

【比较教育】

何谓比较：贝雷迪比较教育研究 四步法的现实参照

付淑琼 胡 晨

【摘要】比较教育学家乔治·贝雷迪提出和发展了著名的比较教育研究四步法：描述教育现象、解释影响因素、并置因果关系、实施具体的比较研究。在具体的比较中，如果资料对等且充足，可以实施解释一般教育规律的平衡比较和总体研究。但在现实中，因为资料不对等且不充足，大部分的比较教育研究都进行着以诠释性理解和借鉴为主的单一国别的阐释比较和问题研究。尽管存在对一般教育规律、真正可比性的质疑与否定，但比较教育研究仍应努力从诠释取向走向解释取向，这就需要超越描述，避免陷入孤立主义，始终秉持问题意识。

【关键词】比较；贝雷迪；比较教育研究四步法

【作者简介】付淑琼，女，杭州师范大学经亨颐教育学院教授，博士生导师；胡晨，女，杭州师范大学经亨颐教育学院硕士研究生（浙江 杭州 311121）。

【原文出处】《比较教育研究》（京），2022.9.12～19

【基金项目】杭州师范大学省级特色优势学科培育项目（项目编号：18JYXK009）。

在世界任何地方，比较教育研究都面临着一个基本原则的挑战，那就是：比较教育领域的研究在多大程度上是进行真正的比较？英国的《比较教育》（Comparative Education）和美国的《比较教育评论》（Comparative Education Review）这些研究中的比较，从性质和程度上看是值得怀疑的。^[1]为什么比较教育研究会经常被指责堕落为旅行者见闻、政策主张和对不科学政策借鉴之投机取巧的理论说明？^[2]究竟什么是比较？这需要每一位比较教育研究者努力去解答。

一、贝雷迪的比较教育研究四步法

乔治·贝雷迪（George Z. F. Bereday，1920—1983）是美国著名的比较教育学家、法学家和社会学家，牛津大学历史学硕士和哈佛大学社会学与比较教育学博士，师从比较教育学家尼古拉斯·汉斯（Nicholas Hans）和罗伯特·乌利希（Robert Ulich）。在批判继承汉斯历史因素分析法的基础上，结合假设—归纳方法和实证主义思想，贝雷迪提出和发展了著名的“比较教育研究四步法”。贝雷迪的比较教育研究四步法着力于解答什么是比较，开创了比较教育研究程序化的先河，被视为比较教育研究的基本范式与圭臬，主要由描述、解释、并置、比较四

步构成。

第一步，描述阶段，又被称为“教育地理阶段”（geography of education）。^[3]研究者事先选定研究主题和具有典型性的国家，通过广泛阅读文本资料或实地访问获取教育制度或实践的信息，在此基础上寻求社会学家的指导以构建精密、合适的研究框架，按照各维度罗列对象国的教育事实。这一步绝不是漫无目的地把对象国的所有教育现象都展示出来，而是说明同一主题下各国教育是“怎样的”。

第二步，解释阶段。这一阶段要解决的是“为什么”的问题：解释描述阶段的教育状况需要考虑到“校外的事情”与教育现象之间的联系，尽可能地使用多学科视角，评估教育事实背后潜藏的社会因素的影响。比较教育研究者必须要超越各国教育理论和实践模式的单纯比较，转而分析这些模式的构成因素和形成动力，即“外生因素”。^[4]

第三步，并置阶段，也被称为“第三比较阶段”。^[5]如果说解释阶段寻求的是多学科因素分析的话，那么并置阶段就是在描述和解释阶段的基础上，聚焦并提取更为具体明确的因果问题，围绕该问题收集、并置各国教育资料，并初步提出自变量

与因变量之间关系的假设。在贝雷迪看来,即便暂且不论问题或假设提出之后的验证是否存有困难,仅假设或问题的提出本身就十分艰难。“有时最终的假设是微不足道的,不得不痛苦地撤销最初设想为可研究的宏伟设计”^[6]。所以,贝雷迪认为,并置阶段是比较教育研究过程中“最新且成果最少的阶段”^[7]。

第四步,比较阶段。并置阶段发现了具体的教育问题,并提出了研究假设,这更多的是直觉的激发、可比较性基础的确立,比较阶段注重采用求同、求异等方法去论证因果关系是否真实。^[8]在贝雷迪看来,基于并置阶段的问题和假设进入比较阶段需要考虑一个关键性的条件:能否搜集到真正的具有可比性的充足资料。如果资料不对等或不充足,那么就只能实施阐释比较和问题研究的比较研究,这是退而求其次的比较范式;如果资料对等且充足,则可以进行平衡比较和总体研究,而这才是贝雷迪认为的每一个比较教育研究者应该努力追求的最终目标(如图1所示)。

在贝雷迪的比较教育研究四步法里,描述、解释、并置阶段主要完成的是准备和搜集资料、缩小研究问题、提出研究假设,比较阶段则是对假设进行分析论证,从而得出结论。描述、解释、并置和比较构成了大概念意义的比较教育研究。其中,描述、解释、并置都是必要的步骤,缺一不可,但它们都是为了服务于最终的比较,也就是小范畴的、具体的比较。正是因为这种大概念和小范畴、宏观与微观的相对性与认知差异,才导致了学界内外对比较教育研究的纷争。那么,贝雷迪比较教育研究四步法中的具体比较到底是什么呢?

二、理想的比较:解释取向的平衡比较和总体研究

马克斯·韦伯(Max Weber)认为,社会科学主要有两重功能:一是寻求对社会行动过程、结果的因果解释(explanation),二是为社会行动提供诠释性的理解(interpretation)。^[9]解释功能力图揭示社会现象发生的原因,以普遍性因果定律或普遍性因果机制的构建及相似个案的不断验证为最高目标。

诠释功能阐释行动的文化意义,偏重于分析社会行动者之社会行动的意义以及赋予这些社会行动以意义的信念和制度^[10],是“事实之后”对地方性知识的深描,其效力只有一次,与其他情境中的相似或相异现象关系非常有限。作为社会科学的比较教育学,解释与诠释都是其必然且重要的取向。贝雷迪的比较教育研究四步法也表现出了十分明确的解释取向与诠释取向,致力于实现比较教育学的社会功用。

为了实现探寻教育一般规律的解释功用,比较教育研究在并置阶段提出假设后,围绕问题和假设搜集各国资料,把特定的教育现象分成多个维度,按照维度系统梳理多国对等的信息^[11],特别强调一国的每一项信息必须与从另一国家获取的可比信息相匹配^[12],并能通过对称的比较得出对异同的平衡观点,从而实施平衡比较(balanced comparison)。在比较阶段,基于异同的平衡观点,对教育和社会之间的相互依存关系进行因果规律的总体把握,从而确定某一具体社会因素是否对教育现象产生影响以及产生多大程度上的影响,完成比较教育的总体研究(total approach)和实现对教育一般规律的解释。具体可以学校改革和权力去中心化为例,如下页表1所示。

探寻与解释教育一般规律的平衡比较与总体研究,其背后的关键是因果关系。这两种研究通过描述、解释阶段分别提取出社会中某一特定、具体的自变量和教育现象因变量,提出可能成立的关系假设,并依靠求同、求异等平衡比较的方式验证或证伪假说,得到一种具有一定普遍意义的规律,而不是罗列各国教育信息让读者自行发现并总结规律。所以,解释取向之下,“比较”与“探寻因果规律”是同义词。这不仅是贝雷迪所追求的比较,而且也是国内外一些研究者对比较的共性认识:“比较教育的最终目的是发现因果关系的知识”^[13],“以描述和概括外国教育经验为基础进行假设检验或因果分析,探寻教育的规律,发展教育理论,从而得出相应的干预政策”^[14],“比较教育研究要从注重借鉴与学习逐渐转向研究教育的发展规律”^[15]。

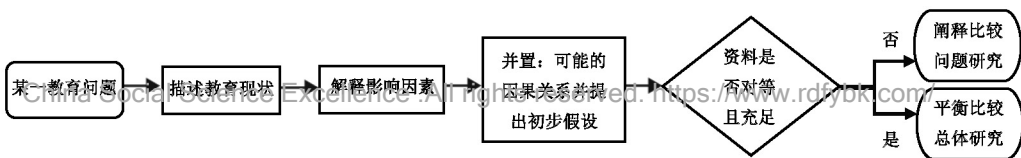


图1 贝雷迪的比较教育研究四步法

表 1 解释取向的平衡比较和总体研究

阶段	大方向	案例:学校改革	目的
描述	↓	学校改革	描述教育事实
解释	小问题	学校改革与哪些社会因素有关	因素(多学科)分析
并置	并置前	权力中心化的国家更容易改革吗? 国家的权力去中心化会阻碍教育改革吗	某一因素对教育可能具有影响
	并置	权力(去)中心化及教育改革有关的资料	
	并置后	国家的权力中心化并不能保证改革的速度,反而阻碍改革	
比较	结论	即使在权力中心化的国家,改革也只是部分成功	某一因素对教育有(无)影响

既然普遍认同比较是对因果规律的探寻,那么是不是努力去展开资料的搜集与解释、假设的提出与平衡比较,从而提炼规律就可以呢? 那为何当前国际上比较教育期刊论文大部分只是对一国教育制度的冗长而非定量的描述,很少从中得出有益于教育规划的结论呢?^[16] 即便是少部分的专著而非论文提出了一些所谓的因果性结论,如“经济发展水平较高的国家,教育的集中管理程度低,其体制倾向于分权制”;“语言民族呈多样性的国家,也倾向于分权管理的模式”等^[17],但其实也不具备明显的约束性。除了与所有的社会科学一样,比较教育研究的对象涉及教育制度、教育政策及其他教育现象,因为难以严格控制无关变量并进行重复验证,所以很难如自然科学一样得出简明、线性的因果结论;更因为比较教育研究主要以民族国家为分析单位难以获取大量满足条件的样本,所以不得不采取有限数量的案例比较,这就导致研究最终偏向于直觉式结论而无法判断个案所反映的因果关系是否显著^[18],最后还是只能用理论去解释现象。而且,对因果关系的探寻必然需要对教育和社会其他系统都有着深刻的了解和深入的研究,因此研究者的跨学科能力或者组建跨学科研究团队就显得格外重要。对 2006 年、2007 年、2008 年 3 年中国《比较教育研究》《全球教育展望》和《外国教育研究》文章的统计显示,在含有“比较”和“国际视野”题名的 92 篇文章中,进行跨学科领域合作的仅有 4 篇,仅占这些文章的 4.3%^[19],足见跨学科能力的培养或者跨学科团队的建设之困难。连贝雷迪也不得不承认:只有在比较教育研究中深耕多年、积累了大量理论和实践经验的专家才能够观察各国教育与社会的全景,并对关系进行总体的把握。^[20] 既然这么难,对教育因果规律的探寻与解释是否只能成为比较教育研究者束之高阁的理想? 现实中,那么多的比较教育研究都在做什么?

三、现实的比较:诠释取向的阐释比较与问题研究

这些研究所分析的并不是理论性的、根据社会科学假设或模型提出的问题,而是社会性的、从教育改革或教育政策要求的导向性需求所产生的问题,由此不再具备抽象地在关系之中建立关系的比较方法的可能性,取而代之的是一种国际视角下对可观察到现象的区分和按照程度的排序。^[21] 当前的比较教育研究,从严格意义上讲,就是贝雷迪比较教育研究四步法中的阐释比较(illustrative comparison)和问题研究(problem approach)。阐释比较和问题研究,都是在资料不对等或不充足的情况所做出的选择,选取不同国家的教育实践,用比较的观点对资料的意义加以说明。在进行阐释比较或问题研究时,都需要寻找并理解该问题世界范围内具有极性(polarity,类似极端)的例子以及极性之间动态化的案例,并根据本国情况进行选择;在主题上,尽量选取与研究本国有关或亟待解决的问题,了解不同国家对同一教育问题的多样解决办法。^[22] 贝雷迪并没有严格区分阐释比较和问题研究,两者都指向在同一主题或问题下将不同研究对象国放在一起,详细阐释该问题下各国机制的理论与实践,为本国存在的问题提供外国经验模式,以期为本国教育改革服务。这既是把该主题作为核心的问题研究,也是对不同对象国的阐释比较。如下页表 2 所示,贝雷迪以国家、教会与教育的关系为例,阐述了以苏联为代表的国家控制模式和以西班牙为代表的教会控制模式,以及在两极之间程度不同的各国状况,是诠释取向的阐释比较和问题研究的典型案例。另外,伯顿·R. 克拉克(Burton R. Clark)在研究世界高等教育系统时,把国家、市场、学术权威分别作为管理运行机制作用的三股力量,将各国按照实际情况分布于三角协调图中^[23],其中苏联位于国家权力的极点。这也是诠释取向的比较教育研究的典型代表。

表 2

诠释取向的阐释比较与问题研究

案例:国家、教会与教育的关系					
国家	苏联	美国	英国	荷兰	西班牙
阐释	教育现象 1 国家控制	教育现象 2 教会和国家分离	教育现象 3 教会向国家妥协,主要国家控制	教育现象 4 国家向教会妥协,主要教会控制	教育现象 5 教会控制
↑ 极性			↑ 极性		

这些研究通过回答“为什么”“怎么样”“如何发展”等问题,以他者的视角去理解文本和言行的意义,从而揭示制度的各种作用方式,这与社会科学中的诠释功用不谋而合。诠释取向,比较与“借鉴”“替代”“理解”等是同义词,在方法上都倾向于“事情—描述—诠释”,具有回到事实本身及揭示生活世界的性质,而不是追求“放之四海而皆准”的形而上真理。这些研究运用“比较性观察”的方法对不同国家教育进行探索,通过对“他者”的理解并使自己得到理解,从而促进各种生活形式之间的交往^[24],甚至促成“为我所用”的创造性借鉴。诠释取向下的阐释比较和问题研究,强调现象本身的描绘以展示世界范围内不同国家共同的教育问题和多元的解决方式。在诠释取向之下,比较教育研究者们在内在地、自觉地具有辩证、汇通的比较视野,不借助外显的、明确的文字描述,而以思维的“逻辑”与“框架”、“程式”与“方法”等形态内在于研究成果的文本之中^[25],从而体现其比较性、价值性与科学性。

但现实中,诠释取向的阐释比较和问题研究及其理解、替代和为我所用的创造性借鉴等总被人诟病:给人“隔靴搔痒”、进行着碎片化的信息译介和无关宏旨的借鉴启示的印象^[26];比较教育研究的结论总停留在经验及趋势的总结或可选择路径的展示,需要等待教育决策者发现可利用之处才能显露出其价值。这也许与当前国内外大量的比较教育研究成果都以单一国别为主要研究对象有关。1957年-2015年间发表在美国《比较教育评论》的1340篇学术论文中,对单一国家的研究稳定保持在总研究数量的75%以上,在比较教育研究中占不可撼动的主导地位。^[27]我国比较教育研究面临着同样的情况,研究者们以一国为对象,致力于对他人没有发现过的教育制度或新的教育动态进行介绍和剖析,将眼光扩展到全球,尤其是发展中国家面临的教育困境与现代化发展举措,体现了对世界教育

和本国教育的关怀。尽管贝雷迪的阐释比较与问题研究所期望的对象是两个甚至多个国家,但在诠释取向,单一国别研究与阐释比较和问题研究并无二致,都是进行理解与借鉴的工作。阐释比较和问题研究本就是在资料不对等或不充足的情况下不得已的一种比较选择,单一国别研究占据比较教育研究的主导地位,就更是如此。

究其原因,“比较教育研究是抓住时机去深入现场,到有关国家去参观、访问、调查、参与。这样从身临其境和目睹其事来猎取印象,比之仅从信息传播和书本翻阅要确切得多。我们尤为相信通过较深和较久地现场实践,能使人对问题辨析全面而透彻,必然会从感性认识而提高为理性认识,由平泛的常识臆断而提高为科学论述”^[28]。对于资料的收集、对等与充足的要求而言,进入现场或实地调查是如此之重要,但也是如此之困难。2016年的调查显示,超过半数以上的受调查者没有任何国际学术交流经历,其中超过一半的人出国时间在1年以内,属于短期交流。^[29]囿于经费、时间、精力等多方面因素的限制,比较教育研究者所做的工作大都是在翻译整理的过程中加入自己的理解^[30],并在理解之后进行创造性的借鉴。尽管这是不得已而为之的诠释,但在贝雷迪看来,也是比较教育研究难以替代的价值。

四、从现实到理想:探寻比较的路径

贝雷迪所谓的平衡比较和总体研究,是基于两个或以上的同种现象间的统一性、相似性和异质性,通过超越事实本身去追求能解释教育成功或失败的类似于自然科学的一般因果法则,强调探索教育规律。现实中,以单一国别为主要研究对象的阐释比较和问题研究通过他者的角度理解和诠释别国教育,重视文本和研究者之间的视域融合,关注既存事实及其意义与功能,强调理解并期望在此基础上有所借鉴和改进。“理解”与“借鉴”源于他者教育生活之他者属性,“探索教育规律”的价值则源

于他者教育生活之教育属性,两者走向统一,最终促进教育生活的完善。^[31]

看起来,探索教育规律似乎是理解与借鉴的更高阶段,从而也就造成了常见的现实与理想的差距,但探索教育规律很难实现,所以它在很大程度上只能是理想。而且,甚至还有不少研究者疑惑于:教育世界中真的有普遍法则吗?后现代主义比较教育研究者们反对任何一种缠绕着合法性话语的教育学与知识形式,拒绝作为人类事业基础的普遍理性^[32],主张世界本就是不确定、复杂、动态化、非法则、非普遍化的。追求终极规律的总体研究之所以寻求教育“本质”而不得,“乃是因为本质本就是不存在的,以往研究中盛行的宏大叙事严重禁锢了研究者的思想”^[33],因此应用批判性思维代之以微型叙事,这在一定程度上动摇了总体研究的根本机制。而且现实中,大家为什么都只在进行诠释取向的阐释比较和问题研究呢?是因为资料的不可比性,但真的存在可比性这一回事吗?持文化相对主义立场的比较教育研究者们认为,教育处于社会的“语境”之中,与社会其他系统密切勾连,牵一发而动全身,因此每一种社会都是独立自在的体系,不同国家的教育必然存在整体的差异,无法与异文化的教育进行有价值标准的比较。因此,文化相对主义者主张比较教育研究不能得到各国教育发展的共同规律,只能作为阐释或理解教育的工具,通过对象化的描述和研究揭示其各国教育的内表特征。^[34]也就是说,根本不存在什么可比性的问题,“今后比较教育学的任务是通过全球主义的课题进行研究达到理解世界教育的目的”^[35]。而且,寻求原因与结果的一一对应必然是无效的,“功能”的意义不在于作为检验假设性普遍性论述(假定特定的原因产生特定的结果)的准试验程序,而在于经验上以功能对等的观点寻求产生某种结果的替代选择的可能,比较的意义就在于寻求功能对等。^[36]

既然不存在可比性的问题,而且也不一定有普遍存在的教育法则,那么理想永远只能是理想,实

践中就只能进行诠释取向的比较教育研究吗?事实上,在贝雷迪的比较教育研究四步法中,阐释比较与问题研究、平衡比较与总体研究并不是低阶与高阶的关系,而只是处于一条水平线的两端(如图2所示)。比较教育研究的知识生产处在一个连续统一体中,一端是“诠释”,重点在于阐明他国或者区域教育的特质;另一端是“解释”,目的是探索教育发展的一般规律。^[37]这条水平线的起点是诠释取向的阐释比较与问题研究,终点是解释取向的平衡比较与总体研究。没有起点,何来终点?比较教育研究是寻求真理和寻找相对的结合体。^[38]因此,既不能因为探索教育规律很困难,就否定它作为比较教育研究重要目标与方向的必要性,也不能因为现实中存在大量诠释取向的理解与借鉴,就由此贬低比较教育研究的科学性与价值。所以,必须要明确的是:理解和借鉴是与探寻教育规律同等重要的比较教育研究取向,它们自身就是比较教育研究的价值所在。“有限的知识和初步的结论总比没有知识好,即使结果尚无定论,也不能放弃比较研究,确定的结论只能来自于几代人的研究尝试”^[39]。即便是有限的知识和初步的结论,那也是有益的。但如何才能确定现实中诠释取向下的比较,哪怕缓慢,也正积极地走向对教育规律的探索呢?

第一,超越描述。描述、解释、并置和比较构成了贝雷迪比较教育研究四步法。其中,描述、解释和并置是比较不可或缺的前提和基础,但描述、解释和并置并不能等同于具体的比较。如果错把那些加入了作者主观评价抑或简单的统计数据,而主要性质仍然是关于国外教育改革的报道性、描述性文字(包括在国外期刊上报道本国教育的文字)也纳入了“成果”之列的话^[40],比较教育研究的门槛实在太低,适用面也实在太广了。贝雷迪明确地指出过:描述、解释和并置这前三步是“给自己看的”^[41],它们更侧重于资料的收集、整理和初步的分析,最后一步比较才是为了研究整理发表给他人看,是最终完整成果的产生阶段。所以,切不可用描述、解释、并置等来代替比较。尽管进行比较需要

比较的路径

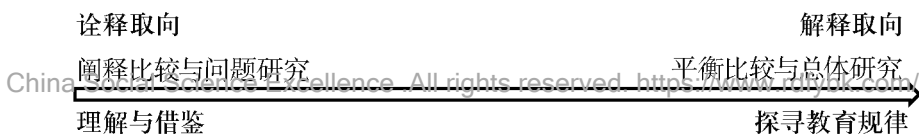


图2 贝雷迪的比较路径

描述对象国教育现象、解释背后的社会因素、提出具体的问题和假设以及并置对象国的具体教育状况,但这并不能等价于比较。真正的比较需要有描述,但一定要超越描述,要经由描述去展开对具体问题的比较探索,基于事情之前和之后的描述,展开对以前存在或现存状况的比较以及未来尝试的塑造。^[42]

第二,避免陷入孤立主义。“作为一种社会科学方法,比较并不在于涉及可观测到的事实,而是要关注彼此间存在联系的关系甚或关系的模型”^[43]。但即便是在解释取向之下的比较,在诸多“事实”中抽象出“两个或两个以上社会集团中的关系类型之间的关系”作为研究对象^[44],通过概念、判断、推理的认识过程从区域研究上升到一般,这也需要抽取相关因素并剥离其他因素。因为,“任何比较只是拿所比较的事物或概念的一个方面或几个方面来相比,而要暂时地和有条件地撇开其他方面”^[45]。比较教育研究十分关注关系,重视教育与社会的连接,但最终走向解释的时候还要抽离或者孤立出来,这看起来似乎特别不合理。但在贝雷迪看来,走向解释的关系抽离,并非真的抽离,而是有前提的,这就需要在阐释比较和问题研究时,对教育与社会进行整体的、不割裂的分析。“校外的事情甚至比校内的事情更重要,校外的事情制约并且说明校内的事情”^[46]。只有在多重背景因素的基础上说明不同种“如何”的可能性,广泛链接,甚至是主动建构信息和信息主体之间的关系^[47],才能避免陷入孤立地描述教育现象,或者从单一与孤立视角解释教育现象、说明制度意义的怪圈;也只有在诠释阶段完成了非孤立主义的阐释比较与问题研究,才能更好地走向教育规律的探求。

第三,始终秉持问题意识。从诠释取向的比较走向解释取向的比较,难在资料的对等与充足的要求。现实中以诠释取向的比较大都以某一国别为主,难在无法进入现场,但真正的困难恐怕还源于并置阶段。并置之难,难在问题或假设的提出与确立,并导致了可比性之难,从而造成了现实与理想的差距。所以,贝雷迪特别强调问题意识,这与他诠释取向下的问题研究不同,这种问题意识是一种贯穿于比较教育研究全程的思维品质和实施路径。在他看来,列出事实的清单不是比较,必须要从已有资料中提取研究意欲解决的问题^[48],要从具体社会事件以及所能引发的教育思考中提炼问题。问题意识是比较教育研究的灵魂,它实际上是一种关

于规律的关系性想象,因为比较教育研究不仅需要按时间顺序或空间顺序加以排列事实,而且更需要将事实联系起来的洞察力和想象力^[49],以聚焦、明晰和确立需要解决的真实问题,从而实现从单纯罗列教育事实和广泛的多学科解释分析到获得规律性结论的可能性超越。

参考文献:

- [1] 贝磊,鲍勃,梅森主编.比较教育研究路径与方向[M].李梅,主译.北京:北京大学出版社,2010:286.
- [2] GREEN A. Education, globalisation and the role of comparative research[M]. London: Institute of Education, University of London, 2002: 26.
- [3] [7] [20] [41] [48] BEREDAY Z F. Comparative method in education[M]. New Delhi: Oxford & IBH Publishing Company, 1964: 14, 42, 25, 46, 22.
- [4] SCHNEIDER F. The immanent evolution of education: A neglected aspect of comparative education[J]. Comparative Education Review, 1961, 4(3): 136.
- [5] [6] [8] [12] [22] BEREDAY Z F. Reflections on comparative methodology in education 1964-1966[J]. Comparative Education, 1967, 3(3): 174, 171, 174, 175, 178.
- [9] WEBER M. Economy and society[M]. New York: Bedminster Press, 1968: 4.
- [10] 罗意. “事实之后”与格尔茨的文化分析范式[J]. 青海民族研究, 2012, 23(3): 12-16.
- [11] [39] BEREDAY Z F. Comparative analysis in education[J]. Prospects: Quarterly Review of Education, 1977, 7(4): 484, 483.
- [13] ANDERSON A. Methodology of comparative education[J]. International Review of Education, 1961(7): 3-11.
- [14] [37] 吴宗劲, 饶从满. 论我国比较教育的科学化: 必要性与可能性[J]. 比较教育研究, 2021, 43(7): 12-20.
- [15] 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, 37(4): 1-6.
- [16] 萨卡罗普洛斯. 比较教育: 从理论到实践[J]. 赵中建, 译. 外国教育资料, 1991(2): 66-70.
- [17] 谢安邦. 比较高等教育[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2002: 102.
- [18] ADICK C. Bereday and Hilker: Origins of the "four steps of comparison" model[J]. Comparative Education, 2015(54): 35-48.
- [19] 田小红. 比较研究论述的形成——对我国比较教育研究中部分文献的内容分析[J]. 比较教育研究, 2010, 32(7): 16-20.
- [21] 于尔根·施瑞尔. “比较教育学”: 一个让人误解的名

称?——论统一的概念和不同的逻辑[J]. 孙进,燕环,译. 比较教育研究,2022,44(2):3-15.

[23]伯顿·R. 克拉克. 高等教育系统——学术组织的跨国研究[M]. 王承绪,等译. 杭州:杭州大学出版社,1994:159.

[24]郑富兴,范增钊. 比较教育研究与教育理论的中国原创[J]. 比较教育研究,2005(10):14-18.

[25]付轶男,饶从满. 比较教育学本体论的前提性建构[J]. 比较教育研究,2005(10):1-6.

[26]杨明全. 试论比较教育学知识的谱系化发展——兼论比较课程与教学论学科建设[J]. 比较教育研究,2015,37(9):30-37.

[27]张伟,刘宝存. 六十年来世界比较教育研究的回顾与省思——基于美国《比较教育评论》的文献分析[J]. 教育研究,2017,38(1):139-148.

[28]滕大春. 外国教育史和外国教育[M]. 保定:河北大学出版社,1998:581.

[29]孙进. 中国比较教育学学科成员的知识结构与研究取向[J]. 外国教育研究,2016,43(10):18-30.

[30]赵蒙成. 论比较教育的知识生产[J]. 苏州大学学报(教育科学版),2014,2(1):25-33.

[31]赵蒙成,徐承萍. 论比较教育研究范式的身体转向[J]. 比较教育研究,2017,39(12):15-22.

[32]OZMON H, CRAVER S. Philosophical foundations of education[M]. New Jersey:Prentice-Hall,1995:387-388.

[33]王建梁,陈瑶. 比较教育方法论的历史传统、现代变革及其启示[J]. 高等教育研究学报,2011,34(1):39-42.

[34]吴忠魁. 论比较教育的价值取向[J]. 比较教育研究,

1998(1):1-5.

[35]小林哲也. 国际化社会与比较教育学[A]. 赵中建等,选编. 比较教育的理论与方法——国外比较教育文选[C]. 北京:人民教育出版社,1994:69,93-94.

[36]杨丽茹. 比较教育研究方法论中的结构功能主义:从帕森斯、安德森到卢曼、施瑞尔[J]. 外国教育研究,2009,36(12):27-32.

[38]BEREDAY Z F. Comparative education and ethnocentrism[J]. International Review of Education,1961,7(1):24-34.

[40]项贤明. 从比较教育走向比较教育学[J]. 全球教育展望,2013,42(9):3-10,24.

[42]MOORE S F. Comparisons: Possible and impossible[J]. Annual Review of Anthropology,2005(10):1-11.

[43]SCHRIEWER J, HOLMES B. Theories and methods in comparative education[M]. Frankfurt am Main:Lang,1988:33-34.

[44]奥利韦拉. 比较教育:什么样的知识?[A]. 赵中建等,选编. 比较教育的理论与方法——国外比较教育文选[C]. 北京:人民教育出版社,1994:324-331.

[45]弗拉基米尔·伊里奇·列宁. 列宁全集(第八卷)[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,编译. 北京:人民出版社,1959:423.

[46]BEREDAY Z F. Sir Michael Sadler's "study of foreign systems of education" [J]. Comparative Education Review,1964(7):307-314.

[47][49]鲍俊逸,程晋宽. 从“基于事实”到“关心想象”——比较教育研究的关系主义转向[J]. 教育研究,2022,44(3):80,83.

What Is Comparison: A Realistic Reference from Bereday's Four-step Method of Comparative Education Research

Fu Shuqiong Hu Chen

Abstract: As an important comparative educator, George Z. F. Bereday proposed the famous "four-step method of comparative education research": Describing educational phenomena, interpreting influencing factors, juxtaposing causation and coming up with questions, as well as conducting specific comparative studies. In the specific comparison, balanced comparison and total approach that explain general laws of education can be conducted if data are equivalent and sufficient. In reality, because of the unequal and insufficient data, most comparative education research is carried out with single-country illustrative comparison and problem approach based on interpretive understanding and reference. Although there are doubts and denials of general educational laws and true comparability, comparative education research should still strive to move from an interpretation orientation to an explanation orientation, which requires transcending description, avoiding isolationism, and always upholding problem awareness.

Key words: comparison; George Z. F. Bereday; the four-step method of comparative education research