



高职院校“双师型”教师分层分类培养模式构建

赵小春

(佛山职业技术学院 教务处,广东 佛山 528000)

摘要:“双师型”教师分层分类的培养模式契合了高职院校教师的类型和阶段特征,改善了现有培养模式“一刀切”“离散式”“被动式”的弊端,通过加强顶层设计与过程管理,依托校企合作,形成多主体共同体,建构了“二类三层”培养体系,从而提高“双师型”教师培养的精准性、系统性与参与性。

关键词:“双师型”教师;分层分类;“二类三层”培养;高职院校

中图分类号: G715

文献标识码: A

文章编号: 1671-931X (2022) 04-0028-05

DOI: 10.19899/j.cnki.42-1669/Z.2022.04.005

“双师型”教师是推动高职院校内涵建设的关键力量。国家多项政策文件强调加强职业院校“双师型”教师队伍建设。2019年,教育部等四部门联合印发《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》(以下简称“实施方案”),并提出“职业教育教师队伍还存在数量不足、来源单一、校企双向流动不畅、结构性矛盾突出、管理体制机制不灵活、专业化水平偏低的问题,尤其是同时具备理论教学和实践教学能力的‘双师型’教师 and 教学团队短缺,已成为制约职业教育改革发展的瓶颈。^[1]”同时,实施方案提到“建设分层分类的教师专业标准体系;试点开展专业课教师技术技能和教学能力分级考核”等,充分体现了分层分类的“双师型”教师培养思想。基于此,本文聚焦“双师型”教师培养现状的分析与重构,以期建立分层分类的“双师型”教师培养模式,从而提升“双师型”教师培养的质量。

一、“双师型”教师分层分类培养的内涵

明确“双师型”教师分层分类培养的内涵首先需解析三个核心概念的定义,即“双师型”教师、分层分类和培养。

(一)“双师型”教师的内涵

我国对于“双师型”教师的内涵尚缺少统一认识,主要存在“双能力论”“双职称论”“双来源论”“双证书论”等表述。“双能力论”突出了“双师型”教师的本质特征,即需具备理论教学和实践教学的能力,这种表述多次出现国家职业教育的政策文件。“双职称论”“双证书论”主要从“双师型”教师认定标准着手。“双职称论”指教师应同时具备高校以及企业相关的中级及以上职称,如讲师和会计师。“双证书论”指教师具有学历证书和职业技能等级证书。“双来源论”指整个学校教师的来源结构,既有来自学校的擅长理论教学的专任教师,也有来自行

收稿日期: 2022-05-17

基金项目: 2018年度广东省青年创新人才类项目(人文社科)“基于教师发展阶段理论的职教能力建设的校本研究”(项目编号: 2018GWQ NCX009)。

作者简介: 赵小春(1988—),女,河北保定人,佛山职业技术学院教务处助理研究员,研究方向: 职业教育管理。

业企业的具有较强实践能力的兼职教师。依据研究目的,文章主要面向高职院校专任教师,并聚焦“双师型”教师的本质特征,不涉及评定标准的讨论,即“双师型”教师是高职院校具备理论教学和实践教学能力的专任教师。

(二) 分层分类内涵

高职院校根据教师所处发展阶段以及教师来源进行纵向和横向的划分。从纵向看,依据教师发展阶段理论,教师在整个职业生涯发展过程中会呈现阶段性的发展规律。国内外众多学者对教师专业发展阶段进行了研究。美国学者福勒通过其编制的《教师关注问卷》,发现教师将经历教学前关注、早期生存关注、教学情境关注、关注学生的阶段。之后,卡茨、司德菲、王俊生、陈大超、杨善江等学者都对教师专业阶段进行了研究。从横向看,高职院校教师来源主要分为两类:一类是从高校毕业的学生,从本科层次的高等学校进入高职院校,理论基础扎实、专业知识深厚;另一类是从企业进入高职院校,实践经验丰富、技术技能过硬。两个类别的教师由于先前所处场域差异,各具优势与短板,知识与能力需求各异。

(三) 培养的内涵

根据《当代汉语词典》,培养是指有目的地教育和训练,使成长^[2]。“双师型”教师培养是学校相关部门管理者发挥主动性,有目的地促进教师提升理论和实践教学的能力。这既包括如何把新教师培养为“双师型”教师,也包括如何促进“双师型”教师的不断成长。“双师型”教师培养是教师发展的外因,培养措施需遵循教师内在特征与发展规律,以确保培养有的放矢。

总之,“双师型”教师分层分类培养是指高职院校依据教师来源结构及发展阶段,有目的有计划地促进教师理论教学和实践教学能力的提升。

二、“双师型”教师分层分类培养的实践意义

“双师型”教师分层分类培养围绕现有培养措施存在的痛点,通过改善培养对象“一刀切式”,培养过程“离散式”和培养方式“被动式”,提高培养的效果。

(一) 改善“一刀切”的培养方式,提高培养精准性

依据高职院校“双师型”教师培养措施,可分为校外培养和校内培养两种途径。校外培养主要包括校外培训(全国职业教师素质提高计划、学会或企业组织的培训等)和企业实践。校内培养主要包括校内培训、老带新、优秀教师观摩、讲说课、教学竞赛、职教能力测评和教科研项目。除部分面向新教师的培养活动外,绝大部分培养活动面向学校所有教师。现有培养措施具有两方面弊端:

一是忽视培训对象来源的差异。高职院校教师的来源可分为企业和高校两类,两类教师最终目的

都是成长为优秀的“双师型”教师,但由于他们的起点不同,在岗位中遇到的困惑以及发展需求不同,因此应采取符合两类群体特点的培养措施进行区别化培养。如从企业来的教师应重点组织教学方法、教学设计、教学组织等方面的培训,同时加强专业知识的系统学习,开展讲说课的考核;从高校来的教师除开展教学能力的培养,还需着重提升实践能力,安排短期下企业实践活动,促使课程教学与企业实践相互促进,共同提升。

二是忽视培训对象发展阶段的差异。根据教师发展阶段理论,教师在职到离职的职业生涯过程中将经历的不同发展阶段。杨善江通过实证调研,将高职教师分为适应过渡期、摸索成长期、“双师”熟练期、“三术”(教术、技术、学术)兼顾期、卓越成就期五个专业发展阶段^[3]。五个阶段呈现教学、实践和科研能力不断增强的趋势,每个阶段的关注点和发展重点存在区别。如适应过渡期教师关注教学方法的改善,重点提高教学适应力;摸索成长期的教师追求教学的优化,并期望提升实践能力;“双师”熟练期的教师参与课程与专业建设,希望更深入地开展企业实践。教师专业发展阶段需求的差异需要匹配不同的培养措施。由此可见,分层分类的培养模式切中现有“一刀切式”培养的要害,改善培养供给与需求不匹配的弊端,提高培养的适切性和精准性。

(二) 改善“离散式”培养过程,提高培养的系统性

“双师型”教师培养过程缺乏计划与统筹,呈现随机性强、内在联系松散的特点,未能形成合力促进教师能力的质变,削弱了培养的整体效果。系统是物质存在的方式。^[4]“双师型”教师培养过程可视作一个系统,以系统论的视角分析培养过程的分散性,以提高培养的质量。“双师型”教师“离散式”培养过程具体表现在:

一是忽视培养过程的整体性。系统具有整体性原则。培养过程是由一系列培养措施构成的有机综合体。“双师型”教师培养的每一个措施都是培养过程的组成部分,是培养系统的构成要素。然而,管理者缺乏从整体的层面统筹布局培养过程,造成培养措施相互孤立、随意设置,导致培养措施之间目标重复、相互抵触,消耗教师的精力,减弱培养内容的吸收与迁移,最终影响培养系统整体优势的发挥。比如:管理者临时起意增加某种培养活动,或者组织教师参加同类主题的校内培训和校外培训,相似内容的重复培训造成资源的浪费。

二是忽视培养过程的结构。结构指的是系统各元素的相互作用中比较稳定的方式、顺序和强弱。^[5]现有培养系统建立在管理者主观意愿的基础上,忽视了系统的结构性以及教师来源结构和发展阶段的差异性,尚未厘清培养措施之间的内在联系,对于培养措施先后顺序的安排、培养时间的确定以

及培养内容和方式的选择缺乏全面的分析,结果导致培养系统与教师的需求不确切,引起培养的低效。如:新教师的培养主要是岗前培训、新教师培训和老带新,时间集中在入职的第一个学期,后续的培养与其他老师无异,缺乏针对性的培养措施。此外,其他培养措施如教师职教能力测评、教学竞赛、优秀教师观摩、培训以及企业实践等并没有明确的时间安排和先后顺序,没有考虑培养活动目的的互补性,呈现一种混乱的培养状态。因此,管理者应从整体把握“双师型”教师的培养过程,加强培养的计划性和统筹性,通过分层分类培养,厘清不同类型不同层次培养措施间的内在联系,不仅使各个培养措施发挥最大价值,而且保障整个培养过程打好“组合拳”,达到最优效果。

(三)改善“被动式”培养方式,提高培养的参与性

“双师型”教师培养中教师常常扮演被动参与的角色,主动性和积极性不足。管理者与教师在“双师型”培养上的“服务与被服务”的关系异化为行政上的“命令与执行”的关系。教师在“被安排”“被要求”的情境下执行既定的培养任务,失去了主体性发挥的空间。具体表现在:

一是管理者主导培养活动,教师话语缺失。教师是培养活动的直接参加者和受益者,对培养活动的实施效果和改进具有评判权。但是,受传统习惯以及科层制的影响,管理者单方面制定培养活动的方案,教师处于旁观者的角色。具体而言,在培养方案制定过程中,管理者前期缺少对教师需求的调查和分析,中期缺少对教师意见的倾听和反馈,后期缺少对教师培养效果的跟踪与支持。教师在这种被动要求的状况下参加各种培养活动,势必摆着“走形式”的心态完成规定的培养任务,主动性和积极性丧失。

二是教师对培养方案的可选择性小。“双师型”教师培养方案是自上而下制定的,这些培养方案对教师来说几乎都是“必修课”,而符合不同类别不同层次教师的“选修课”较少甚至没有。“必修课”体现教师需要具备的共同能力;“选修课”则满足了教师需求和兴趣的多样性。教师作为成年人,学习具有较强的目的性和主动性。改善“被动式”的培养方式,增强教师参与的机会,给予教师更多的话语权,通过分层分类的方式,保障教师根据自身需要自主选择一些培养活动,保证教师主体性的发挥,有助于提高培养的有效性。

三、“双师型”教师分层分类培养模式的构建

“双师型”教师分层分类培养模式包括“一体两翼”,“一体”为二类三层的“双师型”教师培养体系,是分层分类培养模式的核心;“两翼”分别为强化顶层设计与过程管理;重视校企联合与多元主体平等参与,这是分层分类培养模式的保障。

(一)建立二类三层的“双师型”教师培养体系

二类三层“双师型”教师培养体系是“双师型”教师分层分类培养的核心,对于提高“双师型”教师培养的针对性和效用性具有重要意义。“二类”是指高职院校教师的来源既包括高校毕业的学生,以硕士或博士研究生学历为主;也包括企业人员。《国家职业教育改革实施方案》提出,从2019年起,职业院校、应用型本科高校相关专业教师原则上从具有3年以上企业工作经历并具有高职以上学历的人员中公开招聘。虽然此条规定在高职院校教师招聘实践中并未完全实行,但体现出国家对高职院校引进具有企业经验人员的重视。“三层次”指教师发展将历经从不成熟到成熟的阶段性变化,借鉴高职教师专业发展五阶段的划分^[6]、高职“双师型”教师初级、中级、高级资格认定的研究^[7]以及美国社区学院“双师型”教师三阶段成长体系,将“双师型”教师发展阶段分为三个层次:初级层次、中级层次和高级层次。三个层次是相互联系,逐步递进的。每个层次自成完整的培养系统,不仅满足教师的当下需求,也助力教师成长为更高水平的“双师型”教师。在此基础上,“双师型”教师培养实行学分制,不同类型与层次的教师由于教学和实践能力发展的差异匹配不同的培养活动,要求达到不同学分。

初级层次主要指从教师入职到讲师的初中级阶段,一般是从教前6—7年。这个阶段由于新教师角色的特殊性,所以培养又分为两个阶段,即新教师的适应过渡阶段(0—3年)和摸索成长阶段(4—7年)。其一,适应过渡阶段,教师的目标是快速适应高职院校的新环境新角色,解决的主要是“如何上课”的问题。此阶段教师常存在以下倾向:一是学校毕业的教师往往“照本宣科”,重理论知识传授,而企业来的教师可能不熟悉上课,不知道怎么讲授知识。^[8]因此,教师需熟悉教育学与心理学的基本理论与方法、教育相关法律法规、教师的职业道德;学校的教学规章制度、教学安排与基本要求;职业教育理念;课程内容以及课程的简单组织与设计。具体至学校培养措施,应设计岗前培训、新教师入职培训、“老带新”、优秀教师观摩、教学能力校内培训、教学督导等“必修”培养活动,以及教学分享沙龙和教学能力相关的线上培训作为“选修”培养活动。其二,摸索成长阶段,教师已经适应学校环境和教师角色,寻求教学和实践的提升,主要任务转向“如何上好课”,并在此阶段获得学校“双师型”教师的认定。此阶段教师期望学习新的教学方法和信息化信息技术优化课堂教学,掌握项目化教学设计,尝试翻转课堂、案例教学、小组讨论等教学方法,提高教学效果。此外,教师开始以研促学,开展课题研究。此阶段应安排教师职教能力培训、职教能力测评、组建由专业理论水平和专业技能水平较高的双元结构教师小组、讲说课比赛

的“必修”培养活动,以及经验交流沙龙,课题申报、论文撰写等线上“选修”培训活动。需要注意的是,高校来源的教师与企业来源的教师由于先前知识结构与累积经验的差异,在初级层次培养方式不同。高校来源的教师要求每年至少一个月下企业实践,深入了解行业企业的岗位职责、工作内容与工作流程。企业来源的教师全面熟悉专业知识体系,加强其优秀教师观摩、教学督导的次数,并在摸索成长阶段定期参加企业实践。

中级层次的教师一般为工作的8—9年后,相当于讲师后期和副教授前期。在这个阶段,不论是高校来源的教师还是企业来源的教师,教学与实践的差异性已经减弱。教师的教学技能比较熟练,教学的关注转向“如何使学生取得收获”。教师逐步成长为骨干教师或专业带头人,在课程和专业建设方面担当重任。实践方面,期望深入系统地参加企业实践,掌握企业所处行业领域的先进设备和前沿技术。此阶段的中后期,部分教师工作热情减退,失去继续提升的动力,进入职业倦怠期。因此,此阶段既要根据教师需要提升成长的机会,也要激发教师的积极性,通过外在激励、接触新知识与技术等帮助部分教师尽快度过职业倦怠期。中级层次提供的培养措施是课程与专业建设为主题的教学研讨会、课程与专业建设的校内培训、指导学生参加技能竞赛、教师示范课展示、指导新教师、为期半年或一年的全脱产企业实践、开展横向课题;同时教师可根据需求自由选择国家级培训以及学生心理学、信息化教学设计等培养活动。

高级层次的教师一般处于副教授后期或教授阶段。此阶段的教师的教学与实践能力已经处在高水平,获得了“教学名师”或“技术能手”等称号。这个阶段教师的关注点已跳出自我,转变到“如何发挥教师的领导作用”,着眼于团队的建设、专业的发展和学校的提升。可以说,这个阶段的教师眼界宽、格局大、能力强,培养的方式是“以用为养”,为教师能力的发挥提供施展的平台,促进教师的自我实现。具体而言,通过优秀教师团队建设、高水平专业建设、精品课程建设、专业教学资源库建设等学校重点建设项目和内容,为学校获得省级或国家级奖项作出贡献,追求个人价值与学校价值的统一。

(二)加强顶层设计,注重过程管理

“双师型”教师培养是一项系统工程,需要从整体层面加强规划,综合考虑“双师型”教师培养目标、教师来源及发展阶段特征、国家政策、学校资源、企业参与度等因素,从顶层设计“双师型”教师分层分类培养方案。同时,加强教师培养过程的管理,依据教师培养流程,着重关注五个环节。五个环节循环往复,促进教师培养活动的优化。

一是需求分析。需求分析是“双师型”分层分类教师培养的起点。需求分析主要来源于两方面,一方面是教师对“双师型”教师培养的意见和建议;另一方面是学校依据国家政策和自身发展重点对于“双师型”教师培养的设想。通过对教师需求和学校需求的科学调查,保证需求分析真实可靠,使需求分析为培养方案的制订提供客观依据。如每学期初,组织全体教师开展培养需求的在线问卷调查。在整理分析教师需求基础上,结合学校发展重点和方向,对“双师型”教师培养方式与内容进行调整与完善。

二是过程监控。培养活动过程的管理是“双师型”教师分层分类培养有效实施的保障。过程监控是指管理者在培养活动具体组织实施过程中加强监管,及时与培养主体沟通联系,促进培养活动高效实施。如老带新的传帮带活动是一项针对新入职教师的传统培养活动。管理者应在培养中期分别组织新教师与指导教师的座谈会议,了解并督促指导教师对新教师的指导。

三是考核评价。考核评价是对教师培养成果的检验与考察,有助于促进教师主动参与。评价包括两方面:其一是对培养活动本身的评价,包括培养活动设计的合理性、方式的适切性、管理的规范性等;其二是对参加的教师是否达到了预期目标的评价,可通过前后测的方式进行,或通过教师的总结反思来评价。^[9]重要培养活动可给予优秀教师适当的物质激励或精神激励,以起到示范与榜样的作用。

四是持续跟踪。培养活动结束后并不代表培养已经完成,培养的最终目的是将培养的内容转化为教师内在的知识、技能与价值体系,并迁移到课程教学,真正作用于教学的改进。教师通过学习和培育“输入”新知识,经过自我建构和体悟后“输出”,构成了一个完整的教师学习迁移过程。^[10]因此,管理者需要对培养活动进行持续追踪,为教师的培养迁移提供后续支持。

五是总结反思。反思是促进教师发展的助推器。美国学者舍恩认为绝大部分实践都是属于“湿软的低地”,充满着“复杂性、模糊性、不稳定性、独特性与价值冲突”,实践者需借助“行动中反思”和“行动中认识”。^[11]“双师型”教师培养涉及多种来源与发展阶段的主体,并依据社会环境而动态调整,蕴含着复杂性与不稳定性本质特征,需要管理者与教师在行动中反思,在反思中改进。具体而言,以学期为节点,组织“双师型”教师培养活动总结反思研讨会,分析培养过程的优势与不足,总结问题与建议作为教师培养优化的基础。

(三)重视校企联合培养,多元主体平等参与

“双师型”教师的本质内涵要求其培养需校企融合,多主体共育。库尔特·考夫卡在场域理论中提出,人的行为受到场域空间的影响和地理环境的调

节。^[12]“双师型”教师所涉及高职院校和行业企业两类空间环境将不断形塑教师的理论教学能力和实践教学能力。同时，“双师型”教师分层分类培养模式打破了高职院校管理者单打独斗的场面，建立了以管理者、教师、行业企业人员为主的多元共同体。具体表现在以下方面。

其一，校企双元培养，促进“双师型”教师能力提升。高职院校的培养主要着重于教师的专业知识与技术、教育知识、教学技术与教学方法、教学组织与表达等，提高教师理论教学的能力。然而，教师实践教学能力的培养须扎根于企业一线，推进教师德艺并举。一方面，企业的规章制度、职业操守、企业文化等潜移默化地影响教师的职业道德；并且在企业观摩与实践过程中，教师逐渐感受与形成精益求精和追求品质的“工匠精神”。另一方面，教师在生产实践、项目管理的实操中熟悉生产业务，了解工艺流程，掌握专业领域的新理念、新技术、新设备，提高技术技能。校企双方在优势互补的基础上通力协作，相互促进，推动“双师型”教师能力的螺旋上升。

其二，发挥主体能动性，共建交流共同体。德国社会学家滕尼斯于1887年首次提出“共同体”一词，指人与人之间基于协作关系而构成的有机组织形式，强调内部成员的集体感、归属感及认同感。^[13]管理者、教师与相关企业人员共建“双师型”教师培养共同体，依照分层分类的思想，秉持真诚沟通，平等对话的理念，协同制定培养方案，促进高职院校与企业的共赢。思想上，管理者应祛除将自我视作管理权威的优越感，转变将教师视作被管理者、被培养者的传统观念，以多元治理的思想为理念，还教师以具有主观能动性的主体地位，发挥每位培养主体的智慧和价值。行动上，培养共同体成员具有促进教师成长的目标，扩大教师与行业企业人员深度参与的机会，增加其决策权、话语权和评价权。此外，培养

共同体成员在摩擦碰撞和世界融合中突破原有的认识，开启“双师型”分层分类培养的新视域。

参考文献：

- [1] 中国教育部.深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201910/t20191016_403867.html,2021-06-30.
- [2] 中国知网.当代汉语词典——培养[EB/OL].<http://gongjushu-cnki-net-s.libvnp.scnu.edu.cn/rbook/Detail?entryId=R2006072820046203>,2021-07-01.
- [3] 杨善江.高职院校教师专业发展的阶段特征及模式选择[J].中国职业技术教育,2013(18):88-91.
- [4] 霍绍周.系统论[M].北京:科学技术文献出版社,1988:36.
- [5] 中国政府网.国家职业教育改革实施方案[EB/OL].http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-02/13/content_5365341.htm,2021-06-30.
- [6] 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):79.
- [7] 吴显嵘,郭庚麒.美国社区学院“双师型”教师的培养经验与成长体系及启示[J].教育与职业,2019(17):81-83.
- [8] 史文生.构建“双元结构教师小组”教师培养模式[J].教育研究,2017(12):147.
- [9] 汤丰林.教师培训:理性与实践的核心关注[M].北京:北京师范大学出版社,2018:35-38.
- [10] 张兆芹,吴秀丽.教师学习迁移的内在逻辑、影响因素及提升策略[J].教育理论与实践,2020(32):35.
- [11] 唐纳德·A·舍恩.反映的实践者——专业工作者如何在行动中思考[M].北京:教育科学出版社,2007:35-41.
- [12] 张振.工作本位学习视域下职业教育师资发展:欧盟经验与中国镜鉴[J].教育发展研究,2021(13):49.
- [13] 斐迪南·滕尼斯.共同体与社会[M].北京:商务印书馆,1999:61.

[责任编辑：许海燕]

Construction of Stratified and Classified Training Mode of Double Qualified Teachers in Higher Vocational Colleges

ZHAO Xiao-chun

(Office of Academic Affairs, FoShan Polytechnic, Foshan Guangdong, 528000, China)

Abstract: The stratified and classified training model of double-qualified teachers conforms to the types and stages of teachers in higher vocational colleges, and improves the shortcomings of the existing training model of one size fits all, discreteness and passiveness. By strengthening the top-level design and process management, relying on school-enterprise cooperation, forms a multi-subject community, and constructs a two-class three-layer training system, thereby improving the accuracy, systematicness and participation of double-qualified teacher training.

Key words: double-qualified teachers; hierarchical classification; two-class three-layer training, higher vocational college