



脱域·再嵌入·共同体： 现代学徒制的演进与愿景

陶军明 庞学光

摘要：学徒制是职业教育的最初形态。传统学徒制向学校职业教育的转变，符合吉登斯所描绘的脱域机制产生的特征，是职业教育领域“脱域”的一个实例。学校职业教育将技能抽象为符码化的“知识”和“原理”等形式进行授受，“在场”的意义被虚化，职业教育走向异化。职业教育回归本真，需要一个“再嵌入”的过程。现代学徒制作为一种制度安排，有效实现了产与教、校与企、工与学、知与行关系构建的“共同在场”，是职业教育回归本真的路径选择。现代学徒制由于存在着复杂的利益关系和多重制度逻辑的冲突，客观上需要在实践中廓清和重新审视多元利益主体所构成的利益系统，构建基于技术技能人才培养的多元互涉共同体。

关键词：脱域；再嵌入；共同体；现代学徒制

DOI：10.13734/j.cnki.1000-5315.2021.04.016

收稿日期：2021-04-06

基金项目：本文系国家自然科学基金“十三五”规划2017年度教育学一般课题“失地农民职业教育补偿机制研究”（BJA170101）的研究成果。

作者简介：陶军明，男，江西彭泽人，天津大学教育学院博士研究生，江西科技师范大学教育学院教授，研究方向为教育政策、职业教育，E-mail: taodreaming@163.com；

庞学光，男，山东平度人，天津大学教育学院教授、博士生导师。

职业教育在进入近代以来走向了异化，需要一个“再嵌入”的过程。现代学徒制作为回归职业教育本真而进行的政策创新，是“再嵌入”的路径选择。实践层面政策的全面推行，需要理论层面认识的深入。“认识自我乃是哲学探究的最高目标”^①。站在新的历史阶段，擘画现代职业教育改革与发展的未来图景，积极推进现代学徒制政策，则有必要认识现代学徒制之“自我”。从理论上梳理学徒制演进历史中所进行的革故鼎新，有利于进一步认识现代职业教育的基本规律与内涵，也有利于在实践中更好地理解和把握现代学徒制的现实意蕴。

一 学徒制：初始形态的职业教育

（一）手工业时代的“家传世学”

生存问题是人类社会早期面临的最根本问题。“人类社会特有的教育活动，是起源于人类适应社会的需要和人类自身身心发展的需要，是人类社会存在和发展的必要条件”^②。原始社会的教育，与生产生活活动混为一体，在生产生活的实践中进行。依靠口耳相传、言传身教的形式传递着生产生活经验以及工具制作与使用的技巧。关于人类在原始时期的劳动教育，历史上不乏相关记载，如《尸子》所描绘的“燧人之世，天下多

① 恩斯特·卡希儿《人论：人类文化哲学导引》，甘阳译，上海译文出版社2013年版，第3页。

② 孙培青主编《中国教育史（第三版）》，华东师范大学出版社2009年版，第3页。

水,故教民以渔;虞羲氏之世,天下多兽,故教民以猎”^①。男女因生理结构的不同,在劳动中出现分工。如,“其在男儿,自幼恒随其父而狩于山野,渔于水滨。及其成长,或因游戏而模仿,或长者命其相助,或使其习弓矢、荡小艇而以枪刺鱼,或授以农耕、机织、养蚕诸方法,并教以制作此种必需之器具。至若女儿,则由其母教授机织、烹饪等家内之职务”^②。

随着生产的发展,原始社会末期开始出现剩余产品,阶级产生,人类进入奴隶社会。对物质资料的占有,决定了奴隶主阶级在学校教育中具有绝对的控制权,学校教育的内容仅限于统治阶级所需要的统治权术与技巧,而将与生产相关联的教育内容排斥在正规学校教育之外。正统教育鄙视农工商业,认为这是奴隶该做之事,而非自由公民所当务。

因此,传统以生产生活为目的的技艺的传授,只能以“家传世学”的形式在民间得以保存。“家传世学”具有很强的封闭性特征,技艺所具有的特殊“密码”以血缘关系来维系和传承。以家庭手工作坊为载体的技艺品的生产,满足了那个时代生产力相对落后的家庭手工业发展的需求。因此,由于封闭性而导致的保守性,构成了“家传世学”技能传授形式的一个最基本特征。

(二)农业社会的传统学徒制

人类进入农业社会后对技艺的需求逐渐增大,“家传世学”的家庭手工业越来越难以满足社会生产的需要。“迨后社会组织渐形复杂,社会事业亦日见发达,于是做工的专做工,做农的专耕种,捉鱼的专打鱼,造工具的专造工具,以其所有,易其所无,这是一种较为经济、效力较大的方法”^③。这在客观上要求以往以血缘关系维系的保守的职业(技术技能)传承方式必然要发生转变,职业技能授受的范围必须要扩大。于是,技艺持有者以招收学徒的方式,回应了社会生产对技艺的诉求。

技艺传承的保守性格局被打破,传统学徒制因此诞生。这是职业教育的最初形态,标志着真正意义上的职业教育的产生。学徒制作为职业教育的“始祖”,虽然处于事物发展的最初阶段,但往往最能体现出事物原有的本质所在。传统学徒制所体现出来的在工作现场的学习特点,可以很好地将师傅的经验内化为学徒的能力,实现技能的习得与提升。“在工作现场”从根本上体现了职业教育“学”与“做”紧密关联的特别属性,从而也构成了职业教育的本质特征之一。传统学徒制的运行模式有效地适应了农业文明时代生产发展的需求,伴随着人类度过了整个农业文明时代,见证了人类掌握与传承技艺的悠长历史,延续了数千年。

二 脱域:从学徒制到学校职业教育

(一)“现代性”的隐忧:学校职业教育

从18世纪60年代开始到19世纪中期结束的第一次工业革命,将人类带进了蒸汽机时代。从19世纪下半叶开始到20世纪初结束的第二次工业革命,则将人类带进了电气时代。根本上而言,工业革命的发生,不仅仅是科技领域的革新和改革,更是社会关系的一次深刻变革。历经两次工业革命,维系传统学徒制原有的生产关系和产业结构被彻底摧毁,秉承工业时代的价值取向,时代在强烈呼唤着一种新的职业教育制度,以满足产业发展和生产力进步所提出的诉求。在这一制度下,要求职业教育能够像工业生产线上生产工业产品那样,可以快速“生产”出大批量、标准统一、方便使用的专业技术工人。学校职业教育应运而生。

学校职业教育具有鲜明的“现代性”意蕴,“现代性”也可以被认为是学校职业教育区别于以往形态职业教育的根本所在。“现代性”较之于以往历史阶段所表现出来的保守和落后,具有开放和进步之处。例如,学校职业教育的诞生,破解了机器大工业生产所需大批量高素质人才的需求,适应了经济社会发展的要求;另外,学校职业教育的诞生,满足了大量普通劳动者接受教育的权利,打破了以往职业知识传授“定界”的保守传统。所以,我们当前所谈论的(学校)职业教育,本质上而言是一个现代性话题。之所以这么讲,并不是因为其存在于时间概念层面“现代”这一节点上,而是因为这一事物的出现符合哲学层面现代性意义的论域特征。

① 尸佼《尸子》,汪继培辑,中华书局1991年版,第31页。

② 朱元善编《职业教育真义》,商务印书馆(上海)1917年版,第17页。

③ 江恒源、沈光烈编著《职业教育》,正中书局(南京)1937年版,第2—3页。

毋庸置疑,将学校形态的职业教育放置于人类漫长的教育历史长河中,从历史的视角来审视学校职业教育的诞生与发展,它是顺应生产力发展趋势和满足人类物质生活需要与接受教育需求的必然产物,具有不可否认的历史先进性。然而,正是这样的一次从工作现场向职业学校的转向与抽身,导致了产与教的分界,校与企的分割,工与学的分野,知与行的分离。学校职业教育割裂了职业教育在本质上注重工作现场中做与学的关系,为未来发展埋下了隐忧。

(二)“时一空”虚化中技能的“知识”化:从“附身”到“离身”

英国著名社会学家安东尼·吉登斯在其著作《现代性的后果》一书中提出了现代性的动力机制理论,完整刻画了现代性产生的动力来源,充分展示了工业文明时代的行为模式以及社会机制等方面的变化。以工业文明为特征的现代性所特有的扩张性,依靠“现代性的动力机制派生于时间和空间的分离和它们在形式上的重新组合……导致了社会体系(一种与包含在时一空分离中的要素密切联系的现象)的脱域(disembedding)”^①。脱域有两种类型,一种是象征标志(symbolic tokens),另一种是专家系统(expert system)。脱域的两类型之间具有很强的关联性,都表征着人们对规则的认同与信任(trust)。信任并非基于个人,而是基于抽象能力。抽象的结果,则是对以往传统生产与社会生活经验进行的原理化和知识化,使得知识成为现代社会取得话语权的象征标志,成为现代社会通行的不二法则,例如,“知识就是力量”、“知识就是金钱”、“知识就是一切”,就很好地诠释了这一点。而专家系统则是由于对知识的占有,以及公众对知识的绝对信任,决定了专家系统在脱域机制中的地位与作用。根本上而言,人们信赖(faith)专家,本质上是信任专家所拥有的知识。

诞生于工业革命浪潮机器轰鸣声中的现代职业教育,不可避免地遭受到现代性浪潮的席卷,最终也被烙上了深深的现代性印记。职业教育的形态发生了革命性颠覆,技能传授的行为模式发生了根本性变化,先前的技能形成机制也被解构乃至重构。职业教育的教学场所从工厂走向了学校,从车间走向了教室,学徒变成了学生,师傅变身成为教师……一切都在发生前所未有的变化。学校形态的职业教育将原本发生在工厂(工场)等工作现场的经验和方法,抽象为一个个的原理和符号,将成型的工艺流程化解为一个一个相对独立的工序。制作、生产环节中机器的介入,经验的符码化使其演变成为一种可以置价值和情境于不顾而任意获取和处置的知识。“在此种商品化过程中,工作场所学习不再是职业学习的唯一路径,而是沦为了检验学校知识是否具有实际效用的手段而已”^②。符码化的知识方便了老师的教学和学生的记诵,提升了人才培养的效率,适应了生产力进步和规模化生产对职业人才的需求。将学校职业教育置身于“现代性”话语的体系之中来讨论,则可以发现,现代职业教育所经历的由传统学徒制向学校职业教育的转变,符合吉登斯所描绘的脱域机制产生的特征,是职业教育领域“脱域”的一个实例。

前现代社会,学徒制形态职业教育的技能授受主要发生在师徒间“共在”的工作场所,“做中学”是学习发生的主要方式与途径,而“在场”则是技能习得的前提条件。随着科学技术对日常生活和生产领域的经验性结论与内化于人的技能进行符码化,生活世界和工作世界中原有的神秘性逐渐隐退,被抽象为一个个冷冰冰的原理和公式,使得具有“附身性”的经验有机会能够抽离出生产现场,蜕变成具有“他在”意义的、“离身”的一般性方法,进而完成“脱域”。几乎同时,夸美纽斯的班级授课制在理论上得以奠定,客观上也为“知识”在课堂的传授起到了推波助澜的作用。“地点”(在场)对于职业教育中人的技术技能形成的关系意义和情境性意义,在脱域机制中的“时一空”分离与延伸中被消解与磨蚀。基于对“知识”的信任,技能习得的方式由“在现场”到“不在场”变得可能和不可避免。公式化、原理化了的经验,摇身一变以一种放之四海而皆准的方式出现在职业学校的课堂上、学生的书本中,毫无争议地成为职业院校致力传授的职业知识。

可以肯定的是,学校职业教育在满足诸如传统低技能依赖的产业领域的人才需求方面,迅速提高了人才输出的效率,满足了传统产业对生产用工的诉求。然而,随着当前世界产业格局的变化和产业的转型升级,在面对新兴产业时,学校职业教育越来越暴露了其自身固有的缺陷。尤其是伴随“刘易斯拐点”的出现,第一

^①安东尼·吉登斯《现代性的后果》,田禾译,译林出版社2011年版,第14页。

^②徐瑾劼《工作场所学习在职业教育中的价值讨论》,《职教通讯》2011年第19期,第5页。

次人口红利所带来的廉价劳动力要素优势荡然无存。粗放的、劳动密集型的、低水平的经济增长方式难以为继,边际生产率逐渐递减。技术技能型人才的短缺,以及技能的失配,是产业转型升级所遭遇的瓶颈。当人们在反思人才需求侧技能短缺与技能失配的同时,不由得将目光投向作为技术技能人才供给一侧的职业学校。于是,职业学校传统的人才培养模式日益成为人们诟病的对象,职业教育的应然功能与其在实践层面发挥的实然作用严重失调,职业教育的未来也正在被重新审视和定位,职业教育面临着前所未有的危机。如同其他一切“现代性”的事物一样,随着危机的出现,现代性本身越来越成为人们反思的对象。诞生于现代性浪潮中的学校职业教育从它诞生的那一刻起,便疏离了工作现场,为危机的发生埋下了伏笔,不可避免地要承受“现代性的后果”。其与生俱来且自身难以克服的矛盾使得生产与教育、学校与企业、工作与学习、知识与学习等职业教育几对关键关系处于断裂状态,最终走向了异化。

三 再嵌入:从单主体学校职业教育到多元主体的现代学徒制

(一)技能形成的“时一空”契合:从“缺场”到“共同在场”

伴随现代性法则的加速崩解,超越和反思现代性则成为了时代新的呼声。吉登斯的“脱域机制”认为,现代性以降,通过“缺场”(absence)的各种要素条件的满足,空间从地点中得以分离,疏离了先前既定的互动情境,“在场”(presence)的意义被虚化^①。脱域的两种类型都基于信任,不论是对象征标志的信任,还是对专家系统的信赖,最终都归结于对被抽象为诸如原理与符号等此类“知识”的信任,对“知识”的传授则是学校职业教育赖以存在的根本。

然而,这种以知识传授为载体的职业人才培养路径,并没有真正体现出职业教育作为一种类型教育的本质,忽略了职业教育不同于普通教育有两个或多个学习地点的特点。以往学校主体的职业教育在低技能依赖为主的劳动密集型产业发展阶段,由于第一次人口红利所带来的人力资源的比较优势,最低限度地满足了生产需求,掩饰了职业教育与普通教育在本质上存在的分野,以至于长期以来职业教育在理论与实践上完全照搬普通教育的范式与方法,其弊端也因为表象层面的“自足”而被蒙蔽。伴随着产业转型升级而带来的对高技能人才的迫切需求,原先学校单主体职业教育的人才培养模式也越来越凸显出其背离职业教育本真的劣势,如今这种劣势由于技能的短缺与失配而被无限放大。

省思职业教育的本质,有其自身的逻辑起点。现代职业教育的跨界属性,决定了职业教育既要关照职业教育的教育性,又要关照职业教育的职业性。学校主体的职业教育是一种单主体,学生的学习发生在教育场和学习场,而职业教育另一维——职业性却付之阙如,以致技能习得的职业场和工作场被忽视。根据吉登斯的理论,在“脱域”机制中,“不信任意味着对抽象体系所体现的专业知识持怀疑或明显的否定态度”^②。也就是说,以往基于职业知识传授为特征的学校职业教育,遭遇到了怀疑与否定。这使得肇始于工业革命的学校职业教育,在最初似乎找到了如何提升人才培养效率答案的地方,又重新遇到了人才质量有效性的新问题。因此,为了维系“抽象体系”,重塑可信任模式的可持续性,需要一个“再嵌入”的过程。

再嵌入(re-embedding)“指的是重新转移或重新构造已脱域的社会关系,以便使这些关系(不论是局部性的或暂时性的)与地域性的时一空条件相契合”^③。为了维系信心而进行的反思,是再嵌入的一个重要特点,关键在于与作为情境的地点发生关联与互动。“这里,再嵌入意味着一种将信任固定于可信任性和同事间诚实性的手段。……通过它,非当面承诺被当面承诺维系或转变”^④。基于职业教育回归其本真而进行的“再嵌入”过程,应该充分尊重职业教育其他主体在技术技能人才培养中不可或缺的地位,必须遵循技能形成的一般规律,也就是产与教、校与企、工与学、知与行关系构建的“共同在场”。

作为深刻体现校企合作、产教融合的人才培养模式,现代学徒制以传统学徒培训与现代学校教育的结合弥补和纠正了学校主体(单主体)职业教育所导致的企业与学校二分的缺陷,可以充分发挥企业的育人功能,加深企业与学校的深度融合,是传统学校职业教育的一场重大变革。现代学徒制的实施体现了为顺应产业

① 安东尼·吉登斯《现代性的后果》,第16页。

② 安东尼·吉登斯《现代性的后果》,第87页。

③ 安东尼·吉登斯《现代性的后果》,第69页。

④ 安东尼·吉登斯《现代性的后果》,第76—77页。

转型升级而对职业教育政策采取的创新举措,是职业教育回归本真的路径选择,也是新的时代背景下完善现代职业教育治理体系和提升职业教育治理能力的有益尝试。

(二)多元主体:现代学徒制的“利益差序”

以“政府引导、行业参与、社会支持、企业和职业学校双主体育人”为特征的特色现代学徒制,所牵涉利益主体之多,关系之复杂,是以往传统学校职业教育所没有的。而现代学徒制全面推广阶段的重点任务涉及招生招工一体化、标准体系建设、双导师团队建设、教学资源建设、培养模式改革以及管理机制建设等六个层面。完成这些“重点任务”,客观上需要在实践中廓清和重新审视现代学徒制运行中的多元利益主体所构成的利益系统。

20世纪40年代,著名社会学家费孝通开创性地提出了“差序格局”的概念,用以说明乡土中国的传统社会结构与西洋社会的不同之处。“我们的格局不是一捆一捆扎清楚的柴,而是好像把一块石头丢在水面上所发生的一圈圈推出去的波纹。每个人都是他社会影响所推出去的圈子的中心。被圈子的波纹所推及的就发生联系”^①。他将这种传统中国社会特有的社会关系模式称为“差序格局”。费孝通认为,“自己”和“别人”所构成的社会关系,存在“差序”之别,随着水的波纹越推越远,关系也就越来越薄。这一概念非常形象地描绘了传统中国社会基于亲属关系基础而构筑的社会关系网络,具有无与伦比的非凡解释力。

“差序格局”的概念,不仅可以解释农业时代乡土中国基于亲属之间的血缘关系而维系的社会关系,用它来解释当代市场经济时代中国社会的社会关系和组织关系,仍然不失其适用性。可以将其视为一种解释的视角与方法,只不过需要将乡土中国的基于血缘的亲属关系转化成基于市场的利益关系而已。用“差序格局”的概念来解释现代学徒制的“关系网络”,这实际上已经从根本上找到了学徒制从传统基于血缘的“家传世学”,到基于利益契约关系的现代学徒制转变的理论依据。现代学徒制在差序上的“亲疏远近”,本质上来讲,体现的是基于学徒培养的利益关系的“亲疏远近”。越是靠近学徒生培养这一中心,越能体现这一(些)组织对技术技能人才培养的重要性。

根据“差序格局”的概念,为了直观展示现代学徒制的利益圈,本文构建了现代学徒制“利益差序”模型(图1)。这一模型在表现形式上看,非常类似费孝通在描述传统中国社会关系时提出的“差序格局”概念。社会关系从“己”向外推,一层一层向外推及的波纹形成波纹的差序,依照波纹靠近“己”的远近,代表和确定着利益关系的亲疏远近。学徒生的培养居于多边关系的中心,现代学徒制的利益相关者,是那些在学徒生的培养过程中因为“效益”问题而导致利益可能受益或者受损的人和组织,他们所构建的利益关系与现代学徒制这一政策目标的实现存在正相关。对照现代学徒制利益相关者模型,依照“利益差序”的格局观念,可以确定对于学徒生培养有重要影响和直接关联性的主体,本文尝试将其划分为一级利益相关者和二级利益相关者两种类型。

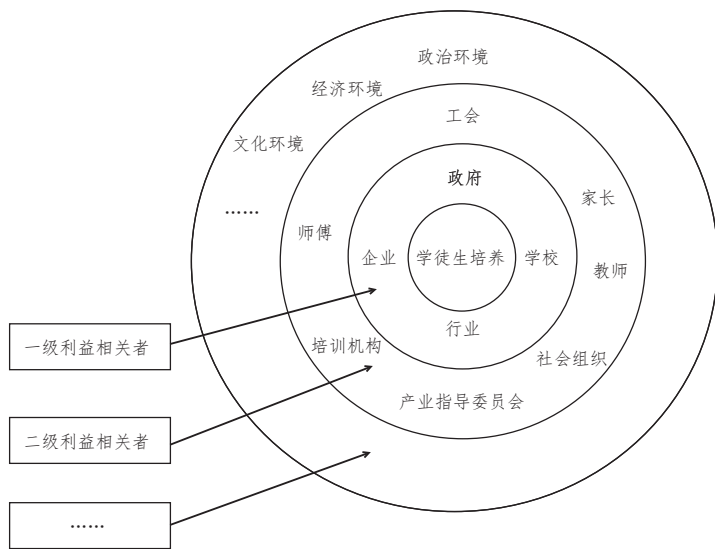


图1 现代学徒制“利益差序”模型

现代学徒制的“差序格局”实际上是一种“利益差序”的格局。有论者认为现代学徒制不同于以往形式的学徒制,体现在“功能目的从重生产性到重教育性,教育性质从狭隘到广泛,制度规范从行会层面上升到国家层面,利益相关者机制从简单到复杂,教学组织从非结构化到结构化”^②。利益相关者从简单到复杂是现代

^①费孝通《乡土中国(经典珍藏版)》,上海人民出版社2013年版,第25页。

^②关晶、石伟平《现代学徒制之“现代性”辨析》,《教育研究》2014年第10期,第97页。

学徒制的本体特征之一。传统学徒制的利益相关方最初只涉及师傅和学徒两方面,而现代学徒制的利益相关者则涵盖了多个不同属性的组织与个人,从宽泛意义上来说,政府、行业、企业、职业学校、学校教师、企业里的师傅、学徒生和家长等,更宽泛地讲,工会以及社会评价组织等也是现代学徒制有效运行的不可或缺的相关者。

四 实践的困顿与未来的愿景

(一) 允诺与失真:多重制度逻辑叠加的冲突

现代学徒制在我国经历两级政府层面的试点后,在2019年成为职业教育改革发展的一项重要举措而正式落地。《教育部2019年工作要点》明确提出“实施国家职业教育改革实施方案”,要“总结现代学徒制试点经验,全面推广现代学徒制”^①。2019年5月14日,发布了《教育部办公厅关于全面推进现代学徒制工作的通知》,标志着现代学徒制政策在全国的全面推行,也意味着现代学徒制已经成为我国职业教育改革创新的一项基本制度。该文件明确提出了推广现代学徒制的政策目标是:“总结现代学徒制试点成功经验和典型案例,在国家重大战略和区域支柱产业等相关专业,全面推广政府引导、行业参与、社会支持、企业和职业学校双主体育人的中国特色现代学徒制。”^②客观地讲,现代学徒制从地区试点到全国试点再到全面推行的过程,体现了我国在政策领域传统的“摸着石头过河”的政策扩散方式,也充分反映了在现代学徒制场域纷繁复杂的利益相关者的存在对这一政策实践所造成的“裹挟”影响。

现代学徒制的推进实施,出发点在于满足产业转型升级背景下企业对技术技能升级的诉求,而这一诉求的实现最终落实在技术技能人才供给侧的职业学校的人才培养上。作为现代学徒制政策“差序格局”中居于靠近圆心位置的“波纹”,一级利益相关者的政府(包括地方政府)、企业和职业学校,基于政策的允诺,而形成“共识”。允诺则充分体现在对政策目标的预期上:政府通过现代学徒制的实施,促进企业深度参与职业学校人才培养,提高职业教育治理能力和治理体系现代化水平,实现“立德树人”的政治理想,通过人才培养来助推人力资本的丰盈和价值的提升,进而满足经济社会发展和稳定的需要;企业通过与职业学校的合作,成为职业教育人才培养的主体之一,拓展企业教育功能的范畴,对接专业和产业,对接课程设置与职业标准,对接教学与生产,提高企业在产业转型升级背景下人才需求的“适配度”;职业学校则伴随企业的参与,可以有效地降低人才培养的成本,推进职业教育现代化建设水平,打通和拓宽技术技能人才培养和成长通道,提高技术技能人才培养的质量和针对性,提升职业教育的吸引力和社会地位。

政策目标勾勒的美好图景,既是目标群体和利益相关者合作开展的逻辑前提,也是各方主体合作的旨归与追求。而这种各方共同的美好憧憬和期许,并非一个自然而然的慷慨馈赠,其能否兑现或者兑现的程度,则需要基于共同利益基础上协调一致的政策行动。例如政府(各级政府)的政策、经费、评价和监管的到位;企业通过深度的参与,在师傅、经费和学徒生实践领域的支持;职业学校在教师能力提升和课程完善等方面的努力等。政策效果作为衡量政策允诺兑现“度”的客观标准,可以在实然层面对应然的理想作出相应的注解。

调研发现,由于利益多元的客观存在,在市场经济背景下受到政府与市场关系的影响,政策框架中不同属性的参与主体基于自身的利益诉求,使得我国现代学徒制在实践中存在着由于多重制度逻辑叠加而产生的冲突困境,主要表现在政府的规制秩序逻辑、企业的市场竞争逻辑、职业学校的人才培养逻辑,三者基于信息不对称和资源有效供给机制的缺失所导致的多种逻辑相互割裂和组织行为脱嵌。事实层面,现代学徒制的实施,一方面呈现出了职业教育在新时代市场倒逼供给侧改革背景下的“炙手可热”,另一方面,则让职业教育在现代学徒制框架中体味到基于逻辑冲突的“难言之隐”。

科尔巴奇认为:“秩序,权威和专业都是政策的特征,这并非意味着它们在政策过程当中的所有方面

^①《教育部2019年工作要点》,教育部网站,2019年2月22日发布,2021年4月5日访问,http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201902/t20190222_370722.html。

^②《教育部办公厅关于全面推进现代学徒制工作的通知》,教育部网站,2019年6月4日发布,2021年4月5日访问,http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/s7055/201906/t20190603_384281.html。

都具有同样的表现。事实上,它们有可能会相互抵触。”^①“所以,政策产出很可能包含了这些特征之间的持续张力”^②。正是由于这些持续张力的存在,表明了现代学徒制的参与主体之间客观上相互掣肘关系的存在,也为政策失真的发生埋下了伏笔。

(二)构建共同体:现代学徒制的未来愿景

共同体是当下一个热门的话题,但它却是一个历史性概念。1887年德国著名社会学家斐迪南·滕尼斯出版的《共同体与社会》一书被认为是专门研究共同体的滥觞。滕尼斯将共同体分为血缘共同体、地缘共同体和精神共同体三种类型,分别对应着血缘、邻里和友谊等三种关系^③。滕尼斯所描绘的原初意义上的共同体,从发生学的角度来看,以血缘来维护的亲戚关系是最原始的共同体形态,血缘关系是维系共同体的根本条件;地缘共同体后经血缘共同体发展和分离而来,以邻里关系为特征,地域上位置的远近成为地缘共同体的条件;而精神共同体则又由地缘共同体发展而来,这种形式的共同体超越了血缘和地缘的限制,体现在人们在精神和思想上的认同和归属感上,因此也被认为是共同体的最高形式。

滕尼斯对共同体三个基本形式的总结和描述,基本契合了马克思对人类形态发展过程的几个阶段的判断:“人的依赖关系(起初完全是自然发生的),是最初的社会形式,在这种形式下,人的生产能力只是在狭小的范围内和孤立的地点上发展着。以物的依赖性为基础的人的独立性,是第二大形式,在这种形式下,才形成普遍的社会物质变换、全面的关系、多方面的需求以及全面的能力的体系。建立在个人全面发展和他们共同的、社会的生产能力成为从属于他们的社会财富这一基础上的自由个性,是第三个阶段。”^④第一个阶段是“人的依赖关系的最初社会形态”,相对应的是农业文明及以前的社会发展阶段,这种关系是自然发生的,对应的是滕尼斯的血缘共同体。第二阶段即“以物的依赖关系为基础的人的独立性”,相对应的是工业文明的时期,符合滕尼斯地缘共同体的特征。第三阶段是“建立在个人全面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性”,对应的则应该是注重整体性、和谐性共同体建设为特征的生态文明时代的精神共同体的构建。

有关共同体的研究,在当下已经具备了全新的含义。共同体不仅是作为“田园牧歌”式的守望相助,也不仅是基于共同情境或共同感觉上,而是具备了一种全新的伦理价值的存在。“由于共同体所体现出来的归属感,使它实际上成为承担伦理道德的一种载体”^⑤。这意味着对共同生活方式的认可,对共同善的观念的认同,以及稳定紧密的关系,是共同体形成的关键要素。在当前社会转型和国际合作越来越紧密的今天,越来越多的学者认为共同体可以视为一种人类社会和组织生活的结合方式。“原始共同体当中的那些‘自然性’‘同质性’‘地域性’‘排他性’等,已经不再是共同体本质特征的所在,反而体现出了诸如‘自主型’‘异质性’‘跨界性’‘整合性’等一些新特征”^⑥。

基于合作的利益是共同体形成的直接原因,因为合作能够比各自努力获得更好的较大利益。“虽然一个社会是一种为了共同利益的合作事业,它却不仅具有一种利益一致的典型特征,而且也具有一种利益冲突的典型特征,……就需要一系列原则来指导在各种不同的决定利益分配的社会安排之间进行选择,从而达到一种有关恰当的分配份额的协议”^⑦。罗尔斯从利益划分的视角论证了社会合作中利益和负担分配的正义原则对于合作开展的重要性。“如果说人们对自己利益的爱好使他们必然相互提防,那么他们共同的正义感又使他们牢固的合作成为可能”^⑧。罗尔斯认为正义原则“是构成良序(well-ordered)的人类联合体的基本宪章”^⑨。基于正义原则,在本质上而言,当下语境中的共同体并非完全是基于利益的“交易”,更应该有一种基

① H.K.科尔巴奇《政策》,张毅、韩志明译,吉林人民出版社2005年版,第14页。

② H.K.科尔巴奇《政策》,第14页。

③ 斐迪南·滕尼斯《共同体与社会——纯粹社会学的基本概念》,林荣远译,商务印书馆1999年版,第65—67页。

④ 《马克思恩格斯文集》第8卷,中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译,人民出版社2009年版,第52页。

⑤ 卢建平、胡业华《职教教师教育共同体》,江西人民出版社2015年版,第30页。

⑥ 卢建平、胡业华《职教教师教育共同体》,第36页。

⑦ 约翰·罗尔斯《正义论(修订本)》,何怀宏等译,中国社会科学出版社2009年版,第4页。

⑧ 约翰·罗尔斯《正义论(修订本)》,第4页。

⑨ 约翰·罗尔斯《正义论(修订本)》,第4页。

于某种归属感的身份认同。“共同体应该参与到主体自我的认识和实践当中,离开共同体我们既无法认识自己也无法理解他人”^①。共同体中的个体不仅因利益而合作,更应该在更高层次上有一种基于共同善的伦理价值追求。

审视当前现代学徒制之困顿,很大程度上源于以职业学校为本体的利益单维指向,企业只是成为“解决”职业教育校企合作问题的“份外”资源。学校和企业之间“界域”明显,属性不同,行为逻辑相异,这就要求学校和企业以及其他职业教育政策的主体之间,应该打破固化的界域和利益观念,构建起基于人才培养的多元互涉共同体。

根本而言,制度短缺是现代学徒制多元制度逻辑冲突的根源,也是共同体形成的主要障碍。共同体视域下的现代学徒制,就是要健全和完善多元共治的治理机制,“更多地强调发挥多主体的作用,鼓励参与者自主表达、协商对话,并进而达成共识”^②,形成政府宏观管理、学校自主办学、企业积极支持、社会广泛参与、职能边界清晰、多元主体共治。包括确认各主体(利益相关者)在现代学徒制实施过程中的权利、责任、资源和利益的分配,明确各治理主体的职能及其相互关系等。共同体不仅意味着共同的利益观,还包括共同体自身的可持续发展观,以及基于权责共担的共治治理观。

Dis-embedding, Re-embedding, Community: On Evolution and Vision of Modern Apprenticeship

TAO Jun-ming^{1,2}, PANG Xue-guang¹

(1. Scholl of Education, Tianjin University, Tianjin 300350, China;

2. School of Education, Jiangxi Science and Technology Normal University, Nanchang, Jiangxi 330038, China)

Abstract: Apprenticeship is the initial form of vocational education. As an example of dis-embedding in vocational education, the transformation from traditional apprenticeship to school vocational education conforms to the characteristics of dis-embedding mechanism described by Giddens. Vocational education in schools abstracts skills into the symbolic form of “knowledge” and “principle”, the meaning of “presence” is blurred, and vocational education becomes dissimilated. It requires a process of “re-embedding” for vocational education to turn back to its essence. As an institutional mechanism, modern apprenticeship effectively realizes the “common presence” of the relationship between production and teaching, school and enterprise, work and learning, knowledge and action, hence the path for vocational education to return to its true nature. It is the complex interest relations and multiple institutional logic conflicts in modern apprenticeship which objectively require the clearance and re-examination of the interest system constituted by multiple interest subjects in practice, and the construction of a multi-interrelated community based on talent training.

Key words: dis-embedding; re-embedding; community; modern apprenticeship

[责任编辑:罗银科]

^①王立《共同体之辨》,《人文杂志》2013年第9期,第20页。

^②郑金洲《学校治理现代化:意义探寻与实践推进》,《河北师范大学学报(教育科学版)》2021年第1期,第71页。