

# 论象牙塔里催生“行政不端”的因果链<sup>〔\*〕</sup>

潘艺林

(华东理工大学 高等教育研究所, 上海 200237)

〔摘要〕大学内部有一个逐步演化而成的因果链,链条上的整体功能、公共品位、普惠政策的相继流失,为“行政不端”提供了最大的便利。整体功能的丧失破坏了大学的有机性,导致教育价值分裂,价值取向的片面化,从而使私化目标逐步成为主导与主流;随着学术活动公共品位的丧失,行政不端便有了内在依据,行政人员则顺着强势优先的传统,不断消解普惠性政策。因果链使学术组织内部私利当头、公心沦丧,为行政不端提供系统的保障。积重难返,突破口是依靠行政力量,在学术组织内部落实普惠性政策,以逐步恢复大学的公共性与整体功能。

〔关键词〕学术职业;公共性;教育功能;行政不端

DOI:10.3969/j.issn.1002-1698.2023.08.009

行政不端这个词虽鲜为人用,但它和学术不端一样,是客观的存在,而且日益显著。在“象牙塔”内部,行政不端是接近于行政腐败的灰色地带,具有多样性、隐曲性。在常规的学术治理环境中,行政不端也许并不可怕,问题是,一些大学行政不端的广度和深度都到了无以复加的地步,带坏了校风、师风和学风,危害深远,不容小觑。

对此,有论者针对其原因,特别强调,行政不端问题的解决要坚持“当下改”与“长久治”相结合,凝聚合力构建风清气正的校园生态,“还菁菁校园一片净土”。<sup>〔1〕</sup>笔者认为,探索出行政不端背后所依存的因果链,将有助于逐步找到解决行政不端问题的根本与长久之计。

## 一、导言:行政不端依存的大学闭环因果链

要找出行政不端依存的发展链,首先要思考的问题是,到底是什么因素为行政不端大开了方便之门?根据外因内因关系原理,这原因还得从学术组织内部探寻。

就大学功能与价值的发展链来看,正是学术组织的某种闭环系统,“冥冥中早注定”行政权力在学术组织内部的恣意与挥洒自如。在传统力量、国际接轨和诸多现实利益的长期裹挟中,支撑大学里行政不端的链条日益明朗起来:第一,大学教育整体功能的丧失破坏了大学的有机性,导致教育价值分裂、教育价值取向的片面化。

作者简介:潘艺林,教育学博士,华东理工大学高等教育研究所教授。

〔\*〕本文系上海市哲学社会科学规划一般课题“上海学术职业的承认正义需求与制度建设研究”(2018BGL011)的阶段性成果。

这在实践中,必然表现为缺乏解决问题的整体性举措,管理只能如消防员救火,规章叠加,指令不断,最终步入形式主义。第二,教育价值取向的片面化,使私化目标逐步确立,逐步成为主导与主流的功能,导致学术人员公共性的丧失。这在实践中的表现不胜枚举。第三,学术人员公共性的丧失,使行政不端有了内在依据与群众基础,畅行无阻。实践中,行政人员顺着强势优先的传统,加速对普惠性政策的挤压。学术政策普惠性的缺失,资源的垄断与欠缺,限制权力只是个别人的一厢情愿。

这就是行政本身以外,大学组织及其功能发展客观上为行政不端提供的因果链。经过逐年的发展,这个链条若隐若现,几乎形成了一个牢固的闭环,可称之为“行政不端依存的大学闭环因果链”(如图1所示)。

的学术边缘化过程,从中分明可见大学日常各种乱象和功能性缺失的内在原因。那就是,在当下学术界,大学整体功能,学术活动公共性,学术政策普惠性等三个方面的缺失,直接导致行政不端,行政权力挥洒自如。瞄准整体功能、公共品位、普惠政策三个关节点,对症下药,斩断链条,才能实现学术组织的长治久安。

## 二、整体功能是高等教育的系统性功能

按照系统科学的观点,高等教育系统的整体功能是它最根本的功能。整体功能是其任何单一功能不能代表的,对所有单一功能的一一强调,也不足以阐释大学的实际功能,只有强调整体功能的发挥,教育才成其为教育。20世纪90年代,我国教育学界开始了整体功能的专门研究,曾成平先生对教育的整体功能就有过如下的界定和强调,将之列为高等教育的第五项功能。他认为,高等教育的功能主要表现为育人、政治、经济、文化四方面,四者相互作用,共同构成高等教育系统的第五项功能——整体功能,这种整体功能不是各个功能简单的加和,各项功能之间的关系是非线性的关系。

面对此后高校内部各种内耗,面对如今学术组织各式山头混战和功能冲突,现在看来,强调并单列高等教育的整体功能是非常必要的。强调整体性功能的发挥,主要是从宏观上探讨教育的功能问题,但与相对微观的一些共识也是相通的。20世纪初杜威的《民主主义与教育》《经验与教育》等伟大论著,所追求的“连续性”(continuity)原则或教育价值的“四重统一性”,与教育的整体功能就是协调一致的。

杜威关于教育价值统一性的理论,在中国教育学界是被理解和认同的,华东师范大学叶澜教授曾在授课中指出,杜威对教育世界的认识也分层次,但所追求的不是“分”出各种什么中心,而是寻求“统一”,借助“经验、民主、连续性和活动”四个核心概念,追求四个层次的统一。在教育与人的关系这种相对微观的层次上,统一于经

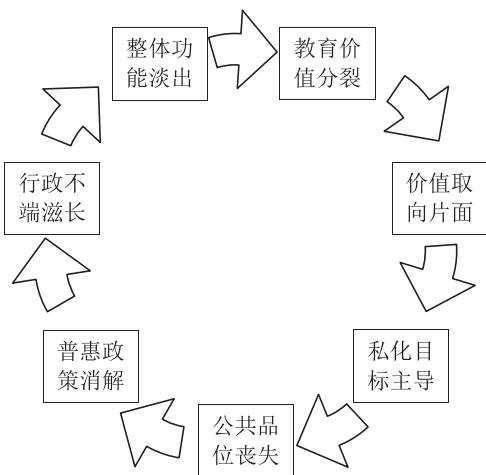


图1 行政不端依存的大学闭环因果链

这个链条无形而有力,内部恶性循环,外加各种利益相关者(stakeholders)的裹挟,为行政不端提供了最大的便利,阻断或干扰无从下手,找不到突破之口。在一些“优等”学术机构那里,链条下的形式主义、官僚主义等行政不端行为异常活跃,对学术人员发号施令,学术讨论浅尝辄止,根本难有实质性的深层次的思想交流,更谈不上不同学术观点的真正交锋,聚光灯下有的是流行的时髦,却难有创新性的探索。

沿着这个链条一路走来,是一个漫长而清晰

验,经验是核心概念;在教育与社会的关系层次上,统一于民主,民主是核心概念;在教育过程层次上,各要素统一于连续性,连续性是核心概念;在课程层次上,各要素统一于活动,活动是核心概念。可以说,“统一性”或“连续性”是杜威著作的核心诉求,实际上,这就是对教育整体功能的诉求。

强调高等教育的整体功能,其实是强调大学的教育宗旨,将象牙塔各层次的功能统一到育人这一首要的与整体功能上来。如鲁洁先生所言,“培养一种理想与现实相统一的人,超越意识与超越能力相统一的人,这才是教育之宗旨。”<sup>[2]</sup>确立了教育的宗旨,才能为教育的整体功能定位。大学如果过分热衷于区分、规划、追逐与变幻各种各样的“中心”与“重点”,就会背离“四重统一性”常态发展,导致各种功能的分裂,为各种行政不端找到借口。

在多层次的功能中,将整体功能的核心定位于育人宗旨,是坚守教育本质的体现。育人性是教育的质的规定性,“它规定了教育就是教育,而不是别的什么。”<sup>[3]</sup>潘懋元先生曾经指出,育人、科研与服务多种职能并存,但各职能之间却有先后顺序和主次轻重之分,先是培养人的职能,然后依次出现发展科学、直接为社会服务的职能,“它的重要性也跟产生的顺序一致,不能颠倒过来。”<sup>[4]</sup>这是从职能的角度,从高等教育本质属性存在的等级性,为解决大学教学、科研、服务等职能冲突问题,为整体功能的坚守,找到了理论视角。

从教育本质角度,讨论教育追求的顺序,为高等教育整体功能找到了立论的根基。现阶段,这种理论探讨具有强烈的实践意义。寻找最值得追求的整体上的“教育”,排除那些林林总总的貌似“教育”实则没有什么教育意义的东西,才能回归教育的真谛。

进入21世纪以后,高等教育整体功能的研究还在继续。《大学功能的整体性及其重建》是2012年的一篇博士学位论文,文章强调了大学功能的层次性与整体性,认为本体功能即人才培

养功能,衍生功能即科学研究、社会服务与文化传承创新功能,本体功能对衍生功能具有决定性,衍生功能对本体功能起辅助作用。对大学来说,不同的功能之间是彼此紧密关联的有机整体。<sup>[5]</sup>

笔者在《学术治理与组织凝聚力研究的反思》、<sup>[6]</sup>《学术组织凝聚力是学术治理的旨归》<sup>[7]</sup>等文章中,面对学术价值分裂的严重问题,希望通过学术治理状况的改善,凝聚学人,以发挥大学在育人、学术研究等方面的整体性功能。

### 三、大学的整体功能逐步淡出

大学的整体功能如此重要,却在理论研究与实践探索中日渐淡出。在理论界的一种表现是,忽略高等教育的宏观理论研究,纷纷转向微观问题的研究,继而,滋生出了一种偏见,以为宏观的理论研究就是“空发议论”“空疏无用”,这就严重地排斥和妨害对宏观问题的研究。<sup>[8]</sup>高等教育学的博士、硕士学位论文,日益罕见宏大主题的成果,宏大主题研究面临断代的危险,整体功能的研究面临失却最有力领域支撑的危险。

忽略大学的整体功能,在实践层面的表现更突出,诸如,功能膨胀,学术人员琐碎事务过多、压力过重、时间焦虑等普遍存在。大学向来被期望能够赋予年轻人更多的技能、更多的教养和更多的思想,而现在,它却被看作是地区经济改善、甚至是国际竞争的推动力。它被期望能够研究从更好的健康保健到军事战备等所有问题。而且,如果它没有给我们提供文化的启迪,即使是周末的运动娱乐,人们也会感到失望。<sup>[9]</sup>人们既要求高等教育显示出即时的、显性的功效,又要求它守住昔日象牙塔般的学术风采;既要求它走出象牙塔,又要求它保持往日高贵的精神气质。满足经济和社会发展的需要、满足文化和伦理方面的需要、应付技术的挑战等等,都是教育应该负责的责任。经济界要求学生具备各种相应的资格和技能,科技界需要高等教育造就出高水平的研究人员,文化界和教育界需要发展普通教育和

提高升学率,学生家长则希望有更多高质量的教育或不断增加好教师的数量。家长、学生、成人、儿童、企业、集体、政府,每个方面都对教育有所期待,全社会都在要求高等教育做得更多、更好一些。

这样看来,教育真是无所不能了,“人类在最初创建第一所学校时,定然不会想到它有如此众多的功能”。<sup>[10]</sup> 社会给予了大学过重的任务,大学只好把这些任务分解到教师身上,激励教师之间的竞争,尽可能地把教师的潜力都挖掘出来,实现学校效益的最大化。为了所谓的效益,教师不仅要从事教学和开展科研,而且要吸取外部资金、提供咨询服务。教师承担的责任确实达到了最高的限度。<sup>[11]</sup>

在这方面,中国的教育走得更远。在大学内部,行政机构和行政人员不断增加,各部门都要体现其存在和业绩,不止是常规地、常态地提供服务,往往以规范或功能创新之类的巧妙名义不断地出台文件,不断地对学术人员提要求、压考评、要规划、要总结、要汇报,开不完的会,填不完的表,事务琐碎成为管理者、学术人员乃至学生的常态。这样琐碎化后,各部门、各系统、各个体如何可能在常态中释放出作为高等教育系统的整体功能?各部门自认为努力工作,文件与举措不断,叠加式制度不断累积,不断作加法的结果,不过是强化琐碎,强化被管理者的时间焦虑。对“无时间性”特征显著的学术职业而言,这样的焦虑尽管只是某种时间压力的幻觉(Time - Pressure Illusion),却实实在在地折射出学术治理的偏差。对此,有学者呼吁有利于学人健康成长与求真创新的常态,以及维持这种常态的学术治理,要以一种减法而不是加法的理念和思维消减繁琐和冗余。<sup>[12]</sup>

可见,正是学术治理的“加法原则”,冲淡了高等教育的整体功能。

大学有机性的丧失,是大学整体功能遭受破坏的直接体现。这里的有机性,主要是分析大学的内部状态,包括内部成员间的关系,成员整体

上的精神状态,可以说是从另一角度看高等教育的整体功能问题,类似于怀特海的过程哲学所说的有机性理想,强调“整个宇宙是由各种事件、各种现实存在相互联系、相互包含而形成的有机系统”。<sup>[13]</sup>

弗莱克斯纳在《现代大学论:英美德大学研究》里指出,无论如何都应该承认,“大学是复杂的有机组织”,但如今,即使是“最好的大学”,也不是有机体,“它们仅仅是行政的集合体”,它们是中学,是职业学校,是师范学校,是研究中心,是“社会事业”机构,是企业——同时是这些事物和其他事物。“在不计后果地竭力扩展、努力满足各种不同需求的同时,大学作为一个有机整体已经解体。”<sup>[14]</sup>

这种有机性丧失的情况,中国的大学如出一辙,甚至有过之而无不及,可见,高等教育的整体功能整体地沦丧了,即使是世界一流大学,也不例外。整体功能的淡出,后果便是教育价值的分裂。

#### 四、教育价值随整体性丧失而分裂

20世纪以来,教育价值的分裂已是不争的事实,诸如文化与实用的割裂、人文教育与科技教育的对立和冲突,以及教育价值内部不同要素之间的冲突或对立,等等,不仅机械地割裂了教育系统诸要素的有机联系,而且导致了教育观念与行动上越来越多的冲突与混乱。<sup>[15]</sup>

对于价值分裂的“教育”,永恒主义和进步主义这两大对立的教育哲学流派都有颇多论述。在不同流派、不同学人那里,只是表述不同而已,进步主义喻之为马铃薯或拼盘,永恒主义则称其为孤立主义。在教育哲学流派纷呈的时代,西方大学就已面临着价值分裂的困扰。1936年永恒主义教育哲学的著名代表赫钦斯(R. M. Hutchins, 1899—1977)出版了《美国高等教育》一书,书中指出,高等教育三大困境之首即孤立主义(另两个是专业主义和反智主义),<sup>[16]</sup>不同专业的教授见面,没有了对话的基础。进步主义教育哲学家杜威看到的是马铃薯。为了适应新

成员的需要,学校增添了新的学科和新的课程,但是这些新的学科和新的课程是被零零星星地介绍进来的,无一个统一的目的,新旧学科搅在一起,使教育只是某种零碎菜肴的“拼盘”,学校则成了“一个堆积物而不是一个系统”。<sup>[17]</sup>

系统性的丧失,使学校的活动变得越来越繁杂,在一些地方,课程改革甚至干脆只做加法不做减法,师生负担因此越来越重,以至于在众多的“教育”中反而把教育给遗忘了。这就从根本上损害了教育的整体功能。

教育价值分裂的背后,折射出教育领域一个根深蒂固的传统,那就是官能心理学(faculty psychology)的强化,由此强化着书本、教师、学校或教室三中心,以及各式各样的只见树木不见森林的教育潮流。官能心理学对教育的影响随处可见,如,训练记忆力,最好是用语言和历史;训练鉴赏力,最好是用英国文学;训练想象力,主要是用希腊文和拉丁文诗歌;训练观察力,则通过实验室的科学工作或部分地通过早期拉丁文和希腊文的学习;训练表达能力,首先是用希腊文和拉丁文作文,其次是用英文作文;训练抽象的推理能力,几乎只有数学;训练具体的推理能力,首先是科学,然后是几何;训练社会的推理能力,首先是希腊和罗马史学家和雄辩家,其次是普通历史。

这些说法是渊源有自的,如亚里斯多德《论灵魂》主张人具有生长的、欲求的、感觉的(眼耳鼻等)、运动的、理性的“五种官能”之说,孟子主张的“心之官则思”之类,似乎也有经验支撑,甚至有脑(损伤)科学等研究提供的依据。可是,人有无单独的记忆力?是否存在与单项能力对应的器官?哪个行为只是一种力的反应?有无单独的创造力?这些问题都是需要反思的。

有了这样的认识与经验,教育价值的分裂愈演愈烈。我国高等教育也时常遭遇教育价值分裂的困扰。1952年开始的院系调整,就从结构上全方位地带来教育价值的全面分裂。在《启功口述历史》中,启功先生谈到了高等教育价值分

裂的切身感受。他说:早在1952年院系调整的时候,大学的路子就走偏了。当时的建国方略是向苏联学习,各行各业都要学,惟苏联马首是瞻,苏联怎么走,我们也怎么走;苏联有什么,我们也要有什么,苏联学校没有而中国学校有的则删除。以至于引起了毛泽东的关注,说“有的同志没有借鉴就感到惊慌”。<sup>[18]</sup>

在这种政策的指导下,各级各类学校不仅要按照苏联模式来制定教学大纲,还要成立教研室。在启功看来,按教研室建构必然带来一个相应的特点,即把某一课程切割成若干段。就拿启功所在的古代文学教研室来说,就要把一部中国文学史分成先秦段、两汉段、魏晋南北朝段、隋唐段、两宋段、金元段、明清段等。讲唐诗的不能讲宋诗,讲宋词的不能讲清词,……大家都囿于人为切割的部分,不敢越过雷池一步,即使对某些部分有很好的研究和理解,也不敢多讲。

整体功能就这样被大学行政方面制定的条条框框分割了。大纲成了一架按图纸组装的机器,而每个人只能是它上面的一个孤立的零件,就像被喂养的牲口一样被固定在一个食槽里觅食,无法顾及知识的系统性、结构性与功能的整体性的关系。

整体功能的丧失的另一面就是教育价值的分裂,两者互为表里。

## 五、价值取向走向片面,教育目标趋于私有化

人类对高等教育的需要越来越多样化,教育价值的分裂日益严重,面对彼此分裂、充满矛盾的种种诉求,高等学校顾此失彼,整体功能面临各种力量的撕扯,势必导致价值取向与学术发展的片面性,导致价值取向于某个单一的、未必正当、未必符合学术发展、未必符合学人整体利益的目标,如强势主导的私化的培养目标。

这正是发达国家的教训。斯坦福大学教育哲学教授 David F. Labaree 在他所著“*How to Succeed in School Without Really Learning: The Credentials Race in American Education*”一书中,

作了十分详细的探讨。从中可以清楚地看到,教育问题的根源,在于目标冲突,更可以看到,自19世纪以来,学校教育的公益性如何逐步成为谋取私人竞争力的工具,以及教育价值分裂以后,教育目标如何私化,私化目标对公心的损坏何等深入。

Labaree 教授指出,关于学校教育的根本问题,人们存在不同看法,主要的看法有五种。<sup>[19]</sup> 第一,教育学的根源或问题。认为学校教育的根本问题在于教育学本身,在于教师素质太低,课程结构不合理等方面的教育学问题。第二,机构的问题。认为学校教育的根本问题在于教育机构,在于太多的官僚作风(忽略市场的激励作用)或太少的行政意识(忽视有效的行政控制)等机构性问题。第三,社会的问题。认为导致教育问题的首要原因在社会,在于社会上持续存在的贫穷、种族歧视和特权的保留等社会问题。第四,文化的问题。认为导致教育问题的关键在文化,在于文化的贫乏,家庭价值观念的碎裂,以及校园文化与流行文化之间不断加深的鸿沟。第五,政治的问题。Labaree 教授认为,在美国,教育的根本问题,在于我们相互之间对教育目标的追求产生了争斗,而目标之争,显然是政治性的,不是技术性的。

对目标冲突问题的不同回答,决定着目标选择的差异。而目标选择的差异,又导致了教育目标上的无数冲突。Labaree 教授认为,在美国各个层次的大学之中都不同程度地存在着目标冲突,主要是三个方面:民主平等目标、社会效益目标与社会升迁目标。这三者的冲突,可以从多个角度去描述:各自在多大程度上将教育描绘成公益的或服务私人利益的;在多大程度上将受教育理解为政治角色或市场角色的准备;以及由各自不同的社会处境决定的不同的教育观念。<sup>[20]</sup>

在主张民主平等目标的论者那里,学校就是国家的机构,必须培养合格的社会公民,教育被视为公共物品;在社会效益目标的持有者看来,学校就是公益机构,教育属于公益活动,必须为

经济发展培养工人,输送足够的劳动力,为提高社会生产力服务;在社会升迁目标的论者看来,学校属于每一个人的竞技场,教育就是消费品,学校的唯一宗旨,就是给每一个学生提供竞争的优势。学校的目标,就是让学生比他们的竞争对手获取更多的消费品——教育资源。据此,学生不再是受教育者,而是消费者,教育不再是公共物品,而是私营物品,必须为提升个人的竞争力提供机会。

2005年,笔者访问美国大学女性教育基金会时,其中一位学者谈到,前述三种教育目标的冲突,在美国的教育哲学中主要有理想的民主平等目标与现实的社会效益目标两种表现,民主的教育为了人,培养男女平等的、全面发展的人,但现实的教育旨在培养人力。育人与提供人力的冲突,的确是资本主义与民主主义在教育上的主要冲突。赫钦斯也曾看到过这种冲突,主张教育的目的在人性(manhood),而非人力(manpower)。<sup>[21]</sup> 人力与人性两种目标冲突的结果,似乎只有用第三种目标来解决,即由个人的社会升迁目标来解决:让学校成为每一个人的竞技场,让教育只是提升个人竞争力的工具,而不再是公共物品。

当今教育最显著的问题,就是个人的社会升迁目标。Labaree 教授看到,在美国的教育领域,社会升迁目标日益彰显,已经成为最有影响力的因素。这个目标越来越成为人们讨论学校教育的话语霸权,越来越成为学校教育赖以生存的理由,成为推进教育改革实践的金科玉律。因此,人们越来越觉得公共教育就是私营物品,觉得公共教育就是捞取私人利益的充电器或保护伞。<sup>[22]</sup> 在目标冲突与利益权衡的过程中,最终,高等学校由传统的公益事业,演化为个人地位流动的竞技场。教育目标的私化,对大学教育公共品位的解构是强而有力的。

大学在培养“精致的利己主义者”等议论,是对教育目标私化事实的早期反思,私化的大学教育怎么能引领社会!

## 六、学术活动随之丧失公共品位

传统上,教育是公益性的,高等学校培育具有公心的知识分子,生产普遍性知识,或人类共有的公共知识,知识本身是高校师生追求的目的。

私化的教育目标迎合人的欲望,还要不断地制造人为的需求。有时,消费被提到了是否爱国的高度,教育系统被迫越来越多地生产出消费者的个人主义。<sup>[23]</sup>这就使大学追求出现了以私利为主导的倾向。相应地,高等教育的目的也转向为提升各国的综合国力,或增加各地的竞争优势,或各校的强大诉求,或师生们个人晋升所需,或兼备这所有的职能。高等教育为利益攸关者服务的职能强化,其公共性目标则随之弱化。

哈佛前校长博克在《市场中的大学:高等教育的商业化》一书中指出,在激烈的竞争中,大学校园里的自私自利行为不断地被强化着。推卸组织责任、教授剥削学生、甚至拒绝在赚钱机会到来之前谈论所作研究,这显然已将个人利益和私人追求置于对学生和对同事的一切责任之上。<sup>[24]</sup>在中东,所谓的书呆子也不再时常思考责任、义务、理论等问题了,即使在埃及,知识分子以独立思想著称,也“不关心发展和现代化,却时常关注一个模式化的,抱有本人思想的知识团体”。<sup>[25]</sup>

学校逐步失去了教育的品味,教育改革却不断升温,20世纪世界高等教育留下的印象可谓“百年的躁动”。社会对高等学府的信任性危机并没有消除,高等学府的自信心也未能增强,学校和学生两方面都存在“令人心灰意冷的情况”:<sup>[26]</sup>学校不愿与显著的社会弊端和不公正现象作斗争,在宣称信仰人类高尚理想时表现得非常虚伪。学生的情况似乎更糟糕,他们早已是被教育领域的消费主义驯化或惯坏了的一代,同时也是被一体化或格式化了一代。虽然也有学生强烈地关注着社会的各种问题和非正义行为,但许多学生却麻木了,他们越来越习惯于世界上

普遍存在的各种问题,越来越专注于个人的需求与前程。<sup>[27]</sup>在“职业至上论”主导的美国大学校园,学生们为工作而忧虑,不管主修什么科目,很大程度上都是为了未来就业作准备。这导致“人人只关心满足个人的需要,而缺少共同的责任感”。<sup>[28]</sup>

即使在哈佛这种富有批判精神的大学,也出现了莘莘学子一毕业就“向钱看”的现实。<sup>[29]</sup>早在20世纪50年代,美国高等教育就出现了这样的现象:一个获得学位并具有渴望、热情、直言不讳、高尚理想、反省思考和独立人格等品性的男孩,第二年就变得感觉迟钝、没有灵性、爱耍花招、谨慎、顺从甚至同流合污了。这让人深感困惑:“这是为什么?美国著名大学的毕业生和那些从未有其优势的广大民众毫无二致,这是为什么?……所有错误的东西永存,这又是为什么?”<sup>[30]</sup>

一个非常明显的原因是,学生虽然被培养了许多年,其公共性却没有得到培养,缺乏引导社会的基本的责任心,其危害对学术组织和社会都是不可低估的。

在我国许多地方,学术人员不过是学校争取“群体的私益”的工具或手段,而群体或团体往往可能是极端自私的。<sup>[31]</sup>为了提高学校的知名度,为了获得更多的经费和资源,学校以及教师群体往往会遵从“群体自私”的逻辑,校际之间围绕知名度、升学率、资源、经费等展开激烈的角逐,实则是以公共利益之名,成就群体的私利。于是,教师工作呈现出了一种悖论状态:教师似乎每天都穿梭于学校的公共空间之中,日常工作却很少涉及真正意义上的公共使命。<sup>[32]</sup>

佐藤学教授有言,“教师职业乃是‘公共使命’尤为重大的职业”,<sup>[33]</sup>然而,“与以往相比,现代教师的最大危机恐怕就是教师职业的公共使命的衰退这一现实。”<sup>[34]</sup>随着私利主义、消费主义以及技术主义等观念的不断膨胀,在私事化、去公共化等教育语境下,教师职业的公共使命正在遭受着愈来愈严重的挑战。<sup>[35]</sup>

学术人员公共品位的丧失,行政人员对学术事务的不当介入每每得逞,每每得寸进尺,而学术人员对行政不端日益沉默,抵抗力日益弱化,甚至还表示拥护,还给行政不端唱颂歌。长此以往,不断营造出学术组织行政化的气候与土壤、环境与时机,简直是水到渠成,势在必行。可见,学术组织行政不端的久治不愈,正是学术人员公共品位丧失的必然结果。

教育没有相对独立性,行政的力量就是没有任何牵制的,丧失整体功能的学术组织,对行政的恣意,对行政的不端,都只能徒呼奈何。

### 七、余论:以普惠性制度为突破口,重塑大学的整体功能

综上所述,一个多世纪以来,大学的演化发展确实经历了这样一个历程,形成了这样一个因果链:从大学整体功能的丧失到教育价值的分裂,从教育价值的分裂到教育目标的私化,从教育目标的私化到学人公共品位的缺失。学术和学术职业的希望在于打破这个因果链,对学术组织进行结构重组与流程再造,当然这还得靠行政方面的觉悟和大力推动。国家长期关注学术质量,特别是育人质量。2019年4月29日,教育部提出了“掀起质量革命”的要求,<sup>[36]</sup>寻求对育人质量的“根本的改变”或“彻底的改变”,足见领导层整治学术质量的坚定决心。

积重难返,笔者认为,当务之急或突破口是,在大学内部推进落实公平公正的规范化的普惠性政策,以斩断行政因资源垄断而滋生种种不端的基础条件。

对资源分配政策普惠性的重要性,需要深入学术职业本身的特点加深认识。学术上,往往是那些能够抵得住诱惑的团队或个人,基于自身兴趣的持续性研究,更有利于原创,更应该享受政策的支持。但各种人才项目、培育项目、学科专业建设项目、教改项目、团队项目、平台项目,大动干戈,运动意味浓厚,各种折腾,使得“如今高等学校内部,政策支持少见普惠性”。<sup>[37]</sup>其直接

后果就是,有资源的,没有时间、精力投入教学和科研;而专注于教学科研等学术工作的,却没有必要的资源(办公条件、资金甚至时间和精力)支撑。

工资政策最能体现普惠性,发达国家的大学以“基本工资制度”保证学人相对从容地工作。在那些地方,大学教授只有基本工资,上课、发表论文、研究项目及经费、获得专利、培养学生、获得奖励都是份内工作,没有奖金与额外补贴。中国的大学里有各种经费和绩效,但“与高科技企业和国外高等学校相比,当前我国高等学校工资体系中基本工资的保障性功能甚为不足”。<sup>[38]</sup>多年来,我国高校的工资增长不连贯,普惠力度微弱,涨幅合理性也有待商榷,与名目繁多的绩效津贴、岗位津贴、业绩津贴、卓越津贴、项目提成等带来的收入差距相比,工资涨幅差距几乎可以忽略不计。

要真正普惠学术人员,必须调整资源配置政策,在学术人才内部增强普惠性政策的力度。笔者一再强调,要强化政策上的承认正义原则,那就是:第一,政策设计要尽量照顾每一个人;第二,要向相对弱势群体倾斜。对普通学术人员常规性工作的承认,是承认正义原则在学术组织内部的体现。<sup>[39]</sup>这种承认,最基本最直接的就是,在资源配置方面,特别是工资收入等制度上的普惠性。

人才培养方面,也亟需普惠性政策的保障。以研究生培养为例,传统的“导师业务费”,是一项对各专业人才培养的普惠性政策,包括师生访学、游学,及论文打印与答辩的费用。如今,在一些大学里,这笔经费几乎消失不见了。

普惠性政策的强化和教育整体功能的公共性转向,是相辅相成的。从大学内部普惠性政策的落实开始,逐步恢复大学整体功能,在大学内部实施结构重组与流程再造,真正体现大学教育政策与学术活动的公共性功能,才能从根本上斩断行政不端的因果链。拨乱反正,这是教育发展的趋势和前途。2021年11月10日,联合国教科



文组织呼吁“教育功能从个体发展向公共利益的转变”。该组织在第41届大会上,面向全球发布了《共同重新构想我们的未来:一种新的教育社会契约》(*Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*)报告,将教育视为一种新的社会契约,这种契约要遵循两条基本原则:<sup>[40]</sup>一是“要确保人们终身接受优质教育的权利”,二是“加强教育作为公共行动和公共利益的功能”。笔者的观点和主张与这一呼吁是完全协调的。

### 注释:

[1]于国君:《晒一晒“象牙塔”里的那些官僚主义》,《中国纪检监察》2021年第24期。

[2]鲁洁:《论教育之适应与超越》,《教育研究》1996年第2期。

[3]曾成平:《试论教育四级本质及其与四项基本原则的关系》,《西南师范大学学报(人文社会科学版)》1992年第1期。

[4]杨广云:《试述潘懋元先生的学术思想体系》,《高等教育研究》1996年第2期。

[5]任燕红:《大学功能的整体性及其重建》,西南大学博士学位论文,2012年。

[6][39]潘艺林:《学术治理与组织凝聚力研究的反思》,《学术界》2021年第4期。

[7]潘艺林:《学术组织凝聚力是学术治理的旨归》,《中国社会科学报》2021年7月20日。

[8]周川:《为高等教育宏大主题的研究辩护》,《高等教育研究》2021年第5期。

[9][美]唐纳德·肯尼迪:《学术责任》,阎凤桥等译,北京:新华出版社,2002年,第5-6页。

[10]叶澜主编:《新编教育学教程》,上海:华东师范大学出版社,1991年,第47页。

[11][美]菲利普·G·阿特巴赫:《比较高等教育:知识、大学与发展》,人民教育出版社教育室译,北京:人民教育出版社,2001年,第17页。

[12][38]阎光才:《大学教师的时间焦虑与学术治理》,《教育研究》2021年第8期。

[13][英]怀特海:《过程与实在——宇宙论研究》,杨富斌译,北京:中国人民大学出版社,2013年,第24页。

[14][美]亚伯拉罕·弗莱克斯纳:《现代大学论:英美德大学研究》,徐辉、陈晓菲译,杭州:浙江教育出版社,2001年,第158页。

[15]潘艺林:《论教育价值的分裂与统一》,《教育理论与实践》2000年第11期。

[16][美]罗伯特·M·赫钦斯:《美国高等教育》,汪利兵译,杭州:浙江教育出版社,2001年,第32页。

[17][美]约翰·杜威:《人的问题》,傅统先、邱椿译,上海:上海人民出版社,1965年,第70-71页。

[18]陆有铨:《躁动的百年——20世纪的教育历程》,济南:山东教育出版社,1997年,第841页。

[19][22]David F. Labaree, *How to Succeed in School Without Really Learning: The Credentials Race in American Education*, New Haven & London: Yale University Press, 1997, pp. 16, 19.

[20]潘艺林:《从超越到世俗——西方高等教育的当代转型》,济南:山东教育出版社,2011年,第213页。

[21]台湾师大教育研究所编:《西洋教育思想》(下),台北:伟文图书出版有限公司,1979年,第907-908页。

[23][法]让·波德里亚:《消费社会》,刘成富、全志刚译,南京:南京大学出版社,2001年,第77页。

[24]Derek Bok, *Universities in The Marketplace: The Commercialization of Higher Education*, Princeton: Princeton University Press, 2003, p. 114.

[25][美]马西亚拉:《中东高等教育》,《外国高等教育资料》1995年第1期。

[26][美]德里克·博克:《走出象牙塔:现代大学的社会责任》,徐小洲、陈军译,杭州:浙江教育出版社,2001年,第344-345页。

[27][美]詹姆斯·J·杜德斯达:《21世纪的大学》,刘彤主译,北京:北京大学出版社,2004年,第4页。

[28]黄福涛主编:《外国高等教育史》,上海:上海教育出版社,2003年,第452页。

[29]王静:《英美高校经济:学生与学校的双重困境》,《社会科学报》2008年8月7日。

[30][美]罗伯特·M·赫钦斯:《民主社会中教育上的冲突》,陆有铨译,台北:桂冠图书股份有限公司,1994年,第17页。

[31]高德胜:《超越群体的自私——全球化时代道德教育的新课题》,《教育研究与实验》2008年第1期。

[32][36]叶飞:《论教师职业“公共使命”的式微与重构》,《南京社会科学》2016年第3期。

[33][日]佐藤学:《课程与教师》,钟启泉译,北京:教育科学出版社,2003年,第268页。

[34]卜玉华:《试析当代我国学校教育公共伦理资源的亏空》,《中国教育学刊》2006年第12期。

[36]万玉凤、董鲁皖龙:《掀起中国高等教育的“质量革命”》,《中国教育报》2019年4月30日。

[38]袁本芳:《高等学校绩效工资战略及实施策略研究》,华中师范大学博士学位论文,2011年。

[40]UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, Paris: the United Nations Educational, 2021, p. 2.

【责任编辑:李本红】