

# 法國教育研究的評析

王秋絨\*

## 摘 要

本文旨在分析並批判自1833年至今的法國教育研究現況。為達此目的，本文運用歷史研究法、書目計量法加以研究，共獲得以下幾項結論：

一、教育研究的「理論」與「實務」研究分立於大學教育科學系與師資培育學院（IUFM），為研究雙軌制。

二、教育科學研究的發展具有多元的辯證制度化情形：教育科學發軔於1883年為配合教育政策的大學單一學科講座，直到教育歐洲、全球化證據為本的衝擊後，教育研究進入多元發展的跨學門（transdisciplines）的研究時期，其研究方法論、認識論大多朝向單元與多元之間相互辯證的發展。

三、教育科學及教學論的研究議題側重在「課程與教學、學生研究、教育學理論研究」，較少「教育改革、教育政策與行政」之研究。

四、受到歐盟教育領導權力以及全球化知識經濟公民培育的競爭，法國教育科學及教學論之研究品質受到重視，因此，更為系統化與多元化，同時，後設分析等之教育科學研究的精緻化亦逐漸受到重視。此外，為因應歐盟國際化的影響，比較教育之文獻日益增加。

---

\* 王秋絨，南華大學教育社會所教授

電子郵件：crwangyang@gmail.com

投稿日期：2010年12月31日；修正日期：2011年04月27日；接受日期：2011年12月14日

關鍵詞：法國，教育研究，教育科學，教學論

Contemporary Educational Research Quarterly  
December, 2011, Vol.19 No.4, pp. 1-40

# A Critical Analysis of Education Research in France

Chiou-Rong Wang\*

## Abstract

Employing a historical approach and a bibliometric method, this paper offers a critical analysis of education research in France since 1833. The study yielded the following results:

1. A dual system of education characterizes the education research scenario in France, i.e. research in departments of education in the tertiary sector is more theory-oriented, while in College of Teacher Education Training (Institut Universitaire de Formation des Maîtres, IUFM) it is more practice-oriented.

2. A multiple dialectical process concerning the development of education research has manifested itself in the institutionalization history of education science at universities. Since the establishment of the first university chair of education in 1883, a monolithic methodology has been the foundation of education. Due to the impact of global trends in evidence-based research and policy-making, transdisciplinary research has emerged in education studies adopting pluralistic methodologies.

---

\* Chiou-Rong Wang, Professor, Graduate Institute of Sociology of Education, Nanhua University

E-mail: crwangyang@gmail.com

Manuscript received: Dec. 31, 2010; Modified: Apr. 27, 2011; Accepted: Dec. 14, 2011

3. From the perspective of the most commonly researched topics, more studies have been conducted on the topics of “curriculum & instruction,” “students” and “educational theory,” while studies on the themes of “education reform” and “educational policy and administration” are fewer.

4. After the Bologna Process, high-quality of education science and pedagogy have received much greater emphasis, leading to an increase in studies on systematic and meta-analytic studies on related education research, especially comparative education research.

**Keywords:** France, education research, education science, pedagogy



## 壹、前言

教育是一種涉及田野的實地專業工作（**field work**），因之，在實地工作的教師、教育行政人員、教育決策者與教育研究者均需良性互動，而且都需要對第一線的教育現場有充分的瞭解，才能將教育專業工作做好。然而，各國教育長久以來一直存在著教育研究者與實務工作者疏離的現象，教育研究者爲了研究，尤其是進行應用性研究，「大多」會先對教育現場進行「部分」的瞭解；但是，實務工作者卻對教育研究者的產品——論文，甚少閱讀、批判後再運用，在教學或做教育決策及行政上，他們通常對教育研究者敬而遠之，並將教育研究論文刻板化爲與自己實務工作無關的「理論」或很難看懂的「論文」，因而無法運用充滿「實務」改進的研究資源。再加上教育研究本身在1990年代以後，在英、美、加、澳等先進國家興起一股「證據爲本」的運動（**evidence-based movement**），主張教育研究要如醫學等自然科學一樣具有應用的實效性，於是教育研究的「科學性」及「效用性」更受到質疑（Rey, 2006: 1）。在傳統上，法國教育研究雖然較英、美國家更重視教育理論或思想之思辯，但在與先進國家競爭教育品質的情境中，仍然受到來自英、美等國積極倡議的「證據爲本」的教育研究運動之衝擊與挑戰。因此，已分別在2003年由教育部、2006年由國家教育研究院，開始倡議反省教育研究的改進之道（Prost, 2003; Rey, 2006）。

法國除了受到上述「證據爲本」教育研究的運動波及，亟需反省教育研究之外，更在教育研究的長遠歷史中，存在著師範學校（**école normale**）（**National Normal College**）的教學論（**pédagogie**）研究與一般大學所開設的教育科學（**Sciences de l'éducation**）研究之間的矛盾，致使教育「理論」與「實務」的互動，充滿了對立弔詭：其中的原因，主要來自在「歐盟高等教育

區」(European Higher Education Area)的架構中，將原有的師資培育學院 (Institut Universitaire de Formation des Maîtres, IUFM)<sup>1</sup>併入一般大學，使得原來重視教育實務研究的IUFM教師，與向來重視「研究」多於「實務」的大學教授格格不入，同時，也因為IUFM的教師不願接受與大學同一標準的職級升等要求，甚或因大學學術取向會矮化並扭曲IUFM的實踐性知識之擔憂，而於2008年，由IUFM校長發動國會議員強烈質詢當時擔任「高等教育與研究」的教育部長 (Valérie Pécresse) (Ministre de l'enseignement supérieur et recherche) 並示威抗議。這可說是在教育研究的實務與理論弔詭中，最具體而強烈的衝突事證。

總之，教育理論與實務如何在教育研究與教育現場中互動，教育研究又如何才能具有有效性，不致流於沒有系統、不具科學性，邇來已是各國教育研究中特別關注的議題，而法國做為世界上很早就創立師範學校的國家之一，對這樣的研究弔詭的反省，更是不遺餘力。

本文承繼這樣的反省，運用英國學者Tooley與Darby (1998: 18) 所提出的教育研究議題的九大類分析方式，<sup>2</sup>再參酌國內陳伯璋 (1987)、潘慧玲、陸偉明、黃慕萱、謝伸裕與方永泉 (2007)、楊深坑 (1985, 1986, 1987, 1998,

---

<sup>1</sup> 法國師範學校創立於1794年，1990年改成IUFM，該校於兩年內陸續取代了原有的三種學校：小學師範學院 (école normale d'instituteur)：培育小學師資的學校；省區教學中心 (centre pédagogique régional)：培育中學師資的學校；國立學徒師範學院 (école normale nationale d'apprentissage)：技術教育師資學校。IUFM的設立，其主要目的在於配合中小學的師資整合，將中小學師資考試的報名資格統一為學士學位。

<sup>2</sup> Tooley與Darby的教育分類共有以下九類：課程議題 (curriculum issues)、學校、教師及小孩議題 (school/teacher/child issues)、教學、學習議題、教育政策與學校政策 (governance)、各級教育 (phase area)、海外研究 (overseas studies)、教育基礎研究、方法論、其他。

1999, 2002) 等人的教育研究評論歸類與研究方法論, 研究議題共分以下八類: 一、教育學理論基礎研究; 二、教育改革研究; 三、教育政策與行政研究; 四、學校教育與治理研究; 五、課程與教學研究; 六、教師研究; 七、學生研究; 八、比較與國際教育研究。<sup>3</sup>

- <sup>3</sup> 1. 教育學理論基礎研究: 詮釋性、個案研究、比較方法、長時間跨距研究、經驗分析方法、研究方法、民族誌方法、學校史、教育制度史、教師史、課程史、性別史、學生史、教育學史、教育史、教育思想史、教育學學科性質、教育概念的分析、價值教育、後現代現象學、教育哲學、倫理道德、倫理學、美學、正義、權力、詮釋學、知識論、學習理論、認知論、行為、智力、師生互動、教育心理學、教學理論、發展、動機理論、社會化、學校與社會、教育機會、教育與族群、教育擴張、教育社會學、學校與家庭、家庭、教育參與、職業選擇、社會階層化、親職教育。
2. 教育改革研究: 教育改革(改變、變革)、師資培育改革、課程改革、教學改革、學校組織改革、高等教育改革、教育行政改革、全球化、教育正義、公平、均等、選擇、市場、新保守主義、新自由主義、家長參與。
3. 教育政策與行政研究: 學校與教育行政機構文化、學校策略聯盟、學校/教育機構的創新經營、教育政策相關分析與包含教育知識管理、微觀政治學、組織變革、教育行銷、市場化與全球化、全球大未來衝擊的教育政策與實踐、少子女化衝擊下的教育、去學校化的教育型態與措施、教育績效責任、以證據為基礎的教育改革、教育選擇權、國家與教育(國家教育權)及公民教育等。
4. 學校教育與治理研究: 學校教育、學校效能(effectiveness)研究、學校管理(management)、學校視導與評鑑、學校學業表現與評量(如PISA)、融入(inclusion)與排斥(exclusion)、另類學校在家自行教育、其他。
5. 課程與教學研究: 課程發展史與制定、學習指導要領、課程標準(綱要)、課程設計與評鑑: CURRICULUM evaluation 3 STUDENT evaluation of curriculum、教學科技、科學教育、各科教學、學習理論與教學策略、教科書、班級經營。
6. 教師研究: 教師工作與專業倫理、教師發展與品質、師資培育革新、師資培育政策、師資培育比較研究、師資培育理論、師資培育課程與教學。
7. 學生研究: 學生身心發展、學生能力、學生學習(動機、方式、成效)、學生生活與文化、學生問題、霸凌。
8. 比較與國際教育研究: (跨國/文化)比較、外國研究(並非關鍵字, 而指臺灣以外的國家)、國際組織(並非關鍵字, 而只牽涉到各國際組織的教育研究)、國際教育、區域研究、比較研究。

這八類議題將成為本文分析《法國教育評論》(*La revue française de pédagogie*) 期刊及法國教育督察報告書之案例分析的依據。本文運用歷史研究法及個案式的書目計量法(楊深坑、鄭勝耀、黃慕萱、馬信行、謝伸裕, 2005)來進行研究,並以「文章篇名、關鍵字及摘要」歸類文章,再依上述子題加以分析。其中,前者主要運用在教育科學多元發展簡史之探究,後者則運用在期刊及研究報告之後設分析上。由於法國教育研究主要是受到中央集權的教育權影響,因此,其教育研究主要深受中央政府經費補助的「國家教育研究院」(*Institut national de recherche pédagogique*)所影響,故在期刊方面選擇由該機構出版且以廣泛論述教育科學各領域的期刊《法國教育評論》,以及自《波隆那宣言》(*Bologna Declaration*)之後,對教育研究享有影響權的教育督學所提出的研究報告,做為審查教育實務反思的案例,企圖以微觀方式來瞭解法國教育督學主導的教育實務之反思,以及瞭解歐盟自《波隆那宣言》以來,對法國教育實務的反思衝擊。此外,為瞭解法國教育科學研究的動力來源,本文則擬以英國社會學者Archer的型態生成論(*Morpho-genesis*)中的「結構制約」、「社會互動」,以及「結構精緻化」等三個概念來詮釋教育科學教授與教育政策之間的互動關係(蘇永明,2009:562-563)。

## 貳、教育科學制度化的發展簡史及其問題評論

法國是世界上很早便設有專門機構培育師資的國家,1833年,法國教育部公布《基佐法案》(*La loi Gizot*),規定每一省均應設立師範學校一所。由此可見,法國專業的教育培育實務很早就開始發展,而與教育專業實務有關的研究活動也自然隨之發展。然而,在教育研究上,法國卻比德國在1694年即在Hall大學設立教育學講座,足足晚了189年。因為法國直到1887年才由Marion教授在巴黎第四大學:索邦大學(*Université de Sorbonne*)開設「教育科學」

(Gérard Vergnaud, 1993: 6)。1906年，Durkheim (1992) 也在該大學講授「教育科學」課程。1922年，Durkheim (1922) 並著有《道德教育》(*L'éducation morale*) 一書。此時期，由於教育被視為公共部門的專業之一，因而具有規範性。教育著作充滿社會規範的看法，直到二次世界大戰之後，教育科學因為受到Piaget學習心理學的影響，而邁入所謂狹義「科學化」的時期。

比較教育之父Jullien於1816~1817年的著作：《比較教育的提綱與初步看法》(*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*) 一書，即積極主張成立特別的教育委員會，蒐集各國教育資料，加以比較，以歸納出各國教育發展的法則，作為各國改革之依據（楊深坑，2009：19-20）。

大約1970~1990年代時期，法國教育科學脫離了上述狹義的「科學化」時期，邁入一個以多元社會、人文科學的時期。此時的教育科學研究，係建立在「社會學、心理學、人類學、經濟學、生物學、歷史學、哲學」等多元學科基礎上，亦即，邁入所謂「科際整合」的研究階段。

教育學的研究到底如Durkheim所說的是一門倫理規範的論述，抑或如Bacon、Piaget所謂的理性論辯、科學研究；法國教育學是否有可能如德國學者Herbart所謂的成為獨立自主的一門學科，殊值得加以論辯，尤其自《波隆那宣言》之後，全球化知識經濟的理念，已使得歐盟國家的教育制度及實務，產生了很大的變化。英、美植基於自由主義或新自由主義，以及國家與市場在教育決策與執行分工的教育實務，嵌入歐盟各階段的教育改革。這與向來是中央集權，直到1982年之後，才逐漸分層的法國教育傳統，顯然有天壤之別。

法國教育的公共財及專業主義文化，如何與歐盟教育改革中的知識經濟潛存的市場機制互動，已成為法國教育研究及實務的主要議題。因之，教育研究認識論與方法論，在迎向2010年的教育歐洲的新改革取向時，將有哪些變化，值得從比較教育的視野加以審查評論，以為我國教育研究的重要借鏡。

爲了更深入瞭解法國教育研究在上述學科開課及早期重要的學者：Marion、Espinas、Thamin、Dauriac、Egger、Dumesnil、Penjon、Gérard-Varet、Rayot、Dugas，以及Jullien、Durkheim等人對教育研究的貢獻，尤其是在教育科學研究制度化的貢獻，本文在此特別將教育科學的研究分爲兩大時期：一爲未制度化時期，二爲制度化時期。前者是指國家尚未設立專責研究機構，未有相關法令正式規定教育研究的預算及研究範圍，研究教育科學的社群人數寥寥無幾，未形成正式的學會組織，也未出版相當分量的教育期刊及論文；換言之，教育科學尚未成爲一獨立學門之系統性知識。而後者則是教育科學研究制度化時期（Rey, 2006）。

## 一、教育科學未制度化時期的問題反省

共分爲兩個階段加以說明：

### （一）教育科學以思辯學科為主的時期：1833～1920年

教學論（*pédagogie*）一詞的出現，乃源自Bacon在1623年所寫的《知識分類》中。1812年，法國比較教育之父Jullien則以「比較教育」代替教學論，企圖將比較教育建立成一個獨立的、實徵的教育科學。但在這之後，教育科學在1887年由Marion在巴黎大學開設第一個教育科學開始，直到1920年間，教育科學大多爲狹義的教育科學：教學論。至於廣義的教育科學的名稱，則是由Marion、Espinas與Durkheim等人（Gautherin, 2002: 29）在大學開設講座（如表1）。

從表1講座者的專長背景分析可知，他們都是哲學家或社會學家。其中，社會學家Durkheim主張教育爲社會制度之一，爲一實徵科學，這與Jullien及Simon的看法相同。1888年Binet刊行《實驗心理學》（*Etude de psychologie expérimentale*），並於1905年與Simon發展智力測驗，強調以狹義的實徵科學方

表 1 1833~1949 年文學院中教育科學開課情形

年代	學院	上課教授	開課等級	上課種類	課程名稱
1887	巴黎 (Paris)	H. Marion	哲學講座 (ag. ph.)	市級特別講座 (a.l. mun.)	教育科學 (Science d' Education)
1884	波爾多 (Bordeaux) 里昂 (Lyon) 蒙波利耶 (Montpellier) 南錫 (Nancy)	A. Espinas R. Thamin L. Dauriac V. Egger	哲學講座 (ag. ph.)	市級特別講座 (a.l. mun.)	教育科學 (Science d' Education)
1887	土魯斯 (Toulouse)	G. Dumesnil	哲學講座 (ag. ph.)	市級特別講座 (a.l. mun.)	教育科學 (Science of Education)
1887	杜耶 (Douai)	A. Penjon	哲學講座 (ag. ph.)	省級講座 (l. mun.)	教學論 (Pédagogie)
1887	波爾多 (Bordeaux)	E. Durkheim	社會學講座 哲學講座	省級講座 (l. mun.)	教學論與社會科學 (Pédagogie et science sociale)
1888	里耳 (Lille)	A. Penjon	哲學講座 (ag. ph.)	省級講座 (l. mun.)	教學論 (Pédagogie)
1898	格勒諾博 (Grenoble)	Pérès	哲學講座 (ag. ph.)	大學講座 (l. univ.)	教學論與社會科學 (Science of Education)
1899	狄戎 (Dijon)	L. Gérard - A. Varet	哲學講座 (ag. ph.)	l.cons.gl.	教學論 (Pédagogie)
1903	波薩頌 (Besançon)	E. Rayot	哲學講座 (ag. ph.)		教學論 (Pédagogie)
1906	阿爾杰 (Alger)	Boucher	哲學講座 (ag. ph.)	市級特別講座 (a.l. mun.)	心理及道德教育 (Psychology and morals applied to education)
1907	雷恩 (Rennes)	L. Dugas	哲學講座 (ag. ph.)	大學講座 (l. univ.)	(Pedagogy)
1910	卡昂 (Caen)	Pérès	哲學講座 (ag. ph.)	大學講座 (l. univ.)	(Pedagogy)

註：ag. ph.=哲學講座；a. l. mun.=市級特別講座；l. mun.=省級講座；l. univ.=大學講座。

資料來源：Gautherin (2002: 29) 及研究者自行整理。

法（包括實驗、觀察）進行研究。然而，上述的大學講座主要是因應當時的公共教育部部長（*Ministre de l'instruction publique*）Ferry在1882年倡議小學為義務教育，成為公共教育之一環，脫離教會的宰制，使得上述大學教育科學講座的内容，皆以此為主要重點，而在方法上則為一種思辨之學（*Discipline spéculative*）（Develay, 2001: 15），而非像Julien、Binet與Simon的實徵科學。在師範學校所開設的教學論，為了配合1833年的《基佐法案》（*Loi de Guizot*）及1850年的《法露法案》（*Loi de Falloux*），則強調以「公民」及「品格」教育，取代原來受到教會宰制的「宗教」及品格教育。

上述的教育科學講座，在Dürkheim於1917年過世後，即沒有適當的教授繼位，大學將教育科學當做公民及品格教育的論述隨之沒落。但是，Dürkheim雖身為社會學家，一生至少有三分之一的時間，都在講授教育學，他自1887～1902年在Bordeaux大學文學院每週為小學老師講授「教育學」。1906年取代Buisson在巴黎大學的「教育科學」教席，並著有影響後來在師範學校所開設的教學論的講座之重要著作，例如，1902～1903年在Sorbonne首次發表的「道德教育課程」（*Les cours de l'éducation morale*），以及1922年出版《教育與社會學》（*Education et Sociologie*）、《道德教育》（*L'éducation morale*），這兩本書對後來的師範學校發展的教學論影響深遠。

綜合上述可知，法國教育科學發展成為獨立的學科，深受國民教育公共化政策的影響。為配合Ferry部長的政策，所有講座教授發展主要是以思辨方法，探究公民教育、道德教育與社會制度的關係與兒童心理學。

## （二）實務性的教學論（*practical intellectual based pedagogy*）勃興，大學教育科學學科沒落：1920～1967年

此時期，以培育小學師資為主的師範學校取代了大學教育科學講座，強調培育具有教學效率教師的立場，應開設多類可以達成培育師資目標的科目，



例如專業道德、教學心理學（la psychopédagogie）、哲學、普通教學論（la pédagogie générale）和特殊教學論（les pédagogies spéciales）（Develay, 2001: 20）。此時，教學論重視教學實務的探討，並成爲多元學科的綜合體。

綜上所述發現，第一個階段的教育科學受到教育部政策的影響很大，大學的講座成爲國民教育公共化的宣傳場所，而且當時教育科學的講座教授或爲哲學家，或爲社會學家，從其本科立場將教育看成是該科的一個研究領域，在認識論上，仍然是以十九世紀到二十世紀初的哲學及法國古典社會學的思辯爲主，其主要的貢獻在於奠定之後教育哲學及教育社會學的基礎，而其主要的缺點則是教育科學侷限於教育政策的宣傳，在研究內容上侷限在兒童道德教育、公民教育與兒童心理學上，較少發展教育所需的其他相關理論，例如教育哲學、教育史學等。有關教育哲學及史學的缺乏，Develay（2001）也加以評述，他指出，教育道德、兒童心理學之發展較早，至於教育哲學與史學，不僅發展較慢，文獻也較少。

教育研究由早期的重思辯，演變到重「實務」及「實證」，主要是因爲早期教育研究者受到當時較強勢的哲學、社會學的方法論及認識論的微觀互動，形成教育研究的性質。而在實務及實證取向的時期，則是受到政府強力主導政策及經費制約的影響。

## 二、教育科學制度化時期的問題反省

### （一）多元學科的教育科學學門（discipline）普及期：1967~1997年

1967年以後，正值法國高等教育改革，次年5月，巴黎學潮引發高等教育的徹底改革，在《佛爾法》（La Loi Edgar Faure）又稱《高等教育導向法》（La loi d'orientation de l'enseignement supérieur du 12 novembre 1968）中，確立高等教育的三大基本原則：1. 專業自主性（l'autonomie）；2. 共同參與（la

participation de tous acteurs de la communauté)；3. 多學科性 (la pluridisciplinarité)。

在高等教育強調「專業自主與多學科性」的發展脈絡中，於1967年分別由Debesse於Sorbonne大學，Mialaret於Caen大學，Château於Bordeaux大學開設「教育科學學士學程」(La licence de sciences de l'éducation)。其中，Château於Bordeaux大學開設的「教學論課程」(cours universitaire en 'pédagogie')，是以教育史及兒童遊戲與心理學為主要學習目標，並頒發教學學士 (licence de pédagogie)，且規劃四個領域課程，分別為教育理論及制度的歷史、兒童及青少年心理學、教育與教學之哲學，以及心理精神分析教育學 (Marmoz, 1988)。Château的計畫引起不少的質疑，例如，為何教育學課程只規劃歷史、哲學及心理學？為何不廣泛地擴展課程至其他相關學科？Château當時曾保守地回應，理由是當時法國的教育社會學及教育心理學尚未建構完備到可以形成大學課程 (Hermine & Vigarello, 1994)。

而除了上述的教育科學學士學程之外 (la licence de sciences de l'éducation)，1968年則成立了教育科學碩士學程 (Guigou, 2006)。之後，1969年又分別於巴黎第八、第十大學，里昂 (Lyon)、土魯斯 (Toulouse)、格勒諾博 (Grenoble) 五個大學開設教育科學。1981年，再擴及至馬賽 (Aix-Marseille)、狄戎 (Dijon)、里耳 (Lille)、南錫 (Nancy)、雷恩 (Rennes)、盧昂 (Rouen)、史特拉斯堡 (Strasbourg) 等7所大學。自1990年起，教育科學系也在新的大學，例如聖埃蒂安 (Saint-Etienne)、里摩日 (Limoges) 開設 (Develay, 2001: 23)。由此可知，1967~1997年30年間，大學的教育科學已成爲多元跨學科的學門領域 (transdisciplinaire)，不只在重要的大學開設，更在其他新的大學不斷開設，由此可見，教育科學當時已相當普及。根據1990年的統計，全法有25所大學設立「教育科學系」，共有教授100位，副教授300位，

每年約發表90篇論文。2010年，全法則有24所大學設有教育科學系（法國教育中心，2009）。這些普設的教育科學系的成立目標，主要有以下四點（Hussaye, 1994）：1. 跨學科學門的教育研究需要；2. 深化各階段師資培育所需的研究；3. 教育團體在各場域所遇到的困難與問題之解決；4. 比較教育之需要。

由此可知，二十世紀中葉以後，教育科學的研究更為深入，且從多元化的學科立場進行比較教育、教育問題之探究。在研究方法論上，亦採用了多學科的多種方法，包括實徵性的量化研究及歸納性的質性研究。

## （二）教育研究社群組織成為頗具影響力的學會

法國重要的教育學會，有教育科學領域教師及研究員學會（*Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation, AECSE*）、AFIRSE（*Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation*）、法語區比較教育學會（*Association francophone d'éducation comparée, AFEC*）、國際法語區教育研究協會（*Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation, AFIRSE*），分別成立於1971年、1973年、1901年。其中，AECSE、AFIRSE、AFEC的成立在於集合多元領域的專家或教師運用比較教育的觀點，進行研究並發表，以促進跨國性的教育研究與合作。

## （三）重要的教育專業專門研究機構之成立

法國重要的教育專業專門研究機構，分別有教育部的研究中心與設有教育科學系的各大學所附屬的研究中心兩種。前者包括以下三個重要機構：

1. 國際教育研究中心（*Centre international d'études pédagogiques, CIEP*），於1945年成立，旨在促進法國教育專業人才在國際上的重要性，以及提升法國教育體系在國際上的地位。

2. 國家教育研究院（*Institut national de recherche pédagogique, INRP*），於

1976年成立，為一隸屬於教育部及高等教育暨研究部的公共機構，旨在提供創新國家教育方針及改善學校教育等相關政策所需的研究及成果。其下計有300名工作人員，其中，有117名教師及研究員、800名教師會員、10個研究中心、7份期刊。<sup>4</sup>

3. 高等社會科學院 (École des hautes études en sciences sociales, EHESS)，成立於1975年，為一集合人文及社會科學的專業研究中心，下轄47個研究中心，分別有歷史、社會、心理、經濟、語言、哲學、政治等學科，目前約有300名教師研究員、500名研究員、3,000名博士生。

後者則有7個研究中心，如表2。

從表2可知，7個大學附屬的教育研究中心，其研究理論包含教育人類學、教育社會學、認知心理學、教育經濟學等，而各個研究中心各自有其發展的特色，如表2所示。

綜合上述分析可知，法國自1967~1997年可說是教育科學研究的黃金時期，此一時期，國家不但挹注許多研究經費，成立國家級及大學區級的研究中心，生產比以前還多且精的研究，而且在歐盟高等教育區的改革脈絡下，法國中小學教師的主要培訓機構：IUFM，更加强前述所謂教學論的深入研究。簡言之，此時期的教育研究機構，其進行之教育研究雖然仍受到中央教育政策的影響，但卻比未制度化時期，更具有獨立性與自主性。

### 參、全球化證據為本之教育研究運動的挑戰

巴黎第八大學教授Hess (1997: 27-34) 指出，在1980年代以前，法國教育

---

<sup>4</sup> 7份期刊是指Aster、Didaskalia、Education et Sociétés、Histoire de l'éducation、Recherche et Formation、Perspectives documentaires en éducation、La revue française pédagogie。

表 2 大學附屬的教育研究中心之研究情形

創立時間	名稱	附屬大學	理論基礎	研究議題
1988	1 教育科學與實務之研究中心 (Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation)	里昂第二大學		
	2 教育政策與實務研究中心 (Centre de recherches sur les pratiques et les politiques éducatives)	Rennes第二大學	教育人類學、教育社會學及認知心理學	教育政策、學習不利兒童、教育機構之活動與管理、教育學習的專業知識等
1984	3 教育科學研究中心 (Centre d'études et de recherches en sciences de l'éducation)	康城Cean大學	社會變遷與教育改革	社會變革下的教育實踐、教育機構及教學形式的轉變
2000	4 教育研究中心 (CREF)	巴黎第十大學	知識社會學、家庭社會學	知與知識；危機、校園與社會環境；家庭教育與社會
1987	5 學校與教育研究中心 (E.SCOL)	巴黎第八大學	學習心理、批判理論	學習過程的社會化、教學、個別差異及不平等
1972	6 經濟與社會之教育研究學會 (Institut de recherche sur l'éducation: sociologie et économie de l'éducation)	國家教育研究院及勃根地大學 (Université de Bourgogne)	教育經濟學	學校機構下的產物——學習之路；學習知識與就業市場；發展中國家的教育制度研究
1999	7 教育學與心理學研究中心 (CURSEP)	皮卡第大學 (Université de Picardie)	歷史社會學、文化社會學與批判理論	1. 以社會、歷史與文化的角度去審視教育制度中的不平等 2. 危機狀況下，個體所產生的自我歸屬及重新認同的過程分析

註：EHESS: École des hautes études en sciences sociales.

CREF: Centre de recherche en éducation et formation.

E.SCOL: Education Scolarisation.

CURSEP: Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie.

資料來源：研究者自行整理。

學者的研究只探索法國教育，甚少與外國學者交流，甚至翻譯作品都很少；截至1970年翻譯的作品只有Compayré將英國教育學者Bain (1897) 的《教育為

一門科學》(*Education as a Science*)一書譯出(*Les sciences de l'éducation*)，且在Zimmermann所主導的ESF叢書中，20年來更只有一本由義大利文譯成的作品(Hess, 1997: 30)。

即使法國自1881年1月即由各大學教授、校長創辦《國際教育評論》(*La Revue de l'enseignement International*)，但主要以檢討法國普魯士等歐洲中心國家的高等教育為主，為一區域性的教育研究，並非真正的各國比較教育。

上述這樣以法國教育探究為主的研究事實，可從第一代的教育科學研究大師Mialaret的兩大著作：《教育家》(*éducateur*) (1944)及《今日教育學》(*Pédagogie d'aujourd'hui*) (1992)的研究範圍予以證實。直到1989~1995年間，Hess與Savoie才開始大量引進英、美、德國有關「教育科學」的研究文獻。社會科學家Maffesoli也翻譯了A. Schutz的《研究者與日常生活世界》(*Le chercheur et le quotidien*)及《事實的社會建構》(*La construction sociale et la réalité*)，這兩本譯著對於「教育科學」的研究影響甚鉅(Hess, 1997: 30)。

從上述的分析可發現，1980年代末期，法國教育研究與國際間的交流研究並不發達，呈現Hess (1997: 28)所謂的「我族中心主義」的研究學門特質(*une discipline ethnocentriste*)。然而，隨著其他領域學者的教育科學相關譯著，教育科學研究逐漸具有美、英、德、西、義等國的觀點，只不過，此時法國的教育研究觀點仍然以歐洲觀點為主，並未充分國際化。

法國這種我族中心及歐洲中心的教育科學研究觀，受到歐盟教育改革，也就是歐洲高等教育區學分學制可以相互承認的機制影響，以及全球化知識競爭，各國高等教育效率備受各國重視的衝擊，正面臨全球化「證據為本」(*evidence-based edu.*)和歐盟多元文化交流的教育研究運動(*evidence movement*)的重大挑戰。以下分別加以說明，這個重大挑戰對於法國教育科學研究的影響。

## 一、全球化中教育研究品質要求的挑戰與省思

自1990年之後，國際教育機構及各國教育研究機構，有關教育研究的反省與批判，均趨向於以「教育研究」的「仿自然科學」的實徵典範，或者以教育研究的「有用性」作為反省的基礎。英國學者Hargreaves (Tooley & Darby, 1998: 7)、Tooley與Darby (1998)，以及美國學者Lagemann (2000) 等人都分別從各自的國家教育背景狀況，批判教育研究的「無用性」，且直接教育不受社會大眾「尊重與信賴」。經濟合作暨發展組織 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 1995) 的《教育研究與發展：趨勢、議題與挑戰》(Educational Research and Development, Trends, Issues and Challenges) 報告書，也批評教育研究成果不夠堅實，使得教育知識充斥著「拼湊」(patchy) 的窘境，無法引導學校實務品質的改善。這些批評引發法國以下幾個教育研究問題的反省：

(一) 教育研究的議題，無法使教育系統反應特殊族群的需求，在經濟合作暨發展組織 (OECD, 2004) 的研究報告：《教育研究主題的公平性之檢驗》(Examen thématique de l'équité dans l'éducation) 中，指陳法國的教育研究較少有有關移民如何做機構安置的政策議題。

(二) 法國教育研究學者對教育政策的直接影響很小；反之，教育政策擬定也很少引用學者的研究成果。

(三) 教育研究無法提供實務問題的科學性答案，根據Hadji的看法，教育研究的效用性與教育實務發生的特定情境有關，因之，教育研究需透過準實驗法、觀察法等多元研究方法，去瞭解教育實務發生現場的情境之複雜性，以及情境中的社會利益問題，否則教育研究便很難具有時效性 (INRP, 2006)。此外，Agnès Van Zanten則從批評教育實務工作者對教育研究的負面態度，來

批判教育研究不能提供實務工作立即的需求，其主要的核心問題在於教育實務工作者對研究的接受度及使用度太低，甚且他們一開始就認為研究是宰制他們的來源，而不是扮演協助他們改善實務的方法（INRP, 2006）。

（四）教育情境中的行為充滿價值、規範及意義系統，以證據為本的教育科學研究，很難解決教育價值層面的問題研究，其所需要的是，運用教育哲學加以詮釋，而非事事講求證據的實證科學方式。

（五）證據為本的實證研究取向無法宰制教育科學研究，實徵研究取向之形式宜再概念化為更多元，且符合各國的文化環境及教育專業文化。Develay即指出，教育研究社群需建立實徵形式的多樣性，以便找出除了實驗科學之外的教育研究的科學條件（INRP, 2006）。

（六）教育社群需提供質量並重的科學研究環境：法國教育科學文獻較少，同時，學者較少進行「系統性」的文獻評論，對研究「方法論的論辯」也不如德國教育界豐富與優質。

根據上述問題的省思，Mialaret（2004）、Prost（2001: 44）、Develay（2001: 79）則指出，面對證據為本的教育研究衝擊，未來法國教育研究必須努力的方向為：

（一）建立教育研究與實務工作者討論對話的平臺。

（二）教育研究的實徵研究方法論及認識論宜再概念化，以達多元化的境界。

（三）教育研究社群的研究品質宜提升，以建立教育研究的品牌形象。

（四）教育研究的方法要具有明確解釋的功能，不宜模糊，不知所云，或專門濫引學者大師如Faucault、Bourdieu等人之觀點，但其觀點與實際要詮釋的研究現象卻了無關係。



## 二、歐盟多元文化環境與師資培訓制度的統一對教育研究的挑戰

歐盟師資培育政策在尊重各國多元文化環境的前提下，建立具有培育歐洲公民，以及全球知識競爭力的高品質師資制度與策略。法國教育研究在歐盟師資培育品質政策的影響下，「教師多元文化素養、教師的語言、文化交流成效、教師國際化、終身學習能力」等議題之研究，也隨之增加（王秋絨，2008）。在研究方法論上，也隨著「高等教育與研究評鑑處」（*Agence d'évaluation de la Recherche et de l'enseignement Supérieur, AERES*）規定師資培育十大基本能力的認可方案，以及師資培育評鑑制度的推動，而比以前更傾向於實徵取向的研究方法論。這點與法國大學所重視的思辯性研究傳統大為不同，但與英、美及德國比較起來，證據為本的教育研究並非主流，質性研究仍然占大多數。

總之，從法國教育研究深受中央政策影響，且從未制度化時期邁入制度化時期的發展脈絡來看，顯然，法國教育研究的發展尚未專業劃分到所謂「結構精緻化」的階段。但由於長期的研究累積、數位化平臺的影響，法國教育研究已具有「結構制約」與「社會互動」兩個特質。在結構制約方面，是指法國教育研究受中央補助政策的影響較大，且教育研究的主要機構為中央層級的國立教育研究院（*INRP*）及國立教學研究中心（*Centre International d'études pédagogiques*），國家立即需要的教育問題以及教育改革，左右了其研究議題及方法論，因為國家的補助直接制約了研究人員的經費申請。在社會互動上，社群之前的互動很少，甚至產生因研究典範不同、長年不互動，或相互排斥，以致結構制約的情況，進而得以長期左右法國教育研究社群。不過，近年來，由於歐盟全球化的衝擊，合作研究以及研究數位平臺的互動，促使教育研究資訊公開，接受大眾檢驗，正慢慢促進社群之間的互動。

在上述國家為教育研究的主要結構制約下，加上法國教育研究社群互動較少，且最近幾年的教育研究學者大多由大學教育系所直接培養，其對教育科學的理論瞭解及方法論的研析，深厚程度不如表1所列之學者——多為研究哲學及社會學者，其理論論述能力比現代教育科系培養的學生來得豐厚。準此，由於現今教育研究學者的理論論述能力逐漸低落，以致法國教育研究並沒有因為有傑出的研究者，而產生Archer所謂「結構精緻化」的過程，進而使得教育研究品質變得更好。

## 肆、法國教育研究期刊及公共研究案例評述

### 一、法國教育評論分析結果與詮釋

《法國教育評論》創刊於1967年，為國家教育研究院（INRP）最早出版且以教育研究為主軸的期刊。此刊為法語世界用來傳遞及交流教育研究的管道，每期皆以投稿文章為主體，文章內容主要涉及近代教育研究，每一期皆以幾篇學界回顧（note de synthèse）為結尾，部分期號附有批判分析（note critique），主要是將前期的文章做簡短的透視及反思。

期刊分析以10年為單位，針對本文前述提及的八大主題來做分類。

《法國教育評論》創刊時，正值法國教育科學（les sciences de l'éducation）學門正式進入大學之際。1968年《佛爾法案》（La loi Edgar Faure）通過後，更確立了法國高等教育的修業學位及學校管理自主權，教育科學在大學的發展也正式啓蒙了當代的教育研究。1967~1976年間，發表期刊達115篇，其中，又以探討課程與教學（28.7%）的文章最多，當時所探討的主題已涵蓋跨學科教學、視聽與科技教學等，其次則為教師（14.8%）及學生（13.0%）的研究（如表3及圖1），強調教師（包括實習教師）及學生（外

表 3 1967~1976 年文章主題分布

主題	文章數	百分比
教育學理論基礎研究	14	12.2%
教育改革研究	11	9.6%
教育政策與行政	3	2.6%
學校教育與治理	8	7.0%
課程與教學	33	28.7%
教師研究	17	14.8%
學生研究	15	13.0%
國際與比較教育研究	14	12.2%
合計	115	

資料來源：研究者自行整理。

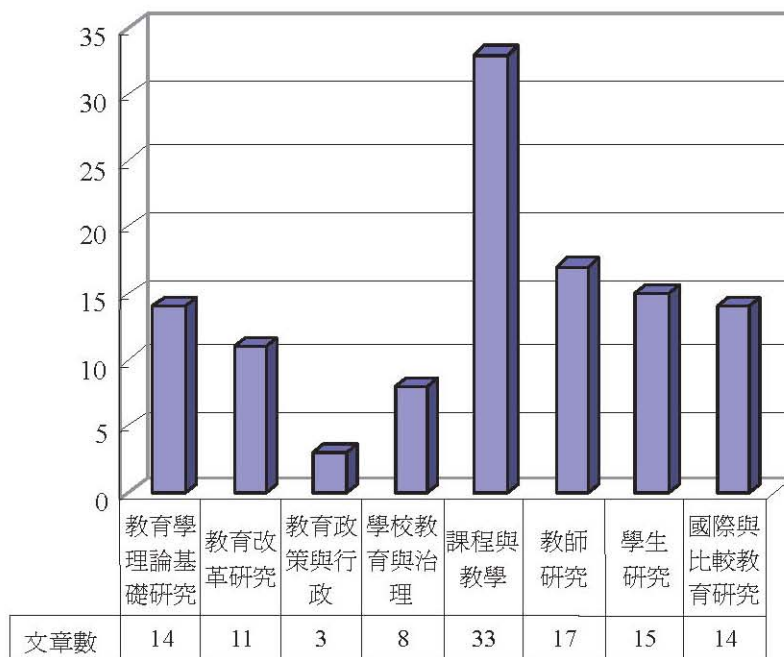


圖 1 1967~1976 年文章主題分布

資料來源：研究者自行整理。

國、菁英學生)的培育。早期,比較教育所探討的國家仍以歐洲國家為主(英國及德國聯邦)。

1977~1986年間,文章總數比前10年成長了41%,教育學理論基礎研究的文章大幅成長(23.3%),僅次於課程與教學研究的23.9%(如表4及圖2),尤其以1982~1986年此5年間之成長最速,高達27.6%。1981年,教育科學學門於大學發展正邁入第二期、教育科學更加普及化的同時,教育學者也意識到教育學基礎理論研究的重要性,擴及領域包括教學心理學、教育研究法、教育社會學及臨床教育學等。此外,受到1982~1983年《教育法》(loi d'orientation de l'enseignement),以及1984年《高等教育法》(loi d'orientation de l'enseignement supérieur)的影響,探討法國教育革新及中等教育改革的文章(6.1%)也陸續出現。

1989年的《教育導向法》(loi d'orientation du 10 juillet)確立了教育為國家優先發展領域、保障人民受教權及重新調整教育發展目標。1990年,正式邁入法國教育科學發展的第三期,文章數又成長了25%。除了課程與教學仍居於榜首,學生研究的比例也大幅提升(19.6%)(如表5及圖3),研究主題從早期侷限於學生的學習成果延伸到學生文化、學生職業、學生社會及心理學的多元探討。1992年的《教育法》(loi d'orientation de l'enseignement)將課程分為一般、加深及補救課程,影響了相關的教育政策與行政的研究,政府及學者更加重視學業失敗(échec scolaire)之問題,便有預防學業失敗、優先教育區(zone d'éducation prioritaire, ZEP)政策實施成效的相關研究論文。

1997~2006年間,可謂教育研究的黃金時期,此時期的論文數成長率為86%。除了教育科學於大學發展已到成熟階段,2005年的《邁向未來學校之教育導向計畫法案》(loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école)提供相關政策來促使學生就學順利、教學內容能迎合社會變遷,以及加強教師

表 4 1977~1986 年文章主題分布

主題	文章數	百分比
教育學理論基礎研究	38	23.3%
教育改革研究	10	6.1%
教育政策與行政	8	4.9%
學校教育與治理	8	4.9%
課程與教學	39	23.9%
教師研究	20	12.3%
學生研究	33	20.2%
國際與比較教育研究	7	4.3%
合計	163	

資料來源：研究者自行整理。

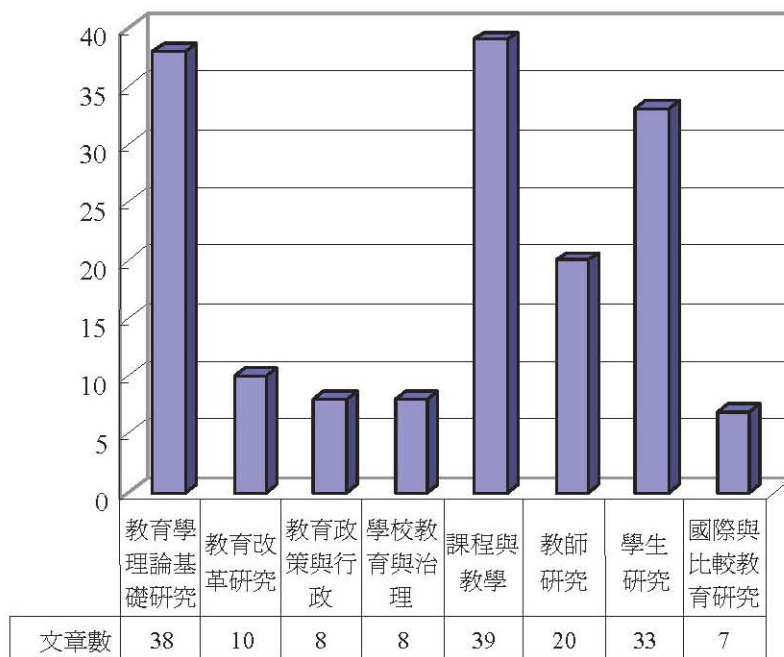


圖 2 1977~1986 年文章主題分布

資料來源：研究者自行整理。

表 5 1987~1996 年文章主題分布

主題	文章數	百分比
教育學理論基礎研究	32	15.7%
教育改革研究	9	4.4%
教育政策與行政	18	8.8%
學校教育與治理	27	13.2%
課程與教學	47	23.0%
教師研究	20	9.8%
學生研究	40	19.6%
國際與比較教育研究	11	5.4%
合計	204	

資料來源：研究者自行整理。

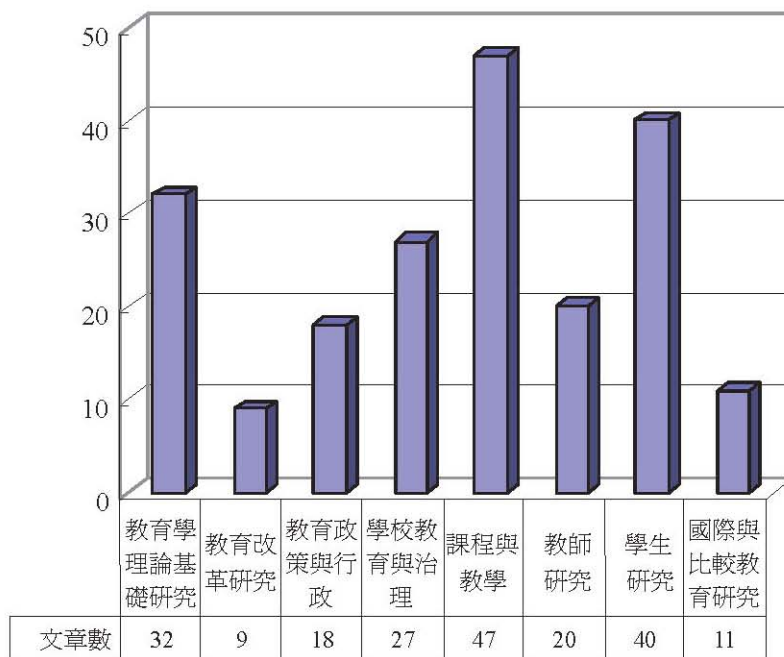


圖 3 1987~1996 年文章主題分布

資料來源：研究者自行整理。

的權力。在2006年的《研究之計畫法案》(loi de programme pour la recherche)中，爲了促進科學研究發展，大幅地增加研究經費，同時成立高等教育與研究評鑑處(AERES)及高等教育暨研究中心(Pôle de recherche et d'enseignement supérieur, PRES)；到了2010年2月13日，已成立了16間。學校教育與治理成爲這段期間的重點研究之一(12.3%) (如表6及圖4)，而校園霸凌(爲1998年第123期的主題)、弱勢學生輔導，以及學校機會均等問題，皆爲當時相當注重的議題。此外，自1999年《波隆那宣言》後，進入了「歐洲高等教育區」的整合時期，國際與比較教育研究在法國迅速發展，本刊此10年間的比較教育研究論文高達16.8% (如表6及圖4)，探討主題也從單一國家到各國比較，包括各國新教育理論、歐洲教師工作演變，以及最受矚目的PISA國際評量計畫。

自2007~2009年的研究以「課程與教學」、「國際與比較教育」以及「學生」的研究占最大比重，相關主題爲「非正式教學」、「教育政策的國際比較」、「PISA學術政策的挑戰」以及「學生自主性」等相關議題(如表7及圖5)。

## 二、公共研究案例結果與分析

督學制度爲法國教育別具特色、歷史悠久的制度，對於學校興革、教育制度之監督，具有相當大的功能。早在1802年即已成立國家總督學處，且法國國家教育總督學爲教育部(ministère de l'éducation)及高等教育暨研究部(ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche)直屬單位。總督學主要執行下列任務：督學、研究及評鑑的工作，並針對教學制度的運作及效能提出有利評估及建議。法國研究暨教育行政總督學每年度都會向部裡呈上100~120份的報告書，其中，大部分的報告皆和其他督學單位合作執行。視導報告結果，不論對教育制度帶來正面或負面影響，都將影響其負責人的相關決策。

表 6 1997~2006 年文章主題分布

主題	文章數	百分比
教育學理論基礎研究	53	13.9%
教育改革研究	16	4.2%
教育政策與行政	30	7.9%
學校教育與治理	47	12.3%
課程與教學	98	25.7%
教師研究	42	11.0%
學生研究	31	8.1%
國際與比較教育研究	64	16.8%
合計	381	

資料來源：研究者自行整理。

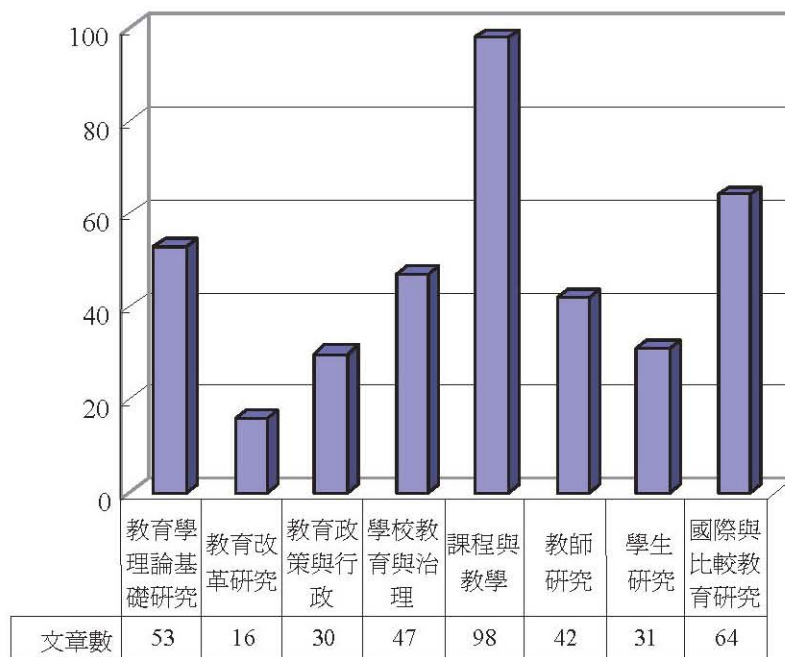


圖 4 1997~2006 年文章主題分布

資料來源：研究者自行整理。



表 7 2007~2009 年（統計到 168 期）文章主題分布

主題	文章數	百分比
教育學理論基礎研究	6	6.3%
教育改革研究	5	5.3%
教育政策與行政	6	6.3%
學校教育與治理	4	4.2%
課程與教學	35	36.8%
教師研究	5	5.3%
學生研究	13	13.7%
國際與比較教育研究	21	22.1%
合計	95	

資料來源：研究者自行整理。

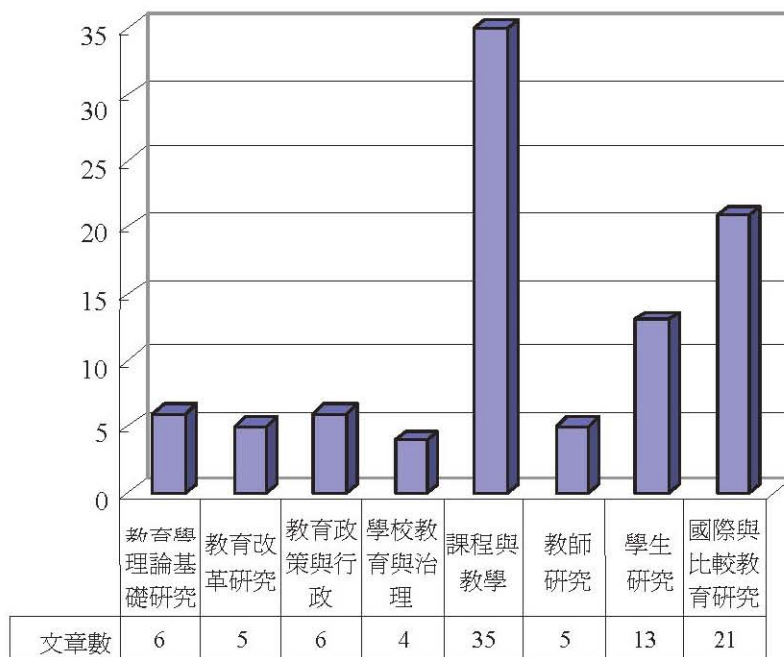


圖 5 2007~2009 年（統計到 168 期）文章主題分布

資料來源：研究者自行整理。

本部分分析的報告書均出自於法國國家教育總督學IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale) 及法國研究暨教育行政總督學I.G.A.E.N.R. (Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche)，並由下列網址<http://www.education.gouv.fr/pid279/les-rapports.html> 下載，1999～2009年的所有報告書。

報告書的評論將分為以下三個階段做探討：(一) 1999～2000年；(二) 2000～2005年；(三) 2005～2009年。而且同樣是透過八大主題來做分類。

在1999～2000年此兩年間，課程與教學研究的報告為最多數 (60.0%) (如表8及圖6)，且探討了許多不同教學題材，例如，小學的口語教學、藝術教學、資訊傳播科技、遠距教學、歐洲教學等。其中，歐洲語言及地理歷史教學的議題探討顯示，係受當年《波隆那宣言》影響下的新教學趨勢。其次，關於學校教育與治理的報告書，除了不同大學的學術教學評鑑外，也針對弱勢兒童的教育提出探討。

兩大督學於2000～2005年間，執行最多「學校教育與治理」及「教育政策與行政」的報告 (如表9及圖7)。2000年，正好頒布《教育法典》(code de l'éducation)，其中，立法部分係針對教育行政、教學組織、學校組織、高等教育組織及教育人事等提出相關法條，並持續進行所有大學的學術教學評鑑報告。在政策與行政方面，2003～2005年間，每年皆發表年度總報告 (rapport général)，2005年更針對歐盟改制後的L.M.D. (學士 (Licenc)、碩士 (Master) 及博士 (Doctorat)) 制度的執行做總評估報告。2003年，則以督學的角度來評量學術機構10年來的學術教學，也針對不同行政部署的教育政策提出探討。在教師研究方面，主要探討教育的職前及在職培育。最後，法國國家教育總督學也針對其從事的國際活動做出報告，並對外國教育制度的社會經濟科學做出分析。

表 8 1999~2000 年報告書分布

主題	文章數	百分比
教育學理論基礎研究	0	0.0%
教育改革研究	0	0.0%
教育政策與行政	1	5.0%
學校教育與治理	6	30.0%
課程與教學	12	60.0%
教師研究	0	0.0%
學生研究	0	0.0%
國際與比較教育研究	1	5.0%
合計	20	

資料來源：研究者自行整理。

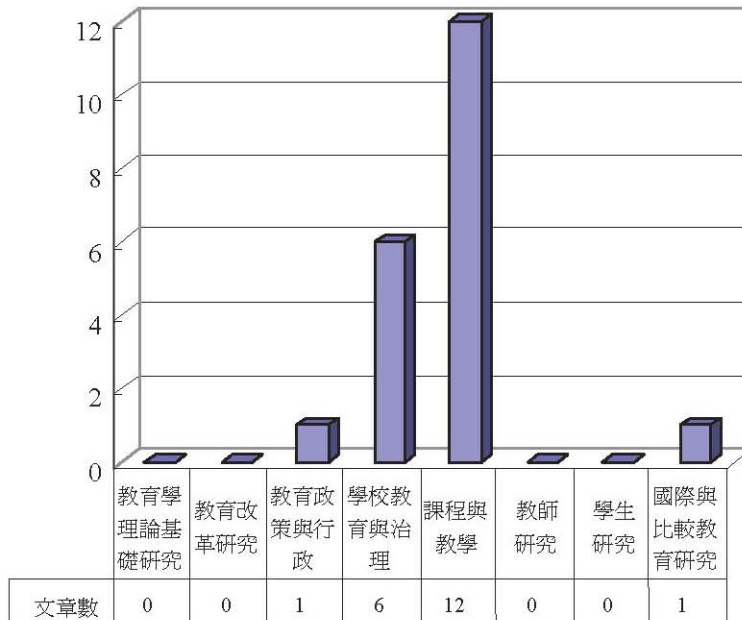


圖 6 1999~2000 年報告書分布

資料來源：研究者自行整理。

表 9 2000~2005 年報告書分布

主題	文章數	百分比
教育學理論基礎研究	0	0.0%
教育改革研究	1	0.9%
教育政策與行政	36	33.6%
學校教育與治理	38	35.5%
課程與教學	19	17.8%
教師研究	5	4.7%
學生研究	5	4.7%
國際與比較教育研究	3	2.8%
合計	107	

資料來源：研究者自行整理。

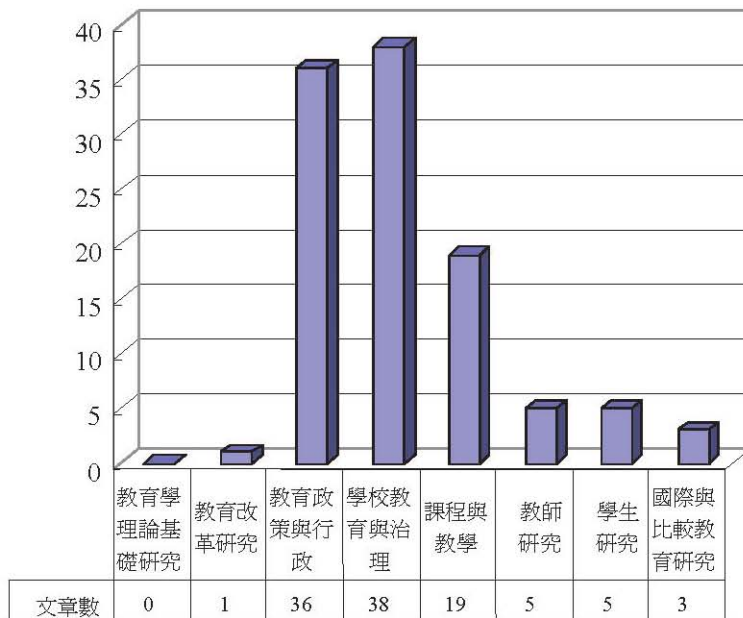


圖 7 2000~2005 年報告書分布

資料來源：研究者自行整理。

總體來說，政策與行政研究（46.3%）仍占最大比重（如表10及圖8），2006年的研究之計畫法案頒布後，後者要求成立「高等教育暨研究中心」（PRES），統計至2010年，法國已成立16間中心，2007年時，兩大督學針對這些中心運作提出視導報告。同年，也針對研究增值（valorisation de la recherche）的情形做出評論，並提出改善方法。2005年在《邁向未來學校之教育導向與計畫法案》影響下，亦針對學生的在學培育及未來出路做出重點報告。在教育改革方面，總督學則針對2008～2009年小學教育改革的情況提出視導報告。

## 伍、結論與建議

綜合前述法國教育研究的歷史分析，以及教育研究期刊與研究報告的分析，本文主要提出以下幾點結論：

一、法國傳統重思辨之理論性研究與現今之證據為本之實務性研究，宜從認識論與方法論上多加辯證發展，以突破兩者在認識論及方法論的弊病。1967年之後，法國教育研究隨著大學教育系所的設立，邁入制度結構影響時期。然而，傳統的教學論研究與教育科學研究並未進入「分工」而「合作」的良性互動，結構的精緻化仍然付之闕如，尤其是「教師研究」、「比較教育」之研究並不多，屬於師資培育之反省及教師知識與成長之發展仍有待努力。國際化的狀況亦亟需隨著歐盟全球化的渴望，不斷努力，才可以找到傳統文化與英、美研究典範的動態平衡點，進而發揮傳統思辨的專業睿智論辯，以及以證據為本的精緻互動之專業之美，以免落入以證據為本的工具理性研究之弊，例如，英、美教育研究的缺失，即重實務卻輕理論的研究流行的偏頗。

二、教育生物學的傳統教育學理論基礎，值得再研究詮釋，俾與目前之教育神經心理學之實驗研究接軌。

表 10 2005~2009 年報告書分布

主題	文章數	百分比
教育學理論基礎研究	0	0.0%
教育改革研究	1	1.5%
教育政策與行政	31	46.3%
學校教育與治理	18	26.9%
課程與教學	10	14.9%
教師研究	2	3.0%
學生研究	4	6.0%
國際與比較教育研究	1	1.5%
合計	67	

資料來源：研究者自行整理。

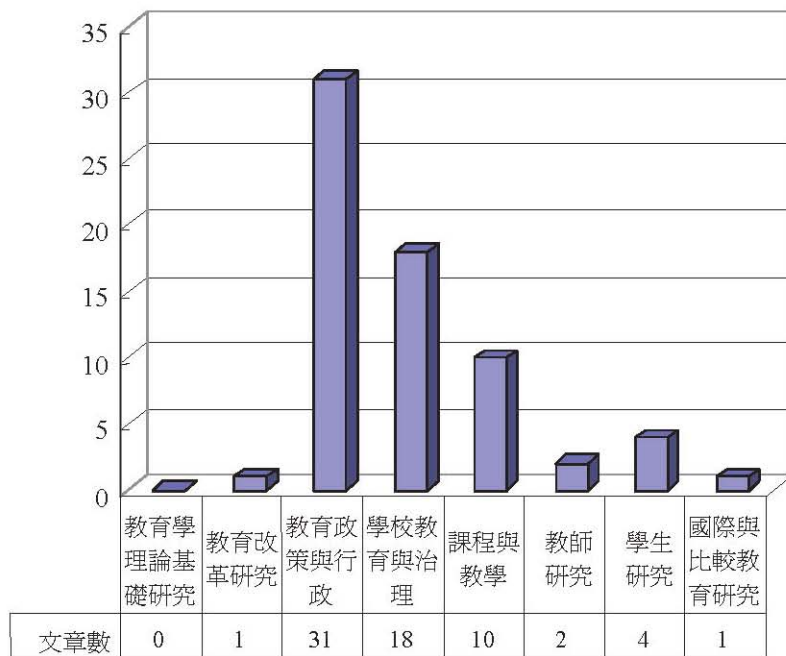


圖 8 2005~2009 年報告書分布

資料來源：研究者自行整理。

三、Dürkheim立基於社會脈絡之公民及品格教育，在歐盟的公民教育視野中，亟需以Gadamer的詮釋視野交融，以躋歐洲公民文化之建構與全球化公民素養之挑戰之進步境界。

四、實務取向的「教學論」，尤其在國家教育研究挹注較多的「課程與教學」、「學生研究」方面，宜做方法論及內容省思的系統性的後設研究（meta-analysis），以使「課程與教學」及「學生研究」之成果，能早日與教育科學之研究互動，發揮教育實務革新及理論建構之貢獻。

五、以證據為本的教育研究及教育價值、規範、意義的思辨省思，宜透過教學課程及學生學習經驗之探究，再次詮釋，分工合作，成就適切的教育研究方法論。

六、法國國立教育研究院（INRP）宜增加「教育改革、國際比較、教師研究」之研究數量與品質，以提升教育研究中比較教育視野及教師知識與成長的研究貢獻。

七、教育督學的研究報告宜加強「教師與學生研究」，以與IUFM的教學論研究互動，發揮教育者與督學者對教育實務不同的研究視野，彰顯教育多元化的視野交融本質。

根據上述研究結論，爰引以下幾個建議：

一、國立教育研究院宜建立數位化的教育研究成果平臺，以提供教育研究者進修更精緻化的研究成果之資料與對話機會。

二、教育理論與實務研究人員宜多互動，彼此溝通討論研究成果的應用可能性，以及研究改進之道。

三、架設教育研究系統性的網路討論平臺，俾利於教育決策者、實務工作者與教育研究者運用「日常語言」，討論教育研究過程、成果與運用。

四、增設認知神經心理學及公民、品格教育之研究的量與質之研究。

五、定期進行教學論與教育科學研究系統資料庫，以供後設分析之用，可促使教育研究在系統省思中更具有研究意義與價值。

六、學術社群宜分工合作，並充分國際化，以使教育科學及教學論之研究更精緻分化。

七、「移民的機構安置、教育政策與行政、比較教育」之議題研究宜加強補助研究。

八、未來宜以「專業語意學」更深入評析法國教育研究的優缺點，惟本研究限於人力、經費、時間、法語的難度，對法國教育研究只能先分析到其類別及關鍵字，因而無法深入評析法國教育研究的品質，建議未來可與法國學者共同合作，做更深入的分析，並擴大其他重要期刊的分析。

九、教育研究的方法論、認識論宜進行跨學門的論辯與研究，俾精緻化教育研究。

十、增設教育研究院及公共教育研究報告之研究論文品質及方法論的進一步研究與評論，以爲我國國家教育研究院研究取向之參考。



## 參考文獻

- 王秋絨 (2008)。歐盟影響下的法國教師專業發展改革。《教育研究月刊》，168，152-163。
- [Yang Wang, C. R. (2008). Teacher professional development and reform in France, under the influence of the European Union. *Journal of Education Research*, 168, 152-163.]
- 黃照耘 (2007)。法國教育學系所之歷史回顧與現況分析。《教育資料集刊》，36，211-230。
- [Huang, Ch.- Y., R. (2007). The founding of departments of sciences of education in France: A review of its history and an analysis of the current state. *Bulletin of the National Institute of Education Resources and Research*, 36, 211-230.]
- 法國教育中心 (2009)。《法國設有教育科學學門之大學》。臺北：作者。
- [CampusFrance (2009). *French features the University of Education Sciences*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 陳伯璋 (1987)。我國近四十年來教育研究之初步探討。載於陳伯璋 (主編)，《教育思想與教育研究》(頁231-264)。臺北：師大書苑。
- [Chen, B. C. (1987). Taiwan's preliminary research of education for four decades. In B. C. Chen (Ed.), *Educational thoughts and research* (pp. 231-264). Taipei, Taiwan: Book Store of Shi-Da.]
- 楊深坑 (1985)。教育理論與實踐的關係。《國立臺灣師範大學教育研究所集刊》，27，213-235。
- [Yang, S. K. (1985). The relationship between educational theory and practice. *Bulletin of National Taiwan Normal University, Institute of Education*, 27, 213-235.]
- 楊深坑 (1986)。教育學科學性之詮釋學分析。《國立臺灣師範大學教育研究所集刊》，28，1-73。
- [Yang, S. K. (1986). Analysis of the hermeneutics of science education. *Bulletin of National Taiwan Normal University, Institute of Education*, 28, 1-73.]
- 楊深坑 (1987)。教育學經驗科學化之歷史評述及其後設理論分析。《國立臺灣師範大學教育研究所集刊》，29，47-75。
- [Yang, S. K. (1987). Historical review of education and experience in scientific meta-theoretical analysis. *Bulletin of National Taiwan Normal University, Institute of*

*Education*, 29, 47-75.]

楊深坑 (1998, 10月)。教育學學門成就評估報告。載於東海大學舉辦之「全國人文社會科學會議前會」社會科學組會議手冊 (頁34-36)。臺北：行政院國家科學委員會。

[Yang, S. K. (1998, October). *Social sciences conference handbook: Education disciplines achievement assessment report*. Paper presented at the meeting before the formal meeting of National Humanities and Social Sciences. Taipei, Taiwan: National Science Council.]

楊深坑 (1999)。知識形式與比較教育。臺北：揚智。

[Yang, S. K. (1999). *Forms of Knowledge and Comparative Education*. Taipei, Taiwan: Yang-Chih Book.]

楊深坑 (2002)。從事業理念的新發展論我國師資培育法之修訂。教育研究月刊, 98, 79-90。

[Yang, S. K. (2002). Taiwan's revision of the law teacher education on the professional development of the concept. *Journal of Education Research*, 98, 79-90.]

楊深坑、鄭勝耀、黃慕萱、馬信行、謝仲裕 (2005)。教育學門 (含體育學、圖書資訊學領域) 國際期刊評比之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果 (NSC94-2420-H194-008)。嘉義：國立中正大學教育學研究所。

[Yang, S. K., Cheng, S. Y., Huang, M. H., Ma, H. H. & Hsieh, S. Y. (2005). *The study of evaluation of international journals in the field of education*. Chiayi, Taiwan: National Chung Cheng University (NSC94-2420-H194-008).]

楊深坑 (2009)。比較教育的意義、目的、研究類型與方法策略。載於楊深坑、李奉儒 (主編), 比較與國際教育 (頁17-44)。臺北：高等教育。

[Yang, S. K. (2009). Compare the significance of education, purpose, type of research strategies and methods. In S. K. Yang & F. L. Lin (Eds.), *Comparative and international education* (pp. 17-44). Taipei, Taiwan: Higher Education.]

潘慧玲、陸偉明、黃慕萱、謝仲裕、方永泉 (2007)。教育學門熱門及前瞻學術研究議題調查規劃案成果報告 (II)。國家科學委員會社會科學中心委託專案報告。臺北：國立臺灣師範大學教育政策與行政研究所。

[Pan, H. L., Lu, W. M., Haung, M. S., Hsieh, S. U., & Fang, Y. Q. (2007). *Education and forward-looking topic of academic research results of the investigation report*. Taipei,

- Taiwan: Graduate Institute of Educational Policy and Administration, National Taiwan Normal University.]
- 蘇永明 (2009)。Archer的型態生成論對各國教育變遷的解釋。載於楊深坑、李奉儒 (主編), *比較與國際教育* (頁560-581)。臺北: 高等教育。
- [Su, U. M. (2009). Archer pattern generated on the interpretation of changes in national education. In S. K. Yang & F. L. Lin (Eds.), *Comparative and international education* (pp. 560-581). Taipei, Taiwan: Higher Education.]
- Bain, A. (1897). *Education as science*. New York: D. Appleton and Company.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation*. Paris, France: ESF.
- Dürkheim, É. (1922). *L'éducation morale*, par Émile Dürkheim Avertissement de Paul Fauconnet [Moral education by Emile Dürkheim warning Paul fauconnet]. Paris, France: Alcan.
- Dürkheim, É. (1992). Two laws of penal evolution (T. A. Jones & A. T. Scull, Trans.). In M. Gane (Ed.), *The radical sociology of Dürkheim and Mauss* (pp. 21-49). London: Routledge.
- Gautherin, J. (2002). Preparing French School teachers by means of the science of Education (1883-1914). *European Educational Research Journal*, 1(1), 29.
- Gérard Vergnaud, É. P. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris, France: La Découverte.
- Guigou, J. (2006). *Notes sur l'histoire des sciences de l'éducation*. Retrieved December 10, 2010, from [http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id\\_article=397](http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php3?id_article=397)
- Hess, R. (1997). *Des sciences de l'éducation*. Paris, France: Economica.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of educational science and the dynamics of their development. *European Educational Research Association*, 1(1), 3-26.
- Houssaye, J. (1994). *La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris, France: ESF Editeur.
- Institut National de Recherche Pédagogique (2006). 'What is good research in education?', *Lettre d'information*, INRP, no 18 (mai 2006). Retrieved December 10, 2010, from <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/SommaireLettre.htm>
- Lagemann, E.C. (2000). *An elusive science: The troubling history of educational research*. Chicago: Chicago University Press.

- Marmoz, L. (1988). *Les sciences de l'éducation en France: histoire et réalités*. Mouligneaux, France: E.A.P.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris, France: PUF (Que Sais-Je).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Examen thématique de l'équité dans l'éducation*. Paris, France: Author.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (1995). *Educational Research and Development: Trends, issues and Challenges*. Paris, France: Author.
- Prost, A. (2001). *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Report to the Ministère de l'Éducation nationale et de la Recherche. Paris, France: Ministère de l'Éducation nationale.
- Prost, A. (2003). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome IV – depuis 1930*. Perrin, France: Tempus.
- Rey, D. (2006). *Qu'est-ce qu'une "bonne" recherche en éducation?* Retrieved December 10, 2010, from <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/mai2006.htm>
- Tooley, J., & Darby, D. (1998). *Education Research: A critique*. London, UK: Ofsted (Office for Standards in Education).
- Hermine, S., & Vigarello, G. (1994). L'Histoire des sciences de l'éducation en France. In M. Bernard (Ed.), *Pour les sciences de l'éducation: approches franco-québécoises* (pp. 17-29). Paris, France: L.N.R.P.