

比较教育研究中“概念域”的 学术意义与价值负载

袁利平,陈少阳

(陕西师范大学 教育学院,陕西 西安 710062)

摘 要:概念是逻辑思维最基本的单元和材料,是反映事物类的本质属性的思维形式和思想结果。“概念域”统摄着概念“能指”与“所指”的涵义,表征着概念“存在”与“本质”的统一。比较教育中的“概念域”指在比较教育研究过程中所用概念涉及的文化背景及特定范围。从概念的客观性来看,比较教育研究中的“概念域”可以分为自我规定型、学科规定型和国家规定型三种。“概念域”可以承担起比较教育研究的实践性和科学性价值,并在推进比较教育研究向微观化方向发展中具有很强的实践价值。

关键词:比较教育;比较教育研究;概念;概念域

中图分类号:G40-059.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)05-0009-07

人类的认识在根本上离不开概念。概念是逻辑思维最基本的单元和材料,是反映事物类的本质属性的思维形式和思想结果,具有抽象性和概括性。不仅抽象的思维离不开概念,就是具体的、形象的思维,抑或是直觉的思维,离开了概念也许都会陷入漫无边际的意识之流。在比较教育研究中,“概念域”(conceptual domain)是一个非常重要的研究对象。“概念域”本身经常成为认识、理解或拷问的对象,也是比较教育研究中要着力定义、分析或讨论的对象,因为“概念域”统摄着概念“能指”与“所指”的涵义,表征着概念“存在”与“本质”的统一。然而,由于语言文化之间的差异,使得一些不同的概念可能具有相同的含义,而一些相同的概念在不同的语境中又可能有不同的指向。在国际交流和学术研究中,因为概念的不清晰和不对等所产生的误解屡见不鲜。为此,需要进一步深化对比较教育研究中“概念域”的理解。

一、比较教育研究中“概念域”的理解视角

比较教育作为人类的一种“以跨文化比较研究为支点来审视一切落入人类认识视域的教育现象和教育问题,并且以探讨教育发展规律、推动当前教育改革和发展为最终目的”^[1]的实践活动,亦是“一种旨在增进人类教育发展智慧的创造活动,主要是在现有的各种教育存在和教育发展单元之间发现、澄清、创造、建立并发展新颖独特的教育联系的开拓性活动”^{[2]83}。一般来说,比较教育研究是一种寻找大范围的教育实践和教育理论的共同性和独特性的研究^[3],概念在其中扮演了一个不可替代的角色。因为,“概念是一个全体,这全体中的每一个环节都是构成概念的一个整体,而且被设定和概念有不可分离的统一性”^{[2]87}。就概念本身来说,它是对客观世界的抽象性描述,教育概念就是对教育世界的抽象性描述。比较教育研究中的“概念域”,是指在比较教育研究过程中所用概

收稿日期:2017-07-10

作者简介:袁利平,教育学博士,陕西师范大学教育学院副教授。

陈少阳,陕西师范大学教育学院硕士研究生。

念涉及的文化背景及特定范围。“概念域”不仅仅关系到概念的内涵和外延,而且关系到涵摄概念的生成或衍生区间,这个区间或隐或显地伴随着概念自身,其中的各种因素都会对概念的理解产生一定的影响。具体来说,可从以下几个层面对比较教育研究中的“概念域”做一学理性阐释。

(一)认识论层面的“概念域”

“哲学是概念性的认识,因为哲学把别的意识当作存在着的并直接独立自存的事物,却只认为是构成概念的一个理想性的环节。”^[4]“域”(domain)在《柯林斯词典》中的英文解释是“a domain is a particular field of thought, activity, or interest, especially one over which someone has control, influence, or rights”^[5],即“域是指思想、行为或兴趣的专门的范围,尤其是一个事物影响、控制或纠正的范围”。因此,“概念域”是一个概念在形成、发展和使用的过程中其影响所辐射的相关环境和特定范围的统称。

“概念域”的内涵可以从认识论的角度来诠释。众所周知,教育学的概念有两个来源,一是教育实践,二是理论研究。前者是教育学概念的本体性来源,后者是教育学概念的衍生性来源。教育世界是极端复杂的,任何抽象概括都会对教育世界原本真实的面貌进行某种“筛选”。换句话说,从某一理论或者观点的角度对教育世界所做的归纳、总结在获得一定概念的同时,就会忽视其他一些方面的内容。概念是以语言的形式表现出来的,但问题是,“我们越是仔细地考察实际的语言,那种存在和我们的要求之间的冲突就越是强烈”^[6]。这是因为,一是研究主体的认识方式与研究视角必然受其自身知识、文化、信仰及情感等诸多因素的制约;二是研究对象即客体必然处于一定的社会背景 and 历史文化之中,不可能绝对孤立地显现自身,只能在某种或隐或显的情境中才有可能向主体显现其自身的特点。对客观现实的描述本质上是主客体互动的过程,主体对于客体的概括分析需要认识主体和认识客体的共同参与,不同的主体对同一客体认识的方法不同,就会有不同的认识结果。而认识结果在很多认识主体那里,往往就等同于“存在”。然而,这种存在并不是真实的现实世界,存在主义出现的意义也正在这里。在一定意义上来说,存在主义就是重新提醒人们那种未经加工的存在,并希望那种最本质的东西得到敞明与回归。而这个过程恰恰也伴随着对包括教育事实在内的各种事实的复杂性的新认识。

(二)本质论层面的“概念域”

在海德格尔那里,用“此在”(dasein)一词表示世界事实原本的样子,一种先于实质的存在。“此在”最基本和最原始的状态就是“being in the world”,即“在世界当中”。梅洛-庞蒂(M. Merleau-Ponty)则提出了存在是“面向世界的”。世界不是一个自在之物,而是作为我们生活的环境、作为我们的各种联系能够展开的场域(field)而得以为我们所了解、谈论和认识^[7]。这就告诉我们,概念应该是在一定的环境和范围之中才能生效的,这种概念赖以成为概念的环境,就是概念的领域,也就是“概念域”。概念具有建构的性质,“概念域”的内涵中也包含着这种建构性。“事物的个性全部都以其自身存在为其存在的根据,但是,个性以其自身的存在为根本恰恰就正是天地万物的普遍原则。”^[8]反者道之动,不断地变化、发展是“概念域”的一个基本特点。

就比较教育研究来说,一方面,“概念域”的形成是某一种文化长期积累或者某一个国家长期发展的产物,在大的范围里来说,“概念域”中的任何一部分都是偶然性与必然性的统一,正是一个国家独特的历史文化造就了一个教育学概念独特的领域,同样也使得比较教育研究可以从多角度、多层次展开;另一方面,对于处于特定时间与特定空间的研究者来说,一个概念的“概念域”是需要选择的,这种选择固然与其所处的文化环境有关,但由于研究旨趣不同,也可能选取一个时代特性不很明显的概念。于是,概念本身的历时性与共时性就通过“概念域”彰显出来。例如,杜威的“教育目的”这一概念,就要放在杜威的“民主主义教育”的“概念域”中来理解。这种理解又通过“概念域”而得以保留,在当今又构成了“教育目的”这一概念的“概念域”的一部分。

(三)方法论层面的“概念域”

“概念域”既是人类思想的结果,也是理解人类思想过程的工具,并对建立在概念之上的人类生活方式产生直接和重要的影响。比较教育研究中的“比较”,从根本意义上说是与科学的(scientific)“概念域”或实质的(substantial)“概念域”联系在一起的,不存在“概念域”之外的方法。方法作为一种达到目的的思想过程和逻辑程序,它是现实的主体认知过程在理论和思维上的内化,更是实际的认知过程或实践在逻辑上的程序化和形式化的统一。通俗地讲,这就是我们平时所讲的认识上主观与客观的一致性问题上,这里的统一性和一致性其实是“概念域”的具体表征。

比较教育的研究通常关涉到不同国家的各种教育概念,“我们的教育”和“他们的教育”之间的区别是客观存在的,概念所在的区间会随着你我之视域的不同而改变,这种改变无疑应当进入到人们的研究视野当中。无论是我们的教育视域还是他们的教育视域中的概念,都处在某个“概念域”中。“概念域”的抽象过程,亦即比较教育研究对概念的再反思过程,这种过程在某种意义上就表现为某种具有独创性的研究过程和研究方式,不外乎也不能先于实质性的“概念域”而存在。“概念域”主要指的是概念所在的区间,表达了对概念绝对性的舍弃,也是对概念有限性的承认。“概念域”的确定是所有人文社会科学研究的先决条件之一。正如概念的绝对性并不能保证比较教育研究的有效性一样,概念的有限性亦不构成比较教育研究的障碍。“只有当我们彻底地认识到每一种观点的有限范围,我们才开始踏上了寻求全面理解整体的正确道路。”^[9]

(四)知识论层面的“概念域”

从某种意义上说,“概念域”是将认识论上的某种变化反映在知识论上的结果。“概念域”并非设置了一个本身有效的真理领域,而成为另一种二元论形而上学。就其本身来说,比较教育研究中的“概念域”具有一定的工具性,它首先表明了真理可以成为真理是需要一定的范围的,更重要的是,“概念域”被试图用来说明某一个概念的有效领域的界限。比较教育研究当中总是会面临主观性的问题,即在对教育概念进行分析的时候,不可避免地会带有自身的视角,这样所看到的他国的教育未必就是该国家本来的教育面目^[10]。换句话说,一个概念的“概念域”在观察和比较的过程中很可能发生了变化,概念所处的“概念域”包含了另一研究主体在观察过程中赋予该概念的新的特性。因此,“概念域”总是具有建构性和生成性的。“概念域”与概念本身的对应不是绝对的对应,而是相对的对应。概念与“概念域”之间的绝对对应不符合“概念域”的本来特征,那种固定不变的对应是不存在的。“概念域”本就是要描述概念在不同环境中变动不居的特性。

一般来说,所有的概念都有自身的“概念域”,但是有些概念的“概念域”却是不明显的。越具体的、单独的概念,其“概念域”就越明显,因为这种概念所反映的对象的外延是由独一无二的要素所组成的“类”。而抽象的、普遍的概念所反映的是两个或两个以上的对象,它与前者最大的区别就是它的外延至少要包括两个对象,外延越广,其“概念域”就越模糊。当然,比较教育在面对不同国家的教育事实的时候,通过比较的方式,需要达到的目的更有可能是“求同存异”,这就涉及“概念域”的层次性问题。对于同一比较对象,在较高抽象水平上可能是相同的,而在更具体的层次上,可能就变成相异的了。正如美国当代政治学家亨廷顿所言:“文明既根据一些共同的客观因素来界定,如语言、历史、宗教、习俗、体制,也根据人们主观的自我认同来界定。人们的认同有各个层面:一个罗马居民可能以不同的强度把自己界定为罗马人、意大利人、天主教徒、基督教徒、欧洲人、西方人。”^[11]在比较教育当中,举例来说,英国和美国作为西方国家,在教育中所体现出来的价值观念和思维方式很可能是相似的,但如果具体而言,英国教育中一些传统主义的倾向则与美国教育不同。而中国教育与英美教育在思维和观念方面有着很大的不同,但在一些更高抽象水平上,如教育是为了促进人的发展等,则又体现出相同的特点。

二、比较教育研究中“概念域”的建构路径

从比较教育研究中的“概念域”出发,并不意味着就要以“概念域”作为研究的最小单位,而是强

调对比较教育研究进行反思。对比较教育研究中“概念域”的建构路径进行说明只是一种初步的尝试。“概念域”的几种建构路径绝不意味着就穷尽了“概念域”的全部内容。“定义”的英文是“define”,其词源可以追溯到拉丁语当中。拉丁语 definire,意为划分和区别,毫无疑问,分类是一种重要的思维方法。对于“概念域”本身的定义来说,内涵和外延是其主要两个部分,因此,“概念域”的可能路径与其说是对“概念域”进行分类的结果,毋宁讲是从不同角度对“概念域”外延进行的一种探索。当前所做的事情仅仅是打开“概念域”这间大屋里的几扇窗户,所照亮的也只是屋子的某些边角。对于比较教育研究中的“概念域”来说,从概念的客观性出发,可以分析自我规定型“概念域”;从概念的主观性出发,又可以分析学科规定型“概念域”;从比较教育研究阶段的特点出发,则可以分析国家规定型“概念域”。

(一)自我规定型“概念域”

自我规定型“概念域”是从概念所指本身出发,与概念所指相关的一系列实体、概念、价值观等交织在一起而形成的“概念域”。自我规定型“概念域”的来源是实践。自我规定型“概念域”站在存在主义的立场上,追求概念对“存在”的完全反映。这种“概念域”将关注重点放在认识的过程性上。自我规定型“概念域”认为,与其伴随的概念是自我定义的,在这一概念出现后,对它的使用和说明就应当在这一“概念域”当中来进行。例如“天道酬勤”这一概念。其“概念域”当中的价值预设就是对勤奋的积极作用的肯定,而不过多地涵括其他的内容。但是后来却出现了对“天道酬勤”的另外一种理解,认为它片面强调了勤奋的作用,而忽视了天赋的作用。这种理解并没有改变“天道酬勤”这一概念的内涵,只是它的“概念域”发生了变化,在“天道酬勤”所产生的“概念域”中又加入了别的内容。

自我规定型“概念域”大部分都具有一定的局限性,但是它同样承认这种局限性是必要的,并且认为这种局限性是概念所独有的一种特点,只是用“概念域”这一术语表达出来而已。概念的局限性决定了“概念域”的局限性,二者本就互为一体。这种类型的“概念域”提示人们应当对概念的原本使用领域保持一种尊重,不至于为了满足批判的有效性而随意从不同角度对概念进行解读。这在比较教育研究中显得尤为重要。我们在对一个概念进行评价之前,需要在特定的背景当中认真理解它,从而不至于因为误解而激进,也不至于因为无知而显得空洞。例如,“public school”在英国一般指自治的私立精英学校,而在美国则一般指由地方税收维持的公立中小学校。因此,我们在比较教育研究中使用“公学”这个概念时,就必须明确该词在不同背景下的意义。

(二)学科规定型“概念域”

学科规定型“概念域”只是一个大致的称谓,它指的是从某一学术共同体或者是学科的角度出发,赋予“概念域”一种集体性倾向。这种类型的“概念域”实际上体现了“范式”(paradigm)在概念形成过程中的重要作用。学科规定型“概念域”的直接来源是理论,相比于自我规定型“概念域”,在学科规定型“概念域”中,可以更加明显地感受到“人工”的痕迹。“概念域”都具有主客体交互的特点,但是在学科规定型“概念域”里,主体对客体有意识或无意识的规定则构成了研究者所首先需要考虑的背景。

构建学科规定型“概念域”的一般规则可以参考科学概念的建构程序。首先给定高一级的种概念,然后再给定那些依次来区别需要被定义的概念和其他同种概念下的属概念的特征^[12]。学科规定型“概念域”最典型的存在就是同一个概念在不同学科中有着不同的所指。一个同样的研究对象在同一国家的不同研究者或不同国家的研究者那里,会有不同的研究结果。如果按照概念理论来源的一种库恩式理解,即当一门学科的前提与基本框架等都确定下来之后,以后的学者所要做的事情就是循着未完成的“地图”逐渐勾画出更细致的“地形”,那么,学科规定型“概念域”就是每一个概念独有的范式。比如,“比较教育”与“比较教育学”属于两个不同的概念。简单来说,比较教育是人类活动的范畴,在这个实践活动领域中存在着这一学术领域之共名——比较教育学,它是比较教育

研究这一领域中最具包容性的上限概念和学术公器,它为这一学术领域在学术共同体中的合法性提供识别的标尺。

(三)国家规定型“概念域”

国家规定型“概念域”是从比较教育学的角度出发所描述的“概念域”类型。在这种“概念域”类型中,强调的是概念在不同民族国家或不同文化层面上的不同。以民族国家为单位是“概念域”层次里的一种,但的确是比較教育研究中经常涉及的概念背景。在这里,将与国家处于相似等级的比较单位所提供的概念背景也归入到国家规定型“概念域”当中,如国家内的不同地区,或者世界上的某一区域等,国家规定型“概念域”比较多地体现了一个概念会受到民族、政治、地理等因素制约的特性。

国家规定型“概念域”在不同的国家、不同的地区会有一些差别,并且这些差别不能简单地用一种或几种标准来进行分类,它们分别呈现出各自的特色,共同构成一种多元的理解体系。例如“教育”这个词,在我国通常令人联想到上一代对下一代的要求、规范和控制;而在英语国家里,提到“教育”则会令人首先想到儿童的权利、经验和发展;在德国,“教育”这个概念的意思是在个体与集体、现在与未来、物质与精神之间建立起来积极的联系^[13]。比较教育研究中的比较单元更多是民族国家,因此,比较教育研究当中对国家规定型“概念域”的考虑,要多于对自我规定型“概念域”和学科规定型“概念域”的考虑。

三、比较教育研究中“概念域”的价值负载

在我们思考并尝试回答比较教育的问题时,“概念域”为比较教育研究的展开提供了一种可用的表达方式,其背后则是比较教育学科认识论和方法论转型的大背景,预示着科学范式到后科学范式的转向,同时也在当今的比较教育发展中承载了多样化的价值。

(一)“概念域”的实践性价值

比较教育研究有实用性和非实用性两种价值取向。“在传统实用性价值取向的基础上,比较教育研究在重新理解和解释教育、生成新的教育理论和知识、解释教育客观规律、构建教育科学体系以及开展教育审美和教育批评等方面的功能开始凸显出来,这些方面也就构成了比较教育研究的非实用性价值取向。”^[14]从比较教育的“概念域”出发,比较明确地提出了深化比较教育研究内容的要求;从概念向“概念域”扩展,将原来的一个概念延伸为一个区间,也是对教育现象和教育规律更深层次的挖掘。“概念域”响应了比较教育研究对实践层面和微观层面的追求。

比较教育研究中,“概念域”一词的提出、内涵的诠释以及对其建构路径的认识,都不是一蹴而就的心理活动,而是一系列比较教育研究活动的思想结晶,体现着比较教育同仁的专业智慧,反映了比较教育同仁关于比较教育的学科立场、学科态度和学科价值倾向性。“概念域”是比较教育研究从“高处”下落的降落伞,比较教育的学科建设要从实处做起。“为构建体系而构建体系,力图走体系先行之路,其建构大多缺乏内在的依据和动力,没有明确学科建设的目标指向和归宿,这在一定程度上导致了学科发展的封闭性和狭隘性。”^[15]强调比较教育研究中“概念域”的重要性,其目的不在于建立一个理论框架,而是以“概念域”为起点,在具体的比较教育研究中认真反思研究背后的内容,希望从学理上重新比较教育研究中概念的“能指”与“所指”,矫正长期以来在研究中形成的惯性思维,回归比较教育研究中概念的本质,客观、理性、从容、自觉地运用学理逻辑与当下语境,提升比较教育研究的理论自治与实践自觉。

(二)“概念域”的科学性价值

作为一门学科的比较教育,具有相当的学术特性。比较教育研究中的“概念域”不同于一般语言学中的“概念域”,相比之下,比较教育研究中的“概念域”更加抽象、规范。我们必须明白,比较教育作为一个术语,从其出现到开始具有学科意识,经历了从自发到自觉、从感性到理性、从社会现象

到学科术语的发展演进过程。在其逐渐学科化的过程中,社会环境的变迁、研究领域的扩展和研究范式的转换,特别是比较教育作为一门学科,其自身的日益成熟与日趋认同的专业性诉求,都在要求比较教育作为一个专业性术语必须符合比较教育学学科属性所给予的内涵界定。简言之,比较教育学的学科意识日益彰显,其学科边界不断走向清晰,比较教育研究中“概念域”的意识形态属性和专业知识属性也需要不断走向学科自律。“对于比较教育来说,其研究对象不是随意选取的,除了概念本身的意义以外,还要考虑该概念的由来、地位、价值等层面。”^[16]直接来自于教育事实的概念不可避免地会有一些的随意性,对于本土的研究者来说,他们要对概念进行进一步的理论化,对于非本土的研究者来说,他们会在一定的理论前提下理解所接触到的概念。因此,尽管比较教育的“概念域”无论在方法上还是对象上都存在不同的抽象水平,但在每个抽象水平上都要保持一定的科学性和学术性。

这里需要指出的是,“概念域”与概念系统是不完全相同的。概念系统是系统的一类,是指由概念、原理、原则、方法、制度、程序等观念性的非实体所构成的系统。概念系统强调的是多种概念共同构成一个相互联系的系统,这种系统对于逻辑性有较高的要求,而“概念域”往往不是非常强调各种相关概念须构成一个严密的体系。实际上,比较教育研究中“概念域”的科学性来自于教育理论,但它们仍然有一个共同的来源:各式各样的教育事实。充满生机的教育事实使得“概念域”不完全是逻辑的和统一的,或者说,比较教育研究中“概念域”的统一性是一种多元化的统一。如果将“概念域”和概念系统分别作为一个集合,那么两者之间的关系更多是一种交集的关系,而不是包含与被包含的关系。比较教育研究中的“概念域”在承认这种概念在主客体之间互相流动的基础上,对这种因人而异所导致的概念理解的过分多样化保持警惕。也就是说,比较教育的“概念域”既不走走向纯人文的随意性,也不拐入完全逻辑化的胡同,而是在这两种倾向之间保持稳定的张力。

(三)“概念域”的时代性价值

在当今全球化时代背景下,比较教育被赋予了更多使命。民族国家依然是比较教育研究的基本单元,在一定意义上来说,不同国家的文化等内容就构成了某一个概念的概念区间,这一区间是“有限的”。而从某种意义上讲,“概念域”的有限性也对应着各民族国家教育的“民族性”。民族性的有关概念在比较教育领域最早是由萨德勒(M. Sadler)提出来的,这是他进行比较教育研究的核心,其后的康德尔(I. L. Kandel)、汉斯(N. Hans)、马林森(V. Mallinson)等人亦多有扩展。“概念域”有助于我们对“民族性”的认识。在全球化日益推进的今天,民族性具有了新的内容。“比较教育通过全球解读所形成的认识可改变人们之前对教育的认识,可修正人们已有的教育观念,进而促进人们对教育的理解。”^[17]可以说,如今教育的民族性在复杂的国际环境中不断变化,本国自身的教育逐渐融合了其他国家和地区的特质,进而发展出一种更具开放性的教育的民族性,“概念域”则为认识这种民族性提供了一定的空间。更进一步说,教育国际化的下一步可能是教育的全球化,各个国家的教育在全球化的状态当中应当具有平等的地位和开放的胸怀,“概念域”可以促使人们在这些方面做出尝试。

从某种程度上说,教育学中概念分析学派的目的同样是对概念进行澄清和说明,“概念域”则是将这种澄清用一个术语表达了出来。但相对于分析学派来说,比较教育研究更为宽容,可以“容忍”概念的局限性,接受概念一些与生俱来的范围限制,并且在比较的过程中正视它们。比较教育研究在这个问题上尽量采取一种不偏不倚的态度,试图在本土教育概念与非本土教育概念中取得平衡。“概念域”就是希望概念可以“活过来”,使得一个概念在我们的认识中不仅仅是几个词语、几句说明,而是可以透过概念看到它背后的种种理性、观念和情感,这些内容交织在一起,并在与研究者的“视域融合”中成就自身的意义。

总之,比较教育研究中“概念域”的提出、内涵的诠释以及对其建构路径的认识,都不是一蹴而就的心理活动,而是一系列比较教育研究活动的思想结晶,体现着比较教育同仁的专业智慧,反映

了比较教育同仁关于比较教育的学科立场、学科态度和学科价值倾向性。“社会科学的任务乃是在以描述的或唯名论的词句来审慎地建构和分析社会学的模型。”^[18]一个学科的“概念域”是由该学科的学科内涵和研究对象所决定的。换言之,学科的“概念域”要多层面、多角度地反映、阐述和揭示该学科的学科内涵和研究对象。唯有如此,这个学科才不会变为别的学科的“领地”甚或“跑马场”。

参考文献:

[1] 冯增俊. 比较教育学[M]. 南京:江苏教育出版社,1996:136-137.

[2] 李现平. 比较教育身份危机之研究[M]. 北京:教育科学出版社,2005.

[3] EPSTEIN E H. Currents left and right:Ideology in comparative education[J]. Comparative Education Review,1983(1):3-29.

[4] 黑格尔. 小逻辑[M]. 贺麟,译. 北京:商务印书馆,1996:327.

[5] 辛克莱. 柯林斯 COBUILD 英语词典[Z]. 上海:上海外语教育出版社,2000:490.

[6] 维特根斯坦. 哲学研究[M]. 韩林合,译. 北京:商务印书馆,2013:84.

[7] 宁晓萌. 表达与存在:梅洛-庞蒂现象学研究[M]. 北京:北京大学出版社,2013:59.

[8] 赵汀阳. 论可能生活[M]. 北京:中国人民大学出版社,2010:88.

[9] HOLMES B. Comparative education:Some consideration of method[M]. London:Geroge allen & Unwin Ltd,1981:39.

[10] 卡尔·曼海姆. 意识形态与乌托邦[M]. 李步楼,译. 北京:商务印书馆,2014:138.

[11] 石中英. 教育学研究中的概念分析[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),2009(3):29-38.

[12] 萨缪尔·亨廷顿. 文明的冲突与世界秩序的重建[M]. 周琪,刘绯,张立平,等译. 北京:新华出版社,1998:23.

[13] 沃尔夫冈·布列钦卡. 教育科学的基本概念:分析、批判和建议[M]. 胡劲松,译. 上海:华东师范大学出版社,2001:16.

[14] ALTBACH P G. Trends in comparative education[J]. Comparative Education Review, 1991,35(3):491-507.

[15] 褚远辉,陈时见. 论比较教育研究的非实用性价值取向[J]. 外国教育研究,2011(2):15-19.

[16] 袁利平. 比较教育本体论研究的价值承担与意义谱系[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2013(1):147-152.

[17] 王涛,陈时见. 比较教育的知识特征[J]. 比较教育研究,2015(10):6-11,32.

[18] 卡尔·波普尔. 历史主义贫困论[M]. 何林,译. 北京:中国社会科学出版社,1998:119.

Academic Significance and Value Load of Conceptual Domain in Comparative Education Studies

YUAN Liping, CHEN Shaoyang

(School of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062, China)

Abstract: Concept is not only the most basic unit and material of logical thinking, but also the thinking patterns and thinking ideas that reflect the nature of the objects. “conceptual domain” governs the meaning of the concept’s “signifier” and “signified” and represents the unity of “existence” and “nature”. “conceptual domain” in comparative education refers to the cultural backgrounds and certain ranges of the concepts involved in comparative education studies. From the perspective of the objectivity of the concept, “conceptual domain” can be divided into self-regulated type, discipline-regulated type and state-regulated type. “conceptual domain” can bear the practical and scientific value of the comparative education research, especially in terms of driving the comparative education studies to the micro direction.

Key words: comparative education; comparative education studies; concept; conceptual domain

责任编辑 邓香蓉