

民族性概念与霍姆斯比较教育方法论

祝怀新

(浙江大学 教育学系, 浙江 杭州 310028)

[摘要] 民族性是比较教育研究中的一个十分重要的概念,但对它的识别与建构则一直存有颇多争议。霍姆斯提出并阐述了体现一个民族特性的“精神状态”概念,并将社会学理论作为构建一个国家的“精神状态”即民族性的工具,这在一定程度上促进了比较教育的科学客观的研究,对比较教育学科建设作出了贡献。

[关键词] 霍姆斯;比较教育;民族性

[中图分类号] G40-059.3 [文献标识码] A [文章编号] 1008-942X(2002)01-0023-07

布赖恩·霍姆斯(Brian Holmes)是当代较有影响的比较教育学家,他建立了一个颇具特色且较完整的比较教育方法论体系,其中对比较教育中民族性问题的研究尤为令人瞩目。民族性问题自比较教育学科形成以来,一直受到比较教育学者们的重视并得以深入研究,但民族性的识别与构建始终困扰着比较教育界。霍姆斯的贡献在于,他全面阐述了涉及规范性内容的、体现一个民族的精神状态模式的建构的重要性,并超越了传统比较教育学家从人文主义角度出发识别民族性的带有一定主观色彩的方法,试图借助于马克斯·韦伯(Max Weber)的理解社会学理论,将建立一种理想的、典型的规范模式作为构建一个国家的“精神状态”的工具,从而使比较教育研究能在一定程度上科学地、客观地剖析不同国家民族中影响甚至决定教育制度形成与发展的根本特性和相关因素。

一、“精神状态”——霍姆斯的“民族性”概念

霍姆斯在构建其系统的比较教育方法论过程中,十分推崇对一个国家或民族的“精神状态”或“民族性”的理解,在他看来,比较教育发展进程中,单纯地借鉴别国制度的做法是不可取的,而是要从分析一个民族的“精神状态”入手进行比较研究;“精神状态”概念是他的研究方法的核心,是他的科学主义方法论的根基^{[1](p.33)}。那么,在霍姆斯眼里,“精神状态”对比较教育研究为什么有如此重要的地位呢?他解释说:

……评定已建构并公开采纳的基本解决方法可能性的重要因素是“精神状态”知识;有关未来政策实际成败的判断之关键是“精神状态”的知识。简而言之,我们是否能成功地识别问题,预测任何一个社会可能建构、采纳和实施的政策选择范围,取决于我们识别和描述涉足教育事业的人和永恒的“精神状态”。^{[1](p.32)}

总之,“我预测任何国家教育政策成就的能力,依赖于我所能描述一个国家的群体的‘民族性’和‘精神状态’的构成要素的精确性”^{[1](p.33)}。

[收稿日期] 2000-10-20

[作者简介] 祝怀新(1965-)男,浙江衢州人,浙江大学教育学院教育学系副教授,教育学博士,主要从事比较教育理论和环境教育研究。

基于此,霍姆斯赞同萨德勒和美国的哈里斯对早期比较教育中的无批判借鉴的批评。他们认为,一个国家的教育制度总是取决于并体现其背后的活生生的精神,即所谓的民族性。霍姆斯不赞同比较教育史前期的一些学者、官员对国外的政治、文化、教育等的“旅行者见闻”式的报道,也反对早期比较教育家如朱利安、库森、霍勒斯·曼、巴纳德等所作的大量无批判的借鉴,认为这些均是一种曲解了的比较教育思想和实践,是错误的。总之,在霍姆斯看来,正是一个民族对自己特定的民族美德的情感与意识阻碍了借鉴(2【p.10】),比较教育不是简单地借鉴别国制度,而是要通过对民族精神的分析来预测教育改革成就。

霍姆斯的“精神状态”观点的形成,是建立在对他的老师汉斯(Nicholas Hans)的批判和他的同事马林森(Vernon Mallinson)的继承的基础上的。汉斯的比较教育思想和方法中贯穿始终的核心便是他的“民族性”观点。在他看来:“国家教育制度像民族政体或民族文学一样,都是民族性的表面体现,使一个民族得以区别于另一个民族”。“国民教育制度即使是通过革命政府有意建立起来以改革原有的民族性,也不可避免地受(构成民族性的)这些因素的影响,并深深根植于过去。【3【pp.9-10】因此,汉斯提出,比较教育就是要以历史的观点去分析研究构成民族性并进而影响教育制度的因素,即“从历史的角度分析研究(形成教育制度的)因素,比较各国解决由这些因素产生的问题的方法,这就是比较教育的主要目的【3【pp.10-11】)。

霍姆斯深受汉斯的启发,认为他所探索的“理想”的、典型的民族模式,有助于比较研究新、旧民族中的问题。但他又指出,要识别属于汉斯设想的这样一个语言、宗教和种族均一致的“理想国家”的民族性是有困难的。一个国家的民族性是在久远的历史发展中产生的,因此,在霍姆斯看来,用“教育传统”去造就一个理想民族是不现实的。当今大多数国家往往由社会、阶级、宗教、语言和种族的多样性创建而成,因而,汉斯的“理想国家”的民族性显得有些肤浅。霍姆斯认为,有许多国家表面上其公民似乎拥有构成民族的“活的精神”特征的信念,他们的行为模式代表了其民族性,但 these 国家中也很难找出汉斯的“理想国家【4【p.1】;“当前在旧的和新独立的民族国家中的多样性要求对(汉斯)的“民族性”概念作些修正【1【p.37】)。

马林森也是在比较教育研究中提倡分析民族性的代表人物之一,但他对于民族的理解与汉斯不同。他认为,民族是“占据一块特定领地的人口群体,他们共同接受对他们至关重要的特定价值观,并组成一个明确的国家,使这些价值观得以维持【5【p.13】)而国家的职责就是要根据至关重要的价值观来促进统一,为此,就要发展民族意识,学校教育便是一条必由之路。在马林森看来,民族性实际上就是一种“情感”,是“某一民族人民特定的或广为流传的思想、感觉和行为的倾向的一个整体,表现为连续几代人的或多或少的连续性【5【p.14】)正是这种为一个民族所“牢固拥有的情感(deeply-held sentiment),决定了教育政策并影响了教育机制的结构。总之:“他简明扼要地把民族性视为同一于共同固定的精神构成,它保证一个共同的目的以及拥有这种精神的人们的行为方式【6【p.26】)。

马林森是继康德、汉斯之后的一位使用“民族性”概念作为方法论工具的比较教育学家,但他拒绝了汉斯的一些必要分类,而是从心理学的角度把民族性归为一种情感。霍姆斯对此大为赞赏,他说,马林森“比任何人都更使我相信它可纳入我的‘问题解决’法,同时又不损伤他的或我的立场”【1【p.33】)霍姆斯认为,传统的比较教育学家提出的方法难以预测在特定条件下可能发生什么,除非我们假设人们在未来将与现在和过去同样的方式行动,而“马林森的‘民族性’概念是任何改善比较教育研究,使之成为一门预测科学的尝试的核心”;“是一个促进问题分析的假设【1【p.34】)霍姆斯在阐述问题(解决)法时认为,问题的产生源于若干不一致性,其中最为主要的是规范的不一致性,按他的解释,规范的不一致性实际上就是“一些人可能摆脱这些产生文化连续性的态度、倾向和感觉”,他们不受“固定的精神构成”约束,从而产生社会变迁并带来问题【1【p.34】)。

总之,霍姆斯认为,马林森用作方法工具的“民族性”概念是有价值的,但鉴于当今各主权国家文化上的多样化,且不少国家建国历史较短,因而,“民族性”这一提法似不充分,为此,霍姆斯取马林森“民族性”的内涵,提出了“精神状态”概念。因此可以说,霍姆斯关于“民族性”观点的核心,就是“精神状态”概念。

二、理想典型规范模式——“精神状态”的建构工具

虽然霍姆斯承认并高度肯定了“民族性”的作用及其在比较教育研究中的地位,但他不赞同汉斯等人用人文主义方法来推导一个国家的民族性,而是希望用科学主义的方法借助一种理论工具来建构一个国家或民族的“精神状态”,这种工具便是马克斯·韦伯的“理想典型模式”。

(一)理想典型模式与比较教育研究

韦伯的社会学从全新的角度提出以“理解”方法为主的社会学理论。他认为,社会科学必须以探讨社会现象的规律和因果联系为目的,因而,社会科学必须是一种抽象化、概念化的工具。这种工具便是“理想类型”(ideal type)概念。那么,何谓“理想类型”?韦伯解释道:

一种理想类型是通过单方面地突出一个或更多的观点,通过综合许多弥漫的、无联系的,或多或少存在、偶尔又不存在的具体的个别的现象而成的,这些现象根据那些被单方面地强调的观点而被整理成一个统一的分析结构。就其概念的纯洁性而言,这种精神结构不能凭经验在现实世界的任何地方发现。它是一种乌托邦。历史研究面临着这样的任务,在每一个别实例中,确定这种理想结构接近或脱离现实的程度……[7] p.85)

也就是说,理想类型是一种社会观念,而不是社会现实,它是研究者为实现自身认识目的而设计创立的,它不是“假设”,但为“假设”的构造提供指导;它不是对现实的描述,但它旨在为这种描述提供明确的表达手段,因而是一种“乌托邦”。依据理想类型,研究者便可提出以下问题:社会现实与理想类型的偏离程度究竟如何?是什么因素促使其发生偏离?依据理想类型建立起来的知识体系,只是一种基于理想状态的对事实的知识性把握。

基于韦伯的上述看法,霍姆斯认为,在比较教育研究中,要比较极为复杂的情境,尤其是当涉及不同社会的个人和群体的目的、希望和态度时,理想类型是必要的。霍姆斯认为,传统的规范陈述一般内化在人的心中,对此,建构的“派生于传统根源的理想类型规范模式”,可以告诉我们一些有关复杂的精神状态模式的东西[6] p.113)。

霍姆斯自始至终认为,虽然可用社会学法则来预测政策结果,但社会学法则并不具有普遍意义,必须注重分析具体的情境,即“初始条件”。一般认为,霍姆斯重视并竭力描述和分析的“初始条件”相对应于传统比较教育学家们分析教育问题的对象国背景,如民族性、因素和力量等。所不同的是,霍姆斯谨慎地避免了主观臆想民族性的做法,而是借助于韦伯建议的理想典型模式来“考察制度赖以运行的‘精神状态’和社会关系”[1] p.44)。他说:“尽管马林森的方法是有用的,但我认为在构造一个群体的‘民族性’或‘精神状态’时,则应运用韦伯提出的理想典型模式”[1] p.44)。在他看来,比较教育学家如果不依靠理想典型模式而试图解决方法上的困难,是难以想像的[1] p.44)。

一个民族的民族性或精神状态是纷繁复杂的,为了比较教育研究之目的,对它们进行分析之前,首先应当使概念得以澄清和简化,而非使它们趋于精确和综合,此所谓“典型”;一个民族在历史长河中受某些经典哲学或理论影响,形成民族的整体精神状态,这种状态与现实环境并不一致,此所谓“理想”。一个国家内部总有一些人不接受或拒绝规范陈述,提出新规范陈述,这便偏离了理想典型模式。因此,霍姆斯效法韦伯的做法,在问题(解决)法中,正是从社会现实与他建构的理想典

型规范模式的偏差程度来识别教育问题,从偏差程度来理解一国的“精神状态”对教育政策的影响,也是从偏差程度来预测一个国家基于“精神状态”对教育政策措施的反应,从而预测其可能的后果。总之,在霍姆斯看来,理想典型模式是一个有效的工具;“针对理性构造或理想典型规范模式,可作出变化和非变化分析,信念和观点的重大民族差异可被识别和比较,一国内无理性的、遵奉和脱离社会常规的行为可被判断”〔6〕p.113。

(二)理想典型规范模式下选择资料的标准

既然霍姆斯建立的理想典型规范模式的目的是要使纷繁复杂的精神状态简化明了,那么,究竟如何简化明了地建构起一个国家的“精神状态”呢?霍姆斯采纳了西方哲学家所详尽讨论的三个问题,并认为应当以这三个问题作为选择和分类相关资料的标准,即人的特征、社会的特征和知识的特征。霍姆斯看到,哲学家们将这三个方面构成一个综合模式,用以考察任何社会的规范,因此,他认为:“在教育中,接受普遍的主题——人、社会、知识——是有用的,它们可以作为资料选择所依据的标准”〔2〕p.56。

之所以将上述三方面作为资料选择的标准,霍姆斯认为,这与教育目的的最一般的陈述相关。目前在国际上,这一问题似乎已达成一个基本共识,即大多数政府和教育家都认同教育的一般目的是促进“个人的全面发展、社会的理想演进和知识技能的获得”,因此:“对全面发展、社会安康和知识构成的解释是跨文化和跨国比较的源泉”〔6〕p.114。也就是说,有关人、社会和知识的特征的规范陈述是理想教育的规范领域(如教育目的)的必要前提。例如,如果不参考有关个人平等的陈述,就难以弄懂这一教育目的:“所有孩子都应当接受他们可从中获利的教育”。总之,霍姆斯的观点是“所有教育目的只有当与有关个人、社会和知识的规范陈述相联系才有意义”〔6〕p.115。

另外,霍姆斯还特别指出,各国对这三方面的认识,恰好说明了其教育的不同方面,如知识理论说明其课程、教学方法和考试制度;社会理论说明各类学校实施的不同类教育,如普通教育、职业教育以及学校的结构,如初级、高级中等学校;人的理论说明了孩子们接受的教育性质,以及课程、教学方法如何适应不同类儿童。总之,这三方面的信息构成了一个国家教育的理想典型模式,在实践中,由于一些人接受了传统的教育目的或理论,另一些人从中偏离出来,提出根本不同的目的或理论,由此产生了不一致性,从而出现了问题。

为了建构一个更为详尽的理想典型规范模式,霍姆斯列出了一个再分类的计划,共7大块,即政治资料、经济资料、宗教资料、教育资料、有关社会结构的资料、有关艺术的资料和立法资料。

这七个方面确实涵盖了与教育相关的所有规范方面的内容,总之:“更为详尽的规范模式将包括源于明晰的社会分类学的标题下,关于人、社会和知识特征的理论的陈述”〔6〕p.118。

从表面上看,每一类资料都是独立存在的,除教育资料本身外,其他资料似乎并不涉及教育,如平等这一概念,可以是指“法律面前人人都应当平等”或“人人都应当享有同等的政治权力”,这两种规范陈述均未提及教育平等概念,但却直接关系到对教育平等的理解。而且,不仅每一类别之中的资料存在着一定的关系,不同类别之间的资料也存在着不可分割的联系:“理想典型模式的一致性便依赖于类别资料内部及相互间的关系程度,以及这些陈述与更为一般的理想典型构造逻辑相关的程度”〔6〕p.118。这种关系就是霍姆斯期望建立的“规范法则”的关系陈述。这种关系陈述包括两大类,一是类别内的规范法则,如“如果教育应当是一项人权,则所有儿童都应当入同种学校”;二是类别间的规范法则,如“如果所有市民都应当有选择权,则教育便应当被视为一项人权”,或“如果所有人都应当拥有劳动权,则所有儿童都应当接受他们所需的技能和知识”,这类规范法则,体现了类别间资料的关系。

像“联合国宣言”之类的文件是世界各国普遍接受的规范陈述,但各国的“精神状态”不同,对它

们的理解也各不相同,由此建构的规范法则也必然不同,因而对它们的重视程度是进行以国家为单位的比较的一个标准。用霍姆斯的话讲,比较教育研究者“可以考察国家政策来看它们在多大程度上与比较教育研究所涉及的国家中个人和群体倡导的最一般的规范程度相一致”(6 [p.118])。

综上所述,霍姆斯的这一资料选择标准为我们理解意识形态范畴的教育状况,如教育目的等问题指明了方向,从而促进了他那独具特色的比较教育方法论体系的完善。

三、“精神状态”与问题(解决)法

问题(解决)法是霍姆斯比较教育方法论的核心,他在阐述这一方法时,十分重视“精神状态”的构建,视之为问题解决中的必须考虑的、不可或缺的重要因素。

(一)问题分析

霍姆斯在论证他的问题(解决)法时,明确指出,教育问题的识别在于一些“不一致性”,而久远历史长河中形成的精神状态及对它的偏差便是一种重大的不一致性,即规范的不一致性,它是重大社会问题的主要原因。

在一个国家中,人们较持久的情感和倾向等精神状态包含的是许许多多规范陈述,因此,霍姆斯认为,这些规范陈述并非一个民族的所有群体或个人都会接受,他们未必都会有同样的精神状态或将以同样的方式行动。霍姆斯看到,一个国家内部往往会有一些人不受持久的情感和倾向约束,而是提出基于新的目的的根本性倡议。这便导致精神状态出现变化。情感、倾向和行为方式等精神状态是一个民族在久远历史长河中形成的,具有一定的顽固性,但现代社会中,科技、经济的发展以及技术援助、国际交往等必然会产生新的社会现实,出现新的教育目的、教育观念;因社会变革而所欲的行为与持久的行为模式(基于群体的民族性)之间的任何逻辑识别的鸿沟,一般而言,是构成重大社会问题的根源(1 [p.39])。因此,比较社会现实与牢固拥有的精神状态的偏差,便是把握一个社会的真正的教育问题的重要途径。

(二)政策解决

教育问题的解决方法,即尝试提出的教育政策建议与一国的精神状态也不无关系,霍姆斯赞成马林森的看法,他说:“民族的情感、倾向的顽固性说明了一个国家对世界性问题的解决方法有可能在这些约束下建构”(1 [p.39])。正因为如此,英国工党对废除“公学”的设想、法国放弃反教权态度进行的教育改革,以及战后日本对美国教育政策的引进等等,都出现了巨大困难。

不过,霍姆斯是个反因果决定论者,他不承认有什么样的民族性便会导致什么样的教育政策这一观点。因此,他特别指出,尽管民族的精神状态阻碍了上述教育政策的实施,但最终有一些还是得以实现了,如战后的日本毕竟采纳了美国教育使节团的政策建议。这充分说明:“并非一个民族的所有成员都受‘民族性’制约”(1 [p.40])。尽管如此,对“民族性”的一些因素的坚持,使得日本战后教育政策上的冲突具有了独特的日本风格。因此,在比较教育研究中,“可识别的群体的‘民族性’和‘精神状态’的分析,有助于比较教育学家们识别那些可能采纳根本性经济和政治政策的人和那些可能拒绝根本性教育政策的人”(1 [p.40]),从而有效地说明了一项教育政策在实施过程中可能面临的困难。

(三)预测

霍姆斯的比较教育研究问题法的最后环节,是逻辑地预测假设的解决方法或教育政策。而预

测也离不开“民族性”和“精神状态”的分析。他指出：“如果我们不能识别和系统地描述它们，我们便不能预测变迁及所建议的对它们的反应将如何被接受并据此作出行动”〔1〕（p.40）。

既然新的教育政策是由一些偏离了民族性的人士提出的，那么，这些政策在该民族中必然会有些阻碍，因此，在政策结果预测中，离不开对“精神状态”的分析，也就是说，政策实施顺利与否，取决于“精神状态”与政策的差异程度，所以，霍姆斯认为：“民族性”或“精神状态”分析是预测某项政策结果或政策措施可行与否的必要前提〔1〕（p.41）。

四、几点评述

霍姆斯用经典哲学家及其作品来建立一个国家或民族“纯粹”的理想典型规范模式，从而建构起其精神状态模式，实际上就是试图把传统的教育理想与教育现实进行对照，从现实与理想或一个民族的“精神状态”的偏离程度中来识别、分析教育问题。的确，体现在经典理论中的理想往往会成为一个区域或一个民族的理想蓝图，如柏拉图思想、儒家思想分别构成了欧洲、亚洲国家的理想，这种理想千百年来根植于民族心灵之中，形成霍姆斯所理解的“民族性”，这种理想还深深地渗入教育领域，在教育目的、教育内容及教育对象等方面得以具体体现。在这一点上，霍姆斯与萨德勒、汉斯和马林森的思想相一致。所不同的是，传统的比较教育学家们探索的是一个国家或民族的不可捉摸的、内在的力量：“活生生的精神”，而霍姆斯则强调有关人、社会和知识的普通目的和理论，认为它们是与教育问题有关的特定的初始条件相适应的要素。

当然，霍姆斯的理想典型规范模式并非已臻完善，其中仍存在着一些问题。

诚然，教育在很大程度上受社会诸多因素的影响，其中受霍姆斯所分析的精神状态等社会规范的影响更深，因为它对社会成员的关系及其行为约束起着不可低估的作用。因此，从一个民族的规范来审视教育问题本身并无不当，关键是这些“精神状态”产生的根源是什么。把经典哲学著作当作民族的精神状态的根源，并由此来理解和分析问题，是不正确的，因为社会意识、社会观念是不能形成任何问题的根源的。

笔者认为，对一个社会的分析，应当自觉遵循和运用的一个模式是社会经济形态。所谓社会经济形态，是指人类在一定历史发展阶段上的经济基础，即一定的生产关系的总和，也指生产力与生产关系相统一的一定的生产方式。一个民族甚至民族中的群体长期形成的风俗习惯、道德规范的发展有一个历史过程，新的社会意识或观念虽然有其显著的继承性，但并非如霍姆斯所理解的，是与理想典型规范模式的偏差结果，而是生产方式和物质生活变换的产物。正如恩格斯所说的，对社会发展的理解“不应当在人们的头脑中，在人们对永恒的真理和正义的日益增进的认识中去寻找，而应当在生产方式和交换方式的变更中去寻找；不应当在有关的时代的哲学中去寻找，而应当在有关的时代的经济学中去寻找”〔8〕（p.307）。总之：“一切已往的道德论归根到底都是当时的社会经济状况的产物”〔8〕（p.134）。马克思也说过：“物质生活的生产方式制约着整个社会生活、政治生活和精神生活的过程。”〔9〕（p.82）换言之，社会经济形态是一切社会状况的根源所在，作为意识形态的哲学或哲学流派虽然可能深入人心，但它们仍然取决于当时的社会经济形态。这便不难理解，在奴隶社会这一经济形态下所产生的是柏拉图的以等级制为特征的哲学思想。可以说，社会经济形态与道德规范是源与流的关系。霍姆斯借助经典哲学来构造一个民族的理想典型规范模式，试图从中认识民族性或精神状态，虽然其合理性不能一概抹杀，但也应当看到，他的做法实际上是以流为源，舍源求流地去分析教育问题，这犹如空中楼阁，最终必然不能从根本上认识问题，理解问题。

另外，霍姆斯自称坚持科学主义方法论，认为以理想典型模式为工具优于人文主义的主观归纳，但事实上，他所提倡的纯粹的理想典型规范模式是缺乏精确性的。一方面，霍姆斯认为哲学家

的选择取决于所研究的问题；另一方面，他又想当然地暗示存在着由相对固定的哲学家构成的“纯粹”理想典型规范模式。霍姆斯建立理想典型模式的出发点是试图使比较教育研究有法可依，使研究结果可以重复，但结果却仍是带有随意性的实用主义方法，人们很难遵循他的指示去操作。

[参 考 文 献]

- [1] B. Holmes. The Problem (Solving) Approach and National Character [A]. Keith Watson , Raymond Wilson , eds. Contemporary Issues in Comparative Education [M]. London : Croom Helm Ltd , 1985.
- [2] B. Holmes. Problems in Education : a Comparative Approach to Education [M \ \]. London : Routledge & Kegan Paul , 1965.
- [3] N. Hans. Comparative Education : a Study of Educational Factors and Traditions : 3rd edition [M]. London : Rouledge & Kegan Paul , 1958.
- [4] B. Holmes. Introduction : Cultural Diversity and Political Unity——a Comparative Analysis [A]. Holmes , ed. Diversity and Unity in Education——a Comparative Analysis [M]. London : George Allen & Unwin , 1980.
- [5] V. Mallinson. An Introduction to Comparative Education [M]. London : Heinemann , 1957.
- [6] B. Holmes. Comparative Education : Some Considerations of Method [M]. London : Allen & Unwin , 1985.
- [7] 马克思·韦伯. 社会科学方法论 [M]. 北京 : 中国人民大学出版社 , 1992.
- [8] 马克思·恩格斯. 马克思恩格斯选集 第3卷 [M]. 北京 : 人民出版社 , 1972.
- [9] 马克思·恩格斯. 马克思恩格斯选集 第2卷 [M]. 北京 : 人民出版社 , 1972.

[责任编辑 徐 枫]

The Concept of National Character and Holmes ' Methodology of Comparative Education

ZHU Huai-xin

(Department of Education , Zhejiang University , Hangzhou 310028 , China)

Abstract : National Character is a very important concept with continual controversy in the research on comparative education. Holmes has developed and expounded the notion of "mental state" reflecting national character, while taking sociological theory as a tool to mold national character. He has promoted the scientific and objective research in comparative education, thus making contribution to the construction of comparative education as a discipline.

Key words : Holmes ; comparative education ; national character