

● 比较教育学科建设研究

比较教育研究的国际发展趋势

——基于两种学术期刊三十年的载文分析

付淑琼, 胡晨

(杭州师范大学中国创新创业教育研究院, 浙江杭州 311121)

〔摘要〕美国的《比较教育评论》和英国的《比较教育》是办刊历史悠久且在国际上享有盛誉的比较教育研究学术期刊。对这两种期刊从 1992 年到 2021 年三十年间的共 1339 篇比较教育研究载文进行文献计量、内容分析和纵横向比较分析,发现世界比较教育研究呈现出走向合作、走向多元、走向理解和走向混合等四个主要的发展趋势。这也正好解答比较教育研究一直以来存疑的若干问题:在研究方法上,定性与定量融合发展;在比较单位和比较维度上,特色与深度并行不悖;在研究主题上,宏观与微观同步前行;在研究主体上,跨学科、多元和合作等齐头并进。

〔关键词〕比较教育研究;比较教育评论;比较教育

中图分类号:G40-059.3 文献标识码:A 文章编号:1003-7667(2024)04-0072-11

DOI: 10.20013/j.cnki.ICE. 2024.04.08

一、问题的提出

19 世纪初,受战争等诸多因素的影响,欧洲民众普遍认为需要对教育进行改革以使人类社会复兴,在此背景下,马克-安托尼·朱利安(Marc-Antonie Jullien)提出“比较教育”一词,呼吁建立特别教育委员会,发行各种语言的定期教育刊物^[1],以建立人类社会最佳的教育秩序,严格意义上的“比较教育研究”得以确立。朱利安之后,比较教育研究逐渐得到了大家的认识与认可,维克多·库森(Victor Cousin)、贺拉斯·曼(Horace Mann)和亨利·巴纳德(Henry Barnard)等作为描述借鉴时期的主要代表人物,认为比较教育研究的目的在于借鉴改进^[2],但他们也开始注意到如何从纯粹的描述到有限度的借鉴问题。20 世纪上半叶,迈克尔·萨德勒(Michael Sadler)主张

比较教育研究应基于国家的历史,从而促成了历史—因素分析范式的萌发^[3],并推动比较教育研究从“业余”走向“专业”^[4]。艾萨克·康德尔(Isaac Kandel)认为民族主义、民族特性和国际主义是比较教育研究的基础与核心^[5],尼古拉斯·汉斯(Nicholas Hans)构建了由自然因素、宗教因素和世俗因素组成的系统而清晰的研究框架^[6],从而把抽象、模糊的“民族性”概念具象化。弗里德里希·施奈德(Friedrich Schneider)发展和完善了因素分析法,提醒研究者不要忽视教育发展的内生力量^[7],而弗农·马林森(Vernon Mallison)则构建了独特的民族分析框架^[8]。正是在他们的努力之下,因素分析时代不仅成为比较教育研究一个十分重要的历史阶段,而且历史—因素分析本身也成为比较教育研究的特色所在。

第二次世界大战后,社会科学界在研究方

作者简介:付淑琼,女,杭州师范大学中国创新创业教育研究院教授,博士生导师;

胡晨,女,杭州师范大学中国创新创业教育研究院硕士研究生。

法上发生较大的转折,越来越多的学者开始从哲学思辨的方法向实证方法转变,比较教育研究也从因素分析时代进入实证探索时代。乔治·贝雷迪(George Bereday)将比较教育研究分为描述、解释、并置和比较四个阶段。^[9]在此基础上,哈罗德·诺亚(Harold Noah)和马克斯·埃克斯坦(Max Eckstein)引入现代社会科学研究的一般程序,使比较教育研究逐渐注重经验实证、数字计量和假说验证。^[10]布莱恩·霍姆斯(Brian Holmes)强调研究问题的提出、假说的反驳和证伪的重要性,并将约翰·杜威(John Dewey)的“反省思维五步法”和卡尔·波普尔(Karl Popper)的“批判二元论”运用于比较教育研究。^[11]21世纪以来,比较教育研究进入多元发展时期。德国的于尔根·施瑞尔(Jürgen Schriewer)将社会系统理论框架运用于比较教育研究,并进行细致的分析。^[12]加拿大的许美德(Ruth Hayhoe)提倡采用理想类型、叙事研究和案例研究的方式,促进比较教育研究的多元化。^[13]美国的菲利普·阿特巴赫(Philip Altbach)把依附论作为比较教育研究的理论基础,重点分析世界不同国家的高等教育及其背后的权力交织。^[14]中国的钟鲁斋指出,比较教育研究具有强烈的借鉴取向,但同时应当注重本土化发展。^[15]王承绪和顾明远认为,比较教育研究对社会发展与教育改革具有重要的现实意义^[16],并从比较教育的目的与方法、比较教育与文化研究的联系等方面出发,着力构建具有中国特色的比较教育研究体系。^[17]那么,经历借鉴描述、因素分析、实证探索、多元比较等不同历史发展阶段的比较教育研究,接下来的发展趋势将会是什么呢?

如何探寻比较教育研究的发展趋势?自19世纪朱利安提出应发行教育刊物,尤其是20世纪下半叶以来,不同国家的比较教育研究学术刊物得到了较快的发展,如中国的《比较教育研究》、美国的《比较教育评论》(Comparative Education Review)、英国的《比较教育》(Comparative Education)等,已成为比较教育研究成果的重要载体,最真实和具体地呈现比较教育研究的发展状况。

而且,近年来,越来越多的学者采用实证的方法剖析各学术刊物的载文。如对《比较教育评论》的分析显示,1957—1976年,大多数文章是进行单国研究,最常见的研究主题是精英教育、少数民族教育、测试成绩和社会经济地位等。^[18]对2004—2008年《比较教育》、《比较教育评论》、《比较》(Compare)与《国际教育发展杂志》(International Journal of Educational Development)的回顾发现,社会背景受到的关注远超教育本身,比较教育研究在理论和方法上呈现出多样性而非趋同性。^[19]对《比较教育评论》《比较》《比较教育》的分析表明,国际测评、教育公平与质量、政策转移等是2000—2019年比较教育研究的热点。^[20]由此可见,对比较教育研究学术期刊载文进行分析,是可以窥见比较教育研究的现状、问题和特点的。但是,这些已有成果要么以多种刊物在短期内的载文为研究对象,要么聚焦于一种刊物在相对较长历史时期内的载文,而且,它们大都不以预测趋势为主要研究目的。然而,“端起历史望远镜回顾过去、总结历史规律,展望未来、把握历史前进大势”^[21]是每一位学者的事业追求。如果基于较长历史时期,选择具有代表性的多种刊物进行分析,那么是否能较好地预测比较教育研究的发展趋势呢?

为此,本研究选择办刊历史悠久、面向世界各国学者且均是季刊的两种国际比较教育研究学术期刊——《比较教育评论》(1957年创刊)和《比较教育》(1964年创刊),基于最近可以搜集到资料的年限,将时间定在1992—2021年,并将其划分为1992—2001年、2002—2011年、2012—2021年三个十年,以便于比较和预测,从而探寻世界比较教育研究的发展趋势。《比较教育评论》在三个十年间刊载的学术论文数量分别是158篇、168篇和253篇,共计579篇;《比较教育》在三个十年间的学术论文数量分别为216篇、251篇和293篇,共计760篇。参照国内外已有研究成果对期刊论文的分析角度,并结合比较教育研究的特色与发展需求,本研究主要从研究主体(研究作者)、研究客体(研究单位和主题内容)、研究媒介(比较维度和研究方

法)等方面展开具体的分析。其中,对研究主体的统计是针对所有1339篇学术论文,而对研究客体和研究媒介的分析聚焦于除比较教育学科建设以外的1228篇学术论文。在研究方法上,本文主要采用文献计量法、内容分析法和比较法,采用“引文空间”软件(Citespace)的寻径网络算法和共引分析理论对学术论文的主题进行计量分析,运用内容分析法在通读文献的基础上对研究作者的数量、研究单位的布局、比较维度和研究方法的使用进行判断与分析。

表1 1992—2021年两种比较教育研究国际学术期刊的作者数量构成

时间	刊物	一位	两位	三位	四位	五位	六位	多于六位
1992—2001	《比较教育评论》	56.33%	25.95%	13.92%	1.90%	0.63%	0.00%	1.29%
	《比较教育》	73.15%	20.83%	3.24%	2.32%	0.00%	0.46%	0.00%
2002—2011	《比较教育评论》	58.93%	23.81%	11.90%	3.57%	1.19%	0.60%	0.00%
	《比较教育》	65.34%	24.70%	7.17%	0.00%	0.40%	0.80%	1.59%
2012—2021	《比较教育评论》	44.66%	26.88%	18.18%	5.53%	1.58%	2.37%	0.80%
	《比较教育》	54.27%	31.06%	8.53%	3.75%	1.37%	1.02%	0.00%

2001年为56.33%,到2012—2021年下降到44.66%,而在《比较教育》中,这个数字也从73.15%下降到54.27%。在单一作者比例下降的同时是多作者共同合作在增长,在三个十年间,《比较教育评论》中两位作者的文章比例分别是25.95%、23.81%和26.88%,三位作者的文章比例是13.92%、11.90%和18.18%。在《比较教育》中,这两组数据分别是20.83%、24.70%、31.06%和3.24%、7.17%、8.53%。由此可见,《比较教育评论》和《比较教育》都表现出从单一作者独立创作向多作者共同合作的转向。少数作者的主导地位逐渐让位于作者的多样性,这可能与比较教育研究在范式、方法和主题方面的多样性日益加强,出版所需要的深度和学术严谨性日益增加以及大学中比较教育研究学者的数量上升有关,也在一定程度上印证“不合作就崩溃”(collaborate or collapse)的预测。^[22]

在多作者共同合作文章比例的增长中,《比较教育评论》和《比较教育》也呈现出一个共同的特点:合作者数量越多,其在研究主体的构成中所占的比例越低。在比较教育研究的合作文章比例中,两位作者的合作最多,其次是三位作者,再次是四位作者,最少的是五位作者、六位作

二、研究发现

通过深入研究统计结果、进行期刊之间的横向比较和时间周期之间的纵向比较,发现比较教育研究呈现出如下四个方面的发展趋势。

(一) 走向合作

1992—2021年的三十年里,尽管单一作者的文章比例仍然是最高的,但整体而言,单一作者的文章比例一直在下降,如表1所示。《比较教育评论》中单一作者的文章比例在1992—

者等的合作。由此可见,走向合作是比较教育研究重要的发展特点,但合作的趋势并不是越多越好,而是以两位作者合作为主。所以,在研究主体上,合作日趋重要,但并不是合作者越多越好,合作的质量是最应被重视的首要问题。

(二) 走向多元

1. 比较单位走向多元

比较教育研究最为独特与重要的是比较单位,目前大多数比较教育研究的基本分析和比较的单位仍是民族国家。尽管有对民族国家作为比较单位的质疑或批评,但民族国家的政治和社会形式明显不会在不久的将来消失。^[23]民族国家仍将是发挥教育政策作用的关键政治结构,比较教育研究对世界的反映也大多由民族国家组成。^[24]如表2所示,1992—2021年《比较教育评论》和《比较教育》中以国别为主要比较单位的文章稳定占据总量的30%~60%,《比较教育》的单一国别比例甚至一直处于持续增长状态。由此可见,比较教育研究虽然经历了演变,但是观察和分析的主要单位仍然深深根植于民族国家。

近三十年间对超国家层面的研究和次国家层面的研究还处于提倡与呼吁的阶段,如表2

表 2 1992—2021 年两种比较教育研究国际学术期刊的比较单位

时间	刊物	世界	多洲	一洲	多国	一国	多地	一地	多校	一校	没有限定空间
1992—2001	《比较教育评论》	2.11%	0.70%	0.70%	20.42%	57.04%	1.41%	10.56%	0.00%	0.70%	6.34%
	《比较教育》	4.06%	0.51%	4.06%	38.07%	29.95%	2.54%	8.63%	0.00%	1.02%	11.17%
2002—2011	《比较教育评论》	6.71%	3.05%	1.83%	21.34%	42.68%	1.83%	10.98%	0.00%	0.61%	10.98%
	《比较教育》	8.12%	2.99%	3.42%	32.48%	33.76%	2.14%	5.56%	0.43%	0.85%	10.26%
2012—2021	《比较教育评论》	9.66%	1.26%	0.84%	24.37%	48.32%	0.84%	2.94%	0.42%	1.68%	9.66%
	《比较教育》	7.91%	1.19%	4.74%	21.34%	46.64%	0.40%	5.93%	0.40%	0.00%	11.46%

所示,在 1992—2001 年,《比较教育评论》和《比较教育》分别仅有 3.51% 和 8.63% 的文章采用超国家的地理空间单位进行研究。但越来越多的学者指出,全球力量正改变着国家在教育中的作用,因此应该关注一洲、多洲、世界等超国家空间的教育现象。^[25] 受此影响,以超国家空间为地理单位的研究比例在 2002—2011 年有所上升,《比较教育评论》中有 11.59% 的文章采用超国家空间,而《比较教育》中有 14.53% 的文章以超国家空间为单位。在次国家层面,有学者认为民族国家在教育方面不一定是一个连贯的实体,但国内的比较调查一直相对被忽视。^[26] 多地、一地、多校和一校等的的数据证实了它们作为比较单位的边缘地位,马克·贝磊(Mark Bray) 和默里·托马斯(Murray Thomas) 尤其对这种

关注点的缺失表示强烈的不安与担忧。他们指出,比较教育研究历来都以一种有限的方式进行,尤其体现在主流文献的主要比较单位上,即它们集中在世界和国家的层面,而在很大程度上忽视各州、地区、学校等单位之间的突出差异,这导致教育研究视角的不平衡和不完整。^[27] 尽管比较单位以单一国别为主,但从表 3 中可见,《比较教育评论》和《比较教育》所关注的具体空间正日益多元。1992—2001 年,《比较教育评论》中被研究频次超过 3 次的具体空间为 12 个; 2002—2011 年,这一数字增加到 14 个; 2012—2021 年,增加到 26 个。《比较教育》的数据分别是 21 个、29 个和 33 个。因为多元,所以关注的对象日益广泛,除中国、美国、英国等是这两种期刊共同关注的主流国家以外,欧

表 3 1992—2021 年两种比较教育研究国际学术期刊的具体比较单位

时间	刊物	研究单位的具体分布
1992—2001	《比较教育评论》	中国(11); 美国(10); 以色列(7); 墨西哥(6); 韩国、日本(5); 英国(4); 澳大利亚、津巴布韦、南非、东亚、荷兰(3)
	《比较教育》	英国(31); 中国(16); 法国(15); 美国(12); 南非(11); 澳大利亚(9); 德国、欧洲、日本、荷兰(8); 苏格兰、加拿大(7); 新西兰、南太平洋、英格兰(5); 俄罗斯、新加坡、威尔士(4); 撒哈拉以南非洲、北爱尔兰、墨西哥(3)
2002—2011	《比较教育评论》	中国(13); 美国(10); 南非(9); 墨西哥、德国(5); 以色列、澳大利亚、拉丁美洲、巴基斯坦(4); 英国、法国、尼泊尔、韩国、日本(3)
	《比较教育》	英国(24); 美国(16); 中国(12); 日本(11); 荷兰(9); 德国、南非、欧盟(7); 芬兰、加拿大、加纳、挪威、意大利(6); 法国、非洲、拉丁美洲、瑞典、西班牙、印度(5); 韩国、苏格兰、以色列(4); 澳大利亚、比利时、俄罗斯、古巴、肯尼亚、欧洲、新西兰(3)
2012—2021	《比较教育评论》	中国(19); 美国(11); 以色列(8); 肯尼亚(7); 南非、阿根廷、经合组织(6); 智利、马拉维、巴西、哥伦比亚(5); 坦桑尼亚、撒哈拉以南非洲、印度、乌干达(4); 墨西哥、英国、洪都拉斯、危地马拉、尼泊尔、埃及、德国、莫桑比克、孟加拉国、津巴布韦、巴基斯坦(3)
	《比较教育》	中国(21); 英国、欧洲(11); 印度(10); 德国(9); 经合组织、美国(8); 法国、澳大利亚、南非、新加坡、韩国、瑞典(7); 荷兰、土耳其(6); 加纳、日本、坦桑尼亚、意大利、世界银行(5); 肯尼亚、莫桑比克、挪威、亚洲(4); 巴基斯坦、孟加拉国、加拿大、丹麦、俄罗斯、卢旺达、东亚、芬兰、爱尔兰(3)

洲、亚洲、非洲、北美洲、南美洲、大洋洲及相关国家与地区都越来越多地被研究,而且一些小国家、发展中国家乃至贫穷国家(如马拉维、莫桑比克、津巴布韦、洪都拉斯、危地马拉等)逐渐进入比较教育学者的研究视野,深刻地体现出比较教育研究者的人道主义关怀和国际主义精神。除此之外,在全球化浪潮和大规模国际教育测试兴起的背景下,比较教育研究也逐渐开始对国际组织,如经济合作与发展组织、世界银行在教育方面的行动展开研究。

2. 主题内容走向多元

从 1992—2021 年的三十年里,词频超过 3 次的主题关键词的增长速度远远超过期刊载文数的增长速度,《比较教育》和《比较教育评论》中词频超过 3 次的主题关键词均成倍数级增长。如表 4 所示,《比较教育》在 1992—2001 年超过 3 次的主题关键词有 7 个,2002—2011 年间为 14 个,2012—2021 年间为 50 个,而《比较教育评论》在三个十年的数据分别是 6 个、16 个、55 个。在研究的主题内容日益多元和拓展

表 4 1992—2021 年两种比较教育研究国际学术期刊的主题关键词

时间	刊物	主题关键词(单位:次)
1992—2001	《比较教育评论》	成就(7); 分层、女性、教学、政策、受教育程度(3)
	《比较教育》	政策、教师、策略、成就、国际教育、职业责任、国家课程(3)
2002—2011	《比较教育评论》	政策(9); 社会、全球化(7); 成就(6); 权力下放(5); 科学、女孩、扩张、建设(4); 起源、青少年、知识、教师、家庭、儿童、性别(3)
	《比较教育》	全球化(9); 政策(7); 改革(6); 视角(5); 成就、背景(4); 能力、知识经济、治理、教学、未来、动机、儿童、性别(3)
2012—2021	《比较教育评论》	政策(42); 成就(39); 不平等(16); 全球化(13); 质量(10); 表现、儿童、学生、影响、性别(9); 冲突、扩张(8); 改革、文化、权力、社会、青少年、高等教育、选择(7); 挑战、教师、年龄、机会、需求(6); 身份、分层、交流、公民身份(5); 平等、问责制、种族、模型、建设、多样性、结果、影子教育(4); 权力下放、知识、课程、态度、公民社会、种族隔离、制度、学院、班级规模、经济增长、愿望、环境、高中、科学、治理、招生、殖民、人权、成长(3)
	《比较教育》	政策(63); 国际学生评估项目(23); 高等教育(16); 改革(13); 治理(11); 全球化(10); 交流(9); 性别(8); 历史、角度、知识、成就(7); 过渡公平(6); 冲突、想法、质量、语言、大学(5); 背景、问责制、不平等、种族隔离、权力、父母、儿童、建设、网络、机会、流动、人权、选择、教育学(4); 边界、国际教育、文化、挑战、教师、系统、学校选择、英语媒介教学、愿望、科学、贫困、宣传、学术流动、和解、最佳实践、公民身份、新自由主义、援助(3)

的演进中,政策一直是被重点关注的主题。除此之外,分层、权力下放、不平等、种族隔离等教育公平主题,教学、知识、课程等学校内部主题,治理、机会、建设、改革、问责制等教育管理主题,受教育程度、招生、质量、成就等教育质量主题,高中、大学等教育阶段主题等,教育的方方面面都越来越多地被世界比较教育学者们所涉及、关注和探讨。从国家的宏观教育方针到课堂教学中的微观方法和技术,从抽象的教育思想和教育理念到具体的教育实施过程,比较教育的研究视野几乎覆盖所有的教育领域。最初朱利安为比较教育研究设计的那份著名的问卷就已囊括教育的许多类型,而如今的比较教育研究

在范围上获得更大的扩展,在构成上也呈现出更加纷繁复杂的分化,^[28]这是比较教育研究日益走向多元的重要体现。

(三) 走向理解

国内学者将比较教育研究的比较维度分为一般比较、关系比较、历史比较和综合比较四个维度。其中,一般比较主要对研究对象的内容、结构、数量等进行阐释比较;历史比较对研究对象进行历史演变的比较;关系比较分析研究对象与更广泛的社会影响因素之间的关系;综合比较是对一般比较、历史比较和关系比较三种比较维度的综合运用。^[29]一般比较主要是描述,历史比较主要是历史分析,关系比较和综

合比较则强调从社会各个角度来解释与理解教育。从图1可见,纯粹的历史比较一直不是《比较教育评论》和《比较教育》最主要的比较维度。这也从侧面证明了比较教育不等同于教育史,而且,这种历史往往不仅局限于教育内部事物的发生、发展与演变,而且是与社会更大范围内各种因素的变迁结合在一起的。^[30]这是因为社会发生变革之际往往是教育发生转型之

时,甚至社会变革的意图往往最初都表现为教育议题,对教育的思考必然延伸至对国家和社会问题的考察。^[31]《比较教育评论》和《比较教育》的比较维度也正是以关系比较与综合比较为主,《比较教育评论》中运用关系比较的文章比例从1992—2001年的44.37%增长到2012—2021年的50.84%,而《比较教育》在三个十年的数据分别为40.10%、38.46%和39.92%,一直

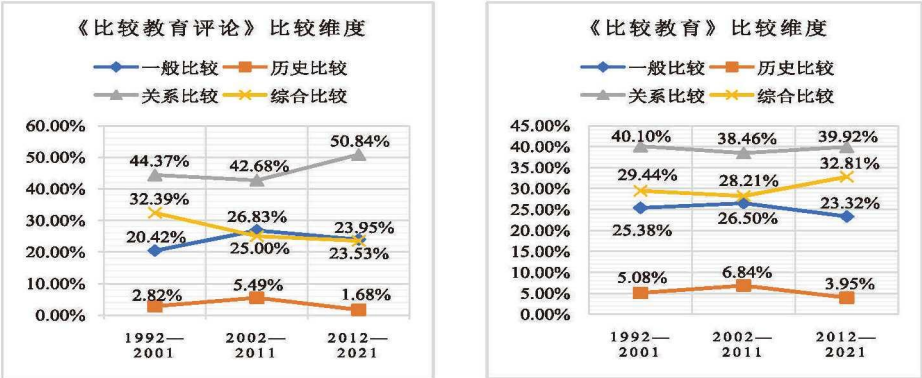


图1 1992—2021年两种比较教育研究国际学术期刊的比较维度

维持在较高的水平。1992—2001年,《比较教育评论》综合比较维度的比例就已经达到总文章数量的32.39%,而《比较教育》综合比较的比例则从第一个十年的29.44%增长到近十年的32.81%,在总体上呈现出拓展趋势。由此可见,《比较教育评论》和《比较教育》越来越强调教育与社会的关系,比较教育研究将从对事实的简单陈述和移植中挣脱出来,转而探究背后潜匿的复杂关联,通过众多概念和细致词汇之间的联结形成“意义之网”,将研究者和读者带到所要解释和理解教育的本质深处。

(四) 走向混合

基于社会科学研究方法的分类,对《比较教育评论》和《比较教育》在1992—2021年载

文所使用的研究方法进行内容分析,发现比较教育研究者选择的方法越发混合。在比较教育研究发展的早期,学者所使用的方法非常相似,但自20世纪60年代以来,比较教育研究“方法论统一性”开始瓦解,这种多样化的趋势代表着该领域的自然扩张,比较教育研究在比较单位和主题内容上的扩展也需要更多的研究方法,以便应付各种情况和数据来源。^[32]

1992—2021年,一般社会科学中的研究方法都在比较教育研究领域得到体现,如表5所示。其中,实验法一直不是比较教育研究所主要采用的研究方法,如《比较教育评论》的实验法在三十年间的比例分别是0.7%、0.61%和0.84%,而在《比较教育》中的比例则是0%、

表5 1992—2021年两种比较教育研究国际学术期刊的研究方法

时间	刊物	文献法	访谈法	问卷法	观察法	数据分析法	内容分析法	实验法
1992—2001	《比较教育评论》	57.75%	26.06%	18.31%	13.38%	17.61%	1.41%	0.70%
	《比较教育》	82.74%	16.24%	9.64%	7.11%	2.54%	0.00%	0.00%
2002—2011	《比较教育评论》	43.90%	39.63%	12.80%	12.20%	23.17%	5.49%	0.61%
	《比较教育》	78.63%	23.08%	6.84%	9.83%	3.42%	0.43%	0.43%
2012—2021	《比较教育评论》	38.66%	43.70%	10.92%	13.87%	30.25%	4.20%	0.84%
	《比较教育》	66.40%	39.92%	5.93%	10.67%	6.72%	1.19%	0.79%

0.43%和0.79%。实验研究的明显缺乏表明比较教育研究者深刻认识到自然主义研究的力量,以及在这种环境下进行实验室式实验的困难。^[33]文献法是减幅最大的研究方法,《比较教育评论》中运用文献法进行研究的文章比例从1992—2001年的57.75%,下降到2002—2011年的43.90%,再到2012—2021年的38.66%。文献法在《比较教育》三个十年中的比例分别是82.74%、78.63%和66.40%,尽管减幅最大,但它仍然是占比最大的研究方法。问卷法的使用也有一定程度的减少,在《比较教育评论》中从18.31%下降到10.92%,而在《比较教育》中从9.64%下降到5.93%。增幅最大的研究方法是访谈法,在三个十年间,将访谈法运用于研究的文章数量分别占到《比较教育评论》的26.06%、39.63%和43.70%,而《比较教育》中使用访谈法文章的比例分别是16.24%、23.08%和39.92%。《比较教育评论》中数据分析法的使用比例也从17.61%增长到30.25%,它在《比较教育》中则从2.54%增长到6.72%。在内容分析法方面,《比较教育评论》和《比较教育》中采用该方法的文章比例分别从1.41%增长到4.20%、从0增长到1.19%,均有小规模的增长。在观察法的使用上,《比较教育》中它的比例从7.11%增长到10.67%,而《比较教育评论》没有呈现出多少变化。总体上,随着文献法、问卷法等研究方法比例的减少,随之增长的是访谈法、数据分析法、内容分析法等定性定量的研究方法。相比较而言,定量研究方法在《比较教育评论》中被更广泛地运用,而《比较教育》更多的是定性研究。^[34]但从整体上来看,定性研究方法和定量研究方法在比较教育研究中得到越来越充分的应用。^[35]由此可见,走向混合,将是比较教育研究方法的主要发展趋势。

三、研究结论

“没有单一或统一的比较教育(comparative education),而是有多种比较教育(comparative educations)”,我们正处于一个多元比较教育的世界。^[36]从《比较教育评论》与《比较教育》过去三十年的载文来看,比较教育研究将日益走

向合作、走向多元、走向理解和走向混合,这些发展趋势也正好解答近些年来学者们对比较教育研究的若干疑问。

(一) 定性与定量融合发展

“未来的比较教育研究会更偏重定量研究吗?”随着定量研究方法在各个学科快速发展,越来越多的比较教育研究者都提出这样的疑问。从《比较教育评论》和《比较教育》载文展现的发展趋势来看,答案是否定的。定量研究方法已受到符号互动主义、现象学和民族志等的挑战,越来越多的社会科学家承认个人有能力解释社会事件,并将个人意义归因于他们所处的世界及其与社会的互动,而自然主义研究必须在社会背景下进行,因此社会科学家的目标应该是“尊重经验世界的本质”。^[37]这就需要通过定性的调查方法来反映这种尊重,即采用民族志、扎根理论、现象学、叙事研究和口述历史等研究策略,使研究人员能够获得有关经验世界的第一手知识。^[38]然而,这并不意味着比较教育研究应走向抛弃定量研究的极端,因为定性方法通常关注主观性、反思、多重解释和背景,而定量方法关注预测、可推广的结果和客观性。^[39]定量研究和定性研究都是重要的,混合方法研究的目标不是取代这两种方法中的任何一种,而是涵盖连续体中定性研究极点和定量研究极点中间的大量区域,从单个研究方法和跨研究方法中汲取优势,并最大限度地减少弱点。^[40]比较教育研究是一个非常广泛的领域,包含教育研究的大量主题和研究方法,没有一种单一的比较方法适用于大多数情况。^[41]因此,为了彻底理解不同社会和空间背景下的教育,这两种方法必须结合起来,尽管在任何一种方法中,都可以看到具体方法的优势,但在今天和未来的比较教育研究中,定性研究方法和定量研究方法将融合发展,日益混合,这才是比较教育研究方法的主流,这也更接近研究人员实际使用的需求。^[42]

(二) 特色与深度并行不悖

比较教育研究最为独特与重要的是比较单位,比较单位又以国别为主,尽管国别日益多元,但单个国家仍然是主要的比较单位,这是特

色所在。以国别为主要单位的比较教育研究,为什么总给人留下“不就是介绍一个国家的教育吗”“隔靴搔痒、进行着碎片化的信息译介和无关宏旨的借鉴启示”的印象呢?^[43]从《比较教育评论》和《比较教育》载文所展现的趋势来看,以单个国家为比较单位的这一特色,仍将保持与延续。

与此同时,关系比较和综合比较这些强调教育与更广泛的社会影响因素之间的关系、综合分析等的载文比例稳定在较高的水平,表明比较教育研究具有极强的突破“就事论事”窠臼的意识和理念,在对研究对象充分了解的基础上,综合考察具体教育状况的动态过程和背后潜藏的复杂关系。特色与深度并不矛盾,而是相互推进。“首先总体探究某一国家教育制度蕴含的精神,再从别国对相似问题的不同解决办法中获得间接启发,而不是期望直接发现可实际模仿的东西……深入我们自己民族教育的精神和传统中,更敏锐地感受其中尚未被表达的理想,更迅速地捕捉反映教育制度发展或衰退的征兆,更乐于去识别威胁教育制度和有害于变革的危险……”^[44]萨德勒的告诫远未过时,无论是教育成就的国际比较和国家决策的宏观层面,还是课堂过程的微观层面,教育都只能根据其发生的背景来充分理解,因此,比较教育的作用是研究“社会实践以及它们如何根据文化和意识形态内容而变化”,比较研究的独特贡献就在于对语境与过程、结构与行为之间的关系提供更系统和理论化的理解。^[45]

在全球化的背景之下,教育形式本身便是特定场所中压缩的政治、经济和历史世界的“编码”模式,只有在全球过去、现在以及未来的背景中去审视不同的教育,才有可能正确地解读历史的因素以及国内和国际在教育模式构建中的相互影响,从而实现“大”比较教育研究的实践。^[46]由此,未来比较教育研究将逐渐走向以借鉴和改进为基础、关注和理解人类命运共同体的发展之路,国别特色、因素分析特色与深度理解并驾齐驱之路。

(三) 宏观与微观同步前行

“比较教育研究不就是介绍国外的教育制

度和政策吗”?宏观叙述一直是外界对比较教育研究范畴的认知。而实际上,比较教育中的微观研究具有悠久的历史,最早可以追溯到比较教育史前的旅行教育家对学校实践的第一手观察和描述。例如,1808年,著名的法国教授塞萨尔·巴塞特(Cesar Basset)就已经认识到,“在国外对教育和教学进行总体观察的有用性”,大学中的人员应该根据真实和既定的微观事实来判断人与事,而不是根据书面制度或计划。^[47]但随后,无论是朱利安、霍姆斯、诺亚和埃克斯坦对“近乎实证的科学”的追求,还是萨德勒、康德尔、汉斯对历史文化背景中“因素和力量”的探寻,都使比较教育研究在整个历史发展中持续脱离对学校教育的微观研究。这种趋势随着比较教育作为一门社会科学的发展而继续,在美国和英国,比较教育研究中的宏观分析都被认为是至关重要的。^[48]

近年来,越来越多的比较教育研究学者意识到这种偏向及其弊端,他们认为,许多比较教育研究倾向于关注国家制度和宏观政策,实践中发生的真实事情往往被忽视。而在课堂上发生的事情实际上是相当重要的,研究者应通过观察学校和学校中的个人与当地社区的关系,尽可能在一线教育实践中进行情境化研究。^[49]因此,他们提倡采用微观的案例研究,从而弥合教育政策和学校教育实践之间的分离,^[50]其成果往往以某一具体的教育现象或者教育问题为主题,对其展开深入探讨。这又引发新的思考,“比较教育研究会日益微观化或者强调精细化吗?”从比较教育研究主题内容的国际发展趋势来看,微观与宏观都将是比较教育重要的研究范畴。比较教育的研究领域正在并将会继续朝着微观和宏观两个方向拓展,一方面从学校内部教育事实出发,侧重分析不同国家学校的教育管理、课程设置、教学过程、学习评价、考试制度、师资培养等具体的微观教育实践;另一方面,延续将其他先进国家的教育制度作为研究重点的传统,反思和指导本国的宏观教育决策。^[51]宏观和微观相互补充、相辅相成又互相沟通,从而推动比较教育研究向更为完善而丰富的方向发展。

(四) 跨学科、多元、合作等齐头并进

21 世纪以来的比较教育研究,很少有美国学者将他们的研究工作建立在单一的学科之上,相反,他们往往是多学科或跨学科的,因为他们依靠两门、三门甚至四门学科来指导其研究方向。^[52]英国的比较教育研究也呈现出相似的趋势。寻求与形成“意义之网”,理解事物的本质深处,对因果关系的探寻必然需要对教育和社会其他系统都有着深刻的了解与深入的研究,对研究者的跨学科能力或者组建跨学科研究团队的能力要求在日益增长。跨学科既是比较维度等的发展需求,也是研究方法走向混合的必然要求。比较教育研究本就是一种具有解释性的社会科学视角的表达,在认识到文化完整性的同时对不同文化进行比较并产生对变量的见解,从而代表了一种深刻的跨学科或元学科的方法,要求结合其他专业以阐明不断变化的世界中复杂而相互关联的现实。^[53]

与此同时,研究单位、研究主题内容的多元化意味着比较教育研究的目的,从对外国教育信息的单纯好奇和渴求、对教育政策的移植或借鉴转变为交流合作与人类的共同进步^[54],逐渐从为我转向利他,从以国家主义为出发点改进本国教育转向在全球视野下追求世界和平与全人类的幸福,通过与其他社会文化或国家进行互动来建构自己,进而建构世界。^[55]这也对跨学科研究提出新的要求,不仅需要跨学科研究,而且需要全面深入的跨学科研究。

那么,如何实现或实施多元研究、跨学科研究呢?合作研究是必然的路径,合作既是跨学科、多元的前提,也是多元、跨学科的结果,但合作不以数量为标准,而以质量为目的。不同的社群在解决相同的问题时会采取多样的方法,否定存在一种理解世界的最好视角,“也就肯定了能够存在多重有效的视角和叙述”^[56]。在理论观点、研究主题、研究方法和地理焦点的范围内,这些正在进行着的合作和对话不是用一种认识取代其他认识,而是在无等级的基础上,为建立一个不同的世界和世界观共存的“多元宇宙”作出贡献,同时向“共生”(sympoiesis)的方向发展,从而与地球上的他人“共同创

造”(making with)和“共同成为”(becoming with)。^[57]事实上,“比较”的拉丁词源“com-par”本就指那些认为彼此平等的人——“能够达成一致,也意味着能够不同意、反对、谈判和竞争”^[58]。人类本就是相互联系的整体,比较教育研究更应在尊重、接纳并实施多元的前提下,在跨学科、合作的相互敞开、相互倾听、相互综合、相互理解中建立真正的联系,^[59]从而实现人类共同的茁壮成长。

参考文献:

- [1] JULLIEN M A. Plan and preliminary views for a work on comparative education, quoted in Stewart Fraster, Julian's plan for comparative education[M]. New York: Teachers College Press of Columbia University, 1964:37.
- [2] 廉晓洁,王翠.库森比较教育思想评析[J].河北北方学院学报(社会科学版),2010,26(04):72-74+83.
- [3] 杨素萍.萨德勒比较教育思想解读[J].广西师范学院学报(哲学社会科学版),2007(04):77-80.
- [4] 王建梁,刘海洋,李琪琪.萨德勒是“比较教育之母”吗?——基于19世纪末20世纪初比较教育学科转型的视角[J].外国教育研究,2020,47(10):3-22.
- [5] 徐辉,王正青.康德尔比较教育方法论述评[J].比较教育研究,2006(06):5-9.
- [6] HANS N. Comparative education: a study of educational factors and traditions[M]. London: Routledge & Kegan Paul, 1958: 16.
- [7] SCHNEIDER F, KIRKPATRICK U, FELLNER L, et al. The immanent evolution of education: a neglected aspect of comparative education[J]. Comparative Education Review, 1961, 4(3): 136-139.
- [8] 范微微.马林森的比较教育方法论述评[J].比较教育研究,2011,33(04):18-22.
- [9] 朱勃.比较教育家贝雷迪的比较方法[J].外国中小学教育,1986(03):27-29.
- [10][11] 王承绪.比较教育学史[M].北京:人民教育出版社,1999:120,122.
- [12] 陈时见.施瑞尔《全球互联背景下的比较探究》及其比较教育方法论思想述要[J].比较教育研究,2009,31(06):1-6+41.
- [13] 杨春梅,孙孟思.许美德的比较教育研究方法及其核心视角探析[J].比较教育研究,2017,39(12):7-14+22.

- [14] 薛国凤, 余咏梅. 依附论中的关怀——阿特巴赫比较高等教育思想评析[J]. 比较教育研究, 2009, 31(08): 11-16.
- [15] 褚远辉. 钟鲁斋论比较教育的价值取向[J]. 比较教育研究, 2016, 38(06): 101-107.
- [16] 徐小洲, 薛珊. 王承绪比较教育思想与实践[J]. 比较教育研究, 2010, 32(09): 9-12.
- [17] 王小丁, 李文英. 论顾明远的比较教育思想[J]. 扬州大学学报(高教研究版), 2012, 16(01): 3-7.
- [18] KOEHL R. The comparative study of education: prescription and practice[J]. Comparative Education Review, 1977, 21(2/3): 177-194.
- [19] FOSTER J, ADDY N A, SAMOFF J. Crossing borders: research in comparative and international education[J]. International Journal of Educational Development, 2012, 32(6): 711-732.
- [20] 梅伟惠, 郑璐. 国际与比较教育研究热点主题与未来展望——基于三种 SSCI 期刊的文献计量与可视化分析(2000—2019 年)[J]. 比较教育研究, 2020, 42(11): 26-33+77.
- [21] 习近平. 习近平谈治国理政(第三卷)[M]. 北京: 外文出版社, 2020: 427.
- [22] WOLHUTER C C. Review of the review: constructing the identity of comparative education[J]. Research in Comparative and International Education, 2008, 3(4): 323-344.
- [23] NO'VOA A, YARIV-MASHAL T. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? [J]. Comparative Education, 2003, 39(4): 423-438.
- [24] COWEN R. Last past the post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity[J]. Comparative Education, 1996, 32(2): 151-170.
- [25] DALE R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms[J]. Journal of Education Policy, 1999, 14(1): 1-17.
- [26] PHILLIPS D. Comparative education: method[J]. Research in Comparative and International Education, 2006, 1(4): 304-319.
- [27] BRAY M, THOMAS R M. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses[J]. Harvard Educational Review, 1995, 65(3): 472-491.
- [28] 项贤明. 比较教育学的学科同一性危机及其超越[J]. 比较教育研究, 2001(03): 30-36.
- [29] 田小红. 比较研究论述的形成——对我国比较教育研究中部分文献的内容分析[J]. 比较教育研究, 2010, 32(07): 16-20.
- [30] KANDEL L. The methodology of comparative education[J]. International Review of Education, 1959: 270-280.
- [31] 卡尔·雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2021: 43.
- [32][33][52] HAWKINS J N, RUST V D. Shifting perspectives on comparative research: a view from the USA[J]. Comparative Education, 2001, 37(4): 501-506.
- [34] KAZAMIAS A M. Re-inventing the historical in comparative education: reflections on a protean episteme by a contemporary player[J]. Comparative Education, 2001, 37(4): 439-449.
- [35] KAUKO J, WERMKE W. The contingent sense-making of contingency: epistemologies of change in comparative education[J]. Comparative Education Review, 2018, 62(2): 157-177.
- [36] COWEN R. Comparing futures or comparing pasts?[J]. Comparative Education, 2000, 36(3): 333-342.
- [37][48][50] CROSSLEY M, VULLIAMY G. Case-study research methods and comparative education[J]. Comparative Education, 1984, 20(2): 193-207.
- [38] KLEES S J. Reflections on theory, method, and practice in comparative and international education[J]. Comparative Education Review, 2008, 52(3): 301-328.
- [39] MARTIN T J. Divergent ontologies with converging conclusions: a case study comparison of comparative methodologies[J]. Comparative Education, 2003, 39(1): 105-117.
- [40] JOHNSON R B, ONWUEGBUZIE A J. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come[J]. Educational Researcher, 2004, 33(7): 14-26.
- [41] RUST V D, SOUMARÉ A, PESCADOR O, et al. Research strategies in comparative education[J]. Comparative Education Review, 1999, 43(1): 86-109.
- [42] LENHART V. Hechtius (1795-1798)—the beginnings of historical-philosophical-idiographic research in comparative education[J]. Comparative Education, 2018,

- 54(1): 26–34.
- [43] 杨明全. 试论比较教育学科知识的谱系化发展——兼论比较课程与教学论学科建设[J]. 比较教育研究, 2015, 37(09): 30–37.
- [44] SADLER M E. The unrest in secondary education in Germany and elsewhere[J]. Special Reports on Educational Subjects, 1902, (27).
- [45][53] BROADFOOT P. Stones from other hills may serve to polish the jade of this one: towards a neo-comparative 'learnology' of education[J]. Compare, 1999, 29(3): 217–231.
- [46] COWEN R. Reflections on comparative education: telling tales in honor of Andreas Kazamias[J]. European Education, 2018, 50(2): 201–215.
- [47] FRASER S E, BRICKMAN W W. A history of international and comparative education: nineteenth century documents [M]. Glenview: Scott Foresman & Company, 1968: 18.
- [49] WATSON K. Memories, models and mapping: the impact of geopolitical changes on comparative studies in education[J]. Compare, 1998, 28(1): 5–31.
- [51] 陈时见. 比较教育学的概念建构及其现实意义[J]. 比较教育研究, 2013, 35(04): 1–10.
- [54] WOLHUTER C C. The philanthropic mission of comparative and international education bequeathed by Jullien: continuing capstone of the field[J]. Compare, 2017, 47 (3).
- [55] 于尔根·施瑞尔. 融合历史与比较: 对比较社会科学新进展的回应[J]. 王黎云, 译. 比较教育研究, 2005(12): 4–10.
- [56] 鲍俊逸. 比较教育研究的思维逻辑——从实体性思维到关系性思维[J]. 比较教育研究, 2021, 43(07): 21–29.
- [57] SILOVA I. Facing the anthropocene: comparative education as symposium[J]. Comparative Education Review, 2021, 65(4): 587–616.
- [58] STENGERS I. Comparison as a matter of concern[J]. Common Knowledge, 2011, 17(1): 48–63.
- [59] 帅巍. 伽达默尔解释学“我-你”关系视域下的理解概念[J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2017, 44 (06): 18–24.

International Development Trends of Comparative Education Research: Based on an Analysis of the Articles Published in Two Academic Journals over Thirty Years

FU Shuqiong, HU Chen

(Jing Hengyi School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang 311121)

Abstract: The American Comparative Education Review and the British Comparative Education are academic journals of comparative education research that have a long history of publication and are internationally well-known. Bibliometric, content analysis and comparative analysis of 1,339 articles contained in these two journals over thirty years from 1992 to 2021 reveal four major trends of comparative education research across the world: towards cooperation, towards pluralism, towards understanding, and towards hybridity. This also answers several long-standing questions in comparative education research: on research methodology, qualitative method and quantitative method develop integratedly; on comparative unit and comparative dimension, character and depth go hand in hand; on the subject of research, macro and micro move forward synchronously; and on the main body of research, interdisciplinarity, pluralism and cooperation advance simultaneously.

Key words: comparative education research; Comparative Education Review; Comparative Education

责任编辑: 付燕