

学术自由与社会干预
——大学学术自由的制度分析

周光礼 著

华中科技大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

学术自由与社会干预——大学学术自由的制度分析/ 周光礼
著

武汉: 华中科技大学出版社, 2003年7月

ISBN 7-5609-2954-0

. 学...
. 周...
. 高等教育法-制度分析
. D924

学术自由与社会干预
——大学学术自由的制度分析

周光礼 著

责任编辑: 钱 坤
责任校对: 陈 骏

封面设计: 潘 群
责任监印: 张正林

出版发行: 华中科技大学出版社

武昌喻家山 邮编: 430074 电话: (027)87545012

录 排: 华中科技大学出版社照排室

印 刷: 华中科技大学印刷厂

开本: 850 × 1168 1/32 印张: 8.375 插页: 2 字数: 202 000

版次: 2003年7月第1版 印次: 2003年7月第1次印刷

ISBN 7-5609-2954-0/ D·41

定价: 12.80元

(本书若有印装质量问题, 请向出版社发行部调换)

总 序

把文科建设提高到一个新水平

刘献君

我们华中理工大学创办文科已经 20 年了,回顾 20 年的历史,可以得出两点结论。

一是理工科大学可以办好文科。20 年来,我们从无到有,引进和培养了一批教师,建立了多种学科、专业,开展了多项学术研究。现在,已经拥有 2 个博士点,14 个硕士点,11 个本科专业,其中部分学科建设已经走在国内前列。我们培养了一批教授,其中有几位在国内学术界已经产生了较大影响。我们培养了大批学生,他们在全国各地努力工作,不断受到好评。

二是在理工科大学办文科十分艰难,需要付出极大的努力。难,主要难在要克服传统的习惯,改变传统的工作方式,创建适合文科发展的氛围。以工科为主的学校,从上到下,对文科的重要性往往认识不足,因而不容易引起足够的重视。一套工作方式都是适合工科的,往往用对工科的要求来规范文科。可喜的是,经过 20 年的艰苦努力,这些方面都已经有了根本性的转变。

面向未来,我们应对文科的发展充满信心。把文科建设提高到一个新水平,首先要从战略的高度来进一步规划文科的发展。要本着“均衡发展,重点突破”的方针,在现有格局的基础上,确定三至四个学科作为重点,集中人力、财力,使这些学科获得优先发

展。同时,其他学科也应制定切实可行的学科建设规划,努力办出特色。

把文科建设提高到一个新水平,引进、培养、壮大教师队伍,提高教师水平则是关键。办文科主要靠人,靠高水平的教师。要采取超常规措施,通过多种方式,把国内知名学者吸引到我校,从事教学和研究。

把文科建设提高到一个新水平,还要大力开展学术研究。首先要加强基础理论研究,推动文、史、哲等基础学科的建设。基础学科的加强,是其他学科发展的重要前提。同时,要面向社会,大力开展应用研究,组织起来,承担重大课题,从而通过我们的研究,为政府和社会有关方面决策提供依据,推动社会进步和发展。要端正学风,切忌急功近利,要有十年磨一剑的精神,通过长期的努力,出高水平的研究成果。

为了提高学术水平,推进文科建设,在出版社的大力支持下,1995年开始,出版了“华中理工大学文学院学术丛书”,多部学术水平较高的专著得以问世。现在,由于院、系调整,文科院(系)目前包括人文学院、经济学院、新闻与传播学院、社会学系、外语系、高教所等,因此学校决定出版“华中理工大学文科学术丛书”。这是加强整个文科建设的一个有力举措。

现在,丛书中的几本专著即将面世,这是一个良好的开端。今后,一定会有更多更好的文科学术专著源源不断地出版,并将有力地推动文科建设上一个新的台阶。

1999年5月31日

内 容 提 要

本书以学术自由为研究对象,以学术自由与社会干预的矛盾冲突为切入点,遵循“寻找现象背后的制度,寻找制度背后的价值取向”的研究进路,探讨学术自由的本质、评析社会干预、剖析中国大学学术自由的独特性、阐述学术自由实现的理论依据,力图客观而全面地揭示学术自由与社会干预的矛盾关系,为学术自由的实现提供一条思考的路径。

Abstract

This book took academic freedom as the study objective; selected academic freedom and social interference as the breach, and based on “ the research method of searching for the institution behind phenomena and searching for the value orientation behind the institution ”, the book approaches the essence of academic freedom, comments on social interference, analyses the peculiarity of china ’s academic freedom, expounds the theoretical basis on which academic freedom can be realized, and strives to announce objectively and comprehensively the contradictory relation between academic freedom and social interference so as to make it possible to realize academic freedom .

序

学术自由不仅是一种古老的学术价值观,而且是现代教育法学的一个核心概念。为了适应中国社会的转型,政府与高校的关系必将发生相应变化。探索教育行政与大学自主、学术自由与社会干预之间的关系,将是今后相当长时期内中国高等教育政策和高等学校管理应加以研究的基本问题。作者把论题选定为“学术自由与社会干预”,可谓把握了问题的症结所在。

—

综观大学发展史,学术自由与社会干预从一开始就分不开。“关于现代大学的功能和使命,学术自治和学术自由的边界,政府和国家力量干预的限度,大学参与社会的程度与方式等等,一直是高等教育哲学的主题。”然而,人们却倾向于把两者分裂开来,一谈学术自由就否定社会干预,一谈社会干预便无视学术自由。

理性主义强调大学要与社会保持一段有尊严的距离。认为在大学里,为了保证知识的准确和正确,学者要尽可能摆脱价值影响以求价值自由,其活动必须只服从真理标准,而不受任何外界压力,如教会、国家或经济利益的影响。追求纯而又纯的客观性,崇尚“为学术而学术”。可见,理性主义的大学观是以认识论高等教育哲学为基础,求真大学的惟一使命。

杨东平编 大学精神 沈阳:辽海出版社,2000 3

[美]约翰·布鲁贝克著 高等教育哲学 王承绪等译 杭州:浙江教育出版社,

功利主义则强调大学要融入社会,适应社会需要,与社会保持同步发展。认为大学是“社会的轴心”,是社会的主要服务者和社会变革的主要工具。因此,实现社会目标、创造社会价值是衡量大学的首要标准,促进社会发展是大学的最高目标。正如韦尔金斯所说的:“大学越来越经常地被喻为‘服务站’……大学作为知识的生产者、批发商和零售商,是摆脱不了服务职能的。”功利主义的大学观以政治论作为其哲学基础,求善是其核心价值观。

理性主义与功利主义在学术自由与社会干预的问题上各执一端,反而使问题更加复杂。实际上,如果我们把学术自由与社会干预合在一起,放入同一个“背包里”,而不是“一副担子的两头”,则问题要简单得多。更何况学术自由与社会干预本来就是一个问题的两个方面,或者说是一对矛盾的两个方面,两者相互依存,统一于大学学术发展之中。阿什比曾经说过,任何大学都是“遗传”与环境矛盾作用的结果。这里的“遗传”是指大学作为学术机构的内在逻辑,“遗传”的保持需要学术自由。而环境作为外部力量作用于大学,实质上就是社会干预。

尽管学术自由与社会干预的矛盾关系是贯穿大学发展始终的中心主题,但要真正实现对二者的整合认同,首先还必须解决大学定位问题。

二

大学定位有两个方面,一是“应然”的定位,一是“实然”的定位。下面先谈“应然”的定位。

任何社会都是由政治、经济、文化三个系统构成的,它们相互

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.16

涂又光.文明本土化与大学.高等教育研究,1998(6):7

依存、相互协调、相互贯通,共同组成一个有机的整体。然而,三个部分又是相对独立的,各自又有不同的特点、运行规律、目标和功能。政治、经济、文化各按其自身的目标发挥功能乃是一个社会有效、健康运转的重要前提。涂又光先生在《文明本土化与大学》一文中对此问题有过精辟的论述。他认为“社会生活底政治、经济、文化三个部分是一个整体,其间关系密切,虽然如此,还是三个部分,各有不同的矛盾特殊性”。他把这种“矛盾的特殊性”称之为“原子”,并就此提出他的“三 li 说”。“政治底原子是‘力’(power),经济底原子是‘利’(profit),文化底原子是‘理’(truth)。力、利、理汉语拼音都是 li,此说可简称‘三 li 说’。原子不宜单独存在,那种游离状态,极不稳定,三 li 皆然。三 li 原子合成分子,其存在就稳定了。政治单位底分子含有三 li,但以‘力’为中心,而‘利’‘理’为‘力’服务。经济单位底分子也含有三 li,但以‘利’为中心,而‘力’‘理’为‘利’服务。文化单位底分子也含有三 li,但以‘理’为中心,而‘力’‘利’为‘理’服务。大学应有的地位在文化之中,所含的三 li,以‘理’为中心,而‘力’‘利’为‘理’服务,若不如此便是错位。”这个“理”其实就是知识,而大学作为社会的学术机构,是以高深知识为中心组织起来的。因此,大学理所当然地只能定位于文化系统之中。大学为社会服务也只能立足于“理”,只能通过创造新的知识、培养和谐发展的人来促进社会发展。

文化从其发生学意义上说,它只不过是人类求生存发展的一种手段,只是到了后来,才被提升为人的本质属性,成为人类区别于动物的尺度。可见,文化系统发展的“内在理路”是“竭力使自已从纯粹的手段上升为自在的目的。”在此过程中产生了文化的双重功用:外在的社会性和内在的学术性。作为社会大系统的一个子系统,文化系统的存在,仅仅在作为手段服从整个民族或人类生

存发展的需要时才显得有意义。从这个层面来说,它是实现社会目的的手段,这也就是文化外在的社会性。然而,从另一个层面说,文化作为一个相对独立的系统也有其自身的目的和相对的存在价值,它有着任何“自组织”所必备的自调性、自律性特征,并依照其内在的逻辑进行自我调节和功能转换。这就是文化的内在学术性。

三

大学作为文化系统的重要组成部分,自然也具有外在的社会性和内在的学术性。大学外在的社会性提示了大学只是实现社会目的的一种重要手段。外在的社会性强调大学开放性的一面。由于任何一个系统要生存要发展必须与环境不断进行物质、能量、信息的交流,因此,作为开放系统的大学,要求得自身的生存与发展,一方面需要从社会中获得物质、人员、信息等支持,另一方面也需要向社会输出所需的知识和人才,为社会服务。换句话说,是指大学要接受政治、经济、文化等各种社会影响,不能脱离社会办学。正是因为大学与社会是这样一种相互依存的关系,所以大学要求得生存与发展,必然要对社会系统的变化保持一定的敏感性,并随着社会的变化发展做出相应的调整。当代社会,大学与社会的关系变得如此密切,以至于大学已名副其实地成为社会的“轴心机构”。“社会可以希望从大学获得很多东西——提供有价值的和有益的服务。”由此可见,就大学外在的社会性而言,大学为社会服务是大学不可推卸的责任,社会出自一定的目的对大学进行的适当干预也具有无可辩驳的合理性。

与此相对,大学内在的学术性则强调大学是一个边界相对确

定的学术组织,它具有内在的规定性。因此,尽管大学与社会关系密切,但大学毕竟不是政治组织,也不是经济组织,甚至不是一般的文化组织。大学是从事高深学问的场所。这是大学区别于其他任何机构的本质所在。因此,如果说大师是高深学问的化身,而志于学术、富于想象的青年学子因高深学问而聚集于大师周围,那么大师从某种意义上就是大学的象征。梅贻琦正是在这种意义上说:“所谓大学者,非谓有大楼之谓者,有大师之谓也。”我们知道学术是学者的生命,没有学术就没有学者,更没有大师。因此,发展学术不但对大学具有生命的本体意义,对学者也是生死攸关的。而发展学术重在追求真理,追求真理则要求学者的活动只服从真理标准,不能受任何外界的压力。是故,坚持大学内在的学术性,必然要保持学者传播发表新异观点的自由和探索新知识的自由。从这个角度看,大学内在的学术性意味着学术自由具有不证自明的合理性。

四

大学的两重性揭示了大学既是实现特定社会目标的手段,又是有自身相对独立目标的本体。换句话说,既揭示了社会干预和学术自由各自的合理性,又说明了社会干预与学术自由保持均衡的必要性与可能性。“唯有当手段本身升华为目的,它才能最有效地发挥其手段之功用。”显然,只有充分尊重大学内在的学术性、最大限度地保持大学的学术自由,才能实现大学外在的社会性,更好地为社会的整体利益服务,为人类的长远利益服务。值得指出的是,尽管当代大学都是功利主义的,但大学所创造的知识与现实世界并不存在直接的一性。大学的学术具有超越性,大学也只有在其超越性中才会获得它自身的规定,找到存在的依据。大

学也趋“利”，但它所趋的不是“小利”，不是近期利益、局部利益，而是超越自身的“大利”，是社会的长远利益，是人类的整体利益。大学应该而且能够超越狭隘的功利性。所以大学不仅仅只是适应社会，更重要的是要导引社会。因此，即使从功利主义的观点看，为了维护人类的生存和社会进步，大学的学术发展也必须摆脱狭隘的实用樊篱，只有在追求自身合理性和完善性、实现自我目的的基础上，才能实现社会的目的，更好地服务于社会。为此要求“每个学者不应为了非学术的动机违心地改变或抹杀自己内心所企及的真理，都有义务遵循自己的学术良心，并行使捍卫个人见解的权利。”这就是陈寅恪先生所说的“独立之精神，自由之思想”。

由于大学具有内在的学术性与外在的社会性这两重属性，故大学在社会系统中具有两种角色取向：一为“超然”，一为“介入”。所谓“超然”，即大学与社会保持一定的隔离状态，以“象牙塔”自居；所谓“介入”，即大学参与社会事务，与社会融为一体。就当代大学来说，一方面，传统的学术自由精神仍然是大学的生命所在；另一方面，大学对社会的介入又是社会发展的必然趋势。学术自由要求超然于社会事务之外，与现实社会保持一定的距离，将“为学术而学术”视为大学的最高使命。而随着大学由社会的边缘走向社会的中心，世界各国纷纷要求大学全面介入社会事务，为社会服务。而大学对社会事务的全面介入意味着社会对大学的全面干预。因为大学一旦介入社会事务必须遵循社会的“游戏规则”，而大学受社会的“游戏规则”的支配——不管是政治的，还是经济的——都有损于大学自身的独立和尊严，从而损害大学内在的学术性。事实上，大学日甚一日地卷入市场和政治舞台，已经对大学的学术自由形成胁迫之势。既然大学是内在的学术性与外在的社会性的统一体，那么，大学最大限度地发挥其功能，必须保持“超然”与“介入”的平衡，亦即实现学术自由与社会干预的整合认同。这

是当代大学的理想。只有这样,大学才能既保持其本真的面貌,又体现出很强的适应性;既富于学术自由的精神,又行使其服务社会的使命。

五

以上所说的还只是大学定位的“理想”层面或“应当”层面,对我国大学定位的实际层面还需作进一步的分析。因为“应当”层面与实际层面往往“错位”。“识别是否错位只能看实际、看行动,不能看理论、看口头”。当然,理论上的“错位”更容易识别。在我国传统社会中,大学(严格地说是古典大学)依附于宗法一体的皇权政治体系,此时的大学不可避免地被定位于政治之中,因此任何学问只有落实到现实的政治层面才有意义。“儒家知识者视‘修齐治平’、‘为帝王师’为人生的最高理想,任何学问的价值惟有折算成某种政治功能才能得到确认和体现,倘若疏离了大一统政治的社会需求,即令其学问再高深,技术再精巧,也属为人所不耻的‘坚白之辩’或‘奇技淫巧’,颇有‘玩物丧志’之嫌。”因此,我国传统的大学历来从属于政治。在计划经济体制的年代里,大学也毫不奇怪地被定位于政治之中,这一定位必然导致政治的膨胀、学术的萎缩。

社会主义市场经济时代,虽然已很少有人理论上否认大学定位于文化领域,但在实际上、行动上,却转而将大学定位于经济中。其实,这一定位在理论上也有所反映。从教育本质问题大讨论到教育产业化的提出,大学的功利取向(市场取向)日趋明显。如果说强调教育的生产力属性对实现教育的拨乱反正还有积极意义,那么大学产业化、市场化论调的提出——实际上大学已经在按

产业化的模式运作——则是令人忧虑的。把大学赶向市场,像企业一样让其自谋生路,这实质上抹杀了大学的本质属性,其结果只会使大学陷入极其困难的境地。片面地把大学降低到市场经济手段和附属地位,用一种对当前经济建设是否有用的价值观来衡量大学的学术,近期有用的就重视,否则不重视,这严重地破坏了大学的学术生态,造成了基础研究、人文学科被忽视,应用学科空前繁荣。殊不知,忽视基础将永远落后!大学定位于经济已经导致了大学人文精神的失落、科学精神的失落!由于大学毕竟是一个学术组织,培养和谐发展的人,创造新的学术是其最终目标,因此市场经济的利益驱动机制应在大学教育中失效。大学只有超越具体利益,免受市场规律的支配,才能发展真正的学术、保持自身的独立和尊严。

我国大学定位的“实然”状态告诉我们:大学定位于政治则政治干预学术自由;大学定位于经济则经济干预学术自由;只有把大学定位于文化,学术自由才有可能拥有一块合法的栖身之地。当然,把大学定位于文化绝不意味着大学可以脱离政治与经济。恰恰相反,只有保持与政治、经济的必要联系,大学方能跟上时代的步伐,保持生机与活力,因为大学毕竟是外在的社会性与内在的学术性的统一体。

本书是华中科技大学教育科学研究院青年教师周光礼博士在博士学位论文《学术自由与社会干预——学术自由的制度分析》的基础上整理成书的。该论文答辩时,曾受到一致好评。本书以学术自由与社会干预的矛盾关系为切入点,对学术自由的理论作了系统的、历史的、比较的研究,对学术自由与社会干预的理论作了深入的阐释,对中国大学办学自主权及学术自由的实现提出不少建设性批评观点,反映了一部分高等教育法学方面研究的成果,具有学术创见性。本书作者作为一名高等教育管理学与教育法学的研究工作者,对现代大学制度的建构问题也有较深入的研究,有独

到的见解。因此,本书对中国大学管理改革及落实依法治教方略也具有重要的参考价值。

在本书付梓出版之际,作为周光礼的导师,我感到由衷的高兴,希望他不断地开拓进取,取得更多更好的研究成果。

是为序

刘献君

2003年3月1日

于华中科技大学

目 录

1	引论:制度——探讨学术自由的新视角.....	(1)
1.1	大学的自主性与大学的本体危机	(1)
1.2	学术自由问题的特性及其研究的紧迫性	(4)
1.3	研究现状与研究视角的转向	(9)
1.4	分析视角与研究方法.....	(22)
1.5	写作思路.....	(26)
2	学术自由与思想自由:学术自由的本质探析	(28)
2.1	学术自由的二元观.....	(28)
2.2	学术自由与思想自由.....	(46)
2.3	学术自由的基本特征及学术自由的两重性.....	(54)
2.4	学术自由的观念基础.....	(61)
3	学术自由与社会干预:大学发展面对的一个悖论	(69)
3.1	社会干预界说.....	(69)
3.2	古典学术自由观批判.....	(72)
3.3	社会干预的理论基础.....	(84)
3.4	学术自由与社会干预:大学发展中的悖论.....	(100)
3.5	学术自由与社会干预的整合	(120)
4	自由与控制的矛盾冲突:学术自由在中国.....	(138)
4.1	自由与控制:学术自由的历史透视.....	(138)
4.2	中国大学办学自主权的政策分析	(148)
4.3	学术自由与大学办学自主权	(165)
4.4	超然与介入:大学理念的冲突.....	(178)
4.5	学术自由与政府干预	(191)
5	大学内在制度与外在制度的协调:学术自由的实现.....	(200)

5.1 学术自由实现的实质及尺度	(200)
5.2 法学视野下的学术自由与社会干预	(207)
5.3 学术自由的实现与现代大学制度的建构	(214)
6 结论: 培育学术自由精神是提升大学自主性的根本.....	(232)
参考文献.....	(235)
后记.....	(251)

1 引论:制度——探讨学术自由的新视角

1.1 大学的自主性与大学的本体危机

自20世纪70年代末中国改革开放以来,中国高等教育改革的一个核心问题,乃是如何提升中国大学的独立性与自主性的问题。这个问题的提出,在当时主要是回应此前30年间大学因缺乏办学自主权而导致办学效率的低下及大学因缺乏研究自由、教学自由而丧失它作为学术和文化的中心地位的状况,在随后的改革中,这个问题大体上是沿着“扩大大学办学自主权”及“落实大学的法人地位”这一维度展开的。应该说,这种改革在某种程度上是把握了当时的问题症结之所在的。

然而,通过扩大大学办学自主权提升大学自主性的努力并未取得理想的效果,时至今日,尽管落实大学办学自主权取得了一定进展,但是当我们将这些进展与原本所要解决的问题进行观照时,却无法得出乐观的结论。大学的自主性并未得到实质性的提升:办学目标的过于功利化、学术管理的官僚化、校园文化的泛政治化使大学的功能日趋萎缩与退化,大学传承学术和发展学术的功能不断弱化;大学作为高深学问的权威机构则因文科研究充任现行政策的注释员、理工科重实用技术轻基础理论而变得名不副实。这一状况甚至还有进一步加剧的趋势。何以如此呢?这是因为,大学的自主性虽然与大学的办学自主权关系密切,但二者并非同一个问题。事实上,大学办学自主权只是大学自主性的外部表现,

大学自主性的深层意蕴乃是学术自由。正是由于学术自由精神的缺失,使大学缺乏远见、随波逐流而丧失了其主体性与独立性。

大学主体性的失落是“大学危机”的根源之所在,学术自由问题正是在“大学危机”的背景下日益彰显出来的。

实际上,“大学危机”是当今世界所面临的共同问题。20世纪六七十年代,西方学者——出于对大学所面临的生存与发展困境的深切忧虑——率先提出了大学的“本体危机”问题。然而,尽管西方学者对大学的“本体危机”感同身受,但对危机实质的理解却大相径庭。有人认为,大学“本体危机”的实质是大学顽固坚持其“象牙塔”理念,对社会的需要反应迟钝,社会对大学失去了信心。“社会和职业界已经对高等教育的可靠性产生了怀疑”。有人则认为,大学的“本体危机”恰恰在于大学迫于经济或经济以外的各种压力而放弃了其“象牙塔”理念,大学过于依附于社会,并以社会不能接受的方式朝“全面商业化”的方向发展及以社会不能接受的方式朝“泛政治化”的方向发展。大学要么沦为意识形态的“跑马场”,陶醉于迎合公众趣味,追随时髦思潮;要么淹没在商业化的洪流之中而使学者“变得与饭店老板、手艺人、经理们毫无二致”。对大学“本体危机”的不同理解,实质上反映了两种不同的大学本质观。前者认为大学只是社会的一个机构,它与企业、政府机关一样只是实现社会目的的工具。“大学存在的目的在于服务社会”。由于这种大学本质观强调大学的社会性、政治性的一面,故认为大学沉湎于“象牙塔”之中,超然于现实、人生之外,置亟待解决的社会问题于不顾,是导致大学“本体危机”的关键所在。后者则认为大学是从事高深学问的学术机构,追求真理、发展学术

[美] 约翰·布鲁贝克著. 高等教育哲学. 王承绪等译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987. 1

[俄] V·萨多维尼奇. 大学与社会——兼述莫斯科大学的经验. 新华文摘, 2000(4): 173 ~ 175

达雷尔·G·格里尔. 今日大学的领导作用, 外国教育资料, 1998(4): 1 ~ 3

是大学的本质所在,大学在性质上应该是独立的、自由的,正如赫钦斯所言:“我现在能够想到关于大学最好的定义是:它是独立思想中心。”这种大学本质观强调大学的超国家、超政治、超功利的一面,认为大学受制于工具理性而过于介入社会,是大学“本体危机”的根源。

其实,要真正理解大学“本体危机”,必须从分析大学与社会关系的角度进行。只有在大学-社会的分析框架下,我们才能更深切地理解大学的“本体危机”与其说是社会对大学的信心问题,毋宁说是大学自我认同的危机。所谓大学自我认同的危机,乃是指大学丧失了自身赖以生存的普适性的价值观。对大学而言,普适性的价值观乃是自治与学术自由。“学术自由是大学成员自我认同的核心因素,对学术自由的任何威胁不但伤害了他们的工作环境,更重要的是威胁他们的自我认同”。实际上,当代大学之所以陷入“本体危机”,究其原因,总的来说,来自于大学内在逻辑与外界压力的深刻矛盾。一方面根源于近代以来大学由社会的边缘走向社会的中心,社会各利益集团从自身利益出发采取种种方式介入大学事务,对大学实施越来越强的控制与干预,把满足社会当前需要作为惟一目的,以最大限度地发挥大学的实际功效。人力资本论、国家危机论、高等教育轴心论纷纷应运而生。其共同的价值倾向,就是排挤大学的自治传统,排斥学术自由的精神,强化学术的工具价值,漠视学术的本体价值。另一方面根源于大学在社会的压力下,逐步放弃了学术自由的理念,使大学在从事学术活动时没有深沉和远大的抱负,只有浮躁的心态与过于功利化的价值追求。大学的浮躁与功利化使大学理想泯灭而流于浅薄。诚如一位老先

陆有铨,潘艺林. 21 世纪的行动:增强大学的批判功能. 教育发展研究, 1999 (1): 32 ~ 34/ 37

Clark B R, Neave G R. *The encyclopedia of higher education* (Volume 2). Oxford: Pergamon Press Ltd. 1992: 1295 ~ 1312

生所忧郁的：“一个切实可行的理想，即将消失的时候，实用主义的抬头，庸人欢声雷动的时候，虚假的科学已经畅行无阻，所谓学术未曾从拘泥的、肤浅的范畴解脱出来，这是一种悲剧，须知大学全靠理想……”正是因为学术自由精神的萎缩，大学理想的缺失，人们才再一次提出：大学有没有存在的必要？正是在这种情况下，才促使人们不得不冷静下来，深刻反省现有的大学理念，并追问“大学是什么”这一原初性问题。

可见，大学的“本体危机”与学术自由密切相关，这种危机的实质乃是古老的学术自由理念在遭遇当代社会的挑战时如何延续的问题。因此，与大学“本体危机”一样，学术自由问题也只能从大学与社会的关系层面进行把握。实际上，重修大学与社会之间的边界，把学术自由与社会干预均衡起来，实现大学内在逻辑与社会压力的统一，已成为当代大学亟待解决的问题。

1 2 学术自由问题的特性及其研究的紧迫性

1 2 . 1 学术自由问题的特性

1) 实践性

学术自由问题既是一个理论问题，又是一个实践问题，既要进行原则层面的考察，也要进行技术层面的探讨。然而，长期以来我们对学术自由的理解常停留在原则层面，对学术自由的实现问题研究不够，这既造成了理论上的不完备，使学术自由的讨论无法深入下去，也造成了理论与实践的脱节。

实际上，学术自由的实现与社会干预是密切相关的，社会干预既是学术自由实现的阻力，但同时也是学术自由实现的条件。从某种意义上说，学术自由的实现就是一个不断适应并超越社会干

预的过程,因此,学术自由问题的实践性意味着必须从学术自由与社会干预互动的角度把握学术自由。从社会干预的角度把握学术自由问题可能更有利于抓住问题的症结所在。

2) 时代性

学术自由问题既是一个古老的问题,又是一个常新的课题。学术自由作为大学的一项普适性的价值观,有其相对稳定性的一面,但学术自由的具体内容及表现形式却随时代的变迁而呈动态发展之势。

现代社会,政府的职能在强化,大学的功能在加强,其他社会利益集团介入大学的力量与兴趣也在不断地增长,各方力量的此消彼长决定了大学的学术自由呈现新的形态。实际上,中世纪大学的自治原则不同于19世纪德国大学所奉行的教学自由与学术自由;美国大学教授协会(AAUP)的“原则宣言”也不同于洪堡的大学理念,甚至美国大学教授协会对学术自由所作的“原则宣言”也随时代的发展而不断做出修正。知识经济时代的来临,传统的学术自由理念将会遭到更大的冲击。这说明学术自由问题具有时代性。

3) 民族性

学术自由问题在西方研究很多,至今仍然是一个热点问题。但西方的研究不能代替中国的研究。由于制度与文化的差异,中国大学的学术自由问题有其自身的独特性。

由于种种众所周知的原因,学术自由在中国大学扎根不深。大学在中国是作为一种文化现象从西方引进的。虽说学术自由随大学一同被引入中国,但我们对学术自由由于大学的生死攸关性却缺乏深刻的理解——这是文化引进中的常见现象。而且,历史上的文字狱及近代以来许多学者因发表学术言论而惹火烧身,使学术自由问题至今仍被许多人视为禁区,令人望而却步。正如朱九思先生所言:“学术自由在中国成为问题,本身就是对学术不自由状态的反映。”可见,中国大学的学术自由问题具有浓厚的本土性。

1 2 2 学术自由问题研究的紧迫性

应对知识经济时代的挑战,中国政府提出了科教兴国战略,其中最引人关注的重大举措是:合并重组,建设世界一流大学。这意味着国人已深刻认识到一流的经济离不开一流的大学。然而正如梅贻琦所言,“所谓大学者,非谓有大楼之谓也,有大师之谓也”,大楼(当然中国大学的投资力度还远远不够)对建设世界一流大学是必要的但却不是充分的,是重要的但却不是基本的,因为一流的大学需要一流的学术,一流的学术全靠那些改变学科发展方向的大师,大师辈出则需要宽松的软环境:学术自由。大学充满生机与活力需要有自由争鸣的学术气氛。“学术自由是大学生命的真谛”。从某种意义上说,学术自由比资金对提升大学的品味更为珍贵,尽管资金对现代大学非同小可。然而,我们对大楼的关注甚于大师,对资金投入的呼声冲淡了培育学术自由精神的努力。这可能与我们对学术自由价值的认识不深有关。

其实,学术自由不仅是大学发展学术的重要前提,而且也是民主政治的重要组成部分。然而,一如上述,学术自由在中国长期作为一个敏感问题被“存而不论”。近年来学术界滋生滥用学术自由的现象使学术自由的价值被进一步遮蔽了。这既反映了我们对学术自由的认识和理解存在很大的不足,也反映了我们对社会干预认识的偏颇。学术自由与社会干预作为相互依存的一对范畴,对其中任何一方认识的偏差会导致对另一方理解的变形。值得一提的是,时代的发展尤其是建设世界一流大学的实践已不容许我们对学术自由问题再采取回避态度,必须认真面对。

本书旨在通过对大学学术自由与社会干预的全面考察,形成对学术自由的准确认识,进而论及中国大学学术自由的实现及现代大学制度的建构,以更好地实施科教兴国战略。可见,学术自由

与社会干预问题既是一个重要的现实课题,又是一个深层的理论问题。因此,研究这一问题有重要的理论与现实意义。

1) 有助于深化对大学本质的理解

大学是从事高深学问的学术机构,追求真理、发展学术是大学的本质所在。中国人把大学理解为“修齐治平”的大学问,从某种意义上是把握了大学的本质所在的。作为知识行会的中世纪大学之所以被溯为现代大学的源头,是因为它开创了自由地、不受限制地追求高深学问和智慧的传统。

如果说理解学术自由离不开对大学本质的把握,那么对学术自由的研究反过来又有助于深化对大学本质的理解。离开了学术,大学将无以立足、将无以实现其肩负的使命。大学以学术服务于社会,而发展学术离不开学术自由。然而学术自由的缺失使许多大学忘了自己的立身之本:学术,而沉湎于“非干己事的业务”,“做了许多毫不相干的事”。正是由于学术自由这一核心价值的动摇,形成了大学的“本体危机”。可见,系统分析大学的自主性可以深化对大学本质的理解。

2) 有助于从深层揭示大学与社会的互动机制

就大学与社会的关系而言,当前有两种相对立的观点,即布鲁贝克称之为政治论的高等教育哲学与认识论的高等教育哲学。前者认为,大学是社会的一个机构,必须尽心尽力服务社会。“21世纪的大学活动必须由‘为学术而学术’转变到‘为了社会而学术’,使大学与社会间的距离,尤其是大学研究与工业发展间的距离缩小”。主张社会干预大学,大学介入社会。后者认为大学是学术机构,为了发展学术,大学必须坚持“为学术而学术”的传统。“当代大学正在失去这一传统,正在以社会不能接受的方式朝‘全面商

陈孝禅.一个现代大学的理想.高等师范教育研究,1989(2):33~42

[日]永绪沈.21世纪大学与社会的关系.21世纪的大学.北京:北京大学出版社,1999:109~113

业化’发展……大学的全面商业化使社会倾向生产工具性知识,并最终摧毁大学的核心价值观:学术自由”。

这两种观点孰是孰非,或者说大学与社会究竟应该建立一种什么样的互动机制,这涉及到如何处理大学的内在逻辑与外界压力之间的关系问题。因此,研究学术自由与社会干预的相互关系,对于处理大学与政治、经济、文化诸领域之间的关系有重大指导意义。

3) 有助于把握学术自由的精髓、阐明学术自由的实现方式

当前世界各国对学术自由理解是颇不一致的。有人认为,学术自由是大学与学者的特权;也有人认为,学术自由是言论自由的一种,是所有公民共同具有的一种普遍权利;还有人认为,学术自由是一种精神或者说是一种超然的姿态。在中国,当前有两种特别极端的看法。一种认为学术自由就是自由化,搞学术自由会破坏现有的社会秩序。这其实是学术问题政治化的延续。另一种观点认为,学术自由是绝对的,社会绝不能有一丝一毫的干预,就是出现滥用学术自由的情况,社会也应该听之任之。

这种种观点孰优孰劣,需要我们以更开阔的视野深入地研究学术自由的实质所在,而从社会干预的角度透视与梳理大学的学术自由,不但可以深化对学术自由的理解,而且有利于寻找学术自由的实现方式。

4) 有助于建立现代大学制度

建立现代大学制度的关键是落实大学的办学自主权。多年来,中国高教改革一直在致力于解决大学自主权这一问题,但每次改革总难以走出“一放就乱、一收就死”的两难困境。办学自主权问题迟迟无法解决直接影响现代大学制度的建立,并导致高等教育发展中的大起大落现象。

大学办学自主权实际上是学术的自主权。而学术自主权之所以有意义,也只是因为大学是从事学术创新的事业,需要有独立思考、自由讨论的氛围与环境。只有拥有学术自主权,才有可能冲破种种限制与禁区,为学术的传承与创造提供有利的条件。可见,大学办学自主权问题说到底其实就是一个学术自由问题。因此,对学术自由的研究有利于深入理解大学的办学自主权,从而有利于现代大学制度的建构。

1.3 研究现状与研究视角的转向

1.3.1 研究现状简述

学术自由是一个古老的问题。作为思想自由,学术自由与人类文明史一样久远。然而,学术自由又是高等教育哲学永恒的难题。任何涉足大学教育研究的人不能不关注这一问题,并大都有自己的学术自由观。从理论上说,国内外对学术自由问题的研究大致可以归纳为两种理论路向或者说两种研究传统,即从学术自由的主体出发研究学术自由与从学术自由的主体所受社会限制出发研究学术自由。前者可称为自主说,后者可称为干预说。

1) 自主说

自主说的主要观点是:大学是学术团体,大学不同于社会,它处于社会的政治、经济领域之外。学术探讨必须有自由的氛围,只有这样学者才能通过研究发展学术、追求真理。不应该把大学或学者仅仅看做是承袭由外来权威建立起来的一大堆现存的真理或信条。“只有学术探讨不受国家、教会、各种机构和特殊利益集团

的限制,知识才能得到最好的发展。”20世纪40年代,我国著名学者贺麟在《学术与政治》一文中就已明确提出学术的独立自主。他认为:“学术在本质上必然是独立的自由的,不能独立自由的学术,根本不能算是学术。学术是一个自主的王国,它有它的大经大法,它有它神圣的使命,它有它特殊的广大的范围和领域,别人不能侵犯。”假如一种学术,只是政治的工具,文明的粉饰,或者为经济所左右,完全为被动的产物,那么这样一种学术就不是真正的学术。因为真正的学术是人类理智和自由精神最高的表现。它是主动的,不是被动的,它是独立的,不是依赖的。”贺先生实质上是把学术自由作为学术的本质属性,并把学术(活动)是否独立于各种世俗权力、独立于经济和政治权威的干预作为学术是否具有独立性、自主性的标志。西方著名的教育学家布鲁贝克在其《高等教育哲学》中也持相同观点。他认为:“为了保证知识的准确和正确,学者的活动必须只服从真理的标准,而不受任何外界压力,如教会、国家或经济利益的影响。”

自主说的理论主要建筑在以下几个基本论点之上。(1)大学是探求真理的机构,只有保持价值中立、超凡脱俗,才能冷静地观察、客观地分析和理智地批判所研究的对象,也才能达到发现真理的目的。至于真理倒向何方,为谁服务,那不是大学的任务。大学自主意味着学者以一种闲逸的好奇心从事学问的探求,而不过问现实政治、工业、商业等实利要求。(2)大学是学者的王国。大

美国不列颠百科全书公司编著.不列颠百科全书:国际中文版(第一卷).中国大百科全书出版社不列颠百科全书编辑部编译.北京:中国大百科全书出版社,1994. 38

贺麟.学术与政治.当代评论(第1卷),1941(6)

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.42

刘振天.志当存高远——改革开放20年来中国大学理想的新探索.广西大学学报(哲社版),2000(2):65~69

学是以高深学问为基础组织起来的,而只有学者才能理解高深学问的复杂性,故在大学的知识问题上应该让学者单独解决这一领域的问题。“教师应该广泛地控制学术活动。由于他们最清楚高深学问的内容,因此他们最有资格决定应该开设哪些科目以及如何讲授”。有学者甚至认为,在大学,教师具有“真理代言人”的资格,因此,教师可以独立行使教育权而不受公权力(国家)的干预。(3)学术自由是一种精神层面的自由,具有非实践性。学者运用学术自由虽然说会对社会主流意识形态形成挑战、对社会既有秩序产生冲击,但这种影响是精神性的,不会对社会产生物质性的后果。否则,则不在学术自由范围之内。埃默森提出划分言论和行动的界限,就是在这个意义上说的。他认为言论不受社会干预,而行动则可受社会适当的限制。

自主说在思考学术自由问题时,有其独到之处,但自主说也有其不足之处。

自主说认为学术自由是大学的灵魂、学者精神,具有本体价值。胡克认为,学者探求真理需要在学术上有一种自由的精神,对学者来说,这种自由是绝对的,不受任何限制,不听任何权威指挥,除非这种限制来自于运用理性的方法,在专业学科中建立的或获得的真理或结论。这种从精神层面来理解学术自由是极具启发意义的。它揭示了学术自由是“一种内心的自由”,充分注意到了主体在学术自由中的能动性,把学术自由与主体的精神追求联系起来。但权利层面的学术自由及学术自由的社会干预却受到不同程度的忽视。

自主说强调学术自由的认识论基础。布鲁贝克认为,学术自

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.28,48

张天麟.部分国家教师学术自由的法律与判例.教育研究,1990(6):63~65/78

[美]胡克.学术自由的原则.文摘,1985(9):21~22

由合理性的主要依据是认识论的。要保持知识的准确和正确,学者的活动只能服从真理标准,而不能受任何外界压力。这从学理上来说是比较完美的,但问题是学者能否始终坚持真理标准,排除价值倾向,做到“价值无涉”、“价值自由”。不然的话,学术自由的根基会动摇。当代的理论与实践均否定了“价值无涉”的假说。既然如此,大学教师作为“真理代言人”的观点也是值得怀疑的。自主说对学术自由的强调还基于这样一个预设:如果公权力对学术自由不加干预,让所有的学术进入“意见自由市场”进行交易,经过自由竞争后,最好的学术会自动出现。这种预设其实就是美国联邦最高法院大法官霍尔姆斯在1919年提出的“意见自由市场理念”。这种自动进步的信念是一种达尔文进化论式的信仰。对此,许多学者已表示怀疑,普赖斯的反问动摇了这种预设。他说:没有限制的学术自由是否像没有限制的经济上的不干涉主义一样成为灾难?

自主说在学术自由实现问题上也极易陷入两难困境。因为他们认为,大学只要对有争议的问题采取中立态度,学术自由就能实现。而要保持中立,“教授在讲授有争议的问题时,不应该掺进自己的个人观点”。然而,要求教授在讲授有争议问题时不掺进自己个人的观点已直接违背了学术自由的原则。因此,这种所谓学术自由的实现,其结果却是取消学术自由。

总之,自主说只考虑学术自由之主体的一端,相对忽视社会对学术自由的干预这一端。强调大学超然性的同时,也使大学边缘化。这种观点很容易使大学的教学、研究脱离社会实际,对社会的需求不闻不问。这种自由观根本不具有现实性,而且由于与社会脱节,最终会失去社会的信任,进而失去社会的财力支持,最终走向否定学术自由之路。

2) 干预说

干预说的主要观点是:强调大学是社会的公共机构,大学不能也不应该处于社会的边缘,必须介入社会,关注现实人生。国家作为社会的代理人,它是全世界大多数大学的赞助机构,国家可以而且应该用政治控制来一统和左右学术研究工作。

这种研究传统主要建基在以下几个观点上。(1) 社会干预有助于大学获得可靠的财政保障。政府正是通过财政拨款对大学施加影响,社会各界对大学事务参与的同时带来了大量的科研投入及私人捐赠。(2) 社会干预可为学术自由实现提供法制、政治、文化等方面的制度保障。(3) 社会干预可以提高大学的办学效率,增强大学的社会责任感。

干预说依据其对干预理由的不同见解又可分为三种。(1) 腐败说。此观点认为,由于学术自由在运用中存在滥用现象,故对学术自由要实施必要的干预以使其健康发展。杨守建在其《中国学术腐败批判》中列举了种种假学术自由之名、行学术腐败之实的现象,诸如抄袭剽窃、卖文凭、混学位、官学勾结等等,令人怵目惊心。正是由于学界出卖学术良知、破坏学术规范的现象溢出了可控范围,因此必须借重社会干预。(2) 责任说。这种观点从法律的角度提出学术自由与社会责任的统一,并论证了社会干预的合理性。学术自由不能免除忠于宪法的义务,也不能排除其他法律责任。如西方学者认为“社会的一般法律,例如同诲淫、色情、诽谤等有关的那些法律,也适用于学术著述和出版物”。中国学者在论述对

[美] T·胡森, N·波斯而思韦特主编 国际教育百科全书(第一卷)·李维主编·贵阳:贵州教育出版社,1990.13

别敦荣著·中美大学学术管理·武汉:华中理工大学出版社,2000.9

美国不列颠百科全书公司编著·不列颠百科全书:国际中文版(第一卷)·中国大百科全书出版社不列颠百科全书编辑部编译·北京:中国大百科全书出版社,1994.

学术自由的干预时,也常常援引宪法第 51 条的规定,即“中华人民共和国公民在行使自由和权利的时候,不得损害国家的、社会的、集体的利益和其他公民合法的自由和权利”。(3) 服务说。这种观点是从大学对社会的财政依赖性角度提出的。当代大学在社会生活中所起的作用越来越大的同时,需要越来越多的资金投入。大学只有满足为社会培养有用的职业人才、提供技术性成果,才能获得稳定的经费来源。也就是说,大学只有为社会服务,才能生存与发展。如果大学放弃服务社会的职能,就有可能失去社会的支持。正如布鲁贝克所说的,“如果大学拥有大量为社会服务的知识,但缺乏把这些知识用于实践的决心和责任感,那么公众就会认为大学是无用的,失去了存在的根据,因此不再为大学提供经费了”。在财政紧缩时期,大学受社会干预则更为明显。

干预说的研究视角对学术自由的理解同样失之偏颇。由于它是从学术自由的主体所受限制的角度即社会干预的角度理解学术自由的,因此不可避免地出现片面强调社会干预,强调大学对社会的依附性,从根本上取消学术自由的倾向。例如,依据干预说理论,学术自由是社会赋予的,社会随时都可以收回,一旦新知识冲击现有的社会秩序,学术自由权就失去了保障。可见,这种学术自由观充其量只是权利层面的,强调学术自由对社会环境的依赖关系。持这种观点的人断言:只有民主社会才有学术自由,非民主社会无学术自由可言。然而,这种断言是站不住脚的。大量的研究证明,“即使在独裁政府的统治下,仍有可能保持国家与大学之间的分离,并把学术自由作为一项特权(就像 19 世纪的德国那样)”。但干预说对社会干预普遍性的揭示还是有启发意义的。

转引自甄树青著《论言论自由》北京:社会科学文献出版社,2000.25

[美]约翰·布鲁贝克著《高等教育哲学》王承绪等译 杭州:浙江教育出版社,1987.20

[美]T·胡森,N·波斯而思韦特主编《国际高等教育百科全书》李维主编 贵阳:贵州教育出版社,1990.13

学科规训理论(后现代主义的一种)认为社会干预是绝对存在的,不管你承认不承认。华勒斯坦等人通过对现有学科制度进行考察,得出了社会对学术的干预已经无孔不入的结论。“现今的学术知识,已深深地和各种社会权力、利益体制相互交缠。”

为了调和学术自由研究的自主说与干预说的冲突,也有学者把学术自由与社会干预结合起来考察。布鲁贝克提出认识论高等教育哲学与政治论高等教育哲学,并尝试把两者在实践层面统一起来。别敦荣在其《中美大学学术管理》中提出自由与控制是大学管理中的一对基本矛盾。一些西方学者针对“意见自由市场”有可能失灵,提出以一定的社会干预改善“意见自由市场”的功能,亦是这方面的努力。中国一些学者则提出了大学与社会的“距离说”、大学的“主动适应说”等等。但或失之抽象,或失之偏颇,没有真正找到沟通学术自由的主体与限制之间的桥梁,折中的方法往往难以服人。

1.3.2 制度范式及研究视角的转换

自主说和干预说在学术自由问题上各执一端,最终都走向了整个地或部分地否定学术自由。沟通和超越两者的通道究竟在哪里呢?这正是本研究的核心,我现在将转向这一点。笔者认为能承担这一任务的就是“制度”。新制度理论的这个范畴是联接学术自由自主说和干预说两个端点的中介。

1) 制度、内在制度与外在制度

制度这个概念在人类思想史上并不罕见,但只有到了制度分

[美] 华勒斯坦等著. 学科·知识·权力. 刘健其等编译. 北京: 三联书店, 1999. 150

[美] 约翰·布鲁贝克著. 高等教育哲学. 王承绪等译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987. 22

刘振天. 志当存高远——改革开放20年来中国大学理想的新探索. 广西大学学报(哲社版), 2000(2): 65~69

析在经济学领域的广泛应用、新制度经济学兴起之后,这一古老的范畴才获得新生。从孔子的“礼”到古希腊改革家梭伦的“规则”,从18世纪苏格兰道德哲学家与经济学家亚当·斯密的“无形之手”到哈耶克的“自发扩展秩序”,从布坎南的“公共选择理论”到道格拉斯·诺思的“制度变迁”理论,制度理论在经济学中获得了“革命性”的影响力,被称为“制度革命”。当前,制度范畴的影响力早已超出了经济学,使政治、法律、道德、教育、文化等领域中的研究也获得了新的发展动力。作为一种研究方法的创新,制度正成为社会科学研究中的一种新范式。

所谓制度,简单地说就是由人制定的规则。规则是一个共同体所共有的,规则知识是一种公共知识。肖特(Schotter)认为,制度是“一个社会中人们遵从并作为公共知识来掌握的行为规范”。在新制度主义看来,制度与规则是可以互换使用的。制度作为人类相互交往的规则,它抑制着人际交往中可能出现的任意行为和机会主义行为,换句话说,制度能增进秩序,减少合作成本。制度总是要依靠某种惩罚来贯彻执行,“没有惩罚的制度是无用的”。惟有运用惩罚,个人的行为才能变得“较可预见”,降低人际交往的不确定性。诺思认为:“制度的存在是为了降低人类相互作用时的不确定性。”广义的制度包括两个部分,即“行为规范”,一种偏于物质性的东西;“价值观念”,一种偏于精神性的东西。狭义的制度仅指行为规范。狭义的制度虽然不包括价值观念,但与价值密切相关。价值观念是制度构成的基础,制度与价值观念是互为表里的。假如我们取广义的制度,那么从不成文的传统到成文法、从价值观念到行为规则就是一个连续体,这对我们分析社会问题

汪丁丁著《在经济学与哲学之间》北京:中国社会科学出版社,1996.32

[德]柯武刚,史漫飞著《制度经济学:社会秩序与公共政策》韩朝华译北京:商务印书馆,2000.32

[美]道格拉斯·诺思著《制度、制度变迁与经济绩效》上海:上海三联书店,上海人民出版社,1996.34

是极具启发意义的。

依规则的来源,制度可分为内在制度与外在制度。所谓内在制度,就是一种自发形成或者说是原生的制度,它是社会内在运转中逐步演化出来的,不出于任何人的设计而源于千万人的互动。内在制度是文化中衍生出来的,是人类社会在长期的文化进化过程中自发形成的。正如诺思所说的,“非正规约束来自何方?它们来源于社会所流传下来的信息以及我们称之为文化的部分遗产”。诺思所谓的非正规约束就是内在制度,可见,诺思把内在制度看做传统的产物,强调它非人为设计,而源于人类经验的演化。诺思认为内在制度体现着过去曾经最有益于人类的各种解决问题的办法,他援引赛登(Sugden)的话说:“这些规则尽管从来没有被设计过,但保留它对每个人都有利。”习惯与道德规范是典型的内在制度,对这些内在制度的违反通常只会受到共同体中其他成员的非正式惩罚。所谓外在制度,乃是外在设计出来并靠政治权力机构自上而下地强加于社会,由外在的权威强制推行的规则。外在制度是由统治共同体的政治权力机构自上而下地设计出来的,法律、政策是最常见的外在制度。诺思认为,外在制度‘包括政治(及司法)规则、经济规则和合约。这些规则可以作如下排序:从宪法到成文法与普遍法,再到明确的细则,最终到确定制约的单个合同;从一般规则到特定的说明书。”违反外在制度,有正式的权威机构来执行惩罚。

内在制度与外在制度属于同一连续体,它们是可以相互转化的。内在制度往往是外在制度设立的基础与源泉,同时,外在制度有助于内在制度的演化。马克斯·韦伯在论述习俗与成文法的关系时说:“行为之实事上的规则性(‘习俗’)可能成为行为准则(如‘惯例’‘法律’)的渊源。但同样可能的是,反之亦然。法律规范独

立运作或与其他因素结合亦能产生规则性。”诺思也认为“从非成文的传统向成文法的漫长而不平稳的运动绝不是单向性的”。
“正规规则能贯彻和增进非正规制约的有效性,它们可能会降低信息、监督和实施成本,因而使得非正规制约成为解决更为复杂交换的可能方式,正规规则也可能被用于修正、修改或代替非正规制约”。尽管为改变内在制度而理性地制定外在制度的事例并非罕见,但常见的情况还是这样的:外在制度的有效性来源于内在制度的支持。用韦伯的话说,“一个法律秩序在经验上的‘有效性’与其说来自强制性机构之存在,毋宁说更多地来自它作为‘惯例’而习俗化与常规化”。因此,内外制度需要相互协调,任何社会制度的框架必须以内在制度为基础,否则将遭到内在制度的强力抵制而无法正常运转。“有意识制定的、立法通过的规则,以及由政治过程决定的制度的整个框架,都必须以内在制度为基础。”

尽管内在制度与外在制度关系密切,但两者的区别还是极为明显的。事实上,常常出现改变了的外在制度与继承的内在制度的矛盾冲突,并因此影响共同体目标的实现。哈耶克在《自由秩序原理》等著作中对内在制度(或规则)与外在制度(或规则)的区分做出了详细的论说。他认为有两种秩序,一为自发扩展秩序(内部秩序),一为组织秩序(外部秩序)。在此基础上,哈耶克指出,内在制度(规则)是“‘抽象的’和独立于个人目的的。它们导致了一个平等抽象的和目标独立的自生自发秩序或内部秩序的类型构”。

[德] 马克斯·韦伯著.经济、诸社会领域及权力.李强译.北京:三联书店,1998.32~33

[美] 道格拉斯·诺思著.制度,制度变迁与经济绩效.上海:上海三联书店,上海人民出版社,1996.50,63~64

[德] 柯武刚,史漫飞著.制度经济学:社会秩序与公共政策.韩朝华译.北京:三联书店,2000.34,122

转引自邓正来著.法律与立法二元观:哈耶克法律理论研究.上海:上海三联书店,2000.59

与“自生自发”形成的内部规则相反,外部规则是根据组织者或治理者的意志制定的。这种外部规则“乃意指那种只适用于特定之人或服务于统治者的目的的规则。尽管这种规则仍具有各种程度的一般性,而且也指向各种各样的特定事例,但是它们仍将在不知不觉中从一般意义上的规则转变为特定的命令。它们是运作一个组织或外部秩序所必要的工具”。哈耶克进而认为,外在规则在两个方面区别于内在规则:“一是这种外部规则设定了以命令的方式把特定任务、目标或职能赋予该组织中的个人的预设;二是大多数的外部规则只能经由依附具体命令而适用于那些仅承担了特定任务或职责的个人或服务于组织之治理者的目的”。哈耶克特别强调支配自生自发秩序的内部规则。认为内部规则具有三个特征,即抽象性、目的独立性和否定性。所谓抽象性,是指内部规则是一种指向不确定的任何人的命令。“规则必须适用于在数量上未知的未来情势”。目的独立性是指内部规则是从目的关联的群体向共同目的不存在的复杂社会的渐进扩展中实现的。在这个自发的扩展中,规则摆脱它对所有特定目的的指涉。否定性乃是指内在规则是通过禁止而非命令来划定“确获保障领域”的边界。基于内部规则的这三个特征,哈耶克提出了两个重要命题:(1) 社会秩序的内部规则是人之行动而非人之设计的结果;(2) 内部规则是在相互竞争中自然选择的产物。通过对社会秩序规则二元观的论述,哈耶克得出一个重要结论,即“与外部秩序相对应的外在规则尽管是人类社会所不能或缺的治理工具,但是它却不能因此而侵扰甚或替代内部秩序得以生成并得以保护的内在规则,否则自生自发的内部秩序和植根于其间的个人的行动自由就会蒙受侵犯并遭到扼杀。”

2) 大学制度的二元观:学术自由研究的新范式

一如上述,内在制度是在社会长期的文化进化中自发形成的,外在制度是人为设计的并由政治权威机构保证实施的。内在制度是外在制度的基础。假如说外在制度主要指政策法规,那么内在制度主要指文化、习俗,甚至包括价值观念。实际上,正是被一个共同体共享的内在制度与外在制度,界定着该共同体。

大学作为社会中的一个共同体,也是由外在制度与内在制度共同界定的,大学的外在制度主要是政策法规层面的,大学的内在制度则主要是文化传统价值观念层面的。假如说学术自由作为大学自生自发的学术价值观是一种内在制度,那么社会干预就体现为一种外在制度。

就学术自由而言,它作为大学的一种古老的学术价值观,符合内在制度或者说内部规则的三个特征。首先,学术自由是一种指向不确定的任何人的“一劳永逸”的命令,任何从事学术活动的人都必须本着学术自由的精神从事学术研究。它不是出于任何外在权威的命令,也不是一时的措施,而是在长时的文化演进中自发产生的。其次,学术自由是目的独立的,而不是目的依附的。虽然中世纪大学所追求的学术自由(目的关联群体中所产生的价值观)乃是为了保护学者行会的特定利益,但学术自由作为现代大学的原则却是以渐进的方式向全世界各国的大学的扩展中确立的,而且,正是在这一不断演化和扩展的过程中,学术自由摆脱了它对学术以外的特定目的的指涉,而成为超越了各种现实功利,以一种闲逸的好奇心从事学术研究的大学精神。第三,学术自由作为一种制度,它是否定性的。学术自由往往通过做否定性的规定,为学术活动划定了一块不受公权力及其他权威干预的私人领地,并进而划定了大学与社会之间的边界。可见,学术自由是大学长期演进中衍生出来的内在制度。

就社会干预而言,社会的政治、经济、文化主要通过国家对大学实施影响与控制,而国家作为公权力主要通过立法(政策法规)来影响大学。当然,这种影响既包括对大学学术活动的干预,又包

括对大学学术活动提供保护。因此,从某种意义上说,社会干预作为一种制度化的影响大学的方式,本身就是一种外在制度。布迪厄从“场域”的角度也论证了这一点。布迪厄认为,政治、经济等其他“场域”的因素并不直接对学术“场域”的研究者发生影响,而正是通过制度这一中介进行的,“对于置身于一定场域中的行动者(知识分子……)产生影响的外在决定因素,从来也不直接作用在他们身上,而是只有通过场域的特有形式和力量的特定中介媒介,预先经历了一次重新形塑的过程,才能对他们产生影响。”布迪厄所谓的“场域”的特有形式和力量的特定中介媒介实际上就是制度。因此,套用布迪厄的话说,社会政治、经济、文化等其他“场域”干预大学学术活动的中介媒介,乃是大学的外在制度。在不严格的意义上,我们可以把社会干预理解为大学的外在制度。如是,学术自由与社会干预的关系可以转化为大学内在制度与外在制度的关系。

而内在制度与外在制度属于同一连续体,其间可以相互转化。一方面,外在制度的设计必须以内在制度为基础,内在制度是外在制度的源泉。实际上,人类社会的制度史就是由非成文的传统向成文法的演化过程。因此,尽管内在制度不能直接观察到,但是成文的政策法规却向我们提供了内在制度变迁的间接证据。另一方面,由于外在制度能贯彻和增进内在制度的有效性,“它们可能会降低信息、监督和实施成本”,从而为解决复杂的争端提供了方便。因此,可利用外在制度的变革来培育新的内在制度,或者说,外在制度可以向内在制度转化。韦伯所说的“为了改变现存‘习俗’与惯例而理性地制定法律规范”,指的就是这种情况。值得

邓正来著《关于中国社会的思考》上海:上海三联书店,2000.17

[美]道格拉斯·G·诺斯著《制度、制度变迁与经济绩效》上海:上海三联书店、上海人民出版社,1996.63

[德]马克思·韦伯著《经济、诸社会领域及权力》李强译北京:三联书店,1998.34

一提的是,尽管外在制度可被用于修正、修改甚至代替内在制度,但这是比较特殊的情况,更常见的情况是由内在制度演化出外在制度。哈耶克是坚决反对以外在制度侵扰或替代内在制度的,认为这样不但会破坏内在制度扼杀个人的自由,而且由于内在制度与外在制度的矛盾冲突会导致“行政失灵”。内在制度与外在制度的二元观为我们研究学术自由提供了一个很好的视角,由于内在制度是外在制度设立的基础,因此,我们研究学术自由这一社会现象可以沿着“寻找现象背后的制度(外在制度),寻找制度背后的文化传统或价值取向(内在制度)这一理路进行。内在制度与外在制度既有冲突的一面,更有整合的一面,这使学术自由与社会干预两个端点之间的冲突和整合可能在制度层面得到说明。这为学术自由研究的“自主说”与“干预说”的沟通提供了可能。可见,制度视角的引进的确为学术自由研究提供了一种新范式。

1.4 分析视角与研究方法

1.4.1 分析视角

所谓分析视角,借用谢维和先生的话说,是指“由某一门学科本身所固有的某些特定的基本范畴和规范构成的一些整理和建构研究资料的基本范式或图式”。对于同一现象,采取的分析视角不同,得出的结论往往不一样。

根据学术自由问题的特点,本书主要采用社会学与新制度经济学的分析视角,因为社会学与新制度经济学的一些理论与相关概念对分析学术自由问题有一定的穿透力。社会学中的冲突与均衡的范畴,可为学术自由与社会干预关系的研究提供基本的分析

范式。依据均衡的分析视角,学术自由与社会干预在功能上是互补的,在基本利益上也是一致的,正是利益的共同性使学术自由与社会干预有可能在协调的基础上实现整合。而依据冲突的分析视角,学术自由与社会干预是冲突的、矛盾的,大学与社会基本上是一种冲突关系。学术自由与社会干预也可能达到整合,但这种整合是由冲突达成的,是不同利益集团之间权利斗争的结果。均衡是相对的,冲突是绝对的。从冲突的视角看,不能也不应该取消学术自由与社会干预之间的冲突,但有必要使冲突限定在一定范围内。本书将综合运用这两种分析视角。

新制度经济学中的“制度”及“内在制度与外在制度二元模式”为综合运用冲突与均衡两种分析视角提供了可能,因为内在制度与外在制度既有冲突的一面,又有均衡的一面。

分析视角从某种意义上具有方法论意义。相关的理论与各种概念与模式本身就是研究有关问题的基本方法。赵炬明认为,理论的应用就是方法,这是很有见地的。事实上,上述概念——制度、冲突、均衡——不仅本身就具有方法的价值与功能,而且对研究学术自由问题具有重要的方法论意义。“理论不仅能够作为研究方法直接指导我们的研究实践,而且理论还能够作为方法论,指导我们选择和应用各种不同的研究方法进行研究”。笔者考察分析视角的目的,其实就是想从有关理论中引出基本的研究方法。

1.4.2 主要分析方法

1) 政策文本分析法

政策文本分析法是从“内在制度与外在制度二元观”中引出的。政策文本作为一种外在制度是研究社会干预与学术自由间关系的重要依据。学术自由作为大学的一种内在制度,虽然无法直

接观察到,但政策文本却向我们提供了学术自由与自治变迁的间接证据。本研究的政策文本包括各国宪法及有关学术自由的基本法规。就中国而言,本文主要选择了四个有代表性的政策文本:《教育部直属高等学校暂行工作条例》(1961年)、《中共中央关于教育体制改革的决定》(1985年)、《中国教育改革和发展纲要》(1993年)、《中华人民共和国高等教育法》(1998年)。通过这四个经典文本的分析以寻找中国大学学术自由与社会干预的变迁路径。总之,本着“寻找现象背后的制度(外在制度)、寻找制度背后的价值取向(内在制度)”的精神寻找学术自由的真义所在。

2) 比较分析法

研究各国大学自治与学术自由,其目的乃是为了寻找共性规律以服务中国的实践,这就要用到比较分析法。比较分析法在跨文化研究中特别重要,因为国外的经验是否符合中国的国情,国外的政策文本是否适用于中国,这需要比较研究做出回答。用比较分析法研究学术自由是一种跨文化研究,既要注意寻找共性规律,又要充分重视可比性问题(即要考虑文化差异);既要比较大学自身,又要充分考虑大学所处的具体环境,尤其是文化环境。本研究不仅比较研究各国学术自由所呈现出来的外部表象,而且寻找形成学术自由之差异的制度原因,最后追寻制度背后的文化根源。笔者不仅要比较各国宪法上的学术自由条款,而且还要比较中西方学术价值的文化差异。实际上,只有深入到文化层面的比较研究,所得出的结论才是真实可靠的,也才具有一定的借鉴意义。

3) 结构功能法

结构功能法是从社会学分析视角中引出的研究方法。在存在分工的社会中,不同的利益往往把人划归不同的利益集团内,不同的利益主体对同一社会问题会有不同的看法,由此导致社会的矛盾冲突。这是社会学的一个基本观点。用结构功能法来分析学术自由与社会干预有其独到的解释效果。不同利益集团对大学自治与学术自由有不同的看法,这是导致学术自由与社会干预冲突的

直接原因,而对学术自由的不同看法实质上反映了主体不同的利益。考虑到结构功能分析视角的缺陷,本研究引进了冲突论的最新研究成果以弥补其不足。因此,采用结构功能分析法有助于深化对学术自由与社会干预关系的理解。

4) 历史逻辑分析法

对大学的发展演化过程作历史分析,从而发现大学发展的基本规律,是研究学术自由与社会干预关系的重要方法。恩格斯说过,“历史从哪里开始,思想进程也应该从哪里开始,而思想进程的进一步发展也不过是历史过程在抽象的一般理论上前后一贯的形式上的反应”。从产生学术活动的那一天起,就存在学术自由与社会干预的冲突问题,这一矛盾的具体形式是随大学的发展而不断变化的,但其基本的演变规律却深深地蕴含在大学发展的历史过程中。因此,要把握现代大学学术自由与社会干预之关系,就必须理解学术自由的原初状态,并考察学术自由与社会干预的演变过程。历史-逻辑法是考察学术自由与社会干预之变迁的有效方法。

5) 日常语义分析法

语言作为一种约定俗成文化现象,是不断变化发展的。任何语言,我们都不能假定它有一个神秘的抽象的内涵,语言的意义在于运用。正如维特根斯坦所言,语言的意义不在于它有一个抽象的规定,而在于它如何被实际运用于特定的语境中。因此,对于一些广泛使用的概念,采用日常语义分析法更能把握概念的内涵。对学术自由进行日常语义分析不失为一种理想的研究方式。由于日常语义既具有广泛性、便利性,又具有模糊性、歧义性。所以,对学术自由进行日常语义分析可从两个层面进行:一是分析学术自由概念被使用的具体语境,从而揭示其通常含义;二是对揭示出来的学术自由含义本身再用分析哲学的方法进行阐释,从而把握学术自由的精神实质。

除了这些主要的研究方法外,本书还采用了访谈法、案例分析法等其他研究方法。

1.5 写作思路

本书包括三个部分。

第一部分(即第2章、第3章)从一般意义上提出了学术自由与社会干预是大学发展中所面对的一个悖论。首先,从学理与事理两个层面揭示学术自由的实质。由于学术活动的两重性:目的性与工具性,导致学者的两种学术取向:“为学术而学术”与“为人生而学术”。指出了学术自由实质上是一种思想自由。其次,从学术自由限度的角度提出了社会干预的问题,指出社会对学术自由实施一定程度的干预是一条不变的历史规律。最后,在分析政府与大学角色取向的基础上,提出了高等教育的四种政策范式。在处理与大学的关系上,政府有“干预”与“退出”两种选择;大学面对社会事务则有“超然”与“介入”两种取向。交叉组合即形成国家本位、市场本位、高校本位与冲突整合四种政策范式。考虑到学术自由与社会干预都可能“失灵”,从而提出了学术自由与社会干预的整合问题。

第二部分(即第4章)从“自由”与“控制”矛盾冲突的角度阐述中国大学学术自由问题的特殊性。指出由于中国大学缺乏“为学术而学术”的传统,故建立现代大学制度必须既要完善以大学法人化为标志的外在制度,又要培育以学术自由精神为核心的内在制度。首先,从历史的维度考察了中国大学学术自由的沿革,讨论了中国古代有无学术自由的问题。然后,重点分析了四个经典的政策文本,揭示中国大学的办学自主权及作为其基础的高教政策范式的演变实源于自由与控制的矛盾冲突。最后,从大学理念的层面分析了学术自由与社会干预的矛盾冲突,指出政府干预及大学缺乏超然性的传统乃中国学术自由难以实现的关键。

第三部分(即第5章)从学术自由的实现的角度提出建立现代大学制度问题。指出现代大学制度的建构与学术自由的实现具有

内在的关联性,大学内在制度的培育是学术自由实现的关键。首先,分析了学术自由实现的实质与尺度问题。然后,探讨了学术自由与大学制度的关系,并重点论述了中国大学学术自由的实现问题。从中西文化差异的角度提出了中国大学学术自由实现的特殊性,把重建大学与政府的边界与完善学术自由的外在制度及培育学术自由的内在制度作为中国大学实现学术自由的主要措施。

2 学术自由与思想自由： 学术自由的本质探析

“学术自由是什么”，这是一个许多人都能说上两句，但往往又难以说清楚的问题。因为，“学术自由是什么”与奥古斯丁所感慨的“时间是什么”属同一类问题，奥古斯丁曾不无感慨地说：如果不问“时间是什么”，我大概还知道时间“是什么”；一旦问起“时间是什么”，倒不知道“时间”是什么了。之所以如此，乃是因为这种设问方式已涉及到对事物本质的把握。人们凭经验大体上能知道的“学术自由”往往只是学术自由的表面现象，只有从学理上才能真正把握学术自由的本质所在。而学理上的把握往往是十分复杂的。当前对学术自由的研究，不乏“诗化”的描述，惟学理上的分析尚不多见，故本章试图从理论上来分析学术自由，力图获得对学术自由本质的理解。

2.1 学术自由的二元观

2.1.1 学术自由的概念简析

为什么要分析学术自由的概念？这是因为人们总是通过“下定义”来把握事物的本质，套用王永富的话说，学术自由的“定义”往往是学术自由本质观的集中体现，不同的学术自由的“定义”，一般总是反映着不同的学术自由本质观。正是基于“定义”与事物

本质之间密切的关联,刘献君先生曾明确指出,“对概念的理解是无穷的”,这实际上是强调对事物本质的把握是无穷的。因此,对学术自由各种“概念”的评析,实质上是对学术自由本质观的评析。

有代表性的“学术自由”定义如下。

(1)《牛津法律大辞典》(1988年):

“一切学术研究或教学机构的学者和教师们,在他们研究的领域内有寻求真理并将其晓之于他人的自由,而无论这可能会给当局、教会或该机构的上级带来多么大的不快,都不必为迎合政府、宗教或其他正统观念而修改研究结果或观点。”

(2)《国际教育百科全书》(1990年):

“学术自由一般被理解为不受妨碍地追求真理的权利。这一权利既适用于高等教育机构,也适用于这些机构里从事学术工作的人员。”

(3)《大美百科全书》(1990年):

“学术自由指教师的教学与学生的学习,有不受不合理干扰和限制的权利,包括讲学自由、出版自由及信仰自由。”

(4)《不列颠百科全书:国际中文版》(1994年):

“学术自由指教师和学生不受法律、学校各种规定的限制或公众不合理的干扰而进行讲课学习、探求知识及研究的自由。就教师而言,学术自由的基本要素包括:可探讨任何引起他们求知兴趣的课题;可向他们的学生、同事和他人发表他们的各种发现;可出版他们搜集的资料和得出的结论而不受限制和审查;可用他们认为恰当的符合业务要求的方式进行教学。对学生而言,学术自由

[英]戴维·M·沃克主编.牛津法律大辞典.北京社会与科技发展研究所译.北京:光明日报出版社,1998.352

T·胡森,N·波斯而思韦特主编.国际教育百科全书(第一卷).李维主编.贵阳:贵州教育出版社,1990.13

光复书局大美百科全书编辑部译.大美百科全书(卷1).台北:光复书局,1990.36

的基本内容包括:可自由地学习感兴趣的学科;可形成他们自己的论断和发表他们自己的意见。”

(5)[美]胡克《学术自由原则》(1985年):

“学术自由是指专业上合格的人士在他们所胜任的学科中自由地调查、讨论、发表或教授他们所认为的真理,而不接受宗教或政治的控制和权威许可,除非这种控制是职业道德标准,除非这种权威是在有关学科中用来证明真理和结论的合理的方法。”

(6)周志宏《学术自由与大学法》(1989年):

“学术自由乃是为了对抗宗教、政治、经济等学术以外之势力,对于学术研究与教学之侵害,学术自由之所以能明定于宪法上成为基本权利之一,乃是由于多少大学及大学内之知识分子,持久不懈的奋斗所争取的。”

以上六项定义,在某种程度上对学术自由的本质都有所揭示,但亦或多或少存在某些不足。

定义(1)指出了学术自由的主体是学者与教师,学术自由包括“寻求真理的自由”与“将真理晓之于他人的自由”。定义(2)把学术自由的主体扩大到高等教育机构,认为学术自由的主体既包括学者又包括高等教育机构。定义(3)认为学术自由的主体是教师与学生,指明了学术自由的外延。定义(6)揭示了学术自由是宪法保证的基本权利。尽管它们对学术自由的界定有差异,但它们的共同趋向是从权利层面来理解学术自由,除定义(1)中没有直接出现权利字眼,定义(2)、(3)、(6)都明确指出学术自由的权利属性。定义(1)中所提出的“寻求真理并将其晓之于他人的自由”实质上是法律层面的自由,在此,自由与权利可以互换。把学术自由化约

美国不列颠百科全书公司编著.不列颠百科全书:国际中文版(第一卷).中国大百科全书出版社不列颠百科全书编辑部编译.北京:中国大百科全书出版社,1994.

为权利关系,虽然便于通过立法来确保学术自由的实现,但学术自由丰富的内涵也在这一“化约”的过程中丧失了。事实上,把学术自由仅仅视为一种权利具有极大的误导性,因为这种观点隐含着“学术自由是外部的恩赐”这一预设。这一预设说穿了就是,大学或学者在学术自由实现上是消极被动的,只有外在的法律才能决定学术自由能否实现。而这种观点是我们不能接受的,因为法律尽管于学术自由而言十分重要,但法律设定的自由充其量只是一种“外在的自由”。没有“内心自由”的支持,法律所确认的学术自由是不可能真正实现的。

定义(4)对学术自由的解释较为全面,既指出了学术自由的主体,又详细阐述了学术自由的基本内容,指出了学术自由的目的是为了免除外界不合理的干扰,甚至否定法律上的不合理的干扰。但以例举法描述学术自由难以穷尽学术自由的丰富内涵,无法真正揭示学术自由的精神实质。定义(5)提出了学术自由所受的限制只能是内在规则(如职业道德与研究范式)而不能是外在权威所操纵的规则,然而这也仅是对学术自由的描述而不是下定义。而且,这两个定义都是从精神层面来揭示学术自由的,认为学术自由是绝对的,不能有丝毫的干预。从精神层面来理解学术自由,理想主义的成分居多,缺乏现实的操作性。

由此可见,上述定义均未能真正揭示学术自由的本质内涵。而理解学术自由的基本涵义又是学术自由研究的基础。为了真正揭示学术自由的本质内涵,必须寻找恰当的考察方式。一般认为,对任何概念作基础性考察主要有两种方式:一是学术史考察,即考察概念在思想史上的发生、发展;二是日常语义分析,即分析概念在人们日常语言交往中的含义(即当把这个概念向人们说出来时,他们依据生活经验所能理解和所能设想的含义)。本书对学术自由概念的考察就采用学术史考察与日常语义考察相结合的方式

进行。

2.1.2 学术自由观的流变

学术自由在英文中的表达为:academic freedom。英文的 academic freedom 译自德文的 akademische freiheit,主要是指在大学中教师所享有的“教学自由”(lehrfreiheit)和学生的“学习自由”(lernfreiheit)。其中,英文的 academic 与德文的 akademische 均特指不带任何现实功用的“纯学术”。特别值得一提的是,德文“akademische”一词源于柏拉图的“学园”(akademy),因而兼有“学院的”、“大学的”、“学术的”等意义,故“akademische freiheit”也意指“大学的自由”。

可见,学术自由的思想渊源最早可追溯到古希腊。伯里(J. Bury)在《思想自由史》中曾经断言,希腊人对于人类文化的最大贡献就是他们是思想自由和言论自由的创造者。这是有根据的。苏格拉底有一名言,“自由地追求一种论点,而不论其引向何方”,这是现在所见到的对学术自由的最早论述。如果这还不足为证的话,那么苏格拉底拥护言论自由的辩词则把古希腊人崇尚理性、强调个人意志自由与良心自由的精神体现得淋漓尽致。在法庭上,苏格拉底首先强调个人良心的绝对权(意志自由),认为“个人良心超越在人为法则之上的最高权”,理智的自由不受人世权威的制约。他说:“假使你们提议释放我而以我不再探讨真理为条件,那么我就说……我只服从我所能相信使我在做这件事业的神,却不服从诸位,我一日有气有力,一日不肯舍弃我研究哲学

周志宏著.学术自由与大学法.台北:蔚理法律出版社,1989.5

[英]J·B·伯里著.思想自由史.宋桂煌译.长春:吉林人民出版社,1999.9, 15,15

美国不列颠百科全书公司编著.不列颠百科全书:国际中文版(第一卷).中国大百科全书出版社不列颠百科全书编辑部编译.北京:中国大百科全书出版社,1994.

的事业。”接着,苏格拉底又对自由言论与批判的合理性进行了论述,指出自由言论的公共价值。如其所言:“我是你们的刺激性的批评者,以劝说和谴责坚执不移地来告诫你们,又反复检验你们的意见,希冀你们明了你们所认为你们已知的事物,你们实毫然不知,能够日日评论从我听得的诸问题,就是为人最高的善,未用这种讨论检证过的生活是无价值的生活。”假如说,苏格拉底辩词中体现了古希腊学者“牛轭式”的介入精神,一种趋向于外在的“责任”,那么古希腊学者还有更可贵的另一面,即“超越性”的一面,强调以一种闲逸的好奇心追求学问。柏拉图与亚里士多德都坚持二元世界观念:一为理念世界,一为现实世界。认为学者的生命应该奉献于永恒不变的理念世界,而不应注意扰攘的现实世界,并强调对永恒事物的探究必须超然于现实社会,远离世俗的公共事务,要“为学问而学问”。柏拉图则基于这种“超越性”的理念创立了著名的“阿加德米”(Akademie)。作为从事学术研究的高等学府,“阿加德米”是脱离尘嚣之地的“象牙之塔”。在这里以柏拉图式的对话进行学术的自由研究与讨论。“阿加德米”一诞生,就呈现学术自由思想的最初面貌,可见大学与学术自由的渊源之深。值得注意的是,古希腊在强调学者思想自由时,即强调“超然性”或“超越性”时,也强调“介入性”或“现实性”。

现代大学的真正源头乃是欧洲中世纪大学。中世纪大学于现代大学的真正意义是开创了“大学自治”的先河。中世纪大学是由学生和教师自发形成的以研究学问为主的“学者行会”。“学者行会”不但自主地决定大学的组织,而且自治地经营大学,是一种自主自律的组织。“大学自治”的理念是古希腊的自由传统与12世纪时代精神相结合的产物,或者说大学自治的观念有两大来源。其一,来源于西方自主的文化传统。欧洲文明自古希腊和古罗马

[英]J·B·伯里著 思想自由史 宋桂煌译 长春:吉林人民出版社,1999 .15

周志宏著 学术自由与大学法 台北:蔚理法律出版社,1989 .9

时代就懂得私人自主的制度观念。罗马法中有一个叫 dominium (领域)概念,就反映了这种观念。Dominium 在英语中的意思是“我家则我城”(My home is my castle):人们在其家中拥有一个自治的空间,它受到强有力的制度保护。依据罗马法,家的主人在家中拥有很大的权力。在家中,他可以自由行事;在家中,不允许外部干预。中世纪行会的原型可能就是罗马法中的“家”,因为行会也具有可自由行事、不允许外部干预的特征。受益于这种自主性传统,学者行会确能保持一块自主性的区域。其二,来源于 12 世纪的时代精神。12 世纪,由于讨论、逻辑思维以及三段论等新的治学方法的产生,促成了在哲学、神学、法学和医学各领域的独立研究,使当时人们对知识的关切与渴求日益高涨。当时最著名的通俗作家贺诺流斯的一句话可概括这一时代精神。他说:“人的流放是无知,他的家乡是科学。”正是在这种蔚然成风的渴求知识的社会风气中,产生了著名的“沙特尔精神”。这一精神的核心就是“求新、观察、研究”。具有“沙特尔精神”的学者在一个四分五裂的无序社会,极易受到传统势力的干涉。学者们为了保护“求新”的权利,便聚集在一起形成“学者行会”。可见,中世纪大学把渴求独立自主地探索知识与行会的自我保护制度结合在一起,创造了大学自治的理念。

中世纪的大学自治是与种种特权联系在一起的。当时的君主、教会、城市当局出自自身利益考虑,纷纷给予大学若干特权,这些特权包括:高度自治权、对机构成员的裁判权、独立的立法权,甚至还有“罢课”与“迁校”的权力。正因为这一系列的特权,使大学成为名副其实的“国中之国”。不可否认,这种种特权的确为大学

[德]柯武刚,史漫飞著.制度经济学:社会秩序与公共政策.韩朝华译.北京:商务印书馆,2000.98

周志宏著.学术自由与大学法.台北:蔚理法律出版社,1989.9

[法]雅克·勒戈夫著.中世纪知识分子.张弘译.北京:商务印书馆,1996.

免受来自教会的、政治的和世俗的种种外来干涉提供了保障,对于大学开展正常的、自主的研究和教学有积极作用,然而,大学自治毕竟还不是学术自由,充其量只是一种集体的自由,并未落实为学者的自由。事实上,当时的学者并无研究学问的自由可言。在“由罗马教会的最高权力所担保并巩固的‘教会一元化的真理体系’之支配下,人类的理性只能在教会有权者所设定的范围内进行活动,任何对正统教义的怀疑和挑战,都被视为异端而加以镇压”。可见,此时的学术自由是有限的,但我们绝不能因此而低估大学自治的历史意义。

文艺复兴与宗教改革后,民族国家逐步形成。民族国家的形成在破坏了传统的大学自治的同时,却促成宽容精神的兴起,使大学中的学者自由探究真理有了新的希望。民族国家的兴起使大学丧失了国际性特征及财政的独立性,中世纪的大学自治开始消解。“政治权力开始介入了教师人事的决定,恣意地任命或罢免教授,造成大学自治最重要的部分受到了破坏”。大学自治的破坏对学术自由却意味着机会,因为此时对学术自由限制最大的不是来自于大学之外,而是来自于大学之内。大学自治在中世纪晚期沦为顽固的墨守陈旧学问体系的守旧派用以排斥、拒绝新兴学问进入大学的武器。“在当时的许多大学均禁止教授笛卡儿哲学以避免其取代传统的亚里士多德法哲学”。在16~18世纪,大学自治成为学术自由的异化形式,成为了守旧的堡垒,大学因此进入了所谓的“冰河期”。与大学的衰败形成鲜明对照,大学之外的人文主义者与理性主义者却带来了新学术的繁荣。以至于“如何对大学‘反其意思而强迫其自由’,便成为促使近代‘学术自由思想独立’的第一个课题”。在当时是以“哲学自由”否定传统的“大学自治”,而这种“哲学自由”是直接承续古希腊的“良心自由”精神

的,即要求学者的研究及理论,除了研究者的良心和责任外,应有免于一切权威的自由。然而,由于对大学自治持否定态度,此时的学术自由并不完整。“此时期之大学所拥有的‘哲学自由’乃是被强迫的自由,从而充其量此种自由权仅止于将大学内部所进行的学问研究,从中世纪学问传统与权威所造成的内在拘束中解放出来,但是却未能使大学从国家与教会等外在权威的支配下解放出来。

现代学术自由观产生于19世纪德国,是启蒙理性的产物。费希特、洪堡等人明确将教学自由、学习自由、研究自由作为大学的核心原则,并提出“研究与教学统一”的思想。后者正是前者的基石,“研究与教学统一”要求教师不但是一个教授者,同时必须是一个研究者,不但要传授过去的知识,而且要“质疑”过去的知识,并提出自己新的见解。而要做到这一点,非有“学术研究生活的自由”不可。尤其可贵的是,此时的学者已明确地认识到:要使大学内的研究与教育真正获得自由,势必要将大学从国家及教会等外在的权威中解放出来。洪堡强调的大学自治是中世纪大学自治的“否定之否定”。在1810年的备忘录中,洪堡提出,“国家决不能指望大学同政府的眼前利益直接关联起来;却应相信大学若能完成它们的真正使命,则不仅能为政府眼前的任务而已,还会使大学在学术上不断提高,从而不断地开创更广阔的事业基地,并且使人力物力得以发挥更大的功用”。此时的大学自治与学术自由是协调的,而且后者对前者形成强有力的支持。在洪堡时代,“为学术而学术”的传统被进一步明确化,自由的研究受到格外的尊重。洪堡主张大学的首要任务乃是追求真理,“纯粹科学”研究是培养真正科学人才的必由之路。洪堡不赞成大学传播实用的专门化知

周志宏著《学术自由与大学法》台北:蔚理法律出版社,1989.13

[德]弗·鲍尔生著《德国教育史》滕大春,滕大生译.北京:人民教育出版社,1986.126

识,因为专门知识体现了“为人生而学术”的价值取向。只有传授不含任何实用目的的“纯粹科学”才符合大学的理念。施莱尔马赫也持相同的看法,认为“大学要有一种精神上完全自由的气氛,科学要从对任何一种外来权威的屈从状态中解放出来”。尽管如此,此时的学者并没有走向极端,他们已经意识到学术自由的限度问题。他们已经主张,教授自身不应卷入政治或政治活动中去,以免损害学术的客观性。如洪堡一方面提倡学术自由,另一方面却又极力倡导国家对大学的控制与干预。他认为办大学是国家的重要职责。施莱尔马赫尽管提倡学术自由,但同时承认国家对大学干预的合理性。他认为,虽然大学自由地独立地处理大学内部事务,但鉴于国家所提供大学的便利和财产,国家可以要求大学承担责任而且接受国家的管理。

必须提到的一件事情是,柏林大学成立后不久,保守的奥国首相梅特涅策划了“德意志同盟”,并制订“卡巴斯敕令”,对大学的思想自由进行迫害,大学自治与学术自由遭到相当程度的破坏。这一事件直接引发了学术自由从观念层面向法律层面的转向。学者们开始认识到,学术自由不仅仅是一句口号,它更是一项权利,必须由法律实施保障,从而导致了“法兰克福宪法”首次把保障学术自由的条款列入基本项目,明文规定“学术及其教学是自由的”。这是学术自由法律化的滥觞。

当代学术自由观的主流受美国影响很大,且一般倾向于把学术自由作为一项权利,热衷于从权利关系的角度论述学术自由。要弄清美国的学术自由观,必须弄清学术自由与言论自由的关系。布鲁贝克认为,言论自由适用于所有的公民,而学术自由仅适用于学术界;言论自由源于政治原则,学术自由则源于高深学问的性质。教授既是学者又是公民,当他在自己的专业领域内发表观点

贺国庆著《德国与美国大学发达史》,北京:人民教育出版社,1998.41

周志宏著《学术自由与大学法》,台北:蔚理法律出版社,1989.16

时受学术自由的保护,而当他的言论超过其“讲座”的范围时,只能援引言论自由的保护。尽管有如此区别,但他们的依据均是联邦宪法第一修正案。作为宪法权利的学术自由,在美国是以终身任职来保证的。把学术自由与保持教师职位的稳定联系在一起,这是美国学术自由观最突出的特征。这也是与美国的历史及大学的管理制度密切相关的。从美国学术自由的历史来看,学术自由先是受宗教的限制,教师曾被看做宗教教育过程中的“卒子”。其后学术自由又受到企业的干涉,资本家介入大学管理使大学走向企业化。曾几何时,校董事会中的企业家只要不满意,可随时解雇大学教师。二战前,政府(政治)对学术自由的威胁特别突出,许多教师因拒绝“忠诚宣誓”而被解雇。就管理制度而言,美国大学的管理制度不同于欧洲,欧洲大学带有明显的学者行会特征,而美国大学类似于公司组织。在美国是由非专业人士组成的董事会及其聘任的“总经理”(校长)来管理学校,教师在很大程度上沦为“雇员”,工作没有保障。正是基于上述两个方面,美国学者总是把学术自由问题从某种意义上看成是保持教授长期聘任的问题。

美国式的学术自由理念集中体现在“美国大学教授协会”(AAUP)的一系列的“原则声明”中。1915年“美国大学教授协会”成立伊始,便发表了首次“原则宣言”,明确提出,学术自由包括:允许学者有追求学术研究而不管研究将导向何处的自由;与研究生一起探索深奥的和有争议的思想观点的自由;在校外本专业的范围内发表意见的自由;就一般的社会和政治问题以体面的适于教授身份的方式发表意见的自由。为了保障这些方面的自由,声明提出两项重要主张,一为“长期聘任制度”,一为“教授会裁判制

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987:55

陈学飞主编.美国、德国、法国、日本当代高等教育思想研究.上海:上海教育出版社,1998:93~94

度”。AAUP 在 1915 年以后,先后于 1925 年、1940 年又发表了“原则宣言”。其中 1940 年的原则宣言是与美国学院协会(AAC)联合发表的,影响最为深远,基本反映了美国社会对学术自由的理解。声明提出了学术自由三个方面的内容:“教师享有研究及发表成果的充分自由;教师享有在教室中讨论他所选择之主题的自由及教师作为一个公民的言论自由;教师享有不受学校审查制度或纪律约束的自由”。在这里,“自由”与“权利”可以通用。正因为每种自由实为一种权利,故对它们均有一个相应的限制。就研究自由而言,声明补充说“有金钱报酬之研究,应基于机构当局的谅解”;在教室中运用自由时,教师应小心地避免在教室中引进与主题无关的有争议的事物;教师作为一个公民发言时,在任何时候均应注意其精确性,应表现适当的自制,应表现对他人的尊重,并应该尽力表明他不是学校的发言人。声明进一步确定了把教师的终身任期当作保护学术自由的手段,第一次给任期程序以明确的界定,要求给予大学教师“受同侪裁判”的机会,及“在解雇或程序上的程序性的权利”。特别规定:除了是因为财政危机,这种任期不得随意中止。虽然此后 AAUP 又多次修改了学术自由的具体内容,但其核心思想则一直保留下来了,并影响美国的司法。该协会的主张已具有法律效力。可见,美国已经建立了一整套学术自由的制度,这是学术自由实现的可靠保证。

总之,通过对学术自由观之流变的梳理,可知,学术自由有两个层面的含义:即权利层面的学术自由与精神层面的学术自由。学术自由的含义不是一成不变的,而是随时代而发展的,从古希腊无限度的思想自由到中世纪的大学自治,从 19 世纪德国的教学自由与学习自由到美国权利化的学术自由,学术自由的概念越来越

具有可操作性,内容越来越具体;同时,学术自由也越来越远离内在的精神层面的自由,越来越倾向一种外在的权利层面的自由,学术自由之本质日趋遮蔽而趋于模糊。可见,学术自由观的曲折演进过程表明了学术自由是一个在大学实践中既试图被肯定却又不断遭到否定的理念。

2.1.3 学术自由的日常语义分析

学术自由是一个应用十分广泛的概念,早已超出了高等教育学的学科领域,许多人都可以对学术自由陈述一番,故学术自由具有日常语言的性质,其本身包含了某些可以通行理解的含义。这种日常语义可以被每个曾经使用或能够使用学术自由概念的人所理解。

维特根斯坦认为,一个概念所具有的日常语义可以看做是它的基本意义所在,“语言的意义不在于它有一个抽象的规定,而在于它如何被实际运用于特定的语境中”。日常语言在我们理解事物时发挥重要的作用,不能漠视日常语言的功用。单少杰认为,“分析概念应该从它如何被实际使用的情况出发,应该考察它的日常语义,特别是对于那些使用范围广泛的概念,更要注意分析它的可按通常理解的涵义”。然而,他又强调理解日常语义虽然有其便利性的一面,但日常语言却有其模糊性、歧义性的一面,“概念或语词可作通常理解的形式下,潜含了产生歧义的可能,因而概念的日常语义本身尚待做进一步分析”。单少杰对日常语言的模糊性与歧义性之原因也做了一番分析。他认为由于日常语言可作通常理解,可大致适用于许多情况,因此它的边际规定不会很严格,其界限是模糊的,涵义自然具有一定的模糊性。由于事物本身具有多方面性质,而日常语言一般只是以一种大致理解的方式陈述

单少杰著.主客体理论批判.北京:中国人民大学出版社,1989.180,129,

它,故可能在一种陈述形式下潜含着多种解释的可能。如不对其陈述的语境进行深入分析,就会产生歧义。可见,日常语义本身还须作进一步分析。

因此,对学术自由概念之日常语义的分析与阐述,可以在两个层面进行:一是分析学术自由概念被使用的具体语境,从而揭示其通常含义;二是对揭示出来的学术自由含义本身再用分析哲学的方式进行阐释。

对于第一个层面的分析,笔者主要通过对武汉大学、华中科技大学、华中师范大学 40 位教师与学生的访谈,即要求访谈对象用一句最简单的话陈述其对学术自由的理解;并辅之以对《学术界》、《开放时代》、《高等教育研究》、《中华读书报》、《东方文化》等报刊中 1990 年以来有关学术自由之叙述进行分析,采用抽取关键词的方法对各种运用学术自由的场合进行广泛考察。笔者发现,学术自由作通常使用的日常语义是:

学术自由是学者从事学术活动的自由。

必须指出,这种对学术自由概念的界说,只是对它们在不同使用语境中的意义的大致概括,不是一种严格的定义。“学术自由是学者从事学术活动的自由”,这种对学术自由的通常涵义的陈述具有简单性与模糊性。然而,正是这种简单性与模糊性使它可以在最广泛的程度上被理解和被使用。但反过来说,它又是空洞的,缺乏明确性与严格性,因而需要做进一步的阐述。用分析哲学的话说,需要“清思”,即对既有概念进行清理,使其意义更加明确、正确。

“学术自由是学者从事学术活动的自由”,这一陈述中有三个尚待分析的概念:“学者”、“学术活动”、“自由”。

单少杰著 主客体理论批判 北京:中国人民大学出版社,1989.183

王天一,夏之莲,朱美玉编著 外国教育史(下册)(第二版) 北京:北京师范大学出版社,1993.299

所谓“学者”，指研究学问的人。学者在西方被称为“知识人”（scholar），从词源学上来看，它源于拉丁文“scire”，即求知，指致力于知识耕耘的人。学者常常又被称为“知识分子”，在西方中世纪是指以思想和传播其思想为职业的人，大致等同于学校教师的群体。中世纪把大学称为学者行会，可见学者包括教师与学生，但以教师为主。在当代西方，一般认为学者乃专业上合格的人士。布鲁贝克对学者的解释很有代表性。他认为，学者是指经过长期的艰苦训练，在处理知识的技术方面具有专长的人，即受过训练有才智的人。

学者有双重属性，即“超然性”与“介入性”。一方面，学者应该与整个社会保持一定的隔离状态，以一种闲逸的好奇心从事学术研究；另一方面，学者又必须参与整个社会的公共事务，出于学者的良知，出自学者的内在冲动，以“一种趋向外在的‘责任’”关怀现实人生。套用钱理群的话说，即学者的“问题意识”产生于现实，但思考却是有距离的，更带专业性、学理性的，是更根本、也更超越的。基于学者的两重属性，学者具有双重使命，即“社会良心”与“文化精英”。许纪霖认为，“社会良心”乃是指学者与其他利益群体一同参与公共事务决策，但必须同时摆脱本群体利益的功利束缚，以一种全社会、全民族、全人类的宏观视野观照问题。而“文化精英”则意味着学者的使命在于求知，求真理，保持一种对自然、社会和人生意义的终极关切。美籍华人余英时也认为，学者“除了献身于专业工作以外，同时还必须深切地关怀着国家、社会以至世界上一切有关公共利益之事，而且这种关怀必须是超越于个人的

[美]约翰·布鲁贝克著《高等教育哲学》，王承绪等译，杭州：浙江教育出版社，1987.42

德里达等《大学、人文学科与民主》，《读书》，2001(12):3~13

钱理群著《学魂重铸》，上海：文汇出版社，1999.160

许纪霖著《智者尊严——知识分子与近代文化》，上海：学林出版社，1991.61

私利之上的”。不管是作为“社会良心”还是作为“知识精英”，都不是一种被迫的行为，而是源于一种内在的冲动。因此，两者都是学者自立的表征。

可见，学者乃是献身于学术并主动地以自己的学术去关注现实、影响社会的人。

学者所从事的“学术活动”，从本质上讲乃是一种实践或者说是一种劳动，因为学者正是通过学术活动与自然、社会及人类的过去、现在、未来发生关联。劳动在马克思的理论体系中占有特别重要的地位。马克思认为，劳动创造了人，劳动规定了人的类本质。在此基础上，马克思揭示了劳动的两重性质：劳动的手段性与劳动的目的性。所谓劳动的手段性，是指人由于受到不以意志为转移的客观需要的驱使，不能不劳动，故此时的劳动具有外在的强制性；所谓劳动的目的性，乃是指劳动本身就是目的，劳动与人的生命同在。用马克思的话说，即“（劳动）外在的目的失掉了单纯外在必然性的外观，被看成个人自我提出的目的，因而被看做自我实现，主体的物化，也就是实在的自由——而这种自由见之于活动恰恰就是劳动”。作为手段的劳动是“劳动者自身的丧失”，是一种使人异化的劳动，劳动者并无自由可言。只有将手段与目的统一起来，只有劳动本身就是目的的劳动才有可能是真正自由的劳动，只有这种劳动才体现人生命的意义。

“学术活动”作为学者的劳动形式，自然也具有两重性质。一方面，学术活动是学者赖以为生的一种手段。学者首先是现实生活中的人，故必须满足物质生活需要。从某种意义上说，学术活动就是学者谋取物质生活资料的手段，学术作品也不过是一种“我

余三定.学术的自觉与学者的自立.开放时代,1998(5):22~27

雷晓云.学术活动与学术自由(未刊稿)

马克思.经济学手稿(1857年—1858年).马克思恩格斯全集(第46卷,下)北京:人民出版社,1980.112

卖、你买”的商品。另一方面,学术活动对学者又不能仅仅是谋生手段,学术的谋生意义并不是学术的全部特质。对学者而言,学术活动的意义不仅仅是获得学术活动之外的需要满足,学术活动本身就是学者生存意义的体现,不能从或者不能仅从学术活动之外寻找学者的生命意义。马克斯·韦伯在《以学术为业》中明确提出,以学术为业,除意味着以学术作为职业外,它重要的含义是对学术有内在的志向、准备献身于学术。钱理群也认为,学术活动“内在地要求研究者生命的投入,要求一种耐得住寂寞、清贫的献身精神”。

可见,将学术活动视为谋生的手段,乃是“为人生而学术”,学者无自由可言;将学术活动自身视为目的,乃是“为学术而学术”,学者才能获得真正的自由。

学者从事学术活动的“自由”,亦有两层含义,即权利层面的自由与精神层面的自由。权利层面的自由是任何公民均拥有的,它与义务、责任相对。权利层面的自由受法律的保护同时又受法律的约束。“在人类社会,自由的公民是受法律规范制约的”。马克思曾经指出,“自由就是从事一场对别人没有害处活动的权利。每个人所能进行的对别人没有害处的活动的界限是由法律规定的,正像地界是由界标确定的一样”。从现实的社会权利意义上使用的自由概念,既涉及到政治领域的自由,也涉及到经济领域的自由。它们是学术研究所不可或缺的,是学术自由的重要方式,权利层面的自由强调减少外在的束缚,是一种条件式的自由,其意在为学术活动圈定一个不受干预的范围,故是一种消极的自由。

精神层面的自由,是形而上的,是人的自觉自为的活动,是对

雷晓云.学术活动与学术自由(未刊稿)

钱理群著.学魂重铸.上海:文汇出版社,1999.191

Horowitz I L . *Academic Freedom: Two words in search of common ground* . *Academic Questions*, 1997, 10(4): 33 ~ 37

马克思恩格斯全集(第1卷)北京:人民出版社,1965.438

必然性的认识和超越。马克思在《1840年经济学-哲学手稿》中把“自由自觉的活动”看做人的“类特性”,把自由理解为“人的生命的自由表现”,即“使自己的生命活动本身变成自己的意志和意识的对象”。马克思在此强调的自由就是一种精神的自由,其最高表现就是“自由个性”。由于精神的自由与人的生命同在,故精神层面的自由是无条件的。套用德里达的话,精神层面的自由意味着可以对任何事务进行无条件的追问,对任何真理进行无条件的质疑,对任何权威进行无条件的反抗。可见,这种表征主体的自我实现,表现人的生命的自由乃是一种积极的自由。如果说学术就是对必然性的认识,而对必然性的认识与超越就是自由,那么从某种意义上说,学术研究本身就是自由的,不是外部赋予的。可以说,精神层面的自由是学术研究的“底线”,往后再退一步,学术便失去了生命,“思想的生命有一特殊的需要——即不受妨碍与干预”。

权利层面的自由是自由的表现形式,精神层面的自由是自由的内在实质,二者互为表里。

综上所述,学术自由是学者从事学术活动的自由,这是按照日常语义对学术自由所做的最一般的表述。这种表述之所以可能,乃是因为在现实生活中人们均有对学术自由的朴素意识,人们正是基于这一朴素意识使用学术自由概念的。如果对其再作学理的分析,则包涵如下内容:(1)这里的“学者”指既献身于学术又富于人间情怀的“知识人”;(2)“学术活动”之于学者,与其说是谋生的手段,毋宁说是实现生命意义的目的;(3)学者的“自由”不仅是一种外在的权利层面的自由,而且是一种内在的精神层面的自由。

马克思著《1840年经济学-哲学手稿》,马克思恩格斯全集(第42卷),北京:人民出版社,1979,38,96

德里达等《大学、人文学科与民主》,读书,2001(12):3~13

2.2 学术自由与思想自由

2.2.1 学术自由实质上是思想自由

通过学术自由的学术史考察及日常语义分析,可以得出“学术自由实质上是思想自由”这一论断。

所谓思想自由,乃是一种源于内心基于理性的判断自由。思想自由包括信仰、观点、理论等的自由。“思想自由是公民凭借自我独立思考而产生理论、学说、观点、信仰、主张等抽象思维结论的自由”。可见,思想自由是一种内心活动的自由,是一种理性的解放。从这个意义来说,思想自由是绝对的。伟大的马克思主义者李大钊曾经说过,“禁止思想是绝对不可能的,因为思想有超越一切的力量,监狱、刑罚、苦痛、穷困、及至杀死,思想都能自由去思想他们,超越他们。这些东西,都不能钳制思想、束缚思想、禁止思想。这些东西,在思想中全没有一点价值,没有一点权威”。他进而断言,“思想是绝对的自由,是不能禁止的自由,禁止思想自由的,断断没有一点的效果”。

思想自由如果仅仅停留于一种人的内在意识(虽然说不受他人干涉,但也不为他人知晓),那么是没有什么意义的。因此,自由的思想一定要通过什么方式表达出来,这才是完整意义上的思想自由。语言就是最主要的思想表达方式。德里达认为,“语言,应该成为绝对的独立性,成为自由地提出所面临问题的权利,而不受到任何权力的控制与检查,无论是宗教的、经济的,还是政治的”。语言

甄树青著《论表达自由》,北京:社会科学文献出版社,2000:99

李大钊《宪法与思想自由》,《向着新的理想社会——李大钊文选》,上海:远东出版社,1995:190,191

德里达等《大学、人文学科与民主》,《读书》,2001(12):3~13

之所以具有这种无条件提问的自由,源于语言与思想的同一性。20世纪40年代,自由知识分子张东荪正是从这个意义上阐释了其思想自由观的。他认为:“‘思想自由’不是指思想得到自由自在发生出来而言。因为思想在个人的脑中并非有所谓自由与不自由,这个问题乃是起于思想的对外发表,就是思想的发表是否受外来力量的干涉。如果受干涉,乃有不自由……所以思想自由不是一个关于思想本身的问题,乃是一个思想在社会上的势力的问题。”国家权力虽然无法干涉人们的内心思考,但却可以限制语言无条件提问的自由,可以干预或剥夺人们的思想交流与信息的传播,使人们无从思想或无从正确思想,从而变相地干涉思想自由,使思想逐渐枯萎甚至死亡。从这个意义上讲,思想自由又是相对的、有条件的,是一种需要法律保护的自由。

学术自由从本质上说乃是思想自由。思想与学术是互为表里的:学术为表、思想为里,或者说如硬币的两个面。所谓“言为心声”、“诗以言志,歌以咏言”,反映了“学术”是学者“思想”的真实表现。事实上,没有思想的学术,根本不能称为学术。当然,没有思想的自由也就没有学术自由。

学术自由从最原初的意义上说,乃是指学者出自一种闲逸的好奇心自由地探索事物的本源。这是一种在内心自由的状态下对学术的追求。作为一种纯粹的探索精神,它是以人的良知、理性为依据,对各种常识进行无条件的追问,对各种真理进行无条件的质疑。这是一种发自内心的求知欲,没有任何现实的功利性。“无私才能无畏”,此之谓也。古希腊的学术之所以辉煌灿烂,是由于古希腊学者的纯粹的探索精神。正如J.伯里所说的,“他们(古希腊人)哲学上的思想、科学上的进步和政制上的实验固然以这种精神的自由为条件,即文学艺术上的优美,也莫不以此为依据”。在

胡伟希.思想自由与民主政治.政治中国.北京:今日中国出版社,1998.170

[英]J·B·伯里著.思想自由史.宋桂煌译.长春:吉林人民出版社,1999.9

这种纯粹的探索精神面前没有任何禁区,这种纯粹的探索精神天然就具有反干预的倾向。古希腊学者这种依据内在的理性自由的探索精神,正是学术自由最原初的含义。纯粹的探索精神源于闲逸的好奇心,闲逸的好奇心乃是人之本性。伯里对希腊自由精神的研究结论可以为证。他说:“他们为什么对于世事能得到自由的观念而有打开批评和好奇的一切桎梏的意志和勇气?……我们只好说,他们的天性如此。”

学术自由本质上是思想自由,意味着学者在从事学术活动时所做的任何选择或学术结论,遵从的都是他自己的理性判断和对真理的执著信念,而不是对任何权威的盲目遵从。从这个意义上说,学术本身就是自由的,学术自由不是外部权势的恩赐。惟有学者超越了各种现实的功利,学术摆脱了任何依附关系,学术活动受一种原初的内在学术意志所激励,才是真正的学术自由。正如美国著名学者胡克所言,学术自由的真谛是“为了获得真理,或者取得在最可靠的证据基础上建立的结论,教授和研究人员应该忠实地探索。他或她必须是一个摆脱了任何束缚的工作者,不接受外界企图灌输的或炮制的证据的指挥,不被收买。”

思想自由说到底就是人的自由,它是人之为人的一种基本存在方式。作为人的一种存在方式,学术自由是积极的、内容丰富的,而不是消极的、形式的东西。学术生活中的自由是学者的义务。学者必须负起自由的重担,没有抛弃这副担子的权力。正如陀思妥耶夫斯基所言,人应当负担起自由重担,为的是自我拯救。洪堡正是在“人的自由是人的本性”这一论断的基础上提出学术自由的理念。作为人的自由的一种表证,学术自由精神是一种宽容的精神、平等的精神、开放的精神、批判的精神和创新的精神。

强调学术自由本质上是思想自由绝不意味着学术自由可以不

[英]J·B·伯里著 思想自由史 宋桂煌译 长春:吉林人民出版社,1999.9

[美]胡克 学术自由原则 文摘,1985(9):21~22

受任何的干预(事实上,思想自由也是绝对与相对的统一),而只是强调外界对学术自由应尽量采取不干预的原则。

2.2.2 思想自由与大学演进

大学与思想自由极有渊源。在西方,思想自由总是与大学联系在一起,不但大学的起源得益于社会的思想自由,而且大学的发展也从未离开过思想自由。这是因为思想自由与大学“追求真理、发展学术”的本质是相契合的。这也从另一个方面证明了学术自由本质上是思想自由。在西方,大学“原则上是真理、人的本质、人类、人的形态的历史等等问题应该独立、无条件被提出的地方,即应该无条件反抗和提出不同意见的地方”。可见,大学是用学术自由来“注释”的。为了清晰地把握思想自由与大学的共生关系,下面就大学的起源与演化做一简单梳理。

1) 思想自由与大学起源

西方大学之原型及学术自由思想渊源,最早可溯及到古希腊柏拉图所设立的“学园”。尽管柏拉图本人曾积极从事政治活动,但其学园却是从事学术研究的“象牙之塔”:以一种自由的精神从事学术的研究与讨论。这一原初状态的大学从其诞生之日起,就呈现学术自由思想的最初面貌,说明了大学与学术自由的渊源之深。其实,柏拉图式的私人结社的学园之所以产生,与古希腊的思想自由密切相关。古希腊是一个理性自由的时代,也是一个民主自由的时代,民主自由时代的自由民被期望在社会中担任各种角色,故其知识必须广博而不能局限于专门化的领域。在这种时代背景下,自由教育便应运而生。自由教育旨在发展自由民的智慧与兴趣,广泛地参与社会事务。可见,自由教育观既是古希腊自由政治、理智自由的产物,又促进了古希腊的自由政治与理智自由。以自由教育为己任的“学园”只能产生于思想自由的土壤之中。

如前所述,现代大学的真正起源,乃是欧洲中世纪大学。然而,中世纪大学的产生实得益于古希腊自由思想的重新发现。

中世纪本是一个不利于科学精神(即一切事实无成见地探讨)的时代,“理性受束缚,思想被奴役,而知识无进步”。这样的时代为何又产生了致力于真理之追求的大学呢?其实,中世纪末期,表面上看基督教会的势力达到了顶点,理性禁锢到无以复加的地步,但在社会的深层,由于思想界重新发现了古希腊思想,新的社会状况正在酝酿。大约在12世纪末,来自于另一个世界的“刺激物”进入了西方世界,这个“刺激物”便是古希腊思想。“那时西部基督教国家的知识阶级已经知道亚里士多德哲学了,他们的教师是犹太教徒和回教徒。回教徒中有一部分是自由思想者,其所以能如此者,因为他们已经知道了古希腊的思想”。自由思想家阿威罗伊(12世纪)脱胎于亚里士多德哲学,在宗教高于一切的时代提出了二重真理说:即承认两个独立而相反的真理同时并存,一个是哲学,一个是宗教。阿威罗伊的二重真理说对巴黎大学影响很大。巴黎大学的著名经院哲学家阿贝拉尔正是受亚里士多德哲学的鼓舞,“怀有摧毁偶然性的强烈欲望”,提倡自由探讨,并以惊人的勇气提出需要对神学教义进行批判性的审查。他反复讲述,“不断地提出问题,是打开智慧的第一把钥匙,因为通过怀疑,我们被引着去探究;通过探究,我们便能辨明真理”。阿贝拉尔思考和研究问题的方法,很快成为人们处理各种问题公认的方法,怀疑论如同燎原的野火在迅速漫延。怀疑的思想和批判的精神散布于各地,预示着思想自由已开始复兴。自由思想的复兴促进了人们对知识的探讨与追求。渴求知识蔚然成风,知识分子更是强烈地

[英]J·B·伯里著.思想自由史.宋桂煌译.长春:吉林人民出版社,1999.25,

[法]雅克·勒戈夫著.中世纪知识分子.张弘译.北京:商务印书馆,1996.32
杜作润,高峰煜著.大学论.成都:四川教育出版社,2000.10

感觉到:要创造新事物,要成为新人。12世纪最有声望的学府——沙特尔修道院,就是这一时代精神的写照。沙特尔精神的精髓就是:求新、观察和研究。这一精神乃是古希腊理性自由精神的重现。12世纪著名学者彼得的话可以为证。他说,“只有怀着越来越强烈的爱慕,一遍又一遍地读古代人著作的时候,人们才能摆脱愚昧无知,走向科学的光明。让狗去狂吠,猪去咕咕吧!我依旧是古代人的盟友,我要让自己全部认真劲儿都倾注在他们身上,并且每天都在研究他们著作中迎接朝霞”。正是由于思想界对古希腊自由思想的重新发现,学者们重新获得了古希腊学者的那种纯粹的好奇心。具有闲逸好奇心的学者,或者为寻求名师而聚集或者因“堪为人师”而被追随,从而形成了探究学问的团体,这些团体就是中世纪大学的雏形。因此,可以说思想自由乃是中世纪大学产生的直接原因。

值得一提的是,经院哲学作为当时最先进的学术,是思想自由的产物。它在促进大学的产生方面做出了不可磨灭的贡献。经院哲学在当时是一种有生命力的学术,它不但是大学的教学内容,而且是大学重要的教学方法。在经院哲学的影响下,中世纪大学初期不仅拥有高度的大学自治,也有十分广泛的学术自由。例如,从1210年开始巴黎大学禁止讲授亚里士多德的《物理学》与《形而上学》。1215年和1228年罗马教廷又重申了这一禁令,但十分正统的图兹大学从1229年建立之日起就宣布:为了吸引学生,在巴黎被禁止的著作将在该校讲授。事实上,禁令在巴黎也不过是一纸空文,被禁图书依然列在教学大纲里。可见,思想自由是大学产生的前提条件,是大学的立身之本,是大学的基本价值观。

2) 学术自由的辨明与大学的复兴

中世纪大学的产生及其所获得的学术自由,得益于整个思想

[法]雅克·勒戈夫著.中世纪知识分子.张弘译.北京:商务印书馆,1996.8

界的思想自由。由于中世纪大学的学术自由只是作为一种实然的状态存在着,尚未从学理上辨明,故这种学术自由是不牢靠的。中世纪大学中的学者虽然承接了崇尚非功利性的理智传统,对知识的探索也源于一种“闲逸的好奇心”,但这仅是学术自由的一种萌芽状态。因为中世纪人的主体性尚未彰明,学术自由更多地依附于大学自治之中,学术自由是脆弱的。文艺复兴、宗教改革之后,大学自治遭到破坏,但以经院哲学为根本的学院自治不仅依然维持着而且被进一步强化。经院哲学此时已失去了其生命力,这种陈旧的学问体系已成为新兴学问进入大学的最大阻力。经院哲学控制下的大学已经与学术自由无缘,已经成为保守、落后的代名词。与大学在新学问上无所作为形成对照,新的文化与艺术、新的哲学与科学就在大学之外繁荣起来。新的学术机构已经出现且大有取代大学之势,大学进入了“冰河期”。

大学复兴的希望何在?人们在寻觅着。就在大学陷入衰退之际,西方自由哲学却在大学之外兴盛起来。此时继承古希腊思想自由“学统”的已不是大学,而是大学之外的思想界。正是自由哲学为学术自由的最终辨明提供了思想基础和准备。此时的自由哲学大体上包括人性自由哲学、宗教信仰自由哲学、政治自由哲学、认识自由哲学等等。这些自由哲学或者张扬人的意志的自立与独立、或者强调宽容精神、或者肯定自由的权利法则。这些都为学术自由提供了学理基础。特别值得一提的是,荷兰哲学家斯宾诺莎甚至论述了思想自由对科学发展的意义。他说,思想自由“对于科学与艺术是绝对必要的,因为,若是一个人判断事物不能完全自由、没有拘束,则从事于科学与艺术,就不会有什么创获”。斯宾

诺莎有如此思想,难怪荷兰是第一个提出学术自由观念的地方。

正是在自由哲学的鼓舞下,17世纪末18世纪初的启蒙君主开始将自由哲学的理念导入大学。“当时的启蒙君主,为了打破大学内部思想学术的封闭性,不但对禁止笛卡儿哲学的大学发动其对大学的监督权,打破学术禁令,使新学问的导入成为可能”。公元1674年,普鲁士国王腓特烈一世以自由哲学为基础创办了哈雷大学。哈雷大学以“思想自由”原则为办学宗旨,重新确立了大学“探究真理之中心”的地位。哈雷大学因此有欧洲“自由思想之堡垒”的美誉。

当然,我们也不能因此过度夸大自由哲学对于大学的作用。17至18世纪导入大学的自由哲学,虽然使大学之学术研究重新建立在思想自由的基础上,但大学所获得的只是一种被强迫的自由——是外部权威把学问从经院哲学解脱出来的。这与现代大学自治与学术自由有相当大的差距,大学也并未因此而复兴起来。大学真正走向复兴的标志是柏林大学的创立。洪堡把“学术自由”作为大学的首要原则,使学术自由实现了由朦胧状态向自觉状态的转变。以学术自由理念建立起来的新型大学是近代大学制度的原型。这种大学制度所保护的学术自由较哈雷大学的层次更高,因为“大学不但对大学外的权力自治,同时更获得国家权力不介入大学内部事项的保障”。自此,学术自由成为了大学的核心价值观,成为了大学的灵魂与标志。柏林大学的创建标志着大学走向复兴。

总之,学术自由的辨明过程,正是大学从衰败走向复兴的过程,这绝非是偶然的巧合,而是大学与思想自由之共生关系使

美国不列颠百科全书公司编著.不列颠百科全书:国际中文版(第一卷).中国大百科全书出版社不列颠百科全书编辑部编译.北京:中国大百科全书出版社,1994.

然。

2.3 学术自由的基本特征及学术自由的两重性

2.3.1 学术自由的基本特征

基于上述分析,笔者认为,学术自由至少具有如下五个基本特征。

1)“内心自由”与“外在自由”的统一

“内心自由”是就学者自身而言的,指学者的精神超越了各种外在的功利与权威,具有独立自主的人格与质疑一切的批判精神。“内心自由”不仅意味着“不惧怕任何权威和任何社会偏见”,而且意味着“不受任何常规、习惯对思想的束缚”。“外在自由”是就社会条件而言的,指为学者探求真理、传播知识提供的一种条件,使学者不会因为探索真理、传播知识而遭受损害。“外在自由”不仅包括为学者提供“闲暇”的物质条件以进行学术创造,而且包括为学者的自由探索提供制度保证。没有“内心自由”,学者的创造力便会枯竭;没有“外在自由”,学者潜在的创造力因无法实现而窒息。只有两者的结合,才会有真正的学术自由。

2)“形式自由”与“实质自由”的统一

所谓“形式自由”,指受到法律保护的自由。自从德国普鲁士王国时期的法兰克福宪法草案第152条规定“学术及其教学是自由的”后,世界各国的宪法或大学法均有专门的条款保护学术自由。就此意义而言,学术自由是一种形式上的自由。所谓“实质自由”,是学者在实践中真正享有的学术自由。“实质自由”总是小于“形式自由”,因为“形式自由”由于受到各种内外限制,很难转化为一种实质性的自由,或者说,“形式自由”的内容无法在实践中真正实现。学术自由如果仅停留在形式层面是不真实的。由“形式自

由“走向‘实质自由’”需要克服一些约束自由的因素。约束自由的因素是客观存在的,同时也是保证学术自由实现必不可少的条件。如学术规范既制约学术自由同时又保护学术自由。可见,学术自由要真正实现或者说达到实质性的自由,“形式自由”是必不可少的前提。

3)“积极自由”与“消极自由”的统一

所谓“积极自由”,根据英国哲学家柏林的理解,是一种“内在的精神实在”,是人类应该渴求的自由;所谓“消极自由”,意为“免于什么的自由”,属于简单地逃避外界对人的行为限制的自由。“消极自由”与“积极自由”均有其价值,“消极自由”为学术活动划定一块不受外界干预的领域,是学术自由的“底线”;“积极自由”强调利用自己的权利来实现内在意志,这是学术自由实现的真正标志。美国学者彼得·伯格认为,没有“积极自由”的填充,“消极自由”是“空”的,故学术自由不能仅停留在消极的自由之上。正如美国学者约翰·费伦所言,积极自由是一个比消极自由更崇高的概念,因为只有当积极自由出现的时候,“消极自由”才有条件处于良好状态,在这种状态下,自由是复合的性质的,是消极自由与积极自由的组合。

4)绝对性与相对性的统一

学术自由作为一种精神层面的思想自由,乃是一种绝对的自由。因为思想处于意识深处,不为他人知晓,也不受他人干涉。“思想自由在立法上是一种绝对的自由,任何法律、任何人,都无权、也无法干涉他人自由的思想,而只能限制其行为”。然而,思想只有形之于外,方成为学术,即思想只有通过语言才能外化为学术。而根据“行为”语言理论的研究,语言实质上是一种行为,称之

为“语言行为”。“语言行为”能够制造“事件”，故学术自由可以说是一种通过“语言行为”来制造“事件”的自由。作为一种现实的行为，学术自由又必须由法律来规范。既由法律来规范，自然不能免除忠诚于宪法的义务。美国、日本、德国等国家中，都要求包括大学教师在内的所有教师忠诚宪法，不得因享有学术自由的权利而免除忠于宪法的义务。法律既保护学术自由，又限制学术自由，故学术自由又是相对的。可见，学术自由作为精神层面的自由是绝对的，作为权利层面的自由则是相对的。由于学术自由是权利层面的自由与精神层面的自由之组合，故学术自由是绝对与相对的统一。

5) 普遍性与特殊性的统一

学术自由作为一种广为传播的学术价值观有自己普遍的标准，有自己理想化的模式。用这种标准与模式可大致评价和衡量不同社会历史条件下学术自由的实现程度，这就是学术自由的普遍性。但是在各种具体的社会历史条件下，学术自由又是有差别的。中世纪大学的学术自由不同于19世纪德国大学的学术自由，中国大学的学术自由迥异于美国大学的学术自由。学术自由体现出来的民族性与时代性就是学术自由的特殊性。学术自由是普遍性与特殊性的统一。正因为如此，各国大学的学术自由不是一个有无的问题，而是一个程度大小的问题。事实上，在一般没有言论自由的所谓专制国家，也存在广泛的学术自由。不过，此时的学术自由是作为特权的自由。“学术自由在不同的国家之表现程度是一个范围广泛的系谱，即自由国家位于一端，极权主义国家位于另一端，它们之间是一个连续的系谱，任何国家的大学均有学术自由，只是程度大小不同，每个国家在学术自由的系谱中占有一个位置。”

德里达等《大学、人文学科与民主》读书，2001(12):3~13

Clark B R, Neave G R. *The encyclopedia of higher education* (Vol. 2). Oxford: Pergamon Press Ltd, 1992: 1295~1303

2 3 2 学术自由的有限与无限

1) 学术自由的两重性

通过对学术自由特征的阐释,可知学术自由具有有限与无限的两重性。所谓学术自由有限与无限的两重性,是指学术自由既是一种权利层面的自由,又是一种精神层面的自由。作为权利层面的学术自由,它是有限的。因为任何权利总是与一定的义务和责任联系在一起的,而且这种权利义务关系是以法律来规范的。作为精神层面的学术自由,它又是无限的。因为精神具有超越性,而且精神层面的学术自由不能由法律来规范,它以学者内在素养为基础。作为权利的学术自由固然重要,作为精神的学术自由则更为重要,一味强调外在的权利条件,而不注意内在的精神的培养,乃是尚未脱尽奴性心理的表现。

学术自由的两重性可以从历史唯物主义的角度得到进一步阐释。学术自由的实现是在社会历史进程中展开的。社会历史发展的总的趋势是为学术自由的实现不断开辟新的前景,使学术自由的实现不断获得新的进步。从这个意义上讲,学术自由是无限的。因为随着社会的发展,学术自由实现的条件是不断扩展的,这种扩展是无限的。而且,在任何时代,虽然实现学术自由的条件是有限的,但毕竟还是提供了一定的可能性,使学者在这一可能的范围内实现了某种程度的学术自由。实际上,“非自主状态只是一定范围意义上的非自主,在更小一些的范围内,人的活动就有可能是自主的,外在力量的强制无论怎样不可抗拒,也不可能完全绝对地剥夺人的活动的自主性”。一如上述,即使在欧洲的中世纪,学术自由还是在一定程度上实现了的,只不过此时的学术自由是作为特权的自由,而不是一种普遍权利。马克思早就指出,“没有一个人反对自

由,如果有的话,最多也只是反对别人的自由”。“各种自由向来就是存在的,不过有时表现为特权,有时表现为普遍权利而已”。

当然,在社会历史发展的不同阶段上,学术自由实现的程度与范围又是十分不同的。也就是说,在具体的历史阶段,学术自由实现的条件是有限的。学术自由的实现只能在有限条件允许的范围内进行,所实现的自由只是一定范围内的自由。可见,这种学术自由终究是以学者所处的外部关系的总体制约为前提的,而不能从根本上摆脱这种限制,故学术自由又是有限的。

2) 学术自由两重性理解的误区及分析

大学的学术按学科性质分,有自然学科与人文社会学科。自然学科与意识形态关联不大,能保持一定程度的价值中立;而人文社会学科与意识形态密切相关,不可能做到“价值无涉”。有人认为,自然学科由于能保持一定程度的价值中立,故其学术自由是无限的,而人文社会学科由于意识形态意味强,故其学术自由是有限的。现实的情况似乎也印证了这一观点。然而,这毕竟是对学术自由有限与无限两重性的一种庸俗的理解,是与学术自由的本意相悖的,下面我们从两个方面对这种观点做出回应。

(1) 自然科学在历史上曾受到社会的强力干预。

自然科学与意识形态关联不大,虽然标榜价值中立,但在历史上仍受到各种外部力量的强力干预与限制。

自然科学曾遭到宗教的限制与摧残。正如公元前4世纪圣·巴西尔(St. Basil)在《创世纪》中所声明的:“在一切事物中,我宁可要朴实的信仰,而不要玄夸的理性。”由于自然科学的批判精神(理性)与宗教信仰格格不入,故宗教对自然科学持排斥态度。在基督教占统治地位时,“本质上无止境的科学发展被限制在具有

贾高建著.三维自由论.北京:中共中央党校出版社,1994.63,63

张帆.科学主义与现代反科学思潮述评.华南师范大学学报(社科版),1999

坚固边界的有限范围内,从而在规模上、方向上和速度上都受到束缚,科学的求实、创新、批判精神必然为宗教所不容,科学所取得的新成果也因与教义相悖而横遭厄运,甚至不惜采取血腥的人身迫害等恶劣方式来维护自己的独尊地位。”例如,西班牙医生塞尔维特因为提出血液局部循环的理论而被加尔文用火活活烧死,其罪名是他的学说攻击“三位一体”的教义是“魔鬼的教条”。就这样,一个极具革命性、原创性的学说遭到扼杀,以至于人们对这一理论的认识推迟了一个世纪之久。这是“价值中立”的自然科学遭到宗教扼杀的明证。

实际上,对自然科学的限制不仅来自宗教,而且常常来自于社会政治势力。从古希腊诛杀苏格拉底到法西斯德国,从斯大林统治下的苏联到中国的“文革”,都可以看到政治对自然科学的压制。自然科学虽然与意识形态无甚相关,但产生的新观念却足以冲击现有的社会秩序,进而危及政治权势。“科学特别是理论科学是跟着问题走的,而很少考虑当下的物质需要,也较少顾及时下的政治气候,它的首要任务是发现问题和提出问题,而不是为问题提供可操作的最优化解决方案。然而,科学存在于其中的社会却经常不太欢迎科学的这种特有的执著、清高和率直。”如法西斯德国出于种族偏见和独裁统治对自然科学进行了强力干预,提出了臭名昭著的“雅利安科学”。这种违背普遍主义的科学价值观,一方面极力夸大“雅利安人”作为科学家的优越天赋,并以是否是“雅利安人”作为选择科学家与教师的标准;另一方面则对非雅利安人科学家(尤其是犹太科学家)进行排斥与迫害。又如原苏联以政治势力强行推行所谓“无产阶级生物学理论”的李森科事件。

由此可见,自然科学并不因其“价值中立”而免受社会干预,也并不因其与意识形态无关而享有无限的自由。

程刚,郭瞻予著.知识的批判.沈阳:辽海出版社,2000.116~117

[英]D·贝尔纳著.科学的社会功能.陈体芳译.商务印书馆,1986.514

(2)极具意识形态意义的人文社会科学也可享有充分的自由。

人文社会科学尽管其问题产生于社会现实,但却可能对它进行“有距离,更带专业性的、学理性的,更为宏观,更加超越”的思考与研究。正如钱理群所说的,“问题是从现实出发的,而思考、研究的心态与视角,则是超越的”。因此,虽然人文社会科学中有价值因素的介入,但仍应有充分的学术自由,就是与政策直接相关的政治学研究,也应有充分的学术自由。因为,这毕竟是学术性研究。美国学者胡克说得好:“如果学者们是不偏不倚地考虑了自己之外的观点并为自己所拥护的政策提出了充分的理由与确凿的证据,那么这种回答就很可能是学术性质的了。”

人文社会科学研究之所以要保持充分的学术自由,乃是基于人文社会科学自身的特点。

其一,人文社会科学的研究对象是人及人组成的社会,而人及人组成的社会比自然现象更复杂、更隐蔽、更富于变动性,因此对其规律的探讨较可以量化的自然科学问题更困难、或然性更大。故没有充分的学术自由根本无法揭示真理。

其二,人文社会科学研究的主体是社会中的个人,作为有价值取向、有利益追求的主体,在研究变动不居的人文社会现象时,得出的结论自然是不同的,甚至大相径庭,所谓“智者见智,仁者见仁”。这就是人文社会科学所特有的学术多元化。学术多元化是人文社会科学的常态,而学术的单一化则是异常状态,它预示着学术的凋零。只有充分的学术自由,才能做到“百花齐放,百家争鸣”。

综上所述,从学科性质的角度简单地划分学术自由的有限与无限是不恰当的,只有从历史唯物主义的角度才能真正把握学术自由的两重性。

钱理群著《学魂重铸》,上海:文汇出版社,1999,202,202

[美]约翰·布鲁贝克著《高等教育哲学》,王承绪等译,杭州:浙江教育出版社,

2.4 学术自由的概念基础

要从学理上真正辨明学术自由,还必须寻找学术自由的概念基础。布鲁贝克在其《高等教育哲学》中提出学术自由合理性的三个支点:认识的、政治的、道德的,可以说是这方面的初步探索。下面,我将在更广阔的范围分析梳理各家学说,以寻找学术自由的概念基础。

1) 认识论

认识论一般认为真理不是先行完成的,任何真理都是相对真理,只有通过不同意见的交流与讨论才能追求到相当确凿的意见。而不同意见的交流与讨论只有在相当自由的环境中才能进行,故学术自由是追求真理的必备条件。启蒙思想的集大成者密尔正是基于“没有一个人不会犯错”这一认识论公设来论述言论自由、意见自由、表达自由及思想自由的。密尔认为,既然每一个人都可能犯错,那么任何人的意见或理论便不可能绝对为真;既然任何意见或理论没有绝对为真的把握,那么站在追求真理的立场上,就必须坚持言论自由、意见自由与表达自由。密尔进而认为,真理能够通过不同意见的交锋而被发现,能够通过于谬误的斗争表现出来。这实际上已经隐含了“意见自由市场”的理论。最早明确使用“意见自由市场”概念的人是美国联邦最高法院大法官霍尔姆斯。他在1919年艾布拉姆诉合众国案中明确指出,“意见的自由交流能够较好地达到人们预期的最终的良好结果……对真理最好的检验是一种思想在市场竞争中所表现出来的使自己得到承认的力量”。“意见自由市场”的理念为学术自由提供了强有力的概念

[美]约翰·布鲁贝克著 高等教育哲学 王承绪等译 杭州:浙江教育出版社,1987.

欧阳教,黄政杰主编.大学教育的理想.台北:师大书苑,1994.212

甄树青著.论表达自由.北京:社会科学文献出版社,2000.157

支持。正如布鲁贝克所言:“这里所出现的学术自由学说基于对自动进步的信念,这一信念源于产生经济上的不干涉主义学说的同一思想,如果能够说服政府除了提供必要的经济补助之外,对研究不加干预的话,那么科学知识,像经济上的不干涉一样,是可以指望产生进步的。”

哈贝马斯的“共识真理论”则从另外一个角度为学术自由提供了认识论上的观念支援。哈贝马斯认为,任何真理都不是绝对的,也不是主观断定的,而是“行动”的产物。哈贝马斯的“行动”是主体际性的,是一种人际的互动。由于这种“行动”是以“言辞行为”(speech acts)为中介的,故又称为“交往行动”。哈贝马斯认为,要达到“共识真理”,必须有一种“理想的沟通情景”(ideal speech situation)。所谓“理想的沟通情景”,就是沟通双方所依照的三个有效声称:“真理声称”即言辞行为在事实上是否真实;“正当声称”即言辞行为在道德上是否正确;“真诚声称”即言辞行为在主观上是否真诚。“理想的沟通情景”意味着:说话者没有使用任何形式的威胁迫使聆听者接受,纯粹以“更佳论据的力量”来说服聆听者。如果聆听者又是以纯粹基于“更佳论据的力量”,没有受制于任何外在的或内心的障碍,而接受说话者的论据,并视之为合理的话,那么交往的双方便达成了基于“理性”的“共识”。这一“共识”正是真理。可见,依据哈贝马斯的理论,共识(即真理的达成)只有在参与讨论的人没有外在的和内在的压力和制约下才能达成,只有在一个容许自由讨论的社会中才能出现。故就此意义而言,学者要达到真理,必须有学术自由的氛围。

2) 价值论

大学与学术的价值来自于真理,而真理的获得需要学术自由,

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.45

杨善华主编.当代西方社会学理论.北京:北京大学出版社,1999.81

从这个意义上看,“维护学术自由不是为了教师和学生舒适与方便,而是为了社会的利益;只有教育过程导致知识的发展,社会的长远利益才能得到最好保证”。价值论正是从这个角度为学术自由提供观念资源的。

价值论认为,真理不仅具有外在的功利价值,而且具有内在的
本体价值。价值论强调,学术的传递、创新,真理的追求,有外在的
功利价值。知识的创新和真理的取得与人类社会的利益息息相关。
知识的发展不仅有利于人类控制其周围的自然环境,促进人类的
物质文明,而且可以促进人类经验与心智上的进步,提升人类的
精神文明。在知识经济时代,以知识为依托的技术更是直接
作为现实的生产力,成为经济和社会发展的第一推动力。为了在
国际竞争中立于不败之地,各国都为知识的发展提供自由的环境。

不仅如此,价值论还充分肯定了发展知识、追求真理的内在价值。
追求真理本身就具有内在的精神价值。追求真理作为一种高
品位的学术活动,有利于学者精神世界的扩展与自由,并达至人格
的自塑,从而实现学者的生命意义。正如钱理群所说的,“学者的
'人'与'学术'之间是有着一种深刻的内在联系的”,对真理的追
寻是指向“使人成为人,使人变得更美好”这一终极目的的。因此,
就“人生教育”而言,也必须给大学拥有充分的学术自由。

3) 政治论

政治论认为,学术自由是言论自由的一种,而言论自由是宪法
应予保护的基本自由权利,因为言论自由是民主政治不可分离的
一部分。因此,学术自由具有弘扬民主的功能,宪法是其合法性的
支点。

美国不列颠百科全书公司编著.不列颠百科全书:国际中文版(第一卷).中国
大百科全书出版社不列颠百科全书编辑部编译.北京:中国大百科全书出版社,1994.

依据德国公法理论,学术自由作为一项基本权利,具有个人主观公权利作用。这种权利作用包括两个方面。其一,学术自由权具有消极防御性,即学术自由基本权利保障从事学术活动的人在追求、研究与发表过程中,有不受国家干预的权利。而且,“学术自由所保障之范围,不以在学术机构内的研究、教学活动为限,在学术机构之外,学术活动亦受保障。”其二,学术自由具有积极请求权,即人民请求国家积极地为某些“作为”的权利,这些权利也就是国家的义务。国家不仅应为学术研究提供人力、财力及组织力以促进学术的发展,而且应为学术研究提供制度安排,使学术活动的自由不受侵犯。学术自由虽然是任何从事学术研究的人都享有的权利,但在今日学术研究已呈现集团化发展趋势的条件下,单个人的努力已难以真正发挥教学与研究的功能,故学术自由覆盖的范围已从个人领域扩展到大学。这也就是德国公法所谓的基本权利“制度性保障”理论。所谓“制度性保障”,乃是指“从基本权利客观价值秩序之作用延伸所至,藉着基本权利客观价值保障一个自由而有秩序之生活领域”。由于基本权利具有制度性保障功能,立法者不得任意破坏该制度的合法(宪法)地位。德国公法学者一致认为,宪法保障的个人的学术自由权具有制度保障的作用,因此,大学应成为学术自由的保障对象,学术自由是德国大学的基本权利。

美国联邦宪法第一修正案乃是保护言论自由的条款,但在美国联邦最高法院的判例中常常被援引为大学自治与学术自由的宪法依据。这就是政治论的观点。中国宪法亦把言论自由作为社会主义社会公民应该享有的民主权利而加以保护。从政治论的角度理解,学术自由在中国自然也受宪法的保护。中国学者在20世纪80年代就提出了“学术自由是言论自由在学术理论界的具体体现”的观点,认为社会主义社会公民的民主权利包含两部分的内

容,即全体公民共享的民主权利和不同职业的人在其职业范围内享有的民主权利。学者的学术自由就是学者在其职业范围内享有的民主权利。

在民主社会中,还有一项基本原则,就是防止“暴虐大众”的原则,或者说“多数宽容少数”的原则。过于强调“少数服从多数”的原则,常常导致“暴虐大众”的出现。密尔在《论自由》中明确提出,政治上的“多数决”不仅不能防止“暴虐大众”的出现,相反,更容易导致多数人全面性地压制少数人的异议言行及个人的个性。密尔正是在这一论断的基础上提出了著名的自由原则,即只要个人的意见及行动不损及他人的重大利益,国家、政府或其他人都不应加以干涉或禁止。由于真理往往掌握在少数人的手里,故从事学术创造的学者是最容易招致“暴虐大众”的迫害的。“文革”时期知识分子的遭遇,便是明证。因此,“多数宽容少数”的原则对学术自由有特别重要的意义。

4) 教育的相对独立性

所谓教育的相对独立性,乃是指教育作为一个相对自主的系统,有不同于社会政治、经济系统的价值观念与运行逻辑;教育的发展不一定与社会的政治经济同步,教育按自身内在逻辑发展而不受社会政治、经济逻辑的压制。正如陈桂生所说,“教育过程、教育实体一旦成立,特别是教育系统形成以后,教育活动有自身的逻辑,由此形成了教育的‘自我保存的属性,形成教育的相对独立性’”。“教育往往滞后于经济、政治的发展,体现了一种‘自我保存’的属性,教育的自我保存的属性本身植根于它自身‘传递传统价值的职责’,破坏这个正常的属性,无异于否定教育本身”。可

赵杰.论学术自由.江海学刊(文史哲版),1985(3):3~7

甄树青著.论表达自由.北京:社会科学文献出版社,2000.219

欧阳教,黄政杰主编.大学教育的理想.台北:师大书苑,1994.220

陈桂生著.教育原理.上海:华东师范大学出版社,1993.176,177

见,教育的相对独立性源于教育的本质、源于教育的“遗传性”。

既然教育具有相对独立性,那么作为教育实体的大学自然也具有相对独立性。德里达认为,“大学不光相对于国家是独立的,而且相对于市场、公民社会、国家的或国际的市场也是独立的”。大学有时走在时代的前面,开风气之先,批判社会、引导社会;大学有时滞后于时代,呈现一种保守的姿态。不管是前者还是后者,对大学实现其功能都是必要的,前者可看作是发展学术,后者可理解为传承学术。

教育的相对独立性集中表现为教育目的的独立性。美国著名的教育学家杜威提出教育之外无目的。他并不是说教育没有目的,而是指教育的目的不应由学校之外的机构来施加,不管是政府、企业还是别的机构均无此权。教育的中心目的不应是政治,也不应是市场,教育的中心目的应该是培养学生独立思考的能力,使他们树立依赖理性而非权威来证实真理的信念。教育的价值不必投射到教育以外的政治、经济之中,追求知识本身就具有内在价值。

教育的相对独立性及大学的相对独立性意味着大学和学者与社会要保持一段有尊严的距离。这实际上也是“不惜一切代价、无条件地追求真理”的大学理念的要求。如果说教育失去了相对独立性意味着取消教育,那么,大学失去了相对独立性则意味着大学可能成为意识形态的“跑马场”,或者成为实现经济目的的工具。守望大学的相对独立性,实际上就是守望大学的学术自由精神。从这个意义上看,学术自由的确是大学甚至学者生死存亡的一条“底线”。“往后退一步,我们就什么也没有了,就由‘人’变成‘奴’,由‘知识者’变成‘帮忙与帮闲’了,所谓‘学术’也会被‘奴化’了”。可见,教育的相对独立性为大学坚持学术自由、抵制社会

德里达等.大学、人文学科与民主.读书,2001(12):3~13

钱理群著.学魂重铸.上海:文汇出版社,1999.172

干预提供充分的合理性。

学术自由在大学实践中的具体表现如下。

第一,研究自由,即大学教师不受与研究无关之规定的拘束而选择研究的对象的自由、确定问题的自由、选择研究方法的自由、参与研究机构的自由、确定研究计划的自由、发表学术见解的自由、开展学术讨论(学术批评)的自由。除此之外,选定研究参与者、购买图书及仪器设备均属研究自由的范围。

第二,教学自由,即教师有选择教学题材、教学形式、教学内容、教学方法的自由,及安排教学时间甚至教学场所的自由。教学自由不但包括在大学之内所有的授课活动,诸如演讲、实习、讨论、实验等等,而且,包括大学之外的讲学活动,以口头方式做评判、在校外国家公职考试中担任评委,均属教学自由保护的范畴。

第三,学习自由,即学生可以自由地学习感兴趣的学科,可形成他们自己的论断和发表他们自己的意见。学习自由现在又有泛化的趋势。如美国 AAUP 联合九个全国性的教育团体,于 1967 年发表了“关于学生权利和自由的联合声明”,提出了学习自由六项重要内容:(1)接受高等教育的自由;(2)在教室内言论表达的自由;(3)学生记录免于不当公开的保障;(4)在校结社的自由;(5)在校外行使公民权的自由;(6)对学生的惩戒应履行正当程序。该声明所保护学生的学习自由已经大大超出了传统学习自由的范围。

第四,大学自治,即大学作为法人团体享有不受任何外部势力干预的自由。大学自治并不意味着大学对校内所有的行政事务具有完全自主决定权,大学只有在处理与大学教学、研究、课程及进修等直接有关的行政事务时才享有自治权。

把大学自治归为学术自由权利覆盖的范围,始于德国。一般而言,自然人才能成为基本权利主体,但德国公法学者基于基本权利客观价值作用认为大学的学术自由生活领域应受宪法保障,从

而引申出学术自由是大学的基本权利。我们认为,基于学术自由与大学自治的渊源及两者紧密关联,以及学术研究活动与教学活动大都在大学中进行,可以把大学自治理解为宏观层面的学术自由或者把学术自由理解为大学自治的深层理念。实际上,在其他国家,常常把大学自治理解为一种学术自由的团体性权利。1978年,美国联邦最高法院对贝克(Bakke)案的判决中正式对“学术自由的团体权利”一说进行确认,从此大学自治作为学术自由重要组成部分的观念就为学术界所普遍接受。正如美国学者史蒂文斯(J. Stevens)所言,“学术自由有两条不同的主线,即个人的和团体的”。作为团体的学术自由权利就是大学自治。一如上述,在德国,大学自治被认为是学术自由的一种制度保障而成为学术自由的重要内容。

广义的学术自由有两层涵义:一是凡参与学术研究与教学过程的大学成员,均有要求国家不得干预的权利;二是大学作为学术组织应享有大学自治,在研究与教学上享有高度的自治管理权。可见,广义的学术自由覆盖了大学自治。

值得指出的是,就大学与社会关系的角度而言,的确可以把大学自治纳入学术自由的范畴;但就大学与大学之内的学者关系而言,大学自治与学术自由就必须严格区分——因为正如有些学者所指出的,“从微观层面而言,在日复一日中,学者感觉到对他们自由威胁最大的乃是大学中的其他成员,如管理人员、系(讲座)负责人及同僚”。16~18世纪的英国古典大学有高度的自治权,而学者却无多少学术自由可言。由于本书主要是从大学与社会关系之角度理解学术自由的,故把大学自治纳入了学术自由的范围而不对两者作严格的区分。

周志宏著《学术自由与大学法》台北:蔚理法律出版社,1989.88

Clark B R, Neave G R. *The encyclopedia of higher education* (Vol. 2). Oxford: Pergamon Press Ltd., 1992. 1295 ~ 1312

3 学术自由与社会干预： 大学发展面对的一个悖论

在大学发展中似乎有一个无法消解的悖论：一方面，学术的发展、大学的繁荣有赖于学术自由的维持与大学独立性的建构，而学术自由与大学的独立性则意味着对社会干预的否定与遏制；另一方面，大学的发展又离不开社会干预，又希望社会干预为学术自由的实现提供政治、法制、物质、文化等全方位、多角度的保障。为了确保大学享有免受社会干预的学术自由，却又寄希望于社会干预为学术自由的实现提供保障，实在是一个难以克服的矛盾。哈罗德·珀金(Harold J·Perkin)对大学的这一矛盾困境有深刻的洞察。他说：“就大学为追求和传播知识需要自由而言，当种种控制力量软弱分散时，大学知识之花就开得绚丽多姿；就大学需要资源维持办学，并因此依赖富裕、强大的教会、国家或市场支持而言，当种种控制力量强大时，大学在物质上就显得繁荣昌盛，但是这种力量可能——也的确常常——以各种有害于教学和研究自由的方式实行控制。因此便出现了这种奇怪现象：当大学最自由时它最缺乏资源，当它拥有最多资源时它则最不自由。”这一大学发展的悖论实质是什么？有没有消解的可能？本章就围绕这些问题展开论述。

3.1 社会干预界说

社会干预是法律社会学中的一个重要概念。社会干预又称社

会干预原则,指负有保护责任的机关、组织或公民对损害国家、集体、个人的民事权益的行为,可以自己的名义提出民事诉讼的基本法则。社会干预是通过法律制度安排实现的。密尔在《论自由》中则首次从个人自由与社会控制的角度提出社会干预问题。密尔认为,自由原则包括两个方面:“第一,仅触及自己而非他人利益时,个人不必因其行为对社会承担责任”;“第二,个人对有害于他人利益的行为要承担责任,如果社会认为需要惩罚来保护的话,那么个人就会有可能会招致社会的惩罚或法律的制裁。”后者实质上便是社会干预。密尔进而提出,我们决不能假设社会干预无论什么时候都是正当的,因为损害或可能损害他人利益这一点单独就能证明社会干预的正当性。只有当个人“采用了有悖于普遍利益的方法,即欺诈、背信和强迫时,社会才觉得有责任干预”。

本文把社会干预的概念引入学术自由的研究之中,系指政府或其他的外部力量以维护社会整体利益为名,对大学学术事务的过问与参与。由于社会干预不断跨越传统大学与社会之间的边界,使传统的大学自治与学术自由不断遭到削弱,大学的超然性日渐式微,大学日渐卷入政治与经济的旋涡之中。然而,对学术自由的限制只是社会干预的特质的一个不可忽视的方面,并不是社会干预特质的全部,社会干预同时还意味着对大学提供资金、法律等全方位的保障。社会干预主要通过政策法规这一制度中介作用于大学。

值得注意的是,社会干预是一中性名词,并无褒贬之分。就高等教育而言,社会干预的影响既可能是负面的也可能是正面的。依据社会干预对学术发展的影响,可把社会干预分为积极干预与消极干预。

所谓消极干预,乃是指为了实现学术以外的其他目的而对大

学的学术活动实施控制与干预,使学术朝特定的方向发展以实现一定社会集团的利益。消极干预的观念基础便是国家主义,它是以“国家至上”、“社会本位”的名义要求控制学术自由的。消极干预干扰了正常的学术活动,对学术的发展产生了很大的负面影响。消极干预主要来源于公权力(政府)。所谓积极干预,即为了避免大学因自治而产生的脱离社会实际,及学者因过于自由放纵而产生的偏执保守,而进行的干预与控制。套用邓正来的话说,即学术自由的异常情势始终在“邀请”国家对之进行“规制”,而且国家的“规制性”行动也是有助于学术自由之实现的。从中世纪以来的大学自治与学术自由的历史来看,既有消极干预对大学自治的破坏及对学术自由的压制,也有无限制的自治与自由导致大学的偏激、保守和排斥新知识而引发积极干预。前者如纳粹德国统治下,大学意识形态的平庸盛行,“学者和科学家由于政治的原因被迫离开大学”;后者有“在18世纪,英国和美国都不得不通过国家立法来打开自治的高等学校的铁门,让新的学科进入课程,其中许多学科与人类利益休戚相关,而学阀们却顽固地将其拒之门外”。不管是消极干预还是积极干预,都主要是以公权力为载体实施的,而且干预往往意味着可靠而稳定的办学资源。

因此,不能对社会干预不加分析地一概排斥,积极的社会干预也是不可或缺的。事实上,没有限制的学术自由,不可避免地会产生权力的膨胀,甚至诱发学术腐败,如学术自由超出学术的范围并对学术以外的事务横加介入(介入党争),或假学术自由之名而行非学术之实,这些都在“邀请”公权力对之做出干预与限制。正因为如此,西方国家甚至通过颁布法规使社会干预合法化。如日本

[美]伯顿·克拉克著.高等教育系统——学术组织的跨国研究.王承绪等译.杭州:杭州大学出版社,1994.194

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.29

的《注解日本国宪法》便明文规定:“假社会科学之名在教坛上进行政治宣传;借称性科学之名而传布猥褻的文字皆不被允许。”值得注意的是,本书对积极干预的肯定绝不意味着否认消极干预的存在,恰恰相反,消极干预是如此的普遍以至于如何遏制公权力以保护学术自由免受干预已成为各国教育立法中的中心问题。

3 2 古典学术自由观批判

古典学术自由观主张绝对的学术自由,排斥任何形式的社会干预。古典学术自由观是建基于三大观念支点之上的,即:“意见自由市场”、“价值中立”及“学者是真理的代言人”。在此,我们将以一种“无条件追问精神”对这三个观念支点逐一进行考察。

3 2 .1 意见自由市场

“意见自由市场”观念本是古典自由主义倡导言论自由的理论基点,源于达尔文的进化论学说。其主要观点是:政府的角色应该是不作为(即不干涉),让所有的意见在“意见市场”上自由交换,经过自由竞争后,最好的意见将会自动地出现并成为胜利者。

“意见自由市场”理论经过弥尔顿、杰佛逊、密尔等人的发展,最后由美国联邦最高法院大法官霍尔姆斯最终明确提出并使用。在1919年艾布拉姆诉合众国案中,霍尔姆斯指出:“意见的自由交流能够较好地达到人们预期的最终的良好结果……对真理最好的检验是一种思想在市场竞争中所表现出来的使自己得到承认的力

量。”自此以后，“意见自由市场”观念就被作为学术自由的理论基础在美国受到广泛的引用。最典型的案例是1952年 *Adler vs. Board of Education* 一案中联邦最高法院大法官布雷南所作的判词。他说，“宪法上的自由所谨慎地保护的地方中，没有比美国各学校的社会更为重要的。……这个国家的未来将仰赖于那些透过广泛地暴露在健全的观念交换中从众多的说法中，所训练出来的领导者，那样的观念交换是去发现真理而不是透过任何形式之权威性的选择”。布雷南特别强调教室作为“观念的市场”(market-place of idea)应受宪法保护。可见，教室中所从事的“观念交换”(学术自由)是受宪法保护的，这是“意见自由市场”理论在学术自由中的具体运用。实际上，不止美国，西方各国亦是以“意见自由市场”观念作为学术自由的理论基础的。这种观念认为：如果社会对学术自由不加干预，让各种各样新奇甚至偏激的学术思想进入“意见市场”自由进行“观念交换”，经过一段时间，最好的学术会自动出现。

对于这种达尔文进化论式的信仰，已经引起了学者的怀疑。普赖斯曾不无道理地追问：没有限制的学术自由是否会像没有限制的经济上的不干涉主义一样成为灾难？其实，更根本的问题并不在于此，而在于学术界这个“意见市场”能否始终保持观念的自由交换？回答是否定的。比如在教室中，由于教师的权威地位，师生的地位是不平等的，教师与学生的观点平等地进入“意见市场”有点不现实。又如在学术界，也有学术权威与一般学者之分，学术权威时常以权威自居打压后起之秀而蜕变为“学阀”。“学阀”的观点往往垄断学术界，谁也不敢对“学阀”的观点提出批评。这也是一种司空见惯的现象。显然，在这种情况下，“意见市场”在追求真理时就可能“失灵”。美国学者贝伦在其《接近新闻界——新第一

修正案的权利》一书中,曾经指出:“传播思想的力量是不平等的,正如经济交易的力量也是不平等的,只承认后者而否认前者是不切实际的。……传播事业的改变已经破坏了这种市场的平衡。”贝伦进而认为,意见自由市场的观念中,必须包含某些干预,否则将成为一种空谈。这对学术界也是同样适用的。学术界这个“意见市场”也可能失去其功能,需要适当的社会干预尤其是公权力的介入以改善其功能。这一思想在美国一些学术自由的判例中得到充分的体现。1973年 Clark v. Holmes 案便是明证。Clark 是北伊利诺依大学的一名代课教师,他以学生“需要性教育以及强调心智的健康”为由,不顾院系的一再警告在课堂上过度强调性问题而被学校解聘。Clark 不服,并以他的第一修正案权利被侵害为由提出起诉,结果败诉。法官的理由便是“意见自由市场”有可能失灵,需要一定的外界干预。“我们并不认为学术自由是一种特许状,可以变更既有的课程内容而不受控制地表达并且内在地破坏该机构的正常运作。……原告在此不负责任地向一群没有自由的听众做出牵强附会的评论,而那些人正是由依赖他给予分数和推荐的学生所组成。”

“意见自由市场”的一个重要的理论预设是大学生有独立自主的意志,有成熟的理性与理智,能够辨明是非良莠。其实,学生的身心是否成熟到可以让他们对所有的观点做出自由判断,这是值得怀疑的。美国著名教育家克拉克·克尔曾谈到,由于大学为学生提供的范围太广了,足以使其头脑错乱。尽管克尔对大学生的理智持乐观态度,但他不得不承认在教学内容上,学生的确是存在鉴别和区分困难的。正因为如此,布鲁贝克坚定地认为,“对教授来说,要求学生注意他同情共和党、民主党或共产党,与要求学生注意他信仰天主教、新教或犹太教一样,都是不合适的。尽管参加选

举的年龄已降到十八岁,然而一些人仍然认为,在大学学习期间,学生还是采取‘缓期判决’的作法好”。布鲁贝克的论述其实是对学生具有成熟理智判断能力的一种否定。实际上,不用说尚未完全成熟的学生,就是智力成熟的教授也未必能始终保持理性与理智,也可能因受别人暗示的影响而不能做出正常选择。由此可见,学生的智力已成熟到足以辨明是非及真理能够通过不同意见的交锋、讨论而被发现的预设是难以站得住脚的。更何况“人有时难以从无休止的意见交锋中摆脱出来,公众中也很少有人专门寻求否定自己观点的反面意见”。

因此,以“意见自由市场”作为学术自由的观念基础是不牢靠的。这实际上反映了学术绝对自由的观点是站不住脚的,从而间接肯定了社会干预的正面功能。

3 2 2 价值中立

古典学术自由观的另一个重要的理论支点是价值中立。所谓价值中立,乃是指大学和学者在追求学术时,应尽可能排除主观的价值判断,严格遵守以事实和逻辑推理为基础的客观性,力求得出“不受价值影响”的结论,又称价值自由。“真理能够站得住脚的标准是它的客观性,学术的客观性或独立性来自于德国大学所称的价值自由,教授们依据这一原则力求得出‘不受价值影响’的结论,尽力排除所有的感情色彩。”

价值中立基于这样的一个理论假设,即学术研究中存在着纯粹的客观性,而且这种客观性是高深学问惟一坚实的基础。正是在这一理论假设的基础上,价值中立论者们提出:大学应该而且可以避免介入现实生活,学者应该而且可能摆脱价值影响。“追求真

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.47,13

甄树青著.论表达自由.北京:社会科学文献出版社,2000.185

理和追求权力是水火不容的,对诸如什么样是最好的社会目的和如何运用权力来实现它们等问题表态,迟早会歪曲和干扰学者的客观性。”这实际上是要求大学和学者在有争议的敏感问题上保持超然的姿态。用布鲁贝克的话说,即要受“科学内的禁欲主义”精神支配。赫钦斯甚至把大学愿意承担外部社会机构付钱的任何任务看做是学术界弊端的根源。他说:“如果我们认为政府和企业为大学提供经费补助,是毫无私利地追求永恒的而不是一时的真理,那纯粹是自欺欺人。”

然而,尽管“纯粹的客观性”很诱人,但在科学研究中是否存在“纯粹的客观性”,价值中立是否可能,这是值得追问的。事实上,理论与实践均没有为上述假设提供证据。马克斯·韦伯很早就注意到:社会科学研究中,价值因素不可避免地要影响研究者对题材的选择。他认为,之所以如此,一方面源于研究活动乃是属于“意向性的社会行动”,研究者总是最关注他认为有意义、有价值的问题;另一方面是因为社会科学同自然科学一样,难以穷尽社会生活中所存在与发生的每一现象,必然有一个题材选择与材料的组织整理范式选择问题。韦伯进而认为,由于选择是受价值观影响的,故对材料的选择与对材料的整理是与价值息息相关的。事实上,社会科学研究离不开价值的参与,否则,面对社会事实我们是“又聋又瞎”。“对我们来说,经验实在成为‘文化’,仅仅是因为我们使之与价值观念相联系,只是因为与价值关联着,实在这一部分对于我们才变得具有重要性。”哲学解释学代表人物伽达默尔甚至认为,在人文社会科学研究中,只有强烈的价值介入才能正确理解所研究的对象,才能得出合理的结论。这种观点在布鲁贝克的

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.17,18

于海著.西方社会思想史.上海:复旦大学出版社,1993.315~316

[德]马克斯·韦伯著.社会科学方法论.李秋零,田微译.北京:中国人民大学出版社,1999.76

《高等教育哲学》中亦有反映,“价值判断实际上可以提高高深学问的精确性”,“如果缺少感情色彩,事实将不能被准确地描述出来”。事实上,不仅人文社会科学不能做到价值中立或者说纯粹的客观性,就是自然科学也不可能完全摆脱价值判断:“研究人员对科学方法的信念,他对问题的选择,以及解释问题时的倾向,都不可避免地存着价值判断因素。”海森柏著名的“测不准原理”不但揭示了在纯物理学领域不可能达到对于对象的绝对客观描述,而且揭示了在任何科学研究中都不可能获得纯粹的客观性。

就实践而言,现代大学早已摆脱了“价值中立”这一学术研究的“铁律”,而介入到社会生活之中。功利的大学理念已经被认同,大学已成为社会结构中不可分割的部分,服务社会已成为大学的主要职能之一。大学作为社会中的一个机构,是不可能摆脱服务的,否则,将会促使政府的“退出”——这意味着切断对大学的财政资助——从而使大学面临生存危机。“如果高等教育一定要保持价值自由,摆脱价值判断,那么学问就有无人问津的危险”。更有甚者,“如果大学拥有大量的为社会服务的知识,但缺乏把这些知识用于实践的决心和责任感,那么公众就会认为大学是无用的,失去了存在的根据,因此就不会再为大学提供经费了”。退一步说,即使大学有十足的理由“超然”,现代国家也绝不允许。因为大学之于国家只是一种实现功利目的的手段,对任何国家来说,功利的尺度优于真理的尺度,这是符合历史发生学的。人类最初的意识或知识活动乃是一种功利性活动,有着明显的功利性与实用性,只有在满足功利的基础上,才能发展出“闲逸的好奇心”。正如布鲁贝克所言,“绝对纯粹的研究只是一种幻想,因为今天的知识已不像本世纪初那样了,它成了纯粹的政治权力,完全可以讨价还价”。

其实,强调绝对价值中立,常常使学术自由自身进退两难,形成所谓的“学术自由悖论”。一方面,学术自由要求价值中立,价值中立则意味着大学(或学者)必须对有争议的问题采取中立态度,不参与有争议问题的讨论,放弃批判社会的职能。因为只有这样才能保证大学不被任何利益集团所利用。“虽然他们承认,高等学府应该自由探讨这一争议问题的正面理由和反面理由,但却认为高等学府不应该采取对立态度破坏这一平衡。对这些学院来说,站在任何一方都会导致对立派一有机会就把高等教育同他们的利益结合起来,这对它的自治可能是致命伤”。但另一方面,为保全学术自由而采取价值中立其实恰恰是对学术自由原则的破坏。因为学术自由意味着“探讨一个论点到它所导致的任何地方。”追求真理既要探讨实然性知识,也要探讨应然性知识,把真理仅限制在实然性领域,这种真理是不完全的。这种限制本身就意味着学术的不自由。更何况这种中立,其实就是放弃学者的判断,从而放弃了人类的利益;而学术自由之有价值,恰恰就在于其对人类利益的关怀。可见,价值中立与学术自由有相悖之处,价值中立并非学术自由坚实可靠的基础。

值得一提的是,当代社会已充分认同大学的“介入性”及批判社会的职能。认为大学(学者)在有争议的问题上不必保持中立,只要本着“学术良知”、出于“学者的诚实”,可以对有争议的问题提出自己的观点,甚至可以为自己所拥护的政策提出辩护,这并不违反学术自由原则。

事实上,从某种意义上说,大学对社会的介入并不意味着学术自由的丧失,可能正意味着学术自由的实现。如果以价值中立来衡量现代大学的学术自由,就会得出现代大学没有学术自由的结论,这显然与事实不符。无人能否认,今日大学的学术自由远远超

越了中世纪大学的学术自由,这说明了大学介入社会生活并不是学术自由的灾难,而是学术自由实现的机会。当然,对社会生活的介入必然伴随着社会对学术自由的制约,因为学术自由的运用必然会冲击现有的社会秩序,引发社会干预。

3 2 3 学者是真理的代言人

这种观点认为,学者是真理的化身,具有“真理代理人”的资格。在学术领域中,是“有才智的人的一统天下”,绝不接受公权力的任何干预。由于学者是真理的代言人,因此学者享有充分的学术自由权利,“教师完全可以自由地决定教什么,如何教,公权力的介入属于不当支配,是违反宪法的。”

这种观点充其量不过是一种理想主义的天真想法,用日本学者伊藤公一的话说:“这种见解不是科学的而是宗教的,近似于罗马法中把国王视为神的代理人,也类似于日本战前军部的统帅权独立的主张。”这种观点隐含了这样的一个理论预设,即学者绝对忠诚于真理,学者的道德良知超过了社会的期望。然而大量的学术失范现象似乎动摇了这一预设。

其实,在现代社会,学者与其说是 scholarship(传统学者)不如说是 academic professional(学术专家)。社会与学者之间存在着“委托-代理”问题。所谓“委托-代理”问题,即“每当人们按他人要求行动(我们称后者为委托人)且代理人比委托人更了解运营情况(信息不对称)时,就会产生委托-代理问题。这时,代理人有可能按自己的利益行事并忽略委托人的利益(偷懒、机会主义行为)”。委托-代理问题呈现在集体行动的所有层面上,自然也出

张天麟 部分国家教师学术自由的法律与判例 .教育研究,1990,(6):63~

现在学术研究中。学术活动作为社会的一项公共事业,社会给予大学以自治的特权,给予学者以学术自由的权利甚至职位上的终身保障权,把追求真理,发展学术的使命赋予大学与学者。然而,由于学者较一般公民更理解高深学问的复杂性,这可能为学者的机会主义行为造成很多机会。在这种场合,如果学者得知,社会对自己的行为细节不很了解或保持着“理性的无知”,自己能采取机会主义行为而不受惩罚,那么,学者便会受功利的驱使而机会主义地行事。布鲁贝克对这种“信息的不对称”有过精辟的论述。他说:“由于高深学问处于社会公众的视野之外,在如何对待学问上遇到的问题方面,公众就难以评判学者是否在诚恳公正地对待公众利益。”从逻辑上说,学者是他们自己的伦理道德准则的监护人。至于这些监护人是否履行了监护人的职责,社会无从知道。“只有他们的正直和诚实才能对他们自己的意识负责。学者们是他们自己的道德的惟一评判者。”除了其他学者,再也没有什么人能检验学者的道德。”这一“信息不对称”为学者的“败德行为”提供了机会。事实也正是如此。在缺乏学术规范的地方,假学术自由之名、行非学术之实的“败德行为”便泛滥成灾。这实际上也反映了学者的学术良知的有限性,证明了“真理代言人”之说的不可靠。

在学术界,最严重的委托-代理问题或者说“败德行为”是“学阀现象”与“学术腐败”。所谓学阀,据美国学者米尔斯的理解,乃是指“控制了研究、文化活动的金钱与批判的人”。学阀“控制了学术界的声望、主流风尚、批评规则,是一种新的学术政客”。学阀现象的出现意味着学者对真理忠诚“承诺”的背离。因为学者一旦成为学阀,不但难以接受新东西,而且有权扼杀他人的新思想、新观念,阻止他人对真理的追求。他们不但丧失了独立的学术意

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.112,112

宋林飞著.西方社会学理论.南京:南京大学出版社,1997.460,460

识、学术行为,而且已不再是真正的学者了。学阀现象与学术自由精神是背道而驰的。“一些出于政治目的而搞学问的‘学者’,或在政界有一定权势的‘学者’,认为只有自己的学术观点才是正确的,而他人的学术观点则是错误的。于是这些人就以自己的学术观点去衡量别人的学术观点,并通过自己的社会地位和政治权力对学术领域施加影响,其结果便是‘顺我者昌,逆我者亡’。”“文革”期间,张春桥、姚文元作为《自然辩证法》杂志的把关人,曾把现代物理学的基础理论“相对论”等同于哲学上的“相对主义”,因此把爱因斯坦打成“反动学术权威”;而现代生物学的基础理论遗传学,则被其批判为“反动的血统论”。这是学阀压制学术自由的典型。

学阀往往在学术界占有各种有利位置,如在专业技术职务评审委员会、研究项目评审委员会担任要职等等。社会把发展学术的权力委托给这些委员会及其中的“学术明星”,学阀们则利用监督机制的不健全,滥用手中的钱和权力,主宰学术界,以谋取自己的“最高利益”。对年轻学人而言,他们的学术生命就掌握在这些大大小小的学阀手中。为了学术前途,他们不得不顺从于学术权威;为了学术前途,他们不敢提出与学阀见解相悖的观点,甚至是错误的观点也不敢质疑。在学阀的主导下,学术批评变成了一种单向活动而不是双向的对话与交流,大兴“为批判而批判”之风。“有一些学阀,以学术批评来压制新秀,贬低攻击新成果;还有人将之作为挟私报复,攻伐异己的武器。”

施任言.试论学术自由的三个条件.齐鲁学刊(曲阜师院学报),1989(1):106~109

施任言.试论学术自由的三个条件.齐鲁学刊(曲阜师院学报),1989(1):106~109

左玉河,李明山主编.当代中国学术思想史.开封:河南大学出版社,1999:228~229

杨守建著.中国学术腐败批判.天津:天津人民出版社,2001.255

可见,学阀现象败坏了学术界的风气,压制了年轻学人对真理的热情与创造力,使学术界丧失生命与活力,这从根本上动摇了“学者是真理代言人”的假设。

学术腐败现象的存在进一步否定了“真理代言人”之说。所谓学术腐败,简单地说,就是利益驱动下的一种学术失范。美国著名的政治学家亨廷顿在《变动社会的政治秩序》一书中,把腐败界定为“公职人员违背公认规则,谋取私利的行为”。这一界定在学术界同样适用。因为学者在许多国家是国家公务员,即使在美国,资深学者也享有终身教职。陈平原先生就把“某些学者著书立说时着意造假、变相抄袭、仗势欺人,废话连篇,以及谋求发表出版、获奖而采取种种卑劣手段”的行为称为“学术腐败”。他解释说,读书人的“学风败坏”与鸡鸣狗盗之徒的“假冒伪劣”相提并论,乃是因为二者都源于同样的利益驱动。可见,学术腐败有两层要义:一是违反学术规范,二是受利益驱动。因此,学术腐败也是一种“败德行为”。

学术腐败在大学中有种种表现,其中最突出的如下。(1)学术活动中的有意作假,即学者为学术之外的功利所驱动,自觉背弃了求真的目标,置学术道德于不顾,轰动美国科学界的巴尔的摩事件可作这一“败德行为”的注脚。(2)剽窃他人成果,即利用自己

童星著《世纪末的挑战——当代中国社会问题研究》,南京:南京大学出版社,1995:407

陈平原《学界“世风日下”》,南方周末,2000-3-24

巴尔的摩是美国科学界的传奇人物,37岁获诺贝尔奖。1986年与人合作在《细胞》上发表一篇论文,论文最为关键的实验是由其最信任的合作者凯利完成的。后来凯利的博士后欧图尔发现:《细胞》上发表的文章中的实验或者根本没有做,或者报告出来的结果根本就没有得到过。但巴尔的摩利用自己的影响对调查进行抵制,对揭发作弊的欧图尔进行报复。后在国会及舆论的介入下,巴尔的摩撤回了《细胞》上的论文,并被迫辞去洛克菲勒大学校长一职。在巴尔的摩事件中,有意作假表现为:研究者对根本没有做过的实验捏造数据及对研究的原始数据进行篡改。(参见舸昕编著《从哈佛到斯坦福:美国著名大学今昔纵横谈》,北京:东方出版社,1999:259)

的便利条件非法将他人的研究成果或研究成果的一部分据为己有,欺骗学术界及社会公众以达到谋取个人利益的行为,剽窃之风在大学校园疯狂蔓延是全球性的问题,耶鲁医学院剽窃案可做一例。(3) 滥用人们对学者的信任对社会事务横加干预。社会出于对学术自由价值的认同,赋予学者广泛的学术自由,希望学者专心于学术研究而不要受政治等外界因素的影响,甚至默认了学者介入公共政策。因为人们相信学者所介入的公共问题是学者研究得非常充分的问题。然而,一些学者却滥用这种信任,把利益和权利看得比追求真理更重要。出于对自身的功利考虑,对一些并不熟悉的领域大放厥词以迎合特定利益集团的需要,这严重损害了学者作为“社会良心”的信誉。旨在支持美国前总统克林顿的“反

1979年,耶鲁医学院院长收到国家卫生研究院研究人员海伦娜的来信,控告耶鲁的两位教授抄袭了她论文的手稿。事情是这样的。海伦娜1978年11月寄给《新英格兰医学杂志》一篇论文稿,要求发表,三个月后,稿子被退回,理由是:两个审稿人中,一人认为值得发表,一人主张退稿。此后不久,《美国医学杂志》的一篇稿子到了海伦娜手里要求她审阅,令她气愤的是,这篇稿子的多处文字竟与自己的那份退稿完全相同。原来这篇稿子的作者是耶鲁医学院的两名教授索曼和菲力奇,索曼是菲力奇的助手,因成果卓著被提升为助教授。他1976年开始研究胰岛素在有厌食症病人血液中的变化,但一直没有进展。1978年海伦娜的文章到了他的老板菲力奇手中,菲力奇让索曼读了这篇论文。不仅如此,他们还建议《英格兰医学杂志》拒绝发表这篇论文。此后一个月,索曼写成了自己的论文,与菲力奇联合寄往《美国医学杂志》。然而不巧,索曼的稿子却到了海伦娜的手中。事情至此,已经很明显,审稿人拒绝了海伦娜的论文,却将内容偷来,自己写成论文,送出去发表。事发之后,菲力奇一再为索曼开脱,在知道索曼抄袭之后仍坚持将论文发表,后经调查,索曼承认抄袭事实。(参见舸昕编著.从哈佛到斯坦福:美国著名大学今昔纵横谈.北京:东方出版社,1999:131~132)

弹劾信事件”是这方面的典型事例。

总之,通过对古典学术自由观三个观念支点的考察,笔者认为,古典学术自由观把学术自由作为一项绝对权利、排斥任何形式的社会干预的观点是有缺陷的。古典学术自由观毕竟是源于启蒙时代的观念,要求公权力(政府)退出大学在现代社会既无必要也不可能。

3.3 社会干预的理论基础

对古典学术自由观的批判揭示了社会干预作为平衡学术自由的一极所具有的存在价值,下面将对社会干预的学理基础作进一步的探讨。

3.3.1 几种社会干预理论评析

1) 柏拉图的“哲学王理论”

柏拉图的“哲学王理论”是西方最早的一种社会干预理论。柏拉图反对希腊的民主政体而崇尚贵族政体。认为国家只有掌握在哲学王(贵族与哲学家的化身)的手中才是安全的,因为惟有真正的哲学家才拥有“理念世界”的知识,并使之能够做出明智和理性的政治和法律决策。在《法律篇》中,柏拉图明确指出,在理想的社会中,政体与法律应该是建立在健全的知识 and 理性的观念上,对它们的改变只能由具备丰富知识的“哲学王”来决定。

在弹劾美国前总统克林顿的事件中,400多位历史学家和430位法学教授连署了两封公开信,以“学者的分析”声称他们“强烈地感觉到弹劾克林顿总统的指控并不成立”。民主党正是利用这些“法学教授”的公开信说服公众,“学者对总统的支持是压倒性的,这一点不能被忽视”。出于对追求真理的学者的信任,人们把学者看做不偏私的专家而与利益集团区分开。正是“知名的法学家及历史学家的名头”使这些“反弹劾信件”对整个弹劾事件产生极大影响。然而,整个事件只不过是学术自由的一次滥

柏拉图基于“哲学王”理念,晚年设计了一个理想国,实施政治目标与文化目标相统一的政制。在这种制度中,以政治目标统合文化目标,对学术和言论实行严厉的社会干预,一切言论自由均在

用。在这近 900 名签名的学者中很少有人对宪法弹劾条款作过认真的思考,“大部分签名的历史学家并不是宪法方面的专家,甚至在签名的法学家中,也仅仅只有三分之一的人教过宪法”。而且教宪法的人并不一定是弹劾领域的专家。可见,这些教授并不是出于学术目的,而是出于政治目的。在这一事件中,政客与学者正是利用人们对“学者的首要任务是求真”这一学者道德的信任来介入非学术事务的。(参见 Devins N. *Bearing false witness: the clinton impeachment and the future of academic freedom*. University of Pennsylvania Law Review, 1999, 148(1):165 ~ 190)

排除之列。“在这一社会中,要对意见和讨论实施严格控制,凡与他的信条不合的各种艺术和见解的表达形式,都要加以禁止”。在《理想国》中,柏拉图甚至提出,要把一切违反条例的艺术家、哲学家和诗人都遣送到其他城市中去。虽然在其最后一部著作《法律篇》中的观点有所转变,但仍然坚持对艺术家实施社会控制,对艺术严加审查,严厉禁止音乐演奏中“无聊的多才多艺”,要求诗人一律把作品送交执政者审阅,认为不受控制的诗歌灵感在理性安排的社会中没有位置。

柏拉图的“哲学王干预说”植根于其人性观之中。柏拉图认为,正如在国家中人有三类,即哲学家(理智人)、军人(激情人)、农人和手工业者(欲望人),在人的灵魂中亦有相应的三个部分,即理智、激情和欲望。柏拉图认为,可怕的强烈的非法的欲望存在于大多数人的心里,甚至一些道貌岸然的人心里都有。正因为欲望占据着几乎每个人灵魂中的最大部分,故人的本性是贪得财富。所以必须接受爱智慧、深明事理、堪称理智化身的哲学家的干预与控制。有人认为,柏拉图这种圣人治国、治学的思想实际上开了西方逼害精神的先河,可谓真知灼见。

2) 马基雅弗利的国家干预理论

马基雅弗利基于16世纪意大利的四分五裂之局面,提出加强君主权力以实现国家集中统一之主张。在《君主论》中,他提出了社会干预的思想。马基雅弗利认为,一切的一切都要服从国家安全这个主要目的。政治应该不顾道德原则,为了实现君主集权,任何手段都是应当的。因此,任何学术或言论只要威胁到君主的权利安全,可以不择手段对学术与思想进行限制与干预。可见,在

甄树青著.论表达自由.北京:社会科学文献出版社,2000.140

[英]戴维·梅林著.理解柏拉图.喻阳译.沈阳:辽宁教育出版社,2000.186

单中惠,杨汉麟主编.西方教育学名著提要.南昌:江西人民出版社,2000.19

陈修斋,杨祖陶.欧洲哲学史稿(第二版).武汉:湖北人民出版社,1987.225

马基雅弗利看来,国家安全是对学术与言论实施社会干预的惟一根据。马基雅弗利的这一思想对后世影响极大,并直接促成了西方集权主义干预思想的产生。

西方集权主义干预理论亦认为,政府是至高无上的,它负有维护公共秩序的绝对责任,是公共利益的代言人。集权主义认为,为了维护现有的社会秩序,任何言论(包括学术)都必须接受政府的干预与引导;为了“公共利益”,政府可规定可传与禁传的内容,政府有权对出版物(包括学术刊物)进行内容检查,可以惩处违反政府命令的言论和对政府提出过分批评的人。

马基雅弗利的国家干预理论是植根于其人性本恶的人性观之上的,否定个人的价值、强调国家的价值是其突出特点。认为个人的意志必须从属于集体意志,因为国家是超越所有个人与组织的总原则、总目标,只有依靠国家才能实现个人的愿望和利益。因此,“没有国家控制信息流动,人类只能处于无序状态,混乱的思想会导致混乱。”

3) 黑格尔的国家干预理论

西方国家干预理论发展到黑格尔,被进一步系统化与精致化。黑格尔从哲学角度论述了国家的至高地位。他认为,国家是一种客观精神,是从家庭、市民社会发展而来的,是伦理观念现实化的最高阶段。黑格尔进而认为,国家是道德的具体化,它采取意志这一实质形式。黑格尔虽然把国家看做是从家庭、市民社会发展而来的,但却认为,在现实中,国家是最初的东西,是家庭和市民社会的“真实基础”,因而也是它们所追求的目的。“国家作为伦理观念的现实,是真实的全体,家庭与市民社会只有在国家这个全体中才有意义”。国家在个人面前是至上的,“只有国家意志才是目的,个别公民的自觉都从属于它。国家是理智的本身,是个人意志的

最终体现,是绝对统一体,拥有对个别公民的最大权力。”

可见,黑格尔的国家是在“伦理观念的实现”、“理性形象的实现”中被神秘化和神圣化的。他曾说过,“神自身在地上的行进,这就是国家”。黑格尔在此无非是想强调国家意志是惟一的目的,人们要绝对地服从国家、自觉地从属于国家意志,正如他自己所说的,“由于国家是客观精神,所以个人本身只有成为国家成员,才具有客观性、真理性和伦理性”。总之,在黑格尔的观念中,国家是理智的化身,是个人意志的集中体现;国家在个人面前是至上的,国家对个人拥有绝对的权力。

黑格尔的国家理论延伸到学术领域,便是强调国家对学术自由的干预与控制,他认为,人要自由就必须意识到他所做的事情的限制与必然性。“在社会中,自由就意味着在克服个人的任性,意志必须受到限制,这种限制是通过法的规范、规章制度、法律等等来实现的,即自由的实现就是法。”而国家是法的概念在现实中现实化的一种最高形式,故黑格尔虽然承认允许学者在大学里对高深学问进行探索是符合国家利益的,但同时强调,学术的价值也仅限于它是实现国家意志的一种工具。因此,黑格尔认为,学术的探索和研究必须受国家的控制与干预,学术自由的前提乃是维护国家利益。

黑格尔的国家干预理论是立足于其绝对精神的历史观,他把历史看成绝对精神,利用人类实现其本质(自由)的历史。这不可避免地会窒息学术自由。事实上,黑格尔的国家干预理论后来成为法西斯主义镇压言论自由、学术自由的理论基础。

4) 社会责任理论

社会责任理论是一种新型的干预理论。它首先产生于新闻传

甄树青著《论表达自由》,北京:社会科学文献出版社,2000,147

陈修斋,杨祖陶《欧洲哲学史稿(第二版)》,武汉:湖北人民出版社,1987.

播领域,20世纪晚期被引入到高等教育领域。

该理论承认人们有言论和学术的自由,但同时强调完全的或绝对的自由是没有的。社会责任理论坚持权利与义务的统一、自由与责任的统一,强调行使权利不能损害他人利益,享有自由必然伴随着责任。作为公共利益的守护人,国家有权对享有权利而不肯履行责任或损害国家及他人利益的组织和个人实施干预。

大学与学者作为学术自由的主体,在享有自由权利的同时,必须履行一定的社会责任。Dressel认为,“个人、组织、群体实质性自治的扩大意味着义务与责任”。他明确提出,拥有学术自由权的大学,至少应履行如下责任:“大学有责任用好社会配给的资源,明智而合法地完成相应的组织目标;大学有责任持续收集更充分的证据以证明目标的达成度;大学有责任重新评估支持目标的证据是否经济、有效、恰当;大学有责任持续革新以提高现有方式的有效性寻找更有效的方式。”

社会责任理论认为,如果大学不履行社会责任,那么政府可以以“公共利益”责任人的身份,对大学的学术自由实施干预。值得注意的是,政府以“公共利益”代言人自居,容易诱发如下情况,即大学对社会的责任逐步演变为大学对政府机构的责任,进而出现对社会责任的强调使大学逐步按政府设计的轨道运行。伯顿·克拉克对此也有所揭示,“在高等教育与政府之间不断变化的关系中,高等教育……日益走入政府之中,变成了政府的一个组成部门,一个位于公共管理范围之内的官僚机构”。由社会责任而引发的政府干预也有积极与消极之分。R .Berdahl 和 T .Mcconnell

甄树青著 论表达自由 北京:社会科学文献出版社,2000 187

Altbach P G, Berdahl R O, Gumport P J. *American higher education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999 .72,73,75

曾区分过这两种干预。他们认为,政府干预有两种,“一种是政府以压力引导大学为社会提供适当服务;另一种是政府机构企图使大学朝着一个不恰当的方向转变”。他们进而认为,“惟有充分考虑了大学基本特征的社会干预,即以—种建议性的协商与对话的方式要求大学履行—定的社会责任,才能有效地服务于公众利益,并给大学带来旺盛的生命力”。

社会责任理论的理论支点是:(1)既抛弃了彻底否定人的理性的性恶观,又抛弃了自由主义信奉的理性主义,认为人是有理性的,但人类的理性和道德感有值得怀疑的部分;(2)既扬弃了自我中心的观念,又扬弃了国家至上的观念,认为社会本身虽无目的,但它却代表所有个人“整体”的利益,强调“最大多数人的最大利益”,要求学者承担“自己良心的义务”,加强道德自律。由此可见,这种自由与责任统一的干预理论比前几种干预理论更有说服力,也更有生命力。

3.3.2 社会干预的功能

人们向来视社会干预为—消极现象,强调社会干预对学术自由及学术发展的破坏性。毋庸置疑,消极的社会干预的确危及学术自由,影响学术的发展与繁荣。20世纪五六十年代美国麦卡锡反共闹剧对学术自由的破坏,中国“文革”对学术自由原则的否定等等,都无可辩驳地证明了这一点。但社会干预是否也有其价值或者说是否也有正面功能?第三章第一节我们把社会干预区分为消极干预与积极干预其实就已初步回答了这一问题,下面我们将具体分析社会干预之于学术自由的建设性功能。

Altbach P G, Berdahl R O, Gumport P J. *American higher education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999. 86, 86

甄树青著.论表达自由.北京:社会科学文献出版社,2000.161

1) 确保大学的发展不脱离社会实际,提高大学的适应能力

阿什比认为,“任何类型的大学都是遗传与环境的产物”。如果说“遗传”可理解为学术自由,那么“环境”就是社会干预。固守“遗传”、拒斥“环境”,大学就会沉湎于与世隔绝的“象牙塔”之中,大学的发展就会倾向于远离社会,从而导致大学僵化、停滞与保守。作为传承文化的机构,大学在文化的遗传复制中染上了保守性。纵观大学发展史,大学的“本体危机”往往来自于这种僵化与保守:脱离社会实际,为社会所漠视。16~18世纪欧洲中世纪大学死守自治特权,崇尚古典,教学内容脱离社会实际,最终演变为一抗拒新兴科学知识的保守知识集团,使大学走向衰落,形成欧洲大学的“冰河期”。又如19世纪德国大学曾因倡导学术自由、崇尚纯粹科学而成为世界大学的楷模。然而,发展到后来,随着时代的变化,德国大学引以为荣的纯粹科学逐渐过时,发展应用科学的呼声日趋高涨,但德国大学并未做出适时改变而依旧我行我素,使德国大学的地位不断下降,最终为美国大学反超。可见,大学的“遗传”使大学倾向于脱离社会实际,而社会干预却可以使大学与时俱进。

社会干预有助于大学增强办学的社会责任心、使大学意识到自身的社会使命,即对国家、社会所承担的责任。社会干预有助于提高大学的办学效率,充分有效地利用大学的办学资源,协调大学外部关系与总体结构。这实际上提高了大学的适应能力。

值得一提的是,社会干预往往意味着大学获得可靠的财政保障,政府干预更是如此。因为政府拨款通常是政府对大学施加有效控制的主要手段。大学对政府财政的依赖性为政府的控制提供了可能,同时,政府控制程度往往与政府财政拨款的多少呈正相关

[英]阿什比著 科技发达时代的大学教育 滕大春,滕大生译 北京:人民教育出版社,1983.7

别敦荣著 中美大学学术管理 武汉:华中理工大学出版社,2000.9

关系。

2) 抑制学术自由的滥用,重建学术规范

没有任何约束的学术自由往往被滥用,18世纪的牛津大学可以为证。16世纪拥有“特许状”的牛津大学获得君主赠与的巨额财产(来自对教会财产的剥夺),开始成为富有的法人。财产的独立使大学及教师获得了没有社会干预的“绝对”的学术自由,而这种不受社会干预的学术自由带给大学的不是繁荣,而是衰落。“绝对”的学术自由使学者走向自由放纵,甚至走向堕落。“他们已经告别读书、思考、写作的苦差使而不感到内疚;学问和智慧的嫩枝枯萎倒地,未为出资人或社会结出任何果实。”这就是没有社会干预的学术自由的写照。事实上,不受任何干预的学术自由所导致的潜在后果已为越来越多的人所关注,普赖斯是其中较有名的一个。他说,“从战争灾难到缓慢的但同样具有破坏性的环境恶化,可能需要人们用一种新观点来看待这样一个问题,即没有限制的学术自由是否会像没有限制的经济上的不干涉主义一样成为灾难”。图尔明对不受限制的学术自由也忧心忡忡,他郑重提出,“高深学问研究的视野是否应该扩大到不该去研究的范围”。

学术自由滥用的一个重要表现是:假学术自由之名而行非学术之实。这种拒斥必要社会干预的学术自由,最终付出的代价是:遭到社会更严厉的干预而最终危及学术自由。20世纪60年代,拉美国家的大学由于学术自由过于膨胀,大学过于介入到政治斗争之中,而使学术自由遭到毁灭性打击。如在巴西,几十位在重点大学和研究所工作的最有才华的教授和科学家被迫退休;在阿根廷

别敦荣著.中美大学学术管理.武汉:华中理工大学出版社,2000.9

裘克安编著.牛津大学.长沙:湖南教育出版社,1986.43

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.45

廷,数千位从事自然科学和社会科学研究的大学教授被迫辞职。

可见,对学术自由实施适当的社会干预是必要的,它不但不会破坏学术自由,而恰恰是为了保护学术自由。对学术自由实施干预的主要形式是法律。法律既限制又保护学术自由,各国法律中均有限制学术自由的条款,如德国基本法中便有“教学自由不得免除对宪法之忠诚”的条款。此外,社会干预可强化学术规范,学术规范可以保证学术自由被充分利用而不被滥用。

3) 协调大学自治与学术自由的矛盾

大学自治与学者个人的学术自由是密切相关的。大学自治作为一种团体的学术自由,的确能对学者个人的学术自由起到一定的保护作用,但两者毕竟不是一回事。布鲁贝克认为,学者个人的学术自由不仅不同于大学自治,而且在一些重要的问题上相互冲突。美国学者伯达尔(Robert Berdahl)也明确指出两者的区别:学术自由涉及学者个人在不担心受到处罚或失去职位的条件下从事教学与研究的自由;而大学自治则主要关注学校内部的自我管理学者群体的权力。伯达尔进而认为,社会要求大学承担一定的社会责任,可能干预了大学自治,但并不妨碍学者的学术自由。他引用了 Dressel 的研究结论,“大学自治并不能保证学术自由,最近对大学自治的限制也很少对学术自由产生不良影响”。

大学自治与学术自由这种区分基本上是对大学实践的一种真实反映。一如上述,中世纪大学虽然有很高的自治权,但是学者并

[美]伯顿·克拉克等著.高等教育新论——多学科研究.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.244~245

周志宏著.学术自由与大学法.台北:蔚理法律出版社,1989.48

Goedegebuure L, Kaiser F, Reter Maasstn, Frans Van Vugust L M. *higher education policy: an international comparative perspective*. Citersloh: The Bertels Mann Foundation Publishers Ltd., 1993.8

Altbach P G, Berdahl R O, Gumport P J. *American higher education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999.71~72

无多少学术自由。到中世纪后期,大学自治更是直接压制了学术自由。17世纪的巴黎大学甚至还保留有过去的出版检阅权,“在1626年时,未受巴黎大学之许可而出版者,应科以死刑,因而使得笛卡儿呈献给巴黎大学《方法导论》一书,竟在当时被列入禁书目录中,不得出版和讲授”。正是17世纪的启蒙君主对大学自治实施强有力的社会干预,才使学术自由从中世纪的权威中解放出来。

可见,对学术自由的威胁不仅来自于大学之外,而且来自于大学本身,来自于大学自治。因为无限制的大学自治将常常使大学流于保守与偏激,排斥新思想和创新精神,从而危及学术自由。在这种情况下,惟有诉之于社会干预才能打破大学的保守与偏激,恢复学术自由。如19世纪英国与美国就先后以强有力的社会干预,突破大学自治的壁垒,让新的学术进入课程。

4) 有利于从学理上辨明学术自由,理解学术自由的精髓

没有社会干预,人们对学术自由的理解不可能深刻。学术自由的学理正是在遭遇长期的社会干预中辨明的。人们对学术自由的理解由一种绝对的自由到有限的自由,从不承担实际责任的特权到权利与责任的统一,这些认识都是在长期的社会干预中达成的。

伯里在论述古希腊思想时,曾不无感慨地说,“我们细看,古希腊、罗马的全部历史,直可以说当时的思想自由——如我们呼吸的空气,视之为当然而不作细想……当时的知识进步未为成见所妨碍,科学也未为非科学的权威势力所阻滞。……但这种自由并非有意识的政策或审慎的辩证的结果,所以是不牢靠的。”要稳固地建设思想自由的学理,尚须有逼害的理论和实际的长期经验,后来基督教所取的压迫政策及其种种结果就驱使理性为这个问题而奋

斗使理智自由终得辨明了。”伯里的意思是：正是因为对思想自由视为当然而不作细想，使古希腊的思想自由在基督教的压迫下丧失殆尽；也正是因为一千年理性受压抑的中世纪反而使思想自由由混沌达到了辨明阶段。

人们对学术自由的认识又何尝不是如此？！中世纪大学中大学自治与学术自由混沌不分，学术自由精神不彰；正是由于大学自治对学术自由的压制，人们才知道学术自由与大学自治并非一回事；正是中世纪后期的社会干预（世俗国家对学术自由的干预），才促使洪堡明确提出学术自由的原则；正是德国学术自由的原则遭到“卡斯巴敕令”（1819年）的破坏，才促使威玛宪法规定保障学术自由的权利。可见，正是社会干预才促使学术自由的精髓逐步显露出来。学术自由既是一种精神又是一种权利，学术自由是权利与责任的统一。“学术自由反映了权利和责任的统一，作为一个概念，一个短语，一个口号，学术自由的涵义与意义随着时间的改变而改变，以之满足大学生命的内部需要和社会存在的外部需要。”对学术自由的这一理解正是在社会干预的经验中取得的。用 Louis 的话说，“只有通过对学生行为与学术过程所施加的干预与约束进行经验的分析和历史的研究，学术自由的真正史话才算开始”。

3.3.3 社会干预的主要因素

1) 社会干预的发生学基础

对学术自由实施社会干预源于一种古老的社会心理。人类社会经过长时间的实践发现，秩序在社会交往中十分必要——因为它可以减少混乱。“秩序鼓励着信赖和信任，并减少着合作成

[英]J·B·伯里著 思想自由史 宋桂煌译 长春：吉林人民出版社，1999 24

Horowitz I L. 'Academic freedom': two word in search of common ground. Academic Questions, 1997, 10(4): 33 ~ 37

本”。由于对社会固有秩序的迷信植根于先民的思想观念中,故他们对新思想有一种天然的排斥。“他们的精神界里的信仰都是不加疑问而承受的,并且是坚信不疑的;凡是推翻现存社会固有秩序的事,他们本能上都是仇视的”。因此,“一切新观念和怀疑各种固有信仰和制度的意见,在他们看来,都是罪恶的”。基于这种保守的本能进而形成一种保守的教条:社会幸福系于社会组织的“稳固不摇”和一切习惯制度的“保守不变”。“这种信仰一经流行,各种新的意见就被视为危险的、扰害的了,如有一个人对于一向承受的原则发出‘为什么’的不合时流的疑问,那么,他就要被视为一个有毒的人物了。”

保守的本能与保守的教条一旦与各种社会势力结合,便产生了有秩序的社会干预。宗教势力一旦与这种保守的信仰结盟,宗教教条便成为社会秩序的基石。那么,任何新思想、新观念只要危及现有的秩序,便会遭到宗教的强力干预。“批评社会秩序就是犯着不敬神之罪了,而批评宗教信仰就更不啻对超然的权力者的直接挑战了”。国家政权一旦与这种保守的社会心理结合,国家干预便产生了。作为公权力,政府认为自己负有保护社会的责任,在有危及社会的行为发生时,它有权进行干预。正如伯里所言,政府认为“他们对于国家的幸福是要负责任的,若是他们认为某种意见是危险的,要妨碍现有社会政治的、宗教的,或道德的信条,那么,他们就有禁止它们以保护社会的责任,和禁止其他一切危险的行为一样”。值得注意的是,国家(政治)只是社会干预的一个载体,可能是出自政治原因而实施干预,也可能是出自经济原因或文化原因而实施的。

[德]柯武刚,史漫飞著.制度经济学:社会秩序与公共政策.韩朝华译.北京:三联书店,1998.33

[英]J·B·伯里著.思想自由史.宋桂煌译.长春:吉林人民出版社,1999.2,2,2,2,4

在现代社会,社会干预实质上基于相似的理由。社会之所以干预学术自由,也是因学术的研究成果往往可以被用来挑战社会大众的现有观念,进而动摇现有的社会秩序。可见,正是由于学者的研究成果有可能威胁社会现有的秩序,改变人类生活形态,才引起社会本能的干预。随着大学越来越多地介入社会生活,思想的后果越来越明显,学术对社会秩序的冲击也越来越大,社会对大学与学术的干预力度也越来越强。哈佛大学前校长博克曾经说过,“如果人们想要像苏格拉底所说的那样探讨一种论点到它所能引致的任何地方,那他们就有可能被引进政治论坛或经济市场,在这里他们不可避免地要卷入并参加战斗。”这不可避免地会引发社会干预。因此,保守固有秩序的社会心理是社会干预学术自由的发生学根源。

2) 社会干预的主要因素

宗教曾是学术自由最主要的干预因素,但民族国家兴起后,大学教育变为了国家的事业,宗教在大学事务中的影响越来越小。但国家毕竟只是实施社会干预的权力载体,对学术自由产生干预性影响的主要因素是政治、经济与文化。

(1) 政治干预。

政治干预大学事务始于近代民族国家的兴起。18世纪,国家开始以法令对教育实施控制,这是政治干预学术自由的肇始。1794年,普鲁士颁布法令,规定“所有的学校和大学均属于国家机构;由这些机构负责为年轻一代提供有益的科学知识,只有经过国家认可方可建立这类机构”。同时指出,“一切教育机构必须置于国家的监督之下,并随时准备接受国家的检查与视导”。自此之后,国家主义在教育中确立了主导地位,在欧洲诸国风行一时。

周志宏著《学术自由与大学法》,台北:蔚理法律出版社,1989,47

马凤歧《教育中的自由问题》[博士论文],华东师范大学教育科学学院,1997,35,35

在普鲁士,政治家们不但以国家主义建立了完整的国家教育体系,而且以国家主义干预大学事务;在法国,亦以国家主义建立了高度集权的国家教育体系,大学被置于国家的严格管理和控制之下,甚至学术领域内的事务也要由国家来决定。

19世纪末20世纪初,随着国际竞争及利益冲突的日益激发,大学在实现国家利益中的作用越来越大,政治对大学事务的干预也越来越强。一战之后,政治因素在各国大学中迅速渗透。以美国为例,20世纪初,美国纽约州认为其公立学校有煽动行为,便任命一个委员会进行调查。委员会在其后的“报告”中明确指出,“在进入公立学校时,教师就承担了某种责任,同时也必然会放弃某些知识上的自由。如果他不赞成现存社会制度或我们的政府结构,他可自由地持有那些思想,但他必须放弃他的公职”。这仅是政治干预学术自由的开始。在二战发生前后及冷战时期,政治因素对学术自由实施了大规模的干预。从1939年开始,基于战时国家安全的保护及所谓的防止“共党分子的渗透与颠覆”,美国政府提出了大学教师的“忠贞问题”。国会决议,不支付不效忠美国的人的薪金,不雇佣对政府不忠的人员。并规定:在美国大学中任教的教员,一律举行宣誓,表明对美国政府的忠诚。在麦卡锡反共闹剧中,政治干预到了无以复加的地步。凡是在公立大学任教的教师,如果被认为忠贞有问题,曾参加颠覆性团体或拒绝作忠诚宣誓者,均有被解雇或不予聘用的可能。“如此一来,遂使得大学教师人人自危而陷于不安的‘白色恐怖’之中,尤其是某些思想左倾的教师,往往成为忠诚计划的受害者”。许多教授因为是亚裔或同情社会主义而被指控为共产党并遭到解雇,学术自由原则破坏殆尽。2001年“9·11事件”后,美国政府出于安全考虑,不仅对公民的言论自由做出严格的限制,而且对科学家们的跨国学术交流横加干

马风歧.教育中的自由问题[博士论文].华东师范大学教育科学学院,1997.48

周志宏著.学术自由与大学法.台北:蔚理法律出版社,1989.22

预,对亚裔学者赴美开展学术活动设置重重障碍。美国民主自由的立国理念遭到了削弱,学术自由正面临严峻考验。

政治是影响学术自由最主要的因素,政治干预主要通过国家、政府来实施,故政治民主对防止政治过于干预学术自由是有一定作用的。

(2)经济干预。

经济干预学术是随市场经济制度的确立,追求利润的商业动机变为社会普遍接受的理念之后开始的。经济对学术自由的干预是普遍而深刻的,因为办大学在当代社会已是一项花钱的事业。

中世纪大学花费不多,维持学校运转的费用低,教会有可能也确实为它提供稳定的经费来源,此时的学者与其说是介入此岸的事务,不如说是追求彼岸的世界,故学者是“超然”的,大学是超功利的公益事业。可以说,经济因素对学术自由影响不大。18世纪,近代自然科学开始进入大学,随着大学需要购置的设备越来越多,大学所需经费开始猛涨,这为经济干预学术提供了可能性;又由于近代自然科学的引进,大学的规模开始扩展,大学在经济发展中发挥的作用越来越大,这又为经济干预学术提供了必要性。正因为如此,企业界开始以经济手段干预大学的学术;大学为了生存,也不得不加强与企业界的联系,不得不根据企业的需要开设课程,研究课题。19世纪以后,大学的经济功能更加凸现,同时大学所需经费也更加猛涨——以至于非大财团或国家已无力支持大学。大财团及国家基于自身的功利考虑,逐步把大学纳入市场体系,大学开始走向“企业化”。19世纪的美国,由于工商业的急速发展,大学董事会中的董事几乎是清一色的企业家或工商巨子。大学董事会与企业董事会几乎毫无二致,“它可以选择大学校长作为‘总经理’来管理大学,并雇佣教师来从事教学工作”。这使得大学教师沦为企业的雇员,大学成为一种“受雇人的大学”。只要

董事会中的企业家不满意,随时可以解雇大学教师。由此造成了大量侵害学术自由的事件。例如,1895年,著名美国学者贝米斯因为反对企业家独占而被芝加哥大学解聘;1897年,经济学家安卓斯因为主张允许银币的自由铸造而被布朗大学解雇;1900年,学者罗吉斯因为反对帝国主义而被西北大学免职;同样,著名学者罗斯也因为反对输入苦力和银矿遭斯坦福大学解职。这些均是经济干预学术自由典型的例子。20世纪后期,经济因素越来越成为影响学术自由最重要的因素,在知识经济时代的今天,知识的“自由化”会不会完全由知识的“商品化”取代,人们拭目以待。

(3)文化干预。

大学学术或者说学院学术作为文化中的一个特殊的功能系统,它与文化的关系自然较与政治、经济的联系更为密切。尽管如此,学院学术毕竟不同于一般的社会文化,学院学术所探讨的是高深专门文化与深奥的学问,与主流的大众文化是有差异的。从某种意义上说,学院文化与主流文化保持一定的差异性,正是其生命所在,一旦学院文化为主流文化所同化,大学的存在也就失去了意义。当然,学院文化必须从主流文化中汲取养料,否则便有脱离现实的危险。

学院文化在与主流文化的较量中从来就没有占过上风,这从福柯的话语权力理论是很容易得到解释的。福柯认为,任何文化(知识)都是与权力意识形态等等密切相关的。话语本身就是权力,拥有一种话语,就拥有了某种权力,也就是说话语的背后有政治权力与经济基础的支撑。故在每个时代,居主流地位的文化总是凭借一定的权力而处于强势地位,处于强势地位的主流文化倾向于向处于弱势地位的学院文化进行渗透,从而出现哈贝马斯所谓的“生活世界殖民化”,学院文化的空间不断遭到意识形态与商品经济的挤压,对学术自由产生了威胁。

学院文化从诞生的那一天起就是一种边缘化的文化。中世纪的主流文化是宗教文化,这是一个所谓“神学大一统”的时代,学院文化在教会势力的压力下成为了神学的婢女。在中世纪的大学中,凡是与教义相悖的成果均横遭厄运,理性与学术自由受到了宗教文化的强力干预。直到文艺复兴、宗教改革之后,宗教文化对学院文化的干预仍时有发生。文艺复兴之后,人文主义文化开始占据社会主流文化。人文文化在人类历史上源远流长,中世纪人文文化曾与宗教文化结合,形成经院哲学,并把持了大学学术。文艺复兴后,人文主义文化与宗教文化分离,倡导理性精神,使得新的文化艺术、新的哲学与科学在大学之外繁荣起来而成为时代的主流文化,并对大学落后的基于经院哲学的学院文化进行干预,使之从权威的束缚下解放出来。17世纪以后,随着理性的进一步张扬,科学文化在社会中取得了主流地位。科学文化进一步发展形成了技术文化。技术文化是基于功利主义的文化,它在商品经济的强力推动下空前膨胀,以至于学院文化几乎成了技术文化的附庸。尤其是20世纪以来,大学的学术每每以现实的需要作为评判标准,大学那种“纯粹”的学术研究不再被认为有价值。这就是学院文化在技术文化挤压下的处境。当前消费文化又成为全球文化的主流。这种文化最突出的特征便是“性化”,即追求感官刺激,热衷于膺色腥。学院文化在“性化”的冲击下更趋萎缩,一些“学者”为了迎合读者的低级趣味,搞起了“文化产业”,学术的尊严,学者的自立在消费文化的冲击下丧失殆尽。

3.4 学术自由与社会干预:大学发展中的悖论

3.4.1 西方大学兴衰的历史透视

学术是大学的生命,学术兴则大学兴,学术衰则大学衰。学术自由是学术生存与发展的前提条件,故学术自由对大学的发展具

有特别重要的意义。然而,学术自由并非万能,希冀学术自由可以自动带来学术的繁荣、大学的发展,乃是一种乌托邦式的奢望。尽管社会干预常常破坏了学术自由,阻碍学术与大学的发展,但社会干预之于学术,也有其正面功能,它是以学术自由的平衡力量参与学术发展的。正因为如此,在学术自由与社会干预之间如何做出取舍便成为大学发展中的核心问题。

1) 前大学时期:理性与权威的矛盾

学术自由可以溯及古希腊。当时哲学学校的学者们不仅可以自由讲学,自由讨论,而且他们能本着一种纯粹的好奇心从事学术探讨。苏格拉底、柏拉图等先哲们更是以“超然于现实社会,穷自然之道自命”,他们“不屑于世俗的公共事务,而将‘为学问而学问’视为人生的最高使命”,把纯学术研究作为栖身之所。苏格拉底拥护言论自由的辩词是对学术自由思想的最早论述。

社会干预的思想——控制思想自由、言论自由的思想——源头亦可追溯到古希腊。前面在谈柏拉图“哲学王理论”时,对这种社会干预的思想已有所揭示。在柏拉图的理想国里,“他制订了一种宗教和当时的各种宗教大不相同,他又主张须强迫一切公民都相信他所创的诸神,否则就处以死刑或禁锢。他所设想的这套严密的制度,一切言论自由都在排除之列”。这一思想就是以宗教权威迫害理性自由的滥觞。尽管如此,但对思想自由、言论自由实施制度化的社会干预在古希腊却未曾出现。

显然,古希腊已有学术自由与社会干预的思想萌芽,只不过它们是以理性与权威之间矛盾关系的形式显现出来的,因此,理性与权威的矛盾实际上是学术自由与社会干预这一矛盾的初始状态。

2) 中世纪大学:自由与干预的脆弱平衡

在思想自由的直接推动下产生了中世纪大学。中世纪大学诞

生之后,理性与权威的矛盾关系开始体现为学术自由与社会干预的矛盾关系。

中世纪大学是西方自由思想演化的必然结果,故中世纪大学一经产生,就把大学自治与学术自由作为自身的核心价值观,并把学术自由提升到大学精神的高度。可见,学术自由成为大学精神的核心并不是人为设计的,而是漫长的历史演化的结果。从这个意义上说,学术自由是大学的内在制度。学术自由成为大学的制度并为当时的社会所认可有其复杂的社会背景。欧洲中世纪是一个“四分五裂、高度分权”的时代,社会上没有一个统治一切的至高无上的权威。在“恺撒的事归恺撒,上帝的事归上帝”这种政统与道统二元抗衡的格局下,整个社会被从头到脚一分为二。“从皇帝与教皇开始,通过国王与大主教,直到贵族与住持以至于庄园主与教区牧师”。二元抗衡的权力格局使大学取得了一系列的特权,其中“大学最重要的特权是独立自主发表自己意见的权利,自由迁徙的权利”。大学自治(在当时)就是一种为社会所承认的大学制度。

由于大学自治是以来自于皇帝、教皇、国王、主教或市镇当局的特许状为合法性基础的,故大学自治本身就意味着对外部的依赖。从这种意义上说,大学自治的确立也意味着社会干预的确立。中世纪大学有一个奇怪的现象:师生均为牧师,但其目的却是世俗的,都是为了人口日益增长并且日益城市化的社会需要。这就为两种社会势力即教会势力与世俗势力干预大学提供了机会。大学首先面临来自教会势力的干预。因为大学成员都是教士,故地方上的主教就把它们作为自己的部属,要求教学从属于教会。“文化毕竟是信仰问题,主教坚持要对文化进行控制”。大学也面临

[美]伯顿·克拉克等著.高等教育新论——多学科研究.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.26,28,26

[法]雅克·勒戈夫著.中世纪知识分子.张弘译.北京:商务印书馆,1996.60

着世俗势力的干预。因为大学的目的是世俗的,且能为世俗统治者带来很多好处,故世俗统治者希望像对自己领地上的臣民那样,对自己王国里的大学成员行使自己的权威。大学为了捍卫自己的学术自由,与政府和宗教势力的干预进行了持续的斗争,并取得了一定程度的胜利。其中它们使用的一个重要的策略是:或借助罗马教廷抗衡世俗君主,或借世俗君主抗衡教会势力。巴黎大学、牛津大学、波伦亚大学都曾得到过罗马教廷的支持,罗马教廷不仅取消了世俗统治者对大学的管辖权,甚至解除了教会在地方上对大学的控制。然而,大学为此付出的代价是:臣服于罗马教廷,遵从教廷的政策,接受教廷的控制。

可见,中世纪大学从一开始就处于矛盾之中:既要争取自治,却又要依附宗教与世俗政权;既要争取学术自由,却又不断“邀请”社会干预。宗教势力与世俗政权的干预一方面给大学带来了稳定的财政来源,赋予大学许多特权并保护大学;但另一个方面,宗教势力与世俗政权又谋求控制大学的教学内容,限制大学的改革,从而破坏了学术自由,阻碍了学术的发展。尽管中世纪大学遭受各种社会干预,但从来没有被政府或教会直接控制过,大学确实获得了相当程度的学术自由。不过,这种自由没有脱离行会的保护色彩,只是在有限意义上的“为学术而学术”。但不管怎样,学术自由与社会干预的矛盾已显露出来,并在教会的主导下达到一定的均衡,大学因此而一度繁荣。

3) 欧洲大学的“冰河期”:自由与干预均衡的打破与重建

学术自由与社会干预的均衡取决于两者之间能否保持“必要的张力”,任何一极的膨胀都会导致均衡的打破从而危及大学的生机与活力。中世纪大学曾因保持学术自由与社会干预之间的均衡而获得极大的成功,然而到了近代初期欧洲大学却普遍走向衰落。西方大学从16世纪至18世纪的衰落期就是所谓欧洲大学历史上

的“冰河期”。

造成古典大学普遍衰落的原因很多,既有内部的,又有外部的。一般认为导致大学衰落的主要原因是强大的外部干预。表面上看似乎是这样,但只要深入地思索一下,便会发现其实不然。由于种种原因,16~18世纪大学的外部干预总的来说是减弱的。中世纪大学所受的社会干预既有教会的又有世俗的,并以前者为主导。而到了近代初期,随着文艺复兴思潮的广泛传播,宗教改革运动的兴起及新兴资产阶级向封建领主夺权的资产阶级革命,不仅使宗教势力遭到极大的削弱,世俗王权也面临挑战。神权的弱化使大学的宗教干预减弱,世俗政权因忙于应对自身危机而无暇顾及大学,故世俗的干预也是减弱的。在这种情况下,大学获得了极大的自由。英国的牛津大学、剑桥大学一度享有财政自由,“既不依靠学生学费,也不受政府官僚机构的干涉”。然而,这种自由带来的不是学术的繁荣而是学术的沉寂。英国历史学家珀金曾明确指出,“18世纪英国大学的自由导致大学变得死气沉沉和享乐主义泛滥”。可见,导致古典大学衰落的原因与其说来源于大学外部的干预,不如说来源于大学自身的自由放纵。更准确地说,来自于学术自由与社会干预的失衡,这是因为一方面社会干预逐步退出大学,另一方面学术自由日益膨胀。

社会干预的退出虽然有利于学术自由,但同时意味着大学经费的减少。教会势力被迫退出使之逐步失去了对大学的控制权,教会因此减少了对大学的资助。世俗政权因忙于应对危机而主动退出,同样减少了对大学的捐赠。大学经费的急剧减少促使学费的上涨,从而排斥了一部分贫穷的学生,导致大学生源不足。生源的多寡是大学兴衰的一个主要标志。1685年,牛津大学就因“缺少学生而濒于死亡”。而在此前宗教干预的情况下,“牛津与剑桥

有大量出身清贫,靠别人救济的穷学生,但是现在情况不同了,绅士贵族势力的发展,中产阶级的兴起,有钱人逐步成了大学生的主体”。穷学生退出大学对大学学术发展造成了极大的损害,从此大学变成少数官家子弟讲排场的游乐场。

社会干预的退出,使学术自由失去了对立面而走向自由放纵、脱离社会现实。在古典大学中,由于外部干预的减弱,加上学生主要是富家子弟,学生极度自由、无拘无束,进而发展为不思进取、整天吃喝玩乐,行为放荡。诺斯克曾痛惜地说,“没有哪一所学府学生能显得更奢侈浪费;没有谁能比我们的学生更快地学会喝酒,没有谁能比我们的学生更有能耐地摆脱羞耻感,学会以耻为荣”。大学因此获得了“堕落之所”的恶名,最后连富贵人家也不送子女进大学了,使大学更趋衰落。

即便如此,大学仍然坚持其自治传统,自由傲慢、远离社会的倾向仍有增无减。最突出的表现是:对新的科学与文化的发展毫不理会,甚至打击迫害科学上的创新者。对新知识反应迟钝,学术上满足于繁琐的经院哲学,严重脱离社会现实。大学的自我放逐使大学日渐边缘化,在整个社会中的地位与作用微乎其微。“大学不再给自己建造更加灿烂夺目的丰碑”,社会则把发展学术的期望寄托在大学外的其他机构。

可见,正是由于学术自由与社会干预的失衡导致大学的衰落。此时大学因过多的自由而远离社会。然而,在民族国家兴起的时代,与社会现实的疏离是不合时宜的,只会使大学更加衰败。因此,大学的振兴之路在于“邀请”社会干预,在于积极地“介入”社会,使学术自由与社会干预趋向均衡。18世纪,为了适应社会经

张泰金著 英国的高等教育:历史·现状 上海:上海外语教育出版社,1995.10

~ 11

[美]伯顿·克拉克等著 高等教育新论——多学科研究 王承绪等译 杭州:浙江教育出版社,1987.31

[法]雅克·勒戈夫著 中世纪知识分子 张弘译 北京:商务印书馆,1996.59

济发展的需要,更是为了振兴大学,苏格兰率先对大学进行改革。改革的核心是:关注社会实际需要,把教学与科研结合起来。自此,在苏格兰大学里,近代自然科学与社会科学开始占有一席之地;开始依据社会需要设置课程;甚至把教育与职业结合起来,与实用的科学结合起来。苏格兰大学这些改革开近代大学之先河。在其影响下,英格兰在19世纪开始创办新大学,新大学使失衡的学术自由与社会干预重新达到均衡,并取得了极大成功,以至于迫使牛津、剑桥这些古典大学不得不重新接受社会影响,对近代自然科学做出反应。苏格兰大学的改革为古典大学的振兴提供了一个模糊的范式,预示着19世纪大学的复兴。

4) 欧洲大学的改造:新均衡的建立及失衡

苏格兰大学的改革引发了一场欧洲大学的改造运动,其中以德国大学的变革最为彻底,因而它对世界大学的影响远大于苏格兰大学。事实上,柏林大学的建立标志着欧洲大学走出了“冰河期”。

19世纪德国大学的改革是18世纪两次大学改革运动的延续,是在法国大革命及1806年为拿破仑战败这一事件的影响下进行的。18世纪初,德国大学像其他国家大学一样衰败不堪,但在启蒙运动的影响下,德国启蒙君主进行了大学改革运动。哈勒大学、哥廷根大学相继繁荣就是改革的直接成果。前后两次大学改革运动的主要措施有:确立教学与研究相结合的原则、倡导学术自由、强化课程的功利色彩而使大学贴近现实生活、政府对大学进行干预以削弱教会大学的影响。如果说两次大学改革有什么不同,那就是第二次大学改革较第一次更强调对学院进行干预,进一步限制大学教授及大学的教学自由。

[美]伯顿·克拉克等著.高等教育新论——多学科研究.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.32

贺国庆著.德国和美国大学发达史.北京:人民教育出版社,1998.30

尽管经历了两次大学改革,但德国大学的危机仍在进一步加深。原因是大学只是获得一种强迫的自由,大学的自主性没有得到提升,自由与干预的均衡尚未建立起来。故在拿破仑战败普鲁士这一事件的刺激下,德国上下纷纷要求进行大学教育制度改革。正是在这种情况下,威廉三世任命洪堡为内务部长,着手教育制度的改革,并创建了柏林大学。

柏林大学的创立实际上是洪堡大学理念的展开。一方面,洪堡在其“纯科学”及“修养”理念的基础上重新阐述了学术自由原则。他认为大学的任务就是对“纯科学”的探求,进而达到“修养”。所谓“纯科学”,就是“不追求自身之外的任何目标,只进行纯学理的探求”。“纯科学”与实用的知识或职业的知识毫不相干。“修养”在洪堡看来就是个性的全面发展,表现为一种人本身的价值。对“纯科学”的钻研与思考则可达至“修养”之目的。为了达到由“科学”实现“修养”,洪堡提倡“学术自由”,即学术研究中的“超然”姿态,一种生命与学术同在的精神。另一方面,洪堡又极力宣扬社会干预。洪堡在创办柏林大学时就主张,大学应该由国家举办,由国家管理,同时国家也应该为大学提供支持经费保证。洪堡的继任者在这一问题上比洪堡走得更远,他们把大学置于国家的直接管理下,大学以服务于国家需要换取国家的资助。大学因此不再是完全自治的机构。就这样,洪堡把学术自由与国家干预这两个似乎自相矛盾的东西巧妙地整合在一起,使德国大学获得了生机与活力。珀金认为,把国家干预引入大学是大学恢复生机的主要原因。实际上,准确的说法是,在学术自由与社会干预之间维持“必要的张力”是大学恢复生机的根本原因。还是用珀金的话来说,“矛盾的是,(德国)国家一方面保证大学教学自由和学习自由,同时却又寄希望于教授和学生报效国家——在后一方面,国家直

到 1918 年都没有失望过。”

值得一提的是,德国大学学术自由与社会干预的协调均衡,实际上是理想与现实妥协的产物。洪堡的理想是学术自由,反对社会干预,这在他早期的思想中表现得很突出。洪堡曾经提出,“国家决不应指望大学同政府的眼前利益直接联系起来,却应相信大学若能完成他们的真正使命,则不仅能为政府眼前的任务而已,还会使大学在学术上不断提高,从而不断地开创更广阔的事业基地,并且使人力物力得以发挥更大的功用,其成效是远非政府近前布置所能意料的。”但在民族国家兴起的时代,完全独立于国家的大学是无法生存的,没有国家的财力与资金支持,大学一天也存在不下去。洪堡在创办柏林大学的实践中深深地意识到这一点。故在社会现实的面前,洪堡不得不从其自由主义的立场后退,转而提倡国家干预。国家的适度干预的确为大学注入了活力。

虽然德国大学在 19 世纪确立了学术自由与社会干预协调均衡的思想,但思想付诸实践却不是一劳永逸的。事实上,面临着诸多的困难。最大的困难是:在国家干预日益增强的情况下如何保证学术自由。正如著名学者斯普朗格所言,“如果不能,也不愿把国家拒之门外,那么关键问题便是如何在国家的体制框架之中,最大限度地实现教学和研究的自由,德国现代大学这一形式便是寻找解决这一问题的结果。”斯普朗格进而认为,学术自由与社会干预始终处于一种“不稳定的平衡”之中。德国大学后来的发展实际上支持了这一论断。1819 年,“卡斯巴敕令”颁行之后,德国大学越来越疏离了洪堡的大学理想,越来越投入国家的怀抱,学术

[美]伯顿·克拉克等著.高等教育新论——多学科研究.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.36

[德]弗·鲍尔生著.德国教育史.滕大春,滕大生译.北京:人民教育出版社,1986.126

陈学飞主编.美国、德国、法国、日本当代高等教育思想研究.上海:上海教育出版社,1998.168,168

自由与社会干预“不稳定的平衡”逐渐被打破。19世纪末20世纪初,德国大学越来越依附于国家,出于急功近利的考虑,专制政府对大学实施不合理干预是司空见惯的,大学的政治色彩日益浓厚。一战中,德国大学几乎沦为军国主义的工具;纳粹上台之后,大学几乎变为纳粹的国家机器,学术自由荡然无存。德国大学最终为法西斯主义所摧毁,教训可谓深矣!

5) 美国大学的兴起:学术自由与社会干预的新平衡

20世纪初,当德国大学因政治色彩日趋浓厚、学术自由精神日渐萎缩而走向衰落之际,美国大学却后来居上,成为世界的学术中心。美国大学兴盛的秘密无他,仅在于在新的社会条件下重建了学术自由与社会干预之间“不稳定的平衡”。美国著名大学校长克拉克·克尔在其《大学功用》一书中便明确指出,现代美国大学之所以成为世界上最成功的大学,其主要原因是:美国大学实现了发展学术与服务社会的完美结合——既推崇“纯粹科学”,又鼓励应用科学研究;“德国大学的唯理智论与美国平民党的主张在新型大学中结合了起来,纯粹的智力与新的实用主义结成了未必牢靠但却是成功的联盟”。克尔在此实际上指出了美国大学是如何确立学术自由与社会干预之间均衡的,即保持自身传统与接受外来影响相互协调。

学术自由之于美国大学乃是舶来品,是接受外来影响的结果。美国早期的学院多由教会创办,根本没有学术自由一说,宗教正统的观念就是当然的准则。在独立战争前夕,受古典自由主义的影响,美国学院开始朝着自由的方向迈进。在弗吉尼亚大学,杰佛逊曾积极倡导“人类思想的无限自由”,主张大学不应该害怕追求真理或反对错误的自由。当然,这种呼声在当时是十分微弱的。直到19世纪以后,德国大学的自由精神才经由大批留德学生而引

贺国庆著.德国和美国大学发达史.北京:人民教育出版社,1998.210,153

[美]克拉克·克尔著.大学的功用.陈学飞译.南昌:江西教育出版社,1993.34

入美国的主要大学之中。然而德国大学的教师是公务员,美国大学教师在很大程度上是雇员,故美国大学争取学术自由从一开始就是与争取保障职位的稳定性联系在一起,这是美国大学学术自由的突出特征。这可从美国历史上最有名的学术自由事件——伊利案件——得到说明。伊利 1879 年在德国的海德堡大学获博士学位,崇尚学术自由。1893 年成为威斯康辛大学经济学教授,因发表有关劳工问题的文章而被指控为煽动公众骚动。一个由学校董事会组成的委员会奉命进行调查,结果认定伊利无罪。不但没有开除他,董事会还发表声明,称赞威斯康辛大学的学术自由。这在大批经济学家因发表学术观点而被解雇的时代显得引人注目。这说明了大学的董事和校长已逐渐认识到学术自由在知识生长中的重要性。尽管如此,在 20 世纪初,学术自由仍是脆弱的,大批教授(主要是经济学家)因发表学术观点被解雇。也正是接连不断的教授解雇事件促使大学教授联合起来,并于 1915 年正式成立了旨在保护学术自由的美国大学教授协会(AAUP),促使美国大学的学术自由制度化。因此,尽管学术自由的制度在二战前后遭到破坏,但“美国大学享有的自由比世界上任何主要国家的大学都要多”。

就社会干预而言,美国则立足其实用主义的文化传统。实际上,美国大学在确立学术自由的同时,大学也越来越倾向于接受社会干预,坚持大学为国家为社会服务的信念。美国大学虽然主要向德国大学学习,但并没有完全照搬,而是有所取舍。如美国一方面学习德国大学的“唯理智论”,建立了旨在发展学术的约翰·霍普金斯大学,奠定了美国研究型大学的发展基础;但另一方面,基于实用主义传统,美国于 1862 年通过了《莫雷尔法案》使大学直接为

贺国庆著《德国和美国大学发达史》,北京:人民教育出版社,1998,154

[美]伯顿·克拉克等著《高等教育新论——多学科研究》,王承绪等译,杭州:浙江教育出版社,1987,42

工农业生产服务。大学的这种贴近现实生活、注重社会实际的理念主要是美国传统的产物。这就是后来为世界大学所普遍认同的“威斯康辛思想”。“威斯康辛思想”的核心就是接受社会干预,介入现实社会。这一思想到二战后甚至为一向清高的研究型大学所接受。其突出表现是像麻省理工学院(MIT)、斯坦福这样的大学也竞相争取政府资助并自愿接受政府干预。大学日渐成为与社会政治、经济密不可分的“社会服务器”。布鲁贝克说,大学越来越卷入了社会事务,故越来越有必要用政治论的观点来看待它。

可见,美国大学的兴起得益于保持学术自由与社会干预的平衡。接受社会干预使大学获得了巨额经费,并使之跟上时代的步伐;坚持学术自由使大学在任何时候都能按自己的内在逻辑发展且不为社会势力所左右。然而这种平衡正在由于政府干预的增强有再次失衡的危险。“高等学校显然走向一种由国家控制的法人官僚机构”,学术自由又面临新的威胁。

通过西方大学兴衰的历史透视,我们可以发现学术自由与社会干预是贯穿大学发展始终的一对基本矛盾。各个时代的大学改革均是围绕这一中心议题展开的。各个时代、各个社会在改革的取向上虽然有学术自由与社会干预之分,但在实际的内涵上却又都以不同的方式组合着学术自由与社会干预的比重。

3.4.2 角色选择与政策范式

1) 大学与政府的角色选择

学术自由与社会干预的问题在高等教育中实际上是高等教育的政策选择问题,或者说是大学制度的选择问题。这种选择主要受两个方面的影响,即外部环境与大学的内在逻辑。由于外部的政治、经济、文化主要通过政府公权力对大学实施影响,故外部环

境可以化约为政府的影响；大学的内在逻辑主要体现为大学的传统。就政府而言，它有两种选择：是对大学事务实施干预还是从大学事务中退出。对大学来说，它亦有两种传统价值观：是对社会事务采取超然姿态还是持介入姿态。尽管各国高等教育的政策制订者未必意识到上述选择，但在实际的政策中却包含了这方面的价值取向。

大学作为社会的学术机构，在处理大学与社会的关系上有两种传统的角色取向或者说有两种选择，一为“超然”，一为“介入”。所谓超然，即大学与社会保持一定的隔离状态，以“象牙塔”自居；所谓介入，即大学积极参与社会事务，融入社会之中。超然与介入，是大学角色选择中的两难：选择超然，可能脱离社会实际；选择介入，可能失去独立性。而对当代大学来说，一方面，大学作为蕴含丰富人文精神的学术机构是无法归类的，它既不属政治机构，也不属经济机构或一般的文化机构。大学应该保持自身的相对独立性，适当地超越功利，本着学术自由的原则从事学术的传播与创造。另一方面，随着大学由社会的边缘走向社会的中心，要求大学怀有严肃的社会使命感，超越“象牙塔”，不断贴近社会生活，以恰当的方式参与整个社会的公共事务，服务于国家与社会经济发展的需要。惟有超然，才能保持大学的相对独立性和学术自由的精神；惟有介入，大学才能跟上时代的步伐并得到社会不惜代价的资助。

政府作为社会至高无上的公权力，是实现社会政治、经济、文化目的的重要手段。政府在处理与大学的关系上，亦有两种角色选择：一为“干预”，一为“退出”。所谓干预，即政府积极介入大学事务，参与大学决策与内部运行，为大学提供政治、法律、资金等全方位的保障；所谓退出，即政府对大学采取一种“无为”策略，从具体的大学事务中脱身出来，同时削减对大学的财政投入。干预与退出是政府角色选择中的两难：选择干预，则增加政府运行的成本；选择退出，又不符合政府的利益。实际上，对现代政府来说，退

出高等教育领域是不可能的,因为现代大学在国家政治、经济中所起的作用是如此之大,以至于任何政府都不能忽视它的存在。但同时,政府对大学的过于干预必然增大政府的运行成本,意味着政府必须承担维持大学所需要的巨额办学资金的责任与义务,这对任何政府来说都是难以承受的。况且,政府对大学的过于干预有悖于大学的内在逻辑,危及大学的相对独立性,导致办学效率的低下,这也是政府不愿看到的。政府的干预与退出不但对政府而言是选择上的两难,而且对大学而言,做出选择也是矛盾的。大学既希望政府退出又希望政府干预。因为政府干预虽然意味着学术自由的减少,但大学却能因此获得可靠而丰富的办学资源;政府退出虽然意味着自由范围的扩大,但同时却使大学面临办学资源的匮乏,不得不为生存而苦苦挣扎。

可见,学术自由与社会干预的悖论表现为大学超然与介入的两难选择及政府的干预与退出的两难选择。如果说前者关涉到大学的内在制度,后者则影响着大学的外在制度。

2) 高等教育的政策范式

按照库恩的观点,范式指的是在学科的发展过程中该学科的学者们用来指导研究和教学的共同的理解或模式。可见,范式就是理解某种事物的方式。因此,我们可以用范式来描述高等教育政策的基本指导思想,理解其基本价值取向,这就是高等教育政策范式。一如上述,大学有“超然”与“介入”两种角色取向、政府有“干预”与“退出”两种选择,那么它们两两相互组合就有四种可能的互动模式,也就是说,有四种政策范式(如图 3-1)。

(1) 高校本位的政策范式。

在这种政策范式中,大学的角色取向是超然的,即大学惟学术

[美]雷蒙德·W·斯朱勒,格伦·B·迪特里希,戴维·V·吉布森.促进创业的大学:高等教育在美国的技术商业化和经济发展中的作用.国际社会科学杂志,1994(1): 5~14

图 3-1

P_1 : 大学超然, 政府退出 (高校本位) P_2 : 大学介入, 政府退出 (市场本位)
 P_3 : 大学介入, 政府干预 (国家本位) P_4 : 大学超然, 政府干预 (冲突整合)

是重,较少关心社会的要求,与现实社会保持一段距离。并特别强调大学的非政治化,远离政府与政治,以维护大学的自主地位。与此同时,政府选择退出高等教育领域,对大学采取“不作为”的放任态度,即对高等院校基本不采取积极的政策举措,把高等教育作为非政治问题不闻不问,在这种政策范式中,大学与政府之间是很容易达成一致的。

由于公权力(政府)的退出,大学又“超然”于社会之外从而抵制了市场等其他社会力量的进入,故大学成为超然于社会之外的“象牙塔”,在一种自由而清静的状态下从事学术活动。这种政策范式在历史上是很容易找到原型的。中世纪大学就是一例。当时大学内部事务很少受到外在权力的干预,大学是与世隔绝的“象牙塔”,教堂的钟声就是其生活的节律。16~18世纪的牛津大学与剑桥大学又是一例。牛津与剑桥曾是享有财政独立性的富有的法人,“享受大量的自由而不受政府所左右;它们在某些兴旺时期甚至不受教会左右,它们利用这种自由来保持中世纪所流行的‘大学

行会’的概念”。然而,在现代社会,这种范式很难维持下去。政府等外部权力的退出意味着对大学支持的减少,支持减少则直接威胁到大学的正常运转,即使大学有足够的财力维持自身的运转,这种范式依然是不可取的。中世纪大学只是一个边缘化的机构,16~18世纪的牛津大学、剑桥大学最终走向自由放纵而衰败不堪。二战后的德国曾一度采取这种政策范式。具体情况是:劫后余生的德国大学出于一种对国家、政府的不信任感,要求政府退出高等教育领域以恢复传统的大学自主地位。国家对高等教育也采取放任态度,因此高等学校所享有的独立地位和自治权一度超过了历史上任何一个时期,有“独立王国”之称。然而,这种政策范式最终却使德国大学走向保守、落后,遭到社会的普遍批评。

这种政策范式实际上使大学陷于困境:一方面该范式委派给大学的职责是不发挥任何社会职责的职责,即“为学术而学术”。然而,大学履行这种职责的代价,却是放弃大学作为一个社会机构应负的其他职责,其最终结果是大学因脱离社会实际而日渐边缘化,得不到社会的支持。更有可能的是,大学因脱离现实生活而丧失了学术的活力;另一方面,大学一旦履行了其他社会职责,则意味着大学背离了这种政策范式。

(2) 国家本位的政策范式。

国家本位的政策范式包括两个方面的内容:一方面强调政府干预,即政府积极介入大学事务,参与大学决策,以确保大学的发展符合社会发展的需要;另一方面,大学对社会事务持“介入”姿态,即大学迎合国家与社会的需要,积极参与社会事务,为社会发展服务。由于政府是以一种实用主义的态度介入高等教育,奉行

[英]阿什比著 科技发达时代的大学教育.滕大春,滕大生译.北京:人民教育出版社,1983.177

陈学飞主编.美国、德国、法国、日本当代高等教育思想研究.上海:上海教育出版社,1998.177

一种积极的高教政策;大学也以一种功利主义的态度参与社会事务,不但积极介入市场,促进经济发展,而且积极介入政治,推动教育平等及教育的民主化。因此,政府干预与大学介入就其价值取向而言是基本契合的。

国家本位的政策范式在非洲及拉美一些发展中国家很有市场。在这些国家,为了实现更少的贫穷与更多的发展,国家往往积极干预高等教育以使之为实现这一急切的目标做贡献。大学也以介入的姿态参与国家的重建,以教育与科研迎合社会的需要。因为这些国家的首要特征是:它们相对贫困。正是基于这一特征,1972年,非洲大学联合会提出了极富启发意义的“工场理念”。该理念的主要内容是,“真正非洲大学的作用被认为是追求、发展和传播直接有益于大众的实用知识,并以此为大学定位和发展的动力,优先研究以改善大众的生活及改变贫穷农村面貌的项目……开发劳动力尤其是培养训练有素的中层劳动力。为了实现经济与社会的现代化,学者成了‘广义的工人’。”

其实,国家本位的政策范式不只是发展中国家的专利,在西方发达国家也不乏存在。在法国,从拿破仑时代开始,这种范式便主导着法国的高等教育政策。拿破仑时代的高等教育改革是基于功利主义原则的,政府干预与大学介入是相互契合的,拿破仑推行大学区制,强调“教育为国家服务并提供受过训练的忠诚官员”。20世纪60~70年代,德国为了纠高校本位之偏而推行国家本位的政策范式,强调大学的经济与政治功能。用1969年上任的联邦德国总理勃兰特的话说,是“同时顾及公民受教育的权利及社会对训练有素的专业人才和科研成果的需求”。

Clark B R, Neave G R. *The encyclopedia of higher education* (Vol. 2). Oxford: Pergamon Press Ltd., 1992. 1295 ~ 1312

贺国庆著. 德国和美国大学发达史. 北京:人民教育出版社,1998. 207

陈学飞主编. 美国、德国、法国、日本当代高等教育思想研究. 上海:上海教育出版社,1998. 149

这种政策范式最大的缺陷是对大学学术自由精神的漠视。在这种范式下,学术自由的空间极其有限。从长远来看,这既不利于大学的发展,也不利于社会的发展。贺国庆对拿破仑时代国家本位的评论是富有启发意义的。他说,拿破仑“将传统大学的学院改造成成为独立的造就专门人才的专科学校。在这些学校中,功利原则高于一切,有严格可靠的教学却没有自由的科学精神,这种措施从短期看可能一时满足一些部门对专业人才的需要,能产生某种急功近利的效果,但从长远看是不足以促进科学和大学发展的,近代法国科学沦为二流水平的事实充分证明了这一点”。国家本位的政策范式强调国家干预,实际上是限制了大学权利层面的学术自由,强调大学介入,实际上大学丧失了精神层面的学术自由。因此,在这种政策范式下,大学只是实现国家目标的一种工具,甚至沦为政府的附属机构。

(3) 市场本位的政策范式。

这种政策范式亦有两个层面的内容。其一,政府退出高等教育领域,大学拥有权利层面的学术自由。然而,公权力的退出而形成的权力“真空”很快会被无孔不入的市场所占据。其二,大学积极介入社会,为社会服务并以服务换取办学所需的资源。由于市场的进入可以为大学带来可观的办学资源,所以大学对市场的加入是持欢迎态度的;同时由于大学能促进经济效益的提高,故经济力量也倾向于把大学纳入市场体系中。正是在这一点上,大学介入社会与市场进入大学有了共同的基点。

这种政策范式在现代西方是极为流行的,美国最为典范。在美国,大学受市场力量的主导性调节,充当市场体系中的一个相关构件。美国大学的生存也直接依靠出卖学术服务。“大学出卖教学服务,而学生来购买,它们出卖研究服务而政府和企业来购买。这样,控制资源分配决策的权力——由此最终也是控制确定重点

工作的权力——是掌握在大批的学生个人手里和研究成果购买者手里。”可见,在美国,大学与其他商品一样是受市场规律支配的。“适者生存,不适者淘汰”是高等教育发展的基本法则。那些不能吸引学生或研究经费的院校会发现它们的收入不断减少,最后面临崩溃。“在20世纪70年代,美国有144所学院不得不停办,主要原因是它们招生不足。不过,美国高等院校的总数仍在不断增加,在144所学院关闭的同时,约有260所新院校又建立起来了。”

市场本位的政策范式的优点是可以不断刺激大学,使其适应不断变化的经济和社会状况,提高大学办学效率。然而,其弊端也是明显的。这就是学术自由精神的失落,即权利层面的学术自由被架空,精神层面的学术自由被侵蚀。政府退出、市场进入,商品规律一统天下,使大学“需要根据市场的需要开设课程,需要研究能够提供经费的科研课题,需要为企业或国家服务以获取支持”。这意味着大学逐渐为功利主义的短视行为所支配,不再以“闲逸的好奇心”从事学术研究,学术自由精神逐步被消解了。

(4)高教政策新范式:学术自由与社会干预的冲突整合。

政府“干预”与大学“超然”这两种互为冲突的价值取向能否在一种政策范式中并存?回答是肯定的。库恩的“必要的张力”说为这种政策范式提供了理论基础。库恩认为科学家在科学研究中需要保持“必要的张力”,即科学家必须是潜在的“革新家”,具有“反对偶像崇拜”的性格;同时,科学家又必须是个“坚定的传统主义者”,一个“收敛式思想家”。库恩认为维持这种“必要的张力”是科学研究的首要条件。“这两种思想类型既然不可避免地处于矛盾

[美]伯顿·克拉克等著 高等教育新论——多学科研究 王承绪等译 杭州:浙江教育出版社,1987 .101,101

赵婷婷.大学理想与社会需要的矛盾(博士论文) 厦门大学高等教育科学研究所,1999 .66

之中,可知维持一种往往难以维持的张力的能力,正是从事这种最好的科学研究所必需的首要条件之一。其实,这种“必要的张力”,并不仅限于科学研究,它具有普遍的方法论意义。在大学的发展中,只有在学术自由与社会干预之间保持“必要的张力”,才能促进学术的繁荣。

保持政府干预与大学超然之间“必要的张力”,不仅意味着政府积极地介入大学事务,以确保大学的发展不脱离社会实际,而且意味着大学极力地维护自身的内在逻辑,保持超然性品格。学术自由与政府干预这两种表面不一致的东西在冲突中实现协调。学术自由与政府干预作为对立的两个面,惟有在冲突中才能保持“必要的张力”。因为“每一‘极’都发挥着它特有的功能,每一‘极’的特征与价值的丧失或贬损,都会瓦解两极间的张力”,从而走向一个极端,使学术自由与政府干预两者无法实现协调,最终不利于大学的发展。

前三种政策范式实质上都是学术自由与政府干预两极间失去张力的产物。高校本位的政策范式因对外界干预(包括政府干预)之价值的贬损而走向自由放纵;国家本位则因对学术自由价值的贬损而走向集权控制;市场本位的政策范式同样是因为学术自由精神被侵蚀而走向功利庸俗。惟有保持学术自由,政府干预才不致走向集权控制,大学才有望脱去其强烈的功利色彩;惟有维持一定程度的政府干预,学术自由才不致走向自由放纵,大学才能超越“象牙塔”,跟上时代的步伐。

这种冲突整合政策范式在历史上也不乏成功的典范。洪堡时代的柏林大学无疑是一成功的范例。柏林大学一方面尊重自由的学术研究,崇尚“为科学而生活”的大学理想;另一方面它又以服从

[美]托马斯·库恩著.必要的张力:科学的传统和变革论文选.纪树立等译.福州:福建人民出版社,1981.223

郑也夫著.代价论——一个社会学的新视角.北京:三联书店,1995.168

国家需要为宗旨,接受政府干预,受国家资助。“洪堡提倡学术自由,并曾强烈要求反对国家对大学的干涉,但他却使柏林大学与普鲁士邦紧密而牢不可破地结合在一起,相信办好大学是国家的职责”。正是保持学术自由与政府干预之间的张力,使德国大学在19世纪获得巨大成功。现在人们常常有一种误解,以为柏林大学的成功完全在于摈弃政府干预的学术自由原则的建立。实际上,政府干预也是德国大学成功的秘诀之一。“19世纪受国家控制的德国大学教授不管洪堡的教学自由的理论,却写出了杰出的学术著作。”

学术自由与社会干预的冲突整合作为高等教育政策的新范式,要从学理上进行辨明,尚需要细致的分析与考察。但不管怎样,它至少为我们理解大学发展中面对的这一悖论提供了一条理解的路径。

3.5 学术自由与社会干预的整合

3.5.1 整合的主要理论

学术自由与社会干预的冲突与整合一直是大学发展中的一个中心问题。冲突源于价值观的分野,整合则意味着目标与价值上的求同存异。在西方,消解学术自由与社会干预这一大学发展悖论的理论探索很多,但大体上有两种主要理论范式,即国家整合观和市场整合观。

1) 国家整合观

西方自古希腊时,便有学术自由的传统,西方学者怀着原初的

贺国庆著《德国和美国大学发达史》,北京:人民教育出版社,1998:46

[美]伯顿·克拉克等著《高等教育新论——多学科研究》,王承绪等译,杭州:浙江教育出版社,1987:24

好奇心探究永恒的真理,拒斥现实社会的各种干扰。“他们不屑于世俗的公共事务,而将为求知而求知,为学问而学问视为人生的最高使命。”可见,学术自由与社会干预自古希腊就是相互冲突的,苏格拉底之死从某种意义上就是这种冲突的集中体现。

柏拉图是第一个试图对学术自由与社会干预进行整合的哲学家。柏拉图一方面提出了著名的理念论,把世界一分为二:超越的理念世界与扰攘的现实世界。他认为,哲人的理性只对超越的理念世界感兴趣,扰攘的现实世界是不值得注意的。哲人的学术研究必须超越现实的功用,从而达至一种自由的境界。可见,柏拉图是有学术自由理念的,他的阿卡德米学园便是一所弥漫着自由精神的高等学府。然而,另一方面他又提出理想国的构想,把国家推至驾驭一切的高度。柏拉图其实并不关心个人的自由,他关心的是城邦共同体的自由。因为他认为“城邦的基础远较个人的意志为深厚,其目标也远较个人的福祉为崇高”。故柏拉图极力强调社会干预。在其理想国里,“一切言论的自由都在排除之列”。究竟如何整合这似乎矛盾的两个方面?柏拉图提出,只要使哲学家变成国王或者使国王成为哲学家,即由哲学王治理国家,矛盾便消解了。如其所言,“我反复思之,惟有大声疾呼,推崇真正的哲学,使哲学家获得政权,成为政治家,或者政治家奇迹般地成为哲学家,否则人类的灾祸总是无法避免的”。在理想国的名义下,学术自由与社会干预确实达到了一定程度的整合。因为柏拉图所谓的学术自由实质上就是哲学家的自由,是一种特权形式的自由,一般民众则不能有学术自由。柏拉图坚信,作为人治国家的理想国,必须靠最出色的人的自由智慧来管理,故哲学王须有高度的学术自由。但柏拉图同样相信,只有统一的生活才能产生社会全体的和谐,而统一的生活系于公民信念的统一,故必须给哲学王有最高

许纪霖著 智者的尊严——知识分子与近代文化 上海:学林出版社,1991 .61

于海著 西方社会思想史 上海:复旦大学出版社,1999 .33,32

权威从而维护城邦的统一。可见,柏拉图通过哲学王解决了智慧与权力的合一,通过理想国实现了学术自由与社会干预的整合,这种通过把国家理想化来整合学术自由与社会干预的理论范式便是国家整合观。

国家整合观的理论范式对后世影响极大,其中最成功也最精致的首推德国的文化国家观。文化国家观是一种理想主义与新人文主义的国家观,它是德国19世纪初大学改革的产物,代表人物是费希特与洪堡。文化国家观的基本内容是:国家是文化的体现,大学与国家从属于一种共同的理性原则,彼此相互依存。“国家服从于道德、真理,也就是修养或文化的法则,并以此为目标。由于大学的目标也是修养,因而与国家的根本利益是一致的。”国家对大学的干预意味着为大学提供外在的组织和经费,因而实质上是对大学的一种保护,“使其在安静和自由的环境中,不为物质条件所忧,也不为世俗社会的种种要求所忧,完全致力于真理的探索 and 实现修养的目标。”而大学一旦实现了自身的最终目标,也就是实现了国家的目标”。离开了国家的支持与保护,大学也就“失去了自由自在的学术环境”,因此,“国家与高等学校是有着共同目标、相互依存的整体”,这样的国家便是文化国家。

正是这种文化国家观构成了学术自由与社会干预整合的基础。洪堡在创办柏林大学时,就既提出大学应由国家举办,由国家管理,强调大学是由国家提供“外在组织和经费”的国家机构;又提出大学是独立的、自主的社团组织,“清净和自由”是大学的“支配性原则”,强调大学是一片学术的净土,不应受到社会、政治等非学术因素的干扰,自由地从事学术研究。这似乎相互矛盾的两个方面在文化国家的基础上却可以实现整合。由于国家与大学都服从理性原则,因此,大学作为国家机构与作为社团组织自然就有了统

一的基础。洪堡时代,学术自由与社会干预就实现了很好的整合。一方面,大学作为国家机构直接由政府管理;经费完全由国家提供,经费的使用完全服从国家的财政制度;教授均为国家公务员;政府向大学派遣学监,越过大学校长直接向政府负责。一句话,政府对大学进行严格的干预。另一方面,大学作为社团组织又享有学术方面高度的自治权。“教学和研究的内容及组织由大学进行自我管理,对此国家不得干预。”可见,大学又拥有足够的学术自由。当然,德国大学的学术自由与社会干预的这种整合也并不是没有摩擦的。实际上,这种整合是以国家为主导的整合,国家始终处于强势地位。正因为如此,在社会干预下,如何保持学术自由一直是德国大学面临的主要问题。诚如著名学者斯普朗格所言,“如果不能、也不愿把国家拒之门外,那么关键的问题是如何在国家的体制框架之中,最大限度地实现教学与研究的自由”。

综上所述,学术自由与社会干预的国家整合观就是通过把国家理想化来实现两者的统一。这种整合观实质上是以国家为主导的,因此,极易走向社会干预的一极。柏拉图的理想国实际上是对自由精神进行迫害的乌托邦,洪堡的文化国家观在后来的实践中也走向了以社会干预取代学术自由,使学术自由精神日渐式微,大学最终异化为军国主义的工具。

2) 市场整合观

学术自由与社会干预的国家整合观到 20 世纪已风光不再。事实上,洪堡在国家的名义下实现学术自由与社会干预的整合在历史上是一种十分独特的现象。更多的情况是:国家权力膨胀,学术便衰落不堪;国家权力收缩,学术则繁荣昌盛。20 世纪后,市场整合观率先在美国兴起,取得了极大成功。时至今日,美国仍被认为是学术自由实现得最好的国家。

市场整合观就是以市场取代国家权力,市场在学术自由与社会干预的互动中起主导作用。市场整合观有两个方面的内容。一方面,国家减少对大学的干预,大学拥有充分的自主权。因为市场机制的基础便是竞争与自治,而且自治是竞争的前提。“在市场经济社会,凡从事商品生产和经营的经济组织,都具有经营的自主性,是拥有自主经营、自负盈亏、自我发展、自我约束权益的法人实体和竞争主体。”大学虽非一般的经济组织,但大学引入市场的机制已是不可避免的趋势。引入市场机制意味着大学是一个相对独立的法人实体,具有办学自主权。当前西方市场经济国家,“大学都是法定的自治机构,都实行校长负责制,都坚持学术自由与校务自治原则”。另一方面,大学要适应不断变化的经济与社会发展,“适者生存,不适者淘汰”是市场的原则。在市场模式下,国家政府、各利益集团均是通过市场间接干预大学。如果说前一个方面有利于维护大学自治、学术自由,那么后一个方面就是社会干预。可见,在市场的模式下可以实现学术自由与社会干预的整合。

学术自由与社会干预的市场整合观的理论基础是美国实用主义哲学。实用主义反对把思想与行动分离的欧洲传统,强调要把思想与行动结合起来,要把“有用”作为判断知识的标准。杜威认为,不通过行动就不能获得真正的知识。布鲁贝克也认为,思想与行动结合起来的实用主义传统,“大概可以使高等教育哲学的政治论和认识论之间达到最有效的和谐”。其中,认识论是学术自由的理论基础,政治论是社会干预的合理性依据。布鲁贝克进一步论述道,“尽管对高等教育来说,以德国研究大学的哲学为榜

陈列著. 市场经济与高等教育——一个世界性的课题. 北京: 人民教育出版社, 1996. 2, 3

张应强著. 高等教育现代化的反思与建构. 哈尔滨: 黑龙江教育出版社, 2000. 116

[美] 约翰·布鲁贝克著. 高等教育哲学. 王承绪等译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987. 22, 22

样的价值自由的认识论的逻辑非常具有吸引力,然而历史看起来明显有利于高等教育的政治论哲学。不过,学术体系一定不能完完全全变为商业性质,不能仅仅生产文凭和知识”。尽管大学正成为真正的“社会”机构,但“美国人正在成功地使大学区别到目前为止所存在的任何机构”。

实用主义的市场整合观充分地体现在哈佛大学前校长博克及美国学者怀特海等人的思想里。博克一方面强调大学的独特性,认为学术自由是大学存在的基础和发展的动力。“大学应该无条件地支持学术自由的理念。”另一方面,博克又认为,大学与社会是相互依存的统一体。“大学不仅依靠社会和政府的支持而生存,同时,它对社会发展也有不可推卸的责任”。因此,博克认为,大学在处理与社会的关系时,“一方面力所能及、不失时机地为之服务,一方面不偏废自身最根本的使命,以实现社会和教育两者比较和谐的互利共进”。美国学者怀特海亦提出相似的观点。他认为,大学应该培育学术自由的精神。大学不应以完全适应国家发展需要为出发点,大学是一个法人实体,它应该有自主决定教育内容,自行设计课程以满足学生个性发展的实际需要。但怀特海同时又强调大学是使学生获得运用知识的艺术。他认为专门知识与一般知识在形成学生能力方面是相辅相成的,并认为,“如果传播一般知识的普通教育与传播专门知识的专业教育发生冲突……普通教育应该服从专业教育”。怀特海倡导的大学教育要顺应时代要求、调和个性发展与社会发展的矛盾、缓解普通教育与专业

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.27,47

赵婷婷.大学理想与社会需要的矛盾(博士论文).厦门大学高等教育科学研究所,1999.78,78,78

韩延明.大学理念探析(博士论文).厦门大学高等教育科学研究所,2000.59,59

教育的冲突,是实用主义的市场整合观的集中体现。

博克与怀特海的思想是市场整合观在大学理念层面的体现。市场整合观在大学制度层面则表现为:代表校外利益集团的董事会领导下的校长负责制。在美国大学,董事会居于大学管理机构的最顶端,拥有决策大权。从大学董事会成员的构成来看,绝大多数成员是校外非学术人员,他们代表校外的各利益集团,故从某种意义上说,外行代表反映了社会对大学的干预。但从大学实际的决策过程来看,真正握有决策权的是校长、财务副校长与学术副校长。尤其在决定校内学术事务上,外行董事一般不介入,充分尊重学术人员的意见。实际上,在学术决策上,大学教授会拥有很大的影响力,董事们一般不敢忽视教授们的意见。就此角度而言,这种制度安排能很好地维护大学的自治性质,保证学术自由权力。可见,董事会领导下的校长负责制使美国大学既享有世界上独一无二的自治权,又受到来自于政府、市场和社会各方面的干预和监督。这各方面干预又主要是通过市场机制实现的。

尽管市场整合观较国家整合观更有优越性,但市场整合观并非完美。事实上,作为一种强势力量的市场渗透到大学领域,势必左右大学自治和学术自由的方向与内容。美国大学的内部活动越来越受到各大公司、大企业、大垄断财团的干预与控制就说明了这个问题。如美国有名的曼哈顿银行完全操纵了哈佛大学、哥伦比亚大学、霍普金斯大学的财权。这些大学董事会成员很多就是曼哈顿银行的经理,由于他们有财有势,故在大学决策中拥有很大权力。在美国,市场的力量甚至已渗透到大学内部的学术活动中,诱发学术活动中功利主义行为,对学术自由造成很大的危害。“它们通过设立奖学金、科研基金,联合科研等活动,侵蚀着大学的学

韩延明.大学理念探析(博士论文).厦门大学高等教育科学研究所,2000.59

陈列著.市场经济与高等教育——一个世界性的课题.北京:人民教育出版社,

术自由原则。”当前,发展中国家开始采取市场整合观的政策范式,大学企业家精神普遍复苏。虽然这一范式令人耳目一新并给大学带来了暂时的繁荣,但如果大学不能超越市场机制,这对发展中国家的高等教育将是一个灾难。大量的证据已说明了这一点。由此可见,市场整合观极易走向市场本位,从而使大学走向全面商业化,最终危及学术自由。因此,市场整合观也并非实现学术自由的灵丹妙药。

3 5 2 冲突整合观

国家整合观与市场整合观由于都是以外部力量为基点进行整合的,因此,从长远看它们并不能保障学术自由的实现。实践证明,国家整合观最终走向了极端的国家本位,从而取消了学术自由;市场整合观最终走向了极端的市場本位,从而危及学术自由。要避免走极端,惟有维持学术自由与社会干预之间“必要的张力”,在“张力均衡”中实现两者的整合,这就是冲突整合观。

1) 冲突整合观的理论基础

冲突能够实现整合并不是什么新思想。古老的“中庸精神”便包含了这种思想。孔子与亚里士多德均十分推崇“过犹不及”的思想。古希腊著名的改革家梭伦曾以“中庸精神”论述了自由与干预的关系。如其所言,“自由不可过多,强迫也不应过分”。“中庸精神”实质上是一个“度”的问题。所谓“度”,即事物保持的数量界限,当数量达到一定程度时,它就要越过这个界限,引起事物的质变。凡事物的发展均应有“度”,失“度”就会走向极端。如何做到“适‘度’而不失‘度’”?维持两个极端之间的“必要张力”是其真谛。郑也夫在其《代价论》中对此有精彩的论述。他说,“要避免走向极

陈列著.市场经济与高等教育——一个世界性的课题.北京:人民教育出版社,1996.139

[古希腊]亚里士多德.雅典改制.日知,力野译.北京:三联书店,1959.14

端的一个重要的手段是在一个事物的两个极端之间找到一种张力。”

在对立两极保持“必要的张力”的思想是库恩提出的一种重要的科学哲学思想。库恩认为科学工作既需要“发散式思维”，又需要“收敛式思维”，这两种对立的思维方式就形成了一种“必要的张力”。保持这种张力是科学进步的首要条件。“这两种思想类型既然不可避免地处于矛盾之中，可知维持一种往往难以维持的张力的能力，正是从事这种最好的科学研究所必需的首要条件之一”。库恩“张力保持”的思想是一种普适性的方法论，作为普适性的方法论，“张力保持”的思想有三个方面的内容：(1)把对立两极联系起来而不割裂；(2)使对立的两极互补而不相互排斥；(3)在对立的两极之间保持微妙的平衡。实际上，“张力保持”就是“冲突保持”，是在冲突中实现整合。

直接论述“冲突实现整合”思想的是美国社会学家科塞(L. Goser)。科塞在其《社会冲突的功能》中论述了冲突的积极作用，提出了冲突的整合作用。其主要观点有三个方面。(1)冲突有助于建立和维护群体的身份和边界线，划定群体与周围社会环境的界限。系统之间发生冲突，可以促进系统内部的认同；反之，缺乏冲突，系统内部的凝聚力和一致性则会减少。(2)冲突能增加社会结构的灵活性，提升系统的适应能力。“社会如果没有冲突就会僵化与停滞。对社会结构平衡的威胁不是来自于这种冲突，而是来自于僵化本身。”(3)冲突对新规范和制度的建立具有激发功能，冲突不但可以导致外在制度(法律)的修改和新条款的制定，而且

郑也夫著《代价论——一个社会学的新视角》.北京:三联书店,1995.166

[美]托马斯·库恩著《必要的张力:科学的传统与变革论文选》.纪树立等译.福州:福建人民出版社,1981.223

张应强著《高等教育现代化的反思与建构》.哈尔滨:黑龙江教育出版社,2000.332

宋林飞著《西方社会学理论》.南京:南京大学出版社,1997.326

能够唤起对内在规范和规则的自觉意识。值得注意的是,科塞所谓的社会冲突是非对抗性的、制度化的冲突。学术自由与社会干预之间的冲突不是由于双方社会地位的根本对立,而是源于社会内部价值观的分野,故是一种非对抗性的矛盾,属于科塞的社会冲突的范畴。

依据上述理论,笔者认为,学术自由与社会干预之间的冲突是有积极功能的,这种冲突可以促进两者的整合,从而有利于学术自由的实现,其理由如下。

首先,学术自由与社会干预的冲突有助于划定大学与社会的边界,增强学者对学术自由理念的认同。我们知道,学术自由不能没有限制,但限制又不能无边界扩展,必须给学者与大学保留一块不受侵犯的自由领域。这个领域通常称为“私人领域”,与之相对应的领域就是公共领域。如果说“私人领域”是公共权力不可介入的自由领地,那么“公共领域”则属于公共权力即政府权力应当发挥作用的行政领域。学术自由的真谛即在这一边界的设定,故学术自由精神从某种意义上说就是一种边界意识,即学术与非学术、大学与社会的边界意识。学术自由与社会干预的冲突恰恰可以重建这种边界意识,故冲突有助于学术自由的认同。

其次,学术自由与社会干预之间的冲突有助于大学的发展、学术的繁荣。没有两者的冲突,大学制度会走向僵化,学术会走向停滞。学术自由与学术发展的关系可借用拉弗曲线来进行说明(见图3-2)。学术自由度由0向100上升,当达到某一点时,学术活动开始受阻,学术创造性开始下降。因为当学术自由度为0时,社会干预最大,强烈的社会干预窒息了学者的创造性。当学术自由度为100时,没有社会干预,学术活动走向自由放任,学术创造性仍然为0。A点典型的实例是苏联第一个五年计划时期,极端的社会干预扼杀了学术的创造性。“苏联党和政府在第一个五年计划

图 3-2

(1927—1932)期间控制了苏联科学院,造成苏联自然科学遭受‘真正的和严重的破坏’,在社会科学与历史和哲学等领域造成接近灾难性的影响。”C点的实例是前面一再提到的18世纪英格兰大学,由于极端的自由放纵导致大学变得死气沉沉和享乐主义泛滥。B点则是学术自由与社会干预实现冲突整合的均衡点,洪堡的柏林大学可为一例。必须指出的是,B点不是一成不变的,而是随时代、地区的不同呈动态变动之势。

第三,学术自由与社会干预的冲突有利于建立现代大学制度。一方面,两者的冲突可以导致高等教育政策范式的转换,从而导致法律的修改及新条款的制定,形成新的外在制度。另一方面,两者的冲突可以导致对学术自由精神的自觉意识,从而有助于内在制度的演进。如在美国,学术自由与社会干预冲突的结果,直接导致了美国大学教授协会(AAUP)的建立,AAUP不但发表具有法律

[美]伯顿·克拉克著.高等教育系统——学术组织的跨国研究.王承绪等译.杭州:杭州大学出版社,1994.193

[美]伯顿·克拉克等著.高等教育新论——多学科研究.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.24

效力的旨在保护学术自由的“原则声明”,而且促成了一系列基于第一修正案的学术自由的法律判例。这种冲突还促使了学术自由的学术价值观在美国社会的普遍认同。

2) 冲突整合的主要范式

学术自由与社会干预作为矛盾的两极,两者之间有一个相互包容的界面或边界,这个共同的界面就是“度”。“度”不是一成不变的,而是随环境变化的。也就是说,学术自由与社会干预双方之间的辩证矛盾不断进行着,界面也随矛盾的发展而改变。在变迁的环境下,学术自由与社会干预都必须不断调整双方间的权益界限,不断寻找新的平衡与妥协的规范。可见,学术自由与社会干预的整合是具体的、历史的。扈中平教授论述教育目的个人本位与社会本位相统一的一段话完全适合于学术自由与社会干预的整合。他说,“所谓历史的具体统一,就是指这种统一是具体历史条件下的统一,一定历史阶段的统一,而且这种统一必须具有符合当时社会主流需要的某种价值取向,统一,并不是事物双方的折中或半斤八两的拼合”。

自有大学,便有学术自由与社会干预的冲突与选择问题,这是大学发展中最基本的历史规律,人们总是力图通过一定的价值选择把两者整合起来。有时,以学术自由为基点来实现两者的整合,有时则以社会干预为基点来实现两者的整合。但不管以谁为基点,这种选择都是具体的、历史的。正如扈中平在论述教育价值选择时所说的:“这种选择是随社会历史条件的变化而变化,这便形成了教育价值选择上的所谓‘钟摆’现象。一劳永逸、不偏不倚或折中主义的价值选择,只存在于理论或理想中,而在实践和现实中是不存在的,因为社会历史条件总是不断变化的。”譬如,洪堡所持的国家整合观实际上是以社会干预为基点的,美国的市场整合

观实际上也是以社会干预为基点的,不同的是社会干预的主体,前者是国家而后者是市场。

学术自由与社会干预的极端情况在任何国家、任何历史阶段都是少见的。实际上,在学术自由与社会干预两个极端之间具有连续性,任何国家都可以在这个连续体上找到一个位置。比如德国就位于这个连续体的偏向社会干预的一端,美国则靠近连续体的学术自由的一端,第三世界国家位于靠近社会干预的一端。值得指出的是,学术自由与社会干预整合的界面在这个连续体上的位置不是固定的,而是处于动态变化之中的,有时指向学术自由的一端,有时偏向社会干预的一端。界面的具体位置完全取决于大学的内、外条件。谁也无法保证,适合今天的情况,明天同样适用。

尽管学术自由与社会干预的界面是变动不居的,但仍然可以依据界面的相对位置,大致把学术自由与社会干预的冲突整合划分为两种基本范式,即:基于学术自由的冲突整合与基于社会干预的冲突整合。

(1) 基于学术自由的冲突整合范式。

这种整合范式的主要特点是:在大学与社会的关系中,倾向于大学自治,不仅外部社会力量较少波及大学,而且大学内部的行政权力也较弱。学术自由不仅作为一种权利为法律所确认,而且作为一种精神为大学所认同。当前这种整合模式的发展趋势是越来越强调社会干预,并以法律制度为导向。

(2) 基于社会干预的冲突整合范式。

这种范式的主要特征是:在大学与社会的关系中,社会对大学的干预与控制较强,学术权力不彰。学术自由不但作为权利层面的东西较少受到法律的关注,而且作为精神层面的东西在社会(甚至学者)中没有得到普遍认同,当前这种整合范式的发展趋势是:减少社会干预,扩大大学办学自主权,培养学术自由精神。

值得说明的是,学术自由与社会干预的冲突整合是一个连续的系谱。基于学术自由的整合范式与基于社会干预的整合范式只

是两种最基本的模式,实际情况比这复杂得多,只是为了便于分析,才抽出这两种基本范式。

3) 典型案例剖析

案例透视 :冲突整合范式在德国的变迁。

德国大学在洪堡时代既确立了学术自由原则,又确立了社会干预的原则。柏林大学的最高理念是“为科学而生活”,但柏林大学创办的初衷却是“教育强国”与“教育救国”。学术自由与社会干预此时基本上处于一种平衡状态。1819年,德国通过卡斯巴决议,加强了对大学的控制和监督,限制学术自由,整合的界面开始向社会干预的一端偏移。尽管如此,学术自由并未受到实质性危害,德国大学在19世纪60年代仍然是世界的学术中心。1871年,德意志诸邦实现了完全统一,成立了“德意志帝国”。帝国给大学的资助更多,但同时,对大学的干预也更强了。整合的界面进一步倾向社会干预,德国大学也达到了其鼎盛期。

从20世纪初开始,社会干预越来越强,学术自由遭到了实质性破坏。“大学越来越依赖国家,专制政府对大学事务的干预司空见惯,大学的政治色彩日益浓厚。”第一次世界大战中,大学成了军国主义的工具。纳粹上台后,大学意识形态盛行,冷酷无情的政治迫害席卷大学,学术自由的价值被贬损,走向了极端的社会干预。

二战后,德国大学进行了重建,以排斥一切社会干预的极端形式恢复学术自由。20世纪60~70年代又开始强调社会干预,特别强调政府在大学中有所作为。为此,成立了联邦教科部,以从组织机构上加强中央政府对大学的控制。20世纪80年代后,又重提学术自由,并对《高等教育总纲法》进行修订,旨在减少社会干预,以提升大学的自主性。

从德国大学发达简史中,可以明显发现,学术自由与社会干预

的整合不是一成不变的,而是随时代变化的。在洪堡时代,洪堡虽然从理念上推崇学术自由,但在办学实践中却倾向社会干预。故实际上是以国家干预为基点来促进两者整合的,这种选择应该说是基本符合当时的社会历史条件的。因为,此时是德意志民族最困难时期,普鲁士在耶拿之战中兵败蒙羞,哈勒大学遭到关闭。创办新大学的初衷主要是政治原因,用普鲁士国王的话说,“国家必须用脑力来补偿在物质方面所遭受的损失”。在德意志帝国时代,社会干预更趋强化,但学术自由的力量也在加强,故在总体上,学术自由与社会干预是平衡的。但从20世纪初到二战结束,学术自由与社会干预的整合关系遭到破坏,高教政策走向社会干预这一极端,大学沦为军国主义的工具。二战后,为恢复被破坏的学术自由,德国高等教育政策倾向高校本位,排斥社会干预,但这种重建矫枉过正,过分强调大学的自主,忽视了大学与社会的关系,使大学成为远离社会的象牙之塔,引发社会不满。故有60~70年代社会干预的反弹,整合的界面倾向国家本位。80年代,随着国际竞争的激烈,整合的界面又向学术自由一端移动。

这一案例给我们的启示至少有两点:其一,学术自由与社会干预从抽象层面看并没有一个对与错的问题,二者都具有合理性与局限性;其二,在具体的历史条件下,学术自由与社会干预有一个孰轻孰重的问题,有一个以谁为基点达到二者整合的问题,基点的选择受具体社会历史条件制约。

案例透视 :英国大学的冲突整合范式。

英国是一个有深厚大学自治与学术自由传统的国家,社会干预历来不强。这种传统始于16世纪,因为当时牛津大学、剑桥大学开始成为富有的法人,正如加雷斯·威廉斯所言,“关于英国学术自由的当代神话,以及大学教师取得终身任职以保护学术自由的必要性,最终都源于16世纪中叶以来牛津和剑桥大学的学院法人

所享有的财政独立性”。这种自治的传统一直被保留下来,即使20世纪以来政府为大学提供了越来越多的经费也是如此。1919年成立的大学拨款委员会,除主任委员外,所有的委员都不是政府官员,而是知名学者,故拨款委员会很少借拨款之机干预大学自治。正如阿什比所说的,“不带任何对大学的限制。即使有些限制,也绝不侵犯大学的自治权。”支持这种选择背后的理由是:作为目的本身的学术自由。“许多大学教师声称,他们只有完全控制自己的资源,才能追求和传播真理。正是这种对真理的自由探讨才是高等教育对社会的贡献。”由此可见,英国大学具有深厚的大学自治与学术自由传统,这种学术自由的传统是学术自由与社会干预整合的基点。托尼·比彻(Tony Becher)的研究证明了这一点。“由于特定传统的尊重院校自治和个人的学术自由,政府‘羞于’提出国家的目标,而各种中介机构,虽然越来越被看做政府机构的许多部分,仍保留‘学术方面的判断’,大量地陷入‘资源方面的决策’。”

然而,从20世纪80年代以来,英国政府开始改变与大学之间的关系,强调社会干预的力度。为此,进行了两个方面的改革。其一,强调高等教育的发展要优先考虑国家目标,加强政府对大学的宏观调控,标志性事件是改大学拨款委员会为大学基金会。而大学基金会15名成员中至少有6人必须来自于高教界以外的部门。其二,撒切尔夫人领导的保守党政府把高等学校推向市场。标志性事件是,撒切尔夫人对牛津大学的教授说:要么赚钱要么滚

[美]伯顿·克拉克等著.高等教育新论——多学科研究.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.96,100,160

阿什比.科技发达时代的大学教育.滕大春,滕大生译.北京:人民教育出版社,1983.52

张金泰著.英国的高等教育:历史·现状.上海:上海外语教育出版社,1995.12

蛋。

通过上述分析可知,英国是典型的基于学术自由的冲突整合范式。因为英国向来便有大学自治、学术自由的传统,国家权力很长一段时间持“退出”姿态,而且,当前的发展趋势是加强社会干预的力度,使学术自由与社会干预之间的界面偏向社会干预的一端。

案例透视 :法国大学的冲突整合范式。

法国高等教育的政策范式是国家本位的,强烈的国家干预一直是法国大学管理的特色。虽然作为法国高等教育之源的巴黎大学有追求自由、维护自治的传统,但从拿破仑时代起,法国大学就一直处于国家严格的控制之下。1806年拿破仑创立的“帝国大学”是国家管理教育的唯一机构。这也是法国中央集权管理大学的肇始。拿破仑认为,大学应当是实际有效的,他不希望有知道事情过多的人,学生应该是毕业后能为帝国的昌盛效力,能适应公职和军职需要的人。这种传统一直被延续下来了,直到现在其国家教育部仍拥有很大权力,“大学的管理结构、课程、学位要求、任命教师的程序,所有这些事情都是在中央一级的,只给各学部和各大学留了很少的自主权”。故就其传统而言,法国是基于社会干预的冲突整合范式。

这种整合范式自20世纪60年代以来开始向学术自由一端转变。1968年5月发生的学生运动——“五月风暴”是一个转折点,作为学生运动产物的《高等教育方向法》(1968年)提出了“自治、参与和多科性”的改革原则,并明确规定了“大学是有法人资格和

王宾.知识的自由化到知识的商品化——对20年知识状况的批判反思.东方文化,1999(1):38~42

陈学飞主编.美国、德国、法国、日本当代高等教育思想研究.上海:上海教育出版社,1998.229

张德祥著.学术权力与行政权力(博士论文).厦门大学高等教育科学研究所,1997.55

财政自主权的公立科学文化性机构”。特别是将学术自由列入了法律条文,规定“教师和研究人员有独立地和自由地表达自由思想的权利”。1989年的《教育方针法》进一步扩大了大学的自主权,减少国家干预。伴随这一系列的政策法规的颁布,学术自由作为大学理念也得到了普遍认同。比奈梅的观点引起了法国学术界的共鸣。他说:“学术自由的意义在于‘整个社会的充分发展依赖于追求真理的自由’,依赖于科学的创造和关于生活、环境及人类自身等知识的进步。大学高等教育通常有完成这一任务的使命”。可见法国在学术自由与社会干预的整合上,改革的指针正偏向学术自由的一方。

由此可知,法国大学是基于社会干预的冲突整合范式,这来源于法国集权主义传统,由于法国毕竟有深厚的学术自由的文化基础,故法国在二战后建构学术自由的外在制度相对较易。亚、非、拉一些欠发达国家与法国虽然同属基于社会干预的冲突整合模式,但建构学术自由的外在制度总是那么艰难。其中一个重要的原因与这些国家缺乏学术自由的内在制度有关。

顾建民.西方国家政府与大学关系的基本走向.上海高教研究,1998(2):58~

4 自由与控制的矛盾冲突： 学术自由在中国

学术自由作为一种文化现象是西方启蒙理性的产物，它是现代大学制度建构的基础。学术自由对于中国来讲基本上是一舶来的文化，这一舶来的文化与中国传统文化的互动将会产生“另类”学术自由，也就是说，学术自由在中国有其不同于西方的特性。正如韩水法先生所言，“中国大学沿袭了欧洲的大学制度，但是我们从来没有完整地建立过大学的独立性”。那么中国的学术自由究竟是怎样的呢？它具有什么样的特点？下面，我们将从历史、政策及文化层面来探讨中国大学学术自由的独特性。

4.1 自由与控制：学术自由的历史透视

4.1.1 关于中国有无学术自由传统的争论

“古代中国有无学术自由观念”的问题，学术界历来有争议。概而言之，主要有两种对立的观点：一种认为古代中国有学术自由观念，另一种则认为中国缺乏学术自由的传统。持第一种观点的人主要是一些教育史家。他们认为学术自由可溯及到春秋战国时期，先秦的“百家争鸣、学术称盛”便是明证。绵延不断的私人讲学传统，尤其是书院中的自由讲学传统，更是学术自由的典范。毛礼锐先生认为，正是“百家争鸣”中自由争辩的空气，使得中国文化

达到了世界上的高峰。孙培青先生在《学术自由的稷下学宫》一文中明确提出,稷下学宫的基本特征是学术自由。并认为这种学术自由主要体现在三个方面:“百家平等”、“自由讲学”、“吸收发展百家异说”。孙培青先生对稷下学宫的“不治而议论”制度尤为推崇,认为这体现了学术自由的精神。他说,“为了鼓励学士们进行理论探讨,贡献各自的主张,以供选择,让学士们‘不治而议论’,也就是不担任具体职务,而对国事可以发表批评性的议论。他既有生活上的保障,又无政事上的烦劳,于是可以专心以精神劳动为务,‘各著书言治乱之事,以干世主’”。这种“制度安排”有利于学者以一种闲逸的好奇心研究学术,体现了学术自由的精髓。故当时“一些杰出的学者,坚信自己的理论主张,保持思想的独立与人格的尊严,毫无奴颜媚骨,不迎合同国君的喜恶而发表投机性言论”。我国台湾学者周志宏也认为,春秋战国时代是“我国学术思想最为蓬勃发展,学术自由最为发达的时代”。

持第二种观点的人主要是比较教育专家,当然也包括一些学贯中西的思想家。他们认为中国没有学术自由的传统,至少没有近代意义上的学术自由。严复作为最早接触西学的人之一,对中西文化的差异深有洞察。他说,“夫自由一言,真中国历古圣贤之所深畏,而从未尝立以为教者也”。梁启超则认为中国传统学人缺乏“为学术而学术”的品格,即缺乏学术自由的品格。陈独秀对此持相同看法。他在《随感录:学术独立》中说道:“中国学术不发达之最大原因,莫如学者自身不知学术独立之神圣。譬如文学自有其独立之价值也,而文学家自身不承认之,必欲攀附六经,妄称

毛礼锐,瞿菊农,邵鹤亭编.中国古代教育史(第二版).北京:人民教育出版社,1983.74

孙培青.学术自由的稷下学宫.华东师范大学学报(教科版),1981(2):92

周宏志著.学术自由与大学法.台北:蔚理法律出版社,1989.257

刘军宁等编.自由与社群.北京:三联书店,1998.1

‘文以载道’，‘代圣贤立言’，以自贬抑。史学亦有其独立之价值也，而史学家自身不承认之，必欲攀附《春秋》，着眼大义名分，以史学为伦理学之附属品。音乐亦自有其独立之价值也，而音乐家自身不承认之，必欲攀附圣功王道，以音乐学为政治学之附属品。”加拿大中国高等教育研究专家许美德(Ruth Hayhoe)通过对欧洲的学术文化与中国传统文化进行比较研究，也得出“在中国的传统中既没有自治权之说，也不存在学术自由的思想”这一结论。但许美德同时承认，“在书院发展历史的一些特定时期内，书院里的学者却拥有十分广泛的学术研究的自由。”

讨论古代中国有无学术自由实际上涉及到中外学术价值观的比较问题，这个问题留待后面讨论。学术自由在中国高教史上是否有相关的观念或事例？中国古典大学有无大学自治制度？通过上述考察，笔者认为比较稳妥的回答是：中国古代没有近代意义上的学术自由理念，也没有大学自治制度，但是学术自由的事例却不乏存在。如书院的确有自由讲学传统，在某些历史时期甚至还有相当突出的表现。但就总体而言，学术自由是脆弱的，时断时续的，在国家的强力干预下，学术自由从未上升到制度层面。

4.1.2 古典大学时期：皇权至上的观念与私人讲学的传统

中国大学的发展史大致可划分为两个阶段：第一阶段为古典大学时期，即从先秦的“学在官府”直到19世纪末传统教育的最终衰落；第二阶段为大学的现代化时期，即从19世纪末新型高等教育的兴起一直到现在。学术自由作为大学的基本价值观，在这两个阶段呈现出不同的特征：古典大学时期表现为皇权至上观念对

杨东平编《大学精神》.沈阳:辽海出版社,1999.122

[加]许美德著《中国大学1895—1995:一个文化冲突的世纪》.许洁英译.北京:教育科学出版社,1999.9,29

学术的强制与统制;大学现代化时期则表现为自由与控制的持续紧张。周志宏在《学术自由与大学法》中亦提出类似的划分,即以“洋务运动”为界把中国大学史分为两段,并进而认为,前一阶段学术自由的特征是“国家对学术的干预与私人讲学之传统”的矛盾;后一阶段学术自由的特征则是与“西方学术思想的引进与现代大学的建立”密切相关的。这种划分大致不错。

中国上古时代,学术均为官府所垄断,民间并无学术可言,所谓“学在官府”指的正是这种情况。孟宪承先生认为,那时官学的教师同时就是政府的官吏,官学就设在官府,官吏就是教师,非官吏不能做教师。这种官学不分的状况实际上反映了学术对政治的依附性,同时也说明了国家对学术的控制。“学在官府”的垄断局面直到春秋战国时期才被打破,私学才应运而生。涂又光先生认为,“学在王官,其反动为私人讲学”,“私学是官学的否定”。“天子失官,学在四夷”,自此之后私人不但拥有学术,而且成为学术传承的主要渠道。孔子是开私人讲学之风气的最杰出的代表。可见,私人讲学传统在中国是源远流长的。事实上,私学与官学的分立,一直是中国学术与教育制度上的重要特色。

此后,中国学术史上逐步呈现“官学与思想钳制为伍,私学与学术自由为伴”的学术景观。在私人讲学最为发达的春秋战国时代,也是中国历史上学术自由最为发达的时代。秦统一中国之后,则大力推行法家的“皇权至上主义”,试图恢复“政教合一”的王官之学。法家历来极端仇视、恐惧学术自由。法家早期代表人物商鞅,提出要“壹言”、“壹教”。法家的集大成者韩非则提出,“太上禁其心,其次禁其言”。主张“明主之国,无书简之文,以法为教;无

周志宏著《学术自由与大学法》,台北:蔚理法律出版社,1989,256,257

毛礼锐,瞿菊农,邵鹤亭编《中国古代教育史(第二版)》,北京:人民教育出版社,1983,26

涂又光著《中国高等教育史论》,武汉:湖北教育出版社,1997,2

先王之语,以吏为师”。李斯则把法家的学说变为秦国的政策。他向秦始皇进言,除了秦国的史书、博士官所留用的书籍及医药、卜巫、种树之书,其余的《诗》、《书》、百家语皆烧之。“有敢偶语《诗》、《书》者弃市。以古非今者族。吏见知不举者与同罪。令下三十日不烧,鲸为城旦”。“若有欲学,以吏为师”。这些主张皆被秦始皇采纳并成为秦皇朝文教政策的基础。由是秦始皇推行“颁挟书令”、“禁游宦”、“禁私学,以吏为师”的文教政策,以取缔百家之言,甚至采取“焚书坑儒”的极端手段,以达到政府控制学术的目的。秦朝实施的烧、杀、禁的文教政策是中国历史上压制学术自由的滥觞。

秦颁布的挟书令在汉惠帝四年(前191年)被废除,这从法律上为私学的复兴除去了障碍。先秦私人讲学的风气在两汉得到了恢复,学术自由又在一定程度上复活。然而,皇权至上观念也得到了恢复。汉武帝取董仲舒的建议,推行“罢黜百家、独尊儒术”、“兴太学、为博士置弟子”的文教政策。其实质就是国家介入学术,以官定思想对学术进行钳制。体现皇权至上观念的“独尊儒术”政策使学术的发展备受限制。因为“儒家以外的诸子百家都不许研究,即在儒家里面也是经过董仲舒等所改造过的儒学为标准,先秦原始儒学不可复现,百家争鸣的局面宣告结束了”。实际上,独尊儒术的“儒术”是钦定的、有浓厚政治色彩的“今文经学”。尽管如此,由于两汉私人讲学之盛,故学术自由在私学所讲授的“古文经学”中还是有所体现的。

自汉代至宋代,官学与私学并行的情形一直是学术史上的一大景观。学术自由与国家控制因私学与官学的此消彼长而起伏不

韩非子·说难

韩非子·五蠹

史记·李斯列传

毛礼锐,瞿菊农,邵鹤亭编.中国古代教育史(第二版).北京:人民教育出版社,

定。魏晋南北朝由于战乱及门阀制度盛行,官学处于时兴时废状态,私学则颇为发达。这一时期也是中国学术比较自由的时期,几与春秋战国相比。唐宋是中国学术十分发达的时期,也是官学与私学并行不悖的时期。唐代是官学盛而私学弱,两宋则是“私人讲学之书院制度最为兴盛之时期,甚至有势倾官学之迹象”。值得说明的是,唐宋虽然保持有相当程度的学术自由,但皇权至上的观念对学术的干预丝毫没有松动,甚至还在强化,科举制的产生便是明证。科举制起于隋代,盛于唐代,制度化于宋代。科举考试作为思想控制的工具,其内容被严格限制在儒家的经典之中,最后干脆以朱熹所注的《四书》作为惟一的学术标准。思想的禁锢、创造性的窒息于此可见一斑。

宋代以后直到晚清,是中国封建社会的没落期,也是学术自由最受压抑的时期。此时,皇权至上的观念已深入到社会的每一个细胞。私学官学化,科举考试更加精致。“八股取士一统天下,不管是官学还是以自由讲学相标榜的书院均成为‘八股’的附庸”。所谓‘八股’,就是一种‘立言用古人口气,不许说自己意见,极度形式主义的文字训练’。它惟一的好处就是控制思想、钳制学术自由。正如钱穆先生所言,“八股取士,使学者钻研八股、经义而轻于学术思想,其对学术自由之残害如顾炎武所言,八股之害等于焚书,而败坏人才,有甚于咸阳之坑”。不仅如此,明清两代还以高压手段扼杀学术自由。为了提升皇权,朱元璋不惜删改古代典籍。他曾因孟子书中有‘君之视臣如草芥,则臣视君如寇仇’之语,曾一度把孟子撤出孔庙;并命儒臣修《孟子节文》,将对提升皇权不利的句子尽行删去。《孟子节文》中‘民为贵,社稷次之,君为轻’等八十

周志宏著《学术自由与大学法》,台北:蔚理法律出版社,1989,258

毛礼锐,瞿菊农,邵鹤亭编《中国古代教育史(第二版)》,北京:人民教育出版社,1983,370

钱穆《国史大纲(下册)》,台北:商务印书馆,1970,525

五条不利于皇权的句子消失了。更有甚者,明清两代还通过大兴文字狱及毁废书院,以血腥的手段压制知识分子,遏止反叛思想的出现。

可见,古典大学时期,皇权至上的观念对学术自由的干预与钳制是其最突出的特征。

4.1.3 大学的现代化时期:自由与干预的持续紧张

严格地说,古代中国并不存在现代意义上的学术自由观念。学术自由乃是欧洲一种古老的学术管理思潮。作为现代大学最基本的价值观,学术自由是随现代大学一并传入中国的。学术自由一经与中国传统相结合,其形态就发生了相应的变化或者说为中国传统所修正。

1) 京师大学堂:学术自由的萌芽

京师大学堂是维新运动的产物,其设立的哲学基础是政治论的,即大学处于政府的严格控制和直接管理之下。京师大学堂一身兼二任:既是一高等学府,又是最高教育行政机构。可见,受传统皇权至上、国家至上观念的影响,中国现代大学在产生之初,学术自由生长的空间便十分有限。然而,有限不等于没有,京师大学堂毕竟渊源于欧洲大学。尽管京师大学堂是以东京大学为原型的,但东京大学本身则深受德国与法国大学的影响。事实上,西方学术自由的理念在京师大学堂确实也有所体现。例如,梁启超起草的大学堂章程稿便有“以大权归之教习”的规定。这便是后来通称的教授治校制度。

2) 蔡元培改造北京大学:学术自由原则的确立

毛礼锐,瞿菊农,邵鹤亭编.中国古代教育史(第二版).北京:人民教育出版社,1983.370,367

[加]许美德著.中国大学1895—1995:一个文化冲突的世纪.许洁英译.北京:教育科学出版社,1999.36

蔡元培以德国大学理念成功地改造北京大学,标志着学术自由原则在中国大学的正式确立。蔡在担任北大校长时即实行“囊括大典、网罗众家、思想自由、兼容并包”的政策,提倡科学与民主。1917年蔡元培作《就任北京大学校长之演说》,明确提出“大学者,研究高深学问也”的著名论断,奠定了大学认识论的基础。强调大学应以学术研究为中心,以思想自由为原则。“对于学说,依世界各大学通例,循‘思想自由’原则,取兼容并包主义……无论有任何学派,苟其言之成理,持之有故,尚不达自然淘汰之命运者,虽彼此相反,而悉听其自由发展。”蔡元培甚至还提出将教育与政治分离。他说,“教育事业当完全交与教育家,保有独立的资格,毫不受各派政党各派教会的影响”。

值得注意的是,蔡元培初掌北大时持“教育与政治分离”的理念,后来却积极寻找大学的政治化策略,这实际上是自由与控制紧张关系的一种反映。“从一开始,蔡元培将北大从世俗世界的污染中分离出来,使它的学生与教授都全身心地追求培养高尚道德的愿望与他所看到的北大在社会中实际角色的现实之间,就存在一种紧张关系。最终,蔡校长关于教育应给社会各方面带来积极变化的信念,又促使他去寻求一种使这所国立大学政治化的策略”。教育与政治的边界又变得模糊不清。尽管如此,用学术自由原则改造后的北京大学还是给人耳目一新:各种学派并存,学术气氛浓厚,教员自由发挥,学员自由听讲,思想空前活跃。

3) 民国时期的高等教育:学术自由与政府干预的冲突

建立在认识论基础之上的学术自由原则虽已在大学中确立了自己的地位,但以政治论为基础的政治统制在此时得到相当程度的强化。学术自由与政治控制的矛盾日益突出,政治不断侵犯学

转引自涂又光著《中国高等教育史论》,武汉:湖北教育出版社,1997,216

周志宏著《学术自由与大学法》,台北:蔚理法律出版社,1989,260

杨东平编《大学精神》,沈阳:辽海出版社,1999,124

术自由,自由的空间不断受到挤压。蔡元培苦心倡导、竭力扶植的“学术自由”、“教授治校”遭到国民党政府的冷落与反对。出于思想统制目的,国民政府自始至终都在推行与学术自由精神相悖的“党化教育”。所谓“党化教育”,任鸿隽把它概括为两个方面,即“(一)把党的主义或主张,融合在教课中间,使它渐渐地浸灌到学生的脑筋里去;(二)教育的事业,由党的机关或人才去主持,使它完全受党的指挥”。这种“党化教育”遭到了广大师生的强烈反对,因为学者们已经把学术自由精神内化了。由于学者们对学术自由理念的强烈认同,加之抗战期间很多大学远离中央政府,政府控制学术鞭长莫及,故当时的大学仍然保持相当程度的学术自由和自治权利。Ruth Hayhoe 的研究结论证明了这一点。她说:“在这一历史时期,尽管中国的现代大学在办学模式上多种多样,但总的来说都有一定程度的学术自由和自治权利。”

4) 建国后的大学管理:知识分子政策与学术自由

新中国在其成立最初两三年内,仍然保持着民国时期仿西方建立的现代大学制度,大学有相当程度的学术自由与自主权。但1952年开展了政治主导下的“全面学习苏联”运动,开始全面效仿苏联的集权管理方式,大学变成了政府的附属机构。自此,学术自由问题染上了浓厚的政治色彩,超出了大学的范围,转变为知识分子的政策问题。

新中国成立之初,毛泽东对知识分子还是比较信任的。1956年曾提出过“百花齐放,百家争鸣”的学术自由方针,极大地鼓舞了知识分子的热情。但随着“左”倾错误的蔓延滋长及1957年的反右扩大化,毛泽东对知识分子的态度逐渐变为怀疑与否定,相继提出了知识分子的“皮毛说”和“改造论”。在“八大”二次会议上竟把

[美]魏定熙著.北京大学与中国政治文化(1898—1920).金安平,张毅译.北京:北京大学出版社,1998.3~4

杨东平编.大学精神.沈阳:辽海出版社,1999.127

知识分子定为剥削阶级。这种“左”的思想错误严重地抑制了学者的学术自由,知识分子人人自危,何谈学术创造?“文革”十年,知识分子成为革命的对象,成为“臭老九”,遭到了人身攻击和人身摧残。1971年《全国教育工作会议纪要》提出了所谓的“两个估计”,即教育战线是“黑线专政”,知识分子是资产阶级知识分子。高等教育的“泛意识形态化”从根本上剥夺了知识分子的正常言行,学术自由破坏殆尽,大学名存实亡。

十一届三中全会后,邓小平提出“尊重知识、尊重人才”,着力解决过去遗留下来的知识分子问题。针对“文革”中的“两个错误估计”,邓小平一方面肯定了“文革”前十七年的成绩是主要的,另一方面则肯定了知识分子是劳动者。针对知识分子的阶级属性问题,邓小平指出,“我国知识分子的绝大多数是自觉自愿为社会主义服务的”,“总的说来,他们的绝大多数已经是工人阶级和劳动人民自己的知识分子,因此也可以说,已经是工人阶级自己的一部分。他们与体力劳动者的区别,只是社会分工的不同”。这一思想深入人心,促进了学术自由,为充分发挥知识分子的积极性与创造性奠定了基础。与落实知识分子政策相呼应,20世纪80年代正式提出了扩大大学的办学自主权。尽管如此,由于政治论的高等教育哲学依然盛行,大学的自主性及学者的学术自由难以得到迅速提高。

通过上述考察,可以得到下列结论:(1)中国古代没有现代意义上的学术自由观念,但有学术自由的事例;(2)自由与控制的矛盾是贯穿中国学术史的一对基本矛盾;(3)对学术自由的干预主要来源于政治,且学术自由始终处于守势。

[加]许美德著.中国大学 1895—1995:一个文化冲突的世纪.许洁英译.北京:教育科学出版社,1999.86

张俊洪著.回顾与检讨——新中国四次教育改革论纲.长沙:湖南教育出版社,1999.163

邓小平文选(1975—1982).北京:人民出版社,1983.46

4.2 中国大学办学自主权的政策分析

大学办学自主权之所以成为问题,主要源于政府对大学的集权管理。与高度集中的计划经济相适应,大学与其他社会机构一样均实行以政府集权控制为核心的制度。然而大学毕竟是学术组织,有其自身的内在逻辑。学术自由原则则植根于大学的本质之中。这样,基于大学内在逻辑的学术自由原则就不可避免地基于外在功利的集权管理制度产生冲突,冲突的焦点便是大学的办学自主权。

4.2.1 高等教育政策范式与办学自主权在高教政策中的地位

1) 高等教育政策范式

笔者在上一章已经论述过高教政策中的四种范式。划分政策范式的依据是政府与大学的角色取向。如果说大学的角色取向反映了大学的内在制度,那么政府的角色取向则决定了大学的外在制度。因此,高等教育的政策范式实际上是大学内外制度相互作用的产物。

高等教育政策范式不是一成不变的,它会随着政治、经济及社会条件的变化而变化。在人类历史上,就先后出现了高校本位、国家本位与市场本位几种政策范式。高教政策范式的演变实际上反映了大学内、外制度的矛盾演化或者说反映了自由与控制的矛盾演进。大学外在制度的变迁可以直接从政策文本中予以把握,因为政策、法规本身就是最主要的外在制度。尽管大学的内在制度不能直接观察到,但书面的政策法规却同时可向我们提供内在制度变迁的间接证据。总之,分析政策范式的变迁有助于把握学术自由与社会干预矛盾之演化。

2) 办学自主权在高等教育政策中的地位

高等教育政策就是以制度的形式调整高等教育中的各种主要关系。然而,并非所有关系都会进入高教政策的调整范围,只有那些关系到国家、社会和高校重大利益的基本关系才能直接进入高教政策的调整范围。由于大学办学自主权既涉及到大学与政府、与社会的外部关系,又涉及到大学内部的各种关系,故大学的办学自主权是高教政策调整的主要内容,在高教政策中处于核心地位。

所谓大学办学自主权,是指大学在法律上享有的为实现其办学宗旨,独立自主地进行教学管理活动的资格和能力。办学自主权的大小取决于大学的自主性及外部控制的程度。作为一个法学层面的问题,大学办学自主权问题集中体现在高等教育的政策法规中;又由于中国成文法的特点,即凡是政策法规中没有列举的权利,均不属于大学办学自主权的范围,故我们可以通过对不同时期教育政策文本的分析,梳理中国大学办学自主权的内涵及其演化,从而把握高教政策范式的演变。

基于上述分析,笔者取建国后 50 年来的教育政策法规为研究对象,以学术自由(内在制度)与政府干预(外在制度)的关系为分析中轴,来分析中国大学办学自主权的演化。

4.2.2 中国大学的办学自主权:四个经典文本的分析

本研究主要以 1961 年的《教育部直属高等学校暂行工作条例(草案)》(以下简称《高教六十条》)、1985 年的《中共中央关于教育体制改革的决定》(以下简称《决定》)、1993 年的《中国教育改革和发展纲要》(以下简称《纲要》)和 1998 年的《中华人民共和国高等教育法》(以下简称《高教法》)四个经典文本为研究对象,研究大学办学自主权的发展演变及其存在的主要问题,并探讨政策背后的价值取向(即政策范式)。

本研究之所以选择这四个文本为研究对象,主要是基于以下几个原因。《高教六十条》是新中国第一部用于指导高等教育的条例,虽然在“文革”中一度被取消,但“文革”后人们发现它生机尚存,于是稍作修订之后一直沿用到20世纪80年代。且办学自主权问题在条例颁布前的50年代即已提出,故探讨大学办学自主权问题必须从《高教六十条》始。至于1985年的《决定》,它是建国以来中共中央第一次就教育改革的_{目的、范围、内容、方式}等做出的决定,并第一次明确提出要扩大大学办学自主权,从而标志着“文革”结束以来教育恢复、整顿和调整阶段的结束,因而这也是探讨大学办学自主权不可回避的一个文本。就1993年的《纲要》而言,它是中国确立社会主义市场经济体制之后颁布的教育改革纲领,并正式提出了大学法人的概念,这标志着社会对大学办学自主权的认同达到了一个新的高度,故必须予以探讨。《高教法》则是建国以来的第一部高等教育法,是中国高等教育逐步走向法制化的标志。高教法对大学办学自主权的论述达到了一个新的高度,故对其不能略而不论。另外,本研究以文本为分析对象,采用历史比较法探讨政策范式的变迁。

1) 《高教六十条》:国家本位的政策范式

(1) 背景分析。

新中国成立之后,随着“全面学习苏联”的全面展开,中国建立了一套高度集权的政府计划体制。为了适应高度集权的计划体制,政府采取了一系列强有力的行政措施,对大学的课程、教学、专业设置等进行了改革,甚至实施了大规模的院系调整,建立了政府集权管理的大学制度。这种大学制度对于恢复因政权更迭而备受冲击的大学秩序具有十分重要的意义,但是这种过于集权化的大学制度还是很快地暴露出其弊端:不但抑制了大学办学的主动性与积极性,而且挫伤了地方政府办学的主动性与积极性。故很快就传出高等教育非集权化的呼声,基层强烈反对通过宏观计划将高等教育统得过死。在这种情况下,1958年8月,中共中央国务

院发布了《关于教育事业管理权力下放问题的规定》,决定结束苏联式高度集中的教育管理体制,实行教育权力下放。权力一旦下放,地方举办高等教育的热情被调动起来,高教规模因失控而高速发展,形成了所谓的“教育大跃进”和“教育大革命”。如从1957年至1959年,高等学校从229所增加到841所。1960年,高等学校又在一年中增加448所,达到1289所。高教规模的急剧扩大超过了国民经济的承受能力,高等教育处于无序的失控状态,教育质量急剧下降,要求集中整治的呼声开始高涨。

事实上,始于1958年的整个社会的“大跃进”至1960年均难以为继,多、快、好、省地建设社会主义的“总路线”为国民经济建设的“调整、巩固、充实、提高”的方针所取代。1961年,为贯彻“调整、巩固、充实、提高”的八字方针,中央要求工业、农业、教育、科学、文艺等各个系统在总结经验的基础上,制定相应的工作条例草案,以指导和规范各方面的工作。正是在此背景下,教育部草拟了《教育部直属高等学校暂行工作条例(草案)》(即《高教六十条》),以此来整顿高等教育发展中的无序状况。1961年9月15日经中央政治局常委通过,正式发布,并在全国高等学校中普遍实行。

(2)有关办学权限的条款及其解读。

《高教六十条》中有关办学权限的条款主要包括两个方面:一为办学权限划分的政策原则;一为直接规定办学权限的政策条文。

办学权限划分的政策原则。

政策原则是政策价值取向的集中体现,是政策规范成立的理论依据。在《高教六十条》中,有关办学权限划分的政策原则有二。

第一,学术自由的原则。《高教六十条》第4条规定:“高等学校必须贯彻执行百花齐放、百家争鸣的方针,在毛泽东同志‘正确处理人民内部矛盾的问题’中提出的六项政治标准的前提下,

胡劲松,葛新斌.关于我国学校“法人地位”的法理分析.教育理论与实践,2001

积极开展各种学术问题的自由讨论,以利于提高教学质量,提高学术水平,促进科学文化的进步和繁荣。”这实际上是否定“教育大革命”以来“政治挂帅”对学术自由的批判,提出不但自然科学中可有学术自由,社会科学中也可有学术自由。“在自然科学中,必须提倡不同的学派和不同的学术见解,自由讨论、自由发展。”⁸在哲学、社会科学中……探讨各种学术问题,都必须允许不同的见解,自由讨论。”然而,《高教六十条》在对学术自由原则的解释上显然是矛盾的。因为它一方面提出要区分政治与学术,另一方面却又把政治与学术混为一谈。如在论述学术自由原则时,却又提出对“知识分子的思想改造”。这反映了在自由与控制的矛盾中控制仍然是主要的,这从第二个原则中可以体现出来。

第二,集中管理原则。这一原则是《高教六十条》的核心原则。《高教六十条》第7条规定:“教育部直属高等学校,行政上受教育部领导,党的工作受省、市、自治区党委领导。”教育部直属高等学校规模的确定与改变,学制的改变与改革,都必须经教育部批准。”显然,这是对“教育大革命”中“教育部制订的制度一律取消”(康生语)及教育规模失控的纠偏,下放给地方的自主权重归中央。

直接规定办学权限的政策条文。

《高教六十条》主要是为了整顿高等教育发展中的无序状况而制定的。重新调整中央与地方在管理高校上的权力分配是其初衷,恢复集权管理是其主要目的,因此,《高教六十条》中充斥着“指令性规则”。从教学计划到专业设置,从教师调动到招生,从教学到科研均有细致入微的规定。如第9条规定:“专业的设置、变更和取消,必须经教育部批准”,“学校必须按照教育部制订或者批准的教学方案、教学计划组织教学工作”,“课程和学科体系的重大改变,必须经教育部批准”。又如第24条规定:“根据国家的统一安排,经教育部批准,学校可以适当承担国家的科学研究任务。”第26条规定:“研究成果的公布应经过规定的批准手续。”又如第31条规定:“教育部直属高等学校的教师的调动必须经教育部批准。”

第39条规定:“在国家规定的教学计划之外,教育部直属高等学校不再接受任何单位委托代为培养学生”等等。

可见,在高等教育管理权限的划分上,大学办学自主权并未进入决策者的视野。大学学术事务,事无巨细,《高教六十条》均有详细的规定,大学实际沦为政府的附属机构。

(3) 简短评析。

《高教六十条》是新中国第一部用于指导高等教育的条例,它标志着中国在高等教育管理上开始探索出了一条摆脱苏联高等教育模式的道路,用毛泽东的话说,“总算有了自己的东西”。它的试行使混乱的教学秩序得到恢复,对高等教育的巩固提高起到了一定的积极作用。

就政策的价值取向而言,《高教六十条》是一种典型的国家本位的政策范式。政策的出发点是以国家利益为基点的,集权管理是其基调,学术自由原则在高度集中的计划经济体制下只能流于形式而无法真正实行。正如《高教六十条》第1条所言,“高等教育的基本任务,是贯彻执行教育为无产阶级政治服务”,因此该条例基本上是强化教育的政治功能而忽视教育的文化功能的,带有不少“左”的色彩,大学办学自主权基本上没有地位。这也是中国大学一直缺乏活力的根本原因。

2) 《中共中央关于教育体制改革的决定》:大学办学自主权的提出

(1) 背景分析。

《高教六十条》试行不久,就为“左”的思潮所打断。1969年中央发布了《关于高等学校下放问题的决定》,高等教育再次走向失控。“文革”结束后,人们发现《高教六十条》生机尚存,于是稍作修订后又重新颁布。所谓拨乱反正,在高教领域其实就是恢复《高教

六十条》这一政策范式。1978年十一届三中全会召开,做出了工作重点由阶级斗争转移到经济建设上,并决定对国民经济实行“调整、改革、整顿、提高”八字方针。高教事业也开始执行“调整、改革、整顿、提高”的方针以恢复教育秩序。虽然以“改革、提高”取代了《高教六十条》中的“巩固、充实”,但调整、整顿的思想却一脉相承。

这一带保守色彩的条例毕竟是一“古物”,在改革开放的时代重新实行已经乏善可陈,显得活力不足。也正是在这种历史的反差中,大学办学自主权问题开始浮出水面。在几十年集权化的管理制度下,大学没有半点自主权,严重地束缚了大学的办学潜力,已经无法适应社会发展的需要。1979年12月6日《人民日报》发表了复旦大学校长苏步青、同济大学校长李国豪、上海师大(今华东师大)校长刘佛年、上海交大党委书记邓旭初呼吁给高等学校一点自主权的文章。《人民日报》在编者按中提出:学校应不应该有点自主权,应该有哪些自主权,教育体制应如何改革才能更好地适应工作重点的转移,这是很值得探讨的问题。正是在这种情况下,1985年出台了《中共中央关于教育体制改革的决定》,第一次明确提出高校办学自主权问题。

(2)有关高校办学自主权的条款及其解读。

关于高教体制改革的基本指导思想。

《决定》明确了高教体制改革的指导思想,即使高等教育与社会需要更好地结合,使高等学校具有适应经济和社会发展需要的积极性和自动调节的能力。简而言之,就是为了提高大学的办学效率。

《决定》的第一个部分详细地分析了办学效率不高的原因:几

转引自忻福良主编《各国高等教育法》上海:上海交通大学出版社,1992:57

张俊洪著《回顾与检讨——新中国四次教育改革论纲》长沙:湖南教育出版社,1999:226

十年来在行政机构的直接领导下,高等学校没有自己的办学自主权,严重地束缚了高校的办学潜力,已经不能适应社会发展的需要;“在教育事业的管理权限的划分上,政府有关部门对学校主要是高等学校统得过死,使学校缺乏应有的活力;而政府应该加以管理的事情,又没有很好地管起来”。为了提高办学效率,进行教育体制改革就成为关键,一如《决定》所言,“中央认为,要从根本上改变这种状况,必须从教育体制入手,有系统地进行改革。改革管理体制,在加强宏观管理的同时,坚决实行简政放权,扩大学校的办学的自主权。”

《决定》第四部分对这一思想作了进一步的阐释。“当前高等教育体制改革的关键,就是要改革政府对高等学校统得过多的管理体制,在国家统一的教育方针和计划指导下,扩大高等学校的办学自主权,加强高等学校同生产、科研和社会其他各方面的联系,使高等学校具有主动适应经济和社会发展需要的积极性和能力。”基于提高办学效率的指导思想,《决定》进而提出了两方面的改革,一为招生计划和毕业生分配制度改革;一为扩大学校办学自主权。其实,这两项改革都是为了提高学校主动适应社会需要的能力。

关于办学自主权的原则规定。

由于《决定》是一个纲领性文件,故只能涉及体制改革中的原则问题,关于大学办学自主权,《决定》也仅作了原则规定。正如时任教育部部长何东昌所言,“具体的规定,另外拟定一个实施方案”。《决定》明确规定了高等学校六个方面的自主权,即:

——有权在计划外接受委托培养学生和招收自费生;

——有权调整专业的服务方向,制订教学计划和教学大纲,编写和选用教材;

——有权接受委托或与外单位合作,进行科学研究和技术开

发,建立教学、科研、生产联合体;

——有权提名任免副校长和任免其他各级干部;

——有权具体安排国家拨发的基建拨款和经费;

——有权利用自筹资金,开展国际的教育与学术交流。

这六个“有权”涵盖了教学、科研、招生、人事、财务与国际交流等各个方面。然而,《决定》同时对高校办学自主权作了限制,如六个“有权”的前提是:执行国家的政策、法令和计划。在六项自主权的后面还有补充规定:“国家及教育主管部门要加强对高等教育的宏观指导和管理,教育管理部门还要组织教育界、知识界和用人单位定期对高等学校的办学水平进行评估,对成绩卓著的学校要给予荣誉和物质上的重点支持,办得不好的学校要整顿以至停办。”

值得一提的是,由于《决定》对办学自主权的规定过于原则。为了贯彻落实这些原则,国务院于1986年颁布了《高等教育管理职责暂行规定》,把高校办学自主权扩充为八项,即招生、科研、教学、财务、人事、基建、职称评定和国际交流。

(3) 简要评析。

《中共中央关于教育体制改革的决定》的出台标志着自“文革”以来高等教育的整顿和调整阶段的结束。《决定》以政策的形式肯定了高等学校在招生、教学、科研、社会服务、财务、人事、对外交流等方面的自主权,这在建国以来尚属首次。

然而,《决定》的理想与高度集中的计划体制的政策环境是矛盾的,这决定大学办学自主权很难真正落实。事实上,大学作为政府附属机构的特征仍是十分明显。而且,提出扩大办学自主权的初衷是为了提高办学效率,满足社会的需要,因此《决定》的政策范式仍然是国家本位的。政策制度的出发点源于外部而不是内部,在国家而不在学校。国家对高校的控制色彩仍然十分强烈,高校缺乏应有的自主性。实际上,扩大高校办学自主权的改革在1992年之前并无大的进展。

虽然经济体制改革为高校改革引入了一点市场的因素且提出

了扩大大学办学自主权的诉求,但政策范式的国家本位却不可能对大学内在的自主性给予适当的关注。政策更多的是从经济利益考虑而不是从大学学术发展着眼,《高教六十条》中的“双百方针”在《决定》中没有体现。正是因为对大学自主性的漠视,以至于在80年代末期,随着经济体制改革出现摇摆和停顿,大学开始经受越来越大的经济压力,大学的办学自主权被用于“创收活动”,滥用办学自主权的现象出现了。正如许美德所描述的,“80年代初期那种基于学术考虑而进行种种课程革新的热情被课程的商业化取而代之。大学想方设法从国家批到能吸收大量自费生的学科专业,以此提高经济收入。无论师资等各方面的条件是否具备,大多数高校都开办了诸如国际贸易、管理和外语专业,追求短期的经济效益,同样,科研也越来越倾向与企业的实际挂钩,这就是所谓的‘横向项目’。这些项目基本上谈不上有何学术价值,却可以很快收到经济实效”。随后,乱招生、乱收费、乱办班的“三乱”现象也出现了。在这种情况下,社会不满,政府也产生了“怕放权”思想。“政府开始担心把权力下放给高校后,高校不能很好地运用自主权,甚至干出违法乱纪的事情,出现一放就乱的现象”。这些都严重地制约了高校办学自主权的落实。

3) 《中国教育改革和发展纲要》:政策范式的转换

(1) 背景分析。

扩大高校办学自主权的改革在《决定》颁布后,不但没有取得实质性进展,而且诱发了高教秩序的无序与混乱。因此,在1990年前后,扩大办学自主权的改革又为新一轮的“治理整顿”所打断,政府又强化了对大学的管理与控制。1990年初,时任国家教委主

[加]许美德著.中国大学 1895—1995:一个文化冲突的世纪.许洁英译.北京:教育科学出版社,1999.161

姚启和等.落实和扩大高等学校的办学自主权.高等教育研究,1999(5):29~

任李铁映在国家教委年度工作会议上明确提出,“教育事业的治理整顿和深化改革,是整个国民经济治理整顿和深化改革的重要组成部分”,“在集中力量进行治理整顿期间,改造也要围绕治理整顿来进行,并为它服务”。这从一个侧面反映了由于大学自主性的缺失,大学改革只能随着政治经济形势的起伏而起伏。

直到1992年中共十四大正式确立了社会主义市场经济体制的改革目标,建立与社会主义市场经济体制相适应的高教管理体制与运行机制才提上了议事日程。在这种背景下,1993年3月,中共中央、国务院正式颁布了《中国教育改革和发展纲要》,教育的“治理整顿”才正式结束,扩大高校办学自主权的改革才开始真正起步。

(2)有关办学自主权的新规定。

改革办学体制,为大学自主办学创造一个宽松环境。

市场经济体制的确立,冲破了中国总体性社会结构的格局,出现了国家与社会(市民社会)的结构分化。基于这一情况,《纲要》提出要改革国家统得过多、统得过死的办学体制,允许社会力量逐步参与到高等教育事业中来,形成多元办学的新体制。《纲要》第15条提出,“教育体制改革要采取综合配套、分步推进的方针,加快步伐,改革包得过多、统得过死的体制。初步建立起与社会主义市场经济体制和政治体制、科技体制改革相适应的教育新体制”。《纲要》第16条进一步规定,“改变政府包揽的办学格局,逐步建立以政府办学为主体、社会各界共同办学的体制”,“高等教育要逐步形成以中央、省(自治区、直辖市)两级办学为主,社会各界参与办学的新格局”。

总之,改革办学体制的主要目的是:使政府在教育事业中的控制范围逐步缩小,控制强度逐步减弱,控制手段逐步规范,从而为

大学办学自主权的落实营造一个良好的外部环境。

高等学校要真正成为面向社会自主办学的法人实体。

《纲要》提出高等教育体制改革的主要内容是:解决政府与高等学校、中央与地方、国家教委与中央业务部门之间的关系。提出改革的最终目的,是为了建立政府宏观管理,学校面向社会自主办学的体制。其中,在政府与学校的关系上,提出要贯彻政事分开的原则,特别强调政府要转变职能,由对学校的直接行政管理转变为运用立法、拨款、规划、信息收集、政策指导和必要的行政手段进行宏观管理。

在此基础上,《纲要》明确提出了大学法人的概念,从而为大学办学自主权的落实奠定了可靠的基础。法人地位的确立意味着在法律上赋予了大学自主发展的可能性和更多的自主管理权。《纲要》第18条明确规定:“在政府与学校的关系上,要按照政事分开的原则,通过立法,明确高等学校的权利与义务,使高等学校真正成为面向社会自主办学的法人实体”。可见,法人地位的获得一方面可为以往深受政府直接干预的大学带来更大的自主性,另一方面法人地位意味着大学承担相应的义务和更大的责任。正因为法人作为一个法律的范畴是权利与责任的统一,故《纲要》在强调“进一步扩大高等学校的办学自主权”的同时,对大学办学自主权的滥用保持了足够的警惕,特别规定:“学校要善于行使自己的权利,承担相应的责任,建立起主动适应经济建设和社会发展需要的自我发展、自我约束机制。”

(3) 简要评析。

《纲要》的实施朝着落实大学办学自主权的方向迈出了一步,同时也预示着中国高教政策范式开始转换,即由国家本位向市场本位演进。《纲要》使政府与大学的紧张关系得到了一定程度的缓解。就政府而言,开始从大学内部的琐碎事务中退出,专注于宏观的、长远的问题,提高了政府的管理效率;就大学而言,在政府适当退出、市场开始介入后,获得了一定的自主权,提高了大学的办学

效率。特别是《纲要》所强调的“改革单一办学体制”、“落实大学法人地位”更是具有浓厚的市场本位色彩,大学对社会由被动的适应、服务开始转向主动适应。

尽管《纲要》预示着市场本位的政策范式开始在中国确立,但国家本位的政策范式仍然占主导地位。实际上,在《纲要》制定中,政府的影响远胜于市场的影响;政策制订者主要还是从社会而不是从大学的角度进行思考的。在《纲要》中,集中控制和强制服从的制度特征仍然很鲜明,如《纲要》反复强调大学是法人实体,但同时又出现了诸如“直属高校在自主办学中凡属扩大国家指令性规模、需要社会外部环境配套、依靠增加国家投入方可解决的问题,其权力仍然归国家教委。”

而且,《纲要》不是正式的法律,是主观色彩及行政色彩浓厚的政策,故其权威性、稳定性有限,约束力也不强,这与市场运作所需的法制环境相差甚远。这些都决定了扩大大学办学自主权进展的有限性。

4) 《高等教育法》:市场本位的政策范式

(1) 背景分析。

《高等教育法》从1985年开始起草到1998年正式审议通过,前后近十三年。从某种意义上说,《高等教育法》的酝酿过程就是中国由计划经济体制向市场经济体制的转型时期。社会转型引发了高等教育体制改革。在高度集中的计划经济体制下所形成的高教体制已不适应转型时期的经济与社会发展的需要。进入20世纪90年代后,随着市场经济体制的确立,高度集权的管理体制的改革进入了实质阶段:一方面高等教育的管理权限从中央向地方转移,即不断扩大地方对高等教育的管理权;另一方面,高等学校的管理权限从教育行政部门向高等学校转移,即不断扩大高等学校

的办学自主权。特别是后者,成为了改革的重中之重。正如《关于国家教委直属高等学校深化改革、扩大办学自主权的若干意见》(1992年)中所指出的,“改革的重点方向是理顺政府与学校之间的关系,转变政府职能,扩大学校办学自主权,逐步确立高等学校的法人地位,进一步明确学校的权利与义务、利益与责任,以利于增强学校办学活力,主动适应和服务于国家经济建设和社会发展的需要。”自主权的扩大意味着大学与政府、社会等各种外部关系及大学内部的各种关系发生了深刻变化。这种种关系亟待新的高教法规来进行调整。虽然国家颁布了一系列的决定、决议、意见、纲要来规范这些关系,然而这些主观性强、权威性与稳定性有限的行政法规往往侧重于解决短期问题,依此所作的决策和行为往往缺乏连贯性和长期考虑,故需要正式的高等教育法来指导和规范大学内外的各种关系,这是高等教育法产生的一个重要背景。

(2)有关办学自主权的条款及其解读。

《高等教育法》中有关大学办学自主权的条款主要包括两个部分:关于办学自主权的法律原则;对办学自主权做出直接规定的有关法律条文。

高校办学自主权的法律原则。

法律原则是法律价值取向的集中体现,是法律规范成立的理论依据和理由。因此,理解《高等教育法》中关于办学自主权的各种规定,应首先领会有关的法律原则。关于大学办学自主权的法律原则主要有两个。

第一,面向社会,依法自主办学原则。《高等教育法》第11条规定:“高等学校应当面向社会,依法自主办学,实行民主管理。”这是落实大学办学自主权一个十分重要的基础。它标志着立法者对大学作为政府附属机构之观念的彻底反思,表明了对大学作为独

立自主的法人原则的尊重与认同。面向社会依法自主办学原则的确立,意味着大学在处理各种内部与外部关系时,“都应该从自己的法人地位出发,进行相对独立的判断与决策;同时,也要求高等学校能够独立自主地承担各种法律、社会和经济责任,形成一种比较有效的约束机制。”

第二,学术自由与遵守国家法律相统一的原则。《高等教育法》第10条规定:“国家依法保障大学中的科学研究、文学艺术创作和其他文化活动的自由”,“在高等学校中从事科学研究、文学艺术创作和其他文化活动,应当遵守法律”。由于高等学校是一个高度专业化的学术机构,发展学术、追求真理是其本质,故大学的办学自主权实质上是学术自主权。学术自由原则的确立,有助于学术自主权的实现。

必须做出解释的是,大学法人化之所以并未作为办学自主权的法律原则出现在总则中,是因为大学有无自主权与大学是否是法人并无绝对相关,办学自主权并非大学作为法人时所拥有的基本权,而只是大学作为一个承担教育教学任务的社会机构的专有权利。既然是专有权利,自然要求大学在行使自主权时必须符合国家和社会的公共利益,也就是说必须遵守国家的有关政策、法令。《高等教育法》正是在这个意义上提出学术自由与遵守法律相统一的原则。

关于办学自主权的有关法律条文。

这一部分是关于大学办学自主权具体的法律规范,它集中体现在第四章中,下面从两个方面进行分析。

第一,对大学法律地位的规定。确定大学的法律地位,是处理

谢维和.高等学校内部管理体制.《中华人民共和国高等教育法》讲话.北京:高等教育出版社,1999.113

胡劲松,葛新斌.关于我国学校“法人地位”的法理分析.教育理论与实践,2001(6):19~24

大学与国家、与社会以及大学内部各种关系的前提,故它是关于办学自主权各项法律条款中非常重要的一条。确定大学的法律地位既要维护国家的合法权益,又要极力满足大学保持其作为自治社会实体的要求。《高等教育法》第30条规定:“高等学校自批准设立之日起取得法人资格。高等学校的校长为高等学校的法定代表人”;“高等学校在民事活动中依法享有民事权利,承担民事责任”。可见,中国大学的法律地位是:在民事活动中依法享有民事权利,承担民事责任的法人。这对大学办学自主权的落实具有十分重要的意义。因为虽然大学的法人地位与大学的办学自主权无绝对相关,但是法人地位的取得更能确保大学的办学自主权。周志宏的研究结论可说明这一点。“具有法人地位之公立大学,由于其独立于行政机关之外,与国家之人格分离,成为有权力能力之法律主体,可以使其拥有较高之自主性,并且单独负担义务享受权利。”

第二,对大学办学自主权的规定。为了提高高等教育的质量和效益,以人才培养为中心,《高等教育法》明确规定了大学办学自主权的基本内容和具体含义。

第32条,高等学校根据社会需要、办学条件和国家核定的办学规模,制定招生方案,自主调节系科招生比例。

第33条,高等学校依法自主设置和调整学科专业。

第34条,高等学校根据教学需要,自主制定教学计划、选编教材、组织实施教学活动。

第35条,高等学校根据自身条件,自主开展科学研究、技术开发和服务社会。

第36条,高等学校按照国家有关规定,自主开展与境外高等学校之间的科学技术文化交流与合作。

第37条,高等学校根据实际需要和精简、效能原则,

自主确定教学、科学研究、行政职能部门等内部组织机构的设置和人员配备;按照国家有关规定,评聘教师和其他专业技术人员的职务,调整津贴及工资分配。

第38条,高等学校对举办者提供的财产、国家财政性资助、受捐赠财产依法自主管理和使用,高等学校不得将用于教学和科学研究的财产挪作他用。

《高等教育法》从上述七个方面对大学办学自主权作了明确的规定,并详细地解释了它们的具体含义,为明确大学的权利与义务,使之真正成为自主办学的法人实体奠定了法律基础。值得注意的是,为了防止大学在行使办学自主权时仅仅考虑自身的发展而忽视国家整体利益,上述一些条款中有“依国家规定”的限定。

(3) 简短评析。

《高等教育法》的出台标志着市场本位政策范式在中国的正式确立。20世纪90年代以后,随着市场经济体制的确立及国际竞争的日趋激烈,政府的高等教育的价值取向发生了重大变化。最突出的变化是:引入了市场机制,增强了质量与效益意识,注重大学与市场的关系。如《高等教育法》总则中明确提出:“国家按照社会主义现代化建设和发展社会主义市场经济的需要,根据不同类型、不同层次高等学校的实际,推进高等教育体制改革和高等教育教学改革,优化高等教育结构和资源配置,提高高等教育的质量和效益。”(第7条)就大学与市场的关系而言,《高等教育法》既提出大学要根据社会需要自主调节系科招生比例以适应就业市场的变化,又提出大学自主与企业事业组织开展合作以满足市场对科研成果的需求。可见,市场的需要、市场原则已开始成为高等教育政策的基本出发点,高等教育的政策范式已由国家本位转向市场本位。

市场本位的政策范式强调质量与竞争,要求减少国家对大学

的干预,给大学以更多的自主权。为此,《高等教育法》从七个方面扩大了大学的办学自主权,包括自主调节系科招生比例,自主设置和调整学科和专业,自主制订教学计划、选编教材、组织和实施教学活动,自主开展科研活动、技术开发和社会服务,等等。这些自主权对大学适应经济与社会发展的需要,发挥学校的主动性和创造性,不断提高办学质量与效益,都是十分重要的。

然而,市场本位的政策范式也意味着国家的退出,从而减少了对高等教育的投资,大学不得不在市场中开拓财源。近年来,中国大学大幅度扩招,但政府对大学的直接经费投入并没有相应的增长,致使大学面临严重的经费问题。办学自主权又有滥用的趋势,教育质量也呈下降之势。可见,高教政策范式由国家本位向市场本位转换虽说是一大进步,但两者均是从外部的需求来考虑政策的,大学内部的逻辑要求并未完全进入决策者的视野。因此,大学的自主性依然不高。

4 3 学术自由与大学办学自主权

自20世纪70年代末中国改革开放以来,大学的办学自主权问题始终是高教界关注的一个核心问题。这个问题的提出,在当时主要是回应此前30年间政府对大学的集权管理以及大学因沦为政府的附属机构而失去办学的主动性和创造性的状况。在随后的讨论中,这个问题大体上是沿着“如何适当处理政府、社会与高校三者之间的关系,以转变政府职能,增强高校主动适应经济和社会发展需要的能力”及“理顺政府与学校的关系以建立现代大学

周志宏著《学术自由与大学法》,台北:蔚理法律出版社,1989,298

徐辉,毛雪非.论现阶段我国政府、社会与高校的关系.《高等教育研究》,1994

制度,逐步确立高校的法人地位,进一步明确学校的权利与义务”这一维度展开的。应该说,这种从大学外部关系的向度思考大学的办学自主权在某种程度上是把握了问题的症结之所在的,对改变大学受政府的单一控制也起到了相当大的促进作用。然而,随着改革的深入,其弊端也日益显现。时至今日,尽管落实大学的办学自主权取得了一定进展,但是当我们将这些进展与原本所要解决的问题进行观照时,却无法得出乐观的结论。因为扩大办学自主权远未取得理想的效果,大学并未表现出应有的自主性,现代大学制度也未能建立起来。然而,正如布鲁贝克所说的:“教育实践中矛盾错综复杂之时,就是检验这些实践的理论基础之日。”因此,我们有理由追问:对大学办学自主权问题的思考,我们的思维方式是否存在问题?我们的思维方式是否遮蔽了更深层次的问题。本书正是从这一角度展开论述的。

4.3.1 思维转换:走出“放权”与“收权”的两难困境

改革开放以来,关于大学办学自主权的讨论,其根本的落脚点在于通过协调大学与政府的关系以建立现代大学制度,使大学成为面向社会自主办学的法人实体,以增强大学主动适应经济和社会发展需要的能力。这种思考问题的方式,明显地反映了当时特定环境对人们思考问题的角度的规定。当时正值国家工作重点从阶级斗争向现代化建设为中心的轨道上转移,人们急于使大学摆脱意识形态的控制,希望社会各方面的力量参与高等教育以抗衡政府的控制,使大学在各种力量的均衡中获得一定的自主性。市

国家教委进一步转变职能 扩大直属高校的办学自主权 .中国教育报,1992-08-22

[美]约翰·布鲁贝克著 .高等教育哲学 .王承绪等译 .杭州:浙江教育出版社,1987.2

场经济体制的确立无疑为这种思维方式的展开提供了现实的依据。可见,这种思维方式顺应了我国社会由国家权力一统天下向国家与社会二元结构分化的转变,在相当程度上促进了我国高等教育体制的改革。然而,就大学自主性的实现而言,这种外部性的思维方式是必要的但却不是充分的,是重要的但却不是基本的。

由于是从大学的外部着眼,我们所关注的自然是大学所受的外部控制和影响,冲破单一控制的格局、实现控制主体的多元化自然就成为改革的首选。据此,我们所进行的多次改革或者是限于中央国家机关之间或中央人民政府与地方政府之间的“集权”与“分权”,或者是在政府干预的同时让市场也成为支配大学的一个力量源泉。前者只是权力的转移,大学并无办学自主权可言,大小事务依然要按上级指示办理,不敢越雷池一步;后者只是权力的分化,即制约大学的主体出现了国家与市场的结构分化,大学同时承受了政府与市场的双重压力,自主性依然处于缺失状态,虽然权力的分化也给大学带来了自由活动的空间和机会,但同时也使大学的办学走向无序与混乱。可见,无论是权力的转移还是权力的分化都无助于大学自主性的提升。正因为如此,我国高等教育管理体制在权力的分配上,常常是“放”了想“收”,“收”了又想“放”,时而“放”,时而“收”,陷入了“一收就死,一放就乱”的两难困境,走不出“放权”与“收权”的怪圈。可见,这种外部性向度的思维方式对解决中国大学的自主性问题显得无能为力。

其实,这种外部性的思维方式从一开始就存在着严重缺陷。简而言之,主要有两个方面。一是过于强调外部因素对大学办学自主权的决定作用,人为地切割掉了探究大学自主性的内部向度。这种思维方式在理念层面的展开,就是认为只要政府放权了,大学自然就有了自主性,外部性问题的解决可以一劳永逸地改变大学缺乏办学自主权的状况。有时虽然也注意到大学自身在落实办学

自主权方面的作用,但也只是强调大学的自我控制、自我约束。这种思维方式在实践层面的展开,也就只能是在外部矛盾得到某种程度消解的同时,大学内在的自主性并未得到相应的增强,更不用说根本改观。二是由于对大学内在自主性欠意识,大学在极力摆脱政府单一控制(其实并未真正摆脱)的同时,又落入市场经济的陷阱。大学与市场的结盟似乎给大学注入了“活力”,似乎使大学具有“去政治化”的特质。实质上在这“活力”与“去政治化”的背后,却是政治意识形态以一种更巧妙的方式实现对教育的宰制。落实办学自主权所诉诸的“多元控制”,最后演变为市场经济与政治的双重挤压,以学术创造为己任的大学所创造的不再是知识而是知识经济。扩大大学办学自主权在实践中只是表现为“哲学系开办‘企业管理’专业,历史系推出‘旅游’专业,中文系标出‘秘书’专业,外语系课程表上冒出只能唬唬外行的‘商务英语’和‘旅游英语’等不伦不类的玩意儿”。大学被社会牵着鼻子走,哪有一点自主性?!

正是这种思维方式本身存在问题,致使我们忽视了大学内在逻辑或者说忽视了大学的“超然性”对落实大学办学自主权的重要意义。在此,我们可以借用卢曼(Niklas Luhman)的社会系统功能分化理论对这个问题作进一步的分析。卢曼认为,社会生活在现代是通过将自身分割为经济、政治、学术(文化)等不同的功能系统而存在的。每个功能系统都执行一个无法为其他系统所取代的任务,在此基础上,每个功能系统都发展出了自己独特的运作逻辑和特有的沟通媒介。卢曼认为,沟通媒介是每个功能系统相互区别的根本标志,因为每一功能系统,为了以自己的功能立场和原则传达和处理信息,以凸现自己的自主与特性,都分别发展出自己的沟

欧阳教,黄政杰主编.大学教育的理想.台北:师大书苑,1994.261

王宾.从知识的自由化到知识的商品化——对20年知识状况的批判反思.东方文化,1999(1):38~42

通媒介。而且每个功能系统都会通过限制适当的沟通,与环境划清界线。卢曼进而认为,政治系统的沟通媒介是权力,经济系统的沟通媒介是金钱,学术(文化)系统的沟通媒介是真理。每个功能系统都通过拒绝或否定其他功能系统的沟通而建构自身的自主性。大学作为社会的学术中心,探求真理、发展学术乃是大学这一功能系统的本质所在。因此大学这一功能系统的自主性不是来源于外部,而恰恰是来源于大学自身,来源于大学自身独特的沟通媒介——真理(学术)。大学完全接受政治或经济的沟通媒介(权力或金钱)则意味着大学自主性的丧失。因此,试图诉诸外部的政治、经济因素来实现大学的自主性无异于缘木求鱼。

实际上,大学办学自主权的核心是学术的自主权,离开学术谈大学的办学自主权没有任何意义。而学术自主权之所以有意义,也只是因为大学是学术创新的事业(这是大学的本质要求),需要有独立思考、自由讨论的氛围与环境。只有拥有学术自主权,才有可能冲破种种限制与禁区,为学术的传承与创造提供有利的条件。可见,大学办学自主权的问题说到底其实就是一个学术自由的问题。也只有从这个角度我们才能发现,大学的办学自主权并非外部的恩赐而是大学与生俱来的权利。我们之所以很少从学术的角度来理解大学的办学自主权,是因为内部视角的缺失遮蔽了我们的视野。从某种意义上说,内部视角的缺失是大学办学自主权问题难以解决的根源所在。因此,改变这种状况的关键就是转变思维方式,变单向度思维为双向度思维。也就是说,在思考中国大学办学自主权问题时,需要从外部性的视角转向内部性的视角,并最终打通这两种思维方式。只有这样,才能触及中国大学自主性问题的实质,走出高教管理体制中的“放权”与“收权”的两难困境。

4 3 2 大学自治:探讨大学办学自主权的论述起点

当前国内学术界论述大学办学自主权问题,习惯于把论述的起点定在 20 世纪 70 年代末的改革开放时期,很少把视线延伸到中世纪欧洲的大学自治。支撑这种论述的理论预设是:中国高校的自主办学与西方的大学自治有本质的区别,它们没有任何思想上的渊源。其实,这是过于夸大了中国高校的自主办学与西方大学自治的区别。虽然它们产生的历史背景不同,自主性的程度也有差别,但这不能说明它们本质的不同,也并不妨碍大学自治成为落实大学办学自主权可资利用的文化资源。实际上,作为办学理念,大学自治与大学的自主办学都植根于大学的内在逻辑之中,是大学探求真理、发展学术的本质赋予它们充分的合理性。而且,两者在实践中的充分展开都要借助于一定的大学制度,诉诸于大学法人地位的落实,以制度来保障大学自主办学的权利。因此,完全可以把西方中世纪的大学自治作为中国大学自主办学的论述起点。为了使这一讨论不停留于抽象的层面,下面笔者将从历史的角度对两者的发展演化进行梳理。

大学自治,更准确地说是学术自治,它是西方源远流长的一种学术价值观。大学自治作为一种学术价值观最早可以溯及古希腊的柏拉图学园,但作为一种大学制度或者说一种大学管理的理念却是在中世纪确立的。中世纪晚期是一个行会的时期,中世纪大学是具有行会性质的大学,行会自主、自律的特性是大学自治的制度根源。至于中世纪行会兴盛的原因何在,这是一个颇有争议的问题。笔者认为,中世纪欧洲社会教权与政权的二元抗衡可能是一个重要原因。就教权而言,它关注的是彼岸世界而不是现实的人生,因此无法指望它保障个人的现实利益;就政权而言,由于受

教权的强力制约,无法形成强大而统一的国家权力,自然也无法形成完备的行政组织和司法制度。在这种情况下,个人为求保障自身的安全或利益,必然会进行种种试探性的尝试。后来终于发现带有垄断性的行会组织最能有效地维护自己的利益,于是组织行会就受到越来越多的模仿而广泛传播,行会之风因此兴盛起来。行会往往通过获取特许状的方式取得合法性,因此行会是最早的法人团体。作为法人团体,行会被赋予广泛的自治权。12世纪初,随着经院哲学这一当时最新的学术和治学方法的出现,人们求知的欲望与独立研究的热情被调动起来。为了自由地、不受干扰地追求知识、发展智慧,学者们组成了学者行会,这就是中世纪大学。中世纪大学也以特许状的方式取得法人地位,法人地位的确立使大学免受政府、教会及其他法人机构的干扰,自主地处理大学事务。中世纪大学的自主权或者说特权是空前的,这是后世对它津津乐道的主要原因。然而,尽管中世纪大学具有高度的自治权,甚至有“国中之国”的美誉,但其自主性或者说学术自由的程度并不高,因为此时的学术研究受“教会一元化的真理体系”的支配与控制,大学的学术并未突破神学的框架,学者并无多少学术自由可言。但是,不管怎样,大学自治作为最早的大学制度,还是具有重要的历史意义的。大学自治早已成为西方文化的一部分并传到了世界各地,成为各国建构现代大学制度的基础。“目前,在世界各国,大学自治已经是公认的惯例,且被认为是‘人类共同的财产’。”

大学自治的理念到20世纪受到了严重的冲击。其实,早在民族国家形成的文艺复兴与宗教改革时期,随着国家权力的日益强大,大学自治制度便已遭到冲击与破坏。到国家权力进一步膨胀的18—19世纪,随着大学社会功用的日益显现,国家已开始对大学实施直接的管理与控制,如插手教师的聘任、课程的设置等大学

传统的学术事务。到了 20 世纪,随着科技的迅猛发展,市场经济走向成熟,高等教育民主化、大众化的呼声日趋高涨,政府对大学的干预被进一步强化,大学自治遭到了前所未有的冲击:政府通过财政拨款等各种方法干预和控制大学,市场通过经济规律向大学施加压力,社会力量则通过各种参与方式影响大学的运行。大学处于各方的掣肘之中,自主性遭到相当程度的破坏。“大学的自主权越来越小,即使在最传统的教学和科研领域,外界直接和间接控制的触角也伸了进来,教什么和如何教是教授的权利这一信条已受到挑战。正是在政府、市场和社会的压力下,古典的大学自治制度最终走向瓦解。值得一提的是,虽然西方大学的自治制度在 20 世纪日渐式微,但大学自治作为一种传统的学术价值在西方社会还是受到广泛的认同,某些大学甚至一直都保持较高的办学自主权。

在古典大学制度受到破坏的同时,西方一直在努力建立现代大学制度。现代大学制度包含着似乎对立的两个方面:一方面要求大学拥有高度的自主性;另一方面要求大学承担更大的社会责任。可见,建构现代大学制度的核心就是如何处理大学与社会的关系,尤其是与政府的关系。在大学自主与政府(社会)干预两极之间寻找均衡是现代大学制度建立的关键。

中国建立现代大学制度的尝试始于 19 世纪末现代大学的引进。大学自治制度随西方大学一并被引入中国。大学自治从一开始就与中国传统的以皇权依附为主要特征的学术价值观产生严重的冲突。冲突的结果是大学自治被修正、大学更多地受到政府的控制。但由于大学自治毕竟是植根于大学的本质之中,大学自治在中国还是艰难地生存下来了,只是自治的程度不如西方。中国建立现代大学制度的最初尝试集中地体现在蔡元培的《教育独立议》中。蔡元培认为,教育应脱离政党而独立。“教育是求远效的;

政党的政策是求近功的。……教育事业不可不超然于各政党外。”大学要实行教授治校制度。“大学的事务,都由大学教授所组成的委员会主持。大学校长,也由委员会举出。”蔡元培所设想的正是西方的大学自治、学术自由的制度。虽然这种大学制度没有完全被实现,甚至在国民党推行“党化教育”之后遭到相当程度的破坏,但大学自治制度的基本精神还是一直沿袭下来了,受到学者们的广泛推崇。

新中国成立之初,大学自治的制度仍然得到保持。但随着“全面学习苏联”的全面展开,大学自治制度为政府对大学直接的集权管理所取代。大学变成了政府的附属机构,失去了自主性。这种政府集权管理的大学制度,其弊端从一开始就已显露出来。1956年,时任高教部部长杨秀峰在人大会上的报告中就曾明确指出:“过去我们的基本建设、财物报领制度和人员编制等方面积极贯彻精简节约的方针是对的,但是某些方面不免限制过紧过死,使各校很难有灵活变通的余地,在其他规章方面也有类似的情况,不同程度地妨碍了学校的工作。几年来学校行政与教学工作已逐步走向轨道,积累了一些经验,他们应该有较多的机动灵活的权限,这是有好处的。”但是在那泛政治化的时代,这一呼吁显得不合时宜。在其后的近30年中,这种大学制度进一步僵化与强化。直到改革开放后,针对大学自主性的丧失,要求建立新的大学制度的呼声才日渐高涨。虽然新的大学制度是什么,人们不甚清楚,但是在最基本的方面还是有一点共识,即新的大学制度必须要改变大学从属于政府的地位,大学要成为面向社会自主办学的法人实体。这一思想在有关的政策法规中得到了充分的体现。

有趣的是,当中国致力于建构扩大办学自主权的大学制度时,维护大学自主性与法人地位的诉求在西方也日渐高涨起来。针对

蔡元培 教育独立议 .新教育,1922(3)

别敦荣著 中美大学学术管理 武汉:华中理工大学出版社,2000 .83

大学自主性的萎缩,西方要求政府放权的呼声也一浪高过一浪。1982年美国卡内基基金会在其发表的《高等教育管理》的调查报告中指出,必须把管理大学的主动权、自主权回归大学。联合国教科文组织则先后通过1995年的《关于大学教师地位的公约》及1997年的《1998年世界高等教育大会宣言》呼吁各国政府维护大学自主权和法人地位。2000年国际大学协会也发表了《学术自由、大学自主和社会责任》的声明,并准备起草一份维护大学自主权的国际公约。可见,协调大学与政府的关系,提高大学的自主性是中外建立现代大学制度面临的共同问题。

通过对中国与西方建立大学制度的历史的梳理,可以发现它们诸多的共同性:(1)大学自治在中国与西方大学发展的初期都曾被奉为一种理想的大学制度,并在实践中广泛实行;(2)这种大学制度后来都同样遭到了以政府为代表的外部权力的破坏;(3)现在又都把重建大学与政府、与社会的边界作为建立现代大学制度的核心内容,都把落实大学的法人地位,尊重大学自主办学的权力作为改革的主要内容。可见,中国大学自主办学的思想与西方的大学自治理念是存在某种内在关联性的。因此,我们认为大学自治是中国大学办学自主权的论述起点。

4.3.3 学术自由:大学自主办学的深层理念

当前尽管东西方都在建立以增强大学自主性为中心的现代大学制度,但这绝不意味着我们在建立现代大学制度时与西方位于同一起跑线上。事实上,我们在落实大学办学自主权、建立现代大学制度过程中出现的“一放就乱、一抓就死”的现象在西方并不曾出现。同是实施大学的法人化,中国的现代大学制度却始终难以建立起来。何以如此呢?原因是现代大学制度是由两个部分组成的,一为外在制度,一为内在制度。任何社会制度都是由这两个部

分组成的。内在制度是一种自发形成的或者说原生的制度,它是在社会的内在运转中逐步演化出来的,不出于任何人的设计而源于千万人的互动。习惯与道德规范是典型的内在制度。外在制度则是外在设计出来的并靠政治权力机构自上而下地强加于社会,由外在的权威强制推行。法律、政策是常见的外在制度。内在制度与外在制度需要相互协调。任何社会制度的框架必须以内在制度为基础,否则将遭到内在制度的强力抵制而无法正常运转。“有意识制定的、立法通过的规则,以及由政治过程决定的制度的整个构架,都必须以内在制度为基础”。现代大学制度的确立不仅需要建立外在制度,更需要建立内在制度。内在制度是外在制度的基础,缺乏一定的内在制度,外在制度往往难以有效运转。因此,建立现代大学制度,一方面需要建立以法律为依据、以大学法人化为标志的外在制度;另一方面必须培育植根于大学本质以学术自由精神为核心的内在制度。作为内在制度的核心,学术自由是现代大学制度得以建立的基础。学术自由是西方大学在漫长的历史演化中所形成的大学的内在制度,它早已内化为西方文化的一部分,在大学的管理中表现为一种自治的文化。因此,西方建立现代大学制度是在内在制度已经具备的条件下进行的。以大学法人化为标志的外在制度在学术自由的支持下很容易建立起来。而中国大学缺乏学术自由的传统,缺乏建立现代大学制度的内在制度。因此,中国现代大学制度的建立面临着双重任务,即既要建立以大学法人化为标志的外在制度,又要培育以学术自由精神为核心的内在制度,而我们往往忽视了后者。改革开放以来,中国建立现代大学制度的尝试是在撇开内在制度(学术自由)的条件下试图单刀直入,试图以几个政策法规来一劳永逸地落实大学的办学自主权。实践证明结果极其有限。可见,学术自由的缺失是中国现代大学制度难以建立的根本原因,也是大学自主权难以落实的关键所在。

在内在制度缺失的情况下,外在制度的建立无助于大学自主性的提升。为了说明这一点,我们有必要对中国当前的大学制度再作进一步的分析。一如上述,我们围绕大学办学自主所作的制度建构,是在外部思维主导下进行的,由此导致了整个制度的构架停留在外在制度的层面,而我们却视这种外在制度为大学制度的全部。可见,正是这种外部的思维方式遮蔽了更深层次的问题从而使我们对大学制度的追求停留在形式层面。当然,大学外在制度的建立也是必要的,通过诉诸大学法人化来保障大学的办学自主权不失为一种行之有效的途径。但仅停留在权利的诉求上未免消极,其成效也是极为有限的。因为在很多情况下,社会的经济、政治意识形态等权力因素并不直接干预大学的自主权,而正是通过旨在捍卫大学自主性的外在制度这一中介支配大学。诉诸法人的大学制度的建立,有赖于外部的权威,外部权威是其得以形成和维持的根本。因此,可以说这是一种外部权威主导的大学制度。既然是外部主导的,它本身就隐含着许多直接来自社会经济及政治意识形态的要求。这样,大学办学自主权就不可避免地渗入大学功能系统的政治、经济所支配。在这种情况下,即使外部条件相对宽松,大学也不可能获得应有的自主性。“一放就乱”的实践已证明了这一点。正是人们对这种制度缺乏应有的警惕,致使大学在不知不觉中丧失了自主性,变得只是简单地顺乎外部要求,随外部社会经济、政治要求的变化而变化的应声虫。更有甚者,一些大学内部的管理者(包括一些学者),受功利主义价值观的驱使及恶劣的社会风气的熏染,假落实大学办学自主权之名,与外部的政治、经济进行合谋。这种合谋如布迪厄所言:“既非被动地屈从于一种外在的约束,也不是自由地信奉某些价值。”它处于自由与控制的一种中间状态,因而极易被当作落实大学的办学自主权而

受推崇,具有一定的欺骗性。这种合谋的结果是大学的法人化变成了大学的市场化,大学的自主性不是增强了,而是削弱了。因此,诉诸法人、诉诸权利的大学外在制度虽然是重要的,但缺乏内在制度的支持则无法解决扩大大学办学自主权的问题。

以大学法人化为标志的外在制度要有实效,必须有相应的内在制度作支撑。在内在制度不具备的条件下强行推行外在制度,其结果往往是无效的。而大学内在制度的核心就是学术自由。学术自由作为探求真理的原则是西方大学在长期的历史演化中形成的,并得到了大学和社会的普遍认同。前面,我们已分析到,大学独特的沟通媒介是真理,而真理的探求离不开学术自由,可见学术自由也是植根于大学内在逻辑之中的。事实上,学术自由作为一种普适性的学术价值观,不是人为设计的,而是在千百万学者的互动中逐步确定下来的。中世纪大学首先尝试学术自由的内在制度;洪堡的柏林大学则把学术自由作为大学的基本理念确定下来,并取得了巨大的成功,为世界各国所效仿;20世纪初学术自由实现了正式化、法律化,为外在制度所确认,或者说变成了外在制度设立的基础。可见,学术自由是长期演化中所形成的大学的内在制度。忽视学术自由这一大学的内在制度是中国大学自主权无法落实的关键。

学术自由是大学自主办学的深层理念。只有解决了学术自由问题,才能最终解决大学的办学自主权问题。撇开学术自由精神的培育而欲建立现代大学制度是不可思议的。因此,要建立真正有利于大学自主性发挥的现代大学制度,当务之急是思维方式的转换。将关注的视角从外部的权利诉求转变到内部学术自由精神的培育,这是当前建立现代大学制度更为根本的问题。当然本书无意否定建立外在制度的重要性。事实上,我们建立大学外在制度的任务也远未完成,只是学术自由的长期缺失,建立内在制度显得更为急切。中国建立现代大学制度,应从两个方面着手。(1)培育学术自由精神,建立大学的内在制度。学术自由只有为学者群

体所内化,变为一种普遍的精神追求,才能转变为大学的内在制度。因此,唤醒学者“超然性”的品格与特立独行的精神对大学内在制度的建立是至关重要的。“为人生而学术”虽然在中国源远流长,影响深远,但不及“为学术而学术”符合学者的品性,契合大学的精神。中国大学的历史虽然短暂,但体现大学精神的文化资源并非绝无仅有。蔡元培的“思想自由、兼容并包”,陈寅恪的“独立之精神、自由之思想”,马寅初的“学术的尊严不能不维护”等等,都是建构现代大学制度可资利用的宝贵的文化资源。(2)外在制度的建立要更多地体现学术自由的要求,即制定落实办学自主权的政策法规必须体现学术自由的要求,使学术自由的理念法律化。只有这样,外在制度才能因体现了大学内在的逻辑而在大学中得到广泛遵守;只有这样,才能使学术自由这一大学的内在制度为社会所认同,并借国家权力维护其正当性。尽管当前中国有关大学办学自主权的政策法规中缺乏学术自由的内容,但我们还是可以对大学的办学自主权从学术自由的角度进行理解。毕竟学术自由是大学自主办学的深层理念。当然,建立学术自由的法规更为根本。

4.4 超然与介入:大学理念的冲突

作为学术自由与社会干预冲突的焦点,大学办学自主权更多地体现为一种外在制度层面的冲突,即政府在干预与退出之间的矛盾抉择。学术自由与社会干预的矛盾在大学内在精神层面的反映,就表现为大学理念的冲突。何谓大学理念?简而言之,即大学运作的观念或精神。大学理念的核心乃是大学角色定位问题。

陈寅恪.清华大学王观堂先生纪念碑铭,1929

马寅初.附带声明.新建设,1959(11)

肖海涛著.大学的理念.武汉:华中科技大学出版社,2001.4

对所有的大学来说,均面临一种两难选择:一方面是对社会的需要和要求的“诺言”,一种趋向外在的责任;另一方面是在知识的真实性、寻找负面证据与自由谈论等方面实践自己对真理的承诺。而大学如何处理作为学术机构对真理的忠诚与对社会的忠诚这一双重忠诚的道德问题正是现代大学理念建构中的一对矛盾:对真理的忠诚,意味着大学超然于社会,“为学术而学术”;对社会的忠诚,意味着大学介入社会事物,“为社会而学术”。故大学理念的冲突实质上是超然与介入角色选择的冲突。

4.4.1 大学理念冲突的实质:价值观的分野

大学理念的冲突实源于学术价值观的分野,超然体现了理想主义的学术价值观,介入则集中反映了功利主义的学术价值观。

理想主义学术价值观是一种十分古老的学术理念,其源头可溯及古希腊。亚里士多德对此曾有精辟的阐述。他认为,求知是人类的本性,为求知而从事学术——不追求任何现实功用——是求知的最高境界,如其所言,“古往今来人们开始哲理探索,都应起于对自然万物的惊异;他们先是惊异于种种迷惑的现象,逐渐积累一点一滴的解释,对一些较重大的问题,例如日月与星辰运行以及宇宙之创生,做成说明”。显然,亚里士多德所强调的乃是:学术的价值在学术自身而不在学术外在的功用,这是理想主义学术价值观的一个理论基点。学术本身就值得追求。赫拉克利特说,“我宁愿获得一个因果性证明,而不愿获得一个波斯王位”。

理想主义学术价值观特别重视闲逸的好奇心在发展学术中的重要意义。发展学术的不竭动力源于人类最深刻的品性:好奇心。学者总是不断追问自己生存的世界,正如做一件好奇的事情一样。爱因斯坦曾把人们对自然规律的和谐所感到的“狂喜的惊奇”或对

亚里士多德.形而上学.转引自孟述伟.功利主义和理想主义的张力——关于科学的动力、目的和社会价值问题的思考.哲学研究,1998(7):16~22

宇宙的秩序怀着“尊敬的赞赏心情”比做是“宇宙宗教感情”。他认为“宇宙宗教感情是科学研究的最有力、最高尚的动机,只有那些作了巨大努力尤其是表现出热忱献身——要是没有这种热忱,就不能在理论科学的开辟性的工作中取得成就——的人,才会理解这样一种感情的力量,惟有这种力量,才能做出那种确实是远离直接现实生活的工作”。理想主义对“闲逸好奇心”的强调、对学术精神价值的肯定,实质上是强调学术的非功利性及学术活动的相对独立性,而后者恰恰就是“超然性”的大学理念。

功利主义的学术价值观滥觞于 17 世纪。其主要思想是:强调学术的实际应用与实际功效,强调学术本身不是目的,学术只有投射到外部的政治、经济中才能获得自身的价值。以“知识就是力量”的名言名世的弗兰西斯·培根便是这种学术价值观的突出代表。他说,“科学真正的和合法的目标”乃在于“把新的观点和新的力量惠赠给人类生活”。可见,功利主义的学术价值观基本立足点在学术之外。

功利主义价值观认为学术必须植根于社会,服务于人类生活,从社会需要中获得动力与支持。诚如马克思所言,“社会一旦有技术上的需要;而这种需要就会比十所大学更能把科学推向前进”。学术的价值就在于其功利价值,即能满足社会需要、促进社会发展。因此,大学与学术不能游离于社会政治、经济目标之外,必须介入现实生活。否则学术便没有价值,大学便失去存在依据。

理想主义与功利主义的学术价值观反映在大学中,就是认识论的高等教育哲学与政治论的高等教育哲学的分立。布鲁贝克最

爱因斯坦文集(第三卷) .北京:商务印书馆,1976 .282

亚里士多德 .形而上学 .转引自孟述伟 .功利主义和理想主义的张力——关于科学的动力、目的和社会价值问题的思考 .哲学研究,1998(7):16~22

马克思恩格斯选集(第4卷) .北京:人民出版社,1972 .505

早论述了这两种高等教育哲学,“大学确立它的地位的主要途径有两种,即存在着两种主要的高等教育哲学,一种哲学主要是以认识论为基础;另一种哲学则以政治论为基础”。认识论趋向于理想主义的学术价值观,把以“闲逸的好奇”精神追求知识作为目的。政治论则充分地反映了功利主义的学术价值观。它认为,探讨深奥的知识不仅出于闲逸的好奇,而且还因为它对国家有着深远的影响。大学必须为社会服务。

实际上,教育目的中的个人本位与社会本位之争也和理想主义学术价值观与功利主义学术价值观的分野密切相关。个人本位论主张教育的目的应以个人价值为中心,应主要依据个人自身完善和发展的精神性需求来建构教育活动。“教育的首要目的不在于谋求国家利益和社会发展,而在于发展人的理性和个性,使人成为真正的人”。为此,主张教育超然于现实的功利,追求终极目的。拉察克·维迪努说,“在古希腊,一种作为强烈和持久向往之目标的理想在生理和精神上成功地塑造了人类,无论如何,教育活动和教育机构只有遵循着一个最高目的才有存在的理由”。这种个人本位价值取向与理想主义的学术价值观是一脉相承的。社会本位论则主张教育应以社会价值为中心,应根据社会发展的需要设计教育活动。迪尔凯姆认为,“无论在哪里,教育首先要满足社会需要,个体在各方面的发展都依赖于社会、受制于社会”。胡克说得更为清楚,“一切社会盛行的教育是为一切社会目的服务的”。社会本位常演变为国家主义,即视国家的利益高于一切。社会本位的价值取向是功利主义的。中国教育一直倾向于社会本位。虽然说,个人本位与社会本位并无一个孰重孰轻的问题,但就中国的

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.2

扈中平.教育目的中个人本位论与社会本位论的对立与历史统一.华南师范大学学报(社科版),2000(2):87~94

薛天祥主编.高等教育学.桂林:广西师范大学出版社,2001.44

历史经验而言,社会本位是比个人本位更有害于社会的,如张楚廷先生所言,“我们曾处在极端的‘社会本位’之下,它具有的破坏力,如果不是历史的教导还难以想像”。

中国的学术传统带有鲜明的实用理性精神。中国传统的认识论认为,实践比理论更重要,故从某种意义上说,中国文化是务实而不是学术。实际上,中国一直存在经世致用的、重视功利的、实用理性的文化心理结构。牟宗三先生认为中国有“综合的尽理之精神”,缺乏西方的“分解的尽理之精神”。所谓“综合的尽理”,所尽之理是道德政治的,不是自然外物的,是实践的,不是认知的,完全属于价值世界。这说明了中国的学术是以实践为基础的。任何一种学术能否得到承认,取决于它是否有助于“治道”。正是这种“综合的尽理精神”意味着中国的学术从来没有取得相对独立的地位,学者没有一块属于自己的独立栖身之所。“学而优则仕”,知识、理论、学术都不过是进入仕途的敲门砖。千百年来,中国学者进出于政、学之门:穷则独善其身,达则兼济天下。学者所追求的“道”只是实现为官之“势”的工具。因此,中国传统的学术的价值观是功利主义的。在这种价值观里,学术只是手段,没有独立的存在价值,学问只有落实到政治层面才有意义,学问中所蕴含的附加政治功能要比自身的学术功能更能体现学问的价值。

而真正的学术研究却需要一种超然性的理想主义精神。马克斯·韦伯把这种精神称之为“知识的笃诚”(intellectual integrity),即学者必须遵循着理性的召唤,怀着对知识献身的热情。对学者而

言,知识具有一种终极的价值,追求知识因此赋予他生命的意

张楚廷.大学学术权力.(未刊稿)

刘敬东.权力意志与学术自由:马克思哲学在东方社会应用的成就与教训.开放时代,1998(10):53~58

钱钢.从纯学术到科学精神.方法,1998(9):11~14

许纪霖著.智者尊严——知识分子与近代文化.上海:学林出版社,1991.24

义。西方现代大学正是以这种“为学术而学术”的超然精神作为自己的灵魂。中国大学沿袭了西方现代大学制度,从某种意义上也认同这种超然的大学精神,而中国传统的学术价值观却是一种功利主义的介入精神。因此,在建构大学理念时,这两种精神不可避免地会产生冲突,冲突的实质即是两种学术价值观的分野。

4.4.2 大学理念冲突的表现形式

1) 目标理念:学术型与职业型的冲突

大学教育向来有两种对立的目标观:一为培养学术型人才的目标观,一为培养职业型人才的目标观。前者认为大学的基本目的是培养人性,发展人的理性。为此要求在经济及社会环境与大学之间保持一定距离。后者则认为,大学教育的目的是发展人的职业技能,为职业生活做准备,为此要求大学转变象牙塔式的状况,把大学的培养目标与社会发展的需求相结合。

学术型与职业型目标的冲突与通识教育与专业教育的对立密切相关。通识教育源于古希腊的自由教育传统。自由教育十分强调教育的理性内容,认为教育的内容就是发展人的理智。正如牛曼在《大学理想》中所说的,“自由教育本身仅仅是发展理智,它的目标就是获得杰出的理智,这就是我在这里要说的。”自由教育发展到通识教育,思想有所变化,但要求培养全面发展的有价值的人则一直未变。这种教育思想于20世纪上半期传入中国,并在大学教育中取得一席之地。梅贻琦在其《大学一解》中明确提出:“窃以为大学期内,通专虽应兼顾,而重心所寄,应在通而不在专……通识,一般生活之准备也;专识,特种事业之准备也。通识之用,不止润身而已,亦所以自通于人也:信如此论,则通识为本,而专识为

欧阳教,黄政杰主编.大学教育的理想.台北:师大书苑,1994.261

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.26

未;社会所需要者,通才为大,而专家次之,以无通才为基础之专家临民,其结果不为新民,而为扰民。”

专业教育虽可远溯古希腊智者学派,但一般认为它是随近代学科分化而产生的。专业教育强调专业知识和技能的培养,以便更好地适应社会需要,为谋生做准备。专业教育的极端形式是苏联“对口式”专业教育,即按产业部门设置学科专业,让专业与职业直接挂钩。20世纪50年代,中国开展“全面学习苏联”的运动,这种专业教育被原封不动地引入,成为中国高等教育的主导模式。

事实上,自从现代大学引入中国,便有通识教育与专业教育之争。建国以前,虽以通识教育为主,但仍然存在通识与专识的对立。雷海宗在《专家与通人》中的一段论述就反映了这种情况,他说:“今日学术界所忘却的,就是一个人除作专家外,也要作‘人’,并且必须作‘人’。一个十足的人,在一般生活上讲,是‘全人’,由学术的立场讲,是‘通人’。我们时常见到喜欢说话的专家,会发出非常幼稚的议论。这就是因为他们只是专家,而不是通人,一离本门,立即就要迷路。”到建国初期,为了适应整个国家“全面学习苏联”的需要,政府依靠行政手段将源于西方的通识教育以苏联的专业教育思想加以重建。诚如1955年《光明日报》所言,“把旧的半殖民地的、学用脱节的‘通才教育’逐步改变成新的、为国家建设服务的、理论结合实际的专业教育”。自此,极端的专业教育理念主导中国高等教育:根据一种工业或专门的职业设立专业十分普遍,甚至出现工程专业根据生产线进行设置。直到20世纪90年代,人文素质教育的兴起,通识教育才重新进入了人们的视野。尽管如此,专业教育还是占主导地位。

由于20世纪50年代中国专业教育的确立是以一种人为地压

转引自涂又光著《中国高等教育史论》,武汉:湖北教育出版社,1997:345

杨东平编《大学精神》,沈阳:辽海出版社,1999:222

光明日报,1955-10-05

抑社会对人文社会科学人才需求为代价来满足社会对工科专业人才的需求、违背教育规律的主观行为,人文教育在高校一度销声匿迹,至今仍积重难返。因此,通识教育与专业教育的冲突又表现为人文教育与科学教育的矛盾。其实,人文与科学的矛盾并不始于今日,在 20 世纪初的“科玄论战”中就有体现,只是在专业教育被畸形发展的情况下矛盾更为突出而已。在中国,科学教育,准确地说是技术教育,重视对社会现实发展有用的学科,强调功利性的实用技术,而人文教育则更多地关注人的心灵和精神的培育,故两者不可避免地产生冲突。

总之,不管是大学教育目标的学术型与职业型的冲突,还是通识教育与专业教育的冲突、科学教育与人文教育的冲突,归根到底均源于教育价值取向的个人本位与社会本位的对立。

2) 学术理念:基础研究与应用研究的冲突

所谓基础研究,就是一种理论性和学术性的研究。基础研究的出发点在于“发明学理”,强调对真理本身的追求,也就是说,在基础研究中学术跟着问题走,而不跟着实际需要走,基础研究不在于其成果的实用性,而在于其精神价值。基础研究体现了超越对各种实用目的的直接追求、研究活动受一种原初的内在好奇心所激励的学术自由精神。应用研究则不然,它面向现实需要,是以实用性为目的的研究。追求实用技术是其惟一目的,甚至以能否商品化作为衡量学术有无价值的标准。应用研究的背后是一种功利主义的学术价值观。

基础研究与应用研究的紧张关系在西方是随大学的第二职能与第三职能相继产生后出现的。现代大学有三项职能:教学、科研、服务。大学产生之初只有教学一项职能,第二职能产生于 19 世纪初洪堡改造柏林大学。洪堡提出“教学与科研相结合”。洪堡所谓的研究指的是一种纯粹的基础研究——理论性的、解释性的或哲理性的。洪堡认为,大学的科研是为了获得最纯粹和最高形式的知识(wissenschaft),即纯学术。“Wissenschaft 是如此‘纯

粹’，如此不同于实际知识或应用科学，以至于——例如，德国医学教授不允许去看病人，工程学之类的技术科目在 19 世纪末以前不能被列入大学课程，因而只得在专科学校中教授。”可见，此时大学的研究指的是一种不受功利性影响的“纯学术”研究，即基础研究。19 世纪后期，随着赠地学院的兴起，大学的第三职能（服务）开始确立。传统的以研究高深学术为己任的纯学术研究越来越受到致力于实用知识发展的应用研究的冲击。大学的科研不再局限于科学本身的完善，开始关注技术与应用。20 世纪初在麻省理工学院（MIT）所进行的一场基础研究与应用研究之争，便颇具象征意义。

20 世纪初，MIT 化学系是同行业中的佼佼者，教授多为受德国大学洗礼的留学人员。当时化学系有两派。一派领袖是诺耶斯，他强调基础研究的重要性，力主将 MIT 从一个注意技术的工程学院变为以基础研究为主的“大学”。诺耶斯建立了“物理学化学研究室”。另一派主帅是沃尔克，他认为 MIT 应该坚持自己的“技术”和“应用”传统，强调大学与工业结盟。沃尔克建成了“应用化学研究实验室”，该研究室是美国第一个为工业界服务的学术单位。化学系的这两个实验室虽然指导思想大相径庭，但 MIT 校方听任他们自由竞争。结果诺耶斯抵挡不住受到大实业家支持的沃尔克，被迫离开 MIT。这一事件象征着基础研究在应用研究的冲击下节节败退。二战后，大学科研的功利价值得到广泛认同，大学与工业界合作成为时尚，基础研究与应用研究的冲突达到了前所未有的程度。

中国基础研究与应用研究的冲突较西方有过之而无不及。中

[美]伯顿·克拉克等著.高等教育新论——多学科研究.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.35

阙昕编著.从哈佛到斯坦福:美国著名大学今昔纵横谈.北京:东方出版社,1999.236

国向有实用的学术传统而缺乏超然的纯学术理念。用许纪霖的话说:“中国文化自先秦时代起就贯穿着鲜明的‘实用理性’精神,哲人们重视人生,讲究实用,漠视各种与现实人生无关的自然知识或抽象理论,这就在求知态势上构成一种‘为人生而学问’的风格,它与古希腊学者那种‘为学问而学问’的旨趣形成有趣的对比。”

基础研究与应用研究之争最初表现为“学”与“术”之争。梁启超曾写过《学与术》一文,对“学”与“术”作了明确区分。他说:“学也者,观察事物而发明其真理者也;术也者,取所发明之真理而至诸用者也。”可见,“学”的探求其实就是基础研究,“术”的发明则相当于应用研究。梁启超进而提出“学者术之体、术者学之用”,既反对“学”与“术”的混淆,又反对“学”与“术”的分离。严复讲得更为明确,“盖学与术异,学者考自然之理,立必然之例。术者据已知之故,求可成之功。学主知,术主行”。梁、严区分“学”与“术”的目的在于纠中国实用理性传统之偏,行“为学术而学术”的求学之道。梁启超说,“凡学问之为物,实应离‘致用’之意味而独立生存”,“断不以学问供学问以外之手段”。严复也极力倡导西方的“纯学术”,认为学术之外无目的。“盖学之事万途,而大异存于鹄。以得之为至娱,无假外慕,是为己也,相欣无穷也”。“学”与“术”之争后来演变为“科学”与“技术”之争,吴大猷先生对中国把“科学”与“技术”合称为“科技”十分不满,并从研究的目的上区分了科学与技术。他说,“我们的动机是求知,‘求真理’,往往在无边的领域,由一些构想出发,按逻辑继续不断地推进,这是科学探索的要义。如有具体问题,作有具体目标的探索,我们称之为‘技术性’研究。”对科学与技术做出区分,实际上是对中国学术研究中求真精神不彰、求利之心太盛的一种省思。

许纪霖著《智者尊严——知识分子与近代文化》,上海:学林出版社,1991.

24, 230

李慎之《什么是中国现代学术经典》,《开放时代》,1998(4):5~14

中国大学的基础研究与应用研究的紧张关系出现于 20 世纪 80 年代之后。建国之初,“全面学习苏联”,中国采用苏联科研与大学分离的体制,大学几乎不搞科研。60 年代初,科研开始成为大学的一项基本任务,但此时的研究基本上是基础研究。80 年代初,教育与科研成为大学的双中心,大学的基础研究得到进一步加强。但从 80 年代中期开始,高校开始从侧重基础研究转向“在保留精干队伍从事基础研究的同时,大多数力量进行应用研究和技术开发”,出现了高校科研工作重点向“下游”延伸,为国民经济主战场服务的趋势。出现这种转变主要原因有二:一为政府的政策导向;一为大学基于创收目的。在大学的学术研究中,充斥着大量“谈不上有何学术价值,却可以很快收到经济实效”的“横向项目”。这些项目与基础研究争设备、争人员,对基础研究形成相当大的冲击,从而促成了两者的紧张与对立。90 年代以来,随着市场经济体制的建立及高新技术为全社会所普遍认同,应用研究被进一步强化,大学的学术研究中开始盛行一种功利主义的学术价值观。这种学术价值观强调学术的直接“效果”,注重眼前利益。由于对功利、实用的过于关注,人们对那些可直接应用于生产的应用研究往往更加重视,基础研究则备受冷落。

在功利充斥大学的情况下,学者们纷纷选择能直接满足市场需要的研究项目,这可以给他们带来较实惠的收入,而基础研究因需要“甘受寂寞的精神”而不为人看好。大学应用研究的兴盛与基础研究的衰落形成了巨大的反差,严重阻碍了学术研究的健康发展。这是基础研究与应用研究尖锐冲突的必然结果。

3) 管理理念:学术权力与行政权力的冲突

学术权力,简而言之,即学术人员和学术组织所具有的管理学

薛天祥主编.高等教育学.桂林:广西师范大学出版社,2001.253

[加]许美德著.中国大学 1895—1995:一个文化冲突的世纪.许洁英译.北京:教育科学出版社,1999.161

术事务的权力。学术权力来源于学术(真理)本身,扎根于大学的学科和专业之中。由于学科、专业具有“内在的深奥性和固有的自主性”,故追求学术的自主性是学术权力的突出特点。学术的自主性实际上是学术自治与学术自由。可见,学术权力不是外部赋予的,而是大学内在逻辑的必然要求。从法理上讲,学术权力是以宪法保护的学术自治、学术自由为法律依据的,故学术权力的行使必须坚持学术独立与学术自由的原则。所谓行政权力,即国家机关的权力。大学的行政权力则特指大学中的行政机构和行政人员为实现大学的组织目标,依一定规章对大学事务实施管理的权力。大学的行政权力来源于行政职位,扎根于科层组织之中,追求时效性是其突出特点。从法理学上说,大学的行政权力主要是政府对大学的授权,是政府行政权力在大学中的延伸。因此,大学的行政权力不能仅视为大学自身的基本权力,它更是一种外部的授权。行政权力既是政府的授权,就必须接受政府机关的监督,保证政府政策的实施是其应尽的义务。从这个意义上说,行政权力是社会影响大学的中介,间接行使社会干预的职能。学术权力受宪法保护,行政权力受专门法规保护,可见学术权力较行政权力来说更为根本。

学术权力作为一种真理的判断权力,随中世纪大学一并产生。中世纪大学内部活动简单,基本上是单纯的“学问之府”,实行“教授治校”、“大学自治”制度,故此时的大学权力基本上是学术权力。随着近代民族国家的产生,大学也由“学者行会”向“真正公共性质的学校”转变,大学内的国家权力意识萌发了。大学发展的目标被纳入到国家目标之中,大学事务因此趋于复杂,大学的行政权力也就应运而生了。此后,由于国家对大学管理与控制日趋强化,行政权力被大大加强并开始排挤学术权力,学术权力与行政权力关系日益紧张。值得指出的是,较学术权力而言,行政权力是后生

的。

中国现代大学是从西方引进的,在权力的演化上与西方大学正好相反:先有行政权力,后有学术权力,而且行政权力一直占主导地位。因为中国大学是出于救亡图存、振兴国运的目的而建立的,一开始就具有浓厚的国家权力意识。1898年创办的京师大学堂,不仅是学术机构,而且是行政机构,学堂的一切事务靠行政人员管理,故只有单一的行政权力。民国成立之后,蔡元培任教育总长,发布了《大学令》,规定大学设评议会、教授会,实行教授治校制度,确定了学术权力在大学中的地位。并以此为依据,用“思想自由、兼容并包”原则改造北京大学,使学术权力作为一种理念在大学生根。自此,中国大学出现了学术权力与行政权力的分立。然而,由于国民政府对大学的严格控制及学术自治根基的浅薄,行政权力一直在大学中处于主导地位。建国初,为了恢复大学秩序,中央集权的大学制度被建立起来。在大学内部以单一的行政权力管理学校,学术权力没有地位。《高教六十条》中学术权力销声匿迹。“文革”后,重新修订的《高教六十条》才第一次提出要在大学中设立学术委员会,尽管在实践中并未落实。直到20世纪90年代初,大学内部才普遍设立了学术委员会及其他学术机构。尽管学术权力在大学中得到一定程度的恢复,但行政权力仍然占主导地位,诚如张德祥所言,“高等学校内部基本上是依靠行政系统、行政权力管理学校,学术权力的作用没能得到很好的发挥”。基于这种情况,1998年的《高等教育法》明确提出“高等学校设立学术委员会,审议学科、专业的设置,教学、科学研究方案,评定教学、科学研究成果等有关学术事项”,为大学的学术权力提供了法律依据。

当前,中国大学的学术权力与行政权力依然处于失衡状态:行政权力对学术事务的过多介入,排斥学术权力对学术事务的决策,

张德祥.学术权力与行政权力(博士论文).厦门大学高等教育科学研究所,1997.68

导致学术权力不彰。其所以如此,实源于两种价值取向的尖锐冲突。学术权力的取向是自由,而行政权力的取向是秩序。学术权力可以带来学术自由,但与此同时也威胁到现有的秩序;行政权力虽然可以保证秩序,但却不利学术自由。正是自由与秩序的矛盾冲突导致了学术权力与行政权力的失衡。

4.5 学术自由与政府干预

4.5.1 政府干预:学术自由精神不彰的主要原因

政府是“统治集团实现其统治意志的政治统治机关,它与国家有密切关系”。作为国家主权的行使者,政府代表国家对自己主权范围内的一切事务享有管辖权,这种基于国家主权之下的最高管辖权体现在政府与大学的法律关系中,突出了政府至高无上的地位与权能。政府与大学的关系具有单向性与不对等性,故“政府在行使教育管理权能时,其相对于公立和私立学校的地位是至高无上的,只要是国家行政机关依法发布的行政命令,学校都应当遵照执行。”政府权力具有普遍性与强制性,正因为如此,社会的政治、经济、文化都倾向于将其利益诉诸国家、诉诸政府,政府因而成为整个社会的托管人,现代大学因在整个社会中发挥越来越重要的作用而被视为实现各种社会目的的手段,社会的政治、经济、文化为了实现自身的目的,纷纷通过政府对大学实施干预,这就是政府干预。

对学术自由实施政府干预在西方已成为一种趋势。19世纪,

李景鹏著《权力政治学》,哈尔滨:黑龙江教育出版社,1995:47~48

胡劲松,葛新斌.关于我国学校“法人地位”的法理分析.《教育理论与实践》,2001

美、英出于经济发展的需要,就曾通过“国家立法来打开自治的高等学府的铁门,让新的学科进入课程”。政府干预主要以立法的形式进行。在美国自从1862年《莫利尔赠地学院法》颁布以来,先后颁布了《哈钦法案》、《第二莫利尔法》、《史密斯-利佛尔法案》等一系列旨在强化政府干预的法案。对学术自由实施政府干预的基本理论预设是:政府对社会的幸福是要负责任的,若是它们认定某种观点是危险的,将冲击现有的社会秩序,那么,它们就有禁止它以保护社会的责任。

在中国,社会对学术自由的干预主要是通过政府实施的。中国传统是一个大一统的社会,政治、经济、文化与国家政权是高度同构的,故对学术自由的干预自然是通过国家权力这个载体进行的。政府对学术进行直接的干预是我国学术自由精神难以培植的根本,因为学术自由精神的培育需要相对宽松的环境,政府的干预却使这种环境无法形成。建国以来,政府对大学的干预表现为太多的政府行为,不考虑大学内在发展的规律,单凭政府的主观愿望,甚至单凭领导人的一次讲话进行教育改革,在中国也司空见惯。就是在这一系列所谓的“改革”中,大学的自主性丧失殆尽。从50年代的全面学习苏联、“院系调整”,到1958年“教育大革命”、“教育大跃进”,到“文革”中的取消大学,大学的大起大落都是在政府的直接干预下进行的。对学术自由的政府干预还表现在把政府的宣传与学术混为一谈。政府宣传的目的在于争取民众认同政策,故“必须以现定的原则、方针、政策为依归,必须严格遵守各自的领导规定的纪律,不允许自由发挥”。而学术的目的在于发现真理,学术的真谛在于推陈出新、标新立异,故需要自由的探索。然而,很长时间内,我们一直把两者相混淆,用行政权力去判定某

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.29

袁伟时.学术的尊严与学者的自尊.开放时代,1996(4):4~6

一学术观点或学术论著是有害的“毒草”，并组织大规模的所谓学术批判。从20世纪50年代起，我们先后组织了批《武训传》、批俞平伯《红楼梦》研究中的胡适唯心论、批胡风文艺思想、批马寅初《新人口论》、批孙冶方经济学理论，等等。其结果是学术的凋零。正如袁伟时先生所言，“40年的惨痛教训表明，对学术发展最不利的是来自于行政力量的不恰当干预”。可见，政府干预是中国学术自由精神不彰的主要原因。

4.5.2 政府干预与学术腐败

有一种逻辑认为，在中国的大学中，由于学术自由诱发了学术腐败，所以需要政府干预。然而，事实并非如此。从某种意义上说，正是政府干预诱发了学术腐败，而不是相反。

“为学术”的非学术活动猖獗，学术被金钱、权力污染及“泡沫学术”等学术腐败现象之所以在中国当前泛滥成灾，其中一个重要的原因是没有正常的学术批评，学术界官本位盛行。

正常的学术批评就是一种“唯真理是求”的学术批评，是一种实事求是的学术批评。我们曾有正常的学术批评的传统，伍铁平先生曾引用学者唐兰的话说明这一点：“治学问而不敢明是非，还成什么学问。学问本只是求真理，我们找出自己过去的不是，指摘别人的不是，同样，也愿意别人指摘我们的不是。”可是，由于20世纪50年代政府对学术批评的干预，搞所谓的大批判，从而使正常的学术批评遭到破坏。“文革”中，学术批评完全成了阶级斗争的代名词，学术批评的学术性因行政干预而被阉割，学术批评异化为一种没有学术的争论。从此，学术批评要么被作为挟私报复、攻伐异己的武器，为批判而批判；要么被作为相互提携、相互吹捧的工具，“多栽花少栽刺”。正常学术批评的失落直接导致学术失范、

学术腐败。而正常学术批评的失落正是政府干预的结果。

政府干预的另一个后果是强化了学术界的官本位。多年来,由于政府对大学事务的干预,使大学沦为政府的附属机构。官本位正是借政府的干预而渗入大学的每一个角落,行政官员众多、机构臃肿可谓中国一大特色。所谓“校长一走廊、处长一礼堂”正是官本位的结果。因为官在大学地位高,获得的好处多,故众多的教师对做官心驰神往。官本位盛行,学术腐败也甚嚣尘上:评职称,官大学问长;评奖,暗箱操作;争项目,近水楼台先得月,等等。而且正常的学术批评开展不起来也与学术界的官本位有关。学术批评是要讲学术民主的,在学术领域中,任何人的观点都只能自由地在平等地位上进行讨论。而受官本位的影响,学术界很难开展真正的学术对话。集行政权力与学术权威于一身的“学阀”,“不但难以接受新的东西,而且有权扼杀他人的新思想、新观念,阻止他人对真理的追求”。布迪厄曾对这种学阀作过研究,认为正是学阀允许行政干预学术,希望行政干预学术,甚至寻找行政干预学术。因为就掌握知识资本或学术水平而言,学阀往往是学术“场域”竞争中的弱势的人,正是这种人在结构上倾向于寻找外部势力的结盟,以强化自身的力量,也就是说倾向于寻找行政干预,因为只有行政对学术的干预中他们才有机会可乘。

总之,在中国,由于缺乏学术自由的传统,学术腐败在很大程度上是政府干预的结果而不是相反。

4 5 3 政府干预与大学中的意识形态导向

所谓意识形态,乃是一种反映社会经济形态和政治制度的观念体系,意识形态是一种与科学、真理相对的、属于价值领域的精

神,具有实践功能。在大学诸学科中,依据它们是否直接反映社会经济形态和政治制度,可分为非意识形态的学科与意识形态的学科,其中自然科学与语言学及形式逻辑属于前者,而政治、法律、伦理、文学、哲学等属于后者。

学术研究中的意识形态导向与政府干预对学术自由的影响是不同的。法国哲学家阿尔都塞的“意识形态的国家机器”概念可以帮助我们理解两者的区别,如其所言,“国家通过两种国家机器来保持其既有的生产关系:镇压的国家机器和意识形态的国家机器,二者的主要区别在于它们行使功能的方式不同,镇压的国家机器主要由政府、军队、警察、法庭、监狱等组成,通过强制镇压来行使功能;意识形态的国家机器则包括宗教、教育、政治、文化、通讯、家庭、工会等组成,主要通过将社会各阶级都集合在同一种居统治地位的意识形态中来行使功能”。政府干预实质上就是“镇压的国家机器”;意识形态导向则相当于“意识形态的国家机器”。美国哲学家丁·范伯格(Jed Feinberg)进一步肯定了这种区分,他把政府的干预称为“积极约束”,把意识形态导向称为“消极约束”,并以此来解释柏林的“消极自由”与“积极自由”。他将“消极自由”解释为没有“积极的约束”,而将“积极自由”解释为没有“消极的约束”。这种区分是富有启发意义的。由于政府干预与意识形态导向采取的手段不同,故对学术自由的影响也不一样。大学中的意识形态导向一般不会直接危及学术自由,而政府干预却因强制手段的运用而严重地威胁到大学的学术自由。值得注意的是,笔者对学术研究中的意识形态导向与政府干预做出区分,绝不意味着否认两者之间的联系。事实上,两者关系密切。政府干预是实现意识形态导向的可靠保障,意识形态导向则为政府干预的合法性提出强

冯契主编《哲学大辞典》,上海:上海辞书出版社,1992,1678

汝信主编《社会科学新辞典》,重庆:重庆出版社,1998,1678

王小章《民主及其限制》,南京大学社会学系学术论坛,2001(1):16

有力的辩护,从而有利于社会干预的顺利进行。

一如上述,中国大学的学科按其性质也可以分为两类:与意识形态密切相关的人文社会学科和与意识形态无关的自然科学及其他学科。意识形态导向主要影响前者,对后者鲜有影响;政府干预则不然,它不但干预人文社会学科,而且干预自然科学。从20世纪50年代直至“文革”结束,中国大学中与意识形态无关的一些学科也遭到了政府的强力干预,如在生物学领域,以行政力量介入遗传学的批判;又如以行政的力量批判和压制马寅初的《新人口论》。这些都严重地破坏了学术自由的氛围。至于在人文社会学科领域,“很多人因正当表达意见和思想而惹火烧身:或遭到政治批判,或被开除公职,或身陷缧绁,一些人甚而惨遭杀害”,就更不用说了。可见,就影响范围来说,意识形态导向较政府干预对学术的影响要有限得多。

不仅如此,就影响程度来说,意识形态导向重在宏观的引导,以使大学和学者对社会的整体利益产生认同、对社会整体目标形成共识,而使学术活动更好地为之服务。因此,意识形态导向对大学自治、学术自由的影响程度不深。政府干预则不同,它以政治、法律等强制性手段为主,以暴力为后盾,对大学与学者的活动进行直接干预。这种干预不仅破坏了大学实质性自治,即大学确定自身目标和各种计划的自主权;而且破坏了大学程序性自治,即大学自主决定如何实现大学目标和计划的手段。政府干预不但影响学术研究的选题,而且影响课题的研究方法,甚至影响课题的结果。可见,政府干预对大学自治、学术自由的影响非常之大,以至于“如果它愿意的话,可以摧毁大学”。

甄树青著.论表达自由.北京:社会科学文献出版社,2000.1

陈学飞主编.美国、德国、法国、日本当代高等教育思想研究.上海:上海教育出版社,1998.150

[美]约翰·布鲁贝克著.高等教育哲学.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987.31

意识形态导向虽然会对学术自由产生不良影响,但在当前的中国是不可避免的。意识形态导向是为了形成一个统一的、普遍认同的社会理想,为社会提供精神支柱及前进目标,从而增强社会的凝聚力,更好地实现社会整体利益。在中国,共产党是执政党,党对国家和社会的领导贯穿和渗透于国家全部的政治生活和社会生活,自然也渗透到大学之中。因为大学是重要的社会学术组织,在社会生活中发挥重要作用。“大学的重要社会地位决定了执政党不能忽视它的存在,允许它自行其是,独立特行。”为了确保社会学术事业服务于党的政治目标,中国共产党必然会对大学进行意识形态导向,这是不可避免的。

学术自由不能完全独立于社会意识形态。孟德斯鸠认为,自由就是做法律许可的一切事情的权利,学者生活于一定群体社会和国家之中,都必须遵循公认的道德和法律确认的行为准则,不允许借学术自由损害社会公共道德,危害国家安全,出卖国家机密,这是世界各国的通例。如德国基本法第五条就有“教学自由不得免除对宪法之忠诚”的条款。中国自然也不例外。《中华人民共和国宪法》规定公民有“进行科学研究、文艺创作和其他文化活动的自由”。但宪法同时又规定:“中华人民共和国公民在行使自由和权利的时候不得损害国家的、社会的、集体的利益和其他公民的合法的自由与权利”。《高教法》对这一条款作了复述,并同时规定“应当遵守法律”,应该坚持宪法确定的四项基本原则。

对意识形态导向的肯定绝不意味着意识形态可以无限制地膨胀。意识形态导向必须限制在一定范围内,否则,将会造成意识形态的泛化,从而对学术自由造成严重损害。事实上,“文革”对学术自由的戕害不仅是政府干预的结果,而且也是“意识形态泛化”的结果。“意识形态泛化”之害甚于政府干预。如果说,在意识形态

斗争激烈的时候,仍然要保持学术自由;那么,“今日,社会主义意识形态占统治地位,马克思主义十分强大,我们更有条件真正落实‘百花齐放、百家争鸣’的学术政策,提倡学术自由和学术民主”。不但在与意识形态无关的自然科学领域要保持高度的学术自由,而且在与意识形态密切相关的社会科学领域也要保持充分的学术自由。社会科学具有两重属性,即意识形态性与科学性。追求科学性便是求真,求真需要学术自由。

小 结

综上所述,笔者从历史、外在制度(政策法规)、内在制度(大学理念)透视了中国大学的学术自由问题。

(1) 中国古代没有近代意义上的学术自由理念,也没有大学自治制度,但学术自由的事例却不乏存在。中国大学的学术自由在制度变迁过程中呈现出不同的特征:古典大学时期表现为皇权至上观念对学术的统治与控制;大学的现代化时期则表现为自由与控制的持续紧张。

(2) 中国高等教育的政策范式已由国家本位转向市场本位,大学办学自主权正是在这一政策范式的转换过程中凸显出来的。但不管是国家本位还是市场本位,其基本立足点均不在大学之内而在大学之外,故中国高等教育的改革总是随国家政治、经济政策的变化而变化。换句话说,我们总是习惯于从大学外在关系的角度思考大学的办学自主权,内在视角的缺失是大学办学自主权问题难以解决的根本所在。基于此,笔者提出改变这种状况的关键是思维转换,即从外部性视角转向内部性视角并最终打通两种思维方式。

(3) 本着从外部性视角转向内部性视角并最终打通两种思维方式的方法论原则,本章首先从外在制度(政策法规)层面探讨了大学办学自主权,提出大学自治是探讨中国大学办学自主权的论述起点,学术自由是大学自主办学的深层理念。然后转向大学内在制度(大学理念)层面的分析,指出学术自由与社会干预的冲突在大学理念层面表现为:人才培养的学术型与职业型的冲突、科学研究的基础研究与应用研究的冲突及管理理念的学术权力与行政权力的冲突。冲突的实质源于价值观的分野,即理想主义学术价值观与功利主义学术价值观的对立。

三个层面的分析基本上是循着由外到内、层层递进的研究思路进行的。最后指出,政府的过于干预是中国大学学术自由精神不彰的主要原因。

5 大学内在制度与外在制度的协调： 学术自由的实现

学术创新取决于学术自由的实现。学术自由能否实现的关键,在于大学的内在制度与外在制度能否相互协调。学术自由的实现与教育行政密切相关。学术自由的实现既需要限制教育行政的膨胀,同时又离不开教育行政的参与。如何处理学术自由与教育行政的关系是一个更深层次的问题,本章主要围绕这一问题展开论述。

5.1 学术自由实现的实质及尺度

5.1.1 学术自由实现的实质

何谓学术自由的实现?简而言之,即学者或大学在追求学术的过程中对各种限制的突破与超越。超越是相对于限制而言的,没有限制就没有超越,超越乃是对限制的突破。马克思在论述自由的实现时也持这种观点,认为自由的实现就是对各种障碍的克服:“克服这种障碍本身,就是自由的实现。”社会干预一方面是学术自由实现的障碍,另一方面又为克服其他障碍提供条件。因此,学术自由的实现既需要社会干预,又要遏制社会干预。

学术自由所要突破的限制大体包括两个方面:其一,外部的社会限制(主要是社会干预);其二,主体自身的限制。对前者的突破实现了“外在的自由”,对后者的超越则实现了“内心的自由”。对

学术自由来说,“外在的自由”就是权利层面的自由,“内心的自由”即是精神层面的自由。学术自由的实现包括这两个方面。然而,长期以来,人们往往关注前者而忽视后者,以为只要没有各种外在的限制,学术自由就实现了。事实上,这里所实现的仅仅只是英国思想家柏林所谓的“消极自由”。所谓消极的自由,即一种由约束和压制的缺乏所构成的消极条件,它是“免于什么”的自由,而不是“做什么”的自由。可见,消极的自由是外在的干预被减少到社会所能达到最低限度的一种状态。而在当代社会,当社会对大学的限制减少到最小时,也意味着社会对大学的支持减少到最小。社会的支持包括法制、政治、物质、文化等各方面。支持的减少对学术自由的实现是极为不利的,试想:当学者不得不忙于衣食住行而无暇进行学术创造时,何谈学术自由的实现。即便社会在减少干预的情况下仍一如既往地大学提供支持,其所实现的学术自由也仅是一种“外在的自由”。

“外在自由”的实现,仅仅只是为学术自由的真正实现提供了一种条件或可能性,只是走向真正学术自由实现的第一步。学术自由的最终获得还必须实现“内心的自由”或者说精神层面的学术自由,而“内心自由”的获得则意味着对主体自身限制的克服,故获得精神层面的学术自由的主要障碍不在主体之外,而恰恰在主体自身。正如易运升在论述文艺创作自由时所说的:“自由作为文艺创作和审美的范畴,包括两个方面:一是它应该成为艺术家的内在素质;二是它应该成为艺术创作和审美观赏的外在条件。外在条件固然重要,而内在素质则是更为主要的。一味地埋怨外在的客观条件而不注意对自由的内在素质的培养,乃是尚未脱离奴性心理的表现。”当前,学术自由实现的最大限制来自于学者自身,来

黄小勇.自由与国家行为的限度:对“自由”概念的一次思想史考察.学术界,1998(5):46~52

易运升著.西学东渐与自由意识.长沙:湖南人民出版社,1998.22

自学者对社会功利的过于追求,即学者追求学术以外的东西,把学术视为可以换取金钱、名誉及地位、权力的商品,甚至“曲学阿世”,丧失了学术的自觉与学者的自尊。只有学者超越了对各种物的依赖与对各种实用目的的直接追求,使学术活动受一种原初的好奇心所驱使,才算实现了“内心的自由”。严复强调的“为己之学”,即体现学者的人生价值与生存意义的学术,强调的就是这种内心的自由。说到底,“内心自由”就是一种超然,一种“为学术而学术”的精神。

总之,学术自由的实现既包括“外在自由”的实现,又包括“内心自由”的实现。外在自由的实现既要克服社会干预,又要依靠社会干预;内心自由的实现需要保持一种超然的精神,而学者一味的“超然”会危及学者的社会使命,失去社会的认同与支持,从而危及“外在自由”的实现。“外在自由”的缺乏最终会窒息“内心的自由”。故“内心自由”的实现也需要介入社会生活,接受适当的社会干预。由此可见,学术自由的实现问题实质上就是学术自由与社会干预的整合问题。只有实现了学术自由与社会干预的整合,才能保持社会干预与遏制社会干预的平衡,从而实现“外在的自由”;才能保持学者(大学)超然与介入的平衡,从而实现“内心的自由”。因此,学术自由实现的关键是学术自由与社会干预的整合。

5.1.2 学术自由实现的尺度

学术自由实现的关键在于学术自由与社会干预两者的整合。这种整合既表现为保持社会干预与遏制社会干预的平衡,又表现为学者(大学)的超然与介入的平衡。前者意味着学术自由的实现是一种外向的诉求,即大学或学者外在地诉求自我以外的主体(主要是政府)为学术活动提供保障与不作为,后者意味着学术自由的实现是一种内在的要求,即要求大学(学者)适当地超越功利,与社会保持一段距离,以维护学术的独立与尊严。只有“外向的诉求”与“内在的要求”同时被满足,才意味着学术自由的真正实现。因

此,学术自由实现有两个尺度或标准:一是外在的标准,一是内在的标准。外在的标准主要体现为保障学术自由的政策法规在多大程度上得到完善;内在的标准则表现为学术自由作为一种理念在多大程度上得到认同,前者对应于外在制度,后者对应于内在制度。

保障学术自由的外在制度在多大程度上得到完善是学术自由实现的一个重要尺度。外在制度即由政治权力机构(政府)所建立的规则系统,它包括宪法、专门法律及各种政策法规,其中宪法具有最高权威,故宪法对学术自由的实现有特别重要的意义。最早以宪法保障学术自由的是有深厚学术自由传统的普鲁士王国(德国)。普鲁士王国时期的法兰克福宪法草案第 152 条规定:“学术及其教学是自由的。”这一规定后来被原原本本地规定在普鲁士宪法第 20 条中。其后,德国威玛宪法(1919 年)又在第 142 条规定:“艺术、学术及其教学是自由的。国家应予保护并奖励之。”自此以后,各国宪法中便相继出现有关学术自由的类似规定。例如,联邦德国基本法第 5 条规定:“艺术与学术、研究与教学是自由的。”日本宪法第 23 条规定:“学问自由应保障之。”韩国宪法第 19 条规定:“国民有学术之自由。”意大利宪法第 33 条规定:“艺术及科学皆属自由,其教学亦自由为之。”菲律宾 1987 年宪法第 14 章第 5 条规定:“一切高等院校应享有学术自由。”在有判例法传统的国家里则以法律判例保护学术自由。例如,在美国,虽然在宪法中没有明文规定学术自由的条款,但也通过了一系列的判例使学术自由获得宪法保护。在 1952 年阿德勒(Adler)诉纽约市教育委员会案中,大法官道格拉斯与布莱克声称学术自由与第一修正案所保障的表达自由及结社自由有着密切的关系。强调学术自由是在保障对真理的追求,使学者不必因担心其工作而受到抑制。正是通过法律判例,美国将学术自由置于宪法第一修正案的保护

之下。除了以宪法保护学术自由外,一些国家的宪法中甚至有保护大学自治的条款。如洪都拉斯宪法第 160 条规定:“国立洪都拉斯自治大学,为具有法人地位之国家自治机构。”美国则通过法律判例(如 1978 年的 Bakke 案)确认大学自治为一种“团体性权利”的学术自由,受宪法第一修正案的保护。

中国宪法明确规定学术自由条款的,最早出现在 1922 年由全国商会联合会及全国教育联合会等八个团体在上海召开的“国是会议”所提出的宪法草案。草案第 79 条规定:“中华民国人民有言论、著作及刊行之自由,非依法律不受限制。”第 91 条规定:“学术上之研究为人民之自由权,国家宜加意保护,不得限制之。”其后,制定的一系列宪法草例均有保护学术自由的条款。然而,在国民政府通过的正式宪法中,学术自由的条款却未被采纳。如 1936 年颁行的《中华民国宪法草案》并无学术自由的条文。直到 1949 年新中国成立后,学术自由在宪法中才有所反映。1949 年《中国人民政治协商会议共同纲领》第 5 条规定:“中华人民共和国公民有思想、言论、出版、集会、结社、通讯、人身居住、迁徙、宗教信仰及示威游行的自由。”1954 年宪法对这一思想加以肯定。中国现行宪法规定公民有“进行科学研究、文艺创作和其他文化活动的自由。”这是对保护学术自由的明确规定。值得注意的是,这一对学术自由的保障性规定仅仅只是一种相对概括性的原则规定,而不是具体规定。由于中国宪法是不进入司法程序的,因此如果没有相应的配套的法律规范,宪法层面的保障学术自由的原则在实践中是无法落实的。西方许多国家不但宪法可以进入司法程序(即在司法实践中可以直接援引宪法),而且制定有专门的法律保障学术自由。故从保障学术自由的外在制度在多大程度上得到完善这一尺度来看,中国大学学术自由的实现与西方相比尚有差距。

学术自由作为一种大学理念在多大程度上得到认同是学术自

由实现的另一个重要的尺度。这一尺度又包括两个层面。

一为广义的,即学术自由在整个社会得到多大程度的认同。这表现在社会文化层面,就是一种宽容的精神。宽容的精神有利于营造一种自由交流的心理环境,使学者能自由提出他们的看法和立场,哪怕这种看法是多么的不合常理,是多么的令人震惊。宽容意味着容许学者对哪怕是常识性的知识提出批评、怀疑。诚如密尔所言,即使我们相当肯定某一知识、理论或意见为真,我们仍然要容许他人的批评、辩诘、怀疑,及不同的意见。宽容精神是一种“真理面前人人平等”的精神。西方社会所普遍认同的“我不同意你所说的,但我誓死捍卫你说的权利”,就体现了这种宽容的精神。然而,这种宽容精神在中国文化传统中是缺乏的。事实上,中国传统文化历来有学霸心态。千百年来国人便有“大一统观念”,缺乏宽容与多元。梁启超在其《中国近代学术史》中对国人的这种排斥异见、追求一元的思维方式从历史渊源上作了探讨。他认为,先秦学派的根本缺陷是“门户主奴之见”太深。如其所言,“凡以理论持公心以相辩难者,则辩难愈多,真理愈明”。“然孔子之杀少正卯,是因扼抑是非之辩的思想自由之故”;“墨子之非儒,是以摭其陈蔡享豚等阴私小节;孟子之距杨墨,则毫无根据,而谩加以无父无君之罪名;荀子之非十二子,动斥人为贱儒,指其无廉而嗜饮食:凡此之类,皆绝似村姬谩骂口吻,毫无士君子从容论道之风,岂徒所以待人,抑亦太不自重矣?无他,不能以理相胜,以论相拆,而惟务以气相竞,以权相凌。然而焚坑之祸,岂待秦皇?穀中之人,岂待唐太?吾属稿至此,而不能不有惭于西方诸贤也。”在“左”的思潮的影响下,这种非宽容的传统被发展到极致:

[英]约翰·密尔著 论自由 张友谊译 北京:外文出版社,1998

[美]约翰·布鲁贝克著 高等教育哲学 王承绪等译 杭州:浙江教育出版社,1987 51

夏晓编 梁启超文选(下) 北京:中国广播电视出版社,1992 226,226

人的思想被“格式化”，即形成了一种单向度的思维方式，听不得不同意见，不允许不同的选择，“强求一律，人人都把自己的一套强加于人”。没有宽容的精神，自然不会认同学术自由，因为自由意味着多元。这至少从一个方面说明了中国学术自由实现的程度不高。

一为狭义的，即学术自由的理念在大学中或者说在学术界得到多大程度的认同。这种认同表现为学者学术意识的独立性与学术行为的独立性。前者是一种内在的信念，后者是一种外在的行为。学术意识的独立性指学者从主体方面摆脱种种束缚，意识到学术本身的独立性，意识到学术研究不应受到其他条件的限制。学术意识的独立性基于学者人格的独立，即学者既不倚赖权威，更不倚赖权势，在任何学术活动中依据自己的头脑来思考，来怀疑，来推理，来论证。学者人格的独立表现为一种学术上的献身精神，即没有对一己私利的关怀，没有对已有成就的迷恋，而惟真理是求。这种献身精神就是马克斯·韦伯所谓的“对学术有内在志向，准备献身于学术”。没有这种献身于学术的精神，学术独立意识就无从谈起。诚如韦伯所言，“一个人如果不是发自内心地献身于学科，献身于使他因自己所服务的主题而达到高贵与尊严的学科，则他必定会受到败坏与贬低。”所谓学术行为的独立性，指学者在学术活动中自觉维护学术的独立与尊严，实现学者的自立。学者要把学术行为与政治行为、经济行为区分开来，并摆脱对后者的依附状态。学者的自立，“不仅是指学者要保持独立的社会角色，保持独立的人格尊严，不再依附于政治与权势；还包括学者要能做到自觉自信，在各种复杂的矛盾和各种诱惑面前能冷静自持，

李德顺 .宽容的价值 .开放时代,1996(1):4~5

施任言 .试论学术自由的三个条件 .齐鲁学刊(曲阜师院学报),1989(1):106~

吴晓明 .学术自由与学术道德 .学术月刊,1985(4):16~17

雷晓云 .学术活动与学术自由(未刊稿)

自己把握自己,不随流俗,追求崇高,面向永恒。”学术行为的独立并不意味着学术活动与社会脱节,相反,学术行为的独立意味着对社会的责任,这种责任是“出于学者良知,出于学者的内在冲动。学者自觉、主动地以自己的学术研究、学术事业去关注现实,影响社会”。这不仅不是一种对外界的顺从,而恰恰显示了学术行为的独立。

学术意识的独立与学术行为的独立是密切相关的,两者往往是合一的。由于受大一统意识形态的制约,中国传统社会既没有学术意识的独立,也鲜有学术行为的独立。直到20世纪初,随着西方自由思想的传入,中国学人开始萌生了一点学术独立的意识,“独立之精神,自由之思想”渐渐成为一代学人的共同理念。可惜,这一学术独立的精神后来却中断了,以至于“文革”结束之前,中国的学术和学者没有独立地位,学术沦为政治的附庸和仆从,成为阶级斗争的工具。学者被迫丧失了自我,社会已不允许真正意义上的学者公开存在。尽管20世纪80至90年代学术的自觉和学者的自立得到一定程度上的恢复,但在市场经济大潮的冲击下,重建学术的独立性仍然有很长的路要走,学术自由的实现仍然不容乐观。

总而言之,学术自由实现的尺度有两个方面,即保障学术自由的外在制度在多大程度上得到完善与学术自由作为一种大学理念在多大程度上得到认同。任何一个方面都难以单独衡量学术自由的实现,惟有两个方面的结合才能真正衡量学术自由的实现。

5.2 法学视野下的学术自由与社会干预

学术自由与社会干预的冲突问题实质上是一个法学问题。学术自由是宪法所确认的一项基本权利,权利主体是公民(学者)以

及法人(大学)。社会干预在现代社会主要是政府干预,是一个教育行政的问题,权力主体是政府机关。如是,学术自由与社会干预的关系就是行政法实践中的行政主体与公民之间的权利义务关系。学术自由的实现从法理学上说,就是一个如何处理教育行政与法律关系的问题,即如何保证行政权力与相对方的权利平衡问题。这个问题包括两个方面:政府的权利与义务;大学(学者)的权利与义务。对这个问题的处理,国外主要有两种理论模式,一为控权论,一为管理论。

5.2.1 教育行政的控权论与管理论

1) 教育行政的控权论

行政法认为,在行政与法律的关系上,凡是以法律为控制行政权力的基本手段和根本目标的理论模式,就是控权论。控权论强调控制行政权、保护公民权利,主张通过立法、行政程序和司法审查来严格控制行政权。认为只有严格的行政监督,才能有效地保护公民的权利。对教育行政来说,就是要通过教育立法、司法审查和完善的行政程序来阻击行政对大学的直接干预,从而有效地保护大学与学者的学术自由权利。英美法系的国家曾普遍运用这种理论模式。随着现代教育行政的不断发展,这种模式的弊端也日渐显现,正遭到越来越多的批评。

与其他行政一样,英国的教育行政的特点是:以法治原则为依据,限制行政机关的自由裁量权。因此,英国政府对大学的直接管理很少,主要的管理责任落在半独立的中间组织上。这个半独立的组织就是大名鼎鼎的大学拨款委员会。教育部根本不涉及具体事务,和大学没有多少联系,国家的政策与导向主要通过大学拨款委员会来体现。大学拨款委员会在得到政府的总拨款后,完全独立地分切给各高校,此过程政府无权干预。大学在“政府-中间组

织-大学”的教育行政框架下,享有充分的办学自主权。尤其是大学对自己的经费使用拥有法律上的完全自治权,这对维持英国学术自由的当代神话极其重要。然而,随着英国经济进入萧条状态及当代教育行政的发展,控权论受到越来越多的批评。1987年,英国政府发表白皮书,提议成立高等教育基金会以取代大学拨款委员会。高等教育基金会是一个具有综合行政、司法和立法三种权力的公法人。这一公法人的出现是对教育行政控权论的突破。

美国教育行政控权论的核心是司法审查理论。其主要观点是:由于行政权力运作与公民权利救济密切相关,必须注重法院对行政权力的控制。随着行政权力的不断扩张,越来越多的学者主张以司法权力限制行政权力,故司法审查成了美国教育行政的核心与学术自由的主要保障。美国司法审查的创始人是马歇尔(John Marshall)。马歇尔在*马布里诉麦迪逊*(1890年)一案中第一次使司法权力介入美国的民权保护领域,学术自由作为言论自由的覆盖范围受到司法审查的保护。这可以从诸多有关学术自由的判例中得到反映。如1952年的*阿德勒诉纽约市教育委员会案*、1957年的*史威兹诉新罕普夏州案*、1967年的*Keyishian V. Board of Regents of the University of the State of New York*,等等。在*Keyishian V. Board of Regents of the University of the State of New York*一案中,联邦最高法院就以司法审查判决纽约州公务员法是违宪的、无效的。大法官布雷南(Brennan)在本案判决中强调了学术自由:“我们的国家是深切地致力于保障,不仅对于教师,并且对于我们所有的人都有卓越的价值之学术自由的。那种自由因而是宪法第一修正案所特别关切的。”

尽管学术自由在麦卡锡主义盛行的时代一度受到破坏,但在麦卡锡主义逐步消退之后,美国的司法审查政策对学术自由权利的保障起着更加重要的作用。值得注意的是,近年来随着现代教

育行政的不断发展,教育行政领域的不断扩大,教育行政管理专业性的不断加强,美国司法控制的理论受到了挑战。

教育行政的控权论毕竟是一种消极行政的思想,它与现代教育行政的发展已不相适应。现代教育行政发展的一个重要趋势是教育行政机关运用行政权力为大学和学者提供指导和服务,那种主张以司法手段对行政权力进行严格控制的控权论与现代高等教育需要政府提供物质、文化、法制等全方位的社会服务的现实是矛盾的。事实上,英美法系的国家也正在修正这一教育行政思想。

2) 教育行政的管理论

教育行政的管理论是与教育行政的控权论相对的一种理论模式。这种理论强调行政主体与公民及法人是一种支配与服从的关系,把行政主体的相对方置于被管理、被支配的地位,主张二者的法律地位不平等,注重维护行政特权。在这种教育行政思想的支配下,学术自由没有完全进入决策者的视野,学术自由作为一种学术价值观很难在司法实践中真正落实。二战前的日本、苏联及中国是这种教育行政思想的典型。这种教育行政模式的典型特征是:强调行政权力的优越性、漠视学术自由权利、司法权力从属于行政权力、学术自由以特权的形式存在。

二战前的日本是一个专制型的君主立宪制国家。在这种宪政体制下,大学在学术自由及大学自治方面没有法律上的保障。学术自由在一些帝国大学以有限的特权形式存在,即帝国大学在符合日本国家需要的前提下有“学术研究的自由”。应该说,在军国主义分子控制日本政府之前,享有特权的帝国大学还是拥有一定程度的学术自由的。然而,日本进入军国主义时期之后,日本政府的专制统治和思想控制急剧加强,学术自由遭到禁止与破坏,教育行政变成了政治迫害。最著名的事件是“天皇机关说事件”。1935年,日本东京大学教授美泷部达吉由于在其学说中主张国家是法

人、而天皇是“国家机关”，遭到军部的攻击与法院的传讯，最后被迫辞去日本学士院的会员。这就是著名的“天皇机关说事件”。二战后，日本痛定思痛，通过和平宪法确立了立宪民主体制，教育行政也从管理论转向控权论。不但学术自由成为宪法所规定的权利，而且由于日本战后建立了违宪司法审查制度，宪法上的学术自由权可以得到司法保障。

前苏联行政权力极度膨胀，行政权力不受法律约束，教育行政规范往往被看做行政管理的工具，大学沦为了政府的附属机构。例如，在前苏联教育行政中所谈的行政责任只是对大学和学者进行行政处分的代名词，把行政机关及行政工作人员的责任排除在行政责任的范围之外。因此，在前苏联的高等教育中意识形态盛行，国家主权主义和集体主义一直是教育行政的核心观念，个人自由的思想 and 学术自由的观念是被彻底否认的。反映在法律上，就是学术自由从未得到法理的关注和法律的承认。故在苏联人文社会科学中平庸盛行，自然科学也遭到毁灭性打击，以至于到现在俄罗斯高等教育仍处于国际高教的边缘。受苏联教育行政的影响，20世纪80年代以前，中国教育行政基本上是管理论的。管理教育事业是政府的一项基本职能，如现行宪法第89条规定，“国务院行使下列职权：……（七）领导和管理教育、科学、文化、卫生……”学术自由与大学办学自主权没有得到真正的落实，直到1985年颁布《中共中央关于教育体制改革的决定》，才第一次提出大学办学自主权问题。

教育行政的管理论同样与现代教育行政格格不入，因为它将行政机关与相对方（大学与学者）置于管理与被管理的不平等的法律关系之中，对大学办学自主权与学术自由缺乏应有的保护。

5 2 2 教育行政的平衡论

现代教育行政的发展需要新的教育行政理论,平衡论能为教育行政提供观念支持。平衡论是我国著名的法学家罗豪才提出的一种新的现代行政法理论。平衡论认为,行政法关系的各方主体都是能动的,扩张的,且都具有两重性。双方既对立又合作,是行政法制发展的根本原因。行政法对双方主体既要加以制约,又要加以激励。因此,教育行政平衡论的基本主张是:教育行政机关和大学及学者的权利义务应该平等。平衡是教育行政的基本价值取向。

教育行政平衡论是对教育行政控权论与管理论的超越而不是简单的折中,是适应当代教育行政的发展趋势而产生的新范式。首先,现代教育行政是一种积极行政,强调行政机关与大学及学者是一种合作与协调的关系,教育行政越来越倾向于为大学及学者提供指导和服务,而不是简单的控制与干预。其次,现代教育行政的内容已大大扩展,行政指导、行政政策、行政咨询、行政契约和行政建议等纷纷进入了教育行政的范围。公共利益与个人利益(大学利益)的冲突与协调成为各国教育行政的主要内容。再次,经济全球化所形成的新的教育行政关系是传统教育行政理论所无法适应的。教育行政的管理论是计划经济的产物,教育行政的控权论是自由经济的产物,如何协调民族国家的教育行政权力和具有国际化特性的大学及学者的权利之间可能的冲突关系,是各国教育行政面临的新课题。

作为一种新的教育行政范式,平衡论能对学术自由与社会干预的冲突整合作出新的说明。平衡论认为行政权力与个人权利(法人权利)都是相对的。学术自由作为宪法保护的一项基本权利,不是绝对的而是以一定的义务作为前提条件的。各国宪法无

不明确规定享有学术自由必须承担相应的责任与义务,强调学术自由不能超越普遍的公民权利,不能免除对宪法的忠诚。可见,作为学术自由与大学自治的主体,大学及学者是权利与义务的统一体。与此相对应,行政权力也是相对的。这可以从两方面来理解:其一,作为一种强制力,行政权力的运作有积极与消极之分,行政权力的运作既可能对公共利益和公民权利产生积极作用,也可能产生消极作用;其二,作为一种广义的权利,行政权力是权利与责任的统一,有多大的权就有多大的责,惟有给行政权力附加相应的义务,才能使行政权力的运作不偏离公共利益的航道,才能最大限度地减少对学术自由的侵害。

行政权力与个人权利(法人权利)的相对性,为学术自由与社会干预的整合提供了法理学基础。学术自由的实现既要限制行政权力,又离不开行政权力;教育行政既要为学术自由的实现提供全方位保障,又不能过于介入大学事务。若法律只赋予行政机关权力而不加以制约,只强调如何实施行政管理而不保护学术自由权利与大学办学自主权,这种教育行政必然最终违背社会的公共利益,从而违背了教育行政的初衷;如果法律以捍卫学术自由为名一味地限制行政权力,使教育行政处于“无为而治”的消极行政状态,这样的学术自由最终因缺乏现实基础而流于形式,没有任何实质性的内容,最终否定了学术自由。因此,第三章第五节所谓的学术自由与社会干预的冲突整合观实质上是以平衡论作为法理基础的。必须指出的是,在中国当前教育行政条件下,我们的重点还是应该强调制约行政权力。在行政权力与大学(学者)权利的力量对比中,中国的行政权力过于强大。因为中国教育行政权力的建构曾经“一边倒”、“倒向苏联”,行政权力一度超越宪法。直到改革开放以后,教育改革仍然主要由所谓的“政府行为”推动。当然,近年来情况已有所改变。如果说20世纪80年代以前中国教育行政主要受苏联模式影响,是一种典型的管理论;那么,20世纪80年代中后期,英美控权论教育行政逐步对中国产生了影响,控制行政权

力的呼声日渐高涨。大学办学自主权的正式提出、大学法人地位的正式确立,就是这种诉求的直接回应。

尽管如此,学术自由在中国的实现仍然任重而道远。法律的确认只是一种显性政策,它无法一劳永逸地解决中国的学术自由问题。学术自由精神的不彰虽然直接源于政府干预,源于管理论的教育行政,但更深层次的根源却是学术文化。学术文化是高等教育政策的基础,是最隐性但同时也是作用最大的部分。功利主义的学术价值观是中国学术自由难以实现的终极根源。第三节将对此进行具体的论述。

5.3 学术自由的实现与现代大学制度的建构

5.3.1 中西学术价值观的文化差异及其制度选择

任何制度选择都有特定的价值取向作为支撑,故制度选择问题从深层次上说,是一个价值选择的问题。由于文化传统的差异及价值取向不同,任何国家的制度选择均存在一个制度内生化的问题。所谓制度内生化的,简而言之,便是制度本土化问题,即制度选择必须从本民族或本国的社会政治、经济、文化等基本特点出发,使制度建立在民族的“共同信念”和“共同意识”的基础上。

学术自由与社会干预之冲突整合的制度选择问题同样有一个制度内生化的问题。由于中国现代大学制度是西方的舶来品,因此中国在建立大学的独立性及学术自由时,必须考虑中西学术价值观的文化差异。对学术自由与社会干预孰重孰轻的价值选择,中国不能简单地照搬西方,而应考虑制度的内生化的,慎重做出选择。

因此,探讨中西学术价值观的文化差异可以为中国大学的制度选择提供参照系。

我们已经知道大学在处理与社会的关系时,有两种基本的角色选择,即“超然”与“介入”。选择“超然”意味着大学要保持自身的相对独立性,适当地超越功利,本着学术自由的原则从事高深知识的传播与创造。选择“介入”则意味着大学怀有严肃的社会使命感,超越“象牙塔”,不断贴近社会生活,参与公共事务,服务社会。如果说“超然性”体现了学术自由的精神,那么“介入性”就与社会干预有密切的关系。社会干预与大学的“介入性”之间虽然关系密切,但二者不是简单的决定关系。说社会干预完全地和绝对地决定大学的“介入性”是错误的。实际情况是社会干预与大学自身一起决定大学的“介入性”。因为社会对大学做出的“指令”,大学作为一个相对独立的主体会根据自己的情况对这种“指令”做出某种修正。事实上,大学能否对来自社会的“指令”做出某种修正,是衡量大学自主性的一个重要尺度。当大学对来自外界的“指令”不作任何修正时,那么社会干预就完全决定了大学的“介入性”;当大学对社会的“指令”置若罔闻,那么大学只有“超然性”而无“介入性”。可见,大学的“超然性”体现了学术自由的精神,大学的“介入性”与社会干预密切相关。

大学在“超然性”与“介入性”之间的角色选择,实际上反映了不同文化背景的学术价值观。中国传统的高等教育机构倾向于“介入性”的角色取向,即历来是“政治论”的,缺乏“超然性”理念,没有“为学术而学术”的传统。这是中国大学学术自由精神不彰的主要原因。加拿大学者许美德的研究结论可为佐证。她认为,中国传统中既没能自治权之说,也不存在学术自由的思想。应该说评判还是中肯的。中国古代的高等教育机构包括官学与书院,官学只是科举制的一个附庸,没有独立品格。“学而优则仕”是基本的办学理念,所有的学问都是为了实现“治国平天下”的功利目的。由于只有通过科举考试才能实现学问的政治功能,故一切教学活

动均以科举考试的内容为中心。书院虽有自由讲学的传统,但其独立地位一直比较脆弱,书院从产生之日起就受到政府的多方掣肘,并逐渐为科举教育制度所同化,最后也异化为一种与科举制度紧密相连的国家机构。可见,不管是官学还是书院,都缺乏欧洲大学的“超然性”,都没有“为学术而学术”的传统。

西方的古典大学与学者则更多地带有“超然性”色彩。西方自古希腊就有“为学术而学术”的理念。苏格拉底曾经提出,“学者必须有勇气探索一个论点到它可能引向的任何地方”。苏格拉底身体力行了这一理念,最后为之殉道并留下了一篇维护思想自由的答辩词。柏拉图学园是自由研究学术的场所,是“脱离尘嚣的所谓象牙之塔”。这种超然的理念在中世纪学者行会组织中得到认同。19世纪,洪堡明确地提出学术自由的办学宗旨;20世纪,美国更是以法律的形式把学术自由理念确定下来。可见大学“超然性”的品格或曰学术自由的精神一直是西方大学的灵魂和核心价值观。

维持“超然性”与“介入性”之间的“必要的张力”,是现代大学合理存在的首要条件之一。现代大学既具有“超然性”,又具有“介入性”,这两种表现不一致的东西在大学的内部是否协调起来是大学是否成熟的标志。因此,东西方建立现代大学制度的过程首先是大学理念的转换过程。阿什比认为,任何大学都是遗传与环境的产物。阿什比所谓的遗传与大学的“超然性”传统有关,所谓的环境即社会干预。现代大学要存在,必须考虑社会需求,并适当地对外开放,以更主动的姿态“介入”社会生活,使大学不流于保守。故西方大学理念的转换是在继承“超然性”传统的同时,不断超越“象牙塔”,最终实现“超然性”与“介入性”的平衡。换句话说,西方大学制度的建立就是在保持学术自由传统的同时,增加社会干预

的力度,使学术自由与社会干预在动态运动中实现冲突整合。中国大学理念的转换应不同于西方。现代大学之于中国是以外来文化的形式从西方舶来的,缺乏“超然性”的学术传统。可是我们一直忽视了这一点,简单地加入了“大学要走出象牙塔”的西式叙述之中,致使——中国大学是否有足够的“象牙塔”精神——这一问题在未加清理的情况下被遮蔽了,这是“超然性”的大学理念在中国没有真正生根的主要原因之一。反映在现代大学制度的建构中,就是一味地模仿西方,强化社会干预,强调大学要走进市场,使学术自由与社会干预严重失衡,无法形成“必要的张力”。其实,中国大学从来不缺“介入性”的学术传统,从来不缺社会干预。中国大学真正缺乏的是“超然性”的理念与学术自由的精神。因此,中国大学理念的转换应当是扬弃“介入性”传统的同时,实现由“介入性”向“超然性”转换,最终达成“超然性”与“介入性”的平衡。相应地,大学制度的建构,也必须在扬弃社会干预的同时,不断培育学术自由精神,使学术自由与社会干预在冲突中实现整合。

总之,实现学术自由与社会干预之间的冲突整合,这是各国建构现代大学制度共同的要求。然而,由于东西方文化传统的不同,学术价值观的分野,决定东西方制度选择的差异。因此,在建构大学制度时,必须考虑制度内生问题,切忌盲目照搬。就学术传统而言,西方大体上是一种基于学术自由的冲突整合,故其发展的趋势是强调社会干预,而中国则是一种基于社会干预的冲突整合,故当务之急是提升大学的自主性,培育学术自由精神。

5.3.2 重建大学与政府的边界

1) 学术自由意识实质上是一种边界意识

学术自由与社会干预的冲突整合观的核心,就是一种边界意识。因为冲突不仅以边界存在为前提条件,而且冲突本身就有助于建立和维护冲突群体的身份边界线。学术自由的真义实际上包含了相互联系的两个方面:其一,学术自由不能没有限制,各

国都是以公权力限定学术自由的范围;其二,公权力对学术自由的干预不能无边界扩展,应为学术活动保留一块不受侵犯的自由领地。如果说这一不受侵犯的自由领域是“学术领域”,那么公权力畅行无阻的领域就是“公共权力领域”。学术自由的实质从某种意义上说就是在学术领域与公共权力领域之间划一条界限。

学术自由的精髓在于政府与大学的边界划分,学术自由意识本质上是一种边界意识。然而,不幸的是,中国长期以来一直缺乏这种意识。

在中国传统社会中,学术与政治是高度整合的,两者之间无边界可言,学术依附于宗法一体的皇权政治体系中,“政统”与“学统”不分。20世纪初,现代大学虽然已在中国建立,然而受“政学不分”的传统影响,大学(学术)与政府(政治)之间的边界依然模糊不清。蔡元培改造北大,虽然提出了将教育与政治分离,使学校不再成为政治化的机构,甚至提出“教育独立”的激进主张,但最终其“关于教育应给社会各方面带来积极变化的信念,又促使他去寻找一种使这所国立大学政治化的策略。……在这一过程中,教育与政治之间的界限变模糊了,文化模式被赋予了政治意义”。当然,边界模糊较没有边界进步多了。

新中国成立后,中国进入了计划经济体制的年代。计划体制是一种集权体制,以政治为中心,政治、经济、文化高度同质整合是其突出特征。故政府与大学的边界依然模糊不清。实际上,大学一度与政府没有边界,完全沦为政府的附属机构,如在20世纪50年代初,大学教学内容的选择,是“政治,而不是科学成为选用教材的惟一标准。不仅政治干部,甚至大学教师都认为‘苏联的科学技术是真正为人民服务的,英美的科学技术则完全是为少数资本家

肖滨.自由的精神.开放时代,1996(3/4):5~6

[美]魏定熙著.北京大学与中国政治文化(1898—1920).金安平,张毅译.北京:北京大学出版社,1998.4

服务。’”

大学沦为政府附属机构的状况一直延伸到 20 世纪 80 年代。虽然 1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》提出扩大大学办学自主权,但这种改革是在政府集权管理的前提下的改革,政府对大学的集权管理没有实质性改变,大学与政府的边界还是不清晰。应该说,直到 1993 年《中国教育改革和发展纲要》提出大学的法人地位,大学与政府之间的边界意识才开始真正觉醒。可见,正是边界意识的缺乏,导致中国学术自由精神的不彰。

2) 大学的定位与边界的重建

大学与政府之间的边界重建,首先必须解决大学的定位问题,因为边界的模糊不清源于大学定位的偏差。中国传统社会,高等教育机构依附于皇权政治体系,故其不可避免地被定位于政治之中。计划经济年代,由于政治不可避免地在社会生活中占中心地位,经济、文化从属于政治,故大学也毫不奇怪地被定位于政治之中。既然大学被定位于政治,那么大学与政府之间的边界便不可能清晰。

实际上,任何社会都是由政治、经济、文化三个系统构成的。它们相互依存,相互协调,相互贯通,共同构成一个整体。然而,三个部分又是相对独立的,各自又有不同的特点、运行规律、目标和功能。按照卢曼的系统功能分化理论,现代社会是功能高度分化的社会,整体社会把其要解决的重要问题分别集中于政治、经济、文化等不同功能系统。卢曼认为,沟通媒介的不同标志着功能系统之间的边界,彰显出不同功能系统之间的相对独立性。正是由于政治、经济、文化系统的沟通媒介不同(沟通媒介分别是权力、金钱、真理),才形成三者之间的边界。涂又光先生的“三 Li 说”说明了同一道理。涂先生认为,“政治底原子是‘力’(power),经济底原

子是‘利’(profit),文化底原子是‘理’(truth)。”政治单位底分子含有三 Li,但以‘力’为中心,而‘利’‘理’为‘力’服务。经济单位底分子也含有三 Li,但以‘利’为中心,而‘力’‘理’为‘利’服务。文化单位底分子也含有三 Li,但以‘理’为中心,而‘力’‘利’为‘理’服务,若不如此便是错位”。涂先生的‘三 Li 说’不但肯定卢曼的沟通媒介说,而且点出了政治、经济、文化尽管沟通媒介不同,但它们之间尚有沟通的可能性。

大学只能定位于文化系统之中。因为大学与文化有共同的沟通媒介:真理。大学本质上是追求真理、发展学术的机构,真理是大学这一文化系统的沟通媒介,正是真理使大学与政治区分开来。大学求真,政治求善。正是真理使大学与经济区分开来,大学求真,经济求利。要保持大学的相对独立性,就必须维护大学独特的沟通媒介。只有专门的沟通媒介才能适当限制与其他系统之间的沟通,与环境划清界限。一旦大学放弃了自己独特的沟通媒介——真理,政治、经济系统的沟通媒介便会在大学中畅通无阻。大学完全接受政治的沟通媒介,大学便会政治化,依附于政府而成为政府的附属机构;大学完全接受经济的沟通媒介,大学便会市场化,依附于市场而成为市场的附庸。大学惟有守护住真理这一沟通媒介,才能与政治,经济划定界限,从而建立自己的独立性。

重建大学与政府的边界实质上便是寻找二者沟通媒介的差异。大学的沟通媒介是真理,政府的沟通媒介是权力。大学重学术价值,求真是其至高使命;政府重功利价值,求善是其首要价值观。大学倾向学术自由,政府要求社会干预。当然,大学与政府沟通媒介的差异绝不意味着两者老死不相往来,边界的绝对封闭无论从理论上还是实践上都是难以自治的。尽管大学与政府各有其沟通媒介,但并不否定对方的沟通媒介可在一定范围内起辅助作用,也即是说,虽然大学的沟通媒介是真理,但权力作为沟通媒介

在大学中也是存在的;同样,虽然政府的沟通媒介是权力,但真理作为沟通媒介在政府的运作中也发挥重要作用。也正因为如此,大学与政府之间才有整合与协调的可能。大学与政府之间的沟通有两种极端情况:其一,大学与政府的沟通为零,此时的大学是一个与社会保持一定距离的“象牙塔”;其二,大学与政府之间的沟通增大到理论上的最大值,双方的沟通媒介完全一致(考虑到权力较真理而言的强势地位),此时的大学便成了政府的附属机构。前者的实例有中世纪大学,后者的实例有中国“文革”时代的大学。因此,重建大学与政府的边界就是在保持各自独特沟通媒介的基础上,均允许其他沟通媒介在一定范围内存在。

3) 确立大学法人地位,扬弃社会干预

如果说守护大学独特沟通媒介(真理)是大学自身的职责,那么确立大学的法人地位就是一种外在的诉求,作为公权力的政府责无旁贷。大学的法人地位意味着大学独立于政府、面向社会自主办学,自主管理内部事务。大学法人地位必须以国家法律形式确定下来。长期以来,中国大学不具有法人地位,政府长期集权管理大学事务,大学只是一级政府机构。虽说1998年的《高等教育法》明确了大学的法人地位,但集权思想非一朝一夕所能改变,政府直接干预大学的学术事务仍时有发生。

西方大学作为社会的独立法人自中世纪便得到确认,大学自治原则在办学中得到了较充分的体现。在美国,“政府一般不直接干预大学的具体办学活动,即使是对公立大学,州政府也主要是在有关计划方面予以必要的、有限的控制”。政府对大学的影响主要通过财政拨款进行,这种干预与其说是控制,不如说是导向。因此,美国大学虽然受到政府的强大影响与有力监控,但大学独立的法人地位却能得到很好的维持,这要归功于美国完善的法律制度及大学自治传统。“不论是联邦政府还是州政府,其职权范围均有

严格的法律界线,政府不得越权处理大学事务,更不能违法办事。”

落实大学法人地位的关键是扬弃政府干预。所谓扬弃政府干预,就是在承认政府干预合理性的基础上,改变政府干预大学的范围及方式,使政府对大学的直接干预变为间接干预,使政府由对大学具体事务的管理转变为宏观导向。扬弃政府干预实际上就是扬弃依靠单一行政手段管理大学,必须综合运用多种手段。(1)立法手段。只有通过立法手段才能理顺政府与大学的关系,确立大学的法人地位。大学依法办学,政府依法治教。(2)经济手段。当代大学耗资巨大,经济手段可以而且正在成为政府对大学实施有力影响的有效手段,但经济手段以不干预校内学术活动为原则。(3)行政手段。行政手段作为一种刚性手段,可补市场调节之弊。惟在中国行政手段具有法律效力,故更要少用为佳。

5.3.3 建立现代大学制度

建立现代大学制度的核心问题是如何处理大学与政府之间的关系,保持大学自主与政府干预之间的均衡是现代大学制度建立的标志。中国建立现代大学制度的最大障碍是:政府干预过多,大学自主性缺乏,学术自由精神不彰。学术自由价值的贬损致使大学自主与政府干预之间失去“必要的张力”,无法实现两者的冲突整合。如果说西方当前倾向于建构政府干预取向的大学制度,那么中国要建立的则是学术自由取向的大学制度,这是中西方学术文化传统的差异使然。

中国建构现代大学制度是在扬弃社会干预(政府干预)的同时,强化学术自由的这一极。而学术自由有两个层面的内容,即权利层面的学术自由与精神层面的学术自由。前者的实现要诉诸于外在的政策法规,后者的达成有赖于大学(学者)自身的守护。由

此可见,建立学术自由取向的现代大学制度实质上包括两个方面:第一,完善旨在保护学术自由的外在制度;第二,培育以学术自由精神为核心的内在制度。

1) 完善旨在保护学术自由的外在制度

外在制度主要指由政府这样的权威机构制定的政策法规。法律是最常见的外在制度。法律对学术自由的实现有巨大的影响,它既可以促进学术自由的实现,又可阻碍学术自由的实现。故在此我们特别强调旨在保护学术自由的外在制度。

在西方主要国家,有一套完备的法律制度保障学术自由。学术自由的实现有宪法和法律保障。学术自由受宪法保障最早源于1849年德国的法兰克福宪法,到现在则“已成为各国宪法上所广为承认和保障之人民基本权利,在人类肯定之价值上具有共通性与普遍性”。以宪法保护学术自由在各国均是社会干预的产物。在西方,虽然学术自由早在洪堡时代就被视为不证自明的理念广受推崇,但直到被列入宪法、受宪法保护之前,仍经历了一段备受侵犯的历程。以德国为例。德国在洪堡以“学术自由原则”改造柏林大学不久后的1819年,“德意志同盟”制定了“卡斯巴敕令”,对大学采取了“严厉的检查制度,并设置了负有监视各大学教授之公、私讲演任务的‘政府代表人’。同时并规定,各邦有义务要罢免有害公安而危及国家机关之基础的大学教师”。自此,德国进入了历史上所谓“迫害煽动者”时期。大学教授受到迫害,学术自由被贬损,其中以汉诺威国王制造的“哥廷根七教授事件”影响最为恶劣。有了这时期社会干预的教训,所以在1848年普鲁士发生革命后,响应杜宾根大学要求保障学术自由的召唤,几乎全德各大学的代表云集耶拿,要求在宪法中保障“完全的教学与学习自由”,直接导致了“卡斯巴敕令”的废除与1848年“法兰克福宪法”将学术自由列入基本权利中。该宪法第152条规定“学术及其教学是

自由的”。这是西方宪法保护学术自由的滥觞。

西方诸国除在宪法上肯定学术自由为基本权利之外,还辅之以配套的法律规范确保学术自由的贯彻与落实。如德国不但宪法规定了学术自由作为基本权利受保障,在《高等教育总法》(1976年)更是明确地将研究自由、教学自由、学习自由作为三大学术自由进行保护。除宪法之外,日本不但以《教育基本法》重申“要尊重学问自由”,而且以《公务员特别条例法》规定大学教师是国家的特殊公务员,其学术自由不因公务员身份受影响。另外,以《学校教育法》具体规定教授会的地位与权利。在美国,为了切实保障学术自由,1915年成立了“美国大学教授协会”(AAUP),发表了旨在保护学术自由的“原则宣言”,提出了两点主张:长期聘任制度与教授会裁判制度,实质上提出了学术自由实现的物质保障问题,即使教授在从事学术研究时无生活之虞。因为学术活动源于一种闲逸的好奇心,惟有可靠的物质保障才能呵护这种好奇心。其后,AAUP又先后于1925年、1940年、1970年、1990年发表了一系列的“原则声明”,建立了一整套学术自由的制度。这些“原则声明”曾被美国法院引用,具有了一定的法律效力。

在中国,学术自由在现行的宪法中也有体现。第一,现行宪法把党发展社会主义科学文化事业的基本方针“双百”方针上升为法律。第二,中国现行宪法第47条规定:中华人民共和国公民有进行科学研究、文学艺术创作和其他文化活动的自由。国家对于从事教育、科学、技术、文学、艺术和其他文化事业的公民的有益于人民的创造性工作,给予鼓励和帮助。从而从根本法的高度,对公民的学术自由做了规定。尽管如此,还明显存在不足。(1)中国宪法一般不进入司法程序,即在具体的司法实践中很少引用宪法条款作为判案依据。(2)从中国宪法规定的保障内容来看,它提供的仅为一种原则保障,而不是一种具体性的保障。由于原则性保障相

对概括简洁,一般不通过禁止性规定限制政府对公民学术自由的侵犯,来达到保障学术自由的目的。因此,要保障公民的学术自由,必须制定配套法律规范。(3)“双百”方针从提出到改革开放之初的近30年,由于政治运动不断,“双百”方针从未真正实行。况且由于“双百”方针不具体,不规范,难免出现学术问题非学术处理的情况。因此,为了更好地保障学术自由,必须制定具体的保护公民学术自由的单行条例。

虽然中共中央《关于科学技术体制改革的决定》中已有“真正做到尊重科学技术人才,就必须保障学术上的自由探索、自由讨论;使人们无所畏惧地去追求真理,提倡各种学派在百家争鸣中多作建树,反对滥用行政手段干预学术自由”的条款,《高等教育法》也在总则中重申“国家依法保障高等学校中的科学研究、文学创作和其他文化活动的自由”,但均不能取代学术自由的专门立法。原因很简单,前者仅是对科学技术领域而言,对人文社科领域没有涉及,而且是以党的决议形式出现,规范性及法律效力都不高;后者则仅在总则中重复宪法条文,在分则中再也没有了具体的规定。

如何制定学术自由的单行条例呢?杨春平先生在《应当制定学术自由保护法》中有详细的论述。他认为学术自由的立法必须遵循四个主要原则,即实行学术问题与政治问题相区别原则;坚持百家争鸣原则;实行民主讨论的方法,反对滥用行政手段干预的原则;坚持学术责任自负原则。学术自由立法的具体内容应该包括:“何为学术自由,学术自由的主体是谁,学术自由的权利义务的法律关系怎样,学术自由的范围、界线是什么,还应限定怎样行使学术自由的权利,如何从物质上、政治上、经济上、人身人格上保证公民的该项权利,学术责任有哪些内容,应履行的义务有哪些,如

甄树青著.论表达自由.北京:社会科学文献出版社,2000.209~210

杨春平.应当制定学术自由保护法.法学季刊(西南政法学院学报),1986(3):

何履行之。同时,还应规定对于侵犯公民学术自由权利或公民滥用学术自由权造成社会危害,应如何进行法律制裁,执法机关是谁,应如何执法。”这确是一个完备的学术自由立法大纲。

2) 培育以学术自由精神为核心的内在制度

内在制度植根于人类经验之中,是人们长期选择的结果。人类在人际互动中“无意形成的趋向”,“在时间的帮助下会变为传统”。由“无意的趋向”变为“传统”在于人的选择。可见,内在制度的形成,关键在于选择。根据新制度经济学的观点,“有用的规则如果被足够的人采用从而形成一定的数量(临界点)以上的大众,该规则便会变为一种传统保存下去,结果它就会通行于整个共同体”,形成内在制度。内在制度由道德、习俗等构成,它主要通过模仿和选择建立起来。因此,培育以学术自由精神为核心的内在制度可以通过模仿西方成功的理念及选择自身有生命力的传统来进行,培育以学术自由精神为核心的内在制度可以从以下几个方面进行。

(1) 培育学术独立意识。

学术独立意识是大学精神的核心,是学术界的核心价值观。学术独立意识说到底是一种求真的意识。对大学而言,求真是压倒一切的主流价值观。“只问耕耘,不问收获,只知是非,不计利害,应是学术界占主流地位的精神气质与价值取向”。可见,学术独立意识是一种“超然”的品格、一种“为学术而学术”的精神追求。

学术独立意识有广义、狭义之分。狭义的学术独立意识是指从事学术活动的人必须从主体方面摆脱种种束缚,意识到学术本

周志宏著.学术自由与大学法.台北:蔚理法律出版社,1989.303

郑也夫著.代价论——一个社会学的新视角.北京:三联书店,1995.26

[德]柯武刚,史漫飞著.制度经济学:社会秩序与公共政策.韩朝华译.北京:三联书店,1998.35

朱亚宗.品位第一 求真至上.自然辩证法通讯,2000(4):6~7

身的独立性。这种意识与学者的主体性密切相关。中国学者主体性意识在泛政治化的年代丧失了,学者一度丧失了自信与自尊。曾几何时,在权势与学术观点发生冲突之际,我们的学者包括一些知名的大学者按照权力的意志修改学术观点而不是“率直地告诉世人,它自身的结论是什么”。改革开放之后,学术虽然有了“去政治化”的趋势,但学者的独立意识离“独立之精神,自由之思想”尚有差距。受市场经济的影响,一些学者仅把治学作为一种职业上的选择,而不是作为一种志业选择,学术对他们而言仍是一种实现其他目的的手段。广义的学术独立意识指整个社会能自觉地把学术区别于其他活动,以科学性而不是实用性来评价学术行为。广义的学术独立意识对学术发展极为重要,它是一种宽容氛围。然而,这种学术独立意识在中国也是极为缺乏的。其突出表现是:社会对学术成果评价时,急功近利压倒了对学术品位的关注,数量胜于质量,实用高于品位,自由的学术探索很难得到社会的支持与宽容。中国当前学术研究中基础性的原创成果不多与这种意识的缺乏不无关系。

可见,培育学术独立意识包括两个方面,一方面,学者要致力养成超然性的品性,虚静守一,专心致志,惟真理是求;另一方面,要求社会培育学术宽容的精神,尊重学术的独立与尊严。尽管培育学术独立意识需双管齐下,但学术的独立归根到底有赖于学者自觉的维护,学者人格的独立是学术独立的前提,做人的尊严是治学尊严的基础。

(2) 整饬学术道德、重建学术规范。

学术失范是当今中国学术界的重大隐忧,它侵蚀着学术自由精神。学术失范有两个层面,一为技术层面,即作假、抄袭、贿赂、功利炒作等表层现象;一为精神层面,即深层次的道德失范。对前者的治理需重建学术规范,对后者的治理有赖于学者的自律(或者

说诉诸于道德)。

学术规范重建的当务之急是使学术规范制度化。本来在学术活动中,大量的学术规范是不明文的,用哈耶克的话说是“未阐明的规则”,这些“未阐明的规则”人们甚至不能意识到它们的存在,但它们却对学者的行为起着规范作用。但当学术严重失范时,就有必要把这些不明文的规则进行阐明,使之制度化,并辅之以一定的惩罚措施来维护其权威性。学术规范的重建要与学术评审制度及学术奖励制度的完善同步进行。中国在这方面的制度化存在严重不足。评审不规范,暗箱操作十分普遍,这严重制约了学术规范的重建。

学术道德的培育则有赖于学者的自律。学者的道德包括两个方面,一为作为学者的道德,一为作为人的道德。作为人的道德对作为学者的道德有定向作用。一个人品不正的人,绝不能指望其有良好的学术道德,故培育学术道德绝不能忽视做人的道德的培养。学术道德有三个层次,即学术的自主、诚实与献身精神。所谓自主,指学者人格上的独立。与上文的学术独立意识密切相关。所谓学术上的诚实,也就是马克斯·韦伯所谓的“知识的诚笃”与“信念伦理”,即学者必须坚定地遵循着理想的召唤,追求整合良好的知识,也就是苏格拉底所谓的不惧怕理论按其逻辑进展所得出的任何结论。至于学术上的弄虚作假则与“知识的诚笃”背道而驰,不足道也。所谓学术上的献身精神,即马克斯·韦伯所谓的“对知识献身的热情”,学者在追求知识之中实现自己的生命意义。这是学术道德的最高层次。培育学术道德,可依此“为学次第”,循序渐进。

总之,学术失范的控制,既要有学术规范的约束,又要学者道德上的自律,两者不可偏废。

(3)开展正常的学术批评。

学术批评是学术繁荣的前提条件,也是抑制学术腐败的有力武器,正常的学术批评乃是学术自由的重要组成部分。

由于长期受“左”的影响,学术批评在一定程度上异化了。曾几何时,学术批评成了政治批评的代名词,因此有必要给学术批评正名。发展学术,追求真理是学术批评的惟一目的,故学术批评不是人身攻击,不是“整人”,也不是以一种观点证伪甚至取代另一种观点,而是围绕学术问题,实事求是地讨论与对话。正常的学术批评意味着学术的平等。学术自由与学术平等是密切相关的,没有学术平等便不可能有学术批评的自由,“要实现学术自由,首先必须提倡学术平等”。不但一般学术人员与学术权威是平等的,而且领导人对学术问题发表的意见只能作为一家之言与其他学术观点进行平等交流。学术平等绝不是少数服从多数,而是多数保护少数。因为只有多数保护少数,“才能使学术上的少数派在平等的民主的气氛中充分地发表自己的意见,以推动学术研究不断的发展”。

(4) 营造宽容的社会氛围。

宽容的社会氛围是学术自由实现的重要条件,宽容作为一种社会心理氛围对学术活动具有特别重要的意义。学术活动是探索未知真理,故常常处于已知与未知的边界上,每一个真理的求得都是在千百次失败的基础上达成的,因此,若没有社会对失败的宽容,学者勇于开拓的创新精神便会窒息,从而危及学术的发展。

就学术自由与社会干预的冲突而言,如果社会有足够的宽容,两者之间的冲突是可以得到一定程度消解的。学术自由以求真为目的,社会干预以求善为取向,如果社会能尊重大学求真的品性,不用功利标准来衡量大学的学术,大学也不以真理苛求社会,那么

史闻.谈马克思主义指导下的学术自由问题.光明日报,1985-03-20(13)

美国不列颠百科全书公司编著.不列颠百科全书:国际中文版(第一卷).中国大百科全书出版社不列颠百科全书编辑部译.北京:中国大百科全书出版社,1994 38

大学与社会是可以做到“同不妨异、异不害同”境界的。李德顺先生认为,在学术的追求上,惟有宽容才能有学术的发展和繁荣。如其所言,“如果不讲宽容、不能理解和宽容与自己不同的样式,不允许有不同的意见和选择,强求一律,人人都想把自己的一套强加于人,那么结果不是使冲突更加激化从而失去和平,便是造成生活样式的简单化和贫乏,犹如强令大地上只开一种颜色的花朵,使之失去繁荣和生机”。李先生进而强调,宽容并不等于无原则,不等于不要真理,宽容恰恰是有利于大家共同发现真理、维护真理的必要原则。

宽容的精神实质上是一种民主精神。冯友兰先生认为,民主有两个原则:一为少数服从多数,一为多数容忍少数。少数服从多数容易做到,这是民主的一个较低境界;多数容忍少数是以少数服从多数为基础的,是民主的较高境界,也是民主的精髓之所在。冯先生认为,容忍有两个意思:一是“以不齐齐之”,即“各种事物大小多少长短不一,这是自然现象,不齐就不齐,不必人为齐之”。“鸭子腿短,白鹤腿长,若要搞成一般长,一样齐,就无所谓鸭子、白鹤了,所以说东说西不要紧,‘以不齐齐之’”。二是“求同存异”。英国哲学家密尔也认为民主生活的最大特征不是“少数服从多数”,而是保护少数人的权益,防止“暴虐大众”出现。“在民主社会中最应关注的是少数人权益、个人个性及尊严的受到尊重。……只要个人不损害他人的重大权益,国家、政府或其他人都不应加以干预或禁止”。“多数容忍少数”的民主精神是学术自由精神的基础,学者所追求的学术创新,往往是一些与常识不相符的“异端邪说”,如果没有宽容,他们的学术思想便会为“暴虐大众”所扼杀。因为正如罗素所言,“新的真理往往使人感到不舒服,尤其

李德顺 宽容的价值 .开放时代 .1996(1):4~5

冯友兰著 .三松堂小品 北京:北京大学出版社,1997 .243

欧阳教,黄政杰主编 .大学教育的理想 .台北:师大书苑,1994,269

对当权者来说更是如此”。

只有政治民主才能确保学术自由。虽然在没有民主的专制时代也有学术自由的存在,但此时的学术自由仅以特权的形式出现。既然是特权,那么随时都可能被再次剥夺。只有民主的社会环境才能最可靠地保证学术自由。因为在民主社会,学术自由是一项普遍的权利。事实上,没有政治民主,社会干预就会大行其道。政治民主是学术自由实现的环境。潘光旦先生在《自由之路》中指出,“从教育的立场看,惟有一个真正的民主的政治环境,始能孕育真正自由或通达的教育”。惟有宽容的精神才能培育学术自由的精神。西南联大之所以保持一种学术自由,在很大程度上得益于西南联大的宽容精神或者说民主精神。《观察》杂志曾将西南联大精神概括为:“民主传统,宽容精神”。宽容精神造就了西南联大。“北大、清华和南开三校的宽容精神,是联大这座被称为‘民主堡垒’或‘自由堡垒’的‘中心’精神。因为如果没有宽容精神,则少数不肯服从多数,多数不肯尊重少数,那就只有党争和暴政而不会有民主与自由”。故曰,民主的精神与学术自由精神是共生的。

杨东平编 大学精神 沈阳:辽海出版社,1999 160

谢泳著 西南联大与中国现代知识分子 长沙:湖南文艺出版社,1998 .15,

6 结论：培育学术自由精神是提升大学自主性的根本

如何处理大学自主与社会(政府)干预的关系,是建立现代大学制度的关键。本书紧紧围绕学术自由与社会干预这一对矛盾,层层展开,基本上循着这样一种论述进路。首先,在引论中导入制度这一研究学术自由的新视角,把学术自由与社会干预的矛盾化约为大学内在制度与外在制度的矛盾。接着,从一般意义上提出了学术自由与社会干预是大学发展中所面对的一个悖论,并在分析学术自由与社会干预均可能“失灵”的基础上提出了学术自由与社会干预的整合问题。然后,从“自由”与“控制”矛盾冲突的角度分析了中国学术自由问题的特殊性。最后,在建构学术自由与社会干预之学理基础上,重点论述了中国大学学术自由的实现问题。

依此分析进路,本文得出如下几个结论。

(1) 学术自由包含两个层面的内容,即权利层面的学术自由与精神层面的学术自由。精神层面的学术自由——思想自由是学术自由的本质。权利层面的学术自由与社会干预、社会责任密切相关。权利层面的学术自由之实现,既要遏制社会干预,又离不开社会干预(需要社会干预提供保障),故权利层面的学术自由的实现,要求学术自由与社会干预实现整合。精神层面的学术自由排斥任何形式的社会干预(实际上也是社会无法直接干预的)。然而,精神层面的学术自由需要权利层面的学术自由的支撑。权利层面的学术自由的长期缺乏,最终会窒息精神层面的学术自由。因此,社会干预可以通过改变权利层面的学术自由而间接影响精神层面的学术自由。学术自由的二元观为学术自由与社会干预这一悖论的消解提供了可能。

(2) 中国大学的自主性问题源于学术自由与社会干预的尖锐冲突。中国大学的自主性问题与其说是大学办学自主权问题,不如说是学术自由问题。学术自由精神不彰是中国大学自主性缺失的根本原因,而学术自由精神的不彰则源于政府的过度干预。实际上,大学办学自主权只是大学自主性的外在形式,大学自主性的内在实质乃是学术自由。大学办学自主权往往诉诸于外在权威,故社会干预是其题中应有之义。而正是诉诸于外在权威的办学自主权,使社会干预在不知不觉中渗入大学这一功能系统,侵蚀了学术自由精神,弱化了大学的自主性。

更准确地说,中国大学自主性之缺失源于学术自由与社会干预的失衡。自由与控制的矛盾一直是贯穿中国大学发展始终的一对基本矛盾。传统文化的实用理性精神没有为学术自由的生长留下多少空间。学术自由价值的贬损,使学术自由与社会干预两极失衡,最终走向了社会干预的一极。尽管社会干预能为大学自主性的提升提供物质、法制、政治等全方位的保障,但过度的社会干预同时也危及大学的学术自由,从而阻碍了大学自主性的提升。因此,学术自由与社会干预能否实现整合是提升大学自主性的关键。

(3) 学术自由与社会干预的冲突整合观是学术自由实现的理论基础,是建立现代大学制度的依据。冲突整合观有两个方面的理论要点。从静态上来看,学术自由与社会干预之间的冲突可以促进两者的整合,从而有利于学术自由的实现。因为两者的冲突不但有助于划定大学与社会之间的边界,增强学者对学术自由理念的认同,从而有利于内在制度的演进;而且可以导致高等教育政策范式的转换,从而导致法律的修改及新政策的制定,形成新的外在制度。从动态角度来看,学术自由与社会干预的整合是具体的、历史的,呈动态变换之势。如果说静态角度仅揭示了学术自由与社会干预在抽象层面上没有一个对与错的问题;那么后者则揭示了在具体的历史条件下,学术自由与社会干预有一个孰重孰轻的

问题,有一个以谁为基点达到两者整合的问题。尽管学术自由与社会干预的界面是变动不居的,但仍可以依据界面的相对位置,大致把学术自由与社会干预的冲突整合划分为两种基本范式,即基于学术自由的冲突整合范式与基于社会干预的冲突整合范式。

中国大学是一种基于社会干预的冲突整合范式,故中国建立现代大学制度的当务之急是提升学术自由精神。为此,我们不但要完善以大学法人化为标志的外在制度,以落实权利层面的学术自由;而且要培育以超然精神为核心的内在制度,以落实精神层面的学术自由。换言之,解决中国大学自主性问题的关键是思维转换,即从外部性视角转向内部性视角,并最终打通两种思维方式。

参考文献

一、书籍部分

- (1) 刘献君 .大学之思与大学之治 .武汉:华中理工大学出版社,2000
- (2) 林剑 .人的自由的哲学思索 .北京:中国人民大学出版社,1996
- (3) 张楚廷 .大学人文精神构架 .长沙:湖南师范大学出版社,1996
- (4) 涂又光 .中国高等教育史论 .武汉:湖北教育出版社,1999
- (5) 沈晓阳 .自由层次论 .合肥:安徽大学出版社,1999
- (6) 彭刚 .精神、自由与历史 .北京:清华大学出版社,1999
- (7) 杜作润,高烽煜 .大学论 .成都:四川教育出版社,2000
- (8) 毛礼锐,瞿菊农,邵鹤亭主编 .中国古代教育史(第二版) .北京:人民教育出版社,1983
- (9) 许纪霖 .智者的尊严——知识分子与近代文化 .上海:学林出版社,1991
- (10) 贺国庆 .德国与美国大学发达史 .北京:人民教育出版社,1998
- (11) 陆键东 .陈寅恪的最后二十年 .北京:三联书店,1995
- (12) 陈学飞 .美国、德国、法国、日本当代高等教育思想研究 .上海:上海教育出版社,1998
- (13) 谢泳 .逝去的年代——中国自由知识分子的命运 .北京:文化艺术出版社,1999
- (14) 朱维铮 .走出中世纪 .上海:上海人民出版社,1987
- (15) 陈列 .市场经济与高等教育——一个世界性课题 .北京:

人民教育出版社,1996

(16) 甄树青 .论表达自由 .北京:社会科学文献出版社,2000

(17) 欧阳教,黄政杰 .大学教育的理想 .台北:师大书苑,1994

(18) 李瑜青 .人文思潮与中国文化 .北京:东方出版社,1998

(19) 刘军宁 .自由与社群 .北京:三联书店,1998

(20) 舸昕 .从哈佛到斯坦福——美国著名大学今昔纵横谈 .北京:东方出版社,1999

(21) 李泽厚 .中国思想史论 .合肥:安徽文艺出版社,1999

(22) 张泰金 .英国的高等教育:历史·现状 .上海:上海外语教育出版社,1995

(23) 雷国鼎 .比较大学教育 .台北:中华书局,1968

(24) 叶泽雄 .社会理想论 .武汉:武汉大学出版社,1998

(25) 郑也夫 .代价论——一个社会学的新视角 .北京:三联书店,1995

(26) 周志宏 .学术自由与大学法 .台北:蔚理法律出版社,1989

(27) 杨东平 .大学精神 .沈阳:辽海出版社,2000

(28) 人民教育出版社教育室 .马克思恩格斯列宁论教育 .北京:人民教育出版社,1993

(29) 陈桂生 .教育原理 .上海:华东师范大学出版社,1993

(30) 鲍宗豪 .知识与权利 .上海:上海人民出版社,1996

(31) 沈红 .美国研究型大学的形成与发展 .武汉:华中理工大学出版社,1999

(32) 谢维和 .教育活动的社会学分析——一种教育社会学的研究 .北京:教育科学出版社,2000

(33) 涂艳国 .走向自由——教育与人的发展问题研究 .武汉:华中师范大学出版社,1998

(34) 张应强 .高等教育现代化的反思与建构 .哈尔滨:黑龙江教育出版社,2000

- (35) 别敦荣 .中美大学学术管理 .武汉:华中科技大学出版社,2001
- (36) 邓正来 .法律与立法的二元观 .上海:上海三联书店,2000
- (37) 袁振国 .中国教育政策评论 .北京:教育科学出版社,2000
- (38) 宋林飞 .西方社会学理论 .南京:南京大学出版社,1997
- (39) 钱理群 .学魂重铸 .上海:文汇出版社,1999
- (40) 何晓明 .百年忧患——知识分子命运与中国现代化进程 .北京:东方出版社,1997
- (41) 汪澍白 .二十世纪中国文化史论 .北京:中国青年出版社,1993
- (42) 谢泳 .西南联大与中国现代知识分子 .长沙:湖南文艺出版社,1998
- (43) 何东昌 .中华人民共和国重要教育文献 .海口:海南出版社,1997
- (44) 北京大学教育学院 .21 世纪的大学 .北京:北京大学出版社,1998
- (45) 李荣安 .中国的自由教育 .香港:朗文教育,2001
- (46) 陈振明 .政策科学 .北京:中国人民大学出版社,1998
- (47) [法] 雅克·勒戈夫 .中世纪知识分子 .张弘译 .北京:商务印书馆,1996
- (48) [美] 约翰·布鲁贝克 .高等教育哲学 .王承绪等译 .杭州:浙江教育出版社,1987
- (49) [美] 克拉克·克尔 .大学的功用 .陈学飞译 .南昌:江西教育出版社,1994
- (50) [英] 纽曼 .大学的理想 .世界教育名著通览 .赵卫平译 .武汉:湖北教育出版社,1994
- (51) [英] 阿什比 .科技发达时代的大学教育 .滕大春译 .北

京:人民教育出版社,1983

(52) [德]雅斯贝尔斯 .什么是教育 .邹进译 .北京:三联书店,1991

(53) [德]马克斯·韦伯 .学术与政治 .冯克利译 .北京:外文出版社,1998

(54) [英]J·B·伯里 .思想自由史 .宋桂煌译 .长春:吉林人民出版社,1991

(55) [英]约翰·密尔 .论自由 .张友谊等译 .北京:外文出版社,1998

(56) [美]艾德勒 .六大观念 .郗庆华译 .北京:三联书店,1997

(57) [加]许美德 .中国大学 1895—1995:一个文化冲突的世纪 .许洁英译 .北京:商务印书馆,2000

(58) [德]威廉·冯·洪堡 .论国家的作用 .林荣远等译 .北京:中国社会科学出版社,1998

(59) [德]汉斯格特·派泽特,格茜尔法·弗拉姆汉 .联邦德国的高等教育 .陈洪捷,马清华译 .北京:北京大学出版社,1993

(60) [美]埃里希·弗罗姆 .对自由的恐惧 .许合平译 .北京:国际文化出版公司,1998

(61) [英]托·享·赫胥黎 .科学与教育 .单中惠等译 .北京:人民教育出版社,1990

(62) [美]魏定熙 .北京大学与中国政治文化 .金安平,张毅译 .北京:北京大学出版社,1998

(63) [德]哈贝马斯 .交往行动理论 .洪佩郁等译 .重庆:重庆出版社,1994

(64) (法)让-弗朗索·瓦·利奥塔尔 .后现代状态 .车槿山译 .北京:三联书店,1997

(65) [美]华勒斯坦 .学科·知识·权力 .刘健芝编译 .北京:三联书店,牛津大学出版社,1999

- (66) [美]威廉·J·克林顿,小阿特·戈尔.科学与国家利益.曾国屏等译.北京:科学技术出版社,1995
- (67) [德]O·博尔诺夫.教育人类学.李其龙等译.上海:华东师范大学出版社,1999
- (68) [美]菲利浦·G·阿特巴赫.比较高等教育.符娟明等译.北京:文化教育出版社,1985
- (69) [德]弗·鲍尔生.德国教育史.滕大春,滕大生译.北京:人民教育出版社,1996
- (70) [德]H·毛雷尔.行政法总论.高家伟译.北京:法律出版社,2000
- (71) [美]伯顿·R·克拉克.高等教育系统——学术组织的跨国研究.王承绪等译.杭州:杭州大学出版社,1994
- (72) [美]伯顿·R·克拉克等.高等教育新论——多学科研究.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987
- (73) [美]伯顿·R·克拉克.学术权力——七国高等教育体制比较.王承绪等译.杭州:浙江教育出版社,1987
- (74) [古希腊]柏拉图.理想国.刘静译.北京:外文出版社,1998
- (75) [美]欧内斯特·博耶.美国大学教育——历史·现状·问题及对策.复旦大学高等教育研究所译.上海:复旦大学出版社,1988
- (76) [英]托尼·布什.当代西方教育管理模式.强海燕主译.南京:南京师范大学出版社,1998
- (77) [德]马克斯·韦伯.社会科学方法论.李秋零,田微译.北京:中国人民大学出版社,1999
- (78) 董保城.教育法与学术自由.台北:月旦出版社股份有限公司,1997
- (79) Dressel P L. *The autonomy of public colleges*. San Francisco: Jessey-Bass, 1980

(80) Wilson J T . *Academic science, higher education, and the federal government* (1950 — 1983) . Chicago: The University of Chicago Press, 1983

(81) Van Alstye W W . *Freedom and tenure in the academy* . Durham: Duke University Press, 1993

(82) Kennedy D . *Academic duty* . Cambridge: Harvard University Press, 1999

(83) Smith D, Langslow A K . *The idea of a university* . London: Jessica Kingsley Publishers Ltd ., 1999

(84) Altbach P G, Bedahl R O, Gumport P J . *American higher education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges* . Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1999

二、论文部分

(1) 张天麟 .部分国家教师学术自由的法律和判例 .教育研究,1990(6):63 ~ 65

(2) 陈学飞,刘新芝 .西方学术自由思想的历史演变述略 .教育研究,1993(5):76 ~ 80

(3) 孙培青 .学术自由的稷下学宫 .华东师范大学学报(教育科学版),1981(2):90 ~ 94

(4) 郭皓 .杂谈学术自由与学术批评 .争鸣,1985(2):7 ~ 8

(5) [美]胡克 .学术自由的原则 .谈谷铮译 .现代外国哲学社会科学文摘,1985(9):21 ~ 22

(6) 许良英 .政治民主是学术自由的前提 .人民日报,1986-11-06

(7) 杨春平 .应当制定学术自由保护法 .法学季刊(西南政法学院学报),1986(3):58 ~ 59

(8) 周建明 .民主化·多元化·学术自由 .读书,1988(4):31 ~ 35

- (9) 蔡久忠 . 孙冶方的价值论和学术自由 . 成都师专学报(文科版), 1986(2): 18 ~ 20
- (10) 林中行 . 繁荣社会科学的关键是学术自由与学术创新 . 福建论坛(文史哲版), 1985(2): 1 ~ 4
- (11) 吴永甫整理 . 对学术自由问题的探讨 . 解放日报, 1985-04-03
- (12) 王增浦 . 学术民主与学术自由 . 青年论坛, 1985(6): 122 ~ 124
- (13) 陈列 . 关于西方学术自由的历史演进 . 世界历史, 1994(6): 57 ~ 64
- (14) 吴晓明 . 学术自由与学术道德 . 学术月刊, 1985(4): 5 ~ 18
- (15) 松平 . 谈学术自由 . 学习与实践, 1985(9): 18 ~ 19
- (16) 韩照华 . 谈谈学术自由 . 安徽日报, 1985-02-08
- (17) 史闻 . 谈马克思主义指导下的学术自由问题 . 光明日报, 1985-03-20
- (18) 施任言 . 试论学术自由的三条件 . 齐鲁学刊, 1989(1): 106 ~ 109
- (19) 吴晓明等 . 没有学术自由也就没有学术民主 . 世界经济导报, 1985-02-11
- (20) 赵杰 . 论学术自由 . 江海学刊(文史哲版), 1985(3): 3 ~ 7
- (21) 吴晓明等 . 论学术自由 . 新华文摘, 1985(3): 5 ~ 6
- (22) 求理 . 关于学术自由的几个问题 . 社会科学论坛, 1991(3): 41 ~ 44
- (23) 陈列, 俞天红 . 西方学术自由评析 . 高等教育研究, 1994(2): 98 ~ 102
- (24) 刘少雪 . 略论大学的学术自由 . 上海高教研究, 1997(7): 16 ~ 19
- (25) 郑永流 . 学术自由, 教授治校, 职业忠诚: 德国法学教育

述略 .比较法研究,1997(11):368 ~ 377

(26) 冒荣 .真理标准讨论与学术自由 .上海高教研究,1998(10):23 ~ 26

(27) 肖海涛 .论学术自由及其形成之条件 .高等教育研究,1999(1):19 ~ 23

(28) 刘敬东 .权力意志与学术自由:马克思哲学在东方社会应用的成就与教训 .开放时代,1998(10):53 ~ 58

(29) 吴二持 .试论高等学校自主与学术自由 .机械工业高教研究,1996(4):9 ~ 13

(30) 袁伟时 .学术的尊严与学者的自尊 .开放时代,1996(4):4 ~ 6

(31) 余三定 .学术的自觉与学者的自立 .开放时代,1998(5):22 ~ 27

(32) 金弘明 .学问的自由与大学:大学的自由,民族的大学自由 .当代韩国,1995(1):20 ~ 23

(33) 沈晓阳 .论自由的四大基本层次 .东岳论丛,1994(3):44 ~ 49

(34) [美]罗斯 .自由:一种根本的价值 .陈思译 .国际社会科学杂志,1996(13):87 ~ 103

(35) 张昆 .自由与控制:柏拉图传播思想初探 .国际新闻界,1997(1):47 ~ 49

(36) 孙有中 .析意大利文艺复兴时期的思想自由 .湖北大学学报(哲社版),1997(2):68 ~ 71

(37) 肖滨 .自由的精神 .开放时代,1996(3/4):5 ~ 6

(38) 邱本 .规则与自由 .社会科学战线,1996(4):112 ~ 119

(39) 吕元礼 .制约与自由的发展轨迹 .特区理论与实践,1995(4):22 ~ 23

(40) 凯恩 .大学“自由教育”之我见 .施晓光译 .外国高等教育资料,1996(1):12 ~ 15

- (41) 王骏 .自由精神与科学研究:纪念蔡元培先生诞辰 130 周年 .自然辩证法研究,1998(10):67~68
- (42) 王毅 .百花齐放,思想言论自由 .方法,1999(1):14~15
- (43) 王兵 .从知识的自由化到知识的商品化——对 20 年知识状况的批判反思 .东方文化,1999(1):38~42
- (44) 李德顺 .宽容的价值 .开放时代,1996(1):4~5
- (45) 李慎之 .什么是中国现代学术经典 .开放时代,1998(5):5~14
- (46) 牛大勇 .学术环境与社会科学发展 .学术界,2000(1):197~200
- (47) 尹保云 .象牙塔里的尘土 .学术界,2000(2):168~171
- (48) 孟建伟 .功利主义和理性主义的张力:关于科学的动力、目的和社会价值问题的思考 .哲学研究,1998(7):16~22
- (49) 张楚廷 .大学学术权力 .南开教育论丛,1999(3):10~12
- (50) 陈孝禅 .一个现代大学的理想 .高等师范教育研究,1989(2):33~42
- (51) 刘振天 .志当存高远:改革开放 20 年来中国大学理想的新探讨 .广西大学学报(哲社版),2000(2):65~69
- (52) [美]豪 .知识分子的定义与作用 .费涓洪译 .文摘,1985(9):5~7
- (53) 刘海年 .言论自由与社会进步 .新华文摘,2000(2):8~11
- (54) 胡劲松,葛新斌 .关于我国大学“法人地位”的法理分析 .教育理论与实践,2001(6):19~24
- (55) 周光礼 .学术自由与大学管理 .机械工业高教研究,2001(1):7~11
- (56) 徐辉、毛雪飞 .论现阶段我国政府、社会与高校的关系 .高等教育研究,1994(2):30~34
- (57) 周光礼,刘献君 .学术自由与社会干预的整合认同:大学

定位的再思考 江苏高教, 2002(1): 42 ~ 44

(58) 周光礼, 高等教育组织的定位与管理 . 高等教育研究, 2000(5): 82 ~ 83

(59) 周光礼, 刘献君 . 大学的“超然性”与“介入性” . 江汉石油学院学报(社科版), 2001(3): 10 ~ 12

(60) 朱亚宗, 品位第一 求真至上 . 自然辩证法通讯, 2000(4): 6 ~ 7

(61) Shugar S . *Colleges are biding behind the shield of academic freedom* . Chronicle of Higher Education, 1990, 37(11): 2 ~ 3

(62) Berdahl R . *Academic freedom, autonomy and accountability in British ...* Studies in Higher Education, 1990, 15(2): 169 ~ 180

(63) Iyasere M . *Academic freedom, the first amendment and students' rights* . Education, 1991, 112(1): 25 ~ 28

(64) Chen F, Durandy Y . *Academic freedom in the People's Republic of China and the United States of America* . Education, 1991, 112(1): 29 ~ 34

(65) Coleman J S . *A quiet threat to academic freedom* . National Review, 1991, 43(4): 28 ~ 32

(66) Zirkei P A . *Another lesson in academic freedom* . Phi Delta Kappan, 1991, 72(6): 478 ~ 479

(67) Raelin J A . *Academic freedom and control* . Colleges Teaching, 1991, 39(1): 26 ~ 30

(68) Moonley C T . *Professors and students at 2 Christian colleges say they see threats to academic freedom* . Chronicle of Higher Education, 1991, 38(12): 19 ~ 20

(69) Greathouse B . *Academic freedom: A matter of interpretation* . Education, 1991, 112(1): 10 ~ 14

(70) Calhoun J G, Alali A O . *Academic freedom is a privilege that must not be subordinated to religious convictions* . Education, 1991, 112(1): 15 ~ 20

(71) Stone R . *Academic freedom in new lab contracts* . Science, 1992, 258(5086): 1295

(72) Conboy K . *Academic freedom and the constitution* . Academic Questions, 1992, 5(3): 87 ~ 93

(73) Waterman S . *Academic freedom and the freedom of academics* . Journal of Geography in Higher Education, 1992, 16(1): 115 ~ 119

(74) Sutton K D . *Profanity in schools: academic freedom and first ...* Clearing House, 1992, 65(3): 146 ~ 148

(75) Marsden G M . *The ambiguities of academic freedom* . Church History, 1993, 62(2): 221 ~ 236

(76) Tierney W G . *Academic freedom and the parameters of knowledge* . Harvard Educational Review, 1993, 63(2): 143 ~ 160

(77) Moon J E, Berguist J M . *Academic freedom and tenure* . Academe, 1993, 79(6): 37 ~ 45

(78) Shils E . *Do we still need academic freedom ?* Academic Scholar, 1993, 62(2): 187 ~ 209

(79) Rear J . *Freedom with responsibility* . Times Higher Education Supplement, 1994, 1152(12): 12

(80) Rorty R . *Does academic freedom have philosophical presuppositions ?* Academe, 1994, 80(6): 52 ~ ' 61

(81) Rear J . *Defenders of academic faith* . Times Higher Education Supplement, 1994, 1146: 15

(82) Sanger J, Zeleza P . *Academic freedom in context* . Journal of Canadian Studies, 1994, 29(1): 139 ~ 144

(83) Lefkowitz M R . *Exploring the boundaries of academic*

freedom . National Forum, 1995, 75(2): 16 ~ 19

(84) Veraldi L . *Academic freedom and sexual harassment* . Education Digest, 1995, 61(1): 36 ~ 39

(85) Simpson M D . *Academic freedom: myth or reality?* NEA Today, 1995, 14(4): 17

(86) Johnson P E . *Academic freedom and the religious professor* . Academe, 1995, 81(5): 16 ~ 19

(87) Himmelfarb G . *Academic advocates* . Commentary, 1995, 100(3): 46 ~ 50

(88) Burgan M . *Keep the teacher at the heart of education* . Educational Record, 1995, 76(4): 34 ~ 35

(89) Stayer J . *Exploring the boundaries of academic freedom* . National Forum, 1995, 75(4): 44 ~ 45

(90) Scott J W . *Academic freedom as an ethical practice* . Academe, 1995, 81(4): 44 ~ 48

(91) Tysome T . *Peers protest at the threat to academic freedom* . Times Higher Education Supplement, 1995, 1178(3): 3

(92) Wolper A . *Academic freedom or invasion of student privacy* . Editor & Publisher, 1995, 128(19): 16 ~ 19

(93) Perley J E . *Tenure, academic freedom, and governance* . Academe, 1995, 81(1): 43 ~ 47

(94) Daly J K, Roach P . *Building support for intellectual freedom* . Contemporary Education, 1995, 66(2): 92 ~ 95

(95) Gudeman S, Herzfeld M . *When an academic press bows to a threat* . Chronicle of Higher Education, 1996, 42(31): 56

(96) Trachtenberg S T . *Can we protect academic freedom without tenure?* Education Digest, 1996, 62(2): 53 ~ 56

(97) Trachtenberg S J . *What strategy should we now adopt to protect academic freedom?* Academe, 1996, 82(1): 23 ~ 25

- (98) Horowitz I . ' *Academic freedom* ': *two words in search of common ground* . *Academic Questions*, 1997, 10(4): 33 ~ 37
- (99) Simpson M D . *Two victories for academic freedom* . *NEA Today*, 1997, 15(6): 22
- (100) Curry A . *Intellectual freedom lectures and the dilemma of offense-free teaching* . *Journal of Education for Library & Information Science*, 1997, 38(1): 43 ~ 53
- (101) Garcia K . *Sex, tolerance and academic freedom* . *Community College Week*, 1997, 9(20): 2 ~ 3
- (102) Hamilton N W . *Peer review: The linchpin of academic freedom and tenure* . *Academe*, 1997, 83(3): 15 ~ 19
- (103) Franke A H . *Can academic freedom be protected without tenure?* *Academe*, 1997, 83(3): 92
- (104) Perley J E . *Tenure remains vital to academic freedom* . *Chronicle of Higher Education*, 1997, 43(30): 48
- (105) Strosnider K . *Medical professor charges Brown U . With failing to protect his academic freedom* . *Chronicle of Higher Education*, 1997, 43(45): 13
- (106) Mcbrien R P . *Hiring inequalities reflect academic issues* . *National Catholic Reporter*, 1997, 33(39): 16
- (107) Zeleza P T . *Academic freedom in the north and the south: an African Perspective* . *Academe*, 1997, 83(6): 16 ~ 21
- (108) Bollag B . *More academic freedom expected in Iran* . *Chronicle of Higher Education*, 1997, 44(4): 50 ~ 51
- (109) Burgan M . *Scholarly ideas and a changing reality* . *Academic Questions*, 1997, 10(2): 22 ~ 25
- (110) Finkin M W . *Tenure and the entrepreneurial academy: a reply* . *Sociological Perspectives*, 1998, 41(4): 729 ~ 746

(111) Kutner M L . *The witering of academic freedom* . Mercury, 1998, 27(1): 24 ~ 27

(112) Elkins C L . *From plantation to corporation: the attack on tenure and academic freedom in Florida* . Sociological Perspectives, 1998, 41(4): 757 ~ 765

(113) Simpson M D . *Academic freedom takes a hit* . NEA Today, 1998, 17(3): 27

(114) Coghlan A . *Universities fear loss of academic freedom* . New Scientist, 1998, 158(2139): 24

(115) Simpson M D . *Defect for academic freedom* . NEA Today, 1998, 16(9): 27

(116) Heins M . *Academic freedom and the internet* . Academe, 1998, 84(3): 19 ~ 21

(117) Alger J R . *Academic freedom needs active faith* . Academe, 1998, 84(1): 61

(118) Ryan A . *Academic freedom* . Liberal Education, 1999, 85(2): 52 ~ 54

(119) Devins N . *Bearing false witness: the clinton impeachment and the future of academic freedom* . University of Pennsylvania Law Review, 1999, 148(1): 165 ~ 190

(120) Nelson C . *The war against the faculty* . Chronicle of Higher Education, 1999, 45(32): 4 ~ 5

(121) Fish S . *Academic freedom: when sauce for the goose isn ' t sauce for the gander* . Chronicle of Higher Education, 1999, 46(14): 4 ~ 6

(122) Weissman R . *Academic freedom chilled* . Multinational Monitor, 1999, 20(5): 4

(123) Canvadini J C . *A theologian ' s view* . Commonweal, 1999, 126(7): 21 ~ 23

(124) Jenkins A . *Turning academics into teachers: a response from a ' non-academic ' unit* . Teaching in Higher Education, 1999, 49(2): 281 ~ 284

(125) Uhlmann M M . *The shibboleths of academic freedom* . Human Life Review, 1999, 25(3): 93 ~ 94

(126) Magner D K . *A new dictionary of academe mixes lingo, politics, and humor* . Chronicle of Higher Education, 1999, 45(27): 11 ~ 12

(127) Jones B . *The academic aspects of intellectual freedom* . American Libraries, 1999, 30(6): 80

(128) Pinnell-Stephens J . *Libraries: a misunderstood American value* . American Libraries, 1999, 30(6): 76 ~ 78

(129) Kaplan L . *Columbia blues* . New Republic, 2000, 223(23): 58

(130) Said E . *A resounding rock in flight* . Chronicle of Higher Education, 2000, 47(12): 4

(131) Lords E . *Rock-throwing scholar shielded at Columbia U* . Chronicle of Higher Education, 2000, 47(10): 16

(132) Stancato F A . *Tenure, academic freedom and the teaching of critical thinking* . College Student Journal, 2000, 34(3): 377 ~ 382

(133) Eyre L . *The discursive framing of sexual harassment in a university community* . Gender & Education, 2000, 12(3): 293 ~ 307

(134) Bernstein C . *An imperfect of academic freedom* . Black Issues in Higher Education, 2000, 17(11): 32 ~ 33

(135) Lawrence D A . *In their own universities, kurd taste academic freedom* . Chronicle of Higher Education, 2000, 47(6): 55 ~ 56

(136) Thottam J . *College confidential* . Village Voice, 2000, 45(31): 79 ~ 80

(137) Bowen R W . *Academic freedom and politics* . Vital Speeches of the Day, 2001, 67(19): 596 ~ 602

(138) Glenn D . *The war on campus: will academic freedom survive ?* Nation, 2001, 273(18): 11 ~ 13

(139) Fisher M J . *The big chill* . Community College Week, 2001, 14 (10): 6 ~ 7

(140) Manley W . *Freedom or security ?* American Libraries, 2001, 32 (11): 112

(141) Kimball R . *The perfect academic* . National Review, 2001, 53 (20): 56 ~ 57

(142) Wilson R, Cox A M, Smallwood S . *Terrorist attacks put academic freedom to the test* . Chronicle of Higher Education, 2001, 48 (6): 12 ~ 13

(143) Dyer O . *University accused of violating academic freedom to safeguard funding from drug companies* . BMJ: British Medical Journal, 2001, 323 (7313): 591

(144) Lowman J, Palys T . *Limited confidentiality, academic freedom, and matters of conscience: where does CPA stand ?* Canadian Journal of Criminology, 2001, 43 (4): 497 ~ 508

(145) Young C . *Windbags of war* . Reason, 2002, 33 (10): 19 ~ 20

(146) Walsh S . *Blaming the victim ?* Chronicle of Higher Education, 2002, 48(32): 10 ~ 13

后 记

本书是在我的博士学位论文的基础上修改而成的。当时把学位论文匡定为“学术自由与社会干预”，主要是出于两个方面的考虑。一是基于学理上的理解。作为一种古老的学术管理理念，学术自由一直是教育法学的核心概念。然而，作为宪法上的一项基本权利，学术自由不是一个孤立的概念，它只有与相关概念结成一定关系，才有其实质意义。在公法上，学术自由与教育行政是一对相互关联的范畴。其中，教育行政是以社会公共利益的名义对学术活动实施的管理与控制，是社会干预的集中体现。二是基于事理上的判断。继二十年的改革开放，中国当前正处于前所未有的社会转型期。在此背景下，教育行政机关和高等学校的关系必然发生相应变化。探索大学自治与教育行政、学术自由与社会干预之间的关系，将是今后相当时期内中国高等教育政策和高等学校管理应加以研究的基本问题。

这一研究的顺利完成，得益于众多的专家、学者和学友的关心和帮助。这篇论文包含着我的导师刘献君教授和张楚廷教授的许多心血。三年读书生涯能够得到两位名师的亲自指导，真乃人生求学之幸事。刘献君先生的博学洽闻、温笃善诱，张楚廷先生的巧思善辩、坦荡深邃，都使我在为人和治学方面深受教诲，终身难忘。

十分感谢朱九思、涂又光、姚启和、文辅相、杨德广、郭文安、胡淑珍、赵炬明、张应强、沈红、别敦荣、赵卿敏、张晓明、李太平、余东升、贾永堂、陈敏、文冬茅、刘莉莉、钱勇先等尊敬的长者、学者的启迪和帮助。

十分感谢刘鸿博士、梁红博士、黄明东博士、雷晓云博士、张珏博士、康翠萍博士、徐建波博士、罗云博士、陈廷柱博士、易元祥博

士、刘旭博士、蒋家琼博士、宋秋蓉博士、陈运超博士、陈肖生博士、刘卫东博士、杨杏芳博士、郭昊龙博士、徐爱华博士、吴鹏博士、宋文红博士(生)、彭未名博士、彭志越博士、赵敏博士(生)、江新华博士、廖湘阳博士等众多学友的无私帮助。

本书的出版得到华中科技大学文科学术丛书出版基金的资助。十分感谢华中科技大学出版社诸位老师！他们认真负责的工作，消除了本书中的多处谬误和不明之处。十分感谢华中科技大学出版社总编张峰先生，感谢他的支持。

最后，值得一提的是，在我多年的求学生涯中，我的家人给予了最慷慨的支持。十分感谢我的父亲周孝贵先生，十分感谢我的妻子郑红娥博士。

周光礼

2003.3.18

于华中科技大学