

主编：叶澜 全球化、信息化与学校变革丛书

教育全球

化 邬志辉 著

——中国的视点与问题

华东师范大学出版社

华北水利水电学院图书馆



206746075

G52

W726

主编：叶澜 全球化、信息化与学校变革丛书

教育全球化

——中国的视点与问题

邬志辉 著



华东师范大学出版社

674607

图书在版编目(CIP)数据

教育全球化:中国的视点与问题/邬志辉著. —上海:华东师范大学出版社, 2004.1

ISBN 7-5617-3660-6

I. 教… II. 邬… III. 教育—研究—中国
IV. G52

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 013320 号

教育全球化——中国的视点与问题

主 编 叶 澜
著 者 邬志辉
责任编辑 任智茹 金 勇
责任校对 邱红穗
封面设计 高 山
版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社
市场部 电话 021-62865537
门市(邮购)电话 021-62869887
门市地址 华东师大校内先锋路口

业务电话 上海地区 021-62232873
华东 中南地区 021-62458734
华北 东北地区 021-62571961
西南 西北地区 021-62232893

业务传真 021-62860410 62602316

http: //www.ecnupress.com.cn

社 址 上海市中山北路 3663 号
邮编 200062

印 刷 者 上海华成印刷装帧有限公司
开 本 787 × 1092 16 开
印 张 22.75
字 数 320 千字
版 次 2004 年 1 月第一版
印 次 2004 年 1 月第一次
印 数 5100
书 号 ISBN 7-5617-3660-6/G·1976
定 价 35.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

全球化、信息化与学校变革丛书

主编 叶 澜

编委 叶 澜 杨小微 邬志辉 郑金洲
范国睿 唐晓杰 吴遵民

总 序

叶 澜

《全球化、信息化与学校变革》丛书面世了。它是华东师范大学基础教育改革与发展研究所部分研究人员承担的、教育部人文社会科学基地重大课题——“全球化、信息化背景下学校改革问题的诊断与对策研究”的研究成果集。丛书主编即是课题负责人,编委会由课题组主要成员组成。该课题自正式立项至丛书出版历时近三年。它是基础教育改革与发展研究所这一研究群体通力合作、认真探究的产物,是第一项由研究所通过课题招标而获得立项的课题之研究成果,因此也是我国社会科学研究制度改革的产物。

丛书由三本相对独立又相互关联的著作和论文集组成。邬志辉著的《教育全球化——中国的视点与问题》一书,是他在华东师大担任兼职研究员和进博士后流动站后完成的报告。该书在“全球化”研究渐成热点之时着手撰写,因此,清理“全球化”概念和理论中的各种观点,理出与教育改革的关系并作出评析,是这本著作的基础性部分。作者无论在资料的搜集、梳理和评析上都认真下了功夫,且形成了制度、目标、课程的三维研究框架。作者的另一可贵之处在于以中国的视点与问题为基本立场,展开关于“教育全球化”这个大问题的讨论。他在全球视野和本土立场的统一上作了努力,为我们提供了一种研究全球化的思路。杨小微著的《全球化进程中的学校变革——一种方法论视角》一书,则又在一个新的层面上,提供了认识同一问题的新角度。他把以全球化进展及同时发生在世界上几个主要西方国家的本土化历程为背

景,聚焦于学校变革所呈现的方法论演变历史和当代的多元状态。作者把学校变革作为一个整体性现象,以社会变革环境中学校与社会的互动为前提,对学校变革进行有机化、历史性的考察,这本身也是一种方法论的选择。其实,任何时期、任何地区的学校变革都有方法论问题,但方法论问题的内在性和非显性,又常常使人们忽视它。这种忽视的后果,常常是使学校变革的意义难以突显、使学校变革的方式方法以及成效不尽如人意,甚至南辕北辙。所以,提出学校变革的方法论问题,并在全球范围内寻找范例、作出探讨,这种尝试的本身就富有启发性。第三本书是本课题研究的论文和报告集。它主要由三种成分组成。第一是总报告,它建立在各子课题研究的基础上,也阐述了本人作为总报告撰写者的有关这一主题的认识与观点。第二为各子课题的研究报告,分别阐述了中国当代社会有关信息化、学习化、全球化、城市化等一系列“化”中呈现的学校变革的问题与思考。第三是当代中国学校状况的调查报告、个案研究和专题论文等,它们提供了当代中国学校教育变革现状的信息,提出了若干对策性思考与建议。以上三方面的论文或报告,有少部分在研究过程中已经发表过,但主要内容都是首次发表。最后书中还将研究过程中搜集到的论文目录作为附录,供对该主题有研究兴趣的同仁查阅。

在本套丛书中,对同一主题提供了多种视角,存在着不同理解。这除了表明全球化、信息化与学校变革的研究还处在初期之外,还企求因差异、不同的提供引出更多的研究和回应。在“全球化”、“信息化”已经喊得震天响的今日,我们需要听到不同的声音,需要深度的冷思考,需要看清别人,更需要研究自己,以及弄明白自己与别人的关系。

我们为此作了努力,并还将继续探求。

感谢华东师范大学出版社对本所该重点研究项目的大力支持,感谢金勇先生为本套丛书的出版付出的辛勤劳动。

2003年9月

目 录

总序	叶 澜	1
----	-----	---

第一章 导论:挑战就是机遇

第一节 教育发展研究的两种分析框架及理论预设	2
一、两种范式:教育现代化与教育全球化	3
二、理论预设:社会进化论与社会冲突论	10
第二节 全球化的界定模式与教育全球化的基本特征	18
一、全球化的界定模式	19
二、教育全球化的概念与基本特征	28
第三节 教育全球化:问题的提出与视角的选择	37
一、问题的提出	37
二、视角的选择	46

第二章 教育全球化的制度审视

第一节 教育全球化的制度性先兆	58
一、教育国际贸易化	58
二、教育产业经营化	63
三、教育权力分散化	68
第二节 全球化背景下教育制度的理论审视	74
一、教育产业还是教育事业	74
二、政府干预还是市场调节	79

三、教育平等还是教育效率	84
四、专业自由还是民主决策	90
第三节 教育全球化对中国教育制度的挑战	96
一、教育全球化对中国教育市场的挑战	96
二、教育全球化对中国教育结构的挑战	103
三、教育全球化对中国办学体制的挑战	109

第三章 教育全球化的目标抉择

第一节 从“国家公民”到“世界公民”	117
一、市民社会与国家公民教育	118
二、全球村落与世界公民教育	126
三、个体、国家与世界的关系	133
第二节 全球化背景下世界公民的素质目标	139
一、世界公民的形象与素质维度	140
二、个体维度：培养和谐世界的完人	142
三、国家维度：培养全球社会的国民	149
四、人类维度：培养地球祖国的公民	156
第三节 教育全球化对中国教育目标的挑战	163
一、教育全球化对中国创新教育的挑战	163
二、教育全球化对中国素质教育的挑战	169
三、教育全球化对中国公民教育的挑战	176

第四章 教育全球化的课程视野

第一节 课程全球化的四种哲学观	186
一、新全球主义课程观	186
二、新自由主义课程观	192
三、后现代主义课程观	198
四、反全球主义课程观	204
第二节 全球化背景下课程改革的国际趋势	210

一、双语课程	210
二、环境课程	215
三、创新课程	219
四、发展课程	223
五、国际理解课程	228
第三节 教育全球化对中国课程改革的挑战	233
一、教育全球化对中国课程目标的挑战	234
二、教育全球化对中国课程结构的挑战	239
三、教育全球化对中国课程管理的挑战	244
四、教育全球化对中国课程实施的挑战	249
 第五章 结语:问题与沉思	
第一节 全球化进程中中国教育面临的问题	257
一、教育全球化具有经济化倾向,冲击了教育公平理念	257
二、教育全球化具有殖民化倾向,消解了公民身份认同	261
三、教育全球化具有弱控化倾向,侵蚀了国家教育主权	264
第二节 全球化时代中国教育本土化的沉思	267
一、近代以来中国教育学的“本土化情结”	268
二、教育学本土化何以可能?	274
三、教育学本土化的境界与方式	279
主要参考文献	285
附 录	302
中华人民共和国中外合作办学条例	302
关于 WTO 教育服务贸易的背景资料	315
走向全球伦理宣言	326
世界人类义务宣言	343
后 记	347

第一章

导论：挑战就是机遇

在全球范围内,现代性已带有实验性质。我们全都不由分说地卷进了一场宏大的实验,这场实验由我们来进行,同时又在极大程度上超越我们控制之外。这不是那种实验室中的实验,因为我们不能把实验结果固定在一定的参数范围内——它更像是一次冒险,我们无论是否乐意都得参加。

安东尼·吉登斯:《现代性与后传统》(1999)

一切正确的问题背后必有答案。我们不怕找不到答案,而只怕缘于意理或情绪而过早地或武断地排除了可能具有意义的问题。

金耀基:《儒家伦理与经济发展:韦伯学说的重探》(1985)

“全球化”作为一个概念,尽管在 20 世纪 60 年代因受到马歇尔·麦克卢汉(Marshall McLuhan)的“全球村”(global village)概念和罗马俱乐部(Roman Club)的“全球问题”(global problems)意识影响曾被断续地使用,但作为一种严格的理论形态的学术话语而被广泛认可和使用则是 90 年代的事情。澳大利亚学者马尔科姆·沃特斯(Malcolm Waters)指出:“就在十年前,谁要写一本关于全球化的书还要克服许多不可想象的困难。可是现在,就像后现代是 80 年代的概念一样,全球化或许是 90 年代的概念,是我们赖以理解人类社会向第三个千禧年过渡的关键

概念。”^①全球化概念的出现,不仅引发了众多学科辨识自己的学术传统和理论缺陷以形成新的思想观点和理论学说,表现出一种跨学科研究的性质,而且全球化问题本身已成为全球化现象的一个组成部分引起全球学术界的共同关注与探讨,表现出一种跨文化研究的特点。

我国对全球化问题的关注几乎与世界同步,经济学、社会学、哲学和文化学等众多领域都进行了较为广泛的研究与讨论,取得了不少有价值的研究成果。相比较而言,教育学对全球化问题的反映要稍慢一点,且大多集中在高等教育和比较教育学科中,缺少教育基本理论层面的观照。教育作为一项具有基础性、先导性和全局性的事业,作为一种选择、传承和创生文化的活动,不可避免地要受到全球化形势的挑战和影响。中国教育如何应对全球化,改革教育体制,培养国际人才,探索全球课程,复兴中华优秀传统文化,保持民族身份认同,促进传统创生转化,以及按全球化的时空观重构教育学,是新世纪中国教育学者不能不予以关注和省思的课题。

第一节 教育发展研究的两种 分析框架及理论预设

人类自从把“教育”当作一个研究对象加以审视以来,大都是从微观视角解读教育活动的,教育视界由微观的“教育活动”跃升到宏观的“教育事业”是伴随着教育的国家化行为出现的。虽然在18世纪教育国家化(或国家主义教育)时期教育发展问题就成为一个研究领域,但教育发展研究的真正成形则是在二战后,特别是教育经济学关于教育与经济增长关系的研究直接促动了宏观教育学的确立。半个世纪以来,教育发展研究不仅备受关注,而且研究范式也不断更新。到目前为止,教育发展研究主要出现了两种研究范式:教育现代化范式和教育全

^① Wasters, M., Globalisation, London and New York: Routledge, 1995, p. 1.

球化范式。

一、两种范式:教育现代化与教育全球化

“范式”(paradigm)一词源自希腊文 paradeigma, 含有“模式”(model)、“类型”(pattern)及“范例”(example)之意。作为一个学术概念,其含义是由著名的科学哲学代表人物之一托马斯·库恩(Thomas Kuhn)在1962年发表的《科学革命的结构》一书赋予的,意指从事某一特定学科的科学家群体所共同信守的一种世界观、方法论、思维模式、分析框架和行动准则。范式是学者群体普遍接受的假设体系,从共时态角度看,学者群体信守不同的研究范式会导致不同学派的产生;从历时性角度看,学者群体研究范式的变迁又会导致学术本身的革命。所以,探讨教育发展的研究范式,可以提纲挈领地把握其研究路向。

(一) 教育现代化范式

“教育发展”作为一个学术问题和研究领域被提出,是在20世纪五六十年代的欧洲和美国。在帝国主义的殖民统治时期,殖民统治者为了从根本上实现其殖民统治,大都把欧洲的教育模式原封不动地移植和扩散到广大的发展中国家。它所造成的结果是,在广大被殖民国家中,从幼儿园到研究院整个教育体制的组织方式无一不是西方的模式,甚至用于教育和学术论文写作的语言都是从殖民宗主国带来的。长期的殖民统治,不仅使当地的教育模式始终发展不起来,而且在观点、态度、思维方式乃至心灵上也对西方产生了强烈的依赖。^①随着二战后资本主义殖民体系的分崩离析和新兴民族国家的政治独立,广大发展中国家开始尝试摆脱殖民宗主国的影响,寻求属于自己的新的教育发展模式。西方原宗主国为了在后殖民时代延续其对第三世界的影响,并在冷战状态下与苏联争夺势力范围,一直没有放弃教育这颗重要的棋

^① Altbach, P. G., Servitude of the mind? Education, dependency and neocolonialism, Teacher College Record, No. 79, 1977, pp. 187—204.

子,仍在政治、经济、文化和教育等方面对第三世界国家进行间接控制。不过,这次不是以殖民者的面目而是以现代化的名义出现的。

教育现代化作为一种理论(modernization theory of education),其主要关注对象是非西方国家,尤其是发展中国家教育如何发展的问题。严格地说,在欧美学术界并没有形成一套系统的所谓教育现代化的理论,我们之所以还这样言说,实际上指称的是欧美现代化理论的研究范式在教育领域中自觉或不自觉地运用。虽然“教育现代化”的分析框架曾多次遭到挑战者的批评,但它在教育发展研究中的主导地位一直没有受到根本性的动摇,以至于即使在今天,人们仍然可以随处见到它的影子。

受结构—功能主义传统的影响,“教育现代化理论”的分析框架主要是“传统教育与现代教育”两极对立的范型,其方法论基础是类型学(Typology)的二分法。^①此种分析框架大都从西方的经验出发,把教育现代化的过程看成是由传统社会教育向现代社会教育转变的过程。早期教育现代化理论的论证方式基本上是先提出一套现代化的价值观念,然后再证明它与传统价值观念的对立性或为西方所独有。譬如马克斯·韦伯(Max Weber)基于对基督教新教的考察提出的以改造现世为特征的“责任伦理”和“理性计算”精神,就被认为只有在西方才存在;帕森斯(Talcott Parsons)从社会行动出发提出的五组模式变项,即感情投注与感情无涉、集体取向与个人取向、特殊主义与普遍主义、身份取向与成就取向、弥散关系与特定关系,前者是传统的代表,后者则是现代的象征,两者基本上是对立的。教育现代化分析框架的理论寓意是:所有现代社会的教育特征都是相似甚至同一的,所谓教育的现代性就是西方性。非西方发展中国家的教育之所以不发达,就是因为它处于传统的状态之中。非西方国家的传统缺少向现代变迁的内在动力,是消极障碍性的因素,是教育现代化的枷锁。非西方国家要想实现教育

^① 丁学良:《“现代化理论”的渊源和概念构架》,《中国社会科学》1988年第1期。Typology,原文译为典型学,考虑到国内的通行用法,此处仍采用“类型学”这一译名。

的现代化,道路只有一条,即终结或摧毁传统文化,学习和借用西方的教育模式。西方当前的教育状况就是非西方发展中国家未来的教育发展图景。

教育现代化的分析框架虽然提供了一个有用的范式,但其存在的缺陷却是不言而喻的。首先,把所有发展中国家的教育都看成是传统的教育,并知性地把传统教育与现代教育对立起来,既缺少经验的支持,也缺少理论的根据。许多传统的教育思想譬如启发式教学、因材施教等既是传统的又是现代的,我们不能因为它产生于发展中国家而否认其永恒的教育意义,因此不可一概地把所有发展中国家的教育都统统地贴上传统的标签。特别是教育现代化分析框架在论证中所使用的“传统教育与现代教育”概念,并不具有对称性,“传统性”基本上是现代化被定义后的残留物,是假设的对立面,缺少经验观察的事实依据,而且也忽视了不同文化传统之间的差异性,具有鲜明的西方化色彩。其次,教育现代化的分析框架是静态的、描述性的,它只描绘了传统教育与现代教育的一般性质或状态,指明了教育由“此种状态”到“彼种状态”的变迁方向,但对教育由“此状态”向“彼状态”转变的过程、方法、动力、条件、范围、速率等方面缺少动态的解释与说明。实际上,每一个国家的教育变迁虽然都受外部挑战的影响,但也都有自己的内在连续性,一味机械地照搬他国模式,不仅会导致本国教育现代化的中断(breakdown),而且还会导致本国自主探索能力的丧失。最后,也是导致教育现代化范式发生转换的直接原因,即把发达国家与发展中国家的教育关系看成是一种历时性的发展而非共时性的存在。这种运思逻辑把发展中国家教育的欠发展归因于内部传统,而不是外部宰制。实际上,正是西方“异文化”(other culture)的无选择性植入才导致了民族文化的认同危机,进而造成发展中国家教育发展模式的徘徊与文化人格的分裂。这恰如印度学者拉伊纳(V. K. Raina)所描绘的:“令人困惑不解的是,殖民者为被殖民者建立的教育体制在殖民地独立之后非但没有取消,而且还扩展了。甚至到了今天,这项殖民地时期留下的遗产仍然主宰着教育政策。”“在压抑的学校里,我们每天

都在续写着依赖的契约。”^①

(二) 教育全球化范式

20世纪60年代末,由第三世界的拉美学者提出的教育依附理论(Dependency theory of education,国内亦有学者译为“教育从属理论”),向传统的教育现代化范式发起了挑战。他们认为,现存的世界特征是非历史的(ahistorical),无论发达国家还是发展中国家,也无论社会主义体系还是资本主义体系,它们都并存于同一空间格局之中,而非处在不同的时间序列之上,导致发展中国家教育落后和不发达的原因并不是文化传统的非现代性,恰恰相反,而是发达国家的后殖民和发展中国家对发达国家教育的过度依赖。

就分析框架而言,教育依附理论采用的主要是“中心国教育与外围国教育”或“主宰国教育与依附国教育”的关系失衡范型来分析国际知识体系中的不平等关系,其方法论基础是经典的政治经济学分析。^②该分析框架从拉美第三世界的立场出发,把所谓当今世界教育的格局看成是由中心国家(发达国家)教育和外围国家(发展中国家)教育构成的一种关系模式,由于发达资本主义国家处于中心和霸权地位,致使世界范围内的教育关系具有明显的不平等性和不对称性,是一种前者支配与压迫后者,中心对外围实施霸权与后殖民的权力关系。二战以来,广大发展中国家虽然从人身受统治和被殖民的境况中解脱出来了,但却陷入了思想受统治和被殖民的牢笼之中。而学校在这种不平等的关系中恰恰起到了一种复制和再生产的作用,即系统地再生产了统治集团的价值观念和思想意志。这恰如埃克斯坦和诺亚介绍的:

人们根本没有意识到他们是生活在这样一个世界里:这个世

^① [印]V·K·拉伊纳:《发展中国家师范教育的本地化:印度的情况》,《教育展望》(中文版)1999年第3期。

^② [巴西]雅克·维洛索:《从属论和教育:是再生还是阴谋?》,《教育展望》(中文版)1985年第6期。

界中的思想观念及价值标准都是专为使他们处于从属地位而创立的。他们也不懂得学校在产生这种“奴化思想”的过程中起着至关重要的作用。现存社会体制的高明之处就在于,它能成功地欺骗那些为它服务的人们,使他们相信自己是自由的,可事实上他们已经被奴役。^①

阿里·马兹鲁伊(Ali A. Mazrui)在《非洲大学的多国公司性质》一文中,也揭示了宗主国大学对外围国大学的控制现象,他把这种现象形象地比喻为多国公司的经营活动,它们为了中心国家股东们的利益而掠夺外围国家的资源。据马兹鲁伊观察,非洲各国的大学在殖民时期固然只是欧洲宗主国例如英国、法国、比利时等国之大学的海外分部,举凡课程内容、授课方式、考试试题等无不受欧洲母大学的控制。尽管这些非洲大学在各国争取独立的过程中曾经高扬民族主义,促成了独立运动的早日完成,但是,具有讽刺意味的是,在非洲各国独立之后,这些大学却转而成为欧洲文化的承袭者,捍卫欧洲文化在非洲的生存与发展,因而加深了非洲国家对欧洲文化的依赖。这种现象从 1970 年代非洲各大学课程依然强调欧洲人文教育,忽视非洲传统文化、语言等的研究与学习中可以明显地看出。在这一过程中,非洲大学所起到的作用是帮助满足殖民者的人力需求,通过改造非洲的价值观念为西方工业产品开辟市场。因此,马兹鲁伊说,“非洲大学可视为导致政治及经济后果的文化公司,而跨国公司则是导致政治与文化后果的经济公司”^②。为了摆脱或减少发展中国家教育的依赖性,促进文化教育的自主发展,教育依附论者提出的策略是内生发展,即“每个国家都应振兴自己本国的生命力,并在其文化特性和价值的范围内寻求致力于发展的激励力量和必要的意志,同时还应考虑到科学和现代技术的成果”。

① [英] 马克斯·A·埃克斯坦,哈罗德·J·诺亚:《比较教育的从属理论:一种新的简单化立论》,《教育展望》(中文版)第6期

② Mazrui, A. A., The African university as a multinational corporation: problems of penetration and dependency, Harvard Educational Review, Vol. 45, No. 2, 1975.

在此基础上，“一方面确定学校课程中哪些科目是肯定我们自身特性的（即内生的）；哪些科目是为我们的未来开辟广阔前景的（即外源的），并使这两类科目保持平衡；另一方面，要在课程设置的科目中使以我们自己的为中心的科目与以世界为中心的科目相互取长补短”^①。

教育依附理论的分析框架首开从国际视野审视发展中国家教育发展问题之先河，深刻地揭示了在国际知识分工体系中的统治与支配关系，它恰如埃克斯坦和诺亚所评论的：“从属理论提出，完全可以把世界的目前状况看成是由于‘富有’国统治‘贫穷’国，国内‘富有’阶级及利益统治‘贫穷’阶级及利益的结果。这当然不是一个新观点。其新鲜之处或许在于，越来越多的比较学家承认，这种主宰者与从属者的两分法已成为一种强有力的、适用于全球的理解模式。”^② 但真正倡导教育全球思维的，还要属教育的世界体系理论（world-system theory of education）。尽管教育依附理论与教育世界体系理论一脉相承，但由于受沃勒斯坦（Immanuel Wallerstein）世界体系理论关于“不宜用个别民族或国家作为研究单位”思想的影响，教育世界体系理论也以“世界体系”作为教育发展研究的逻辑起点。罗伯特·阿诺夫（Robert F. Arnove）就认为，许多亚非拉和大洋洲当前的教育制度都是过去殖民主义的产物，殖民帝国在今天仍然以大量的财政、设备、教材和人员援助等方式继续扩充着这种殖民教育制度，广大第三世界国家正在努力对付殖民遗产，寻找和探索能提高自身民族个性和文化自主性并能促进本国经济持续增长的教育制度。在他看来，尽管教育的扩张和改革都是在国家边界以内发生的，但它们竞争和发展的舞台却是国际的。^③

经过 80 年代后现代主义思潮的洗礼，消解中心、关注差异、倡导多

① [摩洛哥]Z·摩西：《从属：是学术争鸣还是迫切的现实问题？》，《教育展望》（中文版）第 6 期。

② [英]马克斯·A·埃克斯坦、哈罗德·J·诺亚：《比较教育的从属理论：一种新的简单化立论》，《教育展望》（中文版）第 6 期。

③ Arnove, R. F., Comparative education and world-systems analysis, Comparative Education Review, Vol. 24, No. 1 (February), 1980.