

高等教育功能研究的困惑

彭拥军

【摘要】 教育功能问题是个历久弥新的教育理论问题,引起过广泛的讨论。这些讨论理清了很多问题,但仍存困惑。这些困惑有的源于教育自身,有的源于视角与方法,有的则是因为功能与职能的认识分歧。

【关键词】 高等教育 功能 困惑 思考

【中图分类号】 G640 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1003 - 8418(2003)04 - 0009 - 03

【收稿日期】 2002 - 12 - 03

【作者简介】 彭拥军,厦门大学高教所博士生。福建 厦门 361005

一、教育自身的复杂性引起的对高等教育功能把握的困惑

(一)教育和高等教育的多义性造成了人们对教育功能认识的差异

1. 教育的多义性部分地造成了我们对教育功能理解的多义性和差异性。教育一词是一个清晰又模糊的概念,说其清晰,我们几乎人人都在和都可谈教育,人们在使用“教育”一词时都有所指,人们对教育的理解似乎是不言自明的;说其模糊,无论从给教育下定义的方法到对教育基本含义的理解,实际上都存在着差异。谢弗勒在《教育的语言》中提出了教育的三种定义^[1],即规定性定义、描述性定义和纲领性定义。米亚拉雷则认为,教育至少包含4种基本含义:作为一种机构的教育;作为活动的教育;作为内容的教育;作为一种结构的教育^[2]。而在现实中,教育有时候等同于“学校教育”,它甚至被简单地理解为读写能力的培养;有时把教育理解为“有价值的学习”;有时又主要从伦理道德的角度来理解教育:教育是形成良知的过程,是一种休戚与共的关怀在深度和广度上的发展^[3];赫尔巴特则认为,“教育的全部问题可以用一个概念——道德——包括”^[4]。此外,我们常常把教育同发展、抚育、社会化和成长等概念混同。

教育的多义性和模糊性,我们在不同场合所指称的教育含义的差异性,既反映了教育的复杂性和人们对教育认识的深刻性,也必然导致对教育功能认识的差异性、多样性、复杂性甚至模糊性。这是产生对教育功能把握困惑的原因之一。

2. 高等教育概念的发展产生了对高等教育功

能静态与动态把握的难题。在现实性上,高等教育则经历了“高等教育=高等学校=大学”到“高等教育>大学”和“高等教育不能很好地涵盖所有的建立在中等教育基础上的培养专业人才的教育”等阶段。事实上,在一定的时期或未作严格区分的情况下,高等教育可以从机构或活动意义上来理解,高等教育、高等学校和大学常常可以相互替代。但当高等教育与高等学校同时使用时,前者指高等教育活动,后者指高等教育机构。它们的功能或职能是相关联的、发展的,对其把握既应该是静态的,也应该是动态的。

高等教育的边界越来越宽广,使高等教育学得以存在和发展的各种条件日益复杂,人们对高等教育功能的期盼或预测也呈日益多样趋势。高等教育功能(或职能)的扩大既给认识高等教育的功能带来困惑,也可能对高等教育学科的发展带来挑战。

(二)教育功能自身的表现特性带来了高等教育功能认识的难题

教育是一种软科学,软科学的成果难以精确量化,产生成果的过程即使加以控制也难以完全再现,但它可以解释和预测,可释放精神力量,具有硬科学难以比拟的特殊功能。作为活动意义上的高等教育,由于其特殊的结构,它的功能表现载体是人。高等教育使人在知、能、德等方面得到发展,增强人的流动性,提升人的社会地位。但人是一个复杂的多面体,人的发展包含的内容比较宽泛,难以把握。高等教育通过人所曲折表现出来的经济的、政治的、文化的、道德的效果其内容也非常复杂,难以把握,如教育的淳风化俗功能就很

难从内容的角度来把握其效果。

教育周期长,教育效果滞后,在特定的时间和具体的空间内很难精确衡量其内在的和外在的效果,也难以确切地评价或预测其功能;教育对人的价值观、教育价值观和教育期望等方面的影响往往可以延及几代,这种代际间逐步显现的效果由于时空关系充其量只能作定性的研究而难以量化;教育影响空间的广延性使我们无力完全把握教育的内、外效果。

教育效果在人身上的反映莫过于潜能的增加,但潜能是难以测定的;教育的非人格化效果如果要通过人的中介作用来表现,必然出现失真;效果滞后造成教育效果受其他因素的屏蔽或污染影响,我们很难精确地说明,某种效果是教育造成的还是其他原因造成的;对教育效果测量工具自身的缺陷,如人力资本增值和教育成本的计算都存在着让人怀疑的地方(我们从不同人力资本论者的教育投资收益计算的差异就可以看出这一问题);教育内容的广泛性与教育影响来源的多样性使教育活动与效果间存在着多因果关系,使人无法找到精确的测量工具来衡量教育效果。

教育效果的复杂性、教育效果表现的某些不确定性以及教育效果测量的困难性,无疑都会影响对教育效果的准确衡量,也必然影响对教育(或高等教育)功能的把握。

二、高等教育功能分析中存在的困惑

(一) 功能、职能、作用的关联性和理解的多样性造成对教育功能认识的偏差

功能指器官和机件的功效、作用和能力^[5],是事物由于其特定的结构而内在包含的功用,它是事物本身具备并可以和可能发挥的实际效用;从社会学的角度看,功能是指构成社会系统的要素对系统的维持和发展所产生的影响或作用,或系统内部要素间的相互影响与作用。从这种意义上说,功能是一个中性的概念,它可以是积极的,也可以是消极的。职能则是作为一种社会机构或部门,由于其特殊的地位所应该发挥或履行的、或在特殊的环境或条件下所能够和必须履行的职责,它是社会机构或部门所应承担的社会职责和履行这种职责的能力的统一体。作用则是一事物与其他事物之间或事物内部各要素之间发生联系时所产生的影响。

功能的产生是客观的,它是事物作为一种独立系统,由于其自身的结构而产生的一种功用、能力,它的存在不以人的意志为转移;职能则在事物本身所具有的客观功能基础上融入了主观要求,它往往包含了一定社会的价值取向,如高等教育的功能与社会现实需要或要求的统一就表现为高

等学校的职能;作用这一概念本身是中性的,它既可以是事物表现出来的某种力量,也可以包含社会对它的价值认同,所以它的实际表现可以是正的,也可以是负的。事物的功能或职能都往往要通过它的实际作用来表现,作用往往充当了前二者的外在表征,换言之,功能的表现或职能的履行往往都以其实际发挥的作用来评价;事物具有的功能如果包含了社会认可的价值方面的内容,它的功能就演化为相应的职能;社会职能的发挥可以实现功能、作用的最大化,也可以使某些不明显的功能得以凸现或得到强化,但也可以造成完全相反的结果,如让高等教育担负阶级斗争的职能就必然影响高等教育正常功能的发挥。

(二) 研究视角和分析框架的差异导致对高等教育功能认识的偏差

从认识论的角度看,不同的人选择不同的问题作为高等教育自身逻辑推演的起点。布鲁贝克把“高深学问”作为分析高等教育的逻辑起点,知识成为高等教育活动过程中最具有分析价值的核心问题,其对高等教育功能分析的起点和重点必然围绕着“高深学问”,由此形成其分析功能的特有逻辑层次关系,他认为高等教育功能主要体现在:传递深奥的知识,分析、批判现存的知识,探索新的学问领域等方面。国内也有人以知识为分析起点来探讨高等教育的功能,把它分为六大功能^[6]。虽然不同的分析方法可以揭示问题的某些相同的侧面、甚至得出某些相同或相似的结论,但其思维方法上的差异和由此可能产生的迥然不同的结论都是不容忽视的。

从价值观角度看,中世纪的高等教育建立在满足当时社会对专业教育的期望上,学习专业知识、受到良好的专业训练是社会和高等教育关注的中心;文艺复兴后,自由主义的价值观占据了上风,高等教育追求博雅的教育,追求高深的学问,对实用的专业教育的期望退居次要地位;美国实用主义价值观使美国的高等教育在遵循经典大学理念的同时,把为国家和社会服务纳入了高等教育的领地。

从实践的角度看,高等教育的界限埋嵌在历史发展中,中世纪的高等教育成为在新兴城市的滋养下、在沸腾的时代需求促动下的专业教育;而文艺复兴后,人文主义教育达到了巅峰;纽曼时代则使英国式学院合法化;洪堡引领的德国大学则使科学研究获得了合法地位;美国式的州立大学和“赠地学院”则加强了高等教育与国家、社会的联系。这些不光使高等教育的合法性得以改变,也改变了大学和高等教育的结构,影响了高等教育功能的演变。

此外,不同学科也会影响对这一问题的认识。从社会学的角度,我们对高等教育功能的探讨往往从“人—社会”这两极来进行。因为社会学从宏观上关注整个社会的结构、组织、分层、流动等问题;从微观上关注个体的社会化、人的角色、人际互动以及社会群体等内容。而从历史学的角度看,无论是稳定的文化还是不稳定的文化,高等教育都为它们打开了智慧的窗口,高等教育应该永远引领人类的思维自由地追求真理^[7]。

总之,高等教育功能由单一走向多样,高等教育由边缘走向社会中心,既是高等教育的发展过程,也是高等教育结构重组的过程,它既应该反映高等教育自身发展的内在逻辑,又应能反映高等教育与社会发展的和谐性,否则会产生高等教育的“合法性”危机^[8]。

三、高等教育功能与高校职能关系的新理解

从高等教育的发展历史看,高等教育与高等教育机构是不可分离的,高等教育的功能总是通过高等学校的职能得以体现或与高等学校的职能相对应。我们对高等教育功能的认识和对高等学校职能的思考往往交织在一起、甚至相互代替。由于教育是“人—人”关系的系统,这注定了思考教育问题不容易甚至不可能排除人的价值观和内部心理期待。人们对高等教育功能的理解总被染上理想主义的成分,人们总倾向于把它理解为积极的正向功能,带有“唯正向功能论”^[9]色彩。美国社会学家默顿为了防止把社会期待等主观内容渗透进功能的概念之中,提出了正向与负向、显性与隐性两对重要的功能概念^[10],前者以对系统产生影响的性质是“贡献性的”或“损害性的”来区分;后者则以其功能是否为人们所预料为区分标准。但默顿并非反对研究者的价值准则和根据个人意志的自由选择^[11],换句话说,功能研究并非排斥理想主义的或期待的成分。笔者认为,教育功能虽然是一个客观的中性的概念,从分析的角度对它作出明确规定是可以的,但我们对教育功能的认识总包含着认识者的价值取舍。众所周知,分析主义教育哲学备受批评的原因之一就是它忽视了研究中的价值关涉问题^[12]。所以,从形式上看,职能包含着社会期待,功能是一定结构的产物,但在现实性上,由于不可能实现价值中立,功能与职能二者在某种意义上是统一的。

高等教育的功能是由于高等教育内部要素的结构关系和高等教育与社会大系统的特定联系而产生的,结构是高等教育功能产生的内在依据或物质依托。高等教育功能的发挥或现实表现往往需要一定的条件,要借助一定的方式。在其现实性上,它往往以高等学校的职能来表现。高等学

校是高等教育现实的物质载体,高等教育活动是高等学校存在的内在依据;高等教育的功能最终要通过高等学校这一物质载体来表现,其实质就是高等学校的职能。这种关系就如同活动意义的高等教育与机构意义的高校的对应关系一样。

高等教育作为教育的最高层次,对社会的发展总起着某种引领作用(在这里,引领是中性的概念);高校作为高等教育实施的机构或场所,是社会和高等教育沟通、整合的实现场。高等教育和高校在某种意义上是不可分离的。换句话说,高等教育的功能是高校之所以存在的内在依据;高校的职能是高等教育功能的外化形式。正因为如此,高等教育与高等学校、高等学校与大学在很长时间内甚至可以相互代替,互为同义语。

同样地,我们从高等教育三大功能及其演变和高等学校三大职能及其产生看,高等教育的功能与高等学校的职能二者也存在着明显的对应关系。高等教育的教学活动(传播与传递知识的功能)对应着高等学校培养专门人才的职能;高等教育过程中的研究活动(创造或创新知识的功能)衍生出高等学校发展科学的职能;高等教育由社会的边缘日益走向社会的中心,高等教育活动越来越成为一种主动或潜在的社会服务活动(促进社会发展的功能),由此也产生了高等学校直接或间接为社会服务的职能。高等教育(活动意义的)功能与高等学校的职能是高等教育(广义的)功能的两个不同层面而已。

【参考文献】

- [1][2]瞿葆奎. 教育与教育学[A]. 教育学文集[C]. 北京:人民教育出版社,1993. 32 - 34, 66 - 70.
- [3][5]辞海[Z]. 上海:上海辞书出版社,1989. 580.
- [4]赫尔巴特(尚仲衣,译). 普通教育学[M]. 北京:商务印书馆,1936. 185.
- [6]徐辉. 试析现代高等学校的六项基本职能[J]. 高等教育研究,1993,(4).
- [7]J. S. 布鲁贝克(吴元训,译). 教育问题史[M]. 合肥:安徽教育出版社,1991. 431.
- [8]J. S. 布鲁贝克(王承绪,等译). 高等教育哲学[M]. 杭州:浙江教育出版社,1987. 2.
- [9]吴康宁. 教育的负向功能刍议[J]. 教育研究,1992(6).
- [10]R. K. Merton. "Manifest and Latent Functions", in social theory and structure, revised ed., Glencoe, Illinois: The Free Press, 1957.
- [11]L. A. 科瑟(石人,译). 社会学思想名家[M]. 北京:中国社会科学出版社,1990. 641.
- [12]陆有铨. 现代西方教育哲学[M]. 郑州:河南教育出版社,1993. 418.

(责任编辑 顾冠华 肖地生)