

# 再论我国比较教育学研究目的

姚琳,石胜男

(西南大学 教育学部 国际与比较教育研究所,重庆市 400715)

**摘要:**比较教育学作为一门学科在我国存在了相当长的时间,研究成果可谓丰硕,但其研究的价值和学科地位却无法与一代代研究者的艰辛与努力相匹配。纵观各类比较教育期刊文献,不难发现大量的研究成果虽然从以往对西方教育的浅显描述和介绍已经发展为深入的分析与归纳,但其研究深度仍显不足,在一定程度上仍然脱离我国教育的实际与发展,并且研究中的西方中心主义倾向严重,因而无法为我国的教育决策和改革提供直接的帮助。这和学科基本理论范畴的研究目的,即学科研究的指向性没有清晰的取向界定有着很大的关系。比较教育研究应有着明确的国家主义价值取向。

**关键词:**比较教育学;研究目的;价值取向;学科建构

**中图分类号:**G40-059.3 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2017)02-0100-06

在比较教育的学科发展历程中,我们不难发现这样一个现状:比较教育学是一直被排斥在教育改革过程之外的,因此如今引起比较教育领域内外各类人士的批判也就不那么难以理解。比较教育学就其根本职责与目的而言是“为教育”而不是“为比较”,是比较地思考教育问题,解决问题。而只要人们对于比较教育学目的的理解相异,自然对其所理解的比较教育学学科成就也就迥然不同。从根本上说,比较教育学的困境作为实践问题涉及哲学中的目的论范畴,因此困境的根本解决离不开一定程度的哲学探讨。在此,重新理解比较教育学的目的论基础,深入探讨国家主义<sup>①</sup>取向目的影响下的研究机制,这对于现实的比较教育学发展来说具有重要的意义。

## 一、比较教育研究的“西方中心主义”倾向

一门学科所拥有的著作、论文及期刊的主要内容和特点是显示该学科学术倾向的重要窗口。北京师范大学国际与比较教育研究院编辑出版的《比较教育研究》是我国比较教育学的第一本专业杂志。笔者将《比较教育研究》2009—2016年刊登的论文按其研究对象分析归类,其结果见表1。

表1 《比较教育研究》发表论文的研究对象国统计表(2009—2016)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	合计	比例(%)
西方发达国家(地区)	137	140	139	150	140	139	103	131	1 079	64.38
美国	74	62	70	72	65	56	54	56	509	30.37

<sup>①</sup> 英语 nationalism 有被译为国家主义和民族主义。由于近代的国家观念就是指民族国家,近代国家的形成历史与民族国家的形成历史是一致的,所以在本文中,我们把国家主义与民族主义这两个同语视为等同含义。但是,现代国家很多是多民族国家,为了简化变量,不涉及民族关系问题,是故我们选择了“国家主义”的说法,以强调国家主义的国家利益层面。参见郑富兴:《国家主义与教育借鉴》(《比较教育研究》2014年第2期,第30-35页)。

收稿日期:2016-08-21

作者简介:姚琳,教育学博士,西南大学教育学部国际与比较教育研究所,副教授。

基金项目:中央高校基本科研业务费专项“统筹城乡背景下西南民族地区义务教育均衡发展指标体系研究”(SWU1409206),项目负责人:姚琳。

英国	9	18	11	17	12	17	12	14	110	6.56
日本	10	12	8	12	10	14	5	9	80	4.77
俄罗斯	6	3	6	6	8	3	8	4	44	2.63
发展中国家(地区)	30	36	35	21	36	43	26	38	265	15.81
中国	16	16	14	6	7	17	12	9	97	5.79
印度	1	7	6	4	6	7	4	2	37	2.21
总计	208	207	207	204	226	215	210	199	1 676	100.00

上表说明:1. 表中数据含义,如2009年美国出现次数为74次,指有74篇论文研究对象均为美国,其他类推;2. 论文中研究对象国为五个以下,则各计数一次。如:论文是关于美、日、英、法、中五国的比较研究,则在表中计美、英、日、法、中各1次;3. 符合我国比较教育研究的论文指以中国为研究对象或进行中外对比的论文,不包括对我国启示、建议等文章。

表2 《比较教育研究》比较教育学科建设专栏统计表(2009—2016)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	合计
学科建设	18	14	9	8	14	9	24	1	97

上表中的统计结果,固然有笔者的主观因素造成的误差,但是,仍然可以反映出目前中国比较教育研究中存在的主要问题:

第一,我国比较教育研究仍以西方发达国家为中心。表1的统计数据显示,西方发达国家的研究所占比例高达64.38%,这自1995年刘卫东对1990到1994年《比较教育研究》的统计已过去了近20年,我们看到对西方发达国家的研究比例由当年的70%仅下降了5.62%。这不禁让人想到,对发展中国家来说,作为引进外国先进教育信息为开端的比较教育从诞生之日起就是西方中心主义<sup>[1]</sup>的。西方发达国家的教育仍是最主要的研究对象,而在西方发达国家中,又主要集中在对美国的研究上,其所占比例高达30.37%,翻译与归纳分析参半的研究方式和结论使我国比较教育研究多是对西方发达国家教育的引介,同时,主要研究成果对西方发达国家的现成学说、理论的热心和追捧虽然出于比较教育学科本身的及时性特点,但其和教育科学研究的宗旨——发现问题和解决问题却相差甚远。

第二,对本国的研究和关注较少。表1的统计显示比较教育研究纯粹对本国教育的研究仅为5.79%。他国教育资料的引进、翻译当然也需要有人去做,但如果大家都只盯着国外,在这过程中失落的就是学科所谓的借鉴功能及对本国教育实践的关怀了,<sup>[2]</sup>并且在对我国教育的启示建议类文章中,不难发现多数学者对我国的教育并无深入了解与思考,因而无法提出较有深度,尤其是可行性强的意见或建议。我国的比较教育在输送外国教育信息的大方向指导下,有着悠久的对别国教育加以探讨的历史,并逐渐混淆了“引进来”这一手段的目的性价值,因而一直以来无法发挥在国家教育决策和改革中应有的独特优势——比较教育学的本土化价值。

第三,国别比较的研究中,理论深度不够。一些学者选择“价值无涉”的资料堆砌与停留于字面上的比较论述,加之比较教育理论本身基础薄弱且欠系统,导致研究的最后结论通常都没有足够的理论深度。“比较教育研究中崇尚单一的数量增长,流行的方法主要是因素分析中坚持的单因素决策的数理模型和机械的国际数字比较,只注重考察民族原有的特性而忘记战后世界发展的环境变化因素,它对当时的教育起到了一定的作用,但无疑也产生了相当不利的影晌。”<sup>[3]</sup>这种不顾实际情况推行西方发达国家教育模式的做法,这种以单纯的数量增长和规模扩张为特征的教育研究观念之所以能够流行,比较教育在其中起着极为重要的作用。比较教育研究缺乏明确的研究目的与较高的对应实践的理论价值,常常被讥讽为“外国情况+启示借鉴”的两张皮,致使人们误以为比较教育研究者只能停留在“入门级”的研究水平,从事肤浅的重复性工作,得出乏善可陈、毫无新意的结论。这是比较教育研究成果不被学界所承认的一个重要因素,并阻碍了比较教育研究向高深方向的发展。<sup>[4]</sup>

第四,学科基础理论贫乏。从表2中可看出,关于学科建构的文章只占少数,笔者在对《比较教育研究》文章的梳理中发现,一方面,理论体系的建构自学科建立伊始并未有长足进展,关于比较教育的性质、目的、方法等基础概念不齐,论述多抽象泛泛,仍有较大空白;另一方面,在比较教育学

界,缺少百花齐放的学术争鸣氛围。在基础理论的探索中,借鉴其他学科领域的成果为本学科做部分解释的居多,例如社会学,哲学,但针对本学科的特殊性讨论和独有的社会功能的原创理论比较少,这就使比较教育学作为独立学科的发展步履维艰,多数理论成果在实践上都无法系统地为比较教育的各类现实难题指明方向与路径。以上四方面的问题归根结底是学科理论建构的问题,是比较教育无法对教育实践产生积极的直接价值的根源所在。

比较教育的研究,作为人类社会实践的一部分,同样要回答做什么、为何做、如何做等问题。作为指明实践方向的目的范畴,比较教育研究的终极目的或立场,曾经有着大范围的争论,至今仍有不少学者认为借鉴或比较是比较教育研究的出发点,这种深受普遍主义与国际主义影响的目的源于长期根植于比较教育学者头脑当中的比较研究方法,科学观念也被实证地简化为“价值无涉”的纯粹事实的科学。学科的危机表现为学科丧失生存意义。强调完美的“客观”视角,在“自由”与“国际化”的口号中失去的是学科建立的根基——服务于本国教育实践的立场,这使得比较教育在研究方向上是“唯利是图”,在研究对象上是“胜者为王”,教育发达甚至经济发达的国家从而就更受学者的青睐。相反,作为发展中国家,本国不发达的教育现状和社会发展的重重危机却为自己的学者所遗忘放弃。比较教育学长期以来力求所谓科学的范式和绝对客观性的研究,在力图超越一切民族国家历史和文化传统的过程中逐渐失去了其研究的基本前提,使研究流于空谈。<sup>[5]</sup>这一方面也体现出文化殖民主义对学科发展的巨大破坏力。迈克尔·萨德勒(Michael E. Sadler)曾说过,一切出色有效的教育都根植于民族生活与特点,他源于民族的文化和历史,并适应他的需要<sup>[6]</sup>。而对教育的比较研究正是脱离了我国的民族与历史,如何能适合他的需要,研究出出色有效的成果呢?

正如一些学者指出的:在今天的信息社会,如果比较教育仅仅停留于翻译一些关于外国教育的知识、资料、情报和信息,仅仅停留于简述不同国家教育的异同点,人们还要它何用?比较教育的价值因比较教育学的研究目的至今未有明确界定而一直保持着模糊的状态,甚至正从比较教育学者的研究追求中淡化。因此,鉴于比较教育学同时关照多个方向,已无明确的中心<sup>[7]</sup>,比较教育学的研究又向来探讨学科性质或方法论多,探讨学科价值和实践意义的少,当前只有通过进一步建构及细化比较教育学的研究目的体系,并重视比较研究目的中的国家主义立场才能从根本上解决比较教育学的理论体系建构问题和研究方向问题。

## 二、比较教育学的学科原点——研究目的

面对以上研究缺憾甚至是学科危机,我们并不缺乏类似于自然疗法的東西,各种改革建议简直泛滥成灾。我们的学术研究,向来有“最重要最基础的东西不研究”的传统,我们学科建设最基础的目的、内容和方法问题,在很长一个时期内,学者们都只是分别研究这三部分在各自领域所产生的意义,并在某一部分中,试图发挥和推进我们的学科继续发展,人们往往抓住比较教育学的某一方面,或是方法论,或是学术价值,或是研究方向,甚至仅从比较教育学的某个行为,如比较,借鉴,交流,要么将之发展成一种学说或一个流派,要么对之进行“批判的批判”,而把其余方面弃之不顾。如果说在纷繁复杂的体系构建的各家之言中已看不到比较教育学理论构建的突破口,那就应该先回到比较教育学的学科原点——研究目的的澄清开始。

不可否认,比较教育学做的研究在历史上产生的影响更多表现在引进国外教育上。但问题在于,要真正理解比较教育学的研究思想,首先必须弄清这些思想在最初的比较教育学者的研究体系中所处的位置,以及贯穿于其中的方法和最终意图。首先是朱利安(Marc-Antoine Jullien de Paris, 1775—1848),朱利安固然做了很多比较与借鉴的研究,然而从出发点上来看,朱利安建立该学科却并非单纯从引进和总结这些成果而来,而是从他把整个教育学体系看作为社会服务——这种更广阔的视野本身的迫切需要而来。可以设想,假如没有社会需要的立场,没有把教育置于社会这个整体中这种需要,朱利安也许不会想要“调和”两种不同的教育,而尽可以满足于将不同的教育划清界

限完事。为了改良当时的法国教育,朱利安遍访欧洲各国教育成果,在1817年提出了《关于比较教育的工作纲要和初步意见》,他提出,如果对不同国家的学校和教学方法进行研究,就有可能在通过统一问卷收集资料并根据分析表进行分类的基础上,产生一门近似实证科学并有利于改进国家教育的教学学科,即比较教育学。朱利安认为,社会结构的真正基础是由教育开始的改革与改良。比较教育的任务是探明教育的哪些部分是可以由一国向另一国输送的,以及如何扬弃以适应当时与当地的变革,比较教育的研究应当为完善本国的教育科学及社会发展提供活力与方法。同时期的库森(Victor Cousin,1792—1867)在1831年考察普鲁士的教育之后,撰写的成果为法国政府制定《基佐法案》(Loi de Guizot)提供了重要参考,库森虽然调查的是普鲁士,但思考的始终是法兰西。<sup>[8]</sup>美国教育家霍拉斯·曼(Horace Mann)在1842年访欧归来后,为美国教育改革撰写了著名的《第七年度报告》。毫无疑问,从历史上看,我们时代的比较教育学概念特别的残缺,具体就表现在几乎每一个成果都无法坦言明确的立场,无法契合现实的期待。

学科总是不断地为自己提出任务和寻求完成任务的方法和途径,但只靠方法和途径并不能从根本上建构学科。任务的选择与立场——目的,作为比较教育学的研究起点,反映了人们对客观事物的实践关系,并贯穿实践过程的始终。一门学科只有通过有目的的创造活动,才能改造周围世界,同时改造学科本身。而由于学科对自身理论和实践活动中所遇到的各种各样问题的不理解或所犯的错误而发生的危机,也将通过学科的理论 and 实践活动本身来解决。美国学者特雷舍韦(A. R. Trethewey)认为,比较教育学新时代体系的创建,关键在于确立明确的学科目的。只有在厘清目的的过程中,才能使研究者反省自身实践,明确研究方向以及找到新的方法。<sup>[9]</sup>如果说比较教育学的建构主要依赖目的体系的确立,那么在这个目的体系中,取向与立场问题无疑又是最先需要解决的。笔者认为,只有明确的国家主义目的取向,才能将比较教育带回到研究的现实中。

### 三、我国比较教育学目的的应然取向——“国家主义”

一门学科的产生一方面源于强烈的社会需要,即外在需求目的,另一方面是学科内在逻辑发展的必然结果,即内在发展目的。比较教育学的诞生与发展都与国家需求息息相关,价值皈依即是国家发展利益。国家主义是指对国家和民族的高度忠诚,即把国家和民族的利益置于个人利益或其他团体利益之上。国家主义的精髓就在于培养国民对国家的深厚眷恋之情,以捍卫国家安全和保护国家利益作为行动指南。国家主义是与近代国家和民族的形成历史相伴而产生的,其代表人物有爱尔维修、狄德罗、拉夏洛泰、卢梭、霍布斯、洛克、康德、黑格尔等。在比较教育的教育借鉴时期,欧美资本主义的民族主义国民教育形成并迅速发展。在国家利益为重的民族主义指导下,各国教育行政官员和教育界人士所关心的是如何确立服务于国家利益的教育制度,对外国教育的关心自然也就具有以国家利益为重的功利性质。笔者认为,在我国比较教育学目的建构的取向选择上,现阶段有必要强调融合教育生活与国家利益需求的价值追求,确立凸显民族特色与主权绝对性的国家主义取向。

中国比较教育国家主义的存在是有深刻的现实合理性的,尽管全球主义呈现出历史必然性,比较教育的学科属性对国际交流也有着强烈的需要,但我们的比较教育学毕竟还是叫“中国的比较教育学”,何况我们的教育水平距离发达国家的教育水平还相去甚远,交流也无法作为一种状态被认可为一种目的。一系列学科发展的困顿就摆在大批学者面前,其实这就是基于国家的历史作用远未终结的结果,这也正是我国比较教育学服务于本国教育实践目的取向存在的现实需要与合理性所在。

第一,实践问题本质上属于哲学范畴。美国教育家乔治·奈勒(George F. Kneller)说过,大多数一般性的教育问题归根结底是哲学本身的问题。通过考虑一般哲学的问题,我们就能批判和改革现行的教育理性和政策。<sup>[10]</sup>另外,从实践的角度分析,整个学科的价值体现了比较教育学对目的取向的“依赖”。比较教育学的研究是一个变化的过程,它特别需要一个路标来指导它的活动,这个

路标在当前就指向强烈的国家主义信仰。虽然教育的对象是人,是对复杂的培养人的活动的阐释,但比较教育的对象却是物,是简单的体现出更为直接的人对物现象及规律的有意识的实践,需要有更为简单直接的价值取向及清晰的目的立场,为此我们需要建构比较教育学的立场取向。作为一种立场和取向,以国家发展需要为首要目的,能够对我们当下的实践活动起到一种指导作用。杜威认为,如果一种哲学理论对教育生活毫无影响,这种理论必然是矫揉造作的。<sup>[1]</sup>一种理论之所以能够指导教育实践,一方面是由实践的性质决定,更为重要的是由指导理论自身的性质决定的。国家主义的性质是什么?它是一种理论化、系统化的世界观,是以国家意识的视角全面深刻地反映客观世界及其规律,并且以服务于本国教育实践为信念,指引有意识的实践方向。理论与实践的统一使抽象的政治学说能够指引人们的行动和生活,使理论思辨与教育研究生活息息相关。

第二,从比较教育学史来看,教育借鉴的价值立场出于一种服务于本国教育需要的理念,实则为普遍主义实践。这是因为对理论的研究而忽略了学科的现实功能,而后者作为现实性是一切理论的前提,形成了比较教育学科体系现实取向与理论取向冲突的价值结构,教育借鉴的目的缺乏国家主体的价值立场问题是由比较教育研究自身具有的二重性取向决定的,具体表现在全球化与本土化的含糊及衍生表述中,同时比较教育学者“二者不可得兼”的无所适从性也体现出了当前学科境地的尴尬。研究他国的教育应有回归本国教育现实的目的立场,现实是没有一个国家对自己的教育是满意的。当中国教育界力推美国自由的个性教育体制时,奥巴马总统却在批评本国教育,认为中国的基础教育是值得美国学习的成功模式。诸如此类,各国对于教育批判性的声音总体而言都是高于肯定的声音。困难的地方依然存在于如何实现“客观”(也不排除“实现客观”本身就不是一个好的发展路径),不过我们从一系列比较与参照中已可以较为全面地看到比较教育学的图景了。通过越来越深入的对比,我们会发现任何研究的过程都离不开主观地对本国教育现状、文化背景的思考。文化是具有历史性与传承性的,譬如我国古代的科举考试选拔制度,而实际上美国较为自由的基础教育及其观念也不是一蹴而就的。比较教育的潜在力量根本而言是为国家服务的,我们不仅要关注国内的教育,关注中国文化,更要坚定比较教育研究中的国家主义价值立场。

第三,未来较长一段时期里,民族国家仍然是一切教育科研生活的出发点,任何企图超越民族国家的观点与行为都是违背现实和事物发展规律的。当前,以实践需要为出发点的理念正在使大学抛弃象牙塔式的学习与研究,强调与社会实践和国家发展实际的融合。如1999年我国提出转变人才培养模式,基础教育改革的局势轰轰烈烈,随之而来的是全球性比较教育学学科危机在国内的余震暴涨,比较教育学的发展与现实教育生活息息相关。以往人们总是忽略比较教育学这个学科体系,无论是引介还是比较借鉴,每一个成果都是为社会需要服务的,因而无法解释学科在社会中的地位、立场、价值以及与方法、内容的内在有机联系,甚至后来避而不谈这部分内容。毫无疑问,正是由于这种社会性的事业,才使比较教育学者在把他们的眼光放到作为社会与国家需要一部分的教育学中来时,具有远远超出就事论事的经验派学者们和脱离人而构思的唯理论学家们之上的敏锐性和深刻性。众所周知,在现实面前,我们的学科研究正是要调和“比较”与实践的关系,找到两者之间过渡的桥梁。然而,直到今天,如何将比较教育学的研究与国家教育生活相联系仍是难题,以及由此引发的学科建构难题,都必须真正从社会需要与教育实践需要这个立场中,我们才能重新理解比较教育学。

所有的科学最终都是为了人自身,但途径与立场却各有各的不同。德国哲学家胡塞尔(E. Edmund Husserl)曾断言欧洲的危机在于科学所面临的危机,而科学的危机又在于脱离了“人的生活”的科研,生活世界的本质并不是“事实”,因而如何把握“事实”都无法改造生活世界,从而对脱离了生活与国家现实的科研及其立场进行了彻底地批判。教学科研脱离了国情,便会失去最初的支撑。比较教育学作为直接面对引进他国教育经验与改革我国教育实践这个天平的学科,肩负着承担与度量的重任,既要引进国外先进教育,还要深入了解本国实际,坚守国家需要的目的与立场,才能有

效为本国教育改革注入活力。家国意识在学术研究领域的体现,也是国家形象的体现和学者情怀的反映。当然,我们也不排除一些学者所指出的情况:比较教育研究者本身就没有什么目的立场,强调教育借鉴只是想以此获取丰富的学术资源或者挟洋自重,自视为国外某方面教育研究专家<sup>[12]</sup>。

长期以来存在的国家主义和实为西方中心主义的国际主义的目的观和立场取向都是有现实合理性的,片面强调任何一方面而无视另一方面的做法都是不可取的。我们需要在悖论中认清两者的历史地位,恰当处理两者的关系。总体来讲,二者的辩证统一,体现在不同时的历史上或者同时性的结构上,西方中心主义与国家主义都无法长时期单一存在,当前是西方中心主义长期影响下学科的没落,正是改变学科目的策略从而改变研究大方向同时平衡学科内价值冲突的时刻。

#### 四、结 语

当下,关注自身学科领域的发展与基础理论的建构已经成为各国比较教育学界的一大特色。<sup>[13]</sup>学科的危机与西方中心主义的倾向影响比较教育学体系的建构,这是各国比较教育学急需回归本国发展需要的立场体现,体现在对学科目的论的重构上。比较教育的目的决定着内容的选择,研究的基本立场和研究成果的应然价值。这些学科建构的基本问题必将长期困扰比较教育学向着纵深发展。因此,当前比较教育学研究需要的目的立场的转变,就是从紧盯西方的教育转换到更加关注本国的研究与需要,形成比较教育学更为清晰的国家主义立场。比较教育研究的基本实用逻辑不应限于有关其他民族国家教育体系的知识获得,更应重视的是从这种知识中学习以及利用外国经验最终来支持本国教育的实践。正如西班牙学者加里多(Jose Luis Garcia Garrido)所说的,比较教育学的价值和用途就在于它可以成为制定教育政策和完善教育机构的不可替代的助手,<sup>[14]</sup>特别作为发展中国家,我们的决策部门和各级教育工作者都迫切期待着比较教育向他们提供可行的外国经验。这就需要比较教育学者,更加关心和深入了解本国教育的现实。<sup>[15]</sup>故而,考察一种国外教育理论与实践要尽可能做到历史、现实、理论与价值的统一。<sup>[16]</sup>在借鉴吸收国外先进教育理念的同时,结合当前国情进行切合实际的创新,即本土化再造。<sup>[17]</sup>只有如此,比较教育学才能真正实现充满生机与活力地可持续发展。

#### 参考文献:

- [1] 顾明远. 知识经济时代比较教育的使命[J]. 比较教育研究,2003(1):1-5.
- [2] 彭正梅. 教育借鉴的困惑——关于比较教育使命的反思[J]. 外国教育资料,1999(4):29-35.
- [3] 冯增俊. 比较教育学[M]. 南京:江苏教育出版社,1996:87-89.
- [4] 马健生,陈玥. 论比较教育研究的重重境界——兼谈比较教育的危机[J]. 比较教育研究,2013(7):56-66.
- [5] 项贤明. 比较教育学的立足点和方法论[J]. 比较教育研究,2001(9):1-8.
- [6] 屈书杰. 迈克尔·萨德勒比较教育思想的现实意义[J]. 比较教育研究,2009(8):7-10.
- [7] PHILIPG.Altbach. Trends in Comparative Education[J]. Comparative Education Review,1991(3):491-507.
- [8] Cusin Rapport sur l'instruction, quoted in Brewer, Victor Cusin as Comparative Educator, Teacher College Press, Columbia University, 1971.50.
- [9] 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,1994:12.
- [10] 陈友松. 当代西方教育哲学[M]. 北京:教育科学出版社,1982:38-61.
- [11] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,2001.
- [12] 郑富兴. 国家主义与教育借鉴[J]. 比较教育研究,2014(2):30-35.
- [13] 张德伟. 全球化背景下区域教育研究的提倡及其基本问题[J]. 外国教育研究,2010(2):30-37.
- [14] 何塞·加里多. 比较教育概论[M]. 万秀兰,译. 北京:人民教育出版社,2001:5.
- [15] 顾明远. 知识经济时代比较教育的使命[J]. 比较教育研究,2003(1):1-5.
- [16] 廖其发. 论教育研究中的“史论结合”[J]. 西南大学学报(社会科学版),2014(2):85-93.
- [17] 李森,杜尚荣. 清末民初时期基础教育改革的基本经验与现代启示[J]. 西南大学学报(社会科学版),2013(2):57-64.

责任编辑 曹 莉

网 址: <http://xbjbjb.swu.edu.cn>