

第二章：哲学与比较教育：我们能从东亚学习什么？

Ruth Hayhoe 许美德

引言

本章开篇对哲学和比较教育的观点进行了反思。东亚的哲学观点通常被西方学者认为是“另类”，并以此为依据，与构成西方教育思想的根本价值观进行比较。由于被欧洲殖民统治的历史，或未被殖民统治但受欧洲模式吸引正走向现代化，在许多国家这些西方的价值观念已经奠定了其现代教育体系的基础。如第一章所描述，国家办学体系最初在18世纪和19世纪新型的欧洲国家实行。

理想型理论有助于对欧洲和东亚的比较性反思。理想型理论是由德国社会学家马克斯·韦伯发展用来作为一种鉴别和反映不同的宗教和哲学系统在社会变革过程中做出的不同贡献的理论框架。韦伯把理想型理论定义为“一种通过遗传的观念来历史性地分析事物的独特构造的尝试”¹。他认为理想型理论应该通过高度的逻辑综合构成才具有充分的意义。布赖恩·霍姆斯开创性地将理想型理论用于比较教育，将之作为探寻不同教育体系深层次价值取向的途径。

本章的第一部分对传统中国和欧洲就社会思想、知识、和人等几个方面作了概括性的比较和回顾，强调了这些哲学传统对教育所产生的深刻的不同意义，同时也对比了两个重要的现代教育模式，美国和苏联，及其基本价值观的区别。

第二部分追溯了东亚现代教育体系的历史发展轨迹，描述了东亚教育如何吸收和借鉴、或是被施加了西方的教育模式。日本以其非凡的二战后重建和超强的经济与民主政治发展成为了东亚第一个震惊世界的国家。亚洲“四小龙”——韩国、台湾、新加坡、香港紧随其后，他们的发展甚至引起了关于东亚新兴资本主义模式的激烈讨论²。后来，中国大陆和越南采用了“社会主义市场经济”的主张，实现了不同寻常的改革。

第三部分从第一章所陈述的三个比较教育的范式出发，对东亚教育的经验进行了反思：作为科学的比较教育、比较教育和帝国主义，以及比较教育和全球化。当我们把每一个框架作为一枚透镜来分析东亚教育经验时，我们将发现东亚教育与世界上其它地方教育的相同之处和不同之处。我们也会发现一些似是而非的模式，而这些差异则反映出这些地区既不同于东亚也相异于西方的深层哲学价值观念。

第四部分讨论了一个重要问题，即西方能从东亚社会的教育主张中学到什么。东亚社会的发展经历各异，包括帝国主义、殖民主义、资本主义和社会主义等。可是，东亚社会共享同一遗产：儒家文化。随着冷战的结束和不同文明对话的开始，东亚文明的继承者和景仰者终于有了机会得以将东亚的教育价值观念介绍给全球社会。世界上的其他文明也是如此，例如非洲（第三章）和伊斯兰世界（第六

¹

²

章)；在这本书以后的章节中，我们将介绍他们对教育思想独特的贡献。

对中国和西方教育价值观的比较

霍姆斯建议把理想型理论作为一种鉴别对比社会、知识和人的价值的方法。在他1981年的作品中，霍姆斯通过概述柏拉图、卡尔·马克思、约翰·杜威对教育的不同思想，绘制出理想型框架对欧洲、苏联和美国的教育进行比较分析³。霍姆斯完全了解这几种类型之间最具有普遍性的东西，但他的目的不是去简化复杂的教育现象，而是甄别本质的差异，从而更深刻地解释有关教育的争议。

古希腊哲学家柏拉图（公元前427年-347年）对欧洲教育的发展有着长期的影响。在这里，我们有必要简要地回顾一下柏拉图的思想，并将其与中国传统的思想相对照。中国的传统思想主要是由孔子（公元前551年-479年）、孟子（公元前390年-305年）和荀子（公元前340年-245年）的思想构成的，其中还包含了道教创始人老子的一些思想影响，以及在一世纪从印度传到中国的佛教的一些主张的影响。

在其充满睿智反思，《古代中国人的思想世界》一书中，本杰明·史怀哲指出中国主流传统关于社会、知识和人的观点与欧洲传统在这些方面的观点有极大的不同！儒家思想认为，理想的家庭是“使存在于文明社会的权威和等级层次关系得以人性化的那些价值观的最终资源”。⁴

在家庭中，人们学习维系社会的种种美德。通过建立在亲族关系上的宗教和道德情操的约束力量，权威被接受并得以实行。源自理想家庭的关系模式，使用以经文建立的社稷仪式或典礼将社会以一套完整的规范秩序结合在一起。这种社会秩序的观念被整个中国大陆所接受和理解，并被周围的社会所效仿，如在韩国、日本、越南等地方。

相反，在古希腊，柏拉图勾勒出来的良好社会则是为护卫士或“哲学王”所统治。这些统治者居于三类阶级中最高地位，其他两类是士兵和手工业者。士兵维持社会秩序，手工业者满足社会需要。“哲学王”所接受的生活方式不容有家庭的位置，这被认为是特殊神宠并且也受到其道德价值的约束。他们献身于美好社会，但这个社会来自抽象的数学思考而不是实际的生活经验。同样道理，良好社会是通过公平的法律来控制，以确保依据个人在固定社会秩序中所处的位置而受到公平对待⁵。史怀哲认为，产生这种价值观深层差异的原因之一是希腊城邦与中国帝国的地域大小与特征的不同。⁶

孔子认为知识始于对大量个别细节的理解认识的经验积累，然后把这些个别细节与自己个人的经验相联系，从而找到一个连接所有事物根本的统一体。然而，柏拉图则把知识看成是通过数学推理和永恒的抽象形式创造出来的，知识只有“哲

3

4

5

6

学王”通过缜密的逻辑思辨演绎才能创造出来。对柏拉图来说，知识超越了一般人们经验的局限。在孔子看来，知识“不能由细节世界的混沌上升到永恒形式的世界，因为……与经验世界的联系是不可分割的”。⁷

对于人，儒家号召对人的心灵的终生追求，号召为了完善自身而学习。然而，自身被看成是一股涌动的水流，人的发展被看成是一个自身与家庭、社会和自然世界相统一的过程⁸。传统的中国社会有四个等级——学仕、商贾、工匠和农夫。但是，孔子有一个很重要的论述，那就是有教无类（教育没有等级区分），并且强调个人通过教育实现发展的无限潜力。后来，哲学家们就“性本善”还是“性本恶”开始争论，到底是孟子所说的“人性本善”，还是荀子主张的“人性本恶”，需要通过法律和处罚来约束。不过，哲学家们都同意教育的重要性。“人人皆可受教，人人都可成为哲人，人人都能实现完美”构成了儒家传统中关于教育的乐观进步基本观点。⁹

相反，柏拉图强调人的天生特征。他认为人一出生就被赋予了成为哲学家、士兵或者是手工业者和农民的特性，为了维持社会的公平和次序，人需要受教育从而使他们能够胜任他们命定的角色。按柏拉图的观点，智力不仅仅是天生的，它也通过遗传传承。“哲学帝王”被赋予了得天独厚的条件得以确保“优异”领袖血统的继承。理想的社会维护着三个阶级的区分，不鼓励用培养领袖的方式来教育手工业者、农民或者士兵。¹⁰

柏拉图的主张很快在其信徒亚里斯多德（383-322BC）以及后来的很多其他教育家的著作中遭遇到了挑战。不过，这些理论家也表达了一种被西方教育思想一贯坚持的观点，那就是，无论受多少教育，人所具有的某些天生的素质和能力都无法改变。不同的是，儒家教育观点强调在学习足够努力和得到家庭和社会足够支持的前提下，每个人都达到其个人的完善性。

中国传统关于人皆有被完善的潜力的观念被道家思想进一步强化，在老子的经典著作《道德经》中得到表达。《道德经》强调的是人和自然的关系¹¹（这一点与原著民长的教育观点极为相似，在本书第九章有进一步讨论）。后来，佛教从印度传到了中国，加深了道教关于人的心理与自然世界相互联系的理解。道教幻想着一个由既脱离了社会特征也无文化特征的人构成的社会¹²。

在中国文化中，学习的主要动机是内在的。学习是为了自身的缘故，是为了全面发展自身的人性。请关注表2.1节的孔子自传。中国也存在学习的外在动机，这表现为著名的科举考试。科举考试通过在全国范围举行地、州省和京城层层晋级的一系列考试给所有的男孩子提供机会来证明自己的知识和能力。在科举考试中获得成功的人有机会成为仕官。尽管竞争激烈残酷，但在传统的中国社会科举是一个重要的社会晋升阶梯。几乎每一个乡村都流传有历史上该地曾有某个男孩因

7
8
9
10
11
12

寒窗苦读而飞黄腾达的故事。¹³

表2.1

孔子的自传

吾十有五而志于学，
三十而立，
四十而不惑，
五十而知天命，
六十而耳顺，
七十而从心所欲，不愈矩。

14

相反，欧洲传统教育常用口试而不是用笔试。中世纪的大学赢得罗马教皇的宪章保护得以自治和学术自由，但是他们的学生主要是男传教士。除了有地的贵族以外，更多其他的人直到新教改革运动后才获得了学习知识和发展自我的机会。当16世纪欧洲教士到中国去的时候，对中国的政府系统留下了极深刻的印象。他们记录了了大量关于中国教育令人钦佩的实践，报道了这些教育实践如何保障国家能够从各个阶级选拔受过高质量教育的英才。¹⁵

比较完东亚和西方的价值观，我们将思考其他两种理想模式。美国教育基本价值观的基础来源于杜威对于社会、知识及人的有关思想，这些价值观进而影响了日本、韩国和台湾。在现代苏联教育模式反映了马克思关于理想社会的思想，而这些思想通过苏联影响到了中国和越南。

与柏拉图相对静止的观点形成对比，杜威把社会看成是不断变化的，并且把民主看成是一种“相关联的、相结合的生活和交流经验的形式”¹⁶。作为社会的成员，人应该通过运用对自然和社会世界的科学理解共同寻找解决出现在社会发展过程中的问题。像个人发展一样，杜威相信智力也能增长，并且认为“最基本的自由是思想自由，是绝对的行动自由，经验是产生智力自由的前提”¹⁷。杜威认为未来是未定而开放的，必须依照个人或共同的理想去创造。

杜威更多的把人看成是“一个与自然环境不断相互作用的有机体”，而不是一个拥有内在权利和能力的个体。“个人和社会不是相互分割对立的实体，因为缺少对方另一方也就不复存在。因此，在不断改变的环境中，个体呈现出新的形式，并且在变化的过程中又进一步改变周围环境”¹⁸。霍姆斯界定杜威的理想的人是一个在变化的环境中沉思的个体。

杜威关于知识的主张与柏拉图有显著的不同。杜威认为知识是通过不断解决社会和自然世界中的问题而得到发展，关于解决问题的最佳方案的预言应该由实践

13

14

15

16

17

18

来检验。不存在知识的权威体，已建立的学科应该依靠引发和培养观察、探究、反思和尝试的能力来传授，这些能力都是科学智力的核心”。¹⁹

马克思的人类社会观点也强调变化，马克思主义认为历史科学决定了社会将是一个从资本主义变化到社会主义再走向共产主义的过程。以共产党为先锋，通过革命推翻资本主义，在工人阶级领导下建立一种社会主义政体成为一种可能。废除私有财产，共享所有的生产资料，使出现一个平等社会成为可能，在这样的制度下，人们各尽所能地工作，实行按需分配。

在共产主义社会，人们接受教育和再教育直到他们的意识完全从原先的剥削和被剥削的资本主义社会关系中解脱出来。每个人能充当好社会和国家明确分配给他们的角色和工具出色地为集体利益服务，并且享受公平的社会关系带来的利益。因此，人被看成是依据阶级成分分类定位的集体的一部分，而不是存在于家庭、社会或自然世界内的一种关系。

在共产主义苏维埃，知识被看成是百科全书，它包含了在人类历史上发展过的所有科目。因此，19世纪欧洲开发的主要的学科依然在中等和高等教育的课程中得以保存。这些知识被应用于社会主义建设过程的许多领域，这种教育模式被描述成为工艺学校。丰富的基本科学的理论知识为广泛的工学技术打下基础，使学生们能理解生产的全部过程。²⁰

我们能够看出柏拉图、杜威、和马克思主义这三种理想模式如何以不同的特色方式与中国思想相结合。柏拉图描述的在具有固定的等级制度的社会秩序中，不同的阶层起着不同的功用与古代中国社会的等级制度有相似之处。但是，中国关于知识的观点与柏拉图有很大的不同，中国强调学习是通过观察和经验而不是通过演绎推理和单靠理论理解。他们对于人的观点也不相同，中国认为通过教育人有极大的转变潜力，并且认为人与家庭、社会和自然构成统一的整体，而不是一个只具有先天特征的个体。

同时我们也能发现中国的思维方式与杜威和马克思的思想之间的共鸣之处。杜威的人和社会相连、社会通过集体共同解决问题而变化、知识来自经验的进步过程等，这些与中国的思维方式特别接近。马克思主义的一些思想也与中国思想家的思想相通，比如马克思主义关于社会的历史演变观，认为社会由一种形式演变到另一种形式，对帝国主义把资本主义经济扩张到全球市场的原因分析，以及其集体利益高于个人利益的主张。

东亚现代教育的发展情况

东亚，包括日本、中国大陆、台湾、越南、韩国、新加坡、香港和澳门，往往被冠以“儒家传统社会”。历史上，日本最先发展现代教育系统，中国紧随其后。台湾和韩国都被日本殖民统治了很长的一段时间，越南也被法国殖民统治到1939年。香港和新加坡基本是被英国殖民的城邦。新加坡1965年变成了一个独

¹⁹

²⁰

立的国家。但是香港在“一国两制”方案下于**1997**年才摆脱殖民回到祖国的怀抱。以同样的模式，原葡萄牙殖民地澳门在**1999**年也回归祖国。整个东亚可以视为一种教育的实验场：在殖民、后殖民、非殖民的背景下，在资本主义现代化与社会主义建设并存的条件下，欧洲、美国和苏联的教育价值观与儒家传统在这里彼此碰撞，互相影响。

日本的教育

日本有文字记载的历史始于**7**世纪左右。那时，日本在中国汉字的基础上开发了一种书写系统，并且大量引进了儒家、道家 and 佛家著作。与此同时，日本也发展了它自己的神道教。在众所周知的明治维新时期（公元**1868-1912**年），日本为了快速发展本国的现代化进程，开始有选择的引进西方教育模式。到**19**世纪后半叶，日本建立了自己的现代学校系统。

日本学校的科目是按照欧洲课程定义设置的。同时，现代科目如物理、化学、数学、生物和经济学都是用在中国汉字基础上发展的全新词汇来命名的。为了快速吸收西方的科学文化知识，日本特别强调外语（主要是英语、法语和德语）的学习。日语是教育的媒介语言。**1890**年，通过了一个帝国的官方命令，要求全体国民对天皇保持绝对忠诚，号召大家保持家庭和谐并为公众服务的传统价值观。在这种精神指导下，全体国民追求学习、致力于艺术发展，从而提高国民的智力水平和完善道德情操”²¹。在神道教中，天皇的象征性被放在了十分重要的地位，因为太阳神被看成是日本最初统治者的祖先。²²

日本现代化的成功在**20**世纪初开始变得十分显著。**1905**年，日本军事上战胜了俄国，工业化卓有成效，国家自强。伴随着经济的成功，为了寻找其工业化所需的大量原材料，日本对中国的侵略行为也日渐加剧。同时，它也效仿欧洲开始殖民掠夺。台湾从**1895**年到**1945**年被日本殖民，韩国从**1910**年到**1945**年也被日本统治。

在第二次世界大战被击败以后，日本被美国军事占领了七年。**1947**年颁布了新宪法，日本开始走和平、民主、地方分权教育之路。在美国的影响下，日本教育系统的等级性大大减弱。国家保证大多数青少年完成中等教育，进入高等教育学习的百分比大量增加。与美国、加拿大和苏联同时，日本在亚洲率先实现了普及高等教育，这项成就也领先于欧洲。²³

在**1945**年以前，日本的大多数小学和初中教师都受过师范学院的学习训练，但没有学位。二战以后，大多数师范学院都升级为大学，日本也变成了继美国之后，世界上第二个要求全体教师必须有大学学位的国家。公立和私立大学都为老师提供专门的课程，但是由地方政府机构控制教师资格证的颁发。地方政府从学术和专业都具有资格的候选人中挑选优秀的老师安排到当地学校任教。这就意味着只有**20%-30%**接受了必备的教师训练的学生能得到教师的岗位。教师作为国内公务人员，有着较高的社会地位，同时，报酬比其他同等地位的公务人员多出**30%**

²¹

²²

²³

到40%。²⁴

日本教育战后改革的主要方向是减少中央对教育系统的控制，给予教师更多的自治权，给予地方政权更多的责任。不过，国家教育部仍然对国家课程有很强的控制，继续关注道德教育和爱国主义教育。对此，很多教育者进行了严厉的批评。他们希望强调学生的自主性和学习的权利，而不是只按国家期望塑造效忠的公民。日本主要的教师工会也倾向于反对政府，呈现出左倾。日本正在进行许多有关于教育政策的斗争。Horio Teruhisa的文章对这些争论发表了很多精辟的见解。²⁵

然而，普遍公认日本的孩子学习很好，从幼儿早期到小学和初中都取得了相对好的成就。从高中开始乌云笼罩，学生为进入顶尖大学承受着强烈的竞争考试压力。因为日本人认为自己未来事业机会更多的是取决于所进入的大学，而不是由自己所学的专业或学习成绩决定的。这通常被描述成日本的考试地狱，被认为是亚洲普遍存在的传统的一部分²⁶。著名的比较教育专家威廉·康明思(William Cummings)就日本教育评论道：日本和美国的一个显著差异在于，美国重视高等教育，而日本更重视基础教育。²⁷

中国大陆和台湾的教育

中国深受日本明治维新改革的影响，并分享了日本在1905年战胜俄国的骄傲感。从19世纪90年代，到1911年中国民主革命推翻了最后一个帝国王朝，中国的领导者一直尝试效仿日本建立一个现代教育系统。大量的中国教师赴日本学习，他们深信日本的教育模式能使中国学到西方的科学技术并使中国强大起来。同时，国家也能保持传统的儒家特性，并通过建立像日本一样的君主立宪政体使国家逐渐改变。²⁸

中国很快发现这种途径不适合自己。随着最后一代封建王朝的崩溃，中国开始探索自己的教育改革道路。用一系列的西方的教育模式进行了激进的实验，同时，公然屏弃与科学现代化不相适应的儒家价值体系。从1912年到20世纪20年代初期，在留学德国和法国学者的领导下，欧洲模式对中国现代教育模式的发展产生了巨大影响。中国为5-6年的基础教育奠基做了大量努力，并建立了小规模的小规模专门中等教育学校为那些新建的国立大学输送人才。其他一些特殊的中等教育学校提供师范教育和其他各种形式的职业技术教育。

一战以后，战胜方法国、英国、意大利和美国决定把德国占领中国东海岸的领土给日本，1919年“五四运动”爆发了。在北京大学的带领下中国主要大学的学生和教授，走上街头，为反对这个决定而抗议游行。无论是改革论者还是马克思主义者都开始相信，中国在国际上的弱势地位是由中国的儒家传统所导致，并相信民主和科学的教育才是唯一的前进之路。在当时政治领导微弱并且分权的情况

²⁴

²⁵

²⁶

²⁷

²⁸

下，教育家和地方领导者花大力气发展基础教育，许多职业学院都升级为大学。

约翰·杜威和爱丽丝·杜威在中国进行了两年的关于教育、科学和民主的巡回演讲之后不久，中国颁布了**1922**年教育法。这部法律采用了美国的分散教育行政管理，社区对教育负责等形式²⁹。在这段时间内，美国的学校模式（六年小学、三年初中、三年高中、四年大学）也被采用。由于中国经济条件的制约，虽然杜威关于教育、儿童发展和民主的观点³⁰被教育者和学者普遍接受，进步教育也仅仅是在那些相对发达的城市和地区开展着。文盲在这个国家到处都是，没有一个可用的方法来发展综合的现代教育系统。

1928年，国民党开始执政并建立了一个以南京为首都的国民政府。在日本**1937**年入侵和二战**1939**年爆发之前的短短**9**年时间里，国民政府为发展国民教育系统做出了大量的努力。在保持美国教育结构的同时，欧洲的很多教育理念也被用来创造国家课程大纲和制定全国统一的主要课程领域的课程内容和标准。

二战结束以后，中国国民党和共产党之间的内战爆发了。最终，**1949**年，共产党取得了决定性的胜利。国民党势力撤退到台湾。台湾在日本殖民者留下的基础上发展现代科技力量的过程中得到了很多美国的支持。台湾的学校教育系统有着和美国相似的结构。但是，台湾当局有意识地恢复儒家传统，强调家庭和社会支持在学生学习中的重要作用。³¹一直以来，台湾被国民党的戒严法所统治。直到**1987**年，多党制民主开始出现，从**90**年代中期开始，通过国民选举，政府进行了很多和平的转变。其中，最凸现敏感的一个问题还是它与中国大陆的关系问题。台湾被认为是一个脱离于大陆的省份，应该与中国大陆统一。

自从**1949**年共产主义革命胜利，中国的教育事业沿着和日本、台湾完全不同的方向发展。中国共产党的领导者认为，在冷战出现的新形势下，他们的唯一的资源就是转向苏联一方，寻求苏联的帮助和建议。因此，二十世纪**50**年代早期中国的教育系统按苏联的模式进行了改革。这次改革强调建立全民的基础教育，并为很小比例的一部分年轻人（主要是城市地区的年轻人）开放相对较高的中等教育系统。这部分人包括那些有学术能力的人和从工作岗位挑选来走上领导岗位的人。

学校结构与**1949**年以前一样，还是六年小学、三年初中、三年高中，然后是全国统一的高考挑选人才进入高等教育系统深造³²。中国的高等教育系统基本按照苏联的模式进行改革。很多的苏联专家帮助中国设计专门的技术学院。这些学院为国家对工程学、农业学、医药学和教师培训等方面的专家的需求计划服务。大多数大学计划要求**5**年的学习时间。入学竞争十分激烈，所有大学毕业生都由统一分配成为这个新系统的国家干部³³。

这种教育系统训练专家为快速发展坚强的社会主义经济服务，但是矛盾很快就产

29

30

31

32

33

生了。从政治方面来说，大多数（特别是农村地区）的孩子和青年人几乎没有机会在基础教育之外再获得教育，这个问题受到了关注。从文化层面来说，知识狭隘的专门化和分化，以及从上至下的中央集权控制受到了人们的反对。这与中国知识整体的传统和社会参与促进学习的模式不相符合。因此，在1958年开始的“大跃进”和1967年开始的“文化大革命”期间，苏联的影响受到了强烈的抵制。学校教育的年限由12年缩短到9年，其中5年小学，4年中学。学校的课程体系大大的扩大了，同时大多数年轻人完成中学教育的门径也开放了。1965年，全国普通中学只有9,000,000学生，但是到了“文化大革命”结束，人数增加到了58,000,000人³⁴。

在“文化大革命”期间，政治上的斗争达到了极端化的程度。当时，毛泽东鼓励年轻人反对各种形式的权威，父母、长者、教师经常被极端的对待，甚至遭到暴力形式的批斗。对这段时期有很多解释。最普遍的说法认为这种暴力是中国共产党内部激进派和保守派的权利争斗的结果。也可以看作对在中国背景下强行接受阶级鲜明、中央集权、高度约束的苏联模式的反对。1976年，毛泽东逝世不久，支持他的声名狼藉的“四人帮”很快失势。在邓小平的领导下，中国教育进入了新的发展时期。

邓小平是一位经验丰富的共产主义领袖，同时他也是一个实用主义者。他着重为中国的现代化建设和对外开放提供各种条件，认为教育是现代化成功的关键。增加教育投资，给予教师更多的自主权，关注支持国家经济社会发展的各种教育计划，这些对广大的教育家、教师和学生来说是莫大的欣慰。最初，20世纪50年代的课程模式得以恢复。但很快，课程被扩展以适应现代化建设过程中不断出现的各种变化需要。

特别注重尊重教师，以及确保教师有足够的理论和实践能力去培养学生杰出的理论水平和创造力；教育研究包括了大量一线教师为了使学习更有效和更有趣而开展的基于课堂教学的研究；在中国有了很多关于苏联、美国、欧洲的教育理论以及实验性的合作关系和方案的激烈争论。一个老教育家把这段时期描述为“教育科学的春天”³⁵。值得欣慰的是，教育不再是阶级斗争的工具，而是一个学习、成长、实验和改变的过程。同时，这也是一个重新认识儒家传统中一些积极价值观的时期。从1919年“五四运动”开始，这些积极的价值观已经被否定或忽视了³⁶。中国教育和经济改革的效果是显著的，全世界都在关注在未来全球领导中，中国将扮演怎样的角色。

越南和朝鲜的教育

像中国和台湾一样，越南和朝鲜深受冷战对亚洲的影响。越南于1939年从法国的殖民统治中解放出来，但在二战以后，越南又被划分为南、北两部分。北越受苏联的影响，南越受美国的影响。1975年越南战争结束，美国离开以后，越南成为了一个统一的完全的社会主义国家，其教育模式深受苏联的影响。在苏联解

³⁴

³⁵

³⁶

体以前，越南开始采用它自己的社会主义市场模式。教育在活跃经济、解放孩子和年轻人的头脑以及开拓他们对广阔世界的视野起到了十分重要的作用³⁷。

1945年，日本对朝鲜的殖民统治终于结束，但是，冷战的紧张局势使得朝鲜被划分为南北两个地区。南部被美国占领直到1948年，北部深受苏联的影响。50年代早期的朝鲜战争的停战协议仍然起作用。南朝鲜的发展在很多方面与台湾有共同之处。如，都有成功的工业化和以科学为基础的经济的发展，并在1988年废除了戒严法。教育深受美国的影响，但也含有强烈的来自儒教和佛教的本土元素的影响³⁸。在20世纪80年代，南朝鲜实现了大众化的高等教育，其中为回应社会的需要私立教育起了积极的作用。教师教育提升到学位教育水平。为了支持教师的工作，建立了很多教育大学。对南朝鲜的教育工作者，或者更广泛的朝鲜人民来说，现在最痛苦的就是国家的分裂和仍然存在的与北部的隔离。

新加坡、香港和澳门的教育

在被英国殖民统治了98年之后，新加坡于1965年成为了一个独立的国家。英国教育的一些元素依然有很大的影响，英语是主要的教育媒介语言。但是，新加坡对中国官方语言的兴趣慢慢恢复，同时，泰米尔语和马来语也因为印度少数民族和马来少数民族人民的存在而日益被重视。随着人口比例的增长，在新加坡的三所大学和大量的工艺高等学校中，精英教育系统也在逐渐地向更开放的方向发展³⁹。最近，新加坡政府决定成为亚洲跨国教育的中心。新加坡邀请世界顶级大学在那里建立分校，以吸引印度、中国、越南、马来西亚、印度尼西亚和斯里兰卡的学生到新加坡学习⁴⁰。

由于香港、澳门分别是英国、葡萄牙殖民地的特殊情况，他们的教育和中国的教育按照完全不同的道路发展着。因为他们分别位于珠江三角洲的西边和东边，他们摆脱殖民统治仅仅意味着回归中国大陆。关于香港问题，中英两国从1984年开始谈判。1997年，在邓小平“一国两制”设想下问题最终得到了解决。两年以后，澳门在同一原则下回到了中国主权范围内。通过一段很长的时间，澳门的教育系统已经逐渐调整到中国的节奏上来了⁴¹。

香港回归祖国意味着重新强调中国广东方言作为学校教育的媒介，意味着一种新的公民教育的途径⁴²以及对学习普通话的愈加重视。它也意味着与起源于英国，采用“普通”和“高级”的考试教育结构彻底脱离。1997年以后的教育改革趋向于减少考试的压力，使所有的学生能向大陆学生一样平稳地从小学过渡到中学，并只面对一个竞争性的大学入门考试。1997年以后的另一个巨大的变化是，随着香港教育学院的建立，香港的教师教育升级到大学水平。香港教育学院为老师颁发学士和硕士学位⁴³。

37

38

39

40

41

42

43

对东亚教育的比较性反思

在第一章中已经陈述了三种比较教育理论的方法：比较教育作为科学；比较教育与帝国主义；比较教育、全球化以及东西方文明的对话。每一种方法都提供给我们特殊的框架来反思东亚各国教育的发展历程。

如果我们以教育作为一种科学来开始的话，我们会发现人力资本理论在东亚发挥了怎样的作用——像二战后日本对教育巨大投资的经济成果，相似的模式也在南朝鲜、台湾、香港和新加坡出现（请看第一章和第三章讨论人力资本的部分）。对这些资本主义国家来说这并不是特别令人惊奇的。但值得注意的是，中国比较教育家顾明远认为，人力资本理论在社会主义国家有同样的适应性⁴⁴。在文化大革命以后，他鼓励中国政府对教育加大投入。最终，教育投入导致的经济增长是显而易见的。20世纪80年代后期开始，越南开始了相似的模式并也取得了成功。因此，人力资源本理论已经扩展包括社会主义社会了，体现了儒家实用主义的适应性。

在亚洲背景下，亚洲比较教育科学方法的另一个方面是关于科学力量的解放意识。对中国和越南来说，教育从一种阶级斗争工具转向成为一门科学，大大减轻了许多恶性政治斗争受害者的压力。这可能和朱利安（Jullien）早期关于教育科学把教师和学生从狭隘的国家或者教会的控制中解放出来的观点相似。有足够的理由去批评实证科学把机械的模式强加于对世界的理解，以及对西方独统世界合理化。东亚的经验告诉我们，科学在不同的时间和不同的社会文化背景下可以有不同的内涵。

如果我们转向比较教育和世界体系，东亚真正是各种不同形式帝国主义的实验室。面对帝国主义入侵，日本和中国都发展了他们自己的现代教育系统以增强国家实力。对于日本，这点行之有效。不过，它自身变成了帝国主义力量。日本有意识的模仿欧洲殖民的冒险经历，长时期占领了台湾和韩国。

中国从来没有被完全殖民化，但是中国的民主主义领袖孙中山描述中国为“超殖民地”，因为中国在不同的时期经历了英国、法国、德国和日本的帝国主义入侵。香港成为了英国的殖民地，澳门成为了葡萄牙的殖民地，中国东北的满洲被日本占领了十多年。值得注意的是，在其教育发展过程中，中国有意识的选择不同的教育政策来增强对帝国主义影响的抵抗力。因此，当20世纪20年代日本的帝国主义倾向明显的时候，中国教育由日本模式转向了美国模式。

具有讽刺意义的是，在中国社会主义革命成功以后，中国教育的帝国主义化更加剧烈。苏联在经济、政治和教育发展上的援助被中国看成是不能接受的社会帝国主义形式。中国的经历能更好的用约翰·加尔东（Johan Galtung）的帝国主义结构理论来理解而不是用列宁的帝国主义是资本主义的最高阶段的理论来解释。

亚洲的小国家比如朝鲜和越南，经历了帝国主义和冷战的完全冲击，两过国家都

被长时间的分裂。越南在分裂条件下经历了美国对其教育的影响，在1975年到20世纪80年代后期被苏联影响所取代。不过越南找到了它自身的教育发展之路，并且在社会主义市场条件下其本身具有的价值观兴盛了起来。

与韩国资本主义经济的富足和成功相比，北朝鲜遇到了孤立和严重的经济困难。当从20世纪50年代美国教育模式开始影响韩国的时候，北朝鲜通过各种各样的运动来积极地抵制美国主义。北朝鲜在其本民族和儒家、佛家传统基础上发展自己教育的独特模式。

对新加坡和香港来说，虽然政治体制不同，他们都是繁荣的城邦。“英国普通法”遗产和殖民统治都产生了积极的结果。并且英国的教育遗产和模式被移植转化为适应香港自身独特的发展和兴趣需要。同样，澳门在转化超越它的葡萄牙殖民遗产上也做得很好。

由此可见，东亚的教育和发展经历对比较教育领域过于简单地使用从属关系理论或世界系统理论提出了挑战（请看第一章和第三章中关于从属关系和世界系统理论的讨论）。这些理论可以由理想型理论很好地取代。理想型理论准确地解释了这些理论与亚洲经历相矛盾的地方。这些理论最大的失败之处在于低估了当地文化在面对国外政治入侵和经济侵略时的灵活适应性。

在全球化和文明对话的前提下，我们可以就东亚经历带给我们的教训进行反思。尽管在冷战的地缘政治条件下各有不同的政治宿命，东亚的八个儒家传统国家的教育过程和教育结果上却有着显著的相似之处。在国际数学、科学和语言知识的竞赛测试中，东亚国家的孩子表现出拥有更高的教育成就。无论是对于资本主义还是社会主义的政治体系，教育投资和经济发展都呈积极的正比关系。这些成功的经验使我们对西方能从东亚教育学到什么东西这个问题产生了极大的兴趣。

东亚社会经历了资本主义、社会主义、殖民主义，并且与英国、法国、美国和苏联相互有着各种不同的接触和影响。历史的经历影响了东亚的教育体系，但是，能够对其教育道德规范和孩子与青年人学业成就做出最深刻解释的因素仍植根于儒家哲学关于知识、社会和人的观点。

我们能从东亚学习什么？

1980年，社会心理学家哈罗德·斯蒂文森和詹姆斯·施蒂格勒。在三个不同的背景下对大量的一年级和五年级的孩子和他们的家庭开展了一个密集型的研究。这三个地方分别是：美国的明尼阿波利斯地区、日本的仙台和台湾的台北地区。1987年，完成了第二次研究。这次研究增加了芝加哥和北京的孩子和学校。这两个比较研究的结果为我们了解东亚孩子的学习经验提供了非凡的见解⁴⁵。

斯蒂文森和施蒂格勒在研究东亚和美国孩子生活的时候考虑了家庭、社会和学校环境的因素，并把孩子自身的观点以及他们父母、老师和学校领导观点都包含了进来。在研究孩子在家和学校的生活时，他们发现亚洲的孩子比美国的孩子花

更多的时间在学校（亚洲的孩子大约花一年的三分之二，而美国的孩子花一半的时间），同时，亚洲孩子的家庭和学校生活联系得更加紧密。亚洲的老师一般和一个班共处两到三年，并与学生的家庭建立起紧密的联系。几乎所有的亚洲父母都为自己的孩子在家提供一张书桌和一个学习的地方，即使生活条件很拥挤。亚洲的孩子每周花两个多小时做家庭作业，在假期时也被布置了家庭作业。除了学校布置的作业外，亚洲的父母经常买一些便宜的练习册以帮助他们的孩子复习与练习。

总体上，亚洲和美国的孩子每周花相当多的时间看电视，亚洲的孩子甚至比美国的孩子花的时间更多。但是，美国的孩子花更多的时间在运动和其他游戏上，对于体育锻炼的社会交往运动和游戏被认为同样的重要。同时，美国的孩子花更多的时间帮助家庭做一些家务杂事，然而亚洲的家长趋向于让他们的孩子远离这些劳作。

在学校里，亚洲的班级比美国的班级人数更多，并且每个孩子都被教导要遵守班级的纪律。亚洲的孩子有更多的机会参加课前课后和休息期间的小组活动，这使得他们能精力充沛地游戏。相反，美国的孩子小组练习和白天游戏的机会更少，他们花更多的时间在教室，在自己的桌子上单独学习。作者认为这就是为什么美国的家长认为课程外的体育运动和社会活动如此必要。

亚洲的孩子在学校和家庭取得更高成就的一个重要因素是家庭和学校给予孩子学习上的支持。孩子们感到自己是集体的一部分，他们享受在教室的环境中学习，并接受命令和纪律的责任。在这种情况下，“孩子们发展了自我引导能力，养成了好的学习习惯和在学校表现优秀的动机”⁴⁶。“理想的小学生在学校的一天的基本生活由平衡的身体活动、社会活动和智力活动组成，这使得孩子们有机会得到成就感和能力提升，有组织结构也有自由活动，逐渐交替，孩子们按照各自的发展规律进步”⁴⁷。

亚洲孩子取得成就的第二个重要的因素是亚洲的父母和老师的社会化方式。孩子们被认为要经历两个重要的阶段：从出生到六岁这一天真无邪的阶段和从一年级开始的思考置疑的阶段。在第一个阶段几乎没有给予孩子任何纪律要求。但是在第二个阶段，“家庭开始自身动员，提供各种必要的经验和援助使孩子成为一个‘知书达理’的人。”⁴⁸

亚洲的学校也承担很多使孩子社会化的责任。在这次研究中，三种不同于美国社会实践练习的技巧突显了出来。坚持一贯性地使用个人榜样来让孩子尊敬和模仿；大力提倡小组识别认同，孩子们在很小的时候就擅长解决小组问题。孩子们被明确的教导如何管理他们学习中的日常事务，比如，怎样保持桌子整洁，怎样做笔记，怎样在课外活动需要换衣服时管理自己的衣服。

斯蒂文森和施蒂格勒总结到：“亚洲的家长认为在学校表现好是他们的孩子需要

46

47

48

面对的最重要的一个问题。美国的家长寻求理论学习成就和其他目标的平衡，如发展社会能力、提高自尊和扩展课程学科兴趣。美国家长主张的优先发展与强调对学业成就相冲突，因此，美国孩子为实现学业优秀的努力可能相对要少些”⁴⁹。

亚洲和美国学生和家長对教育的态度的最大不同是努力还是能力的重要性问题。东亚的老师、家長和孩子强烈的认为只要努力，每一个孩子都能学得很好。相对而言，美国的家長和孩子认为孩子内在的能力是孩子学习成功和失败的主要原因。考虑到这种观点的差异，斯蒂文森和施蒂格勒指出在美国广泛进行的智力测试的影响。

他们也总结到：“许多美国人相对于学业成就更注重生活适应力和自尊心的提升。他们认为足够的自尊心是能力提升的前提。不过他们忘记了孩子自尊心形成的一个重要资源是意识到他们能完成一个很具挑战性的任务”⁵⁰。亚洲的父母对他们的孩子寄予了很高的期望，然而美国的家長很容易满足于他们孩子的成就，即使是一个普普通通的成就。

斯蒂文森和施蒂格勒研究的第二部分涉及到学校教育的组织、教学专业化和教学实践的问题。亚洲国家认为一个国家统一课程对于标准化十分重要，而美国人强调个人差异的重要性，认为教育的目标是最大化实现孩子各自不同的潜能。学校课本反映出了这种差异，大多数亚洲课本在实施之前必须得到国家教育部的批准同意。亚洲的课本趋向于单薄，并且图解不丰富，但其内容更加紧凑明了⁵¹。另外，亚洲的孩子被希望学会与他人合作，很少有孩子因为学习困难而被单独分开而受到特别关注。

教师专业化在东亚和美国也有着不同的功能。美国的老师享有相当大的自由来决定教学内容和教学方法，然而亚洲的老师按照国家统一的课程标准工作。他们花在课堂上的时间相对较少，更多的时间花在集体备课上。这样一来，亚洲的班级人数多，学生被训练为互相学习，而不是仅仅是向老师学习。

北京和芝加哥的教师对自己理想中教师形象的描述不同，这个反馈提供了有意思的信息。北京的老师认为教师最重要的素质是把事情陈述清楚，然后是热情、标准、灵敏和耐心。芝加哥的老师认为灵敏是教师最重要的素质，这点反映出他们更关注是否把孩子看成是独立的个体。然后是热情、耐心和水平，最后是清楚明了。

“在亚洲，好老师是一个技巧娴熟的演员。对于演员或者音乐家而言，课程的内容变成了剧本或者是乐谱，教学的目的是尽可能的有效和创造性的表现角色或乐章。完成课程不仅仅当成是履行基本的程序，有经验的老师会努力呈现每一堂课。她运用她学过的教学技巧并融入了自己的解释，以自己认为能激发学生学习兴趣和动机的方式教学”⁵²。

49

50

51

52

“在美国，具有革新、创造和独到见解能力的老师被认为是成功的老师。光靠技巧性地呈现标准课程是不够的，甚至会被鄙视为缺乏创新能力的表现。好像美国的老师被期望天天都能谱写他们自己的剧本或协奏曲，然后用自己的专长和技巧来表演它们。亚洲和西方，娴熟的表演者和革新的创造者”这两种不同的模式，体现了不同的价值观。”⁵³

总结：对东亚学习自相矛盾的反思

这一章的要点是思考比较教育的哲学基础，并且展示在寻求理解教育政策、学校、课程和教学实践的过程中，学习社会和地区的宗教和哲学传统的重要性。同样重要的是，洞察文明之间的对话是怎样帮助我们超越学校系统来了解认识那些在全区域通用的学习方法。

这一章举例说明了理想型理论怎样被用来阐明人、社会、知识的核心价值观，甄别其差异以及探索发现这些价值观的共同特征。因此，“儒家传统社会”的内涵就体现为这些具体的观点，例如人能通过受教育实现完美，一个个家庭构成一个宏观的大社会，知识是通过不断地从社会和自然学习而得来的，等等。

这样的分析能够帮助我们从一个比区域性的地缘政治和国家教育政策更为深入的层面来反思东亚教育和发展经验中出现的问题和矛盾。就此，我们能理解关于在取得教育成就过程中能力和努力的相对重要性的讨论话语和学校生活中个人与集体的关系，能够从一个超越于两分法的角度来区别学习的内在动机和外在动机，而这可能是在西方习惯的区分方式。这些极端在东亚教育家的灵活而辩证的思考过程中得到了平衡。同样的，我们得以将人力资本、社会帝国主义、社会主义市场经济等理论的构建与有着儒家传统的不同社会的历史经历联系起来理解，这些理论获得了自己原在严格的西方理论界不允许被接受的内涵。也许，这种传统最显著的特征是一种坚持通过对经验的深刻反思而促使知识进步的渊博而仁慈的实用主义。

思考讨论题

1. 柏拉图、杜威、马克思的理想型理论和儒家的价值观怎样引发你对加拿大学校教学体系进行比较性的反思？
2. 在这一章中你了解到了哪些关于东亚教育新的、有意义的事实？为什么这么说？你认为东亚教育的哪些方面与你自己所经历的教育相似或是不同？
3. 依据第一章所讨论的教育理论，比较/对比众多儒家传统社会中教育的发展。比较教育的哪一个理论框架能用来最好地解释东亚的学校教育？请讨论一下这些理解与加拿大学校教师工作的相关性。

推荐影片：

约瑟夫·托宾《三种文化背景下的学前教育：日本、中国和美国的幼教实况比较》

这部影片是对约瑟夫·托宾、吴大维、德娜·戴维德森所著书籍《三种文化：日本、中国和美国》的补充。通过观察日本、中国和美国学前儿童和教师们一天生活，约瑟夫·托宾探究了这三种文化的相似性和区别。观众可以观看到学前儿童开展他们的日常活动，并且听约瑟夫·托宾解释其他两种文化下的教师对彼此班级的构成、纪律和活动等问题的反应。

进一步阅读建议

*Biggs, John B. and David A. Watson. "Insights into Teaching the Chinese Learner-"In Teaching the Chinese Learner--Psychological and Pedagogical Perspectives, edited by David A. Watson and John B. Biggs. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 2004, 277-300.

Cummings, William. "The Institutions of Education-"Comparative Education Review 43, no. 4 (1999): 413-37.

GLL Mingyuan. Education in China and Abroad--perspectives from a Lifetime in Comparative Education-Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 2001.

*Hayhoe, Ruth. "Teacher Education and the University: A Comparative Analysis with Implications for Hong Kong-"Teaching Education 13, no. 1 (2002): 5-23.

Hayhoe, Ruth. Portraits of Potential Chinese Educators. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 2006.

Holmes, Brian. Compulsory Education--Some Considerations of Method-London: George Allen and Unwin, 1981.

HOI-i09 Teruhim. Educational thought and Ideology in Modern Japan--State Authority and Intellectual Freedom. Tokyo: University of Tokyo Press, 1988.

*Kennedy, Kerry. "Searching for Citizenship Values in an Uncertain Global Environment-"in Citizenship Education in Asia and the Pacific. • Concepts and Issues, edited by Wing On Lee and others. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 2004, 9-24.

Lee, Wing On. "The Cultural Context for Chinese Learners: Conceptions of Learning in the Confucian Tradition-," In The Chinese Learner--Cultural, Psychological and Contextual Influence, edited by David A. Watson and John B. Biggs. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, 1996, 29-41.

Seth, Michael J. Society, Politics and the Pursuit of schooling in South Korea. Honolulu: University of Hawaii Press, 2002.

Shinohara Nobuo k. "Teacher Education Reform in Japan: Ideological and Control issues-" In Teacher Education in Industrialized Nations--Issues in Changing Social Contexts, edited by Nobuo k. Shinohara and Ivan Z. Holowinski. New York and London:

Garland Publishing Inc., 1995, 169-79.

Smith, Douglas C. The Confucian Continuum--Educational Modernization in Taiwan- New York: Praeger Publishers, 1991.

Stevenson, Harold W. and Stider, James W. The Learning Gap--Why our Schools are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education. New York: Simon and Schuster, 1992.

Tobin, Joseph J., David Y. H. WLL and Dana Davidson- Preschool in Japan, China, and the United States- New Haven: Yale University Press, 1989.