



中国发展研究基金会

研究参考

第 1 号 (总 176 号)

2014 年 2 月 7 日

OECD 国家的职业教育和培训概览

内容摘要：在经济合作与发展组织（OECD）成员国中，职业教育和培训（VET）是中等教育体系的重要组成部分。随着全球经济危机和欧元区危机的爆发，职业教育和培训对于提高就业率和就业质量的作用也愈发突出。本文主要借鉴 OECD 的研究成果，对其成员国职业教育和培训体系的现状、结构、特点、筹资模式、各方角色、教学设置和认证框架等进行简要概述，供借鉴参考。

关键词：OECD 国家；职业教育；培训

OECD 国家的职业教育和培训概览

在经济合作与发展组织（OECD）成员国中，职业教育和培训（VET）是中等教育体系的重要组成部分，是许多 OECD 国家提高教育成就及就业的重要手段之一。特别是在德国、奥地利、卢森堡和瑞士等传统学徒制依然盛行的国家，VET 是满足劳动力市场的用工需求、提高生产率和就业率的首要途径。2011 年的统计数据表明，如果将预职业教育（Pre-vocational）、职业教育和半工半读型等多种职业教育类型包括在内，中等职业教育和培训在 OECD 国家的平均入学率达到 58%（OECD, 2013）。近年来，饱受经济危机困扰的 OECD 国家失业率飙升。在这个大背景下，职业教育和培训的积极作用日益突出，促使各国政府进一步加强了对 VET 的关注和投入。

一、OECD 国家的职业教育和培训体系及现状

OECD 国家对职业教育和培训的定义不尽相同，所以它们职业教育和培训体系的结构、性质和供应情况也千差万别。有的国家甚至缺少统一的全国性 VET 体系。选择何种体系以及 VET 所发挥的作用大小取决于该国的劳动力市场管制状况、经济结构和对职业教育的文化认同。概括说来，OECD 国家的 VET 体系主要分为三类：以在校学习为主的学校教育、双轨制教育和就业体验型教育。

在劳动力市场管制较少的国家，由于缺少最低工资规定，跳槽率高，所以用工单位愿意自行组织就业培训。他们以低薪雇佣年轻员工，对他们进行培训后再择优签订正式的长期雇佣合同。在这种情况下，培训的效果参差不齐，所以青年劳动力虽然容易进入就业市场，但往往难以提高技能水平，只能从事工资和技能要求不高的工作，而且就业状况不稳定。这种国家往往依赖于正规职业学校来保障教育和培训质量。

劳动力市场管制程度较高的国家常常有最低工资制度和强大的就业保护机制，所以除非公司认为就业培训有利可图，否则不会轻易提供在岗实习的机会。在这种环境下，为了避免年青人毕业后就失业，就需要理顺他们从学校教育过渡到职场的制度性渠道。此类国家通常

会采取课堂教学与实习相结合，但更倚重后者的双轨制 VET 体系，其中的典型代表是德国、瑞士和奥地利等国传统的学徒制（Apprenticeship）。双轨制 VET 体系的主要特点是：它将教学和工作实践有机结合起来；充分提高学生的软/硬技能以顺利获得工作机会；使政府、用工单位、学校和学生等所有利益相关者高度参与 VET 体系；采用公私合作机制分担培训成本；利于企业在降低招工和宣传成本的同时招到理想的青年员工。它促进了职校、企业、工会和学生等所有利益相关者深度参与 VET 的执行、监管和框架设计。企业和职校都必须遵守培训原则和框架，保证所提供的培训达到国家标准，但同时企业又可以根据自身情况制定灵活的学徒培训计划。因此，双轨制 VET 体系在很大程度上保障了学生顺利地找到第一份工作，采取这种体系的国家的青年失业率都低于 OECD 平均水平。

第三类 VET 体系相对少见。它的目标并不是让学生掌握具体的工作技能，而是通过兼职或轮岗等非正式的培训形式帮助学生进行职业探索，对工作或某个行业形成初步概念。采取这种模式的典型国家是美国。职业教育和培训在美国的正式名称为“职业和技术教育”（Career and Technical Education，缩写为 CTE）。各州都针对高中生推出 CTE 课程，并配备学校工场（School Workshop）和 CTE 地区中心来提供实践机会，学生可自由选择感兴趣的领域。2005 年，全美 90% 以上的高中生参加了至少一门 CTE 课程，21% 的学生在一个培训领域里获得至少三个学分（NCES, 2008）。此外，学生还可参加行业认证的 CTE 项目，通过兼职、暑期见习、轮岗、长期实习等多种形式在课外获得工作经验，了解行业工作性质。获得 CTE 学分的学生就业率相对更高。2000 年对 1992 年高中毕业生的调查显示：没有获得 CTE 学分的毕业生就业率为 86%，低于获得四、五个 CTE 学分的毕业生（91%）（OECD, 2009）。该调查还发现，CTE 项目拥有广泛扎实的行业基础，85% 的机构曾为学生提供此类工作机会。

在 OECD 国家，VET 体系的目标人群也各有特色。不少国家的职业教育和培训集中在高中阶段。2011 年，在三分之一的 OECD 国家中，50% 以上的高中生参与了与 VET 有关的课程或项目。在奥地利、比利时、捷克、芬兰和斯洛伐克，这个比例超过了 70%（OECD,

2013)。奥地利的情况更加极端，参加职业教育和培训体系的学徒 14 岁就要确定自己未来从事的职业。与此相对，其它国家则将职业教育和培训推迟到高中结束后，甚至延伸到高等教育阶段，如澳大利亚、瑞典、波兰和西班牙等。

2011 年的调查证明，在最高学历为高中的 25-34 岁年龄段中，参加 VET 项目的人口越多，该国抵抗高失业率的风险能力越强。在奥地利、捷克、德国和卢森堡等国家，该年龄段的职校毕业生比例超过 OECD 的平均水平(32%)，这个年龄段的失业率始终保持在 8% 以下。与此相对，在该年龄段的职校毕业生不足 25% 的国家（如希腊、爱尔兰和西班牙），相同人群的失业率上升了 12 个百分点。因此许多国家开始改善和拓展现有 VET 体系，在 2005-2011 年间，OECD 国家职校毕业生的人数平均上升 4.3 个百分点。在奥地利、比利时、芬兰、爱尔兰、葡萄牙和西班牙，这一增幅甚至超过 10 个百分点（OECD, 2013）。

职业教育和培训有别于普通教育的最根本特点是“工作场所学习”（Workplace Learning）。在 OECD 国家，“工作场所学习”的形式灵活多样且时间长短不等，主要形式有：短期工作见习（通常只有几天时间，目的是让学生观察工作内容和性质）、服务学习（指学生自愿去提供服务的机构工作，此类机构通常为非盈利机构）、实习（通常为期数周或数月，学生参与实际工作）、学徒制（通常为期数年，学习和实践的结构性最强，学生往往能通过学徒经历拿到行业资格认证）。

“工作场所学习”对于职教学生和雇主的意义显而易见。其一，它创造出高质量的学习环境，帮助学生了解最新技术，学会使用先进设备，掌握重要的软技能（如接待客户、沟通技巧、解决问题等），从而更顺利地进入就业市场。其二，它促进了雇主和潜在雇工之间的双向信息交流。“工作场所学习”使学生了解到工作性质和内容、工作发展和前景等，部分地发挥了就业指导的作用。企业也可以享受到“招工效益”（Recruitment Benefit），即从实习生中发掘理想的员工，在降低招工成本的同时提高招工质量。这也是许多企业愿意参与其中

的主要动机之一。其三，企业可以获得“生产效益”（**Productive Benefit**）。实习学生参与实际工作会为企业创造生产价值，而且随着工作经验的增长不断提高，当然具体情况取决于学生的工作时间、工作性质和工作的组织方式等因素。“生产效益”在学徒制和长期实习等形式中表现地最为充分。瑞士的调查表明，三分之二公司获得的生产效益等同或超出培训成本。剩下三分之一的公司多数也享受到了“招工效益”（**Wolter & Schweri, 2002**）。其四，雇主愿意提供实习场所表明劳动力市场需要相关 **VET** 项目，这反过来确保了 **VET** 的教育内容贴合市场需求，在用工需求和学生兴趣之间找到平衡。

二、 **VET** 体系的筹资模式及政府角色

VET 的成本由直接成本和间接成本组成。前者包括学生的实习工资、培训人员工资、培训器材设备、相关基础设施等。后者包括培训相关的税收开支、学生的机会成本等，取决于诸多因素，如劳动力市场的管制程度、工会的影响力、职业技能的市场需求、行业性质、**VET** 的供应类型和性质。总体来看，以职校为主导的 **VET** 体系主要由政府资金支持。双轨制体系强调通过公私合作分摊成本，即政府承担学校教育的支出，用工企业负责工作实习的成本。美国 **CTE** 式的 **VET** 体系与此类似。近年来，许多 **OECD** 国家逐步实行免费高中教育，在此阶段开展的职业教育和培训也开始由国家承担全额费用。但鉴于各国的 **VET** 体系结构迥异，且职业教育涉及企业和学生等诸多利益相关者，所以 **VET** 体系的筹资模式非常多元化。

政府在 **VET** 体系中的作用可以划分为三类模式。第一类是自由模式，即用工企业自行确定职业教育和培训的质量和频率，政府只制定资格认证的标准，而不干涉具体执行（如英国）。第二类是新合作主义模式，即企业协会和工会积极主导职业教育和培训的设计和执行，政府的主要职责是确保他们的共识意见处于法律框架内（如丹麦）。第三类是干涉主义模式，即政府与利益相关方合作，全面设计和开展职业教育和培训（如法国）（**Kath, 1998**）。表 1 以高中阶段的职业教育和培训为例，列出了部分 **OECD** 国家政府和学生的费用分摊模式。

表 1：高中阶段职业教育和培训的费用分摊模式

	收费培训机构	学生可获得的公共资金支持		
		税收减免	贷款	政府补助
澳大利亚	■■■■■	■■■	-	■■■
奥地利	■	■	-	■■■■■
丹麦	■	-	■■■■■	■■■■■
芬兰	■■	-	■■■■■	■■■■■
德国	-	-	■	■
匈牙利	-	-	-	■■■■■
日本	■■■■■	-	■■■■■	■
荷兰	■■■■■	-	■■■■■	■■■■■
挪威	-	-	■■■■■	■■■■■
瑞典	-	-	■■	■■■■■
瑞士	-	-	-	■■■■■
土耳其	■■■■■	■■■■■	-	-

说明：-表示 0%；■表示 1-25%；■■表示26-50%；■■■表示51-75%；■■■■■表示76-100%。

资料来源：OECD (2009), Learning for Job, OECD, Paris

各国政府对 VET 的资金支持力度、资金投放方向（如学校、企业还是学生个人）和形式（如直接资金支持还是间接支持）差别很大。在需求侧方面，政府补贴通常有直接补贴和间接补贴，前者包括学生现金补贴、赠款和担保贷款，后者指按生均标准为职校/培训机构提供资金等措施。有些 OECD 国家还会采取“教育券机制”（Voucher Scheme），即政府将教育券发给学生，由他们自行选择培训机构和培训方式，随后政府依照培训机构获得的教育券数量为他们发放资金。它将直接补贴和间接补贴的益处合二为一，不仅促进了供应侧的竞争，提高 VET 的教学质量，而且提升了学生的选择度，刺激他们的教育需求。其它类似的政府补贴机制还有：个人学习账户和带薪教育假。

在供应侧方面，政府常采用直接补贴、减税、征款和实物补贴等激励措施来提高企业参与 VET 的意愿和质量。丹麦、法国、匈牙利和爱尔兰在全国或行业内部征收培训费来刺激公司增加培训机会，调配培训数量的分布以提高其公平性。爱尔兰政府在学徒的脱产培训阶段给他们支付一定津贴，使企业和学徒双方都更乐于参与培训。有些政府也会利用征收培训基金或颁发许可证等强制手段迫使企业参与

其中，如丹麦，法国，爱尔兰和韩国等。表 2 列出了部分 OECD 国家估算的学徒生均公共支出，其中包括在职校脱产学习的费用、政府补贴和减税金额。在中等教育和职业教育分开列支的 17 个 OECD 国家里，2010 年后者的平均支出比前者高出 706 美元（Education at a Glance, 2013）。OECD 国家还采取非经济手段来促进企业培训，如建立专设机构为企业和学生架起沟通的桥梁，并承担相关行政职责，这对中小企业尤为便利。

表 2：学徒的生均公共支出估算情况

	生均培训项目成本(单位:美元(PPP))	一年脱产学习的成本(单位:美元(PPP))	培训项目时长(单位:年)	在职培训在整个培训项目中的时间比重
奥地利(2006年)	15300-15900	n. a.	2-4年(取决于具体项目)	80%
丹麦(2008年)	19400-29000	12100	3.5-4年	40-60%
爱尔兰(2008年)	19000	16300	4年	70%
荷兰(2006年)	7100-14100	7800	2-4年	60%
挪威(2006年)	36200	12900	4年	50%
瑞士(2007年)	11600-23600	14300	2-4年	70%

资料来源：OECD (2009), Learning for Job, OECD, Paris

企业培训的成本主要包括两部分：学生的工资和社会福利；培训消耗的资源。前者在各国的差别很大。在澳大利亚，学徒第一年的工资为最低工资的 47%-75% 不等，具体情况取决于所处行业，到了第四年，所有学徒的工资都达到或超过联邦最低工资。挪威学徒的工资通过集体协商确定，约占正式员工工资的 30%-80%，且随着学徒时间的增长而上调。培训资源涉及经验丰富的正式员工培训学生花费的时间和他们的报酬、培训所需材料成本和设备损耗、行政管理成本、学生出错时造成的损失等。培训质量的差异可能导致这方面的成本波动很大。虽然企业可以享受到培训带来的“招工效益”和“生产效益”，但由于成本和效益都不好估算，所以很难计算培训的成本效益比。2004 年，参与企业培训的瑞士公司中有一半已经或准备引进正规机制来估算成本效益比。当年的调查显示，瑞士在学徒培训方面投入了 47 亿瑞郎，而学徒的产出为 52 亿瑞郎。

三、学生就业及发展空间

不少 OECD 国家对职业教育的文化认同程度并不低。特别是在学徒制盛行的国家，技术含量较高的蓝领工作仍然对年轻人具备一定吸引力。OECD 国家调查了 15 岁青少年希望自己 30 岁时所从事的工作，在丹麦、德国、匈牙利、捷克、比利时和瑞士，有 15%-20% 的青年期望从事高技术的蓝领工作（OECD, 2004）。在现实生活中，职教学生的就业率也的确比较有保障，在经济危机期间尤为抢眼。OECD 的调查显示，2011 年在最高学历为高中的 25-64 岁人群中，76% 的职校毕业生找到了工作，比普通教育的毕业生高出五个百分点；前者的失业率为 7.4%，比后者低一个百分点；同时前者的非经济活动率（Inactivity Rate）比后者低五个百分点左右（OECD, 2013）。

在一些 OECD 国家，学历教育并不是个人获得就业技能和职场发展的唯一途径。劳动力可以通过不断提升职业技能来获得与高等教育相同的职业认同。如在德国和瑞士，职教学生可以通过 VET 体系获得行业认证或“专业技师”（Master Craftsman）等头衔，这与高等学历教育具有同样的含金量。

此外，为了强调普通教育和职业教育的等效性，许多 OECD 国家还允许职业教育和普通教育之间灵活地相互转换和对接。荷兰的学生在初中阶段就开始进行职业教育和普通教育的分流，但他们到了高中阶段仍然可以选择是否要转换跑道。冰山的职业教育和普通教育的学分制可以相互转换，所以学生可以轻松地两种教育体系之间转换。德国和法国不允许职校学生在高中阶段改投普通教育，但他们毕业后可以进入高等教育。

为了帮助职教学生就业，不少 OECD 国家还在就业指导方面出台了不少措施。一方面，政府努力提供就业信息，帮助职教学生选择专业和就业方向。如瑞士要求中等教育必须为学生提供就业指导及信息。所有老师都要接受关于劳动力市场动态的培训。捷克、墨西哥和瑞典等建立了官方网站，提供各个行业的详细信息，如就业条件、行业满意度、就业率、薪酬水平，也会发布在线工具来帮助学生评估自己的兴趣和就业优势/劣势。另一方面，政府将实际工作作为就业教

育和就业指导的途径，为学生创造不少实际工作机会来帮助他们了解各行业的工作内容、环境和性质。这方面的典型例子是美国的 CTE 体系。此外，丹麦和挪威等国要求青少年在 14-16 岁期间或在九年级时，至少在两种不同的工作岗位上进行为期一周的实习。此类工作的目的并不是要求学生掌握具体工作技能，而是对工作是什么形成初步概念。

四、职业教育和培训的内容及设计

职业教育和培训的发展取决于三个因素：学生的偏好、用工单位的需求及培训能力。前两个因素代表需求侧，是 OECD 国家制定 VET 发展计划的基石，但不是唯一决定因素，它们还要和整个社会的发展前景和技能需求相统一。培训能力代表供应侧，具体体现在师资力量、学校迅速适应千变万化的用工需求的能力、学校设备、财务状况等方面。

为了激励 VET 学校和培训机构快速对市场需求做出反应，不少 OECD 国家采用了经济激励的手段。美国使用竞争性赠款鼓励并帮助职校购买先进设备来辅助教学，如“珀金斯教学设备和供应赠款”（Perkins Instructional Equipment and Supplies Grant）。瑞典全额资助高中阶段的所有职校和培训机构，学生免交学费。私立学校也可以享受这个政策，但唯一要满足的条件是采用国家认可的教学大纲。在学生可以自由选择职校或培训机构，或者政府按生均标准补贴职校的国家，政府还会鼓励学校之间开展竞争，以提高职校的教学质量。如澳大利亚的“用户选择”（User Choice）补贴政策。用工单位和学徒/职校学生可自由选择培训机构和培训方式，国家和地方政府根据学生的选择情况补贴培训机构，藉此引导培训机构不断提高培训质量。

OECD 国家主要采取以下三种途径平衡学生和用工单位的需求，保障职业教育和培训的供应和质量。一、通过调控“工作场所学习”（Workplace Learning）来调节职业教育和培训的供应情况。譬如，德国和瑞士规定没有找到实习企业的学生不能获得学徒资格，迫使学生参与工作实践。即使是以学校教育为主导的 VET 体系，也可以将学生能否找到实习岗位视为劳动力市场需求的一个风向标。二、政府

发起技能需求评估，引导职业教育和培训的发展态势。澳大利亚、加拿大、爱尔兰和芬兰等许多 OECD 国家都为各行业发布五至十年的就业预测，指导政府的政策制定和 VET 的具体规划，帮助学生和社会合作者及时获得相关信息。欧盟也就欧盟整体和成员国个体发布中期技能预测。但总体上来说，由于技能需求取决于诸多复杂因素，所以现有预测模型只能预测劳动力市场的整体走势，很难就具体行业提供可靠预测结果。三，利用职业指导帮助学生了解瞬息万变的就业市场需求，使学生偏好尽量贴合用工需求。在现实情况中，各国往往同时采取这三种途径，只是侧重各有不同而已。

在培训内容方面，OECD 国家的经验是努力在通用技能（Transferable Skills）和专业技能之间建立起平衡。通用技能指数学、语文、团队精神，沟通技巧、灵活性和学习能力等不拘泥于个别专业的普适性技能和“软技能”（Soft Skills）。这类技能要么是学习专业技能的基础，要么有利于提高学生适应各种环境和技能要求的能力。它们为学生转入高等教育深造扫清了障碍，也是不少用工单位重视的员工素质。在专业技能方面，提供广泛实用的课程不仅能够提高学生的生产力，帮助他们尽快进入劳动市场，而且也符合用工单位的需求。专业技能的课程设置上应参考用工单位和学生的意愿，以鼓励他们更积极地参与 VET 体系，提供 / 参与实习岗位，但又不能以此为唯一诉求，因为无论用工单位还是学生都易于重视自身的短期利益，而这不一定符合整个社会的长远发展。如“夕阳产业”也有大量用工需求，但显然不应成为职业教育和培训的核心内容。

专业技能和通用技能在各国的权重差别很大，由此也引发很多讨论。在采取学徒制的国家，通用技能在 VET 体系中所占的比重很小，往往只安排每周一天至一天半的课程。与此相对，有些国家要求全日制职校设置大量与读写能力和数学有关的课程，而且要达到普通教育的标准（如瑞典）。近年有研究表明，数学和读写能力强的劳动力就业优势更明显。而 OECD 国家的现实情况是，选择职业教育的往往是数学和读写能力较弱的学生，如 2003 年，奥地利的业余职校中有近 40% 的学生在 PISA 读写能力测试中处于最低等级。1997 英国的调查表明，在 15000 名学生中，有 4400 人的基础技能不达标，其中 90%

的学生是职校生。而且职业教育从总体上又不重视通用技能。表 3 显示在不少 OECD 国家的 VET 课程中，实践培训占到一半以上，除此以外又有不少时间用于学习专业的理论知识，剩下的课程才留给通用技能。

表 3：实践培训在 VET 课程中的比重

	实践培训的时间比重				取决于具体培训机构 / 项目和领域
	超过 75%	50%-75%	25%-50%	低于 25%	
澳大利亚					■■■■■
奥地利	■■	■	■■	■	—
比利时	■	■	—	—	■■■■■
捷克	—	■	■■■■■	—	—
丹麦	—	■■■■■	—	—	—
芬兰	■■■■■	—	—	—	—
法国	■	■■■■■	—	—	—
德国	—	■■■■■	■	—	—
匈牙利	—	■	■■■	■	—
荷兰	■	■■	■■■	■	■■■■■
挪威					
瑞典	—	—	■■■	—	—
瑞士	■	■■■■■	—	—	■
土耳其	—	■■■■■	—	■	—
美国	—	—	■■■■■	—	—

说明：—表示 0%；■表示 1-25%；■■表示 26-50%；■■■表示 51-75%；■■■■■表示 76-100%。

资料来源：OECD (2009), Learning for Job, OECD, Paris

目前不少 OECD 国家意识到职业教育和培训在通用技能方面的不足及其重要性，开始采取补救措施，如提高基础知识和通用技能的授课比重，增加授课时间等。实践也证明，在职业教育阶段完全可以弥补基础知识和通用技能的缺憾。英国继 1997 年调查后对不达标 的学生进行基本技能帮扶。职校老师和基本技能专家结成对子，共同辅导这些学生，结果表明他们的辍学率比未接受帮扶的学生减少了三分之二，结业率也比后者高出 39%。美国的“职业和技术教育中的数学”项目（“Math-in-CTE”）通过数学老师和 CTE 老师的合作，重点提高学生的数学能力。

五、“工作场所学习”的质量控制

鉴于“工作场所学习”在 VET 中的重要性，OECD 国家出台了 很多措施来保障其质量。首先，制定质量标准至关重要。“工作场所学习”的培训质量在很大程度上取决于企业的培训目的。如果企业更 注重“生产效益”，那么他们往往将学生看做低技能工人的廉价替代品。更注重“招工效益”的企业着眼于培养未来的合格员工，所以培 训质量相对较高。在培训成本较高的国家，公司必须提高学生的工作 技能，才能提升回报率来抵销成本。此外，公司培训时往往重点培养 与本公司和所在行业相关的具体技能，而忽略对学生同样重要的通用 技能。

成熟的质量标准往往具备以下基本特点：明确规定培训内容和时 间长短，对培训结果和培训者资质进行评估，避免公司安排学生从事 低技能工作或只培训与本公司有关的技能，要求所有参与 VET 的企 业都应该达到最低标准。德国和丹麦都有强大的质量控制手段。如果 公司提供的培训不达标就被免除培训资格。在瑞士，公司需要达到质 量标准才能拥有培训许可证，而且政府要监控培训质量。它的 QualiCarte 项目还为“工作场所学习”培训制定了一个共有 28 项标 准的质量评估表，帮助企业进行自我评估。表 4 列出了部分 OECD 国家对于企业 VET 培训的质量控制情况。

表 4：企业提供培训实习的质量控制情况

	课程	培训 内容	培训时 长	培训所需实 物资源	培 训 场 所数量	培训 资质	教 育 绩效	劳动力市 场绩效
澳大利亚	无	有	无	无	无	无	无	无
奥地利	有	有	有	有	有	有	有	无
比利时	无	有	无	无	有	无	无	无
捷克	无	无	无	无	无	无	无	无
丹麦	无	无	无	无	无	有	无	无
芬兰	无	无	无	有	无	无	有	有
法国	无	无	无	无	无	无	无	无
德国	有	有	无	无	无	有	有	无
匈牙利	**	**	**	**	**	**	**	无
荷兰	无	有	无	无	无	有	无	无

瑞典	***	***	***	***	***	***	***	***
瑞士	有	有	有	有	有	有	有	无
美国	无	无	无	无	无	无	无	无

注：**匈牙利工商会 (Chamber of Commerce and Industry) 负责企业 VET 的质量控制体系，全面监管开设“工作场所学习”培训的条件，如临时检查培训质量、培训内容和方法等。***瑞典政府授权瑞典学校督察组 (Swedish Schools Inspectorate) 检查“工作场所学习”培训的质量。地方政府和教育部门也承担了部分监督责任。

资料来源：OECD (2009), Learning for Job, OECD, Paris

不少 OECD 国家的“工作场所学习”培训有完善的制度和法律框架，这是保障企业培训质量（特别是学徒制）的重要条件。利用法律合同明确学生、培训企业和职校/培训机构之间的权利和义务能够有效保障“工作场所学习”培训的质量，但由于各国的 VET 体系和相关要求不尽相同，所以对于合同方、合同内容和强制性的规定也各有特色。德国、澳大利亚和瑞士等国要求学生自己找愿意接受他们的企业，所以合同往往只涉及学生和企业两方。不过澳大利亚还要求“澳洲学徒中心” (Australian Apprenticeships Centre) 介入合同签订过程，为双方的权利义务提供建议，确保此次培训对双方都有利。雇主除了在合同里写明工资数额，承诺培训义务以外，还要提供有相关培训机构（如职校）认可的培训计划。在匈牙利，职校/培训机构通常会帮助联系培训企业，但合同方仍为学生和企业。奥地利和挪威等国则规定第三方必须介入合同签订过程。如奥地利要求企业、学生及其法定监护人签订三方协议。学徒享受健康、事故、养老和失业保险，而且这种培训关系受到相关劳动、社会和青年法的保护。表 5 列出了部分国家的情况。

表 5：部分 OECD 国家的“工作场所学习”培训合同特点

	合同性质			合同方			合同特点		
	强制性	非强制性	不定	雇佣方	受训者	职 校 /VET 培 训机构	雇佣合 同	培训合 同	培 训 / 雇 佣 混 合 型 合 同
澳大利亚	■■■	■■■■		■■■ ■	■■■ ■	■■■	-	-	■■■
奥地利	■■■ ■	■		■■■ ■	■■■ ■	■■■	■■■	■■■ ■	■
比利时	■■■		■■■	■■■	■■■	■■■	■	■■■	-
丹麦	■■■ ■	-		■■■ ■	■■■ ■	■■■ ■	-	-	■■■ ■
芬兰	■	■■■ ■		■■■ ■	■	■■■ ■	-	■■■ ■	■
法国	■■■	-		■■■	■■■	-	-	-	■■■
德国	■■■	-		■■■	■■■		-	■■■	-
匈牙利	-	■■■		■■■	■■■	■■■	-	-	■■■
荷兰	■■■ ■	-		■■■ ■	■■■ ■	■■■ ■	-	■■■ ■	■■■ ■
挪威	■■■ ■	-		■■■ ■	■■■ ■	-	-	-	■■■ ■
瑞士	■■■ ■	-		■■■ ■	■■■ ■	-	-	-	■■■ ■

说明：-表示 0%；■表示 1-25%；■■表示26-50%；■■■表示51-75%；■■■■表示76-100%。

资料来源：OECD (2009), Learning for Job, OECD, Paris

为了不断改善 VET 体系和“工作场所学习”，不少 OECD 国家还开展了职校毕业生调查，了解他们的就业情况、继续深造的情况、工作满意度、对所接受的职业教育和培训项目的评价等。政府通过这些调查来评估 VET 项目和职教学校/VET 培训机构，或监控 VET 项目的质量。如澳大利亚政府自 1997 年起每年对毕业生开展“学生学业成效调查”（Student Outcomes Survey），了解职业教育和培训的效果、与工作的相关性和学生满意度等。政府依据调查结果来调整 VET 体系的落实、规划和评估。爱尔兰的“毕业生调查”（School Leavers Survey）与此相似。自 1980 年开始，政府对毕业 12-18 个月后的学生进行全国抽样调查。调查形式既包括问卷调查，也包括面对面的访谈。此外，不少 OECD 国家还利用人口普查、劳动力调查、长期追

踪调查或青少年定群研究来收集 VET 毕业生的信息，以改善现有 VET 体系。

六、师资情况

许多 OECD 国家的职业教育和培训体系都在师资方面面临诸多挑战，主要包括：一、师资老龄化问题日益严重，已经或即将出现青黄不接的窘境。譬如，在瑞典的中等职业教育和培训师资中，一半以上超过 50 岁（Skolverket, 2007）。二、很多老师的知识水平落后于现代社会的发展，或缺乏行业实践，因此授课水平大打折扣。澳大利亚的研究表明，只有 28% 的全职职教老师和 55% 的业余老师认为自己的行业知识与时俱进（Harris et al., 2001）。

为此，各国出台了不少措施。不少国家鼓励有工作经验的从业者担任职教老师，或者与职校签订短期合同来填补师资空缺，这不仅使师资来源更加多样化，利于招募合格师资，而且有助于学生获得实用就业信息和技能。在挪威等国，职校或培训机构与用工单位建立起合作关系，以确保有充足合格的师资来源。这也适用于 VET 老师地位收入较低，难以招募青年生力军的国家。由于通过这种途径招募的老师可能教学经验和能力不足，所以许多国家采取灵活多变的方式帮助他们提高授课技巧和能力，如远程授课等。美国南卡罗来纳州规定获得行业资格认证或通过州能力测试的从业者可以担任职教老师，但必须参加 DIRECT 这个强制性的培训项目，以帮助他们顺利进入教师的角色。爱尔兰允许用工单位的培训人员通过参加讲习班获得教师资格。

此外，许多 OECD 国家还要求企业对培训实习生的工作人员进行教学培训。比利时规定接受学徒的企业要参加为期 12 小时的培训（又称“Estafette”）。培训内容包括如何欢迎学徒、给出指令、获得反馈以及冲突管理等。在瑞士，只有达到行政区质量标准的公司才有资格接受学徒，而且学徒主管必须完成为期 100 小时的培训课程。由此产生的培训费用分担模式在各国也不尽相同。奥地利的大公司往往承担全部或部分费用。而德国的培训费用由受训者支付，不过这些培训认证对受训者今后的职业发展和升职加薪大有裨益。

为了提高职教老师的专业知识和实践经验，很多国家都鼓励职业学校和培训机构加强联系或合作关系。有些国家要求职教老师每年在企业工作一段时间，以了解行业发展，更新自身的专业知识。芬兰的 **Telkkä** 项目要求职教老师抽出两个月在职时间，与用工单位的实习生培训人员结成对子，通过密切合作来帮助职教老师提高自己的专业技能，同时改善用工单位培训人员的教学技巧。这个项目深受老师欢迎，在政府的绩效评估中被视为提高职教老师专业性最有效的途径之一。

七、合作和认证框架

VET 体系并不能孤立存在。不少 OECD 国家根据本国情况在不同层面建立起合作框架，将利益相关方的力量集合起来辅助 VET 体系。丹麦和瑞士在全国层面建立 VET 保障机制，如丹麦中等职业教育顾问委员会 (**Danish Advisory Council for Initial Vocational Education and Training**) 由 25 名社会合作伙伴、校长、教师协会代表以及教育部代表组成。它就 VET 体系及其发展为教育部提供意见，监督 VET 项目和劳动市场动态，并对 VET 认证提出建议。瑞士联邦、各州和社会合作伙伴依法就 VET 发展达成合作协议。联邦政府负责进行战略规划和规划；州政府负责落实和监督；社会合作伙伴负责确定课程内容，提供企业培训机会。所有重大决定都由这三方共同做出。

澳大利亚、比利时和英国在行业层面建立了保障机制。澳大利亚行业技能理事会 (**Australian Industry Skills Council**) 是政府资助成立的私营注册企业，全国共有十一家理事会，覆盖了绝大多数行业的技能需求。它们的主要任务是为政府和公司提供劳动力发展趋势和技能需求的建议，开发培训产品和服务，给公司提供培训建议等。比利时政府和具体行业签订为期两年的合作协议，促进学校-企业合作和学徒的“工作场所学习”。这些协议勾勒出劳动力市场的政策重点。行业还会利用企业捐款来支持员工培训和学校-企业合作。英国的行业技能理事会 (**Sector Skills Councils**) 是一个雇主主导型机构，为具体行业制定培训战略。英国共有 25 家经过认证的行业技能理事会，覆盖全英 85% 的劳动力，在确定行业自治和行业所需技能方面发挥了领导作用。

荷兰主要在地区层面建立“VET 地区中心”。全国共有 46 个 VET 地区中心，支持所有政府资助的中等职业培训计划支持，并且提供成人教育。

企业对于 VET 体系至关重要，因为他们代表着市场需求。让他们参与课程和认证体系设计可以帮助 VET 了解新兴的市场需求，确保培训内容贴合用工需要。同时，在 VET 政策制定的过程中聆听企业的声音不仅有助于赢得他们对政策的支持，而且使他们对政策的理解更深刻。为此，不少 OECD 国家非常重视企业对于 VET 发展的作用。瑞士等国家甚至在法律中明文规定了企业和工会在 VET 设计和落实中的角色。英国于 2008 年成立了企业主导的英国就业和技能委员会（UK Commission for Employment and Skills）。该委员会的主要成员为商业领袖，也包括工会和地方政府的领袖。它就 VET 体系的战略、目标和政策制定为相关部长提供咨询，负责监控 VET 体系，评估英国在技能目标方面的进展。

近年来，OECD 国家日益注重认证框架的重要性。“欧洲资格框架”（European Qualifications Framework）也为各国建立本国的资格认证框架确立了基本原则。各国国情不同，资格认证框架的性质和内容也不同。有的国家注重资格框架的监管作用，所以要求严格，如英国和新西兰等。有的国家则相对宽松，如澳大利亚和苏格兰。有的国家注重全面性，使各种认证保持连贯一致性，而有的国家则只涉及个别行业，以便于操作。还有的国家在中央层面建立资格框架以推动更广泛的改革，或将其与其他全国性政策联系起来，相互为用。有的国家则制定有利益相关方主导的资格框架，以赢得他们的支持，适应不同地区的发展情况。

为了辅助国家认证，并对职教学生进行评估，不少国家还推行了全国标准化测试，因为它可以确定职业教育和培训的国家标准，确保培训质量；提高认证的可信度和含金量；认可非正规学习的结果；提高职业教育和培训的灵活性和创新性，因为学生只要通过国家统测就表明他具备相关资质，而不用恪守培训时长和方式等要求。

（中国发展研究基金会 刁琳琳 整理）

参考文献：

[1]Harris, R. M., et al. (2001), *The Changing Role of Staff Development for Teachers and Trainers in Vocational Education and Training*, NCVET, Adelaide.

[2]Kath, F. (1998), “Financing of vocational education and training”, in Cedefop (ed.), *Vocational education and training – the European research field, Background report, Vol.1*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.

[3]NCES (2008), “Career and Technical Education in the United States: 1990 to 2005”, *Statistical Analysis Report*, National Center for Education Statistics, United States Department of Education, July.

[4]OECD (2004), *Education at a Glance 2004: OECD Indicators*, OECD, Paris.

[5]OECD (2009), *Jobs for Youth. United States*, OECD, Paris

[6]OECD (2009), *Learning for Job*, OECD, Paris

[7]OECD (2013), *Education at a Glance 2013*, OECD, Paris

[8]Skolverket (2007), “Lärare i förskola, skola och vuxenutbildning: 2007 års prognos över behovet av och tillgång på lärare perioden 2007-2021”, Skolverket, Stockholm.

[9]Wolter, S. and J. Schweri (2002), “The Cost and Benefit of Apprenticeship Training: The Swiss Case”, *Applied Economics Quarterly*, Vol. 48, No. 3-4, pp. 13-25.

地 址： 北京市东城区安定门外大街 136 号皇城国际中心 A 座 15 层
电 话： (010) 64255855 邮 编： 100011
传 真： (010) 84080850 网 址： www.cdrf.org.cn
责任编辑： 任晶晶 电子邮箱： renjj@cdrf.org.cn
