

论高校辅导员职业伦理的建构

史慧明

(南京师范大学 公共管理学院, 江苏 南京 210023)

【摘要】 高校辅导员职业伦理属于教育伦理的范畴, 但是又不同于一般高校教师的职业道德, 在高等教育大众化的背景下, 在辅导员职业走向专业化的过程中, 道德观念、职业价值理念势必异常冲突, 辅导员工作制度在传统的沉重负担下走向现代化的过程必然伴随着传统职业道德走向现代化的过程。建构辅导员职业伦理在观念层面要实现从一般伦理向专业伦理的观念转换, 在知识层面要实现从经验性知识到智性知识的把握, 在权利层面要完成从专业自主向伦理自主的构建, 在评价层面要实现主导评价的功利性向道德性的转移。

【关键词】 高校辅导员 职业伦理 专业伦理 智性知识 伦理自主 道德评价

【中图分类号】 G641 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1007-192X(2015)05-0093-06

DOI:10.16075/j.cnki.cn31-1220/g4.2015.05.019

高校辅导员职业伦理在微观上表现为辅导员工作实践中的一种必然性, 它有很强的实践特性。实践教育活动中辅导员有多重角色, 职业伦理关系复杂, 厘清职业中的多种价值取向, 着重讨论这种微观层次上的伦理观念, 使之规范化, 将更有效地促进辅导员专业化的发展, 为辅导员职业伦理塑造提供理论指导。

一、一般伦理向专业伦理的观念转换

1. 从经验方式到理论方式的转换

高校辅导员专业伦理的建构应当在伦理学、政治学、法学以及学生发展理论等相关理论的指导和借鉴下, 以演绎的方法生成。辅导员职业在传统的职业认知中一直徘徊在教师和行政管理干部之间, 经验式的工作方法被历史地沿袭, 其结果是辅导员职业长期不作为专业来看待, 导致辅导员的职业伦理规范设定总是停留在职业道德的一般性规范中。随着职业的专业化发展趋势越来越明显, 经验的方式上升到理论的方式, 充分发挥理论先行的指导作用成为辅导员职业的内生要求。在一般性职业道德规范基础上思考辅导员专业伦理, 特别需要来自学

生发展理论的指导。学生发展理论是人的发展理论在高等教育领域的运用和发展, 它是综合性理论, 主要包括心理发展理论、认知结构理论、类型理论、人与环境互动理论和学生的学习理论(Student Learning Imperative)等。^[1] 欧美国家高校的学生事务工作已经发展得相当成熟, 它们的学生发展理论对我国高校辅导员职业的发展有很好的启示作用。

在职业活动对象的认识上, 学生应当被视为完整的人, 辅导员的一切教育活动都要从学生的发展出发, 围绕学生的成长成才, 使学生获得按照人的全面发展的定义所需要的各项知识和能力; 在学生发展规律的认识上, 辅导员面对的是一个具体的、活生生的、有着鲜明差异的个体, 他们都具有自己独特的喜怒哀乐及其表达方式, 都具有独特的智慧倾向, 要按照学生智力和道德发展的规律去服务和辅导; 在发展环境的认识上, 要营造学生与环境的互动关系, 学校的目标、学校的规模、师生关系、课程设计与教学、学生的友谊、学生社区、学生发展项目和服务、课外活动、学习的整合、学生相互认可和尊重、个体差异等高校环境的方方面面都影响着学生的发展;^[2] 在合作关系的认识上, 要

引导学生结合第一课堂和第二课堂、理论学习和社会实践、课堂学习和校园活动。在观念上主动进行转换,在理论上研究适合辅导员职业活动的专业伦理,特别是辅导员职业伦理中专业精神的树立,大大增强了辅导员从事本职业的专业态度、敬业精神,提高了使命感和责任感,进而认同辅导员职业是专门性的职业。教师专业认同的程度越高,对于专业的发展就越具有信心并且对教师工作越具备认同及归属感,专业的参与和表现就越良好。^[3]

2. 从身份伦理向角色伦理的转化

高校辅导员的身份带有浓厚的政治色彩和伦理色彩,“以吏为师”的中国传统政治文化一直在影响着教师的身份阐释。“师者,所以传道授业解惑也”是对教师职业功能的基本描述,辅导员是教师,是知识的传授者,更是思想教育和道德教育的传道者。辅导员的政治性是伴随着辅导员职业的产生而产生的,在其职业的性质中占据了重要的比重,并决定着辅导员职业的整体性质。辅导员的伦理性与中国传统社会对教师社会地位的评价有很大的渊源,“师者如父”的伦常等级让辅导员在职业活动过程中获得了高于学生的相对地位。现代中国社会,政治性和伦理性附着在教师身上的两大身份特征正慢慢褪去,依靠政治或伦理秩序来确定教师身份的传统方式随着市场经济的深入发展而逐步瓦解,教师职业成为社会分工的一种。辅导员作为高校教师分类中的一类,其职业伦理也面临着由身份伦理向角色伦理的转换问题。

作为角色伦理的职业伦理说到底是一种责任伦理,其主体内容是规则,辅导员职业伦理的构建就是以规范和准则为中心的,这些规范和准则的意义就是要分辨责任,明确从业者的岗位与职责之间的匹配关系。这是辅导员区别于其他职业者的责任以及其他高校专业教师和行政管理人员的责任。当下辅导员职业还处在不断发育过程中,辅导员的职责领域还没有筑起一个严格的边界域。按照美国学者 Miller 和 Carpenter 提出的高校辅导员职业发展四阶段模式,辅导员的职业发展要经历形成期、应用期、累积期和生成期四个阶段。在形成期所关注的

主要问题是:初步认识职业特性以及职责范围;决定是否选择该职业;做好初步的准备工作等。应用期关注的主要问题是:将第一阶段及以前的知识投入使用;建立职业认同,形成职业忠诚感,并为以后进一步发展做好准备;累积期所关注的主要问题是:职业创造力、职业贡献度、职业成熟度等。生成期所关注的主要问题是:促进他人成长;对组织机构和行动计划施加影响;引导未来的职业变革等。^[4]角色伦理的特殊性就在于它和职业的发展紧密相关,角色伦理的彰显必须以专业知识和专业技术作为支撑条件。加快推动我国辅导员的职业发展,学习美国高校辅导员职业发展的理论,尽快形成辅导员职业鲜明的专业知识和技术,才能真正完成由身份伦理向角色伦理的转换,把“以生为本”作为角色伦理的核心理念,把“自助助人”作为职业行为的基本定向,把“学生发展”作为职业伦理评价的时代标准。

二、经验性知识到智性知识的把握

1. 建立终身学习的理念

一方面,加强高校辅导员的专业知识教育是增强专业性的重要途径。专业的知识标准已是公认的一个标准,被誉为职业专门化的“公度”。教育部2014年4月出台的《高等学校辅导员职业能力标准》已提出明确的辅导员工作涉及的学科和业务知识,共两大类,即基础知识和专业知识。工作中需要用的基础知识主要有马克思主义理论、哲学、政治学等学科的基本原理和基础知识;专业知识主要有思想政治教育学科的基本理论和方法、马克思主义中国化相关理论及知识、大学生思想政治教育工作实务相关知识和法律法规知识。目前应以马克思主义理论一级学科为依托进行专业化建设,同时借鉴国外高校学生事务管理专业的建设经验,结合我国高校实际情况进行新的专业设置,已有很多学者明确提出要建立“辅导员专业”或者“高校学生事务管理专业”。设立辅导员专业,提供系统的学生事务理论,必将为辅导员职业伦理的形成奠定专业知识基础,在辅导员职业伦理塑造过程中起着奠基石的作用。另一方面,终身学习理念的建立和內

化要比外在的职前职后培训显得更为重要。在知识经济社会,辅导员的“师敬生爱”身份受到很大的挑战,辅导员作为教师在知识上的权威性随着网络时代知识信息源的多样化逐渐褪于无形,某种意义上还略逊于学生。再加上辅导员的职业活动是实践性教育活动,不断地遇到新情况和新问题,要想在教育中取得主动性,解决好这些新情况和新问题,必须要有终身学习的理念。终身学习的理念还在于辅导员不是被动地学习知识,而是结合职业活动的实践问题进行研究性学习。研究的目的是为了应用于辅导员职业活动的教育现场,改善现实的教育活动,提高辅导员的工作效果。辅导员职业是研究性职业,传统事务性职业认知的表象掩盖了职业的研究性,研究性学习能够改变对辅导员职业的认知偏差,更有利于树立研究型辅导员的职业形象。

2. 掌握知识的分层

学科的知识、实践的知识 and 观念的知识是目前辅导员职业所需要的三种知识层次。学科的知识是纯粹的符合专业理性要求的知识,缺少了学科的知识,职业的专业性就很难体现。实践的知识 and 观念的知识被称为实践的智慧或非专业化的知识。三个层面的知识构成了辅导员的职业知识系统,既有理论,也有教育方法和实践技能。当然在把握这三种知识的程度上,并不是完全并列的。学科知识很重要,通过辅导员的学习和培训也是能够掌握和运用的。辅导员职业的知识困境如果仅仅是因为学科知识缺位,那么知识困境应该直接表现为知识的数量和种类的缺少。但教师职业是充满了爱、责任、公平公正等人文情怀的一项职业,辅导员更应掌握观念的知识和实践的知识,它们与学科知识统一在一起才真正构成辅导员的良好职业面貌。事实上职业的知识困境并不在于是学科知识重要,还是实践知识、观念知识重要,困境的核心要旨是实践智慧的形成和获得并不如学科知识一样可以清晰地讲授和传递,这类知识被英国物理化学家和思想家波兰尼(Polanyi)称之为缄默知识或是默会知识。缄默知识具有情境依附性、非逻辑性、非公共性的特点,并不是所有的实践智慧都是缄默知识,但缄默知识

一定是从实践中习得的知识。与缄默知识相对应的学习是感受性学习,把隐含于社会、生活实践中的缄默知识通过实践活动或具体案例分析在感受中习得;与感受性学习相对应的是体验性教学,分为情景中体验、互动中体验、想象中体验、实践中体验等四种。缄默知识概念的提出,为我们解决职业的知识困境打开了一扇窗户,至少我们可以采用一部分缄默知识的学习方法来加强对辅导员的知识和技能的培养。

3. 拥有反思的教育智慧

反思的范式是教师专业化培养的一种典型范式,教师反思不是一般意义上的回顾,而是思考、反省、探索和解决教学过程中存在的问题,进而不断提高自身教育教学素养和效能的过程。^[5]辅导员对自身职业活动的反思与专业教师的教学反思有异曲同工之妙,辅导员具有反思的意识才能对自己的工作理念和职业行为进行调整和改变,在比较中走向卓越和成功。辅导员的工作理念和教育行为主要依赖于知识的学习和技能的培训,因此对知识的反思有助于建立正确的理念和付之合理的行动。美国心理学家波斯纳(Posner)提出了“教师成长=经验+反思”这一著名公式,很显然,经验不会自动地成为知识,而且经验不一定是有益的。^[6]经验性的获得方式和注入式的职业培训教育远远不能满足辅导员工作的实际需要,也不能适应辅导员主体持续发展的内心需要。更为严重的是这样的知识在辅导员职业中产生的职业效能比较低,辅导员付出了大量的时间和精力却收获不到相应的工作成绩,因而知识的获取方式是值得反思的重要内容。反思在辅导员的职业实践中显得尤为重要,反思知识的获取,要改变传统的接受方式,把“教师培训”转为“教师教育”,再到“教师发展”,由“他主”变成“自主”,从单纯关注结果(专业)到更加重视过程(发展)。^[7]

三、专业自主向伦理自主的构建

1. 专业性权利的确认

专业自主首先表现为专业性权利的确认,或者称为专业自主权。辅导员的自主权类似于教师

的专业自主权,但是又不完全等同。高校教师的专业自主权突出地表现在课程与教学的自主权、学术与科研的自主权、学生评价的自主权等方面,教学自主与学术自由对高校教师来讲是最重要的两项自主权利。高校辅导员的专业自主权包含着教学自主和学术自由,同时由于辅导员教育活动的主要阵地是在课堂教学之外,在专业自主权上更集中于学生发展的活动、学生管理与服务、学生评价等方面的法理权威,辅导员在其工作范围内应主要由辅导员专业团体的人员自行评估和自主工作,不应受到外界的干扰。但在现实中,辅导员在工作中教育活动的自主权受到了种种限制,自主性相对弱化。教师成了游离于研究过程之外的盲目模仿者、机械执行者、简单照搬者和被动旁观者。教师的教育教学活动缺乏主体自主意识,教师权力名不副实。^[8]

教师增权这个议题曾被作为美国教师教育改革的方向之一,从教师增权的角度来看辅导员的专业自主权,主要应从以下几个方面着手:在决策中,辅导员要参与学生教育管理的决策性方案的制定,如评价工作的质量标准的制定、衡量本专业领域中辅导员业务能力标准的制定,对采用什么样的方案来培训本专业领域的人才有一定的发言权。行政主管部门对基层辅导员的意见设立畅通的渠道进行收集。辅导员虽然在既定的教育管理方案设计下进行职业活动,但是通过构建畅通的意见渠道,在对日常教育管理规则的制定、学生发展活动主题的确立、学生评价机制方案的出台等方面辅导员的话语权都可以得到体现;在职业活动过程中,科层制的管理体制决定了辅导员每一项工作的开展都要在固定的程序下进行,辅导员要发挥主动性和创造性,对请示、申报、考核、评比的程式进行科学的设计和改良,让制度成为蕴含合理性的制度,把程序作为公正的程序;在工作职责范围内,辅导员受到来自学校各级部门的事务性任务布置,负载了超过辅导员职业应当承受的限度,因此自主权的体现还在于能够回应和合理拒绝不属于自己职责范围内的事务性工作,廓清自己的工作边界,但是以目前辅导员专业发展的程度来看,自主回应与合理规避

难以做到,专业的特殊性和专业的社会地位得到其他同事和行政人员的认可仍有很长的路要走;在工作环境上,落实到学校实际,就是要为教师提供宽松的专业环境,使教师获得更多的自治权,为此,最重要的是要努力建构行政体系与教学体系相辅相成的局面,创造出双赢的机制,既给教师以充分的专业发展的自由空间,又使之成为具有强烈责任感的专业工作者。^[9]

2. 伦理性实体的建设

专业自主还必须走向伦理自主,专业自主的呼吁使辅导员职业向专业发展获得了伦理性的支持,职业地位进一步得到认可和提高,从而使辅导员能够掌握更多的自主权和控制权。辅导员职业经历伦理他律向伦理自律的转变,才能让辅导员自身、同事和学生对辅导员职业产生认同和敬仰,从根本上解决辅导员职业中的伦理困境问题。专业自主性到伦理自律性的转变又是一个艰难而缓慢的过程,依赖于辅导员个体的道德自觉固然是一个重要的途径,辅导员职业伦理实体的建设是伦理自主的另一个重要方法。

职业伦理较之于其他伦理的特殊之处在于:“舆论”(社会公共意识)是社会公共道德的基础,它存在于社会的各个角落,而职业伦理则不同,每一种职业伦理都有其所以限定的领域。^[10]也就是说,职业伦理不是个体的伦理,它总是存在于一定的职业领域,是一个职业群体所共同遵循的道德规范和活动准则。法国社会学家涂尔干在考察职业伦理之公共精神的社会起源及其在“现代性”形成和发展中所起的作用时,追溯了最古老的职业群体——法团。法团制定了以共同的道德生活为基础的、与集体意识和集体情感相一致的规范和章程。辅导员共同体,就是由辅导员与具有一定共同特征和对辅导员发展会产生一定影响的相关对象组成的资源共享、同质促进、异质互补、共同发展的群体,它以专业发展为目标,有共同的职业发展愿景。^[11]重视辅导员共同体建设必须走伦理共同体道路,共同体的建设有这样几个方面值得思考:(1)共同体是辅导员工作的合作交流的社团。共同体专注于收集职业活动所需要的专业知

和信息、讨论工作中遇到的难题和困境，并组织系统的培训和教育，为辅导员的教育活动和实务行动提供智力支持。通过个体—群体—个体的知识和能力传递模式增强辅导员工作的胜任力。(2) 共同体是辅导员职业发展的平台。共同体致力于辅导员工作愿景的设计，对辅导员的职业生涯发展提出合理的模式和范本，以集体的意愿进行诉求和提交；集合辅导员的个体理想，形成合力排除辅导员在职业发展中的障碍，共享辅导员职业发展的成果并继续推动共同体的建设。(3) 共同体是辅导员科学研究的阵地。共同体要推动辅导员的职业形象转型，由工作事务型向实践研究型转变。提供科研的条件和环境，把辅导员工作遇到的实际问题进行归纳和整理，并通过相关政策鼓励和引导辅导员研究实践中的问题，形成指导职业活动的理论成果，再把理论的成果应用到实践中去，提高辅导员工作的成就感。(4) 共同体是辅导员权益维护和精神守护的家园。辅导员有物质利益的需要，有职级升迁的愿望，但更重要的是辅导员自身对律令的坚持。共同体关注辅导员的物质诉求，为辅导员争取应得的荣誉和地位，更专注于辅导员的精神需要和道德自律。民主、宽松、和谐的道德环境是共同体运作的基础，一致的道德理想是共同体最显性的特征，创造性和主动性的激发、兴趣与职业的统一是辅导员在共同体中的收获。

四、评价的功利性向道德性的转换

1. 辅导员职业评价的善恶标准

职业伦理评价是要对辅导员的教育行为及其道德品质进行价值判断，通过善恶的价值判断来揭示辅导员教育行为和道德品质的应然状态，最后通过价值选择和价值导向，引导辅导员作出善的教育行为和培养善的道德品质，这是辅导员职业伦理评价的目的所在。

首先，辅导员的教育行为具有鲜明的政治性，是为社会主义事业培养人才，这是辅导员教育活动的社会目的。这一社会目的规定了教育行动必须符合社会的要求，要对社会负责。

其次，辅导员的教育活动是一种特殊的社会活动，确定辅导员职业伦理评价的善恶标准，不仅要体现社会性，也要体现教育工作的特殊性。辅导员的教育活动有其过程进行的特殊性和成果显示的长期性。辅导员的职业活动与纯粹的产品生产活动有着本质的区别，对学生的思想政治教育和 Service 管理活动要符合辅导员和学生的个性心理特征，并有利于两者心理健康发展和良好心理品质的形成。凡是符合辅导员和学生的个性心理特征，又有利于他们心理健康发展和良好心理品质形成的教育行为就是善的，否则就是恶的。

再次，辅导员职业伦理评价的善恶标准还与辅导员职业的创造性相关。辅导员的职业职责涉及学生的学术研究、校园活动、个人生活的各个领域，要求具备多种学科的知识背景并能融会贯通。职业的专业化确实是辅导员职业的未来发展方向，也是高校教师角色细分的需要，但是职业的技术性和专门性并不包含道德性。一种职业专业化程度的高低具有“伦理无涉”性，现实生活中人们往往只看到专业性工作人员身上的“技术附魅”，而很少去考虑其职业评价标准的道德性。事实上褪去技术的附魅，评价更应当关注创造性作为辅导员职业道德评价的善恶标准。就创造性标准而言，辅导员教育行为的善既是指辅导员对自身职业的反思，在辅导员职业活动中凸显自身的创造性，更是指辅导员通过自己的教育行为激发教育对象的探索欲望和创造潜能。

2. “人本”是统一职业评价的标准

辅导员职业的自我道德评价是辅导员自我意识的一种表现，辅导员职业的社会评价代表了一个社会的道德原则和规范的要求，体现着社会的利益，有利于社会的稳定。辅导员职业的自我评价与社会评价存在一定的矛盾，从产生矛盾的一般原因来看，社会中总是存在着个人利益同整体利益的矛盾。辅导员职业的特征是思想育人和服务育人，辅导员职业的存在为社会的主流意识形态和价值观的传播，为维护学校、社会的稳定作出了思想启蒙和训导的作用，并以社会主义核心价值观在大学生思想成长的最关键时期进行启蒙和教育。正是基于

辅导员教育内容和教育方式的独特性,人们看到了符合社会整体利益的善。而辅导员对自身职业的评价在一定程度上固然受到社会评价的制约和影响,但更多的来源于个体的道德认识、道德情感和道德意志,立足点是个人利益。现代社会处在转型期,多元生活和专业领域的分殊,导致职业伦理的崛起,也使得传统的整体性德性伦理向现代的规则性职责伦理转型。^[12]当代社会与传统社会的最大区别之一就表现在人在社会生活中所承受的“权利—义务”的平衡关系上。^[13]在个人的权利意识被要求主张的现代社会中,辅导员追求个人利益,有自我价值实现的需要,考虑付出与回报的关系有其客观存在的时代背景。

辅导员职业的道德自我评价与社会评价要真正地做到统一,从价值目标型的辅导员职业伦理来思考将有助于这一困境的解决。价值目标型的辅导员职业伦理是从他律时期的责任伦理和自律时期的良心伦理发展而来,是一种实践精神,是以价值的方式来把握辅导员的职业活动和教育行为。辅导员职业的伦理目标和本体价值是促进学生人格的完善和素质的全面发展,造就社会主义事业的合格建设者和可靠接班人;在实现学生发展的同时达到辅导员自身的发展也是价值目标型辅导员职业伦理的要求。自我评价需要从自知走向自胜,站在辅导员自身的立场上进行自我认识,只是完成了自知层面的评估。自胜层面的道德自我评价,要使“我”这个评价主体,能够站在他人、整体或社会这个立场上,从他人、社会或整体利益出发,来对自己的教育行为进行再一次的道德认识。辅导员职业的道德社会评价总是考虑社会的需要和利益,而现代社会在实现整体利益的基础上还应当观照个体权利的主张,我们就既要保存个体自由自主的在道德上的良知决断,同时也要发展出伦理

规范的主体间的有效性以及由此而来的道德的一致性。^[14]自我评价和社会评价统一的关键,在于两者是否反映了“时代的意志”,是否反映了“时代的内心的东西和本质”。如果社会舆论反映了时代的意志和本质,那么个人的道德自我评价就应当受这种“意志”和“本质”的制约,并遵从这种“意志”和“本质”的召唤。^[15]

参考文献:

- [1]马超.20世纪美国大学学生事务管理研究[D].南京师范大学博士学位论文,2007.
- [2]彭小孟.学生发展理论:我国高校学生管理改革理论的思考[J].教育理论与实践,2010(10).
- [3]刘捷.教师专业标准及其达成——以中国为例[J].课程·教材·教法,2011(2).
- [4]李永山.美国高校辅导员职业发展阶段理论及其启示[J].学校党建与思想教育,2009(1).
- [5][6]苏红.关键事件:抵及教师专业发展的核心[J].教育科学研究,2011(11).
- [7]蔡宗模.教师专业化与教师的发展[J].教育探索,2007(12).
- [8][9]刘捷.专业增权与教师专业化发展[N].中国教育报,2003-01-18.
- [10]尹曦.论涂尔干的职业伦理与法团的现实困境[J].江苏社会科学,2007(12).
- [11]彭海.高校辅导员专业化建设新思维[J].高校辅导员学刊,2010(4).
- [12]唐永春.法律职业伦理的几个基本问题[J].求是学刊,2003(9).
- [13][14]东方朔.德性论与儒家伦理[J].天津社会科学,2004(5).
- [15]罗国杰.伦理学[M].北京:人民出版社,1989:436.