

Andreas M. Kazamias 歷史取向 比較教育方法論之研究

黃柏叡*

國立臺東大學教育學系

本文探討 Andreas M. Kazamias 的比較教育研究理念和反省比較教育的發展，並根據探討內容，闡述其相關主張對於比較教育研究的意義。Kazamias 是一位具多重身分的知識分子學者，他是比較教育的人文主義歷史學家、左派的批判知識分子和批判的人文主義者，曾發表許多比較教育和教育史的學術著作；他被稱為「希臘式的比較學者」，因為他的研究和著作皆展現出「希臘人文主義」，大量運用古希臘神話、符號和隱喻，批判分析當代教育議題。本文採用「思想研究」方法介紹其歷史取向比較教育方法論：(1) 在研究目的上應以理解教育制度和詮釋教育事件為主；(2) 在研究性質上應深入了解形成教育現況的質性研究；(3) 在研究任務上可同時包括宏觀層面的社會—文化分析和微觀層面的共時性及歷時性教育問題分析。歷史取向的比較教育研究不僅可使比較教育擺脫以預測或政策導向的認識論取向，更可重建比較教育研究中長期被忽視的理解和詮釋研究取向。

關鍵詞：A. M. Kazamias；比較教育；方法論；歷史研究

前言

比較教育研究在探討各國教育制度的影響因素或社會背景時，對於教育制度或問題的形成常訴諸歷史發展面向加以理解和分析。例如 20 世紀，Sadler (1964) 呼籲將比較教育帶向關注教育和社會關係面向，主張比較教育研究應藉由一系列歷史及社會因素，綜合分析和解釋教育制度；Mallinson (1957) 認為比較教育研究應重視對歷史細節的觀察，才能更確切掌握最新的教育發展時事；Schneider (1961) 則區分影響教育的內、外部動力因素，其中歷史、社會、文化等因素即屬於影響教育制度的

* 通訊作者：黃柏叡 (hbr2172@gmail.com)。

外部動力因素。美國比較教育學者 Kandel (1933) 亦強調，比較教育研究應特別注意蒐集精確的資料，從事制度的「文化－歷史」背景分析。而 Hans 則強調比較教育惟有運用歷史研究，才能將影響教育發展的各種因素彰顯出來；比較教育採取歷史研究，可釐清深植於過去的民族性差異，及其對現今形勢的決定性影響 (Hans, 1964, pp. 1-16)。

第二次世界大戰後，由於社會科學的研究成果逐漸萌芽，比較教育研究領域因應社會科學的發展趨勢，試圖以教育科學的理論和技術為基礎，建立可以驗證和量化的跨國研究。比較教育研究以往着重以釐清各種因素和解釋教育制度的研究取向，則因為逐漸受到以科學為基礎的數據和量化呈現方式的趨勢影響而慢慢被忽略。例如，Noah & Eckstein (1969) 批評 Kandel 和 Hans 的歷史導向比較教育屬於「前科學」(pre-science)，不屬於客觀的科學研究。Holmes (1965) 更認為，科學可以提供預測和普遍的實用知識，這才是教育改革者應該關切的問題，而非造成教育問題的原因。因此自 20 世紀下半葉，由於社會科學研究模式盛行，量化研究和着重建立並預測教育法則的研究取向遂成為比較教育研究的主流。

不過，雖然歷史取向的比較教育研究在社會科學應用時期逐漸被忽略，但並非完全消失。20 世紀末，比較教育受到質性研究和後現代主義的挑戰，質疑過度強調量化研究和建立法則的巨型敘事 (grand narrative)。亦有學者開始反省歷史研究在比較教育中的角色和重要性，甚至試圖建立歷史取向的比較教育方法論。

Andreas M. Kazamias 主張在比較教育研究中融入歷史研究方法，這在當代比較教育研究領域中獨具特色。他曾經歷第二次世界大戰，參與過許多比較教育學會（北美比較與國際教育學會、希臘教育學會、希臘比較教育學會）和世界比較教育聯合會的創始工作並擔任理事長，在比較教育領域中資歷豐富。他亦曾經歷過比較教育思潮發展上不同理論和方法的更迭轉變。在比較教育學科的認同危機時期和後現代多元發展過程中他身歷其境，但他始終堅持歷史研究在比較教育中的重要地位。

Kazamias 運用歷史取向比較研究方法進行教育研究，成果相當豐富。在 20 世紀 60 年代社會科學應用時期興起時，他即撰文主張比較教育研究在大量應用量化和統計資料的同時，仍不應偏廢比較教育的歷史研究。到了 20 世紀末後現代主義訴求的多元化時期，他仍持續發表以其歷史取向比較方法進行的教育研究，並與 Cowen 共同編纂《國際比較教育手冊》(*International Handbook of Comparative Education*)，足見其歷史取向比較教育方法論在該領域不僅已立一家之言，且佔重要地位。

為何在盛行以實證和量化研究為主流的當代比較教育中，Kazamias 仍一貫堅持以歷史取向為比較教育研究的方法論？比較教育研究在當前又面臨何種問題？而歷史研究取向在此對於比較教育的省思又扮演甚麼角色？有鑑於此，本文目的即在分析 Kazamias 歷史取向比較教育方法論的內涵及其對比較教育研究的意義，前者包括對於

比較教育中的歷史研究取向在社會科學研究中的研究目的、研究性質和研究任務等方面的主張，後者則闡述其歷史取向比較教育方法論對比較教育方法及理論的啟發和省思。

根據上述目的，本研究採取「思想研究」(thoughts study)方法探討研究主題。據周愚文、方永泉(2014)的分析，「思想研究」具備了歷史性和哲學性雙重性質。若依研究對象來區分，可分為：教育家的教育思想研究、學者的教育思想研究、思想家或教育家思想中某概念的進一步深究、某思想與教育的關聯、某學派思想和教育主張，以及各類研究衍生出的比較研究等六種。本研究所探討 Kazamias 的歷史取向比較教育方法論，屬於思想研究中的第五種「某學派의思想和教育主張」。Kazamias 倡議的歷史取向比較教育方法，有別於以量化為主的實證主義研究取向，同時亦呈現其希臘式的批判分析風格，在當今比較教育領域中獨具特色，自成一格。

Kazamias 的學術背景

Kazamias (1928-) 是一位具有多重身分的知識分子學者，出生於希臘，接受西歐博雅教育 (Western European liberal arts education) 和傳統古典人文主義教育 (classical humanistic education) —— 歐洲人文主義教育 (文化)。他獲美國公民身分，並取得哈佛大學人文教育博士學位。他當過美國、希臘、塞普勒斯的研究人員和比較教育、教育史／教育思想史教授，同時亦是莎士比亞戲劇和古希臘悲劇的導演和演員 (Roussakis, 2018)。

Kazamias 擔任過的第一個職務是 Oberlin College 的教學學程主任 (Kazamias, 1961b)。1958 年，芝加哥大學新成立「比較教育中心」(Center for Comparative Education)，他成為該中心的教育史專家。雖然當時中心主任 A. C. Anderson 認為比較教育只是研究教育主題的一種取向 (an approach to educational topics)，而非一門學科 (discipline)，但 Kazamias 卻主張比較教育有其獨特的方法論和性質，廣泛發表相關論文，並發展以歷史研究為主的比較教育方法論。1964 年，威斯康辛大學麥迪遜分校招募 Kazamias 成為新成立的教育政策研究學系的系主任，而他在直至今 2005 年退休的四十年間，在比較與國際教育領域扮演許多重要角色 (Anderson, 1966)。

Kazamias 有許多比較教育和教育史的學術著述 (以英文或希臘文發表)，其中有些被翻譯成中文、德文、意大利文、日文、葡萄牙文、西班牙文和土耳其文。他在多個國際會議上組織研討會以及專題演講。他曾擔任學術刊物 (如 *Harvard Educational Review*、*Comparative Education Review*、*Greek Comparative and Education Review*、*Greek Pedagogical Review*、*Mediterranean Journal of Educational Studies* 等) 的編輯和編輯委員，亦曾出任北美比較與國際教育學會 (Comparative and International Education

Society)、希臘教育學會 (Pedagogical Society of Greece) 和希臘比較教育學會 (Hellenic Society of Comparative Education) 等專業學會的會長 (Roussakis, 2018)。

Kazamias 把自己定位為：比較教育的人文主義歷史學家 (comparative humanist historian of education)、左派的批判知識分子 (leftist critical intellectual)、蘇格拉底式的「牛虻」(Socratic “gadfly”)、批判的人文主義者 (critical humanist)。在歐洲，他被稱為「希臘式的比較學者」(Greek comparativist)，這不僅是因為他的希臘族裔背景，還因為他的研究和著作皆展現出「希臘人文主義」(Hellenic humanism) 風格。他運用古希臘神話、符號和隱喻，批判分析當代教育議題 (Roussakis, 2018)。

比較教育的歷史面向

歷史概念在比較教育研究中常有兩種型態，一是比較教育學者回顧或分析該領域的歷史發展，可能是為比較教育的發展進行分期，或是試圖建立或說明分析者本身研究的歷史定位；另一則是將歷史概念視為比較教育研究中的重要元素或面向，試圖將歷史研究融入所欲發展或運用的方法中。

例如，Bereday (1964, p. 7) 在其著作 *Comparative Method in Education* 中指出，從方法的觀點而言，比較教育可分為「借鑑階段」(period of borrowing)、「預測階段」(period of prediction) 和「分析階段」(period of analysis)。另外，Noah & Eckstein (1969) 在 *Toward a Science of Comparative Education* 一書中更進一步將比較教育的發展分為五個階段。

1977 年，美國 *Comparative Education Review* 期刊和英國 *Comparative Education Review* 期刊不約而同地以比較教育領域的發展狀況及未來展望為特刊主題。*Comparative Education Review* 是以「最新現況」為題於第 21 卷第 2/3 期刊登；*Comparative Education* 則以「比較教育的現況及未來展望」為題於第 13 卷第 2 期刊登。*Comparative Education Review* 當期主編 Kazamias & Schwartz (1977) 在「緒論」中指出：

1950 年代中期，比較教育正在為了成為一個研究領域而開始奠定其基礎時，該領域的性質、範圍和價值就已出現不確定性。雖然在當時仍然有可能找到這一領域公認的權威發言人或著作，例如 Kandel 及其著作 *Comparative Education* (1933)、*The New Era in Education* (1955)，以及 Hans 的 *Comparative Education: A Study of Educational Factors and Traditions* (1949)，但在今天這樣的認同已不再可能。比較教育的知識已沒有內在一致的體系，亦沒有一套讓所有人認同的原則、規範或研究。相反，人們會發現各種各樣的思想、理論、趨勢或關懷，而這些並不一定相互關聯。[原文為英文，譯文出自本文作者]

除了學術期刊對比較教育的回顧之外，Altbach & Kelly (1986) 主編的 *New Approaches to Comparative Education* 一書，亦開始試圖結集比較教育研究中的各家之言。Kelly & Altbach (1986) 在“Comparative Education: Challenge and Response”一文中指出，在比較教育領域中已不存在惟一的研究方法，取而代之的是眾多不同的研究取向。在本領域中已不再試圖建立單一的比較教育方法論，而且再也沒有一個方法發展成惟一圭臬。Kelly & Altbach 和先前回顧比較教育領域的學者不同之處在於，他們試圖以不同的理論觀點（即 Marx 理論）發展比較教育新的研究取向。

20 世紀末，J. Schriewer 兩度收錄自「比較教育理論與方法委員會」及世界比較教育學會所發表之文章，並結集成冊。1988 年的合輯名為 *Theories and Methods in Comparative Education*，其中包括 B. Holmes、D. Turner、E. Epstein、H. J. Noah & M. A. Eckstein 等學者和 Schriewer 本人的文章。該書旨在「將個別論文置諸一個由一系列理論建議及批判評價所構成的連續體，同時亦要放置在方法論途徑與後續分析的連續體中」，如此，將可「擴大比較教育領域與探究方法的範圍」（Schriewer, 1988）。至 1999 年，Schriewer 再度編成 *Discourse Formation in Comparative Education* 一書，書名使用「論述形成」（discourse formation）一詞，指的是對於學術知識的建構與模式的洞察，亦即是要重新思考比較教育的知識形象和豐富的研究議程，同時強調比較教育理論與方法在相異時空背景脈絡中的動態形構歷程。

這兩本方法論專書的主編 Schriewer 在〈比較方法和外在化的需求〉一文中指出，比較教育在方法上極為分歧，定義不明確，使得此領域面臨了學科認同的危機，而且比較教育研究在科學化和實用性的雙重要求下，亦於方法論上陷入了自我指涉的循環與矛盾（見楊深坑，1992）。同時，比較教育研究亦面臨不同時期社會科學方法論上的轉變，以及日趨複雜的全球化世界體系的兩種境況。前者是指社會科學在不同時期借用自然科學的方法論和認識論，而在 20 世紀末對實證主義理論導向的質疑；後者則是跨國機構化意識形態和模式的全球化散布，以及持續變動的社會與文化交互糾結的網絡關係（Schriewer, 2003）。

Schriewer 根據不同時期的主導科學及其對比較社會科學的影響作歷史分期，討論比較方法的取向，以及比較教育應採取的理論策略。Schriewer 申論，比較教育既須採取社會詮釋的理論策略，亦須洞察傳統以國家或社會為分析單位，轉為全球交互依賴的複雜邏輯（Schriewer, 2003）。Schriewer 是從比較方法的演進，對比較教育方法論進行分期，但他更試圖建立一種能將歷史概念融入其研究中的方法論。Schriewer 主張比較教育研究的方法應訴諸一種「社會－歷史」的分析架構，一方面可說明前述比較教育在理論與方法上的缺失，另一方面又能在科學發展及世界社會的複雜交纏關係中重新建構比較教育的方法（見楊深坑，1992；Schriewer, 2003）。雖然 Schriewer 所發展的分析方法有考量歷史概念，但其方法論主要是以 N. Luhmann 的系統理論為基礎，

歷史概念只是考量元素之一。對此，Kazamias 認為 Schriewer 的這種觀點雖然未全然可歸納為技術理性或改良主義的「現代主義知識型」(modernist episteme)，但 Kazamias 更希望能以「人文主義知識型」(humanistic episteme) 來理解和詮釋教育，並試圖創造一種歷史取向的比較教育方法 (Kazamias, 2009)。

另一方面，後現代主義的興起不僅對學術界的觀念產生影響，亦對世界思潮有深刻的衝擊。它一方面反對現代主義以歐洲、以理性為中心的思考方式，另一方面更對現代化運動所帶來的技術理性宰制和對區域文化的不尊重提出嚴厲批判。它針對社會科學研究和比較教育研究的重要課題及論爭，提供了全新的圖景。Rust (1991) 提出後現代主義在比較教育研究上的意義：它不僅重視微觀敘事，在研究方法上採用俗民誌、人類學方法和參與觀察等質的研究方法，還強調方法之間關係的描述，以及多元研究方法之間的互動。

Paulston (1997) 則運用社會地圖學 (social cartography) 的概念，強調多元的觀點、具體的圖像和視覺的延續性，以及不對稱性和變動性等觀念，將各種研究取向收納在地圖的某一角落。因此，比較教育在這時期將不同理論和方法的論述收納於整個比較教育地圖中。任何教育論述的方式均可在這地圖中找到其適切的位置，而任何研究方式或方法都無分優劣，不能否定其他論述方式。這觀念為比較教育研究提供了自由、開放的空間，發展出屬於比較教育的地圖學，融合多元的研究取向，企圖包含變亂紛呈的各種社會或教育型態。雖然 Paulston 這種運用社會地圖學的方式誠然對於突破方法論上的「無政府主義」有其貢獻，但終究只局限在空間的論述 (spatial discourse)，缺乏動態或時間的發展觀 (楊深坑, 1999, 頁 10)。

對於比較教育發展上缺乏時間或歷史的概念，正是 Kazamias 在比較教育方法論上的呼籲。Kazamias (2001, 2009) 認為，在第二次世界大戰之後，各種知識型 (protean episteme) 就不斷再概念化比較教育的認識論和方法論。然而，自 20 世紀 60 年代以後，比較教育歷經「社會科學的形變」(social scientific metamorphosis)，不斷擴充並豐富其內容，但不論何種知識型內容，都普遍忽略了視歷史為方法論上的元素。對於 Kazamias 而言，這種忽略歷史面向的做法是比較教育方法論上的損失，亦將付出慘痛代價。因此，他建議應將歷史研究融入於比較教育研究中，發展歷史取向的比較教育研究方法論。

Kazamias 的歷史取向比較教育方法論

比較教育領域歷經兩百年發展，至今其內涵包括各種區域研究 (area studies)、以社會科學為基礎的研究 (social science-based studies)、發展／計劃研究 (development/planning studies)，以及大量各樣的混合性 (hybrids) 研究 (Hawkins & Rust, 2001)，

使得比較教育領域看起來是「龐雜混亂」(promiscuous)、「折衷主義」(eclecticism)的 (Broadfoot, 2003; Ninnes & Burnett, 2003)。Rust, Soumaré, Pescador, & Shibuya (1999) 認為, 從 20 世紀 50 年代以降, 在比較教育的研究成果中, 歷史取向的比較教育研究付之闕如, 原因可能在於比較教育的研究焦點常狹隘地聚焦在某些學術潮流, 例如興起於 50 年代的社會科學實證取向 (positivist social science approaches)、於 70 年代中期時興的新馬克思研究取向 (neo-Marxist approaches)、80 年代以後出現的新自由主義 (neo-liberal) 和後現代主義 (post-modernist) 等觀點。

有鑑於此, 一些學者呼籲要重新發現、重新(再)概念化或重新創造比較教育研究中的歷史取向。例如 Watson (1998) 提出, 與其為比較教育的存在價值感到煩惱, 不如重新發現(re-find)比較教育中歷史分析和文化分析(historical and cultural analysis)的根源; Nóvoa & Yariv-Mashal (2003) 指出, 比較研究應重視歷史研究的重要角色, 歷史研究可再概念化不同時空中的知識形成和各種理念, 從而分析各個當下(presents)的教育論述; 而 Kazamias (2001) 則呼籲應重新提倡比較教育中那些即將消失的歷史傳統, 並應重新發明(re-invent)比較教育研究中的歷史取向(historical approach), 運用各種歷史研究的概念、術語和理論為比較架構, 以解釋或詮釋歷史現象。

另外, 由於受到社會科學實證主義的影響, 自 20 世紀 60 年代始, 比較教育中的研究方法傾向於大量運用具經驗性和分析性的科學方法。然而, 雖然社會科學理論的運用充實了比較教育研究在理論和方法上的多樣性, 但卻暴露出學科認同的危機。功能論、統計分析、科學的理性哲學和馬克思主義的分析等所謂實證哲學的意識形態, 都主張應用科學的方法於比較教育上, 但它們卻無法完全解釋文化、階級或各種族群間的差異。以實證哲學為主的現代科學意識形態和社會科學方法論, 常使得比較教育研究中的文化面向被壓抑, 因為科學取向的危機即在於它認為文化可被具體化。但無論是 Holmes (1965) 的「假設—演繹」法, 或是 Noah & Eckstein (1969) 的「假設—歸納」取向, 都無法解釋文化的異同和背景。而在後現代主義的衝擊下, 比較教育研究拒絕惟一的認知方法, 並承認研究內容的多元化。至 21 世紀初, 比較教育研究不斷湧現新的研究主題和內容, 各種研究方法亦未出現統一局面。

針對比較教育研究大量採用社會科學方法而導致忽視人類文化和特殊經驗, Kazamias (1963) 主張, 比較教育研究者若忽略歷史和文化活動在教育中的經驗, 將會使比較教育領域陷入危機。因此 Kazamias 從研究方法的目的、性質和任務等方面, 釐清歷史研究和社會科學研究在比較教育領域中的地位及角色, 希望能建立歷史取向的比較教育研究方法。

比較教育的方法論一直是 Kazamias 學術研究中的主要領域和主題, 他的第一篇方法論論文可追溯到 20 世紀 60 年代初 (Kazamias, 1960)。在 “History, Science and Comparative Education: A Study in Methodology” 一文中, Kazamias (1963) 指出:

歷史與任何旨在將教育完全理解為社會現象的研究密切相關。因為比較教育的研究是基於這樣的假設：為了更好地理解教育，必須在各種文化背景下考察各種教育實踐。假如比較教育者忽視了人類活動領域中廣泛的歷史經驗，這樣是危險的。我們可以說，在比較教育中大量的資料在本質上都是歷史性的，因為它取決於傳統和過去事件的累積行為。（p. 396；原文為英文，譯文出自本文作者）

他在該文中指出社會學的功能論（sociological functionalism）和歷史的功能論（historical functionalism）在比較教育中的缺失，他主張「對教育模式、實踐等進行全面和完整的比較研究，最終將依賴於綜合歷史、社會學知識，甚至包含對所考察現象的人類學和心理學等相關知識」（Kazamias, 1963, p. 397）。

其後，在“Re-inventing the Historical in Comparative Education: Reflections on a Protean Episteme by a Contemporary Player”一文中，Kazamias（2001）呼籲採取一種「修正主義的歷史方法」（revisionist historical approach），主張比較教育研究應將歷史與社會科學結合起來：

就如同比較歷史和相關的比較認識論（如歷史社會學和社會學史），歷史取向的比較教育屬於「詮釋—解釋」的範疇（the category of the *interpretive-explanatory*），而不是預測性或政策導向的認識論／科學。因此，在歷史意義上說，詮釋與解釋是歷史取向比較教育的兩個典型要素。（p. 446；原文為英文，譯文出自本文作者）

歸納而言，Kazamias 所主張的歷史取向比較教育研究方法在研究目的、研究性質和研究任務上有以下特徵（Kazamias, 1961a, 1963, 2001; Kazamias & Massialas, 1965; Kazamias & Schwartz, 1970）：

1. 研究目的——比較教育的歷史方法是要處理解釋和詮釋，而非預測。這是屬於回顧式的分析，而非未來性的分析。從某種意義上說，它始於特定的「歷史條件」或「歷史因素」，這都與所考慮的教育制度或事件有關。而且，該方法使用這些元素的目的是要理解教育制度或相關層面，而非改變或改進教育。
2. 研究性質——比較教育的歷史方法使用「概念」、「抽象」甚至「理論」，或多或少提供某種架構來比較、解釋和詮釋歷史現象。其中，理論的使用既可以是系統性（systematic）、綜合性（comprehensive）或折衷性（eclectic）的。而且，這方法的探討方式較多是屬於質性而非量化研究的傳統，其中包括各種形構的比較（comparisons of configurations）。
3. 研究任務——比較教育的歷史方法的研究旨趣在於詮釋並具體說明特殊經驗和發展軌跡，例如對某特定案例本身的研究。在這方面，比較教育的歷史方法不同於社會科學中的變項，尤其是實徵方法論為主的研究方法。這研究方法所進行的

包括宏觀層面的社會－文化分析（macro-level of socio-cultural analysis），以及對微觀層面的共時性教育問題或議題（synchronically educational problems or issues at the micro-level）和同一社會中的歷時性教育問題（diachronically educational questions in the same society）的檢視；而歷史取向的比較教育研究法可以只關注某一社會情境，亦可同時研究兩個或以上的社會情境。

根據 Kazamias 的說法，自 20 世紀 60 年代起，許多學者和研究者主張比較教育以不同的方式解讀世界各國教育制度，包括實證論的社會科學、功能論的社會學和「實徵－統計」（empirico-statistical）取向的研究方式等。他們相信這些研究取向可以為理解和解決社會及人類問題、現代化、民主化、社會經濟發展與規劃等方面提供可信賴的知識，從而「改善」人類現況。於是，許多比較教育方法論採取實徵論的知識型觀點（empirical epistemic perspective），而這種觀點亦被認為是科學的比較教育研究。著名的例子如「國際教育成就評鑑協會」（International Association for the Evaluation of Education Achievement）的出版物，具有廣泛的政治影響力，但這類跨國研究卻未重視調查對象的脈絡和文化因素；而且這類研究只關心某些學校內的問題和學校外可計算到的因素，卻無法關注學習過程中的文化生態和內在動力（Kazamias, 1963, 2001）。

另一方面，比較教育領域長期以來陷入一種兩難情境：既希望以學術、跨學科、理論和社會科學等為基礎，問題解決活動又必須以改革、政策和實踐性為導向，這雙面特性使得比較教育領域呈現出一種不具深奧理論或抽象知識的系統。這種以政策實踐和處方為主的發展研究類型，又希望兼顧理論分析和理解為目標的雙重特性，已經持續造成比較教育方法論上的問題。亦即，比較教育研究的目的和實務最終會被窄化為對教育政策和制度的改善或改變。但 Kazamias（2001）卻認為，對比較教育而言，「實踐」一詞是指藉由提供比較觀點來幫助我們理解自身的教育制度，而不一定是為了改變或改進它。

整體而言，Kazamias 的方法論試圖重新創造一個從比較歷史和比較社會學中吸取的「知識型」（episteme）。對他而言，比較教育主要是一種「人（文）的知識型／科學」（human episteme/science）。他認為教育並不只是狹隘的學校教育（schooling），更是廣義的教育或文化（paideia/culture）。比較教育這種人（文）科學，應以人為核心（anthropocentric/man-centered），並且應展現出屬於人的哲學、政治、社會甚至倫理等各種人（文）的精神層面（Kazamias, 2008, 2009）。

Kazamias 的歷史取向比較教育研究

Kazamias 認為比較教育在 20 世紀 60 年代所經歷的學科認同危機，可視為一種「知識型」的轉變。由於政治、經濟和知識等方面的變動，新一代的比較教育研究者

試圖在認識論、方法論和意識形態上將比較教育的研究導向轉為「實務」(practical)和「改良主義」(melioristic)的學術領域。這是一種「現代主義的知識型」(modernist episteme)，是以探討「國外」教育制度和「國際」比較為主的方法論取向(Kazamias, 2009)。

相對於 20 世紀初因素分析時期以 Sadler、Kandel 和 Hans 等學者為代表的比較教育研究思想，Kazamias 稱以歷史、哲學、人文主義文化／教育(humanistic culture/paideia)為特徵的比較教育研究思想為「歷史－哲學－文化與自由人文主義世代的比較論述」(historical-philosophical-cultural and liberal humanist generation of comparative discourse)，至於「現代主義的知識型」則是以科學方法、實徵主義、工具主義和技術理性等為特徵。以「現代主義的知識型」為基礎的教育改革論者，主要關心的是比較研究所欲改革教育的「行為結果」，但「歷史－哲學－文化與自由人文主義世代的比較論述」在乎的則是當下問題的「原因」。

Kazamias 指出這兩者的差異主要在於研究目的和重點。「現代主義的知識型」的目的在於預測或改革；「歷史－哲學－文化與自由人文主義世代的比較論述」的目的則在於理解和詮釋。更重要的是，「歷史－哲學－文化與自由人文主義世代的比較論述」對於教育的看法不是狹隘的「學校教育」，而是更廣泛的「教育／文化」觀點。因此他所主張的歷史取向比較教育「再創造」觀點，即是以歷史傳統思想或概念為比較研究的基礎來解釋或詮釋教育現象；他主張比較教育應被視為一種「人文主義知識型」(humanistic episteme)，應以「人類存在」(human being)或「人文主義」為重新創造比較教育研究的核心概念。

在對國家教育制度的實徵研究中，Kazamias 曾研究美國、英國、希臘和土耳其等國家的教育制度(Kazamias, 1966, 1969, 2012; Kazamias & Roussakis, 2003; Kazamias & Starida, 1992)。以他 2003 年對希臘教育制度的研究為例，他指出希臘教育的歷史自第二次世界大戰後歷經多次危機和相應的教育改革及重建努力，每次改革努力都各有具體和特別的重點，且亦都是受特殊的歷史、社會、政治、經濟和文化背景影響，而這些背景則是受不同歷史情境的教育和政治目的或因素所塑造。

他將希臘教育制度的發展分為三個時期：第一是「形成時期」(formative period)，跨越啟蒙時代和 19 世紀希臘民族國家的出現；第二是「鞏固時期」(period of consolidation) (大約在 1880 年至 1930 年)，適逢歐洲「自由主義現代化」的時代，包括新工業主義、企業資本主義時代和帝國主義民族主義時代；第三則是所謂「新歐洲現代化」(neo-European modernization)的當代(Kazamias & Roussakis, 2003)。

Kazamias 強調，要理解教育制度的現況，必須要從歷史發展的角度加以理解。他指出，希臘教育制度是與希臘國家的建設和發展相結合而形成、發展起來的。希臘教育制度在「形成時期」被定位為一種模仿特定類型國家認同，以及從地方和地區

層級到國家中心的改變、依附和制度性的工具。在「鞏固時期」，雖然處於現代化過程中，但仍具備希臘特色的歐洲啟蒙運動和民族文化，並且堅持希臘式的基督傳統（Helleno-Christian）教規，致力於國家建設、民族凝聚力和國家認同；儘管文化和種族多樣性日益增加，但希臘的教育和學術仍然是單一文化和高度種族中心主義。然而到了「新歐洲現代化」時期，希臘的社會和教育卻呈現出根深柢固的僵化傳統結構、文化特徵和心態，並且要設法面對新建立的歐洲政治經濟空間所帶來的挑戰（Kazamias & Roussakis, 2003）。

由於希臘在 1981 年加入「歐洲經濟共同體」（European Economic Community），亦即後來的歐盟（European Union），表面上希臘似乎可被視為處於社會經濟和政治現代化進程的最高成就，但這卻造成了希臘教育制度的困境。一方面，教育必須在功能上與國際社會的經濟和社會發展相關，還須特別配合歐盟的整體政策需求和技術快速發展步調；另一方面，卻使得課程和教育文化在現代化過程中被迫「重新定義」希臘的教育文化（*paideia*¹），使它不那麼以民族為中心，而更加以歐洲為中心。這在教育治理方面亦出現類似情形，希臘在 21 世紀初的教育改革計畫 EREFORM 2000，其目標之一是「權力下放」，包括更大程度的教師自治。然而，仔細審查卻發現，為了高品質的教育和利益，國家卻採取更為嚴格的規範，以控制教育成果的一致性。

這反映出希臘教育制度的困境和矛盾。Kazamias 以希臘神話的隱喻形容為「希西佛斯式的徒勞無功」（Sisyphian uphill toil），就像是希西佛斯每天必須將一塊巨石推上山頂，但每次到達山頂後巨石又會滾回山下，如此永無止境地重複下去（Kazamias & Roussakis, 2003）。

除了對國家教育制度的分析之外，Kazamias 亦運用希臘式神話隱喻和人文主義思維探討全球化國際社會的教育現象。在另一篇文章中，Kazamias (2014) 認為，為了令當代民族國家與「國際區域」（例如歐盟）能更有效和更具競爭力地參與新國際社會——全球化的知識社會和世界級的經濟體系，現代教育制度是領控國家的機制，它必須強調某些知識和文化類型，而犧牲另一些傳統的知識和文化。尤其在歐美等地的中等教育甚至大學，學校的認同和角色都已轉變。學校的認同和角色源自所在地的社會和文化，而學校的一個主要功能則在於對個人和公民的「博雅人文主義派代亞／教育」（liberal humanistic *paideia*/education），亦即對心靈的涵養，如今學校卻轉而成為生產工具性知識和習得市場所需技術的場所。這種轉變使得學校的任務僅止於建構具備世界經濟市場競爭力所需的勞動力。

全球化與知識社會兩者息息相關，它們被用作重構或改革教育制度、教學方式和教育知識論述及政策的合法化概念，亦被用作改革學校課程、教學、評量、評鑑、學習成就和學校治理的合法化概念。某些有力的機構如經濟合作與發展組織，更視全球化和知識社會概念帶給全球經濟和全球市場的只有好處，例如經濟成長、物質進步、

增進繁榮、人類福祉、政治穩定和更為均等。且不論它所聲稱的種種好處，全球化不只是教育論述、政策和文化中的歷史時間變遷，更是具有詛咒（curse）或迷亂（anomia）的隱喻，使得在教育上某些行動抉擇導致了悲慘且喪失人性的結果。

有鑑於此，Kazamias（2014）提出「新人文主義派代亞」（neo-humanistic paideia）和「蘇格拉底式的批判人文主義對話教育」（Socratic critical humanist pedagogy）或「心靈的派代亞」（paideia of the soul）作賦權工具，以解放新的知識／學習型國際社會中之「公民一人」（citizen-person），使社會恢復其原來應具備的人性。

Kazamias 所謂的「新人文主義派代亞」，並非指要恢復古典研究中的希臘羅馬派代亞的狹隘觀念，而是指應包含所有與人相關的學科和教育內容，例如藝術、人文學科、與人相關的各種自然科學和社會科學。與那些被批評為保守、歐洲中心精英主義、性別歧視、種族主義和被歸類為古典主義的教育內容相比，把派代亞再概念化，將能針對貧窮、受壓迫者、不利群體甚至所有人賦權增能、解放，恢復屬於人性的教育。另外，蘇格拉底式的批判人文主義教學對話或「心靈的派代亞」不僅能成為各種廣泛知識面向的核心基礎，亦能使即將消逝人性的知識國際社會恢復應有的人性層面（Kazamias, 2014）。

從上述說明可以發現，Kazamias 對於比較教育和教育發展的反省途徑有別於當代主流的分析途徑，他結合希臘神話的文化元素和人文主義隱喻，以作批判和反省教育制度及危機的方式，其研究成果和內涵實可為比較教育領域和教育發展分析提供不同的省思和見解。

貢獻與討論

2018 年，「歐洲比較教育學會」第 28 屆年會暨研討會特地舉辦一場以 Kazamias 研究為主題的研討場次發表論文。這些論文亦收錄在 *European Education* 第 50 卷第 2 期期刊中。Robert Cowen、Marianne Larsen 和 Yiannis Roussakis 等學者皆有撰文討論 Kazamias 的比較教育方法論。

首先，Cowen（2018）將 Kazamias 的地位與 Joseph Lauwerys 和 George Bereday 等比較教育學者並列，肯定他在比較教育領域的貢獻，尤其是 Kazamias 長期以來將比較教育和歷史研究之間的結合與運用。Cowen 指出，比較教育最根本的挑戰在於對某國家或社會的詳細描述，因此，對於教育制度和實踐的深度詮釋，即是比較教育學者能夠表達不同國家教育狀況複雜性的重要能力，而 Kazamias 所提倡的歷史取向比較教育方法正能標示出比較教育研究獨特且重要之處。

此外，儘管比較教育研究領域中提倡運用歷史概念及其重要性的學者不在少數，例如 Margaret Archer、Andy Green、Martin Lawn、Tom Popkewitz、Fritz Ringer、Brian

Simon、Theda Skocpol、Daniel Troehler、Michelina Vaughan 和 Rupert Wilkinson 等，但 Kazamias 的歷史取向比較教育研究理念在眾多論者之中最獨特之處，在於他有更多的「人文主義」（humanist）精神在其中（Cowen, 2018）。

其次，Larsen（2018）認為 Kazamias 一直致力於廣泛分析教育現象的背景，認為比較教育的作用是增強學校和社會之間的相互關係。最重要的是，Kazamias 工作的核心是闡述歷史觀點在教育比較研究中的重要性，主張在歷史背景下理解教育。Larsen 又指 Kazamias 是一位多產、徹底、細緻、精確的比較—歷史研究者，他在對希臘、土耳其和英國等地的教育研究中皆認為，教育改革應先追溯歷史和文化脈絡。Kazamias 對不同國家教育制度的比較研究，皆強調並提供廣泛的社會、政治和經濟史脈絡，用以理解教育在當中的社會、政治和文化層面。

除了在比較研究中強調歷史的重要性之外，Kazamias 的工作亦包括追溯比較教育領域的歷史，又探討 Marc-Antoine Jullien 和歐美等地的比較教育先驅。Kazamias 批判比較教育領域自 20 世紀下半葉大量採用實證主義的學術趨勢，認為這種研究觀點嚴重忽視了教育是一種複雜且與社會脈絡息息相關的現象。因此，Kazamias 一再呼籲比較教育應重視比較教育的歷史研究，希望能提供用以詮釋教育現象的架構。不過，Larsen（2018）提醒讀者比較的歷史方法存在的局限；亦即如果比較的歷史方法成為可能，則意味比較教育研究必須忽略歷史或當代事件本身的獨特性，導致不同國家或社會中各種教育制度的差異必須減低，而這將進一步假設各個比較對象之間的邏輯一致性。

最後，Roussakis（2018）描述他曾多次目睹 Kazamias 扮演蘇格拉底式「牛虻」的角色，提出挑釁性的問題，並在知識分子舒適區之外鞭策讀者。Kazamias 除了批判比較教育研究的實證主義方法，亦曾對 20 世紀 70 年代希臘民主改革慷慨直言。

Kazamias 有多重學術生涯和生命背景，包括塞普勒斯、希臘、英國和美國，這些複雜的背景突顯他一貫反對和批判比較教育中的實證主義、工具主義（instrumentalist）和去人性化（dehumanized）立場。因此，Kazamias 的比較—歷史分析所欲彰顯的，是一種「比較教育的人文主義知識型」（humanistic episteme of comparative education），這精神長期在他的研究和著作中呈現出對全人公民涵養（cultivation of citizen-persons）的人文派代亞（humanistic paideia）（Roussakis, 2018）。

結語

Kazamias 建立的歷史取向比較教育方法論，在當今比較教育領域中獨具特色。在方法論建立方面，他主張「重新發明」比較教育研究中的歷史取向。他運用其多元豐富的身分背景研究歐洲各國和美國的教育，特別是從歷史反省的角度進行教育的比較研究。由於他長期參與比較教育學術活動並有學術組織運作的經驗，他針對比較

教育領域中理論和方法的發展，從特殊的歷史觀點反省和分析，將歷史概念視為比較教育研究中的重要元素或面向，試圖將歷史研究融入所欲發展的方法中，並進一步發展出其歷史取向的比較教育研究方法論。

Kazamias 從歷史角度分析和反省比較教育的處境及危機，認為比較教育在 20 世紀下半葉從強調社會科學到運用後現代多元學科的過程，可視為在認識論和方法論上的再概念化。但是正如前述，比較教育領域在方法論上大量運用社會科學研究而忽視歷史研究的情形，表面上似乎是有較豐富的內容，但實際上卻付出高昂的認識論代價。

Kazamias 除了建構歷史取向的比較教育方法論之外，其研究還有一個特色：就是運用希臘神話作符號和隱喻來批判分析當代教育議題。他因此被稱為「希臘式的比較學者」(Greek comparativist)，而其研究亦展現出「希臘人文主義」(Hellenic humanism) 風格。他對於比較教育和教育發展的反省途徑有別於當代主流的分析途徑，他結合希臘神話的文化元素和隱喻來批判和反省教育危機，其研究成果和內涵實可為比較教育領域和教育發展分析提供不同的省思和見解。

由前述分析可見，Kazamias 所主張的歷史取向比較教育研究在比較教育領域的貢獻，一方面是從方法論層面說明比較教育研究中運用社會科學方法所造成的學科認同危機，並釐清運用歷史方法在比較教育中的角色和定位；另一方面是進一步運用歷史取向的比較教育研究方法，分析教育領域和比較教育的發展所面臨的轉變和趨勢，從宏觀的歷史發展角度批判和反省當前教育的處境。

Kazamias 認為，比較教育研究在研究目的方面，應以理解教育制度和詮釋教育事件為主，不應以預測未來或改變教育為主；其次在研究性質方面，比較教育應深入了解形成教育現況的質性研究，以提供系統和綜合的形構比較；最後在研究任務方面，比較教育研究可同時包括宏觀層面的社會－文化分析和微觀層面的共時性及歷時性的教育問題分析。簡言之，歷史取向的比較教育研究不僅可使比較教育擺脫以預測或政策導向的認識論取向，更可重建長期被忽視的理解和詮釋研究取向。

鳴謝

本文是科技部專題研究計畫 (MOST 107-2410-H-143-018-) 之部分研究成果，特此致謝。

註釋

1. “paideia” 一詞在字面上是指教育 (education) 或培養 (upbringing)，但它對於希臘傳統社會有着重要的意義，它所指的是一種人類身心靈在物質和知識等方面成就的整體社會文化。

參考文獻

- 周愚文、方永泉 (2014)。〈思想比較法在教育研究中的應用〉。載林逢棋、洪仁進 (編)，《教育哲學：方法篇》 (頁 273–296)。台北，台灣：學富文化。
- 楊深坑 (譯)，J. Schriewer (著) (1992)。〈比較方法和外在化的需求：方法論規準和社會學概念〉。載楊國賜、楊深坑 (編)，《比較教育理論與方法》 (頁 25–94)。台北，台灣：師大書苑。
- 楊深坑 (1999)。〈世紀之交教育研究的回顧與前瞻〉。載國立中正大學教育學研究所 (編)，《教育學研究方法論文集》 (頁 1–14)。高雄，台灣：麗文文化。
- Altbach, P. G., & Kelly, G. P. (Eds.). (1986). *New approaches to comparative education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Anderson, A. C. (1966). The University of Chicago program in comparative education. *International Review of Education*, 12(1), 80–91. doi: 10.1007/BF01417067
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Broadfoot, P. (2003). Editorial: Post-comparative education? *Comparative Education*, 39(3), 275–277. doi: 10.1080/0305006032000134346
- Cowen, R. (2018). Reflections on comparative education: Telling tales in honor of Andreas Kazamias. *European Education*, 50(2), 201–215. doi: 10.1080/10564934.2018.1455057
- Hans, N. (1964). *Comparative education*. London, England: Butler & Tanner.
- Hawkins, J. N., & Rust, V. D. (2001). Shifting perspectives on comparative research: A view from the USA. *Comparative Education*, 37(4), 501–506. doi: 10.1080/03050060120091283
- Holmes, B. (1965). *Problems in education: A comparative approach*. London, England: Routledge & Paul.
- Kandel, I. L. (1933). *Comparative education*. New York, NY: Houghton Mifflin.
- Kazamias, A. M. (1960). What knowledge is of most worth? An historical conception and a modern sequel. *Harvard Educational Review*, 30(4), 307–330.
- Kazamias, A. M. (1961a). Some old and new approaches to comparative education. *Comparative Education Review*, 5(2), 90–96. doi: 10.1086/444876
- Kazamias, A. M. (1961b). The education of good teachers and the Oberlin Master of Arts in Teaching program. *The Journal of Teacher Education*, 12(2), 205–208.
- Kazamias, A. M. (1963). History, science and comparative education: A study in methodology. *International Review of Education*, 8(3–4), 383–398. doi: 10.1007/BF01416974
- Kazamias, A. M. (1966). *Politics, society and secondary education in England*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Kazamias, A. M. (1969). *Education and the quest for modernity in Turkey* (2nd ed.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Kazamias, A. M. (2001). Re-inventing the historical in comparative education: Reflections on a protean episteme by a contemporary player. *Comparative Education*, 37(4), 439–449. doi: 10.1080/03050060120091247
- Kazamias, A. M. (2008). *On comparative education or towards a promethean humanism in the new cosmopolis*. Athens, Greece: Atrapos Press.
- Kazamias, A. M. (2009). Agamemnon contra prometheus: Globalisation, knowledge/learning societies and *paideia* in the new cosmopolis. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 1079–1111). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Kazamias, A. M. (2012). Crisis and reform in US education: A nation at risk, 1983 and all that. In D. Coulby, R. Cowen, & C. Jones (Eds.), *World yearbook of education 2000: Education in times of transition* (pp. 214–231). Oxford, England: Routledge.
- Kazamias, A. M. (2014). Anthropocentric education in the brave new world of globalization and the knowledge society. In P. Calogiannakis, K. G. Karras, C. C. Wolhuter, T. H. Chiang, & M. Tendo (Eds.), *Crisis in education: Modern trends and issues* (pp. 45–74). Cyprus: HM Studies.
- Kazamias, A. M., & Massialas, B. G. (1965). *Tradition and change in education: A comparative study*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kazamias, A. M., & Roussakis, Y. (2003). Crisis and reform in Greek education. *European Education*, 35(3), 7–30. doi: 10.2753/EUE1056-493435037
- Kazamias, A. M., & Schwartz, K. (1970). Wozzles and wizzles in the methodology of comparative education. *Comparative Education Review*, 14(3), 255–261. doi: 10.1086/445485
- Kazamias, A. M., & Schwartz, K. (1977). Introduction. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 151–152. doi: 10.1086/445936
- Kazamias, A. M., & Starida, A. (1992). Professionalisation or vocationalisation in Greek higher education. *European Journal of Education*, 27(1/2), 101–109.
- Kelly, G. P., & Altbach, P. G. (1986). Comparative education: Challenge and response. In P. G. Altbach & G. P. Kelly (Eds.), *New approaches to comparative education* (pp. 309–327). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Larsen, M. A. (2018). The possibilities and potential of transnational history: A response to Kazamias' call for historical research. *European Education*, 50(2), 101–115. doi: 10.1080/10564934.2018.1454261
- Mallinson, V. (1957). *An introduction to the study of comparative education*. London, England: Heinemann.
- Ninnes, P., & Burnett, G. (2003). Comparative education research: Poststructuralist possibilities. *Comparative Education*, 39(3), 279–297. doi: 10.1080/0305006032000134355
- Noah, H. J., & Eckstein, M. A. (1969). *Toward a science of comparative education*. London, England: Macmillan.

- Nóvoa, A., & Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423–438. doi: 10.1080/0305006032000162002
- Paulston, R. G. (1997). Mapping visual culture in comparative education discourse. *Compare*, 27(2), 117–152. doi: 10.1080/0305792970270202
- Roussakis, Y. (2018). Contra aquam remigare: Reimagining humanistic paideia through comparative-historical analysis of education. *European Education*, 50(2), 119–133. doi: 10.1080/10564934.2018.1455515
- Rust, V. D. (1991). Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, 35(4), 610–626.
- Rust, V. D., Soumaré, A., Pescador, O., & Shibuya, M. (1999). Research strategies in comparative education. *Comparative Education Review*, 43(1), 86–109.
- Sadler, M. (1964). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? *Comparative Education Review*, 7(3), 307–314.
- Schneider, F. (1961). *Vergleichende erziehungswissenschaft: Geschichte, forschung, lehre* [Comparative education: History, research, teaching]. Heidelberg, Germany: Quelle & Meyer.
- Schriewer, J. (1988). Preface. In J. Schriewer & B. Holmes (Eds.), *Theories and methods in comparative education* (pp. v–viii). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2003). Comparative education methodology in transition: Towards a science of complexity? In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (Rev. ed., pp. 3–52). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Watson, K. (1998). Memories, models and mapping: The impact of geopolitical changes on comparative studies of education. *Compare*, 28(1), 5–31. doi: 10.1080/0305792980280102

A Study on Andreas M. Kazamias's Historical Approach in Comparative Education

Bo-Ruey HUANG

Abstract

This article explores Andreas M. Kazamias's philosophy of comparative education and its reflection on comparative educational development. It also elaborates Kazamias's proposition on comparative education and its significance on comparative education research. Kazamias, being a multi-identity intellectual scholar, is a comparative humanist historian of education, a leftist critical intellectual, and a critical humanist. Kazamias has written numerous scholarly books, monographs and articles in comparative education and the history of education. Because of his Greek ethnic background, and also because of the pervading Hellenic humanism in his research and writings, Kazamias is known as the Greek comparativist. By using the methods of "thoughts study," this study found that the historical approach in comparative education is: (1) to deal with explanation and interpretation rather than prediction; (2) to use qualitative research to compare, explain and interpret historical phenomena; and (3) to examine both the macro-level of socio-cultural analysis and the micro-level synchronically and diachronically educational problems or issues in the same society.

Keywords: A. M. Kazamias; comparative education; methodology; historical study