

比较教育学 的文化 逻辑

BIJIAOJIAOYUXUE
DEWENHUA
LUOJI

项贤明 著

黑龙江教育出版社
2000年·哈尔滨

中国教育科学博士文库

《中国教育科学博士后文库》

总 序

21 世纪是中华民族迎接知识经济挑战,实施科教兴国和可持续发展战略,实现民族伟大复兴的一个崭新时代。科教兴国,教育为本。高质量发展教育事业已经成为从国家领导人到普通百姓的最大共识。教育要发展,科研要先行。因此,教育科学研究的发展是国家科教兴国伟大事业的重要组成部分。黑龙江教育出版社矢志推动我国教育科学研究的进展,向社会郑重推出《中国教育科学博士后文库》。这是我国教育界与出版界的盛举。

博士后制度发轫于西方发达国家,是进一步培养学术性研究人才的一个重要举措。中国的博士后制度起步于 80 年代初期,是国家引进和进一步培养高层次研究人才的重要战略措施。这一制度建立伊始就得到了国家领导人的高度重视。从 1994 年北京师范大学建立我国第一个教育学博士后流动站以来,至 1999 年,我国已经有北京师范大学、华东师范大学、南京师范大学和浙江大学等高等院校建立了教育学博士后流动站。加上教育学相关专业,如心理学博士后流动站等,博士后制度已经成为国家教育科学事业的一个十分重要的组成部分。随着国家科教兴国事业的发展,我国教育学博士后事业必将在 21 世纪得到进一步的发展。

博士后事业不仅需要国家和地方政府的大力支持,也需要包括出版社在内的全社会各部门的共同努力。本文库的出版,对于推进教育学的博士后研究和整个国家教育科学事业的发展都具有十分重要的意义。在有关专家的热忱关注下,黑龙江教育出版社组织了文库的编委会,对有关选题进行了认真的、细致的论证。我们认为,本文库具有如下特色:

1. 高质量的作者队伍。进入教育学博士后流动站工作的年轻人都经过严格的选拔,他们立志从事教育科研,专业知识储备充足,科研素养优良,具有创新精神和能力。他们年富力强,科研处于最佳状态。

2. 高水平的研究选题。本文库所选基本上都是教育学博士后研究课题的成果。在相关专家的指导下,博士后选题多为我国教育理论和实践中迫切需要解决的问题,具有学术上的前沿性和创新性,也具有重要的现实意义。

3. 严格和开放的运作程序。本文库编委会由教育科学各领域的资深专家组成。大家本着质量第一的原则,对提出申请的博士后研究成果进行严格的评审,以保证书稿的质量。

文库选题将涵盖教育科学的所有领域,同时,本文库将一直向所有教育学博士后开放,保证高质量的教育学博士后研究成果不断进入本文库。

总而言之,我们的目标是:出版一套作者队伍强、学术质量高的教育科学精品图书,以展示我国教育科学研究的最新成果,推动我国教育科学事业的发展,为科教兴国的伟大事业贡献力量。

中国教育科学博士后文库编委会

1999年5月

序

顾明远

比较教育是一门比较年轻的学科,尤其是在我国,如果不算解放以前的零碎研究,真正开展这门学科的研究仅仅只有 20 年的历史。虽然这 20 年来经过大家的努力,取得了丰富的成果,但是仍然感到有点如墙上的芦苇,根柢不深。原因是比较教育的理论基础不坚实。长期以来,比较教育运用了历史学、社会学、政治学的方法,60~70 年代以后又运用了经济学、人类学的研究方法。由于运用的方法不同,同样的教育事实得出的结论却不相同。特别是研究的主体本身所处的背景不同,立场观点就不同,研究的结论也就不同。所以比较教育研究中出现许多流派也就不足为奇了。

比较教育方法论研究一直是世界比较教育学者关注的问题,我国也不例外,但是似乎进展很缓慢。薛理银曾经以方法论研究作为他的博士论文的主题,并出版了《当代比较教育方法论研究》专著。他在著作中提出了自己的方法论模型——文化模式模型,摆脱了流派划分中的社会学模式的影响;最后提出了国际(跨文化)教育交流论坛的理论,使我国比较教育界耳目一新。项贤明到我这里来做博士后研究,选择了“比较教育学的文化逻辑”这个课

题,可以说是比较教育方法论研究的继续,也可以说是薛理银文化模式研究的深化。与薛理银不同的是,他不是从现有比较教育方法论出发,去评价这些理论,从而提出自己的方法论模型,而是试图从文化的宽广视野去研究不同民族国家的教育,从文化逻辑角度分析比较教育学的方法论,特别是着重分析了近现代人文学术史上“东方——西方”二元对立是控制文化比较研究领域的一个基本的前置性思维逻辑。论文认为,西方中心主义、东方主义两者都是受殖民文化影响的,对比较教育研究起着不良的影响。比较教育学者应有清醒的自我意识,要解构西方国家的世界文化霸权体系,实现第三世界国家文化和教育的去殖民化,包括比较教育学自身的去殖民化。作者的这些论点有似给了第三世界国家比较教育学者一声春雷,发人深省。论文还详细分析了西方中心主义和东方主义所体现的不同文化之间权力关系及其对比较教育学的影响,主张比较教育学者要关注“民族际性”的建立,把中国古代哲学中的“和而不同”作为比较教育学的理想范式。论文还论述了比较教育学的话语体系,认为它基本上是西方的体系,我们应该努力建立一种属于我们自己的具有民族性和开放性的学术话语体系。以上这些见解都具有独创性和启示性。它开阔了比较教育学者的视野,拓宽了我们的思路,对比较教育的研究将会产生重要的影响。

关于国际化与本土化的问题,一直是教育研究,乃至整个人文社会科学研究中值得探讨的问题。文化传播和学术交流必然会带来不同文化之间的冲突和交融。这种冲突和交融本来是互为影响的。中国文化,特别是中国古代四大发明,曾经给西方文化极大的影响。但是近二百年来中国的科学技术落后了。列强诸国利用坚船利炮轰开了我们的国门,把先进的科学技术送了进来,同时也

带进来了他们的文化。这些文化与本土文化有质的不同,要不要吸收,怎样吸收这些文化,就成为争论不休的问题。由于这些文化是外国人的大炮送进来的,中国人的心里总是不舒服,总想变个法子接受它。于是出现“中学为体,西学为用”啦,“用夷之技以制夷”啦等论调;要不就是“中国古已有之”,没有什么新奇。总之,总是有点阿Q的味道。其实人类自出现以后总是在交往中发展。有交往就有文化的交流,开始是氏族之间交流,以后是部落之间交流,出现了民族与民族之间交流。没有互相交流,互相吸收,任何一个民族都不能发展。当然,殖民主义时代是文化的单向交流,是殖民者用强权推行他们的文化,企图消灭本土文化,所以受到被殖民国家和民族的抵制,这是可以理解的。但是因为怕被殖民化而拒绝一切外来文化,我却认为是愚蠢的。正如鲁迅在《拿来主义》一文中所批评的那样。鲁迅主张“拿来主义”。我理解鲁迅的拿来主义有以下几个特点:一是主动去拿,不是等人送来,它区别于“送来主义”,当然,既然送来了,也就不必客气;二是要有选择地拿,拿对我们有用的东西,不拿腐朽落后的东西,对送来的东西也一样;三是拿来的东西要改造,改造成有益的东西。所谓国际化,就是要把别人的东西拿来,所谓本土化,就是拿来以后改造成对我们有用的东西。在当代经济全球一体化的形势下,文化教育的国际化是不可避免的。只有把国际化、本土化结合起来,才能创造中华民族的新文化。

为什么要讲上面一大段话呢?因为项贤明在著作中不仅批判西方中心主义,而且批判东方主义,把本土化说得比殖民化更坏。我却不敢苟同,说不定有误解他的地方。当然我们反对西方中心主义,反对殖民文化,我们也不赞成东方主义。但是把外来文化本

土化却是必要的。不能说本土化是殖民文化内化为我们自己的文化,比标明殖民文化对我们更坏。这样说,就只有拒绝一切外来文化了,这恐怕对我们的文化发展不利。所以前面我要讲,任何一个民族文化都是在与别的民族文化和融合中发展起来的。在当今时代尤其如此。我们要反对生搬硬套别国的文化,但我们主张吸收世界民族一切优秀文化。

顾明远 于北京求是书屋

前 言

本文的写作目的绝不在于提倡某种狭隘的民族主义和文化守成主义,而是希望通过对东西方教育学术对话内在的话语逻辑和文化权力关系的初步清理,来探讨为这种对话建立一个更加健康的语境。就其直接的目的而言,我想做的只是通过对潜藏于我们的比较教育学学术实践中的文化权力关系和文化自我意识的反思,获得关于比较教育学这种跨文化学术实践的更加深刻的认识。作为一种学理的反思,它不同于此前多见于比较教育学领域的一般方法论架构。实际上,在我看来,沉溺于方法论的无休止争论,是长期以来限制着比较教育学理论发育的一个思维陷阱。

杜维明先生在同林思齐、梁燕城的对话中曾经说过这样的话:“东亚的民间社会,包括一般的企业、教育和宗教团体,有很大动力和资源。但是,学术界,特别是学术精英,基本的心态还是西化的心态,即五四以来科学主义的心态。这种心态对于宗教问题,对于民间社会的很多动力,乃至如何与西方社会沟通,并没有起很大作用。”^① 这实在是一语中的。实际上,正如批判西方文化霸权不等于闭关锁国一样,简单地鼓吹西式的现代化也并非真正有利于社

① 林思齐等:《文化资源和现代化模式》,王元化等:《崩离与整合:当代智者对话》第13页,东方出版中心1999年版。

会开放和文化对话。我在文中对“本土化”进行批判性的反思,提出以“本土生长”来修正和补偿“本土化”,那也是出于同样的考虑。在这样一个全球化的时代,“本土生长”不可避免地要吸收世界上不同文化的精华,但它不同于“本土化”,它是一个自内的发展过程,而不是像“本土化”那样是一个自外的移植过程。我认为,只有像“本土生长”这样一种发自民族文化内部的文化进步,才能获得真正“本土”的生命力,从而也才能借助于这种民族文化的生命力来真正参与到全球化的文化对话之中去,所谓“民族的即是世界的”,其现实的意义当在于此。

当代新儒家代表人物之一、美国夏威夷大学哲学教授成中英先生曾经提出过这样一种深刻的见解:中国哲学和文化的现代化就是世界化,只有通过现代化而世界化,才能对世界产生影响,从而获得生长发展的现实基础。^①我非常赞同这种观点,的确,中华传统文化必须通过现代化而获得新生,但现代化并不等于只是吸收西方文化,我们必须在真正平等的文化对话当中吸收西方文化中的先进因素,并通过平等的文化对话而走向世界,而要走向世界,离开扎根民族的“本土生长”又是绝对不可能的。另一方面,作为后殖民时代的一个突出表征,文化殖民有着与传统的殖民过程明显不同的特点,它并不只是一个自外的过程,同时还是一个自内的过程。这种复杂的文化演进逻辑,使得本来就纷繁复杂的文化权力关系更加扑朔迷离,其中某些表面看来是反抗西方文化霸权的东西,往往稍加分析就会发现它实际遵循着与殖民者同样的文化逻辑。与此同时,严重失衡的文化权力关系也使得东西方文化

① 成中英:《中国文化的现代化与世界化》第12~28页,中国和平出版社1988年版。

交流不可避免地处于文化霸权主义逻辑的控制之下。在这种后殖民状况中,我们不能不对“本土化”这样一种已经得到广泛认同的、单向输入的文化变迁过程进行必要的文化反思,从而发现其中的西方文化霸权主义逻辑,这与对“本土生长”的提倡有着相互配合的关系。把对“本土化”的反思简单归于某种文化保守主义,这种误解暗含的一个逻辑前提实际上就是把现代化简单等同于吸收西方文化。实际上,“发展问题较少意味着大量排除陈旧的模式和价值观,而是较多意味着发现传统如何能够促成而不是阻碍当前……目标的实现”^①。这是因为,除非一种文化在演讲过程中逐步为另一种文化所取代,否则,任何一种文化的进步,首先都必须是这种文化自己的进步,而不是由另一种文化来代它进步,对外来文化的吸收和消化都必须遵循这种文化本身进步的逻辑。

西式学校教育的传入与历史上其他外来文化的传入有着很大的不同,历史上的外来文化,譬如印度佛教,都是作为一种文化因素传入中国的,而西式学校教育则是作为一种文化结构传入的,即它不仅是某种文化现象,而且更是一种重要的文化传承机制,因此我在本文中将其比喻为西方世界打入我们文化传承体系中的一枚永久的楔子。由于它不只是因素的变迁,而是一种结构性的变迁,所以描述这种文化变迁的就不应只是简单的加法模型,而应当是一种乘法模型了。正因为存在着这样根本的区别,所以我们当初可以用中国的框架来解释印度的佛教,而如今我们在解释自己民族的传统文化时,却不得不应用西方的分析框架和西方的话语体

① 派伊和韦尔巴合编:《政治文化和政治发展》第19页。转引自什洛莫·阿维内里《马克思与现代化》,罗荣渠主编《现代化理论与历史经验的再探讨》第9页,上海译文出版社1993年版。

系。在这样的文化状况下,不对我们的文化实践进行深刻的反思性清理,我们就不可能真正看清各种文化实践过程到底是在“本土化”还是在“化本土”,因为这种后殖民状况的隐晦性可以使很多看似化西方为本土的文化实践过程实际上却是在化本土为西方。同时,也由于这种文化传承机制的变迁,我们与自己传统的联系在相当程度上被隔绝了,这在我们的学校教育及与之相适应的教育理论中的例证比比皆是,而这种教育的后殖民状况对“本土生长”又形成了极为不利的影响。比较教育是一种跨文化的教育学术实践活动,它直接参与着东西方的教育交流和对话过程,因此,对比较教育学来说,它所面临的文化解殖的任务较之其它任何一门从事文化比较研究的学科都更加繁重。这也正是我们对比较教育学这种学术实践进行文化反思的重要意义所在。

探索是无止境的,这就决定了每一个试图对这个过程进行阶段性总结的工作总是遗憾性的,这个研究报告的写作过程也不例外。我真正进入比较教育学研究领域的时间并不长,尽管竭尽全力,但仍只知其一鳞半爪,因而报告中难免多有讹误与偏颇。在研究和报告撰写过程中,顾明远先生曾多次予以批评和指教,然而限于我个人学养不足,加之时间、精力和篇幅等的限制,因而难以在这一复杂的精神操作过程中求得各种观点之间的平衡。我一时又没有余力对其作细致的修改,只能将它带着遗憾呈于读者诸君。其实,我是一个完美主义者,所以我心中的遗憾与书中的遗憾都一样的实在。像所有请求老师原谅的小学生一样,我只能向顾先生和读者诸君说一句:“下次我一定做好。”

目 录

序	顾明远 (1)
前 言	(1)
导 论	(1)
一 一个异质的领域	(2)
二 “我”是谁?	(14)
三 文化视野:同一性的基石	(29)
第一章 反思的历史及其反思	(40)
第一节 发展的历史与反思的历史	(41)
第二节 方法论研究与研究的方法论化	(51)
第三节 两种不同的反思	(62)
第四节 比较教育学的文化向度	(75)
第二章 文化自我意识的构筑	(87)
第一节 比较:我、你、他	(88)
第二节 教育现象差异的文化根基	(100)
第三节 比较的文化意义	(113)

第四节	文化自我意识的建立	(125)
第三章	西方中心主义与东方主义	(138)
第一节	比较:在殖民时代与后殖民时代	(139)
第二节	两种“貌离神合”的主义	(151)
第三节	文化自我意识与学科行为	(164)
第四节	后殖民化与去殖民化	(177)
第四章	民族主义与世界主义	(190)
第一节	比较:“我”与“我们”	(191)
第二节	全球化:世界主义或普世主义?	(205)
第三节	本土化:族群身份的建构?	(218)
第四节	民族性与民族际性	(231)
第五节	为“和”的理想而比较	(242)
第五章	话语·权力·体系	(256)
第一节	话语:作为独立学科或领域的表证	(257)
第二节	学术话语和文化霸权	(268)
第三节	比较:话语和文本关联	(281)
第四节	在比较中建立自己的话语体系	(295)
第六章	立足点和方法论	(307)
第一节	方法的学理依据	(308)
第二节	上帝的视角?	(318)
第三节	比较教育学的文化视野	(328)
第四节	从发展到文化进化	(340)
结 语		(351)
主要参考文献		(356)
后 记		(369)

导 论

比较研究的两个参数是教育和文化，
这一点虽可以为人接受，但关于这两个变
量尚需作进一步的阐述。

——W. D. Halls^①

自 1817 年到今天，比较教育学已经走过了一百八十余年的历史。在这一百八十多年里，从民族国家的产生到国际关系体系的形成，从两次世界大战到世界经济的“一体化”，从殖民地国家的纷纷独立到柏林墙被推倒，世界历史发生了天翻地覆的变

① W. D. Halls, *Culture and Education: The Culturalist Approach to Comparative Studies, Relevant Methods in Comparative Education*, Reginald Edwards, Brian Holmes, & John van de Graaff(eds.), Unesco Institute for Education, 1973, p.124.

化。教育的发展虽然应当归属于福柯 (Michel Foucault) 所说的
那种“缓坡历史”(apparently unmoving history)^①,但在这期间教育
也经历了从现代学校教育制度的确立和普及到如今社会化、网络
化的覆盖个人终身的新型教育形态的崛起等一系列深刻的变革。
与此同时,从赫尔巴特 (Johann Friedrich Herbart) 1806 年发表的
《普通教育学》经过杜威 (John Dewey) 到今天,教育科学的小树
也早已长得枝繁叶茂。然而,作为教育科学一个分支的比较教育
学至今却仍然是一个步履蹒跚的学步儿,它甚至连自己的“身
份”(identity)也尚未弄清。回眸自己在走过的道路上留下的稍
显零乱脚印,比较教育学似乎已有必要进行一次总体性的自我
反思和理论统整了,这尤其应当成为新一代比较教育学者们的共
同使命。

一 一个异质的领域

韦尔奇 (Anthony Welch) 和伯恩斯 (Robin Burns) 在总结比较教育
学理论发展状况时曾经这样写道:“和很多其它学科一样,国际
与比较教育学也是一个异质的领域,甚至在名称上把‘比较’和‘国
际’联结在一起也更多地是出于便利而不是出于认识论上的必要
性。正因为如此,每隔几年就会有不同的反映本学科现状的著作
或专题文集出现就没什么可奇怪的了。同样,在那些反思性文章
和元分析研究 (meta - analyses) 中,对这一领域的歧异性,对其在方
法论上缺乏一致的认识,或者对这一学科中缺少清晰的定义等问

① Michel Foucault, *The Archaeology of Knowledge & The Discourse on Language*, translated by A. M. Sheridan Smith, Random House/Pantheon Books, New York, 1972, p.3.

题的批评比比皆是,这也是不足为奇的。”^①比较教育学研究领域的这种异质性,与多年来困扰着比较教育学者的“同一性危机”(identity crisis)有着直接的关联。

从朱利安时代开始,比较教育学研究领域就呈现出明显的异质性。朱利安一开始就为比较教育学研究确立了一种广阔到几乎覆盖整个欧洲(并且在逻辑上有发展为全世界的可能性)的研究视野,然而却没有为这样一个广阔的视野明确奠定一个同一的理论视角;他给比较教育学开列了众多纷繁复杂的教育问题,但只是简单地把它罗列在一张问卷中,而没有像其它一些学科的创始人那样,为这一系列问题的研究初步制订一个相对同质的理论框架;在着手构筑这一“科学”大厦之初,他也只是特别强调联系社会实际的考察、分析和比较的“科学”研究方法,但是却似乎忘记了为这座“科学”大厦奠定一块或两块(像教育学的创始人赫尔巴特那样^②)理论基石。当然,这一切并不是朱利安的错,而是由比较教育学本身的特质所决定的。正是因为这种异质性来自于学科本身的内在学理,所以,在朱利安之后的发展中,伴随着学科领域本身的扩展和分化,比较教育学的异质性不但没有被消除(也不应该而且不可能被彻底消除),相反却表现得日益明显。这种异质性在比较教育学研究领域里给我们带来了如韦尔奇等人指出的一系列批评和争论,诸如有关比较教育学“学科同一性”问题的争论、比较教育研究中意识形态问题的争论、关于比较教育学具体研究方法的争论、有关朱利安等历史上比较教育学家理论贡献的争论,以及

① Anthony Welch and Robin Burns, Introduction: Reflections upon the Field, *Contemporary Perspectives in Comparative Education*, Robin J. Burns & Anthony R. Welch (eds.), Garland Publishing, Inc., New York & London, 1992, p. XI.

② 参阅项贤明:《试论教育学的哲学—科学基础》,《上海教育科研》1997年第2期。

由世界体系分析理论引发的一系列争论,等等。不过,在这期间也有一些比较教育学家曾经作出了建立某种同一的理论基础的努力,如:康德尔(Isaac Leon Kandel)就曾试图运用民族主义和民族性的理论来阐述比较教育学的基本原理。在康德尔看来,“除非寻求发现那为教育制度提供基础的民族主义的意义,否则比较教育学就是无意义的”。^①但是,民族主义本身在逻辑上所包含的可能滑向狭隘、极端和偏见的危险性,迫使康德尔最终并没有把这个同一的理论基础全面地贯彻到底。新近产生的世界体系分析理论、依赖理论和新殖民主义理论等一些比较教育学理论,试图把“中心——边缘”作为比较教育学研究的基本解释框架,这虽然有其独到之处,但若作为统整这门学科的理论基础,则明显尚嫌视野过于狭小。在比较教育学的理论建设方面,比较教育学家们的努力大多集中在朱利安所确定的方法论的方向上,有的学者还明确提出从方法论的角度来界定比较教育学,^②因而在一定程度上忽视了理论基础的建构和扩展,甚至一度使比较教育学的发展出现了方法淹没研究的现象,这就使这门学科产生了方法论化的偏向,于是出现霍尔(W. D. Halls)所批评的那种状况:一部分比较教育学家实际上成了当代外国教育史专家,另一部分人回到了社会学或经济学领域,而少数留守的比较教育学家却只是埋头钻研研究方法的问题。^③

① Isaac L. Kandel, *Comparative Education*, Houghton Mifflin Company, New York, 1933, p. xxiv.

② Harold J. Noah, & Max A. Eckstein, *Defining Comparative Education: Conceptions, Relevant Methods in Comparative Education*, Reginald Edwards, Brian Holmes, & John van de Graaff(eds.), Unesco Institute for Education, 1973, p. 109.

③ W. D. Halls, *Culture and Education: The Culturalist Approach to Comparative Studies, Relevant Methods in Comparative Education*, Reginald Edwards, Brian Holmes, & John van de Graaff(eds.), Unesco Institute for Education, 1973, p. 119.