

五年制高等职业教育的价值旨归

徐伟

价值是标志主体与客体之间利害关系的一种哲学范畴。教育价值是指教育这一事物、现象对其他事物、现象所具有的某种意义，这种意义是通过教育对社会、对人所起的作用体现出来的。五年制高等职业教育作为现代职业教育体系的重要组成部分，是一种与人类社会活动、职业活动和日常生活关系最为密切的教育实践，主要为社会生产和社会服务一线培养高素质技术技能人才和管理人才，是一种价值活动，所以五年制高等职业教育的价值在其目的的演化上表现得尤为显著。五年制高等职业教育的价值本质就在于对社会成员的集约高效的职业化功能，以及提升社会成员职业活动主体性或自由度的功能或属性，至于其对经济社会发展的价值，也是基于其培养社会成员而实现的。

五年制高等职业教育在江苏经过 30 多年的改革实践，历经了试点探索、快速发展、调整规范、高质量发展等四个阶段，毕业生专业基础扎实、工作责任感强、职业稳定性高，人才培养质量得到社会广泛认可。江苏五年制高等职业教育在办学实践中突出体现出以下四重时代价值。

五年制高等职业教育是江苏高等教育普及化的助推器。2000 年江苏高等教育毛入学率达 16%，而全国高等教育毛入学率在 2002 年达 15%，江苏超前全国 2 年进入高等教育大众化阶段。江苏高等教育毛入学率在 2014 年达 51%，而全国高等教育毛入学率则在 2019 年达 51.6%，江苏超前全国 5 年进入高等教育普及化阶段。其中，江苏五年制高等职业教育在高等教育阶段（即四五年级）的在校生规模一直稳定在约 12 万人，为江苏高等教育毛入学率贡献了 3 个百分点，有效扩大了高等教育覆盖范围，成为江苏推进高等教育普及化的关键载体与重要助推器。

五年制高等职业教育是职业教育贯通培养的典范。在中高职贯通人才培养实施过程中，针对不同阶段、不同环节、不同环境的教育教学组织形态，亦形成了不同的培养模式，主要包括五年一贯制、三二连读、“3+3”中高职衔接、“2+2+2”接续培养四种模式。其中，五年一贯制培养模式，基于技术技能人才“知识学习由易到难”“技能形成由简单到复杂”的长周期成长规律和“宜早宜长宜贯通”的培养规律，着眼于人才培养的关键环节，建立五年贯通、循序渐进、通专融合的“基础+平台+专项+拓展”一体化课程体系，形成工学交替、学用互嵌、螺旋递进的人才培养路径，赋能发展型、复合型、创新型高素质技术技能人才培养，为职业教育贯通培养提供了理论借鉴和实践范本。

五年制高等职业教育是乡村振兴人才的摇篮。江苏五年制高等职业教育招收的生源中，县域及以下生源占80%以上，其中农村生源占70%以上；毕业生每年生源地就业率在85%以上，回乡就业服务比例在65%以上，服务中小企业比例在80%以上，几乎是唯一“留在本地，建设家乡，服务三农”的人群。在办学过程中，结合不同地区改革发展实际，有针对性地在专业设置、招生就业、人才培养等方面向县域和乡村产业倾斜，在最短的时间内培养出大批高素质技术技能人才和“有文化、懂技术、会管理、善经营的高素质农村实用人才及创新创业带头人”，精准赋能乡村振兴、共同富裕，最终实现农民增收、农村繁荣、城乡融合的共富目标，为实现乡村振兴奠定坚实人才支撑基础。江苏五年制高等职业教育是全日制高等教育通向县域和农村的主渠道、主力军，在地方政府和本地企业心目中具有不可替代的重要地位和作用，被誉为“老百姓家门口的大学”，已成为江苏推动高等职业教育资源下沉到县域的实践范本。

五年制高等职业教育是技能型社会建设的重要引擎。2021年4月，全国职业教育大会首次提出建设技能型社会的国家战略，明确将其作为应对制造业转型升级中“结构性人才荒”的核心解决方案。同年10月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》正式将“覆盖全体人民、贯穿全生命周期、服务全产业链”确定为技能型社会制度建构原则。江苏五年制高等职业教育办学单位覆盖全省13个设区市和90%以上的县（市、区），面向全省16个先进制造业集群和50条重点产业链，共设置18个专业大类、219个专业，覆盖第一、二、三产业。年毕业生人数约6万人，占职业教育年毕业生人数的十分之一，毕业生年终就业落实率均在95%以上。五年制高等职业教育已成为区域高技能人才供给的重要来源，助力江苏高技能人才队伍建设与技能型社会构建。

五年制高等职业教育作为江苏职业教育改革发展的创新产物，应对其彰显的时代价值进行研究、总结，这将有助于改变对五年制高等职业教育概念和内涵的片面理解，有助于加强五年制高等职业教育对人的智能开发和促进经济社会发展的积极意义的理解，有助于深化处于转型期的社会、公众对技能教育的理解。在此基础上，我们还应进一步深入到文化层面和哲学层面去探究，加快培育合乎时代精神的职业教育新理念以及合乎中国国情的职业教育文化。

（徐伟，江苏联合职业技术学院党委委员、副院长）

凤凰品
五年制高等职业教育
(半月刊)
2026年2月(总第132期)

指导委员会

顾问：刘克勇
主任：王伟 沈本领
常务副主任：朱永贞 徐伟 刘洪涛
副主任：马杰 金玉 郭偕伶
仲启立
委员：罗亚玮 郁建文 宋京城
丁莉东 顾沈靖

主管：江苏凤凰出版传媒股份有限公司
主办：江苏译林出版社有限公司
学术支持：江苏联合职业技术学院
江苏凤凰职业教育图书有限公司

主编：李丰园

执行主编：邱梅生

责任编辑：潘懿璐

美术编辑：鲍云扬

出版：江苏译林出版社有限公司

编辑：《凤凰品》编辑部

地址：南京市湖南路1号凤凰广场B座
19层

国内统一连续出版物号：CN 32-1850/G1

国际标准连续出版物号：ISSN 2095-8692

联系电话：025-83677925

邮政编码：210009

投稿邮箱：wnzgdzyjy2023@126.com

出版日期：每月15日

发行范围：公开

邮发代号：28-503

定价：15.00元

印刷：南京新洲印刷有限公司

照排：江苏凤凰制版有限公司

目录
CONTENTS

本期关注

- 1 人口新常态下县域五年制高职升学与就业协同发展路径探析 / 杜连森 王旭 魏欣

贯通培养

- 7 “中企高”一体化育人体系的生成逻辑、内涵特征与路径建构——以河北省“2+2+2”贯通培养模式为例 / 田红磊 高秀春

中国特色学徒制

- 14 五年制高职学徒制教学模式的探索与实践——以常州刘国钧分院汽车检测与维修技术专业为例 / 冯松 林春

教师与学生

- 20 五年制高职培育大健康领域新农人：乡村振兴的人才供给与路径创新 / 林惠

28 基于“五育并举”的五年制高职学生综合素质评价体系构建与实证研究 / 钱文彦 陆霞

思政教育

35 从协同到共生：五年制高职思政教育与学生管理的融合机理及实践路径 / 张传娟

41 “大思政”视域下中华优秀传统文化融入五年制高职教育的路径研究
/ 龚亚敏 蔡蕴馨 姜永宝

专业建设与模式创新

46 产业升级驱动下五年制高职旅游类专业结构调适研究 / 冯霞敏

54 教育强国建设背景下地方文旅 IP 与五年制高职艺术类专业协同创新发展研究
——以动画《寻形记》为例 / 何岚

声 明

1. 所有被本刊录用的稿件都视同作者将该作品的复制、发行权独家授权委托给本刊。
2. 来稿凡经本刊刊用，如无特殊声明，即视为作者同意授权本刊及本刊转授权第三方对作品进行改编及信息网络的传播、发行。本刊支付的稿酬中已包含获得作者上述授权方式的费用。
3. 本刊只对文稿或图片作文字或技术的编辑处理，作者须对文稿或图片的真实性负责。

人口新常态下县域五年制高职升学与就业 协同发展路径探析

杜连森 王旭 魏欣

【摘要】人口新常态下，少子化、老龄化与区域人口分化趋势加剧，县域五年制高职教育面临生源竞争激烈与县域人才外流的双重挑战。传统升学与就业导向的二元对立思维难以适应个体发展诉求与区域产业需求的动态平衡，亟待构建二者协同发展的新路径。文章基于教育内外部关系规律与系统论视角，阐释了升学与就业协同发展的内涵，指出其既是回应家庭教育决策理性的必然选择，也是服务县域产业升级、积累本地化人力资本的关键举措。研究进一步提出，应通过重塑分层分类的培养目标、搭建差异化课程平台、创新融合性评价体系、统筹产教与校际资源等举措，推动形成升学与就业协同发展的良性循环，从而提升县域五年制高职的办学吸引力与社会服务能力，实现教育价值与区域发展需求的有机统一。

【关键词】人口新常态；县域五年制高职；升学与就业；协同发展

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)03-0001-006 **【文献标识码】**A

【作者简介】杜连森（1988—），男，山东莒南人，江苏师范大学教育科学学院副教授；王旭（2002—），女，山东济南人，江苏师范大学教育科学学院硕士研究生；魏欣（2003—），女，江苏徐州人，江苏师范大学教育科学学院硕士研究生。

一、问题和背景

五年制高职作为具有中国特色、体现本土需求、适应时代发展的专科教育办学形态^[1]，是县域职业教育体系的重要组成部分，长期承担着为县域产业发展输送技术技能型人才的重要使命。近年来，随着我国人口发展趋势的变化，县域五年制高职学校的办学模式也逐渐面临新的课题。2024年11月，习近平总书记在《求是》杂志发表的重要文章《以人口高质量发展支撑中国式现代化》中指出：“综合研判，随着经济社会发展和人口年龄结构变化，我国总体上已由人口增量发展转向减量发展阶段，人口发展呈现少子化、老龄化、区域人口

增减分化等明显的趋势性特征。”^[2]这意味着中国人口的规模和结构趋势已经进入新常态阶段。由于县域城镇在人口聚集能力上的劣势，人口危机对教育、经济等核心领域的冲击在县域层面将更为突出。一方面，少子化导致适龄生源总量持续下降，县域内幼儿园、中小学、职业学校的生源竞争日益加剧；另一方面，劳动力补充不足和人才外流会使县域经济更多面临“空心化”“边缘化”的发展困境。^[3]

在此背景下，县域五年制高职的教育吸引力正受到严峻挑战。首先，少子化普遍提升了家长对子女的教育期望，在中等教育供给相对富余的情况下，他们会优先选择读高中、考大学的教育路径。其次，随着职教高考的推行，

中职生的升学路径更为畅通,根据近年来上海、山东、江苏、福建、甘肃等省市公布的中职毕业生升学率数据,升学率均已超过70%,升学逐渐成为中职毕业生的主要选择。^[4]职教高考使广大中职生获取优质的专科、应用型本科教育的机会大大增加。客观来说,中职学校已几乎全面转向升学教育,指向升学的“职教高考班”极为普遍。五年一贯制受职教高考招生政策所限,反而难言优势。发展五年制高职的一个重要初衷是使高等职业教育下沉到县域,为本地经济社会发展培养用得上、留得下的高级技术技能型人才。然而,在学历通胀与县域萎缩并存的局面下,五年制高职需要在回应学生个体发展诉求与服务区域产业需求的张力之间取得动态平衡。换言之,五年制高职要探索适应个体升学诉求与区域人才需求协调发展的办学导向。现有研究多将升学导向与就业导向视为一种零和博弈的困境,将二者置于线性序列或简单并列关系中,忽视了二者动态互构、共生协同的有机联系,缺乏对县域场域特殊性的针对性探讨。因此,亟须构建适配人口新常态的升学与就业协同发展观,以破解县域五年制高职发展瓶颈,实现教育价值与社会价值的有机统一。

二、县域五年制高职升学与就业协同发展的内涵与理论依据

升学与就业协同发展观的提出,旨在回应社会主体日益多元的教育与发展诉求,是职业教育适应时代变革的必然选择。因为职业教育与技能培养的天然关系,长期以来,人们普遍认为职业教育就应该是就业导向的,即学生在职业学校应主要学习实用的职业技能知识,毕业后直接走向社会就业岗位。如果职业教育也追求升学,则可能会出现一些学者所担心的“中职普高化”的风险,^[5]以致削弱自身的类型定位。此类“要么升学导向、要么就业导向”的观点,均是二元对立思维的体现。实

际上,由于职业教育处于复杂的社会场域中,其实现的社会功能是多元的,从来也不可能以单一功能指导自身的办学模式。首先,从教育的内外部关系规律来看,人的培养规律是教育系统的内部规律,教育的过程要符合人的个体发展规律,同时教育的发展也要遵循外部规律,即教育会受到外部社会环境的制约并为之服务。^[6]在升学与就业协同发展的理念下,升学链聚焦人的全面发展,通过文化素质培养与学历层次提升,契合教育内部规律对“培养人”的本质要求;就业链则紧扣劳动力市场结构性需求,强化学生职业技能与实践能力的培养,彰显教育外部规律的社会服务功能。教育的内外部规律在县域五年制高职场域中相互交织、不可或缺,共同推动人才培养目标的实现。其次,根据系统论的观点,教育系统是社会系统的一个子系统,学校既属于教育系统,同时也与社会系统的其他要素和事物相互协调、相互作用。从教育系统内部来说,五年制高职是职业教育体系的一个重要环节,而不是独立于教育系统之外的存在。它既需要为社会输送具备合格职业技能的技术人才,也需要为更高层次的教育输送合格的生源,使个体获得持续发展的能力。^[7]从教育系统外部来说,随着县域人口结构和数量发生改变,在劳动力市场重塑的社会背景下,县域五年制高职也需要对其人才培养模式进行动态调整与优化。升学与就业协同发展既能保障教育系统内部的“承上启下”的人才培养功能,又能实现与产业系统的资源互通,通过内部要素协同与外部环境互动,达成教育效益与社会效益的最大化。

总之,五年制高职升学与就业协同发展是应对人口新常态的必然之举,是基于教育发展的内外部规律和系统思维的整合性育人模式:其升学链指向学历提升与能力深化,为学生长远发展构筑知识基础;其就业链则聚焦技能精通与岗位即时适配,强化实践技能培养;二者

在课程设置、资源分配与培养目标上交互相渗透，平衡就业的短期需求和个体的长期发展需求，可以形成“以就业促升学、以升学强就业”的良性循环。

三、县域五年制高职升学与就业协同发展的现实动力与赋能逻辑

（一）人口新常态下升学与就业协同发展的现实动力

1. 回应个体诉求：适应家庭的教育决策理性

少子化进程加快重塑了区域教育生态，家庭生育意愿下降引发了教育竞争加剧，导致家庭教育决策更为谨慎和理智，这一特征印证了美国社会学家科尔曼提出的理性选择理论。科尔曼认为，个体行动可以假定为理性行动，而所谓“理性行动”指的是“对行动者而言，不同的行动有不同的‘效益’，而行动者的行动原则可以表述为最大限度地获取效益”。^[8]更多家庭在教育投资中愈发注重效益确定性与风险规避，对子女教育的诉求也从单一技能习得转向“学历提升与职业发展”的双重保障，传统职业教育因为学历“天花板”效应的明显局限，难以满足家庭的深层教育期待。

升学与就业协同发展可以为受教育者提供多元化的路径选择。在升学通道层面，探索专本贯通的人才培养项目，能够有效提升五年制高职的社会吸引力。在就业通道层面，通过产教融合育人等举措，夯实技能培养的实用性与针对性，保障毕业生就业质量，可以降低家庭教育投资的风险感知。这一机制不仅缓解了家庭因“学历焦虑”“职业发展焦虑”产生的教育决策困境，更通过学历层级完善与就业质量提升的双重赋能，为县域五年制高职稳定生源规模、优化生源结构提供了系统性解决方案。

2. 满足产业需求：为区域产业发展积累人力资本

廉价且充裕的农村剩余劳动力曾是县域经

济发展的重要优势，然而随着人口红利时代的终结，城市间的“人才争夺战”日趋激烈，在这个背景下，县域城镇由于资源相对薄弱，难以通过提供优厚的补贴来吸引外地人才落户，县域企业的发展面临着“用才荒”的风险。因此，要破解县域经济发展的人才困境，就更需要扎实做好本地人才的内培工作，为产业升级积累具备高技能素养和地方情怀的人力资本，而县域五年制高职在此过程中可以扮演关键角色。五年制高职填补了县域教育体系中高等教育的空白，为本地经济发展培养高素质技术技能人才是其核心使命。因为现有的绝大多数高职院校均在地级以上城市或少数经济发达的县级市办学，其与县域企业至少有几十公里的距离，地理空间的错位在客观上成为加强产教融合的阻碍。学生进入县域企业的实习机会较少，相应的就业意愿也较低。在中职升学导向已成为主要趋势的情况下，县域五年制高职实际上是唯一的在地化高等职业教育力量。可以说，如果没有五年制高职，县域经济留住本地人才的难度将会更大。以江苏联合职业技术学院为例，其招收的生源中，县域及以下生源占80%以上，其中农村生源占70%以上；每年毕业生生源地就业率在85%以上，回乡就业服务比例在65%以上，服务中小企业比例在80%以上，几乎是唯一“留在本地，建设家乡，服务三农”的人群。^[9]同时，当下县域经济已不再是“大而全”的粗放式发展阶段，差异化、特色化、专精化是县域经济实现竞争突围的主要方向。而要推进经济转型，就要求五年制高职肩负起为县域产业发展提供人才赋能的历史使命。

（二）升学与就业协同发展的双向赋能逻辑

1. 就业对升学的奠基与导向功能

一般来说，具备扎实的技术技能是职业教育类型人才进一步升学的基础前提。从高技能人才成长规律来看，学校是人才培养的起

点,真实工作能力的形成则是深深嵌入具体的实践场景中。杜威“做中学”理论强调了实践经验对知识建构的核心作用。在工作过程中,学生通过行业实景浸润,将课堂上所学习的理论知识转化为实践能力,深化对专业领域的认知,重构知识体系,为学生的升学深造奠定专业基础。同时,职场体验使学生能够更清晰地认识到自身能力短板与行业技术需求,为升学方向提供精准导向,从而提升学历深造的针对性与实效性。就业和实践所积累的经验与问题意识,对升学过程中知识理解与能力提升具有重要作用,让理论学习不再脱离实际,而是有针对性地补足缺陷、发挥优势。真实的工作场景激发学生对技术技能的深层思考,推动其在升学后进行反思与创新。在县域场域,五年制高职的专业设置与本地主导产业和劳动力市场需求紧密衔接,学生升学与就业的地域流动性相对较小,多数学生倾向于在本地或周边区域升学就业。^[10]本地企业与学校设置的实习基地既为就业提供了实践场所,又为学生升学提供了了解行业前沿、明确深造方向的现实参照。这就要求五年制高职不仅要关注学生知识与技能的提升,更要注重培养其服务地方经济、融入地方社会的意识与能力。

2. 升学对就业的增值与拓展效应

美国社会学家柯林斯的文凭社会理论认为,现代社会是文凭社会,文凭已成为可以兑换社会地位的“通用货币”,可以用来获取工作机会,并由此实现阶层再生产。^[11]由于学历已成为就业市场人才筛选的主要信号,职业教育若固守就业导向、忽视学历体系的打通,反而会扩大普职鸿沟,不利于实现教育公平。实践证明,学历深造对人才培养具有积极的促进作用,职业教育的升学路径既是人才技能形成的递进过程,也是生涯适应力的动态提升过程。一方面,进行学历深造是学生能够系统学习更深层次的专业理论知识的重要依托,在教育资源更为丰富的职业本科院校、应用型本科

院校,学生可以有更多机会接触行业前沿技术动态,提升技术技能学习的深度与广度,从而实现对已有知识的理论升华与实践优化。高水平的专业学习有利于学生突破“技能操作熟练化”的单维教育范式,打破“知其然而不知其所以然”的局限,从而把握技术背后的原理逻辑,促进技术的创新应用。另一方面,升学不仅促进了学生的技能成长,还拓宽了学生的视野,赋予学生更强的职业适应能力与发展潜力。高等教育经历可以为学生奠定较全面的基础文化素养,促进他们更好地理解技术与职业变迁背后的社会逻辑,从而超越单一技能,形成应对未来复杂工作情境的综合素质。

四、驱动县域五年制高职升学与就业协同发展的关键举措

升学与就业协同发展的实现,需构建基于县域场域特性、契合人才成长规律与产业发展逻辑的系统性实践框架。具体而言,要基于个体发展和区域产业的不同需求,在培养目标、课程体系、评价机制、资源整合等主要方面实现升学与就业的差异化发展和有机统一。

(一) 培养目标重塑:确立分层、分化的人才培养目标导向

在县域五年制高职教育生态中,培养目标需遵循“升学—就业”协同并进的发展逻辑,构建具有前瞻性和适配性的育人目标,使学生具备“就业有优势、升学有潜力、发展有后劲”的综合素质。具体而言,培养目标需要在两个方面精准定位与有机整合。一是面向区域就业的培养目标。满足县域经济发展对高素质技术技能人才的需求是五年制高职的核心使命和办学根基,应做好县域产业人才需求画像,实现供需精准对接,将产业人才需求转化为具体的知识、能力与素质要求,确保所培养的人才能直接服务于县域主导产业和特色产业。需要大力加强县域产教合作,组建由学校

教师和行业、企业专家构成的专业建设委员会，以科学推进人才培养规格的研判和制定。企业有需求、人才用得好才能促使五年制高职毕业生扎根县域发展。二是面向可持续升学的培养目标。在高等教育普及化的时代，五年制高职需要为学生构建可延伸的知识和能力基础，使其具备升入职业本科、应用型本科等更高层次教育的潜力。因此，学校的课程教学目标不能仅仅停留在高职层次的培养要求。当然，五年制高职不能异化为“一刀切”的升学教育，而是应该根据学生的发展需求和个体禀赋实施更适配的生涯引导。在满足高职层次人才培养要求的前提下，对有升学意愿的学生要适当提升公共基础文化教育和专业基础理论教育的深度和广度，对倾向于就业的学生要聚焦于使学生掌握扎实的专业实操技能，为其提供与本地企业相对接的长周期实习机会。

（二）课程平台搭建：打造差异化发展的特色模块课程

课程体系作为人才培养的核心载体，其构建质量直接决定升学与就业协同发展的实现效能。因此，需立足县域五年制高职学生的认知规律与发展诉求，构建兼具基础性与选择性的差异化课程平台。一方面，聚焦基础课程平台的一体化构建。公共基础课程与专业核心课程构成协同发展的知识和能力基础。其中，公共基础课程要在保障语文、数学、英语等主要学科基础要求的前提下，融入县域产业文化、职业素养培育等内容，同时为升学学生预留拓展性学习模块，强化逻辑思维与学术表达能力训练。专业核心课程需基于县域主导产业的“岗位能力图谱”逆向设计，确保学生掌握的专业知识既能满足县域企业岗位需求，又能衔接更高层次教育的专业基础要求。另一方面，聚焦升学与就业差异化模块的精准化设置。其中，升学深化模块以学术能力进阶为核心，围绕职业本科与应用型本科的人才培养标准，通过开设专业理论延伸课程、学术论文写作、科

研能力培训等模块，系统提升学生的知识迁移能力与学术探究素养；联合相关本科院校设计贯通式课程衔接指南，梳理知识衔接断点与难点，提升升学备考的针对性与实效性。同时，就业特色模块遵循“岗课融合、项目驱动”原则，依托县域龙头企业的真实生产场景与技术需求，开发模块化实训课程，要将企业生产项目转化为教学案例与实训课题，确保学生的技能培养与县域企业岗位需求精准适配。

（三）评价体系革新：推动升学能力评价与就业能力评价有机融合

县域五年制高职需构建多元化、增值性人才培养评价体系，将升学能力与就业能力同时纳入评价范围。首先，升学能力评价是指通过文化考试、技能考核等方式，对学生升入更高层次教育机构所需要的综合素质与能力进行的评估。一般来说，五年制高职学生的升学能力体现在三个方面：一是文化基础能力，即学生对语文、数学、英语等公共基础科目的掌握水平，这是学生进一步深造所必需的通用知识能力；二是专业理论能力，即学生对本专业领域各科目核心知识、原理的掌握程度；三是可持续学习能力，即学生在学习方法、信息获取、适应新知识体系等方面表现出的学习潜力。其次，就业能力评价是指对学生获得初始就业岗位所必备的专业素质和实践能力进行的评估。就业能力通常包括专业硬技能和通用软技能两个方面。其中，专业硬技能是学生胜任目标岗位所必需的工艺知识和操作能力；通用软技能是由责任心、纪律性、团队合作、沟通协调、服务意识等社会性素质构成的综合职业素养。由于就业能力直接对接劳动力市场的需求，其评价需以县域企业岗位能力要求为基准，聚焦专业技能熟练度、岗位适配度与职业素养。就业能力评价的主体不仅是学校，更需要行业企业的参与，雇主的满意度是就业能力最关键的外部标准。基于此，学校可以根据实际情

况，在学生发展的不同阶段，实施升学能力和就业能力诊断性考核，对不同水平的学生进行内部分流和选拔，以更好地适配有针对性的教育方案。

（四）办学资源统筹：激活产业与校际双链育人资源

资源统筹是破解县域五年制高职资源禀赋不足、实现升学与就业协同发展的关键保障。首先，产教融合是应对县域职教资源短缺、提升办学活力的核心抓手。^[12]前文已述及，在中职普遍升学的背景下，五年制高职已是县域企业可合作的主要职业教育力量。可见，大力推进产教融合是盘活产业和教育资源，实现二者双赢的选择。因此，要围绕县域重点产业和新兴业态，推进校企共建产业学院，使企业深入参与到学校专业规划、课程开发、实习实训的全过程。县域校企合作尤其要注重提升留人效果，本地龙头企业可以选派企业技术骨干担任生涯导师，开展职场讲座、经验分享会等活动，向学生普及职场文化、岗位晋升路径及职业素养要求。^[13]借助实习实践环节，为学生提供岗位适配指导，帮助学生明确职业定位。以江阴市为例，以海澜集团为代表的地方企业充分参与到江苏联合职业技术学院江阴分院的人才选拔和培养过程，学生对本地企业有认同，毕业留在地方发展的意愿强。据统计，仅江苏联合职业技术学院江阴分院，每年就为江阴留下了五六百名五年制高职毕业生。^[14]其次，推动五年制高职与省内外应用型本科、职业本科院校建立稳定的合作关系。有条件的县域可以邀请本科相关专业资深教师开展授课与讲座培训，同时加强与合作院校的访问学习工作，深入交流办学经验与专业建设路径。借鉴本科院校在学科布局、人才培养、科研反哺教学等方面的优势，为提升县域五年制高职的内涵发展提供参考。通过与应用型本科和职业本科院校的合作，探索“5+2”专本贯通培养、五年

制高职本科一体化培养等人才培养模式，为学生提供稳定、畅通、多样化的升学路径。

参考文献

- [1] 刘庆根, 李政. 新时期我国五年制高职发展的现实困境及其破解 [J]. 中国职业技术教育, 2021 (13): 10-15.
- [2] 习近平. 以人口高质量发展支撑中国式现代化 [J]. 求知, 2024 (12): 4-6.
- [3] 方迎风. 中国县域经济发展差距的异质性与动力机制分析 [J]. 河南社会科学, 2022, 30 (9): 46-55.
- [4] 刘胡良, 王坤. 职教高考的改革历程、困难挑战及推进策略: 以山东省为例 [J]. 中国考试, 2025 (6): 81-89.
- [5] 林克松, 刘春英. 质与量的辩证: 举办“少而精”的中等职业教育的逻辑、隐忧及理性实践 [J]. 教育与职业, 2025 (10): 5-13.
- [6] 潘懋元. 教育的基本规律及其相互关系 [J]. 高等教育研究, 1988 (3): 6-12.
- [7] 逯长春. 中等职业教育导向的时代转变: 从“就业”到“就业与升学并重” [J]. 中国职业技术教育, 2023 (19): 38-50.
- [8] 李培林, 谢立中. 社会学名著导读 [M]. 北京: 学习出版社, 2012: 149.
- [9] 徐伟. 推动高等职业教育资源下沉, 为县域发展培养高技能人才 [J]. 职教通讯, 2025 (2): 13-16.
- [10] 徐灵波, 冉云芳, 郝云亮. 五年制高职教育的比较优势、现实困境及突破 [J]. 教育与职业, 2022 (16): 19-25.
- [11] 柯林斯. 文凭社会: 教育与分层的历史社会学 [M]. 刘冉, 译. 北京: 北京大学出版社, 2018: 5.
- [12] 冯丽, 李玉静. 教育强国建设背景下县级职业教育中心的使命担当、现实挑战与发展路径: 基于全国县级职教中心联盟年会成果的分析 [J]. 职业技术教育, 2025, 46 (36): 15-20.
- [13] 赵志章, 林克松. 超越“规模之争”与“模式趋同”: 我国中等职业教育发展的理性审视 [J]. 职教发展研究, 2025 (4): 14-22.
- [14] 翟帆. 为县域发展留住高素质人才: 高等教育资源“下沉到县”的江苏实践 [EB/OL]. (2022-08-30) [2025-12-27]. http://m.jyb.cn/rmtzgjyb/202208/t20220830_2110939480_wap.html.

课题项目: 江苏省教育科学规划课题“青年亚文化对高职生择业观的影响及引导路径研究”(课题编号: C/2023/01/79)。

“中企高”一体化育人体系的生成逻辑、 内涵特征与路径建构

——以河北省“2+2+2”贯通培养模式为例

田红磊 高秀春

【摘要】在国家深化现代职业教育体系建设改革的背景下，河北省创新性地推出了“中职2年+企业2年+高职2年”的“2+2+2”贯通培养模式，构建了中等职业学校、企业、高等职业学校（简称“中企高”）三方协同的一体化育人体系。本研究旨在系统探讨该体系的生成逻辑、核心内涵与实践路径。通过政策文本分析、案例研究与比较分析发现，“中企高”体系的生成是政策顶层设计、区域产业升级需求与职业教育内生创新三重逻辑共同驱动的结果。其内涵特征体现为“企业主导、三方共治”的主体协同机制、“三段贯通、能力递进”的课程体系架构以及“多元参与、过程监控”的质量保障体系。然而，实践中仍存在企业参与深度不足、课程衔接不畅、师资队伍薄弱等现实困境。为此，从体制机制、课程教学、师资建设、评价保障四个维度，提出了构建常态化协同治理结构、开发模块化贯通课程、实施师资双向流动计划以及完善增值性评价体系的系统化路径，以期为区域职业教育一体化改革提供理论参考与实践范式。

【关键词】“中企高”一体化；职业教育；贯通培养；“2+2+2”模式；生成逻辑；路径建构

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)03-0007-007 **【文献标识码】**A

【作者简介】田红磊（1984—），男，河北邢台人，唐山工业职业技术大学科研处科研中心主任，副教授；高秀春（1981—），女，河北张家口人，唐山工业职业技术大学科研处副处长，教授。

当前，我国经济正处在转型升级的关键时期，产业结构的深度调整对技术技能人才的质量、结构与适应性提出了前所未有的高要求。为应对这一挑战，中共中央办公厅、国务院办公厅于2022年12月印发《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》，明确提出“建立健全多形式衔接、多通道成长、可持续发展的梯度职业教育和培训体系”。^[1]在此国家战略指引下，职业教育改革的核心任务之一，便是突破学校与企业、教育与产业之间的壁垒，构建深度融合的协同育人新生态。

河北省作为我国重要的制造业基地，面对

京津冀协同发展等重大战略机遇，对高素质技术技能人才的需求尤为迫切。2023年，河北省在全国率先探索并实施职业教育“2+2+2”贯通培养模式。该模式并非简单的学制延长，而是旨在构建一个由中职学校、优质企业、高职院校三方深度绑定、责任共担、过程共管、成果共享的“中企高”一体化育人体系。这一改革举措，是河北省落实国家职教改革部署的“河北方案”，也是对中国特色学徒制与现代企业新型学徒制融合路径的创造性探索。

本研究通过剖析“中企高”一体化育人

体系的生成逻辑与内涵特征，系统总结河北省“2+2+2”贯通培养模式的试点经验与存在问题，并提出系统化的优化路径，不仅为河北省深入推进改革提供决策参考，也可为全国其他地区创新长学制技术技能人才培养模式，提供可借鉴的“河北样本”。

一、文献综述

贯通培养作为我国职业教育体系建设的重要环节，历来是学术研究的焦点。现有研究主要集中在以下几个方面。一是对贯通培养模式的整体性研究。刘磊（2023年）提出，贯通培养是打破职业教育“天花板”、构建人才成长“立交桥”的关键。^[2]研究多聚焦于“3+2”“五年一贯制”“中本贯通”等传统模式，对其历史演进、实施现状与存在问题进行了较为充分的探讨。二是对产教融合、校企合作机制的研究。大量研究从利益相关者理论、共同体理论等视角出发，分析校企合作中“学校热、企业冷”的困境成因，并提出了完善法律保障、创新激励政策等对策。^[3]近年来，对市域产教联合体、行业产教融合共同体的研究成为新热点。三是对特定专业或课程衔接的研究。部分学者以具体专业为例，探讨中高职课程体系的一体化设计，指出课程内容重复、标准不一是影响衔接质量的核心问题。^[4]然而，通过对文献的梳理发现，现有研究仍存在两点不足：其一，对河北省首创的、以企业深度参与和“2+2+2”分段为鲜明特征的创新模式，系统性、学理性的研究尚处于起步阶段，零星见于新闻报道与工作总结，深入的理论剖析与实证研究较为缺乏；其二，现有研究多侧重于“校—校”衔接或“校—企”合作二元视角，对于“中职—企业—高职”三方如何构建稳定、高效、可持续的一体化育人共同体，尚缺乏系统性的框架构建与路径阐释。

二、“中企高”一体化育人体系的生成逻辑

“中企高”一体化育人体系在河北的诞生

与发展，并非偶然，而是政策强力驱动、产业内生需求与教育自我革新三重逻辑交织、共同作用的必然结果。^[5]

（一）政策驱动逻辑：自上而下的顶层设计与地方创新

国家层面的战略部署为改革提供了根本遵循与方向指引。《国家职业教育改革实施方案》（也称“职教20条”）明确了职业教育的类型地位，《关于深化现代职业教育体系建设的意见》则提出了“一体两翼”的重点任务，强调要创新校企合作机制。职业教育改革必须深化产教融合，必须强化企业主体作用。河北省积极响应国家号召，并进行了富有地方特色的政策创新。2023年2月，河北省教育厅等十部门联合印发《关于深化现代职业教育体系建设改革的若干措施》，明确提出“建立贯通培养通道”“支持校企深度合作办学”。随后出台的《河北省职业教育“2+2+2”贯通培养项目管理办法（修订）》等一系列文件，构成了该模式的“操作手册”。从国家“鼓励探索”到省级“制定规范”，从宏观“方向引导”到微观“实施细则”，形成了一套完整的政策推动链条，强力引导和规范了“中企高”一体化育人体系的构建。

（二）产业发展逻辑：区域经济升级与企业的理性选择

河北省产业结构正朝着高端化、智能化、绿色化方向转型，钢铁、装备制造、新能源汽车等主导产业对技术技能人才的素质要求发生了深刻变化。传统“先学习、后顶岗”的培养模式，易造成人才培养周期长、与岗位要求脱节等问题。企业面临“招工难、留人难”的困境，尤其是对熟悉本地环境、具备扎实技能、忠诚度高的技术骨干需求迫切。

“2+2+2”贯通培养模式精准回应了产业与企业的双重诉求。对企业而言，其生成逻辑在于“成本—收益”的理性计算：通过提前介入人才培养（中职阶段参与，企业阶

段主导),可以将企业文化、技术标准、工艺规范前置输入,大幅降低新员工入职后的适应与培训成本。学生以“预备员工”身份经历长达2年的企业实践,技能熟练度和岗位认同感显著增强,有效提高了就业稳定性,降低了员工流失率。^[6]这是一种将人力资源投资前置化、精准化的战略选择,符合企业长远发展利益。

(三)教育创新逻辑:职业教育类型属性的本质回归与模式突破

长期以来,职业教育在一定程度上存在着“普教化”倾向,“中企高”一体化育人体系的生成,体现了职业教育向其“类型教育”属性本质的回归与创新突破。首先,在招生环节,该体系旗帜鲜明地“破除唯分数论”,^[7]规定企业具有“一票否决权”,招生选拔综合考察中考成绩、面试表现、技能测试与职业适应性,其逻辑是从“选拔学业优秀者”转向“遴选适岗潜能者”。其次,在培养过程中,该体系创新性地设计了“学习—实践—再学习”的螺旋递进路径。中职阶段重在夯基,企业阶段重在砺技,高职阶段重在提质。这种“工学交替”的长学制设计,遵循了技术技能人才“认知—实践—反思—升华”的成长规律,打破了理论学习与实践应用在时空上的割裂。最后,在身份设定上,学生兼具“学生”与“学徒/员工”双重身份,^[8]使教育过程与劳动过程深度融合。这种体系设计的内在逻辑是:只有在真实的生产关系和社会关系中,职业素养、工匠精神才能真正得以培育和养成。

三、“中企高”一体化育人体系的内涵特征

“中企高”一体化育人体系并非三个主体的简单叠加,而是在明确的目标导向下,通过机制、课程、评价等关键要素的深度耦合,形成的一个有机整体。其核心内涵特征体现在以下三个方面。

(一)主体协同:企业主导下的权责重构与共治格局

与传统校企合作中学校绝对主导或企业被动参与不同,“2+2+2”贯通培养模式重构了三方权责关系,形成了独具特色的协同治理特征。一是企业主导地位凸显。企业在招生选拔中拥有“一票否决权”;在培养过程中,企业阶段(第3—4学年)由企业负主责,提供真实岗位、企业导师和薪酬待遇;在协议中明确承诺为学生(员工)缴纳社保。企业从“资源提供者”转变为“培养责任主体”。二是中职高职角色重塑。中职学校作为“主体”,负责基础阶段培养和日常管理;高职院校作为“牵头方”,负责顶层设计、标准制定和高阶能力培养。三方通过“联合培养工作领导小组”实现常态化沟通与集体决策,形成“责任共担、管理共治”的共同体。三是契约化关系确立。通过签订“企业预备员工学徒制联合培养协议”“劳动合同”“学徒培养协议”等一系列法律文件,明确三方的权利、义务、退出机制等,使合作关系从“人情维系”走向“法治保障”,确保了合作的稳定与规范。

(二)课程体系:三段贯通、能力递进的模块化架构

该体系的课程体系彻底打破了中职、高职课程各自为政的局面,围绕同一批学生、同一群岗位,进行一体化设计与分段实施。一是“三段贯通”的逻辑主线。整个课程体系遵循“中职夯基础—企业炼技能—高职增能力”的总体逻辑。其中,中职阶段侧重通识教育和专业基础理论;企业阶段聚焦岗位核心技能、工艺流程和企业文化浸润;高职阶段则注重技术原理深化、复杂问题解决能力和技术创新意识培养。三个阶段目标清晰、内容衔接、难度递进。二是“模块化”的课程组织。为解决课程内容重复或断层问题,试点项目采用了模块化课程设计。例如,将新能源汽车技术的知识

技能分解为电池、电机、电控等若干模块，中职学习基础模块，企业实践应用模块，高职则学习集成与创新模块。这种设计如同搭建“乐高”，既保证了知识的系统性，又实现了内容的递进与更新。^[9]三是“岗课赛证”的综合融通。课程内容深度对接企业岗位标准，将技能竞赛项目融入教学，并将职业资格证书或技能等级证书的考核要求嵌入课程评价体系。

（三）评价与保障：多元参与、过程监控的质量闭环

为确保长达六年的培养质量，该体系构建了一个多元、动态、闭环的评价与保障系统。一是评价主体多元化。改变了学校单一评价的模式，形成了企业导师评价技能操作、学校教师评价理论知识、学生自我评价成长收获、第三方机构评价综合成效的多元评价格局。二是评价方式过程化。强调过程性考核与增值评价。利用信息化平台，记录学生在企业实训的时长、完成的项目、解决的问题等过程性数据；通过对比学生入学时与转段时的能力表现，评价其成长增值，而非仅仅关注最终结果。三是质量监控动态化。河北省教育厅通过招生计划完成率、转段淘汰率、项目评估等硬性指标对项目进行动态调整与淘汰。项目内部则建立定期教学巡查、学生座谈、企业反馈等机制，及时发现并修正培养过程中的偏差。四是“五级联动”的监督服务体系。构建了“中职—企业—高职—市教育局—省教育厅”五级联动的监督服务网络，对外公开反馈渠道，形成了内外结合、上下贯通的质量保障网。

四、河北省“2+2+2”贯通培养模式的实践现状与问题分析

自2023年全面推行以来，河北省“2+2+2”贯通培养模式已在多地、多校、多专业展开试点，虽然取得了初步成效，但也暴露出一些深层次问题。

（一）实践现状与典型案例

根据河北省教育厅、河北省人力资源和社会保障厅公布的2023、2024年河北省职业教育贯通培养项目及招生计划名单，截至2025年，全省已有110所中职学校、154家企业、33所高职院校参与，其实施呈现出“地方主导、百花齐放”的特点。

1. 案例一：唐山市“校—企—校”三方协同，打造焊接技术人才贯通培养新路径

唐山工业职业技术大学联合玉田县职教中心与唐山开元电器集团，针对机械制造及自动化（焊接方向）专业，实施“2+2+2”贯通培养模式。该模式构建了“中职2年基础学习+企业2年岗位实训与就业+高职2年能力提升与学历深造”的清晰路径。其核心特点是企业（开元集团）深度前置参与，从招生环节即介入，共同制定“招生即招工”方案，并围绕企业真实产品与技术需求，共同设计“一体设计、能力分阶”的模块化课程体系。通过“工学交替、三段贯通”的方式，旨在为企业定向培养能解决现场工艺难题、提供高端技术支持的应用型员工，实现了人才培养与岗位需求的无缝对接，是产教深度融合的典型实践。^[10]

2. 案例二：保定市聚焦信息技术领域，以“招生面试一体化”推进贯通培养

作为河北省的首批试点，保定市在信息技术领域率先推进“2+2+2”贯通培养。保定市职业技术教育中心等3所中职学校，与保定职业技术学院、河北省厚泽信息技术有限公司组成培养联合体，共同制定实施方案。其显著特点是“招生招工一体化”环节的实质性落地：企业（厚泽信息）深度参与人才选拔，校企联合面试通过初试的学生，直接考察学生的实践认知与潜力，实现了招生与招工环节的精准匹配。该项目年招生7600余人，规模较大，为企业定向培养计算机应用等领域的高素质技术技能人才开辟了“绿色通道”。^[11]

3. 案例三：衡水市统筹推进“三个优化”，构建区域产教融合贯通培养新生态

衡水市通过教育主管部门统筹，系统推进“2+2+2”贯通培养改革。全市遴选确定了4所中职、2所高职与6家企业组成联合体开展试点，已招收157名学生，其核心特点是强化市级层面的整体设计与过程优化。一是优化立德树人氛围，通过系列主题教育与“活教材”式工匠精神培育，确保思政育人不断线。二是优化内涵建设水平，通过专业研讨、师资培训及组建“衡水市智能制造产教联合体”，提升专业对接产业的能力。三是优化教育教学改革，严格执行“五个共同”原则，指导校企共同开发一体化课程与校本教材（如《机电一体化技术应用》），实现教学过程与生产过程的深度对接。^[12]

（二）主要成效

一是人才培养契合度提升。企业反馈，该模式培养的学生岗位适应期明显缩短，技能扎实，对企业文化认同感强。学生则提前明确了职业方向，获得了稳定就业保障和学历提升通道。二是企业参与积极性被激活。合作企业看到了该模式对稳定核心技能队伍的战略价值，投入了专门场地、师资和资金，从“用人方”转变为“育人方”。三是职业教育吸引力增强。“升学有路、就业有门”的承诺，加之提前明确企业薪酬待遇，吸引了一批学业成绩突出且动手能力强的初中毕业生选择职业教育，改善了生源结构。

（三）存在的突出问题

尽管“2+2+2”贯通培养成效初显，但该模式在纵深推进中仍面临严峻挑战。一是企业参与“冷热不均”，深度协同机制尚未普及。目前，深度参与的多为规模大、效益好、有长远人才战略的龙头企业，大量中小型企业因成本顾虑、培训能力有限，参与动力不足，存在“挂牌”现象。三方联合领导小组的议事规则、成本分摊机制、知识产权归属等深层

次协同问题，在许多项目中尚未得到妥善解决。二是课程衔接“形到神未到”，一体化设计任重道远。虽然政策要求共同制定人才培养方案，但在执行中，中职、高职教材自成体系，企业培训内容与学校课程大纲“两张皮”现象依然存在。^[13]课程内容重复（如不同阶段开设名称相近的维护类课程）与关键技能断层的问题尚未根本解决，模块化课程开发对师资和资源要求高，推广难度大。三是“双师型”师资短缺，成为制约教学质量提升的瓶颈。中职、高职教师普遍缺乏长期、深入的企业实践经历，难以教授前沿技术和实践真知。企业师傅虽技能精湛，但缺乏教学方法和教育理论，教学效果打折扣。师资的“双向流动”在人事管理、薪酬待遇、考核评价上存在制度性障碍。四是评价体系尚未形成驱动改进的闭环。目前的评价仍较多侧重于结果考核（如转段考试），过程性数据收集不系统，增值评价难以量化。评价结果用于反馈改进教学、课程和管理的机制不健全，未能充分发挥评价的诊断与导向功能。学生和家长的权益保障渠道仍需进一步畅通和显性化。

五、“中企高”一体化育人体系的路径建构

针对上述问题，需从系统工程的视角，对“中企高”一体化育人体系进行优化，构建以下四条核心路径。

（一）体制机制创新路径：构建“价值—利益—制度”稳固三角

一是强化价值认同，组建区域性产教联合体。由政府牵头，行业组织、龙头企业和职业院校共同参与，组建基于产业链的市域或县域产教联合体。通过联合体平台，统一发布人才需求、共享实训资源、共商专业规划，将单一项目的合作提升到产业生态层面的协同，降低中小企业单独参与的门槛。二是细化利益平衡，建立可持续的成本分担与补偿机制。探索建立“政府补贴、企业投入、学校承担、社

会支持”的多渠道成本分担机制。对深度参与的企业，落实并加大税收减免、财政补贴、专项奖励等政策力度。在联合体内部，可探索“培训券”“学分银行”等柔性方式，清晰核算并合理补偿各方的投入。三是固化协作流程，健全三方治理的章程与制度。推动每个项目制定“联合培养章程”，明确联合领导小组的决策权限、议事规则。建立定期的“校企课改联席会议”制度，制度化地研讨解决课程、师资、管理中的具体问题。将联合培养成果纳入企业社会责任评价和高职院校“双高”建设、中职学校办学能力考核的重要指标。

（二）课程与教学改革路径：推行“标准—模块—资源”一体化开发

一是开发省级专业教学指导方案与核心课程标准。由省教育厅组织行业企业专家、职教课程专家和一线教师，针对重点产业领域，开发“2+2+2”贯通培养的省级专业教学指导方案。在此基础上，研制一批核心课程的省级标准，规定各阶段的教学目标、内容边界和能力要求，从源头上避免重复与断层。二是全面推行“工作过程导向”的模块化课程改革。以典型工作任务为核心，重组课程内容，开发跨阶段的模块化课程包。每个模块包含学习目标、工作任务、理论知识、技能训练、考核标准等完整要素。鼓励学校与企业合作开发活页式、工作手册式教材及配套数字化资源。三是共建共享“虚拟仿真+实境实操”的智慧实训平台。整合政府、企业、学校资源，建设一批区域性共享型大型智能实训基地。同时，针对高危、高成本、难再现的实训环节，大力开发虚拟仿真教学资源，形成“虚实结合、互补增效”的实训教学新形态。

（三）师资队伍建设路径：实施“互聘—共培—共享”的系统工程

一是落实制度化的“校企互聘共薪”要求。制定《“中企高”贯通培养师资互聘管理办法》，设立“产业教授”“技术导师”等岗

位，明确企业专家在校任教的工作量认定、课酬标准和职称晋升通道。同时，规定专业教师每年至少一个月深入合作企业实践，并将其作为职称评聘、评优评先的必备条件。二是构建“分层分类精准化”的培训体系。对新入职教师，强化企业认知与教学基本功培训；对骨干教师，侧重技术技能更新与课程开发能力提升；对企业导师，重点进行教学设计与教育心理学培训。培训应由校企联合设计并实施。三是打造“结构化”的名师大师工作室。依托联合体，由高职名师、企业首席技师、中职专业带头人联合成立“名师大师工作室”。工作室不仅带徒传技，更承担技术攻关、课程研发、标准制定等任务，成为推动一体化改革的“尖兵连”。

（四）评价与质量保障路径：完善“数据—诊断—改进”的闭环系统

一是构建贯通培养全过程数据采集系统。利用信息化手段，建立学生从入学到毕业的成长数字档案，全程记录其课程成绩、技能鉴定、实习表现、项目参与、竞赛获奖等多元数据。二是推行以“增值评价”为核心的多元化评价。在关注最终成果的同时，更加重视学生在各阶段的成长进步。综合运用标准化测试、技能考核、作品评审、企业绩效评价等多种方式，全面评估学生的知识、技能、素养发展。三是建立基于数据的常态化诊断与改进机制。定期对采集的数据进行分析，生成学生个体、班级、专业等多个层面的“诊断报告”。报告面向学生、教师、企业导师和管理者多维反馈，并形成问题清单和改进任务单，驱动培养各环节的持续优化。同时，引入第三方专业机构进行周期性的项目成效评估，确保评价的客观性与公信力。

六、结语

“中企高”一体化育人体系是在国家政策强力驱动、区域产业升级迫切需求以及职业教

育谋求类型突破的内生动力三者共同作用下生成的战略性创新，体现了产教融合从浅层合作走向深度捆绑的新阶段。该体系的核心内涵特征在于重构了“企业主导、三方共治”的主体关系，构建了“三段贯通、能力递进”的课程结构，并初步形成了“多元参与、过程监控”的质量保障框架，体现了鲜明的系统性和协同性。当前实践在提升人才适应性、激活企业参与方面已见成效，但依然面临企业参与深度不均、课程衔接实质性不足、“双师”队伍瓶颈制约以及评价闭环尚未形成等关键挑战。推动该体系走向成熟，必须进行系统化的路径建构，其关键在于：通过构建产教联合体与利益平衡机制实现体制加固；通过开发省级标准与模块化课程实现课程深融；通过实施师资互聘共培实现队伍赋能；通过建立数据驱动的诊断改进机制实现评价引领。

未来，将长期跟踪首批“2+2+2”贯通培养学生的职业发展轨迹，用历时性数据验证模式的长期成效。同时进行跨省比较研究，将河北模式与国内其他地区的长学制培养创新进行比较，提炼更具普适性的规律。关注数字化转型背景下，人工智能、大数据如何重塑“中企高”一体化育人的形态与效率，探索“智慧师徒制”“虚拟工厂课堂”等新范式。

参考文献

- [1] 中共中央办公厅，国务院办公厅. 关于深化现代职业教育体系建设改革的意见 [EB/OL]. (2022-12-21) [2026-01-28]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2023/content_5736711.htm.
 - [2] 刘磊. 我国职业教育贯通培养的实践审思 [J]. 苏州大学学报 (教育科学版), 2023, 11 (2): 71-79.
 - [3] 周益斌, 肖纲领. 职业教育产教融合共生体的发展困境及推进策略研究: 基于共生理论的视角 [J]. 苏州大学学报 (教育科学版), 2023, 11 (2): 80-87.
 - [4] 马丽娟, 王丹. 类型教育视域下“中高本”贯通培养课程体系衔接研究: 以河北省为例 [J]. 职业技术教育, 2023, 44 (26): 41-45.
 - [5] 马良军, 孙光明, 谢琴, 等. 职业教育“2+2+2”贯通培养模式的生成逻辑、内涵特征与实施路径 [J]. 工业技术与职业教育, 2024, 22 (1): 71-77.
 - [6] 张建军, 彭贺明. 河北省职业教育“2+2+2”贯通培养创新模式研究 [J]. 天津职业大学学报, 2024, 33 (4): 39-44+61.
 - [7] 河北省教育厅. 河北省教育厅关于印发《河北省职业教育“2+2+2”贯通培养项目管理办法 (试行)》的通知 [EB/OL]. (2023-06-20) [2026-01-28]. <http://www.hee.gov.cn/col/1410097726928/2023/11/24/1700821543147.html>.
 - [8] 张培蕾, 容海亮, 侯雪. 中企高“2+2+2”一体化人才培养路径探究 [J]. 石家庄职业技术学院学报, 2025, 37 (6): 58-62.
 - [9] 朱长江, 陈鹏. 教育生态学视角下中高职贯通培养机制的系统建构与优化路径 [J]. 职教发展研究, 2025 (3): 38-48.
 - [10] 王育民, 刘柬林. 协同培育技术技能人才! 唐山工业职业技术学院推出“2+2+2”贯通培养模式 [EB/OL]. (2023-03-24) [2026-01-28]. <http://hbszjs.hebtu.edu.cn/a/2023/03/31/20230331758.html>.
 - [11] 李连成, 孙鹏. 保定实施职业教育“2+2+2”贯通培养 [EB/OL]. (2023-08-15) [2026-01-28]. https://bd.hebnews.cn/2023-08/15/content_9054934.htm.
 - [12] 张洪宁. 衡水市深入推进“2+2+2”贯通培养改革 [EB/OL]. (2024-12-23) [2026-01-28]. <https://www.hebgcdy.com/dfpd/system/2024/12/23/030835024.shtml>.
 - [13] 王爱兵, 牡丹阳, 刘亚朋, 等. 中企高“2+2+2”贯通培养课程体系研究: 以新能源汽车技术专业为例 [J]. 河北科技工程职业技术大学学报, 2025, 42 (2): 20-24+36.
- 课题项目: 河北省高等学校人文社会科学研究重大课题攻关项目“河北省‘2+2+2’职教贯通培育模式规律分析及对策研究”(课题编号: ZD202518)。

五年制高职学徒制教学模式的探索与实践

——以常州刘国钧分院汽车检测与维修技术专业为例

冯松 林春

【摘要】中国特色学徒制是深化产教融合的核心路径，江苏联合职业技术学院常州刘国钧分院汽车检测与维修技术专业作为江苏联合职业技术学院首批现代学徒制示范专业点，经过与汽车产业链上下游企业深度合作，探索并实践了适合五年制高职的“三维核心目标引领、四段递进培养筑基、五维融合路径赋能”学徒制教学模式，培养兼具职业素养、专业技能与可持续发展能力的高技能人才，为区域产业升级提供了坚实的人才支撑。

【关键词】五年制高职；中国特色学徒制；教学模式；汽车检测与维修技术专业；人才培养

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)03-0014-006 **【文献标识码】**A

【作者简介】冯松（1982—），男，河北秦皇岛人，江苏联合职业技术学院常州刘国钧分院督导评估办公室主任，教授；林春（1975—），男，江苏常州人，江苏联合职业技术学院常州刘国钧分院党委副书记、校长，教授。

一、引言

当前，五年制高职汽车检测与维修技术专业学徒制教学有如下现实发展困境。首先是培养定位模糊。一是陷入“中职化倾向”，过度侧重基础操作技能训练，忽视理论知识的深度渗透和职业素养的系统培育，与中职教育的技能导向边界模糊，未能体现五年制高职层次的技术综合性；二是存在“本科化误区”，盲目追求理论知识体系的完整性，弱化实践教学的核心地位，偏离职业教育“以岗育人”的本质；三是人才培养目标与产业脱节，培养内容未能及时对接新能源汽车、智能网联汽车等产业新技术，导致毕业生难以适配企业岗位需求，“上岗即再培训”现象普遍。其次是校企衔接割裂。一是培养过程呈“两段式”割裂状态，前3—4年集中在校内开展理论教学，后1—2年进入企业工学交替或实习，导致学生在校所学知识与企业岗位实践严重脱节，进入企业后

适应周期长；二是工学协同流于形式，校内实训内容与企业生产流程、技术标准不一致，学生形成“校内一套操作、企业一套规范”的认知冲突，技能迁移难度大；三是企业实习质量偏低，由于学生缺乏系统的岗位认知和基础技能储备，企业多安排打杂、辅助类工作，核心技术实训机会不足，五年制高职学徒制“以工促学”的核心价值难以发挥。再次是校企协同浅层化。一是合作形式单一，多以“企业提供实习岗位、学校输送学生”为主，缺乏人才培养全流程的深度参与；二是存在“校热企冷”现象，学校积极性高涨，但企业因投入产出不成正比、人才流失风险等因素，缺乏参与人才培养的内生动力；三是协同机制缺失，校企双方在人才培养方案制定、师资配备、资源共享等方面缺乏明确的权责划分和利益共享机制，合作难以持续深化；四是文化融合不足，校园文化与企业文化存在隔阂，学生进入企业后难以快速适配职业氛围。最后是课

程与教学滞后。一是课程内容陈旧，教材更新周期长，未能涵盖新能源汽车、智能网联等产业新技术，与企业实际维修需求脱节；二是教学方法单一，仍以“教师讲授+校内模拟实训”为主，缺乏基于真实工作过程的项目教学和行动导向训练，学生参与度和实操能力提升有限；三是实训条件不足，校内实训设备与企业最新装备差距较大，高危、昂贵的实训项目难以开展，实训效果大打折扣。

针对五年制高职汽车检测与维修技术专业人才培养痛点，江苏联合职业技术学院常州刘国钧分院（下文简称“常州刘国钧分院”）以学徒制为抓手，联合汽车产业链上游主机厂上汽通用汽车有限公司，以及产业链下游经销商江苏宝尊集团，构建了校企三方协同育人体系，形成了“三维核心目标引领、四段递进式培养筑基、五维融合路径赋能”的五年制高职学徒制教学模式。

二、五年制高职汽车检测与维修技术专业学徒制“三维核心目标”

“三维核心目标”是该教学模式的顶层设计，明确了五年制高职汽车检测与维修技术专业学徒制学生的培养定位，如表1所示，区别于中职的技能导向和本科的理论导向，兼顾职业性与成长性。

表1 三维核心目标及培养定位

三维核心目标	培养定位
职业素养	聚焦汽车维修行业的主要岗位要求，涵盖工匠精神、安全生产规范、客户服务意识、团队协作能力等
专业技能	对标汽车检测与维修技术岗位的核心能力，技能培养衔接汽车行业新技术、新工艺
可持续发展能力	着眼于学生的长期职业发展，渐进式培养其新技术学习能力、职业规划能力、创新创业意识等

（一）职业素养目标

职业素养目标聚焦“德技并修”，培养学徒具备符合汽车行业规范与企业要求的职业品

格与行为习惯。一是职业道德：践行汽车维修行业伦理规范，具备诚信守法、爱岗敬业、责任担当的职业操守。二是工匠精神：养成精益求精、追求卓越、严谨务实的工作态度，具备专注执着、攻坚克难、持续创新的职业追求。三是协作能力：掌握有效沟通、团队协作、跨岗位配合的方法和技巧，能适应企业生产组织与项目运作模式。四是安全素养：熟悉行业安全规范，具备风险识别、应急处置能力，养成安全操作、规范作业的职业习惯。五是量化指标：学徒职业道德考核合格率100%，安全事故发生率为0，企业反馈职业素养满意度不低于95%。

（二）专业技能目标

专业技能目标紧扣岗位核心能力要求，培养学徒熟练掌握专业技术技能与岗位实操能力，形成“基础—核心—综合”的技能递进体系。首先是基础技能：掌握专业必备的理论知识与基本操作技能，包括汽车机械基础、汽车电工电子技术、汽车专业英语等，具备岗位认知与初步实践能力。其次是核心技能：精通对应岗位的关键技术技能，包括汽车发动机检修、汽车维护、新能源汽车检修等，能独立完成岗位核心工作任务。再次是综合技能：具备跨岗位、跨领域的综合应用能力，包括技术问题诊断与解决、生产流程优化、项目协作实施等，能适应企业复合型岗位需求。最后是量化指标：基础技能考核合格率不低于98%，核心技能达标率不低于95%，职业技能等级证书（高级及以上）获取率不低于90%，技能大赛获奖率高于普通班3倍以上。

（三）可持续发展能力目标

可持续发展能力目标着眼学徒长远职业发展，培养其适应产业变革与社会发展的终身学习能力与创新潜力。一是终身学习能力：具备自主学习意识与方法，能跟踪汽车行业技术发展动态，通过继续教育、技能培训等方式持续提升自身素养。二是创新思维能力：具备问题导向的创新意识，能在岗位实践中提出改进建议、优化工作流程，参与技术革新与项目开发。三是跨界适应能力：了解汽车产业上下游

关联领域知识，具备岗位迁移、跨界合作的基础能力，能适应产业融合发展趋势。四是职业规划能力：明确自身职业发展路径，具备职业定位、目标设定、路径规划的能力，能实现从学徒到技术骨干、技术主管的职业晋升。五是量化指标：学徒自主学习平台活跃度不低于80%，参与企业技术改进或创新项目比例不低于30%，毕业3年内职业晋升率不低于60%，继续教育参与率不低于50%。

三、五年制高职汽车检测与维修技术专业 学徒制“四段递进式培养”

“四段递进式培养”是五年制高职学徒制教学实施的核心形式，依据五年制高职10个学期的教学周期，遵循学生认知规律和技能成长规律，实现从“校”到“企”、从“学”到“做”的梯度过渡，如表2所示。

表2 四段递进式培养模式的重点及教学形式

阶段名称	对应学期	培养重点	教学形式
基础认知阶段	1—2 学期	夯实文化基础和专业通识知识，建立汽车构造的基本认知	以校内教学为主，开设汽车机械基础、汽车电工电子等课程，搭配基础实训项目
职业体验阶段	3—6 学期	深化专业核心知识学习，初步接触企业岗位场景	校内专业实训与企业短期参观见习相结合，企业导师开展专题讲座，同步进行职业素养启蒙
工学交替阶段	7—9 学期	强化岗位专项技能训练，实现理论与实践的深度结合	校企双主体育人，学生按“学校学习+企业轮岗实训”交替模式培养，企业导师负责岗位技能指导，校内教师负责理论知识查漏补缺
岗位实习阶段	10 学期	全面对接企业真实岗位需求，完成从“学徒”到“准员工”的转变	学生顶岗实习，参与企业实际生产任务，校企共同考核实习表现，实习成果纳入毕业评价

（一）基础认知阶段（1—2 学期，夯实基础）

首先是核心任务。完成部分公共基础课程、专业基础课程与职业认知启蒙，建立“学生+学徒”双重身份意识，筑牢文化基础与职业认知根基。其次是教学内容。公共基础课程有思想政治理论课程、语文、数学、英语、信息技术、体育与健康、劳动教育等，培养基本文化素养与综合素质；专业基础课程有汽车文化、汽车使用常识、汽车机械制图等，构建专业知识框架；职业认知模块课程有企业参观、行业讲座、职业规划指导、工匠精神培育等，了解行业发展趋势与岗位需求。再次是实施方式。以校内教学为主，采用“理论授课+校内基础实训”模式，融入企业文化、行业规范等元素；对接上汽通用技术专家与江苏宝尊服务顾问，组织学徒每月开展1次企业参观或行业专家讲座，建立初步职业认知。最

后是考核重点。重点考核公共基础课程成绩、专业基础理论掌握程度、职业认知表现、职业素养初步养成情况等。

（二）职业体验阶段（3—6 学期，初探岗位）

首先是核心任务。深化专业基础课程和部分专业核心课程学习，开展岗位体验与专项技能训练，初步掌握岗位基础技能，形成职业认同感。其次是教学内容。公共基础课程有思想政治理论、语文、数学、英语、体育与健康等，持续培养基本文化素养与综合素质；专业基础课程有汽车机械基础、汽车电工电子技术、汽车专业英语等；专业核心课程有汽车发动机机械及检修、汽车手动变速器与驱动桥及检修、汽车转向与悬架系统及检修、汽车制动系统及检修等；岗位体验课程有企业见习、岗位观摩、汽车维修专项技能实训等；职业素养深化：沟通技巧、团队协作、安全规范、汽车

维修企业管理制度学习等。再次是实施方式。推行“3+1”工学交替模式（3周校内学习+1周企业体验），学徒在企业导师指导下参与辅助性工作任务；学校与合作企业共建“岗位体验基地”，制定“岗位体验手册”，明确体验内容、安全规范与考核标准；组建校企混编教学团队，校内导师负责理论教学，企业导师负责岗位体验指导与技能示范。最后是考核重点。重点考核汽车维修专项技能掌握程度、岗位体验表现、安全规范执行情况、团队协作能力等。

（三）工学交替阶段（7—9学期，深耕技能）

首先是核心任务。强化核心技能训练，深度参与企业真实生产任务，实现“学中做、做中学”，熟练掌握岗位核心技能与综合应用能力。其次是教学内容。岗位核心课程有汽车自动变速器及检修、汽车电子与电气系统及检修、汽车空调系统及检修、汽车发动机控制系统及检修、汽车维护及服务信息、新能源汽车结构原理与检修等，对接岗位核心能力；真实项目模块有汽车售后服务接待、燃油汽车常规保养与维护、新能源汽车基础维护、汽车驾驶辅助系统（ADAS）校准与调试等；创新实践模块有参与车间新能源化改造项目、完成3年以上老客户满意度回访、规划设计汽车驾驶辅助功能调试场地等，培养创新能力。再次是实施方式。采用“4+4”工学交替模式（4周校内核心课程+4周企业岗位实训），学徒在企业轮岗实训，覆盖核心岗位与关联岗位；联合上汽通用汽车、江苏宝尊集团共同开发活页式教材《汽车二级维护实战教程》，将企业生产标准转化为教学内容；建立“双导师责任制”，校内导师跟踪学习进度与理论应用情况，企业导师负责岗位技能训练与项目指导，每周开展1次线上线下混合式答疑。最后是考核重点。重点考核核心技能熟练度、项目完成质量、技术问题解决能力、创新实践表现等。

（四）岗位实习阶段（10学期，胜任岗位）

首先是核心任务。全面参与企业岗位工作，完成岗位实习与毕业设计，实现从学徒到

准员工的转变，为就业奠定坚实基础。其次是教学内容。岗位实习包括在汽车维修、售后服务接待等岗位独立完成技术、服务等工作任务，熟悉岗位全流程操作与管理规范；毕业设计包括结合实习岗位实际问题，完成汽车维修技术方案优化、生产流程改进、汽车故障案例总结等课题；职业发展模块包括职场礼仪、劳动合同法、岗位晋升路径指导等，提升就业适应能力。再次是实施方式。学徒在江苏宝尊集团旗下4S店岗位实习，每周工作时间遵循企业规章制度，每月返校1次进行集中交流与指导；校企共同制定岗位实习方案，明确实习岗位、工作任务、安全要求与考核标准，配备1名校内导师与1名企业导师全程跟踪；毕业设计由校企导师联合指导，选题须来自企业真实问题。最后是考核重点。重点考核岗位实习表现、岗位任务完成质量、毕业设计质量、职业适应能力等。

四、五年制高职汽车检测与维修技术专业学徒制“五维融合实施路径”

“五维融合实施路径”是保障教学模式落地的核心举措，通过多维度的融合机制，打破校企育人壁垒，实现人才培养与产业需求的无缝对接。

（一）理念融合：凝聚三方价值共识，锚定协同育人方向

理念融合的核心逻辑是打破学校“教育本位”与企业“效益本位”的认知壁垒，构建“教育链—产业链—人才链”同频共振的价值共识。^[1]通过融合学校育人目标、上汽通用技术升级需求与江苏宝尊岗位适配需求，明确“三方共赢”的协同逻辑——学校获取产业适配的育人资源，企业获得定制化技能人才，学生实现职业成长与长远发展，为校企协同育人奠定思想基础。

实施步骤的第一步：建立常态化战略对接机制。每学期召开1次由学校校长、上汽通用区域技术总监、江苏宝尊人力资源总监牵头的三方战略研讨会，研判汽车产业（新能源、

智能网联方向)发展趋势,分析岗位能力需求变化。第二步:联合制定人才培养方案。基于研讨结果,共同编制“五年制高职汽车检测与维修技术专业人才培养方案”,明确“三维核心目标”的细化指标,确保育人方向与企业发展、产业升级精准匹配。第三步:共建专业建设指导委员会。吸纳上汽通用技术专家、江苏宝尊服务经理与学校专业带头人、骨干教师组成委员会,全程参与人才培养方案修订、课程标准制定等核心环节,将企业理念融入育人全流程。第四步:理念宣贯落地。通过校内专题讲座、企业实践宣讲等形式,向师生传递上汽通用“精益求精”的企业精神与江苏宝尊“客户至上”的服务理念,统一校企双方育人认知。^[2]

(二) 师资融合: 打造双师互聘共育团队, 强化育人能力支撑

师资融合的核心逻辑是破解“校内教师缺实践、企业导师缺教学”的能力短板,构建“校内教师+企业导师”的双师互补体系。通过岗位互换、能力共培,实现校内教师实践能力与企业导师教学能力的双向提升,让理论教学与实践指导精准衔接,保障“四段递进式培养”各阶段的教学质量。

实施步骤的第一步:构建“1+1+N”混编教学团队。为汽车检测与维修技术专业配备1名上汽通用认证技术专家、1名江苏宝尊资深服务经理,搭配N名校内骨干教师,明确分工——技术专家负责核心技术指导,服务经理负责岗位素养培育与实操能力指导,校内教师负责理论体系搭建与课程设计。第二步:建立双向流动与实践机制。要求校内专业教师每年累计到江苏宝尊维修车间实践不少于2个月,参与真实维修项目与技术研发,考取上汽通用汽车岗位能力认证;选派江苏宝尊的技术骨干入驻校园,担任兼职教师,承担实训课程教学任务。第三步:开展双师协同培训。定期组织校企师资共同参与教学能力提升培训,校内教师向企业导师传授教学设计、学情分析方法,企业导师向校内教师讲解最新技术标准与

岗位操作规范。第四步:推进协同教研。组建校企联合教研室,共同开展课程开发、教案编写、实训项目设计等工作,将企业真实案例转化为教学资源,实现理论与实践的深度融合。

(三) 资源融合: 共建共享实训教学平台, 夯实育人物质基础

资源融合的核心逻辑是整合学校场地师资、上汽通用技术设备、江苏宝尊真实场景三大资源优势,构建“校内实训+企业实践+数字资源”三位一体的资源体系。通过资源共建共享,解决校内实训设备滞后、企业实践场景有限的问题,让学生在“仿真—真实”的梯度场景中提升技能,保障“四段递进式培养”的实操教学需求。

实施步骤的第一步:共建“三位一体”实训中心。整合资源建设集授课、培训、认证为一体的综合实训中心——上汽通用投入整车、总成部件、技术资料等,江苏宝尊提供实战车辆与训练场地、真实维修案例、工单模板等实践资料,学校提供场地与配套设施。第二步:搭建“前店后厂”生产性实训基地。在校内复刻江苏宝尊4S店服务流程,设立“上汽通用—江苏宝尊汽车服务站”,由企业派驻技术团队运营,承接真实车辆维修业务,让学生全程参与故障诊断、维修服务等环节,实现“教学—生产—服务”一体化。第三步:共建数字化教学资源库。联合整理上汽通用技术手册、江苏宝尊典型故障案例,开发包含虚拟仿真实训课程、在线考核题库、维修视频教程的数字化平台,实现教学资源与企业技术标准同步更新。第四步:共享技术研发资源。上汽通用开放企业技术数据库,江苏宝尊提供一线维修技术难题,与学校共同开展技术研发项目,将研发成果转化为教学内容,提升教学的前沿性。

(四) 文化融合: 塑造校企协同文化氛围, 培育职业价值认同

文化融合的核心逻辑是打破校园文化与企业文化的隔阂,构建“精益求精+客户至上+技能报国”的协同文化体系。通过将上汽通用的技术文化、江苏宝尊的服务文化与学

校的育人文化深度互嵌，让学生在潜移默化中养成职业素养，提前适配企业工作氛围，为从“学徒”到“准员工”的角色转变奠定文化基础。

实施步骤的第一步：营造沉浸式企业环境。在实训中心、教学车间按上汽通用、江苏宝尊的企业 VI 标准进行布置，张贴企业管理制度、安全操作规范、工匠事迹海报，摆放标准化工具柜与工作台，复刻真实企业工作场景。第二步：开展常态化文化浸润活动。每学期举办“上汽通用文化月”，邀请上汽通用技术专家、江苏宝尊优秀服务顾问开展专题讲座，分享职业成长经历；组织学生走进企业生产车间、4S 店，实地感受企业工作氛围与文化理念。第三步：推进制度文化融合。将企业的安全生产规范、质量管控标准、客户服务流程纳入学校实训教学管理制度，要求学生在实训中严格遵守，养成职业习惯。第四步：搭建文化认同载体。开展“师徒结对”仪式，由企业导师为学生颁发“学徒证”，强化身份认同；设立“工匠墙”，展示校企优秀技术人才事迹，树立职业榜样。

（五）评价融合：构建多元立体评价体系，保障育人质量闭环

评价融合的核心逻辑是打破“校内单一评价”的局限，构建“校企协同、过程与结果并重”的多元评价体系。^[3]通过整合学校、企业、行业的评价标准，将评价贯穿“四段递进式培养”全流程，实现对学生专业技能、职业素养、可持续发展能力的全面考核，确保育人质量与企业岗位需求精准匹配。

实施步骤的第一步：明确多元评价主体。构建“3+2+1”评价团队——3 名校内教师（负责理论知识和学习态度评价）、2 名企业导师（上汽通用技术专家负责实操技能评价、江苏宝尊服务经理负责职业素养评价）、1 名行业专家（负责技术前沿适配度评价），其中企业评价权重不低于 40%。第二步：设计多维评价指标。围绕“三维核心目标”，细化形成“专业知识（30%）+技能操作（40%）+职

业素养（20%）+创新能力（10%）”的评价指标体系，融入上汽通用技术认证标准、江苏宝尊岗位考核要求。第三步：实施全流程过程性评价。在基础认知阶段开展理论测试与基础技能考核，在职业体验阶段进行岗位认知报告与见习表现评价，在工学交替阶段实施轮岗技能考核与理论复盘评估，在岗位实习阶段开展真实任务完成质量与企业综合鉴定。第四步：建立评价反馈与改进机制。^[4]每阶段评价结束后，三方评价主体共同召开反馈会，向学生反馈问题并制定改进计划；同时将评价结果反向用于培养方案修订、课程优化，形成“评价—反馈—改进—提升”的育人闭环。

五、结语

“三维四段五融合”教学模式通过“顶层目标锚定、培养过程递进、融合路径保障”的系统化设计，精准破解了五年制高职汽车检测与维修技术专业学徒制在培养定位、校企协同、课程教学等方面的核心难题。该模式充分发挥了五年制高职长学制优势，依托主机厂—学校—经销商的三方协同育人体系，实现了人才培养与产业需求的无缝对接，不仅为汽车检测与维修技术专业学徒制改革提供了实践范式，也为其他五年制高职专业的学徒制人才培养提供了有益借鉴。

参考文献

- [1] 周新源, 俞梦迪. 中国特色学徒制学徒培养关联性概念辨析 [J]. 教育视界, 2024 (16): 11-15.
- [2] 冯松, 钱荣明. 江苏特色学徒制模式的构建与实践: 以常州刘国钧高等职业技术学校汽车专业为例 [J]. 时代汽车, 2024 (15): 52-54.
- [3] 任禾. “双元四驱”现代学徒制人才培养模式的角色定位研究 [J]. 职教发展研究, 2023 (2): 59-66.
- [4] 冯松. 现代学徒制模式下汽车检测与维修技术专业人才培养质量的评价研究 [J]. 汽车维修与保养, 2018 (11): 97-98.

课题项目：江苏联合职业技术学院 2024 年度委托课题“五年制高职学徒制教学模式研究”（课题编号：W/2024/7/006）。

五年制高职培育大健康领域新农人： 乡村振兴的人才供给与路径创新

林惠

【摘要】乡村振兴与大健康产业深度融合，催生了对兼具农业生产、健康服务等复合能力的“大健康领域新农人”的迫切需求。该群体立足乡村场景，以“农业+健康”为核心，兼具绿色健康农业生产、乡村基础健康服务、产业经营管理与数字应用能力，产业定位聚焦三大核心领域。五年制高职凭借“中高职衔接、技能导向”特色，成为培育大健康领域新农人的核心载体。文章基于乡村振兴总要求与产业下沉趋势，剖析新农人培育的时代诉求，聚焦五年制高职在人才定位、课程体系等方面的基础与困境，构建“政策—产业—教育”三位一体框架，提出“精准定位、课程重构、产教融合、数字赋能”路径，为优化培育模式提供理论与实践参考，助力破解乡村振兴人才短缺难题。

【关键词】五年制高职；新农人；大健康领域；乡村振兴；人才培养

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)03-0020-008 **【文献标识码】**A

【作者简介】林惠（1980—），女，江苏如皋人，江苏联合职业技术学院如皋中专办学点讲师。

一、乡村振兴与大健康产业融合背景下 新农人培育的时代诉求

（一）“大健康领域新农人”的概念内涵、
提出背景与产业定位

1. 概念内涵

“大健康领域新农人”是乡村振兴与大健康产业深度融合背景下造就的新型复合型人才，指立足乡村生产生活场景，以保障国民健康为核心导向，兼具三大核心能力的乡村建设主体：一是具备绿色健康农业生产能力，能够践行“药食同源”理念，开展有机种植、健康食品加工与质量管控；二是具备乡村基础健康服务能力，可提供健康咨询、慢性病食疗指导、老年康养照护等基层健康服务；三是具备产业

融合运营能力，具备健康农产品营销、康养项目策划、数字技术应用等经营管理素养，是连接农业生产、健康服务与乡村治理的核心纽带。

2. 提出背景

“大健康领域新农人”概念的提出源于双重现实驱动：一方面，乡村振兴战略推动农业产业从“生产导向”向“价值导向”转型，传统农业需与健康、旅游等产业融合升级，亟须突破单一生产功能的人才支撑；另一方面，《“健康中国2030”规划纲要》下沉乡村，乡村居民对健康食品、基础康养服务的需求持续增长，而乡村医疗资源不足、健康产业人才短缺的矛盾日益突出，催生了对“农业+健康”复合型人才的迫切需求。同时，数字技术在乡村的普及应用，进一步要求新型人才具备跨领

域、多技能的综合素养，上述背景共同推动了“大健康领域新农人”这一新型人才群体的出现。

3. 产业定位

大健康领域新农人的产业定位聚焦三大核心场景：一是聚焦健康农业生产领域，作为绿色有机农产品的生产者与质量把控者，从源头保障食品安全与健康价值；二是聚焦乡村健康服务领域，作为基层健康服务的供给者，弥补乡村医疗资源短板，满足居民基础康养需求；三是聚焦健康产业运营领域，作为乡村健康产业的经营者与推动者，促进健康农业、康养旅游、健康食品加工等新业态融合发展，助力乡村产业多元化升级。三者相互协同，共同构成乡村健康振兴的人才支撑体系。

（二）乡村振兴战略对新农人的核心要求

乡村振兴的核心本质在于“人、地、产”三大要素的协同升级，其中人才振兴是关键支撑。2025年中央一号文件《关于进一步深化农村改革扎实推进乡村全面振兴的意见》明确提出，要“实施乡村振兴人才支持计划”“推进乡村工匠培育工程”“提升涉农职业教育水平，鼓励职业学校与农业企业等组建产教联合体”^[1]。这对大健康领域新农人提出了复合型能力要求：既要精通现代农业生产技术，也要具备健康服务、经营管理、服务乡村发展的综合素养。截至2024年底，全国已培育乡村产业振兴“头雁”5.43万名，累计培育高素质农民超900万人次^[2]，但相较于全国3.49亿农业从业人员，培训覆盖面仍需进一步拓宽，且培训内容多聚焦传统种植养殖领域，难以适配乡村产业多元化、高质量发展的现实需求。这就需要加速大健康领域新农人群体与传统农民的技能互融互促，推动传统农民向“农业经营者+健康服务者+乡村建设者”的复合角色转型。对照乡村振兴“产业兴旺、生态宜居、乡风文明、治理有效、生活富裕”的总要求^[3]，大健康领域新农人作为串联农业

生产、健康服务与乡村治理的核心纽带，其能力结构直接影响乡村振兴的推进效率，需通过“技能培育+合作赋能”双路径强化核心素养。^[4]同时，作为小农户与市场的连接纽带，其合作能力与利益共享意识也是乡村产业规模化发展的关键^[5]，这与五年制高职“长学制、强技能、重应用”的培养模式高度契合。

（三）大健康产业下沉乡村的发展态势与人才缺口

随着《“健康中国2030”规划纲要》的深入实施，大健康产业正从城市向乡村延伸，形成“农业+健康”的新业态。数据显示，2024年中国大健康产业总收入规模达到9万亿元，其中乡村康养产业占全国康养产业的23%，相较于2021年8万亿元的总额实现了显著跃升。乡村大健康产业涵盖绿色有机农业、农产品精深加工、乡村康养服务等多元领域，而具备健康食品管理、基础康养服务、产业运营等复合型能力的大健康领域新农人缺口已超32万人。这一显著人才缺口，为五年制高职定向培育大健康领域新农人提供了广阔的市场机遇与发展空间，也对人才培育的针对性与实效性提出了更高要求。

（四）新农人在乡村振兴中的角色定位

在乡村振兴与健康融合发展的背景下，大健康领域新农人承担着三重核心角色，与前文概念内涵形成呼应。一是绿色健康农业的生产者，聚焦绿色有机农产品种植、健康食品加工，践行“药食同源”理念，从源头保障食品安全与国民健康；二是乡村健康服务的供给者，依托乡村康养资源，提供基础健康管理、康养旅游服务、老年护理等服务，弥补乡村医疗资源不足的短板；三是乡村健康生态的建设者与产业推动者，推动农业生产与生态保护协同发展，打造“宜居宜养”的乡村环境，促进乡风文明与健康生活方式养成，同时通过产业运营激活乡村活力。这三重角色要求新农人必须兼具农业技术、健康服务、经营管理、数

字应用等多维度能力，与五年制高职的培养目标高度契合。

二、五年制高职培育大健康领域新农人的现实基础与突出困境

（一）现实基础：政策、资源与模式的初步积淀

1. 政策支持为培育工作提供制度保障

近年来，国家层面密集出台政策，推动职业教育与乡村振兴、大健康产业深度对接。《职业教育专业目录（2024年）》新增“现代农业技术（健康农业方向）”“乡村康养服务”等专业，明确五年制高职可设置相关专业方向。《关于加快推进现代职业教育高质量发展的意见》提出，“支持职业院校面向乡村培养新型职业农民，推行‘岗课赛证’综合育人”，为五年制高职培育大健康领域新农人提供了政策依据。在地方层面，江苏、山东、浙江等农业大省已启动“五年制高职新农人培育计划”，对相关专业的招生倾斜、经费补贴，推动职业院校与乡村产业园区共建实训基地。

2. 专业布局与产业需求初步对接

截至2024年，全国开设农业类、健康类专业的五年制高职院校达286所，其中113所院校已开设“农业+健康”交叉专业方向，如“绿色食品生产与检验”“乡村康养服务与管理”“现代农业技术（健康种植方向）”等。这些专业初步构建了“农业技术+健康知识”的课程雏形，部分院校与当地农业龙头企业、乡镇卫生院、康养基地建立合作关系，开展订单培养、顶岗实习等实践教学，累计培育相关领域毕业生超12万人，其中60%以上的毕业生留在县域及乡村就业，为大健康领域新农人培育奠定了实践基础。

3. 实训资源与教学模式持续优化

五年制高职依托“中高职衔接”优势，构建了“基础技能+专业技能+综合技能”

的三级实训体系。全国农业类五年制高职共建设国家级实训基地89个、省级实训基地235个，其中30%以上的实训基地配备了健康食品检测、乡村健康管理、智能农业设备等相关实训设施。部分院校还探索“项目式教学”“场景化教学”模式，将绿色农产品种植、健康食品加工、乡村健康咨询等真实工作任务融入课堂，提升学生的实践操作能力。例如，江苏南京六合中专以“生态农业全产业链实践”为主题，由外籍农业专家桑迪普先生领衔授课，智慧农业专业学院教师全程指导，组织学生深入秦邦吉品生态农场开展沉浸式现代农业探索，实现了教学与实践的无缝对接，贴合大健康领域新农人的实践能力培养需求。

（二）突出困境：定位、课程、产教与师资的多重制约

1. 人才定位模糊，与乡村实际需求脱节

部分五年制高职对大健康领域新农人的培育定位未能紧扣“农业+健康”融合核心，与前文界定的“三重能力”“三大定位”存在偏差，主要表现为两个方面：一是“重农业轻健康”，仍以传统农业生产技术培养为主，健康服务、经营管理等核心能力模块仅作为选修课程，导致学生健康素养不足；二是“重城市轻乡村”，课程设置对标城市大健康产业需求，忽视乡村大健康产业“接地气、低成本、多功能”的特点，学生毕业后难以适应乡村工作场景。调研显示，72%的乡村企业反映，五年制高职相关专业毕业生“农业技术过硬，但健康服务能力不足”，45%的毕业生表示“在校所学健康知识与乡村实际需求脱节”，未能达成概念界定中的复合型能力要求。

2. 课程体系滞后，交叉融合程度不足

现有课程体系未能充分体现“农业+健康”融合的核心内涵，与大健康领域新农人的能力结构要求存在差距，^[6]主要存在三大问题：一是课程结构不合理，公共基础课占比过高（35%—40%），专业核心课（尤其是“农业+健康”交叉核心课）占比不足，导致学

生专业技能不扎实；二是课程内容陈旧，农业类课程仍聚焦传统种植养殖技术，健康类课程多照搬医学类院校教材，缺乏“农产品健康价值评估”“乡村常见疾病预防与食疗”等交叉内容，与概念界定中的核心能力培养脱节；三是课程标准与岗位标准脱节，未充分对接乡村健康农业经营者、乡村康养服务员等职业岗位的技能要求，“岗课赛证”融合度不足。例如，全国仅有28%的相关专业将“乡村健康管理师”“绿色食品检查员”等职业资格证书融入课程体系，难以支撑复合型能力养成。

3. 产教融合不深，实践教学质量不高

产教融合未能围绕大健康领域新农人的“三重角色”“三大能力”开展针对性合作，存在“表面化、形式化”问题：一是合作主体单一，多数院校仅与本地小型农业企业、乡镇卫生院合作，缺乏与大型农业龙头企业、康养集团的深度合作，难以提供覆盖健康农业生产、康养服务、产业运营的全链条实训岗位；二是合作内容浅层，多停留在“顶岗实习”“企业专家讲座”等层面，缺乏“共办专业、共编教材、共建实训基地、共评学生”的深层次合作，无法实现“农业+健康”融合技能的精准培育；三是实训基地建设滞后，乡村实训基地数量不足，且缺乏标准化的健康检测设备、智能农业设施，学生实践操作仍以“模拟训练”为主，难以接触真实工作场景。调研显示，68%的学生认为“实训内容与实际工作差距较大”，59%的企业认为“毕业生实践操作能力有待提升”，未能有效培养概念界定中的实践应用能力。

4. 师资队伍薄弱，综合素养有待提升

师资队伍难以支撑“农业+健康”融合育人需求，与健康领域新农人的能力结构要求不匹配，存在“三缺”问题：一是缺乏“双师型”教师，现有教师多为农业类或医学类专业背景，缺乏“农业+健康”的交叉学科知识，85%的教师没有乡村大健康产业相关工作经历，无法有效传授复合技能；二是缺

少行业一线教师，企业兼职教师占比不足15%，且多为临时授课，缺乏系统的教学能力培训，难以有效指导学生实践；三是教师欠缺教研能力，教师对乡村振兴与大健康融合的研究不足，教研课题多聚焦单一学科，缺乏交叉学科研究成果，难以支撑课程体系改革与教学模式创新，无法适配概念界定中的人才培养要求。

5. 生源质量与就业引导存在短板

五年制高职的招生对象以初中毕业生为主，部分学生对大健康领域新农人的职业认同感不强、不愿扎根乡村。调研显示，仅38%的学生报考相关专业是“主动选择”，其余多为“服从调剂”；62%的学生表示“毕业后更倾向于到城市就业”；仅有25%的学生明确表示“愿意留在乡村工作”。同时，院校就业引导工作不足，缺乏针对乡村就业的专项指导，对乡村创业政策、就业渠道的宣传不够，导致部分学生虽具备相关能力，但因信息不对称而错失乡村就业创业机会，难以实现“留乡稳岗”的培育目标。

三、五年制高职对接大健康产业新农人的培育路径重构

(一) 精准定位：锚定“健康新农人”的培养目标与规格

1. 确立“三维能力”培养目标

紧扣“大健康领域新农人”的概念内涵，基于乡村振兴与大健康融合需求，明确五年制高职新农人培育的“三维能力”目标，与前文概念形成闭环。一是专业核心能力，包括绿色健康农业生产技术（有机种植、健康食品加工）、乡村基础健康服务能力（健康咨询、慢病管理、食疗指导），对应概念中的核心技能要求。二是综合素养能力，包括经营管理能力（农产品营销、乡村康养项目运营）、数字应用能力（智能农业设备操作、线上健康服务）、沟通协调能力，支撑概念中的产业运营定位。三是职业发展能力，包括乡村创业能

力、持续学习能力、社会责任感，契合乡村健康生态建设者的角色要求。

2. 制定分层分类培养规格

根据大健康领域新农人的三大产业定位，制定分层分类的培养规格。针对“健康农业生产岗”，重点培养绿色农产品种植、健康食品加工、农产品质量检测等能力；针对“乡村健康服务岗”，重点培养基础健康管理、康养旅游服务、老年护理等能力；针对“乡村健康创业岗”，重点培养项目策划、市场运营、政策运用等能力。同时，结合学生的兴趣特长与职业规划，设置“健康农业方向”“乡村康养方向”“健康创业方向”，实行差异化培养，确保每个方向都紧扣大健康领域新农人的核心内涵。

(二) 课程重构：构建“交叉融合、岗课赛证”的课程体系

1. 优化课程结构，突出核心能力

紧扣“大健康领域新农人”的能力结构，调整课程比例。将公共基础课占比降至25%—30%，专业核心课占比提升至45%—50%，实践课程占比不低于30%。公共基础课强化“实用化”改革，开设“乡村应用文写作”“乡村数字技术应用”“健康素养”等课程；专业核心课聚焦“农业+健康”交叉融合，构建“农业技术模块+健康服务模块+经营管理模块”的课程群，直接对接概念中的三大核心能力；实践课程突出“实战化”，设置“全流程实训+顶岗实习+创业实践”的实践教学链，确保课程结构与其概念内涵高度契合。

2. 更新课程内容，对接岗位需求

围绕“大健康领域新农人”的产业定位与能力要求，更新课程内容。农业技术模块新增“绿色有机农业种植技术”“健康食品加工工艺”“农产品健康价值评估”等课程，融入“药食同源”“生态种植”等理念；健康服务模块新增“乡村常见疾病预防与食疗”“乡村健康管理”“乡村康养服务规范”等课程，贴

合乡村健康服务实际需求；经营管理模块新增“乡村电商运营”“康养项目策划与管理”“乡村创业政策与实务”等课程，提升学生的经营创业能力。同时，及时吸纳行业新技术、新工艺，如智能灌溉技术、农产品区块链溯源技术、线上健康咨询平台应用等内容，确保课程内容精准匹配新农人的能力要求。

3. 推进“岗课赛证”一体化融合

对接大健康领域新农人的职业岗位标准（乡村健康农业经营者、乡村康养服务员、绿色食品检查员等），制定课程标准，将岗位技能要求全面融入课程教学。以职业技能等级证书考核内容为依据，优化课程模块，如将“乡村健康管理师”证书的“健康监测、健康指导、慢病管理”等考核要点融入“乡村健康管理”课程。积极组织学生参与“全国职业院校技能大赛”“乡村振兴技能大赛”等赛事，以赛促学、以赛促练，提升学生实践技能。例如，将“健康农产品包装设计”“乡村康养方案策划”等竞赛项目转化为实训课题，纳入课程考核，确保“岗课赛证”融合与新农人的能力结构保持一致。

(三) 产教融合：搭建“政校行企村”协同育人平台

1. 构建多元化协同育人机制

围绕大健康领域新农人的“三重角色”培育需求，联合地方政府（农业农村局、卫健委）、行业协会（农业产业化协会、康养产业协会）、龙头企业（农业龙头企业、康养集团）、行政村（乡村产业园区、康养村），组建“健康新农人培育联盟”，形成“政府统筹、院校主导、行业指导、企业参与、乡村承载”的协同育人机制。政府负责政策支持、经费保障、资源协调；院校负责人才培养方案制定、课程教学、师资建设；行业协会负责制定行业标准、提供岗位信息；企业负责共建实训基地、派驻兼职教师、接收学生实习就业；行政村提供实践场景、对接乡村需求，确保协同育人覆盖全链条能力培养。

2. 共建高水平实训基地

按照“校内实训基地标准化、校外实训基地产业化”的思路，针对大健康领域新农人的能力培养需求，共建三类实训基地：一是校内“健康农业实训中心”，配备有机种植大棚、健康食品加工车间、农产品检测实验室、乡村健康管理实训室等设施，满足基础技能训练需求；二是校外“产业型实训基地”，与农业龙头企业、康养集团合作，建设规模化的绿色农业生产基地、乡村康养服务中心，为学生提供覆盖生产、服务、运营的顶岗实习岗位；三是乡村“田间课堂”，在行政村设立实训点，依托乡村产业园区、家庭农场、康养民宿，开展“田间教学、现场实训”，让学生近距离接触乡村实际工作场景，确保实训基地与岗位需求精准对接。

3. 创新校企合作育人模式

推行“订单培养”模式，与企业签订人才培养协议，根据大健康领域新农人的岗位需求“量身定制”人才培养方案，企业全程参与课程设置、教学实施、考核评价，学生毕业后直接入职合作企业。探索“现代学徒制”培养，选拔企业技术骨干、乡村能工巧匠担任学徒制导师，实行“双导师制”（校内导师+企业导师），学生在校期间即可参与企业实际项目，实现“工学交替、岗学融合”。开展“项目合作”模式，校企共同申报乡村振兴、大健康产业相关项目，学生参与项目研发、推广等工作，在实践中提升综合能力，确保校企合作模式紧扣大健康领域新农人的人才培养目标。

（四）数字赋能：构建“线上线下融合”的教学模式

1. 建设数字化教学资源库

针对大健康领域新农人的数字应用能力培养需求，整合优质教学资源，建设“健康新农人数字教学资源库”，涵盖课程视频、课件、实训指导、案例库、题库等内容。资源库突出实用性、针对性，收录乡村健康农业生产案例、乡村康养服务案例、乡村创业成功案例

等，为学生提供丰富的学习资源。同时，引入虚拟仿真技术，开发“绿色农业种植虚拟仿真系统”“乡村健康管理虚拟仿真实训平台”，让学生在虚拟场景中进行危险操作、复杂流程的训练，弥补实体实训基地的不足，确保数字资源库与新农人的能力要求相匹配。

2. 创新线上线下融合教学模式

推行“线上自主学习+线下集中教学+田间实践教学”的混合式教学模式，适配大健康领域新农人的复合型能力培养需求。线上依托数字教学资源库、直播平台，开展理论知识学习、案例分析、在线答疑等活动，突破时空限制，满足学生自主学习需求；线下聚焦实践技能训练，通过项目式教学、场景化教学，让学生在实训基地动手操作；田间实践教学依托乡村实训点，组织学生深入田间地头、康养民宿，开展“手把手”教学，提升学生解决实际问题的能力。例如，通过线上平台学习“智能灌溉技术”理论知识，线下在实训基地操作智能灌溉设备，在田间实践中为乡村种植户提供技术指导，确保教学模式覆盖概念界定的全维度能力。

3. 提升学生数字应用能力

将数字技术应用贯穿人才培养全过程，紧扣大健康领域新农人的综合素养能力要求，开设“乡村数字技术应用”“农业电商运营”“线上健康服务平台操作”等课程，培养学生运用数字技术开展农业生产、健康服务、产品营销的能力。组织学生参与“数字乡村”建设相关项目，如农产品线上直播带货、乡村健康信息采集与管理、智能农业设备维护等，让学生在实践中提升数字应用技能。同时，引导学生利用短视频、直播等新媒体平台，宣传乡村健康农业、康养旅游资源，助力乡村产业发展。

（五）师资建设：打造“交叉融合、双师双能”的教师队伍

1. 加强校内教师培养培训

紧扣大健康领域新农人的“农业+健康”

融合能力要求，实施“教师能力提升计划”，组织教师参加“农业+健康”交叉学科培训、乡村产业一线实践、职业技能等级证书培训等，提升教师的交叉学科知识与实践能力。鼓励教师深入乡村企业、产业园区挂职锻炼，参与乡村振兴项目，积累一线工作经验。支持教师开展交叉学科教研课题研究，申报“乡村健康振兴”“新农人培育”相关科研项目，以科研促教学，确保教师能力匹配育人需求。

2. 引进行业一线优秀人才

制定柔性引才政策，针对大健康领域新农人的岗位能力要求，引进农业龙头企业技术骨干、乡村康养行业专家、乡村创业能手等担任兼职教师，充实师资队伍。兼职教师主要承担实践课程教学、实训指导、创业导师等工作，将行业新技术、新工艺、新经验融入教学。建立兼职教师资源库，加强对兼职教师的教学能力培训，提高其教学水平。

3. 组建教学创新团队

以专业群为单位，围绕大健康领域新农人的“三维能力”培养需求，组建“农业技术+健康服务+经营管理”的教学创新团队，团队成员涵盖校内专任教师、企业兼职教师、乡村能工巧匠。团队围绕课程体系改革、教学模式创新、实训基地建设等开展协同攻关，共同开发课程、编写教材、设计实训项目，提升人才培养质量，确保教学团队能够胜任复合型人才培养。

（六）就业创业引导：构建“留乡稳岗”的保障体系

1. 强化职业认同感教育

将职业认同感教育贯穿人才培养全过程，围绕大健康领域新农人的职业价值与发展前景，通过开设“乡村振兴专题讲座”“新农人创业分享会”，组织学生参观乡村产业园区、走访优秀新农人等活动，让学生了解乡村振兴的政策机遇、乡村大健康产业的发展前景，增强学生对“大健康领域新农人”职业的认同感与自豪感，引导学生主动扎根乡村。

2. 加强就业创业指导服务

建立“就业创业指导中心”，配备专职指导教师，为学生提供个性化的就业创业指导。开设“乡村创业实务”“就业指导与职业生涯规划”等课程，讲解乡村就业创业政策、就业渠道、创业流程等内容。组织开展就业招聘会、创业大赛等活动，为学生搭建就业创业平台。同时，建立毕业生跟踪服务机制，为毕业生提供就业创业后续支持，确保就业创业指导与概念界定的职业定位相契合。

3. 落实激励政策，引导留乡就业

与地方政府合作，落实针对乡村就业创业毕业生的激励政策，如学费补偿、创业补贴、住房补贴等。鼓励合作企业为留乡就业的毕业生提供优厚的薪资待遇、职业发展通道。建立“优秀新农人校友库”，宣传校友创业就业先进事迹，发挥榜样示范作用，引导更多学生留在乡村、服务乡村，确保就业激励政策支撑概念界定的人才落地需求。

四、大健康领域新农人培育模式的 实践保障与成效展望

（一）实践保障：构建“政策、经费、质量”三位一体的保障机制

1. 政策保障

争取地方政府出台专项支持政策，将五年制高职大健康领域新农人培育纳入乡村振兴人才发展规划，给予招生指标倾斜、专业建设经费补贴、实训基地建设支持。完善校企合作相关政策，明确政府、院校、企业在协同育人中的责任与义务，保障校企合作有序开展。建立健全职业技能等级证书制度，推动“乡村健康管理师”“绿色食品检查员”等证书与学历教育衔接，确保政策保障紧扣人才培养目标。

2. 经费保障

建立多元化经费投入机制，整合财政资金、院校自筹资金、企业投资、社会捐赠等，保障大健康领域新农人培育工作顺利开展。财

政资金重点支持专业建设、实训基地建设、师资培训等；院校自筹资金用于教学改革、科研创新、学生奖助等；鼓励企业投资共建实训基地、资助学生实习就业；引导社会力量捐赠设立“健康新农人培育基金”，支持贫困学生完成学业、学生创业项目孵化。

3. 质量保障

构建“全程化、多元化”的质量评价体系，涵盖招生、教学、实践、就业等各个环节。建立招生质量评价机制，优化招生宣传与选拔方式，提高生源质量；建立教学质量评价机制，通过课堂教学评价、实训教学评价、课程考核等，监控教学过程与教学效果；建立实践质量评价机制，由院校、企业、乡村共同对学生实践表现进行评价；建立就业质量评价机制，跟踪毕业生就业状况、职业发展、用人单位满意度等，形成“评价—反馈—改进”的闭环管理，确保人才培养质量符合新农人的规格要求。

（二）成效展望：助力乡村振兴与职业教育高质量发展

1. 为乡村振兴提供精准人才支撑

通过五年制高职大健康领域新农人培育模式的实施，预计未来5年内可培育100万名以上兼具农业技术、健康服务、经营管理能力的“健康新农人”，精准弥补乡村大健康产业人才缺口。这些新农人将扎根乡村，从事绿色健康农业生产、乡村康养服务、乡村健康创业等工作，推动乡村产业升级，改善乡村健康服务水平，促进乡村生态宜居，为乡村振兴注入强劲动力，充分体现新农人的人才价值。

2. 推动五年制高职高质量发展

大健康领域新农人培育模式的创新，将推动五年制高职紧扣“农业+健康”融合需求优化专业布局、改革课程体系、创新教学模式、加强师资建设，提升职业教育的针对性与

实效性。通过与乡村产业深度对接，五年制高职将进一步明确办学定位，突出办学特色，增强核心竞争力，实现职业教育与乡村振兴的同频共振。同时，新农人培育模式的实践经验将为全国五年制高职提供可复制、可推广的模式，进一步推动职业教育高质量发展。

3. 促进大健康产业与乡村振兴深度融合

“大健康领域新农人”作为连接大健康产业与乡村振兴的桥梁纽带，将推动大健康产业资源向乡村下沉，促进农业与健康、旅游、养老等产业深度融合，培育乡村健康农业、乡村康养旅游、健康食品加工等新业态，延伸乡村产业链、提升价值链，实现乡村产业多元化、高质量发展。同时，新农人将带动乡村居民树立健康生活理念，改善乡村人居环境，促进乡村文明进步，实现乡村“产业兴旺、生态宜居、乡风文明、治理有效、生活富裕”的总目标，充分释放产业融合价值。

参考文献

- [1] 中共中央, 国务院. 中共中央 国务院印发《关于进一步深化农村改革 扎实推进乡村全面振兴的意见》[EB/OL]. (2025-01-01)[2025-12-24]. http://www.scio.gov.cn/zdgz/jj/202502/t20250224_885452.html.
- [2] 农业农村部. 对十四届全国人大三次会议第1559号建议的答复摘要[EB/OL]. (2025-06-23)[2025-12-23]. http://www.agri.cn/zx/hxgg/202506/t20250623_8743450.htm.
- [3] 吴业苗. 乡村振兴中基层政府角色转换与再确定[J]. 湖湘论坛, 2020, 33(4): 121-130.
- [4] 余景波, 李刚, 李开锋. 高职院校助力新质农民高质量生成和发展探究[J]. 职教发展研究, 2025(4): 33-42.
- [5] [6] 谢治菊, 黄美仪. 新农人致富带头的镜像、动力与路径[J]. 湖北民族大学学报(哲学社会科学版), 2023, 41(2): 72-82.

课题项目：江苏省职业教育教学改革研究重点课题“乡村振兴背景下五年制高职‘新农人’政校行企协同培养的实践研究”（课题编号：ZDZC335）。

基于“五育并举”的五年制高职学生综合素质评价体系构建与实证研究

钱文彦 陆霞

【摘要】“五育并举”是新时代落实立德树人根本任务的重要理念。针对当前五年制高职学生综合素质评价存在的评价维度单一、过程性评价缺失与职业教育类型特征不突出等问题，遵循科学性、导向性与可操作性原则，从德智体美劳五个维度构建五年制高职学生综合素质评价体系整体框架，设计涵盖5个一级指标、15个二级指标、45个观测点的评价指标体系，运用层次分析法确定各级指标权重。选取江苏联合职业技术学院丹阳分院486名学生进行实证检验，结果显示该评价体系信度系数为0.892，效度良好，能够有效测评学生德智体美劳全面发展状况，为五年制高职院校深化学生评价改革提供参考。

【关键词】五育并举；五年制高职学生；综合素质评价；评价体系；层次分析法

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)03-0028-007 **【文献标识码】**A

【作者简介】钱文彦（1978—），男，江苏丹阳人，江苏联合职业技术学院丹阳分院副院长，高级讲师；陆霞（1982—），女，江苏常州人，江苏联合职业技术学院丹阳分院高级讲师。

2018年全国教育大会明确提出构建德智体美劳全面培养的教育体系，“五育并举”成为新时代教育方针的核心内容。石中英等（2024）指出，“五育并举”强调全面性与完整性，需要构建引导与指向五育融合的学校评价体系，^[1]这一理念的提出标志着我国教育改革进入新阶段，要求教育工作者从顶层设计到具体实施都要体现全面育人的价值导向。柴唤友等（2022）提出学生综合评价应从综合素质走向综合素养，形成理论与技术双向驱动的评价新范式。^[2]刘登瑋等（2020）认为五育融合需要在评价层面建立相应的实现框架。^[3]然而，当前五年制高职院校学生综合素质评价普遍存在重智育轻德育、重结果轻过程与评价主体单一等问题，缺乏体现职业教育类型特征的科学评价体系，这些问题严重制约了五年制高职教育育人质量的提升，也影响了学生综合素

质的全面协调发展，亟须建立系统化的评价改革方案。鉴于此，基于“五育并举”理念构建符合五年制高职教育特点的学生综合素质评价体系，具有重要的理论价值与实践意义。

一、“五育并举”的价值内涵及其对学生综合素质评价的指导意义

“五育并举”作为新时代教育改革的核心理念，为五年制高职学生综合素质评价提供了坚实的理论支撑与价值导向，这一理念不仅是对传统教育观念的革新，更是对人才培养规律的深刻把握，体现了教育发展的时代要求与社会需求。^[4]

（一）“五育并举”的时代内涵与育人价值

“五育并举”源于对立德树人根本任务的深刻回应，其核心在于打破长期以来以智育为

主导的单一育人模式，构建德智体美劳协调发展的整体性教育生态。^[5]这种教育生态强调各育之间的相互促进与协同增效，追求学生身心素质、道德品质、审美情趣与实践能力的全方位提升。在五年制高职教育场域中，“五育并举”具有独特的实践意涵：德育铸魂，强调职业道德与工匠精神的深度培育；智育固本，聚焦专业知识与技术技能的系统习得；体育强身，指向身心健康与意志品质的全面塑造；美育浸润，关注审美素养与人文情怀的持续涵养；劳育淬炼，彰显实践能力与创新意识的有效激发。五种教育都承载着特定的育人功能，共同构成了培养高素质技术技能人才的完整体系，体现了职业教育的独特价值追求。“五育”之间并非机械叠加的简单组合，而是形成相互渗透、彼此支撑的有机育人合力，共同指向高素质技术技能人才的培养目标，体现了职业教育类型特征与人的全面发展理念的深度融合。^[6]

（二）“五育并举”对五年制高职学生综合素质评价的指导意义

“五育并举”理念为五年制高职学生综合素质评价体系重构提供了科学的方法论指引与维度框架。传统评价模式过度依赖学业成绩单一指标，难以全面呈现学生的多元发展样态与成长增值轨迹，容易导致应试倾向，忽视学生个性特长与综合能力培养，不利于学生长远发展。^[7]依据“五育并举”的逻辑架构，综合素质评价需实现从“一维”向“五维”的系统拓展，将职业素养、专业能力、身心素质、审美情趣与劳动实践纳入统一评价框架。这种多维评价体系能够更客观全面地反映学生发展状况，为因材施教与个性化培养提供科学依据，真正发挥评价促进发展的功能。《深化新时代教育评价改革总体方案》明确提出“改进结果评价，强化过程评价，探索增值评价，健全综合评价”，为构建科学合理的五年制高职学生综合素质评价体系指明了方向。这要求评价体系既要关注学生最终的发展成果，也要重视

学生成长过程中的动态变化；既要考察学生发展的绝对水平，也要关注相对进步幅度；既要评价单项表现，也要综合考量整体素质，推动评价从甄别选拔转向促进发展，从而实现评价育人的根本目标。

二、五年制高职学生综合素质评价体系的 整体框架设计

基于“五育并举”理念构建五年制高职学生综合素质评价体系，须从目标定位、结构框架与运行机制以及评价主体等维度进行系统设计，这一设计过程需要充分考虑五年制高职教育的办学定位、人才培养目标以及学生发展规律，确保评价体系的科学性与有效性。

（一）评价体系构建的目标定位与基本原则

五年制高职学生综合素质评价体系的定位应立足于职业教育类型特征与技术技能人才培养规律，既要体现德智体美劳全面发展的育人导向，又要彰显五年制高职教育“德技并修”的独特价值追求；这种目标定位既要符合国家教育方针政策要求，又要贴合五年制高职院校的实际情况与学生的成长需求，体现理想性与现实性的统一。^[8]在目标层面，该体系旨在实现三重功能耦合：诊断功能指向精准识别学生发展的优势领域与薄弱环节，导向功能着力引领学生明确成长方向与发展路径，激励功能致力于激发学生自主发展的内生动力。这三重功能相互支撑、协同作用，共同构成了评价体系的核心价值，为学生的全面发展与个性成长提供有力支撑。在原则层面，评价体系构建须遵循科学性原则，确保指标设置符合五年制高职学生身心发展规律与职业成长特点；须坚持全面性原则，涵盖德智体美劳五育维度，且兼顾基础性素质与发展性素质；须秉持可操作性原则，使各级指标具备明确的观测点与量化标准；须贯彻发展性原则，注重过程性数据采集与增值性评价导向，引导学生在持续

反馈中实现自我完善与全面成长。这些原则构成了评价体系构建的基本遵循，确保评价工作的规范性、公正性与有效性，为实现评价目标提供坚实保障。

(二) 评价体系的结构框架与运行机制

五年制高职学生综合素质评价体系的结构框架采用“目标层—准则层—指标层—观测层”四级递进架构，形成层次分明与逻辑严密的评价指标网络。目标层锚定“德智体美劳全面发展的高素质技术技能人才”这一核心培养目标；准则层依据“五育并举”理念设置德育素质、智育素质、体育素质、美育素质与劳育素质五个一级指标；指标层将各准则细化为15个二级指标，涵盖思想政治素养、职业道德修养、专业知识技能、学业发展水平、身心健康状况、体育运动能力、审美鉴赏素养、艺术实践能力、劳动价值观念与职业实践技能等关键维度；观测层则进一步分解为45个具体观测点，确保每项指标均具备清晰的评价依据与采集路径。^[9]在运行机制层面，该体系构建“数据采集—综合评定—反馈改进”的闭环运作模式，依托学生综合素质评价信息化平台实现全过程数据伴随式采集，通过学期评价与学年评价相结合的周期安排保障评价的连续性与完整性。这种闭环机制不仅能够及时发现问题，还能促进持续改进，真正发挥评价的诊断、激励与导向作用（见图1）。

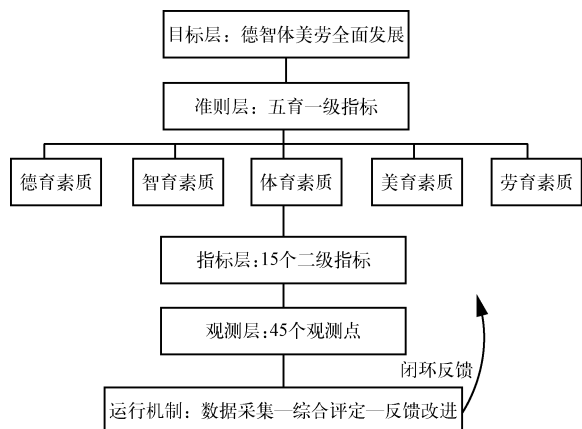


图1 五年制高职学生综合素质评价体系结构框架示意图

(三) 评价主体与评价方式的多元整合

突破传统单一主体评价的局限性，构建“学生—教师—学校—企业—家庭”五位一体的多元评价主体格局是提升综合素质评价科学性与公信力的关键举措。这种多元主体参与模式充分体现了评价的民主性、开放性与协同性，能够从不同视角全面客观地反映学生发展状况，避免单一主体评价的片面性与局限性。^[10]学生自评侧重于引导个体进行自我审视与成长反思，培育多元认知能力与自主发展意识；教师评价聚焦课堂表现、专业学习以及日常行为的专业研判；学校职能部门负责统筹协调各类素质拓展活动的参与记录与成效认定；企业导师基于岗位实习、工学交替等实践环节对学生职业素养与岗位胜任力作出客观评定；家庭评价则关注学生在家庭场域中的劳动参与、品德修养以及生活习惯养成情况。

各评价主体基于自身角色定位与观察视角提供互补性的评价信息，共同构成学生综合素质的完整画像，确保评价结果的全面性与准确性。在评价方式上，该体系实现定量评价与定性评价的有机统一，将学业成绩、技能等级与体测数据等客观量化指标与成长档案、典型事例与综合评语等质性描述相互印证，同时推进过程性评价与终结性评价的深度融合，借助信息化平台实现学生日常表现的伴随式记录与动态化追踪，克服“一考定论”的评价弊端，真正发挥评价促进学生全面发展的育人功能，这种多样化的评价方式既保证了评价的客观性与准确性，又充分尊重学生的个体差异与发展潜能，体现了以人为本的评价理念。

三、基于“五育并举”的学生综合素质评价指标体系构建

评价指标体系是综合素质评价的核心载体与技术支撑，须从指标确立、层级架构与权重配置等关键环节进行科学严谨的系统构建。指标体系的科学性直接决定了评价工作的质量与

效果，必须经过严密的理论论证与实践检验，确保其合理性、有效性与可靠性。

（一）德智体美劳五维评价指标的确立

五维评价指标的确立遵循“理论推演—专家论证—实践检验”的三阶递进路径，力求实现指标设置的科学性与适切性，这一路径既保证了指标体系的理论基础又确保了其实践价值，体现了理论与实践、规范与经验的有机结合。

德育维度围绕“政治认同、职业道德、行为规范”三个核心要素展开，重点考察学生的理想信念坚定程度、社会主义核心价值观践行情况以及工匠精神培育成效，将参与党团活动、志愿服务时长与诚信档案记录等纳入观测范畴，着力引导学生厚植爱国情怀，锤炼职业品格。德育作为五育之首，对学生的价值观形成、人格塑造与职业发展具有根本性影响，必须放在突出位置予以重点关注与系统培育。智育维度聚焦“知识掌握、技能习得、创新能力”三大关键领域，涵盖课程学习成绩、职业资格证书获取层次、技能竞赛参与以及获奖情况、创新创业项目实践成效等具体指标，充分体现五年制高职教育“学以致用，知行合一”的人才培养特质。体育维度着眼于“体质健康、运动技能、健康生活”三个层面，依据《国家学生体质健康标准》设置体测达标率、体育课程成绩、课外锻炼参与频次与运动习惯养成等量化指标，关注学生身心协调发展状况。美育维度涵盖“审美感知、艺术表达、文化理解”三重境界，关注学生艺术类课程学习成效、校园文化活动参与广度、人文素养提升程度以及审美鉴赏能力发展水平。劳育维度侧重“劳动观念、劳动能力、劳动习惯”三项核心素养的培育，将校内生产性实训、企业岗位实习、社会实践活动以及日常劳动表现作为重要评价依据，凸显职业教育实践育人的类型特色。

（二）指标层级结构与观测点设计

指标层级结构的设计遵循“整体性与层

次性相统一”的构建原则，形成逻辑严密与层次分明的评价指标网络体系。整个指标体系呈现“目标—准则—指标—观测”四级递阶架构：顶层为目标层，锚定“培养德智体美劳全面发展的高素质技术技能人才”这一根本指向；第二层为准则层，对应德育、智育、体育、美育与劳育五个一级评价维度；第三层为指标层，每个一级指标下设置3个二级指标，共计15项核心评价要素；底层为观测层，针对每个二级指标细化设计3个具体观测点，合计45个可操作的评价观测点。

在观测点设计环节，坚持“可观测，可记录，可量化”的基本准则，力求每个观测点都具备明确的数据采集来源、评分标准以及赋分区间，这是确保评价体系可操作性的关键所在，只有观测点设计科学合理，才能保证评价数据的真实可靠与评价结果的客观准确。以智育维度下“技能习得”二级指标为例，其观测点涵盖“专业核心课程实践成绩”“职业技能等级证书获取情况”“专业技能竞赛获奖层次”三项具体内容，分别对应教务管理系统、职业资格认证平台、学生竞赛管理系统三个数据源头，确保评价信息的客观真实与可追溯性。每个观测点都明确了数据来源、评价标准与赋分方法，既便于评价实施又保证了评价的公平公正与结果的可信度。这种层层分解与逐级细化的设计思路，有效破解了综合素质评价长期面临的“指标模糊、难以落地”实践困境，为评价工作的规范化实施奠定了坚实的技术基础。

（三）基于层次分析法的指标权重确定

科学合理的权重配置直接关系到评价结果的效度与公信力，本研究采用层次分析法与德尔菲专家咨询法相结合的技术路线确定各级指标权重系数。具体操作程序如下：组建由五年制高职院校学生工作负责人、教学管理专家、思政教育专家与企业人力资源管理者等12位专业人士构成的评审专家组，运用 Saaty 1—9

标度法对同层级指标进行两两重要性比较，构建判断矩阵并采用方根法计算各指标的相对权重向量，同时进行一致性比率检验（CR 值均小于 0.1），以确保专家判断的逻辑自洽性与结果可靠性。

经过两轮德尔菲专家函询与权重修正迭代，最终确定一级指标权重分布格局。智育素质权重值为 0.30，居于首位，充分体现专业知识与技术技能培养在五年制高职人才培养中的核心地位；德育素质权重值为 0.25，位列第二，彰显了立德树人根本任务与职业道德培

育的基础性要求；劳育素质权重值为 0.18，排名第三，凸显了职业教育强化实践育人，注重劳动素养培育的鲜明类型特征；体育素质与美育素质权重值分别为 0.15 与 0.12，反映了身心健康与审美素养作为全面发展支撑要素的重要价值（如表 1 所示）。在二级指标层面，同样运用层次分析法确定各指标在其所属维度中的相对权重，并通过层级权重相乘得出各二级指标的全局权重系数，为后续学生综合素质评价得分的加权计算提供科学依据与技术支撑。

表 1 五年制高职学生综合素质评价一级指标权重分配表

一级指标	权重值	排位	权重确定依据说明
德育素质	0.25	2	立德树人根本任务，职业道德与工匠精神培育要求
智育素质	0.30	1	专业知识与技术技能培养的核心地位体现
体育素质	0.15	4	身心健康与体质达标的基础性发展需求
美育素质	0.12	5	审美素养与人文情怀的涵养提升功能
劳育素质	0.18	3	职业教育实践育人的类型特征彰显

注：权重值采用层次分析法计算，一致性比率 $CR = 0.032 < 0.1$ ，通过一致性检验。

四、评价体系的实证检验与应用分析

理论构建的评价体系需经实证检验方可验证其科学性与可操作性。这部分从研究设计、信效度检验以及结果分析三个核心层面展开系统论证，通过规范的实证研究流程，全面验证评价体系的合理性与实践适配性，为其后续推广应用提供扎实的实证支撑。

（一）研究设计与样本选取

实证研究采用分层随机抽样与整群抽样相结合的方法，以江苏联合职业技术学院丹阳分院作为调研基地。学校为国家中等职业教育改革发展示范学校、江苏省中等职业学校领航计划建设单位，现开设 12 个五年制高职专业，学生规模适中，具有一定的代表性与典型性。样本选取遵循“专业覆盖广，年级分布均，

性别比例适当”的基本原则，从机械设计与制造、机电一体化技术、数字媒体技术、烹饪工艺与营养、眼视光技术等 12 个专业中进行随机抽取，涵盖二年级至四年级三个学习阶段，共发放调查问卷 520 份，回收有效问卷 486 份，有效回收率达 93.5%。样本在性别构成上，男生占比 54.3%，女生占比 45.7%，基本符合五年制高职院校整体生源的性别分布特征；在年级分布上，二年级、三年级、四年级学生分别占 32.1%、38.5%、29.4%，呈现相对均衡的梯度结构；在专业类别上，工科类占比 41.2%，文科类占比 31.7%，艺术及其他类占比 27.1%，较好地覆盖了五年制高职教育的主要专业领域；在生源地上，城镇生源学生占比 40.7%，农村生源学生占比 59.3%（如表 2 所示）。数据采集工作历时 3

个月,采用线上问卷与线下访谈相结合的方式
进行,问卷内容涵盖学生基本信息,五育各维
度自评量表与评价体系认可度调查等模块,同

时辅以学生学业成绩、技能证书、竞赛获奖与
社会实践等客观数据的系统采集,确保评价信
息来源的多元性与数据基础的完备性。

表 2 实证研究样本基本特征分布表

分类维度	类别	人数/人	占比
性别构成	男生/女生	264/222	54.3%/45.7%
年级分布	二年级/三年级/四年级	156/187/143	32.1%/38.5%/29.4%
专业类别	工科类/文科类/艺术及其他类	200/154/132	41.2%/31.7%/27.1%
生源地	城镇/农村	198/288	40.7%/59.3%

注:研究有效样本总量为 486 ($n=486$),样本覆盖范围广泛,涵盖 12 个专业,具有良好的代表性。

(二) 评价体系的信度与效度检验

信度检验旨在考察评价工具的稳定性与一
致性程度,本研究采用 Cronbach's α 系数作为
内部一致性信度的核心衡量指标。运用 SPSS
26.0 统计软件对 486 份有效问卷数据进行信
度分析,结果显示评价体系总量表的 α 系数
达到 0.892,表明整体信度水平优良;五个一
级指标维度的 α 系数分别为德育 0.856、智育
0.873、体育 0.841、美育 0.827、劳育 0.864,
均超过 0.8 的高信度标准临界值,证明各分量
表具有较高的内部一致性与测量稳定性。效度
检验从内容效度与结构效度两个维度展开:内
容效度方面,邀请 8 位职业教育领域专家对指
标体系进行专业评审,采用内容效度指数

(CVI) 进行量化评估,结果显示各指标的
I—CVI 值均在 0.85 以上,总量表 S—CVI/Ave
达到 0.91,表明评价指标与所测概念之间具
有良好的逻辑契合度。如表 3 所示,结构效度
检验采用验证性因子分析方法构建五因子测量
模型并进行拟合优度检验,各项拟合指标均达
到可接受标准: $\chi^2/df=2.34$,处于 1—3 的理
想区间;RMSEA = 0.058,小于 0.08 的临界
值;CFI = 0.926,TLI = 0.913,IFI = 0.921,均
大于 0.9 的判定标准;GFI = 0.897,接近 0.9
的良好拟合水平,综合表明该评价体系的五维
结构模型与实际数据拟合良好,具备较强的结
构效度。

表 3 评价体系结构效度检验拟合指标汇总表

拟合指标	χ^2/df	RMSEA	CFI	TLI	IFI	GFI
检验结果	2.34	0.058	0.926	0.913	0.921	0.897
判定标准	1—3	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9	≈0.9
判定结论	良好	良好	达标	达标	达标	接近达标

注:采用 AMOS 24.0 软件进行验证性因子分析,样本量 $n=486$ 。

(三) 实证结果分析与应用建议

基于 486 名五年制高职学生的综合素质测
评数据,运用加权求和法计算各维度得分以及

总体评价得分,并借助描述性统计与差异性检
验进行深入分析。测评结果显示,样本学生综
合素质总体均分为 78.6 分(百分制),处于

中等偏上水平，但五育发展呈现明显的非均衡特征：智育维度均分最高，为82.3分，反映出五年制高职学生在专业学习与技能训练方面投入较多，成效显著；德育维度均分为79.5分，表明职业道德与思想政治素养培育取得一定成效；劳育维度均分为77.8分，显示实践能力与劳动素养发展态势良好；体育维度均分为75.2分，揭示学生体质健康状况有待改善；美育维度均分最低，仅为71.4分，凸显审美素养与人文情怀培育是当前五年制高职育人工作的薄弱环节。

差异性检验发现，不同年级学生在智育、劳育维度存在显著差异 ($p < 0.05$)，高年级学生得分明显高于低年级，体现了专业学习与实践历练的累积效应，不同专业类别学生在美育维度差异显著 ($p < 0.01$)，艺术及其他类专业学生的审美素养明显优于工科类学生。基于上述实证研究，提出如下应用建议：一是强化体育美育课程建设，增加艺术鉴赏、人文素养类选修课程，补齐五育发展短板；二是构建五育融合的课程思政体系，在专业课程中有机渗透德育、美育、劳育等元素，实现协同育人；三是建立综合素质评价结果的动态反馈机制，定期向学生推送个性化发展诊断报告，引导其针对性提升薄弱领域；四是将评价结果与奖学金评定、评优评先与就业推荐等挂钩，充分发挥评价的导向激励功能，促进学生德智体美劳全面发展。

五、结语

基于“五育并举”理念构建的五年制高职学生综合素质评价体系，突破了传统评价模式的单一维度局限，实现了评价目标的全面性、评价指标的系统性与评价方式的多元性。实证研究验证了该评价体系具有较高的信效度与可操作性，能够客观全面地反映学生德智体美劳发展水平。未来研究可进一步扩大样本范

围，探索信息技术赋能的智能化评价路径，完善增值性评价与过程性评价机制，同时加强校企协同评价模式的深入研究，推动“五育并举”理念在五年制高职人才培养全过程的有效落实，促进五年制高职学生的全面发展与个性成长。

参考文献

- [1] 石中英, 董玉雪, 仇梦真. 从“五育并举”到“五育融合”: 内涵、合理性与实现路径 [J]. 中国教育学刊, 2024 (2): 65-69.
 - [2] 柴唤友, 陈丽, 郑勤华, 等. 学生综合评价研究新趋向: 从综合素质、核心素养到综合素养 [J]. 中国电化教育, 2022 (3): 36-43.
 - [3] 刘登瑛, 李华. “五育融合”的内涵、框架与实现 [J]. 中国教育科学 (中英文), 2020, 3 (5): 85-91.
 - [4] 吴佳男. 五年制高职院校“五育并举”学生综合素质评价: 价值意蕴、评价要求与实践路径 [J]. 职业技术教育, 2023, 44 (35): 76-79.
 - [5] 任振林, 乔晓艳, 孙珊. 新时代五年制高职五育融合育人的内涵要义、课程体系构建与实施保障 [J]. 教育与职业, 2023 (17): 100-106.
 - [6] 桂文龙, 刘俊栋, 胡新岗. 三课堂·六融合: “五育并举”视域下五年制高职劳动教育育人体系构建 [J]. 职业技术教育, 2022, 43 (32): 31-35.
 - [7] 周峰, 姜庆华, 吴玉剑. 高职院校劳模精神、劳动精神、工匠精神教育的实然之困与应然之路 [J]. 职教发展研究, 2025 (3): 80-87.
 - [8] 彭飞霞, 张家军. 转向增值评价: 数字技术支持职业教育学生评价的模式演进 [J]. 职教论坛, 2024, 40 (5): 62-69.
 - [9] 谢小蓉, 张辉蓉. 五育并举视域下学生增值评价的发展困境与破解策略 [J]. 中国电化教育, 2021 (11): 32-38.
 - [10] 陈丽. 智能技术支撑学生综合素质评价: 改革与创新 [J]. 现代教育技术, 2023, 33 (12): 5-13.
- 课题项目: 2025年江苏省教育科学研究院第六期职业教育教学改革研究重点课题“‘五育并举’视域下五年制高职学生综合素质评价体系构建与实践研究”(课题编号: ZDZC231); 2024年度江苏省教育科学“十四五”规划重点课题“基于‘五育并举’的中职学校学生综合素质评价体系构建与实践研究”(课题编号: B—b/2024/02/91)。

从协同到共生：五年制高职思政教育与学生管理的融合机理及实践路径

张传娟

【摘要】五年制高职作为中高职贯通的典型模式，以五年一贯制设计彰显职业教育类型属性，在地方产业升级中承担技术技能人才供给重任。当前，五年制高职思政教育与学生管理的协同不足成为制约育人质量的突出瓶颈，二者深度融合既是破解“理论悬浮、管理僵化”矛盾的关键，更是落实德技并修目标的必然要求。鉴于五年制高职学生年龄跨度大、成长周期长的特点，这种融合更需兼顾阶段性与连续性。文章立足江苏多所五年制高职的实践现状，深入解构二者融合的理论机理，系统探索具体实践路径，旨在实现思政有温度、管理有深度、育人有力度的共生效应，为职业院校落实立德树人提供兼具理论支撑与操作价值的实践范式。

【关键词】五年制高职；思政教育；学生管理；深度融合；协同育人

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)03-0035-006 **【文献标识码】**A

【作者简介】张传娟（1980—），女，江苏徐州人，江苏联合职业技术学院徐州经贸分院副院长，副教授。

一、五年制高职思政教育与学生管理现状

（一）五年制高职思政教育的现实样态与结构性矛盾

作为职业教育体系中培育技术技能人才思想政治素养的核心载体，五年制高职思政教育在类型教育定位下呈现出独特的发展形态，同时也面临着时代变迁带来的深层挑战。从课程体系建构来看，通常以思想政治理论课为核心、形势与政策课程为补充、职业道德课程为延伸，形成了覆盖“思想—道德—法治”的内容框架，旨在通过系统化知识传输完成对学生世界观、人生观、价值观的引导。但这种体系在实践中暴露出明显的供需错位，即课程内容多遵循普适性教育逻辑，对五年制高职学生贯通培养的阶段特征、专业学习中的职业伦

理需求回应不足，导致理论供给与学生成长需求形成割裂，难以实现价值引领的精准触达。教学范式的固化进一步制约了教育效能的释放。当前五年制高职思政教育仍较多沿用讲授式模式，该模式虽能保证知识传递的系统性，却与高职学生实践导向的认知特点相悖，难以培养学生的批判性思维与价值辨析能力。而在数字化转型背景下，网络思政的探索尚处于初级阶段——虽已尝试利用新媒体平台拓展教育场域，但多停留在内容搬运层面，未能充分发挥信息技术对教育形态的重构作用。学生层面的接受困境则折射出教育实效的深层矛盾。部分学生因对课程内容与职业发展的关联度感知薄弱，形成被动应付的学习态度，难以完成从认知认同到行为转化的跨越。这种价值认知悬浮于行为实践的现象，本质上反映了五年制高

职思政教育在职业性与思想性融合上的不足，也凸显了其在适应时代发展、回应学生需求方面的改革紧迫性。

（二）五年制高职学生管理的现实图景与深层张力

五年制高职学生管理作为维系教育秩序的基础性工程，以“规范引导”与“成长服务”为双重定位，形成了以制度约束为框架、组织载体为依托、家校协同为补充的实践体系。^[1]其核心架构为：以班级管理为单元、辅导员制度为枢纽、学生自治组织为延伸，通过规章制度约束、主题教育引导、心理健康介入，构建覆盖学生行为、学业、身心成长的管理网络。机制设计上强调制度先行，明确权利义务边界，同时拓展家校协同，形成育人合力。但这种模式渐显结构性矛盾。其一，制度执行“悬浮化”——部分规章未回应学生“中高职贯通”的特殊性，出现“一刀切”约束与实际脱节现象，加之后续监督不完善，导致制度效力衰减，形成管理漏洞。其二，管理导向呈“工具理性”倾向——过度强调秩序维护，重管控轻赋能，对违纪惩戒多于动因分析，对统一标准强调多于个体包容，难以触及价值认同和自律动力。更深层次挑战来自复杂变量交织。学生群体异质性对个性化管理提出更高要求，传统“批量式”模式难以适配。数字化生存重构学生认知行为逻辑，网络信息碎片化既拓展管理场域，也因不良信息渗透、虚拟与现实规范冲突，加剧管理的不确定性。社会竞争压力下，学生心理问题低龄化、职业焦虑等使管理向心理疏导延伸，而现有体系专业支撑不足，进一步放大压力。这些矛盾反映出“秩序与成长”“规范与个性”的平衡难题，凸显向“价值引领型管理”转型的紧迫性。

（三）五年制高职思政教育与学生管理的关联机理与融合梗阻

思政教育与学生管理作为五年制高职育人的核心维度，在价值内核、实践逻辑与目标指

向上存在深刻同构性与互嵌性。在目标维度上，二者共同服务于“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的根本命题。思政教育通过价值传导实施“铸魂工程”，引导学生构建正确三观；学生管理通过制度约束开展“塑形实践”，提升学生社会适应与自我治理能力。二者虽侧重不同，却共同指向德技并修的人才培养目标，构成育人链条的一体两面。在内容维度上，呈现理论与实践的辩证统一。思政教育的道德准则、法治精神等为学生管理提供价值底层逻辑；学生管理的班级自治、职业规划等实践场景，使思政价值理念转化为可感知的生活体验，体现“理论照亮实践、实践反哺理论”的转化规律。在方法论上，二者融合体现为教育范式的互补协同。思政教育可借鉴学生管理的“情境化治理”，增强价值引领穿透力；学生管理可吸纳思政教育的“主体间性”理念，使约束性管理升华为成长性引导，本质是教育规律与管理规律的有机融合。^[2]当前二者融合存在结构性矛盾，突出表现为价值引领与制度约束的张力失衡：思政教育常因过度强调理论系统性而脱离学生职业发展的现实需求，陷入“悬浮化”的理论灌输困境；学生管理则易因侧重刚性约束而忽视价值引领的温度与深度，导致他律与自律的断裂。更深层次的问题在于，二者在教育理念上尚未形成育人共同体意识，在资源配置中存在条块分割，在评价体系中缺乏协同指标，最终造成育人合力的消解与教育效能的损耗。因此，推动五年制高职思政教育与学生管理的深度融合，绝非简单的形式叠加，而是教育理念的范式转型与育人体系的重构。这要求从价值论层面确立“思政引领管理、管理承载思政”的融合逻辑，从方法论层面构建“理论—实践—反馈”的闭环机制，从制度层面完善资源共享、权责协同的保障体系，最终实现从单向灌输到双向互动、从制度约束到价值认同、从各自为政到协同育人的质变，为培养兼具职

业素养与社会责任感的新时代技术技能人才提供系统性支撑。

二、五年制高职思政教育与学生管理深度融合的逻辑与实践转化

（一）教育理念的融合逻辑

五年制高职思政教育与学生管理的融合深度，首先取决于教育理念的内在契合度。马克思主义关于人的全面发展理论为二者融合提供了根本遵循——人的发展是体力和智力充分、自由、统一的发展。这一理论既要求思政教育承担起精神世界建构的使命，也要求学生管理成为促进个性发展的实践场域，二者共同构成“精神培育—行为塑造”的完整育人链条。以人为本的教育理念在五年制高职教育语境中呈现为双重维度：在价值层面，要求打破思政灌输与管理管控的二元对立，将学生视为具有主体性的发展个体——思政教育需从理论供给转向价值共鸣，通过职业情境中的伦理讨论、岗位实践中的价值辨析，激活学生的主动思考；学生管理则需从制度约束升级为成长服务，例如基于学生职业发展需求设计弹性考勤制度，结合技能培养目标搭建自治实践平台，使管理过程成为主体性培育的载体。在实践层面，这一理念要求建立“需求—回应”的动态机制：通过学情分析把握学生的思想困惑与成长诉求，将心理健康教育融入日常管理，把职业规划指导纳入思政课程，实现价值引领与成长支持的精准对接。

全面发展教育观在五年制高职教育中具有特殊内涵。相较于普通教育，五年制高职教育的全面性更强调德技并修的融合性——思政教育需突破纯理论框架，将工匠精神、职业伦理等与专业技能培养深度绑定；学生管理则需超越常规事务范畴，通过技能竞赛中的团队协作引导、实习实践中的纪律教育，实现技能训练与品格养成的同步推进。这种融合指向的是职业人与社会人的双重培养目标，既满足产业对

技术技能的需求，也回应社会对公民素养的期待。

（二）管理理论的实践转化

现代管理理论为五年制高职思政教育与学生管理的融合提供了方法论支撑，其核心在于将管理从工具理性升华为价值引领的实践方式。目标管理理论的应用体现为“育人目标—阶段任务—评价反馈”的闭环设计。基于德鲁克的目标管理思想，可将五年制高职人才培养总目标分解为三级指标：一级目标聚焦立德树人根本任务，明确思政教育与学生管理在政治认同、职业素养、法治意识等方面的共同指向；二级目标细化为阶段性任务，例如将工匠精神培育分解为思政课程中的案例教学、实训管理中的规范要求、企业文化讲座中的价值观解读等具体举措；三级目标则落实为可量化的行为指标，例如学生参与志愿服务的时长、技能竞赛中的团队协作表现等，通过目标的协同设定避免二者在实践中出现方向偏差。

参与管理理论的渗透可深化师生互动关系。借鉴利克特的“参与式管理”模型，学生管理可构建“民主协商—自主治理”的机制：在班级层面推行职业小组自治，由学生主导技能训练计划制订、实训安全管理等事务，使自治过程成为责任意识与协作能力的培养过程；在院校层面建立“思政—管理”联席会议制度，吸纳学生代表参与规章制度修订，将思政教育中的权利与义务讨论转化为管理实践中的规则共识。这种参与不仅提升了管理的认同度，更使学生在决策过程中深化对集体利益、制度价值的理解，实现他律向自律的转化。

新公共管理理论中的服务导向理念进一步拓展了思政教育与学生管理的融合路径。将顾客导向转化为学生中心的实践逻辑，可推动管理模式创新。例如借鉴质量管理中的PDCA循环，对思政教育的教学效果与学生管理的服务质量进行同步监测与持续改进；运用知识管理

理论，建立思政教育与学生管理的信息共享平台，将学生的思想动态、行为表现、职业发展等数据贯通分析，为个性化教育提供依据。这些理论的转化应用，本质上是将管理过程转化为思政教育的实践课堂，使制度执行、服务供给的每个环节都承载价值引领的功能。这些理论基础的融合，最终指向的是育人为本的共同价值，既保持了思政教育的思想深度与学生管理的实践力度，又通过理念与方法的互通，形成“1+1>2”的育人合力。

三、五年制高职思政教育与学生管理 深度融合的实践路径

（一）课程内容的跨域融合与模块化建构

课程体系作为思政教育与学生管理融合的核心载体，需突破思政课程与管理规范的壁垒，构建基于“价值引领—行为养成—职业适配”三维目标的跨学科内容体系。从教育哲学视角看，这种融合本质上是实现理论理性与实践理性的辩证统一，即思政教育的价值内核需通过管理实践的具象化呈现，而学生管理的行为规范需依托思政理论的价值支撑。具体而言，可构建三级课程模块。

一是基础融合模块。将思政教育中的核心议题如法治意识、职业道德拆解为学生管理的具象场景，例如在“学生手册”中嵌入“职场纪律与公民义务”的关联解读，在思政课堂中引入“班级公约制定中的契约精神”讨论案例，使抽象理论转化为可感知的行为准则。二是专业适配模块。依据五年制高职各专业的职业特性设计差异化内容，如机械类专业可开发“工匠精神与实训安全管理”专题，将思政课中的敬业精神和实训管理中的操作规范结合；护理专业可开设“医患伦理与服务礼仪”课程，把人文关怀思政内涵融入日常行为管理标准。三是实践创新模块。采用项目式学习理念，将社会实践、技能竞赛等活动转化为“思政+管理”融合载体，例如在组织

企业参观时，同步开展企业文化中的价值观分析、思政研讨与职场行为规范模拟管理实训，实现“观察—思考—践行”的闭环培养。

此外，课程实施需遵循“认知—情感—行为”的心理转化规律，采用“案例教学+情境模拟+行为反馈”的复合方法。例如，在网络素养相关内容中，先通过思政课堂解析网络言论自由与法治边界的理论内涵，再结合学生管理中的网络行为规范设计模拟场景，最后通过网络行为积分制实现思政认知向管理实践的转化。^[3]这种设计既符合建构主义学习理论中知识主动建构的要求，又回应了高职教育“做中学”的本质特征。

（二）实践场域的协同创设与生态化运行

校园文化与社会实践作为思政教育与学生管理的延伸载体，其融合需超越活动叠加的表层形式，构建基于生态系统理论的实践育人场域——将校园、企业、社会视为相互关联的育人节点，使思政教育的价值引导与学生管理的行为约束渗透于每个实践环节。

在校园文化层面，可打造浸润式融合场景。借鉴布迪厄场域理论，校园空间的每一处符号、每一项活动都承载着育人意义。在物质空间上，将学生管理中的文明宿舍创建与思政教育的集体主义教育结合，通过宿舍文化墙展示工匠精神案例、开展室风建设中的责任担当讨论；在活动设计上，创新主题式融合载体，如职业礼仪大赛既考核学生的行为规范，又评判其服务意识与职业认同；在组织机制上，推动学生自治组织承担“思政+管理”双重职能，例如学生会在检查课堂纪律时，同步开展学习态度与职业发展的思政引导，使管理过程成为价值传递的隐性课堂。在社会实践层面，可建立螺旋式融合机制。基于杜威“教育即生活”理论，将社会实践划分为“观察体验—参与实践—反思提升”三个阶段，每个阶段均融入思政与管理的协同设计。在企业实习阶段，企业导师负责岗位技能与操作规范指导

(管理维度),学校思政课教师同步开展职场伦理困境解析专题辅导(思政维度);在社区服务中,从学生管理层面明确志愿服务考勤与安全规范,从思政教育层面引导学生思考个体奉献与社会进步的关系;在创新创业实践中,既通过项目管理培养学生的规划能力(管理目标),又通过商业伦理教育强化诚信意识(思政目标)。实践效果的提升需依托过程性评价机制,建立包含价值认知度、行为规范度、职业适配度的三维指标体系。例如,对学生参与社会实践的评价,不仅考核出勤率、任务完成度(管理指标),还通过实践报告、访谈记录评估其社会责任感、职业价值观的提升(思政指标),使实践场域真正成为知行合一的融合平台。

(三) 管理机制的协同重构与制度化保障

机制融合是思政教育与学生管理融合的制度支撑,可基于系统论原理构建“决策—执行—反馈”的闭环体系,打破思政教育与学生管理各自为政的行政壁垒,实现从物理结合到化学融合的质变。联动机制的核心是建立多元主体协同治理模式。借鉴社会治理理论中的协同治理框架,构建由学校党委统筹、思政与学工部门牵头、系部具体实施、学生代表参与的四级联动网络。在决策层面,成立“思政—管理融合工作委员会”,定期研判学生思想动态与行为表现,将思政教育的阶段性重点转化为学生管理的具体举措;在执行层面,推行“思政课教师—辅导员—专业课教师”三方结对制度,例如思政课教师参与班级管理研讨会,辅导员参与思政课程集体备课,专业课教师在实训课中同步开展职业素养教育;在反馈层面,建立学生成长档案信息化平台,整合思政课程成绩、日常行为表现、职业技能等级等数据,通过大数据分析识别融合过程中的薄弱环节,为精准施策提供依据。^[4]

评价体系的革新需体现发展性评价理念,突破传统“思政看考试、管理看考勤”的单

一模式。在评价内容上,构建“基础指标+特色指标”体系。其中,基础指标涵盖思想表现、行为规范等共性要求;特色指标则结合专业特点设计,如学前教育专业增加师德表现与课堂管理能力关联评价。在评价主体上,引入360度评价体系,整合教师、企业导师、同学、自我的多维反馈。在评价结果应用上,建立“评价—改进—激励”联动机制,将融合教育成效与学生奖学金评定、入党推荐挂钩,与教师绩效考核、职称晋升关联,形成全员参与、全程育人的制度导向。^[5]保障机制的完善需强化资源整合力度。在组织保障上,可设立专项经费用于融合项目开发、师资培训;在制度保障上,可出台《思政教育与学生管理融合实施细则》,明确各部门职责边界与协同流程;在技术保障上,可利用智慧校园平台构建思想行为大数据中心,通过分析学生的课堂互动、宿舍表现、消费行为等数据,动态预警思想困惑或行为偏差,为“靶向教育”提供技术支持。

(四) 师资队伍协同培育与专业化发展

师资队伍作为思政教育与学生管理融合实施的核心力量,其专业素养直接决定融合深度。基于教师专业发展理论,构建“认知—能力—协同”三位一体的培育体系,打破思政课教师重理论轻实践、辅导员重管理轻引领的能力壁垒。队伍融合的前提是明确角色互补定位。从职业分工看,思政课教师侧重价值引领的理论供给,需具备将管理实践转化为思政案例的能力;辅导员侧重行为养成的实践指导,需具备用思政理论解释管理现象的素养。基于此,可设计双向赋能培训计划:思政课教师参与学生管理实务工作坊,学习班级管理、危机处理等技能;辅导员参与思政理论研修班,深化对马克思主义中国化最新成果的理解。同时,建立跨岗交流机制,安排思政课教师兼任辅导员助理,辅导员承担部分思政实践课教学,通过角色体验消除认知隔阂。^[6]

协同能力的提升需依托团队协作载体。以课题研究为纽带，组织思政课教师与辅导员共同申报融合教育相关课题，如“五年制高职学生职业认同感与行为规范的关联研究”；以项目实施为平台，组建课程融合开发小组，共同设计“思政+管理”特色教材；以案例研讨为抓手，定期举办典型案例会诊活动，针对学生缺勤背后的职业迷茫等复杂问题，联合提出“思政引导+管理改进”的复合方案。^[7]

专业发展的长效性需依靠评价激励机制。将思政教育与学生管理能力纳入教师考核指标，从课程融合度、活动协同度、效果转化率三个维度进行评估。例如，考核思政课教师在管理场景中渗透思政教育的频次与效果，辅导员在思政课堂中分享管理案例的质量。同时，设立协同育人创新奖，对在跨域教学、协同管理中表现突出的教师给予表彰，激发队伍的内生动力。从根本而言，五年制高职思政教育与学生管理的融合，是对立德树人根本任务的系统性回应。通过课程、实践、机制、队伍的多维度融合，不仅能破解“两张皮”的现实困境，更能构建起适应五年制高职教育特点的全周期、全方位、全覆盖育人体系，为培养德技并修的高素质技术技能人才提供坚实支撑。^[8]这种融合不是简单的形式叠加，而是教育理念、方法、资源的深度重构，更深层次的意义在于培养既身怀精湛技艺、又坚守职业操守，既具备创新能力、又锚定价值坐标的新时代技术技能人才。

四、结语

五年制高职思政教育与学生管理的融合，本质上是一场关乎育人逻辑的深层变革，其长期性在于需破解价值引领与行为塑造的协同难题，复杂性则体现在要兼顾职业教育的类型特征与立德树人的根本要求。这一过程需构建教

育工作者的理论供给力、管理者的实践转化力、社会各界的生态支撑力三位一体的协同体系，即教育者需让思政内涵对接职业场景，管理者要使制度规范承载价值导向，行业企业应将职业标准转化为融合育人的具体坐标。在多方协同的持续发力下，二者的融合必将突破形式层面的衔接，走向内涵层面的共生，不仅为五年制高职教育人才培养注入德技并修的鲜活动能，更将为新时代职业教育育人模式创新提供深刻启示与实践范本。

参考文献

- [1] 杨国丽. 传统文化背景下五年制高职院校辅导员将思政教育有效融入日常学生管理工作的策略探究[J]. 中华活页文选(传统文化教学与研究), 2024(10): 172-174.
 - [2] 许秀丽. 立德树人视阈下五年制高职学生管理与思政工作的创新融合[J]. 广东交通职业技术学院学报, 2024, 23(4): 107-111.
 - [3] 黄智翔, 王友高. 融媒体背景下五年制高职院校学生思想教育现状及对策研究[J]. 产业与科技论坛, 2024, 23(20): 283-285.
 - [4] 殷志鹏, 刘宁宁. 人工智能赋能高职院校思政课的风险及纾解策略[J]. 江苏高职教育, 2025, 25(6): 88-98+109.
 - [5] 解梦秋. 课程思政视域下五年制高职汽车专业学生顶岗实习过程管理研究[J]. 时代汽车, 2024(18): 51-53.
 - [6] 王青云, 孙翠香. 中职名班主任班级管理能力的实证研究: 现状诊断、核心诉求与实践路径[J]. 职教发展研究, 2025(4): 61-69.
 - [7] 段翼泽. 高校学生管理与思政教育工作的融合发展思考[J]. 吉林工程技术师范学院学报, 2018, 34(11): 7-9.
 - [8] 熊艳. 立德树人理念下学校思想政治教育的反思与重构[J]. 教学与管理, 2020(21): 64-66.
- 课题项目: 教育部职业教育理论与实践研究支持预研课题“从‘工匠精神’传承视角探索职业教育中高本思政一体化策略研究”(课题编号: JZY25002); 第六期江苏省职业教育教学改革研究课题“教育家精神引领的职业院校班主任专业素养提升的校本实践研究”(课题编号: ZDZC464)。

“大思政”视域下中华优秀传统文化融入 五年制高职教育的路径研究

龚亚敏 蔡蕴馨 姜永宝

【摘要】在“大思政课”建设与职业教育高质量发展深度融合的时代背景下，将中华优秀传统文化系统融入五年制高职教育，是落实立德树人根本任务、培育高素质技术技能人才的关键路径。文章在“大思政”视域下，立足五年制高职教育特点，以江苏联合职业技术学院连云港中医药分院为例，系统探讨其融合实践。以课程协同、多维载体、阶梯融入为支撑的系统路径，实现了传统文化与思政教育、专业教学的有机融合，有效提升了育人亲和力与实效性，增强了学生的文化自信与职业精神，形成了可借鉴的融合范式，并为同类五年制高职院校推动文化育人提供了实践参照与理论启示。

【关键词】大思政；五年制高职；中华优秀传统文化；思政教育；中医药文化

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)03-0041-005 **【文献标识码】**A

【作者简介】龚亚敏（1979—），女，江苏连云港人，江苏联合职业技术学院连云港中医药分院宣传教育处（统战部）处长，副研究员；蔡蕴馨（1994—），女，安徽黄山人，江苏联合职业技术学院连云港中医药分院助教；姜永宝（1976—），男，山东淄博人，江苏联合职业技术学院连云港分院副校长，高级讲师。

党的十八大以来，以习近平同志为核心的党中央高度重视文化自信与立德树人工作。党的二十大进一步强调，要增强文化自信，传承中华优秀传统文化。这为新时代教育事业，特别是思想政治教育工作指明了根本方向。习近平总书记明确指出：“‘大思政课’我们要善用之，一定要跟现实结合起来。”^[1]要建设“大课堂”、搭建“大平台”、建好“大师资”，推动思政小课堂与社会大课堂相结合，实现各类课程与思政课同向同行。

一、研究背景与研究意义

（一）中华优秀传统文化融入五年制高职思政教育的时代背景

习近平总书记在2019年3月18日思政课

教师座谈会上指出，“思政课是落实立德树人根本任务的关键课程”，思政课教师要教育引导学生多读“中华优秀传统文化典籍”，让学生“感知中华文化魅力”。^[2]五年制高职学生正处于世界观、人生观、价值观塑造的关键时期，思政教育的成效直接关系到“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的根本问题。在此宏观背景下，将蕴含丰富哲学思想、人文精神和道德理念的中华优秀传统文化深度融入五年制高职思政教育，正是深化“大思政课”建设、回应时代命题的必然选择。然而，目前五年制高职思政教育仍面临诸多挑战：教育内容的理论性、抽象性与学生认知基础、兴趣偏好之间存在一定距离；教学方式方法相对传统，与实践环节的结合不够紧密，“知行脱

节”现象在一定程度上客观存在；思政教育与专业教学、实习实训、校园文化等育人要素的协同效应尚未完全释放，“三全育人”格局有待进一步夯实。中华优秀传统文化底蕴深厚、形式鲜活、哲理深刻，其倡导的“敬业乐群”“精益求精”与工匠精神内核相通，其强调的“知行合一”“经世致用”与实践育人理念高度契合。因此，探索将中华优秀传统文化创造性融入五年制高职思政教育，不仅是破解现实困境、提升思政教育亲和力与针对性的有效突破口，更是彰显职业教育文化育人特色、培养德技并修时代新人的重要路径。

（二）中华优秀传统文化融入五年制高职思政教育的价值意蕴

中华优秀传统文化深度融入五年制高职思政教育，绝非简单的文化叠加或内容补充，而是蕴含着关乎育人本质、教育实效与职业教育类型发展的多维价值，具有深远的战略意义与实践意蕴。

首先是筑牢立德树人文化根基，明确价值导向。中华优秀传统文化承载着中华民族独特的精神标识，其“讲仁爱、重民本、守诚信、崇正义、尚和合、求大同”的核心思想，与社会主义核心价值观高度契合。^[3]将其融入思政教育，能为“培养什么人”提供深厚的历史文化滋养与清晰的价值坐标。例如，中医药“大医精诚”思想强调“精”于医术、“诚”于品德，为诠释“德技并修”的育人目标提供了生动范本。其次是激活思政教育内生动力，提升育人实效。面对五年制高职学生的认知特点与接受习惯，传统文化以其生动的故事性、形象感染力，以及与专业、生活的贴近性，能有效破解思政教育可能存在的空洞化、说教感。将传统文化元素，特别是与专业相关的文化精髓（如工匠精神、行业古训、地方非遗）转化为教学资源，能使思政课更接地气、更有温度，学生在专业实践中体悟“格物致知”，在社会服务中践行“仁爱济世”。再次是培植学生深沉文化自信，奠定成长基石。在全球文化激荡的背景下，文化自信是青

年一代站稳脚跟、明晰身份的精神支柱。系统性地将中华优秀传统文化融入育人全过程，能够有效激发学生的民族自豪感与文化归属感。这种发自内心的文化认同与文化自信，是学生自觉抵制错误思潮、树立崇高理想、将个人奋斗融入民族复兴伟业的重要心理基础与力量源泉。^[4]最后是彰显职业教育类型特色，赋能内涵发展。职业教育与产业发展、地域文化联系紧密。中华优秀传统文化中蕴含的丰富职业伦理、实践智慧与地方性知识，是职业教育宝贵的特色资源，对其深入挖掘并与专业教学、校园文化、产教融合相结合，不仅能形成独具特色的思政教育模式，更能使学校的人才培养紧密对接行业文化需求与地方文化传承，提升办学内涵与辨识度。

二、中华优秀传统文化融入五年制高职思政教育的契合性与现实挑战

中华优秀传统文化融入五年制高职思政教育，并非主观意愿的强行嫁接，而是建立在二者深层契合的逻辑基础之上，具备理论上的合理性与实践上的可操作性。然而，从“应然”的可行性到“实然”的有效性，其间仍存在一系列需要正视与破解的现实梗阻。

（一）中华优秀传统文化融入五年制高职思政教育的契合性

中华优秀传统文化与五年制高职思政教育在价值导向、育人模式与内容载体上存在诸多天然的共鸣点与互补性，这构成了二者得以深度融合的坚实基石。

一是价值目标的同向性。共育“德技并修”的时代新人。职业教育的根本任务是立德树人，培养高素质技术技能人才，其“高素质”的首要体现即良好的思想品德与职业素养。中华优秀传统文化历来强调“修身”为本，追求“内圣外王”的人格理想与“敬业乐群”的职业伦理。将“仁、义、礼、智、信”等核心思想与新时代劳动精神、职业道德相融合，能够引导学生超越单纯的技能学习，在价值层面深刻理解工作的意义与尊严，为成

为“全面发展的人”提供内在支撑。二是育人理念的互补性。共铸“知行合一”的实践品格。五年制高职教育具有鲜明的应用性与实践性特征，强调“做中学、学中做”。中华优秀传统文化同样富含实践理性，反对空谈心性，推崇“知行合一”“经世致用”。王阳明有言“知行工夫，本不可离”，顾炎武倡导“天下兴亡，匹夫有责”，这种重视实践、强调履责的思想，与职业教育通过实习实训、项目教学、社会服务来培养人才的模式高度契合。二者融合，意味着不能将传统文化教育局限于书本诵读，而应引导学生在专业实践、技能竞赛、志愿服务等真实情境中，亲身体验和践行传统文化所倡导的伦理准则与智慧。^[5]三是教育内容的亲和性。共启“文化认同”的情感共鸣。五年制高职学生思维活跃，对具象化、故事化、与自身经验关联度高的内容接受度更强。中华优秀传统文化博大精深，其丰富的历史典故、先贤事迹、文学艺术、工艺技术，具有极强的叙事性、形象性与感染力。以学生所学专业为纽带，挖掘其中蕴含的文化基因，能够瞬间拉近学生与思政教育的心理距离。这种基于专业背景的文化切入，更容易引发学生的亲切感、好奇心和探索欲，在文化认同中自然而然地接受价值熏陶，为思政教育达成“润物无声”的效果提供优越的心理条件与内容载体。

（二）中华优秀传统文化融入五年制高职思政教育的现实挑战

尽管二者融合具有充分的契合性，但在具体推进过程中，仍面临着从理念到实践、从资源到评价的系统性挑战，亟待深入剖析与应对。

首先是融入体系的碎片化与表层化倾向。目前，不少院校的融合实践仍处于自发、零散状态，缺乏顶层设计与系统规划。^[6]具体表现为：传统文化内容选取随意，与思政课核心理论要点、专业课程知识体系、五年制高职学生认知发展阶段的衔接不够紧密，呈“点缀式”或“拼盘式”存在；对传统文化的解读多停留在知识介绍或技能展示层面，未能深入阐发其与现代职业价值观、社会主义核心价值观的

深层联系，导致“文化”与“思政”“专业”三者之间“貌合神离”，融合深度不足，育人效果有限。其次是路径方法的单一性与时代性滞后。在教学方法上，仍偏重课堂讲授、经典诵读等传统形式，项目式、探究式、体验式、沉浸式教学方法的创新与应用不足。对社会“大课堂”资源的开发利用不充分、机制不健全，与博物馆、文化遗址、现代企业、社区乡村的联动育人尚未形成常态。此外，面对“数字原住民”一代学生，运用VR/AR、人工智能、社交媒体等现代信息技术手段，打造智能化、场景化、互动性强的传统文化学习体验的能力明显滞后，难以有效吸引学生深度参与和沉浸其中。再次是师资队伍复合型能力短板。中华优秀传统文化与思政教育深度融合对教师提出了更高要求，需要其兼具扎实的专业功底、自觉的思政育人意识和较高的传统文化素养。现实中，部分专业课教师存在“重技轻文”倾向，对传统文化了解不深，挖掘和转化课程思政元素的能力欠缺；部分思政课教师则对特定专业领域的传统文化内容不熟悉，难以实现精准对接与深入阐释。^[7]师资队伍在“文化—专业—思政”三维知识结构与教学能力上的复合性不足，成为制约深度融合发展的关键瓶颈。最后是保障机制的协同性与评价性薄弱。在管理层面，缺乏贯穿人才培养全过程的融合实施方案，教务、学工、宣传、系部等部门协同联动的机制不畅。在评价层面，现有的考核体系多侧重知识掌握与技能水平，对于传统文化融入所带来的学生文化自信、价值观念、职业精神、行为习惯等“软性”素养的提升，缺乏科学、有效、可操作的过程性评价与增值性评价工具。评价导向的缺失，使得融合工作的成效难以衡量，也削弱了教师投入其中的积极性与持续性。

三、基于连云港中医药分院的实践探索

江苏联合职业技术学院连云港中医药分院作为一所具有鲜明中医药特色的五年制高职院校，在长期办学实践中，自觉将中华优秀传统

文化，尤其是中医药文化的传承创新与“大思政”育人深度融合，探索出了系统化、特色化、实效性强的实践路径。其核心可概括为：双轮驱动赋能、三维载体支撑、四阶循序融入。

（一）双轮驱动赋能：实现思政课程与课程思政的同频共振

学校着力打破思政课程与专业课程之间的壁垒，构建思政课程“守正创新”与课程思政“深度挖掘”双轮驱动、协同育人的格局。一方面，思政课程守正创新，厚植文化底蕴。在“习近平新时代中国特色社会主义思想概论”等思政必修课中，有机嵌入中医药文化等传统文化案例。例如，讲解“以人民为中心”时，引入“医乃仁术”“大医精诚”理念；阐述“人与自然和谐共生”时，联系“天人合一”的生态智慧。同时，开设“中华优秀传统文化”“中医哲学”等课程，邀请地方文化名家、行业大师举办专题讲座，提升思政课的文化厚度与感染力。另一方面，课程思政深度挖掘，实现价值渗透。要求专业课教师深入挖掘专业课程中蕴含的传统文化基因与思政元素，并编写成教学案例，实现“如盐化水”般的融合。以中药学专业为例，在“中药鉴定学”中强调“道地药材”背后蕴含的诚信守真、敬畏自然；通过“老药工”传授技艺的案例，弘扬执着专注、精益求精的工匠精神。学校获批全国老药工传承工作室，聘请吴舟等老药工指导野外采药、传授炮制技艺，将“匠心”精神融入技能培养。

（二）三维载体支撑：构筑“浸润—锤炼—升华”的立体育人场域

学校致力于构建“文化环境浸润、专业实践锤炼、社会服务升华”三位一体、层层递进的融合载体体系，使传统文化教育可观可感、可触可及、可践可行，将中华优秀传统文化从理论认知转化为生动实践。

一是环境浸润：打造“一步一景”的校园文化实境课堂。学校将整个校园作为一部立体的、可沉浸式阅读的“中医药文化百科全书”

进行系统性营造，不仅以“远志楼”“茯苓园”“丹参苑”等中药名命名楼宇建筑，还在绿化景观中深度融入“五行五色”哲学理念，使抽象的哲学思想化为具体的视觉体验。学校建成的国家级“中医药文化宣传教育基地”、涵盖地域医药史与本草标本的中医药博物馆，以及汇聚数百种药用植物的生态药园，共同构成了一个开放式的实境教学空间。学生日常行走于校园，目之所及、足之所至皆是文化符号，在无形中接受着持续性的文化熏陶与美学滋养，极大地增强了身份认同感与文化归属感。

二是实践锤炼：搭建“学做创融”的专业技能转化平台。学校推动传统文化教育向专业教学纵深延伸，构建了“以赛促学、以创促融”的实践锤炼机制。依托实验实训基地，举办“药膳厨艺大赛”“中药传统技能大赛（含鉴别、炮制、调剂）”“护理人文技能竞赛”等，这些赛事不仅是技能的比拼，更是对“匠心匠德”的淬炼与文化理解的深化。在创新创业教育中，设立专项引导与孵化支持资金，鼓励学生团队开展基于传统文化的创造性实践。近年来涌现的“本草咖啡”“五味谨和茶”饮品研发、“时令药膳”轻食品牌设计、“中医药材艺术挂饰”及“中药香囊”等文创产品开发项目，都是学生将《本草纲目》的智慧、传统工艺的美学与现代消费需求相结合的成功尝试。

三是服务升华：拓展“知行合一”的社会价值实现渠道。学校秉持“在服务中学习，在奉献中成长”的理念，系统设计社会服务项目，引导学生在真实社会场景中践行和传播传统文化。开展“中医药文化服务月”活动，组织师生深入街道社区、乡镇集市，开展健康咨询、体质辨识、艾灸推拿、功法教学等系列惠民服务。“守护银龄健康”项目则与多家养老机构建立长期结对关系，定期为老人提供用药指导、康复辅助及情感陪伴。在此过程中，学生不再是单纯的知识接收者，而是运用专业

技能解决实际问题的“健康使者”，深刻体悟到中医药“仁爱济世”的核心价值与“为人民健康服务”的职业真谛，完成从“技能掌握者”到“文化担当者”的角色升华。此外，学校主动承担文化传播使命，在“发现江苏·一起触摸非遗的脉动”系列活动、“丝路东方·留学连云港”活动、“一带一路”创新论坛等中外人文交流活动中，通过本草咖啡品鉴、非遗技艺体验、养生功法展演等形式，向国际友人生动展示中医药文化的魅力，在实践中培养了学生的文化自信与国际视野。

（三）四阶循序融入：设计符合认知规律的递进式育人链条

针对五年制高职长学制、学生阶段性成长特征明显的特点，学校设计了贯穿五年、循序渐进的融入阶梯，确保教育的连续性与进阶性。认知阶段（一、二年级）侧重文化感知与基础理论。通过思政课、文化通识课、校园环境熏陶、参观博物馆等，建立学生对中华优秀传统文化及专业特色文化的初步认知与兴趣。体验阶段（二、三年级）侧重文化体验与技能初探。引导学生加入相关文化社团（如太极社、本草社），参与药膳制作、香囊配制、野外认药等动手实践活动，在亲身体验中深化对文化的感性认识。践行阶段（四年级）侧重文化实践与专业融合。通过跟岗实习、参与技能大赛、承担社区科普志愿服务等，在更真实的职业情境中运用传统文化知识，践行职业伦理与工匠精神。创新阶段（五年级）侧重文化创新与价值内化。通过毕业设计、创新创业项目、深度参与非遗传承研究（如海州中药炮制技艺）或国际文化交流等活动，尝试对传统文化进行创新性发展，并在此过程中完成个人文化认同、职业价值观的深度融合与稳定内化。这一“认知→体验→践

行→创新”的递进式育人链条，环环相扣，符合学生认知与成长规律，确保了传统文化融入教育全过程的系统性、连续性和有效性。

四、结论与展望

中华优秀传统文化融入五年制高职教育，是新时代深化“大思政课”建设、提升育人实效的战略举措，也是职业教育彰显类型特色、履行文化传承使命的必然路径。基于连云港中医药分院的实践可知，深度融合是一项需顶层设计、整体推进、实践转化的系统工程。唯有系统谋划、守正创新，方能使中华优秀传统文化在五年制高职教育中深深扎根、焕发生机，为培养担当民族复兴大任的德技并修时代新人提供坚实文化支撑。

参考文献

- [1] 杜尚泽. “‘大思政课’我们要善用之” [EB/OL]. (2021 - 03 - 07) [2025 - 10 - 24]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2021/2021_zt01/lianzuhui/lianzuhui_xianchang/202103/t20210307_518144.html.
- [2] 习近平. 思政课是落实立德树人根本任务的关键课程 [J]. 奋斗, 2020 (17): 4 - 16.
- [3] 李国娟. 中华优秀传统文化融入高校思想政治理论课教学研究 [J]. 思想理论教育, 2014 (7): 65 - 69.
- [4] 汪俊斐, 傅琳凯. 中华优秀传统文化融入“大思政课”的三维向度 [J]. 学校党建与思想教育, 2025 (1): 78 - 81.
- [5] 马逸恬, 夏晓飞. 分类招生制度下高职生学习差异实证分析及应对策略 [J]. 职教发展研究, 2025 (4): 89 - 97.
- [6] 王亮, 梁志扬, 姜佳祺. “大思政课”视域下中华优秀传统文化融入高校实践育人路径研究 [J]. 大学, 2025 (9): 43 - 46.
- [7] 梁明. “大思政课”视域下中华优秀传统文化融入高校思政课的路径研究 [J]. 科教导刊, 2024 (23): 100 - 102.

产业升级驱动下五年制高职旅游大类 专业结构调适研究

冯霞敏

【摘要】 随着旅游业向“智慧化、定制化、体验化”深度转型，产业对人才的需求结构发生深刻变化。江苏作为经济强省和旅游大省，亟须培养适应新业态的高技能型人才。五年制高等职业教育以其“初中起点、五年一贯、技能为本”的办学特色，在服务区域产业升级中具有独特优势。然而，当前五年制高职旅游大类专业仍面临专业布局与产业匹配度不足、传统培养模式与新业态脱节、校企协同机制不深等问题，制约了人才培养的有效供给。为此，江苏联合职业技术学院旅游管理专业建设指导委员会组织开展了系统性调研，旨在厘清专业设置现状与产业需求之间的矛盾，探索专业结构优化路径与保障机制，为提升五年制高职旅游大类专业适配性、增强教育服务产业发展能力提供决策参考。

【关键词】 五年制高职；旅游大类专业；专业结构调适；产业升级；专业建设

【中图分类号】 G710 **【文章编号】** 2095-8692(2026)03-0046-008 **【文献标识码】** A

【作者简介】 冯霞敏（1977—），女，江苏无锡人，江苏联合职业技术学院无锡旅游商贸分院领航建设办公室主任，教授。

江苏是经济强省和旅游大省，旅游业已成为推动区域经济转型升级的重要支柱产业。在“智慧旅游”“定制旅游”“健康餐饮”“沉浸式体验”等新业态蓬勃发展的背景下，旅游及相关现代服务业的人才需求呈现出多层次、多元化、复合化的特征。传统规模化、标准化的人才培养模式，已难以适应行业对数字化运营、个性化服务、跨界整合能力的新要求，人才培养与产业需求的结构性矛盾日益凸显。五年制高等职业教育作为高技能人才培养体系的关键组成部分，其专业结构能否灵敏响应并有效对接产业变革，直接关系到教育服务产业发展的能力与成效。江苏联合职业技术学院（以下简称“联院”）作为全省唯一以五年制高职为主体的高等院校，以“初中起点、五

年一贯、技能为本”为办学特色，在培养适应区域产业需求的应用型人才方面具有不可替代的作用。^[1]然而，当前联院旅游大类专业建设仍存在专业布局与区域产业匹配度不足、传统专业内容与智慧旅游等新业态衔接不紧、校企协同育人深度不够等现实问题，亟须通过系统优化专业设置，提升人才培养与产业需求的契合度。为此，在联院旅游管理专业建设指导委员会的组织下，本研究对联院开设五年制高职旅游大类专业的办学单位及旅游行业企业开展了系统性调研。通过梳理专业设置现状、剖析存在问题、把握行业真实需求，探索专业结构调适的有效路径，为五年制高职旅游大类专业的优化升级提供决策依据与实践指导。

一、五年制高职旅游大类专业建设与人才培养现状分析

(一) 五年制高职旅游大类专业结构

截至 2025 年 12 月，联院的五年制高职旅游

大类专业共开设 11 个专业，101 个专业点，在校学生 15737 人。其中，旅游管理、烹饪工艺与营养、酒店管理与数字化运营三个专业构成了旅游大类专业的主体，呈现出旅游类、餐饮类、酒店类“三足鼎立”的专业结构（详见表 1）。

表 1 五年制高职旅游大类专业开设情况

序号	专业名称	专业点数/个	开设年份/年	最近招生年份/年	在校生/人
1	旅游管理	27	2004	2025	4317
2	导游	3	2017	2025	505
3	研学旅行管理与服务	4	2021	2025	228
4	酒店管理与数字化运营	16	2014	2025	2579
5	民宿管理与运营	1	2022	2025	106
6	智慧景区开发与管理	1	2016	2024	142
7	休闲服务与管理	2	2018	2025	160
8	餐饮智能管理	1	2023	2025	87
9	烹饪工艺与营养	32	2004	2025	5700
10	中西面点工艺	9	2021	2025	1007
11	西式烹饪工艺	5	2017	2025	906

(二) 五年制高职旅游大类专业点的地区分布

五年制高职旅游大类专业点的空间分布深刻映射了区域经济发展的不均衡性。苏南地区 22 家办学单位开设了 56 个旅游大类专业点，占比达到 55%，其专业设置紧密对接区域内文旅综合体、高端酒店集群、智慧景区，数字化与国际化导向明显。苏北地区 23 家办学单位开设了 33 个专业点，占比 33%，其中餐饮类专业的区域优势突出，这与当地特色餐饮文

化及乡村旅游发展需求深度契合，体现了专业布局与地方资源禀赋的结合。相比之下，苏中地区 6 家办学单位开设了 12 个专业点，仅占 12%，该区域虽在生态旅游、特色餐饮方面有潜在需求，但专业点布局稀疏、总量偏小，专业对区域特色产业的支撑能力明显不足。这种“南强北特中弱”的梯度格局，体现了江苏省五年制高职旅游大类专业与区域文旅产业结构体系的紧密关联（详见表 2）。

表 2 五年制高职旅游大类专业点区域分布情况（单位：个）

区域	城市	办学单位数	旅游类专业点	餐饮类专业点	酒店类专业点	合计
苏南地区	南京	6	5	4	2	11
	无锡	5	5	7	3	15
	常州	3	4	4	2	10
	苏州	6	7	6	3	16
	镇江	2	1	2	1	4
小计		22	22	23	11	56

续表

区域	城市	办学单位数	旅游类专业点	餐饮类专业点	酒店类专业点	合计
苏中地区	南通	4	0	5	1	6
	扬州	2	2	3	1	6
小计		6	2	8	2	12
苏北地区	徐州	4	3	1	2	6
	连云港	4	1	4	1	6
	淮安	5	2	4	1	7
	盐城	4	2	1	1	4
	宿迁	6	3	6	1	10
小计		23	11	16	6	33
合计		51	35	47	19	101

注：旅游类专业包括旅游管理、导游、研学旅行管理与服务、智慧景区开发与管理；餐饮类专业包括餐饮智能管理、烹饪工艺与营养、中西面点工艺、西式烹饪工艺；酒店类专业包括酒店管理与数字化运营、民宿管理与运营、休闲服务与管理。

（三）五年制高职旅游大类专业毕业生就业情况

通过对五年制高职旅游大类专业毕业生就业数据的深入分析，可以看出整体就业形势保持稳定，但不同专业之间存在明显差异（详见表3）。

从毕业生规模来看，旅游管理、酒店管理与数字化运营、烹饪工艺与营养三个专业的毕业生数量最多，占比超过60%。从就业质量指标来看，各专业呈现出不同的特点：烹饪工艺与营养、西式烹饪工艺专业的就业率比较高，反映出餐饮行业对技能型人才的稳定需求；旅游管理、酒店管理与数字化运营专业就业率较为稳定，学生选择升学的比例较大。就业岗位除传统服务类岗位，自媒体、定制顾问等新岗位有较大就业增长，创业领域集中在民宿经营和特色餐饮两个方向。从区域分布来看，苏南地区毕业生的就业质量明显优于其他地区。该地区毕业生在高端服务业就业的比例达到63%，平均起薪为3650元，比苏北地区高出约20%。特别是在数字化岗位方面，苏

南地区毕业生占据绝对优势。苏北地区毕业生则更多选择返乡就业，在本地旅游景区、特色餐饮企业工作的比例达到65%，但薪资水平相对较低，平均为3050元。苏中地区毕业生的就业形势较为平稳，但创新创业活力不足，自主创业率仅为0.94%，远低于全省平均水平。在就业岗位结构方面，新兴岗位的增长势头强劲。数字化营销岗位的毕业生数量从2021年的120人增至2025年的450人，增长了2.75倍。这些岗位不仅需求旺盛，而且薪资待遇优厚，平均起薪比传统岗位高出20%—30%。相比之下，传统旅行社计调、景区售票等岗位的毕业生数量持续减少，三年间下降了约35%。从企业反馈来看，毕业生的能力结构还存在一些不足：62%的企业认为毕业生的数字化技能有待提升，特别是在数据分析、智能设备操作方面的能力较弱。55%的企业指出毕业生的创新能力不足，难以适应定制化、个性化服务的发展趋势。此外，约40%的企业反映毕业生的职业稳定性较差，三年内离职率较高。

表3 五年制高职旅游大类专业学生就业情况

序号	专业名称	近三年毕业生人数 25届/24届/23届	平均就业去向率	主要面向岗位（群）
1	旅游管理	765/742/763	就业：84.23%	导游、讲解员、服务员、主播、计调、接待、咨询、行政管理人员、自媒体、定制顾问
			升学：10.57%	
			创业：1.06%	
2	烹饪工艺与营养	600/522/502	就业：87.56%	厨师、营养师、服务员、行政管理人员、自媒体、接待
			升学：6.16%	
			创业：2.22%	
3	酒店管理与数字化运营	369/302/327	就业：80.86%	服务员、行政管理人员、接待、咨询、营养师、顾问
			升学：10.92%	
			创业：1.8%	
4	西式烹饪工艺	158/82/83	就业：86.69%	厨师、营养师、行政管理人员、接待、服务员、主播、自媒体
			升学：1.55%	
			创业：2.48%	
5	导游	66/82/80	就业：84.65%	导游、讲解员、计调、接待、主播、自媒体
			升学：9.65%	
			创业：0.88%	
6	休闲服务与管理	40/37/8	就业：80%	服务员、接待、咨询、自媒体、讲解员
			升学：8.24%	
			创业：1.18%	
7	智慧景区开发与管理	38/42/46	就业：85.71%	讲解员、主播、顾问、咨询、自媒体
			升学：8.73%	
			创业：1.59%	
8	研学旅行管理与服务	0	—	导游、讲解员、顾问、接待、咨询、主播、计调、自媒体
9	民宿管理与运营	0	—	服务员、接待、管家、自媒体、主播
10	中西面点工艺	0	—	厨师、营养师、行政管理人员、接待、服务员、自媒体
11	餐饮智能管理	0	—	服务员、厨师、营养师、其他

（四）人才培养工作的优势与问题

从培养模式来看，五年制高职“长学制、重实践”的特点为学生技能的系统培养提供了独特优势。调研数据显示，旅游大类专业学

生平均获得2.2个职业技能证书，其中酒店管理与数字化运营专业学生获证率高达92%，显著提升了就业竞争力。校企共建的“校中店”“厂中校”等实践平台覆盖了75%的专业

点,使学生在校期间能够积累丰富的实战经验。特别是在烹饪工艺与营养等技能型专业中,现代学徒制的推广使毕业生岗位适应期缩短至1—2个月,企业满意度提升。

在课程体系方面,专业建设呈现出与行业需求紧密对接的特点。调研显示,90%的专业建立了由行业专家参与的课程动态调整机制,每年更新15%—20%的教学内容。旅游类、酒店类专业增设了旅游大数据分析、数字化营销等前沿课程模块,使毕业生在数字化岗位的就业率进一步提升。模块化课程体系的实施,使学生在主修专业的同时能够辅修电子商务、营养配餐等拓展方向,培养了“旅游+技术”的复合能力。增加项目化教学比重,通过引入企业真实案例,显著提升了学生解决实际问题的能力。

然而,人才培养工作仍面临若干突出问题。首先,课程内容与行业实践的脱节现象仍然存在,54.76%的企业认为学校教学内容滞后于技术发展,特别是在智慧旅游、数字化运营等新兴领域,43%的毕业生反映在校所学与岗位需求存在差距。其次,实践教学环节的实效性有待提升,47.62%的企业指出学生实习时间与业务旺季错位,39%的实习岗位未能提供充分的技能锻炼机会。再次,师资队伍的结构矛盾突出,具有行业一线经验的教师仅占28%,在智能设备操作、数字营销等新兴领域尤为匮乏。最后,质量评价体系尚不完善,仅有31%的专业建立了包含企业参与的多维评价机制,难以全面反映人才培养质量。

从区域发展差异来看,苏南地区院校在人才培养创新方面表现突出,其专业数字化改造完成度达65%,与文旅头部企业的合作项目占比达78%。而苏北、苏中地区受资源限制,专业转型相对滞后,传统课程占比仍高达60%,实训设备更新率不足40%。这种区域不平衡导致毕业生能力结构的显著差异,苏南

地区毕业生在数字化技能、创新能力等方面的表现明显优于其他地区。

二、旅游产业升级背景下 行业企业人才需求特征分析

旅游产业的转型升级正以前所未有的力度重塑人才需求图谱。基于对江苏省旅游业、餐饮业、酒店业共309家企业的深度调研,行业对人才的需求已从数量增长转向结构优化与能力升级。

(一) 岗位结构剧变:传统岗位收缩与新兴岗位涌现并存

行业需求的变革首先体现在岗位结构的根本性调整上。在旅游类企业中,传统岗位需求普遍收缩,如景区运营管理、旅行社计调的岗位缺口率较低。而新兴岗位需求呈现爆发式增长,文旅直播主播、研学旅行导师、定制旅游策划师位列企业紧缺岗位前三,需求旺盛,反映了市场对数字化营销、体验式产品设计与个性化服务能力的新要求。餐饮行业的需求升级则沿着健康化与智能化双轨展开。营养配餐师、智能厨房设备操作与维护员成为新兴紧缺岗位,这既呼应了消费者日益增长的健康诉求,也体现了餐饮后厨数字化转型的深刻影响。酒店行业虽仍以餐饮服务、前厅服务等传统运营岗位为需求基本盘,但对数字化营销与策划人才的需求已显著提升,且超过70%的受访企业将“智慧酒店”作为未来发展重点,预示着对数据运营、客户体验管理等复合型技术技能人才的需求将持续攀升。

(二) 能力标准迁移:数字化与创新能力成为核心素养

企业对人才能力的评价标准发生了显著的结构性迁移。扎实的实操能力(86.9%的企业看重)与良好的沟通协调能力(76.19%的企业看重)依然是服务业人才的基石,这符合服务业本质属性。但更为关键的变化在于,数字化应用能力(55.95%的企业要求)与创新服

务能力（73.81%的企业看重）已从过去的“加分项”跃升为当前的“必备项”。受访企业普遍反映，毕业生不仅需要掌握智慧旅游系统操作、基础数据分析等工具技能，更需具备利用数据分析进行客户画像、精准营销、产品优化乃至流程再造的能力。同时，面对定制化、体验化的消费趋势，策划创意、资源整合与个性化服务设计等创新能力变得至关重要。相比之下，“学历背景”仅被25%的酒店企业重视，凸显了行业“重能力、轻文凭”的务实取向。这种能力要求的变化，直指当前人才培养中理论教学偏重、数字化与创新教育不足的核心痛点。

（三）区域需求分化：产业生态差异塑造特色化人才规格

江苏省“苏南—苏中—苏北”梯度发展的产业格局，塑造了差异化、特色化的人才需求侧写。苏南地区产业生态高端、国际化程度高，其人才需求集中于智慧旅游产品经理、文旅数字营销专员、高端定制服务管家、国际会展策划等岗位，强调前沿技术应用、国际化视野与高端服务标准。苏北地区依托丰富的红色文化、生态与乡村旅游资源，需求重点在于红色研学旅行指导师、乡村旅游运营官、乡土餐饮文化传承人、电商直播助农专员等，强调文化底蕴、乡土情怀、项目运营与本土资源转化能力。苏中地区聚焦滨江沿海、历史文化与精致生活，对生态旅游策划、文化主题民宿运营、康养休闲服务等领域的复合型人才需求日益增长。这种区域需求的鲜明分化，要求人才培养必须打破“千校一面”的格局，增强与地方产业特色的对接精度。

三、专业设置与产业需求的匹配度审视 及问题诊断

对照供给侧与需求侧，可以发现五年制高职旅游类专业在适配产业升级过程中，存在以下多维度、结构性的匹配差距。

（一）专业结构静态性与产业需求动态性的矛盾

当前专业布局呈现“存量庞大、增量不足”的特点。以旅游管理和烹饪工艺与营养为核心的传统专业布点密集、在校生规模庞大，形成了强大的供给惯性。然而，面对智慧旅游技术应用、营养与健康管理等新兴领域的迫切人才需求，专业供给却几近空白。专业设置未能建立灵敏的预警与动态调整机制，导致人才供给在结构上存在“时滞”与“错配”，无法对产业需求的快速变化作出有效响应。

（二）课程内容滞后性与技术发展前沿性的脱节

尽管多数专业建立了课程更新机制，但内容迭代速度仍落后于行业实践发展。超过半数的受访企业认为院校教学内容存在滞后。具体表现在：课程中关于大数据、人工智能、新媒体在旅游业内应用的内容多为概念介绍，缺乏针对性的工具使用、数据分析与项目实战训练；对健康餐饮、可持续旅游、沉浸式体验设计等新兴理念与标准的融入不足。这导致毕业生所学技能与岗位实际要求存在差距，尤其在数字化、智能化相关的岗位上适应期较长。

（三）能力培养单一性与岗位需求复合性的偏差

当前人才培养模式仍偏重于单一专业技能（如导游讲解、餐饮服务）的熟练度训练，这与产业升级所要求的“一专多能”复合型人才规格存在偏差。企业急需的“旅游+数字技术”“服务+营销策划”“烹饪+营养管理”等跨领域知识与能力融合培养不足。毕业生在解决综合性实际问题、进行创新性服务设计、运用数字化工具提升运营效率等方面的能力明显薄弱，难以满足企业对于能够适应多岗位流动、参与新产品开发的复合型技能人才的需求。

（四）区域布局同质化与地方特色差异化的错位

专业点的区域分布与各区域特色化、差异化的人才需求之间未能精准吻合。苏南地区专业设置虽相对完善，但在对接国际化、高端化、数字化前沿业态方面仍有提升空间。苏北、苏中地区专业布点本就稀疏，且多为通用型专业，未能充分结合本地丰富的红色旅游资源、乡村生态、地方饮食文化等禀赋，开设具有鲜明区域特色的专业方向或课程模块，导致培养的人才不够“接地气”，对本土文旅产业特色化发展的支撑作用有限。

（五）校企合作表层化与协同育人深度化的差距

现有的校企合作多集中于学生岗位实习、就业招聘等环节，属于“结果性合作”。而在人才培养过程的核心环节，如专业标准共制、课程内容共商、教学资源共建、师资队伍共培、教学过程共管、培养质量共评等方面，深度协同不足。^[2]企业未能实质性地、全过程地参与人才培养方案的制定与修订，其技术标准、真实项目、案例库未能系统性地转化为教学资源，导致校企“两张皮”现象依然存在，合作育人的深度和有效性有待突破。

四、五年制高职旅游类专业结构调适的指导框架与实施路径

面对深刻的供需结构性矛盾，五年制高职旅游类专业必须进行系统性、前瞻性的结构调适。调适并非简单的专业增设与撤销，而是涵盖专业设置、课程内容、实践体系与师资队伍的全方位重构过程。

（一）专业设置优化：实施“稳定、限制、发展”三层次动态调整

专业优化是关键，需建立基于市场需求预测的专业动态调整机制。对烹饪工艺与营养、中西面点工艺等市场需求稳定、就业率高的专

业，应保持适度规模，重点在于内涵升级，融入营养科学、智能管理等内容。对旅游管理等已明显供过于求、岗位替代风险高的专业，应果断实施规模控制，在未来五年内有序缩减招生规模，并强制推动其向“旅游管理+数字化运营”等复合方向转型。最为紧迫的是，应优先增设智慧旅游技术应用、营养配餐等当前市场需求强烈而供给完全空白的紧缺专业。这些专业的设置可采取“试点先行、区域布点”策略，例如智慧旅游技术应用可优先在苏南产业核心区院校布局，营养配餐则可根据区域饮食文化特色设计不同侧重方向。

（二）课程体系重构：推动“产教、课证、赛教、区域”四融合

课程内容是人才培养的核心，其改革需打破学科体系的桎梏。一是深化产教融合，将企业真实项目、技术标准、案例库大规模引入课程，建立由行业专家主导的课程动态更新委员会，确保每年有15%—20%的核心课程内容得到迭代，重点强化旅游大数据分析、数字化营销、智能服务系统应用等模块。二是强化课证融合，将职业资格证书、职业技能等级证书的标准与考核内容全面融入专业课程体系与学分管理，实现“学习即备考、获证即达标”。三是拓展赛教融合，将省级、国家级职业院校技能大赛的项目与评价标准转化为日常教学模块和实训项目，“以赛促教、以赛促学”。四是嵌入区域融合，开设具有地方特色的课程模块，如在苏北院校开设“红色旅游资源开发”课程，在苏中院校开设“民宿产品设计与运营”课程，提升人才培养的区域服务精准度。

（三）实践教学改革：构建“时间、空间、内容”三协同体系

针对当前实践教学存在的“时间错位、场景单一、内容脱节”问题，必须进行系统性改革。在时间协同上，推行“旺工淡学、

灵活分段”的实践教学组织模式，使学生的岗位实习与企业业务旺季（如节假日、旅游节庆）相匹配，解决 47.62% 的受访企业反映的实习时间错配问题。在空间协同上，构建“校内生产性实训基地 + 校外稳定实习基地 + 区域共享型实训平台”三级实践教学体系，特别是要与企业共建更多“校中店”“厂中校”，让学生在真实职业环境中成长。^[3]在内容协同上，确保实践教学内容与岗位典型工作任务、行业发展前沿技术紧密结合，企业真实项目在实践教学中的占比应不低于 50%，并配备企业导师进行全过程指导与评价。

（四）职业素养养成：贯通“职业启航、课程浸润、实战锤炼”三阶路径

针对企业反映的毕业生稳定性差的问题，需要从人才培养的全过程进行系统性干预。首先，在招生与入学阶段，应加强职业认知与行业文化教育，帮助学生建立对服务业清晰、现实的职业预期，减少理想落差。其次，在培养过程中，应将职业素养、抗压能力、职业规划等课程模块化，并通过企业导师分享、挫折情境模拟等方式，增强学生的心理韧性和职业认同。再次，深化产教融合、校企合作，推行贯穿培养全程的现代学徒制或“订单班”，让学生在真实岗位上获得成就感与归属感，实现从“学生”到“准员工”的平稳过渡，有效提升就业后的稳定性。^[4]

（五）师资队伍建设：完善“双向流动、结构优化”的成长机制

教师是改革的关键执行者，必须打破教师队伍“从学校到学校”的闭环，建立完善的“双向流动”机制。一方面，应强化教师企业实践机制，通过企业实践对接行业企业前沿技术，更新行业标准与工艺流程，深化对岗位典型任务、协作模式及职业素养要求的理解与要求，将一线真实技能转化为教学内容。另一方面，应大力引进行业企业专家、技术能手担任兼职教师，承担实践课程教学、毕业设计指导等任务，最终目标是优化师资队伍结构，有效提升真正具备理论教学能力和实践操作经验的“双师型”教师比例，并形成若干个在智慧旅游、健康餐饮等前沿领域有影响力的校企混编教学创新团队。

参考文献

- [1] 庄西真. 拓展高等职业教育发展的新路径：以五年制高职高质量发展为例 [J]. 教育视界, 2023 (7): 18-23.
- [2] 苏娅. 产教融合背景下五年制高职文旅专业人才培养模式的探索与实践：以江苏联合职业技术学院金陵分院为例 [J]. 教育视界, 2025 (24): 62-66.
- [3] 陈茜, 赵蒙成. 高质量就业视域下高职院校职业生涯教育的困境与出路：以旅游专业为例 [J]. 职教发展研究, 2025 (4): 70-79.
- [4] 张进, 王新国. 新质生产力驱动下省域职业教育产教融合的路径研究：以江苏省为例 [J]. 江苏高职教育, 2026, 26 (1): 89-96.

教育强国建设背景下地方文旅 IP 与五年制高职 艺术类专业协同创新发展研究

——以动画《寻形记》为例

何岚

【摘要】 文章以无锡广电集团旗下无锡广新影视动画技术有限公司主创的长江流域非遗主题系列动画《寻形记》为实践载体，系统剖析其“神话新编+非遗活化”的IP内容建构逻辑和“多元衍生+跨域传播”的产业链布局特征，提炼其中与江苏联合职业技术学院无锡机电分院艺术设计类专业发展相匹配、课程实践相关联的可落地环节进行多层面校企合作尝试。从人才培养、师资建设、资源共享、成果转化四个维度，构建以文化传承为载体、带动人才培养与产业发展的新形式，为教育强国建设视域下地方文旅IP创新与高职艺术教育改革提供实践范式。

【关键词】 教育强国；地方文旅IP；五年制高职；高职艺术类专业；协同路径

【中图分类号】 G710 **【文章编号】** 2095-8692(2026)03-0054-006 **【文献标识码】** A

【作者简介】 何岚（1981—），女，上海人，江苏联合职业技术学院无锡机电分院艺术设计系副教授。

党的二十大报告明确将教育、文化战略提升至国家发展核心层面，对职业教育提出了“服务国家战略需求”的实践导向要求。细化至艺术设计类专业教育，就是既要培养适应产业发展的高素质技能人才，又要通过文化创作传承中华优秀传统文化与理念，从而更扎实地为文化强国建设提供人才支撑与创新动力。同时，在教育强国战略与文化自信建设的双重驱动下，地方文旅IP已成为激活区域文化资源、推动文旅产业升级的重要载体，同时也是连接区域文化资源与市场需求的“文化符号”，其打造过程正突破单一内容创作的局限，逐步融入了教育属性与产业思维。而五年制高职艺术类专业正是培养高素质文化创意人才的主阵地之一，其人才培养目标与地方文旅IP的产业链需求天然契合，两者协同发展，既是职业教育产教融合的必然要求，也是文旅IP实现

“文化+教育+产业”价值闭环的关键路径。^[1]

从当下国内外研究来看，文旅IP与职业教育的协同通常聚焦于产业需求导向的人才培养。例如，美国迪士尼IP开发中，高度强调市场驱动，注重企业在合作协同中的主导作用，并辅以其社区学院（类似我国职业教育学院）的动画、设计专业深度参与其衍生品设计，形成“IP创作—人才培养—产品变现”相对成熟的闭环合作模式，但其明显将商业属性摆在首位，对文化遗产的教育属性挖掘不足。而国内相关研究多围绕文旅IP领域的内容创新与跨域传播产业运营，较少涉及与职业教育的协同发展；另一方面，高职艺术教育领域同样缺乏与地方文旅IP的针对性结合研究，而是更多关注制造业、服务业，对文化创意产业的“教产学研”协同明显探讨不足。

一、地方文旅 IP 与五年制高职艺术类专业协同发展的现存问题与现实基础

（一）现存问题

地方文旅 IP 是依托特定地域的文化资源（如非遗技艺、民俗活动、历史传说）开发的、具有辨识度和传播力的文化符号，其核心价值在于“文化内核+商业变现”，可通过动画、短视频、衍生产品等形式实现产业链延伸。从现实需求看，当前地方文旅 IP 打造与五年制高职专业教学联动发展普遍面临以下三重困境。

一是地方文旅 IP 打造缺乏“懂文化、会技术、擅传达”的复合型人才。IP 文化体系建设需要长远、宏观规划和大量知识、技能的交叉融合，需要前期设计团队投入大量精力，对参与项目设计的技术人员和创编人员在艺术表达和逻辑思维等方面都提出了较高的要求。因此，在追求以“短、平、快”见效益的新媒体大背景下，多数 IP 停留在“符号化呈现”阶段，难以实现非遗技艺的现代表达与产业链延伸。同时，IP 的文化价值也难以通过系统化的教育和创作输出传递给青少年及其他受众群体。

二是五年制高职艺术类专业存在“供需错配”问题。相关专业实践课程体系与文旅产业需求有较大脱节，学生实践能力的效率转化难以对接 IP 产业链项目团队岗位；师资队伍中的部分教师从高校毕业后直接从事项目教育岗位，成了缺乏 IP 项目实战经验的教育主导者；项目“实训转落地”资源和时间大多局限于校园内部，难以接触真实的文化资源与市场场景。

三是缺少“校企联动、风险共担”的协同机制。企业常担心跨区域 IP 开发成本高、收益不确定，因此协同研发积极性低；而学校则常常面临投入的跨区域调研资源难以获得合理回报的困境，导致协同难以持续。甚至，由于校企双方在管理体系、工作流程等方面的差

异，造成 IP 开发企业与院校各自为战，信息和资源在一定程度上难以互通，成果也难以真正调试至商品转化阶段。

（二）现实基础

1. 政策层面：产教融合与文旅发展“双轮驱动”

随着教育强国战略深入推进，五年制高职教育作为类型教育的核心力量，承担着服务地方经济发展的使命。无锡市积极开展系列赛事，如“无锡市大运河文化创意设计大赛”，以七大主题赛项为设计类专业师生和企业提供交流平台，开展面向高校、高职艺术类专业与创意企业联动的城市数字 MR 地图 AI 设计大赛、城市旅游文创设计赛等多赛道创意设计活动，以聚焦地方非遗、区域传统文化新发展，并对优质校企协同项目给予资金扶持与政策保障。

2. 资源层面：江苏非遗富集性与跨区域文化互补性

地方文旅 IP 本身具有在地性（承载地方文化基因）、教育性（传递文化知识与价值观）、产业性（可延伸为影视、文创、研学等产业链）特征，其“在地性”特点可为区域文化资源形成差异化竞争力。江苏作为长江流域文化重镇，拥有云锦、紫砂、泥人、评弹等丰富的非遗资源，为 IP 打造提供了“苏工精细”的核心文化内核；而由此拓展至长江沿线安徽宣纸、浙江龙泉青瓷、湖北汉绣等非遗则各具特色，形成“区域互补、多元共生”的文化格局。这确保了艺术类专业创作的深度和广度，通过利用其专业教学的聚焦性，更易突出专项“技术+创意”优势。例如，五年制高职动画专业可将苏式精工转化为动画角色动作与纹样装饰、场景细节，数字媒体专业可设计跨区域非遗联动传播内容，视觉传达专业可融合多地工艺设计衍生品，从而使文化资源互补与技术创意支撑形成合力。

3. 需求层面：企业弥补人才缺口与专业加强实践教学的“双向需求”

地方文旅企业，尤其是中小微企业普遍面

临“IP创意人才短缺”问题。在近年校企合作走访调研中，不少企业负责人表示“难以招聘到既有文化深度，又能宏观串联区域文化IP群像的设计人才”；而五年制高职艺术类专业则一直面临实践教学载体不足的“纸上谈兵”困境——学生缺乏从地方非遗深挖到跨区域文化整合的真实项目历练，导致实践能力难以提升。让学生提升实践能力，企业招到对口人才，二者的“双向需求”为协同发展提供了内在动力。^[2]

二、文旅IP的建构逻辑与产业链布局

《寻形记》以长江流域非物质文化遗产为创作文化背景，以太湖淤泥所化的泥娃为主角，以江苏无锡为冒险起点，在溯江而上的旅程中不断结识玉中凤、老鼋头等新伙伴，点亮新技能的系列奇幻故事，同时以趣味冒险叙事单元模式串联起多省市非遗IP。

（一）创作背景：三重维度锚定文化与教育价值

《寻形记》的创作并非单一的动画制作，而是从“神话根性、非遗活化、哲学成长”三重维度，实现文化传承与教育意义的深度融合，精准契合教育强国“文化育人”的要求。

一是神话新编与文化根性。以“女娲造人”为文化源头，设定“孙悟空打翻蟠桃会银盘，碎片落入太湖化为灵性泥娃娃”的叙事起点，既保留了大众熟悉的神话符号，又以“泥娃娃”为载体链接“泥土”这一中华文明的物质基因，让IP更具文化认同感。二是非遗活化与时代使命。响应“长江国家文化公园”建设号召，将长江流域20余项国家级非遗（如无锡紫砂、南京云锦、南通蓝印花布、景德镇陶瓷）转化为IP的核心内容，将各项非遗设计为“泥娃娃冒险途中需收集的‘文明基因’”，如“云锦美娘”指引泥娃娃理解织锦技艺中的“天人合一”，“青花瓷妞”帮助其领悟瓷器烧制中的“匠心坚守”，使非遗

成为推动剧情、塑造角色的“活元素”。三是哲学内核与成长共鸣。将泥娃娃“寻形”的物理目标升华为当代青少年“寻求自我定义”的精神命题。泥娃从初期“形态不定、自我迷茫”的性格，至溯江冒险中拓宽视野、接纳多元文化技艺，最终找到目标定位的过程，其成长轨迹与教育强国“培养健全人格”的目标高度契合，使IP具备“寓教于乐”的教育属性。

（二）内容架构：“长江叙事卷轴”串联区域文化IP

《寻形记》以“长江”为地理和文化双主线，构建“从苏工到江源”的叙事架构，既突出地方特色，又实现跨区域文化联动。美术风格上，以烟雨青绿调的水墨江苏为IP起点，跨域延伸至长江沿岸段徽派粉墙黛瓦、江西天青靛蓝等多彩风景，形成“一看色调知地域”的符号系统，既保留传统水墨的“笔触、晕染、留白”，又通过强烈的色彩倾向增强IP视觉冲击力，为后续文创产品设计、研学场景营造提供基础。非遗形象设计上，从聚焦“苏工”的精细美学，到串联湖北楚绣、云南东巴纸等各省非遗资源，同时注重非遗人格化与视觉符号化，使非遗从“技艺”变为各具特色的“可对话、可共情”角色，如青花瓷妞、云锦美娘、昆曲旦花等，以降低传统文化认知门槛，从而整体上形成“动态山水人文长卷”，既拓展了IP的文化覆盖面，又为各地方文旅联动提供了可能。该系列作品叙事终点落在长江源头，泥娃通过冒险不仅找到了“自我形态”，更领悟到“文化自信非固守一形，而在拥抱流变；传承非复刻表象，而在传递精神”的核心价值，实现从“小我寻形”到“大我铸魂”，使IP从“区域文旅符号”升华为“文化自信载体”。《寻形记》的创作特色，为IP产业链布局提供了进一步突破“动画播出即终点”的传统IP模式，构建了“内容创作—衍生开发—教育研学—跨域传播”的全链条体系，为与五年制高职艺术类专业协同创

新发展提供“多环节、多岗位”的对接场景。

三、IP 价值链视角下的五年制高职 艺术类专业创新探索

《寻形记》的 IP 价值链是从“内容创作”到“产业延伸”的全流程价值创作过程，包括核心内容层（如动画、故事）—衍生产品层（如文创、手办）—教育服务层（如研学、课程）—传播推广层（如平台发行、自媒体运营）四个环节。IP 价值链的增值关键在于各环节的协同联动，而五年制高职艺术类专业学制中理论与实践一体化学时较为充裕，可通过参与不同环节的创作与运营，为 IP 价值链的延伸提供人才与技术支撑，实现 IP 增值与人才成长的双赢。《寻形记》以“文化性为魂、教育性为脉、产业性为体”的基调，为与艺术类专业的协同创意项目合作奠定了良好的基础。

（一）前期创作阶段：校企协同进行内容策划与文化资源挖掘

在《寻形记》IP 策划初期，分院艺术类专业教师应邀加入项目主创顾问团队，参与“文化资源整合”与“内容设计”，为论证 IP 的“在地性”与“可行性”提供专业指导。

一方面，师生团队助力非遗资源分项调研。组织学校非遗社团学生分组参与“长江非遗江苏段调研”，走访无锡博物院、泥人博物馆等校企合作场所并充分收集整理线上资料，对各地区非遗技艺特点和创作过程进行挖掘、整理和解构，对非遗技艺要点（如紫砂烧制流程、云锦织造工具）、匠人故事与传说，进行可应用梳理，形成相关调研报告，为 IP 角色设计、剧情设计提供素材。

另一方面，企业团队引领艺术专业师生助力 IP 前期创作。组织教师带领高年级毕业设计团队参与 IP 剧本研讨，从而在先导版剧本的基础上收集多元反馈，以期结合青少年心理特点优化剧情，在作品输出后能够增加主要受众群体的成长共鸣；数字媒体专业学生在企业

导师的指导下，尝试参与不同的场景并多次开展小组项目作品分享会，以期通过头脑风暴和直观细节对比，提升学生的创作技能与审美敏感度，在其过程中部分设计成果也被企业采纳，既提升了学生的实战能力和自信，也为企业 IP 的研发节省了一定创作成本。

（二）中期制作阶段：校企协同提升学生动画制作各岗位技术跃迁效率

在《寻形记》动画制作阶段，数字媒体技术专业高年级学生以理实一体化实习项目深度参与场景制作、角色动画、特效合成等实践：针对动画中的园林、水乡场景，以 3D 场景模型结合“水墨风”渲染；针对角色进行动作设计，结合非遗技艺进行特色设计，例如“瓷器烧制”的人物动作小样，由 IP 团队导演审核后，优化整合到动画中；推荐部分优秀毕业实习学生进入企业制作部实习，在真正的工作场域中以更高版本的软件和高性能技术设备^[3]进行动画片段的特效合成，如江南雨景的粒子特效等。在为企业提供视觉效果服务输出的同时夯实个人技术基础，拓展学生团队前沿视野，从而真正成为 IP 设计与制作的“人才储备库”成员。

（三）后期运营阶段：校企协同开展多维文创与研学项目开发

在《寻形记》IP 进入动画主体定性后的运营阶段，视觉传达、新媒体运营乃至电子商务等专业学生可全面参与相关文创拓展设计、研学剧本策划、IP 推广等环节，这个过程在主体动画初创时就可以同步开展并不断调整。这种时间线并行的创作模式，可有更为充裕的时间为 IP 产业链广域拓展与专项深度延伸提供更丰富的思路和较稳妥的内容支撑。由于动画作品目前仍处于中期创作阶段，现阶段 IP 运营以并行初步尝试为主，计划并实施有以下方向。

首先是文创产品设计。结合主题性专业实践课程和毕业设计，指导学生以 IP 角色与非遗元素为核心，设计 IP 盲盒、卡牌图案、主

题桌游、研学手包等产品，组织校园创意设计主题活动并进行校内开放式评比，以小范围受众反馈为依托进行设计再调整，如盲盒“泥娃娃”的面部表情设计和动画人物动态卡牌上的非遗小知识图文排版等。学生设计作品会经过校企合作导师团队共同探讨、多次优化后，再尝试作品落地和销售。由于分院艺术设计系与区文化馆、无锡崧美术馆等机构已有初步合作接触，并在无锡惠山古镇有已形成合作的非遗作品代销店和文创设计作品展示馆，可为《寻形记》文创作品的落地销售提供保障。

其次是研学活动设计。线下活动以视觉传达专业项目实践为主体，结合本地博物场馆与工坊，开展“寻形记非遗研学营”策划，尝试将研学手册设计融入动画IP剧情、非遗知识和场馆主题特色。同时，在研学流程中融入无锡地方非遗活动，例如泥塑、剪纸等技艺体验。尝试在活动场域内售卖研学装备包，并提供“非遗美育教室”整体解决方案进校园服务，拓宽IP服务市场。通过主题IP的线下活动策划，引导学生拓展多维度设计实践和主题活动策划能力，对新业态就业模式和艺术专业新就业方向进行探索。同时，校企合作项目中计划开展线上“泥娃非遗之旅”VR/AR互动项目设计与相关技术深度课程，拟邀请企业导师入驻，从而以项促学、以项提技。

再次是IP新媒体运营。组织学生团队配合企业官方账号，以泥娃视角进行《寻形记》各平台自媒体账号运营，策划“非遗角色科普”“动画幕后故事”“研学活动纪实”等内容，在提升IP用户关注度的同时，为各平行专业技能交互和应用提供更宽广平台和更多实习就业机会。

四、教育强国建设背景下地方文旅IP 与五年制高职艺术类专业的协同发展路径

结合教育强国“立德树人、服务产业、协同发展”的要求，项目组尝试从“人才培养、师资建设、资源共享、成果转化”四个

维度，构建地方文旅IP与五年制高职艺术类专业的协同发展路径，重构“IP产业链导向”的人才培养体系，解决“供需错配”问题，实现“教产学研”深度融合。^[4]

（一）人才培养协同：精准对接IP产业链需求

首先，以IP产业链的“内容创作—技术实现—运营推广”岗位需求为导向，打破传统“学科式”课程体系，建立模块化课程群。开设IP内容创作模块化理实一体化课程，在传统设计课基础上增加地方文旅IP结构教程、水墨动画风格表现等课程，结合《寻形记》的剧本、角色案例，培养学生的IP创意能力。拓展技术实现模块和运营推广模块，在3D场景建模、VR/AR开发、数字绘画等课程中加入动画场景订单内容，直接模拟并对接IP动画制作、线上研学产品开发的技术需求。开设文旅IP新媒体运营、文创产品设计与营销、非遗研学活动策划等选修课程模块，培养学生的IP推广与产业运营能力。其次，依托校园现有“非遗大师进课堂”项目，深化学生非遗专项素养培育，从而为IP创作提供深层次文化内涵和高端产品开发的技术支撑。

（二）师资队伍协同：构建“双师双能”教学团队

建设教育强国要求职业教育师资具备理论教学能力与产业实践能力，地方文旅IP与五年制高职艺术类专业的协同发展，可尝试以“双师双能”为核心，共建师资队伍。一方面，与项目核心编导和非遗传承人团队建立长期有效合作机制：学校聘请“IP创作导师”，定期到校开展讲座、讲评作品。同时，定期邀请学校现有的传统非遗课堂教学与实践指导的传承人，两者联合以项目式授课方式，在讲解技艺的同时，进行市场需求分析，共同引导学生分组完成设计，实现“理论+技艺+市场”的三维教学。另一方面，以“教师下项目”推动五年制高职艺术类专业教师深度参与，提

升校内教师的产业实战能力。安排有能力的教师到项目团队担任项目顾问，对学生顶岗实习进行校企合作指导，在教学过程中参与 IP 剧本策划、动画制作、研学产品设计，积累产业实战经验；同时，鼓励教师实现项目成果转化，如编写《地方文旅 IP 动画制作案例集》《非遗文创设计实战教程》等相关教学资源，将产业实战转化为教学内容，或为其展示个人专业能力提供更多项目平台和资金支持。

（三）资源要素协同：实现校企资源高效互通

地方文旅 IP 与五年制高职艺术类专业的协同，需打破校企资源壁垒，实现资源共享、优势互补。一方面，可以通过双方创作基地共建共享“IP+校园”双基地模式。将高职艺术类专业实训基地（如数字媒体实验室、非遗体验工坊）升级为“《寻形记》创作分中心”，配备 IP 制作所需的 VR 设备、3D 打印机、非遗技艺工具，既满足教学需求，也为 IP 团队提供临时创作空间。企业 IP 团队的设计室也可以在一定时段对学生开放，作为“校外实训基地”，学生可定期到基地开展专项技术交流与训练，接触真实的产业设备与流程。另一方面，可以通过文化资源共建地方文旅 IP 创意资源库，为教学与 IP 创作提供支撑。资源库内容可包含团队收集的地方非遗技艺视频、相关人文文献、IP 创作案例与设计稿等，由教师团队负责资源整理与分类，IP 团队负责资源更新。同时，将资源库接入教学平台和企业资源平台作为课堂教学与项目素材。

（四）成果转化协同：建立 IP 项目贯穿式实践体系，推动产教研发深度融合

将 IP 项目作为五年制高职艺术类专业实践教学的核心载体，实现“从课堂到产业”

的无缝衔接。除了通过基础课程实践实现创业产品初期设计，在顶岗实习期间，可以积极安排专业课教师带学生到企业团队实习，担任“助理设计师”“研学导师助理”等，由企业导师与学校教师共同指导，体验岗位实战。同时，鼓励学生对地方文旅 IP 进行主题系列再创新，如“《寻形记》黄河篇角色设计”“泥娃与徐霞客”等，企业团队参与毕业设计评审，优秀设计可获得 IP 开发授权和相关工作机会。定期举办 IP 角色优化大赛，由企业 IP 设计团队、非遗匠人、教师组成评审团，筛选学生优秀作品建立“学生创意—IP 审核—市场转化”流程，让学生成果真正进入 IP 产业链；纳入 IP 衍生产品体系（如盲盒、文创），学生可获得“设计版权费”或“销售分成”，激发学生的创作积极性；同时，教师可将学生成果转化案例纳入教学案例库，用于文创产品设计等课程教学，让其他学生从中学习创意如何落地市场，实现创作良性循环。

参考文献

- [1] 霍丽娟. 职业教育赋能新质生产力发展的内涵要义、运行逻辑和推进路径 [J]. 中国职业技术教育, 2024 (12): 3-11.
- [2] 贾若祥, 窦红涛. 新质生产力: 内涵特征、重大意义及发展重点 [J]. 北京行政学院学报, 2024 (2): 31-42.
- [3] 魏立君, 付达杰. 职业学校学生实习的现实困境、本质属性与实践进路: 产教融合的视角 [J]. 职教发展研究, 2025 (1): 33-40.
- [4] 陈捷, 徐倩仪, 李祥. 增强职业教育适应性: 职业教育政策注意力变迁的三维分析及其逻辑阐释: 基于 1987—2022 年《教育部工作要点》的文本分析 [J]. 中国职业技术教育, 2023 (5): 63-73.

课题项目: 江苏联合职业技术学院无锡机电分院课题“AIGC 技术赋能数媒专业的教学改革研究”(课题编号: 锡机电研 2025-YS02)。

五年制高等职业教育发展联盟及学术支持单位

上海电子信息职业技术学院
金华职业技术大学
潍坊职业学院
长沙幼儿师范高等专科学校
机械工业教育发展中心
高等教育出版社
江苏凤凰出版传媒股份有限公司
苏州幼儿师范高等专科学校
北京北大方正软件职业技术学院
天津城市职业学院
石家庄财经职业学院
辽宁轨道交通职业学院
泉州华光职业学院
抚州职业技术学院
许昌职业技术学院
江汉艺术职业学院
海南软件职业技术学院
贵阳幼儿师范高等专科学校
云南经贸外事职业学院
酒泉职业技术大学
中国物流与采购联合会教育培训部
华为技术有限公司
联想（北京）有限公司
江苏省教科院职业教育与终身教育研究所
江苏理工学院职业教育研究院
上海南湖职业技术学院
上海震旦职业学院
甘肃农业职业技术学院
重庆能源职业学院
江苏现代职教图书发行有限公司
山东省潍坊商业学校
重庆市渝北区职业教育中心
上海浦东职业技术学院
上海现代化工职业学院
河南质量工程职业学院
胶州市职业教育中心学校
青岛经济职业学校
鲁中中等专业学校
山东省济南商贸学校
山东省菏泽信息工程学校
济南信息工程学校
杭州市富阳区职业高级中学
杭州市中策职业学校钱塘学校
浙江省永康市职业技术学校
海宁市职业高级中学
宁波市北仑职业高级中学
杭州市西湖职业高级中学
重庆市南川隆化职业中学校
重庆市黔江区民族职业教育中心
北京理工大学出版社
江苏联合职业技术学院南京工程分院
江苏联合职业技术学院南京分院
江苏联合职业技术学院南京卫生分院
江苏联合职业技术学院金陵分院
江苏联合职业技术学院南京财经分院
江苏联合职业技术学院江宁分院
江苏联合职业技术学院南京商贸分院
江苏联合职业技术学院玄武分院
江苏联合职业技术学院南京莫愁分院
江苏联合职业技术学院无锡交通分院
江苏联合职业技术学院无锡机电分院
江苏联合职业技术学院无锡卫生分院
江苏联合职业技术学院无锡旅游商贸分院
江苏联合职业技术学院无锡立信分院
江苏联合职业技术学院宜兴分院
江苏联合职业技术学院江阴分院
江苏联合职业技术学院徐州财经分院
江苏联合职业技术学院徐州医药分院
江苏联合职业技术学院徐州经贸分院
江苏联合职业技术学院常州刘国钧分院
江苏联合职业技术学院常州卫生分院
江苏联合职业技术学院常州旅游商贸分院
江苏联合职业技术学院常州艺术分院
江苏联合职业技术学院武进分院
江苏联合职业技术学院溧阳分院
江苏联合职业技术学院苏州旅游与财经分院
江苏联合职业技术学院苏州建设交通分院
江苏联合职业技术学院苏州分院
江苏联合职业技术学院苏州工业园区分院
江苏联合职业技术学院常熟分院
江苏联合职业技术学院张家港分院
江苏联合职业技术学院昆山分院
江苏联合职业技术学院太仓分院
江苏联合职业技术学院南通分院
江苏联合职业技术学院如东分院
江苏联合职业技术学院通州分院
江苏联合职业技术学院海门分院
江苏联合职业技术学院连云港中医药分院
江苏联合职业技术学院连云港工贸分院
江苏联合职业技术学院连云港分院
江苏联合职业技术学院淮安生物工程分院
江苏联合职业技术学院淮安分院
江苏联合职业技术学院盐城机电分院
江苏联合职业技术学院东台分院
江苏联合职业技术学院扬州分院
江苏联合职业技术学院镇江分院
江苏联合职业技术学院丹阳分院
江苏联合职业技术学院泰州机电分院
江苏联合职业技术学院泰兴分院
江苏联合职业技术学院宿迁经贸分院
江苏联合职业技术学院南京技师分院
江苏联合职业技术学院徐州技师分院
江苏联合职业技术学院常州技师分院
江苏联合职业技术学院淮安技师分院
江苏联合职业技术学院盐城技师分院
江苏联合职业技术学院扬州技师分院