

职普融通：等同还是等值？

——基于价值导向的思考

■姜大源

摘要：职业教育与普通教育是具有同等重要地位的两种不同的教育类型，在教育思想层面已形成共识，然而在教育价值层面，却依然存在“职低普高”的偏见。直面这一长期存在的教育价值“鸿沟”，教育界出台了职普融通的对策予以应对。而要使这一政策顺利落地，必须防止职普融通出现异化，尤其要避免出现“去职业化”的“职普等同”而非“职普等值”的结果。为此，需要从职普问题产生的历史溯源角度去追问，从职普问题化解的社会干预角度去回应，从职普问题反思的理性诠释角度去解读，赋予职普融通这一决策以基于价值导向的辨析，强调并恪守“等值而非等同”的原则，把握职普融通正确的发展方向和发展路径，以期获得理想的实施效果。

关键词：职普融通；价值导向；职普等值；类型教育

作者简介：姜大源，教育部职业教育发展中心研究员，金华职业技术大学浙江省现代职业教育研究中心首席专家。

中图分类号：G710

文献标志码：A

文章编号：1001-7518(2026)06-0022-15

职业教育与普通教育是具有同等重要地位的两种不同的教育类型，尽管在教育思想层面已成为一种共识，但在社会舆论领域，在教育价值层面，仍然存在“职”低“普”高的偏见。为此，直面两者之间长期存在的价值“鸿沟”这一客观现实，教育界出台了职普融通的对策。

需要指出，职普融通政策的实施，应该强调价值导向，即职普融通的旨归，应该实现的是“职普等值”。也就是说，职普融通不是职业教育与普通教育的简单叠加，更不是“趋普避职”，而是在保持各自特色的基础上实现优势互补。“职普融通寓于职普分离之中，并通过职普分离所表现出来，即职普融通需要在彰显职业教育与普通教育各自个性的前提下进行，没有主要和次要、上位与下位之分。故要实现职普融通，就必须确立职业教育与普通教育的平等地位。”^[1]但是，目前存在的一个大问题是：“在当前职普融通的实践

中，逐渐显现出一种去职业化的倾向，这成为当前职普融通发展过程中的误区，具体体现在壮大一类教育而削弱另一类教育。”^[2]

“去职业化”现象的出现，实际上是对职业教育与普通教育两种教育类型本质认识的缺失。从社会学角度看，教育应被视为一个整体，其至少是由普通教育和职业教育两部分构成的。德国学者西蒙(Semon, D.)指出，普通教育与职业教育这两者之间，有一个相互洞察的过程：只有更好地理解组成教育系统的普通教育和职业教育，才能更好地定义其所属的整体——教育；而更好地理解作为整体的教育，也就能了解组成教育各部分的特点，即两种不同类型教育的特点^[3]。所以，职业教育与普通教育之所以能共存于一个整体的教育体系之中，正是基于各自固有的特点，才实现了两者的“和而不同”。而两种教育共生之道的秘诀，就在于教育能否促使两者“各美其美”，特

别是能否借助职普融通这一对策,进入“美美与共”的境地。

基于此,应运而生的职普融通之策,能否顺利实施,特别是如何防止职普融通的异化,即如何避免出现所谓“去职业化”的“职普等同”而非“职普等值”的结果,需要对其有一个全方位的整体思维,包括从职普融通问题产生的历史溯源角度去追问、从职普融通问题化解的社会干预角度去回应,从职普融通问题反思的理性诠释角度去解读,赋予职普融通这一政策基于价值导向的辨析,重点在于强调并恪守“等值而非等同”的原则,把握其正确的发展方向和发展路径,以期获得理想的实施效果。

一、职普融通问题产生的历史溯源:“职卑普尊”之困——困则思变

职业教育与普通教育之间的融通,不仅是当下我国社会的一个热门话题,而且在职业教育发达的欧洲,特别是在德国、瑞士和奥地利等德语文化圈国家,也是一个早就被关注并一直尝试解决的课题。然而,二十世纪七八十年代直至今日,这一问题依然存在且未能完美化解。

列宁说:“在分析任何一个社会问题时,马克思主义理论的绝对要求,就是要把问题提到一定的历史范围之内。”^[4]这就是社会问题研究的历史思维方法。“历史思维是把现实放在历史的大背景中正确认识和把握的科学方法。”^[5]职普融通这一问题的化解,也需要借助历史思维,把过去、现在和未来贯通起来思考,用动态发展的思维去看待历史,从而为总结历史规律、理性分析现实、探寻未来发展,提供科学的思想武器^[4]。所以,笔者认为,运用历史思维,就是要对当下关于职普融通问题产生的历史过程追本溯源,将这一问题投射到历史的时空去思考,跳出“灯下黑”的局限,以探求改革这一现实问题的历史依据与历史镜鉴。

(一) 职普各自独立发展路径形成教育机构差异

大凡言及“融通”,意味着其所要融通的对象之间,一定存在着某种分离或者差异。也就是说,实现“职普融通”是以两者间的相对分离或差异存续为前提的。这种分离或差异的形成,从历史角度来看,皆囿于职业教育和普通教育有各自独立的发展路径。因而,当我们在讨论两者“融

通”之时,必须关注这种长期分离或差异的历史背景及其各自的独特性,以洞察其“差别之根”。只有从差异中洞察问题的缘起,才有可能找到消解差异或平衡差异的路径,也才有可能有的放矢地去解决“融通”之难题。

回顾职业教育和普通教育的发展沿革,其分离或差异是教育作为人类社会活动自身曲折前行的产物。在现今教育大框架下,两种教育以其各自早已形成且已相对“固化”的体制,构成了教育作为一个整体系统下的两个组分,亦即教育系统的两个子系统。

需要特别指出的是:职业教育和普通教育这两个子系统的形成过程,与其具体的教育实施机构的肇始紧密相关。这两种教育机构的产生及其发展是不同步的,有着明显的先后顺序:一是这两个子系统实施机构的出现,呈现为一种历时性的先后发生的次序:先有普通教育学校再有职业教育学校;二是这两个子系统的形成,是在其各自独立实施的载体,即有形存在或实体存在的教育机构出现后才出现的:先有教育机构后有教育体系。

这就意味着,两种教育机构发展的历史,即其建立和运行遵循了各自独特的机构逻辑^[6]。其中,具有特定职业目标的职业教育,早期被视为一种特殊教育形式,其诞生于企业、不是以正规学校形式,而是通过言传身教的学徒制展开并传承的;而无特定职业目标的普通教育,其诞生伊始就被视为一种通识教育形式,是以具有独立社会地位的规范化学校形式运作且赓续至今的。随着社会和经济的发展,工业化和技术创新的加速,出现了社会分工,特别是以职业形式组织的工作的出现,导致传统的单纯企业学徒制,满足不了工业化后企业批量化的职业人才的需求,故面对时代之需,旨在满足经济社会发展需求的职业类学校应运而生,并逐步发展成为以职业性就业为导向并以资格认证方式运作的“企业+学校”职业教育体系^[7]。而所谓非功利的、无特定经济社会目标的通识导向的教育,则成为以科学预备养成为导向且以学历认证方式实施的普通教育体系,并进一步发展成为一种制度化的具有分层结构的单纯的学校教育体系^[6]。

显然,历史发展的脉络清晰地勾勒出两种教

育本体的“两条线”：无显性目的的人文教育——通识教育与有显性目的的实用教育——特殊教育，在通识与特殊这两种事实存在的教育现象的基础上，逐步形成了教育类型的分界：普通教育和职业教育。这里，从机构的制度起源来看，职业教育机构——职业学校，不是从教育系统的“学校制”背景中诞生的，而是从经济系统的“企业制”背景里脱颖而出的^[8]。也就是说，最初出现的职业教育机构，并非源自教育系统的主动分化，而是源自经济系统中的企业的动态适应。历史表明，职业教育及其实施机构肇始之初，并未被社会理解或认可为教育系统的一个子系统。这是因为，成长于企业土壤之中的职业学校形成的制度路径，与受制于国家权力之下的普通学校不同，其存在和发展始终与经济社会对职业人才的需求息息相关，这就使得“劳动力能力的再生产”迁移到一个外在于普通学校系统的领域^[6]，建构为一种“企业+学校”的复合系统。也正因为如此，其生命力始终与经济社会同在的职业学校，天生就带有一种经济界“逆袭参与教育”^[8]的功能。在复合系统中存在的职业学校，就这样以其“逆袭”之势，逐渐在教育理论和教育实践中产生共鸣，最终合理且合法地与普通教育学校一起，构成了“职普共生”的教育体系。

（二）职普各自独立发展路径导致教育价值差异

职业教育和普通教育的前世今生表明，两者的分离和差异，是社会进步和社会分工在教育领域的映射。与此同时，这种分离或差异也显示，除两者发展的路径不同之外，与之相生的一个重大问题是：两者在教育地位或社会地位的差异，更多地表现为两者大相径庭的价值落差。

综合外国教育史和中国教育史的相关研究，可以发现两种教育类型各自清晰的发展脉络。

国际上，在工业革命之前，教育更多是精英阶层的特权。在古希腊、罗马和中世纪的欧洲，教育主要服务于精英与宗教，教育对象主要面向贵族和神职人员，教育内容以哲学、文学、逻辑学等为主，如柏拉图学园、修道院学校；教育目的就是培养统治阶层和文化精英，如哲学家、神职人员，具有浓厚的人文主义色彩。由此，教育一开始就

被定义为“通识”教育，并逐渐发展成为普通教育体系。至于职业教育，萌芽于工业革命之前的手工业行业，主要是职业技能或手艺的传授，如铁匠、木匠等，往往是通过学徒制或行会制进行的，是一种非正式的、未系统化的“教育”——培训，亦即一种通过实用性技能的习得来培养职业人才的措施。但是，学徒制的人才培养，满足不了十八世纪末至十九世纪工业革命对技术工人的大规模需求，由此催生了职业学校。欧美国家开始探索将职业技能培训纳入基于规范化且进而能“批量化”培养职业人才的学校体系。德国在十九世纪中叶建立“二元制”职业教育体系，拉开了企业技能培训与职业学校教育相结合的序幕^[9]。美国也于1862年，制定了《莫里尔法案》，通过建立赠地学院来推动农业和工业技术人才的培养^[10]。这表明，职业教育自此开始，从非正规的企业培训转向正规的学校教育。但是，两种教育类型的出现在时间顺序上表明，职业教育晚于普通教育。

在我国，科举制度是一种选拔人才的制度^[11]。这种通过考试选拔官吏的制度始于隋朝^[12]，但科举制并非学校形式的教育实体。学校形式的教育最早出现在夏朝^[13]，建立了名为“庠”“序”“校”的教育机构，后经商周、春秋战国等时期，逐步形成以儒家经典为核心内容的教育体系。汉代的太学以诗、书、礼、易、春秋等五经为主要教材；唐代有了以国子学、太学、四门学、律学、书学、算学等“六学形式”的官学教育机构；宋代更出现了与官学并行的教育机构——书院，如白鹿洞书院、岳麓书院、应天府书院、嵩阳书院等。可以说，这是中国早期的普通教育。而早期的职业教育，主要是以技能培训方式在手工业领域进行，如官营的艺徒制、工匠制，民间的家族、师徒传承，还有农业的生产经验传授，和以《齐民要术》《农政全书》等农书为基础的技术推广；商业的店铺学徒制，如晋商、徽商等经营经验的传承；医学的家传、师徒传授等。尽管一些书院，除讲授儒家经典外，也涉及一些实用技能教育，如天文历法知识、天文现象观测和历法推算学习，还包括解决生活中如土地丈量、税收计算等问题的数学知识传授。然而，即使算上唐代的律学、书学、算学等，也只是有一点学校雏形，并非规范意义上的职业

学校。我国职业教育概念晚清才出现，清末民初受西方工业化和日本影响开始引入正规的职业教育。最早的职业学校是 1866 年成立的福建船政学堂^[14]。1904 年清朝政府颁布《奏定学堂章程》后，依据癸卯学制施行实业教育^[15]，建立了初等、中等实业学堂。1917 年黄炎培创办中华职业教育社，推动了职业教育本土化^[16]。显见，我国职业学校和职业教育的出现，也晚于普通教育。

所以，无论国际还是国内，从学校出现的时间先后顺序来看，普通教育先于职业教育。相比职业教育学校，普通教育学校一直占据着教育的主导地位。这就形成了一种传统认知，一种被强化了的社会惯习，或者说是一种被固化了的意识形态：无具体目标的普通教育，与就业制度脱钩，专注基于解放性原则的人文精神培养和个性心智养成，以此获得更好的社会地位；而有具体目标的职业教育，则与功能性原则紧密结合，与就业制度挂钩，重在功利性的个人谋生和服务社会的功能。

故此，社会上出现了将两种教育对立起来的反差极大的认知：普通教育在个人发展机会获取的意义上，相比职业教育是一种更优越的教育形式，因而普通教育比职业教育具有更高的教育价值，以致职业教育就成为一种社会大众的次要甚至无奈的教育选择。历史发展沿革的时序先后及其价值先验的差异所形成的这一社会惯习，遂导致一种并非由教育政策框定而是由社会舆论左右的教育等级观。

综上，职普分离发展的历史路径导致的两者区别表现为：一是逐渐形成教育机构的形态差异。普通教育实施于学校，是在国家经立法建立的具有独立规制的单一机构里运作的，是一种仅发生于教育领域里基于学校的“定界”教育；而职业教育肇始于企业，而后在经社会分工与体系分化形成的“企业+学校”的复合机构中运作，是一种横跨在经济领域和教育领域里的“跨界”教育。二是逐步导致教育体系的价值差异。普通教育是所谓自由教育，是培养自由人的博雅教育，学校学历文凭成为智力精英者的象征，从业者被称为“白领”阶层；而职业教育是所谓劳作教育，是造就劳作者的技能教育，职业资格证书成为体力劳动者的标签，从业者被称为“蓝领”阶层，进

而集中体现为劳心与劳力的差异。

制度化教育历史发展的先后时序显现普通教育相对于职业教育，一直处在社会的主导地位，致使产生巨大的教育价值鸿沟：“普尊职卑”！更为严重的情形是：历史造成的“普尊职卑”“重普轻职”“普高职低”的二元价值差，几乎将职业教育置于一种“原罪”的困境，导致形成一种“牢固”的社会歧视链！显然，职普融通问题产生的追本溯源表明，历史给当代留下了一个事关教育公平的悖论：一方面，社会惯习关于职业教育的负面价值观，形成了一种固化的意识形态和认知差异；另一方面，社会经济关于职业教育的正面价值观，其创造的社会价值又不可或缺且无法替代！

由此，普通教育与职业教育发展的历史沿革彰显二者之间存在着一种强烈的张力：两者的关系是相互对立以致非此即彼，即呈现一种“要么……要么”的“二选一”的思维驱使；还是两者关系是相对独立但可亦此亦彼，即实现一种“既是……又是”的和谐共生状态呢？基于此，个体又如何两者之间做出选择？是人文主义的普通教育，还是现实主义的职业教育？

怎么办？“困”则思变：通过职普融通之路，实现价值平等。而两者之间的这种平等，不是仰视，不是俯视，而是平视！

辩证地看，如果说普通教育在促进文化的多样性和日益复杂的社会融合方面发挥着关键作用，那么职业教育则对经济的发展以及通过就业实现个人的生涯发展至关重要。因此，在一个稳定的社会结构中，一方面，存在着一个普遍的教育承诺：那就是必须为所有人提供平等的机会，无论其社会或文化背景如何，以此增进社会的凝聚力；另一方面，又出现了一种普遍的社会现象：伴随科技发展和知识更新速度的加快，工作世界的复杂性、整体性和组织性出现重大变化，即要求从业者掌握更多的通用的知识和能力，使得那些过去似乎只有与就业系统脱钩的普通教育才需要培养的精神的和心理的能力，如今在人工智能时代，也已成为现代职业工作的普遍要求，而“非普通教育的专利”。所以，关于精神的修炼和能力的培养，如今也已成为现代职业教育的基本任务。因此，化解历史困境造成的现实差异，需要今日

的思变：呼吁普通教育与职业教育的“平权”。由此，消除教育的两极分化特别是其价值落差，就成为一种普遍的社会呼声。

同时，这也意味着，强调职业教育与普通教育的“融通”，是历史发展趋势所为，是新时代教育发展的应然要求。教育领域特别是作为教育机构的学校，要有针对性地创造更加公平、更具包容的学习环境，从而在促进社会融合性和化解异质性方面，发挥不可替代的作用。因此，尽管普通教育和职业教育的历史发展轨迹不同，但这两个教育领域，都要与未来社会更加开放融合、与个性发展的更加紧密的总体趋势保持一致。这就意味着，强化两种教育类型的融通，已成为时代的诉求。

二、职普融通问题化解的社会干预：“扶职益普”之举——相得益彰

一方面，基于历史原因，将职业教育与普通教育对立起来的“职卑普尊”价值认知，使得个体接受何种教育成为一种教育等级的选择，而要改变这一错误观念，保证教育公平，就应该建立“职普等值”的教育体系；另一方面，基于现实原因，业已形成的职业教育与普通教育各有所长因而价值同等的共识，意味着作为社会人力资源供给侧的两类教育，都必须适应社会和经济的发展需求，实现教育供给与人才需求的适配。在当下的中国，要确保完整产业链上各节点必备的不同层次的职业人才不能缺位，必然要求做到人尽其才，以凸显“职普等值”的就业公平。因此，教育系统和就业系统的改革与发展，必须做出有利于职业教育与普通教育各得其所且相得益彰的创新性改变。开拓“等值而非等同”指向的职普融通之路，是时代赋予教育的使命。

教育一直被视为人生道路上的一把可以开启个体与他人、个体与世界接触机会的万能钥匙^[17]。实际上个体进入社会，特别是通过就业即获得职业走进社会，被视为人与现代社会结构耦合的形式，是为个体自食其力地生活和创造美好的未来作出贡献的主要路径。因为通过以职业为媒介的就业，在不同的社会系统相互耦合的同时，也将人与这些社会系统进行了耦合^[18]。所以，教育与职业的联姻，是个体成功融入社会的必经途径；职普融通的目的，就在于确保个体能获得并

利用公平的教育和就业的机会，实现人生价值。

基于此，有效实现“职普等值”的目标，就不仅涉及教育而且涉及就业，这不是一个一蹴而就的“系统工程”。教育和就业作为社会系统的两个子系统，其中任一子系统的改革，必然会引发整个社会系统的连锁反应。为此，在教育和就业领域进行同步且协调地有利于促成职普融通的社会干预，就成为常用的手段。

这里，所谓社会干预，并非法律语境中为维护正当权益而在诉讼意义上的行为，而是指社会工作中，公共或私营部门为弥补特定社会体系未能实现其目标所存在的某些缺陷所采取的一系列政策和措施^[19]。从本质上讲，社会干预指的是为解决某个特定的社会问题或需求而进行的计划性、组织性努力，可将其视为一项有意识的行动，一种旨在促进社会福祉积极变革的战略举措^[20]。综合上述研究，可以认为，社会干预作为一个广义的社会科学概念，指的是为了有意识地改变特定的社会状况、解决社会问题、促进社会发展和提升个人或群体福祉，而由各种主体如政府、社会组织、社区，甚至个人设计和实施的有计划、有组织的行动。

从干预的强度来看，社会干预可以分为“硬干预”和“软干预”^[21]，或称为“强干预”和“弱干预”^[22]。如政策干预，一般认为是一种“硬干预”；而文化干预，则常被认为是一种“软干预”。前者一般指的是指通过法律法规、政策措施、行政命令等形式强制执行常伴有惩罚措施的社会干预，具有权威性、强制性、针对性、时效性的特点；后者一般指的是通过说服教育、社会规范等方式引导公众自愿改变行为或者态度的社会干预，具有引导性、渗透性、信息性、劝勉性的特点。

基于此，“职普融通”是一种旨在使职业教育与普通教育相互融合和沟通，从而彰显两者具有同等社会价值的教育模式。这就是说，除了旨在打破传统教育体系中，职业教育和普通教育的相互隔离的壁垒，而且还欲改变就业体系中相比普通教育对职业教育学生的歧视做法，以便为学生提供更为灵活的生涯发展路径。由于这涉及国家教育结构和就业结构的改变，为此只有实施权威的政策干预并辅之以有效的文化干预，才能推动这一模式的顺利实现。

如前所述，“职普融通”的社会干预的目的，不是消除教育类型的差异，也就是说，既非职业教育普通化，也非普通教育职业化，而是从等值的目标出发，使得两者之间的关系，既非俯视，也非仰视，而是平视。因此，价值导向的职普融通，指向“等值而非等同”，在强调扶持职业教育的同时，还要有益于普通教育的发展，以实现所谓“扶职益普”的目的。

（一）“扶职”社会干预：政策干预和文化干预

1. 职普融通价值导向的政策干预。政策干预是社会干预的一种具体形式或手段，是社会政策干预研究中的社会学理论要素^[23]，涉及对社会关系、社会行为、社会问题进行的有目的的调整、引导、改变，是“国家或国际当局和非国家行为者采取或授权的任何行动方案、计划或活动”，包括法规、基于市场的激励措施、信息计划和基础设施的提供，通常涉及多种措施，如技术、流程、实践和行为^[24]。显见，政策干预特指政府或权威机构通过制定、实施和调整法律法规、规章制度、战略规划、财政政策等来引导、规范或强制改变社会成员的行为和利益分配，实现社会公共目标的过程。社会学研究认为，“社会政策被视为国家公法体系和公共行政机构对于社会关系和结构性社会条件的一种系统干预”^[25]，“故政策干预是“旨在改变世界现有状态的公共行动”^[26]，“是有意识地运用权力来引导社会经济系统实现生态平衡和社会公平”^[24]的干预。

促使职普融通具体的政策干预措施至少包括教育政策干预和就业政策干预，也就是在教育供给侧和就业需求侧的两端实施干预，以达到扩大选择、提供机会、保障价值、兑现承诺的目的。鉴于“职卑普尊”价值差异，职普融通的教育政策和就业政策干预，应更多地向职业教育倾斜。

（1）职普融通的教育政策干预。教育政策指的是政府规范教育体系运作制定的法律法规及指导方针，是国家为引导和规范教育活动，促进社会教育公平与发展制定的具有指导性、规范性和强制性的规定和措施，目的在于调整教育资源分配、确立教育目标、规定教育内容和方法，保障公民的受教育权利^[27]。教育政策是价值选择的

结果，教育政策研究必须重视价值问题。因此，教育政策干预意在通过制定价值导向的决策与策略，以塑造和规范教育的供给、组织与管理，以及教育体系合理的运作方式，促进教育体系的目标、宗旨和优先事项的实现，提升教育成效。

根据国家发布的相关文件，具体的“扶职”教育政策干预至少涉及以下诸方面。

一是在宏观层面，进行旨在提高职业教育社会地位的政策措施引导与制度设计。包括并不限于：完善《中华人民共和国职业教育法》配套制度体系，健全有利于提升职业教育社会地位、保障技术技能人才合法权益的法律法规体系。建立符合职业教育规律和特征的“职业技能+文化素质”的“职教高考”制度；制定允许学生在职业学校和普通学校之间双向流动的学籍互转机制；尽快建立与国际接轨的国家资格框架实现职业教育的证书、成果等价的国际互认；建立“职教发展指数”^[28]，包括基础拨款与专项基金、生均经费、双师比例、实训设备达标率等因素，涉及教育机会、教育投入、教育质量、对外开放、体系融通^[29]。

二是中观层面，实施旨在凸显职业教育跨界特色的办学条件优化与资源共享。包括并不限于：综合配置、协调和整合普通教育与职业教育的教育资源及其共享平台建设；强化普通学校与职业学校共建实训基地、共享师资和设备的校际合作；落实行业企业参与的“金融+财政+土地+信用”的组合式激励政策，吸引行业企业举办职业教育，引入产业资源；建立与人工智能“头部企业”合作的数字化学习平台；拓展职业学校和普通学校与产业及科技合作办学的路径，实现“学校+企业+科技”三方“融汇”的一体化教育通道。

三是微观层面，推动旨在遵循职业教育认知逻辑的专业、课程、教学与评价改革。包括并不限于：实施“头部企业专家+高水平学校专业带头人+行业组织权威专家”三方联动的“集群化”专业建设；开发基于知识应用的工作过程系统化课程；实施行动导向的教学改革；发挥职业教育在劳动教育、STEAM教育的优势，在普通学校引入职业启蒙课程和强化劳动教育，实现课程资源共享；建立职业学校与普通学校的学分互认制度，实现两类学校的课程学分相互转换并计入毕

业要求；将职业技能、实践能力纳入普通教育考试考核；建立企业主导的职业技能认证办法。

(2) 职普融通的就业政策干预。就业政策是推动职业教育与普通教育融通的关键“杠杆”和“指挥棒”，其主要通过市场引导、资格认证、激励约束等方式，通过构建制度框架、改革评价体系、引导市场行为、提供激励保障等一系列“组合拳”，营造公平环境，从就业端为“职普融通”的结果提供最坚实的支撑，从根本上改变社会对技能人才的评价和使用方式。有效的就业政策干预，有利于向社会宣告：选择职业教育，同样有尊严、有前途；有利于促使社会从“学历型社会”向“能力型社会”转变，为“职普融通”的教育，提供强大的外部动力和社会保障。

根据国家发布的相关文件，具体的“扶职”就业政策干预，至少涉及以下两个方面。

一是制定旨在奠定技能人才良好社会基础的就业政策。包括且不限于：确立“技能本位”的市场信号，通过建立与学历并行的技能等级制度、落实技能人才待遇；打通职业发展的天花板，完善职业技能等级制度并与职称制度贯通，确保技术技能人才在就业、晋升、薪酬等方面享有与学历人才同等甚至更优越的机会；引导教育内容与市场需求对接，将就业政策、人才需求预测、职业预警和薪资指导价位等信息反馈给教育系统；制定保障就业公平的规范制度，明令禁止在公务员招考、事业单位和企业招聘中设置“仅限普通高等教育毕业生”等歧视性条款；大力评选表彰“中华技能大奖”“全国技术能手”，并在就业、落户、住房、子女教育等方面给予优待，提升技能人才的获得感和荣誉感。

二是制定旨在确保就业政策全面落地实施的就业措施。包括且不限于：建立覆盖职业教育、普通教育、职业培训的《国家资格框架》，涵盖知识、技能、能力等学习成果的认证、积累和转换标准；深化技能人才评价制度改革，推行“新八级工”职业技能等级制度；打通职业技能等级与专业技术职称评审的界限；推行由企业、第三方评价机构根据国家标准进行的社会化职业技能等级认定；动态发布人才需求预测和职业分类大典；发布不同技能等级人员的工资市场价位，引

导企业建立基于技能等级的薪酬体系；清理歧视性招聘政策，落实“技能补贴”和“稳岗补贴”等各项激励与保障政策；对吸纳职校毕业生等重点群体就业的企业给予税收减免、社保补贴；完善校企合作实习的学生权益保障；建设公共就业服务平台及统一的就业信息服务网络，为职校毕业生和普通院校毕业生提供同等的岗位信息、职业指导、职业介绍等公共服务。

综上，教育政策干预针对的是职普融通的过程与入口端，没有入口端改革，出口端改革将失配；而就业政策干预针对的是职普融通的结果与出口端，没有出口端保障，入口端改革将失效。这意味着：良好的就业前景与上升通道（出口端），将吸引更多学生选择职业教育（入口端），而生源质量的提升，又会促使教育质量的提高（入口端优化），从而能培养出更优秀的技能人才（出口端优化），从而进一步巩固和提升职业教育的声誉与吸引力（出口端强化），由此将构建一个完整的职普融通的政策闭环，进而形成一个价值生态系统，实现职普融通的循环增值的“飞轮效应”^[30]。形象地讲，教育政策负责把“路”修通、修宽，让学生可以在不同路径间顺畅地切换和前行；而就业政策则负责确保每一条“路”的尽头都有美好的风景和值得期待的终点。只有两端协同推进，才能最终打破社会观念壁垒，真正实现职业教育与普通教育“不同类型、同等重要”的战略目标。

2. 职普融通价值导向的文化干预。文化干预也是社会干预的一种形式或手段。文化干预泛指从文化层面实施社会引导与调适，是社会干预大系统下结构清晰、功能相对独立的子系统。文化本身就是社会的核心组成部分，是国家和民族之魂，发挥着引领风尚、教育人民、服务社会、推动发展的作用^[31]。因此，文化干预是社会干预中非常重要且常见的一类干预活动，目的是从价值、观念、习俗、符号、话语、生活方式等文化层面入手去影响人和社会，可被视为一种“软干预”。

开展基于价值导向的职普融通的文化干预，至少可以从两个领域进行：一是强化媒体舆论干预，二是开展文化活动干预。

(1) 媒体舆论干预。媒体舆论干预，也称为舆论调控，是通过主流舆论渠道，坚持正确的政

治方向、舆论导向和价值取向，精心组织主题宣传、形势宣传、成就宣传、典型宣传，目的在于强信心、聚民心、暖人心、筑同心；积极推广互动式、服务式、场景式传播，并强化新一代信息技术支撑引领作用，以增强舆论的传播力、引导力、影响力、公信力，以及吸引力^[31]。

强化职普融通的媒体舆论的形式和内容至少可以做到：讲好技能人才成长故事，使得职教成功者形象，与普教成功者一样的鲜活；展示职业教育真实场景，破除落后刻板印象，以彰显其与普教一样的时尚；解读职业教育政策红利，指出多重路径选择就业创业，其优势与普教一样成才；构建关于职业教育多元议题，多角度塑造不可或缺，其使命与普教一样重要；运用人工智能创新传播模式，让公众沉浸式体验职教，其前景与普教一样光明。

(2) 文化活动干预。文化活动干预，是国家、政党、社会组织等主体，以社会主义先进文化为导向，通过主动、自觉、有目的的方式，对社会文化思潮、价值观念、文化行为进行引导、调控、纠偏的实践活动^[32]。涉及在特定的文化或组织环境中，通过一系列有意识的策略和行动，来影响、引导或改变个体和群体的文化认知、行为模式和价值观念，其主要以价值观念、行为规范、文化符号等为作用路径。

强化职普融通的文化活动的形式和内容至少可以做到：在全国性节日，如春节、元旦、国庆、中秋文艺节目中嵌入职业教育内容；开门举办“职业教育活动周”“世界青年技能日”“校园开放日”，使“职业技能大赛”不仅是比武的舞台，更是技能展现的“嘉年华”；激励行业和企业深度参与职业教育，组织不同产业领域里的全国或地区企业，以现身说法形式展示企业多样化的人才需求结构图谱，创建职普融通的标杆企业并授予其荣誉称号；发挥家庭和社区的引导作用，通过家长学校，举行政策解读讲座、职业体验活动，帮助家长和社会理解多元成才路径，树立依据孩子兴趣和特长的成才观。

综上，通过媒体舆论和文化活动，强化对价值导向的职普融通的宣传力度和广度，有利于形成纵横交错的社会“意识流”。意识是群体意向所产生的“意识场域”。职普融通带来的有说服力的

个人效益与社会效益，只有形成“意识流”和“意识场域”，才能够润物无声地融入社会生活，最终促成“一技在手、一生无忧”的自觉社会价值意识^[33]，这就是通过文化重塑扭转“认知偏见”的力量。

(二) “益普”社会干预：政策干预

这里主要涉及“益普”社会干预中的教育政策干预。价值导向的职普融通的教育政策干预，意欲在提升职业教育价值的同时，也有益于普通教育自身的完善，使得两种类型的教育能在坚守各自类型特点及优势的基础上，守正创新，实现“职普等值”的“分类发展、互补共生”的目的。这就是所谓“扶职益普”的初衷，也是“扶弱益强”社会干预的本义。

如前所述，“扶职”教育政策干预简言之，旨在强化职教基础能力建设，直面职业教育在资源投入、社会认同、发展路径上的历史性短板(如师资、设备、上升通道)，通过社会干预弥补结构性不平等，为实现“等值”创造基础条件。为此，需要制度创新与政策支持，如畅通各类上升通道，包括就业保障，资源倾斜与精准投入，以及财政保障、师资提升、设施升级，提升职教的可见价值，如技能含金量、职业发展前景，就业创业率等，而“益普”教育政策干预，则旨在激发普教创新开拓潜能：强调普通教育通过“融通”获得新动能(如实践能力、职业认知、课程创新)，避免因封闭发展陷入“内卷”或脱离社会需求，真正实现教育质量的升级，“强而更强”。为此，需要渗透职业素养，课程融入职业认知、职业规划和职业技能；开展职业体验、社会实践活动，培养职业意识和创新精神。

职普融通基于价值导向的“益普”教育政策干预，其重点应借鉴和融入职业教育行之有效的“产教融合”“校企合作”“工学结合”“知行合一”的“四合”教育理念^[34]。为此，“益普”教育政策干预的措施，重点是学习职业教育成功经验，将工匠精神培育融入基础教育，推进产教协同育人^[35]，特别是要重构普通教育的评价标准，应补充实践能力、创新精神、团队协作等要素，并引入多元评价主体，如企业、行业协会和社会机构；鼓励普通教育学校毕业生到职业教育学校实习或接受技能培训等。期待普通教育领域出台更多具体的“益普”教育政策干预措施，使职普融通能够真正落

地生根。

需要重点指出的是,强化劳动教育是“益普”教育政策干预的一个关键措施。“劳动教育是国民教育体系的重要内容,是学生成长的必要途径,具有树德、增智、强体、育美的综合育人价值。”^[36]普通教育学校的劳动教育,应重在强化教育内容与实践相结合、通识性劳动教育与职业性(专业性)劳动教育相结合^[37]。劳动教育凭借其以工作、职业和生活为导向的教育目标,又与经济、技术、家庭和社会等学科紧密相连,能够在促进年轻一代融入工作、职业和社会等方面,发挥关键作用,有利于推动个体可持续的职业发展^[38]。这是因为职业作为人类特有的活动,获得职业即就业,不仅有利于促进人类社会和经济的发展,而且有利于实现劳动者的个性发展和生涯发展。可以说,个体总是通过职业来获得自我生存权及其生涯发展权的^[39]。基于此,普通高中要增加职业启蒙、职业指导、职业教育等实践内容,普通高校要增加包括职业实践、工程实践和科技成果转化实践的内容,建立诸如双元制这种制度化的高等教育形式,如产业学院等^[40]。在普通教育领域强化与个体今后的职业定向和职业选择息息相关的劳动教育,可使学生尽早了解劳动与职业的关系,有助于学生跨越从学校到职业过渡的“门槛”。无疑,劳动教育在普通教育和职业教育之间架设了一座互通有无的桥梁,提供了相互联系的纽带^[8]。

综上所述,涵盖政策干预和文化干预的“职普融通”的社会干预,强调“扶职益普”。一方面,职业教育可为普通教育注入“实践基因”,以摆脱实践应用的困境;另一方面,普通教育则可为职业教育输送“知识厚度”,以夯实技能理性的根基。所以,基于价值导向的职普融通,不是削峰填谷,而是拾谷扬峰;不是此消彼长,而是相互赋能,旨在超越零和博弈,构建共生关系,成就中国教育体系中的“职普互惠”利益共同体。

三、职普融通问题反思的理性诠释:“职普等值”之辨——教育文明

将教育划分为职业教育和普通教育两种教育类型,是二者“诞生”伊始及其后续演进的结果。若用肇始之初的所谓更普遍或更抽象的概念来定义这两类教育,则一为特殊教育——职业教

育,二为通识教育——普通教育。再进一步,若从辩证统一的角度来解读,需要考虑的是,一方面,学习过程和教育过程总是在具体的对象——“特殊”事物上进行的;而另一方面,学习特殊知识若不将其与更普遍的知识相联系,那么也会与认为可以不参考具体实例来学习普遍知识的结果一样,毫无意义^[41]。

显然,“职普”二者的差异可表述为:普通教育从知识到行动,重在认识世界;而职业教育从行动到知识,重在改造世界。正是由于这两种教育类型基本差异的存在,才构成了当今完整的教育系统。毛泽东在《矛盾论》中指出,“没有矛盾就没有世界”。这意味着,差异在一定条件下,即当其发展演进导致对立统一之时,就会构成矛盾。由此可以说,没有差异就没有世界。这也意味着,没有差异也就没有教育世界:没有特殊教育——职业教育,就没有通识教育——普通教育;没有通识教育——普通教育,也就没有特殊教育——职业教育。

职普融通的内涵,如前所述,是指职业教育和普通教育通过教学资源互享、培养成果互认、发展路径互通等方式,推动人才培养模式改革,为学生成长成才提供多样化路径选择。强调这两种不同教育类型之间的相互交流、渗透与融合,而非简单的加和或混合,旨在为推进中国式现代化提供高素质复合型人才。基于“等值而非等同”的职普融通,其内涵表明,职普融通的宗旨不仅是政策工具或教育结构的调整,更是一种教育理念的革新;不仅是一种教育制度改革,更是一种教育哲学的重建:形成尊重多元人才、打破类型歧视、构建终身学习的教育生态,其终极目标是构建一个“人人皆可成才、人人尽展其才”的现代化教育文明。

(一) 职普融通:“职普等值而非等同”的概念辨析

价值导向的职普融通,强调两类教育的等值而非等同。这里所谓职业教育与普通教育的“等同”,指的是教育的形式、内容和评价标准相同,强调无差异的同质化,聚焦一致性,模糊教育类型差异,忽视类型教育规律和个体异质性,从而会削弱类型特色,加剧内卷,扼杀教育活力。而所谓职业教育与普通教育的“等值”,则指的是教育的价值、地位和发展机会相当,承认有差别的

多样化, 聚焦平等性, 坚守教育类型特征, 尊重类型教育规律和个体异质性, 这将推动资源共享, 优势互补, 提升教育活力。

进一步的分析表明, 由于“职普等同”在教育的形式、内容、评价、路径上追求完全一致, 必然会导致摒弃两类教育本质差异的结果, 既不利于发挥“职普”各自的教育特色, 也不利于人才的多样化成长。而主张“职普等值”, 意在表明两类教育在人才培养目标、社会价值、发展通道等方面具有“等值性”, 不是要求两者的办学模式、课程内容、评价标准完全一致。也就是说, “职普等值”意指教育类型不同但教育地位相同, 承认两类教育各自特色及其优势, 保障技能型人才与学术型人才具有平等的社会地位和发展机会, 从而使个体在自身的社会发展过程中享有同等尊严与回报。结论是“职普等同”追求的是“形式上的同一”, 本质是对教育多样性的否定; “职普等值”追求的则是“价值上的平等”, 是对教育规律与社会需求的尊重与秉持。

应该说, 职普融通的本质, 是一场关于“人的解放”的教育革命——它试图打破将人固化于单一轨道的“等同”的制度与观念的枷锁, 让每一个个体都能基于自身兴趣、潜能与社会责任感, 自由选择适合自己的成长道路。“等值”的主张, 为这场革命提供了最根本的理性支撑: 普通教育与职业教育不是非此即彼的对立选项, 而是共同服务于“培养完整的人”的两种重要方式。由此, 两种教育不因差异分高下, 对个体幸福和对社会进步, 两者所作的贡献同等重要。

“等值而非等同”的职普融通, 可以从教育学和哲学两个层面予以阐释。

(二) 职普融通: “等值而非等同”的教育学依据

1. 教育类型论。教育类型论的主要观点, 强调的是教育地位高低的界定, 应从传统的基于教育层次论划分走向现代的基于教育类型论划分。职业教育与普通教育是具有同等重要地位的两种教育类型, 表明同属教育的两者, 类型不同却非对立。德国学者将职业教育与普通教育两者间的这种关系, 形象地比喻为“既相同又相异的姐妹”^[3]; 两种教育于不同之中却总是“你中有我, 我中有

你”, 即“兼而有之”。这是因为, 作为教育, 两者都关注人的发展, 但又各自承担着不同的教育使命: 职业教育侧重于学生职业技能和实践能力的培养, 以适应社会经济发展的需求; 而普通教育则注重学生的基础知识和通用智能的开发, 为学生的全面发展奠定基础^[42]。从“不同”走向“协同”的职普融通, 旨在使两种教育类型优势互补、交叉融合, 都服从并服务于“办好人民满意的教育”这一共同目标, 都服从并服务于全面建设社会主义现代化国家、全面推进中华民族伟大复兴这一共同伟大事业^[43]。故从教育的本质特征来看, 两者的“异中有同”, 凸显其辩证的统一: “没有与特殊性无关的‘通识教育’, 也没有与通识性无关的‘特殊教育’。”^[3]换句话说, 没有与普通性无关的职业教育, 也没有与职业性无关的普通教育。基于此, 讨论两种不同教育类型的等值性, 对其中所蕴含的教育实质, 若给予准确的表述, 就应该是: “当我们谈及普通教育与职业教育的结合点时, 重要的不是多样性中的同一性, 而是同一性中的多样性。”^[3]显见, “等值而非等同”的职普融通, 其第一个教育学依据是教育类型论, 关注的是既有异质性中的等值性, 又有等值性中的异质性。

2. 教育公平论。教育公平论的主要观点, 强调的是为每个公民提供平等接受教育的机会, 包括入学机会的公平、公正, 享受相对均衡的教育资源, 使每个学习者都能发挥他们的潜在能力, 在将来获得事业的成功^[44]。教育公平是国家对教育资源进行配置时所依据的合理性的规范或原则。职普融通正是以教育公平为旨归, 其核心强调的是个体接受的教育应该是“适合的教育”而非“相同的教育”。公平的前提“意味着多数事物、人物或情境在某一项特征上具有一致性, 而在其他特征上则存在差异”^[45]。鉴于此, 教育不仅要承认个体智力的差异性, 而且还必须尊重个体的这种差异化属性。乐意接受职业教育的学生往往具有形象思维的特点, 而乐于接受普通教育的学生则常常显现逻辑思维能力。然而, 思维类型的差异绝不意味着智力水平的高低, 而只是智力类型的不同。让不同禀赋和需要的学生, 既能够在人生的同一节点, 有接受不同教育类型的多种选择的余地——多样化的选择空间; 又能

够在人生的不同节点,有接受不同教育的多次选择的机会——多次性的选择时间。“职普等值”指向的是实质的教育公平,即两种教育均可为学生提供符合其天赋、兴趣、特长的发展路径,皆能满足不同个体的成长需求。实践表明,当教育体系中机会均等增加时,学生的天赋会在学习中发挥更强的影响^[46]。所以,教育公平不是为追求“高分”的学校寻找适合的学生,而是为智力类型不同的学生提供适合的教育。这正是通过促进教育公平实现社会公平的目的。显见,“等值而非等同”的职普融通,其第二个教育学依据是教育公平论。其所关注的是:不仅指向“育人”本质上的一致性——均以促进人的全面发展为根本,而且又指向“价值”地位平等性——均在“彰显各自个性”的前提下,实现两种教育类型的优势互补。

3.教育生态论。教育生态论的主要观点,强调的是“不同区域之间各地、各级、各类教育,尤其是各级、各类学校之间以及他们与外部社会经济环境之间存在着一种共生性关系”^[47]。尽管教育不是生物,但借鉴对生物种群不同而共生的自然生态的描述,提出的教育生态概念是一种“生态隐喻”^[47],是一个跨学科的观点。生态一词由希腊文oikos演化而来,“其本意为‘住所’或‘生活所在地’,指生物或生物群体与周围环境之间的关系”,因而“通常具有‘系统’的含义”^[48]。由于生态概念的内在包含共生思想,故没有共生就没有生态系统的存在^[47]。鉴于此,若将不同教育类型视为不同的教育“种群”,社会背景对不同教育“种群”影响的过程和结果也就不尽相同。要实现各类教育的差异化共生,必须依靠一个良好运行的教育生态系统进行有机的调节和转化。教育生态系统中不同类型的教育,最典型的是职业教育和普通教育,其各自有着独特的功能定位,具有互补价值。只有尊重其核心功能与服务指向,才能实现共生协调的发展。强调“等值而非等同”,是对教育生态规律的深刻遵循:“非等同”意味着尊重不同教育“种群”的“基因”差异,否则必然会导致某类教育,例如职业教育“物种”丧失自身的生存时空,甚至会因“同质化”导致“僵化性”消亡,从而破坏教育生态的多样性本质,造成教育“生

态”的结构性失衡。而“等值”则是教育生态系统动态平衡的关键,是确保教育的公平性与稳定性,避免结构性失衡的基石。显见,“等值而非等同”的职普融通,其第三个教育学依据是教育生态论,旨在通过营造消除歧视壁垒的“观念生态”,完善法律规则保障的“制度生态”,构建就业友好环境的“社会生态”,形成一个开放包容、多元互通,“职普”各安其位、各司其职、各展所长的教育体系。

(三)“职普融通”:“等值而非等同”的哲学解读

1.存在论是基础。存在论是哲学大厦之基^[49]。哲学意义的“存在论”,研究的是“人之为人”的问题,也就是人“何以存在”“如何存在”和“应当怎样存在”的问题^[50]。基于此,“等值而非等同”的职普融通,其存在论反思强调的是:首先,要承认不同的人是不同的个性者的存在,要摒弃单一人性的假设,要认可个体兼具“理论认知”与“实践创造”的双重存在属性;其次,要承认不同的教育类型有不同的教育规律的存在。教育是为生命而存在的^[51],其本质是培养人的社会实践活动。而不同的教育类型是教育本质的不同实现形态,各自具有独立的存论意义。职业教育侧重对人的实践智慧的培育,普通教育侧重对人的理论思维的发展。或者说,前者强调实践世界中的操作技能的习得,后者则偏重符号世界里的抽象认知的把握。职业教育是“实践性存在”的教育载体,而普通教育则是“认知型存在”的教育载体,二者都是对人性本质的教育内核的彰显,无高低优劣之分。由于“生命因独特而弥足珍贵”“生命因自主而积极发展”“生命因超越而幸福完整”^[51],所以,在促进个体社会化、能力发展与生命实现上,职业教育与普通教育,都具有本体存在意义上的同等价值,也就是所谓“异质等值”。正因为“每个人都是独一无二的存在,只有在教育中满足所有人不同的需要,才能使每一位学生都能获得自身的发展”^[52]。这与投资于人的主张是一致的。因此,“等值而非等同”的职普融通,存在论是其哲学立论的基础之一。

2.价值论是核心。价值论是人类生存智慧之学的哲学分支之一^[53],是研究价值的性质、构成及评价的学说,“主要研究什么是有价值的,致力

于从根本上总体上揭示人生、社会、世界、宇宙及其相互关系理想面目,构建关于它们的价值论原则。”^[53]基于此,“等值而非等同”的职普融通,其价值论反思强调的是,职业教育与普通教育“具有同等重要地位”的这一价值判断和价值属性,表明两者并非教育价值的高低之分,而只是教育功能之别。如果说,职业教育偏重于工作世界操作智慧的价值,那么,普通教育则偏重于符号世界抽象认知的价值。故两种教育类型的价值等值,可从两个角度予以分析。一是内在价值与工具价值的辩证统一:普通教育传统上被认为具有更强的内在价值,即以知识为目的。而职业教育则常常被误解为仅有工具价值,即以就业为导向。然而,从马克思主义的价值论来看,教育“是提高社会生产的一种方法”^[54],作为教育体系组成部分的两者,也都是“劳动力再生产的重要手段”^[55],都服务于人的全面发展。二是使用价值与交换价值的辩证统一:若从使用价值来看,基于人力资本理论框架来诠释,普通教育体现为通用认知能力的培养,重在文化素养的形成;而职业教育则体现为特定技能的习得,重在岗位胜任力的把握;若从交换价值来看,普通教育的学历证书是个体社会流动性的“敲门砖”,而职业教育的技能认证则是社会就业匹配度的“通行证”。所以,“要坚持从个人和社会辩证统一的关系的角度谈论教育的个人发展价值或者说教育的社会发展价值”^[56]。因此,“等值而非等同”的职普融通,价值论是其哲学立论的基础之二。

3. 实践论是路径。实践论,源自希腊语praxis。在纯哲学语境下实践论研究的是人类行动的逻辑与效能。实践论的英文术语有多种,其中 On Practice,特指毛泽东著作《实践论》,更具政治哲学和马克思主义认识论色彩;而Theory of Practice,则多用于社会学领域,特别是在布迪厄学说以及当代哲学中常用^[57],强调实践与理论的辩证关系。Praxiology更偏向于一般哲学体系中关于“人类行为逻辑”的理论研究。哲学意义上的“实践论”,简言之,是关于人类实践活动的本质、特征、形式及其在认识世界和改造世界中决定性作用的理论体系。实践作为人类有目的地探索和改造客观世界的物质性活动,其形式是多样的。不同的实践形

式具有不可还原的客观实在性。基于此,“等值而非等同”的职普融通,其实践论反思强调的是,普通教育和职业教育各自对应着人类改造世界的两种不同向度的实践:认识论导向的实践与技能论导向的实践。前者的实践基础侧重于“认识世界”,其核心是符号操作、理论推演和抽象思维,旨在传承和发展人类的普遍性知识。后者的实践基础侧重于“改造世界”,其核心是物质操作、工具使用和情境行动,旨在解决具体生产和服务中的实际问题。所以,从实践论的角度来看,培养目标的差异对教育实践具有重要的规定性和指导意义。职业教育与普通教育因培养目标的不同,必然呈现其实践侧重点的显著差异。职业教育以培养技能型人才为核心,注重通过实践教学提升学生的职业技能和操作能力,从而满足产业升级和经济发展的需求;而普通教育则侧重于学术型人才的塑造,强调理论知识的系统传授与学术研究能力的培养,以为科技创新和社会管理提供智力支持^[58]。正如马克思所言:“哲学家们只是用不同的方式解释世界,而问题在于改变世界”。至此,从人类活动的边缘走向中心,实践成为“检验真理的唯一标准”^[59]。因此,“等值而非等同”的职普融通,实践论是其哲学立论的基础之三。

综上,“等值而非等同”的职普融通的哲学反思表明,存在论是其基础,承认“多元发展”的人性本质;价值论是其核心,坚守“多元等值”的教育正义;实践论则是其路径,践行“辩证统一”的融合逻辑。

秉持职普融通的“等值而非等同”的原则,也可从真、善、美的视角予以解读:其一,如果说普通教育追求的是远大的理想,那么职业教育追求的则是现实的当下。无疑,这是“真”的等值。其二,如果说普通教育追求的是高尚的精神,那么职业教育追求的则是淳朴的匠心。无疑,这是“善”的等值。其三,如果说普通教育追求的是灿烂的星空,那么职业教育追求的则是丰腴的大地。无疑,这是“美”的等值。一句话,普通教育追求的是思辨之智慧,职业教育追求的则是知行之要义。

结论就是:“等值而非等同”的职普融通,其所追求的境界是实现职业教育与普通教育异质而等值。

参考文献：

- [1] 范栖银, 石伟平. 高中阶段职普融通如何实现[N]. 中国教育报, 2025-03-04(5).
- [2] 匡瑛, 程琳. 中国式现代化背景下职普融通的底层逻辑、实践误区与未来走向[J]. 职教论坛, 2024(6): 22-31.
- [3] Reinhard Bauer, Evelyn Süss-Stepancik. Allgemeinbildung und Berufsbildung: zwei gleich-ungleiche Schwestern? [M/OL]//Bauer, Süss-Stepancik, Petz. Perspektiven auf die Berufsbildung. FP Sonderband 5. Wien: LIT. 2023: 78. <https://www.researchgate.net/publication/371791680>.
- [4] 李正义. 历史思维的方法论意义[EB/OL]. 学习时报, 2020-06-15. https://www.xinhuanet.com/politics/2020-06/15/c_1126115145.htm.
- [5] 杨煌. 不断提升历史思维能力[N/OL]. (2019-04-01)[2026-04-26]. <http://theory.people.com.cn/n1/2019/0401/c40531-31005785.html>.
- [6] Klaus Harney, Bernd Zymek. Allgemeinbildung und Berufsbildung. Zwei konkurrierende Konzepte der Systembildung in der deutschen Bildungsgeschichte und ihre aktuelle Krise[J/OL]. Zeitschrift für Pädagogik, 1994(3): 406. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-108457>.
- [7] Jüttler, Andreas. Berufsbildung oder Allgemeinbildung? Die Rolle von Leistung, Interesse und sozialer Herkunft beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium[EB/OL]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-viod4ydp7rig7>.
- [8] Karin Büchter, Sonja Steier, Fremde Schwestern. Allgemeine und Berufliche Bildung. Einleitung zu diesem Heft[EB/OL]. In Bildung und Erziehung 73. Jg., S. 309. 2020. Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen. <https://www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.13109/buer.2020.73.4.307?download=true>.
- [9] 刘淑云, 祁占勇. 德国职业教育制度的发展历程、基本特征和启示[J]. 当代职业教育, 2017(6): 104-105.
- [10] 史红霞. 美国高等教育史上的里程碑:《莫里尔法案》[J/OL]. 高校社科信息, 2004(1). <https://www.docin.com/p-680461601.html>.
- [11] 张希清. 谈中国古代的科举制度[N]. 人民政协报, 2015-07-06.
- [12] 南京中国科举博物馆. 隋朝-中国古代科举制度的起源[EB/OL]. https://www.njiemuseum.com/xuetang_1/1754740857682542592.html.
- [13] 夏朝已出现中国古代最早的学校[EB/OL]. (2019-17-10)[2026-04-26]. <https://www.y5000.com/zgls/xsz/44610.html>.
- [14] 潘懋元. 福建船政学堂的历史地位与中西文化交流[EB/OL]. (2006-08-28)[2026-04-26]. https://www.edu.cn/zhong_guo_jiao_yu/gao_deng/zong_he/fa_zhan/200608/t20060828_193791.shtml.
- [15] 郑丽芬. 藏书家伦明与京师大学堂师范馆关系史考源[J]. 山东图书馆学刊, 2016(2): 40-45.
- [16] 刘虹. 从近代学制看职业教育的嬗变[J]. 教育评论, 2003(4): 82-84.
- [17] Die Beauftragte der Bundesregierung fuer Migration, Fluechtlinge und Integration. Bildung und Arbeit[EB/OL]. <https://www.integrationsbeauftragte.de>.
- [18] Günter Kutscha. Bildung im Medium des Berufs? [J]. Pädagogische Korrespondenz, 2011(43): 75.
- [19] Term. Soziale Intervention—Was es ist, Definition und Konzept[EB/OL]. (2025-09-10)[2026-04-26]. <https://de.economy-pedia.com/11040143-social-intervention>.
- [20] Social Interventions[EB/OL]. Sustainability Directory, 2025-04-11. <https://esg.sustainability-directory.com/term/social-interventions/#fundamentals>.
- [21] 葛岩, 秦裕林, 林喜芬. 从硬干预到软干预: 认知界面的意义[N]. 中国社会科学报, 2015-02-16(7).
- [22] 沈原. “强干预”与“弱干预”: 社会学干预方法的两条途径[J]. 社会学研究, 2026(5): 1-25.
- [23] Franz-Xaver Kaufmann. Elemente einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Intervention [M/OL]// Sozialpolitik und Sozialstaat: Soziologische Analysen. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2002: 69. <https://link.springer.com/chapt>

- er/10.1007/978-3-322-99962-7_4.
- [24] The International Institute for Industrial Environmental Economics Lund University. International and national policy intervention[EB/OL].(2025-07-12)[2026-04-26].<https://www.iiiee.lu.se/research/international-and-national-policy-intervention>.
- [25] 刘涛, 刘木兰. 社会政策中的治理与善治[J]. 华东理工大学学报(社会科学版), 2025(1): 106-123.
- [26] defining interventions[EB/OL].<https://ceres2030.iisd.org/wp-content/uploads/2019/11/ceres2030tech-defining-pp-interventions-online.pdf>.
- [27] 关于教育政策的含义、特点与重要性的解析[NB/OL]. 网络科技快报, 2025-01-09.https://m.sohu.com/a/847325858_122077424/.
- [28] 王敬杰. 教育强国建设视域下现代职业教育发展指数和指向[J]. 职教论坛, 2023(10): 31-41.
- [29] 朱德全, 曹渡帆. 中国职业教育现代化发展指数与区域比较[J]. 教育与经济, 2024(5): 3-14.
- [30] Ovidijus Jurevicius. The Flywheel Effect Explained[EB/OL].(2025-06-16)[2026-04-26].<https://strategicmanagementinsight.com/tools/flywheel-effect/> 06-16-2025.
- [31] 新华社. 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《“十四五”文化发展规划》[EB/OL].(2022-08-16)[2026-04-26].https://www.gov.cn/zhengce/2022-08/16/content_5705612.htm.
- [32] 张北坪, 龚安静. 文化干预的界定、变量与路径分析[J]. 教学与研究, 2020(4): 88-95.
- [33] 刘晓敏, 苏悦文. 教育强国背景下职普融通的时代价值、现实困阻与发展策略[J]. 职业技术教育, 2024(25): 40-46.
- [34] 习近平. 加快发展职业教育 让每个人都有人生出彩机会[EB/OL].(2014-06-23)[2026-04-26].https://www.xinhuanet.com/politics/2014-06/23/c_1111276223.htm.
- [35] 国务院办公厅. 国务院办公厅关于深化产教融合的若干意见[EB/OL].(2017-12-19)[2026-04-26].https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2017-12/19/content_5248564.htm.
- [36] 中共中央 国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见[Z]. 北京: 人民出版社, 2020.
- [37] 姜大源. 刍议新时代劳动教育的时空构建[J]. 国家教育行政学院学报, 2026(6): 43-50+57.
- [38] Marianne Friese. Modernisierung der Arbeitslehre-Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung[EB/OL].(2025-08-24)[2026-04-26].https://gatwu.de/wp-content/uploads/2020/09/6004652_Beitrag-Frau-Friese.pdf.30-09-2020(36, 41).
- [39] 姜大源. 现代职业教育发展定位及功能的阐释与澄清: 对教育、职业及其与职业教育关系的辨析[J]. 职业技术教育, 2025(10): 6-13.
- [40] 姜大源. “教育+”格局构建刍议: 从德国“职业教育+”看新制度主义同形理论的映射[J]. 中国高教研究, 2022(1): 96-101.
- [41] Roland Reichenbach. Generalist*in oder Spezialist*in? Über Dichotomien im Diskurs der Bildung. Ein Essay[J]. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 2022(1): 24-25.
- [42] 鲁彬之. 职业教育研究与基础教育研究方法的差异性探讨[EB/OL].(2025-03-13)[2026-04-26].https://www.sohu.com/a/870545376_229991?cm=10001.325_13-109000.0.0.5_32.
- [43] 佚名. 教育部: 职业教育与普通教育是两种不同的教育类型, 二者不是平行更不是对立的[EB/OL].(2022-12-27)[2026-04-26].https://www.eol.cn/news/meeting/202212/t20221227_2263099.shtml.
- [44] 顾明远. 教育公平绝不是平均主义[N]. 人民日报, 2016-06-16(17).
- [45] Stefan Gosepath. Gleichheit als normatives Prinzip[EB/OL].(2022-09-09)[2026-04-26].<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/ungleichheit-2022/512774/gleichheit-als-normatives-prinzip/>.
- [46] Krassimir Stojanov. Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit[M]//F Dietrich, et al. Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Springer Fachmedien Wiesbaden, 2013: 58.
- [47] 石中英. 优化基础教育生态 建设教育强国[EB/OL].(2020-08-13)[2026-04-26].<https://www.163.com/dy/article/FJS4BPIE05218636.html>.

[48]郝立杰.“环境”和“生态”的语用解析[N].中国社会科学报, 2024-09-23.

[49]陈曙光.“存在”论[J].北京大学学报(哲学社会科学版), 2016(3): 25-31.

[50]孙正聿.存在论、本体论和世界观:“思维和存在的关系问题”的辩证法[J].哲学研究, 2016(6): 19-27+128.

[51]朱永新.教育为生命而存在: 每一个生命都是奇迹般的存在[EB/OL].(2024-07-19)[2026-04-26].https://cul.sohu.com/a/794608331_121124336.

[52]余小茅, 刘旭.试论人的存在论及其教育意蕴[J].当代教育与文化, 2018(6): 18-23.

[53]江畅.哲学价值论: 地位及意义[J].天津社会科学, 2002(5): 33-35.

[54]贾丽民.教育是“造就全面发展的人的唯一方

法”[N].光明日报, 2025-05-09(11).

[55]李邻仁, 陈撒.教育是劳动力再生产的重要手段[J].学术论坛, 1982(3): 29-31+25.

[56]舒志定.马克思生产劳动理论阐释教育价值的视域与意义[J].徐州工程学院学报(社会科学版), 2013(4): 7-11.

[57]谢立中.布迪厄实践理论再审视[J].北京大学学报(哲学社会科学版), 2019(2): 146-158.

[58]朱德全, 王志远.新时代职普融通的教育强国战略与评价改革赋能路径[J].新疆师范大学学报(哲学社会科学版), 2024(2): 68-79.

[59]光明日报特约评论员.实践是检验真理的唯一标准[N].光明日报, 1978-05-11(1).

责任编辑 陶军明

Integration of Vocational and General Education: Equivalence or Equality? Reflections Based on Value Orientation

Jiang Dayuan

Abstract: There is a consensus at the level of educational philosophy that vocational education and general education are two distinct types of education with equal importance. However, at the level of educational value, the bias that vocational education is inferior to general education still persists. Confronting this long-standing value gap in education, the educational community has introduced the policy of integrating vocational and general education (IVGE). To ensure the smooth implementation of this policy, it is necessary to prevent the alienation of IVGE. In particular, we must avoid the outcome of de-vocationalized equality rather than equivalence between vocational and general education. To this end, we need to explore the issue by tracing its historical origins, respond by considering social interventions to resolve the vocational-general education divide, and interpret it through rational reflection. Only then can we provide a value-oriented analysis of the IVGE decision, emphasize and adhere to the principle of equivalence rather than equality, and grasp the correct direction and path for IVGE to achieve ideal implementation outcomes.

Keywords: integration of vocational and general education; value orientation; equivalence between vocational and general education; type-based education