

适应还是超越:我国高等教育改革范式的深思

——基于张力的视角

平和光¹ 姜朝晖²

(1. 吉林省教育科学院, 吉林 长春 130022;

2. 中国教育科学研究院 高等教育研究中心, 北京 100088)

摘 要:自展立新、陈学飞发表《理性的视角:走出高等教育“适应论”的历史误区》一文以来,在如何看待高等教育与社会、人及其自身的关系上引发了“适应论”与“超越论”之间的争论,前者强调高等教育发展必须与社会发展需求相适应,后者强调高等教育是一种知识再生产活动,其首先应该满足认知活动合理化的要求。本文从张力的视角出发,在对“适应论”与“超越论”之间争论的焦点进行剖析后,认为“适应论”和“超越论”绝不是二元对立的,应该坚持从“理想与现实”“实然与应然”“一元与多元”“逻辑与历史”“普遍与特殊”等五个方面来正确理解和把握“适应”与“超越”之间的关系,既不夸大二者各自符合规律性的一面,也不否认其合理性。

关键词:高等教育;适应论;超越论;张力

中图分类号: G640 **文献标志码:** A **文章编号:** 2095-6800(2016)04-078-16

上世纪80年代末至90年代,我国教育界紧紧围绕教育的内外部关系规律展开过一场大辩论,包括鲁洁^[1]、龚放^[2]、项贤明^[3]、谢维和^[4]、庞学光^[5]、黎君^[6]等众多学者都表达了自己的观点。而在高等教育界,早在1980年,潘懋元先生在湖南大学讲学时就提出了教育的两条规律说和高等教育适应论的观点,并在1983年编入了《高等教育学》^[7]。但其理论一提出就遭到部分学者的质疑,针对质疑,潘先生于1990年公开发表了《教育外部关系规律辨析》^[8]一文进行了回应和解答。至此,有关该问题的讨论暂时告一段落。

2013年1月,展立新、陈学飞发表了《理性的视角:走出高等教育“适应论”的历史误区》一文,对潘懋元提出的高等教育“适应论”提出了质疑。^[9]作为回应,同年7月,杨德广发表《高等教育“适应论”是历史的误区吗——与展立新、陈学飞商榷》一文,对展立新和陈学飞的质疑进行了回应和批判,同时对高等教育适应论的必要性进行了再次论证。^[10]同年10月,展立新和陈学飞又发表《哲学的视角:高等教育“适应论”的四重误读和误构——兼答杨德广“商榷”文》一文,从哲学的视角进行重新论证“潘懋元先生提出的高等教育适应论是历史误区”。^[11]此后,王洪才^[12]、刘志文等^[13]、刘培军等^[14]、段会冬等^[15]、饶佩^[16]、王建华^[17]、冯向东^[18]等人陆续加入这场辩论,对于“高等教育适应论”的有关争论,支持者有之、反对者有之、中立者也有之。

针对这场大辩论,笔者不禁要问:如何正确理解高等教育适应论和超越论?高等教育一定要适应吗,高等教育又一定要超越吗?假如是,高等教育为什么要适应,又为什么要超越?高等教育要适应谁,又要超越什么?什么是可以适应的,什么是不可以适应的?什么可以超越,什么又不可以超越?适应的度是什么,适应的标准又该如何把握?超越的度和标准又是怎样的,谁来制定,又如何把握?适应和超越的过程

作者简介:平和光(1988—),男,江苏丰县人,研究实习员,从事教育学原理、高等教育基本理论、教育哲学研究;姜朝晖(1980—),男,湖南邵阳人,教育学博士,从事高等教育管理与政策、教育智库、民办高等教育研究。

又分别是怎样的?适应和超越之间的关系又如何?适应的多,抑或超越的多?在适应与超越间,高等教育又该秉持何种理念?针对这一系列的问题,本文尝试着从“张力”的角度进行探索与解答。

一、高等教育“适应论”及其相关问题概述

(一) 高等教育“适应论”的提出

1980年,潘懋元在湖南大学讲学时首次提出教育的两条基本规律:“一条是教育外部关系的基本规律,指的是教育作为社会的一个子系统,与整个社会系统及其它子系统(主要是经济、政治、文化系统)之间相互关系的规律,简称教育的外部规律,在我国表现为社会主义教育必须通过培养全面发展的人,为社会主义的政治、经济、文化的发展服务;另一条是教育内部关系基本规律,指教育作为一个系统,它的内部各个因素或子系统之间的相互关系的规律,简称教育内部规律,在我国表现为社会主义教育必须通过德育、智育、体育来培养全面发展的人。”^[19]而教育“适应论”就是“教育必须与社会发展相适应”。

1983年,潘懋元主编的《高等教育学》初稿听取意见会在华中工学院(原华中理工大学)召开,会上就有学者针对“教育外部关系的规律”提出了不同意见,潘懋元当场给予了针对性的解答,并于1984年和1986年分别在《高等教育学》和《高等教育学讲座》两本著作中更加系统、全面地论述了教育基本规律,其中教育外部关系规律被表述为“教育必须与社会发展相适应”^[20]。1990年,潘懋元又公开发表了《教育外部关系规律辨析》一文,对教育外部关系规律的客观性与必然性、教育适应性的内涵以及如何利用和把握教育外部关系规律以保证“适应论”的科学应用等进行了详细分析,^[8]以全面回应外界的质疑。至此,高等教育内外部关系规律和“适应论”在我国学术界得到了广泛认可。

(二) 教育内外部关系规律与高等教育“适应论”

1. 教育内部规律

教育内部规律是把教育看作一个整体或一个独立系统来探讨其内部各要素或各子系统之间的相互关系。潘懋元指出“在我国,教育的内部规律表现为通过德育、智育、体育来培养全面发展的人”^{[20]494}。这句话主要有以下几层意思:第一,发展要素的全面性,德、智、体、美等诸要素缺一不可,不可偏废;第二,发展要素的统一性,德、智、体、美等诸要素的发展与人的基本属性的全面发展是统一的,教育必须尊重教育对象的身心特征和个性特征^{[20]492};第三,发展的协调性,社会主义教育的本质是培养全面发展的人,而德、智、体、美等诸要素相互作用的水平决定着全面发展的人的最终发展水平。因此,德、智、体、美四者之间的本质联系是最基本的内部关系,要处理好内部各要素之间的关系,才能培养出具有健康身体素质、较高文化修养、高尚道德品质、熟练劳动技能、美好情操与审美能力的人。^{[20]50}由于教育内部因素的多样性、关系的复杂性和发展的动态性,对于教育内部关系规律的认识是一个漫长的、不断深化的过程,人们很难进行完整的描述,连潘懋元自己都承认:“从不同的角度来揭露教育的基本矛盾是很难达成一致的”,^[8]但如果从教育系统区别于其它社会系统的视角出发来揭示教育的内部规律则是可行的。

2. 教育外部规律

作为一种社会的现象,教育是社会大系统中的一个子系统,它与整个社会系统和其它子系统之间存在着内在的、必然的相互作用的联系,这就是教育的外部规律。潘懋元先生总结为“外部关系规律就是教育与社会关系的规律”^{[20]484}。这种规律主要体现在经济、政治和文化上:在经济上,一方面经济发展是高等教育发展的物质基础,经济发展水平制约着高等教育发展的速度和规模,经济体制改革制约着高等教育体制变革和高等教育结构的调整;另一方面,高等教育的发展可以带动和促进经济的发展,例如高等教育可以促进经济结构的调整和完善,提高受教育者的经济收入。在政治上,政治体制决定高等教育的领导权和受高等教育者的权利,并制约着高等教育的体制、目的、方针、政策;反过来,高等教育对受教育者进行政

治教育,培养专门的政治、法律人才,又能推进民主政治的发展。在文化上,一方面,文化的弥散性决定着文化对高等教育影响的全面性,特别是文化传统影响着高等教育特色的形成;另一方面,高等教育又具有传承、保存、选择、批判、创新和发展文化的功能。因此,教育外部规律的基本内涵可表述为“教育必须受一定社会的经济、政治、文化所制约,并为一定社会的经济、政治、文化的发展服务”^{[20]48}。

3. 教育内部规律和外部规律的关系

教育内部规律和外部规律是一种相互作用的关系。一方面,教育内部规律的运行要受到外部规律的制约。如果把社会系统看成一个大系统,教育系统则属于社会这个大系统内的一个子系统,那么作为下位规律(特殊规律)的教育内部规律必然要符合作为上位规律(一般规律)的教育外部规律,具体来讲,就是教育要受一定社会经济、政治、科学文化的制约,并为一定社会经济、政治、科学文化提供服务。因为,“就教育谈论教育”,即使谈得非常好,倘若教育不能满足社会的需求,教育的社会效益和经济效益就无法实现,教育的存在价值就会动摇。另一方面,教育的内部规律是教育外部规律实现的根本保障。作为上位规律(一般规律)的教育外部规律必须通过作为下位规律(特殊规律)的教育内部规律来实现,否则教育的外部规律是空的。潘懋元指出“只就社会的各个因素来谈教育,只就生产力、社会制度、文化传统来谈教育,不顾教育自身的特殊性,违反教育的内部规律办事,也是不全面的。”^{[21]12}总之,教育内部规律和外部规律是相互依存统一的,教育与社会诸要素之间的“制约”与“服务”关系是教育内外部关系规律理论内涵的核心,办教育只有遵守这两种教育规律,并把教育的内、外部规律科学地统一结合起来加以运用,教育的内在和外价值才能发挥到最佳。

4. 高等教育“适应论”

潘懋元将教育外部关系规律表述为“教育必须与社会发展相适应”,并认为教育适应包括两层含义,“一方面教育要受一定社会的政治、经济、文化科学所制约;另一方面教育必须为一定社会的政治、经济、文化科学的发展提供服务。”一方面“受到制约”,一方面“为之服务”,前者是前提,后者是方向。^[8]对教育外部规律的运用要掌握两大基本原则,一要全面适应,不要片面适应。制约教育的外部因素有生产力、社会制度、科技发展水平、人口、文化传统、宗教、资源、地理、生态、民族等因素,这些因素之间密切联系并相互制约,如果教育仅仅强调与某一方面或某一因素的发展相适应而忽视了其他方面的适应问题,则会导致片面性的失误。二要主动适应,不要被动适应。客观事物往往具有两面性,教育主动适应社会经济的发展,指是对积极面的适应,不是不加判断和辨别,盲目地去适应一切,包括适应一些不利于社会进步的消极落后或错误的东西。主动适应包括四层含义:从适应的选择性来看,高等教育要主动适应积极、进步的要求,而不是消极、落后的要求;从适应的双向性来说,高等教育要主动适应社会的发展,调整学校专业结构、层次结构,培养适合商品经济发展所需要的人才;从适应的动态性来说,高等教育适应社会发展需要所采取的对策不可能是一成不变的,必须随社会的变化发展而发生相应变化;从适应的多维性来说,高等教育在主动适应商品经济或市场经济发展需要的同时,还要主动适应民主政治建设、精神文明建设等的需要。

(三) 高等教育“适应论”的必然性与合理性

1. 从高等教育的基本功能来看“适应论”的必然性和合理性

“高等教育是建立在普通教育基础上的以培养专门人才为目标的社会活动。”^[22]这一界定揭示了高等教育的两种基本功能:促进人的发展和促进社会的发展,并逐渐形成了两种对立的教育观,即个人本位教育论和社会本位教育论,前者主张教育目的的确定和教育活动的开展要满足个人发展的需要,后者主张根据国家的利益和社会的需求来确定教育目的和教育活动。尽管在实践时,两者存在畸重畸轻甚至矛盾冲突不断现象,但是两者在本质上是统一的。因为高等教育要促进社会的发展就必须满足人的自身发展需要,提高人的个体和群体素质。与此同时,高等教育只有满足社会发展的需要才能促进人的发展,因为人的发展需要社会的发展提供物质保障和精神支撑。由此可见,高等教育的两项基本功能是互为目的、互

为条件和相互统一的。而两者最大的共同点就是高等教育的适应性,一方面,高等教育只有适应了社会发展规律才会更好地促进社会的发展,一旦忽略了社会,则会滋生个人主义和自由主义;另一方面,高等教育只有适应了人的发展规律才会更好地促进人的发展,一旦忽略了人,则会导致人的个性、积极性和主动性被压抑,人的潜能和聪明才智很难被充分挖掘出来。由此可见,高等教育必须同时适应人的发展和社会的发展,这与高等教育适应论的内涵和主张是相符的。

2. 从高等教育的基本价值来看“适应论”的必然性和合理性

“价值指客体的属性与功能对主体需要的适应和一致”。^[23]“教育价值取向则指社会主体把教育作为一种社会客体的情况下,根据自身生存和发展的需要,对教育客体进行价值设定、价值预期时所表现出来的意向或倾向。”^[24]在教育价值的立场上,我国学者可以分为三大类:一种强调教育应当在满足社会的需求中体现出自身的价值;另一种强调教育的价值应当体现在人的自身发展和自我完善上;最后一种强调教育自身的价值,即怎样的教育活动才具有教育上的价值,才能有效获得那些教育中的价值。尽管三种教育价值观有诸多区别,但却有着共同的内涵:一是理想性的教育价值取向必然会受到现实的教育价值趋向的影响和制约;二是教育价值取向是与特定主体(社会、人、大学自身等)相联系的,具有明显的主体差异性;三是价值主体的价值需要总是受到一定社会和历史的制约。总之,教育必然会受到社会制约,教育必须要考虑它的社会价值,不考虑社会需求的教育价值观是唯心主义的,因为“教育主体提出对高等教育的价值需求要受一定社会历史条件的制约,反映的是这个国家和民族在一定社会历史条件下的社会发展现状和文明程度”。^[24]

3. 从高等学校职能的流变来看“适应论”的必然性和合理性

在学术界,高等学校一般被公认为有三种职能:即培养人才、科学研究和服务社会^[25],这三种职能是在较长的历史发展过程中逐渐形成的。现代意义上的大学发端于中世纪时期的大学,当时的大学主要分为学生主管学校事务的“学生大学”(以波隆那大学为代表)和以教师为管理主体的“先生大学”(以巴黎大学为代表)两种,二者的主要职能是人才培养,培养当时社会所需的官吏、法官、牧师、医生等。由于受欧洲文艺复兴运动、宗教改革运动和近代科技革命影响,再加上19世纪初欧美国家爆发的新大学运动,大学的发展出现迟滞,为摆脱困境,在洪堡、费希特等人文主义者的倡导下,德国率先发起了大学改革运动。洪堡主持创立的柏林大学,坚持将科学研究与培养人才相结合,发展了大学的第二个职能。如果说19世纪初期柏林大学改革使德国大学成为“引起世人羡慕、详尽研究和仿效的对象”^[26]的话,那么19世纪中后期美国威斯康星等大学的崛起便为世界高等教育发展提供了另一个样板。作为美国赠地学院的典范,为了适应社会发展的需要,威斯康星大学在1904年将社会服务作为其主要任务之一,从而发展了高等学校的第三个职能:服务社会。从高等学校三大职能的形成历史可以看出,高等教育职能的演变和拓展与社会的发展紧密相连,反映了高等教育的发展要满足社会发展的需求。

4. 从我国高等教育社会历史发展的背景来看“适应论”的必然性和合理性

自1949年中华人民共和国成立至今,我国高等教育的发展大致分为三个时期:1949年10月至1966年5月,是积极探索中国特色社会主义教育发展道路的时期;1966年5月至1976年10月,是社会主义教育事业遭受重大挫折时期;1976年10月至今,是初步建立中国特色社会主义教育体系的基本框架,并在改革发展中不断发展和完善的时期。^[27]在整个发展历程中,我国高等教育与社会、政治、经济、文化的发展是紧密相连的。

在第一个时期,由于新中国刚成立,政治制度、经济体系、人才培养机制等亟需重建,在这几大因素的制约下,高等教育必然要与之相适应。从1950年第一次全国高等教育会议的召开和模仿苏联所开展的高校院系调整,到1956年进行的“教育大革命”,再到1960年教育工作“调整、巩固、充实、提高”八字方针的提出,最后到1961年中共中央颁布《高校六十条》,无不说明这一时期高等教育在努力与社会保持适应,

尽管高等教育出现了一些问题,但这是外部力量不尊重高等教育发展规律,过度干预高等教育所造成的结果。

在第二个时期,“文化大革命”给我国高等教育的发展带来了极大破坏,高等教育指导思想被搞乱,广大教师和学者受到严重摧残,大批高等学校被撤销合并,教育行政管理和高校内部管理处于混乱状态,教学工作无法正常进行,考试制度也被全面否定,高校大量基础设施特别是图书资料和实验仪器遭到毁坏,高等教育事业陷入了全面停顿的状态。^[28]文化大革命的教训告诉我们,改革和发展高等教育必须在安定团结的社会环境中进行,必须有民主与法制的可靠保证,同时还必须按照教育规律办事,走教育决策民主化、科学化的道路。

在第三个时期,我国经过拨乱反正结束了“文革”,并于1977年恢复高考,1982年中共“十三大”正式提出《中共中央关于教育体制改革的决定》,1993年中共中央、国务院正式印发《中国教育改革发展纲要》,1998年又颁布《中华人民共和国高等教育法》等,这一系列举措有力推动了我国高等教育的蓬勃发展。但改革开放以来,商品经济和市场经济的负面因素又使一些高等教育办学者和管理者出现了左右摇摆的困惑,并在我国高等教育学术界引发了一场针对市场经济与高等教育关系的大讨论。

正是在此背景之下,潘懋元在总结成功经验与失败教训的基础上提出了高等教育内外部关系规律,正如其所说“高等教育适应论的提出,这里还有个时机的问题,也可以说是被客观需要逼出来的。”^[8]

(四)“适应论”的局限性

由于“适应论”是基于当时的社会历史条件提出来的,随着社会的变化和发展,“适应论”所生存的环境和土壤发生了变化,其历史局限性也逐渐显现出来。其最大的局限性在于忽视了高等教育的独立性、内在逻辑性和高等教育适应的道德伦理之标准。

教育适应包括外部适应和内部适应,前者指教育必须受一定社会政治、经济、科学文化等条件的制约,并为一定社会的政治、经济、科学文化服务;后者指社会主义教育必须培养全面发展的人。前者体现了高等教育的“社会本位论”,后者体现了高等教育的“个人本位论”,但是高等教育自身的“知识本位论”却被忽视了。本质上来讲,高等教育三个本位论之间并不矛盾,反而是相互促进的,高等教育正是在遵守社会发展规律、人的发展规律和高等教育自身发展规律的前提下不断发展壮大的,但是,一旦只强调高等教育要适应社会发展规律和人的发展规律而忽视了其自身的发展规律,那么高等教育的独立性和完整性必然会遭到破坏,使其遭遇进退维谷的困境。“一方面它们本身必须改变以适应社会的新形势,否则将遭受社会的抛弃;另一方面,它们在适应社会的改变中,又不能破坏大学的完整性,不然将无法完成它们所承担的社会职责”。^[29]

高等教育的规模和形式不外乎由社会、人和教育三种力量来决定的,如果三者之间失去平衡,高等教育体系必将垮台。建立在学术独立和学术自由基础之上、追求高深学问的高等教育内在逻辑的力量尽管要去适应日益增长的其他两种力量,但是不能为了适应而丧失了自身的独立性和完整性,从而使自身发展的内在规律遭到忽视甚至破坏。此外,尽管高等教育的适应性是客观存在的,但其在适应的同时应考虑适应价值的好坏,因为“适应论排除了任何有关道德伦理等方面的考虑,不管环境的好与坏,都必须适应,基于这种理论基础之上的教育制度,必然会成为一种不讲价值的制度,这与教育一词的内涵相矛盾。”^[30]在我国历史上,高等教育曾多次受到经济和政治的严重冲击,甚至出现罢课停学闹革命的场景,高等教育基础设置遭到严重破坏,教师和学者遭到批斗迫害,恰恰是因为高等教育过分适应社会而忽略了适应价值的好坏所带来的后果。因此,在强调高等教育要适应社会发展和人的发展的同时,不能忽略高等教育的内在逻辑性和符合道德伦理标准的价值选择。

二、高等教育“超越论”及其相关问题阐述

(一) “超越论”提出的背景

自二战结束以来,单从经费投入看,教育已经成为大部分国家最重要的事业,教育承担的任务越来越广泛、越来越繁重,其在国家和国际政策制定中占据越来越重要的地位,然而在理论和实践中,却出现了教育先行、教育预见和社会拒绝使用学校毕业生等三种比较流行的现象。“教育先行”指“在发动产业革命的欧洲国家,教育发展原本都是在经济增长之后才会发生,但是现在,在全世界教育的发展都倾向于优先于经济的发展,这在整个人类历史上大概是第一次。”“教育预见”指“自古以来教育的主要功能仅仅是再现现有的社会关系,而现在教育却为一个尚未存在的社会培养着新人,这在历史上是第一次。”在社会拒绝使用学校毕业生方面,“在过去,由于社会的发展比较缓慢,因而教育成果也容易被自动地吸收,至少也可以想方设法去适应教育的成果,但是今天的情况却不是这样的了。有些社会开始拒绝制度化教育所产生的成果,这在历史上也还是第一次。”^[31]教育先行、教育预见和社会拒绝使用学校毕业生这三种现象反映的皆是教育与社会的关系问题,问题的核心是当代社会背景下教育与社会发展的不适应和不协调。更准确地说,是在社会快速发展,科学知识与技术的更新速度大大加快的背景下,教育难以满足社会对人才的培养需求。20世纪七八十年代,我国尚处于计划经济时代,经济发展相对缓慢,上述问题还不明显,但20世纪90年代以后,由于我国实行了改革开放,市场经济体制改革紧锣密鼓地展开,社会经济发展明显加快,在这种情况下,教育与社会的矛盾日益增多,引起了国内学者以及决策者的注意。国内有识之士开始意识到教育先行对经济发展的重要意义,邓小平指出,“我们要千方百计,在别的方面忍耐一些,甚至于牺牲一点速度,把教育问题解决好。”^[32]随着国家对教育的逐渐重视,不久便把教育优先发展作为国家的重要发展战略。教育优先发展问题开始得到人们的关注,并一度成为教育研究的热点问题,例如柳海民^[33]、陈敬朴^[34]、王逢贤^[35]等都对此做了深入研究,但由于教育适应与教育超越的提法并非文章的主题思想,没有引起人们的注意。直到1996年,鲁洁发表《论教育之适应与超越》一文,从马克思主义的唯物论出发,旗帜鲜明地提出教育具有超越的特征,^[36]引起了部分研究者的争论。至此,教育的超越论被正式提出,并且逐渐被引用到高等教育学学术领域。

(二) “超越论”教育思想的主要内涵

《辞源》中“超”是指“超出”“越过”;“越”指“超出、逾越、度过”;“超越”即指“超过”^[37]。因为超越一词具有不屈服于现实的限制和束缚,孜孜不倦地寻求超脱的意味,因此该词常常作为一种审美的创作方式被用于艺术的表达,这恰恰符合艺术审美创作对现实超越性的特点。国内研究者对于教育超越性内涵的理解一般包括以下几种:第一,“教育是一种培养人的活动,它的超越核心就是要培养出能够改造现存世界的人,即具有实践意识和能力,能超越现实世界和现实社会的人”^[1]。第二,“教育的超越,简言之就是教育对当下的、具体的现实需要的一种超出”^[38]。第三,“教育对社会的超越就是指教育对社会现状的超越”。^[39]第四,“如果教育成为了改造社会外部条件的力量,那就是教育对社会现实的超越”。^[40]第五,从哲学角度来看,教育的超越包括期待教育的理想世界、透视教育的可能生活、寻找教育的精神寓所、回归教育的永恒理性等四个方面。由于超越反抗的是世俗功利,是一种脱离于现实的能力,因而自由是超越的最高本质^[41]。第六,“教育的超越性就是教育超出既有的现实规定性及教育活动和内部诸要素在某些方面超出的本质特性”。^[42]⁴⁻⁵作为教育的下位概念,高等教育超越论是符合上述界定的,但本文把高等教育超越的内涵归为两点:第一,高等教育要超越社会现实条件,不仅要培养适应社会需求的人,更要促进人性的完美,激发人的主体意识,培养具有超越意识、超越精神和超越能力的人。第二,高等教育要超越自身,这是高等教育对自身必要的反思和批判,高等教育要适当保持自身的保守与独立,保护和发扬自身的个性和特

色,肩负起自己的使命,知道自己从哪里来,到哪里去,不能成为社会和人的附庸和奴隶。总之,无论是人才培养、学术研究还是社会服务,大学必须具有超越精神。

(三) “超越论”的价值性

“所谓教育的超越,就是教育对当下的、具体的现实需要的超出。”^[38]教育的超越性是一个教育哲学问题,或者说是一个教育本体论问题,这决定了教育必然会作为一种指向未来的理想而存在,这就是教育超越的本质所在。教育的超越价值首先体现的是其本身质的规定性,假如把实践对象的性质作为分类的依据,那么可以把人类社会的实践活动分为以物质为对象的生产实践活动、以人为对象的教育实践活动和以社会关系为对象的文化实践活动三种。教育是基于已有人类文化成果而不断内化、建构现时物质文化和精神文化的主体人格的活动。^{[42]21-24}教育虽然是一个社会的子系统,但是抛开系统论来看,教育与社会又是横向平行的关系,教育可以相对独立于社会,尽管社会加于教育种种束缚,但是教育必须超越这些束缚去寻找和追寻理想的自我,否则教育的发展将会变得工具化、功利化、世俗化、庸俗化。其次,教育的超越价值体现在对受教育者精神上的引领和建构。教育不仅可以让受教育者具有超越现实社会的能力和智慧,而且更重要的是可以让受教育者形成追求真、善、美和自由的精神品质,教育能够让人成为人,成为有价值的人,成为幸福的人,成为有自我意识的人,成为具有真、善、美和自由主体精神的人。这是教育思想、教育目的和教育方法的中心和立足点。再次,教育的超越价值体现在对社会的超越。在理想层面,教育可对社会现实的发展起到价值引导的作用,而在实践层面上,教育不仅可以帮助解决现实问题,更重要的是可以引领社会生产方式、生活方式和管理方式的转变,教育用平等、人权、自由、民主、公正、诚信、和谐、法治、幸福的共生价值来引领社会从野蛮走向文明,从人治走向法治,促进社会的文明和谐。

(四) “超越论”当前的发展困境

尽管高等教育“超越论”有其独特的价值,但在当前社会背景之下其生存和发展却存在诸多困境。首先,过度工具化的价值取向在逐渐消解高等教育的本性。在当前社会背景之下,高等教育由外部力量所决定,其所追求的是知识的有用之功和知识的生产效率,前者将会导致“凡是对社会建设起不到作用的知识都会被视作没有用处或者用处不大的知识”^[9],后者将会导致“大学一切活动都变成了技术性活动,失去了反思性、公正性和艺术性等与人类的健全思维息息相关的东西”。^[43]在这种普世的工具化的教育价值理念指导下,高等教育成为了社会的附庸,失去了自身独立的本质属性,也就失去了其自主的超越性。其次,对传统文化的不够重视导致高等教育超越精神逐渐消退。中国古典教育充满了人性和人情的关怀,具有伦理性、人文性和审美性,然而随着传统教育物质实体的瓦解,这种具有人性关怀的精神实体也就失去了发展的基础,变得荡然无存了。20世纪初,我国教育学初步建立,原有传统的教育理念、方法、组织形式等逐渐被西方现代化的教育所取代,我们在探索教育现代化的道路上曾有意或无意地抵制甚至抛弃传统教育,将其作为教育发展的障碍和累赘,从而导致大学在理念上面临重重危机,例如:大学观念的落后、大学使命的弱化、大学精神的失落、大学理想的黯淡、大学目标的混乱、大学形象的扭曲等,这正是大学超越精神逐渐消退的表现。最后,高等教育学科化发展的弊端压制了高等教育的“超越性”。自高等教育学作为一门独立的学科诞生以来,它就一直在学科化的道路上不断地向前迈进,不断地走向理论化、规范化和专业化,特别专注于建构普遍化确定性的理论体系,从而不可避免地限制高等教育的自主性、创造性、创新性,当高等教育学科体系日益形式化、唯理性化、唯技术化,高等教育“超越”性也被逐渐压制和消解。

三、高等教育“适应论”与“超越论”之间张力的拿捏

(一) “适应论”与“超越论”争论的焦点

1. 何为高等教育的本质属性

“适应论”认为“高等教育的本质属性是培养社会所需要的高层次专门人才的社会实践活动”^[44],它包含两层意思:第一,高等教育必须要与社会发展相适应,满足社会的发展需要;第二,社会主义高等教育必须培养全面发展的人,满足人的发展需求。^{[20]497}而“超越论”先是批判“适应论”犯了逻辑上的错误,即用唯物史观作为裁剪历史的公式,从而推导出错误的结论并使自己陷入无所适从的困境,然后从理性分工的角度出发,“超越论”指出高等教育实质上就是知识生产赖以进行的某种特殊的方式和方法,即知识再生产是高等教育的本质属性。^[9]

2. 高等教育是上层建筑还是经济基础

在该问题的回答上,持“适应论”观点的潘懋元指出“教育是上层建筑……既然教育是上层建筑(或所谓部分是上层建筑),就得接受经济基础所制约并为经济基础服务,而政治是经济的集中表现,就得受政治所制约并为政治服务。在处理具体问题上,就必须按这个规律办事。”^[45]而“超越论”则认为高等教育既不是上层建筑也不是经济基础,只是一种社会中介活动,因为高等教育活动在影响经济基础和上层建筑领域中的活动时没有改变自身的独立性,因而不能被简单划入经济基础或上层建筑的范畴。^[11]

3. 认知理性与实践理性的关系如何

在“超越论”看来,一方面实践理性是认知理性的一种具体应用,另一方面,实践理性和认知理性又是矛盾的,由于实践理性一定程度上受到某种价值观的制约从而导致实践理性与认知理性处于某种紧张或冲突的状态。因此,从理性的角度来讲,认知理性和实践理性的矛盾是高等教育的基本矛盾,但前者是矛盾的主要方面,后者是矛盾的次要方面。^[9]而在“适应论”看来,认知理性与实践理性是一种辩证统一的关系,两者统一于人的实践活动。一方面,认知理性是实践理性的前提条件,认知理性对实践理性的发展起到指导作用,认知理性如果失去了“真”,实践理性则会失去“善”与“美”;另一方面,认知理性要回归到实践理性中去,并通过实践理性彻底地完成其认识世界和改造世界的使命和任务。基于此,“适应论”认为“超越论”把认知理性过于绝对化、客观化与本体论化,把有限的知性思维发展到无限的终极实在,这犯了典型的脱离人类实践活动的主观唯心主义的错误。^[44]

4. 大学知识生产的功能是否被边缘化

“超越论”认为“适应论”把认知理性与实践理性的关系完全颠倒了,并且否认高等教育的本质是发展认知理性,结果导致“认知理性的核心价值没有得到应有的尊重,学术自治和学术自由也无法得到充分保障,大学知识生产的功能只能处于某种被边缘化的地位”。^[9]恰恰相反,“适应论”则认为是“超越论”将大学知识生产的功能边缘化,因为这些抛弃“适应论”者主张“教育要游离于社会、政治、经济之外,不要进去社会中心,与社会保持一定距离”,而“适应论”始终坚持高等教育的生产功能从社会的边缘走向社会的中心,一直在鼓励和推动高等教育知识生产功能的发挥。

5. 孰造成的各种实践理性的失调

“超越论”的倡导者认为,“‘适应论’在选择某种实践理性的时候,往往压制其他实践理性的发展,以至于给高等教育带来极大的矛盾和冲突”,而这种压制主要表现在四大方面:“经济理性的抉择”“政治理性的错觉”“工具理性的困境”和“实践理性的极限”^[9]。针对“超越论”的批判,“适应论”的倡导者反驳道“这种现象在某一历史阶段的确存在过,但那不是‘适应论’造成的,而是由于当时的经济政治状况和当权者的状况决定的,那不是某一所大学甚至整个教育系统所能够改变得了的。”“适应论”是指多方面的、多样化的“适应”,不是单方面的适应,因此各方面都务必要加强合作,互助互补,不存在“造成了极大的矛盾与冲突”,^[10]而上述问题之所以会发生,与其说是“适应论”本身的问题,毋宁说是我们对“适应论”的理解还不够甚至在某种程度上存在偏差,因而在实践中没有贯彻到位,以至于方向走偏了。^[16]

6. 适应必然伤害学术自由和学术自治吗

“超越论”对高等教育适应论的逻辑持有异议,因为如果按照“适应论”的逻辑,认知理性的核心价值

是很难得到应有的尊重,学术自治和学术自由无法得到充分保障,大学知识生产的功能只能处于某种被边缘化的位置。”“适应论”则认为,教育的内部规律和外部规律是辩证统一的,在强调教育要适应和满足外部社会需求的同时,也要注意教育对内部规律的适应,即要关注教育自身的需求和发展,这与强调认知理性在本质上是是一致的。^[13]在高度集权的计划经济时期和以“左”的思想路线为主导的时期,只强调注重高等教育与社会政治、经济等相适应,从而导致学校的学术自治和学术自由得不到应有保障,那是由当时环境造成的,不能怪罪于“适应论”。在改革开放的市场经济时代,“适应论”必须在构建现代大学制度、实行学术自由等方面有所体现。近年来在这些方面也取得一些进步和成效,并非阻碍学术自治和学术自由。^[10]因此,将适应社会与学术自由绝对对立,认为适应社会必然伤害学术自由和剥夺学术自治的观点是武断的。

(二) “适应论”与“超越论”争论的实质

1. 高等教育本质的争论

高等教育本质问题是高等教育学研究无法回避的最基本的问题,尤其是我国当前正处于社会转型的特殊时期,认真研究和探索高等教育的本质对于解决我国高等教育存在的理论或实践问题具有重要意义。正如雅斯贝尔斯所说“当社会发生根本变革时,教育也要随之而变,而变革的尝试首先是对教育本质问题的追问。”^[46]关于教育本质的问题,几十年来我们学术界一直争论不休,主要观点有生产力说、上层建筑说、生产实践说、社会实践活动说、多重属性说、双重属性说、特殊范畴之说、社会化说、个性化说、培养人之说等等。^[47]上述观点大体上可以分为两大类:一类是从人的角度来表述教育的本质,即“个人本位论”;一类是从社会的角度来阐述教育的本质,即“社会本位论”。“适应论”认为教育的个人本位论和社会本位论是紧密联系、不可分割、相互统一的,无论是适应社会还是适应人,两者最大的共同点就是教育的适应性,因此高等教育的本质是培养人的社会活动。而超越论超越了个人本位和社会本位,提出了“高等教育的本质属于认知活动发展的领域”,强调高等教育的批判性、理性和相对独立性,这实际上是一种温和的“教育独立论”。其实,无论是“个人本位论”、“社会本位论”,还是“教育独立论”,三者都只是抓住了高等教育部分属性、现象、功能和特点作为其论断的依据,而探索高等教育的本质属性必然要持开放、包容、多元的态度,并紧紧围绕“人—社会—教育”的三角互动关系从整体上进行分析,这样才能比较全面、深刻而又辩证地理解高等教育的本质。

2. 不同哲学观之间的争论

人们总是以某种教育哲学为立足点来探索教育现实、追问教育理想,而立足点的差异则会导致探寻路径和结论的差异性和多样性。^[18]高等教育“适应论”和“超越论”的讨论也体现了不同教育哲学观之间的对话。在“认识论高等教育哲学”那里,高等教育的目的就是探究高深学问,忠实客观地追求真理,强调高等教育要按照自身的客观规律办事,而条件就是远离社会,以免受到外界的干扰。“政治论高等教育哲学”认为高等教育是社会历史发展的产物,因此,高等教育不能与世隔绝、孤芳自赏,应该走出“象牙塔”为社会提供服务,以思想、理论、知识和技术来为社会解决重大问题。^{[48]13-19}在“生命论高等教育哲学”那里,人又成为高等教育的最终目的,高等教育的根本使命是让学生个性得到自由、充分、协调的发展,以超越现实自我走向应然自我,从而获得新生命。^[49]由上可知,“认识论高等教育哲学”强调的是高等教育要遵循自身发展规律,“政治论高等教育哲学”注重的是高等教育要适应社会发展规律,“生命论高等教育哲学”注重的是高等教育要遵循人的发展规律,尽管上述三种高等教育哲学观的核心理念是不一致的,但是都是基于不同的社会历史背景来探讨高等教育基本问题,在不同的历史时空下皆具有其解释的合理性,因此,我们不得不说,高等教育适应论和超越论的争论必须放到一定的社会历史背景条件下,以开阔、包容和多元的态度去剖析,才能抓住争论的实质,找到问题的解决之道。

3. 不同教育理念的争论

高等教育理念是高等教育价值观的“内核”,可以反映出其目的、价值、性质、功能、社会责任、理想模式等等。高等教育理念的不同决定着看待“超越论”和“适应论”的视角和立场的不同。在高等教育发展的历史长河中,一般存在以下教育理念:经院主义、理性主义、经验主义、感觉主义、实用主义、实在主义、工具主义、先验主义、存在主义、实验主义等等^[50],而在众多的高等教育理念中,理性主义、工具主义和存在主义较为经典,因此作为本文讨论的重点。理性主义高等教育理念以纽曼代表,他强调“大学的职能只是一个传授普遍知识的地方,大学教育的目的不能与知识本身相分离,知识本身即为目的”,^[51]其价值取向主要为个人本位和知识本位,可见他赞成高等教育超越论,并且支持高等教育要适应人的发展。工具主义高等教育理念以哈罗德·珀金、克拉克·科尔、德里克·博克等为代表,他们认为大学要走出象牙塔,以一种积极的态度充当经济社会发展的工具,成为实现国家目标的一个主要工具。^[52]⁶²正如科尔所说,大学是“直接为社会服务的动力站”^[52]⁶³;布鲁贝克也说“大学不再是独立于世外的象牙塔,而越来越经常地被喻为服务站”,^[48]¹²⁻¹⁶可见,工具主义高等教育理念是赞成高等教育“适应论”的。而持存在主义高等教育理念者,又开始反对高等教育适应论,主张高等教育超越论,因为“大学是一个按照自身规律发展的独立的有机体,在满足社会需求的同时,必须按其内在规律去吸收养分和发育成长”^[53]。可见存在主义是强调高等教育的相对独立性。综上所述,高等教育是一个多面体,具有多样性和变动性,不同的高等教育理念反映出不同的高等教育内部逻辑、外部特征和社会形象,与此同时也说明无论何种高等教育理念,都离不开对高等教育—知识—人—社会之间关系的分析。

4. 实践理性与认知理性的争论

作为西方哲学中的一对基本概念,认知理性和实践理性最早是由亚里士多德提出,而后康德在亚里士多德系统阐释的基础之上进行了革命性的改变,之后在黑格尔那里又被颠覆,最后由马克思对其进行了拨乱反正,并引导人们对认知理性和实践理想之间的关系进行认真思考并建构其基本的框架。^[54]真理本身是认知理性所追求的,其思维方式是使认知活动不断地合理化,认识理性代表了人对事物本质的认识能力,它注重的是人在认识过程中要符合事实,遵守逻辑,努力使主观认识与客观实际相一致。而对于实践理性而言,真理的功用是其孜孜追求的目标,其思维方式是使政治、经济和社会交往等活动不断合理化,实践理性代表着人在实践中的能动性或意志自由,其注重的是行动目的的价值合理,进而努力采取合理手段,最终使行动的效果与行动的目的相一致。^[9]^{55]}就认知理性和实践理性的关系而言,前者是后者的前提,前者指导着后者,但前者要通过后者才能彻底完成其认识世界并改造世界的任务,因此,两者是辩证统一的关系。在处理两者的关系上,“超越论”认为认知理性和实践理性分别是矛盾的主要方面和次要方面,不仅过于强调两者的对立,“而且把认知理性客观化和绝对化,犯了主观唯心主义的错误”^[44]。“适应论”虽然看到了认知理性和实践理性辩证统一的关系,但在实践中却过于看重实践理性,对认识理性的研究往往不够重视。因此,必须用辩证的、发展的眼光来看待认知理性和实践理性的关系。

四、高等教育“适应论”与“超越论”之间的互依融合

(一) 理想与现实

理想性是高等教育的永恒特性,超越性则是高等教育的天然和本真使命,理想性的前瞻性、导向性、激励性、超越性、批判性等特点决定着高等教育具有展望未来、引领社会和时代的独特功能。^[56]高等教育不仅要超越社会现实条件,而且还要超越其自身,即高等教育要对自身进行必要的反思和批判,要提升大学精神生命力和大学的软实力,保持自己的特色和相对独立性,以便更好地引领社会和展望未来。就其本质而言,高等教育的超越性是一种未来的设计和构想,勾勒了高等教育发展的未来航向,它是超越现实的,是空灵抽象的。但理想又是现实具体的,是根植于现实的,因为理想的实现需要一定的条件,离不开一个国

家的政治、经济和文化土壤,是要满足现实需求的,否则高等教育就失去了其存在的社会价值,这就决定了高等教育具有适应性的特性。正如《学会生存》一书指出的,“比较一般地说,教育一方面服从于环境条件,同时另一方面即使仅仅通过教育所产生的关于环境的知识,它也必然会影响这些环境,只有这样,教育才能有助于产生它本身转变和前进的客观条件。”^[57]因此,高等教育的适应性和超越性如同一对孪生兄妹,是相互联系、互相依存、辩证统一的关系,适应是超越的前提和基础,超越为了将来更好地适应,适应中包含着超越,超越中也包含着适应,正是两者的螺旋式发展才会为高等教育的发展提供不竭的动力。

(二) 实然与应然

马克思在《政治经济学批判》一书中指出“人双重地存在着,主观上作为他自身而存在着,客观上又存在于自己生存的这些自然无机条件之中”。^[58]马克思借这句话所阐明的是人的两重性:人是以一种实然的状态而存在,人又以一种应然的状态而生存着。^[59]人具有应然和实然两种属性,作为和人紧密联系的高等教育也不例外。高等教育的“实然”指的是高等教育是什么样的问题,它反映的是事实问题,表示高等教育的本真事实状态;而高等教育的“应然”指的是高等教育应当是什么的问题,它揭示主体对高等教育的一种价值期待。如何区分高等教育的某一个命题是实然的还是应然的,最主要的方法是看主体和客体之间的需求满足关系,因为应然判断反映的是客体满足主体需要的关系,实然判断反映的是人类的认识与客观存在的符合性。高等教育发展规律主要涉及的是工具理性,是实然的,一旦规律应用到实践中便涉及到价值理性,由实然变成了应然。在具体的实践中,高等教育为了生存和发展是不会满足和安逸于实然状态的,因为在一定的社会历史条件下,这是一种无可选择又不可或缺的必然。高等教育毕竟是一定社会中的高等教育,作为一种社会实践,其发展必然会受到现实中诸客观因素的制约,因此,它总会主动或被动地基于一定的条件创造出另一种应然出来,应然的创造是为了下一个更高水平实然的创造,这两种存在状态是一个矛盾统一的运动过程,高等教育正是在这个过程中呈现螺旋式发展。总之,对于适应论和超越论的争论,我们应坚持实然与应然相结合的观点,防止过度理想化和过度功利化。

(三) 一元与多元

尽管目前我国高等教育出现了同一化的严重问题,例如办学主体、办学目标、评价体系等较为单一,但多样化仍是高等教育发展的核心因素和根本走向,原因在于社会中不同利益主体对高等教育提出的价值期待是多元的。对高等教育多样化之主题做出系统理论阐述的是克拉克·科尔,他说道“单一化高等教育系统与多元化巨型大学相比较,前者更接近一个单一目标,坚持一元论精神,实行坚强统一的领导,仅为单一的顾客服务,而后者不是单一的、统一的社群,它不崇拜一个上帝,它有若干个目标和权力中心,它的顾客不固定,服务方式多种多样。”^[60]高等教育既然是多元的,那么它是如何表现的呢?从横向上来看,在不同民族、国家和地区之间高等教育系统的存在方式和发展样态必然是有差异的和多元化的;从纵向上来看,不同历史时期的高等教育以及高等教育内部各个子系统的发展必然是多元的。具体体现在办学主体、理念、管理、办学定位、办学方式、发展目标、办学层次、学位、服务职能、招生标准、课程体系、评价指标、教学实践、经费来源等方面的多元化。高等教育多样化的一个重要组成部分则是高等教育理念的多样化。辩证唯物主义认为物质决定意识,意识是物质的能动反映。作为意识的高等教育理念是受制于高等教育这个物质实体的,既然高等教育呈现多元化的发展态势,那么高等教育理念也必然是多元的。因此,无论是高等教育适应论还是高等教育超越论,或者以后还会出现别的高等教育理念,他们都不是非此即彼的,而是对高等教育的一种认识,只是在不同历史时期或者基于不同的社会历史背景所表现的方式和内容不同。

(四) 逻辑与历史

规律是事物之间内在的必然联系,是现象中同一的东西,具有客观性、普遍性、内在性、必然性和永恒性等特点。正因为规律在现象中是持久的,始终贯穿于事物发展的全过程,所以人们不能创造、改变或消

灭规律。同样作为一个复杂的系统,高等教育也有其自身发展的规律,即高等教育发展要遵循其内在逻辑性,这种内在逻辑性不能人为地创造或改变,否则高等教育的发展必然受到损害,高等教育超越论正是基于此而提出的。但由于社会历史条件和人的认知水平的不同,人们对规律的认识又具有多样性、阶段性、历史性和过程性,恰如列宁所说“任何规律都是狭隘的、不完全的、近似的。”^[61]由此我们可以看出,一方面,高等教育适应论探索的是高等教育的永恒规律,但其却无法摆脱规律历史性的特点,如潘懋元所说:“在20世纪80年代提出外部关系规律还有个时机的问题,也可以说是被客观需要逼出来的。”^{[21]135}另一方面,在当前高等教育发展新常态的背景之下,尽管高等教育适应论出现了种种弊端,受到质疑和批判,但其确实是高等教育规律在特定历史条件下的一种正确反映,因为“认识规律是很难的,表述规律更难,可以说规律是无穷无尽的,探讨规律也是无穷无尽的”^{[21]135}。因此,我们可以说,高等教育适应论和高等教育超越论都是高等教育规律的一种反映,是人们在特定的历史条件下对高等教育规律的一种认识,是规律的逻辑性和历史性的相统一。

(五) 普遍与特殊

矛盾具有普遍性和特殊性。前者是事物的共性,指矛盾贯穿于事物发展的始终,它是无条件的、绝对的;后者是事物的个性,指“不同事物的矛盾具有不同的特点,同一事物的矛盾在不同发展阶段各有不同特点,事物矛盾的双方也各有特点”^{[62]90-91},它是有条件的、暂时的和相对的。“矛盾的普遍性寓于特殊性之中,特殊性要通过普遍性表现出来,矛盾的普遍性和特殊性在一定条件下可以发生相互转化。”^{[62]90-91}高等教育的发展是由其基本矛盾支撑的,那是其内在逻辑性和同一性的表现,该基本矛盾要贯穿高等教育发展的始终。但是,在不同的历史条件背景之下,高等教育基本矛盾的表现形式却是多种多样的,而高等教育超越论和高等教育适应论都是高等教育基本矛盾在不同的时代背景之下的具体表现。由此可以说明两个问题:首先,高等教育超越论和适应论都有其产生的时代背景。他们都受制于外在的制度环境,具有很强的历史情境性。正如黄宗智所说,“任何理论,无论它的提倡者多么想自封为超越经验证据的科学理论,都得放在历史环境中去理解。意图普适的理论,其历史背景都是特殊的,与特殊理论的不同最终只在于其话语权力。”^[63]其次,高等教育适应论和超越论是平衡的、呈现螺旋式发展的。两种理论都是高等教育研究的主要命题,都对高等教育的发展产生深远的影响,没有谁对谁错,谁决定谁的问题,他们只是随着历史的发展不断地演化并交替在高等教育这个大舞台上扮演主角。因此,两个理论都是对高等教育基本规律的揭示和反映,具有同等重要的理论意义和现实价值。

五、结语

从哲学的角度讲,“张力”(tension)这一术语有三重含义:“一是在矛盾中保持联系,即要把对立的两极联系起来,而不应该把两者割裂开来;二是在对立中进行互补,即在差异性中看到同一性,善于使两者相互补充,相得益彰;三是在动态中维持平衡,即要使两极之间保持微妙的平衡,分寸掌握得恰到好处,使两者能够和谐、统一”。^[64]因此,从张力的视角来探索高等教育适应论和超越论要注意以下几点:一,两者并非“非此即彼”的二元对立,而是统一于高等教育发展的基本规律之中;二,两者均是一种人为建构的理论,是思维规律对于高等教育规律的反映和认识,具有情境性和历史局限性;三,两种理论均产生于特定的历史条件,并随着历史条件的变化而变化,具有开放性和建构性。总之,应站在历史的高度,基于特定的历史情境,带着包容和开放的态度来看待适应论与“超越论”之间的关系,唯有如此,才能正确把握二者的内涵,科学地将其运用到高等教育实践中,促进高等教育的发展。

参考文献:

- [1] 鲁洁. 论教育之适应与超越[J]. 教育研究, 1996 (2): 3-6.
- [2] 龚放. 论高等教育对社会的“适应”与“导引”[J]. 高等教育研究, 1996 (2): 13-18.
- [3] 项贤明. 论教育之适应与超越的辩证关系[J]. 教育研究与实验, 1997 (3): 34-35.
- [4] 谢维和. 论高等教育对现代社会的适应[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 1998 (4): 5-12.
- [5] 庞学光. 论教育之超越[J]. 教育研究, 1998 (11): 16-18.
- [6] 黎君. 教育之适应与超越的哲学界说[J]. 教育研究与实验, 1998 (2): 23-27.
- [7] 潘懋元. 高等教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1984: 14-15.
- [8] 潘懋元. 教育外部关系规律辨析[J]. 厦门大学学报(哲学社会科学版), 1990 (2): 1-7, 38.
- [9] 展立新, 陈学飞. 理性的视角: 走出高等教育“适应论”的历史误区[J]. 北大教育评论, 2013 (1): 95-125.
- [10] 杨德广. 高等教育“适应论”是历史的误区吗——与展立新、陈学飞商榷[J]. 北大教育评论, 2013 (3): 135-128.
- [11] 展立新, 陈学飞. 哲学的视角: 高等教育“适应论”的四重误读和误构——兼答杨德广“商榷”文[J]. 北大教育评论, 2013 (4): 150-172.
- [12] 王洪才. 论高等教育“适应论”及其超越——对高等教育“理性视角”的理性再审视[J]. 北大教育评论, 2013 (4): 129-149.
- [13] 刘志文, 邹晓平. 论高等教育外部关系规律理论的科学性——与《理性的视角: 走出高等教育“适应论”的历史误区》商榷[J]. 教育研究, 2013 (11): 57-64.
- [14] 刘培军, 高耀明. 高等教育适应论: 历史误区还是发展规律? ——上海师范大学高等教育学专业学术沙龙综述[J]. 大学教育科学, 1990 (2): 4-9.
- [15] 段会冬, 莫丽娟. 引导也是一种适应——高等教育“适应论”与“引导论”之争的超越[J]. 重庆高教研究, 2014 (4): 11-16.
- [16] 饶佩. 高等教育“适应论”真的是历史的误区吗? ——兼谈高等教育的理想与现实[J]. 重庆高教研究, 2014 (4): 17-22.
- [17] 王建华. 高等教育适应论的省思[J]. 高等教育研究, 2014 (8): 1-7.
- [18] 冯向东. 走出高等教育“适应论”意味着什么——对教育“适应论”讨论的反思[J]. 北京大学教育评论, 2014 (4): 172-182.
- [19] 潘懋元. 高等教育学及教育规律问题[M]. 北京: 北京市高等教育研究会北方交通大学, 1980: 43.
- [20] 潘懋元. 潘懋元文集: 卷二: 理论研究(上)[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2010.
- [21] 潘懋元. 潘懋元论高等教育[M]. 福州: 福建教育出版社, 2007.
- [22] 杨德广, 谢安邦. 高等教育学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2009: 50.
- [23] 唐日新, 李湘舟. 价值取向与价值导向[M]. 长沙: 中南工业大学出版社, 1996: 16.
- [24] 王卫东, 石中英. 关于建国后教育价值取向问题的思考[J]. 江西教育科研, 1996 (4): 1-4.
- [25] 翁庆余. 略议新世纪高等教育职能[J]. 中国高教研究, 2001 (9): 6-9.
- [26] 贺国庆. 德国和美国大学发达史[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998: 80.
- [27] 刘海峰, 史静寰. 高等教育史[M]. 北京: 高等教育出版社, 2010: 189.
- [28] 郝伟谦, 龙正中. 高等教育史[M]. 海南: 海南出版社, 2000: 317-327.
- [29] 阿什比. 科技发达时代的大学教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 1983: 12-13.
- [30] 赫钦斯. 民主社会中教育上的冲突[M]. 台北: 桂冠图书股份有限公司, 1997: 58.
- [31] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 35.
- [32] 邓小平. 邓小平文选[M]. 北京: 人民出版社, 1993 (3): 275.
- [33] 柳海民. 略论教育优先发展[J]. 高校理论战线, 1995 (6): 28-30.
- [34] 陈敬朴. 论“教育优先”[J]. 高校理论战线, 1995 (4): 44-46.

- [35] 王逢贤. 对教育优先发展战略的再认识[J]. 中国教育学报, 1998 (1): 8-11.
- [36] 鲁洁. 论教育之适应与超越[J]. 教育研究, 1996 (2): 3-6.
- [37] 词源(第四册)[M]. 北京: 商务印书馆, 1980: 1036.
- [38] 庞学光. 论教育之超越[J]. 教育研究, 1998 (11): 16-18.
- [39] 陈佑清. 从实践唯物主义看教育与社会之间的适应与超越[J]. 江苏高教, 1999 (1): 15-18.
- [40] 马凤岐, 聂晓光. 教育之适应与超越——兼与鲁洁教授、杨昌勇博士商榷[J]. 郑州工业大学学报(社会科学版), 2001 (1): 26-29.
- [41] 薛晓阳. 教育的超越本质及其自由教育的理想[J]. 北京大学教育评论, 2005 (3): 96-101.
- [42] 王守纪. 论教育的超越性[D]. 长春: 东北师范大学, 2010.
- [43] LYOTARD J F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge [M]. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press, 1984: 22-23.
- [44] 董立平. 高等教育科学发展的理性选择——兼与展立新、陈学飞商榷[J]. 大学教育科学, 2014 (1): 10-19.
- [45] 潘懋元. 潘懋元文集: 卷一: 高等教育学讲座[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2010: 39.
- [46] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 43.
- [47] 郑金洲. 教育本质研究十七年[J]. 上海高教研究, 1996 (3): 19-24.
- [48] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪, 等, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 1991.
- [49] 张楚廷. 高等教育哲学通论[M]. 北京: 高等教育出版社, 2010: 145.
- [50] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 350-358.
- [51] 约翰·亨利·纽曼. 大学的理想[M]. 徐辉, 顾建新, 何曙荣, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 23.
- [52] 克拉克·科尔. 大学的功用[M]. 陈学飞, 译. 南昌: 江西教育出版社, 出版年.
- [53] 陈翠荣. 反思与建构——大学办学特色问题研究[D]. 武汉: 华中师范大学教育学院, 2007: 113.
- [54] 朱葆伟. 理性与合理性论纲[J]. 湖北大学学报(哲社版), 2011, 38(6): 19-29.
- [55] 王桂山. 实践理性及其规划本质[J]. 社会科学辑刊, 2005, 160(5): 36-40.
- [56] 潘懋元. 多学科观点的高等教育研究[M]. 上海: 上海教育出版社, 2001: 77.
- [57] 联合国教科文组织 & 国际教育发展委员会. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 83.
- [58] 马克思. 马克思全集[M]. 北京: 人民出版社, 1992: 441.
- [59] 鲁洁. 实然与应然两重性: 教育学的一种人性假设[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 1998 (4): 1-8.
- [60] KERR C. The Use of University [M]. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1995: 103.
- [61] 列宁. 列宁全集(第38卷)[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 1963: 159.
- [62] 彭克宏. 社会科学大词典[M]. 北京: 中国国际广播出版社, 1989.
- [63] 黄宗智. 连接经验与理论: 建立中国的现代学术[J]. 开放时代, 2007 (4): 1-21.
- [64] 李醒民. 两极张力论[M]. 西安: 陕西科学技术出版社, 1988: 5-62.

“Adaptation Hypothesis” or “Transcendence Hypothesis” : Reflection on the Paradigm of Higher Education Reform in China

——From the Angle of Tension

PING Heguang¹ , JIANG Zhaohui²

(1. Jilin Provincial Academy of Educational Science , Changchun 130022 , China;

2. Higher Education Research Center , National Institute of Educational Science , Beijing 100088 , China)

Abstract: Since the article “Rational Perspective: the Historical Misunderstanding of Walking out of the ‘Adaptation Hypothesis’ of Higher Education” written by Zhan Lixin and Chen Xuefei being published , it triggered a wide range of controversy on how to understand the relationship among higher education , society , human beings and oneself. The former emphasizes that higher education development must be consistent with the needs of the social development , while the latter stresses that higher education is a kind of knowledge reproduction activity , therefore it should meet the requirements of the rationalization of the cognitive activities at first. From the angle of tension and based on the analysis of the focus of argument between “adaptation hypothesis” and “transcendence hypothesis” , the article insists that “adaptation hypothesis” and “transcendence hypothesis” are not a binary opposition. We should understand the relationship between “adaptation hypothesis” and “transcendence hypothesis” from five aspects: ideal and reality , realistic and ideal , integration and diversification , logic and history , common and special , neither exaggerating their respective conformity nor denying its rationality.

Key words: Higher Education; Adaptation Hypothesis; Transcendence Hypothesis; Tension

责任编辑: 虞宁宁

(上接第 55 页)

An Analysis of Undergraduates’ Self-Management Capabilities and Related Influence Factors

SHEN Youhua , LI Qinghe , XU Yitian

(Ningbo University of Technology , Ningbo 315211 , China)

Abstract: As the main development force of future society , undergraduates’ self-management ability situation is directly related to the quality of education and the construction of future society. The major self-management capabilities of undergraduates consist of self-acknowledgment , self-planning , self-execution , self-control and self - reflection. The decisive factors of undergraduates’ self-management from the aspects are subject , behavior and environment.

Key words: Undergraduates; Self-management Capabilities; Influence Factors

责任编辑: 李 燕

本期英文编辑: 王秀梅

本期美术编辑: 董传超