

地方本科院校“双师型” 教师共同体建设研究

张向华¹, 李江², 栗梅³

(重庆第二师范学院 1. 教师发展中心; 2. 6~12岁儿童发展协同创新中心, 重庆 400065;

3. 重庆市教育科学研究院, 重庆 400060)

摘要: 2014年以来,地方本科院校“双师型”教师队伍建设逐渐成为学界研究的热点之一。总结地方本科院校“双师型”教师及“双师型”教师共同体的研究成果,分析地方本科院校“双师型”教师共同体的特征及其表现形式,提出地方本科院校“双师型”教师共同体建设策略,以为地方本科院校“双师型”教师队伍建设提供借鉴和参考。加强地方本科院校“双师型”教师队伍建设的措施有:扩大“双师型”教师共同体建设主体;搭建“双师型”教师共同体建设平台;推动个体教学向团队教学转变;促使共同体成员由单一合作向多元合作转变;鼓励校企合作向产教融合转变;建立促进“双师型”教师共同体建设机制。

关键词: 地方本科院校;“双师型”教师;共同体;建设策略

中图分类号: G451.7 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2021)06-0130-09

基金项目: 重庆市教育科学规划“十三五”重点项目“重庆市中小学教师资格定期注册实施研究”(2019-GX-135),项目负责人:李江;教育部2018年第一批产学合作协同育人项目“翻转课堂教学法青年师资培训”(201801059057),项目负责人:张向华。

作者简介: 张向华,计算机科学与技术硕士,重庆第二师范学院教师发展中心教授;李江,教育学硕士,重庆第二师范学院6~12岁儿童发展协同创新中心讲师;栗梅,教育学硕士,重庆市教育科学研究院讲师。

地方本科院校定位于培养高素质应用型人才,与高职院校、研究型大学在培养目标、培养方式上有一定差异。2015年,国家出台了《教育部 国家发展改革委 财政部关于引导部分地方普通本科高校向应用型转变的指导意见》,其目的在于引导地方本科高校把办学思路真正转到服务地方经济社会发展上来,转到产教整合、校企合作上来,转到培养应用型技术技能型人才上来^[1]。因此,地方本科院校人才培养应由知识型向能力型转变,实践教学应由分散向全程贯通转变^[2],教师队伍应由学术型向应用型转变。地方本科院校向应用型转变,关键在教师队伍,难点在教师队伍中的“双师型”教师队伍的建设。近年来,各级政府和

教育主管部门高度重视“双师型”教师队伍建设。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》指出,要引领带动各地建设技艺精湛、专兼结合的“双师型”教师队伍^[3]。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》提出,构建政府统筹管理、行业企业和院校深度融合的教师队伍建设机制,为“双师型”教师队伍建设指明了方向^[4]。近几年,教育部主办的产教融合国际论坛都将地方本科院校应用型教师队伍建设作为研讨的重要内容。探讨“双师型”教师队伍建设,特别是探讨地方本科高校“双师型”教师共同体建设,对当下地方本科高校教师队伍建设具有重要的现实意义。

一、地方本科院校“双师型”教师释义

我国“双师型”教师理念历史久远,可以追溯到古代社会学徒制雏形时期实行的“圣师合一”传统^[5]。真正的“双师型”教师概念是20世纪末职业院校在尝试解决技能型教师严重短缺问题的过程中出现的^[6]。1990年,王义澄在介绍上海冶金专科学校培养“双师型”教师的具体做法时,首次提出“双师型”教师的概念^[7]。1995年,“双师型”教师第一次出现在国家层面的文件《关于开展建设示范性职业大学工作的原则意见》中。此后,该词多次出现在国家关于高职高专师资队伍建设的政策性文件里。

分析“双师型”教师的已有研究发现,其研究成果主要集中在高等职业教育领域。国外一般不提“双师型”教师,但在进行教师引入时非常重视教师的实践能力,蕴含了“双师型”教师的理念。例如:德国和澳大利亚要求职业教育教师入职前具有五年及以上的企业专业实践经历;日本要求职业学校教师必须在研究所、医院、工厂等从事过相关技术研发工作^[8]。2004年,教育部制定的《高职高专院校人才培养工作水平评估方案(试行)》在附件一中对“双师型”教师的内涵进行了较为明确的界定。随着职业教育的不断探索和实践,学者们对“双师型”教师的认识进一步清晰。例如:杨成明认为“双师型”教师是职业教育类型属性在师资队伍建设方面的集中体现^[9];李树峰认为“双师型”教师是融合了教育者和行业者的优秀特质与功能的“一体化”教师个体^[6];吴全全认为“双师型”教师队伍建设的根本,是让一名教师同时具备专业理论教师和实践操作教师(师傅)两名教师的素质^[10];贾文胜等人认为在校企共同体视域下,“双师型”教师就是集理论和实践技能于一身的教师^[11]。2019年,《国务院关于印发国家职业教育改革实施方案的通知》进一步明确了“双师型”教师是指同时具备理论教学和实践教学能力的教师^[12]。这与贾文胜等人的观点一致。

地方本科院校“双师型”教师是中高等职

业教育“双师型”教师的延展。2014年,教育部实施地方本科高校转型战略。在接下来的几年里,国家不断出台政策及相关文件引导地方本科高校向应用型转变,由此针对地方本科院校“双师型”教师的研究迅速涌现。秦捷认为我国地方本科高校在双师双能型教师队伍建设中存在教师来源渠道有限、教师培训脱离实际、激励措施不完善和考评监督不到位等问题^[13]。王中华认为地方普通本科高校“双师型”教师队伍建设的困境主要在于“双师型”教师的成长环境不成熟^[14]。蔡海云等人围绕应用型本科院校“双师型”教师教学能力的现实状况,从制度支撑、专业引导、平台打造、自我提升等方面提出了培养举措^[15]。江利等人研究了应用技术大学“双师型”教师队伍建设存在的误区与破解方法^[16]。教育部新建本科院校合格评估指标从五个方面来认定具备专业(行业)从业资格或任职经历的教师,这也成为了地方本科高校认定“双师型”教师的基本依据。地方本科院校“双师型”教师主要指以下五类人员:一是有本专业实际工作的中级及以上职称;二是有行业特许的资格证书或专业技能考评员资格;三是近五年在业内从事本专业实际工作连续一年或累计达到两年;四是主持过(或主要参与)三项及以上应用技术研究,成果已被使用,效益良好;五是主持过(或主要参与)二项校内专业实践教学建设项目,这些项目在教学中取得了较好效果。这五类人员可以是具备理论课教学能力的学校教师,也可以是具备良好的职业道德、业务精良、能够承担一定教学任务的企业技术骨干或管理精英。

地方本科高校“双师型”教师队伍建设借鉴和参考了职业教育“双师型”教师队伍建设的的方法,但二者在建设目标、建设路径、考核评价方面都存在一定的差异。地方本科高校教师在注重理论教学的同时,更注重科研能力的提升;高职院校教师在注重理论教学的同时更注重动手能力特别是实践操作能力的提升。即使是理论教学,地方本科高校教师更注重知识的系统性和前沿性,高职院校教师更注重在

够用原则下的模块型应用性知识的讲授。相比之下,地方本科高校教师可以充分发挥较强的科研能力优势,努力为行业企业服务,履行学校服务社会的职能。但是,也应看到地方本科高校教师实践能力与行业需求之间的差距较大。因此,地方本科高校“双师型”教师队伍建设的任务包括:一是教师利用服务行业企业的契机提升其实践能力;二是吸引行业企业技术骨干、管理精英参与人才培养,弥补学校教师实践能力的不足;三是提升实践教学水平,实现人才培养与用人单位的无缝对接。

二、地方本科院校“双师型”教师共同体的内涵

以往的研究、实践以及国家制定的相关制度和办法,大多是以个体指向为出发点聚焦“双师型”教师的个体成长,而从校企共同体、教师共同体的视角探讨“双师型”队伍建设的很少,仅有的少量研究也主要针对中等和高等职业教育。2019年,教育部等四部门制定的《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,要突出“双师型”教师个体成长和“双师型”教学团队建设相结合的优势^[4]。这是对“双师型”教师内涵的一次升华,为“双师型”教师队伍建设指明了方向。“双师型”教师队伍建设应由个体指向转向群体指向,以“双师型”教师共同体建设为主要目标。

“共同体”思想最早出现在亚里士多德(Aristotle)的《政治学》中,认为公民社会是指“城邦国家”或“自由和平等的公民在一个合法界定的法律体系之下结成的伦理—政治共同体”^[17]。黑格尔(Hegel)和费尔巴哈(Feuerbach)等进一步丰富了共同体的思想^[18]。作为一个社会学概念,共同体最早于1881年由德国社会学家斐迪南·滕尼斯(Ferdinand Tönnies)提出。1991年,人类学家莱芙(Lave)与教育学家温格(Wenger)提出了实践共同体,他们认为实践共同体是在社会实践活动中基于共同兴趣、以非正式方式联系在一起共享能力的一群人^{[19]88}。

在教育领域,“实践共同体”经常被用作理论框架来探讨学校以及课堂教学的发展,这为我们构建“双师型”教师共同体提供了理论依据。实践共同体包括三个要素,即相互的介入、共同的事业、共享的技艺库^[20]。王瑞刚提出了“双师型”辅教伙伴式课堂教学模式^[21]。受德国“二元制”职业教育模式的启发,史文生以人的知识技能的多元性和学习能力的差异性特征为认知基础,提出“二元结构教师小组”的“双师型”教师培养途径,由具有专业理论课教学优势的教师和具有技能教学、专业实践指导优势的教师共同完成教学任务^[22]。但“二元制”与“双师型”教师共同体还有差距,它是一种外在的组合,缺乏内生动力、共享价值和共同目标^[23]。于泽元等人认为,教师共同体并非由共同的任务而形成的教师个体之间的简单聚合,而是有共同的信念、目标、愿景、兴趣、利益的一个组织、一群人、一个团体,其成员之间是具有任务驱动、目标导向、角色分工、相互合作、资源共享等属性的社会关系^[24]。

地方本科院校“双师型”教师共同体包括“圈子、育人、研究、服务”四个核心概念。这可以从五个方面来理解:一是从事实际工作的人组成的圈子,即主要来自行业企业的技术骨干、管理精英和校内教师组成共同体,每人有各自的特长和优势;二是共同体中的各方都愿意接受新来的不够资格的人,即共同体成员不断培育新人,形成实践教学和理论教学的梯队;三是采用师傅带徒弟的方法培养学生,这是共同体成员对实践教学方法的改革,通过实施差异化教学,满足学生不同的发展需求,提升学生实践能力和创新精神;四是共同开展教学研究和改革,共同体成员共同确定人才培养目标,制定毕业能力指标体系,将知识、能力、素质融为一体,并以此确定课程体系、课程内容和教学方式,并通过共同体各方努力,构建全程贯通的实践教学体系;五是共同服务行业企业发展,服务地方经济社会发展。

聘请行业兼职教师曾经是通行的做法,也取得了较好的效果,但问题也很突出。例如:

行业人员由于缺乏系统的教育学心理学专业知识的学习,教学艺术欠缺,单独授课的教学效果不佳等。兼职教师常常被排除在课程发展、职称晋升和教师管理之外,经常被当作“局外人”,学校需要用有效的方法来引领、指导、培养兼职教师^[25]。由高校和行业企业构建的教师共同体,拥有共同的目标、包容的心态、学习的态度、奉献的精神,在共享、互促、高效中完成教学任务,在密切配合中完成技术攻关,在产教融合中提升学生的实践能力,从而实现了地方本科院校的三大转变,即教学由教师个体行为向集体行为转变、由聘请兼职教师的权宜之计向长期的质量提升转变、人才培养重心由学校向行业转变。

三、地方本科院校“双师型”教师共同体特征

(一)具有人员互补性

以往多以地方本科院校教师个体为出发点,探索教师队伍建设中的问题,强调“双师型”教师个体的能力。一方面,学校教师的首要任务是教学,不可能长期坚持待在行业企业里,即使在企业通过较长时期的技能训练,也不可能达到企业技术专家的水平;另外一方面,行业专家也没有那么多精力去研究教学,对教学规律的把握、对课堂教学技能的运用等远不如学校专任教师。强调教师个体成长和教学团队建设相结合的“双师型”教师共同体正好可以弥补二者的不足。

(二)具有价值统一性

“双师型”教师共同体是两个及以上有共同的、清晰的目标和价值追求,热爱教育事业,乐于为教育奉献的个体的组合,是在同一个实践活动中相互影响从而提升彼此的专业知识和技能的组织形态^[20]。“双师型”教师共同体强调不同工作背景的人基于共同的目标和志趣组合在一起。一方面,为党育人、为国育人是共同体成员共同的目标;另一方面,共同体成员携手为企业产品升级换代和企业转型升级出力,共同服务于经济社会发展。

(三)具有资源共享性

“双师型”教师共同体中既有来自行业企业的人员,也有学校教师,这有利于打破传统的正式组织框架,突破身份的局限性,通过开放、分享的方式实现知识的传播和创新,促进新知识的产生。就行业企业人员而言:一方面,以企业技术专家的身份与学校教师分享新技术、新方法;另一方面,采用师徒制提升学生的实践能力。就学校教师而言:一方面,采用灵活多样的教学方法提高学生的理论水平,通过共同体中成员的默契配合完成对学生的培养任务;另一方面,以研究者的身份分享研究方法和研究成果,促进企业研究水平的提升和产品的升级换代。由此可见,共同体成员在技能与知识的分享中实现了互相促进、共同提高的愿景。

(四)具有任务多样性

以往研究和探索“双师型”教师队伍建设,以聘请企业实习指导教师为主要形式,重在完成某些实践性教学环节。“双师型”教师共同体大大拓展了原有的工作内容,发挥的作用也更加多元。一是共同完成教学任务,提升学生的理论和实践水平;二是推广教师科研成果,实现成果转化;三是将行业企业真实项目引入学校教学中,实现教学与生产、学生能力与岗位的对接;四是通过项目攻关,帮助和促进企业改进生产工艺和方法;五是作为学校教师和企业员工培训基地,服务学校教师梯队建设和企业人力资源建设。

(五)具有共同发展性

“双师型”教师共同体中的成员打破了身份的单一性,需要面对更加复杂的工作,成员中的每个人,既是教师又是徒弟,既是师傅又是学生。学校教师在发挥理论教学优势的同时,专业技能也得以提升;行业专家在发挥技术优势的同时,教学能力也得以增强,为更加出色地完成工作任务提供支撑;共同体中的学生也获得理论和实践的双提升。因此,“双师型”教师共同体是一种新的动态组织形态,能够更加有效地促进人的成长、促进教学的提

升、推动学校和企业的共同发展。

四、地方本科院校“双师型”教师共同体的表现形式

根据“双师型”教师共同体的任务,大致可将“双师型”教师共同体分为四种表现形式。通常情况下,一个“双师型”教师共同体中可能同时存在多种形式。

(一)课程团队

课程团队是“双师型”教师共同体最主要的形式,通常由学校教师和行业专家组成,学校教师主要负责理论教学,行业专家主要负责实践指导或实践性课程的教学。教学采用主辅教师制,即理论讲授以学校教师为主,实践训练以行业专家为主。同一课堂主辅教师同时在场。学校教师帮助行业专家提升教学技能,行业专家帮助学校教师提升实践能力,双方共同完成教学任务,达到培养学生的目的。课程团队不限于两人,可以积极吸收校内年轻教师和行业年轻人员参与。

(二)科研团队

科研团队是“双师型”教师共同体的形式之一,学校和行业企业根据研究内容和目标各自产生一名牵头人,并以此吸引校内教师和校外技术人员参与。学校教师主要负责研究项目的申报、研究方法的选择、研究过程的指导、研究成果的撰写;行业专家主要负责行业研究场地的落实、研究项目的实施、研究成效的反馈、研究成果的推广。在研究过程中,学校教师将研究成果反哺教学,企业将研究成果用于产品升级换代和技术改造,彼此相互合作共同促进双方科研水平的提高。

(三)工作室

工作室是“双师型”教师共同体的综合形式。在校内设立以项目或教师命名的工作室,由校内教师负责,根据工作室的性质和任务,在有行业人员参与的前提下吸引校内其他教师和学生参与,在完成实践项目的同时促进成员水平的提升。在学校设立技能大师工作室,由行业专家牵头,以提升实践能力为特色吸引

校内教师和学生参与。另外,还可以在企业设立工程师、教师企业实践活动流动站,由学校和行业技术人员共同参与,促进研究成果的转化,促进共同体成员实践能力的提升。

(四)项目组

项目组作为共同体的一种形式,通常是根椐某一任务在校企合作、产教融合的前提下组建“双师型”教师共同体而开展技术攻关,由企业提供资金、设备、技术人员和实施条件,学校研究人员提供技术和人员支持,发挥共同体成员优势,取长补短,按时、保质、保量地完成任椐。通过项目的实施,企业将成果应用于生产实践,教师将研究内容、方法和成果作为真实案例用于教学,达成校企共同受益的目标。项目组形式的“双师型”教师共同体具有临时性、针对性等特点。

五、地方本科院校“双师型”教师共同体建设策略

(一)扩大“双师型”教师共同体建设主体

一直以来,我国教师队伍建设以学校为主,企业基本不参与。地方本科院校“双师型”教师共同体建设需要扩大主体范围,实现办学主体的多元化。各级政府及教育行政部门要站在为社会主义现代化建设培养人才、加快发展壮大现代产业体系的角度,发挥好主导作用,实现定向发力。政府要为学校和企业牵线搭桥,引导高校与区域主导产业的主流企业以协议形式缔约建设相互开放、相互联系、相互依赖、相互促进的校企共同体,实现共赢目标^[11]。制定“双师型”教师共同体建设的政策和制度,实施政策倾斜,鼓励相关企业不以直接商业利益作为目标,与高校协同开展人才培养规划、培养方案制订、教学资源共建共享、教师队伍建设等,调动社会力量、社会资本,将其投入到“双师型”教师队伍的建设中。企业要视“双师型”教师共同体建设为己任,提供“双师型”教师成长的舞台,为“双师型”教师共同体中的学校教师提供实践岗位和操作条件,同时派出技术专家投身学校人才培养,实现精准

发力。办学主体要放眼未来,将“双师型”教师共同体既视为学校创新人才培养的重要保障,又视为企业技术更新、产品升级、员工培训的有力保障。当然,“双师型”教师共同体建设最关键的因素还是高校,高校应以政策为依据,主动寻求政府和企业的支持,以激励为手段、以平台为支撑,通过产教融合,不断深化教育教学改革,为“双师型”教师共同体中的成员发展创造必要的条件,实现重点发力。

国家、行业企业、学校都要将自己作为“双师型”教师共同体建设的主体,承担起主体职责,通过建立“政校企联动”机制,积极吸引行业协会、社区等机构的参与,朝着共同的目标努力。另外,个人成长也要与队伍建设相结合,尤其要促进学校教师与行业企业技术骨干、管理精英的沟通与交流,推动“双师型”教师共同体的发展。

(二)搭建“双师型”教师共同体建设平台

目前,国家层面的校企合作“双师型”教师培养培训基地和国家级职业教育教师教学创新团队正在建设中。高校作为“双师型”教师共同体建设最关键的主体,应根据国家的要求,细化、落实国家相关政策,应以“建章立制、搭建平台”为工作思路,以教师的内在需要为着眼点,推动“双师型”教师共同体的建设。高等学校要打破原有编制管理办法,实行“固定岗+流动岗”的教师资源配置新机制,将加入“双师型”教师共同体的行业企业人员以流动岗的方式纳入学校统一管理,与学校相应人员同工同酬。企业要将参与产品研发和成果推广的教师纳入员工管理系统,以技术或成果入股的方式参与企业利益分配,从而促进校企人员双向交流协作共同体的建立和发展。学校要把“双师型”教师共同体建设纳入各类人才计划、纳入各类教师进修计划、纳入校企人才交流计划、纳入学校科研计划当中,打破身份限制,确保共同体中无论是学校教师还是行业企业人员都有机会参与不同的项目。学校可以每年开展“双师型”教师共同体建设申报工作,并对其中的人员结构提出明确要求。

(三)推动个体教学向团队教学转变

作为培养高素质应用型人才的地方本科院校,在实践性较强的课程方面,学校教师个体的教学方式存在的问题日益明显,而“双师型”教师共同体将是解决问题的最佳选择。学校教师和行业企业技术骨干、管理精英组成一个群体,形成产教融合、校企合作的“双师型”教师共同体,共同体的成员根据各自特长分工完成理论教学和实践教学两个部分,实现个体教学向团队教学的转变。与教师个体教学方式所不同的是,“双师型”教师共同体理论课教学时行业专家是辅助教师,实践课教学时学校教师是辅助教师,两类教师在优势互补中实现共同进步,共同促进教学效果和教学质量的提升。美国推行的“协同教学(team teaching)”与“合作教学(co-teaching)”,由分别来自高校和行业企业的两名或两名以上教师组成教学团队、科研团队等,正是“双师型”教师共同体的体现^[5]。因此,高校要主动思考,寻找学校学科专业对应领域、对应行业、对应企业的专业技术骨干、管理精英,通过目标引领、价值引导,让他们加入“双师型”教师共同体。

(四)促使共同体成员由单一合作向多元合作转变

“双师型”教师共同体建设需要以互动合作为着力点,实现从点对点合作向规模化合作转变,从单一合作领域向多元化合作领域迈进^[19]。因此,“双师型”教师共同体建设需要从单一完成学生实践指导或实践课程教学向多领域、综合化合作转变。通过行业企业人员深度参与人才培养方案的制订,重新确立人才培养目标、教学内容和课程体系,以项目研究为抓手,探索人才培养的新路径,推动教学方式和人才培养方式的改变,实现课程教学内容与职业标准、教学过程与生产过程的对接。团队中的每位成员要熟悉任教学专业的教学目标,了解所授课程在专业课程体系中的作用,明确任教课程能力要求。如此,才能形成有效的教学共同体。通过校企合作共同开展科研项目和技术攻关,在真实的项目中提高共同体成员的

实践能力,将项目中的新技术、新方法、新成果运用于教学,同时将成果应用于企业产品升级和技术改造,在互惠互利的基础上形成科研共同体。通过共同体建设,团队成员的协作、沟通、配合能力得到加强,优势更加明显,劣势得以改善或规避,从而焕发整体活力。当时机成熟时,“双师型”教师共同体逐步向创新学院转变,为产教融合创新学院建设、创业基地建设奠定基础。

(五)鼓励校企合作向产教融合转变

产教融合是在国家政策引导下,政府、学校、企业为了共同的目标、共同的愿景而形成共同体。产教融合,是加快现代职业教育体系建设和发展的重要举措,也是应用型高校建设“双师型”教师队伍的重要途径^[26]。校企合作与产教融合相比,呈现出主体不同、成效不同、紧密程度不同、合作形式不同等特征^[27]。2015年,教育部等四部委制定的《关于引导部分地方普通本科高校向应用型转变的指导意见》明确提出,推动转型发展高校把办学思路转到产教融合校企合作上来,要建立学校、地方、行业、企业和社区共同参与的合作办学、合作治理机制^[1]。2017年,国务院办公厅印发《关于深化产教融合的若干意见》,提出发挥企业重要主体作用,促进人才培养供给侧和产业需求侧结构要素全方位融合^[28]。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,提出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^[3]。2019年,教育部等四部门制定的《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》提出构建政府统筹管理、行业企业和院校深度融合的教师队伍建设机制^[4]。这些政策体现了“双师型”教师队伍建设从校企合作向产教融合的转变,既是“双师型”教师共同体建设的方向,也是“双师型”教师共同体建设的基本路径。

从校企合作转变为产教融合,使企业人才培养的需要上升为国家未来发展的需要。从校企合作转变为产教融合,学校要建立有地

方、行业和用人单位共同参与的校、院理事会(董事会)制度、专业指导委员会制度。在目标愿景上,形成“你中有我,我中有你”的校企利益共同体、国家利益共同体。行业、企业要全方位全过程参与学校管理、专业建设、课程设置、人才培养和绩效评价等环节。在专业核心能力的培养上,培养过程要由在学校转向在行业领域。教育部产教融合项目的实施,中兴通讯学院、曙光大数据学院的建立等都可以看作“双师型”教师共同体建设的典范。因此,地方高校要进一步以资源共享、人才共育、企业同建、职责共担、经费共用、利益共得为原则,持续深化产教融合,这才是“双师型”教师共同体的本质。

(六)建立促进“双师型”教师共同体建设的机制

1. 建立“双师型”教师共同体成员补充与退出机制

“双师型”教师共同体打破了原有身份和隶属关系的限制,为了保证其活力和有效运行,要充分发挥共同体中核心成员优势,自觉承担起新教师、新员工的培训职能,帮助新教师、新员工成长并不断吸收学校新教师、企业新员工加入共同体,形成共同体成员梯队。特别要在师徒制培养模式下,逐步吸收学生参与并逐步扩大学生参与的规模,发挥共同体的育人功能。对因工作变动、人事安排等不能再为共同体服务的成员,要及时劝其退出,避免人员冗余而不作为。对不再符合条件的“双师型”教师共同体,要限期整改或及时撤销。

2. 建立激励教师投身“双师型”教师共同体的机制

一方面,“双师型”教师共同体中的学校教师,需要在学校和企业两个场域工作,要付出更多的时间和精力。在实行绩效工资制度背景下,高校可以从收入待遇、考核晋升、教师发展等方面来制定相应规定,充分调动教师到行业企业工作的积极性。在项目申报、评优评先时,将参与“双师型”教师共同体作为一个重要指标,在职称评审时作为重要的可选条件。另

一方面,要保证“双师型”教师共同体中行业企业专家得到与学校教师基本相同的待遇。学校应将共同体中来自行业企业人员的职称评审作为教师队伍建设的责任和重要任务之一,利用高校职称评审权下放的条件,以实践能力为评价导向,单独为共同体中行业企业教师制定职称评审标准,定期开展行业教师的职称评审工作。同时,共同体中的成员应该享有与学校其他教师同等标准的课时费、职称补贴、博士学位补贴等待遇。

3. 建立“双师型”教师共同体荣誉制度

法国历史学家、社会学家托克维尔(Tocqueville)指出,荣誉在它最受人们重视的时候,比信仰还能支配人们的意志^[29]。大学教师获得的荣誉是对教师专业成就的肯定与认可,也是教师专业发展的内驱力所在。教师的荣誉感对其责任感的生成、维持和强化具有重要作用^[30]。我国高度重视大学教师荣誉制度,既有国家、省市等政府行政部门以及高校自身的荣誉制度,也有社会团体、新闻媒体等社会组织的荣誉制度,如“人民教育家”“万人计划”“全国优秀教师”“全国模范教师”“教学名师”“巴渝学者”等。但是,这些荣誉大多是基于科研取向而设立的。在引导地方本科高校向应用型转变、推进产教融合的当下,应成立国家、省市级、校级“双师型”教师共同体,“双师型”名师工作室,技能大师工作室等学习组织,同时建立优秀技能大赛指导教师、优秀实训指导教师、优秀社会服务教师、优秀技术推广教师等荣誉制度,引导不同类型的教师在不同方向上发展,同时引领“双师型”教师共同体建设的未来发展方向。

六、结 语

百年大计,教育为本;教育大计,教师为本。地方本科院校“双师型”教师共同体建设,既有利于共同体成员的发展,更有益于学生的成才;既有利于学校人才培养,也有利于企业技术更新,更有利于国家的长远发展。政府、学校、企业要认识到,扩大地方本科院校“双师

型”教师共同体建设主体、搭建共同体建设平台、推动个体教学向团队教学转变、促进共同体成员由单一合作向多元合作转变、鼓励校企合作向产教融合转变,建立促进共同体建设的机制是地方本科院校“双师型”教师共同体建设的重要发展路径。地方本科院校“双师型”教师共同体成员要以共同的愿景、目标为价值追求,破除“唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项”,努力培育“双师型”人才、爱惜“双师型”人才、用好“双师型”人才,将“双师型”教师共同体建设进一步完善。

参考文献:

- [1] 国务院 教育部 国家发展改革委 财政部关于引导部分地方普通本科高校向应用型转变的指导意见[EB/OL]. (2015-11-16) [2020-05-10]. http://www.gov.cn/xinwen/2015-11/16/content_5013165.htm.
- [2] 张向华,李军. 新建地方本科院校培养本科技术技能型人才的思考[J]. 高等教育研究,2015(1):62-64.
- [3] 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[EB/OL]. (2018-01-20) [2020-05-10]. http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm.
- [4] 教育部等四部门关于印发《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》的通知[EB/OL]. (2019-09-23) [2020-05-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201910/t20191016_403867.html.
- [5] 李欣蕊,闫志利. 个体与群体:双师型教师队伍建设的二维指向[J]. 职教论坛,2018(8):64-70.
- [6] 李树峰. 从“双师型”教师政策的演进看职业教育教师专业发展的定位[J]. 教师教育研究,2014(3):17-22.
- [7] 王义澄. 建设“双师型”专科教师队伍[N]. 中国教育报,1990-12-05(3).
- [8] 林杏花. 国外高职“双师型”教师队伍建设的经验及启示[J]. 黑龙江高教研究,2011(3):59-61.
- [9] 杨成明. 高职院校“双师型”教师的内涵、专业发展与培养路径探究[J]. 教师教育学报,2021(2):40-48.
- [10] 吴全全. 职业教育“双师型”教师基本问题研究——基于跨界视域的诠释[M]. 北京:清华大学出版社,2011.
- [11] 贾文胜,梁宁森. 基于校企共同体的高职院校“双师型”教师队伍建设[J]. 中国高教研究,2015(1):92-95.
- [12] 国务院关于印发国家职业教育改革实施方案的通知[EB/OL]. (2019-02-13) [2020-05-10]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2019-02/13/content_5365341.htm.
- [13] 秦捷. 地方本科高校双师双能型教师队伍建设问题研究[J]. 创新与创业教育,2016(2):135-137.
- [14] 王中华. 地方普通本科高校转型中双师型教师队伍建设

- 的困境与出路[J]. 南昌师范学院学报, 2016(2):41-45.
- [15] 蔡海云,熊匡汉. 行动学习:应用型本科院校“双师型”教师教学能力的培养路径[J]. 黑龙江高教研究, 2018(6): 100-104.
- [16] 江利,黄莉. 应用技术大学“双师型”教师的误区与超越[J]. 高校教育管理, 2015(2):43-47.
- [17] 亚里士多德. 政治学[M]. 吴寿彭,译. 北京:商务印书馆, 2017:21.
- [18] 钱玉兰,张源源. 组建线上发展共同体校企共育双师型教师[J]. 佳木斯职业学院学报, 2019(7):114-115.
- [19] 王屹,李天航. 基于实践共同体的职业教育“双师型”教师队伍培养[J]. 现代教育管理. 2018(5):88-92.
- [20] 王利敏. “实践共同体”研究综述[J]. 上海教育科研, 2016(12):28-32, 36.
- [21] 王瑞刚. 双师型辅教伙伴式课堂教学模式初探:教师教学实践共同体研究[J]. 基础教育论丛, 2016(21):41-44.
- [22] 史文生. 构建二元结构教师小组培养“双师”[N]. 中国教育报, 2016-03-15(6).
- [23] 白玲,张桂春. 二元结构教师共同体:职教“双师型”教师队伍建设之“锚地”[J]. 教育评论, 2017(4):8-12.
- [24] 于泽元,邱德峰. 教师共同体的泛化与反思[J]. 教师教育学报, 2016(6):24-31.
- [25] SANTISTEBAN L, EGUES A L. Cultivating adjunct faculty: strategies beyond orientation[J]. Nursing Forum, 2014(3):152-158.
- [26] 李丹. 产教融合背景下“双师型”师资队伍建设研究[J]. 前沿, 2018(5):39-45.
- [27] 石伟平,郝天聪. 从校企合作到产教融合:我国职业教育办学模式改革的思维转向[J]. 教育发展研究, 2019(1):1-9.
- [28] 国务院办公厅关于深化产教融合的若干意见[EB/OL]. (2017-12-19)[2020-05-10]. http://www.gov.cn/zhengce/content/2017-12/19/content_5248564.htm.
- [29] 托克维尔. 论美国的民主:下[M]. 董果良,译. 北京:商务印书馆, 1989:776.
- [30] 卢晓中,谢静. 大学教师荣誉制度与荣誉体系刍议[J]. 江苏高教, 2017(11):1-6.

A Research on Establishing the Community of "Dual-Qualified" Teachers in Local Undergraduate Colleges

ZHANG Xianghua¹, LI Jiang², SU Mei³

(ChongQing university of education 1. Teacher Development Centre, Chongqing 400065, China;
2. Collaborative Innovation Center for 6-12 Year Old Child Development, Chongqing 400065, China;
3. ChongQing Academy of education science, Chongqing 400060, China)

Abstract: Since 2014, the construction of "dual-qualified" teachers in local undergraduate colleges has gradually become one of the hot topics in academic research. This paper clarifies the connotation of local undergraduate colleges "dual-qualified" teachers and "dual-qualified" teachers' community, analyzes the characteristics and representations of "dual-qualified" teachers' community, and puts forward the "dual-qualified" teachers' community building strategy, namely broadening its building subject. This paper also sets up the platform of a community of "dual-qualified" teachers, promoting the transformation from individual teaching to team teaching, the shift of community members from single cooperation to diversified cooperation, and the change from school-enterprise cooperation to the integration of industry and education, so as to establish a system to promote the construction of "dual-qualified" teachers' community and provide reference for its construction in local undergraduate colleges.

Key words: local undergraduate colleges; "dual-qualified" teachers; community; construction strategy

收稿日期: 2020-05-25

责任编辑 邱香华