开发技术技能人才培养方案，这类方案区别于普通大学。社区学院是小型的学习社区，设有大学预科课程，专注于与职业相关的主题，如健康、商业、艺术、信息技术和通信。社区学院具有双重性，为一部分学生开设一、二年级基础课程，学生毕业后可直接进入大学三年级继续学习，或者毕业获得副学士学位（两年制）直接就业。技术学院因为需要技术设备，花费大，所以数量少于社区学院，学制分为一年制和两年制。地区职业学校的教育主体为高中毕业生，课程不与上一级衔接，毕业后颁发证书不颁发学位。另外社区学院和技术学院附设两年制职业技术教育课

程和一年制职业技术教育课程，分别培养技术员和技术工人。

（三）成人职业教育

美国的成人职业教育主体主要分为两类：一类是 18 岁以上失学、失业人员；另一类是在职员工，为其提供提升和转业机会。教育形式主要有工业职业技术学校的夜校制和补习制。夜校制作为美国工业职业教育的主要办学形式，学制一到四年不等。补习制是为在职员工增加教育知识和技术能力而设的培训。农业职业学校除了招收初中毕业生，还针对专门从事农业工作的人员开设定时制青年农民培训班、农民夜校和农科短训班；商业职业学校招收商业从业人员；

家政学校招收初中毕业生和家庭主妇。除此之外，美国成人职业教育还包括企业的职工培训、劳工部和政府各部门举办的培训班以及业余教育中心。

（本文节选自胡怡，陈选能《美国现代职业教育体系建设及启示》，《职业教育》评论版，2021 年 4 月第 12 期）

英国

一、英国职业教育体系

（一）教育体系概况

英国的教育体系主要分为三个阶段：义务教育、延续教育和高等教育，义务教育又包括小学教育和中等教育。

英国的学生从 5 岁开始接受义务教育，享受全免费的国家福利。小学教育到 11 岁为止，之后进入中学，一般持续到 16 岁，至此英国的义务教育结束。延续教育是继小学和中学之后的“第三级教育”，是英国教育体系中最为特别和出彩的部分。16 岁至 19 岁之间的中学毕业生可以接受延续教育，延续教育分为两种体系：一是学业路线，二是职业路线。高等教育是英国教育体系中的高级阶段，它包括本科、研究生、博士和高级国家文凭。英国职业教育主要在义务教育中的中等教育和延续教育阶段实施，分别以中等职业教育和中等后职业教育的形式存在。本文以英国中等职业教育和中等后职业教育为主要研究对象，对英国职业教育体系结构以及毕业生升学途径与机制进行阐释。

（二）英国中等职业教育

1. 综合中学。二战后，英国的经济学家提出技术的进步需要更多熟练的技术工人，但是英国当时实施中等教育三轨制，即中等教育实施主体是文法中学、现代中学和技术中学这三类学校。1944 年，英国提出用综合中学代替三轨制，综合中学把普通教育、学术教育、职业教育的职能集中在一起，主要通过课程设置向学生提供学术性、技术性和职业性相结合的课程，学生可以根据自身情况选择相应课程。

2. 现代中学。现代中学主要实施职业教育，学制为 5 年，学校开设汽车工程、建筑工程、美术工艺设计、园艺、航海、烹饪等职业课程，且主要是实践性课程，为学生今后就业做准备。从现代中学毕业的学生大部分选择直接就业，也有少部分学生会继续升学。

3. 技术中学。技术中学内同时实施普通教育和职业教育，但是更偏重职业教育，学制为 5—7 年，主要培养工科方面的技术工人，包括工程、电力、航海、航空等专业方向的初级和中级技术人员，招生对象为注重自己未来职业兴趣爱好的学生。

4. 城市技术学院。

城市技术学院主要教授技术类实用型课程，招收 11—18 岁的学生，为当地企业培养应用型人才。城市技术学院以其独特的课程设置、管理模式和办学方式获得了英国教育界和企业界的关注和好评，其办学效果也得到了学生和家长的认可，成为英国实施中等职业教育的典型学校，是英国中等职业教育改革与发展的新趋势。

（三）英国中等后职业教育

英国中等后职业教育属于教育体系中的延续教育阶段，既接收中等教育毕业生，也接收已经在社会上工作的成年人。继续教育学院主要负责实施中等后职业教育，是衔接中等教育和高等教育的重要实施机构。在继续教育学院学习的学生主要为 16—19 岁的中学毕业生，也有在岗工作的成年人。继续教育学院课程十分丰富，包括学术性课程、普

通职业课程和专业技能培训 的证书课程以及高等教育课程。继续教育学院学术性课程修学年限为两年，不但培养学生日后 就业所需的技能，也为有意继续深造的学生提供机会。

二、升学路径

（一）中等教育阶段升学途径 1. 参加国家职业资格培训与考试。

中学毕业后，大部分学生会选择普通教育，修完规定课程后获得普通中等教育证书。选择接受职业教育的学生，可选择职业资格培训。大多数职业资格培训是非全日制的，每周只需要 在学校学习两个小时，其余时间都在工厂和企业进行技能培训。学生完成规定课程和培训，通过考核取得国家职业资格（简称 NVQ）三级证书者，可获得免试进入大学攻读学士学位的机会，也可选择就业，还可以选择继续接受职业教育以获取 NVQ 四级、五级证书。学生在取得学士学位之后，还可以再攻读硕士、博士学位。

2. 进入继续教育学院学习。

学生接受完义务教育后，可以接受延续教育，选择其中的职业路线。毕业后选择直接就业 的学生可以参加国家职业资格考试，考试共有八个等级，每个等级对与之相对应的岗位所需的 知识和技能以及应承担的责任、义务都做出了必要的说明。学生可以根据自身需求，选择参加 相应等级的考试，获得国家职业资格证书后参加工作。学生若是在工作岗位上发现自己既有知 识水平、操作技能无法满足工作

要求，可以回到继续教育学院或者技术学院继续接受技能培训。

（二）中等后教育升学路径

在英国，获得国家职业资格四级者可以进入高级学徒制进行学习，也可以选择学习高等教育中的本科课程。高级学徒制修学年限一般为 2~4 年，高级学徒制毕业证书相当于高等教育文凭。高级学徒制采取工学交替的学习方式，学徒在工作的同时既可以获取薪酬和经验，又可以取得一些资格证书，帮助学习者在专业领域内成为高级工程师。高级学徒制的资格证书由国家认可，与高等教育的本科处于同一级别，因此，高级学徒制受到不少学习者的青睐。

取得高级学徒制资格证书可以选择专业资格课程，也可以选择高等教育中的研究生课程进行学习。专业资格课程属于国家职业资格五级，这一课程的学习以工作为本，通常需要 2—5 年，修完这一课程能获得合格证书或者高等教育资格证书。研究生课程的学习由高等教育机构实施，一般需要 1—4 年的学习年限。

三、特色机制

（一）英国国家职业资格证书制度

英国国家职业资格证书制度以国家职业标准为导向，以实际工作表现为考评依据。NVQ 最早出现在机械工程领域，之后电力、船舶、工程、化学、商业、建筑和纺织领域也开始使用 NVQ 制度。

2004 年之前，NVQ 共分为五个等级，每个等级按照工作岗位的职责要求划分为若干个能力单元，多个单元构成一个等级标准；每一能力单元又拆分成若干个能力要素，能力要素对具体岗位职责提出明确要求，确定个人应该达到的知识和能力水平。每个 NVQ 职业标准都包括等级、单元、能力要素和行为规范四个方面。由于 NVQ 框架难以继续与高等教育资格相对应，2004 年 9 月开始，英国政府决定将 NVQ 框架由原来的五级增至八级，以便与高等教育资格框架建立更加紧密的联系，使得各层次之间的教育成绩能够互换。

（二）英国资格与学分框架

英国于 2008 年正式启用了一种全新的资格框架和认证标准，即英国资格与学分框架（QCF）。QCF 由学分、级别、学习量、学习单元和资格五个要素构成。QCF 运行的关键机制是基于网络的学习者成就记录系统。学习者通过在线注册，拥有属于自己的学习者编号。学习者每完成一个学习单元的学习，通过合格认证，就可以获得对应的学分，颁证机构将学习者的学分信息录入国家承认资格数据库中。通过编号，学习者可以随时了解自己的学习情况，从而制订适合自己的学习方案。同时，学习者可以通过相应设置，让雇主以及颁证机构看到自己的学习情况，而不需要提供各种证明。颁证机构根据学习者完成的学习单元和学分进行排列组合，查看其能否达到某一资格的要求，并决定是否为该学习者颁发相应资格证书。

四、特点

（一）科学规范的职业资格证书制度。英国国家职业资格证书制度会根据技术工人完整的职业发展历程，将所有不同等级和种类的职业资格都纳入职业资格框架中，并且以实际岗位的工作任务为基础，按照具体岗位制定技能标准，将职业资格划分为八个级别，技能标准科学严格、层次分明。国家职业资格证书这个等级系统提供了一条走向高层次职位的通道，确保了这一体系的完整性。

（二）灵活的学分转换制度。

英国政府坚持普通教育和职业教育平等的办学思维，英国资格与学分框架保证了学术资格证书与职业资格证书之间进行的衔接与互认，让学生可以根据自己的兴趣与需要随时转换。以继续教育学院的学生为例，不管学生是以就业为目的还是以升入大学为目的，都实行学分制，学生修得的学分可以得到大学的认可。这样通过学分制打通了继续教育学院与大学之间的通道，也打通了高等教育和职业教育之间的通道。

（三）丰富的升学路径。

英国接受职业教育的学生不仅可以在职业教育这条通道上升学，也可以在取得相应的资格后，选择接受普通高等教育，并在取得指定的学分后获得相应的学位。目前，接受完英国高等职业教育的学生可以继续攻读本科和硕士学位；同时，在普通高等学校就读的学生可以根据自己的喜

好选择相应的职业教育和培训，接受实践技能的学习与培训，提升个人职业能力。

（本文节选自陆奕丞《英国职业教育体系结构及毕业生升学途径与机制的启示》，《江苏教育》，2018年.60期）

澳大利亚

一、澳大利亚职业教育和新学徒制体系

（一）澳大利亚高等职业教育体系

1. 澳大利亚高等职业教育机构

澳大利亚相当于中国的高等职业教育层次的是 TAFE 学院（TechnicalAndFurtherEducation），中文直译是技术和继续教育。

澳大利亚的职业教育体系采用政府宏观指导的开放培训体系，也就是任何机构只要能按国家统一的职业训练标准（TrainingPackage）要求提供培训，就可以开展职业教育，保证教育体系的质量和活力。虽然有众多的私人培训公司和大学竞争，国有的 TAFE 学院仍是职业教育的主要提供者。

2. 澳大利亚技能证书和学历文凭体系

澳大利亚把所有技能证书和学历文凭统一分为 1—10 级。和中国高等职业教育相比，TAFE 学院的教育对象和提供的文凭丰富灵活得多，学生大部分是成年工作学生，文凭包括技能证书 1—4 级，5 级技术文凭和 6 级高级技术文凭，正在探索 7、8 级的大学和研究生级别文凭。TAFE 各专业和培养形式学制不同，没有统一的学习年限标准。六级高级技术文凭有两年也有三年，有的新学徒制四级技术证书需要四年。

国内许多研究结构和高职院校视澳大利亚新学徒制为中国职业教育学习典范，其实这有深刻的意义。澳大利亚全国对职业资格证书要求非常广泛，许多工种都需要职业资格证书，有的政府虽然没有强制性要求，但保险公司不负责赔偿，形成事实上的强制要求。企业需要大批拥有职业资格证书的员工，所以企业采用多种手段吸引和培养员工，如直接报销学费，送员工去 TAFE 学院培训。

（二）澳大利亚“新学徒制”

1. 澳大利亚“新学徒制”的运作

澳大利亚“新学徒制”基本形式是年青学子找到工作岗位，签订合同，雇主认为他是可造之才时送他去 TAFE 学院培训，取得岗位需要的技术等级证书。时间安排是灵活的，可以每周一 天，也可以是一学期两周。上课组织形式大企业学徒单独成班，学院对班级人数不设下限。只要大企业愿意提供足够的资助，1~2 个学生也可以单独成班，学院设有专门小教室。大部分学徒插班到正常教学班选修

相应课程，澳大利亚 TAFE 学院的课程安排很少而且集中，一般 2—3 天每周，因为即使全日制学生也要打工养活自己。

另外，澳大利亚建立学徒支持网络（AASN）雇主和学徒分别把自己的需求发往平台，以利双方互相配对。政府在全国设有几百个联系点，在部分中学内设置辅导点，根据青年学子的需求和能力，引导他们分别到适合青年能力性格岗位处工作签订学徒制培养合同。政府注册已完全实现电子化，学徒在有资格的企业或 TAFE 学院注册后自动完成了政府注册。雇主雇佣学徒让他们到工作场所培训，达到行业企业所要求的技能标准。

2. 澳大利亚“新学徒制”的资助

澳大利亚政府对终身学习高度重视，教育部全称是教育和训练部（The Department of Education and Training），对培养学徒的企业给予补贴，如学徒注册时给企业 1500 澳元，毕业后再给 2500 澳元。对提供职业教育的学院提供资助，联邦基金资助要占到 TAFE 学院收入的三分之一，还对学生提供贷款和生活补贴。目前 4 年共 20808 澳元，第一年 8323 澳元，第二年 6242 澳元，第三年 4162 澳元，第四年 2081 澳元以及每周几十澳元的离家补贴。资助的强度取决于工种，部分社会急需和艰苦工种则提供全额奖学金。但只有符合澳大利亚紧缺专业目录的证书才能得到政府的资助，各 TAFE 学院在招生目录中明确列明了各专业学生能得到政府资助，包括奖学金和贷学金。紧缺专

业得到的资助足够支付学费和生活费。紧缺工种既包括机械、电气、管道、木匠等传统技术工种，也包括验光、糕点、美发、园艺等服务类项目。

3. 澳大利亚学徒的收入

学徒的收入逐年迅速提高，有的第一年 16 澳元每小时，第二年 26 澳元每小时，毕业后 36 澳元每小时，已接近 TAFE 学院青年教师的薪水。相对于最低工资 20 澳元每小时的要求，学徒只是在第一年生手期略低一些，这在澳大利亚是被允许和被社会文化所接受的。

学徒制学徒通过四年的学工交替学习才取得四级技术证书，全日制学生两年就可以取得六级高级文凭，几个月的集中学习也能取得四级技术证书，参加学徒制的学生是不是很不合算？

有的解释是学生数学基础或天赋比较差，很难通过高级技术文凭要求的数学考试。其实最关键的还是工种难度和薪水，澳大利亚不同的专业和工种没有统一的培养时间，如电工等许多工种只能通过长期实践锻炼取得，通过四年新学徒制培养的学生虽然只有四级技术证书，但薪水比一般两年制六级高级技术文凭学生高得多。

（本文节选自叶振弘《澳大利亚职业教育体系考察和研究》，《现代职业教育》，2019 年.27 期）