

导 言

是史话，而不是历史

在中国历史上，20 世纪是社会、经济、文化及政治巨变的重大时期。介绍 20 世纪以来中国高等教育方方面面的好书已有不少，但至少在英语世界还没有一本书对这一时期中国大学的发展历程做过综述。有鉴于此，综合反思中国大学及其在民国时期和社会主义时期的作用的专著显然是必要的。民国时期中国试图建立起一个仿效资本主义模式的现代国家，而共产党人则力图进行苏联模式指导下的社会主义建设。

本书的论述主要是围绕上述两种模式而展开的，此外也还有其他模式值得注意。如在传统的高等教育机构消失以后的很长一段时期内，在文化上存在着的模式，继续对知识观的形成产生着重要的影响。在毛泽东的革命思想中，也有一些地方探讨了在中国这样的社会中大学的存在问题。与此同时，不同时期还有来自截然不同文化背景的多种多样的外部影响。此书面临的挑战就是用一种方式将这众多的头绪整理到一起，对其进行深刻的反思，

以供即将步入 21 世纪的中国诸大学借鉴参考。今天的中国大学如何从本书关于民国时期和社会主义时期的大学的客观论述中汲取经验，对之进行有机综合，用以设计自己的未来？这种未来是既无法用民国的历史也无法用社会主义的历史来预言的。一部现代中国高等教育史的确需要，但面对这样一项艰巨的任务，我还是犹豫了。我所受的学术熏陶和训练主要在比较教育领域。在过去十年中我所从事的中国高等教育研究的特点使我觉得如果用史话这一概念来代替历史这一概念的话，我会感到更为得心应手。如果纯粹写历史，需要费很大气力进行利用档案史料的研究，还要广泛使用第一手和第二手资料，而史话则可以集中于广阔的主题和概念。在我看来，这样做就是要寻求一种阐释性认识，在对事物进行全面把握的同时，也对其独特性加以描述和阐释。

比较教育研究为我做这项工作提供了工具，但这与历史学家们的做法在某种程度上有所不同。

寻求上述阐释性认识的方法论多年来以这样一种两分法为特征：一方面倾向于寻求放之四海而皆准的对于教育与社会的关系的解释，另一方面则倾向于发现和理解教育、文化及社会模式中的独特性。因此，研究者在采用诸如大学、学院这些概念时，都有一种批判意识，即这些概念的使用本身隐含着一种在特定环境下的极端利益的文化特征，如果放弃对普遍性的探讨和对形成确切定义的努力，一般的论述可能会导致无以对话的相对主义。但是，如果在进行这种一般的论述时使自己以特定的文化视角进行批判性的思考，我们就可以找出其他可能的阐释，而不是一味地屈就于某种定论^①。

贯穿于比较教育研究中的另一种两分法是：一方面是这样一些方法，它要么恪守用自然科学中的归纳法得出客观性，要么要求坚持在事实性知识与道德责任之间的二元论。在卡尔·波普及其他一些人看来，这是西方自由主义的开放社会中最根本的保证^②。使用以上方法的主要是有关现代化的论述，这与进化论功能主义者或结构功能主义者对社会变迁的观点有很多共同之处。

另一方面是这样一些方法，它们在认识论上以一元论为特征，并认为科学认识已超出了事实知识，并向着道德规范及政治的方向发展。这些都与在第二次世界大战后非殖民化和民族建设时期进入西方学术讨论的马克思主义理论及其各种变式相关联，如民族独立理论、世界体系理论及世界秩序模型等^③。

西方世界对于中国的研究大都局限于现代化的论述，过分地拘泥于对客观性的坚持，而对中国未来的发展方向很少或几乎不加意愿性或推荐性的论述。相反，中国国内的研究在很大程度上以经典马克思主义为理论框架，尽管对马克思主义理论术语的使用常常失于草率、流于形式。苏联在 50 年代所做的中国问题研究可以说是在传统的马克思主义思想框架内进行的典型研究，它规定了中国社会主义的未来方向，但在大跃进时期和“文革”时期中国没能坚持走这些规定的路线，这令苏联深感迷惑^④。

在写中国大学所走过的历程时，我力图发现一种介于这两种论述之间的方式。哈贝马斯（Juergen Habermas）所做的研究对我影响极大。他力图通过对理性的理解，寻求他所谓的西方现代性的“重获”，这种“重获”是将道德、情感和认知的领域重新结合在一起^⑤。从 Johann Galtung 的“帝国主义的结构理论”中我又发现了一种有所助益的方法，它使我对国际环境中统治与被统治（或征服与被征服）的模式有所理解，Galtung 的理论并没有设想世界资本主义体系具有无可比拟的经济动力，而是发现了一些结构模式^⑥。

因此，我意欲超越以现代化的论述方式所进行的种种阐释，因为现代化的论述总是习惯于力图发现某一特定现象的背景原因，或以演绎理论为基础进行预测，而后在一个小心设定的范围内对其加以验证^⑦。无论如何，我并不是要为下一个阶段提供一种来自于社会主义论述的定式，而是以这样一种方式写作我的史话，在这种方式中应该有一种在理解是什么，曾经是什么与达到未来应该是什么、可能是什么两者之间的有机联系（在我的论述中可以发现在现实、过去及可能达到的未来之间有一种有机的联

系)。这需要有一种足够开放的胸怀和对可能性的敏感捕捉,以及一种认识,即:道义倾向可以产生出一种逻辑地为大学界推理出的更理想的未来。大学里的学者们并不仅仅是为中国领导人提供经济和社会发展所需要的专业技术,正如批判二元论所倡导的那样,这些学者同样有能力为中国社会设计一个人心所向的未来,有能力用自己的理智和热情制定出如何行动的方案^⑧。

我正是怀着以上这种想法来讲述中国大学的历史,因而本书既要强调理解中国大学在中国文化及历史背景下长期形成的独特性,又试图预测中国大学的未来,探讨中国大学对 21 世纪的未来中国所能作出的贡献。对中国教育的研究很多都是从政治学的角度进行的,这种研究对于教育政策及实践的阐释倾向于将其与共产党内部有关社会及经济政策的不同观点紧密地联系起来。毫无疑问,对于中国来说,这种阐释有着极其重要的意义。但是,长期以来,我总觉得,除了政治以外,还应从文化模式和认识论的角度去研究中国教育,这样也许会对中国的教育危机给出另一层阐释。中国愈演愈烈的教育危机一个世纪以来在不同的历史时期都曾给中国社会带来了动荡,而“文革”可以看做是这种文化冲突的顶峰,在本书中,揭示我所说的这一文化层面将成为一个主要目的。

史话不需要进行严密准确的资料收集,但也必须以翔实材料为依据。说到这一点,有必要对作者本人做一交代,因为本书所使用的资料与我个人的亲身经历有着密切的关系。从 1967 年到 1978 年我在香港一所女子中学教书。这 11 年正巧与中国“文革”处于同一时期。对于中国学校教育的最初观察就始于香港这样一个特殊的环境。1978—1979 我在伦敦大学攻读比较教育硕士学位,而后又在上海复旦大学教了两年书。那时正值中国刚刚实行改革开放,我明显地感受到处处都洋溢着一种欢欣鼓舞的气氛。当时,复旦大学提供给我一个条件,鼓励我与 1977—1978 级的 6 个班的同学交朋友,他们是文革后的最初两批大学生,是在全国范围内通过激烈地竞争考试而选拔出来的。在上海教了两

年书后，我又返回到伦敦大学攻读博士学位。我的这段学习生涯是以一篇研究中国高等教育的论文而告一段落的。这篇论文试图考察德国、法国、美国和苏联的大学教育模式对中国 1911 年至 80 年代初这段时期的高等教育政策有何影响^⑨。

这篇由 Brian Holmes 教授指导的论文是我首次描述中国大学所走过的历程。而由于我以后的研究和发表的著述中有许多观点和内容都来自于我这篇论文中的认识，这篇论文本身就一直未曾发表。除了“中国大学与门户开放”这篇研究 80 年代中国高等教育发展的论文外，我的许多著作都是与人合作的^⑩。在某种程度上，写一本关于中国教育的书总是需要有众多的学者参与，因为他们能从各自的角度进行多方面的描述。写这部专著的设想是在 1993 年元月东京会议上形成的，那是我最后一次与 Brian Holmes 教授在一起开会。会后六个月，即 1993 年 7 月，他就过早地谢世了。这部书的写作因此而成为对 Brian Holmes 教授的献祭。他严谨的治学态度及鼓励批评意见的作风对我的工作、治学留下了永久而深刻的影响，尽管我渐渐地开始不同意他的某些根本性观点。

完成了我的博士论文后，我于 1984 年回到加拿大，从那时起，我曾多次得到去中国进行访问研究的特殊待遇。这使我有机会花相当多的时间考察中国的一百所大学，它们遍布全中国的六个大地区。1985 和 1987 年的两次访问是由一个交流项目资助的。该项目是在加拿大人文与社会科学研究委员会（SSHRC）与中国社会科学院之间进行的。这一次我分别考察了东北和华东两个地区。随后的三次访问是由加拿大国际开发署资助的。1989 年的那次访问我主要对华北地区进行了研究，1992 年主要针对华中，1993 年主要针对西北。每次访问均为 4—6 个星期。每次都与负责高教的省级政府部门及大学中负责诸如课程、研究、国际交流、财政及学生工作的领导们进行了深入细致的座谈^⑪。此外还单独对从国外学习、访问归来的约 200 名学者进行了访谈^⑫。1994 年作为世界银行资助项目的一部分，我访问了四川省

的院校，由此而对西南地区的改革有所了解。

中国大学的一个显著特点是具有高度的稳定性。许多中青年教师一直在同一所大学工作和生活，各大学主要留任自己培养出的毕业生。也有一些是教职工的子弟，他们出生于这个校园，又毕业、生活于这个校园。在解放前就在大学任教的老一辈教师都能回忆起革命战争年代高等教育的情形以及 50 年代初一个全新的高教体制是在怎样的形势下设计出来的。中年教师们则清楚地记得“文革”期间大学遭到了怎样的影响和冲击。

每一位教师及行政管理人员都能详细地讲出自己所在系或单位的情况，有时还能追溯到很早的年代。由每次座谈及参观访问整理出的笔记其实就是一部口述的历史，其中包含着忆旧的伤感，也流露出 80 年代思想得以解放的释然和欣慰。这种情怀自然形成了他们用以阐释那段曲折历史的独特风格。每所大学都有着独特的风貌和个性。长期以来，员工们一直工作在一起，在风云多变的年代患难与共、同舟共济，形成了这种团体个性。

除了这些口述的材料以外，我还收集到了数量可观的关于这段历史的其他材料。把这些材料整理出来也是对每所大学的特色进行概括，1952 年在苏联专家指导下实施的院系调整把各个大学都弄得支离破碎，把各个系重新按条块划分组合，结果是割断了各大学与解放前的历史联系。在接下来的文化大革命动乱时期，更是剪断了与过去的一切联系，除了像延安大学及其他边区大学这样的革命大学以外，决不允许回顾过去，一丝回顾之情的流露都是十分危险的。1980 年以来，思想得以松绑，其中一个方面就是大学获得了回顾与反思的自由，每所大学都开始思考如何建立自己的特色，研究和制定自己为中国的发展所能作出的贡献。有些大学甚至可以追溯到民国时期它与某一西方大学进行交往合作的历史，如德国、法国、美国、英国等，许多老一辈学者都在西方国家留过学。另一些大学的特色又与所在地的地方史有关^⑬。

因而，对这样一些大学的历史进行研究和写作不仅仅是一项

学术性工作，而且还肩负着建设或更新大学角色的任务，大学不再被仅仅看做是一部大机器上的一个小齿轮，仅仅是按计划为国家各部门培养专业人才，同时也是一个独具特色的学术团体。一些老牌大学极感骄傲地恢复了解放前的校名^⑭。50年代建立起来的大学也在极力追溯与名牌大学的血缘联系。因为在1952年的院系调整中，老牌大学的一些系被独立抽出来，以此为基础建成了一批大学。最初，对于历史的追溯大都止于1949年，描述1952年院系调整的重大损失太令人痛苦^⑮，描述“文革”十年中所发生一切，许多地方在政治上又太敏感。但是，到了80年代末，人们就抛开了这些避讳，开始客观地回顾和反思解放后至80年代初这段时间大学所经历的坎坷。我在中国四处考察，听人们讲述大学的今昔，这些鲜活的大学史料对我正确客观地看待中国大学的发展很有帮助。

本书材料主要来源于那些已被加工过的史料，有些来自口头讲述，有些来自大学校史。这些史料应有一种内在的逻辑，但仍然还需要从内部加以验证，与严格的汉学研究传统所积累的学术文献相对照，去粗取精，去伪存真。

我所进行的研究多年来在以下三个方面极大地受惠于其他有关中国问题的研究成果。第一，许多关于中国古代史的著述都集中论述了不同时期的学校及学术机构：狄白瑞（W. Theodore de Bary），John Chaffee及李宏祺（Thomas Lee）的著作论及了宋朝时期^⑯，John Meskill论及了明朝时期^⑰，Benjamin Elman和Alexander Woodside论及了清朝时期^⑱，Marianne Bastid论及晚清时期^⑲，还有何炳棣有关中国传统社会中“成功阶梯”的论述^⑳及张仲礼对中国绅士贵族的论述^㉑。诸如此类的还有很多很多。在这儿我想要说的是，这些博大精深、条理清晰的论述能为我所利用，对此，我深表感谢。我力求利用这些著述中的真知灼见来探讨中国文化及认识论上的原动力，这是当代中国教育发展的底蕴。借助于这些文献，才使我可能认识并概括出在中国古代文化和思想界中教育及学术的核心价值和模式。

其次，我的研究受惠于关于民国（1911—1949）年间的文献资料。有许多杰出的研究都涉及高等教育的方方面面，如 John Israel 研究了 30 年代的学生运动^②，Jessie Lutz 研究了基督教教会大学^③，Ming Chan 和 Arif Dirlik 研究了劳动大学^④，Peter Seybolt 研究了延安的高等教育^⑤，Barry Keenan 研究了杜威对中国高等教育的影响^⑥，叶文欣精辟地阐释了民国时期大学的历史，举例说明了高等教育的演进模式，这些文献对于理解逐渐演进的现代中国大学的种种模式有着根本性的意义^⑦。这些模式也是 50 年代早期建立社会主义高等教育体系的重要源泉，尽管常常被误用。其中一些已成昨日的辉煌，有些不仅象征着一段令人起敬的过去，而且在 80 年代成为众望所归的未来目标，目前务实的中国领导人已朝着社会及经济的多元化方向迈进，这与民国时期有所类似。因而，了解民国时期在高等教育中的经验对于解释 80 年代和 90 年代高等教育的变化具有重要意义。

最后，关于解放后这一时期也有很好的中国问题研究成果，在这些文献中，有不少有趣的著作是为教育的某些特定的时期及特定方面而写的，如 Irving Epstein, John Hawkins，韩友耿（Juergen Henze），Julia Kwong，文佳兰（Karen Minden），李欧良（Lio A.Orleans），Lynn Paine, Suzanne Pepper, Gerard Postiglione，毕荣宁（Ronald Price），Stanley Rosen, Heidi Ross 等。我和他们经常在一起讨论学术问题，结下了深厚的友谊。在这个团体中，鼓励对研究结果进行批判性讨论。我相信，大家的一个共同愿望就是希望中国变得越来越好。

这里，我需要指出一点，我做这项研究不仅得益于我在大学度过的十几年教学科研生涯，而且与我有大量的实践机会密不可分。其中影响最深的一次机会是 1989 年夏，我同意到加拿大驻华使馆工作，接受加拿大外交和国际贸易部的特殊调任，以对中加双方的文化、教育及学术关系进行协调。当我接受任命后，对我将要工作的环境一无所知，当时正是“天安门事件”后的第一个夏天。

在任期间，我有机会在两年间访问了许多所大学，我感觉到，当时的气氛既完全不同于 80 年代中期的乐观主义，又完全不同于“六四”前几个月的反传统思潮。同年五月，我在中国人民大学住了一个月，对华北地区进行了研究，这段经历使我更清楚地感受到了上述气氛。在 1989 年夏到 1991 年夏的两年间，我目睹了学术及教育交流实施项目在民间的继续开展，这些项目即便在当时政治、经济双边关系极为紧张的情况下也进行得非常活跃。

在北京做了两年文化参赞后，实践性工作一直是我在安大略教育研究院的学术工作的一部分，当时我已发起并负责一项联合培养博士及课程开发项目。这一项目是与中国 7 所师范大学进行的，由加拿大国际开发署资助，准确地说，这一项目的任务是派遣一批博士研究生及青年教师到加拿大学习半年至一年，等他们回国后，再让加方博士生及青年教师到中国访问研究，向中国同仁学习。尽管双方都有不完全履行承诺的行为，但在六年项目结束时双方建立起来的牢固关系，使得下一阶段的工作能进行下去，那时将侧重于合作研究。

这本书的写作就是这样紧密地与我的实践工作联系在一起的，这也许可以看做是对本书真实性的一种检验。随着新问题的出现，还进行了一些补充，如，在我的博士论文中，没有注意到妇女及其在中国大学中的作用，在自由的 80 年代，女教师和女学生却处于不利境况，我意识到有必要关注女性及其历史作用，因而我在西北地区的最后一项地域性研究特别针对妇女问题。事实上，我们的博士联合培养项目也出现了同样的问题，直到我们坚持女教师和女博士公平参与，才使一大批女性申请者得以考虑。尽管有女教师和女博士的现实存在，但她们的名字在派遣出国学习和研究的决定中一个也没有，直到我们采取了积极的接纳措施时才有所改观。后来有 9 名女性入选这一项目，这也增强了我了解女性对中国高教的看法的兴趣

我们再来谈谈我心目中的读者。我写这本书主要针对那些越

来越多地参与和中国进行广泛学术交流的学者、政策制订者及学术管理者，希望能对他们有所启迪，而不是针对专门研究中国问题的学者的。当然，我欢迎研究中国问题的专家和比较教育学家对书中的一些解释及其结论批评指正。我写此书的目的，一方面是为这一领域的研究贡献自己的微薄之力，以增进人们对中国教育理解；另一方面是提供一点我自己的看法：我们的关心和参与，无论是个人的，一所大学的，还是一个国家的，都有可能对未来产生积极的影响，希望这一点认识能对大家有所启迪。

除了上面说明的意图外，本书还有这样一个明确的目的，我希望本书的叙述方式使读者能够以我们所了解的现代化和社会主义建设的论述或“话语”来理解本书的内容。正如我们所知，中国正在向着这一目标努力，但与此同时，我希望读者能透过这种论述，领略中国特殊文化背景下的独特要素，正是这些要素，蕴藏着中国未来发展的特有潜力。

第一章首先对本书所使用的概念及其隐含的实质内容进行了讨论。这一章将中国大学现代史话置于全球现代化的广阔背景中，也置于各种不同形式的欧洲大学如何走向世界各地的背景中去考察。在这种现代化背景下，中国有其独特的反应。本章探讨了中国在这一背景中的独特的反应。中国高度发达的传统知识模式形成了中国的现代教育机构。这种现代教育机构的出现，起初受西方资本主义的影响，而后又受西方社会主义的影响。本章对与受西方影响完全不同的另一种模式，即延安时期提出的模式也进行了考察。另外，第一章对全书涉及到的概念也进行了界定，为以后的论述定下了基调。

第二章讲述了民国时期的情况。一开始讨论了连续几任国民政府的政策与立法，这种政策试图将帝国向民国转型时形成的各种教育机构合并在一中体制中。在引进西方模式的同时，也引进了关于自主及学术自由的价值观，当试图将这种价值观与中国关于高等教育与政府的关系的传统观念整合时，便产生了种种矛盾，这些矛盾是本章关注的焦点之一。通过各种渠道，西方社会

始终对中国大学产生着重要影响，并加剧了这种矛盾，这在第二章中也进行了讨论。

在第二章中，三个主题得以确立，并贯穿于此后的整个论述中。第一，即关于女性作用的性别主题，或称“性别分布图”。通过探讨妇女在近代所经历的挣扎的性质、讨论民国时期妇女在大学中的地位，对这一主题进行了探讨。第二个主题是课程发展主题，或称“知识分布图”。是贯穿民国时期的经过反复试验而争执不下的问题。第三个主题是大学的地理分布问题，或称“地理分布图”。面对大学自主的呼声日益强烈，各种合理化布局模式都未能成功。一直到抗战时期，许多大学才被迫从沿海搬到内陆。

第三章论述了社会主义制度下的高等教育。首先是 1952 年进行的苏联模式指导下的院系调整，及其对大学课程模式、地理布局及妇女参与问题的影响。在我看来，这一时期如雨后春笋般形成的新型大学与晚清时期有许多类似之处，这是由于文化动力发挥着作用，将苏维埃学术传统的要素与从孔夫子那儿继承来的亘古模式联系在一起。

随着共产党对中国大学的领导作用的确立，及全国范围内无所不包的学术机构网的建立，一种新式的“翰林院”产生了，大学自治和学术自由让位于社会主义官僚的学术权威和学术垄断，大跃进和文化大革命被看做是一种自下而上的响应，起初的运动相对来说较为平和，在这一阶段建立了一批省属大学，实施课程多样化和教学、科研一体化。后来的运动则要激进得多，可以说是一种大爆发，在高等教育方面废除了一切正规院校。第三章力图从文化的角度对这些运动进行思考和探讨。

第四章论述了中国大学在 1978—1990 年这段改革时期的发展进程。这一时期的大学都在努力为自己创造特色，向多样化发展。在此形势下，我对大学的地理布局及妇女的参与问题展开了讨论。除此之外，初步确立了对外加强联系和开放的各种渠道，并试图对这项工作所作出的贡献进行评估。这一章给我们揭示了

一种新的综合，中国传统的“两极”重新获得了平衡，国外的各种影响也被吸收了进来。

第五章和第六章把侧重点从全国移到了各地区，详细地描述了在改革的十年，两种对比鲜明的地区中不同类型的大学是如何发展的。东南地区处于经济改革的前沿，这在各级各类大学所面临的具体问题中有所反映。西北地区的经济增长速度相对缓慢，还面临着严重的人才流失问题。第六章对该地区的大学的课程变化、地理布局及在这两类地区中妇女的参与问题进行了细致的考虑，并在更为广阔的背景上与历史上和当代的相关方面进行了对比。这两章还包括对某些大学的个别论述及部分归国学者的观点。

最后一章，即第七章探讨了 90 年代中国大学的处境，它们正处在向大众化高等教育过渡的边缘，与随着市场经济改革大潮而产生的席卷全中国的迅猛的社会变革息息相关。无论是历史的还是比较的分析都表明，在这重大关头，的确要在文化这个层次上进行何去何从的抉择了，在这一章中，我试图以我个人的见解为出发点，为中国大学和中国社会的发展勾勒出一副未来远景，这一远景植根于中国文化传统、形成于社会主义时期的种种实验及民国时期所共同取得的奠基性成就，因而有其可靠性和正确性。

首先，我要深深地感谢我所在的多伦多大学安大略教育研究院（OISE）。近十年来，安大略教育研究院一直为我提供了催人奋进的工作环境。我多次来中国，不得不暂时放弃安大略教育研究院的教学和其他工作，又入迷地醉心于中国发生的一切。我的学生、同事及部分管理人员对此表现出莫大的耐心和理解，对我所做的一切给予鼓励和肯定，这才使我有机会进行这本书的写作。此外，我要向加拿大人文和社会科学委员会及加拿大国际发展署致以特别的感谢，他们为我到中国进行研究提供了资助。

在我写作时，许多同事和朋友阅读了我的部分或全部手稿，并提出了自己的意见，对他们的帮助在此致以衷心的感谢。坎特

伯雷的 J.H. Higginson 博士是我攻读博士期间的良师益友，也是我多年来的挚交。他对导论这一部分进行了仔细的评阅。Edward Shils 教授对最初的第一章在编辑安排上提出了异常尖锐而可贵的建议。这一章最初的题目为“东西方高等教育观”，最早发表在《Minerva》这一刊物上。华东师范大学的丁钢博士对第一、二章的历史分析提出了有益的建议。毕荣宁（Ronald Price）博士抽出宝贵的时间阅读了我通过国际互联网给他发到澳洲的全部初稿，并写了一份详细的意见反馈给我，迫使我许多地方进行更深入的思考。给我同样帮助的还有 Irving Epstein 博士，他给我提供了需要浏览的参考书目，激励我对某些问题进行更清晰的阐释和表述，在我的整个写作过程中始终给予我极大的鼓舞。Nina Borevskaya 是一位来自苏联社会科学院的东亚研究所的中国问题专家，她对我关于中苏在教育领域的关系的阐释提供了重要的反馈意见。Heidi Ross 博士对前三章进行了评论，对中国的妇女问题提出了独到的见解。我的博士生陆永玲通读了我的全部初稿，基于她在中国古典史及教育方面的学术造诣提出了自己的建议。本书责任编辑 Philip Altbach 教授也不断地给予我支持，也正是他请我承担这本书的写作任务。

注 释

杂志 *Alternatives* 在此发挥了重要的领导作用。*Alternatives* 的主编是 Ashis Nandy，在印度德里的“发展中社会研究中心”工作，这本杂志是在世界秩序模式项目的名下办的。

②Karl Popper, *The open Society and Its Enemies* (London: Routledge and Kegan Paul, 1970) and F.A. Hayek, *The Counter Revolution of Science* (Indianapolis, Indiana: Liberty Press, 1979) .

③Martin Carnoy 的著作《教育和文化帝国主义》（*Education and Cultural Imperialism*）（London: Mackay, 1974）是这些理论赖以建立的重要基础。另参见 Kelly 和 Altbach 的著作《教育和殖民经验》（*Education and the Colonial Experience*）（London: Transaction Books, 1984）；Martin McLean 的文章《教育依附》（*Educational Dependency*）（载于 *Campare* 13:1, 1983, pp.25 -

42) 和 R. Hayhoe 的文章《中国，比较教育和世界秩序模式理论》(China, Comparative Education, and World Order Models Theory)(载于 Compare, 16 1. 1986, pp.65 - 80).

④O.B.Borisov and B.T.Koloskov, Soviet - Chineses Relations 1945 - 1970 (Bloomington and London: Indiana University Press, 1975).

⑤Juergen Habermas, The Theory of Communicative Action,(Boston: Beacon Press, 1984, 1987) Vols. 1 and 2.

⑥J. Galtung, "A Structural Theory of Imperialism," Journal of Peace Research, Vol. 8, 1972, pp.81 - 117.

⑦Brian Holmes, "The Positivist Debate in Comparative Education," in B Holmes, Comparative Education: Some Considerations of Method (London: George Allen and Unwin, 1981), 这一章驳斥了归纳法在比较教育中的应用, 而主张代之以假设——演绎法, 认为这才是比较教育的研究方法应继续模仿后爱因斯坦科学范式之下的科学研究之所在。

⑧Holmes 将比较教育看做是一种实施“小型局部社会工程”的“社会技术”, 而世界秩序模式工程的学者们则寻求通过理性的对话来建立一个理想未来的模式, 是一种纯粹的理性主义。在 Holmes 和 Popper 看来, 这不是靠科学的理性所能达到和完成的。这样的例子还可以举出一些, J.Galtung 的著作 The True Worlds (New York: Free Press, 1980); Ali Mazrui 的著作 A World Federation of Cultures (New York: Free Press, 1976) ; 还有 Raini Kothari 的著作 Footsteps into the Future (New York: Free Press, 1974). 正因为对 Holmes 的比较教育研究方法论的意义和深远影响挖掘不够, 似乎只有他的博士生在这方面做了一些工作, 在世界秩序模式理论框架之下的比较教育研究的发展也是极其有限的。这种方法又往往被归于各种各样的马克思主义或新马克思主义的方法论, 而且, 在我看来, 最终都往往在很多地方与经济决定论联系在一起。

⑨R. Hayhoe, "German, French, Soviet and American University Models and the Evaluation of Chinese Higher Education Policy Since 1911" 这是本书作者在 1984 年 4 月于伦敦大学完成的哲学博士学位论文。

⑩R. Hayhoe, Contemporary Chinese Education (London: Croom Helm, 1984); R. Hayhoe and M. Bastid, China's Education and the Industrialized World: Studies in Cultural Transfer (New York: M.E.Sharpe, and Toronto: OISE Press, 1987); R.Hayhoe, Education and Modernization, The Chinese

Experience (Oxford: Pergamon, and Toronto: OISE Press, 1992) .

⑪在完成这些研究使命后，我向 CIDA 提交了详细的报告，但这些研究结果从未在别处发表过。

⑫关于这些访谈资料的进一步分析，请参见 R. Hayhoe, "China's Scholars Returned from Abroad: A View From Shanghai" , 第一部分和第二部分 ,载于 China Exchange News, 17:3, 1989, pp. 3 - 8, 17:4, 1989, pp. 2-9. 另参见 R. Hayhoe, "China's Returned Scholars and the Democracy Movement" ,载于 China Quarterly, 122, June 1990, pp. 293 - 302.

⑬参见刘海峰的《中国高等学校的校史追溯问题》，载《教育研究》1994 年第 5 期，63—75 页。刘海峰在这篇文章中给出了中国现代高等教育经历了重大变化的 6 个历史时期，在许多时候，某一高校的历史追溯到这 6 个时期时便遇到了困难。这 6 个历史时期是：1902—1904，1912—1913，1937—1940，1949—1953，1958—1960，1966—1970 。其中的每一个时期都是中国历史上政治动荡的时期，一些高校的校名地位等也随之不断改变。

⑭这样的例子可以举出一些。如四川医学院，其历史可以追溯到解放前的北美教会大学，和华西联合大学，1985 年改名为华西医科大学。另一个有趣的例子是北京大学，最近才骄傲地恢复了它自本世纪 20 年代以来就一直使用的英文名字 Peking University。第三个例子是南京工学院，现在改名为东南大学。东南大学这一校名在 20 年代是极其有名的，就是后来民国时期的中央国立大学。但现在的东南大学已不完全是当时的东南大学了。类似的例子还有许多。由于校名的更迭，使得许多西方的研究生院在受理中国学生的入学申请时很难一下弄清楚他们的学术背景。

⑮清华大学是这方面一个有趣的例子。1982 年发表公布的清华校史只写到 1949 年，至今为止还没有续上解放后的历史。解放前，清华大学以它的古典中国史、古典中国哲学和古典中国文学而闻名于世，它在社会学方面的造诣也是尽人皆知的。在 1952 年的院系调整中，这些系连同基础科学系都被取消了，目的是要把清华改建成一所工学院。80 年代中期以来，清华人力图恢复原来的一些人文学科和社会学科。在做这项工作的同时，他们真切地感到了 1952 年给清华造成的巨大损失，甚至有往事不堪回首之感，谁也不愿重提这段历史。

⑯W. Theodore de Bary and John Chaffee (eds.) , Neo - Confucian Education: The Formative Stage (Berkeley: University of California Press, 1989) ; John Chaffee, The Thorny Gates of Learning in Sung China (Cambridge: Cam-

bridge University Press, 1985); Thomas H.C. Lee, *Government Education and Examinations in Sung China* (Hong Kong: Chinese University Press, 1985) .

⑰John Meskill, *Academics in the Ming Dynasty* (Tucson: University of Arizona Press, 1982) .

⑱Benjamin Elman and Alexander Woodside (eds.), *Education and Society in Late Imperial China, , 1600 – 1900* (Berkeley: University of California Press, 1994) .

⑲Marianne Bastid, *Educational Reform in Early Twentieth – Century China*, translated by Paul Bailey (Ann Arbor: Centre for Chinese Studies, University of Michigan, 1988) .

⑳何炳棣, *The Ladder of Success in Imperial China: Aspects of Social Mobility, 1368 – 1911* (New York and London: Columbia University Press, 1962) .

㉑张仲礼, *The Chinese Gentry* (Seattle: University of Washington Press, 1955) .

㉒John Israel, *Student Nationalism in China 1927 – 1937* (Stanford, Calif. : Stanford University Press, 1966) .

㉓Jessie Lutz, *China and the Christian Colleges* (Ithaca, N.Y. and London: Cornell University Press, 1971) .

㉔Ming K. Chan and Arif Dirlik, *Schools into Fields and Factories: Anarchists, the Guomindang, and the National Labour University in Shanghai, 1927 – 1937* (Durham, N.C. , and London: Duke University Press, 1991) .

㉕Peter Seybolt, “Yanan Education and the Chinese Revolution,” unpublished Ph. D. thesis, Harvard University, 1969.

㉖Barry Keenan, *The Dewey Experiment in China* (Cambridge Mass. Harvard University Press, 1977) .

㉗叶文欣, *the Alienated Academy: Culture and Politics in Republican China, 1919 – 1937* (Cambridge Mass: Council on East Asian Studies, Harvard University, 1990) .

第一章

概念和内容框架

众所周知，任何概念的表达都要借助于文字。然而，概念的内涵有时却远远超出了文字表面的意义。就拿“大学”（**university**）这个词来说，在欧洲和北美洲历史文化发展进程中，已经赋予了它特定的形式和内容，蕴含着它在欧美文化背景下丰富的历史遗产。但是，对于中国或其他一些东方国家来说，“大学”这个概念却有可能意味着完全不同的学术机构。在中国历史上，现代意义上的大学，是在 19 世纪末期，随着传统教育的衰落和现代新型高等教育的兴起，才逐渐出现的。大多数中国高教史研究者都认为，中国第一所现代大学“北洋公学”（天津大学的前身）是在 1895 年才建立的，次年“南洋公学”（即现在西安交通大学和上海交通大学的前身）成立。1898 年，又建立了“京师大学堂”（即现在的北京大学）。随着 1911 年辛亥革命的爆发，传统意义上的高等教育体制已经基本上名存实亡了。但是，与此相关的传统教育观念，却自始至终一直伴随着中国高等教育的发展。