

“三融两创一评估”：国际商务硕士研究生培养模式创新研究

陈 勇，吕佳敏*，顾 月

浙大城市学院商学院，浙江 杭州

收稿日期：2026年7月21日；录用日期：2026年9月4日；发布日期：2026年9月11日

摘 要

数字贸易与自由贸易试验区建设对国际商务人才的知识结构、技术素养和实践能力提出了新的要求，也使地方高校专业学位研究生培养面临课程供给与数字贸易发展衔接不足、与地方产业场景结合不深、协同育人缺少稳定机制以及评价诊断和反馈功能不足等问题。基于浙大城市学院国际商务硕士培养改革实践，本文构建了以“城校融合、应用导向、数字化驱动”为基本原则的“三融两创一评估”培养模式。

“三融”是将交叉学科知识、地方岗位能力和学科竞赛规程融入课程体系，实现培养内容重构；“两创”是创新校地校企协同育人机制和教师团队集体育人机制，实现培养主体重构；“一评估”是建立多主体、全过程的能力评价与数字化反馈机制，实现培养质量闭环。项目实施以来，逐步形成了特色培养体系，可为地方高校专业学位研究生教育提供参考。

关键词

国际商务硕士，城校融合，产教融合，人才培养模式，数字化驱动

“Three Integrations, Two Innovations, and One Assessment”: Innovation in the Training Model for Master of International Business Students

Yong Chen, Jiamin Lv*, Yue Gu

School of Business, Hangzhou City University, Hangzhou Zhejiang

Received: July 21, 2026; accepted: September 4, 2026; published: September 11, 2026

*通讯作者。

文章引用：陈勇，吕佳敏，顾月. “三融两创一评估”：国际商务硕士研究生培养模式创新研究[J]. 社会科学前沿, 2026, 15(9): 144-153. DOI: 10.12677/ass.2026.159738

Abstract

The development of digital trade and pilot free trade zones has created new requirements for the knowledge structure, technological literacy, and practical competence of international business professionals. It has also exposed several problems in professional degree postgraduate education at local universities, including insufficient alignment between curriculum offerings and the development of digital trade, weak integration with local industry contexts, a lack of stable mechanisms for collaborative education, and inadequate diagnostic and feedback functions in assessment. Drawing on the reform practices of the Master of International Business program at Hangzhou City University, this study develops a training model based on the principles of university-city integration, application orientation, and digital enablement, namely the “Three Integrations, Two Innovations, and One Assessment” model. The “Three Integrations” refer to integrating interdisciplinary knowledge, competencies required by local occupations, and academic competition standards into the curriculum, thereby restructuring training content. The “Two Innovations” refer to innovating the collaborative education mechanism among the university, local government, and enterprises, as well as the collective education mechanism of teaching teams, thereby restructuring the actors involved in talent development. The “One Assessment” refers to establishing a multi-stakeholder, whole-process competency assessment and digital feedback mechanism, thereby forming a closed loop for training quality improvement. Since its implementation, the project has gradually established a special training system and provided a reference for local universities seeking to deepen professional degree postgraduate education.

Keywords

Master of International Business, University-City Integration, Industry-Education Integration, Talent Cultivation Model, Digital Enablement

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

专业学位研究生教育以培养能够适应特定行业和职业实际需要的高层次应用型人才为主要目标，其培养质量不仅取决于学生掌握了多少专业知识，更取决于学生能否在真实职业情境中综合运用知识、工具和方法解决实际问题。随着专业学位研究生培养规模不断扩大，产教融合已由一种补充性培养方式逐渐转变为专业学位教育的重要运行机制。然而，在具体实践中，高校与企业在育人目标、运行周期和利益诉求等方面仍存在差异，部分合作停留在企业讲座、实践基地挂牌和短期实习层面，尚未形成课程共建、任务共担、过程共管和质量共评的深度协同机制[1]。

产教融合的关键不在于简单增加校外资源，而在于能否将产业实际需求转化为人才培养目标、课程教学内容、实践学习任务和质量评价标准。相关研究指出，产教融合型课程应以产业需求为导向，将产业理念、技术标准、真实项目和职业情境融入教学全过程，并通过过程评价和成果评价保证育人目标达成[2]。研究生课程也不能长期维持静态知识体系，而应增强对就业市场和产业变迁的感知能力，通过跨学科知识整合、多主体协同共建和动态更新，转化为支持学生能力生成的课程系统[3]。近年来，浙江工业大学等高校通过企业出题、政府助题、平台答题、车间验题和市场评价，将专业学位研究生培养嵌入

技术成果转化过程,表明真实任务牵引和多主体协同能够为产教融合提供稳定的运行载体[4]。

从国际高等教育研究看,上述改革逻辑与行动研究(action research)和工作整合学习(work-integrated learning, WIL)形成一定呼应。行动研究强调研究者进入实践情境,在问题识别、行动实施与反思改进的持续互动中推动实践变革,其核心并非脱离实践解释教育现象,而是在实践过程中形成知识并改进实践[5]。WIL 则更加直接关注高校学习与工作实践之间的系统整合。Billett (2009)指出,工作经历本身并不会自然转化为高质量学习,关键在于通过课程和教学安排将大学学习与实践经历进行有意识的整合[6]。近年来,Ferns 等(2025)进一步从课程设计角度指出,WIL 应当作为课程中有意设计的组成部分,通过学生、高校与外部实践主体的共同参与,将真实工作任务与专业学习相连接,并通过实践前后的教学支持增强工作经历的教育价值[7]。相关研究也表明,WIL 有助于学生就业能力形成,但其成效并非由实践经历自动产生,而受到实践任务、课程设计和学习支持质量等因素影响[8]。与上述研究相比,“三融两创一评估”与行动研究共同体现了“实践问题-行动改进-反馈优化”的循环理念,与 WIL 共同强调真实实践情境、课程学习和能力发展之间的连接,但其着眼点有所不同。本文并不将行动研究作为严格的研究方法,也不将 WIL 简单等同于企业实习,而是进一步将地方政府、开放平台、产业场景和企业实践共同纳入研究生培养体系:通过“三融”解决外部需求如何转化为课程内容和学习任务,通过“两创”解决多主体如何持续参与培养,通过“一评估”解决培养过程如何形成诊断与反馈。由此,地方产业环境不再只是学生进入工作场所后的外部情境,而成为专业学位人才培养的组成部分。

国际商务硕士具有跨学科、应用性和开放性特征。国际商务人才不仅需要掌握国际贸易、金融、管理和法律知识,还要具备外语沟通、跨文化协作、国际市场分析和商务决策能力[9]。数字贸易的兴起进一步改变了国际商务活动的技术基础和业务流程,数据分析、平台运营、人工智能辅助决策、数字营销、跨境数据流动和国际数字规则逐渐成为新的职业能力要求。特别是在杭州加快数字贸易强市和数字自贸区建设的背景下,地方高校既需要回应国际商务人才培养的一般规律,也需要将区域产业结构、开放平台和制度创新需求纳入培养过程。

浙大城市学院立足应用型大学办学定位,围绕杭州数字贸易、自贸区建设和企业国际化需求,开展“城校融合、应用导向、数字化驱动”的国际商务硕士培养改革。改革并非单纯增加若干数字化课程或者校外实践活动,而是试图从培养内容、育人主体和质量评价三个层面进行系统重构,由此形成“三融两创一评估”培养模式。本文在梳理改革现实依据的基础上,重点阐释该模式的内在逻辑、基本结构与实践路径。相较于主要关注工作场所学习与课程衔接的 WIL 研究,本文进一步关注地方产业需求如何经过课程重构、多主体协同和评价反馈转化为专业学位研究生培养要素,并尝试将城市由人才培养的外部就业环境转化为共同育人的实践场域。其理论意义在于,从“课程-工作”二元连接进一步拓展到“高校-城市-产业”多主体互动,形成需求识别、内容转化、协同实施与评价改进相衔接的培养模式分析框架,为理解地方高校专业学位教育如何回应区域产业变迁提供新的实践解释。

2. 国际商务硕士培养面临的现实问题与模式建构原则

2.1. 国际商务硕士培养面临的现实问题

2.1.1. 课程内容与数字贸易发展衔接不足

传统国际商务课程主要围绕国际贸易理论、国际金融、跨国经营、国际营销和国际商法等内容展开,能够为学生提供较为完整的专业知识基础,但对数据要素、跨境电商平台、数字服务贸易、人工智能辅助商务分析等新内容的系统覆盖仍显不足。部分课程虽然增加了数字经济或电子商务案例,但多作为原有知识体系的补充,尚未形成数字贸易知识、数字工具训练与国际商务问题解决相互衔接的课程结构。

课程更新滞后还表现为课程之间相对独立。不同课程通常依据各自学科知识体系进行设置,缺少对

知识、技能和素质培养目标的整体分工，容易出现基础知识重复、数字技能零散以及实践任务彼此割裂等问题。研究生课程只有由静态知识集合转向动态能力生成系统，才能适应职业环境和产业需求的持续变化。

2.1.2. 实践教学与地方产业场景结合不深

专业学位研究生实践教学不能简单等同于参观企业或完成规定时间的实习。实践基地是学生由知识学习者逐步转变为实践参与者的的重要场域，其质量取决于学生能否持续参与真实任务并获得及时指导和反馈[10]。在传统培养模式下，课堂教学、专业实践和学位论文往往分别运行，学生参与企业调研、学科竞赛和案例开发的成果也未必能够进入课程考核和毕业成果体系，导致实践活动数量增加但能力训练链条仍不完整。

地方高校还面临实践教学资源的区域转化问题。杭州拥有跨境电商综合试验区、数字自由贸易试验区、数字贸易博览会以及数量众多的平台企业和外向型企业，但这些城市资源若不能转化为课程案例、实践任务和研究课题，便难以真正成为人才培养资源。

2.1.3. 校地校企协同育人缺少稳定机制

高校、政府和企业参与人才培养的目标并不完全一致。高校重视培养过程的系统性和长期性，政府关注人才供给与区域发展的适配，企业则更加关注现实经营问题和短期投入产出。企业参与专业学位研究生培养还面临成本投入、工作量认定、知识产权和人才流失等顾虑，容易出现参与意愿不稳定和指导活动碎片化的问题[1]。

与此同时，部分高校教师具有较强的理论研究能力，但对行业最新业务流程、技术工具和制度变化了解不足；部分业界导师虽然实践经验丰富，却缺少参与课程设计和研究生指导的制度渠道。仅依靠简单的“双导师”名义配置，难以实现学术知识与实践知识的有效衔接。

2.1.4. 培养评价的诊断和反馈功能不足

传统研究生评价以课程成绩、学位论文和成果数量为主，能够反映部分知识掌握和学术训练情况，却较难完整评价学生的数字工具应用、跨文化协作、项目实施和区域产业适配能力。国际商务人才评价应同时体现培养方和用人方的需求，但现实中政府、企业和实践基地参与评价的程度仍然有限。

此外，课程评价、实践评价和毕业评价之间缺少连续的数据联系，评价结果通常用于判断学生是否达到毕业要求，却较少反向用于课程调整、实践项目优化和导师指导改进。研究生教学评价只有从终结性判断转向全过程诊断，才能真正发挥改进培养质量的作用[11]。

2.2. 国际商务硕士培养模式构建原则

针对上述问题，本研究将“城校融合、应用导向、数字化驱动”确立为培养模式的三项基本原则。三者并非彼此并列的改革口号，而是分别回应专业学位研究生培养的空间边界、目标定位和技术支撑问题。

第一，城校融合重构人才培养的空间边界。传统培养主要在高校内部完成，城市则被视为学生毕业后的就业环境。城校融合将城市产业、政府部门、开放平台和公共政策转化为育人资源，使城市由人才培养的外部环境转变为共同参与人才培养的主体和场域。其核心并非要求学生必须在当地就业，而是使学生能够理解区域产业生态，进入真实项目，并运用专业知识服务地方经济社会发展[12]。

第二，应用导向重构人才培养的目标逻辑。国际商务硕士的应用性不能仅体现为课程中增加案例或培养方案中设置实践学分，而应体现为学生能否完成市场调查、商务分析、企业诊断、案例开发和政策研究等真实任务。应用导向要求从职业任务和实际问题出发，反向确定能力目标、课程内容和评价标准，

使知识学习与问题解决形成稳定联系[13]。

第三，数字化驱动重构人才培养的实现方式。数字化在本模式中具有双重含义：一方面，数字贸易的发展要求将数字知识和数字工具纳入国际商务人才的能力结构[14]；另一方面，需要运用数字资源、人工智能和学习分析工具改进课程教学、实践模拟和过程评价。数字化不是简单增加平台和设备，而是推动培养内容、教学活动和质量管理发生系统变化[15][16]。教育数字化应兼顾人的数字素养、活动数字化、资源数字化和管理数字化，并防止技术应用脱离育人目标[15]。

3. 国际商务硕士研究生“三融两创一评估”培养模式的核心内容

本文国际商务硕士研究生“三融两创一评估”培养模式(见图 1)以杭州数字贸易、自贸区建设和企业国际化需求为外部牵引，以培养应用型、复合型和创新型国际商务人才为目标，通过课程内容、培养场域、育人主体和评价机制的系统调整，将城市需求持续转化为育人活动。

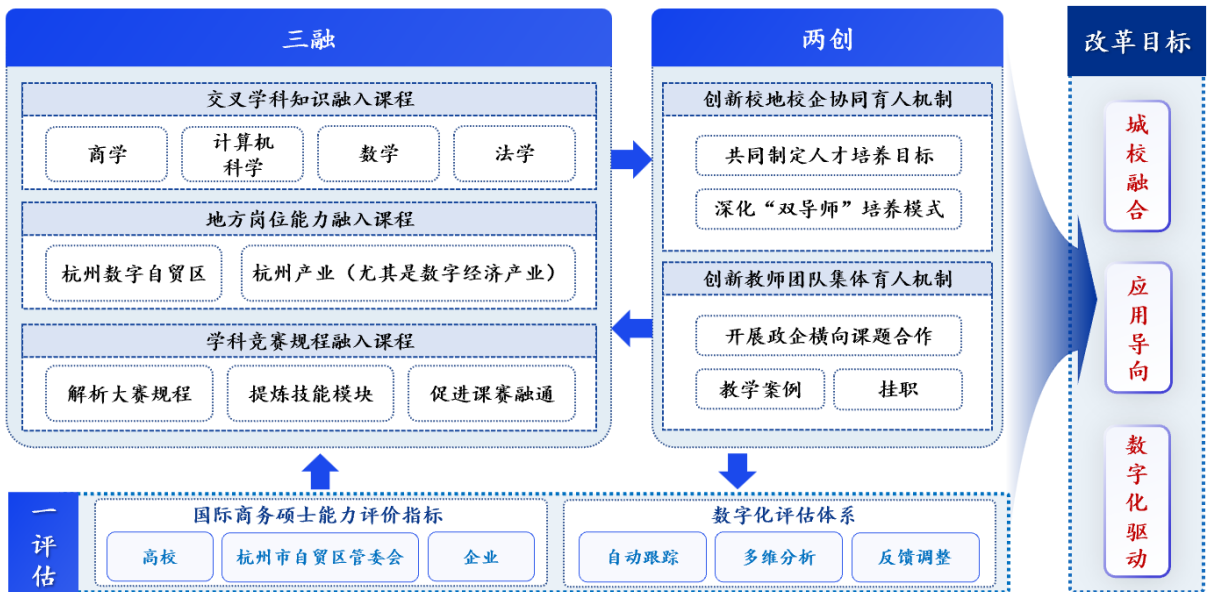


Figure 1. The “three integrations, two innovations, and one assessment” training model for master of international business students

图 1. “三融两创一评估”国际商务硕士人才培养模式

从运行机制看，城市产业和开放平台首先提出人才与项目需求；高校将需求分解为知识模块、能力标准和学习任务；政府、企业和高校共同提供教学资源与实践场景；学生通过课程项目、企业调研、案例开发和学科竞赛完成能力建构；评价结果再反馈至培养方案、课程体系、导师指导和实践基地建设。由此形成“需求识别－课程重构－场景育人－协同实施－评价改进”的闭环。

3.1. 实施“三融”，重构面向能力生成的课程体系

3.1.1. 交叉学科知识融入课程

国际商务硕士课程因而需要突破单一经济学或管理学知识边界，将经济学、管理学、法学、计算机科学和数据科学等知识有机整合。交叉融入不是简单增加若干选修课，而是围绕典型职业任务重新组织知识。例如，分析跨境电商企业运营需要同时运用国际贸易、平台经济、数字营销和数据分析知识；研究跨境数据流动需要理解国际经贸规则、数据合规和企业经营决策；开展跨国投融资分析则需要综合国

际金融、公司治理、ESG 和数字工具。课程之间应建立清晰的先修关系、任务分工和能力递进，避免形成课程“拼盘”。研究生课程可以通过课程知识图谱和能力矩阵，促进不同学科知识及课程与科研实践之间的有机衔接，支持研究生跨学科知识整合与创新能力发展[17]。

3.1.2. 地方岗位能力融入课程

地方岗位能力融入课程，是城校融合由资源合作走向实质育人的关键。项目组围绕杭州数字自贸区、跨境电商、数字服务贸易和企业国际化开展需求调研，将政府部门、开放平台和企业提出的问题转化为课程教学内容。具体而言，首先从区域产业和岗位任务中提炼市场调查、数据分析、国际规则研究、跨文化沟通和政策报告撰写等能力要求；其次，将这些能力要求嵌入课程目标、项目任务和考核标准；最后，以企业分析报告、政策建议、商务案例和平台运营方案等成果检验学生的能力达成情况。由此，产业需求不再只是培养方案中的背景描述，而是转化为可以教学、训练和评价的具体内容。

3.1.3. 学科竞赛规程融入课程

高水平学科竞赛通常围绕真实案例和复杂任务设置评价标准，能够检验学生的信息搜集、数据处理、团队协作和方案表达能力。将竞赛规程融入课程，并不是以获奖取代正常教学，而是将竞赛中的任务结构、成果标准和评审方式转化为课程项目。项目组参照国际商务案例大赛、全球供应链创新实践大赛等赛事要求，将案例选题、企业访谈、问题诊断、方案设计和现场答辩嵌入相关课程。学生可以在课程中形成项目成果，在竞赛中接受外部评价，赛后再将优秀成果转化为教学案例。通过“课程-项目-竞赛-案例”的循环，实现以赛促学、以赛促教和以赛促改。

3.2. 拓展“两创”，构建多主体的协同育人机制

3.2.1. 创新校地校企协同育人机制

城校融合要求政府和企业由实践资源提供者转变为人才培养参与者。高校可与商务部门、自贸区管理机构、行业协会、平台企业和外向型企业共同开展人才需求研判、实践项目设计、业界导师选聘和学生成果评价。与单次企业参访相比，稳定的协同育人机制应包含三个层次：一是共同确定培养目标，使区域产业和职业需求能够进入培养方案；二是共同实施培养活动，由政府和企业提供真实问题、项目数据和实践指导；三是共同评价培养成果，由校内教师、业界导师和政府专家分别从理论规范、业务可行性和公共价值等方面评价学生成果。类似浙江工业大学“四题一评”的实践说明，只有将学生培养嵌入真实任务的形成、解决、验证和评价过程，才能克服产教融合中的主体分离问题[4]。

协同机制还需要明确各方责任。高校负责课程组织、学术规范和培养质量，政府部门负责平台连接、政策场景和公共问题供给，企业负责业务任务、实践指导和成果检验。通过项目协议、基地制度和导师管理办法，将阶段性合作转化为相对稳定的育人安排。

3.2.2. 创新教师团队集体育人机制

专业学位研究生培养质量不仅取决于引入多少业界导师，也取决于校内教师能否持续接触产业实践并将实践知识转化为教学资源。因此，“两创”的第二项内容是推动教师团队由单一学术型向学术与实践相结合的“双师双能型”转变。

一方面，支持校内教师通过政府挂职、企业调研、横向课题和案例开发进入产业现场，持续了解新技术、新业态和新制度，并将调研成果转化课程案例、实践项目和研究议题。另一方面，完善业界导师参与课程共建、项目指导和成果评价的制度，避免业界导师仅以讲座嘉宾身份参与。校内教师和业界导师应围绕同一项目开展联合指导：前者侧重理论框架、研究方法和学术规范，后者侧重业务流程、实践条件和成果应用，从而实现理论知识与实践知识互补。

3.3. 完善“一评估”，形成培养质量持续改进闭环

“一评估”不是在原有考核体系之外增加一张评价表，而是将能力评价嵌入培养全过程。评价内容应覆盖专业知识、数字工具应用、国际商务实践、沟通协作、职业素养和区域产业适配等方面；评价主体应包括学生、课程教师、校内导师、业界导师和实践单位；评价证据则应由课程成绩扩展至项目成果、调研报告、案例作品、竞赛表现和实践评价[18][19]。

在入学阶段，可以对学生的专业基础、外语能力和数字工具应用能力进行诊断，为课程选择和导师指导提供依据；在培养中期，可以结合课程项目、企业调研和案例开发评价学生运用知识解决问题的能力；在毕业阶段，则可综合学位论文、实践成果和用人单位反馈判断培养目标达成情况。评价结果的功能不是简单排序，而是形成学生能力画像和群体能力报告。

数字化为全过程评价提供技术支撑。通过整合课程学习、项目实践、导师评价和学生自评数据，可以动态识别学生的能力短板，并将评价结果分别反馈给学生、导师、课程组和培养单位。学生据此调整学习计划，教师据此改进课程内容，学院据此优化培养方案，实践基地据此调整项目任务。评价由此成为连接培养目标、教学实施和质量改进的关键环节[20][21]。

4. 国际商务硕士研究生“三融两创一评估”培养模式的实施成效

4.1. 重构培养方案，形成具有区域特色的课程群

项目组依据前期调研结果修订国际商务专业学位硕士研究生培养方案，最终确立“数字贸易与全球供应链”和“ESG与跨国投融资”两个特色培养方向。两个方向既保留国际商务专业的基本知识体系，又分别回应杭州数字贸易发展、开放型产业链建设以及企业可持续国际经营等现实需求。

在课程设置上，除国际商务基础课程外，新增或优化《数字贸易》《跨境电子商务实务与案例》《数据分析与经济管理研究》《人工智能与量化投资》《数字营销》《国际商法专题》等课程，推动经济学、管理学、法学和数据科学相互交叉。课程改革强调“跨课程建组、多课程联动”，围绕典型任务明确不同课程的职责。例如，数字贸易课程侧重业态与规则认知，数据分析课程侧重工具训练，跨境电子商务课程侧重平台运营，案例和政策研究课程侧重综合成果输出。

同时，建立课程内容动态更新机制。根据数字贸易业态、国际规则和企业需求变化，定期邀请校内外专家对课程目标、内容和项目进行评议，逐步形成课程“准入-实施-评估-调整”的动态管理机制。

4.2. 以城市为课堂，拓展真实情境下的实践学习

项目实施过程中，围绕“把杭州作为最大实践课堂”的思路，组织师生对杭州市商务部门、自贸区管理机构、杭州数据交易所、跨境电商平台、数字贸易服务企业和制造业国际化企业等机构开展调研。调研并非单纯了解企业情况，而是围绕数字贸易与自贸区建设对国际商务人才的能力需求形成问题清单，并将调研结果用于培养方案和课程实训模块调整。

2025年9月，项目组组织国际商务硕士研究生赴全球数字贸易博览会开展现场教学，在展会场景中考察数字贸易新业态、平台企业和国际合作项目，并围绕数字自贸区建设开展专题讨论。与此同时，通过走进阿里巴巴等企业园区，将课堂教学延伸到企业运营现场，形成“校内理论学习-城市现场认知-企业项目实践”的学习链条。

实践活动注重形成可评价成果。学生在调研前完成行业资料搜集和问题设计，在调研中开展访谈和观察，在调研后形成案例、分析报告或政策建议。真实场景由此不再只是参观地点，而成为任务产生、能力训练和成果检验的教学空间。

4.3. 以案例为载体，切实推动实践成果进入课程

案例开发是连接区域实践与课堂教学的重要方式。项目组围绕杭州跨境电商综合试验区、平台经济、信用风险治理和自由贸易制度创新等主题，组织教师和学生共同开展案例调研与写作。其中，《基于“全生态链”的集成服务体系创新——中国(杭州)跨境电子商务综试区实践》入选全国国际商务专业学位示范教学案例，《制度创新与规则对接：海南自贸港 EF 账户铺就企业“走出去”的资金高速路》也获得教育部学位与研究生教育发展中心主题案例立项。

这些成果的意义不仅在于获得案例认定，更在于形成“实践问题－师生调研－案例开发－课堂应用－竞赛评价”的转化机制。案例开发过程中，学生需要完成资料收集、企业访谈、问题提炼和理论解释；案例进入课堂后，其他学生通过角色扮演、方案比较和课堂辩论进一步学习；竞赛和外部评审则为成果质量提供反馈。由此，地方实践资源转化为可持续使用的课程资源。

4.4. 以基地为依托，完善校内外双导师运行机制

项目组与相关企业签订专业学位研究生培养基地协议，推动实践基地由实习接收单位向联合育人平台转变。实践基地建设重点不在数量扩张，而在于能否提供连续的项目任务、稳定的导师指导和规范的评价反馈。相关研究指出，实践基地质量应关注学生由边缘参与逐步走向核心参与的学习成长过程，而不能仅考察基地硬件和协议数量[10]。

在导师队伍建设方面，一方面吸收企业负责人、专业技术人员、创业者和监管人员担任业界导师；另一方面推动校内教师通过数字自贸区课题研究、案例开发和政府挂职增强产业实践能力。项目实施期间，教师团队参与杭州数字自贸区制度创新研究、金砖国家特殊经济区合作平台建设以及多项企业调研，亦有教师赴杭州市商务部门挂职。上述活动有助于教师将政策、产业与企业实践转化为教学内容。

4.5. 以评价为抓手，推进数字化培养全过程管理

项目组在文献研究、政策分析和政企调研基础上，逐步建立面向国际商务硕士的能力评价框架，将专业知识、实践技能、数字能力、综合素质和区域服务能力纳入评价内容。评价不直接替代课程考核和学位论文评价，而是整合分散于不同培养环节的能力证据，为学生发展和培养质量改进提供依据。

在实施方式上，按照“入学诊断－中期跟踪－毕业评价”的思路，逐步收集课程学习、项目实践、导师评价、企业反馈和成果产出信息，形成学生能力档案。评价结果既用于识别学生个体短板，也用于分析不同年级和培养方向的共性问题。例如，如果学生在数据分析和数字工具使用方面表现不足，应相应加强相关课程和实训；如果企业普遍反映学生对业务流程理解不深，则需要调整企业项目和业界导师指导方式。

数字化评价平台目前仍处于逐步完善阶段。后续应避免单纯追求数据数量和平台功能，而要围绕培养目标选择有意义的数据，并处理好数字评价与教师专业判断之间的关系。数字技术应服务于诊断、反馈和改进，而不能将复杂的学生能力简单压缩为单一分数[15]。

5. 结语

专业学位研究生教育深化产教融合，不能停留在增加企业课程、业界导师和实践基地等资源层面，而应将产业和区域需求转化为培养目标、课程内容、实践任务和评价标准。基于浙大城市学院国际商务硕士培养实践，本文构建了“城校融合、应用导向、数字化驱动”原则下的“三融两创一评估”培养模式。

该模式以“三融”重构培养内容，将交叉学科知识、地方岗位能力和竞赛规程融入课程；以“两创”

重构育人主体,通过校地校企协同和教师团队创新连接高校、政府与企业;以“一评估”重构质量机制,通过多主体、全过程评价推动培养方案持续改进。三者共同形成“需求识别-课程重构-场景育人-协同实施-评价改进”的运行闭环。

该模式的实施也面临若干需要持续关注的挑战与局限。其一,学术知识体系的完整性与产业需求的即时性之间存在张力。若过度迎合产业即时需求,可能导致课程内容碎片化;若固守传统知识体系,则难以回应学生职业发展的实际需要。本模式通过“核心+方向+实践”的模块化结构缓冲二者之间的张力,但具体比例仍需根据产业变化持续调整。其二,校企合作的可持续激励机制尚不完善。企业在人才培养中的投入与回报往往难以短期对等,中小企业的参与意愿受成本压力和人才流失顾虑影响更为明显[1]。如何将阶段性合作转化为制度化安排,是模式推广中的关键问题。其三,评价体系的数据积累和实证验证仍需时间。“一评估”的有效性取决于数据的系统积累,当前评价指标体系的信效度检验尚需更大样本支撑,评价结果对培养方案优化的实际效果也有待持续跟踪。上述局限表明,培养模式的完善本身也是一个需要通过实践不断检验和迭代的过程。

该模式的意义不在于提供一套可以直接复制的课程目录或活动清单,而在于揭示地方产业需求转化为育人要素的基本路径:以区域场景识别需求,以真实任务组织学习,以多主体协同提供资源,以能力评价促进改进。对于其他具有鲜明产业属性和区域特征的专业学位类别,可根据本地产业结构和职业任务调整“三融”的具体内容、“两创”的参与主体及“一评估”的指标体系。

现阶段改革仍处于持续完善过程中,未来需要扩大实施样本,开展学生能力纵向跟踪和毕业生质量调查,检验模式的实际育人效果;同时进一步完善业界导师、实践基地和数字化评价平台的运行机制,使城校融合真正由资源协同走向稳定、可持续的质量提升。

基金项目

本研究受到浙江省高等教育“十四五”研究生教学改革常规项目、浙大城市学院研究生教学改革研究项目《城校融合、应用导向、数字化驱动的国际商务硕士研究生人才培养模式探索》资助,项目号JGCG2024477。

参考文献

- [1] 王贺元,唐升,黄晓燕,等.为什么企业没有积极性——产教融合培养专业学位研究生的困境与突破[J].学位与研究生教育,2023(8):22-29.
- [2] 杨春,李锋,李箬.产教融合型一流本科课程建设:内涵、原则与实践路径[J].教育科学,2026,42(1):46-52.
- [3] 汪霞.预见与塑造:研究生课程体系面向就业市场的动态适配和结构重塑[J].研究生教育研究,2026(2):40-48.
- [4] 陈微微,吴一洲,方双喜,等.专业学位研究生“四题一评”培养新机制——浙江工业大学教科人一体化改革探索[J].高等工程教育研究,2026(2):146-152.
- [5] Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- [6] Billett, S. (2009) Realising the Educational Worth of Integrating Work Experiences in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 34, 827-843. <https://doi.org/10.1080/03075070802706561>
- [7] Ferns, S.J., Zegwaard, K.E., Pretti, T.J. and Rowe, A.D. (2024) Defining and Designing Work-Integrated Learning Curriculum. *Higher Education Research & Development*, 44, 371-385. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2399072>
- [8] Jackson, D. (2014) Employability Skill Development in Work-Integrated Learning: Barriers and Best Practice. *Studies in Higher Education*, 40, 350-367. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842221>
- [9] 王宇航,李晓欧.高校国际商务人才能力素质评价与学生管理科学化研究[J].国际商务(对外经济贸易大学学报),2014(5):121-128.
- [10] 杨茜,师悦.专业学位研究生实践基地内涵式质量评价研究[J].研究生教育研究,2023(2):75-80.

-
- [11] 郑寅颖, 周谷平. 研究生混合式教学有效性评价指标体系构建研究[J]. 研究生教育研究, 2025(5): 51-59.
- [12] 罗英姿, 陈尔东. 基于人与环境匹配理论的高校毕业生职业发展评价体系构建[J]. 高等教育研究, 2021, 42(3): 70-78.
- [13] 鲍威, 何元皓, 何峰, 等. 工程专业学位研究生综合能力的供需适配结构及其高影响要素[J]. 高等教育研究, 2024, 45(12): 40-53.
- [14] 马莉萍, 纳尔江·阿海, 潘奕晨. 中国大学生人工智能素养测评工具的开发与应用[J]. 高等教育研究, 2025, 46(12): 77-89.
- [15] 王洪才, 杨洋. 高等教育数字化转型: 限度·量度·适度[J]. 教育发展研究, 2025, 45(3): 1-10.
- [16] 邹洪森, 廖婧茜. 知识生产智能转型中的研究生培养模式: 机制创新与优化路径[J]. 高校教育管理, 2026, 20(3): 111-124.
- [17] 袁旦, 付珍珍, 方萌萌. 研究生跨学科创新能力: 内涵、模型与测评工具[J]. 高等工程教育研究, 2025(6): 170-176.
- [18] 阎琨, 吴菡, 卜锴铭. 构建拔尖创新人才选拔-培养-评价的中国路径[J]. 清华大学教育研究, 2026, 47(2): 94-105.
- [19] 朱莎, 杨洒, 李嘉源, 等. 智慧课堂情境的课程核心素养评价范式[J]. 开放教育研究, 2024, 30(1): 83-88.
- [20] 陈怡, 余淑珍, 朱晓悦, 等. 我们需要怎样的课堂教学分析系统?——基于多案例的评价指标体系构建[J]. 中国远程教育, 2025, 45(12): 75-89.
- [21] 魏顺平, 张盛, 江凤娟, 等. 中小学人工智能应用成熟度的评价框架与等级测度[J]. 中国远程教育, 2026, 46(5): 67-83.