

“双能双效”导向的高校双师型教师动态培养机制研究

张程¹ 李建峰¹ 张蓉¹ 唐艺文¹ 牟灶燃¹

(1.成都大学, 四川 成都 610106)

摘要: 新文科建设对高校教师能力提出跨学科融合与技术转化新要求, 然而传统双师型教师培养机制面临技术响应滞后、学科壁垒难消、评价导向失衡等系统性挑战。本研究主要探索新文科背景下高校双师型教师“双能双效”培养的有效路径, 破解能力培养与效能产出断裂的困局。基于文献研究和成都大学文科学院的实证调研, 综合运用问卷调查、深度访谈与政策文本分析, 创新性构建“双能双效”培养模型: “双能”指理论素养与实践能力的协同发展; “双效”关注教师发展效能与学生成长效能的相互促进与反馈强化。研究设计并论证了以动态需求响应机制为核心的实施路径, 核心举措包括分层认定机制、校企协同机制、评价-激励联动机制及跨学科教学团队强制组建机制。该研究不仅为“实践共同体”理论在文科教师发展中的应用提供了新证据, 更通过制度化的动态响应机制设计, 为同类院校破解师资瓶颈、推动从“资格认定”迈向“能力赋能”提供了可复制的实践范式。

关键词: 双能双效; 动态需求响应机制; 新文科; 教师能力重构; 产教融合; 高校双师型教师; 分层认定

基金项目: 第二届成都大学师德师风建设示范项目—双能双效: 新文科背景下成都大学双师型教师培养机制研究

DOI: doi.org/10.70693/jyxb.v1i2.58

一、引言

(一) 背景

1. 国家战略驱动新文科建设纵深发展

新时代高等文科教育正经历结构性变革。2018年教育部提出“新文科”建设理念, 2019年《教育部办公厅关于实施一流本科专业建设“双万计划”的通知》(教高厅函〔2019〕18号)首次将“新文科”纳入国家政策体系。2020年《新文科建设宣言》发布, 明确提出“促进文科与理工农医交叉融合”、“培养知中国、爱中国、担当民族复兴大任的新文科人才”。2021年全国新文科建设工作会议强调“构建中国特色的文科教育体系”, 要求教师队伍“打破学科壁垒, 强化实践育人”。这一系列政策标志着新文科建设从理念倡导进入制度实践阶段, 其核心是通过学科重组、技术赋能和产教融合, 开展我国高等教育综合改革, 协同相关部门建立有利于人才成长和创新发展相融合的生态和组织机制^[1], 以重塑文科教育生态。

新文科建设的深入推进对教师能力提出三重挑战。第一、跨学科融合能力, 传统单一学科知识体系难以应对数字人文、知识数字化等新兴领域需求。第二、实践教学能力, 文科教育需从“书斋型”转向“场景型”, 要求教师具备行业经验转化能力。第三、技术应用能力, 人工智能、大数据正重新建构文科研究范式。2023年联合国教科文组织颁布了《生成式人工智能教育与研究应用指南》, 要求教师“主动适应智能技术变革”, 文科教师需掌握数据可视化、自然语言处理等工具。技术革新可以助力赋能新式课堂, 实现协作式学习以提高教学效率与

[1] 马平. 新时代应用型高校“双师双能型”教师核心素养体系构建策略研究[J]. 吉林师范大学学报(人文社会科学版), 2025, 53(02): 119-124.

作者简介: 张程(1990—), 男, 博士, 成都大学文学与新闻传播学院讲师, 研究方向为高等教育、汉语词类;

李建峰(1983—), 男, 博士, 成都大学文学与新闻传播学院副教授, 研究方向为高等教育、人类学;

张蓉(1972—), 女, 博士, 成都大学文学与新闻传播学院副教授, 研究方向为高等教育、党建;

唐艺文(2001—), 女, 成都大学硕士研究生, 研究方向为世界文学与比较文学;

牟灶燃(2000—), 女, 成都大学硕士研究生, 研究方向为文艺学。

推进成果转化。

2. 新文科建设中文科学院面临的共性挑战

当前,国内西部高校文科学院在推进新文科建设过程中,普遍面临以下几方面的挑战:

第一、技术迭代与知识体系更新的协调性有待加强。面对如超高清制作、AIGC 内容生产、非线性编技术、NLP 自然语言处理、计算机视觉等技术的快速发展,文科专业在教学内容更新上存在一定滞后性。如能够独立开设融合前沿技术课程的教师比例不高,相当比例的专业课程仍在沿用较早期的技术案例,教学内容与产业前沿需求之间存在适配差距。部分院校相关专业课程中,近八成内容更新周期较长,未能及时反映技术变革。

第二、学科壁垒的消解与跨界能力的培养尚不充分。新文科强调的跨学科融合,尤其是文科与理工科的深度协作,在实践中仍存在提升空间。以文旅融合方向所需的“文化遗产数字化复原”能力为例,具备相关技术指导能力的复合型师资相对稀缺。跨学院、跨学科联合研究课题数量偏少,有效的跨学科协作机制尚未普遍建立,学科间的实质性联动仍需加强。

第三、评价体系对实践性产出的激励作用需进一步优化。在现行教师评价体系中,科研成果(如论文、项目)通常占据核心权重,而产教融合成果、实践教学贡献等所占比重相对较低。这种评价导向客观上促使教师将主要精力投入科研活动,相对压缩了其在实践教学准备、企业技术合作等方面的时间投入。如何更有效地平衡科研与实践导向,引导教师投入产教融合,是评价机制改革的关键。

这些挑战反映出,在新文科建设过程中,如何有效促进教师能力持续更新、优化资源配置以支撑交叉融合、以及改革评价体系以激励实践创新,是高校文科学院普遍需要着力解决的问题。成都大学文科学院在推进新文科建设过程中,也面临着上述共性挑战。

(二) 研究目的与意义

本文在于探索新文科建设背景下高校双师型教师队伍建设的**有效路径与方法,并尝试为实践提供指导。我们以成都大学为具体案例,调研了教师工作部人员及相关文科学院的师生。核心目的是深入理解当前双师型教师建设中存在的关键难点,具体包括:厘清学生对“双师型”教师概念的认知状况及其对实践教学的真实需求,分析两者间可能存在的差异;考察现有教师评价体系(特别是职称评审)中科研成果与产教融合成果的权重分配现状及其对教师行为导向的影响;评估教师参与企业实践、更新技术能力的现状及其面临的主要障碍。基于这些分析,研究将构建“双能双效”理论模型并设计相应的机制和办法,力求为应对这些普遍性挑战提供切实可行的思路和操作方案。

其价值在于为提升高校文科师资队伍质量和人才培养实效提供参考。研究成果可为面临类似挑战的高校在推进双师型教师培养时提供有益的经验借鉴,助力学校优化相关机制。更重要的是,通过探索有效的培养路径,本研究有助于促进文科教师理论素养与实践能力的协调发展,特别是提升其将行业前沿技术融入教学、设计和实施产教融合项目的能力。最终,推动双师型教师队伍建设将有助于高校更好地适应新文科发展要求,改进教学内容与方法,从而整体提升办学水平和人才培养质量,促进学生实践能力、创新精神和就业竞争力的增强。

二、文献综述与理论基础

(一) 国内外学术界研究动态

1. 国外双师型教师培养范式比较与借鉴

全球范围内,应用型高等教育体系中“双师型”教师的培养已形成若干颇具代表性的范式,其制度设计与实践路径为我国新文科背景下的师资队伍建设提供了丰富的镜鉴。德国“二元制”(Duales System)模式的核心在于将“企业培训”与“职业学校教学”视为两个既平等又互补的子系统,此举深刻塑造了其师资队伍的构成。职业学校的教师(Lehrkraft)不仅需具备博士学位及通过国家考试的传统学术资质,更被强制性要求具备至少一年的企业实践经验,以确保其教学不与产业现实脱节。尤为关键的是,大量的实践技能培训由来自企业的“培训师”(Ausbilder)承担,这些培训师本身就是经验丰富的实践专家,他们通过 pedagogical 资格的认证后,即可承担

教学任务。这种“教育者”与“培训者”角色分离却又协同合作的模式，构成了一个稳定的“双师结构”，而非强求个体教师成为全能型的“双师素质”载体（Euler, 2013）^[2]。其成功运转依赖于一套高度标准化的法律框架（如《联邦职业教育法》）以及行业协会的深度参与，确保了培训内容与职业资格要求的动态匹配。

相较而言，美国社区学院系统则发展出一种灵活且以市场为导向的“双师”路径。其师资队伍以庞大的兼职教师群体为显著特征，这些教师多数为来自行业一线的在职专业人士，他们将最前沿的技术、案例与实践经验带入课堂。专任教师虽需拥有较高的学术资格（通常为博士学位），但其聘任与晋升机制同样高度重视实践能力。许多社区学院将行业经验视为聘任的硬性要求，并通过“终身教职”（Tenure）评审中的“服务”（Service）维度，对教师参与产业项目、咨询、课程开发等实践贡献予以制度化认可（American Association of Community Colleges, 2021）^[3]。此外，“计划性兼职”（Intentional Adjunct）策略被广泛采用，学院通过系统的教学法培训与 mentorship 项目，将优秀的行业兼职教师纳入教学共同体，有效缓解了专任教师实践知识可能滞后的问题，形成了专兼结合、动态更新的“双师”生态。

澳大利亚的“学校中的职业教育与培训”（VET in Schools）模式则提供了在中等教育阶段实现普职融合的独特范例。该模式要求为中学生提供 VET 课程的教师必须具备“双重资格”（dual qualifications）：即正规的教师资格证（Teaching Qualification）以及所授 VET 领域的高级职业资格证（通常为 Certificate IV 及以上等级）。这意味着一名教授 Hospitality 课程的教师，本身既是合格的中学教师，也必须是具备行业认可资质的厨师或酒店管理专家。其师资培养高度依赖与注册培训机构（Registered Training Organisations, RTOs）及企业的紧密合作，以确保教师技能与行业标准保持同步^[4]。这套全国统一的“培训与教育”（Training and Education, TAE）资格框架，系统化地解决了职业教育教师的知识融合问题，为核心素养与职业技能的协同培养提供了制度保障。

英国的“继续教育”（Further Education）部门则呈现出鲜明的“资格导向”与“自主性”特征。其教师专业标准（如教育标准局 Ofsted 的评估框架）将职业能力与实践经验置于核心位置。教师通常需通过“职业教育教学资格证”（PGCE in Further Education）的认证，该认证过程极度强调教学与特定职业领域的融合。值得注意的是，许多机构推行“专业对话”（Professional Conversation）式的教师发展模式，鼓励教师通过反思性实践，将其行业经验转化为有效的教学资源，而非仅仅追求形式上的“双证”（Lucas & Nasta, 2018）^[5]。这种模式更侧重于教师内在能力的持续发展与转化，体现了从“资质认定”到“能力发展”的演进趋势。

综上，国际成熟模式对我国的核心启示在于：其一，制度性协同是根基，需通过法律、政策与行业标准构建稳固的校企合作生态，为教师实践提供制度化通道；其二，角色分工可多样化，不必拘泥于个体教师的“双师”化，构建专兼结合、优势互补的“双师结构”团队或许是更可持续的路径；其三，评价体系是杠杆，应建立多元、包容的评价机制，将对产业实践的贡献纳入学术荣誉与职业发展回报的核心体系。这些经验为新文科背景下构建动态、开放的“双师型”教师培养机制提供了重要的理论参照与实践坐标。

2. 国内“双师型”教师研究综述

（1）关于“双师型”教师内涵界定与身份认同的研究

学界对“双师型”教师的本质特征已形成多维度共识。早期研究侧重“双证”（教师资格证与职业资格证）的形式界定^[6]，而近年研究更强调其能力融合与角色重构，亟待能为经济社会发展提供具备一定理论水平、能够解决实际问题的应用型专业人才^[7]。刘韧等（2025）通过扎根理论发现，“双高计划”背景下教师面临身份认同危机，其核心矛盾在于社会期待与自我效能感的割裂，表现为对实践教学能力的怀疑及产教分离导致的职业价值

^[2] Euler, D. (2013). Germany's Dual Vocational Training System: A Model for Other Countries? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

^[3] American Association of Community Colleges. (2021). AACC 2021 Data Digest. Washington, DC: Author.

^[4] National Centre for Vocational Education Research (NCVER). (2020). Australian vocational education and training statistics: VET in Schools 2019. Adelaide: NCVER.

^[5] Lucas, N., & Nasta, T. (2018). The Changing Shape of Further Education: Policy, Curriculum and Practice in the UK. London: Routledge.

^[6] 俞启定. “双师型”教师的定位与培养问题辨析[J]. 教师教育研究, 2018, 30(4): 12-17.

^[7] 马平. 新时代应用型高校“双师双能型”教师核心素养体系构建策略研究[J]. 吉林师范大学学报(人文社会科学版), 2025, 53(02): 119-124.

消解^[8]。学界对于“双师型”教师内涵界定长期模糊不清,使得教师缺乏身份归属,出现群体性身份焦虑。薛寒等(2021)从技术哲学视角提出,其身份需兼具教育性、塑造性与人文性三重属性,主张教师通过“内外兼修”突破“工具化”定位,实现从“局外人”向产教融合“纽带”的转型^[9]。王琴(2022)进一步通过行为事件访谈法构建胜任力模型,提出基准性胜任力(职业精神、知识素养)与鉴别性胜任力(资源开发、自我发展)的二元结构,强调隐性素养对专业身份构建的关键作用^[10]。董照星等(2024)则立足职业教育现代化,提出“企业型教师”、与“教师型员工”的双重角色融合,要求以“德技并修”重构职业内核^[11]。“双师型”教师的身份认同及归属问题日益得到关注。

(2) 关于培养机制与实践路径的研究

培养模式研究呈现“多元协同、技术赋能”的双轨演进。校企合作机制成为核心路径:贾文胜等(2015)提出“校企共同体”框架,通过“人才共聘、资源互通”实现师资能力融合,典型案例包括企业工程师驻校授课与教师脱产入企研发^[12]。制度创新层面,舒娟(2024)基于“1+X证书制度”构建托育专业“课证融通”培养体系,强调课程内容与职业标准对接、教学团队模块化重组^[13]。数字化转型领域,李新等(2021)设计“双师型STEM教学模式”,依托线上教师提供“知识块”(理论讲解)、线下教师组织“知识串”(实践串联),实现跨学科能力整合^[14];王陈欣等(2024)则在国际中文教育中验证“双师混合同步教学”的有效性,通过活动系统三角模型(线上教师-线下教师-学生)破解远程教学效能困境^[15]。此外,王屹等(2018)引入“实践共同体”理论,提出以“共同事业-共享技艺库-相互介入”三要素构建教师成长生态圈^[16]。

学校可以积极整合校内外实践教学资源,拓宽教师技能培训渠道。既深入企业、车间,又邀请业内人才担任兼职教师将课程与实践紧密结合,充分做到“走出去”、“请进来”^[17]。根据地方行业产业发展的技术研发要求和学校科技创新力量现状,打造产学研合作平台从而促进校企合作实现双向联动^[18]。

(3) 关于评价认证体系与标准构建的研究

评价体系研究从“资格认定”向“发展性评价”深化。标准构建方面,许建领等(2025)运用钱学森系统工程理论,建立市级“三环耦合”模型:专家子体系(行业企业专家库)、认定子体系(量化指标与动态跟踪)、知识子体系(地方产业数据库),强化标准的区域适配性^[19]。国际经验借鉴上,宋雅等(2024)解析美国社区学院评价体系,提出“四维融合”框架:发展性评价与终结性评价结合、基础性与差异性标准互补、实践能力与应用能力并重、评价结果与职称晋升联动^[20]。量化工具开发领域,刁均峰等(2021)基于德尔菲法构建DECPOIR六维指标(教学设计、工程实践、创新研发等),涵盖19项二级、56项三级指标,为能力诊断提供实证依据^[21]。徐涵等(2024)通过对87项政策文本的内容分析,揭示当前认定存在范畴边界模糊(如“双师结构”与“双师素质”混淆)、激励保障缺位、动态管理不足三大症结,呼吁建立国家-省-校三级分层标准体系。优化整合各项

[8] 刘韧,韩玉铭,刘玉静.“双高”建设背景下高职院校“双师型”教师自我身份认同危机形成机理与化解策略——基于扎根理论的质性研究[J].教育发展研究,2025,45(4).

[9] 薛寒,苏德.“双师型”教师专业身份构建——基于技术哲学视角[J].教师教育研究,2021,33.

[10] 王琴.职业院校“双师型”教师胜任力结构探析[J].教师教育研究,2022,34(3).

[11] 董照星,罗生全.“双师型”教师的现代化理念及发展路径[J].中国教育学报,2024(10).

[12] 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.

[13] 舒娟.基于1+X证书制度的高职“双师型”教师队伍建设探索——以托育专业为例[J].中国教育学报,2024(9).

[14] 李新,李艳燕,李巧英.双师型STEM教学模式的构建与实践[J].现代教育技术,2021,31.

[15] 王陈欣,郑国锋,彭丽华.“双师”型混合同步教学模式的重塑与检验——以新西兰网络中文课堂为例[J].电化教育研究,2024,45(9).

[16] 王屹,李天航.基于实践共同体的职业教育“双师型”教师队伍建设[J].现代教育管理,2018(5):86-90.

[17] 朱来斌.地方本科高校转型视阈下“双师双能型”师资队伍构建路径探析[J].学术探索,2016,(12):149-152.

[18] 罗正红.应用型高校双师双能型教师的培养路径[J].湖北函授大学学报,2016,29(10):15-16.

[19] 许建领,杨开亮,燕山.市级“双师型”教师认定标准运行体系构建研究——基于钱学森系统工程理论视角[J].高等工程教育研究,2025(3).

[20] 宋雅,万东升.美国职业教育“双师型”教师评价标准的关键特征及现实启示[J].现代教育管理,2024(6).

[21] 刁均峰,韩锡斌.职业教育“双师型”教师教学能力评价指标体系构建[J].现代远程教育,2021(10).

资源,克服当前经济社会发展面临的诸多瓶颈,以求实现高校人才差异化培养^[22]。

(4) 关于制度保障与政策演进的研究

政策研究聚焦“顶层设计-执行效能”的协同优化。从历史演进维度看,徐涵等(2024)将1995–2023年政策划分为三阶段:初步探索期(1995–2000,强调“双证”形式)、内涵发展期(2001–2010,侧重企业实践制度)、全面提升期(2011至今,注重标准系统化),指出政策从碎片化向制度化转型的趋势。制度效能验证中,杨涵深(2023)通过多期双重差分模型证明:政策对高级职称教师群体提升效果显著($\beta=0.38, p<0.01$),“激励型”政策(如专项补贴)与“保障型”政策(如编制倾斜)存在协同效应,但“约束型”政策(如强制认定)效果不彰^[23]。区域实践层面,全守杰等(2023)基于“双高计划”院校案例提炼“三机制”模型:以综合素质为导向的准入机制(如企业经历量化评分)、激励与监管并行的保障机制(如双师津贴、薪资福利、职称评聘)、实践与培训联动的培养机制(如教师企业工作站、技能大师工作室),但也指出存在“企业参与动力不足”、“校本培训同质化”等执行梗阻^[24]。

总之,当前研究呈现四重转向:第一、理论深化,从身份认同、现代化理念等角度切入,构建本土化理论框架;第二、方法交叉,大规模语料分析、政策计量模型等实证方法广泛应用;第三、标准精细化,市级认定体系、DECPOIR能力指标推动标准落地;第四、技术赋能,双师混合同步教学、STEM教育模式重构教学形态。未来需突破三大瓶颈:国际经验本土化调适不足(如美国发展性评价的应用场景差异)、长效政策激励机制缺位(如企业税收优惠配套)、数字化转型深度欠缺(如虚拟仿真实训资源建设)。核心命题在于如何通过制度创新,激活“双师型”教师在产教融合中的“纽带”价值,实现从“资格认定”到“能力赋能”的范式跃迁。

(二) 理论基础

1. 新文科理论框架与教师能力重构

新文科建设以学科交叉性、技术嵌入性与价值引领性为核心特征(项久雨,2021),其本质是对传统人文社科知识生产范式的重构。从哈钦斯(Hutchins)的“学科互涉”理论视角看,新文科要求打破学科壁垒,通过“问题导向”的知识整合(如数字人文与计算社会学融合)回应社会复杂议题^[25]。技术赋能层面,舒杭(2022)提出“教育数字化转型”理论,强调人工智能、大数据等工具不仅改变教学方法,更催生“技术伦理决策力”等新型教师素养^[26]。价值维度上,新文科需锚定文化传承与创新,要求教师具备批判性文化阐释能力(张政文,2022)^[27],这一理论框架为“双能”模型中理论能力的跨学科整合与技术伦理认知提供根基。这就要求教师在认识文科转型发展中明确专业理念的新定位。

2. 双师型教师发展的理论演进

双师型教师概念从早期“双证叠加”的机械认知^[28],逐步发展为能力本位的动态成长过程。舒尔茨(Schultz)人力资本理论揭示:教师实践能力是职业教育核心资本,需通过校企协同实现价值增值^[29]。德国二元制“交替循环”模式证明,教师行业经验更新需依托制度化实践回炉机制^[30]。值得关注的是,莱芙(Lave)与温格(Wenger)

[22] 臧秀娟.应用型本科高校“双师双能型”教师培养的绩效评价与路径构建[J].南昌工程学院学报,2021,40(05):109-113+118.

[23] 杨涵深.江西省高职院校“双师型”教师队伍建设政策的实施成效研究——基于多期双重差分模型[J].中国人民大学教育学报,2023(3).

[24] 全守杰,张惠冰.高职院校“双师型”教师队伍建设机制与优化路径——基于“双高计划”职业院校的质性分析[J].现代教育管理,2023(9).

[25] Hutchins,R.M.(1936).The higher learning in America,New Haven:Yale University Press.

[26] 舒杭,顾小清.教育数字化转型的现实基础与行动框架[J].现代教育技术,2022,32(11):24-33.

[27] 张政文,王维国.新文科建设高质量发展研究[J].新文科理论与实践,2022,(02):52-58+125.

[28] 俞启定.“双师型”教师的定位与培养问题辨析[J].教师教育研究,2018,30(4):12-17.

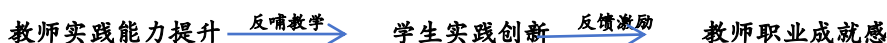
[29] 西奥多·舒尔茨.论人力资本投资[M].吴珠华,等,译.北京:北京经济学院出版社,1990:40

[30] 孙宏磊,伍婷玉,彭国军,等.新时代工科专业学位研究生校企联合培养模式改革与探索——以土木工程专业为例[J].高教学刊,2025,11(22):142-145+150.

的“实践共同体”理论指出,教师专业身份在“合法边缘性参与”中构建^[31],这为“校企协同平台”中企业导师与教师的互动机制设计提供依据。新文科视角下,双师型教师需超越技能传递,成为跨学科知识熔铸者与产教价值纽带/枢纽。

3. “双能双效”模型的协同育人逻辑

“双能双效”模型植根于三重复合理论:第一、能力本位教育(CBE)理论,强调以可观测能力目标导向培养(Norton, 1997),“双能”维度中理论能力(如跨学科知识整合)与实践能力(如复杂问题解决)的指标化设计即源于此^[32];第二、教师效能循环理论,班杜拉(Bandura)自我效能理论揭示,教师能力提升触发教学创新动力,进而增强职业成就感^[33],形成“能力→效能”正反馈,此为“教师效能”维度的理论内核;第三、协同育人系统论,哈肯(Haken)协同学指出,系统演化由序参量支配^[34]。模型中“双能”作为序参量,通过课程项目化(如产教融合项目设计)、学习社会化(如双导师制)驱动师生效能协同跃迁,其作用机制体现为:



该模型创新性在于:将新文科特征(跨学科性/技术性)、教师发展阶段性(分层目标)、效能联动性(师生共成长)纳入统一框架,突破传统培养机制中“能力培养与效能产出割裂”的困局。

三、研究方法

本研究采用文献研究法和混合式研究法(质性分析为主导,量化数据为辅),混合式研究法首先通过定量问卷进行初步摸底,识别总体趋势与核心问题;随后依托质性方法深入挖掘现象背后的成因与机制,从而实现对高校“双师型”教师建设困境的全景式描绘与深层次阐释。

(一) 文献研究法

为厘清高校“双师型”教师队伍建设的研 究脉络与结构性症结,本文采用文献研究法对 1975—2025 年间公开发表的期刊论文、政策文本及权威统计资料进行系统梳理与批判性分析。以 CSSCI 核心期刊库为数据源,以“双师型教师”“产教融合”等为关键词组合检索,经初筛与去重后共获得高度相关文献 125 篇;通过人工编码与主题聚类,将文献内容归入“内涵界定—培养机制—评价标准—制度保障”四大研究域,并对每域内的概念演进、理论视角与方法取向进行历时性比较。通过上述系统的文献梳理,本文将分散的研究发现整合为“问题—成因—对策”的逻辑链,为后续实证调研与机制设计奠定理论依据与问题锚点。

对 124 篇“双师型”主题文献的聚类结果显示(图 1):研究热点集中于“队伍建设”板块(13 篇),其次为“培养机制”与“能力标准”各 10 篇,而“评价认证”仅 7.5 篇。该分布提示学界已把主要精力投向宏观队伍建设与微观培养路径的建构,却相对忽视评价认证体系的精细化与动态更新研究;未来若能补足“评价认证”短板,将有望打通“培养—使用—激励”全链条,实现研究结构的再平衡。

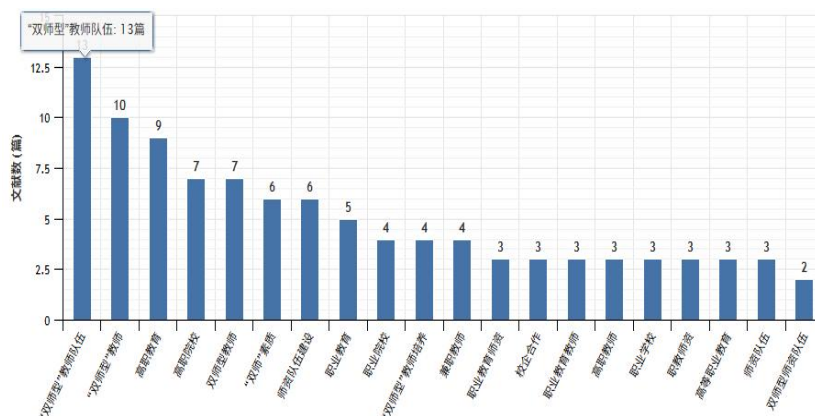
[31] 甘宜涛,黄蓉.行业产教融合共同体建构中的社会交换及其实现路径[J].职业教育研究,2025,(02):16-22.

[32] Robert E.Norton, DACUM Handbook, Center on Education and Training for Employment, College Education, The Ohio State University,1997.

[33] Caprara G V, Di Giunta L, Eisenberg N, et al. Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries[J]. Psychological Assessment, 2008, 20(3):227-237.

[34] [德]赫尔曼·哈肯.协同学——大自然构成的奥秘[M].上海:上海译文出版社,2005.

图 1：“双师型”主题文献的聚类结果



(二) 定量与定性混合研究法

首先，学生层面通过“问卷星”线上平台向汉语言文学、商务英语、广播电视学等文科专业本科生发放结构化问卷。本次调查共发放问卷 160 份，依据便利抽样结合专业覆盖原则，最终回收有效问卷 130 份。问卷内容聚焦于：（1）学生对“双师型”教师概念的认知程度；（2）对教师实践教学能力的感知与评价；（3）自身实践能力获得感与教学满意度；（4）对强化实践教学的期望。

其次，教师层面采用深度访谈法。基于学生问卷初步分析结果及学院师资背景信息，有目的地筛选了 15 位来自不同文科学院（如文新、旅游、商学、法学等）的教师进行半结构化访谈。访谈核心围绕：（1）参与企业实践、技术更新培训及产教融合项目的实际体验、主要障碍（如时间冲突、资源支持不足、跨学科协作困难）；（2）对自身理论能力（跨学科整合）与实践能力（技术转化、项目设计）的评估与发展需求；（3）对构建“双能双效”模型及动态响应机制（如校企合作、能力考核）的可行性看法与具体建议。

在管理者及官网系统数据层面，研究深度访谈了教师工作部负责人以及 8 位文科学院（如文新、商学、法学院）分管教学或师资工作的副院长，深入探讨：（1）现行双师型教师认定标准、培养体系与评价激励制度存在的瓶颈及深层次原因；（2）资源配置的关键矛盾（如跨学院协调、经费设备支持）；（3）设计并落实“双能双效”导向动态需求响应机制（如校企深度协作模式、跨学科团队规则、能力更新考核）所需的制度保障与可行路径。同时，系统收集并分析了成都大学七个文科学院（文新、马院、旅游、商学、法学、师范、外国语学院）的师资构成数据。鉴于各学院官网信息更新滞后且不完整，数据收集综合运用了网页资料检索、关键词抓取、词条内容分析等方法。收集的核心数据指标包括：各学院专任教师总数、经认定的双师型教师数量及比例、学历结构（学士、硕士、博士学位分布）、职称结构（教授、副教授等）、专业/方向分布、行业背景信息、近三年教师企业实践情况概览，以及校级和院级相关的双师型教师管理政策文本。此外，研究还收集了反映教师能力发展与教学改革的一手案例材料，如融合新技术的课程大纲修订稿、成功实施的产教融合项目方案、教师教学反思日志、学生参与企业实战的成果作品及相关企业评价证明，为后续研究提供实证支撑。

定性方法运用描述性统计系统分析 130 份有效学生问卷数据，清晰呈现学生对“双师型”教师的认知水平、实践教学能力感知、满意度及需求强度等关键维度的分布特征。其次，对收集到的七个文科学院师资构成数据（专任教师总数、双师型比例、学历结构、职称分布、专业覆盖等）进行结构化梳理与对比分析，客观描述队伍整体特征与内部结构性特点（如新兴与传统专业师资配置差异），并谨慎处理数据中存在的部分信息缺失问题。定性数据方面：对 15 位教师深度访谈记录、8 位管理者焦点座谈转录文本及收集的政策文件进行深入的主题分析。数据整合与解释严格遵循解释性设计逻辑：定量分析揭示的普遍性现象与问题（如学生认知模糊的具体比例、师资结构失衡的具体表现）为定性研究的深度追问（如探寻导致教师实践不足的制度性原因、理解认知传导失效的机制）提供了明确的方向和聚焦点；定性分析获得的丰富洞见与深层次理解则用于合理解释定量结果的成因（如评价导向如何影响教师行为、资源配置如何制约能力更新），并为构建“双能双效”模型及其动态响应机制提供了

直接、扎根于实践的依据。

四、高校双师型教师队伍建设现状深度剖析

(一) 普遍存在的问题

1. 当前我国高校“双师型”教师队伍建设仍处于初级发展阶段，规模性短缺与结构性失衡并存

据教育部数据，2018年全国高职院校“双师型”教师占比仅39.70%，距离2022年“超过一半”的目标存在显著差距，且师生比达17.89:1，远超16:1的合格标准，扩招背景下缺口持续扩大。^[35]新建应用型本科院校情况更为严峻：截至2011年，全国260余所此类院校中“双师型”教师比例明显偏低，成为师资结构的“主要短板”；^[36]至2015年，应用技术型本科高校“双师型”教师占比仍不足30%，远低于50%的政策目标。^[37]在队伍结构上，呈现“三高一低”特征：青年教师比例高（35岁以下占66.51%，教龄5年以下者占61.40%），^[38]学历层次提升快（硕士及以上学位者超50%），^[39]理论教师占比高，但具备行业经验的教师比例极低。以典型院校为例，福建某工科学院52%教师为应届硕博直接任教，仅9%来自企业一线；^[40]辽宁省高校中企业调入教师占比仅9%。^[41]这种“校门—校门”的单一来源模式（约占75%）导致教师普遍缺乏企业实践经历，形成结构性缺陷。^[42]

2. “双师型”教师能力短板集中体现于实践教学与技术转化层面

由于教师主体为普通高校应届毕业生，其知识结构存在“理论强、实践弱”的脱节现象：专业理论功底扎实，但现场问题解决能力不足，难以将隐性经验显性化并融入教学。^[43]据调研，应用型本科院校中实验/实训指导教师占比不足20%，与理论课教师比例倒挂，且资源多集中于传统工科领域，新兴交叉学科师资缺口更大。^[44]更突出的矛盾在于，教师对企业技术更新与岗位标准了解滞后，教学内容与产业需求错位。这种现象源于实践机会匮乏：教育部虽规定专业课教师每5年累计不少于6个月企业实践，但因企业接纳意愿低、身份界定模糊及教学任务挤压，实际人均连续实践不足2周，挂职往往沦为“盖章工程”。^[45]此外，培训体系呈现“理论化”倾向：岗前培训中企业实践学时不足10%，继续教育以学历提升为主导，专业技能更新课程缺位，导致教师技术迭代能力薄弱。^[46]

3. 制度缺位是制约队伍建设的深层障碍

在资格认定方面，国家层面缺乏统一标准，各省校理解各异：教育部2004年《高职高专教学工作合格评价》提出“四类”认定口径，但未明确技能等级与成果级别量化指标；^[47]部分院校陷入“双证误区”，将“教师资格证+职业资格证”简单等同于“双师型”，忽视证书与实际能力的等价性，甚至催生速成培训与买证乱象。^[48]概念界定亦存在泛化问题，从初始“教师+工程师”衍生出“双证书”“双职称”“双能力”等多元解释，削弱政策

[35] 李梦卿, 陈佩云. “双高计划”背景下“双师型”教师教学创新团队建设研究[J]. 师资建设, 2020(8): 81.

[36] 陶卫平. 新建应用型本科院校“双师型”师资队伍建设的若干思考[J]. 黄山学院学报, 2011(4): 93.

[37] 邢赛鹏, 等. 应用技术型本科高校“双师型”教师评定标准研究[J]. 职业技术教育, 2015(4): 45.

[38] 蔡芬. 普通本科院校转型背景下“双师型”教师队伍建设研究[D]. 兰州: 兰州大学, 2018: 21.

[39] 陶卫平. 新建应用型本科院校“双师型”师资队伍建设的若干思考[J]. 黄山学院学报, 2011, 13(4): 93.

[40] 王桂琴. 应用型本科院校“双师素质”教师培养的若干问题探讨[J]. 吉林师范大学学报(人文社会科学版), 2007(3): 40.

[41] 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, 7(2): 135.

[42] 陈小燕. 基于校企合作的“双师型”师资队伍建设新思路[J]. 中国大学教学, 2010(1): 72-73.

[43] 唐林伟, 董桂玲, 周明星. “双师型”教师专业标准的解构与重构[J]. 职业技术教育(教科版), 2006(1): 81.

[44] 邢赛鹏, 陶梅生, 陈琴弦, 等. 应用技术型本科高校“双师型”教师评定标准研究[J]. 职业技术教育, 2015, 36(4): 46.

[45] 阮建凑, 陈颖. 应用型本科“双师型”教师队伍建设的实践探索[J]. 黑龙江教育学院学报, 2012, 31(2): 32.

[46] 阮建凑, 陈颖. 应用型本科“双师型”教师队伍建设的实践探索[J]. 黑龙江教育学院学报, 2012, 31(2): 31.

[47] 唐林伟, 董桂玲, 周明星. “双师型”教师专业标准的解构与重构[J]. 职业技术教育(教科版), 2006(1): 80.

[48] 陶书中. “双师型”教师队伍建设的探索与实践[J]. 黑龙江高教研究, 2006(1): 80.

执行力。^[49]评价机制则沿袭学术导向：职称评审以科研成果为核心指标（如省级论文发表），实践成果权重不足；薪酬体系未体现“双师型”岗位差异，实践教学津贴普遍低于同级理论岗。^[50]秦捷的调研揭示，辽宁省高校中“双师型”教师与普通教师薪酬福利相同，且与企业同类岗位差距显著，导致高技能人才引进困难。^[51]这种制度性激励缺位，使教师缺乏提升实践能力的内生动力。

4. 校企协同机制尚未突破资源壁垒

虽然部分院校通过共建实训基地、企业挂职等形式探索双向流动，但合作深度不足：企业因担忧技术泄密与生产秩序受扰，多仅提供观摩岗位，拒绝教师顶岗实操；政府配套政策如税收优惠、经费补贴尚未完善，削弱企业参与意愿。^[52]王桂琴的案例显示，合作企业常限制教师接触核心技术领域，导致实践内容与教学需求脱节。^[53]同时，兼职教师渠道不畅：对比美国社区学院兼职教师占比 60%—80%，国内应用型本科院校该比例严重偏低。^[54]人事编制壁垒是主因——企业编制人员转聘高校需重新认定职称，使具备注册建筑师等资质的专业人才难以流入教学岗；“事业编—企业编”身份障碍阻碍双向流动。^[55]尽管个别院校通过“专兼结合”模式聘请企业骨干（如 5 年内引进 129 名兼职教师），但因待遇缺乏竞争力、兼职时间难保障，稳定性不足。^[56]这种碎片化合作难以形成“校企命运共同体”，使“双师型”教师培养缺乏可持续平台。

5. 培养体系的结构性缺陷加剧了能力提升困境

职前培养环节严重缺失：招聘过度强调博士学位，对应届毕业生倾斜，挤压行业经验人才空间；职前培训侧重教育技术，缺乏企业实操训练，导致教师“零经验上岗”。^[57]职后培训则呈现“自发、零散”状态：校本培训内容单调，企业参与度低；培训经费匮乏（某校 300 名专业课教师年人均实践经费不足 300 元），且结果不与职称、薪酬挂钩。^[58]更关键的是，培养模式未能区分教师与企业人员的目标差异：教师实践应聚焦新技术跟踪与课程转化，但现行安排常与学生顶岗实习混同，缺乏针对性设计。^[59]邢赛鹏团队提出的“三类型”分级培养试点（理论教学型、实践教学型、应用研究型）虽使某校“双师型”比例由 27% 升至 38%，但高级人才占比仍不足 8%，反映系统性培养方案尚未普及。^[60]

综上，高校“双师型”教师队伍建设普遍面临规模不足、能力脱节、制度缺位、协同乏力与培养失焦等多维挑战。其核心矛盾在于：政策目标强调“双能”融合，但制度设计仍受传统学术路径依赖，未能构建适配应用型人才培养的师资发展生态。破局需从标准统一、评价重构、校企协同三方面进行系统性制度创新。

（二）成都大学“双师型”教师队伍建设现状调研

1. 校院公开信息结构化诊断

聚焦成都大学文科学院，其现状剖析所依据的数据严格来源于对成大官网、成大新闻官网、成大党委人事处官网、成大党校官网及各文科学院（如文学与新闻传播学院、马克思主义学院、旅游与文化产业学院、商学院、法学院、师范学院、外国语学院）官网的系统检索与信息提取。

[49] 俞启定. “双师型”教师的定位与培养问题辨析[J]. 教师教育研究, 2018, 30(4): 30-31.

[50] 王金华, 刘俊芹. 论应用型本科“双师型”师资队伍建设问题[J]. 经济研究导刊, 2009(5): 235.

[51] 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, 7(2): 136-137.

[52] 谢军. 地方本科高校转型发展背景下的“双师双能型”教师队伍建设探析[J]. 当代教育实践与教学研究, 2016(9): 125.

[53] 王桂琴. 应用型本科院校“双师素质”教师培养的若干问题探讨[J]. 吉林师范大学学报(人文社会科学版), 2007(3): 41.

[54] 王金华, 刘俊芹. 论应用型本科“双师型”师资队伍建设问题[J]. 经济研究导刊, 2009(5): 235.

[55] 阮建凑, 陈颖. 应用型本科“双师型”教师队伍建设的实践探索[J]. 黑龙江教育学院学报, 2012, 31(2): 31.

[56] 陈小燕. 基于校企合作的“双师型”师资队伍建设新思路[J]. 中国大学教学, 2010(1): 74.

[57] 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, 7(2): 136.

[58] 王桂琴. 应用型本科院校“双师素质”教师培养的若干问题探讨[J]. 吉林师范大学学报(人文社会科学版), 2007(3): 41-42.

[59] 俞启定. “双师型”教师的定位与培养问题辨析[J]. 教师教育研究, 2018, 30(4): 33-34.

[60] 邢赛鹏, 陶梅生, 陈琴弦, 等. 应用技术型本科高校“双师型”教师评定标准研究[J]. 职业技术教育, 2015, 36(4): 48.

(1) 核心数据透明度缺失制约评估效能

学校层面在 2022 年 7 月展示全校“双师双能型”教师占比已达 74%，法学院在 2025 年 7 月报告其比率超过 80%，旅游与文化产业学院在 2022 年 1 月宣称比例达 90%，师范学院截止 2024 年 12 月其学院简介中展示双师型比例超过 70%。但检索结果显示，这些关键数据的具体内涵（如认定标准、统计口径）及其在文科学院内部的详细分布情况，在公开的校院两级官网信息中均未得到充分披露。尤为关键的是，针对文学与新闻传播学院、马克思主义学院的“双师型”教师具体比例或详细名单，在现有检索结果中未能找到任何相关报告或数据信息。这种数据呈现的模糊性与选择性发布，使得外界乃至校内难以精准把握各文科学院“双师型”师资的真实规模、质量及其建设成效，阻碍了对建设瓶颈的准确诊断和政策调整的针对性。

(2) 教师实践能力要素呈系统性盲区

官网检索结果明确显示，各文科学院普遍存在师资信息公开不完整的问题。例如，商学院有 11 位教师的职称信息未明确标注；师范学院有 15 位教师的学历信息未公开。其次，对于衡量“双师型”能力至关重要的企业实践经历、行业资格证书持有情况、具体参与的产教融合项目及其成效等核心信息都未明确指出。这种关键信息的集体性缺失，导致难以有效评估文科教师是否真正具备深厚的行业实践经验及其向教学转化的能力，即“双师”素质的核心要素处于统计盲区。

(3) 兼职教师与实务导师实际贡献度难以衡量

检索发现，各文科学院普遍引入了一定数量的实务导师（兼职教师），如法学院有 12+1 位特聘实务导师，师范学院有 41+14 位兼职导师，旅游与文化产业学院有兼职教师等。虽然这些人员理论上可以弥补校内教师实践经验的不足，但现有检索发现官网仅展示工作单位等简单信息，缺乏对其行业背景深度、参与教学的实质性程度（如授课量、指导项目、共建课程）、以及其作用机制的系统性描述。这种兼职师资的引入是否有效转化为“双师型”教学能力，其与校内专职教师的协作模式如何，均缺乏检索所得数据的支撑和效果评估，使得兼职队伍对“双师型”建设的实际贡献成为一个疑问。

(4) 校企合作与教师能力培养的深度关联性不高

官网检索数据显示，各文科学院均建立了数量庞大的校企合作单位和实习实训基地（如文新学院 19 个、旅游学院 25 个、商学院 31 个、法学院 18 个校地合作+16 个校企合作、师范学院 10 个、外国语学院 17 个）。然而通过我们的调研，这些合作关系的建立本身，有些企业并没有直接作用于校内教师“双师”能力的提升。其合作项目未真正为校内教师提供了深入行业一线、参与实际项目、更新知识技能的机会（即教师的企业实践），以及这些实践经历如何反哺教学。并且检索结果中教师个体的企业实践具体数据也未展示，官网信息中未见将教师派驻合作单位实践锻炼或联合开展技术研发的详细报道。通过教务处的官网检索获得的教师培训信息（2024-2025）显示，培训内容主要集中在教学管理系统操作、人才培养方案修订、考试组织、教材申报以及较宽泛的“数字化素养”、“人工智能赋能教育”等方面，虽涉及少量智能工具应用（如计算机学院 AI 培训、智能制造专班），但缺乏针对文科专业特性、深度结合其合作行业（如传媒、法律、文旅、商贸、教育等）的、旨在提升教师本专业领域实务技能的专项培训记录。这表明，丰富的合作资源可能尚未有效转化为对校内文科教师实践能力系统化、常态化的培养机制。

(5) 师资结构失衡可能影响整体质量

依据检索汇总的师资数据观察，虽然部分学院（如法学院、旅游学院）宣称了较高的“双师型”比例或博士率（法学院博士率 80%），但结合其他数据，潜在的结构性问题不容忽视。例如，法学院拥有 40 名专任教师，其中副高及以上职称仅 8 人，正高比例相对不高（8+1 人），其宣称的高“双师型”比例与其高级职称比例之间是否存在张力值得探讨。外国语学院 127 名专任教师中（教师名录），已经拥有博士学位的不足 20 人，占比显著低于其他学院。师范学院 82 名专任教师中，有 15 人学历未公开，6 人仅学士学位，33 人博士学位，其高层次人才比例可能面临挑战。商学院虽具高博士率/副高率（83.4%），但同时存在大量职称、学历信息未知的教师。

这种学院间及学院内部在学历层次、高级职称比例上的差异,以及关键信息的不透明,为“双师型”教师队伍的整体质量稳定性和均衡发展埋下了隐忧。

综上所述,基于对成都大学官方及院系官网的检索所得信息,其文科学院在“双师型”教师队伍建设上,面临核心数据不透明、教师实践经历信息缺失、兼职师资作用模糊、校企合作深度转化不足以及内部结构发展不均衡等多重现实挑战。这些现状表明,当前的建设成效更多体现在宏观比例宣示和合作平台搭建层面,而在教师个体实践能力精准画像、实践经历与教学的深度结合、以及基于详实数据的精细化管理和政策支持等方面,仍存在显著的提升空间。解决信息黑箱、建立教师实践能力档案、深化校企合作内涵、优化师资结构并完善配套的实践导向型培训体系,是突破当前瓶颈的关键方向。

2.校院治理机制深度解构

我们走访了教师工作部及部分文科学院核心管理层,通过半结构化访谈获取一手政策文本与实践案例。访谈内容涵盖行业实践能力界定、培养举措、转化机制、痛点分析及制度诉求五大维度,形成校院两级视角的交叉验证。基于访谈实录的质性分析,本部分从以下层面剖析现状:

(1) 行业实践能力界定呈现学科化差异,校级认定标准尚显粗放

校级层面对双师型教师的认定采取“入门级、通用型”标准,未针对文科特性制定差异化要求。这促使文科学院自主探索符合学科属性的实践能力内涵。F学院明确将“行业实践能力”细化为四大实务维度:参与地方立法论证与司法改革调研;担任政府法律顾问、陪审员等公共职务;主持社会治理类横向课题;从事兼职律师工作。其界定强调实务参与深度与社会影响力并重,并将政策咨询、智库报告等社会服务成果视为重要实践产出。相较之下,S学院虽未明确定义,但其考核激励政策实质认可了“政策批示采纳、案例库建设、指导学生双创获奖”等成果,体现出对知识应用与成果转化的侧重。

W学院基于其国家级一流专业(汉语言文学)与三个校级一流专业(网络与新媒体、广播电视学、汉语国际教育)的差异化定位,将“行业实践能力”分解为三大核心维度:全媒体内容生产与运营能力:覆盖数据新闻可视化、纪录片创作、新媒体产品设计、AIGC内容生产等数字传播技能;文化传播与国际转化能力:强调中华文化阐释、城市叙事、跨文化传播及“成都故事”国际表达;前沿技术应用与伦理决策能力:要求掌握Python语言、舆情监测、智慧融媒技术,并能应对AIGC伦理挑战。

L学院紧扣旅游管理、文化产业管理、会展经济与管理、酒店管理四大专业群的应用型定位,将“行业实践能力”细化为四大核心维度:旅游全产业链运营能力:覆盖旅游规划策划(对接旅游管理专业)、景区智慧化管理(旅游管理)、目的地营销(旅游市场营销课程)及高端酒店数字化运营(酒店管理专业);文化创意产业化能力:强调文化IP孵化(文化产业管理)、演艺活动策划(演艺娱乐经营管理课程)与文创产品开发(文化产品开发与经营课程);会展项目全流程执行能力:包括会展策划(会展项目策划与管理课程)、空间设计(展示空间与设计课程)与商业会展运营(会展场馆经营与管理课程);国际化服务管理能力:突出国际酒店集团标准(酒店管理专业)、跨文化服务(旅游商务英语/酒店英语口语课程)及民宿/露营地新业态管理(酒店管理就业方向)。

各学院均未将“企业实践成果”与“社会服务成果”机械等同,而是依据自身文科属性拓展了实践外延。

(2) 培养举措以资源整合与制度激励为核心,形成多元实践路径

学院层面着力构建“引进来”与“走出去”的双向机制。F学院通过共建实体化平台(如与司法关联建实训基地)、推行双向挂职制度(教师赴法学院挂职、行业专家任兼职导师)、实施实践成果转化激励(横向课题纳入科研考核、职称评审加分)三大举措,形成“双师同堂”等教学模式创新。S学院则侧重双导师团队建设(业界专家与校内教师共带研究生)、依托区域性研究平台(成渝双城经济圈研究中心)开展社会服务,并通过“揭榜挂帅项目”专项支持案例库开发。

W学院构建了“政产学研用”多维联动机制,部校共建平台深度赋能:依托与成都市委宣传部共建的新闻学院,联合四川日报、成都广电等12家实习基地开展“双师同堂”(如《广播电视采访》课程由业界记者驻校授

课)；数字实验室驱动技术转化：通过省级哲学社科重点实验室“一带一路与巴蜀文化数字化工程实验室”，组织师生参与三星堆文物数字化解说等真实项目；国际项目反哺教学创新：汉语国际教育专业选派师生赴语合中心项目，开发“文化体验+语言教学”标准化教案；竞赛成果转化机制：将中国数据新闻大赛一等奖等获奖作品转化为《新媒体产品设计》教学案例包，要求教师带队复制赛事流程。

校级政策提供基础保障，如允许教师脱产实践 0.5-1 年并保障薪酬（教师工作部），但具体实施依赖学院设计。

(3) 实践成果向教学资源的转化初具形态，机制化建设待深化

学院均鼓励教师将行业经验反哺教学。访谈发现大多数学院通过案例汇编与实务工作坊实现情境化教学；如学院支持教师开发行业案例集，并采用“校外专家进课堂”模式（如组织与企业家对话等）。然而，此类转化多依赖教师个体能动性，尚未建立强制性的成果转化要求或系统化的校本案例开发机制，转化深度与广度存在提升空间。

(4) 核心痛点集中于评价困境与资源约束，校院协同求解难题

文科双师建设面临的核心障碍与普遍性问题高度契合且更为凸显：其一，实践成果量化难，政策建议、智库报告等软性成果难以纳入传统科研评价体系；其二，时间冲突尖锐，教学科研压力挤压持续实践时间；其三，专项经费匮乏，校企合作深度不足。对此，S 学院提出针对性对策：推行“弹性实践周期”（利用寒暑假集中实践）、探索“社会服务贡献评价”（按政策采纳层级、媒体转载量等影响力指标考核）、建立“双师型教师弹性考核机制”（将实践纳入工作量）。W 学院的矛盾呈现媒介融合特性：作品评价标准缺位，数据新闻、纪录片等新型传播成果在科研评价中难以量化（尤其影响网络与新媒体、广播电视学专业教师）；技术迭代压力突出，AIGC 工具、智慧融媒系统等前沿技术应用能力更新速度远超传统培训周期；双师结构不均衡，汉语言文学专业双师型教师仅 4 人（占比 17%），与其国家级一流专业地位不匹配。

校级层面虽拟通过师德项目与教师发展项目提供经费支持，但未设立专项预算，资源瓶颈仍需突破。

(5) 制度创新诉求聚焦长效机制与跨学科协同

学院对校级支持的诉求超越经费层面，强调系统性制度设计：呼吁搭建全校性“文科双师资源对接平台”以打破信息壁垒（F 学院）；建议职称评审加大实践成果认定、开展“双师能力认证培训”并颁发行业资格证书（M 学院）。更深层的建议指向跨学科融合与双向认定机制：F 学院提出组建“文科双师跨学科团队”以突破单一学科局限，并建立“行业-学术成果双向认定”机制；W 学院的诉求强调技术赋能与评价破界，建立“融媒作品学术等效认定”制度，将省级以上媒体采纳的新闻作品、点击量超百万的新媒体产品等同核心期刊论文；设立“中华文化国际传播工作室”，整合汉语国际教育（语言教学）+网络与新媒体（技术呈现）+汉语言文学（文化阐释）师资开发数字文化产品。这些诉求直指新文科建设中知识整合与评价范式转型的核心挑战。

3. 学生群体认知调研分析

(1) 数据样本基本情况

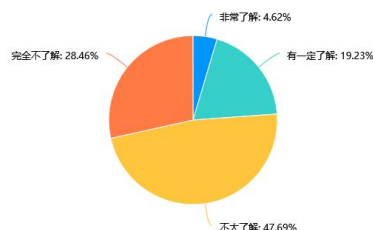
我们又从学生视角出发，围绕新文科背景下“双师双能型”教师建设机制展开调研，通过“问卷星”线上平台共回收有效问卷 130 份。样本采用便利抽样方式，覆盖了汉语言文学、商务英语、广播电视学等新文科专业的学生。调查内容包括学生对“双师型”教师的概念认知、教学作用评价、改进期望及教学质量反馈等方面，为优化教师培养机制提供有力的数据支撑。

(2) 建设现状与核心问题

调查显示，学生对“双师型”教师概念的认知水平整体偏低。其中，47.69% 的学生表示“不太了解”，28.46% 的学生“完全不了解”，而“非常了解”的学生仅占 4.62%。这一结果表明，多数学生对于双师型教师的基本内

涵、核心能力要求及其在职业教育体系中的关键角色缺乏清晰认识，反映出相关概念在学生群体中的普及与传播效能存在明显不足。

图 2：学生对“双师型”教师概念的认知状况



学生对双师型教师概念的认知薄弱，本质上折射出职业教育特色理念传导机制的欠缺。双师型教师作为衔接理论教学与实践技能培养的关键节点，其价值实现有赖于学生的充分理解。然而，当前的认知现状表明，学生对于教师队伍建设中的特定机制——如双师资质认定标准、实践能力的具体要求等——普遍缺乏基本了解。这种认知缺失不仅导致学生难以准确辨识和评估双师型教师的教学成效，更制约了其对职业教育“产教融合、实践导向”本质特征的深入把握，最终对达成既定人才培养目标产生不利影响。

4. 总结

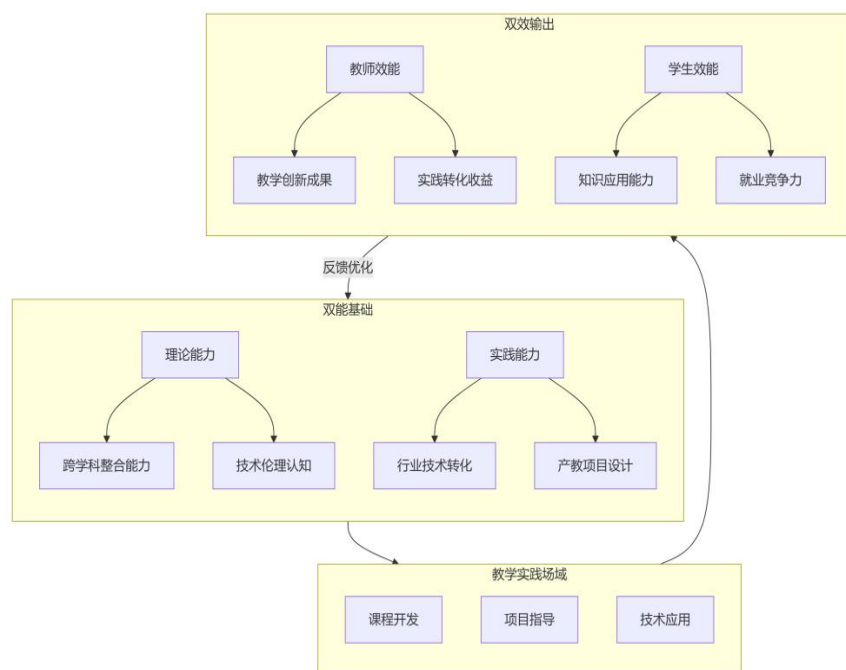
成大文科“双师型”队伍建设在取得阶段性成果的同时，仍面临三方面优化空间：校级层面公布的高比例数据（74%-90%）因缺乏配套的认定标准和统计口径说明，降低了成果的可验证性；教师企业实践经历、行业资质等核心能力要素在公开信息中的系统性缺失，反映出数据精细化管理的提升需求；尽管建成校企合作基地超 120 个，但教师深度参与行业实践（如派驻锻炼、联合研发）的实证记录不足，且培训内容与法律、传媒等文科实务需求的衔接度有待加强，凸显资源向能力转化的深化空间；而 76.15% 学生对“双师型”概念认知不足的调研结果，则提示育人终端价值传导机制需进一步完善。值得肯定的是，校院协同已孕育出富有学科特色的创新实践，如法学院构建的司法实践四维能力框架、商学院推行的“双导师+揭榜挂帅”教学转化机制等，为后续改革奠定了良好基础。未来若能在三方面深化协同：建立教师实践能力动态档案库以增强数据透明度，探索行业-学术成果双向认定机制以激活转化效能，将双师理念融入课程设计以弥合认知鸿沟，成都大学有望在“双能双效”目标引领下，实现从规模达标向质量升华的跨越式发展，为新文科建设提供可借鉴的实践范式。

五、双能双效模型及其视野下的培养机制和措施

（一）双能双效视域下“双师型”教师素质模型

面对产教融合纵深推进的需求，“双师型”教师素质不能再以静态“双证”为终点，而须形成可循环的“输入—转化—输出”链。模型因此设置三层递进结构（图 3），逐层承接、互为因果：能力储备提供原料，实战应用完成加工，效果验收反馈质量，由此形成螺旋上升的闭环。

图 3：“双能双效”分层框架模型



1. 第一层：“能力储备”首先解决教师“有什么”的问题

理论维度上，教师必须能够跨学科整合理、工、文、艺知识，例如将文学叙事与数据可视化技术并置，如语言学教师能设计“方言文化数据可视化”教学单元；同时须具备技术伦理判断，能在课堂中引导学生识别并矫正AIGC生成内容的偏见。实践维度上，教师不仅要熟悉企业级技术，更要具备把技术“课堂化”的能力——将短视频运营技巧、自媒体算法拆解为可操作的实训任务，并能独立设计校企合作项目，如带领学生为博物馆开发VR导览脚本。储备层的目标是让教师同时拥有“知识整合力”和“技术转化力”，为后续教学变革奠定基座。

2. 第二层：“实战应用”回答“怎么用”的问题

教师将上述储备注入真实教学情境：如语言学教师在既有课程嵌入“方言文化数据可视化”实操模块，让学生采集方言语料、清洗数据并完成交互式地图；同时以企业真实需求为牵引，指导学生为文旅公司训练AIGC文案模型，或策划线上艺术展览的全流程运营。此阶段的核心是把课堂转化为“生产现场”，使教师的储备能力在真实项目中得到淬炼，学生也在解决实际问题中同步成长。

3. 第三层：“效果验收”则追问“用得怎样”

教师效能以可量化的成果为标尺：教学创新通过开发并上线的前沿课程包数量、获批的技术教学专利件数来呈现；实践转化以横向课题到账经费增长率、技术转让实际收益为度量，如VR导览系统被博物馆正式采购；行业影响力则体现在教师受聘为技术顾问、参与制定“数字文旅解说技术规范”等实质性贡献。学生效能同样用“硬结果”说话：知识应用能力以企业真实项目完成率为准，例如文旅直播策划案被采纳并上线运营；就业竞争力则通过雇主满意度、起薪增幅等客观数据验证——参与项目学生的平均起薪较传统班级提高35%。这些反馈数据即时回流至“能力储备”层，触发下一轮教师培训与课程迭代，从而保证整个模型始终与市场脉搏同频。

（二）培养机制与措施

承前所述，高校“双师型”教师队伍建设的制度供给、能力结构与培养路径上均暴露出“引进来”不足、“走出去”不深、“培训”失准等共性问题；为避免“问题—对策”的简单对应逻辑，下文以“双能（教学能力+行业能力）—双效（育人实效+服务成效）”为统摄框架，依托既有实证研究对“机制”与“措施”做一体化设计。

1. 机制构建

(1) 概念界定与分层认定机制

国家层面的“双师素质”四条硬标准（讲师及以上职称、行业中级及以上资格、累计两年企业实践、应用技术研究或实践教学成果^[61]）提供了底线规范，但在新文科语境下仍需校本化转译。成都大学文科学院可借鉴白政民提出的“个体双师—团队双师”分层思路^[62]，把认定对象由“教师个人”扩展到“课程教学团队”，并将文学、历史、艺术等专业课程群与文化创意、文旅策划、数字出版等岗位群进行映射，形成“课程—岗位—能力”三位一体认定矩阵。初级层仅要求具备教师资格证+职业资格“双证”；中级层需完成累计12个月企业挂职并产出一项可被行业采纳的文化产品或标准；高级层则必须在近三年内主持到账经费≥30万元的横向课题，并在省级以上文化创意赛事中指导学生获一等奖。由此形成阶梯式、可量化的能力成长坐标，避免“一次认定、终身有效”的静态陷阱。

(2) 校企协同的“旋转门”机制

刘彦林、郭建如的实证研究表明，院系“应用型定位及教师认同”每提升1个单位，教师挂职时长增加0.33个月；“实践教学管理及教师考评”每提升1个单位，时长增加0.35个月^[63]。基于这一发现，成都大学文科学院可构建“6—12—24”递进式挂职链条：第1阶段6个月以文化企业调研、用户画像与需求分析为主，成果形式为调研报告；第2阶段12个月深度参与企业真实项目，成果须为可落地的文化产品或策划案；第3阶段24个月以“产业教授”身份顶岗，负责项目整体运营并指导学生完成毕业设计。学校层面实行“集中派遣+经费包干”，院系层面负责过程管理，挂职绩效与岗位绩效“双轨”考核，确保教师真正“沉下去、带回来”。

(3) 评价—激励联动机制

传统职称评审重论文、轻实践的偏向已被多项研究证实是“双证”教师积极性低迷的主要症结^[64]。学院可参照“应用型教师系列”单列指标做法^[65]，建立“三维”评价体系：第一维为教学维度，重点考察课堂改革、学生满意度及课程思政成效；第二维为实践维度，将企业项目到账经费、技术专利、文化产品转化率等量化为科研等效分；第三维为社会服务维度，以行业培训、公共讲座、政策咨询等社会收益为衡量。绩效工资中设立占一定权重的“双师津贴”，并实行“低职高聘”——特别优秀的讲师可直接聘为副高岗位，聘期三年、目标考核，未达标者转岗或解聘。由此形成“能上能下、优绩优酬”的激励闭环。

(4) 资源整合与保障机制

研究指出，培训资源碎片化与经费投入不足是教师“走出去”不深的关键掣肘^[66]。学院需依托校长任主任的“双师型教师发展中心”跨部门协同^[67]，整合教务处、人事处、科技处与产教融合办资源，搭建“校—院—系”三级管理平台。经费方面，年度预算中单列“双师”专项，不低于师资总经费的5%，并设立“文化创意产业冠名基金”，用于教师企业实践、行业资格认证与海外访学。培训方面，借鉴“培训需求—课程菜单—企业案例”三位一体机制^[68]，教师可跨学科、跨学院自主选择培训包，培训学分计入职称破格条件，真正实现“资源围着能力转”。

[61] 教育部办公厅. 教育部办公厅关于做好职业教育“双师型”教师认定工作的通知[EB/OL]. 北京: 中华人民共和国教育部, 2022-10-25 [2025-08-18]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202210/t20221027_672715.html.

[62] 白政民. 应用型本科院校“双师型”师资队伍建设的探索与实践[J]. 内江科技, 2007(03): 16-17+28.

[63] 刘彦林, 郭建如. 院校组织转型对“双师型”教师队伍建设的影响研究——基于地方新建本科院校调查数据的实证分析[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021, 20(5): 100-110.

[64] 孙建波, 张纪轩. 应用型本科院校“双师型”教师队伍精准建设路径研究——以J学院为例[J]. 职教论坛, 2018(06): 99-103.

[65] 白政民. 应用型本科院校“双师型”师资队伍建设的探索与实践[J]. 内江科技, 2007(03).

[66] 刘彦林, 郭建如. 院校组织转型对“双师型”教师队伍建设的影响研究[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021, 20(5): 100-110.

[67] 孙建波, 张纪轩. 应用型本科院校“双师型”教师队伍精准建设路径研究[J]. 职教论坛, 2018(06): 99-103.

[68] 刘彦林, 郭建如. 院校组织转型对“双师型”教师队伍建设的影响研究[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021, 20(5): 100-110.

(5) 持续更新与退出机制

为避免“双师型”资格终身化导致的“能力折旧”，学院应建立“年度复查+五年一认定”的动态管理制度。复查内容包括企业项目更新率、学生评教连续优良率、行业资格证书再认证等，未达标的教师进入“能力预警”名单，需在一年内完成补修或再次挂职；连续两年复查不合格者自动退出“双师型”师资库，转回普通教师序列。通过制度化“退出通道”，保证“双师型”教师队伍始终保持与行业前沿同步的活力与张力。

2. 落地措施

综合前贤研究结果如“行动学习”^[69]、“三阶递进”培养^[70]、“混合式培训范式”^[71]、“企业实践计划”^[72]、“兼职教师蓄水池”^[73]及“科研反哺教学”^[5]等成果，我们将其措施综合并细化为五个连贯环节，形成教师能力持续迭代的闭环系统。

(1) 标准再界定

现有国家“四条硬标准”提供了底线资格，但在新文科语境下，还需把“隐性能力”显性化。如邢赛鹏（2015）等提出的“冰山模型”将教师素质分为显性（学历、职称、技能证书）与隐性（理论教学水平、实践教学水平、应用研究能力）^[74]，为能力指标再设计提供了直接依据。学院据此把“双能”操作化为三类可测项：其一，课堂维度——教师须提交一份基于真实行业案例的“项目化教学方案”，学生评教优良率须 $\geq 85\%$ ；其二，实践维度——在企业挂职期间须独立完成到账经费 ≥ 30 万元的横向课题，或以第一完成人身份取得已转化专利/软件著作权 ≥ 1 项；其三，服务维度——每年面向行业或社区开展继续教育培训 ≥ 24 学时，并出具企业或行业协会的培训效果证明。通过把隐性能力转化为可量化成果，解决了“双师型”认定中“重证书、轻实绩”的普遍弊端。

(2) 三阶递进、分类施策的培养方案

孙建波、张纪轩（2018）在J学院的“三阶递进”模型提供了可复制的纵向路径，学校可将其嵌入文科学院培养流程。第一阶段（入职1年内）：岗前培训与导师制并行，导师由具有5年以上企业经历的“金牌双师”担任；教师须完成“课堂诊断—改进—再诊断”循环两次，形成不少于8000字的教学行动研究报告。第二阶段（第2—3年）：进入“企业挂职+竞赛+研修”整合期，挂职企业须与学院签署“一人一方案、一企一协议”，挂职结束须提交包含“商业计划书+课程资源包”的成果组合，成果直接对接校级一流课程建设指标。第三阶段（第4—5年）：以“骨干层”为目标，教师可选择攻读文化创意产业方向博士、赴海外知名高校完成6—12个月访学，或主持省部级以上文创课题；访学或课题成果须在校内公开示范课中进行教学转化，学生满意度 $< 80\%$ 则视为未达标。该纵向路径确保了不同生涯阶段教师的差异化成长，避免“一刀切”培训带来的资源浪费。

(3) 混合式、项目化、成果导向的培养范式

刘彦林、郭建如（2021）提出的“4+8+4”混合式培训范式为横向模块提供了精确模板。学院在此基础上嵌入“文化科技融合”场景：前4周校内理论由校内名师与行业首席策划人共同承担，以“文化IP生成与运营”为主题，完成需求分析、用户画像、脚本创作；中间8周进入企业真实情境，教师需在合作企业（如成都文旅集团、腾讯文创）完成从概念到原型的完整流程，企业导师负责技术路线，校内导师负责教学转化；最后4周返回校内开展案例复盘，教师须以说课+路演形式展示“产品—课程”双向成果，评审组由校企双方及学生代表共同组成，评分低于75分者需进入下一轮补训。整个模块结束后，教师获得“双师型”继续教育学分4分，直接计入职称评审量化指标。

[69] 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): 100-105.

[70] 孙建波, 张纪轩. 应用型本科院校“双师型”教师队伍精准建设路径研究——以J学院为例[J]. 职教论坛, 2018(06): 99-103.

[71] 刘彦林, 郭建如. 院校组织转型对“双师型”教师队伍建设的的影响研究[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2021, 20(5): 100-110.

[72][73] 白政民. 应用型本科院校“双师型”师资队伍建设的探索与实践[J]. 内江科技, 2007(03): 16-17+28.

[73] 孙建波, 张纪轩. 应用型本科院校“双师型”教师队伍精准建设路径研究[J]. 职教论坛, 2018(06): 99-103.

[74] 邢赛鹏, 陶梅生, 陈琴弦, 陈显友. 应用技术型本科高校“双师型”教师评定标准研究[J]. 职业技术教育, 2015, 36(4): 45-48.

(4) 柔性引才与动态管理的双向通道

学校可面向出版传媒、数字内容、文旅演艺三大行业引进兼职人才，人才条件被严格限定为：本科及以上学历、中级及以上专业技术资格、5年以上行业工作经验。兼职教师必须完成40学时教育理论、教学技能与课程思政培训，并通过试讲考核；教学过程中实行“学生评教—同行听课—企业反馈”三维评价，年度得分低于70分者即时退出，优秀者则续聘并上浮协议工资15%。该机制不仅弥补了文科学院编制紧张的问题，也能让行业最新理念与案例实时回流课堂。

(5) 以横向课题驱动教学升级

蔡海云、熊匡汉指出，行动学习的终极目的在于“把科研成果转化为教学场景”。学校可据此设立“文创+科技”横向课题专项，教师须以到账经费 ≥ 30 万元为门槛，如围绕“巴蜀文化数字化”“成都城市IP孵化”等方向开展研究；课题结题时须同时提交三类成果：一是可嵌入课程的教学案例库，二是面向行业的技术方案或标准，三是学生可参与的真实项目任务书。横向课题成果在职称评审中与国家级项目等效互认，从而把“科研—教学—产业”三元张力转化为教师能力成长的可持续动能。

六、结论

本文以新文科建设对教师能力提出的融合性要求为切入点，系统回应了传统“双师型”培养范式在技术迭代、产教融合与评价导向三重张力下的进步困境。通过对已有文献的研究，以及对成都大学文科学院的调查，本文得出三点核心发现。其一，文科“双师型”教师队伍呈现规模性短缺与结构性失衡并存的显性矛盾；其根源在于制度设计仍受传统学术路径依赖的惯性支配，致使实践能力培养与行业需求之间存在难以弥合的时滞与错位。其二，本文构建的“双能双效”模型首次将“能力储备—实战应用—效果验收”三层递进结构嵌入教师发展全过程，从而在概念层面打通了教师理论素养与实践能力（双能）同教师发展效能与学生成长效能（双效）之间的价值传导链，突破了“能力—效能”二元割裂的长期困局。其三，围绕模型展开了具体落地措施的制定：涵盖分层认定、校企合作、评价激励联动、课程动态校准与跨学科团队组建五项核心举措。

在理论层面，首先，研究将新文科的跨学科属性、技术嵌入性与“实践共同体”理论进行整合，生成了具有本土化特征的教师能力发展框架，为文科教师能力重构提供了新的解释视角。其次，通过提出“师生效能协同跃迁”命题，本文进一步弥合了教师发展与学生成长之间的价值断层，使“教”与“学”在能力建构维度上形成闭环。在实践层面，研究设计的“6—12—24月递进式挂链链条”与“行业—学术成果双向认定机制”为同类型院校提供了可直接移植的操作模板；其中，职称评审“实践维度等效量化法”，为破除“唯论文”顽瘴提供了制度切口。

然而，研究仍有三方面局限亟待后续关注。第一，实证数据集中取自单一文科院校，样本的区域与学科局限可能影响结论的外部效度；第二，制定的具体措施也尚未展开实施，其长期可持续性与路径依赖风险仍需追踪评估；第三，跨校际、跨企业的资源共享平台尚未成型，资源联动的深度与广度仍有待拓展。未来研究可沿三条进路展开：一是开发“双师能力数字画像”工具，对教师实践能力进行实时监测与精准诊断；二是探索“新文科双师认证体系”的区域协作模式，推动资质互认与资源跨域流动；三是在“人文—技术”交叉新兴岗位（如AI伦理师、文化遗产数字化修复师）中验证模型的适配边界，以持续拓展理论的解释半径。

综上，本文通过“双能双效”模型与动态响应机制的系统设计，不仅为破解新文科师资培养瓶颈提供了从现实困境到能力建构的完整解决方案，更以制度创新激活了产教融合的“纽带”价值，推动高校教师发展范式从“资格认定”迈向“能力赋能”。这一框架与路径对构建中国特色的文科教育新生态具有奠基意义，亦为后续跨区域、跨学科的实证研究预留了充分的对话空间。

参考文献:

- [1] Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control [M]. New York: Freeman, 1997.
- [2] Caprara G V, Di Giunta L, Eisenberg N, et al. Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries[J]. Psychological Assessment, 2008, 20(3): 227-237.
- [3] Hutchins R M. The higher learning in America [M]. New Haven: Yale University Press, 1936.
- [4] Lave J, Wenger E. Situated learning: Legitimate peripheral participation [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- [5] Norton R E. DACUM Handbook [M]. Columbus: Center on Education and Training for Employment, Ohio State University, 1997.
- [6] Schultz T W. Investment in human capital [M]. New York: Free Press, 1971.
- [7] [德] 赫尔曼·哈肯. 协同学习: 大自然构成的奥秘[M]. 上海: 上海译文出版社, 2005.
- [8] [美] 西奥多·舒尔茨. 论人力资本投资[M]. 吴珠华, 译. 北京: 北京经济学院出版社, 1990.
- [9] 刁均峰, 韩锡斌. 职业教育“双师型”教师教学能力评价指标体系构建[J]. 现代远距离教育, 2021(10).
- [10] 古翠凤, 喻晶晶. 产教融合背景下“双师双能型”教师团队建设[J]. 集美大学学报(教育科学版), 2018, 19(06): 10-14.
- [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.
- [12] 李新, 李艳燕, 李巧英. 双师型 STEM 教学模式的构建与实践[J]. 现代教育技术, 2021, 31.
- [13] 刘韧, 韩玉铭, 刘玉静. “双高”建设背景下高职院校“双师型”教师自我身份认同危机形成机理与化解策略——基于扎根理论的质性研究[J]. 教育发展研究, 2025, 45(4).
- [14] 罗正红. 应用型高校双师双能型教师的培养路径[J]. 湖北函授大学学报, 2016, 29(10): 15-16.
- [15] 马平. 新时代应用型高校“双师双能型”教师核心素养体系构建策略研究[J]. 吉林师范大学学报(人文社会科学版), 2025, 53(02): 119-124.
- [16] 全守杰, 张惠冰. 高职院校“双师型”教师队伍的建设机制与优化路径——基于“双高计划”职业院校的质性分析[J]. 现代教育管理, 2023(9).
- [17] 舒娟. 基于 1+X 证书制度的高职“双师型”教师队伍建设探索——以托育专业为例[J]. 中国教育学刊, 2024(9).
- [18] 舒杭, 顾小清. 教育数字化转型的现实基础与行动框架[J]. 现代教育技术, 2022, 32(11): 24-33.
- [19] 宋雅, 万东升. 美国职业教育“双师型”教师评价标准的关键特征及现实启示[J]. 现代教育管理, 2024(6).
- [20] 孙宏磊, 伍婷玉, 彭国军, 等. 新时代工科专业学位研究生校企联合培养模式改革与探索——以土木工程专业为例[J]. 高教学刊, 2025, 11(22): 142-145+150.

Research on a Dynamic Cultivation Mechanism for Dual-Qualified University Teachers Guided by the "Dual-Competency and Dual-Efficacy" Framework

Zhang Cheng, Li Jianfeng, Zhang Rong, Tang Yiwen, Mou Zaoran

Chengdu University, Chengdu 610106, Sichuan Province, China

Abstract: The development of New Liberal Arts imposes novel demands on university faculty for interdisciplinary integration and technological application. However, traditional cultivation mechanisms for dual-qualified teachers encounter systemic challenges, including delayed responses to technological change, persistent disciplinary barriers, and imbalanced evaluation systems. This research primarily explores effective pathways for cultivating "Dual-Competency and Dual-Efficacy" among dual-qualified teachers within the New Liberal Arts context, aiming to resolve the disconnect between competency development and efficacy outcomes. Drawing on empirical investigation within Chengdu University's liberal arts colleges, integrating survey questionnaires, in-depth interviews, and policy document analysis, this study innovatively constructs a "Dual-Competency and Dual-Efficacy" cultivation model. "Dual-Competency" denotes the synergistic development of theoretical knowledge and practical skills, while "Dual-Efficacy" focuses on the mutual reinforcement and feedback amplification between teacher development effectiveness and student growth outcomes. The research designs and substantiates an implementation pathway centered on a dynamic needs-response mechanism. Core initiatives include: a tiered qualification recognition mechanism; a university-industry collaborative "revolving door" mechanism; an integrated evaluation-incentive linkage mechanism; and a structured interdisciplinary teaching team formation mechanism. This study not only provides new evidence for the application of the "communities of practice" theory within liberal arts faculty development but also, through its design of an institutionalized dynamic response mechanism, offers a replicable implementation framework for peer institutions seeking to overcome faculty development bottlenecks and transition from mere "qualification certification" towards genuine "capacity empowerment."

Keywords: Dual-Competency and Dual-Efficacy; Dynamic Needs-Response Mechanism; New Liberal Arts; Teacher Competency Reconstruction; Industry-Academia Integration; Dual-Qualified University Teachers; Tiered Qualification Recognition