

国 际 视 野

教育的重新理解

JIAOYUDE CHONGXINLIJIE

主 编 宁 虹



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

国际视野：

教育的重新理解

宁虹 主编

首都师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

国际视野：教育的重新理解/宁虹主编. —北京：首都师范大学出版社，2003.1

ISBN 7-81064-450-5

I. 国… II. 宁… III. 比较教育—研究 IV. G40-059.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2003) 第 005450 号

国际视野：教育的重新理解

GUOJI SHIYE: JIAOYU DE CHONGXIN LIJIE

责任编辑 赵 明

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京市西三环北路 105 号

邮 编 100037

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 www.cnup.cnu.cn

E-mail cnup@mail.cnu.edu.cn

北京嘉实印刷有限公司印刷

全国新华书店发行

版 次 2003 年 8 月第 1 版

印 次 2003 年 8 月第 1 次印刷

开 本 890mm×1240mm 1/32

印 张 9.375

字 数 255 千

印 数 0,001~1,000 册

定 价 19.80 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

编者的话

本书汇集了首都师范大学比较教育研究中心近年来比较重要的研究论文中的一部分。虽然这些论文来自各个不同的研究方向，但却有着一种共同的学术取向，这就是：在广阔的国际视野中寻求对于教育的重新理解。这也是我们近年来在教学和研究中所努力去实现的宗旨和我们所期望奉献于学术界的探索。

首都师范大学国际与比较教育研究中心成立于1999年6月，设在首都师大教育科学学院。拥有15名成员：教授8名，副教授5名，讲师2名。其中兼职博士生导师2名，博士7名。该中心的硕士点是1986年11月由国务院学位办批准建立的。现有硕士研究生32名。主要研究方向有：比较教育理论建设研究、国际主流教育思想研究、教师教育比较研究、教育管理比较研究、国际科学教育比较研究、英才教育比较研究、健康教育比较研究、法国教育比较研究、俄罗斯教育比较研究、远程教育比较研究等。

首都师大国际与比较教育研究中心的宗旨是为建设具有中国文化精神的比较教育理论而努力，开展多领域的比较教育研究，为北京市乃至全国教育改革与发展服务，培养高质量的比较教育学研究生。

首都师大国际与比较教育研究中心以马克思主义哲学为基础，认真学习和研究中国传统哲学优秀思想和现代西方哲学的新发展，三年多来，先后提出了以“和而不同”的精神建设有中国文化精神的比较教育理论的构想；建设教育发展服务区，探索教育发展新模式的构想；建设教师发展学校，深化教师教育改革的构想，并且积极投身于这些构想的生动实践中。

在这个过程中，首都师大国际与比较教育研究中心逐渐形成的重要的学术特色之一，就是注重研究的实践取向、注重比较教育理

论研究的实践建设。这样一种学术态度，使国际教育改革与发展的前沿成果以及对国际教育改革与发展产生着重要影响的哲学思想、相关学科理论在进入我们的研究视野时，可以比较自然地与中国文化精神的融合，更为直接地进入我国的学校、区域教育改革和发展的实际环境和实践运作。教育发展服务区的建设、教师发展学校的建设所贯彻和反映的正是这样一种学术特点和态度，正是在实践的过程中，理论与实践不再是对立的两极，而成为共同的追求和建设。实践使我们跨越文化的边界，实现着在国际视野、时代特点、中国特色的交融中对教育的重新理解。

注重研究的实践取向、注重比较教育理论研究的实践建设，是一种方法论态度，也是一种探索的实践，我们为此付出的是践行的艰辛，而所得到的是理解的丰富。接受美学、现象学、主体间性、生活世界、学习型组织、教师专业化、PDS（专业发展学校）以及科技教育、健康教育的国际比较研究中的诸多理念，在本书所选的相关论文中都有置身于实践之中的理解和诠释、探索和表达。

我们在探索的过程中，虽然不同时期、不同领域的论文各有其关心的论题和写作的背景，但是，正是由于我们共同注重比较教育理论研究的实践建设的态度，才使得这些由不同的作者在不同的时期写作的论文，可以形成一个共同的表达。编选这本论文集，是为做出这样一个集体的表达而受命所为。所希冀的，是首都师大国际与比较教育研究中心近年来的努力和探索能够得到关注、理解、扶持和批评指正，当然，我们也希望能够对关心比较教育研究的读者有所助益。

编 者

2002年10月

目 录

第一编 比较教育方法论建设

研究主体和接受主体的“知行合一”

——比较教育理论建设的跨文化对话

..... 王长纯 宁 虹 丁邦平 (3)

建设教育发展服务区 探索教育发展新模式

..... 王长纯 宁 虹 丁邦平 (16)

比较教育研究中的分析架构

——从《香港和澳门的教育及社会》一书谈起

..... 桂 勤 (28)

新世纪国际比较教育学界关注的课题

——从 2001 年北美及世界国际比较教育大会主题谈起

..... 桂 勤 (34)

纽曼自由教育思想研究..... 王晓华 (41)

大学服务职能拓展的世界性努力

——美国和中国个案研究..... 王晓华 (54)

教育“传统”与“现代”思想的理论探源及其启示

..... 王晓华 (65)

人的持续最佳发展..... 安方明 (74)

第二编 重新理解教育

重新理解教育

——建设教师发展学校的思考..... 宁 虹 (83)

教师专业化发展：教师的重新发现（论纲）..... 王长纯 (98)

现象学教育学探析	宁虹 钟亚妮 (116)
主体间理解：道德教育方法论的一种思考	王海燕 (130)
教师成为研究者的理解与可行途径	宁虹 (138)
论美国教师教育的改革与创新	
——教师专业发展学校及其对我们的启示	丁邦平 (148)
建立数量结构与意义理解的联系	
——弗兰德互动分析技术的改进运用	宁虹 (164)

第三编 现代教育管理与决策

教育决策科学性的本质及其层次分析	孟繁华 (179)
构建现代学校的学习型组织	孟繁华 (192)
教育管理决策功能模型	孟繁华 (201)

第四编 科学教育

反思科学教育	丁邦平 (215)
科学观与科学教育改革：跨学科的视角	丁邦平 (225)
论国际理科教育的范式转换：从科学教育到科技教育	
.....	丁邦平 (242)
国际基础科学课程改革：回顾与前瞻	丁邦平 (255)

第五编 健康教育

批判思维教学方法在美国学校健康教育中的作用分析	
——兼评 Paul 的批判思维观	王建平 (275)
简论学校健康教育学科的构想	
——从日本学校健康教育看我国的学校健康教育	
.....	王建平 (283)

第一編

比較教育方法論建設

研究主体和接受主体的“知行合一”

——比较教育理论建设的跨文化对话*

王长纯 宁虹 丁邦平

改革开放 20 多年来,我国比较教育研究获得了很大的发展,比较教育研究深深地渗入所有的教育领域,从宏观决策到微观教学实践;从高等教育到学前教育;从教育理论探索到教育制度创新都有着比较教育的重要贡献。我国比较教育学者的研究正在突破传统的比较教育理论的束缚与局限,进行方法论层面的新探索。方法论问题是中国比较教育理论建设的一个重大问题,要想发挥比较教育学科的重要作用,形成高质量的研究成果,使中国的比较教育走向世界,必须重视方法论的建设。中外哲学是比较教育方法论建设的理论资源。所以,在进行比较教育方法论研究的时候,应该展开跨文化的哲学对话,本文拟从王阳明的“知行合一”说与作为当代西方解释学一个流派的接受美学,作为思考的材料,对我国比较教育方法论问题做些探索,并以此就教于方家。

一、比较教育理论建设与跨文化对话

在现代化第一次浪潮中,1817 年法国人朱利安出版了《比较教育研究计划和初步建议》一书。从此,比较教育学科开始了自己的发展里程。比较教育学自 19 世纪上半期从传统的教育理论分离出来,基本上是沿着西方实证主义的传统发展的。比较教育创始人朱

* 原文载于《教育研究》2002 年第 6 期。

利安试图以自然科学为楷模，建立能反映现代社会教育发展普遍规律的、实证的教育科学。那是比较教育学的自然科学时代。现在，比较教育理论经历了 185 年的建设，有了很大的发展，但西方文化中心的印记仍然十分突出。西方传统哲学文化那种原子论的、分散的、碎片式的思维方式所形成的非此即彼的思维误区严重地影响着比较教育学科的进步，而这已经成了现今时代比较教育发展的藩篱。是直接以西方比较教育理论为摹本建设中国比较教育理论，还是在中西文化跨文化对话的条件下展开有中国特色的比较教育理论探索，这是 21 世纪初中国比较教育理论建设必须回答的严肃课题。现今时代，在以和平与发展为主题的世界格局中，文化备受重视，也成了包括比较教育在内的知识话语中的关键词。进行比较教育理论建设的过程中，站在世界性立场上，引进跨文化的对话，具有重要的方法论意义。跨文化对话不是以本土文化作为文化沟通的中心，不是本土文化“君临”其他文化，不是仅以本民族文化进行比较教育理论建设；而是以平等、开放的心态，“和而不同”的相互学习的方式进行比较教育理论的创新。这里所说中国文化与他文化的对话绝不是照搬照抄的平面输入，因为这种平面输入失去了中国文化自身在原有历史语境中辩证运动的内在动力，既不具有历史否定过程中历时长度，也不具有批判的力度和深度。总之，只能是“和而不同”。

借用“现象学”创始人胡塞尔主体间性的概念，在跨文化对话中我们可以有一个文化间性的概念。而文化间性则要求我们在比较教育理论建设中重视各自不同文化语境的特殊性、差异性，特别是变换西方中心的视角。只有这样，才能看到中华文化的特点和优势，具有民族文化的自觉，真正把中华文化作为我国比较教育理论建设的丰富思想资料。同时，我们要继续与西方比较教育理论对话，吸收其精华，也要直接地从西方哲学文化中吸取比较教育理论建设的方法论资源。以下我们试图与中国传统哲学的“知行合一”说和西方接受美学观点进行跨文化对话，并从这种跨文化对话中吸收比较教育理论建设所需要的思想营养。

二、“知行合一”的方法论启示： 与中国传统哲学文化的对话

“知行合一”是中国传统哲学的重要内容。正如张岱年先生指出的：“中国哲学在本质上是‘知行合一’的”。^①孔子把言行一致作为重要标准来区别君子与小人，《论语·宪问篇》言：“君子耻其言而过其行。”孔子哲学思想把知和行的统一，看作是做人的根本态度。

王阳明（1472—1528）是我国明代著名哲学家。王阳明的“知行合一”说突破了程朱理学禁锢天下的局面，高度重视人的主观能动性的发挥，重视独立思考，给当时沉寂的思想界注入了活力。他认为，人的心为天地万物的主宰，强调天地万物对人的依赖性，提出心即理，在“存天理灭人欲”对人的主体精神造成高压和摧残的社会里，极大地强化了人的主体自觉性。

王阳明认为朱子之学将知行割裂，提倡知先行后，危害甚大，他认为仅强调先知后行，结果经常是在知上过分用功，而忽略了行，以致终身不行，造成知行脱节。所以，他强调知而比行，知行并进。王阳明将知和行的关系，确定为相互依赖，密切联系。“知是行的主意，行是知的功夫；知是行之始，行是知之成。若会得时，只说一个知，已自有行在；只说一个行，已自有知在。古人所以既说一个知，又说一个行，只为世间有一种人，懵懵懂懂的去，做，全部解思维醒查，也只是个冥行枉做，所以必说一个知，方才行得是；又有一种人，茫茫荡荡，悬空去思索，全不肯朝施躬行，也只是个揣摩影响，所以必说一个行，方才知得真。”^②王阳明认为知行是相互依赖，互相促进，统一而不可分割的一对范畴。知是行的执导，行是知的实践。知和行是同一个行为的不同的两个方面。但他强调的是行，行比知要显得更重要。王阳明的“知行合一”说受其心学理论的影响，也存在着严重的缺陷。但不能因此否定他“知行合一”说的思想意义。

同时，王阳明提出“知行合一”学说具有很强的针对性。他面对当时朝廷官吏道德沦丧，口是心非，坐而论道的现实，针锋相对

地提出致良知于事事物物，强调在事上磨炼，王阳明的知行合一把“行”的重要性放在一个突出地位。他特别指出：“我今说个‘知行合一’正要人晓得一念发动处便即是行了，发动处有不善，就将这个不善的念头克倒了，需要彻根彻底，不使那一念潜伏心中，潜伏在胸中，此是我立言宗旨。”^③王阳明强调“在行中的知才是真正的知，行中有知”。为此，他提出“行之明觉精察处便是知”，“知之真切笃实便是行”^④当然，王阳明的“知行合一”有混淆了知行区别之嫌，夸大了知与之间的联系。但这也是王阳明以极端的形式对行的重要性的强调，王阳明的“知行合一”说应该说是一种行动说，它不乏精辟的论述。王阳明第一次将知与行作为认识论的一对重要范畴，进行了开创性的研究，他说：“良知自生生不息。”“知而不行是空疏谬妄”“不行不足谓之知。”^⑤这里就蕴藏着知源于行，行为知因的道理。王阳明的这一观点，已经十分接近行而后知的正确思想，王阳明“知行合一”说中的知行统一观和行而后知观，具有明显的务实精神，表现出在文化专制主义下的学术胆识和批判勇气。

王阳明的“知行合一”说还提出了创命观，孔子说不知命无以为君子，所以困知勉行，为学者之事，知命之说要高于孟子的立命之说，但王阳明认为只做一个知命的君子还是不够的。他给立命以创命之意，指出：立者创立之意，在知命说的基础上，提出了创命思想，表现“知行合一”哲学中蕴涵着一种开拓进取精神。他以活水有源的形象比喻说明生意不穷的可贵，而生意不穷须有源，王阳明强调有源者有己，只有有源才能不断地创命，才能使自己处于一个在认识的阶梯上不断攀升与进步，只有那些不断行动的人，才会有自己发展与进步的源泉。他的创命精神作为一种思想方法，强调创新是事物发展的本质，在思想领域应保持一种生动而清新的境界，与时俱进，并且不断地推动思维方式的进步。王阳明的创命说还蕴涵着一种积极的、自我否定的思想因素。他的创命说富于创新精神，应该是具有生命力的，丰富了“知行合一”的思想。

王阳明的“知行合一”说对主体意识的重视、对知行关系的重视，特别是对“行”的重视，为今天中国比较教育研究者提供了宝

贵的思想材料。我们应从中吸收营养，将比较教育更紧密地与教育改革实践联系起来，比较教育研究者要有主体的意识和自觉，将研究与行动结合起来，既是知者，也是行者。

“知行合一”中的“知”含有的意义是丰富的，包括认识、研究、理解等多重意义。所以，知行合一的知不能简单地只理解为认识。

比较教育方法论之根在哲学。对中国传统哲学营养的吸收和对现代哲学重大转向的理解必然影响到比较教育的理论建设。现代哲学的转向包括从传统哲学抽象的精神王国转向事物本身，从科学主义世界回归生活世界，从本质主义转向生成性思维。哲学的这种现代转向启发人们确立一种“实践的思维方式”，以消解传统哲学的本体论思维方式。“实践观点”和“主体自觉”的哲学运思，将克服以往哲学对“现实世界”、“生活世界”的遗忘，成为真正理解哲学的起点。现代哲学从人的生存、理解与对话等活动方式出发，突破传统哲学唯我论的狭隘界限，消解主体与客体的对立，建构“主体间性的世界”。这些哲学新成果要求我们打破远离生活的僵死的抽象概念，进行活生生的交谈、对话。马克思在批评旧唯物主义者时就反对他们“对对象、现实、感性，只是从客体或直观的形式去理解”，而主张要“把他们当作感性的人的活动，当作实践去理解”，要“从主体方面去理解”^⑥正是马克思主义哲学把传统本体论哲学的知性概念思维转变为实践论的思维方式。正是基于这一观点，实践被突出了。而实践是具体的，其核心是“做”。“做”即是“行”。而这又突出地表现为对生活世界的关注。生活世界是胡塞尔后期现象学的一个重要概念。他既厌恶传统思辨哲学的实体形而上学僵硬的表述，也不满意科学主义冰冷的逻辑，从对人生的关怀出发，提出了从科学世界和逻辑世界向前科学的生活世界回归。而后，哈贝马斯等人又将生活世界引入交往行动等理论。对实践的高度关注成为现代哲学的突出特征。

由于人们的存在与他们的现实生活过程是同一的，生活世界就是人的世界，转向实践就是转向生活世界，也就是转向在一定历史条件下社会人在生活世界里的“做”与“行”。这里就产生了中国传

统哲学的知行合一与现代哲学沟通的可能性，产生了知行合一在新的历史场景现代转换的可能性，产生了知行合一成为 21 世纪中国哲学的重要思想材料的可能性。

三、接受美学的方法论启示： 与西方现代哲学的对话

20 世纪 60 年代中期以姚斯（H. R. Jauss）和依瑟尔（W. Iser）为代表的联邦德国康斯坦茨（Constance）学派，着重研究文学的接受研究、读者研究、效果和影响研究，一改以往将文学重点放在作品和现实的关系上，或放在文本语言、结构、功能上的传统。因此，其理论被称为接受研究或接受理论。伽达默尔的解释学经验理论，以及从效果史中去认识所有的历史理解这一原则，是接受美学理论的方法论前提。接受美学也是哲学解释学的一个分支学派。接受美学引进的是历史的理解的重要范式。接受理论实现了文学研究中心从作者向读者的转移，使文学研究学术思潮的格局也发生了深刻的变化，提供了文学研究的崭新的视角。

接受理论重视的是文学文本的理解的历史性。其一是文本的效果和意义取决于在当下历史中读者的阅读经验中具体化的实际过程；其二是不同时代读者接受和理解本文的历史过程。

接受美学从马克思的交换理论、现代解释学和当代西方马克思主义的法兰克福学派的哈贝马斯的交往理论中吸取思想。接受美学试图从文学的交往系统的环境中，把握历史上某种生活世界的艺术经验。文学的交往活动成为艺术作品意义理解的前提条件。这是一种作者、作品、读者的动态过程的历史学。接受理论所强调的是以艺术经验为主的历史的审美经验，认为它是在读者的接受和解释活动中表达出来的。实际上，伽达默尔就曾明确指出：“文学概念绝不可能脱离接受者而存在。”^⑦接受美学指出：作品不像传统美学所认为的是已经完成了的审美事实，它只是一种召唤结构。真正的审美只有读者的主动积极的参与才能实现。因此，从这个意义上来说艺

术和美的真正创造主体不是作者本人，而是历史中的读者。依瑟尔认为文学的意义是本文和读者相互作用的产物。它不在于对文本的被动解释，而在于读者的阅读，正是依瑟尔使美学由作者中心或本文中心转移到了作者—读者—关系—过程中心。正因为如此，接受美学认为传统的文学史淹没了读者的作用。文本创作的结束，并不是文学活动的结束，文学活动的完整的进行，要依靠作为接受主体的读者的阅读才能真正地实现。读者的阅读也是创造，是审美得以不断实现的创造。姚斯认为艺术作品的历史本质，绝不能被单纯的艺术品生产的考察和作品描述所抹杀。文学应是生产和接受的辩证过程。“只有当作品的延续不再是从生产主体思考，而是从消费主体方面思考，即从作者与公众的相联系的方面思考时，才能写出一部文学和艺术的历史”。^⑧

接受理论可以给包括比较教育在内的教育研究及其方法论带来充满活力和前途的思考空间。正如接受美学理论所言，任何文本都具有未完成性。包括比较教育在内的教育研究成果，或论文，或调查报告，或专著，都应该看作是一个多层面的、未完成的图式结构，这又被称为“召唤结构”。其意义的实现需要读者的理解和具体的实践，需要依靠读者的“先在”和实践的反思来填充研究成果的空白，来继续研究成果思想的生产。读者对研究成果的接受过程就是对其再创作的过程，也是研究成果意义与价值真正实现的过程。为此，接受美学认为，作品是由作者和读者共同创造的。我们从中受到的启示是：比较教育研究方法论应该将增加研究主体和接受主体的概念，并将两者的合作与互动作为自己的一个重要内容。从历史维度看比较教育研究，人们可以认识到研究成果的本质不在于自身，而在于不同读者对它的不同解释和领悟，其意义是开放的、永无完结的、多向度的，这反映在其效果史永无完结的展示之中。比较教育史不应当只是比较教育专家的传记与思想的历史，它应该还是分布在极其广阔的教育领域里的不同时代的不同读者，对比较教育研究主体的研究成果的接受史。

接受美学以其独特的思想启发着比较教育研究者对方法论的思

考。与现代哲学的转向一样，它促使比较教育的研究主体面向事情本身，重视主体间的交往与理解。特别是接受美学促使研究者自觉地将接受者视为研究成果的共同创造者和研究成果意义的实现者，成为比较教育研究不可或缺的接受主体。

接受主体中的“接受”不是消极、被动的同义语。作为接受主体的“接受”是一个主动积极的行为，是研究成果在接受者手中的研究、审视、理解和在实践中继续完成的过程，是研究的最根本的意义的实现。伽达默尔指出：“写下的文本提出了真正的释义学任务，书写包含着自我对象化和自我的消解。因此，对文本的阅读是理解的最高任务。”^⑨从伽达默尔的这段话中，我们可以更深地体会到：研究成果在实践者那里主体性地接受是研究的最高任务。

重视比较教育研究成果的理解与实现，从重“知”转向力“行”，也可以说是接受美学给比较教育研究中将中国传统哲学“知行合一”说注入当代思想的活力，比较教育研究主体应当走进实践并与教育的实践者——比较教育研究成果的主要接受者，结成合作伙伴关系，与接受主体一起进行教育的实践创新。这应当是比较教育方法论中一项不是惟一的，但却是重要的新内容。由此，比较教育研究成果的接受主体也不再只是研究成果的被动的客体，不再只是实验的承受者，不再只是“没有思想的行动者”，对接受主体也有一个“知”与“行”关系的问题，也应当是“知行合一”，高扬接受者的主体意识。在教育改革与发展的实践中，主动吸纳新思想、新观念和新经验，不断反思与建构，实现自身教育实践的创新。也就是说，在“行”中“知”，在“知”中“行”。

如果比较教育研究主体只将研究视野集中到自身，只强调研究的主体结构，就会迷失自我，就很难产生高水平的研究成果。只有比较教育研究不止从知识生产主体考虑，而且也从接受主体考虑，从两者的互动与“知行合一”的思想去考虑，才能形成有价值的研究成果，才能实现研究成果内在的意义。现在将这些内容引进比较教育的理论建设，也会有助于中国比较教育理论自身的发展与繁荣，更好地发挥比较教育研究在教育改革与发展中能动的历史作用。