面向关键能力培育的校企合作项目载体教学化改造研究

——以电商专业为例

方磊[1,2,3] 朱勤勤[4] 李紫微[3] 严莉[3] 宋铁军[5]

(1.浙江工商职业技术学院　数字商务研究中心，浙江 宁波 315012，2.人工智能与品牌创新研究院，浙江 宁波 315012，3.浙江工商职业技术学院　数字商务学院，浙江 宁波 315012，4.浙江杰博人力资源股份有限公司，浙江 宁波 315041，5.君禾泵业股份有限公司，浙江 宁波 315177)

摘　要：校企合作项目普遍存在“重业务轻能力”的倾向，学生被直接投入真实岗位，能力发展缺乏系统设计。本研究以“能力先行、业务随行”为原则，从目标、任务、过程、评价四个维度构建校企合作项目载体的教学化改造策略，并以电商专业双 11 实战项目为例展示改造方案的具体设计。目标改造以能力目标引领业务目标，任务改造为同一流程设计多层难度的递进任务链，过程改造基于流程节点实行支架式推进，评价改造以企业工作节点实现业务评价与能力评价合一。我们认为，校企合作项目载体的教学化改造应在遵循企业工作流程的前提下，将能力发展的递进节奏嵌入流程的自然节点之中，使企业业务成为能力培育的载体。

关键词：校企合作项目载体；教学化改造；能力先行、业务随行；关键能力；电商专业

基金项目：宁波市教育科学规划职成教与民办教育专项课题（2026YGHZC70）；宁波市哲学社会科学规划课题（G2026-1-68）；宁波市新型智库—人工智能与品牌创新研究院成果

DOI：doi.org/10.70693/202610211593

A Study on the Pedagogical Transformation of School-Enterprise Cooperative Project Carriers for Key Competency Cultivation:

Taking E-commerce Major as an Example

Fang Lei[1,2] [3]Zhu Qinqin[4] Li Ziwei[3] Yan Li[3] Song Tiejun[5]

[1] Zhejiang Business Technology Institute, Digital Commerce Research Center, Ningbo, China, [2] Institute of Artificial Intelligence and Brand Innovation, Ningbo, China, [3] Zhejiang Business Technology Institute, School of Digital Commerce, Ningbo, China, [4] Zhejiang Jobstart Human Resource Co., Ltd., Ningbo, China, [5] Junhe Pump Industry Co., Ltd., Ningbo, China

作者简介：方　磊(1986—)，男，博士，讲师，研究方向为电子商务、高职教育；
朱勤勤(1991—)，女，学士，研究方向为品牌市场、产业学院；
李紫微(1982—)，男，硕士，副教授，研究方向为职业教育；
严　莉(1992—)，女，硕士，讲师，中级经济师，研究方向为职业教育；
宋铁军(1971—)，男，大专，高级经济师，研究方向为电子商务。

通讯作者：方　磊

Abstract: School-enterprise cooperative projects commonly suffer from the tendency of "valuing business over competency", where students are directly placed into real work positions without systematic design for competency development. Following the principle of "competence first, business follows", this study constructs a pedagogical transformation strategy for school-enterprise cooperative project carriers from four dimensions: objectives, tasks, processes, and evaluation. Taking the Double 11 practical project of the e-commerce major as an example, the specific design of the transformation scheme is demonstrated. The objective transformation uses competency goals to lead business goals; the task transformation designs progressive task chains with multiple difficulty levels within the same workflow; the process transformation implements a scaffolding approach based on workflow nodes; and the evaluation transformation aligns business evaluation with competency evaluation at enterprise work nodes. We argue that the pedagogical transformation of school-enterprise cooperative project carriers should embed the progressive rhythm of competency development into the natural nodes of the workflow while following the enterprise work process, thereby turning business operations into vehicles for competency cultivation.

Keywords: School-enterprise Cooperative Project Carriers; Pedagogical Transformation; Competence First, Business Follows; Key competencies; E-commerce Major

"学生被当成廉价劳动力""企业抱怨学生上手慢""项目做完了能力没长进"——这是当前高职校企合作项目中屡见不鲜的三种声音。以电商专业为例，双 11 期间大批学生被送入品牌方客服岗或直播助理岗，名义上是"工学结合"，实质上是"以工代学"。学生在高压下机械应对咨询与投诉，企业收获了一波短期人力，学生的关键能力却未得到系统设计与发展。这种"业务先行、能力随行"的模式，已成为制约高职人才培养质量的隐性瓶颈。

问题的根源在于，校企合作项目的设计逻辑长期被企业生产逻辑主导——企业有什么活、学生干什么活；企业什么时候要、学生什么时候上。教育教学规律在项目设计中处于从属甚至缺席的位置。能力的形成有着自身的递进规律。我们在前期研究中提出"示范-跟随-内化-迁移"四阶段理念，指出校企合作是迁移阶段最有效的载体形式，但研究回答了"载体是什么、为什么重要"，还未回答如何将企业真实项目，改造为承载关键能力培育的教学项目。

这一问题在《教育强国建设规划纲要(2024-2035 年）》[1]提出"加快建设现代职业教育体系，培养大国工匠、能工巧匠、高技能人才"、《关于深化职业教育教学关键要素改革的意见》(教职成〔2026〕1 号）[2]明确"推动职业教育人才培养由单一知识传授向综合能力提升转变"并提出绘制课程能力图谱的政策背景下，显得尤为迫切。与此同时，发改委、国家数据局、教育部等五部门联合印发的《关于加强数据要素学科专业建设和数字人才队伍建设的意见》[3]强调数据行业职业教育应由单一技能培养转向复合能力塑造，与电商专业数据化运营方向的课程改革形成直接呼应。关键能力培育已不仅是职业院校的内部课程议题，更是国家层面对接新质生产力人才需求、提升技术技能人才适应性的战略命题。

上述政策诉求有着坚实的教育理论依据。Vygotsky[4]的"最近发展区"理论指出，学习者的能力发展发生在"现有发展水平"与"潜在发展水平"之间，这一跨越需要来自更有能力者的支持。将未经改造的企业项目直接交给学生，相当于将其抛入远超现有发展水平的任务情境——学生尚未经历"示范"与"跟随"阶段的支架支持，便被要求完成"迁移"阶段的任务，可能导致学习挫败与自我效能感下降。Bandura[5]的社会认知理论揭示了能力习得的过程机制，即包含注意、保持、复现与动机四个子过程的观察学习，学习者需先观察榜样示范，在安全环境中模仿练习，逐步内化，最终在新情境中灵活迁移。这一理论解释了校企合作项目应以"示范观摩"到"辅助参与"、从"独立执行"到"迁移创新"的递进任务链为设计方向。Dewey[6]的"做中学"理念强调，经验的改造需要"反思性思维"的参与——学习者在行动中获得反馈，对反馈进行反思，再将反思结果应用于后续行动。未经教学化改造的企业项目恰恰缺失了这一闭环，学生忙于应付业务指标，缺乏结构化的反思环节，经验难以升华为能力。

然而，现有研究对校企合作项目载体的教学

化改造关注不足。一方面，项目教学化研究多聚焦校内模拟项目，对企业真实项目的改造讨论较少；另一方面，少数涉及校企合作改造的研究，多从企业视角出发强调岗位适配，从教育视角出发思考如何让企业流程本身成为能力发展阶梯的研究仍较为薄弱。因此，如何在遵循教育教学规律、不打乱企业工作流程的前提下，将企业真实项目改造为承载关键能力培育的教学项目，成为本研究试图回答的核心问题。

本文以电商专业为例，提出“能力先行、业务随行”的改造原则，即从“业务目标先行”转向“能力目标引领、业务目标随行”，并将能力递进节奏嵌入企业工作流程的自然节点之中。首先，基于关键能力三维度（社会能力、方法能力、自我能力）构建对应的学习情境类型（协作型、问题型、挑战型），并确立情境设计的三项原则；其次，以校企合作项目为改造对象，提出改造的核心原则、主体动力与四项策略；再次，以某品牌方双 11 实战项目为例，展示改造方案的落地形态；最后，讨论不同类型企业项目的适配性差异与改造的适用边界。本研究旨在为高职校企合作的“去劳务化”改造提供一个可参照的方案。

一、学习情境的类型与设计原则

（一）学习情境的类型划分

关键能力可分为社会能力、方法能力、自我能力三个维度[7]，每一维度的能力有其独特的形成条件和触发机制，因而需要与之匹配的学习情境类型。

协作型情境对应社会能力。社会能力的核心在于人与人之间的有效互动，包括合作、沟通与解决冲突。这类能力的形成依赖学生在真实协作场景中的反复练习。协作型情境中，任务必须依赖多人协同才能完成，角色分工明确且存在相互依赖关系，任务过程中必然出现需要协商或妥协的分歧点。在电商专业中，协作型情境的典型场景包括选品会（运营、采购、数据分析师多角色协作）、直播团队配合（主播、助播、运营、场控同步作业）、跨部门项目推进（市场部与物流部协调大促方案）等。

问题型情境对应方法能力。方法能力的核心在于认知操作，包括思维策略、解决问题与创造力。这类能力的形成需要学生在结构不良的问题空间中自主探索。问题型情境中，任务不存在唯一的正确答案，解决路径具有开放性；学生需要调动分析、推理、判断等高阶思维；任务结果能够为学生提供清晰的反馈信号。在电商专业中，问题型情境的典型场景包括基于数据诊断店铺流量下滑原因并制定优化方案、在有限预算下设计最优投放策略、为新品制定冷启动方案等。

挑战型情境对应自我能力。自我能力的核心在于个体对自身心理状态的调控与管理，包括自我调控、毅力与耐力、成就意愿。这类能力的形成需要学生在适度高压的环境中经历挫折、坚持与突破。挑战型情境中，任务具有真实的绩效压力（如 KPI 考核、时间截止、客户评价），压力水平处于学生“跳一跳够得着”的范围，任务过程中设置结构化的反思节点以帮助学生觉察自身的情绪与状态变化。在电商专业中，典型场景包括双 11 大促期间的连轴运营、客服岗位的高压轮岗、直播间的实时数据压力与临场应变等。

三种情境类型之间存在交叉。一个完整的校企合作项目往往同时包含多种情境元素，双 11 实战项目既包含团队协作（协作型情境），又包含数据诊断与策略制定（问题型情境），还包含高压环境下的自我管理（挑战型情境）。这种叠加效应正是真实企业项目相较于校内模拟项目的独特优势。

（二）学习情境的设计原则

情境设计应遵循三项原则。真实性原则要求情境来源于真实的电商业务场景。真实业务约束（预算限制、时间压力、客户反馈）能够触发真实的能力表现，真实业务后果（KPI 未达成、客户投诉、团队摩擦）能够提供真实的学习反馈。在示范与跟随阶段，可以采用脱敏数据或模拟环境，但情境的核心矛盾与决策逻辑应保持真实。

开放性原则要求情境允许多种解决路径。如果任务有标准答案，学生只会调用记忆而非思考。教师应在任务设计中接受学生可能给出意料之外的解决方案，并将这些意外视为教学资源。

压力适度原则要求情境的压力水平处于学生的“最近发展区”内[4]。过低则无法激发能力，过高则导致学习挫败。这一原则的实现依赖于任务层级的可选择性（同一情境提供不同难度层级，学生按能力水平进入）和支架的动态可调性（教师根据学生表现适时增减支持力度）。

上述三种情境类型与三项设计原则，为校企合作项目载体的教学化改造提供了理论前提。情境类型决定了改造的方向——协作型情境对应社会能力培育、问题型情境对应方法能力培育、挑战型情境对应自我能力培育；设计原则则规定了

改造的底线——真实性、开放性与压力适度。

二、校企合作项目载体的教学化改造策略

（一）“能力先行、业务随行”的改造原则

“能力先行、业务随行”包含两个侧面。目标侧以能力发展为出发点——项目设计应始于培育学生关键能力，而非企业业务需要完成。过程侧将能力发展的递进节奏嵌入企业工作流程的自然节点——能力发展的“示范→跟随→内化→迁移”阶梯，与企业项目的“启动→执行→冲刺→复盘”阶段节奏相匹配。

当能力发展节奏与企业工作流程发生冲突时，遵循能力目标的完整性优先于业务流程的完整性，但业务流程的节奏优先于教学安排的便利性。换言之，宁可延长项目周期或拆分项目阶段，也不可跳过能力发展的必要环节；但一旦确定项目周期，教学安排应主动适应业务节奏。

（二）改造的主体与动力机制

校企合作项目载体的教学化改造需要校企双方协同参与。学校教师负责能力目标设定、任务层级设计和学习支架搭建，企业导师负责提供真实业务场景、把控流程节奏和提供业务反馈。学校获得了真实的能力培育载体，企业获得了经过系统培养的潜在员工队伍。根据企业配合度的不同，改造可分为三个层次：低介入改造仅调整目标与评价，不改动企业流程；中度介入改造调整任务层级与支架强度，流程微调；深度介入改造由校企共同设计项目结构，流程再造。学校应从低介入起步，逐步建立信任后再推进深度改造，本文讨论的改造策略以中度介入为基准。这一思路与教育部 2023 年首批重点领域职业教育专业课程改革试点中“校企共建典型生产实践项目”的部署[8]以及国家发改委等八部门《职业教育产教融合赋能提升行动实施方案（2023—2025 年）》提出的“将企业真实生产项目转化为校企合作典型生产实践项目”[9]的导向一致。

（三）基于能力流程匹配的目标改造

改造的第一步是明确项目要培育的关键能力项，并将其与企业工作流程的各环节进行匹配。以电商运营类校企合作项目为例，其典型工作流程包括市场调研、选品决策、营销策划、执行投放、数据复盘、优化迭代六个环节。选品决策环节高频调用思维策略和解决问题，营销策划环节高频调用创造力和合作，数据复盘环节高频调用解决问题和自我调控，能力目标的设定应与企业流程环节的特征对齐。

目标改造将“业务目标唯一”转变为“能力目标引领、业务目标随行”。在项目启动前，教师与企业导师共同确定本项目重点培育的 2-3 项关键能力，并明确这些能力在企业流程的哪些环节中最容易被触发和训练。项目结束后，能力目标的达成情况与业务目标的完成情况一并纳入项目总结。

（四）基于递进任务链的任务改造

任务改造保留企业工作流程的完整性，同时为同一流程节点设计不同能力层级的任务版本。以电商运营类校企合作项目的六个典型环节为例，各环节的递进任务链设计如表 1 所示。表 1 所列的设计逻辑与《中华职业教育发展报告（2023—2024）》收录的北京交通运输职业学院企校签订委托服务合同、联合开发生产实践项目的全链条合作模式[10]在方法论上相通。学生在同一流程上经历多次循环，每次循环的参与深度逐步加深，能力层级逐步提升。

表 1 校企合作项目各环节的递进任务链设计

企业流程环节	示范	跟随	内化	迁移
市场调研	观摩导师确定调研维度与采集方式，复述框架	按模板完成指定品类数据填充与整理	独立设计调研方案，完成子品类分析报告	独立负责新市场完整调研
选品决策	观摩导师分析品类数据、识别爆款特征，复述决策逻辑	按框架完成数据整理，参与选品讨论	独立完成子品类选品分析报告，导师把关方向	独立负责新品选品全流程，导师退居审核
营销策划	观摩导师制定营销策略，复述策划框架	按模板完成辅助性文案与素材整理	独立完成子品类策划方案，导师审核预算	独立负责品类全案策划
执行投放	观摩导师监控数据、调整出价与定向，复述调整逻辑	按参数执行标准化操作，异常上报	独立监控数据并做常规调整，重大风险时导师介入	独立负责账户完整投放周期
数据复盘	观摩导师拆解数据维度、归因成败，复述复盘框架	按模板完成数据填充与初步分析	独立完成子品类复盘报告并提出优化建议	独立完成全渠道复盘报告
优化迭代	观摩导师根据复盘调整策略，复述迭代逻辑	按指导完成指定优化项调整	独立提出优化方案并执行，导师验收结果	独立负责品类全周期迭代

（五）基于支架式推进的过程改造

过程改造以企业工作流程的关键节点为能力检验关口，学生通过前一节点的能力评估后方可进入下一节点的自主层级。“支架”借鉴了Vygotsky“最近发展区”理论中关于学习支持的思想[4]，指教师或企业导师在学生能力发展的关键节点上提供的临时性支持，包括示范演示、分析模板、决策框架、即时反馈等。随着学生能力水平的提高，这些支持逐步撤除，直至学生能够独立完成任务。以双 11 项目为例，选品评审会是第一个准入节点，学生须通过示范阶段评估方可进入跟随阶段的辅助选品分析；策划方案评审是第二个节点，学生须通过跟随阶段评估方可进入内化阶段的独立方案策划；执行前审核是第三个节点，学生须通过内化阶段评估方可进入迁移阶段的独立执行与调整。这种设计使学生按能力达标情况进入下一阶段，能力发展快的学生可以加速，能力发展慢的学生获得更多的支架支持。

支架的拆除节奏与企业项目周期同步。项目启动阶段支架最强，企业导师全程带领；选品阶段支架适中，提供模板与框架；执行阶段支架最弱，仅在危机时介入；复盘阶段支架回归，导师提供复盘框架但学生独立完成分析。

（六）基于工作节点的评价改造

评价节点的设置与企业流程中的自然评审节点重合，实现业务评价与能力评价合一。各节点的评价设计如表 2 所示。企业导师在评审业务方案的同时完成对学生能力表现的观察记录，教师负责汇总多方评价，形成学生的能力发展档案。

表 2 基于企业工作节点的评价设计

评价节点	业务评价内容	能力评价内容	评价主体
选品评审会	选品方案的合理性	思维策略：能否清晰呈现分析逻辑	企业导师、教师
策划方案评审	策划方案的创意与可行性	创造力：方案是否有新意； 合作：团队分工是否合理	企业导师、同伴
执行中监控	执行进度与 KPI 达成	解决问题：如何处理突发问题； 自我调控：压力下是否稳定	企业导师
复盘汇报会	复盘报告的深度与准确性	解决问题：能否找出根本原因； 成就意愿：是否提出改进方向	企业导师、教师、学生自评

三、双 11 实战项目的案例设计

（一）项目背景与改造前分析

本案例来源于某知名国货美妆品牌与我校电商专业合作的双 11 实战项目，项目周期为每年 10 月至 11 月，为期约 8 周。该项目所涉及的业务领域为电商数据化运营，涵盖了从市场调研、选品备货、营销策划、预热执行到数据复盘的完整数据决策链条。品牌方提供真实的生意参谋后台数据、广告投放预算及企业导师团队，学生以小组为单位承担店铺运营的核心职能。

改造前，品牌方在项目启动时将学生直接分配到运营、客服、直播等岗位，由企业导师发布任务并设定 KPI，学生边学边做，项目结束后以业绩指标作为主要评价依据。这种模式存在四个方面的问题。第一，能力目标缺失，项目设计以业务产出为导向，未明确设定关键能力培育目标，学生能力发展依赖个人悟性而非系统设计。第二，任务梯度不足，所有学生从项目一开始就面对同等复杂度的真实任务，缺乏从示范到跟随、从内化到迁移的递进设计。第三，支架撤除过快，企业导师在项目初期短暂培训后即放手让学生独立操作，学生尚未形成稳定的能力模式便被推入高压场景。第四，评价维度单一，以 GMV、转化率、客单价等业务指标作为唯一评价标准，学生关键能力的发展状况未被纳入评价视野。

（二）基于关键能力的改造方案

针对上述问题，本案例以“能力先行、业务随行”为原则，从目标、任务、过程、评价四个维度对项目进行教学化改造。基于方磊前期研究提出的九项核心能力框架，结合双 11 项目的业务特征，确定本项目重点培育的能力项包括合作、沟通、解决冲突（社会能力）；思维策略、解决问题、创造力（方法能力）；自我调控、毅力与耐力、成就意愿（自我能力）。

目标改造将“业务目标唯一”转变为“能力目标引领、业务目标随行”。在项目启动前，教

师与企业导师共同确定本项目重点培育的关键能力项，并明确这些能力在企业流程各环节中的触发时机。任务改造保留企业工作流程的完整性，同时为同一流程节点设计从示范到迁移的递进任务版本，使学生在每个环节上经历从旁观者到独立执行者的完整循环。过程改造以关键流程节点为能力检验关口，实行节点准入制，学生按能力达标情况进入下一阶段，而非按固定时间推进。评价改造将评价节点与企业流程中的自然评审节点重合，实现业务评价与能力评价合一，企业导师在评审业务方案的同时完成对学生能力表现的观察记录。

（三）改造前后的对比分析

改造前后的对比如表 3 所示。改造带来的变化体现在四个层面。目标层面，能力目标的加入使项目设计有了明确的育人导向，教师与企业导师在项目启动前就能力培育方向达成共识。任务层面，递进任务链使不同起点的学生都能找到适合自己的入口，能力较强的学生可快速进入内化甚至迁移阶段，能力较弱的学生在示范和跟随阶段获得充分支持。过程层面，节点准入制确保学生进入下一阶段时已具备必要的能力基础。评价层面，能力维度的加入使学生的成长过程变得可见，教师可根据评价结果调整支架强度，企业导师可通过能力评价更全面地了解学生。

表 3 改造前后对比分析

对比维度	改造前	改造后
目标	业务目标唯一，完成 KPI	双目标，能力目标引领，业务目标随行
任务	所有学生从同等难度开始	同一流程、多层难度，学生按能力水平进入不同阶段
过程	短暂培训后直接上岗	基于节点准入的支架式推进，能力达标方可进入下一阶段
评价	以业绩指标为唯一标准	业务评价与能力评价合一，以企业工作节点为评价节点
学生体验	高压、焦虑、能力发展随机	有支持、有节奏、能力发展可预期
企业收益	短期人力补充，但质量不稳定	经过系统培养的潜在员工，合作可持续

四、讨论与启示

本研究连同课程载体显性化改造[11]与方磊前期提出的“示范-跟随-内化-迁移”四阶段理念[12]形成理论与实践的双向印证。四阶段理念回答了关键能力培育的路径规律，本文则聚焦于这一路径中最关键的“迁移阶段”，探讨了校企合作项目作为迁移阶段核心载体的改造方法。三项研究共同开启了从“路径设计”到“课程载体改造”、“校企合作项目载体改造”的递进链条，为高职院校关键能力培育体系的构建提供了从理论到操作的系统参照。

（一）“能力先行、业务随行”原则的适用范围

“能力先行、业务随行”原则适用于周期性明确、流程节点清晰的企业项目。双 11 实战项目之所以能够较好地嵌入递进任务链设计，正是因为其项目周期固定、流程节点分明、业务目标可量化。对于高度不确定或高度依赖个人创意的项目类型，这一原则需要灵活调整。日常运营类项目节奏平稳、重复性强，适合在单一节点上进行深度内化训练，其改造重点可对接教职成〔2026〕1 号文提出的“专业、课程、教材、教师、实习实训”五要素联动中的“实习实训”要素[2]；内容创作类项目创意驱动、结果导向，适合重点培育创造力和自我调控能力，改造时可联动“教师”要素中的双导师能力建设；技术开发类项目逻辑性强、周期较长，适合培育思维策略和解决问题能力，改造时可联动“课程”与“教材”要素重构。学校应根据项目类型灵活调整改造策略的侧重。

（二）改造策略向实践项目的迁移

本文的改造框架同样适用于校内实践项目，但两者存在三方面差异。一是真实性程度不同。校企合作项目具有真实的业务约束与后果，实践项目多采用模拟数据，缺乏绩效压力，改造重点应放在方法能力而非自我能力培育上。二是流程刚性不同。校企合作项目的节点由企业业务节奏决定，不可更改；实践项目的节点由教师自主设定，可根据学生能力发展动态调整。三是支架来源不同。校企合作项目由企业导师与教师共同提供支架，实践项目主要由教师一人承担，对教师的“双角色”能力要求更高。尽管存在上述差异，本文提出的核心原则与改造策略在实践项目中同样适用，只需根据真实性与刚性差异做适度调整。

这也意味着本文的改造框架具有一定的普适性，不局限于校企合作项目这一种载体类型。后续研究可进一步探讨竞赛活动载体等其他载体类型的改造策略，形成更为完整的关键能力培育载体体系。

（三）改造的动力与可持续性

校企合作项目载体的教学化改造能否持续推进，取决于校企双方的利益平衡。学校通过改造获得了真实的能力培育载体，企业则获得了经过系统培养的潜在员工队伍。当企业配合度不足时，学校可从低介入改造起步，仅调整目标与评价而不改动企业流程，逐步建立信任后再推进中度甚至深度改造。从长远看，将教学化改造纳入市域产教联合体、行业产教融合共同体的常态化合作机制，形成制度化的载体支撑，是保障改造可持续性的关键，这也与第二期“双高”建设所强调的“办学能力高水平、产教融合高质量”导向以及“新双高”综合改革试点的部署相契合[13]。

（四）研究局限与未来方向

本文存在两方面局限。改造方案尚未经过系统的实证检验，其效果有待后续研究通过前测-后测对比或实验组-对照组设计加以验证。案例仅涉及电商专业的双 11 项目，改造策略在其他类型企业项目中的适用性需要进一步检验。未来研究可沿着两个方向展开：一是开发基于四阶段理念的关键能力评价工具，使能力发展状况可测可评，这一方向与教职成〔2026〕1 号文提出的绘制课程能力图谱[2]形成呼应，评价工具本质上是能力图谱的操作化；二是在更广泛的校企合作项目类型中开展实证研究，检验改造策略的普适性与边界条件，这一方向可与第二期“双高”建设中“组建技能型高校‘国家队’”以及“核心技能培养”的部署对接[13]。

五、结语

本文以“能力先行、业务随行”为改造原则，从目标、任务、过程、评价四个维度构建了校企合作项目载体的教学化改造策略。四维策略共同指向一个核心主张，即校企合作项目载体的设计逻辑应从企业生产逻辑转向教育规律逻辑，使企业业务成为能力培育的载体而非目的。以电商专业双 11 实战项目为例的案例设计表明，在遵循企业工作流程的前提下，将能力发展的递进节奏嵌入流程的自然节点之中，是一条可行的改造路径。本研究以期为面向关键能力培育的校企合作项目载体教学化改造提供一个可参照的范式。

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）[EB/OL]. (2025-01-19)[2026-11-10]. https://www.gov.cn/zhengce/202501/content_6999913.htm.

[2] 教育部. 关于深化职业教育教学关键要素改革的意见（教职成〔2026〕1 号）[EB/OL]. (2026-02-04)[2026-11-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A07/zcs_zhgg/202602/t20260212_1428773.html.

[3] 国家发展改革委，国家数据局，教育部，科技部，中共中央组织部. 关于加强数据要素学科专业建设和数字人才队伍建设的意见[EB/OL]. (2025-11-10)[2026-11-10]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202512/content_7050192.htm.

[4] VYGOTSKY L S. Mind in society: The development of higher psychological processes [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

[5] BANDURA A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory[M]. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

[6] DEWEY J. Experience and education [M]. New York: Macmillan, 1938.

[7] REETZ L. Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung[M]// BADER R, et al. Handbuch der berufsbildung. Opladen: Leske + Budrich, 1999.

[8] 教育部职业教育与成人教育司. 关于委托开展首批重点领域职业教育专业课程改革试点工作的函(教职成司函〔2023〕6 号)[EB/OL]. (2023-05-17)[2026-11-10]. http://www.moe.gov.cn/s78/A07/A07_sjhj/202305/t20230518_1060288.html.

[9] 国家发展改革委，教育部，等. 职业教育产教融合赋能提升行动实施方案(2023—2025 年)（发改社会〔2023〕699 号）[EB/OL]. (2023-06-08)[2026-11-10]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202306/content_6886061.htm.

[10] 中华职业教育社. 中华职业教育发展报告（2023-2024）[R]. 北京：社会科学文献出版社，2025.

[11] 方磊. 面向关键能力培育的课程载体显性化改造研究——以《数据化运营》课程为例[J]. 中国现代教育学报. 2026, 2(5): 8-14.

[12] 方磊，李紫微，严莉. “示范-跟随-内化-迁移”理念下关键能力培育体系的路径设计——电商专业视域[J]. 中国现代教育学报，2026，2(4): 74-79.

[13] 教育部. 第二期“双高建设计划”暨职业教育综合改革试点推进会召开[EB/OL]. (2025-12-16)[2026-11-10]. http://www.moe.gov.cn/jyb_zzjg/huodong/202512/t20251217_1423666.html.