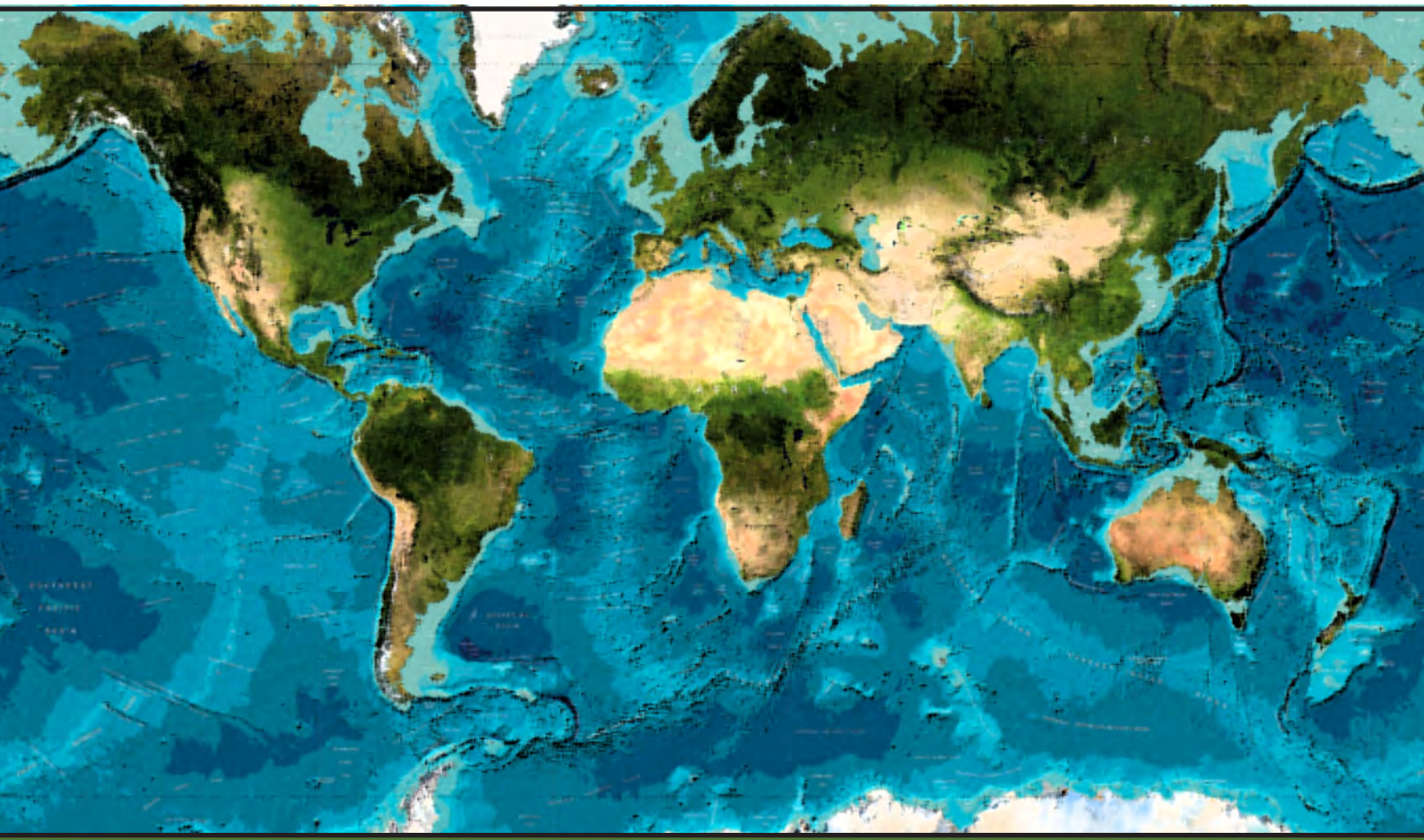
March 2017 *Volume: 1, Issue 1*

Global Comparative Education

Journal of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES)



Éducation Comparée Mondiale:
Revue du Conseil Mondial des Associations D'Éducation Comparée

Educación Comparada Global:
Revista del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada

Всеобщее Сравнительное Образование
Журнал Всемирного Совета Сообществ Сравнительного Образования

全球比较教育
世界比较教育学会联合会会刊

التربية المقارنة العالمية
مجلة المجلس العالمي لمختلف مجتمعات التربية و التعليم المقارنين

Global Comparative Education

Journal of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES)

Éducation Comparée Mondiale

Revue du Conseil Mondial des Associations d'Éducation Comparée

Educación Comparada Global

Revista del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada

Всеобщее Сравнительное Образование

Журнал Всемирного Совета Обществ Сравнительного Образования

全球比较教育

世界比较教育学会联合会会刊

التربية المقارنة العالمية

مجلة المجلس العالمي لمختلف مجتمعات التربية و التعليم المقارنين

EDITOR

تحرير, 编辑, Éditrice, ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР, Editora

N'Dri T. Assié-Lumumba *(Cornell University)*

CO-EDITOR

نائب التحرير, 合作编辑, Co-Éditeur, СОРЕДАКТОР, Co- Editor

Greg William Misiaszek *(Beijing Normal University)*

ADVISORY BOARD

الطاقم الاستشاري, 顾问董事会, КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ, Consejo Consultivo

Abdullah Alajmi *(Arab Open University)*

Steve Azaiki *(International Society of Comparative Education, Science and Technology, Nigeria)*

Gilberto García Batista *(University of Pedagogical Sciences, Cuba)*

Kumari Beck *(Simon Fraser University)*

Luis Bonilla-Molina *(Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (Mppeuct))*

Mark Bray *(The University of Hong Kong)*

Oleg Gubin *(Lomonosov Moscow State University)*

Mingyuan Gu *(Beijing Normal University)*

Ruth Hayhoe *(University of Toronto)*

Godwin Kodituwakku *(Institute for Research & Development, Sri Lanka)*

Tamás Kozma *(University of Debrecen)*

Kazuo Kuroda *(Waseda University)*

Tukumbi Lumumba-Kasongo *(Wells College)*
Régis Malet *(University of Bordeaux)*
Dimitris Mattheou *(National and Kapodistrian University of Athens)*
Unaisi W. Nabobo-Baba *(University of Guam)*
Donatella Palomba *(University of Rome)*
David Post *(Pennsylvania State University)*
Simon Steen *(European Council of National Associations of Independent Schools)*
Carlos Alberto Torres *(Univeristy of California, Los Angeles)*
Ignazio Volpicelli *(University of Rome)*

EDITORIAL COMMITTEE

لجنة تحرير المجلة, 期刊编辑委员会, Comite Editorial, РЕДАКЦИОННЫЙ КОМИТЕТ ЖУРНАЛА, Comité Editorial

Robert Damian Adamson *(The Education University of Hong Kong)*
Sakunthala Yatigammaa Ekanayake *(University of Peradeniya, Kandy)*
Zehavit Gross *(Bar-Ilan University)*
Ali Ibrahim *(United Arab Emirates University)*
Jun Li *(University of Hong Kong)*
Régis Malet *(University of Bordeaux)*
Enrique Martinez Larrechea *(Universidad de la Empresa)*
Nagwa Megahed *(American University in Cairo)*
Elena Minina *(The Institute of Education, Higher School of Economics-Moscow)*
Joan.osa Oviawe *(Grace Foundation for Education and Development)*
Haixia Qie *(Tianjin University)*
Guillermo Ruiz *(University of Buenos Aires)*
Xiaoyang Wang *(Tsinghua University)*
Anthony Welch *(University of Sydney)*
Lorin Yochim *(Beijing Normal University)*

EDITORIAL MANAGEMENT TEAM

فريق العمل التحريري للمجلة, 期刊编辑管理小组, COMITE DE GESTION EDITORIAL, КОМАНДА РЕДАКЦИОННОГО МЕНЕДЖМЕНТА ЖУРНАЛА, Equipo de Dirección Editorial

General Management Members

(إدارة عامة, 综合管理成员**,** *Membres du Comité de gestion***,** *Общие Члены Управления, Miembros de la Dirección General***)**

Jihye Green *(University College London)*
Arlyne Marasigan *(Beijing Normal University, University of the Philippines)*
Anna Paganini *(Beijing Normal University)*

Language-Specific Management Members

*(**فريق العمل الخاص بالمراجعة اللغوية**, 杂志编辑管理小组的特定语言管理成员, , Membres de groupe de gestion des langues, Команда Лингвистов-Переводчиков, Miembros de la Dirección en idiomas especificos)*

العربية اللغة (Arabic) | Ahmed Ghecham (غشام أحمد) *(Beijing Normal University)*

中文(Chinese (Mandarin)) | LinLi Zhou (周林莉) *(Beijing Normal University, UCLA)*

Français (French) | Rassidy Oyeniran *(Beijing Normal University)*

Русский (Russian) | Larissa Forster (Лариса Форстер) *(Beijing Normal University)*

Español (Spanish) | Mercedes Andrés *(Zhejiang Normal University)*

Interns

(متدرب, 实习生, Stagiaire, Стажеры, Practicantes)

Alex S.M. Mhone *(Beijing Normal University)*

Francisco Mitumba *(Beijing Normal University)*

ABOUT THE JOURNAL

حول المجلة, 关于期刊, A propos du journal, О ЖУРНАЛЕ, Sobre la Revista

The *Global Comparative Education* is an open-access, peer-reviewed journal that aims to contribute to the comparative education literature by creating spaces to present critical analyses of the differences and commonalities within education worldwide (formal, informal, and non-formal), with an explicit focus on increasing and widening social justice globally, keeping in mind that for instance UNESCO to which WCCES is affiliated declared education a human right more than half a century ago. The Journal welcomes article submissions in the six UN languages: Arabic, Chinese, English, French, Russian, and Spanish.

The Journal seeks articles that are diverse in numerous aspects and perspectives including, but not limited to: theories, methodologies and methods, pedagogical practices/tools/resources, policies, and scope/nature of comparison (e.g., geographically, culturally, linguistically, economically, historically, and population (gender identity, race, ethnicity, sexual orientation)) and any other grounds of differentiaon as they relate to educational processes, especially with comparative perspectives. Special focus will be given to providing space for historically under-represented areas of comparative education and transfers of knowledge (e.g., Global South to Global North). *Global Comparative Education* is the official journal of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES).

حول المجلة

ا التعليم المقارن العالمي هو مجلة مفتوحة الوصول إليها من قبل الأقران التي تهدف إلى المساهمة في أدب التعليم المقارن الرسمية (من خلال خلق مساحات لتقديم تحليلات نقدية للاختلافات و القواسم المشتركة في التعليم في جميع أنحاء العالم وغير الرسمية)، مع تركيز صريح على زيادة العدالة الاجتماعية وتوسيع نطاقها على الصعيد العالمي، مع الأخذ في المقارنين أعلنت أن التعليم التعليم و التربية مجتمعات لمختلف العالمي الاعتبار أن اليونسكو التي ينتمي اليها المجلس وترحب المجلة بالرسائل المقدمة باللغات الست للأمم المتحدة: العربية .حق من حقوق الإنسان منذ أكثر من نصف قرن .،الصينية ،الانجليزية ،الفرنسية ،الروسية والإسبانية

وتسعى المجلة إلى مقالات متنوعة في جوانب ووجهات نظر عديدة منها على سبيل المثال : النظريات والمنهجيات الموارد والسياسات والنطاقات / طبيعة المقارنة على سبيل المثال: / والأساليب والممارسات التربوية / الأدوات وأية أسس أخرى للتمايز)جغرافيا،وثقافيا ،لغويا ،اقتصاديا ، تاريخيا، وديمغرافيا (الهوية الجنسية، العرق، التوجه الجنسي . وسينصب تركيز خاص على توفير حيز للمجالات .من حيث صلتها بالمناهج التعليمية، وخاصة مع المنظورات المقارنة التعليم المقارن) ذات التمثيل الناقص في مجال التعليم المقارن ونقل المعارف (مثل الجنوب العالمي إلى الشمال العالمي .العالمي هو المجلة الرسمية للمجلس العالمي لجمعيات التربية التعليم المقارنين

关于期刊

《全球比较教育》是一本公开、经过同行评论的杂志，目标是通过呈现对世界教（正式的、非正式的、和不正式的）异同点的批判分析，促进比较教育文献的发展。特别是由于比如 WCCES 附属其下的联合国教科文组织（UNESCO）在半个世纪之前就曾宣告过人权，所以本期刊尤其会着重分析日益严重、影响范围扩大的全球性社会公平问题。本杂志欢迎以下六种联合国语言提交的文章：阿拉伯语、中文、英语、法语、俄罗斯语、西班牙语。

本杂志寻求在诸多方面与视角多样化的文章，包括但不仅限于：理论、方法论、教学法的实践/工具/资源、政策、比较的视野/本质（比如，地理地、文化地、语言学地、

经济地、历史地、人口地（性别身份、民族、人种、性取向），以及与教育过程，特别是比较教育视角之下的问题有关的其他差异之处。特别关注历史上被忽视地区的比较教育和知识交换（比如，南方世界和北方世界）。《全球比较教育》是世界比较教育学会联合会的官方杂志。

A PROPOS DE LA REVUE

Éducation Comparée Mondiale est une revue accessible et évaluée par les pairs ayant pour but de contribuer à la littérature relative à l'éducation comparée en offrant des espaces pour présenter des analyses critiques des différences et des similitudes au sein de l'éducation (formelle, informelle et non formelle) dans le monde entier, en mettant un accent explicite sur le renforcement et l'élargissement de la justice sociale à l'échelle mondiale, tout en mettant l'accent sur le renforcement et l'élargissement de la justice sociale à l'échelle mondiale, et en gardant à l'esprit que, par exemple, l'UNESCO à laquelle WCCES est affilié, a déclaré l'éducation comme un droit de l'homme il y a plus d'un demi-siècle. La Revue accepte des articles présentés dans les six langues de l'ONU: l'arabe, le chinois, l'anglais, le français, le russe et l'espagnol.

La Revue recherche des articles variés dans de nombreux aspects et domaines, y compris, mais sans se limiter aux: théories, méthodologies et méthodes, pratiques / outils / ressources pédagogiques, politiques et la portée / la nature de la comparaison (par exemple, sur le plan géographique, culturel, linguistique, économique, historique, et démographique (identité de genre, race, origine ethnique, orientation sexuelle)) et tous autres sources/ problématiques/questions de différenciation en ce qui concerne les processus éducatifs, en particulier avec des perspectives comparatives. Une attention particulière est accordée aux régions historiquement sous-représentées en éducation comparée et aux transferts de connaissances (par exemple les pays du Sud et du Nord). Education Comparée Mondiale est la revue officielle du Conseil Mondial des Associations d'Éducation Comparée (CMEAC-WCCES).

О ЖУРНАЛЕ

Всемирное Сравнительное Образование - это рецензируемый журнал в свободном доступе, целью которого является вклад в литературу по теме сравнительного образования, путем предоставления критических анализов об общих и отличительных чертах в образовании в мировом масштабе (в форматах обязательного и дополнительного образования, а так же видов образования вне определенного образца), с акцентом на расширение и увеличение социальной справедливости в глобальном масштабе, имея в виду, что, например, ЮНЕСКО, к которой относится WCCES, объявила образование правом человека более полувека назад. Журнал приветствует публикации статей на шести языках ООН: арабском, китайском, английском, французском, русском и испанском.

Журнал ищет статьи, которые разнообразны по многим аспектам и взглядам, включая, но не ограничиваясь следующими темами: теории, методологии и методы; педагогические методики, инструменты и ресурсы; законопроекты; различные области и сферы для сравненительных анализов (например, географической-, культурной-, лингвистической-, экономической-, исторической направленности, а так же вопросы народонаселения, такие как гендерные и рассовые различия, этническая

принадлежность, сексуальная ориентация), а также любые другие основания дифференциации, связанные с образовательными процессами, особенно со сравнительными перспективами. Особое внимание будет уделяться областям, исторически недопредставленным в сравнительном образовании и вопросам передачи знаний (например, с Юга на Север в глобальном понимании). *Всемирное Сравнительное Образование является* официальным журналом Всемирного Совета Обществ Сравнительного Образования (WCCES).

SOBRE LA REVISTA

Educación Comparada Global es una revista de acceso abierto, de revisión por pares cuyo objetivo es contribuir a la literatura de la educación comparada mediante la creación de espacios para presentar análisis críticos de las diferencias y de los aspectos comunes dentro de la educación en todo el mundo (formal, informal, y no formal), con un enfoque explícito en incrementar y extender la justicia social globalmente, teniendo en consideración por ejemplo que para UNESCO, de quién el WCCES is afiliado, ha declarado a la educación como un bien social hace más de medio siglo. La revista da la bienvenida a la presentación de artículos en los seis idiomas de la ONU: Árabe, Chino, Inglés, Francés, Ruso y Español.

La revista busca artículos que sean diversos en numerosos aspectos y perspectivas, incluyendo pero no limitándose: teorías, metodologías y métodos, practicas/herramientas/recursos pedagógicos, políticas, y el alcance/la naturaleza de la comparación (p.ej., geográfica, cultural, lingüística, económica, histórica y de población (identidad de género, raza, origen étnico, orientación sexual)) y cualquier otro campo de diferenciación en relación a los campos educativos, especialmente con perspectiva comparada. Se prestará especial atención en proveer espacio para aquellas áreas históricamente sub representadas en educación comparada y en la transferencia de conocimientos (p. Ej., Sur Global hacia Norte Global). Educación Comparada Global es la Revista Oficial del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES).

Journal Cover Design by: Greg William Misiaszek
تصميم الغلاف من طرف غريغ ميسياسيك
封面设计：格雷格·米斯阿泽克
Couvert par Greg William Misiaszek
Дизайн обложки Грега Уильяма Мизайшека
Diseño de tapa por: Greg William Misiaszek

TABLE OF CONTENTS

قائمة المحتويات :: 目录 :: Table des Matières :: Содержание :: Tabla de Contenidos

N'Dri T. Assié-Lumumba

Editorial: Welcoming the Global Comparative Education: Journal of the WCCES ····· 1

الترحيب بالتعليم المقارن العالمي: مجلة المجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن ····· 4

社论：欢迎《全球比较教育：WCCES期刊》····· 7

Éditorial: Bienvenue à Éducation Comparée Mondiale: Revue du CMAEC ····· 10

Приветственное письмо от редакции "Всеобщее сравнительное образование: Журнал WCCES" ····· 13

Editorial: Bienvenida a Educación Comparada Global: la Revista del WCCES ····· 17

Carlos Alberto Torres

The State of the Art in Comparative Education and WCCES at a crossroads in the 21st Century ····· 20

آخر التطوّرات في التربية المقارَنة والمجلس العالمي لجمعيّات التربية المقارَنة عند مفترق القرن الواحد والعشرين ····· 33

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 ····· 43

L'état de l'Art dans l'Éducation Comparée et le WCCES à un Carrefour du XXIe Siècle ····· 54

Доклад для XVI Всемирного конгресса сравнительного образования, Пекин, август 2016 ····· 68

Estado del Arte en la Educación Comparada y el WCCES en la encrucijada del siglo XXI ····· 83

WANG Yingjie (王英杰), MA Jiansheng (马健生), and TIAN Jing (田京)

中国学校的发展图景——辩证的视角 ····· 98

The Prospect of Chinese Schools - from the perspective of dialectics ····· 119

Andreas Schleicher

Better Skills, Better Jobs, Better Lives ····· 144

Ruth Hayhoe (许美德)

作为中心的中国——对全球教育有何蕴义？····· 150

China in the Center: What Will It Mean for Global Education? ····· 152

W. James Jacob

Profile of a Comparative and International Education Leader: Anne Hickling-Hudson ····· 154

Aïcha Maherzi

Don de Paix ····· 171

A Gift of Peace ····· 173

Guidelines for Submission ····· 175
إرشادات لتقديم الطلب ····· 178
提交指导 ····· 181
Pautas para la Presentación ····· 184
Руководство по представлению рукописей ····· 187
Directives pour la Soumission ····· 190

Editorial: Welcoming the *Global Comparative Education: Journal of the WCCES*

N'Dri Assié-Lumumba
Cornell University

We are delighted to welcome the inaugural issue of *Global Comparative Education: Journal of the WCCES,* a bi-annual peer-reviewed academic periodical which publishes articles in any of the six official languages of the United Nations: Arabic, Chinese, English, French, Russian, and Spanish. This journal is scheduled to appear twice annually, in March and September, starting in the 2017 calendar year. It is published electronically. The first issue that was scheduled for March 2017 was, however, delayed and is released this month of September 2017 as we needed more time for the scientific, administrative and technical preparation of this fairly recent initiative. Additionally, as the completion of the preparation coincided with the months of the academic break of many institutions, a decision was made to release the first issue in September when many universities globally renew their full activities and the members of the CE community may receive the journal immediately upon its release. The second issue that was scheduled for September will appear at the end of this calendar year. After 2017, the regular schedule of March and September will be observed for the publication.

As brief background to the process this new publication, I would like to indicate that in my new role as President of WCCES with the promise to manage new structures and innovations in a forward-looking manner, I wanted to initiate new activities aiming to contribute to enhancing the sense of community and sustained productive interactions between the congresses every three years. WCCES and its constituent societies being academic organizations, I thought of and imagined the potentially constructive contributions of additional publication projects besides the activities of the Publications Standing Committee. For the purpose of strengthening WCCES, I devoted considerable time to share my initial thoughts in reaching out to members of different constituent societiesto solicit their inputs. Through these consultations, I received constructive feedback and discussed some concrete plans. Subsequently, with the approval of the Executive Committee, I commissioned a new task force called the Journal and Newsletter Task Force (JNTF), recently renamed Journal and Chronicle Task Force (JCTF). The mandate of this task force was to create a new peer-reviewed journal and to replace the WCCES Newsletter with a publication that would include short scholarly peer-reviewed papers. This publication has been named *World Voices Nexus: The WCCES Chronicle*. After spending a lot of time and making a great deal of efforts to find a chair for this taskforce, in order to move swiftly, in February this year I committed myself to assume this role and subsequently as editor of the journal as well, with Greg Misiaszek as one of the Co-chairs of JCTF and the Co-editor of the Journal.

The idea of new academic publications was generally well received, although some colleagues wondered whether it was necessary to create another journal, considering the potential difficulty of consistently assuring quality, especially with the ambitious plan of publishing in six languages. While these concerns were legitimate and given serious thought, it was apparent

that as a global academic organization, WCCES has special and immense assets in the members of the constituent societies. Thus, with my own resolve and encouraged by the overwhelming enthusiasm and excitement expressed by many about both the journal and *World Voices Nexus: the WCCES Chronicle*, it became evident that, without downplaying the challenges, we had to devise ways to make it happen.

As quality is the hallmark of both these publications, we have set up a joint advisory board comprising of stellar academics from different parts of the world and two respective editorial committees for the Journal and the Chronicle. To uphold the principles of diversity and equity the selection of the advisory board and editorial committee members, we have been making, and will continue to make, systematic effort toward gender balance, geographical and generational representation and linguistic expertize in the six languages in the advisory board and editorial committees. For the ultimately goal of establishing and sustaining a sound and world-renowned journal, we encourage submissions of quality in any of the six languages by senior/seasoned and junior/emerging scholars from across the globe, especially members of the constituent societies of WCCES. Thus, even with the rigorous blind review process, the published articles are expected to eventually represent a high degree of diversity in ascriptive factors and intellectual perspectives applying the comparative methodology to the various dimensions of education.

This inaugural issue was planned to include the four keynote addresses that were delivered at the XVI World Congress of Comparative Education that was held in Beijing in August 2016. With the collaboration of many colleagues, except for one paper, we are able to publish the papers in languages other than English, in which the keynote addresses were delivered. "The State of the Art in Comparative Education and WCCES at a Crossroads in the 21st Century" by then outgoing WCCES President Carlos Alberto Torres is published in all the six languages; "The Prospect of Chinese Schools-from the perspective of dialectics" by WANG Yingjie is published in English and Chinese; "Better Skills, Better Jobs, Better Lives" by Andreas Schleicher is in English; and "China in the Center: What Will It Mean for Global Education?" by Ruth Hayhoe. By the time the decision for the new publications was made and the authors of the keynotes addresses were contacted, Professor Hayhoe's address had already been committed for publication in another journal. However, she kindly provided a synopsis in English and Chinese the link for access to her published article.

Beside the keynote addresses, two additional contributions have been included in this inaugural: a poem "A Gift of Peace," by Aïcha Maherzi. I would like to take this opportunity to indicate that in addition to regular articles, we hope to include in the journal creative contributions such this poem, that emulate the idea and mission of WCCES. Finally, I am also pleased to announce that in collaboration with the History Team, the Journal includes a section called "Profile of a Pioneer Leader." For this inaugural issue, the title is "Profile of a Comparative and International Education Leader: Anne Hickling-Hudson" by W. James Jacob.

As we celebrate the launch of this journal, it is very important to acknowledge, on behalf of WCCES, the contributions of so many colleagues whose expression of caution, readiness, enthusiasm and unfailing support have led us to this momentous stage in just a few months. I wish to thank the core group of enthusiastic and committed colleagues for their contributions, from the substance and naming of the publications to the practical process. Remarkably, some of these colleagues have not even been formally members of the JCTF but made invaluable contributions. I would like to thank Greg Misiaszek, Kanishka Bedi, Jason Dorio, Joan Oviawe, and Lauren Misiaszek. I would also like to express our deepest gratitude to senior luminaries of our field, eminent scholars and practitioners with solid experience in publication especially first-rate peer-reviewed journals, who have agreed to serve on the Advisory Board,

and other seasoned and emerging scholars and practitioners who have enthusiastically agreed to serve in different capacities especially on the editorial committee. I wish to thank several colleagues who enthusiastically volunteered to contribute to the translation and proof-reading of the different versions of the papers and various texts that are important for the Journal. I would like to also express our appreciation to the Journal Editorial Management Team and the Language-Specific Management Members.

The committees will continue to expand to reinforce inclusiveness and tap into the breadth of expertise in WCCES. We will contact many colleagues who may not be formally on the editorial committee, but can assist with the review of the submissions and/or translations in the different languages. We also intend to develop additional dimensions such as book reviews for which we will need editors to cover the six languages.

I would like to reiterate my commitment for the principle of cumulative process, in building on past achievements to address gaps and emerging needs in fulfilling the mission of the Council as a community with a common goal amidst different objective situations. This journal offers a platform to share conceptual/theoretical perspectives, results of empirical research with different methodologies. It aims to contribute to strengthening the capacity of the Council by utilizing comparative education to promote further global understanding and collaboration to emulate the idea of our interdependence and common humanity.

It is a great honor for me to serve as Editor of *Global Comparative Education: Journal of the WCCES*. On behalf of WCCES, I would like to thank all the contributors to this issue. It will be critical to tap into the immense resources of the Council to achieve and maintain the status of a top and relevant journal. The submissions and feedback of the members and all the readers in general will be needed as the vitality and sustained quality of this journal will be a reflection of the continued support, commitment and engagement of each and all of us in the Council and comparative education community.

N'Dri Assié-Lumumba
Editor

التحرير:
الترحيب بالتعليم المقارن العالمي: مجلة المجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن
(نعدري أسيك لوموميا) N' Dri T. Assie-Lumumba
Cornell University

بوشنتوف هوارية (Beijing Normal University)
Translated by: Houaria Bouchentouf, Beijing Normal University

يسرنا أن نرحب بالقضية الافتتاحية للمجلة العالمية للتعليم المقارن: مجلة المجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن، وهي مجلة دورية أكاديمية نصف سنوية مُراجعة من طرف الأعضاء والتي تنشر بكل من اللغات الست: العربية، الصينية، الإنجليزية، الفرنسية، الروسية والإسبانية. ومن المقرر أن تظهر هذه المجلة مرتين سنويا في شهر مارس وسبتمبر (آذار وأيلول) ابتداء من السنة التقويمية 2017. المجلة منشورة على الإنترنت مما يتيح للقراء الوصول إليها دون تكلفة مالية.

العدد الأول المقرر عقده في مارس/آذار 2017 تأخر، وتقرر إصداره مرة أخرى في شهر سبتمبر لسنة 2017 ونحن بحاجة إلى مزيد من الوقت للإعداد العلمي والإداري والفني لهذه المبادرة الأخيرة. إضافة إلى ذلك، ومع اكتمال التحضير المتزامن مع أشهر الانقطاع الأكاديمي للعديد من المؤسسات، اتُخذ قرار إصدار العدد الأول في سبتمبر\أيلول عندما تُجدّد العديد من الجامعات عالميا أنشطتها الكاملة، وسيتلقى أعضاء مجتمع التعليم المقارن المجلة فور إصدارها. وسيصدرالعدد الثاني الممقررعقده في سبتمبر\ أيلول في نهاية هذه السنة التقويمية. وبعد عام2017 سيراعى الجدول الزمني المنتظم لشهري مارس وسبتمبر للنشر في المستقبل. وكخلفية موجزة لعملية هذا المنشور الجديد، أود أن أشير إلى أن دوري الجديد وبصفتي رئيسة للمجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن مع الوعد بإدارة هياكل وابتكارات جديدة بطريقة تطلعية، أردت أن أبدأ أنشطة جديدة تهدف إلى المساهمة في تعزيز الشعور المجتمعي والتفاعلات الإنتاجية المستدامة بين المؤتمرات كل ثلاث سنوات.

مجلة المجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن والمجتمعات المكونة لها المتمثلة في المنظمات الأكادمية، تصوّرت حجم المساهمات البناءة المحتملة من مشاريع النشر إضافة إلى أنشطة اللجنة الدائمة للمنشورات. ولغرض تقوية مجلة المجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن، كرست وقتا طويلا لمشاركة أفكاري الأولية من خلال التواصل مع أعضاء مختلف الجمعيات التأسيسية لطلب مداخلاتهم. ومن خلال هذه المشاورات تلقيت تعليقات مهمة وبناءة، والتي بدورها أدت إلى بعض الخطط الملموسة، وفي وقت لاحق وبموافقة اللجنة التنفيذية كلفتُ فرقة عمل جديدة تسمى فرقة العمل المعنية بالصحف والنشرات الإخبارية، والتي أعيدت تسميتها مؤخرا بإسم الفرقة الخاصة بالمجلة والوقائع. وقد وكلت لهذه الأخيرة مهمة إنشاء مجلة جديدة لإستعراض الأقران وتبديل الصحيفة الإخبارية للمؤتمر العالمي لجمعيات التعليم المقارن بمنشور يتضمن أوراق بحثية علمية قصيرة. وقد سمي هذا المنشورالرابطة العالمية للأصوات: وقائع المجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن.

بعد أن قضيت الكثير من الوقت وبذلت الكثير من الجهود لإيجاد من يترأس هذه المهمة، ومن أجل التحرك بسرعة، في شباط\فبرايرمن هذه السنة توليت بنفسي هذا الدوروبعد ذلك كمحررة للمجلة بمشاركة جريج ميسياسيك كواحد من الرؤساء المشاركين في الفرقة الخاصة بالمجلة والوقائع والمحررالمشارك للمجلة.

حظيت فكرة المنشورات الأكادمية الجديدة بقبول جيد، على الرغم من أن بعض الزملاء تساءلوا عما إذا كان من الضروري إنشاء مجلة أخرى للتعليم المقارن وبالنظر إلى صعوبة ضمان الجودة باستمرار وخاصة مع الخطة الطموحة للنشر بست لغات. وفي حين أن هذه المخاوف كانت مشروعة وأخذت تفكيرا جديا، فقد اتضح أن المنظمة العالمية للأكاديمية المتمثلة في المجلس العالمي للتعليم المقارن لجمعيات التعليم المقارن لديها أصول خاصة وهائلة في أعضاء المجتمعات التأسيسية. وهكذا وبفضل عزمنا وتشجيعات الكثيرين بشأن كل من المجلة ورابطة الأصوات العالمية: وقائع المجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن، أصبح من الواضح أنه بدون التقليل من شأن التحديات، كان علينا أن نبتكر طرقا لتحقيق ذلك.

وبما أن الجودة هي السمة المميزة لكل من هذه المنشورات، فقد أنشأنا مجلسا استشاريا مشتركا يتألف من أكاديميين ممتازين من مختلف أنحاء العالم ولجنتين تحريريتين مخصصتين للمجلة والوقائع. ومن أجل دعم مبادئ التنوع والإنصاف،أيضا اختيار المجلس الاستشاري وأعضاء لجنة التحرير، مازلنا وسنواصل بذل جهد منتظم لتحقيق التوازن بين الجنسين والتمثيل الجغرافي وتمثيل الأجيال والخبرة اللغوية باللغات الست في المجلس الاستشاري ولجان التحرير. ولتحقيق الهدف النهائي المتمثل في إنشاء والحفاظ على مجلة سليمة وعالمية ، نشجع على تقديم نوعية في أي من اللغات الست من قبل كتاب و علماء متمرسين كانوا ، محنكين أم ناشئين من جميع أنحاء العالم، وخاصة أعضاء المجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن . وهكذا، حتى مع عملية المراجعة العمياء الصارمة، من المتوقع أن تمثل المقالات المنشورة في نهاية المطاف درجة عالية من التنوع في العوامل التأديبية والمنظورات الفكرية التي تطبق المنهجية المقارنة لمختلف أبعاد التعليم.

كان من المقرر أن تشمل هذه القضية الافتتاحية العناوين الرئيسية الأربعة التي تم تسليمها في المؤتمر العالمي السادس عشر للتعليم المقارن الذي عقد في بكين في أغسطس(أوت) 2016، بالتعاون مع العديد من الزملاء، باستثناء ورقة واحدة، تمكنا من نشر الأوراق إلى لغات أخرى غير الإنجليزية، التي تم فيها تقديم العناوين الرئيسية. "دولة الفن في التعليم المقارن والمجلس العالمي لمجتمعات التعليم المقارن في مفترق القرن الواحد والعشرين 21ق" من قبل رئيس المؤتمر العالمي السابق للمجلس العالمي لمجتمعات التعليم المقارن "كارلوس ألبرتو توريس" ينشر باللغات الست. " آفاق المدارس الصينية- من وجهة نظر الجدال" من قبل "وانغ ينججي" نشرت باللغة الإنجليزية والصينية. " مهارات أفضل، وظائف أفضل، حياة أفضل" من قبل "أندرياس سكليشر" باللغة الإنجليزية؛ والصين في المركز: ماذا يعني التعليم العالمي؟" من قبل "روث هيهو". وبحلول الوقت الذي تم فيه اتخاذ القرار بشأن المنشورات الجديدة، وتم الاتصال بأصحاب العناوين الرئيسية، كان عنوان البروفيسور "هايهو" قد تم بالفعل نشره في مجلة أخرى. ومع ذلك فقد قدمت ملخصا بالإنجليزية والصينية ورابط للوصول إلى مقالها المنشور.

وبجانب العناوين الرئيسية، أدرجت مساهمتين إضافيتين في هذه القضية الافتتاحية: قصيدة "هدية السلام" "لعائشة ماهرزي"، وأود أن أغتنم هذه الفرصة للإشارة إلى أنه بالإضافة إلى المواد العادية، نأمل أن ندرج في مجلة المساهمات الإبداعية مثل هذه القصيدة، التي تحاكي فكرة المجلس العالمي لمجتمعات التعليم المقارن. وأخيرا، يسرني أيضا أن أعلن أنه بالتعاون مع فريق التاريخ تتضمن المجلة قسما يسمى:"لمحة عن الزعيم الرائد." وبالنسبة لهذه القضية الافتتاحية، فإن العنوان هو " لمحة عن الزعيمة الرائدة: "آن هيكلينغ - هدسون."

وإذ نحتفل بإطلاق هذه المجلة، من المهم جدا أن نعترف بالنيابة عن المجلس العالمي لمجتمعات التعليم المقارن بالمساهمات التي قدمها الكثير من الزملاء الذين أدت تعبيراتهم عن الحذر والاستعداد والحماس والدعم المتواصل إلى دفعنا لهذه المرحلة المهمة في غضون بضعة أشهر. وأود أن أشكر المجموعة الأساسية من الزملاء المتحمسين والملتزمين لمساهماتهم من مضمون وتسمية المنشورات إلى العمل التطبيقي. ومن الجدير بالملاحظة أن بعض هؤلاء الزملاء لم يكونوا حتى أعضاء رسميين في لجنة التنسيق المشتركة ولكنهم قدموا مساهمات قيمة. أود أن أشكر "غريغ ميسياسيك وكانيشكا بيدي وجيسون دوريو وجوان أوفياو ولورين ميسياسيك". كما أود أيضا أن أعرب عن عميق إمتناني لكبار العلماء في مجالنا، والباحثين البارزين والممارسين ذوي الخبرة العالية في النشر، خاصة في نشرمجلات إستعراض الأقران من الدرجة الأولى. والذين وافقوا على العمل في المجلس الاستشاري وغيرهم من العلماء والممارسين المحنكين والناشئين الذين وافقوا بحماسة على العمل في مختلف الميادين والقدرات وخاصة لجنة التحرير. وأشكر الزملاء الذين تطوعوا بحماس للإسهام في ترجمة النصوص المختلفة للأوراق والنصوص وتدقيقها وإثبات صحتها والتي تعتبر مهمة بالنسبة للمجلة، وأعرب عن تقديرينا لفريق إدارة تحرير المجلة وأعضاء الإدارة الخاصة بكل لغة.

وستستمر اللجان في التوسع من أجل تعزيز الشمول والاستفادة من اتساع نطاق الخبرة في المجلس العالمي لمجتمعات التعليم المقارن. سوف نتواصل بالعديد من الزملاء الذين قد لا يكونوا رسميا في لجنة التحرير، ولكن يمكنهم المساعدة في مراجعة التقارير أو الترجمة بلغات مختلفة. ونعزم أيضا على تطوير أبعاد إضافية مثل مراجعات الكتب التي ستحتاج إلى محررين لتغطية اللغات الست.

وأريد أن أؤكد من جديد التزامي بمبدأ العملية التراكمية بالاستناد إلى الإنجازات السابقة لمعالجة الثغرات والاحتياجات الناشئة في الوفاء بمهمة المجلس العالمي لمجتمعات التعليم المقارن كمجتمع له هدف مشترك وسط حالات موضوعية مختلفة. تقدم هذه المجلة منصة لتبادل وجهات النظر والمنظورات النظرية، ونتائج البحث التجريبية مع منهجيات مختلفة. وتهدف إلى الإسهام في تعزيز قدرة المجلس عن طريق الاستفادة من التعليم المقارن من أجل تشجيع التعاون والتفاهم على الصعيد العالمي لمحاكاة فكرة ترابطنا وإنسانيتنا المشتركة.

إنه لشرف عظيم لي أن أعمل كمحررة للتعليم العالمي المقارن: مجلة المجلس العالمي لمجتمعات التعليم المقارن. وبالنيابة عن المجلس العالمي لمجتمعات التعليم المقارن، أود أن أشكر جميع المساهمين في هذه القضية. ومن الأهمية بمكان أيضا الاستفادة من الموارد الضخمة للمجلس للحفاظ على درجة المجلة العالية والهامة في ميدان التعليم المقارن.

وستكون هناك حاجة إلى تقديم الملاحظات وردود الفعل من الأعضاء وجميع القراء بشكل عام حيث إن حيوية ونوعية المجلة سيكون انعكاسا للدعم المستمر والالتزام والمشاركة من كل واحد منا في المجلس ومجتمع التعليم المقارن.

المحررة:
نعدري أسيك لومومبا

社论：欢迎《全球比较教育：WCCES 期刊》

恩德瑞 • 阿斯尔-卢姆巴（N'Dri Assié-Lumumba）
康奈尔大学 (Cornell University)

*译者：*周林莉，北京师范大学，加利福尼亚大学洛杉矶分校
Translated by: Linli Zhou, Beijing Normal University, UCLA

我们很高兴迎来《全球比较教育：WCCES 期刊》的诞生，这是一本每年发行两次、经由同行评审的学术期刊，刊载的文章涵盖以下六种联合国官方语言：阿拉伯语、中文、英语、法语、俄罗斯语、西班牙语。此期刊定于从 2017 年开始，每年的三月与九月通过网络公开发行，供读者免费查阅。然而，由于此刊创办不久，我们需要更多时间进行科学、行政和技术方面的准备，所以原定于 2017 年三月发行的第一期期刊，被推迟至 2017 年九月出版。另外，本期刊完成准备时正值许多学术机构休息，所以我们将第一期发刊的时间定为 9 月。这时，世界各地的许多大学恢复了全面活动，而比较教育界人士也能在期刊刚发行时立即读到本刊。原定于九月发行的第二期刊物将会在今年年底出版。2017 年之后，本期刊将按照计划在三月和九月出版。

作为创刊过程的简要背景，我想指出，在我担任 WCCES 主席的新角色中，我希望以长远的目光审视创新、管理新结构；我将致力于发起一些新活动，目的是提升大家的团队意识，并保持三年一届的代表大会间进行有效的交流。WCCES 和其组成团体都是学术组织，我由此设想，在出版常务委员会的项目和活动之外，我们将富有潜力地建设其他的出版项目。为了让 WCCES 成长壮大，我花了很多时间与各个组成学会的成员分享我的设想、征求他们的想法。通过这些咨询，我得到了许多重要的反馈，并由此发展出了一些具体的计划。随后，经由执行委员会的批准，我召集成立了一个新专案小组，名为期刊与通讯专案组（JNTF），最近更名为期刊与述编专案组（TCTF）。此专案组被授权创立一个新的同行评议期刊，刊载短篇学术论文，来替换 WCCES 的通讯文章。此刊物被命名为：世界声音纽带：WCCES 述编。在为征集专案组负责人费了许多时间和精力之后，为了加快行动步伐，我在今年二月承担了专案组负责人的职务，并随后成为期刊的编辑。而格雷格·米斯阿泽克（Greg Misiaszek）则任 JCTF 的联合负责人和期刊的联合编辑。

创立新学术刊物的想法受到了广泛好评，但也有同事顾虑创办再一个比较教育期刊的必要性。他们考虑到保证期刊一贯高质量的难度，特别是计划用六种语言出版期刊的情况下。这些担忧很合理，并做出了一番认真严肃的思考。但作为一个全球性的学术组织，WCCES 在其成员和其组成学会上独具优势。因此，伴随着我自己的决心和许多人对本期刊和对《世界声音纽带：WCCES 述编》的热情和鼓励，我们不得不全力以赴创刊，同时绝不轻视挑战。

由于质量是这两个出版物的标志，我们便召集了来自世界各地的杰出学者，组成了联合咨询委员会，并为期刊和述编分别设立了编辑委员会。为了保证咨询委员会和编辑委员会的成员挑选中多样与公平的原则，我们已经并将持续系统地努力保证咨询委员会和编辑委员会中的性别平衡、各区域和代际代表性和六种语言的专业性。我们的终极目标是建立并保持本期刊的成熟性和世界知名度，因此我们鼓励世界各地的高级的/有经验的或者初级的/新兴的学者，特别是WCCES的组成学会的成员，提交六种联合国官方语言中任何一种语言的高质量文章。因此，即使本期刊出版的文章经过了严苛的盲审程序，他们将仍会在先天因素和智力贡献方面展示出高度多样性，并能将比较的研究方法论应用于教育的其他各种领域。

此期刊首刊将收录 2016 年 8 月在北京举办的第十六届世界比较教育大会的四个主题演讲。在许多同事的合作努力下，除了一篇论文之外，其他论文均有除演讲所用的英语之外的其他语言的版本。包括：届时 WCCES 主席卡洛斯•阿尔伯特•托雷斯（Carlos Alberto Torres）的“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” 将用六种语言出版；王英杰的“中国学校的发展图景——辩证的视角”将以中文和英文出版；安德里亚·史莱克（Andreas Schleicher）的“更好的技能，更好的工作，更好的生活”将以英文出版；许美德（Ruth Hayhoe）的“作为中心的中国——对全球教育有何蕴义？”将以中文和英文出版。其中，在我们决定发行新刊并联系到主题演讲的作者时，Hayhoe 教授的讲稿已承诺给另一个期刊发表，但她热心地为我们提供了已发表文章的链接，并提供了中英文版的概要。

除了主题演讲，此首刊中还收录了其他材料: 艾莎 • 马赫兹（Aïcha Maherzi）的诗“和平的礼物”。我想借此机会指出，本期刊除了刊载常规的文章，我们还希望收录一些有创造力的作品，比如这首诗就巧妙地传达了 WCCES 的理念与使命。最后，我很高兴地宣布，在与历史小组的合作下，本期刊设立了“先锋领导人的形象”章节。首刊中此章节的题目是“先锋领导人的人物简介：安妮 • 希克林-哈德森(Anne Hickling-Hudson)”

在我们庆祝期刊成立之时，我想代表 WCCES 对许多同事的贡献郑重地作出认可。他们的严谨、敏捷、热情和不懈的支持，让我们在短短几个月就到达了目前的这一意义非凡的阶段。我想感谢富有热情而尽职尽责的核心团队的同事，无论是实质内容、出版物的命名，还是实践的过程，他们都做出了重大贡献。特别是有些同事甚至不是 JCTF 的正式成员，但却做出了非常宝贵的贡献。我想感谢格雷格·米斯阿泽克 (Greg Misiaszek), 卡尼斯卡·贝迪 (Kanishka Bedi), 詹森·多瑞尔 (Jason Dorio), 琼·奥维 joan Oviawe, 和劳伦·米斯阿泽克 (Lauren Misiaszek), 同时特别感谢答应加入咨询委员会的杰出人物和学界知名学者、实践者，感谢在编辑委员会中各尽其能的、经验丰富或朝气蓬勃的学者和实践者们，他们很熟悉出版行业，特别是对于一流同行评议期刊的出版经验丰富。感谢各位热情地自愿翻译、校对各个论文版本和诸多重要文本的同事们，十分感激期刊编辑管理的团队和专项语言管理的成员。

我们的委员会将继续拓展，不断加强团体的包容性、提升 WCCES 专家的广度。我们今后还将联系许多同事，他们尽管可能不是编辑委员会正式成员，但他们能为审阅提交文章和/或校对不同语言的翻译提供重要协助。而且我们计划发展出其他的内容，比如书评，而这便需要六种语言的编辑的帮助。

我想重申我坚信积累的原理，我们在过去的成就上继续发展，关注不足和新需求，不断实现 WCCES 委员会的使命---成为一个由不同的客观状况组成却有同一个目标的团

体。本期刊提供了一个平台，供大家分享概念/理论观点和不同方法论指导下经验研究的成果。本期刊致力于通过比较教育进一步促进世界性的理解与合作，来传达人与人相互依存和人性共通的理念，从而强化委员会的职能。

我倍感荣幸担任《全球比较教育：WCCES 期刊》的编辑。我代表 WCCES，感谢所有为本期期刊作出贡献的同事。值得注意的是，利用委员会的众多资源，实现和维持期刊的顶级水平，至关重要。为此，我们需要来自所有成员和我们的读者的总体反馈。来自委员会和比较教育界每一个人的持续支持、贡献于投入，将直接造就本期刊的活力和品质。

恩德瑞·阿斯尔-卢姆巴（N’Dri Assié-Lumumba）

Éditorial: Bienvenue à *Éducation Comparée Mondiale*: Revue du *CMAEC*

N'Dri Assié-Lumumba
Cornell University

Traduit par: Rassidy Oyeniran, Beijing Normal University

Nous sommes très heureux d'accueillir le numéro inaugural de *Global Comparative Education*: Revue du *CMAEC*, un périodique universitaire bi-annuel évalué par des pairs qui publie des articles dans l'une ou l'autre des six langues officielles des Nations Unies: Arabe, Chinois, Anglais, Français, Russe et Espagnol. Cette revue devrait paraître deux fois par an, en mars et en septembre, à partir de l'année civile 2017. Il est publié en ligne et offre un accès ouvert sans frais financiers au lecteur. Le premier numéro était prévu pour mars 2017, mais il a été différé et sera publié au mois de septembre 2017 car nous avions besoin de plus de temps pour la préparation scientifique, administrative et technique pour cette nouvelle initiative. En outre, comme l'achèvement de la préparation a coïncidé avec les mois des vacances universitaires de nombreuses institutions, une décision a été prise de publier le premier numéro en septembre lorsque de nombreuses universités renouvelleraient leurs activités dans leur ensemble et que les membres de la communauté d'Éducation Comparée (EC) pourraient recevoir la revue juste après sa publication. Le deuxième numéro prévu pour septembre paraîtra à la fin de cette année civile. Après 2017, le calendrier régulier de mars et de septembre sera observé pour les publications ultérieures.

Comme bref aperçu historique du processus de cette nouvelle publication, j'aimerais indiquer que, dans mon nouveau rôle de Présidente du CMAEC avec la promesse de gérer de nouvelles structures et innovations de manière prospective, je voulais lancer de nouvelles activités visant à contribuer à améliorer l'intérêt de la communauté et de solides et fructueuses interactions entre les congrès tous les trois ans. Le CMAEC et ses associations membres étant des organisations académiques, j'ai réfléchi sur des contributions potentiellement constructives de projets de publications supplémentaires en plus des activités du Comité permanent des publications. Dans le but de renforcer le CMAEC, j'ai consacré beaucoup de temps à partager mes idées initiales en contactant les membres des différents associations membres pour solliciter leurs contributions. Grâce à ces consultations, j'ai reçu des commentaires constructifs importants et cela a mené à des plans concrets. Par la suite, avec l'approbation du Comité exécutif, j'ai dirigé un nouveau groupe de travail appelé *Journal and Newsletter Task Force* (*JNTF*), récemment rebaptisé *Journal and Chronicle Task Force (JCTF*).

Le mandat de ce groupe de travail était de créer une nouvelle revue évaluée par des pairs et de remplacer le *bulletin* du CMAEC avec une publication qui comprendrait de courts articles scientifiques examinés par des pairs. Cette publication a été nommée *World Voices Nexus: The* WCCES *Chronicle*. Après avoir passé beaucoup de temps et fait beaucoup d'efforts pour trouver un(e) président(e) pour ce groupe de travail, afin d'avancer rapidement, en février de cette année, je me suis engagée à assumer ce rôle et, par la suite, en tant que rédactrice en chef

de la revue, avec Greg Misiaszek en tant que l'un des co-directeurs de *JCTF* et le co-rédacteur de la revue.

L'idée de nouvelles publications académiques a été bien accueillie dans l'ensemble, même si certains collègues se demandaient s'il fallait créer une autre revue d'Éducation Comparée (EC), compte tenu de la difficulté éventuelle d'assurer régulièrement la qualité, surtout avec l'ambition de publier en six langues. Bien que ces préoccupations soient légitimes et qu'on y réfléchisse sérieusement, il est évident qu'en tant qu'organisation académique mondiale, le CMAEC a des atouts spéciaux et immenses au sein des membres des associations membres. Ainsi, avec ma propre détermination et encouragée par l'enthousiasme et l'exhortation exprimés par plusieurs membres concernant aussi bien la Revue du CMAEC que sur *World Voices Nexus: WCCES Chronicle*, il est apparu évident que, sans minimiser les défis, nous devions trouver des moyens de le faire.

Comme la qualité est l'empreinte de ces deux publications, nous avons mis en place un comité consultatif conjoint composé de brillants universitaires de différentes parties du monde et de deux comités éditoriaux respectifs pour le Journal et la Chronique. Pour respecter les principes de la diversité et de l'équité, la sélection du conseil consultatif et des membres du comité de rédaction a été faite ; et continuerons de faire, des efforts systématiques pour l'égalité entre les sexes, la représentation géographique et générationnelle et l'expertise linguistique dans les six langues du conseil consultatif et des comités de rédaction. Dans l'objectif d'établir et de maintenir un journal solide et de renommée mondiale, nous encourageons les soumissions de qualité dans chacune des six langues par des expérimentés, jeunes ou débutants chercheurs de partout dans le monde, en particulier les membres des sociétés constituantes du WCCES. Ainsi, même avec un processus rigoureux de révision anonyme, les articles publiés devraient éventuellement représenter un degré élevé de diversité dans les facteurs d'impact et les perspectives intellectuelles en appliquant la méthodologie comparative aux différentes dimensions de l'éducation.

Ce premier numéro était prévu pour inclure les quatre allocutions principales prononcées lors du XVIe Congrès mondial de l'éducation comparée qui a eu lieu à Pékin en août 2016. Avec la collaboration de nombreux collègues, à l'exception d'un article, nous sommes en mesure de publier les articles dans des langues autres que l'anglais, dans lesquelles les allocutions principales ont été prononcées. «L'état de l'éducation comparée et le CMAEC au carrefour du 21e siècle» par le Président sortant du CMAEC, Carlos Alberto Torres est publié dans les six langues; "La perspective des écoles chinoises - du point de vue de la dialectique" par WANG Yingjie est publiée en anglais et en chinois; «Meilleures compétences, meilleurs emplois, meilleures vies» par Andreas Schleicheris en anglais; Et "La Chine au centre: qu'est-ce que cela signifie pour l'éducation mondiale?" Par Ruth Hayhoe.

Au moment où la décision pour les nouvelles publications a été prise et les auteurs des allocutions ont été contactés, le discours du professeur Hayhoe avait déjà été réservé pour une publication dans une autre revue. Cependant, elle a bien voulu fournir un synopsis en anglais et en chinois avec le lien pour accéder à son article publié en entier.

Outre les discours d'ouverture, deux contributions supplémentaires ont été incluses dans ce premier numéro: un poème "A Gift of Peace", d'Aïcha Maherzi. J'aimerais profiter de cette occasion pour indiquer que, en plus des articles réguliers, nous espérons inclure dans le journal des contributions créatives telles que ce poème qui imite l'idée et la mission du *WCCES*. Enfin, je suis également heureuse d'annoncer qu'en collaboration avec l'équipe d'histoire, le journal comprend une section intitulée "Profile of a Pioneer Leader'' (Profil d'un leader pionnier). Pour ce premier numéro, le titre est "Profil d'un leader pionnier: Anne Hickling-Hudson".

À l'occasion du lancement de cette revue, il est très important de reconnaître, au nom du CMAEC, les contributions de nombreux collègues qui ont fait preuve d'attention, de dévouement, d'enthousiasme et de soutien sans faille, nous ont conduits à cette étape importante en quelques mois seulement. Je tiens à remercier le groupe de collègues enthousiastes et engagés pour leurs contributions au contenu et au processus pratique des publications. Certains de ces collègues n'ont pas été formellement membres du *JCTF* mais ont apporté des contributions précieuses. J'aimerais remercier Greg Misiaszek, Kanishka Bedi, Jason Dorio, joan Oviawe et Lauren Misiaszek. Je tiens également à exprimer ma plus profonde gratitude aux brillants intellectuels de notre domaine et les éminents savants ayant de solides expertises dans le domaine des publications surtout les revues, qui ont accepté de siéger au Conseil consultatif et d'autres savants et praticiens chevronnés et émergents qui ont accepté avec enthousiasme d'offrir leurs différentes compétences, en particulier pour le compte du Comité de rédaction. Je tiens à remercier les nombreux collègues qui se sont engagés avec enthousiasme à contribuer à la traduction et à la lecture des différentes versions des textes importants pour le compte de la revue. Je tiens également à exprimer notre reconnaissance à l'équipe de gestion éditoriale et aux membres de gestion des différentes langues.

Les comités continueront à se développer pour renforcer l'inclusion et utiliser la grande expertise dans le CMAEC. Nous communiquerons avec de nombreux collègues qui ne sont peut-être pas formellement au comité de rédaction, mais peuvent aider à évaluer les articles soumis et / ou les traductions dans les différentes langues. Nous avons également l'intention de développer des dimensions supplémentaires telles que des recensions de livres pour lesquelles nous aurons besoin d'éditeurs pour couvrir les six langues.

Je tiens à réaffirmer mon attachement au principe du processus cumulatif, en m'appuyant sur les réalisations antérieures pour combler les lacunes et répondre aux nouveaux besoins dans l'accomplissement de la mission du CMAEC en tant que communauté ayant un objectif commun malgré la différence des situations objectives. Cette revue offre un espace pour partager les perspectives conceptuelles / théoriques, ainsi que les résultats de la recherche empirique avec différentes méthodologies. Elle vise à contribuer au renforcement des capacités du Conseil en utilisant l'éducation comparée afin de promouvoir une meilleure compréhension et collaboration de tous pour donner un sens concret à l'idée de notre interdépendance et bien-être commun.

C'est un grand honneur pour moi de servir en tant que rédactrice en chef de la revue *Global Comparative Éducation: Journal of the WCCES*. Au nom du CMAEC, je voudrais remercier tous les contributeurs de cette initiative. Il sera nécessaire d'utiliser les ressources immenses du Conseil pour atteindre et maintenir le statut d'une revue de haut niveau. Les présentations et les commentaires des membres et de tous les lecteurs en général seront nécessaires car la vitalité et la qualité durable de cette revue seront le reflet du soutien continu, du dévouement et de l'engagement de chacun de nous dans le Conseil et dans toute la communauté de l'éducation comparée.

N'Dri Assié-Lumumba
Rédactrice en Chef

Приветственное письмо от редакции “Всеобщее сравнительное образование: Журнал WCCES”

N’Dri Assié-Lumumba
Cornell University

Переведено: Лариса Форстер, Beijing Normal University
Translated by: Laura Forster, Beijing Normal University

Мы рады приветствовать первый выход “Всеобщее сравнительного образования: Журнал WCCES”, двухгодичный рецензируемый академический журнал, который публикует статьи на всех шести официальных языках Организации Объединенных Наций: арабском, китайском, английском, французском, русском и испанском. Этот журнал планируется выходить дважды в год, в марте и сентябре, начиная с 2017 календарного года. Он публикуется в Интернете и доступен для читателя без финансовых затрат. Первый выпуск был запланирован на март 2017 года; однако он был отложен и выпущен в этом месяце в сентябре 2017 года, поскольку нам потребовалось больше времени для научной, административной и технической подготовки этой довольно недавней инициативы. Кроме того, поскольку завершение подготовки журнала совпало с месяцами каникул во многих учреждениях, было принято решение выпустить первый выпуск в сентябре, когда большинство университетов в глобальном масштабе возобновляют свою деятельность, а члены Сообщества сравнительного образования получат журнал сразу после его выхода. Второе издание, которое изначально было запланировано на сентябрь, появится в конце этого календарного года. После 2017 года для будущих публикаций будет наблюдаться регулярный график марта и сентября.

В качестве краткого описания этого издания, я хотела бы указать, что в моей новой роли в качестве Председателя WCCES с обещанием управлять структурами и инновациями в перспективном направлении, я хотела начать ряд мероприятий, направленных на усиление чувства общности и устойчивое продуктивное взаимодействие между конгрессами каждые три года. WCCES и его учредительные общества, являющиеся академическими организациями, я думаю могут предоставить потенциально конструктивный вклад в дополнительные издательские проекты, помимо деятельности Постоянного комитета публикаций. В целях укрепления WCCES я посвятила немало времени, чтобы поделиться своими первоначальными мыслями, обратившись к членам разных учредительных обществ и запросить их материалы. Благодаря этим консультациям я получила важные конструктивные отзывы, что привело уже к конкретным планам. Впоследствии, с одобрения исполнительного комитета, я поручила создать новую оперативную группу под названием Оперативная

группа журнала и информационной рассылки (JNTF)[1], недавно переименованная в Оперативная группа журнала и хроники (JCTF)[2]. Мандат этой оперативой группы состоял в том, чтобы создать новый рецензируемый журнал и заменить информационную рассылку WCCES изданием, которое будет включать краткие научные рецензируемые статьи. Это издание было названо *"Связь голосов мира: Хроника WCCES"*[3]. Проведя много времени и приложив немало усилий, чтобы найти председателя для этой оперативной группы, для быстрого продвижения работы, в феврале этого года я взяла ответственность за эту роль на себя и соответственно стала редактором журнала, а Грег Мизайшек (Greg Misiaszek) - одним из сопредседателей JCTF и соредактором.

Идея новых академических публикаций была в целом хорошо воспринята, хотя некоторые коллеги задавались вопросом, нужно ли создавать еще один журнал сравнительного образования, учитывая потенциальную трудность последовательного обеспечения качества, особенно с амбициозным планом публикации на шести языках. Хотя эти опасения были обоснованными и неоднократно обдуманными, было очевидно, что в качестве глобальной академической организации, WCCES обладает особыми и огромными активами в членах учредительных обществ. Таким образом, с моей собственной решимостью и воодушевленной энтузиазмом подавляющего большинства, выраженным многими как в Журнале, так и в "Связь голосов мира: Хроника WCCES", стало очевидно, что не преуменьшая проблемы, нам было необходимо найти способы, чтобы это произошло.

Поскольку качество является отличительной чертой данных публикаций, мы создали совместный консультативный совет, состоящий из выдающихся ученых из разных уголков мира и двух соответствующих редакционных комитетов для Журнала и Хроники. Чтобы поддерживать принципы разнообразия и равенства при отборе членов консультативного совета и редакционного комитета, мы прилагаем и будем продолжать прилагать систематические усилия по обеспечению гендерного баланса, географического и поколенного представительства, и языковой экспертизы на шести языках в консультативном совете и редакционных комитетах. Для достижения конечной цели создания и поддержания надежного и всемирно известного журнала мы призываем старших/опытных и младших/молодых ученых со всего мира, особенно членов учредительных обществ WCCES, представлять качественные материалы на любом из шести языков. Таким образом, даже в условиях строгого аннонимного рецензирования опубликованные статьи, как ожидается, в конечном счете, будут представлять собой высокую степень разнообразия в аскриптивных факторах и интеллектуальных перспективах, применяя сравнительную методологию к различным аспектам образования.

В этот первый выпуск планируется включить четыре основных выступления, которые были представлены на XVI Всемирном конгрессе сравнительного образования, который состоялся в Пекине в августе 2016 года. В сотрудничестве со многими коллегами, за исключением одной статьи, мы будем в состоянии опубликовать на языках, отличных от английского, на котором были представлены основные доклады. "Сравнительное образование и WCCES на перекрестке в 21 веке" с уходящим в скором времени с поста президента WCCES Карлосом Альберто Торресом (Carlos Alberto Torres) публикуется на всех шести языках; "Перспектива китайских школ - с точки

[1] Journal and Newsletter Task Force

[2] Journal and Chronicle Task Force

[3] "World Voices Nexus: The WCCES Chronicle"

зрения диалектики" Ван Инцзе (WANG Yingjie) публикуется на английском и китайском языках; "Лучшие навыки, лучшие рабочие места, лучшие жизни" Андреаса Шлейхера (Andreas Schleicher) на английском языке; и "Китай в центре: что это будет означать для глобального образования?" Рут Хейхо (Ruth Hayhoe). К моменту принятия решения о новых публикациях и обратившись к авторам обращений к основным докладам, статья профессора Хайхо была уже опубликована в другом журнале. Тем не менее, она любезно предоставила краткий обзор на английском и китайском языках к ее опубликованной статье.

Помимо основных докладов, в этот первый выпуск были включены два дополнительных контрибуции: стихотворение "Дар мира" Аиши Маерци (Aïcha Maherzi). Я хотела бы воспользоваться возможностью и отметить, что в дополнение к стандартным статьям мы надеемся включить в журнал творческие вклады, подобные этому стихотворению, которые следуют идее и миссии WCCES. Наконец, я также рада объявить, что в сотрудничестве с командой истории в Журнале включен раздел "Профиль лидера-новатора". Для нашего первого издания, выбрана статья "Профиль лидера-новатора: Энн Хиклинг-Хадсон".

Поскольку мы отмечаем первый выпуск журнала, очень важно отметить от имени WCCES вклад стольких коллег, чье выражение предусмотрительности, готовности, энтузиазма и неизменной поддержки привело нас к этому знаменательному моменту всего за несколько месяцев. Я хочу поблагодарить основную группу энтузиастов и преданных делу коллег за проделанную огромную работу над журналом, от содержания и названия публикаций до практического процесса. Примечательно, что некоторые из этих коллег даже не были формально членами JCTF, но внесли неоценимый вклад. Я хотел бы поблагодарить Грега Мизайшек, Канишку Беди, Джейсона Дорио, Джоана Овияве и Лорен Мизайшек[4]. Я также хотела бы выразить глубочайшую благодарность светилам нашей области, видным ученым и практикам, имеющим солидный опыт в публикации, особенно первоклассных рецензируемых журналов, которые согласились служить в консультативном совете, а также другим опытным и новым ученым и практикам, с энтузиазмом разделившим работу в разных отделах, особенно в редакционном комитете. Я хочу поблагодарить коллег, которые вызвались внести свой вклад в перевод и корректуру различных версий статей и текстов, важных для Журнала. Я также хотела бы выразить нашу признательность редакционной группе журнала и команде лингвистов.

Редакционный коммитет будет и впредь расширяться, чтобы укрепить всеохватность и задействовать обширную компетенцию WCCES. Мы связываемся со многими коллегами, которые не могут формально выступать в редакционной комиссии, но могут помочь в рассмотрении материалов и/или переводов на разных языках. Мы намерены разработать и другие дополнительные направления, такие как книжные обзоры, для которых нам понадобятся редакторы для охвата шести языков.

Я хотела бы подтвердить свою приверженность принципу кумулятивного процесса, опираясь на прошлые достижения в целях устранения пробелов и возникающих потребностей в выполнении миссии Совета WCCES в качестве сообщества, имеющего общую цель в контексте различных ситуаций. Этот журнал предлагает платформу для обмена концептуальными/теоретическими перспективами, результатами эмпирических исследований с различными методологиями. Он направлен на укрепление потенциала Совета путем использования сравнительного образования для содействия дальнейшему

[4] Greg Misiaszek, Kanishka Bedi, Jason Dorio, Joan Oviawe, and Lauren Misiaszek

глобальному пониманию и сотрудничеству, а также последования идеи о нашей взаимозависимости и общей человечности.

Для меня большая честь служить редактором “Всеобщее сравнительное образование: Журнал WCCES”. От имени WCCES я хотела бы поблагодарить всех участников этого издания. Крайне важно использовать огромные ресурсы Совета для достижения и поддержания статуса топового и актуального журнала. Материалы и отзывы членов и всех читателей в целом крайне необходимы, поскольку жизнеспособность и неизменное качество этого журнала будут отражать постоянную поддержку, приверженность и участие всех и каждого из нас в Совете и в Сообществе сравнительного образования.

N’Dri Assié-Lumumba
Редактор

Editorial: Bienvenida a *Educación Comparada Global, la Revista del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada*

N'Dri Assié-Lumumba
Cornell University

Traducido por: Mercedes Andrés *(Zhejiang Normal University)*

Estamos encantados de dar la bienvenida al número inaugural de *Educación Comparada Global, revista del Consejo Mundial de Educación Comparada*, una publicación académica semestral, de revisión por pares, que publica artículos en cualquiera de los seis idiomas oficiales de las Naciones Unidas: árabe, chino, inglés, francés, Ruso y español. Esta revista está programada para lanzarse dos veces al año, en marzo y septiembre, a partir del año calendario 2017. Se publica en línea y es de acceso abierto sin costo financiero para el lector. La primera edición programada para marzo de 2017, se retrasó y será lanzada este mes de septiembre de 2017, dado que era necesario más tiempo para la preparación científica, administrativa y técnica de esta iniciativa bastante reciente. Adicionalmente, como la finalización de esta preparación coincidió con los meses de corte académico de muchas instituciones, se ha tomado la decisión de publicar el primer número en septiembre, cuando muchas universidades retomen sus actividades completamente a nivel mundial y los miembros de la Comunidad de Educación Comparada puedan recibir la revista inmediatamente después de su lanzamiento. La segunda edición, que había sido programada para septiembre, será publicada a finales de este año calendario. Después de 2017, se volverá a restablecer el calendario regular de marzo y septiembre y se mantendrá para las futuras publicaciones.

Como breve antecedente del proceso de esta nueva publicación, quisiera señalar que en mi nueva función como Presidente de WCCES y con la promesa de gestionar nuevas estructuras e innovaciones de manera prospectiva, quería iniciar nuevas actividades que contribuyeran al mejoramiento del sentido de comunidad y al sostenimiento de interacciones productivas entre los congresos que se realizan cada tres años. Con el WCCES y sus sociedades constituyentes, siendo organizaciones académicas, pensé e imaginé las contribuciones potencialmente constructivas de otros proyectos de publicación además de las actividades del Comité Permanente de Publicaciones. Con el propósito de fortalecer el WCCES, he dedicado un tiempo considerable compartiendo mis pensamientos iniciales alcanzando a los miembros de las diferentes sociedades constituyentes solicitando sus aportes. A través de estas consultas, recibí importantes comentarios constructivos y eso ha llevado a algunos planes concretos. Posteriormente, con la aprobación del Comité Ejecutivo, encargué un nuevo Grupo de Trabajo denominado Grupo de Trabajo de la Revista y el Boletín (JNTF - Journal and Newsletter Task Force), recientemente renombrada Grupo de Trabajo de la Revista y la Crónica (JCTF - Journal and Chronicle Task Force). El mandato de este Grupo de Trabajo ha sido la creación de una revista revisada por pares y el reemplazo del boletín del WCCES por

una publicación que incluya breves artículos académicos revisados por pares. Esta publicación ha sido denominada *Nexo de las voces del mundo: la Crónica del WCCES*. Después de pasar mucho tiempo y esforzarme por encontrar una presidencia para este Grupo de Trabajo, con el fin de avanzar rápidamente, en febrero de este año me comprometí a asumir este papel y posteriormente como editor de la revista, con Greg Misiaszek como Uno de los Co-presidentes de JCTF y el Co-editor de la Revista

La idea de nuevas publicaciones académicas ha sido generalmente bien recibida, a pesar de que algunos colegas se preguntaron si era necesario crear otra revista de Educación Comparada, considerando la posible dificultad de asegurar la calidad consistentemente, especialmente con el ambicioso plan de publicación en seis idiomas. Si bien estas preocupaciones eran legítimas y se pensaron seriamente, era evidente que como organización académica global, el WCCES tiene especiales e inmensos activos en los miembros de las sociedades constituyentes. Por lo tanto, con mi propia resolución y alentada por el abrumador entusiasmo y emoción expresado por muchos acerca de la revista y el *Nexo de las voces mundiales: la crónica del WCCES*, se hizo evidente que, sin minimizar los retos, tuvimos que idear formas para hacerlo realidad.

Con la calidad como sello distintivo de ambas publicaciones, hemos establecido un consejo consultivo conjunto formado por académicos de diferentes partes del mundo y dos comités editoriales respectivamente para la Revista y la Crónica. Para mantener los principios de la diversidad y la equidad, la selección de los miembros del comité consultivo y del comité editorial, hemos estado haciendo y seguiremos haciendo un esfuerzo sistemático hacia el equilibrio de género, la representación geográfica y generacional así como la pericia lingüística en los seis idiomas del comité consultivo y de los comités editoriales. Para, como objetivo final, establecer y mantener una revista sólida y de renombre mundial, estimulamos las presentaciones de calidad en cualquiera de los seis idiomas por académicos Senior/ experimentados y jóvenes/emergentes de todo el mundo, especialmente miembros de las sociedades que constituyen el WCCES. Por lo tanto, incluso con el riguroso proceso de revisión ciega, se espera que los artículos publicados representen un alto grado de diversidad en factores ascriptivos y perspectivas intelectuales aplicando la metodología comparada a las diversas dimensiones de la educación.

Este número inaugural fue planeado para incluir los cuatro discursos principales que fueron presentados en el XVI Congreso Mundial de Educación Comparada que se celebró en Beijing en agosto de 2016. Con la colaboración de muchos colegas, a excepción de un documento, hemos podido publicar los documentos en otros idiomas diferentes al inglés, en los que se los discursos principales fueran presentados. "El estado del arte en la Educación Comparada y el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada en la encrucijada en el siglo XXI" por el entonces presidente saliente de WCCES Carlos Alberto Torres que se publica en los seis idiomas; "Las posibilidades de las escuelas chinas - desde la perspectiva de la dialéctica" de WANG Yingjie que se publica en inglés y en chino; "Mejores habilidades, mejores trabajos, mejores vidas" por Andreas Schleicher está en inglés; Y "China en el Centro: ¿Qué Significará para la Educación Global?" De Ruth Hayhoe. Al tomarse la decisión de las nuevas publicaciones y los autores de los principales discursos fueran contactados, el artículo de la profesora Hayhoe ya había sido comprometido para su publicación en otra revista. Sin embargo, ella amablemente proporcionó una sinopsis en inglés y chino así como el enlace para acceder a su artículo publicado.

Junto a los discursos de apertura, se han incluido tres contribuciones adicionales en este número inaugural: un artículo titulado "Perfil autobiográfico de un educador de WCCES" por Anne Hickling Hudson; y el poema "Un Regalo de Paz", de Aïcha Maherzi. Me gustaría

aprovechar esta oportunidad para indicar que además de artículos regulares, esperamos incluir en la revista contribuciones creativas como este poema, que emulen la idea y misión de WCCES. Por último, también me complace anunciar que en colaboración con el Equipo de Historia, la Revista incluye una sección titulada "Perfil de un líder pionero". Para este número inaugural, el título es "Perfil de una líder pionera: Anne Hickling-Hudson."

Como celebramos el lanzamiento de esta revista, es muy importante reconocer, en nombre de WCCES, el aporte de tantos colegas cuya expresión de cautela, disposición, entusiasmo e infalible apoyo nos han llevado a esta etapa trascendental en tan sólo unos meses. Quiero dar las gracias al núcleo de colegas entusiastas y comprometidos por sus aportaciones, desde el contenido y el nombramiento de las publicaciones hasta el proceso práctico. Sorprendentemente, algunos de estos colegas no han sido formalmente miembros del JCTF, pero han hecho contribuciones invaluables. Me gustaría agradecer a Greg Misiaszek, Kanishka Bedi, Jason Dorio, Joan Oviawe, y Lauren Misiaszek. También quiero expresar nuestra más profunda gratitud a las personalidades destacadas de nuestro campo, otros académicos eminentes y profesionales con una sólida experiencia en la publicación, especialmente de primera línea y de revisión por pares, quienes han aceptado servir en la Junta Asesora así como otros experimentados y emergentes eruditos y profesionales que han aceptado con entusiasmo servir en diferentes capacidades especialmente en el Comité Editorial. Quiero agradecer a varios colegas que voluntariamente se ofrecieron para contribuir a la traducción y la revisión de las diferentes versiones de los artículos y varios textos que son importantes para la Revista. Quisiera también expresar nuestro agradecimiento al Equipo de Dirección Editorial de la Revista y a los Miembros de la Gestión de Lenguaje Específicos.

Los comités seguirán expandiéndose para reforzar la inclusión y para aprovechar la amplitud de la experiencia en WCCES. Nos pondremos en contacto con muchos colegas que quizás no estén formalmente en el comité editorial, pero pueden ayudar con la revisión de las presentaciones y / o traducciones en los diferentes idiomas. También tenemos la intención de desarrollar dimensiones adicionales tales como reseñas de libros para las cuales necesitaremos editores para cubrir los seis idiomas.

Quisiera reiterar mi compromiso con el principio del proceso acumulativo, aprovechando los logros del pasado para abordar las lagunas y necesidades emergentes para cumplir con la misión del Consejo del WCCES como comunidad con un objetivo común en diferentes situaciones objetivas. Esta revista ofrece una plataforma para compartir perspectivas conceptuales / teóricas, los resultados de la investigación empírica con diferentes metodologías. Su objetivo es contribuir al fortalecimiento de la capacidad del Consejo mediante la utilización de la educación comparada para promover una mayor comprensión y colaboración a nivel mundial para emular la idea de nuestra interdependencia y humanidad común.

Es un gran honor para mi servir como Editora de Educación Comparada Global: la revista del WCCES. En nombre del WCCES, me gustaría agradecerles a todos los que contribuyeron con este número. Será fundamental aprovechar los inmensos recursos del Consejo para alcanzar y mantener el estatus de una revista de primer orden y relevante. Se necesitarán las presentaciones y comentarios de los miembros y de todos los lectores en general, ya que la vitalidad y calidad sostenida de esta revista será un reflejo del continuo apoyo, entrega y compromiso de todos y cada uno de nosotros en el Consejo y en la comunidad de educación comparada.

N'Dri Assié-Lumumba
Editora

Keynote for the XVI World Congress of Comparative Education, Beijing, August 2016

The State of the Art in Comparative Education and WCCES at a Crossroads in the 21st Century

Carlos Alberto Torres[1]
University of California, Los Angeles (UCLA)

1. Liminar

Comparative education was born in the twilight of the nineteen-century and became consolidated as an academic discipline in the 20th century. Yet, throughout the 20th century, it was a relatively marginal, obscure and unconventional discipline that acquired new luster and relevance with the onset of globalization.

This keynote will offer an analysis of what are the potential contributions and emerging challenges of comparative education. This state of the art of the discipline will confront the potential roles of the WCCES to address these challenges in an increasingly interdependent world and in the context of a more complex institutional and diverse professional setting.

2. From Globalization to Comparative Education

Comparative and international education (CIE) is a field in perpetual transformation. Multiple globalizations have had a heavy impact in the field and its orientation. I have written about the different faces of globalization. Globalization takes different forms and we really should talk about globalization processes in the plural - there is not only one all-encompassing globalization but multiple globalizations with multiple faces

Here I would like to call attention to the predominant forms of globalization. One form, often seen as '*globalization from above*', is framed by an ideology of neoliberalism and calls for an opening of borders, the creation of multiple regional markets, the proliferation of fast-paced economic and financial exchanges, and the presence of governing systems other than nation-states. Without any doubt, the dominant form of neoliberal globalization has affected 'competition-based reforms', transforming educational policy in K-12 and higher education.

Another form represents the antithesis of the first. This form of globalization is often described as '*globalization from below*', or anti-globalization. Globalization from below is largely manifested in individuals, institutions and social movements actively opposed to that which is perceived as corporate globalization. For these individuals and groups, 'no globalization without representation' is the motto. There is a third form of globalization

[1] I am thankful to Dr. Greg William Misiaszek, Dr. Jason Dorio, Jiang Jia, and Dr. Robert Arnove for their valuable comments to a previous version.

which pertains more to rights than to markets – the *globalization of human rights*. There is a fourth manifestation of globalization. This form extends beyond markets, and to some extent is against human rights. It is *globalization of the international war against terrorism*. There is a fifth form of globalization that is the *growing hybridity that crisscrosses the world*. There is a sixth form of globalization: *The Global Media*. There is finally another form of globalization connected with the principles of the knowledge society and the network society.

All of these forms of globalization are deeply affecting our discipline. Not surprisingly, comparative international education is experiencing what could be perceived as an identity crisis. What is comparative international education in actuality? Is it a field of expertise with a scientific comparative method like the one that some of our predecessors from the early decades tried to establish from a positivist orientation? Or a field concerned with the practical implications of the loaning and borrowing of innovations among educational systems? Or possibly a field concerned with the internationalization of education and the implications of global education for world citizenry? Is ‘‘all of the above,’’ that famous line in many survey instruments, the easy answer that in reality helps to avoid the real questions? I will address some of these issues below in this keynote.

The field has evolved from its precarious beginnings, by most standards, to have progressed internationally with a reasonable degree of academic institutionalization and respectability. Despite progress, perpetual questions about identity continue to besiege the field and many of its practitioners. If I may read these situations, through the lenses of Marx, many discussions in comparative education show “the poverty of theory” in the field. Debates on theory and method in comparative education, rather than showcasing the new progress in theory and methods, ultimately underscore the need for a better intellectual definition of the field and, particularly, for what could be termed as better ways of teaching, research and policymaking in the trade, but also as the art of comparative international education.

Globalizations will not provide us with answers for these questions. Instead, globalization highlights and, indeed, challenges the field to answer the question of what is the relative advantage of CIE in understanding the changing social context of education, and some of the secular dilemmas of equity, equality, and quality of education throughout the world. Is there a renewed importance of CIE as a field of scholarship and inquiry with the increasing interconnectedness of all societies? This in no way implies that globalization has brought to us a more homogeneous world; the opposite could also be true in several domains. In short, if globalization is mostly an expression of global capitalism ruling the world, there is enough room for dissent. Moreover, there is a diasporic process of people’s movements and cultural renewal that cannot be easily coerced into a neoliberal one-size-fits-all lifestyle, particularly when neoliberal globalization, rather than incorporating the majority of the world’s population on equal terms, marginalizes and impoverishes it.

If one were a provocateur, one might ask, is CIE as a field ready to leave that unconscious and cozy niche of being a residual category in scholarship that incorporates scholars and technocrats coming from several disciplines with an international and comparative orientation? In addition, is CIE no longer simply a reflection of people that might not have found a better professional, academic, or institutional niche elsewhere (or were not good enough to do so in disciplinary camps, particularly in the early period)? Yet, as I have said in my book entitled *Education, power, and personal biography: Dialogues with critical educators* (Torres, 1998), that “if we scratch a theory we find a biography” the biographies of our predecessors made comparative education an established profession, discipline, and field. There is no question that comparative educators as well as most critical education perspectives were aided by the economic boom of the 1950s and 1960s, and the ensuing

economic stability and academic institutionalization of capitalist advanced societies. These considerations, coupled with continued knowledge construction, rather than sheer excellence, helped to get the field to what it is now.

No matter how uncomfortable they might be, questions of equality, equity and quality of education are perennial challenges for comparative education because questions of identity will never go away. We should remain oriented and sensible to the new historical realities of its time. Interdisciplinarity in education and social sciences has reached a level never seen before. The contributions of CIE appear as a precondition for any rigorous analysis of democracy, citizenship, and multiculturalism, just to cite three classic themes that should be part not only of our theoretical and methodological toolbox, but of our own individual passions if we want a better, more caring, more just and ethical and sustainable development world.

What seems to be new today is that globalization has catapulted the concern for the international and comparative dimensions in education, in most areas of expertise, well beyond the wildest imagination of CIE scholars, advocates, and practitioners. Yet, this awareness comes at a price. The effort to know what the multiple globalizations are, what are their origins and their implications for education, just to speak about our field, reveals a multitude of answers, approaches, and analyses. However, this effort for understanding hitherto lacks concrete empirical and comparative research products. In an academic world where there is less and less money for research, this is worrisome.

So we have come full circle. Limited theory and limited empirical research defeats the purpose of comparative education as an intellectual field for the analysis of globalization and anti-globalization movements. More so, it ignores the movements for global social justice and equality. While globalization is heralded by neoliberalism as a new model of social relationships throughout the world, not all the regions in the world, or localities in all countries, are being globalized in the same manner, intensity, and direction. Furthermore, some regions (and some educational systems) are not being globalized at all. But of course, the answer to the implications of globalization and anti-globalization movements always depends on the framework that we use to analyze them. I can imagine that an expert of the World Bank or OECD, and a poor yet politicized peasant of the Movimento dos Sem Terra (Landless Peasant Movement) in Brazil, may view globalization processes with different lenses and having radically different expectations.

It is true that the macro-narratives have been damaged by the postmodernist storm and, according to some, are beyond repair. However, to accept that reality is simply a social construction, and that every social construction is as good as the next one, or that all we are, do, and struggle for, are simply constructed narratives marinated in the linguistic turn could be seen if we, CIES scholars, accept the defeat of Reason.

Multiple globalizations bring with its baggage not only a new challenge and a crisis for comparative education as a field. The debate about globalization and the presence of anti-globalization movements present us with new opportunities to conduct serious cross-cultural and comparative investigations about globalization in education and sharpen our methodologies and theories. In facing these challenges, will we be able to provide a better answer to our perpetual question of who are we, and what our contributions can be, the *differentia specifica* so to speak, in scholarship that comparative educators provide to better the world? I am afraid it is not only a matter of learning the trade of research and teaching skills. A consistent answer to these questions requires, above all, vision, wisdom, generosity, and compassion. Unfortunately, some scholars in our field still endorse this in their subtexts but, curiously, many of their open statements are within colonialist and imperialist traditions,

particularly from many governments and international and bilateral institutions, not having these resources and values.

3. The Journey of a Critical Theorist as President of WCCES

I would like to talk to you today as President of WCCES having been elected democratically by two-thirds of the societies of comparative education in July 2013 in the XV World Congress of Comparative Education Societies in Buenos Aires Argentina, my native city. It is a great honor to have served as President, and in this keynote, I would like to share with you some of my learnings in the WCCES, as well as over 40 years of working in education in diverse capacities. This message is also about my legacy but, far more importantly, about the future of CIE and the WCCES.

While investigating the state of WCCES I travelled extensively, perhaps more than any president has ever travelled visiting societies, members of comparative education societies and occasionally providing keynotes in annual meetings. I travelled mostly with my own funds provided by UCLA rather than using the limited funds of WCCES. I visited 17 societies in six continents in my tenure. My travel as President and as scholar are equivalent to many trips around the world, considering that one round trip around the circumference of the Earth is equivalent to 24901.55 miles or if one counts that planet Earth is an oblate spheroid, this means that the Earth is flattened along the axis from pole to pole, such that there is a bulge around the equator. This bulge results from the rotation of Earth, and causes the diameter at the equator to be 43 kilometers (27 mi) larger than the pole-to-pole diameter. So, depending on where I traveled from, I would have traversed a different amount between 24,901.55 to 27,000 miles.

There was another source of learning working with the WCCES Executive Committee and the Bureau, the understanding of the growing pains that my changes in the institutionalization and professionalization of WCCES provoked. The resolution of conflicts opens incredible perspectives and stimulates creative imagination.

I speak also from a whole life devoted to working in comparative education, having joined CIES in 1980 as a graduate student at Stanford University and becoming President of CIES in the mid-nineties, 10 years after my graduation with my Ph.D. However, I have not restricted my work to CIE, but I also shared my academic work with other theoretical and empirical fields such as the political sociology of education that I helped to formulate in the 1980s, the studies on Paulo Freire's Critical pedagogy, Critical Theory à la Frankfurt in education, and my work on multiculturalism, globalization, and neoliberalism's new common sense and education in Latin America.

I speak also as Distinguished Professor of Education and UNESCO UCLA Chair in Global Learning and Global Citizenship Education. It is a great honor to be the holder of the first UNESCO Chair ever accepted by the University of California System in its history. It is because the generosity of the tax payers of California that I had access in each year of my administration to close of $125,000 dollars of institutional contributions from UCLA, which facilitated my dedication to the job of President while teaching and conducting research at UCLA. This funding contributed to the salary of my Assistant to the President, now Dr. Jason Dorio whom you must have met for the many messages he has circulated in the last 3 years on my behalf.

I speak as a prolific author in my fields of expertise. Specifically in our field, I have the honor to have published with Robert Arnove as editors *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (2013), now with Steven Franz in its fourth edition with translations

in Spanish, Portuguese, Chinese, and several other languages. This book, as indicated by the theme of this World Congress, is a reference in the discipline.

I speak also as a public intellectual intimately linked to the Critical Theory of Society, in the spirit of the Frankfurt School and Critical Pedagogy, in the spirit of Paulo Freire. I imagine that the societies that have chosen me to preside over WCCES knew that in the administration of this Council, as a Critical Theorist, I will apply the principles of theories built in the struggles for liberation. Perhaps those who have read my work understand that, as Critical Theorists, we cannot separate the analytical from the normative. Therefore, academics in these traditions cannot be *voyeurs* observing reality with sarcasm and irony while enjoying their own privileges, or technocrats who implacably implement their models of social engineering without considering the damage that they can do to countries, communities and individuals.

Let me say that for critical theorists of society, the contradictions of reality hurts us very intimately, and that this is the reason we teach, conduct research and accept responsibilities in administration to change the world for the better, not to reproduce it. From this institutional platform and from my own voice I want to offer a short historical perspective of CIE and then to discuss the role and responsibilities of the Council of Comparative Education Societies for the future.

4. Comparative and International Education: A Brief Historical Perspective

Our positivist predecessors were obsessed with the goal to develop the comparative method, and the application of laws and generalizations to understand education. Though this obsession was useful to establish the discipline and to institutionalize courses in universities, most of them failed to link this emerging field with discussions about social foundations of education especially in the first quarter of the last century that saw the contributions of John Dewey, who is not well represented among the founders of the discipline. Dewey spent a number of years studying and participating in educational transformations of large magnitude. In his long and productive academic career, he studied and/or visited educational transformations in revolutionary Mexico, the first social revolution of the twentieth century, and the revolutions in the Soviet Union and China, among others processes of social transformation.

In my beloved Latin America, I shall note that there still has not been made a systematic study of the contributions of Domingo Faustino Sarmiento who, already in the first half of the nineteenth century, had developed contributions that could well qualify him as one of the precursors of CIE in the entire world. Sarmiento was a man as genial as controversial. With the publication of *Facundo* in 1845, Sarmiento inaugurated a controversial but important literary tradition that, I dare say, is foundational not only of gauchoesque literature (reflecting the mentality of the gaucho, an equivalent to the American cowboy) that comes partly in response to his argument about the tensions between civilization or barbarism but of Argentinean literature as well.

Sarmiento was an exiled and inveterate traveler who traveled and learned from others, activities that once the Greeks defined as the role of the philosopher - the one who travels and learns represents the essence of philosophy. Between 1845 and 1848 Sarmiento visited Europe -in the middle of the social revolutions that Marx studied in the 18 Brumaire of Napoleon Bonaparte, and visited the United States, where he travelled to 21 states, and discovered, in Boston, Horace Mann, then Superintendent of Public Instruction of the State of Massachusetts. It was Mann who offered to Sarmiento the principles of the model of public

education he was searching for. Sarmiento, who eventually became 7th President of Argentina, was a self-made man and an autodidact who was searching for the proper model of education for the emerging new nation-state of post-colonial Argentina.

Sarmiento visited the United States again in 1865 as Minister Plenipotentiary and Extraordinary Ambassador to the US coinciding with the end of the Civil War and Lincoln's assassination. He learned in the United States that slavery was an atrocity that needed to be eliminated from the Earth, and that gender equality was indispensable to achieve through education for citizenship building. He invited a large number of women teachers to come to Argentine to teach, despite of the fact that they were all Protestant and most likely would not be well received in the nascent Catholic country. Sarmiento's political and pedagogical travels were in the eye of the social and political storm of his time.

When Sarmiento published the fruits of his trips in a book entitled *Popular Education* in 1849 and invented public education in Latin America, he became an unwillingly practitioner of a nonexistent discipline: CIE. For Sarmiento, public education is the ideal path to educate citizens who will build the nation-state. In *Popular Education* (Sarmiento, Montt, & Chile. Ministerio de Instrucción Pública., 1849), Sarmiento wrote that the adoption of a policy of equality is the basis of social organization. Moreover as has been noted by several commentators, Sarmiento along the lines of the democratic revolutions of the XIX century states that it is "the duty of every government to provide education to future generations because we cannot compel all individuals in the present generation to receive the intellectual preparation which involves the exercise of the rights that are attributed to citizenship."

Having suffered and observed the hegemonic anti-intellectual moment in his country unequivocally, he stated that "not educating new generations, all the flaws that our current organization suffers will continue to exist" (p. 26).

Ricardo Piglia, in a beautiful text entitled *Notes on Facundo* (1980), canonized Sarmiento as one of the early pioneer intellectuals in comparative education. For Sarmiento, "to know it is to compare. Everything makes sense if it is possible to reconstruct the analogies between what you want to explain and something else that is already judged and written" (p. 17).

Forgive me for this apparent analytical digression mentioning Sarmiento but it seemed relevant at a meeting of specialists in CIE more so when a great deal of the history of comparative education has been told from the perspective of the global North, not the global South.

A second stage, say about fifty to sixty-five years ago, CIE grows accompanying the new vision that proposes a relatively new discipline of economics of education. It is the economics of education that sees education not as an expenditure but as an investment that pays off extensively in the formation of human capital. This view coincides with the optimism of having defeated Nazism and the new democratic perspectives that would reign in advanced democracies of the world system, radically expanding educational opportunities, access and funding that massively impact much of the world system. UNESCO emerged as an institution to galvanize democracy and human rights, and to promote the key components of education and culture. Not surprisingly, many CIE students found jobs in UNESCO.

This generation of comparativists developed in the context of the early stages of the Cold War at the end of World War II. So many of these contributions are marked by the struggle between the Western capitalist world led by the U.S. and the Soviet bloc countries with their allegiance to a communist project. There was a bid to confront communism in the Third World, especially considering the process of decolonization of Asia, Africa and Oceania.

Because knowledge is not unidirectional, there were important influences from the Third World in these discussions, particularly what later came to be known as the epistemology of the global South. For instance, the political and pedagogical work of Ho Chi Minh, with his sobering statements for instance: "*Remember, the storm is a good opportunity for the pine and the cypress to show their strength and their stability.*" Confronting the *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 1970), the contributions of Paulo Freire became universal. The work of Julius Nyerere from Tanzania, one of Africa's most celebrated figures, who was a politician of great intelligence and even more solid principles inspired generations of scholars including us in Argentina who were very attentive to the process of post-colonialism in Africa. He was known as Mwalimu or teacher who has a vision of education as the logic of possibility.

Africa gave us iconic figures of education and social liberation such as Nelson Mandela and Amilcar Cabral. Mandela spent more than two decades imprisoned as a 'terrorist' yet upon his liberation was the architect of reconciliation in South Africa, or Amilcar Cabral, whose book the *Weapon of Theory* (1976), influenced my whole generation of activists and educators in Argentina.

The names of Evita, one of the most noted fighters for women equality in Latin America, or Rosita Weinschebaum Ziperovich, come to mind. Rosita Ziperovich worked as a rural teacher and trade union militant for more than 70 years. She was fired many times from her work as teacher and administrator, either because she was a socialist, or did not agree with the Peronist government, or simply because she was a Jew. At 81 years of age, in 1994, despite her failing health, she worked as Federal Representative in the Reform of the Argentinean Constitution with special interest in the changes in education law.

The list of people who have contributed to the educational adventure is very long. Particularly of people who fought for social transformation and were assassinated by the true forces of terror, state terrorism. As an Argentinean exiled from one of the most murderous dictatorships in the region, I want to honor the names of the invisible educators murdered for their convictions or their pedagogical practice. The invisible teacher who works in the trenches in the most remote and most dangerous places of the Earth, and who could not have even dreamt to attend a Congress like this one to engage in critical discussions about education. They are making this world a better place and their students better citizens.

In addition to extraordinary leaders, the Third World offered educational systems that were beginning to show signs of autonomy constituting mass national education systems at unprecedented levels. The convergence or institutional isomorphism in organizational terms led to several analysts, especially those linked to neo - institutionalism to talk about a global culture.

In the utopian spirit of the 1960s, another generation of comparativists emerged seeking to create an alternative vision of education. This implied a criticism of the positivist tradition of discipline. It also meant rethinking the dimensions of this discipline encompassing humanities, social sciences, area studies, multiple methodologies, and a taste for the study of vernacular languages as a sine qua non for developing a comprehensive and comparative science or even to conduct empirical research. Needless to say these social democratic comparativists were critical of unrestrained capitalism.

Personally I have never considered CIE to be a discipline. I define it as an interdisciplinary quilt, an inter-disciplinary field.

In the sixties and seventies, many of the dominant theoretical and methodological developments of the previous generation were criticized, including a critical consideration of rates of return to education studies (a true obsession of the generation in the 1960, 70s, and

80s), and a defense of new options like non-formal and popular education, revolutionary education, emerging multicultural education, and, to put it in one sentence paraphrasing Freire and Ricoer, an *epistemology of suspicion*. The epistemology of suspicion is to always suspect that any social relationship involves instances of domination as taught us by Freire in *Pedagogy of the Oppressed* (Freire, 1970), but also Albert Memmi, Franz Fanon, the Black Consciousness Movement with the unique thought of Steve Biko, and of course the essential French philosopher Paul Ricoer who taught for many years at the University of Chicago .

This generation of critics in CIE was never very numerous and indeed lived in a growing tension with their siblings, a technocratic generation that grew up under the shadows of institutions of the global system such as the World Bank, OECD, and some specialized units of the United Nations system. Although these institutions certainly did not invent neoliberalism, they helped to shelter it as the hegemonic logic in political economy, politics, culture and particularly in education.

With the fall of the Berlin Wall neoliberal technocracy won a place in the academies of science and education, becoming the *Modelo para Armar* as Cortazar would say. It is a model that favors systematically a movement of privatization and standardized testing with a corollary movement of 'accountability' and the evaluation state.

This generation of scholars from the sixties is about to retire or have already retired at the beginning of the century. Their careers lived straddled between two great strains. On the one hand, they believe in a social-democratic ideology based on the welfare state. Thus, this generation became the cultural and educational Pinocchio's *'talking grilo'* in comparative education. On the other, since the eighties they experienced a growing technocratic neoliberal ideology which became hegemonic, and is further enhanced with globalization.

This was a strange ideological cohabitation because apart from social democrats and neoliberals co-existing, the field congregated a myriad of other perspectives including socialists, Marxists, libertarians, critical pedagogues, feminists of diverse sign, ethnic and race studies scholars, area studies academics, and intellectuals linked to the Critical Theory of Society and business-minded scholars.

The first and a half decade of the new century offers to us a very complex picture. CIE is installed within the academies, especially in the advanced industrial world, but it is not growing in universities. The employment growth in this interdisciplinary field is not in academia but in other institutions, including the global institutional system of bilateral and multilateral institutions, local and regional state management agencies in charge of educational research and planning, transnational social movements, and national and transnational NGOs.

This is no time to make a diagnosis of the crises of civilizations that presents a dangerous crossing roads, already anticipated by Gabriel García Márquez in his speech accepting the Nobel Prize in 1982 when he said:

> "On a day like today, my master William Faulkner said, "I decline to accept the end of man". I would fall unworthy of standing in this place that was his, if I were not fully aware that the colossal tragedy he refused to recognize thirty-two years ago is now, for the first time since the beginning of humanity, nothing more than a simple scientific possibility. Faced with this awesome reality that must have seemed a mere utopia through all of human time, we, the inventors of tales, who will believe anything, feel entitled to believe that it is not yet too late to engage in the creation of the opposite utopia. A new and sweeping utopia of life, where no one will be able to decide for others how

> they die, where love will prove true and happiness be possible, and where the races condemned to one hundred years of solitude will have, at last and forever, a second opportunity on earth."

I make mine these words of Garcia Marquez and hope his utopia is a manifest destiny of the utopia of comparative education.

But what have we learned over these 100 plus years of comparative education?

My colleague and friend Robert Arnove said it well in the introduction to our book *Comparative Education: The Dialectic of the Global and Local* (2013), we have learned to work in three broad orientations which complement each other. First, a scientific orientation, that contributed much to the construction of theories and to strengthen the epistemological and scientific methodologies in comparative education. This approach inspired the cross-national education and one of its most obvious implications of the studies, creating longitudinal databases that are now called, with the grandiloquence of our professions - Big Data.

There is a second dimension that Arnove called Pragmatic. That is, how can we discover other practices that could apply in our domains? What Phillip Altbach called many years ago 'lending and borrowing'; that is to lend and to borrow educational practices and techniques. This concept is not new, it has thousands of years of existence. Only now we can encapsulate such idea in one of the dimensions of our interdisciplinary melting pot. Along with this, comes the idea of' best practices' or good practices which, appropriately contextualized, can be helpful to improve systems in other countries or regions.

Finally, there is an international dimension of education; a dimension that is eminently global. The internationalization of educational practices has become the response to globalization and one of its most obvious institutional practices. It is in this dimension of internationalization that one may aspire to build a global consciousness of solidarity and peace.

I would like to believe that this third perspective or orientation, in addition to boosting the trans-nationalization of education, promotes mutual understanding and greater intelligibility between societies, cultures and languages, and can contribute to safeguarding world peace, education for sustainability, and education for global citizenship. This third orientation promotes the development of global awareness and understanding.

Faced with these traditions and learnings, what is the role played by the World Council of Comparative Education Societies?

5. Comparative and International Education and the role of the WCCES

Considering the evolution of CIE in the last fifty years, invites us to ask the following question: how much of this development of CIE has been linked to the history and current status of WCCES?

My working hypothesis is that there is virtually no interpenetration between the history, workings, and development of WCCES and developments taking place in CIE as a discipline of disciplines. If there were to exist some intersectionality as suggested by my UCLA colleague Kimberlé W. Crenshaw in understanding the study of analytical categories in the social sciences, unfortunately that intersection between the Council and the discipline in the past would be at best marginal or tenuous. The foundational question of this comparative analysis of the development of comparative education and the development of the Council

should wonder how we may explain why apparently there are parallel developments rather than rich intersections between the work of WCCES and the development of CIE. Furthermore, if this hypothesis can be proven correct, our central goal with our new leadership should be how can we work towards a new future in which WCCES makes more pronounced, distinct and original contributions to the development of the discipline that we are supposed to represent, contribute to, and nurture.

The new leadership of Dr. N'Dri Assie Lumumba as President, Dr. Lauren I. Misiaszek as Secretary General, and Dr. Kanishka Bedi, as Treasurer have as a team but also individually the brilliant intellectual resources, as well as the cultural, ethnic, racial and gender sensitivities and experience, language diversity, and postcolonial vision to make sure that consistently the WCCES becomes an active player in the expansion with new and higher levels of excellence of international and comparative education in our global world. In these terms, it will be an essential exercise to ask what are the real contributions of WCCES to member's societies and international comparative education in general and what should be new initiatives in the new stage of institutionalization, democratization, and professionalization of the Council that I have endeavored to promote?

I am convinced that so far, the best contributions of CIE have taken place in other neighborhoods and in local contexts, not in the realm of WCCES. My own institution, a true powerhouse in CIE and international education, provides us with an example.

The remarkable household names contributions of senior professors in the discipline like the following: Tom La Belle studying non-formal education and Latin America education whom I replaced as faculty after he left; John Hawkins studying higher education, internationalization of education and Asian education; Val Rust studying Western and Eastern Europe as well as postmodernism; and the late Don Nakanishi comparing Latin American and Asia. As well, there are the newer members of our comparative education division, Edith Mukudi Omwami a specialist on African education and Richard Desjardins a specialist on economics of education, Western Europe and non-formal education. These scholars have taken CIE in the United States and internationally to new heights and, with few exceptions, have ever historically participated in WCCES business, meetings and World Congresses, as well as providing a host of Presidents to CIES.

The contributions of CIE have gone through other institutional and national locations, especially in the societies associated with the Council demonstrating that the parts may be much more important than the whole. In addition to scholarly and professional societies comparative education developed in universities with courses, doctoral theses, and scientific research, with contributions from private foundations such as the Ford Foundation or Spencer Foundation, or/and bilateral agencies and multilaterals institutions of the world-system as the World Bank, OECD, Canadian and Scandinavian institutions promoting international aid to education, and the contribution of the United States via USAID.
WCCES has so far a very limited scientific contribution to research and scientific publications, limited impact in the life of the universities and, perhaps, in the life of the societies that are components of the Council. This represents a practically null impact in the constructions of global public policies in education, as well as limited exposure, if any, presence in the UN institutions, particularly UNESCO despite being an UNESCO Associated NGO.

6. New Actors, New Concepts, New Challenges: Quo Vadis?

Let me conclude with some proposals of where to go from here.

WCCES should endorse and adopt the positions advanced in the World Education Forum that took place in Incheon, Republic of Korea, 19-22 May 2015. The Forum was entitled *Equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030: Transforming lives through education.* The majority of these positions were adopted by the Assembly of the UN in September 2015.

We shall assume our commitment remains firm for equity transformational projects aimed at disrupting inequalities (e.g., promoting analyses following Amartya Sen's capability approach or the many recommendations emanating from Thomas Piketty in *Capital in the Twenty First Century*).

Please pay special attention to the proposal of *Laudato Si'* (Praise be to you—On Care for our Common Home) pronounced by Pope Francis in defense of the environment. In this spirit, WCCES should adopt the paradigm of ecopedagogy related to the work of Critical Pedagogues, and the concept of educational for sustainable development as a framework for action in protecting the environment.

Understand the transformations of multi-polarity in the World System in the context of a new model of globalization where immigration becomes a transformative character of social realities.

Please also pay due attention to the new narratives that are emerging in the context of the global system to challenge hegemonic narratives, especially the powers of the idea of global citizenship education.

In the context of the current crisis of humanity, it is imperative that the WCCES fosters a comprehensive conversation about education for peace at WCCES. Let me go back to the Manifest for Peace that I wrote after the events in January of 2015 in France and is the foundational document of the *WCCES Peace Education Task Force* under the Chairships of Professors Lynette Schultz and Kanishka Bedi.

The UN Assembly in 2015 formulated a consensus built by all nations of the globe. As a UNESCO associated NGO, we need to relate more closely our work to UN models of peace education, education for sustainable development and global citizenship education, recognizing the importance of the *2030 Sustainable Development Agenda* with 17 goals and 169 targets and implementing its symbolic five dimensions including people, planet, prosperity, peace and partnership. Therefore, I propose to the WCCES to begin the great conversation about education for peace in the context of the 2030 Sustainable Development Agenda. To carry out this conversation I hope we may reach out to our societies and our modest international structure as well as our Standing Committees bringing our work more closely aligned to the politics of U.N. and UNESCO. What follows are some key principles for discussion.

1. We must not resort to repeating failures of the past. We must use this opportunity for a better world with alternative approaches to conflict resolution and peace. Though war might sometimes be inevitable (it is after all one of the responsibilities of the Nation-States as defined by Western political philosophy), we must organize against and stop the perpetual visions of foreign policy and economies that thrive on war. We must pressure governments to seek political and diplomatic solutions to global problems. But if ideologies like Nazism and Fascism cannot be persuaded to give up their global ambitions, the world democracies should organize a reasonable response avoiding as much as possible civilian casualties.
2. We must support and guide the building of global solidarity movements that are founded on premises that counter racism, Islamophobia and extremist ideologies.

Groups need to be established to educate communities about mutual respect, empathy, various privileges, histories of marginalized groups, and community and socially responsible entrepreneurship.

3. We should host a *World Social Forum* conference in North Africa and Southwest Asia that brings together various religious scholars, civil society organizations, youth leaders and activists, and other people to address and organically and inclusively create new peaceful ideologies and social policies that resonate with indigenous structures and beliefs that challenge violence.
4. Pressure all governments and the U.N. to prosecute war crimes for those responsible for atrocities on all sides of the political spectrum.
5. Support and build spaces for disenfranchised and marginalized youth throughout the world to listen to their grievances, empower them to participate in society, provide tools for conflict resolution, and have them contributing to addressing social issues. Make sure that we use the power of reason and education to prevent further radicalization of youth following extremist religious and nationalistic perspectives giving meaning to lives that find no meaning otherwise. But most important, intense conversations about violent interpretations of Islam should take place throughout the world, conducted by Islamic scholars who should answer these radical interpretations responsible as well for the internecine wars between Islamic faith groups.
6. Counter governments' adoption of neoliberal based policies to seek out economic alternatives that are more inclusive and less socially and environmentally destructive.
7. Convey to UNESCO that they need to double its efforts to bring dialogue about conflict and peace in the world system inside our governments, community organizations, social movements, political parties, and world citizens. WCCES needs to feature in our mass media more dialogue about peace, global citizenship, and education for sustainable development. We should offer our services to promote peace at any cost. Only this way we may be able to promote life, liberty and the pursuit of happiness. Peace is a treasure of humanity and we should preserve it at any cost.
8. Seek these goals, we should immediately begin an institutional conversation among ourselves of how we can help in the promotion of world peace.
9. As members of the WCCES community, it is our duty to help educators complicate their understanding of diversity, and subsequently create a more inclusive learning environment for all students. Helping educators to expand student perspectives toward a more global and interconnected framework, which is essential in deconstructing the marginalizing discourses that often permeate our educational institutions.

There are two sources of legitimacy of WCCES and they may be their most fundamental contributions to the multiple specialties of the field of CIE: (1) the organization, every three years, of a World Congress of Comparative Education and (2) our association as NGO to UNESCO. To strengthen our legitimacy and become better related to the developments in CIE, WCCES should be linked more intimately to the transformations of educational policies in the international system, particularly playing a major and serious role in the Sustainable Development Goals (SDGs) which are a UN Initiative. A more active and vital association with UNESCO will certainly facilitate the actions of WCCES in this domain.

Let me repeat that the most important contribution of the Council to comparative and international education is the organization, every three years, of a World Congress of Comparative Education.

After the XVI World Congress of Comparative Education in Beijing, and in the new World Congress that will take place in Cancun, Mexico, we hope the changes that were promoted under my administration seeking institutionalization, professionalization, transparence and democratic deliberation and evaluations will continue and strengthen. Of particular importance is the role of the Bureau that was authorized by the Executive Committee to be reactivated after been inoperable for 15 years, will help in answering the questions that marks this keynote:

- What are the contributions of the WCCES to an interdisciplinary field such as comparative and international education?;
- How the WCCES could contribute to CIES in a more effective, transformative, as well as more intellectually ethical and professional form?; and
- What should be the role of WCCES in addressing multifaceted global problems that the world is currently facing?

Arnove, 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.

خطاب رئيسي في المؤتمر العالمي السادس عشر للتربية المقارَنة في بكين في آب/أغسطس 2016[1]

آخر التطوّرات في التربية المقارَنة والمجلس العالمي لجمعيّات التربية المقارَنة عند مفترق القرن الواحد والعشرين

كارلوس ألبرتو توريس[2]
في جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس

ترجمة (Translated by):
Claude Wehbe, Saint Joseph University (USJ), Beirut

1. تمهيد

وُلدَت التربية المقارَنة في نهاية القرن التاسع عشر وترسّخت كحقل معرفي أكاديمي في القرن العشرين. لكنّها مع ذلك وعلى مدى القرن العشرين، بقيَت حقلاً معرفياً هامشياً ومبهماً وغير تقليدي نسبياً استلزم صقلاً وارتباطاً جديدَين مع بداية العولمة.

ستقدّم هذ الخطاب الرئيسي تحليلاً يتطرّق إلى مساهمات التربية المقارَنة المحتملة وتحدّياتها الناشئة. وسيقوم هذا الحقل المعرفي المتطوّر جداً بمواجهة الأدوار المحتملة التي سيؤديها المجلس العالمي لجمعيّات التربية المقارَنة "المجلس" لمعالجة هذه التحدّيات في عالم يشهد أكثر فأكثر التبعية المتبادلة، وفي سياق إطار مؤسّساتي ومهني أكثر تعقيداً وتنوّعاً.

2. من العولمة إلى التربية المقارَنة

إنّ حقل التربية المقارَنة والدولية هو حقل مستمرّ التغيّر، وتؤثّر عمليات العولمة المتعدّدة تأثيراً كبيراً على هذا الحقل وتوجّهه. وقد سبق أن كتبْتُ عن أوجه العولمة المختلفة، فهي تتّخذ أشكالاً مختلفة، لذا يجدر بنا فعلاً التحدّث عن عمليّات العولمة بصيغة الجمع. هنا، نودّ أن نلفت الانتباه إلى أشكال العولمة السائدة. فأحد أشكالها - الذي غالباً ما يُنظَر إليه على أنّه *"العولمة من الأعلى"* - تؤطّره الإيديولوجية النيوليبرالية، ويدعو إلى فتح الحدود، وإنشاء أسواق مناطقية متعدّدة، وانتشار التبادلات الاقتصادية والمالية السريعة، ووجود الأنظمة الحاكمة غير الدولة الأمة. بدون أيّ شك، قد أثّر شكل العولمة النيوليبرالية المهيمن على "الإصلاحات القائمة على التنافس"، مغيّراً بذلك السياسة التربوية في الصفوف الابتدائية والثانوية والتعليم العالي.

ويمثّل شكل آخر نقيض الشكل الأوّل فهو شكل العولمة الذي غالباً ما يوصف بأنّه *"العولمة من الأسفل"* أو الشكل المناهض للعولمة. فالعولمة من الأسفل تظهر على نطاق واسع في الأفراد والمؤسّسات والحركات الاجتماعية المتعارضة تعارضاً ناشطاً مع ما يُنظر إليه على أنّه عولمة مؤسّساتية. فبالنسبة إلى هؤلاء الأفراد والمجموعات، الشعار القائم هو: "لا عولمة بدون تمثيل". أمّا الشكل الثالث من أشكال العولمة المتعلّق بالحقوق أكثر منه بالأسواق فهو *عولمة حقوق الإنسان*. أضف تعبيراً رابعاً عن العولمة يتجاوز حدود الأسواق ويناهض حقوق الإنسان إلى حدّ ما، وهو يسمّى *عولمة الحرب الدولية على*

[1] خطاب رئيسي يُنشر في التربية المقارَنة العالمية: مجلّة المجلس العالمي لجمعيّات التربية المقارَنة. وسيُنشر في لغات الأمم المتّحدة الستّ. راجع الموقع الإلكتروني .http://wcces-online.org

[2] أتوجّه بالشكر إلى الدكتور غريغ ميسيازيك والدكتور جايسون دوريو والدكتور روبرت أرنوف على تعليقاتهم القيّمة على نسخة سابقة.

الإرهاب. ويظهر شكل خامس من أشكال العولمة هو *التهجين المتنامي الذي يجتاز العالم*. كذلك، يظهر شكل سادس منها هو *الإعلام العالمي*. وأخيراً، ثمّة شكل آخر من العولمة يرتبط بمبادئ مجتمع المعرفة ومجتمع الشبكة.

تؤثّر أشكال العولمة هذه كلّها تأثيراً عميقاً على حقلنا المعرفي. في الواقع، لا نستغرب أنّ التربية المقارَنة والدولية تختبر ما يمكن أن نعتبره أزمة هويّة. فما هي التربية المقارَنة والدولية فعلياً؟ هل هي ميدان خبرة مع منهجية علميّة مقارَنة تشبه المنهجية التي حاول بعض أسلافنا منذ العقود المبكرة تأسيسها انطلاقاً من توجّه وضعي؟ أم هي ميدان يُعنى بالنتائج العمليّة التي تتأتى عن إقراض الابتكارات واستعارتها بين الأنظمة التربوية؟ أم هي ميدان يُعنى بتدويل التربية وبنتائج التربية العالمية على المواطنة في العالم؟ هل "كلّ ما هو مذكور أعلاه" – تلك العبارة الشهيرة في الكثير من أدوات الدراسات الاستقصائية – هو الجواب السهل الذي يساعد في الحقيقة على تفادي الأسئلة الفعلية؟ سأعالج بعض هذه المسائل أدناه.

لقد تطوّر الميدان منذ بداياته المتزعزعة وسجّل وفق معظم المعايير تقدّماً على الصعيد الدولي مع درجة معقولة من المأسسة والاحترام الأكاديميَين. ولكن، بالرغم من التقدّم، ما زالت الأسئلة المستمرّة عن الهويّة تحاصر هذا الميدان والكثيرين من ممارسيه. وإذا سمحتم لي أن أدرس هذا الوضع من منظور "ماركس"، فستُظهِر مناقشات عدّة في التربية المقارَنة "فقر النظرية" في هذا الميدان.

فإنّ المناظرات حول نظرية التربية المقارَنة ومنهجيتها، بدلاً من أن تعرض التقدّم الجديد في النظرية والمنهجيات، تشدّد في النهاية على الحاجة إلى تعريف فكري أفضل لهذا الميدان، لا سيّما لجهة ما يُعتبَر طرق تعليم أفضل، وأبحاث وصنع سياسات في هذا المجال، وكذلك ما يُعتبَر فنّ التربية المقارَنة والدولية.

لن تزوّدنا عمليات العولمة بالأجوبة عن هذه الأسئلة. بدلاً عن ذلك، تسلّط العولمة الضوء على الميدان وتتحدّاه ليجيب عن السؤال التالي: ما هي الأفضلية النسبية للتربية المقارَنة في فهم سياق التربية الاجتماعي المتغيّر وبعض المعضلات العالمية المتعلّقة بالإنصاف والمساواة ونوعيّة التربية في أرجاء العالم؟ هل تتجدّد أهمّية التربية المقارَنة والدولية بصفتها ميداناً علمياً واستقصائياً مع زيادة الترابط بين المجتمعات كلّها؟ لا يعني هذا على الإطلاق أنّ العولمة قدّمت لنا عالماً أكثر تجانساً، بل إنّ العكس قد يصحّ أيضاً في مجالات عدّة. باختصار، إذا كانت العولمة عموماً تعبيراً عن أنّ الرأسمالية العالمية تحكم العالم، يبقى المجال متاحاً للانشقاق. بالإضافة إلى ذلك، تظهر عمليات متفرّقة من حركات الناس وتجدّدهم الثقافي، وهي عمليات ليس من السهل أن نحشرها ضمن نمط حياة نيوليبرالي بقياس واحد يلائم الجميع، لا سيّما عندما تؤدّي العولمة النيوليبرالية إلى تهميش غالبية سكان العالم وإفقارهم، بدلاً من أن تدمجهم على قدم المساواة.

وقد يسأل المرء إذا كان استفزازياً: هل إنّ التربية المقارَنة بصفتها ميداناً، جاهزة للتخلّي عن تلك البيئة الملائمة المريحة غير الواعية، هل هي جاهزة للتخلّي عن وضعها كفئة مترسّبة في العلم تتضمّن علماء وتكنوقراطيين يأتون من حقول معرفية متعدّدة ذات توجّه دولي ومقارَن؟ ألم تعد التربية المقارَنة مجرّد انعكاس أشخاص يجوز أنّهم لم يجدوا بيئة مهنية أو أكاديمية أو مؤسّساتية أفضل من سواها في مكان آخر (أم أنّهم لم يكونوا بارعين بما يكفي ليفعلوا ذلك في مجالات حقول معرفية، لا سيّما في الفترة الأولى)؟ مع ذلك، كما ذكرْتُ في كتابي بعنوان *Education, Power and Personal Biographies*، إذا خدشنا سطح نظرية معيّنة، فسنجد سيرة ذاتية. فسيرات أسلافنا الذاتية صنعت من التربية المقارَنة مهنة راسخة وحقلاً معرفياً وميداناً راسخَين. لا شكّ في أنّ المربّين في التربية المقارَنة، مثلهم مثل منظورات التربية الأكثر دقّة، استفادوا من الازدهار الاقتصادي في الخمسينات والستينات، وبعد ذلك من الاستقرار الاقتصادي اللاحق ومن المأسسة الأكاديمية في المجتمعات الرأسمالية المتقدّمة. فهذه الاعتبارات المقترنة ببناء المعرفة المتواصل، بدلاً من مجرّد التفوّق، ساعدت على وصول هذا الميدان إلى مكانته الحالية.

يبقى أنّ مسائل المساواة والإنصاف ونوعيّة التربية، مهما كانت مزعجة، هي بمثابة تحدّيات مستمرّة تواجهها التربية المقارَنة لأنّ الأسئلة عن الهويّة لن تتلاشى أبداً. ويجدر بنا أن نبقى موجّهين نحو حقائق زمانها التاريخية الجديدة ومدركين هذه الحقائق.

أمّا تداخل الحقول في التربية والعلوم الاجتماعية فقد بلغ مستوىً لم يسبق له مثيل. فمساهمات التربية المقارَنة والدولية تبدو أشبه بشرط مسبق لأيّ تحليل جدّي يتناول الديمقراطية والمواطنة والتعدّدية الثقافية، وهي ثلاثة عناوين نموذجية أعدّدها وحريّ بها أن تشكّل جزءاً لا من عدّة الأدوات النظرية والمنهجية فحسب، بل أيضاً من شغفنا الفردي إذا أردنا عالماً أفضل وأكثر مراعاة وعدالة، عالماً تسود فيه الأخلاقيات والتنمية المستدامة.

الأمر الذي يبدو جديداً اليوم هو أنّ العولمة أطلقت بقوّة مسألة الأبعاد الدولية والمقارَنة في التربية في معظم مجالات التخصّص، متجاوزة بذلك حدود خيال علماء التربية المقارَنة ومناصريها وممارسيها الأكثر جموحاً. مع ذلك، لا يأتي هذا الوعي بدون ثمن، فالجهد المبذول لمعرفة ماهيّة عمليات العولمة المتعدّدة وأصولها ونتائجها على التربية، إذا تحدّثْتُ عن مجالنا وحده، يكشف تعدّدية في الأجوبة والمقاربات والتحاليل. لكنّ هذا المجهود الرامي إلى الفهم يفتقر حتى الآن إلى نتاجات أبحاث اختبارية ومقارَنة دولية ملموسة. وفي عالم أكاديمي يقلّ فيه تمويل الأبحاث يوماً بعد يوم، من شأن هذا الأمر أن يثير القلق.

نعود إذاً إلى الوضع السابق. فالنظرية المحدودة والبحث الاختباري المحدود يهزمان هدف التربية المقارَنة بصفتها ميداناً فكرياً لتحليل العولمة والحركات المناهضة للعولمة. ويصحّ هذا أكثر فأكثر إذا تجاهلت الحركات الداعية إلى العدالة والمساواة الاجتماعيَين في العالم. فصحيح أنّ النيوليبرالية تنادي بالعولمة نموذجاً جديداً من العلاقات الاجتماعية في أرجاء العالم، إلا أنّ بقاع الأرض أو المناطق في البلدان ليست كلّها معولمة بالطريقة والحدّة والوجهة نفسها. أضف أنّ بعض المناطق (وبعض الأنظمة التربوية) غير معولمة على الإطلاق.

ولكن، طبعاً، دائماً ما يعتمد الجواب عن نتائج العولمة والحركات المناهضة للعولمة على الإطار الذي نستعمله في تحليلها. وأتصوّر أنّ خبيراً من البنك الدولي أو من منظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من جهة، وفلّاحاً فقيراً لكنّه مسيّس من "حركة الفلّاح بدون أرض" في البرازيل من جهة أخرى، قد ينظران إلى عمليات العولمة من منظورَين مختلفَين وينتظران منها توقّعات مختلفة جذرياً.

صحيح أنّ الكتابات الكلّية تضرّرت إثر عاصفة ما بعد الحداثة ويرى البعض أنّ معالجتها مستحيلة. لكنّ تقبّل أنّ هذا الواقع هو مجرّد بناء اجتماعي وأنّ كلّ بناء اجتماعي جيّد هو بجودة البناء التالي، أو أنّ المقوّمات التي تشكّل شخصيتنا وأفعالنا والأمور التي نناضل في سبيلها هي مجرّد كتابات مركّبة ومغمّسة في انعطاف لغوي، يمكن أن يُفهم كما لو أنّنا، نحن العلماء في التربية المقارَنة، نتقبّل هزيمة العقل.

إنّ عمليات العولمة المتعدّدة لا تترافق فحسب مع تحدّ وأزمة جديدَين تواجههما التربية المقارَنة بصفتها ميداناً. فالسجال حول العولمة ووجود الحركات المناهضة للعولمة يقدّمان لنا فرصاً جديدة لإجراء تحقيقات مقارَنة عبر ثقافية جدّية عن العولمة في التربية ولبلورة منهجيّاتنا ونظريّاتنا.

في مواجهة هذه التحدّيات، هل سنتمكّن من إيجاد جواب أفضل على سؤالنا المستمرّ: مَن نحن، وما هي المساهمات، أو الميزة الفارقة إذا صحّ التعبير، التي يستطيع المربّون في التربية المقارَنة تقديمها في العلم من أجل تحسين العالم؟ أخشى أنّ المسألة لا تقتصر على تعلّم مجال الأبحاث ومهارات التعليم. فالجواب المتّسق عن هذه الأسئلة يستلزم قبل كلّ شيء رؤية وحكمة وسخاء وتعاطفاً.

ولكن، للأسف، ما زال بعض العلماء في ميداننا يؤيّدون نصوصه الفرعية. والغريب أنّ الكثير من التصريحات العلنية والتقاليد الاستعمارية والإمبريالية، ولا سيّما تصريحات حكومات ومؤسّسات دولية وثنائية الأطراف كثيرة، لا تتوفّر فيها هذه الموارد والقيم.

3. رحلة واضع نظرية نقدي كرئيس المجلس العالمي لجمعيّات التربية المقارَنة

أودّ أن أحدّثكم اليوم بصفتي رئيس "المجلس" وقد انتخبني بطريقة ديمقراطية ثلثا جمعيّات التربية المقارَنة في تموز/يوليو 2013 في المجلس العالمي الخامس عشر لجمعيّات التربية المقارَنة في بوينس أيريس - الأرجنتين، مدينتي الأم. يشرّفني أن أخدم كرئيس. وأودّ في هذا الخطاب الرئيسي أن أشارككم بعض التعاليم التي تعلّمتها في "المجلس" ومن 40 سنة في العمل التربوي بصفات متنوّعة. وتتعلّق هذه الرسالة أيضاً بإرثي، لكنّ الأهمّ بأشواط هو تعلّقها بمستقبل التربية المقارَنة والدولية ومستقبل "المجلس".

ففي أثناء التحقيق في وضع "المجلس"، سافرت على نطاق واسع، ربما أكثر من أيّ رئيس سافر على الإطلاق لزيارة الجمعيّات وأعضاء جمعيّات التربية المقارَنة، ولإلقاء خطابات رئيسية أحياناً في اللقاءات السنوية. وقد سافرت في الأغلب بالموارد الماليّة التي زوّدتني بها جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس بدلاً من استعمال موارد "المجلس" المالية المحدودة.

لقد زرت 17 جمعية في 6 قارّات في فترة رئاستي. ويمكن أن يساوي سفري بصفتي رئيساً وعالماً مجموع رحلات كثيرة حول العالم، باعتبار أنّ رحلة واحدة حول محيط الأرض يساوي 24901,55 ميلاً، أو إذا اعتبرنا أنّ كوكب الأرض كرة مسطّحة، فسيعني هذا أنّ الأرض مسطّحة على طول المحور من القطب إلى القطب بحيث يتواجد نتوء حول خط الاستواء. وينجم هذا النتوء عن دوران الأرض وينتج عنه أن يكون قطر خط الاستواء أكبر بـ 43 كلم (27 ميلاً) من قطر القطب إلى القطب. إذاً، بحسب المكان الذي سافرت منه، أكون قد اجتزت رقماً مختلفاً من الأميال يتراوح بين 24,901.55 و27 ألف ميل.

وقد كان لي مصدر آخر للتعلّم من خلال العمل مع اللجنة التنفيذية والمكتب، وتفهّم الآلام المتزايدة التي سبّبتها تغييراتي في مأسسة "المجلس" وتمهينه. فحلّ النزاعات يفتح المجال لمنظورات مذهلة ويحفّز الخيال المبدع.

وأتكلّم أيضاً على أساس خبرة حياة بكاملها مكرّسة للعمل في التربية المقارَنة. فقد التحقْتُ بالمجلس الدولي لتبادل العلماء في العام 1980 بصفتي طالباً متخرّجاً في جامعة ستانفورد، وأصبحْتُ رئيسه في منتصف التسعينات بعد 10 سنوات من نيلي شهادة الدكتوراه.

مع ذلك، لم يقتصر عملي على التربية المقارَنة والدولية بل تشاركت عملي الأكاديمي مع ميادين نظرية واختبارية أخرى مثل علم الاجتماع السياسي للتربية الذي ساعدت على صياغته في الثمانينات، والدراسات عن علم أصول التعليم النقدي وفق باولو فريري، والنظرية النقدية على طريقة فرانكفورت في التربية، وعملي على التعدّدية الثقافية والعولمة ومعنى النيوليبرالية الشائع الجديد والتربية في أميركا اللاتينيّة.

وأتكلّم أيضاً بصفتي بروفسوراً مميّزاً في التربية وشاغلاً كرسي اليونسكو في جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس للتعلّم العالمي وتعليم المواطنة العالمية. إنّه لشرف عظيم لي أن أشغل أوّل كرسي في اليونسكو وافق عليه نظام جامعة كاليفورنيا في تاريخه. فبفضل سخاء دافعي الضرائب في كاليفورنيا، كان في تصرّفي في كلّ سنة من سنوات إدارتي، حوالى 125 ألف دولار من مساهمات مؤسّساتية من جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس، وهذا ما سهّل عليّ تكريس نفسي للعمل كرئيس فيما أعلّم وأجري أبحاثاً في الجامعة. كذلك،فإنّ هذا التمويل ساهم في دفع راتب مساعد الرئيس، وهو حالياً الدكتور جايسون دوريو الذي تعرّفتم إليه بالتأكيد عبر الرسائل الكثيرة التي تبادلها معكم في السنوات الثلاث الأخيرة نيابة عنّي.

وأتكلّم بصفتي كاتباً غزير الإنتاج في ميادين تخصّصي. في ميداننا بالتحديد، أتشرّف بالتعاون مع دار نشر روبرت أرنوف لنشر كتاب *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* الذي هو حالياً، بالتعاون مع ستيفن فرانز، في طبعته الرابعة مع ترجمة إلى الإسبانية والبرتغالية والصينية ولغات أخرى. ويمثّل هذا الكتاب كما يشير إليه عنوان المؤتمر العالمي مرجعاً في ميداننا.

وأتكلّم أيضاً بصفتي مفكّراً في الشؤون العامّة مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بجمعيّة النظرية النقدية، بروحية مدرسة فرانكفورت، وبعلم أصول التعليم النقدي، بروحية باولو فريري. وأتصوّر أنّ الجمعيّات التي اختارتني حتى أترأّس "المجلس" قد عرفت أنّني سأطبّق مبادئ النظريات المشيَّدة على النضال في سبيل التحرير في إدارة هذا المجلس، بما أنّني واضع نظرية نقدي.

من الممكن أنّ مَن قرأوا مؤلّفاتي يفهمون أنّ واضع النظرية النقدي لا يستطيع الفصل بين التحليلي والمعياري، وبناء عليه، لا يستطيع الأكاديميون الذين يعتمدون هذه التقاليد أن يكونوا *مشاهدين* ينظرون إلى الواقع بتهكّم وسخرية فيما يستمتعون بامتيازاتهم، أو تكنوقراطيين يطبّقون بتصلّب نماذجهم في الهندسة الاجتماعية بدون أن يأخذوا في الاعتبار الضرر الذي تلحقه بالبلدان والمجتمعات والأفراد.

اسمحوا لي أن أقول إنّ تناقض الواقع يؤذينا بعمق نحن واضعي النظريات النقديين في المجتمع، فهذا هو السبب الذي يدفعنا إلى التعليم وإجراء الأبحاث وتقبّل المسؤوليات في الإدارة لتغيير العالم نحو الأفضل، لا لإعطاء نسخة جديدة عنه. أودّ من هذا المنبر المؤسّساتي وبصوتي الشخصي أن أقدّم منظوراً تاريخياً قصيراً عن التربية المقارَنة والدولية ثمّ أناقش دور مجلس جمعيات التربية المقارَنة في المستقبل.

4. التربية المقارَنة والدولية: منظور تاريخي موجز

كان أسلافنا الوضعيون مهووسين بهدف تطوير المنهجية المقارَنة، وتطبيق القوانين والتعميمات لفهم التربية. ومع أنّ هذا الهوس كان مفيداً في إرساء هذا الحقل المعرفي ومأسسة المقرّرات في الجامعات، إلّا أنّ معظمهم فشل في ربط هذا المجال الناشئ بالمناقشات حول أسس التربية الاجتماعية، لا سيّما في الربع الأوّل من القرن الماضي الذي شهد مساهمات جون ديوي الذي ليس ممثلاً بشكل جيّد بين مؤسّسي هذا الحقل المعرفي.

فقد أمضى دوي عدداً من السنوات يدرس التغيّرات التربوية المهمّة ويساهم فيها، ودرس و/أو زار في مسيرته الأكاديمية المثمرة التغيّرات التربوية في المكسيك الثوريّة، أوّل ثورة اجتماعية في القرن العشرين، والثورات في الاتحاد السوفياتي والصين، من ضمن عمليات تغيّر اجتماعية أخرى.

وأما في أميركا اللاتينية الحبيبة، فأذكر أنّه لم تُجرَ حتى الآن دراسة منهجية عن مساهمات دومينغو فوستينو سارميانتو الذي طوّر مساهمات تضعه فعلاً في مرتبة أحد روّاد التربية المقارَنة والدولية في العالم بأسره، وذلك في النصف الأوّل من القرن التاسع عشر.

فسارميانتو كان عبقرياً ومثيراً للجدل في آن معاً. ومع نشر كتاب *Facundo* في العام 1845، دشّن سارميانتو تقليداً أدبياً مثيراً للجدل لكنّه مهمّ، حتى إنّني أجرؤ على القول إنّه تأسيسي ليس فحسب بالنسبة إلى الأدب الغاوتشي (أدب يعكس عقلية "الغاوتش" المعادل لراعي البقر الأميركي) الذي يأتي جزئياً كتجاوب مع حجّته عن التوتّرات بين الحضارة والبربرية، بل أيضاً بالنسبة إلى الأدب الأرجنتيني بحدّ ذاته.

وكان سارميانتو منفياً ورحّالة عريقاً سافر وتعلّم من الآخرين، وهذان نشاطان حدّدهما اليونانيون في الماضي على أنّهما دور الفيلسوف. فالترحال والتعلّم يمثّلان جوهر الفلسفة.

ثمّ زار سارميانتو أوروبا بين العامين 1845 و1848 في خضمّ الثورات الاجتماعية التي درسها ماركس في مقالة "انقلاب نابليون بونابرت في 18 برومير"، وزار الولايات المتّحدة وقصد 21 ولاية، واكتشف هوراس مان في بوسطن الذي كان آنذاك مديراً مشرفاً على التعليم الرسمي في ولاية ماساشوستس. ومان هو الذي عرض على سارميانتو مبادئ نموذج التعليم الرسمي التي كان يبحث عنها. أما سارميانتو الذي أصبح رئيس الأرجنتين السابع فكان عصامياً، رجلاً ذاتيّ التعليم بحث عن نموذج التربية الملائم للأرجنتين الناشئة، الدولة الأمّة في فترة ما بعد الاستعمار.

ثمّ زار سارميانتو الولايات المتّحدة مجدّداً بصفة وزير مفوّض وسفير فوق العادة إلى الولايات المتّحدة، بالتزامن مع نهاية الحرب الأهلية واغتيال لنكولن. وتعلّم في الولايات المتّحدة أنّ العبودية فظاعة يجب إبادتها عن وجه الأرض وأنّ المساواة بين الجنسَين ضرورية للإنجاز من خلال التربية لبناء المواطنة. ودعا عدداً كبيراً من المعلّمات للحضور إلى الأرجنتين بهدف التعليم بالرغم من انتمائهنّ جميعاً إلى الطائفة البروتستانتية واحتمال أن يلقين استقبالاً سيّئاً في بلد كاثوليكي ناشئ. وقام سارميانتو بجولاته السياسية والتربوية في خضمّ الاضطرابات الاجتماعية والسياسية في زمانه.

ولمّا نشر سارميانتو خلاصة رحلاته في كتاب بعنوان *Popular Education* في العام 1849 واخترع التعليم الرسمي في أميركا اللاتينية، أصبح عن غير قصد ممارساً لحقل معرفي غير موجود: التربية الدولية والمقارَنة.

فبالنسبة إلى سارميانتو، يشكّل التعليم الرسمي السبيل المثالي لتعليم المواطنين الذين سيشيّدون الدولة الأمّة، وقد جاء في كتابه السابق ذكره (1849) أنّ اعتماد سياسة المساواة هو "أساس التنظيم الاجتماعي". وكما ذكر معلّقون كثر، فقد صرّح سارميانتو، تماشياً مع الثورات الديموقراطية في القرن التاسع عشر، أنّ "من واجب كلّ حكومة أن توفّر التعليم لأجيال المستقبل فلا يمكننا إجبار جميع الأفراد في الجيل الحاضر على تلقّي الإعداد الفكري الذي يتضمّن ممارسة الحقوق المنسوبة إلى المواطنة."

وبعد أن ذاق مرارة اللحظة المناهضة للفكر المهيمنة بوضوح في بلاده، صرّح أنّ "الامتناع عن تعليم الأجيال الجديدة سوف يتسبّب في استمرار الشوائب التي تعانيها منظّمتنا الحالية" (صفحة 26).

وأما ريكاردو بيغليا فقد قام في نصّ جميل بعنوان *Notes on Facundo* بتكريس سارميانتو بصفته أحد المفكّرين الروّاد الأوائل في التربية المقارَنة. فبالنسبة إلى سارميانتو، "إنّ المعرفة تعني المقارَنة وكلّ شيء يصبح منطقياً إذا استطعنا إعادة بناء المقارَنات بين ما نريد تفسيره وبين مسألة أخرى سبق أن صدر الحكم عليها وكُتبت" (صفحة 17).

سامحوني على هذا الاستطراد التحليلي الظاهري في الحديث عن سارميانتو لكنّه بدا على صلة بالموضوع في لقاء متخصّصين في التربية الدولية والمقارَنة، خصوصاً أنّ شريحة كبيرة من تاريخ التربية المقارَنة قيل من منظور بلدان الشمال لا من منظور بلدان الجنوب.

وفي مرحلة ثانية، لنقل منذ 50 إلى 60 سنة، تتنامى التربية المقارَنة وترافق الرؤية الجديدة التي تقترح حقلاً معرفياً جديداً نسبياً في اقتصاديات التربية. فهذه هي اقتصاديات التربية التي لا تنظر إلى التربية كنفقات بل كاستثمار يفيد إلى حدّ كبير في تشكيل الرأسمال البشري.

وتتزامن هذه الرؤية مع التفاؤل الذي رافق هزيمة النازية والمنظورات الديمقراطية الجديدة التي ستسود في ديمقراطيات النظام العالمي المتقدّمة فتتزايد الفرص التربوية والنفاذ إليها وتمويلها، الأمر الذي يؤثّر تأثيراً كبيراً على معظم النظام العالمي. وتبرز اليونسكو بمثابة مؤسّسة تعزّز الديمقراطية وحقوق الإنسان وتروّج لمقوّمات التربية والثقافة الأساسية فلا نستغرب أنّ طلّاباً كثراً في التربية المقارَنة يجدون وظائف في اليونسكو.

أما هذا الجيل من مطبّقي منهجية المقارَنة فقد تطوّر في سياق أولى مراحل الحرب الباردة في نهاية الحرب العالمية الثانية. لذا، يتّسم الكثير من هذه المساهمات بالصراع بين العالم الرأسمالي الغربي بقيادة الولايات المتّحدة من جهة، وبلدان الكتلة السوفياتية مع ولائها لمشروع شيوعي من جهة أخرى. وجرت محاولات لمواجهة الشيوعية في العالم الثالث لا سيّما مع الأخذ في الحسبان عملية إنهاء الاستعمار في آسيا وإفريقيا وأوقيانيا.

لكن بما أنّ المعرفة ليست أحادية الاتّجاه، ظهرت تأثيرات مهمّة من العالم الثالث في هذه المناقشات، لا سيّما تلك التي صارت المعروفة لاحقاً بـ"معرفيّة بلدان الجنوب". نأخذ على سبيل المثال عمل هو تشي مين السياسي والتربوي مع تصريحاته الواعية: *"تذكّروا، العاصفة هي فرصة جيّدة يغتنمها الصنوبر والسرو لإظهار قوّتهما واستقرارهما."* وبمواجهة علم أصول تعليم المقموعين، أصبحت مساهمات باولو فريري عالمية. أمّا أعمال جوليوس نييري من تانزانيا، أحد أبرز الشخصيات في إفريقيا، الذي كان سياسياً شديد الذكاء وصاحب مبادئ راسخة، فقد ألهمت أجيالاً من العلماء بمَن فيهم نحن في الأرجنتين المتنبّهة للغاية إلى عملية ما بعد الاستعمار في إفريقيا. وكان معروفاً بأنّه "المعلّم" الذي رأى التربية على أنّها منطق الممكن.

في الواقع، لقد منحتنا إفريقيا شخصيات بارزة في التربية والتحرير الاجتماعي مثل نلسون مانديلا وأميلكار كابرال. فمانيدلا الذي أمضى أكثر من عقدَين مسجوناً على أساس أنّه "إرهابي"، كان بعد تحريره مهندسَ المصالحة في إفريقيا. أمّا أميلكار كابرال فقد أثّر كتابه *Weapon of Theory* على جيلي بكامله، جيل من الناشطين والمربّين في الأرجنتين.

ولا ننسى إيفيتا، إحدى أبرز المناضلات في سبيل مساواة المرأة في أميركا اللاتينية، أو روزيتا فاينشيباوم زيبروفيتش. فقد كانت روزيتا زيبروفيتش معلّمة ريفية ومناضلة في نقابة العمّال طوال أكثر من 70 سنة، وطُردت مراراً من عملها في التعليم والإدارة إمّا لأنّها كانت اشتراكية، وإمّا لأنّها لم تتّفق مع حكومة بيرون، وإمّا لأنّها كانت يهودية بكلّ بساطة. أضف أنّها في الـ 81 من عمرها في العام 1994، وبالرغم من تدهور صحّتها، عملت ممثّلة فدرالية في إصلاح الدستور الأرجنتيني مع اهتمام خاص بالتغيّرات في قانون التربية.

تطول قائمة أسماء المساهمين في المغامرة التربوية، لا سيّما أسماء الذين حاربوا في سبيل التغيّر الاجتماعي واغتالتهم قوّات الإرهاب الفعلية، إرهاب الدولة. بما أنّني أرجنتيني منفي من إحدى الأنظمة الدكتاتورية الأكثر إجراماً في المنطقة، أريد أن أكرّم أسماء المربّين المجهولين الذي قُتِلوا بسبب معتقداتهم أو ممارساتهم التربوية، أسماء المعلّمين الخفيين العاملين في الخنادق في بقاع الأرض الأكثر انعزالاً وخطورة، الذين ما كانوا ليحلموا حتّى بحضور مؤتمر مماثل للانخراط في مناقشات حيوية عن التربية. إنّهم يجعلون هذا العالم مكاناً أفضل، ويجعلون طلّابهم مواطنين أفضل.

بالإضافة إلى القادة الاستثنائيين، قدّم العالم الثالث أنظمة تربوية بدأت تُظهر علامات الاستقلالية، مشكّلة أنظمة تعليم وطنية جماعية على مستويات لم يسبق لها مثيل. فالتقارب أو التشاكل المؤسّسي وفق التعبير التنظيمي أدى إلى تحدّث محلّلين عدّة، لا سيّما أولئك المرتبطين بالمؤسّسية الجديدة، عن الثقافة العالمية.

في ظلّ الروحية المثالية السائدة في الستينات، ظهر جيل آخر من مطبّقي منهجية المقارَنة الذين سعوا إلى ابتكار رؤية بديلة عن التربية. وتضمّن ذلك انتقاداً للتقليد الوضعي لحقلنا المعرفي، وعنى أيضاً إعادة التفكير في أبعاد هذا الحقل المعرفي الذي يشتمل على علوم إنسانية واجتماعية، ودراسات مناطق، ومنهجيات متعدّدة، وميل إلى دراسة اللغات العامّية بمثابة شرط لا بدّ منه لتطوير علم شامل ومقارَن أو حتى لإجراء أبحاث اختبارية. وغنيّ عن القول إنّ هؤلاء المطبّقين لمنهجية المقارَنة الديمقراطيين الاجتماعيين كانوا ينتقدون الرأسمالية التي لا تعرف القيود.

لكنّني شخصياً لم أعتبر قط التربية الدولية والمقارَنة على أنّها حقل معرفي، بل أعرّفها بأنّها غطاء متداخل الحقول المعرفية وميدان متداخل الحقول المعرفية.

الجدير بالذكر أنّه، في فترة الستينات والسبعينات، تعرّض للنقد الكثير من التطوّرات النظرية والمنهجية السائدة في الجيل الماضي، بما في ذلك تدقيق في معدّلات العودة إلى الدراسات التربوية (هوس فعلي لدى جيل السبعينات والثمانينات وحتى التسعينات)، ودفاع عن خيارات جديدة مثل التعليم غير الرسمي والشعبي، والتعليم الثوري، وظهور التعدّدية الثقافية، وسأصف ذلك في عبارة واحدة معيداً صياغة ما قاله فريري وريكور: معرفيّة الشك.

فمعرفيّة الشك عبارة عن الشك دوماً في أنّ أيّ علاقة اجتماعية تتضمّن أمثلة عن السيطرة كما علّمنا فريري في *Pedagogy of the Oppressed*، ولكن أيضاً ألبرت ميمي، وفرانز فانون، وحركة الوعي السوداء مع فكر ستيف بيكو الفريد، أضف إليهم طبعاً الفيلسوف الفرنسي الأساسي بول ريكور الذي علّم طيلة سنوات في جامعة شيكاغو.

لم يكن قط جيل النقّاد هذا في التربية المقارَنة كثير العدد، وقد عاشوا فعلاً في حالة توتّر متصاعدة مع أخوتهم، الجيل التكنوقراطي الذي نشأ في ظلّ مؤسّسات النظام العالمي مثل البنك الدولي، ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وبعض الوحدات المتخصّصة في نظام الأمم المتّحدة. ولكن، مع أنّ هذه المؤسّسات لم تخترع النيوليبرالية، إلّا أنّها ساعدت على حمايتها باعتبارها المنطق المسيطر في الاقتصاد السياسي، والسياسات، والثقافة، ولا سيّما التربية.

ومع سقوط جدار برلين، فازت التكنوقراطية النيوليبرالية بمكان في مجالَي العلم والتربية وأصبحت "مجموعة نموذجية" *Modelo para Armar* كما يقول كورتازار. فهذا نموذج يفضّل تماماً حركة الخصخصة والاختبار الموحّد مع حركة بديهية من "المساءلة" وحالة التقييم.

يوشك جيل الستينات هذا على التقاعد أو أنّه قد تقاعد أصلاً في بداية القرن، فسيرته المهنية عاشت وهي تدمج مسألتَين ضاغطتَين مهمّتَين: فمن جهة، هذا الجيل يؤمن بإيديولوجية اجتماعية ديمقراطية قائمة على دولة الرفاه، وبالتالي أصبح هذا الجيل صرصاراً ثقافياً وتربوياً في التربية المقارَنة، شبيهاً بـ"الصرصار غريلو المتكلّم" في رواية "بينوكيو". ومن جهة أخرى، اختبر هذا الجيل منذ الثمانينات إيديولوجية تكنوقراطية ونيوليبرالية متنامية أصبحت مهيمنة ومعزّزة مع العولمة. وكان هذا التعايش الإيديولوجي غريباً، فإلى جانب تعايش الديموقراطيين والنيوليبراليين الاجتماعيين، جمع هذا الميدان عدداً لا يُحصى من منظورات أخرى تتضمّن اشتراكيين، وماركسيين، وتحرّريين، ومدرّسين نقديين، وحركات نسائية متنوّعة، وعلماء دراسات إثنية وعرقية، وأكاديميين في دراسات المناطق، ومفكّرين مرتبطين بجمعية النظرية النقدية، وعلماء يميلون إلى ميدان الأعمال.

أمّا العقد الأوّل ونصف العقد الثاني من القرن الجديد فيقدّمان لنا صورة معقّدة للغاية. فالتربية المقارَنة والدولية أُدخلت في الأكاديميات، لا سيّما في العالم الصناعي المتقدّم، لكنّها لا تتنامى في الجامعات. ونمو التوظيف في هذا الميدان المتداخل الحقول لا يطال الأكاديمية بل المؤسّسات الأخرى، بما فيها النظام العالمي المؤسّساتي للمؤسّسات الثنائية الأطراف والمتعدّدة الأطراف، ووكالات إدارة الدولة المحلّية والمناطقية المسؤولة عن الأبحاث والتخطيط في التربية، والحركات الاجتماعية عبر الوطنية، والمنظّمات غير الحكومية الوطنية وعبر الوطنية.

ليس الوقت وقت تشخيص أزمات الحضارات التي تمثّل مفترق طرق خطيراً ارتقبه غابريال غارسيا ماركيز في خطابه عند قبوله جائزة نوبل في العام 1982 لمّا قال:

"في يوم مثل هذا اليوم، قال أستاذي وليام فوكنر: "أرفض تقبّل نهاية الإنسان". وما كنت لأستحقّ الوقوف في هذا المكان الذي كان مكانه لو لم أدرك تماماً أنّ المأساة الجسيمة التي رفض الإقرار بها منذ 32 سنة، أصبحت الآن للمرة الأولى منذ بداية الإنسانية مجرّد احتمال علمي بسيط. وفي وجه هذه الحقيقة المهولة التي بدت بالتأكيد مثالية بحتة عبر الأزمنة البشرية، نحن، مخترعي الحكايات، نحن الذين قد نصدّق أي شيء، نشعر بحقّنا في تصديق أنّ أوان الانخراط في ابتكار المثالية المعاكسة لمّا يفت بعد: حياة مثالية جديدة وجارفة حيث لا يستطيع أيّ إنسان فيها اتّخاذ القرار عن الآخر حول طريقة موته، وحيث سيثبت الحب أنّه حقيقي والسعادة أنّها ممكنة، وحيث الأعراق المحكوم عليها بمئة سنة من الوحدة ستحظى أخيراً وإلى الأبد بفرصة ثانية على الأرض."

أنا أتبنّى كلمات غارسيا ماركيز هذه وأرجو أنّ مثاليته ستكون المصير الحتمي لمثالية التربية المقارَنة.

لكن ماذا تعلّمنا طوال هذه المئة سنة ونيف من التربية المقارَنة؟

لقد عبّر زميلي وصديقي روبرت أرنوف أفضل تعبير في مقدّمة كتابنا *The Dialectics of the Global and Local* : نحن تعلّمنا العمل في ثلاثة توجّهات واسعة تكمّل بعضها بعضاً.

أوّلاً، التوجّه العلمي الذي ساهم كثيراً في بناء النظريات وتعزيز المنهجيات المعرفيّة والعلمية في التربية المقارَنة. وقد ألهمت هذه المقاربة التربية عبر الحدود الوطنية وأحد نتائجها الأكثر بداهة، الدراسات، ما أدى إلى ابتكار قواعد بيانات طوليّة تسمّى اليوم مع التفخيم في مهننا: البيانات الضخمة.

وأمّا البُعد الثاني الذي دعاه أرنوف البُعد الواقعي، فهو كيف يسعنا اكتشاف ممارسات أخرى يمكن أن تُطبَّق في مجالاتنا؟ من خلال طريقة دعاها فيليب ألتباخ منذ سنوات كثيرة "الإقراض والاستعارة"، أي إقراض الممارسات والتقنيات التربوية واستعارتها. وهذا المفهوم ليس جديداً بل هو قائم منذ آلاف السنين. ولكن، اليوم فحسب يمكننا تغليف فكرة مماثلة في أحد أبعاد البوتقة المتداخلة الحقول. وقد ترافق هذا المفهوم مع فكرة "الممارسات الفضلى" أو الممارسات الجيّدة التي، إذا اقترنت بالسياق اقتراناً ملائماً، يمكن أن تساعد على تحسين الأنظمة في الدول أو المناطق الأخرى.

ونصل أخيراً إلى بُعد التربية الدولي، وهو بُعد عالمي بامتياز. فتدويل الممارسات التربوية صار استجابة للعولمة وإحدى ممارساتها المؤسّساتية الأكثر وضوحاً. وفي بُعد التدويل هذا، يتطلّع المرء إلى بناء وعي عالمي عن التضامن والسلام.

أودّ أن أصدّق أنّ هذا المنظور أو التوجّه الثالث، بالإضافة إلى تعزيزه انتشار التربية عبر الأوطان، يروّج الفهم المتبادل والمفهوميّة الفضلى بين المجتمعات والثقافات واللغات، ويمكن أن يساهم في صون السلام العالمي، والتربية للاستدامة، والتربية للمواطنة العالمية، كما يروّج هذا التوجّه الثالث تطوّر الوعي والفهم العالميَين.

في وجه هذه التقاليد والتعاليم، أيّ دور يؤدّيه المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارَنة؟

5. التربية المقارَنة والدولية ودور المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارَنة

إنّ النظر في تطوّر التربية المقارَنة والدولية في السنوات الخمسين الأخيرة يدعونا إلى طرح السؤال التالي: إلى أيّ حدّ يرتبط تطوّر التربية المقارَنة والدولية هذا بتاريخ "المجلس" ووضعه الراهن؟

تقول فرضيّتي العمليّة إنّ التداخل غير موجود فعلياً بين تاريخ "المجلس" وإنجازاته وتطوّره من جهة، والتطوّرات التي تشهدها التربية المقارَنة والدولية باعتبارها أحد الحقول المعرفيّة. إذا وجدنا بعض التقاطعية كما اقترحت زميلتي كيمبرلي دبليو كرينشو في جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس في فهم دراسة الفئات التحليلية في العلوم الاجتماعية، فيؤسفني القول إنّ هذا التقاطع بين "المجلس" والحقل المعرفيّ في الماضي هو في أفضل الأحوال هامشي أو ضئيل.

لكنّ السؤال التأسيسي عن هذا التحليل المقارَن لتطوّر التربية المقارَنة من جهة وتطوّر "المجلس" من جهة أخرى يجب أن يسأل كيف قد نشرح سبب وجود تطوّرات موازية كما يبدو بدلاً من تقاطعات غنيّة بين عمل "المجلس" وتطوّر التربية المقارَنة والدولية.

بالإضافة إلى ذلك، إذا ثبُتت صحّة هذه النظرية، فيجب أن يتركّز هدفنا المركزي مع قيادتنا الجديدة على طريقة عملنا نحو مستقبل جديد يستطيع فيه "المجلس" القيام بمساهمات أكثر وضوحاً وتميّزاً وإبداعاً في تطوّر الحقل المعرفيّ الذي يُفترض بنا أن نمثّله ونساهم فيه ونغذّيه.

فالقيادة الجديدة المؤلّفة من الدكتورة ندري آسي لاومبا بصفتها رئيسة، والدكتورة لوريت إي ميسيازيك بصفتها الأمينة العامّة، والدكتور كانيشكا بيدي بصفته أمين الصندوق، تتمتّع كفريق إنّما أيضاً كأفراد بموارد فكرية لامعة، بالإضافة إلى الوعي والخبرة في المجالات الثقافية والإثنية والعرقية والجندرية، والتنوّع اللغوي، والرؤية لما بعد الاستعمار، كي تحرص على أن يصبح "المجلس" بخطى ثابتة لاعباً ناشطاً في التوسّع مع مستويات جديدة وعالية من التفوّق في التربية الدولية والمقارَنة في العالم كلّه.

إذاً، بناء عليه، سيكون اختباراً أساسياً أن نسأل: ما هي مساهمات "المجلس" الفعلية في الجمعيات الأعضاء والتربية المقارَنة والدولية عموماً؟ وماذا يجب أن تكون المبادرات الجديدة في المرحلة الجديدة من مأسسة "المجلس" الذي اجتهدْتُ في تعزيزه، وإرساء الديمقراطية فيه، وتمهينه؟

أنا مقتنع بأنّ أفضل مساهمات التربية المقارَنة والدولية حتى الآن ظهرت في نطاقات أخرى وسياقات محلّية، وليس في نطاق "المجلس". ومؤسّستي التي هي قوّة نافذة حقيقية في التربية المقارَنة والدولية تزوّدنا بمثل.

فهذا "المجلس" يذكر مساهمات كبار الأساتذة الجامعيين في هذا الحقل المعرفيّ مثل توم لا بيل الاختصاصي في التعليم غير الرسمي والتربية الأميركية اللاتينية الذي حللت محلّه، وجون هوكينز الاختصاصي في التعليم العالي وتدويل التربية والتربية الأسيوية، وفال راست الاختصاصي في أوروبا الغربية والشرقية بالإضافة إلى مرحلة ما بعد الحداثة، والمرحوم دون ناكانيشي مقارناً أميركا اللاتينية وآسيا، والأعضاء الأحدث عهداً في قسم التربية المقارَنة: أديث موكودي أوموامي، اختصاصية في التربية الإفريقية؛ وريتشارد ديجاردين، اختصاصي في اقتصاديات التربية، وأوروبا الغربية والتعليم غير الرسمي. فهؤلاء الأشخاص مع استثناءات قليلة، فيما يرتقون بالتربية المقارَنة والدولية في الولايات المتّحدة ودولياً إلى مشارف جديدة، قد ساهموا دوماً تاريخياً في أعمال "المجلس" واللقاءات والمؤتمرات العالمية، علماً أنّهم زوّدوا جمعية التربية المقارَنة والدولية بحشد من الرؤساء.

وقد وصلت مساهمات التربية المقارَنة والدولية إلى مواقع مؤسّساتية ووطنية أخرى، لا سيّما في المجتمعات المقترنة "بالمجلس" التي تبرهن أنّ الأجزاء قد تكون أهمّ بكثير من الكلّ. فبالإضافة إلى المجتمعات العلمية والمهنية، تطوّرت التربية المقارَنة في الجامعات من خلال المقرّرات، ورسائل الدكتوراه، والأبحاث العلمية، والمؤسّسات الخاصّة مثل مؤسّسة فورد أو مؤسّسة سبنسر، أو/والوكالات الثنائية الأطراف والمتعدّدة الأطراف في النظام العالمي مثل البنك الدولي، ومنظّمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، والمؤسّسات الكندية والإسكندنافية التي تعزّز المساعدة الدولية للتربية، ومساهمة الولايات المتّحدة من خلال وكالة الولايات المتّحدة للتنمية الدولية.

حتى الآن، يساهم "المجلس" مساهمة علمية محدودة للغاية في الأبحاث والمنشورات العلمية، ويترك أثراً محدوداً في حياة الجامعات وربّما في حياة الجمعيات التي تشكّل مقوّمات "المجلس". ويمثّل هذا تأثيراً معدوماً تقريباً في عمليّات بناء السياسات العامّة العالمية في التربية، وحضوراً محدوداً، إذا تواجد أصلاً، في مؤسّسات الأمم المتّحدة، لا سيّما اليونسكو، بالرغم من أنّ "المجلس" هو منظّمة غير حكومية مرتبطة باليونسكو.

6. جهات فاعلة جديدة ومفاهيم جديدة وتحدّيات جديدة: إلى أين؟

اسمحوا لي أن أختم ببعض الاقتراحات حول السؤال التالي: إلى أين الآن؟

يجب أن يؤيّد "المجلس" المواقف المطروحة في منتدى التربية العالمي الذي عُقد في إنشيون في جمهورية كوريا من 19 إلى 22 أيار/مايو 2015، وأن يعتمد هذه المواقف. والجدير بالذكر أنّ عنوان هذا المنتدى كان: " تربية نوعيّة عادلة ودامجة، وتعلّم مدى الحياة للجميع بحلول العام 2030. تغيير حياة الناس من خلال التربية". وقد اعتمدت جمعية الأمم المتّحدة في أيلول/سبتمبر 2015 غالبية هذه المواقف.

نحن نتعهّد بأن يبقى التزامنا ثابتاً في مشاريع العدالة التحوّلية الهادفة إلى زعزعة عدم المساواة (أي تعزيز التحليلات بعد مقاربة أمارتيا سين واسمها "مقاربة القدرة" أو التوصيات المتعدّدة المنبثقة من توماس بيكيتي في *Capital in the Twenty First Century*).

أرجوكم أن تولوا اهتماماً خاصاً لاقتراح البابا فرنسيس *Laudato Si'* (التسبيح لك، حول العناية ببيتنا المشترك) دفاعاً عن البيئة. فتماشياً مع هذه الروحية، يجب على "المجلس" أن يعتمد نموذج أصول التربية البيئية المتعلّق بعمل المدرّسين النقديين، والمفهوم التربوي للتنمية المستدامة بمثابة إطار عمل يحفّز التحرّك لحماية البيئة.

افهموا تغيّرات تعدّدية الأقطاب في النظام العالمي في إطار نموذج جديد للعولمة تصبح الهجرة فيه سمة تحوّلية في الحقائق الاجتماعية.

وأرجوكم أيضاً أن تولوا الانتباه اللازم للكتابات الجديدة التي تبرز في إطار النظام العالمي لتحدّي الكتابات المهيمنة، لا سيّما القوى وراء فكرة تعليم المواطنة العالمية.

أما في إطار الأزمة الإنسانية الراهنة فمن الملحّ أن يعزّز "المجلس" حواراً شاملاً عن التربية من أجل السلام ضمن "المجلس" نفسه. دعوني أسترجع "البيان عن السلام" الذي كتبْتُه بعد أحداث كانون الثاني/يناير في العام 2015 في فرنسا، الذي يشكّل الوثيقة التأسيسية لفريق عمل التعليم من أجل السلام في "المجلس" بقيادة الأستاذَين الجامعيَين لينيت شولتز وكانيشكا بادي.

في الواقع، لقد صاغت جمعية الأمم المتّحدة في العام 2015 إجماعاً في الآراء اشتركت فيه أمم الكوكب بأسرها. ومن الضروري، بما أنّنا منظّمة غير حكومية مرتبطة باليونسكو، أن يترابط عملنا ترابطاً وثيقاً أكثر بنماذج الأمم المتّحدة عن التعليم من أجل السلام، والتربية من أجل التنمية المستدامة وتعليم المواطنة العالمية، مع الإقرار بأهمّية أجندة التنمية المستدامة للعام 2030 مع 17 هدفاً و169 غاية، وتنفيذ أبعادها الخمسة الرمزية التي تتضمّن الناس، والكوكب، والازدهار، والسلام، والشراكة.

بناء عليه، أقترح على "المجلس" المباشرة بحوار مهمّ عن التعليم من أجل السلام في سياق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030. وآمل من خلال إجراء هذا الحوار أن نتواصل مع جمعياتنا وتركيبتنا الدولية المتواضعة، بالإضافة إلى لجاننا الدائمة، فيتماشى عملنا أكثر فأكثر مع سياسات الأمم المتّحدة واليونسكو. في ما يلي مبادئ أساسية للمناقشة.

أوّلاً: لا يجدر بنا أن نكرّر إخفاقات الماضي، بل يجب أن نستغلّ هذه الفرصة من أجل بناء عالم أفضل من خلال مقاربات بديلة لتسوية النزاعات والسلام. ومع أنّ الحرب قد تبدو محتّمة أحياناً (فهي في النهاية واحدة من مسؤوليات الدول الأمم كما تحدّدها الفلسفة السياسية الغربية)، يجب أن ننظّم أنفسنا ضدّ رؤى السياسة الخارجية والاقتصاديات المستمرّة المزدهرة بسبب الحرب وأن نردع هذه الرؤى. ويجب أن نضغط على الحكومات لتبحث عن حلول سياسية ودبلوماسية للمشكلات العالمية. ولكن، إذا تعذّر إقناع إيديولوجيات مثل النازية والفاشية بالتخلّي عن طموحاتها العالمية، فيجب أن تنظّم الديمقراطيات في العالم استجابة معقولة تتفادى من خلالها الخسائر المدنية قدر الإمكان.

ثانياً: يجب أن ندعم ونوجّه بناء حركات التضامن العالمية التي تمّ تأسيسها على افتراض التصدّي للتمييز العرقي وكراهية الإسلام والإيديولوجيات المتطرّفة. ومن الضروري أن تتأسّس مجموعات تعلّم المجتمعات الاحترام المتبادل، والتعاطف، والامتيازات المتنوّعة، وتاريخ المجموعات المهمّشة، وتطوير المشاريع المسؤولة مجتمعياً واجتماعياً.

ثالثاً: يجب أن نستضيف مؤتمر منتدى اجتماعي عالمي في شمال إفريقيا وجنوب غرب آسيا يجمع مختلف علماء الدين، ومنظّمات المجتمع المدني، والقادة والناشطين الشباب وسواهم كي يعالجوا ويبتكروا، على نحو أساسي وشامل، إيديولوجيات جديدة مسالمة وسياسات اجتماعية يتردّد صدى صوتها مع صدى صوت هيكليات أصيلة ومعتقدات تتحدّى العنف.

رابعاً: يجب أن نضغط على الحكومات كلّها وعلى الأمم المتّحدة لمحاكمة جرائم الحرب أي المسؤولين عن فظائع من الأطياف السياسية كافة.

خامساً: يجب أن ندعم ونبني مساحات تستوعب فئة الشباب المحرومة والمهمّشة في أرجاء العالم للاستماع إلى أحزان هذه الفئة، وتمكينها من المساهمة في المجتمع، وتزويدها بأدوات لتسوية النزاعات، وحملها على المساهمة في معالجة المسائل الاجتماعية. ويجب أن نحرص على استعمال قوّة العقل والتربية للحؤول دون زيادة تطرّف الشباب من أتباع المنظورات الدينية والقومية، مانحين حياتهم معنى لم يجدوه في مكان آخر. أما الأهمّ فهو أنّه يجب أن تُقام حوارات مكثّفة حول التفسيرات العنيفة للإسلام عبر العالم، يقيمها علماء دين مسلمون يجب أن يردّوا على هذه التفسيرات العنيفة المسؤولة أيضاً عن الحروب الطاحنة بين المجموعات الدينية الإسلامية.

سادساً: يجب أن نتصدّى لاعتماد الحكومات سياسات قائمة على النيوليبرالية، ونطلب بدائل اقتصادية أكثر إدماجاً وأقلّ تدميراً للمجتمع والبيئة.

سابعاً: يجب أن ننقل رسالة إلى اليونسكو وهي حاجتها إلى مضاعفة جهودها لإقامة حوار حول النزاع والسلام في النظام العالمي ضمن حكوماتنا، والمنظّمات المجتمعية، والحركات الاجتماعية، والأحزاب السياسية، والمواطنين في العالم. ويجب أن ينشر "المجلس" عبر وسائل الإعلام المزيد من الحوار حول السلام، والمواطنة العالمية، والتربية من أجل التنمية المستدامة. ويجب أن نقدّم خدماتنا لتعزيز السلام مهما كان الثمن. فبهذه الطريقة وحدها قد نستطيع أن نروّج للحياة، والحرّية، والسعي إلى السعادة. فالسلام هو كنز الإنسانية ويجب أن نحافظ عليه مهما كان الثمن.

ثامناً: كي نسعى لتحقيق هذه الأهداف، يجب أن نباشر فوراً بحوار مؤسّساتي فيما بيننا حول كيفية تقديمنا المساعدة لتعزيز السلام العالمي.

تاسعاً: يحتّم علينا واجبنا، بصفتنا أعضاء في مجتمع "المجلس"، أن نساعد المربّين على توسيع فهمهم التنوّع، وبالتالي على ابتكار بيئة تعلّم أكثر إدماجاً للطلاّب جميعاً. فواجبنا هو مساعدة المربّين على توسيع منظورات الطلاب نحو إطار عمل أكثر شمولية وترابطاً، وهذا أمر أساسي في تقويض أسس الخطابات المهمّشة التي غالباً ما تتغلغل في مؤسّساتنا التربوية.

في "المجلس" مصدران للشرعية قد يشكّلان المساهمتَين الأساسيّتَين الأهمّ في الاختصاصات المتعدّدة المتعلّقة بميدان التربية الدولية والمقارَنة: المؤتمر العالمي للتربية المقارَنة المنعقد كلّ 3 سنوات، وارتباطنا كمنظّمة غير حكومية باليونسكو.

كي نقوّي شرعيتنا ونصبح على اتصال أفضل بالتطوّرات في التربية المقارَنة والدولية، يجب أن يرتبط "المجلس" بشكل وثيق أكثر بالتحوّلات في السياسات التربوية في النظام العالمي، لا سيّما لجهة لعب دور مهم وجدّي في أهداف التنمية المستدامة، وهي مبادرة من الأمم المتّحدة. بالطبع، سوف يكون من شأن ارتباطنا الأكثر حيوية ونشاطاً باليونسكو، أن يسهّل أعمال "المجلس" في هذا المجال.

دعوني أكرّر أنّ أهمّ مساهمة "للمجلس" في التربية المقارَنة والدولية تتمثّل في تنظيم المؤتمر العالمي للتربية المقارَنة كلّ ثلاث سنوات.

بعد المؤتمر العالمي السادس عشر للتربية المقارَنة في بكين، وفي المؤتمر العالمي الجديد الذي سينعقد في كانكون، المكسيك، نأمل أنّ تتواصل وتتقوّى التغيّرات التي تعزّزت في ظلّ إدارتي بحثاً عن المأسسة، والتمهين، والشفافية، والمداولة والتقييمات الديمقراطية. وأخصّ بالذكر أهمّية دور المكتب الذي سيعاد تفعيله بإذن من اللجنة التنفيذية بعد أن توقّف عن العمل طوال 15 سنة والذي سيساعد على الجواب عن السؤال الذي يميّز هذا الخطاب الرئيسي: ما هي مساهمات "المجلس" في ميدان متداخل الحقول مثل التربية المقارَنة والدولية، وكيف يمكن أن يساهم "المجلس" في التربية المقارَنة والدولية مساهمة أكثر فعّالية، وتحوّلية، وأكثر أخلاقية ومهنية من الناحية الفكرية؟ وماذا يجب أن يكون دور "المجلس" في معالجة المشكلات العالمية المتعدّدة الأوجه التي يواجهها العالم حالياً؟

أشكركم جزيل الشكر على حسن المتابعة.

Arnove, 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.

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 Misiaszek, Dr. Jason Dorio 和 Dr. Robert Arnove 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与比较教育。

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（Gauchoesque）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(Julious 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（Amlicar 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 Ziperovich 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的领域。

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。如果我没有意识到这一点， 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？

Arnove, 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.

Discours d'ouverture du XVI[e] Congrès mondial de l'éducation comparée, Beijing, août 2016

L'état de l'art dans l'éducation comparée et le WCCES à un carrefour du XXIe siècle

Carlos Alberto Torres[1]
Université de Californie à Los Angeles (UCLA)

Traduit par: Mahsa Bakhshaei, McGill University & UCLA

1. Liminaire

L'éducation comparée est née au crépuscule du 19[e] siècle et s'est consolidée comme discipline académique au XX[e] siècle. Pourtant, tout au long du 20[e] siècle, c'était une discipline relativement marginale, obscure et non conventionnelle qui a acquis un nouveau lustre et pertinence avec le début de la mondialisation.

Cette allocution offrira une analyse de quelles sont les contributions potentielles et les défis émergents de l'éducation comparée. Cet état de l'art de la discipline fera face aux rôles potentiels de la WCCES pour relever ces défis dans un monde de plus en plus interdépendant et dans le contexte d'un cadre professionnel institutionnel et diversifié plus complexe.

2. De la mondialisation à l'éducation comparée

L'éducation comparée et internationale est un domaine en perpétuelle transformation. Les multiples mondialisations ont eu un impact important sur le terrain et son orientation. J'ai écrit sur les différents visages de la mondialisation. La mondialisation prend des formes différentes et nous devrions vraiment parler des processus de mondialisation au pluriel - Il n'y a pas seulement une mondialisation globale, mais des mondialisations multiples avec de multiples visages.

Ici, nous voudrions attirer l'attention sur les formes prédominantes de la mondialisation. Une forme, souvent considérée comme la « mondialisation d'en haut », est encadrée par une idéologie du néolibéralisme et appelle à l'ouverture des frontières, à la création de multiples marchés régionaux, à la prolifération des échanges économiques et financiers à un rythme rapide et à la présence d'autres systèmes gouvernementaux que les états-nations. Sans aucun doute, la forme dominante de la mondialisation néolibérale a affecté les « réformes fondées sur la concurrence » transformant la politique éducative aux écoles ainsi qu'en enseignement supérieur.

[1] Je remercie Dr. Greg William Misiaszek, Dr. Jason Dorio, Jiang Jia, and Dr. Robert Arnovepour leurs précieux commentaires sur la précedente version.

Une autre forme représente l'antithèse de la première. Cette forme de mondialisation est souvent qualifiée de « mondialisation d'en bas » ou d'anti-mondialisation. Cette forme de mondialisation se manifeste surtout dans les individus, les institutions et les mouvements sociaux qui s'opposent activement à ce qui est perçu comme la mondialisation des entreprises. Pour ces individus et ces groupes, « aucune mondialisation sans représentation » est la devise. La troisième forme de mondialisation concerne davantage les droits que les marchés - la mondialisation des droits de l'homme. Il y a aussi une quatrième manifestation de mondialisation. Cette forme s'étend au-delà des marchés et, dans une certaine mesure, contre les droits de l'homme. C'est la mondialisation de la guerre internationale contre le terrorisme.

La cinquième forme de mondialisation est l'hybridité croissante qui entrecroise le monde. La sixième forme de mondialisation concerne les médias mondiaux; et finalement il existe une autre forme de mondialisation qui est liée aux principes de la société de la connaissance et de la société en réseau.

Toutes ces formes de mondialisation affectent profondément notre discipline. Il n'est pas surprenant que l'éducation comparée et internationale connaisse ce qui pourrait être perçu comme une crise d'identité. Qu'est-ce que l'éducation comparée et internationale réellement? Un champ d'expertise avec une méthode scientifique comparée comme celle que certains de nos prédécesseurs des premières décennies ont essayé d'établir à partir d'une orientation positiviste? Un domaine qui s'intéresse aux implications pratiques du prêt et de l'emprunt d'innovations dans les systèmes éducatifs? Un domaine qui s'intéresse à l'internationalisation de l'éducation et aux implications de l'éducation mondiale pour les citoyens du monde? Est-ce « tout ce qui précède » une réponse facile qui, en réalité, contribue à éviter les vraies questions? Je vais aborder certaines de ces questions ci-dessous.

Le champ a évolué à partir de ses débuts précaires et par la plupart des normes a progressé à l'échelle internationale avec un degré raisonnable d'institutionnalisation académique et respectabilité. En dépit des progrès, des questions perpétuelles sur l'identité continuent d'assiéger le terrain et beaucoup de ses praticiens. Si je peux lire ces situations à travers les lentilles de Marx, de nombreuses discussions dans l'éducation comparée montrent « la pauvreté de la théorie » sur le terrain.

Les débats sur la théorie et la méthode dans l'éducation comparée, au lieu de montrer les nouveaux progrès de la théorie et des méthodes, soulignent finalement la nécessité d'une meilleure définition intellectuelle du domaine et, en particulier, ce que l'on pourrait qualifier de meilleures méthodes d'enseignement, dans le commerce, mais aussi comme l'art de l'éducation comparée et internationale.

Les mondialisations ne nous donneront pas de réponses à ces questions. Plutôt, la mondialisation souligne la question de quel est l'avantage relatif de l'éducation comparée pour comprendre le contexte social changeant de l'éducation et certains des dilemmes séculaires de l'équité, de l'égalité et de la qualité de l'éducation dans le monde entier? Y a t-il une importance renouvelée de l'éducation comparée et internationale en tant que domaine de la recherche et de l'érudition avec l'interconnectivité croissante de toutes les sociétés? Cela ne signifie en aucun cas que la mondialisation nous a apporté un monde plus homogène; Le contraire pourrait également être vrai dans plusieurs domaines. En bref, si la mondialisation est avant tout une expression du capitalisme mondial régnant sur le monde, il y a assez de place pour la dissidence. De plus, il y a un processus diasporique de mouvements populaires et de renouveau culturel qui ne peut être facilement contraint à un mode de vie néolibéral unique, surtout quand la mondialisation néolibérale, plutôt que d'intégrer la majorité de la population du monde sur un pied d'égalité, la marginalise et l'appauvrit.

Si l'on était un provocateur, on pouvait se demander, est-ce que l'éducation comparée est un champ prêt à quitter ce créneau inconscient et confortable d'être une catégorie résiduelle de bourses qui intègre des savants et des technocrates de plusieurs disciplines avec une orientation internationale et comparative? L'éducation comparée n'est-elle plus simplement le reflet de personnes qui n'auraient peut-être pas trouvé un meilleur créneau professionnel, universitaire ou institutionnel ailleurs? Pourtant, comme je l'ai dit dans mon livre intitulé *Education, Power and Personal Biographies* que si nous rayons une théorie, nous trouvons une biographie, les biographies de nos prédécesseurs faisaient de l'éducation comparée une profession, une discipline et un champ établis. Il ne fait aucun doute que les éducateurs comparatifs ainsi que les perspectives d'éducation les plus critiques ont été aidés par le boom économique des années 50 et 60, la stabilité économique et l'institutionnalisation académique des sociétés capitalistes avancées. Ces considérations, conjuguées avec la poursuite de la construction des connaissances, plutôt qu'avec l'excellence, ont contribué à faire évoluer le terrain vers ce qu'il est maintenant.

Peu importe leur inconfort, les questions d'égalité, d'équité et de qualité de l'éducation sont des défis permanents pour l'éducation comparée parce que les questions d'identité ne disparaîtront jamais. Nous devrions rester orientés et sensibles aux nouvelles réalités historiques de son temps.

L'interdisciplinarité dans l'éducation et les sciences sociales a atteint un niveau jamais vu auparavant. Les contributions de l'éducation comparée et internationale apparaissent comme une condition préalable à toute analyse rigoureuse de la démocratie, de la citoyenneté et du multiculturalisme, pour ne citer que trois thèmes classiques qui devraient faire partie non seulement de notre boîte à outils théorique et méthodologique mais aussi de nos propres passions si nous voulons un meilleur monde, plus attentionné, plus juste et éthique et un développement durable.

Ce qui semble nouveau aujourd'hui, c'est que la mondialisation a catapulté le souci des dimensions internationales et comparatives dans l'éducation, dans la plupart des domaines d'expertise, bien au-delà de l'imagination des chercheurs, des défenseurs et des praticiens de l'éducation comparée. Pourtant, cette prise de conscience a un prix. L'effort pour savoir ce que sont les multiples mondialisations, quelles sont ses origines et ses implications pour l'éducation, juste pour parler de notre domaine, révèle une multitude de réponses, d'approches et d'analyses. Cependant, cet effort de compréhension jusqu'à présent manque de produits de recherche internationaux empiriques et comparatifs concrets. Dans un monde universitaire où il y a de moins en moins d'argent pour la recherche, c'est inquiétant.

Nous sommes donc arrivés à un cercle complet. La théorie limitée et la recherche empirique limitée viennent à bout du but de l'éducation comparée en tant que champ intellectuel pour l'analyse de la mondialisation et des mouvements anti-mondialisation. Alors que la mondialisation est annoncée par le néolibéralisme comme un nouveau modèle de relations sociales dans le monde entier, toutes les régions du monde, ou localités dans tous les pays, ne sont pas mondialisées de la même manière, de la même intensité et de la même direction. En outre, certaines régions (et certains systèmes éducatifs) ne sont pas globalisées.

Mais, bien sûr, la réponse aux implications de la mondialisation et des mouvements anti-mondialisation dépend toujours du cadre que nous utilisons pour les analyser. J'imagine qu'un expert de la Banque mondiale ou de l'OCDE et un paysan pauvre mais politisé du Movimento dos Sem Terra au Brésil peuvent envisager des processus de mondialisation avec des objectifs différents et des attentes radicalement différentes.

Il est vrai que les macro-récits ont été endommagés par la tempête postmoderniste et, selon certains, sont irréparables. Cependant, accepter que la réalité est tout simplement une construction sociale, et que toute construction sociale est aussi bonne que la suivante, ou que tout ce que nous sommes, faisons et luttons pour, sont des récits simplement construits marinés dans le tour linguistique pourraient être vu comme si nous les savants de l'éducation comparée avons accepté la défaite de la Raison.

Les multiples mondialisations apportent avec leurs bagages non seulement un nouveau défi et une crise pour l'éducation comparée comme un domaine. Le débat sur la mondialisation et la présence de mouvements anti-mondialisation nous offre également de nouvelles opportunités pour mener de sérieuses enquêtes interculturelles et comparatives sur la mondialisation dans l'éducation et ajusteent nos méthodologies et nos théories.

Pour relever ces défis, serons-nous en mesure de fournir une meilleure réponse à notre question perpétuelle qui sommes-nous, et quelles peuvent être nos contributions dans le domaine pour améliorer le monde? Je crains que ce n'est pas seulement une question d'apprentissage du métier de la recherche et des compétences d'enseignement. Une réponse cohérente à ces questions exige avant tout la vision, la sagesse, la générosité et la compassion.

Malheureusement, certains spécialistes de notre domaine, qui soutiennent encore dans leurs sous-textes, mais curieusement dans nombre de leurs déclarations ouvertes, les traditions colonialistes et impérialistes, et particulièrement beaucoup de gouvernements et d'institutions internationales et bilatérales, n'ont tout simplement pas ces ressources et ces valeurs.

3. Le voyage d'un théoricien critique en tant que président du WCCES

Je voudrais vous parler aujourd'hui en tant que président du WCCES ayant été élu démocratiquement par 2/3 des sociétés d'éducation comparée en juillet 2013 au XVe Congrès mondial des sociétés d'éducation comparée à Buenos Aires, Argentine, ma ville natale. C'est un grand honneur pour moi d'avoir été président et, dans cette allocution, j'aimerais partager avec vous quelques-uns de mes apprentissages dans le WCCES ainsi que plus de 40 ans de travail dans l'éducation à divers titres.

Lors de l'enquête sur l'état du WCCES, j'ai beaucoup voyagé, peut-être plus que les autres présidents. J'ai voyagé principalement avec mes propres fonds fournis par l'UCLA plutôt que d'utiliser les fonds limités du WCCES.

J'ai visité 17 sociétés dans six continents durant mon mandat. Mon voyage en tant que président et comme érudit est équivalent à de nombreux voyages dans le monde, considérant qu'un voyage autour de la circonférence de la Terre équivaut à 24901.55 miles ou si l'on compte que la planète Terre est un sphéroïde oblat, cela signifie que la Terre est Aplatis le long de l'axe de pôle en pôle, de sorte qu'il y ait un renflement autour de l'équateur. Ce renflement résulte de la rotation de la Terre et fait que le diamètre à l'équateur est de 43 kilomètres (27 mi) plus grand que le diamètre de pôle à pôle. Donc, selon l'endroit où j'ai voyagé, j'aurais parcouru une quantité différente de miles, c'est-à-dire entre 24901.55 à 27000 miles.

Il y avait une autre source d'apprentissage en travaillant avec le Comité Exécutif et avec le Bureau. La résolution des conflits ouvre des perspectives incroyables et stimule l'imagination créatrice.

Je parle aussi d'une vie consacrée à travailler dans l'éducation comparée, ayant rejoint le CIES en 1980 comme étudiant diplômé à l'Université de Stanford, devenir président du CIES au milieu des années 90, 10 ans après ma convocation du doctorat.

Cependant, je n'ai pas limité mon travail à l'éducation comparée et internationale, mais j'ai partagé mon travail académique avec d'autres domaines théoriques et empiriques tels que la sociologie politique de l'éducation que j'ai contribué à formuler dans les années 1980, les études sur la pédagogie critique de Paulo Freire, la théorie critique de Francfort en éducation et mon travail sur le multiculturalisme, la mondialisation, le nouveau sens commun et la formation du néolibéralisme en Amérique latine.

Je parle aussi comme professeur distingué d'éducation et président de l'UCLA-UNESCO dans l'apprentissage global et l'éducation à la citoyenneté mondiale. C'est un grand honneur d'être le titulaire de la première chaire UNESCO jamais acceptée par le système de l'Université de Californie. C'est grâce à la générosité des contribuables de la Californie que j'avais accès à chaque année de mon administration à la fermeture de 125,000 dollars de contributions institutionnelles de l'UCLA, ce qui m'a facilité mon dévouement au poste de président tout en enseignant et mener des recherches à l'UCLA. Ce financement a contribué au salaire de mon Adjoint, maintenant le Dr. Jason Dorio, que vous devez rencontrer pour les nombreux messages qu'il a distribués au cours des trois dernières années en mon nom.

Je parle comme un auteur prolifique dans mes domaines d'expertise. En particulier dans notre domaine, j'ai l'honneur de publier avec Robert Arnove en tant que rédacteurs de *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local,* maintenant avec Steven Franz dans sa quatrième édition avec des traductions en espagnol, portugais, chinois et autres langues. Ce livre, tel qu'indiqué par le thème de ce congrès mondial, est une référence dans la discipline.

Je parle aussi comme un intellectuel public intimement lié à la Théorie Critique de la Société, dans l'esprit de l'École de Francfort et de la Pédagogie Critique, dans l'esprit de Paulo Freire. J'imagine que les sociétés qui m'ont choisi pour présider le WCCES savaient que dans l'administration de ce conseil, en tant que théoricien critique, j'appliquerai les principes des théories construites dans les luttes pour la libération.

Peut-être que ceux qui ont lu mon travail comprennent que comme théoricien critique, nous ne pouvons pas séparer l'analytique de la normative. Par conséquent, les universitaires de ces traditions ne peuvent pas être des voyeurs observant la réalité avec sarcasme et ironie tout en jouissant de leurs propres privilèges, ou technocrates qui implacablement mettent en œuvre leurs modèles d'ingénierie sociale sans considérer les dommages qu'ils peuvent faire aux pays, les communautés et les individus.

Permettez-moi de dire que pour les théoriciens critiques de la société, la contradiction de la réalité nous fait mal, et c'est la raison pour laquelle nous enseignons, faisons des recherches et acceptons des responsabilités dans l'administration pour changer le monde pour le mieux et non pour le reproduire. De cette plate-forme institutionnelle et de ma propre voix, je veux offrir une courte perspective historique de l'éducation comparée et internationale et ensuite discuter du rôle et des responsabilités du Conseil des Sociétés d'Éducation Comparée pour l'avenir.

4. L'éducation comparée et internationale: un perspective historique bref

Nos prédécesseurs positivistes étaient obsédés par l'objectif de développer la méthode comparative et l'application de lois et de généralisations pour comprendre l'éducation. Bien que cette obsession ait été utile pour établir la discipline et institutionnaliser les cours dans les universités, la plupart d'entre eux n'ont pas réussi à lier ce champ émergent avec les discussions sur les fondements sociaux de l'éducation, particulièrement au premier quart du siècle dernier où John Dewey a vécu.

Dewey a passé un certain nombre d'années à étudier et à participer à des transformations éducatives d'ampleur. Dans sa longue et productive carrière universitaire, il a étudié et/ou visité des transformations éducatives dans le Mexique révolutionnaire, la première révolution sociale du XXe siècle, et les révolutions en Union Soviétique et en Chine, entre d'autres processus de transformation sociale.

Dans ma bien-aimée Amérique latine, je remarquerai qu'il n'y a pas encore eu une étude systématique des contributions de Domingo Faustino Sarmiento qui, déjà dans la première moitié du XIXe siècle, avait développé des contributions qui pourraient bien le qualifier de l'un des précurseurs de l'éducation comparée et internationale dans le monde entier.

Sarmiento était un homme aussi génial que controversé. Avec la publication de Facundo en 1845, Sarmiento a inauguré une tradition littéraire controversée mais importante qui, je le crois, est fondamentale non seulement de la littérature gauchesque (reflétant la mentalité du gaucho, un équivalent du cowboy américain) qui vient en partie de son argumentation sur les tensions entre civilisation ou barbarie mais de la littérature argentine en tant que telle.

Sarmiento était un voyageur exilé et invétéré qui a voyagé et a appris des autres, des activités que les Grecs ont définies comme le rôle du philosophe. Celui qui voyage et apprend, représente l'essence de la philosophie.

Entre 1845 et 1848, Sarmiento a visité l'Europe - au milieu des révolutions sociales que Marx étudia dans le Brumaire de Napoléon Bonaparte, et visita les États-Unis, où il se rendit dans 21 états et découvrit à Boston Horace Mann, alors surintendant de l'instruction publique de l'État du Massachusetts. C'est Horace Mann qui a offert à Sarmiento les principes du modèle d'éducation publique qu'il recherchait. Sarmiento, qui finit par devenir le 7ème président de l'Argentine, était un autodidacte qui cherchait le modèle approprié d'éducation pour le nouvel état-nation émergeant de l'Argentine postcoloniale.

Sarmiento a visité les États-Unis encore en 1865 en tant que ministre plénipotentiaire et ambassadeur extraordinaire aux États-Unis coïncidant avec la fin de la guerre civile et l'assassinat de Lincoln. Il a appris aux États-Unis que l'esclavage était une atrocité qu'il fallait éliminer et que l'égalité entre les sexes était indispensable à l'éducation pour la construction de la citoyenneté. Il a invité un grand nombre de femmes enseignantes à venir en Argentine pour enseigner, malgré le fait qu'elles étaient toutes protestantes et très probablement ne seraient pas bien reçues dans le pays catholique naissant.

Lorsque Sarmiento publia les fruits de ses voyages dans un livre intitulé *Popular Education* en 1849 et inventa l'éducation publique en Amérique latine, il devint à contrecœur un pratiquant d'une discipline inexistante: l'éducation comparée internationale.

Pour Sarmiento, l'éducation publique est la voie idéale pour éduquer les citoyens qui construiront l'État-nation. Dans *Popular Education* (1849), Sarmiento écrit que l'adoption d'une politique d'égalité est « la base de l'organisation sociale ». De plus, comme l'ont remarqué plusieurs commentateurs, Sarmiento, à l'instar des révolutions démocratiques du XIXe siècle, déclare qu'il est « Il faut que tout gouvernement fournisse une éducation aux futures générations parce que nous ne pouvons obliger tous les individus de la génération actuelle à recevoir préparation intellectuelle qui implique l'exercice des droits qui sont attribués à la citoyenneté. »

Ricardo Piglia, dans un beau texte intitulé *Notes on Facundo*, a canonisé Sarmiento comme l'un des premiers intellectuels dans l'éducation comparée. Pour Sarmiento, « savoir, c'est comparer, tout est logique s'il est possible de reconstituer les analogies entre ce que vous voulez expliquer et quelque chose déjà jugé et écrit » (p.17).

Pardonnez-moi pour cette apparente digression analytique, mais elle a semblé pertinente lors d'une réunion de spécialistes de l'éducation comparée et internationale plus encore quand une grande partie de l'histoire de l'éducation comparée a été racontée du point de vue du Nord global et non du Sud global.

A la deuxième étape, disons environ il y a cinquante à soixante-cinq ans, l'éducation comparée développe accompagnant la nouvelle vision qui propose une discipline relativement nouvelle de l'économie de l'éducation. C'est l'économie de l'éducation qui voit l'éducation non pas comme une dépense, mais comme un investissement qui paie largement dans la formation du capital humain.

Ce point de vue coïncide avec l'optimisme d'avoir vaincu le nazisme et les nouvelles perspectives démocratiques qui régneront dans les démocraties avancées du système mondial, en élargissant radicalement les possibilités d'éducation, l'accès et le financement qui ont un impact massif sur une grande partie du système mondial. L'UNESCO émerge comme une institution pour galvaniser la démocratie et les droits de l'homme et pour promouvoir les éléments clés de l'éducation et de la culture. Sans surprise, de nombreux étudiants en éducation comparée ont trouvé un emploi à l'UNESCO.

Cette génération de comparatistes s'est développée dans le contexte des premiers stades de la guerre froide à la fin de la Seconde Guerre Mondiale. Tant de ces contributions sont marquées par la lutte entre le monde capitaliste occidental dirigé par les États-Unis et les pays du bloc soviétique avec leur allégeance à un projet communiste. Il y a eu une tentative de confronter le communisme dans le Tiers-Monde, surtout si l'on considère le processus de décolonisation de l'Asie, de l'Afrique et de l'Océanie.

Comme la connaissance n'est pas unidirectionnelle, il y a eu cependant des influences importantes du Tiers Monde dans ces discussions, en particulier ce que l'on appelle plus tard l'épistémologie du Sud global. Par exemple, le travail politique et pédagogique de Ho Chi Minh : « Rappelez-vous, la tempête est une bonne opportunité pour le pin et le cyprès de montrer leur force et leur stabilité. » Confrontant le *Pedagogy of the Oppressed*, les contributions de Paulo Freire sont devenues universelles. L'œuvre de Julious Nyerere de la Tanzanie, l'une des figures les plus célèbres d'Afrique, la politicienne d'une grande intelligence et de principes encore plus solides, a inspiré des générations d'érudits dont nous, en Argentine, très attentifs au processus postcolonial en Afrique. Il était connu comme Mwalimu ou l'enseignant qui a une vision de l'éducation comme la logique de la possibilité.

L'Afrique nous a donné des figures emblématiques d'éducation et de libération sociale comme Nelson Mandela et Amilcar Cabral. Mandela qui a passé plus de deux décennies emprisonné comme un « terroriste » lors de sa libération a été l'architecte de la réconciliation en Afrique du Sud, ou Amilcar Cabral dont le livre du *Weapon of Theory* a influencé toute ma génération de militants et d'éducateurs en Argentine.

Les noms d'Evita, l'un des combattants les plus remarquables pour l'égalité des femmes en Amérique latine, ou Rosita Weinschebaum Ziperovich viennent à l'esprit. Rosita Ziperovich a travaillé comme enseignante militante syndicale pour plus de 70 ans. Elle a été renvoyée à plusieurs reprises de son travail d'enseignante et d'administratrice; Soit parce qu'elle était socialiste, soit qu'elle n'était pas d'accord avec le gouvernement péroniste ou simplement parce qu'elle était juive. À l'âge de 81 ans, en 1994, en dépit de sa santé défaillante, elle a travaillé comme représentante fédérale dans la réforme de la Constitution argentine avec un intérêt particulier dans les changements dans le droit de l'éducation.

La liste des personnes qui ont contribué à l'aventure éducative est très longue. Particulièrement des personnes qui ont combattu pour la transformation sociale et ont été assassinées par les

vraies forces de la terreur. En tant qu'un Argentin exilé de l'une des dictatures les plus meurtrières de la région, je veux honorer les noms des éducateurs invisibles assassinés pour leurs convictions ou leur pratique pédagogique. L'enseignant invisible qui travaille dans les endroits les plus reculés et les plus dangereux de la Terre et qui ne pouvait même pas rêver de venir à un congrès comme celui-ci pour s'engager dans des discussions critiques sur l'éducation. Ils font de ce monde un meilleur endroit et de leurs étudiants de meilleurs citoyens.

En plus des dirigeants extraordinaires, le Tiers Monde offrait des systèmes éducatifs qui commençaient à montrer des signes d'autonomie, constituant des systèmes nationaux d'éducation de masse à des niveaux sans précédent. La convergence ou l'isomorphisme institutionnel en termes organisationnels a conduit plusieurs analystes, en particulier ceux liés au néo-institutionnalisme à parler d'une culture globale.

Dans l'esprit utopique des années soixante, une autre génération de comparatistes a émergé cherchant à créer une vision alternative de l'éducation. Cela impliquait une critique de la tradition positiviste de la discipline. Il s'agissait aussi de repenser les dimensions de cette discipline englobant les sciences humaines, les sciences sociales, les études de régions, de multiples méthodologies et le goût pour l'étude des langues vernaculaires comme *sine qua* non pour développer une science globale et comparative ou même pour mener des recherches empiriques. Inutile de dire que ces comparatistes socio-démocrates ont critiqué le capitalisme sans entraves.

Personnellement, je n'ai jamais considéré l'éducation internationale et comparée comme une discipline. Je la définis comme un champ interdisciplinaire.

Dans les années soixante et soixante-dix, beaucoup de développements théoriques et méthodologiques dominants de la génération précédente ont été critiqués, y compris un examen critique des taux de retour à l'éducation (une véritable obsession de la génération des années 70, 80 et 90), de nouvelles options comme l'éducation non formelle et populaire, l'éducation révolutionnaire, le multiculturalisme, et dans un mot, une *épistémologie de la suspicion*, pour citer Freire et Ricoer.

L'épistémologie de la suspicion, il s'agit de toujours soupçonner que toute relation sociale implique des instances de domination comme nous l'a enseigné Freire dans le *Pedagogy of the Oppressed*, mais aussi Albert Memmi, Franz Fanon, le Mouvement de Conscience Noire avec la pensée unique de Steve Biko et bien sûr le philosophe français Paul Ricoer qui a enseigné pendant de nombreuses années à l'Université de Chicago.

Cette génération de critiques dans l'éducation comparée n'a jamais été très nombreuse et vivait en effet dans une tension croissante avec ses frères et sœurs, une génération technocratique qui a grandi sous l'ombre des institutions du système mondial comme la Banque mondiale, l'OCDE et certaines unités spécialisées de Le système des Nations Unies. Bien que ces institutions n'aient certainement pas inventé le néolibéralisme, elles ont contribué à l'abriter comme une logique hégémonique dans l'économie politique, la politique, la culture et en particulier dans l'éducation.

Avec la chute du mur de Berlin, la technocratie néolibérale a gagné une place dans les académies de science et d'éducation, devenant le *Modelo para Armar* comme le dirait Cortazar. C'est un modèle qui privilégie systématiquement un mouvement de privatisation et de tests normalisés avec un mouvement corollaire de « responsabilité » et d'évaluation.

Cette génération des années 60 est sur le point d'aller à la retraite ou a déjà pris sa retraite au début du siècle. Leurs carrières vivaient à cheval sur deux grandes souches. D'une part, ils croient en une idéologie socio-démocrate basée sur l'Etat providence. Ainsi, cette génération est devenue le culturel et éducatif 'talking grilo' de Pinocchio dans l'éducation comparée.

D'autre part, depuis les années quatre-vingt, ils ont connu une idéologie néolibérale technocratique croissante qui est devenue hégémonique et qui est encore renforcée par la mondialisation.

Il s'agissait d'une étrange cohabitation idéologique car, à part les socio-démocrates et les néolibéraux co-existants, le champ rassemblait une myriade d'autres perspectives, y compris les socialistes, les marxistes, les libertariens, les pédagogues critiques, les féministes de divers signes, les intellectuels liés à la théorie critique de la société et les intellectuels d'esprit d'entreprise.

La première décennie et demie du nouveau siècle nous offre un tableau très complexe. L'éducation comparée et internationale est installée dans les académies, en particulier dans le monde industriel avancé, mais elle ne se développe pas dans les universités. La croissance de l'emploi dans ce domaine interdisciplinaire n'est pas dans le milieu universitaire mais dans d'autres institutions, y compris le système institutionnel mondial des institutions bilatérales et multilatérales, les organismes locaux et régionaux de gestion de l'État chargés de la recherche et de la planification de l'éducation, les mouvements sociaux transnationaux et les ONG nationales et transnationales.

Ce n'est pas le moment de faire le diagnostic des crises des civilisations qui présentent des dangereuses traversées déjà prévues par Gabriel García Márquez dans son discours d'acceptation du Prix Nobel en 1982:

> “On a day like today, my master William Faulkner said, "I decline to accept the end of man". I would fall unworthy of standing in this place that was his, if I were not fully aware that the colossal tragedy he refused to recognize thirty-two years ago is now, for the first time since the beginning of humanity, nothing more than a simple scientific possibility. Faced with this awesome reality that must have seemed a mere utopia through all of human time, we, the inventors of tales, who will believe anything, feel entitled to believe that it is not yet too late to engage in the creation of the opposite utopia. A new and sweeping utopia of life, where no one will be able to decide for others how they die, where love will prove true and happiness be possible, and where the races condemned to one hundred years of solitude will have, at last and forever, a second opportunity on earth.”

J'espère que l’utopie de Garcia Marquez est un destin clair de l'utopie de l'éducation comparée.

Mais qu'avons-nous appris au cours de ces 100 ans d'éducation comparée?

Mon collègue et ami, Robert Arnove, l'a bien dit dans l'introduction de notre ouvrage *Comparative Education: The Dialectics of the Global and Local*, nous avons appris à travailler dans trois grandes orientations qui se complètent.

D'abord une orientation scientifique, qui a beaucoup contribué à la construction de théories et au renforcement des méthodologies épistémologiques et scientifiques dans l'éducation comparée. Cette approche a inspiré l'éducation transnationale et une de ses implications les plus évidentes les études, en créant des bases de données longitudinales qui sont maintenant appelées, avec la grandiloquence de nos professions - Big Data.

Il y a une deuxième dimension qu’Arnove a appelé Pragmatique. C'est-à-dire, comment pouvons-nous découvrir d'autres pratiques qui pourraient s'appliquer dans nos domaines? Ce que Phillip Altbach a appelé, il y a de nombreuses années, « prêter et emprunter »; C'est-à-dire prêter et emprunter des pratiques et des techniques éducatives. Ce concept n'est pas nouveau, il a des milliers d'années d'existence. Seulement maintenant nous pouvons encapsuler cette idée

dans une des dimensions de notre mélange interdisciplinaire. A cela s'ajoute l'idée de « bonnes pratiques » ou de bonnes pratiques qui, contextualisées de manière appropriée, peuvent être utiles pour améliorer les systèmes dans d'autres pays ou régions.

Enfin, il existe une dimension internationale de l'éducation; Une dimension éminemment globale. L'internationalisation des pratiques éducatives est devenue la réponse à la mondialisation et l'une de ses pratiques institutionnelles les plus évidentes. C'est dans cette dimension d'internationalisation qu'on peut aspirer à construire une conscience globale de solidarité et de paix.

Je voudrais croire que cette troisième perspective ou orientation, en plus de stimuler la transnationalisation de l'éducation, favorise la compréhension mutuelle et une plus grande intelligibilité entre les sociétés, les cultures et les langues, et peut contribuer à sauvegarder la paix mondiale, l'éducation pour la durabilité et l'éducation pour citoyenneté mondiale. Cette troisième orientation favorise le développement de la conscience et de la compréhension mondiales.

Face à ces traditions et apprentissages, quel est le rôle joué par le Conseil mondial des sociétés d'éducation comparée (WCCES)?

5. L'éducation comparée et internationale et le rôle des WCCES

Considérant l'évolution de l'éducation comparée et internationale au cours des cinquante dernières années, nous invitons à poser la question suivante: quelle partie de ce développement de l'éducation comparée et internationale a été liée à l'histoire et au statut actuel du WCCES?

Mon hypothèse de travail est qu'il n'y a pratiquement aucune interpénétration entre l'histoire, le fonctionnement et le développement du WCCES et les développements qui se produisent dans l'éducation comparée et internationale comme une discipline des disciplines. S'il existait une certaine intersectionnalité telle que suggérée par mon collègue de l'UCLA, Kimberlé W. Crenshaw, pour comprendre l'étude des catégories analytiques dans les sciences sociales, malheureusement, l'intersection entre le Conseil et la discipline dans le passé serait au mieux marginale ou ténue.

La question fondamentale de cette analyse comparative du développement de l'éducation comparée et du développement du Conseil devrait se demander comment on peut expliquer pourquoi il y a apparemment des développements parallèles plutôt que de riches intersections entre le travail du WCCES et le développement de l'éducation comparée et internationale.

De plus, si l'on peut démontrer que cette hypothèse est correcte, notre objectif central avec notre nouveau leadership devrait être de savoir comment pouvons-nous travailler vers un nouvel avenir dans lequel le WCCES apporte une contribution plus marquée, distincte et originale au développement de la discipline que nous sommes supposés représenter, contribuer et entretenir.

La nouvelle direction du Dr. N'Dri Assie Lumumba en tant que la Présidente, le Dr. Lauren I. Misiaszek comme la Secrétaire Général et le Dr. Kanishka Bedi, en tant que le Trésorier ont en tant qu'équipe mais aussi individuellement les brillantes ressources intellectuelles, ainsi que la culture, la diversité linguistique et la vision postcoloniale afin de veiller à ce que le WCCES devienne un acteur actif dans l'expansion avec des niveaux d'excellence nouveaux et supérieurs dans l'éducation internationale et comparée dans notre monde global.

Dans ces conditions, il sera essentiel de se demander quelles sont les véritables contributions du WCCES aux sociétés membres et à l'éducation comparée internationale en général et quelles

devraient être les nouvelles initiatives dans la nouvelle étape de l'institutionnalisation, de la démocratisation et de la professionnalisation du Conseil que j'ai essayé de promouvoir?

Je suis convaincu que jusqu'à présent, les meilleures contributions de l'éducation comparée et internationale ont eu lieu dans dans des contextes locaux, et non dans le cadre du WCCES. Ma propre institution, une véritable force motrice de l'éducation comparée et internationale, nous donne un exemple.

Les contributions de professeurs suivant sont remarquable : Tom La Belle - que j'ai remplacé après son départ - qui étudie l'éducation non-formelle et l'éducation de l'Amérique latine, John Hawkins qui étudie l'enseignement supérieur, l'internationalisation de l'éducation et l'éducation asiatique, Val Rust qui étudie l'Europe de l'Est ainsi que le postmodernisme, Don Nakanishi qui compare l'Amérique latine et l'Asie, et les nouveaux membres de notre division de l'éducation comparée, Edith Mukudi Omwami, un spécialiste de l'éducation africaine et Richard Desjardins, un spécialiste de l'économie de l'éducation et de l'éducation formelle.

Les contributions de l'éducation comparée et internationale ont traversé d'autres milieux institutionnels et nationaux, en particulier dans les sociétés associées au Conseil, démontrant que les parties peuvent être beaucoup plus importantes que l'ensemble. En plus des sociétés savantes et professionnelles, l'éducation comparée s'est développée dans les universités avec des cours, des thèses de doctorat et des recherches scientifiques, des fondations privées telles que la Fondation Ford ou la Fondation Spencer, ou des agences bilatérales et institutions multilatérales du système mondial comme la Banque Mondiale, l'OCDE, les institutions canadiennes et scandinaves qui font la promotion de l'aide internationale à l'éducation et la contribution des États-Unis via l'USAID.

Jusqu'à présent, le WCCES a une contribution scientifique très limitée à la recherche et aux publications scientifiques, a un impact limité dans la vie des universités et peut-être dans la vie des sociétés qui sont des composantes du Conseil. Cela représente un impact pratiquement nul dans la construction des politiques publiques mondiales dans le domaine de l'éducation et une exposition limitée aux institutions des Nations Unies, en particulier l'UNESCO, en dépit d'être une ONG associée à l'UNESCO.

6. Nouveaux acteurs, nouveaux concepts, nouveaux défis: Quo Vadis?

Permettez-moi de conclure avec quelques propositions d'où aller à partir d'ici.

Le WCCES devrait approuver et adopter les positions avancées lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Incheon, en République de Corée, du 19 au 22 mai 2015. Le Forum était intitulé *Equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030.Transforming lives through education*. La majorité de ces positions ont été adoptées par l'Assemblée des Nations Unies en septembre 2015.

Nous supposerons que notre engagement demeure ferme pour les projets de transformation de l'équité visant à contrer l'inégalité (c'est-à-dire à promouvoir les analyses suivant l'approche de la capacité d'Amartya Sen ou les nombreuses recommandations émanant de Thomas Piketty dans le *Capital in the Twenty First Century*).

S'il vous plaît porter une attention particulière à la proposition de *Laudato Si'* prononcée par le Pape Francis dans la défense de l'environnement. Dans cet esprit, le WCCES devrait adopter le paradigme de l'éco-pédagogie liée au travail des pédagogues critiques et le concept d'éducation pour le développement durable comme cadre d'action pour la protection de l'environnement.

Comprendre les transformations de la multipolarité dans le Système Mondial dans le contexte d'un nouveau modèle de mondialisation où l'immigration devient un caractère transformateur des réalités sociales.

Veuillez également accorder l'attention aux nouveaux récits qui émergent dans le contexte du système mondial pour contester les récits hégémoniques, en particulier les pouvoirs de l'idée d'éducation à la citoyenneté mondiale.

Dans le contexte de la crise actuelle de l'humanité, il est impératif que le WCCES encourage une conversation globale sur l'éducation pour la paix au WCCES. Permettez-moi de revenir au Manifeste pour la Paix que j'ai écrit après les événements de janvier 2015 en France, ce qui est le document fondateur de l'Équipe d'Éducation pour la Paix du WCCES sous les Chaires des Professeurs Lynette Schultz et Kanishka Bedi.

L'Assemblée des Nations Unies, en 2015, a formulé un consensus par toutes les nations du globe. En tant qu'une ONG associée à l'UNESCO, nous devons relier plus étroitement notre travail aux modèles de l'ONU pour l'éducation à la paix, à l'éducation au développement durable et à l'éducation à la citoyenneté mondiale, en reconnaissant l'importance du Programme de développement durable de 2030 avec 17 objectifs,169 cibles et 5 symbolique dimensions, les individus, la planète, la prospérité, la paix et le partenariat.

C'est pourquoi je propose au WCCES de commencer la grande conversation sur l'éducation pour la paix dans le contexte du Programme de développement durable de 2030. Pour mener à bien cette conversation, j'espère que nous pourrons toucher nos sociétés et notre modeste structure internationale, ainsi que nos comités permanents, ce qui rapprochera notre travail des politiques de l'U.N. et de l'UNESCO. Voici quelques principes clés de la discussion.

Premièrement, nous ne devons pas recourir à des échecs répétés du passé. Nous devons profiter de cette occasion pour un monde meilleur avec des approches alternatives à la résolution des conflits et à la paix. Bien que la guerre soit parfois inévitable (c'est en somme l'une des responsabilités des États-nations telle qu'elle est définie par la philosophie politique occidentale), nous devons organiser et arrêter les visions perpétuelles de la politique étrangère et des économies prospères. Nous devons faire pression sur les gouvernements pour qu'ils recherchent des solutions politiques et diplomatiques aux problèmes mondiaux. Mais si les idéologies comme le nazisme et le fascisme ne peuvent pas être persuadés d'abandonner leurs ambitions mondiales, les démocraties mondiales devraient organiser une réponse raisonnable en évitant autant que possible les pertes civiles.

Deuxièmement, nous devons soutenir et guider la construction de mouvements de solidarité mondiale fondés sur des prémisses qui contrecarrent le racisme, l'islamophobie et les idéologies extrémistes. Des groupes doivent être établis pour sensibiliser les communautés au respect mutuel, à l'empathie, aux divers privilèges, à l'histoire des groupes marginalisés et à l'esprit d'entreprise communautaire et socialement responsable.

Troisièmement, nous devrions organiser une conférence du Forum Social Mondial en Afrique du Nord et en Asie du Sud-Ouest qui rassemblera des spécialistes religieux, des organisations de la société civile, des leaders et des militants de la jeunesse et d'autres personnes pour aborder et organiquement et inclusivement créer de nouvelles idéologies pacifiques et politiques sociales qui résonnent avec des structures et des croyances autochtones qui défient la violence.

Quatrièmement, faire pression sur tous les gouvernements et les États-Unis pour qu'ils poursuivent des crimes de guerre pour les responsables d'atrocités de tous les côtés du spectre politique.

Cinquièmement, appuyer et construire des espaces pour les jeunes marginalisés dans le monde entier afin d'écouter leurs griefs, de promouvoir leur participation à la société, de fournir des outils pour résoudre les conflits et de les aider à aborder les questions sociales. Assurez-vous que nous utilisons le pouvoir de la raison et de l'éducation pour empêcher une radicalisation accrue de la jeunesse suivant des perspectives religieuses et nationalistes extrémistes donnant un sens à des vies qui ne trouvent aucun sens autrement. Mais surtout, des conversations intenses sur les interprétations violentes de l'islam devraient avoir lieu à travers le monde, menées par des savants islamiques qui devraient répondre à ces interprétations radicales responsables aussi bien des guerres intestines entre les groupes religieux islamiques.

Sixièmement, contrer l'adoption par les gouvernements de politiques néolibérales visant à trouver des alternatives économiques plus inclusives et moins destructrices sur les plans social et environnemental.

Septièmement, de faire savoir à l'UNESCO qu'il faut redoubler d'efforts pour faire entrer le dialogue sur les conflits et la paix dans le système mondial au sein de nos gouvernements, organisations communautaires, mouvements sociaux, partis politiques et citoyens du monde. Le WCCES doit présenter dans nos médias plus de dialogue sur la paix, la citoyenneté mondiale et l'éducation pour le développement durable. Nous devrions offrir nos services pour promouvoir la paix à tout prix. C'est seulement ainsi que nous pourrons promouvoir la vie, la liberté et la poursuite du bonheur. La paix est un trésor de l'humanité et nous devons la préserver à tout prix.

Huitièmement, pour atteindre ces objectifs, nous devrions commencer immédiatement une conversation institutionnelle entre nous sur la façon dont nous pouvons aider à la promotion de la paix dans le monde.

Neuvièmement, en tant que membres de la communauté du WCCES, il est notre devoir d'aider les éducateurs à compliquer leur compréhension de la diversité et à créer un environnement d'apprentissage plus inclusif pour tous les élèves. Aider les éducateurs à élargir les perspectives des étudiants vers un cadre plus global et interconnecté est essentiel pour déconstruire les discours marginalisant qui imprègnent souvent nos institutions éducatives.

Il y a deux sources de légitimité du WCCES et elles peuvent être leur contribution la plus fondamentale aux multiples spécialités du domaine de l'éducation comparée internationale: l'organisation tous les trois ans d'un Congrès mondial d'éducation comparée et notre association en tant qu'ONG à l'UNESCO.

Afin de renforcer notre légitimité et de mieux se rapprocher aux évolutions de l'éducation comparée et internationale, le WCCES devrait être plus étroitement lié aux transformations des politiques éducatives dans le système international, jouant en particulier un rôle majeur et sérieux dans les objectifs de développement durable, ce qui est une initiative des Nations Unies. Une association plus active et plus vitale avec l'UNESCO facilitera certainement les actions du WCCES dans ce domaine.

Permettez-moi de répéter que la contribution la plus importante du Conseil à l'éducation comparée et internationale est l'organisation, tous les trois ans, d'un Congrès mondial de l'éducation comparée.

Après le XVIe Congrès mondial de l'éducation comparée à Pékin et le nouveau Congrès mondial qui aura lieu à Cancun, au Mexique, nous espérons que les changements qui ont été promus sous mon administration en vue de l'institutionnalisation, de la professionnalisation, de la transparence et de la délibération démocratique renforcent. Il est particulièrement important que le Bureau autorisé par le Comité exécutif à être réactivé après quinze ans d'inopérabilité contribue à répondre à la question qui marque ce discours: Quelles sont les contributions du

WCCES à un domaine interdisciplinaire tel que l'éducation comparée et internationale? Comment le WCCES pourrait-il contribuer à l'éducation comparée et internationale dans une forme plus efficace, plus transformatrice, plus intellectuellement éthique et plus professionnelle? Quel devrait être le rôle du WCCES dans le traitement des problèmes mondiaux à multiples facettes auxquels le monde est actuellement confronté?

Merci beaucoup pour votre attention.

Arnove, 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.

Доклад для XVI Всемирного конгресса сравнительного образования, Пекин, август 2016

Сравнительное образование и WCCES на перекрестке 21 веке

Карлос Альберто Торрес[1]
Калифорнийский Университет, Лос-Анджелес (UCLA)

Преведено (translated by): Oleg I Gubin, Moscow State University

1. Посвящение

Исследования сравнительного образования появились в конце девятнадцатого века и трансформировались в академическую дисциплину в 20-м веке. Однако, на протяжении большей части 20-го века это была относительно маргинальная наука, которая приобрела ясные контуры и выразительность с наступлением глобализации.

Этот доклад укажет на достижения в сравнительном образовании и обозначит его проблемные поля. Яркие достижения сравнительного образования – это и вызов положению дел в WCCES, осуществляющим свою деятельность в условиях непрерывно усложняющейся институциональной взаимозависимости и разноликой профессиональной среды.

2. От глобализации к сравнительному образованию

Сравнительное и международное образование непрерывно развивается и трансформируется под воздействием разнообразных типов глобализации. Глобализация, о чём я неоднократно упоминал, принимает различные формы. Мы должны говорить о глобализации во множественном смысле, рассматривать её плюралистично. Происходит не только всеобщая глобализации. Глобализация многолика; она охватывает различные формы глобализации, которые нередко противостоят друг другу или же дополняют друг друга.

Обозначим преобладающие формы глобализации. Одна из таких форм – это «глобализацией сверху». Она обрамлена идеологией неолиберализма и призывает к открытию границ, созданию региональных рынков, распространению стремительных экономических и финансовых обменов, а также предполагает наличие – помимо наций-государств – других систем управления. Неолиберальная глобализация дала толчок так называемым "повышающим конкурентоспособность реформам," трансформирующим политику как в области K-12, так и высшего образования.

[1] Я благодарен доктору Грег Misiaszek, д-р Джейсон Dorio, Цзян Цзя, и д-р Роберт Арноув за ценные замечания к предыдущей версии.

Другая форма глобализации представляет собой полную противоположность первой. Эта форма глобализации часто описывается как «глобализация снизу» или анти-глобализация. Глобализация снизу в значительной степени проявляется у лиц, учреждений и общественных движений, активно выступающих против того, что воспринимается как корпоративистская глобализации. Для этих людей и групп «нет глобализации без представительства». Третья форма глобализации отдает приоритет не рыночной глобализации, глобализации прав и свобод человека. Четвертая форма глобализации – это глобализация международной борьбы с терроризмом. Она выходит за пределы рыночных отношений и прав человека. Пятая форма глобализации, проявляется в нарастающей гибридности и смешанности мирового порядка. Шестая форма глобализации – это глобальное медийное пространство или единые Глобальные Медия. И наконец, следует упомянуть глобализацию знаний и сетевого сообщества.

Все эти формы глобализации оказывают глубокое влияние – можно даже говорить о кризисе идентичности – на нашу дисциплину; заставляют переосмыслить, что на самом деле представляет собой сравнительное международное образование. Экспертиза на базе научного сравнительного метода – того, который наши предшественники позитивистской ориентации развивали десятилетиями? Или же это сфера практически ориентированных заимствований и перенесений инновационных образовательных моделей из одной системы в другую? А может быть это интернационализации образования и воздействие глобального образования на мировое сообщество граждан? Или же наша дисциплина объединяет всё вышеупомянутое? Ниже, я попробую ответить на ряд поставленных вопросов.

Наша дисциплина давно уже ушла от зыбких оснований и по всем признакам развивается интернационально, добилась значительной степени институционализации и признания. Несмотря на достигнутый прогресс, нас, включая практиков, продолжают мучать вечные вопросы об идентичности нашей дисциплины. Говоря языком Маркса, многие дебаты в сравнительном образовании указывают на «нищету теории». Тот факт, что в сравнительном образовании неоправданно доминируют разного рода дискуссии о теориях и методах, а не показательные прорывы-кейсы в развитии теории и методов, указывает на необходимость нового интеллектуального осмысления нашей предметной области. Это интеллектуальное осмысление должно проявляется в совершенствовании преподавания, научных исследованиях, выработке эффективной политики. А это все вместе взятое и образует красоту и искусство сравнительного международного образования.

Глобализаций не даст нам ответы на вопросы. Глобализация скорее высвечивает и заставляет задуматься, что дает сравнительное образование для понимания меняющегося социального контекста образования, а также понимания справедливости, равенства и качества образования в мире. Появляется ли – в связи с растущей взаимозависимостью обществ – нечто новое в сравнительном и международном образовании как области науки и исследований? Это никоим образом не означает, что глобализация привела к нас к более однородному миру. Более правильным будет утверждать обратное. Короче говоря, если глобализация является выражением глобального капитализма, правящего миром, то имеется достаточно оснований для инакомыслия и другого взгляда на глобальный капитализм. Более того, происходит диаспорный процесс народных движений и культурного обновления, которые не могут быть втиснуты в прокрустово ложе неолиберального, одной меркой предопределённого, образа жизни, особенно, когда неолиберальная глобализация, вместо включения в себя большинства населения мира на равных условиях, маргинализирует и обрекает на бедность эту большую часть.

Попробую задать провокационный вопрос: готово ли сравнительное образование выйти из уютной, но узкой ниши замкнутых на себя ученых и технократов, представляющих различные научные дисциплины, но объединенные международной и сравнительной исследовательской ориентацией? Продолжает ли сравнительное образование оставаться пристанищем для людей, которые не смогли найти для себя лучшую профессиональную, академическую или институциональную нишу в другом месте (или не были достаточно хороши, чтобы найти и проявить себя в других четко обозначенных дисциплинарных областях, особенно, в ранний период)? Как я уже говорил в своей книге под названием «Образование, власть и личные биографии», если мы вычистим из сравнительного образования теорию и оставим только биографию, то получится, что наша профессия, дисциплина и поле деятельности сравнительного образования будет соткано лишь из научных биографий наших предшественников. Нет сомнений в том, что педагогическое сообщество, увлечённое сравнительным образованием равно как и наиболее перспективные и критические направления сравнительного образования воспользовались благоприятными условиями для собственной академической институционализации, появившимися в период экономического бума 1950-х и 1960-х годов и экономической стабильности в развитых капиталистических странах. Эти обстоятельства, а не ощущение собственного превосходства, в сочетании с непрерывным накоплением знаний и привели к современному состоянию созданию нашей дисциплины.

Независимо от того удобно это или неудобно, вопросы равенства, справедливости и качества образования являются вечными для сравнительного образования, потому что это вопросы его предметной идентичности и они никуда и никогда не уйдут с повестки дня. Мы должны лишь ориентироваться и разумно их соотносить с новыми историческим реалиям времени.

Междисциплинарность в области образования и социальных наук достигла уровня не виданного прежде. Понимание значимости сравнительного и международного образования предваряет любой глубокий анализа демократии, гражданственности и мультикультурализма. Эти три классические тем, которые я привел в качестве примера, должны быть частью не только наших теоретических и методологических инструментов, но и наших собственных индивидуальных страстей и чувств, если мы желаем лучшего, более заботливого, более справедливого этического и устойчивого мирового порядка.

Глобализация подняла значимость международного и сравнительного образования выше самых смелых фантазии ученых и специалистов-практиков. Новые масштабы исследований сравнительного образования стоят недешево. Исследования всех форм глобализаций, их причин и последствия для образования, если говорить о нашей области, предполагает многообразие аналитических решений и подходов. Нам не достает конкретных эмпирических исследований и результатов и совместных международных сравнительных исследований. Это вызывающая беспокойство проблема академическом мира, где все меньше и меньше денег для исследований.

Таким образом, мы замыкаем круг. Проблемы с развитием теории усугубляются дефицитом качественных эмпирических исследований. Это, в свою очередь, является препятствием для дальнейшего развития сравнительного образования как интеллектуального проекта по анализу процессов глобализации и анти-глобализации равно как и общественных движений за глобальную социальную справедливость и равенство. Глобализация превозносится и подогревается неолиберализмом в качестве новой и всеохватывающей модели социальных отношений во всем мире. Однако,

отнюдь не все регионы в мире, подвержены глобализации в равной степени; существуют также различия в темпах формах глобализации. Кроме того, некоторые регионы (и образовательные системы) ещё не вовлечены в сферу глобализации.

Но, конечно же, ответы на последствия глобализации и антиглобалистских движений разнятся в зависимости того кто и как их анализирует. Я могу себе представить, что эксперт Всемирного банка или ОЭСР и вовлеченный в политику крестьянин-бедняк из движения безземельных крестьян в Бразилии, будут рассматривать процессы глобализации по разному и ожидать от глобализации радикально разных результатов.

Это правда, что «постмодернистский шторм» разрушил макро-нарративы, которые по мнению некоторых коллег уже не подлежат «ремонту». Тем не менее, признать, что реальность – это просто социальная конструкция, и что каждое такая конструкция также хороша, как и последующая; или всё, что все мы делаем и боремся за что-то – это просто сконструированные нарративы, замаринованные в лингвистическом повороте означает, что мы ученые-компаративисты действуем против Разума.

Многообразие глобализаций несет в себе новый вызов, если не кризис, для сравнительного образования. Дебаты по поводу глобализации и рост антиглобалистских движений заключают в себе и новые возможности для проведения серьезных межкультурных и сравнительных исследований о глобализации в образовании и оттачивают наши методологии и теории

Отвечая на эти вызовы, мы можем дать более верные ответ на вечный вопрос о том, кто мы, и каким может быть наш собственный вклад – *differentia specifica* – который обеспечивают педагоги сравнительного образования в дело улучшения миропорядка? Я боюсь, что это не вопрос об исследовании и научно-педагогических навыков. Последовательный ответ на эти вопросы требует, прежде всего, видение, мудрость, великодушие и сострадание.

К сожалению, некоторые ученые в нашей области, по-прежнему подспудно придерживаются колонизаторской и империалистической традиции.

3. Проповедник «критической теории» в качестве Президента WCCE

Я хотел бы поговорить с вами сегодня как президент WCCES, который был избран демократическим путем, получив голоса 2/3 обществ сравнительного образования в июле 2013 года на XV Всемирном конгрессе сравнительного образования обществ в моем родном городе Буэнос-Айресе. Быть Вашим Президентом – это большая честь, и в своем докладе я хотел бы поделиться с вами уроками, которые я усвоил для себя, работая WCCES, а также более чем 40 лет деятельности в сфере образования на разных позициях и должностях. Это сообщение о том, что я сделал и оставляю после себя и, что более важно, о будущем сравнительного международного образования и WCCES.

Чтобы понять для себя состояние дел WCCES, я много – возможно, больше, чем любой другой президент когда-либо – ездил и знакомился с положением дел в входящих WCCES сообществах сравнительного образования, встречался с их активистами, иногда выступал с докладами на их ежегодных собраниях. Я ездил в основном на средствами, предоставленными UCLA, чем а на средства WCCES. Во время моего пребывания в должности, я посетил 17 обществ на шести континентах. Мои путешествия как президента и как ученого эквивалентны множеству поездок вокруг земного шара.

Другой урок, который я для себя вынес связан с болезненными изменениями, направленными мною на институционализацию и профессионализацию WCCES и реакцией коллег на эти изменения. Разрешение конфликтов открывает невероятные перспективы и стимулирует творческое воображение.

Я говорю также о целой жизни, посвященной работе в сравнительном образовании. Вступив в CIES в 1980 году в качестве аспиранта в Стэнфордском университете, я стал Президентом CIES в середине девяностых годов, спустя лишь 10 лет после моего получения Ph.D. Однако я не стал замыкаться только в сравнительном и международном образовании и окунулся в восьмидесятые годы в другие теоретические и эмпирические исследования, а именно, по политическая социология образования, критической педагогике Пауло Фрейре, критической теория а-Франкфуртской школы, а также по культурному многообразию, глобализации, неолиберализма и нового здравого смысла и образования в Латинской Америке.

Я выступаю как почетный профессор образования и зав. кафедрой ЮНЕСКО в UCLA по изучению глобалистики и глобального гражданства. Это большая честь стать обладателем первой кафедры ЮНЕСКО в истории UCLA. Благодаря щедрости налогоплательщиков Калифорнии, администрация UCLA выделила мне 125000 долларов чтобы я мог совмещать исполнение обязанностей Президента WCCES с преподаванием и научной работой. Это финансирования способствовало позволило оплатить работу моего ассистента доктора Джейсона Дорио, которого Вы знаете и который помогал мне все эти три года.

Я выступаю как признанный автор многочисленных исследований в своей области знаний. Я имел честь быть редактором с Робертом Арноув сборника «Сравнительное образование: диалектика глобального и локального», которое теперь уже выходить с участием Стивена Франца в четвертом издании с переводами на испанский, португальский, китайскмй и другие языки. Эта книга, как это указывалось не раз на нашем Всемирного конгресса, является эталоном в нашей области дисциплине.

Я говорю также как публичный интеллектуал тесно связаный с критической теории общества в духе Франкфуртской школы, а также критической педагогики в духе Пауло Фрейре. Я полагаю, что сообщества, которые выбирали меня председательствовать в WCCES осознавали, что я как сторонник критической теории буду проводить в жизнь в WCCES принципы этой теории, провозглашающие борьбу за освобождение.

Те, кто читал мою работу наверное осознали, что сторонники критической теории не разделяют её аналитическую от нормативную составляющие. Поэтому исследователи-сторонники критической теории не могут уподобляться ни наслаждающимися своими привилегиями *voyeurs,* наблюдающими за реальностью с сарказмом и иронией, ни технократам, которые упорно реализуют свои модели социальной инженерии без учета ущерба, который они могут сделать для стран, коммьюнитей и отдельных лиц.

Позвольте мне сказать, что для критических теоретиков общества, противоречие действительности ударяют по нам очень больно; и это обуславливает то, что занимаемся образованием, ведем исследования и несем бремя административной работы, чтобы изменить мир к лучшему, а не воспроизводить его. С позиций этой институциональной платформы и от моего собственного имени, я хочу предложить Вашему вниманию краткую историческую перспективу сравнительного и международного образования, а затем, обсудить будущую роль и обязанности Совета обществ сравнительного образования.

4. Сравнительное и международное образование: краткая историческая перспектива

Наши предшественники-позитивисты были одержимы развитием сравнительного метода и применением законов и обобщений, чтобы понять образование. Эта навязчивая идея была полезна для развития нашей дисциплины и институционализации её учебных курсов в университетах. Однако в большинстве учебных курсов не удалось увязать преподавание с с дискуссиями о социальных основах образования первой четверти прошлого века, связанными идеями Джона Дьюи, который, к сожалению, не достатчно четко отнесен к отцам-основателям нашей дисциплины.

Дьюи провел несколько лет изучая масштабный преобразования в области образования и непосредственно участвуя в некоторых из них. В своей долгой и продуктивной академической карьере, он изучал или непосредственно наблюдал – среди других процессов социальной трансформации – преобразования образования в революционной Мексике, страной первой социальной революции XX века, а также в ходе революций в Советском Союзе и Китае,

Отмечу, что в моей любимой Латинской Америке до сих пор не проведено систематическое изучение вклада Доминго Фаустино Сармьенто, который уже в первой половине девятнадцатого века высказал масли, которые вполне могут поставить его в ряды предшественников сравнительного и международного образования во всем мире.

Сармьенто был гениальным и противоречивым. Публикацией «Факундо» в 1845 году, Сармьенто положил начало важной литературной традиции не только *gauchoesque* литературы (отражающий менталитет гаучо – эквивалента американского ковбоя), которая отчасти является ответом голосом в дискуссии о напряженности в отношениях между цивилизацией или варварства, но всей аргентинского литературы как таковой.

Сармьенто был отрешенный от обычной жизни и заядлый путешественник. Он много странствовал и учился у других, то есть вел образ жизни деятельности, которые когда-то греки отводили философу. Ведь путешествия, странствия и познания и соответствуют сущности философии.

Между 1845 и 1848 годами Сармьенто посетил Европу, эпицентр социальных революций, которые Маркс описал «В восемнадцатом брюмере Наполеона Бонапарта», затем – Соединенные Штаты, где он побывал в двадцати одном штате и где в Бостоне познакомился с Хорасом Манном, в последующем суперинтендантом народного образования штата Массачусетс. Именно Хорас Манн изложил Сармьенто принципы той модели народного образования, которую он искал для себя. Сармьенто в итоге стал седьмым президентом Аргентины. Это был человек, добившейся всего сам, и самоучка, находившийся в поисках модели образования для пост-колониальной Аргентины, новой развивающейся нации-государства.

Сармьенто вернулся в Соединенные Штаты в 1865 году в качестве чрезвычайный и полномочный посла Аргентины. Его возвращение совпало с окончанием гражданской войны и убийством Линкольна. В Соединенных Штатах он осознал, что рабство – это зверство, которое необходимо устранить с лица земли, и что гендерное равенства можно достигнуть с помощью образования, которое – в свою очередь – является необходимым условием институционализации гражданства. Он пригласил большое количество женщин-учителей приехать в Аргентину, чтобы принять участие в образовательном процессе. И это, несмотря на то, что все они были протестами и

могли натолкнуться на неприятие в глубоко католической стране. Политические и педагогические странствия Сармьенто совпали по времени с общественно-политическими бурями своего времени.

Когда Сармьенто опубликовал в 1849 году плоды его странствий и изысканий в книге под названием «Народного образования» в 1849 году и положил начало системе государственно-публичного образования в Латинской Америке, он стал, не осознавая того, практиком ещё не существующей дисциплины: международное сравнительное образование.

Для Сармьенто система государственно-публичного образования является идеальной моделью образования граждан, которым предстоит строить свое национальное государство. В труде «Народное образование» (1849), Сармьенто пишет, что адаптация политики равенства является "основой социальной организации." Более того, как это было отмечено его комментаторами, Сармьенто – в прямом соответствии с лозунгами демократических революций XIX века – утверждал, что "обязанность каждого правительства обеспечить образование для будущих поколений, потому что мы не можем оставить настоящее поколение без интеллектуальной подготовки, которая включает в себя обеспечение прав гражданина." (rights that are attributed to citizenship.")

Претерпев и увидев воочию антиинтеллектуальную гегемонию в своей стране, он однозначно и четко заявил, что "без образования нового поколения, все недостатки, которыми страдает наша нынешняя организация, будут продолжать существовать" (стр. 26).

Прекрасная работа Рикардо Пиглия «Заметки о Факундо» канонизировали Сармьенто в качестве одного из первых интеллектуалов сравнительного образования. Для Сармьенто, "знать это сравнить. Все, имеет смысл, если можно реконструировать аналогии между тем, что вы хотите объяснить и чем-то другим, что уже написано и обсуждается" (стр. 17).

Прошу меня простить за аналитическое экскурс в литературное наследие Сарамьенто. Но мне показалось уместным это сделать на собрании специалистов в области международного сравнительного образования, значительная часть истории которого не совсем оправдано – и на это указывает литературное наследие Сармьенто – с глобальным Севером, а не глобальным Югом.

Второй этап в развитии сравнительного образования начался предположительно пятьдесят или шестьдесят пять лет назад. Сравнительное образование сопряженно развивается с экономикой образования – относительно новой дисциплины, которая рассматривает образование оптимистично: не с затратной точки зрения, а в качестве инвестиционной составляющей, окупающейся в виде формирования человеческого капитала.

Источник оптимизма был в том, что, победа над нацизмом открыла дорогу для новых демократических перспектив в развитых странах, которые подразумевали расширяющиеся возможности для получения образования, включая его доступное финансирование. ЮНЕСКО выступает в качестве института продвигающего как демократию и права человека, так и образование и культуру. Не удивительно, что немало выпускников университетов с дипломами сравнительного образования связали свою профессиональную жизнь с работой в ЮНЕСКО.

Компаративисты этого поколения развивались не только под воздействием окончания Второй мировой войны и победы над нацизмом, но и под влиянием ранних стадий холодной войны. На развитие компаративного образования оказало влияние борьба

между западным капиталистическим миром во главе с США и странами советского блока с их приверженностью коммунистическому проекту. Была также попытке противостоять распространению коммунизма в странах третьего мира, включая процессы деколонизации Азии, Африки и Океании.

Позволю себе философское отступление. Познание – это не однонаправленный процесс. Возможно поэтому, в дискуссии сравнительном образовании начинают отчетливо звучать влиятельные голоса из стран третьего мира, наративно объединенные в известную нам эпистемологию глобального Юга. Среди этих голосов следует отметить политические и педагогические труды Хо Ши Мина. Отмечу его проницательное метафорическое утверждение: "Помните, что шторм является хорошей возможностью для сосны и кипариса, чтобы показать свою силу и их стабильность." В Бразилии Пауло Фрейре бросает ставший универсальным вызов педагогике угнетенных. Вспомним труды Джулиуса Ньерере из Танзании, одного из самых известных деятелей Африки, политика большого ума и автора новых основополагающих принципов, вдохновивших целые поколения ученых, включая нас в Аргентине – стране, которая близко восприняла пост-колониальные процессы в Африке. Ньерре был известен как Мвалиму (Mwalimu) или Учитель, который рассматривает образование с позиций логики возможностей.

Африка дала нам таких знаковых деятелей образования и социального освобождения, как Нельсон Мандела и Амиркал Кабрал. Мандела, который провел более двух десятилетий в заключении как «террорист», после своего освобождения стал архитектором примирения в Южной Африке. Амирал Кабрал опубликовал книгу «Оружие теории», которая оказала большое влияние повлияли на моё поколение активистов и педагогов в Аргентине.

Если говорить об Аргентине, нельзя не упомянуть Роситу Вейншенбаум Зиперович или Эвиту, ставшую одним их известных борцов за равенство женщин в Латинской Америке. Более семидесяти лет Росита Зиперович работала сельским учителем и профсоюзным активистом. Её многократно увольняли как с педагогической, так и административной работы за социалистические взгляды, несогласие с перонистским правительством или просто, потому что она была еврейкой. Но она не сдавалась. В 1994 году восьмидесятилетняя Росита участвовала, несмотря на ее ухудшающееся здоровье, в качестве федерального представителя в конституционной реформе и добивалась изменения закона об образовании.

Можно продолжить список людей, которые внесли свой вклад в развитие образования. Среди них немало тех, которые боролись за социальные преобразования стали жертвами настоящего террора – государственного терроризма. Будучи аргентинцем и изгнанником одной из самых кровожадных диктатур в регионе, я хочу почтить имена неизвестных нам учителей-педагогов, убитых за свои убеждения или их прогрессивную педагогическую практике. Я хочу напомнить вам о тех неизвестных нам учителях, которые работают в глубинке, самых опасных и отдалённых уголках местах Земли, и которые не мог даже мечтать, что бы приехать на конгресс подобный нашему и участвовать в критические дискуссии об образовании. Они делают этот мир и своих учеников лучше.

Вместе с выдающимися экстраординарными лидерами, страны третьего мира добились беспрецедентной автономности массового образования. Если говорить о глобальной культуре, конвергенция или институциональный изоморфизм породили на свет целую группу аналитиков, приверженных неоинституциональному напрвлению.

В шестидесятых годах, в соответствии с царившим тогда духом утопизма, проявилось новое поколение компаративистов, стремившихся создать альтернативное видение образования. Критики позитивистских основ вела к переосмыслению всей дисциплины сравнительного образования, его связи с гуманитарными науками, общественными науками, страноведением, разного рода методологиями, а также изучением местных языков и диалектов в качестве непременного условия для разработки комплексной и сравнительной науки, включая проведение эмпирических исследований. Само собой разумеется, эти компаративисты социал-демократические толка были критически настроены по отношению к безудержному и нечем не ограниченному капитализм.

Лично я никогда не рассматривал международное и сравнительное образование в качестве отдельной и обособленной дисциплины. Если говорить метаморфично, я сравниваю свой предмет с междисциплинарным декоративным покрывалом, а если говорить точнее, с междисциплинарным полем, охватывающим множество областей науки.

В шестидесятые и семидесятые годы многие из доминирующих теоретических и методологических разработок предыдущего поколения были подвергнуты критике, в том числе критическое рассмотрение темпов возвращения к исследованиям самого образовательного процесса (настоящая одержимости поколения семидесятых, восьмидесятых и даже девяностых годов), сопровождавшееся аргументами в пользу неформального и народного образования, революционного воспитания, формирующейся мультикультурализма, что вполне вписывалось – говоря перефразированным языком Пауло Фрейре и Пола Рикора – в *эпистемологию подозрений*.

Гносеология подозрения подразумевает, что любые социальные отношения всегда включает в себя доминированиея. Об этом нам всегда напоминает не только Фрейре «В педагогике угнетенных», но и Альберт Мемми, Франц Фанон, Стив Бико – лидер южно-африканского Движения Черного Сознания и, конечно, признанный французский философ Поль Рикор, преподававший в течение многих лет в университете Чикаго.

Это сравнительно немногочисленное поколение критически настроенных личностей в сравнительном образовании находились в состоянии растущей напряженности со своими братьями и сестрами по перу из среды технократов, выросших под сенью таких глобальных институтов, как Всемирный банк, ОЭСР и некоторых специализированных подразделений Организации Объединенных Наций. Эти учреждения, конечно, не изобрели неолиберализм, но стали его удобным приютом его гегемонистской логики в политической экономике, политике, культуре и, особенно, в области образования.

С падением Берлинской стены неолиберальная технократия оккупировала академии наук и институты образования и привнесла в образование, говоря ярким языком известного аргентинского писателя Хулио Кортасара, свою *модель сборки (modelo para armar)*. Эта модель, привнесенная в образование, уповает на его приватизацию и делает упор на стандартизированное тестирование, подотчетность и эвалюирование.

Это технократическое поколение шестидесятых либо уже на пенсии или на выходе на пенсию. Это было колеблющееся и вовлеченное в двойную игру поколение. С одной стороны, оно верило в социал-демократической идеологию и социальное, а точнее, вэлферное государство. С другой стороны, с восьмидесятых годов оно испытало на себе гигемонистское давление технократический неолиберальной идеологии, позиции которой только укреплялись по мере расширения глобализации.

Это было довольно необычное и странное идеологическое сожительство, Кроме сосуществовавших социал-демократов и неолибералов, в сравнительном образовании активно работали носители других нарративов: социалистических, марксистских, либертарианских, критической педагогики, феминистских, этнических, региональных, критической теории общества и про-бизнес.

Первый и полтора десятилетия нового века предлагает нам оче сложную картину. Сравнительные и международное образование устанавливается в академиях, особенно в развитых промышленных странах мира, но он не растет в университетах. Рост занятости в этой междисциплинарной области не в научных кругах, но и в других учреждениях, в том числе глобальной институциональной системы двусторонних и многосторонних учреждений, местных и региональных учреждений государственного управления, ответственных за исследования в области образования и планирования, транснациональных общественных движений, а также национальных и транснациональных НПО,

Это не время, чтобы сделать диагноз кризисов цивилизаций, представляет собой опасные пересечения дорог, уже Габриэль ожидаемых Гарсиа Маркес в своей речи, взявшей на Нобелевскую премию в 1982 году, когда он сказал:

> "В такой день, как сегодня, мой господин Уильям Фолкнер сказал:" Я отказываюсь принять конец человека ". Я бы упасть недостойно стоять в этом месте, которое было его, если бы я не был в полной мере осознает, что колоссальная трагедия, он отказался признать тридцать два года назад не сейчас, впервые с начала человечества, не более, чем просто научная возможность. Столкнувшись с этой удивительной реальности, что, должно быть, казалось простым утопию через все человеческое время, мы, авторы сказок, которые считают, что угодно, считают себя вправе полагать, что это еще не слишком поздно, чтобы участвовать в создании противоположной утопии , Новый и подметание утопии жизни, где никто не сможет решать за других, как они умирают, где любовь будет подтвердятся и счастье быть возможно, и где рас приговоренные до ста лет одиночества будет иметь, наконец и навсегда , второй возможности на земле ".

Я делаю эти слова лить Гарсиа Маркеса и надеюсь, что его утопия явная судьба утопии сравнительного образования.

Но то, что мы узнали за эти 100 с лишним лет сравнительного образования?

Мой друг и коллега Роберт Арноув хорошо сказал во введении к нашей книге сравнительного образования: диалектика глобального и локального мы научились работать в трех основных направлениях, которые дополняют друг друга.

Во-первых, научной ориентации, которые внесли большой вклад в построении теорий и укрепить гносеологических и научных методологий в сравнительном образовании. Такой подход вдохновил кросс-национального образования и один из его наиболее очевидных последствий для исследований, создание продольных баз данных, которые теперь называются, с высокопарностью наших профессий - Big Data.

Существует второй аспект, который называется Арноув прагматический. То есть, как мы можем обнаружить и другие методы, которые могут применяться в наших областях? То, что Филипп Альтбах назвал много лет назад кредитование и заимствования "; т.е. кредитовать и заимствовать и образовательных практик и технологий. Эта концепция не нова, она имеет тысячи лет существования. Только

теперь мы можем инкапсулировать такую идею в одном из аспектов нашего междисциплинарного плавильный котел. Наряду с этим приходит мысль о «лучших практик» или передовой практики, которые надлежащим образом контекстуализированного, может быть полезным для улучшения систем в других странах или регионах.

Наконец, существует международный аспект образования; измерение, которое является в высшей степени глобальный характер. Интернационализация образовательных практик стала ответом на глобализацию и одним из наиболее очевидных институциональных практик. Именно в этом измерении интернационализации, что один может стремиться построить глобальное сознание солидарности и мира.

Я хотел бы верить, что эта третья перспектива или ориентации в дополнение к форсировать транснационализацией образования, способствует взаимопониманию и большей разборчивости между обществами, культурами и языками, и может внести свой вклад в сохранение мира во всем мире, образование в интересах устойчивого развития и образования для глобальное гражданство. Эта третья ориентация способствует развитию глобального осознания и понимания.

Столкнувшись с этими традициями и Усвоение, какова роль Всемирного совета обществ сравнительного образования?

5. Сравнительное и международное образование и роль WCCES

Учитывая эволюцию сравнительного и международного образования в течение последних пятидесяти лет приглашает нас задать следующий вопрос: сколько из этого развития сравнительного и международного образования был связан с историей и текущего состояния WCCES?

Моя рабочая гипотеза состоит в том, что практически не существует взаимопроникновение истории, разработок и развития WCCES и событий, происходящих в сравнительном и международном уровнях образования в качестве дисциплины дисциплин. Если бы существовала некоторые межсекторальности как это было предложено моим коллегой UCLA Kimberlé W. Креншоу в понимании изучение аналитических категорий в социальных науках, к сожалению, что пересечение между Советом и дисциплины в прошлом было бы в лучшем случае маргинальным или разреженной.

Основополагающий вопрос этого сравнительного анализа развития сравнительного образования и развития Совета должны задаться вопросом, как мы можем объяснить, почему, по-видимому существуют параллельные разработки, а не богатых пересечений между работой WCCES и развития сравнительного и международного образования.

Кроме того, если эта гипотеза может быть доказана правильно, наша центральная цель с нашим новым руководством должно быть, как мы можем работать в направлении нового будущего, в котором WCCES делает более выраженными, четкие и оригинальный вклад в развитие этой дисциплины, что мы должны представляют собой, способствуют и воспитания.

Новое руководство доктора Н'Дри Assie Лумумбы в качестве президента д-ра Лорен I. Misiaszek в качестве Генерального секретаря, и д-р Kanishka Беди, казначеем есть в команде, но и в индивидуальном порядке блестящие интеллектуальные ресурсы, а также культурных, этнических, расовых и гендерных чувствительности и опыт,

разнообразие языка, и постколониальный видение, чтобы убедиться, что непротиворечиво WCCES становится активным игроком в расширении с новыми и более высоким уровнем знаний международного и сравнительного образования в нашем глобальном мире.

В этих терминах, то это будет существенным упражнение, чтобы спросить, каковы реальные вклады WCCES в обществах пользователя и международного сравнительного образования в целом и каковы должны быть новые инициативы в новом этапе институционализации, демократизации и профессионализации Совета, что я пытались продвинуть?

Я убежден, что до сих пор лучшие вклады сравнительного и международного образования имели место и в других районах и в местных условиях, а не в царстве WCCES. Мое собственное учреждение, истинный электростанцией в международном сравнительном и международном образовании, дает нам пример.

Замечательные общеизвестны вклад старших преподавателей в дисциплине, как Том La Belle изучения неформального образования и Латинской Америке образование, которого я заменил в качестве преподавателя после того, как он ушел, Джон Хокинс изучает высшее образование, интернационализацию образования и азиатского образования, Val Ржавчина изучения Западный и Восточной Европы, а также постмодернизма, покойный Дон Наканиши сравнение Латинской Америки и Азии, а также новых членов нашего сравнительного отдела образования, Edith Mukudi Omwami специалист по африканского образования и Ричард Дежарден специалист по экономике образования, Западной Европы и не -formal образование, при приеме сравнительного и международного образования в Соединенных Штатах и на международном уровне на новую высоту, за немногими исключениями когда-либо участвовал в исторически WCCES деловых, встреч и всемирных конгрессах, хотя они предоставили множество президентов CIES.

Вклад сравнительного и международного образования прошел через другие институциональные и национальных местах, особенно в обществах, связанных с Советом демонстрации того, что части могут быть гораздо более важным, чем в целом. В дополнение к научной и профессиональные общества сравнительного образования разработаны в университетах с курсов, докторских диссертаций, а также научно-исследовательские, частные фонды, такие как Фонд Форда или Spencer Foundation, или / и двусторонних учреждений и многосторонних институтов мировой системы, как Всемирный банк , ОЭСР, канадские и скандинавские институты, способствующие международной помощи на образование, а также вклад Соединенных Штатов через USAID.

WCCES имеет до сих пор весьма ограниченный научный вклад в исследование и научные публикации, ограниченное влияние в жизни университетов и, возможно, в жизни общества, которые являются компонентами Совета. Это представляет собой практически нулевое влияние в конструкциях глобальных государственной политики в области образования, а также ограниченное воздействие, если любое присутствие в учреждениях ООН, в частности ЮНЕСКО, несмотря на будучи Associated НПО ЮНЕСКО.

6. Новые актеры, новые концепции, новые вызовы: Quo Vadis?

В заключение позвольте мне с некоторыми предложениями, куда идти отсюда.

WCCES должен одобрить и утвердить позиции передовых в Всемирном форуме по образованию, который проходил в Инчхоне, Республика Корея, 19-22 мая 2015 года Форум под названием равноправный и инклюзивный качественного образования и обучения на протяжении всей жизни для всего 2030.Transforming живет за счет образования, Большинство из этих позиций были приняты Ассамблеей ООН в сентябре 2015 года.

Мы будем предполагать, наша приверженность остается неизменной для акций трансформационных проектов, направленных на подрыв неравенства (т.е. поощрение анализа следующие возможностей подход Амартия Сена или многочисленных рекомендаций, вытекающих из Пикетти в капитал в двадцать первом веке).

Пожалуйста, обратите особое внимание на предложение Laudato Si "(Хвала вам-по уходу за наш общий дом), вынесенному Франциск в защиту окружающей среды. В этом духе WCCES должен принять парадигму эко-педагогики, связанной с работой критических педагогов, а также концепцию образования для устойчивого развития в качестве основы для действий в защиту окружающей среды.

Понимание преобразования многополярности в мировой системе в контексте новой модели глобализации, где иммиграция становится преобразующее характер социальной реальности.

Просьба также обратить должное внимание на новых нарративов, которые возникают в контексте глобальной системы, чтобы бросить вызов гегемонистские нарративы, особенно полномочия идеи глобального гражданского образования.

В контексте нынешнего кризиса человечества, крайне важно, что WCCES способствует всесторонний разговор о воспитании в духе мира в WCCES. Позвольте мне вернуться к манифесту за мир, который я написал после событий в январе 2015 года во Франции и является основополагающим документом об образовании Целевой группы WCCES мира по Chairships профессоров Линетт Шульца и Kanishka Беди.

Ассамблея ООН в 2015 году сформулировал консенсуса построенную всеми странами земного шара. В качестве ассоциированных НПО ЮНЕСКО, нам нужно более тесно связать свою работу с моделями мира ООН образования, образования в интересах устойчивого развития и глобального гражданского образования, признавая важность 2030 года Повестки дня по устойчивому развитию с 17 целей и 169 целей и реализации его символическое пять размеры, включая людей, планеты, благополучия, мира и партнерства.

Поэтому я предлагаю к WCCES, чтобы начать большой разговор о воспитании в духе мира в контексте Повестки дня 2030 года по устойчивому развитию. Для того, чтобы осуществить эту беседу, я надеюсь, мы можем обратиться к нашим обществам и нашей скромной международной структуры, а также наших постоянных комитетов, приносящих нашу работу более тесно связаны с политикой U.N. и ЮНЕСКО. Какие следуют некоторые ключевые принципы для обсуждения.

Во-первых, мы не должны прибегать к повторению ошибок прошлого. Мы должны использовать эту возможность для лучшего мира с альтернативными подходами к разрешению конфликтов и мира. Хотя война может быть иногда неизбежны (это все-таки одна из обязанностей национальных государств, как это определено западной политической философии), мы должны организовать против и остановить постоянные видения внешней политики и экономики, которые процветают на войне. Мы должны оказывать давление правительства добиваться политических и дипломатических решений глобальных проблем. Но если идеологий, как нацизм и фашизм не может

убедить отказаться от своих глобальных амбиций, мировые демократии должны организовать разумный ответ, избегая как можно больше жертв среди гражданского населения.

Во-вторых, мы должны поддерживать и направлять построение глобальных движений солидарности, которые основаны на помещениях, борьбе с расизмом, исламофобией и экстремистским идеологиям. Группы должны быть созданы для ознакомления общин взаимного уважения, сопереживания, различные привилегии, истории маргинальных групп, а также сообщества и социально ответственного предпринимательства.

В-третьих, мы должны провести конференцию Всемирный социальный форум в Северной Африке и Юго-Западной Азии, которая объединяет различные религиозные ученые, организации гражданского общества, молодежных лидеров и активистов, а также других людей для решения и органически и включительно создают новые мирные идеологий и социальной политики, которые резонируют с коренными структурами и верований, которые бросают вызов насилию.

В-четвертых, давление все правительства и U.N. преследовать военные преступления для лиц, ответственных за зверства со всех сторон политического спектра.

В-пятых, поддержка и создание пространства для бесправных и маргинальной молодежи по всему миру, чтобы выслушать их обид, дать им возможность участвовать в жизни общества, предоставляет инструменты для разрешения конфликтов, и иметь их вклад в решение социальных вопросов. Убедитесь в том, что мы используем силу разума и образования для предотвращения дальнейшей радикализации молодежи следующие экстремистские религиозные и националистические перспективы придает смысл жизни, которые не находят никакого смысла иначе. Но самое главное, интенсивные разговоры о насильственных толкований ислама должно происходить через мир, проводимый исламскими учеными, которые должны ответить на эти радикальные интерпретации, а также ответственность за усобиц между исламскими религиозными группами.

В-шестых, принятие контр правительств неолиберальной политики, основанной искать экономические альтернативы, которые являются более широким и менее социально и экологически разрушительным.

В-седьмых, передать ЮНЕСКО, что они должны удвоить свои усилия по установлению диалога о конфликте и мира в мировой системе внутри наших правительств, общественных организаций, общественных движений, политических партий и граждан мира. WCCES нужно отличать в наших СМИ о расширении диалога мира, глобального гражданства и образования в интересах устойчивого развития. Мы должны предложить свои услуги по обеспечению мира любой ценой. Только таким образом мы сможем продвигать жизнь, свободу и стремление к счастью. Мир является достоянием человечества, и мы должны сохранить его любой ценой.

Восемь, добиваться этих целей, мы должны немедленно начать институциональную разговор между нами, как мы можем помочь в продвижении мира во всем мире.

Девять, как члены сообщества WCCES, это наша обязанность, чтобы помочь педагогам осложняют их понимание разнообразия, а затем создать более инклюзивной среды обучения для всех студентов. Оказание помощи педагогам расширить студенческие перспективы к более глобальной и взаимосвязанном структурой, которая имеет важное значение в деконструкции маргинализацией дискурсы, которые часто проникают в наши учебные заведения.

Есть два источника легитимности WCCES и они могут быть их наиболее фундаментальный вклад в нескольких специальностей области международного сравнительного образования: организация каждые три года на Всемирный конгресс сравнительного образования, и наша ассоциация в качестве неправительственной организации ЮНЕСКО.

Для того, чтобы усилить нашу легитимность и стать более тесно связаны с событиями в сравнительной и международного образования, WCCES должны быть связаны более тесно с преобразованиями образовательной политики в международной системе, в частности, играет важную и серьезную роль в интересах устойчивого целей развития, которые являются Инициатива ООН. Более активные и жизненно ассоциация с ЮНЕСКО, безусловно, облегчит действия WCCES в этой области.

Позвольте мне повторить, что самый важный вклад Совета сравнительному и международного образования является организация каждые три года Всемирный конгресс сравнительного образования.

После XVI Всемирный конгресс сравнительного образования в Пекине, и в новом Всемирном конгрессе, который пройдет в Канкуне, Мексика, мы надеемся, что те изменения, которые были продвинуты под моей администрацией, добивающейся институционализации, профессионализации, прозрачности и демократического обсуждения и оценки будут продолжаться и укреплять. Особое значение имеет роль Бюро, который был уполномочен Исполнительным комитетом будет возобновлена после того, как был неработоспособным в течение 15 лет, поможет ответить на вопрос, который отмечает этот лейтмотив: Каковы вклады WCCES в междисциплинарной области, такие как сравнительное и международное образование. Как WCCES могло бы способствовать сравнительному и международному образованию в более эффективной, преобразующей, а также более интеллектуально этической и профессиональной форме? Какой должна быть роль WCCES в решении многогранных глобальных проблем, что в мире в настоящее время сталкивается?

Спасибо вам большое за ваше внимание.

Arnove, 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.

Discurso de apertura del XVI Congreso Mundial de Educación Comparada, Beijing, Agosto de 2016

Estado del arte en la Educación Comparada y el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (CMSEC/WCCES) en la encrucijada del siglo XXI

Carlos Alberto Torres[1]
Universidad de California, Los Angeles (UCLA)

Traducción por: Armando Alcántara, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

1. Preámbulo

La Educación Comparada surgió en el ocaso del siglo XIX y se consolidó como disciplina académica en el siglo XX. Sin embargo, a lo largo de ese siglo fue un campo relativamente marginal, oscuro y no convencional que adquirió un nuevo lustre y relevancia con el inicio de la globalización.

Este discurso ofrece un análisis de lo que son las contribuciones potenciales y los desafíos emergentes de la Educación Comparada. Este estado del arte de la disciplina confrontará los papeles potenciales del CMSEC/WCCES (World Council of Comparative Education Societies) para plantear estos retos en un mundo cada vez más interdependiente y en el contexto de un escenario profesional más complejo y diverso desde el punto de vista institucional.

2. De la Globalización a la Educación Comparada

La educación internacional y comparada es un campo en incesante transformación. Las múltiples globalizaciones han tenido un impacto muy fuerte en el campo y en su orientación. He escrito antes acerca de las diferentes fases de la globalización. Ésta toma formas diferentes y realmente deberíamos hablar de proceso de globalización en plural pues no existe una sola globalización que lo abarque todo sino múltiples globalizaciones y múltiples fases.

Queremos aquí llamar la atención a las formas predominantes de la globalización. Una forma que es vista como la "*globalización desde arriba*", se enmarca en la ideología del neoliberalismo y convoca a la apertura de las fronteras, la creación de múltiples mercados regionales, la proliferación de acelerados intercambios económicos y financieros, y la presencia de sistemas de gobierno distintos a los estados-nación. Sin duda alguna, la forma dominante de

[1] Agradezco al Dr. Greg William Misiaszek, al Dr. Jason Dorio, Jiang Jia, y a el Dr. Robert Arnove por sus valiosos comentarios a la versión previa.

la globalización neoliberal ha afectado las "reformas basadas en la competencia", transformando la política educativa en la educación básica y en la educación superior.

Otra forma de la globalización es una antítesis de la primera. Esta modalidad se describe con frecuencia como la "*globalización desde abajo*" o anti-globalización. Se manifiesta en gran medida en los individuos, instituciones y movimientos sociales que se oponen de manera activa a lo que se percibe como globalización corporativa. Para estos individuos y grupos su lema es "no hay globalización sin representación". Existe una tercera forma de globalización que pertenece más a los derechos que a los mercados—la *globalización de los derechos humanos.* Hay también una cuarta manifestación de la globalización, que se extiende más allá de los mercados y que de alguna manera se opone a los derechos humanos. Es la *globalización de la guerra internacional contra el terrorismo.*

Una quinta forma de globalización consiste en la *creciente hibridación que atraviesa el mundo.* Otra modalidad es la que se observa en los *medios masivos de comunicación e información a nivel global.* Y finalmente existe una forma de globalización conectada con los principios de la sociedad del conocimiento y la sociedad red.

Todas estas modalidades de la globalización están afectando profundamente nuestra disciplina. No es de sorprender que la educación internacional y comparada esté experimentando lo que pudiera percibirse como una crisis de identidad. ¿Qué es en realidad la educación comparada? ¿Un campo de conocimiento especializado con un método científico comparado como el que alguno de nuestros predecesores en las primeras décadas trató de establecer con una orientación positivista? ¿Es un campo interesado en las implicaciones prácticas del pedir y tomar prestado en términos de las innovaciones entre sistemas educativos diversos? ¿Un campo comprometido con la internacionalización de la educación y las implicaciones de la educación global para la ciudadanía mundial? ¿Son "todos los anteriores", como lo señalan algunas encuestas, una respuesta fácil que en realidad ayuda a evitar las cuestiones reales? Plantearé algunos de estos aspectos más adelante.

El campo ha evolucionado desde sus precarios inicios y para la mayor parte de los criterios de medición, ha progresado internacionalmente con un grado razonable de institucionalización y respetabilidad académicas. A pesar de ese progreso, algunas preguntas expresadas en forma permanente acerca de la identidad continúan acosando al campo y a muchos de sus practicantes. Si pudiera leer estas situaciones a través de los lentes de Marx, varias discusiones en la educación comparada mostrarían la "pobreza de la teoría" en este campo.

Más que mostrar los nuevos progresos teóricos y metodológicos, los debates sobre la teoría y el método dentro de la educación comparada subrayan, en última instancia, la necesidad de una mejor definición intelectual del campo y, particularmente, para lo que pudiera denominarse como los mejores modos de enseñar, investigar y elaborar políticas, no sólo en los intercambios sino también en el estado del arte de la educación internacional y comparada.

Las globalizaciones no nos proporcionarán respuestas a estas interrogantes. Más bien, la globalización destaca y desafía al campo a responder la cuestión de ¿cuál es la ventaja relativa de la educación comparada para entender el cambiante contexto social de la educación, y algunos de lo seculares dilemas de equidad, igualdad y calidad de la educación alrededor del mundo? ¿Existe una renovada importancia de la educación internacional y comparada como campo de investigación e indagación con la creciente interconectividad del conjunto de las sociedades? Esto de ninguna manera implica que la globalización nos haya traído un mundo más homogéneo; lo contrario también puede ser verdad en varios aspectos. En resumen, si la globalización es en gran parte una expresión del capitalismo global que domina el mundo, hay espacio suficiente para disentir. Además, existe un fenómeno de diáspora de los movimientos

de gente y una renovación cultural que no pueden ser fácilmente forzados a entrar en un estilo de vida que sea igual para todos, especialmente cuando la globalización neoliberal, más que incorporar a la mayor parte de la población mundial en términos de igualdad, la margina y empobrece.

Si fuera un provocador podría preguntar si la educación comparada, como campo, está lista para dejar ese nicho cómodo e inconsciente que significa ser una categoría residual en la investigación que incorpora a académicos y tecnócratas provenientes de diversas disciplinas con una orientación internacional y comparada. ¿No es ya más la educación comparada un simple reflejo de la gente que no puede haber encontrado un mejor nicho profesional, académico o institucional en otro lugar (o que no fue lo suficientemente capaz para hacerlo en otros campos disciplinarios, particularmente en los inicios de la disciplina)? Aunque como lo dije en mi libro *Educación, Poder y Biografías Personales* (*Education, Power and Personal Biographies*), si escarbamos en una teoría encontramos una biografía: las biografías de nuestros antecesores hicieron de la educación comparada una profesión, una disciplina y un campo establecido. No hay duda que los educadores comparativistas así como la mayor parte de las perspectivas críticas en educación tuvieron el apoyo del "boom" económico de los años 50 y 60, y de la consecuente estabilidad económica y la institucionalización académica de las sociedades capitalistas avanzadas. Estas circunstancias, junto con la continua construcción del conocimiento, más que la pura excelencia, ayudaron a convertir el campo en lo que es ahora.

Sin importar qué tan incómodas puedan ser, las cuestiones de igualdad, equidad y calidad de la educación son desafíos permanentes para la educación comparada porque constituyen aspectos de su identidad que nunca se alejarán. Debemos permanecer orientados y sensibles a las nuevas realidades de nuestro tiempo.

La interdisciplinariedad en la educación y en las ciencias sociales ha alcanzado un nivel nunca antes visto. Las contribuciones de la educación internacional y comparada se presentan como una precondición para cualquier análisis riguroso de la democracia, la ciudadanía y el multiculturalismo, sólo por citar tres temas clásicos que deberían ser parte, no solamente de nuestra caja de herramientas teóricas y metodológicas, sino de nuestras propias pasiones individuales si es que deseamos un mundo más humano, más justo, más ético y con mayor desarrollo sostenible.

Lo que parece ser novedoso hoy en día es que la globalización ha catapultado la preocupación por las dimensiones internacionales y comparadas de la educación, en la mayoría de las áreas de especialización, mucho más allá de la desbocada imaginación de los expertos, partidarios y practicantes. Sin embargo, esta conciencia de su importancia tiene un precio. El esfuerzo por conocer lo que son las múltiples globalizaciones y cuáles han sido sus orígenes e implicaciones para la educación, sólo para hablar de nuestro campo, revela una multitud de respuestas, aproximaciones y análisis. No obstante, este esfuerzo por entender carece hasta ahora de productos empíricos concretos en términos de la investigación internacional y comparada. En un mundo académico en el que hay cada vez menos dinero para la investigación, esto es preocupante.

De este modo llegamos a un círculo cerrado. Una teoría limitada y una investigación empírica limitada vencen el propósito de la educación comparada como campo intelectual para el análisis de la globalización y los movimientos en su contra. Más aún si se ignoran los movimientos en pro de la justicia social y la igualdad a nivel global. En tanto que la globalización es proclamada por el neoliberalismo como un nuevo modelo de relaciones sociales en todo el mundo, no todas las regiones del planeta ni las localidades en los países se están globalizando de la misma manera, intensidad y dirección. Además, algunas regiones (y diversos sistemas educativos) no se están globalizando en absoluto.

> Pero por supuesto, la respuesta a las implicaciones de la globalización y los movimientos anti-globalizadores dependen siempre del marco teórico que usemos para analizarlos. Puedo imaginar que un experto del Banco Mundial o de la OCDE y un politizado campesino pobre del *Movimento dos Sem Terra* (Movimiento de los Sin Tierra) de Brasil, ven los procesos de globalización con diferentes lentes y teniendo de manera radical diferentes expectativas.

Es verdad que las macro-narrativas han sido muy afectadas por la tormenta postmodernista y, de acuerdo con algunos autores y críticos, de manera irreparable. Sin embargo, aceptar que la realidad es simplemente una construcción social, y que cada construcción social es tan buena como la siguiente, o lo que somos, hacemos y por lo que luchamos son simplemente narrativas construidas y marinadas en el giro lingüístico, podría verse como si nosotros, investigadores en educación hubiéramos aceptado la derrota de la Razón.

Las múltiples globalizaciones traen con su bagaje no sólo un nuevo desafío y una crisis para la educación comparada como campo. El debate sobre la globalización y la presencia de los movimientos anti-globalizadores se presentan ante nosotros como nuevas oportunidades para realizar investigaciones interculturales y comparativas serias acerca de la globalización en educación, y para afinar nuestras teorías y metodologías.

Al enfrentar estos retos seremos capaces de ofrecer una mejor respuesta a nuestra constante pregunta de quiénes somos y cuáles pueden ser nuestras contribuciones, la diferencia, por así decirlo, en el trabajo académico que los educadores comparativistas proporcionan para mejorar el mundo. Me temo que no se trata sólo de aprender las habilidades de investigar y enseñar. Una respuesta consistente a estas preguntas requiere, sobre todo, visión, sabiduría, generosidad y compasión.

Desafortunadamente, algunos estudiosos de nuestro campo, aún respaldan en sus textos, y curiosamente en muchas de sus declaraciones abiertas, las tradiciones colonialistas e imperialistas; y particularmente muchos gobiernos e instituciones internacionales y bilaterales, simplemente no tienen los recursos y valores para identificarlos o rechazarlos.

3. El trayecto de un teórico crítico como Presidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (CMSEC/WCCES)

Me gustaría hablarles hoy como Presidente del CMSEC/WCCES, habiendo sido electo democráticamente por dos tercios de las sociedades de educación comparada en julio de 2013, durante el XV Congreso Mundial de Educación Comparada realizado en Buenos Aires, Argentina, mi ciudad natal. Es un gran honor haber servido como Presidente, y en este discurso me gustaría compartir con ustedes algo de lo que he aprendido en el CMSEC/WCCES, así como durante los más de 40 años de trabajar en educación en distintas funciones y cargos. Este mensaje es también acerca de mi legado pero, mucho más importante es hablar acerca del futuro de la educación internacional y comparada y del CMSEC/WCCES.

Mientras investigaba el estado en que se encontraba el CMSEC/WCCES viajé muy extensamente, tal vez más que cualquier otro presidente lo haya hecho, visitando las sociedades que lo integran y ocasionalmente dando discursos en sus reuniones anuales. Viajé la mayor parte de las veces con los recursos que me otorgó la UCLA más que con los fondos del CMSEC/WCCES.

Visité 17 sociedades en seis continentes durante mi encargo. La cantidad de viajes como presidente y como académico equivalen a varios viajes alrededor del mundo, considerando que un vuelo redondo alrededor de la circunferencia de la Tierra equivale a 24901.55 millas o si uno considera que el planeta es una esferoide achatado, significa que la Tierra está aplastada

sobre el eje de polo a polo, de tal manera que existe una suerte de protuberancia alrededor del ecuador. Esta protuberancia es el resultado de la rotación terrestre, y provoca que el diámetro del ecuador sea 27 millas (43 km) más grande que el diámetro de polo a polo. Así que, dependiendo desde donde viajara, hubiera recorrido una diferente cantidad de millas, es decir, entre 24901.55 y 27000.

Hubo otra fuente de aprendizaje al trabajar con el Comité Ejecutivo y con el *Bureau*, y entendiendo los crecientes dolores que mis cambios provocaron en la institucionalización y la profesionalización del CMSEC/WCCES. La resolución de conflictos abre increíbles perspectivas y estimula la imaginación creativa.

Quiero hablar también desde toda una vida dedicada a trabajar en la educación comparada, habiéndome incorporado a la Sociedad de Educación Internacional y Comparada (CIES, por sus siglas en inglés) en 1980, cuando era estudiante de posgrado en la Universidad de Stanford. Llegué a ser presidente de la CIES a mitad de la década de los años 90, diez años después de haber obtenido mi doctorado.

Sin embargo, no he restringido mi trabajo solamente a la educación internacional y comparada, sino que he compartido mi trabajo académico con otros campos teóricos y empíricos tales como la sociología política de la educación que contribuí a formular en los 80, además de los estudios sobre la Pedagogía Crítica de Paulo Freire, así como la teoría crítica en educación *à la* Frankfurt, mi trabajo sobre multiculturalismo, globalización, el nuevo sentido común del neoliberalismo y la educación en América Latina.

Hablo también como Profesor Distinguido de Educación y Titular de la Cátedra UNESCO-UCLA en Aprendizaje Global y Educación para la Ciudadanía Global. Es un gran honor ser el titular de la primera Cátedra UNESCO en la historia del sistema de la Universidad de California. Es debido a la generosidad de los contribuyentes de California que he tenido acceso durante cada año de mi administración a cerca de 125 mil dólares de recursos institucionales de la UCLA, las cuales han facilitado mi dedicación como Presidente mientras enseño e investigo en la universidad. Este financiamiento contribuyó al salario de mi Asistente, el ahora doctor Jason Dorio a quien deben haber conocido por los múltiples mensajes que ha puesto en circulación en mi representación durante los últimos tres años.

Hablo como un prolífico autor en los campos de mi especialidad. Específicamente en nuestro campo, he tenido el honor de publicar como editor junto con Robert Arnove, el libro *Educación Comparada: la Dialéctica de lo Global y lo Local* (*Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*), y ahora con Steven Franz en su cuarta edición con traducciones en español, portugués, chino y otros idiomas. Este libro, como lo indica el tema de este Congreso Mundial, es una referencia dentro de la disciplina.

También hablo como un intelectual público íntimamente ligado con la Teoría Crítica de la Sociedad, en el espíritu de la Escuela de Frankfurt, así como con la Pedagogía Crítica en el espíritu de Paulo Freire. Me imagino que las sociedades que me eligieron para presidir el CMSEC/WCCES sabían que en la administración de este Consejo, como Teórico Crítico aplicaría los principios de las teorías construidas en las luchas por la liberación.

Probablemente quienes han leído mi trabajo entenderán que como Teórico Crítico no se puede separar lo analítico de lo normativo. Por lo tanto, los académicos que siguen estas tradiciones no pueden ser espectadores (*voyeurs*) que observan la realidad con sarcasmo e ironía mientras disfrutan de sus propios privilegios, o tecnócratas que implacablemente implementan sus modelos de ingeniería social sin considerar el daño que pueden hacer a países, comunidades e individuos.

> Permítanme decir que para los teóricos críticos de la sociedad, la contradicción nos lastima muy íntimamente, y que esta es la razón por la que enseñamos, hacemos investigación y aceptamos responsabilidades en la administración para cambiar el mundo, mejorándolo y no para reproducirlo. Desde esta plataforma institucional y desde mi propia voz quiero ofrecer

una perspectiva histórica corta de la educación internacional y comparada, y después discutir el papel y las responsabilidades del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada para el futuro.

4. La Educación Internacional y Comparada: Una breve perspectiva histórica

Nuestros predecesores positivistas estaban obsesionados con el objetivo de desarrollar el método comparado y con la aplicación de leyes y generalizaciones para entender la educación. Aunque esta obsesión fue útil para establecer la disciplina e institucionalizar los cursos en las universidades, la mayoría fracasaron en el intento por vincular este campo emergente con las discusiones acerca de los fundamentos de la educación, especialmente durante el primer cuarto del siglo pasado, que vio las contribuciones de John Dewey, quien por cierto no está bien representado entre los fundadores de la disciplina.

Dewey pasó muchos años estudiando y participando de las transformaciones educativas de gran magnitud. Durante su larga y productiva carrera académica, estudió y atestiguó los grandes cambios educativos en la época de la revolución mexicana, la primera revolución social del siglo XX, así como las revoluciones soviética y china, entre otros procesos de transformación social.

Debo hacer notar que en mi querida Latinoamérica aún no se ha realizado un estudio sistemático de las contribuciones de Domingo Faustino Sarmiento quien, ya en la primera parte del siglo XIX había desarrollado contribuciones que pudieran bien calificarlo como uno de los precursores de la educación internacional y comparada a nivel mundial.

Sarmiento fue un hombre a la vez genial y controversial. Con la publicación de *Facundo* en 1845, inició una polémica pero fecunda tradición literaria que me atrevería a considerar como fundamental, no sólo en la literatura "gauchesca" (reflejando la mentalidad del gaucho, un equivalente al *cowboy* norteamericano), que surge parcialmente en respuesta a su argumento en torno a las tensiones entre la civilización y la barbarie, sino de la literatura argentina como tal.

Sarmiento fue un exiliado e inveterado viajero que conoció y aprendió de otros, actividades que alguna vez los griegos definieron como el papel del filósofo. El que viaja y aprende representa la esencia de la filosofía.

Entre 1845 y 1848 Sarmiento visitó Europa –que se hallaba en medio de las revoluciones sociales que Marx estudió en el 18 Brumario de Luis Bonaparte— y también la Unión Americana, donde visitó 21 de los estados y en Boston conoció a Horace Mann, por aquella época Superintendente de Instrucción Pública del Estado de Massachusetts. Fue él quien le presentó los principios del modelo de educación que buscaba. Sarmiento, quien eventualmente se convertiría en el séptimo presidente de Argentina fue un hombre que vino desde abajo y logró ser exitoso en la política. Era también un autodidacta que ansiaba contar con un modelo propio de educación para la nueva nación argentina, que emergía después de ser un estado post colonial.

Sarmiento visitó los Estados Unidos una vez más en 1865 como Ministro Plenipotenciario y Embajador Extraordinario en los EE UU, coincidiendo con el fin de la Guerra Civil y el asesinato de Lincoln. Aprendió en los Estados Unidos que la esclavitud era una atrocidad que

necesitaba ser eliminada de la faz de la tierra, y que la igualdad de género era indispensable de alcanzar mediante la educación para la construcción de la ciudadanía. Invitó a un gran número de maestras a enseñar en Argentina, a pesar del hecho de ser todas ellas protestantes y que muy probablemente no serían muy bien recibidas en el naciente país, predominantemente católico. Los viajes políticos y pedagógicos se llevaron a cabo en el ojo de la tormenta social y política de su tiempo.

Cuando Sarmiento publicó en 1849 los frutos de sus viajes en un libro intitulado *Educación Popular* e inventó la educación pública en América Latina, se convirtió en un practicante involuntario de una disciplina entonces inexistente: la educación internacional y comparada.

Para Sarmiento la educación pública es el camino ideal para educar a los ciudadanos que construirán el estado-nación. En el libro antes mencionado, Sarmiento escribe que la adopción de una política de igualdad es "la base de la organización social". Más aún, como ha sido notado por varios observadores, Sarmiento siguió las líneas de las revoluciones democráticas ocurridas en diversos estados durante el siglo XIX, en cuanto a que "el deber de todo gobierno es ofrecer educación a las futuras generaciones porque no podemos imponer a todos los individuos de la generación actual el recibir la preparación intelectual que implica el ejercicio de los derechos que se atribuyen a la ciudadanía".

Habiendo sufrido y observado el momento hegemónico y anti intelectual de manera inequívoca, señaló que "sin educar a las nuevas generaciones, todas las fallas y defectos que padece nuestra actual organización seguirán existiendo" (p. 26). Ricardo Piglia, en un hermoso texto intitulado *Notas sobre Facundo*, canonizó a Sarmiento como uno de los primeros intelectuales pioneros en la educación comparada. Para Sarmiento, "conocer es comparar. Todo tiene sentido si es posible reconstruir las analogías entre lo que deseas explicar y algo que ha sido ya juzgado y escrito". (p. 17)

Les pido me disculpen por esta aparente disgresión al mencionar a Sarmiento, pero me pareció relevante hacerlo en una reunión de especialistas en educación internacional y comparada, sobre todo cuando una gran parte de la historia de la educación comparada ha sido contada desde la perspectiva del Norte global y no desde la del Sur.

En una segunda etapa, digamos desde hace unos 50 o 65 años, la educación comparada se ha desarrollado junto con la visión que propone una relativamente nueva economía de la educación. Es esta disciplina la que ve a la educación no como un gasto sino como una inversión que redunda en la formación de capital humano.

Esta perspectiva coincide con el optimismo de haber vencido al nazismo y las nuevas perspectivas democráticas que podrían ser dominantes en las democracias avanzadas del sistema mundial expandiendo radicalmente las oportunidades educativas, el acceso y el financiamiento que impactan masivamente una gran parte de ese sistema mundial. La UNESCO emerge así como una institución que galvaniza la democracia y los derechos humanos, y promueve los componentes clave de la educación y la cultura. No es de sorprender que varios estudiosos de la educación comparada hayan conseguido puestos de trabajo en la UNESCO.

Esta generación de comparativistas se desarrolló en el contexto de las primeras etapas de la Guerra Fría y el final de la Segunda Guerra Mundial. Muchas de estas contribuciones están marcadas por la lucha entre el mundo capitalista occidental liderado por los Estados Unidos y los estados afiliados al bloque soviético comprometidos con el proyecto comunista. Hubo además una puja para confrontar el comunismo en el llamado Tercer Mundo, tomando en consideración el proceso de descolonización de Asia, África y Oceanía.

Debido a que el conocimiento no es unidireccional, hubo sin embargo importantes influencias del Tercer Mundo en estos debates, particularmente por lo que más tarde se conoció como la epistemología del Sur global. Un ejemplo fue el trabajo político y pedagógico de Ho Chi Minh, con sus aleccionadores pensamientos, entre los que puede mencionarse el siguiente: "Recuerda que la tormenta es una buena oportunidad para que el pino y el ciprés demuestren su fuerza y su estabilidad". Confrontando la Pedagogía del Oprimido, las contribuciones de Paulo Freire llegaron a ser universales. El trabajo de Julius Nyerere de Tanzania, uno de las figuras más reconocidas de África, político de gran inteligencia y de principios muy sólidos, inspiró a generaciones de académicos --incluyéndome a mí mismo—en Argentina que miraban con mucha atención el proceso de post colonialismo en África. A Nyerere se le conocía también como *Mwalimu* o el maestro que tiene la visión de la educación como lógica de la posibilidad.

África también nos dio otras figuras icónicas en la educación y la liberación social como Nelson Mandela y Amílcar Cabral. Mandela, quien pasó más de dos décadas en prisión acusado de "terrorista", una vez liberado fue el arquitecto de la reconciliación política en Sudáfrica. Amílcar Cabral con su libro *El Arma de la Teoría* fue también una influencia muy importante para toda mi generación de activistas y educadores argentinos.

Los nombres de Evita, una de las más notables luchadoras por la igualdad de las mujeres en América Latina, o Rosita Weinschebaum Ziperovich vienen a mi mente. Rosita Ziperovich trabajó como maestra rural y militante sindicalista durante más de 70 años. Fue despedida muchas veces de su trabajo como maestra y administradora, ya fuera porque era socialista o porque no estaba de acuerdo con el gobierno Peronista o simplemente porque era judía. A los 81 años de edad, en 1994 y a pesar de su frágil salud, trabajó como representante federal en la reforma de la constitución argentina, con especial interés en la ley de educación.

La lista de personas que han contribuido a la aventura educativa es muy larga. Particularmente de personas que lucharon por la transformación social y fueron asesinadas por las verdaderas fuerzas del terror, del terrorismo de estado. Como argentino, exiliado por una de las más sanguinarias dictaduras en la región, quiero honrar los nombres de los educadores invisibles que murieron por sus convicciones o por su práctica pedagógica. El invisible maestro que trabaja en las trincheras de los lugares más remotos y peligrosos de la tierra, y quien no podría ni en sueños venir a un congreso como este para involucrarse en discusiones críticas sobre educación. Ellos están haciendo de este mundo un mejor lugar y a sus estudiantes, mejores ciudadanos.

Además de sus extraordinarios líderes, el Tercer Mundo ha ofrecido también sistemas educativos que comenzaron a mostrar signos de autonomía para constituir sistemas nacionales de educación masivos en niveles sin precedente. La convergencia o el isomorfismo institucional en términos organizacionales llevó a varios analistas, especialmente a aquellos ligados al neo institucionalismo a hablar acerca de la cultura global.

Dentro del espíritu utópico de los años 60 surgió otra generación de comparativistas que buscaba crear una visión alternativa de la educación. Esto implicó una crítica a la tradición positivista de la disciplina. Significó también repensar las dimensiones de dicha disciplina en sus alcances dentro de las humanidades, las ciencias sociales, los estudios de área ("*area studies*"), las metodologías múltiples, y un gusto por el estudio de las lenguas vernáculas como condición *sine qua non* para el desarrollo de una ciencia comparada y comprehensiva o más aún, para conducir investigación empírica. No está por demás decir que estos comparativistas social demócratas eran críticos del capitalismo desenfrenado.

Personalmente, nunca he considerado que la educación internacional y comparada sea una disciplina. La defino más bien como una especie de colcha o edredón interdisciplinaria, como un campo interdisciplinario.

En las décadas de los 60 y 70 muchos de los avances teóricos y metodológicos predominantes de las generaciones previas fueron muy criticados, incluyendo la crítica a las tasas de retorno en los estudios sobre educación (una verdadera obsesión para las generaciones de los 70, 80 y 90), y se defendieron nuevas opciones como la educación popular y no formal, la educación revolucionaria, el multiculturalismo emergente, y lo que para ponerlo en una frase parafraseada de Freire y Ricoer fue, la *epistemología de la sospecha.*

Este último tipo de epistemología plantea que es necesario sospechar que cualquier relación social involucra instancias de dominación, como lo demostró Freire en la *Pedagogía del Oprimido*, pero también Albert Memmi, Franz Fanon, el Movimiento de Conciencia Negra encabezado por Steve Biko y por supuesto el filósofo francés Paul Ricoer, profesor durante muchos años en la Universidad de Chicago.

Esta generación de críticos de la educación comparada nunca fue muy numerosa y ciertamente vivió en una creciente tensión con sus parientes disciplinarios, la generación tecnocrática que creció a la sombra de las instituciones del sistema global tales como el Banco Mundial, la OCDE, y de algunas unidades especializadas del sistema de las Naciones Unidas. Aunque estas instituciones ciertamente no inventaron el neoliberalismo, ayudaron a cobijarlo como la lógica hegemónica dentro de la política, la política económica, la cultura y particularmente en la educación.

Con la caída del Muro de Berlín la tecnocracia neoliberal ganó un lugar en las academias de ciencias y educación, convirtiéndose en el *modelo para armar*, como diría Cortázar. Es este un modelo que favorece de manera sistemática un movimiento de privatización y de elaboración y aplicación de pruebas estandarizadas con el corolario de un movimiento de rendición de cuentas y del estado evaluador.

La generación de los 60 está cercana a la jubilación o ya se ha retirado a comienzos del siglo. Sus carreras se vivieron en medio de dos grandes tensiones. Por un lado, creían en una ideología social-demócrata basada en el estado benefactor. En consecuencia, esta generación se convirtió en el diálogo de Pinocho con Pepe Grillo en términos culturales y educativos dentro de la educación comparada. Por el otro, desde los 80 la generación en cuestión experimentó una creciente ideología tecnocrática neoliberal que llegó a ser hegemónica, y que se vio reforzada por la globalización. Se trató de una extraña cohabitación ideológica porque aparte de la coexistencia de social demócratas y neoliberales, el campo congregó a una multitud de otras perspectivas incluyendo socialistas. marxistas, libertarios, pedagogos críticos, intelectuales ligados a la Teoría Crítica de la Sociedad y pedagogos orientados a hacer negocios.

La primera década y media del nuevo siglo nos ofrece un panorama muy complejo. La educación internacional y comparada se ha instalado dentro de las academias, especialmente en el mundo industrial avanzado, pero no se está desarrollando en las universidades. El crecimiento del empleo en este campo interdisciplinario no está en la academia sino en otras instituciones, incluidas las del sistema institucional global de las de carácter bilateral o multilateral, las agencias locales y regionales administradas por el estado encargadas de la investigación y la planeación educativas, los movimientos sociales transnacionales y las ONG nacionales y transnacionales.

No es este el momento de hacer un diagnóstico de la crisis de las civilizaciones que presenta una peligrosa encrucijada, ya anticipada en 1982 por Gabriel García Márquez en su discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura cuando afirmó:

> En un día como el de hoy, mi maestro William Faulkner dijo en este lugar: 'Me niego a admitir el fin del hombre'. No me sentiría digno de ocupar este sitio que fue suyo si no tuviera la conciencia plena de que por primera vez desde los orígenes de la humanidad, el desastre colosal que él se negaba a admitir hace 32 años es ahora nada más que una simple posibilidad científica. Ante esta realidad sobrecogedora que a través de todo el tiempo humano debió de parecer una utopía, los inventores de fábulas que todo lo creemos nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra.

Hago mías estas palabras de García Márquez y espero que su utopía sea el destino manifiesto de la utopía de la educación comparada.

¿Qué hemos aprendido de estos más de 100 años de la educación comparada? Mi colega y amigo Robert Arnove lo ha dicho muy bien en la introducción a nuestro libro *Educación Comparada: la Dialéctica de lo Global y lo Local,* que hemos aprendido a trabajar en tres grandes orientaciones que se complementan unas a otras.

En primer lugar, está la orientación científica, que contribuyó en gran medida a la construcción de teorías y a fortalecer las metodologías epistemológicas y científicas en la educación comparada. Este acercamiento inspirado en la educación transnacional (*cross-national education*) y una de sus implicaciones más obvias, la creación de bases de datos que ahora son llamadas con la grandilocuencia de nuestras profesiones, Grandes Datos (*Big Data*).

Existe una segunda dimensión que Arnove denomina pragmática. Es decir, ¿cómo podemos descubrir otras prácticas que puedan aplicarse a nuestros dominios? Lo que Philip Altbach llamó hace muchos años "prestar y pedir prestado", en otras palabras, cuáles son las prácticas y técnicas que se prestan y cuáles las que se piden prestadas. Este concepto no es nuevo, tiene miles de años de existencia. Sólo que ahora podemos encapsular dicha idea en una de las dimensiones de nuestro crisol interdisciplinario. Junto con esto viene la idea de las "mejores prácticas" o las "buenas prácticas", las cuales apropiadamente contextualizadas pueden resultar útiles para mejorar los sistemas en otros países o regiones.

Finalmente, hay una dimensión internacional de la educación, una dimensión que es eminentemente global. La internacionalización de las prácticas educativas se ha convertido en la respuesta a la globalización y una de sus más obvias prácticas institucionales. Es en esta dimensión de la internacionalización que uno puede aspirar a construir una conciencia global de la solidaridad y la paz.

Me gustaría creer que esta tercer perspectiva u orientación además de impulsar la transnacionalización de la educación, promueve el entendimiento mutuo y una mayor inteligibilidad entre sociedades, culturas y lenguas, y puede contribuir a salvaguardar la paz mundial, la educación para la sustentabilidad, y la educación para la ciudadanía global. Esta tercera orientación promueve el desarrollo de la conciencia global y el entendimiento.

Frente a estas tradiciones y aprendizajes, ¿cuál es el papel que juega el Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada?

5. La Educación Internacional y Comparada y el papel del CMSEC/WCCES

Tomando en consideración la evolución de la educación internacional y comparada en los últimos 50 años los invito a plantearnos la siguiente pregunta: ¿en qué medida el avance de nuestro campo interdisciplinario puede vincularse a la historia y al estado actual del CMSEC/WCCES?

Mi hipótesis de trabajo es que casi no hay una interconexión entre la historia, los trabajos y avances del CMSEC/WCCES y lo que acontece en la educación internacional y comparada como disciplina de disciplinas. Si existiera alguna intersección, como lo ha sugerido mi colega de la UCLA Kimberlé W. Crenshaw en la comprensión del estudio de las categorías analíticas dentro de las ciencias sociales, desafortunadamente dicha intersección entre el Consejo y la disciplina en el pasado pudo haber sido en el mejor de los casos, marginal o muy tenue.

La cuestión fundamental de este comparativo análisis del avance de la educación comparada y el desarrollo del Consejo debería ser, ¿cómo explicarnos el por qué aparentemente existen avances paralelos más que ricas intersecciones entre el trabajo del CMSEC/WCCES y el desarrollo de nuestro campo de estudio?

Por lo tanto, si esta hipótesis puede probarse de manera correcta, el objetivo central con nuestro nuevo liderazgo debería ser, ¿cómo podemos trabajar hacia un nuevo futuro en el que el CMSEC/WCCES haga contribuciones más pronunciadas, distintas y originales al desarrollo de la disciplina a la que se supone representamos, contribuimos y fortalecemos?

El nuevo liderazgo de la Dra. N'Dri Assie Lumumba como presidenta, la Dra. Lauren I. Misiaszek como secretaria y el Dr. Kanishka Bedi, como tesorero cuenta, como equipo, y también de manera individual, con brillantes recursos intelectuales, así como la sensibilidad cultural, étnica, racial y de género, al igual que la experiencia, diversidad lingüística y la visión postcolonial para garantizar que de manera consistente el CMSEC/WCCES se convierta en un jugador activo en la expansión, con nuevos y mayores niveles de excelencia, de la educación internacional y comparada en nuestro mundo global.

En estos términos, será un ejercicio esencial preguntarse por las contribuciones reales del CMSEC/WCCES a las sociedades que lo integran y a nuestro campo interdisciplinario en general, y cuáles deberían ser las nuevas iniciativas en la etapa de institucionalización, democratización y profesionalización del Consejo que me he esforzado en promover.

Estoy convencido que hasta ahora las mayores contribuciones de la educación internacional y comparada han tenido lugar en otros vecindarios y en otros contextos, y no en la esfera del CMSEC/WCCES. Mi propia institución una verdadera potencia en la educación internacional y comparada nos ofrece un ejemplo de ello.

Las destacadas contribuciones de profesores destacados de esta casa en la disciplina como Tom La Belle con sus estudios sobre la educación no formal y la educación en América Latina y a quien yo reemplacé como profesor cuando él se retiró, John Hawkins con su conocimiento de la educación superior, la internacionalización de la educación y la educación en Asia, Val Rust con sus estudios sobre Europa Occidental y del Este, así como del postmodernismo, el difunto Don Nakanishi con sus comparaciones entre Latinoamérica y Asia, y los nuevos integrantes de nuestra división de educación comparada, Edith Mukudi Omwami, especialista en educación africana y Richard Desjardins, un experto en economía de la educación, de Europa Occidental y de la educación no formal, en tanto han tomado la educación internacional y comparada en los Estados Unidos a nuevas alturas, con pocas excepciones, han tenido poca participación en los asuntos, reuniones y congresos mundiales del CMSEC/WCCES, aunque han aportado varios presidentes a la Sociedad de Educación Internacional y Comparada (CIES, por sus siglas en inglés).

Las contribuciones de nuestro campo interdisciplinario se han realizado a través de otras entidades institucionales y nacionales, especialmente en las sociedades asociadas con el Consejo, demostrando que las partes pueden ser mucho más importantes que el todo. Además de las sociedades académicas y profesionales, la educación comparada que se desarrolla en cursos, tesis doctorales e investigación científica, las fundaciones privadas como la Fundación Ford, la Fundación Spencer y otras agencias bilaterales o multilaterales como el Banco Mundial, la OCDE, las instituciones canadienses y escandinavas que promueven la ayuda internacional a la educación y las aportaciones de los Estados Unidos vía la USAID (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional).

El CMSEC/WCCES ha tenido hasta ahora una contribución científica muy limitada en la investigación y las publicaciones científicas, in impacto débil en la vida de las universidades y tal vez en la vida de las sociedades que integran el propio Consejo. Esto representa un impacto prácticamente nulo en la construcción de políticas públicas globales en educación, y una presencia muy limitada en las instituciones del sistema de las Naciones Unidas, particularmente en la UNESCO, pese a que el CMSEC/WCCES es una ONG afiliada a ella.

6. Nuevos actores, nuevos conceptos, nuevos desafíos: *Quo Vadis?*

Permítanme concluir con algunas propuestas de adónde ir a partir de ahora.

El CMSEC/WCCES debería avalar y adoptar posiciones de avanzada del Foro Mundial de Educación que tuvo lugar en Incheon, República de Corea del 19 al 22 de mayo de 2015. El foro fue intitulado *Calidad de la educación equitativa e inclusiva y aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos en el 2030. Transformando vidas con la educación.* La mayoría de estas posiciones fueron adoptadas por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2015.

Debemos asumir también nuestro firme compromiso por la equidad transformacional y los proyectos cuyo objetivo sea terminar con la desigualdad (es decir, promover análisis en la línea del enfoque de las capabilidades de Amartya Sen o de las muchas recomendaciones que emanan de la obra de Thomas Piketty *El Capital en el Siglo XXI*).

También merece atención la propuesta contenida en la encíclica *Laudato Si* (*Sobre el Cuidado de la Casa Común*) pronunciada por el Papa Francisco en defensa del medio ambiente. En este espíritu, el CMSEC/WCCES debería adoptar el paradigma de la eco-pedagogía relacionado con el trabajo de las pedagogías críticas y el concepto de educación para el desarrollo sostenible desarrollado como marco de acción para proteger el medio ambiente.

Entender también las transformaciones de la multipolaridad dentro del Sistema-Mundo en el contexto del nuevo modelo de globalización en el que la inmigración se convierte en una característica transformativa de las realidades sociales.

Se debe poner atención asimismo a las nuevas narrativas que están emergiendo en el marco del sistema global para desafiar las narrativas hegemónicas, particularmente las fuerzas en torno a idea de la educación para la ciudadanía global.

En el contexto de la actual crisis de la humanidad, es imperativo que el CMSEC/WCCES fortalezca una amplia conversación acerca de la educación para la paz dentro del propio Consejo. Permítanme volver al *Manifiesto por la Paz* que escribí después de los eventos de enero de 2015 en Francia y que fue el documento fundamental del *Grupo Especial del CMSEC/WCCES de Educación para la Paz* que coordinaron los profesores Lynette Schultz y Kanishka Bedi.

La Asamblea General de la ONU formuló en 2015 un consenso construido entre todas las naciones del globo. Como organismo no gubernamental (ONG) asociado a la UNESCO, necesitamos relacionar nuestro trabajo de manera más cercana a los modelos de las Naciones Unidas de educación para la paz, educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global, reconociendo la importancia de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible que contiene 17 objetivos y 169 metas conexas e implementando sus cinco simbólicas dimensiones que incluyen la gente, el planeta, la prosperidad, la paz y la asociación.

Por lo tanto, propongo que el CMSEC/WCCES comience una gran conversación acerca de la educación para la paz en el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Para llevar a cabo esta conversación espero que podamos llegar a todas nuestras sociedades y a nuestra modesta estructura internacional así como a nuestros Comités Permanentes para llevar nuestro trabajo más cercanamente alineado a las políticas de la ONU y la UNESCO. Lo que sigue son algunos principios clave para la discusión.

En primer lugar, no debemos repetir los mismos errores del pasado. Tenemos que aprovechar esta oportunidad para mejorar el mundo con propuestas alternativas a la resolución de conflictos y a la paz. Aunque en ocasiones la guerra es inevitable (es después de todo una de las responsabilidades de los estados-nación, tal como lo define la filosofía política occidental), debemos organizarnos en contra y detener las posiciones de política exterior y economías que medran con la guerra. También hay que presionar a los gobiernos a buscar soluciones políticas y diplomáticas a los problemas globales. Si ideologías como el nazismo y el fascismo no pueden ser persuadidas de terminar con sus ambiciones globales, las democracias del mundo deberían organizar una respuesta razonable evitando tanto como sea posible las pérdidas humanas.

En segundo término, debemos apoyar y guiar la construcción de movimientos de solidaridad global que estén fundamentados en premisas que contrarresten el racismo, la islamofobia y las ideologías extremistas. Se necesitan crear grupos para educar a las comunidades en el respeto mutuo, la empatía, las historias de los grupos marginados así como del emprendedurismo comunitario y socialmente responsable.

En tercer lugar, debemos organizar un Foro Social Mundial en el norte de África y en el sudeste asiático que reúna a varios estudiosos de las religiones, organizaciones de la sociedad civil, líderes juveniles y activistas, y otras personas que planteen y creen de forma orgánica e inclusiva nuevas ideologías de paz así como políticas sociales que tengan impacto en las estructuras y creencias locales que se opongan a la violencia.

En cuarto término, hay que presionar a los gobiernos y a la ONU para perseguir los crímenes de guerra de los responsables de atrocidades, pertenecientes a todos los extremos del espectro político.

En quinto lugar, apoyar y construir espacios para quienes han sido privados de sus derechos y los jóvenes marginados de todo el mundo para escuchar sus quejas, animarlos para que tengan una mayor participación social, ofrecerles herramientas para la resolución de conflictos y que contribuyan al análisis de temas sociales. Asegurarnos de usar el poder de la razón y la educación para prevenir la radicalización de los jóvenes que persiguen posiciones religiosas y nacionalistas extremas que les dan sentido a sus vidas y que no lo podrían encontrar de otra manera. Pero más importante aún, deben llevarse a cabo intensas conversaciones acerca de las violentas interpretaciones del Islam en todo el mundo, dirigidas por estudiosos islámicos que deben responder a las interpretaciones radicales así como a las guerras intestinas entre grupos que profesan esa fe.

> En sexto término, oponerse firmemente a los gobiernos que adoptan políticas neoliberales a fin de buscar alternativas que sean más inclusivas y menos destructivas de la sociedad y del medio ambiente.

En séptimo lugar, transmitir a la UNESCO la necesidad de redoblar sus esfuerzos para propiciar el diálogo para la resolución de conflictos y la paz en el Sistema-Mundo dentro de nuestros gobiernos, organizaciones comunitarias, movimientos sociales, partidos políticos y los ciudadanos de todo el planeta. El CMSEC/WCCES necesita tener mayor presencia en nuestros medios masivos de comunicación para alimentar los debates en torno a la paz, la ciudadanía global y la educación para el desarrollo sostenible. Debemos ofrecer nuestros servicios para promover la paz a cualquier costo. Sólo de esta manera seremos capaces de promover la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad. La paz es un tesoro de la humanidad que debemos preservar bajo cualquier circunstancia.

El octavo principio de la discusión es la búsqueda de estos objetivos, debemos comenzar de inmediato una conversación institucional entre nosotros acerca de cómo podemos contribuir a la promoción de la paz mundial.

El principio número nueve consiste en que, como miembros de la comunidad de CMSEC/WCCES, es nuestro deber ayudar a los educadores a complejizar su entendimiento de la diversidad y, de modo subsecuente a crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo para todos los estudiantes. Auxiliar a los educadores a expandir las perspectivas de sus estudiantes hacia un marco más global e interconectado resulta esencial en la deconstrucción de los discursos marginales que con frecuencia permean nuestras instituciones educativas.

Existen dos fuentes de legitimidad del CMSEC/WCCES las cuales pueden ser sus contribuciones más fundamentales a las múltiples especializaciones en el campo de la educación internacional y comparada: la organización cada tres años del Congreso Mundial de Educación Comparada y nuestra asociación con la UNESCO como ONG.

Para fortalecer nuestra legitimidad y estar mejor relacionados con los avances de la educación internacional y comparada, el CMSEC/WCCES debería ligarse más estrechamente a las transformaciones de las políticas educativas en el sistema internacional, jugando en particular un papel mayo y más serio en los Objetivos del Desarrollo Sostenible, una iniciativa lanzada por la ONU. Una asociación más activa y vital con la UNESCO facilitará ciertamente las acciones del CMSEC/WCCES en este sentido.

Permítanme insistir en que la contribución más importante del Consejo al avance de la educación internacional y comparada es la organización cada tres años del Congreso Mundial de Educación Comparada.

Después de la realización del Congreso Mundial de Beijing y de la organización de la nueva edición que tendrá lugar en Cancún, México, esperamos que los cambios que fueron promovidos bajo mi gestión buscando una mayor institucionalización, profesionalización, transparencia, deliberación democrática y evaluación, se continúen y fortalezcan. De particular importancia, me parece, es la función del *Bureau* que fue autorizado por el Comité Ejecutivo para reactivar al que había sido inoperable durante 15 años. Considero que ayudará a responder las preguntas que han guiado este discurso: ¿cuáles han sido las contribuciones del CMSEC/WCCES a un campo interdisciplinario como lo es el de la educación internacional y comparada? ¿De qué manera podría contribuir el CMSEC/WCCES a este campo interdisciplinario de una forma más efectiva, transformadora, así como de un modo más ético, intelectual y profesional? ¿Cuál debería de ser el papel del CMSEC/WCCES al plantear los multifacéticos problemas globales que el mundo enfrenta en la actualidad?

Muchas gracias por su atención.

Arnove, 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.

中国学校的发展图景—辩证的视角

王英杰
北京师范大学

马健生
北京师范大学

田京
北京师范大学

自1978年实行改革开放政策以来，中国教育取得了显著成就。在全球化和数字化时代，中国学校正发生着巨大的变化。在对中国学生、教师、家长和校长长达两年的调查研究基础上，采用混合研究方法，力求描绘中国学校的现实样态。研究发现，中国学校充满了活力和冲突，表现在以下六个方面：教育目的的坚守与异化；学生成长的快乐与痛苦；家长的焦灼与期盼；教师的坚守与解放；校长的困境与突围。基于此，中国学校经历了学校组织的进化与变异。学校组织的进化是指设施设备现代化、空间结构时尚化、组织结构集团化、学校功能万能化以及地理分布集聚化。全球化时代，中国学校在未来发展中期待更为广泛、更加深入的国际合作。

关键词：中国学校；教育改革；辩证法；冲突；前景

一、导言

自20世纪70年代末以来的近四十年间，作为世界上人口最多的国家，中国的学校[1]经历了巨大变革，并取得了举世瞩目的成就。2000年，中国实现了普及九年义务教育的目标；2012年之后，教育投入达到国民生产总值（GDP）总量的4%。与此同时，中国学校开展了义务教育阶段课程改革，不断致力于建设高质量的教师队伍，推动基础教育均衡发展，开展高考改革，并加快教育的法制化进程。然而，由于存在要求严格、学生承受巨大压力、教学方法机械、学习过程刻板、学生缺乏创造力等问题，中国学校教育一直饱受诟病。中国上海在2010年和2013年两次问鼎经合组织国际学生评估项目（PISA），该结果在西方国家教育界引起了不小的轰动。从辩证的视角看，中国学校充满了争议，不仅被冠以高学业成就的美誉，还因阻碍学生的全面发展而遭到非难。虽然学术界开展了大量关于中国学校的研究，但对世界而言，中国学校似乎还披

着一层神秘的面纱，本研究旨在向世界客观呈现中国学校的现实样态。

学校教育一直被认为是提升学生能力甚至是一个国家综合实力的主要方式，并上升为国家的战略重点。对大多数学生而言，获得高质量的教育是取得成功的必经之路，因此，孩子的教育问题也成为中国家长的首要关切。在变幻莫测的国际环境中，中国学校面临着全球化、数字化、新科技革命以及社会变革等多重挑战。2013年，中国提出了“中国梦”的指导思想和执政理念，[[i]]通过提升教育质量，将中国建设成人力资源强国的“教育梦”是“中国梦”整体愿景的有机组成部分。

虽然目前已有大量关于中国学校的研究，基于全面描绘中国学校发展图景的目的，该研究运用辩证的视角力图展现中国学校的现实样态。通过混合研究试图回答以下问题：中国的学生、家长、教师和校长的典型日常生活具有什么样的特征？形塑中国学校的因素有哪些？这些因素是如何作用于中国学校改革的？中国学校存在哪些两难困境，这些两难困境是如何产生的？在不断变化的世界中，中国学校未来会走向何方？

二、理论框架

本研究运用辩证理论分析并阐释中国学校和教育中复杂而又矛盾的问题。辩证通常指要素之间存在的对立、冲突、矛盾等两难境地。辩证理论是用逻辑推理及因果分析的方法分析一个整体之中各要素的关系，并强调事物多线性和非连续性发展的视角，

[[ii]]可以追溯到苏格拉底和黑格尔的实证主义和当代一般系统理论 (general systems theory)。辩证理论体系具有多个理论分支，其中，强调辩证是现实、统一逻辑和经验观察三位一体的马克思辩证理论应用最为广泛。马克思辩证理论指出，冲突、对抗、反对、协商、困境和矛盾是辩证法需要解决的核心问题，发展在冲突、对抗、反对、协商、困境和矛盾中才得以实现。[[iii]]辩证理论是理解社会现象关系和冲突本质的有效视角，常被用于分析知识和权力二者之间的关系。[[iv]]

本研究运用辩证理论分析中国学校改革和教育现实二者相互交错的复杂关系。迫于全球竞争的压力，中国政府亟待通过学校改革和教育成功提升国家竞争力。与此同时，学校教育还具有文化、政治、经济等功能，这些功能是主导学校变革的隐形力量，但在实践中常常发生冲突。学校在教育改革中要根据自身的办学条件协调互相冲突的教育要素和理念。

中国奉行“以人为本”的教育理念，中国学校中最关键的是学校中的人。该研究从关注学校中的人-学生、家长、教师和校长着手，刻画他们的现实生活。通过对以上四个主体详细、深刻地分析，探求中国学校教育实践中隐藏的冲突。本文也包括对学校组织变革的研究。

三、研究方法

基于对中国学校的现实问题和未来发展图景的关切，该研究使用连续的混合研究方法开展了两年多的系统、实证调查。在数据收集和数据分析阶段都采取了结合量化和质性两种方法的混合研究方法。混合研究方法通常用来解答既可以用量化研究方法也可以用质性研究方法解答的问题，[[v]] 尤其适宜于解答复杂的教育问题。该研究中的混合研究方法的使用具体包括问卷、实地观察、深度访谈和资料分析。

（一）研究设计

此项研究的目的是通过描绘中国学校的全貌，探寻中国学校中的现实冲突和发展前景。研究采用了可以相互补充并解释不同类型数据的混合研究方法。[[vi]]混合研究方法能够更加有效地理解学生、家长、教师、校长对中国学校的真实感受，通过量化和质性数据的互相验证挖掘中国学校实践的理念，探寻其未来的发展图景。

受到约翰•古德莱德的代表作《一个称作学校的地方》的启发，为全面探求中国学校的运行机制和内部冲突，该研究始于生动、真实地刻画中国学校的现实状态的目的，聚焦中国学校的内核——学生、家长、教师和校长展开研究。为了了解外国读者希望看到怎样的中国学校的现实关切，研究者与北京师范大学教育专业的外籍教师开展了长期、热烈地讨论，外籍教师以旅居者的视角表达了对中国学校研究的期待，并提出了很多研究建议。在现有的研究中，中国学校多呈现出充满激烈的竞争、填鸭式教学、抹杀学生积极性等形象。因此，中国学校留下了“学生生活在巨大的压力之中”、“教师十分严厉”的刻板印象。[[vii]]当前，中国学校正经历着巨大的变革，发生了翻天覆地的变化，是时候打破世人对中国学校的固有印象，并全面理解中国学校了。基于此，该研究采用混合研究方法，运用辩证的视角揭示中国学校中显性或隐形的冲突和矛盾。

1. 问卷设计

该研究分别为家长、教师和校长设计了三套独立的问卷。由于研究样本量较大，且分布广泛，该研究采用结构化的封闭式问卷。首先，教师部分的问卷主要参照了2013年“教与学的国际调查 (TALIS)”以及2011年“国际数学和科学研究趋势”调查问卷中有关教师问卷的结构和部分问题。课题组结合预研究的研究结果和中国教师的实际状况，开发了《中国学校研究•教师问卷》，该问卷为多因素结构，包括基本信息、教师的教育哲学、教学情况、教师专业发展、教师交流与反馈、教师教研与科研、班主任日常工作7 个部分，涵盖单选题、多选题、填空题共37个题目。其次，《中国学校教育•家长问卷》共设计了22个选项，其内容涉及五类主要的社交任务情境，包括家长的基本信息、家长对子女的期望值、家长择校问题、家长与影子教育、家校合作、家长教育参与程度等六个方面的内容。第三，《中国学校教育•校长问卷》共设计了30个题项，包括单选题、多选题、简答题与排序题，内容涉及校长遴选与聘任、校长教育理念与实践、学校改进、工作时间与压力、学校资源和荣誉等八个方面。以上三套问卷能够真实、全面地收集不同主体对中国学校的感受和观点。

2. 访谈设计

访谈能够使得研究对象讨论并阐释他们生活的世界，表达受访者对自身处境的真实看法。访谈不仅局限于收集生活中的数据，访谈本身就是生活。[[viii]]访谈法是描述中国学校样态及解释其背后机理必不可少的收集数据方式。访谈提纲有多种形式、多种用途，是决定数据质量的关键要素。[[ix]]该研究的访谈提纲由比较教育学和教育管理学的教授、博士研究生和硕士研究生组成的研究团队共同开发而成。主要的问题包括：第一，学生一天的生活，集体认同感培养和高考体验；第二，班主任的工作日常，教师形象和教师的自我认同，教师对教研和科研的看法和看法；第三，家长的一天，教育哲学，家长的择校体验；第四， 校长的角色和日常工作，校长的遴选，优秀校长的创新型领导。以上访谈提纲在通过对5名学生和3名家长的预研究之后作了修正和调整。

正式访谈为深度的半结构式访谈，包括一对一面对面访谈、焦点小组访谈和在线访谈多种形式。与问卷调查的设计相似，访谈提纲也包括教师、学生、家长和校长四个独立的访谈提纲。

（二）研究对象

本研究的访谈对象为中国学校中的成员等利益相关者，他们是表达对中国学校教育感受的最核心的群体。研究样本的选择依据理论抽样的原则，数据收集结合调查的实际情况展开。问卷调查收集到了来自全国23个省、5个自治区、4个直辖市，包括896名教师、2930名家长、440名校长在内的共4266份有效问卷。访谈对象的选择最大可能地考虑到研究对象的个性、人口统计学变量和社会结构的差异。

在896位接受调查的教师中，正式教师、临聘教师和代课教师的比例分别占94.8%、3.1%和2.1%。76.3%的教师教授语文、数学和英语三门主科。小学、初中和高中教师的比例分别占样本总数的79.7%、13.5%和6.8%。参与研究的2930名家长中，26.9%的父亲和26.6%的母亲接受过高等教育，24.7%的父亲和19.8%的母亲职业为私营企业主，在家长职业分布中所占比重最高。440名校长中，65%的校长年龄在40-50之间，41.1%的校长任职不足5年，81.1%的校长学历为大学本科，大部分校长为城镇或农村校长，所占比例为57.3%，公立学校的校长占96.1%。

考虑到样本的典型性和代表性，该研究分别选取14名校长、38名教师、28名学生和27名家长开展深度访谈。以上访谈对象分布于城市和农村地区的公立学校和私立学校，包括小学、初中和高中三个学龄段。其中，为了了解学生的高考体验，本研究还选取了3名大学一年级新生作为研究对象。

（三）数据收集

1. 第一阶段：问卷

本研究的问卷数据收集工作在2015年9月到2016年3月期间完成。随着互联网在科学研究应用中的普及以及网络在线数据收集的便捷性，在线数据收集成为了量化研究和质性研究非常重要的数据收集方式。[[x]] 由于访谈对象分布广泛，本研究采用在线数据问卷数据发放和收集方法。数据收集通过中国极为受欢迎且使用较为普遍的大众化的社交平台“微信”展开，《中国教育报》公共微信号为该研究打造了一个全新的以问卷为载体的信息沟通平台，受访对象可以通过微信直接填答并提交问卷。《中国教育报》具有100万粘性很高的读者群体，大部分是在中小学工作的教师，他们多是关注中国学校的核心群体。该数据收集方法确保了数据的真实性、权威性和有效性。

2. 第二阶段：访谈

访谈能够直接观察到访谈对象的行为、洞察其感受以及他们对世界的看法。[[xi]] 基于研究问题和访谈提纲，本研究对包括28名学生、36名教师、27名家长和14名校长在内的108名研究对象开半结构式深度访谈，并在2015年3月至2016年2月间完成访谈数据收集，转录访谈资料脚本26.2万余字。此外，本研究对北京市中小学学生开展了由5-7 人组成的焦点小组访谈，根据访谈提纲鼓励焦点小组访谈成员自由表达、讨论各自的观

点。由于研究对象地域分布广泛，相比于面对面访谈，一些访谈对象更倾向于在线访谈。本研究的教师访谈就包括对河南省、山东省、安徽省等多个省份教师的电话访谈。在征得获取访谈对象的同意后，本研究达成了口头或书面知情同意，为保证访谈数据的完整性和正确性，本研究在获得研究对象同意后对开展了访谈录音。从阐释访谈目的开始，每一次访谈时长为30-60分钟不等。为确保访谈数据的保密性，所有访谈均经得访谈对象和研究者双方同意，并将所有的个人信息做匿名处理。

3. 第三阶段：实地观察

观察是在真实条件下获取研究对象对世界认知的更加可行的方法。[[xii]]研究者置身于研究的物理环境中，能够近距离接触研究物理环境中的设施、设备，研究对象的活动和日常活动。本研究中，实地观察的方法有利于研究者以局外人的身份更大程度地洞察中国学校的矛盾和冲突。为了更加深入地理解研究对象对研究问题的观点，本研究采取实地非参与式观察法，从2015年9月到2016年2月，研究者在历时6个月的时间中深入北京、上海、重庆、浙江、吉林等11个省份的学校、教室、家庭、校长办公室等教育现场，并通过学校会议、教师会议、教师研讨会等活动开展非参与式观察。在观察的同时，研究者做了详细的观察笔记，记录中国学校教育中的活动以及教师、学生、家长和校长的行为。

*（四）*数据分析

为更加全面、准确地以研究对象的视角描绘中国学校的现状，并发现中国学校存在的问题，本研究运用 Excel和SPSS 18.0数据分析软件进行数据分析。数据分析软件结合了数据和语言分析的优势，在数据分析过程中建立了数据之间系统联系的网络，并为分析多频次数据提供了可能。[[xiii]]首先，描述性数据主要包括教师的群体特征、教师对学校教育的态度；家长群体的特征、家长的教育哲学、家长对择校和学校教育的看法；校长群体的特征、校长如何管理学校以及对学校改革的态度。其次，在以上研究发现的基础上，本研究运用相关统计分析方法开展了教师专业发展与教师效能的关系、校长的时间管理和学校改革之间的相关关系分析。

质性研究数据（访谈、现场观察和资料收集）旨在通过研究对象的真实体验，从研究对象的视角获取对中国学校的看法。研究首先逐字逐句转录访谈内容，借用N-Vivo 8.0分析软件，采用内容分析法分析研究数据。为更加深刻、清晰地开展数据挖掘，数据分析采用开放编码和主题编码二级编码方式。

开放编码是数据分析的第一阶段，主要基于重复出现的和相似的主题对近26.2万字的质性材料开展初级编码，在此基础上运用主题编码的方式开展类属分析。由于质性材料具有反复性和重复性等特点，需要不断地提炼编码主题，并反复思考研究问题。[[xiv]]主题编码通过反复阅读原始数据提炼主题词，重复率比较高的数据是主题编码的重点。[[xv]]主题编码的过程中能够不断提炼出比一级类属更为详细的类属概念，在此研究中表现为教育目的、学生的就读体验、家长对学校的态度、教师的坚守、校长的困境以及学校组织的进化等。

该研究采用对不同的个案采取主题编码分析，[[xvi]]以求更清晰地探讨不同研究对象对同一个问题的看法和感受之间的对比、差异以及相似之处。有时候研究对象的回应并不能与研究问题贴合，该研究尽可能通过对数据开展深度、有条例地分析，进而全面

挖掘研究对象对待特定问题的观点和感受。

（五）数据有效性和准确性

通过从不同的视角，以不同的方式开展三角互证，是开展研究结果有效性验证的主要方法。[[xvii]]多维度混合研究方法所搜集的数据为开展数据之间的三角互证提供了可能，该研究也采用三角互证的方法确保研究数据和研究结论的准确性和有效性。首先，本研究的研究团队由20多名专业的教育研究者组成，其中三名教授在研究中发挥了主要作用。研究团队成员之间的同行核检、成员检验、研究记录等都是开展数据有效性和真实性验证的有效方式。[[xviii]]另一方面，研究团队通过连续数据分析开展数据三角互证。通过对原始数据分析的校验，本研究对量化研究和质性研究数据进行了对比分析，对出现的主题进行验证，及时更正错误信息，并采取对比和确认的方式保证后续研究的顺利进行。[[xix]]

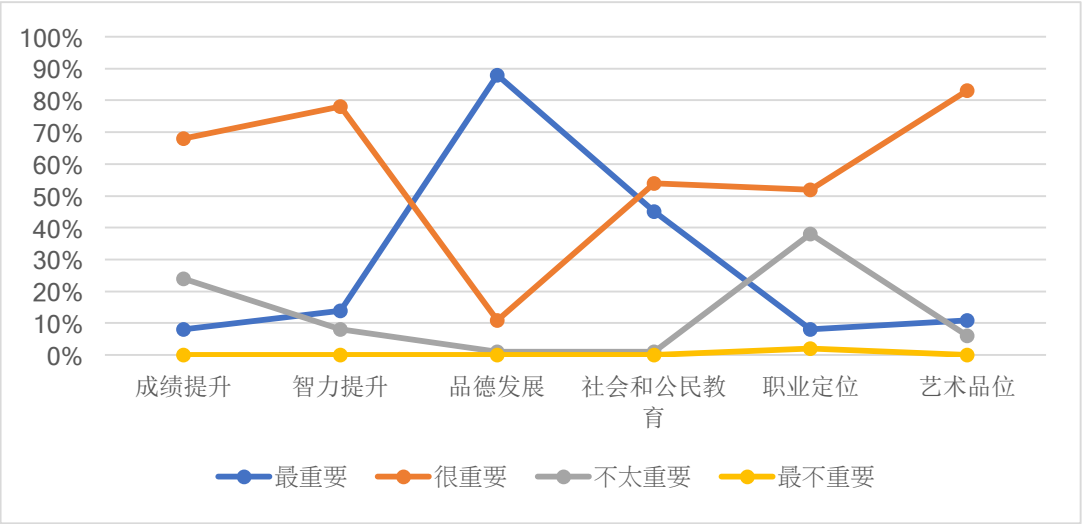
四、研究发现和讨论

在实证研究的基础上，本研究得出了与中国学校密切相关的五个重要研究发现，揭示了中国学校充满冲突的特点，这些冲突是理解学校主体与中国教育抗争的有力工具。

（一）教育目的的坚守和异化

教育目的主导教育过程，是评价教育过程的标准。与古代西方国家相似，两千多年以来，传统的中国教育关注学生的道德教育，强调个人修为和对真善美的追求。随后西方国家教育目的的设定对中国教育目的的重新定位产生了巨大影响。1978年，中国实行改革开放政策后，迫于内外部的双重压力，中国学校的教育目标一方面坚守传统，另一方面又迎接变革。研究数据表明，很多校长将学生的道德教育和智力教育作为主要的教育目标，多达88%的校长认为学生的道德发展是最主要的教育目标，只有8%的校长认为学生的学业成绩是最重要的（表1）。

表1.校长视域中不同教育目的的重要程度表



1. 社会化与个性化

自古以来，教育目的就与政治和社会发展紧密联系在一起。中国古代的教育是精英阶

层的特权，教育的目标是为国家培养官员，正如孔子所言：学而优则仕。然而，教育观念和教育过程是随着历史的变化而变化的，同时也具有情景性、政治性、规范性、争议性的特征。[[xx]]在当代社会，教育应该满足不同学习者的学习需求。促进学生的全面发展是当前中国教育的主要目标。教育目标的社会化与个性化之间的冲突是中国学校存在的最显著的冲突之一。

新中国成立以来，结合中国的教育传统和马克思列宁主义的教育观，中国设立了社会主义教育目标。[[xxi]] 法国社会学家迪尔凯姆 (Durkheim) 曾指出教育的首要目的是促进学生的社会化，强调社会化中社会建构、社会制定和社会监督的功能。[[xxii]] 促进学生社会化也是中国学校最重要的教育目标之一，主要通过学生的集体认同感培养来实现，例如，每周举行升旗仪式；运用校训、校徽、校歌、校服等身份符号设置集体边界；捍卫本集体的发言权；通过成员的自我激励和团队建设开展集体区分。[[xxiii]]

然而，对于学生而言，学习如何在集体中生活是否比学习知识更为重要？现代社会要求学校教育更加强调学习者的个性，学校教育在学生社会化和培养学生的个性之间出现了矛盾。为了促进学生个性化成长，中国学校开展了大刀阔斧的改革，例如拓展学生的学习和生活等各个方面的能力；促进人才培养方式多样化；结合学生发展个性设置大量中小学学生社团；设置多样化的课程；开展家校活动；班主任对学生开展家访和心理指导；任课教师备课时考虑学生的学习特点等。

2. 全面发展和核心素养

教育目的需要服务于提升学生能力、促进学生全面发展。20世纪中叶，中国学校提出教育的目标是促进学生德智体美全面发展。2000年，中国出台《义务教育法》，指出教育要与劳动相结合，劳育成为了学校教育目的的第五个维度。中国在促进学生全面发展方面做出了很多努力和尝试，旨在将学生培养成为有理想、有道德、有知识、身体健康的人。[[xxiv]]

全面发展的理念引导学校将学生培养成身心和谐发展的人。社会的发展和全球化时代给学生提出了更高的挑战。20世纪末，美国和国际组织，如欧盟、经合组织等为迎合社会发展和经济变迁的需求，提出了“21世纪技能”的培养理念。受此影响，为顺应时代发展和全球竞争对人才提出的新要求，中国提出“核心素养”的教育理念，旨在支持个人成长，提高学生的工作能力，促进学生社会化。[[xxv]] 2015年起，在借鉴国际课程改革的基础上，中国政府将“核心素养”作为课程改革的出发点和归宿。核心素养的本质是面向21世纪，培养学生解决复杂问题的能力，包括协作、交往、创造性、批判性思维四大素养。核心技能客观上要求学校采取以学生为中心的教学法，基于真实的问题拓展国际合作能力。[[xxvi]] 2016年，中国提出了一个结构完整的核心素养框架（表2），以培养“全面发展的人”为核心，分为文化基础、自主发展、社会参与三个方面，将会在未来一段时间内引领中国学校教育的变革。

表2.中国教育的核心素养框架

<table>
<tr><td colspan="3">中国教育的核心素养框架</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">自主发展</td><td>学会学习</td></tr>
<tr><td>健康生活</td></tr>
</table>

全面发展的人	社会参与	责任担当
		实践创新
	文化基础	人文底蕴
		科学精神

资料来源：核心素养研究课题组.中国学生发展的核心素养[J].中国教育学刊, 2016(10):1

3. 传承和创新

中国教育具有悠久的历史，积累了丰富的文化遗产，中国社会十分关注教育问题。学校教育在传承文化，促进知识创新方面发挥了决定性作用。字面上看，传承和创新是相互抵触的，中国学校在文化传承和教育创新方面陷入了矛盾的境地。

教育活动中的教师、学生乃至家长都扮演了文化传承的角色，随着中国社会对传统文化的重视，中国学校也将传统的儒家思想和道德教育融入到课程中。教育部提出教育应“回归”传统，很多学校出现了“国学热”，例如，很多小学要求学生背诵《论语》、《弟子规》等国学经典，并要求学生练习书法。然而，中国的传统文化不鼓励创新，例如俗语有言: “木秀于林，风必摧之”，诸如以上理念极大地抑制了创新。人们常常批评中国的传统文化教育学生顺服，抹杀学生的想象力，印证了中国传统教育缺乏鼓励学生创新的机制。[[xxvii]]

社会对于培养学生创新能力的呼声越来越高，科技创新对学校培养创新型人才提出了更高的要求。中国学校陷入了传统的儒家文化和新时代教育理念相互交织的两难困境中。21世纪初期，著名科学家钱学森先生提出“为什么中国教育培养不出创新型人才”的疑问再次触发了人们对于创新型人才培养的讨论。中国学校也越来越重视在实践中培养学生的批判性思维和创新能力，采取了完善课程设置、创建自由的课堂学习氛围等措施培养学生的创新精神。

4. 大众教育和精英教育

大众教育泛指为大多数人服务的教育。[[xxviii]]20世纪后期，中国学校的小学和中学教育规模迅速扩大，并实现了普及九年义务的教育目标，教育大众化也成为了教育现代化的主要特征。据教育部统计数据显示，2015年，中国小学的净入学率达到了99.88%，初中和高中的毛入学率分别达到了104%和87%。[[xxix]]然而，伴随着教育大众化，“多意味着质量差”的争论随之而来。[[xxx]]大多数情况下，大众教育被认为是出于维护社会公平的目的而开展低质量教育的代名词。

随着中国大众教育的普及化，大众教育质量远低于精英教育的质量，人们对高质量精英教育的需求越来越大。基于此，中国学校始终坚持大众教育的指导方针，不断扩大教育供给，适当提供精英教育，满足受教育者的需求，培育高质量拔尖人才。以上措施是为了确保所有的学生，而非少数精英阶层的学生能够有机会获得高质量的教育。

5. 应试教育和素质教育

自一千年多前设立了考试制度，中国教育就逐渐形成了应试教育的传统，[[xxxi]]对考试的重视深深地根植于中国传统文化中。[[xxxii]] 20世纪90年代之前，应试教育在教育中占

据主导地位，中国教育形成了为迎合考试需求而只关注机械背诵的教育模式。应试教育唯分数至上，被指责为扼杀学生个性、有悖学生的全面发展。与此同时，应试制度由于通过考试选拔优秀学生而达到维护社会公平、促进社会阶层流动的社会功能在中国具有持久的生命力。应试教育采用严格的标准考试，鼓励死记硬背而非关注学生的学习经验和高阶思维能力。在激烈考试竞争的压力下，学生难以实现全面发展。为把中国建设成为人力资源强国，中国在20世纪90年代末期提出了“素质教育”的教育理念， 即关注学生的全面发展，激励每个学生在成长中发挥个人主动性。[[xxxiii]] 素质教育源自把学生作为教育的主体，并通过教育促进每个学生成长的教育理念，中国政府采取了多种措施促进素质教育理念的实施。其中，教育部于2001年出台的《基础教育课程改革纲要》是落实素质教育最为重要的政策文本。此后，中国学校的教育改革围绕新课程改革，实施素质教育，增设了大量基于活动的课程以及课外活动。更为重要的是，考试制度的重点从关注学生选拔和精英主义转为提升学生的学习能力。以上实践表明，中国教育改革正在逐步打破应试教育的枷锁，不断迈向素质教育。[[xxxiv]]

> “健康的关乎人成长的教育才是真正的‘素质教育’”。
>
> —一位受访校长

（二）学生成长的快乐与痛苦

中国学生的绝大多数时间都是在学校中度过的，通过学校教育学习知识，结交朋友，并促进自己社会化。学校是学生成长的地方，对学生而言，学校生活既是多彩的万花筒，充满游戏、好奇和学习兴趣；学校生活在一定程度上又是一种炼狱，尤其是当经历考试、竞争和规训的时候。学校中激烈的竞争以及家长对学生的高期待将中国学生放置于矛盾的境地，学生在学校生活中经历了快乐和痛苦。

1. 难以承受的压力

长久以来，中国依赖于考试决定个人成就和社会地位，学校生活充斥了各种各样的考试，学生为应付考试而生活在焦虑之中。尤其是高考为学生带来了巨大的压力，甚至影响学生的身心健康。在考试为中心的文化中，考试成绩决定了一切，学校也因为学生带来的巨大考试压力而被称为“考试地狱”。

学生要认真备考才能在考试中取得好成绩。通常情况下，学生的学业成绩不仅是衡量一所学校办学质量的高低的主要指标，也是决定教师奖惩的主要依据。初中生每天平均上课时间为8小时，学校课程结束之后还要参加一些课外辅导学习，无论是周末还是节假日，学生都有沉重的学习负担。大量的家庭作业挤压了学生的休息时间，对于即将参加高考的高中生而言，学习时间更加紧张。中国学生不得不承受学业考试、升学和择校等巨大压力。激励的竞争不利于同学之间建立友谊。对大多数中国学生而言，在学校中表现不好，成绩差会让父母十分失望，因为他们承载了整个家庭的所有希望，“好成绩”变成了沉重的道德负担。

> “‘三天一小考，五天一大考’，这种状态让我已经没有时间去思考考试的意义，只希望这一次又一次的考试能让自己的成绩稳步提升，顺利通过未来高考的那座独木桥，迎来人生的巅峰。”

—一名受访高中生

2. 校外诱惑的痛苦

中国教育取得成功的最主要原因是学生在学习中投入了大量的时间，高强度的课堂学习是确保学生取得良好考试成绩的主要途径。学生要专心致志的投入到学习中，导致休息时间被大大地压缩。学生每天都沉浸在学习中，常被隔离于社会生活之外。为了使学生专心于学习，无论教师还是家长均会限制学生对电脑、手机等电子产品的使用，甚至将学生局限在学校之内，困于书本之中。由于严格管理，电脑、电视、手机等电子娱乐设备成为了学生校外的诱惑。游戏是儿童的天性，对于缺少玩伴的儿童而言，电子游戏是最好的伙伴。但是在中国，大多数情况下，没有父母的允许，学生不可以使用电子设备进行娱乐消遣。很多报道显示，一些青少年由于长期沉迷于网络而荒废了学业，严重损害身心健康，并导致他们误入歧途。

3. 合作竞争的魅力

中国学校另一个非常重要的现象是在课堂教学和课外活动中都采取将合作与竞争结合的方式。团队合作有利于培养团队精神，激发学生的学习热情，在国际化社会中，与他人的合作也是必备的技能之一。新课改之后，学校采用大量团队合作学习的教学方式。很多学生是没有兄弟姐妹的独生子女，成长环境孤独，入学之后能够与同龄人建立友谊，并能够愉快地与同学合作。合作也能够帮助学生克服害羞和胆怯，变得更加勇敢。然而，中国学生常常在很多方面与同伴竞争，例如学校排名、考试成绩甚至兴趣爱好等等，其中学业竞争最为激烈，学生为有限的教育资源和更好的受教育机会而竞争。竞争能够强化学生的学习动机，激发学习潜能，大多数情况下，合作与竞争有机地结合在一起。实际上，适度的压力和有趣的合作活动是激发学生不断进步的两股力量。

“我之所以当班干部，就是希望能够锻炼自己的能力，以后找工作的时候也有竞争力。”

—一位受访初中生

4. 多彩活动的快乐

2010年中国出台了《教育中长期改革发展纲要（2010-2020）》，强调要通过增加课外活动，减少家庭作业等方式减轻学生的学习负担。学校根据学生的认知规律设置了大量丰富多彩的活动，例如体育节、艺术节等等。家长也相信课外活动能够激发学生的学习兴趣，增强学生的竞争力。中国学校增设的大量课外活动表明，中国教育在从应试教育向素质教育转变的过程中做出了巨大的努力和尝试，越来越关注学生的生活和学习过程。学生在从事组织、计划、协调等工作的过程中也能不断提升领导能力。多彩的活动本身应该是快乐的，但是当成为学生竞争的工具时，对学生而言却是痛苦。学生感受到更多的是困惑、无助、失望、压力而非好奇、兴趣、快乐和享受。

5.梦想实现的幸福

高考对中国基础教育产生了极大的影响。高考是高风险考试，一定程度上决定学生的命运。1999年之后，中国高等教育实施大规模扩招政策，大大提高了高等教育入学率，然而，通过高考进入重点高校学习仍是很多中国学生的梦想。学生将学习视为实现梦想的最佳途径。高考的竞争在小学阶段就已经开始了，学生被重点高校录取被视为成功的主要方式，同时也会为学校和家长带来声誉。如果学生在高考中表现较好并

被重点大学录取，对学生而言是经历了12年苦读之后的梦想成真。从更长远的视角来看，经历过高考的淬炼，中国学生所收获的不仅仅是知识、技能，这份经历还能增强他们的心理素质和抗压能力，为他们日后的成长发展奠定坚实根基。

另一方面，高考也给学生带来了痛苦。中国学生从小就被灌输要为未来的成功忍受痛苦，正如中国俗语所言“吃得苦中苦，方为人上人”。中国学生束缚自己，迫使自己专著于学习满足父母的期望。而高考的成功则被认为是漫长学习生涯中最重要的成功。然而以分数为最终评价指标的高考忽略了学生的身心发展。学生承载了家庭的梦想，有些学生落榜后会造成终身痛苦与心理扭曲，高考过后产生人生迷茫，很多学生进入大学学习后，往往缺乏独立生活能力。

（三）家长的焦灼与期盼

很多中国家庭只有一个孩子，家长为了学生可以牺牲一切。然而，家长在全心全意为孩子付出的同时也对孩子提出了很多要求，尤其重视孩子要通过努力学习获得好成绩，确保在未来过上成功的生活。以爱之名，中国家长对孩子严格要求，不仅事无巨细地照顾孩子的生活，包办学习之外的所有事情。中国年轻一代的学生生活在父母理性或非理性选择的斗争中。[[xxxv]]

1. 望子成龙的焦虑

了解中国的传统文化有助于理解中国家长的教育哲学，中国传统教育哲学期待孩子过上幸福的生活。家长都希望孩子成功，“望子成龙，望女成凤”是大多数中国家长的教育信条。[[xxxvi]]考虑到未来社会激烈的竞争，家长对孩子的高期待远远超过孩子的自我期待，有时甚至与社会脱节，有时甚至是非理性的乌托邦式的期待。

一项对中国小学生家长的调查发现，文化程度在“初中”及“中专”水平的家长中，有60.9%的家长对自己孩子受教育程度的期待为“大学本科”以及“硕士研究生及以上”，且希望自己的孩子“学历越高越好”。[[xxxvii]]从中国家长的角度来看，良好的教育能够确保孩子有一个光明的未来，而被视为孩子的救命稻草。无论贫穷与否，只要努力学习就能取得成功。中国家长对孩子采取高标准、严要求的教育方式，同时还要求孩子要顺从父母的想法并用功学习。

2. 颐指气使的批评

中国家长视孩子为珍宝，希望孩子方方面面都表现优秀，家长尤其看重学生有优秀的考试成绩。经历一系列教育改革之后，中国学校承担了太多理想化的教育期待，如提供平等的教育机会、保证高质量的教学并使教学社会化等。中国学校往往由于不能满足家长不切实际的期待而遭受批评和质疑。该项调查显示，8%的家长并不认为教师很有能力而且非常具有奉献精神。为把孩子培养成成功的人，中国家长对学校提出了很多要求，由于对学校和教师总是充满诸多不信任，他们给学校教育施加了巨大的压力。

可以肯定的是，大部分中国家长十分认可学校教育在学生成长中发挥的积极作用，坚信学校教育能够给孩子自身发展和职业准备以良好的回报。然而，中国家长在孩子的教育问题上不相信任何人，8%的家长强烈反对或不认同“学校在教育孩子方面做的很好”。为了提高教育质量，中国家长对学校和教师提出了大量批评意见。家长任意“插手”学校教育，常常对学校和教师“指手画脚”，把一切“妨碍”孩子学习的事

情都视为敌人。触及到孩子的学习问题，家长常常站在道德制高点上宣示自己对孩子教育的绝对主导权。中国学校承载了太多来自对孩子要求严格的父母所带来额外的负担。学校开始不断扩大家校合作，为家长提供一个表达自己观点，贡献自己力量的平台以提高学校教育质量。然而，在孩子的教育问题上，中国家长往往具有自己的计划，并将他人视为竞争者，他们最关心的莫过于自己的孩子比别的孩子更加优秀，因此，中国家长往往被动参与家校合作活动。

3. 自我迷失的生活

儒家思想对中国父母的教养哲学产生了深远的影响。中国文化十分重视孩子，并要求注重培养孩子的孝道，[[xxxviii]]甚至将“为了孩子放弃一切”视为美德，孩子成为生活的全部。

孩子的教育问题是中国家庭的头等大事，教育问题也因此而引起社会各界的广泛关注。很多人将孩子的学业成绩作为衡量家长成功与否的标杆，家长对孩子学习的关注和参与达到了前所未有的高度，他们替孩子包揽了学业以外的所有事情，“包办”孩子的衣食起居。在孩子的教育问题上，家长也会在理想主义和现实主义之间挣扎，他们把孩子当作整个家庭的中心，家长帮孩子处理从生活琐事到关涉到孩子前途的一切事务，甚至帮助孩子选择兴趣爱好、填报志愿等等。大多数家长会为孩子的教育花费自己大量的精力、时间和金钱，尽自己最大的可能为孩子提供最好的成长环境。参与此次调查的所有2930名家长都表示自己每天都会帮孩子检查家庭作业。孩子的未来是家长生命的价值和意义。中国家长沦为孩子的附庸，有时甚至到了溺爱孩子的地步。

4. 竭尽所能的支持

在中国传统文化中，孩子的教育不仅是中国家长义不容辞的责任，也是生活意义的全部寄托。中国家长非常重视父母的教育责任，注重“家风”的塑造，例如，以德立家、以德治家, 文化兴家、读书树人、书香传家等，通过言传身教影响孩子。在以“亲子关系”为中心的中国家庭中，孩子常被视为家中的“小皇帝”，子女的成长及其所取得的成就与社会地位与整个家庭休戚相关。中国父母对孩子的付出与他们对孩子的期待成正比，非常严格地督促孩子学习，以便孩子能够赢在起跑线上，孩子从小就被训练成为了学习机器。

为增强孩子在学校和人才市场上的竞争力，中国家长采取聘任私人补习等多种措施促进孩子全面发展。养育孩子要花费大量的时间和经济成本，中国家长竭尽所能地支持孩子学习。为了保证孩子取得良好的考试成绩并成长为多才多艺的人，很多家长将孩子送到补习班学习数学、英语、艺术、音乐等课程。中国家庭每个月对孩子课外补习班的花费为1000元到5000元不等。此次调查数据显示，75%的家长每个月在每个孩子课外补习中花费1000-2000元，每个月的花费达到2000-3000元，3000-4000元以及4000元以上的家庭分别占16%，5%和4%。家长对孩子毫无保留的付出不利于孩子的独立发展，孩子在成长过程中过分依赖父母，成为学习机器，甚至成长为“巨婴”（指没有独立生活能力的成年人）。

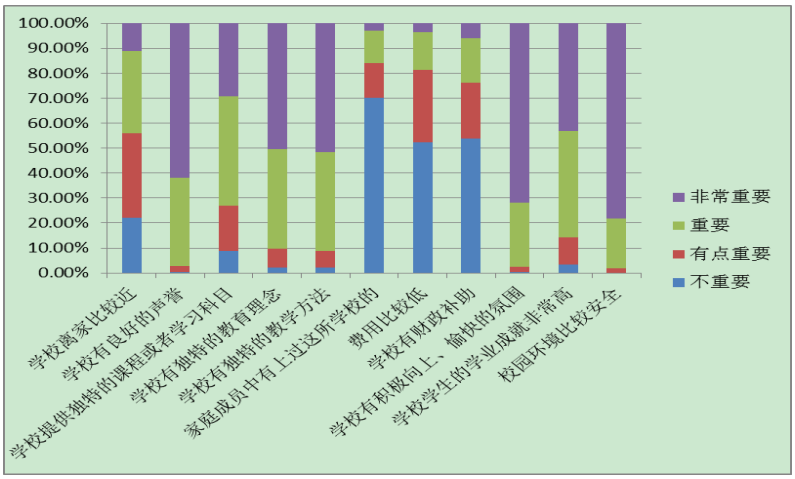
5. 派位下的选择

中国的教育政策关注教育公平和教育均衡发展，为此，中国政府制订了一系列禁止择校的政策。然而，中国家长对精英教育的需求有增无减。得到政府大力支持的“重点

校”由于具有较好的声誉而备受追捧。在中国，“重点校”被视为精英学校，教育资源是普通学校的两倍甚至更多，中国只有4%的中学生（大部分在城市）能够进入“重点校”学习。[[xxxix]]大量研究表明，家庭的社会资本与孩子的学业成就密切相关，教育是积累社会资本最重要的途径，社会资本也是获得良好教育的保障。择校也不例外，富裕家庭有能力让孩子进入好学校学习，“重点校”中70%的学生来自父母为社会精英的高收入家庭。[[xl]]

由于拥有丰富的教育资源和大量高质量的教师，“重点校”得到了家长的广泛赞誉和热烈追捧，中国家长陷入激烈的择校竞争中。择校包括以钱择校、以关系择校、以成绩择校等多种方式，其中最普遍的是通过高价购买学区房的方式。例如，家长在孩子就读期间居住在学区房，孩子毕业之后再将学区房转卖给有需要的家庭。[[xli]]

表3. 家长择校的影响因素



*（四）*教师的坚守与解放

中国拥有世界上数量最多的教师，支撑了世界上体量最为庞大的教育系统。中国义务教育阶段的全职教师数量超过9百万，[[xlii]]他们承担着授课、班级管理、专业发展、实施教育改革等任务。教师是学校教育主要实践者，建设高质量的教师队伍是学校改革的首要目标。

1. 师德的坚守

长久以来，中国的教师被视为“圣人”，教育被奉为“圣职”。古代中国，只有官宦家庭和富裕家庭的孩子才有机会接受教育，知识渊博，道德高尚的人才能成为教师。《论语》用“温而厉，威而不猛，恭而安”描绘教师的形象。在中国传统文化语境中，教师是德才兼备的万世之师。中国教师是外表清俊雅致、内心坚定且知识渊博的士人形象。师德是衡量教师是否称职的最重要的指标。即便在当代，师德也是教育政策的核心关注点，例如，最新的教师评价晋升制度尤其关注师德。

2. 教学的精进

教育不仅是一项技能，也是一种艺术。由应试教育向素质教育的转变客观上要求教师要提升教学技能。应试教育阶段，学校教育以考试为中心，教育活动也围绕学生如何能取得高分数而展开，教学方法以单向的讲授法为主。近年来，中国的教育和课程改

革要求学生在课堂上开展有效学习，而非机械地听讲，背诵知识点。[[xliii]]新课程改革也强调重视学生的生活经验、技能、个人学习兴趣和需求，而非一味关注复杂、生涩、学业导向的老旧课程。大量教育政策都要求课程改革向学习者中心的教学方式转变。教学应该将培养学生的价值观和学习能力融合在一起，采用激发学生主动参与的教学法势在必行。

在中国，教师是很受欢迎的职业，教师的入职标准不断提高，从根源上保证了教师队伍的质量。初任教师通过参加入职培训提升教学技能，同时也是教师在职专业发展的开端。提升教学技能贯穿教师整个职业生涯的始终，除职前教育之外，中国教师有大量参与专业发展活动的机会，其中，教师的教研和科研是以校为本的教师持续专业发展的主要形式。严格的晋升评价制度也督促教师通过专业发展活动提升教学技能。以解决教育实践问题的教研活动也是提升教师教育技能的重要途径。教研活动主要包括教学研讨、主题式教研活动、集体备课、教学竞赛等，每个教师每周的校本教研时间至少为两个小时。此外，通过研究解决实践难题的教师科研也提升了教师的教学技能，由于科研能够提升教师教学质量，并能为学校带来声誉，学校十分支持教师开展教学科研。

3. 教师的奉献

由于中国教师具有全心全意、无私地将自己贡献于教育事业的奉献精神而常常被比作蜡烛、春蚕、阶梯等。教师是教育的主要力量，需要承担多种角色，其中，班主任承担的角色更为复杂，除教学外，班主任还要负责管理学生的日常生活。中国学校从一年级到十二年级的每个行政班都配备一名班主任，班主任的任务主要包括：督促学生课业学习、促进学生健康发展、组织学生开展多彩活动、开展班级建设、协调生-家-校三方的关系、参与学校管理事务等。通常情况下，教师从早上7：30入校起就开始了一天忙碌的生活，工作日中几乎每天都要加班至晚上10：00。此次调查数据显示，86%的教师工作日中每天的工作时间超过8个小时。为促进学生的全面发展，教师几乎把自己所有的时间和精力都花在了学生身上。

4. 生命的解放

当代中国教师承受着不可承受之重的工作压力，他们在解放学生的同时，自己往往背负着沉重的道德十字架，迷失了自己为身为子女和父母的使命。中国教师期待在工作时间、社会角色中获得解放，也期待自我解放，以便能够更全面地承担社会角色，能够过一种完整的人的生活。此项研究通过开展教师形象的研究了解中国教师的社会角色。表4通过教师的传统形象与教师自我认知的形象之间的对比力求呈现教师形象的全貌。从表中可以看出，社会中教师的形象与教师自我认知的形象形成了巨大的反差，前者是社会对教师无私奉献的的期待，后者则展现了教师的个性和实践理念。可以看出，教师职业正逐渐从“圣职”转变为普普通通的职业。

表4.中国社会中的教师形象

	师表	师道	师职
传统的教师形象	德才兼备的高尚	师道尊严的权	无私奉献的圣

	形象	威形象	职形象
教师视域中的形象	独特个体组成的和谐群体	学生成长的指南针	一份普普通通的职业

*（五）*校长的困境与突围

中国学校正经历着剧烈的变革，学生、家长和教师都处在巨大的变革张力之中，校长也不例外。大多数校长在职业发展前期都是教师，由于卓越的教学和领导才能而被选为校长。与教师相似，校长也被看作是道德的楷模，他们对学校管理和教学改革起到了决定性作用，是学校的灵魂人物。校长每天都忙于处理学校事务，当问道“对自己目前的工作表现是否满意”时，分别有29%和43%的校长表示对自己的工作完全满意或部分满意。

1. 无限的责任

中国学校实行“校长负责制”，校长是学校的代表，负责处理学校的日常教学科研活动，完善学校的管理，现有研究表明，校长是决定学校发展和学生学业成绩的关键因素。大部分校长都有做教师、助理校长、教育管理者的经验，[[xliv]]很多情况下，校长不仅仅是行政领导者，还扮演了多重社会角色，例如，公众人物、学者、社会工作者、教育家等。除此之外，校长集学校发展规划、行政、教学、公共关系等各种事务于一身。最差的校长是课程最多的校长，[[xlv]]为促进校长专业化，2013年，教育部颁发《义务教育学校校长专业标准》，该文件对专业标准的基本内容的阐释则包括六方面的内容，分别是：规划学校发展、营造育人文化、领导课程教学、引领教师发展、优化内部管理、调试内外部环境。[[xlvi]]

2. 实干的能力

校长的领导力是教育政策实施的关键影响因素，校长的工作环境变得越来越复杂，尤其是素质教育要求培养全面发展的人对校长的能力提出了巨大的挑战。随着教育改革重心下移，中国校长有了更多的自主权，对于一个优秀的校长而言，自主权应与能力相辅相成。随着校长角色的多样化，校长需要具备更多能力才能胜任工作。首先，卓越的教学能力和管理能力是校长应具备的最重要的两种能力。促进教师专业发展是校长义不容辞的责任，此次调查数据显示，来自校长的教学反馈占教师得到的所有教学反馈的40%以上。校长决定学校的发展方向，也是教师、学生的楷模，一个优秀的校长需要具备以下能力：开展课程建设，引领课堂教学，处理学校日常事务，自我提升，思考并撰写工作计划和总结，与师生、家长沟通交流，规划学校发展，维系公共关系等。校长在引领学校发展，促进学校中人的发展、塑造核心思想和观念中起到引领作用。[[xlvii]]调查数据表明，中国校长具有较高等能力，能够胜任校长工作。92%的受访校长表示对他们作为校长所做的工作表示满意，相比之下，只有8%的校长对自己的工作不满意。

3. 奉献的精神

虽然校长的个性特征千差万别，但中国校长有一个共同的特点，即充满了对教育的奉

献精神，校长为学校发展奉献出了自己的时间、感情甚至金钱。调查表明，95%以上的校长表示每天都很忙，近87%的校长每天工作8个小时以上，绝大多数校长都要在周末或者节假日加班。校长还需要关注教师的发展和学生的成长。在促进教师专业成长、培养学生的过程中需要投入较多的个人情感。“一切为了学生，一切为了学校”是大多数校长的座右铭。校长致力于营造灵活、和谐充满人文精神的环境，在此过程中会获得成就感和满足感。此外，争取到更多的资源改善学校办学条件是校长在新时期面临的重要挑战。筹投资是吸引外部资源最重要的途径，在市场经济时代，校长不断采取多种措施为学校争取到更多的投资。在教育资源短缺的农村地区，很多校长甚至捐出自己微博的收入确保学校的正常运转。校长将奉献视为一种美德，研究数据表明，如果还有一次职业选择的机会，70%的校长仍然会选择坚守校长岗位。

4. 自我的挑战

由于机会稀缺，竞争激烈，在现行中国校长遴选机制中，只有特别优秀的人才能当选。与普通教师相比，校长应具备创新精神和自我挑战精神。所谓教而优则“仕”，校长往往是教学中的佼佼者，优秀的教学能力是校长应具备的基本能力。除此之外，校长还具备卓越的管理才能。有些校长由于自身具备的以上优秀品质得到了领导的赏识而被提拔为校长。校长候选人在职业发展和研究中积累的实践智慧是校长选拔和校长任命的主要参照指标。保持与外界的联系，争取外部资源以促进学校发展客观上需要创新型领导。近年来，为提升办学质量，中国学校采取了多种改革措施，教育理念也随之发生了改变，学生为中心的教学实践促使学校实施创新型领导，在不断变化的内外部环境中，校长需要迎接多方挑战。

5. 危险的职业

此项调查显示，82%的校长认为校长这一职业的优点大于缺点，实际上，校长是一个危险的职业。由于长期高负荷的脑力和体力劳动，较少的闲暇时间，加之升学压力，校长心理负担极重，往往疾病缠身。另一方面，作为学校的第一责任人，在事关学校发展的一些改革中容易触犯道德标准和法律规范。[[xlviii]] 校长全面负责学校中的一切事务，需要时刻以较高的道德水准和严格的法律标准约束自己。面对巨大的工作压力，55%的校长表示自己后悔做校长。因此，需要建立一套完善的校长权责机制确保校长积极投入到学校改革之中。

（六）学校组织的进化与变异

学校是由一群由特定目的聚集在一起的人组成的一个组织。[[xlix]]在当代，中国学校组织经历和进化和变异，取得了实质性的进展。

1. 设施设备现代化

近年来，中国经济愈加繁荣，政府扩大了教育投资，学校得以全面改进教学设施和设备。教学设施设备的现代化是教育现代化的基础。校园网络系统、多媒体计算机网络教室、师生电子阅览室、音体美等专用教学功能室、校园电视台、微格教室等，教室配备多媒体教学设备、覆盖无线网络等现代教学设施在中国学校中得到广泛应用，且教育机器人、虚拟现实 (Virtual Reality) 技术逐步走进学校教学和课堂中。调查数据显示，29%的学校拥有50台以上可以用于教学的电脑，受访学校的图书馆的平均藏书量为399976本，70%的学校藏书量在5000本以上。此外，学校中专业教室的平均数量为

13个，承载了体育、音乐、美术等多达42种不同的教学功能。然而，教学设施设备的现代化会将学校置身于依赖“信息技术神话”的悖论，即学校乐观地相信技术能够解决一切教育问题，追求最新的技术，导致投入过多的资金，造成教育经费的浪费。

2. 空间结构时尚化

相比于传统学校空间结构设计的形式、布局、功能单一的局限性，现代学校的设计更加“时尚化”，学校建筑的外部空间设计凸显文化感、科学化和审美性。学校建筑设计的创新需要体现学校的文化个性，学校教育理念的变化是学校建筑和景观的变化的根本原因。新课程改革之后，学校教育从死记硬背的教学模式转变为基于学生的积极参与、探究式学习、直接经验、问题解决、沟通和合作的教学模式。教学模式变革需要教学空间做出相应的调整。例如，中关村第三小学的教学空间设计较好地印证了中国学校空间结构时尚化的变革。中关村第三小学位于北京充满创新和创造精神的“中国硅谷”- 中关村，是教育创新的先锋。受到最前沿的教育理念的影响，为方便教学实施多种组织形式，中关村第三小学采用“校中校”和“班组群”的教学空间设计理念。以上教学空间结能够使教学、学习、活动、游戏、交往、生活深刻地融为一体，促进了学校的现代化。

3. 组织结构集团化

面对着优质教育资源的需求与供给突出矛盾，中国在2010年之后出台了多项教育政策促进基础教育均衡发展。促进教育均衡发展的集团化办学政策在北京、上海、浙江等经济发达地区试行实施，并取得了良好的效果，进而在推广到中国的其它地区。教育集团化办学将提高优质教育资源供给和教育治理模式创新结合在一起，其目的是在促进基础教育优质、均衡、公平发展的同时，推进区域教育治理体系和能力现代化。名校办分校，名校承办弱校以及中学、小学以及幼儿园两两打通是集团化办学的主要组织形式。

然而，集团化办学在实践中也遭受到了冲击。一些学校被合并后，办学规模急剧扩大，对校长管理大规模学校的能力提出了巨大的挑战。集团化办学在确保学校教育质量的同时加剧了教育不平等，也带来了诸如名校产生“牛奶稀释”、普通校掩盖教育问题并贴标签等诸多的矛盾。

4. 学校功能万能化

早在20世纪80年代，邓小平就提出教育要“面向现代化、面向世界、面向未来”的发展战略，教育是促进国家现代化的主要动力，[[ii]]高质量、公平的教育是满足社会发展、提高劳动力质量的现实需求。教与学是学校组织的主要功能。对社会而言，学校提供教育服务，并起到促进阶层流动的作用。此外，教育承载家庭使命，起到培养人，促进人的发展，保存文化和更新文化等诸多功能。然而，教育最大的功能莫过于帮助人们形成自由的品格并创造性地参与到社会生活之中。[[iii]]因此，学校需要依据教育目的综合考虑学校应发挥的实然功能和应然功能。

5. 地理分布集聚化

中国学校地理分布的矛盾在于不能兼顾教育公平和教育质量。地理空间集聚化意味着农村学校减少，城镇学校增多。随着城镇化的推进，人口结构的变化，中国加大了农村学校布局调整的力度，在20世纪90年代实行撤点并校政策，乡村学校撤销或并入高

一级学校。撤点并校政策遭受到人们的质疑，主要是该政策的实施导致农村地区学校逐渐减少，并致使部分农村学生上学困难。撤点并校政策的另一个目的是利用中心校的优质资源提高农村学生的受教育质量。撤点并校政策还起到了减少教育支出，加快城镇化进程，提升教育质量的目的。[[iii]] 城镇学校规模不断扩大，“巨型学校”纷纷出现。学校集聚城镇的分布有效改善了农村教育资源配置，在提高义务教育质量和培养人才等方面发挥了积极作用。然而，“巨型学校”也为学校带来了过度负债经营、规模不经济、学校发展不均衡等新的问题。

五、结语

中国政府一方面加大教育投入，另一方面加强对教育的监管，中国教育的管理体制从中央集权模式逐步转变为中央政府、省级政府和学校“三位一体”的管理模式，并将教育现代化作为核心关切。中国学校拥有了更多的自主权，并不断探寻新的治理策略。中国教育中文化传统和现代理念的交互作用是解释中国学校充满冲突和辩证关系的核心原因。

随着中国社会和人口政策的变迁，学龄儿童数量不断减少，学校更加关注保护学生的学习兴趣。因此，学生对学校教育的满意度不断增强。长久以来，考试一直是中国教育的“指挥棒”，但现在这种状况正在发生转变。为了满足学生多样化的学习需求，学校不断增设新的学习内容，优化课程，并促进考试评价多元化改革。教学也演化成为专业化程度特别高的职业。教师职业中较高的入职标准是确保高质量教育的基本保障，教师在其职业发展的不同阶段都开展持续专业发展活动。为了提升学校的教学质量，学校对教师采取了十分严格的评价方式。融合新科技的全面教学改革是形塑现代学校教育的新生力量，学生学习方式向教师指导下的探究学习转变。中国教育取得了显著成就，并表现出了充满活力而又色彩斑斓的发展图景。从辩证的视角来看，中国学校充满了矛盾和冲突。教育改革的步伐还在继续，在全球化时代，中国也期待更多深度的教育国际合作。

[1] 本研究的中国学校指中国的小学和中学，包括小学、初中和高中三个阶段的学校教育。

[[i]] Gu M., Ma, J, & Teng, J. (2016) Portraits of Chinese School. Beijing: Higher Education Press.

[[ii]] Ball, R. A. (1979) The Dialectical Method: Its Application to Social Theory. *Social Forces*, 57(3), 785-798.

[[iii]] Rytina, J. H., & Loomis, C. P. (1970) Marxist Dialectic and Pragmatism: Power as Knowledge. *American Sociological Review*, 35(2), 308-318.

[[iv]] Rescher, N. (1977) Dialectics: a controversy-oriented approach to the theory of knowledge. Albany: State University of New York Press.

[[v]] Truscott, D. M., Swars, S., Smith, S., Thornton-Reid, F., Zhao, Y., Dooley, C. & Matthews, M. (2010) A cross-disciplinary examination of the prevalence of mixed methods in educational research: 1995-2005. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(4), 317-328.

[[vi]] Onwuegbuzie, A. and Teddlie, C. (2003) A framework for analyzing data in mixed

methods research. in A. Tashakkori and C. Teddlie (eds), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research, 351–383, Thousand Oaks, CA: Sage.

[[vii]] Wu, Q., Zhang, X., & Waley, P. (2016) Jiaoyufication: When gentrification goes to school in the Chinese inner city. *Urban Studies* (Sage Publications, Ltd.), 53(16), 3510-3526.

[[viii]] Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000) Research methods in education. London: Routledge Falmer.

[[ix]] Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2000) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

[[x]] Merriam, S. B. (2015) Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

[[xi]] Merriam, S. B. (2015) Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

[[xii]] Taylor, S. J. (2015) Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource. New York: Wiley.

[[xiii]] Putten, J.V. & Nolen, A.L. (2010) Comparing Results from Constant Comparative and Computer Software Methods: A Reflection About Qualitative Data Analysis. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5(2), 99-112.

[[xiv]] LeCompte, M. D. (2010) Designing & conducting ethnographic research: An introduction. Lanham, Maryland: Alta Mira Press.

[[xv]] Fereday, J & Muir-Cochrane, E. (2006) Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1):80-92.

[[xvi]] Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994) Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Thousand Oaks: Sage Publications.

[[xvii]] Creswell, J.W. and Miller, D.L. (2000) Determining Validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39 (3), 124-130.

[[xviii]] Amankwaa, L. (2016) Creating Protocols for Trustworthiness In Qualitative Research. *Journal of Cultural Diversity*, 23(3), 121-127.

[[xix]] Putten, J.V. & Nolen, A.L. (2010) Comparing Results rrom Constant Comparative and Computer Software Methods: A Reflection About Qualitative Data Analysis. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5(2), 99-112.

[[xx]] Marples, R. (2012) Aims of Education. Hoboken: Taylor and Francis.

[[xxi]] Zou Guang-Wei. (1985) China's educational aim and theory International Review of Education 31: 189.

[[xxii]] Prus, R. (2011) Examining Community Life 'in the Making': Emile Durkheim's Moral Education. *American Sociologist*, 42(1), 56-111.

[[xxiii]] 马健生,饶舒琪.非想象共同体中的集体认同培养——中国学校的使命[J].教育科学,2016(3):1-5.

[[xxiv]] Zou G-W. (1985) China's educational aim and theory International Review of Education 31: 189.

[[xxv]] Holmes, G., & Hooper, N. (2000) Core competence and education. *Higher Education*, 40(3), 247-258.

[[xxvi]] Andrew, J. R., Daniel, T. W. (2010)"21st-Century" Skills: Not New, but a Worthy Challenge, American Educator, 2010 (n.d.). Retrieved January 25, 2017, from http://eric.ed.gov/?id=EJ889143.

[[xxvii]] Zhang, Y. Y. (2014) The source of innovation in China: highly innovative systems. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

[[xxviii]] 顾明远,教育大辞典[M].上海：上海教育出版社,1990(06):13.

[[xxix]] Ministry of Education (2015) Annals of Statistics. retrieved from http://www.gov.cn/xinwen/2016-07/06/content-5088866.htm.2016-07-06.

[[xxx]] Lomas, L. (2002). Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 71-79.

[[xxxi]] Yi-Lin, C. (2014). Grooming the New Elites: Cultural Capital and Educational Strategies in Urban China. Conference Papers -- American Sociological Association, 1-38.

[[xxxii]] Zhou, X, Tuma, N.B., and Moen, P. (1996) Stratification Dynamics under State Socialism: The Case of Urban China, 1949-1993. *Social Forces* 74 (3): 759–796.

[[xxxiii]] Ministry of Education (1999) 中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定 (in Chinese). Retrieved from http://www.MinistryofEducation.edu.cn/publicfiles/177/200407/2478.html.

[[xxxiv]] Baomin, Z. (1997) Reforming educational assessment and encouraging all-round development. *Chinese Education & Society*, 30(6), 55.

[[xxxv]] Zhu, M. (1999) The views and involvement of Chinese parents in their children's education. *Prospects*, 29(2), 233-238.

[[xxxvi]] Kajanus, A. (2015) Chinese student migration, gender and family. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

[[xxxvii]] 中国父母普遍对孩子抱有较高的学历期待. 新华网 [EB/OL]. http://news.xinhuanet.com/newscenter/2009-03/29/content_11095051.htm.2009-3-29.

[[xxxviii]] Hayhoe, R. (2006) Portraits of influential Chinese educators. Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong.

[[xxxix]] Lewin and Hui

[[xl]] Comer, J. (2015) Developing Social Capital in Schools. Society, 52(3), 225-231.

[[xli]] Wu, Q., Zhang, X., & Waley, P. (2016). Jiaoyufication: When gentrification goes to school in the Chinese inner city. Urban Studies (Sage Publications, Ltd.), 53(16), 3510-3526.

[[xlii]] Ministry of Education (2015).2015年全国教育事业发展统计公报. retrieved from http://www.Ministryof Education.edu.cn/srcsite/A03/s180/Ministry of Education_633/201607/t20160706_270976.html.2016-07-06.

[[xliii]] Vavrus, F., & Bartlett, L. (2013) Teaching in tension: International pedagogies, national policies, and teachers' practices in Tanzania. Rotterdam: Sense Publishers.

[[xliv]] Wolcott, H. F. (1973) The man in the principal's office; an ethnography. New York: Holt, Rinehart and Winston.

[[xlv]] Wolcott, H. F. (1973) The man in the principal's office; an ethnography. New York: Holt, Rinehart and Winston.

[[xlvi]] Ministry of Education. (2013) The professional standards of principals of the compulsory education stage (in Chinese). Retrieved from http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7148/201302/147899.html. 2013—2-16; http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7148/201302/xxgk_147899.html

[[xlvii]] Hu, R. (2010). School principals in Mainland China core leadership practices (Unpublished master's thesis).

[[xlviii]] Gu, M. (2013) Cultural Foundations of Chinese Education. Leiden: BRILL.

[[xlix]] Brunold, A. (2013) School and Community Interactions: interface for political and civic education. Wiesbaden: Springer VS.

[[l]] Hartnett, R. A. (1998) The saga of Chinese higher education from the Tongzhi Restoration to Tiananmen Square: revolution and reform. Lewiston, NY: E. Mellen Press

[[li]] Goodlad, J. I. (1984) A place called school: prospects for the future. New York: McGraw-Hill Book Company.

[[lii]] Mei, H., Jiang, Q., Xiang, Y., & Song, X. (2015). School Consolidation: Whither China's Rural Education? *Asian Social Work & Policy Review*, 9(2), 138-150.

The Prospect of Chinese Schools - from the perspective of dialectics

Yingjie Wang
Beijing Normal University

Jiansheng Ma
Beijing Normal University

Jing Tian
Beijing Normal University

China has gained lots of educational achievements since 1978 when the Reform and Opening-up policy was first implemented. China's education is undergoing dramatic changes in the ages of globalization and digitization. This report is based on the empirical investigation of Chinese students, teachers, parents, and principals for more than two years. This study employs mixed methods to depict an authentic panorama of Chinese schools collecting data through questionnaire survey, interview and observation. The study finds that Chinese schools are filled with vitality and conflicts, namely, the adherence and alienation of educational aims; the joys and sorrows of students' growth; the deep anxiety and high expectation of parents; the persistence and emancipation of teachers; the dilemma and breakthrough of principals. Besides, Chinese school organizations are experiencing evolvement and transformation. What's more, China is looking forward to more extensive and intensive educational international partnership in the globalization era.

Keywords: Chinese schools, educational reform, dialectics, conflicts, prospects

Over nearly the past four decades, Chinese schools[1] have witnessed tremendous reform and yielded profound achievements despite being the world's most populous country since the reform and opening-up in the late 1970s. China met the goal of 9 years compulsory education popularization in 2000. The fiscal expenditure of education has been over 4% of total GDP since 2012. Along with these remarkable educational accomplishments, basic education curriculum reform, teachers' quality enhancing, balanced education development, national college entrance examination (commonly known as Gaokao in Chinese) and educational legal system structuring have been conducted in full swing in China. Nevertheless, Chinese schools have been criticized as strict, stressful, mechanical, depressive, docile and even stifling in for

[1] The Chinese schools here mainly refer to primary and secondary schools in China, specifically including six years of primary school education, three years of lower secondary and three years of upper secondary education.

a long time. Surprisingly, students in Shanghai twice topped the ranking for reading, math, and science Program in International Student Assessment (PISA) both in 2010 and 2013, which arose a great shock of west counterparts. It could be claimed that Chinese schools are full of controversies from a perspective of dialectics. They are not only lauded for high test achievements but also criticized for harming students' development into well-rounded individuals. What's more, a wealth of knowledge and insights about Chinese schools has been out of reach to the world, and Chinese schools seem to wear a mysterious veil in the world. It is imperative to decode Chinese schools and show their real look to the international community.

School education is typically seen as a primary vehicle for building students and even a nation's comprehensive ability. It is thus increasingly viewed as a nation's strategic focus, education is the indispensable approach to success from the perspective of the students; education is the top priority for their children from the perspective of Chinese parents. Confronted an ever-changing world, Chinese schools encounter the challenges of globalization, digitization, the revolution of new science and technology as long as the rapid social reforms. Furthermore, president Xi Jinping introduced the important guiding thought and governing concept "Chinese Dream" in the political agenda in 2013 (Gu, Ma & Teng, 2016). Correspondingly, "Chinese Education Dream" which aims to turn China into a strong human resource nation through enhancing education quality becomes an essential component of the whole picture of "Chinese Dream".

To date, there is an impressive body of literature on Chinese schools (Irving, 1991; Zhang, 1997; Hu, 2010; Hayhoe, 2006; Gu, 2013, 2016; Chou, 2016). This article offers a richly detailed panorama of Chinese schools from the perspective of dialectics. This article aims to answer the following questions: How students, parents, teachers and principals' typical day looks like? What factors are shaping Chinese schools and how? What paradoxical phenomena exist in Chinese schools and why? What is the Chinese schools' prospect in the constantly changing world?

Conceptual Frameworks

Dialectics theory is used in this study to help interpret and analyze the complex and paradoxical Chinese school and education issues. Dialectics often refers to the dilemma situations containing elements of contradiction, conflict, paradox and inconsistency in the ways they are both perceived and resolved. The dialectical theory with logical and causal analysis, emphasizes relationships within a whole on the one hand and stresses that development is often multi-linear and discontinuous on the other hand (Ball, 1979), it can be traced from Socrates through Hegel to pragmatism and contemporary general systems theory. There are various iterations of dialectics theories, the prevailing Marxist dialectic theory claims that dialectics is reality, united logic and empirical observation. The idea of development through conflict, the notions of contradiction, opposition, negation, dilemma and paradox are the essential issues should be dealt with in dialectics theory (Rytina & Loomis, 1970). The dialectical theory has emerged as one of the most influential approaches to understanding the relational and contradictory nature of social affairs. Historically, dialectics theory is used to analyze the relationship between knowledge and power (Rescher, 1977; Rescher, 2007).

This study employs dialectics theory to outline the intricately entwined Chinese school reforms and education reality. Under the pressure of global competition, the Chinese government is eager to increase national competitiveness through school reform and education success. Meanwhile, school education itself possesses educational, cultural, political, economic functions. They are the forces to dominate school reform but often contradict each other in

practice. The individual schools sometimes could not combine the conflicting ideas and compromise to the reality.

China pursues human-based educational idea. It is people who are the principal actors in Chinese schools. This research tries to reveal real life of four key groups of people. Specifically, they are students, parents, teachers and principals. Through a detailed, profound analysis and explanation of those four distinct groups' typical day, this study attempts to explore reality full of contradictions in Chinese schools. This study includes schools' organization reform as well.

Methodology

This research adopted mixed methods and conducted a systematic and empirical investigation of the issues and prospects in Chinese schools over two years. Mixed methods use both qualitative and quantitative data collection and analysis. They are often marginally mixed in that the types of questions asked and inferences made are either quantitative or qualitative in nature (Truscott et al., 2010). Moreover, they are considered uniquely suited to examine complex educational issues. Mixed methods in this study specifically consist of questionnaire, field observation, in-depth interview and document analysis.

Design

The aim of this study is to figure out Chinese schools' real conflicts and prospects. To this end, a complementary mixed method design is used in that clarification and elaboration of the results from one method is sought through the results of the other method (Onwuegbuzie and Teddlie, 2003). Here, a mixed method design is efficient for making sense of survey results in the words of students, parents, teachers, principals themselves, cross-validating findings from both quantitative and qualitative data sources. In this way, we try to excavate the ideas and practices of Chinese schools, and meanwhile shed light on the prospects.

Inspired by John Goodlad's masterpiece *A Place Called School*, with a view of unfolding the inner conflicts and mechanism of Chinese schools, this study targets the pivotal Chinese school stakeholders, who are students, parents, teachers and principals as the protagonists. In order to know what kind of study is expected by international readers, we held discussions with international faculty in education in Beijing Normal University to collect some considerations through the lens of sojourners. Previous researchers have agreed that Chinese schools are full of fierce competitions, spoon-fed instruction, and smothering of creativity. Therefore, it is almost a stereotype of Chinese schools that students live under pressure and in tension, and teachers are extremely stern and strict (Xu, 2015; Pan et al., 2016; Yang et al., 2016). But given the drastically school education reforms, Chinese schools have changed a lot. It is time to break those stereotypes and have a comprehensive understanding of Chinese schools. Based on those ideas, mixed methods combined with the questionnaire, in-depth interview, on-site observation, document analysis are all used in this study. Most importantly, revealing the significant or latent paradox and conflicts from a perspective of dialectics remains the primary research goal.

Design of questionnaires

The research team develops questionnaires for parents, teachers and principals separately. Structured and closed questionnaires are designed for the sake of large samples. Firstly, the questionnaire for teachers references the structure and parts of the questions of *Teaching and Learning International Survey* teacher questionnaire in TALIS 2013 and the *Trends in International Mathematics and Science Study* in 2011. Based on the pilot study data and the features of Chinese teachers' profession, this study develops the *Portraits of Chinese Schools:*

Teachers Questionnaire. The questionnaire includes seven main categories composed of 37 individual questions. The questions range from basic information, education philosophy, teaching experience, professional development, communication and feedback, teachers' research to homeroom teachers' daily work. The *Portraits of Chinese Schools: Parents Questionnaire* consists of 22 questions, covering the following six aspects, the parents' primary information, expectations for children, choice of schools, shadow education, home-school cooperation, and parents' involvement in education specifically. There are 30 questions in *Portraits of Chinese Schools: Principals Questionnaire,* covering a broad range of issues as follows: selection and appointment of principals, education philosophy, school improvement, work time and pressure, school resources and honor.

Design of Interview

Interviews enable the participants to discuss their interpretations of the world in which they live and express how they regard situations from their point of view. The interview is not solely concerned with collecting data about life, and it is a part of life itself (Cohen & Morrison, 2000). The collected data by interviewing is the most indispensable component to describe what Chinese schools look alike and explain why Chinese schools look like this. As the guidance of interview, the interview protocol will exert a profound influence on the data. Interview protocol has a wide variety of forms and a multiplicity of uses (Norman et al. 2000). As for this study, the interview protocols are developed by the research team composed of faculty members, Ph.D. students and master students majoring in comparative education and education management. Key questions relate to, 1) students' daily life, perceptions of collective identity and experience of *Gaokao*; 2) homeroom teachers' routine, teachers' self-images and self-identity; teachers' perception and experience of research; 3) parents' typical day, parents' education philosophy; parents' experience of school choosing; 4) principals' roles and daily work; principals' selection; excellent principals' innovation leadership. Furthermore, this research makes necessary modifications to the interview protocols after a pilot test in 5 students and 3 teachers. This study employs the in-depth, semi-structured interview. Besides, individual, focus-group, face-to-face and online verbal interchange forms are all used. Similarly, the study develops four sets of interview protocols for teachers, students, parents, and principals in corresponding to the questionnaires.

Participants

Participants are the members of Chinese schools' community. For the questionnaire survey, this study collects 4266 valid questionnaires from 896 teachers, 2930 parents and 440 principals from different parts of China. The participants distribute in 23 provinces, five autonomous regions, and four centrally administered municipalities. To be specific, the sampling varies a lot regarding their personal identity, demographic and social roles, and deliberately selected to represent different categories.

Among all the 896 teacher participants, there are 94.8% regular teachers, 3.1% temporary teachers and 2.1% substitute teachers. 76.3% of the teacher participants teach Chinese, mathematics or English, the three major subjects of the curriculum. Besides, the proportion of teacher participants who teaches in primary schools, lower secondary schools, and upper secondary schools are 79.7%, 13.5% and 6.8% respectively. As for the parent's participants, those with a regular university education account for the highest percentage, 26.9% for fathers and 26.6% of mothers among all the 2930 participants; regarding occupation, 24.7% fathers and 19.8% mothers are private business owners. Furthermore, among all the 440 principals, 65% are aged between 40 to 50 years old. 41.1% have served in their current position for less

than 5 years, 81.1% are bachelor degree holders, 57.3% come from non-urban areas and 96.1% are from public schools.

As far as the in-depth interview, taking into consideration of the samples' representativeness and typicality, this study selects 14 principals, 38 teachers, 28 students and 27 parents as interviewees respectively, they come from urban and rural areas, primary, lower secondary and upper secondary schools, public and private schools. It is worthy to mention that to know students' *Gaokao* experience, three freshmen from two universities are selected in this study.

Data Collection

Phase One: Questionnaire

This research collects questionnaire data from September 2015 to March 2016. Internet has increased the possibilities for myriad ways that one can collect data through online venues in conducting both quantitative and qualitative methods through various information communication technologies in the age of Internet (Merriam, 2015). Given to the full range of the participants, this study takes the advantage of electronic questionnaires and resort to Wechat, the most popular social media in China currently. To get the more valid data by accessing to the targeted participants, this research launches an information exchange platform via the official Wechat account of *China Education Daily* where respondents could fill in questionnaires online by cellphone. *China Education Daily* possesses more than 1 million regular subscribers who care Chinese education a lot, most of them are the teachers or who works in schools, which helps make sure the data' authenticity, authority and validity.

Phase two: Interview

The interview is necessary in this study for observing participants' behavior, feeling or how they interpret the world around them (Merriam, 2015). Based on the research questions and interview protocols, this study conducts the semi-structured in-depth interview for a total number of 105 representatives consisting of 28 students, 36 teachers, 27 parents and 14 principals, the interview data are collected during March 2015 to February 2016, the total number of script Chinese characters is nearly 262 000. Besides, this study develops two focus group interviews consisting of 5-7 participants in lower secondary and upper secondary schools in Beijing, encouraging them to provide details. Students' discussion is guided based on the protocol, and free talk is allowed in the discussion. Meanwhile, for five primary and secondary school teachers in Henan, Shandong and Anhui provinces who prefer to talk via telephone, the online interview was conducted, which is voice-to-voice and real-time interview via telephone. All the interviews are recorded after obtaining the written or oral consent of the interviewees to keep accurate and complete records of the discussion, and each interview lasts approximately 30 minutes to 60 minutes, including the time to explain the purpose of the interview. All interviews are conducted in confidentiality and the names of interviewees are withheld according to the agreement mutually reached.

Phase three: On-site Observation

Observation is a primary means by which people develop their knowledge of the world they live in, and some authentic data are more easily accessible (Taylor, 2015). In some settings, the physical environment, devices, facilities, activities and participants' performance in their daily routine are exposed to the researchers. Through on-site observation the dilemma and conflicts in Chinese schools could be accessed and understood by outsiders. To increase the

understanding of the participants and their views of the certain research questions, this study also conducts on-site non-participant observation during September 2015 to February 2016 in Beijing, Shanghai, Chongqing, Zhejiang, Jilin and other six provinces, by which researchers go to the schools, classrooms, students' homes, principals' offices, and participate in school meetings, teacher meetings and teachers' seminars carefully. During the on-site observation, researchers take notes about what is occurring on research sites. Based on the field notes, different types of school activities and the participants' performance are recorded.

Data Analysis

As for the quantitative data, we analyze the questionnaire data by employing SPSS 18.0 to demonstrate a broader picture of Chinese schools, stakeholders' perception of their roles in schools and opinions to certain kinds of schools' issues. The software employs a combination of statistics-based and linguistics-based methods and determines how frequently terms occur in the data and establishes a semantic network that creates a probabilistic analysis of the co-occurrence of terms (Jim & Amanda, 2010). First of all, from descriptive statistics, we observe the teachers' characteristics, their attitude towards school education; parents' characteristics, parents' education philosophy, the perception of school-choosing and school education; principals' characteristics, how they manage a school and their perspectives on school reform. Secondly, we observe the relationship between teacher's professional development and teaching efficiency, principals' time management and school reform, and correlation analysis is used in this study.

What's more, the analysis of qualitative data (interviews, on-site observations, documents) aims to explore the participants' perceptions of Chinese education from their perspectives and real-life experience. The interviews are transcribed verbatim in Chinese, and content analysis is used to examine the interview data. N-Vivo 8 is adopted here to facilitate the two level's coding of the interviewees' responses, clarifications and thoughts that relate to the research questions in this study, which are open and thematic coding.

Open coding is used during the data analysis phase to identify the similar and reoccurring themes. As the total number of 261 800 transcripts are analyzed, the researchers take advantage of thematic coding to construct different subcategories. Sort the data is recursive or iterative, it involves continually raising questions in the field (Le Compte, 2010). Thematic coding is the identification of themes through careful reading and re-reading of the data, and the emerging issues become the categories for analysis (Jennifer & Eimear, 2006). Those subcategories are later merged to form the final main categories included in this research: educational aim, students' schooling experience, parents' attitude towards school, teachers' persistence, principals' dilemma and schools' organizations evolvement in Chinese schools.

We rely on the techniques of thematic analysis and cross-case (Mile & Huberman, 1994). Comparison is made, especially, to know the disparities and similarities of the participants' views on the particular issues. As the participants' responses often do not address the research questions directly, we, therefore try to identify clues by examining all aspects of their understanding of Chinese schools and analyze the data logically and deliberately.

Trustworthiness and Accuracy of Data

Triangulation is a latent construct and is used to ensure the accuracy and integrity of the findings. Triangulation is a method for looking at data in different ways or from different points of view (Creswell & Miller, 2000). Multilevel mixed-method research data provides more possibilities to guarantee the trustworthiness and accuracy of data in this study by triangulation.

The study team is composed of more than 20 professional researchers, especially three professors who are experts in Chinese education. Peer debriefing, member check, and journaling are all the effective measures to make sure the trustworthiness and accuracy of data (Amankwaa, 2016). Besides, the research team accomplishes triangulation through sequential data analysis. After reading through the data and initial analysis, we compare findings between quantitative and qualitative data. We validate emerging themes, make corrections, comparisons and identify areas for further study according to the previous analysis (Jim & Amanda, 2010).

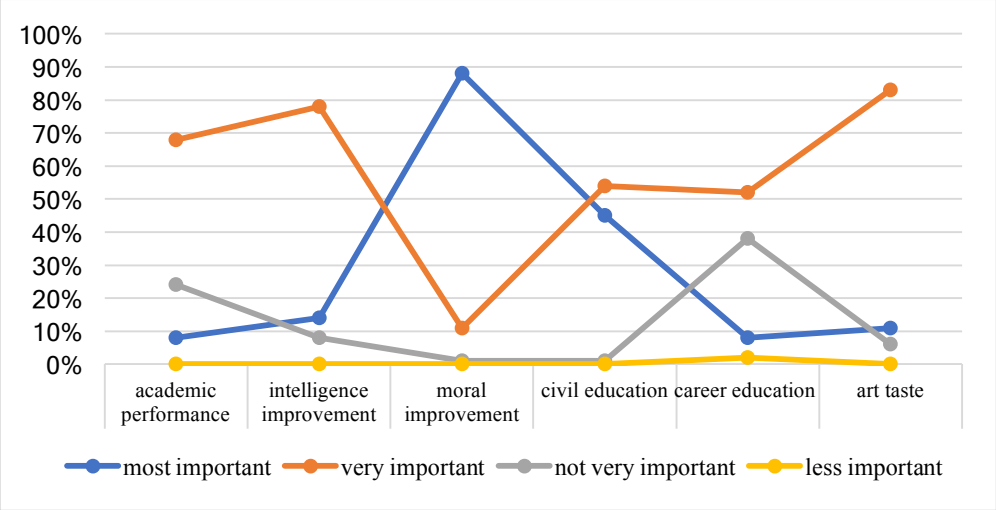
Findings and Discussion

After further in-depth research, the analytic process described in the previous sections yielded five interpretable findings related to the issues in Chinese schools. In general, one of the Chinese schools' characteristics is full of conflicts. In line with these findings, the conflicts prove to be a powerful tool for unearthing the participants' struggle with Chinese education.

Educational Aims' Adherence and Alienation

Educational aims can give direction to the educational process, and provide a criterion for evaluating the educational process. Similar to ancient western countries, traditional Chinese education focuses on moral education, pursuing of personality's harmony of truth, kindness and beauty. This is the chief educational aim for two thousand years. The insertion of western education principles exerts a profound influence on Chinese education. Chinese educational goals' approach to the dualism enforced by external and internal forces has taken two major directions since the reform and opening-up in 1978. They are adherence to and alienation from the traditional educational aims at same time. Many of Chinese principals would pull the orientation more towards both students' moral education and intelligence improvement, but surprisingly, as much as 88% principals insist that moral development is the primary education aim, whereas, only 8% principals indicate that academic performance is of the most importance. Apparently, those principals' view on the importance of career education is rather balanced (Figure1).

Figure 1. The Importance of Different Education Aims from the Perspective of Principals



Socialization vs. Individualization

Historically, the educational aim links closely with politics and social development. When

education is a privilege of the social elite, the particular educational goal is to cultivate governors, as what Confucius said: *officialdom is the natural outlet for good scholars*. However, educational goals, like both the concept and process of education, are historical, ephemeral and changing, which are also contextual, political, normative, dynamic and contested (Marples, 2012). Education should meet the needs of students' individual learning in the contemporary society. Facilitating students' well-rounded development gains the upper hand of the evolvement of Chinese school educational aim. The juxtaposition of socialization and individualization has become the most significant conflict in Chinese schools.

Along with the great social reform since the foundation of the People's Republic of China, China formulated socialist education aim. Chinese educational aims are as a fusion of principles from its educational legacy with Marxist-Leninist principles (Zou, 1985). Emile Durkheim ever pointed out that education lies in the socialization of youth, he focused on character as a socially constituted, socially enacted, socially monitored and regulated essence (Prus, 2011). Promoting students' socialization is one of the most important educational aims in Chinese schools. Chinese schools make students socialized gradually by the cultivation of collective identity, for instances, holding the flag-raising ceremony every week; setting collective border by the identification symbols such as school motto/school badge/school song/school uniform; defending collective right to speak; distinguishing groups by members' self-encouragement and team building. (Ma & Rao, 2016)

However, it is imperative to ask if it is more important for the student to learn how to live in a group than to obtain knowledge? There is a paradox here. The modern society requires school education to be more individualized in one hand and students to learn to live together with others in another. In line with the idea of individualization, Chinese schools are undergoing great reform and lots of measures are taken, such as making every student grow freely; expanding students' daily living and study ability; tailoring learning and making it individualized; setting various kinds of student clubs according to students' individual interests; diversification of the curriculum; holding home-school interaction activities; carrying out teachers' home visiting; providing psychological helps to students; focusing on students' individual characteristics in teaching etc.

All-round Development vs. Core Competencies

It is as an axiomatic that education serves the needs for the all-round development of students and makes a contribution to enhancing students' ability. Since the mid-20th century, China has proposed to make student develop in intellectual, moral, physical, aesthetic education. China issued *Compulsory Education Law* in 2000 and pointed out that education should combine with labor. This idea has become national education policy. As a result, all-round development adds labor education as the fifth dimension. The policies amply show that China attaches great importance to all-round development of students, which intends to educate students to have ideals, morality, knowledge and physical strength (Zou, 1985).

Manifestly, the philosophy of all-round development is a necessary foundation and guild-line which leads students to grow up with healthy mind and body. The development of society and the approaching of globalization era pose a much higher standard to Chinese students. Therefore, the idea of core competencies for school education is brought out in response to the new times and the global competition for talents in China. The U.S and international organizations, such as European Union(EU) and Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) initiated the education core competencies framework responding to changing social and economic dynamics, which is called the "21st Century Skills" (US), "21st Century Competencies" (OECD), and "Key Competencies" (EU) in the late of 20th century.

Core competencies in the literature on education is a range of concepts to support personal development, employability, and socialization (Holmes & Hooper, 2000). Influenced by "21st Century Skills" in the global community, China constructed an overall framework based on intensive research to keep pace with educational high-performing countries. The Chinese government puts core competencies as the essential part of curriculum reform, which accentuates on the competence of cooperation, interaction, creativity and critical thinking. Core competencies favor student-centered teaching method, for instance, problem-based learning and project-based learning that allows students to collaborate, work on authentic problems and engage with the international community (Andrew & Daniel, 2010). China set up a well-structured core competence framework in 2016 (Fig.2), and predictably, core competencies framework will guide Chinese schools' curriculum reform in the future. It is also important to mention that in this framework, students' all-round development is the school education's final goal, and independent development, social engagement and cultural foundation are the vehicles to promote students develop into integrated persons.

Table 1. Chinese Education Core Competence Framework

Chinese Education Core Competence Framework		
Integrated Person	Independent Development	Learn to study
		Healthy life
	Social Engagement	Duty & Responsibility
		Practice & Innovation
	Cultural Foundation	Humanistic Connotations
		Scientific Spirit

Source: Core Competences Research Team (2016). Core Competences for Chinese Students' Development. Journal of the Chinese Society of Education, 16(10):1-3.

Inheritance vs. Innovation

China has a long education history and accumulates rich culture heritages, and Chinese people attach great importance to educational work. Chinese schools play a decisive role in inheriting culture, cultivating innovative spirit and meanwhile generating knowledge. Inheritance and innovation seem to contradict to each other literally, and there is a dilemma between inheriting and cultivating innovative spirit in Chinese schools.

Undeniable, students, teachers and parents are culture inheritors. As the importance of traditional culture heritage is recognized again in post-industrial society, Chinese schools seek to integrate Confucian and ethical culture into the formal curriculum. More so, there even appears traditional culture fever in many schools, for instance, students need to recite the *Confucius' Analects, Ti Tzu Kui* (disciple gauge) and exercise calligraphy in some primary schools. But some people claim that Chinese traditional culture heritage surpasses innovative deeds to some extent, and for instance, there is an old Chines saying which goes *wood show in the forest wind will destroy*. Some people criticize Chinese traditional culture as teaching students to be obedient, stifling their imagination. This criticism fits the argument that Chinese traditional educational system lacks the potential to innovative capability. Chinese culture is commonly understood not to favor creative behavior for a long time (Zhang, 2014).

Moreover, there is also a high calling for cultivating students' innovative thought, and the

advent of scientific and technical revolution has proposed a new challenge to schools to develop creative talents. Chinese schools confront with the dilemma between traditional Confucian ethics and new educational ideas and concepts. A question, *why Chinese educational system cannot cultivate outstanding talents?* was raised by Qian Xuesen, one of the most well-known scientists in China. The question has aroused widespread and heated discussion about how to cultivate students' critical thinking and innovative thought on a national scale at the beginning of the 21st century. Now Chinese schools pay more attention to foster creativity and critical thinking and embark on substantial curriculum reform to build free class atmosphere.

Mass Education vs. Elite Education

Mass education refers to the education which serves the majority people broadly (Gu, 1990). Chinese primary and secondary school has spread rapidly in the late of 20th century and achieved the goal of popularization of compulsory schooling. Mass education is a striking feature of Chinese education modernization. China's primary schools' net enrollment rate reached to 99.88%, lower secondary school, upper secondary school's gross enrollment rates are 104% and 87% in 2015 respectively (Ministry of Education,2015). Those figures gave a clear picture of the facts of Chinese mass education. Rather, education massification has led to the development of the argument that 'more means worse,' (Lomas, 2002). On most occasions, mass education is the synonym of a poor-quality provision to defend social justice.

With the mass education spread in China universally, the education quality of mass education has always been perceived to be inferior to elite education. There is increasingly high demand for elite education. On this basis, Chinese schools expand education supply, and improve education quality consistently on one hand, and meanwhile provide elite education to meet parents' and students' demands and national needs of talent personnel on the other. More precisely, mass education and elite education should be one body with two wings, Chinese government's policy has been focusing on education equity and balanced development of local education. This policy has not only laid emphasis on expanding education supply but also has improved education quality consistently in recent years. The efforts ensure all the students, rather than just a privileged few to have the opportunity to access to high-quality school education.

Exam-oriented Education vs. Quality-oriented Education

The educational system in China has been test-based since the establishment of the civil service examination for over a millennium despite periodic disruptions (Yi, 2014), and the importance of testing is so deeply embedded in Chinese tradition that educational tests have become part of the Chinese cultural mindset (Zhou 2005). Exam-oriented education had been the leading educational form before the late of the 1990s. Chinese school education has a stereotypical image that it focuses solely on rote for examination. But the exam-oriented education has been criticized for killing students' personality, and has many social functions such as selecting qualified students for educational system fairly, accelerating social mobility.

The exam-oriented education has dominated the school landscape of China for a long time. However, the exams themselves have severe consequences for students' advancement in their education. Exam-oriented education composed of rigorous and standard tests encourages rote rather than students' learning experience and high-order thinking skills. Thus, students cannot develop in an all-round way under overwhelming pressure of fierce competition. In order to build a country rich in human resources, and to keep pace with the western nations' education, China formulated the quality-oriented education aim in the 1990s, providing chances for every

students' all-around development, and making students take initiatives in their growth (Ministry of Education, 1999). The concept of quality-oriented education stems from the idea of putting the student as the subject of education and promoting every student's development by education. Based on the philosophy of quality-orientated education, the Chinese government has embarked on various education reforms and issued many documents. Among the official documents on education reform, there was a seminal one titled Outline of the Curriculum Reform for Basic Education (Ministry of Education 2001). Since then New Curriculum Reform (NCR) has been implemented throughout the country, which has made Chinese schools reform has adhered to the philosophy of quality-oriented examination and the exam-oriented education has started to lose ground. The activity-based class, extra-curriculum activities have boomed in Chinese schools as well. More important is that the focuses of assessment have been changed from stressing on elitist selection to enhancing student learning. Chinese educational reform signifies that basic education is striving mightily to break out of the hindering fetters of exam-oriented education and is taking another significant step toward quality education (Bao, 1997).

> *"The real education is a healthy education caring students' growth."*
> — a lower secondary school principal in Zhejiang

Students' Joys and Sorrows in Growth

Chinese students spend most of their time on schooling. They learn knowledge, make friends and make themselves socialized via school attendance. A school is a place where a child grows up gradually, and school life is not only a kind of kaleidoscope full of games, curiosities, and interests, but also a sort of purgatory to some extent filled with tests, competition and rules. The fierce competition of Chinese schools and the high expectation from Chinese parents leave Chinese students in a paradoxical position. Chinese students experience joys and sorrows in their schools.

Unbearable Pressure

As mentioned above, China is a country which traditionally that relies on exam-based assessment to determine educational achievement and future social status. School life is composed of all sorts of exams, which put students into anxiety. Especially the high-stake National College Entrance Examination exerts tremendous pressure on students, and even impairs students' psychological health. Living in a prevailing exam-centered culture, Chinese students are primarily assessed based on test scores. School is under the name of "examination hell" for putting tremendous pressure on students.

In order to have a good performance in exams, students must be well-prepared. Schools are evaluated mainly by students' test scores, and also teachers' rewards and accountability are related to their students' performance closely. For secondary school students, there are eight class periods or more than 8 hours each day in school and other tutorial/specialty classes after school. Students' workload is formidable no matter in the weekdays, weekend or the holidays. Piles of homework have encroached students almost all their spare time, and it is particularly the case for upper secondary students. Students have to shoulder the tremendous pressure of high standard achievement test, and school choice etc. In addition, on the territory of the peer relationship, the distorted competition ruins student friendship. For most of the Chinese students, bad behaviors and poor academic performance will be interrogated by their parents, who usually shoulder the hope of the whole family. This turns to be a heavy moral burden for the kids.

> *"With a test every three days, an examination every five days, I have no time to think about the meaning of the tests, the only wish is to improve my academic performance gradually and pass the college entrance examination smoothly." — an upper secondary school student*

Agony of Outside School Temptation

Chinese education's success attributes to more time spent on studying instead of extra-curriculum activities. Guaranteeing intensive classroom learning is crucial for students to have a good performance in exams. Chinese students are confined to schools and books to study wholeheartedly. For most students, there is a scant scale of leisure time. They usually are segregated from social life and immerse themselves in the study all around the days. In order to keep students focused on studying, Chinese schools have stringent regulations to confine the usage of computer, TV, cell phone, and other electronic amusement facilities only for learning in schools, so they become a temptation to students. But playing game is the very nature of Children. Electronic games are the best choice for the Child who has no playmates, but most children cannot access to the digital productions for the purpose of entertainment under parents' harsh supervision. According to lots of reports, there are still many teenagers who cannot resist the temptation to addict themselves to electronic games and neglect their studies. It does not only do harm to children's mental and physical health but also lead the children to astray.

Glamour from Cooperation and Competition

Cooperation mingled with competition in class and extra-class activities is a remarkable phenomenon in Chinese schools. As group collaboration is beneficial to cultivate team spirit, and to bring out students' learning potential and to cooperate with others is an essential skill student need to learn to survive in the future society, group collaborative learning has been reinforced in Chinese classrooms after the implementation of New Curriculum Reform. Most Chinese students are the only-child in their family, the absence of siblings makes them lonely on most occasions. In schools, they can make friends with their peers and cooperate with them gladly. Cooperation can help students overcome shyness and fear, and make students braver. Meanwhile, Chinese teenagers compete with their peers in many aspects, such as their learning achievements, school ranking, hobbies and interests, etc., among which academic competition holds the highest stake. Students compete for limited educational facilities and better educational opportunities. Competitions can be incentives for them to make progress continuously. On most occasions, cooperation and competition are mixed organically in Chinese schools. Moderate pressure and interesting cooperative activities are twin forces to help students step forward.

> *"The reason for me to campaign for a class leader is to improve my competence, and to become more competitive in future job-hunting." — a lower secondary school student in Beijing*

Joy of Colorful Activities

The Chinese government issued the *Outline for National Mid-Term and Long-Term Educational Reform and Development Planning (2010-2020)* in 2010, this planning highlighted the importance of alleviating students' academic burden by decreasing the amount of homework and increasing extra-curriculum activities. Chinese schools therefore organize a lot of interesting activities, such as sport festival and art festival, etc. Parents believe that extra-curriculum activities will have a good impact on personal life and competitiveness in the future.

The proliferation of student extra-curriculum activities reveals the fact that Chinese schools have made great efforts to steer education from examination to pay much attention to students' life and learning process. Students improve their leadership in the process of organizing, planning and coordinating extra-curriculum activities. The colorful activities themselves are cheerful, but it is an agony when they become the tool of competition, the students will experience strong feelings of confusion, helplessness, disappointment, loneliness instead of curiosity, interests, pleasure and enjoyment.

Happiness of Dream Coming True

As indicated above, Gaokao is of epic importance in China's basic education saga. The high-stake Gaokao links with the individual student's fate to some extent. After the unprecedented higher education expansion since 1999, the college admission rates have improved a lot. But to gain access to elite universities via Gaokao is still a dream for most Chinese students. The scores in Gaokao are the most critical factor for college admission and Gaokao is regarded as the unique pass to success. Admitting by prestigious universities can bring reputation and fame to schools and parents. If students have a good performance in Gaokao and have an opportunity to study in the elite universities, it likes a dream coming true after 12 years hard work. Viewing a longer life trajectory, Gaokao has not only helped students gain knowledge and skills, but also improved resilience, and laid a solid foundation for their growth. Couldn't be Gaokao a powerful tool to help students realize their dream?

On the contrary, there are some sorrows in Gaokao. As the Chinese conventional wisdom indicates, *"if you wish to be the best person, you must suffer the bitterest of the bitter,"* Chinese students are told and taught to endure hardship in the study for a long run benefit. They constrain themselves, focus themselves in the study without distractions to meet the expectation of their parents. The success of Gaokao is viewed as the last triumph of the long and torturous Gaokao journey. Unfortunately, the failure of Gaokao exerts dreadful strike for students. Some students become psychologically twisted after failing the exam. It is noticed that a considerable number of students get lost when they start their college life for lacking independent living capabilities.

Parents' Deep Anxiety and Expectation

Many Chinese families have a single child in China. Parents dedicate all of their efforts to their child. Whereas, parents demand a lot of their only child at the same time, especially a high grade in tests, which is the path to the successful future of their Child. Chinese parents treat child harshly in the name of love, they take care child discreetly in life, do almost everything except study for Child. China's new generation is growing up in conflicts between parents' rational and irrational choices, and between parents' contradictory and painful decisions and actions (Zhu, 1999).

Anxiety Caused by Too High Expectations

To understand Chinese parents' nursing philosophy, it is necessary to comprehend Chinese traditional culture. Chinese traditional education philosophy has an expectation for a perfect life and happiness. *"Everyone wants their son to become a dragon and their daughter to become a phoenix"*[2] is Chinese parent educational doctrine, and every parent wants their only child to succeed (Kajanus, 2015). The expectation of Chinese parents is not only much higher than students' self-expectation but also is disjointed from the reality of the society and their

[2] This phrase means parents have great ambitions to their children.

child's ability. To a certain extent, the parent expectation is irrational and Utopian.

A survey of Chinese parents finds that 60.9% parents, whose education background is secondary school and below, expect their children to get a bachelor degree or a master degree, the higher, the better. From the perspective of Chinese parents, education is more like a life-saving straw for their children, because education is looked upon as the guarantee for the children' bright future. Whether rich or not, one will be somebody as long as he or she studies hard. The competition for college admission already begin at the primary school stage; more specifically, it is a competition of grades. Parents have a strict requirement and high standard to the child, and they expect children to be obedient and studious.

Arrogant Criticism of School Education

It is noteworthy that child is the special treasure for most of the Chinese parents, and they want their child perfect and excellent in every single aspect, specifically in academic performance. With all reforms, Chinese schools are expected to take many roles, such as delivering equal education opportunities, keeping high-quality education and facilitating students' socialization. Chinese schools are often criticized for not meeting Chinese parents' unrealistic and ambitious expectations. There are 8% of the parents do not agree that the school teachers are dedicated and qualified. Chinese parents put a lot of pressure on schools to prepare their children to be so-called successful persons. Many parents send their children to schools, but do not have a proper trust on the school teachers.

To be sure, most Chinese parents recognize the positive role of schooling on their children's growth, and believe schooling will benefit their children's development and career readiness. It is ironic that Chinese parents do not trust anyone in child's education but themselves, even the teachers in schools. Our survey finds 8% of the parents strongly disagree that the school does well in educating their children. Parents often challenge school education, and always claim their utterly dominant right to their children's study. They often criticize teachers and schools for the sake of education quality. Chinese schools are burdened excessively by the high-demand of parents. Fortunately, many measures have been taken to involve parents in schools. The parent-school cooperation activities provide a platform for parents to express themselves and contribute their efforts to improve school education. But, unfortunately, some Chinese parents concern only their personal agenda and view others as competitors, and the only concern is to make their children better other than others' children. Therefore, their attitude toward school-parent cooperation is not positive.

Self-loss Life

Obviously, Confucian philosophy has had a long and profound influence on Chinese parents' philosophy of education and nurture. Chinese culture focuses on children to a remarkable degree and suggests that this is the other, less noticed, side of filial piety (Hayhoe, 2006). Chinese parents regard the notion of "giving up everything for children" as a "virtue," and children's future becomes the whole value and significance of their life.

Children's education is the top priority of Chinese parents. Education issues also give rise to the concerns from all walks of the society. Children's academic performance, especially their grades have become the yardstick to measure parents' success or failure, and parents' concern for and involvement in their children's education and future reach unparalleled levels. Parents tear between the idealistic and utilitarian views of their children's education. Chinese parents usually put their only child at the center of the whole family's life. They attend to their child exhaustively, arranging a broad range of child's life, from the trivial things such as all the

details of accommodation to the major decision concerning child's future, for instance, choosing hobbies and filing school application forms for their child. Most parents devote all their energy, time and money to raise a child, providing the best to child. All the 2930 parent respondents in our survey help their children to check the homework every day. In China, parents descend to children's "servants," and are dedicated to serve their children, and sometimes even spoil their children.

Utmost Support

Children's education is not only parents' unshakable responsibility, but also the achievement of their lives according to traditional Chinese culture. Parents have a strong sense of responsibility. Parents pay everything (time, energy, money) for their children. Parents teach children by words and deeds, forming family's culture: rules, morals, value, reading, etc. Parents or even grandparents do all the housework, and they treat their children like little emperors. Children are the center of the family, whose academic performance is closely concerned by the whole family. Chinese parents' devotion is directly correlated to their expectation of their children. Parents frantically urge their children to study, so that their children can gain the edge at the starting point. Children are trained to be studying machines from a very early stage.

Child rearing becomes increasingly costly in both time and finance. Thereafter, Chinese parents work themselves to the bone for their Children' education. So as to make their children excel in academic performance and versatile in life, it is common for parents to send their children to expensive shadow education institutions to learn math, English, Arts, Music, and any other subjects. The expense of a child's shadow education can range from 1000 Yuan to more than 5000 Yuan per month. Our survey reveals that approximately 75% of the parents spend 1000-2000 Yuan in shadow education for a child every month, 16%, 5% and 4% of the parents, , spend 2000-3000, 3000-4000, and over 4000 Yuan respectively. Diverse practices of private tutoring are employed to make the child look like a full-developed person and become more competitive in school and even in future job market. The utmost support is detrimental to children's independent growth, and they rely much on their parents, and grow up as the learning machine and "giant infants" (referring to an adult without living abilities).

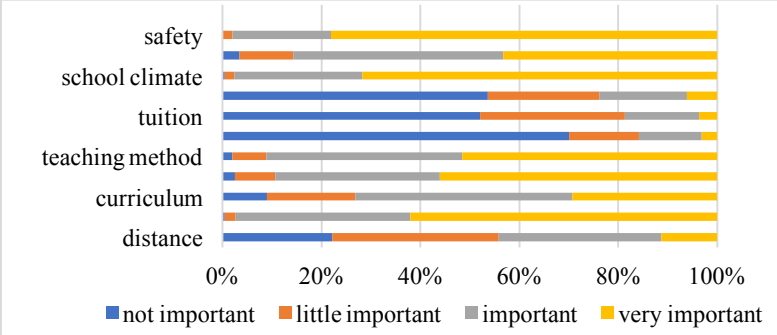
School Choice under Neighborhood School Policy

Chinese government's policy has been focusing on education equity and balanced development of regional education. The Chinese government has issued a series of policies to prohibit public school choosing. However, there are always high demands for elite education. The "key schools" are highly respected and pursued by students and intensely supported by the government. Key schools are elite schools in China which admits only about 4 % of the secondary population (mostly from urban areas) but enjoy resources up to double the level of non-key schools (Lewin and Hui 1989). Previous studies indicate that social capital correlates students' school performance. Education becomes a key to the acquisition of work-related social capital, and in turn the social capital becomes a key to the acquisition of elite education. There is no exception of school-choice, wealthy middle-class parents send their children to leading state schools, it is reported that around 70 % of the students' population in key schools are composed of children from high-income households or whose parents are cadres and intellectuals (Comer, 2015).

Key schools are excessively prized and hotly pursued by parents, as they attract high-quality teachers. School-choice is also a privilege of the well-to-do families, it involves many

approaches, such as by money, relationships, or by children's academic performance. A popular approach is purchasing of an apartment in the catchment zone of a leading elementary school at an inflated price. (Wu & Waley, 2016).

Figure 2. Factors Considered in School Choice (%)



Teachers' Persistence and Emancipation

China possesses the largest number of teachers to support the most extensive education system in the world. China has more than 9 million full-time teachers in compulsory education phase (Ministry of Education, 2015), they take the roles of delivering lectures, managing the class, looking after students, implementing every single educational reform in practice. The vast body of teachers are the key actors in educational practice. Building a high-quality teaching corps to improve the education quality is the overarching goal of school reform.

Persistence of Teacher's Ethics

Teachers was regarded as "holy men" and teaching was deemed to be a "religious profession" for an extended period in China. Particularly because schooling was the privilege of officials and rich in the ancient times, only a learned and integrated man could serve as a teacher. According to *The Analects of Confucius*, teachers are described as *"gentle but demanding, strict but not aggressive, modest but serene."* In the context of rich cultural inheritance, teachers are the models for posterity with virtue and intellect. Teachers' image as scholars with extensive knowledge and elegant appearance is rooted deeply in Chinese people's mind even in the modern times. Teachers' ethics is the central facet to determine whether the teacher is qualified or not from a lens of Chinese traditional culture. Government contemporary policies about teacher focuses on ethics as well, the latest teacher rank promotion policy, for example, pays much attention to teacher's virtue.

Improvement of Teaching Skills

Pedagogy is not only a skill but also an art. The transformation from 'exam-oriented education' to 'quality-oriented education' imposes an enormous demand for improvement of teachers' teaching skills. In previous years, school education was organized around examinations, especially the Gaokao, and teaching usually was didactic and unidirectional. However, the curriculum reform calls for students' effective learning in the classroom as opposed to listening to lectures and memorizing factual information (Vavrus & Bartlett, 2013). The new curriculum removed complex, tough, examination-oriented and outdated material and emphasized students' life experiences, skills, and individual interests and needs. Besides, various education policy initiatives urged learner-centered pedagogy. Teaching should concern about values and equip students with learning abilities. Teaching methods to engage students in learning must

be employed.

It is a long journey for teachers to improve their teaching skills. Chinese teachers have opportunities to engage multiple professional development activities. The continuous and school-based professional development including pedagogy research play an important role in improving teachers' teaching skills. To be a teacher is now a hot career choice in job markets. Strict teacher recruitment criteria in Chinese schools gives a guarantee of teachers' quality. New teachers should take part in initial teacher training to polish their practical skills. The orientation training is just the beginning of teaching skill improvement agenda, teacher's rank appraisal promotion and pay raise are endorsed teaching skills and professional development simultaneously. In spite of those concerns, teaching research focuses on specific teaching problems play a dominate role in improving teacher's teaching ability. The essential activities are teaching discussion, seminars, collective lesson preparation, teaching contest, each teacher will spend more than two hours in any of those school-based professional development activities per week. Furthermore, teaching research which puts the problem solving as the purpose commonly associates with improvement of teaching skills. Schools are exceedingly supportive to teaching research so as to enhance the overall teaching quality and uplift school's reputation.

Sacrifice of Teachers

Teachers are often compared to candle, silkworm or ladder in Chinese traditional culture, which are interpreted as teachers' sacrifice to wholeheartedly work for students' growth. Teachers are the main force of education and teaching, who play multiple roles in schooling. This is especially true for homeroom teacher, who supervises everything that happens in her or his class besides regular teaching. Homeroom teacher is a special system arrangement in Chinese schools, where a homeroom teacher is assigned to each class from grade 1 through grade 12. The significant duties of a homeroom teacher are as follows: urging students to learn, promoting students' healthy development, organizing colorful activities, class culture building, coordinating home-school relations and class management etc. Generally, a teacher has begun his/her tired but happy working day at 7:30 o'clock a.m. which can lasts till 10:00 p.m., and more than 86% teachers work more than 8 hours on weekdays, they devote almost all of their time and energy in school work.

Life's Emancipation

Chinese teachers live in a dilemma as they bear the heavy moral burden of emancipating students, but do not have time or energy to fully take other roles, such as children, parents and spouses. Teachers are looking forward to liberating from the heavy moral burden, and live an integrated life as a full person.

This research also explores teacher's images to demonstrate Chinese teachers' social roles and the most important virtues. The following table of teachers' images in Chinese society presents the contrasts of teachers' images from the perspective of teachers themselves and traditional culture vividly. It reveals a marked discrepancy between the traditional images and teachers' self-images. The former corresponds quite closely to the sanctification of teaching profession which is expected by the society, and the latter reflects teachers' own thoughts on teaching profession. It has been gradually agreed in China that teaching profession is transcending from a holy career to an ordinary career.

Table 2. Teachers' Images in Chinese Society

	teacher's ethics	**principle of teaching**	**teaching as a profession**
traditional images	learned men with virtue and intellect	to teach with dignity and authority	sacred profession to sacrifice
teachers' self-images	harmonious group consisting of different individuals	compass for students' growth	a common profession

Principals' Dilemma and Breakthrough

Chinese schools are in the setting of rapid reform, students, parents, and teachers are all in tension, and principals have no exception. Most of the Chinese principals are teachers in their early career stage, and they are selected or appointed as principals for their exceptional teaching and leadership skills. Principals are moral role models and the soul in Chinese schools. They have a huge influence on school management and education reform. Principals immerse themselves in school affairs from the moment he arrives at school until the moment he leaves. When the principal participants are asked "are you satisfied with your job as a principal?" in our survey, 29% and 43% of them give a positive answer of "totally agree" and "partly agree" respectively.

Infinite Responsibilities

The principal is the representative of a school, and they have the authorities to manage school's daily operation, personnel, and finance affairs. To a certain extent, the principal is the crucial factor to determine a particular school's development and the students' academic performance. Most principals have the experience of the classroom teacher, assistant principal and administrator (Wolcott, 1973). Besides the role of school leader, the principals play multiple roles, for instances, educator, public figure, social worker, excellent teacher and so on. Apart from those, there are multiple affairs principals should do, such as planning the school's development, managing, teaching, and dealing with public relations. In order to promote Chinese principals' professionalization, China Ministry of Education issued the document "*Professional Standards of Principals at the Compulsory Education Stage"* (which covers primary and junior secondary schools) in 2013 (Ministry of Education, 2013). The following six areas are covered in "the professional standards": planning school development, fostering school culture, leading the curriculum and instruction, facilitating teacher development, improving management system and adjusting the inner and external environment (Ministry of Education, 2013).

Ability to Get Things Done

The principal's leadership unarguably is a key factor to the success of the education policy implementation. The work environment that principals face has also became increasingly complex. The education aims to cultivate all-rounded students bring a great challenge to the principals. Chinese principals now enjoy more autonomy with the educational reform coming down to school practice. The autonomy plus ability make an outstanding principal. Principals have to possess a set of professional knowledge, competencies and proper behavior to fulfill

their responsibilities. First of all, they must be experts in teaching and administration. To facilitate teacher's professional development is principals' obligated responsibilities. According our survey, more than 40% of the total feedbacks about teaching that teachers received come from their principals. Principals set directions for the school development, and take the role of model for their teachers and students. High abilities in curriculum development, teaching supervision, handling daily issues, conducting self-development, working on plans, communication with students, teachers, parents, maintaining public relations are all required to build a good school. Research carried out previously shows the similar results, and it is found that principals are the key actors in setting the school's direction, personnel development, shaping core ideas and concepts (Hu, 2010). Our survey indicates that most Chinese principals are competent for their job, and an overwhelming proportion of respondents (92%) agree that they are satisfied with what they have done as a principal, and by comparison, only 8% of the principals are not satisfied with their job.

Dedication and Commitment

To be sure, there are vast individual differences in principal's personalities, but the common personality they all possess is the dedication and commitment to education. Principals spend their time, energy and even money on running schools. According to this study, over 95% respondent principals agree that they are very busy and tired every day, nearly 87% of them work more than eight hours on the weekdays, and the majority need to work overtime at night and on the weekends and in vacations. Principals have a concern for the development and well-being of the teachers and students. They have an emotional investment in cultivating people, including teachers, staffs and students. For most of the Chinese principals, "all for students, all for school" is their motto. They commit themselves to build a flexible, harmonious environment filled with humanistic spirit. They have a feeling of fulfillment and satisfaction as long as they can contribute to school development. They have to raise fund to improve school infrastructure as now China is in the market economy times. Nevertheless, as many schools encounter a grave scarcity of fund, lots of principals subsidize their schools by donating their mingy money. Dedication and commitment are viewed as virtues for principals. According to our survey, nearly 70% of the principals would like to be principal if they had another chance to choose their career.

Self-challenging

It is pretty hard to be appointed as a principal for the opportunities are scarce. Only outstanding teachers can be selected in the current Chinese principal selection mechanism. Compared to the regular teachers, the principal should have the spirit of innovation and self-challenging. Outstanding teaching is a prerequisite for this position. They outperform their peers by possessing excellent teaching ability and excellent administration ability. When the principals are appointed, they have to keep challenging themselves, as they live in a time of changes. They have to learn to raise fund in the time of market economy, keep up with new ideas in education, and study government new policies in this time of educational reforms. Besides, they have to keep communicating with teachers, students and parents as participation is one of main characters in our time. Therefore, principals must cope with emerging challenges in a changing environment.

Hazardous Profession

In our survey, 82% of the principals hold the opinion that the advantages overweight the

disadvantages for the profession of principal. But in reality, it is viewed as a risky profession. It is an all-too-common phenomenon that principals easily suffer from mental and physical diseases. Principals work intensely, with the high workload, little leisure time, the terrible pressure of the examinations and competitions, and have little time to care about their health. Principals are likely to breach moral or legitimate rules when they take actions to promote school development in China (Gu, Ma & Teng, 2016). There is a distinction between principals' role in real life and ideal one. As the legal person responsible for all aspects of their schools, principals have to follow high moral and law standards to discipline themselves all the time. Under such intense pressure, when asked "do you regret to be a principal?" 55% of the principals said yes. On that basis, it is a rational choice to proceed toward establishing a mechanism combining with autonomy and accountability for principals. Only by doing this can the principals take an active role in school improvement.

Evolvement and Transformation of School Organization

A school is defined as an organization formed by a group of people working together to achieve specific purposes (Brunold, 2013). Chinese school organization has evolved and transformed immensely in modern times, and substantive development has been taking place in Chinese school organization, both in theory and in practice.

Modernization of Facilities and Equipment

With the prosperous growth of the Chinese economy, public education investment has increased in recent years. It is possible for application of advanced teaching equipment in schools. The infrastructure improvement is the first and decisive step towards education modernization. Accordingly, school-wide free wifi, multimedia facilities for teaching, special teaching room of music, physical education and arts, school TV, learning robots, virtual reality skills are used widely in schools. We asked the principals "how many computers available in teaching in your school?" the survey indicates 29% of the schools possess more than 50 computers except laptop and iPod in their schools for the purpose of teaching and learning. We visited there are 39976 volumes of books in the library on average, and more than 70% of the schools have no less than 5000 volumes of books in the schools. Besides, the average number of specialized classrooms is 13 for as many as 42 different types of functions in the schools we visited.

The essential paradox of the modernization of facilities and equipment is that school could fall in trap of "information technology myth," schools could depend too much on information technology to deal with all education problems. Even more revealingly, to obtain expensive equipment becomes a goal itself. It is at this point that the pursuit of new technology could cause neglect of individual differences in learning and resource wastage.

Innovation of School Building and Space

Unlike the uniform and monotonous building and space design in early times, conforming to the principles of utility and modernity, Chinese school building and space design illustrates a coalescence of the historical, cultural, functional and aesthetic concepts. Not surprisingly, very innovative school building design reflects individualized school culture. The change of educational ideas is one major reasons for the change of school buildings and landscapes. After the new curriculum reform, the learning process changes from rote learning and mechanistic training to active participation, inquiry-based learning, hands-on experience, problem-solving, communication and collaboration. The diversion of pedagogy asks for a functional change of

teaching and learning space. A case in point is a noticeable primary school, Zhongguancun No. 3 Primary School in Beijing. This school locates in the heart of Chinese Silicon Valley filled with creative and entrepreneurship spirit. The school is the spearhead and flagship of educational innovation. Influencing by the leading edge educational idea to provoke and evoke student's curiosity, it reallocates school spaces to form schools-within-schools and open classrooms. The open classroom makes teaching, learning, activities, games integrated, and different classes are connected.

Incorporating of Schools

Though there is a sharp imbalance between supply and the demand of excellent education resource in China. China has implemented a series of policies to balance the development of basic education since 2010. The pilot programs of incorporating schools haven put in practice to facilitate balanced development of basic education in developed areas such as Beijing, Shanghai, and Zhejiang. Given the positive effect of the pilot programs, the incorporating of schools has been gradual promoted to other areas in China. It is expected that the excellent education resources are enlarged and school governance system is innovated when the schools are incorporated. The purpose of incorporating schools is to reach a balanced, excellent basic education system which people can have equal access to, and meanwhile to reform school governance system. There are mainly three approaches to incorporate schools, which are: the good school setting up branch school; good school taking over or merging disadvantaged school and secondary school combining with primary school and kindergarten.

But the school incorporating has suffered some backlashes. Some incorporated schools became excessively large and their principals are not prepared or proper trained to run these multi-campus schools. The so-called "milk dilution" effect has taken place in some good schools when they incorporate weak schools. In this movement of school incorporating, some ordinary schools are labeled weak or poor schools so that they lose motivation to make progress.

Multiple School Functions

As early as the 1980s, Xiaoping Deng proclaimed the strategic educational guideline, "education should be geared towards modernization, the world, and the future." In this context, education should be an engine for building China into a modern nation (Hartnett, 1998). Worldwide, there is a calling for high-quality and equity education to meet the need of rapid social development and raise the quality of the workforce. The goal of educational reform is for all schools to develop curriculum, pedagogy and assessment modes that benefit students not just academically but also morally, culturally, physically and emotionally (Tan, 2016). Teaching and learning are essential functions of school organizations. As for the society, the school provides education service and promote upward social class mobility. Cultivating talent, helping the realization of family dreams, reserving and renewing the culture occupy a particularly salient position in school functions. Eschewing staid notions, the education system has no higher purpose than to help people to have creative engagement with the world and to form free self (Goodlad, 1984). The schools should balance both the ideal and practical functions in their operation.

Concentrated Geographical Distribution

The paradox of Chinese schools concentrated geographic distribution lies in the dilemma of balancing education equity and quality. The concentrated geographic distribution means the decreasing number of rural schools and increasing the number of urban school simultaneously.

With the change of the population composition and urbanization, there have been less children in rural area. So as to integrate the precious education resources and improve education quality, the Chinese government issued a policy of dismantling teaching points and combining schools in rural areas in the late of 1990s. This policy has been debated and questioned. In retrospect, combining rural schools added the difficulty to go to school for village children. Another aim of rural school consolidation was to use advanced teaching resources in central schools, which usually locate in towns, so as to improve the quality of education for rural students. It is argued that the school consolidation policy reduced educational expenditures, accelerated urbanization, and improved the teaching quality of certain subjects (Mei, Jinag, Xiang & Song, 2015). With this policy implemented, many urban 'mega-schools' appeared, and schools concentrated in urban areas are required to play a major role in improving education quality. By contrast, some mega-schools brought new problems such as heavy financial debt, dis-economy of scale and schools' imbalanced development.

Conclusion

The Chinese government provides sufficient education investment on one hand and reinforces the supervision to the schools on the other hand. Chinese education administration system has been gradually decentralized to a tripartite one consisting of central government, provincial agencies, and schools. Educational modernization is their core concern. Chinese schools enjoy more autonomy have explored new governance strategies now. The interplay between Chinese traditional culture and modernization is the core element to explain why Chinese schools are filled with conflicts.

With the transformation of Chinese society and population policies, the total enrollment of school-aged students is decreasing. Schools pay more attention to protect students' learning interest. Consequently, there is an improvement of students' degree of satisfaction. The examination has been regarded as the "educational baton" in China for an extended period, but the situation is changing. In order to meet students' diverse learning needs, Chinese schools now offer more selection of learning subjects, have updated curriculum contents and have been making assessment more diversified. Teaching has been transformed to a rather professional profession. High entry requirement is the basic guarantee to the high-quality education. Continuous professional development activities are provided to teachers through their every stage of career development. To improve teaching quality, teachers' evaluation is implemented strictly. It is notable that comprehensive teaching method reform with advanced technology is a new power to shape the modern school education. The infusion teaching has been gradually changed to learn by inquiry with the guidance of teachers.

In China's charge towards becoming a prosperous nation, China has made significant achievements in education and presents energetic and colorful prospects. Still, Chinese schools are full of conflicts that we need look at with dialectics. Education reform is in progress. China is looking forward to more intensive global communication and cooperation in education.

Amankwaa, L. (2016) Creating Protocols for Trustworthiness In Qualitative Research. *Journal of Cultural Diversity*, 23(3), 121-127.

Andrew J. R., Daniel T. W. (2010) 21st-Century" Skills: Not New, but a Worthy Challenge, American Educator, (n.d.). Retrieved January 25, 2017, from http://eric.ed.gov/?id=EJ889143.

Ärlestig, H., Day, C., Johansson, O. (2016) A decade of research on school principals: Cases from 24 countries. Heidelberg: Springer.

Ball, R. A. (1979) The Dialectical Method: Its Application to Social Theory. *Social Forces*, 57(3), 785-798.

Baomin, Z. (1997) Reforming educational assessment and encouraging all-round development. *Chinese Education & Society*, 30(6), 55.

Brunold, A. (2013) School and Community Interactions: interface for political and civic education. Wiesbaden: Springer VS.

Chuing Prudence Chou, Jonathan Spangler, editors. (2016) Chinese education models in a global age. Singapore: Springer.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000) Research methods in education. London: Routledge Falmer.

Comer, J. (2015) Developing Social Capital in Schools. *Society*, 52(3), 225-231.

Creswell, J.W. and Miller, D.L. (2000) Determining Validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39 (3), 124-130.

Denzin, N.K & Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Epstein, I. (1991) Chinese education: problems, policies, and prospects. New York: Garland Pub.

Fereday, J., Eimear Muir-Cochrane, E. (2006) Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development. *International Journal of Qualitative Methods*,5(1):80-92.

Goodlad, J. I. (1984) A place called school: prospects for the future. New York: McGraw-Hill Book Company

Gu, M., Ma J., Teng, J. (2016) Portraits of Chinese School. Beijing: Higher Education Press.

Gu, M. (2013) Cultural Foundations of Chinese Education. Leiden: BRILL.

Gu, M. (1990) The Comprehensive Dictionary of Psychology. Shanghai: Shanghai Educational Publishing House, 1990.

Guo, S. and Guo, Y. (2016). Spotlight on China: Chinese education in the globalized world. Rotterdam: Sense Publishers.

Hartnett, R. A. (1998) The saga of Chinese higher education from the Tongzhi Restoration to Tiananmen Square: revolution and reform. Lewiston, NY: E. Mellen Press.

Hayhoe, R. (2006) Portraits of influential Chinese educators. Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong.

Holmes, G., & Hooper, N. (2000) Core competence and education. *Higher Education*, 40(3), 247-258.

Hu, R. (2010) School principals in Mainland China core leadership practices (Unpublished master's thesis).

Kajanus, A. (2015) Chinese student migration, gender and family. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

LeCompte, M. D. (2010) Designing & conducting ethnographic research: an introduction.

Lanham, Maryland: AltaMira Press.

Liang, L. L., Liu, X., & Fulmer, G. W. (2017) Chinese science education in the 21st century: policy, practice, and research. Dordrecht: Springer.

Lomas, L. (2002) Does the Development of Mass Education Necessarily Mean the End of Quality? *Quality in Higher Education*, 8(1), 71-79.

Ma J., Rao S. (2016) Training Collective Identity in the Un-Imagined Community-The Mission of Chinese Schools. *Education Science*, 16(3):1-5.

Marples (2012) Aims of Education. Hoboken: Taylor and Francis.

Mei, H., Jiang, Q., Xiang, Y., & Song, X. (2015). School Consolidation: Whither China's Rural Education? *Asian Social Work & Policy Review*, 9(2), 138-150.

Merriam, S. B. (2015) Qualitative research: a guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994) Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Thousand Oaks: Sage Publications.

Ministry of Education (2015) 2015年全国教育事业发展统计公. retrieved from http://www.Ministryof Education.edu.cn/srcsite/A03/s180/Ministry of Education_633/201607/t20160706_270976.html.2016-07-06

Ministry of Education (2015) Annals of Statistics. retrieved from http://www.gov.cn/xinwen/2016-07/06/content-5088866.htm.2016-07-06.

Ministry of Education. (2013) The professional standards of principals of the compulsory education stage (in Chinese). Retrieved from http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7148/201302/147899.html

Ministry of Education (2001) Notice of the issuance of 'basic education curriculum reform programme (Trial)' by the ministry of education (in Chinese). Retrieved from http://www.gov.cn/gongbao/content/2002/content_61386.htm/

Ministry of Education (1999) 中共中央国务院关于深化教育改革，全面推进素质教育的决定 (in Chinese). Retrieved from http://www.Ministry of Education.edu.cn/publicfiles/177/200407/2478.html

Onwuegbuzie, A. & Teddlie, C., (2003), 'A framework for analyzing data in mixed methods research', in A. Tashakkori and C. Teddlie (eds), Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research, 351–383, Thousand Oaks, CA: Sage.

Pan, Y., Zhang, D., Liu, Y., Ran, G., & Teng, Z. (2016). Different Effects of Paternal and Maternal Attachment on Psychological Health Among Chinese Secondary School Students. *Journal of Child & Family Studies*, 25(10), 2998-3008.

Putten, J.V., Nolen, A.L. (2010) Comparing Results From Constant Comparative And Computer Software Methods: A Reflection About Qualitative Data Analysis. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5(2), 99-112.

Prus, R. (2011). Examining Community Life 'in the Making': Emile Durkheim's Moral Education. American Sociologist, 42(1), 56-111.

Rescher, N. (2007). Dialectics A Classical Approach to Inquiry. Berlin: De Gruyter.

Rescher, N. (1977). Dialectics: a controversy-oriented approach to the theory of knowledge. Albany: State University of New York Press.

Rytina, J. H., & Loomis, C. P. (1970). Marxist Dialectic and Pragmatism: Power as Knowledge. *American Sociological Review*, 35(2), 308-318.

Su, Z., Adams, J. P., & Mininberg, E. (n.d). Profiles and Preparation of Urban School Principals. *Education & Urban Society*, 32(4), 455.

Tan, C. (2016). Teacher Agency and School-Based Curriculum in China's Non-Elite Schools. *Journal of Educational Change*, 17(3), 287-302.

Taylor, S. J. (2015). Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource: Wiley.

Truscott, D. M., Swars, S., Smith, S., Thornton-Reid, F., Zhao, Y., Dooley, C., & Matthews, M. (2010). A cross-disciplinary examination of the prevalence of mixed methods in educational research: 1995-2005. *International Journal off Social Research Methodology*, 13(4), 317-328.

Vavrus, F., & Bartlett, L. (2013). Teaching in tension: International pedagogies, national policies, and teachers' practices in Tanzania. Rotterdam: Sense Publishers.

Wolcott, H. F., (1973). The man in the principal's office; an ethnography. New York: Holt, Rinehart and Winston,

Wu, Q., Zhang, X., & Waley, P. (2016). Jiaoyufication: When gentrification goes to school in the Chinese inner city. *Urban Studies* (Sage Publications, Ltd.), 53(16), 3510-3526.

Yang, H., Guo, W., Yu, S., Chen, L., Zhang, H., Pan, L., & Chang, E. (2016). Personal and Family Perfectionism in Chinese School Students: Relationships with Learning Stress, Learning Satisfaction and Self-Reported Academic Performance Level. Journal of Child & Family Studies, 25(12), 3675-3683.

Yi-Lin, C. (2014). Grooming the New Elites: Cultural Capital and Educational Strategies in Urban China. Conference Papers -- American Sociological Association, 1-38.

You, Z., & Hu, Y. (2013). Walking a Policy Tightrope: The Dilemma of Balancing Diversification and Equality in Chinese College Entrance Examination Reform. *Higher Education Policy*, 26(3), 309-324.

Yu, T. (2008). The revival of Confucianism in Chinese schools: A historical-political review. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), 113–129.

Zhang, Y. Y. (2014). The source of innovation in China: highly innovative systems. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Zhao, X. (2015). Competition and compassion in Chinese secondary education. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Zhou, X., Tuma, N.B. & Moen, P. (1996) Stratification Dynamics under State Socialism: The Case of Urban China, 1949-1993. *Social Forces*. 74 (3): 759–796.

Zhu, M. (1999). The views and involvement of Chinese parents in their children's education. *Prospects*, 29(2), 233-238.

Zou, G-W. (1985). China's educational aim and theory. *International Review of Education*. 31: 189.

Better Skills, Better Jobs, Better Lives

Andreas Schleicher
Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

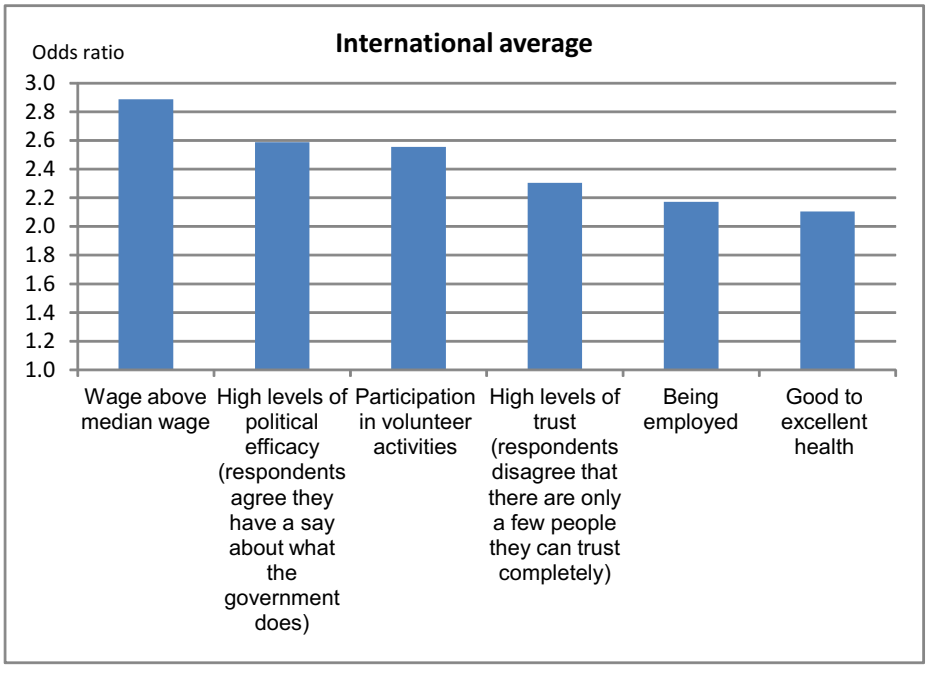
Everywhere skills transform lives, generate prosperity and promote social inclusion. Skills have become the 'global currency' of 21st-century economies. But this "currency" can depreciate as the requirements of labor markets evolve and individuals lose the skills they do not use. For skills to retain their value, they must be continuously developed throughout life. To succeed with converting education into better jobs and lives, we also need to better understand what those skills are that drive outcomes, ensure that the right skill mix is being learned over the lifecycle, and help economies to make good use of those skills. The essential starting point for that is to better anticipate and respond to the evolution of skill demand in societies. Here the dilemma for educators is that the kind of skills that are easiest to teach and easiest to test, are also the skills that are easiest to digitize, automate and outsource. Preparing young people for their entry into the labor market with upfront education and training is only one facet of skills development; working-age adults also need to develop their skills so that they can progress in their careers, meet the changing demands of the labor market, and don't lose the skills they have already acquired. But even developing skills and making them available to the labor market will not have the desired impact on the economy and society if those skills are not used effectively. Skills mismatch remains a serious challenge that is mirrored in people's earnings prospects and in their productivity. High-quality career guidance services, complemented with up-to-date information about labor-market prospects, can help people make sound career choices. Some countries also have effective active labor-market measures, such as counseling, job-search assistance and temporary hiring subsidies for low-skilled youth; and they link income support for young people to their active search for work and their engagement in measures to improve their employability. None of this will work unless skills become everyone's business: governments, which can design financial incentives and favorable tax policies; education systems, which can foster entrepreneurship as well as offer high-quality vocational training; employers, who can invest in learning; labor unions, which help that investments in training are reflected in better-quality jobs and higher salaries; and individuals, who can take better advantage of learning opportunities.

Everywhere skills transform lives, generate prosperity and promote social inclusion. And if there is one lesson the global financial crisis has taught us, then it is that we cannot simply bail ourselves out of an economic crisis, we cannot solely stimulate ourselves out of a crisis and we cannot just print money our way out of a crisis. A much stronger bet for countries to grow and develop in the long run is to equip more people with better skills to collaborate, compete and connect in ways that drive their lives and their societies.

OECD's Survey of Adult Skills shows that what people know and what they do with what they know has a major impact on their life chances (see Figure 1). For example, on average across countries, the median hourly wage of workers scoring at Level 4 or 5 in literacy—who can make complex inferences and evaluate subtle truth claims or arguments in written texts—is more than 60% higher than for workers scoring at Level 1 or below—who can, at best, read relatively short texts to locate a single piece of information that is identical to the information given in the question or directive, or understand basic vocabulary. Those with low literacy skills are also more than twice as likely to be unemployed. The survey also shows that this impact goes far beyond earnings and employment. In the countries surveyed, individuals with poorer foundation skills are far more likely than those with advanced literacy skills to report poor health, to believe that they have little impact on political processes, and not to participate in associative or volunteer activities.

Figure 1: Likelihood of positive social and economic outcomes among highly literate adults (2012)

Increased likelihood (odds ratio) of adults scoring at Level 4/5 in literacy on the OECD Survey of Adult Skills reporting high earnings, high levels of trust and political efficacy, good health, participating in volunteer activities and being employed, compared with adults scoring at or below Level 1 in literacy (adjusted)



Notes: Odds ratios are adjusted for age, gender, educational attainment and immigrant and language background. High wages are defined as workers' hourly earnings that are above the country's median.

Source: Based on data from the Survey of Adult Skills (PIAAC) 2012

So in one way, skills have become the global currency of 21st-century economies. But this "currency" can depreciate as the requirements of labor markets evolve and individuals lose the skills they do not use. For skills to retain their value, they must be continuously developed throughout life.

Furthermore, the toxic coexistence of unemployed graduates and employers who say that they cannot find the people with the skills they need underlines that more education does not automatically translate into better economic and social outcomes. To succeed with converting education into better jobs and lives, we need to better understand what those skills are that drive outcomes, ensure that the right skill mix is being learned over the lifecycle, and help economies to make good use of those skills.

The essential starting point for that is to better anticipate and respond to the evolution of skill demand in societies. Government and business need to work together to gather evidence about skill demand, present and future, which can then be used to develop up-to-date instructional systems and to inform education and training systems. During the past few decades there have been major shifts in the economic underpinnings of industrialized countries and, more recently, of many emerging and developing countries, too. In the past, education was about teaching people something. Now, it's about making sure that individuals develop a reliable compass and the navigation skills to find their own way through an increasingly uncertain, volatile and ambiguous world. These days, we no longer know exactly how things will unfold, often we are surprised and need to learn from the extraordinary, and sometimes we make mistakes along the way. And it will often be the mistakes and failures, when properly understood, that create the context for learning and growth. A generation ago, teachers could expect that what they taught would last for a lifetime of their students. Today, schools need to prepare students for more rapid social change than ever before, for jobs that have not yet been created, to use technologies that have not yet been invented, and to solve social problems that we don't yet know will arise.

How do we foster motivated, engaged learners who are prepared to conquer the unforeseen challenges of tomorrow, not to speak of those of today? The dilemma for educators is that the kind of skills that are easiest to teach and easiest to test, are also the skills that are easiest to digitize, automate and outsource. Put simply, the world no longer rewards people just for what they know – Google and Weibo know a lot of that – but for what they can do with what they know. So rather than putting students up for competition with computers, they need to get ahead of it and develop a deep understanding of the *true*, the realm of human knowledge and learning; the *good*, the realm of ethics; the *just and well-ordered,* the realm of political and civic life; the *beautiful,* the realm of creativity, aesthetics and design; and the *sustainable*, the realm of natural and physical health.

Conventionally our approach to problems was breaking them down into manageable bits and pieces, and then to teach students the techniques to solve them. But today we create value by synthesizing the disparate bits. This is about curiosity, open-mindedness, making connections between ideas that previously seemed unrelated, which requires being familiar with and receptive to knowledge in other fields than our own. If we spend our whole life in a silo of a single discipline, we will not gain the imaginative skills to connect the dots where the next invention will come from.

The world is also no longer divided into specialists and generalist. Specialists generally have deep skills and narrow scope, giving them expertise that is recognized by peers but not valued outside their domain. Generalists have broad scope but shallow skills. What counts increasingly are the versatilists who are able to apply depth of skill to a progressively widening scope of situations and experiences, gaining new competencies, building relationships, and assuming

new roles. They are capable not only of constantly adapting but also of constantly learning and growing, of positioning themselves and repositioning themselves in a fast changing world.

Perhaps most importantly, in today's schools, students typically learn individually and at the end of the school year, we certify their individual achievements. But the more interdependent the world becomes, the more we rely on great collaborators and orchestrators who are able to join others in life, work and citizenship. Innovation, too, is now rarely the product of individuals working in isolation but an outcome of how we mobilize, share and link knowledge. So schools need to prepare students for a world in which many people need to collaborate with people of diverse cultural origins, and appreciate different ideas, perspectives and values; a world in which people need to decide how to trust and collaborate across such differences; and a world in which their lives will be affected by issues that transcend national boundaries. Expressed differently, schools need to drive a shift from a world where knowledge that is stacked up somewhere depreciating rapidly in value towards a world in which the enriching power of communication and collaborative flows is increasing.

One area where many nations could learn from countries like Denmark, Germany, Norway or Switzerland is to shift more of the premium in education from qualifications-focused education upfront to skills-oriented learning throughout life. OECD's *Learning for Jobs* analysis shows that skill development is far more effective if the world of learning and the world of work are linked. Compared to purely government-designed curricula taught exclusively in schools, learning in the workplace allows people to develop "hard" skills on modern equipment, and "soft" skills such as teamwork, communication, and negotiation through real-world experience. The experience of these countries also suggests that hands-on workplace training is an effective way to motivate disengaged youth to re-engage with education and smoothen the transition to work. They succeed with preventing school dropout by offering more relevant education and second-chance opportunities, and by offering work experience to young people *before* they leave education. Employers have an important role in training their own staff, even if some, particularly small and medium-sized enterprises, get public assistance to provide such training. Trade unions in these countries also help to shape education and training, protect the interests of existing workers, ensure that those in work use their skills adequately, and see that investments in training are reflected in better-quality jobs and higher salaries.

Preparing young people for their entry into the labor market with upfront education and training is only one facet of skills development; working-age adults also need to develop their skills so that they can progress in their careers, meet the changing demands of the labor market, and don't lose the skills they have already acquired. A wide spectrum of full- or part-time adult-learning activities needs to be available: from work-related employee training, formal education for adults, second-chance courses to obtain a minimum qualification or basic literacy and numeracy skills, language training for immigrants, and labor-market training programs for job-seekers, to learning activities for self-improvement or leisure. There is much that can be done to dismantle barriers to participation in continued education and training:

First, making the returns on adult education and training more transparent can help to increase the motivation of users to invest in adult education and training. Governments can provide better information about the economic benefits (including wages net of taxes, employment and productivity) and noneconomic benefits (including self-esteem and increased social interaction) of adult learning.

Second, less-educated individuals tend to be less aware of education and training opportunities or may find the available information confusing. A combination of easily searchable, up-to-date online information and personal guidance and counseling services to help individuals

define their own training needs and identify the appropriate programs is needed, as is information about possible funding sources.

Third, clear certification of learning outcomes and recognition of nonformal learning are also incentives for training. Transparent standards, embedded in a framework of national qualifications, should be developed alongside reliable assessment procedures. Recognition of prior learning can also reduce the time needed to obtain a certain qualification and thus the cost of foregone earnings.

Fourth, it is important to ensure that programs are relevant to users and are flexible enough, both in content and in how they are delivered to adapt to adults' needs. A number of countries have recently introduced one-stop shopping arrangements, with different services offered in the same institution. This approach is particularly cost effective as it consolidates infrastructure and teaching personnel and makes continuing education and training more convenient. Distance learning and the open educational resources approach have significantly improved users' ability to adapt their learning to their lives.

Cross-border skills policies are important, too. Countries may not have an adequate supply of skills because they have booming emerging sectors and not enough people trained in those fields, because their societies are aging and there are too few young people to replace retiring workers, or because they want to move major parts of the economy to higher value-added production, which requires a well-trained workforce. Similarly, while skills policies are typically designed nationally, an increasing number of employers operate internationally. Some countries have begun to invest in the skills of people abroad. This has the double advantage of providing well-trained workers to branches of firms located abroad and reducing the incentives to emigrate, especially among highly skilled individuals.

Also, while skills policies are typically designed nationally, an increasing number of employers operate internationally and must derive their skills from both local sources and the global talent pool. Some countries have therefore started to consider skills policies beyond their national borders and have begun to invest in the skills of people in other countries. This has the double advantage of providing well-trained workers to branches of firms located abroad and reducing the incentives to emigrate, especially among highly skilled individuals. Another way to encourage skills development globally is to design policies that encourage cross-border tertiary education. This can help a country to expand its stock of skills more rapidly than if it had to rely on domestic resources alone.

And yet, building skills is still the easier part; far tougher is providing opportunities for young people to use their skills. Employers may need to offer greater flexibility in the workplace. Labor unions may need to reconsider their stance on rebalancing employment protection for permanent and temporary workers. Enterprises need reasonably long trial periods to enable employers giving those youth who lack work experience a chance to prove themselves and facilitate a transition to regular employment. The bottom line is that unused human capital represents a waste of skills and of initial investment in those skills. As the demand for skills changes, unused skills can become obsolete, and skills that are unused during inactivity are bound to atrophy over time. Conversely, the more individuals use their skills and engage in complex and demanding tasks, both at work and elsewhere, the more likely it is that skills decline due to aging can be prevented.

But even developing skills and making them available to the labor market will not have the desired impact on the economy and society if those skills are not used effectively. The OECD Skills Survey shows that, in some countries, skills mismatch is a serious challenge that is mirrored in people's earnings prospects and in their productivity. Knowing which skills are

needed in the labor market and which educational pathways will get young people to where they want to be is essential. Skills mismatch on the job can be a temporary phenomenon: sometimes, for example, the demand for skills takes time to adjust to the fact that there is a larger pool of highly skilled workers available. Thus, not all types of skills mismatch are bad for the economy. Skills surpluses, which can result from an underuse of skills in specific occupations, can serve as a skills reserve that may be used in other, more advanced jobs and for building knowledge economies over the long term. However, the mismatch between workers' skills and their tasks at work can adversely affect economic and social outcomes. The underutilization of skills, in specific jobs in the short to medium term, can be a problem because it may lead to skills loss. Workers whose skills are underused in their current jobs earn less than workers who are well-matched to their jobs and tend to be less satisfied at work. This situation tends to generate more employee turnover, which is likely to affect a firm's productivity. Underskilling is also likely to affect productivity and, as with skills shortages, slow the rate at which more efficient technologies and approaches to work are adopted.

Successful entry into the labor market at the beginning of a professional career has a profound influence on later working life. The "scarring effects" of a poor start can make it difficult to catch up later. Strong basic education, in conjunction with vocational education and training programs that are relevant to the needs of the labor market, tend to smooth the transition from school to work; so do hiring and firing rules that do not penalize young people compared with other groups, and financial incentives that make it viable for employers to hire young people who require on-the-job training. Such policies can help to prevent skills mismatch and unemployment later on.

High-quality career guidance services, complemented with up-to-date information about labor-market prospects, can help young people make sound career choices. Some countries also have effective active labor-market measures, such as counseling, job-search assistance and temporary hiring subsidies for low-skilled youth; and they link income support for young people to their active search for work and their engagement in measures to improve their employability.

None of this will work unless skills become everyone's business: governments, which can design financial incentives and favorable tax policies; education systems, which can foster entrepreneurship as well as offer vocational training; employers, who can invest in learning; labor unions, which help that investments in training are reflected in better-quality jobs and higher salaries; and individuals, who can take better advantage of learning opportunities. Countries also need to take a hard look at who should pay for what, when and how. Governments need to design financial incentives and tax policies that encourage individuals and employers to invest in post-compulsory education and training. Some individuals can shoulder more of the financial burden for tertiary education, and funding can be linked more closely to graduation rates, provided individuals have access to income-contingent loans and means-tested grants.

Many countries still have a recession to fight, but the cost of low skills is high, and the equivalent of a permanent economic recession.

作为中心的中国——对全球教育有何蕴义？

Ruth Hayhoe
许美德
University of Toronto

2016年8月第16届世界比较教育大会在北京师范大学召开。本主题演讲从庆祝大会第一次在中国召开的重要性开始。这与中国比较教育学界的元老顾明远教授所发挥的作用是分不开的。他非常注重文化在理解中国教育及其与世界的关系 (Gu, 2014).

演讲的第一部分反思了自七十年代以来教育发展的中国经验，以及诸如加拿大国际发展署 (CIDA) 和世界银行等机构所提供的支持——它们在文化大革命之后促成了中国大学的快速重建及社会、经济的剧烈转型 (Hayhoe, 1989, Hayhoe, Pan & Zha, 2016) 。焦点是作为接受发展援助取得成功的中国在回馈世界时所应该发挥的领导作用。来自《论语》及《路加福音》的共同原则都强调这样一点："不患人之不己知，患不知人也"（《论语》, 1.16)，以及"因为多给谁，就向谁多取；多托谁，就向谁多要"（《路加福音》, 12.48)。

演讲的第二部分阐述中国丰富的教育文明，并提出师范大学对于更广大的世界而言所具有的、特殊的恰当性。与传统西方大学的核心价值迥异，中国的师范大学强调整合性的知识、专业实践上的卓越和对学生德性养成的坚守、以及基于养成环境的紧密的师生关系。同时，还具有服务国家和全球社会的强烈责任感。当全球研究型大学倾向于在全球性的知识经济中注重资质和社会化以取得竞争力 (Biesta, 2012), 师范大学乃至中国的教育传统则侧重于全人的主体性或者养成性——这居于全球知识社会的核心。赵国平和邓宗义（2016）阐解了"育人"这一概念，吴宗杰 (2016) 还就中国古籍与当前教育问题的关系作出了生动的创见。最后，伴有精辟评论的、中国古典文献《学记》的新英译最近也面世了 (Xu & MacEwan, 2016) 。此外，还有《全球时代的华人教育模式》(Chou & Spangler, 2016) 的出版。所有的这些新出版物都能够使中国的教育工作者们向更广泛的世界介绍中国教育的价值观。

演讲的第三部分回顾了中国对非洲以及东南亚的教育发展项目，认为这些项目饱含各种形式的对话和互惠——它们具备开启教育思想和实践的、令人耳目一新的新方式。并非为了展现作为他人效仿的"先进模式"，中国文化具有鼓励对话和保护多元的明显潜力 (King, 2014) 。

http://journal.hep.com.cn/fed/EN/10. 3868/s110-006-017-0002-8 - 1

Biesta, G. (2012). Philosophy of education for the public good: Challenges and an agenda.

Educational Philosophy and Theory, *44*(6), 581–593.

Chou, C. P., & Spangler, J. (Eds.). (2016) *Chinese education models for global age*. Singapore, Singapore: Springer.

Gu Mingyuan (2014) *The Cultural Foundations of Chinese Education* Boston, MA: Brill.

Hayhoe, R. (1989). *China's universities and the open door*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Hayhoe, R., Pan, J., & Zha, Q. (2016) (Eds.), *Canadian universities in China's transformation: An untold story* Montreal, Canada: McGill Queen's University Press.

King, K. (2014). China's higher education engagement with Africa: A different partnership and cooperation model? In G. Carbonnier, M. Carton, & K. King (Eds.), *Education, learning, training: Critical issues for development* (pp. 151–173). Boston, MA: Brill-Nijhoff.

Wu, Z. J. (2016). Person-making through Confucian exegesis. In G. P. Zhao & Z. Y. Deng (Eds.), *Re-envisioning Chinese education: The meaning of person-making in a new age* (pp. 93–115). New York, NY: Routledge.

Xu, D., & MacEwan, H. (Eds.). (2016). *Chinese philosophy on teaching and learning: Xue Ji (学记) in the twenty-first century*. Albany, NY: SUNY Press.

Zhao, G. P., & Deng, Z. Y. (Eds.). (2016). *Re-envisioning Chinese education: The meaning of person-making in a new age*. New York, NY: Routledge.

China in the Center: What Will It Mean for Global Education?

Ruth Hayhoe
University of Toronto

This keynote paper presented at the 16th World Congress of Comparative Education Societies, held at Beijing Normal University (BNU) in August 2016, began by celebrating the significance of the Congress coming to China for the first time. This is closely related to the role played by Professor Gu Mingyuan, a leading figure in China's comparative education community, who has strongly emphasized the role of culture in understanding Chinese education and its relation to the world. (Gu, 2014)

Part I reflects on China's experience in educational development since the late 1970s, and the support provided by organizations such as the Canadian International Development Agency (CIDA) and the World Bank, which facilitated the rapid restoration of China's universities after the Cultural Revolution and supported a dramatic social and economic transformation. (Hayhoe, 1989, Hayhoe, Pan and Zha, 2016) The focus is on China's responsibility as a successful receiver of development aid to consider what it should now give back to a world that is looking to it for leadership. Parallel principles drawn from the *Analects* of Confucius and the Gospel of Luke highlight this point: "Don't worry about not being acknowledged by others; worry about failing to acknowledge them" (*Analects* 1:16) and "From everyone who has been given much, much will be demanded, and from the one who has been entrusted with much, much more will be asked" (Luke 12:48)

Part II goes on to profile China's rich educational civilization and suggest that the normal university is uniquely suited to bringing that to a wider world. With core values that contrast with those of the traditional Western university, China's normal universities emphasize integrated knowledge, excellence in pedagogical practice and a commitment to the explicit moral formation of students, as well as a nurturing environment with strong ties of affection between teachers and students. There is also an acute sense of responsibility to serve the nation and the global community. While the global research university tends to emphasize qualification and socialization to support competition in a global knowledge economy (Biesta, 2012), the normal university and China's educational tradition are oriented towards subjectification or person-making as the heart of a global knowledge society. Recent work by Zhao Guoping and Deng Zongyi (2016) elaborate the concept of person-making, while Wu Zongyi gives vivid insights into the relevance of Chinese classical texts to current educational issues. (Wu, 2016) Finally, a new translation of China's ancient classic, the *Xueji* or *Theory of Learning and Teaching*, with a rich set of commentaries, has recently come out (Xu and MacEwan, 2016), as well as a volume on *Chinese Educational Models for a Global Age.* (Chou and Spangler, 2016). All of these recent publications should enable Chinese educators to explain China's educational values to a wider world.

Part III overviews China's programs of support for educational development in Africa and Southeast Asia, and suggests that these embody forms of dialogue and reciprocity that have the potential to open up refreshingly new approaches to educational thought and practice in the global arena. Instead of presenting itself as an "advanced model" for others to emulate, Chinese culture has a notable capability for nurturing dialogue and the protection of diversity (King, 2014).

http://journal.hep.com.cn/fed/EN/10. 3868/s110-006-017-0002-8 - 1

Biesta, G. (2012). Philosophy of education for the public good: Challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory*, *44*(6), 581–593.

Chou, C. P., & Spangler, J. (Eds.). (2016) *Chinese education models for global age*. Singapore, Singapore: Springer.

Gu Mingyuan (2014) *The Cultural Foundations of Chinese Education* Boston, MA: Brill.

Hayhoe, R. (1989). *China's universities and the open door*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.

Hayhoe, R., Pan, J., & Zha, Q. (2016) (Eds.), *Canadian universities in China's transformation: An untold story* Montreal, Canada: McGill Queen's University Press.

King, K. (2014). China's higher education engagement with Africa: A different partnership and cooperation model? In G. Carbonnier, M. Carton, & K. King (Eds.), *Education, learning, training: Critical issues for development* (pp. 151–173). Boston, MA: Brill-Nijhoff.

Wu, Z. J. (2016). Person-making through Confucian exegesis. In G. P. Zhao & Z. Y. Deng (Eds.), *Re-envisioning Chinese education: The meaning of person-making in a new age* (pp. 93–115). New York, NY: Routledge.

Xu, D., & MacEwan, H. (Eds.). (2016). *Chinese philosophy on teaching and learning: Xue Ji (学记) in the twenty-first century*. Albany, NY: SUNY Press.

Zhao, G. P., & Deng, Z. Y. (Eds.). (2016). *Re-envisioning Chinese education: The meaning of person-making in a new age*. New York, NY: Routledge.

Profile of a Comparative and International Education Leader: Anne Hickling-Hudson[1]

By W. James Jacob
University of Memphis, USA

This is the first profile of comparative and international education leaders that will be included in each forthcoming issue of the *Global Comparative Education* Journal by the World Council of Comparative Education Societies (WCCES) History Team. Beginning with Anne Hickling-Hudson, this profile provides a brief biographical background of Anne's upbringing and education in the Caribbean and Hong Kong. It also documents her distinguished career in which she rose to senior leadership positions in national, regional, and international academic professional organizations in the UK, Caribbean, and Australia, including serving as WCCES President from 2001-2004. The article is based on multiple data gathering and analysis techniques, including oral interviews, discourse analysis, and archival analysis. Article highlights include a review of some of Anne's key family and career milestones, an overview of the tremendous impact she had on the field of comparative and international education, as well as her advice for those considering pursuing a career in this area.

هذه أول لمحة عن قادة التعليم المقارن العالمي التي سيتم إدراجها في العدد القادم من مجلة التعليم المقارن العالمي الصادرة عن فريق التاريخ التابع للمجلس العالمي لجمعيات التعليم المقارن (WCCES).بداية بآن هيكلينغ هدسونAnne Hickling Hudson ، هذا الملف يعرض سيرة ذاتية موجزة عن تعليم آن Anne في منطقة البحر الكاريبي وهونغ كونغ. كما أنه يوثق حياتها المهنية المتميزة في المملكة المتحدة، ومنطقة البحر الكاريبي، وأستراليا، حيث انتقلت إلى مناصب قيادية عليا في المنظمات المهنية الوطنية والإقليمية والدولية، بما في ذلك منصب رئيس المجلس العالمي للعلوم الاقتصادية والاجتماعية للفترة الممتدة بين 2001-2004. ويستند هذا المقال إلى تقنيات متعددة لجمع البيانات وتحليلها، بما في ذلك المقابلات الشفوية، وتحليل الخطاب إضافة لتحليل الأرشيف. وتشمل أبرز المقالات استعراض العديد من المعالم الرئيسية لأسرة آن Anne وحياتها المهنية ، كما يوفر لمحة عامة عن الأثر الهائل التي خلفته في مجال التعليم المقارن والدولي، فضلا عن المشورة و التوجيه لأولئك الذين يبحثون عن متابعة مسيرتهم المهنية في هذا المجال.

国际比较教育先锋的人物简介: 安妮 • 希克林-哈德森

国际比较教育先锋的人物简介”由世界比较教育学会联合会 (WCCES) 历史小组编写，将刊载于每期发行的《国际比较教育》期刊中。本期首篇人物简介有关于安妮·希克林-哈德森 (Anne Hickling-Hudson)。本文记叙了安妮在加勒比地区和香港的成长背景，以及她在香港、加勒比地区和

[1] This profile draws heavily from two interviews conducted by the author with Anne Hickling-Hudson on 22 September 2016 and 16 August 2017. All of the uncited direct quotes in this profile derive from these interviews.

澳大利亚的杰出职业生涯。她曾在这些地方成为地区、国家和世界的学术专业组织的高级领领袖，其中包括在2001-2004年期间担任WCCES主席。本文基于多种数据搜集和分析技术，包括口头访谈、话语分析和档案分析。本文亮点包括回顾了安妮的核心家庭成员和职业里程碑，评述了她对国际比较教育领域的巨大影响，并为有志于在此领域发展的人们提供了建议。

Profil des Leaders de l'Éducation Comparée et Internationale: Anne Hickling-Hudson

Il s'agit du premier profil des leaders de l'éducation comparée et internationale qui sera inséré dans chaque prochain numéro du *Journal Mondial de l'Education Comparée* par l'équipe d'histoire du Conseil mondial des associations d'éducation comparée (WCCES). Commençant avec Anne Hickling-Hudson, ce profil fournit un bref historique biographique de l'éducation d'Anne dans les Caraïbes et à Hong Kong. Il présente également son illustre carrière au Royaume-Uni, aux Caraïbes et en Australie, où elle a occupé des postes de direction dans des organisations professionnelles académiques nationales, régionales et internationales, y compris le poste de président du WCCES de 2001 à 2004. L'article s'appuie sur de multiples techniques de collecte et d'analyse de données, y compris des entretiens oraux, des analyses de discours et des analyses archivistiques. Les points saillants de l'article incluent une revue de plusieurs étapes clés de la famille et de la carrière d'Anne, un aperçu de l'énorme impact qu'elle a eu dans le domaine de l'éducation comparée et internationale, ainsi que des conseils pour ceux qui envisagent de poursuivre une carrière dans ce domaine.

Профиль лидера сравнительного и международного образования: Энн Хиклинг-Хадсон

Это первая статья о лидерах в области сравнительного и международного образования из серии "Профиль лидера-новатора", подготовленная командой истории WCCES, которая будет включена в каждый из предстоящих выпусков "Всеобщее сравнительное образование: Журнал WCCES". Начиная с Анны Хиклинг-Хадсон, этот профиль содержит краткую биографическую информацию о детстве Анны в Карибском бассейне и Гонконге. Статья также рассказывает о ее выдающейся карьере в Великобритании, Карибском бассейне и Австралии, где она поднялась на руководящие должности в национальных, региональных и международных академических профессиональных организациях, в том числе в качестве президента WCCES с 2001 по 2004 год. Статья основана на нескольких методах сбора и анализа данных, включая устные интервью, анализ дискурса и архивный анализ. Основные моменты статьи включают рассказ о главных семейных и карьерных вехах в жизни Анны, обзор огромного влияния, которое она оказала на сравнительное и международное образование, а также рекомендации для тех, кто рассматривает возможность проведения карьеры в этой области.

Perfil de un Líder en Educación Internacional Comparada: Anne Hickling-Hudson

Este es el primer Perfil de Líderes en Educación Comparada Internacional que será incluido en cada edición de la *Revista de Educación Comparada Global*

del Equipo de Historia del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada (WCCES). Comenzando con Anne Hickling-Hudson, este perfil proporciona una breve introducción bibliografica acerca de la crianza de Anne en el Caribe y en Hong Kong. También documenta su ilustre carrera en el Reino Unido, el Caribe y Australia, donde ascendió a altos cargos de liderazgo en organizaciones profesionales académicas tanto nacionales, regionales como internacionales, incluyendo el cargo de presidente de WCCES en el periodo 2001-2004. El artículo se basa en múltiples técnicas de recolección y análisis de datos, incluyendo entrevistas orales, análisis de discurso y análisis de archivos. Entre los puntos destacados del artículo se incluyen una reseña de varios de los hitos clave de la familia y la carrera de Anne, una visión general del tremendo impacto que tuvo en el campo de la educación comparada internacional, así como consejos para aquellos que consideran seguir una carrera en esta área.

Keywords: Anne Hickling-Hudson, History, Comparative and International Education, Pioneer Leaders, Leadership

Beginning with Anne Hickling-Hudson, President of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES) from 2001-2004, we will include a Profile of Comparative and International Education Leaders in each forthcoming issue of the *Global Comparative Education* Journal. It is a major initiative undertaken by the WCCES History Team, and highlights the need to document our rich history. The profiles are patterned after UNESCO's Profile of Educators, which has long been a part of its flagship journal *Prospects*. This and each subsequent profile will include a series of data gathering and analysis techniques, including oral interviews, discourse analysis, and/or archival analysis.

Biographical Background in the Caribbean and Hong Kong

Anne Hickling-Hudson, Jamaican born and raised, has lived since 1985 in another British Commonwealth country, Australia, where from 1987 to 2012 she was a teacher educator at the Queensland University of Technology in Brisbane. Born during the Second World War in September 1943, Anne grew up in Jamaica, then a British colony in the West Indies.[2] Her parents, Kathleen Bond and Herbert Hickling, married in 1940. Both were well educated and influential in the life of Anne, her siblings, and all those who interacted with the Hicklings. Kathleen grew up in a musical environment and studied the piano and violin

On the left is Anne's mother, Kathleen Bond, as she sat in her piano studio; on the right is her father, Herbert Hickling. Both photos were taken in 1938. Photos courtesy of Anne Hickling-Hudson.

[2] Including Anne's biographical history growing up in a British Commonwealth country in the Caribbean highlights many of the social divisions built into colonial society, since colonial governments generally only permitted a small minority to receive secondary and tertiary-level education.

in Jamaica as an adolescent, then qualified as a music teacher in Bristol and London, England, in the mid-1930s. She attained her Licentiate of the Royal Academy of Music (LRAM), specializing in piano teaching. As a qualified professional, Kathleen ran her own music school (the Kathleen Bond Studio of Music), which was established in 1935 with the help of her parents who gave her a grand piano and a studio in the garden, adjacent to their family home. She taught several generations of Jamaican students to play the piano. She also set up another studio in Kingston where her colleague, Doris Livingston, taught the violin. Both teachers prepared their students in the eight-year program of classical music designed and examined by the Board of the Royal Schools of Music located in England.

The Hickling family in the mid-1950s. Front row from left to right, Gillian, Frederick, and Anne; back row Kathleen and Herbert Hickling. Photo courtesy of Anne Hickling-Hudson.

Anne's father Herbert, from a farming family in rural Jamaica, performed well in the British (Cambridge) school-leaving exams in Jamaica, and obtained employment in the British colonial Civil Service in Kingston as an administrator. He was a financial controller and worked in different ministries of the colonial government, including in the areas of agriculture and housing. When he retired, he played a major part in setting up a folk museum, travelling around the island collecting artefacts and arranging their exhibition in the museum. The museum is still in Spanish Town, Jamaica, and stands as a legacy to Anne's parents' efforts to preserve their island heritage and culture. Her parents served as a constant example to their family and others of gender equality. Both worked full-time for over half a century until they retired, living in the family home in which Kathleen had grown up.

Anne followed in her parents' footsteps, and grew up in a home filled with music and love. Anne was the eldest of three siblings. Her brother Frederick was born 13 months later, in November 1944, and her sister Gillian in November 1946. For primary schooling, Anne and her siblings attended a private preparatory school in Kingston. Anne's parents also adopted a cousin born in 1956, Kathryn Bond, who was the daughter of her mother's brother, George Bond.

The most influential educator of Anne's formative years was her mother, Kathleen, who taught all her children to read before they attended prep school. Their upbringing fostered a love of reading, studying, and the arts. Like her mother, she studied both the piano and violin as a youth. By the age of 17 she had passed all eight grades, in both instruments, in the annual examinations set and marked by the Royal Schools of Music (UK). Anne inherited her mother's violin and brought it to Australia with her in the 1980s. Kathleen didn't succeed in persuading Anne's brother to study music formally, but he became a very arts-oriented medical doctor, working in his spare time as stage manager for the National Dance Theatre Company for some 20 years, experimenting with drama therapy for psychiatric patients, and creating his own musical theatre shows. Making music and enjoying it is still a major part of the siblings' lives. Gillian also studied both piano and violin, while Kathryn excelled in the piano and folk music research, becoming one of the founders of the Carifolk Singers in Jamaica, and launching a Caribbean folk-singing group in Atlanta. "There is no question that my parents were instrumental in shaping our education and our character" Anne reflected. "We knew that we were part of a relatively privileged intellectual middle class, and we were brought up with a sense of commitment to serving society."

Anne at a University of Hong Kong ball in 1966 with her future husband, Brian Hudson. Photo courtesy of Anne Hickling-Hudson.

Anne attended one of the top independent high schools in Jamaica during the 1960s—St. Andrew High School for Girls. This school was operated along English grammar-school lines by the Presbyterian and Methodist churches. Anne demonstrated leadership skills early, becoming a Prefect at St. Andrew, with responsibilities for mentoring younger students. Challenged by their parents to gain as much education as they could, Anne and her siblings all won scholarships to study at the University of the West Indies (UWI).[3] Following Jamaica's independence in 1962, UWI became independent after 14 years of having been a College of the University of London. Because of their close ages, Anne studied at UWI along with her siblings. Her sister Gillian completed her BSc degree in Botany and Zoology and did her MSc in Nematology at the University of London, later becoming a high school Science teacher. Her brother Frederick studied medicine at UWI from 1962, specialized in psychiatry at the University of Edinburgh, and became a professor of Psychiatry at UWI. Her younger cousin Kathryn later gained First Class Honours in Education at UWI and an MEd in Atlanta, USA, becoming a high school Science and Mathematics teacher with expertise in Special Education.

Anne graduated from UWI in 1965 with a BA in History Honours. Desiring to expand upon her Caribbean background, Anne turned to Asia to continue her higher education. Having performed well in her undergraduate degree, Anne won an Issa Scholarship for postgraduate study, and chose to study for an MA research degree in History at the University of Hong Kong. Prior to this time, Anne had very little academic exposure to Asia, so she wanted to help fill this gap by studying Chinese history.

Hong Kong changed the course of Anne's life in many ways. First, it brought an international exposure unlike anything she had experienced to that point in her life. It was also the place where she met her "beau" and future husband, Brian James Hudson. Like Anne, Brian began his studies at the University of Hong Kong in 1965. He had won a Commonwealth Scholarship and was doing his PhD in urban planning. He already had a BA in Geography and a Master of Civic Design from the University of Liverpool, and had several years of work experience as an urban planner in England and as a lecturer at a university in Ghana. Anne and Brian started dating only a few months after they arrived at the University of Hong Kong. In Hong Kong, Anne studied not only for her master's research degree in Chinese History, but also completed a course in Chinese (Mandarin) for 18 months.

After completing two years of graduate studies in Hong Kong, Anne returned to Jamaica in September 1967. Within two months, Brian decided to suspend his PhD research and fly to Jamaica, where he proposed to Anne in December. They were married in March 1968, and are now nearing their 50th wedding anniversary. Anne completed her master's degree in 1968, and Brian received his PhD in 1970.

[3] Anne mentioned that "It was not until my generation that more people got a chance to go to university. My parents were highly educated for their generation, but the British did not set up a university in the Caribbean until 1948 and there was no chance for them to attend university."

In the second year of their marriage, Anne and Brian had a son, Dominic. Anne's uncle, George Bond, had a son, Alexis, who was the same age as Dominic; these cousins grew up together like brothers. At the age of 8 Alexis became the ward of Anne and Brian, growing up as part of their family in the Caribbean and Australia from that time forward. Dominic and Alexis now have families of their own and live in Brisbane, Australia.

Career and Charting a Course in CIE

Having completed her BA and MA, Anne worked in London for a short time as a high school teacher, then in Jamaica for a stint in radio broadcasting, then as a lecturer in history education at a Teachers' College in Jamaica. Desiring to immerse herself more in education, Anne returned to studying at UWI, this time attaining a graduate Diploma in Education. "In those days most well-educated girls went into teaching or nursing or something to do with administration or a secretarial career, and I chose teaching," Anne recalled. This teaching career became the path Anne would pursue for the rest of her professional life.

She had a deep interest in trying out the classroom strategies she had learned in the education diploma course, and sought out a teaching position at a government high school in a disadvantaged area of Kingston. Anne considers this job a watershed experience in her early career in terms of working with students facing the challenges of poverty and learning to teach in a difficult urban environment with limited resources. After four years of school teaching, she returned to teacher education having developed more expertise not only in teaching but also in curriculum development, leading a team assigned by the Ministry of Education to produce materials for a new high school curriculum in Social Studies. Additionally, for community service, Anne taught classes in adult literacy, especially in the women's movement, and for many years she was a board member of JAMAL, the national adult literacy association. It was during this period that Anne and her colleagues wrote a series of newspaper articles entitled "Whose History?"as a postcolonial challenge to the new History syllabus of the Caribbean Examinations Council for the new school-leaving examinations, which were being designed to replace the colonial British examinations in the General Certificate of Education (GCE). Anne and her colleagues argued that the new syllabus showed little change from the old colonial one, and advocated a much more Caribbean-centered approach (see A Group of History Teachers 1977a and 1977b). In the evolution of the syllabus, major changes along these lines were made from this time onwards.

While in Jamaica, Brian and Anne were invited to participate on secondment from their jobs (Brian was by this time a lecturer in Geography at UWI) to work for two years for the government of Grenada during the 1979-1983 revolution led by Maurice Bishop (see Grenade 2015). Anne worked as part of the Grenadian team implementing a new program for qualifying teachers, and in policy development in the Ministry of Education. Brian worked in Grenada as Chief Town Planner (1981-1983). During this time he organized the Physical Planning Department, coordinated previous

From left to right, Anne, Dominic, Alexis, and Brian in their two-year rented house in Grenada, 1983. Photo courtesy of Anne Hickling-Hudson.

Physical Planning reports, implemented a planning process, and put in place training for Grenadian staff.

The time Anne and her family spent in Grenada, following the work she had done in Jamaican education during a decade of controversial postcolonial change, had an extremely significant impact in shaping the rest of Anne's career and outlook on education. She experienced firsthand newly independent island states trying to reorient their society and culture after 300 years of colonialism. She worked collaboratively with citizens tackling the problematic aftermath of colonialism including the very poorly developed education system the British had left them.

Developing the national education system, the Grenadian revolutionary government launched a comprehensive adult literacy program, new forms of community education, a new teacher education system, a school curriculum starting to reflect Grenadian and Caribbean culture, new examinations, an expanded technical and vocational education sector, and a program providing university scholarships to far more people with the assistance of Cuba (see Hickling-Hudson 1989). The government of Cuba provided extensive support during this revolutionary period.

A few months before her tenure in Grenada, Anne was selected as one of a five-member mentoring team working with Grenadian teachers under the leadership of Brazilian educator Paulo Freire. This proved to be a watershed experience for Anne and many others involved with this experience. Freire's utilization of the dialogic method in education provided an avenue for the five mentors (from Argentina, Brazil, Colombia, Jamaica, and Peru) to help local Grenadian teachers think about an opportunity to change their own education system from the bottom up. For two weeks, they engaged in structured discussion of how they might consider changing the education system in a way that would best meet local needs and interact with the window of change that the revolution was providing in every sector, including in education. Anne learned firsthand how to organize and utilize the pedagogy of dialogue (see Hickling-Hudson 1988b and 2014). Meeting Freire and other Latin American teachers helped stimulate and expand wider ideas of educational change. "It was wonderful to work with a leadership team like the one Freire organized," Anne reflected. "Growing up in the British Caribbean, you hardly ever meet people from Latin America, even though we are on each other's doorstep. British colonialism creates silos of language and culture that prevented us from collaborating on a regular basis. We had never interacted with Latin American educators before. It was an eye opener in many ways." After the Freire workshop, she moved to Grenada to work for two years with the Grenadian teacher educators who ran the innovative National In-Service Teacher Education Program (NISTEP) launched by the People's Revolutionary Government to provide initial qualifications for hundreds of unqualified teachers.

Anne had the opportunity to visit Cuba during her two-year tenure in Grenada. This proved to be another eye-opening experience that helped shape her comparative outlook on education. It was the first time Anne had seen a school system entirely outside of the British norm. It was different from other Caribbean education models. Through a Rockefeller Fellowship at the City University of New York in 1995-6, Anne undertook further research on Cuban and Caribbean education. She has published extensively on Cuban education over the years, her interest stemming from her initial interaction with Cuban educators in the early 1980s (see, for instance, Hickling-Hudson 1996, 1997b, 2000, 2004; Hickling-Hudson et al. 2006; Hickling-Hudson et al. 2012; Hickling-Hudson and Arnove 2014).

Anne, Brian, and their family returned to Jamaica at the end of their two-year contracts in September 1983, knowing nothing of the leadership conflict that was to result in the collapse of the revolution and the US invasion of the tiny society of 100,000 people in October 1983. Grenadians, suffering from poverty and underdevelopment in every sector of the society and economy, had designed and established new opportunities, but were unable to sustain revolutionary change. Anne's experience in Grenada became the scholarly focus of both her UWI master's research degree in education (1988) and later her doctoral dissertation at the University of Queensland in Australia (1995).

A family photo in Brisbane, Australia, 1985. After having started high school in Grenada and Jamaica, Dominic and Alexis did their last three years of high school at Brisbane State High. From left to right, Alexis, Dominic, Anne, and Brian. Photo courtesy of Anne Hickling-Hudson.

In 1985, Anne and Brian decided to move their family to another country of the British Commonwealth, this time to Australia. They settled in Brisbane, Brian as an academic teaching Physical Planning at the Institute which in 1990 became the Queensland University of Technology (QUT). Once again becoming a teacher educator, Anne was encouraged to pursue a PhD at the University of Queensland, where she elected to focus her doctoral studies and dissertation on the changes that had taken place in Grenadian education. Australia provided Anne with a platform where she could write several scholarly contributions about Grenada over two-and-a-half decades (see, for instance, Hickling-Hudson 1988a, 1988b, 1989, 1995, 1997a, 2012, 2014).

Australia is where Anne first had the opportunity to chart a course in comparative and international education. The Australian education system was very similar to the one in Jamaica, only far more wealthy. The British were also in Australia, where Anne further recognized how the British have stamped their education model all around the world. Wherever they had colonies, they set up this education system. Becoming integrated into the Australian education system was not difficult for Anne because all of her education experience was in countries of the British Commonwealth. Reflecting on her educational experiences in Jamaica, Hong Kong, and Australia, Anne commented:

> The strength of comparative and international education is that it gives you a global understanding of education systems and models, strategies, and pedagogies. You know you are not alone in facing education problems. For example, I learned that the education system in Jamaica is very similar to the one in Hong Kong when I was there. And it is very similar to the one in Australia. The difference lies in wealth, resources, and what you teach in history classes and so on. It's an excellent field of study for all students of education to engage in, for it gives you a socio-historical context to make sense of the micro aspects of education like curriculum, pedagogical strategies, policy choices, cultural and psychological assumptions, leadership practices, funding, and many others. And it gets you to think about what's good or what might need

> rethinking in your country's education policy and practice, because you are seeing that other countries may have different approaches.

Within two years of arriving in Australia (1987), Anne applied for and won an advertized tenured lectureship in teacher education at the Brisbane College of Advanced Education (BCAE) which was the state's largest and leading institution for educating teachers. It merged in 1990 with other tertiary colleges to become the new Queensland University of Technology (QUT). During the 1990s, these newly-combined universities established all over Australia were encouraging their lecturers to do their PhDs (they had Masters degrees but very few had PhDs at that time). Anne received another scholarship, this time from the Australian government to pursue her PhD in Education at the University of Queensland, and was awarded the PhD in 1995. Anne's dissertation compared adult and literacy education in Grenada in two different time periods, during the Grenada revolution and after its collapse. This research won two prizes for dissertation of the year in 1996, the Gail P. Kelly Award from the US-based Comparative and International Education Society and the prize awarded by the Australian Association for Research in Education.

Anne has published widely and has won prestigious fellowships and grants to conduct her research. Among research grants that she has won are the Rockefeller Fellowship mentioned above, a postdoctoral fellowship, grants to study cross-cultural education and co-design the development of a "Studies of Asia" curriculum in selected Australian universities, two large Australian Research Council grants for working with educators in health education in Papua New Guinea, and an Australian grant from the Office of Learning and Teaching for working interstate with three other universities to develop a "public pedagogy" approach in university teaching. Her research led to the first comprehensive study of Cuba's unique internationalist role in education, published in the 2012 book *The Capacity to Share: A Study of Cuba's International Cooperation in Education* (edited and authored by Anne Hickling-Hudson, Jorge Corona Gonzalez and Rosemary Preston). Regarded as an expert in her field, Anne has been invited to give numerous keynote conference addresses, conference papers and university guest lectures in countries including Australia, Barbados, Canada, China, Cuba, Finland, Ghana Hong Kong, Jamaica, Nepal, Singapore, South Africa, Sudan, Taiwan, Trinidad, the UK, and the USA.

After 25 years of teaching and research in education at QUT, Anne retired and has continued as an Adjunct Professor of Education since 2013 in QUT's Faculty of Education. She continues to co-edit the book series *Postcolonial Studies in Education* (Palgrave Macmillan) which has so far published 15 scholarly books, and the online journal *Postcolonial Directions in Education*.

As a lifelong learner, Anne expanded beyond education into other academic areas. In her third year in Australia, she completed a graduate diploma in Film and Media Studies (1988). She wanted to better understand the expression of history and culture through documentary and fictional film (for instance see Hickling-Hudson 1996). Australia was the first place she lived with distinctive Indigenous peoples who came from cultures far more ancient than European cultures (Hickling-Hudson 2005). It was here that she realized how Indigenous stories were being told and documented by those who dominated the film industry. And for the most part, Whites dominated the film industry in Australia. "It was primarily White Australians who were creating films about Indigenous Black Australians," she commented. "The colonial message of hierarchy came through those films" (see Hickling-Hudson 1990).

Impact on the Field

Striving for equity in education and overcoming some of society's greatest socio-cultural education challenges are among the constant themes woven throughout Anne's scholarly contributions in the field. She has championed many social justice issues for decades in several global regions. Devoting much of her career to advocating for the disadvantaged, Anne believes we can learn from our past. She is a historian, and as such urges that as educators we broaden our scope to include the arts and the culture of societies. Only then can we better understand how messages are created and re-created through these types of expression.

One of her primary goals has been to open people's eyes to the entrenchment of negative colonial influences and the promise of postcolonial thinking in contemporary societies (Hickling-Hudson and Ahlquist 2003; Hickling-Hudson, Matthews and Woods 2004; Hickling-Hudson 2010; Hickling-Hudson and Mayo 2012). This perspective helps individuals better understand how to deal with social justice issues of race, equity, and poverty. Ideas about race stem largely from colonial times. "If you can analyze how racist ideas developed and were passed down through the generations, then you can contest them—sexism, racism, and of course the very dangerous divide in wealth in society," Anne argues. "The social class divide is something very few countries have tackled with any success."

Among the first articles Anne wrote on Australian education examined how computers and information technology were being introduced into high schools (Hickling-Hudson 1992). Anne and a team of researchers examined how these programs were launched in wealthy schools compared to poor schools. Their findings highlighted how poorer children are disadvantaged in the system. Anne advocates that we need to call out the vicious cycle of disparities that exists between wealthy and poor schools.

Anne is pictured here on the left during a visit to a Cuban school in 1998. Photo courtesy of Anne Hickling-Hudson.

In each of her presidential leadership positions—of the Australia and New Zealand Comparative and International Education Society (1998-1999)[4], World Council of Comparative Education Societies (2001-2004), British Association for International and Comparative Education (2009-2010), and the Australian Association for Caribbean Studies (2009-2011) - Anne felt it was extremely important to have an international perspective and a globally-informed perspective. Perhaps Anne's work on Cuba best highlights this dual perspective. For example, over a 25-year period Anne was able to document and share many of the positive realities about the Cuban higher education system. Anne notes how "during the Cuban revolution Cuba has built one of the most effective education systems in the world. So much so that it has been able to provide medical and educational help around the world, and to

[4] ANZCIES members voted in 2014 to rename their society the Oceania Comparative and International Education Society (OCIES) to better reflect the entire Oceania region.

offer thousands of scholarships for people from poor countries to attend its universities in Cuba." The Cuban higher education system offers an alternative model and is outside of the dominant higher education paradigm (Jacob and Hawkins 2015). The expansion of education during the Cuban Revolution meant that by the 1980s, "20-30% of the cohort-eligible students were attending higher education." This is in comparison to the English-speaking Caribbean and other similar regions where the education system was developing much more slowly.

Attending the annual conference of OCIES in Sydney, 2016. From left to right, Bob Teasdale, Unaisi Nabobo-Baba, Anne, and Eve Coxon (current president of OCIES). Photo taken by Zane MaRhea, courtesy of Anne Hickling-Hudson.

During her tenure as President of WCCES (2001-2004), Anne energized and engaged the standing committees of the World Council. Of particular note, Anne helped the committees transition to greater autonomy and diversity, where representation from each of the major global regions was a major focus. This effort has continued to this day. Despite the many gains achieved during her presidency, she worries about the fact that the WCCES needs greater funding than it has traditionally had. In her efforts to help WCCES colleagues provide scholarships and funding to scholars from some of the most disadvantaged regions within the Council, she notes how "I wish we could have greater fundraising efforts to help many more people attend important executive committee meetings and the triennial world congresses, and do collaborative academic work across countries and cultures." In 2008 she observed that:

> Something that is very noticeable to a black person joining the WCCES meetings is the very small number, sometimes the absence, of black representatives. The absence of course has to do with the subordinated and dependent position of peoples of African, Indian and other kinds of Indigenous descent during the centuries of colonial suffering. The structuring of race and poverty on the world stage through the grossly unjust international economy which has grown out of colonial history ensures that impoverished developing countries have per capita incomes a fraction of those of the wealthy countries of Europe, North America, and Australia. (Hickling-Hudson 2008, p. 71)

Anne represented the World Council in official visits to many comparative education societies and also to a visit she made to UNESCO in Paris, where she met with the Director General and other UN leaders.

When asked what advice she would give someone interested in pursuing a career in comparative and international education, Anne suggests that

> anyone entering the field would benefit from studying how postcolonial philosophy gives you a paradigm for understanding colonial history and its aftermath, and the implications for education. What was done during colonial times? What was the effect on people's psyches? What social systems emerged under colonial rule and what were the movements for resistance? In the context

> of changes in the 20th and 21st centuries, how do neo-colonial legacies still continue to influence systems, including education? With a postcolonial approach, you can stand back and understand from many angles how social ideas change, and work out policies that would make the education system progress and be fair to diverse countries and cultures and groups. When you study postcolonial theory, you get an understanding of how that can be done. Of course you need to study other theories too. But a postcolonial approach has been very influential to me. I think that people going into comparative education need to have a strong foundation in philosophy and history so that they understand the possibilities of the field of comparative education.

"Comparative education is absolutely essential to help overcome the pitfalls in education at the local and global levels," Anne continues. "What we need to do is to be more successful in persuading others of the importance of the comparative and international education field. This field is not represented enough globally and especially not in poorer contexts and countries. Those with finances and comparative and international education skillsets need to help contribute and spread the field. Advocacy for the field is an essential step in showing the strength of the field." Anne's career reflects her message and commitment to the comparative and international education field.

A Group of History Teachers. 1977a. Series of articles in *The Jamaica Daily News*, Jamaica, titled "Whose History?" (1) "African Heritage Denied Again," Monday, 11 April 1977; (2) "CEC Shows Little Change From GCE," Tuesday, 12 April 1977; (3) "Does the Syllabus Really Matter?" Wednesday 13 April 1977; and (4) "Sources for a West Indian Approach," Friday 15 April 1977.[5]

A Group of History Teachers. 1977b. "Whither West Indian History?" *The Sunday Gleaner*, 9 October 1977.

Grenade, Wendy C., ed. 2015. *The Grenada Revolution: Reflections and Lessons*. Jackson, MS: University Press of Mississippi.

Hickling-Hudson, Anne. 1988a. *In-Service education in Grenada, 1980-1983: Case Study of a Problem-Solving Strategy*. Unpublished M.A. thesis, University of the West Indies, Mona, Jamaica.

Hickling-Hudson, Anne. 1988b. "Towards Communication Praxis: Reflections on the Pedagogy of Paulo Freire and Educational Change in Grenada." *Journal of Education* 170 (2): 9-38.

[5] These 1977 newspaper articles were written in Jamaica by schoolteachers using the pseudonym "A Group of History Teachers"—the group consisting of Anne Hickling-Hudson, Bonita Harris, Jim Schecher, and Dawn Dayes. Anne and her colleagues wrote the articles as a postcolonial challenge to the new History syllabus of the Caribbean Examinations Council (CEC) for the new school-leaving examinations, which were being designed to replace the colonial British examinations in the General Certificate of Education (GCE). Anne and her colleagues argued that the new syllabus showed little change from the old colonial one, and advocated a much more Caribbean-centered approach. In the evolution of the syllabus, major changes were made from this time onwards.

Hickling-Hudson, Anne. 1989. "Education in the Grenada Revolution, 1979-1983." *Compare* 19 (2): 95-114.

Hickling-Hudson, Anne. 1990. "White Construction of Black Identity in Australian Films About Aborigines." *Literature and Film Quarterly* 18 (4): 263-274.

Hickling-Hudson, Anne. 1992. "Rich Schools, Poor Schools, Boys and Girls: Computer Education in Australian Secondary Schools." *Journal of Education Policy* 7 (1): 1-21.

Hickling-Hudson, Anne. 1995. *Literacy and Literacies in Grenada: A Study of Adult Education in the Revolution and Afterwards.* Unpublished Ph.D. dissertation, University of Queensland, Brisbane, Australia.

Hickling-Hudson, Anne. 1996. "Challenges to Underdevelopment: the Caribbean Significance of Two Films of Revolutionary Cuba." *Third World in Perspective* 1 (3): 143-161.

Hickling Hudson, Anne. 1997a. "Caribbean Experiments in Education for Social Justice: The Case of Grenada." In *Social Justice and Third World Education*, edited by T. Scrase (pp. 133-162). New York: Garland.

Hickling-Hudson, Anne. 1997b. "Cuba's University Scholarships to Its Neighbours and National Development in the Caribbean. *Centro: Journal of the Centro des Estudios Puertorriquenos* IX (9): 94-114.

Hickling-Hudson, Anne. 2000. "The Cuban University and Educational Outreach: Cuba's Contribution to Postcolonial Development." In *Local Knowledge and Wisdom in Higher Education*, edited by G. R. Teasdale and Zane Ma Rhea (pp. 187-208). London: Pergamon.

Hickling-Hudson, Anne, and Roberta Ahlquist. 2003. "Contesting the Curriculum in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the USA: From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies." *Comparative Education Review* 47 (1): 64-89.

Hickling-Hudson, Anne, Julie Matthews, and Annette Woods, eds. 2004. *Disrupting Preconceptions: Postcolonialism and Education*. Flaxton, Australia: Post Pressed Publishers.

Hickling-Hudson, Anne. 2004. "South-South Collaboration: Cuban Teachers in Jamaica and Namibia." *Comparative Education* 40 (2): 289-311.

Hickling-Hudson, Anne. 2005. "'White', 'Ethnic' and 'Indigenous.' Pre-service Teachers Reflect on Discourses of Ethnicity in Australia." *Policy Futures in Education* 3 (4): 340-359.

Hickling-Hudson, Anne, Jorge Corona Gonzalez, and Elvira Martin-Sabina. 2006. "Education in Newly Independent Countries: Problematic Models and the Significance of the Cuban Alternative." *Journal of Development Studies* (*Journal Fur Entwicklungspolitik*, Austria) 22 (4): 96-125.

Hickling-Hudson, Anne. 2008. "Improving Transnational Networking for Social Justice: 2001-2004." In *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*, edited by Mark Bray, Vandra Masemann, Maria Manzon (pp. 69-82). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.

Hickling-Hudson, Anne. 2010. "Curriculum in Postcolonial Contexts." In *International Encyclopedia of Education,* 3rd Ed., edited by Penelope Peterson, Eva Baker, and Barry McGraw (pp. 299-305). Oxford, UK: Academic Press.

Hickling-Hudson, Anne, Jorge Corona Gonzalez, and Rosemary Preston, eds. 2012. *The Capacity to Share: A Study of Cuba's International Cooperation in Education*. New York: Palgrave Macmillan.

Hickling-Hudson, Anne. 2012. "Grenada, Education, Revolution." In *Caribbean Reasonings. Caribbean Political Activism, Essays in Honour of Richard Hart*, edited by Rupert Lewis. Kingston, Jamaica: Ian Randle Publishers.

Hickling-Hudson, Anne, and Peter Mayo. 2012. "Furthering the Discourse in Postcolonial Education." *Postcolonial Directions in Education* 1 (1): 1-8.

Hickling-Hudson, Anne. 2014. "Striving for a Better World. Lessons from Freire in Grenada, Jamaica and Australia." *International Review of Education* 60(4): 523-543.

Hickling-Hudson, and Robert F. Arnove. 2014. "Higher Education and International Student Mobility: The Extraordinary Case of Cuba." In *The Internationalization of Higher Education and Global Mobility*, edited by Bernhard Streitwieser (pp. 209-228). *Oxford Studies in Comparative Education*. Oxford, UK: Symposium Books.

Hickling-Hudson, Anne. 2016. Skype interview with W. James Jacob, Huiyuan Ye, and seven colleagues from the Institute for International Studies in Education, University of Pittsburgh, USA, from Pittsburgh, USA to Brisbane, Australia, 22 September 2016.

Hickling-Hudson, Anne. 2017. Skype interview with the author, Memphis, USA to Brisbane, Australia, 16 August 2017.

Jacob, W. James, and John N. Hawkins. 2015. "Trends in Chinese Higher Education: Opportunities and Challenges." In *Higher Education Reform: Looking Back – Looking Forward*, edited by Pavel Zgaga, Ulrich Teichler, Hans G. Schuetze, and Andrä Wolter (pp. 133-147). Frankfurt, Germany: Peter Lang.

Selected works by Anne Hickling-Hudson on the Caribbean

A Group of History Teachers. 1977. Series of articles in *The Jamaica Daily News*, Jamaica, titled "Whose History?" (1) "African Heritage Denied Again," Monday, 11 April 1977; (2) "CEC Shows Little Change From GCE," Tuesday, 12 April 1977; (3) "Does the Syllabus Really Matter?" Wednesday 13 April 1977; and (4) "Sources for a West Indian Approach," Friday 15 April 1977.

A Group of History Teachers. 1977. "Whither West Indian History?" *The Sunday Gleaner*, 9 October 1977.

Hickling-Hudson, Anne. 1996. "Challenges to Underdevelopment: The Caribbean Significance of Two Films of Revolutionary Cuba." *Third World in Perspective* 1 (3): 143-161.

Hickling-Hudson, Anne. 1997. "Cuba's University Scholarships to Its Neighbours and National Development in the Caribbean." *Centro: Journal of the Centro des Estudios Puertorriquenos* IX (9): 94-114.

Hickling-Hudson, Anne. 1997. "Caribbean Experiments in Education for Social Justice: The Case of Grenada. In *Social Justice and Third World Education*, edited by T. Scrase (pp. 133-162). New York: Garland.

Hickling-Hudson, Anne. 1999. "Experiments in Political Literacy: Caribbean Women and Feminist Education." *Journal of Education and Development in the Caribbean* 3 (1).

Hickling-Hudson, Anne. 2000. "Globalization and Restructuring for New Times: Some Implications for Universities in the Commonwealth Caribbean." In *Globalization Impacts on Education and Culture: Accommodation and Resistance across Countries*, edited by Nelly P. Stromquist and Karen Monkman (pp. 219-238). Boulder, CO: Rowman and Littlefield.

Hickling Hudson, Anne. 2000. "Postcolonialism, Hybridity and Transferability: The Contribution of Pamela O'Gorman to Music Education in the Caribbean." *Caribbean Journal of Education* 22 (1 & 2): 36-55.

Hickling-Hudson, Anne. 2000. "Scholar Activism for a New World: The Future of the Caribbean University." In *The University in Transformation: Global Perspectives on the Futures of the University*, edited by S. Inayatullah and J. Gidley (pp. 149-160). Westport, CT: Praeger.

Hickling-Hudson, Anne. 2004. "Caribbean 'Knowledge Societies': Dismantling Neo-colonial Barriers in the Age of Globalisation." *Compare* 34 (3): 293-300.

Hickling-Hudson, Anne. 2012. "Grenada, Education, Revolution." In *Caribbean Reasonings: Caribbean Political Activism. Essays in Honour of Richard Hart*, edited by Rupert Lewis. Kingston, Jamaica: Ian Randle Publishers.

Hickling-Hudson, Anne. 2012. "Studying in Cuba, Returning Home to Work: Experiences of Graduates from the English-Speaking Caribbean." In *The Capacity to Share: A Study of Cuba's International Cooperation in Education*, edited by Anne Hickling-Hudson, Jorge Corona Gonzalez, and Rosemary Preston (pp. 109-128). New York: Palgrave Macmillan.

Hickling-Hudson, Anne. 2015. "Caribbean Schooling and the Social Divide: What Will It Take to Change Neo-colonial Education Systems?" Invited paper for the annual conference of the Comparative and International Education Society, Washington DC, 8-13 March 2015. Available online: https://eprints.qut.edu.au/79602; accessed 29 August 2017.

Hickling-Hudson, Anne. 2016. "Rex Nettleford: 1933-2010." Biographical Profile in *Dictionary of Caribbean and Afro-Latin American Biography*, Edited by Franklin Knight and Henry Louis Gates Jr. Oxford, UK: Oxford University Press.

Selected speeches by Anne Hickling-Hudson

Hickling-Hudson, Anne. 2001. "New Trends in Education: What Role for Teacher Education?" Invited keynote paper presented to the International Conference on Teacher Education, Philippines Normal University, Manila, 9-11 January 2001.

Hickling-Hudson, Anne. 2002. "Multicultural Education and the Postcolonial Turn." Invited keynote address, Worldwide Comparative Education Forum, Beijing Normal University, Beijing, China, 14-16 October 2002.

Hickling-Hudson, Anne. 2002. "Envisioning 'Planetism': Current Curriculum Trends and Their Implications for Educational Practice." Invited keynote paper presented at the Annual Conference of the Taiwan Education Research Association, comprising nine education associations including the China Comparative Education Society–Taipei (CCES-T), 13-15 December 2002.

Hickling-Hudson, Anne. 2003. "Refocusing Universities in Australia: Are There Lessons for Developing Countries?" Invited keynote paper presented at the Annual Conference of the Association of Caribbean Higher Education Administrators (ACHEA), University of the West Indies, Barbados Campus, 3-5 July 2003.

Hickling-Hudson, Anne. 2003. "Ex Cathedra: The Training of Teachers for Cultural Diversity." Invited keynote paper presented at the UNESCO Policy Forum on Planning for Diversity: Education in Multi-ethnic Societies, International Institute for Educational Planning, Paris, France.

Hickling-Hudson, Anne. 2004. Presidential Keynote Address at the 12th World Congress of the WCCES in Havana, Cuba 2004.

Hickling-Hudson, Anne. 2004. "How to Prepare the Global Teacher?" Invited Keynote paper presented at the triennial conference of the World Council of Curriculum and Instruction, Wollongong, Australia, 5-9 July 2004.

Hickling-Hudson, Anne. 2010. "Disrupting Preconceptions: Education for Social Justice in the Imperial Aftermath." Invited keynote Presidential Address at the Conference of the British Association of International and Comparative Education (BAICE), University of East Anglia, UK, September 2010.

Hickling-Hudson, Anne. 2010. "Disrupting Preconceptions: Rethinking Education through Postcolonial Perspectives." Invited keynote address at the Conference of the International Baccalaureate Organization: Asia-Pacific, Singapore headquarters.

Hickling-Hudson, Anne. 2012. "Seeking Justice: Seizing Transformative Moments in Education." Invited keynote address presented in Khartoum, Sudan, at the Student Research Conference, 3-5 December 2012. This conference was organized by NOMA/NUCOOP, a consortium of Norwegian and African universities.

Hickling-Hudson, Anne. 2013. "Changing Education for a Changing World." Invited address at a conference on *Quality in the Classroom*, organized by the Rato Bangala Foundation and the Government of Nepal, Kathmandu, 4-7 April 2013.

Hickling-Hudson, Anne. 2013. "Paulo Freire: Pedagogical Struggles for a Better World." Invited paper at the 15th triennial World Congress of the WCCES, University of Buenos Aires, 24-28 June 2013.

Hickling-Hudson, Anne. 2014. "Cuba's Internationalism: Participant Narratives and the Role of Cuban Universities in Supporting Educational Aid." Invited paper presented in a panel of educators at the UNIVERSIDAD conference, Havana, February 2014.

Hickling-Hudson, Anne. 2014. "Reforming Caribbean Education: Towards a Radically Postcolonial Path to Change." Invited paper presented in a Keynote Panel of ANZCIES Elders, 44th conference of the Australia and New Zealand Comparative and International Education Society (ANZCIES), Queensland University of Technology, November 2014.

Selected works on Anne Hickling-Hudson

Evans, Hyacinth. 2009. "Breaking Barriers: Anne Hickling-Hudson Interviewed." In *Six Jamaican Educators*, edited by Hyacinth Evans (pp. 193-234). Kingston, Jamaica: Arawak Publications.

Neoh, Jia Ying. 2016. *Anne Hickling-Hudson*, CIEclopedia entry. Available online: http://www.nie.edu.sg/research/publication/cieclopedia-org/cieclopedia-org-a-to-z-listing/hickling-hudson-anne; accessed on 29 August 2017.

Don de Paix

Aïcha Maherzi
Université de Toulouse, France

Voici mon cœur
Evadé de la nuit des prisons
Arraché à la douleur du temps
A la morsure à la torture
Aux jours amers et à leurs chaînes
A la guerre et à sa haine
A l'enfer et à ses peines
Prenez-en possession
Avec le souffle de votre cœur
Protégez sa chaleur
Et dans ses profondeurs
Bâtissez une vaste demeure
Pour le sourire de vos enfants
Prenez possession
De ses palpitations
Et chantez l'espérance et la joie
Après l'oubli du temps meurtri
Pétrissez avec sa chair
Une galette lumière
Ronde comme la terre
Pour tous ceux qui ont faim
Voici mon cœur sans chagrin
Nettoyé de toute poussière
Regorgeant de lumière
Avec ses battements
Anéantissez toutes les guerres
Abolissez toutes les haines

Marhezi, A.

Effacez toutes les peines
Et tendez vos deux mains
Pour recevoir le bonheur
Voici mon cœur
A l'amour grand ouvert
Fraternel et solidaire
Pleine lune éclairant la terre
Purifié et serein
Prenez-en grand soin
Et avec son sang
Arrosez les jardins
De vos lendemains
Où les oiseaux chanteront
Pour toutes vos âmes
Le refrain de mon Salam

A Gift of Peace

Aïcha Maherzi
Université de Toulouse, France

Here is my heart
Escaped from the night of the prisons
Torn from the pain of time
At the bite to torture
Bitter days and their chains
A Gift of Peace
To war and hatred
Hell and its sufferings
Own it
With the breath of your heart
Protect its warmth
And in its depths
Build a large house
For the smile of your children
Own it
From its beats
And sing the hope and the joy
After forgetting the bruised time
Knead with its thew
A light cake
Round like the earth
For all those who are hungry
Here is my heart without grief
Cleaned from dust
Full of light

Maherzi, A.

With its beats
Wipe out all wars
Abolish all hatreds
Clear all pains
And stretch both hands
To receive happiness
Here is my heart
Fully open to love
To all with solidarity
Full moon illuminating the earth
Pure and serene
Take great care of it
And with its sanguine fluid
Water the gardens
Of your tomorrows
Where birds will sing
For all your souls
The refrain of my Salam

Guidelines for Submission

Abstract Guidelines for Submission Consideration
Send abstract and information to **submissionjournal@wcces-online.org** as detailed in this document under the title "*STEP #1: Review of Manuscript Description"*.

Within 10 days, a notice of acceptance or denial of article submission to the journal for full review will be sent to the author(s) with additional necessary instructions provided.

Review Time Line
The journal's goal is to have all blind reviews completed within 4 weeks after submission. This time frame begins *after* the abstract is determined as accepted by the editorial staff by email and the author(s) have sent the full manuscript within the guidelines indicated in this document under the section entitled "*STEP #2: Full Manuscript Submission Process*".

Accessibility
The journal will be open-access without cost to the authors or readers.

Languages
- Arabic
- Chinese (Mandarin)
- English
- French
- Russian
- Spanish

STEP #1: Review of Manuscript Description

Documents and information to be sent
- description of manuscript
  - Arabic, French, Russian, Spanish: 350-600 words
  - Chinese (Mandarin): 600-1000 characters
  - English: 300-500 words
- details of author(s):
  - primary institution(s),
  - title(s),
  - primary email address, and
  - online profile from primary institution

Email to submit
submissionjournal@wcces-online.org

STEP #2: Full Manuscript Submission Process

Submission Deadline
Full manuscript must be sent within 10 days after receiving acceptance from editorial staff detailed above in *Step #1*. Full instructions will be given in the acceptance email. If received after 10 days, the review of Step #1 must be reinitiated.

Author(s) Identification
Due to the blind-review process, submitted manuscripts cannot have any text or wording that indicates authorship. Manuscript that indicate author(s) will not be

considered for publication.

Abstract
Provide an abstract on 1st page of manuscript (maximum 300 words)

Keywords
Provide 5-8 keywords on manuscript's 1st page

Word Count
- Not to exceed the word counts listed below (excluding references). Preapproval from editors will need to be received to exceed this maximum word length
  - Arabic, French, Russian, Spanish: 12,000 words
  - Chinese (Mandarin): 20,000 characters
  - English: 10,000 words
- Abstract: Not to exceed the word counts listed below
  - Arabic, French, Russian, Spanish: 360 words
  - Chinese (Mandarin): 600 characters
  - English: 300 words

Originality and Ownership
Manuscripts will not be considered if published elsewhere. Material submitted for publication must be accurate and in conformity with ethical guidelines.

Topics Considered for Publication
Please refer to the journal's description for relevance of topics.

Formatting *(submission for review)*

File Format
MS Word or Adobe Acrobat (PDF)

Images
- Not to exceed 20% of total article text length (in APA formatting)
  - preapproval from editors will need to be received to exceed this maximum
- All copyright issues must be completed by author(s)
- Image Format
  - Place within manuscript
  - See *Manuscripts Requirements (Post-Acceptance)* section for image formatting requirements for publication

Formatting
APA (American Psychological Association), 6th edition
(http://www.apastyle.org)

Revised Manuscripts Requirements *(Post-Review)*
Submit response cover letter with revised manuscript

STEP #3: Manuscripts Requirements *(Post-Acceptance of Full Manuscript)*

Details of each author:

- primary institution,
- title(s),
- primary email address,
- online profile from primary institution,
- affiliation(s) of WCCES society(ies), and
- bio that does not exceed 200 words for each author.

Final Manuscript Format

- MS Word

Final Images Format

- Sent images as separate files from manuscript
  - File formats: JPEG, BMP, TIFF, PNG, EPS
  - Minimum Resolution 300 dpi
- Provide copyright information on request

إرشادات لتقديم الطلب

ملخص المبادئ التوجيهية للتقديم

إرسال الملخص والمعلومات إلى **submissionjournal@wcces-online.org** على النحو المفصل في هذه الوثيقة تحت عنوان "الخطوة الأولى :مراجعة وصف المخطوطة."

في غضون 10 أيام، سيتم إرسال إشعار القبول أو رفض تقديم المادة إلى المجلة للمراجعة الكاملة للمؤلف مع تعليمات إضافية ضرورية مقدمة.

مراجعة الخط الزمني

هدف المجلة هو الانتهاء من جميع المراجعات في غضون 4 أسابيع بعد تقديمها .يبدأ هذا الإطار الزمني بعد أن يتم تحديد المجرد كما قبلت من قبل هيئة التحرير عن طريق البريد الإلكتروني، والمؤلف يكون قد أرسل المخطوطة الكاملة ضمن المبادئ التوجيهية المشار إليها في هذه الوثيقة تحت القسم المعنون "الخطوة الثانية: عملية تقديم المخطوطة الكاملة."

إمكانية الوصول

وسوف تكون المجلة مفتوحة دون تكلفة للمؤلفين أو القراء.

اللغات

- العربية
- الصينية
- الإنجليزية
- الفرنسية
- الروسية
- الأسبانية

الخطوة الأولى: مراجعة وصف المخطوطة

الوثائق والمعلومات التي سيتم إرسالها

- وصف المخطوطة
  - العربية والفرنسية والروسية والإسبانية: 350-600 كلمة
  - الصينية (الماندرين): 600-1000 حرفا
  - اللغة الإنجليزية: 300-500 كلمة
- تفاصيل المؤلف (المؤلفين)
- مؤسسة (مؤسسات) الأولية ،
- اللقب (العناوين)
- البريد الإلكتروني الأساسي،
- والملف الشخصي من المؤسسة الأولية

البريد إلكتروني المرسل إليه:

submissionjournal@wcces-online.org

الخطوة الثانية: عملية تقديم المخطوطة الكاملة

آخر موعد للتقديم

يجب إرسال مخطوطة كاملة في غضون 10 أيام بعد تلقي القبول من فريق التحرير المفصل أعلاه في الخطوة رقم 1 .سيتم تقديم التعليمات الكاملة في رسالة القبول الإلكترونية .إذا تلقت بعد 10 أيام، يجب إعادة النظر في مراجعة الخطوة رقم 1.

هوية المؤلف (المؤلفين)
بسبب عملية المراجعة العمياء ، لا يمكن أن يكون للمخطوطات المقدمة أي نص أو صياغة تشير إلى التأليف .المخطوطة التي تشير إلى المؤلف (المؤلفين) لن يتم ترشيحها للنشر.

نبذة مختصرة
تقديم ملخص في الصفحة الأولى من المخطوطة (300 كلمة كحد أقصى)

الكلمات الدلالية
تقديم 5-8 كلمات رئيسية في الصفحة الأولى للمخطوطة

عدد الكلمات
•عدم تجاوز عدد الكلمات المدرجة أدناه (باستثناء المراجع)يجب الحصول على موافقة مسبقة من المحررين لتجاوز هذا الحد الأقصى من الكلمات.
o العربية والفرنسية والروسية والإسبانية: 12000 كلمة
س الصينية (الماندرين): 20000 حرفا
o الإنجليزية: 10000 كلمة
•ملخص: لا يتجاوز عدد الكلمات المدرجة أدناه
o العربية والفرنسية والروسية والإسبانية: 360 كلمة
الصينية (الماندرين): 600 حرفا
o اللغة الإنجليزية: 300 كلمة

الأصالة و الملكية
لن يتم النظرفي المخطوطات إذا نشرت في أماكن أخرى، كما يجب أن تكون المواد المقدمة للنشر دقيقة ومتفقة مع المبادئ التوجيهية- الأخلاقية.

المواضيع التي يتم النظر فيها للنشر
يرجى الرجوع إلى وصف المجلة لملاءمة المواضيع.

التنسيق (إرسال للمراجعة)
تنسيق الملف
أم أس وورد أو أدوب أكروبات (بي دي أف)

الصور
• أن لا تتجاوز 20٪ من إجمالي طول النص (حسب تنسيق أي بي أي APA)
يجب الحصول على موافقة مسبقة من المحررين لتجاوز هذا الحد الأقصى
•يجب أن تكتمل جميع قضايا حقوق التأليف والنشر من قبل المؤلف
•شكل صورة
أن توضع في إطار المخطوطة
ارجع إلى قسم متطلبات المخطوطات (بعد القبول) لمتطلبات تنسيق الصور للنشر

التنسيق
أي بي أي APA (جمعية علم النفس الأمريكية)، الطبعة السادسة (http://www.apastyle.org)

متطلبات المخطوطات المنقحة (بعد المراجعة)

تقديم رد متمثل في رسالة تدعيمية مع مخطوطة منقحة

الخطوة الثالثة: متطلبات المخطوطات (بعد قبول المخطوطة الكاملة)

تفاصيل كل مؤلف:

- المؤسسة الرئيسية،
- العنوان (العناوين)
- عنوان البريد الإلكتروني الرئيسي،
- الملف الشخصي على الانترنت من المؤسسة الأولية،
- انتماءات (أو جمعيات) جمعية WCCES
- السيرة الشخصية التي لا تتجاوز 200 كلمة لكل مؤلف.

تنسيق المخطوطة النهائية

- مايكروسوفت اوفيس

تنسيق الصور النهائية

- إرسال الصور كملفات منفصلة من المخطوطة

تنسيقات الملفات: JPEG, BMP, TIFF, PNG, EPS

الحد الأدنى من الحجم 300 إنش

- توفير معلومات حقوق التأليف والنشر عند الطلب

提交指导

摘要的提交注意事项

将摘要和对文章的描述信息发送给 **submissionjournal@wcces-online.org**，详情请参见下文“步骤#1：审核文稿描述”。

接受或拒绝文章进行全文审核的通知，将连同其他必要的说明于 10 日内发送给作者（们）。

审核时间表

期刊一般会在文章提交后的 4 周后完成匿名审核。此处 4 周的开始时间是指：文章摘要被编辑人员经邮件确定为接受，并且作者（们）已按下文“步骤二#2：完整文稿的提交程序”将文章完整文稿发送完毕之后。

可达性

本杂志公开、对作者或读者不收费

语言

- 阿拉伯语
- 中文
- 英语
- 法语
- 俄罗斯语
- 西班牙语

步骤一#1:审核文稿的描述

要发送的文件和信息

- 文稿的描述
  - 阿拉伯语的、法语的、俄罗斯语的、西班牙语的文稿：350-600 字
  - 中文的文稿：600-1000 字
  - 英文的文稿：300-500 字
- 作者（们）的信息
  - 主要机构
  - 头衔
  - 首选邮箱地址
  - 来自主要机构的网页个人简介

提交的邮箱

submissionjournal@wcces-online.org

步骤二#2:完整文稿的提交程序

提交截止日期

在收到上述步骤#1 中的由编辑人员撰写的接受信之后，完整文稿必须在 10 天内发送。提交文稿的完整说明将会在接受信的邮件中注明。若邮件接收超过 10 天，审核将重新从步骤一开始。

作者（们）的身份
由于匿名评论的程序，提交的文稿不能有任何文本或者文字暗示作者身份。有此暗示的文稿将不会被考虑发表。

摘要
请在文稿的第一页中提供摘要（最多 300 字）

关键词
请在文稿的第一页中提供 5 到 8 个关键词

字数统计
- 不要超过以下列出的字数（包括参考文献），超过文字长度的文稿需要收到来自编辑的事先批准。
  - 阿拉伯语的、法语的、俄罗斯语的、西班牙语的文稿：12,000 字
  - 中文的文稿：20,000 字
  - 英文的文稿：10,000 字
- 摘要：不要超过以下列出的字数
  - 阿拉伯语的、法语的、俄罗斯语的、西班牙语的文稿：360 字
  - 中文的文稿：600 字
  - 英文的文稿：300 字

原创性与所有权
在别处发表过的文章将不被考虑。提交的文稿必须准确并符合道德原则。

文章的主题
请参考期刊对相关话题的描述

格式（为审核而提交的文稿）

文件格式
Word 文档或者 PDF 文件

图片
- 不超过文章长度的 20%（文本为 APA 格式）
  - 超过标准的文章需要受到编辑的事先批准
- 所有版权问题必须由作者处理完成
- 图片格式
  - 放置于文稿中
  - 参见“步骤#3 文稿要求（*接受后*）”的出版物图片格式要求

格式

第 6 版 APA 格式(美国心理学会格式)
(http://www.apastyle.org)

已修改文稿的要求（*评审后*）
请随已修改文稿一并提交回复信

步骤#3:文稿的要求（*接受完整的文稿后*）

每位作者的信息

- 主要机构
- 头衔
- 首选邮箱地址
- 来自主要机构的网页个人简介
- 在 WCCES 学会中的身份
- 每位作者不超过 200 字的个人简介

最终文稿的格式

- Word 文档

最终图片格式

- 将图片作为与文稿独立的文件发送
  - 文件格式： JPEG, BMP, TIFF, PNG, EPS
  - 最小分辨率 300dpi
- 经要求提供版权信息

Directives pour la soumission

Résumé des directives pour la soumission

Envoyez un résumé et des informations à submissionjournal@wcces-online.org tel que décrit dans ce document sous le titre "ÉTAPEn ° 1: *Révision de la description du manuscrit"*.

Dans un délai de 10 jours, un avis d'acceptation ou de rejet de la soumission d'article à la revue pour révision complet sera envoyé à l'auteur/aux auteurs avec des instructions supplémentaires requises.

Processus de Révision

L'objectif de la revue est d'achever toutes les révisions anonymes dans les 4 semaines suivant la soumission. Ce délai commence *à partir du moment où* le résumé est accepté par le personnel de la rédaction par courrier électronique et que les auteurs ont envoyé le manuscrit complet qui respecte~~nt~~ les directives indiquées dans ce document sous la section «ÉTAPE n ° 2 : *Processus complet de soumission du manuscrit*».

Accessibilité
La revue est accessible sans frais aux auteurs ou aux lecteurs.
Langues

- Arabe
- Chinois(Mandarin)
- Anglais
- Français
- Russe
- Espagnol

ÉTAPE n° 1: Evaluation de la description du manuscrit

Documents et informations à envoyer

- Description du manuscrit
  - Arabe, Français, Russe, Espagnol: 350-600 mots
  - Chinois (Mandarin): 600-1000caractères
  - Anglais: 300-500 mots

- Details de l'/des author(s):
  - principale institution(s),
  - titre(s),
  - principale adress électronique, et
  - profil en ligne de la principale institution

Envoi de courrier électronique
submissionjournal@wcces-online.org

ÉTAPE n ° 2: Processus complet de soumission du manuscrit

Date limite de soumission
Le manuscrit complet doit être envoyé dans les 10 jours suivant l'acceptation par l'équipe éditoriale indiquée ci-dessus à l'étape 1. Des informations complètes seront données dans le courrier électronique d'acceptation. Si elle est reçue après 10 jours, la révision de l'étape 1 doit être reprise.

Identificateur (s) de l'auteur
En raison du processus de l'évaluation anonyme, les manuscrits soumis n'ont pas de texte ou de libellé qui indique l'auteur. Tout manuscrit qui indique l'/les auteur (s) ne fera pas l'objet de publication.

Résumé
Présenter un résumé à la première page du manuscrit (maximum 300 mots)

Mots clés
Prévoir 5 à 8 mots-clés à la première page du manuscrit

Nombre de mots

• Ne pas dépasser le nombre de mots indiqués ci-dessous (à l'exclusion des références). L'accord préalable des éditeurs devra être reçu pour dépasser cette longueur maximale de mots
  - Arabe, Français, Russe, Espagnol: 12,000 mots
  - Chinois (Mandarin): 20 000 caractères
  - Anglais: 10 000 mots
- Résumé: Ne pas dépasser le nombre de mots indiqués ci-dessous
  - Arabe, Français, Russe, Espagnol: 360 mots
  - Chinois (Mandarin): 600 caractères
  - Anglais: 300 mots

L'originalité et la propriété:
Les manuscrits ne seront pas acceptés s'ils sont publiés ailleurs. Les documents soumis à la publication doivent être originaux et conformes aux normes éthiques.

Sujets acceptés pour la publication
Veuillez vous référer à la description de la revue pour connaître les sujets pertinents.

Formatage (soumission pour la révision)
Format du fichier
MS Word ou Adobe Acrobat (PDF)

Images
• Ne pas dépasser 20% de la longueur totale du texte de l'article (en format APA)
  - L'accord préalable des éditeurs devra être reçu pour dépasser ce maximum
• Toutes les questions de droits d'auteur doivent être réglées par l'/les auteur(s)

• Format d'image

- Placer l'/les images à l'intérieur du manuscrit
- Voir la section exigences relatives aux manuscrits (après acceptation) pour les besoins de formatage d'image pour la publication

Mise en forme
APA (American Psychological Association), 6e édition
(http://www.apastyle.org)

Exigences de révision des manuscrits (Après Révision)

Soumettre une lettre d'accompagnement avec le manuscrit révisé

Étape n ° 3: Exigences relatives aux manuscrits (après acceptation du manuscrit complet)

Détails de chaque auteur

- principale institution,
- titre,
- adresse électronique,
- profile en ligne de l'institution
- affiliation(s) aux Associations de WCCES, et
- biographie qui n'excède pas 200 mots pour chaque auteur.

Format Final du Manuscrit

- MS Word

Format final des images

- Envoyez les images en fichiers séparés du manuscrit
  - File formats: JPEG, BMP, TIFF, PNG, EPS
  - Minimum Resolution 300 dpi
- Fournir sur demande les informations sur les droits d'auteur

Руководство по представлению рукописей

Краткое Руководство по Подаче Заявок
Отправьте краткое описание рукописи (аннотацию) и другую необходимую информацию на адрес **submissionjournal@wcces-online.org**, как описано в документе ниже под заголовком *«ШАГ №1: Подача Рукописи на Рецензию».*

В течение 10 дней автору будет выслано уведомление о принятии или отказе в представлении статьи в журнал, для полного ее рассмотрения с предоставлением дополнительных необходимых инструкций.

Сроки подачи
Цель журнала состоит в том, чтобы все анонимные рецензирования были завершены в течение 4 недель после подачи. Этот период времени начинается *после* того, как рукопись определяется как принятая редакцией по электронной почте, и автор(ы) отправил(и) полную версию статьи в соответствии с указаниями, описанными в этом документе, в разделе, озаглавленном *«ШАГ №2: Подача Полной Рукописи».*

Доступность
Журнал является бесплатным и в свободном доступе для всех авторов и читателей.

Языки
- Арабский
- Китаиский
- Английский
- Французский
- Русский
- Испанский

ШАГ №1: Подача Рукописи на Рецензию

Необходимые документы и информация для подачи
- краткое описание рукописи (аннотация)
  - Арабский, французский, русский, испанский: 350-600 слов
  - Китайский: 600-1000 символов
  - Английский: 300-500 слов
- реквизиты автора(ов):
  - название организации(й)/института(ов)
  - заглавие(я) статьи,
  - основной адрес электронной почты, и
  - онлайн-профиль организации(й)/института(ов)

Электронная почта для подачи
submissionjournal@wcces-online.org

ШАГ №2: Подача Полной Рукописи

Крайний срок подачи
Полная рукопись должна быть отправлена в течение 10 дней после получения согласия редакции, указанной выше в *Шаге №1*. Полные инструкции будут указаны в электронном письме. Если рукопись будет отправлена по истечении 10 дней, повторение *Шага №1* должно быть возобновлено.

Идентификация автора(ов)
Из-за процесса анонимного рецензирования представленные рукописи не могут иметь никакого текста или формулировки, указывающей на авторство. Рукопись, в которой указывается автор(ы), не будет рассматриваться для публикации.

Аннотация
Необходимо предоставить аннотацию (краткое резюме статьи) на 1-й странице рукописи (не более 300 слов)

Ключевые слова
Обеспечьте 5-8 ключевых слов на первой странице рукописи

Количество слов
- Нельзя превышать допустимое количество слов, указанное ниже (исключая ссылки). При необходимости превысить максимальное количество слов, необходимо получить предварительное одобрение от редакторов
  - Арабский, французский, русский, испанский: 12 000 слов
  - Китайский: 20 000 знаков
  - Английский: 10 000 слов
- Аннотация. Не допустимо превышать число слов, указанное ниже.
  - Арабский, французский, русский, испанский: 360 слов
  - Китайский: 600 знаков
  - Английский: 300 слов

Подлинность и сопричастность
Рукописи не будут рассматриваться, если они опубликованы в другом месте. Материалы, представленные для публикации, должны быть достоверными и соответствовать этическим принципам.

Темы, Рассматриваемые для Публикации
Пожалуйста, обратитесь к описанию журнала за актуальностью тем.

Форматирование *(представление на рецензию)*

Формат файла
MS Word или Adobe Acrobat (PDF)

Изображения
- Не должны превышать 20% от общей длины текста статьи (в формате APA)
  - требуется предварительное одобрение редакторов для превышения этого количества
- Все авторские права (копирайт) должны быть заполнены авторами лично.
- Формат изображений
  - Должны помещаться непосредственно в рукописи
  - См. Раздел *Требования к рукописям (Post-Acceptance)* для требований к форматированию изображений для публикации

Форматирование
APA (Американская психологическая ассоциация), 6-е издание

(http://www.apastyle.org)

Требования к Пересмотренным Рукописям *(Пост-Обзор)*
Необходимо отправить ответное сопроводительное письмо с исправленной рукописью

ШАГ №3: Требования к Рукописи *(После Принятие Полной Рукописи)*

Подробная информация о каждом из авторов:

- название организации(й)/института(ов)
- заглавие(я) статьи,
- основной адрес электронной почты,
- онлайн-профиль организации(й)/института(ов),
- принадлежность(и) к обществу(ам) WCCES, и
- биография, не превышающая 200 слов для каждого автора.

Окончательный Формат Рукописи

- MS Word

Окончательный Формат Изображений

- Отправленные изображения должны быть в виде отдельных файлов из рукописи
  - Форматы файлов: JPEG, BMP, TIFF, PNG, EPS
  - Минимальное разрешение 300 dpi
- Предоставить информацию об авторских правах по запросу

Pautas para la presentación

Pautas del resumen (abstract) para considerar la entrega

Enviar resumen (abstract) con información a **submissionjournal@wcces-online.org** como se detalla en este documento bajo el título ¨PASO #1: Revisión de la descripción del Manuscrito¨.

En un plazo de 10 días, se enviará a el (los) autor (es) una nota de aviso de aceptación o denegación de la presentación del artículo a la revista para su revisión completa, donde en caso de ser necesarias, se proporcionarán instrucciones adicionales.

Cronograma de Revisión

El objetivo de la revista es que todas las revisiones ciegas se completen dentro de las 4 semanas posteriores a la presentación del trabajo.

Este plazo de tiempo comienza luego de que el resumen (abstract) haya sido aceptado por el personal editorial mediante correo electrónico y el (los) autor (es) hayan enviado el manuscrito completo dentro de las pautas indicadas en este documento bajo la sección titulada ¨PASO #2: Proceso completo de envío de Manuscritos¨.

Accesibilidad

La revista será de acceso abierto sin costo para los autores o lectores.

Idiomas

- Árabe
- Chino Mandarín
- Español
- Francés
- Inglés
- Ruso

PASO #1: Revisión de la descripción del Manuscrito

Documentos e Información a ser enviada

- Descripción del Manuscrito
    - Árabe, Francés, Ruso, Español: 350-600 palabras
    - Chino (Mandarín): 600-1000 caracteres
    - Inglés: 300-500 palabras

- Detalles de el (los) autor (es):
        - Institución (es) Primaria (s)
        - Título (s)
        - Dirección primaria de correo electrónico y,
        - Perfil online de la institución primaria

    Correo Electrónico para el envío
    submissionjournal@wcces-online.org

PASO #2: Proceso completo de envío de Manuscritos

Fecha límite de presentación

El manuscrito completo debe ser enviado en el plazo de los 10 días luego de haber recibido la aceptación del personal editorial detallado previamente en el PASO #1. Las instrucciones completas serán dadas en el correo electrónico de aceptación. En caso de ser recibida luego de los 10 días, la revisión del paso #1 debe ser reiniciada.

Identificación del(los) Autor(es)

Debido al proceso de revisión a ciegas, los manuscritos enviados no pueden tener texto o redacción que indique la autoría. Los manuscritos que indiquen al (los) autor(es) no serán considerados para publicación.

Resumen

Proporcionar un resumen en la primera página del manuscrito (máximo 300 palabras).

Palabras claves

Proporcionar 5-8 palabras clave en la primera página del manuscrito.

Cantidad de Palabras

- No podrá exceder la cantidad de palabras enumeradas a continuación (excluyendo referencias). Será necesaria recibir la pre-aprobación de los editores para exceder esta longitud máxima de palabras.
    - Árabe, Francés, Ruso y Español: 12.000 palabras
    - Chino (Mandarín): 20.000 caracteres
    - Inglés: 10.000 palabras.

- Resumen (abstract): no podrá exceder la cantidad de palabras enumeradas a continuación
    - Árabe, Francés, Ruso y Español: 360 palabras
    - Chino (Mandarín): 600 caracteres
    - Inglés: 300 palabras.

Originalidad y Propiedad

Los manuscritos no serán considerados si ya se han publicado en otra parte. El material enviado para su publicación debe ser preciso y estar de acuerdo con las directrices éticas.

Temas Considerados para la Publicación

Por favor refiérase a la descripción de la revista para ver los temas de relevancia.

FORMATO (presentación para revisión)

Formato de archivo

- MS Word o Adobe Acrobat (PDF)

  Imágenes

- No deberá exceder el 20% de la extensión total del texto del artículo (en formato APA)
    - Será necesaria recibir la pre-aprobación de los editores para exceder este máximo.
- Todos los derechos de autor deben ser completados por el (los) autor (es).

- Formato de la imagen
    - Ubicado dentro del manuscrito
    - Vea la sección de Requisitos de Manuscritos (Post-Aceptación) para los requisitos del formato de la imagen para la publicación.

Formato

APA (American Psychological Association), 6ª edición

(http://www.apastyle.org)

Requisitos de los Manuscritos Revisados (post-revisión)

Se enviarán respuestas en una carta de presentación con los manuscritos revisados.

PASO #3: Requisitos de los manuscritos (post-aceptación y manuscrito completo)

Información del (los) Autor (es):

- Institución primaria,
- Título (s)
- Dirección principal de correo electrónico
- Perfil online en la institución primaria
- Afiliación (es) con la (s) sociedad (es) del WCCES, y
- Biografía (s) que no exceda de 200 palabras para cada autor.

Formato final del manuscrito

- MS Word

Formato Final de las imágenes

- Enviar las imágenes como archivos separados del manuscrito
    - Formatos de archivo: JPEG, BMP, TIFF, PNG, EPS
    - Resolución mínima 300 dpi
- Proporcionar información de copyright bajo requerimiento