

【比较教育】

比较教育中的国别研究： 价值重申与方向探寻

饶从满 吴宗劲

【摘要】国别研究在比较教育中的价值有必要予以重申。从认识论的角度来看,比较教育中的国别研究具有三重价值:能够为民族国家的教育改革与发展提供借鉴;有助于人们深入理解各国的教育与文化,促进国际交流与合作;有助于推动教育学的科学化。在民族国家建构时期,比较教育选择了一条为民族国家教育服务的发展路径,致使国别研究发挥的主要是教育借鉴的价值。在全球化时代,比较教育需要转型:在关注国家利益的同时,也应该以促进国际理解与和平为己任,承担起推动教育学科学化的使命。这就需要凸显国别研究在深入理解一国的教育与文化方面的价值,强化国别研究在因果解释或教育理论建构方面的作用。为此,要对国别研究进行强化和改革:做好“深描”,开展立体化的国别研究;追求“解释”,开展基于理论的国别研究。

【关键词】比较教育;国别研究;全球化;民族国家;教育借鉴;科学化;国际理解

【作者简介】饶从满,东北师范大学国际与比较教育研究所所长,教授,博士生导师;吴宗劲,东北师范大学国际与比较教育研究所博士生(长春 130024)。

【原文出处】《外国教育研究》(长春),2019.12.3~19

在比较教育学科知识体系中,国别研究(single country studies)^①是其中一个传统的研究领域^②。比较教育基本的研究或分析单位是民族国家,其获取的主要是有关民族国家教育的知识。^③从比较教育学科的发展路径来看,它是从研究单一国家教育的现象起步,逐步向多国比较研究发展的。直至目前,国别研究依然是比较教育研究者涉足最多的研究领域,其次才是比较研究。^{④-⑤}

然而,在比较教育等比较学科内部,国别研究并非是无争议性的存在。有关国别研究在比较学科中的价值以及国别研究与比较研究的关系,学术界一直处在争议之中。一方观点认为对单个国家的研究是比较学科研究的主要内容,国别研究是比较学科进行因果分析和理论建构的一种重要的研究路径。^{⑥-⑧}另一方观点坚持认为围绕一国之特定现象开展研究不能被纳入比较研究的范畴,^{⑦-⑧}更有甚者,认为国别研究只是多国比较研究中的一个因素或“数

据点”,它本身并没有什么价值,并非比较学科不可或缺的。^⑨上述分歧的长期存在,已经危及国别研究在我国比较教育中的发展。有迹象表明,国别研究在我国比较教育中存在衰落的趋势:近十年来,比较教育中的年轻一辈学者已经很少有人标榜自己以某一国家的教育研究见长,他们不再对国别教育的跟踪和深入研究感兴趣了。综上,国别研究在比较教育中的价值仍是一个亟待澄清的问题,它不仅关乎国别研究在比较教育中的地位,更影响比较教育学科的未来发展。本研究旨在重申国别研究之于比较教育的价值,并在此基础上探索加强和改进国别研究的策略,以图深化学界对国别研究价值的理解,促进对国别研究发展方向的思考。

一、国别研究之于比较教育的价值:理论思考

在比较教育中,国别研究是指围绕某一国家特定情境下发生的教育现象进行整体性分析的一类研

究。它兼有对复杂的教育现象进行描述(description)、诠释(interpretation)和解释(explanation)的功能^③。从认识论的角度讲,正是国别研究的上述功能与比较教育研究目的的契合凸显了国别研究在比较教育中的价值^④。尽管不同的研究者对比较教育研究目的的理解不尽相同,但它们并没超出比较教育学家阿诺夫(Arnove)对比较教育研究目的的概括。他认为比较教育的研究目的可以涵盖实用的、全球/国际的以及科学的三个范畴。^[10]换言之,我们可以根据国别研究的功能,从比较教育的三重研究目的出发,澄清国别研究在比较教育中的价值。

(一)国别研究能够为民族国家的教育改革与发展提供借鉴

公共教育体系的建构乃是现代民族国家建构(nation-state building)的重要环节,而借鉴别国的教育经验则是民族国家发展教育的一种不可或缺的方式。正是世界各国对教育借鉴的需要,推动了比较教育的创生和发展。教育借鉴这一实用性的研究目的贯穿于比较教育发展的历史,成为比较教育最为重要的一重研究目的,并为大多数比较教育研究者所信奉^⑤。开展国别研究能够为民族国家的教育改革与发展提供借鉴。

国别研究起始于描述,它对别国教育制度和实践的描述和介绍,能够累积大量有关外国教育发展状况的原始数据和资料,扩展人们关于各国教育的知识面,在一定程度上对于民族国家教育的改革与发展起到“开眼看世界”的作用。然而,国别研究不能局限于描述和介绍外国教育的制度和实践,否则其失落的恰恰是对本国教育发展的关照。对某一国家教育制度或实践经验的有效借鉴是以对该国教育发展的深刻理解为为基础的。现代教育体系并非是一座“孤岛”,它形塑于民族国家建构的历史进程中,深受民族国家独特的政治、经济、文化、地理等因素的影响。就如萨德勒(Sadler)所言:“在研究外国教育制度时,我们不应忘记校外的事情比校内的事情重要,并制约和说明校内的事情。我们不能随便漫步于世界教育制度之林,犹如一个小孩逛花园一样,不时地从一堆灌木丛中摘下一朵花,从另一棵树上采一些枝丫,并期望如果我们将这些采集的东西移植到本

国的国土上,我们就能拥有一棵茂密的大树。”^[11]质言之,国别研究不能局限于了解他国(knowing the other),唯有真正理解他国(understanding the other),才能确保有效地借鉴他国经验(borrowing from the other)。

国别研究的诠释功能,能够深化人们对别国教育制度与实践的理解,为本国家的改革与发展提供借鉴。正如传统观点所强调的那样,每个社会现象或国家都是独特和不可复制的,由于现象与情境有着特定的关联性,而同样的现象在不同情境中的相关性是不同的,因而国别研究的首要任务是对特定国家情境中的社会现象进行描述和诠释,而不是依赖于归纳或应用科学方法进行解释。^[12]相较于教育的跨国比较强调通过控制变量和因果推断来探讨教育的一般规律而言,国别研究的研究兴趣首先在对象国教育本身,它偏重于对一国之教育现象进行全景式的考察和研究^⑥。国别研究的优势集中体现于,它能够对研究对象国的教育进行“深描”(thick description)或诠释,在系统呈现出研究对象国教育发展的现象、特征和趋势的同时,还能揭示具体情境中社会、经济、政治、文化等因素是如何对研究对象国的教育产生影响的。换言之,国别研究不仅能够清楚地描述研究对象国教育的发展状况,而且还能够深入到研究对象国教育所处的社会情境,揭示影响甚至是决定该国教育特质的各类因素。比较教育正是通过发挥国别研究的“诠释”功能来揭示对象国教育的特质及渊源,为本国教育的改革与发展提供借鉴。

(二)国别研究能够增进人们对各国的教育与文化的深入理解,促进国际交流与合作

促进国际理解与世界和平是比较教育的使命。朱利安(Jullien)作为比较和国际教育的先驱就是基于人类的(全球的)共同利益的考量而创立“比较教育”的,并且他还呼吁各国应该为了教育的完善这一人类福祉而加强交流与合作。^[13]顾明远也认为,在提倡全球化和多元文化的今天,比较教育乃是国际教育交流的论坛,致力于推动各国在教育观念、制度和实践等层面开展交流与合作而达到国际理解的目的。^[14]国别研究通过增进人们对各国的教育与文化的深入理解,促进国际交流与合作,最终实现国际理解。

社会科学的历史人文主义传统就曾对特殊科学(idiographic sciences)和普遍科学(nomothetic sciences)进行区分。这一传统认为自然科学是普遍性的,旨在寻求某种法则,能够将单一性纳入普遍性。相反,社会科学是特殊性的,旨在对各类具有独特意义的本土行为或本土事件进行诠释^⑦。换言之,社会科学的知识在一定程度上都是本土的,是对特定情境、特定经验的概括。^⑧国别研究恰恰是在洞察了社会科学研究之特殊性的基础上形成的一种旨在对特定国家情境下的社会现象进行“深描”,以建构能够诠释当地社会生活的“地方性知识”的研究路径。

上述观点同样反映在比较教育文化论者的著作里。日本比较教育学者马越彻就认为“区域研究”采用人种志的方法是以“他者”(otherness)的存在为大前提,旨在扬弃西方文化中心主义。在“区域研究”方法论中,“区域”相较于“学科”具有优先性,是研究的原点或出发点。为此,“区域研究”要深入地开展田野研究,才能阐明某一国家或地区教育的特质。^⑨顾明远基于“世界文化多元性”的立场,提倡比较教育要开展“文化研究”。他认为,“比较教育要了解一个国家的教育,就需要研究影响这个国家教育制度的各种因素,特别是文化因素”,要“引入人类学的方法以客文化的一员深入其境进行较长时期的观察研究,才能获得真实可靠的材料,才能理解客文化,从而理解它的教育的实质”。^⑩结合二者的观点可知,文化论者反对将世界教育视为铁板一块,他们承认世界教育的多元性和本土教育的独特性,并认为这种独特性在很大程度上是由各国文化上的差异导致的;对一国教育的理解要放置在民族国家这一塑造教育的文化场域中,唯有如此,对一国教育的真正理解才得以可能。比较教育研究就是要借助国别研究的“深描”或诠释来揭示一国之特定文化对其教育的塑造,以建构有关该国教育的“地方性知识”,即形成关于这个国家教育与文化的特定理解,从而深化人们对各国的教育与文化之独特性的理解,以达到促进国际交流与合作、实现国际理解的目的。

(三)国别研究有助于促进教育学的科学化建设^⑪

推动教育学的科学化是比较教育创生的原初目的之一。朱利安创立“比较教育”的目的就是通过引

入比较法来革新教育学,使之发展成为一门以探究教育规律为目的的科学。他认为,比较解剖学的研究促进了解剖学成为一门科学的发展。同理,比较教育的研究必然能为教育成为一门科学提供新的方法。此后,朱利安的这一构想在以贝雷迪(Breday)、诺亚(Noah)、埃克斯坦(Eckstein)等人为代表的比较教育的实证主义传统中得以延续。这一传统认为比较教育是以发展理论为目的的,旨在探索教育现象背后的因果关系,揭示教育的一般规律。

传统上,比较学科往往将国别研究视为比较研究的基础。比较研究只有奠基于一国别研究对社会现象的深描或诠释之上,才能取得扎实的成果。^⑫贝雷迪正是在此意义上将“系统的比较教育研究”划分为“区域研究”和“比较研究”,并将区域研究视为比较研究的基础和预备^⑬。然而,国别研究对比较教育科学化的价值并不局限于此,它也是比较教育进行知识生产的关键路径^⑭。国别研究能够超越单一国家教育情境揭示具有普遍意义的因果规律。以理论生产(因果解释)为目的的国别研究本就是比较研究的一种类型。

对单一国家情境的描述能够拓展我们对特定概念的理解。^⑮人类学家认为,比较视角的引入使得基于个案的一般性概括成为可能。按照格尔茨(Geertz)的说法:“理论建设的根本任务不是整理抽象的规律,而是使深描成为可能;不是越过个体进行概括,而是在个案中进行概括。”^⑯对个案的深描使研究者能够获得有关个案的地方性经验;将这些地方性经验同相关理论展开比较,研究者可以从中概括和提炼出具有一般性的认识或理论,即一种“地区层次的解释”(local explanation)。^⑰正是遵循了“在个案中进行概括”这一原则,格尔茨对巴厘“剧场国家”的概括,才能实现“对国家”概念的再发现^⑱。

在国别研究中引入比较的视角不仅能够拓展我们对特定概念的理解,而且还能进行因果规律的解释,提出新的理论假设、发展或修订既有理论。在比较教育等比较学科中,国别研究或多或少都会指向某个命题或理论,个案通常被放置在更大的理论背景中来思考。^⑲兰德曼(Landman)就指出,单一国家研究,如果它使用了适用于其他国家的概念,并且

(或者)超越研究中原有国家寻求更大范围的推论,就可以视为比较的。^[24]比较政治学家利普哈特(Lijphart)更是清楚地洞察到以发展理论为目的的个案研究同比较研究(包括实验和统计分析)之间的内在关联,即二者都试图对社会现象进行科学解释,其基本特征包括:在两个或多个变量之间建立一般经验关系;其他变量被控制,即保持不变。以因果推断为目的的个案研究,可以认为是比较方法的隐含部分:要研究的个案就好比“实验组”,理论以及能够被理论所解释的案例则代表了“控制组”。^[25]质言之,以建构教育理论为目的的国别研究,就是比较研究,二者分析问题的逻辑是相同的,皆是通过控制无关变量来揭示教育现象中所蕴藏的因果规律,以建构具有普遍法则意义的教育理论。只不过比较研究的比较是案例同案例之间的比较,国别研究的比较是特定案例同理论之间的比较:国别或案例的选择是以特定理论为依据,体现了对无关变量的控制;对案例的分析即是对变量间因果关系的解释^⑨。

二、国别研究之于比较教育的价值:实践反思

在理论上,比较教育具有三重研究目的,国别研究对于比较教育三重研究目的的实现而言具有重要的价值。然而,在具体的历史实践中,比较教育的目的并非在任何时期、任何国家都能够得到均衡的实现,相应地,国别研究所凸显的价值在不同时期、不同国家也会有所不同。比较教育在不同历史时期的研究目的取决于社会和教育发展的需要,也受制于社会与教育发展为比较教育研究目的的实现所创造的条件,继而影响到国别研究价值的发挥。

对比较教育产生重大影响的两大时代因素莫过于民族国家建构和全球化了。在民族国家建构时期,比较教育的研究目的集中体现在为民族国家教育决策服务上,相应的国别研究凸显的是教育借鉴的价值。这不禁让人追问,比较教育在诞生之初就有推动国际理解与促进教育学科学化之目的,为什么这些目的却未能在其后来的发展中得到充分的落实呢?此外,随着全球化进程的加速,全球范围内无论是发达国家抑或发展中国家均存在比较教育地位弱化的问题。换言之,全球化这个不断求变求新的

时代,比较教育该何去何从,国别研究的命运将走向何方?这些都是需要回答的问题。

(一)民族国家建构时期国别研究借鉴价值的凸显

自民族国家诞生以来,社会科学研究“一向都是围绕着国家这个中轴在运转……现代社会结构不言而喻地处于现代国家之内。”^[26]华勒斯坦的这句话用来描述比较教育在世界范围内的诞生和发展再贴切不过了。比较教育作为一门学科的诞生和发展就深嵌于现代民族国家建构这一现实的历史情境中。从历史发生学的角度讲,比较教育的诞生在很大程度上源于民族国家建构,^[27]民族国家教育体系构成了“比较教育之精神结构的基石”。^[28]

比较教育诞生和发展的19世纪、20世纪,正是民族国家建构高潮迭起的时代。民族国家作为“想象的共同体”,其存续和发展需要造就一个统一的民族(nation),以强化公民对国家的认同和归属,而学校教育往往被视为形成民族最有力的武器。^[29]恰恰是民族国家对于发展公共教育体系的迫切需要推动了比较教育的诞生和发展。这是因为,借鉴别国教育的经验通常是民族国家建构公共教育体系的主要手段,而比较教育对外国教育制度的研究恰好能够满足民族国家对教育借鉴的迫切需要。20世纪比较教育在世界各国的发展一再印证了库森的那句名言:“虽然我研究的是普鲁士,但是我思考的终归是法兰西。”^[30]换言之,在民族国家建构时期,国别研究的借鉴价值发挥得可谓是淋漓尽致,国别研究在比较教育学科中的地位是举足轻重的。相应地,自萨德勒以来,如何保证教育借鉴的可能性和有效性就是比较教育方法论研究的焦点。“因素分析”就是在此背景下诞生的比较教育研究方法,它为教育借鉴的有效性提供了一个坚实的基础。许多研究表明,20世纪60年代以前,比较教育学家们对于比较教育研究的方法论具有惊人的共识,即他们都在萨德勒开启的问题域(我们究竟能够从外国教育制度的中学到什么?)和方法论原则(校内的事情比校外的事情更重要)中思考导致各国教育制度差异的诸般因素和力量。^[31]

与此同时,在民族国家建构时期,比较教育促进国际理解和推动教育学科学化的目的并未在比较教

育的发展中得到落实,它们在很大程度上仅是比较教育学家的一种学科构想,这从朱利安的比较教育思想曾长期为学界所遗忘就能窥见一斑^⑧。借助比较教育来促进国际理解和推动教育学科学化代表的只是少数研究者个人的理想和诉求,民族国家的教育建构对于教育借鉴的需求是强大的,足以压倒教育学人的人道主义理想和通过科学化来提高教育学学科地位的诉求。况且,比较教育也缺乏实现上述目的的社会条件和技术手段。在19世纪和20世纪的大部分时间里,国际社会(international society)的秩序特征主要体现为国家间社会(interstate society)的秩序,而非人类社会(community of mankind)的秩序特征,国家利益(国家建构)而非人类整体的利益才是进行国家交流与对话的推动因素。这就决定了比较教育对外国教育的研究首先服务的是国家的利益即民族国家教育体系的建构,而非推动国际理解。与此同时,客观地讲,比较教育在促进教育学的科学化方面可谓心有余而力不足,因为受技术条件的限制,比较方法的不成熟使得比较教育很难承担起科学化这一使命^⑨。朱利安的“观察比较表”并非严格意义上的比较方法,只是对各国教育信息的汇编和整理。

综上,比较教育选择一条服务民族国家建构的学科发展路径是历史的必然结果。正如康德尔(Kandel)所言:“除非比较教育研究能够致力于发现国家主义的意义,否则它是没有价值的,因为国家建立了教育制度的基础。”^[32]研究外国教育制度对于各国公共教育体系的建立具有重要的借鉴价值,它能够满足各民族国家对建立公共教育体系的迫切需要,比较教育在教育学科中的地位也由此得以保障。比较教育在19世纪末成为教师教育的一门课程,至20世纪30年代发展为一门学科,并于20世纪60年代迎来繁荣,正是得益于民族国家公共教育体系的建构需求。如果将19、20世纪的历史形容为民族国家建构的历史,那么可以毫不夸张地讲,比较教育在19、20世纪的学科发展史就是为民族国家教育建构服务的历史,国别研究所体现的价值是单一的,就是借鉴。

(二)全球化时代呼唤国别研究凸显多重价值

自20世纪70年代以来,全球化^⑩进程的加速在一定程度上对比较教育服务于民族国家教育建构

的发展路径构成了挑战,以教育借鉴为单一价值取向的国别研究越来越难以支撑比较教育的生存和发展了。

在全球化时代,虽然民族国家的教育改革与发展依然需要借鉴外国教育的经验,但专业的比较教育研究者在民族国家教育改革与发展中所发挥的作用也并非不可替代。全球化使得世界变成了一个相互联系的整体,尤其是以互联网为代表的信息技术的发展,有关各国教育发展的基本信息在很大程度上已经能在世界范围内实现互通有无,无需专人对外国教育的发展情况进行引介。更为重要的是,教育借鉴并非专业的比较教育研究者不可,全球化使得教育学的其他学科同样具备国际视野,它们同样可以通过借鉴其他国家的教育制度和实践为本国的教育改革与发展作出贡献。这在极大程度上动摇了比较教育的社会地位,比较教育的学科价值也因此受到质疑。就如霍尔(Halls)所言:“很少有比较教育学家例外地发觉他们自己被排斥于教育改革过程之外,其‘认同危机’日益深重。”^[33]当然,危机并不意味着比较教育在全球范围内就此衰落,相反,危机促使比较教育去思考如何在全球化时代有所作为^⑪。换言之,在全球化时代,比较教育需要谋求转型或者说“重新”肩负起原有的使命。相应地,唯有凸显国别研究的多元价值才能推动比较教育转型,助其达成历史使命。

第一,比较教育肩负着促进国际理解与世界和平的使命,需要国别研究深入理解世界各国的教育与文化,促进国际交流与合作。

全球化进程的加速正促使人们超越固有的民族国家思维框架去思考有关人类命运和地球永续发展的问题,“地球村”和“世界公民”的观念正因为经济衰退、恐怖主义、气候变暖、环境污染等危及人类利益的全球性议题的涌现而得到强化。此外,全球化时代,不同文化群体间的往来正因为日渐压缩的时空而变得频繁,这在强化了多元文化事实的同时,也逐渐让人们意识到国际理解和文化理解的重要性。《教育——财富蕴藏其中》就指出:“教育应当有助于一种可以说是新型的人道主义的产生,这种人道主义应有主要的伦理标准并十分注重了解和尊重不同

文明的文化和精神价值。”^[34]这意味着在全球化时代,比较教育不仅要关注民族国家的利益,同时也应该放眼全球发展和人类利益,加强国际理解、促进世界和平与发展理应成为比较教育研究的题中之义。正如小林哲也所言,在全球化时代比较教育的注意力不应只停留于一国的教育建构,而应该从形成地球人(global human)这一立场来研究异民族、异文化的交流和接触问题。^[35]换言之,比较教育需要将自己打造成国际交流的论坛,以推动国际间教育的深度对话和互动来实现国际理解与和平。这种对话和互动应当涵盖三个向度:教育借鉴(内向式借入、输入)、教育传播(外向式贷出、输出)以及交互式教育交流与合作。^[36]

国际理解的一个重要前提便是在平等基础上理解各国的教育与文化,若要理解别国的教育就要对一国教育进行系统的、全面的、细致的研究。^[37]换言之,比较教育需要凸显国别研究在深入理解一国的教育与文化方面所具有的价值。一方面,国别研究所建构的有关一国教育与文化的“地方性知识”,并不是要否认教育现象中存在普遍性的规律,而是对教育与文化中的“多元”和“差异”的一种承认。这种“地方性知识”重视的就是一国之教育知识得以建构的文化背景或特殊情境,它反映的是对本土教育和本土文化的尊重和理解。另一方面,国别研究对一国教育的“诠释”,本身体现的就是一种跨文化对话过程。借用加达默尔(Gadamer)诠释学的话语体系,对外国教育的“诠释”最终达成的是一种“视界融合”^⑧。国别研究对一国教育与文化的诠释,是带有主体之“先见”参与其中的知识建构过程,是主体能动地将自己的也即本国的教育视界与异国教育文本的视界不断地融合以创造新视界的过程。换言之,在国别研究中,研究者对对象国教育的诠释,就是一种自我诠释,是借助对“他者”教育的诠释来达到对本国教育的理解。这个过程内在蕴含着教育的交流与对话,既体现了对别国教育的尊重和理解,同时又加深了研究者对本国教育的理解。

第二,比较教育肩负着推动教育学科学化的使命,需要国别研究发挥因果解释的功能,提升比较教育的知识生产能力。

在民族国家建构时期,国别研究发挥的主要是描述和诠释功能,而非解释的功能。具体来说,国别研究在很大程度上停留在对外国教育的描述和介绍层面^⑨。比较教育在过去的日子里扮演的是教育信息的搬运工,而不是教育知识的生产者,这才导致比较教育研究者逐渐丧失在教育改革中的话语权,并一度产生学科危机。朱旭东就指出:“比较教育作为一种学术研究并没有形成自身话语系统,这样的结果使比较教育在拥有对教育问题的解释上的权力合理性受到了怀疑,或者说它放弃了以自身的话语去解释教育现象的权力。”^[38]

鉴于此,比较教育在全球化时代理应肩负起推动教育学科学化的使命,提升其知识生产能力,以期教育学的科学化提供新的理论和方法。况且,今天的比较教育已无须再为民族国家教育建构而疲于奔命了,它将有更多时间和精力投身于科学化的事业^⑩。近几十年来,比较方法的革新(“定性比较分析”和“比较历史分析”的创生)以及个案研究分析技术的发展(“案例内分析”技术的完善),从研究方法上为比较教育从事因果解释和教育理论的建构提供了强有力的支撑。此番情境下,比较教育需要高度重视国别研究在促进教育学科学化建设方面的价值,将其视为比较教育进行知识生产或理论建构的一条重要的研究路径(另一条是跨国比较研究)。

国别研究在控制变量和理论验证方面所发挥的作用虽然不及跨国比较研究,但是“案例内分析”(within case study)技术却凸显了国别研究在产生假说(提出理论)和证伪、修订理论方面所发挥的作用。特别是在社会科学的因果分析已由追求“单因解释”转向“多因分析”时^⑪，“案例内分析”技术能够帮助国别研究者借助对案例的“深描”来定位那些使变量间的因果关系得以成立的“中介性过程”(intervening causal process)或“因果机制”(causal mechanism)。^[39]

国别研究对事件发展的叙事就好比侦探从事的刑侦工作,是以翔实的经验证据和严密的推理逻辑来揭示一连串事件背后的因果机制(因果逻辑链条),而不是单纯为了还原事件发生的经过。就如托克维尔对法国大革命的研究,其目的不是为了对这段特殊的人类历史“如实直书”,而是为了探讨导致和影

响法国大革命的诸多因素及其因果作用机制。

三、国别研究的发展方向

如前所述,在全球化时代,国别研究之于比较教育转型具有重要的价值。因此,面对国别研究的衰落,广大比较教育同仁应当达成共识:努力振兴之。需要指出的是,振兴国别研究,并非要恢复过去那种信息搜集式的外国教育研究,而是包含着加强和改进的诉求,在做好“深描”和诠释的基础上,追求因果解释,提升其理论建构能力。

(一)做好“深描”,开展立体化的国别研究

国别研究要做好“深描”,就是要将一国之教育放置到它所处的社会、文化背景中加以考察,把对象国教育是什么样子、为什么是这样子说清楚、搞明白。要想做好“深描”,就需要推进立体化的国别教育研究。

首先,国别研究应当建立循证思维(evidence based thinking),唯有基于丰富的研究证据和严密的推理逻辑,“深描”才得以可能。从研究方法的角度讲,国别研究要超越过去那种简单利用外文文献进行的文献综述(literature review)式的研究:一方面,要扎实推进严格的基于证据和推理的文献研究(document analysis),尤其是要注重在模型和理论指导下的文献分析和数据挖掘,以确保研究结果的可靠性和有效性;另一方面,要深入到研究对象国教育的现场开展田野研究(field work),特别是要注重以多种方法搜集(制作)不同类型的一手资料,从整体上理解研究对象国的教育与文化,以图揭示对象国教育的特质。综上,国别研究要在夯实文献研究的同时,高度重视田野研究,注重多种研究方法的并用,更好地发挥三角验证的作用。

其次,国别研究要有历史视野,为此要对一国教育进行长期的跟踪研究。国别研究虽然更关注民族国家教育在当代的发展,但是也必须要了解它的来龙去脉,因为教育的发展并非是无本之木,一国的教育现象都是由其特定的历史背景所塑造的。就如康德所言:“比较教育继续了教育史的研究并且把教育史延续到现在。”^[40]不深入了解研究对象国的教育发展史,就不能把握其教育发展的当代性。只有将

当前的教育现象,放置到更为广阔的历史背景中加以考察,才能够知晓教育现象的来龙去脉,继而探究影响教育现象的各类因素。

最后,国别研究若想透彻理解一个国家的教育背后的因素,必须有多学科视野。比较教育从事的是“教育—社会”(educational-societal)研究,而非“教育内部”(intra-educational)研究,其目的是探讨在不同社会中教育过程的不同方面与不同社会因素之间的互相关联性。国别研究就是要揭示不同社会因素对一国教育的影响,理应需要不同学科视角的参与,因为学科视角的不同,凸显的是不同的社会因素对教育的影响,所取得的成果都是独具价值的,尽管不一定是全面的。对于单个研究者,不可能对每个学科方法都非常熟悉,因而需要坚持“守一而望多”的原则,既要确立自己的主攻视角,又能够从多角度、运用多种方法来思考问题,尽可能对研究对象国的教育进行多视角的透视。

(二)追求“解释”,推进基于理论的国别研究

如果说推动教育学的科学化是比较教育的学科使命,那么国别研究就应该以发展教育理论为旨归,拥有“走出国别”进行因果解释的追求。为此,国别研究需要增强理论意识,开展基于理论的国别研究。

《教育中的科学研究》(Scientific Research in Education)这篇报告提出了被学界广泛认可的教育科学研究的六大指导原则,其中第二条的内容是“将研究与相关理论联系起来”。^[41]具体来说,教育科学研究就是同理论进行对话:研究需要以理论或概念框架为指导,其累积的知识才能为理论的发展作出贡献。如果把科学研究活动理解为在“已知”与“未知”之间建立桥梁,那么理论作为一种相对体系化的“已知”,不仅能够帮助研究者发现有价值的研究问题,并提供分析框架,它还有助于研究结果的解释,以明确研究所生产的知识对理论的发展与完善所做的贡献。

对于以发展理论为目的的国别研究而言,理论的特殊意义就在于能够使国别研究成为比较研究。理论对于国别研究的指导意义具体体现在案例的选择和比较分析(因果解释)两个方面。首先,国别研究在选择案例时是基于一定的理论预设的,它需要把案例放置在特定的理论背景下,以评估案例对理论

的检验、修订乃至创新所具有的价值。换言之,国别研究的案例选择本质上是一种“理论抽样”(theoretical sampling)。^[42]其次,国别研究的因果分析体现为案例同理论之间的比较。就如罗伯特·殷所言,个案研究的概括是理论驱动下的“分析性概括”(analytic generalization)。^[43]理论被当作“模板”(template)是用来同个案的经验发现进行比较的,它同时也构成了发展新理论的前提。这种基于个案经验的概括或者说是外推的有效性,取决于理论推理的力量。^[44]质言之,国别研究作为比较研究,是个案同理论比较,而非国别或案例之间的比较。国别研究的理论生产是对既有理论的否定之否定,经历的是一个“正—反—合”式的辩证发展过程:是从理论出发(正题),经由个案的经验发现与既有理论比较(反题),再回到理论的过程(合题);是建立在既有理论基础之上的对理论的检验、修订乃至创新。

综上,对于比较教育而言,理论可以提供将研究对象国与其他国家进行潜在比较的标尺或坐标系,为国别间的比较奠定坚实的基础。单就国别研究而言,理论提供了一个可以把基于单一研究对象国教育情境得出的发现在更大的范围内加以推广的桥梁,通过理论与个案经验的比较,使得“走出国别”,即通过个案来进行因果解释以建构具有普遍法则意义的教育理论成为可能。

四、结语

比较教育乃是一门成长中的学科,其发展还不够成熟,有关于比较教育研究方法与研究边界的争论目前仍在继续。在比较教育的研究水平受到同行的质疑,学科发展面临危机的背景下,许多研究者指出比较教育应该加强跨国比较研究,突破信息搜集式的外国教育研究,甚至有学者断言,比较教育只能是小样本的跨国比较研究。这些论断在一定程度上是可以被理解的,强化比较教育对于比较方法的运用和创新乃是比较教育转型的应有内涵,但是无论如何也不能低估乃至否定国别研究之于比较教育的价值。

此前,我们的研究就指出,作为一名合格的比较教育研究者,应该有一个主攻的国别和区域,因为“比较如果不建立在全面深入的国别或区域研究的

基础上,比较的表层化就不可能避免”。^[45]本研究重申了国别研究之于比较教育的价值。从认识论的角度讲,就比较教育实用的、全球/国际的以及科学的三重研究目的而言,国别研究的价值体现在:能够为民族国家的教育改革与发展提供借鉴;有助于人们深入理解各国的教育与文化,促进国际交流与合作;有助于推动教育学的科学化。在具体的历史实践中,比较教育无论是在民族国家建构时期的发展抑或其在全球化时代的转型,都有赖于国别研究发挥相应的价值。在民族国家建构时期,比较教育的研究目的集中体现在为民族国家教育决策服务上,相应的国别研究凸显的是教育借鉴的价值。在全球化时代,比较教育需要转型:在关注国家利益的同时,还应该承担起促进国际理解和推动教育学科学化的使命。这就需要凸显国别研究在深入理解一国的教育与文化方面所具有的价值,强化国别研究在因果解释或教育理论建构方面的作用。

鉴于此,我们呼吁学界要重视和加强国别研究。然而,这并不意味着比较教育研究就等同于国别研究,大样本的多国比较(comparing many countries,即统计分析)以及小样本的少数国家比较(comparing few countries)各有各的价值,三种研究方法各有自身的优势与不足。^[46]之所以要加强国别研究,是因为国别研究在比较教育中没有得到应有的重视,并呈现出衰落趋势。比较教育中国别研究根基的不牢固,亦即缺乏深度诠释和理论建构的国别研究,是导致比较教育研究水平不时遭受质疑,甚至身陷“学科危机”的一大原因。与此同时,加强国别研究,并非是要回到先前的“外国教育研究”,而是包含着“强化”和“改进”的诉求,要在深描的基础上,借助理论,推进比较视野下的国别研究,继而推动比较教育的转型。

注释:

①本研究并未严格区分“国别研究”(single country study)、“区域研究”(area study)和“个案研究”(case study)。在比较教育学科中,它们均可以对单一国家情境中所发生的特定教育现象抱有研究兴趣。以“国别研究”作为本研究的核心概念,因袭了民族国家作为比较教育基本的分析和研究单位的传统。从研究范围来讲,“区域研究”相较于“国别研究”而言更具有

伸缩性,民族国家和民族国家之上的政治、经济联合体乃至文化圈的教育现象,以及国家内部特定区域的教育现象均可以成为区域研究的对象。其次,本研究更倾向于在研究方法的意义使用“个案研究”这一概念。这是因为国别研究作为研究领域,分享了个案研究方法的特征。

②尽管比较教育学界对比较教育知识体系的理解和分类有所差异,但他们都将国别研究视为比较教育的一个研究领域。例如,王承绪先生在《比较教育学史》中就明确将比较教育划分为比较研究、外国研究(国别研究)、国际教育和发展教育四个研究领域。参见:王承绪.比较教育学史[M].北京:人民教育出版社,1999:10-12。

③对世界各国教育现象进行直接的观察和记录或是对相关文献资料的搜集和整理,体现的是国别研究的描述功能。一国的教育深受其所处社会情境的各类因素的影响,国别研究的诠释功能就是去揭示社会中的各种力量是如何对一国教育的制度与实践产生影响的。此外,对单一国家教育现象的研究,同样能够探究教育现象背后的因果规律,建构具有普遍意义的教育理论,这体现的是国别研究的解释功能。

④所谓“价值”,从认识论上来讲是一种效益关系,它是指作为客体的某种属性(功能)与主体的需要或目的之间的契合或一致。换言之,国别研究的价值即指,国别研究的功能对比较教育研究目的的达成。

⑤罗斯(Ross)等人的调查发现,“研究别国的教育体系,以期能更好地理解本国教育体制的传统,并对其进行革新”乃是研究者从事比较教育的主要目的之一。参见:Ross, H., et al.. On Shifting Ground: The Post-paradigm Identity of US Comparative Education, 1979-88[J]. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 1992, 22(2): 113-131。

⑥罗伯特·殷(Robert K. Yin)认为,个案研究是“在不脱离现实生活环境的情境下研究当前正在进行的现象,且待研究的现象与其所处环境背景之间的界限并不十分明显”。换言之,国别研究(个案研究)注重研究环境的整体性,相反,在实验法、统计法和比较法中,研究对象与环境之间存在明显的界限,环境是需要被“处理”的因素。参见:[美]罗伯特·K.殷.案例研究:设计与方法(中文第2版)[M].周海涛,等,译.重庆:重庆大学出版社,2010:21。

⑦社会科学的对象人类社会是一种充满偶然性、复杂性和异质性的存在。人类社会是由充满异质性的190多个

国家和各类大大小小的社群所组成的,这些社群在其演化过程中会形成各自独特的政治、经济、文化、教育等传统。人类社会的发展和演化是日趋多元化的。教育的发展亦是如此。各国的教育是由各国不同的文化、社会传统所塑造的,这意味着,绝不能脱离具体的社会历史情境来理解某一社会现象。对教育现象的理解也应当遵循上述原则。韦伯(Weber)就指出:“对于精密的自然科学来说,‘规律’越是普遍有效,就越重要,越有价值,对于历史现象的具体前提条件的认识来说,最普遍的规律由于是内容最空洞的,所以通常也是最没有价值的。因为一个类概念的有效性——它的范围——越广泛,就越使我们离开现实的丰富性,因为它为了包含尽可能多的现象的共性,就必须是尽可能抽象的,从而也就是内容贫乏的。”参见:马克斯·韦伯.社会科学方法论[M].李秋零,田薇,译.北京:中国人民大学出版社,1999:21。

⑧国别研究(个案研究)作为一种研究路径最初在社会科学研究中运用就试图凭借对一国之社会现象深入考察来探寻具有普遍性意义的因果解释或理论。“走出个案”即寻求具有普遍性的因果解释规律,早已是国别研究者心中无可撼动的理念,从个别案例中发展出普遍性的法则具有无可置疑的正当性。对此,学术界亟需澄清的问题应该是国别研究涉及走出个案的因果分析是如何可能的,而非它是否可能。涂尔干(Durkheim)就试图通过对澳洲图腾制度的个案研究来揭示原始宗教的基本形式,他坚信:“通过对这些初级社会的研究,可以成功地发现构成最基本的宗教观念的要素,我们也没有理由不将这些最有普遍性的研究成果扩展到其他宗教中去。”(参见:埃米尔·涂尔干.宗教生活的基本形式[M].渠敬东,等,译.上海:上海人民出版社,1999:549.)在比较教育学科中,梁忠义先生也强调比较教育要重视个案研究,即加深国别教育研究。“个案研究不应止步于国别或地区教育的范围内,还应通过个别了解一般,即把握面向21世纪国际教育发展的一般趋势。”(参见:梁忠义.中国比较教育研究的走向[J].外国教育研究,1996,(1):1-2)

⑨有关贝雷迪比较教育方法论的详细阐述,参见:王承绪.比较教育学史[M].北京:人民教育出版社,1999:100-108。

⑩伍兹(Woods)也认为:“国别研究提供的充足素材和多样化的地方性知识不仅是比较研究的过渡阶段,其本身就是比较政治学进行理论探究和实证检验不可缺少的一部分。”参见:Woods, D.. The Future of Comparative Politics Is Its Past[J].

Chinese Political Science Review, 2016, 1(3):412-424.

⑪在格尔茨之前人们通常将“国家”理解为合法化的暴力垄断者或者是阶级统治的工具。而格尔茨正是基于对巴厘国家的个案的深描,并将其同以往的国家理论进行比较,巴厘国家所具有的“他者”意涵才能得以凸显:作为“剧场国家”的巴厘,庆典和仪式构成了国家存在的目的。参见:格尔茨.尼加拉:十九世纪巴厘剧场国家[M].赵炳祥,译.上海:上海人民出版社,1999:12。

⑫以因果解释为目的的国别研究根据个案对理论的不同作用可以划分为理论证实(Theory-confirming)型案例研究、理论证伪(Theory-infirming)型案例研究和异常(Deviant)型案例研究。前两者的目的是为了检验假说或是理论的可靠性,其中前者遵循的是科学发现的证实逻辑,旨在使用不同情境的案例来强化理论的合理性;后者遵循的是科学发现的证伪逻辑,旨在通过各种案例来限定理论的适用范围。案例对理论的消极作用,能够迫使理论不断进行修订,而使之更加准确。“对异常型案例的分析在比较方法中居于核心地位”,它潜在的理论价值是巨大的。异常案例即那些背离已有理论的个案,通过对这类案例的研究能够提炼出某些未曾受到关注的变量,从而形成新的因果推论甚至新的理论。参见:Dogan, M., Pelassy, D. How to Compare Nations: Strategies in Comparative Politics [M]. New Jersey: Chatham House Publishers, 1984: 110。

⑬朱利安的比较教育思想立足于人类利益,他坚信教育是社会变革的基础,通过教育的变革能够实现人类的福祉。而教育若想成功,需要革新教育学,使之成为一门科学。“比较教育”的创生就是要推动教育学成为一门科学。然而,朱利安关于比较教育的构想远远超过了他所属的时代。伴随着他作品的问世,人类历史正向民族国家建构的时代迈进,他关于比较教育的构想是与这种时代潮流相悖逆的,自然不会引起当时人们的重视。有关朱利安科学的人道主义比较教育思想的阐述,参见:谭丹,陈时见.朱利安的人道主义教育理想与比较教育学的变革——纪念比较教育诞辰200周年[J].外国教育研究,2018,(6):29-40。

⑭密尔(Mill)在创立科学的比较方法时也指出,他的(因果)归纳逻辑并不适合在社会科学中运用。有关密尔的因果归纳逻辑的详细介绍,参见:彭玉生.社会科学中的因果分析[J].社会学研究,2011,(3):1-32。

⑮全球化意味着人类历史就是一部世界历史,世界真正

作为一个紧密联系的整体出现在人类意识当中。正如赫尔德(Held)所言,全球化可以被看作是“当代生活的方方面面在世界范围内的相互联系的扩展、深化和加速”。参见:Bray M. 全球化时代的比较教育:发展、使命和作用[J]. 阎保华,译.比较教育研究,2002,(S1):6-13。

⑯王英杰先生就认为,比较的危机是比较教育学生机发展的一个表征。比较教育学发展的历史在一定意义上就是其不断证明自身的过程。参见:王英杰.比较教育学定义问题浅议[J].外国教育研究,1993,(3):6-9。

⑰王长纯就基于诠释学的观点认为,比较教育就是对国际教育(外国教育)这个“文本”的诠释。在诠释学看来,文本指的是一种由语言表达的交往形式,社会历史就是一个“文本”。视界就是一个人从他已有的传统或成见出发所看到的、理解到的可能范围。解释者有自己的视界,文本也有自己的视界。人们对事务的理解过程只能是诠释,是视界的融合,即理解者的主观世界与“文本”所提供的世界的融合。(参见:王长纯.教育的国际视野与国际理解——比较教育若干问题的哲学散论[J].外国教育研究,1994,(5):25-31.)

⑱奥利维拉(Olivira)通过对两届世界比较教育联合会学术年会收录的论文进行分析,指出近一半的文章属于个案研究,它们只不过描述了某种制度、某个历程、某一改革或某个国家的特定形式,当然有时也有一些分析。(参见:Olivira, C. E.. Comparative education: Towards a basic theory[J]. Prospects: Quarterly Review of Education, 1988, 18(2): 167-185.)马越彻也在20世纪90年代指出:“认为只要翻译、介绍和学习‘发达国家’的模式就足够的意识致使日本的外国教育研究根基肤浅。”(参见:馬越徹.「地域研究」と比較教育学—「地域(areas)」の教育的特質解明のための比較研究—[J].名古屋大学教育学部紀要(教育学科),1992,39(2):21-29.)贝磊(Bray)和桂勤(Gui Qin)则认为,中国比较教育研究包含太多的对外国教育状况的描述,缺乏基于系统比较的分析。(参见:Bray, M., Gui, Q.. Comparative Education in Greater China: Contexts, characteristics, Contrasts and Contributions[J]. Comparative Education, 2001,37(4): 451-473.)

⑲就比较教育的基础研究和应用研究而言,二者之间各有所侧重,不应有所偏废。正如大塚丰所言,比较教育虽然不能离开实践,不能把实践放在视野之外,但为了探求教育的普遍规律,有必要多花一些时间进行基础研究。(参见:大塚丰.

比较教育有区别于其他教育学科的独特价值[J]. 高益民, 译. 比较教育研究, 2017, (9): 18-20. 事实上, 比较教育扎实推进基础研究, 能够提升其应用研究的效用。基础研究侧重于回答“为什么”的问题, 应用研究侧重于回答“怎么办”的问题。对“为什么”这类问题的探究, 即因果分析, 能够告诉我们是什么因素导致了现象的发生或消亡, 以此为依据便能制定出相应的对策, 实现对社会的控制和改造。(参见: 王天夫. 社会研究中的因果分析[J]. 社会学研究, 2006, (4): 132-156.) 换言之, 比较教育若想在各类重大决策和国际对话与发展中作出贡献, 夯实基础研究是必要的, 能够为比较教育在实践领域的各种作为提供相应的理论支撑。

⑩社会现象的复杂性体现于某一现象的发生是由复杂的因果序列所决定的。这意味着, 社会研究不仅要揭示两个变量之间的因果关系, 还应该解密让因果关系得以成立的“黑箱”, 即, 因果机制——一个连续的、能够体现从起因到结果的整个过程的因果决定链条。

参考文献:

[1]朱旭东. 民族国家教育知识和比较教育研究——比较教育学科体系再思考[J]. 比较教育研究, 2007, (3): 22-28.

[2]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, (12): 3-6.

[3]孙进. 中国比较教育学科成员的知识结构与研究取向[J]. 外国教育研究, 2016, (10): 19-30.

[4]梁忠义. 中国比较教育研究的走向[J]. 外国教育研究, 1996, (1): 1-2.

[5][16]馬越徹. 「地域研究」と比較教育学—「地域(areas)」の教育的特質解明のための比較研究—[J]. 名古屋大学教育学部紀要(教育学科), 1992, 39(2): 21-29.

[6][25]Lijphart, A.. Comparative Politics and Comparative Method[J]. American Political Science Review, 1971, 65(3): 682-693.

[7][20]Peters, B. G.. Comparative Politics: Theory and Methods[M]. London: Macmillan Press, 1998: 11, 12.

[8]Sartori, G.. Comparing and Miscomparing[J]. Journal of Theoretical Politics, 1991, 3(3): 243-257.

[9]Campbell, D. T., Stanley, J. C.. Experimental and Quasi-Experimental Design for Research[M]. Chicago: Rand McNally,

1963: 7.

[10]罗伯特·阿诺夫. 导论: 重构比较教育[M]//罗伯特·阿诺夫, 卡洛斯·阿尔伯特·托雷斯. 比较教育学: 全球化与本土化的辩证关系. 冯增俊, 等, 译. 北京: 人民教育出版社, 2012: 5.

[11]萨德勒. 我们从对外国教育制度的研究中究竟能学到多少有实际价值的东西? [M]//赵中建, 顾明远(编). 比较教育的理论与方法. 北京: 人民教育出版社, 1994: 95-109.

[12]李路曲. 从对单一国家研究到多国比较研究[J]. 政治学研究, 2009, (6): 103-111.

[13][18]朱利安. 关于比较教育的工作纲要和初步意见[M]//赵中建, 顾明远(编). 比较教育的理论与方法. 北京: 人民教育出版社, 1994: 95-109.

[14][37]顾明远. 国际理解与比较教育[J]. 比较教育研究, 2005, (12): 2-3.

[15]任晓. 本土知识的全球意义——论地区研究与21世纪中国社会科学追求[J]. 北京大学学报(社会科学版), 2008, (5): 87-98.

[17]顾明远. 文化研究与比较教育[J]. 比较教育研究, 2000, (4): 1-4.

[19][45]饶从满, 付轶男. 中国比较教育的问题与出路[J]. 外国教育研究, 2005, (2): 10-15.

[21]格尔茨. 文化的解释[M]. 韩莉, 译. 南京: 译林出版社, 1999: 33.

[22]卢晖临, 李雪. 如何走出个案——从个案研究到扩展个案研究[J]. 中国社会科学, 2007, (1): 118-130.

[23]Lijphart, A.. The Comparable-Cases Strategy in Comparative Research[J]. Comparative Political Studies, 1975, 8(2): 158-177.

[24][46]Landman, T.. Issues and Methods in Comparative Politics: An Introduction(Third edition)[M]. London: Routledge, 2008: 28, 29.

[26]华勒斯坦, 等. 开放社会科学——重建社会科学报告书[M]. 刘锋, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1997: 87.

[27]朱旭东. 论全球化时代民族国家在比较教育研究中的合理性[J]. 比较教育研究, 2013, (11): 1-8.

[28]Green, A.. Education, Globalization and the Role of Comparative Research[M]. London: Institute of Education, University of London, 2002: 2.

- [29]安迪·格林. 教育、全球化与民族国家[M]. 朱旭东, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004: 8.
- [30][40]王承绪. 比较教育学史[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 46, 75.
- [31]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: 9-10.
- [32]Kandel, I. L.. Comparative Education[M]. Boston: Houghton Miffl in Company, 1933: 24.
- [33]Halls, W. D.. Culture and Education: The Culturalism Approach to Comparative Studies[M]//Edwards, R., Holmes, B., van de Graaff, J.(eds.). Relevant Methods in Comparative Education: Report of a Meeting of International Experts. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1973: 119.
- [34]联合国教科文组织. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京: 教育科学出版社, 2014: 14.
- [35]小林哲也. 国际化社会与比较教育学[M]//赵中建, 顾明远(编). 比较教育的理论与方法. 北京: 人民教育出版社, 1994: 62-94.
- [36]张德伟. 中国教育对外开放政策的演进与新时代比较教育的指导思想、价值取向和功能定位[J]. 外国教育研究, 2019, (12): 3-19.
- [38]朱旭东. 民族—国家和比较教育研究[J]. 比较教育研究, 1999, (2): 1-6.
- [39]Mahoney, J.. Qualitative Methodology and Comparative Politics[J]. Comparative Political Studies, 2008, 40(2): 122-144.
- [41]Committee on Scientific Principles for Education Research. Scientific Research in Education[M]. Washington, DC: National Academy Press, 2002: 3.
- [42][44]Seale, C.. The Quality of Qualitative Research[M]. London: Sage Publications, 1999: 110, 109.
- [43]罗伯特·K. 殷. 案例研究: 设计与方法(中文第2版)[M]. 周海涛, 等, 译. 重庆: 重庆大学出版社, 2010: 43-44.

Single Country Studies in Comparative Education: Value Reaffirmation and Direction Seeking

Rao Congman Wu Zongjin

Abstract: The value of single country studies in comparative education needs to be reaffirmed. From the perspective of epistemology, single country studies in comparative education have threefold values: it can provide reference for the educational reform and development of nation-states; it helps people to have a deep understanding of the education and culture of different countries and promotes international exchanges and cooperation; it can also help promote the scientization of pedagogy. In the period of nation-state building, comparative education chose a development path focused on service for the nation-state education, which made single country studies function as educational borrowing. In the era of globalization, comparative education needs transformation: While paying attention to national interests, it should also take the responsibility to promote international understanding, global peace, and the the scientization of pedagogy, which requires to highlight the value of single country studies to promote deep understanding of a country's education and culture, and strengthen the role of single country studies in causal explanation or construction of educational theory. Therefore, it is necessary to reinforce and reform single country studies: developing thick-description and carrying out three-dimensional single country studies; pursuing explanation and carrying out single country studies based on theory.

Key words: comparative education; single country study; globalization; nation-state; educational borrowing; scientization of pedagogy; international understanding