

高职教师专业成长的发展逻辑、 现实困境与纾解路径^①

张家军¹，冯筱佳^{1,2}

(1. 西南大学，重庆 400715；2. 重庆电子科技职业大学，重庆 401331)

摘要：高职教师在专业成长的过程中离不开外在支持，也离不开自身所拥有的资源以及自身内部的发展动力，即高职教师的专业成长需要权力、资本、自我规训。权力为高职教师的专业成长提供了外在的支持力量，资本为高职教师的专业成长提供了资源支撑，自我规训为高职教师的专业成长提供了内在动力。在现实的教育场景中，高职教师面临着专业成长自主权受限、专业成长的资本不足、专业成长的内在动力不够等现实困境。对此，应赋予高职教师专业成长的充分自主权，不断增加其专业成长的资本储蓄，提升其专业成长的内在动力。

关键词：高职教师；专业成长；权力；资本；自我规训

中图分类号：G710；G451.2 **文献标识码：**A **文章编号：**1674-5485(2025)03-0117-12

DOI：10.16697/j.1674-5485.2025.03.012

高职教育作为我国教育体系的重要组成部分，肩负着为社会发展提供人力资源以及技术技能服务的重任，其高质量发展对推动经济社会进步具有重要意义。高职教育的高质量发展需要高质量的教师队伍作为基础，建设高质量的高职教师队伍，必须不断促进高职教师的专业成长。高职教师的专业成长是在一定场域之中运用资源和规则不断实现自我发展的行动过程，本研究通过明晰高职教师专业成长的发展

逻辑，厘清其专业成长的现实困境，为其专业成长提出纾解之道，以期为推动高职教育的高质量发展提供借鉴。

一、问题的提出与理论分析框架

(一) 问题的提出

教师是一种专业化的职业已成为国内外学术界的共识。高职教师作为教师的一种类型也应具备职业专业化的特征，其专业成长是根据

收稿日期：2025-01-20

①基金项目：中华职业教育社规划课题“数字技术赋能高等职业教育教师专业发展实践路径研究”（ZJS2024YB71）；重庆市社会科学规划培育项目“职业教育社会声誉提升的路径研究”（2023PY60）。

作者简介：张家军，教育部人文社会科学重点研究基地西南大学西南民族教育与心理研究中心研究员，西南大学教育学部教授，博士生导师；冯筱佳，西南大学教育学部博士生，重庆电子科技职业大学副教授。

教师专业标准不断专业化的过程。有学者认为,教师专业化的判断标准包括六个方面:一是提供重要的社会服务;二是具有专业理论知识;三是本领域的实践活动中个体具有高度的自主权;四是进入该领域需要经过组织化和程序化过程;五是对从事该项活动有典型的伦理规范;六是享有有效的专业自治。^[1]教师专业化水平是衡量高职教师专业成长的现实依据。高职教师拥有的专业自主权、专业资本、专业自治情况反映了其专业化的水平。高职教师的专业成长是高职教师作为一个职业主体由非专业向专业转化的自我发展的过程,也是其“不断习得与高职教师有关的角色期望与规范的社会化过程”^[2]。这种发展具体表现为高职教师在遵守社会规则及职业教育规律的前提下,通过专业自治(自我规训)丰富专业资本(知识技能等)、强化专业自主权,不断提高自身教学能力、科研能力和社会服务能力,进而增强服务职业教育能力。可以说,专业自主权、专业资本、专业自治是促进高职教师专业成长的三个重要方面,而这三个方面又与外在权力对高职教师专业成长的支持、高职教师自身拥有的资本和内在的自我规训具有直接的关系。

(二) 理论分析框架

高职教师专业成长既需要外在支持也需要内在驱动。换言之,高职教师专业成长需要“他主发展”和“自主发展”两种范式的结合。^[3]“他主发展”关注高职学校场域外在权力对高职教师专业成长的影响;“自主发展”关注高职教师的内部成长,强调教师通过内在动力以自我规训的方式促进自身专业成长。“他主发展”+“自主发展”的融合发展范式是高职教师专业成长的理想路径。基于权力、资本、自我规训的教师专业成长契合了这一发展逻辑。本研究以“权力—资本—自我规训”为理论分析框架,从权力(外在力量)、资本(资源支撑)、自我规训(内在动力)三个层面助力高职教师

的专业成长。

具体而言,权力表征着高职教师专业成长的外在力量。在高职学校场域中存在着行政权力和学术权力两种权力。^[4]行政权力发挥着资源支持、管理引导和宏观调控的作用,学术权力保障学术活动、科研活动的顺利进行和学术研究者的相关利益。^[5]两种权力可以从不同层面为高职教师的专业成长提供外部支持与保障,从而影响并促进高职教师的专业成长。资本作为高职教师专业成长的资源支撑,决定了高职教师的专业成长水平。正如有学者指出的那样,社会行动者所具备的与特定场域需求相适配的“资本”的数量及结构决定了他在场域中的相对位置,进而决定了其实践水平。^[6]高职教师是在高职场域中行动的个体,作为“资本”象征的知识、技能、教育背景、社会关系、经济等资源,可以为其专业成长提供文化保障、经济保障和社会保障,从而支撑其专业成长。自我规训是个体与社会的有机互动,使个体能够有效适应社会的主动性实践。^[7]就高职教师专业成长而言,自我规训可以被理解为高职教师为有效适应其专业成长需要而进行的主动性实践,即高职教师通过制定自我专业发展规划和不断反思,改进、推动其专业不断成长的实践过程。

二、高职教师专业成长的发展逻辑

学校不仅是知识传授的教育场所,更是权力运作的重要场域。^[8]高职教师作为学校场域中的个体,其专业成长必定受到学校场域权力运作的支配,同时也与高职教师自我规训的内在动力有关。在外在力量与内在动力的共同作用下,高职教师利用自身所拥有的资本作为资源支撑,不断促进自身的专业成长。

(一) 权力: 高职教师专业成长的外在力量

在教育场域中存在两种权力形式,即行政权力和学术权力。行政权力和学术权力可以从不同层面为高职教师的专业成长提供外部支持

与保障，从而促进其专业成长。这种权力关系运作作为外在力量影响着高职教师的专业成长，体现了高职教师专业成长的“他主发展”范式。

其一，行政权力为高职教师的专业成长提供了规制性保障。行政权力属于职务权力，体现为科层制组织正式授予的，对高职院校行政事务进行管理的权力，具有一定的强制性，以提升效率为目的。^[9]行政权力是制度化的权力类型，主要包括学校管理模式、学校政策、制度及规定的决策权与执行权。行政管理者立足高职学校发展的现实需求、职业教育政策法规、教师成长规律等，在充分尊重和保障高职教师专业自主权的前提下，围绕高职教师的专业发展制定相关的制度和规定，为高职教师参加培训、学习、科学研究、校企合作、技术研发、学历提升等营造良好的氛围，支持并促进高职教师的专业成长。这种施加于高职教师的行政权力可被视为一种战略权力，“它的支配效应归因于调度、计谋、策略、技术、运作”^[10]。行政管理者通过制定相关的规章制度，以外部激励或赋权的形式促进高职教师的专业成长。

其二，学术权力为高职教师的专业成长提供了规范性保障。学术权力是扎根于知识和专业，由学术人员和学术组织掌握的管理学术事务的权力，是一种专家型权威的存在，主要包括专业评价、教学水平评价、教学成果评价、科研成果评价等方面的管理权力。^[11]根据高职教育的特点、技能人才培养的要求、服务于社会经济发展需要的使命，学术人员和学术组织可以对高职教师的教学、科研、社会服务、成果转化、课程建设、教材建设等方面提出合理建议，并进行学术指导与学术培训，从而提高高职教师的教学能力、科研能力、社会服务能力等，在保障高职教师拥有专业自主权的同时，规范高职教师的专业成长。

（二）资本：高职教师专业成长的资源支撑
资本主要有三种类型，即文化资本、经济

资本、社会资本。在高职教师专业成长的过程中，文化资本涉及高职教师的职业发展层面，社会资本涉及高职教师的关系层面，经济资本涉及高职教师的财务层面。^[12]这三种类型的资本作为高职教师专业成长的资源支撑，以不同的方式影响着高职教师的专业成长。

文化资本是指任何与文化及文化活动有关的有形及无形资产，包括具身化文化资本、客体化文化资本、制度化文化资本三种形态。文化资本可以表现为各种具体的文化符号，但它的抽象本质不是物质或者符号，而是以这些物质、符号形式出现的社会关系。^[13]对于高职教师的专业成长而言，文化资本作为维系高职教师、学生、管理层等不同主体之间社会关系的主要资本，为高职教师的专业成长提供文化保障。首先，具身化文化资本存储于教师的脑海中、内化为教师的人生经验，为高职教师的专业成长提供了丰富的教育资源，从而支撑其专业成长。高职教师作为知识与技能的生产、传播与应用者，如果拥有丰厚的具身化文化资本，可以为其课堂教学、科学研究、社会服务等工作提供丰富的素材。其次，客体化文化资本为高职教师的专业成长提供了交流共享的平台，从而推动其专业成长。客体化文化资本是指高职教师拥有的物质性文化财富，如论文、著作、专利技术等，它凝结了高职教师的知识成果。高职教师对客体化文化资本的分享、交流，有助于强化其专业认同与职业认同，进而促进其专业成长。再次，制度化文化资本通过某种制度对高职教师掌握的知识与技能、文化修养、学术声誉等进行确认。制度化资本包括教师的毕业证书、学位证书、职业资格证书、技能等级证书、职称等级证书等，该类资本在较大程度上表征着高职教师的专业成长水平。

经济资本是在一定社会结构中，个人或群体的收入和财产等经济来源。对于高职教师的专业成长而言，经济资本不仅包括教师个体通

过付出劳动获得的经济回报，还包括高职院校所具备的办学经费、科研经费等。高职院校拥有的经济资本对高职教师的专业成长起着关键的促进作用。资本可以根据不同场域的规则积累、流通、交换，使其能够实现“一”与“多”的转变。^[14]高职院校拥有的经济资本可以通过积累、流通、交换，推动高职教师将其转化为文化资本，实现其专业成长。充足的经济资本不仅可以让高职院校通过提高高职教师的薪资水平、福利待遇，进而提高其工作的积极性和满意度，还可以为高职教师的教学、科研、社会服务、顶岗实践等方面的工作提供更好的物质支持，为高职教师的专业成长提供更多选择的机会。例如，组织教师参加各种专业培训、学术会议、企业交流、学历提升等活动。

社会资本是指人与人之间的互动及社会关系的量与质，它会影响人们获取知识和信息的方式，影响他们的期待、义务与信任感，并决定他们可以在多大程度上坚守相同的行为规范或准则。^[15]社会资本是高职教师专业成长的社会保障，社会资本中的社会信任、互惠规范和关系网络可为高职教师的专业成长提供良好的支撑。其一，社会信任为高职教师的专业成长提供良好的社会环境。社会信任是社会大众基于对高职教师专业性的判断所采取的态度。较高的社会信任度可以增强高职教师的职业认同感与职业幸福感，促使其以更坚定的态度投身于专业成长。其二，互惠规范使高职教师的专业成长形成共同体效应。互惠规范是对合作双方都有利，并能促进双方共同成长的制度规范。互惠规范是社会资本获得的前提，社会资本的结构嵌入让人们有了更多分享知识和情报的机会，成为团队成员集体行动和共同解决问题的黏合剂。^[16]在高职教师的专业成长过程中，除了依靠教师自身个体力量之外，更应基于互惠规范的原则构建专业成长共同体，通过专业交流、资源共享等途径促进高职教师的共同成长。

其三，社会关系网络为高职教师的专业成长提供广泛的资源支持。社会资本内嵌在关系网络中，其累积速度呈指数增长。在高职教师专业成长过程中，内隐在关系网络中的社会资本可以为其在教学实践、项目研发、校企合作、产教融合、社会服务等方面寻求合作与指导，从而促进其专业成长。

（三）自我规训：高职教师专业成长的内在动力

自我规训是获得自主自持的素质。^[17]对于高职教师而言，自我规训是其为适应专业成长需要进行的自主实践，即通过“自我规划—自我行动—自我反思”的循环实践路线，以自主自持的素质促进其自身发展，进而实现专业自治。自我规训是促进高职教师专业自主成长的关键。

第一，自我规划是高职教师专业成长的行动指南。教师的自我规划是教师个体根据学校和自身实际情况，对其专业发展的目标性设想以及相应行动的规划。它反映教师个体在专业成长过程中，能够合理利用自己已具备的能力，并能开发潜能，积极主动地规划自己的发展前景。^[18]通过制定明确的目标和计划，高职教师可以正确认识自己、合理分配自己的时间，通过充分挖掘自己的潜在资源，积极配置自己的专业资本，有针对性地提升自己的职业素养。

第二，自我行动是高职教师专业成长的有效手段。高职教师根据自我规划，以实际行动的方式，创造性地选择自己的存在方式。立足教学、科研、社会服务等工作的现实需要，高职教师通过积极学习新知识、掌握新理念、探索新技能，以文化资本、社会资本、经济资本的有效获得，不断推动自身专业成长。高职教师自我行动的执行力越强，则越容易实现自我规划，促进自身专业成长；反之，行动力不足或没有行动力，则容易让高职教师的专业成长成为纸上谈兵。

第三，自我反思是高职教师专业成长的重要途径。自我反思即个体以自己的活动为思考对象，对自己所做的行为、决策及由此产生的结果进行审视和分析，是一种通过提高参与者的自我觉察水平来促进其能力发展的途径。^[19]在专业成长的过程中，高职教师能够主动进行自我反思是其专业发展的基本要求。自我反思不仅有利于高职教师知识技能体系结构的不断完善，还能够促进其职业教育理想信念的形成与发展。通过自我反思，高职教师可以清楚地了解自身的优势与短板，并针对存在的问题进行深刻分析、审视，形成问题解决的策略并付诸行动，有利于促进其专业成长。高职教师自主反思的意识越强烈，其专业成长的主动性就越强，越能促进其专业发展。

三、高职教师专业成长的现实困境

在现实的教育场景中，高职教师的专业成长面临专业自主权受限、专业成长资本储备不足、专业成长的内驱力不够等现实困境，限制了高职教师的专业成长空间。

（一）高职教师专业成长的自主权受限

第一，管理者“控制性”的管理思维致使高职教师的专业自主权被弱化。管理的职能具有五大要素，即计划、组织、指挥、协调和控制。^[20]管理者要实现有效的管理，就必须对组织具有稳定的控制力度，这要求管理者要具备一定的“控制性”管理思维，具体表现在统一指挥、统一领导、权力集中、上令下行等方面。高职教师的专业成长是一个根据自身特点差异化发展的过程。高职学校管理者在教师专业成长相关制度的制定、相关政策的落实和实施路径的选择上，统一标准、统一方案、统一载体、统一要求。^[21]这在某些情况下不利于高职教师专业成长。参与培训学习是高职教师专业成长的主要途径，但高职教师对自己参与培训和学习项目的种类、学习的内容缺乏自主权。由于

无法满足不同层次教师专业成长的需要，高职教师通过参与培训学习达不到预期的效果。从行政效率和管理角度来看，这种对于教师专业成长的统一规划和安排并无不妥，有利于资源的优化配置和过程管理。但这种统一的关键是整体管理，并不是全盘一致地控制。如果高职教师专业成长项目没有考虑到群体的特殊需求和过程的差异性，必然会导致资源的低效投入与无序分配，并且削弱高职教师的专业自主权。

第二，管理者行政权力的“越位”使高职教师专业自主权悬置。行政权力是高职院校运行的基本力量，学校管理者掌握着影响高职教师专业成长的资源分配与处置权，高职教师在这一过程中只是决策的執行者与行动者。在高职教师的专业成长过程中，资源占有和权力拥有的不对等导致外在行政权力“越位”，使教师学术权力弱化的同时也使其专业角色的扮演越来越“模糊”。^[22]这将会导致高职教师在原本属于自己专业领域的问题上越来越失去发言权和决断权。一是在行政的安排下，高职教师承担着越来越多非本职性的工作或事务，如达成校企合作协议及社会培训协议签订指标、招生指标，解决学生就业问题等。二是在教学方面，高职教师不得不接受一些来自行政管理方面的强制性要求，如“一刀切式”的“双师同堂”和项目化教学等。虽然企业教师进课堂、项目化教学对教学质量的提高有促进作用，但对理论性质较强、基础性的课程并不适用。这种不根据课程特点而采取的强制规定，容易造成企业教师进课堂、项目化教学实施的形式化、浅表化。

（二）高职教师专业成长的资本不足

第一，文化资本不足。首先，具身化文化资本的欠缺，使高职教师专业成长的动力不足。高职教师职业的特殊性、专业性，要求其具身化文化资本能够满足、适应高技能人才培养的

需要。这种需要要求高职教师能够根据产业升级等情况，积极吸纳新知识、掌握新工艺和新技术等。但高职教师在教育知识和能力方面存在欠缺，技术知识和能力的“先天不足”，使一些高职教师在专业成长的过程中难以跟上时代发展的步伐。由于自身拥有的具身化文化资本无法支持其进行教学创新、科研探索、社会服务等工作，高职教师的工作理想与现实境遇之间的落差造成的挫败感，容易导致教师专业成长的动力不足。其次，客体化文化资本的产出困难，降低了高职教师的专业成长热情。客体化文化资本如发表论文、申请课题、成果获奖等，可以促进教师的专业成长。但高职院校的科研基础薄弱、学术氛围不浓，使高职教师在客体化文化资本的获取方面存在较大困难。我国大部分高职（专科）院校是由中专等升格而来，在科研设备及基础设施等方面存在劣势，不能为高职教师提供良好的物理技术环境支持其进行科研工作。再次，制度化文化资本不足，使高职教师的专业成长陷入困境。与普通高校相比，高职教师的学历结构处于较低水平，具备博士和硕士学位的教师占比较低，大部分中老年教师学历集中在本科层次。^[23]这在一定程度上导致高职教师获取科研项目难度大、科研成果产出困难，相当一部分教师对科研缺乏兴趣和动力。同时，在高职教师的职业准入制度中，由于缺乏对高职教师岗位技能考核及技能要求标准的认定，高职教师的专业成长面临技能缺失的困境。而高职教师职后通过参加培训、学习获得社会认可的具有较高含金量的各种技能证书、资质证书不足，难以在校企合作中得到企业的认可，导致高职教师参与社会服务的有效筹码减少，也限制了其专业成长。

第二，经济资本不足。高职院校拥有的经济资本是高职教师专业成长的物质保障，经济资本不足将限制其专业成长。高职院校拥有的经济资本主要包括国家财政拨款的办学经费、

科研经费等。2023年全国高等教育经费总投入为17 640亿元，比上年增长7.6%。其中，普通高职高专教育经费总投入为3 630亿元，比上年增长7.1%。^[24]从全国高等教育总经费的构成可以看出，高职教育的整体经费投入在国家高等教育总投入中的分配比例较少。截至2023年，高职（专科）院校总数已经超过本科院校总数，但其年均实际支出科研经费不及本科院校的百分之一。^[25]高职院校拥有的经济资本不足，难以满足高职教师高质量的专业成长。一方面，经济资本不足，使高职院校无法提高教师的福利待遇。有研究指出，高职教师的整体工作认同感不高，60.1%的高职教师对自己的收入水平不满意。^[26]薪酬满意度是影响个体工作积极性、职业认同的重要因素，高职教师的福利待遇低，将会降低其职业幸福感，使其专业成长陷入困境。另一方面，经济资本不足，难以为高职教师的专业成长提供良好的物质支撑。许多高职院校由于资金短缺，难以及时更新实训设备、完善实训条件、搭建科研平台等，科研经费分配与投入机制不均衡，呈现“强者愈强、弱者愈弱”的马太效应。经济资本的不足影响了高职教师科技创新的积极性，也使高职教师难以跟上行业发展的步伐。同时，高职教师参与进修与培训的机会也会因为资金不足而受限，不利于高职教师的专业成长。

第三，社会资本不足。社会资本作为一种重要的资本类型，不仅能够提供信息、经济、权力等工具性资源，还能提供信任、义务、恩惠等情感性资源。社会资本既会影响求职结果等工具性回报的实现，也会影响沟通交流、精神慰藉、同情与归属感等表达性回报的实现。^[27]为了更好地促进高职教师的专业成长，教师之间应该互动合作、互信互惠、共享网络信息资源，处于不利地位的教师可以通过与占据有利地位的声望者（如行业专家、学者等）进行互动。在技术研发、校企合作、产教融合等方面

寻求机会和支持。但在现实教育场景中，高职教师往往会因为学校自身的封闭性而很少和外界接触，陷入学校和家庭两点一线的生活，很难获得其他群体的认同，弱化了其社会影响力。^[28] 高职教师个体社会声望不高，社会圈层狭小，在社会互动中更倾向于与有相似生活方式和社会经济特征的同事朋友进行同质互动，而与企业翘楚、行业专家、技术能手等不同圈层个体的异质互动较少，这就导致嵌入在不同圈层的社会资本难以发挥效用，不利于高职教师的专业成长。

（三）高职教师专业成长的内驱力不够

基于“自我规划—自我行动—自我反思”的行动路径，高职教师以自我规训的方式促进专业成长。但是，在现实教育场景中，高职教师无论是自我规划意识，还是自我行动和自我反思的能力，都存在着严重的不足，这导致其专业成长的内在动力不够。

第一，高职教师的自我规划意识不强。高职教师的专业成长首先要求教师本人具有强烈的专业成长规划意识。自我规划对高职教师专业成长具有重要的导向作用，是高职教师基于“内生需要”以及在全面把握自我当前专业水平的前提下对未来专业成长的合理安排。在高职院校中，高职教师缺乏自我规划意识是一种比较普遍的现象，导致高职教师的专业成长缺乏目标和导向，专业成长的内在动力不足。高职教师的职业认同是其形成专业成长的自我规划意识的前提。有研究表明，高职院校教师对职业教育的身份认同感不高，有近三分之一的教师对自己的职业不太满意或不满意。^[29] 这种职业认同的缺失，导致高职教师难以形成强烈的专业成长的自我规划意识。由于高职教师专业成长的自我规划意识薄弱，其内心世界并没有对自己未来发展做出合理的安排，导致多数高职教师的专业成长呈现“被动”发展或没有发展的状态。

第二，高职教师的自我行动能力不强。近年来，在高职院校跨越式发展过程中教师整体素质提升缓慢，教师对各种高强度的工作任务和教育教学改革压力表现出一些不适应。^[30] 这种不适应在一定程度上也反映出高职教师专业成长的自我行动能力不强。高职教师的自我行动能力不强主要体现在自我学习的主动性缺失、教学的实践创新能力不足、科研工作难以投入、参与校企合作和技术研发意愿不强等多个方面。高职教师的专业成长是一个由新手型教师转变为专家型教师、由技术新手转变为技能专家的不断进步的过程。这就需要高职教师根据产业发展的动态，不断投入时间精力去学习、研究，使自己既能教学生理论知识，又能对学生进行技能指导，还能服务企业技术研发。但现实情况是，高职教师不仅要承担教学、科研、社会服务等方面的工作，还需要配合完成学校的评估、检查等工作。面对纷繁复杂的工作任务、多重工作负担，高职教师没有时间潜心学习提升自己，其专业成长的自我行动由于时间受限而停滞不前。

第三，高职教师的自我反思能力不佳。自我反思对高职教师的专业成长具有积极的推动作用。当前，高职教师普遍缺乏“行中思”和“行后思”这两种反思方式，主要表现在缺乏对教学行为、教师角色和学生角色关系、自身学习与思考方式的反思。^[31] 高职教师反思能力不佳，导致其通过对自身行为的反省实现自我正向引导的效能缺失或不佳，教师不能正确认识自己的“身份”，难以找到自己的“归属”，从而实现对“我是谁”的确认。当高职教师无法满足学生发展、企业服务等方面的需求时，高职教师对工作价值的认识就会发生偏离，进而对其自身的专业成长产生迷茫。

四、高职教师专业成长困境的纾解路径

高职教师的专业成长是职业教育可持续发

展的重要保障，也是促使高职院校人力资本增值的有效手段。在高职教师专业成长过程中，存在诸多现实发展困境，建议从赋权增能、储备资本、强化自我规训等方面进行纾解，以更好地促进高职教师专业成长，实现高职院校人力资本增值。

（一）赋权增能：赋予高职教师充分的专业自主权

在职业教育实践中，行政管理者的“控制性”的管理思维和权力“越位”，使高职教师的专业自主权被削弱，不利于高职教师的专业成长。对此，高职院校应对高职教师进行“赋权运动”，保障其专业发展的自主性。

第一，强化高职教师的专业自主权。高职院校行政管理者应由传统的“控制性”管理思维转向“服务型”管理思维，提高高职教师的专业自主权，从而促进其专业成长。当然，思维的转变是一个复杂且多维的过程，需要从认知、行为、文化等多个层面进行转变。首先，在认知层面上，高职院校管理者应突破“上令下行”的管理理念，树立以促进教师专业成长为导向的服务意识，充分考虑高职教师专业成长的实际需求，认识、理解高职教师工作的特殊性与复杂性，并认同专业自主对高职教师专业成长的意义，将行政命令转变为关心与引导，主动为高职教师的专业成长提供优质服务。其次，在行为层面上，高职院校行政管理者应弱化“控制性”的管理行为，分层分类地促进高职教师的专业成长。在横向上，针对不同学历、专业、职称、年龄、特长的高职教师进行分层分类管理，通过征集高职教师的建议、召开专门研讨会等多种形式，搭建信息沟通平台，赋予高职教师参与制定高职院校教师专业成长制度的权利，引导高职教师分类发展。在纵向上，根据高职教师职业成长的不同阶段、不同需求，制定不同的培养计划及培养内容，高职教师自主选择何时、何地、接受何种培训，把专业成

长自主权归还给高职教师的同时提高其专业成长的针对性。此外，还需建立健全专业组织，加强高职教师专业成长的组织保障。具备专业权威是高职教师拥有专业自主权的关键。专业组织代表了高职教师群体的专业权威。高职教师的专业组织可以协调科层管理权威与专业权威的冲突^[32]，兼顾学校目标与个人诉求，推动行政管理部门由发令者向服务者转变，为高职教师的专业成长保驾护航。再次，在文化层面上，营造共治文化氛围，增强高职教师的专业自主权。在高职院校治理的各个环节中，文化以独特的方式在场，表征为价值观、理念与体制机制等技术因素的组合。^[33]高职院校应营造共治文化氛围，在多元与协作的公共理性引导下，促进学术权力、行政权力的协调与整合，充分发挥学术组织在高职教师专业成长中的审议、咨询、决策等作用，使高职教师在培训项目类别、内容选择等方面享有充分的决定权，提高高职教师成长的个性化和针对性，增强高职教师的专业自主性。

第二，避免行政管理的过度干预，保障高职教师的话语权和监督权。对高职院校行政管理者而言，高职院校管理不是要代替教师做决定，而是通过适当的权责边界划分，让教师自己做决定。高职院校应该厘清行政事务、教学事务的边界，制定行政管理清单和责任清单，避免学校行政部门对教师专业事务的过度干预，使教师从烦琐的行政事务中解放出来，让其对课堂教学、学校管理决策、学校文化建设享有真正的“话语权”。^[34]此外，还应建立和完善权力运行监督机制。高职院校应建立有效的监督机制，赋予学术组织、专业组织一定的行政监督权，防止行政组织给高职教师强加非本职性的工作或事务，同时避免行政组织对高职教师下达不合理的强制性要求，让高职教师将更多的时间和精力投入自己的专业领域中，扫清高职教师在专业成长过程中的障碍。

(二) 储备资本：增强高职教师的专业发展支撑

高职教师拥有的文化资本、经济资本、社会资本的数量和质量，在很大程度上影响着其专业成长的状况。尤其是在数字经济时代，数字技术的发展不仅重塑了产业样态，也重构了职业教育生态。高职教师应充分认识社会产业结构更迭升级带来的发展挑战与机遇，不断储备自身资本，增强自身专业成长的支撑力量。

第一，丰富文化资本，夯实专业成长的文化保障。教师持有的文化资本越丰沛，其赢得学术资格和学术话语权的机会也就越大，提升学术地位及权力的机会也就越多。^[35] 首先，高职教师应主动匹配具身化文化资本。培养适应社会经济发展的技能型人才是高职教育的根本目标，这要求高职教师要紧跟产业发展动态、不断学习，积极匹配自身知识、技能结构，拓展知识、技能边界，将行业发展所需的新技术、新工艺、新规范引入教学、科研、社会服务工作之中，研学同步，不断成长。其次，积极创造客体化文化资本。高职院校应在完善科研基础设施和基础设备建设的同时，营造“学术公平”的文化氛围，通过明确高职教师学术道德规范，完善学术监督机制、制约机制与投诉机制，引导学术资源的公平流动，促进高职教师客体化文化资本的创造。高职教师应抓住数字时代的机遇，在职业教育数字化转型过程中，多出成果、出好成果，为实现自我的专业成长创造客体化文化资本。再次，高职教师充盈制度化文化资本。国家应统一制定高职教师职业资格准入制度，增加职业技能鉴定环节。高职教师通过接受继续教育和学习，不断提高自己的学历学位、职称等级等，从而提高社会对其的认可度。除此之外，高职教师还应主动参与各种技能培训，学习数字时代的新工艺、新技术、新标准，积极获得企业行业认可的、具有较高权威性的职业技能等级证书，提升参与企

业技术研发、企业技能培训等社会服务的能力。

第二，提升经济资本，筑牢专业成长的经济保障。经济资本是所有类型资本的根基。^[36] 高职院校只有拥有充足的经济资本，才能更好地促进高职教师的专业成长。政府相关部门要强化对高职教育的支持力度，优化教育经费的支出结构，加大对高职教育的经费投入，使高职教育的经费投入与高职教育的发展需求相适应。同时，政府部门在科研经费分拨、项目管理上应进行分层分类管理，并适度向高职院校倾斜，充分激发高职教师的专业成长热情。此外，高职院校应积极依法建立多渠道融资体系，拓展经费来源。《中华人民共和国职业教育法》第五十四条至第五十七条，规定了政府保障、企业投入、社会捐赠等多元化的职业教育经费筹措与保障体系。^[37] 这为高职院校依法建立多渠道融资体系指明了方向。高职院校应加强校企合作，充分发挥企业办学的主体地位，通过民营资本、社会资本的流入，增加高职院校的经济资本，为高职教师的专业成长提供良好的物质支撑。

第三，拓展社会资本，加强专业成长的社会保障。社会资本由嵌入在社会关系和社会结构中的资源组成，当高职教师希望提高自己的行动成功率时，他们可以动员自己的社会资本帮助自己实现行动目标。首先，高职教师要突破同质互动的舒适圈，多向其他行业专家学习。信息技术的发展打破了人与人之间交流学习的时空限制，为高职教师与身处各地的知名学者、行业翘楚、技术专家进行交流学习提供了便利。高职教师应积极利用数字资源和数字技术，通过社会信任、互惠规范，在教学研究、项目开发、社会服务等方面寻求合作机会，助推自身专业成长。其次，高职院校应积极搭建校企合作平台，建立产业教育联盟，让高职教师参与其中，不断拓展其资源与人脉。通过这种“社会桥”的建立，高职教师可以不断提高社会资

源对其专业成长的支持作用。再次，以政府为主导，多方参与建立教师专业成长共同体和研修、实践基地，推动高职教师的专业成长。通过建立覆盖多维空间场域的高职教师专业成长共同体和研修、实践基地，促进教师的专业发展目标、发展内容、发展过程与技术迭代、产业变革同频共振，促使教师发展小循环主动融入区域发展大循环，可大力提升高职教师专业成长的内驱力与成效。^[38]

（三）强化自我规训：提升高职教师专业成长的内在动力

自我规训是实现高职教师专业自主成长的关键途径。面对高职教师在专业成长过程中自我规划、自我行动、自我反思等方面存在的困境，可从以下三个方面加以解决。

第一，增强高职教师专业成长的自我规划意识。具备专业成长的自我规划意识是高职教师实现其专业成长的基本前提。高职院校要通过培训、座谈会、榜样示范等多种途径，多管齐下，引导教师明白自我规划对于专业成长的意义，使其提高自我专业规划意识。同时，高职院校也要促进教师对其职业的认同，唤醒其专业成长的主体意识，增强其专业成长自我规划的能动性。社会交换理论认为，所有的社会行为都是交换的结果，当组织给予个体充分认可和尊重时，个体往往会表现出对工作更强的责任感。^[39]因此，高职院校应给予教师个体充分的认可与尊重，激发其职业热情，使其主动进行专业成长的自我规划，以促进其专业成长。

第二，提高高职教师自我行动的能力。提高高职教师自我行动能力的核心目标是为高职教师减负，释放大量的自由时间。高职学校要简化行政流程，减少不必要的行政事务与琐碎事务，提高行政管理效率。为此，可利用现代信息技术，建立相关的信息数据库，减少高职教师重复性表格、数据的填报工作。减少工作负担，使高职教师有更多的时间和精力去学习、

研究，从而提高其专业成长的自我行动意愿与能力。管理学大师彼得·德鲁克曾说，“卓有成效的管理者唯一的共同点就是将正确的事情做好，将不必要的工作砍掉”^[40]。通过为高职教师工作减负，使其有充足的时间和精力进行自我行动，才能不断地促进其专业成长。

第三，强化高职教师自我反思的能力。有学者指出，“对实践的自主的持续性的反思是教师理解复杂教育实践的必要条件，有助于增强教师的自我解放和赋权意识，增强发展的自主性和能动性，避免教师专业实践能力的发展陷入技术化、工具化的误区”^[41]。由此可知，强化自我反思能力对高职教师的专业成长具有重要意义。高职院校要积极营造助力教师自我反思的文化氛围。个人进行反思实践并从中受益的能力也取决于他在哪种组织文化下工作，反思实践往往更容易在鼓励人们公开地交流思想和感情的组织文化环境中培养起来。^[42]高职院校管理者应努力创设助力教师自我反思的文化氛围，为教师在日常教学、课程建设、项目研发、技术服务、论文写作、课题与评奖申报等方面遇见的问题解决搭建平台，提供便利条件，促成教师自我反思的日常化，逐渐培养其自我反思的能力。

总之，高职教师作为一个整体，其专业成长是外部力量和内部力量共同作用的过程。应积极构建集权力、资本、自我规训于一体的高职教师融合式专业成长发展路径，使高职教师的专业发展内化为生命自觉，外化为促进高职院校发展的生命实践。

参考文献：

- [1]徐廷福.论教师专业自主权的个体实现[J].教师教育研究,2005,17(6):24-27.
- [2]李震.从规训权力到生存美学:教师专业发展的一种哲学审视[J].高教探索,2020(6):120-128.
- [3]彭飞霞,张家军.技术赋能教师专业发展:范式转换、速度隐忧及其“共速”转向[J].教育学术

- 月刊,2024(2):106-112.
- [4]胡昌送.高职院校学术权力的困境、诉求与发展[J].职教论坛,2010(27):32-35.
- [5]曹辉,陈琦.高校学术权力的异化表征与归正路径[J].现代教育管理,2024(5):22-30.
- [6]刘晓琳,张立国.智能时代“何以为师”:对智能教育场域中教师专业资本的考量[J].电化教育研究,2021,42(11):27-33.
- [7]张军,杨倩云.空巢不空心:基于自我适应性规训的“空巢青年”群体样态分析[J].新视野,2022(4):91-98.
- [8]岳河.身体与时间耦合下的学校规训教育探析[J].教育理论与实践,2023,43(1):9-14.
- [9]刘林,张敏,宗晓华,等.高校学术权力与行政权力及其影响的再认识:基于教育部直属高校数据的实证分析[J].江苏高教,2020(10):37-42.
- [10]福柯.规训与惩罚[M].刘北成,杨远婴,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2007:28.
- [11]王喜雪.高等职业院校学术权力的合法性[J].现代教育管理,2013(12):53-56.
- [12]张家军,闫君子.中小学教师负担:减与增的辩证法[J].教育研究,2022,43(5):149-159.
- [13]朱丽.“文化资本”概念的双重性:抽象性与具体性[J].教育学报,2024,20(3):70-81.
- [14]张楠楠,沈江平.资本图绘中的马克思与布迪厄[J].理论视野,2020(7):14-19.
- [15]李晶,吕立杰.关系视角下教师专业权力运行机制的构建[J].教育发展研究,2018,38(8):65-71.
- [16]刘国权.高校教师社会资本对课题制科研的作用机理研究[J].江西师范大学学报(哲学社会科学版),2018,51(6):103-107.
- [17]曹雁飞.自我规训:教育学话语自主自持的创生之路[J].中国教育学刊,2017(11):28-31,64.
- [18]吴小贻.完整地理解教师专业自主权[J].当代教育科学,2006(13):36-37.
- [19]苏春景.小学新入职教师的自我突破策略初探[J].课程·教材·教法,2011,31(7):76-81.
- [20]张佳良,刘军.法约尔与一般管理理论:写在《工业管理与一般管理》百年(1916—2016)诞辰[J].管理学报,2016,13(12):1737-1744.
- [21]樊丰富,成军.高职院校教师专业发展服务体系的构建研究[J].中国高教研究,2013(12):77-80.
- [22]李政.高职院校教师专业发展的三维模型及其应用[J].中国高教研究,2020(2):98-102.
- [23]董彦宗.提质培优背景下高职教师队伍建设的逻辑、困境及策略[J].教育与职业,2022(16):72-77.
- [24]2023年全国教育经费执行情况统计快报[EB/OL].(2024-07-22)[2025-01-10].www.jyb.cn/rmtzcg/xwy/wzxw/202407/t20240722_2111225837.html.
- [25]戴建波,戴伟.类型教育理念下高职(专科)院校科技创新竞争力提升研究:基于与本科院校科研成果统计的对比分析[J].教育与职业,2024(15):38-45.
- [26]姜法芹.高职教师的幸福系数:对高职教师工作行为的实证分析[J].黑龙江高教研究,2015,33(11):101-104.
- [27]林南.从个人走向社会:一个社会资本的视角[J].社会科学战线,2020(2):213-223.
- [28]李学书,李爱铭.“双一流”高校青年教师发展困境及其化解之道:基于场域理论视角[J].苏州大学学报(教育科学版),2022,10(3):62-70.
- [29]王振洪.高职院校教师文化的独特性、问题及发展策略[J].浙江社会科学,2011(1):70-75.
- [30]王振洪.高职院校教职员工组织承诺与工作满意度研究:基于全国6所高职院校的调查[J].教育发展研究,2011,31(21):73-78.
- [31]张宝臣,祝成林.高职院校教师文化特质的实然诊断与应然建构[J].中国高教研究,2015(12):100-103.
- [32]苏强,吕帆,周健民.迷思与困惑:教师赋权

- 失范的二重性[J]. 教育研究, 2014, 35(11): 107-112.
- [33]王靖高. 高职院校治理现代化的核心要义、改革路向与实践探索[J]. 现代教育管理, 2021(12): 39-45.
- [34]胡萨. 从权力控制到主体能力提升: 论美国教师赋权运动中“权力观”的转变及其对教师专业发展的意义[J]. 当代教育科学, 2009(11): 31-34.
- [35]杜思民. 高校青年教师的身份建构与专业发展[M]. 郑州: 河南大学出版社, 2019: 95.
- [36]林南. 社会资本: 关于社会结构与行动的理论[M]. 张磊, 译. 北京: 社会科学文献出版社, 2020: 22.
- [37]鄢烈洲, 陈绍华. 理解新《职业教育法》的两个维度: 价值理性与工具理性[J]. 中国职业技术教育, 2023(1): 22-27.
- [38]陈淑维, 陈聪诚. 数字时代高职教师专业发展的实践进路: 教育生态学视角[J]. 中国职业技术教育, 2023(21): 24-27.
- [39]董彦邦, 刘莉. 科研评价制度如何影响大学教师主动性创新行为: 基于29所一流大学建设高校的教师调查[J]. 复旦教育论坛, 2024, 22(1): 85-93.
- [40]文娟. 德鲁克全书[M]. 长春: 吉林文史出版社, 2017: 38.
- [41]唐振华, 池云霞. 高职教师反思性实践分层及研修转向[J]. 中国高教研究, 2016(12): 99-103.
- [42]宋明钧. 反思: 教师专业发展的应有之举[J]. 课程·教材·教法, 2006, 26(7): 74-78.
- (责任编辑: 李作章)

The Development Logic, Realistic Dilemmas and Solutions for the Professional Growth of Vocational College Teachers

ZHANG Jiajun¹, FENG Xiaojia^{1,2}

(1. Southwest University, Chongqing 400715;

2. Chongqing Polytechnic University of Electronic Technology, Chongqing 401331)

Abstract: The professional growth of vocational college teachers relies on external support, available resources, and internal developmental drive. In other words, their professional growth requires power, capital and self-discipline. Power provides external support for their growth, capital offers the necessary resource support, and self-discipline fuels their internal motivation. However, in real educational contexts, vocational college teachers face dilemmas such as restricted autonomy in professional development, insufficient capital, and a lack of intrinsic motivation. To address these challenges, vocational college teachers should be granted full autonomy in their professional growth, continuously increase their capital reserves, and enhance their internal drive for professional growth.

Keywords: vocational college teachers; professional growth; power; capital; self-discipline