

全球化时代的比较教育:发展、使命和作用

Mark Bray

(香港大学比较教育研究中心教授)

[内容提要]本次世界比较教育论坛选择全球化作为主题主要是关注其对很多方面产生影响的动态过程。比较教育也是其中的一个领域。但是这并不是一种被动的、单向的影响,比较教育对全球化的诸因素也起着推动和塑造的作用。

与其它研究领域相比,比较教育与全球化之间有着更紧密的联系。它一向都注重跨国分析,鼓励其研究人员具有开放的视野。同时,该领域主要的范式、方法论和重点研究课程都对跨国的变革力量有所反映。

本文首先考察了全球化的含义,然后分析了比较教育学的本质,之后分析了世界比较教育学会(WCCES)的发展历程及其职能。最后,本文指出了全球比较教育研究的一些特点,并着重指出了一些比较教育学者能够而且也应该涉足的具体研究领域。

[关键词]全球化;比较教育;世界比较教育学会

中图分类号:G40-059.3 文献标识码:A 文章编号:1003-7667(2002)0006-13

全球化:概念和争论

Held等人(1999)对全球化的本质和影响进行了最彻底的分析,在他们著作的开头部分就指出:

“全球化的时代已经来临。从20世纪60年代在法国和美国的著作中出现以来,全球化这一概念已经几乎存在于全世界所有主要的语言之中。”

他们也指出对于这一词汇还缺乏确切的定义。对它的使用既非常广泛,又很含糊,对于不同的人来说可能意味着不同的东西。

概括起来,Held等人(1999)认为,全球化可以被看作是“当代社会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。”全球化的范围可以“从文化到犯罪,从经济到精神”。除此之外,Held和McGrew(2000)还指出:

从不同的方面,人们将全球化视为来自远方的行为(即某个地方的社会行动会对“遥远的其他人”产生重大的影响);时空压缩(指即时进行的电子交流逐渐改变了距离和时间给社会组织和相互交流带来的限制);相互间依赖的加强(国家经济和社会之间的相互联系的加强,以至于一个国家发生的事件会直接对其它国家产生影响);世界的缩小(边境和社会-经济活动的地理屏障的侵蚀);以及包括其它概念在内的全球融合、地区间权利关系的重新排序、全球环境的意识和地区间相互联系的增强。

所有这些都会影响到比较教育以及其它的研究领域。

译者:阎保华(1977-),女,河北保定人,教育部人文社会科学重点基地北京师范大学比较教育研究中心、北京师范大学国际与比较教育研究所,硕士研究生

Held 等人(1999)还对三种学派关于全球化的观点进行了辨析:

- 极端的全球主义者认为,当前的全球化时代是一个新的时代,在这个新的时代里各个民族和各个国家都要服从全球市场的规律。这种观点强调经济的力量,他们认为全球化正在通过建立生产、贸易和金融的跨国网络,带来经济国有化的解体。在这种“无国界”的经济中,各国政府变成了“全球资本的传送带,或者最终成为夹在日益强大的本土、地区和全球管理机制之间的简单的中介机构。”(Held et al, 1999)
- 相反,怀疑论者认为,当前世界各国之间经济的相互依赖并非是史无前例的。20世纪古典“金本位”时代也是一个经济融合的时期。他们认为极端全球主义者的观点从根本上是有缺陷的、天真的,因为它低估了国家政府控制国际经济活动的持久性力量。怀疑论者承认在全球经济中的地区化的经济力量的存在,但是,他们坚持,和帝国时代相比,现在的国际经济在地域范围上来看还远远不够全球化。
- 和极端全球主义者一样,变迁论者(transformationalists)也认为,全球化是正在改造社会的社会、政治和经济迅速变革背后的主要驱动力。但是,他们对这些趋势的发展方向和未来的世界秩序并不是很确信。对于变迁论者来说,一个单一全球体系的存在并不能作为全球集中化或者“单一的世界社会(a single world society)”到来的标志。而且,他们认为“全球化是和世界分层的新模式相联系的,通过这样的世界分层模式,一些国家、社会和社区正在日益融入全球秩序,而其它的国家、社会和社区则变得日益边缘化。”(Held 等, 1999)世界分层的新模式要求对南/北、第一世界/第三世界的话语进行重组,要承认新的层级会穿过或者渗透进世界所有的社会 and 地区。

以上观点表明全球化的概念是很复杂的。即使在特定的学科内,这个词汇的意义也是不同的,跨学科理解之间的差异就更大了。比较教育从本质上讲就是一个跨学科的研究领域。它提供了一个不同学科视角的汇合点,但也许使问题更加复杂难辩。

比较教育:历史发展和演进

在谈到后来出现的关于当代比较教育学领域的本质的观点之前,最好先回顾一下它的历史和演进过程。通常认为比较教育成为一项清晰界定的学术活动始自19世纪的法国(Epstein, 1994; Van Daele, 1994)。1817年朱利安(Marc - Antoine Jullien)发表了《比较教育的研究计划和初步意见》,他因此被誉为“比较教育之父”。此后,人们通常认为比较教育传播到了欧洲的其它地区和美国,之后又被传往世界各地。还有一种观点则认为比较教育领域有着多重的起源(Halls, 1990; Zhang & Wang, 1997; Bray & Gui, 2001)。但是,不可否认的是在欧洲和美国出现了很多重要的著作。朱利安之后比较重要的“里程碑”包括1899年在美国的哥伦比亚教师学院第一次开设“比较教育”课程(Bereday, 1964a),迈克尔·萨德勒爵士著名的1900年演讲(Sadler, 1900),比较教育获得了生长的动力,开始广为传播。中岛半次郎(Nakajima, 1916)出版了一本日语的著作《德、法、英、美国国民教育的比较研究》。此外,早期还包括桑迪福德(Sandiford, 1918)和康德尔(Kandel, 1935)的著作。

在多大的程度上这些早期的著作能够被认为是全球性的还需要进行考察。朱利安(1817)的著作主要是限于对欧洲国家的研究—尽管这在历史上已经得到了较为广泛的讨论。萨德勒使用了西欧和北美的例子,而中岛半次郎(1916)则主要关注德国、法国、英国和美国。有趣的是,尽管中岛半次郎的著作是用日文写的,但是他并没有将焦点放在日本的教育上,而于(YU, 1917)的翻译和改编则加入了一些中国的资料。和中岛半次郎一样,桑迪福德(1918)和康德尔(1935)的研究所关注的也是德国、法国、英国和美国,桑迪福德还研究了加拿大和丹麦,康德尔的研究则包括了意大利和俄

罗斯。

在20世纪下半叶,随着很多期刊的出版,比较教育得到了长足的发展:

- 《比较教育研究》(*Comparative Education Review*),即1957年在美国创刊的英文期刊;
- 《比较教育》(*Comparative Education*),1964年在英国创刊的英文期刊;
- 《外国教育研究》,1965年在北京创刊,最初为内部出版物,1980年正式对外发行,1992年改名为《比较教育研究》;
- 《比较》(*Compare*),英文期刊,1968年在英国创刊,最初为通讯,1977年改为正式发行的期刊;
- 《加拿大和国际教育》(*Canadian and International Education/éducation Canadienne et Internationale*),1973年在加拿大创刊,为英语、法语双语期刊;
- 《比较教育杂志》,1982年在台湾创刊,最早为通讯形式,1997年发展成为正式期刊;
- 《比较教育》(*Educazione Comparata*),1990年创刊的意大利文杂志。

有很多期刊的标题中使用了“国际”这个词,也刊登了很多比较的文章。《国际教育评论》(*Internationale Zeitschrift für Erziehungs Wissenschaft*)1931年在德国创刊,二战期间曾经停刊,1955年使用三种语言重新发行(名称为:*International Review of Education, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft and Revue International de Pédagogie*),刊登英语、德语和法语的文章。1971年,UNESCO在巴黎开始出版《展望:教育研究季刊》,最初是英文和法文两个版本,1973年增加了西班牙版本,1990年增加了阿拉伯语、中文和俄文版本。1995刊物的副标题改为《比较教育研究季刊》。1981年在香港开始发行的英文期刊《国家教育发展杂志》,也被认为是这个领域的一个主要期刊。

除了这些学术期刊之外,还有很多开创性的教科书。截止上个世纪末,已经有了非常多种类的相关教科书,但是在二战后出版的重要的英文书主要有汉斯(Hans)(1948)、金(King)(1958)、贝雷迪(Bereday)(1964)和Havighurst(1968)的著作。汉斯的著作在很大程度上遵循了当时的地理学的传统,四个案例研究的主要是英国、美国、法国和苏联,但也提到了世界其它国家。金的著作也主要是关于这些传统的国家。和40多年前桑迪福德的著作一样,金对德国、法国、英国、美国和丹麦都有专章进行论述,不同之处在于桑迪福德所选择的第六个国家是加拿大,而金的第六个国家是印度。这反映了一些前殖民地主权国家的出现——在20世纪60年代这一趋势加快——也给比较教育领域带来了更宽泛的关注点。贝雷迪(1964)的著作主要关注传统的美国、英国、法国和德国,但是也包括了前苏联、土耳其、波兰、哥伦比亚。Havighurst主要关注法国、前苏联、日本、巴西、中国、加纳、南非、新西兰、苏丹和荷兰,而且尤为特殊的是,还有一些章节是关于美国霍皮印第安人以及英国都铎王朝(15和16世纪)的研究。在随后的三十年中,比较教育研究的地理范围更为广泛,除了工业化国家之外,开始更多地关注不发达国家,这在某种意义上说是开始变得更为全球化了。

WCCES:比较教育研究的全球性机构

“世界比较教育学会理事”(WCCES)成立于1970年,是从1968年由加拿大大不列颠哥伦比亚大学(University of British Columbia)的Joseph Katz召集的“国际比较教育学会理事会”演化而来的(Epstein, 1981),最初共有五个分会,它们是:

- “美国比较教育学会(CIES)”,1956年成立;
- “欧洲比较教育学会(CESE)”,1961年成立;
- “日本比较教育学会”,1964年成立;
- “加拿大国际与比较教育学会”,1967年成立;
- “韩国比较教育学会(KCES)”,成立于1968年。

在过去的这些年中,WCCES成员机构的数目发生了很大的波动,但截止到2002年,已经拥有了30多个成员机构。其中23个是国家级的或亚国家级的学会(巴西、保加利亚、加拿大、中国、捷克斯洛伐克共和国、古巴、香港、德国、希腊、匈牙利、印度、以色列、意大利、日本、韩国、菲律宾、波兰、俄罗斯、西班牙、台湾、香港、乌克兰和美国),5个是地区级的学会(澳大利亚和新西兰、欧洲、北欧国家、南非和亚洲),还有两个是以语种分的比较教育学会(操法语者比较教育学会和操荷兰语者比较教育学会)。

虽然成员组织的名单非常让人震惊,但是在一些国家和地区,这些组织是很弱小的,主要是依靠一些个人的热情在支撑,以志愿者的方式在运作,资金非常少。将2002年WCCES的成员名单与1993年名单相比较,也能够看出他们的弱小。1993年,WCCES有31个成员组织,但是到了2002年就只有25个保留了下来,有六个组织已经停止活动了。他们是:

- 阿根廷比较教育协会(AAEC);
- 哥伦比亚比较教育协会(ACEC);
- 埃及比较教育团(EGCE);
- 伦敦比较教育协会(LACE);
- 尼日利亚比较教育学会(NCES);
- 葡萄牙比较教育学会(PCES)。

但是,又有5个新的学会加入进来了,他们是:

- 古巴教育协会-比较教育分会(APC-SEC);
- 亚洲比较教育学会(CESA);
- 香港比较教育学会(CESHK);
- 菲律宾比较教育学会(CESP);
- 乌克兰比较教育委员会(UCCE)。

而且,还有一个新的阿根廷组织成立了,并且表示想要申请加入WCCES。在委内瑞拉也成立了一个类似的组织。法国也成立了一个名为 Association pour le Développement des Échanges Internationales et de la Comparaison en Éducation (ADECE)的组织。

WCCES的主要工作是组织周期性的“世界比较教育大会”。“第一次世界比较教育大会”于1970年在加拿大举行,之后分别在瑞士(1974)、英国(1977)、日本(1980)、法国(1984)、巴西(1997)、加拿大(1989)、捷克斯洛伐克(1992)、澳大利亚(1996)和南非(1998)举行。最近的一次是2001年在韩国,下一次将于2004年在古巴举行。

WCCES的其他活动包括为比较教育辩护。它是UNESCO的一个附属非政府组织,通过UNESCO正式出席国际活动。WCCES还有一个网站(www.hku.hk/cerc/wcces),里面有各个与比较教育有关的组织和教育机构的链接。读者还可以通过该网站找到120多个国家的教育部的网址。

但是,和其它的全球性机构一样,WCCES的运作也存在着其局限性和困难。金(1997)指出:

在所有的学术圈中都存在第一派系,而且在由来自于那么多传统和背景的成员组成的世界性团体里,经常很难在兴趣和优先领域的差异性之间达成一致。在寻找使世界各地的同行都可以接受的合适的集会地点时,也存在外交上的困难。

在WCCES的条例中并没有规定官方语言,但是大部分的WCCES事务都是使用英语。英语作为一门国际性的语言,已经取得了绝对的优势,但是它并不是全球化的中立的形式。根据惯例,由于WCCES秘书处最初是在渥太华(加拿大),然后又迁到了日内瓦(瑞士),法语也被认可作为WCCES的交流语言。但是在过去的十年中,法语不过仅仅是作为正式商议WCCES事务的象征性的

工具。WCCES的官员们非常留心与语言有关的不平衡,并且希望大家能够对如何促进比较教育领域使用多种语言提出有益的建议。

另外一种偏见是由WCCES成员组织的地理分布造成的。尽管WCCES的成员国分布在各大洲,并且轮流在各洲举行代表大会,但是有些地区还没有直接参与到委员会中来。因此,2002年,随着尼日利亚和埃及的比较教育学会的关闭,在非洲只剩下南非比较教育学会。而南美洲则只有巴西有相应的机构,阿拉伯国家的成员组织也非常少。相比之下,欧洲和亚洲的成员组织相对较多。

WCCES当然还是一个全球性机构,而且从很多方面来看,它也在全球化。它使世界各地的学者走到一起,交流思想,促进合作项目。尽管为了推动比较教育在世界不同地区的发展,促进比较教育的全球化,还有非常多的工作要做,但是,WCCES至少为此提供了一个平台。

比较教育的范式、方法和焦点

比较教育领域,至少在世界上的某些地区,已经很强地吸收了社会科学的理论基础。因此,在某种程度上,在社会科学中占优势地位的范式的转换都在比较教育领域的转换中反映出来了。这其中包括20世纪60年代和70年代实证主义的崛起,80年代和90年代后现代主义的流行(Psacharopoulos,1990; Epstein,1994; Crossley,2000; Paulston,2000)。但是,比较教育学者使用的社会科学工具却非常有限。著作和期刊上发表的文章展示了很多基于文献分析的注释,但是很少有基于调研的研究成果,而基于实验方法的研究就几乎没有了。

为了更深入地研究这种现象,Rust等人(1999)对比较教育领域的三种主要的英文期刊:美国的《比较教育研究》、英国的《比较教育》和香港的《国际教育发展杂志》上的文章进行了分析。他们对20世纪60年代发表的文章进行了考察,发现48.5%的文章主要是基于文献分析,15.2%的文章是历史研究。他们还发现在80年代和90年代发表的文章中,以上两类减少了很多:25.7%主要是基于文献分析,5.0%是历史研究。基于项目的研究、以及参与观察和基于访谈和调查问卷的研究论文数目也增加了。在这方面,比较教育领域已经开始越来越多地使用一些标准的社会科学工具。

Rust等人还仔细地考察了这些论文对质的研究和量的研究的偏好。他们对1985年、1987年、1989年、1991年、1993年和1995年发表的论文进行了调查,发现71.2%属于质的研究,17.3%是基于量的研究,10.8%的文章是两种研究方法的综合,0.3%是基于其它的研究方法。根据以上研究结果,Rust等人认为比较教育领域的学者:

倾向于依赖相似的哲学假设。关于事实的本质,比较教育学者倾向于将事实看作是主观的、多样的,而非客观的、单一的。从认识论的角度来讲,比较教育学者倾向于对已经被研究过的东西进行研究,而不是独立的,以与内容相分离的方式工作。从价值论的角度讲,比较教育学者倾向于不把研究看作为是价值中立的、没有偏见的;而且,他们普遍接受这样的观念:他们的研究是负载价值的,里面包括了研究者的偏好。

Rust等人的研究的第三个方面是关于研究论文的地理关注点(geographic foci)。20世纪60年代,比较教育学的研究对象国主要集中于发达国家(参照联合国发展计划署(UNDP)的分类)。但是,到80、90年代,这种平衡发生了巨大的变化。尽管依旧对这些国家存在偏爱(bias),但是更加关注发展中国家。因此,在60年代,《比较教育研究》和《比较教育》上有73.1%的文章是关于发达国家的,15.0%是关于发展中国家的,到了80/90年代,相应的比例变为43.1%和23.3%。

但是,在历史上,不同国家和地区的研究主题的本质和研究方法是非常不同的。因此,尽管Rust等人查阅了他们所知道的“比较教育”领域的所有文章,他们的分析还是仅仅集中于英语期

刊,而且还仅仅是在美国和英国出版的期刊。Cowen (2000)曾经强调多样比较教育的共存。他的观察报告一方面适用于在特定国家的运用不同研究方法和关注不同研究领域的不同群体,他们彼此之间可能交流也可能没有交流的,也适用于在不同的国家,使用不同的语言,拥有不同学术传统的学者团体,他们可能有也可能没有与其它国家和语言群体的同行之间进行交流。

考虑到不同国家不同学术背景之间存在的差异,对从20世纪70年代以来的三十年来 Harold Noah 和 Max Eckstein 的著作与顾明远的著作进行比较是非常有益的。香港大学比较教育研究中心已经出版了这些学者的一系列的著作集,所以很容易放到一起进行比较(Noah & Eckstein, 1998; Gu, 2001)。Noah 和 Eckstein 是美国学者,他们主要是在英语的背景下进行研究,其主要研究领域是在实证主义框架下的方法论问题,是第一世界关注的问题。与他们不同,顾明远主要是在俄语和中文的语言背景下进行研究。他的著作,尤其是其前期的著作是在马克思-列宁主义的框架下进行的研究,他尤其关注的是中国能够从工业化国家借鉴些什么。尤其是70年代和80年代,顾明远所在的比较教育界和 Noah 与 Eckstein 所处环境是非常不一样的。

但是到了90年代,这两个世界开始出现了一些融合的迹象。随着中国的开放以及英语得到更为广泛的应用,中国学者们开始对西方国家的著作和方法论给予更多的关注。英文著作被翻译成中文,国家之间进行的互访也推动着两种文化之间的学术交流日益增加。颇有争议的是,开放之后的学术思想的流动是不平衡的:相比之下,中国学者更多地受到西方传统的影响,从中文译为英文的书籍的数量远远少于从英文译为中文的书籍的数量。但是,有些西方的学者的确也对中国的学术传统进行了深入的研究,从中收获颇多。例如 Ruth Hayhoe (e.g. 1999, 2001)的研究著作。

20世纪90年代和本世纪初的这些年,不同学术团体之间的地域兴趣也进一步拓宽了。在前面所列出的英文学术期刊中,除了关于西欧、北美和澳大利亚的研究论文之外,还是有相当比例的关于亚非拉欠发达国家的研究著作。中国关于欠发达国家教育的学术研究的数量还是比较少的。这在一定程度上反映了一个国家的优先领域。对于决策者来说,他们认为与经济发达国家相比,能从贫穷的国家学到的东西要少很多。它也反映了这样一个事实:尽管在全世界各地都有海外华人的团体,中国和非洲、西亚以及拉丁美洲的政治和文化联系还是比较少的。但是,中国大陆和台湾的中文出版物中也呈现明显的地域研究兴趣的扩展(Yung, 1998; Lee, 1999)。

尽管有这些融合的迹象,进行比较分析的选题和方法论在世界各地还是有着很大的差异。例如,与亚洲相比,性别问题在西方国家是一个很热的研究领域;关于世界银行和其它国际机构的研究在英文期刊中要比中文、日文和韩文期刊更加普遍。同样,并不是所有的国家都对后殖民主义、多元文化主义和国民冲突给予同等的关注。因此,在越来越多的可能谈到全球比较教育领域的同时,也有必要承认持续存在的差异。

全球化时代的使命和角色

世纪之交, Crossley (1999, 2000) 和 Watson (2001) 等都曾对比较教育领域进行了深入的分析,并且强调需要重新界定概念。他们认为全球化的力量既带来了压力也带来了机遇。压力主要来自于全球化所带来的环境的变化,而机遇则来自于学者们、政策制订者和实践者之间在国际事务上日益增加的兴趣。他们认为在新的环境下,比较教育领域能够重新振兴,获得新的生命力。

还有很多其他学者也都提出了一些比较教育领域在全球化背景下抓住机遇、获得发展的方法。他们中包括 Sanz (1998), Burbules & Torres (2000), Tickly (2001), Welch (2001) 和 Carnoy & Rhoten (2002)。对本文的写作尤其有帮助的是 Marginson & Mollis (2001, p611-614) 的研究成果。他们给出了全球化对重建比较教育的五个方面的作用和意义,可以概括为:

1. 分析框架。学者们应该在更宽泛的框架内定位国与国之间的比较。同时,他们应该注意到全球化的影响是竞争性的、不均衡的,在不同的国家、地区和机构有不同的表现。比较学者们已经在这方面做了很多重要的工作,但是还有更多的工作要做。
2. 分析单元。在传统的世界比较中,所有国家在形式上都是相似的,只是根据发展水平这样一个单一的尺度进行分类,这样的分类单元已经很不充分了。它不能够揭示国家之间权利的关系,也隐藏了国家在性质上的差异。全球化需要“一种能够描绘出全球化影响的流程,以及在教育政策和时间中产生的模仿、差异、控制和部署的模式的新地理政治学‘绘图法’。”(Marginson & Mollis, 2001)
3. 集中与跨边境的国际教育。国际教育中跨边境的贸易本身已经成为一个重要的研究对象。这样的贸易引发了关于流动的学生的身份以及对教育者、教育机构和教育体系的要求等方面的问题。次一级的研究主题包括教学实践和国家文化之间的矛盾引致的紧张关系,以及网上教育社区的迅速增长。
4. 同一性的形成。全球化带来了形成同一性而非民族认同的新的可能性。以民族国家为中心的传统不重视超国家的文化和宗教认同,并且使教育参与、资源和产出等国家内部的地区变化不明显。
5. 全球化对国家的影响。现代教育体系仍旧是以地方和国家的形式组织的,仍旧服从于国家的规定。Marginson 和 Mollis 认为日益增长的流动性和世界大同主义对培养公民的教育政策有着重要的潜在影响。另外还需要对国际机构和其它的机构在多大程度上能够塑造国家教育政策进行研究。

毫无疑问,这个列表还可以进一步的扩展。但它是一个非常有益的起点,告诉我们在全球化时代比较教育能够而且应该扮演怎样的角色。它应该解决新的问题,而且应该得到复兴,成为帮助学术界和实践者理解周围变化的媒介。这并非是说民族国家作为一种分析的单元应该被抛弃,而是应该有一个对单个国家的教育产生影响的更宽泛的问题进行集中研究的议程。

结论

本文首先指出,与其它的学术研究领域相比,比较教育与全球化的联系更为紧密。一个主要的因素是比较教育很自然地与跨国分析有关,从其本质上就是要鼓励研究者向外看,拥有国际视野。同时,本文还指出比较教育的发展是受全球化影响的。在比较教育占主导的研究范式、方法和研究重点中,都反映出了跨国、变革的力量。

本文的第一部分引用了 Held 等人(1999)的观点:全球化可以被认为是“当代社会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。”在比较教育领域当然可以看到这种现象。正如 Wilson (2003)所指出的,早期的学者不得不依靠已发表的论文和通过邮政系统和其它机制进行缓慢的交流,但是当代的学者们已经可以利用因特网,通过电子邮件保持方便快捷的联络。航空旅行成本的下降也推动了同行和不同文化之间的面对面的交流,这在几十年以前是不可想象的。这种时空上的压缩非常有利于比较教育的发展。

在推动全球化的机构中也包括各种各样的国家、地区和基于语言形成的比较教育学会,以及将大家组织到一起的全球性机构“世界比较教育学会理事会(WCCES)”。这些国家、地区和基于语言形成的学会中大部分都举办年会或者两年一次的全体大会,吸引了来自其它国家、地区和语言群体的与会者。每过几年 WCCES 还要组织“世界比较教育大会”。这些活动增加了相互之间的交流,促进了国际化。但是,在参与机会上依然存在着不平衡。比较教育当然不是(而且可能永远无法成

为)一个均衡的领域,使来自所有国家和语言团体的学者都拥有完全平等的参与机会。

在这个领域里,全球化本身就成为一个重要的研究领域,而且影响了研究的本质。对于很多学者来说,民族国家还是一个所偏好的分析单元,但是越来越多的研究开始进行多层次的分析(Bray & Thomas, 1995; Alexander, 2000; Crossley, 2000)。比较教育领域内有一些极端全球主义者,和其它领域的全球主义者一样,他们认为世界应该没有国界,利用上面所引用的 Held 等人(1999, p.3)的话,国家政府应该“转变为全球资本的传送带”。但是,持有这种观点的学者在这个领域里只是少数人。大多数学者承认跨国力量的存在,承认他们在某些方面变得比以前更强大了,但是,他们指出跨国力量长期以来就对教育制度产生着重要的影响,国家政府仍旧在教育方面发挥着最重要的作用。

断言比较教育领域在全球化的视野中将达到全体一致是不现实的。正如前面所提到的,一个障碍是在特定的学科内,“全球化”这个词自身就有着不同的含义,而跨学科来看,其差异就更大了。由于从本质上讲比较教育是一个跨学科的研究领域,能够形成一致概念的可能性就更有限了。

但是,比较教育领域能够在 Held 等人(1999, p7-8)所确定的一个重要的议程中发挥作用,那就是全球化与新的分层模式有多大程度的联系,在这样的分层模式中,有的国家、社会和社区越来越融合进国际秩序中,而有的却日益边缘化。这个主题又一次强调了多层次分析的意义。多层次分析能够确认跨国家的、国家的以及亚国家的力量对教育体系的影响。这样的框架针对的是 Arnove & Torres (1999)所说的全球和地方的话语。

我们应该向本次“世界比较教育论坛”的组织者表示感谢,感谢他们组织了这次活动,选择了这样的主题。这次活动本身就表明了全球、国家、大量来自中国各地的学者和来自众多国家的学者代表之间的多维度的交流。通过这次论坛,中国学者和国外的学者可以就不同国家和文化背景下比较教育领域正在形成和变化中的特点进行讨论。他们能够注意到全球化所推动的一致程度,也能够注意到所存在的差异。他们也能够确认全球化时代比较教育领域的新的使命和角色,以及通过哪些方法,不同方面的视角之间能够互相补充,以促进在世界各地影响和塑造教育的不同力量间的全面理解。

本文责编:王绽蕊