

比较教育的新进展

国际教育初探

徐辉 / 著

四川教育出版社

International

比较教育的新进展

国际教育初探

徐 辉 / 著

图书在版编目 (CIP) 数据

比较教育的新进展—国际教育初探/徐辉著. —成都:四川教育出版社,2001.2

ISBN 7-5408-3536-2

I. 比... II. 徐... III. 国际教育—研究
IV. G51

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 06250 号

责任编辑:严道丽

技术编辑:顾求实

封面设计:邹小工

四川教育出版社出版发行

(成都市盐道街 3 号 邮政编码 610012)

成都市勤慧激光照排中心照排

四川新华印刷厂印刷

(成都人民北路一段 16 号 邮政编码 610081)

开本 880×1230 1/32

印张 10.125

字数 216 千

2001 年 4 月第一版

2001 年 4 月第一次印刷

印数:1-1000 册

定价:16.00 元

* * *

本书若出现印装质量问题,请与工厂调换。

电话:(028)3191287

序

比较教育在 20 世纪下半叶有了很大发展。特别是 80 年代以来,国际教育和发展教育成为比较教育研究的主要领域。其实比较教育与国际教育是分不开的。比较教育的特点就是跨国或者跨地区的教育研究,大多带有国际性。所以,60 年代人们就对比较教育与国际教育是否是各自独立的学科争论不休。争论的结果是两者的联姻。1969 年美国比较教育学会(CES)更名为比较与国际教育学会(CIES)。其他国家和地区也用这样的名称,如英国比较与国际教育学会(BCIES)、澳大利亚与新西兰比较与国际教育学会等。

国际教育可以作两方面的理解,普遍的认识是国际教育的内容包括:国际关系、国家间的学术交流和学生交流、对其他国家教育发展的援助等。但是我认为还有另一种理解,即用全球的视角,对国际共同关心的教育问题,如人口问题、环境教育问题、多元文化教育问题等进行国际交流和了解。

我国比较教育界对国际教育的研究较晚,尤其是对国际教育的理论缺乏系统的研究。徐辉在我这里攻读博士学位时就抓住了这个空缺,开始研究国际教育的理论问题,最终完成了博士论文。论文对国际教育的产生和发展、国际教育的概念定义、国际教育与

比较教育、国际教育与发展教育等问题作了系统的论述,从而初步确立了国际教育在比较教育中的地位。论文中有一个重要的观点,就是认为国际教育是比较教育的逻辑起点。这是一个大胆的论点,他把国际教育从比较教育发展分化的领域回归到比较教育的起点,这就提升了国际教育的地位,这种观点很有点新意。这与我们开头就讲到的,比较教育原是与国际教育分不开的,有如威尔逊(D. N. Wilson)所比喻的如“连体婴儿”一样。但是如果从历史上考察,今天我们所理解的国际教育要宽泛得多,不能只是一个逻辑起点,还实实在在是一个研究领域。特别是在今天信息网络时代,经济全球化的过程中,国际间学术文化交流日益频繁,更应把国际教育作为比较教育研究的重要领域,受到比较教育界的重视。当然,作者也已注意到这一点,并在论文的第五章中作了详细论述。作者近两年来又对论文作了修改和补充。我想这本书的出版,一定会促进我国对国际教育研究的开展。

顾明远

写于新世纪第一个春节

目 录

第一章 国际教育的产生和发展	(1)
一、概念的重新定位	(1)
二、国际教育的产生和发展	(2)
(一) 产生和形成阶段——20 世纪 40 年代中期到 50 年 代后期.....	(3)
(二) 发展阶段——20 世纪 60 年代初期到 70 年代后期	(9)
(三) 逐渐确立和巩固阶段——20 世纪 80 年代至今	(19)
三、小结	(37)
第二章 国际教育与相关概念的比较分析	(41)
一、国际教育概念定义	(41)
二、国际教育与比较教育	(49)
三、国际教育与发展教育	(56)
四、国际教育与多元文化教育	(59)
五、国际教育与教育国际化	(62)

第三章 作为比较教育学一般逻辑起点的国际教育	(71)
一、逻辑起点与比较教育学研究	(71)
(一) 何谓逻辑起点	(71)
(二) 比较教育研究的现状和问题	(73)
二、比较教育学逻辑起点历史考察	(79)
(一) 教育借鉴起点论	(79)
(二) 因素分析与预测起点论	(82)
(三) 方法起点论	(89)
三、比较教育逻辑起点现实分析	(94)
(一) 国际教育是比较教育学科学合理的逻辑起点	(94)
(二) 双重逻辑起点及意义	(101)
第四章 国际教育组织	(104)
一、国际教育组织概述	(104)
(一) 国际组织的产生、特点及作用	(104)
(二) 国际教育组织的研究现状、目的和方法	(105)
(三) 国际教育组织的体系	(109)
(四) 国际教育组织的运行机制	(116)
二、作为国际教育组织枢纽的联合国教科文组织在国际教育中的作用	(117)
(一) 联合国教科文组织在国际教育价值定位中的作用	(117)
(二) 关于教科文组织作用的争论	(131)
第五章 国际教育交流与合作	(140)
一、概述	(140)

二、国际教育援助·····	(145)
(一)“重建与恢复”阶段:1946年—1950年·····	(145)
(二)发展援助(Development assistance)阶段:20世纪50年代初至60年代末·····	(147)
(三)过渡阶段:20世纪70年代·····	(156)
(四)全面发展阶段:20世纪80年代至今·····	(159)
(五)国际教育援助的影响、问题及趋势·····	(165)
三、国际教育人员交流与互动·····	(171)
(一)国际教育人员交流的类型、目的及特征·····	(171)
(二)国际教育人员交流的发展和现状·····	(175)
(三)国际教育人员交流中的问题·····	(185)
 第六章 国际教育的目的、学校、语言和课程·····	(196)
一、国际教育的目的·····	(196)
(一)国际教育的目的分析·····	(196)
(二)国际教育的目标分析·····	(198)
二、国际教育的学校·····	(206)
(一)概述·····	(206)
(二)个案分析·····	(209)
(三)大西洋学院与世界联合学校·····	(212)
三、国际学校的课程·····	(217)
四、国际学校的语言·····	(225)
 第七章 当代国际教育理论主要流派——后现代主义教育思潮·····	(235)
一、后现代主义概述·····	(235)
(一)后现代主义的产生·····	(236)

(二) 后现代主义的流派或表现形态	(238)
(三) 后现代主义的特征及实质	(243)
二、国际教育视野中的后现代主义图景	(246)
(一) 比较教育的后范式转移	(246)
(二) 比较教育人种志	(258)
(三) 女性主义教育	(260)
(四) 比较教育研究的后现代特性	(278)
 第八章 结语	(282)
一、影响和推动国际教育发展的基本因素	(282)
(一) 形成中的全球系统	(282)
(二) 地理因素	(285)
(三) 文化因素	(286)
(四) 政治和经济因素	(287)
二、国际教育的实质、特点和矛盾	(290)
(一) 国际教育的实质	(290)
(二) 国际教育的特点	(294)
(三) 国际教育的主要矛盾	(298)
三、国际教育展望	(305)
 附录 THESIS ABSTRACT	(310)
CONTENTS	(315)

第一章

国际教育的产生和发展

一、概念的重新定位

我们这里讨论的“国际教育”包括两层涵义：一是超越国家之上的全球范围内的教育或世界教育。从内涵上看，它超越国家的概念，从地域上看，它超越国家的界限。在这层意义上，本文所讨论的“国际教育”与日常生活所用和普遍意义上的国际教育意思接近。二是指一种教育理论体系或特定的研究领域，即国际教育理论，如同自然教育理论、实用主义教育理论、要素主义教育理论和终身教育理论一样。我们把国际教育作为一种理论体系来探讨，进行构建，而不是泛泛讨论国家之间的教育或作为现象存在的孤立的、国家间的教育。在这层意义上，国际教育接近全球教育。值得特别指出的是，这层意义上的国际教育还是比较教育中的一个新分支，是比较教育自身的重要组成部分和学术发展的结果。关于国际教育是比较教育的一个新的分支、一个理论流派，贝雷迪、特雷舍韦、霍尔兹、小林哲也和默雷·托马斯等人

都曾作过比较详细的论述。^① 我们这里的国际教育理论正是以国际教育已成为比较教育的一个分支流派为现实契机来展开研究的。国际教育这几方面的涵义缺一不可，它们相互联系，共同构成国际教育的基本特征，并决定其实质。

“国际教育”一词当代在国外也有许多称谓，有的虽然名称不同，但实际所指的意思相近。当然，各个称谓所包含的意思是不完全相同的，翻译也不完全一致，或大同小异，或相距甚远。我们经常见到的有这样几个：global education (B. B. 泰尔：《全球教育：学校的转变研究》)、crossnational education 或 supranational education (阿诺夫：《教育中的紧要问题》)、transnational education、international education (T. N. 波斯特尔斯维特：《国际教育研究》)、world education、intercultural education (P. L. 乔利兹：《国际学校与国际教育》)、multicultural education (班克斯、林奇：《西方社会的多元文化教育》)等等。我们这里所取的是内涵相对一致、外延相对稳定，为人们讨论世界教育或全球教育时所普遍认可的概念“international education”，作为汉语“国际教育”的英文对应词，并以此为基本参照搜集资料。对“国际教育”的概念作出上述界说有助于我们廓清在国际教育理论理解、阐释方面的种种误解和歧义，使讨论的对象更为明确、突出，讨论的范围更为集中、一致。

二、国际教育的产生和发展

任何事物的产生和发展，都离不开一定的历史条件，也避免

^① 赵中建、顾建民选编：《比较教育的理论与方法——国外比较教育文选》，第24页、62页、192页、227页，人民教育出版社，1994年。R. Murray Thomas, *International Comparative Education: Practice, Issues and Prospects*, Pergamon Press, 1990, p. 286.

不了一条由小到大,从不成熟到成熟的循序渐进的必由之路。国际教育的发展同样也经历了一个相当长的过程。对国际教育的产生与发展历史方面的研究,迄今很少有人问津,更谈不上进行深入系统地研究了。然而,了解国际教育的产生和发展有助于我们对这个新的理论流派的理解与认识。正如列宁指出:“不要忘记基本的历史联系,考察每一个问题都要看某种现象在历史上怎样产生,在发展中经过了哪些主要阶段,并根据它们这种发展去考察这一事物的现在是怎样的。”^① 由于国际教育的发展既有延续性,又呈现出阶段性,这里,我们根据国际教育在各个时期的发展特征和具体变化,把国际教育的发展大致分为三个阶段:产生和形成阶段、发展阶段、逐渐确立和巩固阶段。

(一) 产生和形成阶段——20 世纪 40 年代中期到 50 年代后期

具有现代意义的国际教育发端于第二次世界大战以后。尽管在历史上许多学者和教育家都指出过古代世界各国间的文化和教育交流,或论述过教育中的国际主义,如古希腊历史学家希罗多德在论述波斯战争的历史中,曾提供某些关于希腊人和外国人交往的文化资料;^② 托哈太在《回教教育史》一书中高度评价了伊斯兰教育在古代东西方教育交流中的地位和作用。夸美纽斯以泛智主义为基础初步表达了教育中的国际主义。巴西多竭力倡导泛爱主义的国际和平教育。然而,这些都不属于现代意义的国际教育。一则古代各国的文化教育交流从规模上看普遍较小,在总体上不具备普遍意义;二则当时的教育交流还受到交通、通讯的严

^① 列宁:《论国家》《列宁选集》,第 43 页,人民教育出版社,1972 年。

^② 赵中建、顾建民选编:《比较教育的理论和方法——国外比较教育文选》,第 33 页,人民教育出版社,1994 年。

重阻碍，大多都是地区性的和单向性的；三则交流的目的普遍是为了个别国家的富强和发达，不具备相互依存、共同发展的全球意识。而夸美纽斯、巴西多等人所表述的教育中的国际主义实际上是一种教育的大同理想，或者说是一种空想，缺乏产生国际教育的现实性因素。

还在二战以前，欧美一些四年制本科院校就率先规定，其学生应有一个学期在国外学习，并把这一外国学习计划作为四年制培养计划的法定部分之一，规定有严格的学术标准。^① 尽管这一举措在当时未能产生重大反响，但是它在现代国际教育发展史上占有重要的历史地位。20 世纪 30 年代后期，美国有的高校开设了外国区域研究讲座和区域研究计划。当时从事这类研究或教学的主要是一些牧师、教士和驻外使节及其子弟。因为这些人是为数极少的在国外驻留，尤其是在非西方社会生活过的，并懂得当地语言的人。他们对现代国际教育中的外国区域研究贡献极大。在 20 世纪 30、40 年代，尽管出现了国外学习和外国区域研究，但这类教学和研究在数量上仍然很小，还没有形成普遍的共识。据统计，美国高等学校在 1940 年约有 150,000 个研究方向或学习项目，但不到 200 个可视为与国际教育和国际研究有关。直到 20 世纪 40 年代末，仍没有对外国区域研究方面进行学术交流的期刊，也没有供专家、学者聚会和交流信息、观点的外国区域研究的协会和组织。非洲研究协会是 20 世纪 50 年代成立的，亚洲研究协会成立于 20 世纪 60 年代。

20 世纪 40 年代中期，针对现代科学技术的发展和世界面临的重大冲突、矛盾，康德尔发表了《理智的合作：国家与国际》

^① Richard K. Greenfield, *Developing International Education Programs*, Number 70. Summer 1990. Jossey-Bass Inc. Publishers. p. 6.

(Intellectual Cooperation: National And International, 1943), 里德 (H. Read) 发表了《和平教育》 (Education for Peace, 1949), 提出了一种崭新的国际教育观。他们理解的国际教育是在人们普遍承认的基础上, 以多样化的人人共存为目标的。这种教育的目的 (或宗旨) 在于培养合理的批判力和判断能力, 以及培养对他人和不同性质事物的宽容心和共同心。这可视为现代国际教育理论上的先声。^① 二战刚一结束, 美国政府就通过了“富布赖特法案” (Fulbright Act, 1946), 法案规定把美国在海外的剩余财产 (主要是二战结束时的战争物资) 用作美国学生和教授在国外讲学或研究的基金。法案还规定设立奖学金计划, 支持外国学生和学者到美国学习和从事研究活动。^② 1949 年, 美国又颁布了史密斯—蒙特法, 这是第一个有关全球学术交流和教育交流项目的法案。该法案强调 “为了促进更好地了解美国, 为了促进全人类的相互理解, 应该成立各国开展合作的教育交流服务机构, 其服务范围主要包括: 1) 人员的交流; 2) 提供技术及其他服务; 3) 交流在教育、艺术和科学方面的发展成果” 等等。^③ 这使国际教育在实践方面初露端倪。

然而, 在二战中暴露出的缺乏外国语言、文化、军事、政治方面的专家, 以及战后两大阵营的形成与对立, 迫使欧美国家在战后重新审视国际关系研究和外国区域问题。卡内基基金会和洛克菲勒基金会是最早提倡并资助这类研究的“领头羊”, 福特基

① 冲原丰主编, 吴自强编译: 《比较教育学新论》, 第 138 页, 江西教育出版社, 1986 年。

② G. Terry Page and J. B. Thomas, *International Dictionary of Education*, The MIT Press, 1980. p.142.

③ Richard K. Greenfield, *Developing International Education Programs*, Number 70, Summer 1990, Jossey-Bass Inc. Publishers, 1990, p. 7.

金会在时间上介入虽稍晚,但在规模和贡献上却最大。1952年福特基金会发起了“外国区域研究机构会员计划”(Foreign Area Fellowship Program),资助非西方地区、前苏联、东欧,甚至西欧的研究生层次的高级研究。在该机构的组织下,福特基金会的“国际培训和研究”项目资助了30多所大学开展高级的外国区域和国际关系研究,资助了100多所学院开设本科层次的国际问题研究。到1967年该项目结束时,它成功地促成了40多个开展外国区域研究和国际研究的高级研究中心。^①上述机构的活动无疑为国际教育的发展提供了经济方面的动力。

鉴于第二次世界大战给人类带来的巨大痛苦和灾难,为了增强国际合作和理解,1953年联合国教科文组织主持并实施了“联合学校计划”(The Associated Schools Project)。这是国际教育发展史上早期具有里程碑意义的重大事件。该计划明确提出了在世界范围内实施“国际理解教育”(Education for International Understanding),并以“国际理解教育”作为自己的核心和总结报告的主题。^②“联合学校计划”起源于二战后人们希望给予年轻一代“国际理解、人权和和平”的教育,但其主题很快聚集、演变,并被冠以“国际理解教育”,正如它的总结报告所指出,本计划的宗旨是:“(1)扩大世界性问题和全球合作的知识;(2)通过学习不同国家不同人民的文化形成国际理解;(3)增进人权知识,遵守人权的基本原则;(4)高度评价并大力支持联合国在世界和平、友谊和进步方面所做的巨大努力。”

“联合学校计划”的发展是稳步前进的。1953年发端时仅有

^① Barbara B. Burn, *Expanding The International Dimension of Higher Education*, Jossey-Bass Publishers 1980, p. 109.

^② *Education for International Understanding*, Korean National Commission for Unesco 1982, Sungjing Printing Company 1982, p. i. introduction.

15 个国家的 33 所学校参加, 到 20 世纪 80 年代初, 有 80 个国家的 1600 所学校参加了该计划 (亚太地区有 12 个国家, 572 所学校参加了这个计划), 并于 1971 年、1981 年两次召开了以“国际理解教育”为主题的地区性国际大会, 参加国少则十余个, 多则几十个。如 1981 年 10 月 27 日~31 日在朝鲜召开的亚太地区联合国“联合学校计划”国际大会就有孟加拉、印度尼西亚、日本、马来西亚、尼泊尔、巴基斯坦、朝鲜、斯里兰卡、泰国、菲律宾、比利时 (特邀) 等十余个国家参加。

在理论方面, 1955 年, I. L. 康德尔又写了“教育的国家主义侧面与国际主义侧面” (The National and International Aspects of Education), 再次深入阐述了自己的国际教育思想。他认为教育的国家主义和国际主义是教育自身的内部属性, 二者的方向不同, 但并不相互排斥, 更不相互矛盾。这两个方向 (或维度) 的作用不同, 20 世纪以前, 教育的国家主义维度占优势, 它完成了自己特定的历史使命。20 世纪以后, 教育的国际主义思潮逐渐扩大, 并成为教育的主流。他指出: “我们不用担心爱国主义的教育和忠诚于民族的教育将受到影响。但是这将是一种新的忠诚和爱国主义。发展人的国际意识并不意味着抛弃国家的意识。如果这种国际意识有什么意义的话, 那它只能是个人对自己祖国在整个世界社会中的地位的意识, 以及他的祖国能对世界社会所做贡献的意识, 而整个世界的生存则取决于保持和平和消除战争。”^①

同年, N. 汉斯撰写了“民族主义和国际主义” (Nationalism And Internationalism) 一文, 继续阐发康德尔的国际教育思想。他在题目注释中明确指出本文的主题就在发展康德尔的国际

^① *International Review of Education*, Vol. 1, No. 1, 1955, pp. 14-15.

教育思想。在这篇文章里，汉斯不仅论述了“国际”一词的起源和内涵、“民族”一词的内涵，而且还论证了民族主义与国际主义的共同性、一致性。他告诫人们不要简单地把民族主义和国际主义从字面上对立起来，而应深刻理解民族主义和国际主义的内涵。汉斯认为，民族主义并不意味着对别的民族和国家的对立、敌视、仇恨和欺压或割断自己与其他民族的联系，国际主义也不是“无根的宇宙主义”（rootless cosmopolitan），国际主义者既热爱自己的祖国、语言、文化和传统，也尊重、理解别国的语言、文化和传统。民族主义只是在19世纪后半期和20世纪才打上了狭隘和侵略的特性。仅有民族主义而没有国际主义，我们生活的世界将失去平衡。国际主义可说是民族主义的补充和发展。最后，汉斯分析了民族主义和国际主义在教育中的意义。他说：“教育的目的是把个体培养成为独立存在的人，他自由地、自愿地接受社会赋予他的责任。这种人不是通过向‘空白的心灵’灌输内容而培养的，而是把个体的特殊性格作为发展的起点，经过长期地、自然地培养而得到的。同样，各个民族作为历史发展的结果，形成了自己的语言、哲学、宗教和道德。承担教育责任的国际主义者应该清醒地从这个现实出发，并以此为基础，有意识地建立一个高级的国际社会”。^① 康德尔、汉斯的这两篇著名论文为现代国际教育理论奠定了坚实的理论基础。

东方国家也不甘落后，20世纪50年代中期，日本“联合国教科文组织机构联合会”（The National Federation of Unesco Associations in Japan）专门设立了“国际理解教育活动奖”（The Prize for Educational Activity for International Understanding），每年一次授予国际理解教育活动开展最优秀的会员机构。

^① Ibid., Vol. 1, 1955, No. 2, p.150.