



江西科技师范大学

高教动态

2022年第4期（总第4期）

发改办高教所

2022年06月23日

编者按 为了推动职业教育高质量发展，加强职教师资培养，教育部 财政部发布了《关于实施职业院校教师素质提高计划（2021—2025 年）的通知》，体现了国家对职教师资培养的高度重视。本期我们主要围绕职教师资培养这一主题进行编辑，以供参阅。

—编者

本期要目

◆ 高教资讯

★ 教育部 财政部关于实施职业院校教师素质提高计划（2021—2025 年）的通知

◆ 专家观点

★ 教育部：鼓励更多高水平工科院校培养职教教师

★ 蔡光洁：职业教育高质量发展急需夯实职教师资队伍

★ 曹晔：构建职教教师培训新格局----“职业院校教师素质提高计划”
透视

★ 谢华清：能否做好一流职教师资培养，直接关乎中国的职业教育

◆ 学术研究

★ 类型教育定位下高质量职教师资培育研究（闵学良 付小倩 左和平）

★ 教师教育发展背景下职教师资专业化培养路径探析（贺艳芳 吴丹）

★ 关于布局博士层次“双师型”职教师资培养单位的探讨（陈泳竹 刘卫东 戴青云）

★ 地方师范院校培养职教师资的现状分析与策略研究（王叙红 王雪董会宁）

◆ 他山之石

★ 发达国家职教师资培养模式及其对我国的启示（邱爽 潘伟）

★ 改革后的德国职教师资培养模式探析（鄢彩玲）

★ 日本经验历史追踪下的我国职教师资培养路径创新建构（安冬平 张晓丹）

● 高教资讯

教育部 财政部关于实施职业院校教师素质提高计划（2021—2025 年）的通知

教师函〔2021〕6 号

各省、自治区、直辖市教育厅（教委）、财政厅（局），新疆生产建设兵团教育局、财政局：

为深入贯彻习近平总书记关于教育的重要论述和全国职业教育大会精神，落实《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》《国家职业教育改革实施方案》《国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》，加强职业院校高素质“双师型”教师队伍建设，促进职业教育高质量发展，教育部、财政部决定联合实施职业院校教师素质提高计划（2021—2025 年）（以下简称“计划”），现将有关事项通知如下。

一、总体要求

（一）指导思想

以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导，贯彻党的十九大和十九届二中、三中、四中、五中全会精神，牢固树立新发展理念，落实立德树人根本任务，深化产教融合、校企合作，突出“双师型”教师个体成长和“双师型”教学团队建设相结合，兼顾公共基础课程教师队伍建设，着力提升教师思想政治素质和师德素养，提高教师教育教学能力，努力造就一支师德高尚、技艺精湛、专兼结合、充满活力的高素质“双师型”教师队伍，推动职业教育高质量发展。

（二）主要目标

发挥示范引领作用，带动地方健全完善职业院校教师培训体系和全员培

训制度，打造高水平、高层次的技术技能人才培养队伍。创新培训方式，重点支持骨干教师、专业带头人、名师名校长和培训者等的能力素质提升。教师按照国家职业标准和教学标准开展教育教学、培训和评价的能力全面提高，分工协作进行模块化教学的模式全面实施，“双师型”教师 and 教学团队数量基本充足，校企共建一批“双师型”教师培养培训基地，现代职业教育师资培训体系基本健全。

（三）实施原则

1. 服务大局，突出重点。服务国家经济社会发展、技术变革和产业优化升级需要，落实职业教育高质量发展和深化新时代教师队伍建设改革的总体要求，重点支撑职业教育教师、教材、教法改革（“三教改革”）和1+X证书制度改革。

2. 深化改革，提质增效。全面推进教师培训关键环节改革，优化培训内容，鼓励各地根据地方特色产业发展需求设置创新项目。改进培训形式，探索成果转化机制，持续强化返岗实践运用成效。

3. 分层分类，精准施策。根据职业院校教师专业发展不同阶段需求，教师、管理者和培训者不同群体需要，精准分析培训需求，科学制订培训方案，加强过程管理与诊断改进。

4. 分级实施，示范引领。坚持和完善国家示范引领、省级统筹实施、市县联动保障、校本特色研修的四级培训体系，建立健全管理制度和考核评价机制，提升培训质量与效益。

二、重点任务

（一）优化完善教师培训内容

1. 落实立德树人根本任务。以习近平新时代中国特色社会主义思想特别是习近平总书记关于职业教育的重要指示批示铸魂育人。推进理想信念教育常态化，将思想政治和师德师风纳入教师培训必修内容。全面推进课程思政建设，切实增强教师课程思政意识和能力，使各类课程与思政课程同向同行，

寓价值观引导于知识传授和能力培养之中。加强党史、新中国史、改革开放史、社会主义发展史教育，大力弘扬职业精神、工匠精神、劳模精神。

2. 对接新标准更新知识技能。对接新专业目录、新专业内涵，适应职业教育教学改革需求、特别是复合型技术技能人才培养培训模式改革需求，把职业标准、专业教学标准、职业技能等级证书标准、行业企业先进技术等纳入教师培训必修模块，提升教师落实育训并举的能力。

3. 强化提升教育教学能力。推进教师的理念转变、知识更新、技能提升，提高教师参与研制专业人才培养方案的能力、组织参与结构化模块式教学的能力、运用现代教育理论和方法开展教育教学的能力。加强职业教育心理学、德育与班主任工作、现代教育技术等方面内容培训。全面提升教师信息化教学能力、教材开发能力，促进信息技术与教育教学融合创新发展。

（二）健全教师精准培训机制

4. 创新教师培训形式。精准分析不同发展阶段、不同类型教师专业发展需求，综合采取线下混合研修、在线培训、结对学习、跟岗研修、顶岗研修、访学研修、返岗实践等灵活多样的研修方式，为教师量身打造培训方案，建立适应职业技能培训要求的教师分级培训模式。

5. 健全校企合作机制。强化教师到行业企业深度实践，注重提升“双师”素养。推进专业课教师每年至少累计1个月以多种形式参与企业实践或实训基地实训。建立校企人员双向流动、相互兼职常态运行机制。完善政府、行业企业、学校、社会等多方参与的教师培养培训机制。探索跨区域联合组织实施培训，推动东西部结对帮扶、区域间资源共享、经验交流。

（三）健全教师发展支持体系

6. 打造高水平教师培训基地。支持高水平学校和大中型企业共建“双师型”教师培养培训基地、企业实践基地，充分发挥引领作用，辐射区域内学校和企业，提升校企合作育人水平。认定一批“双师型”教师培养培训示范基地。鼓励校企共建教师发展中心，在教师和员工培训、课程教材开发、实

实践教学、学术成果转化等方面开展深度合作。

7. 锻造高素质专业化培训者团队。加大培训者团队培训力度，提升培训队伍的项目管理能力和组织实施能力。聘请技术能手、职教专家和行业企业高水平人员参与教师培训工作，打造一支能够适应职业教育改革需要、指导教师专业发展的培训专家队伍。培训基地要加强相应的课程资源和师资力量的投入，组建专业化培训团队。

8. 推进培训资源共建共享。开发一批教师培训优势特色专业和优质课程资源。建立对接产业、实时更新、动态调整的产业导师资源库。完善现有信息管理平台，鼓励有条件的地方建设培训资源平台，推动培训基地、企业实践基地等的优质培训资源共建共享。

（四）强化日常管理和考核

9. 强化监督管理。各省级教育部门要依托相关管理机构，利用信息化等手段，对培训工作进行全程管理。成立职业院校教师培训专家工作组，定期组织开展质量监测、视导调研和跟踪问效。“十四五”期间，教育部将组织专家对各省份“计划”执行情况开展视导。

10. 健全考核评价机制。各省级教育部门要积极完善政府、行业、企业、职业院校等共同参与的质量评价机制，支持第三方机构开展评估，采取专家实地调研、现场指导、网络监测评估、学员匿名评估、第三方评估等方式，对各机构项目实施过程及成效进行考核，考核结果作为经费分配、任务调整的重要参考。

三、保障措施

（一）加强顶层设计，强化统筹规划

教育部负责“计划”的顶层设计、总体规划、年度任务部署和绩效评价，优化工作推进相关制度。各省级教育部门要加强对本地区“计划”的组织实施，建立健全工作推进机制，加快执行进度，每年根据事业发展和培训需求，制定本地区年度实施方案，加强监督检查、跟踪问效。

（二）建优培训体系，强化分工协作

健全完善国家示范引领、省级统筹实施、市县联动保障、校本特色研修的四级培训体系。中央财政投入主要用于骨干教师、专业带头人、名师名校长、培训者的示范性培训等，省、市、县和学校在国家的示范引领下，重点支持开展对新入职教师、青年教师等的培训和校企合作，强化校本研修，实现职业院校教师培训全员覆盖。

（三）优化投入结构，严格使用管理

各地要加强职业教育教师队伍建设资金使用管理，确保经费按时拨付。经费投入要进一步突出改革导向。各省级教育部门、培训机构要参照国家关于培训经费管理的相关规定及《现代职业教育质量提升计划资金管理办法》等文件，结合本省实际制定相关资金管理办法，严格界定经费开支范围，规范拨付流程，加强经费使用监管，提高经费使用效益。

各省级教育部门要制定本省职业院校教师素质提高计划“十四五”实施规划并报教育部备案。同时，每年12月底前制定次年实施方案并报教育部备案。

教育部 财政部

2021年7月29日

（附件：职业院校教师素质提高计划指导方案）

附件：

职业院校教师素质提高计划指导方案

一、“三教”改革研修

1. 课程实施能力提升。面向职业院校专业骨干教师，采取集中研修、岗位辅导等形式，分阶段开展研修。研修内容主要包括职业教育国家教学标准体系、课程思政实施、人才培养方案和教案编写与实施、新型活页式与工作手册式教材编写与使用、模块化教学模式研究与实施、实训实习教学组织与实施、教学诊断与改进的实施、教学质量评价等。

2. 信息技术应用能力提升。面向职业院校骨干教师，采取集中研修、项目实操等形式，分阶段开展研修。研修内容主要包括职业教育信息化制度标准、数字化教学资源开发制作应用、在线教学组织实施和平台使用、混合式教学组织实施、VR（虚拟现实）、AR（增强现实）、MR（混合现实）、AI（人工智能）等新一代信息技术应用、教学管理信息化应用。

3. 1+X 证书制度种子教师培训。遴选 1+X 证书制度试点院校专业带头人、骨干教师，采取联合研发、合作培训、岗位实践等方式，分阶段开展研修。研修内容主要包括职业（专业）技能，职业技能等级标准、专业教学标准与人才培养方案改革，职业技能等级证书与专业课程融合，模块化教学方式方法，职业技能等级考核与培养课程考核评价等。

4. 公共基础课教学能力提升。面向职业院校公共基础课，特别是中职学校思想政治、语文、历史专任教师和高职学校思想政治理论课专职教师，采取线上线下相结合的混合研修、专题研修和德育研学等形式，分阶段开展培训。内容主要包括中职思想政治、语文和历史三科统编教材编写思路、课程内容和教学方法；新时代思想政治理论课教学改革与质量评价；中职数学等 7 门公共基础课，高职英语、信息技术等公共基础课教学能力提升；教案、教学案例开发设计等。

5. 访学研修。遴选骨干教师或专业带头人到国家职教师资培养培训基地、

“双高计划”建设单位等优质学校、学术和科研机构及国内外高水平大学进行访学，采取结对学习、联合教研、专项指导、顶岗研修等方式，分阶段开展研修。研修内容主要包括人才培养方案研制、专业升级与数字化改造、课程开发与建设、名师工作室建设、教学能力大赛、技能大赛、教科研方法等。

二、名师名校长培育

6. 名校长（书记）培育。遴选职业院校校长（书记）参加培训，通过集中研修、跟岗研修、考察交流、在线研讨、返岗实践等方式进行培育，内容主要包括党中央、国务院关于职业教育和教师工作的重要政策、国际职业教育先进理念和实践、区域职业教育现代化、职业院校治理、职业院校人才培养模式改革、1+X 证书制度、“三教”改革组织领导与实施、校企合作深化、教育教学成果培育、信息化建设管理和应用等。

7. 名师（名匠）团队培育。遴选职业院校具有较大影响力的教学名师或具有绝招绝技的技能大师（专兼职）组建“双师型”名师（名匠）工作室或技艺技能传承创新平台，通过定期团队研修、项目研究、行动学习等方式，进行为期 3 年的分阶段研修。“双师型”名师（名匠）工作室研修内容主要包括模块化课程建设与组织实施、教学资源研发、教学能力和教科研能力提升等；技艺技能传承创新平台研修内容主要包括技术技能传承、积累与开发应用、传统（民族）技艺传承、实习实训资源开发、创新创业教育经验交流等。

8. 培训者团队建设。面向全国职教师资培养培训基地和省级师资培训基地骨干培训教师、培训管理人员，组建专业教学团队、培训管理团队。通过集中面授、网络研修、课题研究相结合的方式分阶段研修。研修内容主要包括培训基地建设、需求分析方法、模块化培训课程设计、绩效考核评估等。

三、校企双向交流

9. 教师企业实践。选派职业院校青年教师到国家级教师企业实践基地开

展产学研训一体化岗位实践，采用教师企业实践流动站顶岗、参与研发项目、兼职任职等方式，开展企业跟岗实践，可分阶段进行。内容主要包括了解企业的生产组织方式、工艺流程、产业发展趋势等基本情况，熟悉企业相关岗位职责、操作规范、技能要求、用人标准、管理制度、企业文化等，学习所教专业在生产实践中应用的新知识、新技术、新工艺、新材料、新设备、新标准等。

10. 产业导师特聘。支持职业院校设立一批产业导师特聘岗，聘请企业工程技术人员、高技能人才、管理人员、能工巧匠等到学校工作。采取兼职任教、合作研究、参与项目等方式。工作内容主要包括承担教学工作，参与学校专业建设、课程建设，参与“双师型”名师工作室建设、校本研修、产学研合作研究等。

● 专家观点

教育部：鼓励更多高水平工科院校培养职教教师

中新网 10 月 17 日电 教育部教师工作司司长任友群 17 日指出，目前，全国共有 61 个本科院校的职教师资培养培训基地，37 所本科院校参与开展了本科级别的职教师资的培养，共有 49 所综合型大学和师范院校或工科大学都招收硕士层次的职教师范生。教育部鼓励更多的应用型本科、高水平的工科院校投入到职教教师的培养中。

教育部 17 日举行发布会，发布《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》并介绍相关重点任务进展情况。在会上，任友群介绍了目前全国职业技术师范院校分布和办学情况。

任友群介绍，全国原来有传统的所谓“老八所”职业技术师范院校，这“老八所”包括天津职业技术师范大学、河南科技学院、江西科技师范大学，还有河北科技师范学院、广东技术师范大学、安徽科技学院、江苏理工学院和吉林工程技术师范学院。在“老八所”基础上，从 2015 年以来，又新增了 4 所独立设置的职业技术师范学院，2015 年增加了广西科技师范学院、滇西科技师范学院，2019 年增加了广西职业师范学院、福建技术师范学院，这样加起来一共有 12 所独立设置的职业技术师范院校。地方综合院校中有 25 所，华南师范大学、四川师范大学等等，普通师范院校也逐步加入到了培养培训职业技术教师的行列。

任友群称，目前全国一共有 61 个本科院校的职教师资培养培训基地，37 所本科院校参与开展了本科级别的职教师资的培养。然而，按照现在的规定，本科毕业生只能做中职的老师。如果要到高职做老师，至少要取得研究生层次学历，所以教育部鼓励应用型本科和水平工科类大学，举办研究生层次师资培养计划。

任友群称，2015 年，国务院学位委员会在教育硕士学位下新增设了职业

技术领域的教育硕士，天津大学、同济大学、河北师范大学、浙江工业大学等 49 所综合型大学和师范院校或工科大学都招收硕士层次的职教师范生。近些年，上述这些学校每年招收的职教师范生人数大约 2 万人，每年大概能供应 2 万师资，逐年呈缓慢上升的趋势。

任友群介绍，独立设置的职业技术师范院校目前仍是培养职教师范生的主体力量，占全国职教师范生招生量的近 60%。综合类院校的职教师范生招生比例在逐年上升，希望这个布局不断完善。今年开始扩招一百万以后，如果还是按照缓慢上升的节奏，师资会面临非常大的压力。所以教育部鼓励更多的应用型本科、高水平的工科院校投入到职教教师的培养中。

任友群指出，教育部将会同有关部门进一步优化职业技术师范院校的布局结构，特别是发挥福建、广西这样一些省的示范作用，统筹指导各地增设职业技术师范院校或依托高校建设二级的职业技术师范学院，支持高水平工科大学举办职业技术师范教育，增加职业教育教师的培养供给，大力开展在职教师的双师素质培训进修。

任友群：汉族，江苏苏州人。教育学博士，研究员。现任教育部教师工作司司长。

文章来源：中新网

蔡光洁：

职业教育高质量发展急需夯实职教师资队伍

2022年全国两会，全国人大代表、民盟四川省委文化委主任、四川师范大学副校长蔡光洁提交了一份关于职业教育师资队伍建设的建议。让我们一起去了解一下这份建议的具体内容。

川小宣：您为什么想到要在全会上提交这样一份建议呢？

蔡光洁：我认为，为中职教育培养具有“职业素养”和“职业教育特质”的高素质“双师型”教师队伍，是加快职业教育“类型化”转型的必要条件，培养这支人才队伍的职教师资本科院校建设，则是推进职业教育现代化高质量发展的先决性和基础性工作。

川小宣：目前我国关于职业教育发展的政策有哪些？

蔡光洁：据我了解，2014年《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》明确提出“完善教师资格标准”“实施教师专业标准”“加强职业技术师范院校建设”；2019年《国家职业教育改革实施方案》明确规定“加强职业技术师范院校建设，优化结构布局”；2019年《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》对职教师资队伍建设作了系统规划，指出“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”“办好一批一流职业技术师范院校和一流职业技术师范专业”；2021年《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》作出部署“加强职业技术师范学校建设”。

川小宣：那您认为目前职业教育师资队伍建设面临哪些主要问题和困难？

蔡光洁：在调研中我发现，主要存在三个方面的问题，一是现代“职教化”师资匮乏，无法满足职教“类型化”转型的需要。当前的职教师资队伍建设，仅仅解决了有无问题，并未能解决“类型化”“职业化”等职教师资的专业素质特质问题，存在类型需求不匹配、学历层次不达标、能力结构不完整等系列问题，无法满足现代职业教育“类型化”转型需要。二是职教师

资本科院校数量不足，无法达到对口培养的要求。截至 2021 年，全国共有普通教育本科师范院校 145 所，而如天津职业技术师范大学这类专门对口培养现代职教师资的本科院校却仅有 9 所，开设专业数量也不足 100 个（不含与普通本科师范及重复专业），无论是院校还是专业设置数量，都无法满足职业教育百万扩招、普职比例相当、职教师资队伍“类型化”培养等现代职业教育快速发展的迫切需要。三是职教师资培养培训机制不健全，无法满足现代职教对高素质师资的需要。目前针对在职教师资能力和水平提升，培养培训体制机制等方面还存在一些问题，加之具备专业培养培训资质的职教师资本科院校和机构数量不足，导致大部分师资队伍建设滞后，缺少能力水平提升渠道，距离“双师型”的目标要求甚远，继而无法满足现代职业教育高质量发展需要。

川小宣：针对您提出的几个问题，您有什么具体的建议呢？

蔡光洁：

第一，加强顶层设计，科学布局职教师资本科院校的设置。建议从国家层面高度重视，并大力支持公办职教师资本科院校的设置，在“十四五”时期，统筹各省（区、市）的中职学校及在校生数量科学匹配职教师资本科院校设置数，压实建设培育任务和绩效考核，有效解决职业学校现代职教师资严重短缺问题。

第二，优选一批高职院校对口升格为职教师资本科院校。建议对有职教与师范专业背景的高职院校加大培育升格力度，可在全国范围内，分省（区、市）遴选职业教育与师范教育融合紧密的优质高职院校升格为职教师范本科院校。由这类院校对口培养现代职教师资人才，可以有效突破“类型化”高层次职教师资培养难题，优化职教师资本科院校结构。

第三，健全职教师资职后培训教育体系，促进职教师资整体水平提升。建议发挥职教师资本科院校主体作用，与产教融合行业企业、相关专业普通高校建立联合培养培训机制，通过技能培训、学历提升、继续教育等方式，

健全职教师资职后培训教育体系，为职业学校教师提供进修学习路径和能力提升通道。同时，强化职教师资本科院校的科研教研职能，不断完善职教师资人才培养体系建设，逐步夯实职教师资队伍根基，进而推动职业教育高质量发展。

蔡光洁：第十三届全国人民代表大会代表，现任四川师范大学副校长，民盟四川省委员会副主任委员

文章来源：人民日报

曹晔：构建职教教师培训新格局 ——“职业院校教师素质提高计划”透视

从2006年以来，教育部、财政部已联合实施了三轮“职业院校教师素质提高计划”。15年来，素质提高计划实施的空间环境发生了很大变化，从最初的学校单一培训主体，发展为现在的校企等多主体；从注重补知识和技能短板的生存性培训，发展为注重个性化能力提升的发展性培训；从提升教师整体素质的综合性培训，发展为满足个人专业发展的专项培训；从注重个人职业素养的提升，发展为注重训后培训成果转化；从注重对项目培训方案和内容的评价，发展为注重过程性和结果性相结合的评价；从指令性计划配置培训资源，转向面向市场优选培训资源等。总之，政府主导的计划培训模式逐渐向市场主导的市场培训模式转变。

素质提高计划15年的持续推进，极大提升了职业院校教师的教育教学能力，改善了职业院校教师队伍整体素质，尤其是对加快“双师型”教师队伍建设起到了十分重要的作用。最近，教育部、财政部联合印发《关于实施职业院校教师素质提高计划（2021—2025年）的通知》，对“十四五”期间“职业院校教师素质提高计划”进行了全面规划，目标更加明确、制度更加完善、内容更加丰富、形式更加多样。

围绕一个中心 完善两个体系

素质提高计划围绕立德树人根本任务，将思想政治和师德师风纳入教师培训必修内容，推进理想信念教育常态化，着力提升教师思想政治素质和师德素养。同时全面推进课程思政建设，增强教师课程思政意识和能力，寓价值观引导于知识传授和能力培养之中。

素质提高计划致力于完善两个体系。一是完善职业院校教师培训体系。职业院校教师培训基本形成了国家、省级、市县、校本四个层次的培训，今后要进一步明确不同层次培训的分工与协作机制，逐步形成国家示范引领、

省级统筹实施、市县联动保障、校本特色研修的四级培训网络，同时针对不同类型教师和教师不同成长阶段所面临的问题，构建分级分类培训体系。

二是建立教师专业发展支撑体系。职业院校教师对于教学实践性的要求高，因此要通过聘请产业导师、校企共建教师发展中心、建立企业实践流动站、双师型名师（名匠）工作室、技艺技能传承创新平台形式等为教师专业发展，尤其是实践能力提升提供机会和平台。

提升三种能力 突出四类对象

《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》指出，“到 2035 年，教师综合素质、专业化水平和创新能力大幅提升，培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师”。突出四类对象，为教师培训工作指明了方向。

职业院校教师培训要提升三种能力。一是提升教师的创新能力。《中国教育现代化 2035》明确提出建设高素质专业化创新型教师队伍，《国家职业教育改革实施方案》提出建立教师教学创新团队。创新能力培训成为新一轮教师培训的重要内容，既要重视对“双师型”教师个体创新能力的培育，也要重视教师教学团队创新能力的培训。二是提升教师的教学能力。培训对象既包括专业课教师，也包括公共基础课教师；教学能力既包括课程实施能力，也包括信息技术应用能力；培训方式既包括集中的专项培训，也包括分散的访学研修。三是提升基地培训能力。培训基地要加强自身建设，组建由学校教授、技术能手、职教专家、行业企业高水平人员等组成的培训专家队伍，开发一批教师培训优势特色专业和优质课程资源，加大对培训者团队的培训力度，提升培训队伍的项目管理能力和组织实施能力。

随着我国职业教育从规模扩张向内涵发展转变，许多职业院校都在构建骨干教师—专业带头人—教学名师梯队。职业院校教师国家级培训要突出引领和示范功能，聚焦“关键少数”，重点支持骨干教师、专业带头人、名师名校长和培训者四类人群的能力素质提升。

支持五大改革 健全六大机制

为适应职业教育改革创新的需要，教师培训工作要不断创新培训形式和培训项目。一是对接新标准更新知识技能。要对接新专业目录和新专业内涵，把职业标准、专业教学标准、职业技能等级证书标准、行业企业先进技术等纳入教师培训必修模块。二是支撑职业教育“三教”改革，积极探索新教材、新教法、新教学。三是推动“1+X”证书制度实施。证书制度的实施，需要教师既能够培训学生获得技能等级证书，也能将技能等级证书标准与课程内容有机融合，做到育训结合。四是创新教师培训形式。针对培训对象特点和专业特色，采取线下混合研修、在线培训、结对学习、跟岗研修、顶岗研修、访学研修、返岗实践等灵活多样的研修方式。五是鼓励地方创新培训项目。

“十三五”以来，素质提高计划中的国家级培训项目由省级教育部门组织实施，实施主体发生了变化，各类各层如何分工协作、如何彰显各自特色，这些都需要创新性地开展工作。

职业院校教师素质提高计划的实施，需要不断探索中国特色职教师资培养培训体制机制。具体包括：健全校企合作机制，广泛吸收企业，尤其是产教融合型企业、教师企业实践基地参与培训；建立校企人员双向流动机制，选派职业院校青年教师到国家级教师企业实践基地开展产学研训一体化岗位实践，支持职业院校设立产业导师特聘岗；健全五年一周期全员培训机制，充分发挥四级培训网络体系的作用，确保每位教师每五年均能参加培训；探索培训成果转化机制，教师培训除了提高个人职业素养外，重要的是推动所教专业的教育教学改革；建立区域协同发展机制，职业院校专业设置多，一些小众专业难以在所在省份开展培训，需要面向全国优选培训单位，跨省、跨区域组织培训，推动培训专业全覆盖；健全培训考核评价机制，采取专家实地调研、现场指导、网络监测评估、学员匿名评估、第三方评估等方式，对各机构项目实施过程及成效进行考核。

曹晔：天津职业技术师范大学教师教育研究院院长，教育部高等教育教学评估中心师范专业认证专家，天津市有突出贡献专家，研究方向：职业教育与经济管理

文章来源：中国教育报

谢华清：能否做好一流职教师资培养，直接 关乎中国的职业教育

现代职业教育作为国民教育体系中的重要组成部分，是实施人才强国战略的重要基础。在全面建设社会主义现代化国家新征程中，职业教育前途广阔、大有可为。培养更多高素质技术技能人才，打好职业教育这张“大牌”，关键是要做好一流职教师资培养这篇“大文章”。具体而言，要找到一流职教师资发展的“痛点”，破解一流职教师资发展的难点，发掘一流职教师资发展的结合点，在打造一流职教师资上提质增量。

瞄准“痛点”，搭建共享大平台

于关键处落子，方能满盘皆活。一流职教师资培养要瞄准“痛点”，打破传统的师范院校培养教师和普通高校的研究型、学术型教师的模式局限，进行体制机制创新。

日前，上海在全国率先成立上海市职业技术教师教育学院，致力于探索高水平、有特色职业教育师资培养模式、打造职教师资培养培训高地，为新时代职业教育现代化发展探索“上海经验”。培养高水平、有特色的职教师资队伍，关键是要实现科教产教、多学科跨学科的深层次实质性融合，调动好高校和企业两个积极性，实现产教深度融合。建立多方协同的职教师资发展机制，搭建各方共建共享的发展大平台，这样方能盘活高校一流师资资源，对接社会各种资源，从而在办学模式、专家团队、师资队伍、课程体系等方面实现“一流”、“高水平”。

解决难点，促进人才大发展

当前，我国数字经济快速发展催生了人工智能、物联网、云计算、集成电路等一批新产业新业态，数字技术领域新职业不断涌现，优质人力资源供给严重不足，而优质技术技能人才培养呼唤着更多一流职教师资。所以，一流职教师资培养要紧跟产业需求，跟踪产业升级和技术变革趋势，聚焦高端

装备业、新一代信息技术、现代服务业等领域产业需求，适应职教院校对接区域产业发展的需求，顺应社会发展趋势、国家发展大势，提升质量，修炼“内力”，推动一流职教师资人才大发展。

具体而言，要按照“技术+教育”“高校+企业”模式培养“双师型”职业技术教师，精准对接中高职院校师资需求，多点位多层次开展研究生学历学位教育；开展教师规范化培训，提供国内外职业技术证书考评认证等通道，使人才培养供给侧和需求侧有机衔接，从而实现人才培养与技术发展同频共振、与岗位一线互动共融。

找准结合点，借力应用型高校

全球科技革命呈现出新的发展态势与特征，以智能制造为核心，信息技术、生物技术、新材料技术、新能源技术广泛渗透，几乎所有领域都发生了以智能化、绿色化、服务化为特征的群体性技术革命。应用技术型高校主动服务国家战略、区域经济社会和产业发展需要，学科专业布局以智能制造、信息技术、生物技术、新材料技术、新能源技术为主体，以大量创新型、应用型、技术技能型人才为培养目标，理应主动作为，承担一流职教师资培养的新使命、新任务。

应用型高校要发挥自身优势，找准特色，积极参与共建共享大平台，在一流职教师资培养方面做出特色、形成亮点，使之成为不可替代的品牌，从而进一步推动职业教育支撑人才强国战略的动力源作用。

高水平、有特色是新时代一流职教师资培养应有之义，与普通高等教育相比，一流职教师资培养有其独特的内涵。比如：注重专业性与实践性的结合，专注于解决工作中遇到的具体实际问题；兼具职业性与师范性，需要不断砥砺品格人格，做新时代职业教育领域的“大先生”；具有国际化视野，心怀世界，放眼全球，与国际标准对接，在国际化竞争中保有优势。

新时代一流职教师资的培养更要以“大先生”为目标追求，探索培养新路径新模式，不断创新培养教育方法，助力技术技能人才提质扩容，为培养

担当民族复兴大任的时代新人贡献力量。

谢华清：上海第二工业大学党委副书记、校长、教授

文章来源：文汇报

● 学术研究

类型教育定位下高质量职教师资培育研究

闵学良 付小倩 左和平

（闵学良，江西科技师范大学教育学部常务副主任兼教育学院院长、教授；

付小倩，江西科技师范大学职业教育研究院研究员；

左和平，江西科技师范大学校长、教授）

一、问题的提出

当前，职业教育作为一种类型教育已逐步成为社会共识。这种共识蕴含着对职业教育办学理念、目标、模式和师资等方面独特的要求。作为职业教育发展的第一资源，师资队伍建设成为推动职业教育改革的关键力量。为此，把师资队伍建设摆在优先发展的战略性位置，是新时代职业教育高质量发展的必然要求。近年来，尽管职业教育在办学规模、招生人数等方面有了显著提升，但在提高教育教学质量上仍有“将军难打无兵之战”的尴尬。对标新时代的新要求，我国职业教育，尤其是在师资方面，还存在着数量不足、来源单一、专业化水平偏低等突出问题，这已然成为制约我国职业教育改革发展的瓶颈。为此，教育部等四部门联合印发的《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》（以下简称为《职教师资12条》）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”，凸显职业技术师范院校在打造高质量职教师资方面的“母机”角色。

二、高质量职教师资的内涵诠释

如果要赶上现代职业教育发展的“快车”，就需要在高质量师资培育与打造方面有所突破和创新，而这种突破和创新需厘清“高质量”职教师资这一逻辑起点。

（一）能力的匹配性

职业教育类型属性确立的学理基础是技术知识内容的独立性、技术知识形成过程的复杂性和技术知识来源途径的多元性。职业教育知识的独特性对职教师资能力提出了独特的要求。《职教师资 12 条》对新时代职业教育“双师型”教师基本特征进行了全面解析。文件立足于“双师型”职教师资的教育教学能力和专业实践能力培养，聚焦于“相关领域职业技能”“企业工作经历”“特殊高技能人才”的双师素质特征。从中可以看出，新时代“双师型”的基本内涵主要表现为：“双能力”，即教育教学能力和专业技术应用能力；“双素质”，即职业教育教学素质和相关领域的技能素质；“双经历”，即职业教育经历和企业工作经历。此外，《职业技术师范教育专业认证标准》也对职业技术师范教育专业毕业生提出了四项要求，具体包括：一是践行师德，包括师德规范、教育情怀、工匠精神；二是学会教学，包括专业知识和能力、专业实践能力、教学能力、融合创新；三是学会育人，包括班级管理、综合育人、职业指导；四是学会发展，包括自主学习、反思研究、国际视野、交流合作。

（二）学历的适应性

产业技术升级离不开产业人口技术素质的升级，产业人口技术素质升级的关键是职业教育动力系统的优化，核心在职教师资供给动能的转换。我国产业升级和经济结构调整速度加快，无疑对人才的素质、规格提出了更高的要求，我国职业教育人才的培养层次不断上移，本科、研究生层次的应用型、技能型人才在整个人才培养体系中占据越来越重要的地位。当前，中职教师准入机制已发生变化，本科层次为主体的职业技术师范院校培养的师资，已然不能满足中职学校的发展需要。同时，高职院校高素质高学历的“双师型”领军人才和优秀专业带头人为数不多，严重制约了高技能人才培养质量的提高以及职业教育的可持续发展。特别是《本科层次职业教育专业设置管理办法（试行）》要求“具有博士研究生学位专任教师比例不低于 15%”，促使

高学历人才（特别是博士层次）需求日益增长。这种现实困境与政策导向的“双重挤压”势必会在一定程度上上移职教师资的学历结构。

（三）专业的发展性

教师的专业技术和能力是决定他们教学过程是否成功的关键因素，也是职业教育走向专业化的重要标志。教师专业性是学科知识属性、专业实践属性与社会资历属性的结合。然而，当前以人工智能、大数据为代表的数字技术正对劳动力市场产生剧烈的影响，来建构教师专业性都存在一定的逻辑缺陷。作为直接对接产业需求的职业教育，“教育与技术之间的赛跑”对职业教育教学产生的冲击更加剧烈。早在2015年，国际劳工组织（International Labour Organization，简称ILO）在报告中指出，未来职业教育所面临的挑战是整个世界职业技术教育和培训（Technical and Vocational Education and Training，简称TVET）体系缺乏具有连贯性、包容性和高质量的师资培养培训体系。为此，如果要使职业教育在与技术赛跑的过程中不被落下太多，就必须构建较为完善的专业发展体系，确保职业教育教师的知识、能力既能紧跟“产业赛道”，又能实现教师专业的持续发展。

三、职业技术师范院校培育高质量职教师资的路径

面对新时代职业教育“大有可为、前途广阔”的美丽图景，我们要深入贯彻落实《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》

《国家职业教育改革实施方案》《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》等文件要求，将政策红利转化为推动职业教育改革发展的根本动力，充分发挥职业技术师范院校在职教师资培养中的主体作用，强化职教师资专业化培养的主体责任。

（一）以“三新”为理念，引领职教师资培养方向

一是嫁接“新工科”技术高度，配置职教师资人才专业强度。源于新科技、新产业、新经济，“新工科”概念诞生于我国高等工程教育领域，是对标科学技术与服务国家战略，针对卓越人才培养规格的预期方案。“新工科”

所具备的技术知识的前沿性和培养技术高度,是丰富职业技术师范教育的“专业性”培养内涵,强化“双师型”职教师资专业能力和未来发展能力的重要基础,对优化职业技术师范教育的专业知识和专业能力体系结构具有明显的补短板、强弱项的作用。以高水平工程科技知识和能力要求来提升“双师型”职教师资的专业知识和专业能力,有利于突出职业技术教育师资“专业性”和“职业性”的时代特征,满足新时代培养“高端技术和技术高端”技术技能型人才的需要。

二是借力“新文科”开放广度,积聚职业技术师范教育资源厚度。“新文科”是我国为促进产学研合作协同育人改革而提出的概念,旨在对人才培养、学科知识、社会服务和文化遗产等进行跨学科和新技术的改革与改造。毋庸置疑,“新文科”这一战略的启动,将对人文社会科学、职业教育乃至整个教育系统产生重大影响。以“新文科”战略推动职业技术师范教育改革,将实现人才培养质量和学校培养能力的“双提升”:一是通过突出理想信念和专业素养教育,落实职教师资人才关于践行师德、学会教学、学会育人、学会发展等方面的培养要求,全面提升职教师资人才培养质量;二是通过对高水平学校和企业以及职业院校的开放、协同、联合,完善高素质“双师型”职教师资培养体系、优化生源渠道、创新产教融合和校校融合人才培养模式,以此为“双师型”职教师资人才的跨界培养汇聚更多的教育资源和社会资源,提升职业技术师范教育机构培养“双师型”职教师资的基础能力,满足实行职业技术师范教育的“三导师”(高校教师、产业导师、职业学校教师)共同指导师范生实践制度等方面的条件。

三是推进“新双创”深度融合,拓展职教师资专业发展宽度。

“新双创”是基于国家“双创”教育以人为本、推进人才培养供给侧和产业需求侧相适应改革提出的教育改革理念。职业教育创新发展、服务就业和创业的属性,要求职教师资增强创新创业的意识和实践能力,要既适应产业的转型升级和技术的未来发展,又适应职业教育的专业发展和可能的职业

转换。职业技术师范教育面向未来培养的师资人才，必然要获得适应市场环境变化、科学技术进步的教书育人能力。因此，活跃的创新思维、开阔的专业视野、敏锐的市场反应、灵活的职业适应能力，以及对未来职业教育领域发展态势的追踪等，都必须成为贯穿“双师型”职教师资人才终身发展的职业素质与能力，贯穿职业技术师范教育培养“双师型”职教师资人才全过程之中。

（二）以“三对接”为目标，创新职教师资培养模式

“三对接”的职教师资培养模式是指对接中职开展职教对口招生培养职教本科人才，对接高等职业教育开展“专升本”职教本科人才培养，对接中职教师培养培训实施在职中职硕士培养。为了有效实现“三对接”目标，职业技术师范院校需要积极探索人才培养模式改革。

一是构建“三位一体”分流培养课程体系，即一个专业可以根据其人才培养需要设置职教类、普教类或应用类职业方向，可以选择三类分流同时培养，也可以选择两类或一个方向进行培养，实现多方向有针对性的学生职业方向的适应能力培养。在“通识教育与专业教育并重、理论与实践并重、素质培养与职业指向性培养并重”原则指导下，分流培养做到了在注重学生综合素质和专业能力发展的基础上，既注重其扎实的基础（即专业化培养），又注重其实践能力（即职业针对性培养），实现学生专业知识培养与实践能力、岗位适应能力培养的结合。

二是开发小学分微课程，加强职业能力针对性和实践性培养。在“职业方向课程”模块实施小学分微课程，鼓励各专业紧密对接各类人才培养的市场需求，开发与设置适应学生个性发展和兴趣需要，并及时反映社会、行业发展的小学分微课程或专题性课程。三类专业分流的“职业方向课程”主模块均提供小学分课程，不仅能够满足学生适应职业实践能力发展的需要，同时也能丰富学校的课程资源。

三是开设校企合作教育课程，推进校企合作培养人才。在分流培养课程

体系的基础上，各专业应以培养应用型人才为就业导向，依据各行各业对技术技能人才的核心素养和关键能力需求进行相应的课程体系改革，并将这一理念贯穿于人才培养活动的始终。各类专业至少与企事业单位共同开发不少于6学分的合作教育课程，其中，职教类专业与中高职院校合作教育课程不得低于4学分，普教类专业与普通中学的合作教育课程不得低于4学分，应用类专业则鼓励与行业企业开展合作教育课程开发与建设。通过共同开发课程教学内容，聘请校外企事业单位具有相关资历人员与学校教师合作授课，进一步加强与职业院校、普通中学和企业的沟通与合作。

四是大力开展校企深度合作，推进双主体双基地式人才培养模式改革。坚持以学生实践能力和就业适应能力培养为动力，大力推进校企深度合作、双主体双基地式人才培养模式改革，积极落实校企合作、卓越人才培养计划。以“校企结合，产教互促”为模式，对接行业企业发展，搭建校企合作的平台，推进课程内容、教学方法与手段、实践教学等各个环节的改革，建立与应用性人才培养相适应的教育教学改革机制，培养专业能力和行业实践能力全面发展的职教师资和应用型人才。

（三）以“三衔接”为使命，打通职教师资培养通道

一是依托职业技术师范院校，建立“本一硕一博”职教师资培养体系。我国职业教育体系建设尚未完善，特别是职业教育领域或方向没有列入博士专业学位目录。2008年，国务院学位委员会通过《教育博士专业学位设置方案》，先后设置了教育领导与管理、学校课程与教学、学生发展与教育、汉语国际教育等专业方向。在吸取十多年教育博士专业学位工作经验基础上设置职业教育博士专业学位，对创新职业教育实践领域高层次人才培养模式和优化教育学科类型、结构与层次有重大作用。设置职业教育博士专业学位，有利于打通职业教育上升渠道的“最后一公里”，为职业教育增值赋能，更好地服务我国经济和社会高质量发展的需要。为此，建议独立设置职业教育师资专业博士，开辟职业技术师范院校依条件、程序申报职业教育师资专业

博士点的新通道。

二是创新硕士研究生层次的职业教育师资培养模式。从当前中高职院校师资入口看，大部分非职业技术师范院校培养的职教师资，虽在专业性方面有一定优势，但普遍缺乏较强的教师教育专业技能。之所以存在这种尴尬局面，与当前硕士研究生培养单位的培养模式有关。为此，积极创新硕士研究生层次的职业教育师资培养模式迫在眉睫。具体举措为：一是单列职教师资硕士招生计划，单独录取；二是进行培养模式变革，打通职教本科推免硕士“4+2”衔接培养通道、单列计划招生“4+3”模式，探索产学研用结合的专业教育硕士培养方式；三是落实《职教师资12条》中关于“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”的要求，在职业技术师范院校进行先试先行。

（四）以“三融合”为手段，推进职教师资专业发展

一是国家职教师资培训基地积极作为。作为职业院校师资队伍建设的重要基地和素质能力提升的能源站，国家职教师资培训基地的积极作为有利于保障专业化的职教师资队伍建设。因此，亟需加快启动100家校企合作的“双师型”教师培养培训基地申报，将天津职业技术师范大学、江西科技师范大学、广东技术师范大学等全国重点建设的职教师资培训基地纳入优先考虑范围，充分发挥这些老牌职业技术师范院校和职教师资培训基地的示范带动效应。通过100家培训基地建设，加快提高“双师型”师资培养培训数量和质量，丰富职教师资的有效社会供给。

二是工作本位学习模式促成“理实一体”。所谓工作本位学习，即利用工作场所的机会、资源和经验所进行的职业学习。工作本位学习模式，有利于培养职教师范生取得与工作场所性质有关的成果，获得适当的基础知识，掌握面向工作世界的各种核心技能和可持续就业的能力，对形成并发展高素质“双师型”师范生的职业能力有着重要意义。因此，我国职业教育高素质“双师型”教师队伍建设亟需融入工作本位学习模式。具体举措包括：第一，

依托工作场景，在工作场景中开展学习活动。变革传统的校本教师教育模式，将学习场所由课堂转移到工厂企业等工作现场，变工作现场为教学情境，使学习与工作相互促成。在相互促成模式中，学习者的学习与工作场所中执行工作任务的学习一致，同时其所承担的工作也受学习需要的影响。第二，以工作经验为基础，开展高层高阶的学习。与专业学习相融合，通过工读交替的课程安排，让学生参与到工作实践中去，并承担一定的工作角色，重视其基于工作实践反思的实践性知识与实践智慧的生成。第三，安排基于合作的学习计划，建立全息参与的合作教育机制。推动工商企业等多领域、多部门、多方位的全息参与力度，在专业设置、人才培养目标、课程实施方案、经费支持、技术技能评价等方面体现互利共赢的合作理念，打造为了工作、基于工作、在工作中的“任务共同体”，营造职教师资培养培训的全息参与格局。

三是技术赋能卓越教师养成。智能时代对职教教师的专业发展提供新机遇，也提出了新挑战。应对技术变革，卓越教师的养成需要做到：第一，以“国家工匠之师”为引领，以职教教师核心能力为标的，改革职教教师培养培训的理念、模式、方式与策略；第二，为职教教师的教学实践搭建理论与方法，充分利用“互联网+”、云计算、大数据等智能技术，赋能建设高素质专业化创新型教师队伍；第三，全面提升职教教师的信息化素养，提升在多媒体操作、教学辅助设备使用、促进学习的技术应用等方面的能力；第四，进一步加强对职教教师专业发展规律的研究，深化教育信息化的内涵研究，强化智慧智能技术在职教教师专业发展上的赋能。

原文刊载于《职业教育研究》2022年第1期

教师教育发展背景下 职教师资专业化培养路径探析

贺艳芳 吴丹

（贺艳芳，博士，湖南师范大学工程与设计学院讲师；

吴丹，湖南师范大学工程与设计学院 2019 级硕士研究生）

传统意义上，我国通常把培养中小学、幼儿园师资的专业教育称之为“师范教育”。新世纪之初，随着我国新一轮的基础教育改革，“师范教育”这一名称被“教师教育”替代。2001 年《国务院关于基础教育改革与发展的决定》出台，第一次以官方文件的形式提出“教师教育”的概念。然而，名称的变化不仅仅体现在一字之差，它更意味着“师范教育”内涵的提升、形式的丰富以及对教师培养质量的要求。2018 年，《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》颁布。依据此文件的决策部署，教育部等五部门印发了《教师教育振兴行动计划（2018—2022 年）》的通知，其中对教师的学历层次、教师教育的培养形式以及培养培训一体化进一步做出明确的指示。职业教育有自身的逻辑与内在要求，职业教育教师培养更应该体现其专业化特色。回首二十载，职教教师教育在其发展过程中遇到了瓶颈。为此，突破局限，走出特色，寻求新时代职教师资专业化培养路径显得尤为必要。

一、职教教师教育发展困境

职业教育教师作为职业教育发动、续航的“引擎”，其主要任务是培养各行各业的应用型人才以服务国家经济社会发展，同时为未来即将进入工作世界的学生提供专业知识以及专业技能，以保证其能顺利胜任工作。近几年，

随着职业教育的迅速发展，职业教育教师备受关注。如何提升职业教育教师的质量，进而推动整个职业教育的优化升级，其本质还是要归根于职教师资的培养。

（一）追求学历上升而陷入“学术型”人才培养的桎梏

学历层次提升作为教师教育转型的趋势之一，其实早在西方国家已经出现。二战后，为了提升战后国民的科学文化素养，资本主义国家将提高教师学历和受教育年限作为师范教育改革的重点。本世纪初，随着我国人民对物质文化需求的不断增长，我国师范院校也呈现出办学层次不断高移的现象。在当今不断呼唤“高学历”与“高质量”的时代，很难不让人反思高学历与高质量的关系。

从初等教育普及化到高等教育普及化的进程中，师范教育可谓是居功至伟，可随着教师教育的深入发展，其中的一些问题也浮现出来。区别于培养学术型人才的教育，职业教育致力于为国家各行各业输送应用型人才，但学历导向使得近年来高职院校招聘新进教师也愈发看重学历层次，许多具有企业工作经历的技术技能人才因“学历门槛”而望尘莫及。当前，“双师型”教师培养的大力提倡，急需具有工作经历的技术人员加入到职业教育教师队伍中来。2019年，教育部等部门印发的《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》指出，自2020年起，除“双师型”职业技术师范专业毕业生外，基本不再从未具备三年以上行业企业工作经历的应届毕业生中招聘。从中可以看出，对于未来职业教育教师而言，相比起学术学历，工作经历更将成为其标配。可如今理念与实际之间的矛盾，是当前亟待突破的瓶颈之一。

（二）重视外部条件的优质化而忽视培养过程中的多元化

长期以来，师范教育一直是以封闭、定向的姿态示人，在教育普及度不高、教师需求量较大、培养方式侧重于职前培训且强调师德熏陶以及养成良好习性的情况下，封闭、定向的办学不失为一种有效的方式。但随着科学技

术的发展以及对教师要求的提高，这一模式显现出诸多弊端。比如，培养格局单一、学术水平不高、缺乏市场竞争意识、人才培养目标与社会需求脱节等等。为此，有学者曾提出将师范教育的办学主体从师范院校拓宽到综合大学中，推动师范教育的开放式办学，以改善其封闭带来的弊端。即使当时业内人士针对师范教育如何发展各执一词，但是将封闭、定向的师范教育提升为开放、多元的教师教育已成为学界的共识。

职业教育在其开放性办学方面也面临着不同层面的挑战。首先是教师招聘条件。改革开放以来，我国由计划经济转变为市场经济，人力资源由市场配制，一方面促进了社会公平与效率提升，另一方面也加速了各领域日益竞争的局面。当前，非师范专业的学生也可通过教师资格考试进入教师行业，这使得许多一流名校学子纷纷涌入进来。面对这些有名校背景和高学历的人才资源，一些高职院校为了提升其师资队伍的整体质量，往往更倾向招收这类“名校出身”的非师范生。但长此以往是否会影响职教师范生群体对其身份的认同，以及如何判断这些有名校背景以及教师资格证书这样的外部条件而没有经历过专业化培养的人员能否很好地胜任教师工作是有待考究的。其次是教师培养过程。不论教育类型，只要是作为一种教育，其本质就必须是育人。对于职教教师的培养其实更为复杂，因为他们不仅需要掌握专业的技术技能知识，更要学会如何育人；不仅需要有理性思维，更要有关爱学生的人文情怀。在“大技术观”的背景下，职业教育承担着促进学生从“自然人”向“文化人”“社会人”过渡的重要使命。为此，作为新时代职业教育教师理应具备多种知能，拥有完整的知能结构。因此，如何重塑人的多元性，是职教教师教育需要应对的又一现实难题。

此外，“校企合作”“产教融合”“工学结合”“知行合一”一直是职业教育所提倡的办学理念。目前来看，多主体办学已成为主流，但合作的深度不够使得各主体在实践中开放性不足。有研究表明，职业教育教师企业实践面临的首要难题就是企业身份认同。由于许多职业教育教师在企业实践中

意识不到自身的双重身份（教师和企业员工），只是将自己定位为教师，以应付或功利的态度将企业实践当成一种任务去完成，导致其实践很难服从企业的要求，效果也难以达到企业的标准。而企业出于对核心技术的保护，不会毫无保留地对教师进行培养，因此真正能在企业有所收获的教师很少。此外，校企对于教师外出实践的支持较少，使得本就教学任务较多的教师更加没有热情去企业学习。假若职业教育教师没有全面、系统的企业实践经历，其很难在教育教学中培养学生的专业实践能力以及职业素养，更无法实现各主体共享共赢的局面。

（三）强调时间维度上的衔接，但忽视空间维度上的合作

传统的师范教育是一种教师职前预备教育，其认为职前教育可以使师范生拥有在其整个职业生涯中履行教师职业任务所需的知识能力。可随着“终身教育”理念的深入，加之教师的教学风格是在长年累月的工作实践中形成，教育思想也随着社会与教育发展而不断更新，人们渐渐意识到这种终结性的教育理念不符合历史潮流，单单寄希望于师资培养阶段将所有教育知识与能力传授给学习者的想法太过局限。因此，职前培养与职后培训一体化的教师教育转型应运而生。这一趋势除了将职前培养作为教师教育培养过程中的某一个环节，还强调入职培训以及在职培训在教师教育培养过程中的重要作用，是正确引导师范教育到教师教育由静态到动态、由终结到终身、由停滞到发展的重要转变。

反观职业教育的学科逻辑和办学形式，其职教师资的培养理应是全方位的融合，而不仅是时间维度上的衔接。当前，提倡校企合作办学，强调不仅学生要积极参与实习，而且教师更要赴企业参加培训，但在实际落实中还是存在不少问题。从纵向看，职教教师教育更多还是侧重于职前培养，职后培训往往由于机会较少（特别是进入企业的机会）、培训形式多以理论讲座为主、培训内容难以指导实践等原因而显得力不从心。从横向看，不论是学生实习还是教师培训，“下不去”是关键问题。这一方面与校企文化和制度的

差异有关，另一方面也与各主体的观念有关。正如本文已经提到的，有些教师在企业培训中很难意识到自己的双重身份，对企业没有认同感与归属感，就无法认真投入到学习和培训中去。因此，以更广阔的视角来看待并落实职教师资培养一体化是努力的方向。

二、职教师资专业化培养的内在要求

面对当下教师教育发展趋势，依据职业教育的逻辑和专业特色来培养职教师资，提升职业教育教师的专业性，做到具体类型具体分析才是有效之举。因此，寻求职教师资专业化培养的良方以促进职教教师教育发展，必先厘清职教师资专业化培养的内在知识能力要求。

（一）知识维度

长期以来，我们说到专业性较强的职业时，最常想到的是医生、律师、建筑师，而对于教师行业的专业性问题则一直存在很大争议。很多人认为专业教师的典型特征是具有教育专长，也就是说，专业化的教师具有出色的教育表现和与之相应的复杂的知识结构。因此，明晰职业教育教师所需要的知识结构类型，是培养职教师资、提升职教教师教育专业性的重要前提。

1. 学术知识

提及学术知识，人们常常会将它与普通教育联系在一起，似乎学术知识已经成为普通教育的标签、标志甚至是专利，而两者的关系在人们的思维中也早已经是“固化”的标配。学术知识的核心在于其学术性，表现为对个人学术能力的培养以及对理性知识的追求，其特点是非实用性、非功利性，是一种基于理性主义的本体论价值观。

作为未来的职业教育教师，其学科知识是其立足于职业教育行业的基础，也是其理论思维得以提升、专业发展可持续发展的保障。因此，学术知识绝不是普通教育的专利，职业教育也同样需要。职教教师教育应该重视学科知识的培养，明晰职业教育的底层逻辑和发展规律，了解职业教育教学的特点，行业、企业、专业与工作之间的相互关系以及职教师生之间的关系等。此外，

培养职教师资对当前职业教育领域所出现的问题的敏锐性，以期通过全方位的学科知识学习来提升职教教师的学术水平与能力。

2. 职业知识

职业知识是面向工作岗位的知识，因此在这里也可以指专业知识。与学术知识不同的是，职业知识的核心是职业性，其最终目的是推动社会经济发展，追求的是职业世界中的实际工作能力，具有明显的实用性和功利性，是一种基于功利主义的工具论价值观。对职业教育教师来说，广义上的职业知识包含两个方面：一个是与某个特殊行业领域相关的专业知识，而另一个则是面向教师行业本身的专业知识，也可以称作为教育教学知识。在这里，我们重点强调第一种。

职业知识是职教教师在其专业领域中的利器，精深的职业知识是职业教育教师在教育教学中树立威望的基石，也是促进教育教学质量提高的重要保障，更是永葆教育教学活力的重要动力。当前，职业教育教师专业知识不牢不足的问题成为职教教师专业性提升的绊脚石，不仅阻碍了教师专业能力的提升，更削弱了实践效果。更严重的是，这样的老师流入行业，必将影响学生专业能力以及实践能力的发展。为此，加强职教教师教育的职业知识是凸显职业教育教师特色、促进职业教育教师专业化转型的必然之举。

3. 工作过程知识

如果说学术知识与职业知识是与“是什么”和“为什么”相关的陈述性知识，那么工作过程知识与教育教学知识则是与“怎么做”相关的程序性知识。工作过程知识的最终目的是培养人的职业能力，借助工作过程这一现实载体，将具体的工作任务与知识、技术、技能联系起来，从而提升教师或学生在真实工作环境中的专业实践能力。

工作过程知识的作用在于衔接。长期以来，由于用普通教育的培养方式来培养职教师资，在培养过程中缺少企业生产实践的真实体验，从而导致职业教育教师在教学工作中找不到学术转技术的阀门。职业教育教师，特别是

专业课教师的责任之一就是培养学生适应真实工作世界的能力。工作过程知识往往只有在真实的工作环境中才能获得。通过承担某项真实的、具体的工作任务，亲身经历将理论知识运用到实际操作，在实践反思中累积缄默知识与经验知识，使得工作过程知识进一步丰富和深化。除此之外，工作过程知识遵循着职业教育人才培养的逻辑和规律，具有独特的价值。因此，为加强职教教师的专业性，在职教教师的培养过程中注重对工作过程知识的积累显得十分重要。

4. 教育教学知识

教育教学知识是最能彰显教师专业性的一类知识。教育教学知识作为教师知识结构中的重要组成部分，是开展教育教学工作的根基。任何教育层次或教育类型的教师都需具备教育教学知识。有学者曾说：“优秀的科学家和专业技术人员未必能成为优秀的教师。”其原因就在于即使科学家和专业技术人员自身具有逻辑缜密、系统完整的知识结构，但若不具备知识输出能力，无法将自身的知识传递出去，对于学生学习也无济于事。千百年前，思想家韩愈就曾在《师说》中对教师这样定义：师者，所以传道受业解惑也。传道被列为第一位。所谓传道，就是教师将自身内化的知识通过教学手段和方法传授给学生，使学生在思维与行为方面得到完善的一个过程。而其中的教学手段和方法，在今天看来已经通过人类长期的累积，以文字符号的形式保留下来，形成今天我们所说的教育教学知识，而这也正是提高教师教育教学能力的良方。

对于理论与实践同等重要的职业教育来说，其人才标准必定是需要有复杂且完善的知识结构作为支撑。因此，对于职教教师的专业化培养更应注重对其知识结构的建构。除了要加强对学术知识、职业知识以及工作过程知识的认识外，也要注重对教育教学知识的学习，提高教育教学能力，提升职教教师的专业性。此外，丰富的教育心理学、教育社会学等知识不仅对教师的日常教育教学工作有极大的帮助，而且还有利于教师自身成长以及增加对学

生的热爱和理解。

5. 人文通识教育知识

在日常生活中，与对学术知识的态度类似，人们往往也会将人文通识教育归属为普通教育的责任范围，将培养专业性人才作为职业教育的标榜，殊不知这种对专业性的狭隘认知或许已经成为职业教育自身发展的壁垒。长期以来，社会分工的细化促使专业性增强，为社会发展与管理带来了巨大的收获与便利，但与此同时，在其他方面也带来了许多弊端。以教育为例，专门化的教育忽视了人全面发展的需求，细化的专业使得思考问题的角度变窄，单一的培养和训练削弱了人适应社会的能力以及应对社会复杂变化的灵活性。近年来，“功利主义”“工具人”“片面人”等词语在职业教育研究中频繁出现，业界学者已越来越关注到这一问题。笔者以为，或许人文通识教育正好可以补足专业化培养模式所缺失的那一部分教育。

“人文通识教育”知识实际上是“人文教育”和“通识教育”两种教育知识的统称。人文教育旨在注重对人的精神、道德以及价值观的培养，是提升人性境界、塑造理性人格、实现个人与社会价值的教育，是关乎人性的教育。通识教育则旨在培养完整的人，即不仅学有专长，术有专攻，而且在智力、身心和品格等方面能协调而全面地发展；不仅具有高尚的道德情操、独立思考以及善于探究和解决问题的能力，而且能够主动、有效地参与社会公共事务，成为具有社会责任感的公民。职业教育与职教教师教育的本质归根到底还是教育，作为教育理应有完善心智、净化人性以及促进全面发展的使命。人文教育中倡导的人文精神、道德、价值观以及通识教育中倡导的融会贯通、非功利性、完整的人等都是与当今职业教育所要培养的“大国工匠”、高素质技术技能人才相匹配的。因此，在职教教师教育中加强人文通识教育，对教师和学生都大有裨益。

（二）能力纬度

除了拥有复杂的知识结构，多维度的能力也是新时代职业教育教师所应

具备的。由于新时代职教教师工作的复杂性，其能力主要包括终身学习能力、企业实践能力、教育教学能力以及交往合作能力。

1. 终身学习能力

学习能力本质上是一种综合能力，它是引起学习行为、维持学习活动顺利进行的各种能力的组合。在当前倡导构建学习型社会的背景下，学习能力越来越成为考察一个人综合素质高低的标准之一，教师作为引领社会学习风气的重要群体理应掌握学习能力。一个具备学习能力的教师不仅体现在对学科知识与专业知识的学术研究上，更体现在企业实践和教育教学中对真实环境与具体任务的实践探索上；他们不仅在职前培养中就已养成良好的学习意识和方法，更在职后培训、工作、生活中也持续保持学习动力。有学者曾对上海市首批中等专业学校正高级卓越教师群体进行过专业特征分析，发现这类教师在科学研究以及自我发展中都体现出强大的学习能力。因此，优秀的教师必定是具备终身学习能力的教师。在职教教师教育中培养职教师资的学习能力，不仅是提升职教教师综合能力的路径，更有利于他们进入工作岗位后培养学生的学习能力。

2. 企业实践能力

为了进一步落实校企合作、产教融合的办学方针，2005年，《国务院关于大力发展职业教育的决定》指出要建立职业教育教师企业实践制度。2014年，《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》进一步强调了企业实践对职业教育教师的必要性。2016年，《职业学校教师企业实践规定》正式出台，对职业学校专业课教师以及实习指导教师的企业实践时间做出明确规定，同时要求没有企业工作经历的新任教师应先实践再上岗。从这些文件中可以看出，人们对于企业实践的重要性越来越重视，同时更说明企业实践能力对于职业教育教师的作用。教师深入到企业，可以及时了解到行业发展的新需求，感受真实的工作情境，体验完整的工作流程，并积累丰富的工作经验。这既是职业院校教师掌握工作世界动态发展的绝佳机遇，又是构建职业院校“双

师型”教师队伍的重要途径。但从当前职业教育教师的企业实践现状看，职教教师的企业实践能力离预期还有很大的上升空间，企业身份的认同、功利主义的态度、校企内部的支持等都是影响职业教育教师企业实践能力质量提升的因素。

正如医生在人们眼中是一份具有高度专业化且不可替代的职业，是因为有大量的临床实践作为其专业性的支撑，而职教教师要想成为专业性强的职业，必先突出其不可替代性，将企业实践作为其专业性的支撑，将企业实践能力贯穿到职教教师教育的全过程，在培养和培训阶段都要强调企业实践能力，才能真正培养出“双师型”职教教师。

3. 教育教学能力

作为以教育教学为第一要务的教师，如果拥有高深的知识，但却不具备传递给学生的能力，那也不是合格的教师。长期以来，外界对教师专业性问题一直存在争议，这在很大程度上与教师的教育教学能力分不开。一方面，学历与经历已经成为当前职业教育领域招聘教师的重要指标；另一方面，由普通教育体系培养出来的高学历人才其思维逻辑与职教教师实际工作所需要的思维逻辑以及教育教学能力是否匹配，有丰富企业工作经历的技术技能人才是否具备教育教学能力，能否将内化的知识清晰准确地传达给学生等问题还有待进一步研究。

此外，我们通常在谈论教师的教育教学能力时，往往更加注重教学，一是因为教学工作在教师所有工作中的占比最高，二是因为教学相比教育来说更具有可观察性、可测评性，从而也能更好地进行改善。但是，我们不要忘记教育教学能力中教育是放在教学前面的，也就是说，教师的首要任务或者说更重要的任务是育人。育人是除了要帮助学生构建完整的知识体系和传授学习方法外，更重要的是加强道德修养。柏拉图曾对“真正的教育”与“错误的教育”进行过区分，他认为：人若受过真正的教育，他就是一个最温良、最神圣的生物，若没有受过教育，或者受过错误的教育，他就是世间最难驾

驭的家伙。可见，即使一个人拥有很高的文化程度以及出色的技术水平，但如果没有一颗温良且健全的心智，也很难成为一个全面发展的人。当前，在大力倡导“中国制造”“工匠精神”的时代背景下，专业、敬业、精业无一不在反复地强调对高质量人才的渴望与要求，“双师型”教师秉持“教育性”为根本属性是彰显其“专业性”的第一要义。

4. 交往合作能力

从职业教育培养模式以及与社会和行业联系的紧密程度可以窥见职业教育的包容性、复杂性与多元性。大到校企合作，小到团队合作，其中都需要教师拥有沟通合作的能力，良好的沟通能力能推进职业教育的开放发展。在校企合作中，教师作为主力，应该肩负起学校和企业之间沟通交流的责任，及时准确地了解行业动态和企业需求，同时传递学校在人才培养上的需求，协助校企合作深入发展。在团队合作中，能积极地配合团队工作，保证团队合作的顺利开展，能够为团队合作做出贡献，提升学校的发展水平。此外，提升交往合作能力是职教教师专业发展的需求，也是衡量高素质人才的标准。

三、职教师资专业化培养的完善路径

通过对教师教育转型的梳理以及职教师资知识能力结构的分析发现，职教师资的培养要求既有教育本身凸显出来的部分，也有体现职业教育特色的部分，而基于当前教师教育转型趋势来看，其并不能完全适应职教教师教育专业化发展的追求。在此背景下，职教教师教育唯有乘势而上，结合教师教育发展潮流的同时寻求自身办学特色，才是优化职教教师教育专业化培养的有效路径。

（一）构建完整的知能结构体系

一份职业长期存在且不断发展的重要因素在于其具有不可替代性，而完整的知能结构体系正是突显职教教师专业性的表征之一，同时也是其区别于其他职业甚至是其他教育类型教师的重要标志。随着社会的进步与复杂化，我们对于“双师型”人才的要求也在不断丰富。作为完整的人的需要，我们

既需要其拥有精深的教育理论与专业理论知识，也需要其具有广博的人文通识知识；既需要在企业实践中累积的工作过程知识，也需要在书本和实践中获取的教育教学知识。此外，为了跟紧时代迅速变化的速度，我们需要培养终身学习能力，还要拥有交往合作能力；为了更好地提升自己、服务群体，我们不仅要具备丰富的企业实践能力，还要拥有扎实的教育教学能力。除此之外，审美能力、反思能力、创造能力、合作能力都是新时代职教教师所必不可少的能力。职教教师教育只有构建了一个庞大且完善的知能结构培养体系，其专业性才能得到优化升级，其不可替代性才能在日后的实际工作中得以凸显。

（二）优化培养培训方式

在职教教师培养阶段，教师教育年限延长是世界教师教育发展的趋势之一，特别是对于既要培养符合全面发展的素质教育目标，又要体现职业教育专业性的职教教师教育来说是可取之策。延长培养年限可以采用“2+2+2”的模式进行师资培养，即最开始的两年时间主要以学习专业知识为主，打好专业基础；中间的两年时间下企业实践，积累相关的工作过程知识和各种技术能力；最后两年可以侧重于教育理论和教育教学知识的学习，培养教育教学能力。针对三个部分的培养，同时需要相应的主体参与进来，落实多元合作的培养方式。在职教教师培训阶段，应协助教师做好长远的职业规划，鼓励教师持续进企业学习，同时学校和企业应制定相关的制度，协调解决教师在实际教学和企业实践中由于时间和精力造成的冲突，适当地采取物质或精神鼓励，消除教师的后顾之忧。

（三）推进职业教育相关制度的完善

完善的政策制度是措施落地的重要前提，也是推进问题解决的重要保障。职教师资培养专业化提升同样也离不开相关政策制度的引领和保驾护航。当前，在职业教育领域中，教师专业标准、校企合作以及教师准入制度和资格认证是与职教师资培养息息相关的三个环节，因此，制定相关的制度有利于

职教教师教育专业性升级。

首先是教师专业标准的完善。“以终为始”的思维模式已经越来越获得业界学者的认可，“以终为始”是指一种反向思维方式，强调从最终的结果出发，反向分析过程或原因，寻找关键因素或对策，采取相应策略，从而达成结果或解决问题。当前，许多职业教育专业课程都融入了这种思维方式，即对某个工作岗位的工作任务与职业能力要求先进行分析，然后依据分析内容和结果建构出某个职业的专业标准，并在培养过程中将这些理应具备的职业能力以及应达到的专业标准作为培养内容，以促进其专业性。职教教师教育肩负着为将来培养职教教师的责任，应该对职教教师的工作任务与职业能力要求进行分析，制定出职教教师专业标准，以期更加明确培养内容以及目标，提升职教师资培养的专业性。

其次是校企合作制度的完善。校企合作的培养模式已经成为职教人的共识，但其中很多相关制度的不完善也给校企合作带来了很大的阻力。以校企双方内部支持为例。当前由于缺少相关制度保障，导致许多教师会因没有额外的时间和精力、脱产实践没有额外补贴、实践机会需要自己寻找、企业实践质量不高等原因无法全身心地投入到企业实践中，从而弱化了企业实践中所累积的专业性。同样，许多一线的技术技能型人才由于缺乏获取信息的渠道、缺少相关的教育教学知识和能力以及学历受限等因素无法进入课堂进行教学。为此，打破校企间的壁垒，建立两者之间常态化的合作机制，给予学校教师和企业更多的优惠政策，保障他们积极参与到校企合作中来。

再次是教师准入制度和资格认证制度的完善。提高教师的准入门槛是强调教师专业性、规范性和技术性的体现。当前，职业教育教师可替代性强反映出其专业性弱，因此，从源头上进行严格把控是提升职教教师教育专业性的有效之举。面对学历与经历都要注重，职业教育应做出相应的区分，对于公共课教师可以侧重于学历，专业课教师则要以经历为主。此外，打通学历资格与职业资格之间的封闭格局，建立起两者之间融通与置换的空间，通过

完善制度来引导教师准入制度和资格认证的优化，并引领职教师资培养朝专业化发展。

原文刊载于《职业教育研究》2022 年第 5 期

关于布局博士层次“双师型” 职教师资培养单位的探讨

陈泳竹 刘卫东 戴青云

（陈泳竹，博士，广东技术师范大学研究生院院长、教授；

刘卫东，博士，广东技术师范大学研究生院副院长、副教授；

戴青云，博士，广东技术师范大学校长、教授）

《国家职业教育改革实施方案》（以下简称《职教20条》）明确指出：“职业教育与普通教育是两种不同教育类型，具有同等重要地位。”目前，职业教育作为我国一种教育类型，已经建成了世界上最大规模的职业教育体系，拥有1.15万所职业院校，2857万名在校生，随着我国经济进入高质量发展新阶段，整个社会对高素质技术技能人才的需求将更加旺盛。然而，目前高素质高学历特别是博士层次的“双师型”职教师资缺乏制约着职业教育培养质量提升，直接影响高素质技术技能人才培养。

一、新时代职业教育高质量发展呼唤博士层次“双师型”职教师资

加快发展现代职业教育，是党中央、国务院做出的重大战略部署。实现新时代职业教育高质量发展，更加迫切需要一批高水平的博士层次“双师型”职教师资作为领军人才和优秀专业带头人，发挥示范引领作用。

（一）培养博士层次“双师型”职教师资是职业教育创新和高质量发展的必然要求

职业教育发达的国家（如德国、瑞士、澳大利亚等），对高等职业院校相当层次的教师一般既要求达到博士水平，还要求具备一定年限的实际工作经验，并须通过专门的国家职业教师资格考试。我国作为职业教育大国，在

建设中国特色、世界一流的职业教育体系，建设职业教育强国的进程中，应积极借鉴国外职教师资培养的先进经验，探索一条中国特色的博士层次“双师型”职教师资培养新路，进一步完善我国职教师资培养培训体系。

（二）加快推进职业教育创新 and 高质量发展，培养一批高层次高水平的“双师型”领军人才和优秀专业带头人——新型职教博士迫在眉睫

为加快推进职业教育高质量发展，我国职业院校正在进行深入的教育教学改革，加强重点专业、精品课程、教学团队等项目建设。由于历史原因，职业院校现有的“双师型”教师虽然具有较为丰富的教学经验，但普遍存在专业视野狭窄、专业知识和专业能力老化、行业企业经验缺乏等问题，不能充分适应“产教深度融合”的教育教学改革需要。尤其是创新研究能力薄弱，难以满足职业教育创新 and 高质量快速发展的现实需要。现有职业技术教育领域教育硕士培养的“双师型”毕业生，受专业视野、专业水平限制，一般不能成为领军人才；学术型博士在目标定位、培养模式等方面与“双师型”职教师资的要求不同，难以承担“双师型”领军人才及优秀专业带头人的重任；由普通大学和科研院所培养的专业博士，一般不具备“双师双能”，不属于“双师型”教师；由国内大学培养的职业技术教育学博士也是侧重于职业技术教育学理论研究的学术型人才。职业教育高质量发展，急需一批新型的高水平、专业化、创新研究能力强的博士层次“双师型”人才——职教博士，作为领军人才和优秀专业带头人。培养一批职教博士，承担专业建设、课程建设、教学团队建设等重要任务，有利于优化师资队伍结构，加强教学团队建设，提升师资队伍的整体研究能力，更好地推动新时期职业教育教学改革，更好地推动技术技能教育创新、人才培养模式创新。

（三）职教博士面向的专门岗位具有较大的规模需求

职教博士面向的岗位主要是职业院校的专业领军人才和优秀专业带头人。新时代我国职业教育（本科、专科与中职）的高质量发展迫切需要一大批专业领军人才和优秀专业带头人。根据教育部官网发布的《2021 年度全国

高等学校名单》，截至 2021 年 9 月 30 日，我国拥有高职（专科）院校 1486 所，现有专任教师逾 55.6 万人，具有博士学位的“双师型”职教师资比例不高。我国高等职业院校现阶段对于博士层次人才的引进更加关注的是学历（学位）、学科及数量，而不是“双师型”职教师资的定位。2020 年，广东高等职业院校具有博士学位的专任教师仅占 2%， “双师型”博士学位教师则更少；截至 2021 年 10 月，教育部已批复 33 所本科层次职业学校开展本科层次职业教育试点。2021 年 1 月，教育部出台《本科层次职业教育专业设置管理办法（试行）》，明确要求设置本科层次职业教育的专业师资队伍中博士学位教师比例不能低于 15%。若按高职院校现有 100 所国家示范校每校需 10 名、100 所国家骨干校每校需 5 名、其他高职院校每校需 2—3 名、本科层次职业院校每校需 20 名、实施职业院校教师素质提高计划的 100 个“双师型”教师培养培训基地每个基地需要 30 名、1000 所中职示范校每校需 1 名的标准初步估算，目前全国中、高等职业院校（含本科）至少需要 7000 名左右博士层次的“双师型”领军人才和优秀专业带头人。

目前，仅有天津职业技术师范大学以服务国家特殊需求项目的形式开始职教“双师型”博士生探索培养[4]。自 2013 年以来仅招录 75 人，截至 2021 年仅培养毕业生 10 人，与目前博士层次“双师型”职教师资的现实需求（至少 7000 人）相比犹如杯水车薪。且该项目 2023 年将关闭，这种人才培养的探索将结束。

二、现有教育博士点布局难以支撑博士层次“双师型”职教师资培养

（一）现有的教育博士点布局难以培养“双师型”职教博士

截至 2021 年，全国拥有教育博士点高校共 30 所（2020 年新增单位江西师范大学、山东师范大学、广西师范大学未招生），其中 21 所为普通师范大学、9 所为综合性大学。现有的教育博士点主要是面向基础教育（虽然华东师范大学、天津大学、北京师范大学等都有面向职业院校的招生渠道），为中小学培养具有浓厚学术、研究背景的高层次教师或管理者。博士层次“双

师型”教师是一种复合型教师，需要具备良好的专业素养和教学能力；不仅需要具备良好的教学实践和专业实践经历，还需要系统掌握教师教育和专业教育的理论。在培养模式方面，需根据职业院校对优秀专业带头人和领军人才的知识、能力和素质要求，构建“学术性、师范性、职业性”相融合的特色课程体系，通过校企校合作，融合多种资源，才能培养出符合职业院校需求的博士层次“双师型”职教教师。这些教育博士点高校均具有较扎实的学科与教师教育基础，但培养博士层次“双师型”职教师资所需要的“技术师范”基础与培养模式缺失。据悉，2021年全国共6000余人报考教育博士，最后录取1300余人，考生大部分来自各类基础教育学校，其中80%左右集中报读“教育领导与管理”专业，而报读“学校课程与教学”专业的职业院校考生更是凤毛麟角，现有教育博士点基本未真正涉及博士层次“双师型”职教师资——职教博士培养。

（二）职业技术师范院校没有博士点支撑培养“双师型”职教博士

相较于普通教育，职业教育办学成本更高。世界银行的相关研究表明，职教生均经费为同级普通教育的2.53倍。相应的技术师范作为一种以培养“工匠之师”为基本定位的师范院校，担负着培养高素质“双师型”职教师资的历史使命，实施技术师范教育对师资、实验实训以及教学基本设施等方面的要求较普通高校更高。

目前，我国以实施技术师范教育为主要任务的、具有独立建制的职业技术师范院校均为地方院校，虽然近年来得到了各地方政府的大力支持，但由于学科水平、科研实力的竞争力相对较弱，在目前的竞争格局中无法得到国家层面政策、资金等方面的特殊支持，与国家、社会对高质量职业技术师范院校的要求存在较大的差距。

根据教育部官网发布的《2021年度全国高等学校名单》，截至2021年9月30日，在全国120所各类高等师范本科院校中，独立设置的职业技术师范院校仅有天津职业技术师范大学、广东技术师范大学、江西科技师范大学、

河北科技师范学院、吉林工程技术师范学院、福建技术师范学院、广西科技师范学院、广西职业师范学院、滇西科技师范学院、南昌应用技术师范学院等 10 所，而冠以“大学”名称的仅有天津职业技术师范大学、广东技术师范大学、江西科技师范大学 3 所。仅天津职业技术师范大学以服务国家特殊需求项目的形式开始职教“双师型”博士生培养探索，没有一所职业技术师范院校拥有教育博士点。

三、现行专业学位类别设置、申报、招录政策不利于“双师型”职教博士培养

职业教育作为一种教育类型，在专业学位类别设置、学位授权审核申请、招录等方面的现行政策，并未真正体现出相应的重要地位。

（一）“职业技术教育”局限为“教育”专业学位下属领域之一

据教育部 2021 年新公布的《各专业学位类别的领域设置情况（2021）》《职业教育专业目录（2021 年）》，对应于基础教育教师培养，在“教育”专业学位类别中设置有“教育管理、学科教学（思政）、学科教学（语文）”等 24 个领域；而对应于高层次“双师型”职教师资培养，仅在“教育”专业学位类别之下设置“职业技术教育”1 个领域。而这 1 个领域却要面向职业教育 19 个专业大类、97 个专业类、1349 个专业。目前，专业领域设置与专业代码问题已成为制约职业技术教育领域教育硕士专业学位研究生招生、培养和就业的最大障碍，不利于构建我国高层次“双师型”教师的本科、硕士和博士培养整体设计、分段考核、有机衔接的贯通培养体系。

（二）未单独设置“职教硕士”“职教博士”专业学位申请条件

现行的《学位授权审核申请条件（2020）》，仍未在“教育硕士”“教育博士”专业学位之外单独设置申请“职教硕士”“职教博士”专业学位类别的申请基本条件。全国教育专业学位研究生教育指导委员会《关于下发重申教育博士专业学位设置领域招生对象规定工作的通知》等文件规定的教育博士招录培养对象中基本未涉及“双师型”职教师资。现有教育博士点培养

单位中虽有部分高校也有面向职业院校的招生渠道，但由于职业院校报读的考生很少且大都报读的是“教育领导与管理”专业，所以基本未涉及真正的“双师型”职教师资培养。

综上所述，尽快布局博士层次“双师型”职教师资——职教博士培养单位，充分发挥高素质职教师资培养主渠道的作用势在必行。

四、对策与建议

近年来，中共中央、国务院以及教育部和其他部委，就职业教育发展及高素质“双师型”教师培养密集出台了《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》（2021年10月）、《教育部财政部关于实施职业院校教师素质提高计划（2021—2025年）的通知》、《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》（简称《职教师资12条》）等一系列重要文件政策。

这些重要文件政策，至少体现出三方面的基本要义：一是要加快职业教育高质量发展，到2035年职业教育整体水平进入世界前列；二是发展职业教育的关键在教师，要大力加强高层次高素质“双师型”教师培养，积极“推进职业技术教育领域博士研究生培养”；三是要充分发挥技术师范院校在培养高素质“双师型”教师方面的重要作用，加强技术师范院校建设。

以上述文件精神作为基本依据，基于职业教育与普通教育是两种不同教育类型并具有同等重要地位、博士层次“双师型”职教师资培养的特殊性与博士层次“双师型”职教师资培养与需求现状，我们认为，实施特殊政策、布局新增博士层次“双师型”职教师资培养单位势在必行。现提出建议如下：

（一）开展部省共建，突出职业技术师范院校在博士层次“双师型”职教师资培养中的主体作用

鉴于现有教育博士点高校均为普通师范大学或综合型大学，其学校发展目标对标的是“双一流”大学，所以在其学科专业发展布局和人才培养中没有博士层次“双师型”职教师资培养。另外，职业技术师范院校则以培养“双

师型”职教师资为自身办学使命，又具有较为丰富的本科、硕士层次职教师资培养培训经验和历史积淀，已进行博士层次“双师型”职教师资培养的探索。《职教师资 12 条》明确指出，国家要“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”。所以，为促进高层次职业技术师范教育健康、可持续发展，逐步构建以职业技术师范院校为主体的培养培训格局，国家应果断采取超常规措施，以部省共建形式切实从政策、资金、人才等方面加大对职业技术师范院校的优先扶持力度，大力促进其基础条件建设、学科水平与综合实力快速提升，使其真正成为我国实施职业技术师范教育、培养博士层次“双师型”职教师资的主体。

（二）为职业技术师范院校申报教育博士点开辟“绿色通道”，开创博士层次“双师型”职教师资培养新局面

着眼中华民族复兴、建设制造业强国战略及培养高端“工匠之师”的现实迫切需要，国家有必要强化引领与统筹，出台新的政策措施，为职业技术师范院校申报教育博士点（职业技术教育领域）开辟“绿色通道”：根据职教师资培养的特殊性，大力支持具有良好职业技术师范教育基础的院校新增为基于博士层次“双师型”职教师资培养的教育博士点——职教博士点和授权单位；或单列教育博士（职业技术教育领域）招生录取计划等特殊政策措施，开创我国培养博士层次“双师型”职教师资的新路。

（三）大力推进培养模式和机制深化改革，探索建立“本硕博”连读的博士层次“双师型”职教师资培养新模式

大力推进招录、培养模式和机制改革，使职业技术师范院校真正构建起高质量服务职业院校，“师范性、职业性、学术性”三性融合和“师范教育、技术技能教育、学科专业教育”三教贯通的博士层次“双师型”职教师资培养新模式。

博士层次“双师型”职教师资培养与医学类博士培养类似，即相比其他学科需要更长时间的系统学习训练过程。“本硕博”连读在医学等学科门类

的探索实践，已经较为充分地显示出其在保证稳定优质生源、高层次人才培养的专业性等方面具有独特优势。因此，建议国家大力支持职业技术师范院校积极探索构建“本硕博”连读博士层次“双师型”职教师资培养新模式。

原文刊载于《职业教育研究》2022 年第 1 期

地方师范院校培养职教师资的现状分析与策略研究

王叙红 王雪 董会宁

（王叙红，硕士，成都师范学院讲师；

王雪，硕士，浙江省玉环市中等职业技术学校一级教师；

董会宁，博士，成都师范学院教授）

一、研究背景

教育部与国家发展改革委等其他部门组织编制了《现代职业教育体系建设规划（2014—2020年）》（以下简称《规划》）。《规划》提出：鼓励地方本科院校积极参与到职教体系建设中。面对国家教育改革发展和“一带一路”背景下高等教育国际化趋势，地方师范院校积极主动融入现代职教体系，丰富学校办学类型、拓展办学空间，这既是适应社会发展的必然选择，也是学校转型发展、体现价值的内在需求。

随着职业教育的发展，多数职校在师资上面临不少问题：专任教师队伍量缺不稳、结构失调、技能型人才“进口”渠道不畅，这是近些年职业教育师资始终存在的结构性矛盾。师资无论在数量方面还是综合素质方面，都与实际需求存在较大差距。这不仅是职教师资培养院校面临的困境，更是对我国职业教育师资队伍建设提出的挑战。笔者拟运用SWOT法分析职教师资培养现状与发展前景，并提出地方师范院校培养时代所需职教师资的有效策略。

二、地方师范院校培养职教师资的SWOT分析

（一）优势分析

为基础教育培养人才的地方师范院校在教师教学技能方面积累了丰富的理论与实践经验，对培养师范生过硬的教学技能已形成了成熟的体系。地方

师范院校传统教学模式注重理论教学和通识素养的养成，这为学生的可持续发展奠定了理论基础；学校的教育资源、浓厚的师范教育氛围，使学生的师范性得到了充分的滋养。

随着信息技术与教育的全面深度融合，教育内容、手段、方法、评价等各方面在发生着深刻变革，尤其在新冠疫情下，教育教学网络化、信息化已成为常态，线上线下混合式学习模式的探索一并促进了师范生教育信息化应用能力的培养。

（二）劣势分析

1. 单一的经费来源限制了学校的发展

地方师范院校主要依靠地方政府财政拨款，经费有限且来源不够多元化。模拟仿真实验实训室、实习基地、高水平“双师型”教师，这些职教师资人才培养的基本教学保障都需要大量的资金投入。地方师范院校原有硬件、软件设施相对落后，校内有限的实验条件主要用于培养基本教学技能，无法承担更多专业技能的实践教学。校外基地的建设推进缓慢，教学、实习、实训等方面沿用普通师范生培养模式，职教师范生管理能力、课堂驾驭能力、实践指导能力无法得到有效体验与提升。

2. 高素质的双师双能型教师缺乏

职教师资要培养学生具备工学结合、实践经验结合、课程多元化的能力。地方师范学院现有专业教师大多数是直接从高校毕业后入职教师岗位的，行业实践背景相对薄弱，在一定程度上削弱了职业教育的时效性和专业性。高校难以长期而稳定地聘请到企业技术骨干到高校兼职，教师到企业跟岗实践的机会又非常难得，这个矛盾使“双师型”教师比例不足的困境长期存在。校企双方在目标取向上差异明显，利益上兼容性不强，企业缺乏参与职教师资培养的的积极性，国家政策和外部保障制度不充分，使得双方合作停滞于表面且难以深入。

3. 职教师范生对口就业不容乐观

对优质生源吸引力不足、对口就业也不顺畅，职教师资培养院校一直处于两难的困境中。全国共有 37 所院校培养本科层次职教师资，毕业生到职业学校就业的不足 20%。究其原因，影响职教师范生就业选择的因素主要有以下三个方面：第一，职教师范生对职业教育认同感低，毕业后不愿意到职业学校任职，导致职教师资的资源流失和培养投入的回报率低。第二，随着我国职教事业的发展，许多地区的职业学校对专业教师的学历要求也越来越高，教师必须有硕士学位。这使得地方师范院校培养的本科层次的职教师范生就没有资格进入职业学校。第三，职教师范生在升学、工作待遇、职务晋升等方面的发展也存在一定障碍。

（三）机会分析

首先，根据《高中阶段教育普及攻坚计划（2017—2020 年）》的总体思路，政府将职业教育摆在突出位置，实行普职并重，促进普教、职教协调发展，满足学生多样化选择需求。未来普通高中与职业高中的生源比例要达到 1:1，也就是对职教师资需求量更大。其次，在终身教育理念下，国家通过持续实施一系列的“国培计划”和“省培计划”对中小学教师的职后培训建立了一套较为完善的体系，有效地促进了中小学教师专业化水平和整体素质的提升。然而，职教培训体系建设存在的目标不明晰、培训体系组织结构欠合理、运行机制不健全、保障措施不完善等问题尚未解决，加之地方师范院校学科的多样化、知识结构的特殊性，进一步增加了培训有效开展的难度。

（四）障碍分析

1. 高校间的竞争加剧

随着国家政策的推动，势必有更多的大学进入职教领域。这些高校，特别是有“双一流”学科的大学，普遍基础雄厚、历史悠久、师资队伍一流、学科优势明显。这些都使得学生可以接受到多元化、多学科交融的校园环境

的熏陶，有利于开阔视野、拓宽知识面，为职教师资素质的培养提供了良好的发展平台，这些优势显然是其他一般院校无法比拟的。因此，地方师范院校毕业的职教师范生论学历、论综合素质都比不上这些一流高校，论实践操作能力又逊色于高等职业技术学院。

2. 观念陈旧

更深层次的障碍是根深蒂固的观念。校内外各界在对职教的认识上还存在偏见，相当一部分教师认为，地方师范院校转型融入现代职教体系是降低了学校的社会价值；社会对职业教育也存在偏见，职业教育长期以来被人们定性为“次等教育”。在很多人看来，职业教育是一种无奈的选择，“成绩差”“没前途”“被淘汰”的孩子才去上职校，很多家长对孩子上职校后的前途也表现出普遍的担忧与悲观。观念的背后是职业教育的人才培养质量与社会对高素质技术技能人才需求的明显差距、与学生对自身成长成才期待的落差。

三、地方师范院校职教师资培养的策略探索

现代产业生产模式正变得高度数字化、个性化、网络化、灵活化，职业学校用人标准的提升以及外部环境的变革，高层次、复合型、创新型职教师资逐渐成为现代职教师资队伍建设的客观需要。

（一）学校顶层设计应有前瞻性

在信息技术、网络技术为特征的时代，职教师资的“双师型”教师内涵也在与时俱进：专业知识的广度和深度，数字化模式下的实践能力及创新教学能力。地方师范院校应拓宽视野、更新理念，将国际成功经验与本土创新有机融合，提升培养效率。学校顶层应从不同的视角设计：从本土实际出发，设计地方师范院校职教师范生的培养特色，确保职教师范生的整体素养和差异化优势；从国际视角，设计我国职教师资培养的国际战略，确保人才培养目标和标准与国际接轨，有利于职教师资参与国际交流与指导能力的养成。

（二）练好内功，培育一流专业

地方师范院校要在职教领域有所突破，就必须克服观念误区，避免职教“文凭化”的同时，加强以培养方案、课程设置和教师专业发展的一系列深刻改革为核心的内涵建设，建立高校培养和职后教师教育齐头并进的职业教育教师专业化培养体系。

首先，学校应对现有专业进行优势整合、重新规划，要有所为有所不为。在坚持基础教育的前提下，围绕国家战略和地方经济发展需要设置职教师资专业，使其既不同于基础学科师范专业，又要与高水平工科学校的职业技术师范教育形成区别与优势。

其次，全校合力，集中精力财力进行专业建设，培育省级一流专业。培养方案的制定应以 OBE 理念为引领，反向设计培养方案（如图 1 所示）：根据内外部需求确定培养目标、以培养目标确定毕业要求、根据毕业要求确定知识结构、根据知识结构确定培养方式、根据知识与培养方式进行课程配置，构建师范性、学术性、职业性相互融合，综合素质、专业能力、职业方向为一体的课程体系。在教学实践中以专业认证为指南，一切教育资源、课程组织、教学实施都以职教师范生核心能力素质培养为中心，推动课程教学质量、各教学环节标准落地落细，实现课程标准对职业能力的覆盖。人才培养方案的设计，既要与社会行业实际需求相契合，适应岗位能力需求，又应高于现在的需求，要为学生整个职业生涯的发展奠定基础，才能在未来的发展中起到人才引领的作用。培养优质职教师资，一方面需要外援提供理念和技术支持，另一方面其核心依然是校内培养，只有加强校本培训才能真正培养出符合本校、本区域、本行业需求的优秀师资。

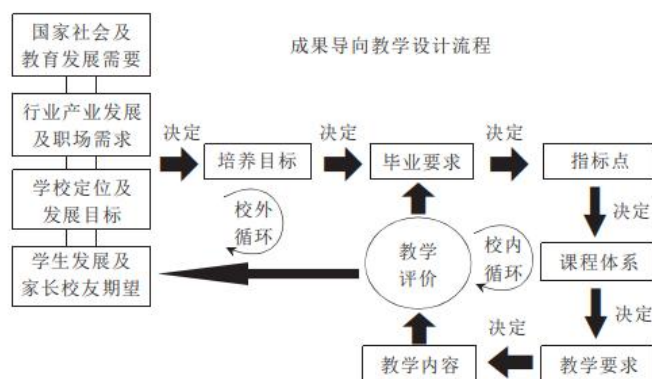


图 1 OBE 理念引领的培养方案设计

再次，建设基于职业教育教师教育质量监测平台和大数据，引入多元主体参与过程性和结论性评价，内部保障与外部评价相结合提升专业质量保障能力。地方师范院校必须充分发挥主体作用，运用常态监测与合格认证相结合，在线监测与现场考查相结合，定量分析与定性评价相结合，从多维度、多视角监测来自我评估专业教学质量状况。职教师资培养目标达成度、社会需求适应度、学生与用人单位的满意度是人才培养质量评价的重要依据。

最后，完善职教师资培训保障体系。培养方案的调整、课程设置的改革、教学核心内容的把控，关键在于教师的专业能力。如果教师的素质仍停留在固有职业教育的层次和水平上，那么培养学生独立思考的素质教育就不可能实现。“职教20条”提出“应用型本科高校教师每年至少1个月在企业或实训基地实训”。为有效落实这一要求，地方师范院校不仅应提供持续稳定的财政支持，还必须完善教师专业发展激励机制，包括绩效补贴、职称职务晋升等政策来提高职教教师参与培训的积极性，推进在职教师内在知识、技能、涵养的不断深化与融合。

（三）对外合作，增强服务社会功能

1. 密切校校合作，探索分段培养模式

不同层次的教育机构、办学主体在责权利方面没有交叉，这在一定程度上影响了彼此的合作。中职学校在课程设置上要更多考虑学生的知识储备能否为今后的学习和发展打下扎实的基础，高校人才培养方案前期调研要更加细致，避免课程设置方面有重复或衔接问题，保障教学质量。因此，不同办学主体间的畅通衔接尤为重要，而且从形式上的衔接转向内涵的衔接是课程体系得以优化的基础。

从高职高专和中职升入本科高校的这部分学生在综合能力和文化知识基础方面都弱于普招学生，但在动手操作方面是强项。为保证教学的有效性，地方师范院校应主动与高职高专、中职学校联系，打破各自为政的局面与壁

垒，使本科阶段与高职、中职的教学内容形成层次梯度，避免本科教学内容的重复或脱节，真正实现课程设置的有序性、连续性和整合性。分段培养模式不是教学内容简单的叠加与延长，中职教育侧重技术性，本科教育则更凸显科学性，各阶段根据人才培养目标，通过分工合作发挥优势，协调解决衔接过程中出现的各种问题，这样才能确保分段人才培养的独立性与完整性。地方师范院校与职教生源校建立长期协同合作的有效机制，既可以保障优质生源的选拔，又利于本科阶段优质职教师资人才培养的高效率，还为学生毕业后进入这些职业学校畅通了就业渠道。

2. 强化校企合作，探索产教融合新模式

首先，地方师范院校要主动寻求合作机会。在信息资源共享的时代，高校应主动与相关行业企业对接，努力寻求社会各界信息资源参与到职教师资的培养过程中来。同时，还必须争取地方政府的政策支持与财政资助。

其次，提升企业参与职教师资培养的积极性。为促进企业与高校合作，各级政府出台了许多优惠政策，而成本收益是影响企业参与教育合作积极性最主要的因素。由于地方师范院校自身优势不突出，难以吸引到资深大企业参与产学研合作，因此，地方师范院校必须重视与地方中小企业的合作，主动与他们沟通和协作，为其提供理论指导和技术支持，让企业切实体会到产学研合作的必要性。只有校企双方畅通了交流渠道，促成强烈的合作意愿，校企合作才能有效落到实处，实现互助共生。此外，特别是与中小企业的协作，应当成为熟悉他们的工作方式、期望和利益的合作伙伴，企业对建立长期合作关系会感到更安全。相互信任才能相互理解，这是一切协作得以顺利开展的基础。

最后，教育部的产学研合作协同育人项目为地方师范院校与区域外企业广泛合作搭建了桥梁。一般而言，企业更倾向于与地理位置相近的高校合作，协作互动平台更容易建立，双方信息交流更便捷，现场指导机会更多，因此，

地域相近合作的可能性更大。随着信息技术与产业和教育的不断融合,地理位置的影响减弱,产学协同育人项目为高校拓宽了合作主体,与外地企业的合作将大大开阔专业教师的视野。随着校企间全方位多层面交流合作的推进,行业企业深度参与职教师资培养过程,在经验交流、信息共享、培训指导和支持、培训基地共建、课程开发中充分发挥企业的主体地位与优势,企业指导者在研究教学的过程中获得了更深刻的实践经验,这不仅提升了企业指导教师的职业能力,更是提升了企业的社会知名度。产教融合为高校实训基地和双师型教师队伍建设提供了新途径。

3. 加强国际交流与合作,探索国际联合培养模式

经济全球化进程加速和“一带一路”不断推进,国际交流与合作能力也逐渐成为职教师资的必备能力,学校必须注重对学生多语言表达能力的培养,增强跨文化意识,提高跨文化交际能力和教学能力。借鉴职教发达国家的人才培养理念和教师培养机制,引进国际先进的技术和工艺融入职业教育,引进国外优秀职教师资,提高学校自身的国际化水平;同时,依托“一带一路”,寻求与国外优质职教联合办学的机会,探索与国外职教机构和学院交换师生的模式,为教师和学生国际交流与培训提供机会。

综上所述,持续完善普通高校、职业院校、行业企业协同育人机制,畅通职业发展通道,增强社会对职业教育的关注度,提高技术技能人才的社会地位和待遇,推进职业教育持续发展。为此,立足教师教育优势,地方师范院校“两条腿”走路,整合内部资源,优化布局,坚持普通师范教育与职业师范教育协同发展的不断探索。

原文刊载于《职业教育研究》2022年第5期

● 他山之石

发达国家职教师资培养模式及其对我国的启示

邱爽 潘伟

（邱爽，博士，西华师范大学商学院教授；

潘伟，西华师范大学商学院硕士研究生）

随着我国迈入新发展阶段，经济结构不断升级调整，国家对职业技能人才需求迫切，职业教育的重要性日益凸显。教育大计，教师为本。教师作为教学活动的主体，是培养技能人才的重要实践者，是推进职业教育发展的关键因素。自党的十八大以来，党和国家高度重视职业教育发展，出台一系列政策支持职业教师队伍建设。党的十九届五中全会作出“建设高质量职业教育体系”的决策部署。职业教育必须以高质量发展为主题，发展高水平的职业教育，首要在于教师队伍建设。建设一支既有扎实理论基础，又有丰富实践经验的“双师型”教师队伍，对推动我国职业教育高质量发展有重要的意义。本文旨在对发达国家职教师资培养的情况进行梳理，借鉴国外职教师资培养的有益经验，提出完善我国职教师资培养的建议。

一、发达国家职教师资的培养模式

（一）德国的职教师资培养

“双元制”是德国职业教育师资培养的一大特色，是一种以“实践为导向”的职业教育。“双元制”培养模式突出职教师资实践能力的培养，采取学校课堂教学与企业实践操作相结合的方式，鼓励跨机构、跨部门合作，以确保职教师资培养具备教学实践与生产实践双重实践特征的一种培养模式。

1. 校企合作

德国职业教育师资培养与企业密切相关，其培养过程始终贯穿着企业的生产活动，充分发挥了企业的作用。企业、培训机构及社会组织灵活、多元地参与到职业院校教师培养中，体现了“双元制”的师资培养特色。职业院校、企业以及较为权威的行业协会或团体共同组成了德国职业教育师资培养力量。他们采用职业院校专职师资和来自企业与行业团体的兼职师资并举的方法来确保职教师资的培养水平。

2. 实行“一体化”培养模式

在德国，职业院校教师的职前培养分为两个阶段。第一阶段是大学教育阶段。有志成为职业院校教师的学生要根据学校要求修完所有课程，主要包括职业技术课程、普通文化课程与社会实践教学课程，重点掌握贯通性的专业知识、本专业的认知手段和专业方法，以及专业教学法方面的知识等。第一阶段结束后，学生必须参加由各大学考试委员会组织的第一次国家考试，考试合格后取得见习教师资格证方可进入第二阶段学习。第二阶段为教育实习阶段，以教育实习为核心，强调专业理论和实践一体化培养。例如德国的海德堡大学，该校与德国相关职业学校及多家企业合作，实施“3+2”师资培养模式，即三年本科+两年研究生学习。其学习过程围绕实践展开，以教育实习为核心，实现理论知识和专业实践的深度融合，让学生扎实掌握与教学实践相关的能力，如设计及构建学科教学、处理复杂的课堂情境，以及掌握其学科专业的成绩评价方法等。实习结束后，学生还要再次参加国家级考试，考核内容主要包括写课程论文、上公开实验课、面试等，只有第二次考试合格后才能获得教师资格证书。职后继续教育主要指在职教师必须进行第三阶段的培训，德国政府通过立法的形式来保障教师继续教育有序开展，其实施的主要目的是使在职教师能在适应教学的同时也能适应社会经济的发展。

综上，德国职教师资培养模式的优势主要体现在校企合作与实行“一体化”培养模式，其增加了职教师资培养的力量，也为职教教师提供了广阔的

实践平台。这种模式主要适用于导向性较为明确的职教专业，为企业或职业院校定向培养师资人才。

（二）美国的职教师资培养

美国职业教育师资培养的制度和流程较为完善和成熟，其对教师的任职资格、聘任制度、专业发展等都有系统的规定和说明。

1. 职业教育师资培养标准兼具普遍性与特殊性

美国职教师资培养采取的是各级政府与组织并行管理的方式，既设置了全国统一的国家标准，又允许各州根据自主立法和具体实际设立州标准。两个层次的标准均对职教师资培养的具体模式、教师资格认定，以及职教师资培养准入条件作出了具体规定。如美国劳工部统计局发布的手册中规定，要想获得职业教育教师资格证书，教师必须至少拥有学士学位，且还要有从事教学科研的工作经验证明。

2. 职业教育师资培养更具针对性和长期性

美国职业教育师资培养的另一大特点就是多元化的培养体系，职业教育与大学教育在专业设置等方面存在很大差异，美国采用先聘用后培训的模式，定期为正在接受职业教育培训的教师和已经取得职业教育资格证的教师提供专业培训。同时，培养过程注重产教融合，如安排在职教师到企业、工厂等一线进行实践锻炼，并到专业的学校接受继续教育，确保其理论学习的先进性和实践操作的专业性。

综上，美国的职业教育师资培养更加关注标准化和专业化，并十分注重教师学习的持续性。美国的职业教育师资培养准入门槛相对较低，但毕业考核的标准较为严格，即宽进严出，和美国历来的高等教育毕业制度较为类似。同时根据职业教育的特殊性，美国对职教教师提出了后续学习要求，以确保职教教师的理论水平与能力。

（三）日本的职教师资培养

日本职业教育师资培养实行“产学合作”应用型人才培养模式。在长期的探索和实践过程中，日本政府逐渐认识到职教师资培养的重要性，将师资培养和企业发展结合起来，打造了具有日本本土特色的职业教育师资培养模式。

1. 互动共赢的“产学合作”模式

在日本政府和教育部门的主导下，日本的企业、院校、社会力量之间积极互动。各个院校通过“产学合作”的模式，加强了和企业之间的交流沟通，与企业共同培养职教师资，帮助这些教师明确职业前景和职业规划，让职业教育师资培养更具指向性和实用性。企业和院校之间的紧密合作，也为日本企业发展增添了活力，提升了企业的招聘效率和社会形象。此模式让人才培养更具层次性和针对性。“产学合作”模式让日本职业教育师资人才培养能够根据社会经济发展需要、社会市场需求，以及企业发展需要而进行适时调整和完善，使职教师资的培养更具针对性。

2. 严格的职教师资准入制度

日本对于职教师资的准入有着严格的制度规定，对录用、升任、转任等都有明确规定。职教师资准入制度对于教师的录用更多考虑的是教师资格证书，对于后续的升任和转任则更侧重于实践能力、实践经验的考察，如为了引进社会各界优秀人才，通过降低学历限制来引进具有丰富实践经验但学历较低的社会优秀人才到学校任教，培养具有创新实践能力的教师。

（四）新加坡的职教师资培养

1. 严格的准入制度和终身培训制度

新加坡十分重视职业教育师资的培养，制定了严格的师资人才准入制度和终身培训制度。这一点与美国的职业教育师资培养模式较为相似。新加坡的职业教育师资培养水平很高，在世界上处于领先地位。新加坡政府十分重视对职业教育师资的培养，将其列为国家发展战略之一，不仅投入大量的财政资金，充实了职业教育师资培养资源和力量，还赋予了职业教育教师较高

的社会地位和很好的社会待遇。

2. “双师型”和“末位淘汰制”

“双师型”和“末位淘汰制”是新加坡职业教育师资培养的两大特色。

“双师型”指的是新加坡职业教育师资培养的教育资源主要来自两个层面：一是行业、企业的技术人才或专业骨干，二是高校教师和科研机构。与此同时，新加坡对培养职教师资的要求也十分严格，制定了严格的考核制度，实行“末位淘汰制”。

新加坡十分重视职教师资的实践经验，对教师的学历背景、职业工作经验以及语言水平、道德品质、健康状况都提出了要求。此外，新加坡还将企业中的优秀兼职教师也纳入了职业教育师资队伍之中。

（五）英国的职教师资培养

英国职业教育发展要早于中国，已经形成了比较成熟和完善的模式和标准。

1. 以雇主为导向

英国政府历来较为重视职业教育的发展及职教师资人才的培养。在几十年的研究与探索中，英国政府几经尝试与变革，最终还是将职教教师资格标准制定的权力转交给了雇主。这也正好体现出英国一直奉行的“雇主掌握标准”政策，即职教师资培养的资格标准无需政府直接负责，完全由雇主制定，进而大大提高了职教师资的培训技术水平。因此，英国的雇主在职教师资培养的标准制定上拥有极大的参与权。虽然在近二十年的发展中，英国政府也试图加大干预力度，加强对职教师资培训市场的监管，包括职教师资的专业标准制定及教师资格的强制性要求等，但是在不断博弈的过程中，政府最终还是“让步”于雇主。这充分表明在英国职教师资培养过程中，雇主占据主要地位，政府仅有监督的权利。

2. 师资培养主体多元化

英国职业教育师资培养主要参与者包括高等院校、职业技术学校和企业，以培养打造专业化的职教师资力量为核心，三方共同参与，共享教育资源，形成高效的英国特色职教师资培养模式。高等院校主要负责职教师资的培养，讲授专业理论知识与技能、核心价值观与职业道德。同时英国也采取专职与兼职教师并举的制度，邀请企业中的专业技术人员和行业权威作为兼职教师。而职教院校和企业主要负责在职职教师资人才的实践能力培养，为其提供必要的实践平台，提升其实践水平。

3. 实行“三段式”培训

英国特色的“三段式”培训主要是指职教师资的职前培养、入职培训、在职进修，涵盖职教师资发展的三个阶段，贯穿教师的整个职业生涯。这样的培养模式让职教师资的培养体系更加健全和完善，既关注到了现阶段的培养和发展，又关注到了长远的规划和提升。

二、发达国家职教师资培养模式的特点

发达国家为了保持经济竞争优势，十分重视职业教育，重视职教师资的培养。从时间上来说，西方工业革命和科技革命早于中国，发达国家职业教育发展也早于中国，且其发展速度较快，并最终确立了各具特色的成熟完善的职教师资人才培养模式。在职业教育发展进程中，发达国家职教师资培养模式的改革也在不断完善，呈现出新的特点。

（一）非定向的分阶段培养职教师资

发达国家的职教师资培养以分阶段培养为主，第一阶段一般为专业理论学习，第二阶段则以教育教学理论和技能学习为主，外加一定时长的教育实践。为了保证职业教育的高质量发展，美国对职教教师的分阶段培养非常重视。首先，职教教师一般都需要接受高等学历教育，掌握所教专业理论知识的教育教学能力以及拥有基本的教师职业道德素养。其次，重视职教师资的专业实践能力，有意从事职教工作的学生在大学四年的理论课学习通过后，

需要在州一级开设的教育研究班和职业教育学校进行两年的教学实习，进行专门的技能培训，从而掌握实践教学经验以及实践操作技能。最后，为了确保职教教师的专业化发展，美国社区学院每年会拿出一定的经费，专供职教教师参加进修培训、教学研讨会以及课程进修班等培训活动，保证职教教师不断学习新技术知识，从而不断提升教师的专业实践能力。

分阶段培训在欧洲其他国家也有所体现，欧洲各国在进行职教师资培训时也是分成两个阶段：一是前期的专业知识和理论学习阶段，如教育教学理论、教学技能，以及了解未来的教学对象和社会的实践课程，从而做到以原有专业知识为基础，更好地将理论与实践相结合。二是在职教师在培训机构接受教学能力和实践能力培训。在丹麦，要想成为职业教育学校的教师，就要接受相应的学徒培训，才能进入对应的学校进行教学。冰岛、挪威、希腊等国也有类似的要求和规定。这样的培训模式，使学员的自主选择权得到了尊重，也让整个职教师资培养更加专业和高效，让职教师资培养的双方能互利共赢。

（二）本科院校和职业技术学院联合培养职教师资

自 20 世纪 70 年代开始，为了解决社会对职教师资人才的迫切需要，日本政府颁布了一些临时性政策，在国内多所国立大学增设职教师资培训所，培养国内急需的职教师资人才，为国内的职业高中或职业技术学院输送专业课教师。再如当时职业教育最为先进的德国，其大部分大学里都设置了职教师资培训所，专门培养各个企业和职业院校所必需的职教师资人才。各国充分利用本科院校和职业技术学校联合的优势资源来培养职教师资，不仅丰富了职教师资的专业门类，同时也提高了教师的专业水准，推进了职教师资的专业化进程。

（三）拥有优质的兼职教师队伍

聘用兼职教师开展合作教育是发达国家师资培养的一大特点，也是一大

优势。随着职业教育的发展,合作教师、兼职教师应运而生。自从合作教育得到社会认可后,伴随校企合作而来的兼职教师在职教师资人才培养方面发挥了重要的作用,兼职教师越来越成为职教师资培养的一支不可忽视的力量。在职业教育的大众化、市场化以及多样化的背景下,20世纪70年代以来,欧美一些国家的学者就开始重视兼职师资的研究,并取得了一定的成果。美国职业教育的发展促进了职业院校教师群体的结构变革,逐渐形成了一套比较完善、科学的兼职教师聘用制度和管理制度。世界各国纷纷效仿此法,组织和建立了一批优质且较为稳定的兼职教师队伍,用以充实职教师资培养的师资力量。要想成为兼职教师,除了在企业中表现出色,还必须要参与教师理论和技能课程培训,通过考核获得教师资格证书后,才能被认定、聘请为兼职教师。如上文介绍的德国“双元制”培养模式中,其职教师资的培养力量多来自企业中那些获得兼职教师资格证书或许可的工作骨干。

(四) 注重教师继续教育,实现教师教育一体化

教师教育一体化指建立完善的职教师资培训体系,包括职前培养和职后培训。发达国家注重教师的继续教育,做好职前培养与职后培训二者之间的有机衔接,使职教师资能够适应快速发展的新时代,跟上时代步伐。这一点和我国目前的教师进修制度相似。

在美国,高等院校不仅为职教师资人才培养提供服务,还为这些职教师资人才的职后培训、进修提供服务,一些高校开设了教育硕士、教育博士等学位课程来吸引职教师资前来学习,从而不断提升职教师资的专业水平。法国、英国也明确规定职教师资的培养与培训要有机结合,形成教师教育一体化机制。德国在行政区设立师资培训中心,在部分高等院校设置师资培训班,确保教师的在职培训。此外,由于职业教育与生产有密切联系,很多国家将目光投向了社会实践,通过社会实践进一步培养和提升职教师资的专业能力与水平。很多国家会规定职教教师每年或几年要到工厂实习一次,如瑞典规

定教师必须每 5 年去工厂实践学习一次。

三、国际经验对我国职教师资培养的有益启示

纵观各国的职教师资人才培养模式，各国均特别关注职教师资的实践能力，不论是德国、日本的校企合作、产学结合，还是美国、新加坡对教师从业经验的要求，以及英国的师资培养市场化、主体多元化等，都在不断推动职教师资培养的现代化进程。但各国的模式也存在差异，德国模式与日本模式更多的是为国内经济发展和企业发展储备人才、培养人才，所以将培养重点放在了与企业发展相结合的层面，并未形成较为成熟的教育体系。而美国、新加坡、英国则建立了完善的培养体系，制定了较为统一规范的培养标准。即使他们的切入点不甚相同，但都是根据本国国情，从实际出发形成的培养体系。从长远来看，为了提高我国职教师资的培养质量，我们应该把目光聚焦于西方主要发达国家职教师资培养的成功经验上，找寻对我国职教师资培养改革有益的启示。具体而言，我们可以通过加强职业院校教师管理，与国际职业教育对接，推动校企合作深度融合，提升职教教师能力素质，创新我国职教师资培养模式。

（一）强化政策导向，加强职业院校教师管理

英国、美国等发达国家的职教师资培养，都非常重视制度和法律法规建设，其灵活的法律法规为院校职教新教师的专业发展和继续教育提供了制度保障。因此，针对当前我国职业教育发展过程中存在的师资力量不足问题，政府应加强政策引导，协调内外部资源，不断完善我国职教师资的培养机制。从 2020 年开始，我国职业院校对“双师型”教师的招聘，要求应具备行业企业工作经验和大专以上文凭，对于部分高技能人才可适当放宽学历条件。同时职业院校要建立健全兼职教师聘任机制，积极引进企业中实践经验丰富的高技能人才，增加职教师资来源。

职业院校要深化教师职称制度改革，破除“唯文凭、唯论文、唯身份”

的倾向，将教师的师德师风、技术技能纳入职称评聘中，探索建立科学、公正、客观的评价方式。职业院校可通过指标法、目标考评法等相关方法衡量教师的岗位系数、工作业绩等，把激励机制引入到教师业绩评价中，建立量化标准，生成考核分数，将考核结果作为领导评鉴和评优晋升的主要依据。各职业院校应建立教师个人成长账户，推行业绩积分模式，结合其工作热情、努力程度等主观评价事项进行评鉴、测评，计算分值，确保结果能客观、准确地反映出各个教师的工作绩效。

（二）健全师资培养一体化体系，提升职业教育教师能力素质

从职业教育对教师的职业技能来看，西方发达国家在培养和招聘教师过程中都非常注重教师的实践经验和实践能力，并且要求教师在寒暑假到企业进行实践，同时还要参加继续教育。针对当前我国的职教师资培养模式只注重职前培养问题，我们不妨借鉴德国、英国等发达国家的职教培养模式，打造职前与职后一体化的师资培养模式。我国应积极支持部分本科院校与高等职业技术学校合并发展，借助各自的办学优势，探索新型培养模式，增强职教师资的理论水平与实践能力，加强职前培养。同时，职业院校要全面贯彻落实教师职业技能培训制度，探索出符合本校教师的技能培训模式，提高拥有职业技能证书的教师比例，把教师技能等级水平纳入教师业绩考核体系中，以此来认定高素质的技术技能大师。此外，职业院校要为在职教师发展提供“直通式”继续教育模式，形成“专一本一硕一博”的师资人才培养模式，使培养阶段有序衔接，加强职后提升，从而实现职前职后培养一体化，全面提高职业院校教师的能力素质。

（三）构建“校企合作、产教融合”的培养路径，完善职教师资培养模式

职业教育的高质量发展离不开高素质的教师队伍。我国职业院校以政府为主导的学校办学为主，形式过于单一。因此，我国职业院校要加强校企合

作，深入推进校企协同育人改革，提高行业企业参与校企合作比例，为教师实践提供便利空间，同时，要通过深化产教融合来培养技能型人才。美国、新加坡等国家职教师资培养模式要求教师到生产一线工作或到高校参加继续教育以提升教师能力。但是我国在政治、经济、文化等方面与西方发达国家存在差异，职教师资的培养不能盲目照搬西方发达国家的模式，而要因地制宜，探索出符合我国职教师资培养的特色之路。构建“校企合作、产教融合”的培养路径，实行企业与高校协同培养的模式比较符合我国国情。因此，我国各职业院校要提高思想认识，积极争取国家政策的支持，与行业企业共同开展职业技能培训，实现校企间的深度合作。同时，我国要不断发挥宏观政策的引导作用，保障校企合作的可持续发展，通过制定校企合作的法律法规，不断完善职教师资职业技能培训保障体系，推动校企合作和校外的职业培训机构标准化办学，规范相关职业培训机构的执业行为，建设一批高效、规范化的职业技能培训基地。此外，高校要加强培训统筹安排，实施混合式（线上线下）培训模式，为应届高中毕业生、退役军人、农民工、下岗职工等进行职业教育与培训提供支持。通过深化产教融合、校企合作机制，政府应充分发挥主导作用，为校企合作机制合法顺利运行提供保障。

（四）加强国际合作办学，扩大职业教育对外开放

在国际合作办学方面，引进西方发达国家职教师资的先进培养理念和培养方法有助于全面提升我国职教师资水平。国家可支持职业院校通过“内培外引”的方式吸引国外优质职业教育资源，开展紧缺急需专业的合作办学。同时，国家通过构建国际职业教育标准认证体系，进行职业教育资格、资历互认，有效破除引进国际优质职教师资人才资源壁垒，培养具有国际化视野、熟悉国际规则、具备整体性思维，以及使用大数据教学能力的复合型师资人才。此外，国家应通过政策及资金支持各职业院校中优秀校（院）长、专业教师 and 教学管理人员赴国外研修访学，支持国际间职业院校互派留学生。国

家要鼓励职业院校通过“互联网+教学”的模式与境外优质职业院校合作开发高水平的技能培训课程，并支持我国职业院校走出国门，到境外办学，提升职业教育办学的开放性水平。

原文刊载于《广西职业师范学院学报》2022 年第 3 期

改革后的德国职教师资培养模式探析

鄢彩玲

（鄢彩玲，德国锡根（Siegen）大学教学论研究所博士生）

以双元制为特色的职业教育为德国经济、技术和社会的发展，尤其在降低青年失业率以及培养专业人才方面做出了卓越的贡献。2015 年经合组织（OECD）报告显示，在经合组织成员国中，德国公民的高学历者比例并不高，但是在针对就业技能和就业率的分析中，高学历比例高的国家就业优势反而明显下降，德国则超过平均值，在此，职业教育功不可没。教师是职业教育发展的重要保证，了解德国职教师资培养模式和特点，对我国职教师资培养工作具有重要的借鉴意义。

一、德国职教师资培养历史概览

始于 19 世纪的德国职教师资教育至今已有 150 年历史，其大致经历了四个发展阶段。第一阶段是起始阶段。1834 年卡尔斯鲁厄综合技术学校建立了针对工业领域的职教师资培训，1898 年又出现了针对商业领域的职教师资培训。这一阶段的职业学校，主要通过吸纳工程师及专业工人经过短期培训来承担职教师资工作。以工业领域为例，职教师资的培训内容主要针对具体的车间工作实践、工业工作以及机械构造知识，还没有涉及教育学和教学法的内容。

1960 年之后，随着职业教育法制体系的完善，特别是双元制职业教育体系的建立，德国职教师资培养进入了第二个阶段。此阶段的培养主要是开展针对专业领域的通识性教学，针对专业内容的部分有所下降；职教师资“既不仅是专业领域的实践者，也不是专业领域的理论家，而是介于理论与实践中间的理想的教学方法论者”。

1973 年德国文教部长联席会（KMK）参照普通教育的学科划分，在对其简化的基础上提出了职教师资培养内容规定。据此，职教师资培养学习内容包括工程科学知识、社会科学知识和教育科学知识。与前两个阶段相比，本阶段的主要学习内容是将面向工程师的学科专业知识，辅之以如何将专业知识应用在教学工作中教学论知识。在此，职教师资是“专业工作与理论学习的联结者”。

在 1999 年博洛尼亚（Bologna）学制改革之前，在德国没有学士和硕士学位划分，大学生获得的第一个学位是 Diplom 或 Magister（国际上公认为硕士），平均学习时间长达 6 年。当时的职教师资是通过“学位+国家考试”模式进行培养的。随着欧盟一体化进程的启动，德国参与了旨在建立欧洲统一的高教体系、促进欧洲高校统一化和国际化的博洛尼亚学制改革，职教师资培养模式也从“学位+国家考试”旧模式逐渐向“学士-硕士”培养新模式过渡。与前三个阶段根据学生职业能力发展阶段确定教师培养内容不同，此阶段职教师资培养开始关注在教师职业生涯发展的大框架里，进行教育学的专业化发展。确定学习内容的基础是职教师资的能力发展阶段与工作过程分析，职教师资的角色定位转变为“专业教学论者”。

二、德国职教师资培养现状及问题

在博洛尼亚学制改革之前，“学位+国家考试”两阶段培养模式被视为德国职教师资质量的保证。职教师资培养过程包括为期 1 年的职业教育培训，平均为期 9 个学期的大学学位学习，以及 2 年的预备实习并通过两次国家考试（见图 1）。

KMK 关于职教师资培养及考核的相关规定 (1995)		KMK 关于职教师资培养及考核的相关规定 (2007)	
职教师资培养的两个阶段(学位+国家考试培养模式)		职教师资培养的两个阶段(学士-硕士的培养模式)	
第一阶段:	(入学条件为高中毕业及完成一年的职业教育培训) 大学学习+第一次国家考试(9个学期/270学时)	第一阶段:	本科学习以及教师教育相关的硕士研究生学习,包括相应的在校期间实习阶段(10个学期/300学时)
第二阶段:	(以通过第一次国家考试为前提) 预备教师实习+国立第二次考试(24个月)	第二阶段:	(以通过相关考试为前提) 预备教师实习(12个月-24个月)+国立考试
学分及内容安排		学分及内容安排	
职业学科 ¹ 及相对应的专业教学论	80 学分	教育相关学科 ¹	90 学分
普通学科 ² 及相对应的专业教学论	50 学分	职业学科 I ² 职业学科 II ³	180 学分
教育学及职业教育学	30 学分	本科毕业论文 硕士毕业论文	30 学分
专业实习(针对专业学科)	归入相应的其它学分的计算	允许在 10 个学分范围内的偏差	
教学实习			
1.职业学科: (选一门)	经济与管理科学 金属加工技术 电工技术 土建技术 木材加工技术 纺织技术 化学、物理、生物 印刷技术 室内设计技术 设计科学 身体护理 健康科学 营养学与家政学 农业科学 培训师教育 护理科学	1.教育相关学科:(全选)	职业教育学 社会教育学 专业教学论(针对专业学业学科 II) 教学实习
2.普通学科:	德语 外语 MINT 综合科学(数学、信息技术、自然科学与技术科学) 人文科学 宗教、哲学与伦理科学 体育	2.职业学科 I: (选一门)	经济与管理科学 金属加工技术 电工技术 土建技术 木材加工技术 纺织技术 实验操作技术 媒体技术 室内设计技术及室内表面处理技术 健康保健与身体护理技术 营养学与家政学 农业科学 培训师教育 护理科学 汽车技术 信息技术
		3.职业学科: II	普通学科或上述职业学科或教育学相关的学科

图 1 职教师资“学位+国家考试”培养模式和“学士-硕士”培养模式的比较

学习者在完成大学阶段学习后参加第一次国家考试,有的州还规定要参加相应的学位考试。在通过第一次国家考试并完成为期 2 年的预备教学后,才被准许参加第二次国家考试。通过两次国家考试后,才可以获得职业学校的教职。

“学位+国家考试”培养模式的最大问题是学习难度过大,尤其是在专业学科方面。由于参照普通教育的学科划分,专业学习内容主要通过对工程师的理论学习内容的教学简化来确定,而不是技术工人的工作内容。由于薪酬和社会地位的可比关系,在学习内容难度差异不大的情况下,大学生更倾向于接受工程师而不是职教师资的专业教育,这导致了职教师资生源持续短缺。职教师资生源短缺,又导致教师短缺。例如在 2000 年以前,职业教育的师生比逐年攀升(见表 1)。此外,“学位+国家考试”培养模式也不利于德国与其他欧盟成员国之间进行比较和学位互认。

按照博洛尼亚学制改革的要求,现在“学士-硕士”模式不再把第一次国家考试作为强制考核标准。专业学习的内容构建也参照职业学科划分,基于职业领域而不是学科结构。对第二专业的课程学习也不再强制必须是普通教育学科,而拓展到了职业学科或教育学科。这些做法在保证教学质量的情况下降低了学习难度,在内容上也更加契合职业教育以职业工作过程为导向的内核。因此,职教师资专业吸引力得到提高,相应的生源和职业学校的师生比也逐年改善(见表 1)。

表 1 德国职教师资、学生及师生比(德国联邦统计局统计数据)

年份	教师人数 ¹	学生人数	平均师生比	年份	教师人数	学生人数	平均师生比
1997	91055	2549897	28:1	2012	89737	2705956	30.2:1
1998	91170	2600918	28.5:1	2013	90655	2680205	29.6:1
1999	86455	2656450	30.7:1	2014	90968	2658949	29.2:1
2000	87165	2681837	30.8:1	2015	91272	2649990	29.0:1

说明 1:这里的教师人数指全职在校的职业学校教师,不涉及企业培训教师。

三、职校教师的职业能力发展

职教师资培养与职业教育的发展密切相关。早期德国职业教育主要通过

对学科知识的简化来构建职业教育的课程内容。近三十年来，学习领域课程模式的引入和推广，对职教师资培养提出了全新的内容要求。根据 Dreyfus-Dreyfus 的能力发展模型，德累斯顿理工大学（TU Dresden）职教学学院院长哈特曼（M. Hartmann）教授把职校教师从新手到专家的发展历程分为三个阶段，即：新手型教师、反思型教师和专家型教师。

在新手阶段，教师根据教育学原理按部就班地进行教学设计，主要关注学生以及教学材料所涵盖的技术系统。第二个阶段，教师能根据具体教学情况和学生反馈进行反思，校正教学行动并发展相关的教学经验。相对于新手阶段，教师开始关注自身的行动能力、行动性知识和策略性知识。在第三阶段，教师能够根据以往工作经验，全面考虑技术、工作组织、社会和个人发展的要求，对教学工作进行全面设计。此阶段除关注教学材料涉及的客观的技术系统外，还更加关注学生主观的个体特征，包括教师与学生的关系，关注对学生产生影响的社会因素，如学校组织、教学环境和社会期望。整个能力发展阶段涉及五个层次的工作过程知识，即：关于课程开展的知识，关于教学行动的方法知识，关于教学行动的策略知识，关于教学行动的评价知识以及关于教学行动系统化的设计知识。德累斯顿理工大学的课程设置正是基于对职教教师典型工作任务分析以及能力发展过程分析，构建课程内容。

四、德累斯顿理工大学职教师资培养课程体系

按照“文教主权”原则，德国文教部长联席会议对教师培养过程提出框架性的指导意见，对具体实施过程如开设哪些课程、课程时间和内容顺序安排以及考核要求等，则由各培养高校根据具体情况确定。德累斯顿理工大学是德国最早开展职教师资培养的高校之一，也是萨克斯州目前唯一设有技术类专业职教师资培养的高校。该校于 2008 年开始实施新的课程。按照规定，整个学习分为本科和与教师教育相关的硕士研究生学习两个阶段（见图 2、表 2）。本科阶段为常规专业学习，总计 6 个学期 180 学分，包括 4 周教学

实践（计 11 个学分）。教学实践由针对两个职业学科的实践理论准备研讨课（各 3 学分）以及试讲（5 个学分）构成。研究生阶段总计 4 个学期 120 个学分，包括 4 周的教学设计及实践（总计 10 个学分）。本科阶段的培养目标是掌握基本教学能力，研究生阶段的培养目标是能够对课堂教学进行反思，并能对教学行动进行设计。

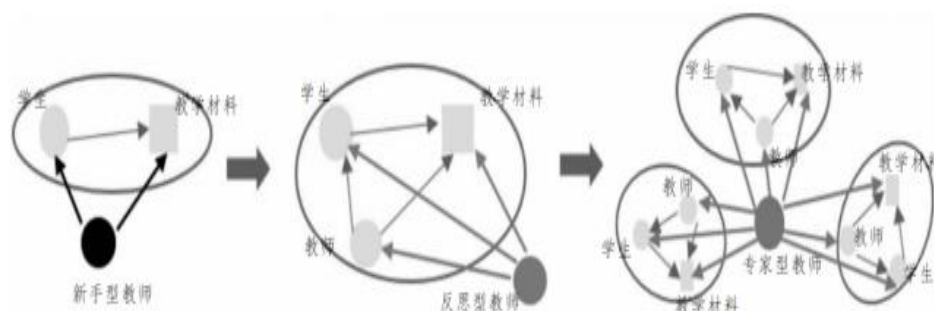


图2 职校教师能力发展阶段

表2 德国德累斯顿工业大学职教师资学士-硕士培养课程(金属/机械加工技术专业方向)

		课程内容	学期安排										学分
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
学士学习阶段	教育科学	1. 职业教育学及成人教育学基础	✓	✓									6
		2. 教与学过程设计			✓	✓							8
		3. 教与学心理学基础		✓									3
		4. 教学实践 A 理论(4 周)			✓								5
	第一职业学科	1. 自然科学-技术基础 I			✓								9
		2. 自然科学-技术基础 II				✓							12
		3. 数学	✓	✓									12
		4. 结构与加工基础	✓	✓	✓								15
		5. 基本机械元件计算与设计					✓						3
		6. 测量技术与机械自动化技术基础				*		*					3
		7. 材料技术基础					✓	✓					5
		8.1. 工具机械/设备设计					✓	✓					9
		8.2. 生产系统及其设计与管理					✓						8
		8.3. 生产工艺实习						✓					3
		9.1. 传热动力技术					✓	✓					8
		9.2. 发电技术				✓							4
		9.3. 供暖与制冷基础技术					✓	✓					8
		10.1. 传热动力技术					✓	✓					8
		10.2. 驱动技术/电力驱动或燃料驱动基础					✓						9
		10.3. 汽车技术与汽车制动技术基础					✓						3
		职业领域教学论					*	*					5
		教学实践 A					*	*					3
硕士学习阶段	第二专业学科根据所选专业组合进行设定												
	教育科学	学士毕业论文						✓					7
		1. 工作科学							✓				5
		2. 心理学在教育中的运用							✓	✓			5
		3. 教育技术在职业教育中的运用							✓				5
		4. 复杂的课堂教学方法在职业教育中的运用								✓			5
		5. 职业教育学系统及发展历史								✓	✓		6
		6.1 沟通技巧											4
		6.2 媒体研究与职业教育											
		6.3 教学质量管理									✓		
		6.4 职业教育学理念相关理论与方法											
	第二职业学科	1. 能力导向的课程设计							✓	✓			12
		2. 职业(领域)研究理论								✓	✓		3
		3. 教学实践 B (4 周)										✓	5
		4.1. 建筑能源技术									✓		10
		4.2. 特殊加工方法技术									✓		
		5. 职业工作相关的研究性学习项目											5
		6. 专业相关的研究性学习项目											
		7. 专业方向研究											
	第二专业学科根据所选专业进行设定												
	硕士毕业论文												20

在本科阶段，学生经历从新手型教师到反思型教师的发展阶段。学习内

容以与未来教学内容相关的职业工作知识、与学生相关的教育学心理学知识,以及与教学活动相关的基本教学论知识为主。在教育学科的学习中,要求掌握与教学工作相关的基础理论。在职业学科学习中,不仅学习与工作过程相关的专业知识,而且要在入学前或在本科期间完成至少为期一年的职业培训,了解具体工作过程,理解技术与工作、理论与实践的关系。

将教学论与教学实践安排在职业学科学习部分,这一做法保证了从职业活动的角度学习教学与课程论、教学方法、教学工具运用以及教学管理知识,从而深入理解工作与教育的关系。教学实践环节包括两种,即听课与试讲。学生通过在职业学校真实课堂教学的听课,了解教学实践并掌握基本的分析与评价知识;试讲则是在职校骨干教师指导下,对一个教学单元进行教学设计、试讲和进行的反思与讨论。

1996年起进行的学习领域课程改革现已推广到了所有职业。学习领域课程是将职业的典型工作任务转化成在职校学习的学习任务,是基于工作行动、针对学生职业发展的课程体系。由 KMK 开发的各专业学习领域课程计划一般规定了 10 到 13 个学习领域。但是将学习领域转化成具体课堂学习任务,则是教师个体的设计性活动。在研究生阶段,学生要实现从反思型教师向专家型教师的过渡。他们在职业教育学相关学科学习基础上,深入学习课程实施、教学方法和评价等方面的知识。职业学科学习是针对专业方向的进一步学习,以了解新工艺、新技术;另一个学习重点是专业工作和技术的设计,以及对教学情境(具体的学习任务)的设计。

技术和工作组织的发展变化对职业工作提出了新的要求,这对职教教师的教学工作提出了新的挑战。德累斯顿理工大学校在专业学习方面开设了针对职业工作的研究性课程,以顺应终身教育的要求。最后的教学实践环节是在上述基础上,对具体教学任务的设计。学生针对不同学习领域,根据职校具体情况,与职校指导教师共同设计一个教学任务并实施。与本科阶段的教

学实践不同，此阶段的教学实践是一个创造性的设计过程，是与职校指导老师的共同探索。

总的来说，职教师资培养课程分为三个方面，首先通过理论学习掌握一定的教学行动知识；而后开展相应的教学行动；最后通过反思设计教学行动。课程针对完整的教师教学工作过程，符合教师职业能力发展的逻辑规律。

五、对我国职教师资培养的启示

职教师资培养体系构建的核心是回答三个问题：职教师资培养需要学习哪些内容？如何安排学习顺序？如何对学习成果进行评价？狭义上说，职校教师的核心工作是教会学生工作和做人。教师工作的独特性决定了职教师资培养的复杂性和特殊性，即工程师、优秀的技术技能人才或纯教育学者都不能独自承担起这项工作。职校教师不仅要掌握职业科学和工作过程知识，也应同时具备普通教育学和教学论知识，具备集理论实践于一体、职业性与教育性于一身的“双师”特质。职教师资培养的学习内容包括基于专业工作的典型工作任务、工作过程的理论与实践，以及基于典型教学工作和教学过程的理论与实践。建立和发展职业学科（vocational disciplines）具有重要的意义，即系统研究技术技能人才所需能力的学科。德国职教师资培养经验对我国职业教育教师培养有如下借鉴意义：

（一）基于职业能力发展规律设计课程体系

我国高校（包括职教师资培养）传统的课程设置指导思想是促进一个学科体系内的专业认知发展。按照 Dreyfus-Dreyfus 能力发展理论，专家的成长经历从新手到专家的五个阶段。职校教师学习也应当按照这一规律来设计课程体系，即：1）针对新手型教师阶段：在完成基础职业教育培训的基础上，提供职业入门的工作知识、基本的教育学知识；2）反思型教师阶段：学习课程与教学论知识，以及更高水平的职业性知识；3）专家型教师阶段：以设计性知识为导向，提供的课程能满足技术、教育和社会发展的要求，提高学生

作为一个职教教育工作者的职业行动能力。

（二）改革本科与硕士教育阶段的课程

德国职教师资培养对我国本科与硕士阶段教师培养课程改革具有重要的启发。我国本科职教师资专业通常由“对应”工程科学派生而来，硕士阶段师资培养课程偏重理论学习，对职业性教学内容涉及很少。有限的教育学基础理论知识以及职业性和实践性能力的缺失，极大地制约了学生的能力发展。基于目前本科和硕士阶段课程体系割裂的现实，建议整合两个阶段的课程学习。首先，以典型工作任务为载体进行课程开发，构建基于能力发展逻辑的一体化课程体系。其次，在同时具备本科、硕士学位点的职技高师开展试点工作，探索建立职教师资培养的完整体系。第三，利用现有资源，从师资力量、基础设施、教学资源、学生学习等角度进行融合、共享和交流，为建立职教师资培养体系提供保障机制。

（三）多方合作保证职教师资培养质量

德国过去主要通过统一的国家考试对职教师资培养进行评价。改革后的职教师资培养评价涉及企业、职业学校、高校及其它社会团体。形成多方合作机制，共同保证师资培养质量，对我国职教师资的培养有借鉴意义。首先，应加强教师与企业的联系，安排职教师范生参加相关企业实践工作，掌握并熟悉与本专业相关的典型职业工作任务和工作过程。在此，国家政策支持具有重要的作用，制定相应的政策极其必要。其次，强化职业教育理论学习，参加相关职业的课程开发与教学设计，建立起具体的职业行动与教学情境的联系。最后，应组织力量开展针对职业教育教师培养的专项研究，尤其是专业教学论和职业学研究，为加强教师对职业教育规律、对象、专业及课程的认识，实现职业教育教师的专门化奠定理论基础。

原文刊载于《职教论坛》2017年第3期

日本经验历史追踪下的 我国职教师资培养路径创新建构

安冬平 张晓丹

（安冬平，博士，深圳信息职业技术学院，副教授；

张晓丹，博士，深圳信息职业技术学院，讲师）

据统计，截至 2017 年，全球寿命超过 200 年的企业，日本拥有 3146 家，位居第一。日本企业产品之所以受到全世界消费者的追捧，表面原因是产品品质优秀，本质原因是生产过程的精益求精，深层原因则是职业教育的成功和技能精英人才的辈出。反观国内，当前中国制造业虽然在规模上位居世界第一，但代价却是高投入与高排放，同时中国产品在国际市场的“廉价与低端”的印象也“深入人心”。产品竞争取决于人才竞争，我国职业教育未来将承载着优化产品品质、减少国际差距的历史使命，我国职业教育未来发展的重中之重在于优先培养和建设一支具有国际竞争力的高素质、高水平职教师资队伍。学习与借鉴是实现我国职教师资培养路径创新的有效途径。中日两国职业教育虽历史不相上下，但日本职业教育的社会效益和社会价值却遥遥领先中国，其经验着实值得我们省思和学习。基于对日本职教师资培养发展历史的全过程回顾，实施对日本职教师资培养形态特征的鸟瞰式全景考察，进而回归我国职教师资培养的现实语境并进行深度反思，可完成我国职教师资培养本土化路径的理性建构。

一、历史追踪：日本职教师资培养历程的三个阶段

日本职教师资培养起始于明治维新，以第二次世界大战和第三次产业革命为时间节点，可将日本职教师资培养历程划分为三个阶段：明治维新至“二

战”前的萌芽期，“二战”后至20世纪70年代的雏形期，20世纪80年第三次产业革命后的成长期。

1. 萌芽期：明治维新——“二战”前。从1867年明治维新到1939年“二战”爆发，因受资本主义革命的驱动，技能、技术型人才供需矛盾激化，人才短板推动了日本职业教育事业的启动。就教师培养学校形式而言，该时期职业教育学校受德国影响，以实业学校为主，主要包括工业、农业和商业三大实业。截至“二战”前，“日本已建立12所实业学校教员养成学校、15所临时教员养成所和2所农业、体育专门教员学校”。就教师培养渠道而言，该时期主要有两种实业教育教师培育渠道：一是明治政府的奖励性培养，即凡在高等专门教育机构（如东京帝国大学、东京高等商业学校、京东高等工业学校）享受过奖学金的学生有义务接受教育学和教学法相关课程并在毕业后直接入职实业学校；二是学生的自愿选择性培养，即各高等专门教育机构的学生可根据自身兴趣爱好选择参与学校的农业、商业或工业技术培训中心 of 的实业教育教师预备课程培训，为将来有可能成为一名实业教育教师做准备。就教师培养规范而言，该时期关于实业教育教师培养的各类法规陆续登场，如1894年颁布的《工业教员养成规程》、明治32年颁布的《实业学校教师培训规程》和《实业学校教员养成规程》等。

2. 雏形期：“二战”后——第三次产业革命。从“二战”后到第三次产业革命前，日本着力通过教育民主化改革来振兴国内经济。此阶段日本职教教师培养体系启动了开放式培养模式，并在1949年以《教育职员许可法》和《教育职员许可法实施规则》对开放型职教教师培养体制实施立法保障。“开放式”职教教师培养体系的开放特征外显于培养机构、课程类型、培养时间、教师来源的多元性和灵活性。

雏形期的日本职教师资培养机构主要有四种类型：被文部省授权的高等院校、部分设置工业教员培养课程的国立大学工学院、专门培养职教师资的

教师培训中心、国立大学工业教师培训所；培养课程和培养时间主要有三种形式：4 年制可获得学士学位和专业指导员资格证书的长期课程、2 年制可获得职业训练指导员资质的硕士学位课程、6 个月可提升专业教学理论水平和专业教学技能的短期培训。教师来源主要有四条渠道：职业教育师范大学的毕业生、工科类大学的职业教育师范专业毕业生、国家社会教育机构培养的职业教育师资和企业自我培养的企业职业教师。

3. 成长期：第三次产业革命以来。以生产技术的不断进步为标志的第三次产业革命，急需劳动者素质和技能的不断提高以及劳动手段的不断改进。为迎合第三次产业革命，日本职业教育紧跟时代脉搏、持续深化改革，形成了由职业高中、专修学校、高等专门学校、短期大学、技术科学大学、职业师范大学构成的相对系统完善的职教师资培养机构体系，其成功的关键在于法规健全和制度完善两大工程的落地。

从 20 世纪 70 年代起，日本陆续出台了一系列职教师资培养法律法规，通过立法保障了日本职教师资队伍建设。如 1985 年颁布的《职业能力开发促进法》赋予了职教教师终身接受培训的权利，1989 年修订的《学校教育法》赋予了研究生院培养博士层次职教教师的权利，1991 年修订的《学校教育法》《短期大学设置基准》和《高等专门学校设置基准》等法案赋予了“准学士”层次的职教教师入读研究生院的资格。与此同时，日本职教教师培养系列相关制度也依次登场并发挥效力，如历经 1985 年、1988 年和 1991 年先后三次修改的“教师许可证制度”催化了职业教师师资录用、考核及进修培养体系的生成。1999 年出台的“专门研究院制度”开启了经济、金融、公共卫生等领域职业硕士课程，“公共职业教师资格制度”使企业高水平技能人才通过资格考试获得企业职业教师岗位成为可能。21 世纪制订的《二十一世纪教育新生计划》将职业教育纳入国家终身教育体系，从而保证了职教教师的终身学习和持续成长。

二、立体透视：日本职教师资培养特征的全景考察

对日本职教师资培养经验的学习和借鉴理应全面而彻底，不仅需要时间维度的历史追踪以捕捉日本职教师资队伍的成长逻辑，还需要空间维度的立体透视以考察日本职教师资培养的内在规律。日本职教师资培养虽然仅有百年历程却已形成引领世界职业教育的精益思想和工匠文化，因此，立足对日本职教教师培养智慧的敏感，基于日本职教教师培养历史的追踪与归结，可以发现日本职教师资培养百年经验的成功之道呈现“四力驱四化”特征，即迁移力驱动本土化、团结力驱动合法化、包容力驱动多元化、规范力驱动精致化。

1. 迁移力：驱动了德国经验的本土化迁移。早期的日本职业教育一直在“模仿”中前行，其职业教育体系采用过美国、德国、法国等多国的模式，但对德国模式的模仿最为彻底，因为它智慧地将德国职业教育模式进行了本土化迁移，成就了本国职业教育的“精益求精”。正是这种强大的迁移力驱动着日本职教师资培养在汲取德国经验的本土化践行中斩获成功。

日本职教师资培养学习德国模式进行本土化迁移主要体现为“三个引入”：一是引入德国专家规划职业教师学校，如东京手工业培训中心和东京技师学校均是德国工业化学家戈特弗里·德瓦格纳规划建立的。二是引入德国职业教师学校的课程模式，通过在普通大学的专业课程基础上附加教师职业教育类课程的方式来构建职业教师培养课程体系雏形，当代日本职教师资培养课程体系就是以此为基础不断完善的。三是引入德国职业教育专业团体组织形式。继 1892 年德国第一家全国性专家组织——继续教育学校协会成立，日本于 1910 年召开全国实业学校校长会议并成立首家全国性教师专业团体——校长协会，负责教师工作条件改善、教师进修、教师研讨会等活动的实施。

2. 团结力：驱动了职教团体的合法化效力。日本虽然是一个自然灾害频

发、资源紧缺的小岛国，但正是这种自然环境造就了“人和”的民族气质和力量。其民族的团结力在职教师资培养的发展进程中展现得淋漓尽致，促成了多个自愿性职教协会和组织的建立，并合法地成为职教教师培养体系的重要组成部分，在日本职教师资队伍建设方面发挥着重大作用。

第一家团体组织——继续教育学校协会成立之后，日本职业教师培养教育领域又自发成立了全国技校校长协会（1947年）、产业教育联盟（1949年）、技术教育研究会（1960年）、商业教育研究协会（1968年）、技术职业教育部会（1973年）、全国农业教育研究会（1974年）、商业教育协会（1988年）、全国技术高中学校校长协会（1989年）、技术与工业教育学会（1993年）等。上述团体和组织为日本特色职教师资培养体系的形成做出了卓越贡献，具体包括日本职业教师培训制度的确立、职业教师特别津贴制度的建立、职业教师地位的提升、职业教师培训内容的制定、职业教师教学条件的改善等。

3. 包容力：驱动了培养体系的多元化承载。日本职业教育的发展史就是学习西方职业教育经验与方法的实践史，兼容并蓄的学习品质和强烈的危机意识铸造了日本在职业教育领域强大的包容力。正是这种包容驱动了日本职教教师培养体系的多元化承载能力，助推日本迅速完成了“二战”后的经济复苏并成为工业强国。日本职教教师培养体系的多元化特征突出体现在办学模式、课程设置、教师资格三个层面。

办学模式根据办学主体不同生成三种模式：学校独立模式、企业独立模式、“产学官”合作模式。学校独立模式是指由相关学科的大学独立培养职教人才；企业独立模式是指由企业自行招收高中毕业生来独立培养储备人才；“产学官”合作培养模式是指由产业界投资，政府、学校和企业共同整合相关资源，将学校的理论学习与企业的操作训练有机结合来协同培养职教人才。

课程设置根据学生层次和培养目标不同设立三种形式：长期课程、研究

课程和短期课程。长期课程针对高中毕业生层次，学制为4年，培养目标是双证教师（学士学位证和某一专业指导员资格证）；研究课程针对大学毕业生层次，学制为2年，培养目标是双能教师（专业技能和研究开发能力）；短期课程针对技能型实践经验者，学制为6个月，培养目标为双技能教师（专业技能和教学技能）。

教师资格根据职业教育层次分为职业高中教师资格和高等职业院校教师资格。职业高中教师资格证分为三种类型：一是普通资格证，有高级资格证和一般资格证书之分，获证条件为完成文部省认可的大学系所中《教师资格证书法》第15条规定的相应课程；二是特别资格证，获证条件为通过各县独立组织的《教师资格证书法》第15条规定的简易考试；三是临时资格证，获证条件不做严格规定。高等职业院校教师资格包括职业能力开发学校和理工大学两类职业教师资格。职业能力开发学校教师资格获证条件为至少完成174学分的学习课程，包括51学分普通课程、40学分专业实训课程、60学分专业理论课程、23学分职业能力开发课程。职业能力开发理工大学教师资格获证条件更为严格，需要先获得职业能力开发学校的教师资格证，再附加普通教育学和心理学的课程，增加的课程内容由文省部主管部门规定。

4. 规范力：驱动了教师培养的精益化追求。精益思想起源于日本精益生产模式，其思想核心是精益求精，即质量上的“精”与成本上的“益”，换言之，即通过生产细节的“苛刻”达到利益最大化。精益思想作为一种工作理念和思维模式亦渗透到职业教育中并成为日本职业教育包括日本职教教师教育的标志性特征。日本职教教师教育的精益化追求则是通过日本本土特色的规范力实现落地，其规范力依托于法律制度和机构体系的双向精益。

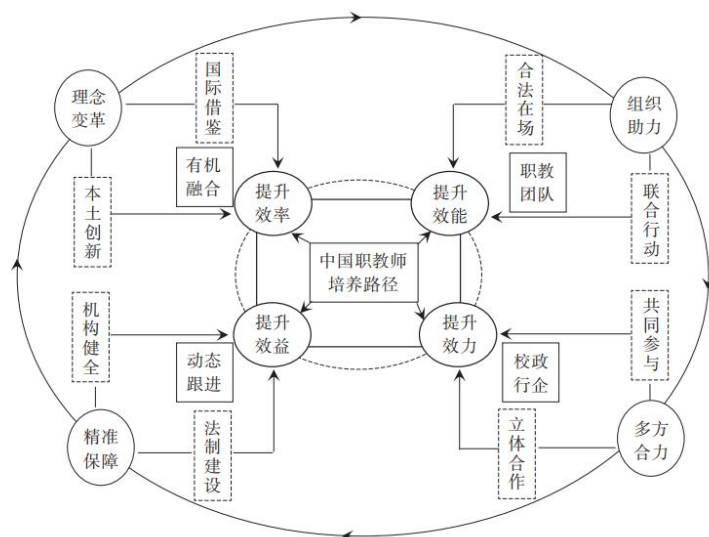
日本职教教师教育法律制度的精益凸显为时效性、明确性和终生性三大属性。时效性指日本职教教师教育相关法律制度能够根据职业教育发展需求及时进行动态调整；明确性指日本职教教师教育相关法律制度能够明确相关

主体责任，最大程度地发挥各方主体在职教师资队伍建设进程中的价值；终身性指日本职教教师教育相关法律制度能够关照教师终生学习，为教师的可持续发展提供法制保障。

日本职教教师教育机构体系的精益凸显出类型多样、主体多元、市场导航三大特性。类型多样指日本职业教师教育和培训机构种类繁多，包括职业高职专门学校、高等专门学校、技术师范院校或教育学校以及具备培训资质的企业。主体多元是指日本职业教师教育由政府、学校、企业、职业教育专业团体多元主体共同参与实施。市场导航是指日本职业教师的需求完全由市场供求关系而定，教师的培养数量和课程始终接受社会和企业的评价和定义。

三、本土反思：我国职教师资培养路径的创新建构

职教师资队伍建设的国际化是新时期我国职业教育国际化发展的必经之路。要推进职教师资队伍建设的国际化，我们不仅要以“本史”为鉴，更要以“他史”为镜。通过对日本职教师资培养经验的历史追踪，深刻把握其发展规律和内在特征，据此进行本土反思，进而可以创新性地建构有利于提升我国职教师资培养“四维八项四效”的系统路径，即从理念变革、组织助力、多方合力、精准保障四个维度出发，基于国际借鉴与本土创新的有机融合、职教团队的合法在场与联合行动、“校政行企”的共同参与和立体合作、动态跟进的法制建设和机构健全“八项行动”，最终实现我国职教师资培养工程“效率、效能、效益、效力”的“四效提升”，见下图。



我国职教师资培养“四维八项四效”系统路径图

1. 理念变革：基于国际借鉴与本土创新有机融合，提升我国职教师资队伍建设“效率”。我国职教师资培养是一个系统的生态工程。实现新时代我国职教师资培养工程的破冰之举是理念变革，基于日本经验的学习与反思，可通过国际经验与本土创新的有机融合，提升我国职教师资培养工程“效率”。所谓“效率”原指单位时间完成的工作量，这里的效率提升路径探究的是如何在相同的时间内收获更多。中国与日本职教师资培养历史跨度相似，相对欧美国家起步较晚，但日本职教师资培养成效显著。对此，中国理当学习日本的谦虚品质，从理念变革出发，通过国际借鉴与本土创新的有机融合，提升我国职教师资培养工程“效率”。

我国职教师资培养进程中推行“国际借鉴与本土创新有机融合”的发展理念，离不开四种视角的战略设计。一是从国际视角出发设计我国职教师资培养的国际战略，确保我国职教师资培养目标和人才标准与国际接轨，利于我国职教教师国际交流能力和国际流动能力的养成；二是从本土情境出发设计我国职教师资培养的特色战略，确保我国职教教师整体素养和能力的国际竞争力和差异化优势，利于我国职教教师国际自信与国际影响力的形成；三是在国际成功经验总结中设计我国职教师资培养的优化战略，确保师资培养模式的先进化和现代化，利于我国职教教师工匠精神的回归与精湛技艺的锤炼；四是在国际失败教训汲取中设计我国职教师资培养的预防战略，利于我国职教师资培养进程由“步步惊心”走向“步步精心”。

2. 组织助力：基于职教团队的合法在场与联合行动，提升我国职教师资培养组织“效能”。我国职教师资培养是一项有组织的系统工程。我国职教师资培养组织有正式组织和非正式组织之分，正式组织专指各级、各类职教师资培养学校与机构；非正式组织则指各种职教教师教育社会团体，如协会、研究会、学会等。所谓“效能”原指事物所蕴藏的有利作用，这里的效能提升路径探究的是如何正确活动并促使行动结果更加接近预期值。依此，我国

职教师资培养系统工程只有在正式组织和非正式组织的两大组织（统称职教团队）共同助力下才能有效推进，达成整体最优的集体行动过程，实现效果最佳的行动效能。基于日本职教教师教育社会团体的常态化、秩序化发展成功运行，我国亦应当坚持整体最优化原则，以最佳效能为基本价值取向，发挥职教团队的组织凝聚力，提升我国职教师资培养工程“效能”。着眼于我国职教师资教育非正式组织的缺位与不为，欲通过组织助力战略来提升我国职教师资培养工程“效能”，应从静动双向路径切入：首先在静态层面上保证职教团队的合法在场，然后在动态层面上确保职教团队的联合行动。

对于职教团队的合法在场议题，因正式组织如学校作为我国职教师资培养的主要阵地已被赋予合法在场的权力，因而解决此问题的关键在于非正式组织的合法在场。非正式组织只有合法登场才能谈及后续的合法在场，所以有必要为非正式组织的合法登场提供合理解释。新时代我国职教教师教育非正式组织即我国职教教师教育社会团体必须具备“四公—四忠—四能品质”：“四公”指公开、公平、公正、公益；“四忠”指忠于事实、忠于问题、忠于提议、忠于奉献；“四能”包括执行能力、修复能力、决策能力、支撑能力。

对于职教团队的联合行动议题，当正式组织和非正式组织合法在场后，提升职教团队整体效能应聚焦于如何实现两者的联合行动。众所周知，正式组织（如学校）相对于非正式组织而言自由度不高，或多或少地会受行政体制限制，但行政体制的改革却无法及时满足联合行动的体制需求，因而，如何冲破体制层面的束缚使两者联合行动落地，最佳方案是生成并发挥非正式组织的“品质功能”。具体可依次从三条路径切入：一是营造孕育条件，促其生成，可通过制度引导、政策扶持、舆论宣传、资金支持、场地提供、自主联盟等系列措施和途径为我国职教师资教育非正式组织的自由孕育创设充分条件以迎接其合法登场；二是给予生存空间，促其成长，可通过媒体宣传、

国内活动、国际交流、财务自由、管理自治等系列措施或活动为我国职教师资教育非正式组织的自由成长创设充足空间以保障其合法在场；三是赋予活动权力，促其成就，可通过法定身份认可、法规权利确定、职教改革提议、职教决策表决、职教发展参与等系列举措或事宜为我国职教师资教育非正式组织的成就诉求创设落地情境，以保障其价值实现。

3. 多方合力：基于“校政行企”共同参与和立体合作，提升我国职教师资培养行动“效益”。日本精益思想起源于丰田汽车公司，精益思想引领下的精益生产模式成就了日本汽车产业，实现了超越美国汽车工业的梦想。随后，在日本官方的鼓励与支持下，精益思想被渗透进诸多行业领域。日本职业教育事业（包括职教师资队伍建设）并非单打独斗的战役，而是镶嵌于校、政、行、企的网状合作关系中，在耦合利益诉求的追逐中壮大发展，可见，日本职业教育追求利益最大化。所谓“效益”原意指正效果和正收益，这里的效益提升路径探究的是如何同时实现校、政、行、企的利益或收益最大化。受日本经验启发，我国职教师资培养工程应走群策群力路线，通过“校政行企”的共同参与和立体合作，汇聚四方智慧、资源、信息和能量，生成共同理解和协同有效的行动，合力破解我国职教师资队伍建设进程中的壁垒和顽疾。

落实“校政行企”共同参与应依次解决三个关键问题：一是激发共同参与的主体意愿，解决为什么共同参与的问题。可通过国家政策的宏观引导、公众舆论的正向渲染、利益诉求渠道的务实构建、经济利益的有效激励、国内外成功案例的动态分享等措施，全方位地重建“校政行企”共同参与我国职教师资培养工程的当代价值。二是认同参与主体的合法身份，解决如何合法共同参与的问题。一方面可通过立法赋予校、政、行、企四方在我国职教教师培养行动中的角色和担当；另一方面可通过制度安排明晰校、政、行、企四方在我国职教教师培养工程中的行动规范和行动准则。三是设计共同参

与的共享目标，解决何以有效参与的问题。具体可通过各方利益诉求的有效回应，以高水平职教师资队伍建设为行动主旨，以共享价值的创造为行动原则，以提升各方工作效率、效益、效果为行动标准设计，有效推动我国职教师资培养进程，实现职教教师价值共享的行动目标。

落实“校政行企”立体合作可尝试进行三条变革路径：一是建立“校政行企”间的信任与承诺。我国职教师资培养渴望校、政、行、企的深度合作，深度合作有赖于承诺，因此，必须建立有效的信任承诺机制和奖惩机制。二是消除“校政行企”间的边界与壁垒。我国职教师资培养工程是“校政行企”的共同成绩，需要跨界融合，打破等级或领域边界和沟通壁垒。可借助互联网、大数据等先进技术打造合作共享平台，确保四方主体能平等、坦诚、愉快地为我国职教师资培养工程贡献力量。三是明确“校政行企”的责任和义务。为避免参与主体的责任推诿、义务模糊、行动抵消等现象，可对各主体的协同与分工进行细化设计和制度安排，并引入动态调整机制，真正实现明确有效、协同合作。

4. 精准保障：基于法制建设与机制健全动态跟进，提升我国职教师资培养法规“效力”。我国职业教育立法体系不完善，职教师资队伍建设相关法律、法规的全面性欠缺、可操作性不强，导致各方主体参与职业教育各项事务缺乏法制保障和政策引导。“效力”是指法律所具有或者赋予的约束力，要求人们按照法律文件规定行为效果，是衡量法律价值性和可操作性的重要尺度。日本经验证明，将精益思想渗透于职业教育的立法和机构建设会提高职业教育法律的价值，提升职业教育机构运行的规范。有鉴于此，以实现我国职教师资培养工程规范和秩序为驱动，引入日本精益法制建设经验，可尝试通过法制建设与机制健全的动态跟进以提升我国职教师资培养法规“效力”

动态跟进法制建设和机制健全应遵循四个核心原则：一是可操作性原则，这是针对以往多数职业教育相关法律条文只能“顶天”而无法“立地”来说

的。为避免过于含糊的法律描述，应立足“充分可操作”的原则来构筑我国职业教育法律框架和构建我国职业教育法律内容体系。二是匹配性原则，这是针对多数职业教育相关法律条文“有人立法无人执法”的局面来说的。为完全释放法律权威，应确保“立法和执法”的并驾齐驱与肝胆相照，即在中国职业教育法制建设的同时强化相关执法机构的配套健全。三是务实性原则，这是针对多数职业教育相关法律条文和执法机构“高姿态不接地气”的弊病来说的。为切实完成法律强制规范的责任使命，理应在充分调查我国职教师资培养需求的前提下实施立法和执法。四是与时俱进原则，这是针对多数职业教育法律条文和执法机构“墨守成规”来说的。为确保法律随时能切中要害，必须切实将职业教育法制及其相关机构建设行动纳入我国职教师资培养改革的真实境况中并进行动态化、精准式的跟踪调整与完善。

原文刊载于《教育与职业》2019年第2期