

# 高质量发展背景下高职院校“双师型” 教师队伍建设困境与对策

孔巧丽 刘志文

**摘要** 职业教育高质量发展背景下,高素质“双师型”教师队伍建设既是实现高质量发展的必然要求,也是职业教育作为与普通教育具有同等重要地位的类型教育的内在诉求。但是,高职院校“双师型”教师队伍建设依然存在准入机制不完善、评价标准无特色、发展机制不健全等问题。这些问题既与我国高职教育发展阶段有关,更为重要的是受到政策缺位、知识标准缺失及多元文化冲突等深层次因素的影响。基于此,推动高素质“双师型”教师队伍建设,需要在完善政策安排、推进职业教育教师资格制度建设、改革培养培训内容及加强兼职教师队伍规范发展等方面推进改革。

**关键词** 高职院校;高质量发展;“双师型”教师队伍;知识类型;文化冲突

中图分类号 G715 文献标识码 A 文章编号 1008-3219(2023)07-0039-07

2022年,《中华人民共和国职业教育法》(修订版)(以下简称《职业教育法》)颁布实施,总则第一条开篇提出要推动职业教育高质量发展。打造高水平“双师型”教师队伍是推动职业教育高质量发展、实现职业教育类型化发展和改革的重要内容之一。2019年,教育部等四部门印发《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》(以下简称《“双师型”方案》),提出了职业院校“双师型”教师队伍建设的实施路径,并明确“到2022年,职业院校‘双师型’教师占专业课教师的比例超过一半”。然而,高职院校“双师型”教师队伍建设是一个循序渐进的过程,既不能以创造性破坏的方式跨越教师队伍建设的阶段特征,也不能受困于路径依赖,在“双师型”教师模糊边界中推进相关改革。“双师型”教

师队伍建设需要以“双师”理论为起点,明确其时代内涵,并立足当前高职院校“双师型”教师队伍建设存在的真问题,破解制约高职院校教师队伍建设的瓶颈。

## 一、高质量发展背景下高职院校“双师型”教师的内涵

当前,打造高水平“双师型”教师队伍已成为高职院校教师队伍建设的共识,但由于“双师型”教师内涵边界不清晰,使得高职院校教师队伍建设有章可循但质量依然不高。因此,进一步明确“双师型”教师的内涵边界,建立具有时代特征的“双师型”教师概念体系,是建设高水平“双师型”教师队伍的前提。

### 作者简介

孔巧丽(1983-),女,广州番禺职业技术学院副研究员,华南师范大学博士研究生,研究方向:高职教师发展(广州,511483);刘志文(1972-),男,华南师范大学职业教育学院院长,教授,博士生导师,研究方向:教师专业发展

### 基金项目

国家社科基金一般项目“技能型社会建设背景下职业院校教师企业实践的制度适配性研究”(BJA220256),主持人:张等菊

关于职业院校的教师队伍建设,理论界早就提出了职业性、学术性、师范性三性融合的职业教育教师培养培训基本原则,但是并没有赋予“双师型”教师明确的理论内涵。

“双师型”教师是政策话语,注重政策表达,其提法经历了从整体意义上的“双师型”教师队伍到“双证书”“双素质”等的演变<sup>[1]</sup>,当前双师的核心在于素质与结构。第一,个体:双师素质。与双师素质相对应的是教师具备学科专业知识、实践操作技能。2018年,中共中央、国务院印发的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》(以下简称《意见》)提出了将行业企业从业经历作为认定教育教学能力、取得专业课教师资格的必要条件;2019年,国务院印发的《国家职业教育改革实施方案》(以下简称“方案”)将“企业工作经历”作为高职院校教师招聘的必要条件;2022年10月,教育部发布的《职业教育“双师型”教师基本标准》(试行)(以下简称《基本标准》)提出职业教育“双师型”教师应具备相应的理论教学和实践教学能力。总体来看,双师素质包括了基于专业学习经历的学科专业知识以及基于企业工作经历的实践技术技能,上文所提及的双证书也与此相关。第二,群体:双师结构。双师结构主要指教师类型结构,包括专任教师、兼职教师及其他来自行业企业的人员等。《意见》中提出了“企业经营者、技术能手与职业院校管理者、骨干教师相互兼职制度”“吸引具有创新实践经验的企业家、高科技人才、高技能人才等兼职任教”等专兼职教师队伍的内容。2020年,教育部等九部门印发的《职业教育提质培优行动计划》提出,畅通行业企业高层次技术技能人才从教渠道,推动企业工程技术人员、高技能人才与职业院校教师双向流动。这些政策要求明确了专兼职、专任教师与行业企业专家构成的教师类型的双结构,体现了“双师型”教师的双元主体建构路径。

上述关于“双师型”教师的政策表达凸显了主体、能力与素质的双元特征,但并没有形成类型的排他性。这是因为界定“双师型”教师政策表达,并非建立在职业教育本质属性的话语表达基础之上,也就造成了这些政策性概念缺乏类型排他性。跨界性是职业教育的本质属性,职业院校教与学的活动是跨界性实践载体。作为教学活动的主体之一,职业院校教师需要具备跨界的知识与能力,以适应教与学的跨界性诉求。作为跨界教育,高职院校教师的跨界性体现在专业教学与岗位实践两个方面,关键在于实践能力。这种实践能力通过技术技能的操作性知识体现出来。从理论层面来看,“双师型”教师需要具备基本的教育工作和实际职业工作的基本素质,是集教育者和企业员工于一体的复合型

人才;具备胜任专业理论教学能力和指导专业实践能力,具备相应素质与素质应用能力<sup>[2]</sup>。

综上所述,高职院校“双师型”教师表明了高职院校教师的基本属性,是作为高职教师所具备的基本职业知识或能力,是区别于其他类型院校教师职业的基本特征。基于当前我国高职院校教师队伍发展的阶段特征,从其操作性内涵来看,“双师型”教师是具备技术技能素质及实践能力的专任教师或专兼职教师的统称,其实践形式为具有行业企业实践经验的专任教师,由行业企业人员、专任教师组成的专兼职教师队伍。

## 二、高职院校“双师型”教师队伍建设现状

### (一)“双师型”教师的任职资格逐步明确,但准入机制依然不完善

“双师型”教师的政策安排由注重“双师型”教师类型特征的政策表达开始向任职资格延伸。从已有政策来看,“双师”素质是任职资格政策的主要内容,主要包括“双师”的质量底线标准和作为高质量“双师型”教师的上限标准,即何为“双师型”教师、何为高水平“双师型”教师。从底线标准来看,2016年,教育部等7部门印发的《职业学校教师企业实践规定》将“教师企业实践”作为职业院校建设“双师”素质的途径,提出“职业学校专业课教师(含实习指导教师)要根据专业特点每5年必须累计不少于6个月到企业或生产服务一线实践,没有企业工作经历的新任教师应先实践再上岗。公共基础课教师也应定期到企业进行考察、调研和学习”。《基本标准》延续了这一说法,即具有企业相关工作经历,或深入企业和生产服务一线进行岗位实践,时长、形式、内容、标准等应符合职业学校教师企业实践相关规定。从“双师型”教师的上限标准来看,教学名师、技术技能大师、高级管理者等提供了衡量“双师”素质的高位标准。如根据国家“万人计划”教学名师遴选标准,“高等职业学校人选,应具有相关企事业单位一线实践工作经历……”“企业经历与行业影响力,累计具有企业(单位)相关技术(或管理)岗位3年以上工作经历,拥有至少一项中级(国家职业资格四级)以上有效职业资格……”。总体来看,我国高职院校教师质量相关的政策安排已经开始回应“双师型”教师的“双师”素质要求,提供了不同质量水平的“双师型”教师衡量指标。

但是,“双师型”教师并没有成为当前确定高职教育类型属性的限制性条件。如我国高职院校基本办学条件的相

关规定中,尚未涉及“双师型”教师这一关键指标。根据当前一直沿用的《普通高等学校基本办学条件指标(试行)》(教发[2004]2号),其中针对学历学位层次提出了具有研究生学位教师占专任教师的比例为15%,尚未涉及“双师型”教师的相关要求。这也就造成了“双师型”教师依然停留于政策安排与质量管理诉求层面,与职业教育类型化发展诉求相适应的高职院校教师队伍建设理念尚未成型。

## (二)“双师型”教师的岗位职责比较清晰,但评价标准依然无特色

评价标准是高职院校“双师型”教师队伍质量保障与提升的关键。教师评价标准的内容是由高职院校的职能决定的,尤其是基本职能。这是因为人才培养是高等院校的基本职能,培养不同的人才也决定了高等院校的不同类别,这也对人才培养的主体之一——教师提出了基于类别差异的不同要求。根据《教育部关于“十三五”时期高等学校设置工作的意见》(教发[2017]3号),高职院校属于职业技能型高等学校,主要从事生产管理服务一线的专科层次技能型人才培养,并积极开展或参与技术服务及技能应用型改革与创新。我国高职院校“双师型”教师的职业内涵不同于研究型大学教师所从事的学术职业。2020年,中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》(以下简称《评价方案》)提出,健全“双师型”教师认定、聘用、考核等评价标准,突出实践技能水平和专业教学能力。在落实高等院校办学自主权的政策背景下,高职院校逐步获得了包括教师职称评聘在内的教师评价自主权。高职院校的教师岗位职责关注教学,承担的课时数、指导学生参与的各类技能大赛等教学相关指标被列为关键指标。

但是,从现实来看,高职院校教师评价制度变迁具有比较明显的路径依赖特征,沿袭了普通本科院校“科研主导”的评价机制。高职院校在教师职称评审方面,开始体现“重教学”与“厚实践”导向,但是套用本科院校评价体系的现象依然存在,尤其表现在对科研业绩指标考核方面。此外,由于公认评价标准的缺乏,多以定性描述评价实践教学能力,重实践业绩轻实践经验,实践指标的替代性强<sup>[3]</sup>。另外,在职业教育与培训并举的职业教育类型化发展阶段,培训成为高职院校的重要职能之一。但是,在教师评价中,与教学指标、科研指标相比,作为“职业教育与培训并举”政策话语下教师培训服务评价标准依然比较模糊。以我国高水平高职院校A校为例,该校专任教师分为教学为主型和教学研发型两类,岗位职责包括教学、科研教研、专业建设、企业实践、公共服务,其中,本科院校教师岗位职责所关注

的“项目、论文、出版”等科学研究指标在此评审标准中依然比较重要,见表1。但是,与培训相关的内容缺失。总之,高职院校教师评价尚未兼顾到“双师”角色的岗位职责,基于绩效导向的考核评价机制尚未建成。

表1 A职业技术学院教学型教师评审标准

岗位职责	主要内容
教学任务	为本专科生授课、指导毕业论文(含毕业设计)、开展实践性教学(实习、实训)等
科研教研	承担科研教研项目、发表论文、出版学术专著和教材、获得发明专利、科研(专利)成果转化、专业平台与基地建设等
专业建设	课程建设、实训室建设、实训基地建设、校企合作等
企业实践任务	专任教师到企业或生产服务一线开展的实践活动
公共服务	专任教师承担教学、科研教研工作以外无偿完成的院校两级公共事务管理及服务工作

## (三)“双师型”教师的专业发展组织逐步建立,但发展机制不健全

所谓教师专业发展是教师在专业发展逻辑的引领下,通过各种专业持续发展机制的支持,促使其自身专业知识、专业技能与综合从教素质等渐进性、持续性提升的过程,覆盖职前培养和在职培训全过程<sup>[4]</sup>。“双师型”教师专业发展体现为一个连续的过程,既需要准入标准的规范与约束,还体现为一个持续提升的保障机制。这样才能适应高职院校教学对象、教学内容及外部环境的不断变化,如“百万扩招”引发的高职院校学生结构的改变、新技术变革带来的产业技术技能规格要求的变化及1+X证书改革带来的教学内容的变革等。这些内外部环境要素的不确定性及变化对高职院校“双师型”教师专业发展提出了迫切诉求。完善教师发展机制,建立以教师发展中心为主要形式的教师专业发展平台,已成为高职院校“双师型”教师队伍建设相关改革不可或缺的内容之一。在“双高”计划建设意见中,对“双高计划”高职院校的教师专业发展提出了“建立健全教师职前培养、入职培训和在职研修体系,建设教师发展中心,提升教师教学和科研能力,促进教师职业发展。”目前,部分学校已经针对教师专业发展成立了专门的组织机构,并开展以教师专业教学能力提升、教师职业发展为主要内容的教师发展体系。

但是从现实来看,高职院校的教师专业发展依然处于自发阶段,其活动边界的不清晰使得其专业化程度依然比较低。教师专业发展尚未成为高职院校教师培养培训的内容之一,通常被“培训替代”。从实践来看,政府主导的教师培训项目是教师发展的主要内容,如“国培”“省培”等专项培训。院校主导的教师发展尚处于起步阶段,高职院校虽然成立教师发展中心,但作为院校内部教师专业发展的专门组织,其组织机构具有明显的依附性,多依附于其他二级

职能部门,如人事处、教务处等,职能定位以组织“竞赛”为主。与教师职业发展相关的教学学术、专业知识及个体职业生涯规划等回应“职业性”“学术性”和“师范性”三性融合的教师专业发展内容体系尚未形成。当前,高职院校教师专业发展对于“双师型”教师队伍建设的回应不够,尚未形成针对“双师型”教师培养的专业化教师发展体系。

### 三、高职院校“双师型”教师队伍建设的 影响因素

#### (一) 政策安排是影响高职院校“双师型”教师队伍建设的 关键因素

政策在一定程度上决定了我国高职院校改革发展的方向与内容,也是影响“双师型”教师队伍建设的核心要素。

“双师型”教师缘于政策安排,也受制于政策安排的局限性。从上文论述可知,“双师型”教师属于政策概念,也是我国特有的概念。随着与高职院校教师相关的专项政策或综合性政策不断增多,我国高职院校“双师型”教师队伍建设的政策安排也日渐完善。从政策实际影响来看,这些政策对于推进高职院校与普通本科院校教师分类管理、确证高职院校教师身份的合法性、厘定“双师型”教师的概念边界等具有积极意义。但是,由于当前我国高职院校“双师型”教师的相关政策以“意见”“办法”等为主,尤其是高职院校“双师型”教师队伍建设的政策具有内生性特征,政策安排并没有与教育教学、课程建设等人才培养过程建立系统性联系,造成“双师型”教师政策与高职院校人才培养要求存在内在冲突。

与之相比,技工院校的“一体化”教师队伍建设思路是与其课程及教学改革紧密相关的,实现了“教育类型特征一类型化的教师队伍”的教师队伍建设思路建构。2009年,人力资源和社会保障部出台《技工院校一体化课程教学改革试点工作方案》,2012年与2013年又分别出台了《一体化课程开发技术规程(试行)》《技工院校一体化教师标准(试行)》。从政策安排来看,技工院校一体化教师队伍建设的政策指向与实践条件更为明确。源于政策对高职院校及高职院校教师队伍建设的關鍵作用,我国高职院校“双师型”教师相关政策安排不仅需要不断完善,更为迫切的是要形成具有连贯性的政策安排,并与高职教育教学及课程建立良好的联动关系。

#### (二) 知识缺位是影响高职院校“双师型”教师队伍建设的 基础要素

“双师型”教师是对多元知识主体的社会角色的表达。知识结构的复合性既是其区别于其他类别教师的决定因素,同时也是“双师型”教师的基本属性。有研究者从技术哲学的视角提出,作为类型教育的职业教育的学理基础是其独特的技术知识。技术知识包括以职业院校为主的技术科学理论知识和以工作场所为主的应用技术实践知识,它们分别掌握在院校教师和企业师傅手中<sup>[5]</sup>。因此,在具备作为教师职业的基本教学知识之外,这两类知识构成其“双师”特征的知识基础。

第一,作为“专任教师”的学科专业知识是基础。但是,由于我国并没有专门培养高职院校师资的机构,高职院校的教师主要来自普通高等院校。普通高等院校按照知识逻辑构建的学科专业与高职院校基于职业标准建立的专业之间存在错位现象,造成直接来自普通高校的高职院校教师学科专业知识与高职院校专业“教的内容”之间出现了脱节。

第二,作为“师傅”的职业实践能力(知识)是体现“二元性”的前提。职业实践能力是上文所提及的“应用技术实践知识”,反映了高职院校教师体现其职业性特征。职业教育“该教什么”归结为基于学科的科学知识和基于实践性的技术知识两大类<sup>[6]</sup>,但是,当前高职院校教师尚未形成专业教学所需要的“实践性的技术知识”。高职院校“双师型”教师所应具备的知识仅仅模糊表达为“企业实践经历”。2014年,英国教育与培训基金会颁布了新的职业教育教师标准《教育与培训者标准》,在标准中明确指出英国职教教师要具有“双专业”专家的身份,即职业或者学科专家,同时是教学专家,他们必须致力于维持和发展这两个角色的专门知识,以确保学习者的学习成效。但是,教师知识构成的模糊性,“双师型”教师培养、培训及个体专业发展都难以确保“职业专家和学科专家”双重目标的实现。

#### (三) 文化冲突是影响高职院校“双师型”教师队伍建设的 隐性因素

文化是一系列知识、观念、信仰、意识的价值整合体系,促进受众进行自我监督与管理,能够作为组织治理的“隐形秩序”,具有软引导、内在激励与非正式控制等管理功能,因此其也具有治理性<sup>[7]</sup>。高职院校不同于普通本科院校,其文化多元性特征明显,文化生成机制多元。高职院校教师队伍建设受到多元文化的影响,并在由高等学校教师向“双师型”教师的转向中面临文化冲突。

第一,基于普通教育的学科文化与基于职业教育的跨界文化。高职院校的专任教师主要来源于普通本科院校,接受的是基于学科体系的学术知识训练,学科文化是基础。但

是,基于职业教育就业导向的定位,高职院校在学科知识之外还需要具备技术技能运用的实践操作性知识。在此前提下,跨界文化是高职院校“双师型”教师文化的组成部分。因此,高职院校教师对学科文化的基础性地位坚守,与跨界文化的缺位造成高职院校教师的文化认同危机。

第二,基于知识传授的教师文化与基于技能传递的师傅文化。高职教育传递的知识,除可以通过课堂教学中的理论学习与实践教学中的操作实践习得的知识外,还包括技术技能的迁移能力、熟练程度及个体对职业的认知等。按照迈克尔·波兰尼的知识分类,前者属于言传知识,后者属于默会知识。前者与普通本科院校知识类型相同,后者是“不能以规则的形式加以传递,只能通过‘学徒制’的方式进行传递”<sup>[8]</sup>。这种基于知识类型及传递方式的不同,造成教师与“师傅”的角色冲突。在职业教育类型化发展阶段,应然层面的教师与师傅不再有实质意义上的边界,二者已经融合为一体。但是,由于高职院校的文化体系中“师傅文化”的缺失,使得师傅角色通常在教师中处于缺位阶段。“双师型”教师队伍建设也就面临着文化缺位带来的社会认知困境。

#### 四、高质量发展背景下高职院校“双师型”教师队伍建设的策略

在职业教育高质量发展阶段,“双师型”教师既是高职院校推进类型教育的主体,同时也是彰显职业教育类型属性的核心内容之一。与此相适应,高职院校的“双师型”教师不仅有其特定的理论内涵边界,而且在实践中需要排他性的机制设计和制度安排。

##### (一)健全“双师型”教师队伍建设制度,推动建设独立的职业院校教师资格制度

政策是影响我国高职院校“双师型”教师队伍建设的要素,也是实现教师队伍质量提升的关键工具。目前,我国高职院校教师资格制度与普通本科院校要求基本一致,并没有体现出高职院校教育教学活动的特殊性。《“双师型”方案》明确提出了“建设分层分类的教师专业标准体系”。在此背景下,对高职院校教师资格进行政策单列,制定并出台“职业院校教师资格”认定标准体系显得尤为迫切。

##### 1.认证制度体系化,建立国家、省、校级自上而下的职业院校教师资格制度

目前,各省份高职院校已基本具备“双师型”教师认定标准的能力<sup>[9]</sup>,且北京、吉林、安徽、江西、福建和广西等省

份已经出台省级层面的高职院校“双师型”教师认定办法等相关政策<sup>[10]</sup>,但各地在认定对象、认证条件、认证程序等方面差异较大,缺乏共识。目前,国家层面已经出台职业院校“双师型”教师基本标准并组织开展认定工作,从根本上解决了“双师型”教师认定无标准、程序不规范、工作难开展的问题。考虑到国家层面标准是“双师型”教师的最低质量标准,省级(自治区、直辖市)层面要结合当地的发展状况、产业结构优势、高职教育发展需求和当地职教师资基础,出台地方“双师型”教师资格认定标准,为本区域的高职院校“双师型”教师资格认定提供指导。在高质量的发展理念下,高水平职业院校可根据国家、省级的政策文件,结合学校发展实际和未来发展目标,制定并出台有利于学校高质量发展的“双师型”教师认定标准。同时,要做到国家标准和各级各类“双师型”教师认定标准的互洽和衔接,与专业教学、课程教材、实习实训等发展要素的互相支撑<sup>[11]</sup>。

##### 2.认证主体多元化,构建校、行、企等多元利益相关者参与的认定主体

职业教育的跨界属性<sup>[12]</sup>和“双师型”教师的多重社会属性<sup>[13]</sup>都需要建立高职院校、行业、企业、教育行政部门、第三方专业组织、教师和学生等多元利益相关主体组成的认定主体,尤其是发挥行业、企业的重要作用。曾赛阳等人通过对已出台省级“双师型”教师认定政策的6个省市调研发现,目前高职院校“双师型”教师的认定主体较为单一,主要为省级教育主管部门或高职院校<sup>[14]</sup>,张红等人通过对全国23个省份153所高职院校教师的调查发现,76.87%的教师所在高职院校认定工作主要由学校完成<sup>[15]</sup>。鉴于此,在政策层面,新修订的《职业教育法》明确指出,国家鼓励职业学校在师资队伍建设等方面与相关行业组织、企业、事业单位等建立合作机制,明确各方权利义务。在实践操作层面,建立多元参与的认定主体,不仅可以加强校企之间的双向沟通与交流,便于高职院校第一时间洞悉行业产业对人才的需求和技术发展前沿,而且可以让行业企业了解高职院校的建设成果,吸引行业企业的技能大师、劳动模范等高技能人才参与学校的人才培养、技术研发和技能传承。同时,也可以避免在“双师型”教师的认定上,高职院校“既是运动员也是教练员”的尴尬局面。

##### (二)完善“双师型”教师培养培训内容体系,加强教师专业发展机制建设

作为与经济社会具有紧密互动关系的教育类型,职业教育深受风险社会的影响。“十四五”期间,伴随着中国经济进入高质量发展阶段,技术技能人才的培养亟需更新理念和

知识技能结构<sup>[16]</sup>，这首先对高职院校教师提出了相关要求。适应职业院校内外部环境的变化，加强职业教育教师培养培训改革，不仅是我国高职院校教师队伍建设的需要，也是世界范围内职业教育教师队伍改革的趋势。

### 1. 依据“双师型”教师内涵，构建分层分类的培养培训体系

首先，立足“双师素质”的知识能力要求，完善教师专业发展机制。现有的“职称”“职业资格”等均不可以与教师的“岗位职业能力”直接挂钩，依据教师的岗位职业能力分析建立岗位职业能力培训系统，将成为“双师型”教师全过程培养与认定工作的关键一环<sup>[17]</sup>。因此，基于高职院校

“双师型”教师对学科专业知识与实践知识的多样化需求，构建基于实践知识与技能培养与提升的常态机制。在培养培训内容上，可结合1+X证书制度对“双师型”教师专业素质和技能素养提出的新要求。其次，根据教师类型差异及不同职业生涯发展阶段，推进分类分层培养培训改革。如美国职业学校师资职后培训分为两种：新教师培训和在职教师进修。其中，新教师培训又分为受过师范教育和未受过师范教育两类，引导期分别为1年和5-6年<sup>[18]</sup>。“双师型”教师培训中针对不同专业发展阶段、不同技能等级的“双师型”教师规划有针对性的培训内容<sup>[19]</sup>。

### 2. 立足教师发展中心，健全教师专业发展机制

首先，明确教师发展中心生存和发展的宗旨。高职教育进入高质量发展阶段，面对百万扩招带来的生源多样化和利益群体诉求多元化、高职教师重科研轻教学等系列问题，教师发展中心在促进教师专业发展过程中，要始终以提高人才培养质量和满足多元需求为导向。其次，明确教师发展中心建设的核心职能。《评价方案》提出，职业院校“双师型”教师评价突出实践技能水平和专业教学能力。鉴于当前高职院校教师发展中心机构建设的依附性和职能的偏颇性，教师发展中心要明确教师专业发展的内涵与内容，兼顾个体职业发展、专业发展、教学技能提升及应用技术知识实践能力培养等内容。最后，发挥教师发展中心的跨部门性和多学科性<sup>[20]</sup>。鉴于技术技能人才培养特点，教师发展中心建设不仅需要与各个二级学院进行密切合作，邀请各个专业领域教学经验丰富的教学名师参与，而且需要与专业合作紧密的行业企业专业技术人员、技能大师和能工巧匠进行合作。

此外，高职院校教师的培养培训需要将“文化”作为重要内容。在“双师型”教师培养培训过程中，将劳模精神、劳动精神、工匠精神、质量文化、师徒文化等融入高职院校教师培养培训内容，并作为必修课程之一。

## （三）加大行业企业技术技能人才引进力度，优化“双师型”教师队伍结构

来自行业企业一线的技术人员是高职院校教师队伍的重要组成部分，也是“双师”结构的主体之一。我国高职院校“双师型”教师队伍建设不仅面临着基于标准缺位的质量问题，还面临着数量问题。根据《普通高等学校基本办学条件指标（试行）》的规定，高职（专科）院校生师比的基本标准是18:1。2010-2021年，我国高职院校生师比从17.21:1扩大至19.85:1<sup>[21]</sup>。

### 1. 加大从行业企业引才的力度，强化教育教学知识体系培训

首先，大力引进行业企业技术技能人才，根据实际情况以专职教师或兼职教师的身份，充实到“双师型”教师队伍中来<sup>[22]</sup>。同时，根据学校专业领域优势和未来发展规划，重点引进行业企业专家，在学校建立由行业企业专家牵头的大师工作室，负责实践教学、教师“双师素质”的培养培训等任务。此举不但可以实现“双师型”教师队伍整体规模的扩大，而且可以提高“双师型”教师的双师结构。其次，对于引进来的行业企业技术技能人才，着重专业知识和教育教学经验方面的职前职后培训。从企业直接招聘过来的技术技能人才，他们本身的优势是比较了解本行业技术发展前沿，技能教学能力较强，具有丰富的专业实践教学能力。为弥补教育教学知识和教育教学经验的缺乏，行业企业人员在正式办理入职之前，应组织专业人员对其进行专门培训，入职之后也要鼓励多参加各种专业组织开展的专业培训。对于兼具“学校教师”和“企业员工”身份的兼职教师，还要注重对其契约精神、责任意识等综合素质的培训，以帮助兼职教师突破身份局限，提升职业认同感和幸福感<sup>[23]</sup>。

### 2. 建立行业企业专业技术人员过渡机制，改革兼职教师管理办法

首先，建立转换过渡机制。鉴于学校和企业在发展目标、职业要求和文化氛围等方面存在较大差异，技术技能人才在职业发展中的角色和定位也不同，需要政府部门、高职院校联合为教师的顺利过渡提供相关的专项项目，帮助企业高技能人才顺利向职业教育教师的过渡。对于新引进的企业技术技能人才，院校层面也需要在教育理念、教育情怀、文化认同等方面加强培训，鼓励他们发挥专业领域技术技能的优势，通过育人的方式获得个人自我价值的实现，享受职业幸福感。其次，完善兼职教师管理机制。教育主管部门应真正实行“放管服”，改革对职业院校的约束性政策，允许有实力的职业院校根据自身的发展需要和财务基础，制订有

吸引力的薪酬方案,吸引企业的技术技能人才到职业院校任教。同时,建立基于弹性工作制度的兼职教师绩效办法,对于绩效考核为优秀且工作量与专任教师大体相当的兼职教师,纳入学校流动编制管理范畴,并在教师资格认定、职称评聘等方面适当向此类教师开放。

## 参考文献

- [1]和震,刘云波,等.中国教育改革开放40年[M].北京:北京师范大学出版社,2019:349.
- [2]肖凤翔,张弛.“双师型”教师的内涵解读[J].中国职业技术教育,2012(15):69-74.
- [3]雷家彬.高职教师职称评价标准的比较研究[J].高校教育管理,2016(4):91-97.
- [4]刘光然,郭桂英,张召霞.职教师资专业化发展有效途径研究[J].电化教育研究,2013(1):13-18.
- [5]徐国庆.确立职业教育作为一种类型教育是现代职业教育体系建设的根本需要[J].华东师范大学学报,2020(1):3-4.
- [6]李小娃.高职院校教师发展的双重逻辑及改革路径[J].现代教育管理,2018(8):107-111.
- [7]张德祥,牛军明.论文化治理性与大学文化治理[J].现代教育管理,2021(1):1-9.
- [8]王晶.理解知识的新视角——评迈克尔波兰尼的个人知识理论[J].内蒙古社会科学(汉文版),2012(7):43-48.
- [9][15]张红,王海英.我国高职院校“双师型”教师认定标准建设及应用分析——基于全国23个省份153所高职院校的调查分析[J].中国高教研究,2022(7):103-108.
- [10][14]曾赛阳,陆莎,艾巧珍.高职院校“双师型”教师评价认定政策研究[J].中国高教研究,2021(10):102-108.
- [11]翟帆.落实“双师型”国家标准 优化职教类型定位[N].中国教育报,2022-11-01(5).
- [12]姜大源.职业教育立法的跨界思考——基于德国经验的反思[J].教育发展研究,2009(19):32-35.
- [13]邓泽民.职业院校“双师型教师”将名副其实[N].人民政协报,2019-02-20(10).
- [16]朱德全,曹渡帆.职业教育应对公共危机的课程建设逻辑——基于对工作世界变革的审视[J].华南师范大学学报(社会科学版),2022(3):42-53+205-206.
- [17]李晓东.基于岗位能力视角的高职“双师型”教师认定标准及培养路径研究[J].现代教育管理,2019(8):76-81.
- [18]钟斌.高职“双师型”教师分层分类培训的生成逻辑与实施进路[J].职教论坛,2021(8):95-102.
- [19]和震,杜小丽.美国和德国职业学校师资培养中的“三性”融合原则研究[J].教师教育学报,2021(3):33-39.
- [20]杨洁.我国高校教师教学发展中心:现状、问题与突破[J].教育发展研究,2018(9):23-27.
- [21]教育部.教育发展统计公报[EB/OL].(2022-09-14)[2022-10-18].[http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_fztjgb/](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/).
- [22]孔巧丽.新时代高职教师队伍建设的成效、问题与出路[J].教育与职业,2021(6):70-76.
- [23]王坤,魏澜.职业院校企业兼职教师胜任力模型研究[J].职业技术教育,2022(21):31-36.

## The Realistic Dilemma and Reform Strategies of “Dual-qualified” Teaching Staff Construction in Higher Vocational Colleges in the High-quality Development Stage

Kong Qiaoli, Liu Zhiwen

**Abstract** In the high-quality development stage, teachers are the key factor affecting the quality of higher vocational colleges. It is an important content of current policy to build the high-quality “dual-qualified” teachers, and the inner appeal of the typed development. However, there are still some problems in the construction of the “dual-qualified” teaching staff. Such as, the accessing mechanism is incomplete, the evaluating standard lack characteristics, and the developing mechanism is not well organized. These problems are not only related to the development stage of higher vocational education in China, but also directly affected by the deep-seated reasons such as imperfect policies, lack of knowledge standards and multicultural conflicts. Therefore, in order to promote the construction of high-quality “dual-qualified” teachers, it is necessary to improve the policy arrangement, promote the construction of vocational education teacher qualification system, reform the training contents and strengthen the standardized development of part-time teachers.

**Key words** higher vocational colleges; high-quality development; “dual-qualified” teaching staff; knowledge type; culture conflict

**Author** Kong Qiaoli, associate researcher of Guangzhou Panyu Vocational and Technical College, doctoral candidate of South China Normal University (Guangzhou 511483); Liu Zhiwen, professor of South China Normal University