

陈时见
主编

比较教育 基本理论

国家级精品资源共享课

“比较教育学”

课程资源建设系列成果

高等教育出版社

国家级精品资源共享课“比较教育学”课程资源建设系列成果

比较教育基本理论

Bijiao Jiaoyu Jiben Lilun

陈时见 主编

高等教育出版社·北京

内容提要

本书从比较教育的存在本体入手,对其本体论、认识论、知识论、价值论、范式论以及方法论六个方面进行了全面探讨。比较教育本体论主要研究比较教育的“存在”问题,探究其何以“存在”的本质和基本特征;认识论是对比较教育认识本身的反思,它研究人们对比较教育的认识,是关于人们如何认识比较教育的理论;知识论围绕比较教育知识的性质与类型、比较教育知识的生成等方面进行研究;价值论是研究主体对比较教育价值的总体认识和看法。具体包括研究主体对比较教育价值的性质、类型、标准、取向、构成及实现等方面的认识、理解、态度、判断和评价等;范式论主要研究比较教育发展过程中所形成的不同范式类型;方法论主要是围绕比较教育方法论基础和研究方法,对比较教育学发展过程中所形成的借鉴主义、民族主义、实证主义、文化主义、人文主义、后现代主义、马克思主义等各种不同方法论进行研究。

本书立足于对比较教育学学科本身进行研究,具有明显的反思性特征。本书作为国家级精品资源共享课“比较教育学”课程资源建设成果之一,适合作为比较教育专业本科生、研究生使用,也可供比较教育研究者阅读、参考。

图书在版编目(CIP)数据

比较教育基本理论/陈时见主编.--北京:高等教育出版社,2014.11
ISBN 978-7-04-038516-8

I. ①比… II. ①陈… III. ①比较教育学
IV. ①G40-059.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2013)第230538号

策划编辑 魏延娜 责任编辑 魏延娜 封面设计 张志奇 版式设计 杜微言
插图绘制 尹莉 责任校对 孟玲 责任印制 朱学忠

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街4号
邮政编码 100120
印 刷 北京天顺鸿彩印有限公司
开 本 787mm×960mm 1/16
印 张 21.25
字 数 380千字
购书热线 010-58581118

咨询电话 400-810-0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landaco.com>
<http://www.landaco.com.cn>
版 次 2014年11月第1版
印 次 2014年11月第1次印刷
定 价 33.20元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换
版权所有 侵权必究
物料号 38516-00

前 言

西南大学的比较教育学科最早是基于外国教育史学科发展起来的。早在20世纪80年代初期,在著名教育史专家罗容梓教授和任宝祥教授的努力下,西南大学获得了外国教育史硕士学位授权点。任宝祥和任代文等教授先后主持了《西方教育史》、《蒙台梭利幼儿教育科学方法》等著作的翻译,任代文还参加了我国改革开放以后第一部比较教育学教材——《比较教育》的编写工作,为西南大学的外国教育史和比较教育等学科的发展做出了奠基性的贡献。20世纪90年代,在张诗亚、徐辉、周谊、兰英等教授的努力下,西南大学的比较教育学科有了快速的发展,于1999年获得硕士学位授权点,开始招收比较教育学专业的硕士研究生。随后,西南大学的比较教育学科被批准为重庆市重点学科。进入新世纪以后,陈时见、李玲、石隆伟、周琴、谭建川、杨梅、王正青、姚琳等先后加入比较教育学科团队。随着学术队伍的不断壮大,西南大学的比较教育学科进入一个新的发展阶段。2003年设立比较教育学博士学位点,开始招收比较教育学专业的博士研究生。迄今,西南大学的比较教育学科已形成比较教育基础理论、当代西方教育思潮、跨文化教育比较、国别教育研究、教师教育比较、教育政策比较等稳定的学术方向。

近十年来,我们一直在开展比较教育基础理论和知识体系的研究,形成了一系列的学术研究成果。2008年,西南大学申报的“比较教育学”课程先后获准重庆市市级精品课程和国家级精品课程。2010年我们以《比较教育理论体系研究》为题申报教育部人文社会科学研究项目并获得批准。2012年“比较教育学”课程又获准升级为国家级精品资源共享课。为了推进项目研究和配合国家级精品资源共享课建设,西南大学比较教育学科团队着手进行了比较教育基础理论研究和“比较教育学”课程资源建设,大量的主题资料和视频资源已进入国家级精品资源共享课资源之中,成为比较教育学教学与研究的重要参考。在高等教育出版社的大力支持下,我们编写了《比较教育基本理论》《比较教育名家名著评介》《世界教育概览》,作为“比较教育学”国家级精品资源共享课课程资源建设系列成果出版,它们不仅将服务于国家级精品资源共享课课程资源建设,而且将对比较教育学的教学与研究工作发挥积极作用。

《比较教育基本理论》侧重于比较教育学科的学理性研究,是基于比较教育学科发展的视角,对比较教育的本体论、认识论、价值论、知识论、范式论和方法

论进行描述、阐释与剖析,旨在使人们比较深入地了解和认识比较教育学科。《比较教育名家名著评介》侧重于比较教育学家及其著作的研究,对比较教育学科发展过程中的一些著名比较教育学家及其著作进行全面介绍和系统梳理,旨在使人们深入学习和了解比较教育学的一些著名人物及其思想。《世界教育改革概览》侧重于世界各国近些年来主要教育的介绍与剖析,是对五大洲一些典型国家教育改革的相关背景、政策、措施以及案例进行的总结与研究,旨在使人们全面系统地了解世界各国的教育改革及其基本走向。

《比较教育基本理论》是国家级精品资源共享课“比较教育学”课程资源建设成果之一,也是教育部人文社会科学研究项目“比较教育理论体系研究”(项目编号为:10YJA880013)的主要成果,由西南大学陈时见教授指导的比较教育学专业博士研究生和博士后研究人员共同完成。第一章由袁利平撰写,第二章由王涛撰写,第三章由田小红撰写,第四章由褚远辉撰写,第五章由杨素萍撰写,第六章由王建梁撰写。全书由陈时见主编,陈时见、王涛负责审稿、定稿。在写作过程中,我们参阅和引用了大量的文献资料,特此致谢。

陈时见

2013年8月

目 录

第一章 比较教育本体论	1
第一节 比较教育本体论的意蕴	2
第二节 比较教育本体的生成逻辑	6
第三节 比较教育本体的表征意义	17
第四节 比较教育本体的现实路径	33
第二章 比较教育认识论	51
第一节 比较教育认识论的意义	52
第二节 比较教育认识路径的历史传统	63
第三节 比较教育认识路径的现代变革	85
第四节 比较教育认识活动的发展轨迹	103
第三章 比较教育知识论	112
第一节 比较教育知识论的界定	113
第二节 比较教育知识的发展历程	122
第三节 比较教育知识的谱系构成	131
第四节 比较教育知识的发展走向	140
第四章 比较教育价值论	153
第一节 比较教育价值论的意义	154
第二节 比较教育价值的多维透视	164
第三节 比较教育价值的实现条件	180
第四节 比较教育价值研究的趋势	192
第五章 比较教育范式论	201
第一节 比较教育研究范式的意义	202
第二节 比较教育研究范式的历史演变	210
第三节 比较教育研究范式的现实境遇	235
第四节 比较教育研究范式的发展动向	243
第六章 比较教育方法论	257
第一节 比较教育方法论的界定	258
第二节 比较教育方法论的发展演变	270
第三节 比较教育方法论的主要论争	301
第四节 比较教育方法论的发展趋势	313
主要参考文献	315



第一章 比较教育本体论

本体论作为一种追本溯源式的意向性追求,它所寻求的“在”或“本体”,既是无规定性的纯粹的存在,又是有规定性的“在者”的“在”,还是规定人的全部思想与行为的“在”。比较教育在其发展过程中,必须通过反思性的、追本溯源式的意向性追求,对比较教育做出理由“本性”、逻辑“统一性”的解释,找到一种更宽厚的学科“视界”,这不仅是比较教育理论视野转换和学术深度的一种展现,而且是比较教育树立其合法性学理知识和实践依据的一种尝试。

第一节 比较教育本体论的意蕴

比较教育是应时代之需而孕育和发展的,它与生俱来具有适应时代和人类发展需要的功能,并始终具有不断发展和变化的强大动力。为从根本上探寻比较教育存在之真谛,有必要进行研究范式的转换,即从研究既存的比较教育转换为研究比较教育的“存在”,亦即从对“存在者”的解读转变为对“存在”本身的建构。因此,我们有必要从根本上追寻比较教育这一“存在”物的本质属性及其存在的合理性依据,以构建比较教育学理范式的可能性。

一、比较教育本体论的内涵

“本体”的概念起源于哲学领域,它具有较强的对象性意义,是作为客观实在或观念实在而存在的,它既代表了某一事物的根本属性,又是该事物衍生发展的原初起点。本体问题是具体的、历史的,是在人类的实践运用过程中常说常新、不断发展的。正如恩格斯所指出的:“随着自然科学领域中每一个划时代的发现,唯物主义也必然要改变自己的形式。”^①任何本体问题的提出、规定和论证都会随着人类实践与认识能力的提高而不断深化和发展,绝对不变的本体论是不存在的。同时,本体论的递演和嬗变又往往折射出哲学的新思路、新进展。本体问题是哲学的根本导向性问题,确切地说,如何看待和理解本体问题,决定了人们以一种什么样的哲学观来观察和思考世界,也决定了不同时代和不同条件下人们的思维水平和思想路向。因此,关于本体论问题的思考,总是深深地渗透和蕴含于整个人类文化的基础构造之中的。

本体论是关于存在的理论,又被称为形而上学,或元学、玄学,是有关世界的本原、本性、本体和本根的学说。本体论所探讨的是事物(自然界、社会和人)的本原和本性的存在方式、生成运演及其本质意义的终极存在问题,其使命旨在为人类及其所依存的世界寻找安身立命之“本”。本体论作为人类用理性区分自我

^① 马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集(第四卷)[M].北京:人民出版社,1995:228.

与外物的第一缕智慧之思,被亚里士多德称为“寻求各种最初的根源和最高的原因”的“第一哲学”。^① 哲学本体论具有三重基本内涵:一是追寻作为“世界统一性”的终极存在,二是反思作为“知识统一性”的终极解释,三是体认作为“意义统一性”的终极价值。^② 本体论探求存在物的“本”和“根”,人们在研究某一现象、观察某一事物时总要去问它的“本体”是什么。本体论探讨存在本身,它以追问“何谓存在”、“什么存在”、“为何存在”为目标,当人们对事物的认识上升到对“本体”进行思考时,人们就开始了哲学的思考,就对已出现的事物或现象开始了哲学高度的反思。本体论作为一个哲学范畴,意为关于存在、存在物的学说,即作为存在所具有的本性和规定的学说,是人类用于理解和把握世界及其事物的一种特有的哲学思维方式、一种理论视野和一种解释原则。

这里需要指出的是,本体论并不是具有绝对意义的教条,任何本体论命题都具有价值论、认识论和方法论的含义,它不仅告诉我们世界是怎样的,还告诉我们怎样认识世界。我们应该科学地认识本体论,既不能坚持本体论的绝对主义,也不能坚持本体论的虚无主义。作为研究存在及其本质和规律的开放学说的本体论,在人和世界的对话中,本体论是相对的、多元的和可批判的。尤其重要的是,任何本体论只能是某个哲学家对世界的理解,它比任何理论都具有更多的主体性和预设性。这样说来,哲学上的本体论所指向的存在是一种总体性的存在,它研究存在的总体性本质和规律,而各门具体科学也研究存在及其本质和规律,但它们所触及的只是存在的某一领域或某一层次的本质和规律。

比较教育本体论是把比较教育作为一种对象性存在,以追求比较教育终极实在为依归,以奠定比较教育知识基础为任务,以达到终极解释为目标的哲学思考,是研究比较教育的“存在”问题,探究其何以“存在”的本质和基本特征的学问,更是人们对比较教育本体的探寻和对比较教育本来面目的逻辑构造的理解。

首先,比较教育本体论是人的思维对比较教育这一事实进行还原并在此基础上构建起来的,它是一种逻辑的构建物。比较教育诞生于19世纪初期,从根本上说,比较教育的产生是教育发展适应社会需求的必然产物,是民族国家教育发展内在需求的产物。同时,比较教育又随着教育改革和教育科学的发展而不断发展。那么,比较教育为何而产生?比较教育为何而发展?比较教育的产生和发展体现了何种内在的逻辑和学理性依据?这就需要人们进行思维的构建,从根本上追寻比较教育的规定性存在和学理性依据。

① 北京大学哲学系.古希腊罗马哲学[M].北京:商务印书馆,1961:51.

② 孙正聿.哲学通论[M].沈阳:辽宁人民出版社,1998:231.

其次,比较教育本体论主要是针对比较教育现实世界的缺陷,基于对比较教育现实世界的批判而构建的,它无疑要比比较教育现实世界完善,但它不是完美无缺的,因为无论是比较教育现实世界也好,还是人类的想象也好,都不存在、也无法构造出完美无缺的世界。比较教育本体论作为人的思维的构造物,总是人们在一定历史条件下想象的,它与社会特定时期的物质生活水平、人文精神状态、人的发展的信念和教育发展目的等有密切联系,必然有历史局限性。

最后,比较教育本体论的抽象性和普遍性是相对的,它相对于各种具体的比较教育理论更为抽象,更具有普遍性。与比较教育认识论、方法论和价值论一样,比较教育本体论从根本上说只能是时代的产物,具有相对的合理性。比较教育本体论要成为满足时代需要的本体论,应是自己时代的产物,而且所反映和所适用的只是这个时代,一旦将之搬用于其他时代,就可能成为荒谬的“东西”。因此,我们在研究上需要与时俱进,提出能反映时代精神、适应新时期教育改革与发展需要的比较教育本体论。

二、比较教育本体论的意义

比较教育本体论研究不仅是一种视野转换和学术深度的展现,而且有助于解决比较教育领域中一系列理论与实践问题。毋庸置疑,比较教育本体论为科学地、合理地开展比较教育认识论、方法论和价值论提供前提、基础和合理的解释框架。只有对比较教育进行本体论层面的探索,把学科发展的立足点转移到价值根基的建构与思想性的创生方面,比较教育才能获得新的生命力。具体来说,比较教育本体论的意义主要体现在以下几个方面:

首先,从学术价值上看,比较教育本体论为比较教育学科发展提供一定的方向和动力。比较教育本体论的缺失导致人们目光短浅,看不到比较教育发展的整体和前进方向,陷入“现实”的泥潭不能自拔。比较教育本体论的一个重要功能是批判现实,它通过探寻比较教育的本真世界并以此为尺度衡量和批判比较教育现实世界,使比较教育现实世界的发展更趋向于比较教育的本体世界,防止比较教育走向歧途和被异化。真正意义上的比较教育本体论需要超越比较教育现实世界,探寻比较教育的终极意义或终极实在,从而成为可能比较教育和理想比较教育的根据,为人们反思和批判现实比较教育提供支持。同时,比较教育本体论能够引导比较教育理论和实践工作者,在忙于应付眼前的比较教育理论中的问题、比较教育实践中的困境和各种各样的要求与需要时,不被这些困难和问题牵着走。它不反对解决所处历史情境中的具体问题,但它可为比较教育发展确立终极目标,形塑学科智慧,使比较教育工作者关怀这种目标,并朝着追求这种更高境界的目标不断调适、反思自己的行为。同时,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,而研究者之间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门真正“科学”的累积性发展。

其次,从理论价值上看,比较教育本体论可以进一步凸显比较教育的学科智慧和根本要求。人们要认识比较教育,就必须建立合理的比较教育认识论和方法论。这种认识论和方法论显然与纯外在的自然认识论和认识方法是有区别的。那么,这种区别何在?方法论有何特点以及它们之所以成立的根据何在?这是比较教育认识论和方法论需要说明和证明而自身又难以说明和证明的前提和基础,这正是比较教育本体论的任务和意义所在。对于比较教育的本体问题,人们往往在现象的层面和片面的维度上进行思考。其中最典型的是把比较教育现象性地理解为翻译、评介他国教育,片面的向度上的思考最主要的是把比较教育理解为X与Y的比附研究。这些层面和方面确实是比较教育研究的重要组成部分,而且表现为可感性的实在,是人们能直观到的存在形式。然而,如果将比较教育简单地归约为这些层面或方面,不去思考比较教育的深层本质和整体性存在,这种刻板印象只能歪曲比较教育的本真,破坏比较教育的学科形象。所以,比较教育本体论可以澄清人们对比较教育的一些错误观念,引导人们正确地理解比较教育。

再次,从实践价值上看,比较教育本体论可为教育改革和教育实践提供某种有效的理论解释和预测。理论研究和学科发展的根本动力来自于实践的需要,理论的根本意义同样也依存于实践的需求。比较教育本体论之实践价值由此而产生。概而言之,比较教育本体论的实践意义在于:一方面,比较教育本体论研究有助于重新审视比较教育体系的整体格局,从学科建设的战略高度,审视现行比较教育诸理论领域之间的关系,进而有利于比较教育学科的健康发展,增强理论研究和实践活动的真正的“本体意识”,真正按照比较教育所能够、所允许、所要求的方式去研究、去实践,从而促进比较教育在更加接近于、符合于教育变革的方向上发展。另一方面,比较教育本体论研究有助于理顺比较教育基础理论部分各种理论问题之间的逻辑关系,为从根本上规避现行理论研究与实践中存在的某些认识偏差提供观念的和方法论的基础,从而为比较教育的研究与发展提供清晰的立体图景,为比较教育本体问题的研究提供参考框架,为比较教育基础理论研究特别是比较教育价值论、认识论和方法论的研究提供理论参考和范例借鉴。

最后,从方法论层面来看,比较教育本体论是以一种批判的态度来审视比较教育学科属性的,这种研究具有元研究的性质。元研究是“以某一理论或学科自

身为研究对象的研究,从质上说,元研究是一种科学研究的方法论^①。我们认为,元理论是在反思与审视文化、开辟主体合理性道路、提升实践理性的背景上发展起来的,它是以本学科发展的历史作为研究对象,用语言分析的方法对本学科的产生、概念、范畴、理论体系、历史发展过程、研究范式等方面展开研究,为学科的未来发展寻求本体论依据,并将以一种批判的态度来审视原来学科的性质、结构和其他种种的表现。^②元研究作为对已经存在的学科理论所进行的一种后研究,所追求的是对象理论的真、善、美,并把理论本身内在的东西分析出来,进而通过发挥分析的科学研究功能去推动对象理论自身的完善和发展。^③比较教育本体论恰恰树立了实然意识,摆脱了先入性的观念和以定势裁剪事实的方式,为解决比较教育的未来发展寻求本体论依据,并将以一种批判的态度来审视比较教育学科的性质、结构和其他种种基本问题。

第二节 比较教育本体的生成逻辑

任何事物的生成所表现的只不过是不断演化的行进过程。对事物复杂性的尊重是科学精神的表现。所以,我们在比较教育本体生成问题上也许永远不可能找到一个清晰的原始图式。如果非要找到这一点的话,那么,这个图式原初的基因就存在于比较教育这个“存在者”自身之中。将“比较”作为比较教育本体的逻辑起点,将比较教育与比较研究作为同一系统分析,从而得出比较教育的“基因”内核为比较视域,并从理论的层面上对比较教育本体生成的动力机制给予观照,这对促进比较教育理论研究,进而推动比较教育学科建设是大有裨益的。

一、比较教育本体的逻辑起点

“每一个时代的理论思维,都是一种历史的产物,它在不同的时代具有完全不同的形式,同时具有完全不同的内容。”^④这也就是说,随着认识客体的发展变化,人们获得认识的途径、方式以及建立理论体系的原则也要发展变化。从比较教育逻辑起点的历史发展来看,比较教育理论存在各自的逻辑结构和逻辑起点,这是客观存在的事实,不以人的意志为转移,我们只有了解它、研究它,才能更好

① 瞿葆奎.元教育学研究[M].杭州:浙江教育出版社,1999:24.

② 唐莹.元教育学[M].北京:人民教育出版社,2002:13-24.

③ 李振伦.元理论与元哲学[J].河北学刊,1996(2):26-31.

④ 马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集(第四卷)[M].北京:人民出版社,1995:284.

地把握其逻辑起点,进而构建既反映比较教育本体特质,又符合历史逻辑的比较教育理论。我们提出把“比较”作为比较教育本体的逻辑起点,主要是基于以下几个方面的认识:

首先,“比较”概念的内涵与比较一词本义是有联系的,因为“比较”概念的内涵毕竟是从这个词的本义衍生出来的,而且作为比较教育中的一种研究精神和研究视野,“比较”概念本身也毫无疑问地包含着比较的方法。不过,目前更重要的还是应当认清两者之间的差别,因为这直接关系到我们对比较教育的正确认识。具体可从以下几个层面加以区别:在含义上,比较一词指的是一种认识方法,而“比较”概念则是对一种研究精神的概括,它的外延要大于前者,因为这种研究精神包括比较的方法。在功能上,比较的方法仅仅着眼于两个或两个以上相似或相异事物的关系的建立;而“比较”概念则是在肯定两个或两个以上事物之间关系存在的前提下,着重于对这一关系的研究。在目的上,比较的方法常常是通过两个事物的相似或相异关系的描述,帮助人们更清楚地识别这两个事物;而“比较”概念则是通过对事物之间关系的研究,揭示这一关系本身所蕴含的本质意义。正是因为两者之间存在着这样的差别,所以说,比较教育中的“比较”概念不等同于一般意义上的比较,“比较”概念在比较教育中的地位,已超出了一般方法的意义,它是一种比较意识、一种观点、一种坚定的研究立场;“比较”概念不仅仅是一种思考问题的视角或方法,也是思维和方法的统一,本身就具有本体的价值,也是一种世界观,是一条正确认识自我与“他者”关系的必由之路,也是在全球化历史进程中,促进民族文化特性与世界性和谐统一的坚实基础。

其次,“比较”基本具备逻辑起点的几个质的规定性条件。第一,“比较”是比较教育作为“存在者”中最基本、最简单的范畴,是一个最初的、最直接的、最简单的质的规定,它较为准确地反映了研究对象——比较教育的一切矛盾。它作为比较教育本体的逻辑起点既带有足够的普遍性,又准确反映了比较教育本质的规定性,是合理的抽象。更进一步讲,“比较”这个“范畴”对比较教育本体具有不可分割性,但这并不意味着“比较”这种现象是世界上最简单的现象,已经不能对它再进行任何分割了。第二,“比较”是比较教育作为“存在者”中最抽象的范畴,揭示了比较教育本体论对象的最本质规定和整个研究赖以建立的初始,并以“胚芽”的形态内在地隐含着所有后继规定的内容,一切后来的东西都可以从这里合理地、有顺序地演化出来,因此,“比较”是整个体系赖以建立起来并得以进展下去的客观根据和实在基础。也就是说,“比较”包含了研究对象的基本矛盾。研究对象中所包含的概念、基本矛盾都是从逻辑起点出发的逻辑推演和展开,即从“抽象上升到具体”。第三,“比较”和比较教育本体论对象是两个既有联系又有

区别的问题。“比较”是标志研究对象“存在者”存在的一个最简单的范畴。正如黑格尔(Georg Wilhelm Friedrich Hegel)认为的那样,存在是比本质更为抽象的范畴,本质是比存在更为具体的范畴,前者只表明对象的直接性,后者则反映对象的间接性。因此,不论是人们的认识还是科学的理论体系,只能从存在到本质,而不能从本质到存在。比较教育本体的逻辑起点也只能从“存在者”开始,而不是从其本质开始的。第四,“比较”与它所反映的研究对象“比较教育”在比较教育的实践和思想史上是相吻合的。比较教育学之父朱利安(Marc-Antoine Jullien)认为:“教育是一种实际的科学,可以通过比较分析,而达到精美和完善。”因此,他提出要“搜集事实进行观察,把所得的东西,列成分析表,使之彼此联系起来,能够加以比较,从而推断出某些原理和原则”^①。从历史上看,“20世纪60年代以前,比较教育就是从比较的角度出发,开展世界教育的研究,不论目的为何,‘比较’是多数研究者普遍的逻辑出发点”^②。

再次,把“比较”作为比较教育本体的逻辑起点实质上是比较教育本体的思维维度,而非具体构建比较教育理论体系的起始范畴。因为,同样的起始范畴,由于思维维度的差异,可以构成不同的比较教育理论体系,而把握了比较教育本体逻辑起点的思维维度,就可以统揽一切不同的比较教育理论体系,展示比较教育发展的历史继承性以及具体理论流派的多样性,以“比较”为比较本体的逻辑起点,比较教育的理论体系就可以看作多样性、历史性和同一性的统一体。当然,这种逻辑起点不是用来否定“起始范畴说”的,恰恰相反,它是在寻找其理论体系作为开端的一个范畴,是从本体视角揭示比较教育的本质,从而使人们对比较教育学科一般逻辑起点达成共识。我们可以毫无疑问地把“比较”作为比较教育本体论的逻辑起点,这个逻辑起点的确立,不仅使本研究对象的特定化和清晰化,也使比较教育本体论理论体系的生成从自发转向自觉成为可能,这不仅直接影响对比较教育基本问题的回答,进而从根本上影响整个比较教育本体论理论体系,而且从整体上保证了建构起来的比较教育本体论理论体系的科学性、目的性和全面性。

最后,把“比较”作为比较教育本体的逻辑起点,恰好符合比较教育学的学科个性。逻辑起点的确立应当考虑的一个基本原则就是促进学科的个性张扬并扩展学科的发展空间。比较教育本体逻辑起点的确立首先必须要为比较教育存在的合法性寻找理据,证明和彰显其独特的学科个性。比较教育本体论试图在哲

^① 卡扎米亚斯,马西亚拉斯.教育的传统与变革[M].福建师范大学教育系,译.北京:文化教育出版社,1981:1-6.

^② 徐辉.国际比较教育初探——比较教育的新进展[M].成都:四川教育出版社,2005:94.

学层面上,并且主要是在本体论意义上,对比较教育最基本的问题做出系统的考察,并进行理论的统整与建构。

二、比较教育本体的生成透视

当我们研究比较教育本体的逻辑起点时,不能不讨论人们对“比较”概念的认识过程,因为其过程恰恰阐明了这一概念存在的某种特定功能。对“比较”概念的多维透视有助于更好地认识比较教育本体的生成逻辑。

(一)“比较”作为人类最基本的思维方式

在人类认识客体世界,并且不断地改造客体世界和适应客体世界从而创造自己的生存方式的过程中,“比较”一直作为人类认知客体世界的“方法”从而与人类的思维模式和行为模式并存,它是一切理解与思维的基础,我们正是通过比较来了解世界上的一切的。但人类的认识是有层次的,根据认识反映对象的深浅程度,可以划分为经验认识和理论认识两个层次。经验认识是人类在同客观对象的直接接触过程中,对客观对象的现象和外部联系的反映。理论认识是指人类的思想深入到客观对象的本质之中,是对客观对象本质和内部联系的反映。在经验层次,思维形式是知性的。在理论层次上,思维形式是理性的。思维一旦达到理性,“由此及彼,由表及里”,就涉及事物的内在本质,认识就进入了理论层次。^①也就是说,知性思维的方法还是一种经验科学的方法,它与感觉相结合,罗列事实,并通过“比较”的方法反映事物的现象和外部联系。

“比较是确定对象之间差异或雷同的一种逻辑思维方法。”^②其实,这个问题集中体现着知性“比较”展开的“视界”状况。实践表明,知性可能以很浅显的“视界”做出“比较”。如在两个显而易见“差别”的对象之间(譬如一支笔与一头骆驼)找出区别点,并不需要太强的比较能力,其所获得的成果也并不会被人们所关注。当然,知性也可能以很高远的“视界”加以“比较”,从而“能看出异中之同与同中之异”,做出为人们所关注的“科学发现”的成果,以此显示知性也具备很强的比较能力。“知性”比较表现出的或以肤浅“视界”展开或以高远“视界”拓展的这种“不稳定状况”,似乎太具有主观随意性了,仿佛它是全凭研究者的研究兴趣来选择的。正如黑格尔就当时经验科学研究方式所做的批评那样:“在经验科学领域内对于这两个范畴,时常是注重其一便忘记其他,这样,科学的兴趣总是这一次仅仅在当前的差别中去追溯同一,另一次则又以同样的片面的方式在同

^① 齐振海.认识论新论[M].上海:上海人民出版社,1988:197-199.

^② 王崇德.社会科学研究方法要论[M].上海:学林出版社,1990:166.

一中去寻求新的差别。这种情形在自然科学里特别显著。”^①以将“同一”与“差异”作“相互对立”状的“视界”开辟研究展开的方式,这无疑在当时经验科学发展不成熟的突出表现。即使在当今的“比较学科”中也仍不同程度地受着传统思维(研究)方式的浸染。

比较不仅仅是自然思维中的一种方法,作为一种认识的表现形式,从本质上说,它更是一种体验,因为“认识在其所有展开的形态中都是一个心理的体验”^②,而“体验是对某种东西的意识”^③,在这些先验意识中存在着教育比较者的意向性。1817年,法国朱利安发表的《比较教育研究计划和初步意见》,在第一部分存在着有关比较教育的难能可贵的直觉,这些直觉不仅涉及国际教育实际,而且涉及作为一门名副其实的学科的独特对象和方法。实际上,朱利安所看到的比较教育并未从完整的教育学科中分离出来,他只是把比较教育看作教育科学的一个重要组成部分。他明确地说,正如比较解剖学促进了解剖学的发展一样,比较教育也将促进教育科学的发展。

(二)“比较”作为科学研究中具体的研究方法

什么是方法?从词源学来考察,“方法”一词在西方起源于希腊语,字面上是指“关于沿着道路(正确地)行进的学问”。它指的是人的活动的法则,是“行事之条理和判定方形之标准”。^④用哲学语言来表述,“方法就是关于逻辑内容的内在自身运动的形式意识”(黑格尔)。列宁在《黑格尔〈逻辑学〉一书摘要》里抄下上述这句话时,特别旁加了“注意”两个字。^⑤这就是说,方法不是某种跟自身的研究对象和内容完全无关的东西,而恰恰是从自身的对象和内容中引申出来的。具体地说,“方法”就是要达到一定的目的而必须遵循的程序和行为。简言之,方法是一种手段、工具,是主体与客体的中介,是客体的对应物。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于学科研究之中,但是比较的方法在各学科中的运用成为一种时尚,则是比较主义思潮兴起带来的结果。

比较教育是作为一个具有实际内容的“存在者”而存在的,而比较在方法论上是作为一种方法而存在的,因此,它们两者不在共同的边界内。比较作为一种方法进入教育研究,并发展为一门学科,自然与它和教育之间的内在因素有关:教育科学研究需要比较,因为教育更多地根植于文化传统之中,通过横向跨文化

① 黑格尔.小逻辑[M].贺麟,译.北京:商务印书馆,1980:254.

② 胡塞尔.现象学的观念[M].倪梁康,译.上海:上海译文出版社,1986:21.

③ 胡塞尔.现象学的观念[M].倪梁康,译.上海:上海译文出版社,1986:106.

④ 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:5.

⑤ 列宁.哲学笔记[M].北京:人民出版社,1986:71.

比较,对“可比性的情形”进行对照,找出差异和共性,有助于扩大教育研究的文化基础,揭示教育的普遍特征。同时,比较也适合教育,因为比较不同于实验,它无需严格的量化工具,可以通过在比较中共同影响因素的相互抵消来消除误差。此外,通过对两种教育差异的模糊分析、描述,便于凸显其各自特质。特别是在研究方法的使用日益通行化的今天,我们几乎找不出哪种方法是为某个学科所专用专有的,这就意味着,研究方法不足以界定一个学科的独立,更不要说作为学科主体了。比较作为一种方法,无论是从最高抽象的哲学方法论层次看,还是从最具体的实际操作甚至表述来说,都是一种任何学科都能够、必然且必须使用的方法,它绝不属于比较教育所专有,而比较教育也绝不可能单纯使用比较的方法,甚至无法主要使用比较的方法。社会学研究模式的介入,因素分析法的常用不衰,结构功能分析、冲突分析、依附理论、文化相对论的应用,都有力地说明了这一点。

从比较教育发展的历史来看,应用于比较教育研究之中的比较恰如阿尔特巴赫所说:“比较是一种有用的工具,但它是一种需要运用审慎思考与分析来使用的工具。”^①在朱利安时代,“牛顿力学等一系列自然科学的卓越成就使许多人文学者集合在唯科学主义哲学思潮的旗帜下,自然科学的观点与方法成了衡量社会科学,包括教育学是否科学的权威尺度。各种社会科学领域纷纷进行探索式的效仿。朱利安便是这样一位教育领域里的探索者”^②。朱利安提出成立国际教育组织,用问卷的方式收集外国教育资料,传播教育改革经验,表明他对教育研究采用的是自然科学的实证方法。20世纪初,萨德勒(Michael Sadler)努力探究造成各国教育制度差异的根本因素,开创了因素分析时代,但这种工作主要是由康德尔完成的。从康德尔“民族性”的单因素分析到汉斯对教育的自然的、宗教的、世俗的多因素分析,在比较教育研究中,因素分析的历史学方法占支配地位,学者们采用的并不是“比较方法”。直到20世纪60年代,贝雷迪在他的《教育中的比较方法》一书中,做了用研究方法给学科下定义的尝试,并提出了“描述—解释—并列—比较”,包括“比较”在内的比较教育研究四阶段说。在贝雷迪的四阶段说中,“比较”是“表示两个或两个以上的同种现象间的统一性、相似性和异质性的关系概念”,“是观察、分析、整理等活动交织在一起的智力劳动”。^③同一时代,诺亚(Harold J. Noah)和埃克斯坦(M. A. Eckstein)、霍姆斯(Brian Holmes)、埃德蒙·金(Edmund King)分别

① 菲利普·阿尔特巴赫.比较高等教育:知识、大学与发展[M].人民教育出版社教育室,译.北京:人民教育出版社,2001:3.

② 王长纯.教育的国际理解与国际视野[J].外国教育研究,1994(5):25-31.

③ 冲原丰.比较教育学[M].刘树范,李永连,译.长春:吉林人民出版社,1984:86-87.