

● 比较教育学科建设研究

比较教育研究的分析框架与程序框架 及其发展取向

付淑琼, 郭海宁

(杭州师范大学中国创新创业教育研究院, 浙江杭州 311121)

[摘要]在漫长的历史演进中,比较教育研究形成分析框架和程序框架两大类研究框架。迈克尔·萨德勒等建构和主张的分析框架主要指向对民族国家教育的理解,但也因为民族性等概念的模糊导致分析因素无法穷尽。马克-安东尼·朱利安等创建和支持的程序框架基于普世主义努力探索教育规律,却在研究起点、假说、预测等上纷争不断。在未来的发展取向上,比较教育研究框架应当不唯普遍通用,但求实用。在这其中,民族国家仍是主要单位,地域单位的多元比较是共同的走向,分析框架与程序框架或将走向融合,以更好地服务于教育知识的生产和人类社会的进步。

[关键词] 比较教育; 分析框架; 程序框架

中图分类号: G40-059.3 文献标识码: A 文章编号: 1003-7667 (2025) 02-0049-08

DOI: 10.20013/j.cnki.ICE. 2025.02.06

研究框架是为进行科学研究所构建的支撑结构,是进行科学研究的规则、想法甚至是信念,它为科学研究提供基础,也是进行科学研究的必要条件。^[1]社会学家、经济学家等曾一度抱怨,比较教育研究没有属于自己的“研究框架”来进行比较研究。^[2]事实真的如此吗? 答案是否定的: 比较教育研究的先驱们一直致力于建构基于严密逻辑体系的研究框架,^[3]并已经努力地让其从单一化逐渐演变为更加系统、多元、科学的框架。^[4]

除参照其他学科的相关研究框架,如现代化框架、中心—外围理论、世界体系框架等以外,结合比较教育研究特色改良而成或者直接内生的研究框架也比比皆是。如迈克尔·萨德勒(Michael Sadler)的历史—因素框架、艾萨克·康德尔(Issac Kandell)的因素—力量框架、

尼古拉斯·汉斯(Nicholas Hans)的因素分析框架、乔治·贝雷迪(George Bereday)的比较研究四步法、哈罗德·诺亚(Harold Noah)和马克斯·艾克斯坦(Max Eckstein)的比较研究七步程序、埃德蒙·金(Edmund J. King)的教育决策五步骤、布赖恩·霍姆斯(Brian Holmes)的问题解决五步骤比较框架,等等。那么,比较教育研究到底有多少研究框架,这些框架有着什么样的共性与分歧? 又呈现出什么样的发展取向呢?

为了回答以上问题,本研究参照贝雷迪的区分——“我们可以把马克-安东尼·朱利安(Marc-Antonie Jullien)开创的方法论称为‘程序性的’,因为它与技术有关。同样,我们可以将具有萨德勒传统的方法论称为‘分析性的’或‘实质性的’,因为它处理的是内容”^[5],尝试对比较教育的研究框架进行深入探讨。

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;

郭海宁,男,杭州师范大学中国创新创业教育研究院硕士研究生。

一、比较教育研究的分析框架

(一) 分析框架的缘起与发展

1900年,萨德勒在著名的吉尔福德演讲中提出一个振聋发聩的问题:“我们究竟可以从研究外国教育体系中学到多少有实用价值的东西?”^[6]鉴于对这一问题的思索,萨德勒提出“民族性”这个对比较教育研究而言意义重大而深远的概念,并试图构建由“民族气质”“民族精神”“民族传统”“民族理想”等因素构成的解释民族性的内容分析框架。这促成历史—因素分析框架的萌发,推动比较教育研究从“业余”走向“专业”。^[7]

萨德勒之后的康德尔,在传承萨德勒民族主义、民族性等的基础上,对“决定国家教育理念的力量是什么”这一问题进行深入思考。他认为:“比较研究首先要求理解形成教育的无形的、不可捉摸的精神和文化力量,这些校外的力量和因素比校内事务更重要”。^[8]康德尔从而

构建起由“历史实践和传统、民族精神、政治问题、普遍的哲学和宗教观点,以及某种程度上的教育理论和实践”等构成的比较教育因素—力量分析框架。^[9]

之后,弗里德里希·施奈德(Friedrich Schneider)虽没有提出明确的分析框架,但也提出如政治、经济、文化、宗教等具体的分析因素。汉斯则基于人的发展规律,认为影响教育的因素主要有自然因素、世俗因素和宗教因素三类。自然因素包括种族、语言和环境,宗教因素包含天主教、英国国教和清教,世俗因素包含人文主义、社会主义和民族主义,把抽象、模糊的“民族性”概念具象化。在所有这些历史人文主义比较教育研究先驱中,汉斯是被公认的最早以最系统的分析框架来研究不同国家教育问题的学者,他所构建的因素分析框架力图从特定概念的角度来解释和阐明教育现象和制度。^[10]

比较教育研究分析框架的缘起与发展历程如图1所示。



图1 比较教育研究分析框架的缘起与发展

(二) 指向对民族国家教育的理解

因为对“究竟要从外国教育体系中学到多少实用价值的东西”“校外的事情真的比校内的事情重要吗”等问题的思索,所以,有必要去分析教育背后的民族性且决定国家教育理念与制度的力量究竟是什么。要将复杂的教育解释清楚,必须将其解构成可以具体分析的因素和力量,以抽丝剥茧并构建解释图式,这是萨德勒、康德尔、汉斯等建构比较教育研究分析框架的逻辑起点。

先驱们对教育背后民族性与国家力量的探讨基于一个重要前提,即比较教育研究的基本单位是民族国家。^[11]在指向民族国家的分析框架之下,比较教育学者所研究的教育与周围的民族文化环境有着千丝万缕的联系,每个国家都有自己独特的教育体系和学校,一个国家从

另一个国家移植或者简单复制教育制度是不可能的。^[12]因此,不应把希望寄托于对别国解决方式的直接模仿,而应从对蕴藏在教育制度背后的精神与对具体教育问题的反省和探讨中获得关于解决路径的间接启示。^[13]而且,只有在把握某一国家的传统与历史,知悉影响甚至支配其社会组织的态度与力量、政治和经济背景的基础上,才能真正理解、欣赏和评价该国的教育制度。^[14]为了成为更好的自己,先要去理解别人,为更好地理解别人,努力地构建尽可能适用的研究框架,这是分析框架所遵循的原理,即对“民族国家教育制度的理解”^[15]。

(三) 模糊的“民族性”导致分析因素无法穷尽

民族国家背后是民族性,这也是分析框架的起点,但什么是民族性?首次提出民族性概

念的萨德勒本人并未对其进行精确界定,^[16]他认为民族性是“维系着实际上的学校制度并对其取得的实际成效予以说明的那种无形的、难以捉摸的精神力量”^[17]。因为是无形的、难以捉摸的,尽管大家都赞成分析框架的提出是为理解不同民族国家的教育,但是在具体采用什么样的分析单位时却有差别与分野。“民族气质、民族精神、民族传统、民族理想、民族性”“历史传统、政治制度、宗教信仰、教育理论和实践”“自然因素、世俗因素和宗教因素”“政治、经济、文化、宗教”等,^[18]不同的立场、不同的维度,便产生不同的分析单位,而且这些分析单位相互交叉、交糅并织,寻求穷尽却又无法穷尽。

汉斯所努力构建的因素分析框架,被称之为分析框架的系统性典范,也被视为民族性概念的具象化,为各类数据资料的系统化整理提供了规范性框架,^[19]但是也存在循环决定论、趋向“求同法”的思维逻辑等问题。^[20]而且,康德、汉斯等人的分析框架无法判断诸因素相对于彼此的重要性,以不证自明的真理为基础,在分析时缺乏选入和排除因素的标准,因此很难判断哪些类别是有效的,哪些资料是相关的。^[21]随着时代发展,民族性在变,分析因素也在发生变化,导致分析因素更难穷尽,因此,分析框架的存在基础也就一直被挑战与质疑。

二、比较教育研究的程序框架

(一) 程序框架的缘起与发展

19世纪初,朱利安提出“比较教育”一词,希望建立特别教育委员会,发行各种语言的定期出版教育刊物,以建立人类社会最佳的教育秩序。因此,被认为严格意义上的“比较教育研究”得以确立。朱利安为了让比较教育研究近乎科学,提出“把事实和观察结果收集起

来并将它们制成分析图表,使之互相联系、便于比较,从而演绎出一些原则和明确的法则”^[22],这是贝雷迪将朱利安视为“程序性”框架开创者的原因。在朱利安之后,比较教育研究进入以萨德勒、康德尔、汉斯等为代表的分析框架时期,且这一时期一直延续到20世纪中期。

20世纪60年代,贝雷迪提出“明确制定比较教育研究程序和手段的步骤”,为此他设计了“比较教育研究四步法”——描述、解释、并置和比较。^[23]但这样四步过于笼统,因此诺亚和埃克斯坦在贝雷迪四步法的基础上建构了比较教育研究七步程序——确定问题、建立假说、概念的操作化和指标的确定、确定个案、收集数据、处理数据、检验假说或结果的解释,使比较教育研究逐渐注重经验实证、数字计量和假说验证。

为了更好地研究因时代快速变化而产生的各种教育问题,埃德蒙·金建构了由背景、概念、制度、操作、决策与执行构成的教育决策五步骤。^[24]随后,霍姆斯将约翰·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,并着力于构建问题解决五步骤:先基于问题观察、搜集和分类客观事实,然后归纳出能够引起某种结果的、试探性的假设,进而明确产生问题的条件或背景,接着基于假设进行逻辑预测,最后展开预测结果与教育事实的比较。^[25]

在反思这些已有程序框架的基础上,何塞·加里多(José Luis García Garrido)归纳出“确定问题与提出前期假设、限定研究对象与方法、描述研究(分析阶段)、提出比较性假设、比较研究(综合阶段)、跨学科比较研究、撰写报告”的比较教育研究框架。^[26]

比较教育研究程序框架的缘起与发展历程如图2所示。

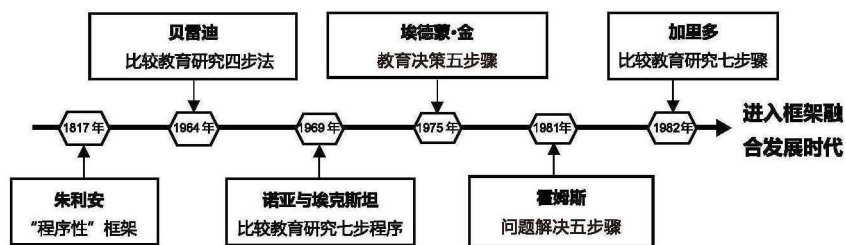


图2 比较教育研究程序框架的缘起与发展

(二) 基于普世主义探索教育规律

朱利安对人类社会最佳共同教育秩序的追求,实则是普世主义在程序框架中的体现,也是程序框架的逻辑起点。探寻某种大同世界理想的普世主义与追寻某种纯粹客观性的实证理性促成比较教育研究对绝对客观的“科学方法”的不断找寻,基于这种科学的研究方法开展的比较研究能够最大程度上避免民族文化和个人主观性产生的影响。^[27]这种普世视角对绝对客观性的追求,实质上是牛顿力学或物理科学在比较教育研究中的翻版:只要我们能够找到足以支持比较教育研究过程及其结果绝对客观性的“科学”研究方法,我们就能立于普世视角来进行比较教育研究。^[28]

对朱利安而言,基本的、不变的“法则”应当被用于指导教育实践与评估教育成果。^[29]贝雷迪、诺亚和埃克斯坦、霍姆斯、加里多等则通过假设形成与验证、控制、量化、科学解释和理论构建等方式,将朱利安对普遍法则与科学程序的追求进行强化和具体化。在他们看来,比较需要观察可分析单位之间的异同,说明经验观察到的变量和检验这些变量之间的关系假设,关注“超越时间的永恒关系”^[30],聚焦于“事物是什么以及它们实际上是如何运作的问题”^[31],以致力于获得客观知识与客观规律。

程序框架之下的比较教育研究是客观的,调查者和被调查者是相互分离、独立的实体,调查就像通过一面单向镜子观察教育现象。教育研究者应消除自己的偏见,对研究对象保持情感上的不介入和疏离,从而能够在不影响现象或不被现象影响的情况下研究教育实体。但是,真的可以做到这样吗?

(三) 在“研究起点”“假说”“预测”上纷争不断

基于普世主义探索客观教育规律是先驱们在程序框架上的共同主张,但是关键在于如何展开科学探索。这是程序框架的核心,也是矛盾的源起。

第一,研究起点。比较教育研究的起点是什么?贝雷迪认为是“资料的搜集和分类”^[32],埃德蒙·金的观点与贝雷迪相似,他认为对背景

的描述是研究的起点,即“深入到背景中去,并坚持忠实于这个背景”^[33]。诺亚和埃克斯坦继承并发展了贝雷迪的比较教育研究思想,但是他们否认贝雷迪认为关于比较教育研究起点的观点,理由是“这种程序导致数据被不加选择地收集并且导致先验假设”^[34],他们认为研究应从问题开始,霍姆斯也持同样的观点。

第二,研究假说。研究假说是对问题的一种试探性和推测性的说明,即问题证明前的暂时推论。贝雷迪认为,应在描述和解释阶段的基础上聚焦并提取更为具体明确的因果问题,围绕该问题收集、并置各国教育资料,并初步提出自变量与因变量之间关系的假设。^[35]但诺亚和埃克斯坦则认为不应在并置阶段提出假说,因为这样会使“第一阶段的资料收集工作缺乏明确的指导”^[36],所以,假说的提出应先于资料收集,即在确定问题之后,通过演绎推理及直觉思维等方法掌握要研究的问题。相较而言,贝雷迪更强调假说的经验性基础,而诺亚和埃克斯坦更强调假说的直觉激发与理论推导。^[37]霍姆斯的观点与诺亚和埃克斯坦接近,但埃德蒙·金不赞成在比较教育研究中提出假说。面对分歧,加里多另辟蹊径地提出前期假说(预先假说)和比较性假说(最终假说),试图糅合他们的纷争。另外,如何证明研究假说?贝雷迪、诺亚和埃克斯坦主张论证,用正向的思维去证明假说成立,而霍姆斯则主张证伪,证明假说不成立,即从批判和鉴别的角度说明某项政策“不可行或不明智”,从而达到完善或废除的目的,而不是去论证某个既定项目的合理性。

第三,预测。朱利安明确提出比较教育研究是“一门科学”,已有两百多年历史,但在科学研究的最后一步要不要进行预测,却始终没有定论。^[38]霍姆斯坚定不移地主张比较教育研究应当开展预测,即在综合分析各国或地区教育问题的基础上,通过假说证伪的方式做出预测并提出解决方案。埃德蒙·金却不支持进行预测:“国家和民族都在不断地发生着变化,这使得抽象地预测将会发生什么变得毫无意义。”^[39]贝雷迪、诺亚和埃克斯坦等则偏向研究结论可以是寻找一种适合本国的教育制度,也可以是

探寻教育的一般规律,偏向解释与说明理论,或者解决教育实践问题的研究成果,对于是否需要预测,他们并没有明确的立场。

三、思考:比较教育研究框架的发展取向

在比较教育研究的历史长河里,研究者一直非常重视研究框架的构建,这源于他们对知识获取的渴望和对知识生产的热情。^[40]对知识的不懈追求,既是比较教育研究的根本所在,也是比较教育研究框架所服务的根本目的。^[41]而且,研究框架本身就是知识,它就像航行学。航行学也许不教一艘船或一架飞机的指挥员应当航向何处,航行学只是告诉他有关风向和海流的知识,有关暗礁和流沙地的情况等,指挥员要想顺利地到达港口,就不能忘记这些。^[42]正因为研究框架如此重要,^[43]所以研究者从未放弃过对更加多元且包容的研究框架的探寻。^[44]

21世纪初期以来仍然涌现出不少新的研究框架:以历史背景中的因果关系为中心的比较历史分析框架、^[45]为超越民族国家框架而倡导的空间绘图分析框架、^[46]通过过程追踪法搭建因果机制解释框架^[47]等,且这种探寻还将一直延续下去。面对日益丰富的研究框架,是否有可能或有必要确立一个科学且普遍通用的研究框架?^[48]但这样又会引发一些新的担忧:一个普遍通用的研究框架会不会忽视民族国家这个比较教育研究基本单位的独特性?^[49]比较教育的研究框架究竟要何去何从?

(一) 不唯普遍通用,但求实用

比较教育研究到底有没有普遍固定的研究框架?这是比较教育研究者经常被外部人士、刚入门的研究者等问及的问题。“普遍固定”言下之意为稳定的、通用的。当外部人士问这个问题的时候,他们预设的是比较教育研究可能没有研究框架,殊不知比较教育的研究框架是如此多样,甚至已经系统化。刚入门的研究者问这个问题的时候,他们所希冀的是有随时可以直接套用通用的甚至普遍万能的研究框架,但如果真有这样的框架,那么研究是不是太过简单了,这也不符合研究之探索精神。而且,通用框

架又究竟如何归纳而来?何况一旦有了普遍通用的研究框架,只会阻碍对研究框架和研究的不断探索与追寻。所以,多元、不断更迭的研究框架,既是常态,也是一个学科真正成熟的标志。

哲学家、社会学家、经济学家等对“通论”持谨慎态度,认为不存在获取知识的普遍方法,任何假说、“模型”或“框架”都仅被视为辅助性工具。^[50]因此,不应过于关注和争论某种认识方法的普适性,而应从自身的实际需求出发进行取舍。^[51]知识的探究本就是一个不断试错和调整的过程,只要是能帮助和推进研究、有益于知识生产的研究框架,都是实际可用的,也都是有效的。追寻“实用”,则需要更加努力地去推陈出新,建构或采用新的研究框架,这一次次地变革或创新,既是科学热情与信念的体现,也是学术智慧的展示和日益科学的步伐,更是比较教育学科不断进步的需要。^[52]

(二) 民族国家仍是主要单位,地域单位的多元比较是共同的走向

在基于普世立场的程序框架中,似乎看不到民族国家的身影。这是因为在解释跨制度的差异和特色时,研究者并不将制度(国别)作为直接的比较标准,而是将其替换成概念(变量)名称展开具体的分析与探讨。^[53]所以,程序框架里不是没有比较单位,而是在程序框架主导的具体研究中,研究者在尽可能地扩大和丰富民族国家的内涵特性,从对一个国家的内部制度分析转向对国家间变量的分析。但无论是扩大或缩小各国的观测变量、解释变量等,都是基于民族国家这个大前提的。^[54]对1992—2021年30年间世界两大比较教育研究学术期刊——美国的《比较教育评论》(Comparative Education Review)和英国的《比较教育》(Comparative Education)进行载文分析,发现它们以国别为主要比较单位的文章稳定占据文章总量的60%~80%左右。^[55]由此可见,比较教育研究虽然历经演变,但观察和分析的主要单位仍深植于民族国家。

以民族国家为主要单位,并不意味着只能以其为比较单位,这不仅是程序框架在扩大或

者缩小变量时的主张,而且也是近年来分析框架持有者的观点。20世纪末期以来,致力于制定分析框架的马克·贝磊(Mark Bray)和默里·托马斯(Murray Thomas)认为,比较教育研究过分关注民族国家,而忽视了世界、洲、地区、学校等,这导致教育研究视角的不平衡和不完整。为此,他们提出含有地理区域单位的比较教育研究分析框架:世界区域大洲、国家、州/省、区、学校、教室和个人七个层次。^[56]同样持分析框架立场的阿瑟·莫尔曼(Arthur Moehlman)基于文化区域这一标准,将比较教育研究分析框架的比较单位划分为欧洲、亚洲、非洲和美洲等。^[57]所以,尽管早期的比较教育研究者将民族国家描绘成一种抽象概念意义上的“背景”,而且推动了早期的比较研究,但是在国际关系全球化的今天,在以民族国家为主的前提之下,地域单位的多元比较应成为比较教育研究的追求。^[58]

(三) 分析框架与程序框架或将走向融合

除了地域单位的多元比较这一共同走向外,看起来分析框架与程序框架似乎就没有别的交织点了。一方面,分析框架强调分析,探讨影响民族国家教育的因素与背景,分析不同国家教育的异同,重在内容与理解;程序框架强调程序,寻求比较教育研究的步骤和方法,试图探讨世界普遍存在的教育问题,重在技术与规律。另一方面,程序框架遵循科学实证主义的主张,认为科学知识是理性的典范,研究者必须摆脱形而上学、基于纯粹的观察而非个人的兴趣、价值观和信念,目的是解释、预测和控制;分析框架遵循历史人文主义研究范式,注重人类价值和人性化的知识,认为形而上学不能完全消除,将人类文化作为整体进行分析,强调将教育系统和实践作为其更广泛的背景来理解。这样看起来,分析框架与程序框架似乎真的没什么交集。

但事实是,分析框架与程序框架之间有着千丝万缕的联系。^[59]从“旅行者故事”到“科学探索”的达尔文式进展是比较教育的常规历史阶段划分,阶段的发展不是一个阶段掩盖另一个阶段,而是平行发展,阶段间充满不同范式或

不同框架的张力。^[60]为了寻求更好的教育,严谨认真的研究过程,尽可能详尽地分析因素,全面系统地收集和分析资料与数据,最终提出可以借鉴参考或者普世共性的教育结果,这些本质上的相似点,是分析框架与程序框架走向融合的重要前提。而且,程序框架中不是完全没有分析框架的元素。贝雷迪在描述阶段认为,应当结合政治、经济、文化、宗教等因素进行资料与数据的收集与整理;霍姆斯认为,在论证、预测阶段等需要采用规范模式、体制模式、精神状态模式、自然模式等展开具体的分析;埃德蒙·金的研究框架虽然常被归类为程序框架,但是其实更像是一个糅合了分析框架和程序框架相关要素的整合框架。

在全球科学知识扩张、社会因果关系复杂化的背景下,过去对研究框架单一视角的使用已无法适应21世纪以来研究者开展比较教育研究的需求,融合各种研究框架已成为必然趋势。^[61]在具体的研究中,应基于实际的研究需求,在程序框架中注重对背景的理解与多维度分析,在分析框架中引入系统化程序与数据处理,既要发挥出不同框架的优势与长处,也要能弥补彼此的不足或缺失,最终服务于比较教育研究的发展。

参考文献:

- [1]SCHLAGER E. A Comparison of frameworks, theories, and models of policy processes[M]//SABATIER P A. Theories of the policy process. Boulder, Colorado: Westview Press, 2007: 293.
- [2][24][50]KING E J. Analytical frameworks in comparative studies of education[J]. Comparative Education, 1975, 11(1): 85-103.
- [3][28] 杨素萍. 比较教育范式论 [M]. 北京: 科学出版社, 2016: 78, 92.
- [4][48] 侯佳, 侯怀银. 论比较教育学学术体系的多维存在性 [J]. 比较教育研究, 2022,44(09): 3-11.
- [5]BEREDAY G Z F. Comparative analysis in education[J]. Prospects, 1977, 7: 472-487.
- [6][13][17]BEREDAY G Z F. Sir Michael Sadler's "study of foreign systems of education" [J]. Comparative Education

- Review, 1964, 7(3): 307-314.
- [7] 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.
- [8][20] 姚琳, 彭泽平. 比较教育研究中的历史主义范式[J]. 比较教育研究, 2010, 32(05): 23-27.
- [9] BLAKE D W. The purposes and nature of comparative education: the contribution of I. L. Kandel[J]. Comparative Education, 1982, 18(1): 3-13.
- [10][14][21] KAZAMIAS A M. Forgotten men, forgotten themes: the historical-philosophical-cultural and liberal humanist motif in comparative education[M]// COWEN R, KAZAMIAS A M. International handbook of comparative education. Dordrecht: Springer, 2009: 49, 46, 53.
- [11] KLERIDES E. Comparative education and international relations[J]. Comparative Education, 2023, 59(3): 416-435.
- [12][36][37] 王承绪. 比较教育学史[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998: 273, 108, 109.
- [15] 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.
- [16] 屈书杰. 迈克尔·萨德勒比较教育思想的现实意义[J]. 比较教育研究, 2009, 31(08): 7-10.
- [18] HANS N. Comparative education: a study of educational facts and traditions[M]. London: Routledge & Kegan Paul, 1949: 9.
- [19] TRETHERWAY A R. Introducing comparative education[M]. Oxford: Pergamon Press, 1976: 63-64.
- [22] 王英杰. 民族国家、全球化与比较教育学: 问题、冲突与挑战[J]. 比较教育研究, 2017, 39(12): 3-6.
- [23][59] 梁荣华, 孙启林. 对历史人文主义的扬弃和对科学实证主义的追寻——贝雷迪的比较教育方法论特性论析[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2010, 243(01): 157-162.
- [25][32][34] HOLMES B. Comparative education: some considerations of method[M]. London: George Allen & Unwin, 1981: 76, 59, 63.
- [26][42] 何塞·加里多. 比较教育概论[M]. 万秀兰, 朱伦, 顾明远, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 124-139, 116-117.
- [27] 项贤明. 比较教育学的文化逻辑[M]. 哈尔滨: 黑龙江教育出版社, 2000: 27.
- [29][60] EPSTEIN E H. Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in comparative education[J]. Comparative Education, 2008, 44(4): 373-386.
- [30] ANDERSON C A. Methodology of comparative education[J]. International Review of Education, 1961, 7(1): 1-23.
- [31] FOSTER P. Comparative methodology and the study of African education[J]. Comparative Education Review, 1960, 4(2): 110-117.
- [33][39] 埃德蒙·金. 别国的学校和我们的学校——今日比较教育[M]. 王承绪, 等译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 49, 18-19.
- [35] BEREDAY G Z F. Reflections on comparative methodology in education 1964-1966[J]. Comparative Education, 1967, 3(3): 169-187.
- [38] COWEN R. Comparative education: and now?[J]. Comparative Education, 2023, 59(3): 326-340.
- [40] BEREDAY G Z F. Comparative method in education[M]. New Delhi: Oxford & IBH Publishing Company, 1964: 5.
- [41] 贾瑞祺. 摇晃的钟摆: 西方比较教育研究范式的演进——基于知识-权力视角的解读[J]. 比较教育研究, 2023, 45(02): 12-22.
- [43] TAKAYAMA K. An invitation to 'negative' comparative education[J]. Comparative Education, 2020, 56(1): 79-95.
- [44] CORTINA R. "The passion for what is possible" in comparative and international education[J]. Comparative Education Review, 2019, 63(4): 463-479.
- [45] 管辉, 谷峪. 比较历史分析: 比较教育研究的一个重要路径[J]. 比较教育研究, 2018, 40(12): 84-92.
- [46] 陈时见, 谭丹. 论比较教育研究的“空间转向”[J]. 比较教育研究, 2020, 42(06): 19-25.
- [47] 高进, 张家贺. 因果有痕: 比较教育研究中的过程追踪法[J]. 比较教育研究, 2022, 44(09): 20-29.
- [49] 杨杰, 杨春雪. 伍尔夫松比较教育思想的基本主张与现实意义[J]. 比较教育研究, 2023, 45(09): 61-68.
- [51] RUST V D. Postmodernism and its comparative education implications[J]. Comparative Education Review, 1991, 35(4): 610-626.
- [52] MILOŠEVIĆ D, MAKSIMOVIĆ J. Methodology of

- comparative research in education: role and significance[J]. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 2020, 8(3): 155-162.
- [53][54]NOAH H J. Defining comparative education: some conceptions[M]// EDWARDS R, HOLMES B, GRAAFF J V D. Relevant methods in comparative education. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1973:114, 111-115.
- [55]付淑琼,胡晨.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[J].比较教育研究, 2024,46(04): 72-82.
- [56]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): 472-490.
- [57]杜岩岩,唐晓彤.新发展格局下区域国别教育研究的时代转向与范式创新[J].教育研究, 2023,44(05): 71-80.
- [58]BEECH J, LARSEN M A, WEI W. Stretching spatial theories in comparative education: new approaches for challenging times[J/OL]. Comparative Education, 2024:1-19(2024-06-18)[2024-12-21]. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2366760>.
- [61]于尔根·施瑞尔,王黎云.融合历史与比较:对比较社会科学新进展的回应[J].比较教育研究, 2005(12): 4-10.

Analytical Framework, Procedural Framework and Developmental Orientations of Comparative Education Research

FU Shuqiong, GUO Haining

(Institute of China Innovation and Entrepreneurship Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang 311121)

Abstract: In the long history of comparative education, two main types of research framework have been developed, including analytical framework and procedural framework. The analytical framework constructed and advocated by Michael Sadler and others is mainly directed towards the understanding of education in nation-states, but it is also due to the ambiguity of concepts such as 'national character' that leads to the inexhaustibility of factors. The procedural framework created and supported by Marc-Antonie Jullien etc, endeavors to explore the laws of education on the basis of universalism, but is contentious in terms of research starting points, hypotheses, predictions and so on. In the orientation of future development, this study believes that the research frameworks of comparative education should not be universalistic but practical, in which the nation-state is still the main unit, pluralistic comparisons of geographical units are the common direction, analytical and procedural frameworks may be moving towards integration, all better serve the production of educational knowledge and the progress of human society.

Key words: comparative education; the analytical framework; the procedural framework

责任编辑:张瑞芳