

教育全球化:悖论与挑战

邬志辉

(东北师范大学 教育科学学院,吉林 长春 130024)

[摘要] 教育全球化是经济全球化境遇下各国教育的一种应对行动,它既是客观的过程,也是主观的诉求。从主观诉求上看,它表现为普遍性与特殊性、一体化与分裂化、国际化与本土化的统一,是一个合理的悖论;从客观进程上看,它表现为多边互动的霸权性与不平等性,是一个现实的挑战。中国教育别无选择,只能应对挑战。

[关键词] 教育全球化;教育全球地方化;教育多边互动

[中图分类号] G40 [文献标识码] A [文章编号] 1001-6201(2002)02-0101-05

教育全球化(Globalisation of education)是在经济全球化背景下衍生的概念,是针对经济全球化趋势而采取的教育应对行动。在全球化背景下,各国教育政策的制定越来越受全球共同认可的价值观影响,关注人类共同未来的发展与命运;各国教育活动的开展越来越倾向于使学生获得理解国际复杂系统的能力,形成全球观念,学会共同生活。作为一种现象,教育全球化虽然仍在形成之中,但它决不是一个纯客观的进程,人们对教育全球化持有什么样的应然理念和价值期望会在很大程度上决定它的发展走向。本文把教育全球化既看成是一种社会想象,又看成是一种社会存在,并在实然与应然的整合中窥探它的内在特性。

一、全球地方化:一个合理的悖论

当人们提及教育全球化这一概念时,首先想到的可能就是全球教育的趋同或全球教育的“西化”。但实际上,把教育全球化等同于教育同质化的观点,从根本上说是不恰当的。教育全球化是一个内在地充满着矛盾的过程,是一个矛盾的统一体,是一种相悖的二元性(Paradoxical dualities)。为了说明教育全球化的这一属性,可引入一个新词“教育的全球地方化”(Educational globalization)或“教育的地方全球化”(Educational localization)。所谓教育的全球地方化是指所有全球共同认可的教育思想、制度与方法都必须适应当地的教育环境,以体现地方的主体性;而所谓教育的地方全球化则指所有有建树的教育思想、制度和总是具有地缘性的,总是产生于特殊、具体的教育环境,总是由解决实际教

[收稿日期] 2002-01-16

[基金项目] 本文系中国博士后科学基金项目《教育全球化与中国教育发展面临的挑战》中期成果之一。

[作者简介] 邬志辉(1966-),男,黑龙江鸡东县人,东北师范大学教育科学学院副教授,教育学博士。

育问题的人创造的,尔后才具有一般性而被全球的“他者”广为借鉴、学习和再创。教育全球化恰恰是这种矛盾性的辩证统一。

首先,教育全球化表现为教育的普遍性与特殊性的统一。一方面,教育全球化是一种普遍化,它体现为各国、各民族和各种不同文明体系之间在教育思想、制度和方法上的某种趋同。譬如终身学习和全民教育思想被世界各国所接纳,正在成为全球教育改革的主导性理念;义务教育制度早已超越了其欧洲起源,成为全球性的教育政策;启发式和民主化教学正在取代灌输式和独断式教学模式,成为全球教学改革与发展所追求的目标,等等。但另一方面,与全球教育普遍化相伴随的则是全球教育的特殊化。虽然终身学习和全民教育思想已被世界各国所接纳,但各国所采取的终身学习与全民教育制度形式却各不相同。瑞典的终身教育以“回归教育”见长,德国的终身教育则以“双元培训”取胜,而日本的终身学习则在“社区教育”上大做文章,可谓各领风骚。义务教育制度也是一样,各国在义务教育的范围、免费程度以及经费分担体制上都大不相同。在法国,80%的义务教育经费由国家负担;在日本,国家仅负担30%左右;而在美国,联邦政府的经费负担比率不足10%,但这一切都没有影响义务教育政策的实施。“和而不同”是当今时代教育全球化的一个基本特征。

其次,教育全球化表现为教育的一体化与分裂化的统一。教育全球化是一种一体化,它表现为国际性教育组织的增加,如联合国教科文组织(UNESCO),国际教育局(IBE),国际劳工组织(ILD),世界银行(World Bank),世界贸易组织(WTO),非洲科学教育规划署(SEPA),东加勒比国家组织(OECO),东南亚教育部长组织(SEAMED)以及欧洲经济共同体(EEC)等,以致于人们将19世纪称为“国际会议的世纪”,将20世纪称为“国际组织的世纪”^[1](P23)。这些国际组织在国家之间乃至地区之间所发挥的作用日益增大,使国家间的整合程度日益提高,以致于传统意义上的民族国家的作用,正在不同程度地受到侵蚀。譬如东加勒比国家组织从1990年开始共同制订了一项地区教育改革战略,涉及教学计划拟定和教师进修、学生评价、技术和职业教育及培训的改革、成人教育和继续教育、远距离教育、部门资源管理和改革进程管理等12个重要方面,他们还将在分析教育政策的基础上制定共同的教育法,以协调东加勒比国家组织各成员国教育系统的法律依据;欧洲经济共同体于1987年发起的《欧共体大学生流动行动计划》(1995年并入欧洲联盟的“苏格拉底计划”)是在欧洲范围内设计和实施的第一项计划,该计划在1987—1995年间,使近40万名大学生有机会在欧共体其他成员国的学校里完成被承认的学习阶段,5万名教师有机会到其他成员国的大学里授课,有1800余所大学参加了欧洲合作活动。教师和学生的跨国流动数量达到师生总量的10%左右,几乎覆盖了欧共体所有的大学和其他高等院校。就在全球教育一体化的同时,各国家、各民族和各地方的独立性比以往任何时候都得到了强调,珍视民族优秀传统文化以及保护和促进文化多样性的努力,不仅是各民族国家,也是国际性教育组织的一种追求。新任联合国教科文组织总干事松浦晃一郎明确表示要把“保护和促进文化的多样性”当作今后联合国教科文组织的最优先领域之一,并采用一种多科性的跨文化的精神来设计政策和策略,以应对全球化这一复杂现象的挑战^[2]。“全球地思考,地方地行动”(think globally,act locally)或者“用地方的形式呈现全球的事实”(global facts take local forms)已成为教育全球化的一个基本行为准则。

再次,教育全球化表现为教育的国际化与本土化的统一。为了便于教育在全球开放格局下的交流、沟通与比较,国际社会越来越采用为世界各国所共同接纳与遵守的标准与规范,即所谓的“教育与国际接轨”,譬如教育质量的国际标准、科学研究的国际规范、教育统计的专业术语等。但是,教育的国际化并不是一味地、单向地对所谓国际通用规则与标准的适应,对于那些涉及全球共性的方面(譬如我国由“待业”改为“失业”,由“学部委员”改为“院士”等),与国际接轨有利于国际交流,相反,对于那些有自己特色的方面(比如“德育”一词,在西方仅指“道德教育”,而在我国则包括政治教育、思想教育、道德教育、法制教育甚至心理健康教育等众多内容),则要慎重地研究,以免片面地与国际接轨而丧失了本民族的教育特性。再比如高等教育的“后勤服务社会化改革”和“高校合并、联合办学的改革”等,既可以看到国际化的影子,又深深地带有本土化的烙印。

教育的全球地方化特征虽然是一个悖论,但却是一个合理的悖论,是一种二律背反。教育全球化的这种内在矛盾性是客观的、必然的,也是进步的、积极的,它既可以保持全球教育的相互依赖,又能保证全球文化的多样性,值得全球去信守和追求。

二、多边互动性:一个现实的挑战

教育全球化概念能够让人想到的另一个趋势,就是全球范围内学生、教师、课程、教材、理论、制度、资金和项目等跨国流动的日益增加,而且这种相互交流已不限于两个国家,也不只是单向地输出或输入,而是体现了双向多边互动的特点。但值得注意的是,全球教育的多边互动更多地表现为一种霸权性和不平等性。

首先,教育全球化的多边互动具有霸权性。应该看到,教育全球化话语首先是由欧美发达国家提出并言说的。按照法国后现代思想家福柯(Michel Foucault)的观点,任何一种话语本身都是一种权力机制,因为话语规则决定了什么样的说话与实践方式是正当的与合理的。当一种权力缺少合理的制衡而到处滥用时,霸权的产生就是一种不可避免的现象。问题并不单单在于,西方国家把教育全球化的过程看成是“自我驱动”的进程,而在于非西方认可了教育全球化过程的“他者驱动”性。这恰如葛兰西所说的,文化霸权的形成向来不是被动地接受,而是在“被动者”成为“主动者”之后才可能实现^[3]。实际上,西方提出的教育全球化,是作为穷途末路的具有鲜明西方中心主义倾向的教育现代化理论的替代方案出现的。对此,德里克看得很清楚,他说:“全球化”作为一种变化的范式——同时也是一种社会想象——已经取代了现代化。全球化话语主张以重要的方式与早先的现代化话语分道扬镳,最为明显的是体现在摒弃欧洲中心主义的变化目的论方面,这在许多方面已受到向欧洲中心主义发起的经济、政治和文化挑战的驱使。^[41](P2) 20世纪90年代以来,随着冷战的结束,西方自认为“欧洲中心”已成客观事实,带有“西方中心主义”色彩的教育现代化理论已失去意义。在他们看来,西方已无竞争对手,即使是反对“西方中心”的观点也大都来自西方自身。教育全球化理论的提出,无非是弥补由于教育现代化理论的抽离所造成的真空状态。在这种情况下,教育全球化的霸权性便凸显出来。狄巴加(Zuhair Dibaja)的一段文字是非常能说明问题的,他说:“全球化方案主要是以西方的声音所提出的假设和所作出的反映为基础的。在一个全球化的世界,各个社会是在一个新的旗帜下被邀请来庆祝第三个千年的来临,这个旗帜就是:如果你不能变成像我们这样,那

么你可以和我们一起或者在我们的领导下去生活 (if you can not become like us ,you can live with/ under us)。^[5](P111~112)“ You can live under us ”的口气是典型的霸权口吻。或许从传播学角度提出的“全球村”概念是一个有用的词汇,可是在教育全球化的背景下,它极有可能成为一个反动的概念,因为它在某种程度上意味着美国之外的全球将成为美国大学可以任意摆布的附属学校,成为美国资本家可以随便出入的后花园。

根除教育全球化背景下的霸权行为,有效的途径是国际间的平等对话。但要真正实现平等对话,却是一个艰难的过程。应该说,联合国教科文组织为“全球对话”提供了一个世界论坛。但是,随着第三世界国家的不断加入,发达国家在经济、政治上的支配权力和文化上的霸权不断受到质疑和挑战,以致于美、英两国分别于 1985 和 1986 年元月退出教科文组织。在它们看来,“话语的权力”总是“与物质也就是资本主义全球秩序的经济权力连属”,全球性的对话也“必须受制于现存全球经济权力的分配状况”,^[6](P33) 如果对话不能展示它们的霸权地位,它们就取消对话。由此可以看出,发展中国家要想从根本上摆脱西方文化霸权的支配,必须首先发展经济,强化自己的经济实力,舍此别无良途。

其次,教育全球化的多边互动具有不平等性。由于世界各国之间原有教育发展水平的差异,教育要素的国际流动具有明显的不平衡特点。以学生国际流动为例,1995 年,全球有 160 多万外国学生到 50 个主要东道国去接受高等教育,其中发达国家只有 54 万名学生到国外就读,近 2/3 的学生来自欠发达或转型国家。在全部的学生流动中,3/4 集中在十个主要的发达国家,有一半集中在美国、联合王国和德国这三个主要国家(见表 1),而中国仅接收 2.3 万名,所占比例只有总数的 1.4%。

表 1 1995 年在 10 个主要东道国就读的外国学生状况

国 家	接收学生总数(人)	占总数的 %	国 家	接收学生总数(人)	占总数的 %
美国	453787	28.3	日本	53847	3.4
联合王国	197188	12.3	澳大利亚 ¹	47834	3.0
德国	159894	10.0	比利时	34966	2.2
法国	130431	8.2	加拿大 ²	31435	2.0
俄罗斯联邦	67025	4.2	奥地利	26883	1.7

注:1 只是各大学和可授予学位的教育机构的数据;2. 只是各大学的数据。

资料来源:教育部《从统计数字看世界高等教育》,《教育参考资料》2000 年第 1-2 期。

教育全球化的多边互动不平衡特性,对发达国家来说无疑是积极的、有利的,因为发达国家的总体教育水平比较高,在全球教育竞争中处于优势地位。一方面,它们可以充分地开发国外教育市场,合理利用过剩的智力资源,为国家赢得经济利益。据美国“国际教育研究所”的一项调查显示,在 1998 年,仅接收外国留学生一项就给美国带来了 75 亿美元的经济收入(不含学生家属在美的生活费用),成为当今美国服务行业中的第五大产业^[7];另一方面,发达国家吸引来的第三世界国家留学生在学成之后,或因留恋发达国家的优裕生活条件,或因需要发达国家先进的实验技术条件,抑或因为所学专业一时无法在本国得到充分运用而滞留或移民发达国家,使发达国家能大量、廉价地猎取优秀人才,获得源源不断的智力资源;同时,更为重要的是,即使他们学成回国,也会作为当地的一个“比照集团”,将西方的生活方式和价值观念展示出来,从而扩大西方文化在全球的影响,

并为后继的政治、经济影响奠定社会阶层的基础。

然而对发展中国家来说,教育的全球化可能就是利弊参半的。从利的方面看,首先它可以借助发达国家先进的教育水平为本国培养高层次的人才,弥补国家智力资源的水平性与结构性不足,为国家教育、科技和经济实现跨越式发展提供人才支持;其次,通过交流与互动,可以学习和引进发达国家先进的技术、方法和文化范式,提高本国的科技水平和文化先进性,并为本国各层次人才的融合创新、自主发展奠定基础。但从弊的方面看,教育全球化的过程不仅会造成第三世界国家显性的人才流失和隐性的经济损失,而且长期单向或者不平衡的教育要素流动还会使发展中国家产生对发达国家的依赖,使本国丧失创新能力;同时,最为直观的不利影响是,教育全球化会在某种程度上导致国民对异国文化的亲合和对本土文化的疏远,从而造成本土文化与外来文化的冲突与对抗,进而导致本土文化发生扭曲甚至丧失。

教育全球化进程中的不平等是客观存在的,至少在可以预见的未来它不会马上消除,教育全球化的历史潮流是不可逆转的,它不会因为个别国家的淡出而停顿。对中国而言,教育全球化不能说是一个“陷阱”,但却完全可以说是一个挑战。挑战向来是一种风险,战胜挑战,你便会获得无限的发展机遇;输给挑战,你就有可能跌入被动依附的深渊。我们无法选择挑战,只能面对。现在剩下的问题就是如何赢得挑战,实现由弊向利的转化,为中国教育发展创造更为有利和广阔的全球空间。

[参考文献]

- [1] 渠梁、韩德主编. 国际组织与集团研究[M]. 北京:中国社会科学出版社,1989年版.
- [2] [日]松浦晃一郎. 明天的联合国教科文组织[J]. 全球教育展望,2001,(1).
- [3] 王铭铭. 文化想象的力量——读 E·W 萨伊德著 东方学 [J]. 中国书评,总第6期(1995年7月).
- [4] [美]阿里夫 德里克. 全球性的形成与激进政见[A]. 王宁、薛晓源主编. 全球化与后殖民批评[M]. 北京:中央编译出版社,1998.
- [5] Dibaja, Z., Globalisation :the last sky, In kay, C. (Ed.), Globalisation ,competitiveness and human security ,London : Frank Cass & Co.Ltd. ,1997.
- [6] [英]汤林森著,冯建三译. 文化帝国主义[M]. 上海:上海人民出版社,1999.
- [7] 岑建君. 世界各国赴美留学人数有增无减[J]. 世界教育信息,1999,(4).

Globalization of Education :Paradox and Challenge

WU Zhi-hui

(College of Education ,Northeast Normal University ,Changchun 130024 ,China)

Abstract : Globalisation of education is a facing response of education of deucation in the context of globalisation of econorny. It is not only an objective course ,but also a subjective pursuit. From the view point of subjective pursuit ,it shows unity of universality and particularity ,integration and fragmen tation , in ternationalization and indigentation ,and it is a rational paradox. From the view point of obtional paradox. From the view of point of objective course ,it shows hegemony and unequal ,and it is a challenge of realit ,China 's education has no choice ,but has to take the challenges.

Key words : globalisation of education ;globalization of education ;multilateral in teraction of educahon

[责任编辑:晨 晓]