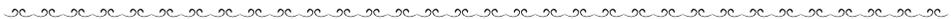


## 第一章

# 比較教育研究再概念化的脈絡 ——美麗新世界

在國內教育改革的持續推動與全球教育之相互影響性的日益強大下，我國學術界與實務界對比較教育研究的重視與進行也更加勃興。值此之際，比較教育研究有其擅場，然亦有其挑戰，亟待檢討與反省。本章即在介紹跨國比較研究所面臨之境脈絡，並提出對「比較教育研究」概念的重新界定。

本章先鋪陳現今教育現象所置諸的脈絡，復論比較教育研究所面臨的挑戰，繼之分析以往比較教育研究所援引之社會科學實證方法論的侷限，論述質化與量化方法雙方之優勢與限制，最後略述因應之道及其展望。



## 第一節



## 脈絡的變遷—全球化與本土化辯證下的教育與比較教育研究

在現今全球化（globalization）與本土化（localization）同興且辯證的時代脈絡中，全球化帶來許多改變，諸如全球市場的形成、經濟政策的同質化（新自由主義政策）帶來以全球市場為佈局的經濟發展趨勢、民族國家因為跨國組織與跨國企業的形成而致權力與功能的削減、國際與國內局勢下新中心——邊陲關係的形成、消費文化的席捲全球等；本土化則引發保護本土語言與民族傳統、回歸與關懷本土、重振本土文化、發揚本土知識等的聲浪與運動。凡此種種，都使得教育與比較教育研究面臨改變，無論是在目的、內容、對象、主題、方法上，都隨著外在脈絡的改變而有所因應。比較教育研究無論在分析單位與研究對象、研究主題與研究方法上都必須隨之複雜化與精細化，以因應同時受全球化與本土化勢力影響、且兼具同質化與異質化特質的情境脈絡。因此比較教育研究面臨著重新省思的契機（洪雯柔，2002）。

比較教育研究有許多種類型，包含以描述與文獻記錄為主的單一場域研究（single-site studies）、考量國際情境脈絡的比較個案研究（comparative contextualized case-studies）、比較實徵研究（comparative empirical studies）、以理論為基的比較研究（theoretically informed comparative studies）、以形成理論為目的的比較研究（theoretically informing comparative studies）等（Broadfoot, 1999a: 23-24）。然而，不管何種研究類型，自Michael Sadler以來，比較教育學者其皆關注鉅觀社會與世界脈絡對教育的影響。

承襲著長久以來對鉅觀脈絡與國際社會的關注，比較教育領域中的數個代表性刊物在千禧年前後出版專刊，討論全球化所帶來的影響，如

《比較教育》（Comparative Education）於2000年出版「面向二十一世紀的比較教育」專刊（Comparative Education for the Twenty-First Century）；《比較教育評論》（Comparative Education Review）於1998年開始出版較多針對新世界秩序（World Order）與全球化相關論述，並先後於2002年出版「全球化對教育變遷的意義」（The Meanings of Globalization for Educational Change）專刊、2004年又出版專刊「性別與教育之比較研究的全球趨勢」（Special Issue on Global Trends in Comparative Research on Gender and Education）；《比較》（Compare）雖未出版專刊卻也於2000年刊出較多關於面對新世紀與全球化的論述；《國際教育評論》（International Review of Education）則於2001年出版專刊「全球化、語言與教育」（Globalisation, Language and Education）。關於本土化的專刊則僅出現在《比較教育》於2003年以「本土教育：新的可能性，仍存的限制」（Indigenous Education: New Possibilities, Ongoing Constraints）為題的專刊中。此外，以全球化或全球本土化為題的專書或國際會議亦如雨後春筍般出現。

如Crossley（1999）談到比較教育正面臨「再概念化」（reconceptualisation）的必要性與需求時，提到引發此一必要性的背景因素之一便是全球化的快速邁進。其所列述的其他因素，如地緣政治關係的巨大改變、國際諮詢與交換學程的成長、資訊與傳播科技的精進、社會改革中經濟與文化面向間逐漸升高的緊張關係、新世紀轉捩點的符號衝擊等，都與全球化有所關聯——或是全球化所帶來的影響，或是對於全球化的進一步或朝向不同面向的推展有所助益。而在此脈絡的改變下，全世界各社群發出的相同呼籲：教育研究應與政策、實踐更直接相關、有用、可行且更具成本效益。

Keith Watson（1999）論及比較教育研究的再概念化與新內省時，也指出：比較教育需要再概念化的原因之一與全球化帶來超越國界的衝擊，以及國家對健康和教育等公眾服務的計畫與推動之控制力減弱有關，而全球化帶來的經濟和政治結構的私有化（privatization）和市場化（marketization）、媒體的滲透、多邊組織跨國機構的成長等亦是

原因之一。其於2000年出版的《全球化、教育轉型與變遷中的社會》（*Globalization, Educational Transformation and Societies in Transition*），更進一步深入探究比較教育面對的新世界秩序，指出其受到威脅與挑戰之源：1.全球化與自由市場的經濟動力，其限制政府的規範、管控能力；2.地區與超國（supranational）結構、多邊組織成長，如歐盟（European Union, EU）、國際貨幣基金（International Monetary Fund, IMF），而這對某些國家而言漸增其重要性，尤其對那些內爆（imploding）或崩解的國家而言，或是由中央計畫經濟邁向自由市場經濟的國家而言。

Robert F. Arnove（1999，引自洪雯柔，2002：2）論述比較教育的再架構時，便以全球化與本土化的辯證為驅動這一需求的主要動力因素。Jürgen Schriewer（1999）也指出日益成長之世界社會（world society）所帶來的挑戰，如漸增的全球相互連結性等，這些都為比較調查之分析單位的獨特性帶來挑戰。上述種種論述皆點出了全球化與本土化趨勢在比較教育研究內所引發的反省與革新之聲。

在此全球本土化脈絡中，教育現象產生什麼改變？有哪些新興的教育現象與議題？比較教育研究原有的範疇、概念、理論、方法、任務等是否足以因應？比較教育研究面臨此一脈絡，有何優勢？面對何種挑戰？此乃是筆者撰寫博士論文時的主要關懷，也是比較教育迄今仍然面對的議題。此處援引筆者博士論文的發現，也參納更多其他學者的不同觀點，希冀對上述問題能有較為清楚的描繪。

## 一 教育脈絡與現象的改變

許多比較教育學者關注全球化帶來的影響，如世界文化論（world culture theory）學者John W. Meyer與Francisco O. Ramirez（2000）主張國家教育日益同質化與標準化，且指出產生此趨勢之壓力來自於為世界之溝通與交流推波助瀾的各類科技，在符號象徵意義上將教育與個人、集體更加緊密連結的社會科學觀（如教育中的人力資本演化觀點），隨世界性專業與組織整合而強化的教育專業模式，以及國家、公民、人權、教育相關

之教條皆在世界組織中更加制度化。這些全球化力量導致各國對教育的影響力日衰，致使國家特質與外部關係決定了教育的同質化與標準化模式，如世界標準的課程、類似的科目（如仿自美國的社會研究與公民教育）、跨國性地將關注焦點聚焦於數學與自然科學成就、學童中心的教育觀、教師專業發展觀等。

Martin Carnoy與Diana Rhoten則指出教育變遷乃來自資訊科技與全球資訊網絡所帶來之世界文化的改變（引自Assie-Lumumba and Sutton, 2004: 347），其反映了英語的宰制、以美國為主的材料。Anthony Welch（2001）則聚焦於經濟全球化對大學形態的改變，指出大學從傳統的國家文化傳承處與堡壘，轉變為更具國際特質的、其聲譽與地位乃從國際觀點來評量的、崇拜效率的機構形態，而這包括了管理主義科技（managerialist technologies）的觀點，強調內部與外部表現指標、全面品質管理等概念。Watson（2000）論及受到世界銀行（World Bank, WB）、國際貨幣基金（IMF）等影響而強化的教育分權（decentralisation）結構、教育投資的減少、不平等現象的加劇、從種族不平等變成階級不平等、偏重商業與管理科系等教育現象。Christopher Ziguras（2003）則進一步探究世界貿易組織（World Trade Organization, WTO）中GATS（General Agreement on Trade in Services）對紐西蘭、澳洲、新加坡、馬來西亞四國的跨國高等教育（transnational or offshore education）的影響。

Roger Dale與Susan Robertson（2002）則論及新自由主義（neoliberalism）影響下的教育現象，如學校管理權力的下放、學校成為教育市場、企業主義（entrepreneurialism）概念的盛行、國際測驗的重視、貿易導向的語言與素養，強調監督、評鑑標準的設定，以及國際學術交流與出口教育（export education）的成長。N'Dri Assie-Lumumba與Margaret Sutton（2004: 348）則提醒我們關注Nelly P. Stromquist（2002）的研究發現：全球化下之市場動力與公共政策使得正規教育繼續製造與再製女性在社會中的臣屬地位。

綜觀上述全球化對教育之影響的相關論述，廣博地含括經濟、政治、文化、生態、意識型態等種種面向，而其所論及之教育改變涵蓋了鬆綁與

權力下放、跨國教育交流、效率與品質管理的強調等。綜言之，而教育體系的「市場化」可謂此波改變中最顯著者。

不同於全球化論述的則是反全球化（anti-globalization）、對立全球化（counter-globalization）、本土化或全球本土化的論述。楊深坑（2005）指出在全球化趨勢下有著反全球化的聲音，認為全球化係以西方為中心的理性主義霸權的無限擴張；更激進者則認為全球化是西方文化帝國主義的偽裝，企圖泯滅地方文化特色。筆者則從另一個角度觀之，全球化的強勢一方面激起本土的危機意識以及對本土的維護，一方面卻也突顯出各地之特質與動力，致使本土化弔詭地同時身為全球化現象與反動力量之一。J. Friedman（1994）便指出現今廣博出現的文化政治乃是一種地方自主的政治、一種對個人自主與傳統價值的再度宣稱、一種對國家科層體制資本主義之同質化的對抗，亦是一種對大眾文化與單一性別社會的對抗。

而關於本土化在教育體系的影響，學者或論及Paulo Freire首推的大眾教育運動（popular education movement），或繼起的拉丁美洲的草根教育方案（grassroots education programs），其提供有別於正規教育、能夠啟動個人意識覺醒（conscientization）、增權賦能（empower）、自宰制中解放的另類教育模式。復有更多學者引介本土知識或俗民知識，如Ladislaus M. Semali與Joe L. Kincheloe（1999；引自洪雯柔，2002：194-195）主張將多元的知識體系介紹給學生，提供不同的知識生產觀點，在搖撼西方科學之訴諸理性、製造普遍真理、強調確定性與效度、隱含我族中心（ethnocentrism）觀點的信念下，為知識帶來轉化的可能。轉化後之西方意識對本土知識採取同理的且謙虛的觀點時，將會對自身所帶有之新殖民主義（neo-colonialism）觀點、其他西方社會實踐對本土民族之傷害等更有覺知力。

紐西蘭的原住民（毛利族）學者Wally Penetito（2002: 97）於分析西方研究典範與毛利教育研究之發展時，亦指出二者在認識論、本體論、方法論上的差距，因此建議建構適合本土教育的研究方法與理論，其也指出本土研究者偏好的方法論乃是參與式的研究。同為紐西蘭毛利學者的Linda Tuhiwai Smith則於1999年出版之《去殖民化的方法論》

（Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples）一書中表達類似觀點，批判從西方帝國主義觀點出發的研究與知識體系。其夫Graham Hingangaroa Smith則早已提出毛利教育理論（Kaupapa Maori theory）與方法論（Kaupapa Maori research），且其與夫人Linda Smith、其他毛利學者在進行毛利教育研究時也多所採用（Bishop, Berryman, and Richardson, 2001; Bishop, 2003; Smith, 2003）。

楊深坑亦指出（2005：4）Linda Smith主張社會科學研究應本諸本土知識；教育研究也有類似主張，主張教育研究應將本土性的認知方式列入審慎的考慮。凡此種種本土化的教育運動與措施，一方面在解決西方教育措施強加諸本土所致的種種教育問題，一方面為教育的本土發展開出一條通路，以解決本土與外來的衝突問題，也解決弱勢族群與地區的教育不利問題。

Nicholas C. Burbules與Carlos A. Torres（2000）也指出，在教育領域中，較常反映出的是全球化的新自由觀點；事實上，更需要有關地方的研究，以對抗市場機制。此外，各地對全球化同質趨勢的回應可能不同，而有著本土的考量。如經濟上，外在的金錢壓力可能迫使國家縮減教育經費，卻也可能在增加經濟競爭力與生產力的考量下增加教育經費；政治上，有些國家教育強調民族主義與公民忠誠，有些則強調世界公民；文化上，有些國家依賴媒體、大眾文化、新傳播與資訊科技，將之視為瞭解自身在全球世界之處境的窗口；有些則反而興起對外來影響的褊狹主義、懷疑與抗拒。

Pearlette Louisy（2001: 425）從更寬廣的定義來看全球化，指出全球化現象要求更寬廣的視野，因此將人類經驗的多樣性（diversity）納入考量，也要求對這些經驗之所屬群體的特殊性有深入瞭解。而比較教育強調脈絡與情況的重要性，促進了對造成各種差異與分化（differentiate）之要素的覺知。

在全球化與本土化兩股力量的辯證下，「全球本土化」或者是更能適切標示當代教育現象的特質，也更能涵蓋全球化、反全球化、對立全球化、本土化等概念。Friedman、Semali與Kincheloe、Burbules與Torres等

人此番論述呈現的便是各地存在之「特殊性」對全球化趨勢的因應或反動。一如Bob Lingard (2000) 對「結構調整政策」(structure adjustment policy) 此一全球高等教育改革趨勢的觀點，他指出，教育結構重整「是」也「不是」全球化的結果，事實上，它是小世界中的大政策，亦即，教育政策因為全球相互關聯、與發展中之全球教育政策社群的促進，而出現跨國的聚合現象。換言之，全球化與其他影響教育體系與教育政策的因素，並不帶來直線的、由上而下的、生產脈絡的結果；相反地，卻帶來下述結果：1. 發生在各層級（國家、省或州、學校）的微觀歷史、微觀政治、微觀文化與發生脈絡的教育實踐，導致處於全球與地方關係中複雜實踐的混合化結果；2. 生產脈絡與發生脈絡實踐與政策之交互作用在各國教育體系內有所不同。

Ka Ho Mok (2006) 亦論及全球化下分權、私有化、市場化等成為東亞國家教育政策的共同取向，而「多樣性」、「選擇性」與市場導向在學校部門成為主要原則，在高等教育則為品質保證、表現評鑑、財務審查、法人管理與市場競爭等。然而，他也主張應檢視地方變項與動力如何決定全球化對該地的影響，並以亞洲四小龍為例，指出四地在教育管控、提供與財務等共同政策下事實上存在著差異。

筆者(2002)曾分別討論全球化對教育、本土化對教育的影響，進一步帶出二者的辯證所產生的不同教育現象。本節上述論述亦採取類似方式。此乃為論述之便，以分別呈現全球化與本土化兩者對教育產生的影響；然而，一如筆者(2002)亦曾言明的，可見的教育現象已是全球化與本土化辯證下的產物，雖然或可清楚見其受到二者的影響，但是何者來自全球化、何者來自本土化的影響，實難難以截然分割。以各國的課程改革為例，其雖然出現某些共同趨勢，如兒童中心觀、強調資訊科技的運用、重視自我學習技能的開展等；然而，這些「聚合」現象乃是在較為抽象的、高階的層次。若是細探各國政策制訂的考量、影響政策的因素、政策落實的方式、實施成效及影響等，便可發現政治結構、社會傳統與關係、文化觀念等所導致的種種細微或顯著之差異。

綜而論之，經濟、政治、文化等各全球本土化面向帶來教育新貌，諸

如高等教育的結構調整政策、教學品質與評量的重視、學校與企業合作或自企業借鏡、私立教育部門的成長、專業化以及高級人力的培養、婦女與少數族群受教機會的增加、公民教育轉而強調世界公民養成或強化國家意識、移民教育受到重視、跨國議題成爲教育內容、跨國與跨區域組織對國家教育政策的影響力增加、國家補助減少與教育的商業化、消費文化成爲主流文化對青少年族群與教育機構的影響、文化混合與文化認同議題在漸增之文化交流下成爲重要議題、英語成爲全球語言對各國教育與語言的影響、後殖民主義（post-colonialism）對教育的影響、資訊與傳播科技帶來遠距教學、電腦與網路在教育上的應用等。這些常被視爲「全球化」的教育現象，在各國、各地或有不同的重點、措施、內容、意涵，或爲因應不同的問題、問題性質或有差異，因而呈現全球本土化特質。

此外，突破原本以西方知識爲中心的觀點、將本土知識與不同知識觀點納入教育體系，鄉土教育、母語教學等將本土文化納入教育中，公民教育與族群認同等問題，知識與研究本土化運動的興起等，這些被許多學者視爲本土化對教育的影響（洪雯柔，2002），卻弔詭地形成一種全球局勢，也吸納其他地區之本土化運動的經驗與要素；也爲因應今日脈絡，而有所調整，因此形成另一種全球本土化面貌。

## 二 面向全球本土化之挑戰的比較教育研究

Watson（1999）曾指出，許多人相信比較教育這一學術研究已經沒落。但是從世界各地之比較教育中心興起、最近兩次世界比較教育學會（World Council of Comparative Education Societies）年會的情況來看，並非如此，比較教育引發的興趣事實上是逐漸成長的。

對比較教育研究的興趣不僅見諸Watson所指出的比較教育學術社群，亦見諸各國政府與教育學者。隨著日益緊繃的全球經濟競爭，以及對教育之關鍵角色的日漸信賴，許多國家更加重視教育成就的國際排名而致力於提升教育品質，各國的教育改革藍圖亦往往援引他國經驗以爲參考、甚至移植他國教育政策，教育學者亦引用外國經驗以爲建言或針砭。此乃因比

較教育目的與功能、學科特質、視野、方法等有適切於此全球本土化的脈絡與教育改革需求之處，因此能貢獻於教育理論與實務的改善，比較教育的發展因之仍有開展的空間。

Nigel Grant (2000) 亦持類似觀點，其指出，在現今脈絡中，未經批判地借用教育政策與實踐乃受到挑戰，而且亟需認知到文化、脈絡與差異之重要性的教育研究。比較教育研究因認知到文化、脈絡與差異性的重要性，且能增加對教育歷程複雜性的瞭解，而受到重視。也因為比較教育研究有著改革性格，因此有助於對全球、個別地區與自身之教育現象的深入瞭解，且能更批判性地參考他國教育政策與實踐，這些功能在關係漸趨密切與依賴的全球脈絡中尤其重要。

對於比較教育的目的與功能，Gregory P. Fairbrother (2005) 提出八種可能性，分別為探究教育現象、解釋相同與相異性、論辯與闡述特定理論、預測、建議可行政策、檢驗假設是否成立、評估理論、支持與精進理論等。

Grant (2000) 對比較教育的功能亦有頗為全面的論述：1. 觀念的借用：其危險在於觀念的錯誤詮釋，而且特定教育施為可能僅能侷限在特定脈絡中運用。但觀念的引進未必全無價值，英國空中大學的學分制乃是源自美國，其施行面貌雖然不同於美國，卻帶來以往英國高等教育所欠缺的彈性，而英國空中大學反過來對全球許多國家產生巨大衝擊，甚至包括美國在內。這是比較教育研究最有價值之處，不僅得以打破習見而提供另類概念與實踐，而且能夠區分何種另類概念與實踐得以成功引入，何者將獲致失敗。亦即，比較教育學者透過從教育自身脈絡來檢視其實踐而指出進入另一體系該有何種調適。2. 分析架構：比較教育提供了相對立的背景以檢視我們自己問題，此乃因我們對於自己的體系大多習以為常，與其他體系相比較多半能提供批判的論述與不同的觀點，也能讓我們因為面對其他假定的挑戰而對自身的假定予以反省。國際觀點也可激發我們對某些概念進行重新檢視，如「標準」、「學科」、「灌輸」、「卓越」、「選擇的自由」等。3. 提供教育政策制訂的相關訊息。

筆者與Grant持類似觀點，此觀點乃是比較教育長久以來的核心堅