

国家职教“双师型”教师标准实施背景下高职院校 教师专业发展目标、路径与对策研究 ——基于常州的调研与思考

杨善江

(常州纺织服装职业技术学院,江苏 常州 213164)

[摘要] 教师专业发展是教师专业成长和促进教师专业成长的过程。职业院校教师专业发展既具有普通教育教师发展的共性特征,又有着职业教育教师的“跨界性”与“实践性”特征。由于“专家型教师”是教师专业发展的追求目标,“双师型”教师是职业教育教师素质的本质要求,因此,高职院校教师应以追求成为“双师型”专家型教师为发展愿景。通过对国内外教师发展理论的文献梳理和对常州高职教育园区5所高职院校教师发展状况的调研,挖掘“双师型”专家型教师内涵及其要素,从专业化培训、教研共同体建设、教学反思、企业实践、自我指导五方面探讨促进高职院校教师专业发展的路径选择,提出“国家标准驱动、院校支持推动、教师发展主动”的“三动”职教教师发展模式,为我国高职院校“双师型”教师培养和教师专业发展提供理论参考与借鉴。

[关键词] 教师专业发展;“双师型”;专家型教师

[中图分类号] G715 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1673-3878(2023)05-0001-09

DOI:10.16019/j.cnki.cn42-1578/g4.2023.05.004

Study on Goal, path and Strategies for Professional Development of Vocational College Teachers under the National Dual—Quality Teacher Standard: Based on a Survey Conducted in Changzhou

Yang Shanjiang

(Changzhou Vocational Institute of Textile and Garment, Changzhou 213164, China)

[Abstract] It is quite clear that professional development is a crucial process for teachers' continuous growth and improvement. Specifically, the professional development of teachers in vocational colleges not only shares inherent similarities with the counterparts in general education but also exudes distinct nuances, particularly in its interdisciplinary scope and practical training orientation. Aiming to be expert—type teachers while also meeting the need for dual—qualified talents, vocational college teachers strive to excel in both areas throughout their careers. The study tries to explore the connotation and elements of an expert—type teacher based on a comprehensive review of related theories and a survey conducted in Changzhou's Higher Vocational Education Park. Then, it is necessary to choose teachers' developmental path through professional training, teaching reflection and research community construction, enterprise

practice and self-guidance. The aim is to propose a model that applies a national standard-driven, college-supported and teacher-motivated approach. Hopefully, the results may provide theoretical insights and methodological guidance towards cultivating dual-quality teachers in vocational colleges.

[Key words] teacher's professional development; dual-quality; expert-type teacher

建设高素质的“双师型”教师队伍,是推动职业教育高质量发展的根本保证。职业院校教师只有真正达到“双师型”标准,才有底气和能力深度参与产教融合校企合作,高质量服务区域经济社会发展,培养更多高素质技术技能人才、能工巧匠和大国工匠。2019年10月教育部等四部门下发《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍》,2021年8月教育部、财政部印发《关于实施职业院校教师素质提高计划(2021—2025年)的通知》,两个文件均提出,“突出‘双师型’教师个体成长和‘双师型’教学团队建设相结合,建设高素质‘双师型’教师队伍”。2022年4月国家出台的新《职业教育法》提出“加强职业教育教师专业化培养培训”。2022年10月国家发布《职业教育“双师型”教师基本标准(试行)》,要求做好职业教育“双师型”教师分级(分中职、高职“二层次”,初级、中级和高级“三级别”)认定。这些文件都聚焦于职业教育高素质“双师型”教师队伍建设,为各高职院校新一轮“双师型”教师分级工作认定提供了遵循标准,也为职业教育教师专业成长和发展指明了路径和方向。教师专业发展是教育教学质量提升的根本保障。只有上下结合、内外动力耦合与多方联动,才能促进教师专业自主充分发展。

基于对常州高职教育园区院校教师专业发展现状的实证研究,在借鉴国内外教师专业发展理论研究成果的基础上,提出并建构高职院校“双师型”专家型教师的基本内涵,探讨促进高职院校教师专业发展的基本路径,构建促进高职院校教师专业发展的模式与对策,以期为新时期我国高职院校“双师型”教师培养和教师专业发展提供参考借鉴。

一、高职教师专业发展存在问题:基于常州高职园区的调研

常州高职教育园区是全国职业教育创新发展的“高地”。园区内有常州信息职业技术学院、常州纺织服装职业技术学院、常州工程职业技术学院、常州

工业职业技术学院及常州机电职业技术学院等5所高职院校,其中3所院校为国家“双高”院校、2所为省级“双高”院校。园区整体办学水平处于全国高职教育领先地位,成为全国职业教育高质量发展的样板。园区5所院校师资建设成效显著,2023年3月,《2022中国职业教育质量年度报告》从教师基础能力、教育教学能力、专业建设能力、科研与社会服务能力和发展保障能力5个维度,评选出全国高职教育教师发展指数100所优秀院校,常州高职园区4所院校荣列全国“百强”,凸显了常州高职园区师资建设的软实力。高职教育教师发展“常州经验”有待总结推广与共享,“常州不足”也具有一定普遍性,当引起重视。通过课题组对常州园区5所院校的深度调研与分析,发现当前高职院校的教师专业发展主要存在如下几个问题:

(一)“双师型”教师标准有待落地

虽然从国家层面已制定《职业教育“双师型”教师基本标准(试行)》,明确了职业学校“双师型”教师的发展路径,但省级层面的“双师型”教师认定标准和实施办法尚未正式出台(除个别省份外),作为认定主体的高职院校还在等待“省标”出台,院校层面的认定实施进度受到影响。

(二)高职院校教师专业标准缺乏

国家层面的《中等职业学校教师专业标准(试行)》已出台实施十多年,但高职院校教师专业标准迄今还未正式发布,导致高职院校教师专业发展的内涵、目标、内容和途径不甚明确。高职教育“双师型”教师基本标准与高职院校教师专业标准两者之间的关系还有待进一步厘清。

(三)高职院校教师发展负责部门的职责归属不明

大多高职院校教师(教学)发展中心挂靠的人力资源处(或称人事处),少数院校挂在教务处,教师发展中心负责人均由人事处或教务处负责人兼任。在高职院校,少见教师发展中心为独立建制部门。有的院校甚至出现一段时间由人事处代管,另一段

时间改由教务处代管,或者反之。由于教师发展工作又多与人事处或教务处发生联系,在实际工作中还可能出现这两个部门之间相互“扯皮”或“踢皮球”现象。到底哪种管理体制下的教师发展中心运行效能更佳?这一问题考验着学校领导的智慧。

(四)教师发展部门人员的专业化水平亟待提升

由于不少院校负责教师专业发展的指导人员或管理人员自身的非专业化,导致教师专业发展指导和活动组织的非专业化。有的院校把教师发展等同于一般行政工作,而非作为专业化的工作来对待。教师发展工作多局限在校内,整合校外资源(政府、行业、企业、社会、网络、国际等资源)促进教师专业发展的思路和创新举措不多。教师专业发展活动多为完成继续教育学分式的“非专业”知识与技能提升方面的讲座,较少关注教师个体发展或不同阶段发展的真实需求。负责教师专业发展的人员应该具备怎样的资历和素质?学校又如何评价教师发展部门的工作绩效?这些问题也有待探讨。

(五)教师专业发展的内生动力不足

由于多方面的原因,部分教师专业发展的内生动力不足。尤其是部分青年教师,面对现有的职称或岗级评聘等各项绩效考核指标,不少青年教师对专业发展表现出迷茫与焦虑状态,有的出现“过早”职业倦怠,有的甚至选择“躺平”,这部分教师群体的发展状态尤其应当引起学校的特别关注。

二、国内外教师专业发展理论概述

关于教师专业成长,国外学者研究较早,多从教学专长角度研究,形成有影响的成果。国内学者在引介国外相关理论的基础上,逐步从多维视角展开研究。整体来讲,国内教师发展研究起步较晚,教师发展的内涵还需进一步明确,教师发展的机理还需进一步挖掘,教师发展体系还需逐步完善,教师发展理论还需进一步验证,尤其是少见高职院校教师专业发展有影响的理论与实证研究成果。

(一)国外教师专业发展阶段理论:基于教学专长的视角

国外学者 Katz, L、Fuller & Brown、Burden, P. R.、McDonald, F. 等多从教学专长的角度^{[1]338-342},对教师(尤其是对在职教师)的专业发展阶段和特征

进行了较为深入的研究,其研究成果对当今教师专业发展有着重要的影响。Katz, L 的“四阶段”教师阶段发展理论中,Katz, L(1972)将教师发展划分为求生(任教的第1—2年)、巩固(第2—3年)、更新(第3—4年)和成熟(第3—5年)四个阶段。“求生”阶段中,教师要关心自己能否在陌生环境中生存;“巩固”阶段,教师对教学有了基本认识,开始巩固所获教学经验,并关注个别学生。“更新”阶段,教师试图寻找新方法新技巧解决问题。“成熟”阶段,教师就教育问题探讨有一定深度。Fuller & Brown 的教师发展“四阶段”理论中,Fuller & Brown(1975)根据教师不同时期所关注的焦点和需求,把教师的成长分为四个阶段:第一阶段为职前只关注自己;第二阶段为早期关注胜任与生存;第三阶段为关注学习成绩、教学技能与教学情境;第四阶段转向关注学生,把“学生”作为焦点与核心,主要关注学生的个别差异、不同需要和如何因材施教。Burden, P. R. 的“三阶段”教师阶段发展理论中,Burden, P. R. (1979)将教师发展阶段分为求生(第1年)、调整(第2—4年)和成熟(5年或以上)三个阶段。“求生”阶段,教师较少了解教学活动和教学环境,对学科教学关注较多但缺乏自信,较少尝试新方法。“调整”阶段,教师学到了不少教学组织方法和知识,学习新技能以适应关注需要,信心逐步增强。“成熟”阶段,教师组织教学的能力增强,更多地关注学生,教学充满自信且积极尝试新方法,对专业有见解,灵活应对新问题。McDonald, F. 的“四阶段”教师阶段发展理论中,McDonald, F. (1982)将教师发展划分为过渡、探索、创新实验和专业教学四个阶段。在“过渡”阶段,教师的重点是了解学生情况和学习组织与管理方面的知识,工作效率不高。“探索”阶段,教师能较有效地管理教学,应用教学基本技能有效能感。“创新和实验”阶段,教师积极寻求发展机会,教学中尝试运用新策略新技巧,有一定的批判性判断力。“专业教学”阶段,教师富有创造性,解决问题能力强,也乐意帮助其他教师成长。D. C. Berliner 等的教师发展“五阶段”理论^{[2]433-435}中,美国 D. C. Berliner (1988)将教师成长与发展分为五个阶段:第一阶段为新手教师,刚入职一年左右;第二阶段为熟练新手教师,从教第2—3年;第三阶段为胜任型教师,从教

第3—4年;第四阶段为业务精干型教师,从教第5年左右;第五阶段为专家型教师,部分业务精干型教师五年以后可成为此类型教师。“新手教师”处理问题常常表现出刻板机械与理性化,缺乏经验。“熟练新手教师”逐步理论联系实际教学,教学策略与方法增多,不断积累教学经验,处理问题的灵活性提高,但甄别教学情境中重要信息的能力还不高,对教学行为的责任感还不足。“胜任型教师”一般教学目的明确,教学重点突出,教学方法得当,对教学行为结果表现出更多的责任心,但教学行为尚不够快捷、流畅和灵活。“业务精干型教师”经验丰富,处理问题时一般凭直觉判断,教学技能接近认知“自动化”,处理问题快捷、流畅和灵活。“专家型教师”观察教学情境和处理问题多凭经验直觉,且方法得当、效率高,教学技能完全“自动化”,一般只有当问题的结果与预期不一致时,他们才会自觉反省思维。

(二)国内教师专业发展研究动态

基于多学科的视角借鉴国外教师发展相关理论,国内学者林崇德和申继亮等最早从认知心理学角度,通过实验研究了教师知识、教师观念和教师监控能力等形成过程与结构^[3]。叶澜等从教育学角度构建了教师专业化的理论框架,对教师专业发展的内在结构进行了再研究,提出新世纪教师的专业素养由专业理念、知识结构、能力结构构成,并提出教师专业发展阶段主要涉及“五维度”,即教育信念、知识、能力、专业态度和动机、自我专业发展需要和意识^{[1]231-239}。朱旭东从基础、内涵、层次、环境与机制五个方面初步构建了教师专业发展的理论模型^[4]。教育部教师工作司从教师教育一体化推进的体制机制、教师专业发展精准性的内涵建设、“互联网+”助力教师专业发展新样态三个方面,提出建强教师发展专业体系的路径和策略^[5]。

杨善江基于实证研究,首次以教师从教年限和职称变化为参照,将高职院校教师发展划分为“五阶段”,详细描述了高职院校教师各成长阶段表征,并针对各发展阶段提出了针对性的培养策略^{[6]88-90}。彭贤杰等从社会认知职业理论视角,通过4位跨界教师的专业成长的案例剖析,参照D. C. Berliner等的教师发展“五阶段”理论,探究了跨界教师四阶段(新手—熟练—胜任—能手)发展路径,分析了影响

跨界教师专业发展的关键因素,并探索了跨界教师专业发展影响作用机制^[7]。梁银怀将高职教师的发展划分为新入职教师、普通教师、骨干教师、专业带头人四个阶段,并提出对教师进行分层评估和个性化针对性培养^[8]。周建松认为要重“三历”(企业经历、育人履历、博士学历),强“三化”(职业化、信息化、国际化)^[9]。

纵观国内外研究成果,对于教师专业发展主要有三种理解:一是教师的专业成长过程;二是促进教师专业成长的过程(侧重指教师教育);三是教师或促进教师专业成长的过程。我国高职院校教师专业发展除具备普通教育教师所具有“过程动态性”(阶段性、成长性)、“要素稳定性”(素能结构相对稳定)、“要求层次性”(各阶段、各要素要求标准不同)、“动力内生性”(自主发展、自我效能感)四个基本特征外,还应具备职业教育类型属性所赋予的“跨界性”与“实践性”特征。

三、成为“双师型”专家型教师是高职院校教师发展的目标追求

(一)高职院校“双师型”专家型教师提出的依据
“双师型”专家型教师理应成为高职院校教师发展的目标追求,其学理依据在于:

1. “专家型教师”是各级各类教师发展追求的最高境界。“专家型教师”是指具备专家特质的教师。根据国内外的现有研究,教师的成长都是以成为专家型教师为发展方向和目标追求,以专家型教师所具备特质为发展内容。卓越教师和教书匠的一个最大的区别,就是在于前者有一种追求卓越与创新的精神。2014年,教育部针对教师培养的薄弱环节和深层次问题,出台了《关于实施卓越教师培养计划的意见》提出“卓越中等职业学校教师培养”的概念,成为“专家型教师”也理应是优秀、卓越高职院校教师发展的目标追求。

2. “双师型教师”体现高职院校专业教师的本色和气质。自20世纪90年代,国家首次正式提出职业院校“双师型教师”概念后,“双师型教师”成为职业教育快速发展的基础抓手和高素质技术技能人才培养的基本保障。2019年,教育部等四部门发布的《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革

实施方案》的通知指出,“‘双师型’教师 and 教学团队短缺成为制约职业教育改革发展的最大问题”。2021年,教育部、财政部印发的《实施职业院校教师素质提高计划(2021—2025年)》进一步强调,要“突出‘双师型’教师个体成长和‘双师型’教学团队建设相结合,造就高素质‘双师型’教师队伍”。由此可见,成为“双师型”教师成为高职院校教师素质的基本要求。

3.“双师型”专家型教师理应成为高职院校教师专业化发展所追求的目标。职业教育教师也是从新手逐步成长为专家的过程,这是由职业院校教师的成长和发展既遵循普遍性规律,又具特殊性的要求所决定的。前述的D. C. Berliner等“五阶段”理论认为,部分业务精干型教师五年以后到第五阶段可发展成为“专家型教师”。走向“专家型教师”是教师专业化发展的追求。杨善江提出的新时期我国高职院校教师发展的五阶段观也认为,少部分教师跨过“三术”(教学、技术、学术)兼顾期(第四阶段)进入卓越成就期(第五阶段),成为“专家型教师”(知名专家学者、行业领军人物、地市级以上教学名师或团队带头人等)^{[6]90}。2022年,教育部《职业教育“双师型”教师基本标准(试行)》首次正式明确了中等职业学校、高等职业学校各层级(初级、中级、高级)“双师型”教师认定标准中的高级“双师型”教师的认定标准和条件,体现了对“双师型”专家型教师的素质和能力要求。

(二)高职院校“双师型”专家型教师的内涵分析

学界对“双师型教师”内涵的界定不尽统一,主要有“双证说”“双能说”“叠加说”“双层次说”“双重实践”(职业实践、教育实践)以及“双重理论”(专业理论、职教理论)说^[10]。根据“双层次说”,职业院校“双师”的内涵可分为能力和素质两个层次,且两层次又各有相应的两方面要求。“能力层次”要求教师既是“经师”又是“技师”,“素质层次”要求教师既是“人师”又是“事师”^[11]。比较而言,用“双层次说”和“双师双能说”来理解“双师”内涵更加全面,更符合国家对职业教育教师的素能要求,更有利于高素质技术技能人才培养。

当前学界对“专家型教师”的定义有“特殊专长说”“特级教师说”和“优秀教师说”不同界定。徐红、

董泽芳立足我国实际,在对以上三种观念借鉴和批判的基础上,基于社会学、心理学和教育学跨学科视角,提出“专家型教师”的五大特质^[12](具有积极的从教情意、合理的从教知识、过硬的从教技能、超常的从教能力、独特的从教智略)。虽然当下学界话语体系所说的“专家型教师”多指基础教育专家型教师,但从教师职业的内在要求来看,它要求从业者既要具备相应的学问又要有相应的技术。“专家型教师”就是兼备突出的专门学问和精湛的专项技术的专职教师。显然这个界定更符合高职院校“双师型”专家型教师的素能要求。

基于上述对“双师型教师”和“专家型教师”概念的界定,参照《职业教育“双师型”教师基本标准(试行)》的高级“双师型”教师认定标准与条件,结合课题组对常州高职园区部分国家级、省级教学名师及教学和科研团队负责人等知名“专家型”教师特质的提炼,我们认为,高职院校“双师型”专家型教师的独特素能结构集中体现在六大维度若干要素:坚定的教育信念(热爱职业教育事业、坚持立德树人、教育理念先进);合理的知识结构(职业教育学科与教学法知识、跨学科知识、实践性知识、行业企业生产知识);过硬的教学技能(能深入浅出讲授专业技术理论、能熟练指导实践教学、有效使用信息化教学、关注学生与有效沟通、教学特色鲜明);超常的技术知识开发能力(行业专业标准开发、教学内容开发、教材开发、应用技术学科建设、校企合作项目开发与交流、突出的教育科研业绩);积极的专业态度和动机(追求卓越、关注与服务社会、引领团队、教学创新);主动的自我专业发展(自我定向、自省精进、终身学习、学术规范、国际视野)。

以上主要从内涵和内在结构分析的视角构建了高职院校“双师型”专家型教师专业发展的主要维度。该界定体现了对高等职业教育教师“双师”角色的特殊要求,又关照了“专家型教师”的独特素质结构,从一定程度上体现了其时代性、本土性、独特性、整体性和发展性。但需要强调:由于“双师”和“专家型教师”两个概念的内涵和外延本身存在相互重合和交叉,所列出的各维度及其内在要素并非各自孤立,而是彼此联系和相互作用;由于职业院校教师面临的行业和专业及其整个专业活动总是不断变化且

充满挑战,教师所具有的专业特质及其结构诸要素也处于不断地流变,绝非简单要素的叠加。如何促进高职院校教师从以上要素方面追求卓越发展才是真正关注点。

四、促进高职院校教师专业发展的路径选择分析

根据课题组对常州高职园区5所高职院校的调研以及相关文献的检索分析来看,当前促进我国高职院校教师成长与发展的基本路径可总结归纳为如下五个方面:

(一)以“三基地”为依托的组织培训

有组织的教师在职培训在教师成长和专业发展中起着重要作用。目前,高职院校教师的在职培训主要依托三种类型的基地进行:一是以各级教育部门主管的职教师资培训基地为依托。这类基地通常由一所高校牵头几所高校或相关龙头企业共同建设,基地采取校企资源联享共建模式,充分发挥共同体成员在专业领域培训工作中的特色优势。这类培训主要包括各类专业骨干教师国培、省培项目。2022年教育部办公厅分专业大类公布了170个国家级职业教育“双师型”教师培训基地(2023—2025年),有助于优化职业学校“双师型”教师培训基地布局,推进职普融通、产教融合和科教融汇。二是以学校为基地的校本教师培训。这种培训通常由学校教师教学发展中心等部门按照学校和教师发展所期望的教师素质、教学与科研(含社会服务、文化传承)能力要求等方面展开,通常以项目化与模块化的形式进行,这种培训更有针对性、持续性和实效性。三是以企业为基地的产学研一体化培训。2019、2022年教育部等部门先后公布首批和第二批全国职业教育教师企业实践基地(简称国家级基地),有效地推进了全国职业教育教师企业实践基地与职业院校合作建设“双师型”教师队伍,促进了校企“二元”育人。这种培训以教师企业跟岗实践、参与项目研发技术服务、参加行业企业技术培训、到企业做“访问工程师”或兼职等方式进行。培训内容包括了解行业企业基本情况,熟悉企业工作流程和文化制度,学习新知识、新技术、新工艺、新材料、新设备和新标准等,突出专业性与实践性。

以上三种培训虽依托主体有所不同,培训的侧重点有所不同,但培训目的都指向职业教育“双师型”教师的素质和能力提升。职业院校在其中应发挥能动和联动作用,要充分整合资源,依托基地,赋能基地,发展基地,凸显产教深融特色。

(二)以教研室为依托的教学共同体建设

高校教研室通常是以专业(或课程等)为纽带形成的教学单位。作为高校教学管理的最基层组织,无疑承担着教学管理的职责,但其教学与研究 and 教师专业引领的首要功能需要强化。依托教研室,教师自由开展教学与研究活动,通过组织引领、榜样示范、以老带新、同行互助、合作共享以及取长补短,实现教师教学相长,促进教师顺利成长。围绕“三教”改革,开展教学、专业与学术交流研讨,引领教师专业成长应成为教研室工作的重要职责。集体备课说课、微型教学展示、教学技能比赛、专业实操技能比赛、学生竞赛指导、教育科研项目研究、教学经验分享、中等职业学校和专本对接本科院校(通常为应用型本科院校)及企业“协同教研”等是教研室工作的主要内容。经常观摩和分析专家型教师(或优秀教师)的专业教学活动和以专家型教师引领专业或课程教学团队开展教学科研应成为教研室工作的主要活动。要加强教研室的内涵建设和团队文化建设,使教研室成为教师生活的精神家园和专业成长的“保障台”和“加油站”。此外,还可按区域(甚至跨区域)组成学科(或跨学科)教研共同体,开展线下或线上联合教研活动,共享优质教学资源,促进不同院校甚至跨学科教师之间的合作交流和能力提升。

(三)全程性的教学反思训练

教师成长和发展的第一步,在于教师的自反思、自评价和自改造。教师的成长和发展经历不同的阶段,从每一阶段过渡到下一阶段都不可能是自然发生的,都离不开教学反思。可以说,教学反思伴随着教师的整个教学生涯。由于教师教学多以教学活动为载体来开展,那么教学反思就包括对教学活动的反思、在教学活动中的反思和为更好地进行教学活动而进行反思三种类型。教师是以自己的职业活动为反思对象,包括对职业活动行为及其结果的审视,对教学过程中自我评价以及对师生关系的反思。教学反思的内容通常包括认知成分、批判性成分和教

师的陈述等三方面。教学反思通常包括具体经验、观察分析、重新概括和积极验证等四个环节,以自我反思、交流反思、课后反思、阶段反思等方法进行^{[2]445-448}。教学反思的过程是实践、反思、再实践与再反思的循环提升过程。教师要运用批判性思维方法,养成从学校、学生、企业和社会要求等不同角度反思并改进教育教学行为与活动、自身专业结构与发展水平的习惯。教师对教学全程性活动的反思训练,可促进教师自觉地对教学和自我发展负责,以培养问题意识,提高教学能力,提升教学境界。

(四)以提升技术知识开发能力为导向的企业实践

职业院校教师定期到企业实践已成为我国职业教育教师专业发展的基本要求。职业院校教师既要具备面向职业教育的专业教学能力,又要具备面向企业和生产的职业实践能力,这是由职业教育“双师型”教师性质所决定的。参与企业实践是高职院校教师提升教学实践能力、技术知识开发能力的必经之路。高职院校教师应通过深化产教融合与校企合作,采取联合研发,岗位实践等形式,提高实践实战能力,校企沟通能力,技术技能积累创新能力。当然,对于从企业引进的教师群体,其专业发展的重点应放在提升职业教育教学力上,逐步追求实现“职业元”与“教育元”的平衡态。实践证明,充分整合校企资源,建设技术技能创新平台不仅是校企合作的载体,也是培养“双师型”教师的重要载体。

(五)以教师个体为主体的自我指导学习

自我指导学习是学习者为了提升自身知识和技能水平,根据自己实际情况,制定计划,整合学习资源、策略与方式,并自我监控学习过程,自我评价学习效果,以目标为导向的主动学习。自我指导模式是教师个体专业化可持续发展的基础和保证,是推动教师持续进步和不断完善的主要路径。这种模式强调激发教师个人发展的内驱力,突出教师主体的自主自觉发展,体现教师发展的主动性、选择性和开放性。自我指导的方式包括自我规划与更新、向专家型教师学习、自我反思、自主学习、互助合作学习、行动研究、主动实践、考取职业资格证书或职业能力等级证书以及提升学历等。

五、高职院校教师专业发展的模式与对策思考

研究认同“教师专业发展是教师专业成长或促进教师专业成长的过程”的观点。影响教师发展的主体分别是教师本体和教师成长的促进者(通常是院校、政府、企业等相关者)。从高职院校教师发展的实际来看,对“谁更应对教师专业发展负责?”这一问题的回答也主要存在三种理解,一是教师(个体或群体)自己应对自己的发展负责;二是院校应对教师的发展负责;三是教师自己和院校都应对教师发展负责。正是由于对这一问题理解得不一致,导致教师培养培训认识不清、定位不准和工作低效等诸多问题。各级应树立“政府指导、院校引领、企业参与、教师主体”的教师专业发展思想。基于此思想,有必要构建“国家标准驱动、院校引领推动、教师发展主动”的教师专业发展“三动”模式。

(一)宏观层面:基于标准驱动,构建国家层面高职教师发展标准与框架

高等职业院校教师专业标准是引领教师专业发展的基本准则,是教师开展教育教学活动的基本规范,是国家对教师专业素质的基本要求,也是职业学校教师培养、准入、培训、考核等工作的基本依据。现阶段,国家已出台《职业教育“双师型”教师基本标准(试行)》,提出了三层级“双师型”教师认定的基本标准与条件,为职业院校“双师型”教师认定工作提供了政策依据,也为职业院校教师专业向上发展指明了方向,对职业院校“双师型”教师队伍建设起到“里程碑”式的意义。

建议教育部门基于我国职教实际,借鉴欧美国家通过制定高校教师专业标准促进与保障高校教师专业发展的经验,可参考本文所提出的高职院校“双师型”专家型教师的素能结构维度,从教育信念与师德、教师专业认同与育人观、专业知识与技能、专业实践能力、技术知识开发能力、校企合作与专业交流、专业数字化能力、教育教学评价以及教师个体发展等方面进一步明确高职院校教师专业发展的内涵、方向、(分层次)标准及其细则。通过国家层面的高职院校教师专业标准和“双师型”教师标准驱动,促进各级教师培养的组织专业化和教师个人的自主发展。

(二)中观层面:基于“双师”培养,构建院校引领教师发展的保障体系

基于高素质专业化“双师型”教师队伍建设和教师成长阶段规律,高职院校要发挥引领和主导作用,完善教师专业发展的内外部支持保障体系。深化产教融合校企合作,主动加强与企业(尤其是各级职业教育教师企业实践基地)的密切联系和深度合作,逐步完善教师企业实践体系。打造行业产教共同体,发挥高水平技术技能服务研究平台在“双师型”教师培养中的载体作用,提升教师“二元”育人能力。高职院校要营造重视教师发展的文化氛围,为教师发展提供全方位支持与保障,助力教师可持续发展。要结合教师职业生涯周期理论和教师各阶段的成长与发展规律,围绕教师发展涉及的关键要素、教师发展需求和产业行业需求,精准化定制师资培养方案,科学设计校本培训内容,选择多样化培训形式,促进教师的理念转变、知识更新和技能提升。要以“双师型”教师培养为导向,以国家《职业教育“双师型”教师基本标准(试行)》为基准,以新一轮“双师型”教师认定为抓手,充分发挥“双师型”教师在教师专业发展等方面的引领作用。高职院校在进行新一轮“双师型”教师认定工作中,要把握如下“关键点”:严守师德师风第一标准,实行师德失范“一票否决”;更加重视实践教学能力,注重教学实绩与贡献;建立“双师型”教师动态调整机制,建议可每三年修订一次认定标准,每年组织一次认定,每3—5年进行一周期的教师能力素质复核;依据国标(基本标准)、省标(认定标准、实施办法),制定“特色”校标(实施细则),实行分类分级评价;各校认定评委必须吸纳行业企业专家加入,亦可引入第三方机构或专家组织实施,规范认定过程实施;建立激励政策,加强认定结果应用,确保“双师型”教师“优先”待遇;推进校企人员“双聘”制度改革,打通“双师型”教师培养“堵点”;结合实际明确破格认定标准,鼓励教师创先、创优、创“双一流”(教学水平质量一流,创新服务能力一流);优先选拔“双师型”专家型教师为教师发展部门的负责人,建设具有院校自身特色的教师教学发展中心并充分发挥其在教师专业发展中的促进作用,组织教师积极参与各种跨学科(专业)乃至跨校的专业发展共同体和学习网络,为教师提供多样化

的专业发展载体,促进教师自组织学习;加强专业或课程教学团队建设,实施院校卓越教师培养工程,集成校内外高水平师资和优质教学资源,提升教师专业课程开发能力、教学设计实施与评价能力、实习实训指导能力、技术技能服务与创新能力、信息技术应用能力,使“双师型”教学团队成为“双师型”教师个体成长的“摇篮”;完善院校教师发展考核与评价体系。加强教师全生命周期的理论与实践教学能力培训,建立教师专业和技能定期考评机制,改进教师专业技术职务评定、岗位聘任、评优评先等制度体系,要特别关注教师的获得感、成长度和满意度,用好教师评价导向的“指挥棒”。

(三)微观层面:基于教师“内省”,构建高职教师主动发展的成长路线

教师学习的研究性质和反思性质与教师队伍的素质密切相关。“教师不只是教书匠教师应该是研究者”,“教师的成长=经验+反思”。故此,教师自身的研究和实践反思是促进教师专业发展的最重要路径和策略。

就高职院校教师个体而言,教师本体要争取自主主动积极发展,发展动力从“外塑”转向“内生”。教师要系统整合教学反思、师徒结对、企业实践、学习共同体、项目本位学习、行动研究以及终身学习等教师专业发展途径与方法,突出教师自己在发展中的“主人公”意识。教师要以专家型教师所表现出的知识取向为专业发展方向,把是否自觉关注学生和教学反思作为衡量教师自己是否成长成熟的重要标志,并关注实践性知识的形成与应用。应能把握教师成长各阶段的一般规律和典型特点,自觉用教师发展阶段理论指导职业规划和专业发展规划,发挥阶段优势,尽量克服不足,少走弯路,妥善应对和化解职业生涯中遇到的“危机”,减少职业倦怠。还应不断修炼人格,自觉完善包括育人、学科、教学、科研和信息等要素的新时代教师素养。

[参考文献]

- [1] 叶澜等.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001.
- [2] 张大均.教育心理学[M].北京:人民教育出版社,2004.
- [3] 肖丽萍.国内外教师专业发展研究述评[J].中国教育学报,2002(5):57—60.

(下转第13页)

方认可文凭较难,大部分学生无法获取,也就失去了中外合作办学项目的吸引力和竞争力,通过分层教学,及时对学生的出国意愿进行了解和完成境外学习的输送。另一方面,可通过质量监督,进行职业资格证书等层面的合作,加强双证人才培养,拓宽学生的就业渠道。学校通过改革国际化教学管理制度和经费管理制度,创造有利条件鼓励学生交流学习,并积极拓展我国企业海外项目合作渠道,搭建有特色的实训基地。

四、结语

综上所述,武汉民政职业学院关于与澳大利亚悉尼国际管理学院合作举办旅游管理专业高等专科学校教育项目适应国内发展需要,适应现代化建设和市场经济要求及“一带一路”倡议要求。武汉民政职业学院合作办学项目是首次与澳大利亚合作,澳大利亚本身就是一个重要的活动举办地,此次合作有助于了解澳大利亚的会展活动特色,其后期工读结合的方式,也符合职业教育的理念,能通过实践活动让学生具备更好的会展项目运行能力。但在校期间学业的开展上,显然还有较大的提升空间,优化学生出国路径,成为双方合作办学亟待解决的问题。通过学分转换协议、内测英语水平、游学与讲座等形式,

增强吸引力和执行力,稳步提高下一个三年合作中学生的培养质量。

[参考文献]

- [1] 朱植刚. 高等职业教育中外合作办学的思考与实践[J]. 湖北经济学院学报(人文社会科学版), 2012(1): 142—143.
- [2] 莫玉婉等. 高职教育中外合作办学的现状、问题及展望[J]. 教育与职业, 2019(5): 12—18.
- [3] 吴婷等. “一带一路”背景下高职院校中外合作办学的困境及其路径研究[J]. 职教通讯, 2020(3): 41—47.
- [4] 夏天虹. 高职高专中外合作办学外方课程教学质量提升探究[J]. 教育科学论坛, 2021(8): 35—38.
- [5] 黄俊等. “双高”建设视域下高职中外合作办学的发展方向——以H学院为例[J]. 湖南工业职业技术学院学报, 2021(4): 104—106.
- [6] 王李文. 高等教育中外合作办学的几点思考[J]. 教育教学论坛, 2022(11): 9—12.
- [7] 沈逸鲲. 高等职业教育中外合作办学人才培养路径研究[J]. 中国成人教育, 2022(13): 39—43.
- [8] 刘夏. 高校中外合作办学人才培养机制研究[D]. 杭州: 浙江大学, 2022.

[收稿日期] 2023-05-24

[作者简介] 谢蕾(1985—),女,河北衡水人,硕士,武汉民政职业学院讲师,主要研究方向:旅游心理、旅游教育。

[基金项目] 湖北省高等学校省级教学研究项目“高职中外合作办学的困境及培养模式研究——基于武汉民政职业学院的实证分析”(2022587)。

(上接第8页)

- [4] 朱旭东. 论教师专业发展的理论模型建构[J]. 教育研究, 2014(6): 81—90.
- [5] 教育部教师工作司. 建强教师专业发展体系 厚育新时代大国良师[J]. 中国教育学刊, 2022(9): 1—6.
- [6] 杨善江. 高职院校教师专业发展的阶段特征及模式及选择[J]. 中国职业技术教育, 2013(18): 87—91, 95.
- [7] 彭贤杰,等. 从企业到学校:高职院校跨界教师专业发展机制探究[J]. 清华大学教育研究, 2022(6): 83—91.
- [8] 梁银怀. 高职教师分层培养的探析与实践[J]. 湖北成人教育学院学报, 2014(5): 4—5.
- [9] 周建松. 试析高职院校青年教师的培养理念及其目标[J]. 黑龙江高教研究, 2012(1): 95—96.
- [10] 吴全全. 职业教育“双师型”教师内涵及能力结构解读[J]. 中国

职业技术教育, 2014(21): 211—215.

- [11] 金星霖. “双师型”教师的起源、内涵及其培养[J]. 广州职业教育论坛, 2015(10): 16—20.
- [12] 徐红,董泽芳. 批判与超越:“专家型教师”概念再探析[J]. 教育科学, 2011(1): 61—66.

[收稿日期] 2023-05-40

[作者简介] 杨善江(1967—),男,湖北南漳人,硕士,常州纺织服装职业技术学院人文学院研究员,主要研究方向:高等职业教育理论、应用英语语言学。

[基金项目] 2023年度常州市社会科学研究备案课题“国家职教‘双师型’教师标准实施背景下高职院校教师专业发展的目标、路径与对策研究”。