

中国中青年
教育学者自选集



教育的比较视野

饶从满 著



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

中国中青年教育学者自选集

教育的比较视野

JIAOYU DE BIJIAO SHIYE

饶从满 著

《中国中青年教育学者自选集》编委会名单

主 编 石中英

副主编 唐玉光 程斯辉 司晓宏 王本陆

编 委 (以姓氏拼音为序)

鲍康健 程斯辉 钱志亮 石中英

司晓宏 唐玉光 王本陆 王 晨

吴寿兵 杨多文 殷振群



时代出版传媒股份有限公司
安徽教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

教育的比较视野/饶从满著. —合肥:安徽教育出版社, 2012. 3

(中国中青年教育学者自选集. 第 4 辑)

ISBN 978-7-5336-6647-7

I. ①教… II. ①饶… III. ①比较教育—文集

IV. ①G40-059. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 042818 号

书名:教育的比较视野

作者:饶从满

出版人:朱智润

策划编辑:殷振群

责任编辑:杨多文

技术编辑:王琳

装帧设计:袁泉

出版发行:时代出版传媒股份有限公司 <http://www.press-mart.com>

安徽教育出版社 <http://www.ahep.com.cn>

(合肥市繁华大道西路 398 号, 邮编:230601)

营销部电话:(0551)3683010, 3683011, 3683015

排版:安徽创艺彩色制版有限责任公司

印刷:合肥义兴印务有限责任公司 电话:(0551)3355286

(如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂商联系调换)

开本:720×960 1/16

印张:23

字数:320 千字

版次:2012 年 4 月第 1 版

2012 年 4 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5336-6647-7

定价:46.00 元

版权所有, 侵权必究



饶从满，1966年生，安徽六安人。现任东北师范大学教育科学学院教授、博士生导师，研究生院副院长，教师教育研究院常务副院长；兼任中国教育学会比较教育专业委员会理事，中华日本学会理事，长春市政协常委，吉林省党外知识分子联谊会常务理事。

1998年12月于东北师范大学教育科学学院获得教育学博士学位。2000年10月—2002年9月，获日本文部省奖学金资助在日本名古屋大学教育发展科学研究科从事博士后研究。1985年7月—1988年8月，任教于安徽省六安县三十铺中学。1992年7月以来，一直工作于东北师范大学。其间于2006年11月—2007年5月，被东京学艺大学聘为客座教授，工作于东京学艺大学教员养成课程开发研究中心。

先后主持了“国外公民意识教育研究”、“战后日本道德教学理论研究”、“中小学教师职业生涯周期实证研究”、“全球化背景下东亚国家教育改革与发展比较研究”等省部级以上科研课题9项；在《教育研究》、《比较教育研究》、《教师教育研究》、《道德教育》（日刊）等学术刊物上发表论文70余篇，出版《日本现代化进程中的道德教育》、《当代日本职业训练》、《当代日本小学教育》、《教师专业发展》等著作和教材10余部。

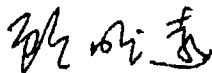
总 序

当《中国中青年教育学者自选集》第一辑十本专著放到我面前的时候,真是感慨万千,兴奋不已。回想1979年中国教育学会刚刚成立的时候,全国从事教育理论研究的只有四百多人。为了繁荣教育科学,当时我们呼吁恢复中央教科所、建立中国教育学会,得到邓小平同志的批准。今天中国教育学会的会员已经发展到八十多万人,全国博士授权点已有几十个,一批中青年教育理论工作者已经成为教育科研的骨干。《中国中青年教育学者自选集》就是他们展示在我们面前的成果。怎不令人兴奋!

我与中青年教育理论工作者是有感情的。回想18年以前,1989年他们在大连召开第一次会议,要求成立中青年理论工作者研究会。众所周知,那时的形势,有些同志有点害怕。但是中国教育学会的老会长张承先同志还是比较开放、很有远见的,认为应该支持中青年这种合理的要求,中青年是我们的未来,教育科学的繁荣要靠他们。学会就让我来联系这项工作。我也认为,中青年的要求是合理的。因为过去开会,总是老专家占据了讲坛,没有中青年学者讲话的机会。中青年理论工作研究会的成立给中青年学者提供了一个讲坛。在研究会成立之前,做了几年准备,每年都由我主持年会,以中青年理论

工作者为主,也请一些老专家参加,互相讨论,相互学习,效果很好。1993年正式成立了中青年教育理论工作者专业委员会,我完成了历史使命,就由他们自己组织了,我虽很少参加他们的会议,但一直关心他们专业委员会的工作。看到他们的成长,我的喜悦的心情是难以言状的。

改革开放以来,我国教育有了空前的发展,教育改革不断深入。教育实践呼唤着教育理论的指导。教育科学也有了很大的发展。但是,我们不能不看到,教育理论还远远不适应教育的需要。我们还需要努力,一方面要继承和发扬我国优秀的教育传统,另一方面要吸收外国先进的理论和经验,但重要的是要深入我国的教育实际,总结我们自己的经验,形成有中国特色的社会主义教育理论体系。《中国中青年教育学者自选集》为建设我国的教育理论体系作出了贡献。我祝贺她的出版,并希望有第二辑、第三辑问世。



2007年10月30日

于北京求是书屋

中国比较教育的问题与出路^①

(代前言)

一、反思之于比较教育学科的发展

比较教育与比较文学、比较语言学等一大批诞生于 19 世纪的比较学科一样,在将近 200 年的发展历程中,因为其学科的边缘性和开放性,总是不断地引起人们对其发展定位、存在方式和合法性的怀疑,经历过多次严峻的挑战甚至是生存的危机^②。“什么是比较教育?”“它已经取得了什么成就?”“它将向何处去?”这类问题就像一把利剑始终悬在比较教育研究者的心头上,自我反思的精神也因而一直贯穿着世界比较教育的发展历程。而与世界比较教育研究的整体状况相比,我国的比较教育研究者们从总体上来说更多地埋头于琐屑的具体工作,缺乏对整个学科的反思和批判意识。

在比较教育已经走过将近 200 年的今天,还来追问学科性质和方法论等问题,有人认为这些都是在比较教育开创时期的问题,现在来讨论这些学术式问题没有什么实际意义^③;也有人认为过分地关注比较教育的学科地

① 原发表于《外国教育研究》2005 年第 2 期,与付轶男合作完成。

② 如美国比较文学研究者乌尔利希·维斯坦因与 1984 年发表的一篇题为《我们从何处来?我们是谁?我们向何处去?》的论文中,开篇便说:“比较文学在近百年的正式生涯中一直极为敏感……一直处于不断地自我反省与疑虑虔诚的近乎病态的渴望之中。”参见:乐黛云,陈跃红,王宇根,张辉.比较文学原理新编[M].北京:北京大学出版社,1998:38.

③ 有一些比较法学家认为,关于比较法是一种纯粹的方法,还是一门学科这场讨论,是一种学术式、毫无实际意义的讨论,不如搁置不论为好。法国比较法学家达维德就认为,比较法概念、性质等问题仅仅是比较法的开创时期讨论的问题。“现在,比较法已经牢固地扎下了根,这些讨论已无现实意义,不需要再多费笔墨了”。(参见:达维德.当代主要法律体系[M].漆竹生,译,上海:上海译文出版社,1984:8-9;[日]大木雅夫.比较法[M].范愉,译,北京:法律出版社,1999:60-62)我们的比较教育研究种有类似的想法的也不在少数。

位、方法论等问题是一种病态的表现^①，从而对讨论这些问题持一种置之不理的态度。之所以可能会产生这样的认识和态度，在很大程度上是因为人们通常把不再需要追问“什么是比较教育？”“它已经取得了什么成就？”“它将向何处去？”这类问题看做学科成熟和自信的标志。由于追问这些问题就意味着回答者必须证明比较教育学科领域存在的价值。在比较教育发展已有时日的今天，这种证明自身存在价值的工作总是令人有说不出的不自在。正是对学科定位、方法论等问题的轻视或忽视，使得比较教育研究者对自己的工作缺乏一种明确的自我认知意识和自我批判态度，从而也制约着中国比较教育的发展。

我们认为，无论比较教育发展到什么时候，反思对于比较教育的发展来说都是极具重要价值的：^②

第一，由反思而产生的自知(self-awareness)对比较教育研究的健康发展必不可少。正如一个人只有经常自我反思、自我批评，才能发现和纠正缺点，不断走向进步一样，一门学科也只有经常对自己的研究活动和理论成果进行反思和批判，才能发现和纠正失误，更快更好地发展。

第二，对于比较教育学科性质和方法论等问题的反思有助于比较教育研究者对比较教育这个共同事业形成共同理解，而研究者的共同理解将会促进相互之间的沟通，促进比较教育学科知识的积累，从而促进比较教育学科作为一个真正的“科学”事业的累积性发展。

第三，尽管作为比较教育的实践者有时我们可以忽视比较教育学科的基本哲学和发展方向，但是对该领域的性质、形态没有一定的概念或理解，要去培养比较教育学科的人才将是很困难的，因为我们不能只是寄希望于学生自身对该学科性质的推断。

① 这种认识和态度也是许多比较学科共有的，如德国著名的法哲学家拉德布鲁赫曾经说过一句引用率很高的话：“某些科学如果必须忙于从事探讨自己的方法论，就是有病的科学。”参见：黄文艺，比较法：批判与重构[J]，法制与社会发展，2002，(1)。

② 此处受维巴的启发较大，参见：Verba S. Comparative politics: Where have we been, where are we going [A] Wiarda H J. New Directions in Comparative Politics [M]. Boulder: Westview Press, 1991: 31-42.

第四,随着比较教育学科领域知识的不断增长,跟上我们自己感兴趣领域的文献膨胀已属不易,更不用说对整个比较教育学科领域或其他学科领域文献的把握了。造成这种困难的一个很重要原因就是在比较教育学科里我们很难知道应该阅读文献的“合适边界”——为了我们希望做的研究,到底必须了解和阅读什么。而通过对比较教育学的历史、现状和未来的反思将会有助于我们勾画这些边界,有助于更精确地(尽管不是绝对的)确定我们的工作分工。

正是基于如上认识,这里对中国比较教育现状进行一个基本反思,在理出问题的基础上,尝试提出解决问题的一个切入点。

二、中国比较教育研究的现状:表层的、形式化的比较

多年前,就有学者指出我国比较教育研究仍主要停留在介绍描述水平。^①那么,现在又如何呢?毫无疑问,“九五”以来有关比较教育的论文和出版物数量激增,水平也在不断提高^②。尤其值得指出的是,近年来完全未加评析与“比较”的研究成果少了,“对比研究类”成果呈逐步增加势头。但是,蜻蜓点水式的分析、牵强附会的启示、简单的类比、比附并没有使情况得到根本改观。因此,如果对我国比较教育研究的总体水平进行一个简单描述的话,我们仍然只能遗憾地说:我们的许多比较教育研究成果未能超越表层的、形式化比较的水平。^③之所以做出如上判断,主要基于如下两点:

第一,从研究对象上来说,我们的比较教育研究主要是对“有形的教育”的“国际”比较^④,研究的视野未及文化深层。

重视国家在教育发展中的作用是非常正确的,但过于囿于民族国家单

① 刘卫东. 中国比较教育危机之我见[J]. 比较教育研究, 1995, (3): 32—36.

② 高益民、王春华曾对“九五”期间中国比较教育的水准有过详细的考察,参见:高益民,王春华. “九五”期间中国比较教育研究的进展[J]. 清华大学教育研究, 2003, (5): 56—62.

③ 贝雷和桂勤也持类似观点,他们认为中国比较教育研究包含太多的对外国教育状况的描述,缺乏基于系统比较的分析。参见:Bray M, & Gui Q. Comparative education in great China: Contexts, characteristics, contrasts and contributions[J]. Comparative Education, 2001, 37(4): 451—473.

④ 近代以来世界教育的发展主要有两大特点:一是主要体现为民族国家教育的发展,国家在教育发展方面发挥重要作用;二是主要体现为以组织性、意图性、计划性为特征的学校教育的发展(可称之为“有形的教育”),以效率至上、追求和理性为主旨。比较教育在研究对象确定上出现的特点应该说与此有很大关系。

位从事比较教育研究,也将影响我们对非国家因素的认识。这是因为,即使是对以计划性、意图性和组织性为特征的学校教育来说,对其发挥影响和作用的不只是“国家”这个因素。在为学校教育提供基础、支撑学校教育的力量中,还有着更为广泛的——尽管不一定是有意图、有计划、有组织的,但却左右一个国家教育面貌的——各种要素。这些要素从广义上讲就是文化,亦即人们的生活方式^①。由于文化有时超越人为划定的国境,与民族国家并不一定重合,它既可能是包含若干个国家(此时我们可以称之为“文化圈”、“文化区域”或“文明圈”)的“文化”,也可能是一国之内的多民族“文化”。因此,比较教育应该包含“国际”比较和“文化际”比较两个维度。即使在进行“国际”比较时,如果不伴随“文化际”比较,尤其是生活文化层面(“无形的教育”)的比较的话,就无疑是表层的、形式化的比较。^②近年来国际上凸显的文化主义比较教育研究取向就是基于这样的认识而形成和发展起来的^③。

我国的比较教育研究不仅在实践中用对“学校教育制度”的研究代替了对“教育制度”的研究,而且偏好于探寻政治、经济、法律等现实层面的东西,对文化这样的潜在层面的因素却较少关注。即便是一些研究对教育与文化的关系进行了探讨,也基本上还是遵循传统的民族性的视角,主要关注的是

① 关于文化,尤其是生活文化对于教育的意义,源了圆有过深刻的分析,他说:“日本由于明治以后的近代化而实现了巨大的变革,从封建国家体制转变成集权的现代国家。这一变化虽然令人目眩,但变化并未涉及社会的基层文化。在此期间,我们几乎对日本文化的国民性形成力没有予以关注,只是全神贯注于学校教育的改善。只是到了现在,当伴随战后的社会体制及教育制度的大变动而产生了生活文化上的某些变化时,当即使变化相对微小仍因各种原因丧失了原有生活文化中形成自我的机会,我们才意识到,日本人的形成不单是靠了学校教育,更是靠了日本的文化。”参见:源了圆,《日本文化与日本人格的形成》[M],北京:北京出版社,1992:23。

② [日]石附実,《教育の比較文化誌》[M],東京:玉川大学出版部,1995。

③ 参见:Liegle L. Culture and socialization; Forgotten traditions and new dimensions in comparative education [A] Schriewer J. Theories and Methods in Comparative Education [M]. Frankfurt; Peter Lang, 1990; Masemann V L. Culture and education [A] Arnone R F, and Torres C A. Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local [M]. Oxford, U. K.; Rowman & Littlefield Publishers, 1999; 石附実,《教育の比較文化誌》[M],東京:玉川大学出版部,1995; 石附実,《近代日本の学校文化誌》[M],思文閣,1992。其中日本前比较教育学会会长石附実不仅提出了这方面的倡议,而且也开展了关于“教育风俗”的卓有成效的研究。

象征意义最为突出的民族精神、民族心理素质、民族思维方式这一层次的特征,而对于日常生活文化、基础文化层面则关注甚微。^①

第二,从研究方法上来说,多学科方法的运用是世界比较教育的发展趋势,但是在中国的比较教育研究中未得到充分体现和落实。这主要表现在两方面:在资料收集方面,观察、调查、访问等实证的研究方法很少使用,基本上还是书斋式的文献研究,方法单一;在资料分析方面,大多数只从本学科需要的范围出发,部分地将所研究区域的教育现象及其影响因素拿出来进行对号入座式的分析,致使不能将研究对象放在一定的时间和空间中进行整体的把握。而其背后最为根本的问题是,将“比较教育”误读为“教育的比较”,即将比较教育中的“比较”不恰当地仅仅理解成工具性方法,而且将这种“比较方法”不恰当地中心化,从而客观上阻碍了多学科方法的运用。方法的匮乏又使我们的研究因为缺乏适用的方法而难以深入。正如法国比较文学大师巴尔登斯伯格所指出的那样,“仅仅对两个不同的对象同时看上一眼就作比较,仅仅靠记忆和印象的拼凑,靠一些主观臆想把可能游移不定的东西扯在一起来找类似点,这样的比较决不可能产生论证的明晰性”^②。关于这一点,马骥雄先生早在1989年也说过:“从我国比较教育研究的现状看,方法问题是个关键问题。不用一定的方法对研究对象进行处理,就谈不上比较。抓住国外一点什么,翻译介绍一番,最后总说对我国的教育改革有‘借鉴’意义,这并不是比较研究。”^③

三、关于中国比较教育出路的几点思考

造成上述我国比较教育未能摆脱表层的、形式化比较境地的原因很复

① 文化具有多层次性,如方汉文曾将文化简化为民族精神与思维模式——语言符号系统、社会关系——社会生产与个体行为方式三种不同层次,认为其中民族精神与思维方式是文化的心理与意识形态的层次,它集中体现文化之“化”字的含义;人类活动的语言和社会关系属于社会生活的上层;社会生产与个体行为方式,是人类活动的最基本层次,可以将之看做文化之“文”字的最贴切解释。参见:方汉文.比较文化学[M].南宁:广西师范大学出版社,2003:35.

② [法]巴尔登斯伯格.比较文学:名称与实质[A]于永昌,等.比较文学研究译文集[C].上海:上海译文出版社,1985:33.

③ 马骥雄.比较教育学科的重建[J].高等师范教育研究,1989,(5):60-63,55.

杂,有外部的,也有内部的。现实地讲,比较教育研究是更多着眼于教育发展的现实和未来的,这与其与生俱来的功利主义的倾向有关。所以,从现实需要出发,研究问题,找到解决问题的办法本是未可厚非的。但是在中国,由于所谓国情需要,人们过于热衷“比较一借鉴”这样的功利化研究模式,从而在一定程度上窄化了我们的研究视野,也导致了研究停滞于表层现实,缺乏深刻性和全面性。

而从学科长远的发展角度来说,更为根本的原因还是在于我们比较教育学科内部。从比较教育学科内部角度来说,要推动比较教育走出目前的困境,必须解决两个关键问题:一是明晰比较教育学科的本体;二是要改革比较教育人才培养课程体系,不断提升比较教育研究者的素质。

(一)明晰比较教育学科的本体——比较教育中“比较”的内涵

导致我国比较教育研究目前的困境的一个很重要的原因是,我们的比较教育学科至今没有明晰作为一门学科安身立命的基点——本体。所谓本体就是万物创生的基点——本原——终极存在。就某个学科而言,它直接决定了包括方法论研究在内的整体研究进程。

由于中国比较教育的一些问题多表现在研究对象和方法上,而且明确学科的对象与方法是建构学科理论体系的基本前提,所以很多人很自然地就会从研究对象和研究方法方面找寻原因,并且试图通过为比较教育找到独特的研究对象和方法来确立比较教育的学科地位,进而解决一系列相关的问题。然而,人们在研究对象和研究方法这些基础性问题上,似乎永远不能达成一致。从可比性的逻辑意义出发,应该说“比较不可能在绝对不同的现实之间进行,因为从这些不同现实中只能得出绝对的差异,比较两种完全相同的事实也没有什么意义,如果存在这样彻头彻尾的相同的话(人类活动中不可能有绝对相同的事实)”^①。正是可比性的这种微妙逻辑使比较教育从学科形成之初就具有寻求研究对象之间某种差异性的思维指向。而这种情况恰恰在客观上造成了研究对象进而是研究方法的多样化乃至异质化。

^① [西班牙]何塞加里多. 比较教育概论[M]. 北京:人民教育出版社,2001:111.

因此,不仅比较教育的研究对象涉及所有教育领域、覆盖整个国际社会,而且研究方法也汇聚了各种各样的主义和范式。多样化、异质化的结果当然首先带来的是无休止的学术争论,这使比较教育“成了一个由各种欣欣向荣而又互不相干的思潮构成的松散的集合体”。^①这一状况一方面说明明晰比较教育的学科本体已经成为学科生存与发展的必然选择,同时也在一定程度上说明研究对象与方法虽然是学科理论建设的基本要素,但是对于比较教育这样一个以多样性为特征的边缘学科来说,很难成为学科的本体^②,因此我们只能另辟蹊径。

比较教育研究并不是寻找“共同点和不同点”的“描述性工作”,它“是对关系和关系方式而不是对事实进行的比较”,它是与“教育哲学”、“教育史”近似的“更高水平的抽象研究”,它“感兴趣的是比反映普遍规律的科学资料所能表现的还要深、还要广的现实”,^③因此,它在本质上是对教育进行反思和再造。所以,比较教育的本体不会是普通的物质存在,而应是一种体现学科内在的思维逻辑的一种东西,这里我们称之为比较视野。而要了解比较视野的含义,我们就应该从探讨“比较”的含义开始。

1. 日常生活中作为一般思维方式的“比较”:比较意识

“比较”是个外延广阔,却“缺乏精确性”的概念,^④这是因为它的日常形态就是每个人思维活动的一部分。我们随时随地都会进行各种比较,我们比较食物、电视节目、朋友、工作、学校、政治立场等等,大与小、多与少、真与假、好与坏、美与丑这类想法充斥着我们的头脑。我们怎样比较?为什么比

① Epstein E H. Currents left and right: Ideology in comparative education [J]. Comparative Education Review, 1983, 27(1): 3—29. 转引自: 项贤明. 比较教育学的学科同一性危机及其超越. 比较教育研究, 2001, (3): 30—36.

② 英国学者布劳德福特(P. Broadfoot)也持类似的观点,在他看来,比较教育的研究对象或主题与方法论极其多样,这种多样性使得比较教育在界定其独特贡献和活动领域时非常困难。参见: Watson K. Doing Comparative Education Research: Issues and Problems [M]. Oxford: Symposium Books, 2001: 97.

③ [阿根廷]奥利韦拉. 比较经验: 什么样的知识? [A]. 赵中建, 顾建民, 选编. 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: 324—331.

④ 姚晓蒙, 黄志成. 国际比较教育(中)[J]. 外国教育资料, 1994, (3): 41—47.

较? 心理学认为:“比较是思想上把各种对象和现象加以对比,确定它们的相同点、不同点及其关系,比较是以分析为前提的。”^①是的,我们通过比较感知事物、进行选择、学习知识,对于认知对象,我们总是先在大脑中进行分析、比较、取舍,然后纳入到原有的认知结构中去,进而形成新知识和新观念。显而易见,比较是一种普遍存在的基本思维活动,是支撑人类思维的“原始脚手架”。^②而更极端地说,原始的比较思维在动物中也存在,譬如狮子在捕猎时,会挑选体弱多病或是幼崽作为攻击对象,显然,这是一种本能。所以,客观地说,比较也是人类的本能,它是人类的思维本能。

既然比较是人类近乎本能性的基本思维方式,当然也体现在包括学术研究在内的人类所有活动之中,那么,像比较教育这样的比较学科又有何必要? 比较学科之比较的独特性又体现在何处呢? 斯万森(Swanson)就曾指出:“没有比较的思维是不可想象的。缺乏比较在所有的科学思想和科学研究中同样也是不可想象的。因此,对于潜在的和显在的比较,如角色、组织、社区、制度、社会和文化间的比较,从一开始就充斥在社会科学家的工作中,没有人会感到吃惊。”^③斯梅尔塞(Smelser)又进一步推进了这种观点,他说:“即使运用一般性情境描述词语的行为——诸如‘人口稠密’或‘民主’之类的词语——也都预设了一个人口较多或较少、民主程度较高或较低的情境世界,并假定了这个被描述的情境就处于在什么地方与他者的比较之中。”^④他们在极为到位地指出比较作为人类的基本思维方式对于学术研究的重要性的同时,也依据比较是人类的基本思维方式而否定了比较学科之比较的独特性。

我们认为这种看法是欠妥的。因为未发展成为研究方法、作为一般思维方式的比较,是近乎本能性的比较意识,比较的标准、可比性等作为研究方法必须考虑的问题还没有进入“比较”者的自觉视野。这种意义上的比较

① 彭聃龄. 普通心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社,1991:356.

② 乐黛云,等. 比较文学原理新编[M]. 北京:北京师范大学出版社,1998:39.

③④ Smelser N J. Comparative Methods in the Social Sciences [M]. Princeton, N. J.: Prentice-Hall, 1976:3.

至多也只能是一种个体与个体的简单类比或形式比较:如 A 与 B 两个事物,先要考察是否 A 等于 B 。如果二者不同,则 A 与 B 不同之处在什么地方,相同之处又是什么。即使普通学术研究中比较也不应停留于此种水平,更遑论比较教育这类比较学科了。

2. 普通学术研究中作为方法的“比较”:比较方法

比较作为人类的基本思维方式,可以说与人类具有同样悠久的历史。而比较作为一种系统的学术研究方法,则是人类社会发展到一定历史阶段的产物。尽管比较在成为一种系统的学术研究方法之前也作为一种思维方式体现在学科研究之中,但是比较方法在各学科中的运用成为一种时尚,则是比较主义思潮^①兴起带来的结果。

“在普通或‘平常’的思维水平里,比较法常常被用来找出共同点和不同点,以便形成和限定概念和类型。这仅仅是描述性的工作。科学的知识在使用比较的方法上又向前迈出了重要的一步,这主要是靠建立一种‘第三比较’,即一个抽象的点或参照量,靠它可以建立物质和正规的‘模式’,韦伯意义上的‘理想样式’,和具有不同复杂程度的理论。”^②涂尔干曾高度评价比较方法,他认为,比较方法是在某种程度上接近于实验方法并可用于社会科学的方法,他把比较方法界定为“间接实验”,在这种间接实验方法之下,他认为可以从比较“相伴差异”或“共存差异”的特殊方法中找到最适合于社会研究的工具。^③可以说,“比较”作为一种方法获得了巨大的发展。

但是,我们同时必须注意到的是,在“比较”作为一种方法得到发展的同时,方法与思维方式的联系这一面又逐渐被人们轻视或忽视,从而产生了将比较作为一般的或工具性研究方法而使其脱离了研究对象。换句话说,在

① 从18世纪到19世纪中后期,欧洲出现了一种被布吕奈尔(P. Brunel)等成为“比较主义”的学科新潮:比较解剖学、比较生物学、比较胚胎学、比较地理学、比较语言学、比较宗教学、比较神话学、比较政治学、比较史学、比较哲学、比较经济学、比较文化学等一批比较主义学科问世,形成一股学术“比较”的高潮。

② [阿根廷]奥利韦拉. 比较经验:什么样的知识? [A]. 赵中建, 顾建民. 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: 324.

③ [西班牙]何塞·加里多. 比较教育概论[M]. 北京:人民教育出版社, 2001: 106.

普通学科中(除比较学科以外的学科)它不过是许多方法中的一个,由于它与这些学科内在的思维逻辑没有根本性的联系,所以它只能作为工具性方法保持与研究对象的统一性,也就成为某种必然。

而不幸的是,方法与思维方式的分离这种状况也影响到包括比较教育在内的比较学科。比如,目前国内几种比较教育学的权威教材在界定比较教育的定义时,尽管存在这样那样的差异,但是有一个共同特点就是:均强调运用比较的方法,并且将其置于中心地位,但是对比较方法与思维方式的联系没有给予充分的关注。^① 这种意义上的“比较方法”中心主义存在着问题。首先,按照这种比较教育观念,只有对各种教育制度的比较活动以及对此种比较活动中的方法论问题的探讨才属于比较教育的范畴。在研究各种教育制度的基础上提出关于教育性质的一般理论,提出关于教育发展的一般理论等活动,都不属于比较教育的范畴,从而极大地限制和缩小了比较教育存在和发展的学术空间,客观上阻碍了多学科方法的运用。其次,比较教育由于被认为是一种纯粹的教育比较活动,因而被认为没有自己独立的研究目的,其存在价值仅仅在于为其他学科和教育实践服务;如果比较教育是一门学科的话,它也不是独立的学科,而只是一门工具性的、辅助性的学科,从而导致对比较教育的一种工具主义的理解和角色定位。第三,人们自然会问:难道比较教育中的“比较”与普通学术研究中的“比较”之间的区别仅

① 如王承绪、朱勃、顾明远主编的《比较教育》认为:“比较教育是用比较分析的方法,研究当代外国教育的理论与实践,找出教育发展的共同规律和发展趋势,以作为教育改革的借鉴。”(王承绪,朱勃,顾明远. 比较教育[M]. 北京:人民教育出版社,1999:17.) 吴文侃、杨汉清主编的《比较教育学》主张:“比较教育学是以比较法为主要方法,研究当代世界各国教育的一般规律与特殊规律,揭示教育发展的主要因素及其相互关系,探索未来教育发展趋势的一门教育学科。”(吴文侃,杨汉清. 比较教育学[M]. 北京:人民教育出版社,2000:8.) 成有信的《比较教育教程》认为:“比较教育学是把比较的方法作为它的主要方法,去研究当代世界不同国家和地区的各种教育理论和教育实践问题,揭示影响它们发展的最主要的条件和因素,找出它们的共同性和差异性并做出比较性的评价、探索问题的发展趋势和一般规律,以作为改进本国教育的借鉴的一门科学。”(成有信. 比较教育教程[M]. 北京:北京师范大学出版社,1987:13.)

仅在于前者中“比较方法”更突出、更明显一点吗?^①很显然,仅仅从方法的角度理解比较教育中的“比较”已经不能正确反映它的存在,而使用比较的方法当然也就不能标明一门学科必然是比较(教育)学科。

3. 比较(教育)研究中作为本体的比较:比较视野

实际上,比较教育中的“比较”还有其特殊性,它不同于日常生活中的“比较”,也不同于普通学术研究中的“比较”,它是一种新的研究视野,我们可称之为比较视野。而比较教育中的所谓比较视野就是研究主体对两个民族或文化的教育关系之间或教育与其他相关学科关系之间的内在透视,这种透视是跨越两种或两种以上民族或文化的教育知识的内在汇通,也是跨越教育与其他相关学科知识的内在汇通。当比较教育研究者采用这样一种视野对两种民族或文化的教育或教育与其他相关学科进行透视时,实际上就是一种内在的、深层次的比较。而在学理层面上,这就是比较教育在学科意识上所强调的比较——深层的、体系化的比较。^②

比较教育中的“比较视野”与一般学术研究中的“比较方法”一个很大不同就是,它体现了新的比较思维(即辩证思维)与比较方法的有机结合,而这种结合也使得比较教育的方法与对象之间的关系表现出一种特殊性。在普通学术研究中,比较方法更多的只是局限于方法作为工具与对象的统一性这个层次上;但在比较教育中,方法首先要面对跨民族、跨文化、跨学科的对象,这个对象并不是无限扩大的各种教育与各种学科,而是不同教育之间以及教育与其他学科之间的差异性关系与同一性关系,这种对象要求的保持差异和统一的辩证联系使得比较教育的方法与其对象间是有机的联系,而不是单纯的工具理性的作业方式。也就是说,正因为它的对象是跨民族、跨

^① 比较法领域存在的这种观点同样也存在于我们比较教育领域。美国比较法学者库兰(V. G. Curran)指出:“正如比较是理解过程的核心一样,比较是一切法律分析的核心。比较就是对照其他的事物、领域来理解某一事物、领域。只要存在其他的、不同的东西,比较视野就一定存在。比较的存在不过在比较法这一领域表现得更为明显。”参见:黄文艺,《比较法:批判与重构》[J],《法制与社会发展》,2002,(1):13-22。

^② 本文关于比较教育本体的思考,得益于杨乃乔主编的《比较文学概论》中关于比较文学本体论的思想的启发很多。