

基础教育的文化传承与理论创新丛书
黄书光 主编

TAZHE
JINGXIANG YU
ZIWO JIANGOU
ZHONGGUO
JICHU JIAOYU DE
YIYU XINGXIANG

他者镜像与自我建构

——中国基础教育的异域形象(1978—2008)

黄忠敬 等 著



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

基础教育的文化传承与理论创新丛书

黄书光 主编

TAZHE
JGXIANG YU
O JIANGOU
ZHONGGUO
JICHU JIAOYU DE
YIYU XINGXIANG

他者镜像与自我建构

——中国基础教育的异域形象(1978—2008)

黄忠敬 等 著

教育科学出版社
· 北京 ·

出版人 所广一
责任编辑 罗永华
版式设计 贾艳凤
责任校对 曲凤玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

他者镜像与自我建构：中国基础教育的异域形象：
1978—2008/黄忠敬等著. —北京：教育科学出版社，
2011. 10

(基础教育的文化传承与理论创新丛书/黄书光主编)

ISBN 978 - 7 - 5041 - 5149 - 0

I. ①他… II. ①黄… III. ①基础教育 - 教育
改革 - 研究 - 中国 - 1978—2008 IV. ①G639. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 148237 号

基础教育的文化传承与理论创新丛书

他者镜像与自我建构——中国基础教育的异域形象 (1978—2008)

TAZHE JINGXIANG YU ZIWO JIANGOU—ZHONGGUO JICHU JIAOYU DE YIYU XINGXIANG (1978—2008)

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989363
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店

制 作 北京鑫华印前科技有限公司

印 刷 保定市中画美凯印刷有限公司

开 本 169 毫米×239 毫米 16 开 版 次 2011 年 10 月第 1 版

印 张 21.5 印 次 2011 年 10 月第 1 次印刷

字 数 368 千 定 价 48.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

“基础教育的文化传承与理论创新”丛书

总

序

现代意义的中国基础教育始终是伴随着东西方文化的剧烈冲突与交流而不断前行的。如何从文化传承的角度来探讨 20 世纪以来中国基础教育改革的复杂形态、深层动因、理论特点和发展趋势，为当代基础教育改革的理论创新寻找本土经验和学理支撑，无疑具有十分重要的学术价值和现实意义。

为了实现我们共同的学术理想和研究旨趣，我们设计了既相互关联又相互独立、彼此呼应、重点突出、个性独特的一套丛书，由 5 部著作组成。其中既有以文化视野对一个地方社区基础教育进行历史人类学考察，又有从中西文化交汇的视域来深描改革开放 30 年这一特定时期中国基础教育改革中的西方形象，还有以迥异的文化教育模式为参照去比较和透视近代中国乡村教育的不同路向，更有从方法论角度去追问基础教育演进的文化意义。在这些专题研究基础上，拟以“时代为经，问题为纬；立纲抓本，不求全备”为原则，借助历史叙事、理论比较、田野调查、个案考察、综合反思等方法，对百年来中国基础教育改革进程进行全方位、多棱镜、深层次的系统探究，力求揭示中国基础教育改革的内在逻辑、基本规律和发展路向。具体而言，本丛书（首批书目）由如下 5 本著作组成。

1. 《文化视野下的村落、学校与国家——一个地方

社区基础教育变迁的历史人类学考察》(张济洲著)

2. 《他者镜像与自我建构——中国基础教育改革中的异域形象(1978—2008)》(黄忠敬等著)

3. 《近代中国乡村教育的不同路向——邹平教育模式与延安教育模式比较研究》(崔玉婷著)

4. 《百年中国基础教育改革的方法论探析》(李政涛等著)

5. 《文化差异与价值整合——百年中国基础教育改革进程中的思想激荡》(黄书光等著)

以上5本著作的撰写者都是学有专长的教育学博士,多数人已是教授和副教授。尽管我们最初的研究是侧重于教育史专业或者教育学原理专业,但在后来相当长一段时间内均热衷于基础教育探索,都对基础教育的历史、现状与未来抱有浓厚的兴趣,都不同程度地参临了当代基础教育的改革现场,都力图从专业的视角对中国基础教育改革发展的的问题与症结、对策与建议、出路与走向提出自己的一得之见。或许我们对火热的基础教育实践的参与和体贴还不够细致入微,或许我们对冷峻的基础教育历史的了解与观察还不够客观全面,或许我们观察事物的角度和思考问题的方式还不够准确到位,但确实都以百倍的热情和求实的态度尽了一个研究者的赤诚之心。

为了提升研究的质量,我们曾就基础教育改革发展的关键环节及核心问题举办过多次的小型学术沙龙,邀请相关学者进行跨学科的理论撞击与学术争锋。毋庸讳言,每一次论辩我们都很难达成一致的意见,但毕竟开阔了我们的研究视野,坚定了我们的学术追求,使我们对“文化传承”与“理论创新”的辩证统一关系有了基本的价值认同,并在此前提下展开了各自的个性化研究。尽管我们并不刻意菲薄自己的学术成果,但它确实只是一种探索性研究的开端。面对生命成长的最初阶段和人才摇篮的基础教育,仍有着太多的未知领域亟待我们去开拓与进取,仍有着太多的棘手问题亟待我们去思考与求索。在此,真诚地期望读者们善意的批评指正,以鞭策我们在崎岖的山道上继续顽强地攀登与不懈地追求。

感谢教育科学出版社的大力支持和帮助。值本丛书出版之际,特向教育科学出版社的领导和编辑致以崇高的敬意和衷心的感谢。

华东师范大学基础教育改革与发展研究所 黄书光

2010年10月1日

目

录

导论·····	1
第一章 表现他者：高中语文教科书中的异域形象·····	17
第二章 书写他者：高中历史教科书中的异域形象·····	84
第三章 他者之镜：教育译著中的异域形象·····	142
第四章 西方异托邦：教育畅销书中的美国形象·····	187
第五章 他者视界：《比较教育研究》中的异域形象·····	220
第六章 幻象与真相：《中国教育报》中的异域形象·····	265
第七章 观看与想象：教育考察报告中的异域形象·····	295
结论·····	329
主要参考文献·····	334
后记·····	339

导 论

改革开放之后的中国基础教育变革是在“自我”与“他者”、“本土”与“异域”相互交汇的语境下进行的，这意味着双层的含义：本土与异域互为镜像的指认与误认。换言之，对于异域教育来说，中国教育就是“他者”；对于中国教育来说，异域教育就是“他者”。相对于中国教育而言，作为“他者”形象的异域教育并不是一种事实，而是我们的一种“集体想象物”，是一种文化隐喻，包含着他者与自我、异域与本土的双重文化建构。正如反殖民主义理论大师萨义德（Edward Said）所说，任何一种文化的发展和维持，都有赖于另一种不同的、相竞争的“异己”的存在，自我建成最终都是某种建构，即确立自己的对立面和“他者”，每个时代和社会都在再创造自身的“他者”，通过他者来审视与反思自我。正如18世纪的英国诗人彭斯（Robert Burns）在他的一首诗中所说：啊！我多么希望有什么神明能赐我们一种才能，可使我们能以别人的眼光来审查自我！卞之琳在《断章》中曾写道：“你站在桥上看风景，看风景的人在楼上看你。明月装饰了你的窗子，你装饰了别人的梦。”这是一种互为镜像的相互观照与双向建构。

一、“他者”与“自我”相互观照下的中国教育

他者不仅是自我认识的一面镜子，也是自我存在的前提。他者的形象也并不仅仅是个人思想情感与观念的投射，也是“社会集体想象物”。正如法国著名比较文学学者巴柔（D. H. Pageaux）所说：“‘我’注视他者，而他者形象也传递了‘我’这个注视者、言说者、书写者的某种形象。在个人（一个作家）、集体（一个社会、国家、民族）、半集体（一种思想流派、意

见、文学)的层面上,他者形象都无可避免地表现为对他者的否定,对‘我’及其空间的补充和延长。这个‘我’想说他者(最常见到的是出于诸多迫切、复杂的原因),但在言说他者的同时,这个‘我’却趋向于否定他者,从而言说了自我。”(巴柔,2001)¹⁵⁷在异域的中国形象之镜中,中国他者必须认清自己在此镜中的“像”绝非现实的“真实”映像,此镜更倾向于中国传统文论中的“镜”,它所映照出的只是镜中月、水中花,是幻象。反之,在中国的异域形象之镜中,西方他者也不一定是真实的,此镜“照”出的异域他者其实也是为了为中国主体服务。在互为镜像的过程中,作为镜像的他者,可能实际上并没有改变什么,改变的恰恰是作为主体的自己。在这一点上,二者是相通的。

但问题是,在中西互为镜像的双向教育建构中,西方教育总是处于强势地位,中国教育总是处于弱势的地位。主导世界的是一套西方的话语体系与言说方式。根据后殖民主义理论大师萨义德的说法,这种西方中心主义的话语霸权实质上是一种“东方主义”。这里的东方不仅仅是一个地理学的概念,而是一个文化的概念,是一个有着自身历史、思维、想象和词汇传统的文化观念,是西方人的虚构。他们或把自己的文化梦想投射到东方,或者把东方作为西方文化优越论的陪衬,或作为自己艺术构思的契入点,或将东方作为西方的一面镜子。他们乐此不疲地探索东方文化,恰恰反映了他们认识自我的深层需要和欲望诉求。换言之,文化重塑形象,总摒弃自己难于接受的部分而只作有选择的认同,描述中起主导作用的不一定是对方的现实,而是“我方”的需求。很显然,以西方的中国形象为视角,中国总是在可爱与可憎、可敬与可怕之间摇摆,这在很大程度上并不在于中国自身所发生的变化,而在于西方在阐述中国时自身的需要,在西方人眼里,飘浮在现实与神秘之间的遥远中国,与其说是一个实在的地方,不如说是一个“他者”镜像,是西方想象的“他者”空间,述说着西方人无限的欲望与想象。

很明显,西方中心主义的霸权话语在认同西方文明的同时,必须塑造一个与自身相对立的文化“他者”,最终是为了满足自己的需要,这是可以理解的。但我们感兴趣的话题不仅仅是他者本身,而是这种他者话语如何成为自我话语的一部分从而不断地被再生产的内部机制。正如美国学者阿里夫·德里克(Arif Dirlik)在批评萨义德的《东方学》时所指出的,萨义德只注意到东方主义是西方人的创造,忽略了东方主义也是东方人自我建构的产物。因此,他提出东方人的自我东方化的概念,即西方人眼中的东方形象是

如何逐渐成为东方人自己眼中的亚洲形象的一部分的。这里包含两个问题：一是西方建构了一个怎样的有利于西方的世界秩序观念；二是东方国家（包括中国）如何接受这些世界秩序观念并在东方化的叙事中进行自我建构。

在世界现代化进程中，东方国家在进入西方的世界经济与政治的霸权体系的同时，也进入西方中心主义的文化霸权体系。这种文化霸权体系的核心，是以西方现代性为核心的世界观念秩序。这个秩序具有双重含义：从空间上来说，尽管东方与西方是一个随着历史的发展不断发生变化的概念，但西方往往仅限于西北欧或西欧北美等发达国家，而东方可能等于所有非西方世界，形成中心—边缘、主导—依附的关系；从时间上来说，东方往往与古老自然而然地联系在一起，它常常是停滞落后、愚昧野蛮的代名词，而西方往往是现代、进步、文明的代名词，东方意味着专制保守、非理性、异域情调，西方则代表着所谓的民主、自由和理性。这种东、西世界观念已经超越了地理学的范畴而成为地地道道的文化政治学观念，表现为想象与权力关系的意识形态概念，一种具有像法国著名思想家福柯（Michel Foucault）所言的知识与权力的话语谱系，从而自觉不自觉地形成落后与进步、停滞与发展、专制与民主、野蛮与文明等二元对立的思维方式。

当东方国家在现代化的进程中融入这样的世界秩序的时候，就自觉或不自觉地接受了西方人已经规划好了的世界秩序，并在文化上主动接受了西方现代世界观念秩序，这不仅是一个西方东方化的过程，也是一个自我东方化的过程。日本近代的教育现代化之路实行的全盘西化、脱亚入欧的教育政策，仿效欧美建立了现代教育体系；印度在殖民地时期也是原封不动地移植了英国的教育模式；中国也曾出现过全盘西化、中体西用等教育思潮，都是这方面的反映。这些思想的背后，无疑包含着自我东方化的话语，表现在：第一，认同东西方的停滞与进步、专制与自由、野蛮与文明的二元对立思维，认同西方文化的优越性，承认自身低劣的他者地位；第二，在西方话语秩序下开始进行自我批判与文化改造，努力地西方化；第三，在东方国家之间也包含着彼此之间的东方化（周宁，2005）。这种自我东方化、去东方化和彼此东方化可以说是东方主义话语之所以能够大行其道的内部运作机制。

近年来，一些学者已经摒弃了这种西方中心论的立场，转而从“内部”寻求社会变动的根本力量，在“传统”中探求历史发展的动力，对冲击—回应模式、传统—现代模式提出批判。这些学者不仅包括本土的学者，也包

括一些西方的中国学学者，如史华慈（Benjamin Schwartz）、鲁道夫夫妇（Lloyd Rudolph, Susanne Rudolph）以及柯文（PaulCohen）等人（柯文，2002）。

同样的，对于中国人而言，西方与其说是一个真实的地理学概念，不如说是我们想象描述的神话。在中国教育者的眼里，西方的教育就是“他者”，不管我们以何种途径认识西方教育，从何种角度来观察西方教育，用何种心态来评价西方教育，都无一例外地把西方教育视为与自身相异的“他者”，倾向于把西方教育想象为与中国教育不同的“文化构想物”。我们把自己的教育梦想投射到西方，或者把西方教育作为中国教育的陪衬，或作为我们教育构思的契入点，或将西方教育作为中国教育改革的一面镜子。我们之所以抱着如此热情去探索西方教育，恰恰反映了我们认识自我的深层需要和欲望诉求，也是中国教育走向自觉的需要。换言之，我们也是根据自身的需要去想象“西方”，对西方的想象，也是中国对自身教育的重新想象。从中国教育发展历程来看，凡是比较大的教育变革，都有与之相关的对西方教育思潮的讨论。进一步讲，在中西交汇的视角下，我们对中国教育问题的讨论是与我们如何看待西方的教育紧密相连的，我们往往习惯于找到一个能够与之对照的“他者”，为自己的言说话语找到一个合理化的依据。而对待西方教育的态度又反过来影响我们的话语方式。这是一种双向互动的建构。

如果把1904年作为中国现代教育的开始，那么一百多年来中西教育交汇总共有三次。（1）20世纪初的五四运动，中国播下了民主与科学的种子，以中美教育交流为主旋律，与欧美各国展开全方位的交流，在教育宗旨、学制、课程、教材、教学方法等方面接受欧洲的新教育思想和美国进步主义运动。正如有的学者所说：美国“进步主义教育在中国的传播和影响，无论在广度上还是深度上，都是独一无二的。在一定程度上可以说，在20世纪20年代的中国教育界，进步主义教育思想与其说是一种学说，倒不如说是一种信仰。”（张斌贤，1998）¹⁴⁶各种思潮粉墨登场，争相斗艳，实用主义、职业教育、科学教育、平民教育等，“纷纷呈说，各有优异。如临百戏斗巧之场，如入万花争妍之圃”（姜琦，1919）³⁵⁸。这种状况一直延续到40年代末。（2）20世纪50年代，中华人民共和国成立后与苏联和东欧的一些社会主义国家的交流。这种一边倒的教育交流具有很强的政治色彩与意识形态因素，凯洛夫（N. A. Kaiipob）取代了杜威（John Dewey）在中国教育界的地位和作用，大量苏联教育著作翻译出版。据统计，从1951—1957年期间，

仅人民教育出版社（后文简称为“人教社”）翻译出版的苏联教育著作就有303种，发行1 262.78万册（田正平，2004）¹⁸。这种以俄为师的教育政策虽然能够有利于我国教育的重建，但这种过于单一化的价值取向也导致了我们与世界上其他国家进行交流的机会的减少，而此时的世界正是教育改革浪潮风起云涌的时代。（3）20世纪70年代末的改革开放，中国开始主动走向世界，全方位地开展对外交流。无论从广度、深度和强度来看，这次远远超过前面的两次。在教育要“面向世界、面向现代化、面向未来”的方针指引下，在教育观念、教育理论、教育制度、教育实践等方面进行了全方位的改革，取得了辉煌的成就。本书就是聚焦于改革开放之后30年来我国基础教育的改革成果，探讨在这30年的风雨兼程中，中国的异域教育形象是什么，这些异域形象发生了怎样的变化，为什么会产生这样的教育形象，这些形象反映了主体怎样的教育需求，我们如何在他者的镜像之下进行自我的教育建构等问题。

在中西交汇的视野下，中国大致存在两种对西方的想象方式。一种是先进发达的西方教育，另一种是强权霸道的西方教育。多年来，中国人对西方的认识与态度总是在这两者之间摇摆。先进发达的西方教育形象一直是中国教育的模仿榜样，是中国教育的期望，而强权霸道的西方教育形象则一次又一次让中国人失望。

因此，我们对待西方教育的态度也出现了两种倾向。第一种是“美化”，热情地赞扬西方教育，外国的月亮总比中国的圆，出现了西方崇拜。一部分知识分子尤其是青年学生对西方的民主自由十分向往，并经常以对中国现状的不满与之对照。这是一种“仰视”的态度，这种态度由于狂热地钦羨异国文化和热情地讴歌异国文化而忽视、贬低甚至否定本土文化，从而产生一种对异国文化的“幻象”。第二种是“丑化”，猛烈地批判西方教育的问题，抵制西方教育思潮，反对西方的思想侵蚀与精神污染，这多数是由于西方居高临下、盛气凌人和强权政治伤了中国人的民族自尊心进而引发中国人的反感，“中国可以说不”即是代表。这是一种“俯视”的态度，这种态度往往无视异国文化的优点，把异国文化视作落后的、低下和负面的，产生一种强烈的憎恶情绪，从而产生一种对本土文化的“幻象”。

钦羨与抵制像一对孪生兄弟，经常发生冲突。从现代中国教育的发展历史来看，前者似乎占据了主流，而后者则多数受到政治、国际关系和意识形态的影响。由于西方常常打着自由、民主和人权的幌子，又不放弃和平演变

的冷战思维和处理国际事务的双重标准以及中国威胁论的大行其道，再加上后殖民主义理论和东方学的兴起，中国的知识精英对西方的钦羨再也没有像20世纪初那样向往了，而是变得越来越冷静和理性。这是一种“平视”的态度，即友善地对待异国文化，视其为正面积极的，并把它纳入本土文化，同时也理智地看待本土文化，从传统文化中寻找中国教育现代化的动力。注视者和被注视者是相互尊重的，是相互承认的。平视是一种真正的、双向的交流，是一种比较理性的态度。但要保持这种态度是艰难的，而且并不否认它本身可能会成为一种无意识的隐性“幻象”。

这种互为镜像的观照构成了比较教育视野下中西交汇错综复杂的关系，充满着浓厚的意识形态色彩，也充满着相互的希望与失望。但不管怎么说，上述三种态度确实显示了主体诠释异国、阅读他者的各种各样的方式，这些态度决定了选择什么、偏好什么和排斥什么。

在他者与自我的互为镜像的关系中，有两种观察的方法：一种是“别人怎么看我们”，另一种是“我们怎么看别人”。从国内的研究成果来看，我们比较关注“别人怎么看我们”，这方面的成果不仅有海外中国学的系统研究，而且有很多的中国学者所开展的异域研究。在教育领域，也有一些学者展开对中国教育的国际研究，取得了丰硕的成果。尽管这些西方的中国研究能够给我们提供一种异于我们的不同视角，但这些国际汉学或海外中国学从根子上来说仍然是西学，是西方人看中国的学问，是西方的一套话语体系和言说方式。它不能代表更不能取代中国学者的研究立场，更不能取代中国学者对“国学”（这里指中国的学问，也包括中国学者对西方的研究）的研究，中国教育的自觉与完善仍然有赖于中国学者。但从现实状况来看，“我们怎么看别人”以及这些观念如何影响了我们的行为实践这方面的成果，相对较少，在教育领域成果更是少之又少。正如顾明远所说：“长期以来，比较教育中的西方中心主义占统治地位，比较教育学者很少研究东方文化，自然也就不了解东方国家的教育。”（顾明远，2003）

以前我们的教育研究总是习惯于讨论西方教育对我们的影响，却很少考虑我们是如何接受的。其实，任何西方的影响如果不与主体的接受联系起来思考就不会深入。探讨西方教育对中国教育的影响及作用，终究会导致对传播者的可能或潜在的受众之反应形式和接受方式的探讨。也就是说，我们主张把研究的视角由“影响研究”转向“接受研究”，由西方中心转向中国主体。一个社会在审视和想象着他者的同时，也进行着自我审视和反思。中国

人看西方，归根到底还是为了反思自己。西方是一面镜子，通过这面镜子来重新认识自己。因此，比较教育研究的重心应当由传统上的对他者形象的真伪及其偏离程度的关注转向对形象塑造者的主体的自我关注，由强调外在的影响研究转向内在逻辑理路的探寻，由关注“是什么”的现象考证转向“为什么”的本质探求。

为了实现这种转型，教育研究需要在方法论上作出这样相应的调整。

(1) 注重“他者”与“自我”的互动性。正如巴柔对“他者形象”所作出的界定：“一切形象都源于对自我与他者、本土与异域关系的自觉意识之中。”（巴柔，2001）¹⁵⁵也就是说，A 只有与非 A 联在一起时才能成立，才有意义。两者的关系是对立的，更是互补和互为参照的。这样，比较教育视野中的他者不再被看成是单纯对现实的真实描述，而是被放在了“他者”与“自我”、“异域”与“本土”的互动关系中。

(2) 注重语境的意义。对于许多人而言，比较教育主要是通过间接地阅读文献或通过媒体来了解他者教育的，即使有些人有亲赴他国的直接经验，也不免会带着本土文化的先入之见，自觉不自觉地都会根据自己已经获得的体验来感知他者的教育。处于历史中的人总是带着有色眼镜来观察他者的，一方面对他者教育的阐释总是以本国“社会集体想象物”这样的语境为基础的，另一方面，任何他者的教育也是处于一定历史语境之中的，观察者主体也不能脱离他国的政治、经济与文化的传统。因此，形象研究就应该注重创造一个形象的文化体系的研究，特别要注重研究全社会对某一异国形象的集体阐释。

(3) 注重综合性与辩证性。从思维来看，比较教育研究要摒弃非此即彼的二元对立的思维方式，要用复杂的眼光来看待教育问题，它强调的是教育内在的逻辑，而不是它是否与事实相符；从方法来看，比较教育研究会综合运用教育学、比较文学形象学、中国学、国际关系学、社会学、文化人类学、历史学、传播学和语言学等知识，是一个跨学科、多领域的研究范式。

(4) 注重“主体”的研究。这主要是受到接受美学的启发。它意味着研究方向的根本转变：从原来注重研究被注视者一方转而研究注视者一方，这里的注视者并不仅仅指单一的主体，更指形成了一定社会想象的集体（孟华，2000）。在这里，形象塑造者成为研究的重点，研究主体是如何接受和塑造他者形象，同时透视折射在他者身上的自我欲望和需求。

随着中国越来越深入的改革开放，作为主体的中国不仅越来越自信，而且越来越主动。从思想层面来看，改革开放之后的思想解放运动仍然是一种

思想启蒙运动，但在实践层面上，这些西方教育问题的讨论已经不是单纯的学术讨论，而是一种当代中国教育文化政治学，是全球化背景下中国教育本土化的跨文化对话。通过西方的他者镜像，我们不断地建构自身的教育主体，并走向教育的自觉。为此，我们至少要做到这样两点。第一，从时间的维度来看，一方面，需要重新返回自身文化的源头，回到原点，回到教育的传统，对教育传统有自知之明，在传统与创新的结合中去寻求未来，确立新的起点。这是我们进行教育创新的永不枯竭的“活水源头”。这里倡导从一种更加广阔的历史视角来开展比较教育研究，从中国历史发展进程的内部语境而不是西方话语来思考中国自身的教育问题。另一方面，在全球化的历史进程中，要坚持立足本土、放眼世界。全球化的时代要求我们遵守一些共同的行为秩序和文化准则，在此前提下，需要我们立足本土，反观自己，找到民族文化的自我，同时，我们需要放眼世界，积极地为世界未来教育的发展作出贡献，这对于正在崛起的中国而言尤为重要。第二，从空间的维度来看，一方面，在“他者”镜像中找到本民族教育的自我定位，确定其存在的意义和价值。我们要尊重他者，尊重差异，不断发现新的“他者”，确立新的参照系，不断增强反观自己的教育能力。在此过程中要防止“全盘西化”、“全盘他化”。关于这一点，我国的教育先行者陶行知、陈鹤琴、晏阳初等教育家都是代表，他们在中西融通的基础上所开创的乡村教育、生活教育和活教育的思想是中华民族的宝贵财富。另一方面，我们所倡导的中国主体中的“中国”也不是一个宏大叙事，她是由不同区域、不同省份和不同群体构成的，因此，比较教育研究的内涵不仅包括跨国间的国际比较教育，更包括国家内的区域比较和群体比较，只有这样才能展现中国主体的多样性与丰富性。倡导以省、市、县、乡或村落为中心的比较教育研究，把研究视角从关注上层社会和精英人士转向关注底层社会和普遍民众，了解广大民众的日常生活教育，这不仅仅是为了丰富我们的教育研究，更是教育研究者的一种社会责任，无论从构建和谐社会还是构建和谐世界的角度来看，意义都很重大。

二、异域形象与社会集体想象物

异域形象 (other image)，又称“异国形象”，即以国家为单位的他者 (other) 形象，是指一国内部公众和外部公众对该国政治 (包括政府信誉、

外交能力与军事准备等)、经济(包括金融实力、财政实力、产品特色与质量、国民收入等)、社会(包括社会凝聚力、安全与稳定、国民士气、民族性格等)、文化(包括科技实力、教育水平、文化遗产、风俗习惯、价值观念等)与地理(包括地理环境、自然资源、人口数量等)等方面状况的认识与评价。可分为国内形象与国际形象,而这两者之间往往存在很大差异。国家形象在根本上取决于国家的综合国力,但并不能简单地等同于国家的实际状况,它在某种程度上是可以被塑造的(孙有中,2003)。

法国形象学大师巴柔认为,异国形象是“在文学化,同时也是社会化的过程中得到的对异国的认识的总和”(张月,2001),也就是形象的塑造者和表现者所获取的这种认识的总体。如果从形象学角度反观国际关系,国家形象就是有关一种异己的、涉外的对象(国家、群体或个人)的文化印象,它并非异国现实的复呈,而是形象塑造者根据自己的理解和欲求通过一种意象化的象征符号表述出来。形象中实际传达的是形象制作者和形象构成者双重的文化样式及其内在心态(李正国,2006)。

形象学的研究重点并不是探讨“形象”的正确与否,而是研究“形象”的生成、发展和影响;或者说,重点在于研究文学或者非文学层面的“他形象”和“自我形象”的发展过程及其缘由。形象学的出发点是,每个自我群体(we-group)不仅知道自我认同的话语,亦了解认知他者的话语,并以自我区别于他者。各种“形象”话语是“群体象征系统”或曰“群体标记”。群体可以指一种文化,且常常指政治形态上的国家,或者一些较小的亚属文化群体。他者与自我“群体标记”是一种“两极结构”或曰“正反结构”在形象的形成过程中,自我形象与他形象相互照应和相互作用。自我与他人的划分形成了自我形象与他形象的对照基础:“他者”是群体得以自我界定的必要的衬托体。相反,自我形象则首先是作为他形象的反面呈现出来的。“他形象”和“自我形象”往往是程式化的。形象体(imagotype, image)是对错综复杂的现象的化约,是人云亦云、习以为常的固定认知形态,也就是体现于语言文字的“俗套”。俗套“他形象”一般会预设我们对他的期待,是对他者或褒或贬的先入之见。如果缺乏批判的目光,这些“成见”会妨碍真正的跨文化理解。形象学则试图揭示文学或文化交流中的“他形象”与“自我形象”的形成、发展和作用,并为批判固定观念形态作出贡献(狄泽林克,2007)。形象学认为,异国形象的创造不是一种单纯的个人行为,而是通过社会集体想象力参与创造的结晶,并从异国形象与社会

集体想象物之间的关系中把握异国形象（桥春雷，2004）。

异国形象研究最早源于法国，当时受到实证主义的直接影响，早在 20 世纪 40 年代，法国比较文学奠基者卡雷（Jean - Marie Carre）在《法国作家与德国幻象：1800—1940》一书中从比较文学的研究角度探讨了不同作家对他国的想象和幻象，明确提出形象学的研究原则，指出在研究事实时不应拘泥于考证，而应注重“研究民族间的各种游记、想象间的相互诠释”。她的弟子基亚（Marius Francois Guyard）进一步丰富了老师的思想，强调异国形象不仅是一个文学问题，更是一个文化与社会问题，它涉及社会、政治、经济、文化等多种因素，形象研究离不开文化这一更为广阔的背景。基亚指出：“形象学拒绝将文学形象看作是对一个先存于文本的异国的表现或一个异国现实的复制品。它将文学形象主要视为一个幻影、一种意识形态、一个乌托邦的迹象，而这些都是主观向往相异性所特有的。”（孟华，2001）⁴。在《比较文学》一书中，基亚指出比较文学研究不应“再追求抽象的总括性影响，而设法深入了解一些伟大民族传说是如何在个人或集体的意识中形成和存在下去的”（基亚，1983）¹⁰⁶。这就给当时已趋呆滞的实证方法注入了新的活力，为形象研究打开了一个新的研究方向。20 世纪 60 年代，形象学得到了进一步的发展。德国形象学理论家胡戈·迪塞林克（Hugo Dyserink）提出扩大研究领域、注意视角转变的问题。他认为“形象”或“幻象”，都可称为异国形象，它是一种“人为的形象”，研究者应当对人为的形象进行深入探讨，发现并确定该形象的形成过程和根源。

1989 年，巴柔发表《从文化形象到集体想象物》一文，确立了当代比较文学形象学的里程碑。他在文中明确提出了形象学的基本原则，其核心是对他者形象的定义，其中包括以下两个方面。其一，形象是对一个文化现实的描述，是情感和思想的混合物，一切形象都是个人或集体通过言说、书写而制作、描述出来的，这种描述不一定是真实的，事实上是一种文化的建构，反映了形象塑造者对异国的理解与想象。其二，形象是一种象征语言，其作用是说出跨人种、跨文化的关系。在言说者、注视者与被注视者间的这种关系主要具有反思性、理想性，而较少具有确实性。这种人类学实践意义上的形象在我们称为“想象物”的象征世界中占有一席之地。而由于“想象物”与一个社会组织、一种文化是不可分的，所以它被称为社会集体想象物。法国形象学家让·马克·莫哈（Jean - Marc - Moura）在 1992 年出版的《试论文学形象学的研究史及方法论》一文中也明确地界定了比较文学

形象学的研究对象，认为一切形象都应当在这三个层面上来理解，即“它是异国的形象，是出自一个民族（社会、文化）的形象，最后，是由一个作家的特殊感受所创作出的形象”（孟华，2001）²⁵，并指出社会集体想象物建立在整合功能与颠覆功能之间的张力上，建立在意识形态和乌托邦两极间的张力上。

以上的历史维度说明，对异国形象的理解是随着时代的发展而不断变化的，大致的发展脉络表现为三个方面：第一，从早期的实证主义范式转向文化阐释的范式，由强调它的客观性与事实性，转而强调它的文化意义与建构特色；第二，从早期的影响研究转向接受研究，从被注视者转向注视者，强调主体的能动作用；第三，从文本内部的研究转向对创造一个形象的文化体系的研究，强调文本与外部世界的联系，特别是要注重全社会对某一异国的集体阐释，即社会集体想象物。事实上，任何人都不可能脱离集体无意识的樊笼，潜意识里总会有先入之见。这些观点成为本书研究异域教育形象的方法论基础。

三、文献综述

形象学（miagologie）从比较文学领域中萌芽、壮大，现在的影响遍及整个文学和文化研究，这可以说是比较文学对人文科学的重要贡献之一。正如前所述，早在20世纪四五十年代，法国学者卡雷、基亚等就为形象学大声呼吁并有出色的实践，又有莫哈和巴柔等在形象学学科史及理论方面作出了卓越贡献。目前，这一学科的优秀研究成果体现在巴柔的《形象》、《形象学研究：从文学史到诗学》、《从文化形象到集体想象物》，莫哈的《试论文学形象学的研究史及方法论》及《文学形象学与神话批评》之中。

形象学的研究在我国可以说还处于起步阶段，20世纪90年代，北京大学的孟华教授开始系统介绍和译介形象学方面的重要论文，并集结出版了《比较文学形象学》一书。书中收录的是以法国学者为主的欧洲学者论述形象学或进行形象学研究的论文，既有理论和方法论的探讨和阐发，也有具体的研究实例，此书成为国内研究异国形象方面重要的理论著作。由此形象学才被引入中国，逐渐为中国学界所了解。

尽管中国学界接触这一研究领域相较于欧洲晚了近50年，对形象学的认识也处于起步阶段，但在这十几年的发展中，一些学者已着手进行探索和