

高职院校“双师型”教师专业发展路径探析

孙梅 万瑶 沈怡

(上海交通大学职业技术学院 上海 200314)

摘要:“双师型”教师队伍建设是我国高等职业教育改革与内涵建设的重要组成部分,也关系到学校人才培养的质量。文章从“双师型”教师专业发展的构成维度和特点入手,针对高职“双师型”教师专业发展存在的观念偏差、供给不足、发展后劲不足、科研乏力、考评和激励导向不明等问题,探索政府为主导、职业技术师范院校为载体、高职院校为依托、校企合作作为平台的政校企协同创新培养路径。

关键词:政校企联合培养;高职院校;“双师型”教师;专业发展

中图分类号:715 **文献标识码:**A **文章编号:**1672-5727(2021)07-0075-06

2019年,为落实《国家职业教育改革实施方案》,教育部、财政部发布了《关于实施中国特色高水平高职学校和专业建设计划的意见》(以下简称“双高计划”)。教师是高职院校办学的主体力量,对深化我国高等职业教育改革起着关键性作用。在高职院校教师队伍建设目标中,重点打造一支高水平的“双师型”教师队伍直接关乎“双高计划”建设的进度和效率,而且从教师专业发展角度看,其重要性不言而喻。

如何创新高职教师培养路径,许多专家、学者分别从健全教师引入制度、完善高职教师资格认证制度、建立培育培训机构丰富培训内容、改革评价指标体系与激励机制等方面进行了探索,对提升教师队伍专业水平具有很强的参考价值。但高职院校教师类别众多,不同类别的教师专业发展需求不一,就“双师型”教师培养而言,已有的研究缺乏针对性,且提出的一些培养策略大多属于封闭式的,开放度不够。本文聚焦“双师型”教师的专业发展维度,并结合教师发展现状,探索建立政校企联合培养的新机制,为促进高职院校“双师型”教师专业化,助力“双高计划”的实施作一些探讨。

一、高职院校“双师型”教师专业发展的构成和特点

教育家叶澜认为,教师专业发展是指教师内在的信念、知能、情意、自我等专业结构不断更新、演进和丰富的过程^[1]。埃文斯(Evans)认为教师专业发展包含行为、情意和认知发展三个维度,教师专业发展是专业表现、工作态度以及专业知识的发展过程^[2]。

“双师型”教师是中国特有的概念,至今没有学术上的定义,也没有官方的统一界定,一般将这类教师理解为教师与企业骨干技术人员的有机结合体,他们既具备丰厚的专业理论知识,同时又具有较强的实践操作能力;既能在课堂教学中熟练运用高超的教学组织艺术,又能在实践教学通过娴熟的操作技能指导学生解决实际问题^[3]。

综合以上对教师专业发展和“双师型”教师的理解,笔者认为,高职院校“双师型”教师专业发展是指以个人专业成长和专业化成熟为导向,在外部环境的引导和激励下,专业知识不断更新,专业情意(专业精神)不断提升,教育教学能力、技术实践能力、科研服

作者简介:孙梅(1964—),女,硕士,上海交通大学职业技术学院科研处教授,研究方向为职业教育。

基金项目:全国交通运输职业教育教学指导委员会交通运输职业教育科研项目“‘双一流’建设背景下高职院校教师专业发展研究”(项目编号:2019B87)

务能力等专业表现不断成熟的动态持续的终身学习的过程(如图1所示)。既包含“如何教”的教学专业发展,也包含“教什么”的学科专业发展。

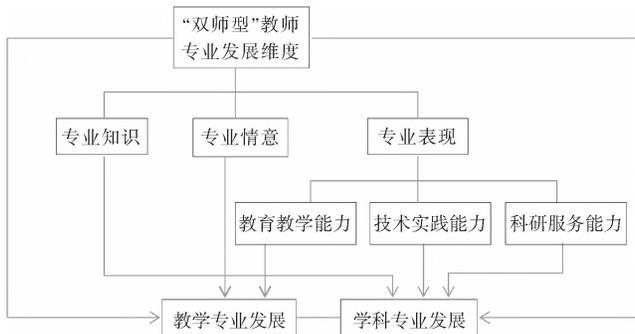


图1 高职院校“双师型”教师专业发展维度

高职“双师型”教师身兼多重角色,包括:育人使命的坚守者、产教融合的推进者、实践教学的组织者、社会服务的承担者。因此,专业发展也有其独特性:第一,发展过程更突出职业性。“双师型”教师必须与时俱进,关注行业发展动向,有高度的职业敏感性和前瞻性。第二,发展内涵更强调实践性。“双师型”教师要善于将工作任务转化为学习任务,这是由职业教育的培养目标和“双师型”教师的属性决定的。第三,发展评价更体现复杂性。“双师型”教师的职称评定,不能简单套用普通高校的职称评审制度及标准,要科学合理地反映“双师型”教师的能力结构和发展水平,需要建构更加复杂多样的包含教学、科研成果、实践项目、社会服务等指标在内的评价体系。第四,发展途径更要求开放性。“双师素质”教师的构成条件要求培训环境不能再局限于校内,需要整合政校企资源,共同开发培训内容。

二、高职院校“双师型”教师专业发展现状及存在的问题

目前,我国高职教育发展的重点已转向加强内涵建设,高职院校教师队伍建设和教师专业发展日益受到重视,师资整体素质呈现出学历水平提高、年龄结构年轻化、学缘结构多元化等良好态势。就“双师型”教师队伍而言,教育部先后通过建立职业教育师资培养基地(前期主要是依托职业技术师范教育)、实施教师素质提高计划、践行教师企业实践规定、校企共建“双师型”教师培养培训基地等举措,为高职院校“双师型”教师的专业发展提供了有力的保障。值得一提的是,虽然国家尚在研制《高等职业学

校教师专业标准》,但事实上,早在2004年,教育部颁发的《关于全面开展高职高专院校人才培养工作水平评估的通知》中就已明确提出了“双师素质”的基本要求,从专业技术职称、实际工作经历与技能证书、应用技术研究和实践教学设施建设与提升等四个方面对“双师型”教师的素质要求进行了诠释,使“双师型”教师的认定有了参照。之后相继出台的政策,使得“双师”规模不断扩大,“双师”素质持续提升,“双师”结构逐步优化。

2018年,我国高职专任教师49.8万人,其中“双师型”教师19.14万人,占比为39.7%^[4],但尚未达到《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》(以下简称《方案》)中提出的职业院校“双师型”教师占专业课教师的比例应超过一半的要求,更未达到《国家示范性高等职业院校建设计划》中提出的“双师素质”专业教师比例达到90%的要求。实然与应然之间比较突出的矛盾,体现在专业发展上的问题主要有以下几个方面:

(一)观念偏差,专业发展止步于拥有“双证”

1999年,《关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》将“教师资格”和“专业技术职务”列为“双师型”教师的两个要求,许多院校及教师因此产生了“拥有双证即是双师”的思想误区,而且多停留在“双师素质”具体要求的第一个层面,导致教师专业发展止步于拥有“双证”。反过来这又影响到一些学校的内涵建设,以致出现“双师型”教师严重不足的状况。根据《2018年中国高等职业教育质量年度报告》,2017年全国高职院校中仅有7所学校“双师素质”专任教师比例达到《国家示范性高等职业院校建设计划》规定的90%要求。

(二)供给不足,职前培养未达到预期

1979年至今,我国独立设置了11所职业技术师范学院,但受高等教育管理体制、资源配置方式等因素的制约,其中只有天津职业技术师范大学、江西科技师范大学、广东技术师范大学和吉林工程技术师范学院等4所学校保留着“职教师资”的人才培养目标定位,且职业技术师范专业逐渐式微,这几所学校培养的人才,毕业后在教育部门就业的仅约五分之一^[5]。显然,本应强化的职教师资培养特色,实际上是弱化的。在我国,还有一种实施职业技术师范教育的途径,即要求目前30所全国重点建设职教师资培养

培训基地中的本科院校所成立的职业技术教育(师范)学院,每年培养职业技术教育师范生2.4万人^[6]。而近两年每年高职扩招近百万,每年约需补充6.5万名高职教师^[7],供给侧矛盾突出。既然这两种职前师范教育模式不能为职业教育提供足够规模的师资来源,那么“双师型”教师就只能从大学或各行各业进行招聘。但是,大学毕业生学术能力较强,实践操作技能较弱;企业来源的教师虽拥有丰富的实践经验和娴熟的动手能力,但缺乏专业理论知识的积累和系统的教育教学理论支撑。因此,既有学历又有娴熟操作技能的“双师型”教师来源少,供不应求,以致高职院校“双师型”教师的职后培养任务日益加重。

(三)后劲不足,职后培训不到位

研究表明,优秀教师个体发展动力系统的形成主要是在职后^[8]。“双师型”教师的职后培训方式主要有三种:校本培训、培训基地培训和企业挂职锻炼。校本培训大多以传统培训方式进行,这对教师的教学专业发展有所裨益,但培训课程很少根据师资来源、发展现状和培训需求进行开发,内容缺乏针对性,对促进学科专业发展很有限。培训基地培训包括国家和省级两个层级,截至2018年底,全国已有100个全国重点建设职教师资培养培训基地和364个优质省级职教师资培养培训基地,网络培训平台也已具雏形,但仍存在培训体系有待完善、培训模式创新不足、培训资源有待整合等问题^[9]。鉴于企业与职业院校在组织属性、人才发展、技术追求、管理机制等方面存在一定的矛盾性,多数企业尤其是规模以上企业在“双师型”教师培训中的合作参与度不高,主动性不强,合作停留在浅层次,教师在企业短期挂职锻炼时主要从事的是一般性业务与操作性工作,大多停留在模仿层面,很少能参与到企业的技术开发、运用及改造等活动。

(四)科研乏力,科研路径不畅

职业教育具有跨界的特性,从整体上看,高职院校教师科研工作起步晚,科研基础薄弱,加上科研管理机制不完善,科研平台不健全,科研经费有限,导致教师参加科研工作的积极性不高,科研氛围不浓厚,大多数教师缺乏生产开发、应用研究和成果转化的能力,无法完成高质量的应用型研究,科技服务技术含量也较低。数据显示,2019年全国高职院校纵向科研经费,75%的学校不足100万元,40%的学校不足

10万元,20%的学校甚至为0;再看横向技术服务到账经费,同样近75%的学校不足100万元,50%的学校不足10万元,40%的学校甚至为0^[10]。仅有42所高职院校有一类课题(国家自然科学基金重点项目和国家社科基金重点项目)成果,430所院校有二类课题(国家自然科学基金项目和国家社科基金项目)成果,合作成果仅占总科研成果的16%^[11]。高职院校科研乏力的现状致使“双师型”教师专业发展的科研路径不畅。

(五)导向不明,考评体系滞后

科学合理的教师专业发展评价体系及结果是激发教师进取的内在动力。鉴于“双师型”教师专业发展维度的复杂性,需要有针对性地、多视角地对教师的专业发展进行考核评价。但是当前匹配“双师型”教师自身特色的长效考核评价制度体系和指标体系还没有完全建立起来,没有形成系统和独立的关于“双师型”教师在教学、培训、待遇、考评等方面的配套管理制度,各方面的考核评价与管理依照的是对所有教师通用的评价指标和方式,高职院校很少能在工资收入、奖金福利、评优评先、职称评审等相关制度规定上向“双师型”教师作一定的倾斜,也缺少对岗位工作的分析、绩效考核和反馈以及过程性评价等机制,到企业挂职锻炼的工作量也难以与各类奖励制度挂钩^[12]。

三、高职院校“双师型”教师专业发展的路径探索——政校企联合培养

要解决上述问题,可在《方案》指导下,以“双师型”教师专业发展维度为依据,探索政校企合作之路径。即采取以政府为主导、以职业技术师范学院为载体、以高职院校为依托、以校企合作为平台,发挥职教资源的聚合优势,引导和激励教师自主学习和创新实践,协同促进高职院校“双师型”教师专业发展的合作培养方式。

(一)理念先行,提高专业发展的主动性

高职院校教师根据其专业理念与专业素养所处的不同阶段和水平总要产生一种发展和进步的天然动力,而这个动力就是教师的自主性^[13]。高职教育的职业性和“双师型”教师专业发展的独特性,要求“双师型”教师树立持续学习、终身发展的理念,不断进行自我发展诊断与质量评估,通过积极主动参与各项培

训活动和实践活动不断提升自身的“双师素质”,逐渐完成个体被动专业化向个体主动专业化发展的转变。为激发教师自主发展的内在动力,建议学校成立教师发展中心,根据教师的发展现状、需求和特点,为其量身定制合理的规划和阶段目标,使教师对其自身的定位和发展路线有清晰的认识。

(二)增强职业技术师范院校的职教师资培养能力

当市场调节失灵时,就需要政府政策宏观干预。首先,应对职业技术师范院校的发展定位与人才培养目标定位提出明确要求,引导职业技术师范院校回归职教师资培养的本位。增加对职业技术师范院校的专项投入,加强实训基地建设。其次,针对职教“双师型”教师,“自2020年起,除‘双师型’职业技术师范专业毕业生外,基本不再从未具有3年以上行业企业工作经历的应届毕业生中招聘”^[4]。同时在实际运行中应根据教师学历层次高移化的要求,扩大招生规模,加强职业技术师范院校职教专业学位的硕士研究生甚至博士研究生培养,探索硕士与博士教育阶段有机衔接的人才培养模式。再次,鼓励职业院校教师、企业人员提升学历层次,增加专业学位研究生及其导师在企业跟岗访学、顶岗实践经历并纳入培养方案中,为职业院校“专项培训培育一批”、“资源整合挖潜一批”师资奠定基础^[5]。

在这方面,可参考天津职业技术师范大学的做法。该校是我国最早建立的以培养职业教育师资为主要任务的师范院校,是我国首批培育“双师型”硕士研究生的学校,2013年该校“双师型”职教师资博士学位培养项目获批后,采取跨学科培养方式,通过“教育学”与“工学”的有机结合,将系统的技能培训实践、工程实践和教育实践贯穿培养过程始终。此外,该校还建立了完整的“双师型”教师科研训练体系^[6],为职业院校培养了既具有教育学理论与实践能力,又具有工学某一应用技术类学科理论与实践能力的“复合型”“双师型”教师。

(三)建立多元协同、立体化的培训体系,融入“互联网+”元素

校本培训方面。各高职院校要根据自身情况建立校本培训总目标,充分考虑师资来源、基础水平及需求的差异性,分层分类设计培训目标和培训体系,采取集中面授、网络研修、师徒组队等多种方式,开设不同的专项培训项目,并按照“双师型”教师成长的规律

分阶段实施。

培训基地建设方面。建议进一步健全岗前综合能力培训和职后能力提升培训模块,追踪预测培训需求,不断充实和完善具有职业教育特色的培训课程体系,建立跨区域跨行业的高水平职教培训师资源库,遴选德才兼备的国家骨干教师和企业能工巧匠入库。利用“云课堂”“微课程”等多样化的远程培训,实现培训线上线下一体化。在这一方面,江苏省高职师资培训中心建立的“4313”(4个培训层次,3个实施主体,13个培训类别)高职教师培训项目体系值得借鉴。该中心融“网络平台、集中培训课堂、校本岗位实践”于一体,利用网络平台实现课前、课中、课后三个培训环节的交互和集中培训、小组研修、个人(在岗)自学三种培训形式的交互^[7]。围绕《方案》中的“双师型”职教师资培训基地建设目标,可以从大中型企业、科研院所中遴选合作对象,并与之建立合作关系,开发“校企合作视频互动平台”,利用互联网络的技术优势,联结企业生产一线场景,建立集远程教学培训、观摩评估、互动课堂等为一体的培训互动系统。这不仅有利于促进校企双方要素资源的有效对接,还能使校外实训基地实现可移动化,降低培训成本。

企业挂职锻炼方面。一方面,政府可通过政策引导对承担教师挂职锻炼的企业给予补贴和激励,以调动企业的积极性。另一方面,学校可与校企合作企业共建联合研发中心,根据企业在不同发展阶段的差异性需求,助力企业开发新产品、攻克技术难关、提升竞争力,同时也能为教师深入企业挂职锻炼提供一席之地。

(四)明确应用型科研导向,组建高水平科研团队

提高“双师型”教师的科研能力是教师专业发展的必经之路。建议各职业院校出台并实施向应用型科研倾斜的指导性文件,践行《方案》精神。学校在争取地方政府财政投入的同时,应增加专项应用型科研经费投入,健全科研经费内部管理办法,还可以依靠产学研合作办学的模式积极争取相关行业领域中的横向研究基金。教师要主动、积极地将有价值的技术应用与信息资源及时反馈给合作企业,合作开展可用于企业一线的应用型科研项目。完善科研成果、知识产权的归属及利益分配机制,使校企双方在“产学研”模式中起着既能提升教师的“双师双能”水平,也能为企业谋福利的作用。为提升科研质量,可以探索建立基

于互联网的科研组织模式,开展跨学科、跨领域、跨学校的协同创新,继而组建高水平结构化的科研创新团队,以核心课程、重点专业、重大科研课题和技术服务项目为牵引,带动科研活动的开展,同时通过“传、帮、带”,加速新教师科研创新能力的培养。

在这一方面,深圳职业技术学院制定的措施可作参考。该校科研实力较强,位于国家示范性和骨干高职院校科研竞争力排名的首位,其科研项目经费突破亿元,“应用为主”的科研导向明确,科研管理文件配套齐全。为促进科技成果转化,该校开通了网上技术转移平台,设立了技术转移办公室。为提升技术研发的质量与水平,重点开展了跨学科交叉研究、核心技术与关键性技术联合攻关、行业标准制定等领域的研发合作。为打造优势科研方向和研究团队,先后立项建设4批校级科研创新平台和团队^[18]。

(五)完善考评机制,设计能力本位的分级化职业资格证书制度

在完善教师考评机制的过程中,国家、学校都可以出台相应的激励政策措施予以保障。在名师评选、专业带头人选拔、科研项目申报、外出学习培训、学历进修、学术交流、出国考察、评优评先、职称评定等方面给予倾斜,创造有利于“双师型”教师成长的环境。制定切实可行的差异化收入分配制度,实施包括教学课时量、技术实践工作量和科研服务工作量等计发的多元化收入分配改革。其中,教学课时量是经常性收入的依据,参加企业实践和科研服务工作量则是单项性专项收入的依据,以此进一步拉大不同层级教师之间的收入差距。

评价主体上,建议职业院校、行业企业、培训评价组织多元参与。评价方式可选择过程评价和绩效评价并重的形式。评价内容的确定及实施,国家可以委托职业技术师范院校根据专业知识、专业情意及专业表现制定标准,对“双师型”教师的能力进行综合考评定级,代表政府给教师颁发基于评定结果的不同层级的“双师型”教师职业资格证书(有的学者将“双师型”教师的考核结果分为见习级、初级、中级、高级和特级^[19],有的学者则将其分为准入级、中级和高级^[20])。评价反馈上,将评价结果与教师的岗位津贴、职称评审、评优评先、工资收入、奖金福利等挂钩。

在职业资格证书制度这一问题上,来自美国的做法值得我们借鉴。在美国,针对师资来源的不同,

教师成长路径设置成两种,包括传统路径和替代路径。传统路径是指通过接受学院或大学教育获得证书的程序设计;替代路径是指通过积累工作经验获得证书的程序设计^[21]。每种路径的考核和侧重点有所区别,通过考核的先是获取有效期为2年的临时证书,每再完成一定数量学分的课程后就可以对前面获得的临时教师证书更新一次,待累计完成规定学分的课程后就可升级获得专业证书。即使拥有了专业证书,每5年还必须更新或维护一次,且证书是针对特定领域的,不能跨领域使用。这种设计既有利于企业有丰富实践经验的能工巧匠顺利进入学校任教,又可以促进在职教师能力的持续发展。作为一种“双师型”教师专业发展支持模式的探索与尝试,其中的优势是明显的,但其可操作性则应通过更多的实践去证明。

参考文献:

- [1]叶澜.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001.
- [2]EVANS L. The "Shape" of Teacher Professionalism in England: Professional Standards Performance Management, Professional Development and the Changes Proposed in the 2010 White Paper [J]. British Educational Research Journal, 2011(5): 851-870.
- [3]黎琼锋,潘婧璇.高职院校“双师型”教师专业发展路径探析——基于人的全面发展理论视域[J].职教论坛,2018(3):89-93.
- [4]教育部.我国职业院校“双师型”教师总量45.56万人[EB/OL].(2019-02-19)[2020-12-19].<http://edu.sina.com.cn/gaokao/2019-02-19/doc-ihqfskcp6535432.shtml>.
- [5][15]杨宾峰,冯启高,张社宇.职业技术师范院校“双师型”教师培养本位回归与路径选择——基于2018年本科教学质量报告分析[J].职教论坛,2020(1):84-93.
- [6]郑立群.新时代中国特色职业技术师范教育的内涵特征与发展路径[J].职业技术教育,2020(22):58-64.
- [7]高职扩招百万 面临6.5万名高职教师缺口[EB/OL].(2019-10-30)[2020-12-19].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2019n/2019_zt19/baodao/201910/t20191030_406069.html.
- [8]李玉萍.影响高职教师专业发展活动的内外部动因

- 研究[J].职教论坛,2017(12):17-25.
- [9][17]王斌.职业教育师资培训基地:“互联网+”背景下的创新路径[J].中国远程教育,2019(6):71-76.
- [10]张森,邓晶晶.“双高计划”视域下高职学校强化科技服务的关键问题探析[J].职业技术教育,2020(11):10-13.
- [11]刘红,匡惠华.2019年全国高职院校科研成果数据分析——基于中国知网的数据[J].中国职业技术教育,2019(36):17-26.
- [12]潘婧璇.高职院校“双师型”教师专业发展策略研究[D].桂林:广西师范大学,2018.
- [13]任其平.论教师专业发展的生态化培养模式[J].教育研究,2010(8):62-66.
- [14]四部门关于印发《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[EB/OL].(2019-10-18)[2020-12-19].http://www.gov.cn:8080/xinwen/2019-10/18/content_5441474.htm.
- [16]王振刚,孙翠香.跨学科博士层次“双师型”职教师资培养机制研究——以天津职业技术师范大学“特需项目”为例[J].职教论坛,2016(23):5-10.
- [18]深圳职业技术学院科研概况[EB/OL].(2020-10-09)[2020-10-09].<https://www.szpt.edu.cn/kxyj/kygk.htm>.
- [19]吴全全.职业教育“双师型”教师基本问题研究[M].北京:清华大学出版社,2011.
- [20]桑杏丽.高职院校“双师型”教师队伍建设策略研究[D].南京:南京航空航天大学,2016.
- [21]徐国庆.美国职业教育教师职业资格证书制度研究——以俄亥俄州为例[J].外国教育研究,2011(1):90-96.

(责任编辑:张宇平)

On the Professional Development of "Double-qualified" Teacher in Higher Vocational Colleges

SUN Mei, WAN Yao, SHEN Yi

(Shanghai Communications Polytechnic, Shanghai 200314, China)

Abstract: The construction of "double-qualified" teachers is an important part of the reform and the connotation construction of higher vocational education in China, and it is also related to the quality of training talents. According to the constituent dimensions and characteristics of the professional development of "double-qualified" teachers, the article found that some problems are existing in the professional development of "double-qualified" teachers in higher vocational colleges, such as deviated concept, insufficient supply, insufficient development, weak scientific research, and unclear assessment and incentive guidance. It is suggested that the community between government, universities, colleges and enterprises be established, which is led by the government, supported by universities of technology and education, supported by higher vocational colleges, and based on school-enterprise cooperation.

Key words: community; higher vocational colleges; "double-qualified" teachers; professional development