

高职“双师型”教师“依附式”发展的理论解读、问题指向与调适策略

钟 斌,唐小鹏,李飞星

(广东轻工职业技术学院 教师发展中心, 广州 510300)

【摘 要】从系统论的视角审视,高职“双师型”教师的专业发展是一个文化内化、机制筛选、资源赋能的过程,具有典型的依附性特征。当前,文化、机制、资源等方面的不足制约了高职“双师型”教师的专业化发展,需要进行调适。调适的关键是要把握高职“双师型”教师专业发展的动力取向,遵循由外导引发内生的逻辑机理,让文化、机制、资源和高职“双师型”教师的专业发展实现有积极意义的能动性关联。可以通过营造以维系文化自觉为核心的职业教育文化氛围、完善以激励教师自主成长为导向的专业发展机制、加大以产教融合为特征的技能教学资源供给力度等策略进行调适。

【关键词】高职院校;双师型教师;专业发展;依附式;调适策略

【中图分类号】G71

【文献标识码】A

【文章编号】1001-8794(2023)06-0066-07

高职“双师型”教师的专业发展应是一个以产教融合为特征、政校行企多元参与等方面的复杂系统,需要基于系统论的视角来看待高职“双师型”教师与系统中的文化、机制、资源的关系。在职业教育大有可为、大有作为的背景下,高职“双师型”教师专业发展所处的系统环境也在发生变化,政府、社会、高职院校等对高职“双师型”教师的专业发展都呈现出更为积极的态势,并从政策、法律等层面为高职“双师型”教师的专业发展划清了“横梁”和“竖栋”,高职“双师型”教师不可避免地要依靠这些“横

梁”和“竖栋”进行专业发展。然而在实践中,职业教育作为“低层次”教育的办学文化、高职“双师型”教师作为“片面人”的“双师”文化依然存在,高职“双师型”教师依然是“外赋身份”“被动应试”“焦虑模仿”的现状没有改变,这样不利于高职“双师型”教师主动性和创新性的培养,制约了高职“双师型”教师队伍的专业化发展。因此,探讨如何让文化、机制、资源和高职“双师型”教师的专业发展实现有内生意义的能动性关联具有重要的理论和现实意义。

一、高职“双师型”教师“依附式”发展的外在表征

系统论作为一种研究方法,已经广泛运用于教育学的各个研究领域,其基本思想是把研究和处理的对象当作一个整体系统来看待,从整体出发来研究系统整体和组成系统整体各要素的相互关系,分析系统中的具体要素时也要把握系统整体,以达到最优的目标。理论上,高职“双师型”教师的专业发展由“双师型”教师个体和“双师型”教师组织构成,专业发展内容涉及师德师风、教育教学、学术研究、专业实践和技术服务等方面,重点关注理论教学和实践教学能力的提升,参与主体以产教融合为特征,

【收稿日期】2022-08-15

【基金项目】2021 年广东省教育厅教学改革研究与实践项目“高职教学能力比赛提升教师教学胜任力的研究与实践”,项目编号为 GDJG2021212;2021 年广东省教育科学规划课题(高等教育专项)“产教融合背景下高职‘双师型’教师在职培训的实证研究”,项目编号为 2021GXJK638;广东省哲学社会科学规划 2021 年度项目“基于人才链和产业链耦合关系模型的高职院校专业设置优化研究”,项目编号为 GD21CJY23

【作者简介】钟斌(1989—),男,江西赣州人,助理研究员,研究方向为高等教育管理、职业教育教师发展;唐小鹏(1980—),男,广东茂名,博士,副教授,研究方向为高等教育管理;李飞星(1970—),女,湖南娄底人,博士后,教授,硕士生导师,研究方向为高等教育管理。

“政校行企”等多元参与,可见高职“双师型”教师的专业发展具有典型的系统特征。“依附”可释义为依赖,所谓“依附式”发展是指在系统论的视角下,高职“双师型”教师的专业发展受到系统中各种要素的影响,需要依赖外部条件的支持才能实现专业水平的逐渐提升和专业行为的改变,可以从以下三个方面去理解。

（一）高职“双师型”教师的专业发展是一个“双师”文化内化的过程,存在文化上依附

文化是“智慧群族的一切群族社会现象与群族内在精神的既有、传承、创造、发展的总和”,而教师是一种文化符号,高职“双师型”教师之所以称为“双师型”,根本上在于其融合了高校学术文化与企业职业文化。^[1]可见,高职“双师型”教师的专业发展离不开产教融合的办学文化、理实结合与知行合一的教学文化等文化因素的共同作用,其社会化的角色是否被社会所认可,取决于其专业发展过程中是否内化了“双师型”教师应有的文化特征。因此,高职“双师型”教师的专业发展依赖高校学术文化、企业职业文化等方面的共同影响。

（二）高职“双师型”教师的专业发展是一个被“机制”筛选的过程,存在机制上依附

高职“双师型”教师早已被社会、学校的“合法语言”与“符号暴力”所规训,在这种规训下,高职“双师型”教师表现为“失语”的生存状态。具体而言,高职“双师型”教师无论是组织还是个人,都不是自我认定身份的发展过程,而是外赋自我的“局外人”,其身份属性和专业发展深受政治权力机构、教育行政机构制定的相关制度与政策等机制的制约。理论层面,高职“双师型”教师的专业发展是内化跨界多元文化的过程,而这种过程通常是无形的、难以量化的,因此,高职“双师型”教师的专业发展必然需要设计有形的、可量化的机制来引导其专业发展。实践层面,当前高职“双师型”教师该有怎样的素养表征、如何培养培训、考核评价内容是什么等在相关专业发展机制中都有相应的规定,高职“双师型”教师不得不依赖准入和认定机制、培养和培训机制、评价和考核机制等来实现专业发展。

（三）高职“双师型”教师专业发展是一个“资源赋能”的过程,存在资源上依附

高职“双师型”教师需要通过产教融合来赋能其专业发展,这样才能更好地培养其理论教学和实践教学的能力,实现教师专业发展内容对接高层次技术技能人才培养的目标。这与研究型高校和普通中小学教师的专业发展有较大的区别,本质上是高

等职业教育的职业属性对“双师型”教师队伍建设的基本要求。更为直观的理解就是高职“双师型”教师的专业发展需要基于真实的教育教学情境、专业实践情境与企业岗位场景,因此,以产教融合为特征的教学资源制约了高职“双师型”教师的专业化发展。

高职“双师型”教师“依附式”发展可以理解为在系统论的视角下,高职“双师型”教师的专业发展是一个文化内化、机制筛选、资源赋能的过程,具有典型的依附文化、机制和资源的特征,需要系统地创造支撑高职“双师型”教师专业发展的文化、机制、资源,并且让文化、机制、资源和高职“双师型”教师的专业发展实现有积极意义的能动性关联,才能实现高职“双师型”教师专业水平的逐渐提升和专业行为的改变。一方面,高职“双师型”教师的专业发展需要依赖文化、机制、资源的支撑,不是“随心所欲”“闭门造车”“自我赋能”式的发展;另一方面,文化、机制、资源和高职“双师型”教师的专业发展可以是积极的也可以是消极的关系,只有文化、机制、资源与高职“双师型”教师实现有内生意义的能动性关联,才能实现高职“双师型”教师专业水平的逐渐提升和专业行为的改变,当文化、机制、资源存在不足时,必然会制约高职“双师型”教师的专业发展。

二、高职“双师型”教师“依附式”发展下的问题指向

内因是事物变化发展的根本原因,外因是事物变化发展的条件,外因通过内因而起作用。当前,支撑高职“双师型”教师专业发展的相关文化、机制、资源等方面依然存在不足,难以和高职“双师型”教师的专业发展实现有内生意义的能动性关联,例如,低层次的办学文化、片面化的“双师”文化,外赋身份的认定机制、外控需求的培训机制、单一考核的评价机制,资金投入不足、产教融合不够等资源困境制约了高职“双师型”教师的专业化发展。

（一）文化层面的不足,阻碍了高职“双师型”教师的文化自觉

1. “低层次”的办学文化,制约了高职“双师型”教师的身份认同

虽然国家层面明确了职业教育与普通教育具有同等重要地位的“类型定位”,但在实践过程中,高等职业教育依然没有摆脱“次等教育”的文化环境。从职业教育外部系统来看,社会大众对职业教育“层次定位”的观念并没有改变,职、普分流在机制

层面的“病”还很多,例如,职、普教育“双轨制”和“纵向贯通、横向融通”的机制并未有效运行,一线、基层技术技能人才的待遇和发展并不乐观,高等职业教育招生依然按照分数划分。从职业教育内部系统来看,高职院校校园文化建设滞后,存在产教融合与校企合作的文化氛围不足、“双师型”教师技术技能与知识文化的相容性不够、缺乏追求卓越的质量文化等问题。高职“双师型”教师的角色定位、社会地位、社会支持、薪酬待遇等并没有实现“类型定位”上的改变,高职“双师型”教师缺乏向外界表达自身专业发展境遇的话语,依然存在专业身份的认同危机,这些都制约高职“双师型”教师专业发展的潜力。

2. “片面化”的“双师”文化,制约了高职“双师型”教师的文化归属

高职院校存在“双师”文化建设片面化的现象,对待高职“双师型”教师侧重“技术”而忽略了“人本”价值,高职“双师型”教师的专业发展更像是按“专家”预设好了的“赛道”进行的锦标赛,在“权威”“法定”影响下,高职“双师型”教师成为了“传道”“授业”的载体,默默地遵循这种权威的“技术规则”,高职“双师型”教师的身份束缚在“工具理性”之中,难以彰显“文化人”“社会人”的属性,成为“传道”“授业”中的“片面人”。

(二) 机制层面的滞后,制约了高职“双师型”教师的发展动力

1. 高度同质的认定机制,弱化了高职“双师型”教师终身发展的意识

当前,高职院校“双师型”教师的认定普遍存在认定标准的指标与其他类教师职称评聘指标高度同质化的问题,例如,高职院校“双师型”教师的认定指标和其他类教师职称评聘指标中都有专业技术职务证书、工程系列技术职务证书、职业资格证书、学历学位证书、获得的荣誉证书、项目、论文等选项。而高职“双师型”教师具体的岗位工作能力指标内容难以系统地纳入认定标准,且多数高职院校尚未建立“双师型”教师专业成长的逐级认定机制,使得高职“双师型”教师资格证书长期有效,造成“双师型”教师个体难以主动地开展自我诊断、有参照性地规划如何提高“理论教学能力和实践教学能力”。

2. 外控需求的培训机制,制约了高职“双师型”教师的主动发展意愿

高职“双师型”教师培训呈现出社会本位的特征,往往是自上而下地规划高职“双师型”教师的培训内容,容易忽视不同来源、不同专业发展阶段、不

同专业类别、不同技术等级的高职“双师型”教师的个性化培训。高职“双师型”教师培训,通常是围绕国家与各级政府等有关高职“双师型”教师政策和制度的要求,围绕高职“双师型”教师专业标准、专家和学者等预设内容,围绕学校发展战略、高职行政主管等认为必需的内容来开展,导致高职“双师型”教师的专业发展如同在这些培训机制下的“应试”,难以基于自身专业发展的实际问题、教学过程中遇到的实践问题与企业实践中存在的技术问题来选择“个性化”的培训菜单,从而制约了高职“双师型”教师主动参与培训的意愿。

3. 相对单一的评价机制,限制了高职“双师型”教师的多元发展可能

一方面,当前高职“双师型”教师的评价方式相对单一,不能满足“双师型”教师多元发展的需求,高职“双师型”教师多元动态的薪酬机制还不完善,导致“双师型”教师工作缺乏积极性和主动性。另一方面,目前高职“双师型”教师的职称晋升依然聚焦“项目”“论文”“荣誉”等方面,使得现有来自于院校、无企业经历的教师将大部分精力用于申报“项目”和撰写“论文”方面,很少关注自身的“理论教学能力和实践教学能力”的提高。^[2]

(三) 资源层面的困境,制约了高职“双师型”教师的专业化发展

1. 经费投入的不足,限制了高职“双师型”教师实践教学能力的提升

有研究显示,“2020年,高职专科经费投入只占普通高等教育的19.7%,而职业教育办学成本是普通教育的3倍左右”,^[3]这就造成高职院校难以有足够的经费投入到以产教融合为特征的教学资源的建设之中。高职院校缺乏基于真实的教育教学情境、专业实践情境与企业岗位场景等教学资源的供给,缺乏符合行业企业发展的技术技能教学场地、设备及仪器的支持,直接限制了高职“双师型”教师实践教学能力、技能指导能力、专业实践能力的提升。

2. 产教融合的不足,妨碍了高职“双师型”教师专业实践能力的培养

当前,产教融合共育高职“双师型”教师处于乏力状态,缺乏产教融合平台,妨碍了高职“双师型”教师专业实践能力的培养。有研究显示,“67.1%的教师和62.16%的管理人员认为校企共建的产业学院、实践基地、实训基地、实践流动站、技能大师工作室等存在制度不健全的问题,产教融合基地建设数量不足、质量不高、支持力度不足。”^[4]没有以产教融合为特征的资源赋能,高职“双师型”教师的专

业发展将难以满足社会对其角色的期望。

三、高职“双师型”教师“依附式”发展下的调适逻辑

高职“双师型”教师“依附式”发展下的调适策略应该是以外导引发内生的逻辑机理,即要让文化、机制、资源和高职“双师型”教师的专业发展实现有积极意义的能动性关联,通过自上而下的优化支撑高职“双师型”教师自觉和自主专业发展的文化、机制、资源,激发高职“双师型”教师专业发展的动力,实现高职“双师型”教师的自主专业发展。

这种逻辑机理并不是否定高职“双师型”教师“自我”的价值,而是从系统论的视角来审视高职“双师型”教师的专业发展,不仅是要激发高职“双师型”教师专业发展的自主意识,更是要让高职“双师型”教师融入到文化、机制、资源的建设中来。基本思路是形成“环境外导—内生动力—专业发展—改良环境—专业发展”螺旋、交替递进的过程,由此可见,高职“双师型”教师专业发展模式调适的关键是要激发高职“双师型”教师内生动力。因此,把握高职“双师型”教师专业发展的动力取向就显得尤为关键。

首先在文化层面,文化自觉是高职“双师型”教师专业发展的动力之源。“强大的文化是教师专业能力、专业素质的根基,文化自觉则是教师专业发展的原动力。”^[5]高职“双师型”教师不仅是“双师”文化的传承人,更是“双师”文化的创造人。因此,有必要创建以维系文化自觉为核心的文化氛围,进而引导高职“双师型”教师树立文化自觉的意识并增强文化自觉的能力。其次在机制层面,机制导向是高职“双师型”教师专业发展的动力之用。教师专业发展机制对教师专业发展具有导向作用,这种导向的意义不是要“管死”教师,而是要“激活”教师,只有教师的发展机制“活了”,才能从根本上引导教师自我成长,激发教师主动提升专业素养的动力。由此可见,机制层面的调适要以激励高职“双师型”教师自主成长为导向,要让机制服务高职“双师型”教师的专业发展,而不是高职“双师型”教师满足机制的筛选。最后在资源层面,需求分析是高职“双师型”教师专业发展的动力之基。马斯洛关于人的需求理论是分析人的动机因素的重要理论,广泛运用于社会各界。“对于教师本身,当低层次的需求已经满足之后,教师所追求的是达到‘自我实现’的高层次需求,也就是能实现教师自身的人生目标和需求。在目前社会大发展的前提下,顺应社会发展

的需求,教师的教学、科研等能力才能得到长足进步。”^[6]只有高职“双师型”教师的自我价值与社会发展需求相一致时,高职“双师型”教师的自我价值才能更好地实现。这就不难理解,高职“双师型”教师专业发展的资源供给要围绕培养高技能技术人才而展开,表现为以产教融合为特征的资源。

四、高职“双师型”教师“依附式”发展下的调适策略

“教育的最终目的在于个体离开教育环境后自主教育意识与自主教育能力的有无及强弱。否则,这种教育组织形式对于个体的发展而言就是一种低效或无效的教育。”^[7]高职“双师型”教师“依附式”发展下的路径调适是以创建有效的外部环境,来激发高职“双师型”教师个体在专业发展中的自觉和自主,激发高职“双师型”教师内生动力,从而促进高职“双师型”教师的专业发展。

(一)文化营造:创建以维系文化自觉为核心的职业教育文化

所谓“文化自觉”,是基于我国著名社会学家费孝通先生的观点,“指生活在一定文化历史圈子的人对其文化有自知之明,并对其发展历程和未来有充分的认识,可以理解为主体人文化的自我觉醒、自我反省、自我创建。”具体到高职“双师型”教师群体,文化自觉不仅是高职“双师型”教师专业发展的重要影响因素,更是高职“双师型”教师文化紧迫感与使命感的动力源泉。文化自觉对高职“双师型”教师的专业发展应包括三方面的意义:其一,文化自觉能够使高职“双师型”教师意识到自己是文化的主体、专业发展的主体,进而会对专业发展实践进行主动反思、调整自己的专业行为;其二,文化自觉能够使高职“双师型”教师明确自身的文化使命与教师职责,在跨界、多元文化的互动中,坚定“双师型”的角色定位;其三,文化自觉能够使高职“双师型”教师在对办学文化、企业文化、学术文化等多种文化同化、顺应的基础上反作用于文化,创造出新的文化。因此,创建以维系文化自觉为核心的职业教育文化具有重要的意义。

1. 国家层面应创建支持职业教育类型定位的办学文化

办学文化是办学理念、教育思想、价值追求在学校教育实践中体现出来的特有文化现象,^[8]在意识、机制、行为层面深刻影响着高职“双师型”教师专业的发展。针对当前高职院校类型定位办学文化建设的不足,国家层面需要加大创建支撑职业教育

类型定位办学文化的力度,包括价值文化、物质文化、机制文化和行为文化等维度。例如,在价值文化方面,各级政府部门可以通过宣传新修订的《中华人民共和国职业教育法》精神,引导各级各类教育机构、组织等对职业教育树立“类定位”“同等重要”的观念,以探索建设职业教育博物馆、职业体验馆等方式来促进职业教育文化传播,^[9]推广建设技能型社会的理念,形成尊重职业教育办学规律的共识。在物质文化方面,尊重技术技能人才培养的逻辑规律,加大以产教融合为特征的教学资源投入,满足高职“双师型”教师实施工学结合、情境教学的条件。在机制文化方面,避免“学而优则仕”传统文化的“陷阱”,用更为合理的方式来处理职普“55 分流”的中考机制,从“类型”的视角来打通“纵向贯通、横向融通”的机制,避免中考的“层次分流”。当职业教育“类型定位”“同等重要”的观念得到社会各界普遍认可的时候,高职“双师型”教师专业发展的境遇也将有所改善,高职“双师型”教师专业发展的意识、机制、行为等也会朝着办学的“类型定位”而改善,逐渐化解“低层次”定位带来的高职“双师型”教师专业身份的认同危机,从而强化高职“双师型”教师的文化自觉,进而形成高职“双师型”教师主动提升专业发展水平的良性循环。

2. 高职院校层面应建设“全人”的“双师”文化

所谓“全人”的“双师”文化是不仅要让高职“双师型”教师在教育信念上尊重技术技能,在教育态度上深入企业实践,在教育行为上以行动导向传递技术技能,而且要让高职“双师型”教师富有教育情怀、身心健全发展,彰显其“文化人”“社会人”属性的群体文化。因此,高职“双师型”教师的专业发展也可以理解为一种内化学术文化、企业文化和教师文化的过程。高职院校在创建“全人”的“双师”文化过程中,应将“双师型”教师置身于其所处的文化群体之中,如校园文化、组织文化等,从系统的视角来看待“双师”文化的培育。高职院校一方面可以构建以产教融合为特征、多元文化相融合的校园文化环境,基于类型定位的办学文化,建设具有产教融合特征的校园文化,将企业文化、职业文化、教学文化有机相融,通过产教结合,推动和促进“双师型”教师专业发展水平的快速提升;另一方面可以创设基于团队的合作型组织文化,“学习型组织理论认为团队是学习的最佳单位,个体的发展需要融入团队才能贡献更大的力量”,^[10]团队成员所共同形成的教学风气、学术氛围能够对高职“双师型”教师的教育信念、道德规范等方面产生潜移默化的影响。

高职院校可以根据学校发展战略、专业群建设需求、“双师型”教师的专业发展需求,分类创建教学创新团队、校企混编教学团队、课程思政教学团队、教学竞赛团队。

(二) 机制建设:完善以激励教师自主成长为导向的专业发展机制

高职“双师型”教师专业发展机制是保障高职“双师型”教师专业发展的所有制度的总和。高职“双师型”教师专业发展机制的调适要发挥机制在激发高职“双师型”教师自主成长中的导向作用,用分类多元、逐级引导的管理与发展机制,激发高职“双师型”教师主动提升专业素养的动力,从而降低机制“筛选”带来的负面影响。

1. 探索分级认定的高职“双师型”教师建设路径

逐级认定机制是根据高职“双师型”教师专业发展的周期及规律,将高职“双师型”教师资格划分为“准入资格”“初级资格”“中级资格”“高级资格”等分层次的级别,各级别之间形成专业技术水平上的递进关系。与传统的高职“双师型”教师认定机制相比,分级认定的机制是在教师专业发展导向上给高职“双师型”教师指明方向,在制度上鞭策高职“双师型”教师持续提升专业素养。在实施路径方面,国家层面应自上而下地下放高职院校的办学自主权,鼓励一批“双高计划”建设单位、本科层次职业教育试点院校先行探索分级认定的“双师型”教师建设路径,让这些单位按照联盟的形式,以 19 个专业大类为分类依据,探索具备推广性的高职“双师型”教师分级认定标准。以标准为引领,明确高职“双师型”教师的准入资格、发展方向、专业目标、培养模式,避免高职“双师型”教师低标准准入、学理化发展倾向等类型特征不鲜明的弊端。在高职院校层面,一方面,“准入资格”要突出职业教育的特色,拓宽技术技能人才的引进渠道、明确高职“双师型”教师准入的条件、规范高职“双师型”教师认证的程序;另一方面,分级认定也是分层培养的过程,基于这种逐级认定机制,高职院校应注重高职“双师型”教师理论教学和实践教学能力的培养,确定分层次的“双师型”教师培训标准,标准中需要明确每个层次“双师型”教师培训的培训目标、培训内容、培训课程包、考核方式等内容,以此设计“双师型”教师的培训项目,开展分层次的培训。

2. 建立分层递进的高职“双师型”教师培训体系

有意义的培训是高职“双师型”教师专业发展

的“蓄水池”“加油站”“助推器”,因此,发挥培训机制在高职“双师型”教师专业发展中的导向作用就显得尤为重要。分层分类的培训导向作用集中在两个方面:一是通过培训引导高职“双师型”教师逐级地发展和提升,让高职“双师型”教师树立终身发展的意识,不断更新教学理念、专业技术、专业服务;二是通过培训满足不同发展阶段高职“双师型”教师共性和个性化的培训需求,从而实现教师的全面发展。首先,以分级认定的标准为依据,建立高职“双师型”教师分层的培训标准,对应“准入资格”“初级资格”“中级资格”“高级资格”的“双师型”教师设计不同的培训标准;其次,以培训学分管理为理念,设计选修课程和必修课程并依托信息化手段建立“线上+线下”培训的课程体系;最后,以激发参培动力为基础,健全高职“双师型”教师培训激励机制,例如,高职院校对于超过培训考核学分的“双师型”教师给予一定的奖励,并且提供充足的时间和资金保障“双师型”教师参与在职培训。^[11]

3. 构建分类多元的高职“双师型”教师评价制度

发挥评价的“指挥棒”作用是实施高职“双师型”教师评价制度调适的基本思路。根据高职“双师型”教师个体专业发展的不同需求、专业发展的阶段性特征,构建分类型、分级别的多元主体参与的评价体系。首先,基于职业教育19个专业大类,分类设计高职“双师型”教师专业化标准,以此构建分类的高职“双师型”教师评价指标,根据高职“双师型”教师所承担的主要工作内容设计具体评价指标,主要包含职业道德、教育教学、科研创新、专业实践能力、专业服务等模块。其次,根据高职“双师型”教师认定分级的不同和高职“双师型”教师职称级别设定的不同,构建分级别的评价标准,对高职“双师型”教师进行分层评价。在分层评价实施过程中,基于职业道德情况、教育教学成果、学术与科研贡献、行业企业服务水平、社会服务成效等维度,设计国家级、省级、市级、校级等成果级别,规定不同专业发展阶段的高职“双师型”教师需要达到的基本要求并制定相应的奖惩措施。对于满足奖励条件的高职“双师型”教师要及时进行奖励,未达标者则督促诊改。最后,完善社会机构参与高职“双师型”教师评价的制度保障,为引进第三方职教师资质量评价机构奠定基础,不断完善高职“双师型”教师评价标准体系,提高高职“双师型”教师队伍专业化水平。分类规划、分级递进的多元评价要根据高职“双师型”教师自身的优势,满足他们专业化发展的

迫切需求,从而激发教师主动发展的动力。

(三) 资源供给:加大以产教融合为特征的技能教学资源供给力度

1. 弥补高职开展高质量技术技能教学的资源漏洞

国家层面应坚持职业教育类型定位、同等重要的战略定力,持续加强对职业教育的支持力度。一是政府部门需要加强职业教育高质量办学投入的相关研究,加强职业教育实际办学情况的现场调研,教育部、财政部等多部门应协同组成职业教育高质量办学投入调研小组,按照高质量发展职业教育的办学规律,科学测算出高职高质量办学的理论成本、高职实际的教育经费投入,将两者进行对比得出差额,进而为政府完善职业教育财政性经费投入政策提供基础性依据。同时,加强政府对高职教育投入的倾斜力度,强化各级政府对高职教育经费投入的主体责任,明确各级政府对高职教育经费投入占本地GDP的比例,将高质量办好职业教育纳入地方政府的业绩考核。二是政府部门通过完善政策和制度的形式鼓励社会力量兴办职业教育,明确社会资本进入职业教育的宗旨、条件、管理等,规范多主体的职业教育办学管理,为职业教育健康发展打下基础。一方面,可以加快出台支持社会资源办学的相关法律,规范社会力量通过捐赠、出资、投资、合作等形式参与高职教育的办学;另一方面,以部分“双高计划”建设单位为案例,引导学校深化产教融合、“引企入教”改革,引导学校按照市场导向、合作共赢的原则,吸引社会力量参与职业教育集团建设。在高职院校层面,深入推进产教融合的办学形式,形成系统化的“三教改革”力量。

高职院校应该参照各项国家级教学标准来“改造”教学情境,如升级实验仪器、完善教学设备等,按照专业目录、专业教学标准、课程教学标准、顶岗实习标准、专业仪器设备装备规范等国家相关教学标准提供教学资源,让高职“双师型”教师能够在更接近生产一线的情境中开展教学。此外,高职院校还应该以专业(群)为核心,牵头与行业、企业、科研机构、社会组织等共同组建示范性职业教育集团,明确各方在技术技能资源供给与人才共享方面的职责,强化师资队伍专业技能和实践动手能力养成,围绕产业发展持续优化专业布局,推动原创性应用型科研技术成果落地、生根和产业化。

2. 建立健全符合高职“双师型”教师专业需求的资源平台

国家应按照高职“双师型”教师专业发展的规

律,推动产教融合赋能高职“双师型”教师的专业发展。一方面,对标新修订的《中华人民共和国职业教育法》,将有关产教融合的条例细化成便于执行的方案,为社会力量、资本、资源参与高职教育办学提供法理依据;另一方面,联动省级政府加大力度建设校企合作的“双师型”教师培养培训基地和国家级企业实践基地,发挥企业在培养高职“双师型”教师过程中的技术、设备、场地等资源优势。推进国家级“双师型”名师工作室和国家级教师技艺技能传承创新平台建设,为高职“双师型”教师专业发展在培训进修、技术攻关、科研教研、教材资源开发等方面提供支撑和服务。引导这些平台围绕“双师型”名教师的教育理念和教育思想,以“双师型”教师为培养对象,以“师带徒”为主要培养形式,助推“双师型”教师专业成长。

高职院校应搭建支撑高职“双师型”教师自主利用产教融合资源的平台,赋能高职“双师型”教师专业自主发展。一方面可以建设有形的平台,例如,完善教师发展中心建设,遵循自上而下的建设逻辑,以学校教师发展中心为主体,联合各二级学院(部)组建教师发展分中心、“赋能教研室”、企业教师发展分中心等,激发教研室、二级学院、企业等主体参与高职“双师型”教师培训的主动性,形成自上而下地贯彻落实高职“双师型”教师分层分类培训的组织框架与自下而上地提出培训需求,分专业、分类型、分层次规划设计培训项目,“双师型”教师自主选择“个性化培训菜单”的良性循环;另一方面也可建设无形的诊断平台,例如,建设高职“双师型”教

师专业发展学分银行,按照分级认定高职“双师型”教师的标准,制定高职“双师型”教师专业发展学分银行的成果认定标准,引导高职“双师型”教师对照标准开展自我诊断,激发他们自主专业发展的动力。

【参考文献】

[1]杨公安,赵文平.文化生态取向的“双师型”教师培养策略[J].职教论坛,2015(24):38—40.
[2]李晓东.基于岗位能力视角的高职“双师型”教师认定标准及培养路径研究[J].现代教育管理,2019(8):76—81.
[3]杜玉波.聚焦关键 把握要义 推动职业教育高质量发展[N].中国教育报,2022-05-10(05).
[4]郭广军,朱忠义.高职教育产教融合赋能教师专业发展的 问题与推进策略[J].现代教育管理,2020(11):80—86.
[5]谢革新.文化在教师专业成长中的作用[J].教育学术月刊,2008(8):68.
[6]叶玲娟.高校教师专业发展中“内生模式”与“外控模式”的协同效应[J].江苏高教,2017(4):65—67.
[7]党亭军.终身教育视角下教师专业发展的立体模式研究[J].继续教育研究,2009(9):44—47.
[8]孙善学.在双高建设中提升高职院校办学文化[J].中国职业技术教育,2020(15):5—9.
[9]张琪午.建设技能型社会先要做好职业教育文化传播[J].职业技术教育,2021(24):1.
[10]钟斌.高职院校企业工作背景新教师专业成长理论、困境与对策[J].教育与职业,2021(12):54—60.
[11]钟斌.高职“双师型”教师分层分类培训的生成逻辑与实施进路[J].职教论坛,2021(8):95—102.

Theoretical Interpretation, Problem Orientation and Adjustment Strategies of “Dependent” Development of “Double-Qualified” Teachers in Higher Vocational Colleges

ZHONG Bin, TANG Xiao-peng, LI Fei-xing

(Center for Faculty Development, Guangdong Industry Polytechnic, Guangzhou 510300, China)

【Abstract】From the perspective of system theory, the professional development of “double-qualified” teachers in higher vocational colleges is a process of cultural internalization, mechanism screening and resource empowerment, with typical dependent characteristics. At present, there are still deficiencies in culture, mechanism, resources and other aspects, which restricts the professional development of “double-qualified” teachers in higher vocational colleges, and needs to be adjusted. The key to adjustment is to grasp the dynamic orientation of the professional development of “double-qualified” teachers in higher vocational colleges. It is necessary to follow the endogenous logical mechanism triggered by external guidance, and make culture, mechanism, resources and the professional development of “double-qualified” teachers in higher vocational colleges realize a positive and dynamic correlation. It can be adjusted by creating a cultural atmosphere of vocational education with the core of maintaining cultural consciousness; improving the professional development mechanism guided by encouraging teachers’ independent growth; increasing the supply of skill teaching resources characterized by the production-education integration.

【Key words】higher vocational college; “double-qualified” teacher; professional development; dependent; adjustment strategy

(编辑/冀 盈)