

中国特色比较教育学建设路径： 研究回顾与未来展望

王建梁, 杨阳

(华中师范大学 教育学院, 湖北 武汉 430079)

摘要:“建设有中国特色比较教育学”话语的提出既象征着比较教育领域西方话语霸权的终结,同时也为我国比较教育学发展及生存危机的消解提供了治本之策。以具体的话语表征为节点,具有中国特色的比较教育学研究历程可以划分为前话语、话语创生、话语架构和话语转型四个阶段。其研究论题呈现出坚持以马克思主义理论为总向导、立足中国传统哲学这一基本生长点、主张构建具有中国特色的比较教育原创理论体系及本土学科流派等特征。为进一步深化中国特色比较教育研究,中国比较教育工作者应直面中国教育问题,深化中国特色比较教育理论研究,形成以中国特色比较教育学派为核心的学术关系网络,并推动中国比较教育实现从吸收借鉴到服务人类共同发展的价值转换。

关键词:比较教育学;中国本土比较教育;中国教育;话语转型;价值转向

中图分类号:G40-059.3 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2022)01-0071-12

基金项目:国家社会科学基金“十三五”规划2019年度教育学一般课题“比较教育学思想流派研究”(BDA190068),项目负责人:李文英。

作者简介:王建梁,教育学博士,华中师范大学教育学院教授,博士生导师;杨阳,华中师范大学教育学院博士研究生。

“建设有中国特色比较教育学”话语的提出有其时代、社会及学科自身发展的必然性,它既是对中国特色社会主义道路指引的遵循,也是在此时代背景下建设中国特色社会主义教育体系的应有之义,是与中国教育现代化发展相辅相成、互促互进的产物。从建设中国特色比较教育学的研究历程来看,可将其视为一个从话语创生到话语架构和转型的过程。依托福柯的话语理论,可以对这一话语发展过程作深入探究。

基于福柯的“话语”概念与知识话语观点,本文将着眼于作为一种知识集合和概念表述的“中国特色比较教育学”,并将与其相关的学术实践纳入理解范畴,以此来剖析中国特色比较教育学作为一种话语的内涵及发展历程。福柯认为,话语(discourse)是由符号构成的,但所指向的不仅仅是由语言组成的符号系统,更

是由人自身所形成的规范、意义和体系,是一种实践性“陈述”,也就是要“把话语作为系统地形成这些话语所言及的对象的实践来研究”^[1],而非将其作为符号的整体。由此,对建设有中国特色的比较教育学进行探讨,不仅要将其视为一种表象符号,更要从符号背后的学术实践入手。福柯的话语理论可具体划分为知识话语、权力话语和生命话语三大维度。在知识话语中,他认为知识经过中介被组织成了话语,任何知识均有相对应的话语结构,并通过特定的话语方式得以呈现。同时,话语的形成也应遵循一定的原则与逻辑,即:对象的形成、陈述方式的形成、概念的形成和策略的形成^[2]。基于这一逻辑,本文将结合中国特色比较教育学的知识成果,以“作为话语对象的语词符号的产生——作为陈述形式的理论体系的构建——作为话语衍射点的新语言符号的

提出”为节点依据,来对“建设有中国特色比较教育学”的话语阶段进行划分和梳理,从而在回顾评述核心论题的基础上,对该领域研究提出未来展望,以期为中国特色比较教育理论体系的系统构建提供学理基础。

一、“建设有中国特色比较教育学”的话语解析

建设有中国特色的比较教育学作为一种话语,有其内在合法性。福柯为“话语”所赋予的实践性特征内在地契合了比较教育学与生俱来的学科功能。因此,将“建设有中国特色比较教育学”视为“话语”,亦即实践性“陈述”,可对构成这一话语的相关符号、概念进行解析、溯源和重新定位,以此延展“中国特色比较教育学”的概念范畴。

(一)“中国特色”的话语理念溯源及概念定位

“中国特色”作为构成“中国特色比较教育学”话语的核心“陈述”,其概念可依托“特色”表征,从语义和政策两个层面加以解析。首先,从语义层面出发,“特色”抑或“中国特色”既是一般语义概念,也属于特定的哲学概念范畴。其中,“特色”作为一般概念,意指事物自身内外部所具有的区别于他者的独特性,与特点、特质等同属于一类范畴,可谓“物无偶曰特”。从“特色”的一般概念可推演出“中国特色”的传统意涵,即区别于他国的独特性,是基于中华民族现实的个性风格。而作为哲学概念,“中国特色”超越了一般概念所指,它作为立足中国现实境遇对马克思主义理论的继承和发展,既是马克思主义普遍真理(共性)与中国实际(个性)的结合,亦是中国自身所具有的“个别的特殊性”。其中,“特色”概念的实质便在于事物共性与个性的辩证统一和优势互补,它虽指向个别的特殊性,但并非孤立存在,而是通过事物共性与个性的结合得以显现^[3]。

其次,在政策层面,“中国特色”作为“中国特色社会主义”的话语要素,与“社会主义”构成统一整体,是中国基于社会发展规律从国家政策层面对马克思主义的实然应答与发展。作为时代性产物,其内涵也随着时代的变迁而不断深化拓展,呈现出时代性演进逻辑。1982

年,邓小平同志在中国共产党第十二次全国代表大会开幕词中明确指出“走自己的道路,建设有中国特色的社会主义”^[4],这标志着“中国特色”首次在国家层面被提出,并成为中国共产党人普遍遵循的根本准则。自此,中国式、中国化、中国特性、中国作风等概念符号也被纳入“中国特色”这一话语之中。新时代,“中国特色”话语所内含的概念体系不断丰富,其外延也因时代的需求而不断扩展,因此,理解“中国特色”这一概念需将其置于特定的时代背景,在话语关系中对其进行概念定位,而这也为把握“中国特色比较教育学”的时代内涵提供了逻辑前提。

(二)“建设有中国特色比较教育学”的内涵表征

“建设有中国特色比较教育学”话语的提出以中国特色社会主义为时代背景和语义前提。随着时代变迁、社会发展,“中国特色”话语体系在与“社会主义”构成的统一体中不断延伸。作为扎根中国本土的比较教育话语,建设有中国特色比较教育学的根本使命在于服务中国特色教育体系的构建,推进实现中国教育现代化。但在学科发展进程中,这一话语又呈现出不同的时代使命和内涵表征。

具体而言,建设有中国特色比较教育学的初始使命在于推动我国“教育面向现代化,面向世界,面向未来”,其具体内涵表征为:坚持马克思主义理论指导,以辩证唯物主义和历史唯物主义为方法论基础,建设立足中国现实的比较教育学科。而当前中国已迈向新时代,在“一带一路”“人类命运共同体”等倡议和理念之下,中国比较教育学也在努力实现“特色”话语转型,即从原始的强调中国特色比较教育学转向创新的中国比较教育学。其基本内涵表征为:在坚持马克思主义立场的基础上,立足中国传统文化与传统哲学,构建本土理论分析框架和学术话语体系,为人类命运共同体贡献中国智慧。这一话语的时代转向也凸显了“中国特色比较教育学”的内在个性,以及比较教育学科自身所具有的时代性、实践性和发展性特征,是以时代为参照对中国特色比较教育学的外部特色审视。但从哲学层面出发,个性与共性的辩证统一及优势结合构成了“特色”的

基本意涵,故而,“建设有中国特色比较教育学”在其哲学概念层面亦是个性与共性并存。其共性主要源自对中国特色比较教育学内部特色的观照,即坚持马克思主义理论指导,契合中国教育实际,与时俱进、不断创新,这也是基于中国特色社会主义内涵所衍生出的中国特色比较教育学建设所应遵循的要点。总体而言,建设有中国特色的比较教育学无论是从其概念共性还是个性出发,都绝非全盘否定西方比较教育理论及实践,也不是对中国传统哲学的机械运用和“闭门造车”,而是运用辩证思维,在立足本土实际的基础上,以问题为导向,坚持以“为中国教育发展服务”为目的,通过中西方哲学和文化对话,在中国传统哲学话语体系下,搭建本土的、有特色的比较教育理论分析框架。

(三)“建设有中国特色比较教育学”的演进背景

“建设有中国特色比较教育学”内涵的时代性演进逻辑以及比较教育学科内生型社会功能,从根本上规定了中国特色比较教育学的发展具有特定的社会背景和时代契机。从概念源起及体系建设层面出发,以合法学科形态存在的比较教育学最先产生于西方,带有与生俱来的“他国血统”,在移植、扎根于中国土壤的过程中,经历着从“中国化”到“中国特色”的发展转向,这既是中国比较教育在时代发展进程中提升内在生命力的必然路径,也是顺应中国社会发展的应然要求。

1982年,邓小平首次提出“建设有中国特色的社会主义”,并于1983年提出“三个面向”理论,这既为“建设有中国特色比较教育学”的话语发端提供了社会制度基础,也对其学科使命提出了新要求。具体而言,比较教育学作为对当代世界各国、各地区教育进行比较研究的学科,内含国际性特征,是中国教育实现“面向世界”目标的核心抓手。1993年,中共中央、国务院印发《中国教育改革与发展纲要》,提出“必须坚持教育的改革开放,……大胆吸收和借鉴世界各国发展和管理教育的成功经验”^[5],这在为中国教育发展指明新道路、新方向的同时,也从国家总体教育发展层面为我国比较教育学拓展了研究空间,同时也进一步推动了国

内关于建设有中国特色比较教育学的研究,使其从纯粹的提倡上升到了理论和实践的自觉层面。2017年,习近平总书记在党的十九大报告中指出“中国特色社会主义进入了新时代”,并进一步提出要“坚持推动构建人类命运共同体”。在此引导下,中国特色比较教育学在肩负新时代使命的同时,也迎来了新的挑战和机遇。为此,中国比较教育学不仅要形成本土特色,更要具备世界格局,明确新时代学科定位,通过比较教育研究助力中国教育“走出去”,从而展示中国特色、讲好中国故事。纵观建设有中国特色比较教育学的研究历程,从话语提出到话语转型,其背后均伴随着中国特色社会主义理论不断丰富和完善,以及中国特色教育体系建设要求的持续提高。换言之,具体时代及社会的发展在为建设有中国特色比较教育学提供养分的同时,也依托中国比较教育学学科功能为之赋予了特定的学科使命。

二、建设有中国特色比较教育学的研究的发展历程

“建设有中国特色比较教育学”作为本土原创话语,主要以中国比较教育学术群体的学术实践与研究成果为显性载体。结合福柯知识话语中有关话语整体形成的逻辑和原则,可根据作为话语对象的“建设有中国特色比较教育学”语词的首次出现、作为可彰显话语主体地位的建设有中国特色比较教育学理论体系的形成、作为话语衍射点的“中国比较教育本土生长”的提出,将建设有中国特色比较教育学的研究历程具体划分为前话语阶段、话语创生阶段、话语架构阶段和话语转型阶段。

(一)1949—1982年:前话语阶段

比较教育学的中国化探索和马克思主义中国化成果的丰富与发展,是“建设有中国特色比较教育学”话语提出的现实前提与理念基础。1949年,新中国的成立标志着中国进入了百废待兴的全新时代,马克思主义合法地位的确立为中国教育学明确了指导思想和理论基础,进而也为中国比较教育学科建设提供了具有中国特色的战略方针以及方法论指导。自此,中国比较教育学进入了“以马克思列宁主义的立场、观点、方法创建科学比较教育学的

阶段”^[6]，也意味着建设有中国特色的比较教育学进入了前话语时期。

在这三十余年的历程中，中国比较教育学与中国社会的发展一样，走过了曲折探索的道路。具体而言，这一时期中国比较教育研究以“缓慢发展—中断—复苏”为主线，勾勒了前话语阶段中国比较教育学的主要脉络。从1949年中国比较教育学迎来全新的发展契机，到1965年比较教育学在中国基本中断前夕，这十六年构成了内含“中国特色”的比较教育学科的缓慢发展期。在此期间，中国比较教育研究主要以苏联、美国、日本等为对象国，既从宏观层面研究国外教育理论与思潮，探析不同国家的教育政策、教育制度、教育改革及实践等，同时也从微观层面聚焦各国学校教学大纲与教学计划，以期为中国教育改革与发展提供现实经验^[7]。但该阶段，中国比较教育研究也因上层政策导向而不断呈现“亲苏”倾向，且“比较教育”作为必修课在高等师范院校被正式取消，从而致使比较教育研究在中国开始走“下坡路”，并在“文化大革命”期间进入全面停滞期。自1976年之后，中国比较教育研究才从停滞迈向复苏，并开启了具有中国特色的方法论探索。具体来说，1979年，王承绪先生在研究中指出，我国比较教育研究“必须以马列主义、毛泽东思想为指导，运用马列主义的立场、观点和方法，研究各国的教育制度”^[8]。尔后，朱勃教授在研究比较教育发展史的基础上，明确了中国比较教育研究应坚持马列主义指导，并将服务四个现代化建设视为研究的时代使命。吴文侃也在文章中提出要将辩证唯物主义与历史唯物主义作为中国比较教育研究的方法论基础，并采用联系与发展的观点，对问题的内在本质进行研究^[9]。成有信则在此基础上依据马克思主义理论指导，对比较教育研究的方法论基础作了进一步概述^[10]。到1982年，由王承绪、朱勃、顾明远主编的《比较教育》出版，这是新中国成立以来第一本比较教育学本科教材，其中对比较教育的研究方法作了详细论述，指出“比较教育要成为一门科学，就必须以辩证唯物主义和历史唯物主义作为方法论基础”^[11]。综上，处于复苏阶段的中国比较教育研究对遵循马列主义的提倡以及对基于马克

思主义的科学方法论的探寻，均为后一阶段建设有中国特色比较教育学话语的提出奠定了理念基础。

（二）1983—1991年：话语创生阶段

话语创生作为话语体系架构与话语转型的始发点，在时间和逻辑层面兼具先在性。“建设有中国特色比较教育学”的话语创生意味着它以术语形式首次在研究成果中被提出，但仍局限于具体的话语倡导，未能建立本土理论框架，且从具体的理论及方法论基础出发，该阶段的中国比较教育研究仍未具备真正的中国特色。

1983年，吴自强在研究中描绘了社会主义特色的比较教育图景，提出“我们对待比较教育的研究，必须根据马列主义、毛泽东思想，建设具有中国特色的比较教育学”^[12]。这是我国学术领域首次以研究文本形式将比较教育与中国特色相联系，标志着“建设有中国特色比较教育学”话语的形成。其后，中国比较教育学者纷纷开始从马克思主义理论视角出发，将研究焦点转向有中国特色的比较教育学科探索。具体而言，金世柏、邹进、朱勃、沈煜峰等学者相继在研究中提出，要立足马克思主义，坚持将辩证唯物主义与历史唯物主义作为中国比较教育学的方法论指导^[13]。到1985年，由王承绪等人主编的《比较教育》（第2版）出版，标志着新中国成立以来，中国比较教育教材开始将中国比较教育发展及本土教育问题纳入研究范畴。基于此，吴自强在论述我国比较教育研究历程时指出，要“编写出具有中国特色的社会主义教材”，同时也再次论证了马克思主义研究方法运用于比较教育的适切性^[14]。1988年，由朱勃编著的《比较教育史略》从马克思主义哲学观点出发，对比较教育发展作了较为全面的梳理^[15]。陈辉认为，“《比较教育史略》是国内尚不多见的有中国特色的比较教育论著之一”^[16]。这表征着中国比较教育研究者开始以“中国特色比较教育学”为立足点，对前人的研究及思想进行梳理并揭示，从而为其后的研究提供了一定的学理基础。1989年，由吴文侃和杨汉清主编的《比较教育学》出版，提出以辩证唯物主义和历史唯物主义为方法论指导^[17]，这也体现了这一时期中国比较教育

研究对马克思主义哲学理论的普遍遵循。其后,丛泓专门对该书的特色进行分析,并指出它是“一部具有中国特色的比较教育学教材”^[18]。1991,吴文侃立足中国国情,对中国比较教育学学科建设所应有的“特色”进行了详细论述,但未能针对自身所提出的“特色”对中国比较教育学的理论框架作深入探析^[19]。同年,顾明远先生也在研究中明确指出要建立具有中国特色的比较教育体系,并将马克思主义与毛泽东思想视作中国比较教育的方法论基础^[20]。

总之,这一时期,中国比较教育研究的主要特征表现为:强调建设具有中国特色的比较教育学,且均以马克思主义为上层理念,将辩证唯物主义与历史唯物主义作为方法论基础。但是,这一理念及方法论基础乃所有社会主义国家任一学科研究的共性所在,而非中国所独有,因而具有相对普遍性以及较为强烈的时代性特征和社会主义色彩,这也致使该阶段中国比较教育研究仍停留在狭义的“特色”倡导层面。

(三)1992—2000年:话语架构阶段

比较教育学作为兼具思想性与历史性的一般制度化学术研究领域,其特定话语的形成与架构,意味着该领域研究者能够对相应学术知识产生建构性洞见,并能够形成相关的概念化模型^[21]。随着时代的发展以及中国比较教育学学科建制的逐步常态化,中国比较教育研究者开始在具有中国特色的比较教育学术知识及理论构建层面显现出自觉意识,并旨在以中国本土比较教育理论为“元件”,架构具有中国特色的比较教育话语系统。具体而言,该阶段具有中国特色的比较教育学逐步具有话语内生力和生命力,中国比较教育工作者开始在认识、把握中国特色比较教育学话语的基础上,明晰其来源及发展规律,进而从单纯的话语提出转向话语体系的主动建构。

1992年,薛理银在其博士论文《当代比较教育方法论剖析》中首次提出将比较教育看作国际教育交流的论坛,并“从国际教育交流论坛的形成、制度化和国际化的角度,提出了用于分析比较教育发展历史的分析框架”^[22]。作为中国比较教育研究者在比较教育理论分析框架构建层面的首次尝试,它象征着建设有中国特色的比较教育学正式进入话语体系架构

阶段。其后,王长纯从中国传统哲学角度出发,尝试建构以“和而不同”为内核的具有中国特色的比较教育理论,并倡导形成内显型比较范式^[23]。除此之外,刘卫东在分析中国比较教育身份与生存危机的基础上,指出建设有中国特色比较教育学的关键在于建立本土的比较教育学学科理论体系^[24]。梁忠义则在其研究中强调关注中国传统的重要性,指出建设、发展具有中国特色的比较教育学,既要遵循马克思主义指导,同时也要在此基础上“吸收中华民族的优秀文化,吸收东西方哲学的优秀成果”^[25]。这一时期,冯增俊也对中国比较教育学学科建设作出了重要学术贡献,其关于中国特色比较教育学建设的思想发展脉络,既为具体的学科建设提供了要点指导及具体的模式框架,同时也为其后的比较教育工作者指明了研究方向。1998年,吴文侃进一步继承和发展了其在1989年与杨汉清共同主编的《比较教育学》一书中的相关思想,在丰富思想的同时,也构筑了他自身关于构建具有中国特色的比较教育学的理论框架^[26]。此外,顾明远的文化研究范式也在这一时期发端,并开启了文化研究的比较教育方法论探索。

综上,该阶段,中国比较教育研究者一方面继续对具有中国特色的比较教育学话语自身展开讨论,另一方面则开始着眼于中国本土实际以及中国传统文化和哲学,尝试构建原创的、具有中国特色的比较教育理论分析框架。具体来说,“国际教育交流论坛”主张、“和而不同”理论、“辩证实践论”模式和“文化研究”范式共同构成了具有中国特色的比较教育话语架构元件,为终结西方比较教育话语霸权、推动中国比较教育立足世界之林提供了根本性基础和保障。

(四)2001年至今:话语转型阶段

“建设有中国特色比较教育学”的话语转型是中国比较教育学学科顺应时代和社会发展要求的必然趋势,但转型并不意味着该话语的彻底终结。它不是直线式的话语更替过程,而是螺旋式的话语发展,具体表征为“建设有中国特色比较教育学”与“中国比较教育的本土生长”共同构成了中国比较教育学学科话语的双螺旋结构。

2001年,项贤明首次明确提出比较教育学的本土生长问题,并强调中国比较教育学要通过本土生长来实现自身的去殖民化^[27]。这既在学术领域标志着比较教育研究者开始对“本土化”术语明确提出质疑,同时也在时间序列及话语范围层面象征着中国特色比较教育学话语的正式转型。这一时期,中国本土比较教育研究的焦点可具体定位于两大层面。其一,建设有中国特色比较教育学研究的回顾与进一步发展。首先,这一阶段诸多研究者开始回顾并揭示已有关于建设有中国特色比较教育的研究及其主要思想。其中,方彤与欧阳光华等人在文章中探讨了杨汉清的比较教育思想,并指出他是建设有中国特色比较教育学的重要探索者^[28]。陈伟在论述王承绪比较教育研究方法的基础上,认为他“探索和建构了具有中国特色的比较教育研究方法体系”^[29]。李文英也在其著述中对王承绪和顾明远的比较教育思想作了详细梳理,并指出王承绪“是具有中国特色的比较教育学的创建人之一”^{[30]274},顾明远则是“中国特色比较教育学的开创者”^{[30]475},为形成具有中国特色的比较教育理论体系作出了重要贡献。于颖等人也在回顾顾明远比较教育思想的基础上,指出其思想的核心在于对建设有中国特色比较教育研究体系的探索^[31]。此外,张德伟等人还对梁忠义的具有中国特色的比较教育思想进行了回顾探析^[32]。而杨宇等学者则对有关“建设有中国特色比较教育学”的提倡作了较为全面的梳理^[33]。其次,中国比较教育学者在这一时期也不断深化了具有中国特色的比较教育学理论研究。具体而言,冯增俊在他的系列研究中发展了关于建设有中国特色比较教育学的思想,提出要基于中国特色现代教育体系建设的使命要求,建立以创新为基点的中国比较教育研究分析框架,并加速新时期中国比较教育学科转型^[34-35]。王长纯也基于已有研究成果,进一步深化了“和而不同”这一具有中国特色的比较教育理论主张,并提出了比较教育研究的具体程序^[36]。此外,苗学杰通过研究,提出中国比较教育研究要基于中国传统文化,以“构建具有民族特色的中国比较教育学的学术形象的精神”^[37]。张德伟等则认为,要依照区域研

究方法论来推动构建有中国特色的比较教育学理论^[38]。陈时见也提出中国比较教育学未来的学科使命在于“形成本土的概念体系、理论基础、分析框架和方法论”^[39]。以上体现了当前中国比较教育学人对“建设有中国特色比较教育学”话语的认同以及为之发展所作出的努力与贡献。

其二则是对中国比较教育学本土生长的探索。侯怀银在回顾20世纪中国比较教育学科建设本土探索的过程中,指出中国比较教育研究要在吸收外国经验的同时将其与本土文化相结合,从而形成具有中国特色的比较教育理论及实践^[40]。田小红则提出要“建构中国比较教育学学派的概念体系和研究框架,体现学术自主性”^{[41]171-172}。此外,顾明远与丁瑞常也提出要基于马克思主义指导建立具有中国特色的本土流派。刘宝存认为,应努力“创建中国特色的比较教育学派,提升中国比较教育研究的水平和国际影响力”^[42]。以上均旨在通过中国本土比较教育学派的建立,为未来具有中国特色的、本土的比较教育学科建设贡献智慧和力量。

三、建设有中国特色比较教育学研究的论题特征

在“建设有中国特色比较教育学”的话语发展进程中,中国比较教育工作者基于“中国特色”的时代表征以及比较教育学科发展的本质规律,围绕何为与为何建设有中国特色的比较教育学以及如何建设等命题展开了系列研究。通过梳理已有文献资料,理清该领域学术群体的研究思想脉络,既有助于明晰该领域研究的核心论题与前沿思想,也可为未来研究提供方向指引。

(一) 倡导以马克思主义理论作为中国特色的比较教育学的总向导

马克思主义理论体系与中国特色比较教育学科建设及其发展之间具有内在契合性。通过对已有文献资料的梳理与归纳可发现,中国比较教育工作者在建设有中国特色比较教育学领域均倡导坚持马克思主义立场和观点。具体而言,其相关论点可从理念指导与方法论基础两大层面加以总结分析。

首先,建设有中国特色的比较教育学必须

坚持以马克思主义为指导。这一观点在“建设有中国特色比较教育学”话语正式发端之前便已被提出,并随着该话语的发展而不断得到继承和拓展。1979年,王承绪先生首先在比较教育研究中明确提出了坚持马克思主义的观点,并将比较教育界定为“是一门以马列主义、毛泽东思想为指导,分析研究各国教育制度”^[8]的学科,这不仅从概念层面规定了比较教育学科的上层理念,同时也指明了比较教育研究的对象与目标,内含着强烈的时代意蕴。其后,成有信、朱勃、顾明远、吴自强、梁忠义等人也均在相关著述中提出了要坚持马克思主义指导,以建设、形成具有中国特色的比较教育学科、教材及学术流派,同时也对坚持马克思主义指导的内在必要性与适切性进行了合理论证。

其次,建设有中国特色的比较教育学须以辩证唯物主义与历史唯物主义为方法论指导,这也是对马克思主义根本遵循的首要表征。辩证唯物主义与历史唯物主义作为马克思主义哲学的重要组成部分,是科学的方法论与世界观的统一,是具有中国特色的比较教育学甚至是中国比较教育学研究所应共同遵循的方法论。1982年,王承绪、朱勃等在其著述《比较教育》中,开始倡导以辩证唯物主义与历史唯物主义为方法论基础,认为这是促使比较教育成为一门科学的前提所在。尔后,吴文侃与杨汉清等也立足马克思主义哲学指导,提出比较教育研究应在坚持该方法论基础的同时吸收运用其他科学方法。这相较于前者,更加强调了研究方法的全面性。但也有研究者指出该方法论并不具备中国特色,它乃“任何社会主义国家的任何学科都倡导并立基的方法论基础”^[43]。因此,建设有中国特色的比较教育学不应将马克思主义哲学以及辩证唯物主义与历史唯物主义等同于“中国特色”,而要将其视为根本遵循,并且要与时俱进,以马克思主义中国化的最新理论成果及其思想为向导,不断更新中国比较教育学的理念定位与时代使命,使其既内含马克思主义普遍真理,同时也具备中国个性,从而真正凸显中国特色。

(二) 呼吁以中国传统哲学作为中国特色比较教育学的生长母体

比较教育学的文化属性内在地规定了中

国特色比较教育学要以中国传统文化为基点,以文化特色孕育学科特色。中国传统文化作为母体滋养着中国传统哲学的生长,使中国传统哲学作为扎根于中国土壤而独立发展的哲学体系,亦具有与生俱来的中国特色,故而能够与传统文化一同成为中国特色比较教育学的根本生长点,以高站位赋予中国比较教育学区别于其他任何比较教育学的独特性。在具有中国特色的比较教育学建设进程中,中国传统哲学与传统文化协同孕育着中国比较教育的内在特色,并通过哲学、文化与学科的和谐“对话”,共同构筑独具中国特色的比较教育学学术格局与理论内核。

“比较教育之根在哲学”^[23],而具有中国特色的比较教育之根则在于中国传统哲学。这一观点以王长纯教授为首要代表,是其关于比较教育学科建设研究的统领思想。1995年,王长纯教授首次在研究中提出中国比较教育的发展方向在于“和而不同”^[44]。自此,其立足“和”的哲学体系,以“和而不同”为哲学主线,围绕中国比较教育学学科建设问题展开了系列研究。具体而言,王长纯教授在其研究中明确提出将中国传统哲学作为中国比较教育学的特色所在,要依据“和”的哲学建设具有中国特色的比较教育理论,将“和而不同”与“和曰常”作为中国比较教育研究及理论建设的重要原则,并将“知行合一”视为比较教育研究的实践纲领及方法论内容,从而促使中国比较教育学在与“和”的哲学对话过程中,坚定自我话语立场,实现自身本土化建设^[45-46]。总体而言,“和而不同”不仅是具有中国特色的比较教育研究及理论建设所应遵循的核心原则,也是比较教育工作者所应秉持的研究态度,同时亦是比较教育研究的方法论基础以及中国比较教育学发展的理想旨归。其后,王红云在研究中对“和而不同”思想作了进一步揭示,并指出中国本土比较教育理论的建设原点在于中国传统哲学与传统文化^[47]。而生兆欣则在研究中指出,“和而不同”比较教育思想的世界观与方法论意义仍待揭示,且其思想体系也需进一步细化^[43]。由此,以“和而不同”为核心的系列思想在构筑并完善具有中国特色的比较教育理论体系的同时,其自身也以开放形态在时代及实

践检验中不断得到更新与发展。

(三) 主张将原创理论体系作为中国特色比较教育学的建设基点

在具体学科领域,理论体系作为完整的、系统化的概念结构与知识系统,由一系列学科概念、原理及范畴构成,是具体学科研究范式形成与发展的重要基础,而是否具备独立的理论体系也是衡量相应学科成熟与否的关键标志。

回溯关于建设有中国特色比较教育学的研究历程,从话语提出到话语转型,不仅体现了具有中国特色的比较教育学在学科层面的深化发展,同时也彰显出中国比较教育工作者对本土的、具有中国特色的比较教育理论体系构建所作出的尝试与努力。具体而言,已有关于中国特色比较教育理论体系构建的研究主题可分为两大层面。一是对构建本土的、原创性的比较教育理论体系的提倡,旨在揭示理论体系对于中国特色比较教育学科建设的重要意义。其中,薛理银早在研究中指出,“如何建立具有中国特色的比较教育体系和分析框架是摆在我们面前的一项重要任务”^[48],这既为中国比较教育工作者指明了研究方向与重点,同时也蕴含了对比较教育理论研究的关注。此后,姚琳和彭泽平则明确揭示了比较教育本土理论构建的现实意义^[49]。陈时见也指出:“基于中国哲学和文化因素形成和塑造本土话语体系和核心理论”是具有中国特色比较教育学创生的关键特征^[39]。由此,基于理论体系之于学科发展的奠基性作用,中国比较教育工作者也开启了比较教育本土理论的探索之路,并进而形成了该领域研究的另一核心主题——在倡导理论意义的基础上,尝试立足中国本土,构建与中国传统及现实相契合的比较教育理论分析框架。其中,顾明远、薛理银、王长纯、冯增俊等均为中国本土比较教育理论建设作出了重要学术贡献,由其所创生的“文化研究”范式、“国际教育交流论坛”主张、“和而不同”理论、“辩证实践论”模式等,为具有中国特色的比较教育理论体系的构建与完善发挥了举足轻重的作用。但直至今日,原创的、具有中国特色的比较教育理论体系仍未成熟,本土的比较教育理论研究也在向“深水区”迈进。

构建本土原创的比较教育理论体系任重道远,需要中国比较教育工作者发挥共同体力量,立足中国教育现实,探索、融合中国传统哲学与文化基因,为具有中国特色的比较教育学创生新的理论生长点。

(四) 提倡将本土学科流派作为中国特色比较教育学的内核力量

学科流派的形成以及不同流派之间的争鸣既是学科形成的重要标志,也是学科得以持续发展的内在动力和根本保障。从历时性角度出发,某一学派的形成需以特定思想、理论或方法为基础,故而需要经过较长时期的积淀与检验,并在此过程中得到不断的继承与发展,由此呈现出动态的开放性特征。依据学派的概念范畴及其内在属性,关于建设有中国特色比较教育学的提倡,一方面体现了中国比较教育学者所形成的学科自觉和实践自觉,另一方面则折射出以“建设有中国特色比较教育学”倡议为核心的比较教育学派正逐步形成,并作为核心力量不断推动着中国特色比较教育学的建立与发展。

具有中国特色的比较教育学派的建立,既要求研究者个体具备扎根中国本土的学术品格,形成与“建设有中国特色比较教育学”相关的理论及思想,同时也依赖于中国比较教育本土学派的形成及其多元化,从而在学派对话与争鸣中,促进中国特色比较教育理论和实践的持续发展。回顾已有研究,顾明远、刘宝存、陈时见、田小红等学者,就建立有中国特色的比较教育学派乃至中国比较教育学派展开了相关论述。其中,顾明远基于百年未有之大变局这一时代背景,提出新时代中国比较教育要回归本色,要构建“具有中国特色的本土化比较教育流派”^[50]。刘宝存则在研究中指出,学者群体的扩大不等同于学派的建立,当前中国比较教育领域本土理论研究助推着自身学派的形成,但尚未成熟,为此要坚定正确道路,打造比较教育学科特色,进而创建具有中国特色的比较教育学派,以此提高中国比较教育国际影响力^[42]。陈时见在探析比较教育学科未来走向时也提出,学科专业人才的培养是学科影响力提升的关键所在,因此要构筑中国本土比较教育学术共同体,并将“基于本土学派积极开

展与世界的对话”作为中国特色比较教育学的重要创生点^[39]。田小红则从宏观层面聚焦中国比较教育学派的建立问题,对其为何以及如何创建展开了学理性反思,认为学派的创立要以跨文明比较理论为出发点,使比较教育学者具有学术自主性,能够在比较教育学界充分彰显主体地位^{[41]163-172}。此外,由其所提出的中国比较教育学派创立的操作路径,也为中国特色比较教育学科流派的形成提供了学理基础与现实理路。

四、建设有中国特色比较教育学的研究展望

在新时代背景下,建设有中国特色的比较教育学不仅要突破传统的“特色”范畴,延展学科发展空间,同时也要直面中国教育问题,形成本土话语体系,以此促使中国比较教育学能够适应百年未有之大变局,使其研究既具有关切人类命运共同体的目的与意识,同时也能够在讲好“中国故事”中发挥其独特的学科作用。但通过梳理已有研究发现,具有中国特色的比较教育理论体系至今仍不成熟,与其相应的学科分析框架也依旧未见端倪。因此,具有中国特色的比较教育学科建设任重道远,是当下以及未来中国比较教育工作者研究中所必须承载的重要使命。

(一)直面中国教育问题,构筑本土学术场域

在任何一门学科或学术领域内,每一学术个体均处于动态交错的学术关系网络中,这一网络以学术个体、群体以及学术机构为节点,继而通过介入时间和空间要素,形成特定的学术场域。作为布迪厄(Pierre Bourdieu)社会科学的核心概念之一,场域(field)意指“在各种位置之间存在的客观关系的一个网络或构型”,并且“根据场域概念进行思考就是从关系的角度进行思考”^[51]。这不仅为理解何为学术场域提供了概念前提,同时也为学术场域及其相关要素和系统的形成奠定了逻辑基础。

在具有中国特色的比较教育学科层面,其学术场域的构成以本土比较教育知识生产个体为基本元素,且所涵盖范围更广于学科流派,是一个内含学者个体、群体、学派和学术机构的具有动态界限的关系性网络系统。其中,

学派作为学术场域的核心节点,两者之间在包含关系的基础上亦能互促互进。具体而言,具有中国特色的、本土的比较教育学术场域的形成,既能够为中国特色比较教育学派的构建与成熟提供自主空间及跨时空关系网络,同时也可从方法论层面为其具体研究及学科建设奠定关系性思维逻辑;反之,具有中国特色的、本土的比较教育学术场域的形成,也需依托相关学术个体及学派作为其资源支持。而中国特色比较教育学派及其内在关系作为推动学科发展的核心资本,也只有在其所属的本土学术场域中才可发挥价值效应,且学术个体以及由其构成的流派在学术争鸣中,亦是以学术场域中的各类关系为基础。因此,建设具有中国特色的比较教育学,推进中国特色比较教育研究,一方面应提高中国比较教育工作者的学术自觉意识,使其能够回归本土,直面中国教育甚至是中国比较教育问题,成为本土比较教育的知识生产者,进而以具有中国特色的比较教育研究成果回应中国本土教育发展需求;另一方面则要求学术个体遵循关系性研究逻辑与分析思路,形成以中国特色比较教育学派为核心的学术关系网络,以此推动领域内学术资源的合理分配与有效利用,并以学术场域的动态生成性赋予中国特色比较教育学持续发展的学科动力与生机,从而营造具有中国特色的比较教育学科“生态”。

(二)推动研究价值转向,拓展学科发展空间

比较教育学作为内含现实性与时代性特征的学科,其价值反映着“比较教育自身的属性、性质、特点、功能和功效等与一定主体需要之间的关系”^[52]。由此,比较教育学科及其研究的价值取向均需以一定的时代及社会发展需求为基点。当前,随着人类命运共同体理念的提出,人类共同发展已成为现时代的主旋律,这要求具有中国特色的比较教育研究不仅要遵循“和而不同”的价值原则,更应具备以“服务人类共同发展、助推中国教育走出去”为核心的价值立场与价值态度,进而实现自身从吸收借鉴到服务人类共同发展的价值转换。

具体而言,一方面,推动中国比较教育价值转向需以学科范式转型为支撑。学科范式作为范式的衍生概念,其中既蕴含学科群体所

要共同遵循的规则与标准,同时也包含了影响学科价值取向的决定性因素。从历时性层面出发,学科范式转型需经历一个漫长的历史进程,它并非新范式与传统范式之间直接或线性的更替,而是对传统范式进行辩证扬弃。因此,为实现中国比较教育研究从借鉴、吸收到服务人类共同发展的价值转换,中国比较教育工作者应立足人类命运共同体发展理念,构建具有中国特色的比较教育理论体系与学科流派,逐步推动适应人类共同发展需求的比较教育新范式的建立。而这也要求研究者既要立足中国实际,分析新时代中国比较教育学科的功能与使命,同时也要坚持马克思主义方法论指导,以辩证性、关系性逻辑思维把握已有的、传统的研究范式,并在继承的基础上实现超越,促使比较教育学科能够适应时代发展速度,充分彰显学科内在价值。另一方面,推动中国比较教育研究实现价值转向,进而破解由比较教育研究与时代发展需求之间的张力所导致的比较教育学科生存危机问题,需进一步延展比较教育发展空间。具体来说,“空间”作为一个多学科概念,是抽象与具体的集合,而学科空间概念则可从抽象层面出发,将其划分为主题空间、区域空间和生存空间三个层次。首先,具有中国特色的比较教育研究应不断创新研究主题,从多层次、多方位助力中国教育经验“走出去”,以此契合服务人类共同发展的比较教育价值定位。其次,比较教育研究区域空间的拓展是在学科及研究层面对“人类命运共同体”理念的根本遵循,在此理念引领下,中国比较教育研究应面向各个国家及区域,更加突出中国特色,从而不断明确并提升中国比较教育学在国际学术舞台上的立场与地位。最后,学科特色是学科生存的关键,一门学科要获得长久生存的空间与权利,必须具备其他任何学科所无法替代的独特性,且要在时代及社会运作系统中占有一席之地。因此,比较教育学科生存危机的消解也从根本上要求比较教育学科要形成自身“特色”,并以“特色”为根基,拓展自身生存空间。

(三)深化特色理论研究,完善学科知识谱系

任何学科的产生及发展都离不开特定学科知识的生产与再生产,而学科知识的诞生与

演进脉络则构成了该学科整体的知识谱系。作为学科领域的知识集合,学科知识谱系体现着学科内部以特定符号、概念、原理、规则、理论等所构成的学科系统,并从共时性和历时性维度共同勾勒着学科发展脉络。从时间维度出发,学科知识谱系的建立与完善不仅能够助力某一学科研究者在特定谱系中明确自身定位,从而为学派的形成确定界限,而且也能够帮助学科理清并明晰发展脉络及前沿主题,进而为其未来发展指明方向。

在比较教育学科领域,其学科知识谱系的建立与成熟需依托具体学科概念、范式、方法论及理论等的支持。其中,学科理论是学科知识谱系形成与发展的核心主线,理论的构建、发展从根本上推动着学科知识谱系及其各要素的持续完善。当前,建设有中国特色的比较教育学仍处于话语转型阶段,“中国特色”与“本土生长”共同构成了具有中国特色的比较教育学科概念结构,并内在地拓展了中国特色比较教育学的内涵及建设路径,但具有中国特色的比较教育理论体系仍未成熟,同时也尚未形成统一的知识元素以及具有标志性的学科脉络节点。为此,开展以中国特色比较教育学为核心论题抑或论点的研究,既要回归中国本土实际问题,发挥比较教育学科内在的实用性与现实性功能,同时也要深化中国特色比较教育理论研究,在充实已有理论成果的基础上创生新的理论观点,以此不断完善具有中国特色的比较教育知识要素,从而以中国本土比较教育理论体系为主线,从时间维度形成系统完整的、具有知识根基的中国特色比较教育知识谱系。此外,学科知识谱系的完善也需要相应的知识力作为支撑。具体而言,在建立、完善中国特色比较教育学知识谱系的过程中,中国特色比较教育学派及其学术个体可通过相关研究以及学术争鸣,为具有中国特色的比较教育学科及其知识谱系的发展提供知识力支持。因此,中国比较教育研究者应立足中国本土,加强具有中国特色的比较教育理论研究,促使自身形成理论自觉、实践自觉及学术自觉,并不断助推中国特色比较教育学派的形成与发展。

五、结 语

比较教育学作为一门诞生于西方的学科,其根植于西方文化的比较教育理论体系也随着比较教育学科的借鉴与移植而被引入中国比较教育学科之中,并在较长历史时期内,指导着中国比较教育学的发展以及具体的研究和实践。直至建设有中国特色的比较教育学进入话语架构阶段之后,中国比较教育学界才开始加快自觉本土理论探索的尝试,并在比较教育领域内唤起了研究者的中国特色话语意识。具体而言,当前中国比较教育领域已形成了顾明远的“文化研究”范式、王长纯的“和而不同”理论、薛理银的“国际教育交流论坛”主张和冯增俊的“辩证实践论”模式,这些均是中国比较教育研究者在实践基础上所形成的具有中国特色的比较教育理论主张,但其仍未能形成成熟的具有中国特色的比较教育理论体系,且其内涵及操作性、实践性等仍不明晰,因此需要中国比较教育工作者对已有理论成果作进一步探索,以提高中国本土比较教育理论的解释力。此外,当前中国比较教育学界仍存在学科危机之争,其根源主要在于缺失中国本土比较教育话语体系及研究范式,并且难以在高速变革的时代背景下充分发挥比较教育的学科价值。因此,建设有中国特色的比较教育学在形成理论体系的基础上,还应进一步推进特色话语体系的完善,从而增强中国比较教育学在国际学术领域的话语权和解释力,这也是对中国比较教育工作者以及具有中国特色的比较教育未来研究提出的新的使命与任务。

参考文献:

- [1] 米歇尔·福柯(Michel Foucault). 知识考古学[M]. 谢强, 马月, 译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1998:62.
- [2] 李军林. 马克思主义在中国的早期传播及其话语体系的初步建构[M]. 北京:学习出版社,2013:63-65.
- [3] 郑国玺,薛建平. 马克思主义特色理论研究[M]. 成都:四川人民出版社,2010:9.
- [4] 张士义,王祖强,沈传宝. 从一大到十九大:中国共产党全国代表大会史 1921—2017[M]. 北京:东方出版社,2018:234.
- [5] 中国教育和改革和发展纲要[EB/OL]. (1993-02-13)[2020-12-24]. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_177/tnull_2484.html.
- [6] 吴文侃,杨汉清. 比较教育学[M]. 修订本. 北京:人民教

- 育出版社,1999:47.
- [7] 王正青等. 共和国教育学 70 年:比较教育学卷[M]. 北京:北京师范大学出版社,2020:31.
- [8] 王承绪. 从国外比较教育学科发展的现状看我国比较教育教学中若干问题[J]. 杭州大学学报(哲学社会科学版),1979(4):72-79,84.
- [9] 吴文侃. 比较教育学和它的研究方法[J]. 人大复印报刊资料(教育学),1981(3):17-21.
- [10] 成有信. 比较教育学[M]. 北京:中国文化书院,1981:17.
- [11] 王承绪,朱勃,顾明远. 比较教育[M]. 北京:人民教育出版社,1982:19.
- [12] 吴自强. 试论以马列主义、毛泽东思想为指导的比较教育学[J]. 抚州师专学报,1983(2):1-6.
- [13] 王长纯,王建平. 中国比较教育学科研究史[M]. 北京:人民教育出版社,2016:63-69.
- [14] 吴自强. 略述我国比较教育学的发展历程及今后研究这门学科几个问题的商榷[J]. 外国教育研究,1986(2):1-6,16.
- [15] 朱勃. 比较教育史略[M]. 广州:广东高等教育出版社,1988.
- [16] 陈辉. 建设有中国特色的比较教育学科——兼评《比较教育史略》[J]. 高教探索,1990(4):67-69.
- [17] 吴文侃,杨汉清. 比较教育学[M]. 北京:人民教育出版社,1989:22.
- [18] 丛泓. 一部具有中国特色的比较教育学教材——评吴文侃、杨汉清主编的《比较教育学》[J]. 高等教育学报,1991(2):85-87.
- [19] 吴文侃. 再论我国比较教育的学科建设[J]. 外国教育动态,1991(1):11-14,10.
- [20] 顾明远. 中国比较教育的名和实[J]. 外国教育资料,1991(1):1-4.
- [21] 于尔根·施瑞尔(Jurgen Schriewer). 比较教育中的话语形成[M]. 郑砚秋,译. 北京:北京大学出版社,2011:序言.
- [22] 薛理银. 当代比较教育方法论研究[M]. 北京:人民教育出版社,2009:15.
- [23] 王长纯.“和”的哲学与比较教育:兼论西方中心在比较教育理论研究中的终结[J]. 外国教育研究,1998(6):6-10,39.
- [24] 刘卫东. 中国比较教育危机之我见[J]. 比较教育研究,1995(3):32-36.
- [25] 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.
- [26] 吴文侃. 再论比较教育研究的基本原则[J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学版),1998(4):3-5.
- [27] 项贤明. 教育:全球化、本土化与本土生长——从比较教育学的角度观照[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版),2001(2):32-41.
- [28] 方彤,欧阳光华,向蓓莉. 建设有中国特色比较教育学的探索者——杨汉清教授比较教育学术思想述要[J]. 国家教育行政学院学报,2007(12):9-15.
- [29] 陈伟. 论王承绪的比较教育研究方法[J]. 比较教育研究,2010(9):21-25.
- [30] 李文英等. 比较教育学家思想研究[M]. 北京:人民教育出版社,2012.

- [31] 于颖,曲恒昌. 顾明远比较教育思想初探[J]. 中国人民大学教育学报,2013(3):138-154.
- [32] 张德伟,陈立刚. 梁忠义教授的比较教育思想初探[J]. 外国教育研究,2015(11):3-20.
- [33] 杨宇,张德伟. “建设有中国特色的比较教育学”的提倡[J]. 外国教育研究,2018(6):3-28.
- [34] 冯增俊,周红莉,张运红. 走向大国下中国比较教育学科的历史使命[J]. 昆明理工大学学报(社会科学版),2011(5):92-96.
- [35] 冯增俊,陈岚. 中国比较教育学的第三次学科转型探析[J]. 比较教育研究,2015(9):11-15.
- [36] 王长纯. 和而不同:比较教育的跨文化对话[M]. 北京:人民教育出版社,2007:100.
- [37] 苗学杰. 规避学科话语体系偏向的阻抗分析——基于中国比较教育学者的努力[J]. 外国教育研究,2008(11):11-15.
- [38] 张德伟,王喜娟,卫沈丽. “区域研究”与中国比较教育学的新发展[J]. 比较教育研究,2009(12):24-29.
- [39] 陈时见,王远. 比较教育学科发展的历史演进及未来走向[J]. 教育研究,2019(1):55-65.
- [40] 侯怀银,李旭. 20世纪比较教育学学科建设的本土探索[J]. 高等教育研究,2010(2):53-60.
- [41] 田小红. 知识的境遇:中国比较教育学的学术生态[M]. 北京:高等教育出版社,2011.
- [42] 刘宝存. 大变革时代中国比较教育研究的使命与发展道路选择[J]. 比较教育研究,2014(2):1-6,94.
- [43] 生兆欣. 比较教育方法论:中国学者倡导的观点[J]. 全球教育展望,2008(1):62-66.
- [44] 王长纯. 和而不同:比较教育的哲学沉思[M]. 北京:首都师范大学出版社,2002:引论.
- [45] 王长纯,宁虹,丁邦平. 研究主体和接受主体的“知行合一”——比较教育理论建设跨文化的哲学对话[J]. 教育研究,2002(6):24-29.
- [46] 王长纯. 中国传统哲学与中国比较教育的理论建设[J]. 教育研究,2000(2):17-22.
- [47] 王红云. 我国比较教育理论的本土原创——基于中国传统哲学和文化的比较教育理论探索[J]. 外国教育研究,2008(1):7-10.
- [48] 薛理银. 当前比较教育研究中存在的问题[J]. 比较教育研究,1993(1):34-38.
- [49] 姚琳,彭泽平. 比较教育学的发展路径与比较教育学者的职业选择[J]. 比较教育研究,2013(4):17-21.
- [50] 顾明远,丁瑞常. 百年未有之大变局与新时代比较教育:应变与坚守[J]. 比较教育学报,2020(1):3-9.
- [51] 皮埃尔·布迪厄,华康德. 实践与反思:反思社会学导引[M]. 李猛,李康,译;邓正来,校. 北京:中央编译出版社,2004:133.
- [52] 褚远辉. 比较教育价值论[M]. 北京:中国社会科学出版社,2019:3.

Constructing Comparative Education with Chinese Characteristics: Review and Prospect

WANG Jianliang, YANG Yang

(College of Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

Abstract: The proposition of “Building Comparative Education with Chinese Characteristics” not only symbolizes the end of Western discourse hegemony in the field of comparative education research, but also provides a fundamental solution of the crisis in the field of Chinese comparative education studies and disciplinary construction. According to the specific discourse threshold, the process of the research on the topic of comparative education with Chinese characteristics can be divided into four major stages: pre-discourse, discourse shaping, discourse establishing, and discourse transforming. These researches are characterized by features: adherence to the guidance of Marxism, traditional Chinese philosophy as the basis, and building theoretical framework and schools of comparative education with Chinese characteristics. To contribute furthermore, Chinese researchers are advised to focus on the issues of Chinese education, deepening the theoretical research, forming an academic relationship network centered on the comparative education schools with Chinese characteristics, and promoting its value conversion from absorbing and learning to serving the common development of mankind.

Key words: comparative education; local comparative education in China; Chinese education; discourse transformation; value conversion

收稿日期:2021-08-01

责任编辑 邓香蓉