

■教育理论

教育地理学若干问题的思考

吕进锋^{1,2}, 曹能秀³

(1. 云南师范大学旅游与地理科学学院, 云南昆明 650500; 2. 红河学院教师教育学院, 云南蒙自 661199; 3. 云南师范大学教育科学与管理学院, 云南昆明 650500)

摘要:教育地理学作为一门新兴学科,自20世纪50年代以来国外学者就进行了研究。20世纪90年代,教育地理学在我国也受到一些学者重视。随着《教育地理学》一书的出版,教育地理学作为一门学科在我国确立起来,学者在教育地理学的研究对象、学科性质和学科体系等方面进行了研究,但随后研究势头减弱,学科发展缓慢,存在研究对象尚不明确,学科性质争论不下,学科体系尚未形成,研究团队薄弱等诸多问题。与此同时,国外的教育地理研究已经发生了教育地理研究的“空间转向”,并获得了较丰富的理论成果,值得借鉴。我国的教育地理学研究需要在理论研究、实践研究、方法论研究、科研团队建设和人才培养方面做出更进一步的努力。

关键词: 教育地理学; 研究对象; 学科性质; 学科体系

中图分类号: K90

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2018)12-0072-05

PDF 获取: <http://sxxqsfxj.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2018.12.016

Several Suggestions on Study of Education Geography

LV Jin-feng^{1,2}, CAO Neng-xiu³

(1. Yunnan Normal University, Kunming 650500, China; 2. Honghe University, Mengzi 661199, China; 3. Yunnan Normal University, Kunming 650500, China)

Abstract: Education geography is a new discipline, which foreign scholars have studied since the 1950s. In the 1990s, education geography was also valued by some scholars in China. With the publication of the book "Education Geography", education geography has been established as a discipline in our country. The research object, subject nature and discipline system of education geography have been studied, but then the research momentum is weakened. There are many problems that the discipline develops slowly, including that: there is no clear research object; it has long term argument of the nature of the subject; there has not set up the discipline system, and the research team is too weak and so on. At the same time, education geography study in foreign countries has taken the "Space Reorientation" and obtained abundant theoretical results. The study of education geography in China needs to make efforts in theoretical research, practical research, methodology research, research team construction and professional talents training.

Key words: education geography; the research object; the discipline nature; the discipline system

教育地理学作为地理学与教育学的交叉学科,其研究始于20世纪50年代^[1],20世纪90年代以来,教育地理学研究关注教育的社会空间研究,关注

教育与政治、经济、文化等方面的关系研究,注重教育的整体空间塑造研究,此时期,国内学者也开始关注教育地理学的问题,尽管并未触及到当时这一领

收稿日期: 2017-11-17; **修回日期:** 2017-12-07

作者简介: 吕进锋,男,福建连城人,红河学院教师教育学院讲师,云南师范大学旅游与地理科学学院博士研究生,主要研究方向:教育地理学,民族文化与幼儿教育。

域最前沿的研究。在国内,最早从学科角度,对教育地理学进行研究的有王秋玲、罗明东等,其中以罗明东的研究成果最为系统和丰富。罗明东明确提出此时期为“现代教育地理时期”,明确教育地理“为教育实践服务的宗旨”,提出教育地理学的研究任务是研究“教一地”关系。^[2]罗明东作为国内首位系统研究教育地理学的学者,对教育地理学的研究范式进行了较为系统的阐述,其专著《教育地理学》的出版,为我国教育地理学的研究奠定了学术基础。此后,有不少学者陆续对教育地理学学科体系和研究范式进行了研究,云南师范大学于2012年专设教育地理学二级学科博士点,招收教育地理学博士研究生,对教育地理学进行研究,但迄今为止相关研究成果仍不够多,教育地理学的研究进展仍较为缓慢,因为教育地理学“被长久忽视甚至搁置,学科理论建设迟迟未得到推动”^[2]教育地理学作为新兴的交叉学科,学科研究上依然存在诸多问题,本文将就教育地理学的研究对象、学科性质和学科体系等几个问题进行阐述。

一、教育地理学的研究对象

王秋玲认为,“教育地理学作为经济地理学的一个分支学科……概括地说,教育地理学是研究区域教育产业及其地域组合的形成、发展和布局规律的科学。”^[3]这与20世纪50年代,国外对教育地理学研究对象的阐述基本一致。这说明,教育地理学的产生的确与经济地理学学科发展密不可分。王秋玲将教育地理学视为经济地理学的分支学科,并对教育地理学的理论体系进行了阐述,包括教育地理学的理论基础、研究对象与任务、研究内容与方法、教育地理学的基本范畴等。^[3]但只提出了教育地理学学科的基本问题,并未见有后续的研究。

罗明东在其《教育地理学》一书和相关文章中提出,教育地理学研究的对象是“具有地理学意味的教育现象或教育问题”,即教育地理现象,明确提出了教育地理学研究的对象是“教一地关系”^[2],但对什么是具有地理学意味的教育现象或教育问题,“教一地关系”是一种怎样的关系未做具体分析和范畴界定,有待深入研究。

(一)“教一地关系”:教育地理学的基本问题

笔者认为“教一地”关系应该作为教育地理学的基本问题进行研究,需要对“教一地”关系的本质、核心、内涵和层次进行深入解析,不仅需要理论上突破,而且需要实践上的论证。“教一地”关系研究任

务的提出,明确了未来教育地理学研究的核心和方向应该是教育和地理的关系问题,具有学科发展的导向价值。但关于“教一地”关系的研究,目前并未有深刻的理论阐述,其本质、内涵、核心以及研究的方法论等皆尚不明确,罗明东教授也未就此问题展开深层次的讨论。

“教一地”关系研究问题域的确立是推进教育地理学学科发展最基本,也是最根本的任务。若“教一地”关系研究问题域这一基本问题模糊不清,研究就会失去方向,恐难在教育地理学学科发展上有纵深推进。目前教育地理学的发展基本处于停滞或过缓状态,教育地理学处于没有方向可寻,没有方法可借鉴,没有问题可研究的尴尬境地,“教一地”关系这一基本问题不清楚是其根本原因。

(二)教育地理学研究对象:教育地域系统

学者伊继东认为,“需要从地理学角度,综合教育学、社会学、经济学等多学科重新审视其研究对象和研究内容”^[4],教育地理学要摆脱单一理论的桎梏,“教育地理学是建立在多学科基础上,以教育地域系统为研究对象,利用地理学等多学科方法研究教育现象、教育问题以及教育现象、教育问题与地理环境之间关系的一门学科。”^[4]伊继东从地理学学科视角出发,明确指出,教育地理学的研究对象是教育地域系统。笔者认为,借鉴人文地理学“人一地”关系地域系统研究的研究思路和方法进行“教一地”关系研究,提出教育地理学研究的对象是“教育地域系统”这一思路很有启发意义。教育地理学作为一门新兴交叉学科,在学科发展的起步和推进阶段,借鉴相邻学科的研究思路和方法是非常有必要的。但必须对“教育地域系统”的内涵和外延,特别是其中“教一地关系”做深入的解析,以进一步明确“教育地域系统”的内涵,以免落入人文地理学“人地关系地域系统”研究的窠臼,失去教育地理学的学科独立性。

总体而言,国内已有研究都未对教育地理学的研究对象做深入、细致和明确的阐述,教育地理学的研究对象依然比较模糊,停留于教育地理学研究的早期阶段。

相比较而言,国外关于教育地理学的理论和实践都有较大的发展,建立了教育地理学的知识体系和研究框架,从早期关注教育规划、教育土地利用、教育供给和结果的差异与学校选择等经济学研究视角,走向教育地理学的“空间转向”^[1],将教育地理学推向社会科学研究的纵深。但遗憾的是,国外教育

地理学的研究缺乏对研究对象的理论概括和总结。从研究的内容上看,研究涉及的领域比较杂乱,从早期的教育与物质空间的研究进一步扩展到教育与非物质空间的研究,并朝综合化方向发展,教育地理学似乎成了包罗万象的学科,但教育地理学的“空间转向”是值得我们借鉴和注意的研究方向。

二、教育地理学的学科性质

(一)教育地理学学科隶属

教育地理学究竟隶属于地理学还是教育学?尚无明确定论。地理学者倾向于将教育地理学隶属于地理学,教育学者倾向于将教育地理学隶属于教育学,正如罗明东指出,“有的学者倾向于将教育地理学作为经济地理学的分支;有的学者认为是文化地理学的重要分支学科;而一部分学者则认为是教育学与地理学交叉的基础学科。”^[2]完全取决于学者的学术背景和学术立场。罗明东作为教育学学者虽然没有明确提出教育地理学的学科隶属,但认为教育地理学是一门独立的交叉学科,给教育地理学三个定位:基础性学科、应用性学科、中介学科。^[5]其专著《教育地理学》基本上是基于教育学的逻辑阐述。^[6]地理学者则按照地理学研究的逻辑对教育地理学学科性质进行定位,但目前还没有成熟的研究成果。笔者认为,确立教育地理学学科性质是非常有必要的,它决定将教育地理学研究引向何处,但急于确立教育地理学的学科地位,特别是在理论和实践研究都尚不成熟的前提下,急于确立教育地理学的学科地位,不但没有必要的,而且会导致无休止的争论。若把教育地理学纳入教育学的学科体系之中,它应该定位为应用性学科,即地理学在教育学的应用,教育地理学应注重应用研究,在其中丰富和发展自己的学科基础理论,丰富学科实践,而不是急于确立其基础性学科的地位。

(二)教育地理学学科属性

学科属性决定学科隶属。教育地理学究竟隶属于教育学还是地理学,是由学科属性决定的。

教育地理学最早被视为经济地理学的分支学科,而且是应用性分支学科。张东风认为,教育地理学是一门人文科学,是文化地理学的重要分支学科。^[7]王秋玲从教育地理学研究范畴的角度,从经济地理的角度出发提出了教育地理学的8个范畴^[3]。早期将教育地理学视为经济地理学的分支学科有其学科发展的背景,但我们认为,当教育地理学作为一门独立的学科提出后,继续将教育地理视为经济地

理学分支学科,视教育为服务经济发展的一种产业结构的观点就值得商榷了。首先,教育与经济的关系虽然密切,但将教育依附于经济实际上是掩盖了教育的内涵,抹煞了教育的独立性;其次,将教育地理学视为经济地理学的分支学科,很容易掩盖教育地理学的学科地位,使教育地理学学科发展受限,教育地理学研究很可能成为经济地理学研究的某个研究视角或切入点而浅尝辄止,对教育地理学学科的发展极为不利。第三,无论在人性假设还是研究的方法论上,教育学和经济学都有很大的差异。教育学建立在“性善”假设的基础上,而经济学对人性的假设是“性恶”。在方法论上,经济学偏重量化研究,而教育学偏重质性研究。

也有学者从“问题源、学科对象、研究宗旨”出发,认为教育地理学研究的“问题源”源于教育问题,学科对象是教育现象,研究宗旨是为教育服务,因而教育地理学的学科属性是教育学。但通过对学科特征的考察,又认为教育地理学是独立性中介学科——既是地理学的分支学科,也是教育学的分支学科,谓之“桥梁”、“中介”。^[8]这种摇摆的观点反映了当前学术界对教育地理学学科性质的不确定。笔者认为,“中介”的观点对于搁置争议,推进教育地理学学科发展是有积极意义的,可以吸引更多的教育学和地理学学者积极参与研究,但对于确立教育地理学学科属性并无实质性意义。

分析还发现,教育地理学学科隶属或学科属性争论的焦点除了体现在学科的基本的问题不清楚外,还体现在方法论的争论上。仅有少数学者在教育地理学方法论上进行了探讨。^[9]笔者认为,教育地理学的学科属性之所以争执不下,其问题焦点正在于方法论的争论上。如果教育地理学以质性研究为自己的方法论基础,将难以体现其地理学学科性质的一面,难以体现其交叉学科的性质。若以量化研究为方法论基础,虽然可以体现教育学与地理学的交叉性,也能体现出教育地理学在研究方法上的突破与创新,无疑是明确教育地理学学科属性的路径。但教育学质性研究的传统又束缚了教育地理学在方法论上的迈进——这是一个教育地理学亟待突破的问题。云南师范大学是国内首个也是唯一一个设立教育地理学二级学科博士点的高校,教育地理学挂在地理学学科之下,特别重视以地理学方法论来确立其学科属性,重视量化研究,重视地理学具体方法,如地图法、测绘法、GIS运用、空间分析技术运用等。但我们认为,教育地理学学科究竟挂在地理学

还是教育学学科之下并不那么重要,重要的是,教育地理学要进行具有“地理意味”的教育研究,如果没有地理学方法论基础是行不通的。无论是教育地理学学科属性的最终确立,还是教育地理学学科本身的发展,学科方法论上的突破都是极重要的方面。因此,教育地理学学科基本问题的确立和教育地理研究方法论的突破应该成为教育地理学发展的两大动力。教育地理学者需要对其进行深入研究。

总之,关于教育地理学学科性质的争论依然很大,尚无定论。2010年,曹照洁、张正江在文章中指出:从某种角度来说,教育地理学的研究“还属于准备阶段,还不是真正的教育地理研究”^[10]。我们认为,时至今日,这一结论依然可靠,可见教育地理学发展之缓慢。笔者考察教育地理学的理论与实践研究现状后发现,教育地理学研究都比较宽泛,不少关于教育地理的研究成果,其研究基础不是基于教育地理学的学科理论研究,而是源于其他学科,如规划学、发展学、经济学等学科理论,可见教育地理学基础理论研究之薄弱也是束缚其发展的原因。

三、教育地理学的学科体系

学科体系是研究对象的具体化。因研究者对教育地理学研究对象的不同理解,而使教育地理学的学科体系也呈现出众多差异性,目前还没有形成较为成熟的教育地理学学科体系。

王秋玲将教育地理学纳入经济地理学分支,认为教育地理学的研究任务有三个^[3],从教育地理学研究任务上看,教育地理研究为经济服务的思想明显。从研究对象衍生出来的具体研究内容来看,王秋玲认为教育地理学的研究内容包括总论和分论。总论指教育地理学概论,分论包括部门分论和区域分论,部门分论建立在教育系统内部部门分类基础上^[3]。罗明东从区域教育的“教一地”关系出发,将教育地理学研究内容归为九类^[6],包括教育地理学基本理论研究及教育地理学应用的宏观、中观和微观三个层面,但未提出明确的分类依据。张东风则将中国教育地理学的研究大体概括为基础理论研究、学科、地域、区划、应用、信息、监测等七个方面内容。^[7]伊继东从人文地理学基本理论和话语体系出发,探索教育地理学的研究对象,进而提出三个研究内容:教育的地域差异、教育的地域功能、教育的地域认同。^[4]笔者认为该研究以“地域”空间为研究核心,研究问题明确,是一个有意义的尝试,未尝不是

一个突破口,值得深入研究。

Taylor 对教育地理学所做的知识体系建构值得借鉴(图1)。^[11]

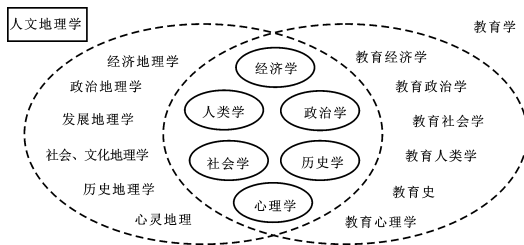


图1 教育地理学的多学科基

Thiem 认为,教育地理应该着重讨论教育如何塑造空间,或促进地理变化,她把教育地理研究置于文化、社会、政治、新自由主义经济地理、全球化和知识经济的联系之中,解析社会文化的变化对教育空间结构的影响。^[12]“由于空间转向的影响,教育地理研究从传统的物质空间(学校分布、教育供给和消费差异)发展到非物质的空间(个体空间、学习空间、社会空间);不仅研究教育内向的独特空间,更加注意到教育空间对社会空间的塑造。”^[1]主要的研究议题包括:微观尺度——学习者、学习空间、学校与社区;中观尺度——区域和国家;宏观尺度——国际。这为我们进行教育地理学的研究提供了新的思路和借鉴:第一,重视教育的空间视角;第二,重视正式教育与非正式教育;第三,重视教育公平的空间解释;第四,重视城市、农村和民族地区教育空间差异研究。

我们认为,教育地理研究的“空间转向”,转向教育与空间关系的研究,是教育地理学真正找到自己的学科位置的标志,它既摆脱了地理学过于强大的学科束缚——特别是方法论束缚,又突破了教育学过于狭隘的视野和方法论局限,而将教育地理学的研究推向更加广阔的“教育空间”视野。这让我们看到教育地理学学科研究与发展的曙光。继“教一地关系”研究和“教育地域系统”研究之后,教育地理学的研究应该转向“教育空间”研究。“教育空间”不仅仅是自然地理空间,也是一种“关系空间”,该空间是“自然属性与社会属性的统一”。^[13]在此统一中,教育地理学找到了其交叉学科的地位——自然科学与社会科学相统一的学科。教育地理学者应致力于“教育空间”研究,并在研究中确立教育地理学的学科体系。

四、教育地理学未来研究趋势展望

综上所述,教育地理学研究的总体趋势呈现出研究的不断深化和综合化,表现为教育地理研究对

象、性质和学科体系的研究不断深入,但仍未见明确。国内关于教育地理学研究对象、性质和学科体系的讨论相对丰富,但主要停留在教育学或地理学等单一学科视角。虽然有学者提出了多学科综合的视角(伊继东,2012),但多学科视角的研究成果不多。相反,国外的研究,虽然对研究对象、性质较少关注,但相关的研究却颇为丰富,不但将研究的视角扩展到社会科学领域的多个学科,而且从教育与物质空间研究,扩展到教育与非物质空间研究,可以说教育地理学的研究包罗万象,为教育地理学学科体系的丰富和发展奠定了基础。笔者认为,这对国内教育地理学的研究太过注重教育地理学学科研究对象与性质争论,而忽视了理论与实践的研究,忽视了学科体系的研究和丰富的现状具有启发意义:要努力摆脱研究对象和学科性质的桎梏,融合多学科、多视角、多方法的研究,加强理论建构,让教育地理学学科体系不断丰富;要加强教育地理实践(实证)研究,在研究中形成教育地理学的研究对象,确立教育地理学的性质,奠定教育地理学的学科地位。

目前,教育地理学理论建树匮乏,少数学者进行了教育区划、教育均衡发展等教育地理学实证研究^[14-15],但还远远不够。教育地理学的学科尚不成熟,研究成果也不够丰富,在多个问题上还需要进一步加强研究,归结为以下六个方面:

第一,加强教育地理学理论研究。特别是从科学哲学的层面形成教育地理学学科理论研究,形成理论体系。教育地理学必须建构自己的学科理论,才能真正确立自身的学科地位;加强教育地理学范式研究,确立以“教—地关系”为核心,以“教育地域系统”为对象,以“教育空间”研究为研究任务的教育地理学基本问题域;注重多学科理论的交叉融合,特别是教育学、社会学、经济学、人文地理学等学科之间的交叉融合与借鉴吸收,并在此基础上明确教育地理学研究对象、研究问题与研究方法。教育地理学学科处于研究起步阶段,尚未成熟,应打破僵化的研究对象和学科性质的藩篱,打破学术壁垒,实现百家争鸣。

第二,加强教育地理学的实践研究。注重多学科、多视角、多方法的综合,摒弃学科壁垒,搁置学科地位、学科属性之争,加强应用研究、实证研究,加强教育区划、教育地域系统的研究,在实践研究中确立和丰富学科体系。任何学科的确立和发展都不是单纯建立在空洞的理论和空洞的说教之上的,即使像哲学这样的以纯思辨为主的学科都具有很强的实践

意义,并且正在朝实证的方向发展。教育地理学学科发展应该自上而下的理论与研究方法与自下而上实践研究两条线并进,重视理论观照,也重视实践研究,在实践中总结、归纳、提炼和丰富学科理论。没有丰富的实践研究做支撑,教育地理学就是空中楼阁。

第三,加强教育地理学方法论研究。注重地理学研究方法在教育地理研究中的应用,加强教育地理方法论综合研究,实现教育研究方法与地理学研究方法的融合。目前,教育地理学的研究方法主要是思辨法,研究方法过于单一,导致教育地理研究的“地理意味”不够,抓不住具有“地理意味”的教育现象或教育问题,缺少以“教育地域系统”为研究对象的教育地理研究成果。同时,教育地理学也要避免过于注重地理学方法论的考量,过于注重量化研究,而忽视了教育地理学是兼具自然性和人文性二重属性的学科——教育地理学方法论的探讨必须兼顾这一属性。

第四,抓住“教育空间”研究的契机。摆脱教育学或地理学的单一学科束缚,找准教育地理学的学科地位,在当代“空间哲学”思想的基础上,建构自己的理论体系和方法论体系。结合“教—地关系”研究和“教育地域系统”研究的理论基础,拓展教育地理研究的视野,以“教育空间”研究作为教育地理学研究的基本问题,将教育空间视为一种“关系的社会”^[16],而不是狭隘的自然地理空间。重视教育空间的非物质性,重视教育对空间的塑造和对地理的影响,找到教育地理学研究的理论和实践突破点,形成教育地理学研究的问题域,最终确立教育地理学研究的学科体系。

第五,加强教育地理学科研团队建设,形成教育地理学专业研究团队。根据库恩的科学范式理论,学科的发展离不开学术共同体的形成。目前,教育地理学尚未形成自己的学术共同体,研究团队薄弱,教育地理学博士生和硕士生,囿于学科背景和学术基础——或教育学背景,或地理学背景,未有融合两种以上学科基础的后备人才——研究理论储备不足,研究视野狭窄,研究方法受限,故而教育地理学研究难以深入,学科发展缓慢。

第六,加强教育地理学人才培养课程体系的研究。在硕士研究生培养阶段,招收地理学背景的教育学硕士,或教育学背景的地理学硕士,以系统化的教育地理学课程学习和专业的科研训练,培养新一代教育地理学专业人才,推动教育地理学学科发展。

(下转第99页)

的世界梦^[4]。第二,随着中国经济实力和国际地位的提升,这也要求中国以更加积极主动地姿态参与国际事务,运用科学规划推进人类命运共同体建设,树立人类命运共同体的四重观念,构筑平等协商的国际权力观,迈向政治共同体,各国摒弃强权政治和结盟思维,在交流中增进友谊,在竞争中取长补短;弘扬共同利益观,迈向经济共同体,各国间互相尊重彼此核心利益与关切,构建合作共赢的发展模式;倡导新型生态文明观,迈向生态共同体,各国在自觉承担起属于本国环境义务的同时坚持环境友好,合作应对气候变化;坚持全球治理观,迈向安全共同体,各国平等参与所在地区事务,以协商对话、互信互利的方式解决传统和非传统安全问题。第三,充分吸收和借鉴我国改革开放40年间取得的经验与启示,依托五大新发展理念,通过“一带一路”倡议、二十国峰会、亚洲基础设施投资银行等具体项目,以创新发展作为人类命运共同体的内生动力,协调发展促进人类命运共同体的持续稳定,绿色发展奠定人类命运共同体的生态健康,开放发展提升人类命运共同体的内外联动,共享发展实现人类命运共同体的价值旨在惠及世界各国人民。第四,我国还需要加强对世界发展整体趋势的判断,充分的认识到世界发展过程中的新理念,从而倡导国际关系新格局,对我国与世界各国之间的外交进行合理的调整,并通过政治、科技、文化、地缘等方面来与世界各国之间的发展进行融合,还要做到求同存异,用创新和包容的态度看待世界变化和发展的趋势,从而进一步补充和完善人类命运共同体。

总而言之,当前世界发展面临各种问题与挑战,逆全球化蔓延,世界经济危机周期性爆发,局部战争频繁出现,恐怖主义无法根除,种族歧视、艾滋病等全球性问题得不到有效解决,人类命运共同体思想的提出正是在此背景下,以世界历史复杂性、发展不平衡性、文化多样性和安全不稳定为现实依据,运用辩证思维、切实回应各国共同诉求、准确把握我国与世界各国关系的变化,坚持和平发展道路,推动各国互相尊重、合作共赢,构建从物质到精神,包括“世界政治共同体”、“世界经济共同体”、“世界生态共同体”和“世界安全共同体”四重维度的全面文明。因此,习近平人类命运共同体思想顺应了历史潮流,回应了时代召唤、凝聚了人类社会的共同渴望,为实现人类社会和平发展、长治久安谱写了中国方案,对中国与世界的繁荣稳定都具有极其重大和深远的意义^[5]。

[参考文献]

[1] 刘敬东,张玲玲.《实践论》《矛盾论》导读[M].北京:中国民主法制出版社,2017:26.
[2] 成思危,厉以宁,吴敬琏,林毅夫,等.改革是中国最大的红利[M].北京:人民出版社,2013:65.
[3] 习近平.习近平谈治国理政第二卷[M].北京:外文出版社,2017:544.
[4] 杨枝煌.全面打造新时代背景下的人类命运共同体[J].当代经济管理,2018,40(1):37-44.
[5] 习近平,刘云山,王岐山,张高丽,等.党的十九大报告辅导读本[M].北京:人民出版社,2017:94.

[责任编辑 李兆平]

(上接第76页)

[参考文献]

[1] 杨颖,孙亚玲,孙俊.国外教育地理研究回顾与借鉴[J].世界地理研究,2016,25(4):144-148.
[2] 罗明东.教育地理学:反思与前瞻[J].学术探索,2016(1):137-140.
[3] 王秋玲.关于创建教育地理学理论体系的几点思考[J].河南教育学院学报(哲学社会科学版),1995(1):11-14.
[4] 伊继东,姚辉.教育地理学研究对象及内容的思考[J].云南师范大学学报(哲学社会科学版),2012,44(2):68-70.
[5] 罗明东.教育地理学的研究对象与性质[J].云南师范大学学报,2001,2(2):5-7.
[6] 罗明东.教育地理学[M].昆明:云南大学出版社,2012.
[7] 张东风.中国教育地理学的形成与发展[J].衡阳师范学院学报(自然科学),1997,21(3):131-136.
[8] 钱春富.论教育地理学的学科性质与价值——读罗明东教授《教育地理学》的启示与思考[J].楚雄师范学院学报,2014,29(7):68-73.

[9] 罗明东.教育研究的地理学方法论[J].云南师范大学学报,2000,20(4):43-47.
[10] 曹照洁、张正江.教育地理学研究的现状、问题与出路[J].毕节学院学报,2010,28(12):91-96.
[11] Taylor C. Towards a geography of education[J]. Oxford Review of Education,2009,35(5):651-669.
[12] Thiem C H. Thinking through education: the geographies of contemporary educational restructuring[J]. Progress in Human Geography,2009,33(2):154-173.
[13] 石崧,宁越敏.人文地理学“空间”内涵的演进[J].地理科学,2005,25(3):340-345.
[14] 潘玉君等.教育地理区划研究:云南省义务教育地理区划实证与方案[M].北京:科学出版社,2015.
[15] 张正江.教育地理学与中国教育的地理问题探讨[J].长江师范学院学报,2012,28(8):10-15.
[16] 潘可礼.亨利·列斐伏尔的社会空间理论[J].南京师大学报(社会科学版),2015(1):13-20.

[责任编辑 李亚卓]