

教育研究集刊  
第六十五輯第三期 2019年9月 頁107-116

## 書評：評《教育領域與研究的社會史》

### Book Review: *A Social History of Educational Studies and Research*



顧曉雲

## 壹、前言

2018年，英國著名教育史學者G. McCulloch和他的學生S. Cowan合著並出版了《教育領域與研究的社會史》（*A Social History of Educational Studies and Research*）一書。此書是Routledge以「教育的基礎和未來」為題而出版的系列叢書之一，此系列叢書主要是從歷史的、哲學的、社會學的、比較的觀點來探討教育領域中的三個議題：教育的目的和本質、教育領域內的「跨學科」（interdisciplinarity）趨勢、以及理論和實踐的二分。正如作者在導論中所言，本書主要探討英國教育發展史，尤其關注於英國教育領域和研究中所進行之跨學科研究的性質。因此，本書正是從歷史觀點回應了第二個教育議題。值得注意的是，在回應此議題時，本書雖然是以大學學術場域內的跨學科研究為焦點，但作者不只以大學的系所、部門為研究對象，也著重於探討大學學術研究人員在跨學科研究方面所做的其他努力，例如：舉行研討會、出版期刊、成立學會及研究中心等。因此，並非僅是較狹義的大學機構史。

為了瞭解英國自二十世紀初以來的教育學術領域之發展，本研究特別採取社會史取徑，將教育學科或研究領域的性質，放在型塑其發展的政治、經濟、社會、教育政策的脈絡下來理解。這樣的取徑貫串全書，豐富的脈絡為各種教育學術內的發展和轉變提供了解釋。除了背景脈絡的提供，本書也採用多樣且新穎的史料，除了作者最擅長使用的檔案室文獻外，還兼用期刊和訪談。期刊方面，尤其採用了「文本探勘」(text-mining)之大數據的文本分析方式來評估期刊所呈現的社會網絡，以瞭解研究社群成員間的相互引用和合作。訪談方面，作者採用半結構式的訪談訪問了40名資深的學術研究人員，也豐富了本書的內容。

在全書的架構方面，由於作者主要從跨學科的角度來探析英國教育領域與研究的發展，因此全書首先於第二章澄清跨學科研究的特性，並藉此作為本書的理論架構。這是一般教育史著中較不常見的做法，但有了理論架構，就可將史著從純粹敘述性地描述事實提升到分析的層次，更能從理論的角度來分析和檢視教育研究領域各階段的發展趨勢和特色。此外，如同前述，本書不僅是大學機構史，還擴及研討會、學會、期刊、研究中心等，因此於本書的第三至八章，便以這些範疇作為各章的主題來敘寫，最後作者也於第九章說明二十一世紀英國教育領域跨學科研究的情況，並展望跨學科研究在教育領域中的前景。以下即簡要地介紹與評論本書第二至九章的內容。

## 貳、各章內容評述

承上所述，作者主要在第二章勾勒出理論架構，尤其聚焦於學科(discipline)、多學科(multidisciplinarity)、跨學科(interdisciplinarity)三者的特性和差異。作者嘗試整合不同學者的說法，指出「多學科」仍是學科導向的，不同學科的人只做自己的工作、不需覺察另一人的工作，最終只需有一人將所有工作彙整起來。所以，「多學科」只是將不同的學科並列、排序或協調，讓他們在共同的工作中彼此互補，以導向部分的工作整合。但「跨學科」則是需要更程度的整合，甚至不同學科的人員要考量同儕、調整自己，因此「跨學科」是指更激進、共享的任務，不同學科於其中要整合、互動、相連和聚焦，最終要融合在一起。依據此理論上的差別，作者進而於下列各章闡述英國教育學術領域

的發展。

首先在第三章，作者主要說明英國重要教育研究機構——「倫敦大學教育學院」<sup>1</sup>（Institute of Education, University of London，簡稱IOE）在英國跨學科發展上所扮演的關鍵角色。如同作者在第二章中指出，英國教育研究領域在發展上最初是為了師資培育，而非為了學術研究。1890年代時，已有許多「日間訓練學院」（Day Training College）成立，包含教育理論、歷史和心理學的學習。直至1914年，曼徹斯特大學才設立英國第一個有教育學位的學院，強調教育心理學學科的學習。因此，英國教育研究最初是以教育心理學為主，之後才逐漸擴大教育領域，加入多樣學科。但因教育始終不被承認為一學科，所以二次世界大戰後遂有跨學科的呼籲。而在此發展過程中，IOE的第二任領導人——F. Clarke的理念和其所推動之IOE的發展是一關鍵。在Clarke的推動下，IOE不再是以心理學為主的師資培育機構，而成為多方面的、國際的教育研究中心。Clarke指出，大學設立教育科系的真正目的，應是教育研究，而非師資培育，而且他相信應有多方面專業學科人員進行研究，師資培育的品質才能提升。因此，他在擔任「海外學生顧問」期間即提倡應聘請一些專業領域的教授，包含教育哲學、比較教育、教育史和教育經濟學。但更重要的是，在擴充學科的同時，他也強調整個教育領域的整體性，希望能從學科中吸取專業知識。根據作者的分析，Clarke的理念是跨學科的，因為他在1943年出版的《英國教育研究》（*The Study of Education in England*）一書中，主張二次大戰後的教育研究需要社會學的面向，需要解釋英國教育和英國社會結構、制度間的連結，並將此連結於歷史的觀點。同時，他也強調比較教育，尤其是比較歷史和比較社會學的方面。這是一種較廣的教育研究觀點，並且以社會學和歷史兩學科為基礎。1945年，著名的英國教育社會學學者K. Mannheim接任Clarke成為教育教授，Mannheim認為教育是一種社會科學，應從社會學的觀點，將歷史、哲學、心理學等面向綜合成一整體，或形成一獨立的學科。IOE自此轉變為以學科為基礎的教育研究機構，但Clarke和Mannheim的

---

<sup>1</sup> 「倫敦大學教育學院」的前身為「倫敦日間訓練學院」（London Day Training College），成立於1902年，歷經了30年的發展，直至1932年才轉型為「教育學院」（Institute of Education, IOE），成為國際性的教育研究機構。自2014年起，IOE併入「倫敦大學學院」（University College of London），更名為UCL Institute of Education。

跨學科取徑發展到1960、1970年代，卻為英國教育哲學家R. S. Peters所提倡的多學科取徑所取代。Peters宣稱教育不是一自主的學科（discipline），而是一場域（field），於此場域中，歷史、哲學、心理學、社會學均有其應用。另外，1972年，IOE雖然成立了課程研究部門，希望將不同的學科帶入學校課程的研究中，但終究因仍強調分立的學科，而無法落實跨學科的研究取徑。

同樣的現象也體現在研討會和學會等學術專業組織中。於第四章，作者探究了兩個全國性的學術專業組織，一為1951年設立的「教育研究常設研討會」（Standing Conference in Studies in Education, SCSE）；另一為1974成立的「英國教育研究協會」（British Educational Research Association, BERA）。這兩個組織均以跨學科作為發展的核心理念，但之後仍走向以學科為基礎的研究形式。SCSE是菁英團體，成員主要是教授和教育系的主管，且設立的目的在支持大學教育科系的研究人員進行研究、交換研究觀點、並且促進彼此研究工作的協調。但發展的過程中，出現一般化和專業化間的論辯。1957年的研討會，即以教育心理學、教育哲學及教育社會學彼此間的關係為探討的主題。這意味著學者覺察到教育研究中兩股力量的拉扯，亦即一方面要促進核心學科的專業化而維持「學術上的可尊敬性」，另一方面則需要促進教育學科間的統合，以回應教師和學校的需要。相較於SCSE的菁英特性，BERA則因英國高等教育的擴充而更為開放。1960年代，隨著學科的專門化發展，英國也有專業學會成立。例如：1964年成立的教育哲學學會、1967年成立的教育史學會，教育社會學學者也參與「英國社會學協會」（British Sociological Association），並逐漸發展出「新教育社會學」。在此背景脈絡下，遂有學者呼籲建立一個跨學科的組織，以促進一般性的教育研究，這也鼓勵了BERA的形成。1973年10月的會議上，確立了BERA應強調跨學科，任何和教育有關的研究均應納入，且為確保各研究領域的發展，BERA內部仍設有「特殊興趣團體」（Special Interest Group），但分化成許多次團體後，便和跨學科合作的廣泛理想不同了。事實上，BERA內部不同領域的次團體間缺乏合作與互動，也是目前身為BERA會長之McCulloch的深切關懷。

承接著上章，作者於第五章中也指出，英國的著名《英國教育研究期刊》（*British Journal of Educational Studies*, BJES）反映了多學科而非跨學科的取徑。1952年，BJES在SCSE的贊助下發行，且旨於代表英國的整個教育領域，而非單

一學科（除了教育心理學，因當時教育心理學已有一自己專業的期刊）。但根據作者的觀察，期刊的理想雖然是跨學科，實際的表現卻是多學科的。1982年，BJES出版了特刊，回顧30年來教育領域的進展，也是根據不同學科對教育研究的貢獻來撰寫。當時的主編M. Sutherland對於BJES所採的學科導向頗為擔憂，他強調目前所遇到的主要問題即是如何整合各學科。他質疑，究竟是否有一「教育」學科的存在？或只有一些「教育的」學科？主編承認要跳脫學科而走向普遍，對大多數人而言並不容易，所以期刊的功能即是希望提供不同方面的教育知識，以促進此理想的達成。此外，作者也使用資料庫中的數據檢視不同期刊間相互引用而建立起的網路。從引用網絡可知，社會學和心理學類的期刊少有交流（相互引用），且BJES較常出現社會學、哲學、歷史的文章，未包含心理學的文章，所以無法真正促進心理學和其他學科間的跨學科研究。一直到二十世紀後期，因政治環境和國家干涉教育的程度增加，不少文章以政策分析和批評結合不同學科（尤其是社會學）的知識，BJES才漸有跨學科取徑的出現。

除了大學教育研究機構、學術專業組織、期刊外，作者也在第六章中指出，二次大戰後所出版的描繪教育領域或特定次學科的書籍，多為編纂的選集，並以學科為基礎來架構，包含不同專業領域學者的著作，所以也傾向於多學科而非跨學科的取徑。例如：當時最有抱負的出版，乃屬「學生教育圖書系列」（Students Library of Education series）。總編輯J. W. Tibble是以師資培育課程架構中的學科分化為基礎來編纂此系列叢書的，最初出版的幾本書即包含四大基礎學科（教育心理學、教育哲學、教育史學、教育社會學）。另外，H. J. Butcher的《英國教育研究》（*Educational Research in Britain*），則強調較正統的觀點，將教育研究視為研究場域，並重新肯定實證的、心理學的典範。1961年出版的《教育、經濟和社會》（*Education, Economy and Society*）一書，雖然質疑既有的學科安排，強調六個廣泛的主題，將讀者帶入跨學科的探究，但也採多學科的方式，從文化、經濟、教學、歷史、社會學等面向來考量教育的轉變。至於二十一世紀，則兼有跨學科和多學科的著作。例如：S. Bartlett與D. Burton的《教育研究導論》（*Introduction to Education Studies*），目的是將教育研究視為跨學科的場域，書中界定了六個廣泛的領域。V. Walkup所編的《探索教育領域》（*Exploring Education Studies*），則又採學科為基礎的方式來勾勒教育場域，讓讀者獲得基

礎學學科的知識以評估關鍵的議題。整體說來，本章是全書中較鬆散、論述較弱的一章。一方面，本章夾雜著次學科（尤為教育心理學和教育社會學）的著作，也未檢視單一學科內是否有跨學科的傾向，易混淆本書的研究主軸；另一方面，本書的論點不如前幾章清楚，尤其是二十一世紀的著作，兼有跨學科和非跨學科取向，似乎看不出整體趨勢。事實上，二十一世紀英國政府開始提倡跨學科研究，並忽視基礎學科的價值，所以反映在著作上遂有跨學科著作，也有強調學科價值的著作。作者直至第九章才闡述二十一世紀的脈絡，所以才會造成理解上的困難。

於第七章，作者探究伯明罕大學於1964年設立的「當代文化研究中心」（Centre for Contemporary Cultural Studies, CCCS），此中心有跨學科的理想，並採用既有學科以發展激進方案。其和正統教育研究很不同，形成了教育的次團體，也出版《不普及的教育》（*Unpopular Education*）一書，從社會主義的理論出發，批評工黨的教育政策，但最終此跨學科中心也於2002年關閉。本章以二手史料——R. E. Lee的《文化研究的一生與時代：知識結構的政治學與轉變》（*Life and Times of Cultural Studies: The Politics and Transformation of the Structures of Knowledge*）為基礎，輔以一手檔案和訪談寫成，透過本章，讀者可從CCCS的發展過程中瞭解跨學科的研究中心在大學內部發展的可能性和挑戰。中心成立的最初，參與者們即指出應清楚界定各學科對「文化研究」的貢獻，所以他們提議組織討論會，討論文化研究的方法和問題，目的在使不同學科立場的參與者皆能貢獻於跨學科的發展。此外，他們也意識到跨學科研究有需要克服的困難，例如：學科界線的跨越實有賴不同學科間相互的努力，但只有少數人願意參與，畢竟跨學科需有額外的時間和努力，且要有一定的樂觀。同時，人文學科均相當專門化且各自有一己「智識帝國」（*intellectual empires*），學科內的詞彙常無法相互轉譯，這也意味著跨學科工作的困難。此外，還得面對來自傳統學科的挑戰。他們相當清楚，要克服此，只有產出傑出且獨特的研究成果，才會改變人們思考問題的方式。作者也闡述了中心主任S. Hall和R. Johnson的理念，以看出CCCS跨學科的哲學。Hall認為，CCCS的目標並非在已經支離破碎的知識地圖再多增設一個區塊，而是要從文化的觀點，跨越傳統學科界線，以重新研究人文學科，並將之視為理解並改變社會的知識來源。Johnson也指出，應以一統一體、

或至少是一「整體」來看待支離破碎的研究領域。這並非意味著僅是集合既有的取徑，而是當不同的取徑彼此相連結時，需要改變一己取徑的要素。值得注意的是，雖然Hall和Johnson的取徑都是跨學科的，但他們也是以一己學科為基礎而跨越學科界線的。整體說來，雖然累積了不少研究成果，但CCCS因挑戰正統，反而在大學中處於孤立的地位，和大學內的其他系所缺乏連結，也未獲得足夠的資源。因此，保守黨執政後，因政府不支持激進的跨學科中心，其孤立也使得一己地位岌岌可危，遂不得不關閉。

於第八章，作者則指出，自1980年代起，師資培育課程中的學科定位受到質疑，當時保守黨的教育大臣（education secretary）K. Joseph認為，教師只需知道如何傳授知識，不需知道教育理論。1990年，教育大臣K. Clarke更主張師資培育應增加以學校為基礎的訓練，並犧牲大學裡的學科訓練課程。這樣的改革氛圍，也對以學科為基礎的教育研究造成直接威脅，也使大學教育系所和政府的關係轉劣。此外，教育研究的品質和相關性也受到批評，批評者認為理論研究對教育這一應用學科而言是不恰當的，而且以學術學科為基礎的研究取徑也是無效的，這也使基礎學科的理論性研究受到挑戰。雖然外部有挑戰，但許多學者反而更加鞏固學科的地位，尤其是透過一己學科的研討會、學會、期刊等的學科活動。同時，作者也指出，1980至1990年代，不只學科間的界線仍強，教育社會學內部出現也出現有著不同研究方法、意識型態等相互競爭、敵對的小團體，加深了學科內部的分化，這樣的發展對於跨學科研究造成更大的阻撓。另外，本章最後一小節，作者使用了訪談的資料，希望達到本章一開始所陳述的目的：

本章旨於追溯學科在一些個人的生涯中所扮演的角色，以瞭解他們依附在一學科如何讓他們在教育研究中取得主宰的角色，或是否這也有助於支持整個教育領域延續片段化及區隔化的趨勢。（p. 126）

但觀察內文，透過簡略地介紹受訪者的學歷背景和詢問受訪者是否參加BERA的活動，實無法論證學者的純哲學、歷史、社會學等學歷背景會阻撓他們進行跨學科研究、甚至有助於學科間的分化。此問題必須採用傳記或生命史取徑做更深入的研究，才能瞭解不同的學術背景如何影響學者對於跨學科的態度與

實踐。這也呼應了學者J. T. Klein所建議的，未來需要有傳記研究，以瞭解學術人員如何貢獻於跨學科研究。

最後，於第九章，作者著重於描述二十一世紀教育學科和研究發展的背景脈絡，以及跨學科研究的情況和前景。二十一世紀，學科及跨學科之間的關係又成為高等教育論辯的主題，而且獲得英國政府的大力提倡。2003年的白皮書《高等教育的未來》（*The Future of Higher Education*）以及《2016年的高等教育白皮書》（*Higher Education White Paper of 2016*）均指出，為面臨世界的挑戰，需要更多跨學科的研究。一份由「英國國家學術院」（British Academy）出版的報告書——《不同路徑彼此交會》（*Crossing paths*），也主張雖然維持學科的存在，但跨學科可在既有學科內和學科間產生新的次學科。為達此目的，該報告書建議應設立專門小組以評鑑跨學科的研究、讓有經驗的跨學科研究者指導研究計畫和機構，並且設立中心，使研究者能一起合作。但同一時間，如前章所述，教育學術領域內也呈現分化的現象，一則教育研究的學科基礎已被批評且削弱，另一則因愈益增加的專門化，無法促進跨學科或教育領域的整體目標和任務。正如作者指出，BERA內部已有33個特殊興趣團體，實難促進跨學科的研究。本章最後，作者也使用訪談資料說明教育學者們的看法，以瞭解教育領域要進行跨學科研究的困難和可能性。例如：有學者表示，教育心理學與教育社會學兩個學科的跨界最為困難，因為前者主要研究個人行為，後者雖關心個人的主體性，但焦點不在於個人。此外，曾進行跨學科的學者也表示，若要進行跨學科研究，不同學科人員間的討論是成功的主要條件。總之，作者認為雖然二十一世紀跨學科又流行，但教育研究無法參與此方案，因為教育領域本身已面對許多困難和挑戰，不僅師資培育方面的基礎岌岌可危，研究也受批評。雖有學會、期刊、研討會扮演穩定的力量，但教育場域內仍有競逐的派別和興趣。

## 參、主要研究發現與未來展望

綜上所述，作者於第十章中歸納出本書的主要發現。作者指出，在英國，教育研究發展相對比歐美其他國家慢。最早僅有教育心理學學科的支持，1930年代，IOE興起，才慢慢擴充並包含不同的學科，教育史、教育哲學和教育社會學

也有重要的發展。1960年代，四個基礎學科雖然獨立，但學者們努力使它們成為共同的追求。惟最終，均未成功推動跨學科，反而產生更多相互競逐的興趣和次學科。在本書中，作者指出英國重要的教育研究機構IOE發展出相當強的學科導向，以及課程研究部門走向多學科；SCSE和BERA兩個重要的全國性學術組織雖秉持跨學科的理想，但也走向跨學科；英國重要的教育期刊BJES反映了多學科而非跨學科的取徑；描繪教育領域的書籍，也多以學科為基礎來架構，呈現多學科的取徑；以及跨學科研究的實例CCCS研究中的發展與關閉。這些實例均有助於作者論證下列論點：從歷史看來，英國的教育領域並未發展成一單獨的學科。而這也是跨學科成為學者們持續關心之議題的主因之一。

雖然作者坦承，二十一世紀的教育領域仍維持學科分化，甚至次學科內相互競逐，所以跨學科研究的前景不太樂觀。但作者並未因此抱持著失望和悲觀的態度，他們仍認為教育研究仍有跨學科的空間，尤其是在次學科中，仍可進行跨學科的研究。畢竟，許多支持跨學科的學者本身都是學科的領導人，他們在一己的專業基礎上，形成與教育領域內其他學科學者的夥伴關係。而且，跨學科研究也有賴於發展健全的學科，這是作者在書中一直不斷強調的，學科與跨學科並非對立，而應並存。此外，作者也從過去的歷史經驗中吸取教訓。的確，過去教育領域中的跨學科研究都是有限及片面的，這意味著努力不集中，在有限的資源下是浪費的；取徑不一致，無法有共享的價值和理念；未考量整個領域的利益而缺乏統合，所以無法在公共政策和論辯中，以及整個高等教育敵對的利益中，捍衛教育領域。因此，作者建議，未來在推動跨學科研究時，應集中資源、統一取徑，且學者們要考量教育領域的整體利益而積極參與跨學科研究。

## 肆、結論

整體說來，雖然本書仍有些章節在論證上相對較為鬆散、論點也較不明確，但書中探討的對象並不限於大學的教育系所，也包含研討會、學會、期刊、專書和研究中心，企圖以更廣泛的角度來建構出英國的教育研究發展史，實有助於吾人瞭解英國教育學術領域的發展。尤其是本書聚焦於學科間的關係，而非單一學科內的發展，更為跨學科研究的必要性提出充足的理由。正如作者在第十章中

所言：「教育研究的發展應從歷史的角度、而非純理論來理解」（p. 163）。的確，在英國，教育領域一直未發展成為一獨立的學科，因此，學者們均認為跨學科的整合是教育成為一門學科之重要途徑。同時，他們也認為，當教育領域內各學科的知識統合後，也更能回應實務的問題。姑且不論跨學科研究的實現是否真能使教育成為一門獨立的學科（筆者以為，此問題並非歷史研究所能回答，仍有賴理論上的探討，而這也凸顯此方面研究需要更多跨學科的觀點），但教育領域內各學科的知識的確需要統合，以提供教育實務問題的新洞見，更有助於問題的解決。

再者，閱讀本書也有助於吾人反思臺灣教育研究領域中的現況。臺灣教育界長期移植西方的教育理論，四大基礎學科的架構也在師資培育課程中體現，目前也已有臺灣教育社會學學會、臺灣教育哲學學會<sup>2</sup>的設立，此外，還有許多特定教育研究領域和議題的學會，例如：中華民國課程與教學學會、中華民國比較教育學會、中華民國教育行政學會、中華民國學校行政研究學會、臺灣教育政策與評鑑學會、中華民國師範教育學會、中華民國特殊教育學會、臺灣教育傳播暨科技學會、中華民國環境教育學會、臺灣另類教育學會、臺灣生命教育學會、臺灣性教育學會、中華民國通識教育學會等，但似乎較少有跨學科方面的考量和討論。臺灣雖有全國性的教育組織（例如：中國教育學會），但教育領域內各學科間的整合也非其所關注的主要焦點。準此，本書中所提及之BERA跨學科理念或可為國內教育界參考，這樣的組織要能扮演協調不同學科之研究和促進合作的功能。但同樣的，BERA的歷史發展也可作為吾人的借鑑，正如書中所言，目前BERA內部已有太多的特殊興趣團體，且彼此間缺乏統合，如何促進彼此的交流和互動，也是現今身為BERA會長的McCulloch所關切的議題。目前國內的教育研究人員多談論「跨領域」研究，主要是關心教育領域與其他學科之間的關係，然此書或可讓吾人更進一步思考，教育學術領域中的次學科間應如何實現F. Clarke的理想——「多元又統合」，或許是一更根本、更值得深思的問題。

DOI: 10.3966/102887082019096503005

<sup>2</sup> 臺灣目前尚未有「教育史學會」的成立，教育心理學則隸屬於臺灣心理學會之「教育心理學組」。