

制度化与语境化： 比较教育研究的辩证法

□ 李荣安

香港公开大学 香港

一、比较教育是一种思维方式和分析方法

与在知识范围和探究方法方面有着比较清晰边界的其他学科不同,比较教育从一开始就是松散的,而直到现在也仍然是松散的,以人们认为的方式发展着。比较教育的发展已经使其超越了作为一门学科或一个研究领域,并且也是一种思维方式和分析方法。从这个视角看,比较教育作为一种思维方式和分析方法,不仅超越了地理政治学的范畴,而且比较有争议的主题也使其成为一种辩证的分析方法。比较教育认识论的历史是由经验主义主导的,然而,当经验主义走向超验的知识来源时,它将会走向认识论的另一个极端,但与经验主义相同的是,该极端也同样具有主观性。但是,从本质上来说,知识领域是由认识论和社会学力量的辩证关系塑造而成的,在这一过程中,知识的合法性与制度的扩张有时会产生分歧。在必然和偶然的维度之间组成一个建设性的辩证关系对比较教育的发展至关重要。

比较教育的发展处于不断制度化的过程中,但这一过程并没有收紧比较教育的知识界限。相反,制度化已经加强了知识的松散性。制度化通常具有组织形成、规范化、标准化和鉴定等功能,然而,这些功能却并不适用于比较教育。相反,就像贝磊和曼松证实的那样,就世界比较教育学会联合会会员接纳和代表性而言,比较教育的制度化已经成为一个广泛容纳、无所不包的过程。

制度化使得对国家、文化和地理以及语境的界线变得愈发模糊和复杂,而不是使比较教育变得更加标准化,而是导致其语境化。怀斯曼(Wiseman)和安德森(Anderson)认为,随着地区的发展,在这些地区范围内会产生各种联系密切的组织,它们会因为各种不同的外在影响和内生的合法性而改变地区的界限。反思和理解这些转变,是国际与比较教育作为一个研究领域所面临的挑战。因此,在比较教育的中心,制度化的合法性与知识的合法性之间存

在着辩证关系。随着时间的推移,这些辩证关系对比较教育的发展来说既是挑战,也是机遇。

阿莫斯(Alnos)进一步指出了比较教育的辩证本质。首先,比较教育本质上是一门具有文化敏感性的学科,但由于比较教育学者不懈地努力将其建设成为一个研究领域或一门学科,这些使比较教育科学化而努力和无意地、具有讽刺意味地将比较教育科学化的尝试导致并强化了比较教育去语境化的特征。致力于使用基于实际语境产生和变化的术语(例如胜任力、自我调节和自我效能等)的严谨做法,并没有成为比较教育的显著特征。其次,阿莫斯指出了另一个矛盾:尽管经验主义的研究聚焦个体,从而具有了提供丰富语境分析的可能,然而这些研究声称它们可以总结出超越这些研究语境的、通用的和跨国性的术语。最后,阿莫斯强调,比较教育的科学化可能是比较教育学者们对该领域的学科认同感到痛苦的原因之一。现代科学的组织形式是同质的和统一分类的,并且能够与相邻的领域划分出清晰的界限。跟现代科学不同的是,比较教育是一个跨学科领域,它与科学的学科模式不太一致。

二、比较教育认识论的发展历程

爱泼斯坦(E.H.Epstein)认为,比较教育有三个认识论平台——实证主义、相对主义和历史功能主义。这三者“不是相互重叠的不同发展阶段,而是沿着不同的道路平行发展的,并列地提出自己的概念框架,这些概念框架彼此之间是相互矛盾的”。这些具有规范性的认识论基准为比较教育提供了一个概括性的普遍框架,但它们却是通过不同的视角看待现实,从而也产生了不同的研究方法。

首先,爱泼斯坦把朱利安的实证主义作为奠基性的认识论理论。朱利安的观点比孔德早了十多年,他提议对教育现象进行系统的观察,从中发现类似法律般的原则来改进公共教育系统。为此,朱利安设计了一张调查问卷,将主要教育范畴划分为6

个维度、100 多个问题。各国的教育数据都会被整理和排列在表格中,以便比较不同国家教育的发展趋势并对其表现进行排名,以找到影响教育发展的深层因素以及确定哪些实践中的范例可以被传播和借鉴到其他国家。然而,这份问卷从未被执行过,并且很快被遗忘。直到 20 世纪 40 年代,日内瓦国际教育局重新发现了这一问卷,佩德罗·罗赛略(Pedro Rosello)分别在 1943 年和 1962 年出版了朱利安的问卷,使之在国际上享誉。20 世纪 50—60 年代,朱利安倡导的实证主义在比较教育领域,特别是在北美地区获得了主导地位。

爱泼斯坦比较教育的第二个认识论平台是相对主义。俄国的乌申斯基和英国的萨德勒(Michael Sadler)都是比较教育中相对主义认识论的代表性学者。他们都对“民族性”这一概念进行了阐述,认为教育与社会和文化语境密不可分。因此,从相对主义的研究中获取的知识并不能转移到其他语境中去。比较教育中相对主义“民族性”方法的主要学者包括马林森(Mallinson)、金(King)和梅思曼(Masemann)。这一认识论平台突出了语境在比较教育中的重要性。

根据爱泼斯坦的观点,第三个认识论平台是历史功能主义,主要代表人物是 19 世纪末期的德国历史学家和哲学家威廉·狄尔泰(Wilhelm Dilthe,尽管他本人否认自己是历史相对主义者)。爱泼斯坦将历史功能主义定义为(相对主义的)历史观和(实证主义的)宏观社会学的融合。这种观点认为,“教育与其他社会和政治制度相关联;如果在历史功能主义的社会语境下进行研究,教育就能够获得最好的理解”。根据爱泼斯坦的解释,从宏观的社会学角度来看,教育和其他社会制度之间的这种相互缠绕的紧密关系具有普遍特征。然而,历史功能主义者会争辩,只有在历史(因此也是相对主义)的语境下,才能充分理解有关被实证的教育法则。因此,爱泼斯坦认为,比较教育的历史功能主义认识论综合了实证主义跨民族性的特征(展示了教育理论的普遍性)和相对主义对“民族性”以及教育与社会历史背景之间的相互影响的深入理解。

三、进行比较教育研究时 对语境的理解非常重要

根据考恩的观点,比较教育日益提高的重要性与全球化现象中出现的许多术语和思想存在着共生关系,例如国际化、区域化、和谐化、终身学习、社会资本、技能形成、国际发展等。此外,倡导问责的新自由主义意识形态的出现,使政府开始关注国际性的标杆学习和要求问责,于是在国际范围内出现了诸如 TIMSS 和 PISA 等大规模跨国研究和大学排

名。因此,伴随着全球化而涌现的这些新兴思想,使比较教育重新引发了人们的兴趣。考恩同样强调了教育政策的转移与语境的关系,并在比较教育文献中找到了二者的关系起源。他指出,尽管很多研究者已经就其重要性撰写了不少论文,如克罗斯利(Crossley),但“我们还远没有从理性角度找到具体语境下解决问题的方法”。在这种情况下,不同学者针对采用上述这些全球化思想或由此产生的实践提出了警告,例如,斯塔奈哈姆泽曾指出,政策借鉴是一个复杂的问题。在考虑任何政策借鉴时,语境都必须是优先考虑的问题。只有针对语境制定的、在该语境中有用的政策,才会具有价值和效果。

马汉诺维奇(Majhanovich)提供了另一种警示。她指出新自由主义、全球化和知识经济成为霸权意识形态,表现为许多国家和地区被迫将英语作为官方语言,尽管对这些国家和地区的大多数人来说英语可能并没有任何意义。马汉诺维奇认为,被迫采用英语是一种“去语境化”运动,因为它要求人们讲的是与他们当地文化和语境无关的一种语言。对于比较教育而言,尽管英语的通用性为不同的文化和语境的比较对话提供了一种通用语言,但它也消除了许多只能在特定语言中才能彰显的含义。

戴维斯(Davies)把我们带到了全球—本土辩证法的另一个维度:世俗主义和(极端)宗教主义。她强调,通过批判性思维和人权践行世俗主义,社会可以接受的不是一个宗教而是和平共处的各种宗教。为了推行“动态世俗主义”的概念,戴维斯呼吁比较教育应拥有开放思想和包容的态度。

另一类辩证法是区域主义及其伙伴关系。福克斯看到了新区域主义的出现,新区域主义源于自发性伙伴关系,随后形成了正式的区域合作。与旧区域主义形成鲜明对比的是,新区域主义是后殖民时代重新划分边界和摆脱全球化不平等的权力格局的一种表现。

如上所述,比较教育是一个开放、包容的研究领域。因此,尽管比较教育的制度化越来越强烈,同时世界比较教育学会联合会的规模也在不断扩大,但是比较教育的制度化及其扩张并没有将其带入一个特定、根深蒂固的模式,比较教育仍旧是松散或灵活的。对许多学者来说,松散并不是一个令人感到舒服的术语,但这一特征可以很好地与 21 世纪的思想观念相吻合,代表着对不确定性、灵活性、创造性以及适应性开放的需求。事实上,所有的学术领域都在以这样或那样的方式发生着改变,跨学科现象也在显著增长。或许这就是比较教育的本质:跨学科性——不断地有意识地重新定义自己,为学术界提供有意义的选择。

作为一个正在经历着重大变革的地区,亚太地

区为开展比较教育研究和当代问题研究提供了丰富的案例。比较教育作为一门学科或领域,从根本上讲是建立在相互学习彼此经验的兴趣基础上的,而这些经验是从彼此的语境中总结出来的。尽管实证主义经验论一直致力于为理解不同国家和不同文化发展提供普遍的原则,然而对语境的理解不管是过去还是现在始终都非常重要,特别是在比较教育中民族志研究越来越多的情况下更是如此。上述讨论表明,尽管出发点是好的,但如果我们不加注意,比较教育就将不再以欣赏和挖掘文化及语境丰富多样性,而是以全球化或国际化的名义作为外部标准化来使用,从而成为霸权帝国对弱势国家和地区施加影响的工具。因此,比较教育的辩证法扮演着十分重要的角色,它可以挑战任何趋同化的诉求,或者至少意识到任何以比较教育的名义走向趋同的潜在危险。真正的比较教育学者是那些敢于不断挑战现状的人。

四、中国比较教育研究呈现在全球化世界中知识互动的趋势

随着比较教育这一领域变得愈加成熟和具有自我意识,相关学者对自身著作也表现出更大的自觉。一些学者认为,从国际经验中学习是一种辩证的做法,因为如果在没有考虑中国语境的情况下直接对外国经验进行移植,那么即使是最好的外国经验也收效甚微。尽管西方教育有其自身的优点,但它不应被视为绝对的通用标准。批评比较教育研究中存在的问题,并不是否定一个国家通过学习另一个国家好的经验来改善其自身教育的可能性。学者们倾向于认为,开展跨国家学习是十分必要的,特别是在全球化和知识经济时代。然而,这种学习并不同于现代化早期和殖民主义时期那种盲目的借鉴。在后现代主义和文化多样性的新形势下,跨国学习应该反映标志着相互尊重的平等的、丰富的文化多样性。在过去十年中,有关比较教育适应性的讨论映射出比较教育成熟化的过程,即从对盲目借鉴的普遍不满,到以更积极的观点重新肯定通过用一种根植于本土土壤的建设性方法向其他体系学习的价值。与此同时,西方国家对中国教育如何运作的兴趣也在与日俱增。中国比较教育者们的自我意识和从西方视角对中国教育展开的研究,标志着一种从盲目的知识移植向建设性知识移植的变化,并且呈现出在一个充满尊重多样性和平等的全球化世界中知识互动的趋势。

上述的自我批判表明,中国比较教育学者对所在领域未来发展趋势进行了积极思考。面临的第一个挑战就是如何重建在比较教育的起源中缺失的部分,例如比较教育自身的理论和方法论。第二个挑

战是如何使外国的知识体系适应于中国语境。二者相比,后者显然更加耐人寻味:如何能够消除舶来品的外来性?然而,这并不是不可能的。历史上曾有过不少这样的例子。西方的分级学校和高等教育模式,最初也被认为是现代的和外来的,但从19世纪开始其在中国生根发芽,直到今日早已在中国的社会结构中根深蒂固。

那么问题来了:什么样的中国比较教育才是可取的?解决的方法主要是将文化既作为学习的内容,又作为研究的方法。文化需要边界,并且本能地保护一条边界免受其他边界的侵蚀。文化划分出“我们”(We)与“其他”(Others)之间的界限,但又允许这条界限吸纳“其他”的文化。通过这种方式,中国学者认识到了西方比较教育的起源,当比较教育在中国土地上生根发芽的时候,也发展了属于自己的比较教育。这种适应可以以本土化的形式出现,不仅是整合外国知识的过程,而且也是一个建设性地适应外国知识的过程。当在新的土壤中获得一种健康的形式(即本土化)时,它将会在多样性中形成新的身份认同,就像中国佛教在当今世界不同佛教中所具有的自信一样。这种状态似乎是中国的批判者们所提倡的。这是一种和而不同的状态,即平等但又不同。这是一种开放和包容的态度,而非抵制。对包容性的强调显现出中国学者对本国在历史上由于闭关锁国抵制外来文化所遭受的那段经历的记忆。关注的重点不仅在于文化如何塑造教育,还应在更广泛的意义上看看教育是如何反过来塑造文化的。每种文化所具有的独特性确保其能够不依赖其他文化而自主发展,这是和而不同的重要条件。文化的视角也保障了比较教育可以扎根于当地文化语境之中。在中国,这意味着国际比较通过改进教育实践,服务国家繁荣的渴望。尽管比较教育领域需要本土方法论的问题仍未得到充分解决,但考虑到文化的中心地位,我们所提倡的方法论就是人类学的方法论,也就不足为奇了。

除了上述比较教育的物理和知识结构外,或许最重要的问题就是中国学者学术研究的视角。教育研究是为了什么:是为了出版成果,还是实现服务国家的使命?虽然这两个目标并不是且不应该相互排斥,但对后者的强调将决定一个人在研究中所采用的视角。它会影响到人们对研究主题、研究方法的选择,以及对外国或本土知识的使用。

最后,研究的情感维度决定了学术诚信与学术质量,从对盲目的知识移植转向建设性的知识适应,并最终实现与国外知识体系的互动。正是这种情感维度总是在提醒我们要在中国文化的语境中运用西方知识。(苏洋译 刘宝存 审校)

《比较教育研究》2017年第9期,约15000字