



结构主义视域下开放教育教师与行政管理人员关系解析

□ 程 千

【摘要】

高校的有效治理和环境创设有赖于其中不同角色群体的和谐相处。开放大学教师和行政管理人员的关系兼具相互对抗和相互认同的复杂性,这种复杂性既源于学术权力和行政权力的对立,也源于开放大学特殊的结构和性质所造就的两者职能的模糊和交叠。本研究从结构主义视域出发,通过访谈收集数据,基于扎根理论开展分析,分别从教师角度和行政管理人员角度探究开放大学教师与行政管理人员之间关系的现状、相处模式和关系的影响因素。研究发现两者之间的关系具有表面维持和谐、隐隐约约对立的特点,同时双方都怀有“围城”之感。影响其关系形成的因素包括:①组织结构因素,即管理机制和决策、沟通流动和理念;②群体之间的因素,即感知到的群体差异协调与否;③个人因素,即认识、经历和性格;④社会文化因素,即“官本位”文化传统。研究展现了开放大学不同群体间关系的结构模式和背后机制,提出了促进两者关系和谐的途径与建议,为进一步优化开放大学内部结构和运行机制提供了可参考的视角。

【关键词】 远程教育;开放大学;广播电视大学;教师;行政管理人员;学术权力;行政权力;大学治理;组织结构

【中图分类号】 G451.2

【文献标识码】 A

【文章编号】 1009-458 x (2020)12-0069-09

DOI:10.13541/j.cnki.chinade.2020.12.008

一、引言

开放大学教师和行政管理人员的界限与普通高校存在差异。在开放大学,教师和行管人员的内涵和外延均发生了新的变化。相比普通大学,开放大学教师队伍的角色更加复杂(袁松鹤,2019),其角色包括学科教师、教育技术人员和管理人员等(蒋亦璐,等,2020),是集课程知识的传授者、学习资源的开发者、学习过程的引导者、学习对象的服务者等多重角色于一身的一专多能的“多面手”(辛妙菲,2018)。对英国开放大学教师的研究显示,开放大学教师的工作性质和工作内容中重要的一部分为教学组织与管理以及学习支持与服务(张佳妮,等,2019),而非仅为高深的学术活动和研究,这也导致其总体学术能力较弱(徐明祥,等,2018)。同时,开放大学行政管理人员也面临复杂多样的任务,不仅要组织和管理教学内容的开发与发送,进行学习支持服务,维护体系运转,更面临多层次和高度信息化的工作环境

(丁兴富,2002),即其既可能作为教师管理者的角色出现,也可能作为“双肩挑”角色出现,同样兼具多种职能。正因如此,开放大学的教师与行政管理人员(以下简称“行管人员”)之间存在一定程度的模糊和交叠,角色的特殊性让两者关系具有特殊的复杂性:一方面有一般学术人员和行管人员的对抗性,另一方面又有不同于其他高校的相互认同性。对抗与合作兼具,疏离与亲密并存,是开放大学行管人员和教师复杂而微妙的相处状态,其中的模式、机制和影响因素值得进一步关注。

目前,学术界对学术权力和行政权力研究的侧重点较多集中在高校治理的宏观层面(王务均,2014),而关于高校教师与行管人员的关系、相处模式和影响因素的探讨,由于涉及的维度和影响因素较为复杂,难以定义,致使相关的量化研究难以开展。因此,本研究旨在从质性角度探索开放大学中教师和行管人员的关系现状、相处模式和关系的影响因素,试图为远程教育高校创设更加和谐的学术和行政环境提供启发和借鉴,并为更好地摆放学术权力与行政权

力以及更有效地进行高校治理提供可参考的视角。

二、结构主义视域

在社会和单个组织中都存在结构。结构指某些行为循环发生的模式,即各种元素的相对持久的安排方式或相互影响(洛佩兹,等,2007,pp.1-2)。结构形塑了社会或组织的运作方式,决定每个个体的行为甚至思想。作为社会地位的组合,一个组织或单位的内部结构控制着存在于其中的所有行动者(卡伦,2003,p.89),影响其中所有成员的互动(帕森斯,2003,p.468)。在组织结构的影响下,人们的行动和思考变得符合每个位置的要求(卡伦,2003,pp.60-71)。任何组织中产生的任何结果都是结构的后果(帕森斯,等,1984,p.127)。

不同类型大学的结构造就了其独特的组织和运行机制,从而决定了其中教师和行管人员不同的互动模式和行为。以特定结构为基底,大学形成了自身信仰、定位和规划、目的与任务、部门划分、运作方式、权力走向、与外界环境的关系、内部行政化程度等因素,这些因素源源不断地直接和间接地影响着大学中个体的行为选择,决定了人与人之间稳定而深刻的关系和地位,难以被挑战或改变(卡伦,2003,p.82)。这也意味着,作为有着特殊组织结构的开放大学,在稳定的运行机制下个体的互动方式和矛盾冲突也同样会长久地存在且固化。结构是决定开放教育教师和行管人员关系的底层逻辑和源头,决定了开放大学中群体的边界和张力,为开放大学的集体和个体决策及行为提供来自社会视野的解释力。

三、研究方法和过程

(一) 概念界定

在本研究中,“开放大学教师”指在开放大学从事教学和教学研究工作的专职人员,工作内容主要为策划、整合和提供学习资源、设计教学环节、利用信息技术落实教学过程、提供学习支持服务(刘仁坤,2009,p.61)。

“开放大学行管人员”则指在开放大学从事教学服务、教学管理、行政管理工作,维系远程教育教学活动有序运行,承担远程教育总体质量保证职责的专

职人员(孙绿怡,2009,p.87),主要通过与教师、学生的交流和沟通以及各部门工作人员的协同服务辅助教学的完成(张海波,等,2011)。这里所指的开放大学行管人员不包括高校的管理者或领导班子成员。

(二) 抽样方法

本研究采用分层抽样(如表1)。第一步,先根据国家发改委对东部、中部、西部各省份的区域划分,将全国的开放大学和广播电视大学(开放大学分部)分为三类,再根据不同区域所含学校的数量及百分比,确定抽样比例为4:3:3。考虑到学校结构的深层影响,依据这一比例,在最大差异原则和典型案例原则的前提下,进行目的抽样(巴比,2005,p.178),即被抽中的学校在类型、规模上将使其产

表1 访谈人员列表

被访者	性别	年龄	现工作岗位	工作时间	经历
1.行管人员A	男	33	教学部门办公室员工	9	教学管理工作9年,从事学生管理工作
2.行管人员B	男	34	教学行政部门负责人	12	教学2年,教学管理部门5年,教学行政管理部门5年,从事办公室工作
3.行管人员C	女	40	教学管理部门负责人	15	教学5年,双肩挑5年,教学管理工作5年,从事课程管理工作
4.行管人员D	女	32	教学管理部门员工	10	教学管理工作10年,从事学籍管理工作
5.行管人员E	男	36	教学管理部门员工	13	教学管理工作13年,从事考试管理工作
6.行管人员F	男	42	教学管理部门负责人	18	教学5年,教学管理人员13年,从事教材管理工作
7.行管人员G	男	37	教学行政部门负责人	15	教学管理工作10年,教学行政工作5年,从事宣传工作
8.行管人员H	女	35	教学行政部门负责人	12	教学管理工作2年,教学5年,教学行政工作5年,从事人事工作
9.行管人员I	女	36	教学管理部门员工	13	教学管理工作13年,从事学生管理工作
10.行管人员J	男	45	教学管理部门员工	20	教学工作10年,教学管理工作10年,从事教学评估工作
11.教师A	女	37	教师	11	教学工作11年,负责传媒类学科
12.教师B	男	46	教师	19	教学工作19年,负责外语类学科
13.教师C	男	34	科研部门员工	4.5	科研工作4年半,负责远程教育研究
14.教师D	男	36	教师	10	教学工作10年,负责法律类学科
15.教师E	女	42	教师	16	教学工作16年,负责教育类学科
16.教师F	男	45	教师	22	教学工作22年,负责文学类学科
17.教师G	女	38	教师	13	教学工作13年,负责经济类学科
18.教师H	男	36	教师	12	教学工作12年,负责计算机类学科
19.教师I	男	29	教师	5	教学工作5年,负责农业类学科
20.教师J	男	28	教师	4	教学工作4年,负责文学类学科



生的结果尽量广泛地覆盖各种不同的情况,且具有一定“代表性”。第二步在抽取的学校中,根据滚雪球抽样方法(陈向明,2000,p.109)分别选取一位教师和一位行管人员进行访谈。最终共获取来自10所开放大学和广播电视大学(开放大学分部)的10位教师和10位行管人员的访谈数据。访谈对象皆为来校三年以上的人员。

(三) 资料收集

研究采用半开放式的正式、直接和个别访谈进行资料收集。通过录音和笔记记录被访者的言语信息,通过观察笔记记录被访者的非言语信息(动作、语气、表情、眼光),通过剖析和回顾笔记补充记录访谈者的感受。访谈依据不局限于提纲(如表2)。

表2 访谈提纲

主问题	追问
1. 在工作中,你和行管人员(教师)合作或相处的过程中有什么让你记忆深刻的事情?	(1) 是否发生过不愉快的工作经历?是怎样的? (2) 是否发生过特别愉快、顺畅的工作经历?是怎样的?
2. 如果用一句话或一个词来描述你和行管人员(教师)之间的关系,你会怎么描述?	无追问。
3. 你认为什么因素影响了你和行管人员(教师)之间的相处?	(1) 怎样的情况下你会希望和行管人员(教师)保持良好的关系? (2) 什么因素导致你和行管人员(教师)相处不好?
4. 你对自己在学校的岗位定位如何?	(1) 与行管人员(教师)相比,你认为所在的岗位处在什么地位? (2) 目前自己岗位所处的地位是正确的吗?为什么?
5. 你期望今后与行管人员(教师)的关系和相处模式是什么状态?	(1) 现在和行管人员(教师)的相处中哪些是最大的问题? (2) 要达到理想的状态,需要哪些条件?

(四) 资料分析

本研究的资料分析主要基于对访谈录音的转录文字稿和现场记录,采用扎根理论方法进行,分析工具采用NVivo12。

首先确定分析对象,即被访者语言中所有表达意义的词语、句子和语段,以及被观察到的非言语信息。之后采用数据驱动方式,进行开放教育教师与行管人员相处模式和影响因素的开放性编码,记录所有存在于访谈内容中的两类人员的关系、相处模式、关系的影响因素、他们对自身的定位和对以后关系的期待等信息。随后进行轴心编码,组合不同范畴,如两者关系多种表现背后的关键抽象概念,形成更为概

括、更有代表性的理论要点。最后进行选择性的编码,在所有已经生成的要点中,选择具有核心意义的要点,形成两类人员的关系、相处模式、关系的影响因素的概括性结论,并把核心要点系统地和其他范畴联系起来。形成理论雏形后,用原始资料验证理论,完成理论的扎根。部分编码内容见表3,编码结果见表4。

在此,信度指标主要为同一编码者的再次编码信度和不同编码者编码一致信度(Brinberg & McGrath, 1982)。保证信度的几种措施是长期持久的观察、三角测量、同辈陈述、结论回访(Lincoln & Guba, 1995)。本研究将用持续观察(研究者反复编码)、同辈陈述(另一评分者进行编码)、三角测量三种方式相结合来检验信度。在研究者进行首次编码之后,由另一位编码者对材料进行重新编码。编码者信度的计算采用编码者信度系数(徐建平,等,2005),公式为 $R = (n \times \text{平均相互同意度}) / (1 + n \times \text{平均相互同意度})$ 。其中,平均相互同意度 $= 2 \times M / (N_1 + N_2)$, M 表示两名编码者归类一致数, N_1 、 N_2 表示每人的编码总数, N 表示编码者人数(Schultheiss & Brunstein, 2001)。计算得出对于东部地区开放大学和广播电视大学(开放大学分部)(以下简称“学校”)的编码者信度 $R = 0.78$,接近于0.8水平;对于中部地区学校的编码者信度 $R = 0.78$,接近于0.8水平;对于西部地区学校的编码者信度 $R = 0.81$,高于0.8水平。编码者信度处于0.7以上水平是可被接受的信度,0.8或以上即是在大部分的情况下可被接受的信度(Lombard, Snyder-Duch, & Bracklen, 2002, pp. 587-604)。同时,本研究对两类群体进行访谈,针对同样问题得出的结果互相印证可视为三角测量。由此,本研究的编码具有一定的信度。

表3 部分编码内容

节点	访谈文字
隐隐约约对立	两个群体隐隐约约对立,这种情况是人为的
	他们之间一些隐约的对立,包括工作协作这些方面
	有些事情、工作可能从内心不信任,出现一些推诿扯皮的情况
	两者对立,或者是两个群体相处不融洽
	教师认为管理人员不怎么懂,但还要管。管理人员认为教师什么也没做,也拿到很多钱。这种矛盾天然会产生,很常见
	多数人内心是有不平的。但是因为要顾全大局,为了工作发展,很多人嘴上不会提,但心中其实颇有微词

表4 编码结果

选择性编码	轴心编码	开放性编码
关系和相处模式	表面维持和谐, 隐隐约约对立	表面和谐
		很平常, 没有不愉快
		不友好
		隐隐约约对立、敌意
		微妙
		不顺畅、麻烦、烦琐
	各自怀着“围城”之感	一刀切与个性化的冲突
		不好交往
		觉得对方比自己好
		管人-管事之别
影响因素	组织结构因素	不流动的机制、制度
		学校结构
		领导的决策
		沟通机制
		主要领导的教育理念
	个人因素	认识
		对方岗位的经历
		性格不同
	群体之间的因素	待遇差异
		权力范围不同
		胜任力、能力有/无差异
		资格有/无差异
	社会文化因素	传统
		“官本位”文化
		行政或长官文化
	定位	教师定位
身份错位		
具有权威性		
核心地位		
非典型高校的特殊职能		
有限制性		
行管人员定位		整体的一个“零件”
		平等
		很重要的位置
		各司其职
未来期望	两极性	服务人员
		接收的信息更全面
		服务于学校而不是教师
		竞争合理流动
		各司其职, 教师主导
		机会均等
沟通	两极性	标准和规则合理细化
		沟通但不流通
		特殊情况特殊处理, 不要一刀切

四、研究结果

(一) 基本结论

1. 开放大学教师与行管人员的关系和相处模式

(1) 表面维持和谐, 隐隐约约对立

在开放大学, 两类群体用不同语言表达了同样的

观点: 两者的关系表面上维持着和谐的交往状态, 但实际上存在着对立和敌意。这种关系在教师A口中有所体现: “表面上可能是比较和谐, 但内心深处有冲突性, 也不是完全对立, 就是有一定矛盾。”对立和敌意的常见性和普遍性远远多于愉快和融洽。行管人员A说: “我觉得矛盾很常见, 天然会产生。”行管人员B说: “和谐愉快的时候有, 但是少。”这说明在两者的关系中对立是大家认可的常态。

这种对立、敌意并不以直接冲突的形式表现出来, 而是隐约存在。行管人员C说: “总感觉有一种敌意的感觉, 有意无意地, 不会很明显地体现出来。”教师B说: “也不一定是阻碍, 如果是阻碍, 那就很严重了。就是不太和谐、不太顺畅的一种感觉。”行管人员G说: “大多数人内心是有不平的。但要顾全大局, 为了工作, 嘴上不会提, 但心中颇有微词。”

从进一步的分析可以看到, 这种关系状态体现在两方面: 内心认识和外在表现。

在内心认识上, 两类人员互不认同、相互提防。行管人员F说: “教师认为管理人员不怎么懂, 但还要管。管理人员认为教师什么也没做, 也拿到很多钱。”教师I说: “管理人员什么都管, 他们并不懂, 我们工作中没有一点自由!”教师和行管人员彼此不认同对方的工作能力从而导致互相提防。行管人员E说: “在心里会有所体现, 你跟相同岗位的人有一种天然的亲近, 而对另一个岗位的人多少有点防着。”

在外在表现上, 最为明显的是个性化与一刀切的冲突。行管人员的职能要求其统一而规范地处理工作, 而教师的需求往往是个性化、特殊化的, 这导致两者在工作协作上出现互相迁怒和推诿。高校中不同的利益主体对时间和绩效有着不同要求, 教师的工作带有自身的节奏, 而种类繁多、缺乏计划性的要求给教师带来困扰(李琳琳, 2017)。在这一点上开放大学与普通高校类似, 教师对填表、报销、开会等学术之外的工作表示不满。

然而, 内心和外在的不满和冲突仅仅局限在一定范围内, 并未打破表面和谐或造成正面冲突。教师E说: “冲突谈不上, 就是觉得有些过程比较烦琐和麻烦。”行管人员H说: “只是一些工作上的事, 很平常, 过去了就过去了, 没有什么正面冲突。”两者在冲突矛盾中共存, 力求维持一种表面和谐的关系。

(2) 各自怀着“围城”之感

“围城”是被访者提到的本土概念。在教师与行



管人员的关系上,“围城”指一种“觉得对方获益更多”的观念。这种观念不仅存在于行管人员心里,教师也同样持有。行管人员认为教师收入高、待遇好,上班时间自由,有较宽的职业发展路径;教师认为行管人员工作内容轻松、权力大、有政治前途。双方都认为自己处于“弱势”,而对方更具“优势”。

教师F说:“教学岗位很辛苦,行政岗位比较轻松,有前途。”教师G说:“行管人员说是管事,实际上还是管人,老师的权力仅仅是管事,形成不了任何制约,只能被他们管。”行管人员G说:“教学岗上完课就可以直接走,时间自由,工资待遇还特别高,各种福利都有。”

“围城”之感导致两者都认为对方群体的收益优于自身,自己受制于对方、不如对方,随之带来彼此“看不顺眼”。行管人员I说:“你对外面的圈子不是很了解,就总觉得对方会更好,就会看对方更加不顺眼。”

2. 开放大学教师与行管人员关系影响因素

(1) 组织结构因素:管理机制和决策、沟通流动和理念

组织结构因素是教师和行管人员直接谈论较多的部分,也是决定两者关系最主要的影响因素,两者都认为组织结构原因直接导致了工作不畅和关系不和谐。学校结构所带来的强大影响力使其中的个体在适应环境的过程中采取不同的行为模式和策略手段(彼得森,2007),这一点在开放大学体系内尤为明显。组织结构因素主要包括管理机制和领导决策不合理,沟通流动不畅不足,以及主要领导的教育理念的影响。

管理机制和领导决策不合理主要体现在工作过程中一些没有规章制度的事情需要临时决策时,不合理或不周全的决策影响了教师和行管人员之间的关系。行管人员C说:“教师需要工作调整,硬生生不让他调整,不太合理。”“由于管理部门自己导致的误会或反复,给老师造成工作量的增加,造成不愉快或冲突矛盾。”有时候,已有的规章制度和流程与现实不匹配,导致工作流程跟不上实际变化,出现矛盾。行管人员H说:“工作流程有问题,旧的不执行了,新的又没有出台,导致工作不顺畅,容易发生纠纷。”对于行管人员而言,他们的行为是组织行为,他们严格按照组织意图行事,对他们行为的最终判断是看其是否与组织规章相一致,以及是否直接或间接被上级批准(王英杰,2007),出现临时改变和反复并不罕见,

而教师却需要更有预测性的工作环境。

沟通流动不畅主要体现在组织中不同群体、层级之间缺乏沟通交流机制而导致的误解和矛盾。行管人员D说:“关键是信息沟通是否流畅的问题。因为我们在执行领导意图,也是执行学校意图。部门之间如果有信息沟通壁垒的话,可能接受不到这个信息。”教师对于信息沟通问题同样感到苦恼,教师E说:“实际上我们工作比较碎,真正去教学都是在上班之外的时间,必须要等到下班后给学生辅导,这些管理部门没看到,他不清楚就觉得你在家歇着。这些难处他不了解。”教师C说:“行管人员跟教师之间的冲突就是工作量上的不理解,导致心态不平衡。”与此同时,两类人群不能流动的状态引起行管人员不满,行管人员B对此微词颇多,并用了一些如“身份固化”“世袭”的身份性描述,他说:“我们有点像这种,不能叫世袭,但是终身制是肯定的。”在两者流通的合理性和必要性上,行管人员E认为:“有这个要求(招聘时学历要求差别)肯定是没有问题的,但是这个要求并不一定代表以后不能流通的理由,因为招聘是一方面,流通是另一方面。……设定这个条件后,如果思路更开阔一点,凡是学校的谁满足这个条件就都可以来应聘,那么就可能调动整个学校的积极性,也会减少不同岗位之间的不满和顾忌,带来更和谐的氛围。”

高校主要领导的教育理念主要体现在其对学校内两类人员的角色和位置如何摆放的认识上。如果领导理念倾向于某一群体,则很可能在政策、机制上有所偏斜。行管人员G说:“两者应该是平等的,但因为理念问题,形成了一些相关规章制度,造成人为的不平等。学校领导的理念跟思路如果侧重于管理,那他对管理人员的设计、路子就更广一些,那么管理人员占的优势大,老师意见会更大一点;如果学校领导更倾向于教师,那么教师的待遇、发展空间会更大,管理人员意见会更大一点。”

(2) 群体之间的因素:感知到的群体差异协调与否

在开放大学,教师和行管人员对两者之间差异的感知是影响其关系和相处模式的重要因素之一。对于得到的待遇和拥有的资质的差异,两者的感受并不协调,由此带来了不平衡心态。

从资料中可以看到,感知差异较大之处主要体现在工作时间、职业发展、收入和管辖范围上,可概括

为待遇和权力。在工作时间方面,主要是行管人员单方面的不满,他们认为开放大学的性质使得其教师应与普通高校区别对待。行管人员J说:“我们的教师职能偏管理,其实应该坐班的,和高校教学型的老师不坐班是不一样的。”在职业发展方面,两类人员分别都认为对方的职业前景比自身好。教师H说:“做行政的以后当官可能性肯定更大啊!”而行管人员B说:“上升途径行管人员偏窄,教师会更宽一些。”在收入上,行管人员认为教师的收入远大于自己的收入。行管人员D说:“直观的收入问题,因为差距比较大,心里肯定有不平衡。”在管辖范围上,教师认为行管人员的权力远远高于自身,与自身差异较大。教师I说:“教师管事,工作内容就是跟事情打交道,但管理部门是管人的,管的范畴一部分就是教师。”

感知差异较小之处主要体现在胜任力、能力和资格上,这一点与开放大学的结构和性质高度相关。在两者的观念中,行管人员认为其在教学能力上可以比肩教师,教师认为自己在管理能力和资格上可以比肩行管人员。行管人员G说:“普通高校这两个群体之间,从胜任力来讲,有天壤之别。在开放大学,能力差异可能没这么大。”教师J说:“很多事情应该教师自己管理,不应该再让管理部门插手了,你管的那些事我们都能管,你管也不如我们管得好。”教师和行管人员认为自己拥有与对方同样的胜任力和资格,对方工作的合理性存有怀疑。

两者感知到他们之间的待遇和权力差异大,胜任力、能力和资格差异小,两种差异之间不匹配,出现了不协调和不平衡,继而影响了两方对对方的看法,生成了两者之间的关系和相处模式。

(3) 个人因素:认识、经历和性格

在两者相处的过程中,个人因素的影响作用至关重要,甚至决定关系的好坏。在本研究中,个人因素包含个人对工作的认识、个人的经历和性格。

个人对于工作和工作关系的认识在两者关系形成上起重要作用。学术权力与行政权力冲突的化解需要的不仅仅是规则制度的建立,更需要文化-认知框架(陈金圣,2012)。行管人员H说:“这跟人本身有一定关系,我就觉得只是分工不同,没觉得老师高人一等,做好服务是我的本职工作,并没有说你是老师我就要仰视,还是看个人对工作的理解。”对工

作的看法和认识很大程度上也决定了两者之间如何看待对方。

个人经历同样影响两者关系。行管人员C担任过双肩挑职务,经历过教师岗位,其在处理两者关系时就表现出更多理解。他说:“因为我自己的是从老师过来的,所以我还挺能理解的。”

此外,个人性格对两者的关系有一定调节作用。行管人员A说:“我这种性格可能跟兄弟部门的人相处比较愉快,不会把不好的东西带到工作中。”教师D说:“有的管理人员我就觉得特别好,我看通知晚,需要打他个人电话,在非工作时间人家就接,还给特别方便的回复,印象特别好。”

(4) 社会文化因素:“官本位”文化传统

中国人对权力的敬畏和崇拜心理,是教师与行管人员之间产生隔阂的因素之一。自从高校有了专职行管人员以后,行政文化逐渐形成并日益强大(赵普光,2007),由于行政管理自带官僚属性,行管人员有时甚至因此感受到教师的偏见(博德斯顿,2006,p.76)。对于教师来说,一方面其深受“官本位”文化影响,不敢不遵守行政权力,另一方面其在服从时产生了一定抵触和不满心理,这种心理也带来了两者关系的不和谐。教师A说:“学校好像更偏向于长官意志或行政体制。”教师G说:“有一些文化的东西是根深蒂固的。是叫官本位吧,别管你是行政机构的处长、部长还是科长,反正有一定小权力,好像就有一点官本位的意思,跟老师就不在一个水平线上,或多或少主观上或下意识地,就有一些不和谐。”

在文化根源上,以儒家为代表的中国传统伦理政治文化长期居于主导地位,学术文化在整个社会文化体系中一直非常微弱。当代中国形成了以集权文化占主导地位的文化体系,这为大学行政权力提供了强有力的支撑,形成并维系着中国大学行政权力与学术权力之间的强弱博弈关系(查永军,2009)。教师对行政权力的畏惧与偏见,是影响教师与行管人员之间关系的深层因素。

(二) 理论建构和启示

1. 两类群体关系形成中不同因素的作用

在开放大学,组织结构因素、群体间因素、个人因素、社会文化因素所带来的作用在不同层面、不同程度上生成了教师和行管人员之间“表面维持和谐,隐隐约约对立”的关系和相处模式(如图1所示),



其中最重要的因素是组织结构因素。每一种大学内部结构都是独特的，产生了独特的治理方式和制度（何淑通，2016）。开放大学两个群体之间多元共生的关系不是一天形成的，而是在长期的组织结构演进过程中逐渐生成的。另外，不论是感知到的群体差异不协调，还是“官本位”文化，都对两者的关系和相处模式造成了显著负面影响。然而，个人因素是对立的调节机制。个人对工作的认识，个人经历过另一个群体的职业，都能够促进相互理解和接受，对两个群体的对立有缓和作用。因此，在尽量降低组织因素、群体之间因素和社会文化因素可能带来的对立影响的同时，应通过加强个人因素作用来缓解对立状态。在开放教育组织中，一方面应通过教育和培训来改善个人对高校工作和群际关系的认识，促进不同角色群体的自觉和反思；另一方面应建立和打通不同群体相互交流和沟通的渠道，提供从事不同类型工作或“双肩挑”的机会，丰富经历、扩大视野，促进相互理解和经验共享。

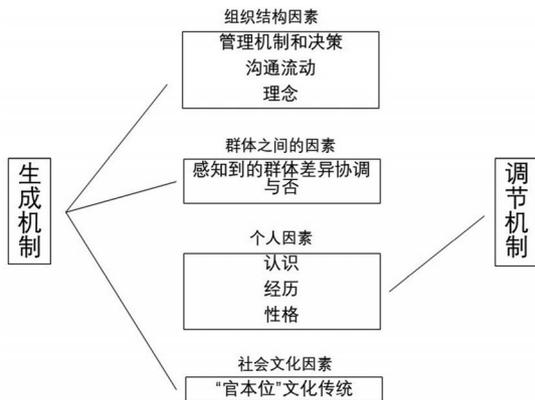


图1 两类群体关系形成中不同因素的作用

2. 感知到的群体间差异不协调与群体关系

由于工作的结构性差异，两者之间由于工作内容、性质和时间的不同而感知到差异是十分合理的，但感知到的差异应该是协调的，即：感知到待遇和权力差异大，胜任力、能力和资格同样差异大；感知到待遇和权力差异小，胜任力、能力和资格同样差异小。如果两种差异出现不协调，则很可能造成对立和敌意。也就是说，当感知到的两个群体获得的待遇和权力差异大，但是拥有的胜任力、能力和资格差异小时，会出现最大程度的不协调，进而带来较大程度的心理不平衡，影响两个群体的关系和相处模式，带来对立。在此框架下（如图2所示），有针对性地减少个体感知到的群体间差异不协调感，也许能成为使开放大学促进

和谐、维持活力、发挥正向功能的途径之一。通过破除保护主义和制度壁垒，善用、活用评价和竞争机制，实现组织的良性运转，在不同岗位中形成待遇与胜任力、权力与资格的匹配，“人才相符”而非“才不配位”，有利于减少不协调感，降低对立风险。

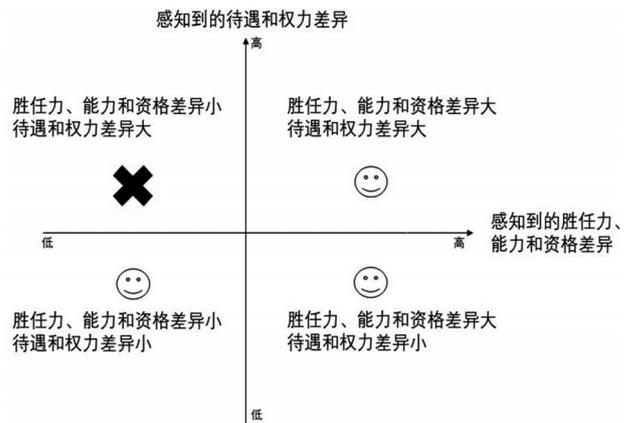


图2 感知到的群体差异协调性与群体关系

3. 两类群体态度的两极性

开放教育教师和行管人员在访谈中所透露出的态度具有明显的两极性（如表5所示）。从利益相对性的角度看，两者的对立和矛盾似乎必然发生。

表5 两类群体态度的两极性

相关因素		教师观点	行管人员观点
定位	自身	大学的核心 没有教师就没有大学	很重要的一部分 地位平等 具有更全面的视野
	另一群体	服务人员 应该安分守己	作为整体的一个零件
对未来关系的期望		各司其职 教师主导 不交叉 互相支持的有机统一体 沟通但不流通	流动互通 能者上、庸者下 打破人为设置的体制机制障碍 轮岗 互相参与工作

在对自身和对方角色的理解上，开放大学教师与行管人员的观点与普通高校的情况类似，即教师认为校长以下的其他行管人员是教师的雇员，他们被聘来保证教学、学习和研究的顺利进行，其工作是为教师服务。教师是大学的主人，而行管人员是大学的“仆人”。行管人员则认为大学与任何复杂的多目标组织相同，需要指挥和管理者链，行管人员服务于公众以及大学内部各利益群体，他们并非服务于教师利益或狭隘学术价值的“仆人”（王英杰，2007）。值得注意的是，在行管人员内部也存在两种有差异的观点，从事过“双肩挑”的行管人员更倾向于认为两者关系较

为平静、和谐，他们能理解双方的处境，认为是整体管理机制导致了存在的矛盾，他们倾向于认同两者资历、能力、胜任力差异的存在，并认为待遇和义务的区别对待理所当然，同时他们也不具有流动到教师岗位的强烈动机。而仅从事过行政管理工作的行管人员更倾向于认为两者关系更多对立，强调两者能力、资历、胜任力上的平等，认为不应该存在待遇和义务的差异。他们更具有“围城”之感，希望流动去教师岗位，也更强烈地呼唤“能者上庸者下”的流动机制，即通过任职资格的构建，选拔合适的人从事学术工作和行政管理工作（赵普光，2007）。

两个群体的态度两极性凸显内群体和外群体之别。不论在教师内部还是行管人员内部，内群体共享话语体系和价值观，对于外群体则表现出排斥和疏远。然而内群体和外群体的界限并非一成不变，其性质和范围的变化需要依靠个人活动范围的扩大和参与群体数量的增多（俞国良，2006）。因此，教师和行管人员的活动范围越大，互相参与工作越多，越有利于模糊两者的内外群体界限。一定程度的“流动”“互通”可加深彼此理解，减少不满和对立，而“流动”可带来最终的“不流动”，曾经具备的流动经历所减少的是后续跨类型流动的动机和愿望。重新审视大学组织的运行模式，采取主动合作和共享信息的方式，是重建教师和行管人员关系的重要策略（刘永琴，2009）。尽管如此，两者之间的隔阂也只得到有限的缩小，这也解释了为什么尽管许多行管人员是由教师序列“升”上来的，且接受过与教师相同的培训，但两者的冲突依然存在。

五、效度和反思

本研究涉及两个群体——开放教育教师和行政管理人员。两者大多数时候会表现出一致性观点，但仍有少数时候由于立场不一致，使得输出的语言和观点差异非常大。两者之间互相印证、互相呼应的部分可以认为是一种效度上的保障，而两者之间的互斥同样能证实另一群体所表达的某些观点，可以认为是一种信度上的保障。这一点同时为研究的真实性做出了贡献。

从结构主义观点看，开放大学的教师和行政管理人员的关系虽部分印证了学术界目前对学术权力与行

政权力的冲突研究成果，但由于开放教育学校属性和身份所带来的组织结构和运行模式，以及不同角色职能所带来的工作性质的复杂性，这种关系也具有不可替代的独特性。这些区别于普通高校的结构性存在让研究所得出的结论具有推广上的局限性。虽然研究者就此问题征询了被访者的看法，也在其口中得出了“共性更多”的结论，但在普通研究型或应用型高校中，侧重于面授教育的教师与职能更加纯粹的行政管理之间的关系，也许与本研究结论并不完全一致。

【参考文献】

- 艾尔·巴比. 2007. 社会研究方法[M]. 邱泽奇, 译. 北京: 华夏出版社.
- 陈金圣. 2012. 从蔡元培北大改革看大学学术权力的制度构建——基于组织新制度主义的视角[J]. 复旦教育论坛(1): 65-71.
- 陈向明. 2013. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社.
- 陈学诚, 关辉. 2008. 基于和谐校园建设的学术权力与行政权力整合[J]. 学校党建与思想教育(上半月)(10): 51-52.
- 弗雷德里克·E. 博德斯顿. 2006. 管理今日大学: 为了活力、变革与卓越之战略[M]. 王春春, 赵炬明, 译. 广西: 广西师范大学出版社.
- 何淑通. 2016. 论大学内部治理结构的功能[J]. 当代教育科学(23): 15-20.
- 蒋亦璐, 李薇. 2020. 远程开放教育教师发展路向探究——基于典型开放大学的比较分析[J]. 职教论坛(01): 110-117.
- 杰西·洛佩兹, 约翰·斯科特. 2007. 社会结构[M]. 允春喜, 译. 吉林: 吉林人民出版社.
- 李琳琳. 2017. 时不我待: 中国大学教师学术工作的时间观研究[J]. 北京大学教育评论, 15(01): 107-119, 190.
- 刘爱生. 2011. 美国高校教师与行政人员冲突的内容、特点与根源[J]. 高教与经济, 24(01): 23-28.
- 刘爱生. 2017. 美国大学教师与行政人员的人际关系研究[J]. 高校教育管理, 11(03): 73-79.
- 刘仁坤. 2009. 远程教学模式: 理论与实践[M]. 北京: 中央广播电视大学出版社.
- 刘永琴. 2009. 大学教师与行政人员的关系解析: 映像理论观点[J]. 社会科学家(03): 127-130.
- 马文·彼得森. 2007. 大学和学院组织模型: 历史演化的视角[J]. 北京大学教育评论(01): 109-137, 191.
- 帕森斯, 莫顿, 等. 1984. 现代社会学结构功能论选读[M]. 黄瑞祺, 编译. 台北: 巨流图书公司.
- 乔尔·M. 卡伦, 等. 2011. 社会学的意蕴[M]. 张惠强, 译. 北京: 中国人民大学出版社.
- 孙绿怡. 2009. 远程教育从业指南[M]. 北京: 中央广播电视大学出版社.
- 王英杰. 2007. 大学学术权力和行政权力冲突解析——一个文化的视角[J]. 北京大学教育评论(01): 55-65, 189-190.
- 王务均. 2014. 大学学术权力与行政权力的包容机制研究[D]. 江苏: (下转第87页)



- 姚凯,李思志,李艳红,邱静静. 2017. MOOC评价模型研究[J]. 复旦教育论坛(3):65-71.
- 赵馨蕊,周雨青,瞿林云. 2017. 大学物理MOOC教学质量评价指标体系的建构[J]. 东南大学学报(哲学社会科学版)(S2):163-168.
- 郑庆华. 2015. 互联网教育与公共服务体系[J]. 中国远程教育(4):32-35.
- Aytac, A. & Deniz, V. (2005). Quality Function Deployment in Education: A Curriculum Review. *Quality & Quantity*, 39(04):507-514.
- Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: Strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *Directory of Open Access Journals*, (39):1-17.
- Creelman, A., Ehlers, U. D., & Ossiannilsson, E. S. (2014, October 16). Perspectives on MOOC quality—An account of the EFQUEL MOOC quality project. Retrieved May 20, 2019, from <http://papers.Efquel.org/index.php/innoqual/article/viewFile/163/49>
- Downes, S. (2013, September 17). The quality of massive open online courses. Retrieved May 20, 2019, from <http://cdn.efquel.org/wp-content/blogs.dir/7/files/2013/05/week2-The-quality-of-massive-open-online-courses-Stephen-Downes.pdf>
- Coeelho, T., Teixeira, N., Nicolau, P. B., Caeiro, S. & Rocio, V. (2015). iMOOC on climate change: Evaluation of a massive open online learning pilot experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6):152-173.
- Garza, L., Vinuesa, T., & Zermeño, M. (2015). Indicators of pedagogical quality for the design of a Massive Open Online Course for teacher training. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(01):104-118.
- Rosewell, J., & Darco, J. (2014). The OpenupEd quality label: Benchmarks for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality in Learning*, 2(3):88-100.
- Chou, S. (2004). Evaluating the service quality of undergraduate nursing education in Taiwan – using quality function deployment. *Nurse Education Today*, 24(4):310-318.
- Yousef, M. F., Chatli M. A., Schroeder, U., & Wosnitzer, M. (2014). What drives a successful MOOC? An empirical examination of criteria to assure design quality of MOOCs. *Advanced Learning Technologies (ICALT)* (pp. 44-48). 2014IEEE 14th International Conference on IEEE.

收稿日期:2019-06-24

定稿日期:2020-07-27

作者简介:杨晓宏,教授,博士生导师,西北师范大学教育技术学院(730070)。

周效章,博士,副教授,周口师范学院教育科学学院(466001)。

李运福,博士,助理研究员,西安交通大学中国西部高等教育评估中心(710049)。

周海军,博士研究生;郝照,博士研究生。西北师范大学教育技术学院(730070)。

责任编辑 单玲

(上接第76页)

- 南京农业大学.
- 辛妙菲. 2018. 开放大学教师组织承诺现状及群体差异研究——以国家开放大学(广州)为例[J]. 中国远程教育(06):19-27.
- 徐建平,张厚璨. 2005. 质性研究中编码者信度的多种方法考察[J]. 心理科学,28(6):1430-1432.
- 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(06):39-48.
- 俞国良. 2006. 社会心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社.
- 袁松鹤. 2019. 远程教育机构教师队伍建设与管理研究——以美国凤凰城大学为例[J]. 中国远程教育(07):56-65,85.
- 查永军. 2009. 中国大学学术管理中的学术权力与行政权力冲突研究[D]. 湖北:华中科技大学.
- 张海波,张军儒,杨晓帆. 2011. 现代远程教育的“间性”理论研究[J]. 教育理论与实践,31(03):21-23.
- 张佳妮,江颖. 2019. 学习支持服务如何使远程教育更具吸引力?——英国开放大学MILLS对我国远程教育的启示[J]. 外国教育研究,46(06):57-73.
- 赵普光. 2007. 和谐文化视角下的高校学术权力与行政权力整合[J]. 中国高等教育(22):32-34.
- Gary, R. (2005). Capitalism, Academic Style, and Shared Governance. *Academe*, 91(3):38-42.
- Lombard, M., Snyder-Duch, J., Brancken, C. C. (2002). Content Analysis in Mass Communication Assessment and Reporting of Inter-coder Reliability. *Human Communication Research*, 28(4):587-604.

收稿日期:2020-02-18

定稿日期:2020-08-02

作者简介:程千,博士研究生,助理研究员,北京大学教育学院,国家开放大学教务部(100871)。

责任编辑 郝丹