

doi:10.11835/j.issn.1005-2909.2016.06.003

欢迎按以下格式引用:顾盛楠. 通识教育:应对现代技术风险的出路[J]. 高等建筑教育,2017,26(1):13-16.

通识教育:应对现代技术风险的出路

顾盛楠

(重庆大学 高等教育研究所,重庆 400044)

摘要:现代技术风险引发的后果包括自然生态危机和社会危机,现存的应对现代技术风险的对策虽然起到一定的规避作用,但是仍具有“不彻底性”。通识教育因其主要关注“人”,尤其强调人的特质就在于反思和批判能力,因此,通识教育可以成为应对现代技术风险的一条出路。

关键词:现代技术风险;通识教育;反思能力;批判能力

中图分类号:G640 文献标志码:A 文章编号:1005-2909(2017)01-0013-04

一、现代技术风险的概念

“技术”一词源于古希腊的“技艺”,指个人为满足基本的生活需要而采取的改造自然物的技能和技艺。在古代,技术的产生具有必要性,因其作为人类感觉器官的延伸物而存在。在那时,科学和技术是两个不同且彼此无关的领域,科学被认为是自由的、以自身为目的的、无关乎功利的;而技术则是一种生活手段,因此技术不是自由的。

19世纪之后,科学和技术由两个不相关的领域开始相互融合,科学为了达到某种功利的目的,从而可以转化为技术。从这个角度来说,“现代技术”是指与科学深度融合的技术。

“风险”一词源于早期航海和早期资本家们的商业活动,主要指某一事物或从事某一活动引起的客观不确定性。

“现代技术风险”是指科学与技术相结合之后,科学转化为技术的同时所带来的不确定性。这种不确定性带来的后果主要表现在两方面:一是自然生态危机;二是人的异化导致的社会危机。正如张成岗所总结的,“自然方面,技术视野中的自然失去了诗意和神灵的庇护,成为随时供人进行无限制掠夺和剥削的‘持存物’,终于演化成今天严重的生态危机;另一方面,技术使人与艺术、宗教疏离,导致了人精神世界的萎缩与颓废,人面临全面异化的生存危机与种种社会危机”^[1]。

二、关于现代技术风险和通识教育理念的文献综述

关于现代技术风险,学界存在两种研究视角:一种是社会学的视角,一种是科技哲学的视角。

从社会学的研究视角出发,现代社会是一个风险社会,科学技术是一个重要的风险源。培罗指出,“在研究的广博领域,科学超越了其界限并且将社会及

收稿日期:2016-09-10

作者简介:顾盛楠(1989-),女,重庆大学高等教育研究所研究生,主要从事高等教育学研究,
(E-mail)806682124@qq.com。

生物的生活条件作为一个实验室,一方面新的知识借助于理论与实验得以有效产生,另一方面却又发生了科学与社会之间的位移,人们可以将此位移尽最大可能地浓缩为:研究上的风险将变成社会风险”^[2]。

科技哲学的视角主要是从人的利益出发,对科学技术进行批判。从某种意义上说,现代技术是理性的全面胜利,帮助人类从神学和经验主义的桎梏中摆脱出来。然而,卢梭敏锐地洞察到,过分推崇理性,一定会使道德伦理受到忽视,因为道德伦理属于感性经验层面,无法通过理性论证其合理性。因此,科学技术的发展与流行一定会导致道德的失落。马克思则用“人的异化”来说明人类为现代技术胜利所付出的代价:人类过分依赖现代技术,从而成为现代技术的奴隶。马尔库塞认为,现代技术进步,一方面使社会财富持续增长,另一方面使奴役持续扩展。人性包含肯定和否定两个向度,现代技术使我们陶醉于幸福幻觉之中,从而不断地肯定自己,逐渐丧失了反思与批判的能力,否定向度被压抑,成为只剩下肯定向度的“单向度的人”。

无论是从社会学的视角,还是从科技哲学的视角,在应对现代技术风险的对策方面,都涉及技术、政治和法律、道德和伦理三个层面。技术层面主要通过将风险防范内置于技术设计环节来实现;政治和法律层面包括实施技术风险评估、制定完善相关政策法律、完善政府决策程序等;道德和伦理层面强调伦理规范的重要性,重视价值观的塑造而非单纯的事实领域。

关于通识教育理念,目前学界大部分的研究是围绕选取个人的通识教育理念或者个别学校的实践来阐述,而关于普遍意义上的通识教育理念则缺乏共识。理念层面若无法予以澄清,则很难进入实践层面,这也是实施通识教育困难重重的重要影响因素。

三、现代技术风险与通识教育之间的关系

首先,规避现代技术风险具有必要性。这种必要性主要表现在,第一,现代技术风险造成的危害范围有所扩大。现代技术不是封闭领域,而是一个向社会开放的领域,现代技术与社会之间的互动越来越频繁,现代技术风险也从技术领域延伸至社会领域;同时,伴随着全球化的进程加剧,现代技术发展突破了国家的边界,在全球范围内开展技术合作成为大多数国家的发展战略之一,这也就意味着一旦出现了现代技术风险,其影响是全球范围的,不再局限于某个地区、某个社会或者某个国家。第二,现代技术风险造成的损失严重程度有所增加。一方面由于技术风险造成的危害范围有所扩大,那么损失严

重程度自然有所增加。另一方面现代技术风险造成的损失不仅包括自然生态环境恶化,还影响到人类自身利益的实现;不仅包括物质损失,还包括心理、精神损失;不仅影响当代人的生存状况,还影响子孙后代的生存状况。第三,技术进步的悖论需要规避现代技术风险。科学主义者相信现阶段的技术难题可以由更先进的技术来解决,这就是技术进步。然而实际生活中,我们却发现这种思维是一种悖论,比如为解决农害虫的问题,我们发明了农药,大量使用农药又造成土壤的恶化,土壤恶化便无法种植农作物。技术进步看似解决了一个问题,实则又制造出新的问题。现代技术风险问题进入无限循环的模式,从这个意义上来说,更加需要规避现代技术风险。

其次,现存应对现代技术风险的对策存在不同程度上的问题。技术层面的对策的确是应对现代技术风险的前提,但是其作用的范围有限,并且由于忽略人的“风险认知”——即对风险的辨识、计算和评估等主观因素,往往不能起到良好的作用。政治和法律层面的对策,通过采用预警式的技术风险评估机制与强制性的法律控制手段,可以在一定程度上弥补技术层面对策的缺陷,但是现代心理学认为,外在的、强加的手段并不能直接导致人们行为的转变,除非人们在意识层面或潜意识层面认为此项行为需要改变,所以政治和法律层面的对策往往也是治标不治本。如果说政治和法律层面的对策是“硬举措”,那么道德和伦理层面的对策就是“软举措”,意在通过坚持人道主义原则、公平正义原则和生态原则,提高技术从业者的伦理道德水平,加强社会舆论对技术活动的监督作用。这些举措往往采取说教的形式,忽略了作为技术主体的人的能动作用以及道德的内化过程。总体来看,现有应对现代技术风险的对策在一定程度上发挥了规避的作用,但是由于目前所采取的措施大多都具有“不彻底性”,因其重点关注从外部规避现代技术风险,忽视人的内部心理作用,即缺失关于人类自身在现代技术风险意识、风险文化中的作用研究。

最后,通识教育在应对现代技术风险方面可以起到一定的作用。一方面,由于现代技术风险的影响范围大、危害程度高,规避现代技术风险应该成为全人类共同面对的课题。然而,“不同的利益团体都试图通过风险感知与风险界定来保护自己的利益”^[3],政府、企业和科学共同体由于自身所处立场和价值观念的不同,在制定现代技术风险规避对策时的目的也不同;政府在应对现代技术风险时,考虑的是如何避免科技决策失败的风险;企业考虑的是如何避免投资失败的风险;科学共同体考虑的是如何在科技领域保持领先的问题。在这种情况下,学

校教育可以有所作为,因为其教育对象不是某一特殊群体,而是普遍意义上的全体公民。另一方面,现代社会的人正如马尔库塞所指出的那样,具有沉迷在“技术至上”这一科学主义神话中的倾向,成为丧失了反思与批判能力的“单向度的人”。通识教育的着眼点是“人”,研究的是自由而全面发展的人,具有意义和价值的人,尤其强调人的特质就在于反思与批判能力。因此,通识教育可以成为应对现代技术风险的一剂良药。

四、通识教育是应对现代技术风险的出路选择

学校教育应该在应对现代教育风险方面有所作为,然而目前大部分教育内容都被理性主义充斥,即教育者假定学生是理性的,在教学过程中重视传授知识,并且提倡学生塑造理性的人格,而忽视学生情感、道德、价值的诉求,这在一定程度上压抑了学生心理上的真正需求。

通识教育的理念,是既要促进学生在心智方面的成长,更要促进其在心灵方面的成长。通识教育“首先关注人的生活,旨在使其成为一个负责任的人和公民”^[4]，“通识的‘识’，恐怕不是知识的‘识’，而是识科学、识社会、识人类”^[5]，因此，通识教育的着眼点并不在于知识，而在于“人”，这个“人”是与地球上所有生命体共存的人，是处于一定社会关系中的人，还是拥有情感和理性的活生生的人。

首先，通识教育的根本目的是育人。大学作为整个社会机体的一个构成要素，必然有其一定的功能。功能主义的教育观认为，大学是社会机体的“功能性器官”，毕业生需要在社会中实现其使用价值，大学应该以是否对社会有用为标准来培养学生。但是，实现某项功能不是教育的根本目的，大学应该在对“人”的认识上，传达出关切和作为。如果说基础教育和中等教育的教育目标是培养具有完整知识体系的人，那么高等教育的人才培养目标则应该侧重于培养学生的反思能力，强调学生的独立思考能力；同时大学教师应该坚持立德树人，加强培养学生的社会责任感。

其次，通识教育的指导思想是“以人为本”。以人为本，指的是以学生为本。大学教学范式已经发生了从“教”到“学”，“以教师为中心”向“以学生为中心”的根本性转变。“以学生为中心”指的是以学生的发展为中心、以学生的学习为中心、以学习效果为中心^[6]。以学生为中心，并不意味着满足学生的一切需要，而是，教育者要形成“受教育者从来都不是一种有待按照某种标准将要被制造成功的产品”^[7]，同样，教育者也从来都不是只会制造和提供标准的人。建构主义心理学认为，人类是根据自身已有的经验来反映外部世界。学习过程不是知识的灌输过程，而应该是利用学生的已有经验，尊重学生

的主体性。比起简单的知识传授，这对教育者的挑战难度更大，因为教育者和受教育者之间有着时代的差异。90后大学生是互联网时代的“原住民”，他们的价值观念、思维方式、交往方式与上一代的学生有很大不同。对于教育者来说，在互联网信息技术的冲击下，需要转变传统的教育理念，从知识的垄断者转变为终身学习者。

再次，通识教育的培养目标是“完全的人”。“完全的人”不等于“全面的人”。“全面的人”要求受教育者成为熟知“天文史哲地农艺理化生”方面的通才，而实际上很少有人能做到各个方面全面发展。“完全的人”是具有学习能力、生活能力，同时具备好奇、同情、勇气、超越等基本品格的人。

当今的时代是一个天天都会有新知识产生的时代，学习要伴随终身，学习方法比学习内容更加重要。受教育者需要学习的是如何甄别信息和知识，如何筛选有用知识和无用知识，如何将知识运用到实际生活中。

高等教育机构的教育对象已经成年，大部分都会选择离开家庭，来到大学独立生活。他们需要提高自己的生活能力，这种能力不是简单的料理好自己的饮食起居，而是反思生活的意义，欣赏生活的美好，培养生活的情趣。他们需要的不仅是学术能力优秀的教育者，还需要教育者拥有良好的感悟生活的能力。通识教育需要培养的不仅是能生存下来的人，更重要的是能高质量生活的人。

好奇是天性。因为我们有着内在的冲动去了解我们生活的世界，这种内在的冲动是凭借着兴趣这一驱动力而产生的。从这个角度来说，学习是一种自发产生的过程，如果好奇被压抑了，那么自发学习这条道路就被终止了。好奇也是创新型人才必备的重要特征。创新型人才要求能提出新问题，能用新方法解决问题。教育者需要创设出宽松的环境，引导受教育者主动发现问题、解决问题。

同情，是能够正确感知他人情绪，并能与他人产生共鸣的能力。这种能力是一个人情商高低的衡量要素之一。现代社会，是一个协作的社会，几乎所有的工作都需要一个团队来完成。普通人的智力差异很小，情商的差异却很大，因此，通识教育更重视情商教育。罗素指出，“对于大多数人来说，只是单纯的抽象刺激是无法激发同情心的。如果这种情况能被根除，那么，当今世界的大部分恶行就将不复存在。科学增强了我们对遥远地区人们的影响力，但却未能增强对他人的同情心”^[8]，由于通识教育强调用情感对学生施以引导，因此能够使学生对抽象的刺激产生同情。

勇气，包括三个方面：勇于承担责任；对于真理的热忱，敢于发表不同意见；正确应对失败。承担责

任的前提是自由选择,只有选择的主体是自身时,才会意识到自己是自由的;只有选择是出于自身的,才会对此负责。培养学生社会责任感的前提就是给学生自由选择的权利。“吾爱吾师,吾更爱真理”,对真理的热忱之所以可贵,在于其敢于突破权威的勇气。在探寻真理的道路上,本是人人平等而自由的,这需要教育者鼓励学生积极思考,树立自己的见解。目前学校教育通过提供标准化答案、对成功进行奖励、对失败进行惩罚,在一定程度上强化了只能成功、不能失败的信念。2014年世界教育创新峰会上,有学者提醒人们关注这一现象:“失败的恐惧让整个教育笼罩在顺从和规避风险的氛围中”^[9]。正确应对失败,教育者的观念需要从“避免失败”转向“经历失败”,需要让学生知道这样一个道理:失败不仅仅是通往成功的暂时的环节,失败更是通往成功的宝贵的经历。

超越,是一种不满意于低俗而不断向上追求的过程。大学与社会的关系一直是大学人孜孜不倦研究的问题,大学要服务社会,而这种服务不是提供衣食住行,而是一种平衡、反省、引领正确的社会主流价值观。正如加塞特指出:“大学必须坚持自己作为一种主要的、高于新闻舆论的‘精神力量’的权利,在狂热之中保持平静,面对轻浮无聊和恬不知耻的愚蠢行为保持严肃性”^[10]。大学理应是人类的精神高地。社会的进步不只是依靠科学技术,还有精神世界的提升,而在这方面大学承担着不可推卸的职责和义务。

最后,通识教育的主旨是体验。在互联网的影响下,今天的社会格局从金字塔变成了相互连接的网状结构,每个人都是这个网上的一个独立又相互联系的点。借助科技进步带来的生产力的发展,使得越来越多的人从工农业生产中解放出来,学习与

工作之间并没有必然的链接。英国创意合作伙伴项目的领导人保罗·寇拉认为,今天在学校学习的学生将来所从事的工作种类,有60%还没有诞生,现在我们所处的这个世界需要的不是求职者,而是工作的创造者^[11]。因此,教育应该成为有趣的、正在进行的体验,而非在将来才能获得的回报。

综上所述,通识教育通过关注作为整体的“人”,强调对于生活、人生意义的思考,注重培养学生的批判反思能力,这对于应对现代技术风险来说恰是一剂良药。

参考文献:

- [1] 张成岗. 技术风险的现代性反思[J]. 华东师范大学学报·哲学社会科学版,2007(7):32-38.
- [2] 查尔斯·培罗. 当科技变成灾难:与高风险系统共存[M]. 台北:商周出版社,2001.
- [3] 乌尔里希·贝克. 风险社会[M]. 何博闻,译. 南京:译林出版社,2004.
- [4] 李曼丽. 中国大学通识教育理念及制度的构建反思:1995-2005[J]. 北京大学教育评论,2006(7):86-99.
- [5] 熊思东. 通识教育与大学:中国的探索[M]. 北京:科学出版社,2010.
- [6] 赵炬明. 以学生为中心的教育教学改革[A]//中国高等教育学会. 改革 质量 责任:高等教育现代化—2013年高等教育国际论坛论文集[C]. 中国高等教育学会,2013.
- [7] 熊思东. 通识教育与大学:中国的探索[M]. 北京:科学出版社,2010.
- [8] [英]伯特兰·罗素著. 罗素自选文集[M]. 戴玉庆,译. 北京:商务印书馆,2006.
- [9] <http://open.163.com/special/openclass/wise2014.html>.
- [10] [西班牙]奥尔特加·加塞特著. 大学的使命[M]. 徐小洲,等译. 杭州:浙江教育出版社,2001:100-101.
- [11] <http://open.163.com/special/openclass/wise2014.html>.

General education: a way to deal with risks of modern technology

GU Shengnan

(Institute of Higher Education, Chongqing University, Chongqing 400044, P. R. PChina)

Abstract: The consequences of modern technology risks including natural ecological crisis and social crisis. Though the existing measures to deal with risks of modern technology play a role, they still lack of thoroughness. Because of its focus on “human”, especially that it places emphasis on the reflection and critical ability of human qualities, general education can become a way to deal with the risks of modern technology.

Keywords: risks of modern technology; general education; the ability of reflection; critical ability

(编辑 梁远华)