

职业本科教育的社会认同困境及化解策略

——社会建构主义知识论的视角

郝天聪 石伟平

〔摘要〕 与政策层面的大力推动相比,职业本科教育在民间层面却遭遇社会认同困境。从社会建构主义知识论视角出发,职业本科教育的社会认同是社会建构的产物。经过外化、客体化与内化的社会建构过程,民间形成对职业本科教育“职业发展前景不佳”“本科层次属性不强”“教育类型地位不高”的想象,由此带来职业本科教育的社会认同困境。化解困境的关键在于,通过系统的社会建构推动民间立场的转变。一是通过倡导以“社会化”为特征的职业本科教育办学理念、兼顾个体与市场需求优化职业本科教育专业设置、构建更加有利于技能型人才发展的劳动力市场环境,重构民间对职业本科教育的“职业”想象。二是通过深化以错位发展为导向的高等教育评价标准改革、打造以开放互通为原则的职业本科教育学习平台、加强以技术学科为重点的职业本科教育学科建设,重构民间对职业本科教育的“本科”想象。三是通过在基础教育阶段广泛开展职业陶冶教育、改变以单一分数为取向的中考分流制度、探索建立全国统一的职业教育高考制度,重构民间对职业本科教育的“教育”想象。

〔关键词〕 职业本科教育;社会认同;民间立场;社会建构主义知识论

一、问题的提出

发展职业本科教育,是我国现代职业教育体系建设的关键环节。长期以来,我国职业教育办学局限在专科层次,缺乏本科层次的职业教育,造成职业教育体系的学生无法进一步深造。而且,随着产业结构转型升级进程的加快,传统专科层次职业教育在人才培养方面的局限性愈加凸显,难以培养出经济社会发展所需要的高层次技术技能人才。

鉴于此,我国从2014年起将发展职业本科教育提上政策议程,正式开启职业本科教育的实践探索之路。迄今为止,探索了四种典型模式。第一种为转型模式。2014年,《国务院关于加强发展现代职业教育的决定》出台,提出引导一批普通本科院校向应用技术类型高等学校转型,重点举办本科职业教育。随后,《关于引导部分地方普通本科高校向应用型转变的指导意见》进一步明确了转型方向与操作建议。第二种为合作办学模式。2015年,《高等职业教育创新发展行动计划》提出,探索发展

郝天聪,教育学博士,南京师范大学教育科学学院讲师(南京210097);石伟平,教育学博士,华东师范大学教育学部教授、博士生导师(上海200062)。本文系国家社会科学基金教育学一般课题“职业发展视角下高职院校教师企业精准实践研究”(BJA220244)的研究成果。

本科层次职业教育专业,创新职业本科教育办学形式。随后,江苏、山东等地区探索以“3+2”“4+0”学制模式试办职业本科教育。第三种为独立升格模式。2019年,《国家职业教育改革实施方案》印发,提出开展本科层次职业教育试点。随后,一批高职院校独立升格为职业本科院校。第四种为合并转设模式。2020年,《关于加快推进独立学院转设工作的实施方案》印发,提出鼓励各地积极创新,可探索统筹省内高职高专教育资源合并转设,也可因地制宜提出其他形式合法合规的转设路径。

然而,与政策层面的大力推动相比,作为新生事物的职业本科教育在民间却未取得广泛的社会认同,社会各界对发展职业本科教育的质疑在四种模式中均有所体现。其一,地方普通本科高校存在“不愿转”的现象,更倾向于强调其应用性特征,而非职业性特征,对于转型发展职业本科教育动力不足,职业本科教育办学理念也并未有效融入转型进程。代表性观点如,地方本科高校“大部分本身就脱胎于应用性比较强的专科或高职院校,因而他们走应用技术发展道路比较顺畅。然而事实上他们面临的心理问题很大,因为他们大多都具有一种‘摘帽’情结,希望通过‘升格’来改变传统的‘职业’身份,现在让他们重新回归职业教育体系,似乎千般努力都化作了泡影。”^①其二,高职院校在与普通本科院校合作办学过程中,由于缺乏一体化设计,导致未能形成人才培养的合力。代表性观点如,“我国高职院校与本科‘3+2’分段培养模式存在衔接不畅的问题,主要表现为人才培养目标、课程体系与教学计划等方面的脱节,导致职业本科教育试点效果欠佳。”^②其三,高职院校升本会带来对应用型高等教育理解的混乱,无法清晰界定职业本科教育与应用本科教育的区别。代表性观点如,“要将本科职业教育看作是应用型本科的一个特殊亚类型,对职业教育本科的发展空间进行合理界定。”^③其四,由于受到来自独立学院的抵制,浙江、江苏、山东、天津等省市相继发布通知,全面终止独立学院与高职院校合并转设工作,职业本科教育发展陷入前所未有的舆论困境。代表性观点如,“学校类型由普通院校转变为高职院校——类型转换使学校从‘普通高等教育’类型转变为‘职业高等教育类型’”,会带来办学层次降低的忧虑。^④

由上可知,尽管政策层面多次强调发展职业本科教育的重要性,但民间立场的出发点显然与此不同,职业本科教育更多地被想象成一种具有较低社会认同度的教育。职业本科教育的四种探索模式均在不同程度上遭到来自民间的质疑,并给职业本科教育的发展走向带来实质性影响。来自民间的社会认同关乎该政策能否真正走向落地,需要充分了解民间的意愿、诉求和可接受度等,明确民间立场与政策立场之间的差异与争议。由此,对民间立场下职业本科教育的社会认同困境做出解释就成为核心问题。具体又可分为两个问题:一是职业本科教育的社会认同困境是如何形成的?二是如何有效化解职业本科教育的社会认同困境?

二、理论基础与分析框架

本研究认为,民间对职业本科教育的社会认同是社会建构的产物。借助伯格和卢克曼提出的社会建构主义知识论视角,有助于解释上述研究问题。

对人类社会发展规律的解释是社会学的传统议题。就解释路径而言,一种是以孔德为代表的实证主义传统,该传统将社会看作客观的有机体;另一种是以韦伯为代表的人文主义传统,该传统主张

①王洪才:《地方本科高校转型:问题、挑战与回应》,《江苏高教》2016年第3期。

②郭必裕、张忱:《美国2+2与我国3+2专本分段培养的对比分析》,《黑龙江高教研究》2018年第10期。

③郭建如:《职业教育本科的相关争议探析——兼论高等教育双轨体系构建与职业教育本科的发展空间》,《职业技术教育》2020年第30期。

④张应强:《高等教育质量民间立场与高质量高等教育体系建设》,《江苏高教》2021年第11期。

结合个体主观体验来认识社会。20 世纪 60 年代,西方社会掀起反实证主义思潮。正是在上述背景之下,伯格和卢克曼出版了《现实的社会建构:知识社会学论纲》一书,强调现实是社会建构的产物,并将这一建构过程作为知识社会学的分析对象。知识社会学把人们在非理论和前理论的日常生活中所“知”的“现实”作为首要关注点,与“思想”相比,常识性的“知识”才是知识社会学的焦点,正是这种“知识”构造出了所有社会赖以维系的意义之网。^① 在二人看来,对常识性知识产生社会认同并非简单的主观意义建构的结果,而是要经历一个复杂的从主观现实到客观现实、再从客观现实到主观现实的建构过程。

关于如何深入认识社会建构过程,二人指出,“如果把社会理解为一个由外化、客体化和内化三个步骤所组成的持续辩证过程,我们就能较为恰当地把握它的主客观两面性。”^②需要说明的是,三个步骤并不遵从线性逻辑,而是遵从循环往复的逻辑,主观现实与客观现实具有二元交互的特性。对于外化、客体化和内化三个步骤的内在含义,二人也做出了具体解释:“社会是人的产物,社会是客观现实,人是社会的产物;如果脱离了这三个节点,对于社会世界的任何分析都必定是扭曲的。”^③

外化是社会建构过程的第一步。日常生活是人们所理解的现实,是一个具有主观意义的规整的世界。^④ 现实是主观意义的外在表达,是人们所拥有的知识借助日常实践而外化的产物,一个人拥有何种知识,就会拥有何种现实。客体化是社会建构过程的第二步。日常知识的根基是主观过程(与意义)的客体化,正是通过这一环节,主体间的常识世界才得以建构而成。^⑤ 通过制度化的过程,人类活动的外化产品由此获得客观性。内化是社会建构过程的第三步。只有当社会世界被传递到新一代人那里,即内化已通过社会化完成时,这种基础的社会辩证法才得以完全成型。^⑥ 社会化实现的主要手段就是强化,旨在通过强化形成关于客观现实的主观社会认同,达成客观现实与主观现实的一致性。概言之,外化将个体的主观意义转化成客观产物,客体化赋予了这些产物以现实客观性,而内化最终将这种现实客观性带回到主观意义世界,从而完成现实的社会建构过程(见图 1),并推动社会认同在此循环往复的过程中不断迭代升级,抛却旧的社会认同,而形成新的社会认同。

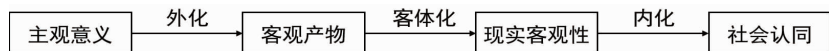


图 1 现实的社会建构过程

基于上述认识,本研究将结合社会建构主义知识论视角,以职业本科教育社会认同形成所经历的外化、客体化和内化过程为分析框架,挖掘职业本科教育社会认同困境形成的根源,进而提出化解职业本科教育社会认同困境的可能策略。

三、职业本科教育社会认同困境的溯源:解构民间想象

借助社会建构主义知识论视角,本研究从民间对职业本科教育的“职业”想象、“本科”想象、“教育”想象出发,分析其从外化、客体化再到内化的社会建构过程,从而完成对职业本科教育社会认同困境的溯源。

①[美]彼得·L. 伯格,托马斯·卢克曼:《现实的社会建构:知识社会学论纲》,吴肃然译,北京:北京大学出版社,2019 年,第 20 页。

②[美]彼得·L. 伯格,托马斯·卢克曼:《现实的社会建构:知识社会学论纲》,第 129 页。

③[美]彼得·L. 伯格,托马斯·卢克曼:《现实的社会建构:知识社会学论纲》,第 79 页。

④[美]彼得·L. 伯格,托马斯·卢克曼:《现实的社会建构:知识社会学论纲》,第 27 页。

⑤[美]彼得·L. 伯格,托马斯·卢克曼:《现实的社会建构:知识社会学论纲》,第 28 页。

⑥[美]彼得·L. 伯格,托马斯·卢克曼:《现实的社会建构:知识社会学论纲》,第 79 页。

（一）职业本科教育“职业发展前景不佳”的民间想象

作为一种新生事物,职业本科教育从政策走向实践只有短短几年时间,但对于职业本科教育问题的思考却不可拘囿于眼前。作为职业教育体系的重要一环,职业本科教育是一种本科层次的职业教育,内在地遵循着职业教育的基本办学规律。作为工业社会的产物,现代意义上的职业教育孕育于工业革命,并在19世纪中后期传入中国。民国教育家蒋梦麟曾提出,“教育为方法,职业为问题,故曰职业教育;故职业教育无他,提出职业上种种问题,而以教育为解决之方法而已。”^①可见,职业是思考职业教育问题的重要逻辑起点,教育在其中更多是一种手段。对职业本科教育而言,其社会认同很大程度上来源于对潜在职业发展前景的感知。由此,系统考察民间对职业本科教育的“职业”想象,可为职业本科教育社会认同困境的溯源提供“职业”理解层面的依据。

职业与劳动具有密切联系,是劳动分工的重要产物。在农业经济时代,劳动分工相对单一,社会中的职业种类并不多。而随着工业经济时代的来临,社会中的职业种类日益繁多。在长期的职业变迁过程中,民间对职业社会属性的主观认知渐趋成熟,包括横向的分化与纵向的分层。横向分化意味着职业是由各种各样的工作所聚集成名义类别,职业之间在工作性质上是不同的;而纵向分层则意味着可以对职业进行等级排列,有的职业等级地位高,有的职业等级地位低,职业之间在次序等级上是不平等的。^②这种对职业分化分层的主观意义感知,通过外化过程,逐渐形成具有类别与层次特征的职业结构。职业结构可看作是这一外化过程的客观产物,同时也为劳动力市场结构的形塑提供了基础。伴随着劳动分工制度的不断演化,不同职业之间的区隔逐渐扩大,形成泾渭分明的劳动力市场内部结构,即主要劳动力市场与次要劳动力市场,并最终成为一种客观现实。相比次要劳动力市场,主要劳动力市场意味着更高的收入、良好的福利保障、优越的工作环境、较高的社会地位、更低的流动率等。^③而主要劳动力市场的进入方式进一步强化了这种客观现实。在主要劳动力市场中,学历是重要的筛选工具,高学历意味着在劳动力市场中拥有更多的竞争资本。在此学历筛选机制的强化之下,民间对职业分化分层的主观意义感知得到进一步内化,并带来不同职业社会认同的差异。

按照上述分析理路,可找到职业本科教育社会认同困境形成的“职业”根源所在。在职业本科教育尚缺乏劳动力市场有效检验的背景下,不少人对职业本科教育所培养学生的潜在职业发展前景缺乏信心。长期以来,职业院校学生由于学历方面的劣势,在主要劳动力市场中处于相对弱势地位。人们更倾向于从传统观念出发,认为职业本科教育的“职业”标签很难使其在主要劳动力市场中获得竞争优势。相关研究也发现,“学生之所以反对独立学院与高职院校合并转设职业本科,主要担心转设以后会对考公务员、考研带来影响,而且对技能型人才职业发展轨道缺乏自信,担心未来的职业发展空间会受到限制。”^④基于上述认知,由于对职业本科教育就业形势的不确定,民间会倾向于将其与低层次职业、次级劳动力市场联系起来,从而难以对职业本科教育产生较高的社会认同。

（二）职业本科教育“本科层次属性不强”的民间想象

在现实中,职业本科教育被看作是与普通本科教育相对的概念。民间更多地从对普通本科教育的理解出发来定位职业本科教育,并思考职业本科教育在整个高等教育结构中的位置。对职业本科教育社会认同的感知在很大程度上是与普通本科教育对比产生的结果。系统考察民间对职业本科

^①蒋梦麟:《过渡时代之思想与教育》,上海:上海商务印书馆,1933年,第190页。

^②李路路:《社会分层与社会流动》,北京:中国人民大学出版社,2019年,第53页。

^③K. C. Gray & E. L. Herr, *Workforce Education: The Basics*, Boston, MA: Allyn & Bacon, 1998, p. 88.

^④梁艳艳、刘晓:《新时代职业本科教育的现实逻辑与发展定位——基于知乎相关话题和评论的文本分析》,《中国职业技术教育》2021年第22期。

教育的“本科”想象,可为职业本科教育社会认同困境的溯源提供“本科”理解层面的依据。

民间普遍认可,由于资源和机会有限,国家可重点扶持重点本科高校,发挥重点本科高校的示范引领作用,并带动其他层次与类型高校的发展。基于这一基本认知,民间逐渐形成对高等教育分层分类的主观意义感知。在长期的探索实践过程中,高等教育的精英主义理念逐渐外化为具有“金字塔”式特征的高等教育结构,“985”“211”“双一流”高校等重点本科高校处于塔尖位置,重点地方本科高校、普通地方本科高校等处于塔身位置,而数量庞大的独立学院、职业本科院校、高职院校则集体处于塔底位置。政府会对高等教育进行整体布局,并对各级各类学校统一管理。在大多数情况下,等级森严的高等教育结构具有较强的稳定性,低层次高校很难实现升格。基于集体主义“全国一盘棋”的考虑,国家会以制度化的方式对高等教育资源统筹配置。不同类型的高校所处的位置不同,它们获取资源的机会也不均衡。^①在“扶强扶优”原则的指导下,重点本科高校往往能够获得更多优质资源。在这种高等教育资源分配体系的支撑下,“金字塔”式的高等教育结构逐渐成为一种客观现实。以学术为导向的高校评价机制进一步强化了这种客观现实。由于学术基础雄厚,并长期享有优势资源,处于发展前列的高校会在评价中展现出更高绩效,而后发高校则处于明显劣势地位,甚至与发展前列高校的差距有拉大趋势,表现出一定的“马太效应”特征。长此以往,受评价“指挥棒”的影响,民间对高等教育分层分类的主观意义感知得到进一步内化,并带来不同层次与类型高校社会认同的差异。

按照上述分析理路,可找到职业本科教育社会认同困境形成的“本科”根源所在。相比之下,独立学院之所以更愿意转设为普通本科院校,而非职业本科院校,主要是考虑到不同层次与类型本科高校在高等教育结构中位置的差异,职业本科院校多处于塔底位置,其获得优质高等教育资源的机会相对有限。而且,在现有的以学术为导向的高等学校评价机制下,职业本科院校并不占优势,就其发展基础而言,无法与普通本科院校展开有力竞争。此外,受“马太效应”的影响,这种差距很难在短时间内缩小。在此背景下,民间会产生对职业本科教育弱势形象的认知,倾向于将职业本科教育与低层次的高等教育联系起来,从而难以对职业本科教育产生较高的社会认同。

(三) 职业本科教育“教育类型地位不高”的民间想象

作为一种脱胎于职业专科教育的新形态教育,职业本科教育具有不同于以往任何类型与层次教育的特征。就教育类型而言,职业本科教育属于职业教育范畴;就教育层次而言,职业本科教育属于本科教育层次。在民间立场下,人们潜意识中将职业高等教育仍看作一种局限在专科层次的教育。由此,思考职业本科教育的社会认同问题,不可忽视人们关于职业教育办学层次与类型问题的理解。民间对职业本科教育独立性的主观意义感知尚不成熟,而是多来自对其职业教育“母体”的主观意义感知。从职业教育发展的历史脉络出发,系统考察民间对职业本科教育的“教育”想象,可为职业本科教育社会认同困境的溯源提供“教育”理解层面的依据。

在中国传统教育体系中,没有现代意义上的职业教育概念。作为一种教育舶来品,职业教育在最初引入中国时,就面临着本土文化融入的挑战,甚至被称为“不受欢迎的陌生者(unwelcome stranger)”^②。在黄炎培等人创立的中华职业教育社的努力下,职业教育在1921年进入新学制系统。即便进入新学制,职业教育发展仍面临难题。民国教育家舒新城曾提及,“现在的学校毕业生虽然感着

^①郝天聪、石伟平:《高职院校的科研锦标赛:表现形式、形成机制及改革建议》,《高等教育研究》2020年第11期。

^②B. Schulte, “Unwelcome stranger to the system: Vocational education in early twentieth-century China”, *Comparative Education*, Vol. 49, No. 2, 2013, pp. 226 – 241.

生计的迫切,但所要求的却不是社会上的正当职业,而是历史上传统下来足以夸耀乡里的官。”^①新中国成立以后,职业教育对个体的吸引力曾短暂提升。彼时,高等教育尚未实现大众化,即便是专科层次职业教育,仍享有较高声誉。在计划经济体制下,对于农村生源而言,考入中专可以获得“农转非”的机会,其吸引力不亚于接受本科教育。然而,随着中专生毕业包分配制度的废除、高等教育的扩招等,职业教育对个体的吸引力逐渐降低。职业教育逐渐沦为低于普通教育的“次等教育”,其作为类型教育的“合法性”屡屡受到质疑与排斥。^②自此以后,民间对教育分层分类的认识渐趋稳定。民间对职业教育的主观意义感知更多的是一种低于普通教育的教育层次,而非一种独立的教育类型,并外化为具有分层分类特征的普职教育结构。在中考分流制度之下,我国逐渐形成分支型教育体制,职业教育与普通教育之间的界限逐渐被划清。而且,职业教育主要局限在专科层次,缺乏本科层次,专科成为职业教育体系的重要“标签”。以分数等级为取向的考试评价机制则进一步强化了职业教育的专科“标签”印象,中高考分数较低的学生被分流到中职学校、高职院校、职业本科院校等。由此,民间对普职教育结构分层分类的主观意义感知得到进一步内化,并带来对职业教育与普通教育社会认同的差异。

按照上述分析理路,可找到职业本科教育社会认同困境形成的“教育”根源所在。在传统观念之下,职业教育被看作是低于普通教育的一种教育层次,其独立类型地位缺乏民间基础。在社会的一般共识中,普通高等教育属于“地位教育”,职业教育则属于“生存教育”,故而在教育认识上形成了官方强调“类型”、民间则重视“地位”的分野,导致官方的职业教育改革难以得到民间的积极响应。^③民间对教育分层的关注远大于分类,习惯于将职业教育定位于专科层次,而将本科层次及以上的教育归类到普通教育体系。而且,现有的考试评价机制强化了职业教育的低层次形象。相比普通本科院校,职业本科院校很难获得相对优质的生源。基于上述考量,民间会倾向于认为,普通本科教育的地位高于职业本科教育,从而难以对职业本科教育产生较高的社会认同。

四、职业本科教育社会认同困境的化解策略:推动民间立场转变

职业本科教育社会认同困境的化解,取决于民间立场的转变。民间立场的转变是一个漫长的过程,需要进行系统的社会建构,重构民间对职业本科教育的“职业”想象、“本科”想象与“教育”想象。

(一) 重构民间对职业本科教育的“职业”想象

1. 倡导以“社会化”为特征的职业本科教育办学理念

对职业本科教育而言,要想取得广泛的社会认同,人才培养质量是立足的根本所在。就民间立场而言,主要是从实用主义角度来理解人才培养质量。如果通过接受职业本科教育,无法获得社会所需要的知识和能力,无法帮助其在激烈的职场竞争中获得优势,那么将很难对职业本科教育产生社会认同。从长远来看,提升职业本科教育人才培养质量必须遵循技能型人才成长的基本规律。技能型人才成长的跨界性特点,决定了职业本科教育不可关起门来办学,提升人才培养质量的关键仍在于深化产教融合、校企合作。对此,黄炎培专门提及,“职业学校有最紧要的一点,譬如人身中的灵

^①舒新城:《近代中国教育思想史》,合肥:安徽人民出版社,2019年,第127页。

^②郝天聪:《职业教育何以成为类型教育?——基于国家技能形成体制建设的观察》,《苏州大学学报》(教育科学版)2020年第4期。

^③杜连森:《高等职业教育分类考试的功能分析、问题表征及改革建议》,《职教通讯》2022年第3期。

魂,‘得之则生,弗得则死’,从其作用说来就是社会化。”^①这种社会化意味着:职业本科教育的课程设置、教材开发、教学实施、实习实训等各个环节的进行,都离不开产业、行业、企业等跨界主体的深度参与;教师队伍中应该有相当一部分来自企业一线,具有企业工作经验的“双师型”教师应该占有相当比例;校长应该具有较强的社会活动力,有能力整合社会资源,并积极引导社会力量参与办学。

2. 兼顾个体与市场需求优化职业本科教育专业设置

1917年,黄炎培在《中华职业教育社宣言书》中专门引用了美国瑟娄博士的观点,“苟与我六十万金办中国职业教育,我必以二十万金充调查费。”^②这带给我们的启示是,如果想要办好职业本科教育,必须进行充分的调查,并依据调查结果优化职业本科教育专业设置。1934年,黄炎培在《中华职业教育社宣言》中提出,“职业教育之定义,是为‘用教育方法,使人人依其个性,获得生活的供给和乐趣,同时尽其对群之义务’;而其目的:一谋个性之发展;二为个人谋生之准备;三为个人服务社会之准备;四为国家及世界增进生产力之准备。”^③从黄炎培对职业教育的定义不难看出,职业教育具有两大基本功能:一是服务于人的发展,二是服务于经济社会发展。前者意味着发展职业教育要考虑到个体的兴趣与谋生需要,即满足个体需求;后者意味着发展职业教育要考虑到经济社会生产力提高的需要,即满足市场需求。按此逻辑,通过接受职业本科教育找到自身感兴趣的职业、能够借此职业谋生,又能够更好地服务于经济社会生产力提高的需要,是衡量职业本科教育价值的出发点,这是民间立场下对职业本科教育的基本认知,也是职业本科教育获得社会认同的重要前提。这意味着,职业本科教育专业设置至少需要考虑到个体与市场两大需求,并在二者之间找到平衡点,科学而深入的专业设置需求调查就成为重中之重。除了对市场所需要的高层次技术技能人才培养规格进行全面了解外,还需着重考察该职业的发展前景,尤其是对个体而言是否有足够的职业生涯上升空间。

3. 构建更加有利于技能型人才发展的劳动力市场环境

在民间立场下,个体往往以自身核心利益为中心,其教育选择具有更强的自利性特点,以此来表达自身对某种教育的认同。对个体而言,接受职业本科教育不仅意味着对教育类型的选择,而且意味着对未来就业方向与职业生涯的选择。黄炎培曾提出,“办职业学校最大的难关,就是学生出路。无论学校办得那么好,要是第一班毕业生没有出路,以后招生就困难了……所以只从教育界做工夫也是不行的。”^④同样,要想提升职业本科教育的社会认同度,仅仅从教育界做工夫是不行的,需要大力改善有利于技能型人才发展的劳动力市场环境。具体而言,一方面,要努力缩小不同劳动力市场之间的差距,为技能型人才发展提供良好的就业氛围,打破传统的干部与工人二元管理体制,改善技能型人才的工作环境、福利保障等。另一方面,要打破“只重学历、不看能力”的传统用人观念,缩小管理者与工人之间的工资级差,健全以能力为取向的技能型人才等级评价制度。

(二) 重构民间对职业本科教育的“本科”想象

1. 深化以错位发展为导向的高等教育评价标准改革

理想的高等教育结构具有差异化特点,这样才能满足多元的高等教育需求。但在民间立场下,人们更多关注的往往是普通高等教育,而职业高等教育则长期处于劣势地位。受限于传统文化、办学基础等多方面因素,如果采取模仿研究型大学的发展模式,职业本科教育将很难取得突破发展。由于学术共同体内部等级分层的存在,研究型大学在课题、论文等各项指标竞争中均占据优势。对

^①黄炎培:《职业教育论》,北京:商务印书馆,2010年,第85—86页。

^②黄炎培:《职业教育论》,第167页。

^③黄炎培:《职业教育论》,第177页。

^④黄炎培:《职业教育论》,第72页。

职业本科教育而言,需要更多地采取错位发展的战略。当然,这种错位发展还需要评价“指挥棒”的引导。如果不对现有的评价制度进行改革,职业本科教育的错位发展将缺乏现实基础。为扭转这种局面,需要深化高等教育分类评价、增值评价改革。所谓分类评价,是指开发符合职业本科教育定位的评价标准,以应用为导向制定科学的指标体系,强化职业本科教育的类型教育属性,改变职业本科教育的低层次高等教育形象。所谓增值评价,是指以高校通过自身努力所取得的成绩为评价重点,尤其是考察其在某段时间获得的成绩,并以此为依据分配有限的高等教育资源,从而为以职业本科院校为代表的后发型高校提供平等竞争的机会,减小“马太效应”的负面影响。

2. 打造以开放互通为原则的职业本科教育学习平台

普通高等教育之所以具有更强的吸引力,很大程度上取决于其开放性特点,这种开放性为个体的多样化发展提供了更多可能性。从民间立场来看,之所以对职业本科教育忧虑重重,不乏职业本科教育“固化”个体发展道路的忧虑,即担心如果选择了职业本科教育,将只能去生产管理一线从事相关工作。向上发展是人的天性所在,虽然这种忧虑具有一定的个体局限性,但也可从中体察到民间对于职业本科教育开放性的诉求。对此,可借鉴美国社区学院集转学、就业、培训等多功能于一体的办学思路,以更加包容的姿态,打造开放互通的职业本科教育学习平台。一方面,要加强职业本科教育与硕士、博士教育阶段的衔接。职业本科教育人才培养应兼顾就业与升学的双重需求,为有升学需求的学生提供接受更高层次教育的机会,当然其升学去向应该主要是工程与应用技术类高校。另一方面,要加强职业本科教育与继续教育的衔接。除了提供传统的学历教育外,职业本科教育还应向外拓展空间,为有需求的社会人员提供技能培训,满足其继续教育需求。

3. 加强以技术学科为重点的职业本科教育学科建设

作为高等教育系统的重要组成部分,职业本科教育不仅具有职业性,而且具有高等性。在民间立场下,职业本科教育的高等性并未得到广泛认可。高等性的获得在很大程度上依赖于学科建设。没有学科建设做支撑,仅仅依靠专业建设,职业本科教育将很难为学生传授体系化的知识。学科并不等同于科学,学科是因知识分类而形成的相对独立的知识体系,除科学知识之外,技术知识也是知识体系的重要组成部分,技术并非科学的附庸,技术知识也并不完全是科学应用的产物。职业本科教育学科建设的重点应该是技术学科,不同于普通本科教育的科学学科建设路径。职业本科教育技术学科建设的目的不只在知识生产,而且在于知识应用,其主要服务于人才培养工作,即将学科建设同课程与教材开发、教学资源更新等联系起来。从组织建制来看,技术学科建设需要依托原有的专业建制。普通本科教育多是基于学科进行院系建制,进而在学科基础上建设专业。而职业本科教育内生于现代职业教育体系,其院系多是基于专业建制,探索学科专业一体化建设路径将更具现实可行性。

(三) 重构民间对职业本科教育的“教育”想象

1. 在基础教育阶段广泛开展职业陶冶教育

从民间立场来看,之所以担心被分流到职业教育轨道,很大一部分原因在于缺乏对职业教育的深刻认识,由此产生对职业教育的狭隘认知,也间接影响到民间对职业本科教育的社会认同。笔者所做的一项关于职业教育吸引力的调查研究亦有类似发现:“由于对职业教育缺乏了解,导致学生在面临中考选择时处于被动地位,不愿主动选择职业教育,而在被迫分流以后也难以找到符合学生兴趣的专业。”^①以上种种彰显出学生在基础教育阶段对职业教育认识的片面性。对此,黄炎培曾提出,

^①T. Hao & M. Pilz, “Attractiveness of VET in China: A study on secondary vocational students and their parents”, *Journal of Education and Work*, Vol. 34, No. 4, 2021, pp. 472 – 487.

“职业教育于吾国,其为基甚薄,诚欲厚培之,必自推行职业陶冶始。”^①对于职业陶冶的内涵,黄炎培也曾作出解释,“范土成器谓之陶,铸金成器谓之冶,以此方法,施之教育,使儿童于不知不觉中,养成为己治生、为群服务之兴趣与习惯,所谓职业陶冶是也。”^②为在基础教育阶段做好职业陶冶教育,一方面,小学、初中要根据实际情况增加职业教育相关教学内容,发挥劳动课程的主阵地作用,开展以职业为主题的校园文化活动,并进行科学的职业规划与生涯指导;另一方面,职业院校要向小学生、初中生敞开大门,引导家长、学生深入学校内部了解职业教育,增强学生对职业的认知与体验,树立正确的职业价值观。

2. 改变以单一分数为取向的中考分流制度

我国实施的是九年义务教育,义务教育结束后不再是强迫性教育,而是一种选择性教育。对中职教育、普高教育的选择引发了家长的教育焦虑。对此,有观点将这种教育焦虑归咎于普职大体相当的政策,甚至呼吁取消中职,让所有学生都去读普高。然而,即便所有学生都去读了普高,教育焦虑依然存在,普高内部仍然分为不同层次;三年之后学生依旧会面临选拔更为残酷的高考,取消中职不过是延迟了教育焦虑。教育最大的规律是因材施教,但因材施教目标的实现需要制度支撑。这种对高中阶段教育分流的焦虑,主要源于“被选择”上。这种“被选择”不仅影响到职业教育的整体声誉,而且对职业本科教育的社会认同带来负面影响。因材施教并不意味着,分数低的学生适合读中职、分数高的学生适合读普高。无论是以德国为代表的教育早分流国家,还是以美国为代表的教育晚分流国家,分数都非核心价值取向。而我国的中考分流制度过多强调了分数取向,忽视了学生职业兴趣与能力优势。扭转这一局面需经历漫长的社会建构过程,要弱化中考分流制度的选拔功能,强化其适合功能,让分流成为自主选择而非被动淘汰。这就需要从以下方面对教育体系进行系统重构:一要开展广泛的生涯教育与指导,帮助学生找到职业兴趣,了解自身能力优势;二要推动义务教育的均衡发展,为学生提供公平优质的义务教育;三要整合高中教育资源,强化高中阶段的普职融通,让学生通过选科方式学习所需要的普通教育科目或职业教育科目。

3. 探索建立全国统一的职业教育高考制度

除中考制度外,高考制度也是影响职业本科教育社会认同获得的重要因素。职业教育还没有高考制度,迄今只是构建了一些局部化的中职生升学途径,系统规划和建设职教高考制度是职业教育改革和发展的重点。^③为完善现代职业教育体系,以及满足中职生的升学需要,不少省市探索构建了职教分类招生考试制度,包括“三校生”高考、自主招生制度、五年制高职、中高衔接、中本衔接等,但离真正意义上的职业教育高考制度相差甚远。高考是一种选拔性的制度,而现有的职教分类招生考试制度选拔性功能并不突出,考生之间并未形成足够的竞争力,其权威性与公信力也无法同普通高考相提并论。而且,现有的职教分类招生考试制度主要面向中职,普高学生未能参与进来,开放性不足。此外,受限于地区差异与属地生源保护意识,职教分类招生考试大多局限于省域范围,学生的可选择范围有限,无法像普通高考那样面向全国公开选拔人才。以上种种因素,造成职业本科院校很难通过职教分类招生考试制度选拔到优秀的生源。因此,当务之急是在总结已有各省(市)职教分类招生考试制度经验的基础上,探索构建全国统一的职业教育高考制度实施方案,完善“知识+技能”的职业教育高考人才选拔方式,凸显职业教育高考的选拔功能,同时面向中职生和普高生开放招生,扩大考生的职业本科院校选择范围。

(责任编辑:蒋永华)

①黄炎培:《职业教育论》,第160页。

②黄炎培:《职业教育论》,第159页。

③徐国庆:《作为现代职业教育体系关键制度的职业教育高考》,《教育研究》2020年第4期。

Social Identity Dilemma of Undergraduate Vocational Education and Its Resolution Strategies: An Investigation from the Perspective of Social Constructivist Epistemology

HAO Tiancong, SHI Weiping

Abstract: Despite the vigorous promotion at the policy level, undergraduate vocational education has encountered a dilemma of social identity in the general public. According to the social constructivist epistemology, the identity of undergraduate vocational education is the product of social construction. Through the social construction process consisting of externalization, objectification, and internalization, the current undergraduate vocational education has left people with such impressions as “poor career development prospect”, “weak undergraduate attribute” and “low status in education system”. This has brought about the social identity dilemma facing undergraduate vocational education. The key to resolving the dilemma is to promote the transformation of people’s positions through systematic social construction. Firstly, advocating the concept characterized by “socialization” for running undergraduate vocational education, optimizing the profession setting of undergraduate vocational education by taking into account both the individuals and the market demand, building a labor market environment more conducive to the development of skilled talents, and reconstructing people’s understanding of the concept of “vocation” in undergraduate vocational education. Secondly, by deepening the reform of higher education evaluation standards guided by differentiated development, creating a learning platform for undergraduate vocational education based on the principle of openness and interoperability, and strengthening the construction of technical discipline-focused undergraduate vocational education, we can reconstruct people’s imagination of “undergraduate” vocational education. The third is to reconstruct people’s imagination of “education” in the field of undergraduate vocational education by widely carrying out vocational education in the stage of basic education, changing the current system of diverting the vocational education from the general education according to the scores students achieve in the high school entrance examination, and exploring the establishment of a unified national college entrance examination system for vocational education.

Keywords: undergraduate vocational education; social identity; general public’s standpoint; social constructivist epistemology

About the authors: HAO Tiancong, PhD in Education, is Lecturer at School of Education Science, Nanjing Normal University (Nanjing 210097); SHI Weiping, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at Faculty of Education, East China Normal University (Shanghai 200062).