

新质生产力下中国特色学徒制协同育人机制

徐 幸

重庆电子科技职业大学, 重庆 401331

摘 要: 新质生产力推动智能物流产业技术迭代和岗位重构, 职业院校专业群学徒制育人由此面临协同机制不深、平台运行不畅、能力递进不清等现实约束。本文以智能物流专业群为分析对象, 从育人模式现状问题切入, 明确专业群人才培养功能定位, 提出中国特色学徒制育人应坚持具备工匠精神, 精操作、懂工艺、能创新这一原则, 把培养适应行业发展趋势的岗位迁移和终身学习能力作为重点, 构建多中心协同育人机制。研究从利益驱动、目标导向入手, 拓展政校、校企合作渠道, 依托“校、企、政”三方资源聚力, 构建三平台, 推动学生专业实验、工程实践和创新性实践多层次水平能力综合提升, 形成中国特色现代学徒制共享机制。

关键词: 新质生产力; 智能物流专业群; 中国特色学徒制; 三平台; 协同育人

DOI: 10.64649/yh.shfzykjcx.issn3078-8994.202609014

0 引言

智能物流产业智能化进程加快之后, 专业群学徒制育人最先暴露出来的并不是某一环节的滞后, 而是协同机制、平台运行和能力递进之间的结构性脱节。新质生产力以数字技术、人工智能、大数据、物联网等为支撑, 推动物流行业由劳动密集型向技术密集型转变, 智能仓储、自动化分拣、智能调度、无人配送、供应链数据分析等岗位持续涌现, 企业对人才的要求也从单一设备操作转向系统理解、数据思维、流程优化和跨岗位协作。中国特色学徒制强调校企双主体、工学交替和岗位成才, 是职业教育对接产业需求的重要制度安排。多中心协同育人则把政府、学校、企业、行业等主体纳入同一框架, 通过资源交换、责任分担和目标共识形成稳定合作。对智能物流专业群来说, 智能供应链技术迭代快、岗位复合度高、实践场景投入大, 单靠学校或单个企业很难持续提供真实项目、技术指导和就业通道。

围绕新质生产力与职业教育宏观路径, 宋晓帆^[1] (2026) 提出新质生产力加速产业运行模式、岗位能力结构与人才成长逻辑重塑, 中国特色现代学徒制的育人重心需从岗位接续转向复合能力培育, 应围绕数字素养、协同处置、工艺理解与创新转化展开系统重构, 并依托产业图谱校准培养坐标。葛晓忠^[2] (2026) 基于“新双高计划”指出, 高水平职业院校专业群建设的核心在于人才培养模式创新, 以办学能力高水平、产教融合高质量为导向的方针, 为中国特色现代学徒制人才培养模式指明了方向。谭建华等^[3] (2025) 从新质技术人才培养视角提出, 应确立中国特色、世界水平的现代职业教育体系, 构建服务国家战略、建设职教强国和技术技能强国的人才培养目标体系, 并构建创新创业型、大国工匠型人才培养规格体系。张志超

^[4] (2025) 认为职业教育通过专业技能培训、产学研结合、技术创新和高素质劳动者培养服务新质生产力, 需要优化职业教育体系、对接产业需求设置专业、深化产教融合、完善课程体系、加强师资建设并推动终身学习体系建设。谭多宁等^[5] (2024) 提出职业教育要调优人才培养规格, 强化使命担当、工匠精神、数字思维和绿色技能, 推动专业、课程、学场和师资迭代升级, 并加强产教融合、校企合作、学徒制培养和质量认证。

围绕学徒制与高技能人才队伍建设, 匡瑛^[6] (2024) 关注新型学徒制赋能高技能人才队伍建设, 指出当前存在问题, 培养目标应从短期和阶段性培养延伸到中长期和体系化培养, 培养规格应兼顾技术性、人文性和创新性, 培养内容应聚焦行业特殊性与企业针对性, 培养方式应因人而异并实现弹性化操作。张嗣等^[7] (2025) 在共生理论框架下分析新质生产力与中国特色高层次学徒制的协同发展, 阐述了两者的共生单元、共生界面和共生环境, 建立跨域加跨界人才联合培养合作机制、提高新质企业参与人才共育积极性、完善新时代工匠精神培育体系等路径。

围绕产教融合、产业学院与共同体建设, 张森^[8] (2024) 分析产教融合共同体的本质特征, 认为在新质生产力为代表的后现代社会阶段, 需要以科学技术创新引领价值认同, 以人才培养模式创新打造组织架构, 以内外法协同创新保障运行效能。赵成^[9] (2024) 以智能制造为例, 提出构建新质生产力背景下产教融合育人新模式。谭素娴^[10] (2025) 探讨高职教育产业学院发展策略, 认为高等职业教育与新质生产力存在双向促进关系, 产业学院通过与产业界紧密合作实现教育内容与产业需求深度对接。

从已有研究看, 传统观点多把新质生产力

与职业教育的关系落在宏观路径、产教融合和学徒制制度优势上,强调模式创新和资源投入的重要性;这类讨论为理解专业群改革提供了方向,但其解释力在中观组织层面明显减弱。本文的切入点不是重复讨论学徒制应该协同,而是以智能物流专业群为分析单位,把协同机制、培养模式与评价反馈放进同一分析框架,考察如何在制度上真正衔接起来。

1 专业群政校、校企合作与三平台运行

在政校合作方面,地方政府通过产教融合、实训基地建设和技能竞赛等方式推动智能物流人才培养。在校企合作方面,学校与物流企业、智能供应链企业、物流科技公司建立了一定联系,共建校外实践基地。校内研究中心、校内实验室和校外共建基地的三平台框架在一些院校已具雏形,但平台功能划分不够明确,研究中心与教学结合不紧,实验室设备更新滞后于自动化设备和信息系统变化,校外基地的实践任务有时偏向简单劳动。三平台之间缺少稳定的资源共享和任务衔接机制,政校校企资源因此难以形成合力。

这一现状的关键并不在于合作主体缺位,而在于合作机制没有把资源投入、教学转化和岗位实践连成闭环。校内研究中心如果只围绕课题申报和技术研发运转,研发成果就难以进入课程与实训;校内实验室如果设备、软件和数据资源更新偏慢,智能调度、供应链数据分析和自动化分拣系统维护等新内容就难以覆盖;校外共建基地如果实践目标、指导标准和评价方式不够明确,学生就容易反复做同一类简单操作。平台各自存在,并不等于平台之间形成了功能分化与责任分担,资源也就停留在分散状态。

2 存在问题

一是多中心协同机制运行问题。多中心协同机制运行中,政府、学校、企业和行业之间的权责边界不够清晰。政府多停留在宏观引导,缺少针对学徒制岗位补贴、税收优惠和项目激励的细化措施,企业参与成本无法通过稳定制度得到补偿;企业参与学徒制需要投入导师、场地和项目资源,但收益周期较长,人才留用存在不确定性,内生动力不足;学校在课程调整、师资安排上受制度约束,难以及时回应企业需求;行业组织在标准制定和质量认证中的作用尚未充分发挥。

二是三平台建设与多层次实践问题。从案例观察、访谈和文本比对构成的混合研究设计看,三平台建设当前暴露的并不是平台数量不

足,而是平台之间的功能分化和任务衔接没有真正形成。传统观点容易把校内研究中心、校内实验室、校外共建基地视为并列资源,似乎只要建成就能自然产生育人效果;本研究发现,校内研究中心偏重课题申报和技术研发,成果向教学案例转化的通道不畅,实验室设备与软件更新节奏也落后于自动化设备和信息系统变化,智能调度、供应链数据分析和自动化分拣系统维护等内容很难进入常规教学。校外共建基地虽然能提供真实场景,但实践目标、指导标准不够明确,学生容易在重复性操作中停留。更深层的问题在于,专业实验、工程实践和创新性实践三者缺少递进设计,基础训练、综合任务与创新项目之间没有形成能力累积链条,平台资源因此难以转化为培养效能。理论突破在于,把三平台理解为功能分化与任务递进的制度装置,而不是资源集合;只有平台之间形成稳定的任务接口和责任分担,政校校企资源才可能由分散走向整合。

3 协同育人机制构建

3.1 目标导向协同

传统观点常把多中心协同视为政府倡导、学校推动、企业配合的线性过程,但实际运行中三者并不自动耦合。政府若缺少专项税收优惠、项目补贴和产教融合型企业认定支持,企业参与成本就难以得到补偿;企业若看不到人才储备、技术解决方案和品牌传播等收益,持续投入动力就会衰减;学校若不能在合作中获得教学质量和就业质量提升,也难以长期投入。本研究发现,协同持续的条件不是意愿叠加,而是激励相容。机制构建因此要把利益驱动和目标导向嵌入同一制度接口,明确企业导师待遇和学徒权益保障,使各方在共同目标下形成稳定预期。理论突破在于,必须转化为可计算的利益结构,目标导向必须落到责任分担和资源交换规则上,多中心协同才不至于退化为学校单向推动。

3.2 合作渠道拓展

政校合作可围绕产业学院、公共实训基地和技能竞赛展开,把区域智能物流产业需求转化为专业群建设任务。校企合作可从订单班、项目工作室延伸到课程开发、教材编写和岗位标准制定;学校可邀请企业导师参与教学,企业可接收教师实践和学生学徒,行业组织可牵头制定智能物流岗位能力标准。传统观点多把渠道拓展理解为合作数量增加,本研究发现,渠道能否稳定取决于是否形成制度性协作。只有把偶发项目转化为课程、师资、标准和评价

上的常态接口,政校校企关系才能从零散互动走向结构化运行。

3.3 实践综合提升

专业实验侧重单一技能训练,工程实践侧重综合任务完成,创新性实践侧重系统优化与改进,三者构成递进关系。传统观点常把三类实践并列安排,本研究发现,基础性实践为综合性实践打底,综合性实践为创新性实践提供场景,缺少递进就会导致能力碎片化。智能物流专业群可围绕智能仓储、智能调度和供应链数据分析设计项目链,让学生在真实数据中发现问题、提出策略并验证效果,进而形成精操作、懂工艺、能创新的能力结构。校内研究中心应发挥连接器作用,对接企业技术需求和智能供应链运营难题,开展智能调度、仓储优化和供应链数据分析等应用研究,并把研究成果转化为教学案例和实训项目。校内实验室应承担转化器功能,建设智能仓储实训室、自动化分拣实验室、物流系统仿真实验室和数据分析实验

室,按照专业基础实验、工程实践训练和创新性项目开发三个层次组织教学,使学生逐步完成从知识到技能的转化。

4 总结

本文从多中心协同机制、三平台共享机制两个层面提出优化路径,强调以工匠精神为魂、技术技能为基、创新能力为翼,以培养适应行业发展趋势的岗位迁移和终身学习能力为重点。通过利益驱动和目标导向,政校校企能够形成稳定协作,三平台能够承载资源整合与能力递进。需要指出的是,这一框架的效力取决于两个条件:能否持续优化,企业参与学徒制的责任与权益能否更加明确、可预期;产业技术变革与教育内容更新之间能否建立同步机制。这两个条件成熟需要更长时间实践探索和制度建设,本文路径框架是对这一探索过程的理论回应,实际效果有待更广泛实践检验和完善。

参考文献:

- [1] 宋晓帆.新质生产力背景下中国特色现代学徒制育人路径优化研究[J].成才,2026,(12):177-179.
- [2] 葛晓忠."新双高计划"背景下高职院校现代学徒制人才培养模式研究——以苏州工业职业技术学院为例[J].大学,2026,(1):65-68.
- [3] 谭建华,丁辉关.新时代高质量高等职业教育人才培养体系的构建——基于新质技术人才培养视角[J].江苏高教,2025,(10):109-115.
- [4] 张志超.职业教育服务新质生产力发展的路径研究[J].辽宁科技学院学报,2025,27(3):52-55.
- [5] 谭多宁,李同同,谭绍华.指向新质生产力的职业教育发展研究[J].教育与职业,2024,(17):104-112.
- [6] 匡瑛.新型学徒制赋能高技能人才队伍建设[J].人民论坛,2024,(21):34-39.
- [7] 张嗣,郎富平,陈璐,何燕萍.共融·共生·共享:新质生产力与中国特色高层次学徒制协同发展的理论机制、现实挑战与路径思考[J].职业教育,2025,24(2):9-14.
- [8] 张森.走向创新:新质生产力视域下产教融合共同体的本质特征[J].中国远程教育,2024,44(8):88-96.
- [9] 赵成.新质生产力背景下产教融合育人模式的研究与实践[J].中国集成电路,2024,33(11):36-40.
- [10] 谭素娴.新质生产力视角下的高职教育产业学院发展策略[J].现代职业教育,2025,(5):1-4.

作者简介:徐幸(1992.09—),女,汉族,重庆人,硕士,研究方向:物流与供应链管理。

项目信息:重庆市职业教育学会2025-2026年度一般课题《新质生产力下职业院校专业群中国特色学徒制实施路径研究》,项目批准号:2025ZJXH580070。