

# 区域高水平职业教育教师培养的 理念与行动

——以东盟四国为例

李保忠 康诚轩

**摘要** 随着东盟国民经济的快速发展和产业结构的调整优化,职业教育教师在推动东盟社会发展中的重要性日益凸显。作为区域高水平国家,新加坡、文莱、马来西亚和泰国将职业教育教师培养作为国家经济建设和教育事业发展中的优先项,并通过协同育人、数字教学、理实结合和质量保障的理念不断形塑与规制着职业教育教师的职业资格、职前培训与在职发展。同时,东盟四国制定了国家适用、区域认可、结构清晰的职业教育教师培养行动框架,从而有效促进了四国经济社会的高速发展,并满足了劳动力市场供需结构、强化了教师动态工作能力、推动了本国人力资源开发、保障了区域职教教师质量。

**关键词** 东盟;职业教育教师;职教教师教育;区域发展

**中图分类号** G719.1 **文献标识码** A **文章编号** 1008-3219(2023)31-0067-08

职业教育教师是职业教育系统的重要组成部分,也是整个职业教育体系成功的关键。与大多数地区一样,东南亚是一个在政治、经济、社会和文化等方面多样化的区域,由于东盟国家在职业教育制度上有着不同的历史渊源和发展脉络,使得其职业教育教师培养范式也不尽相同。尽管如此,提高职业教育教师培养质量仍是东盟各国的共同愿景。高质量的职业教育体系是推动国家经济高速运行和社会合理流动的重要动力。根据世界银行最新国别收入分类标准,截至2021年,东盟国家按人均国民总收入(GNI)可分为三个组别,其中缅甸属于中等偏下收入国家,印度尼西亚、越南、菲律宾、老挝、柬埔寨属于中等偏上收入国家,新加坡、文莱、马来西亚和泰国属于高收入国家。本研究以东盟高收入国家为研究对象,

通过系统梳理其职业教育教师培养的理念与行动,探究其职业教育教师培养对国家经济社会发展的成效,从而为“一带一路”建设背景下我国职业教育教师培养提供有价值的参考。

## 一、东盟四国高水平职业教育教师的培养理念

在全球化时代,以共同利益为目标、促进区域合作共赢的教育理念业已成为各国共识。不同于域内其他国家,东盟四国的经济发展水平之所以能位居区域前列,除拥有优越的地理位置和丰富的自然资源条件外,更重要的是其将职业教育教师培养定位为教育系统的主流,成为国家发展议程中的优先项,并通过政策规制逐渐在协同育

### 作者简介

李保忠(1994-),男,华中科技大学教育科学研究院博士研究生,研究方向:高等教育政策(武汉,430074);康诚轩(1995-),女,武汉大学教育科学研究院博士研究生,研究方向:高等教育管理

### 基金项目

国家社会科学基金2019年度重大项目“以教育发展促进收入代际流动性的机制与政策研究”(19ZDA066),主持人:陈新忠

人、数字教学、理实结合、质量保障等方面形成较为一致的培养理念。

### (一) 内外相济: 构建协同育人理念

自2015年东盟共同体正式成立并发表《东盟共同体2025愿景》以来,东盟国家一直致力于构建一个在区域内通用的全方位、立体性、标准化的职业教育教师培养框架。在区域层面,东盟除相继发布《华欣查安宣言》《吉隆坡宣言》和《万象联合声明》等旨在实现域内职业教育教师标准化培养的倡议外,还于2014年9月召开的东盟职业技术教育与培训区域中心(SEAMEO VOCTECH)理事会期间就建立一体化的职业教育质量保障框架、职业教育教师职前和在职培训以及职教教师持续专业发展等事项达成一致;2015年东盟在亚洲职教教师教育区域协会(RAVTE)的支持下,制定了区域职业教育教师培养共同标准;2016年,东盟部长会议通过了《2016-2020年东盟教育工作计划》,并就东盟成员国加强区域协同以促进职业教育教师高质量转型发展达成一致。由此,经过东盟成员国的协同合作,东南亚域内职业教育教师培养标准已然成形。

在国家层面,东盟四国职业教育教师培训机构与关联单位、职业院校之间建立了独特的协作关系,以保障教师培养质量。其中,新加坡教育部下属的技术教育学院和理工学院是职业教育教师的主要培养机构,而劳动发展局则面向在职职教教师提供继续教育与培训;文莱职业教育教师培训由隶属于教育部的公立和私立大学承担,资格证书和文凭授予则由文莱技术教育学院(IBTE)管理,更高级别的文凭则由文莱理工学院授予;马来西亚职业教育教师培训的主要政府机构包括教育部(MOE)、人力资源部(MOHE)、青年和体育部(MYS)、社会发展部(MARA)、州政府等。其中,马来西亚质量保障部(MQA)和技能发展部(DSD)在全国范围内实施《职业技术教育与培训计划认证实务守则》,其余部门负责协调配合,以确保职业教育教师培训机构能向本国及东盟成员国输送高质量的师资;为适应21世纪技能人才需求和实现《2018-2037年国家战略》的目标,泰国教育部职业教育委员会办公室(OVEC)负责制定职前和在职教师培训方案,方案实施过程主要在10所负责职业教育教师培养的技术大学中进行。职前培训课程由教师公务员委员会和教育人事委员会办公室(OTPEC)根据泰国教师委员会的标准制定,毕业证由人事能力发展局(BPCD)颁发。

### (二) 技术赋能: 发展数字教学理念

工业革命4.0时代,数字化转型正在全球范围内对职业教育和劳动力市场产生广泛影响,这要求职业教育教师必

须快速掌握基于互联网的 digital 技术,使其能够促进学生创造性地学习,继而提升职业教育质量。在此背景下,东盟四国不断发展以数字技术为内驱力的职业教育教师培养理念,以提升国际竞争力。

新加坡于1997年启动了第一个信息通信技术教育总体规划,旨在将信息通信技术融入职业教育教师课程,以应对全球化和技术快速变革的挑战,同时教育部设立教育技术司(ETD),用于指导职教教师信息技术课程的制定和实施。其主要内容包括加强学校与周围世界的联系,拓展和丰富教师学习环境;培养教师的创造性思维、终身学习能力和社会责任;推动教育创新以及优化教育系统管理等。第一个信息通信技术教育总体规划的实施涵盖四个关键维度,分别是课程与评估、物质与基础设施、内容和学习资源以及人力资源开发。为改善职业教师实践教学课程,顺应数字时代对教师技能的要求,2012年新加坡实施了教育信息通信技术第二个总体规划,其主要内容包括:课程、教学和评估的协调;提供数字基础设施;提供数字化学习资源;支持教师持续专业发展;开展数字化学习工具和教学方法的研究;提高教师将数字技术纳入课程管理的能力<sup>[1]</sup>。

在社会5.0和工业革命4.0背景下,文莱正处于向智慧国家转变的过渡阶段,这种转变也改变了职业教育教师的培养理念。文莱职业教育教师培养数字化转型的一个关键变化是将技术教育部(DTE)更名为文莱技术教育学院(IBTE),以推动“21世纪国家教育体系(SPN21)”的实施,从而发展职教教师的数字化能力。根据SPN21的要求,在职教教师培训计划中使用信息通信技术能力的作用不仅是提高教师的教学能力,更重要的是增强教师的思维能力以探索新的授课和教材开发方式<sup>[2]</sup>。

2012年马来西亚教育部公布的《2013-2025年马来西亚教育蓝图》将职业教育数字化转型确定为国家教育系统的一项重要议程。为此,马来西亚教育部积极敦促职业教育教师培训机构在教学过程中融入数字化技术,如人工智能、虚拟现实、大数据等。同时,在职教教师培养过程中,需要通过混合学习实施以工作为导向的教育、以项目为基础的学习、以数字技术为载体的情景学习和协作学习。此外,财政部为职业教育教师数字化教学能力发展提供了10亿令吉拨款,以推动包括国家职业教育教师创新中心(NDTIC)、DIGITALTVET和Ruang Cikgu Bhd等职业教育教师培训机构的发展<sup>[3]</sup>。

泰国《2018-2037年发展战略》指出,开发数字学习平台是实现职业教育教师能力建设以适应21世纪新技能所需

的变化以及国家经济和社会发展的重要目标。为发展职业教育教师的数字能力,泰国职业教育委员会办公室推出了四种培训模式,分别为标准能力建设、学术能力建设、学科能力建设以及卓越教师培训计划,其中又将在线学习、数字化教学、通信技术学习、人工智能教学等内容融入教学过程,以促进职业教育教师适应数字化时代工作结构变化和不确定因素的挑战<sup>[4]</sup>。

### (三) 鱼渔双授: 强化理实结合理念

新加坡职业教育教师招聘的首要标准是具有最新的行业经验和技能,而不是职业教育专业知识。对于技术教育学院来说,学员在完成培训后可获得高级技术教育学证书(CTEP);而理工学院培养的学员则颁发理工教育工作者教学证书(CTLPE)。培训领域包括课程设计与教学、以学生为中心的教学、课堂参与和在线学习、学习评估和专业成长反思性教学。其中,基于能力的学习(CBL)、基于问题的学习(PBL)以及项目设计是教学的核心。此外,在成为正式职教教师前,学员需要参与行业实践,以便掌握该领域的最新动态。拥有相应资格证书且在特定行业至少有五年以上工作经验的应聘者通常会被优先录用。

在文莱,成为职业教育教师必须参加当地大学的职业教育教师培训课程。培训机构会提供两种职业教育教师文凭培训项目,即技术教育研究生证书(PGCTE)和技术教育证书(CTE),后者在2006年升级为技术教育文凭(DipTE)。这些为期一年的全职教师培训项目旨在提高教师的知识素养和教学技能。课程内容是基于对英国和澳大利亚所使用的课程进行评估而设计的,在正式参加培训前,学员需要对接职业技术学院进行实践教学。在实践教学过程中,学员必须制定、讲授并评估自己的教案。所有的教案,包括每节课后对教学实践经验的反思,都要保存在教学实践档案中,并在每学期结束时由机构进行评估。

马来西亚职业教育教师培训由该国教育部教师教育司负责,旨在提高职教教师在专业知识、教学实践和学习技能等方面的能力。与普通教师相比,马来西亚对职业教育教师的要求相对较高。一方面,学员需要完成职业教育教师课程以获得教育文凭和教师资格证书,教学内容包括学术文化与品德、社会科学知识(如心理学、社会学和哲学)以及专业课程和校内实习<sup>[5]</sup>;另一方面,职业教育教师培训的主要目的是建立和发展职业能力,教师必须参加各种技能培训课程,确保其掌握最新的行业和技术发展情况,以便能够满足教学和工作场所的需求。

泰国职业教育教师培训分为两部分。一是在校培训。

在校培训的课程内容、教学计划由教育部、人事能力发展局与职教教师培训机构、相关企业等合作制定。在前两年为职业教育教师提供职前培训课程,课程内容根据国家政策的需要和新知识、新技术的变化而更新。教学大纲规定课程内容的60%为专业课程,30%为发展课程,10%为实践课程。二是实践培训。实践培训课程由教育部职业教育委员会提供,分为职前和在职两个培训阶段。其中,职前培训为职教教师提供2周至1个月的时间学习相关行业业务;在职培训则通过与企业及职业院校合作,向教师提供业内最新的知识和技能。此外,泰国教育部还于2017年实施了职业学习社区(PLC)和职教教师俱乐部(PTC)项目,旨在促进教师间的合作及经验共享。

### (四) 专业发展: 提升质量保障理念

为提高职教教师队伍水平,新加坡采取多管齐下的措施鼓励教师实现持续专业发展。一是教育部为教师提供各类奖学金资助项目,以保证教师享有不同专业提升路径、获得学术研究机会、掌握适应时代发展的技能,以提高教学实效;二是国家教育学院和教育部根据职教教师培训机构的需求,推出由高等院校、新加坡教师学院(AST)等部门举办的短期课程、研讨会、工作坊和讲座;三是建设专业发展社区,其主要通过制定教学计划、改进课程内容和教学策略以及教学评估,为职教教师持续专业发展“留白”。

文莱职业教育教师专业发展主要通过内部培训、行业实习和海外短期交流等形式开展。文莱职教教师专业发展主要由教育部下辖的两个部门管理,分别是苏丹·哈桑纳尔·博尔吉亚教育学院(SHBIE)和国际教育学院(ILIA)。其中,SHBIE是一所研究生院,该机构所提供的专业发展包括两种形式:一是教师个人发展。教师可以通过研究生教育提升学历,直至博士阶段。二是教师专业发展。在职教师参加由教育部开设的各种专业发展课程,如21世纪教学课程、个性化教学课程、短期技能培训课程等。ILIA则通过领导力提升计划,为一线教师、中层领导和高级领导提供专业发展培训,培训内容包括个人领导力发展、教师领导力发展和学校领导力发展等<sup>[6]</sup>。

为应对工业革命4.0和数字化时代对职教教师专业需求的挑战,马来西亚于2015年成立技术专家委员会(MBOT),该机构通过对符合条件的职教教师进行认证和注册,使其成为具备专业资格的从业人员,从而提升该职业的专业化程度。作为补充,马来西亚教育部每年给予大量财政拨款,鼓励更多的在职教师参与职业技能提升计划,如在2020年马来西亚的财政预算中,政府拨付2000万令吉用于4000名职教

教师接受与专业技能发展相关的培训、认证与考试<sup>[7]</sup>。此外，公共服务部也推出了旨在促进职教教师学历提升的Hadhah Latihan Persekutuan (HLP)项目，该项目主要资助职教教师在本国或海外接受与所学专业相关的博士学位教育<sup>[8]</sup>。

泰国职教教师专业发展分为三个阶段：一是教师经过两年的岗前培训可被授予“合格职业教育教师”资质；二是五年聘期考核为优秀者可晋升为“高级专业人员”；三是后期发展根据学术论文、竞赛奖励等成果，参加晋升评审<sup>[9]</sup>。同时，泰国职业教育委员会办公室(OVEC)为职教教师专业发展提供了多元模式，包括内部培训、企业培训和职教教师俱乐部。其中，内部培训由OVEC组织，主要教授英语、ICT、STEM及相关职业领域所需的能力；企业培训由OVEC与企业合作，在每年夏季为教师提供为期1个月的企业实习。除上述模式外，OVEC还组建了专业教师俱乐部(PTC)。PTC不仅通过讲习班、学术会议和研讨会进行知识授受，还组织学员进行实践培训以更新不同领域教师的专业技能<sup>[10]</sup>。

## 二、东盟四国高水平职业教育教师的培养行动

理念是行动的指南。东盟四国在职业教育教师培养理念的引导与规制下，逐渐形成了具有国家特色、区域认可、结构清晰的职业教育教师培养行动框架。

### (一) 新加坡：基于实践导向的TPCK职教教师培养模式

新加坡教育部下属的技术教育学院是新加坡职教教师培养的主要场所。1981年以来，技术教育学院始终秉承着“以知识为基础、以实践为导向”的理念培养卓越的职业教育教师。为满足职教教师的教学需求，新加坡引入了德国的TPCK教学模式，学员必须经过为期40周的课程培训才能获得高级技术教育学位证书(CTEOP)。其中，T(Technological)要求学员在信息化和数字化时代掌握信息处理、内容创作、问题解决、沟通协作等能力；P(Pedagogical)意指学员需要了解职业教育学这一领域的教育宗旨、教育目的和教育价值观；C(Content)旨在了解职业教育教学工作中的结构、组织、流程、任务等；K(Knowledge)是对职业教育领域既定历史、概念、理论、思想和方法等知识的学习。TPCK教学模式根据学员学习进度分为三个等级。一级基础型针对新手教师，共由8个模块、20项教学活动所组成的基础训练；二级拔高型针对特定教师，要求教师能在特定的学科领域自主开发课程并开展教学活动；三级创新型针对专家教师，主要通过自主创新的教學环境、开发新的教学模式和教学用具，从而提升教师

的教学技能。

然而，新加坡职业教育机构主要以教师是否具备最新的行业经验为招聘标准，这就要求教师不仅需要拥有相应的学历学位，还要在特定行业至少具有5年以上工作经验。一经聘用，教师通常需要接受机构内部再教育，以提高其教育教学和实践能力。培训内容包括课程设计、课堂管理与在线教学、学习评估与反思性教学。基于能力的学习、基于问题的学习以及项目设计是培训的核心内容。教师正式参加教学活动后，还将继续进行在职培训以获得持续专业发展。

### (二) 文莱：基于SPN21的高质量职教教师培养模式

2007年，文莱批准了一项名为“21世纪国家教育体系”(SPN21)的发展计划，旨在培养面向21世纪的具有终身学习能力的新型劳动者。为引导教师适应SPN21发展以提高师资队伍质量，2009年文莱将国内唯一的教师教育机构——文莱达鲁萨兰国大学下属的苏丹·哈桑纳尔·博尔吉亚教育学院(SHBIE)升级为研究生院。这意味着文莱所有的职业教育教师都将接受研究生水平的培训。根据文莱现有的职业教育教师培训政策，被录用的教师需要在职业技术学院、护理学院、高级技工院校或中学至少任教一年，经注册后参加职业教育教师培训课程。职业教育教师培训课程申请人必须达到以下条件：一是具备公立大学学位或同等学力；二是拥有良好的英语水平(雅思6.5分或托福600分以上)。

职业教育教师培训课程结构由理论知识和实践教学两部分组成。其中，每周一在岗进行实践教学，其余四天在学校进行理论知识学习。理论课程学习形式包括参加讲座、专业课、集中讨论和微格教学；实践教学分为校内实践教学和校外顶岗实习。在校内实践教学过程中，导师必须为学员制定课程计划，并对学员的学习过程进行指导和评估，所有的教案(包括课后教学反思)都要存档，以便在学期结束后进行评估。校外顶岗实习则安排学员在其之前任教的单位进行，目的是为学员提供更多的机会去观察和参与真实的教学活动，完成所有培训课程的学员将获得相应的文凭。文凭共有三种类型：一是技术教育文凭(HND)，适用于已取得国家高级文凭但尚未取得教学资格的教师(30学分)；二是教育研究生文凭(GradDipEd)，这是一年制的质量保证机构(QAA)6级或澳大利亚资格框架(AQF)8级的全日制研究生文凭(40学分)；三是教学硕士(MTeach)，这是2012年引入的质量保证机构(QAA)7级或澳大利亚资格框架(AQF)9级所提供的一年制在职硕士课程文凭(48学分)。

### (三) 马来西亚：基于专业资质的标准化职教教师培养

## 模式

2012年,马来西亚教育部在制定的《2013-2025年教育规划》中强调了教师在支持国家经济发展、提高劳动生产率以及吸引外资等方面的重要性,职业教育教师被认为是马来西亚经济发展的支柱,是有效培养高水平技术工人的关键。基于此,马来西亚教育部通过引入教师标准来提高职业教育教师质量,该标准贯穿于教师的入学考试、职前培训和在职发展,旨在保证教师职业成长全过程的质量。

在入学考试方面,自2007年起马来西亚高等教育部(MoHE)要求符合条件的学员参加职教教师教育机构的入学招聘考试。其流程如下:一是达到报考机构及专业的学历要求;二是参加马来西亚教育工作者选拔量表(MEDSI)测验和面试;三是按照排名先后择优入学。在职前培训方面,马来西亚为促进职教教师有效实现向工作场景的过渡,在整合职教教师核心能力的基础上制定了职教教师的职前培训标准。该标准具有以下特点:广泛适用性、内容全面性、完善职业技能、重视工作经验、关注知识储备、强调资格证书。为实现职业教育教师能力标准化,2019年马来西亚技能发展部根据第768号法案制定了NOSS能力发展表,对职教教师的教学实施能力、课程建设能力、发展评估能力、教材开发能力、学科交叉能力、安全管理能力、课程交付能力等七个方面进行培训与考核。目前,马来西亚职业教育教师职前培训机构主要集中在职业教育教师培训学院(TTTC)、教师高级技能培训中心(CIAST)以及4所马来西亚公立大学(马来西亚敦侯赛因大学、苏丹伊德里斯教育大学、马来西亚理工大学、马来西亚博特拉大学)。在在职发展方面,随着工业革命4.0和数字化时代的发展,马来西亚通过制定职教教师的专业发展标准以解决行业需求与工作技能不匹配的问题。2015年,马来西亚通过第652号法案,成立技术专家委员会,旨在为专业技术人员进行注册和认证;2019年,马来西亚教育部成立国家职业教育授权委员会,该机构通过制定统一标准进行职教教师资格的认证、资助和授权工作。其中,职教教师认可度最高的认证标准之一是由高级教师技能培训中心颁发的职业培训官证书。如今,职教教师已被马来西亚社会公认为是在某一领域具有专业能力的职业<sup>[11]</sup>。

### (四) 泰国: 基于能力建设的多元化职教教师培养模式

随着企业技术创新需要、国家整体人力资源的不断变化以及新冠疫情对教育的影响,泰国职教教师的培养面临新的诉求。泰国职教教师主要由国内的10所理工大学负责培养,这些大学每年为泰国提供2500~3000名毕业生。学校所开设的专业集中在工业领域,如机械维修、电气通信、机电一体化、

产品设计、建筑建造等,同时兼顾部分农业、计算机科学、工商管理、家政学和艺术类专业。泰国职教教师的学制一般为4年,课程总学分为120~150,其中至少30学分为通识课程(如数学、科学、社会、语言等),84学分为专业课程,6学分为选修课程,期间需要在职业技术学院实习一学期。完成四年课程的学员可以申请参加资格考试,通过考核的学员能够获得教师资格证和毕业证书<sup>[12]</sup>。

为适应数字技术的快速发展和新冠疫情的挑战,2020年泰国职业教育委员会与职业资格协会、专业教师俱乐部及有关机构合作,制定了四种旨在提高职教教师能力的培养模式。一是职教教师标准能力建设模式。该模式的主要内容包括:在线学习;在线测评;为期10天的线下实践教学;导师一对一辅导的理论课程;培训结束后的职业院校实习(1~3个月)学员可申请参加资格考试,考核通过后可获得泰国职业资格协会颁发的从业资格证书和职业教育委员会颁发的毕业证书。二是职业教育教师学术能力建设模式。该模式主要内容包括:参加由职业教育委员会办公室主导开发的学术课程;在线考试;通过在线考试的学员将接受为期7天的线下培训;与导师共同制定研究计划并开展学术研究;导师指导学员有关教学和学术的技能,并撰写结业报告;顺利结业的学员可获得相应的成绩证明和学历证书。三是职业教育教师常规能力建设模式。该模式主要内容包括:10天基础课、7天中级课、5天高级课的STEM课程;教学方法和教学能力的创新训练;能够使用ICT进行学习管理;向导师汇报培训效果并提交结业报告。四是职业教育教师卓越能力建设模式。该模式主要内容包括:泰国职业资格协会制定培训计划;确定培训机构;招聘优秀教师;在线注册和学习;在线测评;通过考核后参加15天的线下教学;线下教学结束后参加60天的在岗实习;实习结束后返回学校与导师共同制定新的教学计划;通过结业考试后获得资格证书和毕业证书。

## 三、东盟四国高水平职业教育教师的培养成效

### (一) 就业逻辑满足了劳动力市场供需结构

与其他类型的教育不同,职业教育是一种与劳动力市场密切相关并直接受其影响的教育类型。技术人员与劳动力市场之间的联系强度因国家的工业水平、制度结构和劳动力市场规则而异。因此,职教教师培养与就业之间关系较弱的国家以“教育逻辑”对待职业发展,而关系较强的国家则以“就业逻辑”对待职业发展。

在以就业逻辑对待职教教师培养的东盟四国,职业培训过程是严格且标准化的,劳动力市场中的所有利益相关者都参与其中,职教教师的专业资格和技能水平被高度认可。在东盟四国,职教教师培养旨在输出合格毕业生以满足行业需求,因而职业教育教师培养能有效实现从学校到工作场景的过渡,且失业率较低。以马来西亚为例,在2020年全国高等教育毕业生中,职教教师毕业生平均就业率为84.4%(包括60%就业、17.8%继续深造、2%提升技能、4.6%待业),见图1。其中,在理工学院(91.4%)、社区学院(94.2%)和职业学院(81.6%)等职教教师主要培养机构中,就业率均高于全国毕业生就业率的平均水平<sup>[13]</sup>。此外,在马来西亚职教教师培养的大学载体中,马来西亚敦侯赛因大学、苏丹伊德里斯教育大学、马来西亚理工大学、马来西亚博特拉大学的就业率分别为94.6%、92.8%、88.1%、86.7%<sup>[14]</sup>。如此高的毕业生就业率表明了东盟四国职业教育教师具有较高的职业素养和竞争优势,能够充分满足劳动力市场的供需结构,同时也映射出东盟四国以就业逻辑为导向的职业教育教师培养模式的成功。

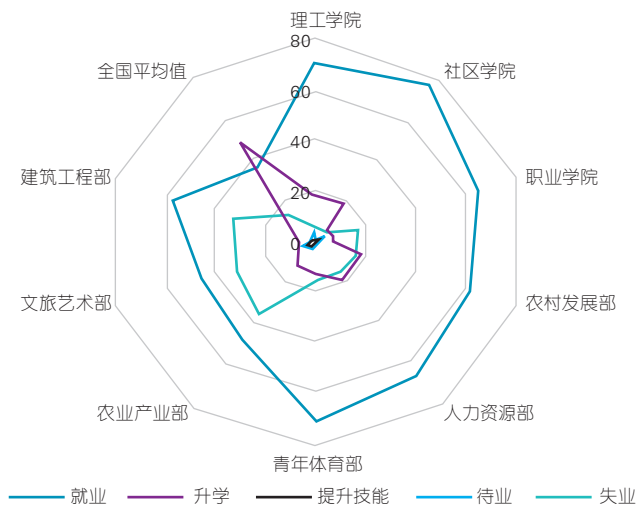


图1 2020年马来西亚职业教育教师培训机构就业情况

资料来源: Ministry of Higher Education Malaysia, 2021.

## (二) 应变逻辑强化了教师动态工作能力

工业革命4.0被认为是物理空间和数字世界的融合,其中许多新兴技术,如物联网、人工智能、大数据等正改变着劳动力市场所需技能结构并重塑产业形态。正如约瑟夫·鲍尔所言:“新技术的出现可能会破坏或改变现有市场的支配秩序,甚至会创造出新常态。”<sup>[15]</sup>在这一背景下,各国对于高质量技术人才的需求与日俱增,使得传统职业教育培养范式不断发生转变,东盟四国亦普遍意识到在工业4.0时代必须提高职业教育教师的专业技能以参与全球竞争。

其中,新加坡教育部在2010年进行了一次被称为“21世纪技能”(21CC)的重大教育改革。根据“21CC”框架,新加坡职业教育教师需要具备数字化技能、STEM能力、批判性和创造性思维;公民素养、全球意识和跨文化能力;沟通与协作能力;自我意识、自我管理、社会意识和决策能力等<sup>[16]</sup>;文莱在2017年发布的《职业技术教育白皮书》中明确将数字化能力作为职业教育教师的基本技能,辅以思维能力、沟通技能、计算技能、自我管理和竞争能力、人际交往技能、身体技能和审美能力<sup>[17]</sup>;泰国非常重视职业教育教师能力培养,并在《2018-2037年国家战略》中强调职教教师技能学习改革应侧重于数字化能力、数理能力、思维能力、终身学习能力以及社交能力<sup>[18]</sup>;马来西亚在《马来西亚教育蓝图》中列出了职教教师必须具备的基本素质要求,包括数字化能力、思维能力、科学技术能力、教学技能、指导能力、教育心理技能、社交技能以及自我发展能力<sup>[19]</sup>。由此可见,为适应时代发展,东盟四国不断强化职教教师的动态工作能力,并形成了以数字化能力、STEM能力(科学、技术、工程、数学)、4C能力(批判性思维、沟通、协作、创造力)为核心的同心层能力建设框架,见图2。

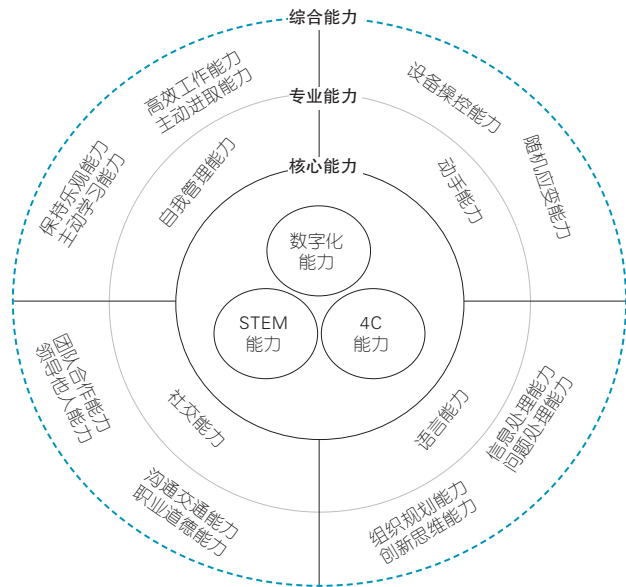


图2 东盟四国职业教育教师能力建设框架

## (三) 价值逻辑推动了本国人力资源开发

人力资源开发是指“国家为个人、组织、社会和整个区域的利益而进行的人力资源发展的集体愿景活动”<sup>[20]</sup>。职业教育教师作为兼具个人内在价值和客观工具价值双重属性的价值主体,在推动东盟四国人力资源开发、国民社会发展和全球经济竞争中扮演着重要角色。从个人价值来看,东盟四国的职业教育教师通过系统培训逐渐形成了以职业环

境为中心,以赋能可持续发展、拥有专业资格、享受终身教育为特征的个人发展逻辑;从工具价值来看,东盟四国将职业教育教师培养确定为国家优先发展事项,通过职业专业化规范了职业教育教师的培养路径并提升了其社会认可度,从而为高素质技能人才培养和本国人力资源开发提供保障。从东盟国家人力资源发展的相关数据可以看出,东盟四国的人类发展指数(HDI)、人力资本指数(HCI)、人均国内生产总值(GDP)和人均国民总收入(GNI)等指标均位居区域前列,见表1。此外,根据世界银行按收入水平划分的标准,东盟四国的人均GNI已进入高收入水平行列。

表1 东盟国家人力资源发展相关数据

	人类发展指数 (HDI)	人力资本指数 (HCI)	人均GDP (美元)	人均GNI (美元)	熟练劳动力 (占总劳动力%)
新加坡	0.938	0.879	72794	102450	84
文莱	0.838	0.626	31723	67580	78.8
马来西亚	0.81	0.611	11371	28730	66.8
泰国	0.777	0.609	7233	18530	38.8
印度尼西亚	0.718	0.54	4292	12560	42
越南	0.704	0.69	3694	11040	39.4
菲律宾	0.718	0.516	3549	9450	29.9
老挝	0.613	0.457	2551	8150	34.2
柬埔寨	0.594	0.492	1591	4430	14.3
缅甸	0.583	0.478	1187	4230	28.1

资料来源:联合国开发计划署、世界银行。

注:HDI、HCI、熟练劳动力占比为2020年数据;人均GDP、人均GNI为2021年数据。

#### (四) 共生逻辑保障了区域职教教师质量

在承认、理解与尊重价值差异的基础上,东盟逐渐形成了以平等性、跨国性、灵活性、多样性和包容性为主要特征的职业教育治理模式<sup>[21]</sup>。这种模式本质上是一种共生逻辑,

是基于价值创造和跨界联动的高效合作,从而实现组织成员之间互为主体、资源共通、价值共创,进而推动组织整体的高水平发展。为保障区域职业教育教师培养质量,东盟四国积极参与域内职业教育的政策支持、组织协调和国际合作。在政策支持方面,东盟四国倡导并推动了《华欣查安宣言》《上海共识》《吉隆坡宣言》以及《万象联合声明》等条约的签订与实施,为建立职业教育教师区域标准,进一步培养高质量职业教育教师提供了政策先导;在组织协调方面,为制定东盟地区职业教育教师标准(RTTS),在东盟四国的支持和协调下,逐渐形成了以东南亚教育部长组织(SEAMEO)为核心、以东盟职业技术教育区域合作计划(RECOTVET)和东盟资格参考框架(AQRF)为依托、以东盟职教教师教育与培训区域合作平台(RCP)和东盟职业技术教育与培训中心为载体的区域职业教育教师培养联动网络;在国际合作方面,东盟四国积极倡导域内外合作,不断深化与欧美发达国家(如德国GIZ、美国AID)、国际组织(如联合国教科文组织、经合组织)以及跨区域组织(亚洲职业技术教育区域协会)的交流与协作,为域内职业教育教师的标准化和规范化培训提供支持。经过东盟四国及域内其他国家的共同努力,2017年5月,在马来西亚吉隆坡举行的第三届东盟职业技术教育高级官员会议上审议通过了区域职业教育教师标准,并于同年12月在泰国曼谷举行的第12届东盟教育高级官员会议上将RTTS确定为区域标准<sup>[22]</sup>,从而有效保障了域内职业教育教师的培养质量。

## 参考文献

- [1]Singapore Teachers: SABER Country Report 2015[EB/OL].(2018-04-11)[2022-10-25].<http://www.worldbank.org/education/saber>.
- [2]Partnership for 21st Century. 21st Century Skills, Education and Competitiveness: A Resource and Policy Guide[EB/OL].(2009-10-04)[2022-10-26].[http://www.21stcenturyskills.org/documents/21st\\_century\\_skills\\_education\\_and\\_competitiveness\\_guide.pdf](http://www.21stcenturyskills.org/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf).
- [3]Ministry of Finance Malaysia. Budget 2021[EB/OL].(2021)[2022-10-26].<http://www.treasury.gov.my/ms>.
- [4]Office of the National Economic and Social Development Board: National Strategy Secretariat Office. National strategy 2018-2037[EB/OL].(2018)[2022-10-29].[https://www.bic.moe.gov.th/images/stories/pdf/National\\_Strategy\\_Summary.pdf](https://www.bic.moe.gov.th/images/stories/pdf/National_Strategy_Summary.pdf).
- [5]ZAKARIA A, MOHSIN M. Malaysia's teacher education curriculum: outcome and issues in developing human capital through educational reform[J]. Interdisciplinary Behavior and Social Sciences, 2015(10):267-271.
- [6]SEAMEO VOCTECH. Research report—TVET Teacher Standard[EB/OL].(2017-10-23)[2022-10-27].[http://www.voctech.org/Publications/Research\\_Report\\_TVET\\_Teacher\\_Standard.pdf](http://www.voctech.org/Publications/Research_Report_TVET_Teacher_Standard.pdf).
- [7]Ministry of Finance Malaysia. Budget 2021[EB/OL].(2021)[2022-10-26].<http://www.treasury.gov.my/ms>.
- [8]Public Servant Department. Hadiah Latihan Persekutuan[EB/OL].(2021)[2022-10-27].<https://www.jpa.gov.my/en/civil-servant/in-service-courses>.

- [9]DIETER EULER. TVET personnel in ASEAN: investigation in five ASEAN states[M].Deutsche Nationalbibliothek,2018:37.
- [10]CHOOMNOOM S. TVET teachers training in Thailand[M].Springer Press, 2022:64.
- [11]DSD. Syarat Lantikan Guru Vokasional Pegawai Penilai:VTO Sahaja[EB/OL].(2019-10-26)[2022-11-15].<http://jpkmalaysia.com/category/vto/>.
- [12]SIRIPAN CHOOMNOOM. TVET teachers training in Thailand[M].Singapore: Springer Press, 2022:286.
- [13]Department of Statistics Malaysia. Graduates Statistics 2019[EB/OL].(2021)[2022-11-15].<https://www.dosm.gov.my/v1/index>.
- [14]Ministry of Higher Education Malaysia. Higher Education Statistics 2020: Graduate Tracer Studies[EB/OL].(2021)[2022-11-15].<https://www.mohe.gov.my/en/institusi/politeknik>.
- [15]BOWER J, CHRISTENSEN C. Disruptive technologies: catching the wave[J].Harvard Business Review, 1995(73):43-53.
- [16]Ministry of Education. 21st Century Competencies[EB/OL].(2016)[2022-11-16].<https://www.moe.gov.sg/education/education-system/21st-century-competencies>.
- [17]Institute of Brunei Technical Education.Transforming Technical and Vocational Education:White Paper[EB/OL].(2017-02-05)[2022-11-16].<https://ibte.edu.bn/ibte/white/paper>.
- [18]Office of the National Economic and Social Development Board.National Strategy 2018-2037[EB/OL].(2018)[2022-11-16].[https://www.bic.moe.go.th/images/stories/pdf/National\\_Strategy\\_Summary.pdf](https://www.bic.moe.go.th/images/stories/pdf/National_Strategy_Summary.pdf).
- [19]Ministry of Education Malaysia. Technical and Vocational Education[EB/OL].(2021)[2022-11-16].<https://www.moe.gov.my/en/orang-awam/pendidikan-teknik-danvokasional>.
- [20]CROCCO S, TKACHENKO O. Regional human resource development: the case of Southeast Asia and ASEAN[J].Human Resource Development International, 2022(1):40-58.
- [21]王文雯, 辛越优.职业教育治理的“东盟方式”:特征、成效及挑战[J].比较教育研究, 2022(1):105-112.
- [22]Matthias Becker, Georg Spöttl. Regional TVET Teacher Standard for ASEAN:Essential Competences for TVET Teachers in ASEAN[EB/OL].(2020-10-06)[2022-11-20].<https://sea-vet.net>.

## Ideas and Actions of Regional High-level Vocational Education Teacher Training

—The Case of Four ASEAN Countries

Li Baozhong, Kang Chengxuan

**Abstract** With the rapid development of ASEAN's national economy and the optimization of industrial structure, vocational education teachers have become increasingly important in promoting the social development of ASEAN. As high-level countries in the region, Singapore, Brunei, Malaysia and Thailand have made the training of vocational education teachers a priority in national economic construction and education development, and constantly shaped and regulated the vocational qualification, pre-service training and in-service development of vocational education teachers through the concept of collaborative education, digital teaching, combination of theory and practice and quality assurance. At the same time, the four ASEAN countries have formulated a nationally applicable, regionally recognized and clearly structured action framework for vocational education teacher training, which has effectively promoted the rapid economic and social development of the four countries, met the supply and demand structure of the labor market, strengthened the dynamic working ability of teachers, promoted the development of national human resources, and guaranteed the quality of regional vocational teachers.

**Key words** ASEAN; vocational education teachers; teacher education of vocational education; regional development

**Author** Li Baozhong, PhD candidate of Huazhong University of Science and Technology (Wuhan 430074); Kang Chengxuan, PhD candidate of Wuhan University