

论比较教育“学科”与“领域”之争的推动力

杨素萍,李雯星

(广西师范学院 教育科学学院,广西 南宁 530001)

摘要:比较教育概念中“学科”与“领域”定义属性是比较教育界长期争论的问题。通过对比较教育发展史的梳理,可以发现争论发展的外部推动力主要是隐藏在概念背后居于各个时期主导地位的教育思潮、教育思想和研究方法之间的争论,而内部推动力则是比较教育本体自身异质性、无边界性和跨学科性的更新和发展。比较教育“学科”“领域”概念的不统一,是由缺乏共同的上位概念和能够统整全局的理论基础而造成的。只有推动二者的双重发展,才能使争论成为推动比较教育发展的动力。我国当前比较教育的发展应跳出单纯的“学科”与“领域”的争论束缚,综合运用二者对教育问题和知识的整合作用,推动比较教育的发展进程。

关键词:比较教育;学科;领域;推动力

中图分类号:G40-059.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)05-0095-07

任何一个学术领域,当人们要以不同的态度和思维方式对其加以评判时,就必须先对其核心概念有一个大体的了解和认识。概念是人们反映事物本质属性的思维方式,而具体概念的形成与使用,却带有很大的创造性与约定性,对概念的认可和接受最终取决于人们如何共同去使用它^{[1]35-36}。从比较教育诞生之日起,众多学者就针对比较教育概念中“学科”与“领域”定义属性,从二者的研究方法、研究对象等方面加以阐述以表明自己的观点,从而引发了“学科”与“领域”问题的长久争论。但仅对一个时代的范畴体系进行洞悉是不够的,只有站在比较教育发展的长时段来挖掘这种争论背后的推动力,探究比较教育在形式和内容上发生的阶段性变化及其原因,才有利于发现争论的发展规律,预测争论的发展趋势,并探寻推动争论解决的可能路径。

一、比较教育“学科”与“领域”之争的发展谱系

对比较教育发展历史的探究,可以追溯到1817年朱利安(M.Jullian)发表《比较教育的研究计划与初步意见》。当时的学者大都赞成朱利安提出的比较教育概念:“就解剖而作的比较解剖的研究,最终促进解剖而使之成为一门科学。同样,做比较教育的研究也必然能为教育的完善、成为科学提供一些新的手段。”^[2]而20世纪30年代,这一概念界定遭到质疑,更多人倾向于将民族历史中发生的真实事件的经验性表述融合到概念里,使之更具备经验性描述。在这些主张的影响下,20世纪五六十年代,一些极具代表性的学者开始提出不同的概念定义,如:康尔德(I.Kandal)和汉斯(N.Hans)主张比较教育是一门折中的学科,相对于解剖和提供新手段的活动目的,更应该先从比较教育的研究内容上给予定义,并从不同的角度,借用社会学、历史学等不同方法研究教育^[3];而诺

收稿日期:2017-06-23

作者简介:杨素萍,教育学博士,广西师范学院教育科学学院教授。

李雯星,广西师范学院教育科学学院硕士研究生。

亚(H.J.Noah)和埃克斯坦(M.Eckstein)提出的定义是:“比较教育就是社会科学、教育和跨国研究的交叉点,它试图运用跨国的数据和资料来检验教育和社会之间、教学实践和学习结果之间关系的有关假说。”^[4]

至此,关于比较教育领域属性的争论日益激烈,到了20世纪七八十年代,反思和批判的声音日益高涨,不同国家的比较教育家在这个问题上各抒己见,力图厘清二者概念做出贡献^[5]。如1985年法国比较教育家黎成魁(Le Thanh Khoi)提出:“比较教育不是一门学科,而是一个领域。一门学科是由其目的、概念和方法限定的,然而尽管比较教育的确有一个目的,但它却没有自身的专门方法。”^[6]进入90年代,比较教育身份危机出现表面化趋势,侧重于在字面上对比较教育进行理解和阐述,各学者不再纠结于具体的概念问题,转而关注对“学科”与“领域”问题的梳理。

在我国,比较教育虽然以舶来物的身份生根,但其发展同样也面临着上述争论。在发展初期,我国比较教育的专著更多倾向于借鉴和翻译国外的著作,而到20世纪五六十年代,比较教育的概念出现了分化,比较教育在我国开始被重新认识^[3],主要表现为比较教育学者围绕着比较教育与比较教育学的概念、定义展开了喋喋不休的争论。

对于比较教育和比较教育学二者的概念,迄今为止,国内仍在使用的几本权威教材是如此定义的:(1)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,以作为教育改革的借鉴^[7];(2)比较教育学是以比较法为主要方法,研究当代世界各国教育的一般规律和特殊规律,揭示教育发展的主要因素及其相互关系,探索未来教育发展趋势的一门教育学科^[8];(3)比较教育学是把比较的方法作为它的主要方法,研究当代世界不同国家和地区的各种教育理论和教育实践问题,揭示影响它们发展的最主要的条件和因素,找出它们的共同性和差异性,并做出比较性的评价,探索问题的发展趋势和一般规律,以作为改进本国教育的借鉴的一门学科^[9]。从中不难看出,比较教育与比较教育学的概念论述十分相似,除研究对象有异之外,研究方法、研究目的等都基本相同,这导致在厘清二者概念时出现了许多争议。

可以说,随着时代的不断进步和比较教育的深入发展,“学科”和“领域”的争论早已不再仅仅局限于二者的定义、概念和方法论,还延伸至对其学科地位甚至社会地位和价值的怀疑上^[10]。然而,这种争论焦点的变化和递进并非毫无缘由,历史总是相似的,从发展史中找到推动争论焦点变化的力量,能使其后争论的发展更为有迹可循。

二、比较教育“学科”与“领域”之争的外部推动力

20世纪90年代以来,比较教育“学科”与“领域”之争出现概念化和表面化的特征,比较教育领域关于方法论的论述和争论常常受到关注,却很少有人注意到比较教育及其方法论的发展历史其实一直与社会科学及其方法论的发展直接联系在一起^[11]。实际上,比较教育作为跨学科性较强的教育领域,集人类学、历史学等社会学科于一身,概念的争论必然会与其所处的时代背景相关联。通过把握比较教育的发展轨迹,可以发现争论背后的推动力与不同时代占据主流地位的思想主张是紧密相联的。主流思潮对比较教育发展方向产生推动作用,主要缘于比较教育学者在不同学术背景的影响下,产生了对比较教育的不同理解。同时,学者出于使比较教育顺应当下时代发展的目的,对比较教育给出不同定义、提出不同诉求,这些主张在此后都成为比较教育“学科”“领域”争论的素材。

(一)1817年至20世纪30年代:以实证为主的自然科学研究方法和以因素分析为主的历史描述研究方法的影响

以1817年朱利安发表《比较教育的研究计划与初步意见》为开端直至19世纪结束,都是比较教育的奠基时期,这一时期的学术背景较为单纯,数学、统计学等学科发展迅速,解释主义研究范式在比较教育领域亦有显现^[12]。总体说来,这是以实证主义为主要思潮、以统计实证等自然科学研

究方式为主要研究方法的时期。比较教育学者在这种学术背景下,亦获得了实证精神。他们从实证和科学的角度出发,在定义上赞同朱利安将比较教育视为一种解剖手段的观点,希望通过有效的研究获得精准的知识以作为制定政策的基础^[12];在研究方法上倡导具有科学客观性的比较方法,运用数据、问卷和分析量表等量化的方式,科学、精确地表述教育现象,解决教育“是什么”的问题,并与其他科学学科相结合出版了《比较方法导论》《比较解剖学》等颇具影响的著作。可以说,“实证”“量化”“精准”等自然科学色彩浓郁的词汇已成为该时期比较教育的关键词。

但 20 世纪初,比较教育并没有沿着 19 世纪的实证主义轨道继续发展。除了因为当时比较教育尚未在大学形成独立的学科,还由于学术倾向在 20 世纪 30 年代进入了历史-文化研究阶段,即迎来了因素分析时代。这一时期,历史主义者的主张占据主流地位,因素分析成为研究主流思潮,历史-文化描述成为众多学科的主要研究方法。比较教育亦受此影响,以萨德勒(M. Sadler)的《我们从对别国教育制度的研究中究竟能学到什么有价值的东西?》为代表。主张历史主义的比较教育学者认为,每个民族的历史都是独特的,存在经验上的差异^[13],因而在概念定义上反对将比较教育作为解剖手段的定位,认为应侧重于对民族历史的经验描述,研究方法也应更关注背后的原理,而不仅停留于以量化的方式呈现教育事实,应从教育“是什么”的问题转而关注教育“为什么”的问题,以期为国家教育发展提供方向。

在这场关于比较教育定义属性的辩驳中,历史主义者反对实证主义者提出的在研究中使用纯粹统计的方法^{[14]58},认为比较教育并非只是描述教育事实和现象的手段,而应该是一门发现现象背后的原理和规则的科学。

(二)20 世纪四五十年代:社会科学与综合分析研究方法的影响

20 世纪四五十年代,第三次科技革命不断发展,学术研究也进入社会科学的发展时期。在这种以电子计算机、微电子技术等的发展为典型标志的时代背景下,科学技术逐渐渗透到社会各个领域^[15],表现为科技成为推动社会发展的重要动力,科学实证研究逐渐成为各领域研究的主要方法论,社会对具备现代高科学素质的人才需求加大,注重描述事实的历史主义观点受到挑战。可以说,在社会科学发展时期,科学实证研究成为主要研究方法,但与过去实证时期的自然科学研究方式不同,科学实证研究涵盖了更多社会领域,非单纯地呈现教育现象,而是一种综合分析的研究方法。

重科学、量化及实效性的时代需求和综合分析研究方法也为比较教育的发展提供了新的理论框架,并影响到当时比较教育学者对比较教育的看法和发展主张。以贝雷迪(George Z.F. Bereday)为例,其作为比较教育从历史主义向科学实证主义过渡的代表性人物,虽然承认比较教育的跨学科性质,但认为比较教育研究更应具有具体的研究范围和程序,而不只是以历史-文化因素分析的方法从政治、经济等方面理解教育、归纳教育^[16],并由此提出了比较教育研究的“四阶段论”——描述(教育现象)、解释(教育问题)、并列(教育材料)和比较(并列的材料)。“四阶段论”不再只局限于解释教育“是什么(what)”或“为什么(why)”的问题,通过层层递进和综合分析,还可以解释教育是“如何或怎样(how)”的问题,继而在概念定义上,使比较教育除了作为量化或描述的手段,更是一个领域、一门解决问题的学科。此外,诺亚和埃克斯坦也从社会科学与综合分析研究出发,提出了比较教育的定义以及“假设验证法”。科学实证主义的比较教育学者认同历史描述的作用,但认为单纯描述教育现象并不能发挥借鉴作用,应在描述的基础上,科学、系统、量化地对教育事实加以分析。这使得比较教育的定义和研究方法再次向实证方向倾斜。

但这种主张又遭到另一些比较教育学者的非议,如与贝雷迪生活于同一时代的埃德蒙·金(Edmund King)。在社会科学发展的时期,科学实证虽成为主流研究方法,但其他社会学科如哲学,也在这样的背景下有所发展,社会学科相互交叠,成为比较教育新的学科生长点。埃德蒙·金从波普尔(K. Popper)的科学哲学中受到启发,认为教育存在于大社会背景之中,比较教育应该洞悉不同的情景,具体考虑社会、经济等方面^[17],不只是对当下教育现象和问题加以解释和分析,还

应联系不同教育背后的历史文化、社会经济等因素,同时,比较教育的概念和研究方法也应该体现这种特点。霍姆斯(B. Holmes)也从哲学角度出发,提出问题解决应以反思思维为基础。埃德蒙·金等人并未像贝雷迪等学者那样,明确区分出比较教育的学科性质,但他们从科学哲学出发进行论述,将比较教育与其他社会学科相结合,确实凸显了比较教育作为活动与学科的作用,使比较教育“学科”“领域”之争有了更大的生长空间,并为其后的辩护提供了新的思路。

(三)20 世纪六七十年代至今:多元主义与相互杂糅的研究方法的影响

20 世纪后半期是风云变幻的时代,社会发生了巨大变化,例如义务教育以外入学人口急剧增加,学习方式发生变化,各种不稳定因素在全球范围蔓延^{[14]58}。与此同时,20 世纪八九十年代众多思潮和主义风起云涌,如新马克思主义、批判理论等,以及 90 年代兴起的后现代主义、后结构主义和后殖民主义等,这些崭新的思潮和理论形成了这个时代特有的多元主义背景,联系密切又相互交叠的学科也使得研究方法更加多样。新思想的注入拓宽了比较教育的研究领域,也推进了比较教育的分化。为使比较教育能对多元时代下丰富而复杂的教育现象进行详尽、细致的分析研究,比较教育学者将研究领域分化为比较研究、国别教育、发展教育和国际教育,在这些领域之下又生发了许多亚研究领域。同时,将比较教育作为学科纳入课程体系之中,以充分发挥比较教育学科系统传递教育知识的作用。但是,以比较法为基本方法,与其他学科的研究方法相互借鉴的比较教育领域,也对比较教育的发展起到了规范和推动作用。如此一来,比较教育概念继续分化,而具有借鉴作用的比较教育也由于得到国家的重视,学者出于厘清比较教育概念、以统一的思维方式推动比较教育发展的目的,纷纷对概念作出界定,使得“学科”与“领域”的争论更加白热化。

我国的比较教育在这一时期开始重新起步。建国初期,由于模仿前苏联学制,比较教育学科被取消,相关学术刊物少之又少,研究方法十分单一^[18];改革开放之后,比较教育发展方兴未艾,基于国家培养人才和借鉴国外优秀教育经验的需要,比较教育的学科化得到重视,同时,各国教育经验和政策向国内输出,多元主义亦在我国生根发展,我国比较教育学者基于比较教育发展的不同需要和对其不同的理解而提出了诸多不同的概念。从提高比较教育知识成熟度的需要来看,“学科”得以形成和发展,但从研究领域的角度来看,比较教育与比较教育学的界限又并不是泾渭分明的,这使得中国比较教育“学科”与“领域”的争论依旧存在。时至今日,比较教育与比较教育学的争论仍然没有结束,争论焦点始终为比较教育由于方法论缺乏独特性而存在学科身份危机和属于社会科学的比较教育学并不一定需要自身的方法论^[19]。

通过对比较教育发展历史的梳理,可以发现“学科”与“领域”的争论看似是两种概念围绕着研究方法、研究对象等内容展开的争论,但事实上是隐藏在概念背后的时代背景中,居于主导地位的教育思潮、教育思想和研究方法之间的争论,其通过对当时比较教育学者的学术理念和活动主张产生影响,继而影响比较教育概念的争论倾向和发展方向。不同时代有不同的时代主题以及流行的研究课题,甚至不同背景下的社会对比较教育的需要、学者对比较教育的理解都是不同的,存在着某一时期侧重于实践活动的需求、某一时期又注重学科发展的需求等情况。这些不同的需求,促使该时代下的比较教育学者从现实出发提出对比较教育的诉求,继而推动了比较教育“学科”与“领域”之间的争论。

三、比较教育“学科”与“领域”之争的内部推动力

比较教育与比较教育学的争论经久不息,除了外在推动力,比较教育本体的一些特征也对这种争论的发展起到了推动作用,这是比较教育内部不断更新和发展的结果。

(一)比较教育异质性的推动

“异质性”是比较教育重要的本体特征之一。比较教育的异质性包括研究对象的异质性、现实教育领域的异质性、研究方法的异质性和文化语境的异质性,这是由比较教育的本质属性所决定

的。但从朱利安发表《比较教育的研究计划与初步意见》开始,学者们似乎就将比较教育是学科还是领域的问题集中在了方法论上^[20]。

异质性首先体现于比较教育涉及领域的多样性。研究对象的异质性实际上是对对象背后不同文化异质性的表现。比较教育无论作为工具、学科还是领域,都是对对象所表现出来的异质性进行研究。教育领域的异质性包含了教学技术、教育观念、教育法等多方内容,它们与比较教育分化出来的比较研究、国别教育、发展教育和国际教育领域相结合,又能催生出比较教育新的研究点。研究方法的异质性是比较教育发展后期出现的特征,即:除比较法这一基本方法外,比较教育还可以从人类学、历史学等社会学科的研究方法中获得借鉴并加以创新。采用多种多样的研究方法,以不同的教育现象为研究对象,继而又进一步推动了研究对象的异质化。

文化语境的异质性是比较教育最深刻的异质性表现,这是由比较教育的基本功能所决定的。“比较”一词究其本意是以不同的东西进行对比。文化语境的异质性不仅包括研究对象、教育领域和研究方法背后文化的异质,还反映出不同文化背景下个人对不同现象的理解,是比较教育研究的难点所在。

比较教育本体内部的异质性使其面临宽泛的研究领域,加之理解上的差异,使得比较教育总能作为一种活动,又总能在不同语境中起到学科的作用,从而进一步推动了比较教育“学科”与“领域”概念的澄清。但由于比较教育与比较教育学缺乏共同的上位概念^{[1]35-36},即能够统整全局的理论基础,使得二者相互从属或相互平行的关系界线十分模糊,也使“学科”“领域”争论各自有理,而没有越辩越明。

(二)比较教育无边界性的推动

比较教育研究还具有无边界的特征,这种无边界性主要体现在研究对象、研究方法、研究空间时间等方面^[21]。无边界性与异质性相似,却又存在诸多不同。如果说异质性体现了比较教育内部的多样性,无边界性则体现了比较教育研究的广泛性,以及内部各方面所具备的使比较教育区别于其他领域和学科的边界性特征。

任何一个研究领域或一门学科,都应具备相对明确的边界,例如数学学科以数据为研究对象,以量化手段为运算和研究的方法。但比较教育内部多方面的边界是模糊不清的:研究对象无边界,即比较教育的研究对象涵括的内容十分广泛,既有教育事实、教育现象,又包含教育类型和教育观念等;研究方法的无边界主要体现在作为比较教育基本研究方法的比较法,不仅适用于与“比较”有关的领域,也是其他学科领域中通用的方法,同时,领域间相互渗透和影响又推动了新学科的出现,如比较人类学、比较经济学等,大大丰富了比较教育的研究方法;比较教育还具有研究空间和时间无边界的特征,与研究内容相结合,跨越不同国度、民族和区域,既要对比较对象有清晰、透彻的理解和把握,还必须对与此有关的历史和形成背景有所了解,这使得比较教育与教育历史也联系紧密。

比较教育的无边界性使其无论作为一个领域还是一门学科,都面临着宽泛的研究范围,同时,由于自带社会学科的属性,在研究过程中往往与教育历史学等社会学科联系紧密,使比较教育对外能作为一种活动,对内能成为传递知识的学科。加之学者又能从丰富的理论流派中,找到不同的路径和角度对自己的观点进行辩护,并力图厘清比较教育的概念关系,使得“学科”和“领域”的争论愈演愈烈,却又陷入“无边界”的泥潭中。

(三)比较教育跨学科性的推动

我国第一本比较教育专著——《比较教育》——将跨学科性作为比较教育的基本属性之一^[22],这是由社会需要的变化和学科的发展而决定的。在知识贫瘠的时代,技能和知识仅靠简单的人工传授即能实现传递,且内容相似,因而不需要比较、借鉴。随着社会结构日趋复杂、知识日益丰富、技能日渐增多,不同教育内容的集成教学应运而生,尤其学科的出现,使得不同区域的教育出现差异和变化。近代以来,各个国家在历经战争、社会变革之后,更为注重教育对国家发展的作用。

无论西方还是东方,相互的借鉴活动更加密切,学科的发展更为细致。比较教育作为以对比不同教育事实、获得教育经验为目的而产生的活动,本身就区别于有定向研究对象和研究方法的学科,它覆盖了历史学、哲学等众多学科,并能对其加以对比。例如,比较教育能对不同国家的语文教育加以对比,也能对不同国家的数学教育进行比较借鉴,这使得比较教育可以进行一种更高层次的教育活动,不仅能成为一门传递知识的学科,还能作为涵盖多种学科的一个专门领域。

这种跨学科性意味着比较教育既符合人文主义又符合科学实证主义,既能从定量方面又能从质性方面开展研究,但这种把整个教育领域作为研究对象,兼容各种研究方法的属性,确实也使得在概念上,比较教育到底属于学科还是领域的争论变得更加纠缠不清。

从比较教育的本体来看,由于其异质性程度大,研究范围模糊、无边界性强,再加上跨学科性,使得比较教育面临着宽泛的研究领域、多样的研究对象和相互杂糅的研究方法,进而使比较教育学者总能从不同的角度和学科生长点找到阐述自己观点的立足点,这些观点都言之有理且符合比较教育的特点。比较教育既能作为“学科”又能发挥“领域”的作用推动教育的发展,但由于二者始终缺乏共同的上位概念以及能够统整全局的理论基础,虽争论不休却又跳不出非此即彼的束缚。众多学者虽力图厘清这场争论,各方自圆其说并努力辩护,以形成统一的概念思维方式,但依然没能使“学科”和“领域”之争愈辩愈明。

四、比较教育“学科”与“领域”之争的启示

随着现代学科发展日益复杂,比较教育亦面临着越来越多的研究内容,需要综合运用各种不同的研究方法加以应对,这无异于推动了比较教育学科的不断分化,“学科”和“研究领域”逐渐形成相对的概念。但笔者认为,对“学科”与“领域”之争寻求一个统一而明确的答案也并不是完全必要的,通过上述对比较教育发展历史及其现代用法的梳理,可以得出一些关于“学科”“领域”争论发展的启示:

首先,比较教育“学科”与“领域”概念的不统一,主要是外延上的不统一,例如不同时代中概念多样性所导致的误解。随着比较教育的外延不断扩大,“领域”和“学科”不再是非此即彼的选择,而是能够在同一个语境下生存,并可以起到不同的作用。应该推动比较教育和比较教育学的双重发展,使二者的争论成为推动比较教育更加丰富的动力。

其次,尽管比较教育“学科”与“领域”的争论喋喋不休,概念用法多样,但长期以来仍有一致的观点,即:以比较法为主要方法,对各国各区域教育领域的不同教育现象、教育问题等进行研究、加以借鉴,力图对本国教育实践的发展做出贡献。

再次,比较教育与比较教育学是息息相关的,但缺乏共同的上位概念。比较教育内部应努力建立能够统整全局的理论基础,通过这种理论基础推动异质的因素之间建立起内在的逻辑关系,使“领域”与“学科”的争论不再只是触及皮毛而能够起到推动比较教育更加丰富的作用。

当下,国际形势已经发生了巨大变化,全球化程度提高,国际竞争增强,各国对教育越发重视。处于如此重要的发展时期,我国的比较教育随着我国国际地位的不断提升,应一改过去被动的状态,走出借鉴国外教育的单向活动的限制,转而以更加积极、主动的姿态,进行多维度借鉴学习、双向借鉴学习,甚至推动我国的教育改革向世界传播^[23]。在这样的期许下,比较教育内部应挣脱“学科”“领域”的争论束缚,综合运用二者对教育问题和知识的整合作用,推动比较教育知识的发展。

参考文献:

[1] 唐莹. 元教育学[M]. 北京:人民教育出版社,2002.
[2] 施小珍. 国外比较教育研究概览[J]. 国外中小学教育,2000(1):22-26.
[3] 陈扬光. 围绕着“何谓比较教育”所展开的一场意味深长的争论[J]. 外国教育研究,1986(1):7-12.
[4] 马克·贝雷. 比较教育学[M]. 彭正梅,译. 上海:华东师范大学出版社,2007:18.

[5] 何塞·加里多. 比较教育概论[M]. 万秀兰,译. 北京:人民教育出版社,2001:66-71.

[6] G·米亚拉雷. 教育科学导论[M]. 郑军,张志远,译. 北京:光明日报出版社,1989:68.

[7] 王承绪,顾明远. 比较教育[M]. 北京:人民教育出版社,1999:23.

[8] 吴文侃,杨汉清. 比较教育学[M]. 修订版. 北京:人民教育出版社,2006:1.

[9] 成有信. 比较教育学[M]. 北京:中国文化书院,1987:9.

[10] 李现平. 比较教育身份危机之研究[M]. 北京:教育科学出版社,2005:16.

[11] 项贤明. 从比较教育走向比较教育学[J]. 全球教育展望,2013(9):3-10.

[12] 周钧. 西方比较教育研究范式评述[J]. 比较教育研究,2011(2):5-10.

[13] 田小红. 西方比较教育发展阶段的知识论分析[J]. 外国教育研究,2011(5):51-56.

[14] 王承绪. 比较教育学史[M]. 北京:人民教育出版社,1999.

[15] 王喜娟. 贝雷迪的比较教育思想分析[J]. 教育评论,2013(2):150-152.

[16] 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求——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(1):157-162.

[17] 钟亚妮. 霍姆斯与埃德蒙·金比较教育理论的哲学基础之比较[J]. 比较教育研究,2004(12):8-13.

[18] 生兆欣. 建国后十七年中国比较教育状况分析[J]. 比较教育研究,2007(3):8-13.

[19] 顾明远,阚阅,乔鹤. 改革开放 30 年中国比较教育的重建和发展[J]. 比较教育研究,2008(12):1-6.

[20] 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,2000:6-13.

[21] 朱旭东. 试论中国比较教育研究的无边界特征[J]. 比较教育研究,2005(10):7-13.

[22] 朱旭东. 论比较教育研究的跨学科性——比较教育亚学科群建构[J]. 教育学报,2011(4):46-53.

[23] 顾明远,王英杰,张民选. 全球化时代比较教育的挑战与使命[J]. 比较教育研究,2015(4):1-6.

The Impetus for Controversy Between Discipline and Field in Comparative Education

YANG Suping, LI Wenxing

(School of Education Science, Guangxi Teachers Education University, Nanning 530001, China)

Abstract: The essential attributes of discipline and field have been controversial in comparative education for a long time. The analysis of history of comparative education enables us to find that the main external impetus for the controversy includes the debate between the main education ideological trend, education thought and the research methods behind the concept and the internal impetus for the controversy includes the development of the heterogeneous, borderless and interdisciplinary comparative education. The disunion of the concept of discipline and field falls on the lack of the common superior concepts and the theoretical basis. Only by promoting the two can we return the controversy into impetus for the development of comparative education. In China, to develop comparative education, we need to get rid of the bondage of the debate and make a comprehensive use of their integration function of educational problems and knowledge.

Key words: comparative education; discipline; field; impetus

责任编辑 邓香蓉