

# 高职院校“双师型”教师的 内涵、专业发展与培养路径探究

杨成明

(清华大学 教育技术研究所, 北京 100084)

**摘要:**“双师型”教师是职业教育类型属性在师资队伍建设和集中体现。专业化的“双师型”教师是高职院校培养经济社会发展所需复合型、高素质、创新型技术技能人才的基础。厘定高职院校“双师型”教师内涵以及总结教师专业发展阶段特点,是确立高职院校教师培养目标和理清高职院校教师专业发展完整逻辑的前提。分析高职院校“双师型”教师发展的现状,为探寻高职院校“双师型”教师培养有效策略指明了方向。因此,面向未来的高职院校“双师型”教师培养路径,需在“分段、分类、分层”设计原则的指导下,以“双师型”教师专业发展阶段特点为参照,对现有职业技术师范教育体系进行多维度的优化和重构,从而实现高职院校人才培养质量的提升。

**关键词:**高职院校;“双师型”教师;教师专业发展;职业技术师范教育体系;教师“双元性”专业素质

**中图分类号:**G715 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2021)02-0040-09

**基金项目:**国家社科基金教育学一般课题“基于系统论的职业院校在线教育体系、模式、评价研究”(BCA200084),项目负责人:周潜。

**作者简介:**杨成明,教育学博士,清华大学教育技术研究所助理研究员。

“双师型”教师不仅是职业教育实现可持续发展的第一资源,更是支撑职业教育突破瓶颈、提升内涵、深化改革的关键力量。培养高素质、专业化的“双师型”教师是一项推进职业教育全方位实现现代化的基础性工作,在《国家职业教育改革实施方案》(以下简称《职教20条》)和《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《实施方案》)中被重点强调。高职院校在现代职业教育体系中发挥着关键作用,对其适应时代发展的要求也大幅提高<sup>[1]</sup>,这进一步凸显了培养优质“双师型”教师的迫切需求。一方面,随着我国产业经济的转型升级,行业企业对复合型、高素质、创新型技术技能人才的需求数量日益增加;另一方面,为顺应时代发展要求,高职院校内部也在深化改革推进创新,推动职业教育进入提质培优新阶段。在此双重背景下,高职院校教师队伍建设中存在的教师数量不足、专业

化水平较低、师资来源单一、具备理论教学和实践教学能力的“双师型”教师和教学团队短缺等问题<sup>[2]</sup>,成为制约高职院校创新发展的瓶颈。新时代背景下,要解决上述问题、打破发展的藩篱,亟须厘清一些关键问题。例如:高职院校“双师型”教师的内涵是什么;当前高职院校“双师型”教师的发展现状如何;促进高职院校优质、可持续发展的“双师型”教师如何培育;等等。因此,本研究将着重围绕以上问题展开深入探讨,以期高职院校“双师型”教师的培养提供理论和实践参考。

## 一、高职院校“双师型”教师内涵的再思考

1995年,国家教育委员会在《关于开展建设示范性职业大学工作的通知》中首次提出“双师型”教师这一概念<sup>[3]</sup>。至此,不管是在国家教育发展政策层面,还是在学术研究层面,均对“双师型”教师的内涵和培养策略等重要

问题给予了高度关注。由此,也使得对“双师型”教师内涵的理解呈现多元化的特点。例如:“教师资格证+职业技能等级/职业资格证书”的“双证”说,兼具理论教学和实践教学所需能力的“双能”说,“讲师/教授职称+技师/工程师职称”的“双职称”说,“双证+双能”的“双资质”说,“企业兼职教师+学校专任教师”的“双结构”说,等等<sup>[4]</sup>。长期以来,国家层面的高职院校“双师型”教师专业标准缺乏,不仅导致学界对高职院校“双师型”教师内涵与外延的理解缺乏统一共识,还造成高职院校“双师型”教师在人事招聘和职称评聘上随意性较为突出等问题。2019年,国务院发布的《职教20条》中提出,到2022年“双师型”教师(同时具备理论教学和实践教学能力的教师)占专业课教师总数超过一半,分专业建设一批国家级职业教育教师教学创新团队<sup>[5]</sup>。这一目标的提出更加凸显了厘定“双师型”教师的内涵,继而完善高职院校“双师型”教师专业标准的重要性。

当前,国家尚未对高职院校“双师型”教师专业标准进行明确界定,但教育部2019年10月发布的《职业技术师范教育专业认证标准(第一级)》(以下简称《认证标准》),从践行师德、学会教学、学会育人、学会发展四大行为模块规定了面向中等职业学校教师岗位的职业技术师范生毕业时应达到的能力要求<sup>[6]</sup>。职业教育的跨界属性决定了职业院校教师要在职业院校教学和在专业所对应的真实场所中工

作这两方面同时具备胜任资质<sup>[7]</sup>。由此,显示出职业院校“双师型”教师兼具职业实践者与职业院校教师的双重身份。《认证标准》对中职院校“双师型”教师内涵的解释,为理解高职院校“双师型”教师应具备的专业素质提供了底层逻辑。

对高职院校“双师型”教师而言,资质合格,不仅指“双师型”教师外显资质的合格,更意味着“双师型”教师专业素质的合格。具体而言,高职院校“双师型”教师具备合格资质,是指教师除了拥有教师资格证书(高职院校人才招聘要求的学历证书、经过校本培训等途径获得的高校教师资格证书)和职业技能等级证书/职业资格证书外,还应具备“双元性”特征的“双师型”教师专业素质,后一点尤为关键。由于缺乏国家层面的高职院校教师专业标准,导致已有研究在对高职院校“双师型”教师专业素质内涵的讨论中呈现出视角多元、内容多样、共识缺乏等特点。因此,基于“认证标准”中有关中等职业技术师范生毕业能力要求,笔者经过理论提炼与再思考,构建了高职院校“双师型”教师专业素质内涵的“双元四维”理论分析框架(见图1)。“双元四维”理论分析框架是基于高职院校和企业双场域的视角,对高职院校“双师型”教师在道德、知识、能力、态度四个维度上的“双元性”内涵所进行的理论分析。

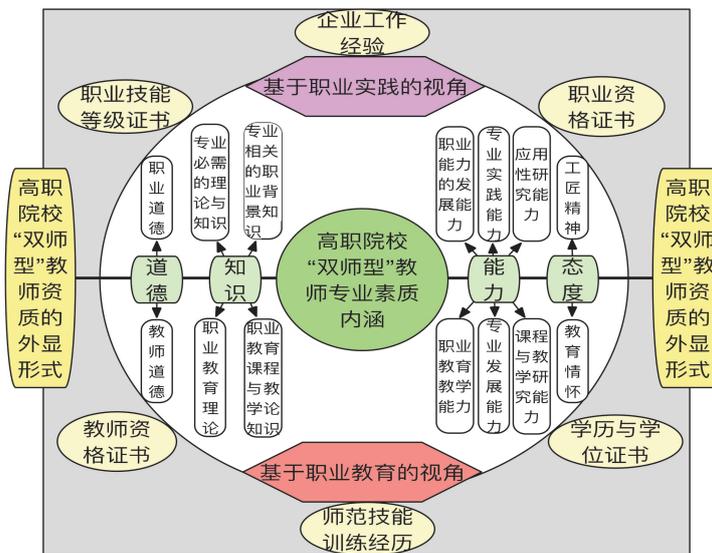


图1 高职院校“双师型”教师内涵理论框架

### （一）高职院校“双师型”教师内涵的道德维度

道德是在人与人之间的社会关系网络中生成的,并作为基础性、共识性的隐性或显性规则来调整人与人、人与社会之间的多元关系,“既是人现实的存在方式,也是人超越的存在方式”<sup>[8]</sup>。在具体逻辑上,个体的一切社会活动均在社会关系网络中开展和运行,也使得道德寓于一切社会活动之中。因此,高职院校“双师型”教师不管是在真实工作场所中扮演合格的职业实践者角色,还是在高职院校担任教师的教育教学工作,都应恪守职业道德规范与准则为基准。一方面,教师要拥有作为合格职业实践者所应具备的职业道德,如爱岗敬业、诚实守信、遵守纪律等;另一方面,教师要拥有作为合格教育工作者所应具备的师德,如思想政治素质优良、敬业立学、崇德尚美等。

### （二）高职院校“双师型”教师内涵的知识维度

舒尔曼(Shulman)认为,教师专业化进程的持续推进,需存在着能彰显教师专业性、支持教师胜任教育工作的专业知识及其结构<sup>[9]</sup>。“双师型”教师是职业教育的类型属性在师资队伍建设方面的独特体现,其身份的融合性,决定了“双师型”教师的知识结构具有复合性特征。复合性知识结构是个体胜任职业院校教师工作和企业真实工作场所任务的重要支撑。根据知识结构功能指向的场域差异,将高职院校“双师型”教师知识结构大致划分为教育性知识和职业性知识两类。每类知识根据其知识属性差异(如作为概念、原理的知识,作为实践程序描述的知识等),可进一步细分为理论性知识、实践性知识和发展性知识。

其中,高职院校“双师型”教师的教育性知识具体包括:(1)一般教育理论、职业教育理论、任教专业的学科理论知识等理论性知识;(2)一般教学法知识、职业教育教学法知识、任教专业的专业实践知识等实践性知识;(3)促使理论知识和实践性知识持续更新、优化的发展性知识,如反思性知识等。

此外,高职院校“双师型”教师的职业性知

识具体包括:(1)支撑职业工作顺利完成的相关专业理论,以及有关某一职业领域的标准、规范、制度等职业理论知识;(2)有关工作过程、工具的使用、工艺流程优化等方面的职业实践知识;(3)有关工作场所学习、工作实践反思、跨界协作等方面的职业发展知识。

### （三）高职院校“双师型”教师内涵的能力维度

能力被认为是在具体职业工作情境中表现出的知识、技能和态度的综合<sup>[10]</sup>。对高职院校“双师型”教师而言,关键是要形成良好的理论教学和实践教学能力<sup>[11]</sup>。这一目标的实现,需要高职院校教师具备的综合能力是:既能够胜任真实工作场所任务,又能够胜任高职院校的专业教学。前者需要个体有良好的专业实践能力、面向生产一线的应用性科研能力、实现职业持续发展的能力;后者需要个体具备职业教育教学能力、职业教育教学的研究能力、职业教育教师专业持续发展的能力。

### （四）高职院校“双师型”教师内涵的态度维度

态度是个体对特定对象(人、事件、物体等)所持有的一种稳定的心理倾向,且这种心理倾向蕴含着个体对特定对象的主观评价和基于此所形成的行为倾向<sup>[12]</sup>。在职业教育社会声誉、生源质量、生源多样化等因素的影响下,使高职院校教师养成良好的职业态度,自然成为培养优质高职院校“双师型”教师的一项重要任务。高职院校“双师型”教师的职业态度不仅表现为具备合格职业实践者所应有的工匠精神,还表现为对高等职业教育事业有情怀、认同感和成就感。

## 二、高职院校“双师型”教师专业发展的逻辑进程

高职院校“双师型”教师专业素质内涵的“双元性”集中表现为:在整合道德、知识、能力和态度双元内涵的基础上,实现高职院校教师职业教育教学能力,以及胜任专业(群)对应工作岗位(群)所需专业实践能力的提高。当前

高职院校师资来源具有多样性特点,有职业技术师范院校毕业生、普通理工科高等学校毕业生、企业高技术技能人才等。这决定了处于培养和专业发展起步阶段的高职院校“双师型”教师,其专业发展的逻辑进程呈现出低起点与非对称性的状态<sup>[5]</sup>。例如:职业技术师范院校毕业生通常具有较高的职业技术师范素养,但专业实践能力较为薄弱;源于企业的高技术技能人才,具有丰富的工作经历、良好的技术技能和了解企业发展生态的优势,但职业教育理论知识以及专业教学能力较为欠缺。高职院校教师专业发展的实质是促使教师由“单师型”不断向“双师型”迈进,最终实现“既是双师,又超越双师”的目标,即在具备“双元性”专业素质的前提下,实现企业生产过程的实践逻辑与高职院校人才培养过程的育人逻辑有机结合,从而打造出双元素质一体化融合的专业型高职院校教师。

根据“双师型”教师“双元性”专业素质发展水平的阶段性、发展节奏的协同性、发展指向的融合性等特征,可将高职院校“双师型”教师专业发展的逻辑进程划分为四个阶段,即过渡适应阶段、形成阶段、融合阶段和发展突破阶段。需要说明的是,这里提出的四个发展阶段,并非通过关键节点的确立来对高职院校教师专业发展历程进行准确的描述和界定,而是在理论层面基于高职院校教师从新手教师成

长为专业化“双师型”教师的逻辑进程中,对其专业素质内涵的“双元性”特征所作的具体探讨。

### (一)过渡适应阶段

第一阶段为过渡适应阶段,这一阶段往往是针对高职院校中刚开启教师职业生涯的教师而言,主要反映教师其在专业发展起点阶段“双元性”专业素质的发展特征。在此阶段,高职院校新入职教师由于其原有培养模式与以往学习工作模式存在差异,使得教师在“双元性”专业素质方面呈现单维主导的特征(见表1)。具体而言:一方面,表现为新入职教师的“双元性”专业素质,即职业教育教学能力和面向生产一线的专业实践能力,在此阶段尚未完全形成,并在发展指向的融合性方面,还难以实现协同发展、融合共生的目标;另一方面,新入职教师的“双元性”专业素质在发展水平和发展节奏方面呈现不平衡和不协同的状态。因此,不管是来自职业技术师范院校的新入职教师,还是来自普通理工科高等学校的新入职教师,抑或是来自企业的新入职教师,均需要在高职院校这一真实场景中重新认识高职院校的发展理念、人才培养模式、办学模式等。同时,高职院校还应根据教师在专业发展起点所具备的专业素质的不同,建立分层、分类的个性化支持机制,以促使不同来源的新入职教师其专业弱项得到加强。

表1 不同来源的新入职教师其专业素质特征比较

不同来源	职业技术师范院校来源的新入职教师	普通理工科高等学校来源的新入职教师	企业来源的新入职教师
相对优势	有职业技术师范素养	有专业理论知识	有企业工作经历 有技术技能优势 了解企业发展生态
相对劣势	专业实践能力不足 企业工作经历缺乏	企业工作经历缺乏 职业技术师范素养薄弱	职业技术师范素养薄弱

### (二)形成阶段

第二阶段为形成阶段,这一阶段重在强调新手教师在充分了解高职院校及其教师职业特点的前提下,借助自主专业发展策略和校本培训等外在专业发展策略,逐步使自身“双元性”专业素质中的“短板”得到弥补。同时,在

原有优势得到巩固的基础上,逐步使自身的专业素质在内涵和形式两方面都呈现高职院校“双师型”教师的基本样态。其实,不管何种来源的教师,在此阶段均已具备一定的职业教育教学能力和专业实践能力,因而教师的“双元性”专业素质总体发展水平较上一阶段有明显

提升。由于教师“双元性”专业素质发展水平的相对差距逐步缩小,所以二者发展节奏的协同性、发展指向的融合共生性都有所提升。但此阶段高职院校教师专业素质中的“双元性”,更多是向高职院校“双师型”教师内涵靠拢。此外,这一阶段高职院校“双师型”教师“双元性”专业素质特征,更多是以“拼接”的样态显现,且二者在互动融合方面呈现出弱关系形态和非平衡发展的趋势。

### (三)融合阶段

第三阶段为融合阶段,这一阶段是实现高职院校“双师型”教师“双元性”专业素质一体化发展的阶段。高职院校教师在持续提升“双元性”专业素质的同时,进一步形成在企业实践中获得的“如何做”的专业实践智慧,并将其转化为在高职院校中有关“如何教”的教学实践智慧,从而实现“双元性”专业素质由以往“拼接”的样态逐步过渡为融合发展的样态。同时,高职院校教师的专业素质在道德和态度维度助力下得到提升,促使“双元性”专业素质呈现融合共生、互利互促的关系结构。在此阶段,高职院校教师“双元性”专业素质的整体发展水平较前两个阶段已实现了质的突破,不仅在发展指向方面有较高的融合度,而且在发展节奏方面有更加明显的协同性。处于这一阶段的高职院校教师已基本实现了专业发展的预期目标,成为了一名“双元性”专业素质一体化融合发展的专业型教师。同时,达到这一专业发展水平的高职院校教师往往也会在职称、职务等方面有较大提升。

### (四)发展突破阶段

第四阶段为发展突破阶段,这一阶段是拥有高水平专业素质的高职院校“双师型”教师在教学、科研、管理和社会服务等各个领域实现了协同发展的阶段。具体而言,一方面,处于该阶段的高职院校教师能够对真实工作场所中的工作内容、工作流程、工作环境、工作组织等方面的变化趋势有所了解和把握,并以自身所具备的职业教育教学能力和面向教学实践的应用性研究能力为支点,及时将新技术、新标准等融入教育教学中,从而实现职业教育教学的创新;另一方面,在人才培养过程中,高

职院校通过开展面向生产一线的应用型科研项目 and 实施教师到企业挂职顶岗等举措,可以助力中小企业的生产技术革新和生产流程的优化,从而实现社会服务能力的提升。

## 三、高职院校“双师型”教师发展现状及影响

### (一)高职院校“双师型”教师培养现状

#### 1. 高职院校“双师型”教师人数总量不足

《职教 20 条》中明确提出:“‘双师型’教师(同时具备理论教学和实践教学能力的教师)占专业课教师总数超过一半,分专业建设一批国家级职业教育教师教学创新团队。”<sup>[13]</sup> 2019 年,由教育部教师工作司公布的有关“双师型”教师队伍建设情况的数据可知,当前高职院校“双师型”教师人数总计 19.14 万,占高职院校专业课教师总人数的 39.7%<sup>[14]</sup>。此外,伴随着高职院校“百万扩招”政策的逐步实施,有更多应届高中毕业生、中等职业学校毕业生、退役军人、待就业人员、外来务工人员等就读高职院校。2019 年,实际完成的扩招人数达到 116 万,2018 年,我国高职院校生师比为 17.89:1<sup>[15]</sup>,而这一指标在 2019 年上升为 19.24:1<sup>[16]</sup>。按照高等学校国家标准生师比 18:1 来计算,当前高职院校教师数量以及“双师型”教师数量均存在较大缺口。在 2020 年和 2021 年高职院校“百万扩招”政策持续实施的过程中,高职院校“双师型”教师总量不足的问题将越发明显。

#### 2. 职技高师类院校“双师型”教师供给乏力

当前职业教育教师的培养主体主要包括 8 所独立设置的高等职业技术师范学院(如吉林工程职业技术师范学院、天津职业技术师范大学等)和 32 所普通高等学校内部的二级学院(如重庆师范大学职教师资学院、浙江师范大学职业技术教育学院等),统称为职技高师类院校<sup>[17]</sup>。职技高师类院校主要培养具有本科学历的职教教师,且是中职学校师资的主要来源。2016 年,国家实施的设立“职业技术教育领域教育硕士专业学位”制度,旨在提升中职学校专业课教师学历,说明我国职业技术师范教育体系在供给高职院校“双师型”教师能力方面亟待加强。也正是由于这一现实,出现了

“替代性”路径,即吸纳理工科普通高等院校硕士、博士毕业生和从企业引进高技术技能人才进入高职院校,成为高职院校“双师型”教师来源的重要途径<sup>[18]</sup>。另外,高职院校教师在招聘过程中愈加看重企业工作经历这一要求,但是职业技术师范教育供给的乏力以及“替代性”路径对这一要求的不适应,使得如何重构职业技术师范教育体系以有效供给“双师型”教师,成为职业教育现代化过程中的一个需要重点研究的课题。

### 3. 高职院校“双师型”教师的分布结构与产业经济转型升级需求之间存在偏差

2018年11月,教育部新闻发布会指出,当前我国“每年有70%新增劳动力来自职业院校,职业教育社会认可度显著提升”<sup>[19]</sup>。高职院校在优化教育结构和输送产业发展所需技术技能人才等方面的主体地位,在教育部等九部门发布的《职业教育提质培优行动计划(2020—2023年)》中得到确立。新一轮科技革命背景下,我国传统产业的转型升级以及新兴产业的蓬勃发展,强化了对高技能人才以及支撑新兴产业发展的技术技能人才的需求。但在《国家高技能人才振兴计划》《制造业人才发展规划指南》《职教20条》等众多产业政策和职业教育政策中,均不同程度反映出当前我国技术技能人才培养体系在供给产业紧缺人才和复合型技术技能人才等方面的不足。上述问题也反映出以往基于学科划分所形成的高职院校“双师型”教师分布结构与产业需求的新业态、新特点、新趋势之间存在偏差,这也成为影响高职院校人才培养质量和贡献力提升的重要因素。

### 4. 高职院校“双师型”教师校企双向流动机制受阻

本文中的高职院校“双师型”教师校企双向流动,主要是指在培养阶段校企人员的双向流通,以及高职院校教师通过企业实践助力自身的专业发展和企业技术技能人才通过支持机制转变为高职院校教师3个方面。具体来看,一方面,高职院校教师“二元性”专业素质的特点,决定了高职院校教师的培养及专业发展需要通过校企协作的方式来实现。但现实

是,企业在高职院校教师培养和教师专业发展中的参与积极性不高,参与程度不深,导致有助于高职院校“双师型”教师培养和教师专业发展的能深化校企合作的机制难以建立<sup>[20]</sup>。以高职院校教师到企业挂职锻炼为例,存在的问题有:教师在参与企业技术开发、研发成果转化等工作中被边缘化;教师参加企业实践时缺乏个性化方案与针对性实践岗位;教师的企业实践在学校工作量考核机制中缺乏合理的定义等。另一方面,来自企业的高技能人才,当其身份向高职院校教师转变时,职业院校需要考虑这一群体的特殊性,在教师资格认定、编制设置、薪酬分配、专业支持、职称聘评等方面作出调整,形成具有分层、分类特点的多样化教师聘用和管理机制<sup>[21]</sup>。这也是未来高职院校“双师型”教师队伍建设中实现教师校企双向有序流动目标的解决途径。

### 5. 高职院校“双师型”教师专业发展制度体系不完善

高职院校“双师型”教师专业发展制度体系的不完善主要体现在3点。第一,高职院校“双师型”教师专业标准缺失。这不仅使得高职院校教师培养阶段缺乏有效的目标指引,难以保证教师培养过程的规范性,还导致高职院校教师在招聘过程中由于缺乏全国统一标准,出现不同地区、不同院校人才招聘标准的随意性,以及与“双师型”教师“二元性”专业素质要求相偏离等问题<sup>[22]</sup>。第二,基于分层、分类特点而建立的高职院校“双师型”教师考核制度缺乏。高职院校师资来源多样且内部分化差异较大,这决定了高职院校教师专业发展考核制度要基于教师分类原则,针对不同类型和不同专业发展水平的教师制定具有职业教育特点的教师考核制度<sup>[2]</sup>。第三,高职院校教师校企双向流通机制不完善。具体而言,高职院校教师校企双向流通机制包括:建立指导校企协同参与高职院校教师培养过程的相关制度规范;建立高职院校教师企业实践管理规范;建立企业高技能人才担任专职与兼职教师岗位编制设置办法以及与专业特长相一致的考核机制等。

## （二）高职院校“双师型”教师发展现状的影响

1. 对职业技术师范教育体系有效供给能力提出了新要求

在职业教育现代化进程中,为解决高职院校“双师型”教师总量不足、供给乏力以及供需结构偏差等问题,亟须优化职业技术师范教育体系,提升高职院校“双师型”教师的供给能力。具体表现为:强化职业技术师范教育体系对各层次院校“双师型”教师的供给能力,提升职业技术师范教育体系层次的完备性,提高职业院校准教师“双元性”专业素质培养能力,加强职教教师对经济转型升级所带来的新要求的适应性,等等。因此,完善职业技术师范教育体系是培养高职院校高素质、专业化“双师型”教师及其队伍的前提和条件。

2. 构建完善的高职院校教师专业发展制度具有紧迫性

构建完善的高职院校教师专业发展制度,不仅有助于规范和引导高职院校“双师型”教师的培养,还可针对高职院校多样化的教师队伍结构,形成个性化的专业发展支持系统和结果评价机制。在国家职业教育制度体系建设过程中,职业院校教师专业发展制度的完善更是题中之义。此外,在高职院校大力推动“双高”建设和职业教育提质培优的背景下,“双师型”教师是高职院校实现改革创新的基础和核心,由此也增强了建立完善的高职院校教师专业发展制度的紧迫性。

3. 高职院校校企人员双向流动机制亟须完善

职业教育的跨界属性决定了职业教育发展的诸多环节均需校企合作完成,“双师型”教师的职前培养和职后专业发展也不例外。当前,受职业院校校企合作整体发展情况以及职业教育相关体制机制的影响,“双师型”教师职前培养主体的单一和职后培训校企双向流通机制的不畅,都严重影响“双师型”教师的专业发展。《实施方案》中提出,要“建立校企人员双向流动相互兼职常态运行机制”<sup>[2]</sup>,这作为一项职业教育“双师型”教师队伍建设的策略被强调。因此,建立校企人员双向流动的畅

通机制是高职院校深化改革的迫切需要。

## 四、高职院校“双师型”教师的培养路径

科学的教师培养路径是高职院校“双师型”教师有效供给的重要保障。当前,在我国高职院校教师培养过程中,由于现有职业技术师范教育体系与“替代性”培养路径存在一定的局限性,决定了提高高职院校“双师型”教师供给能力需要以教师培养机制的优化为逻辑起点。完善的高职院校教师培养机制是高职院校教师打好专业发展基础的前提。优质教师要在职前培养和职后专业成长的全过程中生成。在职业院校教师培养机制方面,《实施方案》明确提出:“构建以职业技术师范院校为主体、产教融合的多元培养培训格局”<sup>[2]</sup>。因此,本研究以优化现有职业技术师范教育体系为着眼点,从3个方面探究高职院校“双师型”教师的培养路径。

### （一）实行“本硕一体化”培养路径

高等职业教育兼具职业教育与高等教育的内涵特征。相较于中职院校教师而言,高职院校教师在专业知识的广度与深度、专业实践能力、应用性研究能力等方面有更高的要求。这也是越来越多高职院校对应聘者学历要求提高的一个重要原因,由此也决定了以往主要面向中职学校、培养本科学历职业教育教师的职业技术师范教育亟须延伸其功能,以提升高职院校教师的培养能力。“本科+硕士”的一体化培养路径旨在探索以整体设计、分段考核、有机衔接为特点的高职院校教师培养新模式。具体而言,可在继续巩固和完善我国本科职教师资培养机制的基础上,在既属于职业技术师范类高校,又具有教育硕士(职业技术教育领域)专业学位点的院校联合高职院校,实行“本硕一体化”培养新模式。在此过程中,逐步拓展职业技术教育领域专业硕士的功能,由提升中职专业课教师学历层次的单一功能扩展为培养具有研究生学历的高职院校教师、促进中职专业课教师学历提升、为博士层次职教教师的培养提供生源的三维功能。

在招聘高职院校教师中,企业工作经历的要求被不断强化。基于此,在“本科+硕士”一

体化培养路径中,可以融合校企联合培养机制,增加培养过程中企业实践的时间比例,尽可能实现本科阶段企业实践时间累计达到1年,硕士阶段累计时间达到1年,以此使高职院校教师在入职时便已具备一定的企业工作经历。另外,将以往通过职后培训来培养“双师型”教师基本能力的任务前置,在职前培养阶段就完成,可以大大缩短教师职业过渡适应期。

## (二)设置教育博士(职业技术教育领域)专业学位

教育博士(职业技术教育领域)专业学位的设置,旨在探索培养具有博士研究生学历的职业院校教师,从而在职业技术师范教育体系建设中构建起完备的人才培养层次。2016年,天津职业技术师范大学正式发布“服务国家特殊需求‘双师型’职教师资人才培养项目”<sup>[23]</sup>,开启了博士层次职业院校教师培养实践的探索。从此项目的人才培养方案可知,博士层次职业院校教师旨在培养“职业院校发展急需的具有良好政治品质和职业道德素养、宽厚扎实的专业理论、较高的实践技能,熟悉相关企业产品开发及生产工艺过程,能够运用教育理论与方法,创造性地开展工科专业建设与课程开发的优秀专业骨干教师和专业带头人”<sup>[23]</sup>。同时,在专业素质培养方面,该人才培养方案呈现出示范性、职业性、研究性、技术性的“四性一体”特点<sup>[24]</sup>。在职业技术教育领域教育博士培养实践不断推进的过程中,有众多问题需要探究与明确。例如:博士层次的职教教师在培养目标上如何与本科、硕士层次的职教教师相衔接;博士层次的职教教师其独特性体现在哪里;如何建立博士层次职教教师的生源选拔机制;培养博士层次职教教师的教师教育者从何而来;如何构建博士层次职教教师的培养主体和机制;等等。

## (三)“高职院校/企业+本科职业技术师范院校”的后置式培养路径

在高职院校教师的组成中,来自理工科普通高等学校的硕士、博士以及企业的高技术技能人才,不管是当前还是以后,都将继续作为高职院校师资队伍的重要补充。如前文所述,

不同来源的高职院校新入职教师均在二元性专业素质方面反映出不完备和发展不对称等问题。针对这部分来源的教师,本应该在职前培养阶段生成的“双师型”教师基本能力,往往需要通过后置式的过渡培养手段来弥补。具体而言,是在完成入职手续后和正式开启专业教学之前设置过渡阶段,过渡时间为1~2年。针对企业来源的教师,可采取高职院校与职业技术师范院校合作的途径,开展为期1年的职业技术师范教育,强化其职业技术师范素养。针对理工科普通高等院校来源的教师,可通过校企合作的途径参与企业实践,采用“企业实习+职业技术师范教育”融合交叉的方式,对新入职教师有重点地进行培养,促使其“双师型”教师基本能力的提升。

## 参考文献:

- [1] 教育部等九部门关于印发《职业教育提质培优行动计划(2020—2023年)》的通知[EB/OL]. (2020-09-16) [2020-11-18]. [http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-09/29/content\\_5548106.htm](http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-09/29/content_5548106.htm).
- [2] 教育部等四部门关于印发《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]. (2019-09-23) [2020-11-18]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201910/t20191016\\_403867.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201910/t20191016_403867.html).
- [3] 单文周.“双师型”教师的内涵解读及培养对策[J]. 职业技术教育,2021(1):19-24.
- [4] 肖凤翔,张弛.“双师型”教师的内涵解读[J]. 中国职业技术教育,2012(15):69-74.
- [5] 国务院关于印发《国家职业教育改革实施方案》的通知[EB/OL]. (2019-01-24) [2020-11-19]. [http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-02/13/content\\_5365341.htm](http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-02/13/content_5365341.htm).
- [6] 教育部教师工作司关于印发《职业技术师范教育专业认证标准》和《特殊教育专业认证标准》的通知[EB/OL]. (2019-10-10) [2020-11-20]. [http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201910/t20191030\\_405965.html](http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/201910/t20191030_405965.html).
- [7] 姜大源. 跨界、整合和重构:职业教育作为类型教育的三大特征——学习《国家职业教育改革实施方案》的体会[J]. 中国职业技术教育,2019(7):9-12.
- [8] 冯建军. 走向道德的生命教育[J]. 教育研究,2014(6):33-40.
- [9] SCHULMAN L S. Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective [J]. Handbook of research on teaching,1986(6):3-36.
- [10] 赵志群. 职业能力研究的新进展[J]. 职业技术教育,2013(10):5-11.
- [11] 加涅. 学习的条件和教学论[M]. 皮连生,译. 上海:华东

- 东师范大学出版社,1999.
- [12] 和震,杨成明,谢珍珍. 高职院校教师专业发展逻辑结构完整性及其支持环境[J]. 现代远程教育研究,2018(5): 32-38,103.
- [13] 中华人民共和国教育部.“双师型”教师队伍建设有关工作情况[EB/OL].(2019-02-19)[2020-11-22]. [http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2019/50294/sfd/201902/t20190219\\_370020.html](http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2019/50294/sfd/201902/t20190219_370020.html).
- [14] 中华人民共和国教育部. 2018年全国教育事业发展统计公报[EB/OL].(2019-07-24)[2020-11-22]. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_sjzl/sjzl\\_fztjgb/201907/t20190724\\_392041.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/201907/t20190724_392041.html).
- [15] 中华人民共和国教育部. 2019年全国教育事业发展统计公报[EB/OL].(2020-05-20)[2020-11-22]. [http://www.gov.cn/xinwen/2020-05/20/content\\_5513250.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2020-05/20/content_5513250.htm).
- [16] 孙芳芳. 我国职技高师发展问题研究[J]. 教师教育研究,2016(6):32-36.
- [17] 孙庆玲. 每年七成新增劳动力来自职业院校[N]. 中国青年报,2018-11-08(6).
- [18] 张伟萍. 协同创新视角下高职院校“双师型”教师队伍建设路径探析[J]. 高等教育研究,2014(4):56-59.
- [19] 姚继超,胡正胜,蔡媛. 高职院校“双师型”教师协同培养路径探析[J]. 职教论坛,2019(6):73-76.
- [20] 崔涛,黄礼娥. 基于产教融合的高职院校“双师型”教师队伍建设[J]. 河北职业教育,2019(2):104-108.
- [21] 朱德全,曾欢. 教师“三分式”培训的“生态位”协同路向——基于高等职业院校“双高计划”的视角[J]. 教师教育学报,2020(3):1-7.
- [22] 陈彩云,陈月兴,李珂悦. 基于校企合作的双师型教师队伍建设与机制分析[J]. 现代职业教育,2018(13):34-36.
- [23] 天津职业技术师范大学. 天津职业技术师范大学服务国家特殊需求“双师型”职教师资人才培养项目博士学位授予工作实施细则(试行)[EB/OL].(2018-12-11)[2020-11-23]. <https://yjsh.tute.edu.cn/info/1024/5700.htm>.
- [24] 孙翠香. 博士层次“双师型”职教师资培养:现代职业教育体系构建的焦点——兼论博士层次“双师型”教师培养的目标定位与课程体系构建[J]. 职教论坛,2014(32):4-8.

## A Study on the Connotation, Professional Development and Training Path of the “Dual-Qualified” Teacher of Higher Vocational Colleges

YANG Chengming

(Education Technology Institute, Tsinghua University, Beijing 100084, China)

**Abstract:** The “dual-qualified” teacher embodies the properties of vocational education. The high quality and professional “dual-qualified” teacher is the basis for higher vocational colleges to cultivate high-quality compound skilled talents needed for economic and social development. The analysis and summary on the connotation and the professional development phases of the higher vocational college’s “dual-qualified” teacher are the prerequisites for developing and clarifying its training objectives and the professional development logic. Meanwhile, the analysis of the current situation of the “dual-qualified” teachers in higher vocational colleges provides a direction for it to search for the effective training strategies. Therefore, the future-oriented cultivation path of the higher vocational college “dual-qualified” teacher should be guided by the principles of “segmentation, classification and hierarchy” and the characteristics of the “dual-qualified” teacher’s professional development phases. Additionally, it is also necessary to redesign and upgrade the existing vocational teacher education system to improve the quality of skilled talent training.

**Key words:** higher vocational college; “dual-qualified” teacher; teacher professional development; vocational teacher education system; the professional quality of teachers is ambidextrous

收稿日期:2021-01-02

责任编辑 邱香华