

## 壹、緒論

有關比較教育研究性質之探討，歷來學者論見不一，或認為比較教育研究僅止於歸納實用性規則，以作為改進本國教育借鑑之資。然而，有些學者卻更進一步認為取法他國文教設施，以為改進本國教育之參照，應建立嚴謹的科學理論，才能推衍應用法則。不管是實踐性規則或嚴謹的應用科學法則，當其運用於教育實務之改進時，仍須考量轉移國家之間教育與社會文化脈絡異同之比較分析。

教育及其所處社會文化脈絡之比較有極為長遠的歷史，Fraser與Brickman（1968）曾遠溯古希臘、古羅馬與中世紀詩人、歷史學家、哲學家和旅行家對各國政教風俗的描述。惟這些描述未具目的、方法或體系的概念，尚不足以稱之為比較教育科學（楊深坑，2014，頁23）。比較教育提升到科學理論層次，深受西方啟蒙運動數理化宇宙觀的影響，將人文現象與自然現象等量齊觀，運用數理化的方式建立通則，以進行因果說明與比較分析。Trapp（1780）的《教育學探究》（*Versuch einer Pädagogik*）一書即孕育自啟蒙運動的精神和傳統，試圖建立嚴格的教育科學體系；Jullien de Paris（1817）的《關於比較教育工作之計畫與初步意見》（*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*）即試圖運用比較方法，促進「教育科學」（*science de l'éducation*）更臻完善，使達幾近實證科學之境；1819年刊行的《科學哲學試論，含一般人類知識分類的新計畫》（*Esquisse d'un essai sur la philosophie des sciences, contenant un nouveau projet d'une division générale des connaissances humaines*）即將教育科學視為實踐的科學（*sciences pratiques*）之一，其旨在於運用道德與知識學說，以達到善與真（Jullien de Paris, 1819）。由此可見，比較教育科學成立之

初，即為實證的教育科學之重要環節。

正如Schriewer (2005, p. 8) 的分析，十九世紀末葉隨著民族國家的興起與科技的蓬勃發展，受到當時主流的實驗生理學的影響，比較研究轉而為一種透過實驗以建立可進行因果說明的理論 (theory) 體系。這種以自然科學為典範的比較教育研究，到了1970年代達於其極，進入Paulston (1993) 所稱的比較教育科學的「正統時期」 (period of orthodoxy)。1980年代隨著詮釋學 (hermeneutics) 和批判理論 (critical theory) 廣為比較教育學界所接受，進入所謂的「異見時期」 (period of heterodoxy)，理論與方法遂趨多元化。1990年代以後，後現代主義 (postmodernism)、後結構主義 (poststructuralism)、揭棄反基礎論 (anti-fundamentalism)、反再現主義 (anti-representationism)、反本質主義 (anti-essentialism) 之說，理論亦無所立基，比較研究亦僅滿足於局部的迷你敘說 (mini-narrative)，進入了Paulston所謂的「異質時期」 (period of heterogeneity)，比較教育研究也多少反映了後現代之游言無根、眾聲喧譁的情狀。

前述不同的理論與研究方法導向，係源自於對理論與方法之不同理解，這些不同理解則又與比較教育的研究對象與其研究方法策略之間有極密切的關係，這些關係的澄清，才足以說明這門學術之性質。為探討比較教育之學術性質，本文首先闡釋理論、方法與方法論 (methodology) 之意義；其次分析這門學術之研究領域，進而探討其所宜採取之方法策略；最後就其與其他教育研究領域之互動關係，說明其在整體教育學體系中的地位。

## 貳、理論、方法與方法論

「理論」一詞源自古希臘文θεωρία，其動詞型態為θεωρέω，指的是