

# 英國的教育研究的演進、檢討與特質<sup>1</sup>

蘇永明

國立新竹教育大學教育學系

教授

## 摘要

本文是從歷史發展的角度來瞭解英國的教育研究之演進。而蘇格蘭在教育研究上的許多措施居於領先的地位。在工黨於 1997 年成為執政黨之後，允許蘇格蘭、威爾斯和北愛爾蘭在教育事務上有較高的自主權，教育研究也是如此。對於教育研究的檢討方面，自 1996 年的 Hargreaves 的演說至今，計有 Hillage 報告書和 James Tooley 的報告書繼續在檢討。就整體特色而言，英國的教育研究與其教育學的發展有密切關係，但其教育研究一開始就有濃厚的社會改革目標，往實用的方向在強調；其次，其教育研究與師資培育也有密切關係；第三，英國教育研究的實用導向在近年來卻更為強調，以致成為爭議的焦點。固然，研究的直接實用性是研究的主要成果，但不應是唯一的價值。

國立中興大學



關鍵字：英國教育研究、教育研究、教育研究的評估

收件日期：2009 年 10 月 25 日

修正日期：2009 年 12 月 6 日

---

<sup>1</sup> 本文係國科會補助之研究計畫案—英國「教育研究」發展評析暨各國與我國「學校教育與治理」研究之檢討與展望 (NSC98-2410-H-134-013) 之初步研究成果。非常感謝國科會的補助，以及兩位匿名審查者之指正！

## 壹、前言

要描寫一個國家的教育研究，至少應該要包括其經費來源、研究機構、研究人力、研究成果及對研究的檢討等。John Nisbet於1974年就任「英國教育研究學會」(BERA, British Educational Research Association)會長(president)時，呼籲要儘快建立研究與發展的下層結構(Nisbet, 1974:8)。他引用William Taylor的觀點，就是要去建立一個「研究的平台」(research floor)，包括經費、設備、人力、流程、訓練內容、成果發表、資料搜尋等(Nisbet, 1974:8, 參考Taylor, 1972)。這個「結構」(structure)的概念是指一個國家爲了從事學術研究的各種硬體與軟體設施，這與馬克思所用的「下層結構」(base-structure)和「上層結構」(super-structure)類似<sup>2</sup>。即從研究機構到研究刊物的發行等。因此，當我們要瞭解一個國家在某方面的研究現況時，實在有必要從這些基本層面來切入。

本文將首先從歷史發展的角度呈現與教育研究有關的事實，包括教育學講座的設立、重要教科書、研究機構的設立、研究學門的演變等，使讀者有一個時間軸來瞭解。然後再就其對教育研究的檢討，從各種檢討的報告書和議題來呈現和評論其爭議的所在。最後，再就英國的教育研究歸納出它的特點。這是屬於大題小做，目的在提供一個全面性的輪廓，讓讀者可以按圖索驥，做更進一步的研究，這也是筆者下一階段的重點。

## 貳、英國教育研究的歷史演進

英國的教育研究一開始就與社會改革有密切關係。其社會情境的背景是，在十九世紀工業革命的背景之下，新的工人階級產生所帶來的迫切問題需解決，而其實用的著眼點則是爲了維護社會秩序，這是一種社會控制的心態(Carr, 2003: 8)，在教育上，就是傅科所說的規訓目的。在政治思潮上，當時流行自由主義對個人主義的維護，反對國家侵犯個人的生活領域。而效益論(utilitarianism，以往譯爲「功利主義」)對於任何的社會措施都以其效能(utility)爲衡量依據。在此一背景之下，1858年成立的「紐卡索委員會」(The Newcastle Committee)則是受命來研究當時的教育問題並提出改革(Barnard, 1947:126)。但那是官方機構，在民間團體則有「全國社會科學促進學會」(NAPSS, National Association for the Promotion of Social Science)長期來扮演這個角色。

在教育學術研究的重點上，英國的教育史學者賽蒙(Brian Simon)將英國大學教育研究與師資培育的顯學分成四個階段(Simon, 1994:131)：首先，1890年代到1914年是流行赫爾巴特主義(Herbartianism)；其次是兩次大戰期間到1950年以前；這是以1920年Percy Nunn對個人主義的強調和配合心理測量(psychometry)的興起而採用生物上的解釋；第三階段是1950年代，是以Karl Mannheim和Fred Clarke帶頭

<sup>2</sup> 在BERJ雖然也有篇文章叫「The structure of educational research」(Clark, 2005)，但他談的是對「教學」研究時，「價值」占的核心地位，與本文所說的「結構」並不一樣。

的教育社會學掛帥；1960年代以後則有R. S. Peters為首的教育分析哲學異軍突起。其詳細內容將穿插在以下的歷史發展階段中。

### 1. 「全國社會科學促進學會」(NAPSS)：

此一學會存續的時間是1857到1886(Goldman, 2002)。在政治上，該學持著比較中立的立場來進行社會改革。它當時所發行的《會務報導》(Transactions)是非常具有影響力的刊物(Goldman, 2002:248)，也被認為是研究英國社會改革的重要文獻。它的年會一開至少是五天，可說是在英國國會之外討論英國社會議題最重要的場合。當時的主要教育改革人物也都加入這個學會，馬太·阿諾德(Matthew Arnold)在第一次年會就提出他在比較教育考察的心得(Goldman, 2002:238)；在師資培育上具領導地位的Sir Kay-Shuttleworth在1866年的年會中也提出他的報告。由於此一學會對當時中等教育的不滿和督促，Palmerstone首相在1864年成立了「陶盾委員會」(Taunton Commission，又叫「學校調查委員會」(Schools Inquiry Commission)來處理教育問題(Goldman, 2002:240，參考Woodward, 1962:487)。此一學會所參與的教育改革有中等教育、捐款學校(endowed school，即非公立學校)和促進中等學校教師的專業化。對於當時大學不應該固守古典學科，應納入現代科學內容的議題，在NAPSS於1870年的年會中，John Percival也大聲呼籲要改革(Lowe, 1989: 166)。

但是，它只研究公立學校的教育，因為它認定當時學費昂貴的私立公學(public school)情況良好。會對社會秩序有危害的則是當時剛起步、以教育中下階層子女為目的的公立學校。由於它的研究是以實用為目的，因此也沒有根據甚麼理論基礎就做各種社會調查(Carr, 2003: 9)。這樣的教育研究才是符合效益論的實用目的。這樣的教育研究傳統一直延續至今。另一個十九世紀教育研究的傳統影響至今的是，其研究議題是由政治來主導，以至於忽略了對根本問題的研究(Carr, 2003:10)。

### 2. 蘇格蘭於1876在大學設立教育學講座與研究機構

蘇格蘭對教育的研究有長遠的歷史，它在1847年就成立Educational Institute of Scotland (EIS)，這是最古老的專業組織之一。在1929年，EIS還支持成立了「蘇格蘭教育研究委員會」(Scottish Council for Research in Education, SCRE)(Nisbet, 2002:38)。後來，SCRE為了求生存，併到格拉斯哥大學去(Humes, 2007:77-78)。而於1927年成立的「蘇格蘭教育研究會」(SERC, Scottish Educational Research Council)，也比英格蘭在1946年設立的「全國教育研究基金會」(NERF, National Foundation for Educational Research)要早了20年(Simon, 1994:134)。這些史實也說明了蘇格蘭在英國的教育研究所處的領先地位。

英國大學設立教育學講座與師資培育有關。對於小學教師的培育各大學原先成立的是「日間訓練學院」(Day Training College，意即非寄宿)，以便與寄宿制的一般師範專科學校，共同培育國小師資(陳奎熹，1990:8-9)。「日間訓練學院」與

以往的不同是它在學術科目上的訓練相當紮實。當然，對教育的理論科目也較重視，不是只教實用技能。這些訓練學院以後也就變成大學的教育系。在課程的組合上，有接受兩年大學訓練，再同時接受教育課程，若是正式獲得大學入學資格的，可以接受三年的大學正規教育，並參加倫敦大學的校外考試，而又外加教育課程。在中學教師方面，由於他們認為見習教師的訓練相當機械化，所以並不重視這方面的專業訓練(Barnard, 1947:220)。最早訓練中學教師的是創於 1846 年的「教導學院」(College of Preceptors)，它所頒發的學位也包含學術訓練與教育專業智能。該校是英國最早設立教育學講座，是由 Joseph Paine 擔任。在大學裡最先設立教育學講座的是在蘇格蘭的愛丁堡(Edinburg)和聖安德魯斯(St. Andrews)大學，當時的經費是由提倡導生制(monitorial system)之一的 Dr. Andrew Bell 所提供(Barnard, 1947:222)。

### 3. 1897 年 Alexander Bain 出版《教育做為一門科學》(Education as a science)。

Alexander Bain 是蘇格蘭亞伯丁(Aberdeen)大學的教授，他重視心理學的研究，並且致力於將心理學擺脫形而上學，而以經驗性的研究來建立心理科學為目標(Graham, 2003:344-345)。

Bain 正視心理學所建立的一般概念架構，同時強調這些概念和師資訓練的關係。但在這個架構中，他以有力且具批判性的思維，來闡發時髦的心理學詞語，如「記憶」、「判斷」、「想像」、「訓練」、「文化」與「規訓」等等的幽微意涵。(黃嘉莉譯，2001:7)

該書對「道德教育」和「藝術教育」都有專章在討論(Bain, 1897:398-433)。事實上，Bain 所採用的方法可歸入今天我們所說的「實徵主義」(positivism)，這方面他是受到他的朋友—John Stuart Mill 的影響。Hearnshaw 在其心理學史的著作中指出：

Bain 的研究是「當代學習理論的主要基石」，而且說明 Bain 在世紀轉換之後雖然被英國人所遺忘，但他卻有實際的接棒者 E. L. Thorndike，一位美國的學習理論家。(轉引自黃嘉莉譯，2001:18)

基本上，Bain 所要建立的教育科學仍是以自然科學為範本(Carr, 2003:10)。另一方面，我們也可見到蘇格蘭在教育學的發展過程中，曾經所扮演的重要角色。

### 4. 教育學的心理學化

教育學的逐漸茁壯、成長是從原先偏向實用的技能，加上十九世紀中葉以後實驗心理學的發展，引用其原理而增加其「科學性」與學術性。

而受到自然科學的影響，整個「教育研究」走向實徵研究，而以心理學的觀察和實驗研究為主。主要的代表人物有英國的 Galton 對智力的探討，在美國有 Stanley Hall 的「兒童研究」(Child Study)運動。此一運動的成果有 Cattell 在 1890 年出版《心理測驗與測量》(Mental Tests and Measurement)一書，和 Thorndike 在 1904 年出版的心理測驗量表(Nisbet, 2002:39)。

Sir Francis Galton(1822-1911在心理學上主要的是研究智力(human intelligence)。而Percy Nunn在1920年出版的《教育：它的內容與重要原理》(Education: its Data and First Principles)可說是獨領風騷數十年，至少再版了20次，在1945年之前也改版了兩次(Simon, 1994:134)。Nunn是強烈支持將「智力測驗」用在教育上，可是當時卻認定智力是先天決定的看法。而進步主義教育的輸入也導致了「兒童本位」(child-centered)教育的流行，Nunn也支持此一觀點，因為這與他的生物決定論的假設相符合(Simon, 1994:134-5)。1920年P. B. Ballard出版《心理測驗》(Mental Tests)與1922年出版的《團體智力測驗》(Group Test of Intelligence)也是當時所流行的。1920年代「教育心理學」成爲一門學科，1921年成爲大英博物館的典藏分類之一，爲心理學的一支(引自黃嘉莉譯，2001: 7-26)。此一時期的教育學是以「實驗教學學」(Experimental pedagogy)這個怪名詞在盛行，主要是與心理測驗(mental testing)結合，加上統計的處理而應用於教育上。但此一發展也使得在各大學中剛設立的「教育系」(Department of Education)得以站穩腳步(Simon, 1994:133-4)。

#### 5. 1946年「全國教育研究基金會」(NFER, National Foundation for Educational Research)成立

「全國教育研究基金會」它成立於1946年，此一基金會的工作包括教育研究、對教育與訓練課程的評鑑，及提供各種資訊的服務。它成立有資料庫(data base)，並且做爲「歐洲教育系統與政策連線」(EURYDICE, Networks on Education systems and policies in Europe)在英格蘭、威爾斯和北愛爾蘭的基地，搜集教育資訊。英格蘭的「教學總會」(General Teaching Council, GTC)指出，它是歐洲最大的教育研究機構。

NFER的設立早在1931年，美國的「卡內基基金會」(Carnegie Corporation)在進行對學生的評量研究(International Examination Enquiry)時可算是它的源頭(Griffiths, 2003:1)。在1932年，「倫敦教育訓練學院」(London Day Training College, LDTC)改組爲倫敦大學的教育研究所(Institute of Education)。「卡內基基金會」一直是與此一研究所合作，並捐獻研究基金，但這時是委託倫敦大學的教育研究所代爲管理，一直到1946年NFER成立後才移轉過來。後來是以英國教育部的資助最多，也包括當時的教師組織和一百多個「地方教育局」(LEA, Local Educational Authorities)。不過，爲了維持研究的獨立性，它並不聽命於英國教育部，也就是「出錢的人不能是大爺」(those who pay the piper must not allowed to dictate the tune)(Griffiths, 2003:18)。NFER早年仍設有測驗部門來接受委託並搜集學生表現的各項資料。在1958年開始發行自己的《教育研究》(Educational Research)期刊。在教育政策的研究上，它發表了中等學校入學考試(Secondary School Entrance Examination)的研究成果(Griffiths, 2003:32)以及後來推廣「綜合中學」(Comprehensive Schools)的研究。此一組織不斷的擴大，在英國各地也設有分會。它在1973年設立「教育研究登記處」(The Register of Educational Research)對正在

進行的研究做登記，以免重覆。而這些資料又被「歐洲教育文件與資訊系統」(EUDISED, the European Documentation and Information System in Education)所採用，並有法文版和德文版(Griffiths, 2003:63)，等於也是進行了國際合作。此一組織的不斷成長、茁壯，一般認為是它能維持對教育研究的客觀性和專業性，而它的原始支持者--教師組織和「地方教育當局」的支持也是主要因素。

#### 6. 1950 年代的研究趨勢—教育社會學

在 1936 年，Fred Clarke 取代 Percy Nunn 擔任「倫敦大學教育學院」(IOE)的院長時，已開啓了教育社會學的來臨。Clarke 的代表作是「教育與社會變遷」(Education and social change)。加上德國社會學者 Karl Mannheim 於二次大戰期間逃難而來，加入了這個行列。他們強調教育的社會工程功能(the social engineering function)，此一觀點也為 60 年代的工黨政府所採用。再加上與人力資源的概念相結合，他們對心理學強調學生的先天能力的立場進行猛烈攻擊，認為是「浪費」人力。這也導致 1963 年的「羅賓斯委員會」(The Robins Committee)主張擴充高等教育。加上當時引入「綜合中學」(Comprehensive school)的政策，使得教育社會學成為顯學(Simon, 1994:136-7)。

當時教育社會學研究的議題與教育政策有關的是聚焦在族群、性別和階級上。而後來也英國政府也通過了「性別歧視法」(Sex Discrimination Act)(1975)和「族群關係法」(Race Act)(1976)做為回應，這可說是教育研究與政策具有較直接關係的。而這些研究成果的傳播則是後來都變成英國「開放大學」(Open University，即我們所稱的「空中大學」)的選修科目，而得以普及(Byrne & Ozga, 2008:388)。然而，其研究有採取左派新馬克思主義的，最有名的著作有 1977 年 Paul Willis 的《學習成為工人》(Learning to Labour)(Lauder et al., 2009:574)。在余契爾夫人(Margaret Thatcher)主政之後，敵視教育社會學界這種對政府批判立場，而進行打壓此一學門。第一個策略是攻擊「開放大學」，因它已是宣揚教育社會學的大本營；第二個策略順著師資培育從偏理論改為偏向實務，將教育社會學、哲學、心理學從師資培育課程中移除，改採以中小學校為本位的師資培育。此一措施等於是斷了教育社會學の後路，許多任教的學者只好轉到別系或到海外(Lauder et al., 2009:575)。這也可以說是教育研究和執政者對立的後果。

#### 7. 1960 年代的研究趨勢—教育分析哲學

「羅賓斯委員會」(Robins Committee)在 1963 年的報告書提議設置四年制的「教育學士」(B. Ed.)學位。這使得教育學系的課程得以大幅擴張，也因此必須建構出較完整的教育學體系。皮德思(R. S. Peters)於 1962 年到「倫敦大學教育學院」擔任教職，他掌握了這個機會使得教育哲學成為教育學中的領導科目。他指控當時各大學所提供的課程用「教育原理」(principles of education)來統稱是「混成一團的胡說」(undifferentiated mush)，需要用哲學來釐清，尤其是他所採用的教育分析哲學。在 1964 年於 Hull 所召開的會議中，他聯合其他人，將教育哲學、教

育心理學、教育社會學和教育史訂為教育學的‘四大學門’(the four disciplines)。在 60 年代的十年內，教育學院的規模擴充了三倍。Routledge 出版社也出版了「學生的教育叢書」(Students Library of Education)。皮德思更於 1966 年成立「大英教育哲學學會」(PESGB, Philosophy of Education Society of Great Britain)(Simon, 1994:137-9)。

雖然，教育的分析哲學已不再像當時的熱門，他們也逐漸吸納其他哲學派別的教育觀。但此一風潮使得英國對教育哲學算是比較重視的國家，而該學會至今也仍運作良好。目前，此一學會的主席 David Bridges 指出教育的分析哲學所留下來的的主要遺產是在教育論述中的嚴謹和精確性，包括區分語言的修辭用法和邏輯用法；區分出「套套邏輯」(tautology)和「循環論證」(circularity)；區分規範性(normative)宣稱和事實性描述；避免「範疇失誤」(category mistake)；區分「相關」與「因果關連」的差異；認真考量「對立論證」(counter-argument)推翻某一觀點的可能性(Bridges & Oancea, 2009:556)。

#### 8. 1965 成立「社會科學研究委員會」(Social Science Research Council, ESRC)

英國資助研究的機構主要依研究領域，分成七個單位，在這七個委員會之上，設有「英國研究委員會總會」(Research Councils UK, RCUK)來統整、協調。七個委員會分別如下：

- (1) 「藝術與人文研究委員會」(Arts and Humanities Research Council, AHRC)
- (2) 「生物科技與生物科學研究委員會」(Biotechnology and Biological Sciences Research Council, BBSRC)
- (3) 「工程與物理科學研究委員會」(Engineering and Physical Sciences Research Council, EPSRC)
- (4) 「經濟與社會研究委員會」(Economic and Social Science Research Council, ESRC)
- (5) 「醫療研究協會」(Medical Research Council, MRC)
- (6) 「自然環境研究委員會」(Natural Environment Research Council, NERC)
- (7) 「科學與科技研究委員會」(Science and Technology Facilities Council, STFC)

教育是被歸類在「經濟與社會研究署」(ESRC)，目前其主要研究經費主要來自「創新、大學與技術部」。

根據其官方網頁資料(ESRC, 2008)，它是在 1965 年成立，當時的名稱叫「社會科學研究委員會」(Social Science Research Council)，含蓋 14 個學門的領域。其下設有「教育研究委員會」(Education Research Board)來進行教育研究。Nisbet 指出相較於當時「教育與科學部」(Department of Education and Science)所資助的研究偏向實用性，「教育研究署」所支持的則是強調基礎研究(轉引自Byrne & Ozga, 2008:387)。

在 1983 年，SSRC 改組為現在的名稱，之所以會改名是當時首相余契爾夫人和他的教育部長 Sir Keith Joseph 兩人對社會科學的敵視，而突顯較實用的經濟

學。Keith Joseph本身持著優生學的觀點(eugenicist views)，這一點受到當時社會學者的猛烈批評。所以，在就任教育與科學部(DES, Department of Education and Science)部長之後就對SSRC開刀。他任命了自然科學家Lord Rothschild(當時Heath智庫的主席)來評估這個委員會，目的是要他提出一個負面的報告(Simon, 1991:494)。沒想到，在Rothschild認真研究之後，認為將此一委員會取消會是「知識上的汪達爾主義」(intellectual vandalism)，因此保住了！但Joseph爲了要報復，一方面刪減SSRC的預算，並硬要它改名爲ESRC(Simon, 1991:494-5)。但是，在其官方文獻《SSRC/ESRC的第一個四十年》(SSRC/ESRC: the first forty years)倒是說的比較含蓄，雖然也承認當時是存亡的關頭，但不敢明指壓力的來源(Fox, 2005:15)。(奈契爾夫人對學術的敵視也導致1985年她的母校牛津大學拒絕頒給她榮譽博士學位(Byrne & Ozga, 2008:392)。

ESRC將研究領域分成六大類：經濟事務、教育與人類發展、環境和規劃、政府與法律、工業與就業、社會事務。它目前正在教育領域進行英國教育史上規模最大的研究--「教與學研究計畫」(TLRP, The Teaching and Learning Research Programme)(Whitty, 2006:163)，從2000年開始到2011年，提供70個研究計畫，有700名研究人員。它的範圍幾乎含蓋教育的所有領域，此一研究很強調實用性，是以各階段教育的問題來分類。其中包括「科技導引的學習」(Technology Enhanced Learning)，此一計畫也從「工程與物理科學研究委員會」得到補助。事實上，這個計畫是在回應Hargreaves和Hillage對教育研究的批評(下詳)，在「以證據爲基礎的政策和實務」(Evidence-informed policy and practice)之要求下所做的研究(Sanders, 2008: 2)。

#### 9. 1973「英國教育研究學會」(BERA, British Educational Research Association)成立

「英國教育研究學會」是模仿「美國教育研究學會」(AERA, American Educational Research Association)而成立，兩者只有一字之差(Stones, 1985, 86)。它是民間團體，目的在「提倡教育研究及應用研究成果來改善教育和追求大眾利益」(broad aim of encouraging the pursuit of educational research and its application for the improvement of educational practice and the general benefit of the community)。其成立與當時開始流行的「行動研究法」(action research)及把教師當成研究者(teachers as researchers)有密切關係(Lawn & Furlong, 2009:546)。它目前發行有《英國教育研究期刊》(British Journal of Educational Research)(一年五期)、《BERA對話》(BERA Dialogues)(每年二到三期)、《研究訊息》(Research Intelligence)(季刊)的通訊等各種出版品。每年有四天的年會，是目前在英國有官教育研究方面最大型的會議。BERA它在1974年的成員是2百人，到了2003年增爲2千人，三十年間有十倍的成長(Lawn & Furlong, 2007:57)。

BERA爲了促進教育研究與政策的關連，成立了「政策任務小組」(Policy Task Groups)，進行有關教育政策的討論。目前分有六個議題的小組：分別是「國



定課程」(National Curriculum)、「評量」(Assessment)、「學校自主管理」(Local management of schools)、「師資培育」(Teacher education)、「成人與繼續教育」(Adult and continuing education)、「初等教育」(Primary education)。除此之外，它還對同主題或領域的研究進行評估，並將評估結果以 BERA Reviews 和 BERA Research Reviews 公布於其網站中(BERA, 2009)。

#### 10. 從「研究評鑑委員會」(RAE)到「優秀研究架構」(REF)的研究評鑑

爲了評鑑英國各大學的研究水準，並據以做爲補助的依據，英國有「研究評鑑委員會」(RAE, Research Assessment Exercise)的設置，它是代表英國四個高等教育的委員會的委託，即「英國高等教育撥款委員會」(HEFCE, The Higher Education Funding Councils)、「威爾斯高等教育撥款委員會」(HEFCW, The Higher Education Funding Council for Wales)、「蘇格蘭高等教育撥款委員會」(SFC, Scottish Funding Council)、「北愛爾蘭就業與學習部」(DELNI, Department for Employment and Learning)，對英國的高等教育機構的研究成果進行評鑑。約五年做一次評鑑，以往所做的年代是1986, 1989, 1992, 1996, 2001，最近一次是2008年。它的評等是以5分爲滿分。RAE 在1989年對各大學進行評鑑，以學門的平均來看，在滿分5分的計分中，最高爲3.7分，最低2.4分，而教育得到2.5分，只比最低的「商業與管理學門」多一點點而已(王如哲, 2008:31-32)。2008的評鑑擴大到85個學門，在2008年12月18日公布的RAE2008，教育學門也還是只有2.4分。在標準一致的情況下，顯然是退步了(RAE, 2008:108)。

RAE 的評鑑也受到各種批評和攻擊，「英國高等教育撥款委員會」(HEFCE)已決定在2008年的評鑑做完後，改以「優秀研究架構」(REF, Research Excellence Framework)來取代它，主要的差異在於增加較多的質性指標(qualitative indicators)做爲評量標準。但是，要瞭解這個評鑑方式爲什麼要改及修改方向，還得從RAE本身的缺失來探討(參考楊 瑩, 2008:203--4)。

「英國高等教育撥款委員會」(HEFCE)目前還在做REF的第二次公開諮詢(consultation)工作，其主要的架構是將評鑑分成三大部分，且有不同的配分：「產出」(outputs)(60%)、「影響」(impact)(25%)和「環境」(Environment)(15%)。其評鑑指標分別如下(HEFCE, 2009)：

- (1) 「產出」：仍由評鑑機構選定被評鑑者；產出的評鑑考量標準是成果的「原創性、嚴謹性和重要性」；評鑑由該領域專家進行，最高等級要具有國際水準；每個被評者只能提出三件成果受評(比 RAE 少一件)；成果被引用(citation)次數將列入考量。
- (2) 「影響」：這是以整個研究單位爲準，而不是個人；其影響必需是由高品質的研究而來；由於影響需長遠時間，將考量評鑑前 10 到 15 年爲範圍；受評單位的舉證要包括影響說明和個案，並有具體指標。影響的類別分成「經濟」、「社會」、「公共政策和服務」、「健康」、「環境」、「文化」、「生活品質」七大類；評鑑時將包括該領域專家與可能的受益者；評鑑的指標有「影響程

範圍」(reach)和「程度」(significance)。

- (3) 「環境」：該單位研究環境的好壞程度要包括「資源」(resourcing)、「管理」(management)和「參與」(engagement)三個指標；所呈現的證據要包括質性和量化資料(HEFCE, 2009)。上述所評的層面和指標含蓋個人與整個單位，也包括後續的影響，應該是比只算文章篇數要來得周延。

「英國高等教育撥款委員會」(HEFCE)在英國的教育研究扮演了相當重要的角色，就研究經費的來源，根據 2002 年 OECD 評估時的統計，它就占了 60%；ESRC 占 5%；其他政府機構 14%；慈善機構 7%；和其 14%則歐盟等(Lawn & Furlong, 2007:63)。所以，它在任何政策上的改變都會對教育研究有舉足輕重的影響。

## 11. 英國地方分權下的教育研究

由於工黨在 1997 年上台之後就往權力下放(devolution)的方向走，允許蘇格蘭、威爾斯和北愛爾蘭有較高的自主權。「蘇格蘭國會」(Parliament of Scotland)和「威爾斯議會」(National Assembly for Wales)和「北愛爾蘭議會」(Northern Ireland Assembly)都是在 1999 年准許成立(Rees & Power, 2007:91)。在教師的專業組織「教學總會」(General Teaching Council)方面也成立了四個，分別是「英格蘭教學總會」(General Teaching Council for England, 2000 成立)、「蘇格蘭的教學總會」(General Teaching Council for Scotland, 1966 年已成立)、「威爾斯的教學總會」(General Teaching Council for Wales)、「北愛爾蘭教學總會」(General Teaching Council for North Ireland)。在資助教育研究上也分四個，以下就蘇格蘭、威爾斯和北愛爾蘭在教育研究上的特殊性分別加以說明。

### (1) 蘇格蘭：

資助蘇格蘭教育研究的經費來自蘇格蘭自治政府的兩個部，一個是「蘇格蘭執行教育部」(Scottish Executive Education Department, SEED)，它負責學前教育和中小學。另一個部是「蘇格蘭執行企業、交通和生涯學習部」(Scottish Executive Enterprise, Transport and Lifelong Learning Department, ETLLD)，它負責進修教育和高等教育(Humes, 2007:74)。另一個重要的研究單位是「蘇格蘭教育研究學會」(Scottish Educational Research Association)，它和BERA(英國教育研究學會)及EERA(歐洲教育研究學會)有良好的關係。此一學術團體的研究經費還是得從官方得到資助，因此，與蘇格蘭教育部(SEED)的關係就顯得特別重要(Humes, 2007:79-80)。在1999 年蘇格蘭國會(Scottish Parliament)成立之後，激發了許多研究團體，它們想經由研究成果來影響政策，如「蘇格蘭公共政策中心」(The Centre for Scottish Public Policy)、「蘇格蘭協會基金會」(Scottish Council Foundation)、「信心與福祉中心」(Centre for Confidence and Well-Being)、「蘇格蘭群眾動員」(Scottish operation of Demos)。這些單位比較像是「智庫」(Think Tank)，教育研究在這些單位扮演了重要的角色(Humes, 2007:82)。可見，對教育的研究並不是屬於某些人的專利，是所有人所

共同關切的問題。

在研究的取向上，在2000年由蘇格蘭國會通過五個優先領域，分別是：學習成就與成果(Achievement and Attainment)；學習架構(Framework for Learning)；包容與平等(Inclusion and Equality)；價值與公民資格(Values and Citizenship)；為生命的學習(Learning for Life)。為了研究的方便，在2005年設立了「蘇格蘭教育研究資料庫」(Scottish Education Research Database, SERD)，它提供了關於蘇格蘭本身及英國、國際的研究資訊(Humes, 2007:75-76)。在應用研究上，目前在蘇格蘭有「應用教育研究計畫」(Applied Educational Research Scheme, AERS)，此計畫與ESRC的「教與學研究計畫」(TLRP)有合作關係，即AERS的主席Stephen Baron同時也被認命為TLRP的副主席(Humes, 2007:77)。蘇格蘭的教育研究在RAE所做評鑑，2001年的評等中沒有一所大學達到五分，只有愛丁堡等四所大學得到四分。因此，被認為是不夠好(Humes, 2007:72)。

## (2) 威爾斯：

威爾斯政府的正式名稱為「威爾斯議會政府」(Welsh Assembly Government)。在教育事務上不像以往由中央政府決定，現在擁有較多的自主權。其教育部稱為「兒童、教育、終身學習和技術部」(DECLLS, Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills)。在教育研究的方向，該部仍舊強調以證據為基礎(evidence-based)，可以說比英格蘭更為公開地宣揚此一方針(Rees & Power, 2007:91)。

在教育研究能力方面，仍是以威爾斯的各大學為主。它主要的大學是在Aberystwyth, Bangor, Cardiff和Swansea。在以往，自從1919年「大學撥款委員會」(University Grant Committee)成立之後，都是和英格蘭的大學一樣分配經費，但那些經費是同時包括教學和研究。到了1986年英國開始有研究評鑑，到了1992年開始納入RAE的運作。可是，威爾斯的大學在RAE的[評等成績實在不好，在2001年的評等，除了Cardiff得到滿分5分之外，其餘的五所大學平均不到3分(Rees & Power, 2007:91)。而照每個研究者所能分配到的經費來比較，威爾斯得不到其它三個地方的一半(如下圖，轉引自(Rees & Power, 2007:94)：

圖 1. 每個教育研究者平均所能支配的經費(單位為一千英鎊)

	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
Wales	15.7	10.1	9.6	12.2
England	21.7	25.9	29.2	31.5
Scotland	24.1	27.4	32.2	33.8
Northern Ireland	37.3	19.1	38.1	31.5

資料來源：HESA and Higher Education Funding Council for England  
從圖中可知，威爾斯的教育研究者所能得到的教育研究經費，比其他地方有很大的落差。事實上，在有威爾斯議會政府自主運作之後，其高等教育的教

育研究的下層組織(infra-structure)反而被弱化了(weakened)(Rees & Power, 2007:97)，這是很難簡單說明清楚的。

威爾斯的教育部在教育研究上，比其它三個地方更強以調證據基礎的研究。而其評估(review)是採事後檢測(post hoc)的方式。其教育部依政策領域成立評估小組，已進行的主題有「逃學和中輟」、「學生的經濟支援」、「關鍵期第二和第三階段的評量」、「大學學費對學生就學的影響」、「師資培育與供應」、和「對半工半讀學生的經濟支持」等議題(Rees & Power, 2007:96)。而評估小組的成員則以政策的決策者和從業者居多，教育研究者是居於少數(Rees & Power, 2007:96)。整體而言，威爾斯的教育研究還要努力才能趕上其他地區。

### (3) 北愛爾蘭：

北愛爾蘭是 1921 年南愛爾蘭獲得獨立時，它就存在。一直到 1972 年都是處在半獨立的狀態，有自己的議會和政府，也有自己的教育部。到了 1974 年由於暴力事件頻頻，其議會運作被取消，直接在唐寧街的內閣設立「北愛爾蘭大臣」。「北愛爾蘭議會」(North Ireland Assembly)在 2000 年才成立，但 2002 年又因政治問題被停止運作。其議會政府爲了遷就各個政治勢力，與教育有關的部會設了三個，分別是「教育部」(DE, Department of Education)負責和學校有關事務；「就業與學習部」(DEL, Department of Employment and Learning)負責高等教育階段，包括師資培育、就業訓練的部分；「文化、藝術與休閒部」(DCAL, Department of Culture, Arts and Leisure)負責有關文化方面的業務(Gardner & Gallagher, 2007:102)。目前，北愛爾蘭的人口有一百五十萬人。學校數以宗教來區分，天主教占 8.8%；新教占 71.1%；其他占 20.1%(Gardner & Gallagher, 2007:103)。

在教育研究上，1970 年代其主要機構是「北愛爾蘭教育研究局」(NICER, Northern Ireland Council for Education Research)，直接由其教育部資助，原先設在皇后大學的心理系，後來在 1994 年結束，人員歸併到教育系(Gardner & Gallagher, 2007:104)。目前北愛爾蘭只有兩所主要的大學，在 Belfast 的皇后大學和 Ulster 大學。不過，其「開放大學」在 Belfast 設有學習中心。教育研究仍以大學爲主，但 UNESCO 在 Ulster 大學設有一個中心，NFER 在皇后大學也設有中心。研究經費則來自各方面，即各教育部、民間，甚至是「歐盟」(European Commission)。在研究取向上，仍舊是走實用的路線，不過，他們是要研究其執行的可行性。可是，由於其政治上的紛爭，其政策考量往往不是從研究結果，而是其派系的利益考量(Gardner & Gallagher, 2007:101, 112)。

## 參、英國對教育研究的檢討

一個國家的教育研究水準是很難判定的。ERSC 認定英國的教育研究已達國際水準；可是 RAE 卻認爲是令人失望(Whitty, 2006:161)。近年來對英國的教育研

究之檢討有幾個重要的報告書，以下將以此為主軸來討論其爭議之所在。ESRC 在 1991 年、1995 年和 1998 年(Leverhulme review)<sup>3</sup>對教育研究進行檢討，但未受到矚目(Byrne & Ozga, 2008:393)。而 David Hargreaves 對教育研究的批評則一直延燒至今，茲臚列如下：

### 1. 1996 年 David Hargreaves 的 TTA 演說

當時的 TTA(Teacher Training Agency)已在 2005 年改名為 TDA(Training and Development Agency for Schools)。Hargreaves 的演講題目是「建構在研究基礎上的教學專業：可能性與未來期望」(Teaching as a Research-based Profession: Possibility and Prospect)(Hargreaves, 1996)。其大要摘錄如下：

- \* 教育研究無法累積知識(cumulative)。
- \* 教育研究常是零碎(fragmented)、不相關的(disparate)。
- \* 尤其是教育社會學研究方面的研究過度理論化，與實際脫節。
- \* 教育研究常時規範性的(normative)，沒有客觀性，因此也缺乏信度(reliability)。
- \* 沒有一套既定、大家都同意的研究方法可做為研究訓練的基礎。
- \* 教育研究對於教室教學幾乎沒有甚麼發言權。
- \* 教育研究對於教育政策幾乎沒有甚麼發言權。(Byrne & Ozga, 2008:393, 參考 Hargreaves, 1996)。

此一演說所引起的回響幾乎可以集結成冊了！Hargreaves 是以醫藥(medicine)的研究做比喻，但這樣的比喻也引起批評，將於下一部分做討論。這還是在保守黨(Conservative Party)執政的時代，到了 1997 年大選，改由工黨(Labour Party)成為執政黨。但此一論辯仍延續下去！

### 2. 1998 年的 Hillage 報告書

由 Hillage 等人所提出的報告書(Hillage, Pearson, & Tamkin, 1998)是受當時的「教育與就業部」(DfEE, Department for Education and Employment)之委託，其目的是要實現工黨所喊出的「以證據為基礎的政策和實務」(evidence-informed policy and practice)。該報告書並不是對所有英國教育研究的檢討，而是和學校有關的教育研究，所以用《學校研究的卓越》(Excellence in research on schools)為報告書的名稱。該委員會提出五項結論如下：

- \* 教育研究只是影響政策形成與實務的因素之一，而且只有間接的影響，所以也難以衡量出有多少的影響。
- \* 決策者和實務工作者很難從教育研究的成果得到幫助，那是由於教育研究的下列缺失：
  - 規模太小，無法產生可靠的通則
  - 不完全以現有知識為基礎，以至無法提供進一步的理解

<sup>3</sup> 在這一系列評估之後，BERA 曾出專書討論(Rudduck & McIntyre, 1998)，並列為 New BERA Dialogues 叢書之一。

- 研究成果沒有適當的媒介來提供非學術界的一般大眾有理解的機會
  - 缺乏將研究結果轉換成政策或實務的解說
  - \* 教育研究大都探討過去已發生的，而不是向前看，以致無法對政策提出建言。
  - \* 如果要能對教育政策與實務有貢獻，研究社群要有活躍的理論與應用的資料庫才有可能。教育確實缺乏大型的應用研究。
  - \* 教育研究缺乏影響力可能也反映出沒有有效的中介下層結構(effective mediation infrastructure)，經由此一途徑將研究的結果轉化為行動和決策。
- (Hillage, Pearson, & Tamkin, 1998)

Hillage 的報告書提出時已是工黨執政，但基調與前述 Hargreaves 的觀點仍很類似，這可能是英國對教育研究所認定的傳統。

### 3. 1998 年的 James Tooley 報告書

這是由「教育標準局」(Ofsted, Office for standards in education)所委託的研究報告。該報告以三十個問題來檢核英國四份專業與學術兼具的教育期刊的文章之品質，除了 BERA 的機關刊物(BERJ)(選101篇)之外，另挑選SSCI影響係數(IF)最高的三份英國期刊，包括大不列顛教育社會學期刊(BJSE, British Journal of Sociology of Education)(36篇)、大不列顛教育研究期刊(BJES, British Journal of Educational Studies)(70篇)、牛津教育評論(ORE, Oxford Review of Education)(50篇)，期限是1994年到1996年，共計264篇(Tooley & Darby, 1998:20)。這30個研究問題，關注在研究的「焦點」(focus)、「進行」(conduct)與「呈現」(presentation)。分別如下：

#### A. 基本問題：

1. 期刊名稱、2. 在期刊中的文章標題、年代/冊數/頁碼、3. 作者資料、4. 研究預算（如果有的話）、5. 研究主題、6. 研究的方法論、7. 樣本的大小、8. 取樣的方法。

#### B. 研究的焦點：

9. 研究的焦點是關於班級實務、提升教育成就、增進教育機會、發展有效的學校經營與組織、跟上述議題相關的教育政策、跟上述議題相關的理論觀點或方法論？10. 由誰進行研究？是實務者？引用來自實務者的資訊以方便提供實務者？11. 是否為早先研究的複製？12. 是針對早先研究文獻的批判檢視？

#### C. 經驗研究的進行：

13. 研究是否包含三角檢證以建立可信度(trustworthiness)？14. 是否避免取樣偏差？15. 文獻探討是否使用原著資料？16. 資料的處理與詮釋是否避免偏私性？

#### D. 非經驗研究的論證

17. 論證是否合邏輯並清楚地表達？18. 結論是否來自前提與論證？19. 是

否界定不熟悉的語詞並清楚說明研究假設？20.概念地使用是否有一致性？21.是否使用第一手資料？22.對於實證命題是否提供佐證資料？23.如果經驗和非經驗命題有爭議，是否詳加解說何以仍加以採用？24.相關的文獻是否適當地探討過？25.論證是否大多能免於偏私？26.當引用偉大人物的作品時，是否批判地檢視這些作品？27.當引用一位偉大人物的作品時，是否有助於對這一實徵性（或歷史性）作品的理解？28.當引用一位偉大人物的作品時，是否注意到實徵性的證據已可能推翻其非經驗性的論證？

#### E.研究的呈現：

29.研究結果的呈現是否能促使對研究行為本身進行適當地探討？30.研究結論是否能避免偏私？(Tooley & Darby, 1998:15-16)

在使用上述的三十個問題來衡量之後，該報告指出四方面的缺點，分別如下：

- (1) 偏私的研究者(The partisan researcher)：經驗性的研究之偏差分成研究的主題、進行和呈現，非經驗性(即理論)之偏差則在論證(argument)方面。計有關於政治改革、性別與族群研究、教學法上的偏好(Tooley & Darby, 1998:28)；
- (2) 方法論的問題(Problems of methodology)：主要是在質性研究進行中的偏差、量化取樣的偏差及交待不清(Tooley & Darby, 1998:42-48)；
- (3) 非經驗性的教育研究(Non-empirical educational research)：這方面的研究在取材上就有爭議、邏輯推論的矛盾、或推論過當(超出證據範圍)、對“偉大”的思想家如Bourdieu、Lyotard、Foucault和Vygotsky等人的諂媚、引用過多的二手資料(Tooley & Darby, 1998:49-62)；
- (4) 教育研究的焦點(The focus of educational research)：這裡探討了教育研究與政策的相關性、教育研究與實務工作者(practitioners)的關係、知識的複製和累積的問題、教育研究者對研究的自我反省(Tooley & Darby, 1998:63-72)。

整體而言，此一報告書對於教育研究的各個層面有深入的探討。所指出的偏差都有實例做說明，雖然只檢視 264 篇文章，但都是從最有聲望的教育期刊而來，應該是具有相當的代表性。

#### 4. OECD 對英格蘭教育研究的評鑑：

這一部分只限於英格蘭，而不是全部的英國。OECD所做的評估報告其重點在於對教育研究是否有從事科學性的評估、有否專門的資助機構，此評鑑在於建立對教育研究評估的模式，並強調教育研究的重點應在於研究能力的建立和實證研究，以及研究結果能對教育實務有所改善(OECD, 2002:705)。茲引用其2004年所做評估的主要發現(Wolter et al., 2004:512-3)：

- (1) 教育研究及其發展系統的概念化(Conceptualisation of an educational research and development system)：評鑑者認為英格蘭政府能有系統地來從事教育研究，並且以教育研究的結果做為教育決策的依據。而且其教育研究能兼顧基礎研究和應用研究。就研究的策略和它的一致性(coherence)而言，評鑑者認為英格

蘭與OECD國家相比，是居於領先的地位(ahead of other OECD countries)。

(2) 均衡的研究人力(Balanced research portfolio)：評鑑者認為英格蘭政府創立“專門的研究中心”(dedicated research centres)是一種由上而下推動的好策略，可以由政府來代表教育系統來表達哪些研究議題的需求，另一方面又能保障研究者的研究自由，這是提升其研究具有科學品質的必要方式。然而，經由各大學所資助的教育研究則未能達到令人滿意的程度。

(3) 累積和傳播知識(Accumulating and disseminating knowledge)：評鑑者認為有兩個問題糾纏者教育研究，一是缺乏累積性的研究(即以前人的研究為基礎)，另一個是缺乏品質管制。英格蘭在這方面已做了一些有效的改善，較值得注意的是，已創立「EPPIC Centre, Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre」，對教育研究做有系統的評估。

(4) 研究能力的構築(Capacity building)：評鑑發現英格蘭的教育研究人員有三分之二已超過54歲，而且教育研究對年輕人的吸引力不大，後續的年輕研究人材之進用需要改善。評鑑還包括對於此項人員進用的情形以及研究方法的改進之政策是否有效。有些措施似乎較有效，但整個問題還是存在。對於研究結果的使用者之採用研究的能力已大幅改善，但評鑑者仍建議去提升這些人的使用能力：包括「教育與技能部」(DfES)的官員和教師。這才能保證高品質的教育研究成果能用於日常的教育活動，也才能再回饋，並促成新的、更好的教育研究。

## 肆、英國教育研究的特質

### 1. 英國的教育研究與其教育學的發展有密切關係

教育研究與教育學門的發展有密切關係應該是各國普遍的現象。不過，一開始還是有借用期。英國一開使仍引用德國赫爾巴特的理論做為教育學的內容，然後才開始做本土的研究。當研究往哪個方向走，其學術造型就跟著改變。由於教育學想在大學立足，不得不強調其科學性。Alexander Bain 希望教育學成為一門科學，他引用心理學的實徵研究來充實。此一路線延續到二次大戰以後，才開始強調教育的社會效果，使得教育社會學變成顯學。在教育社會學採取與執政者對立的批判立場之後，受到打壓。而 R. S. Peters 的教育分析哲學可說是異軍突起，利用當時流行的語言分析哲學來建構教育哲學。然後，教育學的基本科目才逐漸定型。

在回顧英國教育學的發展時可以看出，其教育研究引領教育學的走向，提供教育學的內涵。而教育研究又受到實用的誘導，這就難免令人連想到法國哲學家傅科(Michel Foucault, 1926-1984)的「權力-知識」(Power-knowledge)說。他指出：任何權力的增長都可以在它們裡面促成某種知識。正是這些技術體系所特有的這種聯繫使得在規訓因素中有可能形成臨床醫學、精神病學、兒童心理學、教育心理學以及勞動的合理化。因此，這是一種雙重進程：一方面，通過對權力關係的加工，實現一種認識「解凍」，另一方面，通過新型知識的



形成與積累，使權力效應擴大。(劉北成、楊遠嬰譯，1992:222)

證諸英國的研究經費仍以來自官方為大宗，從主題的選擇到研究的結論難免受到影響。以致這種知識與權力結合為一體的成份實在難以避免。雖然，NERF 刻意強調它接受官方資助，但不會被定調，這是努力的方向，但難以擺脫這方面的嫌疑。觀諸英國的教育研究對實用性的強調，實在很難說沒有這樣的成份。

## 2. 英國教育研究的學科走向與其師資培育有密切關係

英國學者 John Nisbet 指出高等教育所使用的教科書(textbook)與教育研究的密切關係(Nisbet, 2002)。兩者的關係是教科書反映(reflect)了研究的成果，也影響(influence)了研究的方向(Nisbet, 2002:38)。而教育學的教科書就是以師資培育為大宗。就早期而言，當時的顯學就直接進入師培的教科書，如教育心理學和教育社會學。同樣的，當余契爾將師資培育從偏理論轉向實務的學習，即在中小學做實務的學習。當師資培育的模式改變時，原先的理論課程也就沒了市場。學門的興衰與師資培育兩者的密切關係可以想見。R. S. Peters 能將教育的分析哲學炒熱，也是趁勢經由納入師資培育課程才得以成功。

師資培育科目與教育研究的密切關係，就一個學門的早期發展是無可厚非。但教育研究應該是走在頂端，其研究成果要轉化成可以實用的師資培育課程仍要有一段試用或轉化的時間，兩者不應該等同。教育研究若要有自主權則應是它引領師培的方向，而不是師培方向決定了教育研究的走向。

## 3. 英國教育研究以濃厚的實用取向

英國的教育研究一開始就籠罩著濃濃的實用導向，馬上要用在社會改革，這個傳統至今未變。而英國的大學教育，1963 年所出版的《羅賓斯報告》(Robins Report)可以說是堅持人文傳統的教育之絕響，當時的師資培育也跟著強調教育哲學、社會學、心理學和教育史這四大支柱(Lawn & Furlong, 2009:542)，但為期不長，後來就走向實用的路線。當前，威爾斯的教育研究算是最公開宣揚教育的實用性。這是可以理解的，因為其規模相對較小，不可能花大錢去做基礎研究。只著眼於其地方性的教育問題。

前述的 Hargreaves 演講、Hillage 報告書和 Tooley 的報告書都一再強調教育研究要往科學性和實用性邁進。而 ESRC 目前所資助的「教與學研究計畫」(TLRP)更是以實用為目標的大型研究。BERA 一開始所強調的行動研究法就有很強的實用取向。它設有「政策任務小組」(Policy Task Group)來促進研究成果轉為政策。為了增進教育研究的實用性，當時的「教育部」(Department for Education)於 1993 年就在倫敦大學的教育學院(IOE)設立「以證據為基礎的政策和實務資訊與協調中心」(EPPI-Centre, The Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre)來推廣，它要求教育研究要有可複製性(replicable)(EPPI-Centre, 2009)，這根本就是對自然科學的要求，人文社會科是不可能達到的。「全國教育研究論壇」(NERF, National Education Research Forum)設立的目

的也是如此。它是在 1999 年由當時的教育國務大臣 David Blunkett 設立，於 2006 年結束。其重要的目的之一即在促進研究者與研究的使用者之結合(Wolter et al., 2004:719)。但是，在引用醫學研究的「以證據為基礎」(evidence-based)的模式做典範之下，教育研究飽受攻擊。然而，這兩種研究的性質仍有相當的差異，不可混為一談。

Martyn Hammersley 則針對 David Hargreaves 的演說做回應，對於引用醫療的比喻，Hammersley 認為並不恰當，教育是在複雜的社會世界發生，而醫療則是較單純的技術(technical)問題(Hammersley, 1997:150)。他雖然同意 Hargreaves 大部分的指控，但是這些問題的解決沒有想像的簡單，如果照著 Hargreaves 所提的方式來做，將使得問題更惡化。他甚至指出，Hargreaves 所期望教育研究對實務所扮演的角色根本不可能達成(Hammersley, 1997:141)。Gert Biesta 也指出，實用為導向的行為排除了價值因素，把行為的本身當做是中性的，而且是用原因和結果的聯結來思考，強調的是工具性價值。再者，那也是將行為區分成「手段」和「目的」，這是一種科技模式(Biesta, 2007: 6-8)。

筆者認為，教育研究是要更嚴謹沒錯，但也不能完全以實用與否做為衡量標準。事實上，教育研究的實用性應該是和其他的人文社會學科相當，它常是具有間接的實用效果，而不是技術性的直接應用。即教師瞭解了對某一議題的各種研究報告之後，應可提供他做為判斷的參考，但很難說他是直接採用了哪一個研究的成果。可是如果從鉅觀層面來看，以英國 1988 年的「教育改革法」(Education Reform Act of 1988)為例，其出現前雖有智庫在研究，但卻是已有既定立場。突然冒出那麼大的改革，從 Stephen Ball 對它做政策分析來看(Ball, 1990)，當時的教育研究對此一改革可說沒有甚麼影響。因此，就整體而言，是政策在引領研究的方向，而不是研究的結果在帶領政策的方向。

## 伍、結論

本文主要是從歷史發展的角度來瞭解英國的教育研究之演進。從教育學講座的設立、研究機構、研究社群、發表刊物等逐步建立成較完整的結構，而蘇格蘭在教育研究上的許多措施居於領先的地位。在工黨於 1997 年成為執政黨之後，允許蘇格蘭、威爾斯和北愛爾蘭在教育事務上有較高的自主權，教育研究也是如此。對於教育研究的檢討方面，自 1996 年的 Hargreaves 的演說至今，仍不斷地在檢討，主要有 Hillage 報告書和 James Tooley 的報告書。就整體特色而言，英國的教育研究與其教育學的發展有密切關係，但其教育研究一開始就有濃厚的社會改革目標，往實用的方向在強調；其次，其教育研究與師資培育也有密切關係，但教育研究應居於領導地位才會有自主性；第三，英國教育研究的實用導向在近年來卻更為強調，以致成為爭議的焦點。固然，研究的實用性是研究的主要成果，但不應是唯一的價值。這也可以算是英國教育研究的趨勢和特點。

## 參考書目

### 一、中文部份

- 王如哲 (2008) 。**國際大學研究績效評鑑**。台北：高等教育。
- 陳奎熹 (1990) “英國師範教育發展的趨勢”，刊於**比較教育通訊**，第二十二期，8-14頁。
- 黃嘉莉譯(2001) 「教育學的發展」，刊於林逢祺校閱，W. Tibble 主編(2001) **教育學研究**，1-31 頁。
- 楊 瑩 (2008) **歐盟高等教育品質保證制度**，台北：高教。
- 劉北成、楊遠嬰譯，Michel Foucault著 (1992) **規訓與懲罰：監獄的誕生**。台北：桂冠。

### 二、英文部分

- Bain, Alexander (1897) *Education as a science*. New York: D. Appleton and Company.
- Ball, Stephen (1990) *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Barnard, H. C. (1947) *A short history of English education: from 1760-1944*. London: University of London Press.
- BERA (2009) <http://www.bera.ac.uk>
- Biesta, Gert (2007) ‘Why “What works” won’ t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research’ , in *Educational Theory, Vol. 57, No. 1*. pp. 1-22.
- Bridges, David & Oancea, A. (2009) ‘Philosophy of education in the UK: the historical and contemporary tradition’ , *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 5, pp. 553-568.
- Broadie, Alexander (ed.) (2003) *The Cambridge Companion to The Scottish Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrne, Delma & Ozga, Jenny (2008) “BERA review 2006: education research and policy” , in *Research Papers in Education, Vol. 23, No. 4*. December 2008, 377-405.
- Carr, Wilfred (2003) ‘Educational research and its histories’ , in Sikes, Pat, Nixon, Jon and Carr, Wilfred (eds.) *The moral foundations of educational research: knowledge, inquiry and values*. Pp. 6-17.
- Clark, Charles (2005) The structure of educational research, *British Educational Research Journal, Vol. 31, No. 3*, pp. 289-308.
- EPPI-Centre (2009) <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>
- ESRC (2009) <http://www.esrcsocietytoday.ac.uk/ESRCInfoCentre/index.aspx>
- Fox, Selina (ed.) (2005) *SSRC/ESRC: the first forty years*.  
[http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/Images/ESRC\\_40YR\\_ANNI\\_tcm6-15390.pdf](http://www.esrc.ac.uk/ESRCInfoCentre/Images/ESRC_40YR_ANNI_tcm6-15390.pdf)
- Gardner, John & Gallagher, Tony (2007) ‘Gauging the Deliverable? Educational Research in Northern Ireland’ , in *European Educational Research Journal, Vol. 6, No. 1*, pp.

- 101-114.
- Goldman, Lawrence (2002) *Science, reform, and politics in Victorian Britain: The Social Science Association 1857-1886*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graham, Gordon (2003) 'The nineteenth-century aftermath' , in Alexander Broadie (ed.) *The Cambridge Companion to The Scottish Enlightenment*. pp. 338-350.
- Griffiths, Jeff (2003) NFER the first fifty years 1946-1996 *NFER. Berkshire: National Foundation for Educational Research*.
- Hammersley, Martyn (1997) 'Educational research and teaching: a response to David Hargreaves' TTA lecture' . *British Educational Research Journal*. Vol. 23. No. 2. pp. 141-161.
- Hargreaves, D. H. (1996) *Teaching as a research based profession: possibilities and prospects*. (London: Teacher Training Agency.
- Hillage, J. Pearson, R. & Tamkin, P. (1998) *Excellence in research on schools*. Research Brief No. 74. London: Department for Education and Employment.
- HEFCE (2009) Research Excellence Framework.  
[http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09\\_38/](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_38/)
- Humes, Walter (2007) 'The infrastructure of Educational Research in Scotland' , in *European Educational Research Journal, Vol. 6, No. 1*, pp. 71-86.
- Lauder, , Hugh, Brown, Phillip And Halsey, A. H. (2009) 'Sociology of education: a critical history and prospects for the future' , *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 5, pp. 569-585.
- Lawn, Martin & Furlong, John (2007) 'The Social Organization of Educational Research in England' , in *European Educational Research Journal, Vol. 6, No. 1*, pp. 55-70.
- Lawn, Martin & Furlong, John (2009) 'The disciplines of education in the UK: between the ghost and the shadow' , *Oxford Review of Education*, Vol. 35, No. 5, pp. 541-552.
- Lowe, Roy (1989) 'Structural change in English higher education, 1870-1920' in Detlef K. Müller, Fritz Ringer and Brian Simon (eds.) *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction, 1870-1920*. pp. 163-178.
- Müller, Detlef K., Ringer, Fritz and Simon, Brian (eds.)(1989) *The rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction, 1870-1920*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbet, John (1974) Educational research: the state of the art. Pp.1-9.  
[www.bera.ac.uk/files/2008/08/Nisbet\\_1974.pdf](http://www.bera.ac.uk/files/2008/08/Nisbet_1974.pdf)
- Nisbet, John (2002) Early Textbooks in Educational Research: the birth of a discipline. *European Educational Research Association, Vol. 1, No. 1*. pp. 37-44.
- OECD (2002) OECD Review: Educational Research and Development in England:

- Examiner' Report. In *European Educational Research Association*, Vol. 1, No. 4. pp. 705-738.
- RAE (2008). *RAE 2008: the outcome*. Dec 18, 2008, retrieved from <http://submissions.rae.ac.uk/results/outstore/RAEOutcomeFull.pdf>
- Rees, Gareth & Power, Sally (2007) Educational research and the restructuring of the state: the impacts of parliamentary devolution in Wales. in *European Educational Research Journal*, Vol. 6, No. 1, pp. 87-100.
- Rudduck, Jean & McIntyre, Donald (eds.)(1998) Challenges for educational research. *New BERA Dialogues*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Saunders, Leslie (2008) 'Preface' to Supplementary issue: 'Evidence-based education policy' : What evidence? What basis? Whose policy? *Journal of Philosophy of Education*, Vol.32, Supplement 1. pp. 1-4.
- Sikes, Pat, Nixon, Jon and Carr, Wilfred (eds.)(2003) *The moral foundations of educational research: knowledge, inquiry and values*. Buckingham: Open University Press.
- Simon, Brian (1991) *Educational and the social order: British education since 1944*. London: Lawrence & Wishart.
- Simon, Brian (1994) *The state and educational change: Essays in the history of education and pedagogy*. London: Lawrence & Wishart.
- Stones, Edgar (1985) 'The development of the British Educational Research Association' , *British Educational Research Journal*, Vol. 11, No. 2, pp. 85-90.
- Taylor, William (1972) 'Retrospect and prospect in educational research' , *Educational Research* 15. 3-9.
- Tooley, James & Darby, Doug (1998) *Educational Research - A critique*. London: OFSTED
- Whitty, Geoff (2006) 'Education(al) research and education policy making: is conflict inevitable?' , *British Educational Research Journal*, Vol. 32, No. 2, pp. 159-176.
- Wolter, S., Keiner, E., Palomba, D. & Lindbland, S. (2004) 'OECD Examiners' Report on Educational Research and Development in England' . *European Educational Research Journal*. Vol. 3, No.2. pp. 510-526.
- Woodward, Sir Llewellyn (1962) *The age of reform: 1815-1870*. Oxford: The Clarendon Press.



National Chung Hsing University

## **Educational Research in Britain: Progress, Evaluation and Characteristics**

**Shu, Yung-ming**

**Department of Education**

**National Hsinch-chu University of Education**

**Professor**

### **Abstract**

The article aims at explaining the educational research in Britain by historical progress. Scotland is in the lead in establishing the basic structure of educational research. After Labour Party becomes the ruling party in 1997, Scotland, Wales, and North Ireland have become more autonomous in educational policy and educational research follow suit by the policy of devolution. On the evaluation of educational research, after David Hargreaves' TTA speech, it is followed by Hillage report and James Tooley report. The characteristics of educational research in Britain are, first, there are close relations between educational research and the formation of education as a discipline. However, educational research in Britain has preoccupied in social reform at the start which remains as a tradition for practical purpose; second, educational research has close relation with teacher training; third, the pursuit for practical use has become a main issue in British educational research. The author holds that practical use of educational research is only one part of its values.



Keywords: Educational Research in Britain, Educational Research, Evaluation of Educational Research