

中國大陸民辦大學「雙師型」教師課程領導之探討

鄧玉婷

廣東培正學院藝術學院講師

臺北市立大學教育學系博士候選人

一、前言

「雙師型」教師是一個具有中國大陸特色的稱呼，是中國大陸職業教育發展到一定階段產生的一個獨特的概念。「雙師型」教師指的是專業教師必須持有雙證（教師資格證和行業技能等級證），如設計學講師證和高級工藝美術師證、法學副教授和律師執照等。「雙師型」教師除了應熟悉專業學術理論，還要求到企業參加實際項目製作，以更好地在教學中做到與市場接軌，與企業同步，同時包括帶領學生到企業實習等。因此，相對於高校其他教師，「雙師型」教師具有熟練地掌握專業實踐技能、與生存實踐緊密聯繫的特徵；相對於企業中的一般高級知識型人才，「雙師型」教師又具有文化和專業理論水準較高並掌握熟練的實踐教學能力的特點，是既有較強的理論知識又熟練掌握專業實踐技能的教學人員。

中國大陸的民辦大學在極其困難的條件下艱難地走過了 30 多年¹，以其靈活、高效的機制特性，促進了教育思想觀念的更新，推進了辦學體制、管理體制、教育模式和學校內部運行機制等教育改革的深化，創新了人才培養模式，形成了自身的辦學特色。雖然中國大陸的民辦大學自辦學伊始就定位為應用型或職業技術型院校，但大多數民辦大學僅僅停留在概念層次，沒有向縱深發展。還有一些民辦大學提出辦「東方哈佛」、「民辦清華」等脫離實際的目標。在面臨著經濟產業結構調整、高等教育結構完善、政府宏觀政策引導等時代背景下，民辦大學向應用技術型高校轉型發展，是從「偽應用型」向「真應用型」轉變，從形式上的應用型向內涵上的應用型轉變，從傳統的舊秩序向新的結構與型態轉變，其實質是組織變革和制度變遷。

在此背景下，為了促進民辦高校辦學品質和水準的提升，規範和推動民辦高校的健康、可持續發展，民辦大學通過制定應用型教師考核辦法、選派青年教師到企業掛職鍛煉，從企業引進緊缺的「雙師型」教師等措施，積極提升其辦學質量，適應社會需求。中華人民共和國教育部頒布的《國家中長期教育改革和發展規劃綱要》（2010-2020 年）明確提出要加強「雙師型」教師隊伍建設，共建「雙師型」教師培養培訓基地。「雙師型」教師成為了民辦大學教師隊伍建設的特色和重點，大力加強「雙師型」教師隊伍建設，已經成為社會和教育界的共同呼聲。

¹ 最早一批「民辦大學」乃是伴隨著 1981 年中國大陸採行「高等教育自學考試」制度而產生。（楊景堯，2003）

基於以上研究背景，本文通過分析中國大陸民辦大學「雙師型」教師的課程領導，旨在探討「雙師型」教師在課程領導中所扮演的角色，為「雙師型」教師課程領導的建構提出相應的策略和途徑。

二、中國大陸民辦大學「雙師型」教師課程領導的內涵與實質

（一）何謂「雙師型」教師

「雙師型」教師是中國特有的一個界定職教師資的概念，根據中華人民共和國教育部 2015 年 7 月 27 日頒布的《教育部關於深化職業教育教學改革全面提高人才培養品質的若干意見》（教職成[2015]6 號）檔的第二十一條，在加強教師培養培訓的要求中得知，「雙師型」教師是新機制下的新的教師培養模式，目前仍然在探索中，「雙師型」教師是由各地制訂職教師資的培養規劃中，根據實際情況而自行制定的標準，全國院校並未統一「雙師型」教師標準。

因此，對於「雙師型」教師的界定，在研究中存在很多爭議，研究者整理多位學者的觀點（楊潔，2009；孫翠香、盧雙盈，2013；黃巧，2013；闕明坤，2016），主要集中在一下幾個方面：(1)「雙證說」，持這一觀點的人認為雙師型教師必須有「雙證」，即教師資格證和行業技術（技能等級證書、專業技術資格證、專業職稱）。(2)「雙能說」，持這一觀點的人認為雙師型教師需擁有兩種能力，即具有作為教師的職業素質和能力，又具有技師（或其他高級專業人員）的職業素質和能力的專業教師。(3)「雙層次說」，指的是技能講授專業知識、又能開展專業實踐，既能引導學生人格價值、又能指導學生獲得與個人個性匹配的職業的一種複合型教師。

在本文中，綜合上述定義，將「雙師型」教師界定為具有較強的教學能力和專業理論水準，獲得教師系列中級以上職稱，有本專業技術的中級（或以上）技術職稱，加之有從事本專業實踐工作經歷，具有較強實踐應用能力的專業課教師。

（二）「雙師型」教師課程領導的內涵與實質

「課程領導」(curriculum leadership)並不是一個新創的概念，「領導」是影響力的發揮，能影響到別人的行為，使其接受引導，這種影響力也是一種權威(authority)或權力(power)（游家政，2002）。Glatthorn(2000)將課程領導定義為「發揮學校制度與學校本身所有功能，以達成確保學生學習品質的目標」。其基本理念在於發揮領導的力量，有效的進行課程與教學設計，並落實到實際的班級教學上，以提高學生學習效果為依歸（王揚智，2010）。所以，「課程領導」是指在課程權利共用和民主參與的基礎上，具有影響力的個人或集體，在一定的組織機構中，統領、引發、帶動、激勵一個課程共同體實現課程的發展和改革目標的過程

（楊潔，2009）。

「雙師型」教師課程領導即是指「雙師型」教師作為課程共同體的一員，真正參與到學校的課程領導中，與校長及其他課程人員一起溝通、合作、對話，同時逐步形成制度化的工作模式，提昇學校課程設計、組織、實施、評價的品質，從而提高課程的適切性，共同為學校、學生的發展提供支援。因此，「雙師型」教師課程領導是一種持續變化、充滿活力的課程共同體成員的互動過程，也是學校校長、系主任和教師在校園圍繞課程問題謀求共識的互動過程，期間既關注校長、系主任、教師對學校課程的專業參與、決策和發展，也關注學校的情境因素對於教師課程領導的影響。「雙師型」教師具專業能力。教師之教導與學生之學習是學校之重心，而從課程之各種面向觀察，教師都是執牛耳者，因此課程領導應回歸至教師。此外，「雙師型」教師應該是共同的群體。「雙師型」教師是其他教師之領導者，會因為他們同處於一個教學環境，有共同之經驗、難處、關心，因此領導之溝通管道較為順暢。教師在教學中是需要彼此進行生活經驗分享，這種互動是教師專業發展與個人成長的活力泉源（陳美如，2004），而教師知識通常是內隱性知識，教師個人在封閉教室中傳述，並無外顯交流之機會，所以，教師是課程領導者正是可以提供這種經驗之分享。

綜上所述，「雙師型」教師課程領導中既是課程改革的主動參與者，也是課程開發的引領者，還是課程文化的營造者。由於民辦大學的辦學目標要求專業教師要具有較強的實踐能力，而「雙師型」教師是民辦大學中特殊群體，是課程領導之核心主體。

三、中國大陸民辦大學「雙師型」教師課程領導的建構與存在的問題

要實現民辦大學「雙師型」教師課程領導，一方面需要學校重視，給予教師一定的課程領導地位和發展空間，另一方面，教師自身也要有課程領帶意識。因而，需要一定的策略和途徑來實施和建構。

（一）「雙師型」教師參與學校課程願景的規劃

課程願景是課程領導區別於傳統課程管理的最重要的標誌之一（汪菊，2004）。課程願景是學校關於未來課程的圖畫，是學校未來課程的理想，建立在對未來課程的預測和規劃的基礎上。課程願景的規劃、設置不僅僅是學校領導幾個人的事，更需要實際參與課程實施具體事務的「雙師型」教師廣泛參與，因為他們比學校領導更熟悉具體課程事務的變化，更知道不同學科發展的特點，更瞭解課程運行層面的問題。

因此，要實施「雙師型」教師課程領導就必須讓他們參與到學校課程願景規劃和制定中，從分析學校課程文化的特點、課程資源的基礎、課程設計和實施的現狀、課程實施主體—教師的條件等方面出發來對學校課程發展的趨勢進行分析，確定在現有條件下，學校課程發展的態勢，確立通過什麼途徑，改變學校的什麼因素，運用什麼措施就可以實現學校課程發展的合理方向，從而確立有一定現實基礎的、可以實現的、長遠的課程理想—課程願景。

但傳統的課程管理模式認為，教師是沒有能力進行課程決策和開發的，他們只能作為既定文件的忠實實施者，是課程決策與規劃的外在因素。就民辦大學現行體制下的課程管理模式，學校在課程的制定和決策方面，主要還是執行自上而下的分層式管理，教師在課程領導方面並沒有地位。要實現「雙師型」教師課程領導，要讓「雙師型」教師在課程計劃、實施和開發中擁有自主權，就要從學校層面著手，改變目前課程領導靠領導者個人或行政部門的命令、權威、控制等手段的現狀，應更多為「雙師型」教師作為課程領導的多元主體發揮創造性提供平台。

（二）建立一支由「雙師型」教師與其他專業教師組成的合作型團隊

「雙師型」教師是中國職業教育發展進程中的特有景象，促進職業教育朝著更好、更高、更快的方向發展的驅動力。在《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020年）》指出，要以「雙師型」教師為重點，加強職業院校教師隊伍建設。

要建立一支由「雙師型」教師與其他領導組成的合作型團隊，首先，教師的態度處關鍵地位，學校要激發「雙師型」教師對教育改革的熱忱，促積極參與課程領導，以達到事半功倍之效果。課程領導者（「雙師型」教師）必須積極引介並支持「教師主導的專業發展」（teacher-lead professional development），讓「雙師型」教師能集「實務者—研究者—專業者」於一身，願意與同僚進行專業對話與經驗分享，一同探究學校教育的實施與改進。其次，學校應對「雙師型」教師授權賦能，塑造機構對教師角色之期望（外在因素），並激發教師個人之需求（內在因素）。最後，學校主政者應能透過對「雙師型」教師內、外在因素之增強，激發其他教師熱情投入，要鼓勵每位教師能夠積極追求專業成長，「雙師型」教師課程領導者應將學校營造成「學習型組織」，以建立具特色的學校課程發展（遊家政，2002，楊潔，2009）。

課程領導的過程就是組織成員圍繞學校的課程發展和課程實施中的問題展開互動的過程，課程領導的過程就是「雙師型」教師持續不斷地發揮自己的課程特長、專長影響、帶動其他教師理解、認同課程願景，修正、完善課程的過程。更是廣大一線教師對課程現狀發表意見、相互交流、協商和解決課程問題的過

程，實質上是廣大教師分享課程權力的過程。而這一切離不開課程領導組織團隊的建設，離不開「雙師型」教師與其他教師組成的合作性團隊。

然而，大部分民辦大學教師的職稱、學歷、年齡等結構組成不合理，高職稱、有實踐經驗豐富的中年教師較少，剛剛畢業的年輕老師和退休返聘的老教師相對較多。剛畢業的年輕教師缺乏企業實踐經驗，退休返聘的老教師由於年齡和個人追求等原因，他們對實踐教學的精力投入明顯不足。這就造成了「雙師型」教師在與這些專業教師組建合作型團隊時出現經驗溝通困難和不積極不配合的情況。目前，大部分民辦大學已意識到問題的嚴重性，通過一系列措施，如「雙師型」教師參與對青年教師的教學評鑑、老教師兼任實踐教師、課程內容加入學生到企業實訓課時等手段，來加強「雙師型」教師與學校領導、同儕的交流、合作。

（三）建設「雙師型」師資隊伍的有效途徑

首先，產學研一體化是培養「雙師型」教師隊伍的關鍵。要逐步實現民辦大學教師能夠從知識型向應用型轉變，應鼓勵教師積極參加實驗、實訓室的建設，積極申報各級部門和教育廳的科研課題，積極參與政府機構、企業舉辦的活動。要充分發揮教師潛質和潛力，鼓勵他們在業務對口的條件下兼職和創業。學校要充分利用自己的教育資源，實訓基地和社會影響，建立良好的「產學研」創業機制，幫助具有良好素質、能在「產學研」中創造較好效益的教師先「雙」起來。

其次，「內培外引」模式是培養「雙師型」教師的突破口。按照「內培」的模式，增加專業教師中具有企業工作經歷的教師比例，採用「頂崗實習」模式，安排專業教師到企業頂崗實習累積實際工作經歷，提高實踐教學能力。明確「雙師型」意識，每個教師應把「雙師型」教師作為自己不斷提高自我素質的目標。學校可以安排教師到企業、地方單位，通過掛職頂崗、合作研發等多種形式強化實踐技能，提高「雙師」素質。「外引」是在彼此深入瞭解的基礎上，聘請具備良好教師素養，有豐富實踐經驗的專業技術人員擔任兼職教師，從而建立一支相對穩定的「雙師型」兼職教師隊伍。

最後，校外實訓基地是培訓「雙師型」教師的重要陣地。在校外實訓基地的建設中，可根據專業的需要建設 3-4 個校外實訓基地，教師可帶領學生到這些基地進行校外課程、畢業實習。如法律事務所、服裝設計公司、影視公司、會計事務所等。同時引進企業高級管理和技術人員擔任客座教授，聘請校外實訓基地中具有一定理論水準和豐富實踐經驗的專業技術人員擔任專業建設視導委員會委員。邀請這些業界專家參與人才培養方案的制定、課程建設與改革和實踐性教學體系的構建。通過這種開放式的互惠互利的培養方式，增強「雙師型」教師的培養實效，也為企業輸送人才提前做好準備。

四、結論

民辦大學要培養符合社會需求的應用型、技能型人才是當今社會對高等教育的客觀要求，民辦高校要不斷的改革與完善，合理調整結構，培養出更多的複合型人才。教師的專業發展是教育教學改革的熱點主題，也是教師教育研究的內核。對於「雙師型」教師來說，一定要緊扣自己的專業領域，結合自己的真實工作情景，不斷對自身的實踐性知識進行反省才可以促進專業發展。有效的「雙師型」教師課程領導是促進民辦高校課程科學合理建設以及提高人才培養質量，實現教育改革的關鍵。

參考文獻

- 王揚智（2010）。高級商職商業經營科學校本位課程發展的歷程及教師課程領導角色之研究。《台灣首府大學學報》，1，23-59。
- 中華人民共和國教育部（2015年7月27日）。關於深化職業教育教學改革全面提高人才培養品質的若干意見（教職成[2015]6號）。取自 <http://cppcc.people.com.cn/n/2015/0826/c34948-27516385.html>
- 黃巧（2013）。論高職院校「雙師型」教師課程領導的角色定位。《科教導刊：電子版》，16，5-6。
- 孫翠香，盧雙盈（2013）。「雙師型」教師政策變遷：過程、特點及未來態勢。《職業技術教育》，34（28），48-54。
- 陳美如（2004）。教師專業的展現與深化－教師課程領導之為何？如何？與限制。《教育研究月刊》，126，19-32。
- 游家政（2002）。國民中學的課程領導。《課程與教學季刊》，5（2），1-20。
- 楊潔（2009）。高職院校「雙師型」教師課程領導的探索與思考。《浙江師範大學學報》，34（3），70-73。
- 楊景堯（2003）。中國大陸高等教育之研究。臺北市：高等教育。
- 關明坤（2016）。民辦本科院校向應用技術大學轉型的困境與策略——基於全國141所民辦本科院校的實證調查。《復旦教育論壇》，14（2），79-85。
- Chávez, A. F. (2011). Curriculum development in higher education: faculty-driven processes and practices (review). *Review of Higher Education*, 34(2),

337-339.

- Ylimaki, R. M., & Brunner, C. C. (2011). Power and collaboration-consensus/ conflict in curriculum leadership: status quo or change? *American Educational Research Journal*, 48(6), 1258-1285.

