

国际视野中的职业教育教师专业标准比较与启示探究<sup>①</sup>

陈光忠 文求实

(湖南信息职业技术学院 湖南 长沙 410200)

[摘要] 职业教育教师专业标准是保障与提升职业教育质量的关键要素。美国、英国、澳大利亚等发达国家相继推出了相对比较规范和完善的职业教育教师专业标准,有力地促进了相关国家职业教育的发展。对这些标准进行比较分析,发现它们均以推动教师专业发展和专业学习为核心,但在专业理念、专业知识技能、教学策略等方面存在差异。这对我国职业教育教师专业标准制订带来启示:一是要分层分类,凸显教师动态专业发展;二是要专业引领,强化教师的能力素养提升;三是要以育人为本,重视教师专业认同和专业承诺。

[关键词] 职业教育 教师专业标准 教师专业发展

[中图分类号] G715

[文献标志码] A

[文章编号] 2096-0603(2024)13-0017-04

教师专业标准是教师培养、准入、培训、考核的基本依据,是指导教师专业培养与专业发展的重要工具和手段<sup>[1]</sup>,在各国职业教育(以下简称职教)领域受到密切关注。近些年来,许多国家和地区基于职教领域现实与需求,纷纷制定和实施职教教师专业标准,为各国职教教师专业发展带来显著成效。我国职教教师专业标准研制起步相对较晚,自1993年《中华人民共和国教师法》明确教师专业地位以来,国家不断出台政策,宏观上大力推进职教教师专业标准制定。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》《现代职业教育体系建设规划(2014—2020年)》《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》等对研制我国职教教师专业标准提出了具体要求。当前我国出台的职教教师专业标准是《中等职业学校教师专业标准(试行)》和《职业教育“双师型”教师基本标准(试行)》,分析对照发达国家已有标准,对我国研制高职教育教师专业标准、完善教师评价标准体系,能够提供一定的参考与借鉴。

### 一、国外职业教育教师专业标准概述

#### (一)美国:二级专业标准

美国职教教师专业标准主要针对生涯与技术教

育、社区学院和一些企业兴办职业院校的教师,有国家和州两个层面标准<sup>[2]</sup>。国家层面影响力最大、最具权威性的职教教师专业标准是由美国国家专业教学标准委员会(NBPTS)制定的《生涯与技术教育教师专业标准》,最新版本是2015年第二版。新标准适应21世纪科技和产业变革时代需求,以持续发展学生职业技术和学术能力为宗旨,以教师致力于学生及学生学习、教师理解这些学科并懂得如何将学科知识传授给学生、教师要对学生的学习管理和监控负责、教师能够系统反思自己的教学实践并从经验中学习、教师是学习共同体的一员五个核心观点为基础研制,内容包括知识、多样化能力、合作与领导力、反思性实践4个维度、10个一级指标。各州结合本州经济与产业、人口与教育实际情况,制订各自地区层面、区分不同学科的职教教师专业标准,并在本州内实施。

美国职教领域教师专业标准注重普适性和特殊性<sup>[3]</sup>。其标准是基于教育教学工作相对一致的专业标准,职教教师以此为标准实现专业化发展,同时标准“内容知识”模块划分了跨学科知识和职教技术性知识,与技术性相关的知识包括8个专业集群领域,以适应不同专业领域教师的特殊性要求。

①基金项目 湖南省社会科学成果评审委员会研究项目“新时代高职院校专业课教师专业标准体系研究与实践”(XSP2023JYC135);湖南省教育厅科学研究项目“职业技能提升行动背景下高职院校高素质双师型教师队伍建设研究”(21C1367)。

作者简介 陈光忠(1968—),男,汉族,湖南长沙人,副教授,研究方向:机械设计制造与高职教育教学。

文求实(1973—),女,汉族,湖南长沙人,硕士,副教授,研究方向:电子商务技术与教学。

## (二)英国：“双重身份”专业标准

2014年,英格兰颁布《教师和教育培训者的专业标准》,其面向继续教育(职业教育)的所有教师和培训者,以行业资格优先为原则,明确规定职教教师需是“职业或行业专家”“教育教学专家”双重专家身份,标准内容一级指标分“专业理念与态度、专业知识与理解、专业能力”三个维度,二级指标设置了20条具体能力要求,分别要求教师能正确判断教学与培训过程的有利和不利因素,能深度挖掘理论和实践教学中的相关知识,能终身发展自身的专业技术技能,以保障学习者的学习效果。

《教师和教育培训者的专业标准》是英国为保障职教教师专业化发展,从国家层面建立的统一标准制度,是职教部门的教育与培训核心原则和基础能力标准,其不区分学科专业,是宽泛、通用的教师专业标准<sup>[4]</sup>,为职教师资培养提供了更大的空间。

## (三)澳大利亚：能力本位专业标准

澳大利亚的职业教育以技术与继续教育(Technical and Further Education,简称TAFE)为主,实施与国家资格框架相关联的职教教师专业标准体系,以《澳大利亚教师专业标准》为统领,根据各州行业相关标准开展工作。《澳大利亚教师专业标准》是澳大利亚要求所有教师遵循的普遍性标准,其将教师分为新手、胜任、熟练、领导递进延伸四个阶段,以专业知识、专业实践和专业承诺三个领域为中心,对不同阶段教师设置不同标准要求(共37条),针对技术与继续教育,澳大利亚国家培训署发布“培训与教育”TAE10培训包,明确规定了技术与继续教育教师应具备的能力要求和标准条件,其是职教教师上岗资格的“准入标准”,也是在职教师的“进修发展指南”。

澳大利亚教师专业标准有效区分不同阶段教师的发展目标,标准以教师有效性为基础,凸显教师质量是影响学生学业成就的重要因素<sup>[5]</sup>,澳大利亚职教教师专业标准包含具体指标、知识技能要求、考核要求以及培养建议,有利于教师的理解与专业化发展,也有利于标准的有效实施。

## 二、国外职业教育教师专业标准比较分析

### (一)标准比较

从美国、英国、澳大利亚三国职教教师专业标准的制定主体、整体结构、使用对象以及内容进行比较,如表1所示。

从整体结构及框架上看,美国采用国家和州两级标准,英国使用国家统一标准,澳大利亚使用国家和职业教育两级标准,皆从知识、技能、承诺三方面划分维度。从标准适用对象与使用场域来看,美、英标准突显扩展和延续,“学习者(Learner)的表述意味着标准对象的模糊,同时学习者在学习过程中具有主动性,这也改变了学生属于被动学习地位的旧观念,“学习情境(Learning Environment)”的表述打破了刻板印象中的教形象,澳大利亚的“学习环境”本质上仍限制为教室。从既定目标上看,美、澳更加强调整师的有效性和对学生学业成就的贡献,英国则更侧重于教师的专业发展质量提升。从知识和技能要求来看,美、澳标准内容详细、涵盖范围更广,英国标准体现教师教学和培训的核心原则和基础能力标准,表现得宽泛和通用,反映了英国崇尚自由、职教师资“市场化”专业发展机制。

### (二)标准共性与差异分析

1.三个标准均以推动教师专业发展与专业学习为核心

教师专业标准宏观上是对教师发展要求的刻画,微观上是对教师不同发展阶段的具体规约。合格的职教教师要兼备教师职业应有的知识技能和其教学相关行业从业人员的专业要求,需要教师长期系统学习、专业训练,在更新与反思中实现专业化成长。美、英、澳三国标准对教师长期专业发展均有明确体现,如美国标准中提到“制订个人专业发展计划并持续参与专业学习,参与反思性实践以增强自身教学效力”,英国标准中提到“及时更新专业领域知识,更新实践所需的教育研究知识”,澳大利亚标准专业承诺领域对“促进专业学习”,有“明确与规划专业学习需求,促进专业学习,改进专业实践”。

### 2.美、英标准重视教师领导力提升

教师领导力是教师经过其专业知识和教学能力,以课堂为基础建立的可信度体现<sup>[6]</sup>,包括培育合作文化、获取并开展研究、促进专业学习、促进教学实践改善、运用评估和数据、推动与家庭社区的合作、专业倡导力七个维度<sup>[7]</sup>。美、英两国标准重视教师领导力的开发与提升,涵盖在个人、团队和组织等活动中,而澳大利亚标准侧重教师专业活动的参与度。美国标准“专业领导力”指标表述为“教师与家庭、教育、行业和社区合作伙伴共同协作”“促进学习者学习,并为自己在教学和学科界所擅长的领域发声”,是职教教师在教育中多面性体现,也是教师参与多方互动关系的体现。

表1 美国、英国、澳大利亚三国职教教师专业标准比较分析

比较内容		美国	英国	澳大利亚
标准名称		生涯与技术教育教师专业标准(简称国家标准) 州际教师专业标准(简称州际标准)	教师和教育培训者的专业标准	澳大利亚教师专业标准 “培训与教育”TAE10 培训包
标准制定主体		国家专业教学标准委员会 州教育部门	英格兰教育与培训基金会	教学与校务指导协会 创新和商务技能评审委员会
标准整体结构		国家标准从知识、多样化能力、合作与领导力、反思性实践 4 个维度、10 个一级指标提出能力要求;州际标准分不同学科确定	从专业理念与态度、专业知识与理解、专业能力三个维度,提出 20 条能力要求	澳大利亚教师专业标准从专业知识、专业实践和专业承诺领域提出 37 个标准条件;TAE10 培训包从学习设计、培训实施、高级学习项目实施、学习评估、培训咨询服务、国际教育管理、表达能力、可持续发展 8 个能力模块,列出 55 个能力单元
标准使用对象		国家标准适用于生涯与技术教育(中高等职业教育)领域所有教师,州际标准适用于本州社区学院等高等职教教师。均不区分教师发展阶段,区分专业领域	适用于继续教育(职业教育)所有教师 and 培训者(不区分发展阶段和专业领域)	澳大利亚教师专业标准适用于所有教师(区分不同发展阶段:新手阶段、胜任阶段、熟练阶段、领导阶段,区分不同学科领域);TAE10 培训包适用于所有技术与继续教育的教师(区分不同行业领域)
标准内容	适用对象与使用场域	学习对象统一表述为学习者(Learner);教学场域描述为“学习情境”(Learning Environment)	学习对象统一表述为学习者(Learner);教学场域描述为“学习情境”(Learning Environment)	学习对象统一表述为学生(Student);教学场域描述为“学习环境”(Learning Environments),细则中以“课堂”(Classroom)呈现
	既定目标	强调教师的有效性和对学生学业成就的贡献	侧重教师反思性,如“反思如何在教学中最大化地满足学习者的多样化需求”;侧重教师职业生涯发展的质量提升	强调教师的有效性和对学生学业成就的贡献
	知识与技能要求	国家标准强调教师教学行为表现,对教师知识、技能、跨学科素养涵盖范围广,各州际标准表述详细	对教师的知识与技能要求相对容量较少	澳大利亚教师专业标准对教师知识与技能涵盖范围较少;TAE10 培训包对教师知识与技能表述完整、详细

### 3.美、澳关注多元文化和个性学习理念

美、澳都是移民国家,是凝聚了多种不同文化、信仰、传统和经历的多元文化社会<sup>[7]</sup>。为回应多元文化社会少数族群对平等受教育权益的诉求,美、澳致力培养职教教师的多元文化教育能力,为多样化文化背景 and 不同阶层学生提供平等、适切教育,以教育过程公平推进社会公平和谐。如澳大利亚标准中“了解学生不同语言、文化、宗教和社会经济背景”,从不同语言、文化、宗教信仰、社会经济背景体现教育融合性,“支持残疾学生充分参与学习”则着眼于残疾学生特殊群体的教育,从不同角度体现了对教师多元文化教育能力的重视。美国标准“重视学习者多样化的学习方式和发展阶段”“创造公平、公正、多样性的学习环境,进行全纳教学实践”,强调了对多元化和不同阶段的重视。

学生发展是教师专业标准的落脚点<sup>[8]</sup>,在个性学习、了解和关爱学生方面,美、澳均表示了关注。如美国标

准中“教师对学习者和独立个体学生有丰富而全面的理解和认识,进行差异教学实践”,澳大利亚标准中“了解学生身体、社会和智力发展特征”“能够根据学生具体的学习需要区分不同的教学”,均体现了对学习者的(学生)多样性、个性化的关注;英国标准中也有体现,如“反思如何在教学中最大化满足学习者的多样化需求”,但所占比重相对较少。

### 三、对我国高职教育教师专业标准建设的启示

#### (一)分层分类,凸显教师动态专业发展

当前我国职教教师准入、聘任和培训实行多元开放路径,教师队伍质量不断提升<sup>[9]</sup>。首先,在从教层次上,相较于西方发达国家以从教程度划分研制职教教师专业标准体系,我国《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》等文件明确要按从教层次(中职、高职和应用型本科高校)制定,在专业领域上,职教专业领域众多,各学科教师专业标准的差异性必然很

大。其次,教师专业发展生涯是一个动态过程,其发展需求不断变化,我国已有标准更多是对合格教师描述,倾向于教师静态专业发展,存在功能结果弱化、成效低迷现象,无法满足不同阶段教师需求。因此研制高职教师专业标准,一要重视教师层次和专业,在国家研制基本标准之下,各地区根据实际分专业大类进行研制;二要凸显教师专业动态发展,注重不同阶段教师的差异化需求,以构建连贯、紧密衔接的高职教师专业标准体系。

## (二)专业引领,强化教师能力素养提升

美、英、澳等发达国家职教教师专业标准包括专业知识、专业能力、专业态度与专业发展等维度,为研制我国高职教师专业标准指标体系提供了参考和借鉴。一是强化学科知识和技能要素,高职教师既是教师,也是行业专家,扎实的学科知识和技能是高职教师最基础的内涵,美、英、澳的职教教师专业标准均将其纳入。二是重视教学范式转换、能力与素养的更新,契合学生发展需求,构建现代建构主义教学范式,发展教师引导学习、主动学习、高阶思维导向的教学能力和素养。三是注重教师角色转换,高职教师是知识获取指导者和促进者,是学习环境创造者,是学习共同体合作者和共同学习者,高职教师新型角色的形成对其能力和素养提出新要求,在数字智能化趋势下,教学要利用信息技术促进学习,从主导和阐述教学转换成互动体验和探索教学。四是引导多文化教学能力养成,我国是多民族国家,不同民族均有自己独特的历史、文化和语言,同时一些少数民族的教育发展相对落后,所以研制标准要注重引导教师了解不同民族文化,关注这些学生群体需求,帮助他们继承传统并获得提升。

## (三)育人为本,注重教师专业认同与专业承诺

构建与发展教师专业认同及专业承诺对其选择专业行为、开展专业实践、推进专业发展、改善专业素养、提升职业幸福感等有直接影响,同时也会影响学校教育教学质量和改革成效。教师身份具备结构化和能动性,高职教师既要考虑教师身份所包含的内容,也要考虑其在动态专业发展进程中的变化。建构教师专业认同从根源上是基于教师个体专业经验,由内到外发展转变,更是一个受内部、外部多方因素影响的动态发展复杂过程。因此,在生态主体多样化和特色化职教环境下,建构和发展高职教师专业认同与专业承诺非常重要。如澳大利亚标准“专业承诺”领域中“履行职业道德与责任”

“明确和规划专业学习需求”“促进专业学习,改进专业实践”等体现了对教师专业价值和专业承诺的要求与重视。我国高职院校教师专业标准研制应结合我国国情、实际情况,以生为本、育人为本,重视教师专业认同和专业承诺,关注教师身份动态构建。

## 四、结束语

国外职业教育教师专业标准为我们提供了许多有益的参考和启示。比较和分析国外职教教师专业标准发现其既有共性也有差异。共性方面,这些标准均以推动教师专业发展与专业学习为核心,强调教师的教育教学能力、专业知识和技能水平、专业认同和专业承诺等;差异方面,不同国家和地区的标准在表述方式、内容覆盖范围和侧重点等方面有所不同。构建我国高职教育教师专业标准,需考虑教师不同层次和类型,强调教师专业发展和能力素养提升,同时也要关注教师专业认同和专业承诺。参考和借鉴国外职教教师专业标准的优秀经验,以完善我国职教教师专业标准,推动高职教育高质量发展。

## 参考文献:

- [1]赵红芬.我国职业教育教师资格认证制度研究[D].天津:天津大学,2019.
- [2]韩冬梅.职业教育教师标准的国际范式及现实启示[J].教育与职业,2016(21):25-29.
- [3]左彦鹏.国外高职院校教师专业标准研究概览[J].职业教育研究,2020(9):86-90.
- [4]彭红科.发达国家职业教育师资培养的特色、共通经验及借鉴[J].教育与职业,2019(3):89-94.
- [5]李文静,邓春梦.国际比较视阈下职业教育教师准入制度研究[J].职教论坛,2023,39(2):122-128.
- [6]DUKE Y B.What do we know about teacher leadership Findings from two decades of scholarship[J]. Review of Educational Research,2004,74(3):255-316.
- [7]刘嫣.多元文化教育影响下的教师专业发展策略[J].西部素质教育,2020,6(8):104-105.
- [8]刘博.中等职业学校“双师型”教师资格认证标准研究[D].武汉:湖北工业大学,2019.
- [9]冯颖.“六纵五横”高职院校专业教师培养体系构建[J].辽宁高职学报,2023,25(6):62-65.

◎编辑 张慧