

大学教师职业风险的概念界定与维度建构

郑继兵^{1,2}

(1.华中科技大学 教育科学研究院,湖北 武汉 430074;2.阜阳师范大学 教育学院,安徽 阜阳 236037)

[摘要] 对于大学教师职业风险的概念界定,关键在于把握其概念基点、逻辑范畴,并对相关概念内涵加以辨析。基于大学教师发展理论、现代职业生涯理论、组织变革理论等不同的理论视角,分别建构了大学教师职业风险的“教学—专业—组织—个人”四维风险模型、“物理—心理”双维度风险模型、“资源—职能—岗位”三维度风险模型。

[关键词] 职业风险;大学教师职业风险;理论模型;认知维度

[中图分类号] G645 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1674-2273(2022)01-0082-07

当前,我国已建成世界上规模最大的高等教育体系,但总体上高质量内涵式发展仍然不足,高等教育治理体系和治理能力与世界主要发达国家相比仍存在一定差距。大变局之下,我国高等教育发展同样面临着一系列潜在风险问题,如新技术引发的课堂革命、人才培养与社会需求的相对脱节、开放办学的竞争力不足以及新冠肺炎疫情引发的教育变革等。面向未来,高等教育既要直面破解“质量不高、内涵不足、特色不亮”等现实问题,还要主动承担起引领和支撑未来社会发展、为国家建设贡献大智慧等重大使命,因此,我国高校正面临着的一系列变革与挑战。

事实表明,“未来已来,将至已至”^①,大学教师作为高校办学的第一资源和核心力量,在大学变革中已经悄然承受着职业发展不确定性问题的困扰。近年来,从大学教师教学与科研矛盾之争到大学学术权力与行政权力冲突之辩,从大学教学质量滑坡之议到大学教师课堂革命之论,从大学教师职称晋升之困到大学学术评价体系改革之难,无不折射出大学教师职业发展遭遇的不确定性。大学教师同大学的命运始终休戚相关,变革中的“象牙塔”并不能成为大学教师职业安全的庇护所。然而,与医生、警察、消防员等职业相比,人们对大学教师职业风险的

认知似乎并没有那么敏感而清晰,加之受“教师职业是铁饭碗”“教师职业是太阳底下最光辉的职业”等观念的影响,仍有人愿意相信大学教师是工作安逸、生活稳定的职业群体。即便如此,人们并不否认大学教师职业风险的存在,但大学教师职业风险究竟是什么?它又缘何存在?人们对大学教师职业风险的认识仍十分有限。对大学教师职业风险概念作出合理界定与阐释,不仅能为人们增进对大学教师职业风险的认知提供必要的理论参考,也将为高等教育领域强化教师职业风险管控提供重要的实践支撑。

一、职业风险的孕育与生成

(一) 风险社会:职业风险孕育的“沃土”

“风险社会”一词最早是由德国社会学家乌尔里希·贝克提出的,他认为“风险”的概念直接与“反思性现代化”的概念相关,“风险”可以被界定为系统地处理现代化自身引致的危险和不安全感的方式^{[1]19}。贝克为人们形象地描述了风险社会的概貌——“生活在文明的火山口”:生活和思考被紧紧地系缚于工业现代性之上,形成了由性别之轴、家庭之轴和职业之轴构成的坐标体系,人们对科学和进步的信念开始动摇,同时,机会和危险的新的黎明渐渐开始出现^{[1]9}。在贝克看来,尽管技能风险、健康

① 华东师范大学教育学部主任袁振国教授在2017年12月第二届全球未来教育大会上指出,未来已来,将至已至,世界已经变了,现在和未来的界限变得模糊,我们一只脚在现在,一只脚已经跨进了未来。

[收稿日期] 2021-11-09

[基金项目] 安徽省高等学校省级质量工程重大教改项目“应用型高水平大学建设进程中的教师职业风险及其治理研究”(2018jyxm1341)

[作者简介] 郑继兵(1980—),男,河南温县人,华中科技大学教育科学研究院博士研究生,阜阳师范大学教育学院副教授,研究方向:大学教师发展、教育管理。

风险、生态风险、高科技风险等时常搅扰公众,往往成为人们关注的主题,但“文明的风险”作为现代化引致的风险,却通常不被人们所感知,它会随着工业化的发展而大规模产生,并且在全球化进程中不断加剧^{[1]18-19}。显然,贝克所揭示的风险社会已经超越了人们所熟知的与显见伤害、自然破坏、经济损失等传统意义上的事故图景相关联的风险范畴,而是一种触及更多未知领域、更富深远意义和更具前瞻性的社会考量与建构。

在风险社会,风险无处不在、无孔不入,现代化进程的加快更加速了职业风险的孕育。当以谋生需要为主的劳动领域开始出现人类职业雏形(即准职业)时,风险便趁机而入,职业风险也开始在现代化发展的潮流中逐渐孕育。与此同时,现代化发展的宏伟成就与正面宣扬也为准职业风险编织和裹覆上了文明的襁褓。一方面,飞速发展的经济市场为谋生需要创造了更多的机会。经济市场在不断扩大的同时,劳动力市场也随之壮大,人们在获取劳动收益的同时,也开始频繁受到一些执业问题的困扰,如身心健康危害、经济利益纠纷等。另一方面,现代化的需求已经呈现出无止境的态势。正如贝克所言,“饥饿和需要都可以满足,但文明的风险是需求的无底洞”^{[1]21}。在现代化进程中,人们怀抱着对美好生活的向往,没有理由停下前进的脚步,但在付出辛勤劳动与汗水、不断取得辉煌成就的同时,对于现代化的反身性思考也会不断增加。人们对现代化的反身性思考,注定成为文明风险的不竭之源。

(二)社会分工:职业风险诞生的“摇篮”

政治经济学之父亚当·斯密最早在《国富论》中提出了“社会分工”的观点,他指出:“劳动生产力的最大提高,生产中技能、熟巧和判断力的进一步完善,这些都是社会分工的结果。”^[2]马克思认为斯密提出的社会分工概念的最本质的内涵就是社会劳动,只有劳动才能真正创造出价值^[3]。通过对前人有关分工理论的批判性思考,马克思进一步提出了“异化劳动理论”,他把“社会分工”与“异化劳动”以及“私有财产”联系起来,指出“分工的本质——劳动,实际上就是私有财产的本质”“社会分工是异化劳动的感性存在形式”,同时也指出了社会分工的弊端所在,即“分工虽然能提高劳动生产力,增加社会财富,促使社会精美完善,但同时也使得工人陷入贫困,甚至沦落为‘机器’”^[4]。马克思的研究使得人们对社会分工的认识更加全面而深刻,他在阐明社会

生产力发展规律的同时,进一步揭示了社会分工才是导致异化劳动的根源。由此可见,社会分工在不断催生异化劳动的同时,也成为社会职业诞生的最根本的推动力量。

职业作为社会分工的产物,既标志着人类社会文明的进步^[5],同时也预示着风险在特定领域获得了新的类属标签——职业风险。社会分工在推动职业形成的同时,职业风险也相伴而生。对于职业风险的生成而言,社会分工发挥了两个关键作用:一是推动了与职业领域相关的风险固化机制的形成。早在原始社会初期,人类职业尚未诞生,氏族部落主要靠集体行动来维持生活,部落里的男女老幼共同面对自然灾害的威胁、野兽的侵袭,风险呈现出明显的随机性、散发性、泛在性等特点。而在社会分工日趋细化的今天,随着社会职业的不断生成,不同的职业群体开始承担起各自职业领域的特定风险。风险作为职业类属被固化的同时,也促进了相应风险防控机制的形成。二是推动了与职业内容相应的风险匹配机制的形成。从客观角度来看,社会分工催生的异化劳动因其生产劳动内容的不同而存在着特定的风险,而这些特定的风险将随着职业类属的划分被匹配到相应的职业领域。从主观角度而言,随着职业领域的形成,职业知识体系也日益健全,认知主体也会相应建立起对职业风险知识的匹配逻辑,人们往往对自己所从事的职业领域风险较为熟悉,而对其他职业领域风险较为陌生,正如人们常言“隔行如隔山”。然而,生活中“铤而走险”的人仍大有所在,比如股市中的职业操盘手,他们多是掌握着行业知识且自认为其职业风险仍然可控的人,这实际上也反映了风险知识存在的匹配逻辑。

二、大学教师职业风险的由来与界定

(一)大学教师职业风险的由来

大学教师作为专门从事高深学问工作的一类特定职业群体,实际上是在社会分工推动下教育领域执业人员细化分工的结果。大学教师职业风险的由来与大学教师的职业发展密不可分。

1.大学教师职业走向成熟进程中的应然审视

公认而成熟的职业,其职业制度体系本身就包含了对职业风险的系统认知与应对。从社会分工理论来看,一种职业在诞生之初,与其相应的劳动内容的专门性和特殊性往往备受关注,职业领域和学科专家的努力通常是细致考察与之相应的劳动内容,以论证和厘清职业概念、职业范畴、职业内涵、职业

边界等有关问题,从而推动该职业获得公认。事实上,职业的成熟与否不仅与其社会公认度相关,还与其专业化程度密切相关。职业从诞生到成熟,往往需要经历较长的时间。教师职业作为人类较早出现的职业之一,虽然与古代教育相伴而生,但其走向成熟却是近代以来的事情。从世界范围来看,古希腊“智者”的出现^[6]和我国春秋时期“私学”的兴起,都确证了教师职业早已出现。然而,经过漫长的岁月,直到1966年联合国教科文组织发布《关于教师地位的建议》,教师职业的专业地位才在国际上首次得到公认。从我国教师职业发展情况来看^[7]:1985年,新中国教师节正式被确立为9月10日;1994年,《中华人民共和国教师法》颁布,首次从法律上确认了教师的专业地位;2000年,《中华人民共和国职业分类大典》颁布,首次把教师列入“专业技术人员”;2012年,教育部颁发幼儿园、小学、中学等教师专业标准,标志着我国教师职业正式步入专业化发展新征程。大学教师职业作为教师职业群体的一个分支,随着教师专业化运动的兴起与推进,也逐渐走向成熟。潘懋元教授指出,大学教师专业发展的内在动力即来自教师的自我价值追求^[8]。要促进大学教师自我发展和自我超越,理应尊重、理解和关心大学教师,关爱大学教师的职业生命,善待大学教师的职业生活,凸显大学教师在职业发展中的主体地位^[9]。由此可见,在专业化发展视域下,大学教师职业风险问题理应引起学界与社会的关注。

2. 高校学术职业变革图景下的实然呈现

大学教师是一群具有“以学术为生,以学术为业,以学术维系生存和发展”^[10]典型特征的学术职业群体。学者王春艳基于美国学术职业发展历程研究,阐述了高校学术职业发展主要经历了“前学科和前专业期”“专业化上升期”“蓬勃发展的成熟期”等变革阶段^[11]。Martin J. Finkelstein 最新研究发现,大学教师进入职业化轨道后,在经历“职业化初期”“职业化成熟期”“巩固及精致化”“增长及多样化”等阶段之后,开始转向现代学术模式形成的新“范式”阶段^[12]。随着高等教育规模的持续扩张,学术职业群体持续增长,加之高等教育被市场压力环绕,学术职业与社会发展开始趋向互动融合,高校学术职业发展中的问题也越来越受到关注。阿特巴赫曾尖锐地指出,教学动机错位、忽略学生本位、教学责任丧失等多种因素正在导致大学教师职业形象受到公众质疑和批评^[13]。高等教育对未来社会发展的重要

性得到了普遍认同的同时,大学教师职业群体的自身发展却面临着严峻挑战。高等教育的国际化、大众化、问责、学术评价、学术任命变革等等,都日益影响着学术职业群体,世界学术职业正在发生着急剧的变化^[14]。大学教师的社会角色、学术内涵、职责范围、产出导向等也都在发生变化,传统学术职业评价体系岌岌可危,取而代之的一系列新的指标体系尚待磨合,学术职业发展现状令人不安,继而触发了大学教师职业群体对学术权力、社会地位、发展利益等的辩争与维护意识,加之现代信息技术给高等教育带来的前所未有的冲击,更增添了大学教师职业发展的变数。从这个意义上而言,高校学术职业变革在事实上已经触发并强化了大学教师对职业风险的感知,大学教师职业风险已然成为一种客观存在。

(二) 大学教师职业风险的界定

概念作为客观事物本质属性的抽象概括,既是人类认知活动的基本单位,也是人们相互交流的基本工具。对“大学教师职业风险”的概念作出界定,不仅是开展大学教师职业风险研究的最基础性工作,也是增进人们相应认知的最重要的纽带。

1. 大学教师职业风险的概念基点

对“大学教师职业风险”概念进行界定的最大挑战,主要源于对“风险”这一核心概念的认知。虽然“风险”一词在日常生活中时有耳闻,人们似乎也并不陌生,但究其定义,不同学科领域至今尚未形成统一认识。从社会学领域来看,风险主要是指对社会现代化的反思,多触及技术发展、生态环境发展、个体发展等方面出现的危机与挑战。从经济学领域来看,风险主要是指经济损失的不确定性、收益的不确定性、成本的不确定性等。从管理学领域来看,风险主要是指目标实现的不确定性、危机事件发生的不确定性、决策过程的不确定性等。此外,在哲学、医学等其他学科领域对风险的含义也有不同的指涉。正如国际知名风险研究专家 Stan Kaplan 所言:“为了定义‘风险’这个词,国际上成立了专门委员会,整整花了四年时间,最终还是决定放弃。在今天看来,最好的方法也许就是不要对风险下定义,而是让每一个作者按照自己的方式去定义。唯一需要做的事情是,他们都应该解释清楚自己的定义。”^[15]

显然,界定“大学教师职业风险”概念的最基础性工作就是对“风险”这一核心概念作出合理阐释。虽然不同学科领域对风险存在着不同的解释,但从思想源头和认识基础来看,贝克开创的风险社会理

论功不可没。在今天看来,风险已经渗透并加速扩散于社会的各个领域。风险社会理论不仅奠定了人们对风险认知的根基,而且已经在各个学科领域中释放出了巨大的魅力和影响力。基于目前各学科领域对风险的定义,本研究认为,在大学教师职业风险语境下的“风险”一词至少应包含三层基本含义:一是不确定性事件。风险是一种随机概率事件($0 \leq p \leq 1$),常常用随机性、偶发性、可能性、不稳定性等修饰语来描述。风险并不意味着某件事情一定会发生,即便是事件发生的概率很高,也不意味着它必定会发生,好比顾客买西瓜,即便西瓜熟透的概率很大,但也总有可能会买到半生不熟的瓜。二是潜在危害性事件。可能发生的事件未必都是坏事情,但人们总是关心可能会引致危害性结果的事件。发掘潜在危害性,实现未雨绸缪,也是实施职业风险研究的重要价值所在。三是相关未知性事件。风险总是指向未来的未知性事件,已经发生的事实不能称之为风险。未来本身并不可怕,而可怕的是与当事人相关的未知性。研究职业风险即是从已知事件来推测未来,研究未来可能发生的与职业相关度高的不利事件。可能引致危害性结果的事件是否与从业人所在职业具有较高的关联度,这是识别和鉴定职业风险的重要依据。脱离相关性,风险犹如脱线风筝,大学教师职业风险的界定将无可考量、无据可依。

2. 大学教师职业风险的逻辑范畴

逻辑范畴是从普遍性意义上对某一事物所做的最大程度的抽象与概括,它是人们对事物进行分类、理解和规范的重要工具。从逻辑范畴来看,大学教师职业风险是教师职业风险的子概念范畴,教师职业风险又从属于职业风险的概念范畴,而职业风险又从属于风险的总概念范畴。从广义上而言,大学教师职业风险包括大学教师在职业生活中可能会遭遇的各种风险。在此意义上,人们对大学教师职业风险的认知往往会出现各种泛化倾向,比如大学教师在业余生活中可能会遭遇的家校角色矛盾、交通安全事故、自然灾害等事件,甚至还会宽泛到大学教师在职业生活中可能面临的各种困难或挑战,而事实上这些困难或挑战并不意味着都会发生坏的事情(有时也可能转化为机遇)。从狭义上而言,大学教师职业风险特指大学教师在职业生活中可能会遭遇的与其学术职业密切相关的风险,即大学教师作为学术职业人在执业过程中遭遇各种非自然力引发的与学术职业关联度较高的危害性事件的不确定性。

其中,非自然力,是指社会政治经济环境条件正常,未发生地震、洪水等自然灾害以及交通安全、火灾等意外事故;危害性事件,即风险所致的危害性结果,也称作风险事故、风险事件。本文旨在从广义角度审视大学教师职业风险的概念与维度认知问题,主要侧重于讨论与大学教师职业岗位密切相关的风险内容,所以不建议将教师业余生活中的风险内容也牵涉进来。

3. 大学教师职业风险的内涵辨析

仅靠框定逻辑范畴来界定“大学教师职业风险”这一富有挑战性的命题,仍不足以廓清其内涵。事实上,对于“大学教师职业风险”内涵的把握,还有三组概念需要辨明和重视:一是大学教师职业风险与学术职业风险。德国社会学家马克斯·韦伯曾指出,学术职业是“以学术作为物质意义上的职业”^[16]。日本高等教育领域知名学者有本章也曾坦言,“学术职业是一个暧昧的概念,无论是语义上,还是特性上都具有双重性”^[17]。大学教师职业虽是典型的学术职业,但却并不能完全指代所有学术职业,所以不宜将“大学教师职业风险”与“学术职业风险”直接画等号。二是职业风险与职业人风险。职业风险的对象本身即是指向于职业人,所以在单独表述时,不必赘述为“职业人风险”。然而,在现实生活中,对于“职业风险”一词的理解,却可能会步入另一个误区,即“某种职业作为一种职业存在可能会遭遇的危机”。职业风险的内涵也随之被放大,比如虚拟现实技术、人工智能技术的发展可能引发的职业消亡、职业替代等现象。本研究认为,不宜将职业消亡、职业替代直接视为职业风险,而职业消亡、职业替代所导致的职业人失业、转业失败等才是职业风险的讨论范畴。三是群体风险与个体风险。从风险主体来看,大学教师职业风险实际上暗含着群体风险和个体风险两重含义。两重含义都属于职业风险研究的范畴,且具有内在关联性。从个体角度可以剖析职业风险发生的具体性,从群体角度可以审视职业风险发生的普遍性,所以不宜将群体风险与个体风险割裂取舍,而应注重在研究中统筹兼顾。

三、大学教师职业风险的理路与维度

认知理路是人们对某种事物进行分析、思考、感知、理解的理论视角和思维路径。大学教师职业发展的有关理论不仅是人们认识大学教师职业的重要基础与指导,同时也为人们探寻大学教师职业风险的内容构成提供了重要理路与支持。由于在不同的

理论视角下,人们对教师职业内涵的关注点与阐释面有明显差异,因而基于不同的理论所建构的大学教师职业风险的认知维度也有所不同。本研究主要选择大学教师发展理论、现代职业生涯理论、组织变革理论,尝试对大学教师职业风险的认知维度作出建构和阐释。

(一)基于大学教师发展理论的“教学—专业—组织—个人”四维度风险模型

大学教师发展理论是指有关大学教师发展研究的重要成果和论述,内容主要涵盖大学教师发展的概念内涵、理论模型、影响因素、策略路径等,以及与教师相关的课程发展、教学文化发展、教学发展、专业发展等,常常成为研究者关注的问题^[18]。大学教师不仅是大学教师职业的从业主体,也是大学教师职业风险的承受主体,作为大学教师职业的最基本的能动性要素,大学教师主体发展也时刻影响着大学教师职业发展。而事实上,“大学教师职业发展”概念也是在“大学教师发展”研究潮流的影响及其语境下被提出的。基于教师职业全面发展的观念,Gaff、Menges、Crow & Milton、Eble、Tucker、Centra 等诸多学者进一步研究丰富了大学教师发展理论^[19],如 Centra 的大学教师发展理论模型重点阐述了大学教师发展的四个方面:个人发展、教学发展、组织发展和专业发展^[20];美国国家教育协会发表的《大学教师发展:增强一种国家资源》报告也明确强调:大学教师发展的更加全面的内涵即包括教师教学发展、专业发展、组织发展、个体发展等四个维度^[21]。

大学教师发展理论在揭示大学教师发展规律的同时,从大学教师发展这一视角提供了一种挖掘和认知大学教师职业风险的有效路径:大学教师在教学发展上可能会遭遇哪些风险?在专业发展上可能会遭遇哪些风险?在组织发展上可能会遭遇哪些风险?在个人发展上可能会遭遇哪些风险?基于此路径,本研究以 Centra 的大学教师发展理论为支持尝试建构出包含教师教学发展风险、教师专业发展风险、教师组织发展风险、教师个人发展风险四个维度指标的教师职业风险认知模型。进而,通过四个维度指标来探寻大学教师职业风险的内容构成,从不同维度进一步挖掘和分析大学教师职业风险的主要内容,详见图 1。从教师教学发展风险维度来看,大学教师在教学观念上面临着意识形态脱节、思想观念陈旧等问题;在教学方法上面临着教学方法落后、

方法应用不当等问题;在教学技能上面临着教学设计不足、实施能力欠缺等问题。从教师专业发展风险维度来看,大学教师在学科专业知识上面临着更新不及时等问题;在学术活动上面临着教科研事故、成果发表难、课题申报难等问题;在专业能力上面临着专业实践能力薄弱、创新能力缺乏等问题。从教师组织发展风险维度来看,大学教师在人际关系上面临着师生冲突、同行矛盾等问题;在资源条件上面临着资源保障不足、配套条件落后等问题;在规章制度上面临着政策制度不完善等问题。从教师个人发展风险维度来看,大学教师在个性修养上面临着特长缺乏、自我修养不足等问题;在身心健康上面临着身体疾病、心理疾病等问题;在生命安全上,面临着过劳死、被伤害或自杀事件等问题。



图 1 大学教师职业风险的“教学—专业—组织—个人”四维度风险模型

(二)基于现代职业生涯理论的“物理—心理”双维度风险模型

职业生涯理论是关于人的职业发展历程的论述。早在 20 世纪 80 年代以前,职业生涯研究者关注的焦点主要是个体的入职选择、职业升迁、职业稳定等问题,由此而出现了早期的职业生涯理论即传统职业生涯理论。在传统职业生涯理论意义下,人们把一种职业往往看成是一种稳定的而不被中断的事业,一个人的职业生涯之路就是其在其同一组织内不断成长、晋升,直至退休的整个过程。20 世纪 80 年代后,由于发达国家的一些大公司都以大规模裁员为手段来增强自身的国际竞争力,导致一些工作岗位被大量削减,这就使得大量员工的传统职业生涯之路被阻断。随之,一些学者开始对职业生涯理论进行革新,现代职业生涯理论随即出现。Daniel J. Levinson 的职业生涯生命周期理论认为,成人职业生涯发展包括成年期、中年期、晚年期三个阶段,

每个阶段又细分为稳定期和转型期,其中 17~22 岁、28~33 岁、40~45 岁、50~55 岁、60~65 岁是五个重要的转型期^[22]。在转型期内,人们面对矛盾重重的现实问题,会质疑自己的生活状态,因而会重新反思、重新评价自己的生活,并考虑千方百计打破原有的生活方式。因而,转型期往往成为职业风险的高发时段,这为研究者从成人生命周期角度考察大学教师职业风险提供了重要线索。M.B. Arthur 和 C.P. Wilderom 的“无边界职业生涯双维度模型”强调了职业边界的可跨越性,引入了“物理职业流动”和“心理职业流动”两个子概念。物理职业流动是指职业人实际跨越职业边界的行为,而心理职业流动则是指职业人对跨越职业边界能力的感知。物理流动高的职业,表明职业人的岗位、组织或行业更替频繁,反之则表明岗位、组织或行业较为稳定;心理流动高的职业,表明职业人从心理上更倾向于流动,反之则说明职业人心理上不愿流动^[23]。

事实上,大学教师职业风险的生成机理并非“物理职业流动”“心理职业流动”两种归因的简单叠加呈现,而是一个非常复杂的过程。职业生涯生命周期理论和无边界职业生涯理论在大学教师身上都在发生着作用,本研究基于两种理论,尝试建构一个基于现代职业生涯理论的“物理—心理”双维度风险模型(图 2),以进一步探寻大学教师职业风险构成。在现实生活中,心理职业流动曲线、物理职业流动曲线与成人职业生涯生命周期不可避免地会出现各种叠加现象,因而会出现多种风险样态。物理职业流动程度较高时,心理职业流动程度通常也较高,而心理职业流动程度较高时却不一定都表现为物理职业流动程度较高的状态。当心理职业流动程度较高、物理职业流动程度较低时,职业个体通常处于转型期内,往往会呈现出典型的心理职业流动风险(如图 2 个体生命所处的“A”时段);当心理职业流动程度和物理职业流动程度均较高时,职业个体通常也会处于转型期内,往往会呈现出“物理—心理”双重叠加放大效应的职业流动风险,简称叠加职业流动风险(如图 2 个体生命所处的“B”时段);当心理职业流动程度和物理职业流动程度均较低时,职业个体一般处于稳定期内,会呈现出职业风险程度较低的状态(如图 2 个体生命所处的“C”时段)。由此可见,基于现代职业生涯理论的考察,大学教师职业风险可由心理职业流动风险、物理职业流动风险两维度曲线及其两者间的相互作用在人的生命周期内发

展变化情况来阐释其内涵。实际上,在日常生活中经常能够听到的“中年危机”“中年陷阱”等与成人生命周期相关的风险表述,也多与职业人的心理职业和物理职业流动变化有关。为形成共识且便于交流,本研究统一将基于现代职业生涯理论视角考察的职业风险界定为职业生涯发展风险。

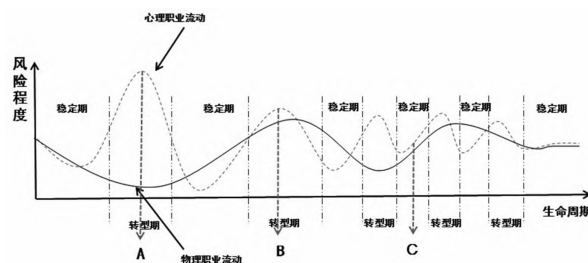


图 2 大学教师职业风险的“物理—心理”双维度风险模型

(三)基于组织变革理论的“资源—职能—岗位”三维风险模型

组织变革理论是关于组织发展的重要理论。1946 年,美国社会心理学家库尔特·卢因(Kurt Lewin)首次提出了组织变革的概念。之后,国内外各领域学者围绕组织变革问题展开了大量的研究。直到目前,组织变革问题仍是学界普遍关注的热点问题。卢因的三阶段变革理论认为,组织变革需要经历“解冻”“变革”“再冻结”三个阶段的有计划的过程,主要取决于“驱动力量”和“抵制力量”两种力量的相互作用与平衡调适^[24]。组织变革的过程实际上就是两种力量的较量过程,是一个组织从一种平衡状态达到另一种平衡状态的过程。Pfeffer 和 Salancik 的资源依附理论认为,任何一个组织都不可能运行在真空的环境里,组织要想生存下去必然需要从外部环境当中获取资源,同时与外部环境进行资源交换^[25]。20 世纪 80 年代以来,基于对变革复杂性的深刻认识,Ludwig Von Bertalanffy 等西方教育研究者开始探索运用系统理论构建变革的新路径^[26]。由此以来,职业人作为组织系统的重要构成要素得到组织变革者的高度关注。

组织变革理论从组织变革视角为揭示大学教师职业风险提供了一种认知路径。作为组织系统重要构成要素的大学教师,与其所在的大學组织系统的其他要素必然会产生各种联系,这种必然联系构成了大学教师职业风险生成的组织根源。根据对职业人关联要素的分析,大致可将职业人密切关联的要素划分为三大类:一是资源,是指职业人可利用的各种人力、经费、工具、物质、材料等的总称,主要包括

人、财、物、环境、政策、信息等资源；二是职能，是指对职业人所从事岗位的任务、功能、作用等的总体规范和规定；三是岗位，是指从时空、任务和职责等角度对职业人所从事的具体工作的划分。本研究尝试构建了基于组织变革理论的“资源—职能—岗位”三维度风险模型(图 3)。

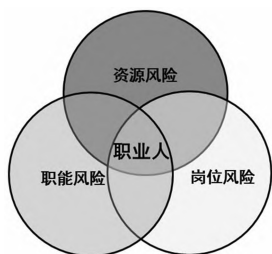


图 3 大学教师职业风险的“资源—职能—岗位”三维度风险模型

从组织变革理论可知，大学教师在大学组织变革过程中获取资源、利用资源以及和外部实施资源交换的过程时刻面临着资源短缺、断供等风险，即资源风险。在组织变革过程中，“驱动力量”和“抵制力量”的较量，终将会反映到大学组织职能的变化上，大学组织职能的变化进而对大学教师的行为规范提出新的要求和挑战，因而，大学教师群体便可能会出现任务规范、制度执行层面的各种职能风险。对于大学教师职业个体而言，具体的教师岗位实际上决定和影响着教书育人、教育教学改革等职责任务的落实成效，而具体的教师岗位更是面临着各种各样的挑战，如教师岗位考核要求的变化、岗位薪级的变动、岗位日常工作隐患等，这些与岗位密切相关的风险统称为岗位风险。由此可见，基于组织变革理论的“资源—职能—岗位”三维度风险模型可以为大学教师职业风险认知提供一种可参考的维度分析框架。

[参 考 文 献]

- [1] 乌尔里希·贝克.风险社会[M].何博闻,译.南京:译林出版社,2004.
- [2] 亚当·斯密.国富论[M].谢祖钧,孟晋,盛之,译.长沙:中南大学出版社,2003:13.
- [3] 杨芳.马克思的社会分工理论及其当代意义[D].武汉:武汉大学,2010:46.
- [4] 马克思.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社,2000:13.
- [5] 张议元,李丽.从职业的特性看 21 世纪职业的发展趋势[J].职业时空,2005(6):5-7.
- [6] 崔延强,杨甜.人的觉醒:古希腊智者学派的群体映像[J].西南大学学报(社会科学版),2014(5):17-23,181.
- [7] 赵玉生,李宗远.试论教师职业的专业性[J].现代教育科学,

2012(10):23-25,74.

- [8] 潘懋元.大学教师发展与教育质量提升[J].深圳大学学报:人文社会科学版,2007(24):23-25.
- [9] 李清雁.大学教师发展的人本诉求[J].黑龙江高教研究,2013(1):28-31.
- [10] 沈红.论学术职业的独特性[J].北京大学教育评论,2011(3):18-28,188.
- [11] 王春艳.美国高校学术职业解读[M].南京:东南大学出版社,2012:15.
- [12] Martin Joel Finkelstein.美国学术职业的发展历程[J].高教探索,2019(3):65-72.
- [13] 阿特巴赫.为美国高等教育辩护[M].别敦荣,陈艺波,主译.青岛:中国海洋大学出版社,2007:267.
- [14] 阿特巴赫.变革中的学术职业[M].别敦荣,主译.青岛:中国海洋大学出版社,2006:2-16.
- [15] Kaplan S.The words of risk analysis[J].Risk analysis,1997(4):407-417.
- [16] 马克斯·韦伯.学术与政治[M].冯克利,译.北京:三联书店,1999:155.
- [17] 有本章.大学学术职业与教师发展(FD):美日两国透视[M].丁妍,译.上海:复旦大学出版社,2012:24.
- [18] 王保星.美国大学教师教学发展的理论意蕴与实施策略:基于美国若干所一流大学教师教学发展实务的解析[J].高校教育管理,2019(2):33-39,48.
- [19] 徐晓红.澳大利亚大学教师发展研究[D].上海:上海师范大学,2015:12.
- [20] Centra,K. T. Faculty Evaluation and Faculty Development in Higher Education. In J. C. Smart (Ed), Higher Education: Handbook of Theory and Research[M].New York. Agathon Press,1989:155-179.
- [21] Bledsoe Gerie B. Faculty Development in Higher Education. Enhancing a National Resource [R]. Washington, D. C.: National Education Association,1991:11-12
- [22] Levinson D J.A conception of adult development[J].American Psychologist,1986(1):3-13.
- [23] Arthur,M.B. &Wilderom,C.P.M. Career success in a boundaryless career world[J].Journal of Organizational Behavior,2005(26):177-202.
- [24] Lewin,K. Group Decision and Social Change[C]//In G. E. Swanson, T. M. Newcombe and E. L. Hartley (Eds.). Readings in Social Psychology (2nd ed.). New York: Holt, 1952:459-473.
- [25] Pfeffer J,Salancik.The External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective [M]. NewYork: Harper& Row,1978:47-48,94.
- [26] Bertalanffy L. V. General System Theory [M]. Rev. ed. New York:George Breziller,1973:5.

(责任编辑 钱立青)