

教育研究集刊

第五十一輯第三期 2005 年 9 月 頁 1-25

全球化衝擊下的教育研究

楊深坑

摘 要

本文旨在透過歷史研究和後設理論分析探討全球化衝擊下，教育研究性質、對象與方法論之變遷。本文先從歷史發展觀點，探討啓蒙運動以來，教育研究方法論上的普遍主義和特殊主義之升降與起伏，歸結到當代網路科技影響下教育研究雖邁向同質性的普遍主義，但並未完全泯滅地域的差異性。其次，從政治、經濟、文化各層面來分析全球化的意義與性質，並以 J. W. Meyer 與 F. O. Ramirez 的新制度理論和 R. Robertson 的全球場域模式，說明全球化與在地化的辯證關係；根據全球化意義和性質分析所得，進一步探討教育研究分析單位、研究方法和理論模式的變遷。最後，指出未來教育研究應運用新科技的發展，對於不同文化認知方式進行整合性的研究，促進不同文化深層的自我瞭解，進而瞭解他人，俾能透過合宜的教育，共建人類互信互賴、和諧幸福之全球化社會。

關鍵詞：全球化、在地化、教育研究方法論

楊深坑，國立中正大學教育學院院長；國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件為：t04010@ntnu.edu.tw

投稿日期：2005 年 4 月 21 日；修正日期：2005 年 7 月 21 日；採用日期：2005 年 9 月 2 日

Bulletin of Educational Research

September, 2005, Vol. 51 No. 3 pp. 1-25

The Impact of Globalization on Educational Research

Shen-Keng Yang

Abstract

Through the historical approach and metatheoretical analysis this paper attempts to explicate the methodological changes that have been overtaking educational research under the impact of globalization. First of all, the alternate rise and fall of methodological universalism and particularism in educational research since the enlightenment are analyzed in order to show that globalization, though tending to favor a universal homogeneity, does not ignore local particularities. An analysis of the meaning and nature of globalization in the political, economic and cultural arena is undertaken in order to expound the dialectical relationship between globalization and localization, specifically from the perspectives of J. W. Meyer & F. O. Ramirez's Neo-Institutionalism and R. Robertson's global field model. Finally, recommendations are proposed for the future improvement of educational research with a view to building a prosperous, harmonious, globalized world.

Keywords: globalization, localization, educational research methodology

Shen-Keng Yang, Dean, College of Education, National Chung Cheng University; Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

E-mail: t04010@ntnu.edu.tw

Manuscript received: Apr. 21, 2005; Modified: July 21, 2005; Accepted: Sep. 2, 2005

壹、緒 論

早在 Aristotle 即已指出，人類實踐性活動所依據的知識基礎須審慎考慮其所處之境，才能作睿智的判斷，採取適當的行為，進而成就一個與時俱變的完美人格 (Aristotle, 1970 version)。教育是人類最重要的實踐性活動之一，誠如 Kant (1803/1968: 466) 所言，人類須透過教育才足以成人，教育可說是人類存在的基本範疇，其活動的規劃也因而不能離開人類所處之歷史社會情境。Oelkers (2000: 1) 即曾言之，學校自始至終總是設置於某一個地區，就此意義而言，和地域性有密切關係。然而，探討學校教育之原理原則時，則又不得不探索其普遍性的法則，如此一來教育的研究便陷入了一種弔詭的情境：一方面教育知識的建構與運用必須本諸區域性，也須適合地域性的需求。另一方面，又須超越地域性，建構適諸全人類之普遍理論。

西歐自啓蒙運動以來，數理化宇宙觀逐漸形成，透過人類理性活動的運作，可以完全掌握世界的數理結構，甚至於人類發展法則，成為啓蒙時期思想家的共同信念。R. Descartes (1596-1650) 的普遍學 (mathesis universalis) 與 G. W. Leibniz (1646-1716) 的普遍符號學 (characteristica universalis) 均為啓蒙精神的產物，認為人類理性適切的運作，當可將世界運用數學符號，加以處理，進行演算，以對世界作完全的控制。

這種數理化的宇宙觀，加以觀察與實驗技術之進步，更助長了 18 世紀以降西歐科技蓬勃發展，影響所及，不僅自然現象企圖以嚴格的科學探究方式，建立足以進行因果分析的命題系統，即或人文與社會現象之探究亦試圖統諸自然法則，教育研究也不例外，試圖以自然科學的研究方法，建立嚴密的教育科學體系。

19 世紀末葉以來，隨著自然科學飛躍的進步，建立一種足以為全人類共信共守的合理次序，成為西歐現代化運動的理想。過去數十年來，資訊傳播技術 (information and communication technology) 的快速發展，更使得西歐現代化的理性次序理想達於高峰，全球在網路連線下，幾乎成為「天涯若比鄰」休戚與共的地球村。理性、次序、效率成為要在這個地球村生存發展必須遵循的法則。所謂「牽一髮，足以動全身」，在這種無遠弗屆的理性化社會中，任何一個地域性的措

4 教育研究集刊 第 51 輯 第 3 期

施均足以影響全球社會的變動。教育研究所產生的知識雖然針對地區性的需求，但也不能不考慮這種全球化趨勢所帶來的衝擊。

在全球化的趨勢下，也有反全球化的聲音出現，認為全球化係以西方為中心的理性主義霸權的無限擴張。更激進者甚至認為全球化根本就是西方文化帝國主義的偽裝，企圖泯滅地方文化特色。Smith（1999）在其《反殖民化的方法論》（Decolonizing Methodologies）就強烈的批判這種文化帝國主義，主張社會科學研究應本諸本土性的知識（indigenous knowledge）。教育研究也有類似的主張出現，Masemann（1990a, 1990b）及 Rust（1991）等均曾主張教育研究應將本土性的認知方式列入審慎的考慮。

全球化是否會泯滅地方性的特色？全球化和本土化兩股勢力的爭衡中，教育研究所居地位為何？方法論上如何調適？凡此問題均有待審慎深入探討，本文即在嘗試為這些問題提出解答。為解答這些問題，首先從歷史發展和後設理論分析說明教育研究的性質；其次分析全球化的意義與性質；再就全球化衝擊下的教育研究之轉變進行探討；最後提出全球化下教育研究的未來展望。

貳、教育研究方法論的普遍主義與特殊主義

Paul 與 Marfo（2001: 527）曾指出，教育研究者首須面對的挑戰性基本問題之一，是教育專業知識特性之瞭解。教育知識既然旨在導引教育實踐，其性質是否可和自然科學知識等量齊觀？或者教育研究者應採取不同於自然科學的科學概念。正如前所述及，就啓蒙運動的思想家而言，其所採取的是前一種立場，也就是把人性與自然均置諸同一個數理化的結構來探討。

啓蒙運動是西歐 17、18 世紀的思想運動，其主要的特色在於主張勇敢運用理性，突破任何權威的束縛，以求人類的完全解放。科學方法的運用，正是突破傳統權威的有效利器。Frankel（1958: 266）在〈啓蒙的哲學〉一文中，即曾指出啓蒙運動是現代客觀的、合作式的社會科學理想形成的主要因素。由於科學方法之運用，帶動了新的社會研究方式，教育研究亦然。Blankertz（1982: 28-30）亦指出，啓蒙運動教育特色之一，在於信賴教育操諸人類之手，可以透過科學研究，

尋繹適當的方法，完全發展人性，以引導人類走向至高無上的幸福。啓蒙時期的機械唯物論者 J. O. La Mettrie (1709-1751) 在 1747 年出版《人是機器》(L'Homme machine) 一書就企圖以物理學的物質組織原理來解釋人類各種心智和精神官能的運作，根本否定人類心靈的存在，心靈只不過是一些神經生理過程而已。如此一來，教育的解釋就相當單純。根據 La Mettrie (1996) 的說法，教育的機制只不過是「從一個人的口中發出來的聲音或字詞，經過另一個人的耳朵傳達到另一個人的腦，腦也同時接收了透過眼睛得到了字詞所表徵的物體之形狀」(13)，「人性深處的探索，經驗和觀察應該作為唯一的指導」(4)。以此論證觀之，教育科學研究的方法和語言應該和自然科學一樣。在同樣的啓蒙精神影響下，英國 R. L. Edgeworth (1744-1817) 和 M. Edgeworth (1767-1849) 父女在 1789 年出版《實踐教育》(Practical Education) 一書，也指出觀察與實驗已經促進物理學知識相當大的進步，用之於教育科學當可以有同樣的成功，因而為了促進教育藝術 (art of education) 的進步，須以耐性將之轉化為實驗的科學 (experimental science) (引自 Rössner, 1990: 135)。

在啓蒙精神的孕育下，德國 Halle 大學在 1799 年首先設立了教育學講座教授，其首任講座 E. Chr. Trapp 的《教育學探究》(Versuch einer Pädagogik) 於 1780 年出版。本書首先提出用類似自然科學的實驗方法，來建立嚴格確實的教育學體系。Trapp (1780/1977: 75) 認為教育才足以改善人性，以求個人和社會之永恆福祉。為達此目的，須深度的瞭解人性及社會發展的法則，而唯有嚴格的科學方法，特別是實驗法的運用，才有可能對人性作深度的瞭解，並進而建立嚴密的教育科學體系。

同樣受到啓蒙精神影響的 Kant 在教育研究上，雖然和 Trapp 一樣強調經驗與實驗的重要性，但並未像啓蒙諸子那樣探索恆定的機械法則，卻在人性結構中引進了目的論結構，也重視在時間中的演化概念 (楊深坑, 2002: 138)。因此，在《教育論》(Über Pädagogik) 中，Kant (1803/1968: 447) 雖然也主張教育藝術 (Erziehungskunst) 中的機械運作機制必須轉化為科學法則，惟人性結構具有目的論的性格，又會隨時間而有所變化，因而歷史性和意義性的理解也相當必要。Blaß (1978: 12) 評論 Kant 的教育科學理論，即以爲 Kant 的教育科學理論擺動於

6 教育研究集刊 第 51 輯 第 3 期

嚴格的自然科學和詮釋的精神科學之間。質言之，Kant 的教育科學理論中，已經內蘊了當代教育研究方法論上的普遍主義與特殊主義論爭的開端。

到了 19 世紀，方法論上的普遍主義受到自然科學蓬勃發展的影響，更成為主流的社會科學方法論。Mill 在 1843 年出版邏輯體系第六卷《精神科學邏輯》（*Logic of Moral Sciences*）就批判那個時代的心理科學落後，他認為解決之道，須將物理科學的研究方法加以擴充，普遍運用於社會與心理現象之研究，因為這些研究同樣統諸固定的法則（Mill, 1843）。正如 Albrow（1990: 6-8）的分析，Mill 的科學理念可視為社會學普遍主義（*universalism*）的顯著代表之一，在社會學中的普遍主義發展階段中，社會科學家普遍的渴望，是希望能夠提供一種建基在超越時間的原則與經過確證的法則，來建立一種人的科學，也是為了人的科學（*science of, and for humanity*）。這種科學理念，根據 Robertson（1992: 16）的分析，可溯其根源於啓蒙思想，強調人道、博愛以及普遍主義的理念。

這種人道與博愛及方法論上的普遍主義，早已見諸前所述及的 Trapp 教育科學理念。受到啓蒙時期泛愛教育理想（*philanthropic ideal*）之影響，Trapp 建立嚴格教育科學的終極目的乃在於幫助人性完全發展，使人類達到普遍的幸福。這種方法論上的普遍主義以及透過教育研究來達致普世的人道理想，同樣見諸 19 世紀比較教育之父 M.-A. Jullien de Paris 的比較教育科學理念。Jullien（1817: 34-39）以比較解剖學為範例，試圖透過比較法之運用將教育科學導向完善之境。其建立完美的教育科學（*perfection of educational science*），旨在能以健全的科學判斷來改革教育，以達到神聖聯盟（*Holy Alliance*）所揭之崇高的道德、宗教以及文明的理想。

20 世紀初，隨著自然科學飛躍的進步，教育研究受其鼓舞，方法論上的普遍主義更成為盛極一時的主流。根據 Landsheere（1999: 17）的分析，19 世紀下半葉開始，自然科學的發展深深影響教育研究，C. Darwin、C. Bernard、F. Galton 和 H. L. F. von Helmholtz 等人把人的研究和物理學、生物學、動物學和地理學的研究密切連結起來。在這些學者直接或間接的影響下，實驗心理學、實驗教育學和心理測量開始蓬勃發展。

從教育的科學研究觀點來看，1879 年 W. Wundt（1832-1920）在萊比錫

(Leipzig) 大學設置實驗心理學實驗室，尤有重大的影響。其實驗研究法之理念擴展於美、法、俄，甚至於智利和日本各國。在德國，Wundt 的學生 E. Meumann (1862-1915) 更首揭實驗教育學 (Die experimentelle Pädagogik) 之理念，認為教育研究應如實驗設計一樣嚴格確實，並以量化分析 (quantitative analysis) 方式來建立類似自然科學的教育科學體系。質言之，教育研究導向一種普遍化的方法論。

Meumann 這種方法論的普遍化卻招致同時代的哲學家、教育家 W. Dilthey (1833-1911)、E. Spranger (1882-1963) 等人的批判。Dilthey (1923 version: 1314-1376) 認為自然科學研究對象是由外在世界進入人類意識的事實，至於精神科學研究對象是本諸生命內在關係的實在界。因此，自然科學係透過假設之建構，將因果關係加諸外在的自然。精神科學研究，則以生命體驗所得到的關係範疇作為基礎，來探討人類生命的歷史及其意義深度。教育學是精神科學，其科學探討之可能性也因此不能像自然科學那樣建立因果法則，而應從教師與兒童所交織而成的生命深度意義之詮釋作出發。Spranger (引自 Drewek, 2000: 279) 更將這種生命詮釋進一步的連結到文化領域，他認為教育過程植根於所有精神生命的脈絡，教育學也因而和其他文化領域的歷史的、描述的和規範的成分有密不可分的關係。

教育研究必須植根於文化這種理念，可以對應於 Albrow (1990: 6) 所說的社會學發展中的國家科學時期，也就是社會學專業研究與活動限定於國家疆界，研究所得之產品也帶有強烈的民族文化特質。事實上，啟蒙運動所開啓的解放運動一方面開啓了兒童研究，以尋繹一種適諸兒童本性的教育方法。另一方面，由於教育脫離教會的束縛，國家必須承擔教育規劃之責。特別是 19 世紀末葉，民族國家興起，國家基於國際競爭的考量，必須強力介入教育過程，以培育足以承擔國際競爭之人才。德國所謂的國家教育科學 (Staaterziehungswissenschaft) 之興起，就主張教育研究應該本諸國家利益作為優先考量。因此，研究不能離開民族文化。這種理念在德國威瑪共和 (Weimar) 時期盛極一時的精神科學教育學 (die geisteswissenschaftliche Pädagogik) 尤為強化。不僅德國，美國的進步教育運動，雖也吸收了歐洲的影響，但卻開展出植根於美國文化特殊性的教育研究，反對嚴格的量化方法。瑞典的 G. Myrdal 也強烈質疑完全不涉入情境的孤離化觀察，他認為任何社會研究不能免除其價值及政治信念。教育研究者本身就是其所探討的社

8 教育研究集刊 第 51 輯 第 3 期

會過程的一部分，他參與了其所研究的社會與政治認同形成過程（identity formation），也因此方法論上的普遍主義並不適用於教育研究。教育研究的方法與運用，迥異於自然科學，應本諸民族文化的特殊性。

1930 年代以降，在維也納學圈（Vienna Circle）邏輯實證論（logical positivism）的影響下，方法論的普遍主義又告抬頭。R. Carnap 的物理化約主義（physical reductionism）更主張物理語言才是科學語言，科學研究須以物理科學為典範，將各種科學作統一化的處理，而成為統一的科學系統（楊深坑，1988：242-243）。Paulston（1992）稱這個時期的教育研究為正統時期（period of orthodoxy），以主流的實證論研究典範來進行研究，試圖建立通則，凡非依量化處理、因果分析、可重複實驗者均非科學。研究經費的核可、結果的評估等亦以此為準，無法容忍其他觀點的研究。1970 年代以降，受到詮釋學和批判理論的挑戰，進入了所謂異見時期（period of heterodoxy），各種研究典範互相競爭，其結果仍是一種知識霸權的爭奪。1990 年代受到後現代主義思潮影響，教育研究也進入了 Paulston 所謂的異質時期（period of heterogeneity），出現了不同互相爭衡卻是互補的研究社群，互相容忍甚至互相欣賞歧異多元的實在與理論。尤有甚者，後現代主義者揭櫫反基礎主義（anti-foundationalism）、反本質主義（anti-essentialism）、反再現主義（anti-representalism）等主張，更徹底摧毀了過去實證主義、詮釋學和批判理論等所主張的知識基礎，知識既無所立基，便沒有所謂的概念再現之穩定特徵，更沒有準確的符號來表徵客觀的世界。從教育研究的觀點來看，任何研究方法和途徑，只要符合特殊的需求與利益，均有合法性的地位，不必追求知識的普遍有效性規範。

弔詭的是後現代主義既反對知識的普效性基礎，但卻又把知識的有效性取決於是否能數位化（digitization）和實作性（performativity）。Lyotard（1984：4）在其《後現代狀況》中指出，任何學習只有在它能夠轉化為信息的量（quantities of information）（也就是電腦化的位元單位 byte），知識才能被妥適的安排入新的管道，而進行操作化的處理。電腦宰制下的邏輯，凡不能以這種方式轉化進行數位化處理者均不能稱為知識。在一個後現代電腦化的社會中，所有知識必須數位化，以利於銷售。質言之，商品邏輯（mercantile logic）主宰知識的生產與傳遞。電

腦化的數位邏輯與商品邏輯似乎又取代了傳統知識論穩固基礎，成為另一種方法論的普遍主義，而與其本身所揭反基礎論陷入弔詭的困境。

這種弔詭的現象在當代網路科技飛躍進步的情況下更為尖銳。正如 Fetzisimons (2000) 的觀察，隨著電子科技的發達，訊息流通與交換、訊息資本 (information capital) 和文化溝通 (cultural communication) 等的流動已經沒有時空的限制。這種沒有時空限制的訊息資本與文化資本流通及交換成為當代全球經濟的特色。尤有進者，這種信息流通的超實體狀態 (hyperrealities) 已經超越民族國家的法理統治權力。質言之，世界已經透過網路科技整合而為全球化的結構。在這種全球化的趨勢，教育研究的疑慮也因之滋生。在全球同質化下，以往教育研究所據的傳統文化恐將為西方文化的主流所消融，地域性的文化特色更可能因全球化而消失於無形。

面對這種疑慮，Fetzisimons (2000) 提出其解決之道。他認為全球化不只是另一種超越的理想 (transcendent ideal) 而已。相反地，全球化毋寧說是一組可以辨識的社會實踐，這一組社會實踐也可以產生辯證 (dialectic) 和差異 (difference)。全球化潮流越強，辯證與差異也越增。面對全球化所帶來的同質化與差異之間的辯證關係，教育研究也宜作適當的調整，才能透過研究提出未來因應全球化潮流之教育策略。為探討這個問題，必須先就全球化的意義、性質及重要層面作分析。

參、全球化的意義與特質

聯合國秘書長 Annan (2000) 在他的千禧年報告書《我們人民：聯合國在 21 世紀的角色》(We the People: The Role of the United Nations in the 21st Century) 指出，進入 21 世紀，全球化正改變著全世界。Annan 主要從經濟活動的思考出發，認為國際貿易障礙的解除，資本流通順暢、科技進步以及運輸通訊等計費下降，使得全球化的綜合邏輯成為勢不可擋、無法抗拒的趨勢，也帶來了各個國家和個人在經濟、生活水準、科技創新等相當可觀的益處。然而，也相對地招致某些人民或團體的強烈反對，其所反對者並非全球化本身，而是全球化所帶來的貧富懸殊以及環境保護、勞動標準、對抗貧窮等社會性的目標落後於全球市場擴張。

換言之，全球化對有些人而言，已經意味著更容易受到不熟悉，也不可預測的力量所傷害。之所以會有對全球化兩極化的態度，主要可以歸因於全球化是一種相當多義性的概念。Porter 與 Vidovich (2000) 即指出不同經驗的人對於全球化所指的意義，並不會有相同的瞭解。Stromquist 與 Monkman (2000: 3)、Burbules 與 Torres (2000: 4-5) 等均以為，全球化的研究者由於強調重點或觀察角度不同所提出的定義，皆有所不同。在種種紛歧的意義中，較廣為人所接受的是：全球化所指的是時間與空間的壓縮、全球一家、世界一體意識之強化，以及國家、機構組織之間、個人之間相互依存、互相依賴之同體感與日俱增 (Bauman, 1998: 2; Dale & Robertson, 2002: 11; Daun, 2002: 4; Fetzisimons, 2000: 505; Robertson, 1992: 8)。

雖然學術界對於全球化的討論最近才成為熱門課題，全球化對於教育之論述為時更晚 (Amos, Keiner, Proske & Radtke, 2002; Burbules & Torres, 2000; Stromquist & Monkman, 2000)。不過全球化所指涉的世界一體的理念卻可遠溯《禮記·禮運篇》所提出世界大同之理想。古希臘的斯圖亞學派 (Stoicism) 認為人是理性的動物，理性的法則是唯一主宰人類的統一法則，因此全人類也應只有單一的祖國，因而，倡導一種世界一體的世界公民認同。這種理念頗近似於 Robertson (1992: 31) 所稱的「社會的世界體系」 (the world system of societies)。

學術界對於全球化的討論主要追溯到歐洲中世紀，Wallerstein (1991) 從經濟層面來探討，世界經濟體系之形成始於中世紀。Macewan (2001: 2) 從國際貿易觀點認為西歐強權擴張，海上貿易的擴展是現代全球化之始。Robertson (1992: 58) 則追溯 15 世紀早期國家社群的形成，個人與人道理念的抬頭是全球化的肇端。

上述全球化的探討主要涉及政治、經濟和文化三個層面。這三個層面的全球化自 1980 年代以降，更因網際網路 (cyberspace) 的進展及廣泛使用，更為加速。全世界在電腦網路連線下幾乎已經無時間、空間距離。世界幾乎已經成為「天涯若比鄰」的地球村。政治、經濟與文化各層面更加強其唇齒相依的一體感。

就政治層面而言，全球化使得國與國之間的界線越來越模糊，民族國家在治理 (governance) 的地位越來越削弱。Porter 與 Vidovich (2000) 即指出政治全球化具有雙重性質：同時具有離心力 (centrifugal forces) 和向心力 (centripetal

forces)。前者指的是過去鉅型的政治體分裂為更小的政治單位，如前蘇聯(U. S. S. R.) 分裂為各共和國。後者指各個小的政治單位結合成為超越國家之上的政治單位，如歐盟(European Union)的形成。這兩種趨勢加上國際組織及多邊協定的形成，使得國家主權行使權威越來越薄弱，而代之以一種跨國(transnational)甚至全球的治理(global governance)(Held, 1991: 207-209)。電腦網路科技的快速發展，更助長了國家權威的降低，透過網路資訊的流通不受時空限制，不受國家箝制，因而使其在政治協商與審議扮演更重要的角色。

再從經濟層面來看，全球化典型係指全球經濟系統與訊息溝通系統邁向全球性的結合。全球性的經濟脈動主要由跨國企業、跨國公司所主導，這些公司與企業並不效忠於任何國家，只要市場利益所在，便在那裡設立(Hirst & Thompson, 1999: 1)。也因而資本、勞動、生產和科學毫無界線的自由流通，國家的內部政策選擇對之毫無拘制力。網路科技和訊息傳遞技術的快速發達對於經濟活動的跨國化更產生重大的影響，透過網路把資本主義經濟不斷的擴展，幾乎成為全球性的普遍現象，毋怪乎 Schiller (2000: X IV) 稱現時代為數位資本主義(digital capitalism)時代。

數位資本主義的到來帶來極大的社會變遷。首先，遠傳視訊系統提供了一種新的社會目標，這個社會目標又受制於新自由主義的市場機制，完全由市場競爭來決定社會政策，結果國家可能會放棄很多公共服務的提供，包括公共教育的供給，因而助長了跨國企業的力量，使得社會不公越來越厲害。網際空間的廣泛使用，更使消費主義成為一個跨國性的現象，商品邏輯主宰整個社會發展，教育機制運作亦然，值得教育研究者審慎研究，以謀因應策略。

前述政治、經濟全球化及資訊科技的快速發展，也影響文化發展朝向齊一性、同質化。消費主義的商品邏輯主導文化發展方向，使得全球消費者幾乎同時消費同類的流行商品，致使大部分的人民均有類似的文化生活方式與經驗。有些人稱此種現象為世界的「麥當勞化」(McDonalozation)，特別是這種文化現象視為一種美國文化帝國主義的擴展，世界的「麥當勞化」尤為顯然(Featherstone, 1993)。

這種文化帝國主義更因網際網路的廣泛使用更為強化。不僅網際網路的早期發展始於美國，現在的網際網路在世界的佔有率仍以美國公司佔絕大多數。正如

Blake 與 Standish (2000: 13) 所言，語言的運用與瞭解決定了一個人對於文化的接近。大部分網際網路均為英文，這對以英文為母語者而言，對文化的認同並不構成嚴重問題。對於非英語系國家的人民，網際網路的廣泛應用往往造成文化認同的困擾，有待於教育研究者審慎研究，教育研究者本身網路的使用也應自我覺知本身習於用英文來獲得資料、處理資料，甚至於用英文來思考，可能產生的非預期影響。

上述的分析顯示了全球化似乎將整個世界導向全球普遍的同質化。國家統治權似乎弱化，而為新興的較大之政治單位、國際組織與多邊協定所取代。全球公民認同似乎取代了國家認同，民族國家似乎也無法滿足跨國企業利潤與資本累積的要求，而須擴大與整合更大的貿易區。資訊與網路科技的快速發達，加上數位資本主義所帶來的文化消費主義、文化帝國主義，似乎使得文化發展、知識生產越趨普遍的同質化，各個地區的文化特殊性似乎有瀕臨消失的危險。

有關全球化是否會導致全世界的一致性、同質化，泯滅地區性的特色，不同理論模式對於此問題有不同的分析方式。J. W. Meyer 與 F. O. Ramirez 及其史丹福 (Stanford) 大學同事所發展出來的新制度理論 (Neo-institutionalism)，試圖從超越區域之上的普遍文化價值與制度規範來解釋全球化的形成。任何社會制度均是由文化及其超越性的價值所制約，這些普世性的文化價值主要包括理性、進步與正義，這也是西方現代化理論的核心價值。全球化可說是某些地區制度的普及化 (universalization)。也就是有些同形性的制度結構 (isomorphic structure) 成功的解決類似的問題，如健康、社會福利與教育等，會將此制度結構擴展於其他地區，通常是從先進的核心區域擴展到邊陲地區。因而，從新制度理論的觀點來看，世界性的制度型態與核心價值，包括教育制度的設計及課程形態，有趨於一致化、同質化的傾向 (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997; Meyer & Ramirez, 2000)。值得注意的是新制度論係以文化價值解釋世界制度同形性的形成，而與 Wallerstein 以經濟作為核心動力之世界體系理論有所不同。

新制度理論、世界體系論和現代化理論等對於全球化的觀點，都有西方中心、理性中心的危險，忽略本土文化在全球化過程所扮演的角色。事實上，全球化和在地化並不是完全對立的兩個過程，兩者毋寧說是互輔相成的辯證過程。Bauman

(1998: 2) 曾指出全球化所帶來的統一性和分離性是相同的，對於某些人來說是全球化，對於另一些人而言，卻是在地化 (localization)。Giddens (1995: 80-81) 亦以為全球化所涉及的時空壓縮的變遷並非只是大的系統層面而已，也涉及到區域體和個別的個體。他更以為全球化促進了超越國界的文化區和經濟區之產生，另一方面卻也同時使得區域性的文化認同重新展現活力 (Giddens, 1999: 16-19)。Featherstone (1993: 169) 也指出，全球化過程的一個弔詭的後果，在於使人覺知到星球與人類的侷限性，不僅不會產生同質性，反而使人覺知到更大的差異性，以及各地方文化的廣博性。質言之，全球化與在地化、特殊性與普遍性不是對立的，而是一種動態發展的辯證過程。

有關全球化與在地化之間的動態辯證關係，Robertson (1992: 171-174) 曾舉述了本土醫療照護的全球化、全球原住民權益與原住民認同運動以及全球資本主義 (global capitalism) 等例證來加以說明。他認為很多社會實踐之本土化運動，必須透過全球化的組織與制度化的推動力。例如亞、非、拉丁美洲及回教國家推動本土醫療照護，採取的是地方自主促進醫療本土化，卻是透過世界衛生組織 (World Health Organization) 來推動，把顯然是地方性的社會實踐和全球性的普遍價值作了融合。原住民權益促進與認同運動更是形成一個結合東西半球、南北半球的世界性運動，運用世界性對族群認同的關心，也提供世界性認同運動豐富的材料，形成世界性的輿論。這個運動主要以「世界原住民會議」(World Council of Indigenous People) 為基礎，「聯合國人權中心」(United Nations for Human Rights) 也積極參與，起草原住民權益宣言。換言之，這些地方性的社會實踐之推動，須以全球性為基礎。因此，Robertson 指出過去全球化運動者所提出的「全球性思考，地方性行動」(think globally, act locally) 這種箴言有待檢討，宜改為行動與思考均須全球化佈局，才能使地方性的理念易於付諸實踐。

從全球化的角度來看，過去一向誤以為全球化會導致文化的同質化，失卻地方性的特色，實未必然。Robertson 認為全球化本身就會產生多樣化與差異化。他以全球資本主義為例說明，資本主義原以統一的商品邏輯來宰制全球市場，但當代資本主義卻不得不考慮與日俱增的微型市場 (micro-markets) 需求，即各種不同族群、性別、民族文化、社會階層的需求；另一方面微型市場的行銷也必須放

到普遍化的全球架構。Robertson 也引述了日本在成功的參與全球經濟所鑄造的語詞「全球在地化」(glocalize)來說明全球化與地方化的相互依存關係。以全球性的商品麥當勞速食為例，它在各地的調味仍作相當多的調整，以符應不同族群的需求，在台灣行銷甚至以最民俗的乩童來作廣告。

Glocalization 這個概念在國際事務(例如 Swyngedouw, 2004)、國際組織(例如 Randeria, 2003)、文化研究(例如 Thornton, 2000)逐漸有些學者提出來討論，主要仍沿襲 Robertson 的概念。至於教育領域則僅見諸新制度理論者 Meyer 與 Ramirez (2000: 129-130)的論文〈教育的世界制度化〉，仍引述 Robertson 的意見，以為 glocalization 是把具有明顯的個人、社區和民族獨特性普遍化加以重視，並予以合法性的地位。從全球性的觀點來看，新制度理論者看出了課程與教育形式，雖然趨向標準化的傾向，但在普遍化的趨勢中，也強調了個別性、地域性，如世界各地普遍強調鄉土教材，重視普遍架構下的差異化與個別化。但差異性、個別性的合法化地位之取得，仍緊密的連結在世界性的普遍主義與進步的模式。

新制度理論所提出的世界標準化的教育模式，容許在世界性的標準下仍舊呈現地域性特性與個別化特性。個別化與普遍化的辯證關係，實際上涉及了教育史上歷來爭論不休的嚴肅課題。正如前節的分析顯示，西方啟蒙運動以來，在科學理性宰制下，個別化一直置諸普遍化來加以處理。而個別化如何在不同的社會空間找到合宜自我定位，或所謂的自我認同，實際是當前教育研究者所亟需面對的嚴肅課題。

Robertson (1992: 27) 所提出的「全球場域模式」雖非針對教育過程而發，但卻可以解釋個體在全球社會中尋求合宜自我定位的動態辯證過程。這個「全球場域」模式包括了四個主要層面或參照點：國家社會(national societies)、社會的世界體系(the world system of societies)、自我(selves)及全人類(humankind)。這四個參照點之間相對化的互動過程，即形成全球化的動態過程與現象。Robertson 的全球化的過程，如圖 1 所示(楊深坑, 2002: 294)。

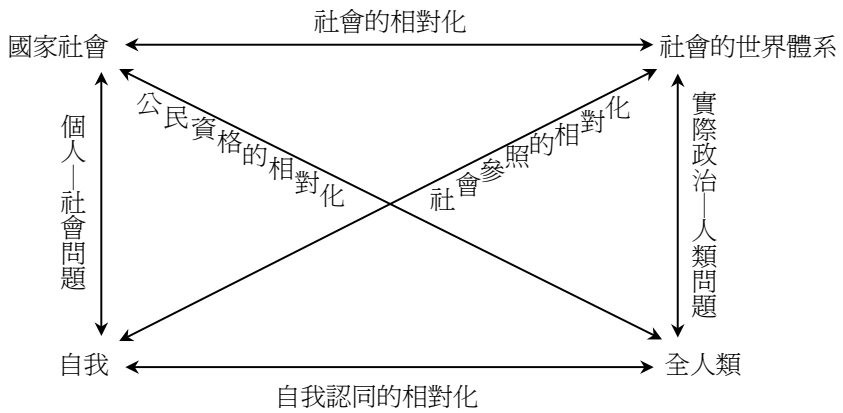


圖 1 全球場域模式圖

資料來源：出自楊深坑（2002：294）。

圖 1 說明了全球化是各種各類不同生活形式比較性的互動過程。對於全球性的思考必須考慮到這四個參照點的相對關係。質言之，不管是個人或群體都參與全球化過程，全球化越進展，對於某一種特殊觀點的穩定性的挑戰也就越來越大。在今日全球化的世界中，可以明顯看到兩個互相融貫、互相滲透的過程：即普遍主義特殊化、特殊主義普遍化（Robertson, 1992: 100）。更具體的說，全球化包括了社會化（societalization）、個別化（individualization）、國際社會體系的穩固化（consolidation of the international system of societies）以及全人類一體感的具體化（concretization of the sense of humankind）等四個過程的互相滲透的過程。在這四個相互滲透的過程中，個人認同的形成，隨著其與國家社會、國際關係及全人類不同參照點，而有相對性的認同。公民資格（citizenship）也不只侷限於某一固定的社群，更應以全人類的凝聚與團結為考量，不同社群的公民資格與角色認同雖是相對的，卻是互補的（楊深坑，2002：294）。

肆、全球化下教育研究對象、性質、方法與 理論模式之變遷

Habermas (1974: 28) 在 1974 年接受黑格爾獎的演說——〈複雜社會中還能形成理性的認同嗎？〉中曾經指出：「今日在複雜的角色系統中，只有一種足以保證自由與個別化的認同概念，才能提供教育過程適切的定向導引。」揆諸 Habermas 以為只有一種合宜的認同理論，才能作為教育過程合理重建的依據。認同過程依 Habermas 之見含括了兩個過程：其一為導向普遍化，另一為導向特殊化。前者指在理想化的情境下，個體被教養成會在普遍化的架構下採取自律的行動；後者指在學習用此自律性來發展自己的主體性和個別性（楊深坑，1997：43）。在全球化的過程中，正如前節所述，普遍與特殊是相輔相成的辯證過程，每一個個體和不同層次的群體均參與了一個休戚與共的全球社會之建構（楊深坑，2002：294-295）。

啓蒙運動以來的教育科學研究，一直對於教育研究對象與性質擺動於兩個極端之間。一方面想透過準自然科學的探究方式，對於兒童個體進行一種法則性的認識，以完全發展人性；另一方面又將個體附屬於群體，從社會、甚或國家公民資格的培育來考量教育研究的性質。前述 Trapp 教育科學的研究旨趣就帶有兩面性：一方面使得人性趨近完美，另一方面也在於增進公共的福祉。Sumser (1995: 41) 曾指出啓蒙時期泛愛主義 (philanthropism) 學者人性理論的重要性，在於其填補了人 (Mensch) 和公民 (Bürger) 之間的鴻溝，也就是人性的發展旨在導向有效率而又服從的公民之培育。J. B. Basedow (1724-1790) 所建議的公立學校制度也因而必須在國家監督之下。德國國家教育科學的研究更是以國家利益為優先考量。

1960 年代以降盛極一時的經驗——分析的教育科學將教育過程擬諸自然過程，教師、學生、課程教材教法及其所屬的社會關係均可肢解為變項系統來進行研究，以建立普遍有效的教育法則，作為有效教育措施的依據。有效教育法則之建立，主要仍著眼於國家競爭力之提昇。因而，即使到了 1980 年代，雖然詮釋學

和批判理論已經強烈的批判實證主義下的方法論普遍主義，國家仍為教育研究中分析的基本單位，特別是涉及教育政策形成與實施的研究尤為明顯。國家所支持的教育研究也通常意在導向社會與文化同質化的教育知識之產生。

1980 年代以降，隨著全球化過程加速進行，個人的認同與角色地位也因不同參照點而有所不同，教育研究的對象也隨著不同的參照基點採取彈性的處理。個體與國家作為教育研究的分析單位，也宜置諸全球化社會架構下進行探討，才能使教育研究有助於人性發展與人類福祉之提昇。

再者，全球化及新科技所帶來的研究方法之革新，也使得過去知識論上的穩固基礎，面臨嚴肅挑戰。認知過程的生理機制之研究，電腦模擬技術的突破，將使教與學的過程進行電腦演算，課程、教材與教法也將隨之翻轉，影響所及不僅是教育組織結構的改變，也將使教育所處之社會國家、世界社會產生新風貌。正如 Lankshear、Knobel 與 Peters (2000: 43) 所言，以往教育實踐所立基的知識論基礎假設及理論根基均遭到強烈質疑。質言之，在一個全球化的科技社會中，知識已經沒有永恆不變的結構 (permanent structure)。教育知識也面臨了無所立基的困境。

既然教育知識沒有穩固的結構基礎，以往建基在實證論、詮釋學與批判理論的教育知識系統便遭強烈懷疑。這些教育知識的理論結構，亦即為後現代主義者 Lyotard 所批判的鉅型敘述 (grand narratives)，有流於方法論上的整體主義之危險。教育研究因而不必著眼於普遍理論模式之建構，只滿足於局部性的迷你敘述 (mini narratives)，讓不同觀點的人發出聲音即可。如此一來，教育研究在全球化社會中所扮演的角色便陷入了兩難困境：教育研究是否應擔負起指引全球化未來的責任？

正如前述，史丹福大學 Meyer 及其同事所發展的新制度理論模式對此問題採取的是肯定的態度。他們認為國家教育制度的發展不能由個別特殊的國家因素來解釋，而應由普遍的教育、國家與社會之普遍模式來說明。國家教育制度及課程範疇並非自主的、獨特的國家建構，而是由超越國家之上的價值與規範系統所形成。這個普遍的價值與規範系統是指西方現代化的核心價值，地方性政治、社會、經濟因素對於國家教育制度的影響將越來越消弱。教育走向全球同質化殆為不可

避免的趨勢（Meyer & Ramirez, 2000: 120）。

新制度理論模式的解釋顯然忽略了地區性的特質。R. Luhmann 的系統理論模式對於教育發展的解釋較能兼顧地方性和全球性。Luhmann 的系統理論運用了演化論模式來解釋世界社會（Weltgesellschaft）之形成。世界社會是存在的，而且只有一個。這個世界社會由含括了很多不同功能分化的社會系統（Sozialsysteme）所組成。每一個社會系統對內而言，在運作上是一個封閉的系統；對外而言，係以其他系統作為環境，在溝通上是一個開放系統。Luhmann 係用功能、組織和互動三個層面的分析來加以分析。功能系統，如政治、經濟、法律與教育等，係依社會上的、物質的及非物質的基本問題，如決策、基本需求、代間連續性等問題而組織起來。社會系統內在雖為封閉的，外在卻透過溝通與互動而與其他社會系統連結。也就是外在於自己系統的其他社會系統的刺激，會將之轉化為系統內的信息，同時也提供服務或刺激給其他系統。每一個社會系統本身均為完足的自我生成系統（autopoietische Systeme），但又互相依存，藉由功能分化的普遍類型構成了世界社會。而每一個功能分化的社會內在運作又取決於其溝通媒介與符碼，由其整體的方案目標所導引。以經濟系統而言，其溝通媒介是「金錢」，符碼是「付費／不付費」，而方案的導引目標是最大利潤的獲得。教育系統的溝通媒介是「兒童／學習者／生命歷程」，其符碼有兩方面：從教學觀點而言，是「可傳遞／不可傳遞」；從教育的選擇功能而言，是「通過／不通過」。而其方案則取決於不同目標或價值導向的教學。每一種功能分化的系統，均依其自身的內在組織，和其他功能系統共同整合成一個世界社會。

儘管強調社會及功能系統溝通類型之普遍性，系統理論並不否定地區性的組織及地區性的互動。地區性的互動是透過個別行動者的面對面溝通而完成。以教育系統而言，師生之間的溝通須經由學校及地方教育行政組織來促進，這些組織使得教育這個功能系統的運作及其互動成為可能。從組織的層面來看，地方性的差異並不全然歸諸地方性的傳統、法令架構及資源而已，而是各種制度及組織的特殊性及行動類型共同整合而形成一個國家——社會。同樣的溝通類型及其轉化也有全球性的擴張情形。功能系統、溝通類型的普遍化，構成全球化的世界社會。

Luhmann 的解釋模式雖已兼顧地方的特殊性和全球的普遍性，但基本上仍停

留在制度與系統層面，且和前述新制度理論模式一樣有流於西方中心、理性中心的危險。新制度理論以西方啓蒙運動以來的普遍正義和不斷進步為核心價值，認為世界性的教育制度與課程均有導向標準化傾向。Luhmann 的系統理論則更以西方啓蒙傳統為宗，其六卷論文集即以「社會學的啓蒙」為名，系統理論更融攝了 Darwin 的演化論、德國觀念傳統，特別是 F. W. J. Schelling (1775-1845) 的自我組織概念以及神經生理學者 H. R. Maturana 的自我指涉系統概念，將個體與教育制度均視為自我生成的系統概念，基本上是種普遍主義的解釋架構，個別性消融於普遍性，其方法論上的預設仍有強烈的西方中心、理性中心的色彩。Robertson 的全球場域模式兼顧地方性與全球性，且解釋的參照點，從個別自我、國家社會、社會的世界體系，以致於全人類，逐級而上，並不忽略整體，也不忽略個體。也就是全球性係以地方性為基礎，全球性和地方性是相對的、相互呼應的關係。全球化是各種各類不同的生活形式，不同文化風格比較性的互動過程。普遍主義和特殊主義在此過程中是相互融貫的，也就是普遍主義特殊化，特殊主義普遍化，以建構全球性的文化。全球化的過程也包括了這四個參照要素的探討，個體自我、國家社會、社會的世界體系及全人類均為互相依存的關係。因此，後現代主義所強調的小型敘述，或後殖民主義所強調的本土認知方式，也宜依個別化、社會化以及全球性的意義來加以組織和瞭解。

從教育的觀點來看，正如 Delors 等 (1996: 49) 在《學習：財富內蘊其中》所稱的，教育應該使個體覺知到其根源，才能使其有一個合適的參照點來決定其在整個全球化的世界中的地位，教育也應教導個體瞭解、欣賞並尊重其他文化。為達此目的，教育研究者必須審慎的探討本土的生活習性及本土的認知方式，以找尋更合適的教育方法，促進個體作更佳自我瞭解，作為瞭解他人的起點，使個人的自我認同之形成能夠融入一個可相互信賴、休戚與共的全球社會中。教育研究者也應該自我覺察，其本身就是全球化社會不可割離的成員，其所為之研究將會改變自己，改變教育實踐，改變國家社會，甚而改變全球化的社會。

伍、教育研究之前瞻

前文的分析顯示，西方自啓蒙運動以來，教育研究方法論上的特殊主義和普遍主義一直處在一種辯證的動態發展過程。啓蒙運動基於人性可完美性的樂觀信念，認為運用客觀的科學方法，應該可以找到合宜的教育方法促進兒童發展，也因此促進了兒童研究的開展，但基於數理化的宇宙觀，兒童研究卻也置諸標準自然科學的方法論架構下進行。再者，民族國家的出現，兒童的發展也常是爲了國家發展，個別性消融在普遍性中。

1990 年代以降，隨著全球化的加速進行，教育研究的分析單位、研究旨趣、知識論基礎等面臨相當嚴肅的挑戰。Luhmann 的系統論，Meyer 與 Ramirez 的新制度理論企圖以西方理性、進步、正義等普遍價值來進行世界性教育發展標準化的合理化解釋。但這種解釋難以因應區域性與個別性的需求。後現代主義、後結構主義、女性主義等強調方法論上的個體主義，讓所有族群、性別、階層的聲音，百花齊放，但仍難以解決個體在不同社群的自我定位。Robertson 的全球場域模式，較能將個體以及不同社群在全球化社會中的合宜定位，尋求一種兼顧個別性與普遍性、地方性與全球性動態發展的解釋。

近年來，教育研究在全球化的過程中，更面臨了一個相當棘手的課題，即新科技所帶來的知識與財富落差（disparities）。近十年來，新科技的發展加速了全球化的步調，特別是網路科技的發達，幾乎把世界連結成一個緊密連結的全球網路。然而，新科技也帶來了新的危機，也就是產生了數位知識及財富的落差。對於已開發國家而言，很容易找到調適新科技的途徑，對於未開發國家而言，由於缺乏經費或政治社會結構無法調整，因而無法享受新科技之便，無法獲取新科技所產生的新知識與新財富。長此以往，富者越富，貧者越貧，反全球化的浪潮於焉產生。當反全球化成爲全球性現象時，無疑又是人類社會動盪不安的根源。這個問題的解決，教育研究者雖難以獨堪大任，但卻是可以試圖尋求較爲根本的解決之道。

新科技的發展對於教育研究者而言，開展了新希望。不同認知方式可以

透過新科技，特別是腦科學的研究來檢視其在人類整體知識體系創生的地位。Cory (2000) 即曾提出一種整合的架構 (framework for consilience)，整合人文科學和自然科學，特別是神經科學 (neuroscience) 來進行不同認知方式的研究。透過這種整合的架構，各地區的本土認知方式，包括神秘認知 (mythic knowing) 方式以及西方理性邏輯的認知方式均可找到合理定位。透過這種整合性的研究，應可找到更合理的教育方法，促進更深層的自我理解，惟其有深度的自我理解才容易瞭解他人。也只有透過深度的相互瞭解，才易於將自我在全球化的過程中作適當的定位，從而促進一個互信互賴、和諧幸福的全球化社會之實現。

致謝：本文係由香港教育研究學會於 2002 年 12 月 20-21 日舉辦之國際研討會「全球化：教育變革新領域」主題演講講稿改訂而成。謹向香港教育研究學會敬致謝悃。

參考文獻

- 楊深坑 (1988)。理論·詮釋與實踐—教育學方法論論文集 (甲輯)。臺北市：師大書苑。
- 楊深坑 (1997)。溝通理性·生命情懷與教育過程—哈伯瑪斯的溝通理性與教育。臺北市：師大書苑。
- 楊深坑 (2002)。科學理論與教育學發展。臺北市：心理。
- Albrow, M. (1990). Introduction. In M. Albrow & E. King (Eds.), *Globalization, knowledge and society: Reading from international sociology* (pp. 3-13). London: Sage.
- Amos, K., Keiner, E., Proske, M., & Radtke, F.-O. (2002). Introduction. Globalization: Autonomy of education under siege? Shifting boundaries between politics, economy and education. *European Educational Research Journal*, 1(2), 193-213.
- Annan, K. A. (2000). *We the people: The role of the United Nations in the 21st century*. New York: the United Nations.
- Aristotle (1970). *Nicomachean ethics* (I. Bywater, Ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Blake, N., & Standish, P. (2000). Introduction. In N. Blake & P. Standish (Eds.), *Enquiries at the interface: Philosophical problems of on-line education* (pp. 1-18). Malden, MA: Blackwell.
- Blaß, J. L. (1978). *Modelle pädagogischer Theoriebildung*. Stuttgart, Germany: Kohlhammer.

- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar, Germany: Büchse der Pandora.
- Burbules, N., & Torres, C. (2000). Globalization and education: An introduction. In N. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical analyses* (pp. 1-26). New York: Routledge.
- Cory, Jr. G. A. (2000). *Toward consilience: The Bioneurological basis of behavior, thought, experience and language*. New York: Kluwer Academic.
- Dale, R., & Robertson, S. L. (2002). The varying effects of regional organization as subjects of globalization of education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10-36.
- Daun, H. (2002). Globalization and national education systems. In H. Daun (Ed.), *Educational restructuring in the context of globalization and national policy* (pp. 1-32). New York: Routledge Falmer.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Cameiro, R., Chang, F., Geremek, B. et al. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the international commission education for the 21st century*. Paris: UNESCO.
- Dilthey, W. (1923). *Einleitung in Die Geisteswissenschaften* (Wilhelm Diltheys Gesammelte Schriften). Berlin, Germany: Teubner. (Original work published 1894)
- Drewek, P. (2000). The educational system, social reproduction and educational theory in imperial Germany. In T. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 285-302). New York: State University of New York Press.
- Featherstone (1993). Global and local cultures. In J. Bird, B. Curtis, T. Putnam, G. Robertson, & L. Tickner (Eds.), *Mapping the futures*. London: Routledge.
- Fetzisimons, P. (2000). Changing conception of globalization: Changing conception of education. *Educational Theory*, 50(4), 505-520.
- Frankel, C. (1958). The philosophy of the enlightenment. In V. Fern (Ed.), *A history of philosophical systems* (pp. 266-279). Ames, IA: Littlefield, Adams & Co.
- Giddens, A. (1995). *Beyond left and right: The future of radical politics*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Giddens, A. (1999). *Runaway world*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Habermas, J. (1974). Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? In J. Habermas & D. Heinrich (Eds.), *Zwei Reden aus Anlass des Hegel-Preises*. Frankfurt am

- Main, Germany: Suhrkamp.
- Held, D. (Ed.). (1991). *Political theory today*. London: Polity Press.
- Hirst, P., & Thompson, G. (1999). *Globalization in question: The international economy and the possibilities of governance*. London: Polity Press.
- Jullien, M. -A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement d'après le meme plan, tous les Etats de l'Europe; et series de questions sur l'éducation, destinées à fournir les matériaux de Tables comparatives d'observations, à l'usage des homes qui, voulant se rendre compte de l'état actuel de l'éducation et de l'instruction publique dans les differents pays de l'Europe, Seront disposes à concourir au travail d'ensemble don't on expose ici le plan et le bût*. In *Journal d'Education* et reproduction Paris: L. Colas, 55 pp. Reproduction en fac-simile, Genève: Bureau International d'Education, 1962, reimpression, en 1992.
- Kant, Imm. (1968). *Immanuel Kant Über Pädagogik, Kants Werke: Akademie Textausgabe, Vols. I-IX*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter and Co. (Original work published 1803).
- La Mettrie, J. O. (1996). *Machine man and other writings* (A. Thomson, Ed. & Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Landsheere, G. de (1999). History of educational research. In J. P. Keeves & G. Lakomski (Eds.), *Issues in educational research* (pp. 15-30). Amsterdam: Pergamon.
- Lankshear C., Knobel M., & Peters M. (2000). Information, knowledge and learning: Some issues facing epistemology and education in a digital age. In N. Blake & P. Standish (Eds.), *Enquiries at the interface: Philosophical problems of on-line education* (pp. 19-44). Malden, MA: Blackwell.
- Liotard, J. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Macewan, A. (2001). What is globalization? *Radical Teacher*, 61, 2-7.
- Masemann, V. (1990a). Ways of knowing: Implication for comparative education. *Comparative Education Review*, 34(4), 465-473.
- Masemann, V. (1990b). Educational reform: Impact of indigenous form of knowledge. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vols. 4) (2nd ed.) (pp. 1848-1857). Oxford, UK: Pergamon.

- Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2000). The world institutionalization of education. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 111-132). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G., & Ramirez, F. O. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103 (1), 144-180.
- Mill, J. S. (1843). *The logic of the moral sciences*. London: Gerald Duckworth.
- Oelkers, J. (2000). *Schule und Bildung im Prozess der Globalisierung*. Vortrag Zürich 22. März 2000, from <http://www.paed.unizh.ch/ap/vortraege.html>
- Paul, J. L., & Marfo, K. (2001). Preparation of educational researchers in philosophical foundations of inquiry. *Review of Educational Research*, 71(4), 525-547.
- Paulston, R. G. (1992, July 8-14). *Comparative education as an intellectual field: Mapping the theoretical landscape*. Paper presented at the 8th world congress of comparative education, Prague, Czechoslovakia.
- Porter, P., & Vidovich, L. (2000). Globalization and higher-education policy. *Educational Theory*, 50(4), 449-465.
- Randeria, S. (2003). Glocalization of law: Environmental justice, World Bank, NGOs and the cunning state in India. *Current Sociology*, 51(3/4), 305-328.
- Robertson, R. (1992). *Globalization, social theory and global culture*. London: Sage.
- Rössner, L. (1990). Zur empirischen Fundierung der Erziehung-Eine vergleichende historische Notiz: Leon Battista Alberti-Richard Lovel und Maria Edgeworth. In L. Rössner (Hrsg.), *Empirische Pädagogik II: Neue Abhandlungen Zu ihrer Geschichte* (pp. 135-142). Braunschweig, Germany: Herausgeber.
- Rust, V. (1991). Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35(4), 610-626.
- Schiller, D. (2000). *Digital capitalism: Networking the global market system*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. New York: Zed Books Ltd.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (2000). Defining globalization and assessing its implication on knowledge and education? In N. P. Stromquist & K. Monkman (Eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (pp. 3-25). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Sumser, R. (1995). Menschen, Bürger, Lehrer: The heroization of the educators in the 18th century. *The European Studies Journal*, 12(1), 39-66.
- Swyngedouw, E. (2004). Globalisation or 'glocalisation'? Networks, territories and rescaling. *Cambridge Review of International Affairs*, 17(1), 25-48.
- Trapp, E. Chr. (1977). *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn, Germany: Ferdinand Schöningh. (Original work published 1780)
- Thornton, W. (2000). Mapping the 'glocal' village: The political limits of 'glocalization'. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 14(1), 79-89.
- Wallerstein, I. (1991). The national and the universal: Can there be such a thing as world culture. In A. D. King (Ed.), *Culture, globalization, and the world-system: Contemporary conditions for the representation of identity* (pp. 91-106). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.