

【教师与学生】

高等学校辅导员双线晋升悖论

——一项基于扎根理论的研究

陈向明 王富伟

【摘要】为增加高等学校辅导员工作的吸引力,教育部颁发了双线晋升政策,辅导员在职业晋升时可以同时申请职级和职称两个系列。使用扎根理论研究路径考察案例学校辅导员在双线晋升政策要求下如何应对职业晋升,发现名义上提供双重机会的双线晋升政策,因与辅导员的工作特征不相匹配,实质上变成了辅导员晋升的双重困境。尽管辅导员在不同的情境和干预条件下采取了不同的行动策略,但他们对晋升后的结果都不满意,以致这项意图良好的政策产生了预期外后果:在政策目标、手段和结果各方面都出现了名实分离的情况。之所以出现这种悖论,是因为辅导员晋升中存在政府逻辑、专业逻辑与市场逻辑的错位。此悖论不仅给辅导员的专业认同带来了巨大困惑,而且对辅导员的专业化提出了挑战。对那些为了在学术竞争中名列前茅而实施类似政策的学校而言,本研究结果具有借鉴作用。

【关键词】辅导员;扎根理论;悖论;名实分离;制度逻辑

【作者简介】陈向明,北京大学教育学院教授,华东师范大学上海终身教育研究院特聘研究员(北京 100871);王富伟,北京教育科学研究院德育研究中心副研究员(北京 100036)。

【原文出处】《教育研究》(京),2021.2.80~96

一、研究问题

在我国高等学校,有一个特殊的群体——辅导员,他们的角色和职责具有典型的中国特色。教育部2017年9月颁发的《普通高等学校辅导员队伍建设规定》指出,辅导员有九个方面的工作职责:思想政治教育和价值引领、党团和班级建设、学风建设、学生日常事务管理、心理健康教育与咨询工作、网络思想政治教育、校园危机事件应对、职业规划与就业创业指导、理论和实践研究。而且,一名专职辅导员需要负责上限为200名的学生。如此繁重的职责导致他们工作时间弥散,时刻处于紧张状态,也造成辅导员队伍的人员流动性较大。

这种多重角色是逐渐演变而成的。中华人民共和国成立初期,辅导员的主要工作是大学生思想政治教育;改革开放后,辅导员的工作逐渐增加了教育教学和科学研究;至2006年,教育部颁布《普通高等学校辅导员队伍建设规定》(24号令)明确指出,辅导员具有干部和教师“双重身份”;2017年,教育部修订

了《普通高等学校辅导员队伍建设规定》,进一步强化了双线晋升政策,允许辅导员在职业晋升时可选择职级和职称两个系列。理论上讲,双线晋升政策应该能够为辅导员的职业晋升提供更多机会。然而,现实中却出现了晋升“上不去”和“狭窄化”^[1]以及管理岗单线晋升^[2]等问题。在我们的调查中,辅导员们表示,他们无论选择哪个系列都处于劣势。职级方面,行政岗位数量有限,晋升有赖于很多外部因素,如是否与上级建立了良好的人际关系,自己的工作业绩是否具有足够的“显示度”,行政职位是否有空缺,等等。而职称方面,尽管晋升数量多些,评审程序也更加透明,但与学科教师相比,辅导员缺乏学术竞争力。正如有辅导员所言:“像开车一样,我没有自己的专门赛道,就是我要去跟别人比,我要挤到别人的赛道上去,那我肯定是没有优势的。”(访谈资料2017083003)

那么,为什么这种给予双重机会的政策却带来了双重困境?政策对象即辅导员在面临困境时采取

了什么应对策略?这些策略带来了什么后果?随着政策的演进,困境的实质以及相应的策略和结果发生了什么变化?这些正是本研究要探究的问题。

二、研究方法与过程

本研究的资料收集主要在南方一所省级大学举办的质性研究工作坊过程中,时间是2017年8月。该校是一所研究—教学型大学,有25000多名全日制学生和2300多位教职工,于2015年进入省级重点建设高等学校行列,目前一些学科正力争进入国内一流。为了达到教育部门要求的评估标准,学校必须在指定级别刊物上发表若干论文,并主持若干特定级别的研究课题。因此,学校要求辅导员晋升也必须发表论文并主持课题。

该校邀请本文作者为辅导员开展质性研究工作坊这件事情也说明,学校非常重视科研成果的产出。即使辅导员的工作与学术研究关系并不大,但学校还是要求他们这么做,以便发动校内所有可能的资源提高学术产出。在我们过往数年主持培训的过程中,接受培训的都是学科教师和科研人员,从没有学校邀请我们为辅导员做过类似工作坊。

本研究由本文两位作者主持,35名辅导员参与了资料的收集和分析过程。我们主要使用了斯特劳斯与科宾(Strauss, A. & Corbin, J.) 1990年版《质性研究的基础:扎根理论程序和技术(Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques)》中所介绍的扎根理论路径^[3],但根据需要做了一些本土化改造(详见下文)。^①秉持在经验资料基础上形成理论的原则,我们使用连续比较法对辅导员晋升情况进行研究,资料收集、资料分析和理论生成交替进行。工作坊结束后,我们继续从该校和其他学校收集了政策文本等相关资料,阅读相关文献,深入分析资料。研究时间长达三年多。

(一)三轮资料收集和一级编码

为了了解辅导员职业晋升全过程的基本情况,我们首先选择了四十多岁、双线晋升都很成功的刘老师作为第一位访谈对象。^②刘老师在晋升为处长(职级五级)和副教授之前,曾当过十多年辅导员,因此她对本校辅导员的双线晋升情况很了解。访谈结束后,我们对录音进行逐字整理,使用第一级编码^③的三个步骤对资料进行分析。第一步是贴标签,即对资料进行逐句逐行的概念化命名,将相似的现象

给予同样的名称。第二步是将相同和类似的代码合并为类属。第三步是将类属的属性和维度辨识出来,以便进一步发展和丰富类属。

对刘老师的访谈资料有限,只是从一位资深辅导员的视角了解了该校的有关情况。十多年前她所处的晋升环境比较宽松,压力不大,因此双线晋升比较成功。而现在晋升压力越来越大,中级职称是一个门槛,需要发两篇中文社会科学引文索引期刊(以下简称C刊)或者主持特定级别的课题。因此,根据理论性抽样的原则,我们第二轮收集资料时,选择了30多岁、已晋升到中级职称和行政七级的李老师作为受访者,以便丰富前面的研究结果。对李老师的访谈资料,我们没有完全按照一级编码的三个步骤逐一分析,而是将与第一次访谈不一样的资料挑选出来重点分析。^④

在第三轮收集和分析资料过程中,我们举行了一次有六位教师参与的焦点团体访谈。其中两位是副教授,一位即前面的刘老师,正处级干部(职级五级),另一位为马老师,副处级干部(职级六级);两位科级干部(职级七级),赵老师和李老师,职称分别为副研究员和讲师;一位行政职级八级、职称为初级的梁老师;还有一位学校组织部的干部关老师,职级九级、职称初级,对学校的晋升政策非常熟悉。焦点团体访谈的资料也被逐字整理和分析,用来丰富已有研究结果。

下页表1呈现了第一级编码后形成的九个类属及其属性和维度。

(二)第二级编码:确定核心类属

第一级编码之后,我们使用了与斯特劳斯和科宾1990年版较为不同的分析步骤,不再进行主轴编码,而是参考格拉泽(Glaser, B.)的做法^[4],直接寻找核心类属。不过,我们仍旧使用了理清故事线的技术。首先,在上述类属的基础之上,我们通过撰写故事来概括研究内容(如下所示)。

辅导员拥有职级和职称双线晋升的机会。然而,由于工作繁忙(24小时不停歇),其晋升出现了很多政策要求与自身工作不匹配的情况。例如,学术研究要求不间断的关注,而他们的日常工作却琐事不断;发表论文属于演示性评价,而他们的工作却需要更加实质性的评估。这使得他们反而觉得无论走哪条路都面临诸多困难。基于对自身晋升实力和机

表1 类属及其属性和维度

	类属	属性	维度
1	24小时不停歇	时间节奏	烦琐、紧迫
		心力投入	弥散、热忱
2	双线选择	轨道	双线、单线
		态势	优势、劣势
3	晋升不匹配	强度	大、小
		准度	大、小
4	机会评估	空间认知	大、小
		实力自评	高、低
5	职业抱负	期望水平	高、低
		明确程度	强、弱
6	分化的策略	进取性	强、弱
		适切性	强、弱
7	多样历程	生命周期	单身、已婚、有孩子、 孩子已成人
		生涯资历	高、中、低
8	不确定环境	竞争程度	强、弱
		政策门槛	高、低
9	高低不满	位置不满	位置高不满、 位置低不满
		认可不高	自我认可低、 专业认可低

会空间大小的评断,不同辅导员对自己晋升可得性的认知有所不同;再加上他们的职业抱负并不相同,且处在不同的生命阶段以及受变化的政策环境影响,他们对晋升采取了不同的策略:有些人尽力争取双线晋升,但有些人则选择职称单线,甚至有的人想两者都弱化。吊诡的是,不论处于晋升阶梯的什么位置,他们都对自己的处境不满意。那些处于低位的辅导员,或由于不得不减少服务学生的时间去从事学术研究,从而饱受伦理困境的煎熬;或由于不知如何选择哪条晋升轨道,而在理性和感性之间犹豫徘徊。而那些处于高位的辅导员,或由于自己的才华不适合从事目前的行政工作,而对自我价值认可较低;或因为不知道辅导员这个工作的专业性何在,而产生了专业认同危机。总之,一项意图良好的政策,产生了意料外的后果:政策在其名义上是给辅导员双重机会,实际上却带来了双重约束。

接着,我们对上述故事进行概念化,以形成本研究的核心类属。我们看到,整个故事是围绕着辅导

员遭遇双线晋升政策展开的;政策具有良好的意图,然而具体内容却与辅导员的实际情况不相匹配。尽管受多种因素的影响,辅导员采取各种策略来克服困境,并取得了不同的结果,但都处在一种不满意的状态,辅导员的实质工作也在一定程度上遭到侵蚀。简而言之,双线晋升政策带来了预期外后果,政策之名与政策之实出现了背离,我们将之概括为“双线晋升悖论:名实分离”。这一类属并不在以上九个类属之中,而是超越它们之上,又与它们密切相关。因此,本核心类属属于建筑型^⑤,所有其他类属都成了建筑的组成部分。由于所有其他类属都可以构成它的属性和维度,所以没有必要再对该核心类属进行属性和维度分析,对它的详尽解释我们留待下文。

(三)第三级编码:关联类属

确定核心类属后,我们使用了施特劳斯和科宾1990年版的编码范式模型^⑥,将所有重要类属按中心现象发生的过程关联起来。

A(原因):24小时不停歇、双线选择

B(现象):晋升不匹配

C(情境):晋升不匹配属性与维度的组合

D(干预条件):多样历程、晋升抱负、机会评估、不确定性环境

E(行动/互动):分化的策略

F(结果):高低不满

在此基础上,我们在维度层面将类属关联起来,形成模式。

三、研究发现

本研究的发现分成五个部分,前面四个部分来自上述九个重要类属,即因果条件(24小时不停歇、双线选择);体现问题情境的晋升不匹配;在机会评估、职业抱负、多样历程、不确定环境这四个干预条件下,行动者采取的分化的策略;作为结果的高低不满。第五部分介绍作为建筑型核心类属的“双线晋升悖论:名实分离”。

(一)因果条件

研究表明,有两个因果条件(原因)导致辅导员职业晋升中的种种不匹配。第一个是工作特别忙,“24小时不停歇”。辅导员的工作有两条主线:一是学生安全和校园维稳,二是管理学生日常事务。前者的压力来自无法预料的突发事件,如抑郁的学生试图自杀,学困生打算辍学,学生恋爱中发生情感纠葛,

等等。这些事件永远无法预料什么时间、在什么地点、以什么方式发生,而且一旦发生就需要辅导员马上处理,具有很强的紧迫感——“一旦这些无法预料的事件发生,我们恨不得一天有36个小时来处理”(访谈资料2017082701)。辅导员工作第二条主线的压力来自琐碎的学生日常管理:吃喝拉撒、奖惩补贷。辅导员不得不考虑如何让来自不同背景的学生形成和睦的人际关系,贫困生找到勤工俭学的机会,学困生按要求毕业,毕业生找到满意的工作,等等。总之,他们的工作繁重、琐碎、压力很大。

以上两条工作主线也蕴含着辅导员心力投入的两个特征:弥散和热忱。“弥散”是指辅导员工作的时空边界模糊,辅导员的心力投入不可能在八小时工作时间之外放松下来。众多事务模糊了辅导员的职责边界,工作中隐藏的警觉感就像“背景音乐,时刻在我们脑海里萦绕”(访谈资料2017082701)。作为院系与学生唯一承上启下的连接点,辅导员与学生接触最频繁,就像“学校的大使”,为学生了解学校提供了一个窗口,也直接决定了学生对学校的第一印象,因此承受着较大的心理压力。“热忱”是指辅导员工作需要自觉地投入热情,是个“良心活”,无论是日常工作还是紧急事件,都需有对学生的关爱才能做好。“如果一个老师,他仅仅按照工作条目上面的这些内容做好这个工作,和真正地带着满腔热忱去做,那么这个投入的工作量是你很难预估的”(访谈资料2017083001)。

导致辅导员晋升不匹配的第二个原因,恰是辅导员被给予的“双向选择”晋升政策。根据案例学校的政策规定,该校的行政职级为三至十级,共八个等级;专业职称为初级、中级、副高和正高四个等级。因为辅导员被同时界定为教师岗位和管理岗位,所以他们有机会同时选择攀登两个阶梯。但是,无论选择哪一个,都具有一定的优劣势。

如前所述,职级晋升的劣势在于岗位数量有限,竞争激烈,自己控制局面的可能性很小。不过,这是所有管理岗位晋升都面临的一般特征,并非辅导员所独有。相比其他教学管理(如办公室和教学秘书)系列,辅导员有更多机会进入领导岗位,即有更多的晋升机会,“其实是一种幸福的烦恼”(访谈资料2017083001)。另外,根据组织部关老师介绍,辅导员因为具有职称晋升的另一条通道,职级晋升也可

以“走捷径”。比如,“科级干部对应的是管理七级,如果你现在有中级职称的话,虽然你是九级职员,那你如果有中级职称,你各方面的表现也足够好,你去竞聘的话,你能达到科长,那就不用等八年你也能成为管理七级”(访谈资料2017083006)。

但是,为什么辅导员们感受更深的反而是劣势呢?通过分析,我们发现,一方面,政策规定限制了他们的希望和可控感。从管理十级到七级,一般可以按资历四年一申报,但七级以上则关闭了这一通道,仅赖学校任命。另一方面,这种劣势感是与职称晋升相比较形成的。职称相对名额较多,条件较为明确,辅导员只需按条件准备和申报就可大概率晋升,主动性和可控感比较强。但也恰是这些条件要求,让辅导员倍感困难。例如,2014年该校颁布的中级职称(讲师)评审的必备条件是“任现职以来以第一作者在国内核心以上刊物上发表与本岗位相关的论文两篇,或一级期刊或被索引源、C刊论文一篇”;此外还需在“承担或参与校级及以上科研项目两项”和“获得厅局级及以上成果奖三等奖前五,或校级成果奖三等奖前三”两个条件中选择一项。可见,职称晋升取决于科研成果尤其是论文发表,这让辅导员觉得,相比专业教师,无论是自身学术训练还是工作性质都明显具有劣势。

总之,当辅导员拥有了双线晋升选择之时,也同时具备了多重参照的可能,其中可控感或自主性是比较的关键。当职称晋升相比职级晋升更具可控感,但这种可控感却又难于实现时,更容易给辅导员带来挫败感和不公感。其实,即使职称晋升,辅导员也具有比较优势,可以利用自己众多的学生作为研究对象,收集所需资料。学校也考虑了其发表的难度,于2017年出台补充规定,辅导员可用“优秀辅导员荣誉称号”和“职业能力”奖项等条件来替代论文发表,这些都是参与职称评审其他岗位如教育管理岗所不具备的优势。但在可控感上的相对挫败感,极化了辅导员的相对劣势,使得双线晋升机会所激起的更高期待容易变成更大失望,也更凸显了职称晋升要求与辅导员工作特征的不匹配。

(二)晋升不匹配

晋升政策规定蕴含着对工作的性质界定和资源需求,从辅导员感受的角度,“双线选择”晋升政策与其“24小时不停歇”的工作特征相结合,导致了“晋升

不匹配”。我们可以从“准度”和“强度”两个属性来看不匹配,分别指“不匹配的准确度大小”和“不匹配的强弱程度”。将其维度进行组合,形成晋升不匹配的四种类型。(见表2)

表2 晋升不匹配的属性与维度组合

强度 \ 准度	大	小
大	A	B
小	C	D

A表示强错位,指不匹配的准度和强度都很大。这种类型主要体现在政策的科研要求与辅导员日常工作特征的匹配上。从不匹配的准度看,辅导员的日常工作主要是服务学生的需要,工作性质烦琐、弥散,所做更多是事务性工作;而政策要求他们做研究、发表学术论文和主持课题,显然与这一日常职责匹配相远。从不匹配的强度看,首先,辅导员繁忙的工作几乎占据了他们所有的精力和时间,对于他们中的大部分人,“即使可以拿出来做科学研究的时间,和我们现在职称评审所要求他出成果的时间相比,仍旧存在一个客观的障碍,这是不可避免的”(访谈资料2017082701)。其次,从权力和地位来看,两者的等级越高越能获得课题和团队等科研资源,而对普通辅导员而言相对较难,实质上构成了一个反向的“马太效应”——恶性循环。

B表示弱错位,指不匹配的准度大、强度小。这主要体现在政策中有关奖项的要求上。比如,该校评副教授的基本条件之一是“工作业绩突出,且任现职以来至少一次年度考核为优秀,或获得省级高校优秀辅导员、省级优秀党务工作者等称号”;可选条件之一是“获得省部级成果三等奖前五,或获得厅局级成果二等奖前三”。评奖的基本逻辑是把所做工作显示出来,成果化、等级化。但辅导员工作具有烦琐、热忱的特征,与学生和院系沟通需要投入大量的情感和缄默专长,强调的是用心投入。因此,这种评价倾向也是错位的。但与发表和课题相比,获奖所需要的资源难度有所降低,毕竟不再需要另外占据时间和组织辅助资源。这从上面提到的该校2017年出台的补充文件也可以看出难度差异,可用奖项来替代发表或课题,而可用来替代的各类奖项多达12种。

C表示大偏差,指不匹配的准度小、强度大。辅

导员工作具有鲜明的中国特色,主要通过服务学生来体现学校对学生的爱护和管理,尤其是在处理学生突发事件和维护校园稳定方面起到关键作用。因此,对这些工作的评价需要兼顾专业服务和行政考核两方面的标准。而目前体现在职级晋升政策中的要求主要依赖于行政考核,是有偏差的;不过因顾及了一方,不匹配的准度差距较小。但在实际过程中,辅导员的行政级别晋升主要取决于领导认可,还需要有职位空缺,两者都是稀缺资源,所以反而在资源获得上难度较大。正如李老师所言:“我觉得关于职级的话,首先呢,你要特别的踏实能干;然后再一个,那就是要有人觉得你踏实能干,就是说给领导看到,领导也觉得你踏实能干。然后,我觉得,也要有、刚好有空缺,这样才会有可能去晋升”(访谈资料2017082902)。

D表示小偏差,指不匹配准度小、强度小。这种情况主要出现在目前的晋升初级阶段。无论是职级还是职称晋升,当前的政策要求主要都是基于学历和年限等基本条件。行政职级在七级之前都可凭这些基本条件获得,例如,具备以下条件之一的都可以申报九级职员:“试用期满的硕士学位人员”“见习期满的大学本科学历”和“大专学历,在十级职员岗位上工作满四年”。初级职称的获得则主要是靠认定,例如,“我是2011年入职本校的,那么2012年初级评定,当时的初级应该是认定的,它只需要研究生毕业或者教师资格证,然后工作满一年”(访谈资料2017083004)。

(三)分化的策略

面临晋升要求与工作性质不匹配的种种挑战,辅导员们采取了分化的策略。此时,四个干预条件(机会评估、职业抱负、多样历程、不确定环境)作为他们决策的中介被激活了。“机会评估”是指辅导员对自己获得双线晋升机会的判断,包括对外部机会空间的认知和自身实力的评判。“职业抱负”是指辅导员个体对自身职业发展的期望和规划,包括期望水平的高低和规划的明确程度。^⑥“多样历程”是指辅导员在面临晋升时所处的、不同的生命历程阶段,包括个人生命周期(单身还是已婚、有无孩子、孩子成人与否)和职业生涯资历(高、中、低)。“不确定环境”是指辅导员晋升时环境的不断相对变化,包括竞争程度的强弱和准入门槛的高低变化。前面两个干预

条件偏向辅导员的内在心智,后面两个干预条件偏向外部环境。它们相互作用,共同构成了辅导员为应对晋升不匹配困境而采取行动策略的结构性条件,从而也会影响策略的效果。

从“适切性”和“进取性”两个属性及其维度来看,辅导员们采取的策略可以形成四种类型(见表3)。下面我们将具体分析这些不同类型的实质和来源,从而展现类属之间在维度层面的关联。

表3 辅导员分化的策略

适切性 \ 进取性	强	弱
	强	弱
强	A	B
弱	C	D

A表示双职谋取,指辅导员采取的策略与其工作特征适切性较强,对双线晋升政策的进取性也较强;辅导员力图结合本职工作,同时争取职级和职称的晋升。这种类型主要体现在马老师身上。她特别强调工作与研究之间的结合,说自己一直在思考“如何做一个工作者研究,研究者工作”,并举例说明:“当我十年前做学生就业的时候,我发了一篇就业核心,就做做就业;就是说,我完全就是紧密结合工作,然后开展理论研究”(访谈资料2017083005)。^⑦选择双职谋取策略意味着要同时克服多重不匹配困境,那么,为什么马老师会选择迎难而上呢?

首先,这与马老师有较高的且较为明确的职业抱负有关。她在职业早期就树立了“成为专家型辅导员”的职业规划,并一直自觉地为此奋斗。其次,马老师对自身实力的评估比较高,同时认为双线晋升机会空间比较大,如觉得辅导员做“实证研究”有优势。再次,马老师的主要晋升处在较为有利的个体历程,如在副处和副高晋升的2012年和2013年,她的孩子已有五六岁,相对而言可以腾出精力。而她自2001年参加工作,一直得到比较高的认可,积累了资历优势。最后,马老师的主要晋升期处在2014年的政策趋紧之前,且所处院系规模较小,竞争不那么激烈。但即使这样,马老师的这种策略也很少被辅导员采用,焦点团体访谈时她被同事们戏称为“女超人”。

B表示职级为先,指辅导员采取的策略与其工作特征适切性也较强,但对双线晋升政策的进取性较弱,不追求职称,而是专注于本职工作。这种类型较

为符合的是刘老师。刘老师于1992年参加工作,那时大家都“非常注重实际工作,当时的职称也没有完全放开,是部里面评,因此名额都是很有限的。那么,既然这个概率这么低,因此我们那一代人,大家基本上就是先把工作做好”(访谈资料2017083001)。刘老师个人非常努力,工作业绩得到了领导的认可和群众公认,相对自然地不断实现了职级晋升。而对于职称晋升,她是在2002年成为副书记(副处)之后才“真正开始动动心……开始考虑这件事情的”(同上)。

为什么会这样呢?她自己对此有比较:“应该跟马老师不一样,跟马老师不一样的地方就是在于,当时是自己没有明确的方向,只是一心一意地想把本职工作做好”(同上),即她虽然抱负较大,但并不明确。同时,她虽然自评较高,但并不认为机会空间大。这主要与她晋升所处的环境密切相关。如上所引,当时职称空位与职级空位一样稀缺,因此竞争激烈。不过,因为当时不要求发表论文,所以干好本职工作就能具有竞争力。这种策略最终也帮刘老师实现了某种程度上的双线晋升,因为具有较高的行政职级后,较为容易解决资源不匹配的问题。她在2002年获得副处职位后,通过调用资源和组建团队进行了充足准备,在2005年参评副教授时一举通过。

C表示职称为主,指辅导员采取的策略与其工作特征适切性较弱,但对双线晋升政策的进取性较强,设法实现职称晋升。这种类型包括赵老师和梁老师。她们都认为职称晋升自主性或可控性更强一些,所以即使面临“强错位”困境,也选择专攻职称。不过,她们的具体情形又有所不同。

赵老师精彩地演绎了所谓的“精准打击”。她的职业抱负虽然不大,但非常明确:“我觉得我一直的生活状态从来没有被打过鸡血,但是也从来没有放弃过梦想,不管这个路和现在的状况有多么差”(访谈资料2017083002)。与此同时,赵老师精确地进行了机会评估,虽然认识到存在晋升空间,但却自认实力不高,所以需明确筹划。例如,为了多发文章,她分析了学校图书馆所有刊物的目录,看哪些还发表硕士、讲师的文章(即不太在意作者身份),进行重点投稿。结果效果非常显著,成功发表多篇论文。这使她在2014年副教授评审时具有明显优势。较为戏剧性的是,当年的职评条件提高了,由之前的核心期

刊论文两篇变为三篇,而她当时准备了四篇。所以当很多同事因变化不达标时,她却成功晋级。这一超标准准备,正是因为赵老师意识到自己身处基层,在竞争中处于劣势,想凭此“能够拿到一个比较好的评委印象”(同上)。

然而,梁老师却没这么幸运,她在2014年的中级职称评审没有通过。原因主要在于她是按着旧标准准备的,即公开发表两篇论文,但评审时新标准已变为要求发表两篇核心期刊论文。错过这次机会,再加上这三年生养孩子,梁老师至访谈时都未能晋升。这一政策趋紧的变化也得到组织部关老师的印证。他说:之前中级职称在学校是“青年人吃饭的一个东西……然后就像刚才梁老师提到的,2014年下半年画风突然转变了,从上到下各个区域各个层级中级、副高、正高,所有的条件都提升了”(访谈资料2017083006)。梁老师对此颇有“看法”,除了时效性问题,她认为这种对科研要求的不断加码,与她对辅导员工作的心理预期并不相符。她说自己研究生毕业后之所以没去读博,就是不想做学术,而是喜欢做辅导员这种与学生打交道的事务性工作,没想到现在“学术研究的这个条件变成了一个必要条件,而不是说你可以选择的一个条件”(访谈资料2017083004)。然而,这种导向可能会引发辅导员压缩本职工作时间,“因为单单处理事务性的工作,八个小时就已经足够让你充满了,但是我要去做研究,我可以,那我就是把这部分时间去压缩”,甚至“我把这块工作可不做的,我不去做,而不是像以前我很主动的,我是凭良心、凭责任心去做,我想把所有的事情都做得很好”(同上)。这说明,科研导向可能会引导辅导员采取所谓“条目工作”的应对策略。^⑧

D表示双职弱化,指辅导员采取的策略与其工作特征的适切性和对双线晋升政策的进取性都比较弱,几乎打算放弃晋升。这种类型比较符合李老师。她在完成中级职称(2010年)和行政七级(2012年)晋升之后,再无新的晋升和明确打算。这一方面源自她的内在心智:一是她没有高大和明确的职业抱负,在访谈中多次提到自己对于晋升没有明确的规划,不清楚副高晋升的条件,而是在意一种“在路上”的感觉。二是她对机会空间的判断比较消极,相对而言更多关注辅导员的比较劣势,而且对自我评价较低。例如,她说“自己科研能力确实比较薄弱……再

一个就是,可能还是不够勤奋”(访谈资料2017082902)。另一方面,则受限于外部环境:一是晋升之后两年里生养孩子,无暇顾及晋升事宜。二是2010年,尤其是2014年之后,学校的晋升政策趋紧,越来越强调发表的核心期刊化,但不利的是,“国内顶级的辅导员的期刊里面,连核心都不是,那你叫辅导员如何去平衡这个职称?”(访谈资料2017083005)因此,李老师对晋升前途变得比较迷茫。但她并没有放弃“进步”,而是试图另寻他途,正在准备考取注册心理咨询师。不过,作为只是辅导员的九项专项工作之一,与那些专门从事心理咨询的人员相比,这条路也较为难走,再次涉及“专门赛道”(专业化)的问题——“别人可能走的是高速公路,那我走的可能就是国道,或者是乡间小路”(访谈资料2017082902)。

(四)高低不满

吊诡的是,尽管上述辅导员们通过不同的行动策略,获得了不同的晋升结果,但是他们最终对自己所处的状况都不满意。“高低不满”这个类属一语双关:一是表示无论辅导员所处的实际位置是高是低,都有所不满;另一是借用“高低”这一词语本身的含义,表示这一类属整体的含义——“无论如何”都不满意。如表4所示,它的两个属性及其维度可以组成四种类型。

表4 高低不满的属性与维度组合

位置不满 \ 认可不高	自我认可低	专业认可低
	高位置不满	低位置不满
高位置不满	A	B
低位置不满	C	D

A表示职业倦怠,指即使辅导员晋升到了比较高的位置,但是并不满意,对自我价值的认可也比较低,呈现出对职业发展的倦怠感。这种情况主要体现在刘老师身上。刘老师虽然双线晋升成功,成了处长和副教授,但却发现选择管理岗后却往往身不由己,不能按照自己的兴趣和专长来工作,于是感到“我现在遇到了职业倦怠,我有了职业瓶颈”(访谈资料2017082701)。对刘老师而言,职业倦怠意味着个人性格与所做工作不相契合。然而,对于如何调整,她表示自己并不清楚,对下一步晋升也并无明确打算,之前只靠专注本职工作的策略已不管用,只能模糊地期待自己成为“自我实现的或一个更好的人”(同上)。

B表示地位焦虑,指辅导员虽然晋升到了较高位置,但却感受到其工作的专业地位相当低,为提高专业化而焦虑。这个情况符合年近40岁的马老师。虽然成功地晋升为副处长和副教授,但是她对自己工作的专业认可相当不满。她认为“不是人人都能做辅导员”,“辅导员本身有辅导员特点的专业化”,不能等同于类似心理咨询、教学等专门技能的专业化,而是应体现在突发事件应对、党群建设、新生接待、就业指导等工作的综合处理上,是实践能力和研究能力的结合(访谈资料2017083005)。但目前辅导员工作的评价标准和发展轨迹都不清晰,而辅导员的专业化研究一方面得不到专职科研人员的重视,另一方面又不能由辅导员自己做出来。因此,她重视研究的一个重要目的就是搞清楚辅导员的专业化道路。她甚至建议,辅导员的职业晋升应该单列出来进行专门评价,甚至可以像当前高等学校教师评价改革一样,分为教学型和研究型辅导员。

C表示理感二分,指辅导员对自己身处低位不满,自我认可也比较低,对未来的期望处在理性和感性相分离的状态。这种情况符合李老师。前文提及,因为看不到明确希望,她采取了双职弱化的策略。但另寻他途也并非易事,所以又对双线晋升保留着矛盾的奢望。根据直觉,她认为走职称系列比较好,在她看来,教授们有更多闲暇和灵活安排时间的自由;但理性却告诉她,应该走职级系列,因为这意味着更大的权力以及更多的特权和资源。结果,她处在一种分裂的期望中,在情感和理智之间、职称和职级之间彷徨,并在这种期望的映照之下越发看低自己。

D表示伦理困境,指辅导员既有身处低位的不满,又有专业认可低之沮丧,陷入一种降低本职工作投入又觉违背职业伦理的困境。这种类型包括年轻的赵老师和梁老师。两位老师都采取了职称为主的策略,这势必要求她们将更多精力投入学术研究,由此不得不减少对学生的服务。

对梁老师而言,“我想有点于心不忍,很多有责任心的,很多选择辅导员工作的,是因为喜欢跟学生交流,我希望真正能够在学生成长、成才道路上给他们一些帮助。但因为学术压力在这里,你必须得选择去做,因为你不做就没法评中级。而不是说你没法评高级,你不评上中级,在学校里永远都是底层

的,所以我没办法,我只能选择,就是说学生这边要有舍弃,真正能够两边平衡的,有,但是我觉得真的很难,还是挺难的,都不容易”(访谈资料2017083004)。她感受到的是本职工作不被认可的委屈,因此也提议对辅导员进行单独评价,走专业化之路。

对赵老师而言,她一定程度上是这种策略的获益者,但她认为不能走过头,因此不赞成专业化的提议。她认为辅导员过多投入科研,“领导可能死都不会同意,因为辅导员最重要的就是先把事务性工作做好,科研是你在完成很多事务性工作的基础之上提炼出来的。他如果要是给你弄成研究型的了,你基础工作不做,万一学生再出点什么安全稳定事故,是不会有任何一个领导愿意做这样的一个政策调整的”(访谈资料2017083002)。因此,她一直从不断强化自我要求的角度,试图寻求一种平衡。

(五)名实分离

对上述类属及其关系进行分析,让我们更加深刻地理解了本研究的核心类属——双线晋升悖论:名实分离。“悖论可以被定义为由相容的前提经过正确的推导所产生的矛盾”^[6],这一定义可以将悖论和一般的矛盾区别开来,即推论是合乎逻辑的,因此会构成一种真正的困境。从逻辑上看,双线晋升政策假设辅导员工作具有行政管理和学术研究双重属性,鼓励辅导员通过同时投身这两类事务获得晋升,进而促进这一工作的质量。然而,当政策实施照此逻辑进行时,尤其是当政策(逻辑)日益趋紧时,却不可避免地产生了有损该工作的结果,即双线晋升政策名义上的良好意图产生了实质上的不良后果。

这种名实分离的悖论具体表现在如下三个方面。第一,双线晋升政策名义上提供的是双重机会,但实质上则变成了双重束缚。双线晋升一方面激发了辅导员的相对不公感,尤其是职称自主性的相对挫败会极化这一感觉;另一方面,在遭遇辅导员“24小时不停歇”的工作特征后造成了种种晋升不匹配,尤其是“强错位”和“大偏差”,使得普通辅导员感觉无论是走职称还是职级之路,都倍感艰难。第二,双线晋升政策的初衷是奖励努力工作的辅导员,以便能够提高他们的工作满意度。然而,在实际操作中却事与愿违,反而演变成了对辅导员的一种“惩罚”。且不说晋升途中的艰辛付出,只说晋升结果,

无论是高是低,辅导员都不满意:处在低位置的,或表现为不切实际的理感二分,或表现为重压之下的伦理困境;处在高位置的,或因特长与岗位不匹配而出现职业倦怠,或因接触了更广阔的世界而为职业的社会地位感到焦虑。第三,双线晋升政策的最终目的是想提高辅导员工作的质量,但实质上反而侵蚀了这一工作本身。在我们的研究中,只有一位辅导员(马老师)采取了双职谋取的策略,力图结合本职工作与理论研究,但她被称为“女超人”,不具备普遍意义。而另一位辅导员(刘老师)虽然通过专注本职工作的策略实现了晋升,但是,那是在政策趋紧之前,之后则无法行通。剩下的三位辅导员更代表当前的趋势,其中两位采取了降低本职工作投入的职称优先策略;另一位则另择他途,基本上丧失了本职工作的动力——这些都直接降低了辅导员工作的质量。而“高低不满”的晋升结果,则从精神上对辅导员的本职工作产生了不良影响。

上述悖论的三个方面具有内在关联,呈层层递进的关系。双重机会作为一种激励手段,目的是通过奖励辅导员来改进其工作,但结果却是工作受到侵蚀,甚至对辅导员的专业发展也产生了负面影响,从整体上构成了逻辑自恰的双线晋升政策悖论。这同时也表明,当具有选拔性质的晋升激励政策过分强调竞争强度时,将会付出极少数人获益而所有人都不得安生的巨大代价。

四、文献评述与理论对话

(一)文献评述

有关何时阅读本研究实质领域的文献,扎根理论的代表人物持有不同见解。两位创始人格拉泽与施特劳斯(Glaser, B. & Strauss, A.)在1967年出版的《扎根理论的发现(The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research)》^[7]一书中建议,研究伊始最好不要读本领域的实质性文献,以防限制思路,可以在初步结论出来以后再阅读。后来,格拉泽一直坚持最初的主张,认为直接相关文献只有在核心类属出现之后才可以开始阅读,而作用也仅在于补充和确认基于资料形成的理论。斯特劳斯和科宾因为注重专业性共识,对既有理论持比较开放的心态,认为任何阶段都可以阅读任何文献,文献的作用在于启发扎根理论的生成。而卡麦兹(Charmaz, K.)等人的态度与斯特劳斯和科宾相同,但在文献的

作用上,认为主要在于对扎根理论的比较和澄清。^[8]不论三者的观点有何区别,其共同之处很明显,即都高度警醒既有理论可能带来的先入之见,都强调归纳逻辑的重要性和扎根理论生成的自主性,强调文献要为理论生产服务。

有鉴于此,我们在研究伊始没有系统阅读有关辅导员专业发展和职业晋升的文献,而是在上述初步结论出来之后以及在后续深入研究的过程中,根据发展理论的需要阅读文献。根据我们的检索,目前学界关于辅导员的研究有如下六大方面。

第一类涉及高等学校辅导员的制度发展历史。^[9]辅导员制度于1952年起源于清华大学,此时成立不久的中华人民共和国对高等学校加强了思想政治方面的管控。^[10]从那时至今,这个工作的作用从政治灌输逐步转向了行政管理,从强调意识形态的“红”转向了“万金油式”的专业化。

第二类文献批评辅导员专业身份不明,工作职责定位不清。^[11]这些文章使用了一系列隐喻来指称辅导员的多重角色:院系与学生的联络员、意外事故的救火员、各类活动的组织者、学生就职的推销员、学生的心理咨询师、贫困生的帮扶员、学生贷款的讨债员、教师/科研人员的助手,等等。在一些学校,辅导员与其负责的学生比例高达1:500,导致他们不堪重负,“两眼一睁,忙到熄灯”^[12]。

第三类研究发现辅导员的专业资历偏低,工作能力有限。^[13]由于很少有学校开设学生辅导专业,目前高等学校的辅导员大都来自其他专业,缺乏系统的专业训练。^[14]近年来,随着中国也开始出现“学历病”,一些博士毕业生为了在就读学校所在的城市落户,也进入了辅导员队伍。然而,高学历并不能保证他们成为合格的辅导员;相反,很多高学历的辅导员由于各种原因(个性孤僻、思维偏狭、人际交往能力低下等),反而无法达到辅导员工作的要求。

第四类研究指出辅导员专业地位较低,流动率很高。^[15]一般而言,新入职的高等学校教师通常被要求当2~3年辅导员,如果他们表现好则转为专职教师,否则将不得不在这个岗位上长期服务。这意味着,辅导员工作被当成了一种惩罚。根据一项实证调查,辅导员一半人处于最低级别,30%的辅导员处于中级,少于10%的辅导员进入高级。这导致辅导员的流动率很高,只工作1~4年的辅导员有

70%,工作5~8年的辅导员有20%,工作超过9年的辅导员只有10%。^[16]

第五类研究直接关注辅导员的职业晋升。如本研究开头提到的,这类文献也指出了辅导员双线晋升机会都难实现即“狭窄化”的现状。所不同的是,为突破晋升困境,本研究发现更多辅导员专注职称晋升,而该类文献则关注了所谓“管理岗单线晋升”,但实际上是指辅导员转岗到专门行政岗位的晋升,由此晋升人员已经脱离了辅导员岗位。

基于上述问题,第六类文献提出了改进建议。例如,减少辅导员的工作量,为他们提供更多的激励机制,为他们的专业发展提供更加明确的标准和晋升渠道,为他们的职业专业化提供更多培训,等等。^[17]

总体而言,已有文献揭示了本研究开始时发现的问题,即辅导员工作任务繁杂,职业晋升困难——这也说明了本研究的重要性和必要性。然而,上述研究大都基于研究者的个人观感和看法,很少开展系统的、基于经验事实的实证研究(empirical research),特别是针对导致辅导员晋升政策意料外后果的机制研究。而这正是本文通过自下而上的、以归纳为主的扎根理论路径所探索的问题。

(二)理论对话

我们从理论、实践和政策三个方面针对相关问题展开讨论。

1. 悖论如何产生

双线晋升悖论理论上可能是来自不同制度逻辑的错位。制度逻辑是“社会建构的物质实践、假设、价值观、信念和规则的历史性模式,个体依据它们生产和再生产物质实在,组织时空,为社会现实提供意义”^[18]。制度逻辑同时包含了结构性、规范性和象征性三种秩序要素,并同时具有双重性——既规制行为,也为能动性 and 变迁提供机会。^[19]因此,制度逻辑理论与吉登斯(Giddens, A.)的结构化理论^[20]一脉相承,都强调结构的约束性和促动性。不过,比较而言,后者更像是一个宏大理论,而前者则是一种情境化的分析性理论,近似于对后者的一种操作化努力。

将制度逻辑理论运用到对本案的分析,可以看到,辅导员晋升中存在政府逻辑、专业逻辑与市场逻辑的错位。^[21]学校作为教育行政系统中的末梢组织,辅导员作为高等学校中的“管理干部”,需要遵守

政府逻辑。在结构关系上,辅导员需要对上负责,其升迁取决于领导考评;在观念行为上,学校对校园安全稳定的重视,也成为辅导员的主要关注内容。这两重要求导致辅导员紧张的、处于高压之下的“24小时不停歇”的工作状况。然而,使用行政标准来评估辅导员的工作并不完全合适,因为辅导员的主要工作是向下满足学生的需求,例如,“吃喝拉撒、奖惩补贷”,带有专业服务性质。因此,这便造成了制度逻辑使用的错位以及匹配的“大偏差”。

理论上讲,专业逻辑的控制机制是专业行业协会组织之下的伦理规范和同侪监察;与此相应,个人专业知识将会成为主要的合法性(legitimacy)来源。^[22]但目前,很少有学校开设学生辅导专业,因此很难为辅导员的培养和培训提供专业支持。而在实践中,尽管辅导员会形成一些专业性的经验和知识,但却还没有转化成正式的、共识性的专业规范,可以指向辅导员作为专业人员的发展。因此,在以政府逻辑为主导的学校组织中,专业知识很难成为辅导员的评价机制。这就涉及制度逻辑的兼容性问题,构成整体上评价不匹配的根本来源。

但这并不意味着双线晋升政策中不含专业逻辑,使用出版物和研究课题来评估辅导员,背后蕴含着一种学术逻辑,同时也将辅导员视为知识生产者 and 理论研究者。但使用论文发表和主持课题的数量和级别来衡量学术工作本身是否合适呢?借用特罗(Trow, M.)的分析^[23],这种评估属于“硬概念”的管理主义,试图从外部寻找一些类似市场竞争中利润率之类的指标,来对隐性的、日常的 and 内在激励的工作进行公开的、展演的 and 竞争取向的(即竞演性)评价,实质上起到了“去专业化”的效果。^[24]在我们的访谈中,一些负责晋升考核的行政人员也强调,辅导员的工作太庞杂,其业绩难以被精确量化,而使用论文数量作为评估标准最透明,也最“公平”。这种做法也许有利于行政人员管理的方便,但却削弱了辅导员工作中那些隐性部分所蕴含的价值。一定程度上说,正是政府逻辑与市场逻辑的这种联合作用,使得适切的专业逻辑难以生发,构成另一重制度错位,造成晋升不匹配“强错位”。

制度逻辑具有历史权变性^[25],依据不同时代赋予不同任务的轻重缓急而处于不同地位。当某种制度逻辑占上风时,社会行动者会按照这个逻辑行事,

因为它会决定资源的竞争和分配。^[26]联系到我国的高等学校辅导员工作,因为其主要功能是政治思想教育,自从1950年代成立至前些年,一直是政府逻辑占上风。现在随着国际高等学校排名运动的兴起,所谓专业逻辑(学术逻辑)开始越来越占据重要地位。

就案例学校而言,2010年之前论文发表之类的要求并不明确。例如,在中级职称晋升上,是“转评的,就是不需要发表文章,也不需要课题,然后你到了工作年限之后,就直接提交申请表,然后就可以转评了”(访谈资料2017082902)。2010年之后,学校开始对论文发表提出明确要求,但难度在辅导员看来尚在可控之中。2014年之后“画风突转”,学校要求在核心期刊上发表论文,让辅导员很难在现有工作状况下达到要求。“画风突转”的原因,主要是该校自2014年开始参选本省的“省重点高校建设计划”。而在访谈中老师们表示,由于国家“双一流”建设政策的影响,这种对论文发表要求的趋势将会日益强化,因为发表论文越多,越能在评估市场上排名靠前,也就越能为学校带来资源。与之相应,以刘老师为代表的那一代辅导员主要是靠专注本职工作来获得晋升,而以梁老师和赵老师为代表的这一代辅导员则会寻求通过论文发表来得到晋升。

在制度逻辑理论中,注意力分配机制能够为我们分析辅导员如何应对不同制度逻辑之间的冲突提供更加细微的透镜。制度逻辑通过界定个体认知图式领域而发生作用,主导制度逻辑下的规则和习俗会规范个体和组织的行为,影响他们关注什么问题,使用什么方法解决问题,在什么情况下使用什么方法解决什么问题。而当制度逻辑的适用发生错位和冲突时,会为人们提供新的问题界定、动机组合、行动逻辑和自我认同。^[27]具体到辅导员晋升领域,随着名义上的专业逻辑和实质上的市场逻辑的地位上升,晋升政策与辅导员实质工作的不匹配性程度变得越来越大。而这种制度逻辑主导作用的变化,使得辅导员之前在政府逻辑主导下对本职工作的专注——尽管有所错位——变得不再理所当然。实质性专业逻辑的缺失,是对本职工作专业特征的制度性忽视,这就为辅导员偏离本职工作提供了一个合法性出口——毕竟,追求论文发表正是政策背后的制度逻辑所鼓励的。因此,制度逻辑适用上的名实分离,是辅导员双线晋升政策悖论的根本来源。

2. 辅导员的职责到底是什么

双线晋升政策的悖论给辅导员的专业认同带来了巨大的困惑,一个被辅导员不断自问的问题是:“我们的职责到底是什么?”如前所述,教育部2017年颁发的文件规定,辅导员需要在九个领域为学生提供服务;他们拥有双重身份,既是“教师”也是“管理者”——这也是双线晋升政策设计的合法性依据。然而,抛开这些政治术语,辅导员最重要的职责是服务学生生活需要,维护校园安全稳定。他们的工作不仅琐碎繁杂,而且具有鲜明的中国特色。

很多历史、社会和教育制度因素,导致辅导员这一特殊服务系统在我国高等学校诞生并延续。首先,目前的大学生大都是独生子女,受到父母乃至祖父母过多的照顾,独立生活能力相对较弱,即使进入大学后还需要成人的照顾。其次,中国的高中整体而言没有实施个性化教学安排,学生始终待在同样的班级,受到班主任无微不至的关怀,缺乏独立制订学习规划乃至跑班的经历。再次,中国高等学校的心理咨询和学业指导尚不够成熟,无法完全满足学生多样化的需求。因此,辅导员作为一种替代性安排,像“高级保姆”一样接收了所有上述职责。

从积极的角度看,辅导员之所以被需要,也是因为其工作所具有的教育作用。在中国文化传统中,教育的最终目的是培育德性,学以为己,而不仅仅是传授知识和技能。学习是为了成为君子,修身齐家治国平天下。^[28]反观辅导员的工作,在所有类型的教育者中,辅导员从事的可能是最靠近培育学生德性的工作。他们的主要任务除了协助学生在自己的学科领域学习知识和技能,更重要的是要帮助学生成为更好的人。可以说,辅导员的工作是一种典型的“实践”(praxis),是一种为了善的目的而改变对象的活动。^[29]

虽然辅导员的职责很崇高,但是他们工作的边界弥散,缺乏清晰的界定。由于具有双重身份,他们既不是学术意义上的“教师”,也不是行政意义上的“管理者”,作为“专业人员”的身份一直处于岌岌可危的境地。参与研究的辅导员们经常问的一个问题是:“辅导员是‘老师’吗?”如果是,“作为一名辅导员‘老师’到底意味着什么?”

3. 辅导员工作如何专业化

职业社会学的研究表明,要使一个职业成为“专

业”,需要至少如下三个条件:独特的知识类型、长期规范的训练、行业自治。^[30]从这个观点看辅导员工作,会发现这三个条件都无法满足。辅导员没有定义明确的独特知识类型,少有学校开设学生辅导专业为辅导员提供专业培养和培训的机会,辅导员也没有形成自己的行会,遑论行业自治。

需要特别指出的是,专业化与专门化并不是一回事。在我们看来,“专业化”指的是,根据一定的标准,提高从业人员作为一个整体的社会地位、经济地位和从业素养,包括知识、技能和伦理规范等。而“专门化”指的是,在某些领域获得一些特殊专长。后者可以通过考证完成,而前者是一个长期、复杂的系统工程。现在教育部要求辅导员在九个方面专业化,这其实是在要求专门化。因为,辅导员可以在这九个方面的几个方面发展专长,但是很难在所有九个方面都如此。如果他们在所有领域都追求专门化的话,有可能变成“万金油”,什么领域都不精专。

关于辅导员如何专业化的问题,很多紧迫的问题需要考虑。

第一,如果辅导员工作被认为是一个专业,如何界定其专业标准、培养和培训计划以及发展轨迹?很显然,有关规定难以反映辅导员工作的实质。上述案例学校的双线晋升政策使用的是行政标准和学术标准,将可量化的产出作为基础,并将两者捆绑在一起。结果,本意是要提高辅导员工作专业化的政策,却对它造成了损坏。

第二,作为专业人员,辅导员需要掌握的独特知识类型和核心素养到底是什么?到现在为止,很少有高等学校开设学生辅导专业,任何专业的毕业生都能当辅导员。如果我们同意在中国高等学校设置辅导员制度是合情、合理、合法的,那么我们需要明确:为了提高这个工作的专业化程度,其核心知识和能力到底是什么?只有当辅导员的特殊专长被界定之后,才有可能建立合适的专业化评估标准。

第三,作为学校中的弱势群体,如何为辅导员作为专业人员赋权增能?虽然教育部发布了相关文件,除了双线晋升的标准和评估方法外,还要求对辅导员同工同酬,提供定期培训,但是如何将这些规定落实,至今还不明晰。如果我们同意辅导员的权利、地位和福利应该得到重视,他们的专业发展需求需要被听到并得到回应,那么具体该如何落实?

不过,随着辅导员工作专业化的呼声日益高涨,也有人怀疑其必要性。大多数辅导员都是“政治表现突出”的毕业生,从某种意义上看,这也是一个获利的人群。有的毕业生留下来并不是因为他们喜欢这个工作,而是希望获得本地的户口,或者作为一个今后跳槽的跳板。^[31]如此,一个问题便出现了:如果辅导员工作专业化了,他们是否会长期待在这个岗位上?是否会利用这个提高了的社会地位来更好地为自己获利?

五、结论与讨论

本研究借助扎根理论路径,对辅导员双线晋升政策导向及其案例化实施效果进行了分析。

辅导员工作需要“满怀激情、全身心投入”对学生的服务,双线晋升政策的初衷也是为了提高辅导员对这一使命的承诺。然而,由于案例学校的具体规定与辅导员工作性质之间存在各种不匹配,上述辅导员们虽然采取了各种不同的行动策略,但最后对自己的晋升状况都不满意,分别遭遇了职业倦怠、专业危机、伦理困境和分裂心态等困境,进而侵蚀了辅导员的工作实质。这些预期外后果与政策的良好意图之间的错位,产生了一个具有讽刺意味的双线晋升悖论:名实分离。

需要特别指出的是,双线晋升政策的意图是良好的,目的是鼓励更多优秀人才持续在辅导员岗位上工作。然而,鉴于政策提出专职辅导员可按教师职务(职称)要求评聘思想政治教育学科或其他相关学科的专业技术职务(职称),而目前学校评聘专业技术职务(职称)都要求论文发表和(或)主持课题,就容易引起政策实施时对辅导员也采取类似考评,导致本职工作繁忙的辅导员们感觉压力很大。

尽管本研究的经验资料主要来自案例学校,但我们从事的并不是一项案例研究,也不打算将结果推论到总体。而是借助扎根理论路径,呈现一种理论建构的可能性,即如果双线晋升评价不是基于辅导员工作本身的实质,而是基于外在的,尤其是异化的学术评价为导向,将会导致适得其反的结果。

当然,受限于资料,我们所形成的理论只是初步的,还存在以下不足:对理论产生的情境性(案例学校的情况)分析还不够深入,因此对悖论产生的组织机制探索不足;对国家层面双线晋升政策所带来的可能性影响分析不够全面,比如,该政策的落实是否

存在不以论文发表作为专业考评的可能性?在当前教育评价改革以“破五唯”为导向的趋势下,这种可能性将会越来越具有现实性。我们的研究虽然探讨了双线晋升政策逻辑推演的一种特定可能性,但同时对其他可能性保持开放,也为政策的解释留下了空间——今后我们也会对相关问题的进一步深入探究。

从理论发展的角度看,本研究获得的结论有潜力从中层实质理论发展为形式理论,即可以借此对新的经验事实进行检验,拓展理论解释的范围和层次。随着我国加速国际化的进程,信奉想象的普适标准,将论文发表和课题主持作为职业晋升的显性标准——这种做法在其他领域比比皆是,如医生、护士、编辑、法律、管理、工程等。在所有这些以实践为主的领域,都存在不同制度逻辑相互冲突的情况。具有良好意图的晋升政策并没有带来预期的效果,反而阻碍了实践者的专业发展。今后在其他领域、更大范围内开展类似研究,应该能够丰富我们的研究结论,增加现有理论的厚度。

本研究结论也具有一定的国际比较意义,对其他国家实施类似政策的高等学校有借鉴价值。我国高等学校这一个晋升政策悖论所导致的预料外后果,应该能够引起其他国家和高等学校政策制定者的共鸣。这个世界性的竞争游戏表面上遵循的是学术逻辑,但实际上是市场逻辑。这样一种事与愿违的做法,不仅不利于专业人员的成长,而且会损坏本校乃至本国的学术利益和发展特色。

(本文得到北京大学基础教育研究中心于越教育发展基金的支持,感谢案例学校教师提供丰富的原始资料和思维灵感。)

注释:

①我们捋顺了三级编码的逻辑,主要是将其简化为“形成类属”“明确核心类属”和“关联类属”三个过程。

②为遵守学术惯例,文中所有老师都做了匿名处理。

③即斯特劳斯和科宾的“开放编码”,其主要作用是形成类属。为了突出该作用,我们将这一级编码改名为“形成类属”。

④例如,李老师的孩子才两岁,家里没有老人帮忙。而且,她认为自己不论是走职称还是职级都没有优势,打算考心

理咨询师证书。基于这些信息,我们增加了几个新的类属,如“分化的策略”,其属性包括“进取性”和“适切性”,表示辅导员在不同干预条件下采取了不同的应对策略;“多样历程”,其属性包括反映个体生命阶段的“生命周期”和职业阶段的“生涯资历”,等等。

⑤在施特劳斯和科宾1990年版中,核心类属只有一种,即太阳型。它与其他类属的关系就像太阳与它的行星,太阳是核心,行星围绕其旋转。尽管如此,它们仍都是独立的实体,处在一个层面,不像建筑型核心类属超越其他类属之上并由它们构成。

⑥“职业抱负(aspiration)”的已有测量主要包括类型和水平两个方面。参见:Chan, et. al. Entrepreneurship, Professionalism, Leadership: A Framework and Measure for Understanding Boundaryless Careers[J]. Journal of Vocational Behavior, 2012, V. 81. 根据动机、意向和效能感三个要素,可将职业抱负划分为专业、创业和领导三种取向。本研究是在一种职业内进行的,不涉及类型方面,但增加了明确度,以表明抱负的具体化程度。

⑦但这并不意味着双线晋升是同步实现的。马老师在2012年有同时申请职称和职级晋升的机会,但她在权衡之后,选择了先进行职级晋升,因为职级相对机会更少,竞争更激烈。

⑧关于“条目工作”,刘老师曾举了一个很生动的例子。她说之前辅导员在二三百号新生入学之前会看看每个人的档案,以便新生报到时能叫出他们中大部分的名字,预期他们的个性需要;但当前则为了腾出时间做科研,辅导员则省略了这些工作,因为政策条目上并没有这类工作要求。刘老师反思到,这种省略也许省掉的是辅导员工作最核心的东西(访谈资料2017083001)。

参考文献:

[1]杨亚庚. 辅导员双线晋升的机遇与突破[J]. 社会科学家, 2014, (5).

[2]王云飞. 高校辅导员“双线晋升”的现实困境与出路研究——以苏北某高校为例[J]. 湖北经济学院学报(人文社会科学版), 2017, (8).

[3][5]Strauss, A. & Corbin, J. Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques[M]. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

[4]Glaser, B. Theoretical Sensitivity[M]. Mill Valley: The So-

ciology Press, 1978.

[6]保罗·瓦次拉维克,等.人类沟通的语用学——一项关于互动模式、病理学与悖论的研究[M].上海:华东师范大学出版社,2016.107.

[7]Glaser, B. & Strauss, A. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research[M]. Chicago: Aldine Publishing Company, 1967.

[8]Charmaz, K., et al. Constructing Grounded Theory [M]. Los Angeles: SAGE, 2014. 305-310.

[9]王胡英.高校优秀辅导员角色形象塑造的社会效果研究[J].杭州电子科技大学学报(社会科学版),2017,(3);王胡英,黄核成.论我国高校辅导员的角色演变[J].中国青年政治学院学报,2012,(4).

[10][15]杨建义.高校辅导员身份定位与建构[J].思想教育研究,2011,(1).

[11]彭时敏.高校高学历辅导员职业压力与职业倦怠研究[J].教育探索,2015,(2);唐德斌.高校辅导员职业倦怠的表现及成因分析[J].教育与职业,2013,(2);周谷平,王胡英.高校优秀辅导员基本角色形象及其特征——基于全国高校辅导员年度人物评选事迹的文本分析[J].高等教育研究,2015,(1).

[12]郭志立.高校辅导员职业倦怠的成因及对策[J].教育探索,2014,(2).

[13]罗琼.高校辅导员专业化建设存在的问题及对策[J].教育探索,2013,(3);彭时敏.高校高学历辅导员职业压力与职业倦怠研究[J].教育探索,2015,(2)

[14]刘敏,帅学明.高校辅导员专业化过程中存在的问题及对策[J].教育探索,2014,(2).

[16]罗琼.高校辅导员专业化建设存在的问题及对策[J].教育探索,2013,(3).

[17]郭志立.高校辅导员职业倦怠的成因及对策[J].教育探索,2014,(2);刘敏,帅学明.高校辅导员专业化过程中存在的问题及对策[J].教育探索,2014,(9);罗琼.高校辅导员专业化建设存在的问题及对策[J].教育探索,2013,(3);唐德斌.高校辅导员职业倦怠的表现及成因分析[J].教育与职业,2013,(2).

[18]Thornton, P. & Ocasio, W. Institutional Logics and the Historical Contingency of Power in Organizations: Executive Succession in the Higher Education Publishing Industry, 1958-1990 [J]. American Journal of Sociology, 1999,(3).

[19][22]Thornton, P. H., et al. The Institutional Logics Perspective: A New Approach to Culture, Structure, and Process[M]. Oxford: Oxford University Press, 2012. 51, 55-56.

[20]Giddens, A. The Constitution of Society[M]. Cambridge: Polity Press, 1984.

[21]王富伟,阎凤桥.独立学院组织种群的制度起源[J].华东师范大学学报(教育科学版),2018,(6).

[23]Trow, M. Managerialism and the Academic Profession [A]. Michael Burrage. Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal[C]. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2000. 271-298.

[24]王富伟.迈向行动的教育质性研究[J].北京教育教学研究,2019,(3).

[25]Thornton, P. & Ocasio, W. Institutional Logics[A]. Greenwood, R. et al. The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism[C]. London: Sage Publications Ltd, 2008.

[26]Thornton, P. The Rise of the Corporation in a Craft Industry: Conflict and conformity in institutional logics[J]. Academy of Management Journal, 2002, (1).

[27]Thornton, P. Markets from Culture: Institutional Logics and Organizational Decisions in Higher Education Publishing[M]. Stanford, CA: Stanford University Press, 2004.

[28]李弘祺.学以为己:传统中国的教育[M].上海:华东师范大学出版社,2017.2-9.

[29]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].北京:商务印书馆,2003.xxi-xxiii.

[30]教育部师范教育司.教师专业化的理论与实践(修订版)[M].北京:人民教育出版社,2003.16-17.

[31]唐德斌.高校辅导员职业倦怠的表现及成因分析[J].教育与职业,2013,(2).