

高职院校专业带头人专业化的 制度制约及优化路径

王亚南 邵建东

【摘要】高职院校专业带头人专业化是专业带头人在自我专业身份意义建构的前提下,同外部制度环境互动过程中逐步提升专业建设领导能力的过程。当前,高职院校专业带头人专业化面临相关制度因素制约:在科层管理“等级制”逻辑下,专业身份弱化;在组织期待“执行者”定位下,身份建构迷失;在职称评审“指挥棒”指引下,发展动机异化;在师资培养“项目化”运行下,成长效益偏低。亟需通过身份彰显、赋权增能、激励重构、路径规划等举措优化制度环境,助推专业带头人实现专业化。

【关键词】高职院校 专业带头人 专业化 身份建构

当前高职院校专业带头人专业化发展整体还处于较低水平,无论是专业带头人选拔还是在使用过程中尚未真正认识到专业带头人之于高职院校内涵发展的重要价值,不仅选拔过程较为随意,在使用过程中也仅仅将其视为基层教学组织的管理者,没有认识到履行专业建设职责对个体能力素质的专业性要求,尽管有部分院校已经逐步开始重视这一问题,但由于缺乏清晰明确的能力框架标准,在培养什么、如何培养等方面依然未能形成统一的认知与行动,这在一定程度上制约了专业带头人专业建设领导能力的系统、可持续的提升。

一、高职院校专业带头人专业化内涵审视

高职院校专业带头人是指在“专业”这一基层教学组织中,肩负着专业发展规划、专业课程体系开发、专业教学资源整合、专业教学问题诊断与改革等专业建设职责,具备领导专业建设所应具备的素养与能力,能够通过多种途径影响专业教师并带领专业教学团队达成专业发展目标的教师。^[1]他们是师资队伍中的“领头羊”,亦是师资队伍建设的“牛鼻子”。高职院校专业带头人专业化是指专业带头人基于对自身所从事的专业建设工作价值认可基础上,内在地激发起自我发展的积极性与主动性,在履行专业建设职责的实践过程中,

在与组织角色期待的互动过程中,通过多种途径实现自身专业建设领导能力提升的过程。专业带头人专业化的内涵具体包含以下三个方面。

首先,自我专业身份的意义建构是专业带头人专业化的首要前提。专业带头人自我专业身份的意义建构是专业带头人对自己身份的确认和对所属群体的认知及伴随的情感体验和行为模式进行整合的心理历程,其本质是对一种价值和意义的承诺和确认,是对其所属群体的角色及其特征的认可程度和接纳程度。专业带头人只有内在地认同其所肩负的职责与使命,才能够激发专业带头人领导专业建设的动机,并能够在领导专业建设过程中通过与组织期待的互动过程达成自我专业身份的意义建构。

其次,专业建设领导能力的提升是专业带头人专业化的核心旨归。如图1所示,高职院校教师在不同的发展阶段,能力素质发展的重心存在着很大的不同:在初任教师阶段,需要重点发展课堂教学能力,既包括理论课也包括实践课,“如何上好课”是初任教师专业化发展的核心指向;骨干教师则需要进一步掌握课程开发能力,不仅需要上好一门课,更需要进一步掌握课程标准制定的能力、教材开发能力以及教学资源建设能力等;专业带头人专业化的核心指向则是专业建设领导能

收稿日期:2018-12-20

基金项目:浙江省哲学社会科学规划课题“高职院校优秀教学团队建设与管理研究”(18NDJC083YB)

作者简介:王亚南,金华职业技术学院浙江省现代职业教育研究中心助理研究员,博士;邵建东,金华职业技术学院研究员,厦门大学教育研究院博士研究生。

力的提升——需要专业带头人站在整个专业发展的角度思考专业建设的方向与路径,并带领教师团队达成专业建设目标。

最后,专业带头人专业化实现与外部制度环境存在紧密的互动关联。高职院校专业带头人专业化的实现是内嵌于制度环境之中的,并不是专业带头人自我完成的,“制度与人的动机与行为之间有着十分紧密的内在关联,制度一旦形成,就深刻影响并决定着人的行为动机和行为选择。”^[2]无论是专业带头人自我专业身份的意义建构还是专业带头人专业建设领导能力的提升都是在专业带头人与外部制度环境之间的互动过程中达成的。制度因素构成了专业带头人专业化的激励结构,制度变迁也将会影响到专业带头人专业化的动机与方向。

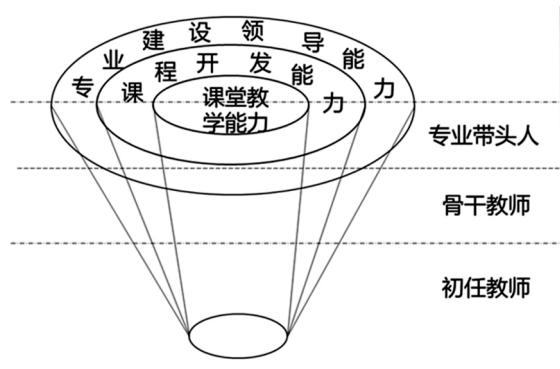


图1 高职院校教师专业化发展阶段示意图^[3]

二、高职院校专业带头人专业化的制度制约

基于对当前高职院校内外部制度环境的分析,在高职院校组织领导“等级制”原则支配的运行逻辑下,专业带头人实际主要承担专业建设执行者的角色,专业身份未能得到充分彰显,而且在激励考核评价机制、师资培养体系上也未能针对专业带头人成长规律进行有针对性的制度设计,这在一定程度上制约了专业带头人专业化的实现。

1. 在科层管理“等级制”逻辑下,专业带头人专业身份弱化。

组织内部成员结合起来的方式主要遵循着两种原则:专业化原则与等级制原则。“专业化与等级化原则之间的差别主要体现在两者在组织内部重要性和优先地位的争夺上”^[4],如果高职院校按照专业化逻辑来运行,专业权威将认为自己是最重要的,是第一位的,因为组织专业化职能的发挥

需要依托其专业能力来实现,所以必须占据组织的核心位置。等级制即行政管理体系是为了帮助组织实现专业化职能的辅助工具,但如果高职院校按照等级制原则来运行,组织的最高权威应该属于等级制的管理人员,高职院校不是绝对的完全的专业化组织,高职院校的建立、型构、制度化以及可持续发展需要一种秩序,而这种秩序就是等级秩序,服务于组织目标的专业能力只不过是组织目标实现的手段而已。

时下,高职院校内部组织管理运行过程中,等级制原则要优先于专业化原则,内部表现出了较为明显的科层化的特征,自上而下的等级化管理是高职院校管理运行的主要模式,也是内部资源整合的主要依据,层级式的控制、监督成为高职院校内部治理的常规手段。在韦伯看来,科层制是一种十分理想的组织类型,具有明确的专业化分工、严格的权威等级以及稳定的规章制度等特征。科层制已经深深根植于当前高职院校的管理之中,作为一种以工具理性为最高原则的行政管理的组织方式,注重效率和非人格化的管理方式广泛应用在高职院校之中具有一定的合理性也具有一定的必然性。但随着高职院校办学功能的日趋复杂,市场竞争也日趋激烈,科层管理体制的精确性、稳固性、纪律性和可靠性的优点恰恰成为当前阻碍高职院校办学创新的障碍。

在组织领导“等级制”原则的运行逻辑下,高职院校在内部管理机构的设置上主要采用“直线—职能型”的形式,即在学校和系(部)层面设有行政职能部门或行政管理人员,专业级基层教学组织并不配备专门的行政人员,行政职能主要由专业带头人负责,这种组织架构下管理权力在上,工作职责在下。专业带头人实际上被纳入到了整个行政管理链条最末的执行端,这就不可避免地造成专业带头人承担职责的无限泛化的现象,“上边千条线,下边一根针”成为高职院校日常工作的真实写照,在等级制原则的运行逻辑下,完成上级各个部门下达的各项指令与任务成为专业带头人的首要工作。而且,上下级之间的职权关系会严格按照等级进行划定,在组织领导模式上采取自上而下的垂直式领导,专业带头人自身的专业建设自主权力十分有限——专业带头人专业建设活动必须在上级职能部门划定的范围之内开展,无论是在专业方向的把控还是资源整合上都必须首先获得上级领导的支持。因此,在高职院校实际的管

理运行之中,专业带头人更偏向于一种基层行政管理者的身份,这也可以解释为何许多高职院校专业带头人具有讲师职称的教师就可以担任。

2. 在组织期待“执行者”定位下,专业带头人身份建构迷失。

专业带头人专业化过程是一个专业身份逐步建构并对其身份所附着的价值和意义逐步认可与实践的过程。个体身份建构的过程深受整个社会制度、组织、文化的影响,因个人所处社会组织的多样性和复杂性,导致个人在不同情境下建构了不同的身份,所以专业带头人的身份建构与其所处的制度环境有着极为紧密的关联。高职院校专业带头人如何与外在的制度环境进行互动,建构自己的身份?这就必须借助“角色”这一概念,“伯格(Berger)和卢克曼(Luckmann)将角色视作制度的代表,通过角色扮演,个体才能参与到社会世界中去。通过内化这些角色,相同的世界对个体而言,才会在主观上变成真实的。”^[5]角色是制度与身份的中介,角色不仅内置于特定的关系之中(如专业带头人/院系领导),而且建立在一整套的制度环境之中。因此,进入角色不仅意味着面临他人的主观期待,同时意味着将不自觉地进入到一定的结构与情境约束中。

通过对高职院校教育场域内专业带头人与其他相关主体间互动关系的实践样态考察,当前高职院校对专业带头人的角色期待同时存在着两种:一是专业建设的领导者,作为专业建设第一责任人的专业带头人亟需肩负起领导专业建设的职责,不仅需要作为专业发展的前瞻者有效预测产业发展需求展开专业发展规划,更需要通过有效整合专业内部各种资源带领专业教学团队执行规划达成目标,专业建设职责的履行内在需要专业带头人承担专业建设领导者的角色;二是专业建设的执行者,由于高职院校仍以科层化的组织领导模式为主导,内部表现出明显的科层化特征,自上而下的等级管理仍然是高职院校内部资源整合的主要依凭,在科层管理体制“等级制”原则的运行逻辑下,专业带头人在办学实践过程中被纳入到行政管理体的最末端,职责的下移并没有伴随着权力的下移,专业带头人要执行组织各个层级各个部门下达的各种指令,工作职责出现了无限泛化的现象,而且专业建设决策自主权有限,很难按照个人意志开展专业建设工作。“行政系统倾向于将他们看成是学术人员,而学术人员又

将其看成是混迹于官场的学术边缘人。”^[6]

在当前的制度环境下,对高职院校专业带头人的角色期待存在着两种完全相反的设置,而且这两种角色的行为特征是相抵牾的,无论是从专业建设的方向、团队领导模式还是在具体的时间分配上,专业带头人在身份践行过程中必然会时刻感受到两种角色期待之间所形成的张力。但组织的角色期待仅仅为身份建构提供了结构基底,专业带头人在身份建构过程中绝不是被动适应的过程,而是“个性化”与“社会化”相结合的过程。在当前科层管理体制“等级制”原则优先的制度环境下,基于对两种角色承诺高低的不同,可以从理论上将专业带头人身份建构结果分为四种类型:身份抗争、身份挣扎、身份顺从/身份妥协、身份游离。无论是何种建构结果,都意味着专业带头人无法在领导专业建设过程中形成积极稳定的价值归属感。

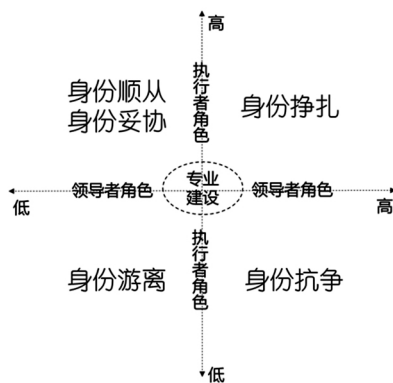


图 2 科层管理体制下高职院校专业带头人身份建构的迷失

如图 2 所示,当专业带头人对专业建设领导者角色承诺程度较高,而对执行者角色承诺程度较低时,在身份践行过程中会抵制结构的配置与安排,由于组织没有为专业带头人践行专业建设领导者这一角色提供相匹配的制度环境,这将导致专业带头人身份建构将始终处于一种抗争状态;当专业带头人对专业建设领导者和执行者两种角色都具有较高的承诺程度时,专业带头人将极易因为时间、精力等客观因素的限制而陷入到身份建构的“挣扎”状态,在到底是向“左”还是向“右”的两难困境中陷入挣扎与彷徨;当专业带头人对专业建设执行者角色承诺程度较高,而对领导者承诺程度较低时,根据专业带头人对执行者角色承诺的主动性与否,专业带头人的身份建构特征将呈现顺从或妥协两种状态类型,但两者在

动机激发上主要基于外部因素,在专业建设过程中表现出较强的投机行为;当专业带头人对两种角色承诺程度都较低时,这将意味着专业带头人身份建构处于停滞状态,呈现一种典型的流浪者心态,对专业建设走向何方抱着“走到哪里算哪里”的心态。

3. 在职称评审“指挥棒”指引下,专业带头人发展动机异化。

由于目前高职院校在职称评审上基本参照普通高校教师的要求,过于强调科研论文、科研项目的数量和质量,专业带头人在履行专业建设职责过程中所做的许多诸如校企合作关系建立与维护、产业发展现状及人才需求调研、教学资源库建设、课程开发与教材编写、青年教师培养、教研活动组织等工作都得不到认可,在职称晋升竞争日趋激烈的背景下,导致专业带头人不愿意花太多精力放在专业建设领导能力的提升上,而把时间和精力主要用到课题申请、论文发表和奖项申报上,在专业建设任务选取上也往往挑选那些有助于职称晋升的工作事项,对那些无助于自身职称评审的事项则会有意识地选择逃避。而且,当专业带头人完成了自身所设定的职称评定目标,也有可能因为专业建设工作纷繁复杂,基于理性的利弊权衡后“逃离”专业带头人岗位。从管理路径来看,专业带头人从理论而言是有机会凭借专业建设绩效竞聘到中层管理岗位,然而由于岗位数量有限,激烈的竞争必然会让大部分专业带头人望而却步,很难将其作为激励专业带头人工作积极性的常规手段。因此,在激励制度设计上由于高职院校未能根据专业带头人工作岗位和工作性质的独特性进行有效安排,造成专业带头人成就动机无法始终聚焦于专业建设质量的提升上。

在福利待遇、社会声誉完全与职称挂钩的情况下,意外造成专业建设在高职院校成为了“公共田地”,所有的教师都将目光和精力集中在了自家的“私田(职称晋升)”之上,尽管有的高职院校在职称评审标准的制定中将参与团队工作列入其中,但由于其评价困难以及权重较小,很难对职称评审结果产生实质影响。因此,只要和职称无关的事项都很难激发教师的积极性,形成了与职称挂钩的工作争着干、与职称无关的工作无人做的现象。这种以个人绩效导向为中心的职称评审制度将导致专业教学团队内部成员行为整合的高成本,十分不利于专业带头人带领团队达成专业建

设目标,从而也会间接影响到专业带头人领导专业建设的主动性。

4. 在师资培养“项目化”运行下,专业带头人成长效益偏低。

尽管专业带头人专业成长路径日益多元和丰富,但“由于我国尚未建立符合高职教育特点的教师资格标准和专业技术职称评审标准,也没有相应的资格认证体系,使得职教师资培养与培训缺乏科学与长远的规划。”^[7]当前针对专业带头人的培养主要以项目化培训为主,培训运行始终围绕项目开展,尽管通过这种模式较为灵活而且易操作,但却日益难以满足专业带头人专业建设能力系统提升的需求。其一,受益面较窄,无法实现全员覆盖。由于项目化培训具有临时性、突击性以及不可持续性的特征,最终可能仅是部分专业带头人受益,无法实现专业带头人队伍整体提升的需要。而且这些培训项目存在福利化的现象,唯有工作业绩较好的专业带头人才有资格参加,那些工作一般亟需培训的专业带头人却鲜有机会,培训资源分布不均衡。其二,针对性差,无法针对专业带头人能力发展需求进行个性化定制。由于培训课程的开发没有以专业带头人专业标准为依据,培训计划以专家讲座为主,尽管也会包含现场考察、问题研讨等实践模块,但整体而言仍然缺乏现实的针对性,无法兼顾到专业带头人个体的差异与独特需求,极易造成培训内容与个体需求的错位,在没有兼顾到个体差异的情况下挫伤专业带头人的学习积极性。其三,培训内容零散孤立,无法进行系统化培养。由于未能够根据专业带头人能力标准框架对培训计划进行系统设计,专业带头人的专业学习呈现出随机的特征,所学习的内容之间缺乏有效的内部关联;由于未能根据专业带头人能力发展的规律进行体系化设计,临时的培训任务往往会打乱专业带头人正常的工作计划,学习效果也很难保障。

三、高职院校专业带头人专业化的制度优化路径

要想从整体上系统推进专业带头人实现专业化,需要确立专业带头人在高职院校中专业建设领导者的角色定位,然后围绕这一角色的实现重构高职院校内部在专业建设上的权责分配体系,并以专业建设绩效为依据改革激励考核评价制度以激发专业带头人领导专业建设的积极性,最后则应以专业标准为依据构建规范性与灵活性兼备

的专业带头人培养体系。

1. 身份彰显:确立专业带头人专业建设领导者角色定位。

就专业建设而言,无论是学校还是院系层面,正日益难以像过往一样通过掌控关键信息而实现决策的科学性与及时性,以管理为职业的“软专家”不可能在具体的专业领域都具有超越下属的智能,不可能对所有的专业进行“精耕细作”,尤其在知识密集型组织,一线教师往往收集并掌握着十分关键的信息,而如何充分利用好这些信息对高职院校办学功能的实现具有重要价值,这也意味着专业带头人在组织中所肩负的角色正悄然发生着变化——不仅需要基于自身对所处行业的深刻洞见基础上明晰专业建设的未来路向,更需要通过对内外部资源的整合优化以及自身示范引领作用带领专业教学团队达成专业建设目标,高职院校创新发展亟待专业带头人成为专业建设的领导者。专业带头人角色定位向专业建设领导者的转变绝不仅仅是外在名称的改变上,更重要的是角色行为模式的根本改变,从理论分析的角度来看,专业带头人从传统的执行者角色向专业建设领导者转变需要在思维方式、行动方式、运作方式等方面实现整体转型(如表 1 所示)。

表 1 专业建设领导者角色与专业建设执行者角色特征差异

角色类型 角色特征	专业建设的领导者	专业建设的执行者
思维方式	主动创新	领命行事
行动方式	全面领导专业建设工作;主动思考专业建设未来方向;拥有相应的人财物权力	监督执行上级布置的工作;不主动思考专业建设的方向;没有相应的人财物权力
运作方式	共同体工作模式;依靠核心团队开展工作	个人工作模式;上传下达、执行学校要求
权威来源	专业权威为主,科层权威为辅	科层权威为主,专业权威为辅
发展动机	强	弱
动力源泉	成就感、荣誉感	外部激励、管理压力、晋升

彰显专业带头人的专业身份,才能够真正推动专业带头人内在地认同组织所赋予的角色。首先,应基于专业带头人的岗位工作任务要求开发专业能力标准。这是推动专业带头人专业化的首要前提,也是系统推进专业带头人专业化的关键抓手。为了能够从源头上确立专业带头人专业建设领导者的角色定位,应基于专业能力标准在优

秀的骨干教师群体之中进行择优选拔,同时建立科学公正的选拔机制,着重考察候选者专业建设能力并对候选者的学历、职称、教学业绩提出明确要求。其次,明确专业带头人领导专业建设的职责,增强专业带头人工作的专业性。作为专业建设的领导者应将主要时间与精力聚焦于事关专业发展的重大战略事项与对外沟通合作上,因此对专业带头人的管理应从过去严密、细致的过程监管向专业建设成效评价转变,并明确职能部门在服务基层教学上的责任定位,有效降低专业带头人行政性、事务性工作量。

2. 赋权增能:向基层教学组织逐步扩散组织内部领导力。

加强基层教学组织建设,发挥其在教书育人、科学研究及社会服务当中的主体地位正是有效推动专业带头人专业化实现的制度前提。当前,高职院校基层教学组织的运行过于保守和封闭,由于垂直化的科层制管控在教育教学资源上具有绝对权威,对教育教学过程实行严密的规范和控制,基层教学组织仅仅履行着学校分派教学任务之“职”,而缺乏履行专业建设以及教育教学之“权”,在责任与权力不对等的情况下,基层教学组织逐步成为一个封闭的系统,自我组织和自我活力严重缺乏,很难灵活敏捷地应对外部环境的挑战。

首先,建立柔性化、扁平化的教学管理运行体制,激发基层教学组织的创新活力。“在一个知识密集型的组织中,如果不在组织成员中分布领导职能,要完成类似于教与学这样的复杂任务是不可能的。”^[8]在传统的科层管理体制下学校和院(系)是管理的重心,专业一级的基层教学组织更多地承担执行者的角色,专业建设全靠学校和学院(系)一揽子运作无疑是低效的,决策延误或失误时有发生。因此,为了能够让组织更加灵活地适应外部社会的需求,应深化二级管理体制,通过纵向权责的调整,逐步改变自上而下刚性的行政管理模式,将人才培养质量管理的主体与责任重心真正下移至“专业”层面,激发基层教师的创新活力,逐步缩短信息——决策链条的幅度距离,实现专业建设知识分布与专业建设决策权的最优匹配,真正实现“让一线呼唤炮火,让真正听得见炮声的人进行决策”。

其次,明确校院(系)两级管理的“平台”功能,服务基层教学组织。无论是校级层面还是院(系)

级层面,各级管理者以及职能管理部门都是为基层教学组织服务而设置的,并不是越多越好、越全越好,基层教学组织不需要的就是多余的,逐步探索形成以基层教学组织为重心的教育教学资源分配机制,学校的人财物等优质资源,应该在基层教学组织需要时就能够发挥作用,及时提供支持,而不是让拥有资源的人来指挥一线教学,从而减少内部协调运行成本,让真正了解外部市场需求变化的人来进行决策,并为基层教师组织的创新发展提供优质的服务支持。

最后,彰显专业带头人在基层教学组织中的领导者定位,发挥其学术影响力。在专业建设未来的方向以及具体路径上,以及在人、财、物等资源的分配使用上,专业带头人都必须拥有与其责任相一致的权力,让专业带头人真正成为专业建设的当家人。只有充分发挥专业带头人的积极性与创造性,通过办学“权力”的“下放”和办学“风险”的“下移”,才能够真正发挥专业带头人的“带头”作用,因为他们作为专业教学团队中的最高学术权威,理应成为专业建设改革的第一责任人,通过自身学术影响力的发挥带动其他教师提升自身的专业素养。而职能管理部门则主要通过理念引领、标准制定、问题诊断等工作,从管理教学向服务教学转变,从直接干预教学向环境创设转变,激发基层教师在教学、科研与社会服务上的主动性,帮助专业带头人改善专业建设绩效,解决工作中遇到的问题与困难,而不是具体干预专业带头人如何开展专业建设。

3. 激励重构:基于专业建设绩效构建激励考核评价机制。

为了能够有效提升高职院校专业带头人领导专业建设的主动性,高职院校需要在学校层面进行顶层规划,以专业建设绩效为依据构建激励考核评价机制,弱化职称评定导向对专业带头人领导专业建设工作积极性的消极影响。首先,对专业带头人的激励应坚持“软硬兼施”,既要重视对专业带头人的精神激励,也要重视物质激励,制定具有吸引力的岗位津贴制度,保障专业带头人的工作条件和待遇,为专业带头人提供较为充足的制度、经费、人力和服务的多方支持,在评优、晋级等方面也应重点向其倾斜。除此之外,还应在全校范围内营造尊重专业带头人的良好工作氛围,对专业建设成效突出的专业带头人应授予较高的荣誉地位。其次,根据专业建设绩效建立激励考

核评价机制,将考核结果与奖励津贴以及职称晋升相挂钩。根据专业带头人的职责要求和专业建设的要求开发专业带头人考核评价指标,在每个年度应根据专业带头人履职情况进行考核评价,由教学工作委员会组织开展实施,考核后按照考核结果发放岗位津贴,对于不合格的专业带头人应该解聘,从而建立“能上能下、能进能出”的竞争格局。最后,改变过往以个人绩效导向为重心的激励考核评价机制,从“个人为主、团队为辅”向“团队为主、个人为辅”转变——专业建设绩效的高低不仅会影响到专业带头人自身岗位津贴与奖励的多寡,也将影响到整个团队成员的收益获得,从而激励专业教学团队成员从关注个人所获向聚焦专业建设绩效转变,共同致力于专业建设质量的提升。

4. 路径规划:围绕专业标准构建专业带头人培养体系。

高职院校专业带头人的专业发展路径亟待进行系统规划,传统的项目式运作模式已经日益难以满足高职院校专业带头人专业发展的需求,应根据专业带头人专业建设领导能力标准的构成与要求为重点进行制度建设上的整体安排,而不是通过非制度化的临时性与不可持续性的项目式运作模式来达成专业发展的目标,这样不仅能够提升培训工作的针对性,也能够为高职院校专业带头人的专业发展明确路径,推动高职院校专业带头人在较短时间内实现专业建设领导能力的系统提升。首先,应根据专业带头人岗位工作任务的需要开发专业标准。教育部应成为专业标准开发的主体,并将其纳入到职业教育标准体系建设之中,就开发路径而言应结合行为事件访谈、工作任务分析法、德尔菲法等多种方法,围绕专业带头人真实岗位工作任务的需求进行系统开发,并针对所开发的能力标准明确不同发展阶段专业带头人应达到的行为表现,从而指明专业带头人培养的方向与内容边界。其次,省级教育行政部门应基于专业标准进行课程体系的开发。省级教育行政部门可以依据教育部开发的专业标准也可以按照本省高职院校主要的专业大类开发新标准,但新标准必须涵盖前者内容,在标准确定的前提下就可以组织优秀专业带头人围绕标准开发专业带头人课程体系,编制课程标准,构建体系化的培养课程,并明确培养方法。最后,开展职业能力测评与认证,构建质量保障体系。在培训框架确定基

基础上,可以允许多元主体(师资培养基地、高职院校、普通高校等)参与针对专业带头人的培养,但前提是要完善职业能力认证制度的建设,在完成某一课程模块的培训后都需要经过职业能力测评对其学习效果进行认证,这样既可以避免专业带头人的重复学习,也可以根据认证结果客观衡量培训机构的培养质量,从而督促培训机构聚焦到培训质量的提升。

参 考 文 献

[1] 王亚南,石伟平.转型发展背景下高职院校专业带头人角色定位的实证研究[J].中国职业技术教育,2017(15):14-21.
[2] 周继良.高校学生评教行为偏差影响因素的实证研究[J].高

等教育研究,2018,39(2):59-72.

[3] 徐国庆.职业教育课程、教学与教师[M].上海:上海教育出版社,2016.
[4] 刘圣中.现代科层制[M].上海:上海人民出版社,2012.
[5] Berger P L, Luckmann T. The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge[M]. London: Penguin,1967:24.
[6] 潘雅静.二级学院的专业主任制度与内部结构重组[J].探索与争鸣,2007(9):59-61.
[7] 邵建东,徐珍珍.现代职教体系下高职师资队伍建设的诉求、问题与路径[J].中国高教研究,2016(3):100-103.
[8] Gronn P. Distributed Properties: A New Architecture for Leadership[J]. Educational Management Administration & Leadership, 2000, 28(3):317-338.

The Institutional Restrictions and Improvement Approaches of the Professionalization of Specialty Leaders in Higher Vocational Colleges

Wang Ya'nan, Shao Jiandong

Abstract: The professionalization of specialty leaders in higher vocational colleges is a process in which specialty leaders gradually enhance their leadership in specialty construction in the process of interacting with external institutional environment on the premise of self-professional identity construction. At present, the professionalization of specialty leaders in higher vocational colleges is facing some institutional restraints. For example, influenced by the logic of hierarchical management, the professional identity of specialty leaders is weakened. Due to the orientation of “executors”, specialty leaders are lost in identity construction. The title appraisal causes the alienation of specialty leaders’ development motivation. Moreover, under the project operation of teacher training, the development performance of specialty leaders is not good. Therefore, it is urgent to optimize the institutional environment by adopting relevant measures, such as professional identity manifestation, empowerment, reconstruction of incentive system and path planning, to promote the professionalization of specialty leaders.

Key words: higher vocational colleges; specialty leaders; professionalization; identity construction

(责任编辑 莫宇元)