



中国中青年
教育学者自选集



民族国家 和比较教育研究

朱旭东 著

 安徽教育出版社

中国中青年教育学者自选集
石中英 主编

民族国家和比较教育研究

MINZU GUOJIA HE BIJIAO JIAYU YANJIU

朱旭东 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会名单

主 编 石中英

唐王光 程斯辉 司晓宏 王本陆

(以姓氏拼音为序)

鲍康健 程斯辉 钱志亮 石中英

司晓宏 唐王光 王本陆 王 晨

吴寿兵 杨多文 殷振群

 安徽教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

民族国家和比较教育研究/朱旭东著. —合肥: 安徽教育出版社, 2008.6

(中国中青年教育学者自选集. 第二辑/石中英主编)

ISBN 978-7-5336-4980-7

I. 民… II. 朱… III. ①G521-53②G451.2-53 IV.
G521-53 G451.2-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 084467 号

策划编辑: 殷振群

责任编辑: 张 利

技术编辑: 王 琳

装帧设计: 袁 泉

出版发行: 安徽教育出版社

地 址: 合肥市繁华大道西路 398 号

邮 编: 230601

网 址: <http://www.ahep.com.cn>

经 销: 新华书店

排 版: 安徽创艺彩色制版有限责任公司

印 刷: 合肥晓星印刷有限责任公司

开 本: 787mm × 1092mm 1/16

印 张: 20.75

字 数: 295 000

版 次: 2008 年 10 月第 1 版 2008 年 10 月第 1 次印刷

印 数: 2 000

定 价: 42.00 元

发现印装质量问题, 影响阅读, 请与我社出版科联系调换

电 话: (0551) 3683078

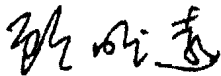
总 序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候,真是感慨万千,兴奋不已。回想 1979 年中国教育学会刚刚成立的时候,全国从事教育理论研究工作的只有四百多人。为了繁荣教育科学,当时我们呼吁恢复中央教科所、建立中国教育学会,得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人,全国博士授权点已有几十个,一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋!

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想 18 年以前,1989 年他们在大连召开第一次会议,要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知,那时的形势,有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的,认为应该支持中青年这种合理的要求,中青年是我们的未来,教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为,中青年的要求是合理的。因为过去开会,总是老专家占据了讲坛,没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作者研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前,做了几年准备,每年都由我主持年会,以中青年理论

工作者为主,也请一些老专家参加,互相讨论,相互学习,效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会,我完成了历史使命,就由他们自己组织了,我虽很少参加他们的会议,但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长,我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来,我国教育有了空前的发展,教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是,我们不能不看到,教育理论还远远不适应教育改革的需要。我们还需要努力,一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统,另一方面要吸收外国先进的理论和经验,但重要的是要深入我国的教育实际,总结我们自己的经验,形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版,并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

目 录

第 一 编 民族国家和比较教育研究

- 001 论民族国家和比较教育研究
- 013 比较教育的“发展与教育”研究领域
- 027 试论中国比较教育研究的无边界特征
- 040 民族国家教育知识和比较教育研究
- 054 试论西方比较教育研究的社会科学化历史
- 070 试论“教育的比较研究”和“比较教育研究”
- 083 康德尔的比较教育研究范式
- 096 后现代主义与比较教育研究
- 108 比较教育研究的学术制度化和规范化

第 二 编 民族国家和教育现代化

- 116 西方教育现代化研究述评
- 129 西方早期教育现代化的比较研究
- 140 杰斐逊教育思想的现代性阐释
- 152 国家发展与教育发展模式探讨

第三编 民族国家和教育发展

- 165 西方民族国家、大学和社会科学
- 175 当代西方国家与教育关系理论评述
- 186 格林的教育发展和国家形成理论
- 198 远没有过时的民族性国家教育体系
- 208 经济全球化对民族国家教育的挑战
- 223 “教育全球化”的意识形态批判
- 237 西方民族主义与教育研究述评

第四编 美国教育和发展

- 254 当代美国教育理论多元化格局形成的文本和话语分析
- 267 美国联邦政府干预教育的几个理论问题分析
- 278 试论当代美国文化的新变化对美国教育的影响
- 296 迎接新世纪挑战的美国文化与教育现代化
- 303 论 20 世纪美国教育史研究的嬗变
- 323 后 记

第一编 民族国家和比较教育研究

论民族国家和比较教育研究^{*}

一、民族国家的认知模式和比较教育

(一)对民族国家的认知模式

这个世界是由民族国家构成的,人们在认知民族国家时却提出多种不同的模式,这些模式包括,从空间和地域上看,有亚洲国家、拉丁美洲国家、非洲国家……还有东方国家和西方国家;从经济发展角度看,有发展中国家和发达国家;从意识形态视角看,有社会主义国家和资本主义国家;从现代化理论看,有先发国家和后发国家,早发型国家和后发型国家;从发展的速度和意识形态的交叉角度来看,有资本主义不发达国家和发达国家、社会主义不发达国家和发达国家;从国家实力角度看,有第一世界国家、第二世界国家和第三世界国家等等。而亨廷顿则认为,“冷战时期,全球政治成为两极化的,世界被分裂为三个部分,一个由美国领导的最富裕的和民主的社会集团,同一个与苏联联合和受他领导的略贫穷一些的集团展开了竞争,这是一个无所不在的意识形态的、政治的、经济的,有时是军事的竞争。许多这样的冲突发生在这两个阵营以外的由下述国家组成的第三世界里:他们常

^{*} 原文发表于《比较教育研究》1999年第2期。

常是贫穷的、缺少政治稳定性的、新近独立的、宣称是不结盟的。”^①这种对国家的认知在比较教育研究中最明显地表现出来,400多年来,西方的民族国家——英国、法国、德国和美国等在西方文明内构成了一个多极的国际体系和以前苏联为首的社会主义阵营国家——前苏联、中国等共同建构了现代教育的比较体系。在冷战时期,比较教育体现了冷战的思维特征。比较教育是意识形态的、政治的或经济的,比较教育摒弃了冷战前的民族文化的特征。而后冷战时代的世界中,“人民之间最重要的区别不是意识形态的、政治的或经济的,而是文化的区别”。^②人们用祖先、宗教、语言、历史、价值、习俗和体制来界定自己,他们认同部落、种族集团、宗教社团、民族以及在最广泛的层次上认同文明。比较教育研究曾经像国际关系的研究一样是根据关于世界事务的冷战范式来思考和行动的,而现在却也出现了转向:比较教育可以根据文化来进行研究。当代西方著名的社会学家吉登斯提出了三种民族—国家的分类方式。一种是地理政治学的,它根据工业和军事力量的强弱,把民族—国家划分为围绕着两极的不同类型,如核心的/霸权的、毗邻的/附庸的、中心的/结盟的、中心的/不结盟的、边陲的/结盟的、边陲的/不结盟的。第二种是根据原初的国家形成的不同方式加以区分,它们是通过反抗欧洲统治而成为民族—国家的,如古典的、殖民化的、后殖民的、现代化的。第三种是根据不同的政治和经济维度进行划分的,如工业化经济的、资本主义生产的、政治整合的和军事统治的。^③现代比较教育的研究依笔者看是这几种民族—国家类型的混合使用。

(二)“民族国家”成为社会科学无需证明的分析框架

在社会科学研究中,“一向都是围绕着国家这个中轴运转的……现代社

① 亨廷顿 S. 文明的冲突与世界秩序的重建[M]. 周琪,等,译. 北京:新华出版社,1998:56.

② 亨廷顿 S. 文明的冲突与世界秩序的重建[M]. 周琪,等,译. 北京:新华出版社,1998:6.

③ 吉登斯 A. 民族—国家与暴力[M] 胡宗泽,等,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1998:316-325.

会结构不言而喻地处于现代国家之内”。^① 因此,国家构成了一个假想的无需证明的框架,作为社会科学的分析对象的种种过程便发生于其间,而现代比较教育恰恰是最能体现这种研究模式的学科,而且主要是西方国家中心主义的研究模式,即便在 1945 年以后,“发展”成为一个关键概念的时候,“它首先便是指每一个被当作个别实体来看待的国家的发展”,^② 也就是发展教育的研究模式仍然在民族国家的框架内进行的。一般认为,二战后,常常有以下分析的范式出现。第一,两极论。世界有两部分组成,一部分是富裕(现代的、发达的)国家,另一部分是贫穷(传统的、不发达的或发展中的)国家。实质上,这是一种经济主义的划分方法。第二,国家主义论。国家是世界事务中主要的而且确实是唯一重要的活动者,国家间的关系处于无政府状态,它是在世界事务中起支配作用的实体。第三,混乱论。国家的弱化和“衰败的国家”的出现,促使人们勾画出无政府状态下的世界的图像:政府权威的崩溃、国家的分裂;部落、种族和宗教冲突的加强;国际犯罪组织的出现;避难者倍增;核武器和其他大规模杀伤性武器的扩散;恐怖主义的泛滥;大屠杀和种族清洗的盛行。^③ 战后比较教育研究具有这种很强的印迹。

(三)现代比较教育赖以建立的基础在于民族国家

西方比较教育学术界一般把康德尔视为现代比较教育之父,^④ 因为他的《比较教育》^⑤ 奠定了民族国家的比较教育分析模式的基础。笔者认为,现代比较教育赖以建立的基础在于民族国家。且不论比较教育的当代研究是以民族国家为其研究的基本单位,从历史和现实角度来看,民族国家作为西方的一种政治形式其建立的时间可以推进到 18 世纪末 19 世纪初。这个

①② 华勒斯坦,等. 开放社会科学——重建社会科学报告书[M]. 刘锋,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1997:87.

③ 亨廷顿 S. 文明的冲突与世界秩序的重建[M]. 北京:新华出版社,1998:11-17.

④ Bereday, George Z F. Memorial to Isaac Kandel 1881—1965[J]. Comparative Education, 1966, (2): 147-150; Blake, David W. The Purposes and Nature of Comparative Education: The Contribution of I L. Kandel[J]. Comparative Education, 1982, (1): 3-13.

⑤ Kandel I L. Studies in Comparative Education[M]. Boston: Houghton Mifflin Company, 1933.

时代就是西欧早发现代化民族国家的建立时期,而比较教育之父朱利安恰是这个时代的产物。他所设想的比较教育范式和所追求的价值准则在于,通过科学的方法以民族国家为单位收集教育资料,试图解答在经历革命和战争之后建立民族国家之际所出现的社会混乱和道德失范的原因之所在,^①同时达致民族国家之间的一种相互理解和信任。笔者之所以如此理解,是因为西方教育现代化是由其前提条件决定的。从教育现代化的历史角度来分析,只有民族国家的建立教育现代化才能启动,也就是说西方教育现代化的历史起源与比较教育应属于同一时空。这并非是一种巧合,而是教育现代化与比较教育之间的必然性的关系。

(四)比较教育中的民族国家理论

问题在于康德尔在选择民族国家时为什么选择英、法、德、美、意大利和俄罗斯这几个国家呢?在他的视野中,这些国家是最早实现教育制度建构的,而其余的国家都是后建构的国家,并且都以这些国家的模式为基础构建现代教育制度的。埃德蒙·金的《我们的学校和别国的学校》^②一书在强调了“自我的认同”,即“我们的”同时,除选择了法国、美国和前苏联以外,还可以选择丹麦和印度?^③ 他们与汉斯的《比较教育——因素分析法》^④相比在国家选择的覆盖面上没有后者那般广大,但汉斯的价值取向是政治的,因为民主条件下的教育是最好的,他所选择的典型民族—国家是英国、法国、美国和前苏联。因此问题是他们是根据什么条件或理论来选择此国家而放弃其他国家呢?康德尔是从民族主义国家理论来构建他的比较教育研究模式的;而汉斯虽然继承了康德尔的民族主义理论,但强调综合的人文因素,他选择的民族—国家的国家理论则是民主主义国家理论;金所依据的理论是

① 赵中建,顾建明. 比较教育的理论与方法[M]. 北京:人民教育出版社,1994:95-109.

② King Edmund J. Other Schools and Ours[M]. New York: Holt, Rinehart and Winston, INC., 1963.

③ Altbach P G. Whither Comparative Education[J]. Comparative Education Review, 1980, (1): 151-153.

④ Hans Nicholas. Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions [M]. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

后工业的民族国家理论;阿尔特巴赫和凯利等所建构的比较教育研究的理论模式是文化殖民主义的民族国家理论,等等。实际上,在西方比较教育学者的眼里,早发型的国家在比较教育研究领域是重要的,因为他们所建构的教育制度模式成为世界其他地区的典范。这是一种典型的西方中心主义。遗憾的是,在我国的比较教育研究中依然是西方中心主义的,在研究中主要的比较对象则是早发型的现代化国家。从文化传统的角度来分析比较教育,也许是摆脱这种西方中心主义束缚的一条较为实际的途径。

二、比较教育产生危机的原因分析

20世纪50、60年代,比较教育在西方曾经是一门讨论热烈而显示出无限光明的研究领域,研究者的研究信心十分饱满。时过境迁,到了20世纪70年代却有学者提出无可奈何的问题:比较教育何处去?这个问题至今尚未有令人满意的回答。笔者认为,出现这种悲观主义情绪的原因倒不是因为民族—国家的研究模式出现问题,而恐怕在于如下几个方面。

(一)比较教育话语权的失却

比较教育作为一种学术研究并没有形成自身话语系统,这样的结果使比较教育在拥有对教育问题的解释上的权力合理性受到了怀疑,或者说它放弃了以自身的话语去解释教育现象的权力。这里有两个方面的问题,一个是比较教育内部的观点消费性;另一个是其外部的观点消费。从内部消费而言,从事比较教育研究的学者并没有去利用比较教育所研究的成果来解释教育问题。实际上,既然比较教育作为一门学科有其存在的合理性,那么比较教育应该在教育问题上形成自己的思考视野和观念模式,这是提供可供消费观点的可能性之所在。从外部消费而言,比较教育同样是一门生产学术观点的学科,它在给自身提供可消费性的学术观点的同时,也为其他学科——具体地说是教育学科,范围广泛地说是社会科学——提供了学术观点。比较教育在研究教育问题时应有其自身的独特视角,可是在现实的比较教育研究中,比较教育只是在西方比较教育研究中的典型的民族—国

家的框架内对教育制度进行描述,它回答的只是典型的民族国家的教育制度是什么,至于为什么和如何等问题却较少涉及。

(二)比较教育研究角色的模糊

比较教育研究者的身份模糊性使比较教育这门学科带有很强的不透明性。一般而言,学术制度化的一个重要特征在于角色身份的确立,也就是“……家”名称的象征性称谓的出现。同样,比较教育在自身的学术制度化过程中也形成了比较教育学家这样的角色。在比较教育历史上,可以列出很多比较教育学家。但当代,这种角色身份越来越模糊。这种模糊性的一个重要表现在于,角色身份的自我意识模糊、消解了,他在比较教育学界也许被视为一名比较教育学者,但自己却并没有认定这种角色身份,他或许是一位著名的经济学家或人类学家等。这样,比较教育出现了学术的真空,因为比较教育作为一门学科的存在,其首要前提是主体,即比较教育研究者的确立。在对比较教育研究的现代历程进行研究时,如何来合理地选择比较教育的主体,这涉及到主体对比较教育的认识论问题。如果主体消失了,那么比较教育就失去了其生存的合法性。

(三)比较教育研究的文本不确定性

比较教育研究自身话语的缺失和合法性的不足,以及比较教育研究角色的模糊性,导致了比较教育研究文本的不确定性。除了比较教育的教材和比较教育研究方法论文本具有明显的比较教育的特征以外,其余的文本都具有不确定性,这种不确定性是指没有明显的标记或独特的象征传达比较教育研究的视角。一个战后教育的系列研究,基本上以民族国家为单位来展开的,因此可以视为外国教育研究。环境教育研究在我国似乎是比较教育研究的内容,因为环境教育的理论与实践研究被列入比较教育的范围,这是不是恰当有待进一步探讨,因为环境问题是一个国际问题,它在国际上实际已形成了一门专门的学科,不知道环境研究应该归类于哪一种比较研究。发展中国家教育的研究成为比较教育研究的重点,是因为比较教育研究曾经陷入西方中心主义的泥淖,还因为现代化使教育成为发展中国家经济进步的外在动力的理想主义。但发展中国家的教育研究文本没有成为其

他教育研究内部的可供消费的资源,也已既成事实。在教育哲学、教育科学研究方法、教育学原理、教学论、课程论乃至教育的学科中充满着西方中心主义,也就是说,发展中国家教育研究文本在范围更广的教育研究中消失了。显然,比较教育研究的合法性在这里受到怀疑。

(四)比较教育研究范式的西方中心主义

西方比较教育学者在寻求教育发展图式和教育发展动力时,把视角狭窄地放在西方早发型现代化的国家,并作为其参照的普遍性模式,而一旦去解释非西方的教育发展图式和教育发展动力时却遇到了障碍。因为制度层面的模式并不是现代化的全部,而决定教育发展图式和动力的更深层次的原因在于多样性的文化或民族文化。民族文化是现代化国家建立的基础,民族是心理的和文化的,而国家是政治的和法理的,但两者的结合决定了多样性的具有文化和政治特征的模式。教育无疑受制于这种模式。西方比较教育研究的困境在普遍性模式认知中是无可遁避的。因为它缺乏文化的多样性、异质性和差异性的开放态度,它囿于西方中心主义的狭隘观念中。

用东方的观点去审察西方和用西方的观点去视察东方是两种不同的客观存在,虽说有些片面的不同理路,但也是无可厚非的。而比较教育却似乎缺乏的就是用东方的观点理路去评判西方的教育,因为现有可参照系统都是西方中心主义的,也就是说比较教育学者所依据的学术观点的资源则来自于西方的学术话语和学术观点。

三、理论的借鉴:多元现代性理论对比较教育的意义

综上所述,比较教育研究产生诸如比较教育话语权的失却,比较教育研究角色的模糊,比较教育研究的文本不确定性和比较教育研究范式的西方中心主义等症状是导致比较教育研究陷入危机的原因,那么,如何摆脱这种危机呢?笔者以为,多元现代性理论的借鉴也许是一种可能的途径。

(一)多元现代性理论

1. 后现代主义和全球化

多元现代性理论源于对后现代主义的认识。在当代,后现代主义已成为学术思潮中的宠儿,但被诠释得五花八门。不过有一种新的诠释却富有启迪,它的理论前提是,后现代主义并非反理性,而是反“全能观的理性”(totalizing idea of reason);后现代主义也不反对“合理性”(rationality),而是主张“合理性”的多元性的存在。它们共同构筑了后现代主义的理论立场。这种诠释下的后现代主义所追求的是异质性,它提供了一个阐明“差异性”(difference)的理论架构。

在后现代主义崛起的由来问题上,学者们的观点殊异,但全球化现象的出现无疑提供了后现代主义兴起的条件。因为全球化在西方激发了一种反响,即西方人需要重新去发现特殊性、地方性与差异性,从而产生了对西方现代性本身之限制的反省。“全球化产生了后现代主义”的理论假设可以成立。

2. 全球化和现代化

的确,现代化在某种意义上说是全球化的现代化,尽管现代化在非西方世界发生了许多问题,也导致了不满和阻抗,但这并不等于非西方世界拒斥现代化,相反,“第三世界强烈地需要现代主义的富有想象与批判性的精神活力”(沛兹,墨西哥诗人,诺贝尔文学奖获奖者)。尤其是东亚社会,现代化成为国家社会发展的意识形态,现代化话语主宰着人们的思想界,现代化似乎正是一个方兴未艾的动力。但如何理解“现代性之终结”,只不过是西方思想界的后现代性论述,它的实际范围只限于西欧和美国的经验。有的西方学者也认为,“现代性之终结,最好是用来指西方现代性之终结,或者,温和地说,西方现代性终结已经在望,西方已经随着一种疲惫之感达到‘巅峰’,但在东亚及世界其他地方却没有一点迹象,他们都正在追求他们自己国家和文明的带有混合性的现代性。因此,比较合适地应该说多元现代性(modernities),而不是现代性了”(B. Smart)。的确,按吉登斯的理解,西方“现代性的制度和模式”,从市场资本主义、民族—国家到民主政治,几乎已

全球化。启蒙的一些价值观,如民主、公正、自由、平等、博爱、人权等已为大数多的现代化或正在追赶现代化的国家的人们所承认与接受,并施行。因此体现了西方和非西方对现代化的不同追求。

3. 现代性和多元现代性

吉登斯认为,现代性“首先意指在后封建的欧洲所建立而在 20 世纪日益成为具有世界历史性影响的行为制度与模式”,它大略地等同于“工业化的世界”。它有两个维度,一个是工业主义,指蕴含于生产过程中物质力和机械的广泛应用所体现出的社会关系,它是现代性的一个制度轴;现代性的第二个维度是资本主义,它意指包含竞争性的产品市场和劳动力的商品化过程中的商品生产体系。他在提出现代性理论时附以一种“监控制度”(the institutions of surveillance)理论,它是与现代社会生活的出现相联系的组织化权力大量增长的基础。这种监控就是对臣民的监督性控制,它包括福柯(Michel Foucault)意义上的“可见”监督和利用信息去调整社会活动。

吉登斯从现代性理论和监控制度理论推导出民族—国家理论。在他看来,现代性所产生的与以往社会不同的社会形式就是民族—国家。作为社会实体,民族—国家与大多数传统的秩序形式有着根本性的区别,民族—国家体系在今天已具有全球化的特征。民族—国家具有特定形式的领土性(territoriality)和监控能力,并对暴力手段的有效控制实行垄断。吉登斯认为,在国际关系文献中,民族—国家被视为“能动者”,或作为“代理人”(agent),它不是一个结构,因为现代国家是反思性的监控体系,它在地缘政治的范围上遵循协调的政治和计划。所以提及现代性,是指“跨越无限的时空距离而对社会关系进行规则化的控制”。^①吉登斯以为,全球化是西方现代性的扩大,即在全球尺度上的西方现代性,因此在一个全球化的世界里没有“他者”(the others)。“他者”问题的出现同样是全球化的结果。因为在全球化过程中,人们所见到的并不是简单的现代性的同质化现象,相反,看到

^① Altbach P G. Whither Comparative Education? [J]. Comparative Education Review, 1980, (1): 151-153.

的是各个地方文化的异质性。全球化绝不意味着同质性、趋同化。全球化和后现代主义越来越多地显示,必须扬弃简单化的启蒙的普世主义来诠释世界的多样性的现代图像。这种多样性的世界图像,或者说全球的现代化中所以出现大量的异质性现象的终极原因在于文化,于是,以“文化转向”模式或文明构建模式来重新认知这个世界便不言而喻了。我们可以把这种理论称之为“现代性的文化论”,其相对的理论就是“现代性的非文化论”(ac-cultural theory of modernity),即撇开了文化的因素来考察现代性问题。具体地说,西方的传统社会经历了一个“转化”才出现了现代的格局的。哈贝马斯尽管是“现代性方案”的捍卫者,但他的“现代性的非文化论”几乎不涉及现代性的全球化问题。这种理论把现代性看作是理性的成长,如科学意识的成长,俗世观或工具理性的发展,把社会的转化视为是任何文化都会经历以及必难避免经历的过程。有学者向这种理论提出了严正的挑战。他们认为,“现代性的非文化论”将使我们无法担当或许是今天社会科学最重要的任务:即了解今日世界不同地方正在建构的全面的多样的“另类现代性”(alternative modernities)。它把我们锁进一个种族中心的牢穴,把我们自己的形式投射到其他人身,充满自信地不自觉地我们在做什么。我们不妨把这种理论称之为全球的多元现代性理论。

看来,反对现代化就是西方化的理论根据在这里找到了。也就是说,从全球的空间视野里,在全球化中不可能假设有一个全球的“大统合者”(great unifier)。因此要了解现代化的多样性,其前提是“去西方中心”,同时看待现代的历史社会的发展图景不是“西方及其他”的程式。

(二)多元现代性理论与比较教育

多元现代性理论或现代性的文化论对比较教育的认识具有很强的方法论意义。它提醒我们,教育现代化并不是西方化,但这种简单的结论似乎太苍白,它的潜在意义在于,民族传统文化对于一个国家的教育现代化或者教育现代性的形成是至关重要的。教育现代性可以理解为,人类教育从现代国家或社会产生以后形成的一种制度和模式,它在全球视野里所表现的形式是多样的,也就是所谓的教育现代性的多样性。这是我们诠释世界各国