

职业教育“双师型”教师及师资队伍建设的探究

孙海身 杜 皎 张 雷 吕昕晖 宋 健
莱芜职业技术学院 山东济南 271100

摘要: 随着产业升级对技术技能人才需求的变化,职业院校在师资队伍建设中面临多重挑战,部分教师存在理论教学与实操指导脱节问题,企业参与校企合作的积极性不足,考核标准与行业需求匹配度较低,这些因素直接影响人才培养质量。本研究通过分析“双师型”教师培养的实践案例,提出政府、学校、企业三方协同的创新路径,并重点探讨共建实训基地、优化激励政策、完善考核机制等对策,为职业院校师资结构优化提供参考方案。

关键词: 职业教育; 双师型教师; 校企合作; 产教融合; 师资结构; 协同育人

引言

《国家职业教育改革实施方案》等政策文件明确要求职业院校加快“双师型”教师队伍建设。尽管多地已开展教师企业实践、校企联合培养等试点工作,但实际操作中部分教师仍难以将企业经验转化为教学能力,学校考核标准与行业技术更新不同步的问题较为普遍,企业因成本顾虑对深度合作持观望态度。本文通过调研职业院校典型案例梳理师资培养的难点与突破点,为破解双师型教师队伍建设的结构性矛盾提供新思路。

一、职业教育“双师型”教师的核心内涵

职业教育“双师型”教师的概念起源于上世纪90年代职业教育改革实践,其核心在于要求教师同时具备理论教学能力与实践指导能力。1995年国家教委文件首次提出“双师型”教师比例要求,明确职业院校需配备具有企业实践经验的教师。这种双重能力标准的确立,标志着职业教育开始突破传统教师培养模式,转而强调教师与产业需求的直接对接。

从具体能力构成来看,“双师型”教师需要满足三个维度:第一,教师需掌握所授专业的系统理论知识,能够完成课程标准的制定与课堂教学实施。第二,教师应具备企业岗位操作技能,例如,职业院校要求数控专业教师需拥有机床加工中级以上职业资格。第三,教师需具备参与企业技术改造、指导学生顶岗实习等校企合作能力,这三个维度共同构成“双师型”教师的能力框架,

使职业教育人才培养更贴近产业实际需求。2004年教育部文件将“两年以上企业经历”纳入评审条件,2019年《职业教育改革实施方案》进一步要求教师每年至少一个月参与企业实践。这些政策演变表明,国家对“双师型”教师的要求已从初期数量积累转向质量提升,更加强调教师能力的动态更新。

二、职业院校“双师型”教师队伍建设的现状

(一) 理论与实践脱节

职业院校“双师型”教师培养中,部分教师长期脱离生产一线,教学内容与行业技术更新严重脱节。例如,高职院校机械专业教师仍使用多年前的教材讲解传统机床操作,而企业已全面推广智能化生产线,导致学生所学技能无法匹配岗位需求。这种脱节在信息技术、新材料等领域尤为明显,直接影响学生就业竞争力。尽管政策要求教师定期参与企业实践,但部分学校因教学任务繁重难以落实,教师下企业多停留于形式化参观^[1]。校企合作层次浅进一步制约教师能力提升,企业提供的实践岗位多为基础性操作,教师难以接触核心工艺或研发环节。

(二) 企业参与动力不足

部分企业担心技术泄露,对教师参与关键岗位持保留态度。如某电子企业要求教师签署保密协议后,仍限制其接触核心技术模块。政策激励不足导致企业投入成本难以回收,如某市经济开发区内享受教师实践补贴的企业不足而且审批流程复杂。行业标准与教育标准对接不畅增加合作阻力,如建筑类院校教师在参与企业BIM技术应用时,发现教学标准与企业现行规范存在版本差异,校企联合开发课程需反复协调技术参数,这样也增

基金项目: 2024年度山东省教育教学研究一般课题(课题批准号:2024JXY551)

加了企业合作成本。

（三）考核体系滞后

多数院校仍以成果、课时为评价核心，忽视实践教学成效，在“双师型”教师认证条件中，在企业实践时长权重明显偏低，技术研发成果未纳入考核体系。动态调整机制缺失导致标准僵化，比如智能制造相关专业教师反映考核要求的机器人操作标准已落后企业实际应用两代。校企协同评价机制也没有建立，企业参与教师考核多局限于实践考核表盖章，缺乏过程性评估。部分院校尝试引入第三方评价机构，但资质认定和费用分摊问题尚未解决。

（四）师资结构失衡

中青年教师断层问题突出，有企业经验的不足四分之一，传统专业教师更新缓慢。新兴领域师资短缺严重，如在高职院校人工智能专业教师中，具备行业认证的仅占少数，多数由计算机专业教师转岗兼任^[2]。同时，区域配置失衡制约均衡发展，东部发达地区“双师型”教师数量显著优于西部，例如东北地区教师来源仍以高校应届生为主，从企业调入比例不足两成而且多集中于传统制造业。

三、政校企协同机制下的“双师型”教师队伍建设模式创新

（一）校企共建培养平台

从政府层面来看，教育主管部门需牵头制定教师企业实践管理的具体实施细则，明确专业教师参与企业技术服务的周期性要求与保障措施。例如，部分省份近年出台的《职业教育校企合作促进条例》中规定，专业教师每三年需累计完成不少于六个月的企业实践，且实践内容必须涵盖核心技术岗位，相关经历直接与职称评审挂钩。这种制度设计既为教师下企业提供了政策依据，也通过刚性约束避免实践流于形式。

职业院校可与行业龙头企业签订战略协议，根据产业需求动态开放关键技术岗位，例如，智能制造领域的数控加工工艺优化、智能检测系统研发等岗位让教师以“技术研究员”身份参与生产线改造。在企业实践期间，教师不仅要掌握最新设备的操作技能，更需深度参与工艺改进、流程优化等实际工作，将企业真实的技术标准、生产案例转化为教学素材^[3]。比如职业院校教师团队在参与汽车企业新能源电池生产线调试时，发现传统教材中电池管理系统的控制逻辑与企业现行技术存在差异，便联合企业技术人员开发出基于实际生产流程的模块化

课程，使学生在课堂上就能接触到行业前沿技术。

企业需将教师实践纳入自身人力资源体系，通过建立技术岗位开放计划，企业可以按年度发布适合教师参与的研发项目，明确岗位能力要求与成果转化机制。例如，在装配式建筑领域，企业技术部门每月预留专项实践名额，教师参与项目时需签订技术成果共享协议，确保其在企业获得的经验能以课程标准、实训方案等形式反哺教学。这种合作模式既解决了教师“进不了核心部门”的困境，也为企业提供了智力支持，形成“实践—研发—教学”的良性循环。

（二）产教融合激励机制

产教融合需要学校、企业、教师三方在利益协调中找到平衡点，从学校管理来看，职业院校需打破传统的考核“唯成果、唯课时”倾向，将企业实践成效、技术转化成果纳入教师评价体系。例如，在职称评审中设置“双师型”教师专项通道，要求申报者提供企业实践期间主导的技术改进方案、开发的实训课程等材料，在同等条件下优先晋升参与过重大产业项目的教师。同时，推行弹性工作制度，允许教师分阶段赴企业挂职解决教学任务与实践时间的冲突，让教师能够沉下心来参与企业技术攻关。

政府可对接收教师实践的企业给予税收减免、项目补贴等政策倾斜，降低企业的人力成本；企业自身可建立技术成果反哺机制，将教师参与研发的专利、工艺改进方案等纳入企业创新成果库，按一定比例返还收益用于学校实训基地建设。例如，物流企业与职业院校合作开发智能仓储管理系统时，约定教师团队获得的技术专利可优先授权企业使用，企业按专利应用产生的年度利润提取一定比例，为学校购置最新的物流分拣设备。这种利益绑定模式让企业从“被动配合”转为“主动需求”，真正成为产教融合的主体之一^[4]。

对于教师个体，激励机制的重点在于打通职业发展通道，让企业实践经历成为能力提升的“加速器”。教师通过参与企业技术项目积累实战经验将解决生产难题的过程转化为教学案例，例如，在指导学生参加职业技能竞赛时直接引入企业真实的生产故障作为赛题，提升学生的岗位适应能力。同时，院校通过设立“双师型教师专项基金”，支持教师开展产教融合相关的教学改革项目，并鼓励他们企业学到的新技术、新方法融入课堂，形成“在实践中提升能力，以能力反哺教学”的正向循环。

（三）动态考核体系构建

首先，由企业技术骨干、行业协会专家、学校教学督导共同组成考评组，改变过去“学校自评为主”的局面。例如，在“双师型”教师认证中，企业代表需现场考察教师的实操能力，结合其在企业实践期间的技术贡献，综合评定其是否具备对接产业需求的教学能力。

考核指标的设定要突出“动态性”与“实用性”，摒弃静态的资格证书考核，转向对教师解决问题能力的评估。职业院校可以每两年联合企业修订一次考核标准，将人工智能、数字孪生等新兴技术纳入评价体系，确保考核内容与企业最新岗位需求同步。例如，在智能制造专业教师考核中，不再仅考察传统机器人操作技能，而是增加对智能生产线集成调试、故障诊断等综合能力的测评，要求教师能运用企业最新的工业软件完成生产流程优化。

考核结果的应用需与教师发展深度绑定，建立“诊断—反馈—提升”的闭环机制。对于考核中发现的能力短板，院校联合企业通过专项培训、跟岗实践等方式帮助其弥补差距；对考核优秀的教师给予更多参与企业重大项目的机会并将其经验转化为全校共享的教学资源。这种动态考核不仅是对教师现有能力的评价，更是推动其持续成长的动力，使“双师型”教师队伍始终保持与产业同频共振的活力。

（四）区域资源整合实践

地方政府可牵头搭建区域性产教融合平台，整合院校、企业、行业协会等多方资源，打造“共享型”教师培养体系。例如，在装备制造产业集聚区建立区域性教师实践中心，实行“驻地研修+远程指导”模式，周边职业院校教师可定期入驻中心，参与企业联合攻关项目同时通过线上平台获取龙头企业技术专家的实时指导，打破地域限制带来的资源壁垒。

职业院校之间可建立跨校协作网络，面对人工智能、新能源等专业师资不足的问题，多所院校通过组建教师创新团队共同承接企业技术项目，共享研发成果。例如，多所高职院校联合汽车制造企业共同开发智能网联汽车教学模块，各校教师分工负责不同技术方向，形成的课程资源在区域内共享^[5]。在区域资源整合中企业将分布在不同地区的生产基地转化为教师实践网点。例如，大型物流企业在全国多个省市设有分拣中心，可开放这些

中心作为教师实践基地，实行“一地注册、全国通用”的调度机制，让教师根据教学需求选择不同区域、不同类型的岗位实践，积累多样化的产业经验。这种跨区域、跨企业的资源整合不仅能优化师资结构，更能促进区域间职业教育质量的均衡发展，让更多院校的教师和学生受益于优质产业资源。

政校企协同的核心在于让政策导向、学校需求、企业资源形成合力，通过共建培养平台让教师“沉得下去”，通过激励机制让企业“愿于投入”，通过动态考核让能力“跟得上变化”，通过资源整合让优质师资“流得起来”，最终形成“教师能力提升—教学质量提高—产业需求满足”的良性生态，为职业教育“双师型”教师队伍建设开辟新路径。

结论

职业教育“双师型”教师队伍建设需以政校企协同为突破口，通过动态考核机制与区域资源共享实现能力提升。当前改革中，多地通过开放企业技术岗位、校企联合评审等手段，推动教师实践成果向教学资源转化。建立区域性职教联盟缓解了资源分布不均问题，数字化平台的应用打破地域限制，促进跨区域经验互通。

参考文献

- [1] 王永丰, 刘宁宁, 王莉, 等. 职业教育“双师型”教师队伍高质量发展研究——基于高职院校校企合作技能大师工作室建设[J]. 职业技术, 2025, 24(03): 67-71+82.
- [2] 宫兴华, 董冬. 现代职业教育体系建设视域下高职院校“双师型”教师队伍建设特征及发展路向[J]. 中国多媒体与网络教学学报(中旬刊), 2025, (01): 171-174.
- [3] 胡晓文, 许琰. 职业教育“双师型”教师队伍建设的路径研究[J]. 现代商贸工业, 2024, 45(20): 130-132.
- [4] 楚琳, 孔胶胶, 高洪宣. “双高计划”背景下医学高等职业教育“双师型”教师队伍建设的思考[J]. 产业与科技论坛, 2024, 23(16): 283-286.
- [5] 邓念国. 新职业教育法实施背景下高职院校“双师型”教师队伍建设研究[J]. 辽宁省交通高等专科学校学报, 2024, 26(04): 36-40.