从成果通兑到课程同构：三教融合视域下继续教育数字化课程改革的关键转向

方更生
湖南吉利汽车职业技术学院，中国·湖南 湘潭 411100

摘要：职业教育、高等教育与继续教育的协同创新提出数年，落地路径却集中在学习成果一端：定资历框架、建学分银行、推学习成果认证，回答“成果能不能互认”而非“课程能不能互通”，融合于是容易停在折算层面——学分换过去了，学习经历却未必跟上。本文基于近五年政策文本与文献，提出重心应从成果通兑转向课程同构，即把课程拆为可共享的能力单元、用统一元数据描述并按学习者起点重组。继续教育承载学历、非学历与非正式学习，是课程同构最适宜的试验场。据此建构三层换算框架并识别三重错位，给出微专业群、数字基座与课程通兑清单三条路径。

关键词：三教融合；继续教育；课程同构；学习成果认证；数字化转型

From Credit Equivalence to Curriculum Isomorphism: The Key Turn in Digital Curriculum Reform of Continuing Education in the Context of Integrating Vocational, Higher, and Continuing Education

Fang Gengsheng
Hunan Jili Automobile College, China Hunan Xiangtan 411100

Abstract: The collaborative innovation of vocational, higher, and continuing education has been advocated for years, yet its implementation has concentrated on learning outcomes: qualifications frameworks, credit banks, and recognition answer whether outcomes can be mutually recognized, not whether curricula can be interconnected. Drawing on documents, this paper argues that the focus should shift from credit equivalence to curriculum isomorphism: decomposing curricula into shareable competency units with unified metadata and recombining them by learners' starting points. As continuing education encompasses degree, non-degree, and informal learning, it is the most suitable testing ground. It constructs a three-layer framework and proposes pathways of micro-specialty clusters, a digital infrastructure, and curriculum interchange lists.

Keywords: Integration of vocational, higher and continuing education; Continuing education; Curriculum isomorphism; Recognition of learning outcomes; Digital transformation

0 引言

党的二十大报告提出统筹职业教育、高等教育、继续教育协同创新。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》要求构建以资历框架为基础、学分银行为平台的终身学习制度[1]。五年间相关研究由必要性论证转向路径设计[4-5]。

把政策与研究放在一起看，融合的努力几乎都落在“成果”一端：资历框架定等级，学分银行管存储转换，认证解决“算不算数”。这条线索制度逻辑完整，却留缺口——三类教育的课程若本身不相通，成果互认只能在折算意义上成立，学生换到了学分，未必获得匹配的学习经历。

继续教育的位置比较特殊：既办学历教育，也办非学历培训，还面对大量非正式学习，是唯一横跨三种学习形态的场域[7]，本该是课程互通的试验场；现实却相反，被当作其他两类教育的补充，课程结构松散，定位与内容迭代均有短板[9]。

本文要回答：三教融合在课程层面的实质困难是什么，数字化能否消解？判断是，瓶颈已从“成果通兑”移到“课程同构”；数字化的价值不在搬课程上网，而在让课

程内部结构可计算、可比对、可重组。

1 文献综述与研究缺口

1.1 政策与制度研究：制度拼图趋于完整，运行层面仍缺接口

这方面的成果最为集中。汤霓、邱懿梳理新中国成立七十五年来三类教育边界的四次位移，指出功能定位随国家战略调整，正处从衔接到协同创新的转折[7]；秦琼、江欢归纳政策话语四阶段，把困难归结为三教发展不足、机制与认知阻碍[4]；王奕俊等把协同创新拆为战略导向、内涵与运行机制三层，解决主体权责[6]。

这一脉研究讲清了“为什么融合”，遗留问题是制度拼图越铺越大、接口却稀少：资历框架管等级，学分银行管存储，认证制度管结果，中间缺一个把课程结构与等级标准对应起来的环节。

1.2 数字化转型研究：技术条件快速改善，教学环节相对滞后

数字化方向的积累同样可观。祝智庭、胡姣把教育数字化转型理解为理念、组织与流程的整体变革[11]；陈丽等主张转型应服务于教育体系整体重构[12]。韩锡斌等诊断职业教育数字化，指出学校重设施而轻应用，针对技能点和工艺流程的高质量资源有限、颗粒度偏大[10]；刘骥、周子玉把高等继续教育数字化归结为育人资源整合与应用[8]。

这些研究回答的是“技术能做什么”。较薄弱的是：多把课程视为资源集合，很少触及课程的结构化表达。

1.3 成果互认与共享机制研究：成果端成果丰厚，内容端研究不足

资历框架、学分银行与微证书构成第三条线索。刘骥、赵询把继续教育界定为三教协同“关键枢纽”，指出课程结构松散、专业性缺位与供需错配三重症结[9]。国际上，微证书被视为打通正规与非正规学习通道：Moore 等指出评估与交付形态决定可信度[15]；van de Laar 等发现其价值取决于“可展示性”感知[16]；Gamage 等将其作用归纳为促进就业、院校创新与终身学习[14]。

共同的判断是：成果端制度设计已比较成熟，内容端却少有回应。教育部关于学历继续教育改革的实施意见提到建设“课程超市”、支持资源版权方市场化定价交易[2]，但如何让课程结构具备可交换性，文件未展开。

1.4 研究缺口

三条线索合起来，缺口就清楚了：已有研究多在“成果能否互认”上用力，较少追问“课程能否互通”；多在平台与资源数量上用力，较少追问课程结构可交换性；多在宏观机制上用力，较少给出可操作规则。本文填补的正是这一处：把课程同构作为三教融合的前置条件，给出可落地换算层级。

2 研究方法与研究设计

本文属于理论建构类研究，以文献研究与案例比较为主要方法。

文献来源分三部分：政策文本（如《教育强国建设规划纲要（2024—2035 年）》），确认制度约束与口径[1-3]；国内近五年论文，检索词为“三教协同创新”“继续教育数字化转型”“学分银行”“资历框架”“微专业”；国际文献围绕微证书，比较设计[14-16]。

案例比较选取三类样本：区域层面取广东资历框架与长三角学分银行，院校层面取国家职业教育智慧教育平台与在线精品课程，课程层面取教育部“双千”计划微专业。

本课题试点安排在 2027 年，本文不报告实验数据，所提框架尚待实证检验。

3 研究结果：课程同构的三层换算框架

3.1 融合的真实困难：三重错位

第一处是口径错位。同一课程在不同类型教育中承载的能力要求不同：职业院校专业核心课以岗位任务为线索，普通本科同类课以学科体系为线索，继续教育以知识点为单位。三者都叫“数字电路”，内容差别不小，折算无意义。

第二处是粒度错位。职业教育资源以技能点、工艺为单位，颗粒度较大；继续教育面向碎片化学习，需要更小单元。国家职业教育智慧教育平台已汇聚八百三十万余条多模态资源、覆盖一千四百多门省级在线精品课程，但针对技能点的资源仍显不足[10]。

第三处是时序错位。学历教育按学期推进，继续教育按需求随时开合，同一能力单元在两边的出现时间往往对不上；学分银行解决结果存储，无法让节奏同步。

3.2 转向的实质：让课程变得可计算

要消解三重错位，课程本身须具备可比性。本文称其为课程的可计算性，即目标、内容与评价能被结构化描述，从而被机器读取与组合。

课程可计算之后，才有课程同构：不是要求不同教育类型开设一模一样的课，而是要求课程在同一套坐标里可定位。关键是把课程从整体拆为单元：课程标准以课程为单位编写，整块难以搬用；拆到能力单元一级可比性才出现——一个单元含能力描述、达标标准、建议学时与评价方式四要素，与教育类型无关。

3.3 三层换算框架

第一层是能力单元，作为最小公共分母。描述须以可观测的行为动词开头，避开“掌握”“熟悉”这类无法测量的表述；单元由教师与企业技术人员共同编写，参照工作过程而非学科逻辑，在职业教育与普通高等教育中都有对应位置。

第二层是课程模块，作为组合单位。若干能力单元按任务聚合为模块，一个模块对应四周学习量，含理论、实训与评价三部分，可整块使用或拆开。教育部“双千”计划推动的微专业即此思路的版本：截至 2025 年，学信网已完成六百二十八所学校、两千六百五十四个微专业备案，修读毕业生七点四万人；微专业能快速铺开，正因学分数小、灵活。

第三层是资历学分，作为价格标定。学分以能力单元为基准计量而非课时，同一能力单元在不同教育类型中对应同值学分，达标即可通用，需资历框架给出等级对应。广东实践可参照：其终身教育资历框架设七级，从知识、技能、能力三维度定标准，资历成果分普通教育、职业教育培训及业绩三类；截至 2024 年，该省高校累计完成学习成果认定与转换二百二十五万余例。

三层逐层生成、逐层校验：能力单元决定模块边界，模块决定学分量值；反过来，学分通用又暴露哪级标准需要修订。没有这一循环，资历框架只是一张等级表，学分银行只是一个存储柜。

3.4 继续教育为何是枢纽

三层框架需要一个现实的着力点，继续教育恰好合适。它面对学校教育结束后所有社会成员，需求最分散，也最贴近岗位；一边连接学历教育课程标准，一边连接企业技能标准，还要处理工作经历、职业资格等非正式成果，是三种来源交汇最密处。

更重要的是，继续教育拥有真实课程流量：国家终身教育智慧教育平台累计服务学习者一千零七十六万人次，江苏省终身教育学分银行为八百五十五万用户建立个人学习账户、存八千二百万条学习成果，说明继续教育并非边缘场域，能把课程标准向外推。

4 机制设计与实施路径

4.1 以微专业群作为最小通兑单元

整体推出课程体系风险过高，可行起点是选取需求密集、跨类型明显的领域组建微专业群：围绕一个岗位能力域设定四至六门模块课程，给出学历教育学分、职业技能等级与培训学时三种口径，形成可发布清单，供比对而非宣传。

4.2 以数字基座承担结构描述而非资源囤积

数字基座容易被误解为资源库：资源库关心素材多少，基座关心结构清不清楚。基座需完成三件事：给每个能力单元分配唯一标识并记录上下位；记录学习者通过哪些单元评价及程度；记录单元被哪些课程引用。基座建成后资源增长的边际收益才上升，否则越多越难找。

4.3 以课程通兑清单作为制度接口

三层框架要落到制度上，需要接口，课程通兑清单即为此设：把标准层结构化成果翻译成教务与学籍部门可操作语言，包括能力单元编码、对应学分、评价严格程度与有效期。清单之外还需两类规则：评价等效性规则，明确不同考核方式的等值边界，防止宽松考核换取学分；争议处理规则，两校就单元等值分歧时有渠道与依据。

4.4 实施顺序

考虑校内资源与制度成本约束，实施宜分三步：先在一至两个专业群内完成单元编写与模块重组，形成校内认可学分；再在同一区域选取三至五所院校达成学分互认，上线基座结构描述；最后与开放大学、职业院校、应用型本科共同发布通兑清单，接入省级学分银行。每步都能独立验收，不必等条件齐备。长三角地区学分银行开户超一千五百万，实现一千五百二十万名学习者数字档案异地同存与共享互认，说明区域级互认在技术与制度上可行。

5 讨论

能力单元的编写成本可能被低估。单元由专业教师与企业技术人员共同编写，无法由技术人员单独完成，也不适合行政摊派；若单元太多太细，编写与维护成本会迅速压过收益。可行办法是限定观测锚点，每个模块只就五至八个关键能力点设定单元，其余仍按课程整体组织。

与既有制度衔接尚不确定：国家层面资历框架尚未出台，各省学分银行口径不统一，三层换算在缺少上位标准时只能先在区域或联盟内部运行。

数字化对教师也提出新要求。课程结构要可计算，前提是教师能把内隐评价标准写出来，困难不在技术，而在表达的精确性。研究提醒，技术引入易转化为教师额外负担[13]；课程显性化同样有此风险，若不同步调整考核导向，教师缺少动力。

6 结语

三教融合的重心需要从成果通兑转向课程同构：成果互认解决“算不算数”，课程同构解决“通不通得起来”，前者是折算，后者才是流通。本文据此提出能力单元、课

程模块、资历学分三层换算框架，以继续教育为枢纽，给出微专业群、数字基座与通兑清单。文章的贡献在于把融合讨论从制度层推进到课程层，指出课程可计算性才是数字化的真正作用点。框架检验留待后续：本课题试点安排在 2027 年，届时观察单元编写成本、模块互认比例与教师工作量并修订规则。

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. 关于加快推进教育数字化的意见. 教办〔2025〕3 号[Z]. 2025-04.

[3] 教育部. 关于推进新时代普通高等学校学历继续教育改革的实施意见. 教职成〔2022〕2 号[Z]. 2022.

[4] 秦琼，江欢. 统筹“三教”协同创新的逻辑理路、现实挑战及实践路径[J]. 成人教育，2025, 45(4): 9-18.

[5] 江颖，刘述. 统筹“三教”视域下专业教育协同创新的实践困囿与行动方略[J]. 教育与职业，2024(18): 35-43.

[6] 王奕俊，王建初，邱伟杰.“三教”协同创新的战略导向、内涵构成和运行机制[J]. 现代远程教育研究，2023(5): 57-65.

[7] 汤霓，邱懿. 新中国成立 75 年成人教育、职业教育、继续教育的边界演进及对教育体制变革的影响——构建中国教育新图谱的视角[J]. 职教论坛，2024(12): 5-13.

[8] 刘骥，周子玉. 高等继续教育数字化转型的理性逻辑与战略选择[J]. 职教论坛，2025(3): 79-86.

[9] 刘骥，赵询. 教育强国背景下高等继续教育数智课程建设的原则、挑战与策略[J]. 长安大学学报（社会科学版），2025(4):27-39.

[10] 韩锡斌，杨成明，周潜. 职业教育数字化转型：现状、问题与对策[J]. 中国教育信息化，2022, 28(11): 3-11.

[11] 祝智庭，胡姣. 教育数字化转型的实践逻辑与发展机遇[J]. 电化教育研究，2022, 43(1): 5-15.

[12] 陈丽，张文梅，郑勤华. 教育数字化转型的历史方位与推进策略[J]. 中国电化教育，2023(9): 1-8, 17.

[13] 赵健. 技术时代的教师负担：理解教育数字化转型的一个新视角[J]. 教育研究，2021, 42(11): 151-159.

[14] GAMAGE K A A, DEHIDENIYA S C P. Unlocking career potential: how micro-credentials are revolutionising higher education and lifelong learning[J]. Education Sciences, 2025, 15(5): 525.

[15] MOORE R L, LEE S S, PATE A T, et al. Systematic review of digital microcredentials: trends in assessment and delivery[J]. Distance Education, 2025, 46(1): 8-35.

[16] VAN DE LAAR M, WEST R E, COSMA P, et al. The value of educational microcredentials in open access online education: a doctoral education case[J]. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 2024, 39(4): 373-386.

作者简介：方更生（1981-），男，汉族，湖南湘潭人，湖南吉利汽车职业技术学院，讲师，研究方向：职业教育、成人教育、人工智能。