

教育交流与教育现代化研究丛书

主编 田正平



李涛 著

借鉴与发展 中苏教育关系研究

1949—1976

浙江教育出版社

田正平简介

1968年毕业于北京师范大学教育系,1981年于杭州大学教育系获教育学硕士学位。曾任杭州大学、浙江大学教育系主任、教育学院院长。现任浙江大学中外教育现代化研究所所长、教授、博士生导师;兼任中国教育学会教育史分会理事长、教育部中小学教材审查委员等。主要研究方向是中国教育现代化史、中外教育交流史、中国高等教育史等。曾主持全国哲学社会科学、教育部及浙江省重点研究课题多项,成果有多项获教育部普通高校人文社科、教育部全国教育科学及浙江省哲学社会科学优秀成果奖。2005年当选为首届浙江省特级专家。

李 涛简介

1997年于杭州大学获历史学硕士学位,2004年于浙江大学获教育学博士学位,2005年9月进入华东师范大学从事博士后研究工作。现为中共浙江省委党校省情研究所所长,浙江省“跨世纪151人才”培养对象,主要从事中外制度比较及政治现代化问题研究。兼任中国教育学会教育史专业委员会委员,浙江省人民政府台湾事务专家组咨询委员,浙江省当代国际问题研究会常务理事,浙江台湾研究会理事。近年来参与国家级课题两项,独立主持省级课题一项、厅局级课题七项;在《二十一世纪》《东南大学学报》《河南大学学报》《山西大学学报》《东北师范大学学报》《辽宁师范大学学报》等发表学术论文二十余篇。

102

教育交流与教育现代化研究丛书

流动与求索

——中国近代大学教师流动研究：1898-1949

借鉴与发展

——中苏教育关系研究：1949-1976

交流与改革

——教育交流视野中的中国教育改革：1978-2000

总 序

20 世纪 80 年代以来,我国学术界逐渐兴起了一股研究中外文化交流史的热潮,这股热潮历经 20 多年而不衰,并且表现出越来越强劲的势头。说到底,这是我国国际地位日益提高、中华民族以新的姿态加强与世界各国友好往来、重新走向世界的现实需要,在学术研究领域的一种反映。其中,中外教育交流史的研究,受到学术界的格外关注。其内容广泛涉及有关留学生派遣的研究,外国来华专家学者的研究,国外教育理论、教育方法在中国的传播的研究,教育文献资料流布的研究,中外官方与民间教育合作项目的研究,等等。我在 90 年代末曾做过一个十分粗略的统计,最近 20 年,仅中国大陆地区有关留学生问题发表的论文和出版的著作,其数量就远远超过从 1901 年梁启超发表有关留学生的论文到 20 世纪 70 年代末,整整 80 年的总量。而且研究的参与者远不止是教育史工作者,作者群广泛地分布在教育学、历史学、社会学、文化学、文学、政治学等人文社会科学的众多领域。

那么,为什么会出现这样一种对教育交流研究给予特别关注的学术现象,而且持续这么长的时间呢?我个人的看法,大致有如下几方面的原因。

首先,是实现教育现代化长远目标的需要。

众所周知,近代以来,中国在很长一段时期内处于受西方资本主义列强侵略欺凌的地位,为了改变这种状况,人们把希望寄托在尽快培养自己的人才上,形成了这样一种思维定势:国家衰败是由于人才缺乏,而人才缺乏是由于教育不振。为了振兴教育、培养人才,近百年来,中国在教育上曾经全心全意地向日本学习,向美国学习,向欧洲学习,向苏联学习。这种学习的过程,实际上就是一种教育交流的过程;当然,在近代特殊的历史条件下,这种交流更多地以单方面的形式展开而不是对等的交流。主要形式是中国派遣留学生到日本、美国、欧洲和苏联;聘请日本、美国、欧洲、苏联的教习、专家来中国任教;借鉴这些国家的教育制度、管理制度、教学制度;大

量翻译这些国家各级各类学校的教材,等等。可以说,中国教育的近代化(或者称之为现代化)从19世纪60年代启动以来的一百多年间,中外教育交流从来就没有停止过;换句话说,中外教育交流曾经是推动中国教育从传统走向现代的重要推动力。

那么,今天中国要实现四个现代化的长远目标,要尽快改变自己经济上的落后地位,要增强国际竞争力,人才问题仍然是最重要的问题;仍然必须通过各种形式的交流,向一切教育上先进的国家学习;换言之,尽快实现教育现代化,对于中国而言,仍然是一个亟待解决的重要课题。当然,与一个世纪以前中国被迫卷入世界资本主义大潮的情形完全不同的是,我们今天是主动地走向世界。应该说,从20世纪80年代以来,我国政府、教育行政部门所制定和颁布的一系列法规政策中都体现了这一基本思路,中国的教育在新的社会条件下,正在以历史上从未有过的步伐加快与世界各国的交流,这应该是不争的事实。

为了使新形势下开展的教育交流少走弯路,能够沿着正确的轨道进行,有必要对我们百年来在进行教育交流过程中积累的经验和教训进行认真的总结,这既是现实的需要,也是我们学术研究者的责任。一百多年来中国在与世界各国进行教育交流的过程中有太多的经验和教训可以总结,也需要认真地予以总结。从历史的研究中为更好地解决现实问题提供理论支持和说明,这是人文社会科学研究者应该自觉承担的责任。我想,这也是近20年来我国学者从不同角度研究中外教育交流的著作和论文大量涌现的一个重要原因。

其次,是当代中国对外教育交流蓬勃开展的现实需要。

20世纪80年代以来,中国加快了与世界各国教育交流的步伐,而且这种交流几乎涉及各个层面。从最一般的意义上讲,教育交流可以分为“显性交流”和“隐性交流”两种类型。所谓“显性交流”,主要是指那些能看得见的、摸得着的人和物的交流,如留学生的派遣与接收、教育专家的交换与互派、教育制度的模仿与借鉴、先进教学设备的引进、图书情报的交流、教育资金的获取或赠予、教育项目的合作,等等。所谓“隐性交流”,主要是指教育观念、教育思想、教育方法方面的相互影响、融合和吸收,这些方面只能感受和意会,可以说很难看得见、摸得着。“隐性交流”往往是依附于“显性交流”的人和物而实现的;当然也不尽然。中国改革开放以来的对外教育交

流,可以说是“显性”与“隐性”同时并举、全面展开。我想举三组简单的数据来说明:第一组数据是,据不完全统计,1979年至2000年的20年间,中国政府派遣教育部(国家教育委员会)副部长级以上的教育行政官员(包括副总理)出国进行教育访问考察者,超过70人次,平均每年有3至4位最高级别的教育行政官员率团到世界各国进行教育方面的考察学习,出访地区遍及五大洲几十个国家和地区;与此同时有大批外国教育代表团来中国访问交流,据统计,在1978年至1988年的10年间,有930个外国教育代表团的近5000人次到中国进行教育方面的考察访问。第二组数据是,截至2003年底,中国先后有大约70万公费和自费留学生到国外学习,留学国家和地区达120多个,可以说遍布于世界各地。与此同时,进入21世纪,外国来华留学生的人数,以每年近1万名的数量在增长。第三组数据是,20世纪80年代以来,中国与美国、加拿大、日本、英国、法国、德国等国家开展的双边教育合作项目有数十个,包括中美富布赖特项目、中加大学管理教育项目、中英技术合作项目、中日学者交换项目等;与此同时,中国与联合国开发计划署(UNDP)、联合国儿童基金会(UNICEF)、联合国教科文组织(UNESCO)等国际组织有几十个教育方面的多边合作项目在进行。以上所举的是“显性交流”方面的一些数据和例子。从“隐性交流”角度讲,我只举一个例子,即教育学科最基本的教材——《教育学》教材的编写来说明这种交流影响的深入和广泛。1979年人民教育出版社出版、署名上海师范大学编写组编写的《教育学》一书,全书共有注释61条,其中用领袖著作(包括马克思、恩格斯、列宁、毛泽东等,下同)作注释的有47条,占全部注释条目的77%;用中国文献作注释的有7条,占11.5%;用国外文献作注释的有7条,占11.5%。1991年华东师范大学出版社出版的由叶澜主编的《新教育学教程》一书,全书有注释227条,其中用领袖著作作注释的有41条,占全部注释条目的18.1%;用中国文献作注释的有60条,占26.4%;用国外文献作注释的有126条,占55.5%。两种教材,出版时间相隔仅12年,而引用文献中国文献所占比例由11.5%上升至55.5%,这种国外文献引用率短期内的大幅度增长,从一个侧面表明了在教育观念、教育思想领域通过交流所受到的影响的深度。

面对20世纪80年代以来空前广泛、深入开展的中外教育交流的现实,如何在政府的政策层面和实际的教育活动中,更好地、或者说最大限度

地获取教育交流带来的正面成果,而相应地避免或尽量减少可能带来的负面影响,这是政府和学术界共同关心的问题。毫无疑问,对于任何一个国家和民族来说,制定或调整对外教育交流政策,总是首先从本国或本民族的利益出发的,对于正处于发展中的中国而言,这个问题更显得重要。比如说,20多年来,我国的留学生政策就曾发生过多次修订、调整;比如说,我国对于引进外国专家学者的政策也曾发生过多次的变化;再比如说,我国对于外国团体或个人在华办学活动的政策也一直处于不断的完善过程中。所有这些政策的调整、实施和修订不仅受到大的国际、国内环境的制约,同时也需要学术界的研究成果的支持。这种现实的需要,同样成为推动教育交流研究的强大动力。我们已经注意到,近年来在教育交流领域涌现出的研究成果,不仅是对已经逝去的历史的研究总结和重新认识,也包括大量的对教育交流现实问题的研究,其原因正在于此。

再次,较为宽松的学术环境为研究的深入提供了条件。

20世纪80年代以来,随着思想解放和政治民主化进程的加快,中国的学术环境和学术氛围逐步得到改善,许多过去曾经是学术禁区的领域已经或正在发生着重大变化,这就为教育交流的深入研究和开拓新的研究领域提供了条件和保障。比如说,关于教会大学的研究,长期以来学术界的主流观点一直是把它作为帝国主义文化侵略的产物,当作批判的对象,这是由于受到当时政治环境的限制。80年代中期以后,人们开始从宗教传播、文化交流、教育交流的视角,重新审视和评价这一在中国存在了一百多年的教育现象,充分肯定教会学校,特别是教会大学在中外教育、文化交流史上的作用和影响。比如说,关于中国近代留学教育问题的研究,由于曾国藩、李鸿章、张之洞等一批洋务运动领导人的地位和作用在最近20年的史学研究领域发生了很大的变化(当然这些变化本身也是学术环境宽松的结果),这也就使得对由他们倡导的、中国近代最早的留学运动的评价也相应地发生了变化。再比如说,现在我们对于20世纪50年代至60年代中苏教育交流过程中的成绩和问题可以用更理智、更科学的态度进行回顾和反省,等等。宽松的学术环境和氛围对于繁荣学术研究有着特殊的意义,从这个角度讲,近年来教育交流研究的备受关注与大环境的改善也有着直接的关系。

以上三个方面——实现教育现代化长远目标的需要、当代中国教育改

革发展的推动和宽松的学术环境,我认为是促成近20年来教育交流研究形成热潮并持续发展的主要原因。

辑入“教育交流与教育现代化研究丛书”的三种著作,正是试图从不同角度探讨教育交流与教育现代化关系的专题研究成果。丛书包括:《流动与求索——中国近代大学教师流动研究:1898—1949》、《借鉴与发展——中苏教育关系研究:1949—1976》和《交流与改革——教育交流视野中的中国教育改革:1978—2000》。其中,《流动与求索——中国近代大学教师流动研究:1898—1949》是以中国近代大学教师的流动为研究对象的一部学术著作。教育交流既包括与世界各国之间开展的交流,也涵盖国内不同发展条件下各地区之间的交流,而无论是国际交流还是国内交流,教师的交流(或称作流动)都是最积极、最活跃的因素。由于种种原因,频繁的流动成为中国近代大学教师群体的一个重要特征,而这种频繁流动对中国近代大学教育产生了重大影响。全书选取在中国近代大学发展过程中具有特殊意义的北京大学、清华大学、东南大学、南开大学、中央大学、浙江大学、西南联合大学为研究对象,从自由流动与压力流动两个方面,探讨了中国近代大学教师的流动实况。应该说,无论就中国近代高等教育史而言,抑或是教育交流史而言这都是一种新的研究视角。《借鉴与发展——中苏教育关系研究:1949—1976》是系统研究1949年至1976年间中国与苏联教育关系的学术著作。众所周知,从中华人民共和国成立至1976年的近30年间,苏联教育对中国教育产生过广泛而深刻的影响。全书把这种影响放在20世纪五六十年代国际大环境和国内大环境的背景下进行考察,从世界教育交流的视野中对中苏教育交流的成败得失作出自己的分析评价。书中以大量第一手资料,全面展现了两个社会主义大国在教育交流方面曲折而极富启迪意义的经验教训。《交流与改革——教育交流视野中的中国教育改革:1978—2000》是关于当代中外教育交流的专题研究。全书从教育交流的视野,对改革开放以来中国教育发展中外来因素的影响进行了多角度、多侧面的研究与探讨。书中应用文本解读、个案解剖、定量分析等方法,审视、考察了1978年至2000年间我国教育改革和发展的历程,力求对教育交流在我国当代教育改革的各个层面究竟产生了什么样的作用和影响,以及这些作用和影响的程度,作出自己的判断与评价。当然,由于上述三个专题相对而言国内外可资参考的成果都比较少,从一定意义上讲,都可以说是一种开拓

性的尝试,所以各个专题的分析框架是否合理、研究的切入点是否准确、得出的结论是否科学以及史料的掌握是否全面等,这一切还有待实践的检验。我们热切地期待着学术界的批评指正。

浙江教育出版社在得知了我们的研究情况之后,慨然应允将三种成果结集出版,这对我们是一个极大的支持,在丛书出版之际,我们谨向浙江教育出版社的领导和编辑们表示深切的谢意。

田正平

丙戌早春于浙江大学教育学院

目 录

总 序	田正平
导 论	1
第一章 对外教育交流潮流的转变	29
第一节 中苏(俄)教育关系的历史回顾	29
第二节 国内外政治格局的变化对教育交流的影响	44
第二章 1949—1976 年中苏教育交流概述	56
第一节 中苏教育交流的兴起阶段(1949—1953 年)	56
第二节 中苏教育交流的繁荣阶段(1953—1960 年)	62
第三节 中苏教育交流的萎缩阶段(1960—1966 年)	74
第四节 中苏教育交流的停滞阶段(1966—1976 年)	77
第三章 中苏教育交流途径之一:留苏学生群体研究	81
第一节 建国初期我国留苏教育的概况	83
第二节 我国留学生在苏联的学习和生活	91
第三节 建国初期我国留苏学生的基本特点	100
第四节 留苏教育对于国内事业的影响	109
第四章 中苏教育交流途径之二:苏联专家在中国	122
第一节 建国初期苏联教育专家来华政策的演变	122
第二节 苏联教育专家在中国的工作和生活	136
第三节 来华苏联教育专家对我国教育事业的影响	150
第五章 苏联教育影响之一:从高等学校院系调整看苏联教育模式 的导入	159
第一节 20 世纪 50 年代我国高校院系调整工作概况	160

第二节 从院系调整的结果看苏联教育的影响	179
第三节 对 20 世纪 50 年代高等学校院系调整的评价	198
第六章 苏联教育影响之二：苏联教育理论在中国的广泛传播	209
第一节 对杜威教育理论的批判运动	210
第二节 苏联教育理论的全面导入	214
第三节 苏联教育理论对我国产生的影响	226
第七章 在“独立自主”的旗帜下——20 世纪 50 年代中后期对苏联教育模式的调适	240
第一节 在“独立自主”的旗帜下	240
第二节 “教育革命”中对苏联教育模式的反思	247
第三节 对 1958 年“教育革命”的评价	264
第八章 “文化大革命”中对苏教育交流的停滞	269
第一节 “文化大革命”初期对外教育交流工作的停滞	269
第二节 “文化大革命”中教育交流工作停滞的理论反思	274
第三节 “文化大革命”中后期对外教育交流的缓慢恢复	291
结 语	299
中苏教育交流大事记	303
参考文献	332
后 记	346

身 论

21 世纪是一个知识经济时代,站在知识经济已见端倪的新世纪起点上;我们发现教育与知识经济是如此紧密地联系在一起。在知识经济时代,一个国家、一个民族、一个地区经济的发展及社会的进步、财富的增长、实力的增强将越来越多地取决或依赖于知识生产的水平和知识创新的能力。而知识的生产、积聚、传播及技术的进步、更新都将直接依赖于教育本身的发展。离开了教育发展和科技创新,知识经济就会失去其真实的内容。面对知识经济时代对教育发展提出的新要求,为迎接知识经济带来的挑战,国际社会无不高度重视各个地区教育事业的发展和进步,甚至把它提到了全球社会发展的整体战略地位上来。

一、“依附发展”理论的基本框架及其启示

现代教育是一个开放的系统。1977 年诺贝尔化学奖得主伊里亚·普里戈金倡导的耗散结构理论认为,对于任何事物来说,只有开放系统才可能走向有序、进化,封闭系统只能走向无序与退化。^①一个社会系统只有不断与外界交换物质能量和信息,才能得到进步与发展。如果说在古代,由于地理环境的阻隔,人类文明曾经分成互不联系的独立体系而同时发展的话,那么自上世纪 50 年代以来,随着世界经济的发展和科技、交通、信息的突飞猛进,整个世界已日益成为一个整体。已没有任何一个国家的教育能够孤立于世界教育发展体系之外,也没有任何一个国家的教育改革事件能丝毫不受外来影响,并反过来影响世界。

^①该理论是布鲁塞尔自由大学教授普里戈金于 1969 年提出的。他认为:一种处于平衡态的非平衡系统在其外部参数变化达到某一特定值时,通过系统与外界连续不断地交换能量和物质,系统就可以从原来的无序性状态转变到空间、时间和功能上都有序的结构。不仅一个活的人体、动物体、植物体是耗散结构,就是一个社会系统,例如一个城市、一个工厂也都是一种远离平衡状态的耗散结构。

20世纪50到70年代是东西方教育文化交相激荡、互相渗透的激烈时期。这一时期,由于科学、技术和社会组织的革命性变化以及不发达地区民族革命的形成,人们开始对以往的教育思想进行重新表述,对已有的学校课程进行重新建构,并对新教育思想和课程体系进行质量上的继续扩张和广泛设计。^①从发展的态势来讲,这30年世界教育主要呈现了三个基本而相互关联的趋势:①教育的政治功利性日益突出。20世纪50、60年代大量殖民地国家相继获得独立后,确立国家地位并实现经济发展成为其主要目标。利用学校帮助一个国家的社会和文化状况得到根本改变成为教育事业不断被功利化重视的一个目标倾向。此间,世界上先后出现了以团结为首要目的,以社会政治、经济的公正及重建社会秩序为追求的教育现象。其内容主要包括发达国家越来越重视向所有公民灌输一种社会政治意识和多样文化中的统一性;不发达国家在理智上提高学校课程的民族内容,从情感上加强爱国主义教育,并加强教育机会均等的寻求等。教育成为国家政权实现其政治目标的主要途径,这是这一时期世界教育的一个主要特点。②教育对于个人和社会的改善。通过职业教育与普及教育的实施,个人经济增长和职位提升的机会扩大了,还实现了社会福利和高水平生产之间的结合。学校既被看作一个政治再教育和国家计划的参加者,又被视为有助于提高国家生产水平、适应人类经济部门发展的训练员和生产者。③教育过程开始了从教学工作到关注多种、多样人类行为的重新定向。学校发生了教学过程到教育过程的变化,即由正规、有秩序、对教学程序作预先安排的教学过程,逐步转向强调学生能动性和尽可能使学生得到充分发展的教育过程。^②这实质上就是把教学重心从关注教材转移到了学生本身的发展上来。

整体上看,“整个世界在过去几十年中发生了更为迅速的变化,这给教育带来新的挑战。全球经济的一体化发展趋势、日益扩大的社会不平等、不断增长的社会多元化特征、变化迅速的价值体系等,使整个世界变得令人目不暇接。由不断增强的种族紧张关系和文化冲突造成的暴力现象在世界

①蓝建:《二十世纪世界教育改革的历程》,《教育史研究》,1999年第3期,第70页。

②[澳]W·F·康内尔著,张法琨译:《二十世纪世界教育史》,人民教育出版社1990年版,第8—9页。

各地不断升级,而这就使得一种和平文化的建立及宽容和相互理解的推动成为了一项全球经济发展所必需的紧迫之事”。^①上述世界教育文化的发展趋势直接引导了全球文化教育交流事业的未来方向。在这样的宏观背景下,任何一个国家的重大教育事件都与全球文化教育发展趋向紧密相联,都可能是本国文化与外来教育理念碰撞融合后的产物。从这一意义上看,过去的和已经开始的这两个世纪将是一个不同教育文化交流、碰撞并逐步走向融合的开放时代。

(一) “依附发展”理论的建构及其演变

“冷战”一词是由美国政论家赫伯特·斯沃普发明的。1946年初美国政治家斯沃普首先提出“冷战”一词;1947年9月美国政论家李普曼出版了《冷战》一书,从此以后,“冷战”一词便广泛地被美国报界和政界采用。1946年2月22日,美国驻苏使馆代办凯南向美国国务院发回一份长达8000字的电报,主张对苏联及其他社会主义国家实行“遏制”政策,以阻止共产主义影响的扩大。2月28日,美国国务卿贝尔纳斯在演说中公开表明了美国政府的“冷战”方针。1947年9月,李普曼又发表了一系列鼓吹“冷战”的文章,“冷战”一词开始广泛流行。当时,以美国为首的西方国家把对苏联等社会主义国家进行的除直接武装进攻之外的一切敌对活动总称为“冷战”。“冷战”政策在实践中表现为组织军事集团、进行军备竞赛、在国外建立军事基地、进行原子战争恫吓、加强宣传攻势、破坏正常经济关系、干涉他国内政等,在国内则进行反共和镇压进步力量。“冷战”体制实际上是美国对苏联建立的军事上遏制、政治上对抗、经济上封锁、组织上包围的体制。相对“热战”而言,“冷战”是不见硝烟的又一战争形式。

第二次世界大战后,随着“冷战”的开始和世界政治格局的两极对立,战后迅速形成的东西方两大阵营都为各自所代表的文化打上了意识形态的烙印。在亚洲,战后教育文化的最初趋势主要表现为一些刚刚获得独立的民族国家在教育事业上取得了令人瞩目的发展成就。政治主权的独立,

①[葡]胡安·卡洛斯·特德斯科:《国际教育大会1934—1996年通过的建议书和宣言》,转引自赵中建:《全球教育发展的历史轨迹:国际教育大会60年建议书》,教育科学出版社1999年版,第4页。

为本国教育的可持续发展提供了保障。大工业部门的建立和逐步完善,农业、科学、文化、卫生的长足进步,都成为促进这些国家教育事业快速发展的重要因素。由于这些刚刚独立的民族国家的传统教育都曾遭受过西方殖民主义扩张和帝国主义侵略的不同程度的破坏,如何在新的历史条件下发展传统文化并使其适应时代的需要,如何及时地吸收先进的西方教育并使其能更好地为本国教育文化服务,成为当时第三世界国家面临的一个十分紧迫的课题。

依附发展理论是20世纪70年代以来西方的一些激进主义者和发展理论家们在批判西方现代化理论时所运用的重要分析框架。它通过对国际政治、经济体系中发展格局的研究,认为拥有先进技术的工业化国家是世界的“中心”,而以原料和初级产品的生产输出为主并与发达资本主义国家发生联系的第三世界国家则是“外围”或“边缘”。这种世界格局是由于15世纪以来欧洲商业资本主义全球扩张和国际市场经济的逐步演变而形成的。此后,美国纽约州立宾厄姆顿大学的社会学教授伊曼纽尔·沃勒斯坦在其世界体系理论中又提出,在世界“中心”与“边缘”之间还存在着“半边缘”地区,而处在市场经济之外的地区则是“外围以外”的地区。在这种中心、半边缘和边缘地区之间存在着一种不平等的国际关系,边缘和半边缘地区总是受制于中心地区,从而产生了边缘和半边缘地区对中心地区的依附。这种依附的实质是一种不平等的国际政治、经济及文化关系。在这种关系中,一方面欠发达国家不断陷于世界资本主义体系之中而无法自主发展;另一方面,在国际专业化分工的逼迫下,欠发达国家的内部经济结构愈来愈具有“依附性”倾向。这种“中心”与“边缘”的关系不仅存在于发达国家与欠发达国家之间,同时在“外围”欠发达国家的内部也存在着“中心”区域与“外围”区域的依附关系。巴西学者桑托斯认为:“依附是一种制约环境。在其中,一组国家的经济受到另外一组国家发展和扩张的制约。随着世界经济的全球化发展和科学技术的进步,发展中国家对发达国家的技术依赖越来越严重。”^①因而,即使外围地区出现了局部成功发展的事例,也难以跻身于真正“中心”的行列。这就是依附发展理论的基本框架。

^①[巴西]特奥托尼奥·多斯·桑托斯著,杨衍永等译:《帝国主义与依附》,社会科学文献出版社1999年版,第5—7页。

随着依附发展理论的逐步完善,一批比较教育学者也开始了对世界教育发展过程中依附现象的研究。卡洛伊于1974年发表的《作为文化帝国主义的教育》一书标志着教育研究过程中引入依附理论的开始。1987年7月2到6日在巴黎召开的第五届世界比较教育大会就是以“教育的从属性和相互依赖性”为中心主题的。美国波士顿学院的菲力普·阿特巴赫把世界大学分为“有影响力的”和“从属的”两类,也就是把大学分为知识的创造者和知识的传播者。前者在国际学术网络中居于“中心”地位,而后者则居于“外围”地位。高等教育的学术模式总是从中心向边缘传播的,第三世界的大学尽管在其本土内具有影响力,但在国际学术网络中仍居于劣势地位。美洲教育行政管理协会主席本诺·桑德以拉丁美洲教育行政管理的依附史为例说明“从属国家”正经受着一种“普遍性的教育学的压迫”。而“这种教育学”实际上是“世界上一些霸权中心根据政治、经济利益设想出来并加以输出的”。他认为“拉美学校行政管理的历史就是文化从属的历史”,拉美在殖民地时期受欧洲大陆输入的行政管理模式控制,“二战”后又从属于美国的教育行政模式,总之从来就没有摆脱过对“中心”的依附状态。^①

在20世纪全球化的大潮中,第三世界对西方教育“中心”的依附命运几乎是无法避免的。可以说,依附发展现象是上一世纪中国乃至所有发展中国家教育发展和交流过程中的一个重要特征。回顾这些国家在过去的一个世纪里的对外教育交流,无不带有以西方教育为中心,大量模仿、移植外来模式的特点。即使在已经建立起了庞大教育系统的今天,我们仍然在一定程度上不得不依附于西方的教育理念和科学。第三世界的教育事业,从教育内容、教育形式、教育制度到教育管理、教育方法,无不深深地烙上了发达工业国家教育模式的印迹。如何摆脱这种依附状况,是每一个发展中国家都在探索的重大教育问题。^②1998年10月,联合国教科文组织在巴黎召开的世界教育大会也把这一问题列入重要议题。在新的世纪里,我们系统研究20世纪50年代以来新中国教育发展和交流的这一重要特征,对于

①[美]菲利普·阿尔托巴赫著,马越彻译:《比较高等教育论》(日文版),玉川大学出版部1994年版,第106页。

②袁本涛:《依附发展——20世纪中国高等教育发展的重要特征》,《教育发展研究》2000年第6期,第46页。

未来中国教育的全面发展来说具有十分重要的战略意义。

（二）新中国教育对外“依附发展”现象的重演

北京大学罗荣渠认为，外源现代化，特别是发生在欠发达国家的晚期近代化，其现代化生产要素及现代化的文化要素都要从外部国家移植或引入。这一现象多发生在非基督教文明地区，即西方发达国家体系之外，是在外来的异质文明的撞击下激发或间接引进的，其实质实际上就是外来文化不断撞击本国传统并逐步战胜之的过程。这些欠发达国家多是在外来文化的激烈碰撞下诱发甚至是被迫走上现代化道路的，有的还是零零星星中途搭车。因而其现代化过程启动较慢，但很不平静，在传统的反击下往往充满爆发性剧烈震动，暴力、冒进甚至阶段性的倒退都是常见现象。从这一角度来看，欠发达国家的现代化过程就是一个外来现代化因素与本国传统不断斗争并逐渐协调的艰难过程。

世界教育现代化的历程犹如一条河流，传统与现代在现代化的过程中互相推动而转化。任何一种教育模式，当它以封闭态度对其他理论进行盲目排斥时，那也就意味着自己走向了衰亡的边缘。教育发展史启示我们，在传统与现代之间不是非此即彼、取代的关系，而是一种流动性的往复和交织，是一种辩证的互动。在异质文化撞击下，教育现代化的过程往往会引起历史传承性的断裂，但作为一种传导性的社会巨变，这一过程既不能因循守旧于原有传统基础，又不能完全割裂或抛弃传统。传统教育有可资借鉴之处，现代教育也会有致命之伤，二者的共同出路在于互相借鉴、扬弃创新。因而我们可以得出这样的结论：背弃了传统的教育现代化是殖民地化或半殖民地化，而背向现代的传统则是自取灭亡的传统。

对于任何一个发展中国家来说，其教育变革的资源主要有三：一是本民族的文化传统，一是外来的教育文化，一是自身的教育实验和改革实践。从这三个层面回顾 20 世纪中国教育现代化的历程，其脉络的确是简明、清晰而且发人深省的。^① 实际上，中国近一百多年的教育现代化正是在背离传统的基础上不断学习外来教育模式，例如先是日本、后是欧美的一个艰

^①杨东平：《中国现代教育的 20 世纪》，《清华大学教育研究》2000 年第 2 期，第 18 页。