

院校研究系列

Theories for the Development of
“Having both Teaching and Practical Skills”
Teachers

“双师型”教师发展论

詹先明 著

合肥工业大学出版社

“双师型”教师发展论

詹先明 著

合肥工业大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

“双师型”教师发展论/詹先明著. —合肥:合肥工业大学出版社, 2010. 5
ISBN 978 - 7 - 5650 - 0191 - 8

I. 双… II. 詹… III. 职业教育—师资培养—研究—中国 IV. G715
中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 087118 号

“双师型”教师发展论

詹先明 著

责任编辑 陆向军

出版	合肥工业大学出版社	版次	2010 年 5 月第 1 版
地址	合肥市屯溪路 193 号	印次	2010 年 5 月第 1 次印刷
邮编	230009	开本	880 毫米×1230 毫米 1/32
电话	总编室:0551-2903038	印张	13.25
	发行部:0551-2903198	字数	344 千字
网址	www.hfutpress.com.cn	印刷	合肥星光印务有限责任公司
E-mail	press@hfutpress.com.cn	发行	全国新华书店

ISBN 978 - 7 - 5650 - 0191 - 8

定价: 32.00 元

如果有影响阅读的印装质量问题,请与出版社发行部联系调换。

前 言

随着市场经济的逐步完善,我国已进入一个关键的社会转型期。这是一个新旧体制交替的重要变革时期,制造业大国快速向制造业强国迈进,各项教育改革全方位展开。我国高等职业技术教育正处在从“学校模式”向“校企合作模式”转变的过程之中(姜大源)。而任何教育的改革发展最终都要通过教师的实践才能得以实现。教师发展已成为世界各国教育所共同关注的一大热点问题,教师专业化发展已成为国际趋势,受到许多国家的重视。“双师型”教师是高职院校教师的一种类型,也是高职院校教师的特色。他们既能当教师,又能当师傅;既有学历证书,又有技能证书;既是学科带头人,又是技术带头人。早在1995年原国家教委颁发的《国家教委关于开展建设示范性职业大学工作的通知》中就提出了职业学校要加强“双师型”教师队伍建设。虽然方方面面面对高职“双师型”教师素质和结构的要求都很重视,但对到底什么是“双师型”教师、对其如何进行有效培养提高等根本性问题都还缺乏明确统一的认识。

高职教育具有高等性和职业性的双重属性,培养目标定位在高级技能型应用性人才。提高实践教育教学水平是增强高职院校内涵发展力和持续发展力的核心命题,同时也是高职教育课程改革发展所依赖的路径。高职教育经历了从学科系统化课程模式到职业分析导向的课程模式(CBE和MES),从学习理论导向的课程模式(宽基础、活模块)到多元整合课程模式,一直到目前的工作过程导向(项目导向)课程模式和设计导向课程模式的嬗变过程。这一历史进程也是职业教育与社会需求寻求相结合的过程。

现代社会对知识，特别是对应用性知识内涵的界定有了新的突破，即社会存在着两种属性的应用性知识：一是涉及事实、概念以及理解、原理方面的陈述性知识，要解答“是什么”（事实与概念）和“为什么”（理解与原理）的问题；二是涉及经验、策略方面的过程性知识，要回答“怎么做”（经验）的问题和“怎样做更好”（策略）的问题。具有不同智能类型和不同智能结构的人，对知识的掌握也具有不同的指向性。教育实践和科学研究都证明，形象思维强的人，能较快地获取经验性和策略性的知识，而对陈述性的理论知识却相对排斥。这并非高职院校学生的弱势，而恰恰是其优势之所在。对职业技能学习与教育教学规律尤其是“双师型”教师发展的研究，将有利于深入认识高职教育的特点，有利于提高应用型人才培养的水平。

目前一些关于“双师型”教师的界定，都希望给“双师型”教师的评定与培养找到一种基本的社会规范标准。虽然有些院校制定了“双师型”教师管理办法，但有关教育行政部门还没有出台“双师型”教师资格认定、职务晋升等规定，易于操作且行之有效的“双师型”教师评价标准（包括体系方法）、培养策略、评聘制度和保障体系都极其缺乏，以致“双师型”教师发展还远不能满足我国高职教育发展的迫切需要。

因此，当前亟待开展“双师型”教师发展的一系列研究，力求在“双师型”教师内涵上形成进一步的认识，使“双师型”教师培养提高的目标更加明确、措施更加具体，以构建有效的高职“双师型”教师的培养发展机制，使其在发展提高上更加趋于理性和规范，把“双师型”教师队伍建设推向科学化和常态化，从而进一步发挥“双师型”教师在应用型人才培养过程中的价值与作用。

由于作者水平有限，错误之处在所难免，敬请读者批评指正。

作 者

2010年5月

目 录

第一章 绪 论	(1)
第一节 “双师型”教师发展:一个亟待研究的问题	(1)
第二节 “双师型”教师发展研究的现状	(8)
第三节 “双师型”教师发展研究的思路与方法	(19)
第二章 高职教育发展:“学科导向模式”到 “行动导向模式”	(31)
第一节 “师徒”相传:悠久的职业教育传统	(31)
第二节 学科导向模式:高职教育陷入困境之中	(45)
第三节 行动导向模式:高职教育改革发展的路向	(61)
第三章 高职教育教学:“双师型”教师发展的逻辑起点	(78)
第一节 高职教育发展的定位和特点	(78)
第二节 高职教育教学的基本特点	(93)
第三节 高职教育教学的原则与方法	(120)
第四章 “双师型”教师发展的背景分析	(132)
第一节 高职教育发展:亟待“双师型”教师的发展	(133)
第二节 高职院校“双师型”教师发展现状分析	(137)
第三节 高职教育根本属性的类型特征:“双师型” 教师发展的逻辑起点	(151)
第四节 高职教育实践教学体系的构建:“双师型” 教师发展的使命	(163)

第五章 “双师型”教师发展的基本内涵·····	(176)
第一节 教师发展与教师专业发展、职业生涯发展及 师资队伍建设·····	(176)
第二节 “双师型”教师发展的理念、范式与取向 ·····	(186)
第三节 “双师型”教师发展的基本内容·····	(194)
第六章 “双师型”教师的角色定位·····	(202)
第一节 实践教学研究的价值:教学视点的变革与 研究方法的转型·····	(203)
第二节 “双师型”教师的定位:角色变迁的视角 ·····	(211)
第三节 高职教育教学课程的处置·····	(223)
第四节 实践教学活动的设计与组织·····	(232)
第五节 高职特色实践教学基地的建设·····	(244)
第七章 “双师型”教师的素质内涵·····	(255)
第一节 深度解读“双师型”教师素质能力内涵·····	(255)
第二节 “双师型”教师素质(知识、能力)体系 ·····	(265)
第三节 高职发展背景下“双师型”教师的选择: 职业发展与教学改革·····	(276)
第四节 “双师型”教师综合素质(一):专业建设 ·····	(282)
第五节 “双师型”教师综合素质(二): 项目化课程处置·····	(294)
第六节 “双师型”教师综合素质(三):课程开发 ·····	(302)
第八章 “双师型”教师发展的主要策略·····	(315)
第一节 “双师型”教师发展的基本思路·····	(315)
第二节 “双师型”教师院校培养模式的创新·····	(321)

第三节	“双师型”教师自主发展的策略·····	(330)
第四节	“双师型”教师培训工作的创新·····	(339)
第五节	校企合作发展“双师型”教师策略·····	(352)
第六节	兼职教师队伍发展策略·····	(359)
第九章	“双师型”教师发展的保障体系·····	(368)
第一节	营造良好的“双师型”教师成长环境·····	(368)
第二节	规范“双师型”教师资格认证和 职称评审制度·····	(379)
第三节	构建发展性“双师型”教师评价体系·····	(390)
第四节	建立有效的“双师型”教师发展激励机制·····	(395)
第五节	构建“双师型”教师队伍建设的长效机制·····	(400)
参考文献	·····	(409)
后记	·····	(414)

第一章 绪 论

第一节 “双师型”教师发展：

一个亟待研究的问题

当前我国高等教育体系处在重大变革之中，正经历着由传统精英教育向现代大众化教育的转型。高等职业技术教育（以下简称高职教育）发展面临诸多机遇和挑战。从学科导向模式向行动导向模式转变等方面探讨高职“双师型”教师发展的主要内涵，从高职教育观念、定位和目标等方面探索“双师型”教师发展的思路，对打破高职课程从基础到应用的阶段论逻辑框架，整合工作过程和学习过程，进行项目化课程教学处置，设计安排多样化的学习情境和岗位情境，切实提高学生的岗位实践能力，实现职业能力的整体发展，都极具重要价值和意义。

一、高职人才培养质量与社会需求之间何以存在着矛盾

我国高职教育近几年取得了飞速的发展，但也面临着许多新挑战。高职教育人才培养质量与社会需求之间的矛盾已成为人们关注的重点。由于高素质应用型人才的培养目标与具有明显学科化倾向的课程教学模式不协调，带来了一系列实践能力与实际需要不相适应的问题。产生矛盾的主要原因是实践课程教学问题，从深层次进一步分析，问题关键不仅仅是文化课程或专业理论课程太多，实践课程太少，更重要的是理论课程与实践课程教学“两张皮”的现象十分严重（徐国庆，2007）。如何增加实践课时容易做到，而解决理论与实践“两张皮”的问题却相当之难。

高职教育人才培养规律不同于学术型人才的培养，高职教育内容与工作要求紧密结合、学习方式以行为为核心是课程与教学

模式的永恒要素。当前高职教育所面临的根本任务是课程行动化改革，其中，课程项目化、职业化等都是突出高职办学特色、促使课程改革走向优质化的有效途径。实践教学和理论教学不能同步协调，实践教学内容同理论教学内容不能互相支撑，是各国职业教育普遍存在而又难以解决的问题。实践与理论必须重新整合，才能实现从“认知论”向“工作过程论”的转型。而课程改革的关键在于师资队伍。

按照洪堡的观点，如果可以在某种程度上说普通教育使人学会理性思考，使人之能够为人的话，那么职业教育就是“授人一技之长的定位”^[1]。高职以就业为导向决定了办学与市场需求密不可分的特性。高职教育教学的逻辑起点是职业分析，包括宏观的职业岗位种类和数量的需求分析，以及一般意义上的职业能力分析，以此来决定培养什么样的学生、研究怎样培养这样的学生。这种教育是从工作岗位实践出发的，从本质上区别了通过学科体系学习来培养学生的学科教育，也是高职人才培养与社会需求之间的根本关系之所在。

二、实践教学不只是理论教学的延伸和应用

高职教育教学由学科话语向实践话语的转变，从新的逻辑设置、组织与实施实践课程这一实质层面上，揭示了解读职业教育实践性理论的新范式，这也为我们研究解决理论与实践“两张皮”的问题提供了基础。传统高职课程并非没有实践内容，但它是建立在“实践是理论的延伸和应用”这一认识的基础上，因此，其基本框架是围绕理论来教实践。真正的职业课程不仅仅要有实践，而且要围绕实践来教理论，即把实践（工作项目）作为课程组织的核心，进而实现理论与实践的互相渗透、互相促进、互相支撑。

[1] 宋磊. 职业技术教育的实用主义诠释 [J]. 职教论坛, 2007 (11).

相对而言,普通教育课程与职业教育课程分别具有学科导向和行为导向的特性,“知识型”与“技能型”是两种相对应的范型。一般来说,科学属于知识领域,而技术属于经验、技能领域。19世纪中叶以后,科学与技术之间的关系发生了根本变化,科学理论开始对技术发明与运用产生了越来越大的实质性影响。今天,没有科学理论的指导,技术发明与运用已几乎不可能,没有科学向技术的转化,没有技术对科学的运用,科学的成果也无法形成真正的生产力。技术是科学的“应用”,但“应用”不只是一个简单的演绎过程,还是一个复杂的再创造过程。现在已有越来越多的技术哲学家认识到“知识型”范式的局限,提出高职教育由“知识型”向“技能型”范式转型,以凸显技术知识的独特性,根据理论学习与实践学习分别具有学科性和技能性的不同特点,高职教育教学从理论知识的存储转向职业能力的培养。

高职教育在实践技能培养训练这一核心环节上与普通教育相区别。实践技能学习的过程不同于学术知识的学习,它必须与行动相结合。从职业技能的掌握过程来看,实习、实训环节是关键环节,尤其是其中的默会知识,学生必须通过亲自实践才能真正掌握领会。同时,实习、实训中,学生还需要探索的精神,需要解决问题的动机和勇气,遇到复杂的实际问题时,要努力尝试着解决。这都是职业能力形成的基础,也是创新实践的源泉。

职业化的过程是一个不断探索积累的实践过程,应该给予足够多的职业试探。但学校职业教育决定了学生必须在校期间完成职业化,毕业后才能顺利走上工作岗位。在这一过程中,学生表现出诸多的差异性,包括学习能力、态度以及智力的多元化等,还包括个人职业兴趣与所学专业的匹配。以就业为导向,更强调知识的实用性,不在知识里做学问,而是应用到实践之中,由实践来检验知识,由市场来检验技能。以就业为导向,决定了突出技能培养的核心地位。突出技能培养的地位并非要否定素质的全面提升,而是对素质提升有了更高的要求,即将素质教

育与技能培养相结合。高职新课程体系不能把职业教育同社会的、道德的和科学的事物分裂开来。

三、当前我国高职教育还是典型的学科体系教育模式

我国高职教育还是典型的学校教育模式，学校作为办学主体，按学校专业设置的学年制是我国高职教育独特的运行机制。因此，学科为本显然就成了这一背景和模式下职教课程的主要特征。回顾我国现代职业教育发展史，以 19 世纪 60 年代的实业教育算起，职业教育在我国已经有 140 多年的历史。在旧中国，由于经济发展缓慢，现代工业不发达，职业教育的发展举步维艰。1949 年新中国成立以来，职业教育经历了调整、整顿、充实、改革、完善和提高的过程，不断发展壮大。然而，直到上世纪 70 年代末 80 年代初，随着改革开放的深入推进，社会经济和科学技术迅猛发展，我国职业教育才迎来了生机勃勃的春天，进入了新的发展阶段。我国高职院校大多是中国改革开放以来，在改革中等教育结构的基础上发展起来的，并由普通教育改造而成，在师资、实训、教学计划、教学方法和课程开发方面继承了原有的模式和方法。根据专业需要，对高等教育的课程模式进行压缩，然后“移花接木”至高职教育，先天就带有普通教育的痕迹。

我国传统文化和教育，无论是普通教育还是职业教育，一直注重知识的记忆和接受，“重学轻术”的色彩浓厚。在这样的文化背景中，学科系统化课程成为我国职业教育通行的课程模式，自然不足为奇。一些职业院校的专业课程设置，无论是制造业还是服务业，往往很容易找到这些专业在大学里所对应的学科，于是也很容易将大学的学科系统化知识移植到职业教育中来。这样，课程的任务就简化成了从对应的学科知识中选取合适的内容并进行适度的简化，就形成了所谓的职教专业课程。可见，学科系统化知识和职业实践之间的“信息不对称”，造成了两者之间的相互割裂和巨大差距，无法满足人才培养的要求。我国职业教

育之所以未有突破性提高，课程及其实施始终未能跳出学科体系和知识中心的藩篱，或许是一个重要原因。

高职教育的培养目标是适应生产、建设、管理、服务等第一线需要的技术应用型人才。为了实现这一培养目标，高职教育要求以能力为中心设计课程体系和教学内容，要突出技能训练，一般各类实训教学环节的比重要达到40%以上，要求学生毕业后便能顶岗工作，适应期很短或不需要适应期。显然，要达到这样的培养目标，没有一支“能讲会做”的“双师型”队伍是不可能的。教育部用“双师型”对教师的专业职业技能做出了一些具体的规定。而目前许多职业院校教师对生产服务第一线的经营管理、劳动组织、技术工艺了解不够，专业技能和实践教学重理论轻实践，脱离生产实际。同时高职院校的文化专业课教师普遍缺少进入企业或生产单位进行职业培训的机会，而来自生产第一线的技师和高级工又难以获得教师资格证书和教师编制。

四、高职教育：从“学校教育模式”走向“校企合作模式”

中国高等职业教育正处在从“学校教育模式”转向“校企合作模式”的过程之中（姜大源，2008）。教育的改革和发展最终都要通过教师的实践得以实现，教师发展已经成为当前和今后世界各国教育界所共同关注的一大热点问题。教师专业化作为国际趋势，也已受到许多国家的高度重视。“双师型”教师是高职院校教师的一个类型，其实也是高职教师的特色。他们既能当教师，又能当师傅；既有学历证书，又有技能证书；既是学科带头人，又是技术带头人。“双师型”教师应从两个方面来理解，一个是教师个体素质，另一个是整个师资队伍结构。早在1995年，原国家教委颁发的文件《国家教委关于开展建设示范性职业大学工作的通知》中就提出了职业学校要加强“双师型”教师队伍建设的要 求。虽然对高职教师“双师型”要求都很重视，但对“什么是‘双师型’的高职师资”的问题还缺乏明确统一的认识。

教师作为各类教育活动的实施者，是影响教育意义生成的关键因素，各类教育条件、教育活动进入学生的精神世界，为学生所理解、内化，从而促使学生精神和技能发展的过程。这一过程虽然是学生精神世界和技术技能变化的过程，但并不是孤立、封闭的。在这一过程中，教师一方面对各类教育条件、教育活动进行操作，包括改造、解释、演示等等，使其便于学生理解和领会；另一方面，对学生的精神世界和实践技能进行改造，比如激发学生兴趣、培养学生相应能力、训练学生思维与行为习惯等。教师作为教育意义生成的设计者、组织者和实施者，是教育设备设施和教育活动生成教育意义的重要中介因素。

师资是关系高职教育发展的关键，高职院校教师能力素质与普通高校教师能力素质要求有所不同。高职院校教师的职业能力（competence）可分为两个部分，一是教师的职业能力，二是社会职业（即所教专业社会职业岗位）的职业能力，它是指个体将所学的知识、技能和态度在特定的职业活动或情境中进行类化迁移与整合所形成的能完成一定职业任务的能力。高职教育是大众化的就业教育，要为社会培养生产第一线的劳动者。职业能力培养是高职教育区别于普通高校的标志，没有职业能力的教师只是授给学生知识，不能培养学生的专业技能和职业文化。

五、“双师型”教师发展：一个亟待研究的课题

高职教育核心是职业能力的培养，要求教师“能讲会做”。教师的作用应从以传授为主，转变为以指导为主。许多人能够做到并不意味着能够清楚表述行动背后的理据，而这正是工程师、技师等和“双师型”教师最根本的区别所在。实践知识往往具有“内隐”的特征，它是人们在经验活动中逐步形成的，在习惯成自然后便常常忘记了本来的规定。对高职“双师型”教师来讲，还不能只停留在“我能做”的层面，而应该上升到“我知道怎么做”的层面，进而“能指导别人去做”。

教师素质一般包括思想品德、文化修养、业务知识、专业技

能和职业能力等方面。高职院校“双师型”教师专业职业能力指标可分为“执业资格”和“物化技能”两大部分。“执业资格”用于界定教师自身的职业技能。所谓“物化技能”包括两个层面，一是把计划、方案付诸行动，把图纸、设计变成实物的能力；二是把实用知识外显化，转化为“是什么”知识的能力。“物化技能”反映了高职教师知识结构内涵的本质特性，也是高职教师职业专业化的最重要标志之一。

一些学者就“双师型”教师的概念、认定条件、专业标准和培养途径等纷纷提出自己的主张和观点，但对“双师型”教师概念、素质内涵的理解仍存在概念不清、外延过于宽泛，甚至是非混淆的情况，对“双师型”教师素养提高、队伍发展还缺乏系统的认识和研究。由于概念不清晰、内涵不准确，无法有效进行标准认定；因为标准认定混乱或标准与内涵不一致，“双师型”教师队伍建设将陷入迷局，其后果堪忧。准确理解和把握“双师型”教师概念、素质的内涵，探索“双师型”教师培养提高、“双师型”结构教师队伍建设，都是职业院校提高实践教育成效的关键性问题。

当前，因为对“双师型”教师认识还不到位，也没有制定出行之有效的“双师型”教师评价标准（包括体系方法）、培养机制和评聘制度，导致“双师型”教师远不能满足我国高职教育发展的需要。通过对高职院校“双师型”教师发展的研究，分析高职教育“知识型”与“技能型”范式以及学科与技术、理论与实践的不同特点，进一步明确“双师型”教师发展内涵，探索“双师型”教师培养、发展的模式，结合我国教师专业化发展的环境研究“双师型”教师培养提高发展的基本原则和有效措施，探讨“双师型”教师发展的内外部保障条件，为提高实践教学效果、促进职业教育发展提供基本的条件，这是一项十分紧迫的任务，具有重要的理论价值和现实意义。

第二节 “双师型”教师发展研究的现状

一、“双师型”教师概念的提出

20 世纪 80 年代中后期,职业教育中重理论、轻实践,重知识的传授、轻能力的培养和知识的应用,师资队伍建设和评价上偏重理论水平的情況日益严重。为了加强实践性教学环节,促使理论教学和实践教学的有机结合,适应以能力培养为主线的教育理念,职业教育提出了“双师型”教师的概念(王宪成,1997),其后就有一些学者展开了“双师型”教师概念、标准、培养等方面的研究。

据研究,我国首次在政策中提出“双师型”教师概念是 1995 年原国家教委颁发的文件《国家教委关于开展建设示范性职业大学工作的通知》[教职(1995)15 号]。“通知”第一条“申请试点建设示范性职业大学的基本条件”中第四点提出:“有一支专兼结合、结构合理、素质较高的师资队伍。专业课教师和实习指导教师具有一定的专业实践能力,其中有 1/3 以上的‘双师型’教师。”2000 年 3 月 23 日教育部下发的《关于发展高职高专教师师资专题调研工作的通知》[教发(2000)3 号]又第一次使用了“双师素质”教师的概念,并对其内涵作了解释:工科类具有双师素质的专职教师应符合以下两个条件之一:具有两年以上工程实践经历,能指导本专业和各种实践性教学环节;主持(主要参与)两项工程项目研究、开发工作,或主持(或主要参与)两项实验室改善项目,有两篇校级以上刊物发表的科技论文。其他科类参照此条件(贺应根,夏金星,2005)。

可见,“双师型”教师要求最早是在高职院校师资队伍建设中提出来的,由于“双师型”教师是各级各类职业教育的必备条件,所以后来在中等职业教育师资队伍建设中也明确提出了“双师型”教师的要求。由于目前认识还不够统一,国家也还没有制定出台行之有效的“双师型”教师评价标准(包括体系方法)、

培养方案、评聘制度等，“双师型”教师无论是数量还是质量都远不能满足高职快速发展的需要，“双师型”教师发展远滞后于高职教育的快速发展。

二、关于“双师型”教师概念的研究

对“双师型”教师概念的界定，目前研究者们的看法和表述还不一致，综合起来主要有以下几种：

1. “双师=双证书”。以教师是否在具有高校教师系列职称的同时获得行业技术、技能等级证书为标准判定与界定“双师型”教师。持此观点的论者认为，凡是持有“双证”（教师资格证和职业技能证）的教师就是“双师型”教师（周明星，2002）。该观点从形式上强调了“双师型”教师应重视实践的特点。但“双证”并不一定是“双师”，因为我国劳动就业准入制度和职业资格证书制度还不健全、不完善，一方面，资格证书与实际能力是否一定等值值得商榷；另一方面，当前的证书还远没有覆盖所有的行业、产业和职业，不可避免地会使一些教师无法取得相应的证书。另外，若一味强调证书，会误导教师为拿证而拿证，忽视实际能力的培养。有研究者认为若能达到“双师”素质上的要求，教师是没有必要拿双证的（李利，2003）。

2. “双师=双素质（能力）”。“双师型”教师应该具备两方面的素质和能力：一要具有较高的文化和专业理论水平，有较强的教学、教研能力和素质；二要具有熟练的专业实践技能和实践教学能力，能指导学生进行实践操作。持此界定者认为，既具有作为教师的职业素质和能力，又具有技师（或其他高级专业人员）的职业素质和能力的专业教师，是“双师型”教师，体现了其论者对于“双师型”教师内涵把握的努力。但也有论者指出，“双师型”教师不是教师与工程师的简单叠加，而是两者在知识、能力和态度等方面的有机结合，其必须将生产、管理、服务知识和能力吸收内化，并能有效地再现、传授给学生。这种观点体现了“双师型”教师作为“双师”的能力与素质的整体特性和整体