

协同治理视域下高职院校“三全育人”的运行机理与实践进路

陈梨 胡杨

内江职业技术学院, 中国·四川 内江 641000

摘要:“三全育人”由理念要求转化为高职院校的日常制度, 关键在于简单增加育人项目, 而在于重新组织校内外主体之间的责任、资源与行动关系。高职教育具有校企二元、工学交替、育人场域开放等类型特征, 传统科层化管理容易造成部门分割、校企目标错位、实习阶段断链和评价形式化。协同治理强调共同目标、制度化协商、资源互赖与联合行动, 能够为破解上述问题提供解释框架。文章在规范分析基础上提出“转—破—立”三维联动思路: 以“转”推动治理理念、主体角色和育人重心转换, 以“破”消解组织、时空、数据与评价壁垒, 以“立”固化责任共同体、全过程协同链和多元评价机制; 进而构建党建统领下“目标共识—责任共担—资源共通—过程共管—成效共评”的协同治理模式。该模式既回应人工智能类专业实习分散化、技术迭代快等现实情境, 也为高职院校把阶段性改革转化为稳定育人能力提供制度进路。

关键词: 协同治理; 高职院校; 三全育人; 转破立; 产教融合

The Operational Mechanism and Practical Approach of "Three-All Education" in Higher Vocational Colleges from the Perspective of Co-Governance

Chen Li, Hu Yang

Neijiang Vocational Technical College, China Sichuan Neijiang 641000

Abstract: The transformation of the "Three-All Education" concept into a daily institutional practice in higher vocational colleges hinges not on simply adding educational programs, but on reorganizing the responsibilities, resources, and actions among internal and external entities. Higher vocational education features dual-school-enterprise collaboration, alternating work-study cycles, and open educational fields, among other typological characteristics. Traditional hierarchical management often leads to departmental fragmentation, misaligned goals between schools and enterprises, broken internship chains, and formalized evaluations. Collaborative governance emphasizes shared objectives, institutionalized consultation, resource interdependence, and joint action, offering a theoretical framework to address these issues. Based on normative analysis, this article proposes a three-dimensional linkage approach of "transformation—breakthrough—establishment": using "transformation" to shift governance concepts, roles, and educational priorities; employing "breakthrough" to dismantle organizational, temporal, data, and evaluative barriers; and leveraging "establishment" to solidify responsibility communities, full-process collaboration chains, and diversified evaluation mechanisms. Consequently, it constructs a collaborative governance model under Party-building leadership, characterized by "goal consensus—shared responsibility—resource connectivity—joint process management—collective effectiveness evaluation." This model not only responds to real-world challenges such as decentralized internships in AI-related majors and rapid technological iteration, but also provides a systemic pathway for higher vocational colleges to convert phased reforms into stable educational capabilities.

Keywords: Collaborative governance; Higher vocational colleges; Three-dimensional education; Transformation, breakthrough, and establishment; Integration of industry and education

0 引言

立德树人是教育的根本任务。随着职业教育转向以办学能力提升和产教深度融合为重点的内涵式发展, 高职院校

校人才培养已不能停留于知识传授与技能训练的简单叠加。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》提出塑造多元办学、产教融合新形态,《关于加快构建高校思想政治工

作体系的意见》要求将立德树人贯穿办学治校和人才培养全过程。然而,当前部分高职院校仍将“三全育人”理解为任务铺排,校内部门、专业教师、学生与企业虽均参与其中,却因责任边界不清、信息衔接不畅和评价导向分散,出现“全员”有名无实、“全过程”分段运行、“全方位”活动拼接等问题。人工智能类专业课程迭代快、项目教学多、实习岗位分散,更加凸显跨部门、跨场域协同的必要性。基于此,本文从协同治理视角出发,将“三全育人”视为育人主体、资源与制度关系的系统重组,引入“转一破一立”分析框架,探讨校、师、生、企由松散参与走向责任共担、过程共管和成效共评的运行机理与实践进路。

1 高职院校“三全育人”协同运行的现实梗阻

1.1 主体进入了育人场域,角色却没有同步转换

部分学校仍习惯以行政命令推进改革,把“三全育人”分解为若干可检查任务,二级学院和职能部门重材料留痕、轻共同解决问题。专业教师容易把育人窄化为课堂纪律或课程思政素材植入,辅导员承担大量兜底事务,企业导师则多关注操作规范、项目进度和岗位适配。学生虽然是育人对象,却很少参与规则讨论和过程反馈。表面上“校—师—生—企”主体齐全,实际仍是学校发包、教师执行、企业配合、学生接受,尚未形成责任共同体。

1.2 培养链条分段运行,关键转换节点出现断裂

高职学生从入学到就业要经历专业认知、课程学习、校内实训、岗位实习和就业适应等阶段。现实中,教务、学工、就业和校企合作部门往往依据各自业务周期管理学生,前一阶段形成的学习表现、心理状态和发展需求难以被后一阶段及时理解。到企业实习后,学生身份由在校生向准员工转换,远程实习、项目制实习又削弱了传统班级联系。学校导师“看不见岗位过程”,企业导师“不了解学生成长史”,异常情况常在请假、离岗或冲突发生后才被动处理。全过程育人的难点,不是时间是否覆盖,而是阶段之间是否存在可交接的责任和信息。

1.3 组织与数据各自成岛,协同成本被转嫁给一线

课程平台、教务系统、学工系统、实习管理平台分别积累数据,但数据口径、使用权限和更新频率并不一致。跨部门事项往往依靠教师重复填表、学生多次说明、辅导员人工汇总来维持。数字化没有自动带来协同,反而可能把部门壁垒复制到线上。更值得警惕的是,为追求所谓精准育人而无限采集学生数据,容易造成标签固化和隐私风险。真正需要打通的不是所有数据,而是围绕具体育人事

项所必需的最小信息和处置流程。

1.4 评价偏重可见数量,合作主体缺少持续激励

现有考核常统计活动次数、参与人数、材料篇数,却较少关注学生问题是否得到解决、岗位素养是否形成以及多方协作是否降低了制度摩擦。教师付出的成长指导劳动难以进入工作量,企业导师承担育人责任却缺乏收益、荣誉和人才使用方面的回报,学生反馈则容易停留在满意度打分。评价越繁复,一线越倾向于留下可证明的痕迹,协同越可能演变为新的形式主义。由此可见,协同不足并非简单的态度问题,其背后是权责、流程、信息和激励没有形成闭环。

2 “转一破一立”:协同育人的三维联动机理

2.1 “转”:由任务协作转向共同育人

“转”首先是目标和角色的转换。学校应由行政管理中心转向制度赋能平台,把立德树人的总目标转译为专业群可理解、岗位场景可执行的培养要求;专业教师由知识技能传授者转向学生职业成长的引导者,在项目选择、操作规范和技术伦理中落实价值教育;学生由被动受教育者转向具有表达权和自我管理责任的成长主体;企业由用工需求者转向共同制定标准、共同实施培养、共同承担评价的育人伙伴。角色转换不能停留在倡议上,还应同步调整决策参与权、资源使用权和结果责任。

“转”也是育人重心的转换。高职“三全育人”不能把德育放在专业教育之外,而要在真实工作过程中处理质量意识、规则意识、合作精神、劳动伦理和技术责任。对人工智能类专业而言,算法偏差、数据安全、知识产权、团队协作等内容本身就是职业素养的重要组成。只有把价值判断放入技术任务和岗位决策,企业导师才有可承担的育人内容,专业教师也不必在课程外另起一套活动。

2.2 “破”:以关键事项穿透制度壁垒

“破”不是取消部门分工,而是打破分工演变成的责任封闭。学校可围绕新生适应、学业预警、困难帮扶、实习转换和就业衔接等关键事项,绘制从问题发现到反馈销号的流程,明确首接责任、协办边界和升级条件。一个事项只保留一个入口、一份必要信息和一条责任链,教学、学工、心理、就业及企业端按需要介入,避免学生在部门之间往返。第一课堂与第二课堂也不宜各建评价体系,可将社团项目、技能竞赛、志愿服务和企业实践中的表现转化为课程反思、能力证明或成长档案。

“破”还包括校企目标壁垒和数据壁垒。校企合作不能只在签约、设备和实习名额层面展开,而应把育人要求

写入合作协议、岗位说明和导师职责。对于信息共享,应坚持目的限定、最小必要、分级授权和留痕可查:教师获得开展指导所需的信息,企业只接触岗位培养所必需的内容,敏感数据不得作为简单筛选和惩戒依据。这样既能提高响应速度,也能防止数字技术越过育人边界。

2.3 “立”:把有效合作固化为可持续制度

“立”是建立能够稳定运行的协同规则。其一,建立四方责任清单,区分牵头责任、专业责任、协同责任与学生自我责任,防止“全员负责”变成无人负责。其二,建立常态化议事机制,校级层面解决制度和资源问题,二级学院层面统筹专业群事项,项目或班级层面处理具体学生发展问题。其三,建立“双导师”协同单元,由校内导师与企业导师共同确定阶段目标、共同观察过程、共同给出反馈。其四,建立过程评价与迭代机制,不以指标数量替代育人成效,而以学生发展、问题解决、协作质量和基层负担变化作为综合判断。

转、破、立并非线性完成后便告结束。“转”形成合作意愿,“破”释放协同空间,“立”提供稳定预期;新制度运行后又会暴露新的利益差异和流程堵点,需要再次调整角色、修订规则。三者由此构成持续循环。协同治理理论所强调的“小步成功”同样具有启发:学校可先选择实习交接、学业预警等高频且边界清楚的事项,形成可感知的改进,借此积累信任,再逐步扩展到专业建设和评价改革。

3 协同治理模式下高职院校“三全育人”的实践进路

3.1 以党建统领建立分层协同的组织架构

学校党委应承担方向把关和总体统筹责任,将“三全育人”纳入人才培养、专业建设和校企合作的共同议程,而不是另设一套与业务脱离的工作体系。可在现有议事架构中设置跨部门育人协调机制,成员覆盖教务、学工、组织、宣传、团委、就业、信息化部门、二级学院和合作企业。校级机制负责规则冲突、资源配置与重大风险,二级学院建立由党组织负责人、专业负责人、辅导员和企业代表组成的专业群育人小组,具体班级或项目则由校企双导师协同处置。分层的目的是让问题停留在最有能力解决的层级,减少层层报送。

3.2 以学生成长节点重构全过程责任链

全过程育人应从“按部门排活动”转向“按学生成长设节点”。入学阶段重点完成身份适应、专业认知和发展诊断;课程阶段把价值目标嵌入项目任务、课堂评价和学习

支持;实训阶段强化安全规范、质量意识与团队责任;实习阶段建立校企共同确认的目标单、周反馈和异常响应;毕业阶段做好就业选择、职业伦理和持续发展指导。各节点既要规定主要责任人,也要形成可交接的简明记录。教育部关于职业院校人才培养方案制订与实施的意见强调行业企业等主体参与培养方案制定和监督,这为企业由末端接收者前移为全过程参与者提供了制度依据。

3.3 以专业场景建设德技并修的协同载体

协同育人必须落到课程、项目和岗位,否则容易沦为会议协同。人工智能类专业可选择数据标注、模型训练、智能应用开发和系统运维等典型任务,由思政课教师、专业教师与企业导师共同梳理其中的价值冲突和职业要求。例如,在数据项目中讨论隐私保护与授权边界,在模型评价中认识效率、公平和安全之间的张力,在团队交付中培养质量责任和契约意识。学生不仅完成技术作品,还要提交决策说明、风险清单和反思记录。这样,思政教育不再是技术课程的外加段落,企业岗位也不只是技能操练场,而成为德技并修的真实载体。

3.4 以适度数字化支撑预警、响应与反馈

数字平台的功能应服从协同流程。学校可以在既有教务、学工和实习系统基础上建立学生成长事项视图,不追求把所有数据汇入一个“大而全”的画像,而是围绕学业困难、实习适应、心理关怀和就业帮扶等事项设置触发条件。系统发出提示后,必须对应具体责任人、处置时限和反馈出口,不能把预警留给辅导员单独消化。对于算法给出的风险标签,应由教师结合情境复核,允许学生说明和更正,明确数据保存期限。教育部2026年关于深化职业教育教学关键要素改革的意见再次强调校企双向赋能与实习实训基地建设,数字化应成为连接教学关键要素的工具,而非制造额外留痕的目的。

3.5 以共同评价牵引主体持续参与

评价应从“完成了多少育人事项”转向“共同解决了什么问题”。学生层面可综合课程表现、职业素养、实践贡献、自我反思和成长增量,避免以单一分数给学生定型;教师层面应把课程育人、成长指导、校企合作计入工作量和评价;企业层面关注导师履责、岗位质量、学生权益保障与培养反馈,并将评价结果与实习基地遴选、合作项目、技术服务和人才优先选择相联系;学校治理层面则考察跨部门响应时效、重复填报压减、问题闭环和师生实际感受。多元评价不是简单平均各方分数,而是围绕共同目标开展证据对话,对分歧作出解释。

4 结语

高职院校“三全育人”的深层难题，不是育人主体数量不足，而是多元主体之间缺少能够持续联合行动的制度联系。协同治理把改革重心从任务分配转向关系重构，“转—破—立”则进一步呈现这种重构的动态过程：转变角色和重心，破除组织与场景壁垒，建立责任、流程、数据和评价闭环。由此形成的“目标共识—责任共担—资源共通—过程共管—成效共评”模式，能够把学校的教育优势、企业的场景优势、教师的专业优势与学生的主体性结合起来。其价值不在于提供一套放之四海而皆准的模板，而在于为各校识别协同堵点、选择小切口并逐步形成稳定制度提供方法。后续研究可结合不同专业群和实习形态开展行动研究，对模型的适用边界与运行效果作进一步检验。

参考文献：

- [1] 中共中央, 国务院. 教育强国建设规划纲要(2024—2035 年) [Z]. 2025-01-19.
- [2] 教育部等九部门. 职业教育提质培优行动计划(2020—2023 年)[Z]. 教职成〔2020〕7 号, 2020-09-16.
- [3] 冯刚. 新时代高校“三全育人”的理论蕴含与深化路径[J]. 厦门大学学报(哲学社会科学版), 2023, 73(1): 1-8.
- [4] 杨晓慧. 高等教育“三全育人”: 理论意蕴、现实难题与实践路径[J]. 中国高等教育, 2018(18): 4-8.
- [5] ANSELL C, GASH A. Collaborative governance in theory and practice[J]. Journal of Public Administration Research and Theory, 2008, 18(4): 543-571.