

DOI:10.16298/j.cnki.1004-3667.2017.07.02

# 高校教师参与治理的困惑及其现实内涵\*

阎光才

**摘要:**现实之中的高校教师参与治理实践极为复杂,远非几个简单概念、简约的理论和抽象理念所能回答,参与治理体现了参与民主与不同主体间权利的平等,但是,它不意味着不同主体具有同等的权力;不同事项的性质决定了教师参与决策的范围,但不同教师专业资质与能力又决定了其参与程度的差异;教师参与治理效果或许并不理想,但即便如此,它依旧必不可少,是维持大学作为文化意义机构的核心制度节点。

**关键词:**高校;教师;参与治理

近些年来,关于高校去行政化、理顺学术权力与行政权力间关系的呼声一直不绝于耳,围绕高校内部管理议题,共同治理的概念与理论话语也曾一度广为流行,在公共政策领域,诸如高校治理及其手段的现代化至今依旧是高教领域改革持续升温的热点话题,早已成为政府、高校乃至社会各方普遍关注的实践问题。当前,我国高校内部治理实践中最为迫切的问题究竟有哪些,存在哪些困境?本研究希望以教师参与治理这样一个议题切入,尝试从经验而不是理论层面对高校内部治理有关问题的复杂性做些回应。

## 一、关于高校教师参与治理的困惑

回溯历史,教师参与大学治理并非天经地义和顺理成章。人们所熟知的西方中世纪的博洛尼亚大学便曾号称为学生大学,教师仅仅是为学生所雇佣的知识手工业者。即使到了近代的美国,如卡普兰(Gabriel E. Kaplan)认为:到南北战争之前,大学内部的权力基本为董事会所支持的校长垄断,教师的抵抗很少取得成功。在他看来,我们当代意义上的教师参与治理(shared governance),实际真正发端于一战之后的美国教师终身职与学术自由准则的制度化,即美国大学教授协会(AAUP)关于大学教师权利的相关准则在全美大学被认可之后<sup>[1]</sup>。卡普兰的观点或许仅仅反映了美国的情形,将其推及整个西方大学难免有失公允。但是,它至少引出了两个值得我们深思的议题:其一,破除了教师参与治理是大学组织本质属性的本体意义迷思,毋宁说它是历史发展与大学组织属性以及

教师地位变迁的产物;其二,引出了一个关于教师参与治理概念的理解与澄清问题。卡普兰所谓当代意义的教师参与治理究竟是什么?近些年来颇为流行的新制度主义和公共治理理论的参与治理就是利益相关者共同分享权力的抽象和概括说法,原则上讲没什么问题,但如果回到日常经验层面却极有可能疑窦丛生。在此,将有些困惑略枚举如下:

第一,关于参与主体的教师身份与角色界定问题。高校教师并非是一个均质性的群体,其内部带有典型的分类与分层结构特征。学科与院系归属差异姑且不论,年资、职称职务与聘任方式千差万别。如在美国大学中,教师有兼职全职之分,全职中又有终身轨、终身职之别,我国目前很多高校推行的准长聘制度、分类管理制度也与此相似。不同身份、角色和资质的教师是否具有同等参与的资格与权力?

第二,关于参与的事务问题。按人们惯常的思维,高校中的学术与行政事务是可以区分开的,这也是学术权力与行政权力二分逻辑的理据所在。然而如果细究起来,要将两者间做出明晰区分还真未必那么简单!学校发展与学科专业建设规划、财政预算与经费使用、教师聘任、教师考核评价标准乃至业绩评定和薪酬分级、教学与科研管理制度、院系领导选拔与任用等,大学中似乎少有事项与学术无关联。有些事务看似纯粹行政事务,譬如是否要翻修食堂、建设一个停车场或者停车棚,但是由于它们与教师的利益相关,那么,教师是否有权力参与?如果是,不同事项与

\* 本文系国家自然科学基金项目“关于学术生命周期的实证检验与我国学术制度与政策的调整”(71373083)的研究成果

事务参与的程度如何?

第三,关于参与治理的形式与过程。首先,教师以何种方式参与治理?直接出任院系领导、职能部门领导,即所谓的“双肩挑”,参与校、院系各种委员会,作为教师代表或工会代表参与教师代表大学或工会代表大会,参与各种随机性的会评会审,如此等等,究竟哪些属于参与治理的范畴?上述不同形式其实也隐含了众多更深层次的困惑,譬如,教师出任或兼任行政岗位甚至掌握决策权力、为决策提供咨询、各类会议上象征性地举举手和投投票,是否都算是参与治理?

第四,参与的层次问题。高校属于一个准科层机构,由下至上科层特征越来越突出。在基层系所,一门课要不要开或怎么开,是否要进入或者进什么人,系所绩效评价与奖金分配,甚至是否更换或添加办公设备等大事小事,在很多研究型大学中多是基层集体会商的结果。而在学院(学部)、学校层次,众多事务要么是行政阶层决定要么是以代表制来票决,层级越靠上,一般教师参与机会越少,由此带来的困惑是基层的这种全员参与是否算得上参与治理?在学院以及学校层次上通过正式或非正式渠道对相关政策以及干部任命发表意见,这又是否属于参与治理?

所谓共治,就其理念而言无外乎两方面:第一,体现治理过程中的民主,尊重个体参与的权利;第二,从利益相关者的角度而言,则是强调尊重各方利益,给予各利益主体以磋商、谈判的机会来谋求各方利益的共赢。然而上述众多的困惑表明,理念层面上的民主与践行意义的民主很可能是两回事,它涉及到谁的民主,关联到哪些事项的民主,以及体现民主需要什么程序与过程?而关于利益相关者,姑且其主体不涉及高校中其他人员如行政人员、学生以及教辅人员,仅就教师群体内部而言,个体利益诉求可能千差万别,具体到不同身份、不同学科、不同院系归属的教师,其利益也可能存在非均质性,如此存在多重繁复利益冲突与交叠的群体又如何参与治理?

对于高校教师参与治理在现实中的这种尴尬,菲什(Stanley Fish)明确地表达了他的立场:参与治理似乎体现了民主的理念,但是民主其实根本不是一个教育理念,把高校视为民主的机构就等同于把它作为政治实体,政治实体中的民主更关注程序而不是实质,它无关什么是好的学问与好的教学。“即使民主的程序和原则的某些要素在学术场景中有用,……它也不能作为学术生活的一般性规范与基准”;而利益相关者理论则不仅带有把高校视为商业部门的嫌疑,而且因为它把每个人都视为治理的参与者,其结果可能是

谁都不是治理的主体<sup>[2]</sup>。民主也好,利益相关者理论也罢,其实都强调的是个体参与治理的权利,权利可以是共享与平等的,但是由平等的权利所衍生出来的是否就是对等参与治理的权力?如果回答是肯定的,显然,让我们可能陷入更大的一个困惑就是:在这种具有平等权力的原子化个体参与中,高校作为一个组织又如何保证其有序运行的常态?故而,共治的民主理念或利益相关者模式的预设,即使理论上成立,在实践或经验中则可能完全行不通。

## 二、关于高校教师参与治理的现实局限

教师参与治理体现了高校管理的民主,民主意味着参与者具有所共享的平等权利。但是,平等的权利并不意味着每一个体都具有对等的权力,因为权力关联到个体和特定群体的角色。针对菲什不看好高校内部治理民主的观点,戈伯(Larry Gerber)对此予以回应:民主并不意味着每一个体都可以扮演等价的角色,角色意味着不同参与者的行动内容与能力存在差异,作为个体的教师有权自己决定怎么上课,怎么开展研究,这属于他自身所特有的专业权力。而在涉及诸如是否要开一门课以及是否要解聘与聘用教师等一般性学术事务,则应该属于教师集体性的专业权力。但集体性专业权力并不是整齐划一的,其内部有分工,譬如学科差别决定集体性专业权力仅局限于所在学科与领域<sup>[3]</sup>。显然,戈伯并不赞同菲什的立场,他实际上认同教师参与学术事务的民主,不过这种民主仅仅局限于具有特定专业知识与能力的群体内部,而不是不同群体之间例如行政人员、学生以及有关外部利益相关者的民主。

对戈伯而言,这种教师集体性参与学术事务的权力就是所谓社团(collegial)模式的治理,在他看来,这种治理模式或许并不是最好,但是除此之外,没有更好的模式。然而,问题或许并非如此简单,譬如,是否要开一门课,恐怕并非教师集体协商就可以拍板,因为它涉及经费与实验设备投入。是否要聘用一位教师,不仅涉及资源投入,而且还关联其资格认定是由所在系所全体教师还是少数权威专家抑或为系、学院和学校领导决定。目前面临危机的欧洲大学传统社团模式是由讲座教授等学术权威来主导,而美国模式则是一般终身轨和终身职教师可以参与,院系领导主导过程,但最终决定权掌握在教务长主持的委员会手中。简言之,即使为一般性的学术事务,因为涉及资源投放,而投放、使用与过程管理又非教师的专长,教师的集体性权力也未必靠谱,更何况教师彼此之间还有资历、学识与能力差异,参与权力也难以均匀分摊。

如今的大学无论是在人员和资金规模,还是内部结构分化分工方面,其复杂性不下于甚至远大于一般社会部门。几乎所有知识与智力意义的学术活动开展都需要各种人力与物力条件来支撑,校园规划建设、楼宇建造与维修、教学科研设备购置与维护、人力资源管理、预算与财务管理、后勤保障等,都需要职业化乃至专业化的管理。因此,教师参与治理显然不等同于参与管理,即使与己相关也未必是事事都需要所有教师的全员参与。事项的性质及其所需要的专业资质、水平与能力,才是决定不同个体参与权力大小的重要依据。

当然,即使教师在某些事项上具备专业资质、水平和能力,也未必就意味着要求其参与就是有效的,这还取决于他的精力分配,特别是主观意愿。高校教师的主要角色是教学者与研究者,过多琐碎行政事务的参与不仅会分散其从事主业的精力,而且也未必有助于效率提高,更何况现实情境之中的教师还真未必对参与都兴致盎然。威廉姆斯(Don Williams)通过对美国有关教师调查研究文献梳理发现,当问及教师是否应该在高校的决策过程中扮演重要角色时,几乎大多人的回答都是“应该”,而且是“强有力的”“活跃的”和“有影响力的”,而一旦问及是否为此付出更多时间时,表现出的态度则是冷淡与漠然<sup>[4]</sup>。甚至,被我们视为最能够体现教授参与治理的委员会制度安排,克尔(Clark Kerr)早在20世纪80年代对全美高校情形观察后表示:“他们十分勉强地参加委员会,十分勉强地为此耗费有限的时间,更是非常勉强地去承担为大学相关事务撰写报告的责任,而更愿意去关注自己的而不是大学的事情。”<sup>[5]</sup>

从2001年我们针对国内56所高水平大学教师调查的6000多个样本数据中,也更可以发现一些颇有意味的端倪。调查发现:在关于“根据偏好,为研究、教学、管理、校外咨询服务”等事项排序中,66.3%把研究排在第一位,教学为25.3%,管理为6.3%,校外服务为2.1%。显然,从教师主观意愿的角度而言,少有人真正愿意把时间投入到管理中来。而在当前现实中,教师所实际承担的各项事务的时间分配格局如何?调查发现,教师实际周工作时间与精力投入的平均百分比大致为:本科教学约占26%,科研包括研究生指导约为40%,管理或参与管理为15%,无关紧要的琐碎事务为16%。也就是说,与教学科研无直接关联的时间投入达到30%左右,调查表明,教师对此明显带有抵触态度。对不同事项的偏好与实际各类事项间分配时间的明显差异无疑表明:真实的情形是参与

管理并非是教师的主观偏好所在,反而被视之为累赘。即使对承担行政职务的教师而言,其偏好尽管与其他教师间存在差异的显著性,但总体上两个群体都更为青睐研究,其次是教学。(见表1)该结论其实也破除了现实中还颇为流行的偏爱行政说法,调查表明:至少在我国研究型或高水平大学中,所谓教师具有行政偏好是不负责任、没有证据支撑甚至带有情绪化的一面之词。

表1 承担行政职务教师与不承担行政职务教师对研究、教学与管理等事项的偏好

是否兼任行政职务	研究	教学	管理	校外咨询、讲座、培训等	合计(N)
是(N)	1133(62.8%)	430(23.8%)	191(10.6%)	50(2.8%)	1804(100%)
否(N)	2963(67.3%)	1136(26%)	196(4.5%)	80(1.8%)	4375(100%)
合计(N)	4096(66.3%)	1566(25.3%)	387(6.3%)	130(2.1%)	6179(100.0%)

以上试图表明,现实中的教师参与治理所面临的复杂性与局限性,远不是基于共治几个简约的概念与理论推演以及诸如民主这样美好的理念所能够应答和应对的。如是之说并不是否证明教师参与治理的合宜性,而是要充分意识到在实践与经验层面教师参与治理可能存在众多不同的面相。正如菲什所言:不应该把参与治理视为目的本身,把民主挂在嘴上作为口头禅,甚至对其顶礼膜拜,参与治理唯有作为指向特定教育目标实现的有用工具而不是一般性准则时,它才是合理的<sup>[2]</sup>。

### 三、理解高校教师参与治理的现实内涵

高校教师究竟应不应该参与治理,高校该不该实行民主管理,在一个越来越强调社会与组织内部权利平等的时代,这早已是一个不容置喙的议题。但是,参与什么、怎么参与、参与程度以及参与权力该如何界定和通过怎样的制度安排来实现,则并非是一个容易回答和解决的问题。针对以上所提出的困惑以及现实局限性,本研究认为,传统的学术权力与行政权力简单二分的思维逻辑与分析框架,不仅在经验层面上无法捋清高校内部事务间的复杂关联,而且在理论层面上根本无法为高校内部治理结构框架提供可靠的依据。故而,基于高校作为一个存在极为复杂分工与分化结构、专业与科层属性兼具的组织定位,本研究尝试尽可能围绕高校内部相关事项与教师角色间的关系,就高校教师参与治理的现实内涵予以偏重说明性而非评价性的分析。

#### (一)教师参与治理不是参与管理

首先需要说明的是,在并不非常严谨意义上,教师参与治理不是参与管理,治理更多涉及决策过程而



不是具体事务的管理过程,前者体现为决策过程中不同主体介入或互动方式及其机制,而后者则是严格遵从既有的规章与程序来执行政策。因此,管理不存在参与的问题,它本身是管理与行政人员分内事务,与一般教师没有多少关联,教师充其量具有对行政管理过程与行为有监督与评价的权力。譬如,财务管理人员,其角色仅仅是财务政策与制度的执行者而不是决策者,是专业化管理而不是治理的主体。至于高校中的“双肩挑”性质的管理者,如院系负责人、职能部门乃至学校领导,其身份与角色应因事项不同而异。

(二)教师参与治理不意味着教师能够主导决策过程

高校内部决策过程的主体主要为管理者与教师两大群体(在西方高校中尽管学生及其他教辅人员也有参与的权力,但影响力极小),如上所述,因为不同事项所需要的专业能力与投入精力存在差异,教师在参与决策过程中所具有的地位与作用也有所不同。换言之,即使教师参与了相关事项,也并不意味着教师能够成为主导者。美国大学教授协会(AAUP)曾在2001年对全美高校教师参与治理情况做过调查,根据参与过程中教师的地位与作用,调查将其划分为程度不同的四类:第一,权力由教师主导并做出决定;第二,教师与行政机构联合行动;第三,行政机构主导但会与教师协商;第四,行政机构主导但会听取教师意见;第五,没有教师参与。教师参与具体各项程度情况见表2<sup>[6]</sup>。为方便考察不同事项中行政与教师主导倾向,本研究在此尝试对数据进一步归并处理,不妨将“1”视为教师主导,“2”为教师与行政平衡参与,将“3”“4”“5”项合并视为行政主导,简化处理后的结果见图1。从中可以发现,美国高校完全由教师主导的事项包括:课程内容、学位要求与水准的设置、学校层面委员会与评议会成员推选;而由行政部门主导的则包括:预算与规划、教师薪资与定级、院系领导聘任、教学工作量设定、建筑工程建设与设备购置、各学科教师相对规模的确定(或不妨称之为教师编制管理与额定),而余下其他方面如教师聘任、终身职晋升、学位种类开设、校园中与教师参与权力相关的政策制定等,则可理解为教师与行政共同参与,彼此保持相对平衡。

当然,以美国高校教师调查结论作为教师参与不同事项应然意义上的原则与依据,也未必能够完全站得住脚,但至少在经验与事实层面上,它大致反映了因为不同事项性质差异对教师资质与能力要求不同,以及教师参与所具有的限度与程度。总之,教师参与治理并非是凡事由教师主导决策,而是与行政乃至其

表2 关于不同事项教师参与治理程度分布(%)(资料来源:AAUP)

事项	1(%)	2(%)	3(%)	4(%)	5(%)
全职教师聘任	14.09	58.26	24.44	2.37	0.82
教师晋升终身职	12.72	57.80	26.43	1.48	1.58
决定课程内容	62.79	30.54	5.34	0.88	0.41
学位要求设定	54.24	36.80	6.85	1.46	.64
提供学位种类	22.70	53.63	17.95	4.18	1.51
各学科教师相对规模	5.89	29.67	40.99	17.79	5.64
建筑以及其他设施建造	1.23	7.23	41.20	38.22	12.09
教学工作负担设置	6.39	33.26	31.58	22.53	6.30
院长任命	2.82	29.84	53.58	8.89	4.70
系主任聘任	15.94	37.89	36.23	6.26	3.67
教师收入级别设定	1.71	17.79	30.41	34.12	14.87
个别教师薪资的确定	2.52	15.64	24.51	30.14	27.25
短期预算规划	2.01	15.88	38.68	30.81	12.64
在校园管理中确定教师权力的决策	12.44	50.92	22.04	11.02	3.62
机构层面委员会和评议会成员选择	53.14	27.22	12.85	4.02	2.72

注:1.教师主导;2.教师与行政联合行动;3.行政主导但与教师协商;4.行政主导听取教师意见;5.完全行政控制。

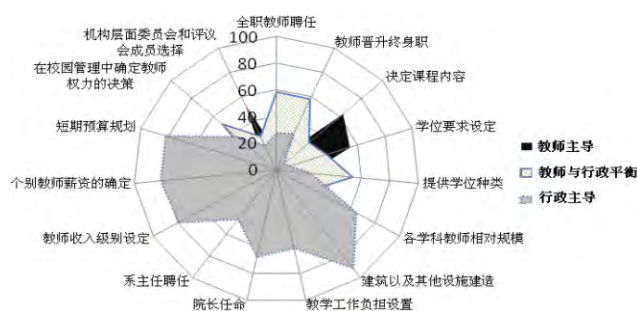


图1 不同事项行政与教师主导倾向

他群体形成一种灵活的、程度不一的合作共商机制。

(三)教师参与治理不是凡事人人参与并具有平等的权力

教师参与治理的形式取决于事项与议题关联群体的规模,一般而言,在系所基层单位,无论大事小事,因为都关系到自身以及群体利益,故以全员参与和会商的方式议定和解决为宜;在学院和学校层次,因为组织规模扩大且存在学科与组织分化,凡事都以全员参与的直接民主方式票不仅幼稚而且低效。因此,采纳委员会制与代表制是较为通行且合理的形式。委员会制与代表制因事项性质不同而设置,譬如涉及财政预算、教师聘任和学位评定等重大事项,相对而言,更偏重于参与者的专业资质与能力,因此更适用于通过各种正式或临时组建的委员会组织来运作;而诸如津贴奖金分配、后勤保障、子女教育、交通工具、校园安全等关涉每个教师利益的事项,则更适合代表制。

通常而言,委员会制与代表制在成员的推荐与选拔上有一定的差异,作为共同利益的代表一般是由部门全体教师以直接民主推选的方式产生,而委员会成

员例如学术委员会(学术评议会)等成员,更强调专业资质、能力、水平与影响力,一般由行政部门通过特殊的程序提名选拔生成。因此,在一定程度上委员会制度具有精英民主特征。对于这种教师治理结构中精英介入的意义,罗斯(Danforth Ross)在通过调查数据获得大学教师的资质水平与决策影响力存在正相关结论时解释道:教师资质特征会有助于机构特征的变革,相对于普通教师,一个具有更广泛影响的学者,往往会更关注外部学术共同体的标准,从而以此来作为决策的依据,它有利于扩大机构的影响力,而普通教师则带有地方(本位)主义特征,它不利于高校地位的提升<sup>[7]</sup>。因此,所谓教师参与治理,不意味着人人都有同等的权力与机会。由于事项性质不同,不同教师所具有的权力和影响力也存在差异。

(四)教师参与治理可能会流于形式化,不过即便如此也聊胜于无

教师参与治理效果究竟如何?菲什的极端观点是大学中好的教学与研究,既可能是专制型也可能是民主型管理的结果,与教师是否参与没有多少关联<sup>[2]</sup>。教师参与管理最为普遍也最具有代表性的是美国大学学术评议会的组织形式,迈纳(James T. Minor)通过对42位美国大学评议会成员的访谈与调查发现,学术评议会效果很难说尽如人意。他将现实中的学术评议会划分为四类,第一,功能性的,其存在仅是为了作为教师代表保护教师的权益;第二,有影响的,成为行政管理层的合作伙伴;第三,仪式性的,无足轻重或可有可无;第四,颠覆性的,与行政管理层处于对立状态。调查表明,人们对评议会所扮演的角色更多是争议、不满和分歧而不是认同<sup>[8]</sup>。上文也曾谈及教师们的参与心态议题,似乎教授们也很少愿意把时间投入到决策与管理事务之中,这种态度与心结也难免让教师参与的现实效果大打折扣。

然而,争议归争议,表现平庸未必就是赘余。虽然就常态而言,各种教师参与治理形式似乎没有显著的效果,而一旦出现非常态情况,这种教师参与的通道与机制就会产生重要甚至关键的作用。如迈纳在调查中发现,尽管平时似乎无足轻重,但在遇到有些可能为机构或教师带来负面影响的重大决策时,评议会成员往往会表现出强烈介入的姿态<sup>[8]</sup>。在院系层面类似情形更多,一个强势而开明的管理者主导决策过程的确有可能带来积极的变革,然而,它靠的是运气,很难具有可持续性稳定性。经常发生的情形反而是,因为缺乏常态性的教师参与决策和监督机制,没有牵制的个人或行政主导更有可能为组织带来冲突与无序。

在此,有必要特别关注的是,目前我国高校中普遍存在的兼有行政与学术双重权威的“双肩挑”现象,学术权威往往具有人格化特征,一旦它与行政权力结合,在没有集体合作与协商机制予以牵制的前提下,权力会因为鲜明的个性化反而更容易失去基本的刚性约束和规范,从而引发组织内部紧张。

因此,无论何种形式的教师参与治理,即便在现实中它很少显现出令人瞩目的效果,甚至被人视为可有可无的摆设,但我们似乎依旧不能废弃它。它的存在,可能不为人注意和认可,但是一旦没有了它,教师的权益甚至大学内部的学术自主与自由等价值与理念都可能面临威胁。正如伯林鲍姆(Robert Birnbaum)针对人们关于学术评议会是否是成功组织的争议时所指出:从理性组织的角度而言,学术评议会的确在诸如理性化、效率化、解决重要问题能力等方面似乎没有上佳表现,但是,如果把高校视为一个符号与文化组织,它可能是非常成功的。它虽然没有表现出显在的管理功能,但是,它在维持机构内部的共享价值存在与增强组织归属感方面的潜功能却是不可缺少的,因此,我们不是要废弃它,而是“如果它不存在了,我们还不得不去创建它”<sup>[9]</sup>。学术评议会机制如此,其他教师参与治理形式亦然。

(五)教师参与治理存在狭义与广义之分,广义上的参与更具有现实性与可行性

如上文所述,高校内部大大小小事项几乎都会与教师存在直接或间接的关联,但因为业有专攻或精力所限,未必凡事教师都要介入,更何况大多教师也未必愿意参与。大体上涉及教师工作核心价值或切身利益的事项,往往都需要通过建立正式组织为教师提供参与或介入决策过程的机会,如各类委员会、教代会、各种临时工作小组等,此即为狭义上的教师参与治理。然而,更多的事项虽然没有正式组织渠道,其决策过程也同样需要给予教师知情权与话语权。蒂尔尼(William G. Tierney)认为:高校的参与治理大概存在四种模式:第一,法定模式,教师通过如学术评议会这样的正式组织来参与;第二,象征模式,不强调正式的规则与结构,而是通过文化意义的互动达成对实践中规则的理解;第三,协商模式,广泛吸纳教师参与决策过程的讨论;第四,沟通模式,不以如投票这种正式模式,而是以非正式沟通和互动方式达成理念上的共识<sup>[10]</sup>。显然,他的四种模式中,除法定模式之外,其他模式其实都是广义上的教师参与治理形式。

在如今信息技术环境中,一般相关政策与方案出台前,以各种技术手段与教师事先展开交流互动并征

求意见,不仅便利而且极为经济和快捷。因为事项的琐碎以及利益关注点不同,很多教师或许无暇或无心去对每个事项都予以关注和反馈,但是,哪怕少数活跃人群的意见反馈都会有助于政策与方案的完善与实施过程的顺畅。只有通过交流与互动,才会强化教师与行政管理部门间的互信机制,消除彼此的龃龉甚至对立,让教师获得尊严感与对组织的归属感。对此,不看好狭义上教师参与治理、不欣赏民主理念的菲什倒是颇为青睐广义的教师参与,他认为,参与分享治理(shared governance)其实就是分享信息(shared information)。他劝告管理者:“告诉教师每件事情,与他们分享你每个瞬间的每一点信息,特别是邀请他们发表意见,教师们就乐于把治理交给你,……即使相互间不具有达成一致的前提,这种方式也会让你从中受益。”<sup>[2]</sup>菲什究竟有何用心姑且不论,但是,不能否认,他的确发现了能够助益于管理者多少摆脱参与治理现实困境的一个诀窍。

以上仅仅从经验层面对高校教师参与治理的现实内涵做说明性的分析,其目的在于为人们思考与建构大学治理理论提供些许视角,它显然尚无法回答整个大学治理过程中更多复杂性的问题。更何况,我国大学内部治理又与外部治理结构之间存在错杂而又密致的关系,因此,从经验观察的角度,如果不把内部治理纳入外部体制框架来分析问题,充其量也就是“螺蛳壳里做道场”。在此仅将其点出,以期待人们有更多深入的思考。

(阎光才,华东师范大学高等教育研究所所长、教

授,上海 200062)

#### 参考文献

- [1] John C Smart. Higher Education: Handbook of Theory and Research[M]. Springer. 2006, 21: 224-228.
- [2] Stanley Fish. Shared Governance: Democracy is Not an Educational Idea[J]. Change, 2007(39).
- [3] Larry Gerber. Defending Shared Governance[J]. Change, 2007(39).
- [4] William Gore, Charles Broches, Cynthia Lostoski. One Faculty's Perceptions of Its Governance Role[J]. The Journal of Higher Education, 1987(58).
- [5] Clark Kerr. "The Academic Ethic and University Teachers: A Disintegrating Profession?"[J]. Minerva, 1989(27).
- [6] Gabriel E Kaplan. Preliminary Results from the 2001 Survey on Higher Education Governance[EB/OL]. (2017-4-25) [2017-6-21] <https://www.aaup.org/NR/rdonlyres/449D4003-EB51-4B8D-9829-0427751FEFE4/0/01Results.pdf>
- [7] Danforth Ross. Faculty Qualifications and Collegiality: The Role of Influence in University Decision-Making[J]. Research in Higher Education, 1977(6).
- [8] James T Minor. Understanding Faculty Senates: Moving from Mystery to Models[J]. The Review of Higher Education, 2004(27).
- [9] Robert Birnbaum. The Latent Organizational Functions of the Academic Senate: Why Senates Do Not Work but Will Not Go Away[J]. New Directions for Higher Education, 1991(75).
- [10] William G Tierney. Competing Conceptions of Academic Governance[M]. The John Hopkins University Press, 2004: 15-31.

## The Dilemma and Realistic Connotation about Faculty Shared Governance

Yan Guangcai

(East China Normal University, Shanghai 200062)

**Abstract:** In reality, the practice of faculty shared governance is so complicated, and is far from a few simple concepts, concise theories and abstract ideas. Surely, it reflects the democracy and the equality of rights among different subjects, however, it does not mean the different subjects can share equal authority; The nature of different items determines the scope of faculty's participation in decision-making, but the extent of participation is relevant to different faculty's professional qualification and ability; The effectiveness of faculty shared governance practice may not be ideal, but it is still necessary, because it is the core node to protect universities running as culture institutions.

**Key words:** colleges and universities; faculty; shared governance