

职业院校教师职业成就感的现实隐忧、 形成机理和提升路径

董照星 罗生全 唐丽

[摘要]职业院校教师职业成就是教师建设技能强国的实践动力、弘扬技能文化的根本遵循和追求专业精神的行动指南。内外动机失衡、教师生涯发展受阻和教师阶层认同混沌等影响了职业院校教师职业成就感的获得。从职业院校教师职业成就感的生成逻辑来看,多元化供给能优化教师的职业行为以提升整体胜任力,系统信任的多维度反思过程有助于强化教师职业认同,最终基于教师主体性均衡才能获得异质性职业成就感。为此,要转化职教治理效能的政策优势,夯实教师职业成就感的制度信任;重构职教发展史的现代化记忆,唤醒教师职业成就感的个体自觉;超越知识分层的职教类型歧视,提升教师职业成就感的社会正义。

[关键词]职业院校;教师职业成就感;职业行为;职业认同;职业成就

[作者简介]董照星(1992-),女,甘肃天水人,西南大学教育学部驻站博士后;罗生全(1976-),男,四川南充人,西南大学教师教育学院院长,教授;唐丽(1999-),女,四川达州人,西南大学教育学部在读硕士。(重庆 400715)

[基金项目]本文系2022年宜宾市双城协议保障科研经费科技项目“宜宾职业教育教师队伍高质量发展的制度设计与实践策略研究”的研究成果。(项目编号:XNDX2022020018)

[中图分类号]G715 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1004-3985(2024)11-0070-08

要弘扬尊师重教的社会风尚,必须提高教师的政治地位、社会地位、职业地位,而教师的各种“地位”表征着教师的职业成就感。教师职业成就是“教师在完成其教育教学任务的过程中,发挥了自身的教育工作能力,充分展示了其在教育教学工作方面的潜能,实现了教育教学目的,达到了自己事前设定的标准,对实现自我价值与社会价值的感受与体验,以及由此而获得的一种内在满足”^[1]。然而,笔者调研发现,90%以上的职业院校教师职业成就感较低,主要表现为对工作无兴趣、对学校无归属感、对职业无追求等。提高职业院校教师职业成就是培养强国之师的必然之举,是推动职业教育高

质量发展的时代之需,是缓解教师职业倦怠感的人本之要。

一、职业院校教师职业成就感的价值蕴意

1. 职业成就是教师建设技能强国的实践动力。职业院校教师作为为技能型社会建设培养技术技能人才的强国之师,培养的人才越能融于技能型社会建设,教师的职业成就感就越高。第一,技能强国建设奠定了职业院校教师职业成就感获得的育人基础。教育是重要的社会活动,“培养什么样的人”与当前经济社会发展息息相关。职业院校要为我国成为技能强国、质量强国提供坚实的技能人才保障。职业院校教师要具有顺应时代发展的育人观,将培

养高素质技术技能人才的重要使命落脚在创新教育教学实践中,才能获得实实在在的职业成就感。第二,技能强国建设引领了职业院校教师职业成就感获得的制度保障。技能强国建设背景下,各级教育主管部门针对职业院校教师高质量发展印发了《职业教育教师素质提高计划(2021—2025年)》《关于开展职业教育教师队伍能力提升行动的通知》等文件,全方面、系列化、分阶段赋予职业院校教师“聘用—管理—评价”制度运行的方向和实际内容,成为打造强国之师的重要制度保障。以促进职业院校教师高质量发展为目标的制度变革提升了教师的专业技能,激发了教师的创新能力,增加了教师的工作热情和职业归属感。

2. 职业成就是教师弘扬技能文化的根本遵循。职业院校教师作为弘扬技能文化的一线教师,不仅通过技能文化“育人”,也在“育人”中弘扬技能文化,这是职业院校教师职业成就感的文化表征。第一,崇尚技能的文化认同为职业院校教师职业成就感的获得奠定深厚的文化底蕴。国家层面对“技能文化”的弘扬是对职业教育的肯定,也是对职业院校教师的官方认证。基于新时代劳动精神、工匠精神、劳模精神构建起的尊重技能劳动的经济市场文化,进一步推动技能文化转变为主流文化,这更有利于职业院校教师以技能文化为载体育人,最终将职业院校技能文化的育人效应扩散至技能型社会建设。第二,崇尚技能的文化自觉激发了职业院校教师赓续中华民族传统技能文化的动力。厚植于中华优秀传统文化中的教师具有传承技能文化的自觉性。教师的职业成就感越强,越认可技能文化的育人理念,将越有利于在育人过程中传承、创新适合于现代社会文明的技能文化。职业院校教师无论作为制度层面的“教师”职业身份或是作为文化层面的传道授业解惑的“文化人”身份,他们获得的物质成就、精神成就都是作为个体的“人”在参与技能型社会

建设过程中由技能型社会“反哺”的,应当受到社会的尊重与认可。

3. 职业成就是教师追求专业精神的行动指南。职业院校教师除了“具备崇教爱生、敬业乐业等职业态度与特性外,还应具备专业精神”,即教师只有具备了“专业精神”,才能自觉寻求自身专业发展的空间和方向,而不是完全被外在的规范、制度所左右^[2]。专业精神是教师职业成就感获得的核心要义。第一,专业精神是职业院校教师职业成就感获得的内在动力。教师只有将专业精神作为教育教学的素养之魂,才能具有远大的抱负和职业信仰,以平等、开放的心态弥合社会大众对职业教育的认识偏差,在教育教学中以德示范,将对教师职业的“工匠”追求言传身教地“施教”于学生,将“小我”与“大我”统一,从而实现人生价值。第二,专业精神引领、激励着职业院校教师的教育行为。教师要准确把握职业院校学生的基本特征,在实习、实训“场域”中完成对学生“完满人格”的养成。同时,教师要知行合一,在“做中学、做中教”,在立德树人过程中将抽象的专业精神具象为教学行动,促进教育链、人才链与产业链、创新链有机衔接,提升学生对体力劳动、脑力劳动的辩证认识,将劳动精神上升为稳定人格。

二、职业院校教师职业成就感的现实隐忧

为了解职业院校教师职业成就感的现实情况,本研究选择西南地区6所职业院校的教师进行了半结构化的访谈,包括14名任教教师和6名教育行政人员。调研结果显示,制度因素、个体因素和社会因素影响了职业院校教师职业成就感的获得。

1. 职业成就感获得过程中教师生涯发展阻滞的制度之疑。制度需要政策赋予它运行的方向和实际内容^[3],但在实践中,关于职业院校教师发展的相关政策存在事实上的虚置,即政策文本与政策运行相脱节。通过整理访谈资料文本,发现职业院校教师评价管理政策执行真空

影响了教师职业成就感的获得:第一,职业教育教师评价管理政策的环境适应性较差,制度适应性效率较低。制度由生产过程的技术性质所决定。随着生产过程技术性质的变化,制度安排的效率必然降低^[4]。近年来职业教育不断适应产业结构调整,经历了人才培养单向诉求、校企全面合作共赢、国家产教制度引领三个发展阶段^[5]。虽然产教融合政策不断迭代升级,但基于产教“双主体”并没有探究出适应区域教师发展的教育评价管理制度,具体表现为制度对外部技术环境变化的应变能力和速度不足,未能与技术环境耦合,导致职业院校教师评价管理制度适应性效率呈现下降态势。第二,职业院校教师评价管理政策配合不协调,制度关联性欠缺。制度关联性是影响制度效率的重要因素。职业院校教师评价管理制度是相互依存和关联的。虽然教师可以从职称晋升中获得职业成就感,但教师是否具有评职称的积极性和自觉性也需要管理制度的合理配合。教师评价制度遵循的是教师专业发展逻辑。当教师个体发展被限定在有限的时空管理中时,教师评职称的个体自觉逻辑就会被结构化地消解,作为行动者的教师被学校管理制度的结构性力量约束,默认了以“服从行政管理为主、个体自主发展为辅”专业发展模式。

2. 职业成就感获得过程中教师内外动机失衡的个体之困。教师作为获得职业成就感的主体,其行为动机决定其职业成就感的强弱。自我决定理论认为,人的行为由动机决定,个体的行为动机与自主感(Autonomy)、胜任感(Competence)、关系感(Relatedness)^[6]密切相关。当前职业院校教师内外动机失衡影响了教师职业成就感的获得:第一,惯习支配下职业院校教师的职业自主感缺位。职教生常常被贴上“二流学生”“差生”等标签,职业教育也因此受到更多的社会监督和限制。职业院校为了改观社会上的刻板印象需要使用各种规避手段。高度集中的

管理体制使教师难以发挥自己的影响力,在教育教学活动中很难获得独立于外部干涉的自我支配感,只能从“育人的创造主体”妥协为“命令的执行主体”。第二,权利弥散下教师“一岗多职”的胜任感不足。职业院校“一岗多职”的用工策略在解决师资短缺问题的同时,引发了权责利边界不清晰问题,进而为“不作为”教师留下更多制度空隙。职业院校“不作为”教师既有主动置身于教育教学之外的心理,又有对现状不满之后被动“隐居”的状态,只做“分内之事”,与自己所从事的职业保持一种“距离感”。这种“不作为”所引发的权利弥散需要耗费更多额外管理成本。第三,文化建构下教师与职业教育的关系感断裂。教师首先作为社会中的一员被“普强职弱”的社会文化所建构,再作为职业教育系统中的教师被“职业教育是一种类型教育”的法律规定所建构。当职业院校教师未能从社会文化与法律规定中寻找到自我与职业教育关系之间的平衡点时,就不能强化教师个体与所属的职业教育“场域”之间形成的内在文化联系和身份认同,更不可能基于“命运共同体”找到职业成就感。

3. 职业成就感获得过程中教师阶层认同混沌的社会之殇。阶层认同主要是个人自身在社会阶层结构中感知到的位置。马克思·韦伯(Max Weber)认为,财富、权利和地位决定了个体在社会系统中的位置^[7]。根据这三个维度并结合访谈的原始资料,发现职业院校教师阶层认同混沌影响了教师职业成就感的获得:第一,职业院校教师劳动报酬与时间付出不成比例,引发教师客观阶层地位与主观阶层定位的矛盾。阶层的本质是想象的共同体,是整个社会主观建构的产物^[8]。调研中职业院校教师普遍反映“老师的待遇没有公务员高”。即使党和国家修订了《中华人民共和国教师法》《中华人民共和国职业教育法》等确保教师职业合法权益,但很多县一级职业院校师生比严重失衡,教师

长期处于“超负荷状态”,但得到的劳动报酬却有限,容易形成漠视职业成就感的趋势。第二,职业院校教师的实际付出未得到应有的社会尊重和社会声望,加剧阶层再生产的不公平与教师消极应对的矛盾。已有研究表明,“教师感知的自身社会地位普遍低于公众感知的教师社会地位”^[9]。这种感觉在职业院校教师身上尤为凸显,教师切身感受到教育系统内部分流和流动的不公平性演变为固化的社会分层。因此,教师纠结生存于社会大众的“高期待”与实际感知的“低满足”之间。

三、职业院校教师职业成就感的形成机理

整理访谈文本资料发现,职业院校教师职业成就感的获得要历经“职业行为—职业认同—职业成就”这一过程(见图1),这是教师自我价值和社会价值整合的过程。

1. 职业行为:多元化供给优化整体胜任力。职业院校教师职业成就感获得的基础是通过“多内容”“多主体”“多模式”的投入,提升教师的认知胜任力、专业胜任力和社会胜任力^[10],最终形成教师整体胜任力,即元胜任力。第一,职业院校教师的认知胜任力即教师的知识基础。从功能性的角度出发,教师的专业知识主要包括本体性知识、文化知识、条件性知识和实践性知识^[11]。对职业院校教师而言,本体性知识是指教师具有对所教学科的系统化知识;文化知识是指教师知识面的宽度,包括人文社科类、自然学科类等知识;条件性知识是指教师具有关于学生、关于教学、关于心理等方面知识;实践性知识是指教师具有开展教育教学实践或实习实训的知识。本体性知识和文化知识属于“应该教的知识”,条件性知识和实践性知识属于“教师如何教的专门知识”。第二,职业院校

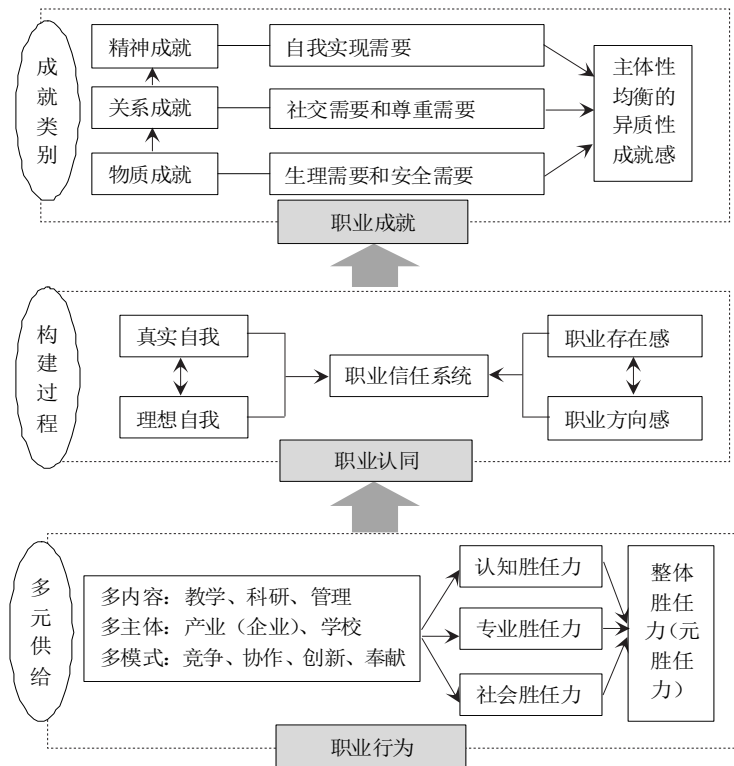


图1 职业院校教师职业成就感的形成机理

教师的专业胜任力即教师的专业技能。产教深度融合背景下,职业院校教师专业技能必然在跨界场域中形成,包括工作情景下的操作技能和教学情境中的行动技能。工作情景下的操作技能指的是职业院校教师要在产业(企业)的真实情境中开展“具身”实习或实训,形成从事某一类工作岗位技能的系统化操作能力。教学情境中的行动技能指的是职业院校教师要在半结构化的模拟情境中,将在产业(企业)真实的环境中习得的动作技能进行展示与教学。第三,职业院校教师的社会胜任力即教师的服务态度。职业院校作为一种社会组织机构,教师的职业行为决定职业院校服务教学、科研和管理的社会胜任力。当传统的职业院校教师的职业竞争行为或职业协作行为不能满足“竞合时代”职业院校教师发展要求时,基于“教—学—评”一体化理念形成的教师、学生和管理者之间相互服务的职业创新行为与职业奉献行为,以及教师与“他者”构建起的一种互相服务的职业态

度,更有利于教师社会胜任力的提升。无论是竞争还是合作,职业院校教师都要在恪守人文与共享中走向竞争与合作的相互平衡,以提升社会胜任力。

2. 职业认同:建构系统信任的多维度反思过程。教师职业认同高度关涉三个问题,即他人如何看待教师,教师是谁,以及做教师需要个体做什么^[12]。在“政府热、学校温、社会冷”的职业教育发展交叠场域中,只有重新深化职业院校教师对职业教育的认识,才能摆脱职业院校教师职业认同被社会偏见裹挟的困境,从而形成“破除职业信任壁垒—厘清职业理想图景—重建矛盾的业认同”的多维度反思过程。第一,破除职业信任壁垒,构建职业院校教师的职业信任系统。“系统信任是一种超脱现实场景的信任,是一种在抽象机制中建构起来的宏观社会制度的信任。”^[13]职业院校教师既是社会成员的组成部分,也是职业院校教师群体的一员。职业院校作为教师教育教学的现实场景,需要有超脱现实场景的勇气,构建一种反对社会群体歧视职业教育的宏观信任机制。这种独立于社会大众评价标准的职业教育信任机制,首先从思维上扭转了教师对职业教育的刻板认识,再从行动上改变了教师的职业行为,最后从习惯上改变了教师作为职业院校教师发展的专业惯习,使得他们与职业教育构建起了一种良性的信任关系。第二,厘清职业理想图景,统一理想自我与真实自我于职业教育场域。师范生在普通高等学校建构的基于知识取向的理想职业图景与产教融合背景下基于实践取向的职业院校提供的职业岗位之间必然存在张力,教师的理想自我与真实自我难以紧密结合。教师身份在职业教育“场域”中建构时,只有当教师的教育背景所提供的文化资本从“限制性生产”走向“适应性生产”时,才能再生产出适应职业院校文化的真实自我。第三,重建矛盾的业认同,锚定职业院校教师的职业存在感和职业方向

感。职业院校教师对职业的态度并非简单的认同或者不认同,而是一种矛盾的业认同^[14]。一方面,职业院校教师承认他们是社会分工中必不可少的工作岗位,也接纳该职业带来的体面;另一方面,职业院校教师排斥社会大众对他们工作的误解与歧视,也要忍受该职业的“清贫”。但职业价值具有社会建构性,职业院校教师在回答“能为自己做什么”时,将外界的所有评价全都吸收以形成“融贯认同”^[15],将业认同的冲突体验转化为职业存在感和职业方向感。

3. 职业成就:获得主体性均衡的异质性成就感。职业成就是职业院校教师职业发展中的一种主体性感觉。将马斯洛的需求层次论与访谈中的本土概念相结合,发现职业院校教师职业成就感主要来自物质成就(生理需要和安全需要)、关系成就(社交需要和尊重需要)和精神成就(自我实现需要),并遵循从低级到高级获得需求。物质成就、关系成就和精神成就不是按比例分配的,而是完全取决于教师个体的发展需求。第一,物质成就是职业院校教师获得职业成就感的基础。《中华人民共和国教师法》第四章至第七章,分别以“培养和培训”“考核”“待遇”“奖励”为主题,保障教师在物质方面的合法权益。物质成就感的获得是一种低层次的需求,只要不违反基本的行为准则,大部分教师都能获得物质上的满足感。第二,关系成就是职业院校教师提升职业成就感的动力。人是社会关系的产物,“学校社会关系不只是一种产品的生产机制,更是获得价值结果的机制”^[16]。职业院校教师在“师师”“师生”关系的互动中获得的情感联结是其职业自信的主要来源,这需要其处理好自己和自己、自己和他人的关系。前者是教师在职业发展中构建起一种内部尊重,即既尊重自己能胜任的教育教学工作,也尊重自己不能胜任的工作并能生发出持续发展的内部动力。后者是教师职业发展的外部尊重,即外部世界信赖职业院校教师开展的教育教学活

动、尊重教师的社会地位和维护教师作为一种专业人才的权威。第三,精神成就是职业院校教师升华职业成就感的结果。精神成就是职业院校教师最高的职业理想追求,职业院校教师能否获得精神成就取决于他们具有多强的职业信念或职业情怀。教师职业信念是教师人生的精神支柱、教师职业的奉守信条、教师文化的核心要素、教师行为的隐性向导和教师发展的内在动力^[17]。无论职业院校教师服务于哪个工作岗位,只要他们认可职业教育,就能生发出一种稳定的教师信念,整合自身的能力、理想、抱负投身于高素质技术技能人才培养中。

四、职业院校教师职业成就感的提升路径

1. 转化职教治理效能的政策优势,夯实教师职业成就感的制度信任。职业院校教师是职业教育治理中的核心利益相关者,直接影响教师评价管理制度的实施效果。“一个制度能否得到很好的贯彻,不仅依赖于制度本身是否合理、完善,更依赖于制度实施的机制或惩罚性措施是否健全”^[18]。一方面,职业院校教师评价管理政策要促进教师职业成就感的获得。以职业院校教师最关心、最现实、最迫切的利益需求和发展诉求为突破口,协调政策主体的价值诉求,制定符合职业院校实际的教师评价管理政策,充分运用专业职称、薪资福利以及各类人才头衔等激励性政策工具落实动力牵引机制,并减少政策执行过程中可能出现的任意行为和机会主义,以“制度之善”实现“人性之善”。另一方面,职业院校教师评价管理政策要缓解教师职业成就感缺失困境。职业院校应着眼于学校的长远利益和教师评价管理的有效化,遵循教师人本化管理原则,实施柔性管理,在保证教育教学秩序和规范的同时给予教师行动自由。教师评价管理过程要尊重教师职业成长的阶段性特征和个体差异性,实行职业院校教师岗位分级分类管理、职称分类评审,关注不同类型、不同学科教师的职业发展。

职业教育治理中教师评价管理制度的适应性和有效性是夯实职业院校教师职业成就感制度信任的主要内容。一方面,增强职业院校教师评价管理制度供给的适应性。职业院校教师评价管理制度要在非常态化风险中进行动态调适,回应社会环境的变化需求,以增强职业院校的适应性。制度供给应凸显职业院校教师的类型定位,始终聚焦职业院校教师当下的生存发展状态,回应特定时期、特定环境的职业院校教师的问题和诉求,分类构建科学合理的职业院校教师评价、管理和激励制度,形成学校和企业综合评价管理职业院校教师教育教学和社会服务的机制。另一方面,全过程监督职业院校教师评价管理制度的执行效果。将政策监督机制融入职业院校教师评价管理政策制定和执行全过程中,以此形成“政策制定—政策执行—政策评估—政策反馈”的闭合管理机制,确保政策形成过程中职业院校教师的权利、利益与诉求得到保障。基于此,建立起政府、企业、行业协会、职业院校、专业技术人员等政策执行主体常态化的对话机制,以拓宽职业院校教师表达利益诉求的渠道。

2. 重构职教发展史的现代化记忆,唤醒教师职业成就感的个体自觉。职业院校教师是建构职业教育发展史的关键元素。职业院校教师职业成就感的获得具有历史烙印,关联着职业教育的历史、现在和未来。一方面,过去职业院校教师职业成就感的历史记忆影响当前职业院校教师职业成就感的获得。社会文化中对职业院校教师的“身份歧视”是“职教歧视”中的一个重要表征,表现为社会大众和教师自己对职业院校教师身份的否认。这种歧视是技能文化边缘化长期发展的结果,直接影响到后辈教师的从业意愿与职业感受。另一方面,现代化阶段职业院校教师的成就感参与未来职业院校教师职业成就感的构建。人的现代化是现代化建设的核心内容和本质表现,包括实现人的经济性、政

治性、技能性、文化性、社会性等基本属性。职业院校教师作为完整的人的现代化属性是未来职业院校教师职业成就感获得的基础。经济性体现职业院校教师付出与回报之间的平衡,政治性体现职业院校教师权利的具体化,技能性体现职业院校教师专业发展诉求,文化性体现职业院校教师发展的文化自信,社会性体现职业院校教师的群体归属感,它们共同构成了未来职业院校教师职业成就感的基本要素。无论是过去、现在还是未来,人始终是职业成就感建构过程中的主体,主体性是人之为人的根本属性,职业院校教师主体性的发挥是其职业成就感形成的关键因素。

职业院校教师的自觉程度关系到教师自主性、主动性、创造性的发挥。唤醒职业院校教师的意识自觉、实践自觉、信仰自觉,有助于帮助其获得职业成就感。第一,意识自觉促进教师内化相关制度对教师职业成就感获得的限制性因素。职业院校教师的意识自觉是指教师以主人翁意识积极参与教学管理活动的态度,会自觉调整教学的范围和边界,克服并超越外界惯习支配下的消极制约,以主体性身份实现自身的教学需求。第二,实践自觉强化教师在实践中获得职业成就感的积极性。职业院校教师的实践自觉是指教师自觉地不断发展与提高自身的教学管理实践能力,在实践行动中不断积累自信和自尊,产生强烈的职业胜任感,为职业成就感的不断提升夯实根基。因此,职业院校教师应理性地审视职业教育类型化发展视域下自身的职业生涯发展,主动承担起自我发展的责任,主动收集自身专业成长数据,全面客观地量化评价自身发展情况及水平。^[19]第三,信仰自觉激励教师主动追求职业成就感。职业院校教师的信仰自觉表现为教师对职业教育事业的精神诉求和情感认同。面对社会变革、文化建构对职业教育的信任危机,职业院校教师应对自己所从事的教学管理活动的劳动价值秉持坚信不

疑的态度,将追寻和守护职业教育的普遍价值贯穿于学校教育教学实践中^[20],善于自我激励,积极找寻社会性联结,增强归属感。

3. 超越知识分层的职教类型歧视,提升教师职业成就感的社会正义。职业教育类型歧视是阶级因素影响下知识分层作用的结果之一。知识分层是特定权力进行选择与分配的结果,引发“声望”因素和“财产”因素的分层^[21]。教育的出发点是人,教育教学过程关注的不是知识的结构或价值的高低,而是知识如何被共同活动着的人所生产。知识在教育过程中不再被当作为了让教师进行分配和传递而从学术“发现者”处传递下来的私有财产,而是师生合作工作的产物^[22]。知识本身都是有价值的,没有情境性的变化。无论是职业院校教师还是普通院校教师,教授的知识的价值不以教育类型的社会声望而产生等级或层次之分,这些知识都是促进社会生产力的动力源泉。教师不管教授哪种类型的知识,其价值都指向立德树人,都致力于为社会各行业各领域输送不同类型的人才。职业院校教师的价值性和重要性与普通院校教师“等值而分类”,其应获得与普通院校教师一样的社会尊重。

职业院校教师职业成就感的社会正义主要表现为教师在经济(财富)、权利、声望上所享有的相对正义。一方面,经济和权利维度上保障职业院校教师劳动权益,寻求教师客观社会地位与教师主观阶层认同的一致性。教师劳动权益是指教师所享有的关于其职业劳动的社会经济权利的组合,是教师职业成就感现实的基础。相关管理部门在制定政策时,要试图平衡职业院校教师劳动报酬与劳动成本、教学能力成本、生活成本、专业发展成本之间的关系,并在满足物质需求的基础上建立起与职业院校教师相匹配的权利结构,以此形成完整的教师权利保护体系。另一方面,声望维度上提升公众对职业院校教师在职业等级中相对位置的认识,营造

尊重职业教育的社会文化。教师职业声望是一种与社会性情感相伴的普遍的社会意识,是社会大众对教师自发的一种评价。若想从根本上提升当前职业院校教师职业声望,应在顶层设计以及底层实践上明确职业院校教师的政治地位、社会地位和职业地位,使公众充分认识到这一职业具有不可替代的社会功能。通过正面宣传消除文化歧视带来的“精神不平等”,营造尊师重教的社会风尚,进而增强职业院校教师对其职业身份的自我认同。■

[参考文献]

- [1]邓睿.我国中学教师职业成就感问题研究[D/OL].上海:华东师范大学,2011[2023-03-29].https://kns.cnki.net/kcms2/article/abstract?v=9CXCstbk-tvwxZmYr5hTb8bJ2-Lzy_4oyr-lZuTKaLfkyC2K-25gf2jM4cHpNa4gDYdpFqGIOL3jIPTzLXJ07NQwkDid6DrE5DbFBizqsUSDmAKf1eLvU7plv_gLveIiQbtIYHd3YdcGzznNxct59Sg==&uniplatform=NZKPT&language=CHS.
- [2]郑立群,和震,王向旭.我国职业院校教师“专业精神”的主要内涵、价值意蕴与生成路径[J].现代教育管理,2022(12):78-85.
- [3]燕继荣.制度、政策与效能:国家治理探源——兼论中国制度优势及效能转化[J].政治学研究,2020(2):2-13.
- [4]袁庆明.论制度的效率及其决定[J].江苏社会科学,2002(4):34-38.
- [5]胡万山,叶琳.高职教育产教融合的历史演变、现实基础与发展趋势[J].现代教育管理,2022(10):82-89.
- [6]Vansteenkiste M,Ryan R M,Soenens B.Basic Psychological Need Theory:Advancements,Critical Themes,and Future Directions[J].Motivation and Emotion,2020,44(1):1-31.
- [7]Kahraman U,Celik O T.The status of teaching profession from teachers' points of view[J].Educational Administration:Theory and Practice,2020(3):519-564.
- [8]胡荣,张义祯.阶层归属与地位认定问题研究[J].东南学术,2005(6):85-92.
- [9]姜金秋,李妍婷.教师社会地位的自我认同与他者认同差异——基于29个省教师与公众的调查研究[J].教育科学研究,2023(8):42-51.
- [10]Le Deist F D,Winterton J.What is competence[J].Human Resource Development International,2005(1):27-46.
- [11]林崇德.教育的智慧[M].北京:开明出版社,1999:38-41.
- [12]Rodrigues F,Mogarro M J.Student teachers' professional identity: A review of research contributions[J].Educational Research Review,2019(28):100-286.
- [13](英)安东尼·吉登斯.现代性的后果[M].田禾,译.南京:译林出版社,2000:28.
- [14]Kreiner G E,Ashforth B E,Sluss D M.Identity dynamics in occupational dirty work: Integrating social identity and system justification perspectives[J].Organization Science,2006(5):619-636.
- [15](美)彼得·L.伯格,托马斯·卢克曼.现实的社会建构:知识社会学论纲[M].吴肃锵,译.北京:北京大学出版社,2022:166.
- [16]Bryk A S,Schneider B.Trust in schools:a core resource for improvement[M].New York:Russell Sage Foundation,2002:19.
- [17]肖正德.基于教师发展的教师信念:意蕴阐释与实践建构[J].教育研究,2013(6):86-92.
- [18]赵泉民.论转型社会中政府信任的重建——基于制度信任建立的视角[J].社会科学,2013(1):12-24.
- [19]方绪军.教师职业发展场域的理论诠释、样态澄明及发展路径[J].教育与职业,2024(4):70-77.
- [20]罗生全.教育家精神的价值谱系及塑造机制[J].南京社会科学,2023(10):135-142.
- [21](英)麦克·F.D.扬.知识与控制[M].谢维和,译.上海:华东师范大学出版社,2002:41.
- [22]郭元祥,吴宏.论课程知识的本质属性及其教学表达[J].课程·教材·教法,2018(8):43-49.