

跨界、转型与在场:具有企业工作经历的高职专业教师发展困境及成因

□石俊华

摘要:正式入职高职院校之前所从事的企业(生产、经营、管理或服务)一线岗位工作是专业教师的内隐性资源优势,对专业教学实践具有赋能作用,影响和决定着技术技能人才培养质量。因此,聚焦具有企业工作经历的高职专业教师发展是提升技术技能人才培养质量的题中应有之义。通过参与式观察与半结构化访谈发现,具有企业工作经历的高职专业教师在获得教师职业价值感和意义感的同时,也存在着跨界、转型和在场等诸多具有共性的发展困境:既有职业流动中个体既往经历阐释与自我迭代困难,教师职业能力养成建构与进阶的现实阻滞,还有群体内卷式发展与个体习得性无助的双重矛盾。进一步的研究发现,陷入困境的原因不仅来自转场者个体对教育场域的适应不良和高职院校组织支持的不足,也来自相关政策执行的刚性不足与落地困境。因此,积极为具有企业工作经历的高职专业教师发展寻求突围的可行策略就成为职业教育高质量发展的“得人之要”。

关键词:高职院校;专业教师;教师发展;企业工作经历

作者简介:石俊华(1984—),女,山东菏泽人,华中科技大学教育科学研究院博士研究生,武汉职业技术学院社会职业与职业教育研究院副教授,研究方向为职业院校教师发展、院校治理。

基金项目:湖北省教育科学规划重点课题“湖北省高职教育专业设置与产业发展需求协同度实证研究”(编号:2021GA089),主持人:石俊华;武汉职业技术学院校级科研一般项目“职业教育高质量发展背景下具有企业经历的湖北高职专业教师发展研究”(编号:2022YJ017),主持人:石俊华。

中图分类号:G715

文献标志码:A

文章编号:1001-7518(2023)04-0073-09

一、问题提出

教师作为职业教育发展的第一资源要素,始终是高职院校专业建设的重要力量,更是高素质技术技能人才培养的关键主体。教师发展不仅体现着我国高职院校人力资源利用效率,还反映出高职教育的办学水平和整体质量。因此,教师发展问题应受到充分的关注与重视。

《全国职业院校教情调查报告》显示,在做教师前,高职教师与所教专业相关的企业工作年限中位数为1年,48.4%的高职教师不具有任何与所教专业相关的企业工作经历^[1]。尽管教育部等七部门印发的《职业学校教师企业实践规定》(教师〔2016〕3号)明确要求“没有企业工作经历的新任教师应先实践再上岗”^[2],但该政策“未达预期”,在落地执行中并未顺利转化为职业学校教师的生动实践,反而

困境重重^[3]。因此,缺乏面向工作的职业实践能力,成为专业教师发展不得不面对的堵点和难点问题,更成为影响和制约我国职业教育高质量发展的重要因素。2022年5月1日,新修订的《中华人民共和国职业教育法》规定“职业学校的专业课教师(含实习指导教师)应当具有一定年限的相应工作经历或者实践经验,达到相应的技术技能水平”^[4]。突出建立符合职业教育特点的教师制度,从法律层面为具有企业工作经历的专业技术人员入职高职院校提供了保障。具有企业工作经历的专业教师将成为高职院校专业教师队伍的重要组成部分。而作为连接行业企业与高职院校的关键,该群体的企业工作经历能否有效赋能专业教学实践,一定程度上决定着技术技能人才培养的质量。

基于此,本文聚焦具有企业工作经历的高职专

业教师从经济场域跨界到教育场域,从“企业人”转型为“职教人”的个体发展之困,深入解析发展困境表征与具体成因。研究不仅可为新时代职业教育教师队伍结构优化提供开拓性解题思路,而且可为企业的专业技术人员“跨界转型”职教教师和高职院校提高技术技能人才培养质量提供创新性破题思路,对于实现职业教育高质量发展目标更具有重要的现实意义。

二、文献回顾

生命具有独特性,因此,经历也具有独特性。作为“人的各种实践活动以及所处环境所受教育和交往的总和”^[5],经历的差异塑造了不同的个体生命形态。教师作为人类最古老的职业之一,其发展与个体经历密不可分。因此,充分重视教师的既往工作经历是许多国家职业教育成功的经验之一。德国将从企业技术技能人才中选拔职教教师作为缓解职教师资短缺压力的举措之一,并通过职业伴随式教学实习、教学指导实习以及“师傅带徒弟”等方式完整解决了职教师资的选拔和转换问题^[6]。美国在1917年的《史密斯-休斯法案》中规定“只有具有实践工作经验的人员才允许在联邦政府资助的职教项目中教学”,2012年的《投资美国的未来:生涯与技术教育变革的蓝图》“鼓励替代性路径的方式支持专业人员从工业界到职教教师岗位的过渡,与行业协会合作培养职教教师,确保职教教师工业界知识和技能的更新”^[7]。日本文部科学省在2015年公布的一份统计数据显示,2013年度日本高等专门学校新进教师主要来源中,约有20%来自民间企业^[8]。印度同样注重从行业企业界吸收职教教师。其《中等及高中教育职业化指南》规定各邦及中央直辖区可采用灵活的合同制,从工业界为职业学校雇佣教师^[9]。新加坡从职业教育类型特征出发,将职教教师选拔重点确定为“是否具备胜任本专业的工作经验和项目合作开发能力”。这种对教师企业工作经历的高度重视,使得该国“80%的教师都曾是企业的经理或业务骨干,大学毕业后如果没有经过企业实践的锻炼,没有企业业绩一般很难进高职学院当教

师”^[10]。跨界教师丰富且扎实的企业工作经验不仅能够将企业文化和技术标准等融入教学过程,而且促进了职业教育与产业的合作关系,提升了职业教育反哺经济社会发展的能力。

从经济场域跨界到教育场域意味着转场者要再次面对新的场域规训,以及由此带来的新职业适应挑战。尽管已有研究证实,来自企业的跨界教师个人自我效能感和结果期待可以推动职业适应,全程性的教学反思和跨界专业资源优势释放也可以提升个体的专业教学实践能力等^[11],但因为受到诸多主客观因素的叠加影响,从行业企业引进的专业教师(或实训教师)入职后的发展实际上存在较大差异^[12]。在社会化过程中面临着与其他新教师一样的困难,包括教育观念、教学基本功和教育手段等不能有效适配高职院校的教学要求;主动社会化存在偏离职业教育教学目标或内容等职业适应困境^[13]。除教学上的适应困难之外,具有企业工作经历的教师还要面对科研、人际关系和学校文化等多重职业适应压力^[14]。同时,文化冲突带来的新场域适应不良,也会导致个体职业生涯规划意识模糊,职业发展后劲不足^[15]。更有甚者,“无奈于现实制度的壁垒”而“陷入角色失衡状态,甚至放弃新角色的身份”^[16]。因此,聚焦具有企业工作经历的高职专业教师发展,就是从教师队伍的结构与质量上探究高等职业教育高质量发展的根本支撑力量问题。通过深入探究,不仅可以透视高职院校教师发展的形塑机制,还可以进一步了解高职院校的组织困境,特别是教师队伍建设改革过程中的盲点、堵点与难点问题。

三、研究方法步骤

(一)研究方法

本文以H省三所不同办学类型的高职院校13位具有企业工作经历的高职专业教师为研究对象(见表1)。H省位于我国中部地区,是一个有着62所高职院校的职教大省,院校总数位居全国前十,13位专业教师不仅来自综合类高职院校,也来自理工类和其他类型高职院校,从而最大程度上保证了研究对象的样本代表性。

在长达一年的时间里,为了更全面地收集研究资料,准确地回答研究问题,综合运用了参与式观察和半结构化访谈两种方法。首先,参与式观察即将研究者自己设定为“观察者”角色,置身于具有企业工作经历的高职专业教师日常工作的现实世界之中,包括专业课堂教学活动、教研室周会或专业建设研讨会,以及专业教学相关学术活动等现场。通过“沉浸式”观察,对研究对象的发展困境进行阐释和分析,并尝试作出结论判断。其次,半结构化访谈主要针对具有企业工作经历的高职专业教师,以及能够与其产生社会互动,或可能影响其发展的利益相关者,如任教专业的在读学生、院校人力资源管理(人事处)负责人、二级院系主管教学领导、所在专业教研室负责人以及同事、学校或院系教学督导。通过对以上“利益相关”群体调研资料的深入剖析,以点带面来描述、呈现和解释具有企业工作经历的高职专业教师在课程教学、技术研发以及社会服务等不同维度上的个体发展真实困境。

(二)资料分析

对调研访谈资料的处理,采用的是 Nvivo12 软件。即将 13 位专业教师和“利益相关”群体的访谈资料导入 Nvivo12 软件,遵循“自下而上”原则进行“开放式——主轴式——选择式”逐级编码,最终形成了由 26 个一级节点、10 个二级节点和 4 个三级节点构成的概念、类属以及核心类属的理论框架(见表 2)。

四、研究发现

研究发现,具有企业工作经历的高职专业教师对当前的职业状态“总体满意”,且多数能够从专业教学实践中获得价值感和意义感。但同时也存在较多极具共性的发展困境,成为其“难尽其才”的现实掣肘。

(一)跨界:职业流动中个体既往经历阐释与自我迭代困难

职业流动是指“劳动者在不同职业之间的变动,是劳动者放弃又获得劳动角色的过程”^[17]。作为职业角色变换的过程,职业流动对个体生命而言,

影响巨大。因为“以往的经历常常会通过个人的主观感受与诠释理解”,形成早期的个人价值取向与信念,进而影响个人发展^[18]。因此,教师的专业实践知识不仅具有高度的个性化色彩,而且是“其个人经过不断实践经验的累积与重组的结果”。同时也具有再诠释特征,即“不断将既有的知识融入教学当中,并经过个人的重新诠释与转换,使知识的形式符合现有的环境需求”^[19]。不同于毕业就直接入职高职院校的专业教师群体,具有企业工作经历的高职专业教师大多处于个人职业生涯的中期,从企业转场高职院校,工作性质和工作内容均发生了质的变化。如何对既往的企业工作经历进行理性客观的总结、反思和评价,是职业流动能否顺利的关键。但对 13 位具有企业工作经历的高职专业教师访谈调研发现,大多存在着不同程度地经历阐释和转换困难。编号 T3 是一位有着 4 年 8 个月光电企业工作经历的青年女教师。尽管已经进入某高职院校从事专业教学 4 年,但是其坦言“从(企业)出来到学校当专业教师,既是自己一直以来的职业梦想,也是为了寻找探索人生的另一种可能。以前在企业工作时所积累的丰富经验,其实非常想分享给学生”,却“越是从既往的企业工作经历中提炼一些(对专业教学)具有高价值的东西,越是无从下手”。编号 T6 的男教师在谈及自己的企业工作经历对当下专业教学的影响时,也深感“(对专业教学)作用有限,主要是因为自己不知道怎么充分利用那段工作的价值”。可见,个体缺乏自我解构的思维与视野,自我反思能力不足,缺乏“自如的转场能力”,难以找寻到既往经历的巨大价值及其输出转换路径,导致基于个体生命早期的职业经验影响力衰减,慢慢成为“悬空的飘浮者”,是很多具有企业工作经历的高职专业教师在职业流动过程中面临的共性问题之一。

与此同时,尽管个别具有企业工作经历的专业教师已经觉察到自我发展事实上处于瓶颈状态。发展方向与动力俱失,挫败感与危机感并存,也无法笃定确认自己发展的“生态位”,但却缺乏突破困局

表 1 研究对象信息统计表

编号	性别	年龄	职称	职务	任教专业	任教年限	来源行业/企业及工作年限
T1	女	36	讲师	无	现代通信技术	6	XX 通讯公司(5年6个月)
T2	男	43	副教授	教研室主任	电子信息工程技术	10	XX 电脑制造公司(6年)
T3	女	32	讲师	无	智能光电技术应用	4	XX 光电公司(4年8个月)
T4	女	46	教授	教研室主任	集成电路技术	7	XXIDM 集成电路企业(7年)
T5	女	42	讲师	专业负责人	电子信息工程技术	3	XX 信息科技企业(5年)
T6	男	39	副教授	无	增材制造技术	6	XX 精密制造公司(4年)
T7	男	45	副教授	无	模具设计与制造	9	XX 电子公司(6年9个月)
T8	女	36	讲师	无	机械制造及自动化	5	XX 机械企业(4年3个月)
T9	男	33	讲师	学院科研秘书	计算机网络技术	3	XX 电脑制造公司(5年)
T10	男	38	讲师	无	连锁经营与管理	3	XX 餐饮企业(4年6个月)
T11	男	44	副教授	教研室主任	现代物流管理	7	XX 电商物流企业(7年)
T12	女	42	讲师	无	应用英语	4	XX 国际货运代理公司(4年10个月)
T13	女	40	副教授	专业负责人	酒店管理	5	XX 酒店管理公司(8年)

表 2 具有企业工作经历的高职专业教师发展困境编码

三级编码	二级编码	一级编码(部分)
职业流动	个体既往经历阐释	“以前在企业工作时所积累的丰富经验,其实非常想分享给学生”“越是想从既往的企业工作经历中提炼一些(对专业教学)具有高价值的东西,越是无从下手”
		“我觉得自己的(企业工作)经验输出有些困难”“自己也清楚那段经历对我现在的(教师)职业是一笔财富,但深挖它的价值还需要我更多的时间去总结提炼转换”
	个体自我迭代	“带学生参加国赛获了二等奖,回来后领导建议我结合指导过程,申报一个省级教学改革项目。我没有写申报书的经验,就把这个差事转给其他同事了”
		“到学校(比企业)安逸多了,没有那么大的考核压力。孩子马上读高中,正是需要我的时候,工作上就得得过且过吧” “教学副院长找我谈话,动员我担任专业教研室负责人。我思来想去,还是觉得自己不能胜任,就拒绝了”
职业能力	专业教学能力	“我对于‘工作过程’导向的教学设计没难处,但是在专业课程开发和教学组织,以及学习考核评价等方面有些吃力”
		“在(企业)积累的经验其实也有惯性,比如上课的时候不知不觉把课堂当成了车间,忽视了高职学生与企业员工在技术感知上的差异”
	专业技术创新能力	“离开(企业岗位)一线三年了,越来越追不上信息技术变革的步伐,(讲课)的很多内容其实都是吃老本儿,新内容很少”
		“这几年学校都会安排教师企业实践,我也会回去。但岗位工作内容变化很大,而我这几年更多时间是在应付教学任务,我觉得已经很难保持那种对技术的敏感了”
	可持续发展能力	“(专业进修学习)肯定要的,但是转化为自己在专业上的成长有些难度。我想副高应该就是我职业发展的天花板了吧”
		“虽然转行六年了,但我觉得自己还是一个技术工种,与人交际、管理别人是我的弱项,所以可能在这个学校只能当个一线的教师了”
群体内卷式发展	消极懈怠	“虽然也不是来混日子的,但是多多少少已经没了当初(企业工作时)的那股冲劲儿,安稳放松的状态是内心的追求”
		“享受轻松闲适的生活远比追求事业成功更让人有幸福感”
		“其实我是很不想当(教研室)主任的,要操心的事情太多了。(教研室)同事都有自己的工作节奏,我无需过多介入,大家相处开心就好”
		“教学比赛、各种评奖评优竞争激烈,置身事外不参与其中也挺好,除非学校非要给我奖励,否则我不会主动要的”
	清醒自知	“考核的压力逐年加码,既然转行到这里了,我不能被下岗,必须不断学习,才能胜任专业教学”
		“大家都在拼命前进,我当然不能懈怠。现在也经常回原单位,回去找老同事聊聊前沿,聊聊岗位,其实收获很大,都是我教学的源动力”
个体习得性无助	成就动机	“这几年在教学中找不到效能感,工作热情和冲劲儿都在企业消磨殆尽”
	自我认同	“和其他同事相比,我在专业理论教学上特别不自信,这几年也在拼命补课,但总觉得力不从心。所以我更喜欢上实训课”
	情绪体验	“周 12 的课时,还不算备课所消耗的时间。最大的感受就是累。没有时间思考自己怎么实现更好的发展”

的勇气,以及解构与重构自我能力,习惯性规避发展的挑战性难题,对教师职业能力结构与边界的认知始终难以完成有效提升。这种现象也可称为“自我迭代”困难,调研中得到的诸多反馈验证支持了这一观点。

(二)转型:教师职业能力养成建构与进阶均存在现实阻滞

不同于普通本科院校专业教师,高职院校专业教师不仅要懂得“教什么”和“如何教”,更要“通晓和了解职业岗位怎么操作和如何实践”^[20]。在此方面,具有企业工作经历的专业教师具有天然优势。该群体丰富的企业生产经营管理服务一线岗位实践,熟悉和掌握着专业工作过程或技术流程,是高职教育专业教学的重要资源。但在访谈中发现,具有企业工作经历的专业教师在教师职业能力养成、建构和进阶等不同阶段,均存在着不同程度的现实阻滞,职业转型实现跃迁式发展的“腾挪空间”有限。

一是在理论知识教学中,对专业教学的基本要求不熟悉、教学目的取向单一、专业课程内容选择与开发设计缺乏基于具体学情的考量,以及专业教学重难点的把握失当等实际难题。二是在实践性知识教学上,因过往企业工作经历所形成的惯性思维定势与行为偏好,具有企业工作经历的高职专业教师很容易陷入“囿于一隅、执于一端”的困境。即对专业工作岗位相关知识与技能要求的认识停留在其“(企业)工作”期间,对企业实际生产经营管理过程中最新的技术变革与需求缺乏“与时俱进”的敏感性与判断力。同时,其长期企业工作实践对个体早先在学校所学专业知识的解构力巨大,已经深深内化为个体核心能力的结构化企业知识体系也会“隐性阻挠”其采取恰当的方式应对专业教学,如此这般所导致的实践性知识教学“进退失据”,大大压缩了个体企业工作经历积极价值的显现与释放空间。如 T2、T7 和 T11 三位副教授在实际的专业教学活动中就存在着不同程度的困境,甚至让他们一度失去对自己既往企业工作经历价值的客观理性阐释,抑制了既往经历对个体成长发展的“最

佳滋养”。

(三)在场:群体内卷式发展与个体习得性无助的双重矛盾

“活在当下,行在今日”是在访谈 T1、T8、T9 和 T12,以及 T13 五位教师“为何选择转场高职院校”时收集到的反馈信息。但他们也一致表示,真正入职之后,“现实远比理想残酷”,高职院校并非“躺平”的理想之地。更多时候,他们不仅要被动陷入群体内卷式发展困局,还要时刻警惕个体的习得性无助。是焦虑消极地被动内卷,还是清醒积极地主动发展,对于他们中的大多数而言,似乎成为了一道艰难的选择題。如 T1 和 T13 都是某校青年女教师,学历高,家庭经济条件优越,但经历了多年的高强度企业工作“捶打”之后,他们对自己入职高职院校之后的生活目标更为清醒自知。T1 坦言“虽然也不是来混日子的,但是多多少少已经没了当初(企业工作时)的那股冲劲儿,安稳放松的状态是内心的追求”。T13 与 T1 的想法有共同之处,但也有差异。T13 虽然已经做到了专业负责人,但是她坚持认为“享受轻松闲适的生活远比追求事业的成功更让人有幸福感”。所以职业中的角色并没有给她太多的约束,“佛系”带领专业向前发展成为其身体力行的口号。但伴随着现代产业转型升级对高等职业教育深化“三教”改革的倒逼之势,高等职业教育由外延式的规模扩张转向内涵式的质量提升,高职院校教学组织形式正在被重构,技术技能人才培养模式也在进行着创新构建。由此所带动的教师,尤其是专业教师“准入、聘用、培养和评价”管理变革,冲击和瓦解打算“躺平”的教师群体,使其不得不动内卷,不仅“需要努力提升专业教学技能”和“提升课堂教学策略”以“保持教学胜任力”,更要“随时了解跟进行业企业发展态势”和“掌握产业转型升级背景下新工艺、新技术、新规范、新产品”,以防止“真正脱离行业企业,丧失教学源动力”。从而导致部分教师在群体内卷式发展过程中过度竞争、无意义内耗,从而变得焦虑压抑,作为教师的职业幸福感衰减,乃至消失。

另一方面,选择清醒面对、积极主动发展的部分教师,除了应对专业教学之外诸多事务性工作的同时,也在体验着“得与失”的焦虑,常常陷于习得性无助。所谓习得性无助,是指“个体体验了重复性不可控的失败事件后,产生了任由摆布和对预期无望的消极心理状态”^[21]。因此,这种消极的心理状态削弱了其积极投身专业教学、技术研发或社会服务等活动的主动性和积极性,从而降低了教师的自我效能感,抑制和破坏了教师发展的内驱力和创造力。

以 T8 和 T9 为例,两位都是所在二级学院“年轻有为”的青年骨干教师。T8 有 4 年多的机械企业工作经历,入职高职院校之后,从事密切相关的专业教学工作,采访中她主动分享自己从教 5 年来的点滴收获,以及既往企业工作经历对其当前专业教学的促进作用,并提到自己指导的学生参加全国技能大赛获奖,自己也在学校的教学比赛中斩获佳绩。但是她也坦言“累、乏,无奈”,因为尽管专业教学表现优异,但学院的一些事务性工作,如学生职业资格证书考务、任教班级学生管理(班主任工作),以及实训室安全管理等也是其“当尽之责”。而这些极大程度上挤占了其专注专业教学的时间和精力,导致其很多时候是“疲于应付”。与 T8 不同的是,T9 是学院的科研秘书,专业教学之外,主要负责学院的科研统筹工作,包括指导专业教师承担科研项目、发表教育教学相关论文、汇总统计上报学院科研成果等等,大多属于数据处理工作。他认为,自己的这些“兼职”工作利人利己,既服务了同事,又激励了自己在教育学科科研中多出优秀成果。但是深有“获得感”的同时,他也觉得“压力与动力同在,就怕自己忙的顾不上专业精深发展,废了既往企业工作带给自己的资源和技能积累”。

五、结论与讨论

针对研究发现的共性问题,本文尝试从调研资料中析出提取问题生成的原因。经过比对所有访谈记录,发现造成具有企业工作经历的高职专业教师发展困境的因素复杂且繁多,是个体、高职院校

和社会等综合作用的结果。

(一)个体层面:转场者对教育场域的适应不良企业与企业分属于两个不同特征的场域,前者具有鲜明的经济属性,以盈利为目的,追求效益最大化;后者则体现出明确的公益属性,以育人为使命,以人的高质量发展为目标。除了属性的差异,两个场域还有着迥异的文化符号和制度规约,而这些都是都在潜移默化地形塑着自己的“内部人”。对于具有企业工作经历的专业教师而言,从企业场域转换到高职场域,不仅仅要面对职业身份和工作内容的转变,更要应对两个场域文化相遇,以及由此带来的观念、规则、体制等诸多冲突给个体发展造成的现实障碍或困境。

人就是文化。人在不同场域的转换流动,其实就是一种文化的流转。高职院校与企业属于异质性很强的两个场域,各自具有鲜明的场域特色文化。教师是具有社会能动性的个体,其生涯发展的内在机制和重要动因其实是“在不同职业生涯阶段面临的场域转换与既有惯习之间的矛盾运动”^[22]。矛盾运动过程中,既可能通过惯习修正重构,提升自身对新场域的适应能力,从而实现个体的高质量发展,也有可能因为既有惯习解构困难而对新场域适应不良,导致个体的职业生涯发展陷入重重困境。高职专业教师在企业场域实践中所生成的经历,长期浸润并得以逐渐内化,进而强化为场域资本(如岗位专业技术技能和经验,以及与产业界良好的互动关系等)与惯习,若是难以在新场域保持“连续性”,承袭并运用到与新场域的互动之中,同时又被动修正或调适,在新的制度或结构化的场域中将会出现资本生成困境,进而影响其新场域的适应性,以致塑造出该群体不同的发展样态。

(二)组织层面:组织支持不足致成长发展受限其一,高职院校是专科层次的高等学校,是实施高等职业教育的现代社会组织。因此,高职院校具有大学组织特有的属性,即“复杂性、多样性、统一性、开放性和矛盾性”^[23]。职业教育与经济社会发展关系最为密切,与一般大学相比,高职院校的开

放性和复杂性更明显。同时,作为实施一种教育类型的组织,高职院校也有不同于一般大学的自有特性,即职业性和跨界性。但由于我国高职院校大多脱胎于中等专科学校,且多数高职院校办学时间较短,没有良好的“高等性”基础,也没有长期的历史积淀,因此,高职院校组织文化呈现出对中专时期组织文化的高继承性。同时,作为组织文化延伸的教育教学观念、组织管理制度规范等等亦没有形成具有职业教育类型属性的特色符号。在此局限之下,高职院校对专业教师发展的概念内涵和特征是缺乏深入系统且清晰准确理解与消化的。虽然职业教育理论界进行了持续密集的学术关注,但因职业教育类型属性不彰,所以长期以来,无论是理论界,抑或实践领域,对高职专业教师发展的内涵与外延并没有形成统一认识。

其二,有别于西方职业教育内生于经济社会发展之中,我国职业教育的出现在很大程度上是被动适应于时代的产物。因此,职业教育发展本身并不完善,职业院校教师结构单一,且整体上教学实践能力偏弱,师资来源和培养渠道均相对贫乏,教师队伍“二元化”发展(高学历低技能、高技能低学历)等问题突出。长期缺乏统一的资格认定标准、引进管理评价等制度的欠缺,以及高职院校系统化的教师发展规划缺失、薪资待遇偏低等更是制约着高职院校专业教师整体质量的提升。

其三,高职院校在自身的组织结构设计中,因为内外诸多现实因素的掣肘,其内部组织结构模式基本上与本科院校无异,机构设置与本科院校高度雷同。“直线职能制”特色的“校—院—系—教研室”至今仍是大多数高职院校教学组织结构模式,很大程度上遮蔽了高职院校本应彰显的组织秉性,导致组织内部的科层化倾向日趋严重,二级学院及以下层级管理人员的工作积极性和创造性严重不足。更与职业教育“产教融合、校企合作”的内在需求难以适应,不能有效体现高等职业教育突出技能培养、贴近生产一线的特色。组织结构的这些困境严重制约了我国高职教育的健康可持续发展。

(三)政策层面:执行刚性约束不足与落地困境

将企业工作经历作为高职院校专业教师的原则性条件,一定程度上可以起到强化教师专业实践知识或技能的作用,有利于高职院校专业教师队伍质量的整体提升。但现实中“各政策行动者之间的关系结构与利益表达直接影响着政策执行的效果”^[24]。因此,相关利好政策在落地执行中,也会受到地方政府、高职院校和教师个体等多种现实因素的综合作用与交叉影响。

第一,部分高职院校在政策的实际执行中,对“具有3年以上企业工作经历”招聘条件和资格认定的刚性约束力均出现不同程度地衰减。高职院校为了在短时间内迅速补充师资力量,达到国家各类指标要求,对这一硬性规定并未严格执行,教师的专业实践知识和技能并未受到应有的重视。专业教师队伍依然存在着“拼量不拼质”的难题。第二,“企业工作经历”作为“双师型”教师认定标准的差异大。三所高职院校对具有企业工作经历的专业教师参与“双师型”教师认定各有标准,相应的管理办法也各异。同时,转型的渠道障碍也导致优秀的企业高技能人才入职主观意愿较低。高职院校办学自主权有限、人事制度改革不够彻底、在企业所获职称认定转评不畅,以及人才引进的相关待遇落实不到位等现实问题致使企业高技能人才并无强烈意愿入职高职院校。第三,大部分高职院校并未提供有效的组织支持,将专业教师的企业工作经历转化为专业教学的丰富资源或显性优势。即使部分学校提供了一定的组织支持,该群体教师的企业工作经历在实际的专业教学中也没有得到充分开发和有效利用。因此,企业工作经历对专业教学和技术技能人才培养质量提升并无明显助益。第四,高职院校对具有企业工作经历的高职专业教师在绩效考核评价、职称评审晋升、薪酬福利分配等方面并无区别于普通专业教师的特殊制度安排。第五,大部分高职院校并未充分关注并及时有效介入引导具有企业工作经历的高职专业教师在实际发展中的分化现象。

综上,本文聚焦具有企业工作经历的高职专业教师群体,综合运用参与式观察和半结构化访谈等研究方法,深度剖析该群体的发展困境及成因,并从教师个体和高职院校,以及政策执行等层面进行深入解析发现,因源于转场者个体对教育场域的适应不良,高职院校组织支持的不足,以及政策执行的刚性约束不足等,具有企业工作经历的高职专业教师不仅存着在职业流动中个体既往经历阐释和自我迭代困难,而且在教师职业能力养成建构与进阶中也存在现实阻滞。同时,也会陷入群体内卷式发展与个体习得性无助的双重矛盾。因此,高职院校提供必要的组织支持唤醒专业教师的企业工作经历隐性价值,赋能个体转型发展;创设真实的工作情境畅通专业实践知识输出路径,提升专业教学能力;构建发展性专题培训增强教师职业定力,培育发展新势能;创新政策执行落地举措,弥合政策实践鸿沟等将成为助力具有企业工作经历的高职专业教师突围当下发展困境的可行策略。

参考文献:

- [1]教育部职业技术教育中心研究所课题组.全国职业院校教情调查报告[N].中国教育报,2020-10-16(10).
- [2]教育部,财政部,人力资源和社会保障部,等.教育部等七部门关于印发《职业学校教师企业实践规定》的通知[EB/OL].(2016-05-13)[2022-03-19].
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201605/t20160530_246885.html.
- [3]郝天聪.高职院校教师企业实践政策落实困境的质化研究[J].教师教育研究,2021,33(1):93-98.
- [4]中华人民共和国职业教育法[EB/OL].(2022-04-20)[2022-04-21].<http://www.npc.gov.cn/npc/c30834/202204/04266548708f44afb467500e809aa9cf.shtml>.
- [5]牛立坚.走进经历教育[M].大连:辽宁师范大学出版社,2005:129.
- [6]鄢彩玲,赵志群.企业技术技能人才向职教教师转换:德国的经验与启示[J].高等工程教育研究,2021(1):149-154+186.
- [7]汤霓.现代职业教育师资培养研究[M].芜湖:安徽师范大学出版社,2020:91-99.
- [8]日本文部科学省.学校教員統計調査/平成25年度/教員異動調査/高等専門学校/採用前の状況別[EB/OL].(2015-07-08)[2022-04-21].<https://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/X1sd1.do?sinfid=000028981528>.
- [9]Ministry of Human Resource Development. 2014. Guidelines for Vocationalisation of Secondary & Higher Secondary Education [EB/OL].(2015-08-10)[2022-04-21].<http://rmsaindia.org/images/Vocationalisation.pdf>.
- [10]麦秋玲,刘强.以行业工作经验为准入条件的高职教育师资队伍建设和管理:新加坡职业教育师资管理的启示[J].职业技术教育,2013,34(8):93-95.
- [11]彭贤杰,孙晓楠,岳梦.从企业到学校:高职院校跨界教师专业发展机制探究:基于社会认知职业理论视角[J].清华大学教育研究,2022,43(3):83-91.
- [12]邵建东.高职院校“企业引进教师”:问题表征及破解策略[J].教育发展研究,2015,35(9):65-69+77.
- [13]武正营.我国高职院校企业工作背景新教师社会化研究[D].南京:南京大学,2016:142-145.
- [14]梁璐淇.具有企业工作经历“双师型”教师职业适应及其影响因素研究[D].上海:华东师范大学,2020:52-55.
- [15]陈江贇,孙凤敏,柯婧秋.高职院校中企业引进教师的适应性:内涵、问题表征与对策:基于组织认同理论的视角[J].职业技术教育,2022,43(7):47-52.
- [16]彭媛媛.职业转型何以可能?[D].南京:南京师范大学,2021:40.
- [17]孙一平.职业社会学[M].北京:中国社会科学出版社,2021:345.

- [18]MEASOR, L. Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. In S. J. Ball & I. FoGoodson (Eds), *Teachers' Vessand careers*[M]. London: The Falmer Press. 2004.
- [19]王艳. 个人经历与新任教师发展的关系刍议[J]. 当代教育科学, 2006(4):49-51.
- [20]涂三广. 我国职业教育教师队伍建设的三条路径[J]. 教师教育研究, 2015, 27(2):99-106.
- [21]QUY T H, 张昊民, 马君. 习得性无助、精神型领导与科技创新型人才创造力的关系研究[J]. 科学管理研究, 2016, 34(3):101-104.
- [22]阮成武. 高校教师职业生涯发展的场域转换及惯习重构[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2019, 37(5):128-135.
- [23]睦依凡. 关于大学组织特性的理性思考[J]. 高等教育研究, 2000(4):49-52.
- [24]LAR CARLSON. Policy Networks as Collective Action [J]. *Policy studies journal*, 2000, 28(3): 502-520.

责任编辑 秦红梅

Cross-border, Transformation, and Presence: Development Dilemmas and Causes of Higher Vocational Teachers with Enterprise Work Experience

Shi Junhua^{1,2}

(1. Huazhong University of Science and Technology; 2. Wuhan Polytechnic)

Abstract: The work experience in enterprise production, operation, management, or service before formally joining vocational colleges is an implicit resource advantage for professional teachers. It has an empowering effect on professional teaching practice, influencing and determining the quality of technical talent cultivation. Therefore, focusing on the development of vocational teachers with enterprise work experience is of great significance to improve the quality of technical talent cultivation. Through participatory observation and semi-structured interviews, it finds that these teachers face many common development dilemmas, such as cross-border, transformation, and presence while obtaining a sense of professional value and meaning. These dilemmas include difficulties in interpreting and self-iterating past experiences during career mobility, the reality of obstructing the construction and advancement of teacher professional abilities, and the double contradiction of group inbreeding development and individual acquired helplessness. Further research finds that the reasons for being trapped in dilemmas are not only due to the individual's poor adaptation to the education field and insufficient organizational support from vocational colleges, but also due to the rigidity and implementation difficulties of relevant policy execution. Therefore, actively seeking feasible strategies for the development of vocational teachers with enterprise work experience has become the key to the high-quality development of vocational education.

Keywords: vocational colleges; professional teachers; teacher development; enterprise work experience