



我国职业院校“双师型”教师队伍建设的 关键问题、推进困境及解决对策*

辛 雨, 唐瑗彬*, 徐 冉

(广西师范大学, 广西 桂林 541004)

摘 要: 高素质、高水平的教师队伍是发展职业教育的第一资源, 是支撑新时代国家职业教育改革的关键力量。“双师型”教师是职教教师队伍建设的特色和重点, 我国职业教育教师队伍建设的系列政策为指导职教师资队伍的发展建设指明了方向。依托我国职业教育教师队伍建设的系列政策文件梳理出“双师型”教师队伍建设的在师资来源、培养过程、专业发展三方面的关键问题, 剖析当下教师队伍建设推进困境现状, 提出加强职业教育学科建设, 完善职教教师系统化顶层设计; 以能力本位重塑“双师型”教师培养目标, 创建点链面立体式培育格局; 落实职前职后一体化培养, 建立技术赋能、名师引领辐射长效机制等解决对策, 为新时代职教“双师型”教师队伍建设工作提供借鉴。

关键词: 职业院校; “双师型”教师; 队伍建设

中图分类号: G715

文献标识码: A

兴国必先强师, 全面加强教师队伍建设, 已成为我国加快教育现代化、建设教育强国的一项根本性民生工程^[1], 而“双师型”教师这一概念依据我国对技术技能人才以及职教专业教师队伍建设的需要, 早于 1995 年的政策文件中就被提及。2019 年 9 月, 教育部等四部门联合印发《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》, 进一步提出“双师型”教师队伍建设的 12 个要求, 强调“双师型”教师队伍改革的重要性。当前我国职业教育正处于提质培优、增值赋能机遇期和改革攻坚、爬坡过坎关键期^[2], 2022 年 4 月, 伴随《中华人民共和国职业教育法》的修订(以下简称“新职教法”), 我国职业教育迎来了发展新机遇。新职教法明确了职业教育的目标定位, 其中全文共有 11 条内容提到教师, 对比旧法增加了 8 条, 分别涵盖了职教教师来源、培养过程、专业发

展等内容。同年 10 月, 教育部印发《教育部办公厅关于做好职业教育“双师型”教师认定工作的通知》, 出台了《职业教育“双师型”教师基本标准(试行)》, 该标准明确我国职业教育“双师型”教师认定范围、标准、实施、发展路径, 根据不同水平的“双师型”教师设置了发展等级, 为职业院校教师个体专业发展指明了方向, 规范了职业院校开展“双师型”教师认定工作。

然而, 目前我国职教“双师型”队伍建设仍存在教师来源单一、师资培养不协调、教师专业发展效果不佳的现象。这些现象反映的“双师型”教师队伍发展的本质问题是什么? 又该如何针对性解决? 本文以近年来我国职业教育“双师型”教师队伍建设系列政策文件为出发点, 梳理我国职业院校“双师型”教师队伍建设的 key 问题, 结合当前职教“双师型”教师队伍建设推进困境, 提出我国职业院校“双师型”教师队伍建

收稿日期: 2023-01-31

* **基金项目:** 广西师范大学第二批国家级职业教育教师教学创新团队研究项目; 2021 年度教育部人文社会科学研究青年基金西部和边疆地区项目“中职教师数字胜任力模型的开发与应用研究”(21XJC880004)。

作者简介: 辛雨, 广西师范大学职业技术师范学院硕士生, 研究方向: 职业技术教育; 徐冉, 广西师范大学职业技术师范学院硕士生, 研究方向: 职业技术教育。

* **通讯作者:** 唐瑗彬, 广西师范大学职业技术师范学院助理研究员, 博士, 研究方向: 职业技术教育。

设的解决对策,以期助力新时代职教“双师型”教师队伍建设工作。

一、“双师型”教师队伍建设的关键词

“双师型”教师队伍是国家发展职业教育的基础,是进行职业教育改革的基础性力量。新职教法为我国职业教育的持续发展提供了根本性的制度保障,该法通篇包含8个章节69条内容,与旧法相比增添了关于职业教育教师和受教育者以及职业院校的相关内容,其中职业教育教师与受教育者单独为一章节,在法律层面上明确表示加强职业教育教师队伍建设就是推动职业教育高质量发展、优化职业教育类型定位、培养高素质技能人才的重要举措。《职业教育“双师型”教师基本标准》明确职业教育教师分层分级认定的基本标准,给予政策激励与奖励倾斜,引导和鼓励职教教师走“双师型”发展道路。因此,以我国职业教育“双师型”教师系列政策为基础,解读国家层面在“双师型”教师队伍建设的基本导向,剖析我国职业教育“双师型”教师队伍建设的可行路径具有深刻的指导意义。

(一)优化职业教育教师来源结构,夯实高技能人才培养的基石

近年来,随着国家职业教育改革稳步推进,一系列职教政策的落地实施,各地职业教育办学规模、招生数量、专业门类逐年增加。同时也暴露出职业教育师资力量不足的问题,多数职业院校存在师资短缺、结构不合理等现象^[3]。

新职教法明确规定职业院校教职工人员规模中应有“一定比例的社会公开招聘的专业技术人员、技能人才担任专职或者兼职教师”。同时“鼓励职业学校聘请技能大师、劳动模范、能工巧匠、非物质文化遗产代表性传承人等高技能人才,通过担任专职或者兼职专业课教师、设立工作室等方式,参与人才培养、技术开发、技能传承等工作”。不仅如此,为切实保障职教教师合法权益,新法在第四十四、四十六条明确提出“国家保障职业教育教师的权利,提高其专业素质与社会地位”“建立健全符合职业教育特点和发展要求的职业学校教师岗位设置和职务(职称)评聘制度”,从而为拓宽职教教师来源尤其是专业课教师来源,提高教师整体质量水平保驾护航,从教师来源上破解我国职业教

育“双师型”教师数量稀少,教师结构不合理,专业能力不强的顽疾。

早在2018年,中共中央、国务院颁布了《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》,作为我国首个面向教师队伍建设的里程碑式政策文件,明确提到教育问题的根本,在于全力建设好一支德才兼备的教师队伍。新职教法颁布后,教育部办公厅发布《关于开展职业教育教师队伍能力提升行动的通知》,其中明确提到加大职教教师队伍建设的举措之一就是畅通职教教师校企双向流动,实施兼职教师特聘岗位计划。可以发现,我国职业教育关于扩宽职教教师来源,加强专任教师培养,支持发展兼职教师队伍的政策导向十分鲜明,表明发展高质量职业教育,职业教育教师的来源是法律与政策都关注的问题。

(二)明确多元主体参与职教师资培养,为师资培养蓄势赋能

新职教法明确提出职业教育应着重培养学生的职业综合素质和行动能力,强调行动能力包含专业能力、方法能力和社会能力等^[4]。人才培养目标的更新对职教师资培养提出了新的要求,职业教育教师作为人才培养的关键主体,对于其研究应聚焦能力走向多元发展,师资培养走向多元化与开放性^[5]。

新职教法系统阐明了职教师资培养的利益相关者,包括各级人民政府、职业教育师范院校、行业企业组织、职业培训机构和职业院校等。同时,明确规定各利益相关者的职责,提出“各级人民政府应当采取措施,加强职业教育教师专业化培养培训,鼓励设立专门的职业教育师范院校,支持高等学校设立相关专业,培养职业教育教师;鼓励行业组织、企业共同参与职业教育教师培养培训。产教融合型企业、规模以上企业应当安排一定比例的岗位,接纳职业学校、职业培训机构教师实践”,在法律层面上系统覆盖了职教师资培养各责任主体的职能,从实施者角度赋予了不同参与主体的法律义务,进一步体现了我国职教师资培养的跨界性和社会性。

早在2019年《国家职业教育改革实施方案》中就提到“加强职业技术师范院校建设,优化结构布局,引导一批高水平工科学校举办职业技术师范教育,构建校企合作的职业教育教师培

养培训体系”。2021 年教育部、财政部发布《关于实施职业院校教师素质提高计划(2021—2025 年)的通知》，其中强调支持高水平学校和大中型企业共建“双师型”教师培养培训基地、企业实践基地。近年来一系列政策法规的提出，表明我国职教师资培养需从学历导向转变为“学历+技能”双导向育人，从单一培养试点到混合制办学改革，特别是鼓励校企合作、产教融合等多元主体联合的培养模式。职教师资培养多元主体参与是大势所趋，搭建联合培养平台，创新协同培养等问题是新职教法重点保障的关键内容。

(三)加快推进职业教育教师专业发展，支撑现代职业教育体系构建

职业教育教师作为高技能技术人才培养的主力军，应该具备培养面向未来专业技术人才的教育教学能力与终身学习能力，这就要求国家相关政策与法律推动职业教育教师不断发展自身专业技能。

新职教法延续了旧法中对职教教师培训的表述：“县级以上人民政府及其有关部门应当将职业教育教师的培养培训工作纳入教师队伍建设的规划，保证职业教育教师队伍适应职业教育发展的需要”，强调国家需要保障职教教师的权力，促进其专业素质的发展与社会地位的提高。并提倡“各级人民政府应当采取措施加强职教教师专业化培养培训”，明确了成为“双师型”教师是对职业教育教师的职业定位，培训是促进教师教学技能持续提升的重要手段。

2019 年教育部教师工作司发布《职业技术师范教育专业认证标准》，强调从职教教师专业发展结构来看，职教师范专业的毕业生必须具备专业知识实践能力和教学能力，同时还应有终身学习和专业发展意识。对此，通过制定教师职业发展培训和实践研修制度，建立教师分类评价制度，使评价结果与绩效分配、职称评聘挂钩，增强教师专业发展内驱力，使教师个体能不断适应时代和职业教育发展需求。与此同时，2022 年 10 月教育部办公厅发布的《关于做好职业教育“双师型”教师认定工作的通知》中将“双师型”教师认定分为初、中、高三个级别，系统阐述了“双师型”教师中高职教师认定的层级标准与量化指标，解决了“双师型”教师认定单一、缺乏对职校教师专业发展内生动力

激发的问题。由此可见，职教师资专业发展问题将持续是未来教师队伍建设的核心议题。

二、职业教育“双师型”教师队伍建设的推进困境

“双师型”教师队伍建设不仅是职业院校核心竞争力，更是职业教育高质量发展的驱动力。然而目前我国职教“双师型”教师队伍建设在教师来源、培养过程、专业发展等方面仍存在瓶颈问题，职业教育要实现高质量发展，需要正视长期以来困扰师资队伍建设的的问题，探明问题发生的本质所在。

(一)职业教育学科建设对职教师资培养的支撑度不足，职教教师缺乏统一的差异化准入标准

截至 2021 年，我国中职学校本科及以上学历专任教师占比 94%，高职学校本科及以上学历专任教师占比 99%，研究生及以上学历专任教师占比 41%。可以发现，本科及以上学历高校毕业生已经成为我国职业院校师资主要来源之一。然而，截至 2021 年，全国共有普通本科师范院校 145 所，专门培养职教师资的本科师范院校却仅有 12 所，开展硕士层次培养的单位只有 34 所，培养院校数量远不及普通教育师资培养院校。此培养规格远远无法满足高职教育百万扩招等现代职业教育快速发展的迫切需要。

在国家大力发展职业教育背景下，我国职教培养单位仍数量不足，其背后深层次的原因在于我国职业教育学科在整个教育学科中处于弱势地位。学科是教育发展的逻辑起点，亦是专业发展的理论根基。一方面，职业技术教育在 1990 年纳入专业学科目录，获得学科外在建制上的合法性，且经过了近三十年的快速发展也取得了不俗的成就，但目前职业技术教育学科存在特色概念体系的缺失；学科逻辑框架的弱化；学科研究范式形成机制的缺场；学科发展动力不足等问题^[6]。另一方面，一级学科授权审核制度阻碍了职业技术教育二级学科的发展。根据国务院学位委员会的相关规定，从 2010 年开始，不再接受各单位以二级学科的名义申报博士学位授予权，并试行硕士学位授予权的一级学科申报制，例如同济大学在职业技术教学学科方面起步较早，但由于错过 2006 年职业技术教育学二级学科博士点申请的机会，到目前也无法进行职业教育博士点的培养，而

西北农林科技大学、东北财经大学的职业技术教育学二级学科点也早在 2017 年被取消^[7]。在内涵建设与外部制度的双重压力下,我国职业教育学科建设任重而道远。

除了高校毕业生就任职校专任教师以外,目前我国多个职业院校自主开展高层次技能型兼职教师招聘,企业来源的兼职教师已经成为我国职教教师的重要组成部分。2020 年我国中等职业教育兼职教师数量 7.9 万人,占专任教师数量的 12%,与 2010 年 15% 的占比相比,我国职业教育兼职教师比例基本上呈逐年下降趋势。企业来源的优秀兼职教师在专业技术、技术技能和实践经验等方面优于高校毕业生,能在专业教学方面凸显“职业性”,但与国外发达国家,如德国兼职教师比例达到 80%,英国与日本的兼职教师比例高达 60% 相比,我国职业教育兼职教师数量相对匮乏。究其原因在于,一方面缺乏统一的兼职教师准入标准,职业院校对兼职教师队伍建设无章可循,无法灵活处理兼职教师企业职务与教学岗位的冲突问题,削弱了企业技术人才入校兼职的积极性。另一方面,职业院校聘用兼职教师待遇过低,与企业薪酬相比,职业院校的职位吸引力不足,导致职业院校兼职教师并不愿意到校任教,我国兼职教师队伍难以形成应有的规模与影响。

(二)“双师型”教师培养各主体间价值冲突,培养不协调不充分

新技术、新产业、新经济的快速发展,迫切需要高素质的技术技能人才支撑,同时也对职业教育师资培养提出了更高的要求,我国职教师资培养已然走上跨界的多元主体参与的办学格局,以职教师资培养高校为主体,地方政府、职业院校、行业企业联合参与的多元化培育格局是我国职教师资培育的常规模式,是培养“双师型”教师的应然举措,然而,也正是由于培养主体的跨界联动,导致职教师资培养环节中政府、培养高校、行业企业、职业院校之间的培养价值存在冲突^[8],体现在各主体在师资培养环节的参与程度、政策执行力度并不相同,这也直接导致职教师资培养不协调。第一,在培养理念上,职业教育是一种职业性、教育性、学术性兼备的教育类型,职业教育“双师型”教师需要同时具备实践操作能力和理论教学知识,实践教育是职业教育发展的生命线,但

在师资认定时仍存在重视技能证书等显性评价指标、忽视能力等隐性指标的评价内容,容易造成双师型教师认定评价流于形式^[9]。第二,在培育模式上,现有职业技术师范教育的培养大致分为两种:一种是设置独立职业技术教育院校,学院承担了学生专业技术教学能力与职业教育教学能力的培养,但此类院校由于教育学科的优势地位与自有师资的专业背景限制,容易忽视或者减弱专业学科教学,使学生较难将专业与职业教育教学融合,涵育专业教育教学能力;另一种是将职教师资培养根据专业归入专业型学院,职业教育教学类课程由专门化的职教学院开设,专业性课程由归属学院开设,专业技能与教学能力培养由不同学院承担,容易导致师资培养师范性和职业性割裂,教学能力与实践能力的培养“两张皮”现象。第三,在培养内容上,我国职业教育师资培养存在鲜明的技术性^[10],课程目标具有适应性,体现在课程设置随经济发展和职业院校的现实需求而及时调整更新,但目前课程设置存在重教学能力、轻实践能力的现象,实践技能教学与理论知识的占比不均,师资培养的主要场所在培养高校,在职业院校实习时更多只能去旁听教师上课,在企业实习时只能采取见习的形式^[11],实习效果必然大打折扣,进而导致职教师资的教学能力、实践能力、专业技术能力无法充分融合、迁移至工作岗位。

(三)教师职前职后能力发展脱节,教师专业发展机制有待完善

近年来我国各级教育行政部门和职业院校在构建职前培养与职后培训一体化发展的教师教育体系方面的投入不断加强,以期实现“双师型”教师队伍的全链条培育和全过程成长,但目前我国职业院校针对建立职教师资培养培训体系的目光重点仍在于职前师资培养教育,职后培训缺乏制度化的规范,过程性质量管理机制未能得到应有的重视。

从培训内容来看,职前培养与职后培养的内容不能进行较好地衔接,存在一定程度的脱节问题。我国在教师职前培养阶段仅重视职前一次性培养,忽视职业发展要求,破坏了教育的连续性^[12],职后培训阶段无法发挥继续教育专业提升作用,离落实教师职前职后一体化培育仍存在一定的距离。同时,教师培训内容亟

待解决针对性不强且实用性不足的问题,部分职业院校没有遵循教师的专业发展规律和阶段性需求制定科学的“双师型”教师个性化培养方案及制度,仅仅依靠行政命令,要求教师配合完成“培训任务”,在实施培训时存在较大的盲目性,无法引起参培者的重视。

从培训方式来讲,培训多以上大课、听专家讲授的形式为主。存在培训缺乏自主与个性,教师对培训内容没有自主选择权,教师个体的培训需求易被忽视等问题,教师的主观能动性大大受限。随着教育信息化的推进,职教教师的培训更是存在需求分析手段过于传统,方案设置针对性不强,培养模式单一,对象性思维严重,偏重教学技能,教师多样化、个性化发展难以满足等问题^[13]。虽能一定程度上利用互联网与大数据获取海量教学培训资源,但培训方式仍然不够灵活且多数只流于形式,难以满足参培教师的自主发展的内生需求,培训的真实有效性有待加强。

从培训效果来看,教师专业发展评价、监督与跟踪发展机制尚未健全。当下职业院校教师不缺少职后培训的机会,包括为了帮助新手教师快速进入专业角色捷径的入职岗位教育培训,助力教师持续更新自身专业知识体系、提升教学能力的骨干教师培训,帮助教师生涯规划、提升自我效能感的职业道德培训等等,但培训内容未能得到价值内化,无法将培训学习内容运用于现实教学情境中以解决实际教育问题。导致培训后效不佳的重要原因为针对教师职后培训多元评价制度与长期支持机制的缺位,多数培训基地尚未形成针对参培的教师培训后效的评价体系与跟踪机制。对培训过程的监督与培训结果的评价大多以书面小结为主,无法真正考量参培教师对培训内容的领悟程度,无法跟踪教师是否将学习到的新技术、新方法、新知识运用到实际教学的情况,导致教师无法通过培训持续提升自我效能感,加之,参培教师所在职业院校的教师专业发展动力机制不完备容易造成教师逐渐失去提高工作绩效与专业自适应成长的动力^[14]。

三、职业教育“双师型”教师队伍建设问题的解决对策

我国职业教育教师队伍建设系列政策发挥着推动和引领我国职业教育教师队伍发展的关

键作用。以政策文本中教师队伍建设关键问题为出发点,提出针对教师队伍建设推进困境的解决对策是推动职业教育“双师型”教师队伍高质量建设的关键。

(一)加强职业教育学科建设,完善职教教师系统化顶层设计

学科之所以称为学科必须要有科学的范式^[15]。库恩认为范式的核心要素包含本体论、认识论和方法论^[16]。学科建设的根基在于知识生产,而职业教育学科发展必须将职业专业知识生产作为基本,将“职业、职业管理、职业开发”作为其本体论;与社会生活链接形成相对完整的有辨识度的发展观、系统观和时空观认识论作为其认识论;同时职业教育作为一种“跨界”学科,加强多学科与跨学科的研究,从而取得职业教育学科发展的方法论突破,借用独特的方法论不断提升职业教育理论思维能力,加强学科理论的元研究。另一方面职业教育学科的发展需要在理论指导下积极行动的研究人员,建立不同层次的研究梯队,进而推动职业教育学科理论研究与应用研究的融合。因此开展省部共建,扩大职教本硕层次人才培养规模,同时以职业技术师范院校为主体,开启职业教育博士层次人才的培养工作,进而为职业技术教育学科建设提供人力保障与研究动能。国家应为职业技术师范院校职业教育学科硕博点申报开辟“绿色通道”,开创博士层次职业教育人才培养的新局面。借鉴医学等学科门类的实践探索^[17],开展职业教育人才“本硕”“本硕博”连读的人才培养新模式,为助力职业教育学科建设夯实人才来源。

职业教育学科建设是职业教育事业稳步发展的内在支撑,精准的顶层设计是职业教育事业可持续发展的外在保障,目前我国已经推出一系列职业教育教师发展的重大举措,但职业院校教师数量不足、来源单一的问题并没有得到有效解决。职业院校兼职教师作为我国职教教师的重要组成部分,由于缺乏统一的准入制度和激励制度,导致我国兼职教师群体数量匮乏。因此,建立健全发挥兼职教师作用的长效机制,将兼职教师队伍建设列为职业院校评估、考核的项目之一,鼓励地方政府创设良好的政策环境,将国家政策导向转化为可操作的工作机制。其次加强校企合作,深化产教融合,打

通行业企业与职业院校人才流通机制,鼓励职业院校吸收行业企业领头人、技能大师进入学校执教,发挥专业领头人效应,为构建专兼职教师共同体树立领导核心。第三,加强对兼职教师的培训,制定兼职教师的分层分类的入职标准,以充分吸收行业企业高层次人才为原则,推行针对兼职教师的系统化职前培养计划,达到教学能力标准的兼职教师才能进入职业院校从事教育教学活动,从入口保证兼职教师的基本教学质量。

(二)以能力本位重塑“双师型”教师培养目标,创建点链面立体式培育格局

继新职教法后的《关于做好职业教育“双师型”教师资格认定工作的通知》明确提出了职业教育“双师型”教师认定工作应以师德为先、能力为重、紧跟产业、最终实现教师终身发展,强调“双师型”教师作为技术技能人才的培养者和引路人,须得弘扬师德、践行产教融合,坚持理实一体,寓教于产,实现终身教育,同时也映射着职教师资培养的新要求,目前,我国职教师资培养已经迈入从单一主体到多元主体协同培养的格局,但由于培养主体客观存在的价值冲突、各主体间的参与办学存在不平衡不充分现象,导致我国职教师资多元开放培养的推进存在困难。因此,通过能力本位重新塑造我国职业教育师资培养的价值观,搭建多元协同的培育平台,创建点链面立体化培育格局,综合提升师资培养质量。首先,发挥职教师资培养高校、职业院校、行业企业和政府部门等多元主体的支撑作用,构建四位一体的跨界协同培育平台,共同协作制定“双师型”教师培育的方案内容,划清各主体间的职责与关系,共同体现“职业性”“教育性”“学术性”的能力理念。其次,以职业教育“职业性”“教育性”“学术性”为培养理念,构建通识课程、专业课程、师范课程紧密结合的职业教育师资培养课程链,由各培养主体共同负责参与培养,保障职业教育“双师型”教师既能落实立德树人根本任务,又能胜任行业企业岗位工作,还能进入职业院校教书育人。最后,以“双师型”教师专业短板能力为基本,通过深化改革培养方式,加强对口行业企业、职业院校在师资培养过程中的作用,重视职教师资面向对口行业企业、职校的见习、实习安排,发挥“顶岗实习”的实际作

用,切实提升职教师资育人传技的能力。

(三)落实职前职后一体化培养,建立技术赋能、名师引领辐射长效机制

新职教法中延续旧法关于职教教师培养培训工作的表述,说明职教教师培养培训工作一直是我国职教教师队伍建设的保障,但目前对于建立职教师资培养培训体系的目光重点仍在职前师资培养阶段,存在职前培养与职后培训割裂的现象,因此,应从职教师资培养培训的责任主体入手,完善职后培养体系建设,加强职前职后培养培训有效衔接,推进职教教师职前职后培养培训一体化的落实。

职后培训内容应当基于教师个人职前培养的不同学科背景和实践经验的具体情况。师资培训基地需在充分调研教师发展培训需求的情况下,从参培教师角度设计培养目标、内容、方式等,规划适合“双师型”教师专业拓展延伸的路径,制定科学合理的周期性培优提质计划^[17]。充分挖掘“双师型”教师职业生涯全程的专业发展潜力,赋予教师职后专业发展的主动权,实现职前职后的有机联动,促使职后培训能真正满足教师自身的研修要求,达成教师长足的可持续发展。同时加强技术赋能,继续深度推进产教融合,强化培训的过程性管理与训后评价机制建设。将数字技术、数字思维应用于培训构建管理全过程,借助平台精准化全面收集培训数据,建立教师成长数据库,过程性地记录参培教师的学习成效,掌握培训动态,促使培训效果可视化,提高管理效能,实现对教师培训的过程性评价,动态性监测,以评促建,不断提升培训成效。

其次,职业院校应充分推动发挥教师职后发展的主观能动性。一方面鼓励“双师型”教师之间形成专业学习共同体,着力打造“名师引领、骨干支撑”的教师教学创新团队,启动职业院校名师、名匠、名校长工作坊培育计划,充分发挥龙头专业群优势,结对院校各取所需,进而扩大专业学习共同体的效能,实现共赢与均衡发展,构建可持续发展师资生态圈,推进名师引领示范辐射的长效机制生成。另一方面,以行动研究、课例研究等多种方式积极开展校本研修活动,以新型技术为主要手段引导职教教师开展原生态的教育研究工作,鼓励支持教师开展反思性教学实践,在行动研究的过程中

实现由内而外地有效驱动教师专业理论、实践能力的全面提升,挖掘其教育教学潜能,形成实境化的教育智慧,改进教育教学工作状态,助推“双师型”教师的专业及个性化发展。

参考文献

- [1] 李琼,裴丽. 建设高素质专业化创新型教师队伍——基于《中国教育现代化 2035》的政策解读[J]. 中国电化教育,2020(1):17-24.
- [2] 陈子季. 深入贯彻落实《职业教育法》依法推动职业教育高质量发展[J]. 中国职业技术教育,2022(16):5-12.
- [3] 邓卓,杨磊. 构建职教师资培养体系的现实之需、发展掣肘及实现路径[J]. 上海教育评估研究,2022(5):31-36.
- [4] 赵志群. 基于职业教育学理论学脉的技术技能人才培养新理念——新《职业教育法》学习心得[J]. 中国职业技术教育,2022(19):5-11.
- [5] 尹克寒. 高职院校“双师型”教师专业能力建设研究[J]. 教育与职业,2022(11):57-61.
- [6] 吴晓英. 概念、框架、范式:中国职业教育学科逻辑的缺失与走向[J]. 贵州社会科学,2021(2):117-124.
- [7][8] 郝永贞. “双师型”教师政策执行困境与突破——基于政策网络理论视角[J]. 职教论坛,2022(2):83-89.
- [9] 李文路,赵晓鸿. 职业院校“双师型”教师培养问题与对策[J]. 教育科学论坛,2022(21):33-36.
- [10] 杨红荃,金凤燕. 技能型社会视域下工科院校参与职教师资培养研究[J]. 教育与职业,2022(5):67-73.
- [11] 杨寒,曹照洁. 职业技术教育专业硕士研究生培养链问题及优化路径探析[J]. 职业教育(下旬刊),2022(5):84-91.
- [12] 庄西真. 从教学中来 到教学中去——基于职业生涯发展阶段的职教教师“精准细”培训模式[J]. 中国职业技术教育,2022(17):36-42.
- [13] 陈悦. 中国高等职业教育师资队伍队伍建设研究十年(2011—2020)——基于 CiteSpace 的可视化分析[J]. 江苏高职教育,2022(1):53-60.
- [14][18] 李冠源. “双高”背景下高职院校“双师型”教师队伍建设[J]. 河北职业教育,2021(3):98-103.
- [15] 李政. 职业本科教育的学科建设:大学职能的视角[J]. 江苏高教,2022(3):111-118.
- [16] 杨怀中,邱海英. 库恩范式理论的三大功能及其人文意义[J]. 湖北社会科学,2008(6):101-104.
- [17] 钟秉林,袁振国,孙杰远,等. 教育数字化背景下的未来教育与基础教育学建设(下)[J]. 基础教育,2022(4):39-67.

Key Issues, Dilemmas, and Solutions for the Construction of “Double-Qualified” Teachers in Vocational Schools and Colleges in China

XIN Yu, TANG Yuan-bin, XU Ran
(Guangxi Normal University, Guilin 541004, China)

Abstract: High-quality and high-level teachers are the major resources for the development of vocational education and the key force to support the reform of national vocational education in the new era. “Double-qualified” teachers are the feature and focus of the construction of the vocational education teaching team. The promulgation of the new Vocational Education Law further points out the direction for development and construction of vocational education teaching team. Based on the new Vocational Education Law, we have sorted out the key problems of the construction of “double-qualified” teaching team in terms of the source of teachers, cultivation process, and professional development, and analyzed the dilemmas and status quo of the construction of teachers. A series of countermeasures are proposed: strengthening the construction of vocational education disciplines, improving the systematic top-level design of vocational college teachers; reshaping the cultivation goal of “double-qualified” teachers with the competence orientation, and creating a three-dimensional cultivation pattern of points, chains and surfaces; implementing the integrated cultivation of pre-vocational and post-vocational teachers, and establishing a long-term mechanism of technological empowerment, leading and radiating by famous teachers. This study provides reference for the construction of “double-qualified” teachers in the new era of vocational education.

Key words: vocational college; “double-qualified” teachers; team building