

比较教育借鉴认识论的历史意义与发展走向

陈时见,王 涛

(西南大学 教育学部国际与比较教育研究所,重庆市 400715)

摘 要:教育借鉴通常被视为比较教育的核心功能,这与比较教育借鉴认识论的历史传统有着直接的关联。比较教育借鉴认识论由朱利安最早倡导,后经库森、曼恩以及巴纳德等人的进一步发展,成为比较教育非常重要的历史传统,这不仅对于比较教育的发展起到了历史性的作用,而且对建立现代民族国家教育制度和促进各国教育发展都有着重要的影响。但比较教育借鉴认识论在发展过程中也面临一些挑战,为了有效地应对这些挑战,就应当研究教育借鉴的模型结构、重视教育借鉴的实践研究和关注教育借鉴的本土生长。只有这样,比较教育借鉴认识论才能得到可持续的发展。

关键词:比较教育;认识论;教育借鉴

中图分类号:G40-059.3 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2014)01-0052-06

比较教育从一开始就具有强烈的借鉴取向,教育借鉴成为比较教育非常重要的历史传统和价值选择。在20世纪,虽有人对早期的纯粹借鉴提出质疑并发展以理性分析为基础的借鉴理论,但教育借鉴在如今的比较教育发展中仍居重要地位。因此,梳理并思考比较教育借鉴认识论的历史意义与发展走向,有利于加深人们对比较教育借鉴认识论的理解和认识,有助于比较教育学的健康发展。

一、比较教育借鉴认识论的形成及其历史意义

比较教育借鉴认识论可以说是与比较教育同时诞生的。1817年朱利安(Marc-Antoine Julian)发表《比较教育的研究计划与初步意见》,标志着比较教育的诞生。朱利安虽然坚持国际合作的愿望,期望通过比较教育研究推动欧洲甚至世界教育的改革发展,但基于当时教育发展的需要,他把教育借鉴作为比较教育的基本取向之一。后来的库森(Victor Cousin)、曼恩(Horace Mann)以及巴纳德(Henry Barnard)等人不仅对教育借鉴进行了发展和完善,而且正是他们践行和发展的教育借鉴取向,促成了他们国家的国民教育制度的建立。比较教育借鉴认识论也正是在他们教育借鉴的实践中得以形成,并对比较教育后来的发展产生了重要的影响。

(一)比较教育借鉴认识论的形成

教育借鉴在整个19世纪可称为“拿来主义”。在比较教育史上,自朱利安提出比较教育以后,库森基于民族主义的观点,大胆借鉴德国的教育。他认为真正伟大的民族并非在任何方面都不模仿他人,而是随时采纳一切有益的东西。他在《关于普鲁士公共教育状况的报告》中“建议制定教育

* 收稿日期:2013-10-17

作者简介:陈时见,西南大学教育学部,教授,博士生导师。

基金项目:教育部人文社会科学研究项目“比较教育理论体系研究”(10YJA880013),项目负责人:陈时见。

法令”，提出“注意发挥地方在发展管理教育方面的作用”以及“教师创造学校”等主张，这后来直接成为《基佐教育法案》的部分内容。

受库森的影响，美国的曼恩和巴纳德等人进一步促进了比较教育借鉴认识论的发展。曼恩曾于1843年出访欧洲的英国、德国、荷兰等国，先后撰写12篇年度报告，内容涉及学校建筑和学校卫生、课程和教育方法、欧洲各国教育、女教师和师范学校、教育与犯罪等多种问题。^[1]其中《第七年度教育报告》是他涉及比较教育领域的主要研究成果，也是他所有年报中最具影响的著名报告。他不仅实地考察欧洲诸国的宏观教育状况，明确提出教育发展的宏观借鉴思想，利用外国教育为本国服务，同时认为国外有许多东西值得效仿。而且，他还强调从微观层面比较与借鉴外国的学校组织和教学方法。如他非常重视普鲁士教师研讨班，比较马萨诸塞州和普鲁士的教学问题以及特别赞赏普鲁士学校中的师生关系，还描述了普鲁士师范学校招生的口试和笔试，以及师范班的和声学习、实习和对老师的要求等情况，并极力赞赏普鲁士学校师生间的和谐感情和教师爱生如子的精神。此外，他还以字母书写为例比较普鲁士和美国在教学方法上的差异。

巴纳德继承和发展了库森和曼恩的教育借鉴思想，进一步发展了比较教育借鉴认识论。与库森和曼恩非常相似，借鉴仍然是巴纳德开展比较教育研究的目的，但有所不同的是借鉴的范围更加广泛。他不仅直接借鉴教育模式和制度，借鉴教学方面的经验，而且也注重考察当时欧洲诸如夸美纽斯、卢梭、裴斯泰洛齐等教育家的理论和思想。他曾在《欧洲国家的教育》中详细介绍英、法、德、意大利等国的教育制度、教学方法、课程设置、学校管理等方面的内容，还特别关注普通教育、幼儿教育、师范教育、特殊教育，并重视校园环境和内部设施的改善。^[2]此外，他也介绍英国的教师培训、拨款以及奖学金发放等情况。

正是库森、曼恩和巴纳德等人在比较教育实践和理论方面所做的工作，才促使比较教育借鉴认识论得以形成和发展，并贯穿整个19世纪。在20世纪上半叶，许多新兴民族国家仍然以教育借鉴认识论为导向，本着尽快建立国民教育制度的目的，纷纷对发达国家的教育制度进行借鉴。不仅如此，比较教育研究甚至在20世纪下半叶还明显延续了这样的取向。如“60年代席卷全球的教育现代化运动是由比较教育发动的；强劲的西欧综合中学的改革浪潮在很大程度上仍归因于人们对美国和瑞典的教育制度的比较研究”。^[3]因此，比较教育借鉴认识论不仅成为比较教育的历史传统，而且对比较教育的发展一直产生着重要的影响。

（二）比较教育借鉴认识论的历史意义

“从史实来看，教育借鉴是19世纪教育场景的一个显著特点，它与民族国家教育体系发展是同时发生的。”^[4]即在民族主义盛行的时代，基于借鉴认识论的比较教育在促使本国教育的改革与发展过程中有绝对优势，并对各国教育改革以及比较教育理论体系的发展产生了较为深远的影响。

1. 比较教育借鉴认识论促进了现代国民教育制度的建立

较为完整的现代国民教育制度发端于普鲁士。首先，哲学家费希特(Johann Gottlieb Fichte)受裴斯泰洛齐平民教育实践的影响，提出新的教育必须唤起学生个人的能动性，必须使每个公民从小就接受训练。此后，洪堡(Friedrich Wilhelm von Humboldt)任国民教育署长期间在费希特等人的协助下建立柏林大学，并与继任者们改革了中等教育，建立大学预科学校和教师考试制度。同时，一些人对小学教育体系进行了改革。此后，普鲁士发展出一套由国家控制实行义务教育的初等教育系统，其中等教育学制也成为西方教育界的典范。在19世纪，由于各国强烈意识到教育对于国家发展的关键作用，纷纷设立并强化自己的公立学校制度。不仅法国在库森的影响下通过借鉴德国的教育建立了本国的教育体系，其他许多国家也在借鉴他国教育以促进本国教育发展的认识论指引下，学习借鉴了德国的教育制度。这不仅因德国经历19世纪国家教育运动之后，其大学成为世界公认的科学研究中心，而且在初等教育和科技教育方面，也成为欧洲各国学习的模范。该时期向德国学习的国家包括斯堪的纳维亚的各个小国，它们常常搬用德国的改革和学制结构；芬兰将

瑞典的手工训练引入初等教育,这引起整个欧洲甚至美国的关注,俄国人学习了这一做法并将其传入美国。同时,欧洲教育的发展也促使东方国家尤其是日本的教育改革。日本在 1817 年建立资本主义制度以后,各种委员会被派往欧美国家,学习他们的政治、工业和教育制度,并从法、德、美等国引进学校体制模式、教育方法和教育哲学思想。由此可见,德国首先建立较为完整的现代教育制度。所以,欧美其他各国在建立现代教育制度时首选德国作为借鉴对象,然后相互学习与借鉴。美国在建国后曾大量借鉴德、英、法等欧洲国家的教育经验,而法、德、俄则在相互借鉴的基础上改革自己的教育。20 世纪的新兴国家,为建立独立的国民教育制度,则从以上国家借鉴学习。中国、日本等后发型国家的现代国民教育制度便是在大量借鉴西方教育经验的基础上得以发展的。

2. 比较教育借鉴认识论促进了民族国家初等教育的发展

从库森的《普鲁士教育报告》被译成多种文字并得以传播以后,初等教育便引起国际社会的关注。这不仅使普鲁士闻名于世,吸引众多学者前往考察,由此掀起世界范围的“借鉴”风潮,而且还促进了世界范围内初等教育的发展。^[5]由于《基佐法》采纳和实施了库森报告中的诸多内容,并在之后得到补充,法国初等教育因此得到很大发展,学生人数增长迅速。其中,小学生人数从 1831 年的 193.5 万增加到 1846 年的 324 万,与此同时,法国的文盲人数也相应大幅度减少,占全国人口的比例从 1834 年的 47% 减少到 1848 年的 33%。^[6]强烈的借鉴愿望使曼恩和巴纳德在美国公民教育和公立学校教育方面的贡献巨大,他们也因此获得“美国公立学校之父”的美誉。部分由于曼恩的努力,到 1848 年美国 30 个联邦中有 24 个建立了州学校部,并采用地区税和州资金援助适当的公立小学,马萨诸塞州教师的工资增长了 50% 多,学期平均延长,上百万的资金用于修缮学校建筑,马萨诸塞州也建立了“师范学校”……1852 年,因曼恩的领导,马萨诸塞州通过了一项要求儿童入学的法律。^{[7]470}“由于曼恩、巴纳德和 19 世纪美国的其他成千上万的有远见的领导人的工作,美国进行了初级教育革命实验。摆脱了他们的欧洲传统,美国人民开创了公费小学体制。”^{[7]474}日本也在借鉴法、德、美等国学校体制模式、教育方法以及哲学思想之后,大大促进了本国教育的发展。到 20 世纪前十年为止,日本学龄儿童入学率达到 98%,文盲人数下降至 0.09%,并成为世界上文化程度最高的国家。^{[7]406}

3. 比较教育借鉴认识论促进了比较教育理论体系的建设

朱利安作为比较教育学学科创始人没有直接开展过教育借鉴活动,却开创了教育借鉴的研究方法,并提出为促进教育借鉴与交流建立有关信息传播媒介的设想,这对比较教育学学科理论的发展产生了重要影响。他不仅首次提出并使用比较教育这一专门术语,成为最早使用“比较教育”概念和专门术语的先驱,并在孔德(Auguste Comte)将社会学确立为一门学科之前就奠定了比较教育学学科的基石。而且,他倾向于实证主义的教育研究方法影响了后来库森开展教育比较研究的方法论思想,他关于创办国际教育调查机构以及出版教育通报或总报的思想则深刻影响了巴纳德。库森在朱利安的基础上拓展了实证主义倾向的方法。他不仅注重资料的收集,而且还注重实地调查,由此保证资料的可靠性,在此基础上进行文献分析,将两国的教育数据资料进行比较,从而找出彼此间的差异,并提出改进本国教育的方法。^[5]他因此建立以五个主题为分析框架的比较研究方法,即国与国之间教育比较研究的“五论题框架”。另外,库森的著作还在许多国家产生强烈反响,在美、英、德等国都有很多人关注他,甚至对其作品进行翻译。他关于普鲁士教育的研究报告,对世界比较教育的发展起到了促进作用,并影响到其他国家的比较教育。巴纳德同朱利安一样,注重创办教育刊物,并将大部分私有财产用于教育刊物的创办、编辑与出版。在组建美国教育促进协会后,他编辑出版《美国教育杂志》,并刊载不少比较教育材料。这是对朱利安主张成立国际教育调查机构并创办相关刊物思想的继承与实践,也为 20 世纪中期建立国际教育组织提供了思想来源。

二、比较教育借鉴认识论的反思与发展走向

在 19 世纪末 20 世纪初,借鉴认识论的比较教育曾遭到一些人的质疑,萨德勒(Michael Sa-

der)就是其中的典型。人们不断思考并试图解决在教育借鉴过程中面临的问题,并促使比较教育借鉴认识论朝着新的方向发展。

(一)比较教育借鉴认识论的反思

当民族国家已经建立起自身的国民教育制度,教育已经成为国家的社会文化生活元素时,那种“拿来主义”的教育借鉴就不再具有魅力。尤其是后发现代化国家进行教育借鉴后,虽然在形式上具有独立的国民教育制度,但并未真正解决自身教育发展中的问题。因此,比较教育借鉴认识论在民族性、主体性和方法论等关键性问题上面临挑战。

1. 教育借鉴的民族性

19世纪是欧洲思想中产生民族意识并得以发展的时期。民族意识急于寻找自己的民族同一性。于是,对比较教育如此重要的“民族特征”观念,在当时受到很大的重视。库森研究考察普鲁士教育时,思考的却始终是法兰西,这一方面说明了教育借鉴的重要性,另一方面也反映了教育借鉴的民族性问题。而曼恩与巴纳德似乎也发现了比较教育研究中的民族性问题。因为基于现代国民教育制度的迫切需要,教育借鉴在极大程度上属于“拿来主义”性质。而萨德勒则不同,他首次提出要发现教育制度背后的精神力量,从而结束比较教育以借鉴和移植为特征的时代。他倡导研究外国教育制度时,要发现任何成功的教育制度背后的那种无形的、难以理解的精神力量。这种精神力量就是植根于教育中的民族性或文化性。继他之后,康德尔(Issac Kandel)认为要找到那些“无形的、难以捉摸的精神力量”,因为教育差别只有根据各自的文化背景去解释其目标时才显现出来。汉斯(Nicholas Hans)也认为,国家教育制度是民族性的表面体现,使一个民族区别于另一个民族,国民教育制度即使通过革命政府有意建立起来以改革原有的民族性,仍不可避免地受构成民族性的因素的影响。这就涉及教育能不能借鉴的问题。俄国教育思想家乌申斯基(K. D. Ushinsky)早就主张教育借鉴的不可能性。他认为每个民族都有各自特定的理想,并要求教育在个体身上重现这种理想,所有民族共同的教育体系不仅在实践中不存在,在理论上也不存在,每个民族都有各自特有的教育体系。因此,一个民族不可能照搬另一个民族的教育体系。康德尔也认为因任何两国的文化差异巨大而不可能把教育制度从一国照搬到另一国。人们对教育借鉴中民族性问题的关注,不仅引发了人们对借鉴认识论的反思,而且促进了人们对教育借鉴的合理选择。

2. 教育借鉴的主体性

按贝磊(Mark Bray)的观点,比较教育活动有多重主体,教育实践者、各国政策制定者、国际机构以及学者,在进行教育比较时各有其不同的目的。朱旭东也认为比较教育活动主体涉及体验主体、民族志活动主体、政策活动主体和学术活动主体等不同类型。那么,从整体上讲,教育借鉴的主体究竟是谁、或者说谁对借鉴他国教育具有决定性影响就成为比较教育借鉴认识论所要面临的主体问题。从现实来看,在比较教育活动涉及的诸多主体中,只有“政策制定者”或“政策活动主体”才对一国教育制度产生真正直接的影响。比较教育在“拿来主义”的借鉴认识论时代,正是这类主体为建立本国教育制度作出了巨大贡献。法国、美国能在当时迅速建立独立的国民教育制度并推动教育的快速发展,与库森和曼恩作为政府官员考察他国教育有直接关联。这也明显体现在日本的教育发展中。在19世纪末,日本向西方派出的考察学习团达107人,相当于日本政府当时官僚队伍的一半,他们的所见所闻、所思所想对建立日本教育制度无疑具有举足轻重的作用。甚至到20世纪80年代,英格兰以学习借鉴为目的对美国、德国、意大利、法国、丹麦以及日本与韩国进行考察与研究的机构或人员仍然是教育部或教育官员。^[8]时至今日,比较教育研究活动的主体队伍越来越庞大,但所生产的比较教育知识究竟在多大程度上对本国教育改革与发展产生影响和作用则并不明确。如此众多的活动主体,实质上并非教育借鉴的主体。他们的思想和成果能否或多大程度上以及怎样被“教育政策制定者”采纳并对教育借鉴产生影响,不能不说是比较教育借鉴认识论在以后的发展中要加强研究的问题。

3. 教育借鉴的方法论

在世界教育史上,借鉴他国教育理论与实践促进本国教育改革与发展的现象比较常见,但结果却大为殊异。有的通过借鉴获得了长足发展,有的却只有形式的模仿而并未取得实质进步。这在很大程度上归因于借鉴的方法论问题。教育借鉴的前提是可借鉴性,如果不考虑可借鉴性,盲目照搬他国的理论与实践模式,最终未必能解决自身问题。这早在萨德勒关于“我们从对外国教育制度的研究中究竟能学到多少有价值的东西”的告诫中就已说明。在比较教育的发展史上,虽然自朱利安以来的许多学者都对方法予以关注,并试图以更为科学的方法开展教育比较研究,从而为教育借鉴提供方法论基础,但随着世界教育发展的复杂化和比较教育学科发展的不断深入,这仍然是进行教育借鉴时要研究的主要课题。完整借鉴他国教育制度并获得发展的国家,其教育往往处于发展的初级阶段,即建立基本教育制度阶段。当教育发展越来越复杂,并与民族文化紧密相连时,借鉴他国的制度形式就无法获得真正的发展。同时,比较教育的发展从基于简单借鉴的初级阶段已发展到涉及理论、思想与实践的对话、交流以及本土生长的阶段。因此,如何成功借鉴他国教育为本国教育的改革与发展服务,并为世界比较教育作出贡献,都是研究教育借鉴时所要面临的方法论问题。

(二)比较教育借鉴认识论的发展走向

从比较教育发展的现实看,借鉴仍未过时。只是借鉴的形式和内容相对早期而言有更大差别。所借鉴的不仅仅是宏观意义上的有形教育制度,还涉及教育的微观领域。比较教育借鉴认识论要获得持续的发展,需加强借鉴模型的理论研究,为教育借鉴的实践检验提供指导,并在借鉴基础上寻求本土生长。

1. 深入研究教育借鉴的模型结构

教育借鉴有没有比较稳定的模式?如果有,人们就可在借鉴时不至于毫无头绪,也不至于借鉴发达国家的理想教育却达不到理想目的。目前的比较教育研究,不管在教育理论与思想,还是在教育政策与实践方面,研究教育借鉴的理论模式的人都较少。不过,英国菲利普斯(David Phillips)可算其中之一。他在理论上提出教育政策借鉴的四步模式,即跨国吸引、决策、实施、内化或本土化。其中“跨国吸引”研究某国教育政策具备吸引力的原因以及进行教育政策借鉴的动力;“决策”研究外国教育政策的吸引力如何影响本国教育决策;“实施”研究教育决策在本国如何实施;“内化或本土化”研究外国教育政策经本国吸收,内化为本国教育的有机组成部分。他的“这个教育借鉴模型能帮助更好地理解与解释教育借鉴这个复杂的过程,以及在这一过程中教育所产生的复杂而重要的跨国影响。同时,这个模型需要用不同国家的实践来检验,以进一步修改和完善这个理论框架。”^[8]这正是比较教育借鉴认识论的未来发展方向。在以后的教育借鉴研究中,不仅要开展类似菲利普斯有关教育政策借鉴的理论模型研究,而且要开展有关教育教学理论、思想以及实施模式的借鉴模型研究。这可使比较教育借鉴认识论向纵深发展,并使比较教育研究真正为一国教育改革与实践贡献更多更有意义的研究成果,而非“只是一种可资参考的行动纲领”^[9]。

2. 高度关注教育借鉴的实践研究

在现有的比较教育研究中,由于开展实践研究需大量人财物的支持,所以,绝大多数比较教育研究仍停留在文献研究的水平。但不管哪种层面的研究,都是服务于教育实践的研究。因此,比较教育借鉴认识论的发展也需在对他国教育进行文献与理论研究之后,在批判借鉴研究的基础上走向教育借鉴的实践研究。现有的比较教育借鉴研究,因研究者或比较教育活动的其他主体并非教育改革或政策的决定者,所开展的研究主要是对他国教育理论、思想以及改革情况的总结性研究,在很大程度上与本国教育实践没有太大关联。这种把后续研究推向非比较教育学与教育实践工作者的研究总是缺乏现实的根底。合理的做法应该是“对自己的研究成果负全部的责任,即不能仅仅满足于做‘理论工作者’,还应成为‘实践工作者’”^[10],把对他国的教育研究与本国教育实践有机结合,切实开展教育借鉴的实践研究。比较教育借鉴认识论已不可能也不应该采取纯粹的“拿来主

义”,而应在对话交流的基础上开展教育实践,对别国的教育理论与实施模式进行实验性检验,最终确立借鉴的本土化原则。

3. 强力推进教育借鉴的本土生长

在乌申斯基看来,当从别国借鉴而来的教育经验成为民族的“重要生活因素”之后,它就必须按照该民族或国家的特殊道路去发展,受该民族个性的制约,并服从它的利益。^[11]反过来,如果这些经验不能成为民族的“重要生活因素”,那就不必借鉴。换句话说,在教育借鉴时必须考虑本土生长的问题。“理想的教育体系,即使可以将所有国家最好的经验集合在一起,也比不上任何国家实际中的一所学校。”^[12]这就说明借鉴的最终目的应将所借鉴的教育经验融入自身教育的有机组成当中,并成为民族文化中的重要元素。中国人民大学项贤明教授提出,“本土生长”(indigenous evolution)是发源于本土社会内部的文化自我演进过程。他认为,“比较教育学要为第三世界人民的族群身份建构作出贡献,不仅要反思和批判自西向东单向的‘选择性输出’,还应当从‘本土生长’的基础上,通过自身学术发展以贡献于世界来建立第三世界与整个世界的双向学术交流机制。”^[13]首都师范大学王长纯教授关注中西文化的对话与融合,并试图找到中国比较教育贡献于世界比较教育的路径。这既是寻求“双向学术交流机制”的努力,也是比较教育借鉴认识论走向本土生长的具体实践。比较教育的借鉴研究不能再停留在对他国教育理论与思想、制度与实践的简单描述或资料的引介层面,而应考虑开展教育借鉴研究对本国教育实践与理论生成的实际意义。这就要在开展教育借鉴研究时首先明确本国教育的实际问题,并探索解决的可能方案。借鉴或许只是解决本国教育实际问题的方案之一,但可能不是最佳选择。因为任何国家在任何时代都将面临具体特殊的问题,他们都应有解决这些问题的独特办法。他人的解决办法(不管来源于历史还是其他国家)虽然具有激发思路的作用,但要真正解决问题,还得靠当代人、当地人的智慧。因此,比较教育借鉴认识论的发展,最终将在借鉴、内化的基础上走向本土生长。

参考文献:

- [1] 徐曼. 贺拉斯·曼与美国十九世纪公立学校运动[J]. 文教资料, 2007(10): 63-65.
- [2] 高卿. 亨利·巴纳德比较教育思想研究[D]. 河北大学教育学硕士学位论文, 2008: 18.
- [3] 王学风, 冯增俊. 试析当代比较教育学的发展趋向[J]. 比较教育研究, 1997(4): 16-19.
- [4] 朱旭东. 论比较教育研究的多重性[J]. 教育学报, 2010(1): 8-14.
- [5] 廉晓洁, 王翠. 库森比较教育思想评析[J]. 河北北方学院学报, 2008(4): 72-75.
- [6] 邢克超. 法国教育[M]. 长春: 吉林教育出版社, 2000: 82.
- [7] (美)S·E·佛罗斯特. 西方教育的历史和哲学基础[M]. 吴元训, 等译. 北京: 华夏出版社, 1987.
- [8] (英)大卫·菲利普斯. 比较教育中的教育政策借鉴理论[J]. 钟周, 译. 清华大学教育研究, 2006(2): 1-11.
- [9] 彭虹斌. 比较教育功能的时代转换: 从借鉴到理解[J]. 比较教育研究, 2007(3): 29-32.
- [10] 李云鹏. 比较借鉴与本土实验[J]. 江苏教育研究, 2010(3A): 21-24.
- [11] 代其平. 乌申斯基的民族性教育思想及现实意义[J]. 比较教育研究, 1988(1): 10-14.
- [12] 乔桂娟, 原芳. 乌申斯基比较教育思想探析[J]. 外国教育研究, 2010(11): 58-63.
- [13] 项贤明. 教育: 全球化、本土化与本土生长——从比较教育学的角度观照[J]. 北京师范大学学报: 人文社会科学版, 2001(2): 32-41.

责任编辑 曹 莉

also clarify the historical cognition and the core measures of Common Prosperity in terms of capital critique. In this sense, we must give full play to the role of capital, effectively guide the harness of capital, and perfectly match the wealth production structure of allocation mechanism, so as to plan an overall road to the socialist Common Prosperity with Chinese characteristics.

An Outlook of Teachers' Morality Based on Chinese Traditional Culture

LIN Chong-de(43)

The outlook of teachers' morality among the Chinese nationality is based on the excellent Chinese culture, and it is established on the basis of traditional Chinese virtues. The emphasis on teachers' morality is the inheritance and development of the traditional outlook of teachers' morality in accordance with the requirements of social development, with the needs of the teachers and students' development, with the significant role of the teacher's morality in the qualification system for teachers. The teachers' morality of the Chinese nationality contains rich contents, and in the current society, it is characterized by the teacher's love of the occupation and devotion to the job, their love for the students, their meticulous attitude toward knowledge and their intended behaviors as an example for the students.

A Historical Exploration of Epistemological Reference in Comparative Education

CHEN Shi-jian WANG Tao(52)

Since Julian proposed the idea of "epistemological reference in Comparative Education", it has become one of the core themes. Further developed by Cousin, Mann and Barnard, epistemological reference comparative education has formed an important tradition in this field of studies. There is important impact not only on the establishment of a modern nation-state education system and to promote the development of national education, but also on the theoretical building of comparative education laid the foundation. However, there are some problems in the process of development. To solve these problems, we need to explore new research directions and continue to develop the idea of epistemological reference in comparative education.

Dual Function of Belief in a Just World for Lower Class

GUO Yong-yu ZHOU Chun-yan(63)

Belief in a just world and social position are interrelated and interactive in nature. On the one hand, lower-class individuals who believe more strongly in a just world are more willing to invest time and effort to their long-term goals, which would in turn contribute to the moving up of lower-class individuals. On the other hand, lower-class individuals with strong endorsement of belief in a just world might justify the status quo by their increased perception of justice, which in the long run would legitimate hierarchy inequality. To sum up, for lower class, the belief in a just world plays a dual function.

Nonviolence Psychology: History, Models and Future Development

CHEN Wei PAN Wei HUANG Jia-yu(77)

Nonviolence is an action designed to exert influence on others so as to reach a goal without direct injury to those working against the achievement of a goal. It is not until the rise of peace psychology that psychological research of nonviolence sees some practical and adequate development. There are many theoretical models postulated by peace psychologists for the interpretation of nonviolence, including Kool's three-dimensional model of nonviolence, Teixeira's holistic theory of nonviolence, and Brenes' model of peaceful selfhood. In future research, the study of nonviolence should strengthen the interdisciplinary integration, improve its indigenization of measurement, encourage the methodological pluralism, conduct more empirical studies into social life, and emphasize the eco-culture criticism.