

五年制高等职业教育的逻辑起点

王伟

江苏联合职业技术学院

生命有源头，概念有起点。五年制高等职业教育何以降生——着力点在哪里？首先有必要从理论层面澄清五年制高等职业教育的逻辑起点。黑格尔认为，逻辑起点是一个理论体系赖以建立的最原始、最简单、最本质的规定，即“元概念”；逻辑起点和历史起点是相统一的，即“科学上最初的东西在历史上也是最初的东西”。逻辑与历史一致。五年制高等职业教育在逻辑上何以出现，我们能够在其历史起点上找到解答。

1904年，清政府颁布的“癸卯学制”规定高等实业学堂学制有三年、五年和五年半不等，可视为五年制高等职业教育的雏形。1912—1913年，民国政府颁布的“壬子癸丑学制”规定甲种实业学校一般学制为4—5年。其后，国民政府于1939年发出训令，将五年制专科学校正式列入学制图中，要求自当年起，专科学校得采用五年学制，且先由音乐、艺术、蚕丝、兽医等科试行，以改变专门技能不易熟练的情形，因为这类科目愈早培养学习，其效果愈佳。

新中国成立后，学制历经多次变动且各阶段总体呈现缩短趋势，五年一贯制专科仅在苏南工业专科学校等少数几所学校办过几年。之后，直到改革开放初期才重新得到关注。1983年11月，国家教委高教二司在杭州召开“高等工程教育层次、规格、学制研讨会”，西安交通大学的同志通过对苏南工业专科学校（1953年撤销，相关系科并入西安交通大学等高校）1952届机械科课程分析，以及对新中国成立后该校300余名初中起点五年一贯制专科毕业生质量进行调查后认为，这种学制专业定向早，思想较稳定，五年课程统一安排，可以避免高中与高专在教学中不必要的内容重复，有利于加强实践性训练，可以尽早进行技能训练，还可以成为跨学科的本科专业的前期阶段，从而提出恢复初中毕业“五年一贯制专科”的必要性和可行性。1985年，在充分吸收这一意见的基础上，国家教委印发《关于同意试办三所五年制技术专科学校的通知》，开始了五年制技术专科学校的试点。这一新型办学模式得到了社会各界高度认可：“五年制技术专科的毕业生在工作能力上，其知识结构和技能结构比本科生、中专生更适应生产第一线主要技术岗位的需要，深受用人单位欢迎。”“学生具有到生产第一线工作的充分思想准备，毕业后很少发生‘下不去，留不住’的问题。”

以上包含了五年制高等职业教育三个必要的起点：早培养，长时间实践训练，课程统一安排。通过考察五年制高等职业教育的历史起点，我们认为“宜早宜长宜贯通”是建构五年制高等职业教育理论体系的“元概念”。

许多能工巧匠成长的实例表明，高技能人才的成长不是一蹴而就的，需要注重早期培育。有研究表明，人类在成长过程中有技能形成的敏感期和关键期。一些技能在人生的某一些阶段比其他技能更容易获得，这个阶段被称为技能形成的“敏感期”。一旦错过了训练技能的最佳时机，将很难弥补。初中毕业起点即开展五年制高等职业教育，符合高技能人才成长宜早培养的规律。

神经学研究证实，长期训练可使大脑适应复杂技能，若每天练习三小时、持续十年，或每天工作八小时、每周五天、持续五年即可完成积累。这就是马尔科姆·格拉德威尔于2009年在其著作《异类》中提出的“一万小时定律”。该定律强调练习时长与技能精进的正相关关系，多种技能都需要长期的训练积累，只有依靠五年长时间培养，才能保证学生熟练掌握扎实的专业技能。

技能存在着自我生产，即一项技能的形成可以增加下一时期获取技能的能力。因此，高技能人才的成长是一个连续的过程，不可中断，尤其需要对专业体系、课程体系、教学体系等进行一体化设计。比如日本的五年制高等专门学校，主要是为工业领域培养人才，包括机械电器、工业化学、土木工学、建筑学和金属工学等。五年贯通“一体化”构建中高职无缝衔接的职业教育人才培养体系，能有效弥合知识（理论理解）与技能（实践操作）的断裂，实现知识与技能之间的自然融合。

基于五年制高等职业教育的发展历程，我们找到了其逻辑起点。科学遵循高技能人才成长的时空规律，培养大批“留得住、下得去、用得上、干得好”的产业工人、技师、现场工程师、能工巧匠、大国工匠，正是我们确立五年制高等职业教育逻辑起点的积极意义。

（王伟，江苏联合职业技术学院党委书记）

凤凰品
五年制高等职业教育
(半月刊)
2026年1月(总第130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：金 玉 马 杰 郭偕伶
委 员：郁建文 罗亚玮 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 夏梦瑶
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

贯通培养

- 1 “十五五”时期系统推动中高职贯通培养高技能人才
/ 曾天山 徐晔
- 5 以有组织教科研赋能职业教育贯通培养改革
/ 刘克勇 郝天聪
- 10 面向“十五五”的五年制高职：变与不变 / 李政

中国特色学徒制

- 16 五年制高职“一对多”学徒制课程管理的实践研究
——以机电设备技术专业为例 / 刘天雄 丁亮

课程与教学

- 23 教会做事：五年制高职教育改革的一种设想 / 臧志军
- 28 五年制高职“微证书”的建构：为何、何为及如何
/ 刘炜杰 周晓瑜 卞媛媛

教师与学生

- 33 融合·赋能·超越：五年制高职教师发展的现实困境与路径重塑 / 孙中升 顾爽

思政教育

- 38 从“集成”到“生成”：课程思政效能提升的逻辑理路与关系重构——以江苏五年制高职为例 / 梅亚萍
- 46 五年制高职课程思政一体化建设：理论逻辑、核心挑战与实践路径 / 姜汉荣
- 54 五年制高职思政课协同育人实施策略研究 / 殷小芬 徐伟

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这些授权方式的费用。
3. 本刊只对文稿或图片做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。

“十五五”时期系统推动中高职贯通培养高技能人才

曾天山 徐晔

【摘要】在“十五五”时期全面建设社会主义现代化国家、迈向第二个百年奋斗目标的新征程中，加快深化现代职业教育体系改革，培养高素质技术技能人才、能工巧匠、大国工匠，已成为支撑国家产业转型升级和经济高质量发展的战略基石。中高职贯通培养作为现代职业教育体系建设的关键环节和重要改革方向，旨在打破传统中等职业教育与高等职业教育之间的壁垒，畅通高技能人才培养通道。在系统剖析中高职贯通培养高技能人才的核心内涵基础上，从顶层设计、人才培养、评价体系、贯通机制等维度，系统性、协同性、创新性地提出了推动中高职贯通培养高技能人才的关键路径。

【关键词】中高职贯通；现代职业教育体系；“十五五”规划；人才培养；路径创新

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)01-0001-004 **【文献标识码】**A

【作者简介】曾天山（1966—），男，湖南湘乡人，教育部课程教材研究所副所长，研究员；徐晔（1989—），女，山东淄博人，教育部课程教材研究所副研究员。

“十五五”时期是我国全面建设社会主义现代化国家新征程的关键五年，面对全球产业链深度重构、科技竞争日趋激烈的国际环境，对高技能人才的知识结构、能力素养与创新能力提出了更高、更紧迫的要求。然而，当前我国技能人才队伍仍存在总量不足、结构不优、整体素质不高等问题。现代职业教育体系作为高技能人才培养的主要载体，存在中职与高职分段独立办学、培养目标衔接不畅、课程内容重复或断层等现象。这不仅限制了学生的成长成才通道，也制约了高技能人才培养的效率与质量，难以满足学习者接受更高层次教育、实现可持续发展的个体诉求，也无法适应产业转型升级对复合型、高技能人才的长远需求。中高职贯通培养作为现代职业教育体系的重要组成部分，历经了小范围实践探索期、多

模式快速发展期和全面推广期，有效促进了中高职衔接，提升了育人质量，培养了一大批高技能人才。步入“十五五”时期，在已有发展基础上系统探究中高职贯通培养高技能人才的核心内涵和关键路径，有利于深化现代职业教育体系改革，服务个体可持续发展，助力强国建设。

一、中高职贯通培养高技能人才的战略意义

中高职贯通培养不仅是一项重要的教育模式改革，更是服务国家战略、赋能产业升级、重塑教育体系、激发院校活力、成就学生未来的系统性工程，是推动职业教育高质量发展、培养大国工匠和高技能人才队伍的必由之路。

一是对于国家发展而言，推动中高职贯

通培养，有助于缓解高技能人才总量不足、结构不优的突出矛盾，提升国家整体人力资本水平和竞争力，为我国产业转型升级和战略性新兴产业领域发展系统化、规模化培养高素质技能人才，提供坚实、可持续的人力资源支撑。

二是对于产业转型升级而言，推动中高职贯通培养，能够更精准、更高效地培养产业所需的高技能人才，可以缩短人才成长周期，促进教育链、人才链与产业链有机衔接，实现技术技能人才成长通道与产业转型升级需求同频共振。通过长周期接续培养高技能人才，可以真正实现产教融合的深度绑定，助力产业基础高级化和产业链现代化。^[1]

三是对于深化现代职业教育体系改革而言，中高职贯通培养是我国现代职业教育体系建设的重要组成部分，确立了高技能人才的系统化培养范式。中高职贯通培养通过制度性衔接、一体化设计，直击现代职业教育体系内部割裂的核心痛点，可以有效解决传统中高职教育分段培养衔接不畅、内容重复或断层等问题，是激活现代职业教育体系生命力的“关键开关”，推动我国职业教育从规模扩张走向内涵式、系统化的高质量发展新阶段。

四是对于职业院校发展而言，推动中高职贯通培养，可以促进中职、高职和职业本科院校的资源共享与系统发展，优化资源配置和专业布局，避免中高职课程内容简单重复或脱节，^[2]提升职业院校的办学质量和办学活力。同时，有助于鼓励中高职院校以专业群为纽带组建人才培养联盟，聚焦区域主导产业，形成办学合力，打造特色品牌专业和专业群，全面提升职业院校的社会吸引力。

五是对于学生成长成才而言，长周期、多类型的中高职贯通培养模式可以打破职业教育人才培养的时间和空间限制，让技术技能人才培养和成长更具连续性和系统性。同时，相较于传统模式，多数贯通培养时间缩短了一年，

可以降低学生的时间投入成本，有利于激发学生的学习动力，提升其综合职业能力和可持续发展能力，满足个体接受更高层次教育的需求，实现更高质量的就业和人生发展。

二、系统推动中高职贯通培养高技能人才的 核心内涵

我国职业教育贯通培养实践，最早可以追溯到 20 世纪 80 年代举办五年制贯通专科的探索。经过多年探索，我国职业教育贯通培养的样态已经十分丰富。根据贯通培养参与主体的不同，职业教育贯通培养模式可以分为中高职贯通、中本贯通、高本贯通和中高本贯通等多样化类型。进入“十五五”时期，推动中高职贯通培养高技能人才，已不是局部、零散的试点探索，其核心内涵发生了变化，亟须站在服务国家战略、顺应产业趋势、促进人的全面发展的高度，系统推动中高职贯通培养高技能人才，其“系统推动”主要体现在以下五个方面。

一是整体性。将中高职贯通培养高技能人才置于经济发展全局中进行谋划，将贯通培养的专业布局、招生计划、资源投入与区域重大发展战略及产业集群规划紧密对接，避免盲目扩张和重复设置贯通培养专业。将中高职贯通培养高技能人才置于现代职业教育体系建设的大局中统筹谋划，应确立中职学校在中高本贯通培养人才过程中的基础作用，高职院校在中高本贯通培养人才过程中的主体作用，以及职业本科院校在中高本贯通培养人才过程中的牵引作用，跳出局部贯通和学段思维，将贯通培养作为现代职教体系的“骨架工程”进行整体设计，使其成为高技能人才成长的立交桥。

二是协同性。强调打破壁垒，不仅仅是深化学校与学校的合作，更要形成“政—行—企—校—社”命运共同体，尤其是要发挥行业企业的重要作用，牵头院校与合作院校以及

合作企业间的协同合作是保证职业教育贯通人才培养质量的重要因素。政府引导，行业企业深度参与，中职、高职和职业本科一体化培养，实现联合教研、师资互聘、课程共建、资源共享。

三是规范性。规范性是中高职贯通培养质量的生命线，确保贯通不是简单“拼接”，而是有机“熔接”。通过专业设置、培养规格、课程体系、考试制度等关键标准的规范化设计，构建纵向贯通的标准集群，推动中高本贯通人才培养模式从“学校贯通”向“标准贯通”的质态跃升。^[3]通过一体化设计课程、教学标准，实现教学标准、职业标准、技能等级证书标准的对接互认，开发衔接教材和配套教学资源。同时，注重选拔与评价的科学性，建立与贯通培养目标相适应的学生评价体系，注重考查学生的职业潜能和综合素质。

四是持续性。中高职贯通培养的持续推进需要配套制度保障，包括健全的招生考试制度、学籍管理制度、经费保障制度、教师激励机制、质量监控机制等，确保中高职贯通培养工作有法可依、有章可循。此外，还包括工匠精神、劳动精神、劳模精神等文化传承与创新，增强学生的身份认同感和职业荣誉感。

五是动态性。中高职贯通培养体系还要建立敏捷响应内外部变化的进化机制，确保贯通培养体系不僵化，具备“自适应”和“自进化”的能力。面向产业动态优化调整，根据产业技术升级和岗位变迁，定期评估并优化贯通培养专业目录、课程内容和实训项目。面向技术革命动态融合，密切关注数字经济、人工智能等对职业场景的重塑，培养学生面向未来的能力。

三、系统推动中高职贯通培养高技能人才的 关键路径

国家层面出台一系列政策推动中高职贯通培养，各地职业院校积极探索中高职贯通培养多样化的模式，已经取得了一系列成绩，培养

了一大批高技能人才。但是中高职贯通培养高技能人才是一项复杂的系统工程，实践过程中还面临一系列问题：国家层面的宏观指导与标准体系尚待健全，省级统筹力度不一；中高职贯通培养目标定位区分度不够清晰，课程内容重复与断档并存；缺乏统一、科学、权威的中高职贯通培养质量标准和评价指标体系；中高职贯通培养程度不深，仍停留在学制衔接的“形式贯通”。基于此，亟须明确中高职贯通培养的关键路径。

（一）强化顶层设计，明确中高职贯通培养规划

国家层面强化战略规划，进一步出台关于深化中高职贯通培养的专项指导意见或实施方案，明确其战略地位、发展目标、基本原则和重点任务。将中高职贯通培养纳入国家和区域经济社会发展规划、教育发展规划、产业人才发展规划。制定质量标尺，研制中高职贯通培养质量指导标准，涵盖办学条件、培养过程、学生发展、社会贡献等方面。

省级层面强化协调统筹，落实省级政府发展职业教育的主体责任。各地应结合区域产业布局和职业教育发展基础，制定省级中高职贯通培养发展规划，建立跨部门协调工作机制。^[4]优化院校和专业布局，统筹配置资源，明确贯通培养专业，应优先选择产业发展急需、技术技能复合性强、培养周期长的专业开展贯通培养；进一步拓展中本贯通、高本贯通等“向本”项目，为学生架起“四通八达”的成长立交桥，满足学生接受更高层次教育的需求。

（二）聚焦培养过程，一体化推进课程教学改革

一是组建专业标准集群。以行业需求为导向，按照各层次职业院校在现代职业教育体系中的不同作用，由行业组织、龙头企业、中高职院校共同参与专业群设置，并开发相应的专业教学标准。明确中职、高职阶段各自的能力目标和规格要求，形成逻辑清晰、层次分明、

有机衔接的一体化人才培养规格框架：坚持中职阶段重基础技能与职业素养培养，高职阶段重复杂技术应用，本科阶段重技术创新与管理能力培养。

二是重构模块化课程体系。打破原有中高职课程体系的壁垒，依据学生的职业能力成长规律和认知规律，系统设计公共基础课程、专业课程和实习实践环节。在明确中职、高职和职业本科各模块的能力目标、内容边界和考核要求的基础上，设计相互衔接的模块化课程，强化递进，避免重复。注重行业企业的参与，将新技术、新工艺、新规范和新标准纳入课程内容，建立“适应需求、内部衔接、外部对接、多元立交”的模块化课程体系。

三是推进教材与教学资源一体化建设。明确中高本贯通教材开发标准，应保证理念先进、逻辑严谨。鼓励校企合作、校校合作，开发一批体现中高职衔接特色、反映产业升级和技术进步的活页式、工作手册式教材和数字教材；充分利用数字技术，共建共享精品在线课程、虚拟仿真项目、典型生产案例等教学资源。

四是打造多样化教师团队。实施中高职教师协同培养培训计划，建立教师企业实践流动站、产业导师特聘岗，鼓励中高职教师结对教研、互聘兼课。改革教师评价机制，将参与贯通培养专业建设、课程开发、教学改革、指导学生发展等纳入教师绩效考核和职称评定。

五是共建共享实训资源。依托职教园区、职教集团、产业共同体、市域产教联合体等，统筹建设中高职共享的大型公共实训中心、产业学院、技术创新平台。

（三）坚持质量为本，建立多维度评价体系

一是强化过程评价。针对中高职贯通培养学生，建立科学、规范的评价指标体系，建立面向学生学习全过程的电子档案，记录学习轨迹、技能认证、实习表现、创新创业活动等，作为转段和毕业评价的重要依据，关注学校人才培养质量。

二是改革结果评价。探索“学历证书+职业技能等级证书”制度在中高职贯通培养中的深度融入，将证书标准融入学生考核。同时，引入行业企业评价、第三方评价，关注中高职贯通培养毕业生的就业质量、长期职业发展和对产业的贡献。

三是建立反馈与改进机制。开展常态化评价，定期对中高职贯通培养的专业、课程、师资、学生就业质量进行反馈，并将评估结果与职业院校招生计划、经费投入、专业设置调整等挂钩，形成人才培养质量持续提升的闭环。

（四）创新贯通机制，激发办学活力

一是建立健全学分转换制度。建立覆盖中高职的学分认定、积累与转换制度，认可学生通过正规学习、非正规学习（如培训、竞赛、创新创业）、企业实习实践所获得的学习成果，促进学生个性化学习路径的生成。

二是深化集团化办学。支持以高水平高职院校为龙头，联合区域内中职学校、行业企业、科研机构等，组建紧密型、实体化的职业教育集团，在中高职贯通培养中实现资源共建、管理共治、成果共享、责任共担。

三是推动数字化转型赋能。利用大数据、人工智能等技术，构建中高职贯通培养大数据平台，实现对高技能人才培养全过程的数据采集、分析与监测，为精准教学、科学管理、个性化指导和质量预警提供支持。

参考文献

- [1] 石伟平, 郝天聪. 产教融合的职业教育体系: 逻辑向度、内涵要义与建构方略 [J]. 职教论坛, 2025, 41 (8): 25-30.
- [2] 徐国庆. 职业教育课程论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2015: 21-33.
- [3] 康紫宸, 徐国庆. 从学校贯通到标准贯通: 现代职业教育视野下中高本人才培养模式的转型 [J]. 职教论坛, 2025, 41 (3): 24-30.
- [4] 陶然, 瞿晓理. 构建现代职教体系背景下省域职业教育贯通培养项目的实践探索 [J]. 职业技术教育, 2025, 46 (15): 33-38.

以有组织教科研赋能职业教育贯通培养改革

刘克勇 郝天聪

【摘要】 随着现代职业教育体系建设的不断完善，深化职业教育贯通培养改革成为新时期我国职业教育发展的重要主题。职业教育贯通培养改革的顺利推进，离不开有组织教科研的支撑。有组织教科研在选题上更加关注现实问题、研究主体是一线教师队伍、以行动研究为主要研究方法、重在产出应用导向的实践成果。借助有组织教科研，有助于破解职业教育贯通培养中课程内容不衔接、教学过程不衔接、实践环节不衔接、教学评价不衔接等方面的现实难题。面向未来，为更好地推动有组织教科研赋能职业教育贯通培养改革，需要建立健全职业教育贯通培养有组织教科研组织网络，常态化开展职业教育贯通培养有组织教科研活动，打造多重保障制度助推职业教育贯通培养有组织教科研顺利开展。

【关键词】 有组织教科研；职业教育；贯通培养改革

【中图分类号】 G710 **【文章编号】** 2095-8692(2026)01-0005-005 **【文献标识码】** A

【作者简介】 刘克勇（1965—），男，江苏如东人，江苏联合职业技术学院学术委员会主任，研究员；郝天聪（1989—），男，山东汶上人，南京师范大学教育科学学院副教授。

作为现代职业教育体系建设的重要支撑，贯通培养在推进职业教育类型化改革进程中正发挥着越来越重要的作用。作为一种独特的育人模式，贯通培养在长学制培养高素质高技能人才方面具有显著优势。从20世纪80年代开始，我国即展开关于职业教育贯通培养的探索实践，并探索出多样化的职业教育贯通培养路径。职业教育贯通培养呈现出体系化、多样化的发展格局，充分印证了贯通培养模式日益凸显的实践应用价值与现实生命力。但也需要理性地看到，在不少地区，职业教育贯通培养仍然处于试点探索、自发生长的状态。究其根源，职业教育贯通培养具有不同于单一学段育人模式的独特规律，也涉及不同学段之间的联合培养规律等，而在现实中，对于上述规律的

挖掘仍不够深刻，大多处于“摸着石头过河”的状态。鉴于此，本研究认为，通过有组织教科研可以探寻职业教育贯通培养的基本规律，并为职业教育贯通培养改革提供理论指引与现实指导。

一、有组织教科研的内涵特征

有组织教科研是区别于传统自由探索模式的新型教科研范式，其核心要义在于通过制度化组织方式和系统性资源配置，围绕明确目标开展协同创新的教科研活动。有组织教科研既不同于传统意义上的有组织科研，又不同于传统意义上的有组织教研。有组织教科研的这种差异性特征，表现在选题来源、研究主体、研究方法和研究成果四个方面。

（一）有组织教科研在选题上更加关注现实问题

有组织教科研的出发点往往不是学科逻辑，而是在选题上具有更强的现实目的性，更加致力于破解教师在教育教学实践中所遇到的现实问题。在教育教学实践场域中，有组织教科研要破解的现实问题可能会涉及人才培养目标的科学设置、人才培养内容的适时更新、人才培养方式的合理运用等方面。直面问题、诊断问题、解决问题，归结起来体现为面对学校、教师的发展需求主动作为且自觉转型的意识，即主动寻找教育科研发展机会，自觉为学校、教师发展提供机会。^[1]亦即通过有组织教科研的组织，实际上可以通过教育教学实践问题的解决，为学校、教师的进一步发展提供宝贵的机会。

（二）有组织教科研的研究主体是一线教师队伍

有组织教科研关注更多的并不是学科知识的生产，而是教师自身实践性知识的生产。长期以来存在的一个误解是，教师被认为是知识生产和消费的流水线末端，知识由“专家”来生产，而教师的任务只是“消费”知识而已。^[2]在此理念之下，教师的研究主体身份并未获得充分认可。实际上，教师应该具有自己的知识体系，其本身是知识生产的主体，其生产的知识也应该能够为自身教学服务。^[3]对教师而言，其所生产的知识不同于科学知识，而更多的是实践性知识。实践性知识是教师对自己的教育教学经验进行反思和提炼后形成的，并通过自己的行动做出来的对教育教学的认识。^[4]以有组织的方式推进实践性知识的生产，依靠的主要不是教师的“单打独斗”，更多的是围绕教育教学的现实问题以团队的形式展开研究。

（三）有组织教科研以行动研究为主要研究方法

有组织教科研在研究方法的使用上不同于传统意义上的量化、质性研究等方法，而是更加关注研究方法与拟要解决的问题的匹配程度，也更加强调行动研究方法的使用。从本质上看，有组织教科研指向以教育教学实践问题解

决为宗旨的集体改革实践，其活动流程与行动研究遵循“计划—行动—反馈—改进”的基本路径具有较强的一致性。借助行动研究方法开展有组织教科研，可以在真实教育情境之中，通过不断地尝试与反思，调整与优化教育教学行为，并为教学实践的改善提供有针对性的建议。借助行动研究方法，有助于打破传统有组织教科研所存在的研究与行动分离的局面，将研究过程与行动过程融为一体，从而极大地增强有组织教科研对教育教学实践的现实指导价值。

（四）有组织教科研重在产出应用导向的实践成果

有组织教科研虽然也关注学术论文的产出，但是相对而言，对于应用导向的实践成果关注更多。有组织教科研的终极价值追求并不在于能够生成具有普遍解释力的理论命题，而在于基于教育教学实践改善的需要，产出有助于提升教育教学质量、改进教育教学效果的应用导向的实践成果。如教学媒体、教学工具等实物类成果，创新性教学互动、学生指导等行动类成果，以及教育叙事、教育反思等语言类成果。^[5]就此而言，对于有组织教科研成果的评价不再是以学术论文发表、著作出版等为核心标准，而更多的是以应用导向的评价标准，遵循研究成果“从实践中生成”又要“回到实践中检验”的基本逻辑，从而形成一个从研究选题到成果评价的完整闭环。

二、深化职业教育贯通培养改革亟待有组织教科研支撑

职业教育贯通培养改革的不断推进，在实践层面积累了不少值得肯定的经验，但也涌现出一系列有待破解的现实难题，对后续推进职业教育贯通培养工作带来巨大挑战。为应对上述挑战，需要发挥有组织教科研的优势，为破解职业教育贯通培养改革难题提供有力支撑。

（一）职业教育贯通培养改革面临一系列有待破解的现实难题

职业教育贯通培养尊重学生成长规律，旨

在通过跨越学段的一体化人才培养，避免出现过去不同学段职业教育衔接培养中的内容重复和技能断层的问题，更有利于学生技术技能的持续积累、职业素养的全面养成和可持续竞争力的长效塑造，真正践行了服务人的全面发展和可持续发展的现代职业教育发展理念。

我国从 20 世纪 80 年代开始探索职业教育贯通培养，并出台了与之密切相关的系列政策文件，为贯通培养提供了相应的政策依据和行动指南。从全国范围来看，伴随着现代职业教育体系的不断完善，职业教育贯通培养规模不断扩大，并探索出多样化的职业教育贯通培养学制类型、典型模式等。在中高职贯通方面，探索出“3+2”“2+3”“3+3”及五年一贯制等贯通培养项目类型。在中本贯通方面，探索出“3+4”“5+2”等贯通培养项目类型。在高本贯通方面，探索出“3+2”“4+0”等贯通培养项目类型。在中高本贯通方面，探索出“2+2+2”贯通培养项目类型。同时，探索出“托管”（浙江为代表）、“领办”（四川为代表）、“联合”（江苏为代表）、“独办”（上海为代表）等典型职业教育贯通培养模式。

大量探索既验证了职业教育贯通培养的可行性，也为全国范围内系统化、规范化地推进贯通培养模式改革提供了基本经验。其一，职业教育贯通培养要始终坚持服务区域经济社会发展，贯通培养可以为区域经济社会发展提供高质量的人力资源供给。其二，职业教育贯通培养要有力支撑现代职业教育体系建设，通过中高本职业教育一体化设计不断完善现代职业教育体系。其三，职业教育贯通培养的“主线”在于构建能力本位的一体化人才培养体系，通过贯通培养实现职业教育人才在中高本等不同学段的进阶培养。

然而，职业教育贯通培养在积累了一定经验的同时，也遇到了一系列有待破解的现实难题。一是职业教育贯通培养课程内容不衔接。主要表现为：直接套用中职教材或高职教材，在公共基础课程、专业基础课程、专业核心课

程方面存在不同程度重复；部分必备知识在前一学段和后一学段均缺位，造成课程的脱节现象；人才培养能力主线不清，岗位能力要求交叉反复。二是职业教育贯通培养教学过程不衔接。主要表现为：前后学段一线教师缺乏常态化沟通交流机制，无法就教学过程中出现的问题进行及时沟通与解决，使得贯通培养教学质量无法得到有效保障。三是职业教育贯通培养实践环节不衔接。主要表现为：校内实习实训、企业实习实训内容不连贯，前后学段存在不同合作企业、实训资源不共享、岗位要求缺乏关联、实训环节缺乏一体化设计等问题，导致贯通培养的实践教学优势特色无法得到进一步凸显。四是职业教育贯通培养教学评价不衔接。主要表现为：前后学段评价标准不统一，各学段学习成果互认机制未建立，导致不同学段的学习成果无法得到有效认定与转换。

（二）以有组织教科研深化职业教育贯通培养改革具有现实可能性

上述一系列职业教育贯通培养问题的出现亟待破解。然而，以职业教育贯通培养为主要研究方向的教科研力量仍旧比较薄弱。被中职学校寄予厚望的省市教研机构专职教研人员总量屈指可数，且有限的教科研力量都用在配合行政部门做辅助性工作上。与此同时，高职院校的教科研工作基本处于封闭孤立状态。针对职业教育贯通培养的教科研工作在中高等职业学校均处于缺失状态。更为重要的是，有组织教科研在职业教育贯通培养改革中的价值与优势并未得到充分重视与挖掘。

有组织教科研的最终落脚点在于，提升高素质技能人才培养质量。通过有组织教科研，不仅可以推动职业教育贯通培养顶层设计的不断完善，而且可以促进职业教育各参与方在人才培养目标、课程体系、教学标准等方面的深度协同，从而形成科研与教学相互促进的良性循环。面对职业教育贯通培养提出的新要求，通过有组织教科研活动可以对此予以有效回应。

以有组织教科研深化职业教育贯通培养改

革具有现实可能性，主要有以下四个方面的依据。其一，通过有组织教科研可以凝聚共识，明确发展方向。通过设立围绕贯通培养关键问题的科研项目，可以有目的地将不同学段、不同专业的教师组织在一起，共同攻关，在此过程中自然形成对职业教育贯通培养内涵、目标与路径的共识，统一行动方向。其二，通过有组织教科研可以健全组织机构，形成集体行动。通过教科研活动，促使来自不同单位（不同区域、不同学校）的教师组成工作团队，围绕共同的工作任务形成统一一致的行为。其三，通过有组织教科研可以成长个体、锻造团队，促进协同进化。在共同目标的引领下，有组织教科研促使参与职业教育贯通培养的教师形成结构化的科研与实践共同体，通过老带新、强带弱、不同专业背景教师相互启发，实现个体成长与团队能力提升的良性互动，整体提升职业教育贯通培养师资队伍解决复杂问题的能力。其四，通过有组织教科研可以整合资源，提升赋能效率。有组织教科研能够在纵向上有效打破不同院校、不同学段间的层级壁垒，在横向上打破区域隔离，集中优势资源力量，针对职业教育贯通培养师资队伍在知识结构、能力短板等方面的问题，开展系统性的培训、研修与联合攻关，避免零敲碎打，实现精准赋能。

三、有组织教科研赋能职业教育贯通培养改革的实现路径

“十五五”时期是我国社会主义现代化建设的攻坚期，也是职业教育贯通培养从“栋梁架柱”走向“内涵深化”的关键阶段。面对新形势新要求，需要着力发挥有组织教科研在职业教育贯通培养改革中的重要价值与作用。通过动员、整合职业教育贯通培养各环节的力量，建立起多主体协同参与的教科研集体行动机制。

（一）建立健全职业教育贯通培养有组织教科研组织网络

为深化职业教育贯通培养改革，发挥有组

织教科研的重要价值，首先要建立健全有组织教科研组织网络。通过有组织教科研组织网络的建设，确保高技能人才培养供给侧与产业需求侧在更高层次、更全周期上实现匹配。一是建立健全职业教育“贯通培养研究中心”。在省域或者市域层面，推动职业教育“贯通培养研究中心”的建立，并依托该“中心”建立职业教育贯通培养联席会议制度。为支撑职业教育贯通培养研究中心的建立，可以尝试建立实体化运营机构，常设秘书处，配备专门的研究人员，负责职业教育贯通培养项目的管理、联络与推广等工作，组织协调联合教科研活动的常态化开展。二是建立健全职业教育贯通培养专业建设指导委员会，如江苏联合职业技术学院下设的“专业建设指导委员会”。按照专业类别，组建职业教育贯通培养专业建设指导委员会，由该委员会对职业教育贯通培养专业的建设规划、改革创新、质量提升等工作进行统筹、指导、协作、咨询、服务等。三是建立健全职业教育贯通培养专业联合教科研小组。在职业教育贯通培养研究中心和专业建设指导委员会的引领之下，还需要结合具体的贯通培养专业建立联合教科研小组。该小组往往由职业教育贯通培养前后学段的专业负责人共同担任，并组织前后学段的骨干专业教师、行业专家、企业技术人员等，组织日常的教科研活动。为确保小组的有效运行，还应该建立常态化的教科研制度，确保教科研小组的各位成员定期交流与沟通，进而形成职业教育贯通培养的过程质量反馈机制。

（二）常态化开展职业教育贯通培养有组织教科研活动

在职业教育贯通培养有组织教科研组织网络的支持之下，需要依托该组织网络常态化开展有组织教科研活动。一是组织职业教育贯通培养专业与课程发展规划工作。在深入调研基础上，根据产业政策导向、行业发展趋势、贯通培养专业发展现状，协助制定专业与课程发展规划，负责新设专业论证，指导开展课程体系的整体构建。二是组织职业教育贯通培养专

业教学标准的制定与修订工作。围绕职业教育贯通培养专业人才的需要,组织制定指导性专业人才培养方案、课程标准、实训教学条件建设标准、“双师型”教师建设标准和教学质量监测标准等教学文件,对上述教学文件实施情况进行调研、检查、测评并实现动态修订。三是组织职业教育贯通培养改革试点实验研究工作。围绕职业教育贯通培养改革需要,组织不同学段学校开展人才培养模式、课程教学模式、教学方法和评价方式改革的研究,并组织部分学校进行试点实验与研究,提出专业与课程建设、教育教学改革意见建议,形成典型经验和可供推广的案例模式。四是组织职业教育贯通培养专业教师队伍建设工作。根据职业教育贯通培养专业教师队伍建设需要,以深化教师对职业教育贯通培养的认识为目标,有计划、有步骤地开展教师培训工作,不断促进教师教育教学理念更新、课程实施能力和专业技能提升。五是组织职业教育贯通培养专业教学资源开发。根据职业教育贯通培养专业建设需要,统筹布局推动在线课程、微课、优秀教学案例、虚拟实训平台等教学资源开发,遴选优质教学资源,推动优质教学资源在不同学段的共建共享。六是组织职业教育贯通培养实践创新成果交流。围绕职业教育贯通培养专业建设核心工作,定期交流实训基地建设、教学团队建设等方面的实践创新成果和经验,共同提高职业教育贯通培养专业办学质量和水平。

(三) 打造多重保障制度助推职业教育贯通培养有组织教科研顺利开展

围绕职业教育贯通培养改革需要,除了搭建有组织教科研组织网络和常态化开展有组织教科研活动,还需要为以有组织教科研赋能职业教育贯通培养提供多重制度保障。一是建立规划共研制度。职业教育贯通培养不同学段办学主体要围绕高技能人才进阶培养要求,联合研制有组织教科研专项规划,明确针对职业教育贯通培养所需培养的师资队伍、培训与考核要求等,确保职业教育贯通培养工作有章可循、有序推进。二是建立集体备课制度。职业

教育贯通培养不同学段办学主体要根据一体化课程设计与实施需要定期集中,就相邻学段的具体教学单元或者核心技能模块等进行研讨,形成贯通培养教学实施资料包,包括教案、课件、实训任务书、评价工具等,确保贯通培养在课堂教学层面得到落实。三是建立重大课题协同攻关制度。围绕职业教育贯通培养在探索实践中遇到的系统性、关键性难题,由职业教育贯通培养研究中心牵头,联合专业建设指导委员会及相关院校、行业企业等,组建跨领域、跨层级的专项研究团队,定期征集并发布贯通培养重大课题指南,进行课题集体攻关与协同创新。四是建立名师共享制度。该制度旨在打破学段与校际壁垒,组建由职业教育贯通培养不同学段教学名师、专业带头人、技能大师及行业领军人才构成的贯通培养名师资源库,组织职业教育不同学段各级各类名师开展教科研活动,对名师思想、智慧、知识进行课程化、数据化、网络化共享。五是建立基地共建制度。围绕职业教育贯通培养专业建设需要,不同学段办学主体联合与行业协会、头部企业签订战略合作协议,共同投入资源、共同规划设计、共同管理运营、共同评价效能,建设一批集实习实训教学、社会培训、真实生产、技术研发与改造和教师企业实践于一体的高水平共享型实训基地与“双师型”教师培养培训基地。

参考文献

- [1] 徐明. 行走在问题解决的道路上: 区域推进教科研工作的实践与思考 [J]. 上海教育科研, 2012 (8): 74-75.
 - [2] [4] 陈向明, 等. 搭建实践与理论之桥: 教师实践性知识研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2011: 前言 2, 12.
 - [3] 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 84.
 - [5] 郝天聪. 应用导向: 高职院校科研定位及其实践逻辑研究 [M]. 苏州: 苏州大学出版社, 2022: 54.
- 课题项目: 2025 年度教育部大中小学课程教材研究重点项目“‘中—高一—本’衔接培养专业课程教材建设研究”(课题编号: 25BB0019)。

面向“十五五”的五年制高职：变与不变

李政

【摘要】五年制高职是我国高等职业教育发展历程中的特色探索与重要组成，四十余年的发展历程中，五年制高职的内涵、办学形式和功能实现了演变和拓展，但同时坚守专业特殊性、学习一体化、教育类型化的不变。面向“十五五”，五年制高职应主动适应学龄人口减少的客观环境，实现功能层面的综合发展；服务高等教育普及化，促进五年制高职的资源下沉；提升服务发展的能力，基于区域产业结构和特征优化专业布局与建设模式。

【关键词】五年制高职；“十五五”规划；高等教育；职业教育

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)01-0010-006 **【文献标识码】**A

【作者简介】李政（1990—），男，安徽六安人，华东师范大学职业教育与成人教育研究所副教授，国家教材建设重点研究基地（职业教育教材建设和管理政策）研究员。

五年制高职是我国高等职业教育发展历程中的特色探索与重要组成，其内涵已经超越了单一的学制设置。改革开放以来，五年制高职融入了各界对高技能人才贯通培养的认知，功能也已经从人才培养扩展到地方技能生态的构建。四十余年的发展中，五年制高职既坚守了培养高素质技术技能人才的初心，同时也在形态、功能等方面形成了多元化的发展格局。面向“十五五”，五年制高职既需锚定类型教育本质不变，更要顺应产业升级与技术变革主动求变。

一、五年制高职的多维演变

（一）五年制高职的内涵演变

回顾我国五年制高职的形成历史可以发现，它的基本内涵经历了从政策孵化到结构自洽的持续深化过程。最初，五年制高职被视为

一种“快速衔接型”人才培养模式，有利于加强实践性训练，可以早期进行技能训练。^[1]在 20 世纪 90 年代的实践中，这一模式开始更多服务于地方产业技能岗位的直接需求，具有明显的实验性质。进入 21 世纪，“五年一贯制”的教育理念逐渐稳定，它不再仅仅是学制改革的延伸，而是成为我国职业教育体系内部的一种人才成长机制。从人才培养的角度看，这一模式的独特价值在于，它能够避免中职—高职之间的重复学习与断层学习，使专业技能、通识基础与职业素养在连续的时间轴上相互嵌合。例如，在护理、机械制造等专业群中，学生的技能发展具有高度连续性，通过五年一体式培养，既能形成系统知识框架，也能实现职业能力的纵向提升。

与此同时，五年制高职的内涵还体现为高等教育资源的一种再分配机制。随着高等教育

普及化水平的提升，优质教育资源过度集中于学术型高校，而职业教育在结构性供给上相对薄弱。五年制高职的存在，使得高等教育体系内部实现了资源“再下沉”，让基层学校与地方社会获得了接触高等教育资源的机制性渠道。例如，江苏、浙江等省份通过省级统筹，以分院、办学点、托管等方式，将高职教育的部分课程资源、教学标准向地方延伸，使职业院校能够在区域层面形成协同发展格局。

五年制高职亦是一场持续进行的学制改革实验。它打破了传统中等教育与高等教育之间的分层壁垒，使学制贯通与学位衔接成为可能。五年制高职以“融合型衔接”构建出从中职到专科的闭环体系，体现出“中国式分层”的制度逻辑。这种以技术技能为主线的培养链条，本质上是我国探索分类教育体制与职业教育类型化的一种现实路径。

（二）五年制高职的办学形式演变

进入21世纪以来，五年制高职在不同地区呈现出独特的制度形态与运行逻辑，其办学形式的多样化成为职业教育体系的一大特征。总体而言，五年制高职的形式创新并非源自政策强制，而是地方在教育供给与社会需求之间寻求平衡的“制度适配”。形式创新体现在四个方面：一是“联院模式”，以江苏联合职业技术学院为典型代表。这一模式通过“省域统筹+分校协作”的方式，实现招生、教学、师资及评价的四位一体管理。其突出特点在于资源配置的效率和体系化的标准建设，使全省形成了一种具有“共建共享”特征的职业教育共同体。二是“独立模式”，该模式代表了城市型职业教育的治理思路。以上海等地的高职院校为例，五年制高职教育被纳入院校整体规划，实行统一招生、统一培养标准。其课程体系纵向贯通、结构稳定。这一模式强调专业性和创新能力的培养，有助于形成高质量的独立办学格局。三是“委托模式”，在山东等地较为常见。高职院校将五年制前期课程委托给

优质中职承担，自己则负责教学标准和后续教育指导。在这一模式下，中职与高职之间形成互补性分工，实现资源共享与平稳衔接。四是“托管模式”，由浙江等省份率先实践。高职院校通过设立分校或教学点直接“下沉”到中职层面，集中管理教学与质量评估。这种模式的优势在于建立起“中高贯通”的整合体系，使优质教学资源实现真正意义上的层级下移。

从整体上看，五年制高职形式的多样化并非简单的区域差异，而是各地根据教育基础、产业结构和财政能力所作出的制度安排。联院的省级统筹、独立的学术自治、委托的协作共享、托管的资源下移，构成了我国职业教育在空间维度上的“多形态平衡”。正是这种差异化格局，使五年制高职在全国既具地域特色，又形成了体系上的弹性与包容，为未来“十五五”期间的制度创新提供了可复制经验。

（三）五年制高职的功能拓展

若以功能视角重新解读五年制高职，可以看到在近四十年的发展中已完成从“输送型教育”向“支撑型教育”的转变。其功能演化表明，五年制高职已逐渐成为连接基础教育、职业教育与区域发展的关键平台。

第一，五年制高职成为缓解中职招生压力的稳定器。随着普高录取比例持续提高，中职的“边缘化”问题日益突出。五年制高职的“入学即升学”机制，使家长在初中阶段即看到继续深造路径，从而增强了职业教育的吸引力。以江苏为例，自2022年以来，省内超过70%的五年制高职生源质量显著提升，部分专业录取线已超过普通高中。第二，五年制高职在社会心态层面起到了“缓冲机制”的作用。在教育焦虑普遍化的当下，贯通式学制提供了稳定的学习预期和就业回报。学生在学习周期内能看到成长轨迹，这种确定性成为社会对职业教育重新建立信任的重要依据。第三，五年制高职促进了教育资源的纵向整合。过去中职

与高职之间存在教学标准、课程体系、评价体系的割裂，贯通培养的引入使这一结构裂隙得到修复。通过统一课标、师资共建、资源共享等机制，五年制高职成为跨层级合作的重要平台。第四，五年制高职在区域发展中逐渐被赋予新的角色。县域经济的高质量发展离不开高素质技术人才，但传统高等教育难以下沉。而五年制高职的布局使得“县域高教”成为可能，不仅能助力实现地方人才的本地化培养和本地化就业，也成为基层社会“留人、育人、用人”的综合机制。

二、五年制高职的不变：追求与践行贯通培养的独特价值

（一）五年贯通的专业特殊性

理论上，任何专业都可以设计成五年一贯制，但现实中存在一个成本和收益平衡的问题。^[2]一方面，贯通培养的成效与专业属性息息相关。那些专业技能积累周期长、知识迭代速度相对缓和的领域，更适合进行五年一体化培养。例如护理、学前教育、机械制造等专业，其知识结构稳定、职业标准清晰，学生通过早期介入职业情境训练，可以在较低年龄阶段形成职业认同与技能掌握的路径依赖。这类专业往往重视技能熟练度与实践经验积累，五年的时间跨度恰可为学生提供足够的“职业浸润期”。相反，像人工智能、数字艺术设计、金融管理等知识更新速度快、对跨界能力要求高的专业，全部采用贯通培养未必一定合适。AI 技术和数据处理领域的平均知识迭代周期已缩短至三年以内，这意味着学生入学时所学的工具与算法可能在毕业前夕就已被淘汰。因此，在制定五年制高职专业目录时，必须以产业周期为参考变量，实行动态准入与定期评估机制。此外，五年贯通专业的教学内容还需基于职业标准与技术趋势进行周期性修订。另一方面，专业五年贯通还面临“教育灵活性”的考验。部分中职学生在学习过程

中会发生兴趣偏移或职业方向改变，如果专业体系设置过于封闭，将限制学生转向其他领域的空间。因此，专业建构应兼顾稳定性与开放性：既允许学生在前期“宽口径入门”，也要在中期提供转出与再选的灵活通道。因此，五年制高职的专业特殊性主要在于“哪些专业的学习规律更适合时间的纵向延展”。当教育供给与产业节奏形成动态耦合时，五年制高职人才培养才能展现真正的制度效率。

（二）五年贯通的学习一体化

在五年制高职体系中，学习过程的“贯通性”不仅是教学体系设计的结果，更深层次体现为学习者成长过程的连续演化。学生从十五六岁进入学校，到二十岁左右毕业，这五年几乎涵盖了青少年从未成年到成年的全部转折，其间认知模式、学习习惯乃至社会角色认知都会发生根本转化。因此，所谓“学习一体化”，并不仅仅指课程的贯通与教学内容的衔接，更是一种横跨年龄、心理与能力发展的教育系统设计。学校需要在学习内容、学习空间与学习心态三个维度实现“十九岁曲线”的平滑过渡。

在学习内容层面，一体化教育意味着知识体系呈螺旋式结构。前两年应着重技能启蒙与兴趣塑造，让学生对所学专业建立直观认知；中期课程则应以专业能力标准为核心，强化操作技能与理论框架；后期教学则要转向综合设计、职业伦理与创新思维培养。这样的学习节奏可以使学生从“知道怎么做”逐渐发展为“理解为什么这么做”。在学习空间层面，一体化的关键在于教育情境的连续性。学生的学习场域应从课堂教学自然延伸至生产性实训、社会服务与企业岗位。在学习心态方面，心理与社会化的过渡尤为重要。调查显示，不少五年制高职学生在升入高职阶段后出现学习动力衰退，^[3]这与其从“被管理的学习”转向“自我驱动学习”有关。因此，教师团队应在教学中强化学习自主性规划，帮助学生确立成长

目标。

可以说,学习一体化的本质是“以学习者为中心”的系统工程,而非不同阶段教学资源的简单整合。它要求教育工作者理解成长心理学与学习规律的统一,让“知识链”与“成长链”同频共振。五年制高职的不变之处,正是对这种教育逻辑的坚守——无论技术如何变迁,学习的连续性、主体的自主性都始终是贯通制教育的内核。

(三) 五年贯通的教育类型化

如果说专业贯通强调“教什么”,学习一体化回答“怎么学”,那么教育类型化则指向“五年一贯制为什么存在”。它不仅是教育层级的衔接,更是教育类型结构的深化。职业教育作为教育体系的一种类型,本身以“能力导向”为核心。五年制高职则在此基础上建构出一种更具系统性的成长路径,形成人才培养的第五条路:即以“技术积累—岗位适应—职业成长”为主线的贯通型教育路径。通过学制连续性,稳定了中间层技术人才的供给,补齐了我国高素质劳动者培养链的中段环节。与学术型教育追求知识真理不同,贯通型教育追求专业技艺的精进与职业生命的积累,其类型特征更加鲜明。

以上海市为例,中高职贯通试点目前已形成“标准引领—路径贯通—岗位递进”的成熟体系,其核心做法是在校企协同框架下建立贯通培养的分阶段能力标准。例如,学前教育专业的学生在第一阶段完成儿童发展基础知识的学习,第二阶段掌握教育实践技能,到高职阶段加入保教方案设计与创新课程。这种纵向延展的体系不同于短期职业培训,而是构建了技能形成的“台阶模型”,保持了教育类型的连续逻辑。

教育类型化的意义也在于塑造社会认同。过去职业教育在公众心中往往被看作“次优选择”,而五年制贯通模式通过长期一致性教学,让学生在系统学习环境中形成专业尊严与

成就感。一旦社会形成稳定的“技术精英”阶层认知,职业教育就能真正完成从“教育层级的末端”到“教育类型的独立”的转型。在这一意义上,五年贯通教育的不变价值不仅在于制度运行的稳定,更在于类型使命的清晰。它以其稳定的教育类型特征回答了职业教育的根本命题——重新确立技能的独特价值,让职业教育成为教育现代化的有机组成部分。

三、面向“十五五”的五年制高职发展路径

(一) 学龄人口减少与五年制高职的綜合发展

未来十年内,我国职业教育体系将不可避免地面对“人口红利消退”带来的结构性冲击。根据测算,在2030—2035年,初中和高中入学人数开始明显减少,15—17岁高中阶段学龄人口由当前的约5200万人下降到4100多万人。^[4]人口的缩减不仅影响普通高中的招生,也将直接冲击中职和五年制高职的招生体系。对于以连续培养为核心机制的五年制高职而言,这一趋势既是压力也是契机。

首先,招生主体的变化将促使学校的功能定位从“被动招生”转向“主动服务”。过去,五年一贯制培养依赖稳定的初中毕业生输入,但当这一基础动摇后,院校必须从单一的学历教育供给者,转变为区域性技能教育与终身学习的服务中心。这意味着学校应拓宽服务对象,面向多层次、多年龄段的学习人群,探索“学历教育+非学历培训”的双轮驱动模式。

其次,在经济欠发达地区和人口持续流出地区,五年制高职的生存之道在于“技能再生”功能的强化。在传统意义上,五年制高职教育的目标是“培养新人”;而今,它还应承担“再造旧人”的责任——为在职群体提供技能更新服务。人口流出带来的“青年空心化”,会使县域劳动力结构发生分层。此时,五年制高职可以利用自身实训基础与本地

优势，开设有针对性的技能培训课程，如农业数字化操作、社区康养管理、地方文旅运营等，将教学资源嵌入地方产业微更新的过程。

再次，人口结构变化要求五年制高职在资源配置和管理体制上更具柔性。招生规模下降意味着经费获取模式必须从“招生导向”转向“绩效导向”。一直以来，“生均经费”成为各级各类公办学校获取办学资源的核心衡量指标，但是在人口数量下降的未来，这一资源配置机制应该转向服务导向，从而激活包括五年制高职在内的各级各类学校的办学动能。

（二）高等教育普及化与五年制高职的资源下沉

我国正处于高等教育普及化的后期阶段。教育部统计数据显示，2024 年全国高等教育毛入学率已达到 60.8%，进入普及型区间。^[5]然而，教育资源分布的不均衡问题仍然突出，特别是在县域和基层地区，教育可及性与教育质量之间存在明显断层。相比普通本科院校的城市集中布局，五年制高职以其组织灵活、层级跨度小的特质，在资源下沉和区域平衡发展中展现独特功能。

第一，从制度层面看，五年制高职天然具备“延展型高等教育”的功能。与独立本科院校不同，五年制高职的布局通常伴随职业院校体系向基层延伸。通过中高职贯通和校地共建，五年制高职可以较低成本“复制”高教资源，为县域提供准高等教育体验。以云南曲靖等地区为例，近年来通过与省内高职院校合作建立五年制高职校区，直接提升了县域学生的升学率与技术教育获得率，有效弥补了教育资源不均的结构性缺口。第二，从教育机会层面看，五年制高职是推动教育公平的重要抓手。五年制高职将“县域可达的高等教育”变为现实，使一些家境普通或不愿外出的学生获得同层次教育机会。相较于单纯的中职或短期培训，五年一贯制模式在培养深度与学历积累方面显然更具优势，既保障了教育质量，又

降低了家庭教育成本。第三，从人才结构层面看，五年制高职的资源下沉还能成为地方产业升级的支撑机制。县域产业多集中在制造、服务、农业科技等应用技术领域，对中高级技能人才依赖度高。五年制高职学生从学习到就业往往不“出域”，实现了“教育链—产业链—人才链”的闭环。这种在地化培养模式，不仅提升了地方经济的内生发展动力，也增强了教育体系与产业体系的互动黏性。此外，推进资源下沉还需政策设计匹配。未来“十五五”规划期内，应推动省级层面建立“县域高教发展协同机制”，通过财政奖补、教师跨区流动、在线教学平台共享等方式，支持五年制高职成为县域高质量教育中心。

五年制高职的资源下沉并非被动迁移，而是高等教育体系下延与职业教育体系上升的汇合。它既回应教育公平，又服务经济发展。可以预见，随着普及型高等教育转入“高质量普及”阶段，五年制高职将在结构平衡与资源优化中承担更关键的角色。

（三）服务发展与五年制高职的专业布局

教育强国建设把“服务发展”确立为职业教育的首要使命。五年制高职的专业设置和动态调整，是完成这一使命的“底层逻辑”。在未来“十五五”时期，职业教育结构调整的核心任务之一，就是让专业布局更加贴近产业链分布和区域经济发展实际，使人才培养真正进入产业系统。从全国视角看，我国县域及地级城市产业呈现出明显的“三段式特征”：东部沿海地区以高端制造业、现代物流业及现代服务业为主；中部地区以装备加工、农产品深加工等产业为支撑；西部和东北部地区则以资源开发、地方制造与文旅融合为核心。这些产业板块虽然层次不同，但共同依赖复合型技术技能人才，而五年制高职正是衔接这一人才链的关键层。

在专业布局策略上，五年制高职未来可以从以下三个方向发力：一是学校必须基于地方

政府产业规划，充分利用“微专业”机制，实现对区域经济社会发展需求的快速响应，实现专业建设稳定性和服务发展快速响应之间的平衡。二是要构建“区域专业群”协作结构。单个五年制高职学校或项目的资源有限，各校之间应以区域产业领域为纽带形成专业群协同联盟，实现课程标准、实训设备和师资的共建共享。三是建立专业动态评估与退出机制。每三年评估一次五年制高职专业与社会需求及就业的匹配度，对连续三年低就业率的专业实行退出或整合。这种准市场化调整机制，能够让五年制高职教育体系保持与产业结构同步，形成专业动态分类建设思维。此外，专业布局改革还应着眼教育理念更新。传统课程偏重“技能形成”，而未来更重要的是“技能创新”。当今制造与服务业都在加速数字化转型，许多岗位已呈现复合性质。五年制高职若想跟上时代步伐，就必须在课程体系中增加创新模块，如工艺改良实验、创新创业训练、区域产品研发等，让学生具备产业创新的初步能力。

“十五五”时期，五年制高职专业体系的

价值将不再局限于传授技术，而在于以人才培养塑造区域高质量发展的技能生态。五年制高职唯有与区域经济社会发展高度契合，与人民对高质量教育的需求相呼应，方能发挥五年制高职“小而精”的独特优势，成为地方经济转型和国家职教现代化的稳固支点。

参考文献

- [1] 陈向阳. 五年制高等职业教育一体化育人的历史演进、内在机理与实践逻辑 [J]. 中国职业技术教育, 2022 (7): 11 - 17 + 36.
- [2] 李政. 职业教育中高贯通人才培养的理论循证与实践探索 [J]. 中小学校长, 2024 (2): 25 - 30.
- [3] 张文军. 五年制高职学生学习倦怠的成因及对策 [J]. 职教通讯, 2013 (23): 56 - 58.
- [4] 马晓强, 崔吉芳, 万歆, 等. 《教育强国建设规划纲要 (2024—2035 年)》中的人口战略指向 [J]. 国家教育行政学院学报, 2025 (2): 3 - 14.
- [5] 教育部. 2024 年全国教育事业发展统计公报 [EB/OL]. (2025 - 06 - 11) [2025 - 12 - 27]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202506/t20250611_1193760.html.

课题项目：全国教育科学“十四五”规划 2024 年度国家一般课题“服务人口高质量发展的职业教育资源配置机制研究”（课题编号：BJA240171）。

五年制高职“一对多”学徒制课程管理的实践研究

——以机电设备技术专业为例

刘天雄 丁亮

【摘要】 以江苏联合职业技术学院太仓分院机电设备技术专业为例，探讨五年制高职“一对多”学徒制课程一体化管理的实践。通过对企业参与深度不够、课程管理碎片化、课程评价体系低效等问题进行梳理，提出通过建立一体化校企育人机制、制定一体化学徒制人才培养方案、实施一体化课程管理等策略，实现五年制高职人才培养高质量。实践表明，一体化管理有效提升了学徒的专业技能与职业素养，满足了企业对高素质技术技能人才的需求，为五年制高职高质量发展提供了新思路。

【关键词】 五年制高职；“一对多”学徒制；五年制高职学徒制；课程管理

【中图分类号】 G710 **【文章编号】** 2095-8692(2026)01-0016-007 **【文献标识码】** A

【作者简介】 刘天雄（1992—），男，江苏阜宁人，江苏联合职业技术学院太仓分院电气与汽车工程系副主任，讲师；丁亮（1974—），男，江西九江人，江苏联合职业技术学院太仓分院党委书记，正高级讲师。

2022 年新修订的《中华人民共和国职业教育法》第三十条提出：“国家推行中国特色学徒制”，“企业与职业学校联合招收学生，以工学结合的方式进行学徒培养的，应当签订学徒培养协议”。坐落于“德企之乡”的江苏联合职业技术学院太仓分院（以下简称“太仓分院”），2001 年率先引进了“双元制”模式，并进行了本土化改造，塑造现代学徒制的太仓模式。^[1]太仓分院机电设备技术专业为江苏联合职业技术学院（以下简称“联院”）五年制高职专业，该专业目前与德资企业欧托凯勃、巨浪、海瑞恩、通快，奥资企业阿普拉、百隆等合作实施现代学徒制人才培养，依托校内省现代化实训基地和企业的培训中心等育人平台，探索“一对多”现代学徒制人才培养

模式。

2021 年，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》指出：“一体化设计职业教育人才培养体系，推动各层次职业教育专业设置、培养目标、课程体系、培养方案衔接，支持在培养周期长、技能要求高的专业领域实施长学制培养。”该意见为职业教育一体化培养体系建设指出了明确的目标。现代学徒制是职业教育深化产教融合的核心实现形式，以五年制高职机电设备技术专业为切入点，与区域行业骨干企业合作，联合多家企业，以“一对多”的方式，开展了一体化的学徒制课程管理实践，探索五年制高职“一对多”学徒制一体化的管理人才培养模式。

一、五年制高职“一对多”学徒制课程管理存在的问题

（一）企业缺乏课程共建的理念

现代学徒制的校企合作和传统的校企合作模式不同。现代学徒制校企合作，是由学校和企业共同参与完成的教育活动，所以教学主体也由以往的学校主导变成了学校、企业共同主导，这就需要双方进行有效合作，积极研究教学方式。^[2]部分企业由于经营压力或对现代学徒制认识不足，往往仅停留在提供实习岗位的层面，未能深度参与人才培养全过程，对于课程往往缺乏共建的理念。特别是在“一对多”学徒制管理过程中，因一个专业与多个企业合作，企业导师能力和水平各异、时间投入不一、企业经营状况不同等问题，无法实现一体化的课程管理，难以保证教学质量，严重制约了学徒的培养质量。

（二）校企课程衔接不畅与课程标准不统一

学校本位课程与企业本位课程的比例分配在实际执行中难以把控，部分企业过分强调技能训练而忽视理论指导。不同企业间的执行课程标准差异较大，即使是相同的专业课程（如传感器检测），各企业的教学内容、深度要求也不尽相同，导致学徒培养质量参差不齐。五年制高职学徒制的课程体系缺乏连贯性，虽然制定了统一的通用版人才培养方案，但在具体实施过程中，各企业往往根据自身需求进行取舍，难以保证培养标准的统一性。这种课程体系的碎片化状态，不利于学徒系统性专业能力的培养。

（三）学徒制课程管理评价体系不健全

“一对多”校企合作的沟通协调不够顺畅，协调效率低。多方主体（学校、企业、导师、学徒）缺乏统筹管理，导致课程安排混乱、资源调配低效。导师与学徒职责边界模

糊，学习过程跟踪不足，部分学徒处于“放养”状态。教学质量督导缺位，课程标准执行随意，考核评价标准不统一，培养质量参差不齐。企业导师虽具备专业技能，但教学经验不足，难以兼顾个性化指导，影响课程开发积极性。

学校和企业之间的职责划分不够明确，双方在人才培养过程中的权责边界模糊，导致课程管理效率低下。校企双导师选拔标准不统一导致导师教学能力参差不齐，教学能力差异显著，部分企业导师缺乏必要的教学方法和教育理念，难以胜任教学工作，影响课程教学实施效果。学徒制课程体系建设中，学校本位课程与企业本位课程之间存在明显的割裂，两类课程的衔接机制不健全，教学内容与岗位实际需求的匹配度不高。课程开发流程缺乏统一规范，各合作企业按照自身标准开发课程，导致课程质量参差不齐。对学徒的评价主体单一失衡，多由学校单方主导，企业、行业协会等关键主体参与度极低，评价视角局限于校内教学任务完成度，难以反映企业真实需求与合作实效。评价标准缺乏科学性，尚未形成统一权威的能力标准体系，校企双方对核心能力认知存在差异，且指标设计重技能轻素养，忽视工匠精神、协作能力等职业核心素养的考核。过程性评价机制缺乏，学徒在企业评价中出现的问题往往由企业反馈给学校，学校反馈给家长，家长再联合学校、企业共同管理，过程中造成时间浪费，效率低下。评价闭环缺失，评价结果与课程改进的联动机制不健全，考核数据未能有效指导人才培养方案的修订。

二、五年制高职学徒制课程一体化管理的理论依据与实践价值

（一）一体化管理的理论依据

构建职业教育一体化人才培养体系是历史发展的必然，符合高素质技术技能人才成长规

律,是加快构建现代职业教育体系、强化职业教育类型特征的必然要求。^[3]一体化设计理念强调将组织视为一个有机整体,各要素需协同运作以实现整体目标。在“一对多”学徒制中,学校、企业、行业协会等主体构成一个复杂系统,一体化管理通过统一规划、协调资源(如人才培养方案、课程安排、课程内容、导师分配和评价标准等),解决当前校企职责不清、资源分散的问题,形成“1+1>2”的协同效应。

(二) 学徒制课程一体化管理的实施路径

1. 破解企业参与不足的困境

针对企业参与育人积极性不高、协同深度不足的问题,需建立一体化遴选与动态淘汰机制,从源头筛选优质合作企业。遴选过程中,不仅要考量企业规模、行业影响力等硬指标,更要将社会责任、育人意愿、岗位适配度作为核心标准,优先吸纳深耕行业、重视人才培养的骨干企业。联合入选企业签订《职业培训协议》,明确课程共建、师资共享、实训保障等义务,将企业真实岗位需求、技术标准、工艺流程全面嵌入人才培养方案。通过建立企业育人专项激励机制,如将参与育人成效与政府扶持政策、项目申报挂钩,推动企业从“被动提供实习岗位”向“主动深度参与育人全过程”转变,形成校企利益共享、责任共担的共赢格局。

2. 弥合课程体系碎片化裂痕

课程体系碎片化是影响人才培养质量的关键症结,需以龙头企业核心岗位需求为基准,构建校企行三方联动的一体化课程体系。由行业协会牵头调研岗位能力标准,校企共同梳理核心知识点与技能点,打破传统课程间的壁垒,确保教学内容的连贯性与实用性。优化课程结构,企业本位课程占比提升至 60%,采用“培训中心课程+岗位课程”分层实施模式。培训中心课程应聚焦行业通用技能与基础

理论,保障人才培养的统一性。岗位课程应依托合作企业的真实生产场景,设置模块化、项目化教学内容,满足不同企业的个性化需求,实现知识传授与岗位实践的精准对接。

3. 重构课程管理体系

健全的管理机制是校企协同育人落地的保障,需针对性填补管理团队职能空白。成立机电设备技术专业建设指导委员会,由校领导、企业技术骨干、行业专家组成,下设课程、培训、考试委员会统筹资源配置与人才培养。组建校企联合督导团队,实行“校企互派”模式,学校派教学骨干监督企业实训,企业派技术能手指导校内实践,全程监控教学标准执行。通过定期巡查、听课、评估等方式,及时发现并解决教学衔接问题,确保协同育人举措高效落实。明确督导职责与考核标准,强化过程管理。

4. 建立统一的导师培养选拔体系

校企联合开展教学能力培训,实施“理论导师+技能导师”双岗协作,定期组织教学复盘会。构建统一的基于岗位能力要求的“学校本位+企业本位”模块化课程体系,实现理论与实践的有机融合。依据课程开发流程进行“分析准备—专家研讨—确定需求—课程设计”,对典型工作任务的内容和时间进行教学法处置和结构安排,参照多家企业的岗位能力要求,以德国工业机电工框架教学大纲为指导,校企共建课程资源,保障学徒培养质量。

5. 建立校企行三方协同评价机制

覆盖理论、实践、职业素养及创新能力等维度,突破传统重理论轻实践的局限。引入 AHK、WIFI 等国际认证标准,提升评价权威性与国际化水平。实施“面对面集中评价”机制,定期召开三方研讨会,汇总问题与建议,快速反馈至课程设计与教学环节,形成“评价—反馈—改进—提升”闭环。通过动态

优化育人方案，确保人才培养质量持续提升。

三、五年制高职“一对多”学徒制课程管理实施策略

(一) 校企共建课程管理机制

1. 制定企业遴选标准

建立合作企业遴选、退出机制，按照“项目洽谈—制定推进计划—岗位技能研讨—课程对接—培训模型制定—制定招生计划—项目落实—反馈整改”路径，优选规模大、责任感强、有职业教育情怀、能参与学校人才培养全过程的企业开展合作，对培养过程不关心、现代学徒制理解不到位、整改不积极的企业，实行现代学徒制合作企业淘汰机制。

2. 签订“四方”职业培训协议

联合政府、学校、企业和行会签订“四方”职业培训协议。协议应明确培训专业，学制为五年制高职，岗位内容围绕各企业对机电设备技术专业岗位能力需求展开，旨在培养既懂技术又善管理的复合型人才。协议还应规定企业为接受培训的学生提供先进的实习场

所、专业设备及经验丰富的企业培训导师，全面承担起学生的专业技能培训和实习管理工作。^[4]企业导师要将宝贵的实践经验教授给学徒，帮助学生快速掌握岗位技能，为将来的职业生涯打下坚实基础。学校为学生提供系统、全面的专业知识学习。

3. 建立“一对多”课程管理机制

建立由学校主导、行业企业深度参与的专业建设委员会，签订校企行协议，明确校企行共建、共担和共育的职责，明确校企联合学徒制课程安排、学徒需求、实施问题的反馈以及传达职业教育思想等，明确校系两级管理职责，形成“规划—实施—监控—反馈”的闭环管理架构。推行专业负责人制，制定专业资源共享、课程互选、师资互聘的协同规则。构建以人才培养质量为核心的目标管理体系，引入PDCA循环机制，成立校企兼职督导团队，定期开展专业诊断与改进，通过教学状态数据平台实时监测教学质量，形成持续优化的内部质量保证闭环，见图1。

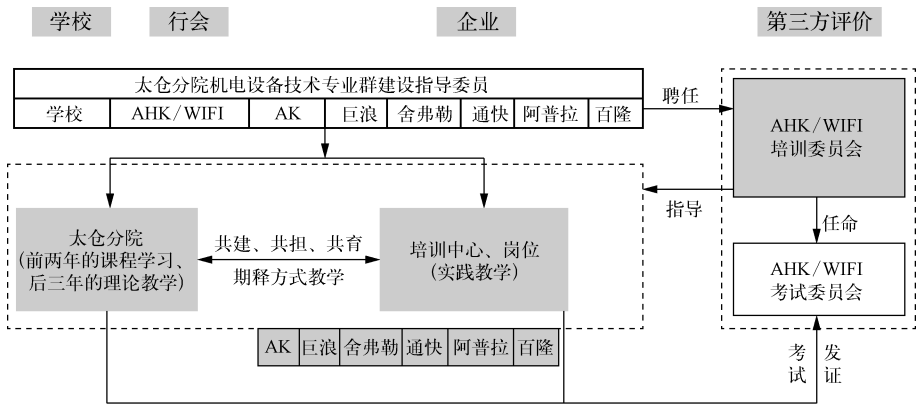


图1 “一对多”课程管理机制

(二) 校企共建课程管理团队

1. 成立校企课程管理委员会

专业建设委员会下设课程管理委员会，设立培训委员会和考试委员会，负责教育教学宏观管理和质量控制与评估。由专业建设委员会任命培训经理，负责企业内的培训中心管理，

由学校与相关企业协商任命场室经理，负责学校内跨专业培训中心或教学工厂管理。培训委员会对教学过程全面把控，考试委员会对教学情况进行结果性检查。学校教学管理处对教学模块进行项目抽测，质量控制与督导室对教学运行过程进行监控，对技能等级考证、AHK/

HWK 行会等机构进行第三方评估，见图 2。

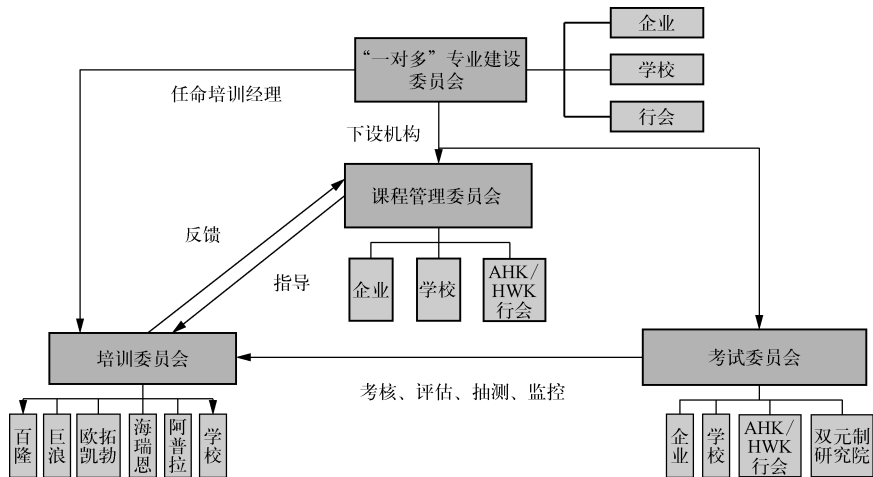


图 2 校企课程管理团队

2. 建立校企双导师工作团队

通过“导师自荐—遴选考察—能力培育—上岗育人—考核反馈”遴选现代学徒制导师培育选拔体系，建立校企双导师工作团队。企业导师应能够承担职业学校专业核心课程，学校导师应专业基础理论扎实，要求至少参与过 AHK 或 HWK 专业能力培训，有

企业实践经验者优先。双导师共同承担专业教学任务、指导实习实训等工作，在注重学徒职业技能培养的同时，更重要的是强化学徒职业素养培养，同时对学徒安全、劳动纪律和心理健康状态等方面进行监管，以保证学徒全面发展，见图 3。



图 3 校企双导师工作团队培育选拔体系

(三) 校企共建课程开发体系

1. 制定“一对多”学徒制人才培养方案

太仓分院参照联院指导性人才培养方案，经由企业、行业、学校三方专家共同探讨，以龙头企业为典型岗位需求分析对象，对专业基础课程和核心课程进行优化，制定通用版的现代学徒制人才培养方案。结合其他企业对机电设备技术专业岗位能力需求，并融入企业岗位先进技术，形成工学结合的机电设备技术专业现代学徒制人才培养方案，即“一校一企一

人培”，并每年动态修订。

2. 构建“一对多”学徒制课程体系

学徒制课程分为学校本位课程和企业本位课程。其中，学校本位课程主要有公共基础课程、专业基础（技能）课程、任选课程和素质拓展课程，均由学校承担教学，教学内容融入多家企业主要机电类岗位能力。企业本位课程主要有专业（技能）课程、素质拓展课程，均由企业承担教学，按照实施地点又分为培训中心课程和岗位课程。企业本位课程由各自合

作企业围绕岗位能力分析进行设定，课程内容需明确主要教学内容、教学目标，其中企业本位课程占比不低于 60%，见图 4。

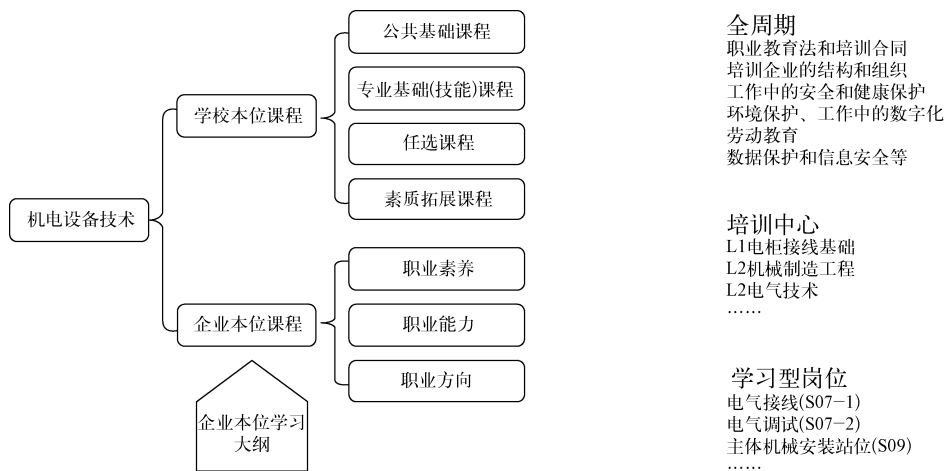


图 4 一体化学徒制课程体系模型

3. 校企共同开发课程资源

机电设备技术专业校企课程资源以德国工业机电工框架教学大纲为指导，根据学生的类型特点，校企开发团队共同完成专业课程能力描述的学习目标、任务陈述的学习内容和总量给定的学习时间（基准学时）的确定。遵循职业教育教学规律，依据课程开发流程进行“分析准备—专家研讨—确定需求—课程设计”，对典型工作任务的内容和时间进行教学法处理和结构安排。针对不同的工作领域设置工作任务，每个工作任务由若干个学习领域组成，每个学习领域有若干个学习情境，每个学习情境有若干个学习活动，每个学习活动的课程开发路径均按照“知识准备—任务描述—问题设置—计划制订—活动实施—评价反馈”进行设置。每个学习活动采用行动导向教学，学生在教师和培训师的指导下，独立完成“资讯—计划—决策—实施—检查—评价”这一完整的工作过程，帮助学生进行深入的独立学习、独立决定、独立行动和独立评估。

（四）校企课程实施体系

1. 组织工学交替的教学安排

采用工学交替的方式开展学徒制培养，多家企业的学徒生统一按照第一学期组织企业认

证教育；第二学期至第四学期组织企业导师课堂；第三学期至第四学期组织企业实地参观，开展学徒选拔；第五学期在校 11 周，在企 7 周；第六学期在校 8 周，在企 10 周；第七学期在校 8 周，在企 10 周；第八学期在校 9 周，在企 9 周；第九学期在企 18 周；第十学期在企 18 周。期间各企业会占用相应的暑期开展培训，见图 5。

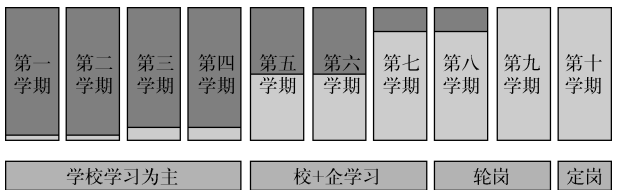


图 5 五年制高职机电专业工学交替安排

2. 运用行动导向教学法

遵循企业工作过程系统化和学生学习认知规律，校企双方围绕行动导向的教学方法开展教学。行动导向教学强调“做中学”，让学生在实践中掌握知识和技能。在实践教学中，太仓分院根据多家企业的实际需求，设计了一系列与岗位密切相关的学习任务。学生在教师和培训师的指导下，需要独立完成从资讯收集、计划制订、决策选择、实施操作、检查反馈到最终评价的完整工作过程。这一教学形式不仅

锻炼了学生的动手能力，还培养了他们的团队协作、问题解决和创新能力。在学习过程中，学生需要与小组成员密切合作，共同面对和解决各种实际问题。同时，他们还需要不断反思和调整自己的学习计划，以确保任务的顺利完成。行动导向教学还注重师生的互动交流。教师可以通过专业情景对话等方式，及时了解学生的学习情况和问题，并给予针对性的指导和帮助。这种教学方式不仅提高了教学效率，还增强了师生之间的信任和互动。双导师工作团队每学期组织一次校企双师赋能活动，围绕同题异构、同生异构等方式开展行动导向教学，双方之间相互交流、相互促进。

（五）校企共建课程评价体系

学徒学业考评体系由考核和评价组成，考核分为平时考核和阶段考核，评价分为师生家长面对面集中评价、学校评价和企业评价。平时考核分为理论教学考核和实践教学考核，理论教学考核成绩由学校实施考评，实践教学考核成绩由企业实施考评。理论教学考核包括学习内容记录、社会行为、课前准备、上课、平时作业、考试成绩六个方面；实践教学考核包括专业知识、工作速度、工作质量、实践态度、社会行为、安全生产、学习内容、文明生产八个方面。阶段考核由 AHK/HWK 行会等第三方行会实施，考核成绩由中间考试和毕业考试组成。其中，中间考试的内容是专业对应职业的工作任务相关的行动能力和知识体系，重点围绕职业活动有关的信息收集和工作计划、实施、检查等，而毕业考试的内容通常是一个典型工作任务。面对面集中评价由学校、

企业、学生、家长面对面开展交流研讨，对学生的表现、特征进行评价；学校评价通过班主任、任课教师对学徒在学校的综合表现进行评价；企业评价是对学徒在企期间的专业能力、社会能力、沟通能力等进行评价。

通过实施五年制高职“一对多”学徒制课程管理，太仓分院机电设备技术专业在校企合作、课程体系构建、双导师团队建设等方面取得了显著成效，有效提升了学徒的专业技能与职业素养，学徒制培养的学生达到 100% 的岗位对接率，100% 的学生获 AHK/WIFI 机电一体化证书，学徒能够掌握企业先进的技术技能，满足企业对高素质高技能人才的需求。下一步，太仓分院将继续深化一体化管理实践，优化企业遴选与退出机制，强化课程体系的连贯性与实用性，进一步完善多元立体评价体系。同时，加强与国际职业教育标准的对接，提升人才培养的国际化水平，为社会培养更多高素质技术技能人才，持续推动五年制高职高质量发展。

参考文献

- [1] 周新源, 丁亮. 现代学徒制在太仓的实践与探索 [J]. 江苏教育研究, 2017 (Z6): 75 - 76.
- [2] 姚佳, 朱志伟. 双创教育及现代学徒制视域下高职机电类专业实训教学体系的建设与实践 [J]. 实验技术与管理, 2022, 39 (6): 198 - 203.
- [3] 刘克勇. 职业教育一体化人才培养体系的构建与运行 [J]. 中国职业技术教育, 2022 (7): 5 - 10.
- [4] 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.

教会做事：五年制高职教育改革的一种设想

臧志军

【摘要】五年制高职教育作为职业教育的一种形态，其改革发展不仅需要探索新的路径，也需要形成独特的底层逻辑和话语体系。文章从联合国教科文组织的设想“学会做事”出发，根据中国传统文化中关于“事”的论述与“教会做事”的相关实践，提出“面向事件”的五年制高职教育改革方向，并给出教学内容改革、教学方法改革等方面的建议。

【关键词】面向事件；教会做事；五年制高职教育；教学改革

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)01-0023-005 **【文献标识码】**A

【作者简介】臧志军（1972—），男，江苏扬州人，江苏理工学院职教教师教育学院、炎培学院院长，教授。

在教育强国建设、人口结构变化和产业转型升级等多重因素的影响下，五年制高职教育去向何处是一个不得不思考的问题。五年制高职教育的改革不仅需要探索新的路径，也需要形成自己独特的底层逻辑和话语体系，以形成真正属于自己的特色。本文设想五年制高职教育可以形成一种面向工作事件的教学特色，从而形成独特的教育价值。

一、学会做事：教科文组织的职教设想

1991年，联合国教科文组织大会作出一个关于“请总干事选定一个国际委员会来思考21世纪的教育与学习”的决议。1993年，教科文组织成立“国际21世纪教育委员会”，15名委员会成员大多数是政治家、科学家、经济学家、社会活动家，只有少数来自教育界。委员会形成了一份名为《教育——财富蕴藏其中》的报告，试图在更广阔的国际经

济、政治、文化背景上论述教育的作用与发展问题。报告提出教育要围绕“四大支柱”来重新设计、重新组织，这四大支柱分别是“学会认知”“学会做事”“学会生活”“学会发展”。四个“学会”基本可以看作一个递进的教育进程，最终指向人的终身发展，而没有将教育限定在学校范围内，这可能正是一个多元构成的委员会的初衷。在“学会做事”部分，报告指出：“学会认知和学会做事在很大程度上是不可分的。不过，后者与职业培训问题的联系更为紧密。”^[1]该委员会关心的问题是：在不能完全预计到未来工作变化的情况下，如何使教育与未来的工作相适应？委员会通过调研，认为在未来高度技术化的组织里，需要一种“主要是基于行为表现而非基于知识的新型资格”，这种资格应指向“直觉、洞察力和使一个集体紧密团结的能力”。^[2]

从上述论断看，该委员会对职业教育持有

以下观点：首先，职业教育不应只是教给未来的工作者掌握一些固定的知识或技能。“教”这种做法属于泰勒制，已不合时宜。其次，职业教育应该指向教会未来的工作者“学会做事”。所谓的“做事”，是指未来的工作将会高度技术化，这就要求未来的工作者应该具有更加复合的能力以解决更加综合的问题，即要把“通过职业培训获得的资格、社会行为、协作能力、首创能力和冒险精神结合在一起”。^[3]再次，“学会做事”与文凭并不存在必然关联，与工作密切相关的能力“不一定是持有最高文凭的人独具的”，因为传统教育“反复灌输”的素质并不一定与这些能力相关。

尽管这份报告已诞生三十余年，但这些论断对今天的五年制高职教育来说并不过时：一是我们似乎还没有把教育重心转移到“学会做事”上来；二是今天的传统教育似乎仍然难以培养工作场景中的复合能力。五年制高职教育具有长时段培养的天然优势，可以在教会学生“做事”上形成自己的独特教育风格。

二、即事是道：中国传统社会对“教会做事”的观点

《韩非子·喻老》有载：“事者，为也；为生于时，知者无常事。”说明“事”是人的现实活动的具体内容，同时也是这些活动的结果。^[4]传统上，中国人十分看重“事”，是因为人们倾向于赋予“事”以道德与价值元素。清代阮元认为“圣贤之道，未有不于行事见而便于言语见者也”^[5]；王艮更是直接指出“即事是道”^[6]，即在做事的过程中，人们将会展现各种道德品质、做人原则，所以“事”是一个综合性的载体。中国人还十分重视“事”的教育价值，正如俗语所说“事教人一教就会”。这是因为在中国传统文化中，“事”是一个集成了场景、行为主体、行为结果和伦

理道德的综合体，这个综合体还暗含知识、技能等教育元素。显然，“事”在一定程度上相当于杜威所说的“经验”，人可以在做事中体验知识与规则，因此人可以在“学会做事”中不断成长。王守仁“知行合一”的观点本质上就是让人们遵从良知去做事，所以王守仁有一句名言：人须在事上磨，方立得住。^[7]这就是指“事”对人的教育作用。

除了观念上对“事”的重视，中国传统社会中“教会做事”的教育实例比比皆是。在传统的学徒学习中，学徒真正用于学习具体技艺的时间并不多，大量的时间用来侍奉师傅、打杂，其中自然有被剥削的成分，但更多的是“教会做事”的成分。一位叫司健英的老人回忆他在 1949 年前的学徒生涯时说：“师兄们将他们所做的杂事，如替管事的打洗脸水、倒尿壶、擦水烟袋，以及早上抹柜台、打扫店堂等，统统交给了我。”^[8]正是在一次次“做事”中，学徒学会了规矩、学会了技能。可以说，“教会做事”是传统学徒教育的精髓，而不仅是传授一些技能。

三、面向事件：五年制高职教育改革的基本主张

联合国教科文组织的设想勾画了未来职业教育的基本形态，中国传统社会的教育观与教育实践则奠定了今天教育改革的文化与集体心理基础。据此，我们主张在五年制高职教育中开展“面向事件”的教育教学改革，以“教会做事”为主要目标，推动五年制高职教育走向未来。这是因为：一方面，长时段的五年制高职教育可以放大“事”在教育中的作用。学生用五年时间学会做某一工作领域中的若干“事”，可以让这些“事”形成符合教育要求的链条，足以让学生在校园内就能充分体验工作场景、工作要求。如果五年制高职教育工作者有意识地对工作事件进行拆分、聚合，有意识

地打造事件链,就有可能摆脱传统的基于知识的教学,走向“面向事件”的教学。另一方面,五年制高职的长时段培养有专深的优势,也有缺乏灵活性的不足:在产业飞速发展的今天,学生入学学会的知识或技能到毕业可能就已经过时了。因此,五年制高职教育相比其他教育形态更具有开展“面向事件”教学的紧迫性。面向事件,就要求教师根据工作事件的要求整合知识与技能,知识与技能的学习就不再是终点,运用知识与技能执行“事件”或解决问题则成了终点。在这个过程中,学生所学已经从知识点或技能点走向了问题解决。特定的知识或技能有可能过时,但问题解决能力总是通用的,这可以在很大程度上弥补教育灵活性不足的问题。

“面向事件”的五年制高职教育将形成三条教育主线:一条是事件链,学生在一次次做“事”中完成教育;一条是知识链,在实际工作事件中,知识被隐藏在事件背后,但在教育中,知识需要被显性地表达出来,因此需要通过教师的努力让学生体验到知识的跳转与流动;一条是技能链,知识作用于事件要通过行动来体现,外在的教育形式就是技能,知识需要形成链条,与之相应的技能也需要形成链条。三个链条中事件链应该成为明线,知识链与技能链应该成为暗线。由此,事件链成为知识链与技能链的外在表现形式,知识链为技能链和事件链提供知识基础,技能链成为沟通知识链与事件链的桥梁。

经此改造的五年制高职教育将会呈现出与现有的基于知识的教育不同的形态:学生学习的不再是一个个孤立的知识点,而是这些知识点的一个个应用场景——事件;对学生学业的考核也不再是记住多少个知识点,而是能执行或解决多少工作事件。这样的五年制高职教育也不同于现有的基于技能的教育:现有的实践教学中也存在各种不同的项目、任务,

但这些项目与任务往往抽离了与之相关的职业标准、职业伦理、人际关系等,因此只是一个个项目或任务,而不能称为“工作事件”。“面向事件”的教育将更多地集成非专业的知识,使跨学科的知识共同作用于同一个事件场景。

四、教会做事:对五年制高职教育的建议

(一) 类工作事件:五年制高职教育的内容

1859年,斯宾塞提出了一个著名命题:“什么知识最有价值?”他的答案是“科学”。在讨论五年制高职教育发展的时候,同样的问题也应该被回答:什么内容对五年制高职教育最有价值?

江苏联合职业技术学院曾发布过一批指导性人才培养方案,这些方案对专业(群)平台课和专业核心课的主要内容和目标要求进行了明确的规定。由于所有指导性人才培养方案遵循了同一个编写逻辑与架构,因此专门挑选了一个普遍开设的专业——数控设备应用与维护专业,对其“主要专业(群)平台课程目标要求”和“主要专业核心课程目标要求”进行分析。通过分析发现,按照布鲁姆的教学目标分类标准,两类课程的目标主要集中在知识目标与技能目标方面。该培养方案共有专业(群)平台课13门、专业核心课11门,包括120个知识与技能教学目标点,见图1、图2。

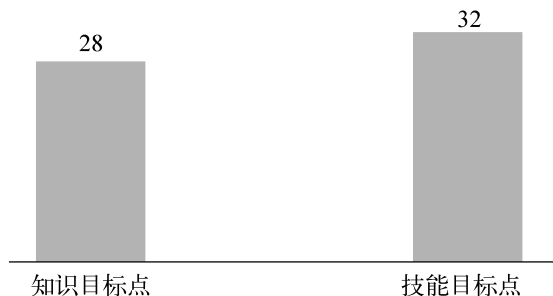


图1 专业(群)平台课两类目标点的数量

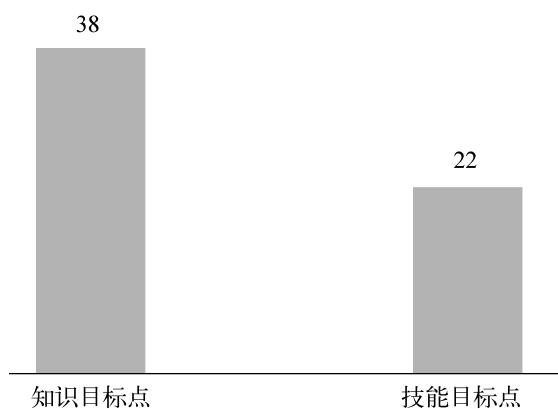


图2 专业核心课两类目标点的数量

从以上的情况可以发现，至少在五年制的课程目标设定中，知识与技能目标是相对平衡的，两类目标点分别占 55% 和 45%。在该方案中基本看不到真实工作事件的影子。

但真实工作事件能直接进入课堂吗？会不会把不规范甚至灰色的职业行为带入课堂？基于此，建议对现有的教学内容进行适事件化的改造，即引入类工作事件作为主要的教学内容。所谓“类工作事件”，是指与真实的工作事件高度同构但同时适合课堂空间的事件，它具备工作事件的必要元素，但在表现形式上更适合教学的要求。

加涅曾提出“教学事件”的概念，他所说的教学事件其实是指教学步骤，包括引起注意、告知目标、刺激回忆先前知识、呈现材料、提供指导、引发行为表现、反馈、评价作业及促进迁移等。我们所称的“类工作事件”也是用于教学的，但不是教学步骤，而是教学内容。因此，与加涅的“教学事件”有根本不同。

进入 21 世纪以来，我国的职业教育课程改革经历了大规模的项目化课程改革阶段。在新时代，我们可以按照面向事件的主张开展事件化课程改革。一方面，与项目化课程改革相同，教师也需要花费大量资源用于感知、定位、引进工作事件，并将之转化为类工作事件。另一方面，又与项目化课程改革不同，类工作事件应该覆盖大多数典型工作事件，项目

化课程则没有也无法达到这个要求。这项工作耗时耗力，最终有可能确立某一工作的事件链、事件流。

比建立类工作事件体系更耗时耗力的是根据事件重组知识与技能。如前所述，事件并非独立于知识与技能，三者是三位一体的关系，这决定了面向事件的教学体系与现有体系存在底层逻辑上的对立，需要对知识与技能的相互关系进行重组。教师在开展项目化课程改革时经历过这个过程，但实际效果并不理想。在事件化课程改革的压力可能更大，因为集成在事件上的知识与技能有可能超出专业甚至专业群的范畴，对教师而言是更大的挑战。

（二）协作式劳动：五年制高职教育的教学方式改革

马克思说：“许多人在同一生产过程中，或在不同的但互相联系的生产过程中，有计划地一起协同劳动，这种劳动形式叫作协作。”他认为协作式劳动是人类劳动的本质要求，因为“通过协作提高了个人生产力，而且是创造了一种生产力，这种生产力本身必然是集体力”^[9]。既然人类劳动的主要表现形式为协作式劳动，那么职业教育课堂能允许学生独立学习、独立工作吗？

在类工作事件的教学，协作式劳动更是一种必然。首先，类工作事件源自学生从未接触过的职业生活，独立的学生个体往往无法完成一个完整的类工作事件，需要同伴间的协作；其次，职业教育的特性决定了五年制高职学生不能只是被动地学习知识点，而要以劳动或准劳动的姿态参与到真实或仿真的事件中。

所谓“协作式劳动”至少要解决两大难题，一是“能协作吗？”合作式学习虽然推广了很多年，但往往仍然只是教案里的一句话，难以实际应用。根据对五年制高职课堂的观察，学生之间无法协作的原因很多，但其中起重要作用的是教师的任务设计和小组间的职能分工不合理。^[10]当教学内容从知识转向事件

后,学生要解决的不是个人就能掌握的知识问题,而是需要大家一起努力的事件问题,教师如果能进行合理的分工,那么协作的可能性会大大增加。二是“如何劳动?”在现有的项目化教学中,学生劳动最终指向的是专业方面的成果,如制作一个齿轮、计算一次折旧。从严格意义上讲,这些活动应该称为“学生行动”,而不是“学生劳动”,因为按照马克思主义的经典论著,劳动是指人类为创造物质和精神财富而进行的有目的的活动。在上述活动中,学生所创造的“物质和精神财富”几乎为零。在事件化教学中,学生劳动指向的是职业方面的成果,如为独居老人制作茶杯、向管理人员解释折旧方案等。在这些事件中,创造性、职业性的元素大大增加,劳动的性质也更加突出。

处理好事件执行与知识学习之间的矛盾是协作式劳动教学的难点所在。因为教师长期习惯于知识讲解的教学方式,在协作式劳动中,知识何时学、如何学、学到何种程度对多数教师来说都是全新的课题。

(三) 事件式资源:五年制高职教育的资源建设

传统的教学资源以知识和技术为中心,这类资源往往以知识讲解、知识呈现为主,缺乏必要的场景、必要的工作标准和工作要求,导致的结果是职业教育教与学的职业教育特色不鲜明,学生仍然主要通过记忆、背诵等方式学习。

把事件引入资源建设后,知识与技术就不再是一个个孤立的散点,而是在各种应用场景中的锚点,与各种职业或准职业行为以及真实或仿真的工作要求、实际问题共同构成类工作事件。因此,建议按照类工作事件的要求重新开展教学资源建设。

一是将知识与技术置于场景中。同一个知识点可以在不同的场景以不同的形式出现,同

一个场景中不必把同一类知识集中呈现。选择呈现什么知识的标准不再是知识在整个知识体系中的重要性,而是在各个场景中对于事件的重要性。二是场景与真实工作事件高度同构。教学资源中的场景当然是教学场景,但它应至少模仿真实的工作场景,形成知识与技术应用的问题与环境。三是模仿真实工作事件的产出要求。传统的知识学习的产出要求一般是“识记”“理解”,而类工作事件应模仿真实工作事件,以真实产品、口头汇报、书面报告、真实任务评价表等为产出。特别需要指出的是,不同于项目重点聚焦知识与技能,“事件”更强调人与人、人与物、人与事之间的关系,所以这些产出应更具人文性、更具价值感。

本文以打造“面向事件”的五年制高职教育为指向,提出“教会做事”的五年制高职教育目标,是为五年制高职找到底层逻辑和话语体系的一次尝试。但还存在许多思想上的空白点,有待后续进一步讨论。

参考文献

- [1] [2] [3] 联合国教科文组织总部. 教育: 财富蕴藏其中 [M]. 联合国教科文组织总部中文科, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001: 78, 81, 79.
- [4] 杨国荣. 人与世界: 以事观之 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2021: 4.
- [5] 阮元. 研经室集: 上 [M]. 北京: 中华书局, 1993: 49.
- [6] 黄宗羲. 黄宗羲全集: 第七册 [M]. 杭州: 浙江古籍出版社, 2005: 835.
- [7] 王阳明. 传习录注疏 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 2012: 28.
- [8] 中国人民政治协商会议安徽省委员会文史资料研究委员会. 安徽文史资料选辑: 第28辑 [M]. 合肥: 安徽人民出版社, 1988: 224.
- [9] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集: 第五卷 [M]. 北京: 人民出版社, 2004: 374-378.
- [10] 刘舒. 任务驱动型教学赋能职业能力重构的内在机理与实践进路 [J]. 职教发展研究, 2025 (3): 57-65.

五年制高职“微证书”的建构：为何、何为及如何

刘炜杰 周晓瑜 卞媛媛

【摘要】五年制高职正面临经济社会发展加速、学生发展多元的双重挑战，传统的“大证书”迭代慢、选择少、难辨能力差异的困境愈发凸显。作为工作经历凭证、具体能力证明、个性化综合实践课程模块与学评方式变革有机统一的“微证书”，既能为学生提供多元发展选择、推动教学改革，又能深化产教融合、促进人岗精准匹配，与“大证书”协同互补，成为破解五年制高职人才培养适配性难题的关键。要充分发挥五年制高职“微证书”的功能，应当建立系统化的实施路径与方法，其中包括：以真实的双重需求为导向，推进“微证书”的开发与评估；采用“STAR”模型的验证方案，实现“微证书”的认证与认可；建立协同审核机制，实现“微证书”的学分转换；建立以区块链技术为支撑的数字平台，保证“微证书”的便捷性和真实可溯。

【关键词】五年制高职；“微证书”；学业评价；教学改革

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)01-0028-005 **【文献标识码】**A

【作者简介】刘炜杰（1971—），男，江苏宜兴人，江苏联合职业技术学院宜兴分院党委书记，教授；周晓瑜（1981—），女，江苏宜兴人，江苏联合职业技术学院宜兴分院副校长，正高级讲师；卞媛媛（1982—），女，江苏宜兴人，江苏联合职业技术学院宜兴分院教务处主任，高级讲师。

受全球“微证书”运动的影响，江苏联合职业技术学院（以下简称“联院”）的许多办学单位正在开展五年制高职“微证书”建构的探索。由于“微证书”目前仍是一个处于快速演化并不断更新的领域，且不同利益相关群体通常会基于不同视角和不同语境使用这一术语，^[1]因此探索者的认识较为混乱，界限不清，观点相左屡见不鲜，这影响了“微证书”实践的持续深化。为此，本文拟从五年制高职教育“微证书”建构的为何、何为及如何等三个基本问题出发，为探索者的行动厘清学理上的思考脉络。

一、为何：面临挑战与需求

在江苏的工业化进程中，五年制高职教育

在“服务经济社会发展和服务人的全面发展”^[2]这两大需求方面作出了卓有成效的贡献，但随着时代的发展，五年制高职教育也面临新的挑战与需求。

（一）源自经济社会发展的挑战

从经济社会发展需求的角度来看，五年制高职面临以下挑战：一是以长学制的人才培养应对正在加速变革的产业需求。随着新一轮科技革命和产业变革加速突破，^[3]职业岗位被创造、调整的速度正在加快。2025 年人力资源和社会保障部发布的新工种更是多达 42 个，为历年来最多。显然，专业设置时所对接的职业岗位在五年之后发生变化的概率正在不断增大。那么，五年制高职的长学制人才培养如何跟上新一轮科技革命和产业变革加速突破的节

奏? 二是以统一化的专业课程应对差异化的区域产业发展需求。一直以来, 联院通过指导性人才培养方案、核心课程标准等的制定, 引领不同办学单位对标对表实现共同发展。但是, 随着地标产业的高端化发展, 新兴产业的集群化发展, 未来产业的引育转化, 各地产业也呈现各自的特色优势。那么, 五年制高职统一化的专业课程如何适应这一差异化的发展需求? 三是以学校化的课堂教学应对具体化的岗位需求。岗位需求是具体而微的, 需要的是“只存在于运用中”^[4]的实践性知识, 这是一种情境性、个人性和动态性的“个人在特定情境中的经验和感知”^[5]。但是, 当前五年制高职的人才培养主要是一种学校化的人才培养, 通过课堂教学传授确定性、逻辑性和系统性的技术性知识。那么, 五年制高职如何能够培养具体岗位的产业工人?

(二) 源自人的全面发展的挑战

从人的发展需求的角度来看, 五年制高职面临以下挑战: 一是以标准化的课程设置应对学生差异化的发展诉求。近年来, 随着普职比的不断提升, 五年制高职录取分数线逐年下调, 同一专业学生中考成绩的范围区间进一步扩大, 这实际上反映出五年制高职学生的学力差异更为显著。那么, 指导性人才培养方案、核心课程标准等如何能够满足学生差异化发展的诉求? 二是以班级授课制应对学生更为自主的发展诉求。五年制高职学生之所以没有“随波逐流”地选择普通高中、综合高中(普职融通)或职教高考, 在一定程度上反映出其主体意识的觉醒, 他们有着更为突出的自主发展诉求。但当前五年制高职仍然采用班级授课制, 这种统一化、被动式的课堂教学如何能够满足学生自主发展的诉求? 三是以单一化的考试应对学生综合化的发展诉求。要应对“百年未有之大变局”^[6]下职业发展不确定性的挑战, 学生不仅需要具备特定的岗位关键能力和岗位关键素质, 更需要内在的职业综合素质和核心价值观。^[7]但当前五年制高职仍然采用考试作为学生学业评价的主要方式, 这种方

式只能检测岗位关键能力的冰山一角, 更勿论其他了。那么, 这种单一化的考试如何能够满足学生综合化发展的诉求?

综上所述, 以长学制、贯通式为特征, 以培养更为扎实的“一技之长”为优势的五年制高职, 正在面临经济社会发展加速、人的全面发展多元等不确定因素所带来的巨大冲击。为更好地应对上述挑战, 五年制高职必须探索多样化并能够更有效满足学生个性化学习和社会需求的教育改革方式, 而建构基于终身学习理念和思想, 以周期短、见效快、灵活性、可测量和可堆叠为主要特征, 能够面向未来不断更新和迭代的“微证书”则是其中的关键。

二、何为: 厘清内涵与功能

“微证书”的建构有助于提升数智时代下五年制高职教育的适应性, 那么何为“微证书”? 何为五年制高职“微证书”? 五年制高职“微证书”与其“大证书”有何不同? 倘若不厘清五年制高职“微证书”的内涵与功能, 将导致“微证书”建构的实践内耗, 甚至出现“微证书”的信任崩塌。

(一) 何为“微证书”

尽管“微证书”已经流行多年, 但对于其概念界定并未形成共识。当前参与“微证书”概念界定的主体主要有两类: 一是研究者, 二是利益相关群体。

研究者对于“微证书”的概念界定各有不同, 主要有以下五类: (1) 资历凭证说。资历凭证说认为, “微证书”是一种资历认证系统, 利用数字徽章去识别学习者的技能、收获和成果,^[8]为学习者习得某种技能或获得某种资格提供凭证。(2) 技能证明说。技能证明说认为, “微证书”是学习者通过特定技能或成就评定之后取得的学习凭证,^[9]是个体具备某方面技能的一种证明。(3) 工具方式说。工具方式说认为, “微证书”是个人提升技能的一种方式, 是为快速变化的行业提供熟练劳动力的一种方式。(4) 课程说。课程说认为, “微证书”是个人根据自己的需要和行程安排, 以

灵活的方式学习较短的课程。^[10] (5) 发展模块说。发展模块说认为,“微证书”是基于能力的、个性化的小规模专业发展模块。^[11]

利益相关群体主要有两类:一类是如经济合作与发展组织、联合国教科文组织、欧盟委员会等国际组织;另一类是如新西兰资历资格认证局,澳大利亚教育、技能与就业部,加拿大大学与学院协会等国家机构。他们对于“微证书”的概念界定同样尚未形成共识,但对比之后发现,“微证书”除了描述各种较短形式的学习经历之外,还可以概括提炼出“微证书”四个方面的通用定义:(1)“微证书”是一种学习成果,具有相对独立的功能与价值;(2)“微证书”是一个学习模块,能对应工作需要的基本技能单元;(3)“微证书”是一个评价标准,能对接资历框架等级或行业标准;(4)“微证书”是一个证书体系的组成部分,能与其他“微证书”叠加与组合。^[12]

(二) 何为五年制高职“微证书”

五年制高职“微证书”不是简单地将“微证书”五年制高职化,而是对五年制高职“大证书”在数智时代的困境中进行考量后,通过“大证书”和“微证书”的协同联动,为经济社会发展和人的全面发展提供更好的支撑。

五年制高职“大证书”,是指学生通过五年制高职教育所获得的毕业证书、职业资格证书或职业技能等级证书。在数智时代下,“大证书”面临以下困境:(1)难以实现快速迭代。毕业证书、职业资格证书或职业技能等级证书具有法律效力、地位,其设置以及内容的调整都需要经过严格的流程,难以实现快速迭代,但是数智时代下的职业岗位及其工作内容却在加速变化。(2)难以提供多元选择。同一专业的毕业证书相同,职业资格证书或职业技能等级证书可能略有差异,但仍在同一范围之内,难以为具有客观差异和主观诉求的学生提供多元选择。(3)难以表明能力差异。毕业证书证明学生具备相应专业的大专学历,职业资格证书或职业技能等级证书表明学生具有

从事某一职业所必备的知识和技能,^[13]因此“大证书”是一种通用性的证书,不能表明学生的能力差异及其适应场景。

为了破解五年制高职“大证书”当前面临的困境,结合“微证书”的已有研究和通用定义可知,五年制高职“微证书”应当是:(1)某种工作的经历凭证。五年制高职的“微证书”是学生参与某种工作、得到相关指导、具备相应情境实践经验的一种经历凭证。(2)具体任务的能力证明。五年制高职“微证书”是学生已具备完成某种任务或承担某种角色所需能力的证明。(3)综合实践课程模块。根据以上分析,五年制高职“微证书”更应是综合实践课程模块,可以是必修课程,也可以是选修课程,甚至是自选课程。也就是说,这是一种个性化的课程模块。(4)学习方式变革。五年制高职“微证书”不应该是在教室、课堂中获得的,而应是在工作情境的实践中获得的,这实际上是学习方式的变革。同时,作为具体任务的能力证明,“微证书”同时推动着学业评价的变革。

根据以上界定,五年制高职“微证书”具有以下主要功能:(1)为学生提供多元化的发展选择。五年制高职“微证书”并不局限于必修课程,还可以是选修课程或自选课程,可以为学生提供多元化的横向发展选择,而工作情境、具体任务或角色的变化可以为学生提供多元化的纵向发展选择。(2)推动办学单位教学改革。五年制高职“微证书”既推动着综合实践课程模块的建构,又推动着学习方式和学业评价方式的系统变革。(3)深化校企合作、产教融合。五年制高职“微证书”不是办学单位的自说自话,而是需要联合企业、行业以及村社等多元主体共同开发、认证,必然成为校企合作、产教融合的重要抓手。(4)服务企业选材、学生就业。通过五年制高职“微证书”,企业可以精准识别和验证学生在特定技能或领域中取得的成就和具备的能力,学生也可以选择最适合自己发展的就业岗位,提高人岗之间的匹配度。

综上所述,五年制高职“微证书”不是学习某些慕课、微课之后即可获得数字徽章,而是学生参与真实情境下的综合实践之后,由用人单位或客户等利益相关方对于工作成效给予认可的凭证,这一凭证既是学生工作经历的证明,也是其能力水平的证明,可以成为五年制高职“大证书”的有力支撑和有益补充。

三、如何:实现路径与方法

要实现上述功能,成为五年制高职“大证书”的有力支撑和有益补充,那么五年制高职“微证书”就并非一张孤立的能力凭证,而是一个基于需求导向、围绕实践、能力本位,以及促进五年制高职和经济社会发展有机融合的微认证体系。

(一) 五年制高职“微证书”的开发与评估

五年制高职“微证书”不是一般意义上的“微证书”,而是我国从工业化时代向数智化时代转型背景下五年制高职语境中的“微证书”。那么,什么样的“微证书”能够成为五年制高职“微证书”?要实现前文所述的主要功能,五年制高职“微证书”的开发和评估需要从三个角度出发:首先,从经济社会发展的角度来看,“微证书”所对应的能力(包括知识、技能、情感态度和价值观)是否为区域内人力资源市场所必需的,其中急需的应当优先开发,这就要求办学单位在开发“微证书”之前必须进行充分的市场调研。其次,从人的全面发展的角度来看,“微证书”所对应的实践是否为学生的成长成才提供可能、创造价值,其中能够促进学生获得更好就业机会的应当优先开发,因此开发前必须进行深入的评估。最后,从五年制高职发展的角度来看,“微证书”所对应的内容是否与五年制高职的人才培养具有相关性,其中能够为五年制高职“大证书”提供支撑和补充的应当优先开发。

(二) 五年制高职“微证书”的认证与认可

从当前来看,五年制高职“微证书”的

效力与地位来自用人单位、学生和办学单位等三个核心利益相关方共同认证与认可。要保障“微证书”使用的认可度,就需要设计一套包括识别、记录、评价和认可的验证方案,其中包括识别学生在实践中所获得的能力发展,记录相应的证据,形成反映能力差异的评价,确认学生具备执行特定工作任务的能力或资格。为此,江苏联合职业技术学院宜兴分院设计了五年制高职“微证书”的“STAR”模型。其中,S为情境(Situation)。“微证书”的情境是指学生参与实践的背景与环境,更具体的情境应当包括时间、地点、项目背景以及当时的挑战是什么等细节。T为任务(Task)。“微证书”的任务是指学生在实践情境中需要完成的任务或目标,重点在于“要做什么”以及“承担什么职责或角色”。A为行动(Action)。“微证书”的行动是指学生为完成任务或达成目标所采取的具体行动或策略,强调“具体做了什么来解决问题”。R为结果(Result)。“微证书”的结果是指学生在实践中取得的最终成效,可以通过用人单位或客户的满意度来体现。

(三) 五年制高职“微证书”的学分转换机制

“微证书”的高认可度与高流通性是其发挥作用的关键,而学分转换是“微证书”获得认可度与流通性的重要方式,也是五年制高职“微证书”发挥作用的核心机制。但就目前而言,五年制高职“微证书”的学分转换需要在办学单位的权限范围之内进行探索:一是出台政策文件。办学单位应当出台指导、助推“微证书”实施的政策文件,支持“微证书”的跨界开发和学分转换。^[14]二是建立学分转换的管理机构。“微证书”的需求及其学分转换方案应当由二级学院或系部提出,教务处与学生处应当进行合规性审查。其中教务处重在审查专业实践类“微证书”,学生处重在审查社会服务类“微证书”,以保证其实践情境、任务与相关课程的一致性,职业技能等级认定管理部门应当进行效度审核。三是确定学分转换的范围。专业实践类“微证书”可以作

为对应的专业课程模块学业评价的替代方案，并进行相应的学分认定。社会服务类“微证书”经过严格的认定后可做一定的学分豁免。“微证书”学分的认定与转移，需要建立相应的规范与标准，以保证其严肃性和可信度。^[15]

(四) 五年制高职“微证书”的数字平台建设

数智时代下的五年制高职“微证书”应当能够在线记录并储存，形成个体五年阶梯式成长的完整图景，并可随时与包括企业、家长、同学、教师等利益相关者分享展示自己的学习成果。为此，应当推进五年制高职“微证书”的数字平台建设，具体包括以下内容：首先是技术选型与平台选择。技术选型与平台选择应当保证学习管理系统、数字认证平台和学生信息系统实现协同。其次是数字证书的生成与管理。数字平台应当能够生成与管理“微证书”的数字证书。最后是“微证书”的展示与分享。数字平台应当通过“电子钱包”记录“微证书”的“STAR”信息，并通过区块链技术的不变性和透明度以确认“微证书”的有效性和权威性。当然，数字平台建设并不限于此，还包括“微证书”的验证与认证、系统设计与实现、用户体验与设计、安全与合规等要求。因此，建议由联院牵头、各办学单位共同参与，统一开发全省通用的五年制高职“微证书”数字平台，进一步提升五年制高职“微证书”的效力与地位，提升数智时代下五年制高职服务经济社会发展和人的全面发展的能力与水平。

五年制高职“微证书”的建构绝非传统认证形式的简单改良，而是数智时代职业教育回应产业变革与个体发展需求的系统性创新，其可持续发展仍需政府、院校、企业、学习者多方协同发力。既要深化校企协同确保岗位适配性，优化“微证书”的能力标准与实践内容，又要推动与国家资历框架、终身学习体系深度衔接实现跨场景互认，实现学习成果的有效积累和互认互通。在这一过程中，五年制高职还要建立统一的质量监管标准，从而防范认证碎片化、提升“微证书”公信力，更要通过技术

优化降低学习门槛，保障具有不同学习背景的学生都能有所获、有所得。唯有如此，方能让五年制高职“微证书”真正成为赋能学生终身发展、服务产业转型升级的重要载体，为五年制高职高质量发展注入活力。

参考文献

- [1] [12] 陈健, 孙善学. 国际视域下的微证书: 概念界定、运行模式与本土化体系构建 [J]. 中国职业技术教育, 2024 (8): 38 - 47.
- [2] 葛道凯. 中国职业教育二十年政策走向 [J]. 课程·教材·教法, 2015, 35 (12): 3 - 13 + 81.
- [3] 中国共产党第二十届中央委员会第四次全体会议. 中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议 [EB/OL]. (2025 - 10 - 28) [2025 - 12 - 12]. https://www.gov.cn/zhengce/202510/content_7046050.htm.
- [4] 欧克肖特. 政治中的理性主义 [M]. 张汝伦, 译. 上海: 上海译文出版社, 2004: 8.
- [5] 刘炜杰. 化境之道: 现代非遗技艺人才的系统化培养 [M]. 南京: 南京大学出版社, 2025: 63.
- [6] 新华社. 习近平: 努力开创中国特色大国外交新局面 [EB/OL]. (2018 - 06 - 23) [2025 - 12 - 10]. https://www.gov.cn/xinwen/2018-06/23/content_5300807.htm.
- [7] 刘炜杰. 职业院校学生职业素质的适应性发展: 面向企业诉求 [J]. 职教通讯, 2024 (4): 31 - 39.
- [8] [9] 汪维富, 闫寒冰. 面向开放学习成果的微认证: 概念理解与运作体系 [J]. 电化教育研究, 2020, 41 (1): 60 - 68.
- [10] 丁利敏. 终身学习视野下欧盟微证书运动: 主要举措、发展特征及相关启示 [J]. 成人教育, 2022, 42 (5): 86 - 93.
- [11] FRENCH D, BERRY B. Teachers, Micro - Credentials, and the Performance Assessment Movement [J]. Voices in Urban Education, 2017 (46): 37 - 43.
- [13] 刘炜杰. 1 + X 证书制度下职业教育的课程改革研究 [J]. 职教论坛, 2019 (7): 47 - 53.
- [14] 冯朝军. 学分银行视角下终身学习资源共享共建机制的思考 [J]. 职教发展研究, 2024 (2): 92 - 99.
- [15] 汤诗华, 毕磊, 朱祖林, 等. 我国学分银行研究与实践述评 [J]. 中国远程教育, 2013 (5): 16 - 21 + 95.

课题项目: 江苏省教育科学规划课题职教重点项目“双重需求导向下职业院校‘微证书’认证体系构建的研究”(课题编号: B/2025/02/149)。

融合·赋能·超越： 五年制高职教师发展的现实困境与路径重塑

孙中升 顾爽

【摘要】 文章系统分析了五年制高职教师在时代变革与产业转型升级背景下所面临的核心发展困境，主要包括角色定位模糊与身份认同焦虑、能力结构断裂与产教融合壁垒、发展支持系统乏力与内生动力不足三大方面。针对这些问题，提出应从理念、能力、制度和生态四个维度进行系统性路径重塑：在理念上确立“融合型”教师专业发展新定位；在能力上构建教学、专业、育人“三维一体”的教师核心能力模型与培养体系；在制度上完善“全周期、差异化”的支持与评价机制；在生态上营造“协同共生”的专业发展共同体。进一步强调教师应主动拥抱数字化、聚焦关键能力培养、践行终身学习理念；通过多维度赋能与系统性重构，建设一支高素质专业化的五年制高职教师队伍，对提升人才培养质量、服务经济社会发展具有重要现实意义。

【关键词】 五年制高职；教师发展；角色定位；专业发展

【中图分类号】 G710 **【文章编号】** 2095-8692(2026)01-0033-005 **【文献标识码】** A

【作者简介】 孙中升（1967—），男，山东安丘人，山东省潍坊商业学校党委书记，正高级讲师；顾爽（1974—），女，黑龙江泰来人，山东省潍坊商业学校办公室主任，高级讲师。

在构建现代职业教育体系的时代浪潮中，五年制高等职业教育以其贯通中高职教育、强化技能培养的独特模式，成为培养高技能人才的重要渠道。这种教育形式打破了传统中高职分段人才培养的壁垒，实现了人才培养的一体化设计，特别适用于技术积累周期长、技能要求复合度高的专业领域。教师作为五年制高职教育发展的第一资源，其专业素养与发展水平直接决定了五年制高职的教育质量与未来走向。然而，在当前产业转型升级加速、数字技术推动教育形态变革的背景下，五年制高职教师队伍在适应新型人才培养模式、应对技术迭代等方面，正面临着一系列结构性矛盾与深层次挑战。系统剖析其发展困境，探索切实可行

的赋能路径，对于提升五年制高职教育内涵、服务经济社会高质量发展具有紧迫的现实意义。

一、五年制高职教师发展的核心困境与多维挑战

五年制高职教育跨越中等职业教育与高等职业教育两个阶段，学制长、跨度大，人才培养目标兼具技术技能应用的深度与可持续职业发展的广度，这对教师提出了远超单一层次教育的复合型要求。当前，五年制高职教师发展主要面临以下三重困境。

（一）角色定位模糊与身份认同焦虑

五年制高职教师常陷于“理论教师”与

“实践师傅”，“中职教师”与“高职教师”多重角色的夹缝中，这种角色冲突在各类职业院校中普遍存在。针对五年制高职低年级学生，接近中职模式；而面对高年级学生，则要对接高职乃至应用型本科要求。对某五年制高职院校的调研显示，超过 60% 的专业课教师表示面对不同学段学生时“经常感到角色困惑”。同时，针对五年制高职贯通培养的专门化教师标准与评价体系尚未健全。大多数省份的职称评审、评优评先仍然沿用的是普通高职或中职的标准体系，并未体现其需要兼顾两个学段特点的特殊性。这种制度性矛盾导致教师发展路径不清晰，产生深刻的职业身份认同焦虑。

（二）能力结构断裂与产教融合壁垒

五年制高职教师不仅要精通专业理论，更要掌握前沿技术工艺，具备解决生产现场复杂问题的实践能力。现实中，尽管各校“双师型”教师比例统计数字不断提升（许多学校已超过 70%），但“双师素质”的含金量参差不齐。一方面，不少教师的企业实践经历流于形式，“证书化”倾向明显，很少真正参与生产和技术研发。另一方面，校企合作“校热企冷”现象依然存在深层次原因。这种供需错配导致教师深入企业进行长期、系统性实践研修的渠道不畅。知识更新速度滞后于产业技术迭代步伐，是能力断裂的另一种表现。^[1]以五年制高职工业机器人技术专业为例，技术迭代周期已缩短至 2—3 年，但许多学校的课程内容仍停留在 5 年前的技术标准。这种滞后性在快速发展的数字技术领域尤为突出，如大数据分析、人工智能应用、工业互联网等方向，学校教学与企业应用之间往往存在明显的“时间差”。

（三）发展支持系统乏力与内生动力不足

许多五年制高职学校的教师培训体系呈碎片化状态，缺乏针对五年制高职不同学段学生特点与教学要求的差异化、系统性培训设计。培训内容往往“一刀切”，未能考虑五年制高职不同阶段教学的特殊性。例如，针对前两年基础段学生的教学，需要更多关注学生学习习

惯养成、兴趣培养和基础技能训练；而后三年则需要强化项目式学习、技术创新和职业素养培育。但目前鲜有培训体系区分这些差异。教师工作负荷普遍沉重，既要承担繁重的教学任务，又要负责五年制高职学生特有的细致化管理，同时还面临科研、竞赛指导、社会服务等多重考核压力。对部分学校教师工作量的调研显示，专业教师平均每周工作时长超过 50 小时，其中非教学事务占比高达 40%。在这种高强度工作状态下，部分教师陷入职业倦怠，这不仅影响教师的身心健康，更削弱了他们主动更新知识、进行教学改革的内生动力。

二、五年制高职教师发展的要素赋能与路径重构

破解上述困境，需要跳出“零敲碎打”的修补思路，从理念、能力、制度、生态多个维度进行系统性重构。基于要素驱动，构建一个根植于五年制高职教育特殊规律、对接产业升级需求、支撑教师持续成长的专业发展的新范式。

（一）理念重塑，确立“融合型”教师专业发展新定位

首先要在理念层面进行根本性变革，明确五年制高职教师应是“教育者”“工程师”和“成长导师”三重身份的深度融合体。其发展目标不仅是知识的传授者，更是学生技术技能成长的引导者、职业生涯的启蒙者和产业技术应用的协同创新者。

1. 学校层面

学校要引导教师强化五年制高职人才培养理念认知，深入理解贯通培养的本质不是简单的“3+2”学段叠加，而是基于技能成长规律的一体化设计。绘制五年制高职学生能力成长路线图，明确每个学期学生的培养目标，以及相应的教学方法和评价方式，使教师对自己的教学角色有清晰定位。

2. 教师个体层面

教师要树立“学生中心、产出导向、持续改进”的教育理念，这意味着教师需要从关注

“教什么”“怎么教”转向研究“学生如何学会”以及“如何对接未来职业发展”。教师只有基于这些理念进行教学反思和改进,才能真正实现以学定教。

3. 评价导向层面

改变单纯以课时量、论文数量衡量教师发展的评价方式,必须建立多元增值评价体系。在教师评价中引入“学生技能成长增值率”“学生就业质量指数”“校企合作项目贡献度”等指标,引导教师关注教学的实际产出和长远影响。

(二) 能力进阶,构建“三维一体”的教师核心能力模型与培养体系

围绕五年制高职人才培养特色,构建教师“三维一体”的核心能力模型,并设计针对性的培养路径。

1. 教学维度:提升技术整合与教学转化能力

教师需要具备将行业新技术、新工艺、新规范有机融入课程教学的能力,这不仅仅是知识的更新,更是教学方法的根本变革。一是定期组织教师与企业工程师共同开发基于工作过程的模块化课程,将典型工作任务转化为教学模块,每个模块包含理论学习、虚拟仿真、实操训练等环节,教师全程参与开发过程,同步提升技术理解和教学转化能力。二是设立专门空间和资源,支持教师试验项目教学、情境教学、线上线下混合式教学等新型方法,教师可以尝试新的教学模式并获得即时反馈和数据支持。三是为每位专业教师配备两位导师:一位是来自企业的技术专家,负责技术把关;一位是来自校内的教学专家,负责教学方法指导。双导师共同帮助教师将技术内容转化为有效的教学活动和资源。

2. 专业维度:提升实践创新与工程解决能力

系统设计企业实践,有助于夯实“双师型”教师的真正内核。一是深度嵌入企业实践,推行“带着项目下企业”模式,项目成果需同时服务企业生产和学校教学。二是确立

技术研发反哺机制,鼓励教师参与企业的技术攻关和产品研发,并将研发过程转化为教学案例。三是技能大师工作室深度共建,与大师及其团队共建工作室,形成稳定的技术传承和创新共同体。大师团队定期来校指导,教师则轮流到大师所在企业顶岗,共同开展工艺研究,实现技艺的深度传承。

3. 育人维度:提升学情把握与生涯指导能力

五年制高职学生处于从未成年到成年的关键成长期,教师需要具备特殊的能力来陪伴和引导这一过程。一是设计分段差异化育人能力培训,针对五年制高职不同阶段学生的特点,为教师提供专门的育人能力培训。二是建立全员成长导师制,借鉴本科院校书院制经验,为每位学生配备成长导师,导师需跟踪学生五年成长全过程,定期进行一对一交流,建立学生成长档案,提供个性化的指导和支持。同时,学校需为导师建立专门的工作量认定和奖励机制。三是开展生涯教育课程开发,组织教师开发贯穿五年的生涯教育课程体系,将生涯发展意识培养有机融入专业教学。

(三) 制度创新,完善“全周期、差异化”的支持评价体系

教师发展不能仅靠个人自觉,更需要强有力的制度保障。因此,必须建立一套符合五年制高职特点的教师发展支持与评价体系。

1. “全周期”专业发展支持制度

教师专业发展是一个持续终身的过程,需要针对不同发展阶段提供精准支持。一是新教师“启航计划”,为新入职教师设计为期三年的系统培养方案:第一年聚焦教学基本功和校情学情认知,配备“双导师”(教学导师+企业导师);第二年深入企业实践,完成首个技术项目;第三年独立承担课程改革任务。二是骨干教师“领航计划”,为有5—10年教龄的骨干教师提供提升领导力和创新力的机会:国内外访学、主持校级以上教改项目、带领青年教师团队等。学校设立“教学创新基金”,专

门支持骨干教师开展前沿教学实验。三是资深教师“导航计划”，充分发挥有 10 年以上教龄教师的经验优势，设立“名师工作室”，让他们带领团队开展课程开发、技术攻关；建立“教师发展咨询委员会”，让资深教师参与学校教师发展政策的制定和评估。四是建立校企人员双向流动的制度化保障，实施“校企双聘”“产业教授”“访问工程师”等制度，并确保这些制度有真正的吸引力和约束力。^[2]

2. “差异化”评价与激励机制

打破“唯论文、唯职称”的倾向，建立多元化的教师评价体系。一是建立分类评价标准。如将教师分为“教学为主型”“技术应用型”“科研服务型”等不同类别，制定差异化的评价标准和畅通的晋升通道。二是成果认定多元化。如将课程开发、教学改革、技术创新、学生技能成长、校企合作成果等纳入考评成果；解决企业关键技术问题并产生 50 万元以上经济效益，可替代一项省部级科研项目；指导学生获得全国职业院校技能大赛一等奖，可作为破格晋升条件等。三是进行绩效分配改革。如建立以实际贡献为导向的绩效分配制度，加大对教学创新、技术服务的奖励力度，设立“教学成果奖”“技术转化奖”等专项奖励；绩效分配向一线教师、班主任、竞赛指导教师倾斜，真正体现“多劳多得、优绩优酬”。

（四）生态共建，营造“协同共生”的专业发展共同体

教师发展不是个体的孤立成长，而是在共同体中的相互滋养。因此，需要构建一个开放、协同、共生的生态系统。

1. 构建校内共同体

一是组建结构化教学创新团队，围绕重点专业领域，组建由专业带头人、骨干教师、青年教师、企业专家组成的结构化团队，团队要有共同目标、明确分工、定期活动的功能实体。二是搭建跨专业教研平台，建立定期活动的跨专业教研机制，促进不同专业教师的思维碰撞。如组织每月一次的“跨界教学沙龙”，

邀请不同专业教师分享教学创新案例，探讨共性问题。三是深化教师发展中心功能，将教师发展中心从培训组织者升级为教师专业成长的“智库”和“服务站”，提供教学咨询、技术培训、资源支持、成长规划等“一站式”服务。

2. 构建校际共同体

一是建立区域性或专业性的五年制高职院校联盟，共享优质资源，共同开发培训课程，共享企业实践基地，联合开展教学研究。二是教师交流访学制度化，建立教师跨校访学、兼课制度，促进不同学校之间的经验交流。三是共建共享优质资源，联合开发在线培训课程、虚拟仿真实训资源、典型教学案例库等，通过联盟平台向所有成员校教师开放。

3. 构建校企命运共同体

一是与龙头企业共建产业学院，建立人才共育、过程共管、成果共享、责任共担的深度合作机制。教师在产业学院中扮演“项目经理”“技术顾问”等多重角色，在真实的环境中提升能力。二是在合作企业设立“教师工作站”，作为教师企业实践的固定基地。工作站要有明确的工作任务和考核要求，教师在这里要深度参与企业的生产、研发、管理活动，企业为工作站提供必要的资源支持，学校则为企业提供技术服务和人才支持。三是校企共建技术技能创新平台，如工程技术中心、协同创新中心等，教师通过参与平台的技术研发和服务，保持与产业前沿的同步。平台产生的技术成果反哺教学，形成良性循环。

三、面向未来的五年制高职教师发展图景

随着数字经济时代的全面到来，智能制造、数字经济等新产业、新业态对技术技能人才的素质要求发生深刻变化。五年制高职教师发展必须具有前瞻视野，主动应变，甚至引领变革。

（一）拥抱数字化，成为智慧教育的领导者

数字技术正在重塑教育生态，五年制高职

教师需要从技术的使用者转变为教育的创新设计者。一是系统提升数字素养，为教师提供系统的数字素养培训，内容应涵盖人工智能教育应用、大数据学习分析、虚拟仿真教学开发等前沿领域。二是开发数字化教学资源，鼓励教师开发优质数字化教学资源，并建立合理的知识产权和成果认定机制。资源开发应强调“教学性”而非“技术性”，真正服务于学生的学习需求。三是探索人机协同教学模式，研究人工智能如何赋能而非替代教师，探索“教师—AI—学生”三元协同的新型教学模式，使教师从重复性劳动中解放出来，更专注于教学设计、情感交流、个性化指导等创造性工作。

（二）聚焦关键能力培养，成为学生思维发展的引导者

未来社会需要的是能够解决复杂问题、不断学习适应变化的人才，而五年制高职教师自身需率先发展这些高阶能力，并在教学中着力培养。一是建立教师高阶能力专项发展计划。针对批判性思维、系统思维、创新思维、跨文化沟通等关键能力，为教师设计专门的发展项目。二是培养教师跨学科项目设计能力。未来技术问题的解决往往需要跨学科知识，教师需要具备设计和指导跨学科学习项目的能力。鼓励和支持跨专业教师合作，开发基于真实问题的跨学科项目课程。三是培养教师的全球化素养。在经济全球化背景下，教师需要具备国际视野和跨文化交流能力，并能将其传递给学生。通过引进国际课程标准、组织教师海外研修、开展国际联合项目等方式，^[3]提升教师的全球化素养。

（三）践行终身学习理念，成为持续进步的专业人

在技术革命与产业变革加速的时代，五年制高职教师唯有树立终身学习理念，才能始终站在职业教育发展的前沿。^[4]一是建立个人学习账户制度。为每位教师建立“终身学习账户”，记录和认证各种形式的学习成果，学习成果可以累积、转换，作为职称晋升、岗位聘

任的重要参考。二是营造学习共同体文化。定期举办“教师读书会”“技术沙龙”“教学反思分享会”等活动，营造浓厚的学习文化，形成互相学习、共同进步的氛围。三是建立自主发展支持系统。为教师自主发展提供资源和支持，如设立“教师自主研修基金”，支持教师根据自己的兴趣和需求设计学习计划；建设“教师学习资源中心”，提供丰富的线上线下学习资源；实行“学术休假制度”，让骨干教师有机会进行集中学习和研究。

五年制高职教育作为我国现代职业教育体系的重要组成部分，肩负着培养高素质技术技能人才的特殊使命，而教师队伍的质量决定着这一使命能否实现。唯有直面现实困境，以融合的理念重塑教师角色，以系统的路径赋能教师成长，以前瞻的视野引领教师发展，才能锻造出一支师德高尚、技艺精湛、专兼结合、充满活力的高素质专业化教师队伍。这支队伍将支撑五年制高职教育在服务国家战略、赋能区域发展中发挥不可替代的作用，为全面建设社会主义现代化国家提供坚实的人才和技能支撑，在实现教育强国、制造强国的伟大征程中，写下属于职业教育、属于五年制高职教师的精彩篇章。

参考文献

- [1] 孙中升, 顾爽, 李丽. 中职学校高素质创新型教学团队建设的逻辑价值与策略路径: 以山东省潍坊商业学校为研究样本案例 [J]. 中国职业技术教育, 2023 (26): 88-95.
- [2] 李梦卿, 余静. “双高”院校“双师型”教师队伍建设特征及发展路向: 基于全国 56 所“双高”样本校的分析 [J]. 职业技术教育, 2021, 42 (24): 24-29.
- [3] 朱永贞, 姚喆, 林欣玉. 供需耦合与标准引领: 职教出海助力中亚人才培养的路径探索: 2025 江苏—中亚职业教育产教融合交流会会议综述 [J]. 职教发展研究, 2025 (2): 12-18.
- [4] 田静, 石伟平. 从摇篮到生涯: 类型化改革背景下现代职业教育体系之思考 [J]. 职教论坛, 2021, 37 (1): 6-12.

从“集成”到“生成”： 课程思政效能提升的逻辑理路与关系重构

——以江苏五年制高职为例

梅亚萍

【摘要】课程思政是提升学校思想政治工作实效的关键领域。当前，江苏五年制高职课程思政建设虽已实现全面覆盖，但仍存在效能瓶颈，具体表现为“重技能轻价值、重形式轻内涵、重灌输轻生成”的深层困境。究其根源，涉及对课程思政若干核心关系的认知模糊与处理失当。为此，需系统重构三对关键关系：在本体关系上，推动“课程”与“思政”深度融合；在协同关系上，实现“中职”与“高职”一体贯通；在动力关系上，促成“集成”与“生成”有效转化。

【关键词】课程思政；五年制高职；效能提升；集成；生成

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)01-0038-008 **【文献标识码】**A

【作者简介】梅亚萍（1972—），女，江苏东台人，东南大学马克思主义学院博士研究生，中国企业管理无锡培训中心职业教育研究院院长，研究员。

课程思政作为落实立德树人根本任务的关键路径，其效能提升是新时代职业教育内涵式发展的核心议题。2025年《中国共产党思想政治工作条例》颁布，进一步强调要将学校思想政治工作的要求“体现到学科体系、教学体系、教材体系与管理体系建设全过程”^[1]。在此背景下，江苏五年制高职作为“老百姓家门口的大学”，其课程思政建设不仅关乎高素质技术技能人才的培养质量，更深刻影响着学生“扎根地方、建设家乡”的价值塑造。然而，审视当前实践，尽管各五年制高职校已普遍实现课程思政的全面覆盖，但仍存在效能瓶颈，“重技能轻价值、重形式轻内涵、重灌输轻生成”的深层困境依然突出。因此，当前江苏五年制高职课程思政建设的核心矛盾，已从初期的“有无”问题，转向关乎实质成效的“效能”问题。破解这一矛盾

的关键在于推动育人范式实现根本性跃迁，即要从侧重资源整合与形式覆盖的“集成”，转向聚焦价值内化与行动践行的“生成”。而这一转向的实现，亟须对涉及课程思政内在逻辑理路的多重关系进行系统反思与深刻重构。

一、破解“重技能轻价值”：重构“课程”与“思政”深度融合的本体关系

职业教育坚持以“技能为本”，在技术技能人才培养上卓有成效，但也在长期实践中沉淀出“重技能轻价值”的深层倾向。这一倾向，即为当下江苏五年制高职课程思政建设难以回避的根本性困境。究其实质，源于社会大众与教育工作者普遍存在着“学好技能才是第一位”的认知偏差。由此，专业知识与技能传授被默认为教与学的“本体”与目的，而价值引领则被视作外在的、次要的“附加”

与修饰。调研发现,这一认知偏差给课程思政建设带来了双重困境:一方面,思政课教师反映,学生普遍热衷技能实操而疏于理论思维,对思想政治理论的系统学习缺乏内生动力;另一方面,专业课教师又面临着“思政元素挖掘难”与“融合转化难”的实践瓶颈,即便手握思政元素,亦不知如何将其有机融入专业机理。这种将“课程”与“思政”置于对立两端的工具化思维,必然导致教学过程中“专业”与“育人”的“两张皮”现象,使价值引导流于形式、难以触及心灵。因此,要突破“重技能轻价值”的困境,首先就必须从教育哲学与课程理论的本体论层面,对“课程”与“思政”的关系进行根本性的“重构”,以奠定课程思政效能提升的坚实学理基石。

(一) 课程思政理念的认知更新

课程思政不是简单的“课程+思政”,而是一种综合教育理念、一个整体概念。其源头可追溯至2005年上海启动的“两纲教育”课程改革,该改革以“学科德育”研究为核心,即把德育内容分解到每一门课程,^[2]系统探索在学科教学中渗透价值引领。在此基础上,2014年上海率先正式提出“课程思政”理念,推动育人实践从“思政课程”向“课程思政”拓展。2020年教育部印发《高等学校课程思政建设指导纲要》,明确提出“落实立德树人根本任务,必须将价值塑造、知识传授和能力培养三者融为一体、不可割裂”^[3],标志着课程思政从地方实践上升为国家层面的育人战略。由此可见,课程思政并非在专业教学中简单嵌入思政元素的机械“加法”,而是一种贯通课程本质、融合育人维度的综合教育理念,它要求教育者深刻认识到专业知识体系内在蕴含的价值逻辑与伦理向度。然而,当前课程思政在实践推进中仍存在显著落差。不少一线教师仍将价值引领窄化为思政课教师的专属职责,视课程思政为额外负担,对专业课程本身

所承载的育人功能认识模糊、动力不足。课程思政建设成果也较多呈现于公开课、教学竞赛等展示性场合,往往如精心雕琢的“盆景”,实际上并未能真正融入日常化、全员化的教学机理。因此,推动课程思政从“示范展示”走向“常态践行”,关键在于引导教师实现课程思政理念的认知更新,真正理解所有课程皆具育人属性,实施课程思政不是对专业教学的割裂与附加,而是专业课程内涵的深化与教育初心的回归。

(二) 课程思政关系的理论重塑

课程思政是“课程的思政”,二者理应融为一体,构成一种“本体性共生关系”。倘若“课程”与“思政”相互割裂,极易构成一种外在的、工具性的“主从关系”或“拼接关系”,这种关系预设正是长期存在“两张皮”现象的理论根源,它使得价值引领始终游移于专业学习的逻辑之外,难以触及学生的意义世界。而“本体性共生关系”则意味着,“课程”与“思政”本是同一教育过程的双重内在属性,课程思政的呈现“如盐在水”,发挥“润物无声”的育人效能。“如盐在水”并不是从外界投入,而是要去挖掘课程特有的思政元素。任何一门专业课程,从其知识体系的构建、方法论的取舍到技术应用的边界,都内在蕴含着特定的认识论承诺、伦理立场与社会价值导向。例如,工科类课程内蕴有严谨规范的工程伦理,商科类课程内嵌诚信公平的市场伦理,工艺美术类课程则蕴含有“材美工巧”“制器尚象”的匠艺伦理。课程思政正是要将各类课程内蕴的价值逻辑自觉地向显性化、系统化与教育学转化。同时,有效的价值引领也无法脱离具体、生动的认知与实践情境,专业学习的过程本身,即为价值观的体验、辨析与认同提供了不可替代的“具身化”场域。例如,学生在学习陶瓷设计课程时,在“如何做出一个好器物”的专业实践过程中,同步完成了对传承、创新、载道、文化自信等一系

列核心价值的具身体验，可见，“润物无声”并不是空泛存在，而是要在“有声”专业学习情境之中体现“无声”价值塑造的隐性思政效能。

（三）课程思政体系的生态重塑

课程思政的深层本质在于育人，其建设成效最终必然要体现于学生能够自主、深度并持久地生成正确的核心价值观。2024 年，习近平总书记在参加十四届全国人大二次会议江苏代表团审议时强调，“我们要实实在在地把职业教育搞好，要树立工匠精神，把第一线的大国工匠一批一批培养出来。”^[4]这一重要指示为新时代职业教育发展指明了“德技并修”的根本方向。党的二十届四中全会审议通过的《中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议》，进一步明确了统筹推进教育强国、科技强国、人才强国建设的战略任务。^[5]当前，江苏五年制高职在课程思政体系构建上已开展大量实践，如培育示范课程、教学名师与团队，建立集体备课制度，并着力推动产业文化、企业文化与校园文化、专业教学的融合，以培育学生的工匠精神与劳动品质。然而，课程思政在育人体系中并非孤立存在，其体系化构建面临两大关键关系亟须厘清：一是与作为主渠道的“思政课程”之间的关系，二是与贯穿学生日常的“思政工作”之间的关系。习近平总书记提出的“‘大思政课’我们要善用之”的重要指示，为整体性破解这一难题提供了根本遵循。2022 年教育部等十部门联合印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》，指出课程思政存在“硬融入”“表面化”等现象，^[6]强调打破校园边界、整合社会资源的必要性。课程思政体系的生态重塑，核心正是要以“大思政课”理念为统领，系统整合“思政课程”“日常思政”与“课程思政”三大育人场域，实现大思政育人格局的系统优化跃升。这一体系生态重塑，要求课程思政既要始终保持与思政课程同向同

行，“守好一段渠，种好责任田”，又要坚持《中华人民共和国职业教育法》“立德树人、德技并修”的要求，引领学生在做中学、在做中悟、知行合一，最终实现核心价值观的自主、深度与持久地予以“生成”的目标。

二、破解“重形式轻内涵”：重构“中职”与“高职”一体化贯通的协同关系

江苏五年制高职以初中毕业生为招生对象，实施五年制贯通培养，这种长学制的设计可以为价值观的循序培育提供独特的时间纵深优势。然而，当前的课程思政建设在这一框架下，却普遍陷入“重形式轻内涵”的实践困境，其核心症结在于中职与高职两个育人阶段在纵向上存在断裂与失序。尽管许多学校的课程思政在形式上已覆盖各学段，但两个阶段之间普遍缺乏基于学生认知发展规律与职业成长逻辑的、系统化的顶层设计与内涵衔接。这直接导致中职与高职阶段的思政教育在目标上模糊重复、在内容上简单平移、在载体上各自为政，未能形成阶梯递进、持续深化的育人合力。其结果，五年的学制优势非但未能转化为价值塑造的累积优势，反而因教育的断层与重复导致效能耗散，“集成”的各类资源因时序与逻辑的失当而难以催生“生成”的预期效果。要想破解“重形式轻内涵”的困境，则需要我们对“中职”与“高职”的关系进行根本性战略重构，将五年的培养周期视为一个连续的价值生态系统，进行贯穿始终的一体化设计与协同化实施，从而真正释放五年制高职长学制贯通培养的育人优势与潜能。

（一）课程思政的目标一体化递进

实现课程思政的纵向贯通，首要任务是构建一套深度契合五年制高职学生成长规律与学制特点的“五年一贯、阶梯递进”一体化育人目标体系。这一体系的构建不仅源于实践经验，更具有坚实的理论支撑与政策依据。2023 年荣获国家级教学成果奖特等奖的《五年贯

通“一体化”人才培养体系构建的江苏实践》，系统总结了江苏二十年来的探索与实践，其核心理念是“一体化设计、一体化实施、一体化治理”，^[7]为江苏五年制高职课程思政建设的目标贯通提供了成熟的方法论框架。同时，从教育规律上看，五年制高职学生正好经历了从未成年人向成年人过渡的关键身心发展阶段和世界观、人生观、价值观的定型阶段，其认知能力从具象思维向抽象逻辑思维跃升，社会角色从“学生”向“准职业人”深刻转型。这一独特的、连续的发展轨迹，要求五年制高职课程思政建设的目标设计必须是连续的、发展的，而非割裂的、重复的。江苏五年制高职的思政课程设置为课程思政的目标一体化递进提供了清晰的坐标参照。其课程设置前两年依据中职标准，包括中国特色社会主义、心理健康与职业生涯、哲学与人生、职业道德与法治；后两年依据高职标准，包括思想道德与法治、毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论、习近平新时代中国特色社会主义思想概论、形势与政策等；第五年进入实习毕业阶段，选择学习国家安全、形势与政策等。这种课程安排本身即体现了国家对于大中小学思政课一体化的顶层设计意图，在五年制长学制中实现了中高职思政课一体化建设的贯通实践。课程思政建设也必须与此同向同行，其目标体系需要与思政课程主线同频共振，形成“思政课程铸魂、课程思政浸润”的协同效应。其中，前两年学生主要处于职业认知的初级阶段，育人核心目标应定位于“感性认同”与“规范内化”，重点在于通过生动、可感的职业情境与模范故事，激发学生的爱国情怀，培育健康的职业心理，树立基本的法治观念与职业道德意识。后续两年学生抽象思维与理性批判能力显著增强，且面临着从校园走向社会的关键过渡，育人目标必须实现战略性跃升，核心转向“理性认同”与“自觉担当”，宣传党中央大政方针，引领学生正确认识新时

代国内外形势。第五年的育人目标则要聚焦于“知行合一”，引导学生在真实职业场景中，自觉践行工匠精神，将个人技能提升与国家“制造强国”建设需要相联系，完成从“技能应用者”到“有理想、敢担当的时代责任者”的价值升华。综上，五年一贯、阶梯递进的育人目标体系，从根本上超越了简单叠加的“形式覆盖”，为江苏五年制高职的课程思政建设提供了清晰的逻辑内涵主线。这一体系确保了价值塑造在时间维度上的内在连续性，实现了时时育人而不留空白；同时，在结构维度上搭建了系统性进阶，做到环环相扣而无割裂。

（二）课程思政的内容一体化衔接

课程思政的内容蕴含着学校思想政治工作的目的，与课程教学内容如影随形、相互交织。江苏五年制高职的办学紧贴地方经济社会发展的需要，为江苏“扛好经济大省挑大梁”责任，推进“强富美高”新江苏现代化建设培养高素质技能人才。“每一个时代的理论思维，包括我们这个时代的理论思维，都是一种历史的产物，它在不同的时代具有完全不同的形式，同时具有完全不同的内容。”^[8]江苏五年制高职的办学定位体现出时代要求、地域特色和职教底色，其专业教学内容体系以及课程思政内容体系的构建必须回应新时代“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一教育的根本问题，并为其注入契合时代的价值内涵。但很长一段时间，由于五年制教学分段实施，各段独立进行教学，在教学衔接过程中不可避免地出现“衔接损耗”。为此，江苏构建了“五年制高职一体化人才培养体系”，形成工学交替、学用互嵌、螺旋递进的人才培养路径。基于此，江苏五年制高职课程思政同时推进，可以在知识讲授、能力培养的教学过程中体现出价值塑造的一体化衔接：一、二年级突出职业认同的基础性要求，三、四年级突出职业定向的综合性要求，五年级突出职业发展的

创新性要求。由此，转向围绕“核心价值主线”进行螺旋式上升的内容重构与资源统整。这意味着，需要以专业群为单位，绘制贯穿五年的“课程思政核心要素图谱”。该图谱应提炼出本专业领域核心的若干价值主题，比如智能制造专业的“精密严谨、创新担当、安全伦理”，并依据一体化目标，将这些主题分解为不同深度和广度的内容模块，有序分布于五年各阶段。例如，围绕“工匠精神”这一主题，中职阶段的内容可设计为“聆听工匠故事”“感知工匠技艺”“模仿工匠标准”，以案例、视频、实操体验为主；高职阶段则深化为“探究工匠哲学”“应对工程伦理挑战”“创新工艺解决实际问题”，融入理论分析、项目研讨和综合实践。实现课程思政内容一体化衔接的关键操作路径是载体创新与项目驱动：一方面，可以开发贯穿性主题教学资源包，如“江苏智造中的工匠传承”系列微课，其中包含适用于中职的“人物事迹篇”和适用于高职的“技术创新与伦理篇”。另一方面，可以多设计跨学段的综合性实践项目，例如在建筑工程专业，设计一个为期数年的“模拟乡村改造项目”。其中，中职阶段，学生进行测量、识图等基础技能训练，理解“规范”与“精准”；高职阶段，学生则升级为负责制定环保施工方案、进行成本与社会效益评估，深化对“绿色发展”和“社会责任”的理解。通过这种项目，将碎片化的价值知识点串联成一条持续深入的探索之链。

（三）课程思政的评价一体化联动

课程思政评价是衡量和提升课程思政效能的关键闭环，其核心挑战在于如何科学地评估“价值塑造”这一内隐且复杂的过程。教师是否在课程中自觉地确立了课程思政的育人目标、教学设计是否能够实现预设的课程思政目标、如何对教学实施过程进行改进和优化，诸多问题都需要对课程思政的实施效能进行科学性评价。与一体化育人目标体系和内容体系相

呼应，课程思政评价也是一个庞大的系统工程。有专家提出，课程思政评价可从组织管理、专业建设、课程教学、队伍建设、学生成长等维度进行全面评价。^[9]可见，课程思政评价不应只是关注“点”上一节课的即时效果，而是要关注“面”上大思政育人格局的累积效应和效能发挥。然而，评价的宏大叙事不能只飘在半空里，而必须扎根于五年制高职具体的教学要素之中。2024 年职业教育领域在晋江会议上提出打造“金专、金课、金师、金地、金教材”的“五金”理念，^[10]恰好为课程思政评价提供了一个以教学关键要素为“小切口”、全面推动职业教育“大改革”的行动方案和操作指南。基于此，江苏五年制高职课程思政的评价一体化联动，则要从“五金”维度对“课程”与“思政”在五年教育过程中双重内在属性的融合成效进行追踪、诊断与反馈，从而驱动育人过程的持续改进。例如，某教师在给数控技术专业三年级学生讲授“数控铣削节能训练”课程中的“圆弧插补指令”时，通过学情分析得出，学生在前序课程学习中耳濡目染地了解了一些职业精神，但还缺乏实践机会、缺乏系统性的主动学习能力、缺少在实践过程中感受与体验相关职业精神的过程，据此将校企合作基地航天人的精神融入教学设计之中，引导学生明确程序的编写必须秉承火箭发射“零缺陷、零误差”的严苛标准。最后在评价中既要审视学生小组提交的切削零件的技能精度，又要要求小组提交自评报告，考查学生对航天精神的理解深度与情感认同。综上，将形式上的“五年贯通”转化为内涵上的“育人深度”，将五年贯通长学制培养的“时间优势”转化为体系增值的“育人优势”，真正实现课程思政建设的循序渐进、久久为功。

三、破解“重灌输轻生成”：重构“集成”与“生成”有效转化的动力关系

思政课重在讲道理。新时代中国特色社会主义

主义教育强国的首要特征便是具有强大的思政引领力。思政引领力是指思想政治工作要能展现对学生的思想观念、价值取向进行正向引导的综合能力。而课程思政的更高要求,则是让道理在专业知识与技能传授的土壤中自然生长,构建“价值塑造、知识传授、能力培养”三位一体的课程思政建设模式。其深层逻辑指向一种根本性的范式转换:教学核心成效的高低,不再取决于教育者单向“供给”的价值资源多寡,而在于能否成功触发学习者主体内在的“意义建构”。审视江苏五年制高职的当前实践,“重灌输轻生成”成了一个突出的动力瓶颈。具体表现为教育者虽精于“集成”,着力汇聚丰富的思政元素、设计多样的教学活动,却普遍疏于“生成”,未能创设足以引发学生深度共鸣、主动思辨与持久认同的意义情境。这种“集成”与“生成”的脱节,使得教学过程容易陷入一种精心编排的“价值独白”,而非生动活泼的“意义对话”。因此,摆脱困境的关键,在于从哲学层面重构其动力关系,将“集成”视为教育者有意识的“价值序化”,将“生成”理解为学习主体能动的“意义创生”,并着力构建二者双向滋养、循环递进的动力闭环,最终使一切精心“集成”的教育设计,真正“生成”为植根于学生职业生涯中的工匠品格与自觉行动。

(一) 激活教育主体的内生动力

思想政治工作是做“人”的工作,其实施对象是具有主体性的、处在社会关系与实践中的“人”,而非被动的“物”。需要厘清的是,课程思政的教育主体具有双重性,它同时指向作为价值引导者的教师自身和作为意义建构者的学生个体与群体。激活教育主体的内生动力,就是要促成教育双方从“灌输与接受”的被动关系转变为“对话与生成”的主动关系。首先,教育者首先要受教育,马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中提出“教育者本人一定是受教育的”^[11],即给学生讲授道理的教师

首先要真正地理解并相信自己所言说的道理,这就要求教师必须转变居高临下的单向灌输姿态,而成为与学生在平等对话的教学情境中共同探索真理的同行者与引领者。教师自身“受教育”的过程,是其能够有效“教育人”的前提,也是激发其不断进行课程思政教学创新的内在源泉。其次,青年学生是学校思政工作的中心,其主体地位的觉醒是衡量育人效能的终极标尺。党的二十大报告强调,“青年强,则国家强。”^[12]青年一代的价值取向与本领担当,直接关系到中国式现代化建设的接续实现。由此,青年学生在党和人民事业中的重要作用决定了其在课程思政建设中的核心主体地位。进而,课程思政的教学范式也必须从“预设答案的传输”转向“真实问题的探究”,这就要求教师要能够在课程教学中设计“价值辨识情境”。例如,在电子信息专业项目中,教师设置了“在紧迫工期下,发现某批元器件存在轻微瑕疵,是放行还是更换”的决策环节。通过角色扮演,“质量至上”“诚信为本”不再是被告知的要求,而是学生经自身思辨后内化的职业素养。又如,在直播销售“农产品直播实施”课程中,教育者以“融创·传承·赋能”为理念,将农产品文化融入直播销售教学全过程。通过对比“网红零食”的快速消费逻辑与“农产品”品牌所承载的地域文化与农民生计的教学情境,引导学生对商业利益、文化传承与社会责任进行综合考量,实现电商专业技能训练与乡土情怀、商业伦理培育的深度交融。

(二) 重构育人场域的协同动力

学校思政工作的有效性,从根本上必须依赖于其发生的“场域”,这个场域不应是封闭、割裂的单一课堂,而必须是一个开放、协同、充盈着价值实践机会的全景式育人生态。正如“大思政”育人格局要求,必须同时发挥思政课程、日常思政以及课程思政的协同作用。在此格局中,遵循着“三全育人”工作

理念，着眼于落实全员、全过程、全方位育人，旨在打破学校办学实践中教育与教学之间、学校内部部门之间、学校外部与社区、企业之间的组织壁垒与功能区隔，将分散的育人资源“集成”为有机整体，进而催化学生正确价值观的自主“生成”。例如，某校在国庆期间开展了“迎国庆、寻榜样”主题活动，思政课教师在讲解中国精神时，便以此为教学背景，引导学生寻找所学专业服装设计专业的榜样楷模；与此同时，该校服装设计专业教师在讲授“创意设计”时，巧妙地引入同样的活动背景与案例素材，引导学生从技法传承、文化创新的专业视角，体悟可以用手中的专业技能将中华优秀传统文化创造性转化、创新性发展传承下来的职业自豪感。在此，思政课程的价值引领、日常思政的活动体验和课程思政的专业实践，有机融为一体，共同指向学生价值观的塑造。更深层次的场域重构，还需要机制创新作为保障。例如，某校探索的“一课双师”教学实践，由思政课教师与专业课教师共同主讲一个教学模块，尽管对师资配合与教学设计提出更高要求，难以简单复制，但其价值在于通过制度设计，强制性地促成两类教师在教学目标、内容与情景上的深度对话与融合，为破解“集成”与“生成”之间的断层提供了宝贵的机制性启示。在此基础上，学校又对“七彩”德育工作体系进行迭代优化，将思政教育、德育活动、专业教学、实习实践、创新创业等系统整合，升级为“七彩”大思政课程育人体系，这些实践标志着江苏五年制高职思政工作动力重构正在从局部探索走向整体性、系统性的生态建构。

（三）融通人机交互的智慧动力

在数智化浪潮席卷社会的当下，课程思政的动力重构必须前瞻性地融入技术维度，构建人机协同的智慧育人新范式。2025 年 8 月，国务院印发《关于深入实施“人工智能+”行动的意见》，要求强化人工智能跨学科牵引

带动作用，推动多学科融合发展，完善学科专业布局。^[13]这为教育领域，特别是强调价值融合的课程思政建设，提供了顶层的政策指引与行动方向。以生成式人工智能（AIGC）为代表的智能技术正催生全新的教育生态，它既带来了前所未有的机遇，也提出了严峻的挑战：一方面，技术所创造的“无边界课堂”与智能化工具，能深刻重塑师生的交往方式与认知过程，为激发价值生成的内部动力提供了革命性的技术条件；^[14]另一方面，技术应用不当又可能加剧师生之间的数字鸿沟与情感疏离，与课程思政所追求的平等对话、心灵共鸣形成张力。融通智慧动力，并非简单利用技术进行灌输或展示，而是借助人工智能、大数据、虚拟现实等技术，创设前所未有的“深度体验”与“精准思政”条件，拓展价值生成的广度、深度与个性化水平，实现人机优势互补的协同育人新范式。其实施体现为三个层面：其一，利用 VR/AR、数字孪生技术构建“价值具身体验场”。通过高度仿真的虚拟情境，将抽象的伦理原则转化为可感知、可抉择的具身经验。例如，可为道路桥梁专业学生开发“重大工程安全伦理 VR 实训”，使其“亲身”置身于虚拟的塌方事故现场或征地拆迁的矛盾冲突中，在强烈的感官冲击与实时决策中，深刻体悟“生命至上”“工程为民”的职业伦理重量。这种沉浸式体验，能够有效跨越知行鸿沟，使价值认知从“知道”层面深化为“体道”层面。其二，运用学习分析技术实现“价值生成伴随性诊断”。通过采集与分析学生在线讨论、协作项目、数字档案中的行为轨迹、语义特征与互动网络，教师可以超越传统的主观观察，以数据可视化方式，更敏锐、更客观地识别学生个体与群体的价值认知倾向、思辨逻辑盲点与发展动态轨迹，从而使教师的价值引导从经验判断走向证据支持下的精准干预。例如，在为增材制造技术应用专业学生讲授“三维造型技术”课程时，教师以某

航发公司生产飞轮项目为载体,综合运用在线教学平台,通过线上测试学生试做环节的数据实时反馈,培养学生的自我反思与责任意识,强化严谨的工作态度,筑牢职业素养。其三,探索生成式人工智能(AIGC)作为“价值思辨协作者”。在教师的精心设计与监督下,AIGC可以扮演多元立场持有者、无限信息提供者或辩证质疑者的角色。例如,无人机专业学生可就某一专业伦理困境,如“在无人监督下,可否将无人机私自拿出公司使用”与AI展开多轮对话、辩论与质询。AI能够模拟不同利益相关方的观点,提供海量背景信息,并不断挑战学生的论证,从而极大地拓展思辨的广度与深度,激发更具批判性与创造性的价值反思。必须明确,技术始终是赋能者而非替代者。智慧动力的激发,目的在于将教师从重复性、事务性工作中解放出来,使其能更专注于高阶的育人工作,在与学生形成情感联结的基础上,与智能工具形成“人机优势互补”的育人共同体,从而引导学生能够进行复杂的价值判断,推动课程思政迈向一个既具智能化精度、又葆有教育人文温度的新阶段。

总的来说,课程思政的效能提升是当下江苏五年制高职提升办学质量的重要环节,也是学校思想政治工作效能提升的关键领域,我们需要回归到教育哲学的本体论维度,并立足于五年制贯通培养的江苏实践,推动教育范式从教育资源的“集成”走向学生价值观的“自我生成”,最终构建一个深度协同、全域贯通、智慧赋能的全景式课程思政育人新生态。

参考文献

[1] 新华社. 新时代思想政治工作的重要制度保障: 中央宣传部负责人就《中国共产党思想政治工作条例》答记者问 [EB/OL]. (2025-09-28) [2025-12-10]. [https://www.gov.cn/zhengce/202509/](https://www.gov.cn/zhengce/202509/content_7042645.htm)

- [content_7042645.htm](https://www.gov.cn/zhengce/202509/content_7042645.htm).
- [2] 北京航空航天大学国际通用工程学院. 课程思政 [EB/OL]. (2019-06-17) [2025-12-20]. <https://sge.buaa.edu.cn/info/1056/1607.htm>.
- [3] 教育部. 教育部关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知: 教高〔2020〕3号 [EB/OL]. (2020-06-01) [2025-12-20]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-06/06/content_5517606.htm.
- [4] 习近平. 在参加十四届全国人大二次会议江苏代表团审议时的讲话 [N]. 人民日报, 2024-03-06 (1).
- [5] 中国共产党第二十届中央委员会第四次全体会议. 中共中央关于制定国民经济和社会发展第十五个五年规划的建议 [EB/OL]. (2025-10-28) [2025-12-20]. https://www.gov.cn/gongbao/2025/issue_12386/202511/content_7047415.html.
- [6] 教育部等十部门. 教育部等十部门关于印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知: 教社科〔2022〕3号 [EB/OL]. (2022-08-10) [2025-12-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A13/moe_772/202208/t20220818_653672.html.
- [7] 刘克勇. 教育强国建设背景下五年一贯制高职教育的时代价值与未来走向 [J]. 中国职业技术教育, 2023 (25): 34-39.
- [8] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集: 第九卷 [M]. 北京: 人民出版社, 2009: 436.
- [9] 王岳喜. 论高校课程思政评价体系的构建 [J]. 思想理论教育导刊, 2020 (10): 125-130.
- [10] 高毅哲, 王强. 聚焦关键办学能力, 职业教育打造“五金”新基建 [N]. 中国教育报, 2024-07-10 (1).
- [11] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第一卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1995: 55.
- [12] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗: 在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告 [M]. 北京: 人民出版社, 2022: 54.
- [13] 国务院. 国务院关于深入实施“人工智能+”行动的意见: 国发〔2025〕11号 [EB/OL]. (2025-08-26) [2025-12-20]. https://www.gov.cn/zhengce/content/202508/content_7037861.htm.
- [14] 胡燕, 朱林生, 孙义苏. AI赋能高校泛在教育路径探析 [J]. 职教发展研究, 2025 (4): 1-6.

五年制高职课程思政一体化建设： 理论逻辑、核心挑战与实践路径

姜汉荣

【摘要】五年制高等职业教育作为我国职业教育体系的重要组成部分，其跨越中职与高职两个阶段、学生成长关键期集中等特点，对课程思政建设的系统性与连续性提出了更高要求。基于大中小学课程思政一体化理念，分析一体化设计与分段管理、融合育人需求与课程实施碎片化等五大深层矛盾，从顶层设计建构、协同机制创新和实践落地推进等方面构建五年制高职课程思政一体化的实施路径，实现思政教育与职业培养深度融合，助力德技并修的高素质技术技能人才培养。

【关键词】五年制高职；课程思政；一体化建设；产教融合

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)01-0046-008 **【文献标识码】**A

【作者简介】姜汉荣（1973—），男，江苏南通人，江苏联合职业技术学院通州分院党委书记，教授。

党的二十大报告明确提出“落实立德树人根本任务，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”，将思想政治教育提升至国家教育战略的核心位置。2020 年教育部印发的《高等学校课程思政建设指导纲要》强调，课程思政建设要贯穿人才培养体系，发挥融入式、嵌入式、渗入式的立德树人协同效应，为职业教育课程思政建设提供了根本遵循。2024 年《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》进一步提出，要“打造一批‘大思政课’品牌”，推动各类课程与思政课同向同行，凸显了课程思政一体化建设在教育强国战略中的重要地位。在职业教育领域，《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》明确要求“把思想政治工作贯穿学校教育管理全过程”，而五年制高职学徒制集一体化设计、长学制贯通与精细化培养等优势于一身，具有

高度的耦合性，^[1]天然需要课程思政建设的系统性与连续性支撑。从政策演进看，课程思政建设已从单一课程的“点上突破”转向全学段、全课程的“面上覆盖”，一体化建设成为深化课程思政、提升育人实效的必然趋势。

一、逻辑基础：五年制高职课程思政一体化的独特性

结合五年制高职的特点，五年制高职课程思政一体化是遵循学生身心发展规律和技能成长路径，对贯通中高职的五年教育全周期进行整体设计，实现课程思政在目标上分层递进、内容上有机衔接、主体上多元协同、评价上贯通全程的系统化育人模式。在时间维度上，强调“五年一贯”，打破中职与高职的学段壁垒，形成连续完整的育人周期；在内容维度上，突出“有机衔接”，依据学生认知发展和

技能提升规律,构建螺旋上升的课程思政内容体系;在主体维度上,追求“多元协同”,整合学校、企业、社会等多方育人资源,形成全员育人格局;在评价维度上,注重“全程贯通”,建立覆盖五年、兼顾过程与结果的综合评价体系。

(一) 五年制高职课程思政一体化纵向贯通依据:学生成长规律

五年制高职学生的成长过程具有鲜明的阶段性特征,其心理认知、道德发展和价值观形成呈现出明显的递进规律。入学初期(15—17岁),学生处于青少年向青年过渡的关键期,认知方式以具象思维为主,道德判断具有较强的他律性;中期(17—19岁),学生抽象思维能力显著提升,自我意识增强,道德判断逐渐从他律转向自律;后期(19—21岁),学生趋于成熟,具备独立思考能力,开始关注职业发展与社会价值的统一。五年制高职课程思政一体化建设必须遵循这一成长逻辑,依据不同阶段学生的认知特点和发展需求,设计螺旋上升的课程思政序列。课程思政纵向贯通需要“在尊重学段差异性、阶段性的基础上,体现学段之间的连接、贯通”^[2]。五年制高职课程思政一体化建设应据此将课程思政的目标、内容和方法与学生成长阶段精准匹配,实现课程思政的循序渐进、润物无声。

(二) 五年制高职课程思政一体化横向融通依据:技能养成逻辑

五年制高职的技能培养遵循从职业认知到技能熟练,再到创新实践的阶梯式成长路径,这一过程与思政素养的培育具有内在契合性。职业认知阶段(前2年),学生主要学习基础专业知识和基本操作技能,核心是建立职业认同感,此时应重点融入职业规范、劳动观念等基础思政元素;技能熟练阶段(中间2年),学生开始深入学习专业核心技能,大量参与校内外实训,核心是提升技能水平,此时应侧重培育工匠精神、质量意识、安全理念等职业素

养;创新实践阶段(最后1年),是学生进入企业顶岗实习的准备和实施阶段,无论是在学校,还是在企业,都会大量接触到实际工作项目,核心是实现技能应用与创新,此时应着重强化责任担当、创新精神、行业伦理等高阶思政素养。课程思政建设应围绕专业培养目标,将思政元素与专业知识、技能培养有机融合。^[3]五年制高职课程思政一体化建设需紧扣技能养成逻辑,将思政教育深度融入技能培养的各个环节,使思政素养与职业技能同步提升,实现德技并修育人目标。

(三) 教育类型联通依据:职业教育特点

职业教育的本质特征是产教融合、校企合作和工学结合,这一办学规律决定了五年制高职课程思政一体化建设必须遵循职业教育类型要求,构建开放融合的课程思政育人体系。从教育内部系统来看,课程思政一体化需要打破公共基础课、专业课、实践课之间的壁垒,实现各类课程的思政协同;打破思政课教师、专业课教师、班主任之间的分工界限,形成全员育人合力。从教育外部系统来看,课程思政一体化需要对接行业企业需求,将企业文化、行业规范、职业标准中的思政元素融入育人过程;链接社会资源,利用各类社会实践平台,拓展思政教育的广度和深度。课程思政一体化建设必须构建横纵一体、有机衔接、全贯通式的育人体系,^[4]才能实现教育内部各要素的协同联动和教育外部与行业企业、社会的深度融合,形成全方位、全过程、全员性的育人格局。

二、核心挑战:五年制高职课程思政一体化建设的深层矛盾

课程思政一体化建设作为落实立德树人根本任务的关键路径,旨在打破学段壁垒、整合育人资源,实现价值塑造、知识传授与能力培养的有机统一。然而,实践中五年制高职课程思政一体化建设绝非一蹴而就的表层改革,而

是涉及办学体制、教学实施、师资建设、评价体系等多维度的系统性重构，其推进过程始终面临着长学制贯通的设计理想与分段管理的现实习惯、类型教育的融合需求与学科本位的实施传统之间的深层张力，这些张力具象化为一系列相互交织的核心矛盾，构成了五年制高职课程思政一体化建设必须直面并破解的现实问题。

（一）一体化设计长周期要求与分段管理短视化现实的矛盾

课程思政一体化建设需遵循五年一贯制育人规律，以全周期视野进行顶层设计与系统推进，实现思政教育目标、内容、方法与资源的纵向衔接与横向贯通。从育人规律来看，五年制高职学生正处于世界观、人生观和价值观形成的关键期，其思政素养的培育需要经历从基础认知到深度认同、从行为规范到职业自觉的螺旋上升过程，这就要求建立贯穿五年的连续性、梯度化育人体系。然而，受历史办学体制与管理惯性的影响，当前多数五年制高职尚未打破中职段和高职段的隐性分割壁垒，在管理架构、师资配备、资源分配等方面仍沿袭分段管理模式，形成了与一体化设计相背离的短视化现实。在管理实践中，分段管理模式直接导致课程思政目标短视化，前三年与后两年的课程思政目标不能有效对接，使得五年课程思政的整体目标缺乏一条清晰连贯、螺旋上升的主线，从而导致课程思政难以形成持续影响力，严重削弱了五年制高职课程思政一体化建设的根基。

（二）融合育人系统性需求与课程实施碎片化现状的矛盾

课程思政一体化建设的关键目标在于实现各类课程与思政课程的同向同行、协同发力，形成系统性的育人合力。这一目标要求以专业人才培养方案为依据，对公共基础课、专业核心课、实践实训课的课程思政进行统筹规划与系统整合，构建起覆盖全课程体系的思政育人

体系。虽然当前五年制高职课程思政系统性实施已初步形成育人成效，但还是存在碎片化问题，与融合育人的核心需求存在显著差距。一是课程间需进一步强化协同规划。目前各课程更多的是各自为战，基础的思政元素挖掘重复严重，又存在工程伦理、行业规范等专业特色思政元素的缺失。二是思政融入存在“两张皮”现象。多数教师的课程思政意识和能力需进一步提升，深入挖掘专业知识与价值引领的内在关联，防止通过课后附加思政案例、生硬植入思政口号的方式完成融入要求，未能实现“盐化于水、润物无声”的育人效果。三是实践环节思政育人缺位。实践课作为职业教育的核心环节，本应是培育职业精神、工匠精神的重要载体，但当前多数实践课程过于聚焦技能操作训练，在学生职业态度、严谨作风、团队协作能力的培育方面关注不够，从而未能发挥实践环节的思政育人价值。以上三种问题使得课程思政形成的育人合力减弱，降低了五年制高职课程思政一体化建设所追求的系统性效能。

（三）教师复合能力要求与师资队伍专业化短板的矛盾

教师作为课程思政一体化建设的核心主体，其育人能力直接决定了一体化建设的成效。五年制高职课程思政一体化建设对教师提出了需要具备“价值塑造、知识传授、能力培养”三位一体的育人能力的要求，既能精通知识与技能教学方法，又能精准挖掘课程中的隐性思政元素，将其自然融入教学过程。从师资队伍结构来看，教师的育人能力存在“重技轻德”的结构性失衡：多数教师，特别是专业课教师要有行业企业或工科专业背景，具备扎实的专业知识与技能，但缺乏系统的思政教育理论培训，他们在挖掘课程隐性思政元素、设计思政一体化融入教学环节等方面存在能力不足的问题，难以适应五年制高职课程思政一体化建设的高要求。这种师资队伍在育人

能力上的结构性“偏科”，使得五年制高职课程思政一体化建设缺乏核心支撑力量，成为制约一体化教学效果提升的关键瓶颈。

（四）产教融合育人生态理想与企业参与动力机制缺失的矛盾

职业教育的本质是产教融合、校企合作，五年制高职课程思政一体化建设同样离不开学校与企业的双主体育人，构建产教融合的育人共同体是一体化建设的重要支撑。从育人资源来看，企业所蕴含的先进企业文化、劳模精神、工匠精神、行业规范等，是课程思政的宝贵资源，能够为学生提供最直观、最生动的职业价值引领；从育人过程来看，企业实习实训环节是培育学生职业态度、职业素养的关键场景，企业导师的言传身教对学生思政素养的养成具有不可替代的作用。因此，五年制高职校需深入探究校企合作中思政育人层面的研究实践，形成校企合作的深层次协同育人生态。深入剖析，破解的核心在于企业参与思政育人的动力机制。一方面，从制度层面来看，当前缺乏明确的政策激励与保障机制，企业参与思政育人的投入与回报不成正比，难以激发企业的参与积极性；另一方面，从价值认同层面来看，多数企业将校企合作的核心目标定位为技能培训与人才供给，对思政育人的重要性认识不足，认为思政育人是学校的责任，缺乏主动参与的意识。这就导致校企合作在思政育人层面呈现浅表性，甚至出现空缺的现象。企业的优质思政资源未能系统引入教学过程，企业导师在指导学生实习实训时，对学生的职业态度、责任意识、工匠精神培育缺乏有效引导，使得五年制高职课程思政一体化建设失去了重要的实践支撑。

（五）思政评价科学导向与传统考核方法的矛盾

评价体系是引领五年制高职课程思政一体化建设的“指挥棒”，科学有效的评价机制能够为一体化建设提供精准的反馈与持续的改进

动力。五年制高职课程思政一体化建设的评价需求，决定了其必须突破传统评价模式的局限，构建以增值评价为核心的科学评价体系，即通过追踪学生五年思政素养的动态成长过程，全面衡量学生价值观塑造、职业精神养成、社会责任感培育等隐性素养的提升成效，实现评价从“结果导向”向“过程导向”与“成长导向”的转变。当前课程思政考核仍以书面总结、心得体会等传统形式为主，难以有效衡量思政素养这种隐性且具有长期性特征的育人成效；评价内容聚焦表层，忽视了对学生职业行为规范、价值判断能力、社会责任感等实践层面素养的考核；评价主体相对单一，未能将企业、行业、社会等多元主体纳入评价体系，评价结果难以全面反映学生的思政素养水平与岗位适配性。同时，由于思政素养成长过程的复杂性与数据采集的技术性难题，过程性评价数据的获取与整合存在较大障碍，导致评价难以有效落地。评价改革的滞后也使得课程思政一体化建设缺乏科学的度量标准与有效的改进动力，严重制约了五年制高职课程思政一体化建设的持续推进。

三、体系重构：五年制高职课程思政一体化建设的实施路径

（一）五年制高职课程思政一体化顶层设计建构

为破解管理割裂与设计短视的深层矛盾，必须从全局出发，立足五年育人全过程，明确整体目标与阶段任务，统筹各要素间的协同关系，通过制度建构、标准研制与评价革新等顶层设计，为五年制高职课程思政一体化建设绘制“全景蓝图”，避免碎片化推进。

1. 建立五年制高职课程思政一体化研究中心

从治理理论视角看，课程思政一体化建设本质上是一项跨部门、跨学段的协同治理工程，需突破部门各自为政的管理壁垒，构建权

责清晰、协同高效的统筹治理机制。在学校章程或重大教学管理制度中明确设立实体化运作的“课程思政研究中心”，赋予其超越部门的统筹权、协调权、资源配置权与考核建议权。中心成员应涵盖学校分管领导、思政课教师代表、专业课教师代表和行业专家，确保决策的科学性与全面性。其核心职责包括制定年度课程思政一体化建设规划；统筹推进中职与高职学段思政教育目标、内容、方法的衔接；督导各专业课程思政建设实施方案的制定和任务落实情况；协调配置课程思政建设资源（如经费、师资培训、实践基地等）；开展课程思政一体化建设成效评估与总结推广。

2. 制定五年制高职课程思政一体化发展标准

思政素养发展标准是课程思政一体化建设的核心依据，研制可供操作的五年制高职学生思政素养发展指南就显得尤为重要。五年制高职学校可组建由教育学专家、心理学专家、行业资深人士及一线优秀教师构成的研制团队。标准的研制需立足学生认知发展规律与职业成长逻辑，突破传统学年制的局限。一方面，五年制高职课程思政应做好横向贯通。根据科尔伯格道德认知发展理论，15—21 岁学生的道德发展属于“习俗水平”“后习俗水平”阶段，职业认知则遵循“职业探索—职业行为—职业承诺”的发展轨迹。另一方面，五年制高职思政素养发展标准需以“素养阶梯”形式呈现，明确五年育人周期内的核心素养维度与阶段发展目标。核心素养维度应涵盖政治认同、职业精神、工匠精神、责任担当、法治意识、人文素养等模块，每个模块依据职业成长阶梯细化为“基础认知—能力形成—素养内化”三个层级。以职业精神培养为例，第一、二学年聚焦职业探索与职业认同，要求学生形成基本的职业敬畏心与劳动观念；第三、四学年侧重职业行为规范养成与责任担当培育，要求学生能够在专业实践中践行行业伦

理；毕业时达成“职业承诺与价值自觉”，具备在职业岗位践行社会主义核心价值观的自觉意识（见表 1）。该标准需作为全校育人活动的共同基准，贯穿专业人才培养方案修订、课程设计、教学实施等各个环节。

表 1 五年制高职职业精神一体化培养（纵向）

阶段	年级	特点	核心要求	课程思政要求 (以职业精神为例)
初期	一、二年级	以具象思维为主，道德判断大多为他律性	适应校园生活、建立职业认知	聚焦职业探索与职业认同，要求学生形成基本的职业敬畏心与劳动观念
中期	三、四年级	抽象思维能力提升，道德判断由他律转为自律	提升职业技能、塑造职业品格	侧重职业行为规范养成与责任担当培育，能够在专业实践中践行行业伦理
后期	五年级	趋于成熟，具备独立思考能力	实现岗位适配、承担社会责任	达成“职业承诺与价值自觉”，具备在职业岗位践行社会主义核心价值观的自觉意识

3. 开发成长数字平台，构建五年制高职课程思政一体化评价体系

传统课程思政评价多采用终结性评价方式，难以精准反映学生思政素养的成长轨迹，也无法为教学改进提供有效反馈。基于增值评价理论与形成性评价理念，需构建五年制高职课程思政综合增值评价体系。增值评价强调关注学生在教育过程中的成长增量，而非仅关注最终结果，契合五年制高职思政素养循序渐进的培育规律，可实现评价从“结果鉴定”向“过程赋能”的转型。在具体操作中，可以通过开发“学生思政成长数字档案袋”，依托智慧校园平台，常态化采集学生在课堂互动、项

目实践、实习实训等场景中的行为数据与反思材料。采集内容需兼顾“显性表现”与“隐性素养”：显性表现可以记录学生参加课程思政讨论和学习情况；隐性素养通过学生反思日志、项目报告中的价值表达、小组讨论中的观点倾向等进行挖掘。运用数据分析模型，构建学生个体与群体的思政素养成长曲线，清晰呈现其优势领域与短板环节。建立评价结果闭环反馈机制：一方面反馈至学生个体，助力其明确自我提升方向；另一方面反馈至专业建设、课程改进与教师发展，为人才培养方案修订、课程思政教学设计优化、教师育人能力培训提供数据支撑（如图1）。

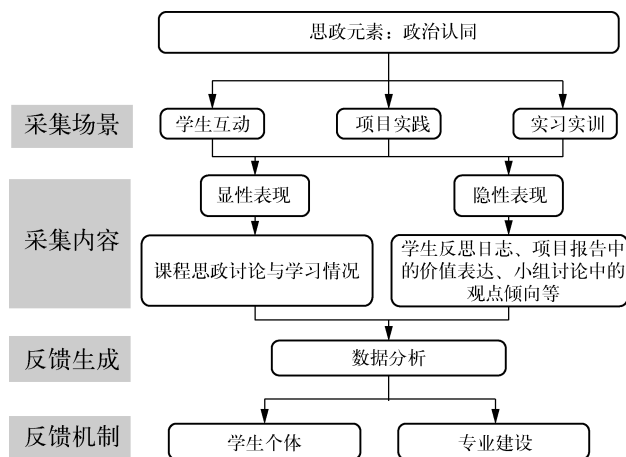


图1 学生思政成长数字档案袋（以政治认同为例）

（二）五年制高职课程思政一体化协同机制创新

五年制高职课程思政一体化建设需打破“单兵作战”的传统模式，强调各育人主体、要素之间的互动与整合，通过课程体系、师资队伍、校企合作三大核心要素的重构，形成育人合力，构建多主体、多要素协同联动的一体化育人引擎，提升育人成效。

1. 专业思政引领：五年制高职课程思政的内容一体化构建机制

课程是思政教育的核心载体，传统课程思政建设中存在的“碎片化”“贴标签”问题，根源在于未能立足专业特色构建系统性的课程

体系。2018年教育部《关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》明确提出“强化课程思政和专业思政”，强调要“着力推动高校全面加强课程思政建设，做好整体设计，根据不同专业人才培养特点和专业能力素质要求，科学合理设计思想政治教育内容”。专业思政作为课程思政的深化与拓展，强调将思政教育与专业内涵、行业伦理、职业文化深度融合，其理论基础在于学科渗透理论与建构主义学习理论。^[5]因此，五年制高职应基于专业群组建专业思政研究团队，深入挖掘本专业领域特有的伦理挑战、历史传统与核心价值等专业核心价值，系统性重构专业思政课程地图，打破传统课程的学科壁垒，遵循“循序渐进、螺旋上升”的原则，设计若干“跨课程思政主题模块”。通过主题模块的串联，实现思政元素在课程间的有机分布、递进深化，形成专业知识、职业技能和价值引领等“三位一体”的课程体系。例如，机电专业可构建“绿色制造—质量管控—工匠精神”主题模块，串联机械基础、机械加工工艺、企业管理等多门课程。

2. 共同体创建：五年制高职课程思政的师资一体化培育机制

教师是五年制高职课程思政一体化建设的核心主体。思政课教师与非思政课教师因知识背景、思维范式与教学任务不同，普遍存在“各守一段渠、各耕责任田”现象，直接影响了立德树人的系统效能。为此，只有构建一个深度融合、协同进化的“双螺旋”共同体，才能推动两类教师从“物理并列”走向“化学反应”，这是提升教师育人能力的有效路径。其一，实施“结对共研”计划，推动深度融合制度化。推行思政课教师与其他教师结对发展计划，组建跨学科育人微团队，共研教学方案，破解“融什么”与“怎么融”的难题。双方共同梳理专业课程的知识链与技能点，精准识别其中蕴含的学科方法论、职业伦

理、历史脉络等“思政映射点”，设计出知识传授与价值引领自然契合的教学方案，杜绝生硬植入。围绕行业真实事件、技术伦理困境或工匠成长故事，联合开发具有学科或专业特色、思想深度与情感温度的教学案例库，使思政教育扎根于鲜活的职业土壤。其二，设立“首席引领”岗位，强化专业统筹与示范效应。在各专业（群）设立“课程思政首席教师”岗位，选拔并培育那些既深刻理解国家育人要求、又熟谙专业发展且具备较强组织协调能力的教师，可以确保五年制高职课程思政一体化建设在专业层面有核心、有方向、有质量。

3. 企业融入模式：五年制高职课程思政的资源一体化开发机制

校企合作是职业教育的基本办学模式，更是实现五年制高职课程思政一体化建设从校内循环走向产教融合循环的关键支撑。企业深度参与育人具有不可替代的作用。^[6]为将丰富的企业资源系统化、结构化地融入一体化育人体系，必须推动合作从零散活动升级为机制性嵌入。一是资源引入一体化。依据五年制高职学生思政素养的阶梯式培养目标，系统规划企业资源的引入。在低年级，重点引入职业认知类资源（如企业参观、行业概览讲座），培育初步的职业认同；在中年级，侧重引入工匠与技术能手，深入诠释质量、安全、协作等职业伦理；在高年级及实习期，则引入企业管理者与研发人员，探讨创新责任、行业使命与可持续发展等议题，确保企业资源的供给与学生价值认知的进阶相匹配，形成贯穿五年的职业价值观培育序列。二是案例开发一体化。案例选题必须紧扣各专业（群）的核心伦理困境与典型价值冲突。案例开发要遵循一体化教学要求，明确其适用的课程、年级及拟培养的核心价值点，使其能精准嵌入专业课程思政的知识地图，服务于教学需要。三是育人主体一体化。严格的遴选、培训与认证标准，确保导师

既精通技艺，又具备言传身教的意识与能力，使其深度融入一体化育人队伍。其职责不限于实习指导，更应参与学生阶段性成长评价、毕业综合答辩等环节，从产业视角对学生的职业精神、实践伦理进行观察与反馈。建立定期与校内思政课教师、专业课教师的协同教研机制，共同研讨解决各学段、各场景中遇到的育人问题，真正实现校企双主体的育人闭环。

（三）五年制高职课程思政一体化实践落地

五年制高职课程思政一体化建设的生命力，在于将顶层设计的战略蓝图与协同机制的创新成果，转化为教学现场可感知、学生成长可参与、育人成效可评价的具象实践。其核心要义绝非对现有教学活动的“思政点缀”，而是立足学生 15—21 岁的成长关键期与技能养成逻辑，以深度情境教学为主要教学方法，以课程化文化项目为实践拓展，以成长档案与综合答辩为成效闭环，系统推动五年制高职课程思政一体化建设，确保立德树人根本任务落地生根。

1. 深耕情境教学：以专业（学科）情境驱动价值辨析与建构

课堂教学是课程思政一体化的主阵地，其实践深化的关键在于超越知识技能和课程思政的简单叠加，可创设情境，在专业情境中学习。例如，教师围绕专业核心技能与典型工作场景，根据五年制高职学生思政素养发展指南、课程思政育人纲要与各年级思政素养目标，精心创设蕴含真实伦理冲突、责任抉择的“高仿真”或“全真”教学情境。在教学组织上，广泛采用“伦理审议会”“技术价值辩论赛”“项目责任回溯报告”等方法，促使学生从被动听讲者转变为主动思考者、对话者和决策者。教师通过“苏格拉底式”追问，引导学生完成从感性认知、理性分析到价值澄清的完整心智发展过程。同时，通过教学日志进行行为改进，学生通过反思实现认知深化，共同

构成情境教学的质量保障闭环。

2. 文化项目浸润：以具身化实践促进价值体验与内化

校园文化作为五年制高职课程思政一体化的横向协同平台，需打破“零散活动堆砌”的传统模式，将可课程化的活动设计为阶梯式、可选择的菜单式项目，构建为与专业学习并行互嵌、贯穿五年的实践育人项目，让学生在具身实践中深化价值认同，学生通过身体力行地参与和社会性互动来建构价值认同。^[7]例如，打造“一专业一品牌”的职业文化，通过技能大师工作坊、行业伦理情景剧、优秀校友职业生涯叙事会等形式，让校园文化项目成为专业价值延伸的实践场，实现“以行践知、以德润技”，营造浸润式的职业文化氛围。学生的所有参与内容要明确项目目标、过程记录、成果要求和学分认定标准，实现从“活动参与”到“课程化体验”的转变，确保育人实效的可评可测。

3. 毕业展示升华：结合成长档案进行综合性答辩完成思政素养的评价闭环

五年制高职课程思政一体化的成效，最终体现在学生五年的成长增值上。这就需要突破传统终结性评价的局限，构建以“增值评价”为核心，贯穿过程记录、成果呈现与系统反馈的闭环评价体系，全面反映学生思政素养的动态成长轨迹。毕业阶段是五年制高职一体化育人成果的集中检验与最终呈现环节。传统的毕业设计（论文）偏重技术考核，亟须改革为“思政素养与专业能力融合展示”的综合性答辩。由校内专业课导师、思政课导师、合作企

业导师及行业专家共同组成的答辩团队，应聚焦价值冲突的解决（如“当公司利益与社会公益冲突时，你的决策框架是什么？”）、职业角色的认知（如“你如何理解‘数字工匠’的时代内涵？”）以及终身学习的规划（如“你将如何持续更新你的职业伦理知识？”）等问题，引导学生对五年学习生涯进行整体性回溯、批判性反思与前瞻性规划，完成从“学生”到“职业人”价值身份的转化。毕业展示的成果应作为学生能否获得毕业证书的核心依据之一，其评价结论应同时反馈至课程体系与培养方案的持续改进，真正实现育人过程的闭环管理，标志着一体化培养的圆满落幕。

参考文献

- [1] 姜汉荣. 五年制高职学徒制：问题域、发展优势以及耦合 [J]. 教育视界, 2024 (34): 17-21.
- [2] 冯建军. “大中小学课程思政一体化与课程思政贯通”话语辨析 [J]. 社会科学辑刊, 2025 (2): 51-58.
- [3] 尹夏楠, 孙妍玲. 专业思政与课程思政一体化建设的探索与实践 [J]. 山西财经大学学报, 2022, 44 (S1): 127-129.
- [4] 王涛, 李斌. 大中小学体育课程思政一体化建设的形成逻辑、难点指向与关键靶点 [J]. 上海体育大学学报, 2024, 48 (12): 22-30.
- [5] 韩宪洲. 专业思政：深化课程思政的逻辑遵循与实践要求 [J]. 中国高等教育, 2023 (5): 33-36.
- [6] 孙兴洋, 王晓刚, 洪林. 我国职业教育产教融合的制度演进、机制创新与高质量发展路径 [J]. 职教发展研究, 2025 (4): 52-60.
- [7] 姜汉荣. 以关键办学能力提升服务学生可持续发展 [J]. 职教通讯, 2025 (2): 16-18.

五年制高职思政课协同育人实施策略研究

殷小芬 徐伟

【摘要】开展协同育人是五年制高职思政课立德树人根本任务落地转化的重要举措，也是新时代构建“大思政课”育人格局的重要举措。在分析五年制高职思政课开展协同育人的必要性和现实困境的基础上，提出从原则、目标、内容、方式、路径、评价等方面构建起协同育人的新模式，回答“协同什么、怎么协同、协同得怎样”的根本问题，推动五年制高职思政课向内容融通、资源融汇、方式协同、精准育人的方向优化迭代，促进五年制高职思政课改革创新，增强铸魂育人实效性。

【关键词】五年制高职；课程思政；思政教育；协同育人

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)01-0054-006 **【文献标识码】**A

【作者简介】殷小芬（1979—），女，江苏泰州人，江苏联合职业技术学院南京工程分院副教授；徐伟（1975—），男，江苏句容人，江苏联合职业技术学院副院长，副研究员。

思政课是落实立德树人根本任务的关键课程。2022 年，教育部等十部门印发的《全面推进“大思政课”建设的工作方案》提出，“坚持开门办思政课，强化问题意识、突出实践导向，充分调动全社会力量和资源”“推动思政小课堂与社会大课堂相结合，推动各类课程与思政课同向同行”。^[1]开展协同育人是对传统思政课教学模式的革新，是当前五年制高职思政课教学实践的主要方向。从教学内容、教学策略、教学评价着手，优化育人内容供给，创新实践教学策略，嵌入综合素养评价，可以系统破解五年制高职思政课“协同什么”的内容融合难题、“怎么协同”的路径创新瓶颈以及“协同得怎样”的效果评估困境，从而回答好“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一教育的根本问题，为新时代职业教育思政课改革创新提供具有实践价值的范

式参考。

一、五年制高职思政课协同育人的必要性

（一）开展协同育人契合思政课的课程属性

思政课作为立德树人的关键课程，其本质是做人的工作，具有鲜明的意识形态属性和价值引领性，需要整合多方力量共同参与，形成育人合力。协同育人模式能够打破传统思政课“单兵作战”的局限，将不同主体、不同领域的育人资源有机整合，使思政教育从单一课堂延伸到学生学习、生活、实践的各个方面，实现全程育人、全方位育人，从而更好地发挥五年制高职思政课的价值引领作用，帮助学生坚定理想信念、厚植家国情怀、提升道德修养，成长为德智体美劳全面发展的社会主义建设者和可靠接班人。

（二）开展协同育人符合新时代“大思政课”发展趋势

“大思政课”强调开门办课，注重理论与实践的结合，要求充分调动全社会的力量和资源参与思政教育。五年制高职具有学制长、学生年龄跨度大、职业定向早等特点，开展协同育人能够打破课堂教学的时空限制，将“思政小课堂”与“社会大课堂”有效衔接，引入行业企业的先进文化、劳模精神、工匠精神等鲜活素材，丰富思政课的教学内容和形式，使思政课更加贴近时代、贴近社会、贴近学生，增强思政教育的吸引力、感染力和说服力，从而更好地适应新时代“大思政课”建设的要求。

（三）开展协同育人适应职业教育类型发展的育人特质

五年制高职教育作为职业教育的重要组成部分，其培养目标是造就高素质技术技能人才，这就要求思政教育必须与专业教育、职业素养培养紧密结合。五年制高职思政课协同育人，能够推动思政课与专业课、实践课、企业文化等深度融合，将思政教育元素有机融入人才培养全过程，使学生在专业学习、提升职业技能的同时，潜移默化地接受思想政治教育，实现知识传授与价值引领的统一，满足新时代对技术技能人才思想政治素质的更高要求。^[2]

（四）开展协同育人促进五年制高职学生全面发展

协同育人理念下的五年制高职思政教育，不仅关注学生的思想道德素质，还注重培养学生的职业素养、创新精神、实践能力和社会责任感。通过整合不同领域的育人资源，可以为学生提供更加广阔的学习和实践平台，引导学生在参与社会实践、志愿服务、企业实习等活动中，将所学理论知识内化为自身的思想观念和行为准则，外化为实际行动，实现知识、能

力、素质的全面发展。这对于五年制高职学生未来顺利走向工作岗位，适应社会发展需求，实现个人价值与社会价值的统一，具有十分重要的意义。

二、五年制高职思政课协同育人的现实困境

尽管协同育人对五年制高职思政课改革创新具有重要意义，但在实际推进过程中，仍面临着诸多现实困境，在一定程度上制约了协同育人效能的充分发挥。

（一）协同育人流于形式，思政融合浅表化，资源供给欠深化

当前，不少五年制高职教师结合专业进行思政课教学，但因思政课程与课程思政的协同机制不完善，并未能深入把握思政课程与专业教学的内在联系。有的思政课教师生搬硬套专业知识，使得思政理论学习浅表化，甚至出现迷失思政学科教学方向的情况，致使思政协同流于形式，弱化了思政课的育人功能，同时也反映出思政教育资源与专业教育资源未能实现有机融合和共享。比如校企合作中的学生实习实训，未能充分挖掘和利用行业企业的先进技术、管理经验、企业文化以及劳模工匠等育人资源，未能形成思政课校内外协同、线上线下结合的多元化育人资源供给。

（二）场域局限于教室，实践形式单一，教学方法有待改进

在实际教学中，部分思政课依旧局限于教室之内，缺乏与校企、社会、工学的深度融合，未能有效融入职业精神。由于学生无法亲身体验，便难以产生情感驱动、实现价值内化并外显于行动，同时部分思政课的实践教学也陷入了“走过场”的困境，仅停留在红色基地打卡、按流程参观企业等浅层实践层面。五年制高职思政育人无论是脱离实践，还是仅仅“走过场”，都容易使学生产生“知而难行”的认识，进而影响思政课实践育人的效果。

(三) 跟踪囿于技术,效果不可视,素养评价需创新

科学合理的教学评价是检验协同育人成效、持续改进教学的重要依据。当前,五年制高职思政课协同育人效果评价受限于技术,难以全程、全景跟踪。协同育人更关注的是对学生的职业素养、实践能力、创新精神等方面的评价,传统评价方式无法有效呈现学生素养的生成过程和育人效果的动态跟踪。同时,教师也无法掌握过程性数据,不能即时、精准地改进教学,致使教学效果不可视、教学改进无依据。

三、五年制高职思政课协同育人的基本原则

在推进五年制高职思政课协同育人实践时,需遵循一系列基本原则,以确保协同育人工作的科学性、方向性和实效性,为后续策略的制定与实施提供根本遵循。

(一) 立德树人导向原则

紧紧围绕“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”这一教育的根本问题,将思想政治引领贯穿于五年制高职思政课协同育人的全过程、各环节,确保育人方向不偏,使协同育人的各方力量聚焦于学生思想政治素质的提升和正确价值观的塑造。

(二) 学段适配原则

立足五年成长周期和学生认知规律,分层设计育人目标、内容体系和实践活动,实现各学段协同育人的有机衔接和螺旋式上升,契合五年制高职“中职—高职”连贯培养的目标要求。

(三) 多主体联动原则

整合思政课教师、专业课教师、企业导师、班主任等多方力量,明确各方在五年制高职思政课协同育人过程中的职责与分工,建立常态化的沟通协调机制,推动校内教育主体与校外实践导师、行业专家等形成育人共同体。

(四) 产教融合深化原则

紧密结合五年制高职教育的特色,将思政

教育深度融入产教融合、校企合作的各个环节,积极挖掘行业企业的思政育人资源并转化为思政教育内容,实现思政教育与职业技能培养、职业精神塑造的有机统一,^[3]让学生在真实的职业环境中感悟思政内涵。

(五) 知行合一原则

突出实践在五年制高职思政课协同育人中的关键作用,打破课堂局限,构建校内实践、校外实习、社会实践、志愿服务等多维度实践平台,引导学生通过亲身体验将思政理论知识内化为价值认同、外化为行为自觉,从而增强育人的实践性和感染力。

(六) 动态协同优化原则

五年制高职思政课协同育人需根据学生成长需求、职业教育发展趋势以及社会环境变化,及时优化协同育人的目标、内容、方式和评价机制,保持协同育人体系的开放性和适应性,确保协同育人工作能够持续高效推进,不断提升育人质量。

四、五年制高职思政课协同育人的实施策略

为有效破解五年制高职思政课协同育人的现实困境,推动协同育人模式落地生根、提质增效,需要从目标、内容、方式、路径、评价等多个维度系统施策,构建科学完善的协同育人实施体系。

(一) 构建促进学生全面发展的“五育融合”目标体系

目标是行动的先导。紧密围绕五年制高职学生成长规律与职业发展需求,以“立德树人”为根本,将德智体美劳全面发展的“五育”培养目标细化分解并有机融合。

在德育方面,思政课应强化价值引领与职业道德培育,融入德育元素。将社会主义核心价值观贯穿于五年制高职思政课教学的全过程,借助案例分析、小组讨论等教学手段,引导学生树立正确的世界观、人生观和价值观。同时,结合五年制高职学生专业特色,开展职

业道德教育,培养学生的职业责任感、敬业精神和团队协作能力。

在智育方面,应着力培育学生的思维能力,拓宽知识视野,融入智育内容。在五年制高职思政课教学中,通过问题引导、逻辑推理等方法,提升学生的批判性思维和创新思维。同时,适当扩展与思政课教学内容相关的科学文化知识,以拓宽学生的知识视野。

在体育方面,五年制高职思政课应强调身心健康,培育体育精神。引导学生树立正确的健康观念,养成良好的生活习惯,通过教师讲述体育明星的励志故事、分享体育赛事中的拼搏精神等方式,学生明白坚持、拼搏、团队合作等品质在体育和生活中的重要性。鼓励学生积极参与体育活动,在锻炼中增强体质,提升心理素质,培养坚韧不拔的意志。

在美育方面,应提升审美情趣,培养创新意识,融入美育元素。在五年制高职思政课教学中引入优秀的文学、艺术作品,引导学生欣赏和分析蕴含其中的美学,提升学生的审美情趣,并鼓励学生从不同角度理解和感受美,培养创新意识。同时,组织学生参与以红色文化为主题的演讲比赛、文艺演出等美育实践活动,让学生在实践中体验美、创造美。

在劳动教育方面,应强化劳动观念,培养实践能力,融入劳动教育内容。在五年制高职思政课中强调劳动的价值和意义,让学生认识到劳动是创造美好生活的源泉。通过介绍不同行业的劳动模范事迹,激发学生对劳动的尊重和热爱。同时,增加实践教学环节,组织学生参加各类劳动实践活动,培养学生的劳动技能和实践能力,让学生在劳动中体验成长,增强社会责任感。

通过构建融合的目标体系,确保“五育”在五年制高职思政课育人过程中相互促进、协同发力,最终实现学生思想道德素质、科学文化素质、身心健康素质和职业素养的全面提升,为培养担当民族复兴大任的时代新人奠定

坚实基础。

(二) 设计有职教特色的“思政+专业”课程内容体系

课程是育人的主要载体。围绕五年制高职学生成长规律和职业发展需求,打破思政课与专业课“两张皮”现象,深入挖掘各类专业课程蕴含的思政元素和德育功能,推动思政内容与专业知识、职业素养、社会实践的深度融合,将其有机融入思政课程教学大纲、教案设计和课堂教学全过程。一方面,结合《习近平新时代中国特色社会主义思想概论》等权威教材,系统梳理思政课程核心知识点,确保理论教学的系统性和准确性;另一方面,深度挖掘专业课程蕴含的思政元素,如在五年制高职机械制造专业融入工匠精神、质量意识和创新思维,在财经商贸专业强调诚信经营、法治观念和社会责任,形成“思政课程+课程思政”的内容矩阵。

同时,紧密对接行业发展前沿和企业岗位要求,引入行业劳模事迹、企业先进管理经验、国家重大工程案例等鲜活素材,开发“行业楷模进校园”“大国工匠故事会”等特色教学模块,将抽象的思政理论转化为学生可感可知的生动案例。此外,针对五年制高职学生不同学段的认知特点,实施分阶段内容供给:在低年级侧重理想信念、道德修养和行为规范教育,帮助学生正确树立“三观”;在中高年级强化职业精神、法治素养和创新创业教育,引导学生将个人发展与行业进步、国家需要相结合,实现思政教育内容的螺旋式上升和精准化供给。

(三) 创新基于学科核心素养的“议题式”课堂教学模式

课堂教学是五年制高职思政课协同育人的主要渠道。传统的“灌输式”教学模式难以激发学生的学习兴趣与主动性,必须进行改革创新。议题式教学模式以学生为中心,以议题为纽带,通过设置具有时代性、思辨性和实践

性的议题，引导学生围绕议题开展自主探究、合作讨论与实践体验，在参与和互动中加深对理论知识的理解，提升思想政治素养以及分析和解决问题的能力。

在议题设计阶段，可跨主体协同挖掘育人元素。以五年制高职学生的职业发展需求、行业企业的岗位思政要求为指引，联合思政课教师、专业课教师、企业导师、班主任共同开发议题。例如，在围绕“工匠精神与职业操守”设计议题时，思政课教师负责提炼思政核心内容，专业课教师结合专业技能标准融入行业规范，企业导师提供真实岗位案例，班主任则聚焦学生日常行为养成中的痛点问题，实现思政教育、专业教育、职业教育、日常管理的协同推进，使议题既具有思想深度，又贴合职业实际。^[4]

在教学实施阶段，多场景协同搭建育人平台。思政课教师要打破课堂界限，努力构建“课堂教学+校内实践+企业实训”的协同教学场景。课堂上，思政课教师主导议题研讨，可呈现专业课教师的案例解析、技能演示场景，以深化议题的职业指向；在校内实践环境中，依托实训室、校园文化活动阵地，由班主任组织与议题相关的主题实践；在企业实训环节，由企业导师带领学生围绕议题开展岗位调研，将理论研讨转化为职业认知。同时，借助线上教学平台，联动家长、行业专家开展线上议题点评，形成学校、企业、家庭、社会的协同育人合力，提升五年制高职思政课协同育人的吸引力和实效性。

（四）打造思政课“两段三标四维六融”实践教学体系

从学段、目标、载体、路径等多个维度，构建五年制高职思政课“两段三标四维六融”实践教学体系。其中，“两段”涵盖“中职、高职”两个阶段，“三标”指向“理想信念、职业素养、科学素养”三大目标，“四维”包

括“课堂实践、校园实践、社会实践、网络实践”四个层面，“六融”则涉及“课堂教学、党团建设、融媒建设、社会实践、‘一站式’社区、实习实训”六个融合环节。

在“中职”阶段，重点开展基础性思政实践教育。以培育学生的理想信念为核心目标，主要通过组织各类社团活动和志愿服务等校园实践活动，安排学生参与社区服务、参观爱国主义教育基地等社会实践活动，并借助学校网络平台开展线上思政课程学习、线上主题讨论等网络实践活动。在“高职”阶段，进一步深化思政实践教育，侧重提升学生的职业素养和科学素养。在课堂实践中，结合专业课程特点，将思政元素有机融入专业教学；在校园实践方面，鼓励学生参与专业技能竞赛和创新创业活动；^[5]在社会实践中，安排学生到企业进行实习实训，使其在真实工作环境中体验职业精神和职业道德；在网络实践上，利用网络平台开展虚拟仿真实实践教学，让学生在虚拟环境中进行专业实践操作，同时融入思政教育内容。

在“六融”方面，课堂教学：作为思政教育的主阵地，将思政元素融入课程教学，实现全员、全过程、全方位育人；党团建设：通过开展主题团日、党课学习等活动，加强学生思想政治教育，培养其政治意识和组织纪律性；融媒建设：利用学校官方微信公众号、微博等新媒体平台，发布思政教育相关内容，扩大教育影响力和覆盖面；社会实践：引导学生走出校园，参与社会服务和调查研究，增强其社会责任感和实践能力；“一站式”社区：为学生提供集学习、生活、娱乐于一体的综合性服务平台，在其中开展思政教育活动；实习实训：将思政教育与专业实践相结合，让学生在实践中体验职业精神和职业道德，为其未来职业发展奠定坚实基础。通过“六融”，思政教育得以融入学校各项工作中，形成五年制高职

思政课协同育人的良好格局。

(五) 建立思政课多元、动态、闭环的协同育人评价体系

评价体系的构建需突破传统单一评价模式,从评价主体、评价过程、评价反馈等维度实现创新,形成“多元参与、动态跟踪、闭环改进”的良性循环。在评价主体上,打破以往仅由思政课教师主导评价的局限,构建“思政课教师+专业课教师+企业导师+学生自评互评+家长参与”的多元评价共同体。评价内容不仅关注学生的思想政治素质、理论知识水平,还要注重其职业素养、实践能力、创新精神以及社会责任感等方面的发展;评价方式综合运用定性与定量相结合、过程性评价与结果性评价相结合、线上评价与线下评价相结合等多种方式,如通过问卷调查、访谈、观察、作品分析、实践报告、企业反馈等多种渠道收集评价信息;评价结果及时反馈给相关主体,用于改进教学方法、优化课程设置、调整育人策略,形成“目标—实施—评价—改进”的闭环管理,持续提升协同育人的质量和水平。^[6]

五、结语

面向未来,五年制高职思政课协同育人应在“思政教育”与“专业教学”之间把握好张力,在“思政小课堂”与“社会大课堂”

之间寻动态平衡,既要坚守思政教育的价值引领本质,又要充分彰显职业教育的类型特色。通过持续优化内容体系和育人方式,推动“思政小课堂”与“社会大课堂”、理论认知与实践体悟的深度耦合,引导学生在实践中感悟思想伟力、厚植家国情怀、涵养职业操守、提升综合素养,最终实现从“知”到“信”再到“行”的转化,培养更多拥护中国共产党领导和中国特色社会主义制度、立志为中国特色社会主义事业奋斗终身的德智体美劳全面发展的高素质技术技能人才。

参考文献

- [1] 教育部等十部门. 教育部等十部门关于印发《全面推进“大思政课”建设的工作方案》的通知: 教社科〔2022〕3号〔EB/OL〕. (2022-08-10) [2025-12-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A13/moe_772/202208/t20220818_653672.html.
- [2] 李莉娜,高谦. 思政课程协同育人的路径探究[J]. 四川劳动保障, 2025(17): 180-181.
- [3] 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.
- [4] 周俾. 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.
- [5] 张辉. 双创教育与思政教育融合发展的内在逻辑、现实困境与规范进路[J]. 职教发展研究, 2024(4): 79-86.
- [6] 殷小芬. “三教”改革背景下五年制高职思政课程教学改革[J]. 江苏教育, 2022(68): 66-70.

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
北京北方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