

论“比较历史分析”与比较教育学科发展

高皇伟

(华南师范大学公共管理学院、东南亚研究中心, 广东广州 510631)

[摘要]“比较历史分析”作为一种社会科学研究方法论,具有深厚的理论和实践渊源,被广泛运用于社会科学的各个领域之中。从比较教育学科发展出发,“比较历史分析”既是传统历史研究法的重新修正和再造,也是对实证和结构功能主义的质疑,并在定量和定性研究相融合的推进中不断发展。它注重因果分析和历史次序过程、融合多种社会科学理论和方法、致力于系统化和情景化比较,为比较教育学科发展提供新的可能。“比较历史分析”启发比较教育研究者从知识本质观和价值观构筑新的知识观,然而其自身的局限性亦需要全面、辩证、理性、客观地分析,以更好地推动新时代比较教育一流学科建设。

[关键词]比较历史分析;比较教育学;学科发展;方法论

中图分类号: G40-059.3 文献标识码: A 文章编号: 1003-7667 (2019) 09-0052-08

进入改革开放新时代,实现研究方法论的创新是学科发展与巩固的必由之路^[1],也是繁荣中国特色哲学社会科学的基本要求。“双一流”建设背景下,比较教育一流学科建设需要进一步强化学科的基础研究,并不断完善其研究方法论。目前,在多元整合的全球化知识浪潮中,“比较历史分析”(comparative historical analysis)为比较教育研究提供了一个重要路径^[2],有利于厚实比较教育的学科方法论基础。

一、“比较历史分析”的渊源与内涵

“比较历史分析”作为传统历史研究演变的产物,其历史研究的方法理论深厚。根据黑格尔的历史哲学理论,研究历史的方法可分为原始的历史、反省的历史和哲学的历史。^[3]原始的历史叙述多数是历史家们亲眼看见的行动、事变和情景,而且反映他们的精神,所涉及内容的范围一般都较为局限;反省的历史,其范围则不限于它所叙述的那个时期,相反,它的精神是可以超越现时代的,具体表现为普遍的历史、实

验的历史、批判的历史以及生活和思想方面的各个专史。前两种历史是无须解释的,它们的概念是直观的,而哲学的历史实际上需要一番阐明或辩护,它认为历史是精神的发展,显出“自由”意识的各阶段形态。黑格尔的突出贡献就是把人类自由的实现看成一个具体的历史过程,并且在此过程中,不同时期和不同民族都会呈现出不同的表现形式。^[4]而黑格尔历史哲学中所倡导的历史叙述可超越现时代、把人类自由的实现看成一个具体的历史过程等观点,则为“比较历史分析”的发展提供了哲学依据。

历史的叙述与其比较分析同样离不开社会环境变化。社会历史哲学的方法论问题主要是历史本体论与历史认识论的关系问题以及社会系统论与历史辩证法的关系问题。对此,在建构历史—社会系统过程中,主要在于推动历史运动创造社会关系,并在历史进程中完善社会结构,建构社会整体系统。^[5]这为“比较历史分析”突破历史界限,从社会结构视角探究中宏观单元分析,并将历史学与社会学有机结合提

作者简介:高皇伟,男,华南师范大学公共管理学院、东南亚研究中心讲师,教育学博士。

供发展思路。与此同时，“比较历史分析”与比较史学具有较大关联。比较史学，即史学比较研究，是指对历史上的事物或概念，包括事物、人物、思潮和学派等，通过多种方式进行比较、对照，判明其异同，分析其缘由，从而寻求共同规律和特殊规律，其类型可分为横向比较、纵向比较、宏观比较和微观比较。^[6]在比较历史教育研究中，不仅要运用比较法，还要从现代自然科学和社会科学的研究方法中引入描述法、调查法、观察法、因素分析法和数理统计分析等方法。因此，“比较历史分析”集合了历史哲学、社会历史哲学及比较史学等理论义理，逐渐在社会科学各个领域占据重要位置。

“比较历史分析”作为社会科学研究中的重要方法，尤其是在政治学和社会学领域中较为常见，在历史学、经济学和人类学中也或多或少存在着此种方法。20世纪六七十年代，在亚历山大格申克龙（Alexander Gerschenkron）、巴林顿摩尔（Barrington Moore）、莱茵哈德本迪斯（Reinhard Bendix）、西摩·利普塞特（Seymour Lipset）和斯坦·罗坎（Stein Rokkan）等人的带领下，早期的“比较历史分析”取得了一定的成就；到20世纪八九十年代，“比较历史分析”亦得到延伸和巩固，并出版了一系列著作。大卫·科利尔（David Collier）指出“比较历史分析”具有三种典型特质：一是持续关注某一组明确的国家案例；二是注重宏观的时间跨度，并呈现出时间发展的因果关系过程；三是运用系统性比较法，并从国家政策层面评价与解释产生的结果。^[7]早期的“比较历史分析”聚焦的是比较的过程如何促使人们的观念发生细微调整，并开发和提炼新解释。相比而言，詹姆斯·马奥尼（James Mahoney）和迪特里希·鲁施迈耶（Dietrich Rueschemeyer）则在承认多学科特性的基础上，将比较历史社会学的研究法当成“比较历史分析”。

此外，查尔斯·拉金（Charles Ragin）指出比较研究的两种初始类型：一是案例导向型比较研究；二是变量导向型比较研究。^[8]前者着眼于某一现象或事件中的一个或几个实例；后者则

是科学家为探索某一事件中的多种场合而试图识别它们的共同点，并注重产生事件分歧的原因。无论是哪种类型的研究，比较研究都将把每一个案例当成一个整体的单元，并强调事件依托的历史背景。根据维恩图式（Venn Diagram）所绘，“比较历史分析”主要蕴含四个要素，分别是案例内分析（within-case methods）、比较分析、社会科学和集群单元分析（aggregate unit of analysis）。前两种属于方法论，后两种属于认识论。^[9]案例内分析是用来洞察某一特定现象的决定因子，常用的方法是因果叙述，并以案例分析的形式呈现出来。比较分析则是在分析多个案例中探究异同点，并努力突出因果决定因子。“比较历史分析”作为社会科学的一个重要分支，也采用了社会科学的一些方法，如统计法、实验法、人种志和历史法，并借比较历史的方法进行比较。集群单元分析则采取结构功能视角，探索中宏观层面过程。该过程既包含多个个体，又产生了社会关系模式。对此，查尔斯·蒂莉（Charles Tilly）把“比较历史分析”当成一种在较大的构架和程序中作出更大的比较。这样，国家、社会运动、阶级、经济、宗教和其他宏观社会概念将是“比较历史分析”聚焦的对象。但是，“比较历史分析”也不排除个体因素的重要性。^[10]由此，“比较历史分析”重视因果解释，并从中宏观层面对聚群单元进行分析。

总之，“比较历史分析”意在宏观环境中的事件或结构进行开发、检测并提炼出因果和解释性假设。比较历史的精粹要素也将存在于比较教育再筑历史的学科知识里。这些要素包括：注重解释和说明，而不是预测，其目的是理解教育事业的任何一个方面；通过使用概念、模型及理论来比较分析教育现象；更多地使用定性研究进行比较，包括结构的比较；更加重视如何解释说明特定的经历和历史轨迹。^[11]由此，“比较历史分析”可概括为关注因果分析，强调历时和共时的过程，并进行系统化和情景化比较。^[12]虽然“比较历史分析”是基于一定的社会和政治结构并对其变化因子进行解释，但是研究者并非致力于结构解释或任何其他单一的理论定向。同样地，当许多研究采取定性的形式进

行数据分析时，“比较历史分析”也不是以单一的描述法和因果推断为特征。这些理论渊源和内涵将给比较教育研究者带来新启发。

二、“比较历史分析”在比较教育学学科中的发展

在全球化背景下，从比较教育学学科发展出发，“比较历史分析”可以看作是以一种整合构筑的方式呈现在历史舞台。这是对比较教育学科传统历史研究法的再造与转型，并在科学实证主义和结构功能主义的质疑及定量和定性研究融合的推进下逐渐形成与发展。

(一) 传统历史研究法的再造与转型

在比较教育学学科发展史中，历史研究法占据着举足轻重的位置。19世纪末20世纪初，在民族主义和历史主义学派的影响下，历史研究法已逐步映入比较教育学者的眼中。1900年，英国比较教育学者迈克尔·萨德勒（Michael Sadler）在《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》中揭示：“一个国家的教育制度是一种活生生的东西，是遗忘了的斗争和艰难以及‘久远前的战斗’的结果，其中隐含着民族生活的一些神秘作用。”^[13]萨德勒十分注重历史中的文化和民族特性，是比较教育学历史研究法的开创者。随后，伊萨克·康德尔（Issac Kandel）、尼古拉斯·汉斯（Nicholas Hans）、弗里德里希·施奈德（Friedrich Schneider）和罗伯特·乌利希（Robert Ulich）等学者对此加以发展，使其一直在比较教育发展史中扮演着重要的角色。直到20世纪50年代，实证主义社会科学研究方法的出现，以及70年代新马克思主义、80年代新自由主义和后现代思潮的兴起，给传统历史研究法带来挑战。20世纪60年代起，历史研究法就开始衰微。21世纪以来，各种诸如科际整合研究法（interdisciplinary approach）等新研究方法，也给传统历史研究法带来冲击，使之亟须修正和转型为“比较历史分析”。这是一种修正的历史研究法，是将历史和社会科学结合起来的一种新方法。由此，运用此方法可构筑一套比较历史教育学的知识观，这类类似于比较历史和比较历

史社会学。^[14]这种知识观的构筑，从某种程度上来说也是人们在质疑实证和结构功能主义中衍生而成的。

(二) 对实证和结构功能主义的质疑

受启蒙运动和科学主义影响，比较教育学诞生之初，就与实证研究结下不解之缘。“比较教育学之父”朱利安曾指出要把比较教育建成一门近乎科学的学科，并强调实证研究，然其思想受到历史因素研究的挑战，一直未能得到发展。直到20世纪50年代科学实证主义的兴起，乔治·贝雷迪（George Bereday）、阿诺德·安德森（Arnold Anderson）、哈罗德·诺亚（Harold J. Noah）及马克斯·埃克斯坦（Max A. Eckstein）等新一代比较教育学者才掀起对传统历史研究法的批判。诺亚和埃克斯坦指出科学的比较教育需要遵守认识论和方法论的法理。他们还强调运用科学的研究方法，如统计法、描述法等，才能有效揭示学校教育发展的各种因果关系，为学校改革提供理论依据，使比较教育实证主义研究范式暂时取代传统的历史研究范式。尽管如此，科学实证主义也同样遭到一些学者的批评，他们认为这种范式缺少历史和文化背景因素。基恩·沃特森（Keith Watson）和安德列亚斯·卡扎米阿斯（Andres M. Kazamias）亦认为：“我们不仅要在历史文化中重找比较教育根基，还要找回比较教育遗失的历史遗产。”^[15]当传统历史研究法遭受拒绝和批评时，一些学者仍坚持呼吁回归历史，而“比较历史分析”正好在吸取传统历史研究法优点的基础上，结合时代发展的需要，将历史学、社会学和教育学有机结合起来，这必将成为比较教育学改革的新趋势。过去十几年里，随着后现代认识论的发展，社会科学知识的可能性遭受否定，同时其对实证主义也持有异议。此外，实证科学研究放弃了寻找宇宙根源和隐性原因的研究，也放弃了寻找现象的最终原因，转而去关注调查，关注由观察现象推理而收获的数据。^[16]在这种情况下，“比较历史分析”追求因果解释和偏向定性研究的特性可弥补科学实证主义的不足。

结构功能主义自身的局限也给“比较历史

分析”带来新机遇。它不同于康德尔等人所强调的“历史—功能”比较教育。结构功能主义者作为社会功能主义，集中“注意由抽象化的社会系统构成的模型，探索实质上并没有注明日期和常常没有日期的那些关系”^[17]。然而，早期的比较教育学者则认为考察教育需要凸显学校外的事件及其社会背景。这种背景关乎学校内外部结构功能，特别是与社会结构功能的整体联系。可见，结构功能理论分析模式注重整体研究，也极力寻找结构与功能之间的互动关系，还强调研究对应关系，或用对应关系分析社会与社会的结构功能。它具有相对客观自然的特点，不需要作某种价值判断来探讨教育问题，一旦某一现象被阐述，就能很好地确立相互之间的联系和建立因果关系。可是，它存在过于强调结构与功能的一致性，偏重系统的静态平衡和稳定性，不允许脱离样式以及要求系统演化的单线决定论等问题。此外，这种研究也无法论证具体教育行为与社会发展的关系。^[18]尽管如此，20世纪中叶，结构功能主义的优势，使比较历史研究略显式微，但鉴于结构功能主义自身的局限，“比较历史分析”逐渐在社会科学领域中扮演着越来越重要的角色，并在实证和结构功能主义遭受质疑与批判的背景下渐渐形成及发展起来。

（三）定量和定性研究相融合的推进

在社会科学的研究方法里，定量研究和定性研究这两种不同的科学范式已经争论许久。20世纪初至五六十年代，西方教育研究主要以定量研究为主；20世纪五六十年代至八十年代，则以定性研究为主；20世纪八十年代以来，定量研究和定性研究在论战中不断趋向融合，并朝着定量和定性研究相结合的路径前进。^[19]定量研究着重从特定假设出发将社会现象数量化，计算出相关变量之间的关系，进而获得科学而又客观的研究结果，比较适合在宏观层面对事物进行大规模的调查和预测。定性研究则强调研究者深入社会现象之中，通过亲身体验了解研究对象的思维方式，在收集原始资料的基础上建立情景化和主体间性的意义解释，比较适合在微观层面对个别事物进行细致、动态的描述和分析。^[20]

对于比较教育学者来说，虽然萨德勒等人倡导历史研究，但是他们反对使用纯粹的统计法，而贝雷迪等学者强调统计法等实证研究，却相对忽略其历史文化背景。随着后实证主义的发展，那些根植于后实证主义的定性研究将采用科学的方法进行研究。这些方法包含还原和逻辑的因素，同时强调实证数据收集、因果导向以及基于先前理论进行确论。^[21]因格索就将两者结合使用，提出因格索调和模式，并结合定性和定量研究的连续图导出三个模式：“探索模式”中，定性研究具有探索功能，帮助定量研究来定义其研究问题范围的变数；“提出解释”中，使用定量研究，并用定性研究去帮助解释和理解定量研究结果的意义；“提供例子”中，共同使用定性研究和定量研究，但各自发挥其效果。^[22]相比之下，“比较历史分析”在因果解释案例中，不仅需要反应者的字句话语及相关文献，也需要数据统计分析，这正好切合定量和定性研究融合所显现的效果，这种融合的发展趋势有利于推动“比较历史分析”在比较教育学科方法论中的进一步发展。当前，我国比较教育研究者主要立足中国问题，放眼世界，并运用定量和定性等多种研究方法，既从历史角度分析现实教育问题，也从国际比较视野探讨教育前沿现象。由此看来，“比较历史分析”可为比较教育学科发展提供新路径。

三、“比较历史分析”在比较教育学科发展中的可能特征

“比较历史分析”作为一种社会科学研究方法论，被应用于政治学、历史学、社会学等多个学科领域，也将被应用并助力于比较教育学科发展。其表现出注重因果分析和历史次序过程、融合多种社会科学理论和方法、致力于系统化和情景化的比较的特点，将拓展比较教育学科发展新空间。

（一）注重因果分析和历史次序过程

在比较历史研究中，因果论证是分析的核心要素。因此，比较历史研究者需要仔细精选和检验因果命题，而不是直接引入特殊事件作为整个叙述的插曲。就其本身而言，“比较历史分

析”并不排斥因果分析，或者因为其他的研究目的而避开因果分析。实质上，它试图寻找重要结果产生的原因。基于这一导向，“比较历史分析”者不必采用任何单一方法进行因果分析，他们在实际的因果推断中，可以使用多种策略和方法，而且在方法的运用方面，常常以折中的态度以达到问题的解决。那么，比较历史分析者如何进行因果推理呢？詹姆斯马哈尼（James Mahoney）从测量和聚合两个维度将因果推理分为三种不同策略：名义策略（nominal）、次序策略（ordinal）和案例内分析策略。^[23]每一种策略可能包含多种特定的方法论。名义策略运用名义测量进行比较，而次序策略运用次序测量进行比较。相比之下，案例内策略则采用聚合维度。名义策略和次序策略都包含横跨案例的比较，而案例内策略则需要解集转换，并聚焦特定案例比较，同时它又能与测量维度的多个层面并置。此外，在研究历史事件时，比较历史分析者关注的是共时和历时的动态变化过程，而不是静态地集中于某一单一或固定的时间点。为此，他们在解释分析时需将当时事件的结构考虑在内，并将其不同点作为解释的主要结果。不仅如此，由于事件发生本身是共时的，比较历史分析者也应考虑事件同一时间之间的相互影响。因此，“比较历史分析”融合多种研究方法和策略，将因果分析与历史次序的动态过程结合起来，同时既重视历史，又重视因果解释推理。但波普尔认为即便一个人能够收集客观事实，并进行检验和分析，解释假设或理论也不会自动显现出来的，这需要一个既符合事实，又能获得存在意义的理论框架。^[24]为此，除了解释推理和事实案例分析外，“比较历史分析”还试图寻求社会科学理论方法的支撑。同样，新时代比较教育研究中，不仅需要客观数据或历史事实，而且需要通过一定的理论分析框架进行逻辑推理与解释分析。

（二）融合多种社会科学理论和方法

20世纪50年代末及整个60年代，由于社会功能主义对社会不平等、矛盾和革命等方面缺乏独到的分析，于是社会科学家们开始寻求新的发展路径，逐步强调从中宏观层面，运用

新马克思主义和新韦伯主义对社会过程与结果进行结构性解释。到20世纪八九十年代，结构功能主义遭到行动研究、文化诠释及政治认同等新方法的冲击与挑战。为此，基于“比较历史分析”的视角，将各种诸如制度主义、理性选择理论、文化主义、女性主义、殖民主义或后殖民主义等理论方法加以融合和发展，成为“比较历史分析”发展的重要标志。安迪格林（Andy Green）就运用多种比较历史方法来具体解释各国教育制度产生和发展的过程，如理论平行论证方法、背景对比方法、宏观原因分析方法、例证比较方法和分析比较方法。另外，美国学者泰勒也把比较历史方法分为四种，包括个别化比较、普遍化比较、差异寻求比较和包容比较方法。^[25]追溯比较教育学科方法论，发现它在历史法的基础上融合了多种社会科学理论分析。早期，康德尔等人主要运用的是历史比较分析、历史心理分析、历史宏观和微观分析，只是康德尔、汉斯和乌利希的历史法有一些不同。^[26]如康德尔十分重视将民族主义和民族特性作为一个国家真实教育条件的历史背景，但他不作其他的因素分析。汉斯则建构了一种“历史—因素分析法”，对民族国家中影响教育制度的各种因素进行具体分析。随着时代发展，比较教育研究理论和方法的多元发展趋势，要求在社会科学知识体系中寻找适合多元发展的研究知识路径，而“比较历史分析”凸显的多元理论和方法特征，能为比较教育学科发展提供新的知识逻辑。

（三）致力于系统化和情景化的比较

系统化和情景化比较是“比较历史分析”的另一特色，为比较教育学科发展走向系统科学提供了可能。它的系统化特性源于历史认识的系统分析方法，主要以系统论作为理论基础，并揭示任何系统都是更大系统的组成部分，因而要把对象作为一个整体加以认识。系统在横向空间上是由各部分组成的有机整体，在纵向时间上是自身演进过程的整体。^[27]在因果分析中，系统化的比较是十分重要的。大多数比较历史研究都在限定的历史背景中解释其产生的重要结果，且常常聚焦于许多小案例。然而，“比较历史分析”并不直接指向普遍的应用型知识，

其更大优势在于能为理论和社会定量研究搭建一座可能的对话桥梁。为了更好地将理论和历史融会贯通,比较历史分析者常常通过许多小案例的反复分析,进而产生新的理念和新的解释,最终在一系列详细案例的论据中改善先前的理论,增强理论运用的预期价值。此外,正因为比较历史分析者可以调查好每一个案例,他们也就可以在每一个特定案例的宏观背景中去估量各个变量,进而达到更高层次的概念,并增强其评估的有效性。不过,各个变量在各种不同的背景中产生的因果效应也会有所不同。这就需要比较历史分析者学会情景化比较。查尔斯瑟伯(Charles H. Thurber)指出:“每个学校组织中的每一个人都有特定的问题,而对于不同国家而言,这些问题又有许多不同的解决方案,其运行策略取决于自身的历史精神和背景环境。”^[28]比较教育学者埃德蒙金(Edmund King)的社会生态情景理论,则从生态学角度强调研究世界各国所处的历史环境和背景是进行有效决策的基础。在情景化比较中,案例的选择取决于研究主题及研究所形成的问题,而不是纯粹进行地理划分。另外,比较案例的选择具有多样性。虽然国家仍然是最常选择的单元,但是越来越多的研究者选择某一国家的联邦或组织机构层面进行比较,而且案例的选择也不受国界的限制。尽管如此,以国家为单元进行比较分析常常是宏观问题研究最合适的选择。然而,在“比较历史分析”中,系统化和情景化的比较一般会受到许多小案例的限制,因为这些小案例并不涵盖所有诸如大的社会结构、文化类型与变化过程等比较和历史研究。因此,在系统化和情景化取向的比较历史分析中,我们需要取长补短,历史辩证分析。

四、“比较历史分析”对比较教育学科发展的思考

当前,历史方法在比较教育研究中重新获得重视,不是原来因素分析法中历史主义范式的简单回归,而是一种经过再创造加工的历史方法。^[29]“比较历史分析”作为社会科学知识体系的重要组成部分,有助于构筑比较教育学科

新的知识观,创新社会科学研究的知识与方法体系。

从知识本质观来看,“比较历史分析”贯穿于动态的历史次序过程中,并基于开放的社会结构系统,将人类发展知识内化于社会科学知识体系中。早期比较教育学者汉斯就指出比较教育研究应先分别研究每个国家系统,而这一系统是基于该国历史背景及与之相关的民族特色和文化的发展。接着,在不同国家现存的教育体系中进行数据收集,而有效的数据分析离不开各个国家相应的诸如社会和经济结构等指标与国际对等指标。^[30]此后,国际教育组织的出现,如联合国教科文组织为比较教育研究提供了数据便利。为此,在比较教育研究过程中,研究者需要从社会结构系统中,探索事件历史次序的动态过程,同时将人类知识的价值取向及人的本质特征彰显出来,从而实现比较教育学科的新时代知识价值。

此外,“比较历史分析”注重中宏观结构和动态历史,但它忽视了静态印象和微观细节,所研究的范围不够全面。就比较历史时期的结构而言,研究者至少可以使用三种不同的结构形式,即历时分析、共时分析和准共时/准历时分析。^[31]历时分析结构凸显时间清晰和年代顺序,并注重持续性和变化性。共时分析可对事件进行详细的分析和揭示,呈现的是静态印象。准共时或准历时分析,涵盖前两者形式,不仅聚焦个案研究中的细节,还凸显了时间的持续特征。因此,在推动比较教育一流学科建设时,既要发挥“比较历史分析”所强调的动态历史和开放系统的知识价值,也要关注个案研究中的细节及人类历史发展中整体和稳定的构架。

从知识价值观层面来说,知识的价值具有互补性,即不同类型知识对个体发展的比较价值。^[32]为此,根据“比较历史分析”的知识价值观,它既融通了历史学、社会学、教育学等多个学科的知识理论,也采用了比较法、历史法、统计法、人种志及实验法等社会科学研究方法。当前,跨学科概念的流行,为各个学科的理论和方法的再次融合创造了条件,而比较教育学作为一门跨学科专业,更不应受学科限制而失去其价值。

哥伦比亚大学学者吉塔·施泰纳-卡姆西 (Gita Steiner-Khamsi) 认为: “比较教育研究者应不受学科界线的束缚, 致力于运用各种理论和方法去解释某一教育现象, 但他们也需要具备扎实的教育研究基础, 以避免在运用跨学科方法上出现概念真空、理论中立或名义上的研究。”^[33]

比较教育学科发展的价值不仅能为我们解决问题扩展路径, 而且能使我们更好地理解自己的教育制度。在比较教育学科成立之初, 朱利安比较教育思想中就蕴含着基于培根分析哲学而进行科学调查^[34], 并倾向使用对现实客观描述的朴素实证法。萨德勒等人则强调民族主义, 并在黑格尔历史哲学影响下着眼于历史研究法, 而贝雷迪等人在实证主义思潮下, 提倡比较教育学必须借用社会科学的一些原理方法, 并主张跨学科研究。概而言之, 纵观比较教育学科发展史, 比较教育研究在融通哲学、历史学、社会学、人类学和统计学等学科理论与方法中, 逐渐彰显其知识价值, 而“比较历史分析”的知识价值观有利于比较教育学者构筑跨学科协同创新和多元方法的研究知识体系, 进而促使比较教育学科真正发挥自身的知识价值。

然而, 每个事物的发展并非十全十美, “比较历史分析”也有自身的局限性, 如其数据主要是二手文献, 而不是源于过去的初始数据文献, 还有偏离一般社会学理论, 而且文本和文化是无法也不可能通过比较而转化的。它也不会去寻找包含所有案例的普遍真理, 这对比较历史分析来说是脱离了具体的历史背景。^[35]由此, 在“比较历史分析”运用于比较教育学科发展与学术研究时, 应结合具体研究的主题、研究对象、研究思路和研究方法等进行全面辩证地分析, 以真正发挥“比较历史分析”的优势和价值, 从而揭示出比较教育研究的本质, 为促进比较教育学科现代化, 繁荣新时代比较教育“一流学科”基础研究方法论奠定坚实的根基。

参考文献:

- [1] 多米尼克·格鲁, 刘敏. 比较教育学科发展中的若干重要问题 [J]. 比较教育研究, 2015(10): 45-51.
[2] 管辉, 谷峪. 比较历史分析: 比较教育研究的一个重要

- 路径 [J]. 比较教育研究, 2018(12): 84-92.
[3] 黑格尔. 历史哲学 [M]. 王造时, 译. 上海: 上海书店出版社, 1999: 1-83.
[4] 王树人. 思辨哲学新探 [M]. 北京: 人民出版社, 1985: 9-19.
[5] 张尚仁. 社会历史哲学引论 [M]. 北京: 人民出版社, 1992: 54-68, 355-368.
[6] 王铎全, 李稚勇. 比较历史教育学 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1995: 2-6.
[7] David Collier. Comparative Historical Analysis: Where Do We Stand? [J]. Newsletter of the APSA organized Section in comparative politics, 1998, 9(2): 1-2.
[8] Pavel Osinsky, Jari Eloranta. Comparative Historical Analysis: Some Insights From Political Transitions of the First Half of the Twentieth Century [EB/OL]. (2018-12-20) [2019-03-09]. <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/economics/events/seminars-workshops-conferences/conferences/conf/eloranta.pdf>.
[9] [10] Comparative-historical Methods: an Introduction [EB/OL]. [2019-03-09]. http://www.sagepub.com/upm-data/50317_Lange_Chapter_1.pdf.
[11] [14] Cowen R, Kazamias A M. International Handbook of Comparative Education [M]. New York: Springer Science + Business Media B.V., 2009: 1269-1270. 1271-1274.
[12] James Mahoney, Dietrich Rueschemeyer. Comparative Historical Analysis in the Social Sciences [M]. New York, NY: Cambridge University Press, 2003: 3-6.
[13] 赵中建, 顾建民. 比较教育的理论与方法——国外比较教育文选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994: 115.
[15] Kazamias A M. Reinventing the Historical in Comparative Education: Reflection on a Protean Episteme by a Contemporary Player [J]. Comparative Education, 2001, 37(4): 439-450.
[16] Phillips D C. 教育哲学 (教育大百科全书) [M]. 石中英, 译审. 重庆: 西南师范大学出版社, 2011: 56-60.
[17] 王承绪. 比较教育学史 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 141.
[18] 冯增俊. 比较教育学 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 2001: 174-178.
[19] 郑金洲. 教师如何做研究 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 4.

- [20] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 9-12.
- [21] John W. Creswell. Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches(2nd ed.) [M]. California: Sage Publications, Inc, 2007: 20.
- [22] 贾馥茗, 杨深坑. 教育学方法论 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 2008: 204-206.
- [23] James Mahoney. Strategies of Causal Assessment in Comparative Historical Analysis[EB/OL]. [2019-03-12]. <http://faculty.washington.edu/swhiting/pols502/Mahoney.pdf>.
- [24][34] Joseph A. Lauwerys. The Philosophical Approach to Comparative Education[J]. International Review of Education, 1959, 5(3): 281-298.
- [25] 许庆豫. 教育研究中的历史比较方法评介——《教育与国家形成》分析 [J]. 比较教育研究, 2000(2): 51-56.
- [26] 彭虹斌. 20 世纪比较教育学者的历史方法论探析 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2014(4): 1-7.
- [27] 万斌, 王学川. 历史哲学 [M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2008: 428-436.
- [28] Kandel I L. The New Era in Education: A Comparative Study[M]. Cambridge: The Ribersibe Press, 1955:10-12.
- [29] 杨启光. 比较教育中文化历史研究的发展 [J]. 外国教育研究, 2008, 35(1): 1-6.
- [30] Nicholas Hans. Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions[M]. London: Routledge & Kegan Paul Limited, 2011: 3-8.
- [31] 贝磊, 鲍勃, 梅森. 比较教育研究路径与方法 [M]. 李梅, 主译. 北京: 北京大学出版社, 2010: 132-133.
- [32] 潘洪建. 当代知识观及其基础教育改革的启示 [J]. 教育研究, 2004(6): 56-61.
- [33] Gita Steiner-Khamsi. Comparison and Context: the Interdisciplinary Approach to the Comparative Study of Education [J]. Current Issues in Comparative Education, 2014, 16 (2): 34-42.
- [35] 花勇. 比较历史分析的学术演进和经典议题——因果关系的过程分析 [J]. 国外社会科学, 2017(4): 136-144.

On Comparative Historical Analysis and the Development of Comparative Education Discipline

GAO Huangwei

(School of Public Administration and Center for Southeast Asian Studies,
South China Normal University, Guangzhou Guangdong 510631)

Abstract: As a methodology of social science research, comparative historical analysis originated from abundant theories and practices, and was employed in many fields of social science. Based on the development of comparative education discipline, the comparative historical analysis revised and reconstructed the traditional historical research, and it not only questioned positivism and structuralism, but also the melted qualitative and quantitative research methods. This methodology focused on the process of causal analysis and historical order, integrated a variety of social science theories and methods, and was committed to systematization and situational comparison, providing new possibilities for the development of comparative education discipline. As a result, it inspired the comparative researchers to build up a new epistemology from the angle of knowledge essence and values, as well as reflected its limits in a comprehensive, dialectical, reasonable and objective way. By this means, it helped us facilitate the construction of "world-class" comparative education discipline in the new era.

Key words: comparative historical analysis; comparative education; development of discipline; methodology

责任编辑: 付燕