

论比较教育的知识生产

赵蒙成

(苏州大学 教育学院,江苏 苏州 215123)

摘要: 作为一门学科,比较教育的合法地位长期遭到质疑。依据吉本斯所提出的知识生产的模式2来考量,比较教育的研究者所生产的知识无疑具有重要价值,不必为自身的学科地位而苦恼。当然,要进一步扩大比较教育的影响力、为公众提供适切的教育智慧与实用策略,比较教育的研究范式必须进行重大革新,包括研究对象聚焦于微观层面上具体人的具体教育活动,更多地采用叙事研究方法,努力扩大比较教育知识的使用群体,提高研究者的人文研究素质,研究成果的表述力求通俗等。

关键词: 比较教育;知识生产模式;叙事研究;理解

作者简介: 赵蒙成(1969—),男,河南上蔡人,博士,苏州大学教育学院教授、博士生导师,主要从事学习科学、比较职业教育研究。

中图分类号: G40-059.3 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-7068(2014)01-0025-09 **收稿日期:** 2014-02-19

作为教育学的一门分支学科,比较教育自从诞生以来,其学科的合法性就一直遭到质疑。不少人认为,比较教育不是一门学科,而仅仅是一个研究领域。研究的对象领域各不相同的研究者,只要采用的主要研究方法是比较法,那么,其研究成果就可以归属于比较教育。这就导致比较教育的内容驳杂、逻辑混沌、边界模糊,缺少作为一门学科必要的基本概念与原理、基本结构、专有术语和知识体系,因此它只是一个松散的研究领域。而许多比较教育的研究者则坚持认为比较教育是一门学科,并力图从不同角度去证明比较教育作为一门学科的学理自足性、普遍性与不可替代的独特价值。然而,尽管比较教育研究者在学理层面为自身所做的辩护可能是完足的,但仍然难以让其他学科的研究者信服,而一线的教师对比较教育更是十分陌生。本学科的价值常常遭到挑战令比较教育的研究者倍感苦恼,却又似乎难以提供有足够说服力的解释。其实,如果超越了学科的限制,转而从知识生产的视角来估量

比较教育的价值,那么,也许能够为其提供有力的辩护。作为一个知识门类,比较教育研究者生产的是什么样的知识?这些知识有什么价值?比较教育的研究者又是如何生产知识的?从事比较教育的研究对研究者提出了什么样的要求?又有哪些人以何种方式使用这些知识?阐明诸如此类的问题,必将有益于比较教育的自立和发展。

一、比较教育学知识实然状态之考量

判别当下比较教育知识的实然状态是评估其价值的逻辑起点。本文以《比较教育》(王承绪、朱勃、顾明远主编,人民教育出版社1985年版)、《当代国际教育发展》(冯增俊主编,华东师范大学出版社2002年版)两本教材以及《比较教育研究》杂志作为文本分析的对象,通过解读这些载体上知识的特征来说明比较教育知识的实际状况。这三本载体对国内比较教育知识的代表性是毋庸置疑的。

《比较教育》是我国编写、出版最早的一部比

较教育的教材,并长期在许多师范院校的本科生教学中采用,产生了广泛影响。该书共包括十章,第一章是导论,介绍了比较教育的发展历史、基本特征、研究方法以及开设该门课程的目的,第十章为回顾与展望,即结语,阐述了二战以后世界教育发展的基本趋势和我国比较教育未来的研究任务。第二章简要概述了美国、苏联、英国、法国、西德、日本等世界主要国家的学制,第九章介绍了各主要国家的教育行政制度、教育法规、视导制度、教育经费,从第三章至第八章是对各国学前教育、初等教育、中等教育、高等教育、师范教育等基本情况的介绍,如第四章“初等教育比较”从初等教育的普及、初等教育的机构、内容、方法等方面简要介绍了各国初等教育的大概情况。这些知识具有几个明显的特点:(1)主要是对各国教育基本事实的介绍,知识性质基本上属于陈述性知识;(2)宏观层面的简要说明,粗线条勾勒出各国教育的大致图形;(3)客观冷静的陈述,几乎没有任何价值倾向和情感成分;(4)以国别和教育阶段为轴来建构知识的逻辑结构,很少涉及对具体教育问题的分析阐释。

《当代国际教育发展》一书沿用了《比较教育》的体例,其框架结构与《比较教育》一书差别不大,只是在国别教育中增加了印度、瑞典、东盟等国家与地区,对各国教育介绍时不局限于学制,并重视其教育改革与发展的趋势;另外,该书特别注意体现当下教育的现状与发展趋向,在各级各类教育这一维度上增加了“国际成人教育的现状与发展”“国际道德与公民教育的现状与发展”“国际教育信息技术的现状与发展”等章内容。在各章节内容的撰写方式上则与《比较教育》相同。总体上看,该书的知识也具有上述的特点。

作为国内比较教育领域有着广泛影响的专业杂志,《比较教育研究》设有高等教育、教育思想与理论、教育管理、学前教育、职业技术教育等栏目,以及一些非固定的专栏。每一栏目中的文章大部分是以国别为研究视界的,即介绍某个国家的某个教育大事件或某种教育思潮。系统的比较研究相当少见,在论及与我国当下教育的联系时也相当简略。当然,文章选题所论及的范围要比教材集中得多,有相当部分的文章不指向宏观研究。然而,该杂志上的内容具备了上述的比较教育的知识特点,研究的逻辑仍没有脱出“国别+各级各类教育”的基本框架。

当前比较教育研究高度依赖文献资料,特别是规范文本类型的资料,比如各国颁布的成文教育法规。研究者所做的最重要的工作是翻译整理,在梳理的过程中会加入自己的理解。这对研究人员的外语水平提出了较高的要求,同时也要求他们具备一定的教育学方面的知识储备。比较教育的研究成果,一方面在比较教育研究者的共同体内流转、交流,另一方面,政府有关部门在制订教育政策时,有时会参考比较教育研究的某些结论或建议,“比较教育是提出和实施教育改革的必不可少的工具。所以,它是‘教育政策’的得力助手”^{[1][2]}。事实上,影响教育政策是当前我国比较教育研究发挥的主要作用。教育学中其他的分支学科的研究者偶尔会参阅比较教育的研究成果,但这不是普遍现象,他们更倾向于从自身学科的视角出发,自己采用比较的方法去研究自身面临的问题。概言之,比较教育研究发挥实际效用的范围就止步于此了。

同行评估是目前比较教育研究成果质量判定的主要甚至是唯一的方式。在论文发表、课题评审、学位论文答辩、职称评审等活动中,一名比较教育研究者的成果必须接受共同体内其他同行——通常被认为是研究水平较高的同行——的审视。评审依据的标准基本上是学术性的,包括选题的适切性与新颖性、资料的可靠性与时效性、论述结构是否合理、翻译是否准确、语言是否通顺等。换言之,同行评估是一种理论性的评价,几乎不关涉研究成果的实际应用。

二、比较教育知识的价值评判

从对比较教育有代表性的文本的分析中可知,迄今为止,比较教育的知识文本基本上是为向读者介绍国外的基本教育制度和宏大教育事件,属于提供事实性信息的陈述性知识,帮助读者了解外国教育的事实状况。这些知识对于师范专业的学生来说是入门类知识,是非常必要的;对于个别对外国教育感兴趣的人而言,这些也是基础性的知识。然而,极少有人会无缘无故对外国的教育产生兴趣,比较教育知识产生的影响相当有限。这主要是因为比较教育的研究与知识具有如下的特点。

第一,缺少对微观教育事件的描述与解释。富有意义的教育是由一个个具体而微的教育事件构成的,特定时空之中的教育事件之流构成了鲜

活生动的教育活动。这是本体论意义上的教育,教育研究理应聚焦于此。如果教育研究不把重点置于这类基础性的教育活动之中,则很难理解教育事件的真实涵义,很难触及教育活动中活生生的主体的心灵。比较教育的研究迄今关注的重点是描述教育制度,评述重大教育事件,缺少微观层面的个案研究,极少能深入到校园与课堂,普通师生或公众的日常教育活动极少能进入比较教育研究者的视野。这种走“上层路线”、鸟瞰式的研究虽然也是必要的,但与一线师生距离遥远,致使他们对比较教育的研究成果甚为陌生。

第二,缺少对外国教育个性化的理解。一方面,比较教育研究所依赖的是以规范文本形式出现的文献资料,这些文献所传达的是重大教育事件,作为教育活动主体的个体被忽略不计。即使是关涉国外教育理论或思潮的研究,通常也是概述性质,没有生动翔实的细节描述。另一方面,研究者通常假定其研究成果为全社会所有,是非个人性的公共知识。在进行研究时,“研究者”仅仅是一个抽象的符号,他们基本上没有意识到自己的存在,没有认识到自己的立场观点、兴趣爱好、知识与能力结构等会给研究活动带来巨大影响,会给研究过程打上自己的烙印。事实上,不同的比较教育研究者在解释同一个教育事件时,千人一面的现象相当普遍,罕见新颖、合理、个性化的理解。

第三,缺少价值判断。比较教育的研究往往限于对外国教育现象、事件、制度、思潮等纯粹客观的叙述,价值观尺度缺位,没有任何感情因素。师生是一个个鲜活、丰富的生命体,他们所进行的教育活动却被视作客观的、物理性的研究对象,如同自然科学的研究对象那样。这里没有道德伦理,没有意识形态,没有喜怒哀乐,没有生命,只有粗线条的“事实”。这样的研究成果难免流于浅表化。

第四,缺少跨文化的比较与阐释。不论哪个国家的教育都不是孤立的系统,都植根于该国或该民族的历史文化传统之中,都与该国的政治、经济、文化等密切相关。换言之,比较教育的研究应是设置了前提“情境”的比较,是一种跨文化的比较,应充分注意教育现象与事件背后特定的文化底蕴。然而,当前比较教育的研究视域逼仄,往往是就教育而论教育,着力描述表面的教育现象与事件,满足于回答“是什么”的问题,未能深

挖“为什么”的问题。这种研究的结果难以提供对外国教育现象或事件的中肯的阐释与独到的见解,在其“中国化”的进程中也不可避免地遭遇到无法破解的难题。

上述特征虽然是从个案文本的分析中作出的推论,但这样的概括对于比较教育知识的整体状态基本上也是适切的。即使是比较教育领域的专著或博士论文,也都在某种程度上带有以上的不足。

从知识体系的角度审视,比较教育的知识在现阶段的确难以构成一个学科。一般认为,一个知识领域构成学科需要具备一些必要的条件,包括特定的研究对象、成熟与适切的研究方法论及具体的研究方法、由一系列核心概念和原理构成的知识体系、提供的知识应能有效地回答理论问题或解决实践中的疑难问题且同时具备逻辑自洽性、独特的话语体系与合适的表达形式等,还应该具有稳定的研究队伍。有些学者指出,在现当代的科学研究中,研究对象与研究方法都不会由某一学科独占,相互融合是科学研究发展的趋势之一。虽然如此,一个成熟的学科仍然需要较为固定的研究对象与有效的研究方法。它允许其他学科的研究者涉足,但这并不意味着本学科的研究对象可以随意漂移、研究方法可以奉行“拿来主义”。以此来观照比较教育,除了具备一支研究队伍之外,其他条件似乎都存在欠缺。比较教育的研究对象与教育学其他二级学科的对象严重重叠,至于比较的研究方法,其实应是一种总体的研究思路,具体的研究方法则与其他二级学科的方法是一样的,而且比较法并非比较教育所独家使用。就知识本身而言,比较教育似乎缺少自己的概念体系与话语方式,更遑论结构性的、系统的知识体系。比较教育的触角伸到了教育的各个角落,但似乎只是修建了一堵又一堵的墙,这些墙之间却互不联系,构不成一座房屋,其作用也受到巨大局限。

然而,许多比较教育研究者坚持认为比较教育是一门学科。例如,陈时见先生对此进行了深入思考,认为比较教育是一门既具有学科独立性又与其他教育学科相交叉的教育学科。从学科属性上看,“比较教育是基于整体取向的比较视野,研究多元文化世界中的不同教育发展类型、不同教育发展类型间的相互借鉴与影响关系,以及教育整体性发展的一门教育学科。”^[2]他进一步指

出,比较教育的学科独立性既体现在研究对象的界定上,也体现在比较方法的运用上。从研究对象看,“比较教育的研究对象逐渐发展为既包括宏观层面的国际教育整体性发展研究,也包括微观层面的教育事实的比较研究。宏观层面关于国际教育及其整体性发展的研究仍然是比较教育研究对象的主体,而微观层面的教育事实的比较研究与其他教育学科的研究相交叉,是比较教育研究对象的拓展。因此可以说,比较教育主要不是基于比较具体的教育事实,而是基于国际教育的多样化发展类型,基于国际教育的整体性发展”。^{[2]1-7}在研究方法方面,“比较教育主要不是基于比较方法的具体运用,而是基于整体研究取向的研究视野和不断变化发展的研究范式,由此,我们可以把比较教育的方法体系分成三个层次。第一个层次是作为技术层面的比较法,第二个层次是作为整体取向的比较视野,第三个层次是作为信念层面的比较范式。比较范式确立比较教育的研究信念和研究方向,比较视野规定比较教育的理论模型和分析方式,比较方法影响比较教育的开放程度和拓展空间,由此构成了比较教育的方法体系”。^{[2]1}从比较教育的学科体系看,比较教育包括三个层面,“第一圈层是比较教育发展研究,在研究对象上体现为比较教育研究的基本理论,在方法体系上体现为比较范式。这是比较教育学科体系的核心层。第二圈层是国际教育发展研究,在研究对象上体现为国际教育,在方法体系上体现为比较视野。这是比较教育学科体系的主体层。第三圈层是教育比较研究,在研究对象上体现为具体的教育事实,在方法体系上体现为具体的比较方法。这是比较教育学科体系的拓展层”。^{[2]1}应当说,对比较教育学科地位进行这样的辩护是相当精彩的,既具备逻辑的自洽性与清晰性,又切合比较教育研究的现实状况。可是,即使如此,比较教育在研究对象与研究方法上的独立性仍然不够彰明,仍然深深地与其他教育学科纠缠在一起。在比较教育研究共同体之外,其他教育学科的研究者不会细致考究比较教育的独立内核,也就不大情愿认可比较教育的学科地位。更重要的是,如果按照上述逻辑确立了比较教育的学科性质,则比较教育研究的目的与价值将受到局限,比较教育将难以开发潜在的用途与应用群体,对于提升比较教育研究的地位与形象作用有限。

其实,很多学者——尤其是我国的学者——心中都有浓重的“学科”情结,认为一个知识领域成为学科是其发展成熟、富蕴价值的标志。比较教育的研究者强烈捍卫本领域的学科地位,这一行为暗含的逻辑是:如果比较教育不被承认为学科,那么他们研究工作的价值将被极大地贬低,甚至消解。然而,从客观评估中不难得出一个不容乐观的结论:比较教育目前的知识状态的确难以构成一个学科。问题在于:必须依赖于“学科”来确证比较教育研究的价值吗?

三、知识生产的新模式与比较教育研究范式的转换

客观地说,比较教育知识所存在的缺陷在教育其他学科中也或多或少地存在,并不足以构成指责比较教育的充分理由。唯有学科地位与性质的问题,是比较教育长期难以提出有力辩护的难题。这不仅会动摇比较教育研究者对自己工作价值的自信,更重要的是,它会导致比较教育的研究难有实质性突破。然而,从知识生产的模式看,如果超越了传统的单个学科的知识生产模式,转而从综合的、交叉学科的知识生产新模式来考量,那么,不仅能够为比较教育的合法性提供理论支撑,而且能为比较教育研究的发展和创新开辟新道路。

以学科为基点构建一套标准体系,借此去衡量一个知识领域的价值,这是传统的知识生产模式的惯例。然而,这一惯例在今天的适用性遭到了质疑。英国学者迈克尔·吉本斯(Michael Gibbons)指出,在当代社会,科学研究即知识生产与传统的知识生产模式相比已经发生了天翻地覆的变化,需要重新思考、界定科学研究的理念、方法、价值以及规范。吉本斯概括了当代知识生产过程的特征,把知识生产模式划分为模式1与模式2两种不同的范式。模式1是指以牛顿的经典物理学的创立为典范的、传统的知识生产模式,而模式2则指当代的知识生产模式。概括地说,“在模式1中,设置和解决问题的情境主要由一个特定共同体的学术兴趣所主导,而在模式2中,知识处理则是在一种应用的情境中进行的。模式1的知识生产是基于学科的,而模式2则是跨学科的。模式1以同质性为特征,而模式2则是异质性的。在组织上,模式1是等级制的,而且倾向于维持这一形式,而模式2则是非等级化的、异质性

的、多变的。两种模式也有不同的质量控制方式,与模式1相比,模式2的知识生产担当了更多社会责任且更加具有反思性。模式2涵盖了范围更广的、临时性的、混杂的从业者,他们在一些由特定的、本土的语境所定义的问题上进行合作^[3]。毋庸置疑,模式2代表了当今知识生产的发展趋势。其实,在人类创造知识的历史长河中,基于学科的模式1只是在近代自然科学兴起后才取得了垄断性的优势,而非学科的知识生产方式则一直存在。即使在模式1的鼎盛时代,非学科的知识生产模式也并没有完全消失。当然,古代非学科的知识生产方式与当代知识生产的模式2是不同的。如果超越了学科这一范畴,从模式2的视角来考量,则质疑比较教育合理性与合法性的观点是不成立的,比较教育的研究者也不必因为他人责难自己研究领域的学科地位而羞愧。相反,比较教育研究者应扬弃模式1的知识生产方式,转而致力于解决现实的教育问题,为知识使用者提供教育智慧和实用策略。有学者精辟地指出,比较教育研究者“由于受‘学科情结’(只有学科才有地位)的影响,过分迷恋学科定义的自足性建构,为比较教育到底是不是一门学科纠缠不清,参与、解释教育现象和教育问题的能力普遍下降,与人类的生存及发展产生隔膜,日益失去人文性的智慧与理论活力,成为玄而又玄、仅为理论家自身所理解和熟悉的学科^[4]47-51”。

拒绝学科本位并不意味着比较教育可以安于现状了。由于现阶段比较教育的知识状态具有上述诸多不足,即使能够回应其他学科的批评,也无法自证存在的合法性与价值的完足性。换言之,比较教育的研究必须取得实质性突破,才能为自身争得体面的地位。既然已舍弃了单学科的视角,比较教育的知识生产就不能沿着学科轨道前行,不应把成长为成熟的学科作为追求的目标,那样无异于缘木求鱼。依据模式2的特征与要求,借力于当代科学研究的潮流和全球化的大潮,比较教育的改革与发展应着力于如下的方向。

第一,重新厘定比较教育的研究目的。由于长期受自然科学研究范式或强烈或隐晦的影响,比较教育一直把教育活动视作纯粹客观的研究对象,宣称研究的目的是寻求教育活动的普遍规律与规则,“通过比较,我们可以从不同的文化体系和文化背景、不同的国家和民族的教育中探索教育发展的共性和个性,可以从中找到正确认识教

育现象、衡量教育价值的科学尺度,从而更好地把握教育现象的本质特征和客观规律^[5]。出于寻找教育规律的研究目的,比较教育一直把教育制度等宏观教育现象作为研究的对象,然而,“由于过多地关注了诸如教育制度(并且基于它与社会政治、经济、文化的关系),‘民族性’等主题的研究,大大忽视了对学校教育本身的‘过程研究’,这多多少少使比较教育研究陷入‘缘木求鱼’的认识困境之中^[6]。不仅如此,在根本上,作为一门社会科学,比较教育的研究对象绝非客观的、物化的对象,比较教育的知识也就不是所谓客观的、具有普适性和永恒性的知识。其实,后现代知识观认为,把知识定义为对客观世界规律的正确、系统的反映,这仅仅是现代知识观的信仰。这一认知角度的定义仅仅是规定知识的一种视角,而且也不一定是最重要的视角。后现代主义者认为,知识并非是对客观事物本质的揭示,而是人们对所选择的认识对象的特征及其联系的一种猜测、假设或一种暂时的认识策略,具有文化性、境域性和价值性等特征。^[7]143-160 知识不仅仅是认识的结果,它还表征了某种社会关系,代表了一种社会行动能力,知识是人们社会实践的指南。正是由于每个人生活和工作的需要,创造和学习知识才是必要的,知识也才有存在的价值。在后现代语境中,知识不是统括性的、全域性的宏大抽象与概括,对有限领域的局部性认知应是知识合理的常态,即碎片化知识不仅是知识真实的存在状态,而且具备理性自足。由此看来,比较教育研究不应把探索所谓的教育规律作为追求的志向。且不论是否存在普适性的教育规律,即使能确立这样的规律,由于教育是一种文化性的、价值性的实践活动,所谓的普遍性教育规律必然会在千变万化的实际教育活动中被肢解得支离破碎,甚至完全消亡。比较教育研究应努力从宏大建构转向微观的理解与阐释,把研究单元从国别教育与类别教育转向一个个现实的、具有不同个性的人,把目光投向一个个具体的学生、教师、家长、教育管理者和教育政策制定者,关注特定时空中的教育事件。比较教育的研究应破除教育制度、教育思潮等的遮蔽,把“人”——“具体的人”放置到研究的中心,竭力体察、描述、解释具体人所从事的具体的教育事件。比较教育的研究应甘于生产教育知识中的一砖一瓦,见微知著,通过建构和积累微观层面的意义而触及人的

内心、通达教育的要义,同时也为开拓比较教育知识的应用场域奠定基础。

第二,拓展比较教育知识的使用群体。在当今信息化时代,知识已不再是纯粹的智力劳动的产物,它更是一种商品。“知识的供应者和使用者与知识的关系,越来越具有商品的生产者和消费者与商品的关系所具有的形式,即价值形式。不论现在还是将来,知识为了出售而被生产,为了在新的生产中增殖而被消费:它在这两种情形中都是为了交换。它不再以自身为目的。”^{[8]13-14}在知识商品化的时代,知识既在使用中体现其价值,也在使用中得到检验和发展。这就意味着使用群体的规模与性质在很大程度上决定了知识的价值矿脉。当下比较教育的知识基本上在学术研究共同体内流转,这种状态表明比较教育事实上处于边缘位置。教育是人类的基本活动之一,关涉到每一个普通人。作为教育学中的一个领域,比较教育应当走出象牙塔,走向广阔的民间,努力成为广大一线教师、学生、家长以及普通公众时常要使用的知识。当一个普通的教育者或受教育者在教育活动中遭遇难题时,他就会想了解别的国家或文化境遇中的人是如何解决类似问题的。普通公众对比较教育的知识具有潜在的旺盛需求,但由于比较教育的研究定位有偏差,研究结果距离普通人日常的教育活动十分遥远,致使普通公众对比较教育相当陌生。比较教育只有强化实用性,成为大众的比较教育,才能彰显其价值,并得到长足发展。如果是这样,比较教育研究者也就不会纠结于本学科的合法性与地位的问题了。

第三,比较教育的研究方法应以“在场”与理解为旨趣。如前所述,我国比较教育的研究长期沿用的基本方法是文献法,依靠对文本的梳理和分析来描述其他国家的教育状况。这是一种宏大叙事的研究模式,缺乏对微观层面上真实教育的理解与体验。由于研究者不在教育活动发生的现场,没有亲历教育事件的发生过程与情境,很难达成对教育事件及其意义深度的体察与阐释,只能提供一些浅表化的事实信息,对于解决大量真实而复杂的教育问题帮助不大。要改变比较教育的边缘状态,必须首先变革比较教育的研究方法论及具体方法。比较教育研究的重心应当下移,由制度研究、思潮研究、类别比较转向微观的教育事件。研究的逻辑起点不应是国家,而

应该从我国当下教育实践与理论发展中所遭遇到的具体问题出发,特别是要关注常规性教育实践活动中所面临的难题。这种聚焦于特定教育事件的研究模式是叙事研究,它不仅要描述表面的事件,更追求对教育事件所蕴含意义的理解。比较教育研究范式的转型,必然要求叙事研究取代宏大的理论建构成为比较教育主流的研究模式。“教育叙事研究是指以叙事的方式开展的教育研究。它是研究者通过对有意义的教育教学事件的描述与分析,发掘或揭示内隐于其中的教育思想、理论和信念,从而发现教育的本质、规律和价值意义的教育研究活动。”^[9]如果比较教育不仅向读者介绍事实,而且要帮助读者理解教育事实的意义的话,那么,单靠宏大叙述是远远不够的。事实上,叙事研究正是在批判宏大理论研究模式的基础上发展起来的,“在西方,那种强调规律性、以确定和‘发现真理’的宏大叙述方式,已经引起了其合法化的危机。为什么这就是真理?如果这种真理根本就是不切实际的或虚幻的,那么合法化就会出现疑问,而合法化也容易成为一种迷信,同时使权威成为真理的化身,使同一化或同质化得以强行推行。因而,‘祛魅’就成为必然。应该说,这种叙述话语可以有自己的规则,但并不具有管理实践的使命。”^[10]可见,叙事研究连通了教育理论与教育实践,帮助人们在理解教育事实的意义的基础上更有效地践行教育活动,“它把有关生活性质的理论思想引入到活生生的教育经验之中,并通过生活(如教与学)经验的叙述促进人们对于教育及其意义的理解”^[10]。

教育事件总是发生在特定的文化背景之中,体现其发生于其中的文化价值并受其影响,文化是教育事件前置性的背景设定,因此,从比较研究的角度看,指向教育事件的比较教育研究是真正的、有深度的跨文化研究。一些比较教育研究者也主张比较教育的研究应是跨文化的研究,然而,由于视野局限于宏观的制度、思潮等对象之上,导致对教育系统的文化理解悬浮于表面,笼统模糊、似是而非、难以捉摸、隔靴搔痒。叙事研究为跨文化研究开辟了一条合理有效的路径。经由对具体教育事件的体验和探索,研究者才能获得对教育活动中的文化内涵的深刻体认,不至于感觉文化是一种缥缈不定的装饰甚至噱头。另外,不论是叙事研究,还是跨文化的理解与阐释,都需要研究者的“在场”。只有研究者亲历所

探索的教育事件,或者至少具备相关的真切的经验,他才能理解教育事件的深层意义。在微观层面上,教育事件总是发生于特定的情境之中,这样的情境是可观察、可体会、可描述的,是感性的、有限度的、有特定的时空场域。它不是抽象的、符号化的,也不是仅仅依靠逻辑思维就可以把握的,文献分析对于教育事件的研究效用不大。研究者只有在场,只有对事件全身心投入了,才能触摸事件的质感与内核。换言之,研究者需要经由具身认知的路径去探索、比较不同文化情境中的教育事件。具身认知理论认为,认知是包括大脑在内的身体的认知,思维和认知在很大程度上是依赖和发端于身体的,身体的解剖学结构、身体的活动方式、身体的感觉和运动体验决定了我们怎样认识和看待世界,决定了我们的思维风格,塑造了我们看世界的方式,即我们的认知是被身体及其活动方式塑造出来的。“具身认知强调身体在认知中发挥着关键作用,其中新含义包括:(1)认知过程的进行方式和步骤实际上是被身体的物理属性所决定的;(2)认知的内容是身体提供的;(3)认知、身体、环境是一体的,认知存在于大脑,大脑存在于身体,身体存在于环境”。^[11]由此可知,身体的在场是认知或者学习的必要前提,当然也是有效研究的前置条件之一。在我国早期的比较教育研究活动中,由于客观条件的限制,大部分研究者没有到外国学习或考察的机会,无法获得对外国教育的直接经验与感受,不得不依靠文献资料。在当下,比较教育的研究者到国外学习、进修、考察的机会大大增加,又由于网络的便利,客观条件已不再是中外教育交流与比较借鉴的巨大障碍,研究者获得亲身体验的难度大大降低。因此,比较教育研究方法转型的客观条件已基本具备,只要在理论上认识到改革研究方法的必要性与方向,那么,比较教育研究方法论的转变——乃至比较教育研究整体范式的变革——就不是天方夜谭。

第四,比较教育的研究对研究者的素养提出了极为苛刻的要求。研究者的素质与科研能力无疑是制约研究质量的关键因素。比较教育的研究能否成功转型,研究队伍的建设是决定性的因素。我国著名的比较教育学家王承绪先生十分重视比较教育研究者的素质,特别强调研究者要掌握外语基本功、资料基本功和考查基本功。他认为,娴熟地掌握外语是进行比较教育研究的必要

前提。他十分赞同比较教育研究中“眼见为实”的观点,并且认为贝雷迪所说的国外访学和短期考察有助于深入认识对象国的观点是很有道理的。^[12]这一观点概括了比较教育研究对研究者素养的基本要求。从知识生产的模式2来看,还需要对比较教育研究者所应具备的素质进行进一步分析。长期以来,很多人把比较教育的研究等同于文献资料的翻译,认为只要熟练掌握一门外语就可以开展比较教育研究。诚然,外语是比较教育研究必备的条件,但如果比较教育要成为一门大众的、实用性的学问,仅仅掌握一门外语远远不能胜任比较教育的研究工作。作为高水平的比较教育研究者,首先应具备活跃的问题意识、敏锐的洞察力和深刻的感悟力,“对教育理念的顿悟是教育的人文研究者摆脱纯粹事实干扰、进入教育理念的必备素养,教育的人文研究要求研究者具备敏锐而准确的顿悟力”。^[13]比较教育的研究者应时刻关注我国的实际教育活动、教育理论研究、教育政策以及教育舆论等,对我国教育的现状和问题有自己的见解,特别是要注意那些微观层面上具有重要教育意义的事件,对他国的教育状况也应有比较全面的了解。研究者应力争出现在教育事件发生的现场,亲身观察、体会、理解教育事件、教育环境的意义,特别是教育活动中的各类具体的人的行为与观念。如果缺乏对教育意义灵敏的体察与感悟能力,就会被表面现象遮蔽了双眼。这些能力来源于研究者的专业素养,其养成离不开教育学、心理学以及相关的知识,然而,知识仅仅是专业素养的基础,上述重要的能力与素质更多的是在长期的专业研究与教学中,在日积月累的对教育的思考中逐步发展起来的,更依赖于研究者的阅历与见识,更依赖于研究者对教育孜孜不倦的探索和沉甸甸的责任感。可以想见,如果一个比较教育研究者功利观念强烈,那么,他大可不必从事这个领域的研究,他必定也做不出高质量的研究。再者,在研究成果的表达方面,研究者不仅需要熟练掌握一门外语,同时还必须具备较为深厚的汉语功底。一些比较教育研究者写出来的论文或著作——特别是一些译著——不知所云,让读者阅读起来一头雾水,显示出汉语表达能力相当欠缺。当然,也有可能是一些研究者态度不够认真严谨,敷衍了事。总之,一名合格的比较教育研究者必须对教育活动和教育研究抱有持久的热情,必须具备较强的

发现问题、洞悉深刻而细微意义的能力,在语言方面还应熟练掌握汉语和一门外语,具备较强的书面和口头表达能力。

第五,比较教育研究成果的表达应适当通俗化。普通公众之所以很少接触比较教育的研究成果,一方面是其实用性差,不符合普通人的需要,另一个重要原因是其表达形式过于学术化。理论工作者——包括比较教育的研究者——在呈现研究的结果时,会在规范的旗号下竭力追求准确、完整、系统、完全合乎逻辑,用语也往往会排斥口语化的词汇,而选择深奥的、学术性色彩很浓的词汇,甚至故意使用或自己制造一些生僻别扭、晦涩难懂的词汇,或者是为了显示自己思想的深刻,又或者是用这些看似深奥、其实语义模糊的术语来掩饰自己思想的苍白。在某些译著中这种语言特点表现得特别明显,读这样的译著还不如直接读原著。再者,学术共同体习惯于把大量的、一丝不苟的参考文献和注释作为衡量一篇论文质量的重要指标。这样的学术性论文或著作可能是严谨的、规范的,符合学术共同体的要求的,然而,却不是普通公众喜闻乐见的形式。相反,一些介绍外国教育的通俗读物常常在公众中广泛流传,甚至成为畅销书。但是,这类通俗读物也存在粗制滥造、或者含有不正确内容的通病。因此,比较教育研究要深入民间,要成为普通公众喜爱和经常使用的知识,就必须较为彻底地改变自己的表达方式,基本原则是用通俗易懂的方式去表达正确深刻的思想观点。比较教育研究者不要故作高深状,不要自己割裂与普通公众的联系,应放下身段,在坚持观点正确、清晰的情况下,努力使用浅显明白的语言来表达自己对教育事件的思考与见解。应摒弃学科情结,不追求知识的系统性,不苛求逻辑的合理性,不深陷于概念的界定、辨析,而应认可碎片化知识的价值,致力于用非学术化的语言来讲述一个个鲜活的教育故事。教育事件是综合性的、丰富的,而且发生在特定的情境之中,描述和认识教育事件不能仅仅依靠智力运演。比较教育研究者在讲述教育故事时,不仅应挖掘其内涵的教育意义,而且应力求生动形象、有血有肉,有人物、有感情、有情节、有细节,力戒干瘪枯燥。可以说,如果比较教育研究的表达形式不能适切于普通公众的需要,那么,比较教育研究范式的转型必将遭

遇巨大阻碍。

第六,比较教育研究成果的评价应由同行评估转向主要由使用者评估。在比较教育的研究成果基本上在本学术共同体中流转的情况下,对研究成果质量的判定自然采用了同行评价的方式。这种内部评价的标准是学术性的,不关心所生产的知识的实用性与商业价值,不在意知识潜在的使用群体的需要。如果比较教育的研究要实现转型,对知识质量的评价权势必要转移到普通公众手中,市场将取代学术组织或个人成为评价中的决定性力量。学术性的评价标准也将被彻底改造,使用者关注的要素与研究者的注意焦点具有很大的不同,实用性、易用性、经济性、有效性等等将成为考量比较教育所生产的知识质量的关键指标。当然,由于缺乏规范的组织,市场的评价往往是混杂的、缓慢的,而且学术组织并不会自动放弃评价权,因此,由知识使用者来评价比较教育知识的质量肯定会遭遇重重困难。但是,评价的导向作用是巨大的,如果评价模式不进行相应的改革,比较教育研究范式的转型必将面临难以克服的掣肘。可以预见,在大众化的比较教育知识生产的模式中,由学术组织主导的内部评价与使用者具有最后发言权的外部评价将长期共存、相互纠缠,但市场力量最终将占据上风。

根据吉本斯的观点,具备上述特征的比较教育知识生产的新模式无疑属于模式2,若这种模式能成为比较教育知识生产的主流模式,比较教育由边缘走进公众的视野不会是一句空话。当然,比较教育研究范式的转型不是完全抛弃当下的模式1,而是对模式1的超越与扬弃。现有的比较教育研究模式也具有某些合理有效之处,模式2也并非没有缺点,比如,关于知识的市场化,就应持辩证的态度,防止知识过度市场化对比较教育研究可能造成的损害,努力依据具体环境在学术与市场之间寻求平衡点。另外,当下比较教育研究存在的一些不足也并非比较教育所独有,事实上,所有学科的研究都或多或少地存在有待改进的地方。努力提升学科自觉的能力与水平,深刻反思本学科的研究与发展存在的深层问题,这是一个学科健康发展的基石。尽管比较教育的研究成果还不够引人注目,但在学科本体论的研究方面,不应甘于落后。

参考文献

- [1]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.
- [2]陈时见.论比较教育的学科属性与学科体系[J].比较教育研究,2008,(6).
- [3] [英] 迈克尔· 吉本斯,等.知识生产的新模式[M].陈洪捷,等译.北京:北京大学出版社,2011.
- [4]袁利平.论比较教育的学科逻辑与学科智慧[C]//中国教育学会比较教育分会第十六届年会论文集.长春:东北师范大学,2012.
- [5]陈时见,袁利平.论比较教育的知识形态和价值取向[J].教育研究,2012,(2).
- [6]方展画.国外比较教育学科建设及其研究方法论的演变[J].比较教育研究,1998,(4).
- [7]石中英.知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2001.
- [8] [法] 让· 弗朗索瓦· 利奥塔尔.后现代状态[M].车槿山,译.南京:南京大学出版社,2011.
- [9]丁丽丽.国内教育叙事研究文献综述[J].黑龙江史志,2009,(17).
- [10]丁钢.教育经验的理论方式[J].教育研究,2003,(2).
- [11]叶浩生.具身认知:认知心理学的新取向[J].心理科学进展,2010,(5).
- [12]徐辉.矢志于道,不舍昼夜——回忆王承绪先生关于比较教育研究几个重要问题的看法[J].比较教育研究,2010,(9).
- [13]李震峰.教育的人文研究对研究者品质的诉求[J].教育发展研究,2010,(24).

[责任编辑:罗雯瑶]