

教学创新团队赋能高职教师专业发展： 理论逻辑与路径选择

邓小华,黄婷婷

[摘要] 职业教育教师教学创新团队作为教育行政部门推动建设的制度化专业共同体,是促进高职教师专业发展的重要平台和载体。在高职教育教学改革创新的具体情境中赋能教师专业发展是教学创新团队建设的根本目的,其本质在于通过平台和机制建设激发高职教师自主发展的能动性,提高教师的教育专业能力、学科专业能力和技术研发能力,造就“双师型”教师能手,从而实现团队与个人发展的互惠共生。在路径选择上,教学创新团队赋能高职教师专业发展应以价值共生为基本理念,以组织学习为核心机制,以知识治理为关键举措,以多维协同为根本保障。

[关键词] 职业教育;教学创新团队;教师专业发展;“双师型”教师;共同体

[基金项目] 2019年度广西高等教育本科教学改革工程项目一般项目A类“‘理实一体、双元融合’:面向卓越双师型教师培养的职教师范本科专业课程教学改革探索与实践”(项目编号:2019JGA131,主持人:邓小华);2021年度广西职业教育教学改革研究重点项目“面向课程、四位一体”的职教师范教育教师评价与发展机制探索(项目编号:GXGZJG2021A022,主持人:潘芳)

[作者简介] 邓小华,教育学博士,广西师范大学职业技术师范学院副院长,副教授;黄婷婷,广西师范大学职业技术师范学院硕士研究生。

中图分类号:G710 文献标识码:A 文章编号:1004-9290(2023)0023-0076-08

高水平“双师型”教师群体是推动我国高等职业教育高质量发展,促进“双高”建设提质增效的关键力量。党的十八大以来,我国职教教师队伍的建设取得了巨大成就。2012—2022年十年间,职业学校专任教师规模从111万人增至129万人,增幅17%，“双师型”教师占专业课教师比例超过50%。^[1]相对于扩大高职教师规模,更重要的是提升高职教师专业素质和能力。当前,我国高职教师队伍建设依然面临教师专业发展能动性不足、专业实践能力不强、具备理论教学和实践教学能力的“双师型”教师短缺等现实困境。为提高高职院校“双师型”教师队伍建设质量,教育部和地方各级教育行政部门组织实施职业教育教师教学创新团队建设项目,为高职教师专业发展提供了新载体和新平台,也为高职院校教师教学创新团队建设在教师的教学理论探索、教学实践创新和专业发展之间提供协同发展的

路径^[2]。从教学创新团队视角来拓展高职教师专业发展路径具有重要的理论和实践价值。

一、共同体视域下的高职教师专业发展

职业教育教师教学创新团队作为一个人为构建的社会系统,是由若干具有主体意识和适应能力的教师个人(含学校专职教师和企业兼职教师)组成。社会系统主要由具有目的性与主动性的适应性主体构成,适应性主体及其与环境相互作用,构成了社会发展和演化的基本动因。^[3]作为适应性主体,高职教师个人之间,以及与所处环境之间的相互作用,构成了教学创新团队发展的基本动因。反过来,研究者和实践者应将教学创新团队建设视为推动高职教师专业发展的重要力量。

(一)真正共同体:高职教师专业发展的必要前提

高职教师专业发展主要是指教师个人的发

展,但这种发展只有在共同体中才能实现。学术界一般将“共同体”思想追溯到德国古典社会学家斐迪南·滕尼斯(Ferdinand Tönnies)于1887年出版的成名作《共同体与社会:纯粹社会学的基本概念》。滕尼斯在该书中以“共同体”和“社会”为基本概念构建了社会学的二元理论框架。在滕尼斯的社会学体系中,“共同体”是自然形成的小范围组织,血缘和自然意志作为其联结的纽带,“以最直接的方式表现出人的共同意志的可能性”^[4],体现了“整体本位”的思想;而“社会”是人为构建的,以基于理性的思想、契约和法律等要素为纽带,是“文化的或人为的联合体”^[5],体现了“个人本位”的理念。置于传统与现代的分类框架中,“共同体”既是传统和古老的,也是自然和有机的,而“社会”则是现代和新兴的,也是人为和机械的。显然,滕尼斯的共同体思想并不适合用来阐释人为构建的教师专业发展共同体,但其“有机”的观念不无启发意义。

其实,马克思先于滕尼斯提出了“共同体”思想。在马克思看来,“共同体”是人为建构的,在很大程度上也可以理解为社会。“人是最名副其实的政治动物,不仅是一种合群的动物,而且是只有在社会中才能独立的动物。”^[6]一方面,只有在社会即共同体中,个人才能获得自身发展的条件,只有在共同体中,个人才能获得全面发展其才能的手段,也就是说,只有在共同体中才可能有个人自由。^[7]另一方面,共同体建设的最终目标是促进个人自由而全面的发展。“每个人的自由发展是一切人自由发展的条件”是马克思共同体思想的核心理念,它辩证地揭示了个人发展和共同体发展的内在联系。

马克思进一步区分了“真正的共同体”和“虚假的共同体”。真正的共同体是自由人的联合体,为个人自由全面发展提供充分的条件,“在真正的共同体的条件下,各个人在自己的联合中并通过这种联合获得自己的自由”^[8];虚假的共同体则将一部分人凌驾于另一部分人之上,是个人自由全面发展的桎梏。共同体的本质体现为存在于其中的人的实践活动,它决定

了人性和人的生存发展境遇。^[9]马克思的共同体思想超越“主观理性”和“客观理性”的二元对立,以“关系理性”为统领,为“个人”与“团队”的分离和矛盾提供了独特的解决思路,是考察高职教师专业发展的重要理论基础。在“真正共同体”的范畴内,高职教师的个人发展取决于和他直接或间接进行交往的其他所有个人的发展。也就是说,高职教师的专业发展只有在真正的共同体中,通过人与人之间的实践交往和社会交往才能实现,即在高职教育教学改革与创新的实践活动中,与他人进行知识、技术、思想、生活、文化和情感上的互动与交往,继而实现自身作为高职教师的专业本质。

从组织行为学视角看,个人的创新行为不仅受其本身特质的影响,还会受其所处的社会情境的影响,而“团队因素作为重要的情境变量,也会对创新行为的过程产生影响。”^[10]因此,有必要依托教学创新团队,探索以“教学创新”为高阶目标的高职教师专业发展路径。有实证研究表明,自身经验与反思、同事之间的交流是教师专业知识的最重要来源。^[11]无论是自身的经验,还是同事之间的交流,都离不开团队的作用。“竞争性个人主义”在高职教师专业发展中越来越没有市场,高等职业教育高质量发展越来越强调教师之间的合作共事。作为专业发展的必要前提,高职教师共同体是由不同需求、层次的专业教师形成的利益共同体、价值共同体和命运共同体,教师个人通过以发展为目的的联合而获得专业发展的空间、资源、方法和手段。

(二)教学创新团队:促进高职教师专业发展的制度化共同体

共同体仍然是一个比较抽象的概念,只有制度化、具象化的共同体才能为经验所把握,并产生实践的力量。高职院校的专业系部、教研室等都可视为共同体,对教师专业发展均有某种促进作用,但其制度化程度不高(仅为学校内部设置),结构比较松散,主要承担基层教学管理职能,而非专业发展职能。2019年启动建设的国家级职业教育教师教学创新团队则是更加

制度化、目标更加聚焦、指向更加明确的专业性共同体,为高职教师专业发展提供了新的契机和平台。《全国职业院校教师教学创新团队建设方案》阐明了打造一批高水平教师教学创新团队的建设目标和建设要求,提出要“打造一批高水平职业院校教师教学创新团队,示范引领高素质‘双师型’教师队伍建设。”同年9月,教育部等四部门印发的《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》再次强调要“打造高素质‘双师型’教师教学创新团队,突出‘双师型’教师个人成长和‘双师型’教学团队建设相结合。”作为制度设计的教学创新团队强化了其与“双师型”教师个人专业发展的内在关联,更有利于实现“经验较为丰富的教师对于经验较少教师的支持”^[12],也更有可能是支持高职教师专业发展的真正共同体。

从高职教师专业发展的角度出发,可将教学创新团队界定为以职业教育专业建设、人才培养模式、教学模式等重点领域改革创新为目标任务,以促进高职教师专业发展为本目的的教师合作组织。作为高职教师专业发展共同体,教学创新团队应“支持和帮助教师改进和完善自身的教学实践,帮助他们解决由于学校的改革和变化而出现的危机感和不确定性,从而使教师能应对变化的环境和新的挑战。”^[13]高职教师以教学创新团队为新平台和新载体,将个人专业发展目标嵌入团队建设任务之中,不断深化自我与他者、个人与团队的主体间交互关系,在教学创新实践中提升自己的专业能力和专业自信。

在促进“双师型”教师专业发展的举措方面,大部分教学创新团队聚焦培训研修和企业实践两个方面。前者如安排教师参加国培、省培、校本培训等各级各类培训、访学进修、项目合作等,让教师吸收先进的职业教育理念、跟踪前沿的职业教育政策、学习新兴的职业教育教学方法,从而开阔教师专业视野、提高教师教学能力;后者则安排教师到行业企业一线实践锻炼,学习行业企业新技术、新工艺和新方法,开展产学研合作,服务行业企业技术更新,从而提

升教师专业实践能力等。毫无疑问,这些举措对促进“双师型”教师专业发展产生了积极作用,但并未完全彰显出教学创新团队的专业共同体特色,因为高职院校教务部门、专业系部、教研室等组织均可做出类似安排,取得相应效果。作为真正的共同体,教学创新团队应在高职教师专业发展上发挥更加突出的作用,取得更加显著的效益。

二、教学创新团队赋能高职教师专业发展的逻辑阐释

“赋能”一词广泛应用于团队管理领域,其目的在于通过创设新的组织环境,给予团队成员新的成长平台和发展机制,激发个人的自主发展能力和自我驱动力。教学创新团队赋能高职教师专业发展的本质在于通过团队及其活动激发高职教师自主发展的能动性,提高其专业能力,进而造就“双师型”教师能手,最终实现团队与个人互惠共生发展。

(一)“三能”递进:高职教师专业发展的内在逻辑

学术界对高职教师专业发展的内涵还未有统一的认识,国内学者倾向于从“双师型”教师的素质能力结构来阐释高职教师专业发展内涵。要厘清高职教师专业发展的内涵,首先要区别职业教育教师“专业化”和职业教育教师“专业发展”;其次要界定高职教师的素质能力结构。教师专业化是指教师职业专业化的过程,教师专业发展则是指教师个人由新手逐渐成长为专家型教师的过程。^[14]职业教育教师专业化是教师群体有专门的认定标准和管理制度、专门准入评定制度、专门的资格认定机构、专门培训培养的基地等,并且获得相应的社会地位。教师专业发展是教师个人从各种平台和途径获取资源,提升自身专业知识和专业能力的成长过程,最终目的是达到教师专业层面的自我实现。

国内学者对于高职教师专业发展存在不同的解读。有学者认为高职教师专业发展包括通用基础能力、专业实践能力、科研发展能力、管

理与交往能力、教育技术应用能力和持续发展能力等六项能力的发展。^[15]有学者则认为职业院校教师的专业发展主要围绕专业知识、专业技能和职业素养三个维度展开。^[16]无论是聚焦专业能力,还是划分为知识、技能和素养,均是横向视角来看教师专业发展,即基于多维度能力结构来考察教师专业发展,而忽视了高职教师专业发展的自主能动性,以及教师专业发展的整体性目标。从横向和纵向相结合出发,本研究认为高职教师专业发展是以激发教师专业发展能动性为起点,以提升专业能力为核心,以成为专业能手为目标,且呈现“三能”递进的行动过程。

首先,激发能动性是高职教师专业发展的起点。能动性不仅是高职教师专业发展的有机构成,还是其实现的重要前提。高职教师专业发展是“在教师主体内在动机的激发下,通过自身的主体实践活动来实现的。”^[17]从哲学意义上讲,人的本质只有作为人的能动建构的活动之产物才是可能的。^[18]离开了能动性原则,高职教师就无法积极实现自己的专业发展,继而实现作为教师的本质。从心理学意义上讲,能动性是在专业发展实践过程中,教师个人积极主动地为改变自身的专业发展境遇及其所处的专业发展环境做出的选择,并朝着选择的方向施加影响的个人品质。^[19]能动性的实质就是由内在动机驱动的自觉性和主动性,并展现出强大的专业思考力和任务执行力,其价值在于端正高职教师的专业发展态度,强化专业发展意愿,继而增强自身融入职教发展事业的专业自信和专业承诺。

其次,能力提升是高职教师专业发展的核心。教学本身作为一项专业实践活动具有复杂的专业性,从而使高职教师专业能力具有明显的复合性。一方面,这里的“专业”既包括高职教师的专业背景,如旅游管理、计算机网络工程、电子商务、工艺美术等具体专业所规定的专业理论知识、实践知识和相关研究,也包括由课堂教学、课程开发、专业建设、学生管理和教研活动所规定的教学理论知识、实践知识和相关

研究。另一方面,这里的“能力”包括知识、技能、经验和价值观等不同表征形态,是专业知识、专业技能、专业经验和专业精神在专业教学、科学研究、学生管理和校企合作等典型场景中的综合集成。

最后,成为能手是高职教师专业发展的目标。一般认为教师专业发展要经历从新手到熟手,再到骨干和专家的过程,呈现了教师工作熟练程度和专业能力水平的递进式发展。其实,无论是熟手、骨干还是专家,只要扎根专业、在某一方面有专长且工作专注的教师都可以称之为“能手”,他们之间的差异只不过是能力的范围和水平不同而已。比如,熟手教师可能只是课堂教学能手;骨干教师不仅是课堂教学能手,也是课程开发能手;而专家型教师则更进一步,还是专业建设和教学研究能手。“双师型”教师语境下的“能手”包含双重含义:其一,从共时性角度看,“能手”既指专业技术能手也指教学技术能手,只有当教师的专业技术和教学技术均达到一定水准时,才可称之为“双师型”教师专业发展视域中的“能手”。其二,从历时性角度看,“能手”形成是一个动态演化过程,且不同能力发展具有不均衡性。比如在某个阶段,更侧重专业实践能力,而另一个阶段则更侧重教学研究能力。

(二)互惠共生:教学创新团队赋能高职教师专业发展的分析框架

不少职业教育教师教学创新团队将建设重点放在专业改造升级、“三教”改革创新、人才培养模式创新等教学业务方面,更看重团队所产出的项目、论文、专利、称号和奖励等显性成果,在规划设计和具体实施中相对忽略了团队中每个教师的专业发展。对教学创新团队建设的理解缺乏个人关照,要么强调教学创新团队“以引领教育教学模式改革创新、推进人才培养质量持续提升为目标。”^[20]要么使教学创新团队聚焦“服务职业教育高质量发展和1+X证书制度试点需要。”^[21]而教师个人只在团队构成上被关注,即强调由结构化的专兼职教师组成教学创新团队。在很大程度上,教师个人是作为资源和条

件而存在于教学创新团队之中,而非作为教学创新团队发展的主要目标之一。如果我们的目标是让组织变得和身在其中的人一样能干,那么我们必须从头开始。我们需要新的组织范式——一种不再把人视为‘资源’或‘资本’的新范式。^[22]这种新范式坚持以人为中心的组织原则,致力于激发组织中每个人的创造力。

职业教育教学创新团队建设应坚持以人为中心的组织原则,着力打破挫伤教师教学创新积极性的官僚主义体系,以解锁每位教师的创造力为根本价值追求。基于此,赋能教师个人专业发展就成为职业教育教师教学创新团队建设的本然使命。从个人与组织共生的视角看,教学创新团队赋能高职教师专业发展既是激发教师个人能动性、提升专业能力,使其成为专业能手的过程,也是教学创新团队实现其教学改革目标、人才培养目标和专业建设目标等绩效目标的过程,即团队与个人的互惠共生过程。“赋能”实现了教师教学创新团队绩效和高职教师个人发展的双赢,如图1所示。

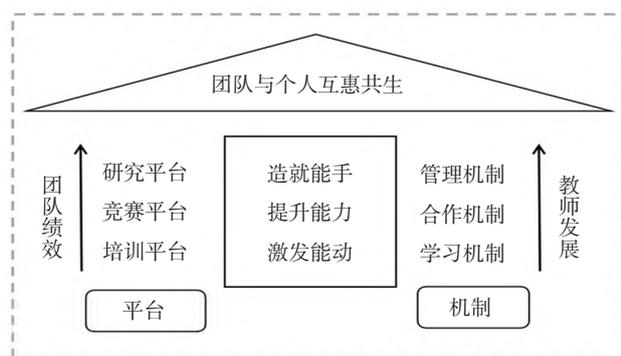


图1 教学创新团队赋能高职教师专业发展的分析框架

教学创新团队通过创设一定的平台和机制促进高职教师专业发展。一方面,教学创新团队通过“平台”赋能高职教师专业发展。教学创新团队本身是一个发展平台,无论进入国家级还是省级、校级职业教育教师教学创新团队,对于教师而言,就拥有了更多发展的机会、资源和途径。首先,教学创新团队能为高职教师提供更多的针对性、系统性和专业化培训,包括在企业情境中的培训和实践,提高自身的专业能力;其次,教学创新团队更有条件支持高职教师参

加各级教学能力竞赛和专业技能竞赛,提高自身的“双师素质”;最后,教学创新团队使高职教师有更多接触职教教改前沿,继而开展系统化教研、科研的机会,提高自身的研究创新能力。另一方面,教学创新团队通过“机制”赋能高职教师专业发展。教学创新团队建设本身也是一种发展机制,它作为纽带和中介将不同知识背景、专业水平的教师汇聚在一起,开展指向职教教学改革创新集体行动的集体行动。首先,教学创新团队提供学习机制,组织教师面向行业发展前沿和教学改革前沿进行团队学习,提高团队的知识增量;其次,教学创新团队鼓励教师个人之间围绕教学创新中的问题解决开展深度合作,提高知识创新的效率和质量;最后,教学创新团队通过管理机制,平衡高职教师个人之间的利益分配,并对其教学改革与创新行为进行道德规范。

三、教学创新团队赋能高职教师专业发展的路径选择

在教学创新团队赋能高职教师专业发展的分析框架内,应以“价值共生”理念凝聚团队中各教师的价值共识,提高教师专业发展的能动性;以组织学习提高教师的专业能力,增强教学创新团队认知的多样性;以对教师之间知识交往过程的有效治理促进知识的共享、转移、整合与创新;通过多维度协同的支持机制保障“赋能”过程的顺利实现。

(一)价值共生:教学创新团队赋能高职教师专业发展的基本理念

教学创新团队赋能高职教师专业发展应以价值共生理念为引领。本质上看,教学创新团队是对传统的专业系部、教研室等教学基层组织价值重构。与后者最大的不同在于,教学创新团队的功能定位由管控转向赋能,重在构建个人与团队的价值共生网络,旨在实现团队与个人成员之间的价值共生、共创和共享,继而提高教师专业发展的能动性。首先,将高职教师专业发展与创新高素质技术技能人才培养模式、推动“三教”改革、开拓社会服务,以及促进职业教育高质量发展等组织目标有机融合,既

要确立通过教学创新团队建设助推职业教育高质量发展的使命和愿景,也要形成教学创新团队与教师个人共生共荣的价值共识,通过团队为教师个人赋权,使团队成员在平等对话中自我设定发展目标,建立起真正的专业自信和发展自觉,提高专业发展的内生力、能动性和效能感。其次,教师个人在团队中应被公平对待。有实证研究表明,教师在专业发展层面的公平感知对职业认知幸福感有显著的正向预测作用。^[23]教学创新团队应尽可能让每位团队成员感受到在发展机会、资源配置和结果评价等方面的公平性,从而提高教师对给团队价值的认同感和职业幸福感,提振教师参与团队建设工作的精神状态。最后,教学创新团队要建立成果和利益共享的价值分配机制,让教师充分享有教学创新团队建设成果和利益,并将这些成果和利益转化为自身专业发展的内在动力。

(二)组织学习:教学创新团队赋能高职教师专业发展的核心机制

组织学习是提高高职教师专业能力,加速其成为“双师型”能手的重要途径。作为典型的知识型组织,知识是教学创新团队创造价值的主要因素,也是打造其核心竞争力和产出标志性成果的最重要战略资源。团队及教师个人必须不断地进行知识的动态更新,以便对高等职业教育改革目标与形势的各种变化做出敏捷的反应,而组织学习是团队与个人适应变化的基本手段。单一认知无法有效积累新知识,而对同一事物多样化的认识,可以加深对该事物的认知,从而促进对该事物新的理解。^[24]组织学习还可以使团队中的教师从多种角度看待职业教育教学创新,继而增加已知信息促发知识创新的可能性。

教学创新团队应将学习目标化、任务化和情景化,让教师在高等职业教育教学改革与创新的总体目标、具体任务和工作情境中学习,具体可从个人、团队和组织三个层面展开。首先,个人层面的学习应聚焦于教师个人在高素质技术技能人才培养模式创新、专业群建设、“三教”

改革等具体情境中所产生新的观念,以及教师对这些观念的个人阐释,打破已经固化了的心智模式,同时提升教师从不同视角认知和实践高职教育教学改革与创新的能力。其次,教学创新团队牵头人可按照本团队建设的若干重点任务组建次级团队,如数字化教学模式创新团队、新形态教材开发团队等。鼓励次级团队中各教师从不同的角度来探究所研究的复杂问题,并保持教师之间开放的、持续的和深度的对话,从而实现知识从个人到群体的共享与整合,形成特定教学研究主题的集体心智。最后,深化组织层面的学习,即教学创新团队作为正式组织的整体性学习。组织层面的学习聚焦教学创新团队建设本身,鼓励整个团队教师在更大的范围内搜索知识,对战略定位、建设目标、重点任务、组织策略、文化积淀与绩效评价等教学创新团队建设的多元问题进行集体思考,探索独特的团队建设和教师专业发展路径。

个人、团队和组织层面的学习存在多重嵌套的结构性关系。教师在由教学创新团队激发且持续发生的学习活动中实现了专业能力发展以及不同能力之间的有机衔接。教师个人的学习活动和专业能力发展在上述三个层面相互影响、相互转化,实质上是教师在有组织的教学创新中个人与团队、问题与情境、能动与能力相互嵌入及相互作用的专业实践过程。通过有组织的、嵌入工作情境和创新任务的学习活动,不仅使高职教师的发展能动性、专业能力和“能手”身份三者之间发生了横向关联,也体现了教师专业发展的历时性过程。

(三)知识治理:教学创新团队赋能高职教师专业发展的关键举措

组织学习主要解决知识习得问题,提高了教学创新团队的知识增量,而知识治理旨在形成团队信息交换和知识共享系统,通过促进团队内各教师积极贡献知识,从而实现“知识获取、共享和分配等知识活动最优化。”^[25]作为一种制度设计,知识治理通过组织结构或治理机制的安排来引导、激励和约束教学创新团队内各

成员的教学实践和创新行为,继而实现知识资源在团队内的高效配置,促进教师专业发展成果的有效显现。

首先,教学创新团队搭建高度联结的网络结构。一是教学创新团队根据“人岗匹配”原则对团队成员进行适度的动态调整,始终保持团队的结构性和高水平两个根本特征;同时打破科层式分级管理,通过扁平化治理和自我管理激发教师个人参与团队建设的积极性,打造柔性团队;二是强化团队中各主体之间的社会关系,增强彼此的情感联系。强联结的网络结构不仅能使“组织内成员在知识找寻上能更快速地识别所需的知识”^[26],而且能够使组织中成员,尤其是行业企业兼职教师更愿意分享自己的知识,从而加速知识资源的自由流动,提高知识整合和创新的效率。

其次,构建团队成员信任机制。信任是引发教学创新团队中各主体知识共享的主要因素,有研究表明,具备信任氛围的关系认同体对于获取异质性知识资源效果更显著^[27]。充分的信任使得教学创新团队的组织结构关系个人化,而这种个人化的关系为团队建设埋下团队负责人与教师以及教师之间彼此承诺的种子。一方面,教学创新团队应通过与成员签订任务书而建立基于制度的信任。任务书需约定团队建设期间各成员完成的任务、享有的权利、违约的责任以及团队给予的条件保障等细节,从而最大限度规避团队合作中的机会主义行为;另一方面,教学创新团队应通过开展能体现深度交流和情感体验的文化活动,建立以爱与关怀为主题的人际信任,引发教师分享内隐性知识、策略性知识的愿望,从而提高彼此间知识交换频率。

最后,建立清晰的知识产权制度。尽管职业教育教学创新是一项需要集体智慧的集体行动,但知识创新成果必须有明确的产权归属。一方面,每位教师的知识贡献必须得到正式且公正的认可,为真正的创新者从事教学创新活动中获益提供保障;另一方面,对教学创新没有

贡献的团队成员不能享有创新成果署名权利,防止搭便车的行为,营造风清气正、干事创业的团队氛围。

(四)多维协同:教学创新团队赋能高职教师专业发展的根本保障

教学创新团队赋能高职教师专业发展的根本保障是主体、组织、平台、制度、文化等要素的多维协同,它们构成了“赋能”过程的支持机制。首先,要促进规划层面的协同。教学创新团队应瞄准国家职业教育改革发展中的热点、痛点和堵点问题,做好团队建设与发展规划,并有意识地推动教师个人发展规划与团队规划、团队中各教师个人发展规划之间的协同,确保教师专业发展与教学创新团队建设在目标和任务上的一致性,同时应保证团队内不同教师在专业发展规划上的错位性和个性化。其次,要促进组织层面的协同。教师既属于教学创新团队,同时也属于某一专业系部、教研室或企业部门,应确保不同组织在对教师专业发展的资源支持、过程监管和效能评价等方面的协同,避免因组织间的管理冲突而让团队成员无所适从。再次,要促进平台层面的协同。教学创新团队搭建的培训、竞赛和研究平台应保持目标的协同性,要使教师参加的培训、竞赛和研究形成统一性的力量,有效支撑教师专业发展。教学创新团队负责人应与团队教师在充分协商的基础上合理有序安排教师的能力培训、专业竞赛与教学研究,通过培训、竞赛与研究的一体化,使教师能在有限时间内做效益最大化的事情——充分发展自己的专长。

除了以上三个层面的协同机制,还应促进教学创新团队制度供给与文化创造的协同。学校应将教学创新团队建设纳入学校整体规划,在资源配置、经费使用、科研与人事管理等方面为团队建设发展提供政策便利,甚至“政策特区”。教学创新团队则应将制度优势转化为治理效能,完善有利于激发教师个人专业发展能动性、提高教师专业能力的制度体系,如教研成果奖励制度、利益分配制度、培训进修制度、企

业实践制度等;同时,应营造团队的信任文化、情感文化和创新文化,尤其要形成鼓励自由探索、自主创新的文化氛围。标准化的改革亦剥夺了反思的时间,使教师不得不承担更多外来的责任和压力,顺从一些外在强加的要求,从而减少了教师的创造性和自主权。^[28]而教学创新团队应有效防范标准化改革对高职教师专业发展的负面影响,保障教师在团队建设目标框架下进行自由探索和自主创新。

教学创新团队聚焦职业教育人才培养模式、课程教材、教学模式等领域的改革创新,是典型的知识创新系统。系统之所以会有适应力,是因为系统内部结构存在很多相互影响的反馈回路,正是这些回路相互支撑,即使在系统遭受巨大的扰动时仍然能够以多种不同的方式使系统恢复至原有状态。^[29]教学创新团队内各教师之间、团队与教师个人之间形成了多种相互影响的反馈回路,教学创新团队赋能高职教师专业发展便是其中最重要的反馈回路之一。本研究以马克思共同体思想为指导,从共同体与个人的辩证关系出发,分析了教学创新团队赋能高职教师专业发展的必要性和可能性,构建了教学创新团队赋能高职教师专业发展的分析框架和实施路径,既有利于从个人发展视角去审视教学创新团队建设,也有利于从团队建设视角去考察高职教师专业发展,从而更好地实现团队与个人的互惠共生。

参考文献:

- [1]教育部.中国职业教育发展报告(2012—2022年)[M].北京:高等教育出版社,2023:10—11.
- [2]邓小华,王晞.职业教育教师教学创新团队建设路径[J].职业技术教育,2022(7):41—46.
- [3]范如国.复杂网络结构范型下的社会治理协同创新[J].中国社会科学,2014(4):98—120+206.
- [4][5]滕尼斯.共同体与社会——纯粹社会学的基本概念[M].林荣远,译,北京:商务印书馆,1999:79,29.
- [6]马克思恩格斯选集(第2卷)[M].北京:人民出版社,1995:2.
- [7]马克思恩格斯文集(第1卷)[M].北京:人民出版社,2009:571.
- [8]马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,2012:119.

[9]徐斌,巩永丹.马克思共同体理论的历史逻辑及其当代表现[J].马克思主义与现实,2019(2):62—68.

[10]张文勤,石金涛,刘云.团队成员创新行为的两层影响因素:个人目标取向与团队创新气氛[J].南开管理评论,2010(5):22—30.

[11]赵冬臣,范良火.什么是教师知识发展的最有来源——对27项教师知识来源实证研究的元分析[J].湖南师范大学教育科学学报,2020(6):68—76.

[12]李阳杰.教师专业发展中的师徒带教:国际比较与政策建议——基于TALIS数据的分析[J].教育与经济,2020(3):67—74.

[13]MCLAUGHLIN M,TALBERT J.Building school-based teacher learning communities:professional strategies to improve student achievement [M].New York:Teachers College Press,2006:78.

[14]宋广文,魏淑华.论教师专业发展[J].教育研究,2005(7):71—74.

[15]焦晓骏.高质量发展视野下高职教师专业能力发展实证研究——基于江苏422名高职院校教师的调查[J].江苏高教,2023(1):111—117.

[16]庄西真.职业院校教师的专业发展:内涵特征、阶段划分与实现路径[J].中国高教研究,2022(4):97—102.

[17]张忠华,宦婧.论教师专业发展由外塑到内修的路径转向[J].河北师范大学学报(教育科学版),2016(5):80—84.

[18]何中华.马克思主义的“能动原则”及其历史意蕴[J].山东大学学报(哲学社会科学版),2021(3):18—40.

[19]张娜,申继亮.教师专业发展:能动性的视角[J].教育理论与实践,2012(19):35—38.

[20]庄曼丽.职业教育教师教学创新团队建设:逻辑、使命、目标与保障[J].职教通讯,2022(4):75—81.

[21]白星良,牛同训.职业教育教师教学创新团队建设研究[J].高等职业教育探索,2020(3):45—50.

[22]梁红梅,高梦解.专业发展公平感对教师职业认知幸福感影响的实证研究[J].现代教育管理,2021(9):90—98.

[23]加里·哈默,米凯尔·贾尼尼.组织的未来[M].陈劲,姜智勇,译,北京:中信出版集团,2021:129.

[24]汤敏慧,郑石,严鸣,等.团队认知多样性对创新绩效的影响机制[J].管理评论,2023,35(3):71—82.

[25]郑少芳,唐方成,葛安茹,等.高新技术企业间知识治理对协同创新绩效的影响[J].科技进步与对策,2020(15):107—115.

[26]LEANA C R,VAN BUREN H J.Organizational social capital and employment practices[J].Academy Of management review,1999(3):538—555.

[27]李宇,刘乐乐.创新生态系统的知识治理机制与知识共创研究[J].科学研究,2022(8):1505—1515.

[28]卢乃桂,钟亚妮.教师专业发展理论基础的探讨[J].教育研究,2007(3):17—22.

[29]德内拉·梅多斯.系统之美:决策者的系统思考[M].邱昭良,译,浙江:浙江人民出版社,2012:105.