

第十六届世界比较教育大会主题演讲

位于 21 世纪十字路口的比较教育与世界比较教育学会联合会

卡洛斯·阿尔伯特·托雷斯¹

加利福尼亚大学洛杉矶分校

译者²: 蒋佳, 加利福尼亚大学洛杉矶分校

Translated by: Jia Jiang (UCLA)

一、序

比较教育诞生于 19 世纪末, 在 20 世纪发展成为一门学科。然而在整个 20 世纪, 它都是一门相对边缘、模糊的非传统学科。比较教育如何获得新生以及如何与新兴的全球化相结合, 成为该领域的一个新发展方向。

本演讲主要分析比较教育的可能贡献及其所面临的挑战。当今世界正变得日益紧密, 比较教育也变得更为制度化与多元化。在此背景下, 比较教育要如何应对挑战? 为此, 我将论述比较教育的艺术以及世界比较教育学会联合会 (WCCES) 的可能角色。

二、从全球化到比较教育

国际与比较教育是一个不断变革的领域。全球化对这一领域及其发展方向有着极为重要的影响。全球化有着不同的形式和过程。第一种形式常被视为“自上而下的全球化”(globalization from above), 它包括新自由主义意识形态的影响、边境开放的呼吁、多区域市场的创设、经济与金融交易的繁荣以及超民族国家管理系统的呈现。毫无疑问, 新自由主义全球化处于一种支配地位, 它倡导“基于竞争的改革”, 这些改革影响了基础教育与高等教育的教育政策。另一种形式的全球化常被描述为“自下而上的全球化”(globalization from bottom)或是“反全球化”。这一表述常见于个体、机构和社会运动之中, 他们用此概念来积极反对企业全球化。对于这些个体和群体而言, 没有代表就反对全球化。相比于关注市场的全球化, 第三种形式的全球化更为关注权利, 即人权的全球化。第四种全球化则超越市场, 甚至在某种程度上反对人权, 即国际反恐战争的全球化。第五种形式的全球化是世界的日益混杂; 第六种形式的全球化是全球媒体; 最后一

¹卡洛斯·阿尔伯特·托雷斯 (Carlos Alberto Torres), 美国加州大学洛杉矶分校教育杰出教授 (Distinguished Professor of Education) 以及“全球学习和全球公民教育”项目的联合国教科文组织-加州大学洛杉矶分校教席教授 (UNESCO-UCLA Chair in Global Learning and Global Citizenship Education)。在此感谢 Dr. Greg Misiasek, Dr. Jason Dorio 和 Dr. Robert Arno 对本演讲提供了非常宝贵的意见。

²蒋佳, 美国加州大学洛杉矶分校博士候选人, 研究方向为社会科学比较教育。

种全球化则与知识社会和网络社会相关。

所有这些全球化深深影响着比较教育。国际与比较教育正经历着身份危机。到底何为国际与比较教育？它是一个以科学的比较研究为专长的领域，一如早期比较教育学者试图从实证主义中建立的一样？亦或是一个关注如何借鉴其他教育系统的创新成果并使之运用于实践的领域？还是一个聚焦于教育国际化以及世界公民教育的领域？或者所有这些都是比较教育？然而这样简单的回答却极有可能回避了真正的问题。

比较教育已从动荡的起步中发展，并且取得了国际性的进展，变得更为学术制度化以及受人尊敬。然而除此之外，身份危机依然困扰着这一领域及其实践者。如果以马克思的视角来看，比较教育领域内的很多讨论显示了该领域内所面临的“理论贫困”。

比较教育有很多理论与方法之争，但却极少有理论与方法上的新进展。这表明该领域需要更好的学术界定，需要更好的教学方式、研究方式以及政策制定方式，而这些方式即为国际与比较教育的艺术。

全球化并不能为我们提供答案。反而，它突显了比较教育所面临的真正挑战。在理解教育所处的不断变化的社会背景以及教育公平、教育平等和教育质量三者之间的困境上，比较教育有何优势？在所有社会变得日益紧密后，国际与比较教育作为一个学术与研究的领域是否有呈现新的重要性？全球化并不会带来一个更为同质的世界，它极有可能带来反面。简而言之，如果全球化被视为全球资本主义，那么将会存在很多异议。此外，大众运动和文化更新具有流散过程（diasporic process），这一流散过程无法被轻易强制整入一体适用的新自由主义生活型态，尤其当新自由主义全球化试图边缘或摧毁这一流散过程而非以公平的方式融合世界上的绝大多数人群时。

比较教育作为学术领域中较为边缘的学科，整合了来自不同领域却又具有比较或者国际视野的学者和技术专家。比较教育真的准备好远离这样一个舒适的夹缝境遇吗？它是否真的不再表明其领域内的一些学者其实无法找到更为专业、学术或者制度性的职位（尤其在早期，学者们因为在其学科领域不够优秀而转入比较教育）？在《教育、权力以及个人史》一文中，我提出“如果我们去琢磨一个理论，我们将会发现其中的个人史”。前辈们的个人史促使比较教育成为一个专业、学科和领域。毫无疑问，如同其它重要的教育视角，比较教育学者的的发展得益于 20 世纪 50 年代和 60 年代的经济繁荣以及发达资本主义国家的经济稳定和学术制度化。这些因素伴随着不断的知识构建，使得比较教育发展至今。

有关教育质量、教育公平与教育平等的质疑令人不安，但它们是国际与比较教育长期存在的挑战，因为对于身份的质疑从来不会消失。我们需要对这些新的历史事实保持敏感度和关注度。

教育与社会科学领域的学科交叉性达到了前所未有的水平。国际与比较教育将会有助于民主、公民身份和多元文化议题的进一步分析。如果我们想要一个更美好、更具人文关怀、公正、道德和可持续发展的世界，这些议题就应成为我们理论与方法论的一部分，同时也应融入到我们的学术热情之中。

全球化使得教育领域和其它领域越来越关注国际性与比较视角。这一关注的广度远超出了比较教育研究者与实践者的想象。然而这样的意识发展伴随着代价。就比较教育领域而言，研究者们致力于研究全球化的内涵、起源及其对教育的影响，并且产生了大量的研究方法、分析与答案；然而这些研究缺乏具体的经验研究以及国际比较研究。这对于越来越缺乏研究经费的学术界而言，是令人担忧的。

因而，我们进入了一个封闭的循环。理论与经验研究的缺乏，使得比较教育难以成为研究全球化与反全球化的学术领域。然而如果比较教育忽视全球正义与公平运动，它会面临更大的失败。尽管新自由主义认为全球化是一个世界性的社会关系新模型，但并不是所有的区域或者地方都以同样的方式、强度和方向来被全球化，甚至有些区域（以及一些教育系统）根本没有经历全球化。

显然，如何解读全球化运动与反全球化运动的影响往往取决于我们用于分析的理论框架。在看待全球化这一问题上，世界银行（World Bank）或者经济合作与发展组织（OECD）的专家与巴西失地运动的贫困农民会有非常不同的视角和期待。

此外，后现代主义风暴的确在某种程度上破坏了“宏大叙事”，以致其难以修复。然而如果承认现实仅仅是一个社会建构，承认每一个社会建构都会和其下一个社会建构一样好，或者承认我们所是、我们所做和我们所挣扎的不过是语言转向（linguistic turn）意义上的被建构的叙事，那么这意味着比较教育研究者已经承认了理性的失败。

全球化给比较教育带来了挑战和危机。然而有关全球化和反全球化运动的争论也给这一学科带来了新的机会去开展针对教育领域全球化的跨文化研究与比较研究，并且有助于这一学科完善其理论与方法论。

面对这些挑战，我们是否可以更好地回答我们是谁、我们的贡献是什么？作为比较教育学者，我们是否可以创造一个更好的世界？这并不仅仅关涉研究方法和教学技术的学习。要回答这些问题，我们还需要视野、智慧、慷慨和同情心。然而不幸的是，我们领域内的一些学者依然支持他们自己的隐性文化，他们并未察觉他们的论述根植于殖民主义或者帝国主义的传统。

三、作为 WCCES 主席的批判理论家之旅

2013 年 7 月，在阿根廷布宜诺斯艾利斯召开的 WCCES 大会上，我被三分之二的会议成员民主推选为主席。能成为 WCCES 的主席，我深感荣耀。在此我想要分享我在 WCCES 以及在教育领域工作 40 年所学到的东西。这不仅仅是我的个人财富，更为重要的是，这有关国际与比较教育以及 WCCES 的未来。

在调查 WCCES 的现状时，我进行了大量的访问，拜访了很多学会以及比较教育学界的学者，并且偶尔在年度会议上发表演讲。我访问的学会可能比以往的任何一任主席都要多。然而我所获得的旅行资助主要来源于加州大学洛杉矶分校（UCLA）而非 WCCES。

在我的任期内，我共拜访了六大洲的 17 个学会。身为主席及学者，我的旅行就像世界上的很多旅行一样。环球一周大概需要 24901.55 英里，不过地球的实际周长有 27000 英里。考虑到我开始旅行的地方，我所跨越的里数应该在 24901.55 英里和 27000 英里之间。

另一种学习来源于我与执行委员会和秘书处的合作以及我对 WCCES 在制度化和专业化过程中的痛苦经历的理解。冲突的解决打开了难以置信的新视角，同时也激发了很多富有创造力的想象。

我的整个生命都致力于比较教育领域。我在 1980 年加入比较与国际教育协会（CIES），那时我还是一个斯坦福大学的研究生；而在 90 年代中期，在我从斯坦福毕业 10 年之后，我成为了 CIES 的主席。

然而我并不把我的研究局限于国际与比较教育领域，我的学术研究往往和其他理论研究和经验研究结合在一起，比如我于 80 年代帮助建立的教育的政治社会学、保罗·弗莱雷（Paulo Freire）的批判教育学研究、法兰克福学派批判理论在教育中的运用以及我在多元文化主义、全球化、新自由主义新共识以及拉丁美洲教育方面的研究。

同时，我是教育杰出教授（Distinguished Professor of Education），以及全球学习和全球公民教育项目的 UNESCO-UCLA 教席教授。我很荣幸成为加州大学系统史上第一个 UNSECO 教席教授。得益于加州慷慨的纳税者，我每年能从 UCLA 获得 \$125000 美元的行政经费。这笔经费帮助我更好地服务于 WCCES 以及在 UCLA 开展教学和研究。同时，这笔经费用于资助我的主席助理 Dr. Jason Dorio，在过去 3 年中他做了很多联系工作。

在我所在的领域，我算一个高产的作家。尤其在比较教育领域，我很荣幸与罗伯特·阿诺夫（Robert Arnove）一起出版《比较教育学：全球化与本土化的辩证关系》。目前我正与 Steven Franz 合作出版它的第四版，这本书已被翻译为西班牙语、葡萄牙语、中文以及其他语言。这本书的主题与此次比较教育大会的主题相关，是比较教育领域的参考书之一。

在法兰克福学派、批判教育学和保罗·弗雷莱的精神影响下，我成为与批判理论紧密相联的公共知识分子。WCCES 推选我为主席时一定清楚，我作为一个批判理论家，将会把这些建立在解放事业基础上的理论原则运用于联合会的日常管理之中。

作为批判理论家，我们不能把分析性与规范性分离开来。因而，基于该传统的学术研究不能一边以讽刺挖苦的态度偷窥现实，一边又享受着优越感；技术专家们在执行他们的社会工程模型时，也不能不考虑他们可能会给国家、团体和个人带来的危害。

对于批判理论家而言，我们无比清楚现实的种种矛盾带给我们的伤害，而这也正是我们从事教学、研究并且承担行政职务的原因，因为我们想要创造一个更好的世界，而非再生产这个世界。在此，通过 WCCES 这个制度平台以及我个人的声音，我想简要介绍国际与比较教育的历史并且讨论 WCCES 未来的角色和责任。

四、国际与比较教育：历史的视角

早期比较教育学者往往是实证主义者，他们沉迷于发展比较的研究方法以及运用普遍法则来理解教育。尽管这种沉迷有助于在大学体系中建立比较教育并且使其课程制度化，但是大部分研究者难以把这一领域和有关教育社会基础的讨论结合起来。尤其，约翰·杜威（John Dewey）对 20 世纪早期的教育产生了重要的影响，然而比较教育领域的奠基者们却没有怎么汲取其思想。

杜威曾花费多年时间研究并且参与大量的教育改革。在其漫长而又多产的学术生涯中，他研究并且参观了很多教育改革，包括墨西哥的教育改革（时值墨西哥革命，其是 20 世纪的第一次社会革命）以及苏联和中国的教育改革。这些教育改革往往和其他社会变革发生在一起。

在我所热爱的拉丁美洲，我还没有看到有关多明戈·福斯蒂诺·萨米恩托³（Domingo

³译者注：多明戈·福斯蒂诺·萨米恩托是阿根廷政治家、知识分子、作家和教育家，担任过阿根廷总统。

Faustino Sarmiento)所做贡献的系统研究。他在19世纪前半叶做出的贡献足以让他成为国际与比较教育的鼻祖之一。

萨米恩托非常和蔼却又极富争议。他在1845年出版了《法昆多》(Facundo),开启了具有争议却又非常重要的文学传统。这一作品回应了文明与野蛮之间的张力,不但奠定了高乔(Gauchosque)文学⁴的基础,同时也奠定了阿根廷文学的基础。

萨米恩托是个流亡者,但同时也是一个出色的旅行家。他一边旅行,一边在旅行中向他人学习。他是古希腊人所定义的哲学家,旅行并且通过旅行来学习是哲学的本质。

1845—1848年间,萨米恩托访问了欧洲。此时的欧洲正处于马克思在《拿破仑·波拿巴的雾月十八日》一书中所描绘的社会革命的中间段。萨米恩托又访问了美国,他拜访了21个州,并在波士顿和麻萨诸塞州州教育委员会遇见了霍瑞斯·曼⁵(Horace Mann)。霍瑞斯·曼向萨米恩托展示了公共教育的原则。萨米恩托最后成为了阿根廷第七任总统。他是一个自我成就的人,一个自学者,一直致力于为新兴的民族国家阿根廷寻找合适的教育模型。

萨米恩托在1865年以特命全权大使⁶的身份拜访了美国。此时美国正结束内战,林肯被暗杀。萨米恩托在美国认识到,奴隶制这种暴行应该在地球上消失,性别平等需要通过公民教育来实现。他邀请很多女教师到阿根廷教学,尽管这些女性几乎都来自新教,极有可能不被身为天主教国家的阿根廷所接受。萨米恩托的这次教育学之旅和政治之旅是其所在时代的社会政治风暴中心。

萨米恩托在1849年把他的旅行成果出版为《大众教育》,并在拉丁美洲开创了公共教育。他在无意中成为了一个当时还不存在的学科——国际与比较教育——的实践者。

对于萨米恩托而言,公共教育是培养公民的理想路径,而公民是建设民族国家的关键。在《大众教育》(1849)一书中,他写道,对平等政策的采纳是整个社会组织的基础。其他评论家指出,萨米恩托追随了19世纪的民主革命传统,他认为“为下一代提供教育是每一个政府的责任,因为我们不能强迫这一代的每个人都接受智识培训,这种智识培训包括基于公民身份的权利实践”。萨米恩托经历并且见证了霸权式的阿根廷反智运动,他提出“如果不对新一代进行教育,那么我们现在存在的所有问题将会延续”。

里卡多·皮格利亚(Ricardo Piglia)在《法昆多评论》(Notes on Facundo)一文中把萨米恩托视为比较教育的先锋。对于萨米恩托而言,“想要了解就需要比较。如果能在想要解释的现象和已被书写评判的事物之间建立类比,那么很多事情将会变得更易理解”。

请原谅我在这里零零散散地讲述萨米恩托。但对于聚集了那么多比较教育学者的此次会议而言,介绍萨米恩托十分必要,因为比较教育的历史常常是以北半球的视角而非南半球的视角来叙述的。

在比较教育历史的第二阶段,也就是五六十年以前,比较教育与教育经济学同步发展。

⁴高乔文学主要反应高乔人的精神世界,高乔人类似于美国牛仔。

⁵译者注:霍瑞斯·曼是美国教育家与政治家,其在美国积极推行公共教育制度,被誉为“美国公共教育之父”。

⁶译者注:特命全权大使(Minister Plenipotentiary and Extraordinary Ambassador)是一国元首向驻在国派遣的等级最高的外交代表,在驻在国有代表本国国家元首和政府向驻在国表达意见或者同驻在国达成协议的全权,享有完全的外交特权和外交豁免权。

教育经济学并不把教育视为一种消费，而把其视为一种投资以获得人力资本。这一观点伴随着击败纳粹的乐观情绪和民主国家的新民主观，迅速地扩展了教育机会、途径和资助，以此深刻影响了整个世界体系。联合国教科文组织作为一个捍卫民主与人权的组织而成立，旨在促进教育与文化的发展。很多比较教育的学生都在该组织找到了工作。

而这一代的比较学者成长于二战结束和冷战早期的社会背景之下。他们的很多成果都带上了以美国为首的西方资本主义国家同以苏联为主的社会主义阵营斗争的烙印。第三世界国家更为倾向共产主义，因为来自亚洲、非洲和大洋洲的国家都在经历着去殖民化过程。

知识并不是单向流动的。第三世界国家对于这些讨论也有着重要的影响，尤其是后来广为人知的“南半球认识论”（the epistemology of the global South）。胡志明（Ho Chi Minh）⁷的政治学和教育学⁸以及保罗·弗莱雷的被压迫者教育学广为流传。坦桑尼亚的朱利叶斯·尼雷尔（Julius Nyerere）⁹是非洲的明星人物，他是一个非常聪明以及坚持原则的政治家，激励很多学者乃至我们这些阿根廷学者去关注非洲的后殖民主义过程。他把教育视为可能性的产物，并以教师身份而著称。

非洲有很多致力于教育与社会解放的标志性人物，比如纳尔逊·曼德拉（Nelson Mandela）和阿米尔卡·卡布拉尔（Amílcar Cabral）¹⁰。曼德拉因为解放运动而被视为恐怖主义者关押了 20 多年，他是南非和解的工程师；卡布拉尔《理论的武器》一书则影响了我们那一代阿根廷社会活动家和教育家。

Rosita Weinschebaum Ziporovich 是拉丁美洲争取女性平等的知名人物。她作为一个乡村教师和工会斗士工作了 70 多年。她曾被多次解雇，要么是因为其社会主义者身份，要么是因为她反对正义党（Peronist）政府，要么仅仅是因为她的犹太人身份。1994 年，她时值 81 岁，尽管身体状况并不好，她还是担任了阿根廷宪法改革的联邦议员，关注教育法的改进。

还有很多人对教育事业做出了贡献。很多人为了社会变革而奋斗，却被国家恐怖势力所暗杀。作为被残忍的独裁地区所流放的阿根廷人，我想在此纪念那些无名的教育者，他们因为自身的信仰和教学实践而被暗杀。这些默默无闻的教师在地球上最遥远和最危险的地方工作，他们甚至难以想象有机会参加诸如此次规模的大会讨论教育议题。但是他们在创造一个更好的世界，在培养更好的公民。

除了这些出色的领导者，第三世界还向我们展现了教育系统在组建大众国民教育体系过程中显现出的前所未有的自主性。这些教育系统的组织趋同性或者同构性，促使很多研究者尤其是新制度主义研究者探讨全球文化。

另一些比较教育学者在 60 年代乌托邦精神的影响下，开始寻找教育的另一种可能。他们批判了比较教育的实证主义传统，重新思考如何把比较教育和人文学科、社会科学、区域研究、多重方法论结合起来。他们甚至倾向于学习地方语言，把它视为发展一门具有综合性和可比性的科学或者开展经验研究的必要条件。而社会民主派的比较学者则对无节制的资本主义进行了批判。

⁷译者注：胡志明，越南共产主义革命家，曾担任越南民主共和国主席和政府总理。

⁸胡志明有一个论述：请记住，风暴是松柏展现其力量和稳定性的好机会。

⁹译者注：朱利叶斯·尼雷尔，坦桑尼亚政治家，是第一任坦桑尼亚总统。

¹⁰译者注：阿米尔卡·卡布拉尔，几内亚比绍第一任国家元首。

就个人而言，我从来没有把国际与比较教育视为一个学科，我更倾向于认为它是一个交叉性学科领域。

在 60 年代和 70 年代，上一代比较教育研究领域内占主导地位的理论和方法论都受到了批判。很多研究者开始返回教育领域进行研究（70 年代、80 年代甚至 90 年代的研究者都沉迷于重回教育研究），他们为非正式教育、大众教育、革命教育、多元文化主义、怀疑论等新兴的教育理论辩护。怀疑论认为社会关系往往包含着统治关系，这一理念来自弗莱雷的被压迫者教育学，也来自阿尔伯特·梅米（Albert Memmi）¹¹、弗朗茨·法农（Franz Fanon）¹²和斯蒂夫·比科（Steve Biko）¹³的黑人觉醒理念以及曾在芝加哥大学任教多年的著名法国哲学家保罗·利科（Paul Ricoeur）的哲学理念。

当代比较教育学者并没有进行太多的批判，他们与技术专家们之间的张力与日俱增。这些技术专家的出现得益于全球机构，如世界银行、经济合作与发展组织以及联合国的专属机构。尽管这些国际机构没有发明新自由主义，但是它们为新自由主义在经济、政治、文化尤其教育领域的流行提供了庇护。

随着柏林墙的倒掉，新自由技术专家治国论（neoliberal technocracy）在科学与教育的学术领域取得了一席之地，成为科塔萨尔（Cortazar）¹⁴所说的“模型工具”。这一模型倾向私有化、标准化测验、问责制和评价性政府。

60 年代的比较教育学者即将退休，有些人甚至已经退休。他们的学术生涯面临着两大压力。一方面他们相信基于福利国家的社会民主理念，在比较教育领域中，他们是文化和教育意义上的“会说话的蟋蟀”¹⁵。另一方面，自 80 年代以来，带有技术专家治国论特色的新自由主义意识形态成为霸权，并在之后与全球化相关联。这是一个非常奇怪的意识形态组合，因为除了社会民主主义和新自由主义，这一领域还聚集着其他群体，比如社会主义者、马克思主义者、自由主义者、批判教育学者、各种女性主义者、种族研究学者、区域研究学者以及社会批判知识分子和具有商业头脑的学者。

过去 15 年，国际与比较教育已在学术领域尤其在发达的工业界立足，但它却没有在大学内得到很好的发展。这一交叉学科领域的增长并未发生在学术界而只是发生在其他机构。这些机构包括双边机构、多边机构、教育研究和教育规划的本土机构、区域政府管理机构、跨境社会运动机构、国家非政府组织和跨国非政府组织。

我们正处在一个危险的十字路口并且可能面临着文明危机，认识这一点迫在眉睫。正如加夫列尔·加西亚·马尔克斯（Gabriel García Márquez）在其 1982 年诺贝尔文学奖获奖致辞中所预言的：

也是在像今天这样一个场合里，我的导师威廉福·福克纳在这个大厅里说过：“我拒绝接受人类末日的说法。”他在 32 年前所拒绝接受的世界末日，

¹¹译者注：阿尔伯特·梅米，突尼斯出生的法国作家和小品文作家，其作品有《殖民者与受殖者》。

¹²译者注：弗朗茨·法农，法国马提尼克作家，是近代最重要的黑人文化批评家之一。

¹³译者注：斯蒂夫·比科，南非反种族隔离运动家，活跃于 1960 年代至 1970 年代初，他在南非创立了黑人觉醒运动。

¹⁴译者注：科塔萨尔，阿根廷作家、学者，代表作有《跳房子》《中奖彩票》等。

¹⁵译者注：会说话的蟋蟀出自匹诺曹的故事，在原故事中，蟋蟀奉劝匹诺曹读书、听父母话，但是却被匹诺曹给打死了。在这里“会说话的蟋蟀”比喻比较教育学者尽管推崇社会民主理念却不被理睬的境遇。

在现今看来，可能仅仅是人类有史以来第一次科学判断上的一种可能。如果没有意识到这一点，我就不配站在这个他所曾经站过的地方。面对现在这一乌托邦式的魔幻现实，我们这些愿意相信任何事情的寓言创造者有权去相信，着手创造一个与之相反的乌托邦还为时不晚。这将是一个新的彻底改变的乌托邦。在那里，任何人无权决定他人的生活或者死亡方式；在那里，爱情将成为千真万确的现实，幸福将成为可能；在那里，那些命中注定孤独的家族，将最终得到在地球上永远生存的第二次机会。

我在这里引用马尔克斯的话，希望他的乌托邦将会成为未来比较教育的方向。

但是我们在比较教育 100 多年的历史中学到了什么？罗伯特·阿诺夫在我们共同合写的《比较教育学：全球化与本土化的辩证关系》一书的介绍部分已做了很好的陈述，他指出，学会把我们的研究置身于三大互补的取向。

第一种取向为科学取向，其促使了比较教育理论的建构以及认识论和科学方法论的加强。科学取向推动了跨国研究，其中一个最有影响力的研究是建立了追踪数据库，现在被称之为“大数据”。

第二种取向，阿诺夫称之为实践取向，即探索其它领域的实践并把这些实践运用于我们得领域。菲利普·阿特巴赫（Philip Altbach）在多年前称之为“借鉴模式”，即借鉴他者的教育实践和技术。这一概念并不新鲜，它已经存在了千年。只是现在我们把它作为我们这一交叉学科的一个取向。伴随着这一概念的是“最好实践”或者“好的实践”理念，这些实践如果进行适当的情境化，将可以帮助其他国家或者区域提升他们的教育系统。

最后一个取向是教育的国际化。教育实践的国际化回应了全球化并且成为其最主要的制度性实践。在这一国际化趋势中，人们期待创建一个基于和平与团结的全球意识。

我相信第三个取向将会促进跨国教育的繁荣，促进不同社会、文化与语言的相互理解，促进世界和平、可持续发展以及全球公民教育，推进全球意识和理解的发展。那么，在这些传统与收获中，WCCES 扮演了什么样的角色？

五、国际与比较教育以及 WCCES 的角色

审视过去 50 年国际与比较教育所取得的进展，我们不免会问：WCCES 的历史和现状与这些进展有多大程度的关联？

我的假设是，WCCES 的历史、成就与发展与国际与比较教育的发展并没有什么关系。我在加州大学洛杉矶分校的同事克伦肖（Kimberlé W. Crenshaw）在理解有关社会科学分析范畴的研究时，提出了交叉性的概念。如果从交叉性这个视角来看，WCCES 与比较教育之间的交叉性恐怕非常少。在比较分析比较教育的发展与 WCCES 的发展时，一个基本的问题是：为什么它们二者之间的发展是平行的而非大量的交互影响？

如果我的这一假设能够被证实，我们与我们新一届领导团体的核心目标将是促使 WCCES 对于比较教育的发展有更为深远、独特和原创性的影响。

新一届的领导团体是 Dr. N’ Dri Assie Lumumba 主席，Dr. Lauren I. Misiaszek 总秘书以及 Dr. Kanishka Bedi 财务长。他们作为一个团队，同时也作为个体，具有非常杰出的才智，拥有文化、种族与性别的敏感度，经验、语言多样性以及后殖民主义的视角。这些能确

保 WCCES 促进国际与比较教育在全球化世界的发展。

我们需要进一步去追问：WCCES 对其成员以及整个国际与比较教育会有什么贡献？为了促进其制度化、民主化和专业化，我们的下一步措施是什么？

我认为到目前为止，国际与比较教育的发展主要来自其他领域以及本土情境的贡献，而非来自 WCCES。我所在的大学是国际与比较教育领域较为有影响力的地方，它可以为我们提供例证。

在加州大学洛杉矶分校，我们有这个领域内非常有名的教授，比如研究拉丁美洲教育和非正式教育的 Tom La Belle，研究高等教育、教育国际化以及亚洲教育的 John Hawkins，研究西欧教育、东欧教育以及后现代主义的 Val Rust，比较拉丁美洲与亚洲的 Don Nakanishi，非洲教育专家 Edith Mukudi Omwami，研究教育经济、西欧国家和非正式教育的 Richard Desjardins。他们促使国际与比较教育在美国和国际上达到新的高度。他们中有些人是 CIES 的主席，但是却几乎都没有参加过 WCCES 的事务与会议。

国际与比较教育的贡献主要来自其他机构或国家，尤其是来自 WCCES 下属的其他学会。这显示了局部的力量大于整体。除了这些学术专业团体，比较教育的发展还得益于大学里的课程、博士论文、科学研究、私人基金会（比如福特基金会或者斯宾塞基金会）、世界系统内的双边机构或者多边机构（如世界银行、经济合作与发展组织、旨在通过教育进行国际援助的加拿大机构和斯堪的纳维亚机构以及美国国际开发署）。

到目前为止，WCCES 对于研究和出版的贡献极为有限，对大学及其下属学会也影响甚微，其对于教育领域内的全球公共政策的影响几乎为零。尽管作为联合国教科文组织的附属非政府组织，WCCES 却极少参与联合国尤其是联合国教科文组织的事务。

六、新行动者、新概念、新挑战：何去何从？

在此，我提出以下几点建议：

WCCES 应认同并采纳 2015 年 5 月于韩国仁川召开的世界教育论坛的立场。该论坛的主题为“2030 迈向全纳、公平、有质量的教育和全民终身学习”。论坛的大部分建议被 2015 年 9 月召开的联合国大会所采纳。

我们应确保我们始终致力于旨在减少不公平的公正转型项目。（比如鼓励研究采纳阿玛蒂亚·森（Amartya Sen）的能力框架和托马斯·皮凯蒂（Thomas Piketty）在《21 世纪资本》一书中的建议）

我们应特别留意教皇方济就生态问题的倡议《愿你受赞颂——照顾我们共同的家园》。为了保护环境，WCCES 应采纳可持续发展教育理念以及与批判教育学相关的生态教学。

伴随着全球化，移民成为社会的变革力量。在此背景下，我们应试图去理解世界体系多极化的转型。

新的话语在全球系统背景下兴起，这些话语挑战了原有的霸权话语，尤其是全球公民教育这一理念。对此，我们需要予以注意。

在目前人道主义危机背景下，WCCES 需要促使其内部就和平教育问题开展广泛对话。2015 年 1 月份法国恐怖袭击事件后，我写了和平宣言。这一宣言是 Lynette

Schultz 以及 Kanishka Bedi 教授所领导的 WCCES 和平教育专案组的基础性文件。

在 2015 年联合国大会上，所有国家形成了一个共识。作为联合国教科文组织的非政府机构，我们应把我们的工作与联合国的和平教育、可持续发展教育和全球公民教育更为紧密地联系起来，认识到《2030 可持续发展议程》的重要性并且实施该项议程在五大领域内的目标。该项议程有 17 个目标以及 169 项具体性目标，涉及 5 大领域：人类、地球、繁荣、和平与伙伴。

所以，我提议 WCCES 以《2030 可持续发展议程》为基础，开展和平教育对话。我希望我们的对话不仅仅发生在我们常务委员会里，同时也能发生在我们整个联合会里，从而促使我们的工作与联合国以及联合国教科文组织更紧密地联系在一起。以下是一些关键原则以供讨论。

一、我们不能再重复过去的失败。我们需要把握此次机会，找到解决冲突、促进和平的可能方式来创造更好的社会。尽管战争有时必不可免（西方政治哲学把战争视为民族国家的责任之一），但我们必须反对并阻止无休止的外交政策以及因为战争而繁荣的经济。我们必须向政府施压，迫使它们寻求政治以及外交手段来解决全球问题。但是如果诸如纳粹和法西斯这类的意识形态依然在全球散播，那么世界民主社会有必要采取合理的措施以尽可能减少平民的伤亡。

二、我们必须支持、引导全球团结运动。这些团结运动以反种族主义、反伊斯兰恐惧症以及反极端意识形态为前提。我们需要建立一些团体以教育社区，使社区了解相互尊重与共情、特权的多种形式、边缘人群的历史以及培养具有社会责任感的企业家精神。

三、我们需要在北非和南亚举办世界社会论坛，凝聚不同的宗教人士、学者、公民组织、青年领袖、活动家和其他人群，强调并且以更为有机和包容的方式建立新的和平观和社会政策。这些观念和政策将与当地的社会结构和信念一起挑战暴力。

四、我们需要向政府和联合国施压，起诉那些在政治各领域犯下暴行的战争罪犯。

五、我们要为那些被剥夺公民权、被边缘化的青少年创造空间，倾听他们的不满，赋予他们权力去参与社会，为他们提供解决冲突的工具，促使他们对社会问题的解决有所贡献。我们要确保运用理性和教育的力量防止青少年的激进化。这些青少年追随极端宗教主义和极端民族主义，因为他们能从中找到在别处难以找到的意义感。最为重要的是，我们需要在全世界就伊斯兰的暴力化阐释问题以及伊斯兰族群的内部争斗问题开展对话。伊斯兰学者理应主导这些对话并对这些问题做出回答。

六、我们应反对政府采纳新自由主义政策，努力寻求其他经济政策。这些政策更为包容，并且具有更小的社会破坏力和环境破坏力。

七、我们应向联合国表明，他们需要加倍努力来推动对话，这些对话涉及政府、社区组织、社会运动、政党和世界公民之间的冲突与和平。WCCES 需要在大众媒体中开展更多有关和平、公民教育、可持续发展教育的对话。我们需要不惜代价地去为和平事业而奋斗。只有通过这种方式，我们才可以提升生活、自由以及对幸福的追求。和平是人性的珍宝，我们应不惜代价地维护它。

八、为了实现这些目标，我们应立即在我们内部开展对话，讨论我们可以如何促

进世界的和平。

九、作为 WCCES 的成员，我们有责任帮助教育者更好地理解多元性，继而为学生们创造一个更为包容的学习环境。我们有责任帮助教育者开阔学生的眼界，了解一个更为全球化和相互联系的世界。这对重建散布在教育系统内的边缘话语非常关键。

WCCES 具有两种合法性的来源：一是每三年一次的世界比较教育大会，二是其作为联合国教科文组织下属非政府组织的身份。这两种合法性来源可能会对国际与比较教育领域内的众多专家有所帮助。为了加强我们的合法性，使我们与国际与比较教育的发展有更为紧密的联系，WCCES 需要更为关注国际体系里的教育政策改革，尤其我们应参与到联合国所倡议的可持续发展项目。如果 WCCES 与联合国教科文组织有更为积极和重要的联系，那么其在可持续发展领域将会有所作为。我想要再次强调，WCCES 对国际与比较教育的最重要贡献是每三年一次的世界比较教育大会。

在此次大会之后，下一届世界比较教育大会将在墨西哥的坎昆召开。我希望我在任期内所致力于的制度化、专业化、透明化以及民主决策和评价能够得到继续发展。秘书处是在停运了 15 年之后被执行委员会重新设立，希望它日后能帮助解答我本次演讲中的问题：WCCES 对于诸如国际与比较教育这样的交叉学科会有什么样的贡献？它将如何以更为有效、更具变革性、更为伦理和专业的方式来影响国际与比较教育？WCCES 在处理全世界正在面临的全球问题中将会扮演什么样的角色？

Arnové, R. F., Torres, C. A., & Franz, S. (2013). *Comparative education the dialectic of the global and local* (4th ed.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers,.

Torres, C. A. (1998). *Education, power, and personal biography: Dialogues with critical educators*. New York: Routledge.

Piglia, R. (1980). Notas sobre Facundo. *Punto de vista*, 3(8), 15-18.

Cabral, A. (1976). *A arma da teoria : unidade e luta I*. Lisboa?: Seara Nova.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Sarmiento, D. F., Montt, M., & Chile. Ministerio de Instrucción Pública. (1849). *De la educación popular*. Santiago: Impr. de J. Belin i Cía.