

中国位于中心,对全球教育意味着什么

许美德 著 王佳兴 译 黄 芳、蔡秀英 校

摘要:本文首先对 2016 年 8 月于北京师范大学(BNU)举办的第十六届世界比较教育学会大会的意义进行回顾。第一部分主要关注 20 世纪 70 年代后期以来中国教育发展的经验,以及在文革后国际组织如加拿大国际开发署(CIDA)和世界银行(World Bank)对中国大学快速重建和社会经济急剧转型提供的帮助。第二部分简要描述了中国深厚的教育文明,并指出师范大学是最适合将这种文明传递给世界的大学。第三部分概述了中国支持非洲和东南亚教育发展的各种项目,指出这些项目体现了对话和互惠的形式,这有可能为全球教育思想和实践开辟一条全新的途径。

关键词:儒家思想;互惠;师范大学;转型

引言

本文以 2016 年 8 月在北京举办的世界比较教育大会的主旨演讲为基础。我的主要观点是受新加坡国立大学李光耀公共政策学院院长、新加坡前驻联合国大使、联合国安理会主席马凯硕(Kishore Mahbubani)一次演讲的启发。该演讲是马凯硕在哈佛大学肯尼迪政府学院发表的,他当时指出随着中国迈向世界第一,中国领导人最关心的是确保中国文明和文化可以不断地为全球治理作出贡献(Mahbubani, 2015, April 15)。

对文明和文化的关注意味着中国的教育者在未来的十年将肩负更重大的责任。他们将被寄予厚望,去诠释这个丰富的文明传统中的教育文化,以及自邓小平宣布中国面向

现代化、面向世界、面向未来以来的四十年间教育所发挥的重要作用。1976 年,也就是周恩来和毛泽东逝世那一年,我永远铭记当年在香港任教所感受到的恐惧和希望。当然,没有人能想象得到中国的今天!因此,在北京师范大学举办的此次世界比较教育大会,非常适合首先反思此次大会首次在中国举办的意义。

接下来在文章的第一部分将探讨,当文化大革命那苦难的十年造成的毁灭性后果暴露于世界面前时,国际社会如何在中国对外开放的前一二十年里共同为中国提供援助。由此我认为中国现在有责任通过带给其它发展中国家一些教育上的援助来回报。近年来,中国年轻一代学者就儒家和道家传统,以及这些传统对当前全球化条件下教育理论和实践的复兴有怎样的贡献等问题展开诸多讨

* 王佳兴:厦门大学教育研究院硕士生。

论并总结成文。因此,文章第二部分就试图通过文献回顾去指出和强调这些传统中的核心要素。第三部分将概述迄今为止,中国与非洲和东南亚教育机构发展伙伴关系的各项倡议,并考察在多大程度上可以通过相互尊重和合作的关系去例证教育发展的新途径。

下面我将从 2016 年 8 月在北京师范大学举办世界比较教育大会的象征意义和重要性谈起。北京师范大学自 20 世纪 60 年代就成为了中国比较教育的领导者,这很大程度上归功于杰出学者顾明远教授的远见卓识和兢兢业业。中华人民共和国 1949 年 10 月 1 日在天安门宣布成立的一个月前,顾教授成为了北京师范大学的本科新生。入学两年后,他被选派到前苏联的莫斯科国立列宁教育学院学习了几年,直到 1956 年回京。在 1958 年大跃进和 1966 年到 1976 年的十年文革动乱间,他致力于国际和比较教育的研究,在 1965 年创立外国教育研究中心和期刊,并在 1982 年与王承绪和朱勃教授一同出版了中华人民共和国第一本比较教育专题的教科书(Wang, Zhu, & Gu, 1982)。作为系主任、研究生院院长和副校长,顾教授领导着这一领域的发展,并同日本、北美和欧洲的学者取得了广泛的联系,将北京师范大学的比较教育中心打造成了中国乃至东亚的领导者(Hayhoe, 2006)。此次世界大会的举办距顾明远从莫斯科归国,致力于中国教育改革并将其与世界紧密联系正好 60 年整,这是多么凑巧!

这六十年的沉浮中,虽然中国比较教育学会在 20 世纪 80 年代就加入世界比较教育

协会,但由于一些冲突和复杂性问题导致中途退出了一段时间,在此不再赘述(Gu & Gui, 2007)。而中国比较教育学会于 2011 年重新加入了世界比较教育理事会并成功申办 2013 年的世界会议,这要归功于另一位年轻一代的教育领袖。李永安教授在英国达勒姆大学以东亚教育中公民身份的概念为主题做了博士研究,并回到香港发展比较教育,特别注重公民身份和了解中国学习者方面的研究。在他于香港浸会大学、香港大学、香港教育学院(现为香港教育大学)、新加坡国立教育学院和香港公开大学任教、做研究并担任要职期间,为这份开创性的工作贡献了丰厚的著述和文献资料。2010 年 6 月的伊斯坦布尔大会上,李教授被推选为世界比较教育理事会主席。在三年的任期内,他为中国比较教育学会重新加入理事会创造了相互理解和尊重的条件。

在中国经济和社会发展取得的成就得到更加广泛承认的同时,大中华和东亚和谐的教育关系在大会上也得到了明确的体现。通过共享的儒家教育传统的优势,来满足全世界的教育发展需求,使更深层次的合作成为可能。因此本文的核心问题即:对全球教育而言,中国成为中心意味着什么?

第一部分:互惠或回馈世界

我一直在思考中国自 1978 年对外开放以来教育和经济的发展轨迹,并且在 30 多年的工作和交往中强烈地感受到这些发展根植于中国独有的文明价值观和远见领导者,如

邓小平指明的方向。当然外界对中国的对外开放持欢迎态度,也给予了重要的支持和援助。《论语》中,孔子曰“不患人之不知,患不知人也”(1:16)。我一直在思考《论语》另一段文章中表达的谦卑与《路加福音》中类似段落之间的相似之处。《论语》第一卷学而篇中,曾子曰“吾日三省吾身:为人谋而不忠乎?与朋友交而不信乎?传不习乎?”(1:4)。《路加福音》中,耶稣听完一位受到主人委托监督所有仆人的管家故事后,说到“多给谁,就向谁多取。多托谁,就向谁多要。”(12:48)

如果中国的教育者忠于自己的传统并从这些精神文本中看到其对责任和互惠的呼唤,将对在导致国家衰弱的文化大革命结束之后为中国教育发展提供的外部支持怀有极大谦逊和感激。作为一个参与过上世纪70年代末到90年代中国教育发展的人,我想分享一些反思,思考是什么使这个时期不管是在中国还是在世界教育援助事业中成为一个重要而又独特的历史时期。

经历二战的巨变后,许多国家实现了国家独立也面临着一些发展的挑战,带有重要教育成分的大规模多边和双边援助项目因而发展起来。他们的意图可能是好的,但是这也被正当地批判为是新殖民主义或文化帝国主义的表现(Carnoy, 1974)。在人们看来,西方资本主义国家是在冷战中战略性地利用援助项目去支持本国国家利益,来巩固其地缘政治和经济利益。前苏联向社会主义势力范围内的发展中国家提供援助,也是服务于其自身地缘政治利益。因此,值得注意的是,

中国在文革时富有激情地宣布独立、自力更生,实际上都是以前苏联的大量教育和经济援助为前提的,只是在20世纪50年代末以苏联是社会帝国主义为由拒绝了这些援助(Galtung, 1976)。

20世纪80年代初期,当中国刚刚打开国门对外开放时,那些支持中国教育的捐赠者就充分意识到了这些批判。因此,他们以一种比先前给许多发展中国家的援助项目更积极的态度和开放的精神介入。当世界银行开始就援助中国经济重建的贷款进行谈判时,我就住在上海。尽管第一届代表团的领导人提出要在能源、农业和工业领域提供援助,但中国认为要将教育放在首位(Hayhoe, 1989, p. 161)。世界银行便立即提供贷款支持基础教育,因为他们的研究表明这将提供最高的社会回报率。由于基础教育在十年的教育改革中急速扩张,但大学却遭受着巨大的损失,因此中国的教育官员回应,高等教育同样需要贷款。

这些谈判最终达成了一项近12亿美元,包括12个主要贷款的大规模计划,支持国家和省级综合性和专业大学以及职业学院。来自全国各地的教育领导者确保他们的地区和教育领域在贷款计划中占有一席之地,并足以使高等教育重生,并使最偏远的地区都能受益,并且保留着许多中国本身丰富的高等教育传统与不同的外国模式之间长达一个世纪的互动和试验所形成的独特特征(Hayhoe, 1989, p162, 171)。在许多情况下世界银行都因强加不适合当地背景的模式和不被接受的条件被合理批判。但在中国与世界银行

几十年的教育项目经验中却大体体现了相互尊重、责任和互惠(Hayhoe,1989,p157-192)。

这对于处在相同时期的许多双边教育援助项目而言也是相似的。我曾在20世纪80年代的实地调研中着重强调了日本、法国、美国和德国模式中值得关注的要素(Hayhoe,1989,p101-133)。然而,我个人对从1983年加拿大和中国之间签署官方发展援助协议,到21世纪初期中国不再需要发展援助之间加拿大国际开发署(CIDA)展开的一系列计划比较了解。我想再次强调,由于中国坚守传统和坚定的互惠承诺,这些项目是为了回应教育新一代领导人的需要而开展的大学之间的合作关系,跨管理、农业、海洋科学、工程、铁路和城市交通、健康、法律、教育和少数民族文化等领域(Hayhoe, Pan, & Zha, 2013, 2016)。在这个时期里,加拿大大学集中发挥国际作用,全国约三分之二的大学参与其中。这些关系都以相互学习和可持续发展为特征,以致于在30年后的今天,大部分的财政支持都来自中方。

为了解这些大学合作关系的长期成果,在近期一项研究中,我们采访了65位参与20余年发展合作的学者、高等教育领导者和政府官员(Hayhoe, Pan, & Zha, 2016)。即便有的合作没能持续下去,仍然取得了一些出色的成果。令人惊讶的成果之一包括可食用的油菜籽油合作农业开发研究,成功帮助三百万中国农民脱贫,在加拿大成为了比小麦更重要的出口产品(Hayhoe & Hayhoe, 2016)。另一案例与癌症的防治有关,从魁北克拉瓦尔大学与诺尔曼白求恩医科大学的

合作逐渐发展为全国性的医药创新网络,甚至包括医疗纺织品(Guidoin, Wang, & Douville, 2015)。

一位长期参与中加少数民族和环境问题合作研究的加拿大教授认为,这些成功离不开儒家思想中的“五常”与“中庸之道”。他滔滔不绝地阐述了他的观点,我将其原句引用过来:

五常为仁、义、礼、智、信。利益互惠关系的建立始于同理心,这是一种理解和分担他人情感的能力……孔子在《论语》的原话为“夫仁者,己欲立而立人,己欲达而达人”(Lun Yu VI, 28)。合作者之间如果缺少移情理解,就会失去解决一些不可避免的误会的动机。

仁必须与“义”平衡相对,无论对同伴饱含着多大的同情,都必须遵循规则,做正确的事情。双方都要理解并对此作出约定。而一段关系要稳定并可知的维持需要保持一定规则内的“礼”……仪式化的礼节给双方提供了正式的理由去庆祝和重申成功达成项目的美好意愿与承诺。有效的关系需要实践、技术、制度和文化等知识。我将中文词汇“智”翻译成知识和智慧,这是一种理解应用所学知识的长期效果的能力……五常中的最后一个就是“信”,如果双方不能够忠实地执行其他四个美德,合作项目就不会有完满的结果(Walls,2016,p203-204)。

王健(Walls,J. W)认为“信”是平衡其他

四个美德的中坚力量。这确实也是从我们在教育领域合作 12 年中得来的经验。既然顾明远教授和北京师范大学是加拿大教育发展的主要合作伙伴,也就是与前文提到的农业和医药合作同时发展起来的,下面我将着重分享在这些领域早年发展援助经验的细节。该项目是为了回应中国对建设教育学博士生的需求而开展的。当教育部副部长得知我们拥有加拿大最大的教育学博士项目后,他就带着这样的需求,于 1986 年访问了多伦多大学安大略省教育研究所(OISE)。我当时是一名刚刚结束两年博士后研究工作的助理教授,被任命为该项目规划的领导,要准备用于申请 CIDA 资助的提案,顾明远教授是我在中方的指定合作者。

当我们初次讨论这项计划时,他同我分享了这一计划的深远愿景。中国的师范大学中拥有少数高质量的,且被授予博士生导师头衔的资深学者,顾教授认为这样的师范大学都应该参与到这项合作中来。他认为这一机会应提供给所有直属教育部的国家师范教育机构,如陕西师范大学、华东师范大学,西南师范大学和东北师范大学,以及两个省属的南京师范大学和西北师范大学,而不是北京师范大学独享。他告诉我,不同于在北京的他,这样的机会对于这些大学的博士生导师更加难得,更应该将他们纳入项目计划。因此,该项目的第一批博士生来自遥远的西北地区,由此形成的网络也促进了广泛分布在中国各地区机构间的合作。

中方选派的第一批博士生均为男性,这也反映出早期女性在研究生教育中处于劣

势。当 CIDA 坚持要更多女性参与计划的时候(Hsiung,2016),顾教授率先从北京师范大学选送出三名女性博士研究生。他还希望可以通过把 OISE 的博士研究生送到中国的合作大学接受资深学者的研究指导,将互惠的理念引入项目中。然而,CIDA 认为这并未服务于中国发展的项目宗旨,并拒绝对此提供资金支持。但顾教授提出将确保中国的合作大学会为加拿大学生提供在华的全部生活费用并指导他们的研究。这对于当时资源极为有限的中国大学而言,此举十分慷慨。

这个项目对两国的年轻学者带来了巨大的好处,有些学者逐渐成为在中国和加拿大教育领域的重要领导者。这些中国毕业生担任着中国西北甘肃省教育厅厅长、西南大学教师教育学部部长、南京师范大学副校长、西北师范大学副校长、华东师范大学教育科学院院长等职务。还有两位重要的女性领导者在北京师范大学从事性别、多元文化教育政策和幼儿教育领域方面的工作。

这些只是中国对外开放的头二十年中接受教育援助的几个例子。可以说,时机是关键,从这个意义上讲,西方的多边和双边捐助者学到了很多,因此采取了比早期对发展中国家的教育援助更加积极反应的方式,因为早期援助强加了西方模式和僵化的附加条件。中国在确保援助资金得以在全国范围内广泛分布方面也表现出了强烈的责任感。即便中国自身资源有限,仍然明确地表达出互惠、回报的意愿。因而,CIDA 项目中的一位主要的女性学者反思了多年的合作,给出了这样的结论:

依附理论忽视了教育借鉴中的价值和意义。教育借鉴是一种全球范围的现象也是多维度的相互学习的过程。中心和边缘可以互相学习并在不同文明间共享知识。在这两个 CIDA 项目中,中心与边缘的关系是互相尊重、互相理解、互惠互利的,本质上是平等的。(Qiang&Wang, 2016, p. 251)

鉴于中国对外开放以来在吸收和应用教育援助方面相对积极的经验和在教育及社会现代化进程中的成功,我们可以期待中国向其他发展中国家提供援助的方式也会反映出这一经验。这一内容将在第三部分详述,在此之前,思考中国教育能够带给世界什么是很重要的。中国教育传统中有什么独特的元素可以在全球化中发挥作用,并有助于和谐、和平以及互相理解?这些教育传统的独特因素可以在多大程度上促进包容的而不是边缘化的发展方式,综合促进全人发展而不仅仅关注认知维度,并以环境可持续发展为导向?

第二部分:中国的教育文明 可以带给世界什么

这一部分首先讨论主要的教育机构,然后讨论中国教育哲学对培养人的构想以及传达这一构想的教学和课程模式。我主要是想介绍位于大中华地区及世界范围内一代中国年轻学者的一些学术作品,他们可以对全球教育对话作出很多贡献。

当我们从机构着手,就必须密切关注举

办世界比较教育大学的北京师范大学。大多数以英语为母语的社会从未听说过师范大学,也不明白这是什么意思,尽管以法国高等师范学院为典范的师范大学在欧洲大陆很知名。在全球化时代,大学排行榜优先注重“全球研究型大学”,这些机构根植于西方经验的高等教育模式持续占据主导地位,其核心价值和知识模式基于 19 世纪科研与教学相结合的德国大学模式,以及在此核心功能上增加社会服务职能的美国综合大学模式。这些全球研究型大学当然有很多值得赞扬的特征,这在越来越多的有关世界一流大学如何构成的著作中已经详细描述了。这进一步形成了全球范围内各个机构对提升大学排名的向往,希望在等级分化中赢得更多资源,但这些等级分化只让少数遥遥领先的机构受益,大多数机构只能被远远落在后面。很多文章已经对几个最具影响力的排行体系使用的评价指标及其在多大程度上可以量化卓越教学品质、学习成果、研究质量和生产率等问题进行了探讨(Hazelkorn,2015)。

我一直对 12 世纪欧洲兴起的大学模式抱有极大的敬意,这些大学为支撑 18 和 19 世纪现代国家的崛起被重塑了,最终形成了 20 世纪的全球研究型大学。然而,当我试图理解 20 世纪中国现代大学的创建历史时,我发现这对中国人来说是“一个世纪的文化冲突”,因为中国独特的学术传统在体制和认识论模式上都与欧洲传统有根本的差异(Hayhoe,1999)。这是一个远远早于欧洲中世纪大学的传统。

全球研究型大学的传统特征是认为理论

优先于应用知识,因而趋于将学科知识不断专业化,重视机构自治和学术自由等主要价值观。相比之下,中国学术的核心价值观可以看作是重视知识权威和比欧洲传统上的学术自由相对更宽泛的思想自由。士大夫认为自己要对国家负责,其所属的正式机构也纳入帝国官僚体制中。同样地,他们也要对有关公共利益的重要问题负责任地发表评论。他们关注的是行动,这相当明显地区别于德国学术自由传统的特征,即围绕专业知识领域开展理论争辩。在中国背景里,思想自由的代价是极其高昂的,当许多学者确实发表言论时,他们遭受了被流放,甚至死亡的代价。这种核心价值观的差异,继而可以通过一种相关的认识论来理解。该认识论认为知识源于行动,并体现在为了公共利益而应用于行动上,不仅仅通过理论论证或科学实验(Li, 2016a)。尽管这种倾向强调应用知识多于理论知识,中国仍在天文学、灌溉、工程、化学和数学等传统科学领域为世界做出了巨大贡献,直至欧洲开始科学革命之后才逐渐落后(Needham, 1978)。

经过数十年对大学和学术界的不同价值观的思考,我最终意识到在欧洲背景下存在一种机构与中国儒家传统匹配,那就是在法国大革命后建立的,专门培养愿意为19世纪初期诞生的新兴公立学校体系服务的教师的师范学院。该时期的法国领导者认识到当时的大学,主要定位为精英的传统法律和医学专业以及优先注重纯粹而专业的知识领域的趋势,不适宜承担要将所有儿童培养教育为新共和国公民的公立学校系统的教师的任

务。

巴黎高师是欧洲第一批向女性开放的高等教育机构,令人惊奇的是,他们的价值观反映了早期对大学进行女权主义批判的敏感性,又与儒家传统有着明显的相似之处。由于他们有为新兴公立教育制度培养教师的责任,因此与政府的关系更为紧密,相比其他大学享有更少的自主权和更多的社会责任感。为了适应儿童的学习需要,其课程综合着语言、数学、自然和社会科学方面的知识。1810年成立的巴黎高等师范学院,可以被视为东西方混合体的新兴的大学形式(Hayhoe & Li, 2010)。

师范院校的影响广泛,19世纪有80余所师范院校在美成立,女性学生众多(Ogren, 2005)。可悲的是,尽管美国实用主义哲学盛行,这些机构仍被大学里的男性学者视为“可怜的学术界继子”(Lucas, 1997, p. 59),并在20世纪初通过与其他综合大学合并或转型升级为当地综合大学的形式消失。这种师范院校的模式却在日本和中国十分受欢迎,在公立教育制度的建立和现代化或社会主义转型发展的过程中发挥了重要作用(Hayhoe & Li, 2010)。

1949年中国革命后,改革后的高等教育体制要确保高等教育入学机会在全国六大主要地区都相同,因此师范大学占有非常重要的地位。北京师范大学率先为全国服务,与此同时,在长春成立的东北师范大学、在西安的陕西师范大学、在武汉的华中师范大学以及在上海的华东师范大学均为教育部直属的公立大学。只有位于重庆的西南师范大学在

近期与临近的西南农业大学合并后更名(Li, Lin, & Liu, 2011, p223-225)。师范大学负责领导中国各级教师的教育工作,是中国教育文明的价值观走向世界的独特力量(Li, 2016b)。

由于北京师范大学位于首都,还担任着特别的责任。它与教育部的关系尤为紧密,为教育改革的相关国家政策提供咨询建议并实行广泛的教育研究。因此我借此机会鼓励北京师范大学的领导和学者们向英语语系世界乃至更广阔的全球社会引介师范大学,希望他们可以运用自己一个多世纪里将中西方教育价值观融合发展的独特历史,向世界宣扬中国独特的教育文明,并挑战带有强烈的德国和美国传统的全球研究型大学的主导地位。我不是指消极意义上的对抗,而是指杜维明所表达的从积极意义上指出儒家价值观可以推动全球社会的“超越启蒙运动”(Tu, 1998)。儒家思想与自然和人类整合与联通的独特性质,是其精神的核心关键,也使其有能力去平衡全球研究型大学的优势。

幸运的是,大中华区年轻一代的学者创作了丰盛的文献资料,使中国教育思想可以更好地被世界领会和理解。因此,本节将继续关注近期发表的教育哲学、课程和教学新思想,并勾画出根植于世界上最早的教育文本之一的中国教育模式的轮廓。

2013年3月,来自中国和世界的青年学者们在比较与国际教育年会上发表了以“中国教育的使命”为主题的小组报告(Zhao, 2013),其核心观点是教育即人的塑造。报告介绍了教育哲学、课程、教学和公民教育,

开创性地解读了儒家人文主义、文艺复兴时期的通识教育理念、儒家教育学和德国 Bildung 理念——即学习者与教师之间的有意相遇——等不同教育理念间的相互联系。比斯塔(Biesta, 2012)提出的教育三重使命——社会化、资格化和主体化——当中,人的塑造被视为教育主体化的核心功能。正如中国著名的谚语说的“十年树木,百年树人”。但是对“人的成长”的承诺在全球范围内被新自由主义压制着,突出的是强调市场需求的社会化功能和在全球知识经济中竞争的资格化功能。

最近一本名为《重构中国教育:新时代人的塑造的意义》(Zhao & Deng, 2016)的编著精彩地阐述了主体化过程的独特维度。赵国平(2016)展示了将佛教和道教见解融入儒家思想的心学如何与新兴的西方后人文主义哲学相结合,以培养内心丰富多样并可持续性地自我革新的个体。邓宗怡(2016)论证了德国教学(Didaktik)传统可以如何充实中国的课程理论,并修正教学目的、内容和方法,使人的精神得到丰富发展。张华军(2016)探讨了梁漱溟和胡适等有影响力的教育家的思想传承,并展示被视为小我或个人与大我或社会间是如何两极分化,这使得当前的工具主义方法得以繁荣发展。她指出梁漱溟的远见卓识中蕴含的可能性,即“在培养内在自我的同时,与他人建立有意义的联系:从内部释放个人的独特才能和能量,通过无止境的自我修养扩大自我意识”(p. 88)。托马斯(Thomas Curran, 2016)向我们展示了中国著名职业教育家黄炎培是如何利

用深厚的民族传统文化发展该领域。柯晓玲(2016)则分析了德育以何种方式演变能使独立思想成为可能,而不是指定为国家实现意识形态方面的目的。

最后一章对目前中国最具影响力的教育院校——华东师范大学叶澜教授发展的生命实践教育或新基础教育进行了较为全面的概述。此教育改革方法包含着理论与实践间的创造性关系,教师产生新想法和新思维方式去指导他们的创造性实践,高校研究者们则将这些想法与广泛的文献资料相结合。学校教师与高校研究者应在理论与实践间共生的互动中互辅成长,设计课堂活动是为了让每一个孩子都能实现内在力量的发展,进而逐步上升到学校领导层的转变和智慧的培养(Bu, Xu, & Deng, 2016)。这与在上世纪二三十年代间的中国教育界产生了巨大影响的美国杜威思想产生了共鸣。

《课程研究》(Journal of Curriculum Studies)发表的一系列专刊是另一个将中国教育思想带入广阔世界的丰富资源,开创性地解读了儒家传统中充满活力的具有改造生活的潜力的教育教学方式(Deng, 2011, 2014)。吴宗杰(2011)发表的题为《阐释、自主、改革:跨文化背景下的中国教育话语》的文章令人深思,该文展示了在中国对经典文献两种截然不同的教学方式。第一种方式描述了一个课堂,明显覆盖了西方认识论和分析假设,已经不可置疑地成为世界文化的一部分。另一个则是直接从《论语》中截取出来的儒家学习者和教师的情景。吴宗杰简要描绘出了早期儒家学习者饱含着内在的学习激情

(愤)和他们面部做出的非常努力的表情(悱)的自主学习的情景。这些学习者主动地与老师对话,渴望增长知识以改革内在自我,并对外部世界有更深刻的理解。对他们而言,语言只是一个去清晰洞察我们当前生活的、可认知的、却难以名状的宇宙的工具。吴宗杰认为,这种学习的质量和 spirit,已经在来自西方的“现代认识论”的覆盖下迷失了,就如在当下中国讲授经典的课程中,经典文本按照西方语言系统中的线性逻辑被解读成符号系统中的一系列命题。

一些资深学者提出了道家对语言和思想间关系的洞察是否比儒家更深入的疑问,并认为中国著名的科举考试体制的严格性压制了儒家教育学的创造性,这要远远早于西方模式对课程与教学的影响(Cheng, 2011; Curran, 2014)。吴宗杰(2014)在《代圣贤立言》一文中直接回应了关于科举考试的问题。他对1905年废除科举考试不久前,即19世纪末一篇八股文的评价进行了分析。他指出教育学是一个意义建构的过程,教育的目的是为了构建一种能够使学习者能够代圣贤立言或行动的语言。对19世纪成功的科举考试的评价强调学生对文本的评论能力所体现的深刻含义。这也就是通过微妙地转述经典,让过去指引当下,或者用更简单的话说,即“我注六经,六经注我”(Elman, p. 77)。

语言的汉字,即“文”,在古语里可以被理解为某种纹理、图案和结构,代表语言的文本或视觉意识,“指的是心中感受到的最深层的理解度和清晰度”(Wu, 2014, p. 327)。

儒家的教育学是接受心灵、身体、精神以及情感的整合性学习,这种学习比论证式或逻辑式的真理表达更加深入,并培养了一种服务于家庭、社会和自然界的深刻责任感。吴宗杰(2016)在《中国教育的重构》章节中参考了大量的中国古典文献,更加全面地展开分析。

当我们重新审思师范院校,发现它的课程无疑比全球研究型大学的课程更有助于这类教育的发展。它强调以社会利益为导向的应用知识,倾向于将学科知识与人类发展进程的理解相结合,这种理解融入了对道德和审美的理解以及认知能力,这与儒家传统是一致的。师范大学产生于18世纪的法国,但在当代的中国形成了一种新的形式。令我感到振奋的是,中国的国家政策坚持保护并支持进一步发展师范大学。我认为能够在北京师范大学召开此次会议说明我们可以从中国教育文明中探讨能够为全球教育各个议题所用的丰富资源。

去年出版的两部著作也为了解中国教育文明未来的潜在影响提供了资源。周祝瑛和乔纳森·斯潘格勒(Prudence Chou and Jonathan Spangler, 2016)主编的《全球化时代的中国教育模式》一书中的24个章节汇集了世界各地的教育学者,着重突出了中国模式如何在高等教育、教师教育、语言教育、数学教育和其他多个领域产生影响。最后一章强调了中国教育表现在不同规范、制度和个体的多样性和动态性、混合性和异质性。它强调将过程、流动性和持续地自我改造的潜力带给世界,而不是去构造一个新的、更先进的

模式,将中国视为中心,进而强加于未来的世界。

最后,中国古典教育读本《学记》近期出了新译本,一群杰出的中国哲学学者也加了很多批注(Xu & MacEwan, 2016)。《学记》本是中国五经之一《礼记》中的一部分,最早可能可以追溯到孔子及其弟子的时期。该文本的翻译工作是一个合作项目,涉及很多讨论,逐渐意识到教与学的互惠关系。它挑战了新自由主义倾向于把教学关系理解为竞争性和技术效率,而不是相互关系,重新审视了教学与教育的道德目的相关的相互联系。

因此,中国教育工作者拥有丰富资源,使他们可以给全球教育议题带来新动力,更关注人的培养,关注不同的教学方式以激励儿童和年轻人成长为致力于社会正义的包容性个体,致力于与世界各地不同群体建立合作关系并确保地球可持续发展的共同愿景。

第三部分:中国对发展中国家的教育援助

在本文的最后,我想谈谈中国作为一个新兴的、重要的教育与发展援助提供者所发挥的作用。中国与非洲各国以及南亚、东南亚的关系可以回溯到1955年4月的万隆会议,当时周恩来总理在协助建立冷战中亚洲和非洲各国合作的不结盟运动中起到了重要作用。

第二年就有4名埃及学生到中国留学,此后除去文化大革命(1966—1976年)的那十年,直至上世纪90年代,中国每年都提供

两个奖学金名额给大多数非洲国家。许多学生归国后在本国担任领导职务。20 世纪 90 年代一项研究发现了一个非常有趣的现象,这些非洲学生具有非凡的汉语学习能力并且可以撰写农业、工程和医学方面的中文毕业论文。他们大多数来到中国前已经会使用多种语言,他们在部落母语、国家或地区语言如斯瓦希里语和作为殖民遗留的英语或法语环境中长大,这意味着他们远比北美或欧洲的学生更善于中文的学习和运用 (Gillespie, 2001)。

然而,直到 20 世纪 90 年代,中国才开始针对非洲和东南亚国家重点制定教育援助计划。对此有一种解释是与 1992 年邓小平视察深圳并宣布中国继续向世界开放前几年发生的历史事件有关。上世纪 90 年代初,中国在冷战后得到了非洲国家的政治支持,非洲学生奖学金留学、自费留学以及中国教师赴非洲国家的教育交流增多 (Nordveit, 2011)。

然而就在世纪之交之后,中国开始发展与非洲国家在经济和教育上的合作关系,并于 2000 年 10 月成功举办了首届中非合作论坛 (FOCAC),此后每三年定期举办 (Nordveit, 2011)。与此同时,中国同日本和韩国一起,共同发展东盟与中日韩 (ASEAN + 3) 的联盟关系。其中还包含了一些教育援助活动,比如,为柬埔寨、老挝和越南的学生提供在中国大学学习的奖学金,以及促使中国广西和贵州等省份的大学与东盟国家的大学建立合作关系 (Yang, 2012)。截至 2013 年,中国教育援助预算增长了 9 倍,提供发展援助的资金位居世界第 6 位,仅次于美国、英国、

德国、法国和日本 (Kitano & Harada, 2016)。

中国之所以成为新兴教育援助国与其对发展中国家学生的吸引和支持的开放态度有关。1990 年至 2000 年间,来华留学生人数从 1 万增加至 5 万 2 千人,其中大部分接受非学历的汉语言和文化教育 (Hayhoe & Liu, 2010)。截至 2015 年,这一数字呈指数增长,经教育部统计中国大学有 397635 名国际生 (教育部, 2016 年),中国成为仅次于美国和英国、位居世界第三的留学生大国 (Zhang, 2015)。到 2015 年为止,中国教育部的一个奖学金项目资助了 40600 余名来自发展中国家的学生 (Zhao, 2016)。国际生在很多学科领域选课,随着大量英语课程的开设,他们能够在较短时间内完成研究生学业,并活跃于其所在的大学并为其校园文化做贡献。2009 年,东北师范大学开设了最早的英语教育硕士课程,来自东南亚、非洲和拉丁美洲国家的硕士和博士研究生极大地丰富了东北师范大学的校园环境 (Zhu & Ma, 2011)。

中国对发展中国提供教育援助的另一个层面是不断扩大发展的文化外交项目。目前已在 140 个国家和地区建立了 511 所孔子学院 (Hanban, 2016)。这些机构的财政和汉语教师支持由教育部所属的汉办承担,但是他们的项目由中方大学与各合作院校或非政府组织执行 (Li, 2012)。虽然重点关注文化理解和语言教学,但这些大学间的合作伙伴关系也有明确的教育援助项目,得以进一步促进师生交流以及开展其他形式的合作。

一些西方国家尤其是北美的学者对这种合作持批判的态度,他们认为中国在拉拢大

学由此通过文化支持地缘政治策略,这可能会导致欧洲文艺复兴以来西方大学的核心价值,即学术自由的原则遭到侵犯(Hartig, 2012)。非洲和东南亚的大学比较不可能产生这种怀疑态度,而是有更强烈的伙伴关系,因为他们过去半个多世纪里西方资本主义统治和苏联社会主义统治的冷战之中,长期属于不结盟的边缘国家。

肯尼斯·金(Kenneth King, 2014)撰写了大量有关中非发展援助关系的论著,指出中国最近在非洲高等教育的参与模式和西方国家普遍情况不同。他认为,目前中国尚未形成一个指定的发展机构,如美国国际开发署(USAID)、CIDA 或国际发展部(DFID),而只是在商务部底下一个小部门在处理外国援助的事务。但是在 2011 年和 2014 年发表的白皮书中指出要在相互依存、政治平等和互惠的原则上,为非洲国家培训合格的教育、管理、科学和技术人才。金也指出在三年一次的中非合作论坛最终承诺增加援助,达成了到 2015 年给非洲学生提供 6000 个政府奖学金名额,且每年培训 1500 名教师和校长的目标。

最令人激动的莫过于在 2009 年的中非合作论坛中达成的,支持中非 20 所大学的合作承诺。中国政府的资助发给中方合作院校,支持长期的合作教学和科研关系,按照明确规定的互惠原则联合举办双方领导人和教职员工的会议。一些中国教师将这些合作关系视为帮助非洲提升发展能力,另一些人则认为这是有利于双方的合作研究、师生交流的对等机会(King, 2014)。

这些伙伴关系都是有意识长期发展的,因为预想到需要经过长时间来建立相互理解和互惠互利的合作方式。这就回应了我们在第一部分提到的“五常”,对中国大学努力赢得信任、真诚的贡献、应需供给、尊重对方以及在这个过程中提升自身能力是多么重要。西贝尔格和强海燕(Seeberg&Qiang, 2012)的新书中记录了上世纪 80 年代和 90 年代中国和加拿大大学的教育研究合作经验,并从自己的近代史中得出了有益的教训,这一点已在本文的第一部分中进行了讨论。

中国教育学者因此可以利用这些研究机会来发展中国儒家教育价值观,并与非洲的乌班图(Ubuntu)概念相结合,可为未来全球教育开创新思路。虽然全球排名体系更青睐于发表英文的 SSCI 期刊文章,因此理论参考框架也都取自欧洲和北美的教育研究,但与非洲或东南亚的教育学者合作也许会形成另一种反渗透的新思路,关于这些阿里马兹瑞(Ali Mazrui, 1975)早在他的文章《作为一个跨国公司的非洲大学》中探讨过。乌班图与非洲人文主义是 2015 年 3 月在华盛顿举行的比较与国际教育学会年会关注的主题。李钧(2015)令人信服地讨论了儒家价值观和乌班图的道德取向之间的协同效应,建议共同承担正义、道德和实用性以及尊重学生个体、社区和社会各个层面需求的多样性。

儒家的认识论和文章第二部分概述的人的培养的理念都开放性地接受对话式的相遇,但逐渐主导西方卓越教育观的线性和理性思维方式则不是这样。因此当中国走向世界的中心,不应去寻求一种有望取代过去的

“超前”模式,而是应该显示出自己有能力欢迎对话,包容多样性,并将相反观点调和平衡。不再坚持解决矛盾,线性向前,而是更应该创建一个超越字母语言体系和线性逻辑的束缚,开启更广阔空间,挖掘比文字更深层次的见解。这种教育从心灵开始,触及思想和精神的形成,以便整合性地培养能够为人类创造更美好未来的人。

最后,我想将中国传统里人的培养的理念与我在西方基督文化里的成长经历联系起来,来结束这篇文章。文,表达语言的汉字,

表达了语言不仅仅是记号或是概念,而是生命的轨迹。因此,《论语》可以视为孔子在世上的足迹。与此类似,基督徒认为每日阅读福音书,跟随基督在世上的足迹,比后来由教会权威提出的神学主张更为重要。因此,本文第一部分引用《论语》和《路加福音》的部分文本可以被看作是用相互补充的方式去滋养“一种美德的表露,一颗求知的心,和对一切知识的关心”(Wu,2014,p.328)。

译自《中国教育前沿》2017年第12卷第1期。