AI 时代广东大学生就业与教育评价联动研究

邝晓彤 [1] 黄亚如 [1] 高灏鹏 [1]

([1] 广州软件学院 中国 广东省 广州市 510990)

摘 要：人工智能参与任务完成，使人机协同成果与学生能力之间的关系更难判定。本文采用规范性理论研究与公开材料分析，以马克思劳动过程与人的全面发展思想为价值尺度，结合思想政治教育内化外化理论、评价效度与动机理论，考察广东制造业 AI 应用、产教评制度及高校就业反馈。研究认为，就业与教育评价联动不能把产业绩效直接等同于教育成果；思想政治教育通过劳动意义阐释、责任认同与行动反思，支持学生承担核验、解释与修正等关键判断，评价规则则影响这种投入能否得到承认。价值引领须经主体行动与实践迁移形成能力证据，学业表现、AI 素养、产业认证与职业发展应相互校验；课程改进与就业反馈须经权责明确的审议衔接。据此提出任务与证据规则、课程改进与就业反馈双循环、党建引领与权责清单、分类实施与失效检验等制度安排。该解释提出产业标准进入教育评价的条件，但公开材料尚不能验证其因果效果，后续需以课堂与岗位追踪检验。

关键词：人工智能；思想政治教育；就业能力；教育评价；广东高校

基金项目：广州软件学院 2026 年度党建与思想政治教育研究课题（编号：DJSZ202608）

DOI：10.64549/jtii.v1i5.115

作者简介：邝晓彤（1996-），女，硕士研究生，教师，研究方向为思想政治教育、工商管理；

黄亚如（1982-），女，硕士研究生，教师，研究方向为软件工程、产品创新与服务设计；

高灏鹏（1998-），男，硕士研究生，教师，研究方向为思想政治教育、市场营销。

A Study on the Linkage Between Employment and Educational Evaluation for College Students in Guangdong in the AI Era

Xiaotong Kuang[1] Yaru Huang[1] Haopeng Gao[1]

([1]Guangzhou Software College, China, Guangzhou, Guangdong Province 510990)

Abstract: As artificial intelligence becomes involved in task completion, the relationship between the outcomes of human-machine collaboration and students 'capabilities has become more difficult to determine. This paper employs normative theoretical research and the analysis of public materials, using Marx's concepts of the labor process and the all-round development of the human being as its value metric. By integrating the theories of the internalization and externalization of ideological and political education, evaluation validity, and motivation theory, it examines AI applications in Guangdong's manufacturing sector, the industry-education-evaluation system, and employment feedback from universities. The study suggests that the linkage between employment and educational evaluation should not directly equate industrial performance with educational outcomes; ideological and political education supports students in undertaking key judgments such as verification, interpretation, and revision through the interpretation of the meaning of labor, the identification of responsibility, and reflective action; meanwhile, evaluation rules influence whether such investment is recognized. Value guidance must be translated into competency evidence through the actions of the subject and the transfer of practice; academic performance, AI literacy, industrial certification, and career development should be cross-validated; and curriculum improvement and employment feedback should be linked through deliberation with clearly defined rights and responsibilities. Accordingly, the paper proposes institutional arrangements including task-based evidence rules, a dual-cycle mechanism for curriculum improvement and employment feedback, Party-building leadership coupled with a list of rights and responsibilities, and categorized implementation with failure testing. This analysis proposes the conditions under which industrial standards should be incorporated into educational evaluation; however, public materials are insufficient to verify their causal effects, necessitating subsequent validation through classroom observation and workplace tracking.

Keywords: Artificial Intelligence; Ideological And Political Education; Employability; Educational Evaluation; Universities In Guangdong

引言

AI 时代高校就业与教育评价联动的困难，不只是课程更新慢于岗位需求。当文本、代码和分析结果可以由人工智能参与生成时，评价者面对的还可能是“成果改善而人的能力未同步发展”的情形。企业有理由关心人机系统能否完成任务，大学却不能据此直接认定学生已经形成相应的判断和迁移能力。反过来，如果评价排斥全部技术辅助，又会把现实工作中有价值的人机协作排除在培养之外。联动由此面对一个具有思想政治教育意涵的问题：教育究竟是在培养能够运用和驾驭技术的劳动主体，还是仅在确认借助技术获得的任务绩效？这既关系就业质量，也关系“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”的根本问题。

围绕这一问题，已有研究形成了三条相互关联但尚未汇合的线索。其一，AI 素养与就业能力的研究。王霆等从职业规划、求职、人力资本积累和风险应对等方面讨论 AI 素养与高质量就业的联系[1]，推进了“技术能力如何促进就业”的解释。其二，算法与就业价值观研究。米华全、胡济山把算法置于就业价值观形成过程，关注职业认知、价值选择和决策主体性[2]，推进了“技术环境如何影响价值形成”的解释。其三，就业绩效与评价研究。岳昌君、邓峰以毕业生就业供需两侧协同治理讨论高校就业绩效考核[3]，推进了“就业信号如何进入教育评价”的解释。三条线索，分别推进了能力、价值与评价问题，但不足以使“增加 AI 素养指标”自然成为教育与就业联动的充分方案。真正需要进一步分析的是：当 AI 能够参与生成被评价的成果时，什么证据允许把系统表现解释为学生能力，评价规则又会激励学生承担判断还是外包判断。

思想政治教育研究已对此提供重要前提。赵建超从技术、结构和模式分析思想政治教育与人工智能深度融合的内在机理[4]；童建军、万成讨论生成式 AI 赋能青年价值引领及其价值风险[5]；钟启东在马克思主义思想政治教育学范畴研究中，已将这些关系置于现实的人及其社会实践之中[6]。这些研究说明，价值引领不能停留在技术应用之外部说明，而须进入主体实践。本文承接这一思路，但不重复“价值—行动—能力”的一般链条，而是论证一个更窄的命题：AI 改变了行为成果与主体能力之间的证据关系，思想政治教育应当进入关键判断的形成和评价承认过程。

广东为讨论这一命题提供了可识别的制度情境。省级人工智能赋能制造业政策明确指向电子信息、智能家电、汽车、机器人以及质量检测、工艺优化和设备运维等场景[7]；产教评技能生态链已把企业岗位、院校培养、技能评价和就业使用纳入同一制度结构[8]。前者提出复杂人机任务，后者强化外部职业标准进入培养的渠道。二者结合，使一个原本容易被“供需适配”表述遮蔽的矛盾具体显现：学校怎样接受真实岗位标准，又避免用局部生产绩效替代劳动者的全面发展。

据此，本文采用规范性理论研究与公开材料分析。经典文本用于提出劳动主体与教育目的的判断尺度，学术文献用于检视既有解释；区域分析选取 2023—2026 年六项可追溯材料，包括省级 AI 制造行动方案、产教评实施办法等材料。政策规定、学校已报告的管理实践与改革设想分别处理，不将它们合成为效果样本，不报告问卷、访谈或因果检验结果。

一、理论遵循：劳动主体发展视域下就业育人的价值尺度

（一）劳动过程的目的性规定了能力评价的对象

马克思在《资本论》劳动过程分析中，把有目的的活动、劳动对象和劳动资料相联系，指出人在改变外部自然时也发展自身潜力，并在整个劳动过程中保持有目的的意志[9]。这里的教育启示不能被缩减为“劳动创造价值”，而在于劳动结果与劳动者发展具有联系，但不是同一回事。获得一件合格产品，仍需追问劳动者在目的确立、手段选择、过程调节和结果检验中实际做了什么。机器和 AI 的介入扩大了劳动资料的功能，却不会自动回答学习者是否发展了这些能力。在此价值尺度下，应区分为三种对象：任务绩效是特定人机配置下的结果；就业能力是学生在一定条件下组织知识、工具和协作，完成任务并应对变化的能力；高质量就业是包括劳动权益、能力发挥和可持续发展机会的就业状态。绩效可以作为能力证据，但其解释依赖过程和情境；能力有助于就业，却不能保证岗位机会、报酬与权益。就业能力的心理—社会研究也强调职业身份、适应性和资本资源的共同作用[10]。

在 AI 任务中，还需区分联合产出、主体保有能力与迁移表现。联合产出是学生、工具和协作者共同完成的作品；主体保有能力指学生能够理解分工、监督工具并独立说明关键选择，不意味着必须脱离所有工具；迁移表现指任务约束变化后仍能调用这种理解和责任进行调整。这里的“关键判断”只指与培养目标相关、可能

改变风险和责任后果的决策，例如辨认异常、决定复核、解释取舍与修正方案，不能泛指一切行为。AI 引起的变化在于，学习者可以不完整经历某些判断环节，却取得表面完整的作品。Bastani 等在土耳其高中数学情境中的随机实验发现，部分 AI 使用方式改善了辅助练习表现，却没有相应改善撤去工具后的学习表现；提示型教学设计能够减轻其中的风险[11]。

（二）人的全面发展为产业标准的教育转化提供价值尺度

马克思在机器和大工业的分析中，一方面论及生产劳动同智育、体育结合的教育意义，另一方面揭示技术发展与劳动者被固定于局部操作之间的矛盾[9]。这两个方面必须一起理解：接近生产不等于获得完整教育，技术先进也不等于劳动者的发展充分。若学生只被安排执行重复片段，无法理解任务目的、技术原理和社会后果，即使实习项目真实、企业满意度较高，教育的充分性仍需审查。

以人的全面发展为目的判断尺度，产业标准进入高校须说明其教育意义。企业对效率、质量和成本的要求具有合理性，但大学还应关注知识理解、角色转换、持续学习与公共责任。习近平总书记关于高质量充分就业的重要论述强调劳动者发展机会和获得感、幸福感、安全感[12]。这意味着高校不能把就业价值教育等同于劝说学生接受任何岗位，也不能以服务产业为理由弱化劳动权益。把个人正当需要同社会需要协调起来，才是职业价值引领的教育对象；具体如何评价 AI 任务，则仍须借助专业知识和当代评价理论，不能以经典理论替代方法论证。这种判断有别于在技能考核之外增加一项抽象“德育分”。例如，工业质检的模型准确率与漏检风险可能冲突，职业责任不只是学生在问卷中赞同“安全重要”，而是其能否在具体任务中识别错误成本、说明取舍理由，并在不确定时提出复核。关于劳动责任的价值要求由此进入专业判断的内容，而不是贴在技能结果上的标签。思想政治教育的作用，是帮助学生理解这一责任为何属于自身职业实践，并使共同体责任成为行动理由；专业教学则提供作出正确判断所需的知识与方法，两者不能互相替代。

（三）评价既认定能力，也组织主体的实践

评价效度研究早已反对把观察表现直接当作能力。Kane 指出，需要论证的是分数的解释与使用，而非宣称测验本身天然有效；支持某种解释的证据，也不自动支持据此作出全部决策[13]。AI 时代评价改革同样已提出学习过程、多元互证、责任性技术参与和专业整体设计[14]。因而，发现“作品不等于能力”或提出“过程性评价”，均不是本文独有贡献。本文承接这些研究，追问产业要求与教育目的发生张力时，为什么某些判断应由学习者保有，以及学生何以愿意并能够承担它们。

教育评价具有认定与导向两面。Biggs 的建构性对齐理论已说明，课程目标、学习活动和考核任务之间的不一致会使学生围绕较低层次要求投入学习[15]]。因此，评价如何影响行动并非新的发现。本文进一步讨论 AI 条件下这种关系的特定内容：如果考核只奖励成品质量和速度，学生可能合理地把关键思考交给模型；如果要求解释分工、核验错误和完成变式任务，学生才有持续练习判断的制度理由。评价也可能抑制价值内化。强制提交标准化的职业表态、把点击与打卡作为认同证据、把 AI 使用次数当作素养，会诱发策略性服从。自我决定理论对自主性动机和规范内化的研究指出，学习者需要理解规范、体验胜任和获得关系支持，单纯外部控制并不等同于稳定认同[16]。这一解释能帮助说明行动动力，却不能代替思想政治教育对社会价值方向的判断。

本文以职业价值、主体实践与评价条件的关系为组织分析。核心解释只有一条：职业价值通过学生的有目的实践进入能力形成，评价规则通过承认或忽视关键判断改变这一实践条件。马克思主义理论在其中提供劳动主体发展的价值尺度，思想政治教育理论说明认同与行动的联系，评价与动机理论辅助分析条件，三者不是已经得到统一验证的因果模型。

二、机制构建：价值引领转化为能力证据的条件和环节

（一）从意义理解到行动选择

价值引领不能直接等同于能力培养，因为态度、行动与熟练能力具有不同形成条件。知道“应该核验 AI 输出”不等于能够发现错误；愿意承担责任也不等于具备专业判断。职业价值观与就业能力的经验研究已讨论心理资本的中介关系[17]，这只能提供可能关联，不能证明任何价值教育都会提高就业能力。本文所说的主体转化，是学生把职业规范理解为与自身、他人和社会相关的行动理由，并在有选择的情境中据此组织学习与劳动。

这一过程首先要求把规范放回真实利益关系。对智能制造相关专业，质量责任涉及使用者安全、企业信誉和劳动者责任；对数字公共服务相关专业，算法效率同时涉及服务对象的平等机会与申诉权。如果教育只要求“正确表态”，学生难以把原则同工作判断联系起来。教师需组织对不同方案、利益承担者和后果的讨论，让学生说明为何选择某种行动，也允许其提出工作条件、个人发展与社会需要之间的真实冲突。思想政治教育在

这里具有相对鲜明而非排他的任务：把职业行为放回劳动关系、人民利益和人的发展之中，说明效率目标为何不能取消劳动尊严与公共责任。专业教学说明何种判断在事实和技术上成立，生涯教育提供选择与发展信息，思想政治教育组织对行动价值及其社会关系的理解，评价把这些要求落实为可讨论的学习规则。

从理解到认同，还需要行动自主性。学生在依法合规的职业选择中应当拥有表达、比较与修正目标的空间。到基层、到重点产业或到中小企业工作，不因类别不同而自动具有高低之分，评价要分析岗位的社会需要、权益保障和成长条件。思想政治教育的引导不是取消个人选择，而是提高选择的理由质量，使学生既能承担社会责任，也能辨识不合理用工与算法诱导。AI 使这一转化多出一项实质要求：学生不仅选择是否努力，还选择把哪些活动交给系统。价值引领通过对诚信、劳动意义和责任的阐释，支持学生在必要时承担更费力的验证、解释和修正，但它不能单靠意志弥补不合理考核。

（二）从劳动实践到反思迁移

能力生成需要把价值理由转化为可以训练的活动。学生应在任务中实际经历目标分析、知识调用、人机分工、错误核验、协作决策与结果解释，而非事后补写一段伦理反思。联合国教科文组织的学生 AI 能力框架把以人为本、AI 伦理、技术应用和系统设计联系起来[18]，其意义在于伦理不必等到技术完成后才出现。高校可据此区分工具操作与责任性应用，但不能直接用国际框架替代本专业的劳动任务与育人目标。以质量检测为例，可先由学生分析产品缺陷及其后果，选择训练与验证材料；再使用模型辅助检测，比较不同阈值的错误分布；最后面对教师设置的异常样本，解释是否需要人工复核及其理由。价值判断进入对风险后果的识别，专业知识进入阈值与误差的分析，主体行动表现为主动核验与负责任决策。只有三个方面共同出现，才可把项目表现解释为相关能力的证据。

迁移检验尤其重要。记住一项任务的正确流程，未必能够应对数据分布、模型版本和岗位责任的变化。评价可采用变更约束、引入错误输出、角色交换和现场追问等方式，观察学生是否能够调整策略。这里不主张把“无 AI 条件”作为一切能力的最高标准。现实岗位中的工具组织能力本身值得评价；限制工具的任务只适合检查必要的基础理解，含 AI 的任务则检查分工与监督，二者应根据培养目的互证。反思也不是无限收集个人数据。教师需要的是关键决策理由和修订证据，不是全时监控学生行为。把对话日志越长视为学习越深，会再次制造形式主义。日志、作品与口头解释之间若出现矛盾，应通过具体追问澄清，而不是立即以模型判定能力或诚信。

（三）从能力表现到教育改进

评价反馈要分别面对学生与培养制度。对学生，反馈说明何处已经理解、何处仍依赖工具、何种任务需要再练习；对课程，反馈识别学生的共性困难，判断它们来自知识缺口、任务设计、实践机会还是评价偏差；对专业，只有结合持续的课程证据和毕业生发展，才可讨论培养目标与资源调整。把材料用于上述决策，至少需要三项条件：学生贡献可辨认，能够说明哪些关键判断由谁完成；表现情境可解释，知道工具、任务难度和资源如何影响结果；教育用途可辩护，拟作出的决定服务于培养目标且不侵犯学生正当权利。前两项不能替代第三项：某种企业排名即使测量准确，也不意味着适合据此取消专业或压缩学生选择。

“学业表现—AI 素养—产业认证—职业发展”这四类材料只应作为互证材料。学业表现检查知识基础与理解，AI 素养记录分工、核验和责任行为等情况，产业认证及企业任务提供外部职业标准，职业发展提供能力使用和发展条件的信息。四类材料既不能简单等权加总，也不能预先认定某一类总是更高。学生取得证书却不能解释关键操作，提示认证的解释范围有限；项目成绩良好但换一项任务就失效，提示迁移不足；毕业生频繁离职，则需区分能力、岗位条件与自主选择，不能径直指责其职业价值观。反馈进入教育之前须完成两项判断。事实判断确认材料的来源、对象、时间和替代解释；价值判断确定某种需求是否值得转化为培养目标。本文把这个过程称为证据转译，仅指就业信号转化为可由教育行动处理的问题，不宣称创造新的测量理论。例如，企业反映新员工“不能直接上手”，学校需进一步判断是基础能力不足、企业缺少入职支持，还是任务过度专用；只有第一类及部分可迁移要求适合进入课程，不能将全部培训成本转嫁给高校和学生。

三、现实审视：广东制度接口中的能力归属与评价边界

（一）AI 制造任务提出了何种评价要求

《广东省人工智能赋能制造业高质量发展行动方案（2025—2027 年）》提出面向复杂制造任务和跨模态数据处理发展模型，并布局质量检测、工艺优化、设备运维等应用[17]。这份政策能够确认省级发展的场景方向，不能证明高校已普遍落后或毕业生能力已经下降。其对本文的价值在于具体化评价对象：质检涉及错误成本，工艺优化涉及多目标约束，运维涉及异常识别和安全决策，单一的软件操作考试难以覆盖这些要求。工业模型

要同专业设备、工序与组织责任结合，学生需要理解模型为何适用、何时失效和谁承担后果。课程评价因而应把专业理解与 AI 协作放在同一任务中检验。此处的逻辑是从政策规定的任务性质推导教育要求，尚需岗位观察和课程资料验证，不能将推导结果写成当地企业一致表达的需求。

这一情境区别于仅讨论信息推荐的就业研究：AI 既参与学生获得职业信息，也进入其未来从事的劳动过程，还可能参与学校对学习成果的判断。同一种工具条件跨越“找工作—做工作—评价学习”三个环节，简单增加一个 AI 素养分数难以消除评价误判。对思政育人而言，关键在于把产业任务中的安全、质量、责任和公共后果讲清楚。使学生理解技术选择背后的价值含义，而不是把“会用工具”误认为“形成主体能力”。

（二）产教评生态链连接了什么，又留下什么

2025 年，《广东省深化产教评技能生态链建设实施办法（试行）》明确以行业企业为主体，由普通高校、职业院校、评价机构等参与，并规定链主培育评估、动态退出、培养评价与监管责任[18]。这表明产业、教育、评价与就业的制度连接已经存在。其可分析之处是，企业提供岗位和标准，也参与组织评价，真实任务的供给与标准的定义因而相互靠近。这种接近能够缩短培养与岗位之间的距离，同时也提出教育边界问题。企业标准擅长判断特定设备、工序和岗位是否胜任，却未必充分识别跨企业迁移和长期学习。证书反映某一范围的考核，签订劳动合同反映就业进入，都不能独自证明人的全面发展。将它们用于不同目的时，需要重新论证证据的适当性。

对高校而言，嵌入产教评生态链的合理方式，不是把企业岗位标准原样搬入课程，也不是把平台数据直接当作评价结论，而是把外部标准转化为可讨论的学习任务。在校企共同确定任务时，应讨论劳动安全、数据使用与责任归属；在过程考核中，应要求学生说明决策理由，而不仅是提交 AI 生成的方案。

四、路径优化：党建引领下思政育人评价制度的完善

（一）以立德树人为根本，明确关键判断与证据规则

制度设计应从培养目标中识别必须由学生承担的关键判断，而非先搭建平台再寻找可量化指标。专业教师、思政教师与企业导师共同选择任务，分别说明知识目标、价值冲突和工作标准；再明确哪些环节允许 AI 充分辅助，哪些必须由学生解释、复核或在变式条件下展示。思政教师不代替工程判断，企业导师也不独占价值判断，三者围绕同一问题形成有差异的专业责任。评价应区分可弥补的技术错误与不可被成品分数抵消的底线问题。学生暂时不会调试模型，可以经教学支持改进；隐瞒数据来源、未经许可使用敏感信息、在安全风险未明时拒绝必要复核，则需要明确的规范处理。底线判断必须有证据、比例适当并允许申诉，不能因一次失误就概括学生整体思想品德。AI 教育伦理研究已强调公平、责任、透明和学习者能动性[19]，这些要求适用于评价程序本身，而不只适用于学生。

与简单的“技能分+德育分”相比，这种安排的区别在于，职业责任构成任务判断的一部分。学生解释为什么停止一次有风险的模型操作，可能比继续完成漂亮成品更能体现能力。但任何评价都不应奖励空泛的风险宣称：解释须与专业事实相符，承担责任须表现为可以观察的行动。思想政治教育的贡献由此落在行动理由与公共责任的形成，教育评价负责检验其在特定实践中的表现，两者相互支持，而不相互冒充。

（二）以课程改进和就业反馈双循环，完善共同审议机制

课程内部改进与就业外部反馈构成双循环的制度安排。内循环根据学习任务与迁移表现调整教学和支持；外循环根据企业任务变化与毕业生发展提出培养议题。两个循环的连接点是有责任的审议：议题应说明证据来源、适用群体、可能替代解释和拟改变的教育活动，决策应记录采纳或不采纳的理由，并安排后续复查。例如，企业反映毕业生依赖模型处理异常，学校应检查是否普遍存在、是否源于岗位培训不足，再对照学生作品和过程证据。若问题确与课程只重最终答案有关，可以增加异常辨识与解释任务；若企业要求学生毕业即熟悉全部专用系统，则应保留校企培训分工，不能以“课程改革”名义无条件承接。中央关于高校毕业生就业服务体系的文件要求产业需求和就业评价反馈引导培养，也将正确就业观和就业教育纳入全过程育人[20]。据此，供需适配与育人价值应在同一决策中处理，而非前者决策、后者宣传。

在操作上，可建立“证据—议题—审议—改进—复查”的闭环：课程团队每学期汇总学生作品、追问记录和变式表现，识别共性困难；专业负责人每年结合多届毕业生发展、企业任务变化和教师观察，审议培养目标与资源；就业部门提供岗位变化和毕业生反馈，但只作为证据来源，不直接替代课程判断。对涉及学生权益的评价调整，应听取学生代表意见，保留申诉与纠错渠道。

（三）以党建引领和权责清单，强化组织保障与监督

党建引领在这里表现为组织责任，而不是再增加一个作用于学生的抽象变量。高校党委统筹就业、学工与校企合作部门，推动育人目标进入协议、课程和评价规则；基层党组织可组织专业教师、辅导员和企业导师讨论实践中的利益冲突；有关部门对评价外包、数据滥用和就业强迫等风险落实监督。2026 年 AI 就业政策明确提出党的领导、就业影响评估与劳动权益保障[21]，其规范意义是要求技术发展服从人的发展与民生目标，但不能以政策要求证明组织机制已经有效。

权责还需落实到不同决策层级。学生层面由课程团队综合作品、追问与变式表现作出判断，证书不替代理解，学生可申请复核；课程层面由专业负责人审议共性困难及教学支持，企业意见作为证据来源而非直接命令；专业层面由学校依规定程序结合多届资料审议培养目标和资源，就业数据只触发复查，不自动决定撤并。

（四）以分类实施和失效检验，防止评价异化

这一机制的首要条件，是学生真正拥有承担判断的任务机会。只有接触真实工作但没有决策空间，实践可能只是重复操作；只有价值教育而没有专业训练，责任愿望无法转成胜任；只有过程记录而没有反馈修订，档案会变成材料负担。高校需要在评价要求之外提供设备、导师、补救学习与实践机会，避免用资源优势产生的数字足迹定义“优秀主体”。广东生态链主要面向技能岗位，普通高校虽在参与范围内，但不能把该逻辑简单地覆盖所有专业。研究型、应用型和职业院校在知识深度、实践形式和认证需求方面应有所区别；人文社会科学应增加公共判断和复杂情境解释，不能只增加软件操作；粤东粤西粤北服务基层与县域产业的就业，也不能用珠三角头部企业去向评价。

机制是否运行，应当允许观察到失败。若学生认同职业责任却不能发现模型错误，仍需检查专业知识、任务支持及其他可能解释；若能够独立解释但为了短期分数仍系统性外包关键活动，需要审查考核激励；若校企都获得更多数据却没有具体教学调整，说明反馈未进入决策；若能力表现改善而就业未改善，还需考察产业周期、招聘机会和劳动条件。就业结果不佳不能成为否定学生价值认同的直接证据，反之，初次就业良好也不能免除对学习过程和权益的检查。思政育人评价要设置“失效检验”，把不能由现有证据支持的判断明确标出，防止把相关关系写成因果关系。

五、结语

AI 时代就业与教育评价联动，需要解决的不只是“培养更符合岗位要求的人”，还有“如何确认技术支持下人的发展”。本文的核心判断是，产业绩效、学习表现和主体能力不能直接等同。思想政治教育通过劳动意义、社会责任与正当个人利益的阐释，帮助学生把规范内化为行动理由；只有这些理由进入关键判断、劳动实践和反思迁移，才可能形成能力。评价既要识别这种过程，又要避免用成品排名奖励判断外包。因此，“价值引领—主体转化—能力生成—评价反馈”应被理解为有条件、可能中断的作用关系，而非自动有效的线性链条。

相对于既有 AI 素养、算法价值观与就业绩效研究，本文尝试增加的知识，是对技术介入后能力归属问题的育人解释，以及对产业标准进入教育评价的规范限制。广东的 AI 制造政策、产教评规则和高校反馈材料，为分析提供了具体接口，也揭示了就业进入、岗位胜任与长期发展之间需要区分的层次。本文仍是理论研究与选择性公开材料分析，没有测量广东高校错位程度，没有证明思想政治教育相对于其他教育活动的净效应。后续应以课堂与岗位任务观察、学生作品变式比较、毕业生纵向追踪和校企决策过程材料，检验价值认同是否改变关键判断投入、评价如何调节行动，以及制度改进能否在不同群体中公平发生。只有完成这些研究，才可进一步判断本文机制的实际解释力与适用范围。

参考文献：

[1] 王霆, 易明, 李世清. 人工智能素养促进大学生高质量就业：理论逻辑与实践路径[J]. 北京工业大学学报(社会科学版), 2025, 25(5):8-20. DOI:10.12120/bjutskxb202505008.

[2] 米华全, 胡济山. 推荐算法塑造大学生就业价值观：机理、隐忧与路径[J]. 中国大学生就业, 2026(7):49-56. DOI:10.20017/j.cnki.1009-0576.2026.07.006.

[3] 岳昌君, 邓峰. 高校就业工作绩效考核评价：基于毕业生就业供需两侧协同治理框架[J]. 教育研究, 2025, 46(6):49-60.

[4] 赵建超. 思想政治教育与人工智能深度融合的内在机理[J]. 思想理论教育, 2023(8):94-100. DOI:10.16075/j.cnki.cn31-1220/g4.2023.08.008.

[5] 童建军, 万成. 生成式人工智能赋能青年价值引领的价值审思[J]. 思想理论教育, 2024(5):88-93.

[6] 钟启东. 马克思主义思想政治教育学的基本范畴[J]. 社会科学辑刊, 2024(6):105-112.

[7] 广东省人民政府办公厅. 广东省人工智能赋能制造业高质量发展行动方案（2025—2027 年）[EB/OL]. (2025-10-21)[2026-10-30]. https://www.gd.gov.cn/attachment/0/597/597038/4790710.pdf.

[8] 广东省人力资源和社会保障厅, 广东省发展和改革委员会, 广东省工业和信息化厅, 等. 广东省深化产教评技能生态链建设实施办法（试行）[EB/OL]. (2025-07-05)[2026-10-30]. https://www.gd.gov.cn/attachment/0/586/586702/4750522.pdf.

[9] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯文集：第 5 卷[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京：人民出版社, 2009.

[10] FUGATE M, KINICKI A J, ASHFORTH B E. Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications[J]. Journal of Vocational Behavior, 2004, 65(1):14-38. DOI:10.1016/j.jvb.2003.10.005.

[11] BASTANI H, BASTANI O, SUNGU A, et al. Generative AI without guardrails can harm learning: Evidence from high school mathematics[J]. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 2025, 122(26):e2422633122. DOI:10.1073/pnas.2422633122.

[12] 习近平. 促进高质量充分就业[J/OL]. 求是, 2024(21)[2026-10-30]. https://www.qstheory.cn/dukan/qs/2024-10/31/c_1130214661.htm.

[13] KANE M T. Validating the interpretations and uses of test scores[J]. Journal of Educational Measurement, 2013, 50(1):1-73. DOI:10.1111/jedm.12000.

[14] LODGE J M, HOWARD S, BEARMAN M, et al. Assessment reform for the age of artificial intelligence[R/OL]. Tertiary Education Quality and Standards Agency, 2023[2026-10-30]. https://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/2023-09/assessment-reform-age-artificial-intelligence-discussion-paper.pdf.

[15] BIGGS J. Enhancing teaching through constructive alignment[J]. Higher Education, 1996, 32(3):347-364. DOI:10.1007/BF00138871.

[16] RYAN R M, DECI E L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions[J]. Contemporary Educational Psychology, 2020, 61:101860. DOI:10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

[17] 李宇星, 王焰翔, 董朝辉. 大学生职业价值观对就业能力的影响：心理资本的中介作用[J]. 中国大学生就业, 2022(3):32-38. DOI:10.20017/j.cnki.1009-0576.2022.03.005.

[18] MIAO F, SHIOHIRA K, LAO N. AI competency framework for students[R]. Paris: UNESCO, 2024. DOI:10.54675/JKJB9835.

[19] HOLMES W, PORAYSKA-POMSTA K, HOLSTEIN K, et al. Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework[J]. International Journal of Artificial Intelligence in Education, 2022, 32(3):504-526. DOI:10.1007/s40593-021-00239-1.

[20] 中共中央办公厅, 国务院办公厅. 关于加快构建普通高等学校毕业生高质量就业服务体系的意见[EB/OL]. (2025-04-08)[2026-10-30]. https://hudong.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202504/t20250408_1186543.html.

[21] 国务院办公厅. 关于适应人工智能技术发展助力构建就业友好型发展方式的意见[EB/OL]. (2026-10-16)[2026-10-30].https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2026- 10/content_7084108.htm.