从“跨界”到“跨群”：专业群教师国际化素养的困境与制度供给

钟子林

(广州铁路职业技术学院，广东 广州 511300)

摘 要：随着国际技术标准进入专业课程体系，专业群内部逐步形成一类跨专业教学安排，教师在不改变人事隶属与职称序列的前提下，承担其他专业的课程、任务或标准转译工作。本文将此类实践界定为跨群，依据转换对象差异区分课程承接、任务嵌入与标准转译三种形态，其转换难度依次递增。以场域、资本与惯习为分析框架，可识别出三重结构性困境。制度位置的缺失使跨专业教学难以获得正当性，两类文化资本的供给不足使教学投入无法进入职业发展核算，单专业教学惯习使协作在评价尺度分歧处中断。三者相互制约，任何单点干预均易被其余两重抵消。据此，制度供给应分别指向岗位设置、成果认定与评价尺度调整，以重建位置、兑换与尺度之间的对应关系。

关键词：专业群；跨专业发展；国际化素养；场域；制度供给

基金项目：2025 年度广州市高等学校教学改革项目“‘一带一路’倡议下轨道交通智能建造专业群教师跨专业发展的国际化素养培育研究”（项目编号：2025YBJG075）；广州铁路职业技术学院科技创新团队项目“轨道交通线—桥—隧职能监测检测与安全防控技术创新团队”（项目编号：GTXYT2401）

DOI：doi.org/10.70693/202610304994

From “cross-disciplinary” to “cross-cluster”: Dilemmas and institutional provisions for the international literacy of teachers within vocational programme clusters

Zhong Zilin

Guangzhou Railway Polytechnic, Guangzhou, Guangdong, China

Abstract: The integration of international technical standards into curricula has fostered cross-specialty teaching arrangements within vocational programme clusters. Teachers may deliver courses, undertake practical tasks and conduct standard translation for other specialties while retaining their original institutional affiliation and professional title track. This practice is defined herein as cross-cluster engagement. Three forms of such engagement are distinguished according to the objects of transformation, namely curriculum delivery, task embedding and standard translation, which present rising levels of transformation difficulty. Drawing on the analytical framework of field, capital and habitus, this study identifies three interconnected structural dilemmas. The lack of formal institutional positions undermines the legitimacy of cross-specialty teaching. Inadequate access to two forms of cultural capital prevents relevant teaching contributions from being recognised in career assessment systems. The ingrained habitus oriented to single-specialty teaching further breaks collaborative interactions when evaluation criteria diverge. These constraints reinforce one another, and isolated

作者简介：钟子林（1990—），男，博士，研究方向为轨道交通职业教育、轨道交通工程测量。
通讯作者：钟子林

interventions targeting a single dimension tend to be offset by the remaining two. Correspondingly, institutional provisions should target post allocation, achievement accreditation and evaluation benchmark adjustment. Such measures aim to rebuild consistent linkages among positional legitimacy, capital conversion and assessment standards.

Keywords: professional group; cross-specialty development; international competence; field; institutional supply

一、问题的提出

专业群里的跨专业课，愿意长期教的人却不好找。课程归属、课时核算与成果认定都按专业切块，教师接下这门课，等于在原有的人事与考核体系之外另设一套口径。这套口径没有制度依托，接课的人得不到相应承认。随着国际技术标准进入课程体系，此类安排呈扩大趋势，原因在于标准的综合性已超出单一专业的承载能力，完整的教学任务须由若干专业接续完成。

变化的起点可以追溯至本世纪初。早期国际化以机构设立、设备输出与人员培训为主，成果记在交流合作的账上；此后重心向标准与课程转移，专业教学标准、课程内容与评价方式被逐项对标，教师能否把国际技术标准转成可教可评的课程内容，成为人才培养质量的前置条件[1]。与之相应，国际化人才的界定由经历取向转向素养取向，跨境经历不再是必要条件，在地培养被认为同样可行[2]；教师的能力水平由此更多取决于所在组织能否提供持续的制度支持，而非个人是否具有海外经历。

产业一侧的拉力更直接。智能建造被视作建筑业转型的抓手，既有研究多从人才供给匹配度与培养质量两端给出对策[3]，但其能力要求横跨设计、施工与运维，单一专业难以完整覆盖。轨道交通智能建造的约束条件更为严格，工程对象是线、桥、隧、站构成的空间结构物，线性作业、跨区域施工与精度控制相互叠加，境外项目还要求教师在中国技术标准、所在国规范与国际合同条件之间往复换算。任务由此被分割为若干区段，交由不同专业分头承接，接缝处的标准差异却缺少明确的责任主体，技术上的连续性要求与组织上的分割格局之间由此形成结构性张力。

组织一侧的研究已形成相对完整的话语体系。组群逻辑以专业、产业与资源三重依据立论[4]，治理研究依据产业聚焦深度、利益牵绊程度与组织管理强度，区分出实体融合、联盟协作与院校主导三种模式[5]。这些成果回答了专业群如何组建、由谁治理、资源如何配置，却止步于组织层面。教师进入专业群之后能力结构发生了何种变化，尚未被纳入分析视野。

教师一侧的积累相对薄弱，可资利用的成果仍有三类。场域研究以十三位具有企业工作经历的专业教师为访谈对象，发现其在经验转述、能力进阶与位置认同三处普遍受阻[6]。跨专业组织研究把产教融合不深、科教融汇不畅与内部治理不顺列为三重障碍，并将提升跨学科教研能力列入对策[7]。知识结构研究把讨论推进至知识层面，指出跨学科知识建构兼具异质性、建构性与整合性[8]。国际素养的测量进展最快，已由三维七因子扩展至大样本类型划分，样本覆盖三十一所高职院校[9]，其测量对象却是通用素养，与具体专业情境之间仍存在距离。

概念数量增加的同时，边界反而趋于模糊。跨专业学习项目指以融合多专业知识的项目重组培养过程，落点在课程设计[10]；跨学科教研指教师围绕知识整合展开的协作，落点在知识生产；边界跨越指行动者跨越社会实践边界时发生的学习，其机制包括认同、协调、反思与转化[11]。三个概念都含有跨越之意，却都不指向本文所关注的情形。

本文关注的情形是，教师在不改变单位隶属与职称序列的条件下承担其他专业的教学任务，任务完成后原有的身份与积累仍留在原处。这类安排在专业群内普遍存在，长期缺少独立的概念指称。概念缺位使相关讨论停留于加强协作的倡导层面，难以形成可检验的分析命题。以下先界定这一情形，继而说明其转换形态与分析工具，最后讨论制度供给的可能方向。

二、跨群的含义、形态与分析工具

（一）三个限定

跨群指教师在不脱离原专业归属、不改变人事关系的条件下，承接群内另一专业的课程、任务或标准转译工作，并因此发生知识结构与身份认同调整的过程。该界定包含三个必要条件。归属不变，指编制、教研室与职称序列均保留在原处，变动仅发生于工作内容；任务外溢，指承担的工作越出本专业课程边界，进入他人负责的教

学领域；调整发生，指越界不停留于临时协助，而在教师的知能结构与自我定位上留下痕迹。三个条件缺少其一，跨群便退回一般的教学协作，不具备单独命名的必要。换个通俗的说法，人没有走，活变了，做事的方式也跟着变了一点。

（二）三种形态

依据转换对象的不同，跨群可区分为三种形态，其转换难度依次递增。课程承接转换的是内容，教师为本专业学生开设其他专业的课程，边界相对清晰，难点在于内容更新。任务嵌入转换的是分工，教师进入跨专业项目团队，与其他专业教师共同把真实工程任务改造为教学任务，须先辨识对方的知识边界，方能确定自身职责的止点。标准转译转换的是规则，教师把国际标准或境外技术条件转译为跨专业教学任务，既须通晓两套标准，亦须通晓两个专业，并掌握二者之间的互译规则。说得再直白些，课程承接换的是讲什么，任务嵌入换的是谁讲哪一段，标准转译换的是照谁的规矩讲。三种形态共享同一前提，即教师在专业群内须取得正当的行动位置。

（三）边界跨越的四种机制

三种形态为何困难，可从边界跨越的四种机制中得到解释。课程承接多触发认同与协调，教师首先需要确认自身在他人知识领域中的位置；任务嵌入更多触发协调与反思，分歧迫使双方重新审视各自的教学惯例；标准转译指向转化，即把一套规则改写为另一套可操作的表述[11]。机制不同，所需的制度支持亦不相同。若将三者一律视为课时安排问题，制度供给便难以触及症结。

（四）位置、资本与惯习

解释困难的形成，需要一组能够同时处理位置、资源与惯习的概念，场域、资本与惯习提供了这一组合。位置决定行动者能够承担何种任务，资本决定其投入能否获得承认，惯习决定其视何为常态。落到教师身上只有三问，站得住吗，换得到吗，做得惯吗。资本并不单一，经济资本、文化资本与社会资本各有再生产逻辑，文化资本又可区分为身体化、客观化与制度化三种状态，制度化状态指以学历、资格、称号等形式获得正式承认的部分。三者相互支撑时，能力得以累积；一旦彼此脱节，素养水平再高也难以转化为制度承认。

纵向转换即通常所称的跨界。企业以效率与流程为组织原则，学校以育人与课程为组织原则，二者的入场规则、评价尺度与时间节律均不相同。教师由前一所指进入后一所指，完成的并非知识补充，而是资本的形态转换。企业积累的技术经验属于身体化文化资本，进入学校后须转换为可讲授、可评价、可计入课时的教学资本；转换不成，经验便滞留于个人手艺状态。十三位教师的访谈显示，兑换受阻于三处，经验难以转述为教学语言，理论与实践两端均不适应，场内位置亦显尴尬[6]。纵向转换的难点不在知识本身，而在兑换的制度条件。

跨群属于横向转换，变动的是子场域之间的位置关系，场域本身并未更换。教师仍在原单位办公，仍在原评审表内填报，只是课表上多了一门由他人负责的课程。由于既无身份转换的仪式，亦无组织重组的制度支撑，跨群较之跨界更容易停留于形式配合，也更容易被理解为临时性差事。

将素养置于这一分析框架之中，其内在属性便可得到清晰阐释。国际化素养并非素养清单上增列的一项外语或跨文化知识，而是一种可在场域之间移动的资本，既在中国铁路标准与境外规范之间移动，也在轨道工程与智能建造两个专业之间移动。既有测量将其拆解为三维七因子，并在三十一所高职院校完成验证[9]，用于群体诊断尚属充分，其测量对象却是通用素养，与具体专业情境关联有限。教师实际需要的是标准差异、跨境交付要求与合同条件下的施工组织逻辑，三者既不在量表覆盖范围之内，也不在现行培养方案之中。

三、三重困境

（一）位置未定，跨专业只能算帮忙

专业群的组织架构已基本成型，制度规则却相对滞后。实体融合的专业群，教师同属一个考核单元；联盟协作的专业群，教师仍分属各专业，仅在项目层面临时聚合。专业群有其边界，边界内的规则并不完整。课程归属按专业划分，课时核算随课程归属确定，职称评审仍按专业方向报送。三项规则不随跨专业教学调整，跨专业便只能改变教师教什么课，无法改变成果计入哪个方向、同行由谁担任。其结果是跨专业被理解为协助，协助结束后身份不变、积累不计、评价不予承认。

国际化工作的位置同样处于悬置状态。境外项目多由国际交流部门牵头，教学落点却在专业与教师，项目结束即告解散。教师获得的是一次性经历，而非可持续积累的资本。资源即便到位，

若不在专业群的制度框架内流转，仍难以转化为教学能力。部分院校项目数量可观而队伍未见成长，其症结多在于位置供给与资源供给的错位。

（二）资本短缺，投入进不了账簿

跨专业教学首先面临知识结构的重组。轨道工程重规范，智能建造重模型，两套思路并不相通，此为异质性；跨学科知识在问题解决过程中生成，而非两门课程的简单相加，此为建构性；教师还需把产业问题与教学资源纳入同一结构，此为整合性。三者共同指向一个判断，跨专业知识难以通过短期培训获得，只能在任务情境中生成。

短缺首先出现在教学语言层面。轨道类教师习惯按里程与区段编排进度，建筑类教师习惯按楼层与工序编排次序；同属进度管理，两端对应的案例、图纸与现场条件却完全不同。语言转换不畅，跨专业教学便降格为以本专业话语讲授他人专业内容。短缺继而出现在认定层面。跨专业任教资格如何认定、学时如何折算、成果如何计入评审，多数院校尚无明文规定。认定缺失使教学投入无法进入职业发展核算，教师守持本专业遂成为成本最低的理性选择。

两类短缺在国际维度上叠加，构成双重门槛。通晓专业而不通晓标准，难以完成转译；通晓标准而不通晓对方专业，则无从确定转译对象。国际化素养在此并非第四项独立能力，而是两类资本兑换时的换算比率，比率失稳，两端的账目均难以成立。

（三）惯习抵抗，尺度不合就不愿协作

惯习是长期实践中形成的感知、判断与行动方式，无须反思即可发挥作用。教师的教学惯习由学科训练、教研室风气与多年课程承担三者共同养成，凝结为一套关于何为优质课堂的默会标准，内容须成体系、进度须可控制、考核须可量化。该标准在单专业内部行之有效，一旦进入协作情境便转化为阻力。

抵触的第一层指向内容的系统性。项目化教学以任务为线索，知识按需取用，习惯按章节推进的教师易觉其不扎实，反复补充体系，补充的结果往往是项目课程重新退化为内容拼盘。第二层指向评价。两端尺度不同，轨道专业追问结构安全是否讲透，智能建造追问数据链条是否贯通，二者均属合理诉求，却难以同时满足，教师退回本专业课堂成为成本最低的选择。最深一层指向国际化本身。访学、培训与项目参与多在教学之外展开，与课程建设缺乏衔接，久之，国际化成为少数教师的个人经历。

三重困境相互制约。位置未定，投入缺乏理由；兑换不成，投入难以累积；惯习不改，投入无法改变课堂。任何单点干预均易被其余两重抵消。培训学时增加与国际项目增设收效有限，原因正在于三者未能同时松动。

四、制度供给

（一）设岗，把跨专业事务落到人

第一条供给指向位置。三种形态均要求教师在专业群内取得正当位置，否则能力无处附着。可行的制度安排是设置跨专业课程负责人，由群内教师竞争上岗，负责一门跨专业课程的标准、内容与团队协调，任期内计入考核并折算课时。该岗位的意义不在头衔，而在于跨专业事务由此获得明确的责任主体、核算口径与结果追溯。实施主体为教务与人事部门，前置条件在于岗位数与绩效总量可作调整，主要阻力来自专业之间的课时利益。三种治理模式中，实体融合最接近上述条件，联盟协作则须通过岗位设置补足制度供给[5]。

岗位确定归属，事务方有内容。境外项目应纳入专业群的年度任务清单，任务书载明教学转化要求，项目结束时提交教学案例或课程模块；群层面应设置固定的联合教研时段，每月不少于一次，由课程负责人主持，议题限定于具体教学问题。岗位提供位置，任务提供内容，教研提供频次，三者具备，场域方具备再生产的能力。

（二）记账，把投入折成资本

第二条供给指向兑换，其路径是分层认定。资格层把跨专业任教能力分解为可考核条目，能否说明对方专业的知识结构，能否独立完成一门跨专业课程的教学设计，能否在项目化教学中承担模块负责人，条目依据异质性、建构性、整合性三重特征设计。折算层解决投入计量，跨专业课程备课量高于本专业课程，系数应有所区别，教学改造成果可按件计价。计入层解决成果归属，课程建设、教材开发与标准转译成果应纳入职称评审与绩效的认列范围。

三层分别对应三个主体，人事部门负责资格，教务部门负责折算，学术委员会负责计入。前置条件在于校内绩效方案可先行试点，阻力集中于计入层，因其触动评审口径。可行路径是先在校

内绩效中试行两至三年，以本校数据支撑口径修订，再与上级政策衔接。三层落地之后，国际化素养方能由经历转化为资本。

（三）换尺，把评价指向衔接

第三条供给指向尺度。惯习的更新难以依靠号召，只能依靠重复。共同备课用于划界，开课前两专业教师相互交底，明确讲授范围与承接节点。协作失败多非内容冲突，而是边界未予澄清，双方均担心讲授不足或越界。

联合评课用于换尺。评价问题由本专业讲授是否深入，转为跨专业衔接是否顺畅，尺度一经调整，教师的用力方向随之改变。按前者评价，教师继续在本专业内部比较深度；按后者评价，教师方会在衔接处投入精力。成果共署用于巩固关系，跨专业教学成果由参与者共同署名，排序依据贡献而非职称。一次共署构成合作，数次之后形成共同体。

三项安排分别管理边界、标准与激励，实施主体为专业群与教研室，制度成本较低，阻力在于教师尚不习惯接受同行审视。可先在自愿组队的课程中试行，待惯例成形再行推开。与岗位设置同理，其要义在于先把新做法转为例行程序，再讨论观念转变。

五、结语

本研究将不改变人事隶属与职称序列的跨专业教学实践界定为跨群，并划分出难度递进的三种实践形态。基于场域、资本与惯习框架识别出的三重结构性困境彼此耦合牵制，单点干预难以形成长效作用。只靠增加培训或者增设项目很难真正解决问题，三处卡点往往会互相抵消改革效果。覆盖岗位认定、成果折算与评价尺度的协同制度供给，能够重建跨专业成长的职业发展通道。把名分、核算和标准三件事理顺，教师的投入才能真正落到职业发展的实处。该研究路径为高职教师国际化素养培育提供了超越通用测量的情境化分析视角。

参考文献：

[1] 程涛，王正青. “一带一路”背景下“职教出海”的跨越式发展与未来展望[J]. 职业技术教育，2023，44(33)：21-27.

[2] 房欲飞. “国际化人才”内涵新探及其本土意蕴[J]. 江苏高教，2026(1)：19-24.

[3] 程鸿，苏谦，张冠军，等. 职业教育赋能建筑业绿色转型发展研究——以智能建造为例[J]. 中国职业技术教育，2024(22)：79-84.

[4] 李梦卿，余静. 高职院校高水平专业群的组群逻辑[J]. 教育科学，2023，39(1)：76-82.

[5] 王亚南，邵建东. 产教融合视域的高职院校专业群治理模式及路径[J]. 高等工程教育研究，2023(2):140-145.

[6] 石俊华. 跨界、转型与在场：具有企业工作经历的高职专业教师发展困境及成因[J]. 职教论坛，2023，39(4)：73-81.

[7] 胥郁，曾娅妮. 高职院校跨专业组织构建的逻辑理路、现实困境与突破路径[J]. 职业教育研究，2024(10)：59-64.

[8] 李梦卿，朱金婷. 本科层次职业学校专业教师跨学科知识体系建构研究[J]. 中国职业技术教育，2026(12)：39-48.

[9] 王琪，王荧婷. 高职院校教师国际素养的构成要素、发展水平和提升策略——基于全国 31 所高职院校的实证研究[J]. 现代教育管理，2024(9)：117-128.

[10] 王茜雯，徐国庆. 实施跨专业学习项目：智能技术时代高职人才培养模式变革[J]. 中国电化教育，2026(7):91-96+105.

[11] AKKERMAN S F, BAKKER A. Boundary crossing and boundary objects[J]. Review of Educational Research, 2011, 81(2): 132-169.