

# 职业教育教师专业发展内涵研究综述

王为民<sup>1,2</sup>

(1.三门峡职业技术学院,河南 三门峡 472000;2.北京师范大学 教育学部,北京 100875)

**摘 要:**职业教育教师的专业发展内涵有其特殊性。有关职业教育教师专业发展内涵的研究可以归并为“核心要素说”、“双结构说”和“三结构说”;关于其专业发展内涵特殊性的研究主要体现在知识、能力和人格等方面;有关其专业内涵结构失衡的研究主要聚焦在专业实践能力不足方面。职业教育教师专业发展内涵研究亟待规范其专业术语,并需进一步加强教师实践能力提升研究。

**关键词:**职业教育;教师专业发展;职业教育教师

中图分类号: G715

文献标识码: A

文章编号: 1671-931X (2014) 04-0009-05

师资为一切教育之母,其优劣良窳关系整个教育之成败与发展。<sup>[1]</sup>当前我国职业教育最大的问题是师资质量问题。师资质量的提升取决于教师专业发展的水平。职业教育教师专业发展不仅是整个职业教育研究的核心问题,也是职业教育发展的重要议题。教师专业发展内涵是相关教师制度建设的理论基础和逻辑起点。现就职业教育教师专业发展内涵的研究进行一个比较系统的回顾与梳理,希冀对职业教育教师专业发展的实践与研究有所裨益。

## 一、关于“职业教育教师”指称的探讨

探讨职业教育教师的指称问题,是职业教育教师专业发展的本体性问题。作为职业教育的实施主体,职业学校开设的主要课程有:普通文化课、专业理论课以及实习课(实践课),<sup>[2]</sup>从而基本框定职业教育师资队伍构成与分类。

按照教师所承担的教学任务来划分,职业教育

教师基本可以分为“两类三种”,即公共文化课教师和专业课教师两大类,其中专业课教师又分为专业理论课教师和专业实践课教师(又称实习指导教师)。对此有以下代表性论述。周谈辉教授认为,职业教育师资包括一般普通科目师资和职业教育专业科目师资两大类。职业教育专业科目师资又分为职业教育专业理论师资与专业技术师资两种。<sup>[3]</sup>周蓁先生认为,职业技术教育的师资队伍一般分为三种:普通文化课教师、专业课教师和实习指导教师(生产教学技师)。普通文化课教师主要进行普通文化知识课教学,但要求在教学中反映职业教育的方向性。专业课教师应具备广博的专业基础知识、熟练的操作技能,同时还应具备善于将这些知识与技能传授给学生和组织管理教育教学工作的能力。实习指导教师(生产教学技师)须有一定的实践经验、知识和熟练的操作技能与社会适应能力。<sup>[4]</sup>孟广平和杨金土认为职业技术学校教师队伍一般由三部分组成:文化课教师、专

收稿日期:2014-06-28

基金项目:国家“985工程”北京师范大学“世界一流教育学科与中国教育创新”基地职业教育教师资格制度的改革创新项目(项目编号:9852103gr010)。

作者简介:王为民(1972-),男,河南灵宝人,北京师范大学教育学部博士生,三门峡职业技术学院讲师,研究方向:职教教师教育、职业教育政策与管理等。

业课教师和生产实习指导教师。<sup>[5]</sup>赵志群指出,我国职业学校的专任教学人员中一般分为公共文化课教师和专业课教师。公共文化课教师一般承担公共课的教学,给学生进行通识教育;专业课教师主要负责专业课的教学。<sup>[6]</sup>专业课教师一般可分为理论课教师、实习课教师(或称实习指导教师)。

“两类三种”的分类方法已成为基本共识,但随着工学一体化课程的不断推进,对专业课教师的专业素养要求越来越全面,如必须具备“双师素质”,因此专业理论课教师和实习指导教师之间已经没有绝对的鸿沟。事实上,很多专业课教师不仅要承担专业理论教学,而且要承担实践性教学,这些教师常被称为“双师型教师”或“理实一体化教师”。

目前,关于职教教师专业发展的研究大多指的是专业课教师。究其原因,一是,专业理论课教师与专业实践课教师在能力上有许多相似之处,可以并为一起来研究。<sup>[7]</sup>二是,专业课教师是职业学校教师群体中的主体,是教育教学的主要承担者;同时,与其他类型教育中的教师相比,专业课教师最具职业教育教师的特点与代表性。

## 二、职业教育教师专业发展内涵研究综述

教师专业发展内涵指教师在个体生涯发展过程中的诸多方面,如专业知识、专业技能、专业信念、专业动机态度、专业情感、专业期望、专业发展意识等,是教师专业结构各个方面的有机统一与共同发展。<sup>[8]</sup>本研究重点从内涵结构、内涵特殊性以及内涵结构失衡等三个方面,对职业教育教师专业发展研究情况进行梳理。

### (一)关于职业教师专业发展内涵结构的研究

关于职业教育教师专业发展内涵结构的研究观点,可以大体分为“核心要素说”、“双师素质说”和“三结构说”。

第一,“核心要素说”。持“核心要素说”的论者认为,职业教育教师专业发展是围绕一个核心要素进行的,该要素是教师专业发展内涵的关键。对此,有若干不同观点,如“实践能力核心说”、“工程实践经验核心说”<sup>[9]</sup>、“实践性知识核心说”<sup>[10]</sup>、“缄默知识核心说”<sup>[11]</sup>。美国国家职业教育资助委员会(The Commission on National Aid to Vocational Education)指出,培养职教教师最重要的基本要求是具有与其所教专业相关的实践经验(practical experience)。成功的职业教育取决于职教教师是否具有充足的产业(industry)实践经验,即应具有所教职业(occupation)的实践性知识。<sup>[12]</sup>

第二,“双结构说”。鉴于职教教师“双师素质”的特点,有些学者认为职教教师不仅要具备普通教师专业素质的一般要求,而且要有较强的职业技术能力和实践教学能力,即兼有两类教师的素质结构。周

冀认为专业课教师应具备广博的专业基础知识、熟练的操作技能,同时还应具备善于将这些知识与技能传授给学生和组织管理教育教学工作的能力。<sup>[13]</sup>吴全全认为职教教师专业发展的内涵为“双理论”(专业理论与职教理论)与“双技能”(职业技能与教学技能)<sup>[14]</sup>。何飞跃等认为职教教师专业发展终极目标是成为两方面专家,一方面应具备较高的教育理论素质,成为教育教学专家;另一方面需具有扎实的专业实践能力,成为本领域工程专家。刘桂林等指出职教教师应具有“双理论知识”和“双实践能力”等。Allen 强调职教教师需具备“双能力”,即职业(occupation)能力(指相应的企业实践能力)和专业(professional)能力(指教育教学能力)。<sup>[15]</sup>Melvin D. Miller 认为职教教师不仅要具有能满足其教学任务的企业工作经验或训练,还能够向青少年学生实施教育,换言之,必须具备专业(professionally)能力与职业(occupationally)能力。<sup>[16]</sup>Newcomb 认为职教教师必须具备教育能力(pedagogical competence)和技术能力。<sup>[17]</sup>诚如同裴斯泰洛齐(Johan Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)所描述的那样,像农夫那样干活,像哲学家那样思维。

第三,“三结构说”。多数学者按照知识、能力和情感等三个维度,对职教教师专业发展的内涵进行剖析。赵志群从职业能力的角度出发,认为职业教育教师专业发展内涵包括三部分:知识(含职业经验成分)、技能、行为态度。<sup>[18]</sup>石伟平和唐智彬认为职业教育教师专业发展内涵主要指教师专业知识(理论知识与实践知识)的累积、专业技能与能力(执教专业所要求的操作技能、教育教学水平即课堂操控能力与反思能力)的提升、专业认同程度与发展意识的提高。<sup>[19]</sup>和震从教师素质的视角出发,将职教教师专业发展的内涵分为:知识结构、能力结构和人格结构等三个维度。<sup>[20]</sup>

在对职教教师进行专题研究中,多数学者运用此“三结构”框架分析教师的专业发展内涵。譬如,有学者认为高职教育教师不仅要有正确的职业教育理念、深厚的专业知识,还应具备较强的实践能力和较好的职业教育技能。<sup>[21]</sup>

### (二)关于职业教育教师专业发展内涵特殊性的论述

专业发展内涵的特殊性是职教教师不同于一般教师的显著特征,也是亟待研究的重要问题。目前有关此问题的探讨较少且不够深入。笔者通过对一些具有代表性的职教教师素质的观点进行分析,整理并总结出职教教师在知识、能力等方面的特殊性。

首先,职教教师知识的特殊性。通过对相关文献的梳理发现,职教教师知识的特殊性表现在以下方面:(1)了解“职业教育规律”,掌握“职业教育的基本理论”。<sup>[22]</sup>(2)具备“职业工作知识”<sup>[23]</sup>,特指与职业学

校毕业生所学专业对应的职业工作所需的知识。<sup>[24]</sup>换言之,是指胜任职业实践所需要的、在完成特定工作任务过程中使用的知识,包含技术理论、工作经验、工作规范等知识综合体,又称“专业技术知识”<sup>[25]</sup>。(3)具备有“实际操作的经验”<sup>[26]</sup>或相应的“实践经验或实际工作经历”<sup>[27]</sup>。虽然职业工作知识与工作经验有着天然的联系,但经验毕竟与知识不尽相同,实际操作的经验是职教教师专业内涵中不可或缺的部分。换言之,职教教师不仅要具备专业知识与理论,更重要的是要对产业实践有深入的了解,应具备产业或企业工作的直接经验。<sup>[28]</sup>

其次,职教教师能力的特殊性。众所周知,职业教育教师具有不同于一般教师的特殊能力。通过对有关文献的条分缕析,职教教师能力的特殊性可概括为四个方面。(1)实践教学能力,即能够胜任实践教学所必须的较强的实践能力和较好的职业教育技能。<sup>[29]</sup>这是职业教育教师的核心能力,也是其专业发展程度的重要标志。为了便于研究,学者将其分解为两种能力。一是“职业实践能力”<sup>[30]</sup>,是从事职业教育专业教学所必需的能力,亦是职业教育教师有别于一般教师的核心能力。具体而言,职业实践能力包括指实践动手操作能力或“专精的技能”<sup>[31]</sup>,一定的工艺能力、设计能力、技术开发与技术服务能力,并且包括在一定的专业实践经验中所表现出来的工艺实验及创新能力。二是“职业教育的教学能力”,即能够按照职业学习规律,正确地分析、评价、设计和实施职业教育教学过程的能力。<sup>[32]</sup>(2)较强的组织管理能力和社会活动能力,<sup>[33]</sup>主要包括“开展行业联系能力”<sup>[34]</sup>和“社会 and 交往能力”。<sup>[35]</sup>这是职教教师专业发展内涵特殊性的又一显著表现。(3)“指导学生职业发展的能力”<sup>[36]</sup>,又称“指导与咨询的能力”,其中包括“开展职业道德教育能力”<sup>[37]</sup>。这种能力在职业教育教师的专业发展中显得尤为为重要。(4)“专业发展的能力”<sup>[38]</sup>,又称“自我发展能力”,或“自我完善能力”。<sup>[39]</sup>在此,“专业”指教学能力、职业能力、社会或行业活动能力以及指导学生职业发展等综合性能力。由于职业教育与产业发展具有天然的互动关系,因此,专业发展能力对职教教师而言不可或缺。

关于职教教师人格特殊性的论述较少,有学者强调职教教师应具有献身职业教育事业的精神,牢固的专业思想,良好的职业道德。<sup>[40]</sup>

(三)关于职业教育教师专业发展内涵结构失衡的研究

从专业发展内涵结构看,职业教育教师专业发展的应然状态是情感、知识与能力等方面的平衡与和谐发展。但囿于诸多因素影响,职业学校中教师专业发展的实然情形是:“多数专业课教师的专业理论知识储备相对比较扎实,但很少有在企业或生产一线工作过的经历,动手能力和实践能力相对不足”

<sup>[41]</sup>,出现教师专业发展内涵结构严重失衡的普遍问题,成为制约职教教师专业发展的顽疾。

首先,关于教师实践能力不足的缘由探析。职业教育教学的特点在于其实践性。如果教师实践能力不足,缺乏一定的工作过程知识,职教教师就很难进行以工作过程为导向的课程开发,难以完成学科体系的解构与行动体系的重构,职业教育课程改革就很难深入推进。针对教师实践能力不足问题,有学者将其归因于职教教师的培养制度和招聘制度,指出这是造成教师先天发育不良的重要因素。<sup>[42]</sup>有论者认为校外兼职教师数量与质量的不足造成教师队伍结构不够合理,导致师资队伍整体上表现为实践能力比较滞后。有学者指出,缺乏有效而深入的校企合作是制约教师实践能力提升的重要原因。<sup>[43]</sup>另有学者认为,现行的职教教师职称评审制度在很大程度上误导教师专业发展方向,影响其实践能力提升。<sup>[44]</sup>

其次,关于教师实践能力提升的策略研究。就个体发展而言,有学者认为教师实践能力提升的唯一途径是经历具体的工作过程。<sup>[45]</sup>对此,有学者呼吁并出台教师定期到企业实践制度。<sup>[46]</sup>从专业分工的角度来看,有学者认为构建“双师型”教师队伍是从整体上破解高职教师实践能力不足的重要策略,并建议聘请校外兼职实习指导教师承担全部的或大多数实习课程。但有学者指出该观点的局限性,如从企业引进高水平技师的路径在现实中存在一定制度障碍和难度,并且校外兼职实习课教师队伍缺乏稳定性。<sup>[47]</sup>有学者指出只有从整体上提高专业课教师队伍的“双师素养”,同时促使其中部分教师(“并非针对每位教师”<sup>[48]</sup>)成为真正的“双师型”教师,才能满足未来“理论与实践一体化”教学对教师专业发展内涵的诉求。

### 三、关于职业教育教师专业发展内涵研究的反思

#### (一)亟待规范职教教师专业发展专业术语

规范专业术语是学科建设的基础。当前,关于职教教师专业发展的专业术语比较杂乱,亟待规范。以“教师实践能力”为例,与此相近的称谓甚多,如“工程实践能力”、“职业实践能力”、“专业实践能力”、“企业实践能力”、“行业实践能力”等等。这些称谓都亟待进一步明确和规范。更值得一提的是,国内外对职教教师“专业能力”的指称截然不同,往往导致中外学术交流中的不便或误解。在国内,职教教师的“专业能力”常指“从事与学生就业相关的某企业、某行业工作岗位的能力”。而国外将教师的“专业能力”(professional competence)理解为教学能力(pedagogical competence),而将教师所需的行业、企业工作能力或实际操作能力称之为职业能力(occupational competence)。可见,国外学者认为职教教师的“专业”是“教学专业”而非“工程或学科类专



业”。固然,随着学科建设和中外学术交流的不断发展,常常伴随新概念、新词汇的出现,对此无可厚非。但是,如果长期无视学科发展中涌现的新概念、新词汇,不加以认真研究,缺乏必要的甄别、规范与界定,长此以往,势必造成专业术语使用过程中的误解或费解,不利于学术交流与学科建设。

澄清概念的意义,是分析哲学所倡导的基本研究方法。只有澄清了概念的意义,我们才可能进入判断和推理,才可能清楚地展开我们的研究。<sup>[49]</sup>由此可见,加强本学科专业术语的规范化建设,是学科发展的一项奠基性、持续性工作。对此,笔者建议成立“国家职业教育学科建设委员会”,专门负责管理职业教育的学科发展与建设,定期召集学科建设会议,挖掘、研讨并规范学科发展中一些新词汇、新术语、新译文等,实施学科建设年度报告制度,对新的专业术语或词汇进行及时诠释,定期在学界进行通告与规范。这不仅能够明晰学科术语的概念,增加学科的语料,丰富学科的内容,减少或避免研究与实践中不必要的误解,促进学科建设与发展;而且有利于把握国内研究的现状与问题,有助于跟进国际职业教育研究,促进国内外职业教育的学术交流。可以说,规范职教教师专业发展术语的过程,就是职业教育学科建设的进一步规范化、标准化和制度化的过程。

## (二)亟待加强职教教师实践能力提升研究

职业教育系统是职业教育教师专业发展的母体与基础。只有在整个职业教育系统的视野下,才能更全面、客观地审视与研究职教教师专业发展中的结构失衡问题。Paivi Tynjala 认为职教教师专业发展需要“学习工作一体化的知识”,需要促进学校与工作场所的合作以构成情境学习的平台,进而在“连通”(connectivity)和“转换”(transformation)的理念下形成职业教育教师的专业特长。<sup>[50]</sup>可见,对职教教师专业发展内涵的研究不能脱离“产教结合、校企合作”的大背景,不能拘泥于“校本发展”的模式,不能囿于校园内的学习或课堂内的反思。只有冲破当前狭隘主义方法论的禁锢,从职业教育系统出发,才能更好地认识和探究教师实践能力不足的问题。

研究与构建职教教师专业发展支持体系,是破解教师专业发展内涵结构失衡,提升教师实践能力的基本策略。职教教师专业发展的内涵结构失衡,诸如实践性知识匮乏、专业实践能力羸弱,是职教教师专业发展的“软肋”与“瓶颈”。这既非个别现象,也并非暂时性问题,因此必须在职业教育系统视域下,从教师专业发展的支持体系层面进行研究,才有可能破解其困境。目前职业教育教师专业发展内涵结构失衡的根源在于当前职业教育教师专业发展支持体系的不健全。只有建立和健全教师专业发展支持体系,发挥支持体系建设在教师专业发展中的作用,<sup>[51]</sup>才能超越当前教师专业发展研究中对细枝末节的

“修修补补”,才能从根本上消解职业教育教师专业发展中的困境。这既是当前研究的薄弱环节,也是今后研究亟待加强之处。

职业教育教师专业发展内涵研究是一项基础性研究,不仅关涉到职业教育教师专业发展的结构、内容和特点,而且有助于构建现代职业教育教师资格标准,健全职业教育教师培养与培训制度,完善职业教育教师职称评定制度。对该研究的系统整理与反思仅仅是开端,仍需继续跟进。

## 参考文献:

- [1][3][7][26][31]周谈辉.职业教育师资培育[M].台北:三民书局,1985.
- [2][4][13]周蕖.中外职业技术教育比较[M].北京:人民教育出版社,1991.
- [5][22][25][27][33][40]孟广平,杨金土.当代中国职业技术教育[M].北京:高等教育出版社,1993.
- [6] Ziqun Zhao, Lianwei Lu. China's TVET Teachers and Their Professionalization [C]. Philipp Grollmann and Felix Rauner, International Perspectives on Teachers and lectures in Technical and Vocational Education. London: Springer, 2007.
- [8] 宋广文,魏淑华.论教师专业发展[J].教育研究,2005,(7).
- [9] 郝立宁,赵树彬.高职教师专业发展的内涵[J].职业技术教育(理论版),2007,(1).
- [10] 刘健,王桂英.高职教师专业发展中实践能力提升的理论与实践[J].中国职业技术教育,2012,(24).
- [11] 王玉苗,刘冬.缄默知识能够促进职业教育教师的专业发展[J].教育与职业,2006,(4·下).
- [12][16] Melvin D. Miller. Principles and a Philosophy for Vocational Education [M]. Washington, D.C.: Columbus, 1985.
- [14] 吴全全.职业教育“双师型”教师基本问题研究——基于跨界视域的诠释[M].北京:清华大学出版社,2011.
- [15] Allen, David. Instruction of American Vocational Education [C]. Melvin L. Barlow. The Philosophy for Quality Vocational Education Programs: Fourth Yearbook of the American Vocational Association. Washington, D.C.: Association, 1974.
- [17] Newcomb, L.H. The Humanistic Teacher [C]. Aleene A. Vocational Instruction. Arlington, VA: American Vocational Association, 1979.
- [18] 赵志群.职业教育与培训学习新概念[M].北京:科学出版社,2003.
- [19][43] 唐智彬,石伟平.职业教育教师专业发展的校企联合支持模式初探[J].教育与职业,2009,(1·中).
- [20][23] 和震.中等职业学校教师素质状况与提高策略[J].教育研究,2010,(2).
- [21][29] 郑秀英,郑秀春,姜广坤,周志刚.论高职教育教师专

- 业发展中存在的问题及对策[J].中国高教研究,2010(6).
- [24][30][32][36][38] 教育部职业技术教育中心研究所.亚太经济合作组织教育论坛“职业教育师资标准及其开发方法”项目报告[R],2000.
- [28][35] 米靖.论职业教育教师的专业化及其要求[J].职教通讯,2010,(9).
- [34][39] 韩成文,齐树华.职业技术教育师资概论[M].北京:高等教育出版社,1994.
- [37] 刘占山.需求导向的职业教育探索与实践:中国——澳大利亚(重庆)职业教育与培训项目回顾与展望[M].北京:高等教育出版社,2007.
- [41] 刘琴.高职教师专业化成长该在何处用力[N].中国教育报,2007-02-07(2).
- [42] 吴笑伟.高职院校教师专业发展危机及其干预[J].职教论坛,2011,(19).
- [44] 俞启定,王为民.审视与反思:我国高职教师职称评审标准套用问题[J].教师教育研究,2013,(1).
- [45] 赵志群.从技能紧缺人才培养工程谈项目课程开发中的两个基本认识问题[J].职教通讯,2007,(4).
- [46] 梁国胜.高职名师:高职教学不是本科教学的“压缩版”[N].中国青年报,2008-09-16.
- [47] 马庆发.关于“实训教员”培训的若干构想[J].职教论坛,2001,(3).
- [48] 俞启定.“双师型”:职业院校教师培养的方向[N].中国社会科学报,2012-03-21.
- [49] 江怡.分析哲学在中国[J].中国社会科学,2000,(6).
- [50] Paivi Tynjala. Connectivity and Transformation in Work-related Learning -Theoretical Foundations [C]. Marja - Leena Stenstrom, Paivi Tynjala. Towards Integration of Work and Learning. London: Springer, 2008.
- [51] 俞立中.建立教师教育创新体系[C].周南照,赵丽,任友群.教师教育改革与教师专业发展:国际视野与本土实践.上海:华东师范大学出版社,2007.
- [责任编辑:石芬芳]

## Literature Overview on Connotation of TVET Teachers' Professional Development

WANG Wei-min

(1.Sanmenxia Polytechnic College, Sanmenxia 472000; 2.Beijing Normal University, Beijing100875, China)

**Abstract:** The connotation of professional development of teachers engaged in technical and vocational education and training (TVET) has its own particularities. The literatures on it can be classified as "key element theory", "dual structure theory" and "tri-structure theory". It is found that knowledge, competence and personality are the three perspectives from which the peculiar attribute of TVET teachers' professional development are mainly researched. The researches on the unbalanced specialty structure primarily focus on the lack of practical ability. It is suggested that terminology about TVET teachers' professional development should be normalized. Furthermore, the study on how to promote TVET Teachers' practical ability should be encouraged.

**Key words:** TVET; teachers professional development; teachers of TVET