

DOI:10.19834/j.cnki.yjsjy2011.2025.02.09

CSTR:32289.14.yjsjy2011.2025.02.09

导生冲突的结构与过程

——基于学生视角的质性研究

刘业青, 林杰

(北京师范大学教育学部, 北京 100875)

摘要: 导生冲突是研究生教育中较为普遍的现象, 其中, 隐性冲突是主要形态。冲突理论视冲突为人际交往的正常组成。冲突管理大师肯尼斯·托马斯划分出冲突的结构模型与过程模型。基于他的经典理论, 通过实证研究建构出适合分析导生冲突的“结构—过程”系统分析模型。引发导生冲突的结构要件是导生关系情境中的制度文化、导生互动中的利益与权力、主体双方的个性。冲突发生后, 研究生经历感知、自反、应对、结果四个基本阶段, 基于主体能动性发展出竞争、合作、回避、顺从等主要应对策略。冲突发展趋向建设性、和解、搁置、破坏性升级三类结果。研究生应当发展主体能动性, 实现冲突的积极转化; 导师负有冲突反思、诊断与预防的责任, 应当提升冲突管理能力; 研究生教育中的管理制度亟待完善, 健全导师负责制的容错、纠错机制。

关键词: 研究生教育; 导生冲突; 冲突管理; 导生关系

中图分类号: G643

文献标识码: A

文章编号: 2095-1663(2025)02-0079-11

一、研究问题: 导生冲突的生成与转化

导师是研究生学术道路的最重要引领者, 导生关系和谐与否既影响科研产出与合作, 也关系到学生的心理健康。^[1]我国研究生培养采用导师负责制, 师生形成“绑定”关系, 在育人的同时, 也塑造出一个强者/导师—弱者/学生的关系空间。导生关系的现状并不乐观^[2], 支配与规训、抵制与对抗成为常态。在自上而下、对上负责的导生关系结构中, 冲突易于被掩盖和压抑, 往往直至后果严重时才受到重视。导生矛盾^[3]、师生关系异化^[4]、研究生抑郁^[5]或辍学等心理问题与行为失范以及不时暴露于公众视线的严重事件皆可佐证, 这一结论不容小觑。

近十年, 高校师生关系的研究方兴未艾^[6], 重点阐释冲突从生的成因和条件, 包括价值观与目标分歧、利益不合^[7-8]、网络时代学生自主意识膨胀^[9]、导

师权力缺乏监督、研究生管理制度救济缺失^[10]、市场经济下的功利主义入侵等。据此, 学者们从法律、管理、师生交往等方面提出对策^[11-13]。然而, 既有文献以静态、宏观的研究为主, 尚未充分捕捉导生冲突的动态发展与微观过程, 这同样是冲突研究的核心部分之一。^[14]美国知名冲突管理专家肯尼斯·托马斯(Kenneth W. Thomas)划分出结构、过程两类冲突研究范式, 导生冲突的先行研究偏重“结构”欠缺“过程”(图1), 然而结构视角忽略了特定环境下“缺乏权力”的行动者如何发出声音, 甚至改变事件^[15]。

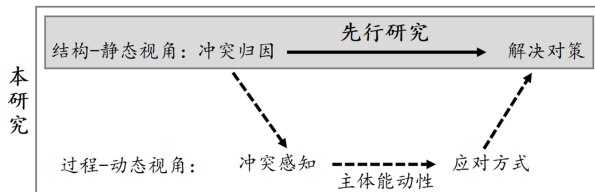


图1 导生冲突的解释逻辑

收稿日期: 2024-07-02

作者简介: 刘业青(1997—), 女, 河南鹤壁人, 北京师范大学教育学部博士研究生。

林杰(1975—), 男, 安徽滁州人, 北京师范大学教育学部国际与比较教育研究院教授, 博士生导师。

导生冲突的特性昭示着过程视角不可或缺。公开爆发的导生冲突较少,普遍存在的是隐性状态。^[16-17]受制于师生权力势差,学生通常隐忍而不发,通过降低师生交际时间、减少言语表露、婉拒合作、拖延、前后台行为反差大等一系列间接方式抵抗^[18],导致师生关系恶化、合作效率低下、心理健康危机、学术志趣熄灭等负面后果。隐性冲突存在于心理层面,不易及时觉察、干预及治理,通常捂在研究生一侧自愈。因此,过程视角既为冲突研究注入时间视野,亦是揭开导生冲突的暗门。透过研究生抗争、回避等行动及其转化冲突的动向,可洞悉研究生调节冲突的能动性与其困境,探寻契合个体的救济途径。

“去冲突化”是教育领域的常见倾向^[19],但格奥尔格·齐美尔(Georg Simmel)与刘易斯·科塞(Lewis Coser)早已说明,冲突是人际交往的构成要素,冲突能被表达正是关系具有生命力的象征,一味压抑、隐藏冲突才是真正麻烦的前兆。^[20-21]冲突在导生交往中难以避免,恰当的管理意识和方式,有助于防止冲突滑向不可控、非预期的恶性结局。基于现实需求和理论研究的共同目标,本研究拟构建导生冲突管理模型。研究的核心问题是,研究生与导师的冲突是如何生成、发展和转化的?本研究聚焦研究生主体,考察他们如何调节与转化冲突以及采取何种策略和能动性,并剖析差异化的冲突后果,最终廓清冲突管理的可行路径。

二、概念与理论:托马斯冲突管理模型的应用

冲突概念在学界众说纷纭,克林顿·芬克(Clinton Fink)回顾各类定义后,综合多数冲突理论家的提法作出界定:“冲突是两个或两个以上主体产生至少一种对抗性关系(心理、行为等)的社会情况或过程。”^[21]这一定义确立了冲突的要件与内涵,美中不足的是忽略了冲突的表现特征,弱化了隐性冲突是导生冲突的主要形式,表现为伴随疏远与抵触的非直接、非公开对抗。^[22-23]管理行为学家斯蒂芬·P·罗宾斯(Stephen P. Robbins)超越隐性与显性冲突的二分法,视隐性、显性冲突为冲突连续体的不同发展阶段。他认为,冲突产生于潜在的对立和不一致,经认知、情感意向传导至具体行为,故前期表现为隐性冲突,直至特定情况或主体选择,才爆发为公开的显性冲突。^[24]所以,导生冲突包括隐性和显性两类冲突形态,判定标准为:第一,表现上,师生间存在认知、利益等矛盾,产生显性对抗(言语、行

为)或隐性对抗(回避疏远、降低交流与合作、拒绝与违背等),导致主体在导生关系中产生焦虑、抵触或恐惧、愤懑等创伤情绪和交往困境。第二,影响上,导生交往不畅至少持续一定阶段,对个体身心健康、导生关系、科研合作、学术发展造成直接或间接的阻碍或不良后果。

冲突理论与冲突管理领域业已积累了丰富的研究成果,托马斯指出该领域普遍存在的两类研究方式^[25]:(1)结构模型。关注引发、塑造冲突的一系列条件,这些因素通常是固定的,以相对稳定、可复现的方式不断卷入到社会互动中,不易改变或变化缓慢,体现为情境与背景特征。既包括特定的社会文化与制度规定,如管理规定、晋升程序、激励手段等,也包括内蕴于个体的背景特征,如价值观、自尊、抗压能力、性情习惯等个性条件。^[26](2)过程模型。关注冲突运行时的内部力量,即主体的心理与行为,考虑主体经历不同冲突时期的一系列意图、认知、行动及后果。^[27]在构成要素上,托马斯综合路易斯·R·庞蒂(Louis R. Pondy)和理查德·沃尔顿(Richard Walton)的两个经典冲突阶段论,提出冲突过程的四个阶段:挫折感(Frustration)、概念化(Conceptualization)、行为(Behavior)、结果(Outcome),还与拉尔夫·基尔曼(Ralph Kilmann)进一步提炼出冲突策略类型,竞争、合作、妥协、回避、适应。^[28]综观两类模型,托马斯暗示结构模型与过程模型间可能耦合,即冲突的结构特征影响主体对冲突策略和方式的选择。^[29]

托马斯的冲突管理理论是经受实践检验、应用极广的分析框架。^[30]冲突产生于不同人际和组织情境,既包括平等、自愿的非正式关系,也涉及非平等、职业化的正式契约关系。导生关系严格意义上属于后者,也兼具前者的特质,因此,导生冲突需要适用面广、解释力强的分析工具。相比其他冲突模型,托马斯的一般性人际冲突理论更全面,涉及结构与过程两个维度,契合研究需求。基于此,本研究尝试批判地应用托马斯的理论,建构导生冲突的系统分析框架。导生关系不同于一般社会关系,封闭性强、流动性弱,冲突发生的场域隐秘而不透明,并且一旦缔结不易解除,冲突双方长期共处,意味着主体在冲突过程中需要调用能动性,与冲突结构不断相互作用。所以,将一般冲突管理模型拓展至导生关系场域,其创新点与独特性在于揭示主体能动性在冲突中的作用及限度。

三、研究方法:深度访谈法

导生冲突以隐性冲突为主,寓于个体的内心世界,涉及研究生的深度自我表露、解释与对话。质性研究用于挖掘心路历程、勾勒研究生群体潜藏于内的观念冲突及其转化具有优势。本研究采用深度访谈法,通过持续改进访谈提纲、保障访谈时长与沟通频率、与访谈对象建立信任关系等举措保障资料收集的信效度。

数据来源与样本选取采用目的抽样与滚雪球抽样。首先,基于研究者的同学、朋友、导师等社会关系确定第一批受访者。在完成访谈后,向参与者解释研究计划,寻求引荐并招募更多参与者,同时通过知乎、微博等线上论坛途径联系相关主题发帖人约谈,并重复以上步骤,直到出现内容饱和征兆。目标群体是存在导生冲突经历的研究生(包括硕士生、博士生)。抽样根据前文的导生冲突概念界定,在表现和后果方面满足两项判定标准,包括隐性冲突或公开冲突。本研究选择在导师和研究生主体中聚焦后者:一是导生关系不均衡,面对矛盾与分歧,导师有权责令学生,公开发泄不满,研究生则难以表达,冲突以隐性形态泛在,冲突的主要承受方在研究生一侧;二是导生关系通常是一对多,鲜有导师为学生改变,更多是研究生适应导师以求生存,他们在应对导生冲突中彰显的能动性、运用的调适途径与策略,更具研究价值和启发意义。

数据收集持续三年,涵盖三个阶段。阶段一:对导生关系、冲突理论进行文献综述,形成初步的访谈提纲,于2021年3月、4月对国内8所不同层次高校、学制类型与专业的11名硕、博士研究生(与导师存在显性或隐性冲突)预调研,增加了访谈提纲关于受访者求学动机、过往师生关系经历等背景性、价值观内容,以及导生关系变化过程、同门或其他角色参与等细节问题。

阶段二:基于预调研成果,发现博士与硕士研究生存在共性困扰,但博士生群体的科研方向更清晰、心理调适能力更强、学术社会化更成熟,与导师冲突的异质性较低,而硕士生群体作为初入科研环境的新人,学术与社会经验匮乏,不适与冲突感更强。因此,同年6月至8月进一步侧重硕士研究生,对13名访谈对象(9名为硕士)展开30分钟至100分钟的深度访谈,于2022年发表对导生冲突特征与归因

的初步研究。

阶段三:鉴于本研究合作者亦处于导生关系中,结合“把自己作为方法”的人类学研究路径,将前期研究与自身经验观察进行对照、佐证,并计划进一步关注冲突转化策略和建设性冲突的类型。2023年起,追踪和回访部分对象,并于同年年7月经校友引荐增加4名不同学科的研究生访谈,再次丰富和确认资料饱和度。访谈对象总计28人,分布在人文社科和理工科,性别比例上相对均衡,以学术型研究生为主。

数据分析上,遵循质性编码规范提炼三级编码。首先,在开放性编码阶段,逐字逐句分析访谈资料并概念化处理,合并重复标签,经遴选初步完成第一级概念标签。其次,厘清概念深层含义,比较近似与差异概念间的相关关系,依据主题与内容,确定隐性冲突的事件逻辑,抽象出范畴归属。最后,对范畴间的关系结构进一步明晰与澄清,选择性编码确定了“冲突生成结构”“冲突应对过程”两类核心范畴并结合理论建构导生冲突的分析框架,得出结论。

四、“结构—过程”及其耦合: 导生冲突的系统分析模型

(一)结构视角:导生冲突的生成

结构视角意在捕捉冲突情境、关系及主体自身携带的相对稳定的特征,这些特征构造出导生间的潜在不一致,进而诱发冲突。从理论视角分析访谈资料,系统考量诱发冲突的情境、互动、主体层次,提炼出制度文化结构、利益与权力结构、个性结构三类范畴(具体见表1)。

1. 导生冲突的情境层:制度文化结构

一方面,尊师重道由来已久,长期具备社会合法性,时常裹挟导生关系。这一文化规范授予导师传统权威,无形地预设师生交往法则,即研究生服从、听话,质疑、违背导师将承担道德失范的社会压力,招致挑战权威的风险。尽管这并非尊师重道的初衷,却成为通行的现实境遇。研究生教育阶段,导师不再是真理的代言人,研究生也不再是心智不成熟、缺乏主见的未成年人,师生意见相左本再寻常不过,但碍于师道尊严,研究生通常收敛异议和想法,矛盾悄然积蓄。但文化传统与社会规训下的导师权威是先赋、外赋的,擅于维持表面的仪式秩序却无法左右学生内在的意志选择:“我也不知

道为什么这么怕导师,可能是传统和习惯吧”“不希望自己做一个循规蹈矩的乖学生,但是已经形成迎合老师的习惯,不敢表达自己的异议。”这种割裂塑造了冲突空间。

另一方面,行政作风、管理主义与审计文化对学术精神的侵蚀,不仅教师疲于应付“学术锦标赛”,学生也嵌入这一生产链条,制度压力层层传导,激化导生冲突。频繁的课题、会议、报销、论文任务^[8],育人逻辑让位于任务逻辑,抹杀育人事业的爱与耐心。

发号施令、闭目塞听更利于效率的最大化,于是导师惯用科层权力,研究生不是培养对象而是打工下属,沦为科研产出工具,由此催生“重派活轻培养”现象。许多研究生意识到这一点并心怀抵制,“接不完的横向课题、会议记录,很想逃离”“老板关心的就是你对课题的贡献、实验的成果,我会想办法努力保障周末的,要做自己的事情”。导师以学术活动中的边缘参与锻炼研究生看似合理,但却掩盖了许多精致利己的工作转嫁、压榨之实。

表 1 导生冲突结构的编码示例

三级:选择编码	二级:主轴编码	一级:开放编码	原始资料举例
冲突生成结构	制度文化	1. 传统文化	师道尊严的压力 “我也不知道为什么这么怕导师,可能是尊师重道的传统习惯吧”
		2. 制度环境	管理主义与审计文化 “课题、论文考核压力明显更重了,报销和其他行政事务也都是我们做”
	利益	1. 价值动机	未必从事学术职业 “导师的评价标准只有学术,但是不是只有学术道路可走,就业形势也不允许”
		2. 工作诉求	非学术事务的精力耗散 “给导师的私活打工,有时候都不知道我是来学习的还是来干活的”
			成果分配 “排序和挂名的导师一作比较多”“劳务拖延了好多次了”
	权力	1. 管理规定	研究生管理制度精细化 “各种请假、行动,什么事项都离不开导师签字”
		2. 微观特权	时间支配/割裂 “好想有一大块自己的时间”
			单向话语权与言语暴力 “见导师之前都要心理建设,习惯挨骂了”“导师有时候不直说,但是嘲讽很明显”
			情绪情感特权 “导师会怒吼、摔东西,即使心里再不服气,也不能吼回去,回来哭了一路”
	个性	1. 能力基础	学术与专业能力的差距 “感觉自己像小学生一样,在老师眼里什么都做得不够好”
		2. 性情与行事态度	目标志向 “我逼过自己迎合导师的期望,但是很麻木很不像自己,不知道算不算陷入一种精神操纵”
			压力感知 “属于放养,我希望她多管我一点”“导师问得很频繁,经常找我,感觉压力好大”
			性格特质 “导师其实心很细,有时候不够人情世故就可能留下不好的印象”
			工作效率/节奏 “导师效率很高,但我得慢工细活”
			行动价值偏好 “想法不一致,导师说我跳跃、不稳,但我觉得他保守刻板”“导师做的是宏观的,但是实证和微观的更打动我”
			学术道德感 “我还是有学术理想的,不想做功利的研究”
		3. 人际交往倾向	领导风格 “导师的权威意识其实很强,最好不要自找没趣”
			沟通与激励方式 “很多没必要说,你能改变什么? 没法和导师真正的沟通”“为什么不能鼓励鼓励我呢,但是我怎么跟老师说,太奇怪了”
			合作/关系取向 “有能力是重要,但是得会和导师处理关系”

2. 导生冲突的互动层:利益与权力结构
利益和权力是人际交换、互动的基本动力,利益

或权力的失调,是导生冲突的直接导火索。利益结构涉及师生双方的期望与分配落差,权力结构关联

研究生管理制度与导师负责制。

利益结构不睦制造冲突。导师期望学生深耕学术,胜任为其所用的助研角色,但学生可能另有生涯与职业规划。研究生扩招背景下,即便学术型硕士,学习动机、生涯规划多样化,不再锚定学术路径,冲击导师作为学术引路人、知识权威的牵引力。学生数量、类型增多,价值追求多元,研究生指导形势愈发复杂,若导师要求学生固守于学术职业社会化的旧时轨道,摩擦在所难免。“希望导师有关心,但不可能做亲近的朋友,有些不敢告诉他。”再者,导生合作充斥诉求差异。合作伊始,导师布置的科研任务未必契合研究生的兴趣与发展需求,甚至许多事项属于权力寻租,“导师让我们陪客户喝酒,好几次了,推不掉”“给导师的私活打工,有时候都不知道我是来学习还是来干活的”。许多导师并不考虑这一点,双方对任务投入、所需支持及资源、成果预期的沟通缺失,导致后续实施中迸发后遗症。合作完成后,科研成果分配不合理也时有发生,直观表现为克扣劳务、学术不端、成果掠夺。在学术竞争日益严峻的大环境里,导生关系不再是掺杂利益的教育关系^[31],以己度人、忽略对方诉求的单向利益控制会埋下冲突火种,而一些师生协商出分配规则或以物质、生活补偿缓解争端,实现导生关系的微妙平衡。

权力结构对峙催生冲突。导师负责制划定师生权责范围的同时,也将导生置于被动的冲突关系中。例如某高校的住宿与假期管理规定,均出现如下条例:“导师要按时对学生宿舍查寝,掌握学生晚归甚至不归宿的情况”“出现任何安全问题,一切后果由学生本人与导师负责与学校无关”。从学习、生活到毕业的各方面管理制度日趋精细化,许多规定最终落实于导师负责制,将责任和纠纷转移至导生之间,同时,赋予导师对研究生学习生活、毕业的全面约束力,权力结构愈发倾斜。“我们专业延期帮导师打工的挺多的,上边两个师兄都是博五了”“有次没去听一个讲座,她威胁我是不是不想毕业了,不听我的话就换导师吧,真的有心理阴影。”

相比直接的权力威慑,更普遍的是导师微观权力的无孔不入。主要表征为:(1)学生感知到的时间支配与割裂。“你的时间不重要,她不关心你是否有时间或有事,她的指令优先。”“有次没及时回导师微信被骂,我不是故意的。”“好想有一大块自己的时间。”(2)话语暴力。许多研究生都经历过导师的言语中伤,嘲讽、怒斥、人身攻击等,造成学生自尊心丧

失及心理障碍。^[32]无法辩解和反驳的学生,将冲突隐藏在冰面之下。心理学实验支持这一点,权力位置影响行为倾向,低权力方是抑制,高权力方更活跃。^[33]话语权是单向的,师生间鲜有开诚布公的交流与协商。(3)情绪情感特权。导生关系中,导师处于强势情绪情感位置,能够直接向学生流露失望、愤怒、傲慢、厌恶、无视,而不会经历处于下位的学生所体会的羞耻、惊惶、无助,在承受导师情绪时,学生也更多以沉默、哭泣、逢迎回应。^[17]

3. 导生冲突的主体层:个性结构

个性结构被视为贮存于个人内在的稳定因素,由能力、气质、性情等多种心理特征构成,隶属人格心理学范畴,个体因素引发的导生冲突并不鲜见。个性差异未必招致冲突,但导生关系多涉及干预、管理等直接作用于他人的情形。在导生共同完成事项时,涉及时间精力等资源投入与权益分配,此时个性差异蜕化为权益矛盾。访谈发现,引发导生冲突的个性结构集中于三个方面:一是能力基础。学术事务是导生互动的基本内容,由于师生间的学术经验与专业能力差距,许多研究生备受指摘,产生心理退缩与自我怀疑,“我本科学术训练不多,不知道是不是自己理解的问题,总感觉指导很抽象、宽泛,导师说我笨”。另一种落差是,导师不胜任新兴技术,施压于学生还作壁上观,“导师不会很多新技术,我们课题方向很新,都是让我们自己想办法解决。”二是性情与行事态度。性情差异造成双方对待同一事物的认知、情感与行动选择迥异,导生交往中主要体现为目标志向、压力感知、性格特质的矛盾,一心进取还是安于现状;回避高压还是适应高压;悲观敏感还是乐观直率。性情区隔可能在交往与合作中滋生冲突,例如一方眼里的开拓创新在另一方眼里不合实际、好高骛远。行事态度也与性情有关,具体表现为工作节奏、行动价值偏好、学术道德感。有的效率高而有的慢,一急一弛;有的保守求稳、循规蹈矩,而有的求变求新、思维开放;有的理想主义,有的急功近利。由于性情与行事态度基本成型,扭转困难,这些方面的不和导致许多师生合作坎坷,积怨颇多。三是人际交往倾向。主要体现为领导风格、沟通与激励方式、合作取向。领导风格不协调时,例如导师权威意识、独断、控制欲强的情况,会与秉持人格平等、自主意识、自尊感、边界感强的研究生产生认知与行为冲突,前者容易越界,后者则被视为不易管理和信任。沟通方式也是孕育冲突的矛盾源,当下的研究

生群体以 Z 世代青年为主,他们成长于网络 and 现代社会的多元文化浸染中,深植平等、自主意识,与一些偏好规训、控制的导师存在碰撞。激励方式则指导师对研究生的指导、评价,一些导师认同“严父严母”式批评教育,极少鼓励或帮助学生自我突破,催生学生的畏惧和不满。合作取向涉及价值选择,是更重关系、情感、意义还是更重利益、事理、成果,是利他还是利己。

(二)过程视角:导生冲突的演化

冲突不只是短暂、直接的对抗事件,而是一系列关联的心理与行为活动。导生冲突中,研究生一般会经历感知、自反、应对与结果四个主要阶段。

1. 冲突的感知阶段

冲突感知是起始阶段,对应托马斯过程模型中的挫折感。冲突结构的不平衡导致争端持续产生,当一方感知另一方干扰甚至剥夺他们的需求、目标时,冲突过程开始启动。沮丧、不安、困惑、愤懑是研究生的常见情绪。由于导生关系存在权力势差,双方的冲突处理方式有差异。感知冲突后,导师能够直接、迅速地指出不满,以命令、说服、激励、威慑方式或采取批评、惩戒等方式要求研究生改正,但学生无法采用上述策略,处理方式相对间接。

这一阶段,研究生发展出的冲突管理能动性行为是:(1)排解冲突负担。转移发泄和寻求他者支持是研究生的常见策略。转移发泄是在一段时间内的兴趣、时间精力转移,出现拖延、应付行为,回避导生合作。寻求他者支持表现为向亲友与同伴倾诉、吐槽,如研究生 Z 长期受到导师打压,依靠与同学、师姐和师弟、其他校友的交流重塑自我认同,坚守学术志趣与信念:“我发现,坚持学术兴趣的理由很多,导师的想法不再那么重要”。由于当下网络社交发达,一些研究生也通过加入网络社群相互支持,许多论坛平台都有硕博关怀群。对研究生而言,倾诉与吐槽是将抗争主场转移到自身拥有话语权的后台。^[34]寻求理解和帮助的过程,也无形地影响旁观者的情感倾斜与意见气候,塑造抵抗的亚文化。(2)识别冲突实质。分析冲突时,研究生们起初试图判断对错并归因。通过回顾导生互动过往,多次直接或间接的事件积累,辨认问题的实质,是谁的问题,为什么会如此?是一时的沟通不良,还是难以解决的结构性问题(如利益分配方式、价值观与个性不合)?对冲突实质的研判使许多研究生祛魅传统的导师角色和导生关系,进一步明确自身诉求和行动方向。

2. 冲突的自反阶段

第二阶段是应对冲突的探索和磨合期,对应托马斯过程模型中的概念化阶段,指研究生基于冲突认知,构思解决方案并评估对方可能采取的回。在导生互动的日常秩序及其建立的信任关系中,研究生形成对导师需求的预期。例如,研究生 M 的导师注重权威、不容挑战,惯于发号施令、旁敲侧击,即使她试探婉拒也时常在导师的坚持下失效;研究生 S 与导师沟通争议被施压、表露诉求被忽略……这些事件导致他们认为冲突无法化解,得罪导师所招致的毕业、升学和就业风险难以承担,处理冲突的可行性、有效性方式逐渐明朗,从而选择顺从、回避。因此,冲突的应对策略并非一蹴而就,形成于主体间性的作用过程,研究生们会尝试多种应对方式并比较其效果。

这一阶段,研究生的能动性进一步彰显,但冲突结构中的制度文化、权力规定、导师个性难以动摇,调适范围仅限于研究生自身的个性与利益结构。(1)提升处理导生关系及冲突的反身性。米歇尔·福柯(Michel Foucault)在研究权力的后期,将关注点投向权力结构下的主体精神归宿,认为克服权力控制的最终答案归于自我,处理人与自我的关系而非与他人的关系,实现被动向主动的转向。^[35]一方面,研究生降低对导师的期待和依附,导师的学生众多,因材施教并不容易,从任务中寻求个人进步而不是导师肯定,认识到导师对学生发展的有限决定性。“刚开始会分析冲突原因,后来逐渐摸透他的个性,知道哪些不必说,该怎么相处”“不能玻璃心,不一定是自己的问题,慢慢明白不必全权服从、畏惧导师,自己才是学业和未来的舵手”“导师也是人,学他好的一面,不好的过滤”。另一方面,依据所处情境匹配适切的冲突应对方式,审思自我与导师的需求差异,安顿心态以救赎自我。也有研究生以暗示、反馈等方法尝试“向上管理”,使导师运用适合自己的管理方式,形成符合共识的交往方式与合作秩序。(2)调整利益或权力势差。这类策略内蕴变革性,区别于抑制冲突影响而未动摇冲突结构的适应性方式,包括研究生通过提升自身实力与价值赢得议价权;拓展学术社会资本等补偿性资源;申请换导师、诉诸第三方介入、出国或退学等方式维护权益与意志;少数研究生也会收集导师失范证据,创造谈判机会。

3. 冲突的应对阶段

研究生形成相对稳定的应对模式,对应托马斯

过程模型中的行为阶段。依托访谈资料与冲突管理理论,从自主性、合作性维度构建二维象限^[25],研究生的应对模式可归为四类(图2),与托马斯—基尔曼的五分法(竞争、合作、妥协、回避、顺从)基本契合,但排除“妥协”类型。因五分法属于概念模型,但实证案例中,研究生的每类应对策略都存在一定程度的妥协,妥协是一种冲突管理手段,而非独立类型。

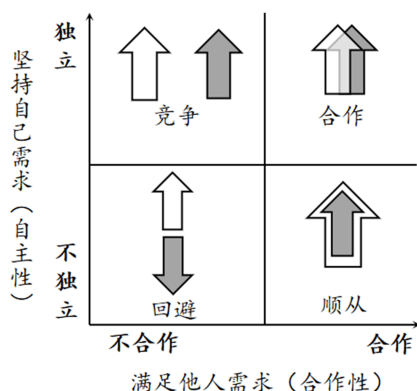


图2 研究生应对导生冲突的策略类型

竞争策略,指主体不以牺牲自身诉求为代价迁就他人,坚持主张与利益。在“导师要求研究生满足需求”和“研究生坚持自我需求”的对峙中,研究生感知冲突难以调和,不再寻求导师指导及合作,通过增强独立意识与学术实力的方式自力更生,甚至开发出替代导师功能的资源后援。例如,研究生S不气馁于导师打压,暗自努力,争取与外部专业学者及导师的合作,挖掘国内外学术共同体中的支持力量,最终完成学业。研究生G因兴趣主题与导师不合,从未获得正面反馈,申博也被导师拒绝推荐,无法满足许多高校的招生条例,于是及时学习相近学科,最终跨专业攻读博士,另起炉灶。类似个案表明,研究生将主线重心专注于自我发展,实质解耦传统师生的“控制—依附”关系,导师的意志被代之以新的自主目标与标准,双方各行其志。然而,实现竞争策略的条件门槛高,通常是导师人品过关、不过度阻挠并且研究生具备作为独立研究者的优秀素质。

合作策略,以结合、满足双方诉求为意向,超越非输即赢的零和博弈,不是一方试图凌驾或侵犯另一方的权益,而在适度妥协的同时保留自我诉求,导生在协商的基础上协作共进。与竞争不同,采取合作的导生间不存在原则性、互斥性冲突,存在共识余地并且双方愿意迁就对方需求,这是构成合作类型的前提。例如,研究生D在导师推心置腹的沟通后,理解到导师面临的无奈与责任,最终帮助导师完成项目,并使导师意识到自己的规划与需求,提供相

应帮助并调整后续分工。这类研究生克服对抗心理,竭力平衡导师需求与自我需求,选择性地听从导师、参与项目,甚至与导师共建一个维持长远共赢的规则,有来有往。因此即使存在冲突,师生也能较快调整,持续深度合作。

顺从策略,代表研究生单向地妥协、服从导师,退让自身诉求以维持关系和谐。一类情形是经过磨合与内心斗争,最终认同、追随导师,以“跟老师比自己好,和导师较劲没有信心,风险过大”“老师也有为我好,还是认可导师的大方向的”等合理化方式走向同化。例如,研究生T的导师是处在活力期的青年教师,包揽许多课题与项目,T虽被任务压得苦不堪言,甚至出现健康问题,但获得多项成果,仍愿跟随导师。另一类则是作为权宜之计,蛰伏以保存实力。由于矛盾不可接受,又碍于导师掌握的权威和资源压力,无力与其对抗,许多研究生逐渐将目标降低为只求毕业“还好只剩一年,能应付过去”“我只想早点毕业离开,避免不了的互动与合作就希望快点完成结束”,并寻得自我说服方式,克制抵抗“每次不快都暗示自己在渡劫,实在忍不了就敲电子木鱼积功德”。顺从虽抚平冲突,却可能招致“吾爱吾师,吾师即是真理”的极化现象,形成自我规训甚至以此规训同伴。皮埃尔·布迪厄(Pierre Bourdieu)指出大学教师的教育权威强化和掩盖了它的专断,不易觉察的符号暴力使个体置于不平等结构而不自知,丧失改变境况的意识。^[36]

回避策略,隐含退缩、逃离倾向,指研究生试图将其活动与导师干预分离或减少接触,表现为研究生对一些导生交往中一些必要和有益的事情不作为,疏离、沉默、心不在焉、欺瞒、莫名其妙犯错等。相较于易被迅速而残酷镇压的公开反抗,非制度性的日常抗争是弱者的武器。^[37]这些行为是研究生潜意识的被动还击,心理学家称为“隐形攻击”^[38],因知情意不统一,压抑的情绪另觅出口而发展出的独特形式,旨在搭建自我保护罩壳,隔离矛盾源。例如,研究生W难以忍受导师的强势专行,起初能躲则躲,却招致导师更大不满,从直接回避调整为隐性回避,保障表面功夫到位、配合,但心有疏离和防范,不再主动发起师生互动和表露内心:“我一想到她就慌、抗拒,一次表达了与她不同的想法,她直接语音打过来训斥,慢慢地,彻底不想联系也不想被联系,就维持表面的附和。她问我怎么不如以往积极,我自然另找解释,就把导师当小孩一样顺着哄着。”回避是许多研究生确认安全与自主的象征秩

序,选择回避或主动,不仅是个性原因,也关系着研究生对导师的信任与情感。回避不总是消极的,在一方欠缺化解冲突的能力或解决冲突成本过高时,回避是有效的。

总体上,应对策略是研究生的冲突管理能动性的体现,策略的选择与冲突结构有关。基于师生交往方式、合作手段的个性与文化冲突,学生更可能诉诸妥协、遵从,但基于价值和利益的冲突更可能导向回避、竞争。同时,应对策略会因冲突结构或主体能动性的调整而改变,如研究生 C 起初处在惴惴不安的回避型,但在多次争取导师沟通和他者支持下,最终转变为合作型。因此,个体的应对策略并不固定在某一应对类型,而是能够因个体努力、导师参与或外部介入而转变。

4. 结果走向

当冲突制造的愤懑、伤害长期积累,积压至一定程度时,在特定触发契机下趋于公开,对应托马斯过程模型中的结果阶段。压抑冲突并不能化解矛盾,症结仍在,频频引发导生关系的波动,即使有意克制也会显露端倪,或者压抑累积至研究生承受力的临界点,身心俱疲。在导师觉察冲突后,师生共同决定冲突管理的最终走向。搁置冲突、破坏性冲突、建设性冲突是三种主要类型。

搁置冲突,预示休止、熄灭冲突,实质是拒绝解决冲突,因化解方案不合意或成本过高,双向疏远以息事宁人。双方互不退让,又希冀维持表面化师生关系的情况下,心照不宣地“不戳破也不挽救,尽量体面”。一类是相对平和地过渡至告别,虽不消弭冲突,但也不激化、扩大冲突,将冲突控制在可承受范围。典型表现为导师放养、学生回避,双方减少交往频率以隔绝冲突源。后续进展是,师生双方刻意忽视冲突,学生被边缘化,导生鲜有合作。并且毕业即失联,不再往来,“非常耽误时间,我研二的时候很久没缓过来,后来慢慢地调整出来,尽快远离,出国读博了”。另一类是双方互有积怨,导师不沟通、不和解,学生不敢、无力化解导师不满,在回避、推脱的螺旋中,误解、偏见加剧,从对抗“事”上升为对抗“人”,延毕、换导师,甚至退学。

破坏性冲突,代表冲突升级,矛盾进一步激化,从弱对抗转为强对抗,甚至造成严重、不可逆的伤害,师生陷入双输局面。在隐性状态时,冲突尚未挑明,导生还维持表面和谐,但当一方不堪忍受,试图争取权益、直言抵制时,导生间就出现碰撞,处理不当可能激起糟糕后果。例如,研究生 M 与导师陷入

相互指责的争执循环,长期明争暗斗,双方名誉也受到损害,最终导师的工作、学生的学业均遭受冲击。依据破坏性程度而言,一类情况是冲突公开化,导生关系破裂甚至交恶,有些研究生寻求学院或学校帮助,更换导师,或是违心地主动退学、转专业、脱离学术道路,“对导师、对学术关系圈的认同都完全破碎了,已经不再犹豫,接受另谋出路”。另一类情形更为激烈,那些见诸报端的自杀事件是研究生的绝望反抗,而有的研究生则不惜赌上前程,检举导师。

建设性冲突,指向和解,是导生间真正解决问题的积极冲突。冲突不应被污名化为制造麻烦、阻碍效率、破坏和谐的祸首。相比古典组织理论的冲突有害观,现代组织理论指出冲突不可避免,冲突是达成目标和创造性方案的火花,是有效管理的正面指标,预示组织活力和变革性。^[25]建设性冲突是唯一实现双赢的局面,有益于揭开对方未意识到的重要信息、调动成员兴趣、提升决策质量、提供纾解紧张和公开问题的渠道。建设性冲突显示出双方的主体能动性,依赖共同参与,将协商融入决策过程,视角从自我中心、个体利益转向容纳他者的共同利益,“现在导师允许学生给出解决方案,能更多顾及学生的权益,我自己也不再生气,计较对错、立场”。最终,师生共同意识到关系的相互依赖性,重建信任与沟通。

(三)“结构—过程”:导生冲突的系统分析模型

传统的冲突研究通常只关注冲突结构或冲突过程,默认二者分开。尽管托马斯认为结构会影响应对策略的选择,但他的冲突管理理论也处于结构与过程二分的理论性层面。导生冲突的实证研究证实,冲突结构与冲突过程存在关联,结构是过程的起点,而过程的演化结果也反向影响冲突结构,主体能动性在其中发挥重要调节作用。孤立看待结构或过程皆可能导致对冲突关系、主体行为的理解偏差,有必要整合这两种基本分析视角,建构导生冲突管理的系统分析模型(图 3)。

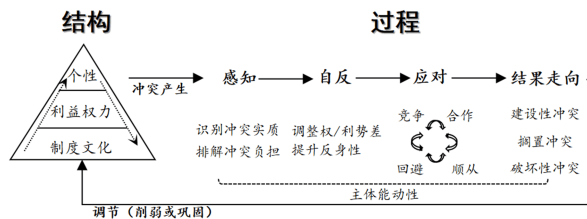


图 3 导生冲突的系统分析模型

冲突结构是冲突生成的基础。个性、利益与权力、制度文化的分歧,将持续制造导生摩擦。结构性

因素间并不独立,常有一类因素激活其他交织多类结构矛盾的情形,例如双方对利益分配或权力边界认知不一致,多次具体事务争端后,研究生将质疑扩散为制度文化的不平等,以及对自我意识、价值观的捍卫,衍生个性冲突。

冲突产生后,研究生有所感知,冲突管理的过程阶段自此开启。觉察冲突时,研究生起初会沮丧、困扰,他们难以直接发声和解决,多压制为隐性状态,通过排解冲突负担、识别冲突实质等方式缓解冲突;因冲突源和过程仍然存在,为规避冲突,研究生会反思冲突情境并制定应对策略,基于过往观察和试探来评估可行性及风险。例如,导师期望研究生S“延长工时”,为争取如期毕业,S制定多种应对方案逐一尝试。经过探索,研究生逐渐明确契合自身条件与情境约束的回应策略,形成相对稳定的应对模式,表现为竞争、合作、回避、顺从四类模式;在不同策略模式的调适下,冲突引向迥异的结局。竞争、合作型的研究生能动性较强,敢于触动师生关系的博弈结构,根据导师反应差异(配合或对抗),走向互相理解、协商的建设性冲突,或走向斗争加剧、公开的破坏性冲突。回避、顺从型的研究生,能动性发挥有限,研究生畏惧触怒导师、难以承担退学或换导师的风险,以降低冲突的负面影响为主,多选择搁置冲突、妥协退让。

冲突的结果反作用于冲突结构,形成反馈回路。搁置冲突的情形,未改变引发冲突的结构因素,无形中维持和巩固冲突结构的再生产,类似冲突仍可能复现于导师和其他学生。建设性冲突则可能改造冲突结构,如研究生D深受其扰后,选择与导师坦白,指出冲突问题,得到导师谅解,双方共同转化冲突结构中的个性、利益要素,实现对冲突源的调整。但坦承冲突不总是和风细雨,也有师生争执激烈,无法和解最终倒向破坏性冲突。对于破坏性冲突,既可能引发导师反思,调节冲突结构,也可能加剧导师的威慑意识,巩固冲突结构。

能动性贯穿导生冲突过程的各环节,但不同学生不同阶段的表现殊异。有的学生随过程演进提升和进阶能动性行为,主动改造冲突结构,有的学生停留于排解冲突负面影响、规避矛盾等治标不治本的被动适应地位。这与研究生个体有关,也与导师、所处的学科制度环境有关,当结构之网过于强大,个体改造冲突结构的难度将使其降低改造意愿,甚至主动疏远,以自我边缘化远离结构压力,觅得韬光养晦的自主空间。

五、结论与建议

导生冲突影响师生交往与合作质量,波及学生学业、教师发展,亟待正视。管理冲突,既不是暂时地止歇纷争,也非旨在一劳永逸地消灭问题,根本目的是触发对现存秩序的反思,捕捉其漏洞与问题,重建关系并规避破坏性冲突。当前,学术体制与学术生态变化,封闭的导师负责制可能成为导师的庇护所、研究生的围城。导生关系的结构冲突加剧,既显示为权力与利益压迫,即项目和压力自导师传递至研究生,一些导师深陷工具理性,丧失学术与教育精神;也隐秘地助推个性冲突,导师与研究生共同绑定于科研生产线,相互依赖性增强、互动增加,个性矛盾暴露地更彻底。无论是对研究生过度剥削、人格打压,还是勒令陪投资方喝酒、学术不端与背德行为,都不是制度结构的自然后果,而是基于导师个性的延伸。导生关系的闭合越紧密,导师的支配力越强劲,越是考验导师的个性与师德。差异化的应对模式与结果表明,正视导生冲突,厘清冲突的结构成因和应对过程的主体能动性,存在管理和化解冲突的可能。综上,建议如下:

1. 研究生发展主体能动性,提升冲突管理的意识和能力,尽义务的同时坚守自身权利。大学不同于基础教育阶段,导师和学校不再以服务学生为唯一使命,研究生不仅需要满足更高的专业标准,也需要通过不成文的考验,即学术职业及其社会化对个体意志的打磨。历经冲突磨砺的研究生,都摸索出冲突应对策略,尝试自我救赎。那些脱困于冲突,毕业顺利甚至前路光明的研究生,都改变了对导生关系的僵化、表面性认识,导生关系的本质是互惠互助,不是控制与服从,相处之道不必唯师是从、过度依附,而是增强实力和自主,以合理的方式维护权益、承担风险。或积蓄实力从内部破开,或借助外力脱嵌,又或以默隐、公开的方式释放。不论多么封闭的导生关系,都存在寻得开放性的契机、创造性转化的可能,冲突管理也不止一条路径。

2. 导师是推动冲突转化的关键,负有反思、诊断与预防冲突的责任。冲突反思方面,导师在师生关系结构中占据优势地位,把持主要话语权和决策权,研究生单向度的能动性不足以实现建设性冲突,导生关系的重塑离不开导师配合或外部支持。相比搁置冲突、破坏性冲突,建设性冲突中的导师往往开明变通、擅长自省,这亦是唤起研究生能动性的条件,

最终实现协调、互惠的合作关系。冲突诊断方面,极少有学生敢与导师辩驳,更多表现为过度顺从和畏惧、沉默与回避、莫名的拖延与错误等行为,可以作为学生自我表露的依据。冲突预防方面,重在招生环节。综合考察导师、研究生与制度环境三方面的匹配性,只重专业能力、求学动机而忽视双方的个性矛盾(如导师的领导风格与合作习惯、研究生的利益诉求与性情)或忽视对学术制度环境的适应差异,都可能埋下火种。研究生扩招、学生多元化的背景下,更需要澄清不对称信息,打好预防针。^[39]最后,共建合作与沟通机制是整个冲突管理的核心事项,促进表露与理解、澄清矛盾与诉求,只有情理上共同接受的解决方案才能避免实施过程中的偏离,提升合作效能。

3. 健全研究生培养制度的容错、纠错机制,解决导生冲突中的结构性问题。一是健全更换导师机制,打破一对一的封闭关系,以流动与丰富性激发活力。同时,建立规范导生学术交往与合作的制度机制,维护学术伦理。例如规范导师与校外企业、项目的合作,避免权力寻租与滥用,许多研究生因于剥削而丧失学术精进空间,挫伤积极性。二是重审导生关系的外部调解与救济制度,心理咨询部门与辅导员不具备推动导生双方共同解决问题的职权,不乏学生求助无效、流于形式的现象,需要更专业、权威的学校组织角色参与,平衡导师与研究生的权力势差。冲突发生后,主体能动性受所处情境的结构性限制,当研究生学业与导师紧密耦合无法回避,或科研经费、设施支持完全受导师控制,需要外部介入。尤其当冲突升级至欺凌层面^[40],导师威胁损害学生权益,逾越职业道德底线时,已超出学生能动性限度。再者,许多学科重视师承,学生不能得罪导师,退学、换导师、换专业可能并非异常表现,而是合理的止损和退出,不应被污名化。三是导师的教育培训。已有政策和法规从法治角度规范导师与研究生角色与权利^[41],为导师权力划定边界,但文本规定并未起到实质作用,导师的育人素质与专业学识可能极不匹配,导师培训亟待进一步优化^[42]。

参考文献:

- [1] 周莉,郭瑾瑾,王兴超,等. 导师排斥感知对研究生心理健康的影响[J]. 学位与研究生教育,2020(4):40-44.
- [2] 于晓敏,赵瑾茹,武欣. 高校研究生师生关系现状与影响的调查研究:基于3所高校的实证分析[J]. 天津大学学报(社会科学版),2017(2):157-161.
- [3] 胡洪武. 师生发展共同体:破解研究生导学矛盾新路径

- [J]. 研究生教育研究,2021(4):48-52.
- [4] 朱莉. 研究生教育师生关系研究综述[J]. 学位与研究生教育,2011(11):61-66.
- [5] 夏瑾. 2020版“心理健康蓝皮书”关注研究生群体抑郁焦虑状况[N]. 中国青年报,2021-03-31. https://s.cyol.com/articles/2021-03/31/content_DgOO0RCz.html.
- [6] 王丹. 21世纪以来国内高校师生关系研究综述[J]. 高教学刊,2019(13):183-185.
- [7] 马臻. 研究生师生矛盾及化解对策[J]. 学位与研究生教育,2019(2):1-5.
- [8] 刘志. 研究生导师和学生关系问题何在:基于深度访谈的分析[J]. 教育研究,2020(9):104-116.
- [9] 张雪. 高校师生冲突关系研究:一个文献综述[J]. 劳动保障世界,2019(17):68-69.
- [10] 张展图,李畅. 研究生教育中导生关系研究综述[J]. 教育教学论坛,2020(23):84-86.
- [11] 孙文楨. 法律视角下导师与研究生关系初探[J]. 学位与研究生教育,2017(11):8-13.
- [12] 王燕华. 从工具理性走向交往理性:研究生“导学关系”探析[J]. 研究生教育研究,2018(1):60-66.
- [13] 刘要悟,柴楠. 从主体性、主体间性到他者性:教学交往的范式转型[J]. 教育研究,2015(2):102-109.
- [14] 王琦,杜永怡,席酉民. 组织冲突研究回顾与展望[J]. 预测,2004(3):74-80.
- [15] 叶敬忠,李春艳. 行动者为导向的发展社会学研究方法:解读《行动者视角的发展社会学》[J]. 贵州社会科学,2009(10):72-79.
- [16] 郝朝晖. 社会转型期高校师生冲突及调适研究[D]. 武汉:华中师范大学,2013:42.
- [17] 林杰,刘业青. 重建巴别塔:导生隐性冲突的生成与归因[J]. 清华大学教育研究,2022(2):73-83.
- [18] 毛金德. 导生冲突治理的再审视[J]. 学位与研究生教育,2023(8):37-44.
- [19] 王爱菊. “去冲突化”教学及其批判[J]. 教育学报,2010(5):33-42.
- [20] 玛格丽特·波洛玛. 当代社会学理论[M]. 孙立平,译. 北京:华夏出版社,1989:84.
- [21] 乔纳森·H. 特纳. 社会学理论的结构[M]. 吴曲辉,译. 杭州:浙江人民出版社,1987:166-211.
- [22] 熊德明. 冲突与调适:社会转型中大学教师的角色研究[M]. 武汉:华中师范大学出版社,2013:63-64.
- [23] 彭贵川. 论人际沟通中的隐性冲突与控制[J]. 西南民族大学学报(人文社科版),2003(11):266-269.
- [24] Pondy L. R. Organizational Conflict: Concepts and Models[J]. Administrative Science Quarterly,1967,12(2):300-310.
- [25] E·马克·汉森. 教育管理与组织行为(第五版)[M]. 冯大鸣,译. 上海:上海教育出版社,2005:350-365.

- [26] Thomas K W. The Conflict-handling Modes: Toward More Precise Theory[J]. *Management Communication Quarterly*, 1988, 1(3): 434.
- [27] Thomas K W. Conflict and Conflict Management: Reflections and Update[J]. *Journal of Organizational Behavior*, 1992, 13(3): 267-270.
- [28] Kilmann R H, Thomas K W. Four Perspectives on Conflict Management: An Attributional Framework for Organizing Descriptive and Normative Theory[J]. *The Academy of Management Review*, 1987, 3(1): 59-63.
- [29] Kilmann R H, Thomas K W. The Eight Key Attributes of a Conflict Situation: When to Use Each Conflict-Handling Mode Most Effectively[EB/OL]. (2024-02-07) [2024-02-07]. <https://kilmanndiagnostics.com/the-eight-key-attributes-of-a-conflict-situation/>.
- [30] 威廉·W·威尔莫特, 乔伊斯·L·霍克. 人际冲突: 构成和解决(第7版)[M]. 曾敏昊, 刘宇耘, 译. 上海: 上海社会科学院出版社, 2011: 131.
- [31] 李海生. 导师指导中不当行为的主要表征及防范对策: 基于对4521名研究生导师的问卷调查[J]. *学位与研究生教育*, 2019(4): 12-20.
- [32] 何一清, 孙颖. 辱虐型指导方式对研究生建言行为的影响研究: 心理资本和导师-学生交换关系的双重中介作用[J]. *高教探索*, 2018(9): 92-98.
- [33] 何琪, 刘永芳. 心理学视域下的权力效应研究及其理论阐释[J]. *上海行政学院学报*, 2020(3): 75-84.
- [34] 詹姆斯·C. 斯科特. 支配与抵抗艺术: 潜隐剧本[M]. 王佳鹏, 译. 南京: 南京大学出版社, 2021: 180.
- [35] 刘光斌, 童建军. 权力与自由: 福柯微观权力理论探究[J]. *福建论坛(人文社会科学版)*, 2010(5): 66-72.
- [36] 皮埃尔·布尔迪厄, 吉恩·帕斯隆. 再生产: 一种教育系统理论的要点[M]. 邢克超, 译. 北京: 商务印书馆, 2002: 21.
- [37] 詹姆斯·C. 斯科特. 弱者的武器[M]. 郑广怀, 张敏, 何江穗, 译. 南京: 译林出版社, 2011: 32.
- [38] 蒂姆·墨菲, 劳丽安·奥伯林. 隐形攻击[M]. 李婷婷, 译. 北京: 台海出版社, 2018: 17-18.
- [39] 龚放. 导师的角色定位和关键作用: 高等教育学专业博士学位论文指导札记[J]. *江苏高教*, 2020(9): 1-11.
- [40] Dieter Z, Claudia G. Conflict Escalation and Coping with Workplace Bullying: A Replication and Extension[J]. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2001, 10(4): 501.
- [41] 马焕灵. 导生关系转型: 传统、裂变与重塑[J]. *国家教育行政学院学报*, 2019(9): 17-22.
- [42] 姚琳琳, 王哲. 研究生导师培训的现状及优化策略: 基于研究生院高校的实证调查[J]. *研究生教育研究*, 2023(6): 71-80.

The Structure and Process of Supervisor-Postgraduate Conflict —A Qualitative Study Based on Students' Perspectives

LIU Yeqing, LIN Jie

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Supervisor-postgraduate conflict is a relatively common phenomenon in postgraduate education, with implicit conflict being the dominant form. Conflict theory views conflict as a normal part of interpersonal interaction. Kenneth Thomas, a master of conflict management, has defined different forms of conflict and developed a structural model and a process model for them. Empirical studies based on his classic theory show that we can build a systematic “structure-process” analysis model suitable for analyzing supervisor-postgraduate conflict. The main structural elements that trigger supervisor-postgraduate conflict are the institutional culture in the context of the supervisor-postgraduate relationship, the interests and power in their interaction, and the personalities of both. After the conflict, postgraduates go through four basic stages: perception, self-reflection, reaction, and bearing the outcome, consequently, based on their subjective initiative, the postgraduates develop four main coping strategies, i. e. competition, cooperation, avoidance, and compliance. The development of conflict tends toward three types of outcomes: constructive reconciliation, laying aside the conflict, and destructive escalation. This paper suggests that postgraduates should develop their subjective initiative to achieve positive transformation of conflict; as supervisors have the responsibility to reflect, diagnose and prevent conflict, and they should also improve their conflict management ability; the management system in postgraduate education needs to be perfected so as to improve the fault tolerance and fault correction mechanism of the supervisor responsibility system.

Keywords: postgraduate education; supervisor-postgraduate conflict; conflict management; supervisor-postgraduate relationship