

DOI: 10.3969/j.issn.1672-8874.2011.01.012

· 比较教育 ·

# 比较教育方法论的历史传统、现代变革及其启示

王建梁, 陈瑶

(华中师范大学 教育学院, 湖北 武汉 430079)

**[摘要]** 方法论问题一直是比较教育学界十分关注的问题, 这是由于比较教育学科的特殊性所决定的。借鉴主义方法论、民族主义方法论、实证主义方法论是为比较教育方法论的历史传统, 20世纪70年代以后则是比较教育方法论的现代变革时期, 主要有人文主义方法论、马克思主义方法论、后现代主义方法论。基于方法论问题在比较教育学科的重要性, 比较教育学界仍需关注此一问题。

**[关键词]** 比较教育方法论; 历史传统; 现代变革; 启示

**[中图分类号]** G40-059.3 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-8874(2011)01-0039-03

## The Historical Tradition and Modern Change of the Methodology of Comparative Education and Its Enlightenment

WANG Jian-liang, CHEN Yao

(College of Education, Huazhong Normal University, Wuhan 430079; China)

**Abstract:** In the research of comparative education, the methodology, because of its characteristics, involves particular concern. Drawing on doctrine methodology, nationalism methodology and positivism methodology is regarded as the historical tradition of comparative education methodology. Since 1970s, it has been the contemporary revolutionary period. There have been Humanistic methodology, Marxist methodology and Post-modernistic methodology. In the light of the great importance of the methodological research, sustained attention should be given to it.

**Key words:** methodology of comparative education; historical tradition; contemporary revolution; reflection

“方法论”(methodology), 从字面意义上理解就是关于方法论的理论或学问, 一般认为, 方法论不是具体的研究方法, 而是关于某一门学科研究方法的批判性反思, 主要研究方法与该门学科特质的契合度如何, 是否符合学科的内在逻辑、研究对象之要求、研究目的之限定, 在于为研究提供一种合法性, 因为在学术研究中“每一个人都要自己确定自己的立场, 为自己的研究提供指导, 同时也为自己的研究进行辩护。”<sup>[1]</sup>在比较教育发展史上, 方法论一直是争论较大的问题。特别是20世纪50年代以后, 随着结构功能主义的引入, 比较教育学者开始对过去的借鉴主义方法论、民族主义方法论进行批判与反思。在此情形下, 经过安德森、贝雷迪、诺亚、埃克斯坦、霍姆斯等人的努力, 实证主义方法论在20世纪60年代占据了霸主地位。但在20世纪70年代, 实证主义方法论遭遇挑战, 以现象学、解释学、批判人种志为代表的人文主义方法论成为一股新势力。而20世纪80年代以来, 后现代主义方法论也在比较教育学界开始登堂入室, 吸引了部分学者的注意。在苏联及其以后产生的社会主义国家的比较教育学者则基本上秉持马克思主义方法论。目前, 比较教育学呈现出方法论的多元趋势。

### 一、比较教育方法论的历史传统

从历史来看, 比较教育确实有重视方法论研究的倾向。当然, 其中的原因是非常复杂的。以方法(比较)为核心命名学科或许是绕不过去的情结。在学科发展初期, 借鉴主义方法论、民族主义方法论、实证主义方法论是为比较教育方法论的历史传统。

#### (一) 借鉴主义方法论

比较教育的产生就是以借鉴为目的的, 随着十九世纪国家学校制度的发展, 国家开始重视教育的作用, 逐步把教育的权力从教会和私人手中转移到政府手中。但此时, 多数政府官员面对教育发展的要求, 因为缺乏经验而显得茫然失措, 此情此景之下, 人们只有把眼光投向其他国家, 派遣人员到他国考察就成为一股洪流。其中, “一个根本的假设是在学校管理、教师配备、教学方法和课程方面经过筛选的特点能被移植到另一国或融合在其发展中的制度中。”<sup>[2]</sup>朱利安1817年发表的小册子就持此种观点。继朱利安而起的法国库森、美国霍拉斯·曼和亨利·巴纳德、英国马休·阿诺德在研究外国教育制度时, 都认为应当借鉴外国实行的最佳的学校制度。这种“借鉴”指导下的研究

**[收稿日期]** 2011-02-16

**[基金项目]** 教育部人文社会科学规划基金项目(10YJA880013)

**[作者简介]** 王建梁(1970-), 男, 山东阳谷人, 华中师范大学教育学院教授, 博士, 主要从事比较教育研究。

比较教育的观点就称为借鉴主义方法论。

借鉴主义方法论主张比较教育的目的就是借鉴他国经验,采取拿来主义。持这种观点的学者多担任实际教育行政工作,研究方式以直接考察为主要手段。研究结果可迅即转化为教育政策,直接推动了本国教育的发展。其中最为典型的就为库森在研究普鲁士《舒芬法案》内容的基础上,提出了改革法国初等教育的建议,基本上被1833年著名的《基佐法案》所采用。此后,法国逐渐形成了稳固而良好的初等教育体制,“是库森关于普鲁士初等教育报告的直接产物。”<sup>[3]</sup>

## (二) 民族主义方法论

在借鉴主义方法论那里,描述成为核心。无论他国的教育是怎样形成的,只关心他国教育现状,其他则不去探究。这种以教育借鉴为目的的研究在实行“拿来主义”之后,多数陷入了“水土不服”境地,并没有达到预期效果。如此,后来的比较教育学者感到仅仅对他国教育现象和教育制度的介绍和描述还是不足以达到“借鉴”目的的,还应该对他国教育是如何形成的、受到哪些因素的影响等等进行系统研究。英国学者萨德勒明确提出“民族性”对教育的影响,在“我们从对外国教育制度的研究中究竟能学到多少有实际价值的东西”演讲中,萨德勒较为系统地阐述了学校与社会的关系,强调校外的那种不可捉摸的精神力量对教育的支配作用,为民族主义方法论奠定了理论基础。从此,比较教育转向了“对产生教育实践的诸力量的理论研究”。康德尔可以说是集大成者,汉斯、乌利希、施奈德也各有论述。

民族主义方法论的核心概念为民族性(national character)、力量(forces)、因素(Factors),主要观点为:第一,以国民教育制度作为理论分析的基本单位,以影响它形成的因素作为分析手段;第二,在比较研究中主要使用哲学的人文的或历史的研究方法。<sup>[4]</sup>但是,民族主义方法论学者所主张的民族性或国民性无法进入操作层面,很难为后人所掌握,因此成为了无法言说清楚的术语,虽几经努力,这种状况未能获得本质性改变,在20世纪50年代被作为靶子进行批判后,为实证主义方法论所取代。

## (三) 实证主义方法论

在20世纪的前60年里,西方整个社会科学研究都深深打上了“实证主义”烙印,科学化、实证化成为教育研究的主流倾向,比较教育受此影响较大。20世纪50年代以后朱利安研究传统的接续以及结构功能主义的引入之双重影响,历经朱利安的设想、安德森的形构、贝雷迪的比较四步法、诺亚/埃克斯坦的科学量化法,实证主义方法论俨然成为霸主,影响到诸多比较教育学者的学术选择。

比较教育学研究中的实证主义方法论创始人朱利安认为教育科学想要建立成为实证科学,须以比较方法来建立法则。透过事实的搜集与观察,创建分析表,找出关系,进行比较,推衍原则,决定规则,使教育成为严格确实的实证科学。当然朱利安的比较教育方法论仅仅是一种素朴的实证主义,且由于长期湮没不彰,影响力有限。美国著名社会学家安德森在20世纪60年代首先倡导比较教育实证主义方法论,他认为,不仅仅是比较教育,整个教育都已经成为整个社会科学的的应用领域,而这种应用就为比较教育研究增添了严格性,主张比较方法应将教育制度视为一特定变量,并在控制教育与其他社会变量之间的关系,以探明不变的相互关系,为实证主义方法论在比较

教育中的应用奠定了坚实基础。贝雷迪认为比较教育研究与其他社会科学一样,最后还是要探究规律,研究教育的各个方面与其所处的社会之间的相互依存关系。在这种思想指导下,他高度重视方法论的建设,提倡比较教育研究应有属于自己的方法论,并提出著名的“比较四步法”。美国哥伦比亚大学的诺亚和纽约市立大学的埃克斯坦均系贝雷迪的学生,二人长期合作,把实证主义的科学研究方法引入比较教育研究,对科学的比较教育研究方法进行了探讨,提出了用实证的量化分析的方法论证比较教育研究假说的研究方法。他们指出:“比较教育基本上是一种尽可能尝试以概念或变量的名词,来代替制度或国家的名称。”<sup>[5]</sup>科学比较教育学的基本研究步骤是:确定问题;建立假说;概念的操作化和指标的确定;选择个案;收集资料;处理数据;检验假说和解释结果。

## 二、比较教育方法论的现代变革

20世纪70年代世界教育与社会的发展与人们60年代的预测相差甚远,人们开始对教育是否具有促进经济发展和社会平等的能力持怀疑态度。在反思之时,人们将此归结到倡导宏观研究的社会科学方法论,认为这种方法只对大规模的变革感兴趣,满足于建立所谓的因果关系或科学规律,并未促进社会的进步与发展。于是,人们逐渐寻找其他的研究方法,反对实证主义所主张的“规律”、“客观性”等,形成了人文主义方法论的新思潮,在比较教育领域表现为现象学、解释学、批判人种志方法。而在社会主义国家,比较教育研究者则信奉马克思主义方法论。

### (一) 人文主义方法论

人文主义方法论在比较教育的运用是伴随着对结构功能主义、实证主义方法论的批判而崛起的。以现象学、解释学、批判人种志为代表的人文主义方法论与比较教育研究有着非常突出的亲缘性,比较教育研究的跨文化特点与解释学有一种天然的契合之处,如何实现对异文化教育的理解可以说是比较教育的本质命题。解释学对认识论的转变颠覆了“世界是客观事物的表现”的观点,伽达默尔“先前判断”的提出,是对价值中立、客观性的釜底抽薪。实证主义方法论下比较教育研究出现的“主体”缺席现象,则由现象学得以深刻揭示。现象学所揭示的研究者无法以超越的科学家身份来观察世界的观点,直接消解了实证主义的科学性。而批判人种志的特征与比较教育较为相似,人种志的特征如将社会视为整体、比较观点、第一手经验、精确、非我族中心观与比较教育的观点如第一手经验、比较观点、社会整体观、非我族中心观不谋而合。<sup>[6]</sup>以此为起点,人文主义方法论的影响渐次增长。主要观点为:

#### 1、研究视野要实现整体研究

解释学提出对整体的意义把握必须建立在对部分理解的基础上,而对部分意义的理解又必须以对整体的把握为前提。萨德勒开始就纠缠于是研究学校内的事情还是研究学校外的事情的争辩之中,虽然研究方法不同,但无论是因素分析法还是实证主义方法论重视学校外的事情却是一脉相承,以解释学视野观之,学校内的事情还是研究学校外的事情乃是一个整体(教育)中的两个部分,比较教育研究者欲认识他国教育,岂能截然两分,必须把部分与整体结合起来,方可达到目的。

#### 2、研究对象由数据与资料走向教育本身

由于比较教育的借鉴性成为人们研究的出发点,所以

诸多研究者注重量的研究，多方收集数据与资料，以求寻找出“规律”以求借鉴，为我所用。在这种情况下，活生生的教育存在、活生生的学校、活生生的人一律被抛之脑后，视而不见。批判人种志强调唯有进入现场才能深入体会对象国的教育实践，与比较教育实地考察传统相吻合，早期的比较教育学者多有赴对象国考察之举，但后来这种传统不再强调，影响到比较教育研究作用的发挥。而现象学所主张的“回到事实本身”，让比较教育学者走进学生的生活世界，走进教育的原生态，获得他者教育的“原初、直接、丰富和生动的样态”，以求取得与自身教育加以比较，描述他者教育生活的意义。

### 3、研究结果由追求绝对规律转向相对真理

实证主义方法论指导下的比较教育研究不仅是寻求“客观性知识”与“因果关系的知识”（安德森语），并且坚持结论是绝对不变的规律，放之四海而皆准。而现象学强调研究结果的暂时性，认为研究者所做的研究皆是一种过程性的认识，而不能说已经找到了“本质”、“规律”等，也不能说比较教育的使命已经完成。实际上，研究永远处于“未完成”状态，充其量说是告一段落，绝不是最后的、恒定不易的结果。解释学的“理解”观表明对他国教育的理解，不可能是自然科学意义上的客观性。他国教育有其自身的历史视野，比较教育研究者亦具有历史所给予的视野。视野的交融，也就是达到理解，正是比较教育的研究周期。现象学“本质直观”的方法则提供了另外一条可能途径。通过对教育具体过程的探寻、走进学校、走进教室而解决。这种方法运用到比较教育研究上就是将所有的假设、偏见，一切先人之见，全部放入括号，通过深入他国教育实际，与被研究者直接接触，去认识被研究者的意向性想法。<sup>[7]</sup>

### （二）后现代主义方法论

后现代主义是20世纪后半期以来影响世界范围内社会科学甚广的一种文化思潮。20世纪80年代后期，比较教育领域开始接受后现代主义，学术杂志、学术会议慢慢表现出后现代主义的影响。后现代主义认为，追求终极本质、规律的比较教育学之所以求教育“本质”而不得，乃是因为本质本就是不存在的，又如何能找到呢？要求以批判性思维重新审视在以往研究中盛行的宏大叙事，认为这些宏大叙事严重禁锢了学者的思想，提出要予以解构，打破宏大叙事的一统天下，代之以小叙述。主要代表人物有拉斯特、罗伯特·柯文、保尔斯顿等。

#### 1、拉斯特的“解构”

拉斯特首先指出，比较教育学者对后现代主义的认识还是不够的，没有深刻理解这一思潮对比较教育研究所带来的可能影响和冲击。他引用维特根斯坦的理论，指出任何人在试图通过观察研究来建构社会现实时都无法避免个人在感受经验世界时的主观偏见。就比较教育而言，所得出的相似性并不一定是数据自身所具备的，而更多是依赖于研究者与数据之间的关系所建构出来。他指出后现代主义可以从四个方面发生对比较教育的影响：1) 对集权主义宏大叙事的本质批判；2) 他者的问题；3) 基于技术的信息社会的发展；4) 日常社会生活中的艺术与审美。另外，他提出在后现代主义指引下，比较教育研究者必须重新审视比较教育学产生背景，必须对宏大叙事予以批判与解构，必须更加重视小叙述，必须学会平衡主流文化与边缘文化的关系。<sup>[8]</sup>

#### 2、柯文的“解读全球”

柯文指出，随现代性产生而产生的比较教育研究对世界教育的研究是在民族——国家体系内形成的，其推动力来自于其他民族——国家教育先进经验的渴望与借鉴，从而改变本国教育的目的。在这种情况下，民族——国家成为比较教育分析单位的不二选择。但是，从后现代主义看来，应该采取“解读全球”的思维，在不同的国度后现代性是不同的。柯文提出，比较教育研究要重读世界，并拓宽其空间范围；重思文化的分析模式，并与历史维度相结合，对政策进行解放性的批判，不仅仅是政策建议。<sup>[9]</sup>

#### 3、保尔斯顿的“社会地图学”

社会地图学是地图学原理在其他社会科学中的应用，是后现代主义比较教育方法论中的一个主要流派，代表人物为美国学者保尔斯顿，他1992年主编的《社会地图学——绘制看待社会与教育变迁的各种方式》集中展示了社会地图学的表现及其争论，为比较教育学者“提供了一个新的直观地展示后现代影响之于开放性社会对话敏感性的有效方法”。<sup>[10]</sup>社会地图学是比较教育领域知识的新型呈现方式，较能适应后现代社会的需要，是一种表达方式的改变，由文字而图像，由历史与时间转变到地理与空间，反映了人文科学的“图像式”转折。在保尔斯顿看来，社会地图学的指导原则为：“空间图像的概念可视为一种能够显示多元互动的能力，能对抗科学间的界线而跨越边界，能够与其他图像进行批判性的对话。”<sup>[11]</sup>由于地图呈现的本身即带有比较的性质在内，所以社会地图学在后现代主义流派中地位越来越重要，已经成为比较教育研究不可忽视的理论与方法。

### （三）马克思主义方法论

马克思主义是所有社会主义国家的指导思想，在苏联及其以后产生的社会主义国家的比较教育学者基本上都秉持马克思主义方法论，苏联学者在《比较教育学》<sup>[12]</sup>里指出，资产阶级的比较教育学是无法客观地研究教育现象的，只有马克思主义才能教比较教育学：“只有用马列主义哲学观点才能客观地分析教育现象，马列主义哲学观点是马克思主义比较教育学的方法论基础。”中国学者在此基础上进一步深化，论述也更为清晰。这里以在改革开放后我国第一部高等学校比较教育教材《比较教育》<sup>[13]</sup>为例阐述其中观点：

1、应当从联系的观点来研究问题，切忌以孤立的观点看待一切

教育作为一种社会现象，与其他社会现象相互联系而存在。因此，在研究时要注意前后左右的联系。前后联系也就是纵向联系、历史联系，在研究教育制度时要考虑该制度的前因后果、来龙去脉。左右联系，也就是横向联系、社会联系，教育作为社会的一个子系统，与政治、经济、文化等系统有着密切的联系，必须结合这种联系来考察比较教育问题。

2、应当从内在的本质来分析问题，切忌以表面现象来判断一切

该书作者认为资产阶级比较教育学者关于教育制度决定因素的研究，只是停留在表面现象上，其原因是阶级偏见。根据马克思主义原理论证得出结论：“决定教育性质的根本因素乃是社会的经济制度。”

3、应当从发展的观点来研究问题，切忌以静止的观点来看待一切

该书作者从比较教育研究对象——各国的教育来阐述。

各国的教育制度,都是一定历史阶段的产物。作者又特别从比较教育的功能之一是预测未来加以强调,“在比较研究中,必须高瞻远瞩,把握世界教育发展的趋势。”

4、应当用实践的标准来检验理论,切忌以主观想象来判断问题

在这个问题上,该书作者联系比较教育研究的目的“为了吸收外国的教育经验作为我国教育改革的借鉴,洋为中用,为四化建设服务”加以论述。该书作者特别指出,新的不一定就是好的,要经过一段时间的实践检验后,再下结论,并举美国20世纪50年代末和60年代初的课程改革为例。同时还指出,做判断只是第一步,还要通过本国实践,把外国经验应用于实践,看能否取得应有的效果。

### 三、比较教育方法论的启示

德国学者施瑞尔曾表示:“方法论问题一直是比较教育学界特别关心的问题。”<sup>[14]</sup>回顾比较教育发展史,方法论问题确实呈现出一花独放的局面,且一直处在变革与争论之中,时至今日仍未发展出世所公认的独立的一套方法论。总结历史,可以得出几点启示:

#### (一) 方法论的多元化已成事实

从历史来看,可以说是你方唱罢我登场,各领风骚数十年,还没有哪一种方法论占据绝对统治地位。每一时期均有这一时期主导的方法论,但目前确实呈现出方法论的多元化态势。21世纪以来,再没有哪一种方法论一统天下。造成此一局面的原因大致可以从实践与理论两个层面剖析:其一,从实践来看,经过这么多方法论的洗礼,在指导具体比较教育研究的时候,众多学者也是各有所好,感觉到各有特点与适宜之处,难以达致统一。其二,从理论层面来看,也没有哪一种方法论在学理层面完全征服广大学者,都是处在公说公有理,婆说婆有理之间,如此,既然不能统一,又何妨百花齐放,百家争鸣?就造成了比较教育方法论多元共存的局面。

#### (二) 实证主义方法论是贯穿方法论发展的主线

科学研究必然是一种本质探究为目的的活动,寻求规律乃科学应有之义。虽然作为一门社会科学,比较教育学所谓的“本质”、“规律”与在自然科学中的地位无法相提并论,但研究者们在比较教育研究中无论是寻求借鉴、反观本国,还是国际理解,总离不开对他国教育的认识,获得他国教育的事实性知识确为比较教育所须臾不能离的。虽有解释学、现象学、后现代主义等的冲击,但人们科学求真的本能与冲动始终是无法消减的,也许难以到达最后的“本真”,但人们仍然会期望接近“本真”。所以,实证主义方法论就是研究者可以利用的利器,比较教育学科发展史也充分证明了这一点。全球化的发展,多国间的比较研究更是为之提供了用武之地。

#### (三) 方法论的研究仍需重视

鉴于比较教育学科的“方法论神话”或者“方法论化”拥有不少认同者,当然也有的学者看到方法论的诸多争论并无明确结果,便有学者提出来正是对方法论研究的过度投入造成了学科危机。事实上,此种观点很是值得商榷。如果说存在学科危机的话,那这种学科危机肯定是学科内在机理出了问题,是内在的所具有的,只不过方法论的争论使得学科危机外显化了,板子绝不能只打在方法论的争论上。进一步说,有危机并不可怕,可怕的是不去正

视危机,反而去千方百计掩盖危机,最后的结果是必然是危机的总爆发。所以,方法论问题目前研究的不是多了,而是少了,导致方法论问题不能得到有效解决。特别是方法论传统缺乏的我国比较教育学界在方法论问题上尤其应该努力。“毕竟方法论的澄清才是为学的根本”<sup>[15]</sup>,比较教育学科的基础最终还是存在于纯理论的不断深化中,而方法论的研究是其中不可缺失的一环。何况方法论就是为所在学科辩护的,学科存在的合法性何在,毕竟是需要方法论予以说明的。

#### (四) 借鉴其他学科方法论要注意适切性

我们看到,比较教育学总是在孜孜外求,寻求其他方法论的支持,为此,不少学人便指责比较教育缺乏独立的方法论,但是其他学科有所谓“独立的方法论”吗?同样没有。那么,对于比较教育学科方法论的研究,借鉴其他学科自然是学科发展的必由之路,也是学科发展的总趋势。当然,由于学科的特殊性,比较教育借鉴的可能也实在是太多了。所以,比较教育在奉行拿来主义之时,一定要进行较为充分的鉴别工作。同时,也要切实植根于比较教育土壤,注意接通地气,融会贯通,进行创造性转化,方能建构适应自身发展的方法论。

### 【参考文献】

- [1] 顾明远,薛理银.比较教育导论——教育与国家发展[M].北京:人民教育出版社,1998:32-33.
- [2] [美]M. A. 埃克斯坦.比较教育:概念和理论[J].顾建民.译,外国教育资料,1988(4):79-81,63.
- [3] 王承绪.比较教育学史[M].北京:人民教育出版社,1999:41.
- [4] 顾建民.因素分析方法论剖析[J].外国教育,1988(2):14-19.
- [5] 杨深坑,李奉儒.比较与国际教育[M].台北:台湾高等教育文化事业有限公司,2009:53.
- [6] 洪雯柔.批判俗民志:比较教育方法论[M].台北:五南图书出版股份有限公司,2009:81.
- [7] 兰英,金家新.论比较教育学科特征与科学化的现象学意蕴[J].比较教育研究,2010(5):12-17.
- [8] [美]V. Rust. Postmodernism and its Comparative Education Implications. [J]. Comparative Education Review, 1991,35(4):610-626.
- [9] 朱旭东.后现代主义与比较教育研究[J].比较教育研究,1998(4):1-7.
- [10] 余承海,程晋宽.当代西方比较教育研究中的社会地图学[J].外国教育研究,2010(3):32-36.
- [11] [美]Rolland G Paulston.比较教育的空间的转变?构建一个不同的社会地图学[A].Jürgen Schriener.比较教育论述之形成[C].杨深坑.译,台北:高等教育文化事业有限公司,2005:300-354.
- [12] [苏]索科洛娃.比较教育学[M].顾明远.译,北京:文化教育出版社,1981:16-17.
- [13] 王承绪,朱勃,顾明远.比较教育[M].北京:人民教育出版社,1985:19-22.
- [14] [德]尤伦·施瑞尔.比较教育的双重性质:交叉文化比较和对世界情况的外向化[J].教育展望,1990(3):75.
- [15] 贾馥茗,杨深坑.教育学方法论[M].南京:江苏教育出版社,2008:252.

(责任编辑:卢绍华)