

近缘共生与远缘取道: 北欧职业教育师资 培养逻辑与经验借鉴

李保忠 惠志丹

[摘要]强化职业教育师资培养是完善职业教育体系、推动国民经济高质量发展的必然趋势。由于地缘相近、血缘相亲、文缘相承,北欧国家的职业教育师资培养在资格认证、课程培训、专业发展和校企协同等方面具有显著的命运共同体特征,但囿于发展实际,北欧各国在职业教育师资培养制度上又呈现出鲜明的国家主体性。近年来,北欧各国正致力于通过加强数字教学、提升多元技能和持续专业发展实现职业教育师资培养体系的现代化转型。借鉴北欧经验,可通过构建多维培养体系、完善配套保障措施、提升职业技能水平、建立长效运行机制来提高我国职业教育师资培养质量。

[关键词]北欧国家;职业教育;师资培养;经验借鉴

[作者简介]李保忠(1994-),男,安徽宣城人,华中科技大学教育科学研究院在读博士;惠志丹(1993-),男,河北保定人,华中科技大学教育科学研究院在读博士。(湖北 武汉 430074)

[基金项目]本文系国家社会科学基金2019年度重大项目“以教育发展促进收入代际流动性的机制与政策研究”(项目编号:19ZDA066)和2021年国家自然科学基金项目“供给视角下典型行业特色高校创新型人才培养模式研究”(项目编号:72041005)的阶段性研究成果。

[中图分类号]G719.3/.7 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1004-3985(2022)21-0073-08

DOI:10.13615/j.cnki.1004-3985.2022.21.007

职业教育教师是推动职业教育全面改革的重要突破口,其对促进教学理念和范式的创新,推动政府、学校、企业 and 市场等利益相关者的紧密结合,实现新知识、新理论和新技术的快速更迭,培养具有先进技术技能、适应经济社会发展的应用型人才具有重要作用。

北欧国家以高质量职业教育和培训体系而闻名全球,其职业教育师资培养制度在统一教师职业资格、培训过程、教学能力和专业发展的基础上,保障了区域性职业教育教学质量,培养出大批适应社会发展需要的高素质技能人才。据欧洲职业教育发展中心统计,2020年丹麦、瑞典、芬兰、挪威的职业教育应届毕业生的就业率分别为87.5%、89.9%、79.1%、88%,均高于欧盟

78.1%的平均水平。为此,本文以北欧国家(主要选取丹麦、瑞典、芬兰、挪威)为研究对象,通过梳理其职业教育师资培养逻辑,提炼其政策演化路径,揭示其中的运行机制与体系架构,进而为我国职业教育师资培养及其高质量发展提供借鉴。

一、近缘共生: 北欧职业教育师资培养范式构建

北欧国家在职业教育方面形成了以学生为中心、以高质量和机会平等为特征、以区域内部认同为规制的教育理念。20世纪80年代以来,北欧国家为建立民主和高效的职业教育师资培养体系,进行了多次教育改革,最终形成了以资格认证、课程培训、专业发展、校企协同为特征

的职业教育师资培养范式。

(一)以“鱼渔双授”为准则开展资格认证

所谓“鱼渔双授”,是指北欧国家在职业教育师资培养过程中,采取理论知识与实践经验相结合的资格认证模式。丹麦1969年就成立了国家职业教育教师教育培训学院。为解决职业教育教师社会声誉较低的问题,从2010年开始丹麦对职业教育教师的资格要求大幅提高,职业教育教师除具备所授学科领域的初级职业教育和培训水平的资格外,还必须具有五年工作经验。同时,教师受聘后需要在职业教育学院完成由理论元素和实践教学元素组成的共计30个欧洲学分转移和累积系统(ECTS)学分的课程。

2010年,瑞典《教育法》引入职业教育教师资格认证制度。该法案不仅规定了教师资格证书是职业教育从业人员的资格证明,还强调只有经过认证的教师才有资格获得永久性任教和为学生评分的权利。此外,职业教师的申请人必须拥有高等教育文凭和足够的实践技能才有资格受聘为正式教师。

自1996年起,芬兰的职业教师培训一直由理工学院联合职业教育教师教育学院开展,直到2014年修订《职业教育培训法》,对教师资格认证办法进行了改革,主要包括改变学分范围、修改核心学科内容和增加资格认证的灵活性。芬兰的职业职业教育教师培训强调将基础教育研究、职业教学研究和教学实践相结合,教师的入职要求包括资格证书以及拥有至少一年的教学实践经验。

1998年,挪威《教育法》规定了教师的资格要求:职业教育教师必须具有相关的学科资格证书和教育资格证书,职业教育课程遵循普通学位制度,包括三年制学士学位和两年制硕士学位。成为合格的职业教育教师,还要完成实践教育。实践教育是为已持有职业学位资格的教师设置的一年制课程,完成课程可获得正式认可的欧洲资格认证框架六级证书。

(二)以灵活多元为形式实施课程培训

丹麦主要通过实施必修文凭课程(DEP)进行职业教育教师培训,让教师获得职业课程教学的理论和实践基础,从而实现自我发展。DEP课程教学以跨学科的方式进行,通过了解知识掌握情况以及技能展示等手段检验学习效果。

瑞典的教师培训课程将职业教育课程和高等教育课程相结合,以便学习者毕业后迅速适应职业教育和高等教育。职业教师课程的申请人必须拥有高中文凭和相关职业技能,或拥有高等教育专业学位。瑞典的教师在国内12所大学中的任意两所学习一年半的职业教育课程,即可获得职业教育学位。

芬兰的职业职业教育教师培训机构拥有自主设计课程的权利,其课程一般理论与实践相结合,能够对自身实践过程进行反思并不断发展。由于芬兰的职业师范学校存在较多在职学生,因此课程大多采取1~3年的灵活教育模式。

挪威的职业职业教育教师教育学制共三年,其中第一年以熟悉职业领域课程为主,第二年加强课程的专业针对性,第三年自主选择专业课程。此外,教师需要参加持续专业发展课程,旨在加强教师对所教课程中行业知识的了解。在毕业前教师通常要持有1~2个行业证书或技能等级证书。

(三)以政府组织联动为机制保障专业发展

丹麦教育部在2015年推行职业教育教师持续专业发展计划,指出职业教育学院必须为全体教师制订持续专业发展计划,确保教师技能的更新。为实现改革目标,在充分了解教师能力和需求的基础上,丹麦教育部向每所职业教育学校拨款,用于规划和实施教师的专业发展。

瑞典教育部规定教师的持续专业发展根据社会合作伙伴之间的协议进行管理。瑞典地方当局和地区协会、地方政府以及雇员组织之间的协议规定,应给予职业教育教师持续专业发展的时间,以支持其在技能更新、形成性评估和

教育领导力等方面得到优化。

芬兰职业教师持续专业发展的资助和组织方式多种多样,其中一部分是芬兰教育和文化部提供的教师集体资助协议,另一部分则是欧盟资助的继续教育与在职培训。芬兰国家教育委员会为教师持续专业发展分配资金并进行监督,旨在提高职业教师的合作能力、适应能力以及信息化能力。

挪威职业教师专业发展是由地方当局协会、教师工会、学校领导协会、全国教师教育理事会以及教育研究部合作制定。各主体会定期召开会议、部署工作、确定优先事项。国家教育主管部门进行财务分配,负责评估和协调,各大学和职业教师教育学院制订教育方案,并与其他机构和地方当局合作开展培训。

(四)以校企协同为支撑提升职业技能

为支持校企共同培养职业教育教师,丹麦国家职业教育与培训发展中心开展了两个项目:一是企业以专业委员会的形式发起一系列教师培训倡议,教师可以进入企业参加为期一周的研讨会,提高其专业能力;二是“企业短期教师培训”,该项目旨在加强学校教学与公司实践的联系,让教师有机会接受企业内部培训,以发展相关教学技能。

由于瑞典学校普遍面临着职业教育师资短缺的问题,自2015年起,瑞典教育部通过立法取消了职业教师的资格和证书要求,并支持以企业为基础进行学习,以此激励企业培训职业教育教师,并协助学校与企业建立持续的联系与合作,以支持教师专业发展。

芬兰职业教育教师的培训与工商界具有密切合作关系,并通过多部法规推动校企协同培养职业教师,如《2011—2016年教育和研究发展规划》指出,职业教育培训与企业之间的合作是教育的重要组成部分,并考虑建立校企间长期供应模式;《2011—2020年职业教育和培训质量战略》提出,职业教育师资培养将越来越多地与

企业合作,以提高职业教育教师实践技能。

挪威为充分发挥企业在教师培训方面的作用,在2013年发布白皮书《挪威教育和培训的正确质量和多样性》,指出职业教师发展的先决条件是提高教师以及企业培训师的专业知识和经验,从而提高职业教育和培训的质量。此外,挪威政府、职业教师教育学院和企业共同构建了“社会伙伴契约”框架,首次就职业教师培训达成了一项共同的、具有约束力的协议。

二、标准检视:北欧职业教育师资培养制度自决

由于地缘相近、文缘相承、商缘相连,北欧国家职业教育师资培养范式具有鲜明的命运共同体取向,但由于教育制度植根于社会结构,因而北欧国家的职业教育师资培养制度又呈现出各具特色的国家主体性。

(一)丹麦:“短期培训+终身学习”模式

丹麦职业教育师资培养体系可以分为短期义务性的岗前培训和职业教育学院监督下的终身学习。一是短期培训。丹麦短期职业教育教师培训项目是建立在理论与实践互动基础上的在职培训。教学内容主要包括计划、组织、实施和评估教学及其效果;安排学习内容和教学课程,并评估教育成果;参与教学任务的策划和执行;参与组织教学课程内容创新。与教学内容相辅的职业教育文凭课程由60个ECTS学分组成,共有六个模块,包括四个必修课程和两个选修课程(见下页表1)。二是终身学习。2015年丹麦职业教育改革提出,职业教育培训学院必须制订一项旨在培养全体教师的持续专业发展能力计划,确保所有职业教育教师在2015—2020年获得有关职业教育能力的10个ECTS学分。丹麦教育部对职业教师持续专业发展的水平和内容提出了明确要求,包括了解学习者的学习进展,关注学习者的学习过程,以学习者的需求为出发点规划和实施差异化教学,激发学习者的学习动力,确保学习者的校本学习与企

业学习内容的协调性等。

表1 丹麦职业教育教师课程培训内容

	模块	学分
必修课程	教学方法	10 ECTS
	教学规划	10 ECTS
	教育理论	5 ECTS
	毕业论文	15 ECTS
选修课程(四项 中任选两项)	教学发展	10 ECTS
	学生参与	10 ECTS
	数字技术	10 ECTS
	实践教学	10 ECTS

(二)瑞典:“校本培训+校企合作”模式

瑞典的职业教育教师不仅要经过专业的校本培训,还要根据企业需求,提升教师的实践教学能力。一是校本培训。2011年,瑞典《教育法》公布了四种不同的教师培训方案,其中一种是专门为职业教育教师设计的。职业教育教师培训方案主要由教育科学课程和职业教师培训课程构成。其中,教育科学课程主要涉及社会关系、教师领导力、课程理论、教学方法和教学评估等;职业教师培训课程安排在四个学期,学习内容包括语言、数学和自然科学、人文社会科学等。其间贯穿了四个学习目标,分别是分析与反思、学科知识和教学技能、沟通和领导力以及自我评估。瑞典教育和科学部专门负责职业教育教师的招生录取、课程设置、教学大纲和文凭授予,同时负责教师培训的政策制定,培训场所则由高等教育机构提供。二是校企合作。瑞典教育与科学部于2012年启动了一项学校支持计划,通过加强培训机构和企业之间的合作来培养职业教育教师,委托部分高校在企业一线对职业教育教师进行培训。同时,高校聘请合作企业的高级工程师等技术骨干和一线职工担任职业教师培训的兼职导师,他们不仅承担专门的教学任务,还负责参与培训机构的教学计划和培养目标的制订。

(三)芬兰:“能力驱动+专业实习”模式

芬兰职业教育教师的培训是以综合能力为基础,以专业实习为导向,使教师的资质更符合市场的需求。一是能力驱动。芬兰的第一所职业学校于1899年在赫尔辛基成立,并由此产生了一种新的职业——职业教育教师。职业教育教师与普通教育教师培训存在一定差异,除获得相应的学位外,职业教育教师还需要进行至少60个ECTS学分的教学研究。在芬兰成为合格的职业教育教师必须具备相应的硕士学位(若该专业没有硕士学位,则应获得学士学位)、相应的理工学位、具有至少三年的工作经验。职业教育教师需要在任意一所培训机构进行学习,学习内容包括教育基础理论、教育研究方法、教育教学实践以及选修教学研究等。随着2018年新修订的《职业教育与培训法》实施,芬兰职业教育教师的核心能力被纳入职业技能要求和评估标准,课程内容也从以学科为基础转变为以能力为驱动,这些能力包括数字和科技、数学与科学、沟通与互动、可持续发展等。二是专业实习。在企业和其他工作场所的专业实习是芬兰职业教育教师继续教育的重要组成部分,其主要目的是让教师更新职业技能,提高工作水平。根据芬兰国家教育委员会制定的《职业教育教师工作实习期实施指南》和《教师工作生活能力继续教育要求》,职业教师在学习期间至少需要参加为期两个月的实习。职业教育教师的专业实习由三个阶段和四个部分组成,三个阶段分别是起始阶段、实施阶段和总结评估阶段,四个部分包括面向工作场所的职业教育 and 培训、学习与能力评估、与企业或社区合作、专业发展和创新精神。

(四)挪威:“专业课程+实践课程”模式

挪威职业教育教师需要经过为期三年的专业化培训课程和一年的实践教育教学课程。一是专业课程。挪威的职业教育教师培训一般遵循四个基本原则,即职业教育教师培训的双重

性,职业教育教师培训有特定的传统和方式,培训过程必须全面性和逻辑性相结合,职业教育教师培训与其他形式的教师培训具有同等价值。根据上述原则确立课程框架的主要组成部分:职业教育学课程,这一课程内容包括教育学、教学法、职业道德及其他与职业教育培训相关的主题;广度专业课程,这一课程以高中基础课程为主,重点关注工作执行力和工作文化,使教师掌握不同职业的教育路径和教学方法;深度专业课程,这一课程旨在通过加强对基础学科、职业教学理论以及特定职业的发展特征,使教师对自己的职业有更深入的了解。二是实践课程。一年制的实践教学课程是三年制专业课程的延伸部分,旨在培养教师的教学应用能力。实践教学课程包括60天的在校实践,实践内容以问题和经验导向为核心,并结合分析、反思、小组和个人汇报等多种学习方式,加强教师的教学能力、交际能力、职业道德能力、创新和改进工作能力。

三、时代因应:北欧职业教育师资培养发展趋向

面对内外部环境带来的诸多挑战,北欧各国致力于通过加强数字教学、提升多元技能和持续专业发展以实现职业教育师资培养体系的现代化转型。

(一)加强数字教学能力,应对动态工作环境

受新冠肺炎疫情影响,在线教育悄然取代了传统的教学模式,数字化教学成为“新常态”。然而,并非所有的职业教育教师都具备应对数字化教学的能力。据欧洲职业教育发展中心调查显示,北欧国家的职业教育教师从实体教学环境向数字化教学环境转变时面临严重挑战,如缺乏远程教育所需的设备、缺乏有效的数字技能、缺乏实践教学与远程学习结合的经验、缺乏对隐私和数据的保护能力等。为应对环境变化对职业教育数字化的要求,北欧各国纷纷出台政策以加强职业教育教师处理动态工作环境

的能力。

为加强职业教育教师的数字技能,丹麦工业、商业和金融事务部联合发布了《丹麦数字增长战略》,提出促进职业教育教师理解和使用数字技术完成教学活动,并要求教师重视数据伦理,指导学生规范使用数据。芬兰在《2025年未来愿景》中强调了数字化在职业教育中的重要性,并指出将在学习环境和资格认证等方面支持职业教育教师的数字化教学能力发展。挪威议会颁布了《基础教育数字化战略2017—2021》,强调将修改教师培养方案,为职业教育教师提供良好的数字技能素养和专业发展机会,使其掌握最新的信息技术、数字教学设备,以确保职业教育得到进一步发展。

(二)提升多元技能水平,满足工业革命4.0需求

“工业4.0”一般用以表示全球价值创造链的转型过程,其区别于传统工业生产最重要的特征是通过现代数字技术确保工业生产过程的一体化和互动性。随着技术发展导致教育的传统学习范式发生转变,北欧国家普遍意识到在“工业4.0”时代必须提高职业教育教师的专业技能以参与全球竞争。

根据2021年欧洲职业教育发展中心发布的《职业教育与培训关键能力》国别报告显示,为应对“工业4.0”的挑战,北欧国家对职业教育教师的专业技能提出了更高质量、更多元化的需求。如芬兰在《职业教育与培训法》中提出职业教育教师的关键能力主要包括数字技术能力、数理科学能力、技能拓展能力、交流互动能力、可持续发展能力等;丹麦和挪威将语言交流能力、数理科学能力、数字化能力、创业精神能力作为职业教育教师能力发展的核心内容。

(三)拓宽专业发展渠道,突破职业生涯瓶颈

职业院校对合格教师的迫切需求与职业教育教师群体社会认可度低、年龄结构失衡的矛盾构成了目前北欧国家职业教育教师发展面临的突

出障碍。一方面,北欧国家拥有资格证书的合格职业教育教师较为短缺;另一方面,社会认可度低、老龄化问题成为职业教育教师专业发展的桎梏。根据2020年欧洲职业教育发展中心发布的国别报告显示,北欧国家职业教师的吸引力和社会声望都在降低,职业教育教师成为“级别较低的职业”,是失业者的替代选择。由于对实践经验要求高,北欧职业教育教师的职业生涯起步较晚,因此存在较严重的老龄化现象。2013年瑞典、芬兰有超过一半的职业教育教师年龄在50岁以上;在挪威的9个职业教育课程中,有7个课程的教师一半以上年龄超过50岁。

为应对职业教育教师职业生涯面临的挑战,北欧国家积极采取措施拓宽专业发展渠道。一是采取新的培训标准,如丹麦推出强制性职业教育文凭课程,让教师获得职业课程教学的理论与实践基础以提升专业水平;二是提供激励措施,如瑞典为解决职业教师短缺问题,于2015年通过立法免去职业教育教师的资格证书要求,芬兰国家教育委员会通过国家拨款、监督等形式促进职业教育教师专业发展;三是实施基于能力的选拔标准,如芬兰的职业教师招聘机构允许在相关领域造诣较高且具有创造性思维的应聘者直接晋升为正式教师;四是推出终生学习计划,如丹麦职业教育与培训发展中心和挪威教育部分别推出“保护伞项目”和“质量战略能力提升计划”,用以更新职业教育教师专业知识和技能,从而支持其继续教育和终生学习;五是制定标准化的质量评估框架,帮助教师获得标准化的、国家认可的职业教育资格和技能。

四、远缘取道:北欧职业教育师资培养经验借鉴

厘清北欧职业教育师资培养的发展谱系与逻辑脉络,再结合我国职业教育改革发展要求,对构建一条从外部嫁接走向内在生成、从范式剥离走向特色发展、从国际比较走向本土演绎

的我国职业教育师资培养路径具有诸多借鉴意义。

(一)以类型教育为导向构建多维培养体系

北欧国家教育体系以普通教育与职业教育双轨并行且相互融通为主要形式,职业教育作为一种类型教育,其师资培养逻辑应然表现出服务于类型化职业教育的理念。基于此,北欧国家职业教育师资培养体系为我国职业教育教师培养提供了可参考的范式。一是在培养主体上从无序供给到系统培养。长期以来,我国职教师资培养主体繁多且未形成专门的培养体系,职业院校教师仍以高等学校毕业生和企业兼职教师为主,职业技术师范院校毕业生成为职业院校专任教师的人数极少。因此,基于对教师的专业化要求,独立的职业教育教师培养机构应成为职业师资培养体系的核心,主动承担起创新管理、人才培养和课程开发等活动,从而形成以职业技术师范院校为主,以综合类高校和企事业单位为辅的专业化、系统化职教师资培养模式。二是在培养标准上从宽进宽出到双师双证。完善职业教育教师资格标准,应结合政府部门、高校专家、职业院校等利益相关者,探索职业教育“双师型”教师的认证标准,建立规范的评价体系。职业教育教师标准中应加入体现职业能力标准的内容,将其纳入教师的专业、课程、教材等建设环节,同时完善职业教育教师“双证”制度,以提高其专业标准和职业素养。三是在培养层次上从以本为主到本研衔接。目前,我国职业技术师范院校主要以本科和高职教育为主,12所职业技术师范院校中仅6所拥有硕士点,1所拥有博士点,培养层次不高、连贯性不强、机制不健全成为职业教育师资供给侧难以为继的重要因素。因此,将职业教育师资培养纳入硕士学位体系,贯通本硕博一体化人才培养机制,推动职业教育师资高层次人才供给侧改革,是实现职业教育从“层次”向“类型”转变的突破口。同时兼顾专业标准与行业标准的

双重属性,突出专业素养与职业技能的培养,满足未来产业对高层次复合型技能人才的需求。

(二)以多方协同为要义完善配套保障措施

参考北欧国家职业教育师资培养质量保障体系建设,实现职业教育师资高质量培养需要完善以政府为主导、以院校为主体、以企业为依托的多层次、全方位、宽领域的体系架构。一是以政府为主导强化顶层设计。为加强职业教育师资培养体系与产业体系的融合,应从国家层面出发,形成一体化的职业教育师资培养培训机制。为进一步打破政策主体与培养主体的边界,职业教育师资培养的总体设计应由国务院统筹安排,教育部、国家发改委、财政部等有关部门以及省政府共同参与,同时确保各部门的横向沟通协调。政策制定应遵循激励相容、协调一致的原则,避免造成政策目标与政策工具不一致。二是以学校为主体变革培养形式。我国职业教育师资培养机构可通过构建“双轨同步”“三层贯通”“四位一体”的职前培训体系以提升师资质量。其中“双轨同步”即学历教育与资格教育同步并行;“三层贯通”指强化本科通识课、专业基础课、资质标准课教学内容的有机衔接;“四位一体”是通过课堂实训模块、实验室模拟操作、校外基地实训、校企联合顶岗实习夯实专业技能。三是以企业为依托拓宽培训渠道。推动企业参与职业教育师资培养,首先,加强产业政策和教育政策的牵引,鼓励企业建设新增产能和技术改造项目培训设施,支持符合条件的企业招收和联合培养专业学位研究生。其次,支持企业需求与师资培养融合,形成由人才“供给—需求”的单向链转向“供给—需求—供给”的闭环培养,促进企业需求侧和教育供给侧要素全方位融合。最后,建立校企人员相互流动、相互兼职的常态化运行机制,促进产教融合、师资合用、设备共享。

(三)以社会服务为核心提升职业技能水平

服务区域经济高质量发展、促进产业结构

升级和推动国家重大战略实施既是职业教育师资培养的核心价值取向,也是加强教师职业技能与产业需求有机结合的现实映射。一是提升服务区域经济发展能力。区域经济发展业态与职业师资培养生态互为表里,服务区域经济发展是职业教育教师专业技能应用的天然场域。为发挥职业教育教师服务区域经济发展的独特作用,职业院校需要积极鼓励基础理论教师承担企事业单位的学科教学、理论规培工作,专业实践教师参与实践基地或企业的设备操作、技术研发及生产应用,构建以市场经济为导向、以社会需求为引领、以培养高质量师资队伍为宗旨的产教融合协同创新发展路径,助力教师技能与区域经济统筹发展。二是提升服务现代产业发展能力。为加强职业教育教师技能与现代产业体系融合,“十四五”规划从国家层面统筹职业教育体系与科技体系、产业体系与社会体系的有机衔接。基于产业结构的数字化、信息化、智能化特征,为进一步弥合现代产业体系与职业教育师资技能的鸿沟,提高教师的创新实践能力和解决复杂问题能力,加快培养服务于实体经济、科技创新、现代金融、人力资源协同发展的现代产业体系急需的技能素养,推动职业教育高质量发展。三是提升服务国家战略发展能力。目前我国职业教师在对接国家发展战略“最初一公里”的原始创新能力和“最后一公里”的成果转化能力方面有所欠缺,因此,有必要通过优化教育资源供给、激发教师内生动力、提升职业教育现代化水平以加强职业教师服务人才强国、制造强国、乡村振兴等国家发展战略的能力。

(四)以专业发展为旨趣建立长效运行机制

职业教育教师专业发展是指教师通过长期培训和学习,掌握某一领域的专业知识和技能,并在现代教育理念和方法的指导下,不断提高培养、管理、服务一线应用型人才的能力发展过程。建立有效的运行机制,对教师专业素养的

丰富与提升具有重要意义。一是完善制度建设,营造良好的专业发展环境。完善的制度和政策环境是促进职业教育教师专业发展的基础。在国家和省级层面,应提出不同于普通院校教师的职业教育教师发展的专业标准、资格认定和职称评定。为落实国家政策,学校还应在教师荣誉授予、进修、职称晋升等方面落实规章制度和其他配套政策,让教师享有真正的专业发展前景。二是设立专门机构,提供针对性的专业发展指导。职业教育教师专业发展是一个长期的、循序渐进的过程,它不仅贯穿教师的整个职业生涯,而且不同类型、不同专业、不同发展阶段的教师在专业发展的具体需求上也存在差异。职业院校可以设立教师专业发展中心,打造教师专业发展特色项目,建立青年教师之间、青年教师与资深教师之间的沟通,为教师的专业发展提供指导和支持。三是健全培训体系,遵循系统化的专业发展规律。职业教育教师培训体系应遵循内容协同、理实结合、校本特色三个原则。首先,各种培训内容不能简单地罗列堆砌,而是要根据教师学习认知的特点和规律,加强各种培训内容之间的逻辑联系;其次,教师在职业生涯初期,必须在理论知识学习的基础上加强专业技能的培养,同时要将校内培训、实习基地培训和企业实践有机结合;最后,职业教师的培养要围绕学校的整体发展目标,以增强教师对职业和学校的认同感和归属感。

[参考文献]

- [1]刘其晴.职业教育教师工作实习期:芬兰的模式[J].职业技术教育,2015(34):75-79.
- [2]罗平,邓文新.部省合建推动一流技术师范大学高质量发展研究[J].职教论坛,2022(2):117-122.
- [3]王晓茹,孙小娅.促进高等职业院校教师专业发展的对策与建议[J].教育与职业,2014(23):77-78.
- [4]CEDEFOP.Digital gap during COVID-19 for VET learners at risk in Europe[EB/OL].(2020-06-04)[2022-06-15].https://www.cedefop.europa.eu/en/presentations/digital-gap-during-covid-19-vet-learners-risk-europe.
- [5]European Centre for the Development of Vocational Training.Statistical overviews on VET[EB/OL].(2020-11-23)[2022-05-16].https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/statistical-overviews-vet.
- [6]Finnish Ministry of Education and Culture.Research and Education Development Plan for 2011—2016[EB/OL].(2011-12-15)[2022-06-08].http://www.oph.fi/download/143209_Tyopaikkaohjaajan_koulutus_2012.pdf.
- [7]Frisk T.Guideline for the implementation of vocational teachers' work placement periods[M].Helsinki:The Finnish National Board of Education,2014.
- [8]Ministry of Education and Culture.Vocational education and training will be reformed[EB/OL].(2018-06-11)[2022-06-12].https://minedu.fi/en/article/-/asset_publisher/ammattillinen-koulutus-uudistuu.
- [9]Misra P K.VET teachers in Europe:policies,practices and challenges[EB/OL].(2011-03-01)[2022-06-10].https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800.
- [10]NORGE K.Norwegian Strategy For Skills Policy[EB/OL].(2017-10-13)[2022-06-15].https://www.kompetansenorge.no/English/statistics-publications/norwegian-strategy-for-skills-policy-20172021.
- [11]Swedish Parliament.Education Act[EB/OL].(2010-12-11)[2022-06-10].https://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800.
- [12]Tarrou A L H,Holmesand I S.Technical and Vocational Education and its Teacher Training in Norway[M].Dordrecht:Springer Press,2007.

(栏目编辑:袁慧)