

教育研究集刊

第五十二輯第四期 2006年12月 頁141-171

教育改革研究方法論的回顧與前瞻

楊深坑

摘 要

本文旨在透過後設歷史分析，探討教育改革研究中不同方法論模式之理論基礎及其歷史演變。主要探討的方法論模式有教育借用的邏輯、教育改革的社會文化分析、教育改革中教育發展法則之分析、教育改革的社會認識論及考古學與系譜學分析。最後，指出未來教育改革研究必須善用新科技，對不同族群、不同文化的認知方式與心理習性之細緻差異深入探討，才能使改革研究成果，落實於促進全人類福祉之公平正義教育體制的建立。

關鍵詞：教育改革、研究方法論、後設歷史分析

楊深坑，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件為：skyang@ntnu.edu.tw

投稿日期：2006年3月9日；修正日期：2006年10月5日；採用日期：2006年11月24日

Bulletin of Educational Research
December, 2006, Vol. 52 No. 4 pp.141-171

Metahistorical Analysis of Methodologies in Education Reform Research

Shen-Keng Yang

Abstract

This paper offers a metahistorical analysis of various methodological models for education reform research. Ontological and epistemological assumptions of educational borrowing, historico-cultural foundations of educational changes, formulation of universal law of educational development, social epistemological research, policy archeology, policy genealogy are discussed respectively from historical perspective. Finally it is recommended that new technologies, esp., brain science, genome research and information technology, be adopted to study carefully the delicate differences of cognition and dispositions of various cultural groups with a view to building just education systems conducive to full self-realization of all the people in the world.

Keywords: education reform, research methodology, metahistorical analysis

云何俱異說？云何為增長？

— 楞伽經

ἡ δὲ συγγνώμη γνώμη ἐστὶ κριτικὴ τοῦ ἐπιεικοῦς
ὀρθή· ὀρθὴ δ' ἡ τοῦ ἀληθοῦς

— Aristotle, *Nicomachean Ethics*, 1143a23-24

Alles Gleichartige in der Welt nähert sich dem
Ungleichartigen durch Unmerkliche Stufen.

— E. Chr. Trapp, *Versuch einer Pädagogik*, 191

壹、緒 論

《論語》〈為政篇〉記載孔子回答子張問：「十世可知也？」的問題時指出：「殷因於夏禮，所損益可知也；周因於殷禮，所損益可知也；其或繼周者，雖百世，可知也。」在〈八脩篇〉中，孔子則以夏、殷之禮，雖能言之，不能徵之，因其「文獻不足故也」。至於周代禮樂典章制度，孔子則非常贊同，認為係借鑑於夏、殷之禮，故顯得豐富而多采多姿（「周監於二代，郁郁乎文哉！吾從周」），因而主張應予遵循。孔子的制度變革主張，如果置諸歷史社會學的角度來分析，隱含著一種歷史延續性的概念，典章文物制度，無論如何變革，均有規則可循，故可以推論「其後百世可知也。」這種說法有類於比較教育中的實徵主義，只要經驗資料充足，可以成立教育發展通則，作為各國教育改革發展策略之依據。

韓非子在〈五蠹篇〉中則以「世異則事異」，故對於制度的變革，主張「不期脩古，不法常可，論世之事，因為之備。」因為「古今異俗，新故異備，如欲以寬緩之政，治急世之民，猶無轡策而御驛馬，此不知之患也。」稽諸韓非子，歷史發展並無定則，制度之變革應與時俱進，才能累積國富民強之資。韓非子雖未必如當代後結構主義者所主張的改革的斷裂歷史觀與權力及知識關係的遞衍觀，但其所謂的「論世之事，因為之備」、「事異則備變」，則與Popkewitz（1991: 2）所稱的改革（reform）是社會規制（social regulation）的一部分之說相近。Popkewitz認為改革是一種生態現象（ecological phenomenon），論述改革必須考慮改革所產生的場域以及隨著時代變遷、學校與社會關係的變化情形。

上述兩種制度變革分析的不同導向均含括了人為制度在不同時、空變遷下，人類知識、權力與人性觀點的遞衍。早期的教育改革研究者，本身往往也是掌握教育規劃權柄者，常誤以其他國家地區施行成功的教育制度也可以移植到本國。十九世紀的教育改革研究者即帶有濃厚的教育移植色彩。二十世紀60年代實徵主義的教育改革研究者，更進而想從各國教育發展之比較研究中，尋繹一種可以預測改革效果的教育發展通則。然而，教育移植與發展通則成立之可能性，也遭致不少懷疑。1900年Sir M. E. Sadler (1867-1943) 在其著名的基爾福德 (Guildford) 講座中就指出，教育制度不是孤立的系統，而係整體國家民族精神的表現，取法外國教育制度須考慮本國社會文化，而非全盤的移植。二十世紀初葉，教育改革研究中的動力因素與文化風格之探討，多少承襲Sadler的觀點，主張改革雖可參照外國教育發展經驗，但須考慮文化傳統、民族哲學等動力因素作適當的調整。1980年代以降，受到批判理論、結構主義、後結構主義、女性主義與後殖民主義的影響，教育改革所涉及知識、權力、意識型態、階級、性別、合法性與社會正義等的糾結關係，成為教育改革研究分析的重點。隨著全球化的加速進行與新科技的蓬勃發展，未來教育改革所涉及的因素更是經緯萬端，如何透過更細緻的研究，尋求合宜的改革策略，更為未來教育研究亟需面對的課題。

本文主要目的在於對前述教育改革研究的方法論基礎之遞衍作一個歷史性的回顧。正如Depaepe (2004: 337) 所述，一個好的歷史研究必須進入其所研究之組織或對象之表徵結構 (representation structures)，將表徵結構視為世界組成的要素。表徵結構意味著某一社群所接受的真理與知識。因此，研究者必須探究真理與知識在社會過程中的作用，具體而言，亦即在教育改革過程中的作用。知識與真理所產生的作用即為社會網絡的要素，無可避免的會對權力關係有相當程度的影響。本此觀點，以下即就教育改革方法論之不同導向，進行歷史分析。探討不同社會文化脈絡下，教育改革研究者所建構出來的教育發展知識類型，也說明這些知識類型所產生的作用，並為未來教育改革研究試提針砭之道。

貳、教育借用之歷史回顧與方法論論辯

看看別人，想想自己。取人之長，補己之短。這是一個有理性的個體常有的心理態度，也就是Schriewer（1990: 31）所說的，普遍為人所有的找尋關係的日常心理活動（mental activity）。Röhrs（1995: 83）更以為，「比較」就其最根源性的形式而言，是一種人類學原則（ein anthropologisches Prinzip），必須有大小、強弱、良否之覺知，人類才能建立其努力以赴的目標與發展藍圖。因此，不管是社會發展或個體發展，比較是持續不斷促進其向前開展的心理動力。

把比較的心理動力轉化為「取人之長，補己之短」的教育改革論述，敦促本國的改革，自古以來即為很多旅行家所常沿用。根據Fraser與Brickman（1968）的分析，古希臘的史學家Herodotus（約484-425 B.C.）到處旅行，蒐集相當多國家的習俗與制度，經其比較後，認為波斯人最大優點在於取法他國之長，故自視甚高，認為自己為世界上最優越的民族。稍晚的Xenophon（約430-355B.C.）也對波斯的評價甚高，他在為波斯國王Cyrus所撰寫的傳記（Cyropaedia）中就特別推崇波斯的教育，他認為Cyrus的教育悉依波斯法律為之，而波斯法律的特色在於照顧全民福祉。其他很多國家的教育聽任其國民用自己所願意的方式教育子女，年長者也依自己所喜歡的方式來生活，然後才要求不作奸犯科，一旦違反，則科以刑罰。波斯法律則強調公民教育，自始即從教育著手，教導人民不可養成惡德惡行。Xenophon更以批判性的語氣比較波斯與希臘教育（引自Fraser & Brickman, 1968）：「波斯兒童進入學校在於學習正義，而我們的兒童進入學校卻是為了學習讀寫。」這種帶有價值判斷的論斷，係Xenophon為警惕祖國雅典，必須模仿波斯，進行教育改革。

這種透過對其他國家教育的觀察，引進其他國家教育特色，進行本國的教育改革，Holmes（1981: 20）稱為文化借用（cultural borrowing），最典型的文化借用先驅Holmes歸諸Xenophon同時代的Plato（428-348B. C.）。Plato雖也有建立理想國的教育制度類型之企圖，但基本上仍以其所觀察到的斯巴達教育為最理想的教育類型，這種移植他國教育的文化借用，Holmes指出以文藝復興的重要人文主義

者D. Erasmus Von Rotterdam (1466或1469-1536) 為典型。Erasmus是個四處旅行的學者，曾在荷蘭、英國、法國、瑞士與義大利各國，為各國領袖闡釋教育改革原則，也實際影響各國教育改革，其理想在於建構歐洲共同文化，這種理想仍見諸當前很多國際組織。第三種文化借用類型代表，Holmes (1981: 21) 歸諸J. A. Comenius (1592-1670)。Comenius曾遊歷波蘭、英國、瑞典與匈牙利各國，曾應邀至英國協助建立汎智學院 (pansophic college)，也幫助匈牙利建立學校。Comenius也希望成立國際性的教育研究中心，以作為各國教育諮詢之用。Holmes認為這種類型是當代教育的技術援助之先驅。

事實上，西歐自文藝復興以降，人文精神重振，隨著新大陸的發現，海上冒險事業愈益發達，國際間商旅、文教交往更為頻繁，很多旅行與文教報告也紛紛出現，惟多為隨興之作，殊少深度。真正透過權力關係之運作，將國外考察所得的較具系統性的教育知識，化為教育改革策略，則始自十八世紀末、十九世紀初的教育改革論述。其中較為有名的是法國的Antoine de Condorcet (1743-1794) 和 Victor Cousin (1792-1867)、英國的Matthew Arnold (1822-1888) 以及美國的Horace Mann (1796-1859)。

Condorcet是有名的數學家、哲學家，法國大革命時期活躍於政壇，革命時期為共和黨黨員。秉承啓蒙精神，深信透過教育可以促進社會不斷進步，他在1792年代表公共教育委員會向法國國民會議提出公共教育建言，建議在法國設置九所大學。這個建議係根據其考察英國、德國和義大利大學所得的結果，認為九所大學也正符應當時法國總人口的需求 (Schepp, 1979: 159-169)。

Cousin則以其折衷主義的哲學對德國、荷蘭深度瞭解與身膺政府要職的身分，將其關於外國教育，特別是普魯士教育的系統報告，形諸立法，尤其1833年的《居佐法》(Guizot Law) 影響法國初等教育至為深遠，這個法案的起草人正是Cousin，其主要的依據是《普魯士教育考察報告書》。

根據Brewer (1971: 42) 的分析，1830年代法國習慣向德國，特別是普魯士，探求一種理想的國家形式。其主要原因在於腓特烈大帝 (Friedrich der Große) 特別禮遇啓蒙運動時期逃離法國的知識份子。腓特烈大帝也是歐洲首位將教育獨立於教會，由國家管制的開明君王。在這種氣氛下，Cousin在1830年被任命為公共

教育部的高級顧問，即奉派前往普魯士考察教育，1833年出版《普魯士教育考察報告書》(*Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*. Paris: Levrault, 1833)。這個報告書的簡要版於1831年刊行於*Revue de Paris*, 1832年出書，1833年擴充改版，1836年美國C. E. Stowe翻譯為*Primary education: The prussian system of public instruction and its applicability to the United States*。這本書可以說是文化借用的經典著作。Cousin的《普魯士教育考察報告書》和《居佐法》，主要係以普魯士的J. W. Süvern 1819年所提出的法案為藍本。Süvern於1818年主管普魯士公共教育與宗教事務部的初等教育業務，1819年起草初等及中等教育法案，可惜法案並未通過立法。不過Cousin對Süvern的法案卻相當激賞，認為考慮周詳，不會像法國立法之辭藻華麗，卻失之過分一般化，不易執行。Cousin對於Süvern法案中三個問題特別關心：一、學校行政權威的界定；二、國家和教會在教育事務中扮演的角色；三、對中產階級以及商業階級的教育供給情形。正如Cousin (1833: 146) 所言，其所研究者為普魯士，但內心思考、念茲在茲的永遠是法國。他發現普魯士的學校由地方當局督導、地方撥款給學校、教師教學自由、國家取代教會總管教育事務、為中產階級設置平民學校與城鎮學校之完備等，皆為法國所亟需。因此，在起草《居佐法》時，幾乎悉以Süvern的法案為根據。《居佐法》也是法國法律中，首度規定地方政府須承擔初等教育經費與教師薪資，並對初等教育師資資格加以限制，而這些大多取法Süvern的法案。

上述的分析顯示，Cousin的報告書有別於前人的報告之處，在於其係有計畫的選擇外國可資借用的教育特徵，進行詳細的描述，Holmes (1981: 22) 稱之為選擇性的文化借用 (*selective cultural borrowing*)。這種選擇性的借用，根據Cousin (1833: 146) 的說法，首先必須認明法國人民的特殊需求，其次描述外國為了滿足類似需求已經成功的實踐經驗。在完成立法進行改革之前，必須歸納、類化可提供借鑑的經驗教訓。Brewer (1971: 136) 將之歸納為四個步驟：一、界定本地問題；二、發現外國的解決辦法；三、描述本地的先前條件；四、透過立法等手段，借用外國經驗，進行改革。

文化借用的另一重要代表為英國的M. Arnold，他在1851年至1886年間擔任皇家學校督學 (H. M. Inspector of Schools)，有機會到英國各地學校視察教育，也有

機會認識英國各地民眾，熟悉民眾的教育需求。他並曾在1859年奉命考察法國、荷蘭、瑞士的大眾教育，1865年又奉命考察歐洲大陸高等教育。根據兩度的考察經驗，Arnold完成三本著作：《歐陸的大眾教育》（Popular education on the Continent, 1861）、《法國的伊頓或中產階級教育與國家》（A French Eton, or middle-class education and state, 1864）、《歐陸學校與大學》（School and universities on the Continent, 1868）。

基於其對英國教育之熟悉以及對歐洲大陸的考察經驗，Arnold呼籲英國應對中產階級的中等教育，透過國家來作系統化的組織，這是許多歐洲國家已經完成，而英國尚未做到的。其建言促成了1869年《撥款學校教育法》（Endowed Schools Act）之立法，立法意旨雖未完全依Arnold的建議，但Arnold在三本考察報告書中，已經詳細的說明了他對各國教育之研究，主要在於為英國學校組織的改革，提供有用的建議（楊深坑，1998：28-37）。

文化借用時期在北美的重要代表是Mann，他被尊稱為美國最偉大的教育改革者與政治家、美國的Pestalozzi、美國免費的公立學校之父。Mann在1837-1848年間任職麻塞諸塞州（Massachusetts）教育董事會（Board of Education）祕書，依其法定職權，每年必須蒐集相關教育資料，傳佈有效可行的教育方法。因此，每年必須向州政府提出報告書，在其任職期間，總共撰寫了十二卷的年度報告，其中1844年的年度報告係Mann歷經六個月考察英格蘭、愛爾蘭、蘇格蘭、德國38邦的部分地區、荷蘭、比利時、普魯士、薩克森和巴黎等國家與城鎮所提出的報告。此報告書於1846年由W. B. Hodgson作序加註出版。Imperatori（1962：83-84）、Holmes（1981：23）、Steiner-Khamsi（2000：169）均極為重視這本第七年度報告書，認為它是選擇性文化借用或政策轉移的代表著作。Mann（1864：20）在報告書中即指陳，外國教育制度中有些缺失可能也見諸本國，應盡量避免，而其優良的部分，有些雖僅置諸理論與思辨，有些已有豐碩的成果，須好好模仿。報告書中雖對普魯士教育有所批評，但整體而言，對普魯士教育甚為激賞，認為普魯士在建立自己學校制度之前，先已派遣代表前往其他國家檢視其學校制度，作為參照。對於普魯士及歐洲其他國家教育的優點，Mann認為最值得參照的是國家對教育的控制，及專業化教師的提供。根據Steiner-Khamsi（2000：169）的分析，Mann係

借助歐洲的經驗，來合法化其公立學校國家化、教師專業化的教育改革理想。

前述Cousin、Arnold和Mann的改革報告，以Phillips（1997）、Steiner-Khamsi（2000）的分析架構來看，係執政者為合法化其改革政策，用其他國家成功的教育經驗，來進行說服的工作。這種做法不僅十九世紀為然，即使當代很多國家也有類似的做法。Phillips（1997: 682-685）分析英國教育改革歷史中對於德國教育制度的接受程度，即指出1944年及1988年的重要改革案醞釀期間，英國教育科學部、教育標準局等即多次赴德國考察，汲取德國教育經驗作為政策制定的參照。德國為了建立其本身的教育生涯進路的長期研究，也分別詳細的探討加拿大、法國、荷蘭、瑞典、英國和美國的研究，以便提出建立德國教育進路縱貫研究之建議（Kristen, Römmer, Müller, & Kalter, 2005: 5）。Steiner-Khamsi（2002）指出，蘇聯解體以後的拉脫維亞（Post-Soviet Latvia）之教育改革，係借鑑西歐，而瑞士則借助美國的學校效能進行教育改革，均是主政者將國外改革經驗作為合法化本國改革的工具。

至於將外國教育借用，內化為本國教育決策過程的分析，Phillips與Ochs（2003）提出一個四個階段、五種情境脈絡（forces of context）的分析模式，其分析架構圖如圖1：

圖1顯示，Phillips與Ochs（2003）分析借用外國制度來進行本國教育改革時，經常經歷下列四個階段：

一、跨國教育制度之吸引

這一階段包括對本國制度的不滿，或新制度、新知識、技術使得原有制度架構不符所需，因而向外探索可能的模仿對象。

二、決策階段

從理論或實務來選擇政策的優先性。但政府決策者有可能基於某種意識型態故意掩蓋國外制度的缺點，也可能未對本國進行評估，就匆忙做決定。

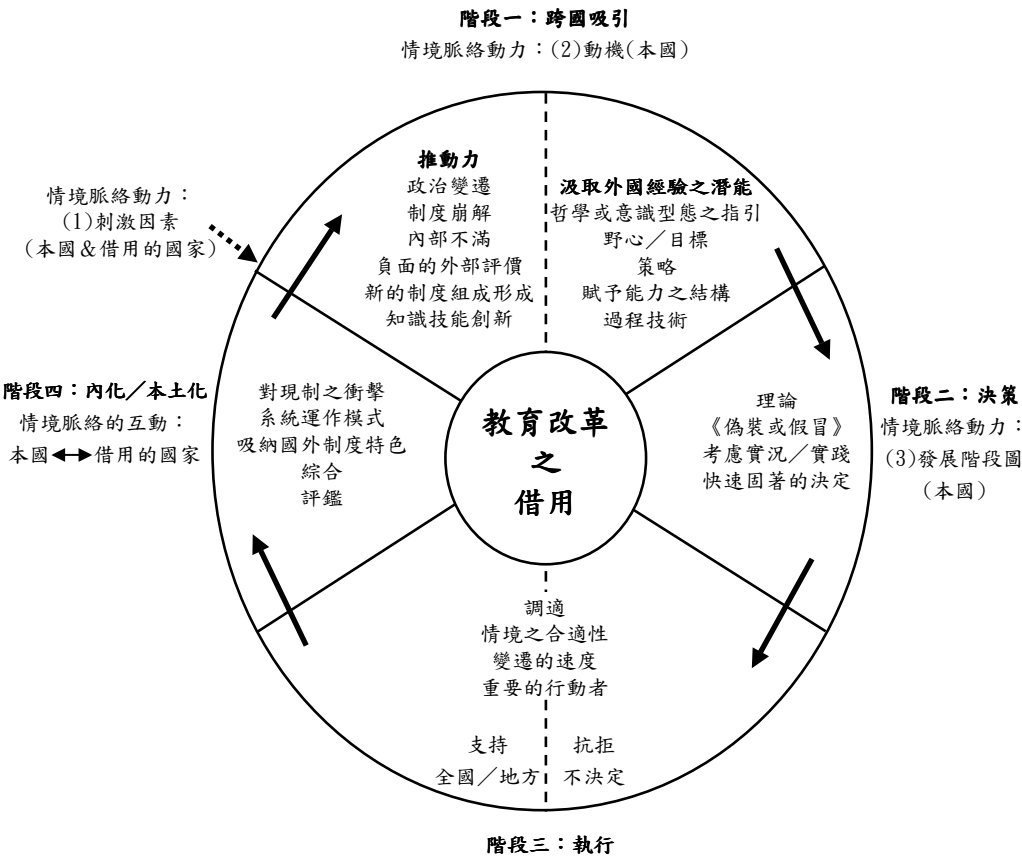


圖1 教育制度改革之四情境、五階段架構圖

資料來源：出自Phillips與Ochs（2003: 459）。。

三、執行階段

決策之付諸執行，須將外國教育作適當的調適，才易得到全國性或地方性的支持，否則容易遭到抗拒。

四、內化或本土化階段

從他國借用的制度經過調適後，融入本國制度結構，不斷評鑑，進一步促進

教育制度不斷的更新。

上述四個階段的教育借用各有其情境動力促進教育改革中的制度移植。在階段一，情境動力促使政府或決策單位注意某些國家的教育，成為進行跨國研究的催化劑。階段二的情境互動（本國與他國）影響政策的發展及其政策形成過程。情境互動也會影響政策是否可能付諸執行或遭致抗拒。

Phillips與Ochs的分析模式方法論預設，基本上仍沿襲啓蒙運動以來的直線進步觀，世界性的教育制度有趨於某種較為合理性現代化制度的傾向。這種趨勢用Steiner-Khamsi（2000: 158-163）的分析術語來說，是一種聚合理論（theory of convergence），這種理論又可分為下列三種模式來加以分析：

一、一致性模式（consensus model）

這種模式在方法論上的基本預設是，全球經濟的出現對於世界各國教育之衝擊方式均極類似。以高等教育而言，1960年代的經濟發展、政治與社會活動以及被殖民國家紛紛獨立，影響世界各地期望水準的提高，促進當前世界性的人才流通（brain circulation），而世界性的國內或國際移民也促進了當前各國多元文化政策的開展。

由於全球性的現代化過程和教育制度功能分化過程皆循類似軌跡，超越了國家疆界，因此，教育改革者往往尋求其他地區已經施行成功的教育改革模式，作為本國的參照，也因而世界各國的教育有趨於一致的傾向。

二、衝突模式（conflict model）

這種模式雖然也認為世界性的教育制度有趨同的趨勢，但解釋方式不同。衝突理論者借用世界體系（world-systems）理論的分析方式，認為很多發展中國家的教育改革並不是自發性的借用他國的教育制度，而毋寧說是核心國家以其優勢的資源、科技、專業、網路以及表徵模式，輸入所謂的邊陲國家，造成邊陲國家在政治、經濟、文化以及教育的依賴，因此，邊陲國家的教育改革可以說是新殖民主義（neocolonialism）或文化帝國主義（cultural imperialism）的後果。教育的全球化毋寧是邊陲國家教育的西方化或美國化。

三、文化主義模式（culturalist model）

這種解釋模式並不從表面價值來解釋教育制度的趨同性。其主張教育制度的借用或轉移，是深層的學術性或專業性的教育論述的結果。教育制度的轉移雖然也受文化帝國主義的影響，但不同區域對於全球性的挑戰之回應方式並不一致。因此，教育發展也難以預測。再者，民族國家之內文化的同一性與教育體制與價值的同一性也面臨挑戰。在同一民族國家之中，不同階級、族群、性別常會對教育議題建構出不同的意義結構與論述方式。因此，教育改革的政策建議常是具有爭議性的，也就是某一團體所贊同的改革，往往為另一團體所反對。因此，移植或轉移國外教育進入本地的改革爭議是相當重要，但卻甚少有人作適切的研究。Steiner-Khamsi（2000: 163）指出，為了使這項研究更有意義，更有裨益於教育改革，必須重新把文化列為審慎分析的要素，特別注意教育轉移過程中，地域性文化的回應及後果。

綜合本節分析顯示，教育的借用或移植國外的教育制度進行本國的教育改革自古有之，惟大多屬於旅行家隨興式的建議，直到十九世紀才出現系統性外國教育考察報告，作為選擇性教育借用的依據。惟這些考察報告均出諸具有決策權之政府官員，如Cousin、Arnold和Mann，他們以外國成功的改革經驗成為合法化其改革政策之工具。二十世紀以降，隨著各國民主政治的建立，各種階級、族群、性別爭取各自的利益，單一專賣式的合法化改革政策已難竟其功，不同的改革政策要付諸實現，需有堅實的研究作為遊說的基礎。方法論上的基本預設主要有兩個基本方向：其一為承襲啟蒙運動以來的直線進步觀，認為教育發展是可以預測的，改革的策略可以事先進行理性規劃。其二認為不同文化脈絡有不同的教育發展，改革不可不注意不同國家、地區，甚至不同種族、性別以及弱勢團體的文化需求。這兩種不同的方法論預設仍可以溯至十九世紀的社會科學理念，而到了二十世紀隨著全球化、新科技以及政經情境的鉅變，更呈現多采多姿的發展，以下進一步分析這兩種方法論預設的歷史脈絡及近期發展。

參、教育發展法則之探索與改革之規劃

追求執簡以卸繁的普遍法則，作為生命規劃的依據，是自古以來人類生而有之的共同願望。《易》所謂「易簡天下之理得矣！」，《詩經》所述「天生蒸民，有物有則，民之秉彝，好是懿德」，皆說明人倫之道與天地之道契合，只要掌握其普遍通則，即可以掌握世事之變化，而使人臻幸福之境。古希臘哲學家Epicharmus of Syracuse（壯盛之年約485-467B.C.）更以為人類最大的需要是計算與數量，人係依計算與數量生活（Diels & Kranz, 1956: 23. Epich B56）。算計使睿智者可以預先思考以免事後後悔。

西歐啓蒙運動時期，人類理性功能中的算計發揮到極致。R. Descartes（1596-1650）的普遍學（*mathesis universalis*）和G. W. Leibniz（1646-1716）的普遍符號學（*characteristica universalica*）皆預設了自然與人文世界均可以用數學符號表徵和表述，進行數理演算，對世界作完全的控制，以躋斯世於天堂。這種數理化的宇宙觀不僅促進了科學的蓬勃發展，也帶動社會與教育改革（楊深坑，2002：V）。

法國大革命時期的重要數學家、哲學家、政治家Condorcet即秉持啓蒙運動之理性、進步的樂觀看法，認為普遍原則不僅可以說明自然過程，亦可解釋人類的智慧與道德能力的發展。運用計算於生命現象的探討，可以預測未來歷史發展，逐漸朝向理性的自我實現，人類將可以脫離無知、迷信和權威的桎梏，而實現法國大革命所揭自由、平等、博愛的理想。為實現這樣的理想，Condorcet在1792年提出其有名的公共教育改革計畫，強調教育是基本人權，國家有責任規劃適合各種階層實現其自我的教育，質言之，教育應打破教會、貴族階級的特權壟斷，而由國家作整體規劃（Schepp, 1979: 161-168）。

1792年曾擔任Condorcet在倫敦聯絡人的著名比較教育學者Marc-Antoine Jullien de Paris（1775-1848）更具雄心壯志，視教育改革為社會改革的重要環節，欲作徹底的教育改革須作嚴格的教育科學研究。為進行嚴格的教育科學研究，Jullien（1817）取法當時的顯學——比較解剖學，透過各國專家組成的委員會，蒐

集各國教育發展的事實資料，作成分析表、找出關係、進行比較、推衍原則、決定規則，使教育成為嚴格確實的實證科學，使教育改革之規劃有嚴格的科學論證基礎。

根據Delieuvin（2000）的分析，Jullien除了試圖透過比較，建立嚴謹的教育科學外，也積極的運用其科學理念投身於教育改革。1815年成立之「初等教育學會」（La Société pour l'Amélioration de l'Enseignement Élémentaire）和1820年成立的「教學方法改進學會」（La Société pour l'Amélioration des Méthodes），Jullien雖未擔任會長，但長年扮演活躍的執行理事，在鉅觀制度層面與微觀的教學層面，運用其比較與實驗的方法進行教育改革（楊深坑，2005a）。

要建立作為教育改革依據的發展法則，必須先假設教育現象中存在著因果關係。比Jullien稍晚的E. Durkheim（1858-1917）在其《社會科學方法論》中就指出，要把比較教育方法作嚴格的科學運用，就須建立在科學本身的因果法則。比較的基礎在於符應下述命題：同樣的結果永遠對應著同樣的原因（Durkheim, 1895: 150）。

建立嚴格的因果說明系統，以解釋教育之興革正是當代比較教育中實徵主義的科學理想。1958年，Holmes所刊行的〈社會變遷與課程〉一文，即主張社會學法則之於人類社會環境，就像物理法則之於物理或自然環境一樣，因而要研究課程發展的機制，須先研究自然科學法則的特性。Noah與Eckstein（1969）的《邁向比較教育科學》一書就指出，為避免比較教育淪為外國教育之介紹的刻板印象，須將其建立成可以清楚說明教育與社會現象之科學，因此運用嚴謹的社會科學方法，建立教育與社會關係的跨國性假設，進行科學性的證驗是必要的。Ringer（1979）的《現代歐洲的教育與社會》則以為，由比較得來的分辨，才可辨明何者為某些國家的歷史特殊性、何者為結構的普遍性。在分辨中，原因的普遍性和結果的普遍性之間要建立關係，才足以說明教育制度之變遷，也才可能作為教育改革的參照。

早在1977年Merritt與Coombs刊行〈政治與教育改革〉一文，就曾強烈的批判1960年代教育改革研究之嚴重缺失，在於沒有形成有效的理論假設來說明教育改革的成效。Psacharopoulos（1990）檢視了Comparative Education和Comparative

*Education Review*兩個重要期刊的論文後，強烈的批判其所刊登的論文多流於單一國家教育之非量化的描述，無助於教育計畫與教育改革之推動。要使比較教育能成為教育改革與教育計畫的工具，必須形成概念系統、嚴密的方法設計、統計抽樣、資料分析與嚴格的假設考驗。

然而，教育現象是否有類似自然科學一樣可資預測的法則，在教育研究中也引發相當多的爭論。同樣受K. Popper科學方法論影響的E. King和Holmes，對於教育預測的看法便有相當大的差異。Holmes（1981）接受Popper的批判二元論，認為在社會生活中，除了規範法則以外，可以根據社會發展與教育發展，建立可以否證且提供預測的社會學法則。King則從Popper的情境邏輯出發，認為教育的發展不可能有恆定的法則可供預測。比較教育要成為教育決策的工具，必須考慮到教育決策係一動態發展的過程，審慎的研究社會生態，使得研究結果契合社會發展趨勢，才易於落實到社會實踐中，借助於情境邏輯分析，不斷回饋到研究與決策過程，促進教育不斷的改革（King, 1968）。事實上，Holmes所稱的社會學法則，也並未如King所批判的指涉了一種準自然似的恆定性，而是可以依據新的社會事實加以否定，因此，可以說是Popper的假設演繹法在比較教育上，或者具體而言，在教育決策上的運用。Holmes（1990: 121）的〈因果性、決定論與比較教育係社會科學〉一文就指出，人可以理性的作自由選擇，並非任何事均由偶然發生，但我們也不可因為不喜歡，而故意忽略非預期的結果。質言之，Holmes係採取一種中道的社會決定論。因此，在進行改革政策的擬定時，仍須對有限的未來可能產生的結果預為規劃，事實上，這與King透過社會生態情境加以分析，以進行政策評估頗為類似。

綜合本節分析顯示，實徵主義試圖建立超越時空之上的教育發展法則，作為教育改革規劃之依據。這種理念基本上建立在古典物理學之絕對時空觀與西方啟蒙運動以來的直線進步觀。近代量子物理的發展打破了時空連續性的概念，而社會發展的線性模式也面臨嚴厲的挑戰。教育變遷不能訴諸恆定性的法則來加以預測。韓非子所謂的「事異則備變」，不同國家或地區的教育改革須衡諸社會文化發展的不同而有所差異，因此，教育改革研究之社會文化分析是相當必要的（Yang, 1998: 115）。

肆、教育改革研究中的社會文化分析

Spranger (1928: 176-177) 曾指出教育是一種文化現象，理論教育學是把教育作為一種特殊的文化歷程，進行科學的探究。Popkewitz (1987: 2) 在論述師資培育改革時，將師資培育結構視為由文化符碼 (codes of culture) 所建構，文化符碼決定了某一地區人民或族群思考、感受與觀察的方式，也決定了其對學校教育的實際行動方式。根據Meritt與Coombs (1977) 的評論，1950至1970年代的教育改革研究未能扣緊時代之文化、社會、經濟與政治潮流，以致改革研究難以符合教育實際。因此，他認為教育改革的研究，必須置諸社會文化脈絡來加以分析。

晚近教育革新的社會文化分析，可以追溯到1900年Sadler在基爾福德講座的專題講演中，已指出學校之外的事務比學校之內的事務來得重要，學校之外的事務型塑了學校之內的事務。質言之，教育制度是整個社會文化與民族精神的表現，想要進行改革，須置諸整體的民族文化來進行分析與瞭解。德國十九世紀末、二十世紀初的改革教育學 (Reformpädagogik) 即是本於當時的文化批判，所進行的教育改革運動與教育改革論述 (Oelkers, 1996; Röhrs, 2001)。

受到Sadler的影響，1930至1960年代的教育改革研究，也強調教育制度之形成因素及文化動力之研究。Kandel在1933年出版的《比較教育研究》(Studies in comparative education) 一書序言中指出：「比較教育首先需要欣賞那些教育制度所植基，而不可用感官覺知的精神與文化動力，學校之外的因素與動力較之校內者更重要。……爲了瞭解、欣賞和評價一個國家教育制度的真正意義，必須瞭解其歷史與傳統、主導社會組織的動力與態度、決定國家民族發展的政治與經濟條件。」(Kandel, 1933: XIX) 這種深入教育制度背後的精神與文化動力的研究，主要目的在於提供教育改革的建議，找尋並建立教育改革的共同理念與原則。Hans (1949) 雖接受Kandel所強調的民族精神動力的分析在教育制度研究之重要性，但是他更進一步透過歷史研究和因素分析的交互爲用，分析影響教育制度發展的三大因素：自然因素、宗教因素和世俗因素，並以英、美、法、前蘇聯的教育發

展為例證作說明。這些因素的分析，並非使用統計方法，而主要是建立在歷史傳統上，探討主導制度發展的基礎原理。

V. Mallinson嘗試融合Kandel和Hans的方法論，提出以民族性作為核心的參照架構，來對不同國家教育制度及其所植基的文化進行檢視，以發現其異同及導致異同之因素，並檢討為何不同民族會以不同方式來解決相同的教育問題。用這種方式來研究，才能睿智地瞭解本身的教育問題，圖謀解決之道。Moehlman（1963）更試圖突破Kandel、Hans和Mallinson的格局，提出理論模式，來分析不同國家教育發展的長期因素及其問題，進而分辨何者為現有的經驗，何者為持續影響的文化價值，藉以建立教育發展的形式法則（law of form）或形態學（morphology）。透過形式法則或形態學才較易於進行一個國家或民族教育興革之規劃。

值得注意的是，1930至1960年代教育改革之社會文化分析，受到民族國家形成、民族主義勃興的影響，民族性、民族主義和文化深層結構成為主導教育改革分析的核心概念。這種分析的方式難免於結構優先性之弊，未考慮改革規劃中被改革對象的動因。再者，隨著冷戰的結束、民族主義式微，民族國家作為分析的單位也面臨挑戰。而後現代主義、後結構主義與後殖民主義論述的興起，不僅挑戰主流的實徵主義，也強烈批判過去教育改革論述之西方中心的文化帝國主義，有強加西方教育模式於發展中國家之虞。

為了避免以往教育改革政策分析訴諸恆定法則，以客觀衡量改革效能之失，也為了避開結構優先性的批評，Ladwig（1994）借助於Bourdieu（1977）的社會場域（field）、文化資本（cultural capital）和「生存習性」（habitus）作為概念工具，進行教育改革政策之分析。場域是一個微觀社會結構，它就像是一個競技或遊戲場，由很多在其中遊戲者的關係所構成，場域可說是這些參與競技者的客觀關係的網絡（network）或組型（configuration）。這個關係之所以稱為客觀的，係因遊戲參與者或社會行動者均互為主觀的認定各依本身所擁有的地位、社會資本或文化資本，而在社會網絡中擁有身分或地位。這個關係網絡並非和諧而靜態，而是充滿了動力與爭鬥（struggle），以便保持或改變這個動力場（field of forces）（Bourdieu, 2004: 33）。用Bourdieu的場域概念來看，美國教育改革政策成為一個各方競逐的場域，根據Ladwig（1994: 344）的分析，乃是二次大戰之後的事。一

方面聯邦及州政府均積極介入教育改革政策的制定與執行，另一方面聯邦也極力贊助政策分析研究。政策研究者、政策執行者互動所產生的政策，直接影響的是教育場域中的教師、學生與行政人員等。但就同一社會場域的遊戲者而言，這些人對於改革政策的作用或效果，可說是微乎其微。教育改革政策場域中，有些人較有權力，有些人較無，因此，粗略的形成階層化的組織。

決定教育改革場域中遊戲者權力高低的因素，必須借助於Bourdieu的文化資本概念。文化資本類比於經濟資本，是人類實際社會實踐中可能運用的各種物質或產品。Bourdieu係將這種資源或產品作了理論化的處理，而運用於各社會場域活動。就教育改革場域而言，政策制定者、分析者以及受影響的教師、學生、行政人員及社會人士等，各因其社會地位、屬性、生活文化等，而會影響政策分析者或決定者經濟資本的取得，進而助長某一改革方向的研究與推動。而在學術機構中地位的屬性與高低，也關係其研究成果是否能轉化為政策而付諸實行。

上述的分析僅止於教育改革場域的微觀社會分析，爲了不忽略鉅觀社會文化對於政策之影響，必須考慮教育改革政策場域中各個行動者的「生存習性」。「生存習性」係指持久性，而可能轉化的心理氣質系統、結構化的結構系統，用以進一步的結構化。心理習性也是實踐與表徵產生及結構的原則，使得實踐與表徵受到規制而不必訴諸服從規則，也使得行動者客觀的調適到行動目標，而未必訴諸有意識的導向目標（Bourdieu, 1977: 72）。質言之，「生存習性」可以說是一個社群中個體所共有的心理氣質，而這個特殊社群中的個體之所以會有這種心理氣質，係由其在大社會結構中所居的地位有以致之。這些心理氣質包括共有的信念、態度、價值系統，常會主導個體社會行動中的認知結構。

生存習性和社會場域的關係主要有兩方面：生存習性描繪了社會行動所立基的背景心理傾向或更寬廣的社會脈絡，成為社會活動的基礎架構，提供認識結構的必要信息，使得社會活動成為有意義的活動。再者，由社會場域或社會脈絡所形成的行動，也會制約個體的生存習性，有助於依社會現狀重新組構個體的認知結構。從教育改革政策分析來看，將教育改革作為社會場域和生存習性合而觀之，進行分析時，至少要分析四個主要課題：行動者的行動受到場域邏輯及行動者想要保持其在社會場域中地位所作的控制或決定的程度、行動者的行動可歸因於場

域中地位的成分、行動受制於行動者在大社會結構中的地位、以及行動可歸因於社會結構中的地位。教育改革研究中常以政策文本，如教育白皮書、報告書、法案等為主。用這個分析架構進行分析時，首需面對的問題是政策文本的作者（行動者）在教育政策場域中的地位為何？其次，政策文本作者的心理習性及道德態度或價值觀也應探討；再者，討論政策文本作者運用何種策略，使用其文化資本或經濟資本；最後，分析受到政策文本衝擊的社會行動者，即教師、學生、行政者、家長及關心教育改革的社會大眾。以影響我國教育改革至深且遠的《教育改革總諮議報告書》為例，主導者以其在社會結構中優勢的學術地位，滲入教育改革場域中發揮極大的影響力，1990年代臺灣政治解嚴以後所瀰漫的新自由主義氣氛，浸潤了教育改革審議委員會中的委員，形成了以鬆綁為主軸的教育改革政策報告。主導報告書的領導者復以其學術上優越的文化資本，轉化為經濟資本與教育政策資本，使得十餘年來教育改革場域中的其他競爭者如教育專業社團、學生、教師與家長，毫無招架之力。

Ladwig借助Bourdieu的概念架構進行的教育改革政策分析，雖然兼顧了鉅觀社會結構、教育政策場域以及場域中行動個體的生存習性、象徵資本與文化資本。然而，其分析架構仍未脫西方中心的思考方式，也難以深入學校與教室情境中的變革。為了突破西方中心的格局、深入學校生活情境，Masemann（1986）提出了批判民族誌來進行教育變革之研究。批判民族誌以批判理論為理論架構，用人類學中質的參與觀察，探討學校或教室中文化、生活方式、課程、教學，檢視其可能隱含的霸權結構與意識型態。Masemann（1990b: 465-473）在1989年美國「比較與國際教育學會」年會的會長演說中，更指陳過去非西方文化中的知識體系常被認為是無法成功地促進社會的現代化、工業化的主要因素。然而，隨著社會的轉變，知識的合法性基礎也隨之改變。西方理性化的思考邏輯已難以契合後工業社會中講求個性化的需求，因此本土性知識在教育研究中是必要的。Masemann的繼任者Rust（1991: 610-626）也在次年的會長演說中，贊同前任會長的觀點，否定單一認知方式可獲得合法性知識的說法，認知途徑的合法性取決於特殊的興趣與需要，而無所謂普遍有效的知識規準。比較教育的研究必須傾聽並尊重「他者」（the other）的聲音，容忍不同利益存在於不同族群之中，在進行教育改革規

劃時，不僅分析制度與變革如何可以保護弱勢族群。Masemann（1990a）的〈教育改革：本土知識的衝擊〉一文，更強烈批判過去西方殖民主義者，將西方教育體制強加於第三世界，結果造成嚴重的價值衝突，也使其教育難以契合本土需求。這種重視本土化、本土知識的訴求，也得到「聯合國教科文組織」的回應。1990年在泰國舉行的世界全民教育會議（World Conference on Education for All）中，與會專家就強調教育改革政策的形成應該有社區參與，並應詳細研究各社區文化中的社會化過程及兒童教養方式，質言之，教育改革必須植根於本土文化。

綜合本節分析顯示，西歐教育改革的社會文化分析，肇端於十九世紀末、二十世紀初的文化批判與民族文化的重新省視。1930年代以降，民族主義勃興，改革須切合民族性與民族文化，更為1930至1950年代的主流思潮。這種研究取向基本上偏向鉅觀層面的分析，隨著冷戰結束、民族主義式微，而漸趨沈寂。1970年代末期在詮釋學、批判理論、結構主義與後結構主義等思潮的激盪下，教育改革的分析轉而注意鉅觀社會文化與微觀行動主體關係之探究。後現代主義、後殖民主義強烈批判過去以西方為中心的論述，主張教育改革應重視各個地區、族群、階級與性別文化的特殊性，成為近年來教育改革中文化分析的重點。問題是，在全球化的潮流下，區域性與全球性如何兼籌並顧，也成為未來教育改革亟需面對的課題。不管是教育改革的鉅觀或微觀的社會文化分析，改革論述均蘊含著知識、權力與社會規制的遞衍關係，以下就此問題進一步加以分析。

伍、教育改革研究中的知識權力與社會規制之轉化

上述教育改革的研究，不管是教育的借用、教育發展法則之探索或社會文化分析，均不脫問題解決模式，即把待解決的教育問題視為既已出現，從而在政策論辯上提出各種可能的解決方案，既不質疑何以把某種問題視為待決的教育問題，也不追問問題的各種解決方案之間的論爭，可能是植基於某種意識糾結或權力運作下的社會結構。1990年代以降，受到後結構主義影響，教育改革的研究不

僅探究改革政策方案分析本身而已，更直指改革以及改革這個語詞在不同歷史條件下的社會建構。換言之，改革所涉及的教育問題及其研究是一種社會建構，這種社會建構是知識、權力和社會規制在不同時間交織而成的複雜關係。

1991年Popkewitz的《教育改革的政治社會學》就將改革置諸學校教育及其生態的社會場域來加以探討。其所擬解答的問題包括：「什麼構成改革？」、「不同時間下改革意義的變遷是什麼？」以及「這些不同的意義是如何產生的？」，Popkewitz把改革這個字的意義變遷置諸十九世紀末以來教學、師資培育、教育科學以及課程理論所發生的轉化來瞭解。因此，改革並沒有本質性的意義或定義，改革也並不表示進步，而毋寧說含括了社會與權力關係的考量（Popkewitz, 1991: 2）。

Popkewitz的核心論點是將改革視為社會規制過程的一部分，他用「社會規制」（social regulation）而不用「社會控制」（social control）這個概念，是要強調社會所產生並馴服個人能力的權力中有主動的要素（active elements），他特別注意的是，權力如何限制甚至壓抑社會實踐，權力是如何和知識產生關係，使人能夠表達個人慾望、需要、身體需求與認知旨趣。權力使人判斷理性與非理性、善與惡，判斷何為正常，何為令人感到愧疚的社會實踐，或者認清何者是必須超越的界線。Popkewitz將權力概念融入當前的「論述理論」，將教育改革文本的規則與標準視為社會實踐。因此，研究當代學校改革實踐，也就意味著將學校教育中特殊事件置諸權力／知識的歷史形成過程中來加以瞭解（Popkewitz, 1991: 3）。研究的焦點是歷史條件（historical conditions）、制度實踐（institutional practices）和知識論（epistemologies），而非改革的言說與文本本身。

Popkewitz自承其所發展出來的一種社會知識論（a social epistemology）受到Durkheim、M. Foucault及法國年鑑學派（Annales）的傳統、Bourdieu的影響（1991: 4-6），用以探討教育改革的生態環境，和學校教育中的社會規制類型的變遷。在這樣歷史條件變遷過程中，Popkewitz特別指出，師資培育的專業化、社會科學的研究、教育改革報告書以及各種社會規制類型等，均為建構當前教育改革的要素，使得學校教育的分配方式產生變化。這些要素或知識，其實也就是一種權力關係的展現，使得學校教育中個人的位置和樣態有所不同。社會科學中，特別是教育

心理學所產生的知識，表面看來是中立的，卻在社會實踐中顯示出個人應遵循的規範或標準，成為學校教育轉變的歷史條件，因而產生了權力的效果。

Scheurich (1994) 的〈政策考古學：一種新的政策研究方法論〉一文自承其所提出的政策考古學，係和Foucault早期作品《知識考古學》(1972)、《事物的秩序：人文科學考古學》(1973)、《規訓與懲罰》(1979)、《瘋癲與文明》(1988)以及1991年發表的三篇論文互動後所產生的新方法論。Scheurich首先批判了傳統與後實徵主義的政策研究，將教育問題及其解決視為經驗上既與的 (the givenness) 病徵，進而尋求解決。Scheurich認為教育或社會問題及其可能的解決方案範圍均為社會的建構，並非既與的可以被辨識的教育病徵，也不是後實徵主義者所說的社會象徵符號系統之間的衝突。傳統政策研究典型可分為四個領域：一、描述社會問題；二、討論各種互相競爭的可能解決方案；三、考慮一般的執行問題；四、評鑑特殊的政策執行。Scheurich借助於Foucault的理論，將此四個領域轉化為四個政策考古學的四個爭衡的場域 (arena)。

一、政策考古學的第一個場域：教育與社會問題是社會建構

政策考古學首先將「教育問題是經驗上既與的」這種想法放入括弧加以質疑，檢視特殊的教育問題的出現，以及如何被命名為教育問題。政策考古學認為社會與教育問題均為社會的建構，因此必須批判性的研究社會建構的過程。質言之，政策考古學嘗試描述使得社會與教育問題及政策選擇成為可能之複雜的社會關係。

二、政策考古學的第二個場域：探討建構教育問題之所以為問題的社會規則網絡

政策考古學的基本假設為：社會問題之所以被視為社會問題，並沒有特別的方式，也不是偶然，更非自然出現，而是有一組強而有力的社會規則網絡，使得教育問題及可能的解決策略範圍，成為在社會上可以被命名或看出來。政策考古學可以辨明這些社會的規則性，這種基本預設係本諸Foucault (1973)《事物的次序：人文科學考古學》中所稱的，在某一時期的不同種類的科學家，往往會不自

覺的用同樣的「知識型構規則」(rules of formation)來界定研究對象、形成概念、建立理論。政策考古學也就在於辨明使得教育問題被視為教育問題之社會規則網路。

三、政策考古學的第三個場域：探討政策選擇範圍是如何形成的

就像教育問題是社會規則網路所建構的一樣，其解決策略範圍亦然。針對同樣的教育問題，某一種解決方案何以會被優先採用，未必決定於政策分析者或制定者有意向的決定，而是由社會規則網路所形成。政策考古學的第三個場域即在於探討社會規則網路是如何產生可能的政策解決範圍。

四、政策考古學的第四個場域：檢視傳統與後實徵論政策研究在大的自由社會秩序之功能

政策考古學認為傳統與後實徵論的政策研究本身，就像教育問題及其解決一樣，均為社會規則網路所形成。因此，就必須檢視其研究的功能、產生的方式及其產生的效果，也就是探究傳統以及後實徵論政策研究之社會秩序功能。

Scheurich指出上述四個場域，並非疆界分明，而是互相滲透，也經常反覆產生。嘗試解決某一個教育改革政策問題，常會經歷這四個場域，而某一場域之探討，也經常會重新形成或改變這個場域的探討。Scheurich並以城鎮地區不利地位之兒童教育之改革為例證，說明了這四個教育改革政策場域。從其說明中可以發現，過去實徵論者或詮釋學者對於教育改革的研究，均受制於社會規則網路，這個規格網路就像Foucault所稱的每一個歷史時期均有其知識型構規則，這些型構規則又與權力的運作有密不可分的關係。教育問題的提出及其改革方案的提出，都是這些社會規則網路下的作用。

同樣受到Foucault的影響，Gale (2001)將Scheurich的政策考古學作了更進一步的分析。前述Scheurich政策考古學四個場域中的前兩個場域，即教育問題的社會建構及突顯教育問題出現之社會規則網路，Gale稱之為政策歷史描述(policy historiography)；第三個場域探究社會規則網路如何型塑或規訓政策之選擇，稱之

為政策系譜學（policy genealogy）；至於各種研究方法論的批判研究均受制於各種不同時期社會規則網絡的規則，Gale將考古學的分析限定在構成規則（constitutive rules）的分析。

先就政策的歷史描述而言，Gale認為主要探討的問題有五：一、什麼是特殊政策領域中前一個時期的「公共問題」與「私人困擾」，這些問題與困擾是如何被提出來？二、這些問題與困擾的現狀為何？三、由前一個時期轉變為現狀的變化性質是什麼？四、這些歷史說明的複雜關係是什麼？五、這些歷史說明顯示了教育改革中誰是受益者？誰處於較不利的地位？Gale並以澳洲1980年代到1990年代初的高等教育入學政策之轉變為例，說明了從以中學優異表現決定入學資格，到政策危機，以迄於1990年代初期的多元入學政策，並不意味著「進步」，而毋寧說是政策論述框架（discursive frame）的轉變，轉變了特殊歷史時空下的政策產生之特殊性，以及特殊解決辦法和其他辦法競爭所據的論述框架。

至於政策考古學，正如前述，Gale分析的重點置諸論述的型構規則。其關注的焦點問題包括：何以某些政策置諸改革方案而有些被排除？為何有些人得以參與改革方案之論辯而有些人被排擠？什麼樣的條件規範了參與政策論辯者之間的互動？Gale運用澳洲大學入學制度改革的檔案分析，並針對政策實際參與人員、獨立的非政府機構、學術界以及大學學術及行政人員，進行半結構以及深度訪談，以挖掘出改革論述，提出論述者的地位以及建構論述的條件。

如果政策考古學探討的是改革策略形成的歷史社會條件，則政策系譜學關心的是某一個暫時性改革政策的特殊性，特殊的權力模式（modalities of power）。政策系譜學使人體認到考古學研究出來的知識型構規則在特殊改革政策的實際體現。其主要探討的問題為：政策如何在不同的時間中產生變化？政策產生的合理性及其如何被質疑？政策產生過程中，利益衝突的參與者如何結盟？隨著不同時間點重新洗牌，是否產生不同結盟的方式？Gale引述澳洲大學入學制度改革為例證，說明了改革參與者是如何的運用利益交換、討價還價、論證、拖延戰術、磋商利害關係、遊說等策略，來將某一改革論述置諸實際的改革方案中。

綜合本節分析顯示，受到後結構主義影響的教育改革研究，強烈的批判啟蒙運動以來的進步歷史觀，教育改革並不意味著將社會文化發展過程中已經出現的

教育問題，透過理性過程的解決導向進步。對於Popkewitz、Scheurich和Gale等受後結構主義影響的改革研究者而言，改革字義本身、改革議題之產生、參與改革者以及改革策略的形成，均難脫某一時空下權力爭衡所產生的後果。問題是揭露了改革論述背後的權力知識與真理糾結的複雜關係以後，教育改革研究者應如何自處，才能將研究所得結果落實於社會實踐，造就不受內、外在意識型態牽制的受教主體（educated subject），實現一個公平正義的社會。為達此目的，仍有待於運用新科技、新方法作更深層的探究。從基因科技的研究，深入探討影響教育成就的遺傳因子，裨助於適性發展的教育設計。認知科學新發展，可以進一步的認清學習在腦神經生理機制的變化是否受到文化因素的影響。而電腦模擬技術之進展，更有利於適性發展的教育環境之規劃。質言之，新科技的發展，將使教育研究所立基的本體論、知識論、方法論產生革命性的變化，深刻體察這些變化，教育研究者才不致於「蔽於一曲，黯於大理」，不受意識型態拘限，對教育現象作整體觀照，使教育研究成果，能落實於教育實踐，裨助於整體人類人性的完全自我實現。

陸、未來展望

《韓非子》〈解老篇〉嘗言：「道者，萬物之所然也，萬理之所稽也。理者，成物之文也；道者萬物之所以成也。故曰：道，理之也者。物有理，不可以相薄，故理之爲物之制。萬物各異理。萬物各異理而道盡稽萬物之理。」古希臘Heraclitus也認為，萬事萬物雖統之於一個普遍的邏哥斯（道）（Logos），但人類依其自身性之所近，總有自身獨特的理解（Diels & Kranz, 1956: 22. Herac, B2）。西方啓蒙運動以來的教育科學理念一直強調追求一種「盡稽萬物之理」之道，或統一自然與人性發展之「邏哥斯」，或所謂可以解釋自然與人文發展之統一法則。統一法則之探索必須假設人心內在的理性次序和外在世界次序的契合。啓蒙時期的重要教育改革理論家與決策者，如Condorcet、Jullien等大多認為只要破除宗教與形上學的權威與迷信，當可使理性完全掌握世界次序，而躋斯世於天堂。啓蒙運動中極端機械唯物論者La Mattrie甚至以腦神經的生理運作過程來解釋教育過程（楊深坑，

2005b：5)。如此一來，教育改革似極為單純，只要尋繹心靈成長與發展的法則，即可以從事教育改革的規劃。

這種理念到了1980年代以降有更進一步的研究與發展，透過腦科學的研究，對於人類的表徵過程、語言、認知、情緒等的發展有更清楚的認識。美國總統G. Bush在1990年7月17日更簽署了6158號總統宣言（Presidential Proclamation 6158），宣示從1990年元月1日起為「腦的十年」（the Decade of the Brain），腦科學與心靈的研究勢將有進一步的開展（Bulkeley, 2005: 6-7）。配合未來電腦模擬技術的精緻化，認知、記憶、學習，甚至複雜的教育過程不無可能進行數位化，如此一來教與學，甚至教育過程均將翻新，有待教育政策研究者與擬定者，慎思對策以爲因應。再者，基因圖譜的解讀、基因剪貼排列技術的進一步發展，也將使傳統教育理論中遺傳論與環境論的爭論重新解讀，這也是未來教育規劃所須面臨的嚴肅挑戰。

上述新科技的探討，可以說彰顯了「盡稽萬物之理」的統一法則。然而，正如韓非子所說：「萬物各異理」，這些各自相異之理是不可以共量的（incommensurable）（不可以相薄）。2005年11月7日出刊的《經濟學人》（Economist）也報導人類從基因上來看，所有人的相同率達99.9%，造成人類差異的就在於這0.1%的基因序列，從教育觀點來看，這些差異的鑑別非常重要，是否因爲腦神經連結方式的差異，而產生了認知或學習風格的不同。或者這些差異純然是不同社會文化所造成，均有待進一步的分析。

本文前面各節對於教育改革的社會文化分析，以及知識與權力關係的分析，均指出了後結構主義、後殖民主義論述、女性主義等，對過去教育改革尋求統一法則的解釋，均有流於西方中心、理性中心的危險，無法照顧少數族群的需求。問題在於少數族群的認知與教養方式的差異，是否能運用有別於西方理性科學的探究方式來加以表徵。只有當這些差異的表徵方式，能在方法論上運用現代科技進行突破，才可能在制度設計上，依性之所近進行合理的教育，如此一來，才可能建立一個符合實質公道正義，全人類均感幸福的社會。

致謝：本文係由臺灣師範大學教育學系及臺灣教育社會學學會於2005年11月25-27日舉辦之華人教育學術研討會「華人世界近年教育改革的檢討」主題演講講稿改訂而成，謹向此二單位敬致謝悃。

參考文獻

- 楊深坑（1998）。安諾德的比較教育理論與方法。《比較教育》，45，28-36。
- 楊深坑（2002）。《科學理論與教育學發展》。臺北市：心理。
- 楊深坑（2005a）。朱利安比較教育理論與方法評析。《師大學報：教育類》，50（2），13-32。
- 楊深坑（2005b）。全球化衝擊下的教育研究。《教育研究集刊》，51（3），1-25。
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. London: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity* (R. Nice, Trans.). Cambridge, MA: Polity.
- Brewer, W. V. (1971). *Victor Cousin as a comparative educator*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bulkeley, K. (Ed.). (2005). *Soul, psyche, brain: New directions in the study of religion and brain-mind science*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cousin, V. (1833). *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne*. Paris: Levrault.
- Delieuvin, M.-C. (2000). Marc-Antoine Jullien, de Paris, 1775-1848. *L'école du Peuple. Penser L'Éducation*, 8, 17-47.
- Depaepe, M. (2004). How should the history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work. *Studies in Philosophy and Education*, 23, 333-345.
- Diels, H. & Kranz, W. (hrsg.) (1956). *Die Fragmente der Vorsokratiker* (8. Aufl.). Berlin, Germany: Weidmann.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique. Bibliothèque de philosophie contemporaine*. Paris: Alcan.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1973). *The order of things: An archaeology of human sciences*. New York: Vintage.

- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of prison*. (A. M. Sheridan-Smith, Trans.). Harmondsworth, UK: Penguin.
- Foucault, M. (1988). *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason*. New York: Vintage.
- Foucault, M. (1991a). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in Governmentality* (pp. 87-104). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1991b). Politics and the study of discourse. In G. Burchell, C. Goreon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in Governmentality* (pp. 53-72). Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1991c). Questions of method. In G. Burchell, C. Goreon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in Governmentality* (pp. 73-86). Chicago: University of Chicago Press.
- Fraser, S. E., & Brickman, W. W. (1968). *A history of international and comparative education: Nineteenth-century documents*. Scott: Foresman.
- Gale, T. (2001). Critical policy sociology: Historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis. *Journal of Educational Policy*, 16(5), 379-393.
- Hans, N. (1949). *Comparative education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Holmes, B. (1958). Social change and the curriculum. In G. Bereday & J. Lauwerys (Eds.), *Yearbook of education: The secondary school curriculum*. London: Evans Brothers.
- Holmes, B. (1981). *Comparative education: Some considerations of methods*. London: George Allen & Unwin.
- Holmes, B. (1990). Causality, determinism and comparative education as a social science. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (2nd ed.). (pp. 115-142). Frankfurt am M, Germany: Peter Lang.
- Imperatori, M. (1962). *Marc-Antoine Jullien and Horace Mann-Pioneers of Comparative Education*. Unpublished master thesis, University of London, London.
- 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' education et de l'instruction publique dans les differents pays de l'Europe, Seront disposes á 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, Gènvè: Bureau International d'Education, 1962, reimpression, en 1992.
- Kandel, I. L. (1933). *Studies of comparative education*. London: George G. Harrap.
- King, E. (1968). *Comparative studies and educational decision*. London: Methuen Educational.
- Kristen, C., Römmer, A., Müller, W., & Kalter, F. (2005). *Longitudinal studies for education reprints: European and North American examples*. Berlin, Germany: Federal Ministry of Education and Research Publications and Website Division.
- Ladwig, J. G. (1994). For whom this reform? Outlining educational policy as a social field. *British Journal of Sociology of Education*, 15(3), 341-363.
- Mann, H. (1864). *Annual reports on education*. Boston: Horace B. Fuller.
- Masemann, V. L. (1986). Critical ethnography in the study of comparative education. In P. G. Altbach & G. P. Kelly (Eds.), *New approaches to comparative education* (pp. 11-25). Chicago: University of Chicago Press.
- Masemann, V. L. (1990a). Educational reform: Impact of indigenous forms of knowledge. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed.) (Vol. 4). (pp. 1848-1857). New York: Pergamon.
- Masemann, V. L. (1990b) . Ways of knowing: Implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 34(4), 465-473.
- Merritt, R. L., & Coombs, F. S. (1977). Politics and educational reform. *Comparative Education Review*, 21, 2-3.
- Moehlman, A. H. (1963). *Comparative educational systems*. Washington, DC: Center for Applied Research in Education.
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a science of comparative education*. London: The Macmillan Company.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim, Germany: Juventa.
- Phillips, D. (1997). Prolegomena to a history of British interest in Germany. In C. Kodron, B. V. Kopp, U. Lauterbach, U. Schäfer & G. Schmidt (Eds.), *Comparative education: Challenges - Intermediation - Practice* (pp. 673-687). Frankfurt am Main, Germany: Deutsches Institut

für Internationale Pädagogische Forschung.

Phillips, D., & Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some analytical and explanatory devices. *Comparative Education*, 39(4), 451-461.

Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/ knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Popkewitz, T. S. (Ed.). (1987). Ideology and social formation in teacher education. In T. S. Popkewitz (Ed.). *Critical studies in teacher education* (pp. 2-33). London: The Falmer Press.

Psacharopoulos, G. (1990). Comparative education: From theory to practice, or are you A \Neo.* or B:*.ist ? *Comparative Education Review*, 34(3), 369-380.

Ringer, F. K. (1979). *Education and society in modern Europe*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Röhrs, H. (1995). *Die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.

Röhrs, H. (2001). *Die Reformpädagogik: Ursprung und Verlauf Unter Internationalem Aspekt* (6th ed.). Weinheim, Germany: Beltz.

Rust, V. D. (1991). Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35(4), 610-626.

Schepp, H.-H. (1979). Antoine de Condorcet. In H. V. H. Scheuerl (Ed.), *Klassiker der Pädagogik* (pp. 159-169). München, Germany: Beck.

Scheurich, J. J. (1994). Policy archeology: A new policy studies methodology. *Journal of Education Policy*, 9(4), 297-316.

Schriewer, J. (1990). The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (2nd ed.) (pp. 25-83). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.

Spranger, E. (1928). *Kultur und Erziehung*. Leipzig, Germany: Quelle & Meyer.

Steiner-Khamsi, G. (2000). Transferring education, displacing reforms. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (pp. 155-188). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.

- Steiner-Khamsi, G. (2002). Reterritorializing educational import. In A. Nóvoa & M. Lawn (Eds.), *Fabricating Europe* (pp. 69-86). Dordrecht, Germany: Kluwer.
- Yang, Shen-Keng (1998). *Comparison, understanding and teacher education in international perspective*. Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.