

藏区“9+3”学生就业中的问题与反思

——基于社会融入视角的分析

郑涛¹, 张洋^{1,2}, 颜雪艺³

(1.四川师范大学教育科学学院,成都 610066;2.四川省人民政府办公厅 秘书四处,成都 610020;
3.成都师范学院教育学院,成都 611130)

摘要:四川藏区“9+3”免费中职计划是探索民族地区职业教育发展的一项创举。作为该计划的收官环节,就业不仅是藏区“9+3”群体学校教育的终点,亦是其社会融入的起点,不仅关系到“9+3”计划本身的成败,还关系到藏区安全稳定大局。以社会融入的视角关注藏区“9+3”群体的就业,通过对存在问题的梳理以及影响因素的分析,从管理机构、培养学校、家庭和社会层面提出促进“9+3”群体社会融入的对策建议,以期相关政策红利得以更好的释放。

关键词:藏区“9+3”;就业;社会融入

中图分类号:G527 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2018)04-0113-08

一 藏区“9+3”的出台背景及政策预期

职业教育与经济社会发展有着紧密的联系,“是国民教育体系和人力资源开发的重要组成部分,是广大青年打开通往成功成才大门的重要途径,肩负着培养多样化人才、传承技术技能、促进就业创业的重要职责,必须高度重视、加快发展”^[1]。民族地区教育是我国教育事业的重要组成部分,关系着民族地区政治稳定、经济发展和人口素质^[2]。新世纪的头十年,随着《四川省民族地区教育发展十年行动计划》的实施,藏区九年义务教育的普及率已得到了大幅提高,但是由于经济社会影响和教育条件的限制,

藏区职业教育发展长期滞后,“普职比”严重失调,导致农牧民子女初中毕业进入社会时普遍缺乏一技之长和就业创业能力,从而难以帮助家庭实现脱贫致富目标。在此背景下,优先发展担负着培养高素质劳动者和技能型人才任务的藏区职业教育,其迫切性和重要性便愈发突显。

四川是全国第二大藏区,在维护国家统一、促进民族团结、推动社会和谐发展中具有特殊地位。60多年的藏区反分裂斗争实践证明,保持藏区社会稳定的关键在人心,而人心稳定的关键在民生。2008年3月14日,拉萨发生了震惊中外的打、砸、抢、烧

收稿日期:2018-03-03

基金项目:国家社会科学基金一般项目“四川藏区乡村振兴战略的实施路径研究”(18BJY118);教育部人文社会科学研究青年项目“四川藏区‘9+3’群体社会融入问题研究”(15YJC850026);四川省哲学社会科学青年项目“四川民族地区‘9+3’学生就业现状与对策研究”(SC17C047)。

作者简介:郑涛(1979—),男,四川乐山人,经济学博士,四川师范大学教育科学学院研究员、硕士生导师,研究方向为三农问题、区域发展、教育经济与管理等;

张洋(1980—),男,四川大英人,四川师范大学教育科学学院教育专业博士生,四川省人民政府办公厅秘书四处二级调研员,研究方向为教育学、农业农村等;

颜雪艺(1986—),女,四川汶川人,成都师范学院教育学院讲师,研究方向为教育社会学、民族教育等。

暴力恐怖事件;次日,四川省阿坝州发生了打、砸、抢暴力事件,严重威胁了藏区社会稳定与和谐发展。为及时平息事态、有效消除隐患,加快藏区发展,中央和地方政府采取了一系列应对措施。四川省委省政府于2009年启动了以“牧民定居行动计划暨帐篷新生活行动”、“‘9+3’免费教育计划”(以下简称“9+3”)、“卫生事业发展计划”为主要内容的藏区“三大民生工程”。

其中,“9+3”是指由政府每年组织已完成9年义务教育的藏区初中毕业生和未升学高中的初中毕业生(按照最初的设想是1万名左右),再到内地免费接受3年中等职业教育。进入该计划的藏族孩子,除学费全免外,还享有生活补贴,同时政府还为其就业提供多种形式的帮扶。该计划立足于藏区发展的现实需求,以职业教育为契机,以提升劳动者素质、促进藏区青年就业为突破口,切实帮助藏区困难群众脱贫致富,夯实藏区和谐、稳定、可持续发展的基础,受到党中央、教育部的高度肯定,并在其他民族地区进行推广。

二 研究设计和调研过程

(一)研究目的

实践中“9+3”较好地解决了学生异地生活适应、教学组织实施、顶岗实习管理等环节的问题,同时也面临一些新矛盾、新挑战,其就业和职后社会融入问题日益突显。有研究者将其具体表现罗列为:市场机制调节就业的现实与就业观念落后间的冲突;学生回乡就业的意愿强烈与本地吸纳就业有限的冲突;就业市场接受度有限与学生就业意愿强烈的冲突^[3]41-43。与普通毕业生的就业及社会融入不同,“9+3”的特殊性在于其很大程度上是政策引导的产物,在某种意义上具有“政策性移民”的特征。上述问题容易被“放大”和“利用”,从而不利于藏区社会稳定。因此,围绕“9+3”学生就业及后续社会融入所展开的理论和实证研究亟待加强。

然而,学界对“9+3”的研究存在以下明显不足。一是研究前瞻性不足。截止2017年7月,已有3万余名“9+3”毕业生踏入社会^[4],而目前涉及该群体就业及社会融入的研究成果却凤毛麟角,作为“9+3”这样的高度敏感群体,理论界的关注重点严重滞后于“9+3”实践。二是研究视角固化。半数以上的文献仅从职业教育的角度来分析“9+3”实施过程中的问题,缺乏跨学科视野和全局高度的系统性思维,

建议普遍缺乏可操作性。三是研究方法单一,实证研究薄弱,缺乏现代分析手段和工具的运用。四是研究的深度不够。不少研究遵循的是从现实考察到理论诠释的思路,由于缺乏基础理论作为依托,大多就事论事,未能触及问题背后的根本性原因。

鉴于上述情况,笔者拟从“9+3”学生的就业为切入点,以社会融入理论为依托,深入分析这一特殊群体社会融入的现状和影响因素,尝试提出系统改良建议。

(二)理论基础

社会融入(Social Inclusion)作为近年来广为流传的一个学术术语,其概念可以追溯到社会融合(Social Integration)概念。在国外研究中,这一概念主要出现在两个领域:一是移民问题,二是少数民族裔问题。Park是较早定义社会融合的学者^[5],而Scott则对融合进行了情感和行为的划分^[6],Burchardt则进一步指出融合或是排斥的焦点在于参与的程度^[7]。进入21世纪,社会融入逐渐取代社会融合概念,成为欧美政策理论研究的主要议题。与社会融合泛化为“人权保护”不同,社会融入着重强调从社会、经济、政治等具体领域入手,加强少数民族的社会参与。少数民族“融入”的对象或客体不是另一个民族而是主流社会^[8]。

国内对少数民族社会融入进行专门研究的文献并不多见,高质量的研究成果则更少。典型的研究进路一般有两条:一是从社会排斥等理论假设出发,在宏观层面探讨少数民族流动人口城镇社会融入的权益保护和实现^[9];二是从某个城市某一少数民族移民或进城务工人员的生活实际入手,在微观上考察其城镇社会融入的具体状况及影响因素^[10]。

需要特别指出的是,在城镇化进程加快和多民族交往日益频繁的大背景下,“9+3”群体不论是在藏区还是在内地就业(创业),都面临着身份上的“职业化”和随之而来的“市民化”过程,社会融入是必然趋势。但其社会融入又具有明显的群体特殊性,主要表现在:第一,与一般城市流动人口社会融入意愿的自发性不同,“9+3”群体的城镇化很大程度上是政策引导的产物,某种意义上说更接近“政策性移民”的特征;第二,与农民工群体社会融入的“长期渐进”不同,“9+3”毕业生在走出校门时已经有一技之长,在目前的就业安置方式下,就业即是“9+3”群体社会融入的起点;第三,与新生代农民工不同,绝大

多数藏区“9+3”学生的父辈大多以农牧自给自足,终生未离开藏区,没有“职业人”的人生经历,也就没有代际遗传的基因;第四,异地就学是藏区“9+3”计划的特点,其在内地所接触到的社会信息量与藏区相比无疑陡增,但是否有利于“9+3”学生融入“主流社会趋势”值得探究;第五,与现代西方少数民族社会融入不同,当下中国的这一进程是与城镇化同步进行的,两个进程的双向互动有没有规律、有何规律等问题亟待挖掘。

综上,依托现有理论研究的成果以及“9+3”的特殊性,完整的“9+3”群体社会融入考察的逻辑至少应当包括职业角色、社会趋势、市民身份、文化心理等维度,但鉴于时间和精力的限制,笔者对四川藏区“9+3”群体社会融入的考量仅限定于就业这一特殊环节,在此过程中,局部借助了社会认知职业理论(SCCT)模型的研究范式和指标体系。

(三)工具和预研

考虑到“9+3”的特殊性,我们采用了访谈和问卷调查法。访谈提纲分为三个版本。分别用于“9+3”承担学校教师、藏族驻校干部以及用人单位管理人员;访谈采取面对面方式进行。问卷分为A、B、C三个版本。其中,问卷A针对“9+3”毕业生,重点调查其就业分布(区域、行业、单位性质等)、职业适应、就业稳定性、工作强度和收入、人际关系、职业认知、发展规划等;问卷B针对“9+3”实习生,重点调查其职业认知与期望,实习中的工作适应、人际关系、期望调适,就业形势判断,就业途径选择、困难及其克服等;问卷C针对“9+3”在校生,重点调查专业满意度、职业期望、学习适应、人际关系等。除问卷A由班主任老师通过QQ群代为发放(或电话询问)并回收外,B、C两个版本的问卷均实行团体施测,由调查者解释目的及各项的涵义,问卷现场发放,当场收回。

为保证信度和效度,在问卷和访谈提纲定稿前,我们邀请了“9+3”管理部门及心理测量的专家对问题设置的科学性及其词语表达的准确性进行了审定,并结合预调研的实测结果对工具进行了修订。

(四)正式调研

正式调研采用分层随机抽样,综合考虑专业设置、地理区位、生源地等因素,选取四川省内承担“9+3”任务的学校15所作为样本校,利用问卷法、访谈法和观察法展开调查,共计发放问卷2100份,回

收问卷2047份,问卷有效率为97.74%;实际访谈藏族驻校干部96人、学校教师及管理人员138人、就业单位负责人和政府机构管理人员121人。

表1.样本分布情况

片区	学校	归属地	生源地	专业
川南	自贡职业技术学校	自贡市	甘孜州	汽车运用与修理、机械加工技术、学前教育、建筑工程施工
	南溪县职业高级中学	宜宾市	甘孜州	计算机应用、服装制作与生产管理、文秘
川东	邻水县职业中学	广安市	甘孜州	会计、计算机应用、服装设计与工艺
	遂宁职业技术学校	遂宁市	甘孜州	学前教育、酒店服务与管理
川北	绵阳水电职业技术学校	绵阳市	阿坝州	水利水电建筑工程、发电厂及变电站电气设备
	绵阳农业学校	绵阳市	阿坝州	园林设计、畜牧养殖、兽医
	盐亭职业技术学校	绵阳市	甘孜州	电子技术应用、服装设计、计算机应用
	广汉职业技术学校	德阳市	阿坝州	旅游、财会、机械、计算机
成都	四川省卫生学校	成都市	阿坝州	药剂、护理
	成都市财贸职业高级中学	成都市	阿坝州	电子商务、景区服务管理
	温江燎原职业技术学校	成都市	阿坝州	机械、电子、酒店专业
	郫县友爱职业技术学校	成都市	阿坝州	建筑、会计、计算机应用
	四川交通运输职业学校	成都市	甘孜州	道路与桥梁工程施工
川西	攀枝花市经贸旅游学校	攀枝花市	甘孜州	会计、计算机、学前教育、旅游服务与管理
	犍为县职业高级中学	乐山市	甘孜州	计算机运用、汽车运用与维修、学前教育、酒店管理与服务

三 “9+3”群体就业中的问题及原因分析

(一)“9+3”学生就业的基本情况

在四川省委省政府的高度重视和统一部署下,各级党委政府、相关部门积极响应,建立了多通道、立体化的“9+3”就业促进体系,在项目实施的前期阶段运行良好。据四川省教育厅数据显示,截至2017年7月底,我省“9+3”应届毕业生初次就业

率达到 98.32%。自 2009 年实施藏区“9+3”免费中等职业教育计划,2014 年启动实施大小凉山彝区“9+3”免费中等职业教育计划以来,迄今,我省已有 6 届藏区和首届彝区共计 3 万多名“9+3”学生毕业,初次就业率均在 98%以上,实现了“培养一人、脱贫一户、稳定一片”的目标^[4]。仅以成都市温江区为例,截止 2017 年 9 月,该区所承担学校累计培养“9+3”毕业学生共 2024 人,现在校学生 556 人;在已毕业的 2024 人中,就业去向主要包括高职单招升学、参军入伍、国企录用、考取事业单位和三州干部以及非国有企业和机关事业单位聘用人员、自主创业和公益性岗位等。

表 2.成都市温江区“9+3”学生就业去向统计一览表^①

毕业年级	事业单位	三州干部	国有企业	高职单招升学	参军入伍	其他
2009 级	90	28	29	0	12	191
2010 级	65	6	29	14	38	275
2011 级	33	2	29	47	45	271
2012 级	10	7	4	52	53	263
2013 级	4	0	0	41	6	186
2014 级	0	0	0	62	8	124
合计	202	43	91	216	162	1310
所占百分比	9.98%	2.12%	4.50%	10.67%	8%	64.72%

(二)“9+3”学生就业的主要问题及其原因

1. 职业认知模糊

在回答“您是否清楚您的专业将来可以从事哪些工作”问题时,(作答者的反应以利克特式 5 点量表计分,1=“没有想过”,2=“不清楚”,3=“基本清楚”,4=“清楚”,5=“非常清楚”),平均得分仅为 3.15 分。在被问及“您对工作的理解是什么”问题时,选择“生存的工具”的占比为 44.7%,选择“实现自我价值的途径”的占比为 12.5%,选择“与社会交流的窗口”的占比仅为 8.3%,另有 34.5%的问卷未予作答。

导致“9+3”学生职业认知模糊的原因是多方面的。根据政策设计,藏区“9+3”计划的生源主要来自于甘孜、阿坝等藏区的偏远草场及山地,当地生活的常态可基本概括为“放牧、拾菌、挖虫草”。与早期的农民工不同,“9+3”群体的父辈大多在上述藏区以农牧自给自足,终生没有“职业人”的人生经历,也就没有代际遗传的基因。与新生代进城务工人员不

同的是,在赴内地学校之前,绝大多数“9+3”学生从未离开藏区甚至其出生地,成长环境中几乎没有现代意义上的“职业”参照系。在代际遗传和生活阅历双重缺失的背景下,“9+3”群体对“职业”的认知模糊也就不足为奇。

2. 结果预期淡漠

根据社会认知职业理论,人们从目标职业中获得正面结果预期,将会有利于强化其对目标职业形成稳定持久的兴趣^[11]。调查显示,毕业生收入(税前)主要分布在 1001—3000 元区间,其中收入在 1001—2000 元的占比 41.8%,收入在 2001—3000 元的占 38.9%,大多数毕业生对当前工作收入的想法是“还行”,占比 63.0%;工作强度上,平均工作时间占比最高的区间为 8—10 小时,多数毕业生认为休息时间“一般”。在列举了改进工作的“积极结果”(工资收入、社会保障等)后,当被问及“是否会影响自己的工作状态”问题时,选择“影响很大”的占比仅为 10.6%,而选择“不会影响”的占比则高达 33.7%。与此同时,对用人单位管理人员的访谈表明,对比普通的职业技术学校毕业生,“9+3”群体的工作积极性和激励有效性都较低,尤其是后者。

“9+3”学生职业结果预期淡漠的原因可能有以下几个方面。一是文化传统因素。四川藏区藏传佛教信仰根深蒂固,宗教教义长期影响着农牧民的人生观、价值观,在“重来生、轻现世”“重信仰、轻物质”等思想观念的支配下,包括“9+3”在内的藏族农牧民不太注重积蓄,对物质财富的追求是“刚够就好”,商业观念相对淡薄^[12,13]。二是代际传递因素。根据布劳—邓肯模型及后续改良模型,父辈的收入、教育、职业、价值观和财富对代际传递起主导作用,而近年来针对藏区的相关实证研究表明受教育水平差距带来的职业、收入、观念等差距会越来越大,且具有代际传递性^[14]。

3. 自我效能不高

社会认知职业理论认为,人们相信自己能够干好自己所从事的目标职业的倾向,对其目标职业形成稳定持久的兴趣有正强化作用。然而,调查表明,有多达 44.2%的“9+3”毕业生认为自己工作胜任情况属于“马马虎虎”和“难以胜任”(实习生在同一问题的作答中,“胜任”选择的占比甚至不足 40%);当被问及“您觉得是否在短期内有升职/加薪的可能”时,只有 8.6%的选择了“是”,而选择“否”和“无所

谓”的比例分别占到了 33.1% 和 27.6%，另有接近 20% 的问卷没有作答。而对实习生的调查结果则表明，非“9+3”生源绝大多数会在实习后重新思考自己的职业定位，而处于“没有想过”和“无所谓”状态的“9+3”学生仍高达 34.1%。上述结果显示出“9+3”群体的职业自我效能水平不高。

导致“9+3”学生自我效能不高的原因有以下几个方面。一是文化冲突。藏区学生在浸润了近 20 年的藏区文化后，初到一个有着不同文化背景的陌生环境，这种文化迁移给藏区学生带来的心理影响，会让他们感到很多方面的不适应^[15]。二是对比落差。相对初中而言，中职是一个更高的教育阶段，其对学生的综合素质必然提出更高的要求，而“9+3”学生不仅面对这一要求的提高，在“混班混住”的管理模式下，还要同时面对与学习基础和学习能力都更强的非“9+3”学生的比较，使他们可能出现自卑心理，表现出紧张、焦虑，严重的甚至破罐子破摔。

4. 学习能力不足

调查显示，48.6% 的“9+3”毕业生认为工作中所面临最大的困难是“学习能力”，其余依次是“人际关系”占比 27.1% 和“文化习惯”占比 15.4%，最后是“语言障碍”占比 8.9%；而在实习阶段，相同问题的选项占比分别为“学习能力”40.5%，“语言障碍”占比 21.9%，“人际关系”占比 19.7%，“文化习惯”占比 17.9%。可见，无论是对即将就业的实习生，还是对已经就业的毕业生而言，“学习能力”不足是制约其职场竞争力的主要短板。而对学校管理人员以及藏区住校干部的访谈也印证了上述结论。

“9+3”学生学习能力不足的原因大致可以概括如下。一是生源质量。“9+3”教育计划的招生对象主要集中在藏区贫困家庭，理论上要求是完成九年制义务教育的农牧民子女^②。但由于教育质量差异和招生把关不严等原因，实际生源平均质量只有初中低年级甚至是小学高段水平。二是目标定位。作为藏区精准扶贫和教育均衡化的实现路径之一，与“内地西藏班”以高考升学为主要目标的应试型教育定位不同，“9+3”定位于以实现就业为主要目标的应用型教育，其核心目标是让该群体掌握安身立命的“一技之长”。三是培养方式。鉴于“9+3”的培养周期只有 3 年，在生源质量和目标定位的双重制约下，其培养方式只能侧重于填鸭式的操作技能培训而非启发式的学习能力培养，这就使得本就处于“低

起点”的“9+3”群体在学习能力上未能有效补齐短板。

5. 家庭依赖过度

对实习生的调查表明，在“克服困难的方式”问题上，大多数“9+3”学生采取“向家人倾诉、求助”的方式来解决问题，其比例高达 50.2%，而选择“向学校/工作单位求助”的比例则仅为 21.6%。调查同时显示，家庭对“9+3”毕业生初次就业及后续变动具有重要影响，具体体现在三个方面：“当前工作的选择”、“将来工作的变动”以及“定居生活的地点”，在这三个方面的影响强度分别排在所有在列因素的第 4、第 2 和第 1 位；而多届学生间的环比显示，随着工作时间的增加，上述数据呈上升的趋势。

“9+3”学生在就业中表现出明显家庭依赖的原因主要有以下几点。一是文化认同冲突。虽然藏族文化认同在近代主要体现为部落而非家庭倾向，但是“9+3”的规模化异地办学特征使得家庭在高度分散化的就业决策中的重要性被局部放大。二是语言障碍自卑。部分“9+3”学生汉语不标准，带有浓郁地方特色的藏族口音时常引来嘲笑，这更加重了他们在非“9+3”学生面前的自卑感。三是社会支持乏力。一般说来，那些有一定数量汉族朋友并且相互之间建立起了信任、理解、尊重关系的藏族学生其适应情况较好，问题是这种社会支持的制度性保障目前仅存在于在校就读阶段，而在“9+3”学生毕业后则完全处于自发状态。

6. 就业观念落后

调查显示，在求职途径上，“学校或政府分配”是“9+3”实习生的首选，占比高达 70.7%，其次依次为“自己的选择”、“父母选定”、“亲戚朋友的推荐”；工作地点方面，“希望在大、中城市工作”的比例高达 76.2%，而能够接受在小城镇工作的比例仅为 14.9%；就业单位性质上，多数学生明确表示之所以选择“9+3”计划就是为了将来能够“去政府部门工作”，判断工作好坏的标准就是能否当公务员或者进事业编制单位。而现实的情况是：从 2013 年开始，甘孜州、阿坝州、凉山州针对“9+3”的公招定向指标逐年递减，与此同时“9+3”定向入伍的指标也在 2015 年后出现了大幅下降（参见表 2）。

“9+3”学生就业观念落后的原因可以概括为几个方面。一是招生宣传不足。作为 2009 年四川省省委省政府启动的“三大民生工程”之一，至今已进

人实施的第10个年头,相关配套措施的执行方式和力度已经发生了很大改变,但是这些改变却未能及时在招生宣传中得到体现和强调,导致学生和家长的期望值过高。二是攀比心理作祟。客观上,计划实施的前几年,“9+3”学生的就业得到了各级党委政府的高度关注和大力帮扶,就业质量普遍较高,尤其是公务员和事业单位定向招考的力度大(参见表2),其示范效应可谓立竿见影,但同时也刺激了后续学生及家长的攀比心理。三是学校引导不力。实际上,“9+3”承担学校本可以通过更大力度的教育引导对相应的“曲解”和“幻想”予以匡正,但是出于对“9+3”特殊性的政策敬畏和制度依赖,承担学校宁可选择与学生及家长保持适度紧张的互动而非教化关系。

7. 就业稳定性差

调查显示,有55.1%的“9+3”学生在毕业后更换过工作,其中8.7%的学生更换了两次及两次以上工作,几乎每个学校都有少数学生在实习阶段就已更换了6、7个单位的情况;畜牧兽医、水电站工程等专业,其对口工作地点远离城市、环境条件比较艰苦,而社会地位和工作待遇又远不如临床护理、学前教育等专业,导致这部分“9+3”毕业生的无故离岗、脱岗情况十分严重;个别“9+3”学生自我约束能力低,在用人/实习单位经常和同事发生口角甚至冲突,给用人单位常规管理带来很大麻烦,辞退和退回学校的情况时有发生。

导致“9+3”学生就业稳定性差的原因可以概括为几个方面。一是自身文化适应困难。“9+3”学生往返于内地与藏区之间,其生活习惯、行为模式、情感态度与文化观念反复受到冲击,与十六七岁处于青春叛逆期的年龄特征叠加,容易引发其恐惧、敌对等不良的心理反应。二是驻校干部更换频繁。派驻藏族驻校干部的本意,是想利用其与“9+3”学生之间的文化认同,为远离家乡的“9+3”学生提供一个社会归属的临近支点,但实践中多数驻校干部在一所学校驻扎的时间过短,频繁更换导致其与“9+3”学生间关系生疏,未有效发挥出预期的沟通桥梁和情绪疏导作用。三是承担学校跟踪服务不足。苦于经费缺口和人力成本等制约,承担学校对学生职后/实习状况回访和跟踪不及时,导致“9+3”学生在单位缺乏归属感,而用人单位则觉得学校“甩完包袱就不管”,上述因素叠加之下,用人单位和“9+3”学生

间的矛盾容易激化。

8. 回流藏区比高

调查显示,2012、2013、2014届“9+3”毕业生内地就业合计占比下降到不足40%,而藏区就业的占比合计超过了60%,其中生源地占41.3%,非生源地藏区占比20.7%。这与政策出台时鼓励“9+3”学生就业以“内地就业为主,藏区就业为辅”的导向有较大的出入。为验证这一结论,课题组对大量班主任和驻校干部进行了专访,得到的答复惊人的一致,即“除了(毕业后)入伍和婚后夫妻双双外出打工外,‘9+3’毕业生在内地和藏区间的就业流动几乎是‘只进不出’”。

学生回流藏区比例大的原因主要有以下几个方面。一是经济压力。由于“9+3”承担学校大多位于内地条件较好的城市,加之学费全免且享有生活补助,致使“9+3”学生几乎没有经济压力,容易滋生对大城市的盲目追捧,而就业后高昂的生活成本使得这部分人被大城市“挤出”。二是群体歧视。部分内地企业一听说“9+3”就担心民族矛盾和管理困难,即使碍于情面勉强接收了“9+3”学生也很难以正常眼光来给予其对待。调查显示,实习生中认为自己“或多或少的受到了不公平的待遇”的比例高达51.1%。三是婚嫁障碍。数据显示,“9+3”初次就业地位于内地的以男生居多,而由于世俗化程度和生活习惯差异,对多数“9+3”男生而言,其在内地结婚安家的可能性极低,因此即便其在内地工作的发展并不差,婚嫁问题亦往往成为其返乡再就业的“最后一根稻草”。

四 基于社会融入的政策反思及建议

(一) 政策的可持续性

自2009年实施以来,藏区“9+3”受到了政府、社会、学生及家长的一致好评,并得以在国内其他民族地区推广。但是,任何公共政策的有效性都必然是被给定了时间语境的相对概念,藏区“9+3”亦不例外,随着毕业生就业稳定性差、回流藏区的比例高等一系列问题的出现,政策的可持续困境正进一步突显。而实际上,该工程虽然作为一项措施被纳入《四川民族地区教育发展十年行动计划(2011—2020年)》,但就其本身而言,并没有单独的长远规划和法律法规保证^[16]。与此同时,按照省政府的相关规划,2013年区内中职学校与普通高中的招生比已由2.6:7.4提升到6:4,基本普及高中阶段教育。可以

预见的是,“9+3”还将面临来自多个方面的生源竞争。

(二)政策的覆盖维度

从社会学视角来看,社会融入是处于弱势地位的主体能动地与特定社区中的个体与群体进行反思性、持续性互动的社会行动过程。然而,社会融入又是一个多维度的概念。戈登(Gordon)指出,社会融入有结构性融入和文化性融入两种倾向;恩泽格尔等人在此基础上将社会融入的维度扩充为社会经济融入、政治融入、文化融入和主体社会对移民的接纳或排斥四个方面^{[17]88}。国内则有学者指出,社会融入的过程包括经济整合、文化接纳、行为适应和身份认同四个维度^[18]。显然,对“9+3”学生就业中的社会融入概念的不同理解,将直接决定相关政策的覆盖维度。

(三)政策改良建议

鉴于就业及职后融入对“9+3”群体社会融入进程的重大影响,相关政策改良必须进一步调动社会各方力量的积极性,形成“政府引导、学校配合、市场调节、社会保障”的“多方联动”的就业促进路径^[19]。

1.政府层面

一是要加大宣传力度。在招生环节,要把相关配套措施的执行方式和力度变化及时讲明,降低学生和家长的过高期望,打消攀比心态;在用人单位和社区,要把“9+3”的意义说清,营造和谐氛围,尽量消除社会对“9+3”群体的歧视。二是要转变就业帮扶方式。市场经济条件下,政府无法也不该成为就业岗位的持续提供者,但是可以通过转变职能进一步发挥积极作用。例如,通过打造专门的信息平台,做好“9+3”岗位需求的收集和发布;通过税费减免、贷款担保折扣等措施,鼓励企业接收更多“9+3”学生等等。三是要增加对承担学校的投入。从经济上免除学校的后顾之忧,以便于其更好地专注于就业观念引导、就业后续跟踪等具体工作。四是保持驻校干部的相对稳定。加快探索以驻校干部为核心,构建覆盖学习、实习、就业和职后融入的“9+3”群体内地情感支持网络,提高其对主流社会文化的适应性和认同感。五是加大对“9+3”学生创业的支持。通过加快出台实质性优惠措施,积极鼓励其整合区内、区外优势资源,抓住“藏区全域化旅游”“互联网+”等发展机遇,拓展创业思路和渠道。

2.学校层面

一是加强师资配备。鉴于“混班混住”没有从根本上达到沟通藏区学员与内地学员之间关系的目,师资特别是班主任的选配就显得格外重要,尤其要强调跨文化教育能力。二是重构课程内容。一方面,要针对“9+3”学生职业认知模糊、结果预期淡漠等表征,有意识地增加相应课程内容,以弥补其因代际传递、文化传统等因素而导致的职业“参照系”缺失;另一方面,要开设文化人类学课程,帮助学生们认识不同民族的文化。三是坚持以赛促教。积极组织、指导“9+3”学生参加各级各类技能大赛,通过参赛经验的积累和荣誉、奖项的激励,逐渐提高其自我效能和学习迁移能力。四是重视情境带入。通过开展丰富多样的文化交流活动,在具体情境中加深对彼此文化的了解,帮助“9+3”学生塑造亲近主流文化的社会自我。五是强化典型示范。加大先进事迹的宣传力度,采取“优秀学生现身说法”等学生们喜闻乐见的形式,更好地发挥榜样在爱岗敬业、吃苦耐劳等方面的示范作用。

3.个体层面

社会融入不仅是一种被动的适应和接受改造的过程,更是一种主动和主观融入的过程^{[20]182}。一方面,“9+3”学生在校期间要提高知识储备,掌握学习方法和夯实专业技能;另一方面,“9+3”学生要正确认识与评价自我,积极正视与悦纳自我,以主动的心态融入社会。

五 结语

自2009年以来,“9+3”已为藏区培养了大量实用型、技能型人才,通过制度性的保障为藏区青年的发展提供了自我提升和发展的机会,使其更好地适应和融入现代社会,也为实现藏区劳动力向第二第三产业转移、缩小贫富差距发挥了积极的作用。作为一项社会意义突出的系统民生工程,“9+3”涉及到多方主体的参与,其学生就业及职后社会融入更是一个多重因素交织的复杂过程。为此,在总结“9+3”就业工作既有经验的同时,有关各方还需要努力探索“9+3”学生就业数量和质量同步提升的长效机制,建立健全“9+3”群体社会融入的社会支持体系,加速该群体在职业角色、社会趋势、市民身份和文化心理等维度的社会融入进程,确保其为实现四川藏区的快速、健康、可持续发展贡献更大更多的力量。

注释:

- ①数据来源于成都市温江区教育局内部资料《教育管理并重,造福藏区学生——成都市温江区藏区学生“9+3”免费教育工作情况汇报》,2017年9月7日。
- ②后期招生的地域范围扩大到省内所有民族聚居区,生源范围扩大到区域内所有完成九年制义务教育的初中毕业生和没有考上大学的高中毕业生。

参考文献:

- [1]习近平.加快发展职业教育 让每个人都有人生出彩机会[EB/OL].(2014-06-23)[2018-02-02].http://www.xinhuanet.com/politics/2014-06/23/c_1111276223.htm.
- [2]陈巧妹,张诗亚.藏区内地办学成效及政策工具研究——基于内地西藏班(校)和四川藏区“9+3”的分析[J].民族教育研究,2016,(5):24.
- [3]张霞.四川藏区“9+3”学生就业面临的困境与对策[J].现代人才,2012,(3):41-43.
- [4]我省“9+3”应届毕业生初次就业率达到98.32%[N/OL].(2017-08-01)[2018-02-02].<http://epaper.scdaily.cn/shtml/scrb/20170801/169505.shtml>.
- [5]PARK R E. Human migration and the marginal man[J]. *American Journal of Sociology*, 1928,(6):881-893.
- [6]SCOTT R A. Deviance, Sanctions, and Social Integration in Small-scale Societies[J]. *Social Forces*, 1976,(3):604-620.
- [7]BURCHARDT T, LE GRAND J, PIACHAUD D. Degrees of Exclusion:Developing a Dynamic, Multi-dimensional Measure [C]//HILLS J. *Understanding Social Policy*. Oxford: Oxford university press,2002.
- [8]杨友孙. 欧盟少数民族“社会融入”政策述评[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),2012,(9):89.
- [9]陆平辉,张婷婷.流动少数民族社会融入的权利逻辑[J].贵州民族研究,2012,(5):17-23.
- [10]杨殷迪.城市少数民族新移民社会融入问题探析——以广州回族为例[J].社科纵横(新理论版),2011,(26):65-66.
- [11]宋子斌,陈朝阳.从社会认知职业理论视角探讨职业结果预期对职业兴趣的影响[J].海南大学学报(人文社会科学版),2007,(6):708-712.
- [12]袁晓文,陈东.辩证施治:四川藏区农牧民致贫原因的实证调查与分析[J].中国藏学,2017,(2):33-39.
- [13]石硕.如何认识藏族及其文化[J].西南民族大学学报(人文社科版),2015,(12):22-32.
- [14]张淑芳.社会分层视角下四川藏区贫困代际传递形成机理研究[J].民族学刊,2017,(2):77-84.
- [15]万华麒.四川省“9+3”免费中职教育模式下藏族学生文化适应研究[J].当代职业教育,2012,(1):87-90.
- [16]文艳林.规模化的民族跨区职业教育现状研究——以四川省“9+3”免费职业教育为例[J].职业技术教育,2012,(28):27-32.
- [17]肖子华,徐水源.人口流动与社会融合:理论、指标与方法[M].北京:社会科学文献出版社,2018.
- [18]张霞,王珏翎,廖野平.多方联动积极拓宽四川藏区“9+3”学生就业路径[J].当代职业教育,2012,(8):94-96.
- [19]杨菊华.从隔离、选择融入到融合:流动人口社会融入问题的理论思考[J].人口研究,2009,(1):17-29.
- [20]徐丽敏.农民工随迁子女的社会融入研究[M].北京:科学出版社,2015.

[责任编辑:罗银科]