
教育：全球化、本土化与本土生长*

——从比较教育学的角度观照

项贤明

(北京师范大学 国际与比较教育研究所, 北京 100875)

摘要：民族主义和世界主义是比较教育学研究中的一对观念上的基本矛盾，在全球化的后殖民时代背景下，这对矛盾又有新的表现。本土化无法成为弱势文化有效的解殖出路，在“和”的模式中寻求多元发展，第三世界的教育和文化才有可能在本土生长中逐步解殖。

关键词：教育；比较教育；全球化；本土化；后殖民

比较教育学从诞生之日起，就一直处于民族主义与世界主义两种思想形成的张力之中。伴随着全球化的浪潮，世界主义（cosmopolitanism）和普世主义（universalism）经过世俗化和大众化的转化，如今又以各种新形式被表述出来，并嵌入了后殖民时代文化演进的逻辑。

一、全球化：世界主义或普世主义？

在一定意义上讲，只是近几年才受到人们广泛关注的全球化过程，早在15世纪末就伴随着欧洲国家的海外殖民扩张而悄然开始了。正是从那时起，西方人就在巨大的政治、经济利益的驱动下开始了把一种他们认为优越的文明向全球推广的历史进程，进而他们又从这种历史进程中获得了政治、经济，尤其是文化上丰厚的利益回馈。所以，如今我们所看到的似乎十分“现代”甚至十分“后现代”的“全球化”，其实在历史和观念上都与“殖民”二字有着难以脱开的干系。在当前的历史条件下，全球化的国际关系背景并不是一个真正公平的“共享”过程，“对全球文化和世界主义理念的追求仍不断为强权政治的现实和本性的本性所颠覆”[1](P19)。如今那些把全球化的现实过程与世界大同的乌托邦想象混淆在一起的全球化理论往往是“缺乏历史深度的，它们连自身的过去也茫然不知”，它们不知道“全球化理论起源于19世纪曼彻斯特自由贸易主义者所信奉的开拓全球资本主义市场的观念”[2](P157)。马克思和恩格斯早就明确指出：“资产阶级，由于开拓了世界市场，使一切国家的生产和消费都

作者简介：

项贤明，博士，中国北京师范大学国际与比较教育研究所教授，北京100875

《比较教育研究》2008年第3期

成为世界性的了。”“物质的生产是如此，精神的生产也是如此。”资产阶级运用商品的重炮摧毁了一切万里长城，“它迫使一切民族——如果它们不想灭亡的话——采用资产阶级的生产方式；它迫使它们在自己那里推行所谓文明制度，即变成资产者。一句话，它按照自己的面貌为自己创造出一个世界。”“正像它使乡村从属于城市一样，它使未开化和半开化的国家从属于文明的国家，使农民的民族从属于资产阶级的民族，使东方从属于西方。”[3] (P254—255) 当前的所谓“全球化”，正是这一历史过程绵延至今的结果，只是所开掘的“边缘地带”从地理空间向未来时间转换，开掘“边缘地带”的手段从军事征服向文化和技术转换，财富的源泉已由以往空间上的物质性的领土扩张转变为时间上的精神性的技术领先[4] (P30—31)。

从教育方面来看，西方国家在教育全球化进程中的支配地位与第三世界国家的不利地位都是十分明显的。教育的全球化与世界经济的全球一体化是紧密联系在一起。就此而论，教育的全球化直接就是资本主义国家开拓海外市场的殖民扩张的一部分，它包含了资本主义国家对第三世界的人力资本的剥夺，从而不断加剧了智力资源在当今世界上分配的不平等现象。对第三世界国家来说，教育的全球化更多地意味着引进西方发达国家的教育经验和教育模式，而其本民族的教育传统和文化传统在这种历史进程中却面临重重危机。对西方发达国家来说，教育的全球化则是一种影响后发展国家的教育现代化进程，从而使现存不平等的世界秩序固定化的过程。在某种程度上，这一过程也是几个世纪以来的西方殖民主义“事业”在新的历史条件下的延续。“从历史的角度看，亚洲、非洲、拉丁美洲和大洋洲的很多国家现行教育体系都是过去殖民渗透的产物。”[5] (P453) 西方国家不仅在教育观念和教育模式上支配着变迁的方向，而且西方教育科学研究范式在国际学术论坛上取得了主导地位。这也就是说，教育的全球化意味着西方在世界教育发展进程中从理论到实践都取得了控制性的强权。

正如格林 (Andy Green) 所说的，如果各种关于教育全球化的理论描述哪怕只有一半成为现实，那么国家教育 (national education) 的存在基础都将不复存在，民族国家将失去对国家教育体系的控制能力，教育再生产“民族文化” (national cultures) 的空间将受到极大的挤压，对比较教育学来说，更为重要的是“民族国家教育传统的消失”[2] (P156)。比较教育研究的直接目的就是希望“从别国的发达和繁荣中发现可以可使本国兴旺的办法”[6] (P99)，而比较教育研究的最终目标却“在本质上包含着考虑人类的进步与福利的普世主义精神”[7] (P65)。如今，比较教育学的民族性与全球性的张力仍然表现为这种理想性与现实性之间的矛盾，只是其民族性的表现形式由于民族国家之间关系体系的丰富发展而更加复杂了。在这里，全球性作为“实践—精神”张力的极是自始至终存在的，它并非是因现实的全球化进程而发生。正如历史上民族主义的极端发展曾打破这种张力的平衡一样，当前世界的“全球化”发展则以不同的形式从另一个方向上再次干扰了这种张力的平衡。

教育的全球化鼓舞着比较教育学家们内心久怀的对大同世界的憧憬，但对这些美好浪漫的文化想象，却少有人进行批判性的反思。从表现看来，比较教育学家们站到“全球的”立场上，运用世界体系分析理论、依赖理论或新殖民主义理论等方法论从事国际与比较教育研究，揭示了资本主义发达国家对第三世界国家行使文化霸权的事实，似乎是充当了受殖民者的代言人。然而，问题正是在于这“代言”二字，如果用斯皮瓦克 (Gayatri Chakravorty Spivak) 后殖民批判的眼光来看，这种表面上是为弱者伸张的“代言”，却反倒作为一种对弱者实施“消声”的操作而构成文化殖民主义的一个组成部分。这是因为，比较教育学家的那

种世界主义和普世主义本身并非是纯然普世的，而是构成西方文化传统的重要观念形态之一，并且这类观念形态在历史上就曾经在西方殖民主义的合法化过程中发挥过重要作用。从这类观念出发来为受殖民者“代言”，难免会落入以西方的强势声音来淹没受殖民者弱势声音的陷阱。当比较教育学家作为代表世界主义或普世主义等“先进意识”的精英身份来为受压迫者立言时，他的这种知识分子特权反而把受殖民者置于新的文化殖民压迫之下。面对这样的危险，比较教育学家有必要深刻反思这些原本出于美好浪漫的文化想象的跨文化学术操作，像斯皮瓦克呼吁的那样“摒弃他自己的特权”[8] (P41)。

二、本土化：族群身份的建构？

“在这一个千年将要结束的时候，我们在同一层面上见到欧洲中心地带政治经济霸权的逊位及其继位殖民者 (settler) 的堡垒。在文化领域里，我们如今也见到两个相互矛盾但又相互纠缠的历史过程在同时推进：一是全球化的趋势。在这一过程中，全世界的经济和文化日益被嵌入越来越普遍的全球网络之中；二是本地化的趋势。它的极端表达形式就是相当数量的基于民族同一性、宗教同一性和其它地方性的同一性 (local identities) 的起义。”[9] (P225) 这种与全球化并行的本地化 (localization) 历史过程在学术领域的反映和表述就是为很多学者，尤其是为第三世界国家知识分子及其同情者都津津乐道的“本土化” (nativization) 过程。

实际上，所谓“本土化”，也就是西方文化在非西方世界被吸收、认同进而转化为本地文化组成部分的过程。凡本地原有的文化，无论是源于历史的民族传统文化，还是源于现实的活的本土文化，都不存在什么本土“化”的问题。西方的“知识”，即便“通过翻译而变为本国化的”，也仍然是西方的“知识”。一经本土“化”，便将此“知识”认作“本土”的，真是“却把杭州作汴州”了。所以，所谓“本土化”实际上是一个自内的文化殖民过程，与其说它是非西方文化的复兴，倒不如说西方文化真正开始了对非西方文化的浸淫。在精英文化层面，本土主义知识分子所竭力倡导的“本土化”，却恰恰是要让西方文化合法地深入到本土文化的骨髓中去。“本土化”与“本土生长”是有区别的，如果说“本土化” (nativization) 是一个主动吸收西方文化的外铄过程，那么“本土生长” (indigenous evolution) 才是发源于本土社会内部的文化自我演进过程。

就教育学术而言，与陶行知等“第一代人”的“本土化”相比，如今“第二代（乃至“第三、四代”）人”的“本土化”呼声也更加明显地带着无奈。陶行知虽然 23 岁就赴美留学，接受的是杜威、克伯屈等的西方教育哲学，但正如他自己所说的那样，他一生都在做三件事情：“一是反洋化教育，二是反传统教育，三是在半殖民地半封建的国家建立争取自由平等之教育理论与方法。”[10] (P257) 他主张要“敢探未发明的新理”，“敢入未开化的边疆”[11] (P113)。可见他所追求的更多是“本土生长”而不仅仅是“本土化”。他曾明确批评那种不顾中国社会实际一味仿效西方教育制度的做法，将其比作“拉东洋车”，认为那是“害国害民的事，是万万做不得的”[12] (P18)。从他回归本土的教育实践和教育理论中，我们也可以读出很多儒墨之道的精神。相比之下，与当前从课程设置到教学方法几乎都是按照西方模式建立的学校教育制度相一致，在“第二代本土化”中的教育学术则已经是满目西方教育学者及其教育理论，而少有本民族传统文化的痕迹。后殖民的语境已经将我们推到了一个十分尴尬的境地：除了借用西方的教育理论，我们似乎已经找不到一套现成的可以直接用来解释我们的教育现实

的学术话语体系了。另一方面，由于深重的文化殖民也同样加诸自身，我们自己贫困的传统文化修养又使我们失去了陶行知先生所积极倡导的文化创新中必不可少的勇气：“敢探未发明的新理”、“敢入未开化的边疆”。当本土的传统文化也要运用西方的学术话语进行阐释才能为学术界接受和认同时，我们已经找不到现成的真正属于“本土”的学术立足点来支持我们文化创新的雄心了。于是，“本土化”就成了我们最为便利的选择。这种选择使我们在学术上日益陷入对西方教育科学及其方法的依赖之中，而越是依赖于西方，我们立足于本土社会的“本土生长”也越加无望，就像被举在半空中的泰坦（Titan）一样。

比较教育学所面临的“本土化”或“本土生长”的问题就更加复杂了。比较教育学似乎一开始其研究的兴趣主要就集中于异域而不是本土。作为一门从事文化比较研究的科学，比较教育学的回归本土应是在与异域“比较”的语境中加强本土评述。它要求比较教育学把本土与异域都纳入自己的学术视界，同时又要克服文化之间不平等关系可能带来的偏见。另一方面，对第三世界教育学术界来说，比较教育学在西方教育科学的“本土化”过程中常常扮演着十分重要的角色。很多西方教育理论都是通过比较教育学的介绍而进入“本土”，进而又经“本土化”而得到广泛认同的。由于比较教育学期长期忽视对本土社会教育现象的深入研究，所以，在这种“本土化”过程中，第三世界国家的教育学术也就很难作为主体来根据本土社会的实际情况，自主地选择、解释和利用西方教育科学中符合本土教育实际的东西，整个“本土化”过程其实是一个单方面的、被动吸收的文化移植过程。

要对第三世界族群身份的建构有所贡献，比较教育学须从“比较”开始作深入的反思，检视“比较”本身常常包含的对“差异的权利”自觉或不自觉的抑制，从而首先承认“本土”之作为“本土”存在的理由。尽管我们说“比较”意味着同时承认“并置”事物的共同性和差异性，但是，现代性知识的知识暴力合法化的前置预设，在我们的潜意识里培植了一种思维定式，使我们往往自觉或不自觉地要以“并置”中的一事物去要求和同化另一事物。“比较”中的这种思维定式，给西方文化霸权主义逻辑在比较教育学中获得支配地位直接提供了便利。它使很多比较教育学者在研究过程中常常要以西方为标准来要求第三世界教育的发展，常常不是从第三世界国家本土的教育实际出发，而是仅仅根据西方国家的教育发展来对本土教育发展道路进行研究，把西方的现在当作本土教育发展的未来。这种思维定式之所以形成，与比较教育学者对自身在本土社会中“学究性权威”（pedagogic authority）[13]（P11-31）的维护也是紧密联系在一起，它直接赋予比较教育学者以“规律的发现者和表述者”的权威性身份。按照西方教育发展的“规律”来理解和规范第三世界本土社会教育发展，进而通过把差异关系理解为进化等级关系来取消本土社会“差异的权利”。对这种思维方式的反思和批判，可以引发比较教育学家们对西方教育科学和教育发展模式在第三世界本土“化”的反思和批判，从而有可能导向一种真正的本土态度，即立足于第三世界本土社会教育实际的“本土生长”。这种批判性的反思可以去除“本土化”对“本土生长”的遮蔽、取代和抑制，使我们把自外的文化移植和自内的文化演进区分开来，认识这两种文化过程对第三世界本土文化发展和族群身份建构的不同意义。

比较教育学要为第三世界人民的族群身份建构作出贡献，不仅要反思和批判自西向东单向的“选择性输出”，还应当“本土生长”的基础上，通过自身学术发展以贡献于世界来建立第三世界与整个世界的双向学术交流机制。第三世界比较教育学自身的学术发展是以其学

术的“本土生长”为前提的，单一的“本土化”只能给第三世界带来非本土的东西。这些非本土的东西无法真正立足于本土以促进第三世界的比较教育学获得内源性的发展。“本土化”并不能赋予第三世界的比较教育学以任何真正属于自己的并可以贡献于世界的东西，它只能使第三世界的比较教育学者把西方的认作自己的，并积极参与到西方比较教育学“第三世界版本”的演绎当中去。“作为对抗性话语，民族主义和本土化总是倾向于再生产出殖民计划和殖民想象的基本逻辑：面对总体的权力结构，在周旋中进行自我调整时，所找到的安身位置却仍是在此权力结构中的一个位置。”^{[14] (P9)}当然，批评单一的“本土化”并非意味着否定不同民族国家之间的教育学术交流，而是希望建立一种可能逐步超越西方文化霸权主义逻辑的新的双向交流机制，从而真正打破后殖民时代西方文化霸权的文化垄断，在各民族国家之间建立一种平等的文化交流关系。对“本土化”的思路进行批判性反思，正是要让这条通往民族平等的去殖民化道路的真正现实起点——“本土生长”的意义显现出来。“本土生长”同样也不能无视当前的后殖民文化状况，也很难摆脱全球化的资本主义经济逻辑，这是历史留给我们的无法回避的现实，但是，这并不妨碍“本土生长”成为改变这种现实的历史起点。因为“本土生长”可以在我们比较教育学的理论发展与我们本土社会的现实生活之间建立一种直接的积极的联系，这种联系增强了我们的理论改变现实生活的力量。借用萨伊德的说法，就是这种联系使得我们的比较教育学发展获得了理论的“现实世界性”(worldiness)。这种“现实世界性”不仅赋予我们的理论以强有力的批判西方文化霸权主义的逻辑力量，而且使我们的理论发展从族群的现实生活中找到了取之不尽的生命力的源泉。

斯皮瓦克说：“后殖民性正是一条将我们带入全球性国际资本主义的轨迹。”^{[15] (P94)}这就一语道破了全球化现象背后的后殖民性本质。然而，表面看来与全球化相对立的本土化其实所依据的是与全球化同样的逻辑，只是行动的主体由他者变成了自我。本土化本身就是文化殖民主义的一部分，因为“殖民统治推行的价值观念和社会制度，必须移植于本土，与本土文化中兼容的价值观念相结合，在本土社会中找到适合的生长环境，否则很难被本土大众理解，因而无法延续，遑论生根。”^{[14] (P2)}唯有真正源于本土实际的“本土生长”，才有破除西方文化霸权主义逻辑的希望。对比较教育学来说，不仅要注重本土评述，而且要在教育现象的“并置”和比较中承认本土教育现象的“差异的权利”，立足于本土社会现实的教育状况，依照本土文化发展的逻辑来思考我们民族的比较教育学理论和教育实际的发展进程。

三、民族性与民族际性

很多研究者都曾指出民族主义的两面性：一方面，它引发为祸甚烈的民族侵略性，另一方面它也引发启蒙的民主思想。吉登斯用“民族主义”、“主权”和“公民权”之间存在的一系列联系和张力来解释民族主义的发展方向。他认为当理念导引的路径趋向于主权时，民族主义就可能发生排外的转折，而当这种导向偏向于公民权的实现时，民族主义情感就会向更加多元化的方向发展^{[15] (P262)}。要在理论上寻找民族主义两面性的平衡点，还应当从民族主义这个概念的内部分析着手。民族主义所包含的一个基本假设就是“所有的人都被赋予了某种叫做‘民族性’的特性，他们生活在政治上中央集权的联合体中，这个联合体是唯一合法的强制性机构，并且只有当人们觉得这个联合体的确正是其‘民族性’的表达时，它才构成一个‘正确’的联合体”。^{[16] (P382)}可见“民族性”是民族主义赖以存在的一个基本范畴。人

们对自己的“民族性”的建构与他们对其他民族的“民族性”的看法是密切相关的。“民族性”的建立需要另一种东西作为平衡的基础，那就是我称之为“民族际性”（internationality）的东西。“民族际性”与“国际性”（internationality）不尽相同，“国际性”侧重于国际关系的表达，而我们在这里用“民族际性”来着重指称那种使不同民族之间相互理解成为可能的前提性的东西，那种对不同民族而言的共同有效性和共同存在。这是一种类似于“主体际性”的概念，它们都旨在超越某种单一性的限定而达成复数的有效性。“民族际性”包含了“普世性”（universality），但它不带有普世主义所包含的同质化的诉求，而是标举一种异质性的共存。“民族际性”当然以人类的共同性为基础，但它不是先天的自然存在，而是不同民族后天相互交往的结果，是不同民族的人们在相互交往过程中共同建构起来的。正是由于“民族际性”的存在，不同民族文化之间的对话才成为可能。在“民族性”和“民族际性”之间建立某种平衡，是我们应当寻求的一种更为基本的平衡。当我们在积极建构我们的“民族性”的时候，切不可忘记“民族际性”也需要我们不断自觉地加以建构。忽视了“民族际性”的发展，“民族性”就有可能走向狭隘和封闭。只有“民族性”和“民族际性”都得到丰富和发展，“民族性”的发展才能获得健康的保障。

教育对各民族国家间的关系历来有着深刻的影响，这是因为，正如曼尼（Gomathi Mani）所说的那样，“民族国家之间的关系不仅包括非人格的力量，而且同样包含了人的行动。那些物质环境的基本要素，总是要通过价值观念和社会风俗习惯，通过领导者的思想和行为，来对国际政治产生影响。”^{[17]（P1）}从教育实践的层面来说，要保持“民族性”和“民族际性”的平衡发展，我们在进行民族传统教育和爱国主义教育的同时，也要注意进行国际理解教育，“要通过教育成长中的年轻一代，意在帮助他们深化相互尊重和理解，消除偏见和不信任，增进相互之间的友谊和合作，从而创造一个和平的世界。”^{[18]（P165）}通过这种教育，我们要发展的正是我们的“民族际性”，亦即提高生长于不同民族文化中的人们进行对话、相互理解的能力。因为即使是在我们这样一个信息时代，不同民族文化之间的真正相互理解也并非易事。虽然现代交通和信息技术已经把世界各国人民紧紧地联系在一起，不同文明之间的接触和交流也日益频繁，但是，“在不同文化成员之间，仅仅靠这些日益增长的接触并不能自然而然地带来相互理解的增进。这类接触说不定反而会帮助强化民族中心主义的成见。”^{[17]（P1）}所以，我们需要广泛开展国际理解的教育，从而促进“民族际性”的丰富和发展，但绝非是对某种文化霸权和同质化的谋求。因为正像曼尼所说的那样，那种扩张本民族国家在世界上的影响范围，或散播并试图让其他民族国家接受其观念与意识形态的欲求，对不同文明之间的相互理解是极为有害的。

民族主义和民族性问题在比较教育学发展史上也一直是个不容忽视的问题。自康德尔时代开始，“民族性”和“民族主义”如何得到健康发展的问題，就受到比较教育学家的广泛关注。但康德尔并没有在理论上合理解决“民族主义两面性”的平衡问题。在他的前期思想中，康德尔极其强调民族主义和民族性对比较教育学的重要意义，但他把民族性看成一种几乎是先天的一成不变的东西，因而架空了民族主义和民族性的历史基础，模糊了民族主义和民族性与其他社会因素的联系，当然也就难以找到民族主义两面性的平衡点。因此，在目睹两次世界大战中侵略性的极端民族主义对人类文明的疯狂破坏之后，他又转而竭力批判民族主义，提倡国际主义。在其后期著作《教育的新时代》中，康德尔甚至把民族直接说成是“一个对

本民族国家的渊源持有共同的谬见和对邻邦怀有共同的反感的共同体”[19](P46),认为这种民族主义是教育和民主的危机。由于在理论上没有合理地解决民族主义的两面性问题,康德只能在两个极端之间徘徊。在汉斯(Micholas Hans)关于民族性的讨论之后,比较教育学转入了一个以方法论为话语中心的时期,民族主义作为一个潜伏的理论问题被暂时搁置下来。随后的世界体系分析理论、依赖理论和新殖民主义理论等,又把这个问题从关于单个民族国家教育现象的认识论话语,转化成各民族国家之间文化、教育和学术关系的多少带有些对抗性的话语。今天的全球化历史背景下的新民族主义思潮又把这一潜在问题显现出来,并呈现在比较教育学家们的面前。人们已经认识到,比较教育学作为各个民族国家的教育学者进行教育学术对话的国际论坛,它对“民族性”和“民族际性”之间平衡关系的处理,影响着各民族国家之间教育学术交流的其它方面。

比较教育学要研究和认识各民族国家的教育制度和现象,自然无法回避其民族性的问题。然而,比较教育学的研究并非到此为止,它还要对不同民族国家的教育进行分析比较,揭示其共同性和差异性,从中得出某种启示。在这种对不同民族国家的教育进行分析比较的过程中,比较教育学研究同时也包含着不同民族国家教育学术的对话过程。这就要求比较教育学必须内在地具有一定的文化兼容性,这种面对不同民族国家文化时的兼容性是有序的学术对话的必要条件之一。这就要求比较教育学者还要关注问题的另一方面,即“民族际性”的问题。实际上,即便是对某个单一民族国家的教育进行研究,也离不开对其“民族际性”的探究,尤其是在如今这样一个全球化的时代就更是如此。这是因为一个民族国家的教育不仅取决于其自身的民族性,同时还要受到其它民族国家的文化教育,这个民族对待其它民族文化的态度,以及所有民族国家需要共同面对的世界性问题和人类总体性社会理想的影响。如果从民族性的历史形成来看,几乎每个民族国家的民族性也都不同程度地包含了其它民族国家民族性的成分,包含了本民族文化与其它民族文化的相互作用和相互影响的结果。与此同时,正如民族主义与民族性并无必然完全一致的联系一样,世界主义或普世主义也并不等于“民族际性”。相反,要在理论上克服世界主义和普世主义可能潜藏着的否定弱小民族“差异的权利”的文化霸权主义或同质化的要求,我们还必须借助于对“民族际性”进行深入的探讨。“民族际性”表明世界上各个民族国家不是偶然混合在一起的相互完全分离的集合体,而是相互之间存在着有机的、紧密的内在联系。正像“主体际性”这一哲学概念在理论上实现了对占有性个人主义的道德超越一样[20](P1),“民族际性”作为一个文化学的概念也在理论上试图谋求对占有性民族中心主义的一种道义上的超越。也正像“主体际性”同时包含了对个人形态主体的能动性和独特个性的肯定一样,“民族际性”内在地包含了对各个民族及其文明独特个性的合理性和必要性的肯定。

四、为“和”的理想而比较

“和”与“同”相对,是中国哲学中一对富有特色的辩证哲学的基本范畴,最早见于《国语·郑语》中记载的西周太史史伯对当时担任西周司徒的郑桓公的谈话:“夫和实生物,同则不继。”[21](P186)严格说来,西方哲学中并没有能够完全与“和”相对等的哲学概念。古希腊赫拉克利特的“和谐”概念略近似于中国哲学的“和”,但其不同之处仍十分明显。赫拉克利特所说的“和谐”更强调不同事物或不同因素之间的斗争,而其终极之道则是他最基本的

哲学原理，即“一切是一”，所有的事物都是“遵照着同一个道”。与此不同的是，我国古代哲学家们提出的“和”是与“同”相对出现的一对范畴，这里的“和”更强调了“差异”的重要性，这种思想是赫拉克利特的哲学没有明确提出的。

在比较教育学研究中，“和的模式”首先表现为对各民族国家的教育制度、教育内容、教育方式等方面差异性的尊重。在比较教育学研究中，差异性至少是与共同性具有同等的研究意义。在“和的模式”中，比较教育学研究既要探讨不同民族国家的教育现象的共同性，又要研究它们之间的差异性，并且要承认这种差异存在的合理性，进而揭示形成这些差异性的社会原因，避免那种习惯性地倾向于按照一国的教育模式去改造或同化另一国教育的思维逻辑。“和的模式”的比较教育学研究应当减少对那些统一标准、统一概念和统一思维方式的过分依赖，根据不同民族国家社会文化和教育的实际状况，采用各不相同的、更加灵活的方式来描述不同民族国家的教育现象。在此基础上，比较教育学研究者应当联系当地的社会文化和教育实际来分析各个民族国家教育特色的成因，并按照它们各自社会历史和文化发展的逻辑来讨论其教育发展问题。在“和的模式”中，先前的比较教育学研究中那种通过空间的时间化而把差异关系转换为进化关系的思维逻辑受到彻底的质疑和拆解，不同民族国家的教育现象在这里才真正是“并置”在一起的。

其次，“和的模式”表现为比较教育学研究对各民族国家教育之间相互关系的关注，并在研究中努力促进这种关系的和谐发展。“和实生物”，正是由于相互差异的东西可以相互补充，宛若五味调和，“济其不及，以泄其过”[22] (P1419)，而成其美味。没有差异的“专同”是无法构成真正的“和谐”的，正所谓“声一无听，物一无文，味一无果”[22] (P186)。构成“和谐”的过程又是冲突与融合对立统一的矛盾运动过程，即所谓“阴阳相接，乃能成和。”[23] (P1265) 欲“成和”，须“相接”，无对立统一之内在联系的简单“相加”同样也是产生不了“和谐”的。在以往的比较教育学研究中，不同民族国家的教育现象的“并置”，在很大程度上只是一种简单并列或简单相加的关系，因为比较教育学者们在这种研究中多关注不同民族国家教育的异同，而对它们之间的关系却注意不够，同样也疏于其和谐关系的建设。世界体系分析理论的引入，把不同民族国家教育之间的“关系”纳入了比较教育学的研究视野，就此而言可以说是比较教育学学术眼界一次的开拓。但这种理论虽然注意到不同民族国家教育之间的关系，却大多仅瞩目于其中争夺利益的冲突和斗争，而较少注意其中的相互补充、相互促进和共同发展的和谐关系。一些持世界主义观点的比较教育学研究热心于“世界大同”的乌托邦幻想，希望通过教育来发展一种“人类认同”(species identity)，以非政府的民间方式来超越民族国家的界限，建立一种“全球公民文化”(global civic culture) [24]，用这种全人类共同的文化来弥平不同民族的文化分野，反过来却又忘记了“若以同裨同，尽乃弃矣”[21]的哲理。“和的模式”，主张在比较教育学研究中运用统一了冲突与融合的解释模型来描述不同民族国家教育的相互关系，认为差异性和共同性长期并存是这种关系的基本发展逻辑，以图克服诸如“民族主义”标举差异性而贬抑共同性、“文明冲突论”强调冲突而忽视融合，以及“世界主义”追求同化而漠视“差异的权利”等偏颇。

再次，运用“和的模式”进行比较教育学研究，这本身就内在包含了对以往西方在比较教育学研究中的中心地位的解构，而随着“中心——边缘”结构的打破，以西方为核心的学术范式也将被多元并进的范式所取代。长期以来，世界比较教育学研究都是唯西方马首是瞻。

狭隘民族主义的对抗性文化逻辑或本土主义的本土化设计都无法真正消解西方中心的学术霸权，因为民族主义或本土主义用以“指导本土化的逻辑及其模仿的过程可以内在地包含着差异的本质化 (essentialization of difference) ——此过程所依照的逻辑与殖民主义的种族主义的逻辑并无分别，只是他者换成了自我，而价值观颠倒了过来。”[14] (P9) 唯有强调差异性与共同性辩证统一的“和的模式”作为比较教育学研究的一种基本思维逻辑，不仅意味着对不同民族国家教育现象之差异性的长期合理存在的肯定，而且也表达了对比较教育学研究范式本身的文化背景多元化的肯定和追求。“以他平他谓之和，故能丰长而物归之。”[21] (P186) 改变西方学术范式在比较教育学研究中一统天下的局面，把源于各种各样文化传统的学术研究范式引入比较教育学研究，必将能够增强比较教育学研究的活力，有力地推动比较教育学向前发展。

最后，比较教育学研究的“和的模式”还可进一步促进对西方文化在教育学术的国际论坛上文化霸权地位的拆解，并有利于第三世界教育学术和文化的去殖民化。中国哲学中“‘和’的概念，是主张不同文化间的兼容和合，多元文化的和谐共生、共处，化解冷战时期的不两立的敌对文化观或文化威胁论，以及一元宰制论。”[25] (P15) “和”的思想是多元论的，但它构想的是多元文明的和谐共生，而不是以多数淹没少数。如果这种文化多元主义也如亨氏所说的那样是对西方文化的“威胁”，那么它“威胁”的也只是西方的文化霸权，而不是西方文化本身。以“和”的思想为指导，“和的模式”意味着比较教育学研究范式的文化背景的多元化，源于各个民族国家文化传统的学术范式并存发展，无论是西方文化还是东方文化，都不应再图谋以我为中心同化世界的文化霸主地位。因此，比较教育学的学术范式多元化，可以直接推进整个教育学术范式的文化背景的多元化进程，而教育学术范式的文化背景多元化对教育这种社会文化再生产过程又有着直接的影响。教育学术范式从西方文化一元宰制到世界各民族多元并进，在一个长时段的历史时期中，必将影响人类文明向丰富多彩的多文化方向发展。这种世界文化的多元化发展的历史进程，显然是有利于第三世界教育学术和文化的去殖民化的。也只有在这种多元化的发展道路上，第三世界的教育学术和整个社会文化，才有可能摆脱包括西方中心或东方中心在内的任何形式文化霸权的一元化宰制，从而比较顺利地通过“本土生长”来逐步实现去殖民化。

参考文献：

- [1] Anthony D. Smith, *Nations and Nationalism in a Global Era*, Polity Press, UK, 1995.
- [2] Andy Green, *Education, Globalization and the Nation State*, St. Martin's Press, inc., New York, 1997.
- [3] 马克思恩格斯选集：第1卷 [M]。北京：人民出版社，1972。
- [4] [日] 猪口邦子，后霸权体制与日本的选择 [M]。杨伯江译。北京：时事出版社，1991。
- [5] Robert F. Arnove, 'Comparative Education and World System Analysis', Philip G. Altbach, Robert F. Arnove & Gail P. Kelly, (eds.) *Comparative Education*, Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1982.
- [6] [法] 朱利安·关于比较教育的工作纲要和初步意见 [A]。赵中建，等译。比较教育的理论与方法——国外比较教育文选 [C]。北京：人民教育出版社，1994。
- [7] [日] 小林哲也，国际化社会与比较教育学 [A]。赵中建，等译。比较教育的理论与方法——国外比较教育文选 [C]。北京：人民教育出版社，1994。
- [8] Gayatri Chakravorty Spivake, *Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*, Routledge, New

York, 1990.

- [9] Susantha Goonatilake, 'The self wandering between cultural localization and globalization', *The Decolonization of Imagination: Culture, Knowledge and Power*, Jan Nederveen Pieterse & Bhikhu Parekh, (eds.) Zed Books Ltd, London & New Jersey, 1995.
- [10] 中央教科所. 陶行知教育文选 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1981.
- [11] 陶行知全集: 第1卷 [M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1984.
- [12] 程本海. 在晓庄 [M]. 北京: 中华书局, 1932.
- [13] Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education. Culture and Society*, Sage Publications Ltd., London, 1990.
- [14] Jan Nederveen Pieterse & Bhikhu Parekh, 'Shifting Imaginaries: Decolonization, Internal Decolonization, Postcoloniality', *The Decolonization of Imagination-Culture: Knowledge and Power*, Jan Nederveen Pieterse & Bhikhu Parekh, (eds.) Zed Books Ltd., London & New Jersey, 1995.
- [15] 安东尼·吉登斯. 民族-国家与暴力 [M]. 胡宗泽, 等译. 三联书店, 1998.
- [16] Vernon Bogdanor (eds.), *The Blackwell Encyclopaedia of Political Institutions*, Basil Blackwell Inc., New York, 1987.
- [17] Gomathi Mani, *Education in the International Context*, Sterling Publishers Private Limited, New Delhi, 1991.
- [18] Rhee Kyu Ho, 'Opening Address on the regional seminar on the development of Unesco Associated Schools Project in Asia and Pacific', *Education for International Understanding*, Korean National Commission for Unesco, 1982.
- [19] Isaac Kandel, *The New Era in Education: a Comparative Study*, Harrap, London, 1955.
- [20] Fred R. Dallmayr, *Twilight of Subjectivity*, University of Massachusetts Press, 1981.
- [21] 国语 [M]. 上海: 上海书店, 1987 影印.
- [22] 春秋左传注 [M]. 北京: 中华书局, 1981.
- [23] 二十二子 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 1986.
- [24] Elise Boulding, *Building a Global Civic Culture: education for an interdependent world*, Teachers College Press, Columbia University, New York & London, 1988.
- [25] 张立文. 和合学概论: 上卷 [M]. 北京: 首都师范大学出版社, 1996.

Globalization, Nativization and Indigenous Evolution of Education: in Comparative Education Perspectives

XIANG Xian-ming

(International and Comparative Education Research Institute, BNU, Beijing 100875, China)

Abstract: Nationalism and cosmopolitanism are contrary fundamental notions in comparative education. In the globalization and postcolonial era, the notions of nationalism and cosmopolitanism have some new representations in comparative education researching. The nativization can not make the cultures in the 3th world nations decolonization. We must seek pluralistic developments in the armunia model, and to accelerate the decolonization process of education and cultures in the 3th world nations in indigenous evolution.

Key words: education; comparative education; globalization; nativization; postcolonial