

比较教育研究丛书

比较教育导论



BIJIAO JIAOYU DAOLUN

陈时见 主编 徐辉 副主编

 商务印书馆

比较教育研究丛书

比较教育导论

陈时见 主编

徐 辉 副主编

商务印书馆

2007年·北京

图书在版编目(CIP)数据

比较教育导论/陈时见主编. —北京:商务印书馆,
2007

(比较教育研究丛书)

ISBN 7-100-05289-0

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

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 148836 号

所有权利保留。

未经许可,不得以任何方式使用。

比较教育研究丛书

比较教育导论

陈时见 主编

徐 辉 副主编

商 务 印 书 馆 出 版

(北京王府井大街36号 邮政编码 100710)

商 务 印 书 馆 发 行

北京瑞古冠中印刷厂印刷

ISBN 7-100-05289-0/G·752

2007年4月第1版

开本 890×1230 1/32

2007年4月北京第1次印刷

印张 11%

定价: 20.00 元

目 录

第一章 比较教育的意义与学科体系·····	1
第一节 什么是比较教育·····	1
第二节 比较教育的学科特征 ·····	25
第三节 比较教育的功能 ·····	35
第四节 比较教育的学科体系 ·····	45
第五节 比较教育研究的趋势 ·····	81
第二章 比较教育的发展与变革 ·····	86
第一节 19 世纪前比较教育的孕育 ·····	86
第二节 19 世纪比较教育的形成与逐步成熟 ·····	102
第三节 20 世纪比较教育的发展 ·····	117
第四节 新世纪比较教育的走向 ·····	135
第三章 比较教育研究的主题与方法 ·····	146
第一节 比较教育研究的影响因素 ·····	146
第二节 比较教育研究的主题 ·····	161
第三节 比较教育研究的范式 ·····	173
第四节 比较教育研究的方法 ·····	196
第四章 比较教育的名家与名著 ·····	218
第一节 19 世纪的名家及其著作 ·····	218
第二节 20 世纪上半叶的名家及其著作 ·····	235

2 比较教育导论

第三节 20 世纪后半叶的名家及其著作	263
第五章 比较教育的组织与机构	302
第一节 国际机构	302
第二节 学会组织	323
第三节 研究机构	342
第四节 基金会	350
后 记	357

第一章 比较教育的 意义与学科体系

要了解比较教育的意义与学科体系,首先就要回答:什么是比较教育?这是比较教育的一个基本理论问题。自1817年法国教育家朱利安在其发表的《比较教育的研究计划与初步意见》一书中首次提出并使用“比较教育”这一专门术语以来,各国比较教育学者围绕比较教育的目的、对象、范围和方法进行了持续的争论。对于这一问题的回答可谓仁者见仁,智者见智。时至今日,比较教育作为一门学科,尽管已有近两百年的历史,但其学科体系还不够成熟,尚处于发展之中,还有许多可开发的领域和有待研究与探索的巨大空间,这不仅反映了比较教育的发展性,而且也反映了比较教育内在的多元性与复杂性。鉴于此,我们将从比较教育的概念入手,通过对比较教育概念的历史性阐述和综合分析,获得对比较教育学科的特征、功能、任务以及体系等方面的较为全面的理解和认识。

第一节 什么是比较教育

一、比较教育概念的历史考察

从历史的角度梳理比较教育的概念,是认识比较教育概念和学

2 比较教育导论

科发展的一个重要维度。综观比较教育近两百年的发展历程,不难看出,对比较教育概念的认识和讨论本身就是一种推动比较教育学科不断发展的内在动力。

1817年朱利安在《比较教育的研究计划与初步意见》中首先提出“比较教育”这一概念,但却未作明确的科学界定,似乎早已预见了这种未定性对学科发展的重大价值。他只指出比较教育研究的大致范围:“其内容应成为欧洲各国现有主要教育机构的教育制度的比较,首先研究各国兴办教育的公共教育所采取的各种不同的教育方式,学校教育全学程所包括的各种课程需要达到的目标,以及每一目标所包括的公费小学、古典中学、高等技术学校和特殊学校的各衔接年级,然后研究教师给青少年学生进行讲授所采用的各种教学方法,他们对这些方法所逐步提出的各项改进意见以及或多或少所取得的成就。”^①可以看出,朱利安对“比较教育”概念的界定主要从其研究范围入手,认为比较教育研究的范围是别国的教育机构、制度、教育方式、学校系统、课程目标以及教学法等。尽管这一概念并不完善,但它框定了比较教育概念界定的大致方向,成为比较教育学科体系发展的肇始之基。基于这样的认识,朱利安之后的许多学者对比较教育的研究对象和范围给予了进一步的阐述,提出了各自不尽相同的看法,从而丰富和完善了比较教育的概念体系。

朱利安所处的时代,正值人类社会由于蒸汽机的发明及其在生产中的应用而进入第一次工业革命的时期。各个国家在民族主义和产业技术革命的进程中,竞相推行富国强兵政策。这必然导致对与

^① 朱利安:《比较教育的研究计划与初步意见》,转引自《世界教育文摘》1984年第1期,第20页。

这种基本国策直接相关的国民教育制度的关注和探讨,各国纷纷采用派遣有识之士和行政官员去外国考察,努力从所谓的教育先进国收集有益情报和范例,写成报告,以供本国教育学习借鉴。其中,法国教育家维克多·库森于 1831 年受法国教育部之委托,为完成调查外国教育情况的任务到普鲁士考察学校,并将考察结果写成《关于普鲁士公共教育情况的报告》,以外国的范例作为发展本国教育制度的借鉴。他在报告中写道:“我研究的是普鲁士,而我思考的始终是法兰西。”^①他强调和分析的是那些法国可以引进的东西,而不仅仅是对外国教育实践作综合的描述,体现了比较教育强烈的目的性。

继库森之后,有着强烈实践精神的美国两位著名的比较教育学家贺拉斯·曼和亨利·巴纳德,进行了一系列的比较教育实践研究。比如,贺拉斯·曼用了五年的时间出访和研究了欧洲的英格兰、苏格兰、爱尔兰、荷兰、比利时和法国,最终完成了他最有影响、最著名的第七年报告。汉斯对这一报告作了这样的评述:“也许这篇报告是对教育进行评价的第一次尝试,但它几乎完全是致力于学校组织和教学方法的比较。”^②贺拉斯·曼对欧洲教育的考察,丰富和提升了公共教育的思想,第七年报告对马萨诸塞州乃至美国各州公共教育事业的发展起到了极大的推动作用,他也因此而被誉为“美国公共教育之父”。亨利·巴纳德和贺拉斯·曼一样有着欧洲教育考察的经历。他认为,教育年青一代靠的不仅仅是教学,民族特点也起着重要的作用。学校并非一切而万能,人的素养是由学校、家庭和社会共同决定

① 转引自王承绪主编:《比较教育学史》[M],北京:人民教育出版社,1999 年版,第 44 页。

② [澳]菲利普·E.琼斯著,王晓明等译《比较教育:目的与方法》[M],春秋出版社,1989 年版,第 36 页。

4 比较教育导论

的。尽管外国的教育制度令人钦佩和值得学习,但在借鉴中还需谨慎。巴纳德考虑到了“学校之外”的事物以及民族性问题在比较教育研究中的重要性,拓宽了比较教育概念的意义范围。

尽管朱利安从一开始就为比较教育研究确立了一种广阔到几乎覆盖整个欧洲(并且在逻辑上有发展为全世界的可能性)的研究视野,然而却并未给这个广阔的视野确定一个明确的理论视角。经库森、巴纳德和曼等比较教育学者的进一步开拓和不懈探索,“比较教育”概念由单一的范围维度拓展到了目的、方式以及民族性等多向维度。

事实上,关于比较教育的概念,在 19 世纪似乎并未获得太多的关注。进入 20 世纪以后,有关比较教育的定义不断涌现,众说纷纭,莫衷一是。尽管如此,由于这一时期工业和社会的迅速发展,教育制度不断完善,教育已成为社会系统中一个重要部分和国家发展的重要动力。这时的比较教育总的来讲,主要是系统地研究各国教育制度和教育思想,探讨教育发展与特定国家民族特性、社会价值观以及国民行为等方面的因果关系,并在对其进行分析和比较的基础上引进和吸收有价值的东西。康德尔、汉斯、施奈德等比较教育学家为此做出了重大贡献。

尽管许多人认为,20 世纪上半叶,比较教育学术界是由康德尔、汉斯等人所统治,但在他们之前,英国的麦克尔·萨德勒为比较教育学科发展所做出的贡献却值得提及。萨德勒可以而且应该被视为 19 世纪的教育旅行家之一,尽管他没有写下比较教育学科宏篇大论的理论著作,但他对比较教育的理论和学科特点却持有独特的见解。何塞·加里多将他誉为比较教育“新阶段的开创者”。因为,“从那时起,人们出国不再仅仅是寻找国外的可移植的具体经验,而有更多的

目的:研究这些经验的深层原因。研究者应该着重研究外国经验的原因,而不是经验自身的‘结果’”。^① 萨德勒在比较教育理论方面所做的贡献,一方面体现在他反对孤立地研究比较教育的思想,并在巴纳德比较教育思想基础上正式提出了比较教育概念中所包含的民族性概念以及研究校外事物等应有之意,对 20 世纪比较教育研究产生了深刻的影响,为以历史法为主要特点的因素分析确立了方向,使比较教育学科体系开始形成,从而标志着比较教育学科进入了一个新的发展阶段;另一方面体现在他明确指出,比较教育的目的是“以正确的精神和严谨的治学态度研究国外教育制度的作用”,以便“促使我们更好地研究和理解我们自己的教育制度”。^② 另外,就比较教育的研究方法,萨德勒认为,要先从总体上去探究外国教育制度所蕴涵的精神,然后再去从别国对待所有熟悉的教育问题的完全不同的解决办法的研讨、思索中获得间接启发,而不是期望从外国教育制度中直接发现有多少可实际模仿的东西。同时,在研究别国教育制度时,要特别关注教育制度之外但同时又与它有着密切联系的社会文化和民族特征。正如在其著名演说《我们从别国教育制度研究中究竟能学到些什么有实际价值的东西?》中所总结的那样:“在研究外国教育制度时,我们不应忘记,学校之外的事情甚至比学校内部的事情更重要,它们制约并说明校内的事情。”^③

萨德勒的这些思想深刻地影响了后来的美国比较教育学家艾萨

① [西班牙]何塞·加里多著,万秀兰译:《比较教育概论》[M],北京:人民教育出版社,2001 年版,第 37 页。

② 转引自王承绪主编:《比较教育学史》[M],北京:人民教育出版社,1999 年版,第 62 页。

③ 转引自王承绪主编:《比较教育学史》[M],北京:人民教育出版社,1999 年版,第 62 页。

6 比较教育导论

克·康德尔。康德尔比较教育思想的核心是他认为决定各国教育制度的性质的因素包括各民族政治的、社会的和文化的种种力量。康德尔在其名著《比较教育》一书引论中这样写道：“世界各国在教育上面临很多共同问题，比较教育研究的主要任务在于分析产生这些问题的原因，比较各国教育制度之间的区别及其根本原因，并研究试图解决的办法。换言之，比较教育研究首先要鉴别一国教育制度潜在的不可捉摸、难以辨别的精神的和文化的种种力量，学校以外的因素和力量甚至比学校以内的因素和力量更为重要。所以，教育的比较研究必须建立在学校所反映的社会和理想的分析之上，因为学校集中体现了这些理想，进行传递和发展。要了解、鉴别和评价一个民族的教育制度的真正意义，必须懂得这个民族的历史和传统，指导它的社会组织的各种力量和态度，以及决定它的发展的政治的和经济的条件。”^①

康德尔特别强调历史观点，主张对各国教育进行历史的比较考察，按类型去掌握教育制度的“国民特性”，在进行各国考察时要注意政治、社会、文化等因素以及国民性。同时，他很重视民族主义的作用。他在《比较教育》中不断论及教育与国家所面临的政治社会问题之间的关系，反复强调基本的历史、政治问题，即民族主义、民族国家以及它们对教育制度的决定性作用。他给比较教育作了这样的界定：“比较教育的研究继续教育史的研究，把教育史延伸到现在，阐明教育和多种文化型式之间必然存在的密切联系”，^②“比较教育的目

① 转引自康德尔著，王承绪等译：《教育的新时代——比较研究》[M]，北京：人民教育出版社，2001年版，第2页。

② I. L. Kandel, “The New Era in Education”, Boston: Houghton Mifflin, 1955, p. 46.

的在于发现导致教育制度相差别的那些力量和因素的差异性。”^① 比较教育研究方法可以多元化,要视其目的而定,但其最终目的应是“发现教育问题,探讨问题产生的原因及其在特定背景中的解决办法,以及发展教育的原理和原则”。^②

康德尔把比较教育描述为教育史发展到现在的延伸,因而,比较教育应当是用历史的观点考察各国文化,从而探讨反映在教育上的各国的民族性。究其原因,康德尔认为,现行的教育是由政治、经济、文化等多种因素所决定的历史产物;要说明民族性就必须掌握存在于国民教育制度深处的精神上和文化上的各种力量,以及社会和政治的理想;明确对学校发展起决定作用的政治经济等诸方面的条件,这是不可缺少的前提和背景。从这种立场出发,康德尔做了第一次真正的试验:按照决定国民教育制度的各种力量去考察国民教育制度,并想通过比较明确世界教育的主要问题。他强调,对外国教育制度进行比较研究的意义在于:促进建立在对各国教育的深刻理解和各国人民相互理解基础上的真正的国际理解。

综合康德尔关于比较教育的目的、任务、范围和方式等观点,我们可以将其对比较教育概念的认识作这样的归纳:比较教育是通过对不同国家政治、文化、民族等因素以及国民性的历史性比较考察,从中发现导致教育制度相差别的那些力量和因素以及它们之间的差异性,并获得在一定环境中的解决办法。由此,可以说萨德勒所提出的“学校之外的事情比学校内部的事情更为重要”的综合因素分析的研究方法已由康德尔完成,并为后来的比较教育学科研究开辟了道路。

① 转引自 B. C. Rai, “Comparative Education”, Prakashan Kendra, 1979, p. 5

② Kandel, *Education Yearbook 1939*, International Institute of Teachers College Columbia University, New York, 1939, p. 436

英国比较教育学家尼古拉斯·汉斯与康德尔处于相同的时代,他们关于比较教育概念的认识有着惊人的相似之处,他们都强调历史法对比较各国教育制度的重要性。汉斯认为,既然教育是民族性影响的产物,是民族性的直接体现,那么教育制度的研究(即比较教育的研究主要范围)必然要立足于它“深深根植”的过去,因此,比较教育的目的应该是“从历史的角度分析研究形成教育制度的因素,比较各国解决由这些因素产生的问题的方法”。^①正是这样的目的论规定了汉斯的比较教育方法论,即以历史法为主体的比较教育方法。需要说明的是,就比较教育的目的而言,汉斯并没有完全局限于历史的分析之中,他认为比较教育还应有更为实际的目的。他指出:“它(比较教育)不仅允许我们比较现在的制度,而且还设想最为适合新的社会与经济条件的改革。比较教育以坚定的改革信念去看待未来,因此,我们的目标具有含功利主义目的的生气勃勃的特点。”^②基于这样的观点,汉斯主张在比较教育研究尚未达到像历史学研究那样成熟的时候,不应排斥其他方法。于是,汉斯在比较教育方法论上提出了极具特色的因素分析法,它是历史法的具体体现。

这一时期,德国的施奈德也是倡导历史法的比较教育家,不过他在所使用的历史法中重视哲学辩证法。他在1947年发表的《各国教育的动力》一书中,提出了影响教育理论和实际的因素有国民性、地理位置、经济、文化、科学,尤其是哲学、政治、宗教、外国影响、教育内部的发展动力等。和康德尔一样,他也认为教育制度是多种因素相

① Hans, *Comparative Education: a Study of Education Factors and Traditions* [M], Routledge & Kegan Paul, London, 3rd edition, 1958, p. 9.

② Hans, *English Pioneers of Comparative Education*, *British Journal of Education Studies*, 1 (November 1952), p. 56.

互作用的产物。施奈德提出的比较教育学的目标是:运用历史法对各国教育进行比较研究,从而探明决定教育制度的实在的、内在的,而且是永恒的各种力量。然而他与康德尔和汉斯的不同之处在于,在进行分析时,他非常重视民族性和教育的内部发展动力。他认为在国民教育制度的形成中,教育内在因素起着特别重要的作用。他在分析教育内部动力或因素时,一是采用了黑格尔关于事物的辩证观点,如教育中合理性与非合理性、积极性与非积极性、必然与自由、统一性与多样性、个人道德与集体道德的相互作用;二是强调教育学中的理论与实践的相互作用。冲原丰将施奈德的这种重视哲学辩证法的因素分析法称为“辩证的因素分析法”。

从20世纪初期到二战结束,是比较教育获得快速发展的阶段。由于受到两次世界大战的影响,许多国家在战后都积极致力于社会和经济的恢复和建设,发展教育也成为社会改革的一项重要内容。在这样的社会大背景之下,比较教育对教育发展所具有的独特的借鉴和参照功能就更加突显,使得比较教育成为这一时期西方各大学学术研究的一个重要领域。关于比较教育概念的认识也由朱利安时代专注于范围讨论而扩展到了关于比较教育的目的、研究方法的讨论上来。尤其是自萨德勒以来,比较教育概念中的方法论意义得到了加强。继他之后,康德尔、汉斯和施奈德进一步强调,比较教育研究要以历史法为基本方法,对各国政治、文化、民族等多种因素进行分析,目的在于发现导致各国教育制度相差别的那些力量和因素以及它们之间的差异性,并获得在一定环境中的解决办法。因素分析法成为这一时期比较教育的主要研究框架,对后来比较教育的分析框架产生了非常重要的影响。如我国王承绪、朱勃和顾明远在其主编的《比较教育》中提出:“比较教育是用比较分析的方法,研究当代

外国教育的理论和实践,找出教育发展的共同规律和发展趋势,以作为改革本国教育的借鉴”,^①日本胜田守一在其《岩波教育小辞典》中提出:比较教育是“比较研究各国的教育制度、教育理论和教育实践,从中归纳出教育的本质和规律的学科”。^②

20世纪50、60年代是世界各国教育大发展和大变革的时代,比较教育学也随之进入了一个更为迅速的发展时期。其间,各国比较教育学者对于比较教育的研究进一步纵深化,大多从方法论上来具体阐释和体现比较教育学科的合法性,减少了对比较教育概念的整体性把握。其中贝雷迪提出了著名的比较教育研究的“比较四步法”;诺亚和埃克斯坦将当代社会学研究的一般方法引入比较教育研究领域,并提出了一套验证假说的程序和方法;霍姆斯在杜威的“反省思维五步法”和波普尔的“批判二元论”的基础上提出了比较教育研究的问题法;而埃德蒙·金则将比较教育研究与教育决策密切结合起来,在比较教育研究的理论性和实用性之间,更加突出了后者,并提出了一套明确的以政策制定为目的的比较教育研究框架,为比较教育研究走出大学的学术象牙塔,直接为教育改革和发展服务指明了一条道路。尽管这些方法论思想在一定程度上还存在偏狭和缺陷,但对比较教育学科概念的理解和阐释而言,它们具有重要的辅助作用,因为它们本身就是比较教育概念所包含的应有之意。

二战以后,随着两大阵营的形成,以美苏为首的世界发达国家为了加强军备竞赛,将大量的资金和人力投入到教育上来。亚非拉众

① 王承绪、朱勃、顾明远主编:《比较教育》[M],人民教育出版社,1982年版,第17页。

② 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》,人民教育出版社,1994年版,第62页。

多民族国家由于刚刚独立,为了本民族和国家的发展也都相当重视教育。于是,60年代成为一个“教育爆炸”的时代,各国教育,特别是学校教育得到了前所未有的发展,从而使人们得以享受前所未有的受教育机会。但是,与此同时出现的经济萧条,以及随之而来的社会动荡,要求对发展了的学校教育的意义和成效进行根本反思。以终身教育论和超学校教育论为首的各种各样的学校教育改革论以及少数民族集团的教育、社会被压迫集团的教育等等,正是这种反思的一些具体体现。另外,要求建立“国际新秩序”的第三世界国家在国际社会中的崛起,不仅要求把以往的以发达国家为主导的教育援助变为教育协作,而且要求对发达国家教育模式重新进行深刻的检讨。这种形势给比较教育带来了正反两方面的影响:经济的萧条使得各国压缩了教育投入,这明显削弱了比较教育的研究;但同时,教育上所出现的各种问题又给比较教育研究带来了新的刺激和挑战。于是,这一时期的比较教育呈现了多样化和去权威的特点,开始了与其他学科广泛而频繁的交流,并在此基础上获得了新的发展。

70年代以后,“比较教育学进入了多样化的阶段”,^① 各种各样的研究人员从各自的立场出发,根据其研究成果对比较教育进行了各自的种种设想。

1. 国外的观点

法国学者德贝塞·米阿拉特雷在其1974年出版的《比较教育学》第2卷(*Pedagogía Comparada. Vol. 2*)中表达了他对比较教育概念的理解,他认为比较教育本质上是“教育地理学”,像其他任何地理学科

^① [日]冲原丰著,刘树范、李永连译:《比较教育学》[M],吉林人民出版社,1984年版,第139页。

一样,基本上是一门“描述性”的学科。

1978年苏联出版了索科洛娃等人合著的《比较教育学》,认为:比较教育学研究当前世界中教学的理论和实践的共同的和个别的特点及发展趋势,揭示它们的经济、社会政治和哲学基础以及民族的特点。在综合年青一代的教学和教育的大量实践经验的基础上,比较教育学阐明社会主义、资本主义和发展中国家教育发展的规律和趋势,因而促使进一步研究教学和教育的理论。

前德意志民主德国的弗·基尼兹和弗·梅纳特给比较教育下了这样的定义:马克思主义的比较教育学在具体历史条件下和相互联系中探讨不同国家最本质的、主要的政治、教学和教育现象以及这些现象的规律。

波兰的勃·苏霍多尔斯基提出:比较教育学是指出不同国家在教育制度上,在对教育问题的理解和解决上的相似点和差别,并探讨范围广泛的问题。

日本著名比较教育学家冲原丰认为:“比较教育学是以教育的整个领域为对象,对两国以上的现行教育进行比较,并把外国教育学包括在内的科学。”他提出比较教育有三大目的:一是掌握本国教育的特性;二是推动教育改革;三是探讨教育规律。^①

法国比较教育学者黎成魁在他的《教育科学导论》中开宗明义地写道:“比较教育是一门旨在探索分析和解释因政治、经济、社会和文化背景而产生的教育事实之间的相似性与相异性的科学。”^②然而,

① [日]冲原丰著,刘树范、李永连译:《比较教育学》[M],吉林人民出版社,1984年版,第4—11页。

② Lê Thanh Khoi, Comparative Education, in Mialaret, G., *Introduction to Education Sciences*, Unesco, 1985.