

拉长的是时光，深耕的是技艺

郝天聪

在这个各行各业加速奔跑的时代，社会变迁的节奏不断加快，“快”受到了更多追逐，而“慢”似乎并没有那么“时髦”。相比短学制职业教育，五年制高职作为一种长学制职业教育，其高质量发展恰恰需要一份能够抵抗浮躁的定力。在高质量发展背景下，五年制高职并不仅仅意味着培养时间的拉长，而是寄希望于通过这份学制的延长，来为学生提供更多深耕技艺的条件，从而推动学生向着高技能人才成长的目标不断迈进。

深入理解上述要求，可以引入德雷福斯技能习得模型这一经典能力进阶框架来解释。该模型将人从新手到专家的成长历程清晰地划分为五个连续阶段：新手阶段、高级新手阶段、胜任者阶段、精通者阶段和专家阶段。其最深刻的洞见在于，真正的技艺精进绝不是信息的累加，而在于认知方式与实践品质的脱胎换骨。新手阶段依赖脱离情境的规则，高级新手阶段开始识别情境特征，胜任者阶段学会建立目标并做出决策，精通者阶段凭经验直觉把握全局，而专家阶段则完全沉浸于流畅的直觉行动之中。对于高技能人才培养而言，从“知道怎么做”到“成为那样的人”，其间离不开大量刻意的练习、丰富的案例浸染与持续的经验反思。

实际上，这就自然引出一个无法回避的重要命题——技艺的深耕离不开时间厚度的支撑。由德雷福斯模型可知，技能形成遵循由浅入深、由简单到复杂的基本规律，没有捷径可言。通过对各行各业高技能人才成长历程的分析，可以发现，如果想要达到专家水准，往往需要数千乃至数万小时全神贯注的刻意实践，经历反复试错、调整与优化的过程。就高技能人才培养环节而言，如果学制太短，那么学生将很难有系统的时间和精力投入到技能学习的过程中。按照德雷福斯模型，学生对于技能的训练与理解很有可能停留于“浅尝辄止”的高级新手阶段，难以应对与解决工作世界的复杂问题，也很难实现向后续生涯发展阶段的有效跃升。

在此意义上，五年制高职的独特价值也正在于，可以通过长学制为学生提供较为完整、较为深入的技能学习时间。初中毕业生在入学之后，可以在前两年的学习中通过扎实的专业课学习建立基本的规则认知框架，完成从“新手”到“高级新手”的平稳过渡。在第三至第四年的学习中，学生可以通过技能的反复磨炼，逐渐成长为可以高质量完成岗位工作任务的“胜任者”。最后一年，则有可能在实习实训过程中浸润职场文化，在解决工作现场复杂问题的过程中捕捉难以言传的“感觉”，并朝着“精通者”方向迈进。

依托一体化人才培养机制，五年制高职可以对中高职课程进行整体布局与规划，确保课程与教学目标的衔接与进阶，推动学生技能实现螺旋提升。学生可以在专门的技能领域中不断加深对材质手感、工具脾性、流程韵律的理解。更为关键的是，深耕技艺绝不只是学会一套简单的技能操作流程，而是真正让技艺融入身心，形成一种对专业的独特“眼光”或“品位”。举例而言，一名优秀的护理人员，不仅能规范地完成技术操作，更能觉察患者微妙的情绪变化，适时给予抚慰；一名出色的数控车床操作员，不仅能编程加工，更能听音辨位、感知刀具状态，预判质量问题。而这种能力在德雷福斯模型中被称为“直觉性决策”能力，该能力的形成离不开大量沉浸式的情境体验、深度的身心投入以及持续的专业反思。五年制高职所提供的长学制学习环境，正是上述能力生成的重要沃土。由此可见，五年时光不只是时间的简单拉长与消磨，而是被用来反复打磨一个动作、揣摩一个原理、体悟一种职业的真谛，从而促进学生技艺的高质量养成。

面向未来，为更高质量地提升五年制高职育人实效，必须坚持利用五年时间将“深耕技艺”置于核心地位。这意味着，五年制高职课程设计要提供系统的理论与实践学习内容，让学生有机会经历从任务分析、方案设计到实施评价的完整学习过程，在做与学中帮助其完成经验的建构；五年制高职在教学组织中可以尝试发挥学徒制的优势，让经验丰富的企业导师传递隐藏在肢体动作和临场判断里的缄默知识；五年制高职在评价标准上不能仅仅满足于技能点的达标，更要关注学生在真实情境中的判断力养成，致力于大力提升学生的职业素养。唯有如此，培养的学生才不会是只会机械执行的“工具人”，而是能够驾驭复杂局面、持续精进创新的“手艺人”。

总而言之，高质量发展五年制高职，不仅意味着育人时间的拉长，更意味着技艺的深耕磨炼。通过德雷福斯模型可以发现，专家的养成并非主要依赖天赋，而是依托持之以恒的深入实践、系统反思、顿悟升华。五年制高职的时光馈赠，正是为学生提供了这样一段不可多得的关键成长期，让学生得以利用持续的沉浸式技能学习，以深度的实践为依托连接知识与情境，通过技艺的精细打磨淬炼心智与品格。

（郝天聪，南京师范大学教育科学学院副教授）

凤凰品
五年制高等职业教育
(半月刊)
2026年6月(总第140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
顾沈靖 谢程成 丁莉东

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

贯通培养

- 1 天津城职五年一贯制人才培养实践与创新
/ 袁美灵 王立鹏

中国特色学徒制

- 7 五年制高职学徒制师徒关系“角色履行—共生发展”框架建构与实践研究
/ 俞梦迪 周新源 邵长孝

教师与学生

- 15 五年制高职“双师型”教师核心素养构建与提升策略
/ 丁九峰 陈爱午 刘峰
- 22 艺术类职业院校教师专业化培养研究
——以五年制高职为例
/ 邓丽萍

思政教育

- 27 从“德技并修”到“五育融合”：五年制高职育人体系的逻辑建构与实践路径 / 董自上
- 34 规范性统一与适应性差异：五年制高职课程思政教学规范体系的形成逻辑 / 童世虎 刘媛
- 41 五年制高职校企协同思政育人探究与实践 / 姚丽霞 朱劲松 冯霞敏 胡淑红

专业建设与模式创新

- 49 人工智能赋能县域五年制高职高质量发展路径研究 / 贾建军 高翼飞
- 55 五年制高职校企合作中的“C 状态”：表征、成因与破局路径 / 潘俊

声 明

1. 所有被本刊录用的稿件均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。

天津城职五年一贯制人才培养实践与创新

袁美灵 王立鹏

【摘要】五年一贯制作为中高职贯通培养的重要形式，在构建现代职业教育体系中具有独特价值。天津城市职业学院依托集团化办学优势，构建了“一盘棋顶层设计、一体化培养方案、一张网评价制度、一股绳师资保障”的“四个一”人才培养模式。通过“联合体+共同体”实体化运作创建校企协同育人新范式，以标准动态调整机制提升人才培养与产业需求的适配度，借助学生数字画像技术实现个性化培养精准赋能，有效破解了中高职衔接中关系协调不畅、内涵衔接松散等现实困境。实践表明，该模式实现了人才贯通培养与区域产业需求的精准对接，为职业教育中高职贯通提供了可资借鉴的实践经验。

【关键词】中高职贯通；五年一贯制；人才培养模式；产教融合

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)11-0001-006 **【文献标识码】**A

【作者简介】袁美灵（1989—），女，山东菏泽人，天津城市职业学院财经与应用艺术学院院长，讲师；王立鹏（1980—），男，黑龙江鸡西人，天津城市职业学院科研图文处处长，副研究员。

一、中高职贯通人才培养的政策逻辑

职业教育贯通培养是我国现代职业教育体系建设改革的核心议题，对于优化教育结构、丰富人才培养类型具有重要意义。从国家政策导向看，中高职贯通培养已成为现代职业教育体系建设的重要路径。政策明确支持中等职业学校与高等职业学校在专业设置、招生培养等方面实现纵向衔接，推动技术技能人才系统化培养；鼓励优质中职与高职联合开展五年一贯制办学，探索中职与职业本科衔接培养，形成层次清晰、梯次递进的技术技能人才成长通道。在实施层面，国家逐步规范贯通培养模

式，重点聚焦护理、养老服务、健康服务、现代服务业等技能要求高、培养周期长的专业领域。

同时，国家强调优化职业教育贯通培养机制，逐步取消中职与普通本科的简单贯通，适度扩大中职与高职专科的衔接规模，推动职业教育向更加专业化和高质量的方向发展。职教高考的优化、联合体内学校的协同育人，以及应用型本科的参与，也进一步打通了职业教育学生的升学路径，更好地服务产业升级和社会需求，国家有关贯通培养的政策法规如表1所示。^[1]

表 1 国家有关贯通培养的政策法规

序号	颁布时间	政策法规	关于贯通培养的规定
1	2014. 06	教育部等六部门关于印发《现代职业教育体系建设规划（2014—2020 年）》的通知（教发〔2014〕6 号）	拓宽高等职业学校招收中等职业学校毕业生、应用技术类型高等学校招收职业院校毕业生通道，打开职业院校学生的成长空间；在确有需要的职业领域，可以实行中职、专科、本科贯通培养
2	2019. 01	国务院关于印发国家职业教育改革实施方案的通知（国发〔2019〕4 号）	推进高等职业教育高质量发展，在学前教育、护理、养老服务、健康服务、现代服务业等领域，扩大对初中毕业生实行中高职贯通培养的招生规模
3	2020. 09	教育部等九部门关于印发《职业教育提质培优行动计划（2020—2023 年）》的通知（教职成〔2020〕7 号）	规范长学制技术技能人才贯通培养，逐步取消中职本科贯通，适度扩大中职专科贯通，贯通专业以始读年龄小、培养周期长、技能要求高的专业为主；严格执行技能拔尖人才免试入学条件
4	2021. 01	教育部办公厅关于印发《本科层次职业教育专业设置管理办法（试行）》的通知（教职成厅〔2021〕1 号）	促进中等职业教育、专科层次职业教育、本科层次职业教育纵向贯通、有机衔接
5	2021. 10	中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》	明确从巩固职业教育类型定位、推进不同层次职业教育纵向贯通、促进不同类型教育横向融通三个方面强化职业教育类型特色
6	2022. 04	《中华人民共和国职业教育法》	中等职业学校可以按照国家有关规定，在有关专业实行与高等职业学校教育的贯通招生和培养
7	2022. 12	中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》	支持优质中等职业学校与高等职业学校联合开展五年一贯制办学，开展中等职业教育与职业本科教育衔接培养
8	2023. 04	教育部办公厅《关于开展市域产教联合体建设的通知》（教职成厅函〔2023〕15 号）	支持联合体内中职、高职高专、本科学校合作分段培养或贯通培养，鼓励普通本科学校招收符合条件的中职毕业生和企业一线优秀员工就读本科和专业学位研究生教育
9	2025. 01	中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》	加强优质中等职业学校与高等职业学校衔接培养；加强教考衔接，优化职教高考内容和形式；鼓励应用型本科学校举办职业技术学院或开设职业技术专业
10	2025. 02	教育部办公厅、国家卫生健康委办公厅《关于加强高等职业教育医养照护与管理专业建设工作的通知》（教职成厅〔2025〕1 号）	引导和支持本地职业本科学校等设置医养照护与管理职业本科专业，并作为贯通培养专业，鼓励健康管理、老年保健与管理、智慧健康养老服务与管理等高职专科专业毕业生报考；鼓励有条件的学校探索医养照护与管理专业中高本贯通培养模式

天津市在推进中高职贯通培养方面，坚持政策层层落实、机制环环相扣，从基础保障、核心机制到实施载体，构建起系统完备的技术技能人才培养体系。

天津市的中高职贯通培养在“做法”上，以《天津市职业教育条例》为根基，明确职普融通、校企责任与组合激励政策，为贯通培养提供稳定的制度保障。在“招法”上，通过

《关于探索现代职业教育体系建设改革新模式的实施方案的通知》等政策文件，系统规划纵向贯通与横向融通路径，强化质量保障与师资建设，形成可操作的行动指南。在“方法”上，依托市域产教联合体、行业产教融合共同体等平台，推动教育与产业深度对接，实现人才培养与岗位需求同步演进。在“办法”上，广泛开展订单班、现代学徒制、产业学院等特色项目，强化实践教学与国际化合作，提升人才培养的适应性与前瞻性。在“手法”上，通过鲁班工坊等平台将天津职教模式推向国际，倒逼标准升级，扩大贯通培养的视野。整体上，

天津以系统思维和多元手段，持续强化职业教育体系的纵向贯通，为国家现代职业教育体系建设提供了有力支撑。

二、中高职贯通培养的核心困境

自 20 世纪 80 年代起，中高职贯通培养发展至今，已形成多种模式，如表 2 所示。按学制划分，主要有五年制和六年制两类。教育部课程教材研究所的调研显示，全国 31 个省份及新疆生产建设兵团均已开展职业教育贯通培养实践，目前约占中职生总数的四分之一。

表 2 全国各地贯通培养模式与路径（部分）

学制	模式名称	培养特点与路径	典型省（市）代表
5 年	中职与高职 “2 + 3”	联合注册，学生在中职学校学习 2 年，转段考试合格的学生在高职院校继续学习 3 年，达到人才培养方案要求后颁发专科毕业证书	黑龙江
5 年	中职与高职 “3 + 2”	学生前 3 年在中职学校学习，经考核合格后，后 2 年直接升入对口高职院校学习	浙江、山东、四川、安徽、北京、广东、天津等
5 年	五年一贯制（五年制高等职业教育）	连续 5 年系统化培养，中间无需升学考试	江苏、上海、浙江、北京、四川、山东、安徽、天津等
5 年	中高职贯通培养五年一贯制	学生前 3 年在中职学校进行培养，转段学生经中高职共同考核合格者，后 2 年在高职院校进行培养，颁发高职院校毕业证书	天津
5 年	中高职贯通培养系统化人才培养项目	学生前 3 年接受中等职业教育，转段学生经中高职共同考核合格者，后 2 年接受高等职业教育，教育教学由中高职共同实施，颁发高等职业院校毕业证书	天津
6 年	“3 + 3” 中高职衔接	学生前 3 年就读中职，取得中专文凭；后 3 年就读对口的高职院校，取得全日制大专文凭	江苏等
6 年	“2 + 2 + 2” 接续培养	学生在中职完成前 2 年规定的学业，然后以企业为主，安排为期 2 年的岗位实训和岗位就业，学习岗位技术技能和综合职业能力，到第 5 年再以联办高职为主，安排 2 年学业课程	河北等

传统五年一贯制作为中高职贯通的重要形式，是指初中毕业生经过五年连续学习，直接获得高等职业教育专科学历的培养模式。^[2]相

较于分段式培养，五年一贯制具有培养周期连续、课程体系贯通、教学管理统一等显著优势。^[3]根据“全国职业院校专业设置管理与公

共信息服务平台”数据，天津市现有 18 所高职院校开展中高职贯通培养，其中天津商务职业学院与天津城市职业学院开展了传统的五年一贯制培养模式，有多年的基础。天津城市职业学院作为全国首家社区型高职院校，自 2006 年起探索中高职贯通人才培养，累计培养五年一贯制学生逾万人，形成了具有自身特色的实践模式。

然而，在实际落地过程中，传统的五年一贯制培养模式依旧受制于多重瓶颈：就纵向维度而言，中高职贯通培养存在衔接阻滞——课程体系的梯度设计模糊，各阶段内容多表现为机械累加而非有机整合，技能链条传导受阻，基础技能向高阶技能的演进出现断层；就横向维度而言，产教融合存在耦合松散——中高职在校企联动上协同效应微弱，企业资源配置碎片化，实训条件缺乏统筹，企业参与育人的内生驱动力匮乏；就主体维度而言，多元共育存在机制壁垒——政校行企四方协同渠道不畅，学校仍为单一核心主导，社会力量参与深度不足，质量保障架构尚不健全。^[4]

近年来，天津市积极对接国家政策导向，以高水平高职院校和优质中职院校为载体，以深化产教融合、校企合作为导向，充分发挥长学制贯通培养优势，探索实施了“中高职系统化人才培养”和“五年一贯制人才培养”两种贯通培养模式。本文旨在系统梳理天津城市职业学院在传统五年一贯制人才培养中的创新经验，和中高职贯通五年一贯制培养中的新实践探索，以期为同类院校提供理论参考与实践借鉴。

三、天津城市职业学院五年一贯制人才培养的实践探索

天津城市职业学院（以下简称“学院”）依托集团化办学优势，全面提升“产教城融合、行校融合、校校融合、师生融合”，整合多元专业形态，系统构建“中高职贯通”培养体系。自 2006 年起，学院先后在 15 个专业

开展中高职贯通培养，其中传统五年一贯制专业 9 个，累计培养学生逾万人，目前传统五年一贯制在校生 3951 人。

2025 年，为落实天津市现代职业教育体系改革要求，学院依托牵头成立的“河北区信创·智能产教联合体”，凝聚中职院校与优质企业共识，汇聚多方资源，立足区域数字经济、信创、大数据等产业发展需求，牵头申报大数据技术专业中高职贯通五年一贯制人才培养项目。在长期实践中，学校探索形成“四个一”培养模式，系统解决了中高职衔接的关键问题。

（一）“一盘棋”顶层设计：构建多主体协同的组织框架

中高职贯通五年一贯制培养涉及中职与高职两个学段、学校与企业多个主体，关系协调难度较大。^[5]学院坚持系统谋划，从顶层设计入手，通过多主体协同破解难题。第一，依托集团化办学整合优质资源。作为全国首家社区型高职院校，学院发挥集团化办学优势，牵头成立“河北区信创·智能产教联合体”，整合联合体内中职院校与企业资源，凝聚共识，协同推进人才培养。同时，以京津冀养老行业产教融合共同体、京津冀托幼一体化行业产教融合共同体、天津市养老行指委秘书处、天津市幼儿教育专指委秘书处“双共同体、双行指委”引领产教融合，着力推进“一老一小”专业群传统五年一贯制人才培养。第二，构建协同推进的组织框架与制度体系。学院统筹中职与高职的发展目标及教学标准，确保专业布局与产业需求、区域发展精准匹配。现有五年一贯制专业涵盖幼儿、养老、大数据技术、计算机网络等领域，紧密对接区域产业需求。通过建立高效协同的组织运行框架与制度化机制，对人才培养全过程实行统一布局与协调推进，保障贯通培养的稳定实施。

（二）“一体化”培养方案：打造系统衔接的课程体系

课程衔接是贯通培养的核心环节，学院遵循“一体化实施与治理”理念，联合中职学

校、行业企业及课程专家，共同制定人才培养方案，系统设计中高职衔接的5年完整课程体系，确保课程衔接的连续性、逻辑性与整合性，避免中、高职课程内容的脱节与简单拼接。同时，强化课程思政，将思政元素融入人才培养方案和课程标准，按规定开足公共基础课，选用国家统编教材。在此基础上，学院重点推进以下三方面工作：第一，对接职业成长规律，优化课程设置。围绕“初始岗位—发展岗位—升迁岗位”的职业成长路径，提供多元化发展路径，保障培养过程的连贯性与前瞻性。课程设置坚持支撑人才培养目标，确保核心目标清晰、课程边界分明，避免交叉重复。第二，构建能力递进的模块化课程体系。专业核心课程从工作领域中生成，直接对应岗位设置课程，根据学生年龄特征逐步提升难度。第三，强化实践教学平台共建共享。学院高标准搭建实践平台，与行业企业共建共享实训资源，鼓励共同开发实训课程、共建实训基地，确保教学内容与市场需求无缝对接。

（三）“一张网”评价制度：构建全过程质量监控体系

学院构建覆盖全过程的“一张网”质量评价制度体系，以职业综合素养为指引，强化各学段评价的衔接，并牵头完善项目实施质量自主评价体系，推进数字化转型，建立共商共治机制。以“是否有助于学生就业及职业发展、是否符合企业实际需求、能否有效服务区域和产业发展”为评价指标，持续评估五年一贯制培养效果，不断提升项目质量。第一，建立动态衔接的人才评价机制。借鉴成果导向教育理念，注重学生学习状态、学习效果与职业能力获得，关注增值发展；强化多主体协同，确保培养成果符合既定标准与市场需求。^[6]第二，以技能竞赛与就业质量检验培养成效。五年一贯制专业多次获世界职业院校技能大赛银奖、铜奖，获天津市级及以上技能比赛奖项300余项；毕业生就业率95%以上，专业对口率85%以上，形成“思政引领—技能提升—优质就业—人才成长”的闭环

培养。

（四）“一股绳”师资保障：打造多元结构教学团队

师资队伍是贯通培养的关键支撑。学院健全共建共享机制，整合中职、高职及行业企业优质师资，选派骨干教师参与中职教学，完善教师与企业技术人员互聘制度，聘请企业技术人员担任校外导师，形成稳定、高水平的教学力量。教师在全国职业院校技能大赛教学能力比赛等赛事中屡获殊荣，毕业生进入奇安信等知名企业就业，实现了人才培养的闭环运行。一是深化校企双向互通。学院完善教师定期到企业实践机制，与链主企业共建实践基地，贯通教育场域与产业场域，重构教师实践能力成长空间；同时拓宽兼职教师聘任渠道，聘请企业专家、能工巧匠等高技能人才担任兼职教师，弥补“双师型”教师数量不足，吸引更多优秀人才投身职业教育。二是建设高水平教学创新团队。中高职专业教学团队联合企业，共同培养具备“四精五维”特质的复合型人才，即具备精致服务的敬业态度、精诚合作的团队意识、精思自省的探索精神、精进不息的终身学习意识，各专业形成维度清晰的能力矩阵。

四、特色创新与实践突破

（一）服务民生与区域发展，以“标准引领、动态适配”提升精准度

针对产教融合“融而不深”的难题，学院以“联合体与共同体实体化运行”为宗旨，牵头成立“河北区信创·智能产教联合体”及两大行业产教融合共同体，将平台做实做强。市域产教联合体下沉园区、对接产业链；行业共同体依托头部企业制定专业与课程标准。通过打造这一生态圈，校企实现合作办学、育人、就业、发展，推动全要素共生共荣，为五年一贯制人才培养提供持续动能。大数据技术专业立足区域产业需求，整合校内外资源，联合中职院校与优秀企业，借助平台协

同推进高质量培养。这种实体化运行机制实现了从“物理叠加”到“化学反应”的转变，构建了“政府搭台、企业出题、院校答题、市场阅卷”的共生生态。

（二）借力集团化办学与长学制，以“能力递进、协同育人”增强耦合度

学院借力集团化办学优势和长学制特点，以“标准引领、动态适配”提高五年一贯制人才培养精准度。一是以产业需求为导向动态调整专业设置，紧密对接智能制造、新能源、新一代信息技术等战略性新兴产业，构建“专业群对接产业链”的发展模式。二是校企共同制定人才培养标准，组建由企业技术专家、行业专家、专业带头人构成的“标准编制组”，通过跟踪企业核心岗位，提炼“工作领域—工作任务—技能要求—数字化工具”四维标准框架，实现“一专业一标准、一能力一指标”的精准界定。三是建立专业动态调整机制，强化评估结果应用，及时增设新专业、撤销不适应产业需求的专业。2025 年，学院新设大数据技术专业，正是立足区域产业发展、动态适配产业需求的重要举措。

（三）聚焦可持续与个性化，以“数字画像、智能导学”夯实支撑度

聚焦学生可持续发展和个性化赋能，学院探索建立学生“数字画像”，依托大数据技术实现智能导学，夯实五年一贯制人才培养支撑度。通过全过程数据采集与分析，精准诊断学生发展需求，构建学生能力模型，追踪成长轨迹，为每个学生提供个性化的学习路径与发展建议。数字化赋能产教融合向纵深发展，利用大数据与自然语言处理技术，实现行业、职业与专业的多对多模糊匹配，有效打通数据孤岛。“数字画像”不仅关注技能掌握，更注重综合素养的全面发展，使长学制培养的优势得以充分发挥，学生在五年连续培养过程中获得更有针对性的发展指导。

五、未来展望

“十五五”时期，学院将持续完善“两翼”载体实体化运行保障体系，健全“专业群对接产业链”快速响应机制，动态优化专业布局，推动人才培养与真实生产深度融合。将人工智能等新技术融入课程与教学，打造高水平现代化校企融合师资队伍。以车路云网图协同的智能网联车为核心应用场景，建设中高职贯通五年一贯制大数据技术专业，打造中国特色、国内领先的高素质复合型技能人才培养高地和信创产业服务高地。推进“区校协同发展”，依托天美艺术街区传承津派优秀文化，与区域头部企业共建数字媒体艺术设计中高职贯通五年一贯制专业，共建产业学院与数字文创产教融合实训中心，融入 AI 创作等前沿技术与天津文旅项目，系统优化课程体系与教学保障，为区域文化产业提供高技能人才支撑。实践表明，五年一贯制培养模式准确把握技术技能人才成长规律，彰显了长学制贯通优势。学院将持续深化“四个一”培养模式，对接产业需求推进专业升级与拓展，更好服务区域经济社会高质量发展。

参考文献

- [1] 赵文平，高雅琴. 党的十八大以来我国推进职业教育中高本一体化人才培养的政策供给分析 [J]. 职业技术教育，2023，44（14）：13-19.
- [2] [3] 徐伟. 从形式一体化走向内涵一体化：中高职贯通培养的新使命：中高职贯通培养交流会议综述 [J]. 中国职业技术教育，2024（10）：88-95.
- [4] 张开江，苗兴国. 现代职教体系下中高本人才贯通培养路径研究 [J]. 教育与教学研究，2022，36（6）：81-97.
- [5] 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.
- [6] 彭晋全，王静霞. 职业教育中高本一体化发展的共生系统与优化路径 [J]. 当代职业教育，2025（5）：48-59.

五年制高职学徒制师徒关系“角色履行—共生发展” 框架建构与实践研究

俞梦迪 周新源 邵长孝

【摘要】五年制高职学徒制因五年一贯长学制完整覆盖学徒从未成年到成年的社会化关键期，师徒关系呈现以长周期培养为载体、以成年转折为枢纽、以阶段演变为逻辑、以互惠转化为动力、以人格养成为目标的独特形态，具备关系转化完整、回报可预期、情感可积淀三项其他学制无法替代的内涵特征。为此，研究提出角色履行是稳定师徒关系建立的操作引擎，共生发展则是关系深化的价值导航，并建构“角色履行—共生发展”四象限分析框架，为诊断师徒关系现实形态提供分析工具。实践层面，围绕角色履行构建全周期行为引导体系，以共生发展为目标创新双向互惠机制，以生态要素为支撑营造持续进化的环境，推动五年制高职师徒关系走向同行式互鉴。

【关键词】五年制高职学徒制；师徒关系；角色履行；共生发展

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)11-0007-008 **【文献标识码】**A

【作者简介】俞梦迪（1994—），女，江苏连云港人，江苏联合职业技术学院太仓分院商务教学中心讲师；周新源（1964—），男，江苏太仓人，太仓市双元制教育研究院院长，正高级讲师；邵长孝（1989—），男，江苏赣榆人，海瑞恩精密技术（太仓）有限公司培训中心经理，工程师。

2022年新修订的《中华人民共和国职业教育法》第三十条明确提出，推行中国特色学徒制，鼓励校企联合招生、工学结合培养学徒，^[1]为五年制高职学徒制发展提供了法律依据。五年制高职作为现代职业教育体系的重要组成部分，在江苏等地形成了省级统筹、联院主导、校企协同的发展格局，实现了从被动推进向主动探索、从形式化实施向内涵式建设的转变。五年制高职学徒制在政策引导和区域实践中取得了阶段性成效，但总体规模不够大、质量不够高、特色不够鲜明。究其原因，受多因素影响，新型师徒关系构建不到位，是制约五年制高职学徒制高质量发展的重要因素

之一。

现有研究围绕学徒制师徒关系的变迁历程、概念特征、影响因素、制度化构建策略等已形成一定共识，但对五年制高职特定情境下师徒关系的探讨仍显不足。一方面，五年长周期与学徒年龄跨阶段的特殊性，决定了该情境下师徒关系的独特演化逻辑，亟须揭示其内在规律；另一方面，调研显示，超过半数的五年制高职学徒制实践中存在师徒关系松散、互动深度不够等问题。有学者指出，稳定的师徒关系是现代学徒制的基础，师徒关系的现代化是其首要要素。立足五年制高职独特情境，明晰师徒关系内涵，构建新型师徒关系分析框架并

探索落地的实践路径,对推动五年制高职学徒制持续发展具有重要实践意义。

一、理论基石:五年制高职学徒制 师徒关系的内涵

五年制高职学徒制师徒关系兼具师徒关系的本质属性与现代学徒制师徒关系的现代性特征,同时也呈现出长周期培养的独特性。准确把握其内涵,是构建新型师徒关系理论框架的基础。

(一) 师徒关系的本质属性

早期的师徒关系是建立在血缘基础上的世代传授,师徒间存在明显的生活依附关系,具有强烈的私人色彩。^[2]在行会学徒制时期,师徒关系开始有了明确的等级体系(学徒工—帮工—师傅),行业对学徒条件、培训时间、报酬标准等做出制度规范,师徒关系从私人化走向半私人化,^[3]从养父子关系转向基于契约规定的分工合作关系。随着学徒制形态的演变,学界对师徒关系的认识不断深化。师徒关系被定义为一个年龄更大的、经验更丰富的、知识更渊博的员工(师傅)与一个经验欠缺的员工(徒弟)之间进行的一种人际交换关系。^[4]这一定位表明,师徒关系不是单向的教导与学习,而是基于相互需要、通过多元资源流动、在深度人际互动中实现的互利共生。其本质是人际交换关系,具有角色互依性、资源交换性、人际互动性三个基本属性。

1. 角色互依性

角色互依性是指师徒双方在身份建构与功能实现上相互需要、彼此依存、缺一不可的内在规定性。师傅因徒弟获得传承对象与价值确证,徒弟因师傅获得技术来源与社会认可。这种相互需要构成了师徒关系建立与维持的原初动力,回答了“为什么需要交换”的问题。师傅需要徒弟传承技艺、延续事业、确证自身价值;徒弟需要师傅传授技能、提供机会、实

现职业成长。这种结构性互依决定了交换成为必然,是交换发生的前提与动力。

2. 资源交换性

资源交换性表现为师徒间在技术经验、情感支持、社会资本、创新活力等多维资源上双向流动、互惠共生的过程性特征。师傅向徒弟传授核心技能、隐性知识与职业规范,提供情感关怀与社会资本;徒弟向师傅回馈服从尊重、创新活力与组织贡献。双方在对称或非对称的交换中实现各自需求的满足与价值的增值,回答了“交换什么”的问题。这种交换使关系超越纯粹的教学范畴,成为具有互惠内涵的交换关系,是交换的具体内容与载体。

3. 人际互动性

人际互动性反映师徒在交往频率、互动深度、情感卷入、沟通模式等方面呈现的总体形态,揭示了师徒关系超越纯粹工作关系的完整社会化内涵。它表现为从“以事为中心”向“以人中心”的转变,从基础技能传授向隐性知识开放的拓展,从单向示范模仿向双向对话协作的演进,从敬重、责任向尊重、认同的情感升华,从工作岗位向生活空间的场域延伸,回答了“如何交换”的问题。这一属性将师徒关系从静态的结构描述转化为鲜活的实践图景,是交换的实现方式与质量表征。

(二) 现代学徒制师徒关系的现代性特征

现代学徒制师徒关系是在现代职业教育制度框架下,基于师傅(含企业导师与学校教师)与徒弟(兼具学生与企业准员工身份)双重角色形成的一种制度化社会关系。相较于传统学徒制,现代学徒制师徒关系呈现鲜明的现代性特征。

1. 导师的二元性

现代学徒制中,学徒同时面对企业导师与学校教师,形成两种性质不同的师徒关系。学徒的双重身份决定了师徒关系的双面性,学校教师与学徒是职业教育义务下的师生关系,企业导师与学徒则是隐性契约下的师徒关系。^[5]

企业导师侧重技能传承、岗位适应与职业精神养成；学校教师侧重理论教学、学业指导与生涯规划。学徒需要在两种导师角色间整合资源、平衡互动，这对师徒关系的协调性提出了更高要求，从传统的单一师傅走向双导师体系。

2. 权力平等化

传统学徒制下的师徒关系带有浓厚的家长式权威色彩，徒弟处于被动依附地位。现代学徒制则推动关系性质发生根本转变，师徒成为平等的利益相关者，双方在制度契约框架下各享权利、各担其责。^[6]徒弟不再是被动的接受者，而是具有独立意志的合作者；师傅不再是绝对的权威，而是平等互动中的引导者。师徒关系从人身依附走向制度契约。

3. 知识共创性

信息化时代，师傅不再是唯一的知识来源。学徒可通过数字化渠道获取比师傅传授更新的技术资讯，甚至在特定领域反哺师傅。师徒之间缄默知识的转移需要通过共同化与表出化两条路径，体现了互为学习资源、共同成长的现代特征。^[7]维系良好师徒关系的最佳方式不再是师傅教、徒弟学的单向模式，而是师徒共同探究、相互启发的知识共创过程，教学相长从理想状态走向制度化的实践常态。师徒关系从单向传授走向学习共同体。^[8]

4. 关系均衡化

现代学徒制师徒关系仍呈现教育、生产、生活三重维度，但三者的权重结构发生根本转变。教育维度上，从隐性走向显性、从附带走向核心，成为关系的主导内容；生产维度上，从“用工导向”转向“育人载体”，是教育实现的情境依托；生活维度上，从人身依附转向职业人格熏陶，是情感联结的自然延伸。三重维度的均衡化，使师徒关系从生产功能与生活功能相互交织的状态，升华为以育人为主旨的现代教育关系。^[9]

（三）五年制高职学徒制师徒关系的长周期独特性

五年制高职学徒制中，学徒角色从被指导者走向能够平等对话的准同行，师傅角色从成长护航者走向给予平等对话与价值确认的职业鉴证者。其师徒关系的根本独特性在于五年学制（15—20岁）完整覆盖了学徒从未成年人向成年人、从职业启蒙向技术骨干转变的关键期。这一时间结构直接赋予师徒关系以下三项其他学制无法替代的独特内涵。

1. 关系转化完整

五年长周期使师徒关系完整经历从“监护式依附”到“同行式互鉴”的根本转变。成年前（15—17岁），学徒依赖心理强，师徒关系呈现为师傅托底引领、徒弟依赖服从的“监护式依附”特征。成年后（18—20岁），学徒成为完全民事行为能力人，关系呈现为师傅平等协作，徒弟独立担当的“同行式互鉴”特征。这一完整演变是其他学制无法实现的，中职三年无法覆盖成年转折，高中后高职则错过了成年前的塑造期。

2. 回报可预期

五年固定周期使师徒双方能够建立清晰的“投入—回报”心理预期。师傅知晓前三年以投入为主、后两年逐步收获，徒弟明确前三年专注基础、后两年走向独立。这种可预期使师傅愿意进行长期投资、开放隐性知识、投入情感精力等，也使学徒能够从从容规划成长路径。而短学制学徒制，师傅的投入难以在有限时间内获得回报，徒弟的成长也缺乏足够的时间沉淀。

3. 情感可积淀

五年朝夕相处为师徒情感积淀提供了必要的时间条件。徒弟对师傅的情感从初期的敬重与依赖，到中期的信任与理解，再到后期的尊重与认同，需要在共同经历中层层累积。这种积淀是时间本身赋予的。短于三年，情感尚未成熟即面临分离；长于五年，则超出我国现行

学制框架。五年制高职的长周期，恰恰提供了从相识到相知再到相惜的完整情感周期。

二、框架内核：角色履行与共生发展及其耦合

五年制高职学徒制师徒关系构建受制度保障、文化传承、组织支持、动态调适机制等多重因素影响，厘清其中的核心要素并形成符合职业与认知规律的理论框架，是建构五年制高职学徒制新型师徒关系的关键。

（一）角色履行：稳定师徒关系构建的操作引擎

角色履行是师徒双方立足各自的角色定位，在相互认同的基础上主动承担、有效履行责任，将角色期待转为实际行动的过程，是师徒关系从制度安排走向实践行动的操作引擎。

角色履行为师徒互动提供了清晰的行动框架和可预期的行动方向。首先，角色履行是连接师徒关系三重属性的实践桥梁。它将角色互依性转化为相互需要的具体行动，将资源交换性转化为技术、情感、社会资本的实际流动，将人际互动性转化为日常的指导、学习与交流。如角色履行缺位，三重属性便只是抽象规定，难以生成稳定关系。其次，角色履行是关系运行的动力源泉。师傅的悉心指导与徒弟的虚心求教，持续为关系注入运转能量，且更重要的是角色履行的最终目标是实现共生发展。通过持续的角色履行，徒弟从被指导者成长为准同行，师傅从成长护航者升华为职业鉴证者，双方在技术、情感、价值等多维度实现互利共赢。

角色履行的起点是师徒双方对自身角色定位与对方角色期待的清晰认知，即明确“应该做什么”，进而转化为具体的、可观察的日常行动，即落实“实际怎么做”。角色履行不是机械执行固定规范，而是根据学徒职业成长阶段主动调整互动模式。简言之，角色履行是在角色认知上清晰定位、行为实践上主动担当、互动调适上动态演进，三者层层递进，共

同构成稳定师徒关系的行为基础。

（二）共生发展：稳定师徒关系构建的价值导航

共生发展是指师徒在长期互动中相互促进、共同成长，在技术、情感、社会、价值等多维度实现互利共赢的过程与状态。其核心是资源交换的持续深化与人际互动的质量提升，是师徒关系的价值归宿。

共生发展指明了师徒互动从工具性向价值型发展的方向。第一，共生发展为角色履行提供清晰的价值方向。师傅不止于传授技能，更追求培养成果的社会认可；徒弟不止于学会操作，更追求职业生命的完整成长。第二，共生发展是师徒关系持续运行的内生动力。徒弟的成长回馈师傅的付出，师傅的认可激发徒弟的进取，双向价值增值使关系超越功利计算，形成持久的心理契约和能量支持。第三，共生发展是师徒关系稳定与否的最终标尺。技术是否精进、情感是否深厚、社会资本是否传递、价值认同是否形成，这些维度的发展程度共同构成关系质量的评价标准。

共生发展体现在四个维度。其中，技术维度上，师徒从单向传授走向双向互惠，实现教学相长、知识共创。情感维度上，师徒情感从“敬重—责任”升华为“尊重—认同”，形成超越工作场所的深厚情谊，从工作伙伴走向生命联结。社会维度上，师徒双方通过关系互动实现社会资本的积累与传递，达成互惠共赢、资本传递。价值维度上，师徒互动超越技能传授，实现职业精神与人生价值的共鸣，从工具理性走向价值理性。四者相互交织，构成稳定师徒关系从“工具性交换”走向“价值型共生”的实践路径。

（三）内核耦合：“角色履行—共生发展”四象限分析

角色履行指向“要做什么”，是稳定师徒关系建立的基础保障与过程核心；共生发展指

向该“如何相处”，是关系深化的内生动力与价值核心。角色履行缺位，共生发展便失去制度化框架和稳定的预期；共生发展不足，角色履行也会沦为机械的任务执行。二者相互依存，缺一不可。将角色履行与共生发展作为两个分析维度，可构建五年制高职学徒制新型师徒关系四象限分析框架（图1），横轴表示角色履行水平，纵轴表示共生发展水平，形成了四种典型的师徒关系形态。

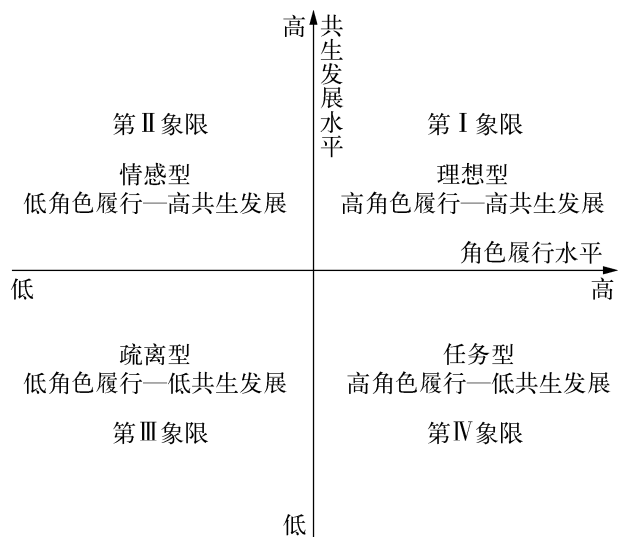


图1 五年制高职学徒制师徒关系四象限分析框架

1. 第Ⅰ象限（理想型）：高角色履行—高共生发展

角色履行上，企业师傅从学徒成年前的成长护航者顺利过渡到成年后的职业鉴证者，并且充分履行了主持人、教练员、引导员三重职责；^[10]学徒也从被指导者成长为准同行。共生发展上，师徒在共学、共事、共修养中实现了技术互惠、情感交融和价值共鸣。^[11]角色履行与共生发展相互促进、彼此成就，学徒制的培养优势充分释放，真正成为承载技艺传承与人格培育的坚实载体。

2. 第Ⅱ象限（情感型）：低角色履行—高共生发展

情感型师徒关系形态表现为师徒间情感深

厚、关系融洽，但师徒角色模糊、权责不清。企业师傅对学徒的成长护航止于情感呵护、疏于技术传授，没能系统地履行主持人、教练员、引导师的三维职责；学徒缺乏规范指导也很难实现从输入模仿到输出共创的质变。资源交换更多停留在情感层面，技术资源与社会资本的传递都缺乏制度化保障。虽能满足情感需求，却难以实现系统化的技能人才培养目标。

3. 第Ⅲ象限（疏离型）：低角色履行—低共生发展

疏离型师徒关系形态最薄弱。一方面，企业师傅将带徒视为额外的工作负担，主持人职责简化为任务分配，教练员职责缩水为应付检查，引导师职责基本虚置；另一方面，学徒也缺乏学习主动性，更谈不上独立担当。资源交换陷入师傅有所保留、学徒学无所获的低效循环，师徒互动流于形式且情感联结薄弱，难以建立真正的情感信任和认同。不仅无法将学徒制转化为育人优势，反而因师徒间矛盾的长期积累，使关系无法承载学徒制培养的育人期待。

4. 第Ⅳ象限（任务型）：高角色履行—低共生发展

任务型师徒关系形态下，师徒双方按制度要求履行基本职责，但关系仅停留在任务完成的层面。企业师傅按规定传授学徒技术技能；学徒也按要求完成任务、通过考核，履行被指导者的基本义务，但师徒间的互动缺乏情感深度与价值共鸣。共学层面企业师傅单向灌输，共事层面师徒间始终缺乏协作信任，共修养层面几近空白。虽能保证技能培训的基本效果，却很难触及职业人格养成与工匠精神传承，双方都可能因缺乏职业成就、职业成功而产生倦怠。

三、实践进路：五年制高职学徒制 师徒关系的构建方略

五年制高职的长周期特点，既为师徒关系的深度发展提供了时间条件，也对关系建设的可持续性提出了更高要求。为达成稳定、有序的师徒关系，需以角色履行与共生发展为核心驱动，以制度基石、文化土壤、组织支撑、动态调适为基础保障，推动师徒关系在五年全周期中从“监护式依附”走向“同行式互鉴”。

（一）以角色履行为抓手，构建全周期行为引导体系

角色履行是师徒关系稳定的操作引擎，需针对五年中师徒角色的阶段性演变，设计并实施差异化的行为引导机制。

1. 师傅角色履行的阶段化赋能

在学徒成年前阶段，开展“学徒心理与行为特征”相关专题培训，帮助师傅理解未成年学徒的认知特点；编制“监护式指导操作手册”，明确安全监护、行为引导、情感关怀等标准化动作；设立“新生适应期”专项津贴，激励师傅投入精力帮助学徒完成职业启蒙，重点培养师傅的“成长护航者”能力。在学徒成年后阶段，组织同行式指导工作坊，研讨如何从示范者转型为协作者、从评判者转型为见证者；建立职业鉴证制度，明确师傅在学徒技术认证、岗位推荐、职业背书中的具体责任与权限；设立卓越鉴证奖，对成功培养出独立担当徒弟的师傅给予精神与物质奖励，重点提升师傅的“职业鉴证者”能力。

2. 学徒角色履行的阶梯式引导

学徒成年前，开发岗位能力清单并推行“学徒成长护照”，^[12]明确各学期需完成的主动学习、遵守规范、尊重师傅等具体任务，每学期由师傅盖章确认；建立学徒日志制度，记录每日学习要点与困惑，师傅每周批阅反馈，培养反思习惯。学徒成年后，实施“准同行成长计划”，引导学徒自主制定技术攻关、项

目参与、创新实践等发展目标，由师傅鉴证达成情况；设立“独立担当”认证，对独立完成复杂任务、提出技术改进的学徒颁发证书。

3. 师徒角色履行的双向评价

建立“角色履行双向评价表”，每学期由师徒互评，内容涵盖责任认知、行为表现、调适能力等维度，考核师徒双方是否清晰理解各自的角色定位与对方的角色期待，评估师傅的指导频次与质量、徒弟的学习态度与任务完成情况，关注双方能否依据师徒成长阶段主动调整互动模式等。评价结果不仅可用于下一阶段改进，还可作为师徒关系稳定与否的“体检报告”。将角色履行质量作为优秀师徒评选的核心指标，与师傅绩效、徒弟评优直接关联。

（二）以共生发展为目标，创新双向互惠机制

共生发展是师徒关系稳定的价值导航，需创新覆盖技术、情感、社会资本多维度的互惠机制，形成互惠闭环。

1. 从单向传授到知识共创的技术互惠

在技术互惠层面，需从三方面构建制度保障。其一，创设隐性知识共享的安全通道。设立技术传承包密协议，明确师傅原创技术的归属与使用权；建立技能传承津贴，对主动开放核心技艺的师傅给予年度奖励，津贴数额与徒弟技能提升效果关联。其二，创设逆向指导的制度通道。成年后阶段设立师徒共研项目，由师傅牵头、徒弟承担新技术应用任务，项目成果双方共享；每季度举办技术沙龙，由学徒主讲新知识、新方法，纳入师傅继续教育学时。其三，创设成果共享的利益纽带。对师徒联合申报的技术专利、工艺改进成果，实行署名共列、奖励共享；将徒弟的技术创新贡献按比例计入师傅绩效考核，实现“徒弟成长即师傅收益”。

2. 从工作互动到生命联结的情感互惠

在感情互惠层面，需从仪式、空间、载体三个维度协同推进。在仪式维度上，创立仪式

化活动的情感锚点。^[13] 徒弟入职前举行拜师仪式,签订“师徒双向承诺书”;徒弟成年后举行成长见证会,由师傅颁发阶段性能力证书;徒弟毕业时举行出师仪式,师傅赠言、徒弟献礼,确立终身师徒关系。在空间维度上,从封闭场域向开放生态转变。^[14] 设立师徒交流日,每月半天用于非工作主题的文体活动,时间计入正常工时;在企业内设置师徒角,提供茶歇、谈心等非正式交流空间。在载体维度上,创设情感积淀的载体平台。建立“师徒故事库”,收录优秀师徒成长历程,通过校刊、公众号传播;每年组织师徒团建活动,促进师徒相互了解、建立信任;每年举办师徒文化节,展示技艺传承成果,增强师徒身份认同。

3. 从个人关系到组织网络的社会资本互惠

在社会资本互惠层面,需建立社会资本双向传递的制度通道。一方面,明确师傅在学徒晋升推荐、行业人脉引介中的责任,对推荐成功的师傅授予“伯乐奖”,让师傅的社会资本转化为学徒的发展资源。另一方面,建立学徒成长与师傅声誉的良性互动机制。当学徒在技术竞赛、行业交流中崭露头角时,其成长经历中自然包含对师傅指导的认可,将学徒的获奖成果、创新业绩作为师傅评优的重要依据,让师傅的育人价值获得企业层面的充分认可,形成“徒弟荣则师傅荣”的激励机制。

(三) 以生态要素为支撑,营造持续进化环境

制度基石、文化土壤、组织支撑、动态调适是师徒关系健康运行的保障条件,需系统构建并贯穿五年全周期。

1. 从私人伦理到社会契约的制度基石

在制度层面,需建立选拔与匹配、契约与激励、冲突与退出三方面的保障机制。在选拔与匹配方面,需制定师傅资质认证标准,明确技术等级、带徒经验、教学能力等要求;实行双向选择、适度撮合的师徒配对机制,尊重双

方意愿。在契约与激励方面,师徒结对初期签订“师徒双向承诺书”,每学年修订一次,明确五年周期内各自的权利义务与资源交换预期。对完整完成五年带徒任务的师傅设立长周期导师专项津贴,作为长期投入的额外激励。在冲突与退出方面,建立师徒关系调解制度,当关系出现严重冲突时提供第三方介入;设立师徒关系终止程序,明确退出条件与善后安排。制度安排越合理,制度主体在制度设计、执行和落实环节的权责规制就越明确,制度的有效性和配置效率就越高。^[15]

2. 从技艺授受到精神共育的文化土壤

在文化层面,需从职业精神、故事传承、仪式文化三方面厚植土壤。一是强化职业精神浸润。将工匠精神、职业伦理融入师徒日常互动,通过师傅言传身教实现价值传递。五年长周期,学徒有足够时间感受师傅的职业态度与人生哲学,完成从学艺到学做人的深层转化。二是强化师徒故事传承。组织师傅职业生涯分享会,分阶段讲述成长经历——第一年讲入行,第二年讲攻关,第三年讲转折等,让学徒在五年中持续了解师傅的人生故事。引导学徒开展生涯规划陈述,每学期末向师傅汇报成长体悟,让师傅见证学徒从青涩到成熟的完整过程。三是强化仪式文化培育。将拜师、成长见证、出师等仪式固化为制度,使师徒情感从个体经验沉淀为组织记忆。

3. 从企业到学校、行业协同的组织支撑

在组织层面,需从企业、学校、行业三方面协同发力。一是强化企业组织支撑。企业将师傅带徒纳入岗位说明书,明确育人职责与生产职责的权重比例;设立“师徒关系建设”专项预算,用于师傅津贴、师徒活动、技能传承奖励。为师傅设置技术专家和育人导师双通道晋升路径,为徒弟设置技能人才发展通道。在人力资源部门下设学徒管理专岗,负责师徒配对、过程跟踪、问题调解、考核评价等全流程管理。二是提供学校组织支撑。学校设立校

企导师联席会，每季度协调解决育人目标、评价标准、资源分配等方面的协同问题。开发“师傅教学工具箱”，提供指导手册、教学案例、评价模板等资源；开设师傅教学能力提升培训课程，帮助师傅掌握现代教学方法与沟通技巧。定期组织师徒经验交流会，邀请优秀师傅分享带徒经验；建立师徒成长档案数字化平台，全程记录师徒互动与学徒成长轨迹。三是完善行业组织支撑。行业协会牵头制定“现代学徒制师徒关系建设指南”，明确师徒资质、带徒规范、评价标准等，为校企提供操作依据。将“优秀师徒”纳入行业表彰体系，授予荣誉称号并纳入行业人才库，提升师傅带徒的社会声誉。组织跨企业、跨区域的师徒经验交流活动，促进不同企业间师徒建设经验的互学互鉴；建立行业师徒案例库，汇集优秀带徒实践供行业共享。

4. 从静态固化到阶段演进的动态调适

在动态调试层面，需建立定期复盘、角色转型预警、关系诊断三项机制。一是建立定期复盘机制。每学期召开师徒关系复盘会，对照五年规划评估进展，识别问题，调整下一阶段互动策略。二是设立角色转型预警。在学徒成年节点（约第3学年），设置角色转型预警，通过问卷评估双方角色认知匹配度，对转型滞后提供专项辅导。三是开发关系诊断工具。研制“师徒关系健康度”诊断量表，从角色履行、资源交换、人际互动等维度定期测量，数据驱动关系优化。

参考文献

[1] 中华人民共和国职业教育法 [N]. 人民日报, 2022-04-21 (13).

- [2] [6] 张宇, 徐国庆. 我国现代学徒制中师徒关系制度化的构建策略 [J]. 现代教育管理, 2017 (8): 87-92.
- [3] 郝延春. 现代学徒制中师徒关系制度化: 变迁历程、影响因素及实现路径 [J]. 中国职业技术教育, 2018 (31): 38-43.
- [4] 韩翼, 周洁, 孙习习, 等. 师徒关系结构、作用机制及其效应 [J]. 管理评论, 2013, 25 (7): 54-66.
- [5] [8] 吴吟颖, 秦炳旺. 论职业教育现代学徒制中的师徒关系 [J]. 职教论坛, 2016, 32 (29): 5-9.
- [7] 贾铃铃, 陈选能. 现代学徒制中师徒间缄默知识转移的影响因素及其促进策略 [J]. 职业技术教育, 2019, 40 (10): 30-35.
- [9] 李博, 马海燕. 现代学徒制师徒关系重塑研究 [J]. 教育与职业, 2020 (23): 56-59.
- [10] 周新源, 邵长孝. 角色、素质与职责: 现代学徒制中的企业师傅 [J]. 江苏教育研究, 2018 (33): 3-5.
- [11] 胡金木, 左丽娜. 做自己的主人: 陶行知主体性教育哲学阐释 [J]. 教育学术月刊, 2021 (12): 3-10.
- [12] 虞梅. 我国现代学徒制运行中学徒权益保护的问题、成因和对策 [J]. 职教发展研究, 2023 (1): 54-60.
- [13] 许龙成. 英、德现代学徒制师徒有序关系的特征及经验借鉴 [J]. 职教论坛, 2021, 37 (5): 160-165.
- [14] 杨红荃, 金怡欣. 基于社会有机体理论的中国特色学徒制师生良好互动路径研究 [J]. 教育与职业, 2025 (6): 79-86.
- [15] 余雅兰, 匡瑛. 从模式迈向制度: 中国特色学徒制制度构建的发展审视与未来展望 [J]. 西南大学学报 (社会科学版), 2025, 51 (2): 223-229.

课题项目: 江苏省“十四五”规划课题“五年制高职学徒制背景下新型师徒关系对学徒职业成功影响的实证研究”(课题编号: C/2024/02/32); 太仓市“十四五”规划课题“整体性治理视域下学徒档案资源开发与利用案例研究——以太仓中专机电一体化专业为例”(课题编号: L2025002)。

五年制高职“双师型”教师核心素养 构建与提升策略

丁九峰 陈爱午 刘峰

【摘要】文章聚焦五年制高职“双师型”教师核心素养的构建与提升，基于长学段贯通培养的特点，构建了包含师德师风、理论教学、实践教学、教科研能力及社会服务五个维度的核心素养框架，强调各维度需适应学生从基础认知到职业发展的阶段性成长规律。当前，教师发展面临成长机制断层、产教融合虚化、队伍结构失衡及培训供给失配等现实困境，针对此类困境提出系统性提升路径：重构以长学段育人贡献为导向的评价激励机制；构建精准匹配学段需求的阶梯式教师赋能体系；深化校企迈向命运共同体的产教融合机制；利用数字技术建设智慧教研与个性化发展支持生态，以支撑“双师型”教师队伍适应五年制高职人才培养的特殊要求。

【关键词】长周期培养；五年制高职；“双师型”教师；核心素养；提升策略

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)11-0015-007 **【文献标识码】**A

【作者简介】丁九峰（1976—），男，江苏泰兴人，江苏联合职业技术学院泰兴分院教学事务服务中心主任，正高级讲师、高级技师；陈爱午（1976—），男，江苏泰兴人，江苏联合职业技术学院泰兴分院机电工程系主任，高级讲师、高级技师；刘峰（1974—），男，江苏句容人，江苏省句容中等专业学校督导室督导，高级讲师、高级技师。

一、引言

五年制高职贯通中职与高职教育，实施一体化人才培养，是现代职业教育体系的重要组成部分。相较于分段式衔接，其长学制、一体化的设计使学生能在同一教育主体内，实现从基础技能到高阶综合能力的连续成长。五年制高职一体化培养机制对教师提出了特殊要求：需系统把握学生五年间“基础认知—技能形成—综合迁移—职业发展”的阶段性规律，并具备与之匹配的全程化指导能力。

“双师型”教师是职业院校师资建设的核心。教育部《职业教育“双师型”教师基本标准（试行）》等政策已构建起以“双证”

（教师资格与职业资格）、“双能”（理论教学与实践教学）、“双素质”（教师职业道德与行业职业素养）为核心的“双师型”教师素养框架。在五年制高职语境下，其内涵亟待拓展：“双师型”教师不仅需具备上述基本能力，更应深度融入“长周期育人”视野，系统掌握学生从未成年到成年身心发展与职业能力进阶的逻辑，以有效回应不同学段的差异化教学需求。

近年来，《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》等系列政策均强调一体化培养与师资保障。然而，既有政策与标准多为通用框架，聚焦五年制高职“长学段、一体化”培养特点、围绕学生全程发展的“双师型”

教师核心素养体系研究仍显不足。特别是在教育数字化与新质生产力发展背景下，教师的数字素养、跨界整合与持续创新能力已成为关键短板。因此，系统构建并探索适应五年制高职特质的“双师型”教师核心素养及其提升路径，具有紧迫的理论价值与实践意义。

二、五年制高职“双师型”教师核心素养的构建逻辑与维度解析

五年制高职长学制、一体化的培养模式，

要求教师必须系统把握学生从青少年期向成年初期过渡的认知发展与职业能力形成的全过程。在此背景下，“双师型”教师的内涵已超越传统“理论+实践”的双重能力界定，拓展为一种适应长学段育人规律、能够引领学生实现阶段性成长与可持续发展的综合性专业素养。基于政策导向、文献梳理与教学实践，本研究构建了五年制高职“双师型”教师核心素养的“五维一体”框架（见表1），各维度均内含对长学段育人特殊性的响应机制。

表 1 五年制高职“双师型”教师核心素养构成体系

素养维度	核心要素	长学段适应特性
师德师风	思想政治素质、职业道德修养、教育情怀、行业伦理融入	依据学生价值观形成与心理发展的阶段性，实施差异化、连贯性的德育引导
理论教学	学科知识体系构建、教学内容适应性设计、教学方法动态调整、信息技术深度融合	遵循学生认知发展规律，实现教学内容、方法及评价的学段衔接与螺旋上升
实践教学	专业技能操作与更新、实践教学体系化设计、企业经验教学转化、“岗课赛证”融合实施	设计从基础技能训练到综合项目实践的递进路径，实现从模拟到真实、从单一到综合的过渡
教科研能力	教学问题行动研究、应用技术研发、教学成果转化、创新思维培养	针对长学段教学中的衔接难点与育人规律开展研究，以科研反哺教学，推动教学持续改进
社会服务	技术咨询与工艺改进、企业员工培训、共享型教学资源开发	引领高年级学生参与真实项目，在服务中学习，实现产学研协同育人，拓展育人场域

（一）师德师风

在五年制高职贯通培养中，学生正处于世界观、人生观、价值观塑造的关键时期，其思想观念、职业认同与心理状态随学段推移而动态演变。这要求“双师型”教师的师德师风建设，必须超越静态的道德规约，发展为一种基于学生发展规律的、主动的育人智慧与职业身份统合。

第一，师德践行应具备学段适应性。教师需掌握青少年发展心理学与职业教育学知识，实施差异化的德育策略。在低学段（第1—3年），侧重学生行为规范养成、职业认知启蒙与基础职业精神的培育；在高学段（第4—5年），则需强化职业道德深化、职业规划指

导、创新创业精神及社会责任感的培养，实现育人重心的阶段性迁移与价值引领的持续深化。

第二，行业伦理应深度融入教育教学。“双师型”教师应成为行业道德规范的实践者与传播者，将诚信、责任、安全、质量、精益求精等行业核心伦理，通过课程思政、实践示范、项目指导等方式，有机融入各学段教学全过程。如五年制高职装备制造类专业教学需嵌入安全生产文化与工匠精神，财经商贸类专业则需强调合规经营与诚信服务伦理，使职业道德教育具象化、场景化。

第三，实现“教育者”与“行业人”双重身份的榜样融合。教师的专业热忱、教学投

入、技术严谨与职业操守,是其最直接、最有力的育人资源。通过展现对专业的敬畏、对技艺的追求、对质量的执着,教师能够以身示范,潜移默化地引导学生构建稳定的职业认同感,激发其内在成长动力,完成从“学生”到“准职业人”的身份过渡。

(二) 理论教学

五年制高职学生的认知能力在五年间经历了显著跃升,这要求“双师型”教师的理论教学能力从知识传授转向对学生认知结构的系统性建构。

第一,教学内容需实现纵向衔接与逻辑递进。教师应依据职业能力成长逻辑,构建学段间有机衔接、逻辑自洽、梯次递进的教学内容体系。^[1]以五年制高职软件技术专业为例,前序学段夯实编程基础与数据结构,后续学段则逐步引入软件工程、系统架构与人工智能应用,形成从“会用工具”到“理解原理”再到“创新设计”的知识能力链条,确保学习内容的连贯性与进阶性。

第二,教学方法应体现动态匹配与主体转向。针对不同学段学生的学习特点,教师需要灵活运用多元教学策略。低学段可借助情境模拟、游戏化元素和直观演示激发兴趣、建立感性认知;高学段则应广泛采用项目式学习、案例研讨和探究式教学,促进学生高阶思维与复杂问题解决能力的培养,完成从“教师主导”到“学生主体”的教学模式转变。

第三,推动信息技术与教学全过程的深层次融合。教师应善用智慧教育平台、虚拟仿真、大数据分析等工具,构建线上线下混合式学习环境。这不仅能创设沉浸式、个性化的学习体验,更能通过过程性数据采集与分析,实现对不同学段学生学业进展的精准诊断与个性化支持,为适应性教学提供技术支撑。

(三) 实践教学

实践教学是五年制高职人才培养的主线,其实效性直接关系到学生技术技能的系统化养

成。“双师型”教师的实践教学能力,核心在于设计并实施一个与职业成长规律同构的、贯穿五年的行动化教学体系。

第一,保持专业技能的前沿性与教学可转化性。教师通过持续的企业实践、技术培训等方式,紧密跟踪产业技术变革,确保所授技术与行业现行标准及发展趋势同步。更重要的是,须具备将新技术、新工艺、新规范转化为模块化实训项目或教学案例的能力,使实践教学内容始终充满“产业活力”。

第二,构建循序渐进的实践教学阶梯。实践教学设计必须遵循技能习得规律,即初期以认知实习和单项技能训练为主,重在规范与熟练;中期过渡到综合实训与模块化项目,培养协同与集成能力;后期则深入企业顶岗实习或参与真实产品(服务)生产,锤炼复杂问题解决能力与职业适应力,形成“认知→模仿→熟练→应用→创新”的能力进阶路径。

第三,深化“岗课赛证”综合育人机制。教师需要将职业技能等级标准、行业竞赛要求与课程教学内容深度融通,系统规划学生五年间的证书获取与竞赛参与路径。通过“课证融通”“赛教融合”,使学历教育与职业资格认证相互促进,有效提升学生的综合职业竞争力。

(四) 教科研能力

在长学段、一体化培养中,教学系统自身的复杂性与动态性显著增强,这要求“双师型”教师的教科研能力必须直接面向教学实践与产业需求,成为驱动教学创新与专业发展的核心引擎。

教师应敏锐识别五年贯通培养中的特有课题,如中高职课程衔接、学生学习动力长效维持、职业认同感阶段性培养策略等,通过系统性的反思、探究与实践改进,形成本土化、可复制的教学解决方案,^[2]推动教学从“经验型”向“实证研究型”跃升。

教师科研活动应聚焦区域产业发展中的实

际技术问题，如校企合作开展技术攻关、工艺优化或产品研发，这样的活动不仅能够为行业企业服务，更能将最鲜活的研发案例、技术成果与工程思维反哺教学，实现科研资源向教学资源的高效转化，确保教学内容的前沿性与实用性。

教师应具备将研究成果（包含教学成果和技术成果）转化为教学资源、培训课程、专利标准和社会服务效益的能力。通过建设教学案例库、开发新形态教材、参与行业标准制定等，打通“教学—科研—生产—服务”的价值链条，实现个人专业发展与学校人才培养、社会服务水平的同步提升。

（五）社会服务

社会服务是“双师型”教师专业能力的社会化延伸，也是检验其人才培养成效、深化产教融合的重要途径。在五年长学段培养框架下，社会服务被赋予了独特的育人内涵。

教师应主动承接企业技术咨询、工艺改进等项目，并组织高年级学生以团队形式参与。

在此过程中，学生将在真实复杂的社会技术情境中，综合运用所学知识技能，培养沟通协作、项目管理、客户服务等通用能力与社会责任感，实现“在做中学服务，在服务中育人”。

通过为企业提供员工培训、技能鉴定等服务，教师得以深度对接行业最新人才需求与技术动态。这种双向交流为学校进行专业调整、课程更新提供了直接依据，形成了“服务—反馈—改进”的闭环，增强了人才培养的产业适配性。

教师应牵头或参与开发具有五年制高职特色、可持续更新的数字化教学资源，活页式教材及实践教学项目库，并积极推动其在区域职教联盟或共享平台内的开放共享。此举不仅彰显了职业教育的社会公益属性，也通过资源共建过程，促进了教师共同体专业水平的整体提升。

为明确各学段素养要求的侧重点，本文进一步提出分阶段能力配置方案（见表2），助力教师实现针对性发展。

表2 五年制高职各学段“双师型”教师能力侧重要点

学段	学生发展特点	教师核心素养侧重	具体能力要求
第1—2年 (奠基期)	职业认知模糊，可塑性强，以形象思维为主，技能零起点	师德师风引领、理论教学启蒙	职业兴趣激发与价值观初步引导能力；基础理论知识的生活化、趣味化教学能力；基本操作规范的示范与养成能力
第3年 (过渡期)	初步建立专业认同，逻辑思维发展，技能趋于熟练，面临生涯路径选择	实践教学强化、职业规划指导	综合技能项目设计与指导能力；职业认知深化与生涯规划辅导能力；“岗课”初步融通的教学设计能力
第4—5年 (发展期)	强化职业身份认同，具备初步创新与综合应用能力，关注就业与可持续发展	教科研能力提升、社会服务融入	复杂技术问题解决与技术创新指导能力；毕业设计/综合项目指导能力；带领学生参与真实社会服务或研发项目的能力；就业创业指导能力

三、五年制高职“双师型”教师核心素养提升的现实困境

在长学段、一体化育人的目标牵引下，五年制高职“双师型”教师的角色期待持续提升，然而其核心素养的系统化提升仍面临一系列结构性、机制性与资源性制约，具体表征于以下四个关键维度。

（一）发展机制断层

当前，针对五年制高职“双师型”教师

的专业发展机制存在显著的系统性缺失。多数院校的教师发展体系仍沿袭普通高职模式，未能构建契合“五年一贯、阶段递进”育人特点的全程化、进阶式支持路径。教师培训多呈现项目驱动、内容零散的“点状供给”状态，缺乏与各学段教学任务相匹配的持续赋能。在评价导向上，绩效考核与职称晋升体系仍过度偏向量化科研产出与课时累计，对跨学段教学设计、实践教学革新、校企协同育人等体现“双师”特质与长学段适应性的关键能力，缺乏科学有效的观测指标与激励权重。这一机制性短板，导致教师专业成长与五年制育人要求之间出现结构性脱节，难以系统回应学生在不同学段的差异化发展需求。

（二）产教融合虚化

校企合作本是“双师型”教师实践素养生成的活水源泉，但在现实中却普遍面临“合而不深、融而不实”的困境。企业参与多停留于接收实习、提供讲座等浅层协作，未能向教师开放核心技术岗位与真实生产项目，教师的企业实践易流于形式化观摩。对于贯通五年的实践教学体系而言，合作深度的不足直接导致实训链条断裂。理想的“认知—跟岗—顶岗”递进式实践路径，常因企业支持不稳定而难以连贯实施，^[3]教师既无法在真实产业环境中持续更新自身技能，也难以依托稳定、深度的合作平台，将产业经验转化为系统化的阶梯式实训项目，制约了其“工匠之师”能力的实质性养成。

（三）队伍结构失衡

五年制高职“双师型”教师队伍存在明显的结构性矛盾。一方面，专职教师主体来源于学术型高校，虽然理论素养扎实，但普遍缺乏长效、深度的企业经历，实践教学与产业对接能力存在“先天不足”。年轻教师虽富有活力，却面临教学经验与专业智慧的双重积累压力，难以独立驾驭长学段全周期教学的系统性与复杂性。另一方面，来自行业的兼职教师队

伍不稳定、教学规范性不足，其优势技能难以有效转化为可持续的教学资源。这种“专不强、兼不稳”的结构，使五年制高职教育所依赖的理论与实践深度融合、教学连贯一致的特色优势难以真正落地。

（四）培训供给失配

现有的教师培训体系在内容与模式上，均未能精准对标五年制高职教育的特殊需求。培训内容趋同，与长学段教学中面临的具体学情脱节，尤其缺乏针对“中职段”到“高职段”学生认知转变、动力维系、职业认同深化等关键问题的策略性指导。培训形式仍以集中讲授为主，缺少基于真实教学场景的行动学习、校企协同的实岗研修等深度参与模式。与此同时，培训资源分配存在显著失衡，优质发展机会往往向少数骨干教师倾斜，大量承担基础教学任务的青年教师及普通专业教师面临支持匮乏的困境，这不仅加剧了师资队伍的能力断层，也从根本上削弱了五年制高职整体育人质量的均衡提升。

四、五年制高职“双师型”教师核心素养 系统化提升的实践路径

为摆脱制约教师发展的结构性困境，支撑长学段、一体化人才培养目标的实现，急需超越零散化、应激性的改进措施，构建一个贯通“发展动力—专业赋能—实践淬炼—数字支撑”四维一体的系统性提升路径。

（一）重构评价激励机制

一是构建“素养导向、过程增值”的多元综合评价体系。改变重科研轻教学、重数量轻质量的评价惯性，将“五年一贯制”育人成效作为核心指标。重点考察教师在跨学段课程衔接、阶梯式实践教学设计、学生职业认同感持续培养等方面的实质性贡献，^[4]并赋予高权重。评价结果应与职称评定、绩效分配、荣誉授予相关联，设立“长学段育人贡献奖”“学段衔接教学创新奖”等专项激励，让潜心

育人的价值得到彰显。

二是实施“分层分类、全程赋能”的职业生涯发展支持。为教师绘制从“新手教师”到“领军人才”的清晰发展路线图。针对不同阶段，提供差异化支持：新手期强化教学基本规范与学情认知；成长期侧重教学创新与学段衔接能力；成熟期则聚焦课程领导、技术研发与社会服务。同时，配套导师制、工作坊、专项研修等支持措施，形成“目标—路径—支持”闭环。

三是培育“跨段协同、集体共进”的教师专业共同体。打破学段和教研室壁垒，组建覆盖中、高职学段教师的“贯通式教学团队”或“专业建设共同体”。通过联合备课、专题研讨、案例分享等方式，促进不同学段教师间的深度对话与经验传承，共同研究解决长学段育人中的共性难题，提升教师对五年制培养体系的整体设计与驾驭能力。

（二）构建阶梯式赋能体系

教师培训体系应从“大水漫灌”转向“精准滴灌”，实现教师能力与各学段育人要求动态匹配。

第一阶段（入职适应期：1—2年）：夯实基础，融入体系。培训聚焦职业教育理念、五年长学制学情特点、基础教学规范与班级管理。实施“双导师制”（校内教学导师+企业实践导师），帮助新教师快速建立对长学段培养模式的整体认知，掌握激发低学段学生职业兴趣的基础方法。

第二阶段（能力发展期：3—5年）：聚焦教学，强化衔接。针对已成为教学主力的教师，开展模块化专项研修。重点提升其在“中职段”向“高职段”过渡期间的教学设计能力，注重将基础技能训练与复杂问题解决能力培养相衔接，引导学生的职业认知从“了解”向“认同”与“规划”深化。

第三阶段（引领创新期：5年以上）：拓展前沿，示范引领。面向骨干与专业带头人，

提供高端研修、海外访学、深入企业挂职等机会。着力培养其把握产业技术前沿、开发系统性课程资源、主持应用技术研发、拓展社会服务网络的能力，使其成为专业发展的引领者和校企合作的关键纽带。

（三）深化产教融合机制

第一，共建“教学—生产—研发”一体化的深度实践基地。与合作企业共建兼具生产、教学、研发功能的“教师工作站”或“企业创新实践基地”，推动校企合作从“协议合作”迈向“命运共同体”，为教师核心素养提供源头活水。为教师设计递进式实践路径：初期熟悉岗位流程，中期参与技术改进，后期牵头或参与研发项目，确保教师实践“有岗可依、有事可做、有技可学”。

第二，健全“双向流动、身份互认”的人员交互机制。完善企业技术骨干兼任任教的标准与激励机制，保障其深度参与人才培养方案修订、课程开发与实训指导。同时，落实教师定期、带任务、有考核的企业实践制度，并探索将教师为企业解决的技术难题、创造的效益折算为教学科研成果，打通价值认可通道。^[5]

第三，推动“项目驱动、成果反哺”的科教融汇循环。鼓励教师以团队形式承接企业横向课题、工艺优化项目，将项目实施过程转化为鲜活的教学案例库、实训项目包和新形态教材。建立“产业技术进课堂、教学成果助企业”的闭环，使教师的科研活动直接服务于教学革新与产业升级。

（四）建设数字化发展生态

首先，建设“智慧教研与资源共享”一体化平台。平台应集成在线协同备课、跨学段教学观摩、优质资源共建共享、学情数据智能分析等功能。设立各专业“长学段教学资源专区”，鼓励教师上传、迭代更新适用于不同学段的教案、案例、微课，形成动态生长的校本资源库，利用数字技术构建一个开放、智

能、协同的教师专业发展新生态。

其次，开发“微认证、模块化”的在线学习资源体系。针对五年制教学中的典型挑战（如“中职生学习动力维持”“高职生创新能力培养”），开发系列化、颗粒化的数字课程与“工具包”。支持教师利用碎片时间进行自主选学、按需取用，并通过微认证记录其学习成果。

再次，建立“伴随式、画像化”的教师专业发展电子档案。全程记录教师的教学、科研、实践、培训等关键数据，并基于数据分析，为每位教师生成能力发展画像，智能推送个性化的学习资源、实践机会与发展建议，实现从“统一管理”到“精准赋能”的转变，支持每一位教师的可持续发展。^[6]

五、结论与展望

五年制高职教育的长学段、贯通式培养，对“双师型”教师素养提出了系统化、进阶性的要求。本文构建了以立德树人为根基、以跨学段教学与实践融合能力为核心、以应用创新与社会服务能力为延伸的素养框架，并从激励体系、培训支持、产教融合、数字赋能四方面提出系统性提升路径，以回应教师发展的现实困境。展望未来，五年制高职“双师型”教师队伍建设应聚焦三个方面：一是健全体现五年制特色的教师标准与认证制度；二是构建校企深度协同、资源双向流动的教师发展共同

体；三是建立基于数字技术的教师终身学习与个性化支持体系。后续研究将进一步细化分专业类别的教师能力模型，开发基于数据的素养动态评价工具，并探索人工智能等新技术驱动下的教师发展新模式，为五年制高职“双师型”教师队伍建设提供持续的理论与实践支撑。

参考文献

- [1] 黄晓丽, 刘昭晨. 新时代职业教育中高本思政课内容一体化建设的实践理路 [J]. 教育与职业, 2025 (15): 107-112.
- [2] 梁燕, 祝怀新. 高职院校教师创新团队的运行机制研究: 一项基于扎根理论的探索 [J]. 职教论坛, 2025, 41 (4): 72-78.
- [3] 张清涛. 价值链视域下职业教育生产性实训基地建设研究 [J]. 职教通讯, 2024 (12): 35-43.
- [4] 宁玉红, 张奇峰, 费晓晓, 等. 新时代高等职业教育学业评价: 一种综合性评价框架的建立 [J]. 职业技术教育, 2025, 46 (20): 76-80.
- [5] 马玉婷, 杨顺光. 政策工具视角下职业教育“双师型”教师认定的省级标准分析 [J]. 职教发展研究, 2025 (4): 23-32.
- [6] 魏银银, 李文静. 技工教育赋能新产业发展的内在逻辑与实现路径 [J]. 职教通讯, 2025 (9): 14-22.

课题项目: 2025 年度江苏省教育科学规划课题苏教名家专项“教育强国建设背景下职教‘双师型’教师队伍建设路径研究”(课题编号: SJMJ/2025/18); 第六期江苏省职业教育教学改革研究重点课题“教育数字化背景下中职数控专业数字教材开发与实践研究”(课题编号: ZDZC606)。

艺术类职业院校教师专业化培养研究

——以五年制高职为例

邓丽萍

【摘要】 艺术类职业院校教师的专业化培养是推动艺术职业教育高质量发展的关键支撑。文章系统梳理艺术类五年制高职教师专业化培养的研究进展，揭示艺术类职业院校教师能力结构的特殊性，强调“艺术+职业”的双重要求，并在项目化教学、校企合作等培养路径上形成一定共识。提出“艺术创作能力、职业实践能力、教学转化能力”三维结构框架，并围绕三个维度分别构建实践路径：以创作驱动提升艺术创作能力，回归艺术本体；以产教融合锻造职业实践能力，面向行业实战；以教学创新强化教学转化能力，实现从实践到课堂的有效迁移。在此基础上，从组织保障、创新管理、督促检查、经费投入四方面提出保障机制，以期为艺术类五年制高职教师专业化培养提供理论参考与实践借鉴。

【关键词】 艺术类职业院校；教师专业化；艺术创作能力；职业实践能力；教学转化能力

【中图分类号】 G710 **【文章编号】** 2095-8692(2026)11-0022-005 **【文献标识码】** A

【作者简介】 邓丽萍（1981—），女，重庆人，江苏联合职业技术学院常州艺术分院教育科研处处长，副研究员。

根据《国家中长期教育改革与发展规划纲要（2020—2035年）》《国家职业教育改革实施方案》《关于加强新时代高校教师队伍建设改革的指导意见》《江苏省中长期教育改革和发展规划纲要（2020—2035年）》等对师资建设的要求，艺术类职业院校的高质量发展需要有一支专业化、高素质、可持续发展的师资队伍。

一、文献综述

当前，职业教育领域的深化改革与艺术教育高质量发展的步伐不断加快，二者形成的合力，使得艺术类职业院校教师的专业化培养这一议题，逐渐成为学界探讨的重点方向。从现有研究成果来看，学者们的研究重心主要集中在教师能力结构的特殊性、培养路径的实践导

向性这两个核心层面，研究视角也正从以往的“通用教师素养”研究，逐渐转向“艺术素养与职业能力”双向融合的全新维度。

（一）艺术类职业院校教师能力结构的独特性研究

结合现有研究成果，艺术类职业院校教师的专业能力最突出的特征便是其“双重性”。一方面，作为教师，必须具备扎实的教学实施能力与基础科研能力；另一方面，作为艺术类职业教育从业者，还需要拥有过硬的艺术实践功底，以及与行业发展接轨的职业素养。

乌峰、王璨曾指出，在书法等艺术类教学过程中，普遍存在“本体教学”力度不足的问题，而解决这一问题的关键，就在于教师自身艺术创作能力与教学转化能力的提升。^[1]与

之类似,仇琛从“产学研用”的实际需求出发,提出了不同的观点,他认为艺术设计专业教师的科研实践能力,不应仅仅体现在学术论文的发表上,更应融入项目驱动、行业协同的具体实践之中。^[2]除了能力的双重性,针对职业教育的特殊场景,学者们也展开了针对性研究。季琳琳的研究提出,职业院校艺术设计类教师必须具备“工学合作”的核心能力,简单来说,就是能够有效衔接企业实际项目与课堂教学,让教学内容贴合行业需求。^[3]在此基础上,陈宇晖进一步将研究聚焦于表演艺术类专业,提出了基于项目化教学的师资队伍建设思路,着重强调教师要践行“做中学、学中教”的理念,在实践中提升教学能力。^[4]综合学者的研究不难发现,“实践型教学能力”已然成为艺术类职业院校教师专业发展的核心所在。随着交叉学科的不断发展,相关研究也延伸到了这一领域。李朋朋在研究数字媒体艺术专业教师能力时就分析指出,这类教师需要在技术迭代更新与艺术表达创新之间,找到动态平衡的关键点,才能适应专业发展需求。^[5]赵庆华、李姝则以动画专业为研究对象,提出基础课程教师必须具备跨学科整合的意识,才能更好地衔接不同课程内容,培养符合行业需求的人才。^[6]

综合上述研究成果,我们可以看出,学界已逐步形成共识:对于艺术类职业院校的教师而言,其专业能力的核心不仅在于“会教”,更在于“能创、能产、能融”——既要具备艺术创作能力,也要拥有实践产出能力,同时还要实现艺术、教学与行业的深度融合。

(二) 艺术类职业院校教师培养的路径与模式研究

关于如何培养上述复合型能力,已有研究提出了若干路径模式。第一,项目化、校企合作、课程群建设是三大关键词。陈宇晖以高职表演艺术类专业为例,提出了“项目引领、团队协同、岗位实践”的教师成长路径。^[7]朱

伟斌探讨了企业形象设计课程群的构建,认为教师在参与课程体系重构过程中能够实现专业成长。^[8]张飞龙、张建国将视角延伸至新农村文化建设,认为艺术教师的培养应走出校园,在服务社会需求中实现成长。^[9]第二,少数研究关注制度建设与评价机制。刘立云指出,我国艺术教育存在定位模糊的问题,直接影响教师发展路径的清晰性。^[10]张震等从艺术教育功能定位入手,提出要纠偏“重技能、轻素质”的导向,为教师专业化提供价值前提。^[11]胡咏梅则直接聚焦艺术类教师的适应性发展问题,建议建立分层分类的培养体系。^[12]

(三) 文献述评

梳理现有研究可以发现,学者们已充分关注到艺术类职业院校教师专业化发展的特殊性,也围绕实践路径展开了相应探讨,但结合实际研究现状来看,仍存在一些明显的不足。首先,在研究对象的选取上,大多数学者将目光集中在普通高职院校,专门针对独立设置的艺术高职院校等艺术类职业院校的系统研究十分稀缺,仅有少量研究成果零星触及此类场景,未能形成全面、深入的研究体系。其次,从研究方法来看,实证研究的占比相对偏低,现有成果多以经验总结或个案分析为主,缺乏大样本的调查数据支撑,也没有长期追踪研究来验证相关结论的有效性与持续性。最后,在研究内容上,对于教师专业发展的制度保障层面探讨不够深入,诸如职称评审机制、“双师型”教师认定标准、校企双向流动机制等关键问题,尚未得到充分的挖掘与分析,难以给实践层面提供有效的制度参考。

二、艺术类职业院校教师专业化培养的实践路径:基于“三维能力”结构的构建

艺术类职业院校教师的专业化培养,不能局限于通用教学技能的提升或是师德规范的强化,更要立足艺术职业教育的内在规律与特点,重点聚焦“艺术创作能力”“职业实践能

力”“教学转化能力”这三大核心维度。这三大能力并非相互独立、割裂存在，而是彼此支撑、动态生成的有机整体。其中，艺术创作能力是教师专业发展的根基，职业实践能力是衔接艺术与教学、校园与行业的桥梁，而教学转化能力则是前两种能力落地见效、服务于人才培养的最终归宿。^[13]

（一）以创作驱动提升艺术创作能力：回归艺术本体的教师成长机制

1. 建立“创作+教学”并行的教师发展机制

重构教师评价体系的导向，打破以往重学术论文、轻创作实践的评价惯性，将教师的艺术创作成果——包括作品参展、获奖、发表、设计成果等，纳入与学术论文同等重要的考核范畴。同时，设立“创作型教授”“创作名师”等特色岗位序列，为专注于艺术创作的教师提供明确的职业发展路径。鼓励教师以个人或团队形式，定期开展原创创作，完成一定数量和高质量的作品；学校则通过定期举办教师作品双年展、创作汇报展，以及支持教师公开出版作品集等方式，搭建展示与交流的平台，逐步形成“以展促创、以创促教”的良性循环，让创作与教学相互促进、协同发展。

2. 创设艺术家驻留与创作支持计划

在校内设立“艺术家工作坊”“创作研究室”等专属空间，邀请国内外知名艺术家、工艺美术大师入驻，与本校教师开展联合创作、学术交流、技艺传承等活动，拓宽教师的创作视野，提升创作水平。同时，积极支持教师申报各类创作类科研项目，包括国家艺术基金、省级艺术创作资助项目等，让教师在真实的项目驱动下锤炼创作能力，积累创作经验。对于重点创作项目，学校要配套提供充足的经费支持、专用场地以及技术保障团队，为教师开展创作实践解除后顾之忧。

3. 构建跨专业、跨媒介的创作共同体

打破不同艺术专业之间的壁垒，鼓励音

乐、美术、设计、舞蹈、戏剧等不同专业的教师，围绕共同的主题开展联合创作。比如，结合地方传统文化、红色文化等主题，组织跨专业教师团队，共同完成一台原创舞台剧、一套特色文创产品、一场综合艺术展演等成果，让教师在协同创作的过程中，相互借鉴、优势互补，激发跨界艺术表达的灵感与能力，进一步提升自身的艺术创作综合素养。

（二）以产教融合锻造职业实践能力：面向行业的教师实战机制

1. 推行“企业岗位实践轮训制度”

推进“双师型”教师培养培训基地建设，建立专任专业教师企业实践轮训机制，保证专任专业教师企业实践时间五年累计不少于6个月，鼓励教师利用寒暑假实践参加企业工作。聘请企业技术骨干、能工巧匠指导教师参与企业技术改造项目、新工艺新材料新方法应用、工艺方案优化、生产管理、企业员工培训等，促进教师自身技能水平不断提升。鼓励教师与企业技术骨干、能工巧匠组成双课程负责人，共同开发教材，把企业实践的成果转化为教学项目，并在教学中组织实施。

2. 建设“校企双栖型”教师发展平台

与行业龙头企业、骨干企业深度合作，共建“教师实践工作站”“技能大师工作室”，推动教师与企业技术骨干、能工巧匠结成“双导师”对子，实现教学经验与行业实务的双向交流、优势互补。支持教师以项目合作、技术服务、横向课题研究等方式，深度参与企业实际运营过程，在服务企业的过程中，提升自身的职业实践能力，获取相关行业认证或职业资格证书。对于在行业实践中取得突出成果的教师，比如获得专利、完成技术改进、开发新产品等，学校给予专项奖励，激发教师参与行业实践的积极性。

3. 构建职业能力螺旋提升路径

围绕教师的不同职业发展阶段，设计分层

分类的职业实践目标,实现职业能力的螺旋式提升。对于入职期教师,重点以跟岗观摩、辅助参与企业项目为主,熟悉行业基本规范、岗位流程和技术要求,积累基础实践经验;对于成长期教师,安排其独立承担小型企业项目或部分工作任务,在实战中锤炼能力、积累经验,逐步提升独立解决行业实际问题的能力;对于成熟期教师,鼓励其担任企业技术顾问、项目负责人,参与行业标准制定、技术攻关等工作,发挥专业引领作用。同时,鼓励教师积极参加各级各类职业技能大赛、行业技能比武等活动,以赛代练、以赛验能,在竞争与交流中进一步提升自身的职业实践能力。

(三) 以教学创新强化教学转化能力:从实践到课堂的迁移机制

1. 推行“项目化教学”能力专项培训

以真实或模拟的行业项目为核心载体,针对性地培养教师设计项目化课程、实施项目化教学的能力。具体而言,可通过专题培训、教学研讨等形式,指导教师将个人创作项目或企业实践项目,拆解为若干个贴合学生认知水平的教学模块,设计对应的教学目标、教学任务和评价标准;开发“项目任务书”“学生工作页”“过程评价表”等配套教学工具,规范项目化教学实施流程;组织项目化教学公开课、说课比赛、教学案例评选等活动,搭建交流展示平台,促进教师之间相互学习、共同提升。此外,可借鉴表演艺术类专业的“剧目制”、设计类专业的“工作室制”、数字媒体类专业的“产品制”等成熟模式,引导教师在项目全流程教学中,实现创作经验、行业实践向课堂教学的有效转化。

2. 建设“教学转化工作坊”与课例研究机制

定期举办“从创作到课堂”“从企业到课程”等主题工作坊,邀请教学经验丰富、教学转化能力突出的优秀教师,现场展示如何将自己的原创作品、企业真实任务,转化为 45

分钟的课堂教学活动,分享教学转化的思路、方法和技巧。建立校本课例研究制度,鼓励教师团队围绕教学转化中的难点问题,比如“如何将企业设计规范转化为基础课练习”“如何将创作灵感转化为学生的设计思维”等,开展集体备课、课堂观察、课后反思、修改完善等一系列活动,形成可推广、可借鉴的教学转化案例库,为全体教师提供参考。^[14]

3. 完善教学转化的评价与激励机制

一方面,在教师教学质量评价体系中,增设“教学转化能力”专项指标,重点考察三个核心维度:教师能否将个人创作成果或行业实践经验有效融入课程内容,让教学更具实用性和针对性;教师设计的学习任务是否具有真实的职业情境,能否培养学生的实践能力;学生是否通过课程学习,获得了可迁移的艺术创作能力与职业实践能力。对于在课程改革、教材开发、教学成果奖评选中,体现出突出教学转化能力的教师,在评优评先、职称晋级、外出访学等方面给予倾斜支持。另一方面,将优秀的教学转化成果——比如校本教材、虚拟仿真教学项目、在线开放课程等,纳入教师科研成果认定范围,进一步激发教师开展教学转化研究与实践的积极性。

三、艺术类职业院校教师专业化培养的保障措施

(一) 组织保障

政府及各级相关部门、教育机构应高度重视教师的专业成长与发展,并为此设立专门的领导小组。领导小组应强化对学校人才强校战略的领导与协调工作,确保相关人才政策和知识分子政策得到切实执行,并通过建立健全制度和机制来保障政策的落地实施。同时,领导小组需及时识别、研究和解决在实施过程中遇到的各种困难和问题,并拟定具体的实施方案,积极协调校内外的相关部门和学院(部门),确保方案的顺利执行。

（二）创新管理方式

学校应积极创新管理方式，构建一套科学、高效的管理机制，以更好地促进人才的成长和发展。其中包括完善学校和学院（部门）两级的管理体制和工作运行机制，明确各自在人才队伍建设中的职责和角色。同时，学校应建立快速响应机制，以确保“领军人才”等各项关键工程能够顺利推进。各学院（部门）应站在全局的角度，统筹规划并分类推进教师队伍的建设与管理。特别要关注高素质、高水平的“领军人才”的培养，加强专兼职结合的“双师型”教师队伍和教学团队的建设，确保学校人才发展的各项计划得到有效实施。^[15]

（三）加强督促检查

学校应建立考核机制，加强监督指导，实行定期检查，确保人才队伍建设各项措施、制度的有效执行。充分发挥二（三）级管理部门在人才强校工作中的积极性和主动性，将人才发展工作落实情况列入绩效考核内容。同时对“领军人才”、教学科技创新团队等各项建设工程与建设计划实施进度进行跟踪监督。

（四）保障经费投入

针对学校高层次科技领军人才和行业企业技术骨干、管理人才以及能工巧匠不足的现状，加大人才队伍建设经费的投入力度，发挥好示范辐射作用。实施人才强校工作所需经费除上级财政支持外，还可从师资培养、专业建设、人才引进等专列项目经费中支付。师资建设经费主要用于引进或聘用高层次人才、领军人才和行业企业技术骨干、管理人才及能工巧匠，用于培养与培训教学名师、学术带头人、“双师型”教师等。

参考文献

[1] 乌峰，王璨. 大学本科书法教育的书法本体教学及

师资建设刍议[J]. 中国书法，2017（24）：143-146.

[2] 仇琛. 产学研用模式下艺术设计专业教师科研实践能力培养初探[J]. 南京艺术学院学报（美术与设计版），2017（5）：148-150.

[3] 季琳琳. 深化高职艺术设计类专业“工学合作”人才培养模式之改革探索[J]. 浙江艺术职业学院学报，2010，8（4）：93-97.

[4] [7] 陈宇晖. 基于项目化教学的师资队伍建设探索：以高职表演艺术类专业为例[J]. 高教探索，2016（6）：104-106.

[5] 李朋朋. 交叉学科创新型人才产学研合作培养探微：以数字媒体艺术专业人才培养为例[J]. 中国高校科技，2015（8）：46-47.

[6] 赵庆华，李姝. 综合性艺术院校动画专业基础课教学改革创新建设研究[J]. 东北师大学报（哲学社会科学版），2019（6）：98-104.

[8] 朱伟斌. 企业形象设计课程群建设初探[J]. 文艺争鸣，2011（10）：176-178.

[9] 张飞龙，张建国. 新农村文化建设中的音乐艺术教育师资队伍建设[J]. 教育评论，2008（4）：23-25.

[10] 刘立云. 论我国高等艺术教育存在的问题与艺术大学的建设[J]. 音乐探索，2012（3）：3-5.

[11] 张震，毕源红，刘元芳. 高等艺术教育功能的定位、错位与矫治[J]. 大学教育科学，2015（2）：9-14.

[12] 胡咏梅. 高校教师队伍建设中艺术类教师适应新形势发展的分析与思考[J]. 音乐探索，2012（2）：109-111.

[13] 罗方敏. 数字化背景下高职院校艺术教育的困境与对策[J]. 职教发展研究，2025（3）：366-371.

[14] 李文，李玉普. 链状工作坊：中国美术学院工艺美术专业毕业教学浅谈[J]. 装饰，2023（5）：26-28.

[15] 高昶. 技术与艺术的共筑：审美教育在职业教育中的价值及其实现路径[J]. 职教发展研究，2023（4）：49-57.

课题项目：中国职业技术教育学会2025年度分支机构科研课题一般项目“职教专硕培养模式优化：助力中职生成长为高技能人才的江苏实践”（课题编号：ZJ2025B111）；2025年江苏理工学院教学改革与研究项目“从‘教技能的教师’到‘工匠苗子的启蒙师’——基于‘工匠成长链’的职教师资培养模式研究”（Ⅱ类）（课题编号：11613212601）。

从“德技并修”到“五育融合”：五年制高职育人体系的逻辑建构与实践路径

董自上

【摘要】在职业教育迈向高质量发展的新阶段，五年制高职传统的“德技并修”育人框架逐渐显露局限，难以全面回应新质生产力对复合型技术技能人才综合素养的更高诉求。文章立足五年制高职“长周期”办学特征，以综合素质评价改革为牵引，深度剖析了从“德技并修”向“五育融合”转型多维价值逻辑；构建了以“德育为魂、智育为基、体育为本、美育为韵、劳育为径”的“五维一体”育人逻辑框架，并结合学生身心发展规律，创新性地提出了“基础适应期、能力提升期、素养升华期”分层递进的五育目标；系统设计了涵盖德、智、体、美、劳及综合评价的“三阶递进”式实践路径。推动“五育融合”由理念倡导转向体系建构与实践落实，有助于破解当前五年制高职育人过程中存在的要素分散、协同不足等问题，并为新时代五年制高职人才培养模式改革提供参考。

【关键词】五年制高职；德技并修；五育融合；综合素质评价；育人体系

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)11-0027-007 **【文献标识码】**A

【作者简介】董自上（1982—），男，江苏连云港人，江苏联合职业技术学院学生管理处副处长，高级讲师。

一、引言

五年制高职教育是我国现代职业教育体系的重要组成部分。与三年制高职相比，学生在校经历的培养周期更长、成长轨迹更完整，既经历从未成年到成年的身心变化，也完成由学生身份向职业身份的逐步过渡。正因如此，五年制高职不仅承担着专业技能培养任务，也肩负着价值塑造、行为养成和职业素养培育的责任。

长期以来，五年制高职坚持“德技并修”的育人取向，在职业道德教育和技能训练方面积累了较为丰富的经验，也为区域经济社会发展输送了大量技术技能人才。然而，随着我国经济进入高质量发展新阶段，产业升级、新质

生产力培育以及岗位能力结构变化，对技术技能人才提出了更全面的要求。仅以“德”与“技”为主轴的育人框架，已难以充分回应学生在身心发展、审美素养、劳动品质 and 创新能力等方面的现实需要。从办学实践来看，体育、美育和劳动教育在部分学校的人才培养体系中仍然相对薄弱，有的停留于活动层面，有的与专业学习结合不紧，育人功能尚未得到充分发挥。这不仅影响学生健全人格和综合素质的形成，也在一定程度上削弱了“德技并修”持续深化的基础。换句话说，如果体、美、劳始终处于附属位置，“德技并修”就容易停留在较为狭窄的育人理解上，难以支撑学生的长远发展。

在这一背景下，“五育融合”为五年制高

职育人模式的优化提供了新的分析视角。目前,学界关于“五育融合”的探讨多集中于基础教育或三年制高职,针对五年制高职长学制、跨阶段特征的系统性建构尚不充分。^[1]事实上,从“德技并修”走向“五育融合”,并非对既有育人逻辑的替代或否定,而是在原有基础上的拓展和提升。其关键不在于简单增加几个教育板块,而在于推动德、智、体、美、劳在课程教学、实训实践、校园文化和评价机制中形成更紧密的联系,使各育之间由分散推进转向协同发力。基于此,本研究立足五年制高职长学制、贯通培养的基本特点,以综合素质评价为切入点,分析从“德技并修”走向“五育融合”的现实动因与内在逻辑,并进一步探讨相应育人体系的构建思路和实施路径,以期五年制高职人才培养改革提供参考。

二、从“德技并修”向“五育融合” 转型的多重逻辑

(一) 国家战略与制度规约的政策驱动

国家层面的教育政策调整,是推动育人模式转型的重要外部力量。近年来,围绕职业教育高质量发展,相关政策文件持续释放出由“技能本位”走向“素养本位”的明确信号。2020 年,中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》要求改革学生评价,促进德智体美劳全面发展,明确提出“完善综合素质评价体系”。2022 年,新修订的《中华人民共和国职业教育法》进一步以法律形式重申立德树人、德技并修在职业教育中的基础地位,同时确认了长学制贯通培养的制度空间,为五年制高职实施一体化育人提供了更为坚实的法治依据。随着《教育强国建设规划纲要(2024—2035 年)》的出台,“构建德智体美劳全面培养的教育体系”被提升到教育强国建设的重要位置。从评价改革到法律保障,再到国家战略部署,相关政策已经形成较为清晰的递进关系和制度链条。这一政策导向不仅为五年制高职突破原有偏重“德技”

双维的育人思路提供了现实依据,也为“五育融合”在育人目标、实施重点和推进方向上的进一步展开划定了基本边界与实践要求。^[2]

(二) 长周期育人优势与学生身心发展的 内在诉求

五年制高职学生生源具有入学年龄低、在校周期长的群体特征,该阶段正是个体身心发育与社会化转型的关键期。从发展心理学视角看,15—20 岁是个体认知发展、人格建构与价值观形成的关键阶段,单一的“德技”维度虽能回应职业能力培养的“工具性”要求,却难以全面覆盖学生从少年到青年、从在校生向准职业人跨越过程中,涵盖情绪压力调节、社交能力提升、审美及创新素养提高在内的深层发展诉求。“五育融合”以系统化、递进式设计,更加贴合长周期育人规律,契合学生认知发展与人格塑造的内在节律,为精进职业技能与内化道德规范提供了更为稳固的多元支撑。

(三) 产业结构转型与人才标准迭代的外 部驱动

在数字化转型与产业升级的宏观背景下,企业端的用人标准已发生转变。传统的“技能达标”观念逐渐被“综合胜任”的发展型人才观所取代。用人单位在考量专业技能熟练度的同时,同样关注求职者的身心素质、职业道德、团队协作能力、创新思维与劳动品质等综合素养。特别是在智能制造、现代服务业等领域,岗位边界日益模糊,跨领域协作成为常态,对人才的适应与协作能力、复杂问题解决能力和创新能力提出了更高要求。产业端的人才需求变化倒逼五年制高职办学单位拓展育人维度。“五育融合”通过系统整合德育的价值引领、智育的思维训练、体育的身心支撑、美育的精神涵养、劳育的品格淬炼,能够有效提升学生的岗位胜任力与生涯适应力,进而增强职业教育的适应性、精准回应产业升级需求。^[3]

（四）解决结构性矛盾与现实困境发展的需要

当前，五年制高职育人实践在取得显著成效的同时，在要素协同与体系建构上仍面临深层的结构性矛盾。其中，在德育层面，思政教育与专业教学“两张皮”现象依然存在；在智育层面，日常教学偏重操作技能的熟练度，对学生批判性思维、创新意识等高阶认知能力的培养相对薄弱；在体育层面，课程内容较为固化，未能与职业体能储备、职业健康防护形成有效衔接；在美育层面，美学素养教育覆盖面窄、缺乏连贯性，常处于专业教学的边缘位置；在劳育层面，劳动往往被简化为常规体力劳动，其与专业实践的内在逻辑关联未被充分挖掘。这种体、美、劳教育相对弱化与割裂的倾向，不仅阻碍了学生健全人格的养成，也在客观上消解了“德技并修”持续推进的身心基础。上述现实困境客观上要求五年制高职院校对现有育人模式进行系统性重构，而“五育融合”理念的引入，正为化解这一结构性矛盾、实现育人要素的全面协同提供了学理依据与实践路径。

（五）综合素质评价改革下的指标牵引

综合素质评价指标明确了五年制高职各年级德智体美劳的分层目标与观测要点，为“五育融合”的实施提供了清晰的目标导向、内容框架与测量标准。以五年制高职综合素质评价方案为例，其将五个年级划分为三个发展阶段，每个阶段对应不同的五育发展重点和观测指标，形成了“目标—内容—评价”相统一的操作框架。依托评价机制的驱动作用，能够将“五育融合”从宏观的理念倡导转化为微观教学与管理中的制度规范，推动“教—学—练—评—育”各环节的深度耦合与运行。通过全过程、多元化、发展性的反馈，评价机制引导五育要素在学制周期内分层递进、螺旋上升，推动“五育融合”从理念共识走向实践落地，最终以五育协同之力全面提升育人质量。^[4]

三、五年制高职“五育融合”体系的逻辑框架建构

（一）“五维一体”育人模型的总体框架

五年制高职实行贯通培养，学生培养周期长，育人工作很难靠单一环节完成。学校在设计整体育人体系时，首先要把立德树人这一根本任务放在前面，同时参照综合素质评价的相关要求，把五年培养过程作为一个连续展开的整体来统筹。基于这样的认识，五年制高职有必要从分项推进转向整体建构，在人才培养中形成“德育之魂、智育为基、体育为本、美育为韵、劳育为径”的“五维一体”育人思路，使德智体美劳能够在同一框架内相互衔接、共同发挥作用。需要说明的是，这一育人思路并不是把“五育”简单拼接起来，而是强调不同育人要素在学生成长中的作用各不相同，彼此之间不能割裂。德育主要解决价值引导问题，关键在于把思想政治教育贯穿学生成长全过程；智育侧重专业知识、技能训练和思维能力发展，为其他方面的培养提供必要基础；体育关系到学生的身体状态和心理状态，是支撑长期学习与岗位适应的重要条件；美育重在提升审美素养和人文气质，使学生在专业学习之外具备更好的文化理解能力和表达能力；劳育则通过劳动实践把学校学习与真实职业情境连接起来，让学生在中学、在做中学，逐步形成更为稳定的职业品格和行动自觉。从整体运行方式看，这一体系不是若干教育内容的外在叠加，而是围绕育人目标、实施内容、推进节奏、协同主体和评价机制进行系统设计。其目的在于改变传统育人过程中要素分散、衔接不足的问题，推动德智体美劳由相对独立走向相互支撑，使五年制高职育人体系更加完整、更具协同性，也更能体现贯通培养的制度优势。^[5]

（二）分层递进的“五育”目标设计

结合五年制高职学生的成长规律与培养周期，“五育融合”目标应根据不同年级的发展

任务分阶段推进。总体上看，可将五年培养过程划分为基础适应期、能力提升期和素养升华期三个阶段，使德智体美劳各维度目标随着学生身心发展、专业学习和职业准备的推进逐步深化。

1. 基础适应期（一至二年级）

固本培元，奠基发展。这一阶段，德育应突出价值启蒙与规范养成。学校需要依托思政课程、班级建设和日常教育，引导学生初步理解马克思主义基本观点，增强国家认同、文化认同和规则意识，并在具体学习生活中逐步形成基本的是非判断、公共意识与情绪调适能力。相较于高年级，基础适应期的德育更强调由外在规范向内在认同的起步性建构。智育则以基础知识补强、学习习惯形成和专业启蒙为重点。公共基础课程承担着衔接初中学习经历与职业院校学习要求的重要功能，专业导论、基础实训体验等内容也应适时介入，使学生在掌握必要文化知识和基本表达能力的同时，对所学专业及其对应行业形成初步认知。此时的智育重点不宜过度前移，而应着重解决“会不会学”“能否进入专业学习状态”等基础性问题。体育、美育与劳育在这一阶段主要发挥基础支持作用。体育应着眼于健康意识唤起和基本锻炼习惯养成，使学生形成对运动价值的初步认识；美育应侧重审美感知能力的唤醒，通过艺术课程和校园文化活动拓展学生的感受经验；劳育则宜从生活劳动和校园劳动入手，帮助学生建立基本劳动观念、生活自理能力与责任意识。就整体而言，基础适应期更强调育人起点的夯实，其核心并非“提高到何种程度”，而是为学生后续发展提供较为稳固的成长底座。

2. 能力提升期（三至四年级）

德技并进，素养强化。德育在这一阶段的作用，已经不是一般性的规范教育，而是把职业伦理、岗位责任、法治意识和职业理想嵌入专业学习过程，使学生理解“为什么学”“学成之后要成为什么样的人”。智育在这一阶段

承担着能力生成的主轴功能。专业核心课程、理实一体化教学、专项实训和职业技能等级证书考取，构成了学生能力提升的主要路径。但职业能力并非单由技能训练自然产生，它还需要德育、体育、美育和劳育从不同侧面提供支撑。与此同时，体育对能力提升的意义也不只是增强体质。随着实训强度增加和岗位指向逐渐清晰，学生需要具备更好的身体耐受力、压力调节能力和职业健康意识，这些都会直接影响其专业学习效果和未来岗位适应。美育在这一阶段则开始进入专业活动内部，其价值主要体现在帮助学生形成更好的审美判断、表达意识和作品呈现能力。特别是在设计、服务、制造等领域，审美素养往往并非附加要求，而是专业质量的一部分。至于劳育，其连接的是专业训练与真实工作逻辑之间的关系。通过生产性劳动、实习实训、公益服务和社会实践，学生才能逐步理解责任、协作、纪律与质量要求在职业活动中的真实含义。

3. 素养升华期（五年级）

全域赋能，知行合一。在德育维度，着力巩固理想信念，涵养职业品格与法治思维，矢志不渝听党话、跟党走，具备运用法治思维解决问题的能力，形成稳定的价值判断能力。在智育维度，引导学生关注专业前沿知识与技术动态，培育跨界学习能力与创新思维，形成终身学习理念，顶岗实习达到企业用人标准，将深厚的人文素养与职业精神融入团队协作，展现职业迁移力。在体育维度，促使学生养成健康文明的生活方式和终身锻炼习惯，将体育精神内化为意志品质与团队协作意识。在美育维度，鼓励学生形成稳定的艺术特长与职业审美能力，能够在专业实践中融入美学追求，在毕业设计中融合专业与艺术创新，主动传播中华美育精神。在劳育维度，要求学生深度践行工匠精神、劳模精神、劳动精神，树立正确的劳动观与职业观，全面提升公共服务与奉献情怀。素养升华期聚焦使命担当与创新引领，帮助学生完成从“准职业人”向“全面发展的

职业人”的实质性跨越，为个体的生涯发展锻造核心素养。

（三）“五育融合”的内容逻辑与耦合机理

以综合素质评价的总体要求为参照，打破“五育”之间的壁垒，构建相互渗透、有机统一的内容体系。具体而言，德育发挥统领作用，将价值引领贯穿人才培养全过程，在专业课程中挖掘思政元素，在实训实践中涵育职业精神；智育以知识习得、能力培养与思维训练为其他各育奠定认知图式与方法论支撑；体育以运动能力提升、健康行为养成与体育品德涵育提供身心保障，将职业体能训练融入专业实训环节；美育以艺术感知力、审美判断力与创意表达力厚植人文底蕴，将工业美学、设计美学内化于专业课程；劳育以劳动观念确立、劳动习惯养成与劳动技能掌握促进知行转化，将劳动教育元素泛在化渗透到各教育环节。五育之间并非简单的并列或叠加关系，而是在育人实践中实现各要素的深度耦合与内生协同。^[6]

（四）多元共治的主体逻辑与协同格局

构建由学院统筹规划、学生工作指导委员会（以下简称“学指委”）与教学工作指导委员会（以下简称“教指委”）中枢协调、办学单位执行转化、多方力量协同参与的育人共同体。学院层面牵头整合各类教育资源，制定契合长学制学生身心发展规律的“五育融合”实施方案，建立跨部门协调机制，推动育人目标贯穿人才培养全过程与各环节。教指委聚焦专业教学改革，将“五育”目标细化并嵌入各专业人才培养方案和课程标准，推动思政教育与专业课程的深度融合；学指委统筹学生工作，指导开展思想政治教育与日常管理、体育、美育和劳动教育活动，并与教指委建立常态化联动机制，实现专业教学与学生管理的机制耦合。各办学单位作为实践主体，结合自身专业特色，将职业素养、工匠精神内化于教学实训之中，并主动对接校企合作单位及家庭、社区，搭建实践育人平台。各治理主体权责明

晰、功能互补，逐步形成全员、全过程、全方位协同发力的立体化育人生态。

四、“三阶递进”式的“五育融合”实践路径

（一）阶梯式价值引领的德育实施路径

德育实践需紧扣“习惯养成—理想塑造—使命担当”的递进逻辑，将宏观的价值引领转化为具体的教育教学环节。在一至二年级的基础适应期，德育重心在于行为规范与基础素养的养成。学校通过思政必修课，传授马克思主义理论知识，普及基本的法律常识与情绪调节方法；同时依托新生入学教育、每周主题班会、校园卫生值周与常规志愿服务等常态化载体，将爱国主义教育与日常文明礼仪、校规校纪教育相结合，完成学生的习惯启蒙。在三至四年级的专业进阶期，德育内容向职业伦理与法治思维延伸，将理想信念融入职业规划。推进课程思政与思政课程同向同行，打造“行走的思政课堂”和“车间里的思政课堂”，组织学生参与红色研学、专业技能社团及对口社区服务，在“准职业情境”中深化对职业道德的认同。在五年级的顶岗实习期，德育场景从校园转向企业与社会，学校协同实习单位，在真实工作岗位、社会调查与公益实践中开展职前廉洁教育、劳动权益普及与岗位责任教育，推动学生将职业精神转化为行动自觉和使命担当。整体而言，德育实施需依托思政课程主渠道、专业课程思政以及校企协同的实践平台，形成课内与课外联动、校园与职场贯通的常态化运行机制。

（二）五年贯通的智育课程体系与教学实践

智育实施需遵循“夯实基础—核心技能—岗位创新”的递进逻辑，统筹规划五年制高职专业人才培养方案与课程图谱。一至二年级定位于文化基础与专业启蒙。学校开齐开足语文、数学、外语及信息技术等公共基础课程，同步开设专业导论与基础操作体验课，帮助学生夯实文化基础，弥补初中阶段的学业短

板,并通过专业认知学习或实验实训场地参观,建立对行业概况的初步认知,培养基础的自主学习与规范动手能力。到了三至四年级,智育实施就不能再停留于一般性学习支持,而要真正进入专业核心能力训练。专业教师应围绕理实一体化教学、专项实训和典型工作任务组织课程内容,学生在这一时期要逐步具备的不只是操作熟练度,还包括团队协作、数字化工具应用和现场问题处理能力。五年级的智育安排,应突出岗位实践中的综合运用与创新应对。学校可依托顶岗实习、毕业设计和综合实训,把企业真实项目、工艺改进案例和技术改造任务引入教学。这样做的意义在于,让学生从“课堂学习者”转向“岗位参与者”,并在解决真实问题的过程中形成持续学习和改进创新的意思。

(三) 课内外一体化的体育课程与健康促进机制

体育实施不能孤立展开,学校应围绕“健康认知—习惯养成—职业体能储备”建立课内外衔接的健康促进机制,认真落实国家规定的体育与健康教育课程刚性要求,开齐开足课程,发挥以体育智、以体育心的功能。对于刚入学的学生,学校首先要解决的是“愿不愿意动、会不会动”的问题。体育教师除了完成必修课教学任务,还要通过大课间、运动会、体育节等活动,让学生掌握基本运动知识、锻炼方法和情绪调节方式。这个时期更重要的,是帮助学生把体育从“任务”转变为“日常需要”。随着学生进入三至四年级,体育教学应更有针对性地回应职业教育特点。不同专业对应的岗位负荷、作业姿态和身体要求并不相同,学校可据此开发模块化的职业体能拓展课程,把职业病预防、工间操训练和专项体能训练纳入教学内容。学生在这一过程中形成的规则意识、合作意识和抗压能力,也能够反过来服务于实训教学和岗位准备。到了五年级,体育实施的重点不再是课堂内的统一训练,而是学生建立起与岗位生活相适应的健康

管理方式。学校可结合顶岗实习安排,引导学生根据工作节奏制定微健身方案、疲劳恢复方案和日常监测计划。

(四) 浸润式的美育课程体系与审美涵育路径

美育实施需遵循“感受美—鉴赏美—创造美”的递进逻辑,构建普及与提高相结合、艺术与专业相融通的美育课程体系。一至二年级,审美教育主要依托公共艺术必修课与校园文化阵地展开。通过校园文化艺术节、高雅艺术进校园、艺术交流展演等活动,引导学生增强艺术启蒙,培育人文底蕴与文化认同。三至四年级,积极探索“专业+美育”的交叉融合,打破纯艺术教育的局限,将工业美学、设计美学、服务礼仪等美学元素植入专业课程,引导学生在实训操作与产品制作中捕捉工艺之美,运用数字媒体或专业工具进行跨学科的创意表达;通过非遗技艺进课堂、红色经典文创设计等实践载体,促使学生在专业学习中深化对商业设计、社会审美现象的辩证分析,坚定文化自信。五年级的顶岗实习与毕业设计环节,引导学生将美学追求实质性地融入技术创新、产品研发或服务流程之中,能融合专业技术与艺术创新开展毕业设计。同时,注重培养学生在职场环境中的职业礼仪与得体形象,理解职业领域的审美标准。整体而言,学校应统筹第一课堂与第二课堂,营造全景式的审美涵育氛围,切实提升学生的审美素养与文化理解力。^[7]通过完善“艺术基础知识基本技能+艺术审美体验+艺术专项特长”相结合的教学模式,推进五年制高职美育与德育、智育、体育、劳动教育相融合。

(五) 三阶递进的劳动教育体系与实践路径

劳动教育实施需依托“生活劳动—生产劳动—岗位劳动”三阶递进逻辑,将劳动观念的塑造与真实的职业场景深度绑定,构建系统化的劳动教育体系。一至二年级,应完成不低于16课时劳动教育必修课,引导学生参与日常生

活劳动,熟练操作生活工具,增强生活自理能力,形成劳动习惯。三至四年级应结合职业岗位任务和专业实践技能项目,编制生产劳动岗位清单,参与真实的生产劳动,协作完成生产项目,养成团结合作、严谨细致的工作态度,形成诚实守信、吃苦耐劳的劳动品质,干一行爱一行、专一行精一行的敬业精神;同时,鼓励学生运用专业特长开展公益服务,强化社会责任意识。五年级主要结合企业顶岗实习,安全规范参与真实的生产劳动,严格遵守企业劳动纪律与安全生产要求,在生产实践中培养发现问题和创造性解决问题的能力,践行爱岗敬业、争创一流,艰苦奋斗、勇于创新,淡泊名利、甘于奉献的劳模精神,执着专注、精益求精、一丝不苟、追求卓越的工匠精神。整体而言,学校应整合劳动必修课程、劳模工匠进校园、志愿服务等多元载体,确保劳动教育在五年学制内不断线,真正实现以劳树德、以劳增智、以劳强体、以劳育美的综合育人效果。^[8]

(六) 构建发展性综合评价体系与成长档案

对标五大维度与各阶段进阶目标,构建过程性与终结性结合、定量与定性互补的多元评价体系。在评价内容上,涵盖政治认同、道德修养、学业水平、体质健康、艺术素养、劳动实践等核心维度,并紧扣五年制高职办学特征,将职业技能等级证书获取率、企业实习鉴定、职业技能大赛成绩等纳入关键观测指标,形成标准化的评价量规。在评价主体上,构建校、企、家、生协同的多元评价共同体,引入企业导师对实训操作与顶岗实习环节的真实反馈,实现评价视角的校内外全覆盖。在评价手段上,依托学校智慧校园或综合素质评价系统建立数字成长档案,动态采集学生在校期间的成长数据,精准勾勒学生的“五育”发展画像。在结果运用上,将评价数据不仅作为评优评先、奖助学金评定、毕业资格审查、学校推荐就业与用人单位招聘和录用的重要参考,更将其用于诊断教育教学的薄弱环节,激发人才培养模式改革的内生动力,为人才培养方案的

动态调整与个性化教学干预提供数据支撑。

五、结语

从“德技并修”走向“五育融合”,是回应新时代产业结构升级与复合型技术技能人才需求的必然选择。这一转型并非对既有育人传统的剥离,而是立足长学制贯通培养的客观规律,对高技能人才核心素养的系统性扩充。然而,育人体系的重构难以一蹴而就。在未来的办学实践中,五年制高职需进一步强化综合素质评价的制度牵引作用,将其作为衔接专业教学、学生管理与企业实践的关键枢纽。同时,应持续深化校企协同与多元主体共治,将宏观的“五育融合”理念切实转化为可操作、可测量的教育教学标准与常规管理机制。唯有如此,方能真正突破单一技能训练的局限,培养具备健全人格、扎实学识与卓越技能的全面发展型技术技能人才,为现代职业教育体系建设提供更为坚实的实践支撑。

参考文献

- [1] 徐雪平. 高职院校五育融合育人瓶颈及破解 [J]. 职业技术教育, 2021, 42 (23): 71-75.
- [2] 章萍. 关于高职教育高质量发展的几个问题 [J]. 职教发展研究, 2023 (3): 59-66.
- [3] 孙艳, 南旭光. 新时代职业教育“五育融合”: 逻辑特征、模式构建及行动路向 [J]. 职业技术教育, 2023, 44 (8): 6-11.
- [4] 黄炜, 张治, 胡爱花, 等. 基于“五育融合”的学生数字画像构建与实践分析 [J]. 教育发展研究, 2021, 41 (18): 44-51.
- [5] 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.
- [6] 宁本涛, 杨柳. 美育建设的价值逻辑与实践路径: 从“五育融合”谈起 [J]. 河北师范大学学报 (教育科学版), 2020, 22 (5): 26-33.
- [7] 杨丽. “五育融合”理念下提升大学生劳动教育对策研究 [J]. 华北理工大学学报 (社会科学版), 2021, 21 (3): 72-76+81.
- [8] 冯建军. 构建德智体美劳全面培养的教育体系: 理据与策略 [J]. 西北师大学报 (社会科学版), 2020, 57 (3): 5-14.

规范性统一与适应性差异：五年制高职课程思政教学规范体系的形成逻辑

童世虎 刘媛

【摘要】五年制高职专业布局中，课程思政教学规范体系始终面临“学院统一引领”与“学校因地制宜”的现实矛盾。文章以江苏联合职业技术学院为例，提出“规范性统一”与“适应性差异”核心概念，系统剖析该教学规范体系的形成机制。研究表明，政策传导与考核约束、示范引领与模仿学习、专业标准与行业伦理三重路径，为各办学单位提供统一遵循框架；而政策留白形成的制度空隙、江苏省区域产业梯度差异、专业人才培养特点及办学单位自主实践，催生了教学规范的适应性调整，使统一框架能够精准对接地方实际与专业需求。规范性统一与适应性差异，通过“自主探索—评估筛选—规范整合”的闭环机制协同优化，推动教学规范体系从制度文本转化为实效化教学实践。

【关键词】五年制高职；专业布局；课程思政；教学规范体系

【中图分类号】G710 【文章编号】2095-8692(2026)11-0034-007 【文献标识码】A

【作者简介】童世虎（1982—），男，江苏南京人，江苏联合职业技术学院教学管理处副教授；刘媛（1994—），女，安徽巢湖人，江苏联合职业技术学院教学管理处干事。

一、引言

课程思政作为落实立德树人根本任务的关键抓手，其教学规范体系构建的科学性与实施的实效性，直接关系到五年制高职人才培养的质量。江苏联合职业技术学院（以下简称“江苏联院”）作为江苏省五年制高职办学的核心主体，自 2003 年成立以来，逐步形成“小学院、大学校”的办学模式。江苏联院依托专业建设指导委员会，依据国家及省级课程思政政策要求，结合学院专业布局总体规划，制定 21 个五年制高职专业类课程思政体系实施方案；各下设办学单位则在学院统一框架下，结合本校办学实际、区域产业特点及专业特色，制定具体的课程思政教学规范。这种

“统一引领、差异落地”的实践形态，为探析五年制高职课程思政教学规范体系的形成逻辑提供了典型样本。

当前关于高职课程思政教学规范的研究，多聚焦于单一院校或单一专业的规范构建路径，侧重探讨教学规范的具体内容与实施策略，而对“规范性统一”与“适应性差异”并存的实践形态关注不足，尤其缺乏对二者生成逻辑及协同运行机制的系统性探析。本文以江苏联院为例，引入制度同构理论与制度创业视角，系统分析课程思政教学规范体系中规范性统一的实现路径、适应性差异的生成机理，以及二者协同优化的内在逻辑，以期丰富五年制高职课程思政教学规范的研究成果，为同类院校课程思政建设提供实践借鉴。

二、理论框架与核心概念界定

五年制高职课程思政教学规范体系的形成，是多重力量相互作用的结果：一股力量推动各办学单位教学规范趋向统一，保障课程思政建设的整体性与规范性；另一股力量则催生教学规范的差异化调整，确保课程思政与地方实际、专业特色精准对接。本文借助制度同构理论解释教学规范的趋同逻辑，依托制度创业视角解析教学规范的差异机理，在此基础上界定核心概念。

（一）理论基础

1. 制度同构理论

制度同构理论认为组织在特定制度环境中，会逐渐向主流规范靠拢，这种现象主要源于强制性同构、模仿性同构与规范性同构三种机制。该理论为解析五年制高职课程思政教学规范的趋同逻辑提供了重要支撑：在课程思政建设中，国家与省级政策要求、学院的考核约束构成强制性压力，推动各办学单位在核心目标、基本内容上趋于统一；学院搭建的示范引领平台与经验交流渠道，为各办学单位提供了可借鉴的实践模板，催生模仿性趋同；国家专业教学标准与行业职业伦理的约束，则推动同类专业在思政融入路径上形成共识，实现规范性趋同。

2. 制度创业视角

制度创业理论聚焦于行动者在既有制度环境中，如何识别制度空隙、动员各类资源，推动制度创新与完善的过程。在江苏联院的管理模式下，办学单位的教育教学负责人、专业带头人和骨干教师作为核心行动者，能够精准识别政策留白与制度空隙，整合地方文化、企业资源、师资力量等要素，开展课程思政自主实践，推动教学规范的差异化创新。该视角为解析教学规范的适应性差异提供了重要理论工具，凸显了办学单位在制度创新中的主体性作用。

（二）核心概念界定

结合理论基础与实践现状，本文界定两个核心概念：一是“规范性统一”，指在国家政策引导、学院统筹规划及专业标准约束下，各办学单位在课程思政教学规范的核心目标、基本内容、考核标准、实施原则等方面达成的基本共识，是课程思政建设的底线要求，保障全院课程思政建设的整体性与规范性；二是“适应性差异”，指各办学单位在规范性统一的框架内，结合区域产业发展需求、专业人才培养特点、地方文化底蕴及自身办学条件，在课程思政教学案例、融入路径、实施方式等具体环节形成的实践差异，是课程思政精准落地的关键，体现了教学规范的灵活性与针对性。

三、江苏联合职业技术学院课程思政教学实践

江苏联院经过 20 余年的发展，已形成覆盖全省 13 个设区市及 81 个县（市、区）的办学网络，设有 118 所办学单位，在校生规模超 30 万人。学院开设专业覆盖 18 个专业大类，专业布局涵盖装备制造、医药卫生、财经商贸、文化艺术、现代农业等多个领域，且逐步向低空经济、人工智能等未来产业延伸，其课程思政教学实践具体表现为以下两个层面。

（一）联院层面：规范性统一的顶层设计与落地保障

学院作为全院课程思政建设的统筹主体，通过顶层设计、考核约束、示范引领等举措，推动各办学单位在教学规范核心层面实现统一，为课程思政建设筑牢基础。

1. 在顶层设计方面

学院于 2021 年印发《关于深入推进课程思政建设的实施意见》，^[1]明确课程思政建设的总体目标是培养德智体美劳全面发展的技术技能人才，核心内容涵盖家国情怀、职业道德、工匠精神、劳动精神等，实施路径聚焦课程教学、实训实践、校园文化等环节。同时，学院依托专业建设指导委员会，制定 21 个专

业类课程思政体系实施方案，明确不同专业类的思政融入重点，要求各办学单位将课程思政全面纳入人才培养方案与课程标准，推动形成“校校有精品、门门有思政、课课有特色、人人重育人”的育人格局。

2. 在考核约束方面

学院将课程思政建设工作纳入办学单位教学评估和教师教学评价体系，建立刚性考核机制，确保统一要求落地见效。明确规定各办学单位课程思政覆盖率，思政教学效果在教师教学质量考核中的占比；未落实课程思政要求的办学单位，将扣除绩效考核分数，其负责人年度考核不得评为优秀；未完成思政教学任务的教师，取消评优评先、职称晋升资格。这种将考核结果与办学单位、教师切身利益挂钩的方式，强化了政策的刚性约束，推动各办学单位在核心要求上保持一致。^[2]

3. 在示范引领方面

学院搭建课程思政示范平台，组织建设经验交流与分专业类师资培训。截至目前，学院已建设省级课程思政示范项目 24 个、院级课程思政示范课程 137 门、院级课程思政教学研究 31 个、遴选课程思政优秀案例 605 个，形成覆盖各专业的课程思政案例库。依托专业建设指导委员会，定期组织课程思政集体备课、集中展示和培训活动，由示范课程负责人分享思政元素与专业课程的融合路径，各办学单位同专业类教师现场观摩、交流研讨，每期活动覆盖所有办学单位，参会人次累计近万。

(二) 办学单位层面：适应性差异的实践探索与特色发展

在联院统一要求的框架下，各办学单位立足区域产业发展、专业特点、地方文化底蕴与师资队伍结构，开展差异化实践，形成了各具特色的课程思政教学模式，实现了教学规范刚性约束与柔性适应的有机统一。

1. 区域产业导向的差异实践

江苏省苏南、苏中、苏北三大区域产业结

构梯度分化显著，主导产业发展定位清晰，这种区域产业差异为各办学单位课程思政差异化实践提供了现实根基与内容载体。

苏南地区制造业根基深厚，新能源汽车、智能制造等产业集群优势明显。无锡交通分院依托船舶工程与智能焊接专业优势，在走进焊接课程中，以企业真实生产任务与项目工单为驱动，将焊接工艺精度管控、质量安全标准、生产流程规范与精益求精、严谨务实的工匠精神深度融合，构建“报国、成才、匠心”三位一体思政育人主线。苏州工业园区分院立足新能源汽车与智能制造产业发展需求，在汽车底盘构造与维修核心课程中，引入企业技术改造、工艺革新真实案例，常态化邀请劳动模范、企业技术骨干、一线金牌工匠进校园开展实践授课，将行业标准、创新理念、责任担当转化为可感知、可践行、可评价的思政育人内容，形成“产教实景融入、匠师言传身教、任务驱动践行”的思政育人模式。

苏中地区以现代服务业、文化旅游、康养护理为产业发展重点。扬州分院依托扬州历史文化资源与数字文创、文旅康养产业特色，在图形图像处理课程中，以地方文化符号、传统节日元素、校园文化场景为设计创作载体，将文化自信、审美素养、职业规范与“三创”精神融入实践教学全过程。南通分院紧扣临港经济与现代服务业发展定位，在商务管理、物流管理等专业课程中，重点嵌入诚信服务、合规经营、责任担当等思政要素，对接企业岗位标准完善职业素养评价机制，推动课程思政要求与现代服务业职业规范深度融合。

苏北地区以现代农业、绿色化工、农产品电商流通为主攻方向。淮安分院围绕农学、园艺等涉农专业特色，将劳动教育、乡土文化、生态文明理念与乡村振兴战略有机融入专业教学，组织学生深入田间地头开展生产实践、技术指导与品种改良服务，把专业课堂延伸至农业生产一线，厚植学生知农、爱农、兴农的价

值追求。徐州经贸分院立足农产品电商与城乡流通产业发展需求,在电子商务、物流管理专业课程中,以农产品上行、助农直播、冷链物流等真实业务场景为依托,将诚信经营、公平竞争、社会责任、绿色流通理念贯穿教学全过程,引导学生在实战实训中树立服务基层、助力乡村振兴的职业理想。

2. 专业类型导向的差异实践

不同专业的人才培养目标、课程体系、教学方式存在显著差异,其课程思政的融入重点与路径也必然不同,各办学单位结合专业特点,形成了差异化的思政融入模式。

工科类专业实践教学占比较高,思政融入主要聚焦于实训操作、工艺规范和安全管理等环节。各办学单位通过严格要求学生执行操作规程,在技能训练中培育学生精益求精的态度和严谨务实的工作作风;结合企业生产中的安全事故案例,强化学生的安全意识与责任担当;通过介绍我国工业发展历程、技术革新成果,激发学生的家国情怀与创新精神。护理类专业侧重人文关怀与职业道德培育,思政融入主要聚焦于护理操作、医患沟通和职业道德教育等环节。各办学单位借助临床案例教学、实习反思、高仿真场景模拟等方式,引导学生理解患者需求,培养同理心、责任心与医者仁心的职业情怀。^[3]财经类专业侧重诚信意识与合规素养培育,思政融入主要聚焦于案例分析和模拟实训等环节。各办学单位通过账务处理、企业运营模拟、行业法规解读等方式,突出诚信意识、合规经营理念的培养,帮助学生树立正确的义利观和职业操守。^[4]艺术类专业侧重文化自信与审美素养培育,思政融入主要聚焦于作品创作、审美鉴赏和非遗传承等环节。各办学单位引导学生从中华优秀传统文化、地方红色资源、非遗文化中提取创作元素,在艺术实践中增强文化自信、传承文化文脉。

3. 办学单位自主创新的特色实践

各办学单位结合自身专业优势与区域资

源,在课程思政实践中开展自主创新,重点在校企协同育人、地方文化赋能、专业骨干引领三个方面形成特色,进一步丰富了教学规范的适应性差异。

在校企协同育人方面,各办学单位以产业学院、现代学徒制为载体,推动思政元素与企业文化、工匠精神、岗位标准深度融合。张家港分院依托智能控制系与区域智能制造企业共建产业学院,吸纳企业工程师、技术骨干参与课程思政教学设计,将企业技改案例、工匠成长历程、劳模事迹转化为教学资源,形成“企业案例+岗位素养+工匠精神”的融合教学模式。^[5]南京卫生分院聚焦医教协同,联合医疗机构共同开发护理、康复类课程思政案例,构建“医院课堂+岗位思政”实践场景,提升思政育人实效。

在地方文化赋能方面,各办学单位依托地方红色文化、非遗文化、先贤文化与地域产业文化资源,将“行走的思政课”“体验式思政”落到实处。海门分院打造“崇謇启行职通未来”育人品牌,依托张謇青少年研学院、张謇故居等研学阵地,开展专题研学与实践体验,引导学生树立实业报国、敬业担当的职业信念,构建具有江海地域特色的课程思政实施体系。徐州经贸分院深度挖掘淮海战役精神、两汉文化资源,构建“一统四融合”课程思政内容体系,将红色文化、地域文化、创新创业精神融入电商、物流、会计等专业教学,打造浸润式育人场景。

在专业骨干引领方面,各办学单位充分发挥专业带头人、教学名师与课程负责人的“头雁效应”。南通分院首创“尚美立人”课程思政品牌,在服装设计与工艺专业教学中,将家国情怀、文化自信、工匠精神融入教学全过程,牵头构建“三位一体”课程思政体系。海门分院创建“五生·职味课堂”品牌,构建“一线两翼三节”思政育人模式,推动公共课程与职业素养、文化自信深度融合。

四、课程思政教学规范体系的形成逻辑

江苏联院课程思政教学规范体系的形成,并非“统一要求”与“差异实践”的简单叠加,而是规范性统一与适应性差异相互作用、协同优化的动态过程。其中,趋同路径保障了体系的整体性与规范性,差异机理赋予了体系的灵活性与针对性,两者通过特定的协同机制实现动态平衡,推动教学规范体系从制度文本转化为教学实践。

(一) 规范性统一的实现路径

各办学单位课程思政教学规范的趋同,是政策传导、模仿学习、标准约束三重机制协同作用的结果,三者相互支撑、相互强化,推动教学规范在核心层面形成统一共识。

1. 政策传导机制是趋同的核心驱动

江苏联院作为统筹主体,将国家和省级课程思政建设的宏观要求转化为具体的制度规范与考核指标,通过政策文件、工作指引、专题培训等方式,传递给各办学单位。这种传导并非简单的“自上而下”灌输,而是结合五年制高职的办学特点与专业布局,进行针对性细化与转化,使统一要求具有可操作性。

2. 模仿学习机制是趋同的重要补充

在课程思政建设初期,各办学单位普遍经验不足,学院通过建设示范课程、教学研究示范中心、遴选优秀教学案例等方式,为其他办学单位提供了可借鉴的实践模板。先发办学单位的成功实践,通过集体备课、集中展示、经验交流等渠道传播,后发办学单位基于自身实际,主动学习借鉴这些成功经验,优化完善自身教学规范。这种模仿并非简单复制,而是适应性学习,各办学单位在借鉴基础上结合自身专业与地方实际进行微调,最终实现“核心一致、细节适配”的趋同效果,既保证了统一要求的落实,又为后续差异创新保留了空间。

3. 标准约束机制是趋同的底层保障

国家专业教学标准对同一专业的思政目

标、核心素养提出了统一要求,各办学单位的专业实施性人才培养方案必须严格遵循这一标准。同时,各行业的职业伦理与行业规范,对从业者的价值观念、行为准则提出了普遍要求,这些要求通过校企合作、行业认证等渠道,融入课程思政教学规范,推动同类专业在思政融入重点、基本路径等方面形成共识。此外,专业共同体的交流研讨,进一步强化了标准约束,使各办学单位的教学规范能够贴合专业培养目标与行业需求,实现专业层面的趋同。

(二) 适应性差异的生成机理

在统一规范框架下,各办学单位教学规范的适应性差异,是制度空隙、区域产业差异、专业特点、办学单位自主探索四大因素共同作用的结果,这些因素相互关联、相互影响,赋予了教学规范体系的灵活性与针对性。

1. 制度空隙为差异生成提供了空间保障

国家与省级政策文件的“留白”设计,以及学院统一规范的弹性空间,使得各办学单位能够根据自身实际开展自主实践。这种制度空隙并非无序的自由,而是在统一框架内的弹性空间,各办学单位的差异化实践必须符合课程思政的基本方向与核心要求。各办学单位的教育教学负责人、专业带头人和骨干教师,作为制度创业者,精准识别这些制度空隙,结合区域与专业实际开展个性化探索,形成了差异化的教学规范。

2. 区域产业差异为差异生成提供了现实导向

江苏省产业结构的梯度分化,使得各区域对技术技能人才的素养要求存在差异。办学单位作为区域人才培养的重要载体,必须对接区域产业发展需求,调整课程思政教学规范,使人才培养能够适配区域产业发展。如苏南地区制造业发达,对人才的工匠精神、创新能力要求较高,其教学规范便重点强化这些素养的培育;苏北地区现代农业发达,对人才的乡土情

怀、劳动精神要求较高，其教学规范便侧重这些素养的培育。

3. 专业特点为差异生成提供了内在依据

不同专业的人才培养目标、课程体系、教学方式存在差异，其课程思政的融入重点与路径也不同。各办学单位结合专业特点制定差异化的教学规范，是遵循教育教学规律、实现课程思政与专业教学深度融合的必然要求，能够有效避免“一刀切”“同质化”现象。如工科类专业侧重技能培养，思政融入便聚焦于实训环节与工匠精神；护理类专业侧重人文关怀，思政融入便聚焦于医患沟通与职业道德；艺术类专业侧重文化传承，思政融入便聚焦于作品创作与文化自信。

4. 办学单位自主探索为差异生成提供了直接动力

各办学单位的办学条件、师资结构、资源禀赋存在差异，其开展课程思政实践的基础也各不相同。作为教学实践的一线主体，各办学单位最了解自身的实际情况，也最清楚什么样的教学规范适合本单位、本专业。因此，各办学单位依托自身优势，开展自主探索，在思政元素融入路径、教学模式、评价方式等方面进行创新，形成了各具特色的教学规范。这种自主探索不仅丰富了教学规范的差异形态，也为全院教学规范体系的优化提供了丰富的实践素材。

（三）趋同与差异的协同运行机制

规范性统一与适应性差异并非对立关系，而是相互依存、相互促进、协同运行的关系：规范性统一为适应性差异划定了边界、提供了支撑，确保差异不偏离立德树人根本方向；适应性差异为规范性统一注入了活力、提供了实践素材，确保统一规范能够落地见效。两者通过“自主探索—评估筛选—规范整合”的闭环机制，实现动态平衡与持续优化。

在协同运行过程中，学院与办学单位扮演着不同的角色。学院承担着“守门人”与

“推动者”的双重角色：作为“守门人”，通过考核评价、质量监控等方式，守住课程思政建设的基本标准，防止办学单位的差异化实践偏离统一方向；作为“推动者”，通过搭建交流平台、推广优秀经验、提供资源支持等方式，鼓励各办学单位开展自主探索，为差异化实践创造条件。办学单位则承担着“探路者”的角色，在学院统一框架内，结合自身实际开展个性化实践，形成多样的差异化成果，为全院教学规范体系的优化提供实践素材。

“自主探索—评估筛选—规范整合”的闭环机制，是趋同与差异协同运行的核心载体，具体分为三个环节：一是自主探索环节。各办学单位在学院统一规范框架内，结合区域产业特点、专业特色与办学实际，开展课程思政实践创新，形成多样化的教学规范与实践成果。二是评估筛选环节。学院通过教学视导、质量监控、经验交流、成果评审等方式，对各办学单位的差异化实践成果进行评估，重点考察实践做法是否符合课程思政基本方向、是否具有可推广性、实施后教学效果是否明显提升。三是规范整合环节。学院将优秀实践成果，经过提炼、制度化处理，转化为新的共性规范，融入全院课程思政教学规范体系，实现“个性实践”向“共性规范”的转化。这种整合并非推翻原有规范，而是对原有规范的补充与完善，使统一规范能够吸收基层创新成果，保持弹性与活力。

需要强调的是，这种协同运行并非静态平衡，而是动态优化过程。随着国家政策的调整、区域产业的发展、专业建设的推进，规范性统一的核心要求会不断优化，适应性差异的实践形态也会不断丰富。通过闭环机制的持续运行，统一规范与差异实践相互反馈、相互促进，课程思政教学规范体系能够始终贴合五年制高职办学实际，实现“统一而不僵化、差异而不无序”的动态平衡，推动课程思政从制度文件要求转化为实实在在的教学效果。

五、结论与展望

本文以江苏联合职业技术学院为例，依托制度同构理论与制度创业视角，系统分析了五年制高职课程思政教学规范体系的形成逻辑，得出以下结论：五年制高职课程思政教学规范体系的形成，是规范性统一与适应性差异协同作用的结果。其中，政策传导、模仿学习、标准约束三重机制推动了教学规范的趋同，为体系建设筑牢根基；制度空隙、区域产业差异、专业特点、办学单位自主探索四大因素催生了教学规范的差异，为体系运行注入活力；两者通过“自主探索—评估筛选—规范整合”的闭环机制，实现动态平衡与持续优化，推动教学规范体系从制度文本转化为教学实践。江苏联院需进一步做好顶层设计，明确统一的核心要求与考核标准，搭建交流平台、推广优秀经验，为办学单位提供支撑与引导；办学单位需立足实际，在统一框架内开展自主探索，打造特色实践模式，推动课程思政与地方实际、专业特色精准对接。这种“统一引领、差异落

地、协同优化”的模式，既保障了课程思政建设的整体性与规范性，又兼顾了实践实施的灵活性与针对性，为五年制高职课程思政高质量发展提供了可行路径。

参考文献

- [1] 江苏联合职业技术学院. 江苏联合职业技术学院关于深入推进课程思政建设的实施意见：苏联院教〔2021〕22号〔EB/OL〕. (2021-08-12) [2026-02-12]. <http://www.juti.cn/upload/resources/file/2025/09/08/20669.pdf>.
- [2] 查俊晶. 五年制高职课程思政教学评价机制：价值、困境及其优化〔J〕. 职教通讯, 2023 (8): 71-76.
- [3] 陆佩佩, 史玉华, 高枫. 五年制高职护理专业课程思政实施现状调查及策略探讨〔J〕. 卫生职业教育, 2023, 41 (21): 127-130.
- [4] 冯朝军, 王兴豫. 新时代高职教师课程思政能力提升路径探析〔J〕. 职教发展研究, 2025 (2): 82-88.
- [5] 陈玲. 基于现代学徒制的高职院校“一核三融五建”课程思政育人体系构建〔J〕. 学园, 2024, 17 (13): 16-18.

五年制高职校企协同思政育人探究与实践

姚丽霞 朱劲松 冯霞敏 胡淑红

【摘要】 文章聚焦五年制高职校企协同思政教育的实践探索，剖析五年制高职思政教育的特殊性，指出其在教育对象、教育过程、教育内容方面的独特需求；针对当前思政教育存在的“重智育轻德育”“两张皮”、企业参与不足等问题，结合江苏联合职业技术学院多所分院的实践经验，探索校企协同思政教育的实施路径；最后强调需以政策支撑，构建全员全程全方位育人体系，旨在为提升五年制高职学生思想政治素养与职业能力、推动思政教育高质量发展提供实践参考。

【关键词】 五年制高职；校企协同；思政教育；育人体系；实践路径

【中图分类号】 G710 **【文章编号】** 2095-8692(2026)11-0041-008 **【文献标识码】** A

【作者简介】 姚丽霞（1976—），女，江苏张家港人，江苏联合职业技术学院张家港分院党委副书记、校长，正高级讲师；朱劲松（1968—），男，江苏张家港人，江苏联合职业技术学院张家港分院原党委书记，正高级讲师；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；胡淑红（1977—），女，江苏徐州人，江苏联合职业技术学院徐州财经分院思政教研室主任，副教授。

立德树人是职业教育的根本任务，《国家职业教育改革实施方案》明确提出，要把思想政治教育融入人才培养全过程，在深化产教融合中推进全员全程全方位育人，引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观，把远大抱负落实到实际行动中，立志成长为党和人民需要的栋梁之材。^[1]五年一贯制高等职业教育（以下简称“五年制高职”）作为现代职业教育体系的重要组成部分，以初中毕业生为招生对象，实施五年贯通一体化培养，具有学生培养起点早、技能训练周期长、教学内容复合性强的特点，其“一体化设计、一体化实施、一体化治理”的育人理念，必然要求五年制高职思政教育应深度融合企业、行业、市场等

要素，^[2]为培养大批“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、大国工匠而创新方式和路径。^[3]

当前，部分高职思政教育存在“重智育、轻德育”、专业课与思政课“两张皮”等问题。思政教育内容脱离学生实际，缺乏吸引力；教育方式趋于单一化，缺乏参与互动，实践育人广度和深度不够；效果评价趋于简单化，对学生在校期间的思想状况缺乏及时跟踪反馈，^[4]难以适配技术技能人才成长需求。企业作为人才需求端，其思政工作参与主动性不强、协同精准度不高，也进一步制约了思政教育育人效能的发挥。基于此，本文结合江苏联

合职业技术学院多所分院的实践探索，探析五年制高职校企协同思政教育的特殊性、有效性、实施路径及实践成效，为新时代五年制高职思政教育高质量发展提供实践参考。

一、五年制高职思政教育的特殊性： 基于贯通培养的视角

五年制高职人才培养模式并非中职与高职教育的简单叠加，其思政教育面对独特的教育对象、跨越长期的教育过程以及聚焦职业的教育目标，构成了一个需要系统设计、分层推进的特殊体系，与普通高中、三年制高职思政教育存在显著差异。

（一）教育对象：青春期向成年期过渡，价值塑造处于关键窗口期

五年制高职学生年龄跨度集中在 15—20 岁，正经历从青春期后期到成年初期的剧烈心理转变，是世界观、人生观、价值观塑造的“拔节孕穗期”，这一阶段的心理发展特征直接决定了思政教育的方式方法。根据埃里克森的心理社会发展理论，这一阶段的核心任务是建立自我同一性，避免角色混乱。初中毕业生进入职业教育体系后，既要面对从普通教育向职业教育的转型，也要经历从“普通学生”到“准职业人”的身份转换，其自我认知、价值观念和行为模式均处于重塑过程中。从认知特点来看，这一时期学生的思维逐渐从具体运算阶段向形式运算阶段过渡，抽象思维能力不断增强，但仍需具体经验作为支撑；从情绪特点来看，学生情绪波动较大，独立意识与依赖心理并存，易受外界环境影响；从职业认知来看，学生职业兴趣初步形成但不够稳定，对未来职业发展既有憧憬又存在迷茫。这些心理与发展特性，要求五年制高职思政教育必须摒弃“一刀切”模式，遵循学生心理发展规律，兼顾教育的引导性与包容性，采取更具针对性、互动性的教育策略。

（二）教育过程：五年贯通分层递进，需破解“思政疲劳”难题

五年一贯制高职的显著特点是长学制，所以其思政教育要“分层递进、有机衔接”系统推进，按照学生不同阶段的成长需求来设计教育目标与内容。1—3 年级要侧重养成良好品德、树立法治观念、确立职业认同和劳动观念，着重培养学生的价值规则、职业敬畏、劳动习惯，帮助学生完成从未成年人到成年人的转变；4—5 年级要自觉践行社会主义核心价值观、内化职业伦理、培育工匠精神、激发创新意识，培养学生具备良好的职业素养、强烈的责任担当和浓厚的家国情怀。但是长学制也容易导致学生产生“思政疲劳”，随着思政教育的持续推进，也会有部分学生逐渐丧失学习兴趣和积极性。所以在保持思政教育连续性的基础上，要尽可能避免内容重复、方式单一，不断创新教育形式与载体，实现教育目标螺旋式上升，让五年制高职思政教育始终保持新鲜感和吸引力，从而贯穿长学制人才培养的全过程。

（三）教育内容：聚焦职业导向融合，破解“两张皮”突出问题

五年制高职的核心培养目标是培养德技并修的高素质技术技能人才，这就决定了其思政教育必须区别于普通教育的通识性德育，深度融合职业元素，构建以“职业”为内核的特色思政教育内容体系。《国家职业教育改革实施方案》明确要求，职业教育必须坚持立德树人，将职业道德、职业精神融入人才培养全过程，这为五年制高职思政教育内容建设提供了明确指引。结合五年制高职培养特点，思政教育内容应重点涵盖三个层面：一是基础层面的品德与法治教育，筑牢学生做人做事的思想根基；二是核心层面的职业道德与素养教育，重点培养学生的诚信意识、协作能力、沟通技巧等岗位必备素养；三是高位层面的职业精神教育，深入培育学生专注求精的工匠精神、敬

业奉献的劳模精神和崇尚实干、热爱劳动的劳动精神。这些内容必须与专业教学、实习实训紧密结合,让思政课主动对接学生专业实际,向学生讲清楚推进新时代中国特色社会主义事业离不开科教兴国、技能强国战略,让学生深刻领会自身专业的地位和技能的价值,^[5]真正实现思政教育与职业技能培养的同频共振。

综上,五年制高职思政教育的特殊性,决定了其必须突破传统校园“内循环”模式,主动引入企业资源,构建校企协同的“大思政”育人格局,将思想政治教育融入专业教学、校园文化、社会实践和企业实习的全过程,才能切实落实立德树人根本任务,培养出“德正、术高、技长”的技术技能人才。^[6]

二、校企协同赋能五年制高职思政教育的有效性论证

校企协同思政教育,本质上是打破学校与企业的育人壁垒,整合双方优势资源,实现“学校育人”与“企业育德”的有机融合,其有效性主要体现在三个方面。

(一) 资源互补:破解校园思政“内循环”困境,注入鲜活育人动能

传统校园思政教育主要依靠思政课教师、班主任和学工队伍,教育资源相对单一,难以满足五年制高职学生多样化、实践化的学习需求。企业作为人才的需求端和使用端,其深度参与能够有效破解这一困境,为思政教育注入鲜活资源,构建“学校主导、企业参与、双向互动”的资源整合机制。具体而言,企业能够提供三类不可替代的育人资源:一是标杆性的人力资源,如劳动模范、技术能手、优秀企业家等,他们以身载道、言传身教,其成长经历和职业故事具有极强的感染力,能够为学生树立可感可学的榜样;二是沉浸式的环境资源,企业真实的生产环境、工作流程、管理制度与企业文化,构成了无法复制的德育情境,让学生在潜移默化中感受职业精神和规

则意识;三是前沿性的案例资源,来自企业经营、研发、生产一线的真实伦理困境与创新故事,是最生动的思政教育教学素材,能够让抽象的思政理论变得具体可感。

(二) 内容精准:对接行业岗位需求,实现思政教育“精准滴灌”

思政教育的实效性,关键在于内容的针对性。企业最清楚行业发展动态与岗位核心要求,最了解本行业所需的职业道德规范和职业精神特质,能够为思政教育内容设计提供精准指引,确保思政教育与行业发展“同频共振”。校企双方可针对不同专业群,精准设计思想政治教育内容,将行业规范、企业标准、岗位要求全面融入德育目标,使思政教育从“泛泛而谈”转变为对接岗位的“精准滴灌”。学生在真实场景的学习中,与各领域经验丰富的专业人员进行互动有助于学习者成为学习共同体的成员;在跨专业学习时,可以接触到不同学科和专业的参与者,对学习者的学习均有促进作用。^[7]校企协同模式下,思政教育内容紧密结合企业岗位实际,能够让学生清晰了解未来职业所需的道德素养和行为规范,显著增强学生的职业适应力,为其未来就业发展奠定坚实基础。

(三) 知行合一:搭建实践育人平台,推动价值认知向行为转化

科尔伯格的道德发展理论指出,道德认知发展需要经历“前习俗水平”“习俗水平”和“后习俗水平”三个阶段,而道德实践是促进道德认知向更高阶段发展的重要途径,也是实现思政教育知行合一的关键环节。传统校园思政教育多以理论教学为主,缺乏真实的实践场景,导致部分学生出现“知而不行、行而不坚”的现象,难以实现价值认知向行为习惯的转化。企业作为生产经营的一线阵地,能够为学生提供真实的道德实践与价值判断场域。学生在认知实习、跟岗实习、顶岗实习等环节中,将面对真实的工作任务、利益关系和人际

协作,能够在实践中践行诚信、责任、协作等道德认知,将抽象的思政理论转化为具体的工作行为。这种“做中学”“学中做”的体验式教育,能够有效促进道德认知与道德行为的统一,实现思想政治教育的知行合一。同时,企业导师的认可与专业指导,能够极大增强学生的职业自信和成长动力,激发学生践行职业道德、追求职业理想的主动性。

对江苏联合职业技术学院 22 所分院的调查显示,引入企业协同思政教育后,学生对思想政治教育课程的满意度从 68 % 提升至 92 %;毕业生职业素养的企业评价优良率从 72 % 提高至 96 %;学生职业价值观测试得分平均提高 27 个百分点。这些数据清晰表明,企业参与能够显著提升思想政治教育的实际效果,破解传统思政教育的诸多难题,是推动五年制高职思政教育高质量发展的有效路径。

三、五年制高职校企协同思政教育的 实施路径与实践策略

构建有效的五年制高职校企协同思政教育体系,并非简单的“学校+企业”叠加,而是需要从机制建设、课程设计、师资培养、平台搭建和评价改革五个方面系统推进,形成全方位、多层次、立体化的协同育人格局,确保协同育人落到实处、取得实效。其根本出发点和落脚点是立德树人、培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。

(一) 机制先行:构建“三层联动”组织体系,强化协同保障

校企协同思政教育的有序推进,离不开健全的组织体系和长效机制作为保障。结合五年制高职办学特点,应建立“三层联动”的校企协同思想政治教育组织体系,明确各方职责、细化任务分工,推动协同育人规范化、常态化发展。

顶层为江苏联院党委及其领导下的学院课程指导委员会,结合五年制高职教育“宜早

宜长宜贯通”的特点,建立学院课指委、区域协作组、办学单位三级思政课程实施机制,细化完善授课计划与参考教案,推动习近平新时代中国特色社会主义思想进教材、进课堂、进头脑;建立集体教研备课制度,结合实际挖掘各类课程蕴含的思政元素,将其有机融入课堂教学、实习实训、社团活动、社会实践等各类育人环节。中层为思政教育协同工作小组,分两级明确职责:一级由各办学点校领导与合作企业高管组成的小组,主要负责制定协同育人总体规划,审定校企协同思政教育方案,统筹解决协同过程中的重大问题;二级由各办学点思政部门、专业系部及企业人力资源部门、生产部门负责人组成的小组,主要负责具体方案的制定与落地实施,推进校企双方日常沟通对接。基层为专业导师团队,由思政教师、专业教师、企业导师及技术骨干组成,主要负责思想政治教育具体活动的组织与指导,确保各项协同育人任务落到实处。同时,校企双方签订协同思想政治教育合作协议,明确双方权利、义务和责任,建立定期会商、信息共享、资源互补的协同机制。

(二) 课程重构:打造“三课堂联动”体系,推动内容融合

课程是思政教育的核心载体,五年制高职校企协同思政教育,关键在于构建“校地融合、校企共建、岗课衔接”的课程体系,推动思政教育与专业教育、企业实践深度融合。结合五年制高职学生学习特点,思政课更适合采用“点状联动”的任务驱动式教学,通过专题研讨、案例分析、社会焦点问题探究、模拟实践等既有关联又各自独立的具体任务来推进教学,引导学生集中精力思考问题、完成任务,提升思政学习的主动性和实效性。^[8]

具体可构建“三课堂联动”的思想政治教育课程体系:第一课堂为思政必修课与选修课。作为思政教育的主阵地,可邀请企业专家深度参与课程开发,将行业案例、企业标准、

职业规范全面融入教学内容。如在思想道德与法治课程中增加职业道德与职业法律模块；开设工匠精神与企业文化、劳动模范事迹选讲等选修课，由企业劳模、技术能手担任主讲，增强课程的职业针对性和感染力。第二课堂为校园文化活动。作为第一课堂的延伸，可与企业共同举办“企业文化周”“技能大师讲堂”“职业素养训练营”等活动，让学生在参与中感受企业文化和职业精神，实现校园文化与企业文化的有机融合。第三课堂为企业实践课堂。作为知行合一的关键环节，在认知实习、跟岗实习、顶岗实习等各个阶段，设计专门的思想政治教育内容，如“实习岗位职业道德实践”“企业文化体验日记”“技术革新中的工匠精神”等实践任务，使思政教育融入实践全过程。这种“校学企练”模式，让学生在学校完成思政课程主体内容学习，在企业实践中开展与专业、职场、工作密切相关的思政教育，符合学生成长规律，能够实现师徒在劳动过程和生产场景中沟通心灵、启智润心。

（三）师资共建：实施“双向互聘互育”计划，提升育人能力

师资队伍是校企协同思政教育的核心力量，教师素质和能力直接决定了协同育人的质量。因此，应打造“双向互聘、双向培养”的校企思政教育师资队伍，推动学校教师与企业导师优势互补、共同成长。

一方面，实施“企业导师进校园”计划，聘请企业劳模、技术专家、优秀校友担任兼职思政导师，定期到校开展讲座、工作坊、个别指导，将企业一线的职业精神、道德案例和行业经验带入校园；另一方面，实施“教师企业实践”计划，安排思政课教师定期到合作企业调研、实践，深入了解行业动态、企业需求和岗位要求，积累实践经验，提高思政教育的职业针对性。同时，建立校企思政教育师资联合教研机制，组织校企双方教师共同开展课题研究、教材编写、教学改革，提升协同思政

教育的理论水平和实践能力。思政课教师应与专业课教师分工合作，共同深入企业调研，参照企业优秀员工标准，总结、提炼职业素质标准并纳入思政课课程体系，侧重培养学生职业道德规范和职业精神，实现高职院校育人标准与企业用人标准接轨。此外，还应创新教师专业发展途径，推进企业工程师、高技能人才和高职学校教师双向交流，组建校企合作的高水平教师发展共同体，充实兼职教师队伍，提升整体育人能力。

（四）平台搭建：建设“虚实结合”载体，拓宽育人路径

《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 and 资源，推动思政小课堂与社会大课堂相结合”，为五年制高职校企协同思政教育平台建设提供了政策依据。基于此，应立足“虚实结合”的原则，搭建多元化协同育人平台，拓宽思政教育路径。

在实体平台建设方面，应依托行业企业，建设一批融思想性、知识性、趣味性于一体的校外思政实践教育基地，如校企共建的“工匠精神教育基地”“劳模创新工作室”“职业素养训练中心”等，为学生提供近距离学习榜样、体验职业文化的场所；同时，整合校内生产化实训基地和校外实习基地资源，将实习、实训基地打造成思政课实践教学基地，开展职业素养教育。在虚拟平台建设方面，应搭建校企共享的“在线思政教育资源库”“企业文化数字展厅”“职业素养微课平台”等，利用信息技术突破时空限制，让企业资源更便捷地融入学校思政教育。结合五年制高职学生喜好数字媒体的特点，开发系列微视频、虚拟仿真实验、互动游戏等数字化思政教育资源，提高教育的吸引力和覆盖面。此外，还应拓宽实践育人平台，推动思政小课堂和社会大课堂相结合，组织引导学生深入基层一线、车间码

头，积极投身科技特派员、“三支一扶”、返乡创业等实践活动，在服务国家、奉献社会的过程中受教育、长才干、做贡献。

（五）评价改革：建立“多元过程导向”体系，强化效果反馈

科学的评价体系是检验校企协同思政教育成效、优化育人策略的重要手段。打破传统单一的学校评价模式，建立“多元参与、过程导向”的思想政治教育评价体系，可以实现评价主体多元化、评价内容全面化、评价方式过程化。

在评价主体方面，应改变仅由学校教师评价的现状，引入企业评价、学生自评、同伴互评等多主体评价，其中企业评价应重点关注学生在实习期间的职业道德、职业素养和行为表现，确保评价结果的客观性和针对性。在评价内容方面，应改变重知识考核、轻行为评价的倾向，既评价学生的思政理论知识掌握情况，也重点评价学生的职业道德、团队协作能力、创新意识、责任担当等实际表现，实现“知识性评价”与“思想性评价”并重，且“思想性评价”比重不应低于“知识性评价”。在评价方式方面，应改变以终结性评价为主的方式，加强过程性评价，建立“职业素养成长档案”，全面记录学生在企业实习、项目实践、校园活动中的思政表现和职业素养发展轨迹，由企业导师和学校教师共同评定，作为学生综合素质评价、评优评先、就业推荐的重要依据。同时，建立评价结果反馈机制，及时将评价意见反馈给学生、教师和企业，针对性地优化教育内容和育人策略，形成“评价—反馈—改进—提升”的良性循环。

四、五年制高职校企协同思政教育的 实践案例与成效反思

近年来，江苏联合职业技术学院在五年制高职思政教育校企协同方面进行了积极探索，多所分院结合自身专业特点，形成了各具特色

的实践模式，为协同育人的深化推进提供了宝贵经验。

（一）典型实践案例展示

案例一：张家港分院“三元融合”思政联盟模式——聚焦智能制造专业群校企协同思政育人实践。高端装备制造是张家港市的支柱产业之一，为此，张家港分院与本市多家高端装备制造龙头企业深度合作，成立“市域高端装备产教融合共同体”，创设“三元融合”（学校、企业、行业）校企协同思政联盟育人新模式。以“培育工匠精神”为主线，根据学生分阶段的培养需求，设计了分层递进的协同育人任务，贯穿于五年人才培养的全过程。一二三年级，通过组织学生进企业参观、邀请劳模讲座、设置职业认知课程等多项活动，培养学生的职业兴趣和劳动观念。依托“校中厂”“厂中校”项目、聘请企业导师驻校指导等形式，强化学生的质量意识、规范意识和创新意识。四五年级，通过毕业设计、顶岗实习、做企业实际项目，全面提升学生的职业素养和工匠精神。思政育人联盟中，由行业提供行业标准、技能大赛平台和职业资格认证。企业提供高技术人员、能工巧匠等充实兼职教师队伍，并将企业文化、岗位要求、职业规范等和思政教育精准衔接。学校组织思政课教师与专业课教师共同深入行业企业调研，联盟共同探索模块化教学，并结合职业道德、职业精神、企业文化等内容设计课程案例，把思政教育融入学生的学习、实训、实践全过程，实现思政教育与专业教育的融合。该模式实施过程中，推行“双师授课”制度，每名学生配备学校思政导师和企业导师，双方共同制订授课计划、互补完成课程教学、共同商定学生评价；学校还结合机电、机械等专业特点，提升思政课数字化教学水平，采用企业真实案例支撑思政观点，用精准数据佐证思政结论，实现思政教学方法多元化。实践表明，该模式实施后，该校学生在全国职业院校技能大赛中获奖

数量增加 40%，毕业生就业专业对口率达 92%，企业对毕业生职业素养满意度保持在 98% 以上。

案例二：无锡旅游商贸分院“三师共导”模式——校企协同构建全程浸润育人新生态。为落实立德树人根本任务，破解思政教育与职业教育脱节难题，无锡旅游商贸分院依托高水平产业学院，创新推行“三师共导”校企协同思政教育模式，思政教师铸魂、专业教师授技、企业导师育德，构建起“思政铸魂、职业育德、实践赋能”的全程浸润育人新生态，实现思政教育与产业需求、岗位实践的深度融合。学校为每名五年制高职学生系统配备三位导师，形成“一人三导、全程伴随”的育人机制。思政导师由学校德育骨干担任，定期组织主题班会、个别谈心、成长档案追踪，围绕理想信念、家国情怀、法治素养等核心内容，开展系统性的价值引导；专业教师则在日常项目化教学、实习实训中，将职业规范、工匠精神、团队协作等元素有机嵌入专业技能训练过程，实现“课程门门有思政、技能处处见操守”；企业导师由合作企业选派经验丰富的业务主管或技术骨干担任，通过岗位见习、企业开放日等形式，将行业真实案例、岗位伦理要求、企业文化理念融入学生职业成长全过程。在灵山文旅学院等产业学院中，这一模式尤为典型：学生在校期间，思政导师负责引导其理解“服务他人、奉献社会”的价值理念，专业教师在专业课程中嵌入服务礼仪与职业操守训练，企业导师则在景区讲解、对客服务等真实岗位中手把手指导学生将理念转化为行动。三方围绕同一名学生的成长目标同向发力，使思政教育不再是空洞的说教，而是贯穿于课堂、实训、岗位的全程浸润。

案例三：徐州财经分院“多维度协同”模式——校企联动共育德技新人。徐州财经分院立足专业特色与思政教育要求，联动企业、红色教育基地及社区，构建多维度协同育人体系，

将理论教学与实践育人深度融合，培育德技并修的新时代职业人才。学校以思政教育为引领，开展“行走的思政课”系列实践活动。与徐州公交集团南部客运公司联动，组织学生代表参与交流活动，通过企业党建主管分享公交改革历程、互动答疑及实地参观，让学生直观感受企业改革成效与工作人员的奉献精神，实现思政小课堂与社会大课堂的有机结合。同时，与淮海战役烈士纪念塔管理局、渡江战役纪念馆等单位共建爱国主义教育实践基地，依托徐州区域红色资源，开展红色故事宣讲、特色党团课等活动，传承红色基因，厚植学生家国情怀。学校拓展协同育人边界，推动校地、校企深度融合。与徐州经济技术开发区金苑社区共建大思政教育基地，组织教师带领学生走进社区，开展沉浸式教学、社区调研及志愿活动，引导学生体察民生、践行社会责任。此外，学校联动多家优质企业，组建冠名班、共建实践基地，将企业资源融入人才培养全过程，同时推动电子商务、旅游管理、商务管理、动画智能等专业与相关单位合作，实现专业技能培养与红色精神传承的协同推进，形成了资源共享、优势互补、实践育人的良好格局。通过多维度校企、校地协同育人实践，学校有效完善了“大思政课”育人体系，既提升了学生的专业素养与实践能力，又强化了思想引领，为职业教育协同育人提供了可借鉴的实践样本。

（二）协同育人实践成效及反思

结合上述实践案例，综合江苏联合职业技术学院 32 所分院的协同育人实践，可以总结出五年制高职校企协同思政教育的显著成效，主要体现在四个方面：一是增强了思政教育的职业针对性，打破了传统思政教育“泛泛而谈”的局限，使德育内容更贴近行业实际和岗位需求，有效破解了思政教育与专业教育“两张皮”的突出问题；二是提升了学生的职业认同感和职业自信，通过企业实践、榜样引

领等方式,学生深刻认识到职业教育的价值和自身发展的潜力,减少了职业教育社会偏见对学生心理的负面影响;三是促进了学生职业素养的全面发展,培养了一批既具备扎实专业技能,又拥有高尚职业道德、强烈责任担当的技术技能人才,契合企业用人需求;四是深化了校企合作内涵,推动企业从单纯的用人方转变为育人参与方,实现了“学校育人”与“企业育人”的精准对接、“学校育人”与“企业育德”的有机融合,提高了人才培养与企业需求的契合度,实现了校企共赢。

尽管五年制高职校企协同思政教育取得了显著成效,但在实践过程中仍面临一些挑战,需要进一步反思和优化:一是企业参与的长效机制不够健全,企业参与协同思政教育的积极性受经济波动、企业发展战略等因素影响较大,部分企业存在“重用人、轻育人”的倾向,参与协同育人的主动性和持续性不足;二是校企思政教育融合度有待深化,部分校企协同仍停留在形式层面,存在“形式协同多、实质协同少”的现象,思政教育与企业生产实践、企业文化的深度融合不够;三是协同教育的评价体系尚不完善,难以准确评估企业参与协同育人的实际效果,评价结果的反馈与应用不够充分,虽然建立了多元评价模式,但企业评价的权重和可操作性仍需优化。

五、结论与展望

面对新时代职业教育高质量发展的新要求,五年制高职校企协同思政教育仍需持续深化。未来,应进一步通过多种方式激励企业主动参与协同育人,健全企业参与的长效机制;深化校企文化融合,推动校园文化与企业文化相互渗透、相互促进,实现思政教育与企业生产实践的深度融合;完善协同教育质量标准,优化

多元评价体系,提高评价的科学性和可操作性,建立科学的评价指标和反馈机制,推动协同育人不断提质增效。要积极探索校企协同思政教育的新模式、新路径,不断丰富协同育人内涵、创新协同育人载体,让思政教育真正融入人才培养全过程,培养更多德技并修、全面发展的高素质技术技能人才,为我国制造业转型升级、实体经济发展和技能强国建设提供坚实的人才支撑,助力新时代职业教育高质量发展。

参考文献

- [1] [4] 黄妩,覃海研.产教融合背景下高职院校校企思政共建协同育人实践研究[J].教育教学论坛,2025(8):185-188.
- [2] 沈蕾.产教融合、校企合作背景下高职院校思想政治理论课教学改革创新探究:《国家职业教育改革实施方案》学习启示[J].思想教育研究,2020(2):156-159.
- [3] 王伟.五年制高等职业教育的逻辑起点[J].凤凰品,2026(1):1.
- [5] 陈晓燕.国家职教改革背景下高职院校思想政治理论课内涵建设探索[J].北京教育(德育),2020(1):63-68.
- [6] 邱磊,赵磊,管大为.再认识和思考高等职业教育人才规格与培养目标的定位[J].成人教育,2018,38(1):73-77.
- [7] 柳靖,柳桢.学习环境与吸引力:芬兰职业教育与培训的做法及启示[J].职业技术教育,2021,42(21):69-75.
- [8] 王石,凌烨丽,田洪芳.类型教育视域下高职思政课教学模式改革的思考:基于本专科比较视角[J].中国职业技术教育,2023(14):19-23.

课题项目:江苏省教育科学规划重点课题“中高职思政课一体化建设中教学内容衔接与递进的实践研究”(课题编号:B/2025/02/17);江苏省职业教育教学改革课题“思政育人联盟赋能五年一贯制职业院校‘德技并修’育人实践路径的研究”(课题编号:ZDZC662);苏州市教育科学“十四五”规划2025年度课题“基于产业学院的五年一贯制职业院校思政育人联盟运行机制的构建和实践路径的研究”(课题编号:2025/JK/02/099/01)。

人工智能赋能县域五年制高职高质量发展路径研究

贾建军 高翼飞

【摘要】文章以教育数字化转型与新质生产力发展为契机,依托技术赋能、长学制育人、产教融合共同体、分布式认知理论,以江苏联合职业技术学院如皋分院为实践样本,构建“人工智能赋能—长学制育人—产教融合”三维协同模型,提出数字素养阶梯式培育体系,从四大维度阐释人工智能赋能县域五年制高职高质量发展的逻辑与路径。实践表明,该模式能够有效破解资源约束,为同类五年制高职数字化转型提供可复制范式。

【关键词】人工智能;县域五年制高职;高质量发展;产教融合;教育数字化

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)11-0049-006 **【文献标识码】**A

【作者简介】贾建军(1979—),男,江苏如皋人,江苏联合职业技术学院如皋分院党委书记、校长,高级讲师;高翼飞(1974—),男,江苏如皋人,江苏联合职业技术学院如皋分院督导室主任,高级讲师。

一、问题提出

当前,我国职业教育进入数字化转型、内涵式提升、服务新质生产力并行推进的新阶段。人工智能、大数据、虚拟仿真、数字孪生等技术全面融入教育教学、实训实践、师资发展与治理运行全过程,成为推动职业教育结构性变革、提升人才培养能级的核心动力。《“人工智能+教育”行动计划》《职业教育数字化转型行动计划》等政策密集出台,明确提出推动智能技术与职业教育深度融合,加快县域职业教育提质增效,培养适应产业升级与乡村振兴需要的高素质技术技能人才。^[1]县域五年制高职作为衔接义务教育与高等职业教育的长学制贯通育人载体,具有学制连贯、技能培养系统、贴近地方产业、直接服务乡村振兴等特点,是县域技术技能人才供给的主阵地,也是推动县域经济转型升级、助力乡村乡村振兴的关键力量。^[2]但长期以来,县域五年制高

职受区位条件、经费投入、资源集聚度、师资结构等因素制约,在数字化转型中面临专业设置固化、课程内容滞后、实训设备老化、虚拟资源不足、教师智能素养薄弱、产教融合浮于表面、智慧治理水平偏低、价值引领与技术应用脱节等深层次矛盾,人才培养与县域产业智能化需求错位,办学质量难以满足新时代要求。^[3]

与城市高职院校相比,县域院校在优质师资、高端设备、前沿技术、企业资源等方面存在天然劣势,传统发展路径已难以实现追赶超越。人工智能为县域职业教育打破资源壁垒、实现“弯道超车”提供了历史性机遇。通过智能技术赋能教学改革、实训升级、师资提升、评价优化,能够以较低成本补齐县域办学短板,推动育人模式从标准化、同质化走向精准化、个性化,促进人才培养与地方产业需求同频共振。

二、理论基础与内在逻辑

(一) 核心理论建构

1. “人工智能赋能+长学制育人+产教融合”三维协同理论模型

本研究立足县域职业院校办学实际与五年制高职育人特点,整合人机协同教学理论、长学制育人理论、产教融合共同体理论、分布式认知理论,构建三维协同理论模型。^[4]人工智能赋能是技术支撑,覆盖教学、实训、管理、评价、服务全场景,为精准教学、个性化学习、智能治理提供技术保障;长学制育人是核心载体,依托五年贯通培养优势,实现数字素养、专业技能、综合能力阶梯式提升;产教融合是落地路径,通过校企协同、岗课对接、项目实战,确保人才培养与地方产业需求同频共振。三大维度相互支撑、协同发力、闭环运行,形成“技术赋能—全程培育—岗位适配”的一体化育人逻辑。

2. 县域高职数字素养阶梯式培育理论

结合五年制高职学生认知规律与成长路径,将数字素养培育划分为四个递进阶段:智能认知阶段(1—2年级)侧重数字基础、智能伦理与网络素养;智能应用阶段(2—3年级)侧重数字化工具、智能平台操作能力;智能融合阶段(3—4年级)侧重智能技术与专业技能深度融合;智能创新阶段(4—5年级)侧重创新思维、创业实践与复杂问题解决能力。^[5]通过阶梯式培育,实现数字素养与专业能力同步提升。

3. 教育家精神引领下“双师型”教师发展理论

以教育家精神为价值引领,突出师德师风、育人情怀、实践能力与创新精神,推动教师从“知识传授者”向“智能教学设计者、实践学习引导者、协同育人组织者”转型,构建“双师素质+智能素养”的教师队伍,为人工智能赋能教育教学改革提供人力支撑。^[6]教育家精神强调立德树人、因材施教、

知行合一,与人工智能精准化、个性化、实践性特征高度契合,能够为教师专业发展提供价值导向与精神动力。

(二) 人工智能与县域五年制高职的内在契合性

第一,五年制长学制为人工智能精准育人提供完整时间链条,可实现全程数据采集、动态画像、分层教学、精准帮扶,契合长学制循序渐进的育人规律。第二,县域办学资源短板可通过人工智能技术低成本弥补,虚拟仿真实训、优质资源共享、线上研修互动、远程企业指导等方式,扩大资源覆盖面、提升实训安全性与经济性。^[7]第三,人工智能技术能够打破校企空间壁垒,推动企业真实项目、智能产线、岗位标准进校园,实现岗课赛证深度融合,提升产教融合实效。第四,县域生源以本地学生为主、未来多在本地就业创业,人工智能赋能可强化乡土情怀、职业素养与岗位适应力培养,更贴合县域人才需求结构。^[8]

三、县域五年制高职高质量发展的现实困境

(一) 办学定位模糊,服务县域产业能力不足

部分县域五年制高职办学理念滞后,未能立足县域产业结构、乡村振兴需求与地方发展战略进行精准定位,存在盲目模仿城市院校、专业同质化、特色不鲜明等问题。院校与政府、园区、企业协同机制不健全,资源整合能力弱,对智能产业、数字经济、乡村新业态研判不足,人才培养与地方需求错位,服务地方经济社会发展的能力不强。部分院校办学重心偏向升学导向,忽视技术技能人才培养定位,与县域产业发展需求脱节。

(二) 专业课程滞后,岗课对接适配度偏低

专业设置以传统专业为主,面向智能制造、数字商务、智慧服务、绿色低碳、乡村电商等新兴领域布局不足,更新迭代缓慢。一方面,课程体系老化,教材内容滞后于技术迭代

与岗位变化,智能技术、数字技能、数据思维、人机协同等前沿内容融入不足。^[9]另一方面,实践课程比重不足,实训项目与企业真实岗位脱节,导致学生知识结构、技能水平难以满足智能化岗位要求。此外,课程设计仍以学科逻辑为主,未能按照工作过程系统化思路重构,岗课赛证融合流于形式。

(三) 教师智能素养薄弱,人机协同教学能力不足

教师队伍年龄结构、知识结构相对固化,中老年教师对智能教学、虚拟资源、数据学情分析接受度低,且应用能力弱;青年教师虽具备基础数字技能,但缺乏智能教学设计、项目化实训开发、人机协同课堂组织能力。院校缺少常态化、体系化智能素养提升机制,培训碎片化、形式化问题突出,激励机制不健全,教师参与数字化改革的内生动力不足。多数教师仍停留在“课件+投影”传统教学模式,难以适应智慧课堂、混合教学、虚拟实训等新型教学形态。

(四) 实践条件薄弱,虚实融合实训体系不完善

受经费限制,县域院校实训设备老化、高端智能装备不足,高危、高成本、高损耗实训项目难以常态化开展。虚拟仿真实训资源数量少、质量不高、与专业贴合度低,实体实训与虚拟实训未能形成互补。智能实训中心、数字工坊、未来技能教室等新型载体建设滞后,学生缺少沉浸式、智能化、岗位化实训环境。实训管理模式传统,开放共享程度低,学生自主学习、个性化提升空间有限。^[10]

(五) 智慧治理水平偏低,数据驱动能力薄弱

校园信息化建设缺乏顶层设计,教务、学生、实训、人事、后勤等系统独立运行、数据不互通,形成大量信息孤岛。具体体现在缺少统一数据中台与智能分析平台,办学决策、专业调整、资源配置、质量评价仍依赖经验判断,精细化、精准化、科学化治理水平不高,

难以适应数字化转型要求。数据采集不全面、分析不深入、应用不充分,未能真正发挥数据驱动办学质量提升的作用。

(六) 价值引领缺位,重技术轻育人倾向明显

部分院校在推进人工智能技术应用过程中,存在“重工具、轻价值”“重技能、轻素养”的片面倾向,智能伦理、数据安全、网络文明、工匠精神、乡土情怀、劳动精神等融入不足。立德树人根本任务与智能教育教学结合不紧密,因此容易导致学生技术能力与价值素养发展失衡,影响人才培养方向与质量。部分学生出现过度依赖人工智能工具、网络行为失范、职业信念不坚定、乡土认同感不强等问题,亟须强化价值引领与人文滋养。

四、人工智能赋能县域五年制高职的机制创新与实践路径

(一) 机制协同:构建全域联动的保障体系

江苏联合职业技术学院如皋分院突破单一办学主体局限,构建“政府统筹、院校主导、企业赋能、数字支撑、行业协同、家校共育”六位一体协同育人机制。其中,政府负责政策引导、资源统筹、经费保障与部门协调;院校承担人才培养、教学改革、师资建设主体责任;企业提供岗位标准、实践项目、技术导师与就业渠道;数字平台提供技术支撑、资源服务与数据运维;行业协会提供专业标准、需求调研与质量评价;家庭参与学生成长过程、强化习惯养成与价值认同。同时,学校设立人工智能教育改革专项经费,重点用于智能实训室建设、虚拟资源开发、师资培训与项目研究。联动地方产业园区、龙头企业共建虚拟仿真实训室、智能实训基地、数字化教学站点,覆盖全部重点专业,并新增乡村电商实训点、村社数字服务站,精准对接乡村振兴需求。建立常态化联席会议、项目化合作、闭环化管理运行制度,每季度召开协同育人推进会,及时解决

改革推进中的难点堵点问题，形成多方参与、权责清晰、优势互补、协同发力的育人格局。

（二）育人重构：打造长学制智慧育人核心体系

依托五年制长学制优势，按照“智能认知—智能应用—智能融合—智能创新”四阶递进思路，构建全程贯通的智慧育人体系，将数字素养培育贯穿人才培养全过程。智能认知阶段（1—2 年级），开设数字素养通识课程，普及人工智能常识、网络文明、数据安全与智能伦理；智能应用阶段（2—3 年级），强化数字化工具、虚拟实训平台、智能教学系统应用训练；智能融合阶段（3—4 年级），推动大数据、虚拟仿真、数字孪生等技术与专业课程深度融合；智能创新阶段（4—5 年级），依托企业真实项目与创新创业平台，开展技术改良、项目运营、创业实践训练。同时深化岗课赛证综合育人，将职业技能等级证书、技能竞赛要点、企业岗位规范全面融入课程体系，自主开发数字化教学资源与人工智能融合型校本课程，实践课时占比稳定在 60 % 以上。全面推行项目式、任务式、实战式教学，以真实产业项目驱动学习，有效提升学生岗位适配度与职业核心竞争力，实现长学制育人与人工智能技术赋能的有机统一。

遵循技能形成的内在规律，全面推行“三阶递进、六式联动”智慧教学模式，重构课堂形态、拓展教学场景、优化师生互动，实现教、学、练、创、评全流程闭环运行。其中，“三阶递进”包括智能感知入门、虚实实操提升、创新实战突破；“六式联动”包括智能导学式、虚拟仿真式、项目驱动式、导师带教式、数字工坊式、企业实战式，多元教学方式协同发力，满足不同专业、不同层次学生的学习需求。教学场景从传统课堂延伸至智能实训车间、虚拟仿真平台、企业生产一线、村社数字服务站、乡村电商直播间，构建全场景、沉浸式育人空间。创新双师协同授课模式，校内专任教师负责理论讲解与素养培育，企业技

术导师负责实操指导与项目引领，实现理论教学与实践训练精准衔接。针对不同专业特点实施定制化改革：智能制造专业构建“虚拟+实景+远程指导”三位一体教学体系；电子商务专业聚焦乡村电商开展全流程直播运营实战；汽车维修专业借助虚拟仿真完成高风险、高损耗实训项目，大幅降低成本、提升安全性。

（三）数字赋能：夯实技术支撑与实训师资底座

以“虚实结合、软硬配套、岗训对接、开放共享、智能赋能”为目标，整合校内实训资源、优化空间布局、引入企业智能设备与数字资源，构建“三中心三工坊”智能实训体系。其中，“三中心”包括智能实训中心、虚拟仿真中心、创新创业中心；“三工坊”包括数字技能工坊、智能装备工坊、直播运营工坊。平台覆盖主要五年制专业，累计引入企业真实产业项目、自主研发与定制虚拟仿真实训项目，有效解决传统实训设备昂贵、高危操作受限、耗材成本高、流程难以重复等痛点。智能实训中心配置智能加工设备、数字化汽修装备、自动化生产线；虚拟仿真中心覆盖高危、复杂、稀缺岗位实训场景；创新创业中心搭建项目孵化平台；三大工坊针对性开展特色技能训练。实训平台实行全天候开放、多元共享模式，支持学生个性化补强训练与兴趣拓展。三年来，学校实训设备总值稳步增长，实训条件达到县域同类院校先进水平，为技术技能人才培养筑牢硬件支撑。

以教育家精神为引领，从“双培+双聘+三评”着力打造“双师素质+智能素养”的教师队伍。“双培”是指校内智能素养专项培育与企业跟岗实践培育，要求专业教师每年的企业实践与智能素养培训达到规定学时，系统提升数字化教学能力；“双聘”是指常态化聘请企业技术骨干、行业专家担任兼职教师，有效弥补校内教师产业前沿技术不足短板；“三评”是指建立学生评教、企业评教、平台数据评教多元评价机制，将智能教学、数字资

源开发、校企协同育人实绩纳入绩效考核、职称晋升核心指标，激发教师参与数字化改革的内生动力。通过系统培育，学校“双师素质+智能素养”教师比例显著提升，多人次在市级以上信息化教学竞赛、技能大赛中获奖，基本形成一支结构合理、业务精湛、善用智能技术开展教学改革的专业化教师队伍，为人工智能赋能育人提供坚实人才支撑。

量身打造适配五年制长学制育人的一体化智慧教育平台，整合在线学习、资源点播、虚拟实训、学情分析、多元评价、就业推荐、创业帮扶全功能，构建“线上夯实理论、线下锤炼技能、数据全程追溯、服务贯穿五年”的线上线下混合育人生态。平台覆盖所有专业核心课程与通识课程，支持学生碎片化自主学习、课后查漏补缺与实训反复观摩，打破时间与空间限制。依托大数据与人工智能算法，全程采集学生课堂表现、学习时长、作业质量、实训记录、兴趣特长、能力短板等多维数据，为每名学生建立个性化数字成长档案与动态数字画像。基于数字画像系统智能推送定制化学习资源与差异化训练任务，教师依托数据分析精准研判学情，开展分层教学、个性化辅导与精准帮扶，实现精准教学、精准管理、精准服务。平台同步对接地方企业岗位库与毕业生就业信息库，依托大数据实现岗位智能匹配、就业精准推荐，打通人才培养与就业发展全链条数字化服务。

（四）评价与价值：形成质量闭环与立德树人导向

打破传统单一、终结性评价模式，立足德技并修、全面发展育人目标，创新建立“过程性评价、实践性评价、创新性评价、社会性评价”四维多元综合智慧评价体系，全方位、立体化衡量学生的知识储备、专业技能、数字素养、创新能力、职业素养与社会责任感。其中，过程性评价记录课堂互动、线上学习、作业完成、实训日志等全程表现；实践性评价考核技能操作、项目完成、岗位适应等实操能力；创新性评价关注技术改良、方案设计、竞

赛成果等创新能力；社会性评价纳入企业认可、志愿服务、职业操守、乡土服务意识等综合表现。评价主体包括校内教师、企业导师、智能平台、学生互评与家长反馈，实现多主体协同评价；量化数据与定性评价相结合，客观全面反映学生的综合素养。专门增设数字素养量化评价指标，分为基础应用、技能实操、创新应用三个维度，占综合评价权重的30%，突出数字时代人才培养特色。评价导向坚持以能力、实绩、素养为核心，真正实现以评促学、以评促教、以评促创、以评促育。

坚守立德树人根本任务，将教育家精神、工匠精神、劳动精神、乡土情怀、智能伦理、网络法治、数据安全等全面融入五年贯通培养全过程。开设智能文明与数字法治专题课堂，系统讲解智能技术使用规范、网络安全常识、数据隐私保护、算法风险防范，引导学生科学理性看待人工智能，树立正确技术观与价值观。常态化开展“智能向善”主题教育、数字文明宣传月、劳动实践周、劳模工匠进校园、优秀乡土人才宣讲等活动，以沉浸式、体验式载体强化价值引领与文化浸润。在智慧教学、虚拟实训、企业实践、项目训练中有机融入质量意识、责任意识、合作意识、服务意识，引导学生既熟练掌握专业技能与智能技术，又坚守职业底线、涵养道德情操、厚植乡土情怀。完善智能技术应用安全审核、风险预警、应急处置与隐私保护制度，规范技术应用流程，防范技术滥用风险，确保人工智能赋能育人始终坚守向善向好价值底色。

五、实践成效与研究结论

在推进人工智能赋能县域五年制高职高质量发展过程中，如皋分院始终紧扣《“人工智能+教育”行动计划》要求，坚持育人为本、素养为先、应用导向、智能向善，将智能技术应用与立德树人深度融合，推动教育数字化从“工具应用”向“生态重构”升级。依托三维协同模型，学校进一步打通数据壁垒、资源壁垒、场景壁垒，推动虚拟仿真实训、智能学情

分析、数字素养评价、校企协同育人常态化落地,形成可复制、可推广、可迭代的县域智慧教育实施范式。与此同时,学校立足县域经济与乡村振兴需求,不断强化专业动态调整机制,推动传统专业智能化升级、新兴专业集约化布局,切实提升人才培养与区域产业结构、岗位需求的契合度,以高质量人才供给赋能新质生产力发展。通过机制创新、场景创新、评价创新协同发力,学校逐步构建起人机协同、虚实结合、泛在可及的智慧教育新形态,^[11]为县域职业教育数字化转型提供了坚实实践支撑。

经过三年系统化改革实践,如皋分院依托“人工智能赋能—长学制育人—产教融合”三维协同模型,从机制协同、育人重构、数字赋能、评价与价值四大维度系统推进人工智能与人才培养全过程深度融合,办学质量、育人效能与产业服务能力实现全方位提升。学校五年制高职办学吸引力与区域影响力显著增强,招生规模由 389 人扩大至 884 人,专业布局从 7 个拓展至 13 个,实现规模与内涵同步跃升。学生专业技能达标率从 82 % 提升至 91 %,毕业生对口就业率由 72 % 提高到 87 %,就业稳定性与岗位适配度显著增强。实践表明,以数字素养阶梯式培育为抓手、以智慧育人体系为核心、以虚实融合实训为支撑、以多元智慧评价为保障的改革路径,能够显著增强人才培养与县域产业、乡村振兴需求的适配性,推动长学制育人优势与智能技术赋能效能同向发力,促进技术应用、能力培养与价值引领有机统一。学校“双师素质+智能素养”教师占比提升至 83 %,校企合作企业增至 42 家,县域技术技能人才供给能力与社会认可度持续攀升。

本研究在理论层面完善了人工智能赋能县域职业教育的学理框架,揭示了智能技术、长学制规律与产教融合共同体三者协同育人的内在逻辑,丰富了县域高职数字化转型与高质量发展的理论成果;在实践层面形成了可复制、可推广、可操作的县域五年制高职改革范式,为同类院校破解资源短板、推进教育数字化、提升办学品质提供了经验借鉴与路径参考。面

向未来,县域五年制高职仍需持续深化人工智能与教育教学、实训实践、治理服务的深度融合,不断优化协同机制、升级育人模式、强化数字支撑、坚守价值导向,在服务新质生产力发展与乡村全面振兴进程中实现更高质量、更具特色、更可持续的内涵式发展。

参考文献

- [1] 教育部,国家发展改革委,工业和信息化部,等. 教育部等五部门关于印发《“人工智能+教育”行动计划》的通知:教科信〔2026〕1号[EB/OL]. (2026-04-02) [2026-04-26]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202604/t20260410_1433240.html.
- [2] 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.
- [3] 陈可,叶林良. 人工智能赋能职业教育变革:内蕴逻辑、现实挑战与时代进路[J]. 教育与职业, 2023 (8): 102-107.
- [4] 张祺午,荣国丞. 教育强国建设背景下县域职业教育如何做好产教融合:基于双辽市农职业技术教育中心的案例研究[J]. 职业技术教育, 2024, 45 (36): 27-32.
- [5] 刘庆帅,贾超翔,虞希铅. 人工智能时代职业教育人本转向的三重维度[J]. 中国职业技术教育, 2025 (20): 36-45.
- [6] 方绪军,王屹,陈业森. 人工智能时代职业教育课堂教学改革的逻辑分析、现实挑战与时代进路[J]. 教育与职业, 2022 (12): 80-86.
- [7] 林业锦,潘薇薇. 人工智能赋能教育高质量发展的现实困境与实现路径[J]. 教学与管理, 2025 (S1): 1-5.
- [8] 王浩宇. 农村职业教育在地化变革:意涵特征、运行机理及实践路径[J]. 教育理论与实践, 2026, 46 (12): 18-23.
- [9] 谢德新,单雪荣. 人工智能时代职业教育的生存挑战、自我适应及实现路径[J]. 职教论坛, 2024, 40 (11): 108-114.
- [10] 王良. 人工智能时代职业教育面临挑战、关注重点和改革创新:人工智能+职业教育创新发展论坛综述[J]. 中国职业技术教育, 2022 (28): 90-95+88-89.
- [11] 胡燕,朱林生,孙义苏. AI 赋能高校泛在教育进路探析[J]. 职教发展研究, 2025 (4): 1-6.

五年制高职校企合作中的“C状态”： 表征、成因与破局路径

潘俊

【摘要】五年制高职教育作为贯通中高职培养的重要类型，其校企合作普遍存在“合作层次浅、持续周期短、利益联结弱”等问题，而校企之间“中间态”组织的缺失是核心症结之一。文章提出五年制高职校企合作中的“C状态”概念，将其界定为衔接校企双方的“中间性协调与服务组织形态”，通过分析“C状态”的现实表征与生成成因，从组织建构、机制设计、功能赋能三个维度提出破局路径，旨在为破解五年制高职校企合作困境提供创新性思路。

【关键词】五年制高职；校企合作；“C状态”；中间组织

【中图分类号】G710 **【文章编号】**2095-8692(2026)11-0055-005 **【文献标识码】**A

【作者简介】潘俊（1972—），男，江苏东台人，江苏联合职业技术学院镇江分院副院长，教授。

五年制高职教育以“初中起点、五年一贯”为培养特征，兼具中等职业教育的基础性与高等职业教育的专业性，是培养高技能人才的重要载体。校企合作作为职业教育的基本办学模式，是五年制高职教育实现“产教融合、知行合一”的核心路径。然而，从实践层面来看，五年制高职校企合作普遍存在“合作层次浅、持续周期短、利益联结弱”等问题，双方缺乏稳定的沟通桥梁与利益协调机制，^[1]导致合作往往停留在“订单班冠名”“企业专家偶尔授课”等表层阶段，难以深入到人才培养的核心环节。

校企合作深化，需要使校企合作关系建构机制从内部激励转向外部推动，^[2]但校企作为两个异质性组织，其组织目标、运行逻辑存在天然差异，这种异质性使得校企合作天然存在“组织鸿沟”，而单纯依靠校企双方的自主对接，难以跨越这一鸿沟。^[3]基于此，本文提出五年制高职校企合作中的“C状态”概念，这里的“C”取

“Connection（联结）”“Coordination（协调）”“Core（核心）”三重含义，特指介于校企之间、能够衔接双方诉求、协调双方利益、提供专业化服务的中间性组织形态。通过对“C状态”的表征、成因与破局路径进行系统研究，试图填补校企合作中“中间组织”研究的空白，为推动五年制高职校企合作走向深度融合提供新的理论视角与实践方案。

一、五年制高职校企合作中“C状态”的现实表征

“C状态”的缺失并非简单的“没有中间机构”，而是表现为“中间组织形态的缺位、错位与弱位”三种具体表征，这三种表征相互交织，共同构成了五年制高职校企合作的现实梗阻。

（一）缺位：中间性协调组织的完全空白

这是“C状态”缺失的最基础表征，指在五年制高职与合作企业之间，完全没有专门的

中间性组织承担联结、协调与服务功能。校企合作的推进完全依赖于学校相关部门的行政人员与企业人力资源等部门的人员“点对点”对接。这种对接模式存在明显的局限性：一是对接主体的非专业性，双方沟通往往存在“话语体系错位”；二是对接机制的非稳定性，对接工作多依附于个人关系，一旦对接人员岗位变动，合作关系便容易中断；三是利益协调的低效性，当校企双方出现利益分歧时，缺乏中立的第三方组织进行协调，分歧往往难以得到有效解决。

在缺位状态下，五年制高职校企合作呈现出明显的“碎片化”特征：合作企业数量少、合作领域窄、合作周期短，难以形成稳定的产教融合生态。部分学校甚至将“校企合作”简化为“学生顶岗实习”，忽视了人才培养全过程的产教对接，违背了五年制高职“贯通培养”的本质要求。^[4]

（二）错位：现有中间组织的功能偏离

部分五年制高职院校为推动校企合作，尝试依托校内部门或外部机构承担中间组织功能，但定位不清、权责不明，导致这些组织的功能严重偏离“C 状态”的核心诉求，形成“错位表征”。具体表现为两种类型：一种是校内组织的行政化错位。部分学校将校企合作职能划归给二级学院或实训中心，这类校内组织的运行逻辑仍以教育行政指令为导向，缺乏市场化运作能力，在与企业对接时，往往忽视企业的实际利益诉求，导致合作出现“学校单向诉求、企业被动配合”的局面。另一种是外部组织的商业化错位。部分地区依托行业协会等外部组织推动校企合作，但这些组织往往以获取利益为主要目标，缺乏对职业教育规律的把握与对校企双方利益的平衡能力，导致学校与企业的合作“貌合神离”，难以实现深度融合。^[5] 错位状态下的“中间组织”不仅未能发挥联结校企的作用，反而加剧了校企双方的矛盾，使得合作陷入“形式化”困境。

（三）弱位：现有中间组织的功能弱化

少数五年制高职院校通过与行业龙头企业共建“产业学院”等组织，尝试构建“C 状态”的雏形，但由于缺乏政策支持、资金保障与人才支撑，这些组织的功能严重弱化，难以承担起协调校企利益、推动深度合作的核心职能，形成“弱位表征”。一是决策功能弱化。部分校企合作理事会的成员多为学校领导与企业高管，理事会会议多为“象征性召开”，讨论的议题多停留在“合作框架协议签订”等表层问题，难以深入到人才培养核心决策环节。二是服务功能弱化。部分产业学院缺乏专业的运营团队，难以提供“技术研发、师资培训、学生就业指导”等专业化服务；企业缺乏参与管理的积极性，合作育人效果大打折扣。三是利益联结功能弱化。部分中间组织未能建立校企双方的利益共享机制，学校的人才培养成果未能有效转化为企业的经济效益，企业的技术资源也未能有效融入学校的教学过程，双方缺乏持续合作的动力。弱位状态下的“中间组织”虽然具备“C 状态”的形式，却未能发挥其核心功能，使得五年制高职院校校企合作难以突破“浅层次融合”的瓶颈。

二、五年制高职校企合作中“C 状态”缺失的成因分析

“C 状态”的缺失并非偶然现象，而是由五年制高职的办学特殊性、校企双方的组织异质性、外部制度环境的约束性等多重因素共同作用的结果。深入分析这些成因，是构建“C 状态”、破解合作困境的关键前提。

（一）五年制高职办学特殊性带来的“衔接困境”

五年制高职教育的“长学制”“中高职贯通”培养特征，使其校企合作面临复杂的“衔接难题”，这是导致“C 状态”缺失的内在原因。首先是培养周期的贯通性与企业需求的短期性矛盾。五年制高职的人才培养周期长达五年，需要企业持续参与到人才培养的各个

环节。而企业的生产经营活动具有明显的短期性与灵活性，其对技能人才的需求会随着市场变化而动态调整，难以长期稳定地参与学校的人才培养全过程。^[6]这种“长期培养需求”与“短期合作意愿”的矛盾，使得单纯依靠校企双方难以建立稳定的合作关系，需要一个中间组织来协调双方的周期差异，为企业提供“弹性参与”的渠道。其次是培养目标的复合性与校企对接的复杂性矛盾。五年制高职的培养目标决定了其人才培养需要兼顾“专业精神、文化基础、专业理论、实践技能”等多个维度，这使得校企合作的对接内容应包含“课程体系、实训标准、师资队伍、评价机制”等多个方面。而校企双方的对接人员往往缺乏足够的精力与能力应对这种复杂性，需要一个专业的中间组织来承担“对接协调、资源整合、方案设计”等职能。

（二）校企双方组织异质性带来的“利益鸿沟”

学校与企业作为两种不同特质的组织，其异质性构成了校企合作的“利益鸿沟”，是导致“C状态”缺失的核心原因。组织目标的异质性表现为：学校的核心目标是人才培养与社会服务，具有明显的公益性与非功利性特征，其参与校企合作的出发点是“提升人才培养质量”。而企业的核心目标是追求经济效益最大化，具有明显的功利性与市场性特征，其参与校企合作的出发点是“降低人才招聘成本、推广企业品牌”。这种目标差异使得校企双方在合作过程中难以形成“利益共同体”，需要一个中间组织来寻找双方的利益契合点，将“学校的人才培养目标”与“企业的经济效益目标”进行有效衔接。运行逻辑的异质性表现为：学校的运行逻辑是教育规律导向，其人才培养过程需要遵循“循序渐进、因材施教”的原则，强调教学过程的规范性与稳定性。而企业的运行逻辑是市场规律导向，其生产经营过程需要遵循“效率优先、灵活应变”的原则，强调生产过程的高效性

与灵活性。这种逻辑差异使得校企双方在合作过程中容易出现“节奏错位”，需要一个中间组织来进行协调，实现“教学节奏”与“生产节奏”的同步。

（三）外部制度环境约束性带来的“支撑不足”

除了内在的办学特殊性与核心的组织异质性外，外部制度环境的约束也是导致“C状态”缺失的重要原因。一是政策支持体系的不完善。虽然近年来国家层面出台了一系列推动职业教育发展的政策文件，强调要“健全产教融合、校企合作机制”，但这些政策多为宏观导向性文件，缺乏针对五年制高职校企合作中间组织的具体支持政策。二是行业协会作用发挥不充分。行业协会作为连接政府、企业与学校的桥梁，本应是构建“C状态”的重要载体。但在现实中，部分行业协会存在“行政化色彩浓厚、服务能力不足、代表性不强”等问题，难以承担起协调校企利益、推动深度合作的职能。三是保障机制的不健全。中间组织的建立与运行需要一定的经费保障，但在现实中，五年制高职院校的办学经费多来自财政拨款，难以抽出足够的资金用于中间组织建设；企业、社会资本对中间组织的经费投入意愿较低，导致中间组织的发展缺乏稳定的经费保障。

三、五年制高职校企合作中“C状态”的破局路径

构建“C状态”的核心目标是建立一个“政府引导、校企共建、市场化运作”的中间性协调服务组织，通过该组织的功能赋能，跨越校企之间的“组织鸿沟”与“利益鸿沟”，推动五年制高职校企合作走向深度融合。具体而言，可从组织建构、机制设计、功能赋能三个维度推进“C状态”的落地实施。

（一）组织建构：多元主体协同共建“C状态”实体平台

“C状态”的组织建构应遵循“多元参

与、优势互补”的原则，整合政府、学校、企业、行业协会等多方资源，共建具有独立法人资格的实体平台。具体可采用三种模式。

一是政府主导型模式。由地方政府牵头，联合区域内的五年制高职院校、行业龙头企业、行业协会共同出资成立“产教融合服务中心”。该中心作为非营利性事业单位，承担区域内五年制高职校企合作的统筹协调、资源整合、服务保障职能。中心的管理人员由政府、学校、企业三方代表共同组成。这种模式的优势在于权威性强、资源整合能力强，能够有效协调区域内的校企合作资源，适合产业集中度高、区域经济发达的地区。

二是校企共建型模式。由五年制高职院校与行业龙头企业共同出资成立“产业学院”。该组织作为独立法人实体，实行市场化运作、企业化管理。产业学院的董事会由校企双方代表共同组成，负责制定产业学院的发展规划与重大决策；产业学院的运营团队由学校教师、企业技术人员共同组成，负责具体的教学管理、实训组织、技术研发等工作。这种模式的优势在于利益联结紧密、针对性强，能够有效对接学校的专业建设与企业的技术需求，适合专业特色鲜明、与产业结合度高的五年制高职院校。

三是行业协会引领型模式。由行业协会牵头，联合区域内的五年制高职院校与中小企业共同成立“行业产教融合联盟”。该联盟作为非营利性社会组织，承担行业人才需求调研、校企合作对接、人才培养标准制定等职能。这种模式的优势在于覆盖面广、灵活性高，能够有效整合中小企业的资源，适合中小企业众多、行业分散的地区。

（二）机制设计：构建利益共享、风险共担的运行机制

“C 状态”实体平台的可持续运行，关键在于构建一套利益共享、风险共担、权责明晰的运行机制，将校企双方的利益紧密联结在一起，形成“互利共赢、长期稳定”的合作关系。

第一，建立利益共享机制。建立“人才培养—技术研发—成果转化”的利益共享链条：一是在人才培养方面，企业通过“C 状态”平台接收学生实训与顶岗实习，降低人才招聘成本；学校通过“C 状态”平台获取企业的技术资源与实训岗位，提升人才培养质量。二是在技术研发方面，校企双方通过“C 状态”平台共建研发中心，联合开展技术攻关，研发成果的知识产权由校企双方共同所有，转化收益按比例分成。三是在社会服务方面，“C 状态”平台为区域内的中小企业提供技术培训、咨询服务，其服务收益用于平台的可持续发展。

第二，建立风险共担机制。建立校企双方共同承担合作风险的机制：一是在实训安全风险方面，“C 状态”平台牵头制定严格的实训安全管理制度，明确学校、企业、平台三方的安全责任。二是在人才培养风险方面，校企双方通过“C 状态”平台共同制定人才培养方案，企业全程参与教学过程，降低人才培养与企业需求脱节的风险。三是在市场风险方面，“C 状态”平台根据市场需求动态调整人才培养方向与专业设置，帮助校企双方规避市场变化带来的风险。

第三，建立监督评价机制。建立“政府、学校、企业、行业”四方参与的监督评价机制：一是成立由四方代表组成的监督评价委员会，定期对“C 状态”平台的运行情况进行评估，评估指标包括校企合作深度、人才培养质量、企业满意度、经济效益等多个方面。二是建立信息公开制度，“C 状态”平台定期向社会公开其运行情况与财务状况，接受社会监督。三是建立激励约束机制，对表现优秀的参与方、相关人员包括优秀学生给予表彰，对参与不力的要及时提醒甚至批评。

（三）功能赋能：强化“C 状态”平台的核心服务功能

“C 状态”平台的核心价值在于为校企合作提供专业化、系统化、精准化的服务。针对

五年制高职校企合作的现实需求,“C 状态”平台应重点强化以下四项核心功能。

首先是需求对接功能。建立“校企需求双向对接”机制。一方面,“C 状态”平台定期调研企业的人才需求、技术需求,形成“企业需求清单”,并将其转化为学校的人才培养目标与课程标准;另一方面,“C 状态”平台定期梳理学校的实践教学需求、师资培训需求,形成“学校需求清单”,并为学校匹配合适的企业资源。通过这种双向对接,实现“学校的人才培养”与“企业的需求”精准匹配。

其次是资源整合功能。整合“师资、实训基地、技术”三类核心资源。一是在师资资源方面,“C 状态”平台建立校企师资互聘互用机制,学校教师到企业挂职锻炼,企业技术人员到学校担任兼职教师,并为兼职教师提供系统化的教学能力培训;二是在实训基地资源方面,“C 状态”平台整合校企双方的实训资源,共建“共享型实训基地”,实现实训设备的优势互补与高效利用;三是在技术资源方面,“C 状态”平台建立技术资源共享库,将企业的技术标准、生产工艺、案例库等资源转化为学校的教学资源。

再次是人才培养功能。全程参与五年制高职的人才培养过程。一是在招生环节,“C 状态”平台根据企业需求确定招生规模与培养方向,组织校企联合招生;二是在教学环节,“C 状态”平台协助校企双方共同制定人才培养方案、开发课程,将岗位前沿标准融入课程并组织教学;三是在实训环节,“C 状态”平台统筹安排学生的实训实习,实现“教学过程”与“生产过程”的无缝对接;四是在评价环节,“C 状态”平台建立校企双方共同参与的“双主体评价”机制,将企业的岗位考核标准融入学生的学业评价体系。

最后是技术研发与社会服务功能。推动校企双方的技术研发与社会服务深度融合。一是在技术研发方面,“C 状态”平台协助校企双方共建研发中心,联合开展技术攻关,解决企

业的技术难题;二是在社会服务方面,“C 状态”平台为区域内的中小企业提供技术培训、咨询服务,帮助中小企业转型升级,同时为学校教师提供技术研发的平台,提升教师的“双师型”能力。

四、结论

五年制高职校企合作中的“C 状态”,是衔接校企双方的中间性协调服务组织形态,其核心价值在于跨越校企之间的“组织鸿沟”与“利益鸿沟”,推动校企合作从“浅层次、形式化”走向“深层次、实质性”。“C 状态”开展活动的落脚点是遵循技能人才培养规律提升技能人才培养的深度和效度。^[7]

需要强调的是,“C 状态”的构建并非一蹴而就,而是需要政府、学校、企业、行业协会等多方主体的协同发力与长期实践,为推动五年制高职校企合作深度融合提供更为丰富的理论支撑与实践经验。

参考文献

- [1] 陈东,王兵,徐宁.产教融合“校热企冷”的深层原因及破解对策[EB/OL].(2025-09-23)[2026-01-05].<https://idei.nju.edu.cn/0f/f0/c26392a790512/page.htm>.
- [2] 徐国庆.产教融合共同体:走向校企关系的制度化建构[J].华东师范大学学报(教育科学版),2025,43(11):1-12.
- [3] 闫森,杨柯.博弈论视角下市域产教联合体的建设路径和运行机制[J].上海教育评估研究,2025,14(5):38-43.
- [4] 胡海青.数字透视高职院校校企合作偏好[N].中国教育报,2025-09-02(5).
- [5] 方桐清.产教融合实践要重视“效度”[N].中国教育报,2025-09-09(5).
- [6] 滕道明.人才培养与产业需求“两张皮”原因何在[N].中国教育报,2019-04-23(5).
- [7] 和震,孙晓楠.论职业教育产教融合中间体[J].高等工程教育研究,2025(6):118-123+137.

课题项目:2023年度江苏省教育科学“十四五”规划重点课题“职业院校‘赛教融合’教学模式的探索与实践”(课题编号:B/2023/02/108)。

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南京江北新区分院
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惠山分院
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金坛分院
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如皋分院
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淮安商贸分院
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江都分院
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泗阳分院
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