

## 文化取向比較教育研究轉變之探析

黃柏叡\*

國立臺東大學教育學系

「文化」曾為比較教育因素分析時期的重要概念，但進入社會科學解釋時期後，文化概念在比較教育領域中的轉變與發展至今未有全面的探討。事實上，自 20 世紀中期以降，許多文化取向研究途徑被運用於比較教育領域中。本文運用社會地圖學方法，探討文化概念與取向在比較教育領域中的轉變。本文發現，20 世紀中期以前，比較教育的文化概念主要是一種整體性的再現，將文化視為影響教育的因素或動力之一；自 20 世紀下半葉以降，比較教育研究已擺脫傳統視文化為靜態、固定的觀點，轉而採取各種社會科學理論和方法探討文化的理念，主要可分為從 70 年代的「文化主義方法」、80 年代以「文化人類學」為基礎的批判俗民誌，以及 90 年代至 21 世紀初的「全球文化」觀點。本研究可釐清文化取向的比較教育研究內涵，以及它在當代比較教育研究領域中的角色和地位，提供有關文化取向比較教育研究的觀點，以作未來比較教育研究的起點。

關鍵詞：比較教育；文化取向；文化主義方法；文化人類學；全球文化

### 前言

「文化」長久以來即為比較教育研究傳統的重要概念。早在 19 世紀時，英國文學先驅 M. Arnold (1822-1888) 在其著作《文化與無政府狀態》( *Culture and Anarchy* ) 中，即提倡文化應是一切最優秀的思想，這些思想有凝聚人心的力量。而 Arnold 認為比較教育的目的之一就是培養寬廣的國際視野，促進「文化」的體現( Kazamias, 2009 )。

20 世紀初，比較教育進入因素分析時期，當時的研究着重探討教育制度背後的影響因素和動力，並重視各國教育制度因果關係的探討。Sadler (1900) 強調，「校外的事情比校內的事情更重要」，主張藉由一系列歷史和社會因素，綜合分析並解釋

---

\* 通訊作者：黃柏叡 (hbr2172@gmail.com)

教育制度。從此，比較教育學者們開始注意到貿然移植教育的弊病，且將焦點轉向形成教育制度的歷史文化等因素上探究。

比較教育研究在因素分析時期主要是重視影響教育制度的各種因素和動力。在此階段，比較教育的目的不僅在比較現有制度，亦在了解現有制度的各種背景因素，並探討最適宜於社會及經濟情況的改革。雖然此一時期的比較教育研究基本上仍是以教育的借鑑為主，但在方法上已擺脫了盲目借用。不過此一時期的比較教育研究固然具有可以綜觀教育與社會、文化等其他因素的關係及其互動全貌，但卻容易受研究者的主觀認知影響，且迷失於各種文化社會因素交錯而失焦（沈姍姍，2000）。Welch（2000）亦指出，早期比較教育學者嘗試描述形成國家教育傳統的動力和因素，但大多不質疑國家教育傳統的內涵，於是這些文化傳統常呈現出一種普遍性的傳統（universal tradition）；若更詳細檢視這些傳統，可以發現這些其實是「菁英」（elite）的傳統。而且此時期大多數比較研究較少關注「差異政治」（politics of difference），亦未能質疑以民族國家為分析單位的研究方式。

第二次世界大戰後，比較教育研究獲得了蓬勃的成長（Altbach, 1991）。由於受到社會科學實證主義影響，比較教育的研究方法自 20 世紀 60 年代開始遂傾向大量運用具經驗性和分析性的科學方法。然而表面看，這似乎擴大和豐富了比較教育的知識型內涵，卻使比較教育領域陷入一種在方法論和學科上的認同危機（Kazamias, 2001）。此外，由於比較教育研究使許多理念和制度在不同文化之間轉移時，未能針對不同制度與社會的歷史發展去理解，於是出現許多直接移植新的教育理念而未深入理解或拒絕的現象，因此比較教育學科落入了遺忘本身學科根源和目的之困境，導致比較教育領域本身的主題隨之被邊緣化（Watson, 1998, 2007）。再者，比較教育研究領域亦因全球化和跨文化的影響，以及新的教育議題和研究主題的出現而不斷被「再概念化」（reconceptualization）（Crossley & Jarvis, 2000）。例如，隨着社會日益多元化和複雜化，教育場域的議題亦從早期以國家為單位、以政策和制度面向為焦點，逐漸轉向關注長期以來被忽視或習以為常的他者（other），或是不同社會層面如性別、族群、階級、文化、後殖民等新興議題和面向。因此，比較教育研究所面臨的挑戰不僅在面對教育政策和措施於不同國家之間的差異和轉換，還在面對政策借鑑後不同文化轉變間的衝擊和調適。故此，比較教育亦在分析個人與機構於文化變遷中如何發展出新的「認同」（identity），以回應不同文化和社會經濟脈絡。這一轉變不是放棄或替代舊的價值觀和實踐方式，而是釐清不同身分認同間進行角色的調適，及其在比較教育研究中的可能課題（Robinson-Pant, Sayed, & Morris, 2010）。

實言之，「文化」長久以來即為比較教育研究傳統的重要概念。但進入社會科學時期後，比較教育研究受到社會科學實證主義影響，傾向大量運用具經驗性和分析性的科學方法。以往將文化視為影響教育制度的因素和動力之觀點，被批評為容易受到

研究者主觀認知影響，易迷失於各種因素交錯而失焦，以及對於文化的觀點較局限在普遍性和菁英文化等缺點。不過，比較教育研究中的文化概念在進入社會科學時期並非完全消失或被棄之不提，而是以不同於因素分析時期的概念運用於比較教育研究中。而且，自 20 世紀中期以後，文化概念是以不同方式和型態，隨着不同時期的理論發展與國際情勢而呈現。

本文即是針對比較教育領域運用「文化」概念進行研究的變遷和趨勢進行分析，採取社會地圖學（social cartography）方法，再現並繪製不同觀點下文化取向比較教育研究的理論立場及其相互關係。社會地圖學是一概念架構，有助於辨明價值和意識形態的變化，並揭露多重社會與文化中各種知識的位置及彼此的相互關係（Paulston, 1990, 1997）。本文希望藉由社會地圖學的視角，呈現出文化取向比較教育研究中「文化主義方法」、「文化人類學」和「全球文化」等觀點多元互動的位置及關係。

## 文化與比較教育

### 文化概念在比較教育研究中的重要性

在當代社會科學研究中，「文化」概念仍然是許多領域研究工作者關注的議題。不過，「文化」不再只是眾多值得探討的課題之一，而是成為許多社會科學研究者在進入研究工作前必須先檢視自己的一種研究觀點。亦即是說，社會科學研究方法論學者除了探討文化作為人們的整體生活方式和詮釋基礎，以了解文化對於各生活領域所產生的影響之外，還會探討研究者本身所具有的文化是否亦是一種習以為常或被視為理所當然的合法或客觀中立的知識（方永泉，2002）。

Welch（2000）指出，比較教育中許多理論的形成忽略了對理性與文化的質疑，無論是忽略對文化傳統或菁英文化的挑戰，或是只依循科學主義的指令進行研究。而比較教育中後現代理論的出現，雖然對於科學理性與文化菁英主義提出挑戰，但在其批判的背後所留下的卻是道德的真空狀態。面對此情況，比較教育理論應能重新正視和理解各種文化之間的相互關係。Stromquist（2005）認為，跨文化的比較教育研究在比較與國際教育領域中具有最重大的影響力。

Hoffman（1999）具體指出文化概念在比較教育研究中的重要地位，並呼籲比較教育研究應能重視文化相關研究的價值，將「文化」論述置於比較教育領域的核心。Hoffman 指出可以從三方面思考將文化概念作比較教育的核心理念，包括：重新思考差異、重新思考實踐、重新思考個人。然而，Hoffman 主要是從人類學的角度出發討論文化概念對於比較教育研究的應用和重要性，較少提及對於文化在不同時期或不同學科中的意義及其對於比較教育發展的討論。

另外，方永泉（2002）指出，文化研究在 20 世紀 80 年代晚期以來已成為學術界的新興學科。在近年有關文化的理論中，文化研究是一個不容忽視的新興勢力，特別是在強調多元、開放的後現代社會中，文化研究提供的一些具啟發性的論點當有助於比較教育研究者進一步深思。雖然文化研究本身並非結構嚴謹的學科，但它所提出的文化論述，毋寧更屬於觀念與態度上的啟迪，包括在文化的性質、研究方法、關注焦點和研究題材等方面，可使得比較教育研究的觸角伸向更廣大的領域。

## 文化類型與比較教育

「文化」常被認為是最複雜的幾個詞彙之一，同時亦被視為是「自然」的反義詞，而且常被視為是與具體、有形事物相反的抽象概念或理念層次（Eagleton, 2000, p. 1）。Williams（1985）對於文化的說明常是相關研究討論的起點，包括文化指涉：個人、群體或社會的知識、精神和美學綜合發展；人類各種知識領域、藝術活動及相關產物；一個民族、群體或社會的整體生活、活動、信仰和價值觀。

不過，Williams（1985, pp. 88–89）從不同研究途徑來區別文化被視為研究對象時的差異，他說：「在人類學和文化人類學中，文化指的是物質的產物；而在歷史和文化研究中，文化指的是象徵意義或象徵符號系統」。據此，Mason（2007）指出北美的人類學會試圖界定文化概念真實、適切和科學的內涵，這是一種規範性的用法。而對於這種觀點的不足之處，應可提倡當代社會學觀點的文化研究，亦即是必須同時涉及對「物質產物」的研究，以及對象徵符號系統的研究。在此觀點下，文化不僅是影響個人生活的實體，亦是人與社會環境相互影響的過程。在此過程中，人會塑造文化，且文化的傳統符號亦會因人的運用而創造出新的意義。

因此，Mason（2007, pp. 172–173）歸納出三種對文化的界定：第一種是人類學對於文化的定義，即「文化是一個民族、一個時代、一個群體或更廣泛意義的人類的特定生活方式，包括共同的價值觀和共同的意義」；第二種意義較強調符號層面的意義，即「群體共同從事實踐活動中所創造的意義的方式，文化是創造意義的實踐活動」，這種意義除了第一種所重視的文化內容，更重視文化的行動；第三種意義則認為文化是「一種論述，具有建構性、差異性和離散性的傾向」，此處的文化觀指的是由於在後現代與全球化情境中，一方面傳統民族文化身分的重要性被降低，民族文化身分只不過是被建構出的一種認同方式，另一方面全球化導致全球社會與「全球文化」的形成，導致傳統民族文化被破壞並形成新的混雜文化。

另外，Hoffman（1999）認為比較教育中的文化議題主要有五種：視文化為差異、變項、生產、反抗、多元文化主義等。不過，Hoffman 亦指出，近年有關文化概念的論辯已遠超出了定義問題，主要着重質疑文化概念對社會分析的實用性和可行性。Hoffman 認為可從三方面掌握關於文化概念的各種論辯：第一種論辯應考量文化概念

的運用是否會自然而然地對社會生活進行毫無根據的概括推論，使得與個人生活、多樣性、不一致性和變遷等社會實際脫節。對某些學者而言，文化在根本上是可疑的，因為它在社會分析中經常被具體化和本質化，從而成為一種擁有決定生命中生活方式和思維方式的影響力。第二種論辯涉及差異的建構及其與權力議題的關係。對於一些批評家來說，文化概念的援引被認為會誇大研究者與受研究者之間的差異，從而將等級制（*hierarchy*）和權力不平等引入研究者與「他者」的關係中，這種關係無可避免地將他者置於從屬位置。第三種論辯涉及與本土（*indigenous*）文化的建構和真實性（*authenticity*）有關的議題。近年在世界許多地方，傳統和文化遺產相關論述變得日益重要，這可以振興和重塑本土文化以抵抗不受歡迎外國文化的影響和入侵。這方面辯論的重點在於，研究者是否應該揭露本土文化的本質主義，或是應該尊重本土文化產生文化傳統的主體權力，並尊重其投入文化真實性論述的政治目的（Hoffman, 1999）。

上述 Mason (2007) 的文化界定與 Hoffman (1999) 的文化論辯，事實上與 20 世紀下半葉文化概念在比較教育領域中的轉變和趨勢息息相關。下一節將進一步討論不同文化概念和取向在比較教育領域中的轉變。

## 文化取向在比較教育中的轉變

### 傳統文化觀在比較教育中的發展與局限

文化概念長久以來即是比較教育的重要概念。19 世紀時英國文學先驅 M. Arnold 被 Hans (1949, p. 2) 稱為比較教育的拓荒者，而 Bereday (1964, p. 7) 亦視他為「文化借用時期」的代表。Arnold 提倡文化應是一切最優秀的思想，這些思想有凝聚人心的力量。Arnold 提倡的文化是在批判當時英國逐漸興盛的自由至上與無政府主義，他希望藉由凝聚國民健全心智，使社會走向更高的理想境界。在比較教育方面，Arnold 認為它的目的不僅在於改良本國教育，亦在培養寬廣的國際視野，促進文化的體現。而在方法論層次，Arnold 雖然未提出體系完備的研究方法論架構，但他主張應重視實地考察的經驗、注意不同性質者不可強作類比，應以客觀態度處理比較教育資料，並必須分辨同樣語詞在不同社會文化會有不同意義等見解，揭示從文化角度提出對比較教育方法的建議，這些主張對當代比較教育研究仍具參考價值（楊深坑，1998）。

Arnold 曾任英國皇家督學，他曾建議參酌審查歐陸的教育制度，從中找尋可解決英國本身教育問題的方法，但前提是必須考慮該國的背景和文化脈絡。Kazamias (2009) 稱 Arnold 的這種觀點為一種「準歷史、自由人文主義與文化」的比較方法，這種方法觀點亦是 20 世紀初比較教育學者的先驅。Kazamias 稱這些 20 世紀初的比較教育學者為比較教育的「歷史—哲學與自由人文主義」（*historical-philosophical and*

liberal humanist) 觀點。這觀點指的是將比較教育視為一種人文科學，同時亦是一種解釋／詮釋的知識型 (explanatory/interpretive episteme)，認為比較教育就是辨認各種形成教育制度的社會、政治、經濟與文化等因素 (Kazamias, 2009)。

比較教育進入因素分析時期，除了 Sadler (1900) 強調影響教育制度的社會文化背景因素外，隨後 Kandel (1959, p. 273) 對於 Sadler 的名言「校外的事情比校內的事情更重要」深有同感，強調「決定國家教育制度特性的政治、社會與文化影響力或動力」的存在。Kandel 致力於分析各種影響教育的因素，認為對於研究教育制度，除了描述之外，更應深入分析決定該制度特徵的因素或動力；同時對於各種教育制度解決教育問題的差異比較，可以令我們認識各種影響動力，包括各種看得到或看不到的、物質上或精神上的、經濟上或文化上的動力。

Hans (1964) 進一步指出影響教育發展的因素可分為自然因素、宗教因素和世俗因素三大類：自然因素包括種族、語言及環境等因素；宗教因素包括天主教、英國國教及清教等傳統；世俗因素則有人文主義、社會主義及民族主義等方面。在方法上，Hans 強調比較教育惟有運用歷史研究才能將這些因素浮現出來，並指出它們在各國文化生活中的潛力。

Mallinson (1957) 綜合了 Kandel (1959) 與 Hans (1964) 等學者的論點，進一步賦予「民族性」為核心概念進行比較教育研究。Mallinson 的研究方法特別重視民族傳統，他認為民族性是一種「集體共有的心理素質」，是某國人民共同的傳統與文化，決定了一個國家整體社會行為之文化連續性的驅力，亦決定了教育的組織、政策與機制的型態。

與此同時，美國學者 Moehlman (1957) 的比較教育研究亦是以文化方法 (cultural method) 和建立理論模式著稱。他以文化中「涵化」(acculturation) 的概念解釋某國教育制度在特定時空情境中的形成過程並進行差異比較。他將「國家型態」(national style) 解釋為某一文明針對某議題而表現出的行為模式，而「涵化」則是文化接觸與文明發展的過程。Jones (1973, pp. 74-79) 認為，Moehlman 的研究是將國家型態視為文化內部的保守力量，而涵化則是外部的革新或修正力量。Moehlman 的比較方法可視為因素分析時期力求嚴密與科學比較方法的代表之一，試圖突破 Kandel (1959)、Hans (1964) 和 Mallinson (1957) 等分類的方式。不過，這種把文化分類的方式是將文化視為一種整體性的再現，但這種方式只是一種描述和列舉，而且對於文化的觀念主要是從歐美文化的角度出發。

## 當代比較教育文化取向研究的轉變

20 世紀下半葉，比較教育在認識論和方法論上，除了以實證主義和經驗主義的研究典範之外，亦出現許多新的研究典範，例如：結構功能論、衝突論取向的研究

典範、女性主義典範、後現代主義等論述，豐富了比較教育領域。在方法論上，包括俗民誌方法和參與觀察等方法亦變得愈來愈重要（Altbach, 1991; Masemann & Welch, 1997）。不過，文化概念在進入社會科學時期後並非完全消失，而是以不同方式和型態隨着不同時期的理論發展和國際情勢而呈現。

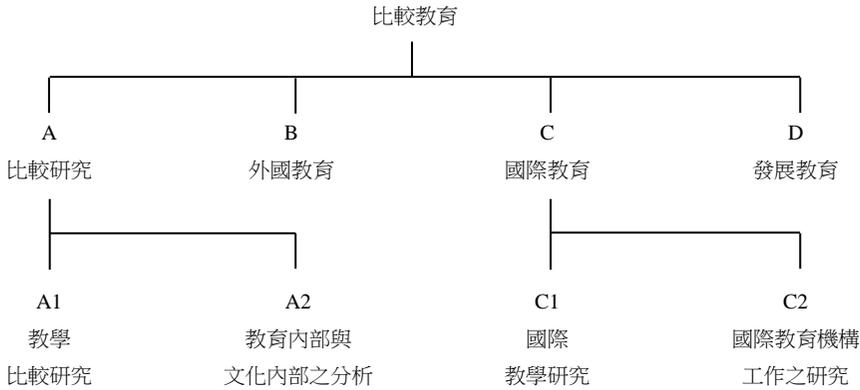
### 文化主義方法觀點的比較教育研究

首先，W. D. Halls 在 20 世紀 70 年代提出進行比較教育研究的「文化主義方法」（culturalist approach）。Halls（1973）指出，比較教育出現了日益嚴重的認同危機，比較教育學者被排出在教育改革之外。比較教育學者在對教育實踐的影響中愈來愈不如心理學者和社會學者。於是，許多比較教育學者遂轉向研究當代外國教育或不同的學科領域。而 Halls 所提出的比較教育「文化主義方法」，目的即在於解決比較教育的方法論危機。他解釋，比較教育研究的文化主義方法不僅有理論上的價值，亦具備實踐應用上的價值。

Halls（1973）所提出的文化主義方法，主張文化是一種世代相傳的思想和價值觀，它有靜態和動態的一面，是人們在集體生活中所習得、表明的活動信念的模式。文化除了按照其特定社會中的自我表現來調整教育現象，亦是教育機構必須提供的內容。Halls 運用文化主義方法提出以教育和文化兩個參數為指標，而二者可再細分出各項指標。「教育」的指標包括：目標、結構、課程和教學方法等；而「文化」的指標則包括：宗教態度、哲學態度、政治態度、社經態度和對制式的態度等。Halls 又運用此文化主義方法進行文化內部、教育內部和比較教學法（comparative pedagogy）的分析，同時運用於各國學校教育的比較和各國教學法的比較。實際的研究包括：工業社會教育計畫、歐洲學術資優教育、以目標和內容分析為學校課程評鑑基礎、英格蘭的文化理念與菁英主義教育、歐洲教育制度、教育區域主義的個案研究、歐洲高中教育改革與反省等（Halls, 1964, 1966, 1969, 1971, 1974, 1983a, 1994）。

Halls 亦依據文化主義方法觀點，建構比較教育的學術造型。在早期，有「探討比較教育」（Halls, 1967）一文，文中列舉幾種教育的比較方法，並指出比較教育家可以聲稱擁有合法的研究領域，但尚未獲得認同，且該領域邊界不精確，仍完全缺乏細節。1977 年提出自 1964 至 1977 年比較教育領域的回顧（Halls, 1977），指出比較教育領域應減少教條主義與限制，以建立該領域的學術獨立性。20 世紀 80 年代，更從方法論的角度評論英國的教育研究領域如同「百慕達三角洲」（Bermuda Triangle），既神秘又易被人遺忘（Halls, 1983b）。1990 年，Trends and issues in comparative education 一文提出比較教育領域的架構與分類方式，包括比較研究、外國教育、國際教育和發展教育，其分類方式至今仍影響比較教育研究的學術分工與發展（Halls, 1990）。

圖一：Halls 比較教育領域分類架構



資料來源：參考 Halls (1990)。

Halls 對於比較教育分類架構與實際研究的基礎，即源於文化主義方法觀點的理念。Robinson (1973) 評論 Halls 的文化主義方法時指出，Halls 以教育制度的文化決定因素關注教育的發展與改善，這種方法傾向於訴諸比較教育早期傳統的觀點，雖然有試圖改善傳統觀點的系統、分類和分析，不過對於堅持文化對教育發展具關鍵影響的看法，似乎過於強調文化的重要性，並且不像社會科學量化研究取向重視將社會脈絡與個人行為進行操作變項分析。

事實上，Halls 的文化主義方法是源於 P. Bourdieu 和 J. C. Passeron 的社會學理論 (Halls, 1973, pp. 124–125)。根據此社會學理論，Halls 試圖建構比較教育研究邁向社會科學的途徑。而 Halls 在其學術生涯晚期亦致力於法國社會學者 Durkheim 著作的研究與英譯，並將對於社會學的研究運用於比較教育的個案研究和理論建構。

### 文化人類學觀點的比較教育研究

20 世紀 70 至 80 年代，一些比較教育學者開始運用人類學觀點和俗民誌觀點中的文化概念於比較教育研究當中。V. Masemann、R. Heyman 和 H. Ross 等人從「文化人類學」(cultural anthropology) 的觀點提出比較教育研究的立場。Masemann 在 70 年代末提出了比較教育的「人類學方法」(anthropological approaches)，並於 80 年代進一步提出比較教育的「批判俗民誌」(critical ethnography)。

Masemann (1976) 試圖從跨學科的人類社會學觀點，發展以俗民誌方法來研究教育問題，隨後發展出「批判俗民誌」在比較教育研究中的應用。批判俗民誌指的是運用人類學 (anthropological)、質性 (qualitative)、參與者觀察 (participant-observer) 等方法的研究，其理論基礎來自批判社會學和哲學的理論體系。

根據 Masemann (1976, 1982) 的說法，比較教育的「人類學方法」是探討「教育與社會化的跨文化研究」，是討論將學校視為特定文化社會脈絡下的機構所進行的比較研究，同時檢視以學校俗民誌為未來跨文化研究與單一社會文化研究的可能性。「批判俗民誌」則是綜合運用人類學、質性、參與者觀察等方法，一方面針對長久以來受到社會科學主／客觀模糊的影響，重新界定比較教育研究的方法論，另一方面則在發展可運用於不同層次分析教育和社會化在不同文化脈絡中的研究主題。

俗民誌取向的研究在關注日常事務時，強調「局內人」(insider) 對建構日常生活與文化的價值。這種研究取向認為，只有藉由對人們日常生活中的術語和概念進行比較研究，才得以開始質疑大部分比較研究中許多習以為常的用詞和概念。對於日常教育和學校過程的微觀研究，亦愈來愈連結至更大的社會結構和力量，例如社會階層化、不平等和政治經濟等層面。因此，比較教育在 80 年代的研究趨勢中，許多比較教育學者視人類學觀點為獲取和理解教育問題中的文化面向，以及在分析教育時用以洞察偏見的概念或分類架構 (Heyman, 1979; Ross, To, Cave, & Bair, 1992)。

### 全球文化觀點的比較教育研究

20 世紀末，受到全球化進程影響，傳統民族文化的認同不再根深蒂固；相反，文化混合認同 (cultural hybrid identities) 的特性日益增加。不過，若只談論全球化的社會文化背景而不顧某些民族文化的背景，將會忽略某些地區性或特殊性地方認同在抗拒全球化過程中被強化的層面，同時亦會放棄探討文化對於教育具有生產性洞察 (productive insights) 的實際情況 (Mason, 2007)。Burawoy et al. (2000) 亦認為人類學研究的視野必須擴大至全球的範圍，才能理解當今各種社會環境。

故此，M. Crossley、G. Vulliamy、P. Broadfoot、L. Tikly 等學者從「全球文化」(global culture) 的角度討論比較教育領域。20 世紀末，隨着全球化趨勢與各國疆界逐漸模糊，比較與國際研究在教育中的潛在重要性大大提高，但比較與國際教育研究人員必須強化對跨文化的理解和敏感度 (Crossley & Broadfoot, 1992)。教育研究人員在參與國際工作和諮詢時，常常必須面對各種教育活動背後隱藏着的各種根深蒂固的文化傳統和制度。

因此，Crossley & Vulliamy (1984) 提出將個案研究方法 (case-study research methods) 運用於比較教育研究中，而 Crossley & Tikly (2004) 則從後殖民主義的觀點批判地檢視比較與國際研究。Crossley (2000, 2008) 指出，在日益全球化的時代，地緣政治變化對國際關係產生巨大影響，資訊和通信技術的快速進步與相對便捷的國際旅行，再加上社會科學的典範挑戰和發展，種種特徵和動力促使比較與國際教育領域在 21 世紀初復甦。比較研究和國際研究的復甦與學術研究活動，可以對該領域理論和方法論的發展，以及對世界範圍內教育政策和實踐的改善有很大貢獻。於是

Crossley (2000) 提出「橋接不同文化與傳統」(bridging cultures and traditions)，以促進比較教育與國際教育研究的發展。

Dale (2000) 指出，全球化對於比較教育隱含着一種威脅：傳統教育制度是被個別民族國家所設立，並具有本身差異性的基礎，但隨着全球化過程，國家傳統假定主權正逐漸喪失，而世界各地的教育制度正逐漸同質化。於是，教育制度和課程類別等將逐漸成為全球文化的產物。在比較教育研究方面，對於全球化的認識將有助於比較教育研究的相關評估。

另外，Meyer & Ramirez (2000) 發現，教育制度標準化是現代化社會發展和進步的結果，亦是達成跨國間合法正當目標的有效工具；在當前全球化局勢下，為了解釋國家教育的發展，必須超越國家傳統和民族國家本位主義，才能視教育制度的全球化為一重要研究主題。由於教育模式標準化的擴散及其所產生的同質化結果，對於教育課程、教育年限、教學方法等基礎教育結構產生重大影響，因此高度全球化有助於理想化現代大眾教育模式的發展。

由此觀之，文化概念自 20 世紀下半葉以降的發展已擺脫傳統視文化為靜態、固定的整體觀點，轉而採取各種社會科學理論和方法探討文化的理念，主要可分為從 70 年代的文化主義方法、80 年代以文化人類學為基礎的批判俗民誌，以及 90 年代至 21 世紀初的全球文化觀點。文化主義方法源自社會學的理論，文化人類學的理論基礎包括社會學、人類學、詮釋學和批判方法等取向，而全球文化則依據後現代主義和後殖民主義。

## 當代文化取向在比較教育研究的意義

根據前一節分析，從文化主義方法經過以文化人類學為基礎的批判俗民誌到全球文化觀點，可以發現比較教育研究中「文化」概念自 20 世紀下半葉以降的發展已擺脫傳統視文化為靜態、固定的整體觀點，轉而採取各種社會科學理論和方法探討文化的理念。

### 「文化主義方法」觀點對於比較教育領域進入社會科學時期後的學術分工有重要影響

針對「文化主義方法」，Halls (1973) 說明這方法主要是針對工業社會的教育制度進行比較研究，包括對文化內部的分析、對教育內部的分析和比較教學法。對於國際教育的應用方面，則運用於各國學校教育的比較和各國教學論的比較。

Halls 不僅運用文化主義方法研究英國、法國、比利時等國家與歐洲教育制度和考試制度 (Halls, 1964, 1966, 1969, 1970, 1971, 1974, 1978, 1983a, 1994)，亦運用這觀點分析比較教育領域的發展和學術造型 (Halls, 1967, 1977, 1983b)。Halls (1990) 提出比較教育領域中的架構和分類方式，包括比較研究、外國教育、國際教育、發展教育等；這分類架構對於比較教育研究的學術分工與發展確實有重要影響。因此了解文化主義方法的理論立場和研究實務，可釐清 20 世紀 70 年代和 80 年代早期比較教育領域以文化概念對於比較研究的理念及應用。

然而，對於「文化主義」的界定似乎存在不同立場。Stolcke (1995) 認為，文化主義是將文化視為一明確、界線分明、不可共量性的實體，它可運用權力於個人和群體。在此文化中，個人會因為於各種群體的社會角色或成員身分而獲賦予認同，個人的「自我」(self) 亦是由文化決定。文化主義者視多樣性和文化間互動的前提在於必須跨越文化疆界或種族認同的藩籬。另一方面，文化主義亦被認為具有「社會主義的人文主義」(socialist humanism) 立場，此立場既質疑馬克思主義中的經濟決定論，亦批判文化菁英主義，採取如同文化研究領域中對於社會情境中的創造力行動主體和文化生產的觀點，探討意識型態、權力關係和族群等議題 (方永泉, 2002, 頁 93)。

文化主義方法對於文化的立場似乎擺盪於實體觀與行動主體觀之間。Halls 所主張的文化主義方法，視文化是一種世代相傳的思想和價值觀，它既有靜態和動態的一面，是人們在集體生活中所習得、表明的活動信念的模式。亦即是說，文化除了按照其特定社會中的自我表現來調整教育現象，亦是教育機構必須提供的內容。

### 「文化人類學」觀點對於比較教育典範轉移扮演重要角色

對於以「文化人類學」為基礎的批判俗民誌而言，俗民誌原是文化人類學運用田野研究方式對特定文化及社會蒐集、記錄資料，並予以報導、評價和解釋的長期直接觀察研究方法，目的在了解社會過程的內容及形式。因典範轉移和質性研究的興起，它結合了批判理論的色彩，以揭露文化潛在意識型態與主流社會階級利益為焦點，加強對理論、研究者與研究方法的自我省思，形成了以「抗拒馴服」(resisting domestication) 為精神的批判俗民誌 (甄曉蘭, 2000; G. L. Anderson, 1989; Thomas, 1993)。

不過，Mason (2007, pp. 172-173) 區別了晚近社會科學對於文化界定的兩種概念。第一種是從人類學角度界定文化，「文化是……包括對群體成員的共同行為、觀點、物品、價值觀和意義」；這種對文化的界定方式是屬於北美人類學觀點的規範界定，但這種做法是將文化視為一種具體的物質或符號，並且常失之武斷。第二種是從文化研究角度界定，「文化不僅是諸如物質產品或生活方式的固定形態，更強調

文化的符號層面以及以符號為溝通系統的動態過程」；此處的文化概念更關注於創造意義的實踐活動和方式。

Masemann (1982) 說明批判俗民誌的理論基礎有社會學、人類學、詮釋學和批判方法等取向，她對於文化理念的界定不僅運用於實際的比較教育研究中 (Masemann, 1974, 1978, 1979a, 1979b, 1980, 1982)，亦影響她對於比較教育任務和研究旨趣的觀點 (Masemann, 1990, 2003, 2008; Masemann, Bray, & Manzon, 2007)。Masemann (1990, p. 465) 說明，「我們對於比較教育的雙重任務：學術或理論旨趣 (scholarly or theoretical interest) 與實務或實用旨趣 (practical or pragmatic interest)，這樣的區分方式可能是錯的，這樣的認知方式或認識論是受到文化上的影響」，而且「隨著比較教育的發展，其研究旨趣似乎愈來愈遠離世界各地教師在教室實踐中的現實情況」。其他相關研究包括 Planel (1997)、Anderson-Levitt (1996) 和 Alexander (1999, 2001) 等，其中 Alexander 採取人類學田野紀錄、非參與觀察、訪談和影音描述分析等方法，針對英、法、印、俄、美等五國的課堂活動進行研究。這些研究不僅挑戰長期以來國家經濟和教育的線性關係假設、以量化數據來建構通則的實證主義觀點，同時亦反映出課堂教學的微觀層面及其所鑲嵌的文化特質。

亦即是說，傳統俗民誌研究結合第一手經驗和非自身對社會生活的知覺，與比較教育當中研究者必須與受研究者互動的認識論，以及認為研究是價值負載與相對主觀的活動觀點類同，再加上批判觀點，它對於比較教育研究的意義至少有三方面：首先，比較教育的批判俗民誌是針對研究歷程進行批判反省；其次，是對於脈絡與權力結構的動態理解；第三，是落實與擴展批判性實踐 (praxis)，並透過政治行動轉化為社會改革。因此，批判俗民誌事實上更適合用於比較教育研究，不僅能以其質化取向的實地研究補強比較教育研究長期以來偏重文獻分析和量化取向的局限，更可兼顧微觀與宏觀取向、量化與質化方法 (洪雯柔, 2009)。

由此可知，以文化人類學為基礎的批判俗民誌在 20 世紀 80 年代以降的比較教育發展中，實際上扮演著典範轉移的重要角色。批判俗民誌是為了新時代教育概念所產生的新研究取向，試圖在結構功能論和衝突論的教育概念中找出第三條路，主要目的不只是描述各國教育實況，更在於透視教育實況背後形塑各種社會不平等的原因。對於比較教育中的批判俗民誌而言，比較的目的不只在於理解，更具有改善社會的理想。

### 「全球文化」觀點在世紀之交試圖重建 比較教育領域學術認同與研究疆界

對於「全球文化」觀點的比較教育而言，隨着全球化與地緣政治的變遷，比較教育研究必須面臨不同國家之間教育政策的差異與轉換，以及政策借鑑後不同文化

轉變間的衝擊與調適，使得比較教育必須分析個人與機構於文化變遷中如何發展出新的「認同」（identity），以回應不同文化和社會經濟脈絡。但隨着現代化的出現和全球化進程的結果，傳統以民族文化建構的身分或認同，其重要性已逐漸降低，被認為是僅為建構個體身分的眾多文化論述之一，就如同 B. Anderson (1991) 所謂的「想像的共同體」（imagined community）一般。要掌握民族國家的社會和教育制度，不僅需要了解該文化的形成過程，還要掌握該文化在建構個體身分認同及其參與程度的再現與實踐。若加上全球化的過程，將會使前述歷程更加複雜。亦即是說，全球化將會使文化認同原有的歷史敘事和共同符號置於更廣泛的普遍主義與疆界模糊的文化形式中，從而增加文化的差異性和離散性（Mason, 2007）。

全球化帶給比較教育研究的挑戰或改變，不僅是分析單位的改變，更提供了比較教育研究在方法和觀點上的新思維。以往比較教育多半偏向靜態的、外在的教育制度比較，但當今世界琳琅滿目的觀點更可使比較教育研究挖掘深層、動態的教育活動與教育關係的真實意義。此外，全球化所帶來「文化」意義上的轉變，主要來自不同區域間連結的強化與複雜，這方面亦必須回歸到主體對於地區性或本土性體驗的轉變上來體現。亦即，比較教育的「全球文化」觀點不僅論及比較教育中各研究領域（諸如：國際教育、發展教育等）的現況和趨勢，還運用此觀點解釋當前國際與各國教育政策的議題以進行實務的比較研究（方永泉，2002，頁 232-233）。

不過，文化取向比較教育研究的全球文化觀點必須面臨的議題是：比較教育研究能否在面對各種教育活動背後隱藏着各種根深蒂固的文化傳統和制度時，仍保持對跨文化的理解與敏感度？或是在迎接新的全球文化到來時，必須以犧牲部分民族文化為代價？Crossley 曾指出，在全球化背景下，當代世界各地正在擴大對於比較和國際教育研究旨趣的潛力和進程（process），這樣的研究和學術活動顯然已超越了國家與文化疆界。由於對全球趨勢、國際轉移困境、文化脈絡差異等概念的關注是比較教育領域的傳統和核心，故此必須面臨全球化發展以及將差異置於優先地位之間的張力與挑戰（Crossley & Watson, 2003, pp. 1-2）。因此，有必要重新關注全世界對改善跨文化對話和理解的需要，Crossley 運用此全球文化觀點再次申論比較教育的研究領域和研究主題（Crossley, 1999, 2000, 2005; Crossley & Broadfoot, 1992; Tikly & Crossley, 2001），早期主張運用個案研究法進行比較教育研究，亦曾經從後殖民主義的角度解釋當前國際與各國教育政策的議題；在實務研究上則主張國際合作，以強調「小國」的研究能力（Barrett, Crossley, & Dachi, 2011; Crossley, 2008, 2011; Crossley & Tikly, 2004; Crossley & Vulliamy, 1984）。

亦即，在「全球文化」觀點的相關研究中，不乏對於比較與國際教育發展有全面和深入的關照，所討論的議題亦兼顧不同國家的文化脈絡，然而在實際研究議題上所探討的主題似乎與理念仍有落差。亦即是說，將研究焦點從傳統歐美先進國家轉移至

非洲或東南亞「小國」似乎是受到全球文化觀點影響，希望能促進不同文化之間的交流和理解，但以促進小國教育與研究能力的主張似乎又會落入「中心—邊陲」、「全球—地方」、「主流—他者」二元對立與辯證的困境。

綜言之，前述不同觀點的文化取向比較教育研究，在不同年代形成各自的論述，同時面臨不同年代的困境。這些文化取向觀點的比較教育研究在不同年代採取當代的理論基礎，形成研究實務，亦架構出不同年代的比較教育理論立場與社群空間。從文化取向比較教育研究中「文化主義方法」、「文化人類學」和「全球文化」等觀點可知，這些以文化為主軸的比較教育論述，雖然各自是在不同時代形成的理念，但它們的文化理念卻是有所傳承與連續，而且在不同時期的文化理念所建構的比較教育研究亦各自建構理論基礎與研究實務。這些觀點除了各自對「文化」立場有所不同之外，都對比較教育理論與研究建構的內涵在該領域中扮演舉足輕重的角色。

## 結語

「文化」長久以來即為比較教育研究傳統的重要概念。19世紀時比較教育先驅的文化觀開啟了該領域的視野，亦影響了20世紀初因素分析時期的思考脈絡。20世紀中期進入社會科學時期之後，比較教育研究受實證主義影響，批評文化概念易受研究者主觀認知影響，其局限在普遍性與菁英文化等缺點。但自20世紀70年代開始，比較教育中的文化概念則以不同方式和型態，隨着不同時期的理論發展與國際情勢而呈現。自此，各種文化取向研究途徑被運用於比較教育領域中，在70年代有文化主義方法主導比較教育領域的學術架構內涵，80年代有以文化人類學觀點倡議本領域的典範轉移，至90年代與21世紀初則以全球文化觀點試圖重建學術認同和研究疆界。

整體而言，隨着時間的發展，各種文化取向的研究途徑被運用於比較教育領域中，並隨着不同時期的理論發展與國際情勢而呈現不同文化取向的比較教育理論研究，而「文化主義方法」、「文化人類學」和「全球文化」等觀點都各自建構其對於比較教育的想像和認同方式，同時各自形成不同的社群典範、知識空間和探究論述風格。藉由本文的分析，可釐清不同文化取向的比較教育研究內涵及其在當代比較教育研究領域中的角色和地位，同時亦提供有關文化取向比較教育研究的觀點，以作未來比較教育研究的起點。

## 鳴謝

本文是科技部專題研究計畫（MOST 108-2410-H-143-004 -）的部分研究成果；作者並感謝本文審查委員指正和編委會的辛勞。

## 參考資料

- 方永泉（2002）。《當代思潮與比較教育研究》。台北，台灣：師大書苑。
- 沈姍姍（2000）。《國際比較教育學》。台北，台灣：正中。
- 洪雯柔（2009）。《批判俗民誌：比較教育方法論》。台北，台灣：五南。
- 楊深坑（1998）。〈安諾德的比較教育理論與方法〉。《比較教育》，第45期，頁28–37。
- 甄曉蘭（2000）。〈批判俗民誌及其在教育研究上的應用〉。載中正大學教育研究所（編），《質的研究方法》（頁369–393）。高雄，台灣：復文。
- Alexander, R. (1999). Culture in pedagogy, pedagogy across cultures. In R. Alexander, P. Broadfoot, & D. Phillips (Eds.), *Learning from comparing: New directions in comparative educational research* (Vol. 1, pp. 149–180). Oxford, England: Symposium Books.
- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford, England: Blackwell.
- Altbach, P. G. (1991). Trends in comparative education. *Comparative Education Review*, 35(3), 491–507. doi: 10.1086/447049
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, England: Verso.
- Anderson, G. L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249–270. doi: 10.3102/00346543059003249
- Anderson-Levitt, K. M. (1996). Behind schedule: Batch-produced children in French and U.S. classrooms. In B. A. Levinson, D. E. Foley, & D. C. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 57–78). Albany, NY: State University of New York Press.
- Barrett, A. M., Crossley, M., & Dachi, H. A. (2011). International collaboration and research capacity building: Learning from the EdQual experience. *Comparative Education*, 47(1), 25–43. doi: 10.1080/03050068.2011.541674
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Burawoy, M., Blum, J. A., George, S., Gille, Z., Gowan, T., Haney, L., ... Thayer, M. (2000). *Global ethnography: Forces, connections, and imaginations in a postmodern world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Crossley, M. (1999). Reconceptualising comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 29(3), 249–267. doi: 10.1080/0305792990290305
- Crossley, M. (2000). Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. *Comparative Education*, 36(3), 319–332. doi: 10.1080/713656615

- Crossley, M. (2005). Culture, context and difference in comparative education. *Comparative Education*, 41(3), 243–245. doi: 10.1080/03050060500211583
- Crossley, M. (2008). The advancement of educational research in small states. *Comparative Education*, 44(2), 247–254. doi: 10.1080/03050060802041316
- Crossley, M. (2011). Strengthening educational research capacity in small states. In M. Martin & M. Bray (Eds.), *Tertiary education in small states: Planning in the context of globalization* (pp. 101–118). Paris, France: UNESCO.
- Crossley, M., & Broadfoot, P. (1992). Comparative and international research in education: Scope, problems and potential. *British Educational Research Journal*, 18(2), 99–112. doi: 10.1080/0141192920180201
- Crossley, M., & Jarvis, P. (2000). Introduction: Continuity, challenge and change in comparative and international education. *Comparative Education*, 36(3), 261–265. doi: 10.1080/713656614
- Crossley, M., & Tikly, L. (2004). Postcolonial perspectives and comparative and international research in education: A critical introduction. *Comparative Education*, 40(2), 147–156. doi: 10.1080/0305006042000231329
- Crossley, M., & Vulliamy, G. (1984). Case-study research methods and comparative education. *Comparative Education*, 20(2), 193–207. doi: 10.1080/0305006840200202
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. London, England: RoutledgeFalmer.
- Dale, R. (2000). Globalization: A new world for comparative education? In J. Schriever (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 87–109). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Eagleton, T. (2000). *The idea of culture*. Oxford, England: Blackwell.
- Halls, W. D. (1964). Educational planning in an industrial society: The French experience. *Comparative Education*, 1(1), 19–28. doi: 10.1080/0305006640010103
- Halls, W. D. (1966). The education of the academically gifted in Europe: Some comparisons. *Comparative Education Review*, 10(3), 426–432. doi: 10.1086/445233
- Halls, W. D. (1967). Comparative education: Explorations. *Comparative Education*, 3(3), 189–193. doi: 10.1080/0305006670030305
- Halls, W. D. (1969). Analysis of aims and content as a basis for assessment of school courses. *Comparative Education*, 5(3), 213–220. doi: 10.1080/0305006690050302
- Halls, W. D. (1970). Elites and the content of education. *Paedagogica Europaea*, 6, 197–205.
- Halls, W. D. (1971). Cultural ideals and elitist education in England. *Comparative Education Review*, 15(3), 317–329. doi: 10.1086/445542
- Halls, W. D. (1973). Culture and education: The culturalist approach to comparative studies. In R. Edwards, B. Holmes, & J. Van de Graaff (Eds.), *Relevant methods in comparative education* (pp. 119–135). Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.

- Halls, W. D. (1974). Towards a European education system? *Comparative Education*, 10(3), 211–219. doi: 10.1080/0305006740100306
- Halls, W. D. (1977). Comparative studies in education, 1964–1977: A personal view. *Comparative Education*, 13(2), 81–86. doi: 10.1080/0305006770130103
- Halls, W. D. (1978). Young people in Vichy France and forced labour in Germany. *Oxford Review of Education*, 4(3), 295–314. doi: 10.1080/0305498780040308
- Halls, W. D. (1983a). Belgium: A case study in educational regionalism. *Comparative Education*, 19(2), 169–177. doi: 10.1080/0305006830190205
- Halls, W. D. (1983b). Educational research and the “Bermuda Triangle”. *Oxford Review of Education*, 9(1), 59–62. doi: 10.1080/0305498830090107
- Halls, W. D. (1990). Trends and issues in comparative education. In W. D. Halls (Ed.), *Comparative education: Contemporary issues and trends* (pp. 21–65). London, England: Jessica Kingsley.
- Halls, W. D. (1994). 16–19: Some reflections on Europe and the reforms. *Comparative Education*, 30(1), 25–29. doi: 10.1080/0305006940300104
- Hans, N. (1949). *Comparative education: A study of educational factors and traditions*. London, England: Routledge and Kegan Paul.
- Heyman, R. (1979). Comparative education from an ethnomethodological perspective. *Comparative Education*, 15(3), 241–249. doi: 10.1080/0305006790150302
- Hoffman, D. M. (1999). Culture and comparative education: Toward decentering and recentering the discourse. *Comparative Education Review*, 43(4), 464–488. doi: 10.1086/447580
- Jones, P. E. (1973). *Comparative education: Purpose and methods*. Queensland, Australia: University of Queensland Press.
- Kandel, I. L. (1959). The methodology of comparative education. *International Review of Education*, 5(3), 270–280. doi: 10.1007/BF01416895
- Kazamias, A. M. (2001). Re-inventing the historical in comparative education: Reflections on a protean episteme by a contemporary player. *Comparative Education*, 37(4), 439–449. doi: 10.1080/03050060120091247
- Kazamias, A. M. (2009). Forgotten men, forgotten themes: The historical-philosophical-cultural and liberal humanist motif in comparative education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 37–58). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Mallinson, V. (1957). *Education and national character: An introduction to the study of comparative education*. London, England: Heinemann.
- Masemann, V. (1974). The “hidden curriculum” of a West African girls’ boarding school. *Canadian Journal of African Studies*, 8(3), 479–494. doi: 10.2307/483708
- Masemann, V. (1976). Anthropological approaches to comparative education. *Comparative Education Review*, 20(3), 368–380. doi: 10.1086/445907

- Masemann, V. (1978). Multicultural programs in Toronto schools. *Interchange*, 9(1), 29–44. doi: 10.1007/BF01807735
- Masemann, V. (1979a). Bilingual education in the United States: For transition or maintenance? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 9(2), 171–178. doi: 10.1080/0305792790090206
- Masemann, V. (1979b). Ethnography of the bilingual classroom. *International Review of Education*, 24(3), 295–307. doi: 10.1007/BF00598046
- Masemann, V. (1980). Children's rights in cross-cultural perspective. *Interchange*, 10(3), 53–65. doi: 10.1007/BF01807746
- Masemann, V. (1982). Critical ethnography in the study of comparative education. *Comparative Education Review*, 26(1), 1–15. doi: 10.1086/446259
- Masemann, V. (1990). Ways of knowing: Implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 34(4), 465–473. doi: 10.1086/446974
- Masemann, V. (2003). Culture and education. In R. F. Arnone & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (2nd ed., pp. 115–132). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Masemann, V. (2008). Education in a time of terror: An address given at Kent State University. *Comparative Education*, 44(3), 279–289. doi: 10.1080/03050060802264793
- Masemann, V., Bray, M., & Manzon, M. (Eds.). (2007). *Common interests, uncommon goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members*. Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong; Springer.
- Masemann, V., & Welch, A. (Eds.). (1997). *Tradition, modernity and post-modernity in comparative education*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Mason, M. (2007). Comparing cultures. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (pp. 165–196). Hong Kong, China: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong; Springer.
- Meyer, J. W., & Ramirez, F. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111–132). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Moehlman, A. H. (1957). Education in various cultures. In A. H. Moehlman & J. S. Roucek (Eds.), *Comparative education* (pp. 1–35). New York, NY: Dryden Press.
- Paulston, R. G. (1990). From paradigm wars to disputatious community. *Comparative Education Review*, 34(3), 395–400. doi: 10.1086/446956
- Paulston, R. G. (1997). Mapping visual culture in comparative education discourse. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 27(2), 117–152. doi: 10.1080/0305792970270202

- Panel, C. (1997). National cultural values and their role in learning: A comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France. *Comparative Education*, 33(3), 349–373. doi: 10.1080/03050069728415
- Robinson, S. B. (1973). Discussion of W. D. Halls' "culture and education". In R. Edwards, B. Holmes, & J. Van de Graaff (Eds.), *Relevant methods in comparative education* (pp. 137–141). Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education.
- Robinson-Pant, A., Sayed, Y., & Morris, P. (2010). Education in the context of globalisation: Shifting identities, transforming cultures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 1–5. doi: 10.1080/03057920903454648
- Ross, H., To, C. Y., Cave, W., & Bair, D. E. (1992). On shifting ground: The post-paradigm identity of US comparative education, 1979–88. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 22(2), 113–131. doi: 10.1080/0305792920220202
- Sadler, M. (1900, October). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* Paper presented at the Guildford Educational Conference, Guildford, England.
- Stolcke, V. (1995). Talking culture: New boundaries, new rhetorics of exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36(1), 1–24. doi: 10.1086/204339
- Stromquist, N. P. (2005). Comparative and international education: A journey toward equality and equity. *Harvard Educational Review*, 75(1), 89–111. doi: 10.17763/haer.75.1.4842626v0r385j12
- Thomas, J. (1993). *Doing critical ethnography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tikly, L., & Crossley, M. (2001). Teaching comparative and international education: A framework for analysis. *Comparative Education Review*, 45(4), 561–580. doi: 10.1086/447692
- Watson, K. (1998). Memories, models and mapping: The impact of geopolitical changes on comparative studies of education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 28(1), 5–31. doi: 10.1080/0305792980280102
- Watson, K. (2007). [Book review] Decolonisation, globalisation: Language-in-education policy and practice. *International Journal of Educational Development*, 27(6), 708–709. doi: 10.1016/j.ijedudev.2006.06.006
- Welch, A. (2000). New times, hard times: Re-reading comparative education in an age of discontent. In J. Schriever (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 189–222). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Williams, R. (1985). *Keywords: A vocabulary of culture and society* (Rev. ed.). New York, NY: Oxford University Press.

## A Study on Transformation of Cultural Approaches in Comparative Education Research

Bo-Ruey HUANG

### *Abstract*

*“Culture” was an important concept in the history of comparative education; however, after entering the “social science period,” the concept of “culture” in the field of comparative education has not been explored. In fact, since the mid-20th century, various cultural approaches have been applied in the field of comparative education research. This study utilized social cartography to draw the transformation of cultural approaches in comparative education. The study found that the cultural concept in comparative education before the middle of the 20th century was mainly holistic representation, which regarded culture as one of the factors or forces that affected education. Since the development in the second half of the 20th century, cultural approaches in comparative education got rid of the traditional view of culture as static and fixed, and turned to adopt various social science theories and methods for cultural ideas, which could be divided into “culturalist approach” in the 1970s, “cultural anthropology” in the 1980s, and the “global culture” perspective from the 1990s to the beginning of the 21st century. This study not only clarified the connotation of cultural approaches in comparative education and their roles and statuses in the field of comparative education, but also provided perspectives for comparative education research, offering the starting point for future research.*

*Keywords: comparative education; cultural approaches; culturalist approach; cultural anthropology; global culture*