

试论教育功能研究之取向

雷 云

(四川师范大学 教师教育学院, 成都 610068)

摘要:教育功能研究的取向类型可分为常识取向、思辨取向与社会学取向。其中,常识取向概念混淆,思辨取向不切实际,社会学取向分析不全,各取向共同表现出受“公众信仰”的遮蔽,注重宏大构想的研究方式,体系建构缺乏现实基础等局限。调整的策略,一是整合各取向的研究视角,二是研究方式由宏大构想转向中层研究,三是重新设定以现实功能为理论聚焦的研究重心。

关键词:教育功能;研究取向;中层研究;现实功能

中图分类号:G40-011 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2010)04-0101-05

“取向”之于研究者,犹如眼镜之于观察者;眼镜需要经常擦拭与更新,“取向”也需时常反思与调整。反思教育功能研究取向,宜先着眼于取向类型的梳理,继而分析各类取向的局限,力求对已有取向做出适当的调整。

一 教育功能研究取向的类型

从历时角度分析,教育功能研究取向的演进大致经历了从“常识取向”至“思辨取向”再至“社会学取向”的历程,是一个逐渐摆脱社会对教育功能的“公众信仰”^①的过程。

(一) 常识取向

常识,是经历所有时代还能保存下来的,构成人类心智平衡的见识体系^{[1]88}。在研究中,研究者总是率先调用常识,排除实践困扰,避开理论焦虑。常识取向表现为,研究者仅凭常理与常情分析教育功能。“常理与常情”,即受“公众信仰”影响产生的对教育功能的直观觉识。常识取向,研究者从“功能”概念的一般理解中推导出“教育功能”的内涵,从直观感受中罗列出“教育功能”的外延。例如,早期

“教育功能”涵义正是从“function”的词典释义中推导而来,即教育的“特殊功用”^{[2]17},是教育“有无效益的问题”^{[3]47},将“教育功能”的外延罗列为“增进个人之怡乐”、“改变人类的心性”、“促进社会之进化”、“增进人类控制自然的能力”^{[4]74}等等。教育功能研究相当长时间都限于常识取向,如后来的“教育是阶级斗争的工具”、“学校是无产阶级专政的工具”等,都是流行一时的常理推导的结果。

由于常识取向的研究既符合“公众信仰”,又符合研究者直观感受,很容易便形成“定论”,由此出现“在后来很长一段时间,被研究者‘遗忘’了”的现象^{[4]75}。可见,常识取向并非“失之于谬误”,而是“失之于不深刻”。随着教育实践的丰富和研究的深入,这种取向必定被推向理性的审判台。

(二) 思辨取向

思辨取向产生于对常识取向的反思。当“常识”解决不了困惑,并导致概念的内涵歧乱时,研究者便陷入深思,进入思辨研究。“思辨”追求概念内涵的明晰性与外延的全面性,思辨取向发源于对“教育功

收稿日期:2010-04-28

基金项目:本研究受“四川师范大学2009年度青年基金项目”(09QNW08)资助。

作者简介:雷云(1980—),男,四川大竹人,教育学博士,四川师范大学教师教育学院讲师,主要研究方向为教育哲学、教育基本理论。

能”概念的反思,大致出现在 20 世纪 80 年代末 90 年代初。其时,研究者们对“功能”概念作了深入的考察。例如,将之与“作用”相区别。有论者分析道,“在严格的意义上讲,功能是对事物自身而言,作用是对他物、对人而言;功能是一种潜在的作用,作用则是一种表现出来的功能;但潜在作用能否实现,还受作用对象状态以及环境条件的影响,也就是说,功能的实现是有条件的”^{[5]283}。又如,与“职能”相区别。有论者分析道,功能与职能的概念有着一定区别,职能即职责与功能;职能意味着必须完成的任务,功能就是某一事物或活动对其他事物或活动的影响;职责的履行必然会产生某种性质的功能,而某种性质的功能不一定来源于职责的履行^[6]。在区分“功能”与其他相近概念的基础上,“教育功能”的内涵也得到澄明。

思辨取向发展至顶峰的标志是“教育功能学”的构建。有论者曾尝试从“性质与研究对象”、“原则与主要内容”、“研究方法”等方面建构“教育功能学”^[7]。然而,毋庸讳言,教育功能研究的思辨层次越高却离现实越远。究其缘由,思辨取向过于偏重抽象演绎,完全限于正向功能分析,由此必然导致研究结论虽合主观期待与逻辑规则,却难与现实贴切。

(三)社会学取向

社会学取向稍晚于思辨取向,大致始于 20 世纪 90 年代中后期。此类取向受惠于社会学功能主义流派的相关研究,尤其是美国社会学家墨顿(R·Morton)的功能理论对我国教育功能研究影响甚大。他对“功能”的界定,以及其颇具影响的“负向功能”、“隐性功能”概念,都被我国学者如数吸收。经过此番功能理论的吸取,一些研究者开始采用社会学视角分析教育功能,逐渐摆脱“公众信仰”的桎梏。在社会学取向下,功能“指的是客观结果,而不管这种结果是否能为特定的社会阶层、群体或个人所接受”^{[8]392},已有研究使教育功能“带有价值判断的倾向”,“染上理想主义色彩”^{[5]283},故难探及教育的“负向功能”、“隐性功能”。至此,“教育负向功能”、“教育隐性功能”等概念已进入人们的理论视野,正式登上了教育功能研究的舞台。

社会学取向刷新了研究者的视野,在新的取向下,“有关教育的社会功能的诸多基本概念与基本命题其实都有必要下一番功夫重新思考”^[9]。但值得注意的是,自教育功能研究的社会学取向形成以来,

研究舞台上并非“一枝独秀”,思辨取向,甚至常识取向的研究也一直相伴存在。这似乎表明社会学取向亦存在不足,仍待完善。

二 教育功能研究取向的反思

反思教育功能的研究取向,深入揭示各研究取向的局限及共有蔽障,可为将其调整至适恰状态奠下基础。

(一)各类取向的局限之分述

常识取向之蔽:概念歧乱。常识取向的“功能”涵义从“function”而来,“function”除“功能”外,还含“职能”、“效能”等意。常识取向对“功能”与“职能”、“效能”均不作区分,再加上涵义相近的“作用”、“效果”、“意义”、“价值”等等,“功能”涵义可谓混淆纷乱,充满歧义。这种混乱状态大致缘于“公众信仰”使研究者失去反思意识,凡与之相符、与“功能”含义相近的概念皆无须分辨,便拈来使用。同时,基本概念混乱也似表明,常识取向兴起于教育功能研究初期,其时的“教育功能”概念还未从人们的理论思维中分化出来,在概念使用上只要能表其大意即可;“功能”概念使用的稳定和规范化,不过是后来学者在比较各种概念的基础上做出的一种学术选择。概念混乱或许并不影响表达和理解,但毕竟不利于理论分析和阐释。要深刻认识“教育功能”,则须从廓清基本概念的涵义始。

思辨取向之蔽:不切实际。思辨取向始于对教育功能与相近概念的区分,虽此后“教育功能”内涵一直存在争论,但教育功能研究毕竟是经概念辨析后才逐步摆脱先前“混沌”状态,从而步入深入的理论分析轨道的。思辨取向所进行的“清思”工作,为推进教育功能研究扫清了概念障碍,获得了颇为丰富的研究成果。然而,思辨取向的“教育功能”概念附和着“价值”、“意义”、“正向性”,不是一个表达客观结果的中性概念。成此现象,一方面,诚如前述,“公众信仰”遮蔽、滤去了教育的负向功能,使人只见正向功能不见其反者;另一方面,思辨取向重概念推演、忽略对“教育活动本身”的观照,以为通过概念运演就可牢牢把握教育功能现象。然而,当实然的教育结果脱离概念运演的预设而变得出乎意料时,教育的“负向”、“隐性”功能必定惊醒思辨的研究者,并成为其研究对象。

社会学取向之蔽:分析不全。社会学取向弥补了思辨取向的不实之蔽,使人们能较客观地审视“教

育功能”现象。然而社会学取向囿于“社会学”的视域,未能分析所有教育功能现象。这具体表现在以下两方面,一是社会学取向仅以“学校教育功能”为分析对象,将学校教育作为社会系统的子系统,考察它与其余系统的功能关系,排除了对非学校教育的功能现象的考察。二是社会学取向仅以教育对其他社会系统的作用和影响为分析对象,未能分析教育与人的功能关系。在论述过程中,论者常将教育的个体功能从教育功能中抽离出来,并入另外专题^{[10]381}。对此,研究者自身有较清醒的认识:“基本纯个体意义的功能不在教育的社会功能研究范围之列”^{[8]398}。然而,非学校教育对个体与社会发展发挥着重要作用,至今仍与学校教育相互补充,个体功能更是教育的“本体性”功能,两者皆是分析教育功能不可或缺的要项。社会学取向略过二者,这便注定了其研究难逃分析不全、囿于一隅之弊端。

(二) 各类取向的蔽障之共析

首先,是“公众信仰”的遮蔽。“公众信仰”是把双刃剑,既能激起研究热情、推动研究,又可使研究者主动回避、清除与之不符的事实,成为研究者的一副有色眼镜。更为堪忧的是,“过滤”后的研究结果由于符合“公众信仰”而得到强化,可有效逃脱反思与审视,最终导致对教育功能认识的刻板化。这种情况在常识取向和思辨取向中较突出。常识取向在“公众信仰”的镜片后面看到的是一片合目的、合方向的教育功能,这又反过来强化人们对教育功能的信仰,造成“教育万能”之幻象。思辨取向同样存在研究结果与信仰的相互强化的问题。例如,有论者直言“教育功能”即是“教育在人与自然、人与人相互作用的过程中所表现出的价值”^{[11]前言}。“公众信仰”的遮蔽在社会学取向的研究中得到极大纠正。社会学取向引入“负向功能”、“隐性功能”,一定程度改变了“唯正向功能”、“唯显性功能”的弊病。然而,仍须指出的是,“教育负向功能”与“教育隐性功能”研究尚处理论确认阶段,未能达到批判性分析的高度,未能实现揭示教育系统更新与变迁的使命;因之,未能完全祛除“公众信仰”之魅。

其次,是宏大构想的局限。“宏大构想”是各研究取向最明显的特点之一,其突出表现为各研究取向都以力图构造一个概念王国即“教育功能体系”为旨归。据分析,这种宏大构想式研究有其理论根由,“基本起因是开始思考的层次太一般化,以至它的实

践者们无法合乎逻辑地落到观察上来。作为宏大理论家,他们从来没有从更高的一般性回落到我们所处的历史的、结构性的情境中存在的问题”^{[12]35}。常识取向大多通过简单罗列的方法,将数个功能事项拼凑成教育功能体系。思辨取向以严密的逻辑推演将“教育功能”概念精致化,并抽象出不着“实际”的功能体系。社会学取向从对教育系统与其他社会系统的相互作用中推演教育功能体系。然而,要建立“教育功能体系”的理论大厦,还有太多的工作需要做,匆忙建构功能体系,缺乏扎实的理论建基,最终建成的充其量不过是一座海市蜃楼。笔者认为,在建立教育功能体系之前,探索具体的、实然的教育功能,并借此构建体系的现实基础或是最重要的工作之一。

体系的“无基”整合。已有研究争相构建功能体系,但鲜有论者思考体系的现实基础。常识取向罗列而成的“体系”不过是松散的功能集合,尚缺乏对体系整合的思考。思辨取向对各种功能及其关系进行了大量研究,在此基础上提出了教育功能的整合方案,极大地推进了教育功能体系的研究^②。其中颇具代表性的观点认为,“教育有对文化来说的本体功能和对人类来说的社会功能这两类,后者以前者为基础;教育的社会功能亦有二,即其对人类个体的作用和对人类群体国家社会的作用。在教育的社会功能中同样后者以前者为基础和条件。教育的诸种功能,逐次相依,环环相扣”^[13]。社会学取向同样将教育功能的整合作为重要研究任务,其整合策略与思辨取向相差无几,不过由于社会学视野的局限,删除了“教育对人类个体的功能”。值得注意的是,上述整合存在共同缺憾,即缺少整合基础的陈明。整个教育功能体系立于什么基础?分析上述“代表性观点”不难发现,论者从对“教育本质”的分析与理解中提出了教育的“文化功能”,进而以“文化功能”为“本体功能”演绎出教育功能的体系。由于未能对教育活动的现实功能进行必要考察,上述体系缺乏一个客观稳固的现实基础;而将教育功能体系建构在理论设想上,则“体系”必因不同研究者的不同理解而发生变形,甚而坍塌。可见,已有取向下教育功能体系研究的症结在于,其所建构的教育功能体系仅是一个理论范畴体系,缺乏对体系的客观基础探讨,属于“无基”整合。

三 教育功能研究取向的调整

推动教育功能研究走向深入,须调整已有的研究取向。调整的策略包括,整合研究视角、转变研究方式以及重设研究重心。

(一)研究视角的整合

上述分析表明,教育功能研究的已有取向均未能达至完善,这或与各取向所蕴涵的研究视角存有局限不无关联。由此取向的调整宜先分析各类研究视角之长,并对其加以综合,实现优势互补,以期合力叩击教育功能现象之妙门。

“‘常识’这个词不指称错误的东西”,是对事实本身的认定与解释^{[14]231};从常识视角应当吸取的是“回到教育活动本身”,并借此清除抽象玄思、主观推导之弊。思辨视角长于概念辨析与逻辑演绎,关注概念内涵的明晰性与外延的全面性,可助深刻、全面分析教育功能,以补常识视角所致的概念混乱以及社会学视角分析不全的局限。社会学视角长于客观、科学分析,所使用的“负向功能”及“隐性功能”概念可救常识与思辨视角的价值附载之弊。各研究视角析出的有益成分组成一个“复杂视角”,此复杂视角的核心要素包括:“回到教育活动本身”、“全面分析教育功能”以及“客观分析教育功能”。其中,“回到教育活动本身”为研究者指明了着眼之处,关乎研究的“切入”;“全面分析教育功能”引导研究者关注整体的教育功能现象,关乎研究对象的全纳性;“客观分析教育功能现象”告诫研究者在研究过程中要摆脱“公众信仰”的干扰,关乎研究结果的科学性。

(二)研究方式的转变

反思已有研究取向发现,教育功能研究注重“宏大构想”而忽略现实观照,进而造成教育功能体系缺乏现实基础。要彻底祛除教育功能研究的“宏大构想”与“‘无基’整合”的弊端,教育功能的研究方式应转向“中层研究”。

教育学独立于古典哲学中兴时期,其时,任何有些声望的哲学家都须提出自己的哲学体系。“宏大构想”正是教育学从“娘胎”里带来的印记,具体表现如下。其一,注重概念推演,忽略对教育活动中的实然功能状况的考察。例如,“育人功能”的研究本应观照教育活动过程,然而研究者并不着眼于教育活动本身,而是根据“教育”本质进行逻辑演绎,“育人功能”由此变成一个抽象术语;其余如教育的“文化功能”、“社会功能”等更是如此。其二,追求教育功能体系的建构,企图对教育与社会其他系统的每一

互动都能迅速察知。这是一个不成熟和有害的信条。为克服教育功能研究的“宏大构想”,特借墨顿的“中层理论”概念,提出以建构“中层理论”为旨趣的“中层研究”。“中层理论”指“逻辑上相互联系的一组命题,从这些命题中可推导出经验的一致性”,它“既非日常研究中广泛涉及的微观但必要的工作假设,也不是尽一切系统化努力而发展出来的统一理论,而是指介于这两者之间的理论”^{[15]59}。社会学中《自杀论》是中层理论的典型之作^③。借此启发,“中层研究”似应聚焦于教育活动的直接结果,这种“直接结果”是普遍存在的,蕴含教育活动中的原初功能。“中层研究”要求研究者关注教育活动本身,揭示教育活动中教育功能的生成机制、存在状态及演绎条件;要求研究者抛开“公众信仰”,揭示教育活动中实然的功能现象;还要求研究者放眼教育活动的衍生功能,实现对教育功能的全面分析。

(三)研究重心的重设

研究视角的整合与研究方式的转变必然要求重新设定研究重心。以往教育功能研究致力于建构一个漂亮的宝塔,然而建成后却赫然发现整个宝塔的地基是不稳的,甚至是空的。于是,现在需要掉过头来,将研究重点聚焦于教育功能系统的基础部分。“基础部分”即教育的“现实功能”。作为新的研究重心,教育现实功能是“复杂视角”下的理论产物。它是对教育活动现实结果的考察而不是教育功能的概念推演(常识视角),它是对教育过程中普遍存在的功能状况的关注而限于某一隅功能(思辨视角)的关注,它是一种客观存在的功能现象,而不是一种价值期待(社会学视角)。就研究方式而言,现实功能关注的是教育过程中现实而直接的结果,是对教育功能的中层研究,其理论旨趣在于介乎教育的具体事项的叙述与功能体系构建之间的中层理论。可见,教育的现实功能确是上述研究视角与研究方式更新后发现的新的研究重点。

教育是否存有上述内涵的现实功能呢?笔者认为,教育活动中确实存在一系列符合上述含义的现实功能,具体包括教育的模仿功能、启发功能、迁移功能等。此类功能蕴含于教育活动的实施过程之中,是教育活动最切近的功能项,可为其他教育功能奠基。已有研究中,“模仿”、“启发”与“迁移”等概念很少从教育功能角度分析,然而,从教育功能角度观察,它们确属教育活动最初所产生的直接结果。限

于篇幅,这里仅以教育的迁移功能为例粗略分析。所谓教育的迁移功能,是教育过程中的一种客观现象,其含义即在教育过程中,由于教育者向受教者的施教活动而实现的客观文化向受教者知识结构迁移,以及受教者知识结构向学习实践迁移的现象。从教育功能研究的复杂视角观之,迁移作为教育活动中的功能现象,不与常识体系相悖;迁移是教育活动中表现出来的普遍存在的功能现象;迁移现象作为教育心理学的重要课题,是客观存在的功能现象,不是主观的价值期待。从教育功能的研究方式观之,迁移功能研究正是企图通过对普遍现象的研究而实现“经验一致性”的中层研究。此外,迁移功能

涉及受教者运用知识于客观实践,触及教育现实功能的扩展,对其深入研究或可窥视教育功能体系的演绎历程,探赜教育功能体系的奥妙。由此,现实功能的研究既可丰富人们对教育功能的认识,又可为建构教育功能体系做好准备,应当成为新的研究重点。

综上所述,教育功能的研究取向有常识取向、思辨取向与社会学取向三类,三类取向皆有局限,亟待调整至适恰状态。调整后的研究取向呈现出:由“析取—整合”各取向形成的复杂视角、以中层理论为指向的研究方式以及以现实功能为理论聚焦的研究重心,三者合一。

注释:

- ①“公众信仰”一直影响着教育功能研究,二者甚至表现出一定的对应性。例如,民国教育功能研究对应教育救国信仰,文革前17年的研究对应教育建国信仰,改革开放后的研究对应教育治国信仰。
- ②参见张行涛《从关系视角看教育功能的拓展》,《教育评论》1999年第1期第12-14页;王全宾《教育功能、教育价值、教育目的》,《山东师大学报》(人文社会科学版)2001年第5期第39-41页;王富平《教育功能的相关性探析》,《现代教育科学》2003年第1期第11-13页等等。
- ③参见《自杀论》(冯韵文译,商务印书馆1996年版),此书系法国社会学家涂尔干(Emile Durkheim)的代表作。

参考文献:

- [1](美)W·詹姆士.实用主义[M].北京:商务印书馆,1979.
- [2]舒新城.教育通论[M].福州:福建教育出版社,2006.
- [3]范任宇.教育概论[M].北京:商务印书馆,1943.
- [4]郑金洲,瞿葆奎.中国教育学百年[M].北京:教育科学出版社,2002.
- [5]瞿葆奎.教育基本理论之研究[M].福州:福建教育出版社,1998.
- [6]文新华,唐思群.社会主义社会教育的政治职能[J].教育研究,1989,(11).
- [7]陶立志.建立教育功能学的构想[J].教育研究,1994,(7).
- [8]吴康宁.教育社会学[M].北京:人民教育出版社,1998.
- [9]吴康宁.教育功能诸论述评[J].华中师范大学学报(哲社版),1996,(3).
- [10]马和民.新编教育社会学[M].上海:华东师范大学出版社,2002.
- [11]傅维利.教育功能论[M].沈阳:辽宁教育出版社,1990.
- [12](美)C·米尔斯.社会学的想象力[M].北京:三联书店,2005.
- [13]胡德海.论教育的功能问题[J].西北师大学报(社会科学版),1999,(2).
- [14]陈嘉映.哲学科学常识[M].北京:东方出版社,2007.
- [15](美)R·默顿.社会理论和社会结构[M].南京:译林出版社,2006.

[责任编辑:李大明]