

公民教育研究的理论架构——探索一个儒家文化的本土模式

李军

香港教育学院教育研究院比较教育与终身学习学系

摘要：理论架构对于公民教育的研究向来非常重要，并受到学者的高度重视。如1960年代初由政治学者 Gabriel A. Almond 和 Sydney Verba 发表的《公民文化：五国公民态度与民主》一书，就采用了政治文化学的分析架构。由国际教育成就评价协会（IEA）组织、马里兰大学 Judith Turney-Purta 教授主持的公民教育课题组发表的诸多成果，多采用由该课题组起草的、基于建构主义的八面图示作为理论架构。近年来，开始有学者不满足这些传统理论，就有中国元素的理论架构进行了有益的探索。如新加坡国立教育学院的李荣安教授阐发的源于中国传统文化的、关系主义的“东亚模型”（Relationalism）（Lee, 2003, 2010）。笔者也尝试在中国本土文化中寻求答案，并基于儒家传统哲学和教育的理念，提出“知（Knowing）—智（Wisdom）—行（Action）”的儒家文化模型（Li, 2010）。本文就此作进一步的历史回顾、梳理、反思与探索。

关键词：公民教育；理论架构；公民文化；本土；儒家文化

一、导言

在社会科学中，所谓理论架构常常是指用于理解、解释或预测某一社会现象的分析工具。西方学术界在评判一项学术研究的质量时，大多会基于这样两个标准：一是理论架构的运用；二是研究的方法。某种研究方法的使用，带有技术和操作层面上的意义，从某种程度上可以确保一项学术研究的可信性。但是，它却不能保证该学术研究的理论或者实践价值。而理论架构的使用，则被常常被视为评判理论或者实践价值的一个重要依据。这是因为没有理论架构的学术研究，在求证过程中很容易陷入迷思，并且缺乏理论根据。所以，社会科学界对理论架构的广泛重视已经成为一个学术传统（Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 1998; Durkheim, 1938; Patton, 2005）。就公民教育和道德教育的研究而言，这也丝毫不例外。鉴于理论架构对于公民教育研究的重要性，本文拟首先就此对这一领域有重要影响的理论模型进行历史回顾与梳理，然后就其在当今全球化和本土化时代的应用意义进行反思，最后对源于中国本土的理论架构在公民教育研究中应用提出一定的构想。

二、公民文化模型：一个简明的历史回顾

1963年，普林斯顿大学出版社出版了有关公民研究的经典著作《公民文化：五国公民态度与民主》一书（*The Civic Culture: Civic Attitudes and Democracy in Five Nations*）。该书由著名政治学者、当时任教于耶鲁大学的 Gabriel A. Almond 和他的博士生 Sydney Verba 合著。这本经典著作也是在政治学领域首次使用大规模问卷进行跨国调查的研究成果，是在国际范围内围绕民主主题进行比较政治学研究的滥觞。该书自六十年代出版之后，在国际学术界和政治界影响巨大，先后多次修订再版。

在本书出版之前，著名社会学者 Talcott Parsons 就现代社会系统的结构和及其功能和过程进行了深入全面的研究，并编辑其十篇期刊论文于 1960 年由自由出版社出版了《现代社会的结构与过程》（*Structure and Process in Modern Societies*）。深受 Talcott Parsons 社会结构理论的影响，以及目睹 Samuel Huntington 所指称的第二次民主浪潮的巅峰（Huntington, 1991, p.12），Almond 在他早先发表的论文基础上，和 Verba 重新考察“文化个性”或者“心理文化”理论，就芝加哥学派的代表人物 Edward Shils 提出的“公民文化”（Shils, 1961），演绎和发展出了“政治文化”和“政治社会化”这两个迄今为止仍被广泛接受和使用的重要概念。

Almond 和 Verba 在书中详细解释了他们为何使用“政治文化”而不是“国民性格”、“政治社会化”而不是“儿童发展”的两点理由（Almond & Verba, 1963, pp. 12-14）。第一，他们认为若需明确政治与非政治的态度与发展模式的关系，就有必要将两者加以区分，尽管两者并无清楚的界限。由此，他们定义“政治文化”为“一种特别的政治取向——对政治制度及其各个部分、以及自己对在这一制度中的作用的态度。……它是对一系列社会客体和过程的一套取向”。第二，他们承认使用“政治文化”是因为它能容许作者在研究中去运用人类学、社会学和心理学的理论。Almond 和 Verba 所谓的政治文化，既非传统的人文文化，也非现代的工业文化，而是第三类两者兼顾的文化。他们认为，这样一种文化可以用三个组成部分来进一步衡量和说明：

1. 认知取向（Cognitive Orientations），指对特定政治体系及其作用、局限性、乃至其输入与输出的知识和信仰。
2. 情感取向（Affective Orientations），指对特定政治体系及其作用、管理人员和表现的好恶。
3. 评价取向（Evaluative Orientations），指对特定政治目标的评判和意见，特别是那些典型的涉及与信息 and 情感等相关的价值标准。

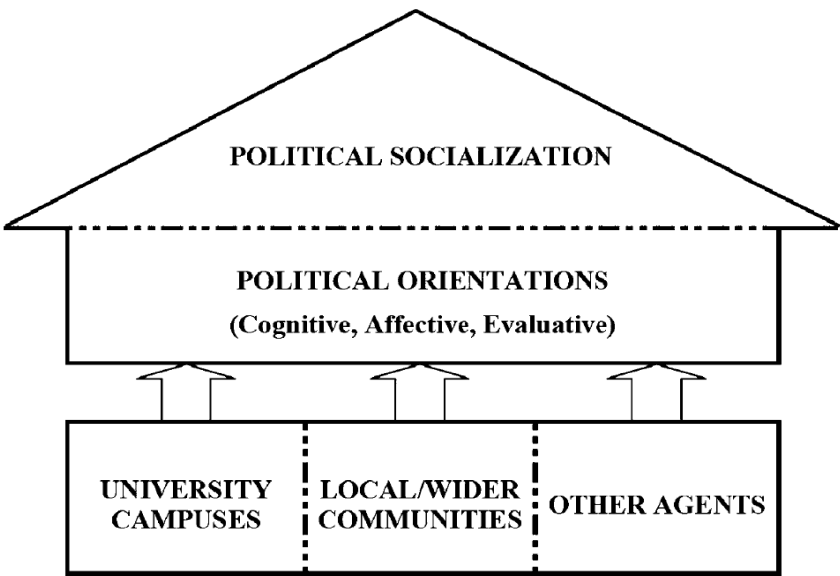
在这一公民文化模型的界定下，Almond 和 Verba 选取了英国、美国、西德、意大利和

墨西哥为比较对象，就其政治文化对逾 5,000 名 18 岁以上的成年公民进行了访谈，然后分如下三个主要方面对这五个国家的政治文化进行了系统的比较分析：

- 1. 政治文化的类型（Patterns of Political Culture）
- 2. 社会关系和政治文化（Social Relations and Political Culture）
- 3. 政治文化的描述（Profiles of Political Culture）

其中，很多的方面都与公民教育直接相关，例如，第一部分“政治文化的类型”中的政治认知、情感及其类型、社会参与的责任、公民能力、参与和政治忠诚，以及第二部分“社会关系和政治文化”中的社会关系与公民合作、政治社会化与公民能力等。

Almond 和 Verba 的这一理论架构对后来的学术影响十分深远，甚至在现代众多研究领域仍然被继续运用（Sigel, 1995）。一个最近的例子就是对中国高等教育大众化进程中大学生公民意识和参与的研究（Li, 2009）。在这项研究中，作者就 Almond 和 Verba 所阐述的政治文化的三个方面进行了理论提炼，构建一个分析模型（请见图一），依据这个模型对中国的大学生公民认知、情感和评价三个方面进行了多层面的量化分析，并就这三者对于大学生政治社会化指标（PS Index）的相关性及影响因子进行了多元线性回归分析。由此得出的一个结论是，中国的大学生公民认知、情感和评价三个因素都对其政治社会化指标有一定的构成影响。具体地比较而言，大学生的公民评价对政治社会化指标的影响最大，而他们的公民情感则相对而言影响最小（Li, 2009, p.392）。



图一：学生个体的政治社会化（Li, 2009, p.384）

三、建构主义模型：一个国际化的主导潮流

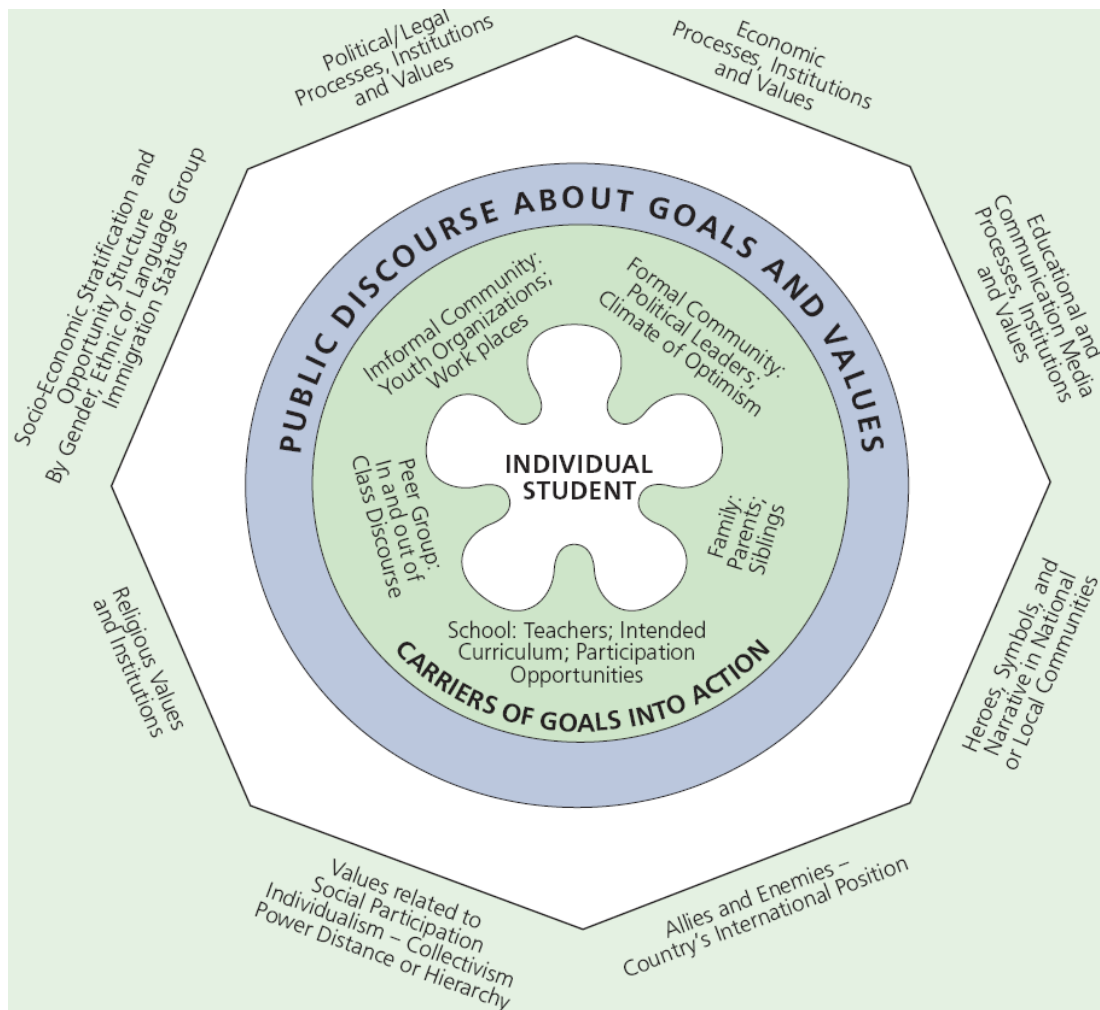
发源于 1950 年代以日内瓦学派创建者让·皮亚杰（Jean W. Piaget）为代表的建构主义理

论是目前仍然倍受教育界推崇的一种学习理论。建构主义者认为，个体的心理发展，诸如客体观念、因果联系观念、时空观念等等，都是个体心理对外在客体持续同化（Assimilation）、顺应（Accommodation）和平衡（Equilibrium）的结果（Piaget, 1954）。

从这一理论建构出发，由国际教育成就评价协会（IEA）组织、马里兰大学 Judith Torney-Purta 教授主持的公民教育研究课题组发展出了一个八面图示作为理论架构。国际教育成就评价协会的公民教育研究项目始于 1960 年代末进行的六科问卷项目，最初包括了十一个国家，其调研对象是 10 岁、14 岁以及高中最后一个年级的学生。该项目在 1994 年扩大调研范围重新启动，共有来自 28 个国家的 14 万名中学生参加，成为世界历史上关于公民教育最大规模、最科学的国际调查，历时 8 年于 2002 年结束，共发表了四项主要成果（Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, 2002; Steiner-Khamisi, Torney-Purta & Schwille, 2002; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001; Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999）。

在这项大规模的国际比较研究中，Torney-Purta 教授采用的是建构主义的理论模型，并用一个八面图示表现出来（请见图二）。正如所解释的那样，IEA 的公民教育研究项目并未贸然选择某一个理论架构，从而彰显某一学派或者有限变量的重要性。相反，课题组希望的是这样一个理论架构——在有影响力的活动家和思想家看来——与民主的公民教育相关的观点表述和分析（Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999, p.17）。最终选定的理论模型主要受到两大心理学理论的影响：一是俄裔美国心理学家 Urie Bronfenbrenner 提出的生态发展理论（Ecological Development），另一是人类学家 Jean Lave 和计算机专家 Etienne Wenger 提出的情境认知理论（Situated Cognition）。

国际教育成就评价协会公民教育研究项目的这个八面图示展示的，是在家庭和在学校与学友一道的日常生活被当作年轻人在社会和政治环境中思考和行动的“嵌入”背景。公民学习关乎到社区参与以及在这一特定社区中的身份发展。同时，这些“讨论和实践的社区”提供了一种情形——年轻人从中逐步地发展出更为复杂的行为观念和方式。关于社会的公共讨论和实践通过与家庭（父母、兄弟姐妹甚至有时亲戚）、学校（教师、实施的课程和参与机会）、学友（班内或者班外）以及邻居（包括校外青年组织的人员）的接触对学生发生影响。在这个模型中，学生个体始终居于核心。除了面对面的接触之外，还有通过其组织和媒体来发生影响的、更为广泛的社会。如图二所示，环绕 IEA 模型的八面过程包括了在政治、经济、教育和宗教领域中的组织、过程和价值，还包括了国家在国际上的地位、当地或国家非常重要的符号与记述、以及含有民族和性别群体机会的社会分层系统（Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001, pp.20-22）。



图二：国际教育成就评价协会（IEA）公民教育研究八面图示模型（Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999, p.18; Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001; p.21）

从 2006 年开始，国际教育成就评价协会开始了新一轮的、更大规模的关于公民教育的国际比较研究。在新的 IEA 公民教育研究项目中，Torney-Purta 教授倡导的建构主义理论模型仍然被继续采用（Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr, 2008, p.12）。一个基本的理论假设是，学生的公民学习并不局限于教师对他们进行的关于个体权利和义务的直接教育。由此可见，国际教育成就评价协会的建构主义理论模型已经成为国际化的主导潮流。

四、对两个经典理论模型的审问与明辨

虽然如上两个经典模型至今仍受到学术界的重视，但是并不意味着它们玉璧无瑕。事实上，从构建的开始它们就受到各种各样的挑战和批评。例如，在 1960 年代《公民文化：五国公民态度与民主》出版的 20 年后，Almond 和 Verba 还把各类评论及批评文章以《公民文化再论》（*The Civic Culture Revisited*）为题汇集出版（Almond & Verba, 1989）。

在《公民文化再论》一书中，就有研究者专门就 Almond 和 Verba 的公民文化模型提出

批评。例如，有作者认为，虽然 Almond 和 Verba 把公民文化定义为具有几个显著组成的文化模式，但是对这些组成既没有实证指标的特别界定，也没有精确地衡量它们对文化模式整体的作用。从对公民文化几个组成部分到不同政治文化趋近于公民文化的程度之间，尚有相当的距离。此外，一个根本问题在于，对于政治文化的衡量上过于注重国家宏观层面的倾向、以及试图呈现对各个国家跨区的直接比较的倾向，因而忽略了每个国家的自身特点。另一个批评则是，Almond 和 Verba 的理论模型过于侧重由细微的分析单元入手，进而推断出概括更高层面系统的状况，犯有“个体错误”（Individualistic Fallacy）（Lijphart, 1989）。

另外的研究者则批评 Almond 和 Verba 的《公民文化：五国公民态度与民主》虽然从一开始就界定了公民文化和政治文化的区别，可是却从来没有具体界定和讨论书中的几个核心概念——什么是民主以及公民的政治取向由何发展而来，因而缺少历史的、文化的考察与诠释。更重要的是，在批评者看来，Almond 和 Verba 的公民文化经典模型是出于 Parsons 和 Shils 式的政治心理分析，但是究竟什么公民文化的状态？它是否只是一个描述而已？或者只是一个抽象的、可以期冀在一个民主体制的政治文化中发现的取向模型？Almond 和 Verba 把政治文化细化为三个组成部分进行研究——认知、情感和评价，但是如果就这三个组成部分进行整体考量，就会发现不可避免地要考虑到政治文化和政治结构之间辩证的、互动关系，而不是像 Almond 和 Verba 的理论模型那样只注重政治文化本身（Pateman, 1989）。

特别需要指出的，是 Almond 和 Verba 模型中关于政治社会化的部分。虽然政治社会化并非他们理论的核心成分，但正如由李军博士最近所作的关于中国高等教育大众化进程中大学生公民意识与参与的研究所表明的那样，却是后来学者沿用这一理论架构较多的部分。但是同样的问题，这一概念在 Almond 和 Verba 模型中也未得到明确的界定，这也正是就这一主题进一步探讨的最为脆弱、最复杂的问题（Sigel, 1995）。同时，关于政治社会化的讨论最为欠缺的，是对被研究对象所处的历史文化背景等因素的讨论（Street, 1994）。

其他一些学者也就 Almond 和 Verba 经典公民文化模型提出各种批评的意见（Barry, 1978; Welch, 1993; Wiatr, 1989）。要言之，正如 John Street 所指出的那样，一个清晰的对文化和政治文化的界定和对政治文化解释力的解释，成为重新应用 Almond 和 Verba 经典理论模型的关键所在（Street, 1994）。

IEA 公民教育研究项目所使用模型的建构主义理论也同样受到各种各样的批评。首先，建构主义理论所受到最主要的攻击，是它明确地或含蓄地妥协于相对主义（Relativism）——这是因为它认为所谓的知识或者真理是“社会地建构的”。这就实际上导致了它陷入一个自我否定的怪圈：如果被认为是真理的东西只是在一个特定社会形式中构建出来的话，那么这个

所谓的真理本身也只应当被适用于那个特定的社会，而并非所有的社会。也就是说，在另外一个不同的社会当中，这个真理甚至完全可以错误的，因而就不能被称作为真理。以此类推，建构主义理论本身便也有可能在某个社会形式中是错误的。何况，人们也可以由此肯定，建构主义既是对的，同时也是错的。可见，建构主义理论具有先天性的局限性。其次，既然建构主义理论主张知识是社会地构建的，它也就带有社会决定论的色彩（Honderich, 1990），因为个体的知识主要是由当地社会的文化和语言所决定的（Kitching, 2008）。

有鉴于此，IEA 公民教育研究项目所使用的建构主义模型从理论上说，是无法或者很难用于进行国际间比较的目的——从其学生问卷的设计便可以看出这个问题（Torney-Purta, 1998）。很多学生问卷的问题都无法或者很少顾及各国政治、社会、经济和文化的差别，因此人们就很自然地对调查结果产生了深度的疑问。非常确实的是，正如 Almond 和 Verba 经典公民文化模型一样，IEA 公民教育研究项目所使用的建构主义理论模型也缺乏对不同国家政治、社会背景中对民主等公民教育核心观念的界定，更缺少对于不同国家历史、文化及本土公民概念的重视，这尤其印证了 Roberta Sigel 对现有政治社会化研究的尖锐批评（Sigel, 1995）。

特别需要指出的一点是，我们必须清楚地认识到，如上两个经典模型都是以西方学术为主导的理论，正如斯坦福大学教授 Martin Carnoy 早在 1970 年代于《作为文化帝国主义的教育》（*Education as Cultural Imperialism*）中所讨论以西方教育为主导的那样（Carnoy, 1974）。换言之，它们的西方学术主导性或多或少地忽略了其它文化和学术研究的影响，并且拥有不应有的学术优越感。具体而言，具有数千年文明的中国文化因素并未在其中得到体现。近年来的研究已经表明（Watkins & Biggs, 1996），华人学习者在学习的过程中具有其特殊的文化习性，因而许多西方的理论模型难以解释他们的学习行为和成就。或者说，西方的很多理论只能导致对华人学习者学习活动的理解困难。这在一个知识全球化和本土化高度觉醒的二十一世纪，显然不能被认为是与时俱进的。

五、源于本土文化的尝试

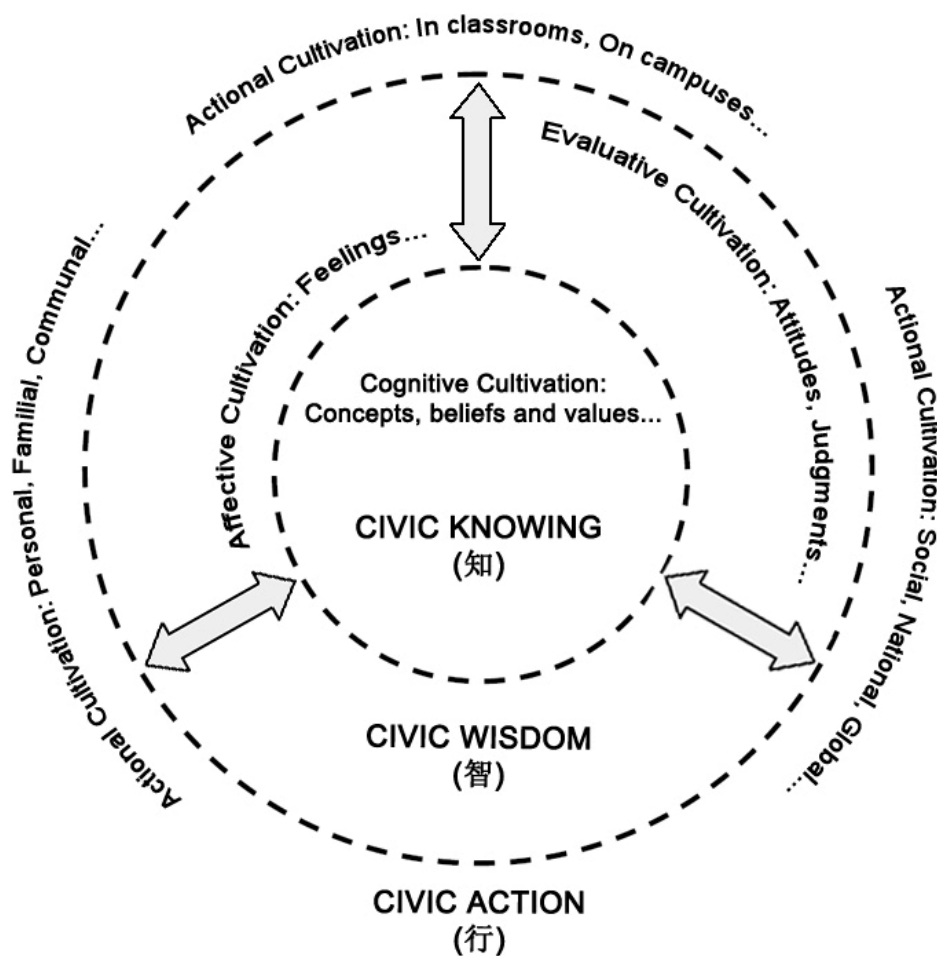
意识到西方学术在当前公民教育研究中的主导性、以及在亚洲文化背景下研究公民权责概念的困难之后，有学者开始关注亚洲本土的文化因素。其中，新加坡国立教育学院院长李荣安教授是较有代表性的一位。他在 2003 年发表的论文中着力分析了“个体”这个概念在东西方社会、政治、文化中不同的蕴意。在西方，所谓民主与自由这些公民社会的核心概念都源于意味着在社会中责任与权利的个体主义（Individualism）。因此，个体主义是西方公民教育理论模型的最基本着眼点，可以延伸至政治的、经济的乃至宗教的诸多层面。但是在东

方社会，相应的一个概念则被认为是集体主义（Collectivism）。但是，集体主义并不意味着与个体主义的相对立。在东亚文化中，自我是一个十分重要的概念，对于公民教育具有至为关键的意义。像著名的中国化学者 William Theodore de Bary 所指出的那样，自我与自由主义是密切相关的——正如在汉语中，“自”有着“来自”或者“关于自身”的意味（de Bary, 1983, p.44）。

中国的社会学者 Ambrose King（1992）认为，在中国文化背景下，仅仅用个体主义和集体主义的二元范式来讨论自我这个概念在中国传统的集体中的位置是不恰当的，因为中国社会既非个体性的也非集体性的，而是关系性的（Relationalist）。在此基础上，李荣安阐发了 King 提出的关系主义（Relationalism）概念，并认为关系主义对于理解东方的政治特点下的公民权责十分适用，并进一步提出中国文化中的“自我”概念既非个体主义（Individualism），也非个体化（Individuation），而是个体性（Individuality）。这种个体性很好地体现在修身、自省、自律、自得、自谦等等汉语词组中。与西方建立在个体权责和个体化基础之上的个体主义不同，东方文化则强调个体性的发展——这决定了东方文化中公民权责意识的发展迥异于西方的特点。前者具备政治性和官僚性，而后者则具有了非政治性、重视可能导致也可能不导致政治结果的自我成长。这就解释了东方国家总是侧重讲道德教育而不是公民教育的原因，同时也解释了为什么许多亚洲国家在公民教育中非常重视个体性和关系性的原因（Lee, 2003）。

在最新出版的《亚太公民教育学》（*Citizenship Pedagogies in Asia and the Pacific*）中，李荣安教授进一步就这一理论架构进行阐发。他指出：与西方注重国家与个体的权责相比，东方社会关于公民权责的讨论则倾向于关系主义——这一类的较为典型的公民课程关注的常常是个体如何与自己、别人（如亲友）、国家乃至自然的关系，并且总是有对个体修身以及在自我和他人之间的和睦关系的重视。从这个意义上说，一个个体欲成为一个好的公民，就需要成为一个好人——也就是对个体性的重视（Lee, 2010）。

觉醒于西方学术的主导性以及中国本土文化的特点，但与李荣安教授倡导的“东亚模式”有所不同，香港教育学院李军博士尝试了更具体地聚焦于对中国儒家文化的发掘和在公民教育研究中的实际应用。在最新出版的《二十一世纪中国大学的肖像：迈向大众化高等教育》（*Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher Education*）中，李军博士尝试运用了他构建的“儒家文化模型”（Li, 2010），对中国当代大学生的公民意识和参与进行了量化分析（参见图三）。



图三：儒家文化模型（Li, 2010）(Adapted from Li, 2009).

十分明显，这一儒家文化模型是基于文化心理方式（Psychocultural Approach）、重建主义（Reconstructionism）与中国传统文化的理论结合。所谓文化心理方式，实际上是对 Almond 和 Verba 关于公民文化的经典模式的继承与改造。重建主义率先兴起于 1920 年代前后的美国，其哲学前提主要有二：一是认为社会需要不断的、重新构建的变化；二是这种变化需要教育本身的重建以及运用教育来重建社会（Ozmon & Craver, 2008）。吸收这一理论的着眼点，是用以弥补和改造 IEA 公民教育研究构建主义模型的不足。而中国文化的传统则是以儒家文化为根基的汲取和升华。

在儒家文化的学习传统当中，知（Knowing）、智（Wisdom）、行（Action）被认为是个体道德完善过程中三个最为根本性的东西（Li, 1998）。这一儒家文化模型从个体公民的知出发，然后交叉式地嵌入公民的智与行。整体而言，这三个方面并非相互独立的三个过程。实际上，它们乃是俩俩相关的、完整的单一过程。因此，三者之间并无明确的区分和界限。因为这个模型注重探求个体和社会之间的相互关系（Relationalism），因而也同时兼顾了从微观和宏观来探究公民教育的两个传统方式（Hahn, 1998）。具体而言，这个儒家文化模型包括了

下述四个研究量度：

1. **公民认知量度 (The civic knowing scale):** 公民知识的养育乃是个体政治社会化的根本基础，所以居于模型的核心位置。它包括了关于公民权责、公民参与以及国家认同的概念、信仰和价值倾向的养成。这一过程可以是被动式，也可以是主动式，或者两个兼有。
2. **公民智慧量度 (The civic wisdom scale):** 在公民认知的基础之上，个体发展他们对于社区、社会、国家以及全球社区的情感，并建构他们对它们的动机、态度和评价。与此同时，公民智慧的培养还包括了由情感和评价两个层面构成的批判性思维。
3. **公民行动量度 (The civic action scale):** 在公民认知和智慧发展的同时，个体就他们所学的公民知识、情感、评价等在三个层面进行实践：个人、家庭和社区（基础的层面），课堂和校园（中间的层面）和社会、国家和全球（扩展的层面）。在公民实践中，他们运用、更新和重建他们关于公民权责和参与的概念、价值、情感、动机、态度和评价。同时，他们也在公民参与中进行反思。
4. **公民关系量度 (The civic relationship scale):** 公民认知、智慧和行动这三者并非相互孤立或者排斥。相反，这一模型重视的是它们在个体政治社会化过程中的交叉、嵌入和互动的关系。对于这三者相互关系的检视对于理解学生的公民学习和参与至为重要 (Li, 2010)。

这一儒家文化模型对于当今公民教育研究、特别是国际或区域间的比较研究，具有特别的意义。首先，它扎根于中国的本土文化传统，与华人学习者的社会文化背景同根同源，因而对理解他们的公民学习活动具有先天优势和可接受性。例如，对于如何明辨民主、自由、爱国、个体公民权责的公民教育核心概念，可以做出完全适合本土文化的理解和解释。其次，由于远东诸国或地区如中国、日本、韩国、越南、新加坡、马来西亚、台湾、香港、澳门等常被视为儒家遗产社会 (Confucian Heritage Societies)，这一儒家文化模型可以为公民教育研究的东亚理论模型、乃至泛亚理论模型提供更具体、可供归纳的理论元素和实践素材。再次，它对于改变以西方学术理论主导公民教育研究的不平衡现状，具有标志性的意义。尤其是对国际比较研究而言，如何结合源于本土的理论模式以理解和解释各国社会或教育现象的差异，来作出主动、积极和有益的探索。最后，它融合并嫁接了西方的部分学术传统和理论，有益于促进东西方文化的互惠、互补和互动，是东西方文明对话的基本步骤之一。

六、总结

在对公民教育研究有重要影响的理论模型进行历史回顾、反思和重建之后，我们仍回到文章开始时的那个假设：所谓的理论架构，常常是指用于理解、解释或预测某一社会现象的分析工具。现在我们十分清晰的是，没有一个理论架构是放之四海皆准的，而不同的理论架构之间完全可以共存、共生和共融的。这就是说，从 Almond 和 Verba 的公民文化模型、IEA 的建构主义模型、李荣安教授的东亚模型，直至李军博士的儒家文化模型，都无所谓哪一个模型是绝对正确的、也不存在哪一个模型是代表潮流的。重要的是，必须弄清在什么政治、经济、文化的社会环境下，什么样的模型更能帮助我们“理解”、“解释”或“预测”公民教育中的现象。更为重要的是，当我们期待更有助于理解、解释或预测某种社会现象时，不同的理论架构实际上可以起到相互弥补、相互辨析甚至相互替代的作用。大概这也是我们需要和创建理论的一个真正原因。

参考文献：

- [1]Almond, G.A., Verba, S., (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- [2]Almond, G.A., Verba, S., (1989). *The civic culture revisited*. Newbury Park, CA: Sage.
- [3]Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- [4]Barry, B. M. (1978). *Sociologists, economists, and democracy*. Chicago: University of Chicago Press.
- [5]Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- [6]Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms, present and future. In N. Bolger, C. Caspi, G. Downey and M. Moorehouse (Eds.), *Persons in context: Developmental processes* (pp.25–50). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [7]Carnoy, M. (1974). *Education as cultural imperialism*. New York: David McKay Co.
- [8]Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- [9]de Bary, W.T. (1983). *The liberal tradition of China*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- [10]Durkheim, E. (1938). *The rules of sociological method*. New York: The Free Press of Glencoe.
- [11]Hahn, C.L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- [12]Honderich, T. (1990). *Mind and brain: A theory of determinism* (vol. 1). New York: Oxford University Press.
- [13]Huntington, S., (1991). Democracy's third wave. *Journal of Democracy*, 2(2), 12-34.
- [14]King, A. Y. C. (1992). *Zhongguo shehui yu wenhua [Chinese society and culture]*. Hong Kong: Oxford University Press.
- [15]Kitching, G. N. (2008). *The Trouble with theory: The educational costs of postmodernism*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.
- [16]Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [17]Lee, W.O. (2003). Conceptualizing citizenship and citizenship education in Asia. *Pacific Asian Education*, 15 (2), 8-26.
- [18]Lee, W.O. (2010). Multiple modalities of Asia-Pacific citizenship pedagogies: Eclectic concepts, hybridized approaches and teachers' preferences. In K. J. Kennedy, W. O. Lee & D. L. Grossman (Eds.), *Citizenship pedagogies in Asia and the Pacific* (pp.335-356). Hong Kong: CERC/Springer.
- [19]Li, J. (1998). *Jiaoyuxue zhi [The Book of Pedagogy]*. Shanghai: Shanghai People's Press.
- [20]Li, J. (2009). Fostering citizenship and civil society in China's move to mass higher education. *International Journal of Educational Development*, 29 (4), 382-398.
- [21]Li, J. (2010, forthcoming). The student experience in China's move to mass higher education – Equity, institutional change and civil society. In R. Hayhoe, J. Li, J. Lin & Q. Zha, *Portraits of 21st century Chinese universities: In the move to mass higher education*. Hong Kong: CERC/Springer.
- [22]Lijphart, A. (1989). The structure of inference. In G. A. Almond & S. Verba (Eds.), *The civic culture revisited* (pp.37-56). Newbury Park, CA: Sage.

- [23]Ozmon, H. A., & Craver, S. M. (2008). *Philosophical foundations of education* (8th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- [24]Pateman. C. (1989). The civic culture: A philosophic critique. In G. A. Almond & S. Verba (Eds.), *The civic culture revisited* (pp. 57-102). Newbury Park, CA: Sage.
- [25]Parsons, T. (1960). *Structure and process in modern societies*. New York: The Free Press of Glencoe.
- [26]Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- [27]Piaget, J.W. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Ballantine Books.
- [28]Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (2008). *International civic and citizenship education study. Assessment framework*. Amsterdam: IEA.
- [29]Shils, E. A. (1961). Demagogues and cadres in the political development of the new states. Paper prepared for the Committee on Comparative Politics, Social Science Research Council.
- [30]Sigel, R. S. (1995). New directions for political socialization research: Thoughts and suggestions. *Perspectives on Political Science*, 24 (1), 17-22.
- [31]Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J., & Schwille, J. (Eds.). (2002). *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- [32]Street, J. (1994). Political culture: From civic culture to mass culture. *British Journal of Political Science*, 24(1), pp. 95-114.
- [33]Torney-Purta, J. (1998). Notes Regarding the IEA Civic Education Instrument. Retrieved August 9, 2009, from the IEA Civic Education Study Web Site:
<http://www.terpconnect.umd.edu/~jtpurta/studentQ.htm>
- [34]Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.-A. (Eds.). (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies for the IEA Civic Education Project*. Delft: IEA.
- [35]Watkins, D.A., & Biggs, J.B. (1996). The Chinese learner in retrospect. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (Eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp.269-285). Hong Kong/Victoria: CERC/ACER.

- [36]Welch, S. (1993). *The concept of political culture*. New York: St. Martin's Press.
- [37]Wiatr, J. J. (1989). The civic culture from a Marxist-Sociological Perspective. In G. A. Almond & S. Verba (Eds.), *The civic culture revisited* (pp. 103-123). Newbury Park, CA: Sage.

Explore a Native Mode of Confucius Culture: the Theoretical Framework of Research on Civic Education

Li Jun

(Department of Comparative Education & Lifelong Learning, Educational Institute, the Hong Kong Institute of Education)

Abstract: The theoretical framework is always important to the research of civic education, so it has been thought highly by many scholars. For example, the book named *The Civic Culture: Civic Attitudes and Democracy in Five Nations*, which is issued by Gabriel A. Almond & Sydney Verba in 1960s, has adopted the analytical framework of political culture. The discussion group of civic education, which is organized by International Association for the Evaluation of Educational Achievement(IEA), and directed by Prof. Judith Turney-Purta of University of Maryland, has issued many achievements. These achievements have mostly used the octahedral diagram based on constructivism as the theoretical framework, which is drafted by themselves group. In recent years, some scholars are dissatisfied with these traditional theories, thus some beneficial exploration integrated Chinese elements have emerged. For example, Prof. Rong'an Lee, National Institute of Education, Singapore, has explicated the East Asia Mode rooted in Chinese traditional culture & Relationalism. So the author of this passage also try to seek some answers from Chinese traditional culture. So the Knowing-Wisdom-Action mode of confucius culture has been put forward. This passage will review the theoretical mode historically, then do some profound consideration and exploration.

Key words: civic education; theoretical framework; civic culture; native; confucius culture

作者简介: 李军, 香港教育学院教育研究院比较教育与终身学习学系助理教授。