

高等教育与普通教育社会功能形成之比较

——兼与吴康宁教授商榷

赵婷婷

《高等教育研究》1996年第3期发表了吴康宁教授《教育的社会功能新论》(以下简称《新论》)一文。此文从一个全新的视角研究了教育的社会功能问题,其中不乏精辟独到的见解,读后深受启发。但对《新论》一文中教育社会功能形成过程的论述,笔者尚有疑义。因为既然是谈教育社会功能的形成过程,那么它理应对普通教育和高等教育都适用。然而,《新论》中对教育功能形成过程的概括根本无法同时适用于普通教育和高等教育。在实际的功能形成过程中,两者在诸多环节上都存在显著差别。为了深入研究教育社会功能形成这一在理论和实践上均有重要意义的问题,本文从比较高等教育与普通教育社会功能形成的差异入手,重在探讨高等教育社会功能形成的过程,并以此求教于吴康宁教授及学术界的诸位师长、同仁。

与《新论》保持一致的研究起点,本文中教育、功能和社会功能这3个概念均采用《新论》中的界定。即教育指“学校教育”,功能“指的是客观结果”,“社会功能则包括除基本纯个体意义上的功能之外的所有功能”。^①本文对教育社会功能形成过程的考察亦以功能取向为起点。

一、高等教育与普通教育的本质区别

1. 教育本质与教育功能

从哲学上讲,本质是客观的,是决定此事物之所以为这一事物的固有属性。功能一般指此事物对它事物的作用,可以是主观的即理想意义上的作用,也可以是客观的即实际作用的结果。因此,本质与功能的关系可从两方面来考察:若此事物在对它事物的作用中,所有影响因素都在最大意义上促进了这一作用的产生,则可以说,此事物的本质被充分发挥出来,并得到理想意义上的功能;若此事物在对它事物的作用中,由于各种实际因素或促进或阻碍的影响,则此事物的本质就不可能完全体现出来,同时得到实际意义上的功能。可见本质与功能是相联系的,本质决定功能,功能在对它事物的作用中体现本质。对教育来说也如此。

从教育理论研究的角度来讲,教育本质回答的是客观上“教育是什么”的问题,即教育的本质属性。而教育功能(如果持客观论的话)回答的是“教育有什么用”的问题。“教育是什么”决定“教育有什么用”,即教育本质决定教育功能。这就是本文在研究高等教育与普通教育社会功能的形成之前,为什么首先要研究两者的本质区别的原因。

2. 高等教育与普通教育的本质区别

一般来说,学校教育至少包括学前教育、普通教育、高等教育等阶段。所以,无论是普通教育还是高等教育都只是教育活动中的某个特殊阶段,都不能等同于整个教育活动。然而,长期以来,传统的教育学倾向于以研究普通教育为主,而且倾向于把这种普通教育学看作“普通教育学”,即把从普通教育研究中得出的基本结论等同于对整个教育都适用的基本结论。这种误解源于以下两种观念。

第一种观念认为,普通教育在人的一生中占有更重要的地位,因而其研究成果在教育中也占有重要地位。诚然,普通教育阶段是人的基本素质养成阶段,因而它对个体日后的发展具有重要意义。再加上高等教育在许多国家和地区还远未普及,还只是少数人的特权,因而不是对每个人都具有普遍意义。但即便如此,从普通教育研究中得出的结论也不能等同于对整个教育都适用的结论。当然,我们并不否认从普通教育入手可以得出某些对整个教育具有普遍意义的结论,就象从高等教育入手也同样可以做到这点一样。但问题在于从普通教育中得出的结论要在其他教育阶段中得到证实才具有普遍意义。第二种观念认为,高等教育只比普通教育“高一点”、“深一点”而已,两者间只有程度不同,没有本质差别,因而从普通教育中得出的结论同样适用于高等教育,最多只需稍加改变。这一观点在哲学和教育实践方面都受到了挑战。从哲学上讲,质与本质是不同的。“事物的质是多方面的、多样的,是多种属性的统一”,而“事物的本质只能有一个”。确切地说,本质属性指“事物的内涵,是指某类事物必然具有并与其它各类对象相区别的特有属性”。^②可见,本质属性是事物之间分化的基础和原因,即此事物之所以不是彼事物,在于它们之间存在着不同的本质属性。对高等教育和普通教育来说,两者在质上是相同的,都属教育活动。但两者之所以分化,又必然具有不同的本质,否则便没有在整个教育活动中区分这两个阶段的必要了。较为认可的看法是,高等教育的本质是专门化教育。与之相应,普通教育的本质可概括为基础教育。

从教育实践方面看,高等教育与普通教育之间到底有无本质的区别,集中体现在这两个阶段所面对的知识有无本质的区别上。是高等教育中的知识只比普通教育中的高一点、深一点,还是这种高和深已使高等教育产生出不同于普通教育的本质特性?要弄清这一问题,必须从高等教育面对的知识的特性入手。

特性一:知识的专门化。早期中世纪大学产生之时,知识就以专门化的形式出现在大学之中。到19世纪初自然科学进入大学课程中以后,知识的专门化得以加深,并沿着这一轨迹,在科学和文化发展的基础上,扩展其专门化的范围,加深其专门化的程度。知识专门化对高等教育最直接的影响是专业的出现和发展。它既使得高等教育与社会分工和职业建立了某种直接联系,又使得高等教育在制度、结构、课程、教学等方面都表现出不同于普通教育的特性。特性二:知识的自主性。知识的自主性与知识专门化的发展紧密相联。专门化的结果导致知识的分化,而知识的分化使得在某一知识领域内,内容、体系、方法都为其所独有,这就使得知识形成了一定的自主性,即所谓的“隔行如隔山”。高等教育发展到今天,“知识的这种自主性程度越来越高,专业与专业之间、专业与中小学所传授的普通知识之间的距离正在不断扩大”。^③这一趋势引发的直接结果是高等教育中对知识地位的重视及其发展知识的责任。因为知识的自主性,决定了只有本专业领域内的成员才有能力也有责任发展这一领域的知识。这一点是普通教育所不具备的。特性三:知识的密集性和广博性。高等教育系统是知识最密集的场所之一,其知识包括自然科学、社会科学、人文科学等方方面面。今天,无论是社会科技的发展,还是国家间

经济的竞争都离不开各种知识,因而高等教育系统越来越为社会所重视。而且,在社会的发展中,高等教育也确实体现了它无可替代的作用。在这一点上,普通教育无法望其项背。

综上所述,高等教育发展到今天,已表现出与普通教育不同的本质特点。从普通教育出发得出的某些结论,不能不加检验就应用到高等教育中去。本文与《新论》分歧的实质即在于此。

二、高等教育与普通教育社会功能形成过程的差异

1. 功能取向上的差异

《新论》一文把教育社会功能形成的第一阶段称为“功能取向的确立”,并将之概括为教育系统根据自身的判断对社会所赋予的“功能期待”^④进行选择的过程。然而,高等教育的实际情况却并非如此。简单地说,高等教育在功能取向的确立中并非作为选择主体,而是作为功能期待主体加入到多元功能期待的冲突之中的。这与普通教育有较大差别。究其原因,在于普通教育和高等教育与社会联系的方式不同。

普通教育的本质特点决定了它与社会联系的方式是间接的。普通教育是基础教育,其任务是培养人的基本素质。而在现实条件下,人的基本素质在社会中发挥的都是间接、潜在的作用。当然,在社会的延续发展中人的基本素质的作用十分重要,但这种作用是在人类社会长期发展中积淀而成的,就每一现实阶段来说,这种作用都潜在于人实际参与的社会活动之中,并与一定职业相联,通过一定的专门知识和技能来实现。即便是那些只接受普通教育就进入社会工作的人,他们也需或自己摸索,或经过培训,或接受职业教育来获得一定的专门知识和技能,才能胜任本职工作。在这期间,人的素质是获得专门知识和技能的基础,它通过后者对社会产生间接的作用。高等教育却不同。从本质上说,它是一种专门化教育,这就决定了它与社会的联系是直接的。一方面,它培养专门化人才,教授专门化知识,这些都与社会的职业直接相联。另一方面,它通过其他活动,如科研、社会服务等,直接对社会科技、经济等的发展产生作用。

普通教育和高等教育与社会联系方式的不同,决定了社会对两者态度的差异。对普通教育来说,由于它无法在现实社会的发展中直接发挥作用,因此,社会倾向于重视其长远功效,而不把它与社会的现实发展直接联系起来。再加上人的基本素质的养成需要比接受高等教育更长的时间,因而注重现实功利性的社会对它的兴趣远不及对高等教育的兴趣。这就决定了普通教育在功能取向方面可能有较大的选择余地。另外,普通教育所面对的受教育者是身心不断变化着的人,这一变化有其固有规律,而且极大地制约着普通教育的整个过程。这就决定了普通教育必须有选择的余地。但对高等教育来说,情形正好相反。由于它在社会中的直接作用,社会倾向于重视它的近期功效性。这就决定了社会总是企图牢牢地把持高等教育,以在现实的发展中获取利益。另外,高等教育所面对的受教育者是18岁以上的成人,其身心发展已趋向成熟,身心发展的固有规律对教育的制约与普通教育相比已开始减弱。这些决定了高等教育功能取向方式的变化。由于社会不给高等教育以选择的余地,它只好作为功能期待的一方加入到与社会的价值争夺之中。一般来说,社会这一总的功能期待主体主要由以国家为代表的统治阶层主体和以社会各部门为代表的社会群体主体组成。高等教育与两者价值争夺的结果,往往是以价值妥协而告终的。即在最终确立的功能取向中,都会或多或少地体现三方的利益。而最终的功能取向究竟在多大程度上体现各主体的功能期待,则由各主体的力量和社会地位来决定。这

在各个历史时期及不同国家有不同表现。比如在中世纪, 高等教育的社会地位较高, 有许多特权和豁免权。所以, 其功能取向可以在较大程度上体现大学自身的功能期待, 大学可以在较少外界影响的条件下追求知识的“闲逸的好奇”。^⑤

因此, 笔者认为, 《新论》一文有关功能取向过程的概括并不适用于高等教育。其实质在于, 普通教育可以作为选择的主体, 而高等教育必须作为功能期待的主体。在现代社会, 如果高等教育等待选择的机会, 那它将永远无法实现自己的理想和利益。

2. 功能行动上的差异

《新论》一文把教育社会功能形成的第二阶段称为“功能行动的发生”, 所谓“功能行动泛指可能产生一定的功能结果的所有教育行动, 具体包括教育制度的建立、教育结构的确立、教育目标的设定、教育内容的编制以及教育手段的选择等”。^⑥ 但就笔者的理解, 所谓“教育制度的建立”、“教育结构的确立”等每一个具体的行动都无法单独产生“功能结果”, 因此, 《新论》一文指的功能行动当是在学校教育过程中所有可能产生功能结果的教育行动的整合。既然是整合, 就不是各种具体教育行动的简单叠加, 而是它们之间的有机结合。这说明在各种具体教育行动中有一条主线把它们串联起来, 使它们成为过程, 而不是片断。

在普通教育中, 这条主线是明确和单一的, 实践证明它就是教学活动。宏观的结构和制度是为了保障教学的顺利进行, 微观的课程和教学方法的选择则需在教学中体现。可以说, 教学活动是普通教育的中心, 其间一切教育行动都围绕它进行。

然而在高等教育中, 教学活动虽仍旧可以算作中心, 但并非是唯一的中心; 虽可以完成整合任务, 但并非是全部的整合任务。因为高等教育中除教学活动外, 还有科学研究、社会服务两大活动。这两大活动在高等教育的发展中已渐渐从教学中分化出来, 形成两种独立的活动, 有着与教学活动不同的特点和规律性。因而, 从理论上讲, 在高等教育中是分别以三大活动为中心整合与之相关的具体教育活动的。当然, 实际的高等教育表现出的并非是彼此孤立和排斥的三大活动系统, 而是一个统一的整体。这说明三者之间不仅存在区别, 还存在联系。科研活动与教学活动的联系在于: 两者的主体在部分上是一致的, 即都包括教师; 科研活动的对象和教学活动的手段是一致的, 即都是知识。尽管两种知识的性质有差别, 前者更多地指向未知世界的知识, 而后者倾向于使用人类保存下来的知识, 但两类知识可以相互促进, 并因此联系在一起。社会服务活动与教学、科研活动的联系在于: 社会服务要以教学、科研的主体和物质条件为基础; 也要以教学、科研中的知识为手段。因此, 尽管高等教育的本质为专门化教育, 但教学、科研、社会服务活动之间的联系又使它们共同存在于高等教育系统之中。也就是说, 尽管科研、社会服务从教学中分化出来, 但它们仍必须依赖于教学。可以这样认为, 高等教育中有一条明主线是教学活动, 而科研、社会服务活动为两条暗主线。三者之间不是彼此孤立而是相互联系的。高等教育的多主线与普通教育的单一主线, 直接导致了两者在功能结果上的差异。

3. 功能结果上的差异

《新论》一文把教育社会功能形成的第三、第四阶段概括为“初级功能结果的产生”和“次级功能结果的衍生”。所谓初级功能结果表现为“受教育者的‘文化形成’及其群层(即数量与结构)状况”, 而次级功能结果是初级功能结果“对社会系统的结构与功能的作用”, 表现为“社会系统(或其特定层面、特定领域)的运作情况”。^⑦

从对功能行动的分析中可以看出, 第三、第四阶段对普通教育是适用的。因为以教学活动为主线的功能行动确实首先表现在对受教育者的影响上, 然后通过受教育者的特性对社会发

生作用。然而,在高等教育中情况并非完全如此。尽管教学活动对社会的作用依然要通过对受教育者的影响来实现,但科研和社会服务活动就不必通过对受教育者的影响而对社会产生作用。究其原因,主要在于教学、科研、社会服务三大活动的对象不一致:教学活动的对象是受教育者,科研活动的对象是知识,社会服务活动的对象就是社会本身。这导致以三大活动为主线的功能行动产生功能结果的过程是不同的。教学和科研活动分别以对受教育者的影响和对知识的影响为中介产生功能结果,而社会服务活动不需要中介直接对社会发生作用。可见,《断论》一文对初级功能结果和次级功能结果的区分在高等教育中并不适用。因为,在教学、科研活动中,其初级功能结果已不仅仅表现为对受教育者的影响上,还表现在对知识的影响上,而其次级功能结果亦不是只通过受教育者对社会发生作用,还可通过知识对社会起作用。在社会服务活动中,其功能结果只表现为一级,无从谈初级与次级之分。

普通教育与高等教育功能结果产生过程中的这种差异应该引起我们的重视,它至少可以说明这样几个问题。第一,在教育社会功能的性质上,普通教育社会功能不具有独立性,无法单独实现。高等教育中有部分社会功能具有独立性,可以单独实现,如社会服务活动直接产生的社会功能。第二,在教育本性社会功能问题上,普通教育的本性社会功能是对人产生影响的功能,而高等教育的本性社会功能则比较模糊。对人、对知识、对社会的功能,从三大活动各自的角度来看都可以看作是本源性功能。如果必须作出选择,那么只好区别这三大活动在高等教育中哪一项是本源性的。从高等教育的历史发展来看,教学活动最先产生,应该是本源性的。但从不同历史时期不同国家地区的高等教育实践来看,又并非全部如此。比如在英国的牛曼时代,教学活动在古典大学中占重要地位,因而对人的功能是本源性功能;而在19世纪的德国,科研活动是大学的中心,因而对知识的功能又成为本源性功能;等到以社会服务为宗旨的威斯康星大学建立以后,对社会的功能又成为美国部分州立大学的本源性功能。应该特别指出的是,前文中对高等教育中明暗主线的区分并不等同于本源与派生的区分。所谓明暗主线,意在区分活动之间的重要程度。从整个高等教育系统来看,教学活动确实比科研、社会服务活动要重要一些。但重要的并不等于就是本源的。因为本性社会功能指的是其他社会功能都要由它而产生。从功能结果的分析中已经可以看出,现实高等教育中不存在这样一种功能。也就是说,高等教育发展到今天,无论哪一国家和地区,三大活动都并存于其中。并且,高等教育以其类型和层次的多样化使得每一功能都可以在相应的类型和层次确立其本源地位。比如美国的州立大学其对社会的功能是本源的,而综合大学的研究生院从发展知识为首要任务;名牌私立大学则更注重对人的培养。因此,从整个的高等教育系统来看,在现阶段既无法也没有必要来区分哪一种活动、哪一种功能是本源性的。第三,人、知识、社会是研究高等教育的三维功能视角。三者的相互牵制可构成稳定基础,防止高等教育功能在任何两极间摆动而产生功能失调。因而,在我国目前的高等教育功能研究中,应加强知识这一维度。

注 释:

①④⑥⑦ 吴康宁:《教育的社会功能新论》,《高等教育研究》,1996年第3期。

② 洪宝书:《关于教育本质的理论研究》,《高等教育研究》,1991年第2期。

③ [美]伯顿·R·克拉克著:《高等教育系统——学术组织的跨国研究》(中译本),杭州大学出版社1994年版,第14页。

⑤ [美]约翰·S·布鲁贝克著:《高等教育哲学》(中译本),浙江教育出版社,1987年版,第12页。