

How is integration possible? Yunnan's practice of-3 + 2 talent training mode : logic, contradiction and path

Changsheng Bao¹ Yongfang Dong²

1. Yunnan Technician College (Yunnan Industry and Trade Vocational and Technical College)Anning, Yunnan, 650300, China

2. Kunming Xishan District Enrollment and Examination Center, Kunming, Yunnan, 650000, China

Abstract

3+2 high school-undergraduate integration is an important system design to build a modern vocational education system and open up the growth channel of technical and skilled talents. However, there is always a tension between the name of connection and the reality of connection. Based on the investigation of the practice of 3+2 college-undergraduate integration in Yunnan Province, the study finds that the structural tension between policy logic, education logic and social logic constitutes the fundamental contradiction of through training, and in practice it is embodied in the triple fracture form of “coherent but not connected” curriculum system, “moving up and down” training orientation, and “close but not deep” inter-school cooperation. These ruptures are not practical deviations, but the inevitable manifestation of the deep conflict between institutional logic and educational law. To promote the integration of 3+2 higher education and higher education, it is necessary to realize the ‘transformation of differences’ on the premise of acknowledging differences, establish capacity progressive standards in two-way adaptation, and ensure the sustainability of cooperation through institutionalized construction. The value of is not to eliminate the fracture, but to learn to build a bridge at the fracture.

Keywords

3+2 high through ; integrated training ; practical logic ; institutional tension

一体化何以可能？——3+2 高本贯通人才培养模式的云南实践：逻辑、矛盾与路径

保长省¹ 童永芳²

1. 云南技师学院（云南工贸职业技术学院），中国·云南安宁 650300

2. 昆明市西山区招生考试中心，中国·云南昆明 650000

摘要

3+2高本贯通是构建现代职业教育体系、打通技术技能人才成长通道的重要制度设计。然而，贯通之名与贯通之实之间始终存在张力。基于对云南省3+2高本贯通实践的考察，研究发现：政策逻辑、教育逻辑与社会逻辑之间的结构性张力构成了贯通培养的根本性矛盾，并在实践中具体化为课程体系“贯而不通”、培养定位“上移下移”、校际合作“合而不深”三重断裂形态。这些断裂并非实践偏差，而是制度逻辑与教育规律之间深层冲突的必然显现。推进3+2高本贯通，需要在承认差异的前提下实现“转化差异”，在双向适应中建立能力递进标准，并通过制度化建设保障合作的可持续性。贯通的价值不在于消除断裂，而在于学会在断裂处搭建桥梁。

关键词

3+2高本贯通；一体化培养；实践逻辑；制度张力

1 引言

2024年《云南省职业教育提质效实施方案》中明确提出“中高本纵向贯通培养”，在优质学校的优质专业试点进行“3+2”高职和本科贯通培养。这为云南省各高校实施“3+2”高本贯通人才培养提供了政策依据和支撑。3+2高本贯通人

才培养模式是构建现代职业教育体系、打通技术技能人才成长通道的重要制度设计。2023年《关于深化现代职业教育体系建设改革的意见》明确提出“支持优质中职学校与高职学校、应用型本科高校联合开展贯通培养”，此后各省份相继启动试点，3+2高本贯通迅速从政策文本走向办学实践。云南省自2024年起启动高本“3+2”贯通培养改革试点，至2025年新增27个高本贯通培养项目。然而，贯通之名与贯通之实之间始终存在张力：课程体系衔接脱节、人才培养目标错位、校际合作动力不对称等问题在实践中反复浮现。

【作者简介】保长省（1985-），男，中国云南曲靖人，博士，讲师，从事职业教育改革、教育领导与管理研究。

这引发了一个根本性的思辨问题：一体化，何以可能？

2 三重逻辑的交织与张力：政策逻辑、教育逻辑、社会逻辑

理解3+2高本贯通的实践困境，须先厘清支撑这一制度的实践逻辑。当前研究已从不同维度揭示了贯通培养的内在逻辑。武辉从技能型社会建设视角指出，职业教育“中高本衔接”人才贯通培养表现为培育高端技术技能人才、构筑终身职业技能培训体系和推动高质量充分就业的价值取向，然而人才培养层次定位模糊、教育资源纵横衔接局限和专业技术教学评价标准贫乏等问题凸显，成为制约贯通培养的核心症结^①。韩江萍等从制度演进的角度梳理发现，职业教育贯通培养已形成中高职贯通、中本贯通和高本贯通等多元样态，但仍面临制度机制有待完善、人才培养目标定位衔接不到位、课程与教材体系设计衔接不够、一体化教学实施缺乏等现实困境^②。念潮旭研究是从3+2中本贯通人才培养模式为研究视角，以某个省为具体的案例，从实施逻辑、时间矛盾以及推进路径开展研究^③。

由以上学者研究可知，支撑3+2高本贯通的实践逻辑至少包含三重维度。一是政策逻辑追求系统整合，旨在打通职业教育学历“断头路”，实现各层次人才培养的有序衔接，其核心关切是效率与秩序。二是教育逻辑遵循渐进积累规律，高职教育强调“做中学”的操作性技能训练，本科教育注重系统性理论思维与创新能力培养，两者之间存在质的差异而非简单的“低阶到高阶”的线性递进，其深层关切是发展性与适切性。三是社会逻辑关注效益与认可，学生期待更高的学历文凭与更好的就业前景，用人单位期待“本科的理论深度+高职的实践能力”的复合优势，地方政府期待贯通培养服务区域产业升级的人才需求。这三重逻辑并非和谐共存。政策逻辑追求“一体化”的系统整合，教育逻辑强调阶段性与差异性，社会逻辑要求可见的效益回报——三者之间的结构性张力，构成了贯通培养实践中的根本性矛盾。

3 断裂的表征：云南实践中的三重矛盾

政策逻辑、教育逻辑以及社会逻辑并非抽象的理论推演，而是具体化为贯通培养实践中的多重断裂。通过对云南省3+2高本贯通实践经验的考察，可以辨识出三个层面的矛盾形态。

3.1 课程体系的“贯而不通”

课程衔接是贯通培养的枢纽环节，也是最容易发生断裂之处。马丽娟等基于河北省的实证研究发现，“中高本”贯通培养课程体系存在课程目标模糊、课程结构重复、教材

衔接缺乏等问题^④。韩江萍等的研究进一步指出，课程与教材体系设计衔接不够、一体化教学实施缺乏是贯通培养的共性困境。在云南实践中，这一问题同样突出。云南在贯通培养试点中聚焦课程衔接、协同机制、师资共建、实训投入、文化相融五大维度，通过联合制定人才培养方案、建立常态化校校合作机制等举措推进一体化培养。然而，联合制定人才培养方案并不意味着课程体系的真正贯通。高职阶段的能力本位课程与本科阶段的学科本位课程之间存在范式转换的障碍——前者强调岗位适配与操作规范，后者注重理论体系与学术论证，两者之间的“翻译”工作远未完成。

3.2 培养定位的“上移下移”

3+2贯通培养面临的深层困境在于高职院校是否仅仅成为本科教育的“预科”？本科院校是否仅仅成为高职教育的“镀金环节”？当贯通培养被简化为“学历提升通道”时，职业教育的类型特征就有可能被稀释。武辉的研究表明，贯通培养中“人才培养层次定位模糊”是制约“中高本衔接”的核心症结之一，各层次培养目标之间缺乏清晰的能力递进关系^⑤。同时，人才培养目标定位衔接不到位是贯通培养普遍面临的现实困境。云南在推进贯通培养试点中面临的“人才培养质量尚未充分显现”等问题，正是这一困境的体现。当本科阶段的教学方案未能与高职阶段形成实质性的能力递进，而仅仅是“在高职学完，在本科再学一遍”时，贯通培养的独特价值便无从彰显。

3.3 校企合作的“合而不深”

3+2贯通培养要求高职院校与本科院校建立深度合作关系，但在现行制度框架下，两端的合作动力并不对称。云南的贯通培养实践表明，双方在协同育人机制初步成型，但针对课程衔接、科研协同、质量评价体系等现存问题，仍需修订人才培养方案、细化转段考核标准、建立常态化交流机制。本科院校面临自身的学科评估压力与学术评价体系，投入贯通培养的精力有限；高职院校则高度依赖本科院校的学历授予权，合作中往往处于相对弱势地位。云南的实践也反映，协同机制需深化、师资与资源保障压力较大是当前贯通培养面临的突出问题。当本科院校的主要精力仍集中于普通本科教育时，贯通培养的“一体化”就难免流于形式。

4 “断裂”的根源：制度逻辑与教育规律的深层冲突

课程体系、培养定位、校企合作三者之间的断裂现象并非偶然，而是制度逻辑与教育规律之间结构性冲突的必然产物。

从制度层面看，3+2高本贯通本质上是“学历贯通”，打通的是文凭授予的通道，而非能力成长的通道。而当前贯

① 武辉.技能型社会视域下职业教育“中高本衔接”人才贯通培养:价值、困境与路径[J].职业技术教育,2024(29):17-21.

② 韩江萍,曾天山,陆宇正.职业教育贯通培养的实践探索、现实困境与优化策略[J].职业技术教育,2024,45(29):10.

③ 念潮旭.“3+4”中本贯通人才培养模式:基于福建的实施逻辑、实践矛盾及推进路径[J].中国职业技术教育,2020,(03):85-91.

④ 马丽娟,王丹.类型教育视域下“中高本”贯通培养课程体系衔接研究[J].职业技术教育,2023,44(26):41-45.

⑤ 武辉.技能型社会视域下职业教育“中高本衔接”人才贯通培养:价值、困境与路径[J].职业技术教育,2024(29):17-21.

通培养中“制度机制有待完善”表明系统的制度化程度不足，难以支撑实质性的培养过程整合。当制度设计者将注意力集中在“如何让高职学生顺利进入本科”这一程序性问题上时，课程内容如何衔接、能力标准如何递进等实质性问题反而容易被悬置。

从教育层面看，高职与本科在培养目标、课程传统、师资结构、评价方式等方面存在本质差异。在技能型社会建设的背景下，职业教育“中高职衔接”需要兼顾“培育高端技术技能人才”与“推动高质量充分就业”等多重价值目标，然而“人才培养层次定位模糊”恰恰反映了教育类型定位与制度设计之间的内在张力。高职教育遵循“能力本位”逻辑，强调技能训练与岗位适配；本科教育遵循“学科本位”逻辑，强调理论体系与学术规范。这两种逻辑并非不可调和，但调和需要细致的课程设计、充分的师资交流和持续的教学研究，而这些恰恰是贯通培养实践中最为薄弱的环节。断裂未必意味着贯通培养的失败，恰恰是在断裂处，贯通的意义才得以显现。贯通不是消除差异，而是在承认差异的前提下寻求有意义的连接。

5 走向真正的贯通：路径的思辨

承认断裂的必然性，并不意味着对贯通培养的否定。相反，只有在正视断裂的前提下，才有可能探索真正意义上的贯通路径。

5.1 贯通不是“消除差异”，而是“转化差异”

高职与本科之间的差异不应被视为需要克服的障碍，而应被理解为可以转化的资源。马丽娟等提出的“顶层设计‘阶梯上升式’贯通培养人才培养目标”和“系统化构建‘能力递进式’层次化课程体系”，正是将差异转化为递进关系而非消弭差异的思路体现[3]。关键不在于让高职课程向本科靠拢，而在于建立能力递进标准，使高职阶段的学习真正成为本科阶段学习的必要前提。

5.2 贯通需要“双向适应”，而非“单向靠拢”

目前的贯通实践中，高职院校向本科靠拢的倾向较为明显——高职课程本科化、高职师资学历化、高职评价学术化，反而消解了高职教育的类型特色。这意味着真正的贯通应当要求本科院校也向高职教育“下沉”，理解高职教育的课程逻辑，岗位技能，参与高职阶段的教学活动，建立联合教研机制。云南某高校探索的“五维一体”培养模式，聚焦课程衔接、协同机制、师资共建、实训投入、文化相融五大维度，正是试图在双向适应中寻找平衡的探索。

5.3 贯通需要“制度保障”，而非“政策倡导”

目前3+2贯通培养的推进高度依赖院校之间的自发合作，缺乏刚性的制度约束和稳定的资源保障。高职院校和本科院校的合作需要“开展一体化顶层设计”和“建立联合管理机制，打造专业教学评价标准体系”，均指向制度化的方向。云南省的实践也提示，在产业基础相对薄弱、优质高等教育资源相对稀缺的西部地区，3+2高本贯通或许需要走出一条“分阶段、分领域、有重点”的渐进式贯通道路。与其追求形式上的“全面贯通”，不如在优势专业领域深耕细作，探索符合区域产业需求的贯通模式。

6 结语

一体化何以可能？答案或许并不在于设计出一套完美的制度方案，而在于承认贯通本身就是一个不断调试的动态过程。3+2高本贯通的真正价值，不在于它是否实现了制度层面的无缝衔接，而在于它持续地提醒我们：职业教育体系的纵向贯通，既需要制度的刚性支撑，也需要教育的柔性智慧。贯通中的断裂不是改革的失败，而是改革的常态，正是这些断裂，为持续改进提供了空间与动力。在云南这片多元文化交融、产业发展潜力与挑战并存的土地上，3+2高本贯通的探索既承载着服务区域经济社会发展的现实期待，也蕴含着对职业教育类型化发展的深层思考。真正的贯通，或许不在于消除一切断裂，而在于学会在断裂处搭建桥梁。

参考文献

- [1] 武辉.技能型社会视域下职业教育“中高职衔接”人才贯通培养:价值、困境与路径[J].职业技术教育,2024(29):17-21.
- [2] 韩江萍,曾天山,陆宇正.职业教育贯通培养的实践探索、现实困境与优化策略[J].职业技术教育,2024,45(29):10.
- [3] 马丽娟,王丹.类型教育视域下“中高职”贯通培养课程体系衔接研究[J].职业技术教育,2023,44(26):41-45.
- [4] 忽杰.我国中一高一本衔接现状、问题及对策[J].中国职业技术教育,2016(3):68-70.
- [5] 钟铃.“3+2”高本贯通英语课程衔接研究——以苏州大学应用技术学院为例[J].中国职业技术教育,2020,(32):25-28.
- [6] 汪雪蔚.“3+4”中本贯通一体化人才培养模式研究——以江苏省为例[J].中国职业技术教育,2019,(14):50-55.
- [7] 吴娜.“3+4”中职一本贯通人才培养模式研究[J].中国职业技术教育,2016,(32):94-97.
- [8] 念潮旭.上海“3+4”中本贯通实践及对福建职业教育改革的启示[J].教育与职业,2020,(09):27-34.