

惯性剥夺与弱势累积：开放大学教师专业发展悖论

叶 繁^{1,2}

(1. 广东开放大学 文化传播与设计学院, 广东广州 510091; 2. 华南师范大学 教育科学学院, 广东广州 510631)

[摘要] 为拓展教师专业发展机遇,部分开放大学出台了鼓励学术创新和双元教学(开放教育与高等职业教育)的一体化制度,教师可从中选用有利自身的规则与资源。本研究采用扎根理论和个案分析相结合的方法,探究开放大学教师如何在一体化制度下维持自身专业发展动力。研究发现,名义上提供双重支持的制度,因与教师工作及发展逻辑错位,促成了对教师发展动力的惯性剥夺,并导致边缘化的教师陷入动力弱势累积的境地。尽管教师在不同情境采取不同的动力策略,但都与制度瓶颈不期而遇,先后造成外向动力剥夺和内向动力剥夺。意图良好的制度,其后果远不及预期:多重情境规制、多元规则束缚、多样资源疏离,消解了个体与开放教育事业的耦合性。之所以出现这种悖论,是因为将开放大学专业逻辑等同于高等教育或职业教育的专业逻辑,脱离教师及学校发展本质。改进传统专业逻辑构成要素——规范基础和权威来源,塑造开放大学专业逻辑,可为疏导新时代制度转型与教师发展间的结构性张力开启新思路。

[关键词] 开放大学; 教师专业发展; 发展动力; 扎根理论

[中图分类号] G728.8

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2023)05-0086-12

一、问题提出

教师发展是学校发展的基础。然而,开放大学(简称“开大”)教师专业发展意识不强(韦玲云, 2014)、能力结构与工作要求之间的矛盾(江小青, 2014)长久未得改观,教师自我提升动力始终在低位徘徊(孙德美, 2022)。过往研究一般自上而下地给出解释,如缺乏师资培训(唐建祥, 2011)、人才队伍结构失衡(莫炳新等, 2004)、评价机制与激励制度缺位(庞利, 2013)等。这些研究不但预设了开大教师是同质化群体,而且置其于静态、被动的地位。还有研究采取自下而上、上下结合的方式,或

着重描绘教师专业发展的“实然”,或深入解析“应然”,然而究竟何以“实然”?如何理解新时代开大发展趋势,借以通达“应然”?

制度建设对教师队伍成长起到关键作用(孙艳萍等, 2012)。教师受制于制度,但具备通过行动实现对结构再生产的能力(董才生等, 2008)。立足制度创设环境,开大教师专业发展动力(以下简称“动力”)困境可以转换为下列问题:教师为何在学校制度环境下变得被动,难以借力制度赓续发展动力?教师如何应对动力困境?这些策略带来什么结果?动力制度性困境的实质是什么?如何突破动力的制度性困境?

[收稿日期] 2023-05-25

[修回日期] 2023-08-03

[DOI 编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2023.05.009

[基金项目] 2021年度广东省教育科学规划项目“深化教育评价背景下的远程教育教师专业发展机制研究”(2021GXJK381); 2018年度广东省教育厅青年创新人才类项目“基于教育供给侧改革的广东开放大学办学体系教改项目管理研究”(2018WQNCX333)。

[作者简介] 叶繁,博士研究生,广东开放大学讲师,研究方向:教师教育、教育管理(122643382@qq.com)。

[引用信息] 叶繁(2023). 惯性剥夺与弱势累积:开放大学教师专业发展悖论[J]. 开放教育研究, 29(5): 86-97.

二、研究方法过程

为获取开大教师动力不振的理论解释,本研究收集了东部某省级开大 10 名开放教育教师的访谈资料。该校属于首批独立设置的开大,目前有 18 个本科专业和 27 个专科专业,学生规模达 47 万人,在全国同类开大中具有一定代表性。

(一) 研究对象与资料收集

质的研究方法一般采用目的性抽样,围绕研究目的抽取信息量最大的研究样本(陈向明, 2000)。本研究综合使用斯特劳斯和科宾(Strauss & Corbin, 1990)提出的开放性抽样、关系与差异性抽样、区别性抽样三种目的性抽样方法。具体来说,首轮选取动力充沛的 5 位教师,他们年富力强,有高级职称,熟谙开大教学与科研工作,多数在 2019 年前晋升高级职称。2019 年后,学校独立评聘职称,并大量延揽高学历、高职称人才,教师专业发展环境发生了变化。因此,笔者第二轮访谈了 3 位 2019 年后参与职称评审的教师。第三轮选取动力水平较低的 2 位教师作为补充。他们长期在教学科研一线耕耘,但未取得与投入相匹配的专业成果,专业发展态度略显消沉。此外,本研究还考虑教师的年龄、性别差异、学科划分、职级层次,综合选取研究对象,并依照研究伦理对受访者的个人信息做了匿名化处理(见表 1)。

(二) 研究方法与访谈提纲

本研究通过半结构化访谈收集资料,问题围绕教师专业发展的感受、体验、需求、期望展开,包

括: 1) 承担开放教育的教学与科研工作对您意味着什么? 2) 您在教学和科研工作中经常体验到获得感吗? 最大的获得感来自于哪里? 3) 您在教学与科研中遭遇过挫折吗? 能否具体描述当时的情形? 4) 什么因素推动您在教学和科研上不断前行? 5) 学校哪些制度让您印象深刻? 这些举措对您的教学和科研有何影响? 6) 如果用一两个词描述您当前的教学和科研状态,您会用选什么词? 7) 您对自己专业发展怎样定位? 有何规划? 8) 如何优化学校制度,以便您更好地投入专业发展?

(三) 研究过程

为贴近受访者原意,本着“非必要不改动”的原则,笔者首先梳理出 305 个原始概念,并整合成 82 个一级编码概念;参考“合并类属—确定属性维度”(陈向明等, 2021)的操作方法深挖一级编码间的联系,抽取更高层级的概念范畴,形成 7 个主轴类属;从范畴关系出发厘定主次并依据类属逻辑展开串联,确定了核心类属(见表 2)。

三、研究发现

调查发现,受访教师动力总体上无本质差异,个体动力的强度偏低,方向较分散。这种状态源自制度化与个体性之间的交互冲突。值得关注的是,随着动力的弱化,个体为改变现状作出努力,却再度陷入囚徒困境。多类型制度规则制约、多样化制度资源背离、多情境制度效用束缚,触发了制度对教师动力的惯性剥夺。边缘化的开大教师,其动力未随制度激励而提升,反而走向相反方向,故称

表 1 受访教师信息

序号	访谈编号	化名	性别	职称	教龄	学历	任教学科
1	20230509	王老师	女	教授	25	博士	文学(外语)
2	20220819	李老师	女	副教授	21	硕士	经济学
3	20221108	刘老师	女	副教授	21	硕士	文学(外语)
4	20220927	潘老师	男	副教授	4	硕士	法学
5	20220817	赵老师	女	副教授	16	博士	文学(中文)
6	20230519	胡老师	女	副教授	5	博士	工学
7	20220823	丘老师	男	讲师	14	博士(在读)	管理学
8	20220816	朱老师	男	讲师	13	博士(在读)	教育学
9	20220927	郑老师	男	讲师	24	本科	工学
10	20230518	顾老师	女	助教	10	硕士	工学

“动力流变悖论: 弱势累积”。

(一) 教师专业发展“动力不振”及其原因

学校日常教育教学实践是教师发展的根本(孟凡丽, 2022)。不间断地投入教学与科研, 免于琐事缠身, 为教师动力存续提供保障。然而, 开大制度化的工作结构却与期待大相径庭。“补窟窿的万金油”, 不单描绘了教师专业工作性质, 更阐发了教师专业工作的体验。具体来说, 这从两方面为动力奠定了“后发”起点。一方面, 开大教师承担网络课程的学习支持服务, 关联全省学生与辅导教师, 串联各级支持服务部门。奔忙于各类紧迫工作的教师, 犹如润滑其间的“万金油”, 专业发展空间受挤压。2017年, 某省开大教师不足百人, 却承担全省15万学生教学辅导, 师生比远低于普通高校1:18(孙平, 2017)。失衡的师生比背后, 海量学习

支持服务需求涌向教师。通过各种渠道回应与解决问题, 构成教师主要工作内容, 但这些事项并未纳入制度稽核。多层级、大系统的教学组织结构也加剧了教师工作难度。卧室、食堂甚至班车都成为教师工作场所。比如, 王教师提到, “有时候赶不及, 得在回校本部的交通车上参加网上教学, 给学生答疑”。如果说支持服务是可见的工作负担, 为数不少的非学术支持事务则顶着“教学之名”隐身其间。这些工作都化为教师职责, 催生出模糊的工作结构。由于其不为外人所知, 甚至不为制度所认, 胡老师曾戏称之为“‘灰色’工作”。开放式的“职责空间”, 为教师添加了“万金油”的角色认知, 也揭开了“万金油”的隐喻: 教师专业属性不断被弱化, 工作失去了积蓄动力的功能。李老师感叹: “全省的教学管理, 都放在(我)这里。任何

表2 访谈资料三级编码

开放编码	主轴编码			选择编码
	维度	属性	类属	
交通车上答疑; 任务“兜底”; 工作量没法计算; “灰色”工作	模糊的空间重叠	时空压缩	补窟窿的万金油(原因1)	动力流变悖论: 弱势累积
满负荷解答问题; 一个专业三个“兵” 你不做谁做; 杂事“一个接一个”	密集的时间节奏			
学生像“孤儿”; “多少万学生”; “找你发脾气”; 安慰学生	情感耗散	情意挑战		
“无非坐坐班”; 期末挺疲惫; 工作很繁杂	心力弥散			
做不了科研; 科研难顾及; 两眼一抹黑; 不当“教书匠”; 独轮车上高坡; 研究不成熟; 眼界要广; 拓展机会	动力方向“上下龃龉”	制度理念与个体认知的“趋避冲突”	双重趋避冲突(原因2)	
来回奔波; 每周去上课; 备新课; 比较和取舍; 打比赛	动力位置“左右摇摆”	制度诠释与个体理性的“趋避冲突”		
备赛不回家; 副高优先; 职称是门槛; 赶快发论文	理念强 资源大	理念导向 资源牵引	外向动力剥夺: 外部制度供给与内部价值追求错位(表征)	
一腔的抱负; “有料”; 享受上讲台; 学生听课的满足感; 不能误人子弟; 制度是附庸; 报高层次项目	理念强 资源小			
出勤率很低; 科研风气不盛; 给酬金; 扶起来“战斗”; 人少很无助; 专业不进人; 谁都不认识	理念弱 资源大			
时间劣势大; 隐性工作多; 稳扎稳打; 良心活	理念弱 资源小			
没有想法; 躺平; “水博”也是博士; 耳提面命	高, 低	专业追求	职业理想(理想期待)	
先拿职称; 专注一个方向; 提高水平	清晰, 不清晰	发展规划		
条件基本够; 成果比较少; 往上靠靠	大, 小	晋级机会	机遇评断(现实判断)	
有能力靠前; 硬着头皮往前走; 能力就这样; 成果比较少; 没啥业绩	高, 低	能力自估		
课程点击量; 教师培训少; 录课; 网上答疑; 做教学设计	开放教育	身份塑造	内向动力剥夺: 身份与注意的博弈(行动/互动)	
实训室; 设备; 顶岗实习; 梦想做老师; 亲手培养学生	职业教育	注意焦点		
没劲头; 挫败; 抗争; 重视不够	强弱不均	动力损耗	惯性剥夺(结果)	
充分自主; 给学生上课; 正儿八经的老师	方向各异			

一个环节出了问题,都会落在责任教师头上。”

另一方面,教师肩负专业建设、学科建设、科研探索工作,承担非学历教育、职业教育、社会培训与服务等任务。穿插在密集工作中,教师犹如在“补窟窿”,专业发展时间耗竭。不同工作的逻辑迥异,方法也不同。多样化工作为教师带来发展机遇,风险也显而易见。教师若“平均用力”,对各项工作“浅尝辄止”,专业发展可能“一无所长”;若“有所侧重”,未能及时跟上学校重点工作,就有可能陷入专业发展“狭隘自利”的伦理困境。更值得注意的是,程序化任务常以“倒计时”的方式不断插入教师工作日程,挤占了周期较长工作,如教师自身发展的时间(李学书,2018)。在“截止日期”前,合理安排时间补充“窟窿”成为教师工作常态。专业发展随之被搁置,动力亦因忙乱的秩序而消息。赵老师谈到“只有这么几个人,这些课、这些事,你不做谁做?”

专业工作不但从时空上设置高要求,而且为教师平添“耗散”和“弥散”的情感体验。远程成人教育需要信息技术、非学术性支持服务、教学设计等人员相互配合,共同维持教学运行(韦润芳,2009)。然而,在由各种人员组成的教学体系中,课程作为媒介把学生与教师绑在一起。美国凤凰城大学校长曾指出,“对远程学生来说,教师是学校的全部”(UOPX,2022)。化身“学校大使”的教师之于学生,类似于解决各式疑难的“万金油”。这往往也造成双重消极情感体验:一方面,教师需谨言慎行,因为个体已被打上代表学校行为的符号,积聚过高的心理压力;另一方面,教师承受来自于学生对学校管理事项不满的情绪,情感因之郁积。

“出了问题学生找不到责任人就找到你,因为你的信息就在网上张贴着,他找到(你)就要给他解决,还要向你发泄情绪。但事情又不是你这里就可以解决的。你也没办法跟学生说,对不对?”(李老师)

“弥散性”体现为,囿于工学矛盾,成人学生一般选择在晚上、周末和节假日学习。常规工作时间外组织教学成为开放教育的特点。学生学习所需的支持服务,亦随他们的住所分散难以把控。无论白天还是夜晚,周中抑或周末,教师随时要做好回应问题、解决困难的准备。这种工作状态若

没有获得制度理解,个体仿佛被卷入越敬业越疏离制度要求的“窟窿”。以教学为志业的意志易被撼动,个体难逃“习得性无助”的思维模式。

“有次出差,其他开放大学同行问我:‘你为什么非要坐班^①,你周六周日不是上课吗?你不是要(主持)答辩吗?那你这样不是一直都没有休息?’”(赵老师)

导致开大教师动力不足的第二个因素是“双重趋避冲突”。首先,开大学术创新的制度规则与教师比较优势的差异,形成动力的方向之争。学校的职称聘任制度,对职称晋升所需的学术论文、著作数量与质量均作出要求^②。学校的科研业绩认定办法,按级别对论文、项目、成果实施奖励。在教师看来,这些旨在激励其参与高层次学术研究的措施,与开放教育本职工作的关系较为疏远,因为“教师发展成果不一定是论文和科研,学生成长也能体现教师的专业价值”(朱老师)。从另一个角度看,这种学术制度与普通高校别无二致,默认开大教师发展的外部环境和内部资质与普通高校相同。教师认为,“我们不是纯粹的学科研究者,很多研究不成熟”(潘老师);“我们在学科专业上没有优势,但我们眼界可以更广一些,借助远程教育特色与平台拓展自己发展机会”(丘老师)。囿于总体学术力量规模小,学术氛围有待营造,相比学术创新,应用型学术更契合开大资源禀赋,培养教师应用能力和“双师型”教师是適切选择(徐明祥等,2018)。总之,制度赋予学术创新的结构定位与个人发展之间的冲突,勾勒出教师专业发展外部驱动力与内部推力“上下龃龉”的状态。这种矛盾源于制度设定的发展目标让教师产生了趋近和逃避的双重态度。随着制度推行力度的加大,教师内部回避力量越发超过制度目标的力量。心理学领域将这种越接近目标,回避力量越强的效应称为“趋避冲突”(黄希庭,2002)。

其次,资源制度配置与教师专业发展价值取舍的矛盾,造成动力作用位置的偏移。该校自2005年起开办全日制高职,实行“一套班子,两块牌子”,共享师资与资源。然而,两类教育地位不同,这从教师工作量规定便可见端倪。教师管理开大一门课程一学期工作量至多计20学时(部分特殊课程一学期工作量少于此数),一门高职课程一学

期至少计 36 学时(2 学分)。在专业实践环节, 指导一篇开大本科毕业论文计 3 学时, 指导专科实习实践计 1 学时; 指导高职学生顶岗实习, 则视学生规模和工作方式不同有相应的计算方式^③。对此, 李老师说, “入职以来都在从事开放教育, 对开放教育有很深的感情, 没太在乎工作量”, 但是“如果老师先从事高职教育, 再接手开放教育, 就会产生比较和取舍”。对开大而言, 教师工作量是评价教师工作的唯一尺度(孙传远等, 2016)。教师完成考核任务的理性选择是身兼两种类型的课程, 并把优势精力投入资源充沛的教育类型。制度化资源配置与专注开放教育之间的碰撞, 使教师面临外在挑战与内在坚守的博弈。尽管受访教师各有取舍, 然而资源分配倾向高职, 教师行为和态度会随之出现微妙变化。例如, 刘老师认为自己专注开放教育, 但又指出“高职的项目更容易拿”。任开大专业负责人的丘老师, 一周有 4-5 天时间忙高职教育。制度化的资源配置让教师在专业职责和资源支撑之间的“趋避冲突”, “左右摇摆”。

(二) 教师专业发展动力不振的多样表征

与学校整体发展同向而行是开大教师专业发展的前提。从前述分析看, 开大教师专业发展的个体定位与学校制度化定位之争, 塑造了动力转化的壁垒。教师个体发展与制度导向间的差异, 决定着他们不同的动力策略。可以预见的是, 如果策略组合远离制度要求, 支撑教师专业发展的资源和机会就会变少, 会形成反向循环的“马太效应”, 发展动力自然随之消减。然而, 这些动力如何被消解? 接纳制度的教师是否会经受动力消解? 依照遵循制度理念强弱和资源牵引幅度大小, 开大教师专业发展存在四种制度化的推力配置(见表 3)。吊诡的是, 四种动力最终都指向一个共同结果——动力剥夺。鉴于动力剥夺是由外向内发起的, 本研究将其命名为外向动力剥夺。

表 3 开大教师四种制度化推力

资源牵引	理念导向	
	大	小
强	(1)	(2)
弱	(3)	(4)

1) 响应型推力触发个体应激, 弱化动力持续性。部分教师发展呈现理念导向“强”与资源牵引

“大”的特点, 即认同“双线”发展, 努力从学术成果上追求价值实现, 立足优势教育类型寻求资源支持的动力策略。专业能力欠精熟的教师需付出更多的时间与精力把握二元教育的差异, 动力因之存在更多的不确定性。值得注意的是, 这种动力模式与学校制度强调的高效科研与教学产出的要求相悖。个体长期稳定的动力输出的期望与制度即时要求的碰撞, 造成了动力配置方向的“强错位”。丘老师专注于教学工作, 不在意其归属的教育类型。在他看来, “二元”教育的差别仅是形式。“高职那边上课, 这边管课也进行……整个人的精神状态很不一样……如果只是纯粹网上面对学生, 就会刺激不足”。他以前担任校企合作专业负责人, “跑合同、谈判, 都全程参与……耽误了自己(专业发展)的事”。这些在制度中体现不出效用的事项, 导致个体失去发展先机。在“快速争取赶上职称评定”的动机下, 获取有显示度的专业成果更为关键。他开始申报项目, 努力发表论文。2022 年, 他长期驻点高职, 备战省级职业技能大赛, “获得一等奖能作为评副高的优先条件”。但与其说他具有高涨的动力, 不如说是制度激励之下的反应。

2) 跳转型推力凸显制度引领瓶颈, 阻碍多维动力整合。部分教师主动向学术创新靠拢, 教学上尊重“双线”工作。这类教师把教学和科研当成两类不同的专业发展活动: 一方面, 瞄准前沿知识生产与创新; 另一方面, 专注既有知识传播与应用。该策略人为地剥离了教学学术与专业学术, 两者被分割成相互独立的部分。平行任务让个体承压能力逼近阈值。赵老师博士毕业, “还是希望在专业上有所作为”, 因而沿着学术阶梯不断拾级而上, 顺利晋升了副教授, 随后获立教育部人文社科研究一般项目。她提及“去 SG 学院^④交流, 经过一番寒暄后, 对方说感觉我们很谦虚, 而且是有料的”。因为“享受站在讲台的感觉”, 教学上她也不甘人后。与科研和高职教学的热火朝天相比, 网络课程静悄悄的教学交互更像“独角戏”。巨大的反差常让她陷入沉思: “还是得加强课程设计, 多研究吸引学生的教学活动”。难以提升的开放教育教学质量, 让她产生制度是“内在驱动的附庸”, 无法为她指明前进方向的想法。“多线发展”被她比喻为“焦灼中前行”。

3) 外生型推力招徕个体制度归因, 难以凝聚团队动力。有些教师期待制度资源支持自身学术理念, 助力专业发展。郑老师入职早, 经历了开放教育试点起步阶段, 熟稔于从经济角度衡量个体动力, 更愿意把功利手段视为专业发展的“风向标”。“1999年开始做网络课程, 指向很清楚, 比如说开发一门课程, 给多少酬金, 当时掀起了从过去纯粹的录像课到制作网络课程的小高潮。”然而, 囿于所在专业实验设备设施等投入不足, 他只能借力外校实验室合作开展研究。“现在科研主要是理论研究, 通过计算机慢慢算(模拟实验和统计数据)”, 因为“只需要申请计算机硬件或软件就可以, 不需要实验室, 比较容易通过(学校资金支持)”。他所在专业不是学校发展重点, “一直没有引进来教授(专业带头人)”“如果有个比较好的人带一带, (我)还是能扶起来的”。

4) 自治型推力凸显制度的低弹性, 限制动力进阶。有的教师一方面坚持以应用为导向从事教学科研, 另一方面在“双线”工作中自主调节动力, 即理念导向弱与资源牵引小。这种动力组合的最大问题是在学校制度考评中不占优势。工作性质与考评制度之间的错位在此类教师身上被放大, 制度化标准与个体化定位始终处于“小偏差”状态。工作情境成为限制个人从低级专业化向高阶专业化迈进的枷锁, 消解了上升的动力。李老师属于此类。网络课程数以万计的点击量及其背后的学生, 唤起了李老师心中沉甸甸的责任感。开放大学教学在她眼里是一份“良心活”, “有些学生出现了(学习)问题, 就直接(把责任)推给我们……有些分校学生作业没人改, 你也不能不管, 就兜底了”。每个学期紧急又多元的教学问题让她应接不暇, 技术更新的学习时间也难得保障。“工作要求你熟悉教育技术, 现在技术发展得很快, 与以前大不同……我们(硕士)同班同学入职到普通高校, 一周只有4节课。我一周有12节课, 还有很多隐性的(工作)。他们上完4节课就可以搞自己的科研, 那(我)劣势就很大”。她主张为开大教师制定细致的工作标准与发展引导, 协助教师超越利益“取舍”的窠臼, 专注专业纵深发展。

总之, 制度环境与开放大学教师发展需求之间的张力形式多样, 表现为不同类型的教师遇到的阻

碍各有不同。然而, 动力赓续难的本质是一致的, 即外部制度供给与内部价值追求之间错位。

(三) 动力不振的行动改进与结果

从上文可知, 开大的制度已然对动力存续形成钳制。制度面前个体并非全然被动, 教师如何通过调动能动性提升动力?“注意焦点”和“身份塑造”两个属性有助于刻画这一过程。其中, 注意焦点指个体专业发展注意力的自主分配, 身份塑造指制度环境下文化因素所起的符号作用。

学校规定, 教师每学期须每周完成12课时教学工作量, 面授原则上不得少于6课时^⑤。开放教育以网络教学为主, 面授为辅, 无处安置的面授课时为教师向职业教育转型规划了出口。事实也正如此, 受访开大教师在高职承担了数量不等的教学任务。工作结构调整带动身份变化, 亦牵动教师专业发展注意力的偏转。具体而言, 受访教师作为开放教育教师的身份认同与注意焦点(A行动策略), 逐渐向B、C甚至D转型(见表4)。

表4 动力不振行动改进状态

身份塑造	注意焦点	
	开放教育	高职教育
开放教育	A	C
高职教育	B	D

面对制度困境, 四位教师的行动和理念各不相同。李老师坚定地聚焦开放教育, 属于A状态。入职后开放教育便成为他的主阵地。制度限制下, 注意力调节依然支撑她专注专业发展。然而, 注意调节的核心是沉浸于教学与研究, 以抵消制度不利。她曾讲述一个故事: 指导一名脑瘫学生的托管机构创业项目时, 学生身残志坚的奋斗精神令人动容。更让她深受触动的是, 学生在托管运营中拒绝营利性幼儿教育课程, 转而开设免费的兴趣课程。后来, 她凭借案例获得全国开放大学案例大赛一等奖。尽管如此, 李老师的注意力调节存在两个不确定因素: 首先, “良心”是调节的前提。“良心”构成的关键要素包括经年累月的专注投入、个体的无私奉献、师生互动及据此产生的情感。这需要她投入大量时间。然而, 繁琐的制度化程序让她无暇它顾。“每天不同部门的表格、报告, 仅应付这些就要耗费很多时间”。动力强度由此从学期初到

学期末快速衰减。“一个学期忙到最后,到期末就挺疲惫了”。其次,工作情境时常干扰良心,影响动力在教学与科研上稳定输出。“看不到学生(反馈、交互)的(开放教育)工作,做多做少,取决于自己的标准。”

郑老师保持“跨界”工作的最低要求,每学期教授一门高职课程,实现了从A到B的转型。开放教育早期的“熟人社会”为他营造了融洽的发展氛围。“与市县电大教师交流,不管是对别人还是自己的发展,(都)有一定作用”。然而,近年来学校引进大批人才,职能部门的人员、管理理念也频繁变换。他的归属感逐渐受到侵蚀。为了避免“一眼看过去,谁都不认识,不知道找谁”的尴尬,他改变了每周固定回校工作的习惯,减少返校次数,本就被动的专业发展动力也被削弱。

赵老师属于A到C的转化。她期待见证学生成长。“你备完课,然后发现他们(学生)在认真听,那种满足感是其他工作没有办法比拟的”。与之相对,开放大学的师生交互,很难为她提供这种感受。于是,她尝试向高职教育靠拢,承担了越来越多的面授教学工作。为了上好一门高职新课,她假期“啃完30多本(参考)书”。她设法维持开放教育教学与管理,然而投入时间显著减少。在她身上,动力从开放教育课程摸索转向职业教育课堂,打算投入网络课程交互设计的积极性也面临挑战。

丘老师努力从A转向D。开放教育事务性工作多,成为他专业发展的阻碍。高职教育则提供了机遇和挑战。他全身心投入高职教育,甚至为了备赛,长时间住校不回家,身份已悄然向职业教育教师转型。2020年后,他申请报读海外博士。“博士这个东西也是被逼的,要不然我也不会报”。但他选读的专业不是从教的经济管理专业,而是“教育管理专业,因为(可以)拿哲学博士学位”。寄望于深造和参加比赛构建“上升通道”,他努力寻觅“存在感”。自主动力的缺失,推动他扭转方向,在一条陌生赛道发掘新动力。

从四位开大教师的自主应对看,个体都在为突破制度困境而努力,或以情感独支,或回避寻求归属,或疏离开放教育,或茫然前行。究其原因,身份变迁中自主注意与结构化身份并未统一,导致个体内在统一性割裂。例如,郑老师的专业团队未整合

成型,制度和人员变化促使其归属感衰减。开大教师身份仿佛成为“孤立”的代名词。李老师坚守开放教育主阵地。但制度向背之下,个人的情感和“良心”能持续补充动力?赵老师的身心正在向职业教育靠拢,丘老师的转型更彻底。四名教师通过追求身份和注意的统一寻求自身发展,这一过程可以用“内向动力剥夺:身份与注意博弈”来表达。两种属性呈现复合的关系:如果教师身份和注意共同向职业教育转型,有利于支撑个人发展(如丘老师),开放教育事业的推动力则会显著弱化。相反,两者向开放教育转移,成就了开放大学事业发展,个体却因此感受到制度在资源和情感上的双重孤立(如李老师)。在身份与注意不统一下,个体知行相悖,内在统一性受到反噬(如赵老师、郑老师)。

至此,开大教师专业发展动力流变形成“惯性剥夺”的闭环。这种剥夺主要体现在动力方向和强度上。首先,制度实践从时间、空间和情意上由外而内地消解着教师专业发展动力,动力强度随之减弱。其次,制度规则定位与制度资源分配,营造了组织与个体间双重“趋避冲突”。第三,制度供给与内部价值追求之间错位,造成方向上难以“向善而行”(难聚团队动力,限制动力进阶),强度上不易突破粗放发展的瓶颈(有损持久动力,弱化动力整合)。第四,个体面对自身制度化动力困境时,可在制度框架内调整“二元”教育中的注意焦点,维持注意力与身份的平衡。四位教师注意力和身份之间的不和谐,不同程度地削弱了动力强度,扭转了动力方向。至此,制度的结构秩序由内而外地塑造本体剥夺,制度规范由外向内地形成外部剥夺,个体与制度的互动则由表及里地创设内部剥夺,三者汇聚成“惯性剥夺”的动力流变机制。

(四) 动力不振之间的逻辑关系

上述三部分勾勒了制度环境下开大教师动力流变过程,本研究在此基础上得出教师动力流变模型。模型立足原因、表征、行动和结果的逻辑关系,系统阐释了制度为何会促成外部动力剥夺,教师又如何调节,最后造成什么结果等问题(见图1)。

制度化环境下,开大教师工作内容繁杂,工作界限模糊,低度专业化工作剥夺专业发展机会,专业发展面临“时空压缩”。被挤占的时空之外,专业工作情感耗散、意志困顿的场景不在少数,个体

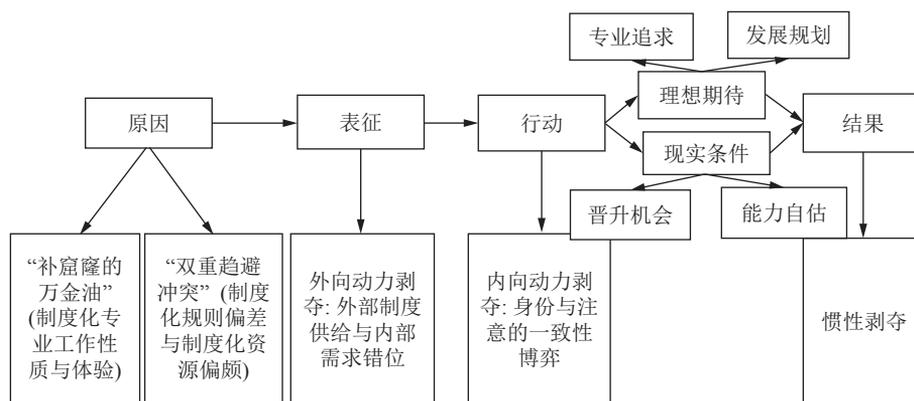


图1 制度环境下开放大学教师专业发展动力流变机制理论模型

因之饱受“情意挑战”。然而,制度与教师发展的冲突不止于教学。在科研方面,制度强调学术创新,这在教师看来并非自身优势所在,造成动力方向的“上下龃龉”。同时,制度给重点支持的教育类型以资源倾斜,容易引起教师动力在不同教育类型之间“左右摇摆”,从而呈现“双重趋避冲突”。为平抑制度束缚,教师在理念和资源中选择,尽管有所差异,但制度由外而内地剥夺个体动力则是一致的结果。具体而言,教师经历四种制度化阻滞,分别是弱化动力持续性、疏于整合多维动力、难聚团队动力、限制动力进阶。面对结构化围限,个体结合身份认同,通过自主支配注意力调适动力。身份和注意力的博弈可用于描绘教师四种不同的策略。然而,多数教师个体博弈结果要么两者相悖,造成个体内在动力不统一;要么两者契合,或出现现实相悖,动力难以为继,或出现依靠“良心”工作的困境。综上所述,多种制度情境为动力流变打造了一场“惯性剥夺”之旅。

更深入地看,究竟是什么造成了“惯性剥夺”?纵观整体流程,教师扮演了制度受体的角色。最初的制度化工作结构是教师发展的起点,其本身构成弱化教师动力的场域。其次,学术制度作为教师发展的支撑点,着力于提升教师短板,忽视了教师的优势。最后,工作量制度意在塑造复合性而非有类型化专长的教师。三类制度因素叠加,放大了动力剥夺的效应。故此,核心类属为“动力流变悖论:弱势累积”,即制度越激励教师,提倡教师向双能、学术创新方向努力,教师越会陷入自我被抑制的境地。动力不会因为制度激励而高涨,反而会随之萎

缩。这一局面恰似马太效应的负面循环,即“他若没有,便连他所有的,也要夺过来”。

要挣脱动力制度化困境,两个类属对教师自主干预起调节作用,它们分别是理想期待和现实条件。个体依靠理想期待平衡制度不利,或选择遵从现实约束获取制度认可,进而保持动力。个体专业追求和发展规划在理想期待中居主导地位。例如,李老师的动力剥夺程度较低,源于其视专业发展为己任,“主要是责任心,既然承担了这份工作就要对得起这份工作”,而且她在丘老师眼中也是排除干扰、锚定方向不断突破的榜样。其他教师则选择依托“能力自估”和“晋级机会”综合判断。郑老师对自身的能力不甚满意:“我这个(成果数量与质量)实在不好意思”,把晋级期待寄托于制度,期待制度资源与规则能补充内在不足,“期待多一些制度导向……没有外界的束缚,还是会放松自己”。丘老师感觉晋级“只欠东风”“为什么会有冲一把的想法,是因为基本上所有条件(晋级副高)都快足够了”,这也帮助他摆脱能力瓶颈,暂时提供应激动力。赵老师虽然学术成果不错,但对自身的能力不够自信。深层而言,她保持着“不想被别人骂,觉得你是个‘绣花枕头’”的想法。晋级正高需累积业绩,但这并非她的关注点,借力职业教育证实动力水平对她来说意义更大。总体而言,遵从理想期待胜于现实条件的个体,动力方向和强度更稳定,动力剥夺程度越低。

四、文献评述与理论对话

开大教师的动力剥夺指向其所处的制度环境

和组织文化,造成剥夺的原因是社会化的。仅将动力剥夺的心路历程记录下来远远不够,批判、反思和消除造成动力剥夺的社会根源更为关键。出于高等教育从教人员具有不竭的成就渴望,且教育行业为其提供必要支持与保障的预设,国际上对高等教育教师专业发展动机的关注并不多(Webb & Ashton., 1986)。但是,随着高校教师激励越来越受关注,高校教师专业发展动机有作为蓬勃发展研究领域的潜质(Daumiller et al., 2020)。目前,有关高校教师动机的研究,主要以假设检验的定量研究为主,如有学者(Maharjan, 2012)调查尼泊尔高校教师的工作动机,验证了工作动机和工作满意度正相关。有学者(Rao, 2016)基于麦克雷戈的XY双因素理论调查印度高校教师教学动机,验证了Y理论风格的教师有特定的动机因素、教学方法和课堂管理技巧。有学者(Young & Kline, 1996)调查了加拿大卡尔加里大学管理学院和社会科学学院78名教授的教学发展动机,提出结果效能的评价标准与两类学科背景教授的教学动机正相关。有研究者(Stupnisky et al., 2019)基于美国19所高等院校的大规模样本,证实了教师的自主性和能力是教师自主动机的积极预测因素,外部动机与教师学术研究的正相关关系较为微弱。聚焦到开大教师,国内普遍把目光关注在解构教师专业发展的制度性、结构化阻碍上(张遐, 2020; 管伶俐, 2014)。尽管有学者意识到开大教师内生动力的价值和作用(王仁彧等, 2020),却并未澄清动力整体运行机制。总体而言,目前教师动机研究主要基于心理学理论框架,验证与动机相关的因素,却存在量化研究的局限——难以揭示教师动机的因果机制。与之相对,使用扎根理论和个案分析,则有利于弥补因果解释弱化的疏漏(谢立中, 2018)。此外,从组织管理学审视教师专业发展动机,不失为视角上的新尝试。

直观而言,动力剥夺是不同制度逻辑错位造成的结果。所谓制度逻辑是指导和约束行动者完成组织任务的一套隐含的价值、信念和规则。由于忽视行动者的利益作用,新制度主义理论既不能诠释个体在结构中的能动性,又无法解释制度缘何变迁(Friedland, 2012)。为进一步发展该理论,弗瑞德兰和艾尔福德(Friedland & Alford, 1991)撰写的《让社会回归: 符号、实践和制度上的矛盾》指出,

社会由异质化的组织组成,各组织有不同的“制度秩序”。制度秩序会根据自己的中心逻辑,即一整套象征性符号结构和物质实践,构建文化信仰和组织原则。他们还指出,制度逻辑作为社会的建构,奠定了个人和组织行动的模式、信念和动机。正是这些存在于特定时间和地点的制度逻辑,有助于理解个人和组织在不同时空下的行为(Haveman & Gualtieri, 2017)。

制度逻辑理论研究就此开启先河。随着越来越多的学者介入讨论,制度逻辑被广泛认为是当前组织研究最突出的方法之一(David & Bitektine, 2009)。众多学者中,桑顿(Thornton)是佼佼者。2012年,在其主撰的《制度逻辑视角: 文化、结果和过程》一书中,她不但充实了制度逻辑理论,还提出两条重要的分析原则:一是制度体系由存在冲突和矛盾的多重制度逻辑组成。这些制度逻辑对个体和组织产生不同程度的影响。其中,个体与组织的利益、身份、价值观嵌入了盛行的制度逻辑。二是制度逻辑分为不同的层级与类别,内部囊括多维要素内涵。“文化创业者”可凭借推动不同制度逻辑关键要素之间的替换和变动,实现制度逻辑转换与变迁(Thornton et al., 2012)。

“要理解个体与组织的行为,就必须基于他们的制度情境来分析”(Thornton, 2002)。多重制度逻辑将开大教师日常切割成不同象征意义的独立时空,创造了教师专业发展多元共治的复合局面。由前序内容可知,制度化的教师工作与专业发展接近于行政逻辑和市场逻辑的组合,与教师发展期待的专业逻辑迥异,这直接造成教师眼前工作与长期发展之间的断裂。在低度专业化且耗时极多的工作面前,专业发展似乎成为游离于工作外的负担。解决困境显然只有两种选择:一是转换主导逻辑,弱化教师专业逻辑的主导地位,以行政逻辑或市场逻辑作为替代;二是修正制度逻辑,调整专业逻辑,巩固新建专业逻辑的地位。第一种选择契合开放大学局部的结构功能,可以促成常规工作平稳推进,短时间内教师可以规避制度逻辑冲突。然而,这种选择以牺牲开放大学的长远发展为代价。开放大学属“高等学校”,肩负知识与学问研究的职责。学术性作为高校教师的基本特质,是教师专业发展水平的重要价值向度(曲铁华等, 2009)。“科研是

源,教学为流”,如果取消开大教师发展的专业逻辑,培养应用型人才、推动“学习型社会建设”“构建终身教育体系”等历史使命也将无从谈起。

需澄清的是,从工作构成、专业特质、教学方式、发展侧重上看,开大教师专业逻辑不能与普通高校教师专业逻辑简单划等号。纯粹的学术职业及学术逻辑,在中国语境中专指四年及以上学制的全日制高校教师所承担的工作(沈红,2011)。长久以来,社会寄予开大教师高校教师、成人教师和远程教师三重身份期待(翁朱华,2012)。成为合格的开大教师,学科知识是基础,教学法知识和技术知识必不可少。优秀的开大教师更应掌握整合技术的教学知识(魏志慧等,2022)。因此,改造开大专业逻辑是开大教师科学发展的前提。制度逻辑理论认为,制度逻辑发展转向,须以内部的要素发生组合变化为前提。然而,桑顿也指出推动制度变迁的要素与方法并无定式。她以美国凤凰城大学为例,分析了建立者斯珀林(John G. Sperling)开创成人教育院校专业逻辑的思路:简单来说,成人教育不应全然恪守普通高校专业逻辑,使用市场逻辑的规范基础与权威来源置换传统专业逻辑的对应要素,可有效促发院校与教师变革(帕特里西夏·H.桑顿等,2020)。鉴于此,结合我国开大的实际,构建开放大学式专业逻辑,理应从学术创新和知识生产的规范基础中脱离,转向学术应用和知识传播为旨趣的发展追求;重新整合教师工作结构,移交与教学关系较远的事务工作、重复性非学术支持工作,澄明不同教育类型的区隔,以便教师将注意力集中于研究远程技术和成人教学法,实现两者与学科教学深度融合,树立开放大学在远程和成人教育领域的专业权威。

访谈中,教师也表达了自身对工作与发展先天逻辑割裂的理解,如“教务教学有些流程特别繁琐,但非常重要”。“双线”选择也加剧了割裂的程度。“老师都疲于奔波(高职校区和开大校区),老师要在完成教学之外搞科研,很辛苦”(潘老师)。案例中四位教师都在负重前行,区别的是每人选择了不同专业逻辑主导专业发展:郑老师降低了自身专业期待,以较低的动力水平因循开放大学式专业逻辑;丘老师专注于技能竞赛与技能教学,转投职业教育的专业逻辑;赵老师在开放大学式专业逻辑

与职业教育专业逻辑之间摇摆。唯独李老师迎难而上,坚持开放大学式专业逻辑,取得了契合专业发展规划的成绩。

五、总结与反思

上述案例勾勒了开大教师制度化发展“陷困”与个体“脱困”的过程。首先,动力作为多重制度逻辑博弈的符号表征,其方向视结构化制度环境引导而定;其次,动力是专业逻辑内化的结果,其强度取决于逻辑取舍、意义关照,以及个体需求与期待之间的匹配关系。案例学校同时涉足“二元”教育系统。知识创新和技术技能型人才培养两种制度秩序不完全兼容。糅合而成的制度环境为教师提供了矛盾的选择,造成动力方向游移不定。制度环境下自洽的专业逻辑缺位,衍生出三种专业逻辑替代形式,分别是专业逻辑制度构建、专业逻辑的自主建构和专业逻辑的理论建构。尽管个体可以采取不同选择,却难以忽略其他专业逻辑的存在。彼此交叉的专业秩序引发身份与注意力的冲突,导致动力强度降低。

制度逻辑理论认为身处社会结构中的个体对自身行为仅有部分自治性(帕特里西夏·H.桑顿等,2020)。开大教师专业发展印证了这一看法。个体与制度博弈在专业生活中留下或深或浅的烙印。不容忽视的是,开大专业逻辑构建与确立,与开大事业发展存在目标耦合性和过程同构性。重塑开大特色专业逻辑的主导地位,不但有助于廓清教师专业发展制度秩序,坚定教师专业发展动力,而且能强化开大制度体系的核心价值。其次,制度作为社会构建并非只存在于正式组织,非正式组织沉淀着大量共识性文化要素和集体意识,这些非正式规则亦有望转化为正式制度。教师共同体就是教师发展较为典型的非正式组织,其运行中能调动专业逻辑的两类机制:一是激活专业逻辑的集体意义构建机制,凸显交流和叙事功能澄清教师模糊的组织身份,强化对专业逻辑的规则认知;二是启动专业逻辑的集体动员机制,汇聚以学术为志业的共同承诺,增强对专业逻辑的信念认同。最后,教师发展更有赖于个体坚守为事业发展贡献的初心,从而克服制度剥夺的惯性并改善弱势累积的发展循环。

[注释]

① 受访者所在开放大学曾对该校从事远程成人教育的教师施行八小时工作制, 要求教师工作日在学校上班。

② 以上内容来源于该校职称评审文件。

③⑤ 材料来源于该校教师工作量管理办法。

④ SG 学院为该开放大学所在省某地级市的公立普通高校。

[参考文献]

[1] 陈向明(2000). 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社: 103.

[2] 陈向明, 王富伟(2021). 高等学校辅导员双线晋升悖论: 一项基于扎根理论的研究[J]. 教育研究, 42(2): 80-96.

[3] Daumiller, M., Stupnisky, R., & Janke S.(2020). Motivation of higher education faculty: Theoretical approaches, empirical evidence, and future directions[J]. International Journal of Educational Research, 99: 101502.

[4] 董才生, 王远(2008). 论吉登斯结构化理论的内在逻辑[J]. 长白学刊, (3): 21-25.

[5] David, R. J., & Bitektine, A. (2009). The deinstitutionalization of institutional theory? Exploring divergent agendas in institutional research[M]// Buchanan, D. & Bryman, A.(2009). The Sage handbook of organizational research methods. London: SAGE: 160-175.

[6] Friedland, R. (2012). Book review: The institutional logics Perspective: A new approach to culture, structure, and process. [EB/OL]. [2023-08-14]. <https://www.cairn.info/revue-management-2012-5-page-583.htm>.

[7] Friedland, R., & Alford, R. (1991). Bringing society back in: Symbols, practices, and institutional contradictions[M]// Powell, W. W. & DiMaggio, P. J.(1991) The new institutionalism in organizational analysis. Chicago, IL: University of Chicago Press: 232-263.

[8] 管伶俐(2014). 开放大学教师专业发展的个案研究——以 H 开放大学为例[J]. 成人教育, 34 (6): 44-46.

[9] Haveman, H., & Gualtieri, G. (2017). Institutional logics: Oxford research encyclopedia of business and management [EB/OL]. [2023-08-14]. <https://oxfordre.com/business/view/10.1093/acrefore/9780190224851.001.0001/acrefore-9780190224851-e-137>.

[10] 黄希庭(2002). 人格心理学[M]. 杭州: 浙江教育出版社: 201.

[11] 江小青(2014). 社会学角色理论视野下的远程教育导师教师实证研究[J]. 中国电化教育, (3): 51-57.

[12] 李学书, 刘玉梅(2018). 开放大学教师生存境遇研究——基于工作时间管理的透视[J]. 职教论坛, (7): 100-107.

[13] Maharjan, S. (2012). Association between work motivation and job satisfaction of college teachers[J]. Administration and Management Review. 24(2): 45-55.

[14] 孟凡丽, 魏宝宝(2022). 教师发展力的存在表征、受限归因与激活建议[J]. 现代教育管理, (5): 82-90.

[15] 莫炳新, 李力(2004). 现状与对策——广东广播电视大学教师队伍建设研究报告[J]. 广东广播电视大学学报, 13 (2): 1-4.

[16] 庞利(2013). 广播电视大学教师科研创新能力的探析[J]. 湖北广播电视大学学报, 33 (12): 11-12.

[17] 帕特里西夏·H. 桑顿, 威廉·奥卡西奥, 龙思博(2020). 制度逻辑[M]. 汪少卿, 杜运周等译, 杭州: 浙江大学出版社: 121-149.

[18] 曲铁华, 冯茁(2009). 基于学术特质的高校教师专业发展论[J]. 教育研究, (1): 60-63.

[19] 孙艳萍, 江小青, 孙鸿飞, 狄晓喧等(2012). 远程教育导师教师的现状、问题与思考——基于天津、上海、安徽省级电大的实证研究[J]. 中国远程教育, 428(11): 49-53.

[20] Rao, M. B.(2016) Motivation of teachers in higher education[J]. Journal of Applied Research in Higher Education, 8(4): 469-488.

[21] 孙平(2017). 英国开放大学师资队伍建构的特点及启示——以英国开放大学的深度访谈为视角[J]. 广东开放大学学报, 26 (5): 7-15.

[22] 孙传远, 刘玉梅, 董丽敏(2016). 开放大学教师教学学术评估框架研究[J]. 职教论坛, (24): 54-60.

[23] 孙德美(2022). 开放大学转型期教师能力提升 SWOT 分析[J]. 天津电大学报, 26 (1): 25-29.

[24] 沈红(2011). 论学术职业的独特性[J]. 北京大学教育评论, 9 (3): 18-28.

[25] Stupnisky, R. H., BrckaLorenz A., & Laird, T. F. N.(2019). How does faculty research motivation type relate to success? A test of self-determination theory[J]. International Journal of Educational Research, 98: 25-35.

[26] Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques[M]. California: Sage Publications: 276.

[27] 唐建祥(2011). 广播电视大学教师培养问题探析[J]. 湖北广播电视大学学报, 31 (2): 8-9.

[28] Thornton, P. H., W. Ocasio, & M. Lounsbury (2012). The institutional logics perspective: A new approach to culture[M]. Structure and process, Oxford: Oxford University Press: 50-76.

[29] Thornton, P.(2002). The rise of the corporation in a craft industry: Conflict and conformity in institutional logics[J]. Academy of Management Journal, (1): 78-89.

[30] UOPX(2022). 2022-2023 Phoenix academic catalog [EB/OL]. [2023-8-15]. <https://www.phoenix.edu/content/dam/altcloud/doc/catalog/phoenix.pdf>.

[31] 韦润芳(2009). 英国开放大学再认识: 教学篇[J]. 中国远程教育, (10): 20-28.

[32] 韦玲云(2014). 远程开放教育教师专业发展的困境与策略[J]. 广西广播电视大学学报, 25 (4): 15-19.

[33] 王仁彧, 余红梅(2020). 开放大学教师专业发展的内生动力与形成机理研究[J]. 职教论坛, 36 (11): 98-103.

[34] 翁朱华(2012). 我国远程教育教师角色与专业发展[J]. 开放教育研究, 18 (1): 98-105.

[35] 魏志慧, 林东华, 刘玉梅, 徐宏卓, 胡啸天, 陈劲良(2022). 基于叙事行动研究的开放大学教师专业发展——以 TPack 为框架[J].

中国电化教育, (2): 122-129.

[36] Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform[J]. *Journal of Thought*, 43-60.

[37] 徐明祥, 王艳梅(2018). 开放大学: 学术还是应用 [J]. *开放教育研究*, 24 (6): 39-48.

[38] 谢立中(2018). 实证性量化研究和诠释性质化研究的联结: 来自韦伯的启示 [J]. *武汉大学学报*, (71)5: 164-174.

[39] Young, K. J., & Kline, T. J. (1996). Perceived self-efficacy, outcome-efficacy and feedback: Their effects on professors' teaching development motivation[J]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28(1): 43.

[40] 张遐(2020). 开放大学教师专业发展机制研究——基于吉登斯结构化理论视角 [J]. *中国远程教育*, (10): 34-46.

(编辑: 魏志慧)

Inertial Deprivation and Accumulation of Disadvantage: An Paradox Concerning the Transformation of Faculty Development Motivation in Open University

YE Fan^{1,2}

(1. *School of Cultural Communication and Design, Guangdong open University, Guangzhou 510091, China*; 2. *School of Education, South China Normal University, Guangzhou 510631, China*)

Abstract: *To expand the professional development opportunities for teachers, some open universities have introduced an "integration" system that encourages academic innovation with dual types of teaching (e.g., open education and higher vocational education). This system brought in new changes to the faculty development at open universities. This study uses a combination of grounded theory and case study to investigate how teachers at open universities maintain their professional development motivation under the "integration" system. The study found that the system, which nominally provides dual support, was misaligned with the logic of teachers' work and development, contributing to the "inertial deprivation" of teachers' motivation and leading to the "accumulation of vulnerability" of the "marginalized" teachers' motivation. "The 'inertial deprivation' of teachers' motivation was facilitated by the misalignment of their work and development logics, and led to the 'accumulation of disadvantage' for 'marginalized' teachers. In spite of different motivational strategies in different contexts used, all the teachers ran into the systemic bottlenecks, successively inviting "outward motivation deprivation" and "inward motivation deprivation". The consequences were far from expected: Multiple contexts, multiple rules, and multiple resources have alienated the system, resulting in the dissolution of the coupling between individuals and open education. The study suggests that this paradox is due to the fact that the logic of open university professionalism has been equated with that of higher education or vocational education, and is divorced from the essence of teacher and school development. Improving the traditional components of professional logic - "normative basis" and "source of authority" – not only shapes an "open university-style" professional logic which can be a good way to improve the quality of teachers and the development of schools, but also open up new ways of channeling the structural tension between institutional transformation and teacher development in the new era.*

Key words: *open university; teachers' professional development; development momentum; grounded theory*