

教育研究集刊

第五十二輯第三期 2006年9月 頁73-101

解釋過去／瞭解現在／預測未來—— 論歷史研究的典範轉移及對教育史 研究的啟示*

林仁傑

摘 要

本文首先探究周愚文在2004年所發表〈教育史研究方法上的四個概念性問題〉中的四個問題：(一)究竟有無歷史研究；(二)歷史研究有無研究假設；(三)研究歷史是否只有一種方法；(四)歷史研究是否為「質性研究」。經分析後，對於前兩點的看法提出質疑，但贊同後兩點的說法；其次，藉由指出西方史學的發展與典範轉移，深入探討「分析史學」與「敘事史學」對於歷史研究中「推論」、「預測」的不同主張，以及兩派背後所支持的信念；最後，從歷史研究的典範轉移提出對教育史研究的啟示。本文認為，臺灣的教育史研究傳統上較偏向以「敘事史學」的方式撰寫，筆者建議採擇其他社會科學方法，並從「分析史學」的角度切入，藉以開創新局。

關鍵詞：敘事史學 vs. 分析史學、教育史研究、歷史研究

* 「解釋過去／瞭解現在」一詞出自S. Kendrick、P. Straw和D. McCrone於1990年所編之
Interpreting the past, understanding the present一書。至於「預測未來」一詞，則為筆者所加。

林仁傑，國立臺灣師範大學教育學系博士班研究生

電子郵件為：Lorenz1.tw@yahoo.com.tw

投稿日期：2005年11月10日；修正日期：2006年4月15日；採用日期：2006年7月6日

Interpreting the Past/Understanding the Present/ Predicting the Future: The Issue of the Paradigm Shift in Historical Research and its Implications for the Study of Educational History

Ren-Jie Lin

Abstract

This study consists of three parts. First, several questions are raised after a careful analysis of Yu-Wen Chou's thesis, presented in 2004 and entitled *Four Conceptual Questions on Research Methods in Educational History*. Second, the different viewpoints and beliefs of analytic and narrative history, as well as their respective beliefs are elaborated after a discussion of the development of, and paradigm shift in, western historiography. Finally, on the basis of the above arguments, the author suggests that we use the research methods of social science and analytic history to approach the study of educational history.

Keywords: narrative history vs. analytic history, the study of educational history, historical research

※上窮碧落下黃泉，動手動腳找東西。——傅斯年

※滄茫海水溶江水，羅列他山助我山。——鄭板橋

壹、前 言

早在Peters（1980: 273）揭櫫教育史為四大教育學基礎理論之一的同時，教育史研究的發展其實已經歷過一段相當長的時間。在臺灣，學者除了針對外國的教育史研究發展深入探討之外¹，也對臺灣、中國的教育史研究成果從事後設分析²。但不諱言的是，臺灣的教育史研究一直都是一門弱勢的學門（周愚文，2003：1）。

教育史研究的積弱不振，與研究方法的運用息息相關，許多人從事所謂歷史研究時，常會遇到研究方法上的問題。翻開教育研究法的相關書籍，會發現許多歧異的用詞：「歷史研究」、「歷史研究法」，對照英文則出現更多的版本：historical research、historical method、historical method of research、historiography，每個名詞的解釋雖然大致相同，但在仔細比較之後，卻又顯示出一些差異，甚至「歷史研究」與歷史學者所稱的「史學方法」二者之間也有一些紛歧。周愚文（2004b）發表〈教育史研究方法上的四個概念性問題〉之後，表面上這些問題的爭議似乎可告一段落；但細讀之後，將會發現爭議其實還是沒有解決。因此，筆者以該文為基礎，嘗試再深入探討何謂「歷史研究」，並提出與周愚文不同的看法，此為本

¹ 相關研究參見：周愚文（1994）〈英國教育史學發展初探（1868-1993）〉、周愚文（2000）〈美國教育史學發展初探（1842-1999）〉、洪仁進（1997）〈英國教育研究專業化的歷史分析〉。

² 相關研究參見：吳文星（2001）〈近十年來關於日治時期臺灣教育史研究之動向（1991-2000）〉、周愚文（1999）〈臺灣近五十年來教育史學發展初探〉、周愚文（2003）〈近五十年我國教育史學門研究之探討：1949-2002〉、周愚文（2004a）〈近二十年大陸教育史研究的量化分析（1978-2003）〉。此外，教育史與師資培育課程的相關性截至目前為止也有一些研究成果，但因與本篇探討主題關聯不大，故不列出。

研究的動機之一。

筆者大費周章地探討歷史研究的定義，乃因目前社會科學背景出身的研究者，對於歷史研究的探討常以「量化」或「質性」的角度出發，並未真正掌握問題的本質。若要仔細深入分析歷史研究，應從西方史學發展當中，典範轉移的爭辯過程，來釐清各時期所持立場背後的本體論與認識論，似乎才能瞭解「歷史研究」這個概念，此為動機之二³。

最後，國內教育史研究的書寫架構比較偏重傳統敘事手法，平鋪直述，或以史料考證為主。故筆者嘗試從「新史學」的角度出發（主要探討運用社會科學理論從事教育史研究的可能性），提出一種新的書寫方式，嘗試解決臺灣的教育史研究發展的問題，此為第三個研究動機⁴。

基於前述研究動機，本文主要的研究目的如下：

³ 拙作在審查過程中有委員指出，筆者為何不從教育史學的發展來探討。關於這一點，一則如上所述，國內目前已有一些深入探討的文章，不應再帶給外界「炒冷飯」的感覺；二則，筆者認為，探討教育史本應從史學或史學發展的層面著手，就好比探討教育哲學，應從哲學或哲學史的角度切入一樣，兩者之間的關聯性其實是相當高的。但很可惜的是，國內目前秉持這種想法所做的研究，實在寥寥可數。

⁴ 除了這三個學術上的研究動機之外，筆者從事教育史研究的親身體驗，也強烈促使筆者完成這篇文章。筆者自碩士班開始便以教育史作為主要研究領域，但卻不時產生「認同」（identity）上的混淆。這困擾來自於：「歷史學」與「教育學」、「人文學科」與「社會科學」、「歷史研究」與「教育史研究」之間的疏離或缺溝通、對話，使得教育史成為教育研究領域中一門「隱性學科」，同時，歷史學界的學者們也不願承認它的地位，導致投入教育史的研究者猶如學術上的孤兒或流浪者（vagrant）。我們不得不承認在臺灣的學術研究中，「歸屬感」（belonging）是相當重要的，因為這反映出學術社群的產生，進而形成團隊合作，而非個別研究者的單打獨鬥。藉由諸多管道的交流、討論，具有歸屬感的學科領域會加快邁向專業化的腳步。但很不幸的是，在臺灣的教育史研究並沒有獲得這種地位。我想跟我有同樣看法的人，或者處於學術上「非主流的人」或「邊緣人」，在讀過柯志明（2001a）〈社會學家們，回來作歷史研究吧！〉這篇文章之後，都會有很深的感慨吧！也正因為如此，筆者以誤入叢林的初生之犢的姿態，帶著這四年來所遭遇到內心的巨大衝擊，以「回家」的心情，盡力完成這篇文章。

一、藉由檢視一般教育研究法書籍中對歷史研究的討論，並深入分析周愚文對於歷史研究的探討，重新界定「歷史研究（法）」的定義與特色。

二、藉由西方史學思想的流變與典範移轉，釐清各時期對歷史研究所抱持的基本信念，並探討歷史研究是否具備「推論、預測、假設、因果關係」的功能⁵。

三、探討新史學的主張如何應用到教育史研究中，嘗試提出新的研究取徑（指的是社會科學與教育史的對話），替傳統教育史的書寫形式開創新的方向。

貳、「歷史研究（法）」的探討

國內教育研究法的相關著作，從早期到現在一直有成果產出。其中，對於研究典範的介紹與分析，也隨著時代不同而有所改變。從早期將教育的研究取徑分為：一、實驗的研究取徑；二、描述的研究取徑；三、歷史的研究取徑，到現今區分為：一、實證典範；二、詮釋典範；三、批判典範，甚至是質性研究與量化研究兩大典範之爭，都在在說明了研究典範的轉移，以及研究者對於學術研究所採取的不同詮釋角度和立場。

然而，其中最為弔詭的恐怕要屬「歷史研究（法）」，言其弔詭，可以從幾方面來說明：

首先是關於「歷史研究（法）」所占篇幅多寡的問題。這些專著經過筆者粗略計算後發現，有的書籍只以2頁帶過，例如吳明清（1991）《教育研究：基本觀念與方法之分析》；多則有32頁，例如周文欽、周愚文（1988）〈歷史研究〉。平均而言則在10頁左右。其中有些教育研究法的相關書籍甚至沒有探討歷史研究，例如李相勗、陳啓肅（1965）翻譯的《教育研究法》、孫邦正（1978）的《教育研究法》、潘慧玲（2004）主編的《教育研究方法論：觀點與方法》，在這些書上根本

⁵ 關於第二項研究目的，在審查過程中有委員質疑未免過於好高騖遠，對此，個人亦不得不承認。畢竟，以個人身為研究生的能力與程度，加上兩萬字的字數限制，要釐清這個問題恐怕是不太可能的。基本上，個人把這篇文章定調為評論性研究，藉此拋磚引玉，期望國內教育史研究的學術先進能夠為文繼續深入探討，引起後續迴響，進而刺激教育史長期低迷的研究氣氛。

看不到歷史研究的影子。

再者是關於「歷史研究（法）」的引介內容與架構。仔細翻閱各教育研究法的書籍之後，不難發現，內容幾乎是大同小異，甚至有幾本書的引用文獻如出一轍。其架構脫離不了「何謂歷史」、「歷史研究法的基本概念、意義及目的」、「史料的考證」、「歷史研究法的程序」、「遭遇的限制」這幾個範圍。比較深入一點的，則提出歷史研究未來的新課題，或針對歷史研究結合其他學門的可能性提出初步看法，如陳麗珠（1989）。

最後，針對「歷史研究（法）」究竟屬於哪一種典範，也眾說紛紜。雖然各種典範之間不能作非此即彼的區分⁶，但是「歷史研究（法）」究竟應歸類於何種典範，卻呈現出各自表述的局面。例如林生傳（2003）將「歷史研究」歸類為「回溯性研究」，卻沒有說明為什麼不是歸類到「因果性研究」或「詮釋性研究」當中⁷，矛盾的是，歷史研究勢必會討論到「能否因果推論」這項議題；另外，也有一些研究者將歷史研究歸類在質性研究取徑當中，例如陳皓薇、高毓坤、黃聖明、陳宜君（2003）所寫〈歷史研究〉即是如此；但是王文科（1997）所翻譯的《質的教育研究法》卻又不談歷史研究。另一方面，雖說歷史研究並沒有被歸類到量化研究，但是計量史學所使用統計數據、回歸預測所完成的研究，卻又不得不承認這是屬於量化研究的一環。至於陳伯璋（1990）則認為歷史研究具有科學的特性（如史料的蒐集與檢證），同時也有濃厚的非科學性（如歷史事件意義的詮釋）。是否能因此而認為歷史研究具備人文學科與社會科學的特質，則有待討論。

從上述的分析不難發現，學者們對於歷史研究的典範歸屬和定位，呈現出一種「一人一把號、各吹各的調」的局面⁸。雖然有多位研究者相當肯定「歷史研究」

⁶ 黃瑞祺（2004）指出，「經驗」、「詮釋」和「批判」並不是三個選項，「批判」其實不是一個單一選項，三者應該是健全之社會研究（包括教育研究）的三個環節（moments）。言下之意乃是這三個典範不能一分為三，各自獨立而沒有交集。

⁷ 這本書中的「因果研究」主要談的是分析實驗研究法，至於「詮釋性研究」則是在說明質性研究。

⁸ 然而，是否可因此說歷史研究是門相當錯綜複雜的學科，不易為其定位。關於這個問題，恐怕必須另外為文討論。

的重要性，例如陳麗珠（1989）、黃光雄（1989），但卻也不約而同地指出歷史研究的限制：從事教育研究的學者普遍缺乏史學的訓練，加上歷史研究所耗費的時間、精力過多，因此要完成一篇歷史研究的著作是相當困難的。這是否意味這些研究者背後都隱藏著一個信念，認為歷史研究的定義紛雜，無法定於一尊，加上研究過程非常繁雜，又不能在書上公開指陳歷史研究不過是一種「史料堆積法」，只好美其名宣稱：歷史研究非常重要，但是很抱歉，本人志不在此。至於看到這本書的讀者，要不要立志從事歷史研究，就自己看著辦吧！這種表面上褒揚，背地裡卻是刻意忽視的作法，不但無助於釐清歷史研究的概念，反而是吹皺了一池春水。

推敲這些作者之所以有如此的信念與作法，或許源自於一般人長期以來對「歷史研究（法）」抱持一種「理所當然」的觀念，卻從未深入史學領域去探討歷史研究的緣故。直到長期從事教育史研究的周愚文（2004b）撰寫〈教育史研究方法上的四個概念性問題〉一文，嘗試處理「歷史研究」四個相當重要的問題之後，似乎可以解決長期以來所有的爭議⁹。但是如果細究文章的內容可以發現，其實問題還是沒有獲得解決¹⁰。

一、究竟有無「歷史研究法」？

關於這個問題，周愚文（2004b：138）認為：

「歷史研究」是一種「研究取徑」而非「研究方法」，它是從時間變化角度去掌握資料特性，為了達此目的，它會採取一定的資料蒐集步驟與方法。方法有許多種，而無特定不變的固定方法。

⁹ 周愚文教授分別在1988、1991年發表過關於歷史研究的文章，詳見周文欽、周愚文（1988），周愚文（1991）。由此可以看出他奠基於早期的研究，累積了近20年的想法之後，才於2004年再度撰文討論這項論題。

¹⁰ 本文完成後，筆者曾與周愚文教授就其中問題進行討論，顯然對於諸多看法與問題還是有一定程度的差距，也藉此引文引發更多的討論與看法，以釐清相關的爭議，則是學門之幸矣！

從這段話可看出，周愚文認為歷史研究應只是一種「取徑」(approach)而非「方法」(method)，所以嚴格說來只有「歷史研究」(historical research)，它是一種研究取向(research approach)(周愚文，2004b：137)。接著周愚文在文章當中引用諸如：Borg和Gall(1989)、Cohn、Manion和Morrison(2000)、Gay(1992)、Hopkins和Antes(1990)、Johnson和Christensen(2000)、Wiersma(1995)等學者提出「歷史研究的步驟，與其他社會科學研究的步驟大同小異」的說法證明他的論點。但筆者認為未必就能就此論斷沒有歷史研究法，因為按照這種邏輯討論下去，會將「方法」的定義無限上綱，最後，恐怕只能歸為「量化」與「質性」研究的二分法之下。

筆者認為歷史研究有其構成研究「方法」之處，包括：

(一) 對於史料的嚴謹重視程度

這一點在其他研究方法的討論當中，是相當少見的。雖然傳統史學曾受到新史學的衝擊，但是對於史料的考訂這項基本功夫仍要求相當嚴謹(陳啓能，2001：19)。現今歷史寫作方式一方面有口述史的興起，另一方面史料部分則遭受到後現代主義者的質疑，但是對於一手史料的要求仍然是無庸置疑的。誠如R. J. Shafer和D. Bennett所提出：研究者應該如何去尋求證據，並且如何去傳達證據，這當中包含內部考證以及外部考證，甚至細微到如何引文、註腳，以及徵引文獻的寫法(趙干城、鮑世奮譯，1990)。從這一點可以看出史料的考證與運用，乃是歷史研究的特色之一。

(二) 對於歷史研究本身的哲學思維和研究典範有深入的探討

就這一點來說，也是歷史研究可稱作研究方法的重要依據之一。因為歷史研究包含兩部分：「史實」與「史觀」。史觀乃是研究者從什麼立場來作解釋，因此這本身會有一套哲學思維來支撐。例如G. W. F. Hegel(1956)的《歷史哲學》(The philosophy of history)、R. G. Collingwood的《歷史的理念》(The idea of history)¹¹、王晴佳(1998)《西方的歷史觀念：從古希臘到現代》，都是對歷史研究背後的哲學基礎作分析，探討西方史學思想、主義、觀念的發展；McCulloch(2004)則指

¹¹ 筆者參考陳明福(1992)的中譯本。

出在描繪檔案的深層意義時，會有三種研究取向，分別是：實證主義取向、詮釋與批判取向、女性主義取向，藉以說明研究者背後的哲學思維或史觀；M. Bloch 在《史家的技藝》（*The historian's craft*）中，也分別從歷史觀察、歷史考證和歷史分析來探討歷史、人與時間的關聯（周婉窈譯，1989）。因此，歷史研究背後有一套獨到的縝密哲學，而這也是構成研究方法相當重要的條件。

（三）歷史研究中的「時間觀」

時空的觀念對於歷史研究而言是相當重要且不可或缺。在其他的研究當中，如詮釋學也討論時間，但是並沒有像歷史研究那樣，除了探討「時間」的概念之外，在研究過程當中也必須與時間環環相扣。雖然對於「時間」的思維受到後現代史學的挑戰，例如M. Foucault認為歷史沒有時間先後順序可言，而是呈現出斷裂性；但是從另一個角度來看，這本身也是對時間的一種討論。就如J. Leduc在《史家與時間》中探討時間與歷史研究的關係時所言，儘管對於時間的解釋不同，「時間」這個要素在史學研究中仍然居於無與倫比的地位（林錚譯，2004）。

基於上述三項理由，筆者認為不應將「歷史研究」視為僅是一種「取徑」而非一種「方法」。否則如上述所言，在這樣無限上綱的情況底下，所有的社會科學研究都只能歸為「量化」和「質性」兩種研究典範，那又何需討論跟劃分呢？

二、歷史研究有無研究假設？

關於這個問題，周愚文（2004b：140-141）先是引用諸多學者的看法，總結後認為：

基於實用立場，歷史研究過程中需要有假設，但是不是實徵研究中的「統計假設」；且假設的作用只是引導資料蒐集的方向，及問題的思索。必要時，假設可以修改或拋棄。

接著，周愚文（2004b：141）在最後提出：

歷史研究中不宜有實徵研究式的統計假設，不宜有預先提出可能答案的理論性研究假設，最多只是提出研究問題，以指引資料搜尋的方向。

周愚文在論證過程中，其實出現了三個問題：

（一）周愚文支持歷史研究最多可提出研究問題，不宜有研究假設。但是該文卻使用了「實徵研究式的統計假設」、「歷史研究的理論性研究假設」、「假設」這三個詞彙，且沒有清楚說明這三者之間的差異，很容易使人混淆。

（二）周愚文強調歷史研究不應有研究假設的同時，即假設了「歷史研究不應有研究假設」這個命題，隨後並在文中舉了三個例子來支持自己的論點，顯現出自身的矛盾。

（三）按照K. Popper的否證法，如果找到一個相反的例子，即可推翻周愚文上述的論點。要找到這種例子並不困難，例如歷史界相當著名的《鐵路與美國經濟的成長》一書，即是用研究假設推翻了美國經濟成長與鐵路拓建有關的論題（細節部分容後詳述）。

因此，筆者認為歷史研究可以有研究假設，由於這涉及歷史研究典範轉移的爭論，後面會再詳加敘述。

三、研究歷史是否只有一種方法？

關於這個問題，周愚文（2004b：143）引用杜維運的說法：

歷史研究可佐以語言學、文字學、古文字學、古文書學或公文學、印章學、泉幣學、族譜學或家世學、徽章學或紋章學、年代學、地理學或歷史地理，以及量化方法等。

周愚文（2004b：144）自己也認為：

歷史學者也可運用訪問、統計、考古、比較、內容分析等等一般社會科學所用的研究方法，協助蒐集或分析資料。

由此可以看出周愚文本身支持研究歷史可採用多種方法。然而，這卻涉及到歷史學界本身的研究典範爭論。從「新文化史」的角度來說，使用社會科學方法來研究歷史，是將歷史貶低為社會科學的奴隸（盧建榮，2002：9）；而「後現代史學」本身主張時間的斷裂性，因此社會科學方法根本無法幫助歷史研究還原真

相。另一方面，支持「新史學」的學者卻認為，使用社會科學方法來研究歷史，有助於釐清許多歷史情境中的關聯性，以及因果法則等。由此可知，隨著典範之間的不同信念，爭議依舊繼續存在。

四、歷史研究是否為「質性研究」？

國內教育研究法的書籍當中，有些將歷史研究歸到「質性研究」，卻又在文字敘述時說歷史研究可佐以統計數字。其實，這個問題猶如「岳飛打張飛」，根本是「風馬牛不相及」的。

歷史研究也可歸到量化研究，因為量化史學（或稱計量史學）是新史學研究當中的一環，這是無法辯駁的事實。Tosh（1991）指出，計量史學的影響已遍及各取向，沒有一個歷史分支未受影響，特別是社會史與經濟史。甚至Tosh亦認為，計量史學絕非只是一種輔助性的技術而已，而是已取代歷史探究的中心地位，至於應用的範圍包括：人口統計史、社會結構史、政治史、經濟史等。甚至更有專書專章介紹量化史學的，例如：徐浩、侯建新（2001: 297-328）、馬雪萍（2002: 371-404）、楊豫（2000: 456-515、677-723）、霍俊江（1991）、Floud（1979）、Furet（1985: 12-27）、Hudson（2000）、Jarausch和Hardy（1991）等。部分教育研究法的書中，也在歷史研究章節下納入量化方法的討論，例如：Borg和Gall（1989）、Cohn、Manion和Morrison（2000）、Wiersma（1995）。Best和Kahn（1995）更是指出，過去20年中，美國教育史的量化研究與質性研究大幅增加。Cohn、Manion和Morrison（2000）則指出與此最有關的研究是內容分析，目標是將語言、非量化的文件轉化為量化資料。

再以林奇賢（1988）《科舉制度中的明清知識份子——資料庫之製作與分析》論文為例加以說明：作者採用微電腦與dBASE III Plus、SPSS/PC等應用軟體，從明清傑出的政治家、儒學家、數學家與科技家中共抽取825人，設定變項分別為：籍貫、出生之年、逝世之年、在科舉中所獲得的功名、獲得功名之年、殿試之成績、研習之本經、是否入仕、最高官品、各科進士之名額，共10項。經由量化分析之後得到四項發現：（一）政治家乃科舉制度下的獲利者，與科舉關係密切；數學家和科技家與科舉制度關係較為淡疏。（二）科舉制度達成安定社會和鞏固政權

的短程政治目的，卻停滯與扭曲儒家文化，壓抑自然科學的發展。(三) 科舉制度實施的配額制度發揮平衡區域發展與保護邊陲的功能，但卻無礙於政治家的登進。(四) 科舉制度與知識份子之間的互動關係包括：時代背景、家庭背景、地理背景、父母親的期望、智力與人格特質、通籍年齡等6項。林奇賢的研究最主要是透過量化研究結果，打破了一般人認為科舉制度對於促進社會流動具有正面功能的假象。

就上述例子而言，若將歷史研究歸到量化研究似乎一點也不為過。另一方面，歷史研究被視為質性研究也沒有太大爭議，從中也可看出「質性研究」的敘事取徑與「新文化史」的關係相當密切。新文化史由於受到人類學、文學的影響（盧建榮，2002：13），與質性研究一樣，均帶有「厚實描述」（thick description）、「田野調查」、「口述訪談」這幾項特點。以教育史研究目前新興的「校史」研究來說，何憶如（2003）所撰的《桃園縣新屋國小校史之研究（1905-2003）》，即可視為質性研究的作品。

從上述對周愚文所提的四個問題之分析中可知，周文對於這些爭議並沒有完整的解決，仍有諸多棘手之處尚待處理，特別是歷史研究如何運用到教育領域中。筆者之所以會不厭其煩的花如此長的篇幅進行論辯，起因於國內社會科學領域的研究者在討論歷史研究時，常忽略西方史學發展過程中研究典範的轉移問題（特別是「分析史學」與「敘事史學」之爭），以及背後所持基本立場的探討。因為雙方缺乏足夠的交流與探討，導致研究者在接觸歷史研究時造成許多混淆與困擾。故以下嘗試釐清西方史學發展過程中，典範轉移的爭辯，以及背後所持有的基本信念。

參、西方史學發展流變及其衍生問題

針對西方史學發展流變的探討，坊間的研究成果相當豐碩，在國內歷史學界至少就包括：王晴佳（1998）、陳啓能（2001）、楊豫（2000）等專書專文探討。至於在教育研究法相關書籍中，陳皓薇、高毓坤、黃聖明、陳宜君（2003）也曾為文探討，可惜內容並沒有針對每個時期的重要觀念提出討論。因此，依目前一

般將西方史學劃分成四個時期的作法加以討論如下。

一、西方史學發展的流變

(一) 傳統史學的發展：古希羅時期到十九世紀中葉以前

不管是在中國或西方，傳統的歷史研究幾乎與「軍事戰爭史」、「政治史」劃上等號，重心在「帝王將相」身上，例如中國漢代司馬遷所著的《史記》、十八世紀英國史學家E. Gibbon所著的《羅馬帝國衰亡史》(The history of the decline and fall of the Roman empire)。值得一提的是，從上古希臘「歷史之父」Herodotus所著《歷史》(History)一書，描寫波希戰爭，採實地考察並以散文方式書寫，宛如在「說故事」(telling a story)，從此歷史研究的寫作大都循此模式書寫。由於這時期還沒有科學治史的觀念，因此並沒有強調「使用第一手史料」、「考證史料的真偽」這些問題，這時期的特色可說是「『歷史』猶如『故事』」。

(二) 實證史學的誕生：蘭克學派(客觀主義史學)

隨著科學革命、啓蒙運動與實證主義的發展，強調客觀中立態度與理性法則探求，歷史領域受其影響，亦將研究分為「確定事實」與「發現法則」兩階段。雖說即使在當時，並非每位史家都以準確預測未來為研究焦點，然而，試圖將科學知識的嚴謹體系運用於歷史層面，並以生物學或自然科學進步、進化觀點解釋歷史發展，則是當時歷史研究的特色(陳皓薇、高毓坤、黃聖明、陳宜君，2003：129)。

其中，最重要的莫過於十九世紀中葉日耳曼地區出現的史學大師L. von Ranke了。Ranke提倡的專業史學(professional history)主張詳盡蒐集史料、細心考證、分析以及綜合整理，也因此專業史學的主張逐漸深植歐美史學界。基本上，蘭克學派比起傳統史學對於史料考證、辨別真偽要來得嚴謹，他們樂觀地相信，只要找到相關的正確史料，歷史真相就會浮現。不過蘭克學派還是有承接傳統史學之處，包括將焦點鎖在「政治史」上，利用「敘述」(narrative)的手法來書寫歷史。

蘭克學派的主張並非沒有引發異議，但是反對的聲浪始終太小(例如以H. Berr所創辦之《歷史綜合評論》為主的一些學者即提出異議)，直到二十世紀新史學的

誕生，終於挑戰蘭克學派的地位¹²。

(三) 新史學的挑戰

一般說來，挑戰蘭克學派的新史學最主要的力量有三支，包括：法國的年鑑學派（*The Annales School*）、英國的馬克思主義歷史學派¹³，以及二十世紀初美國的進步史學家¹⁴。由於年鑑學派的影響深遠，今日在談及新史學時，幾乎都是圍繞在年鑑學派身上。因此，底下將以年鑑學派來作說明。

「年鑑學派」乃二十世紀初興起於法國的「新史學」（*La Nouvelle Histoire*）。「年鑑」之名來自於1929年由M. Bloch和L. Febvre在斯特拉斯堡（Strasbourg）大學創辦的《經濟與社會史年鑑》（*Annales d'histoire économique et sociale*）雜誌，同時，雜誌創辦年代亦成為史家定奪年鑑學派成立的年代。《年鑑》雜誌的名稱貼切地表達了學派的核心主張，一反過往專注於政治軍事的歷史內涵，年鑑學派強調社會與經濟面向在歷史發展中的重要性¹⁵。歷史的焦點不只在於「大人物」的思想行動上，歷史是人類問題的探討，是複數、具體的人面對活生生問題的諸多面向呈現，因此整體史（*histoire globale*）、事件史（*histoire evenementielle*）、問題導向史（*histoire probleme*）、總體史（*histoire totale*）、系列史（*histoire serielle*）等史學新面向由是興盛（姚蒙，1996：31-37；Burke, 1990: 12-31）。

¹² 其實早在十九世紀末就有學者對於蘭克學派提出質疑，另外蘭克學派的末流也因為太過於強調史料考證的枝微末節而遭人詬病。

¹³ 這部分可參閱周樑楷（2001）所寫《史學思想與現實意識的辯證：近代英國左派史家的研究》。其中對於幾位左派史家，如：A. Toynbee、E. Hobsbawm和E. P. Thompson有詳細介紹。

¹⁴ 美國邇後在1950年代所出現的計量史學，則是另一股挑戰蘭克學派的主要力量。其中「計量經濟史學派」（Econometricians）又稱為克萊奧學派（Cliometricians）、新經濟史學派（New Economic Historians），為計量史學中最具影響力的一支，唯今日在美國史學界的影響力已不似往昔；其他則如計量政治史和計量社會史。

¹⁵ 《年鑑》雜誌曾多次改名，起先稱作《經濟與社會史年鑑》（1929-1939）；後因二次大戰，先後更名為《社會史年鑑》（1939-1942、1945）與《社會史論叢》（1942-1944），最後定名為《經濟社會與文明年鑑》（1946-至今）。不同的名稱皆反映出當時著重的焦點。

值得一提的是，年鑑學派第一代、第二代都非常強調社會科學的應用，亦即強調「分析史學」的寫作方式。以第二代的F. Braudel所著《地中海史：集體的命運和總的趨勢》一書為例，探討1556-1598年西班牙國王菲利普二世在位時的地中海，當中用了為數不少的數據資料作為分析、佐證的論點（曾培耿、唐家龍譯，2002）。

由於當初蘭克學派主張歷史就是整部的政治軍事史，這點引起新史學的不滿。也因此新史學提出歷史為總體史的觀念，藉此發展出社會史、經濟史、心理史等。由於新史學發展初期為了與政治史對抗，因此排斥政治史，等到新史學壯大之後，政治史也慢慢被納入新史學的一環¹⁶。至於史料的考證部分，新史學承接了蘭克學派的「講究考證史料」，唯獨新史學認為史料的定義不能只侷限在古人的文稿、紙本上，只要能當成證據的都可成為史料。

還有一點區別蘭克學派與新史學不同的重要主張，即書寫的方式不同。蘭克學派承接傳統史學，採用「敘述」的手法；然而由於新史學強調借用社會科學的理論來研究歷史（例如運用統計方法來研究經濟史、人口史；運用心理學理論來分析古人社會行為背後的潛藏因素），因此新史學主張採用「分析」的方式治史¹⁷。關於史學界這項「敘述史學」與「分析史學」的論戰，筆者在討論教育史研究的新趨勢時，會詳加分析。

最後必須提出的是，年鑑學派到了第三代，由於受到後現代史學的影響，整個歷史研究模式又再度回到強調「敘事史學」上。

（四）後現代史學的衝擊

後現代主義向近代的歷史方法論提出強烈的挑戰（王晴佳、古偉瀛，2000：124）：

第一，後現代主義取消了對真實和事實的追求，認為歷史知識只是一種解釋

¹⁶ 陳啟能（2001：13）提到1970年代關於政治史是否能納入新史學一環，以及一些迥異於當初新史學所提出的主張，在當時都曾引起廣泛的辯論。

¹⁷ 筆者在此必須強調的是，敘事史學與分析史學乃是光譜的兩端，只是比較著重在哪個層面，而不是非此即彼的關係。

或解讀，沒有真實的歷史可言；第二，沒有必要搜求所謂原始、檔案材料，因為沒有第一手與第二手史料的區分，它們都是文本而已；第三，沒有必要特別尊重古人或歷史的當事人，因為他們的作品或回憶並不一定與事實更接近。古人與今人一樣，都只是提供一種有關過去的解釋。

總之，後現代主義史學家接受Foucault的主張，強調時間是斷裂性的，因此反對以因果解釋和社會理論來從事歷史研究，而著重事件資料「自我反思性」（self-reflexivity）和文字建構的問題（鄧元忠，2001）。

雖然後現代史學對新史學造成相當大的衝擊，但是卻也為歷史寫作開創了新的格局。根據程度的不同，體現在下列三個方面（王晴佳、古偉瀛，2000：200）：

第一是對西方歷史學中「大寫歷史」的否定，即那些以反對西歐中心論為目的之作品；第二是那些注重原來歷史學中的「它者」，即下層社會、婦女和少數民族的作品，而這些作品形成了幾個流派，諸如「新文化史」、「微觀史」和「日常史」；第三是運用後現代主義文本理論寫作的作品，企圖取消歷史與文學之間的界限、過去與現在，以及真實與虛構的界限。

簡言之，後現代主義企圖從過去的歷史中解放，並跨越目前後設歷史¹⁸的藩籬，以加強對歷史更細膩周延的全面瞭解。以Hunt（1989）所編《新文化史》（The new cultural history）書中幾篇文章為例：P. O'Brien撰文探討Foucault的思想對於新文化史的影響、S. Desan為文探討N. Davis和E. P. Thompson作品對於新文化史的影響（著重在基層史、微觀史、日常史部分）、A. Biersack探討人類學家C. Geertz的理論對於基層史（local history）的影響。也因此盧建榮（2002：9）在中譯本的導讀中，才會下這麼一段標題：「歷史學應與文學、人類學結合，而不應該再繼續淪為社會科學的奴婢。」但是相反地，後現代主義的史學解釋也受到嚴厲的批判，最主要有兩點（王晴佳、古偉瀛，2000：250-251）：

一點是將原來的「脈絡」化約成「文本」，令人無法掌握其應有的位置，亦即無法將事件組織起來，產生較有系統的知識；另一就是將原來的「經濟

¹⁸ 後設歷史（metahistory），有些翻譯為「史元」。

——社會化約論」由「語言決定論」來取代。以前的歷史解釋往往訴諸經濟或社會人口等因素，現在一切關鍵都在語言文字，與外在世界脫節，不過是以暴易暴。

以下將歷史研究發展四個時期的理論學說，初步繪製成表1。從表1中可以清楚看到不同時期對於歷史研究所抱持的不同信念。

表1 西方歷史研究發展四個時期的理論學說

	傳統史學	實證史學	新史學	後現代史學
對於「史料」的看法	沒有討論	考證史料、辨別真偽（史料指的是古人遺留下來的文件、手稿）	考證史料、辨別真偽（凡是可當成證據的皆可稱為史料）	不相信史料，認為根本無法還原到真相（本身也懷疑有真相存在）
對於「時間」的看法	時間是順序、連貫性的	時間是順序、連貫性的	時間是順序、連貫性的	時間是斷裂的，事件無法排列出先後順序
研究領域	政治史、軍事史、戰爭史、帝王將相史（大寫歷史）	政治史、軍事史、戰爭史、帝王將相史（大寫歷史）	總體史觀：政治、經濟、社會、文化、心智史（大寫歷史）	焦點放在歷史學中的「它者」，即下層社會、婦女和少數民族，諸如新文化史、微觀史和日常史
代表學派	當時並無學派產生	蘭克學派	法國年鑑學派、美國進步史學、美國計量史學、英國馬克思主義歷史學派早期	新文化史
代表人物／著作	Herodotus 《歷史》、E. Gibbon 《羅馬帝國衰亡史》	C. Langlois和C. Seignobos 《歷史研究引論》、L. von Ranke 《歷史研究的理論與實踐》	早期：F. Braudel 《地中海史：集體的命運和總的趨勢》、R. W. Fogel 《鐵路與美國經濟的成長》；M. Dobb 《資本主義發展研究》	L. Hunt 《法國大革命時期的家庭羅曼史》、N. Z. Davis 《馬丹·蓋赫返鄉記》

表1 西方歷史研究發展四個時期的理論學說(續)

	傳統史學	實證史學	新史學	後現代史學
			晚期：E. P. Thompson《英國勞工階級的形成》	
特色	歷史宛如「說故事」（偏重敘述史學）。	考證史料，辨別真偽（偏重敘述史學）。	<ol style="list-style-type: none"> 1. 總體史的觀念，晚期關心基層史的面向。 2. 借用社會科學理論研究歷史（偏重分析史學），企圖追求理論、模式與公式。晚期有回歸到敘述史學的趨向。 3. 歷史研究具有預測與推論的功能。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 沒有所謂的史料，亦即沒有所謂的歷史真相。 2. 時間呈現斷裂性，事情沒有先後順序。 3. 強調基層史的研究。 4. 捨棄社會科學，強調歷史研究與人類學、文學結合。 5. 敘寫手法著重嘉年華會式(carnavalesque)、深描法（或稱厚實描述）。
與我國史學發展相似之處／對我國的影響	相似之處：司馬遷《史記》、班固《漢書》也偏重在帝王將相、政治等層面	相似之處：中國的乾嘉考據學。影響： <ol style="list-style-type: none"> 1. 陳寅恪、胡適深受實證史學影響。 2. 傅斯年名言：「上窮碧落下黃泉，動手動腳找東西。」 	影響：國內社會學家所從事的「歷史社會學」研究，例如：柯志明《米糖相剋：日本殖民主義下臺灣的發展與從屬》	影響： <ol style="list-style-type: none"> 1. 例如近幾年興起的校史、婦女史與兒童史研究。 2. 國內學者盧建榮可算是新文化史研究的推手。

二、歷史研究中預測、推論的可行性

前述分析西方歷史研究發展的四個典範轉移過程之後發現，每個時期的主張背後有不同的信念，但是有些觀念卻也承接下來。另外，筆者從中抽出「敘述史學」與「分析史學」之間的論戰加以討論：一方面是著眼於這兩者之間存在諸多差異，其中包括「對於歷史研究採預測、推論取徑的不同主張」這個長久以來難解的議題；另一方面，在下個部分筆者要探討「分析史學」運用到教育史研究的可行性。

對於歷史研究是否具有推論、預測的功能，坊間參考書針對「推論過去事件」均持正面看法，但是也抱持著可能遭遇到一些限制的觀點（例如無法完全重建過去、史料浩繁、年代過度久遠等）。至於「預測未來」部分，卻呈現出有些研究者贊成，大部分研究者則未提及的這種情況。例如王隆盛（1994）提到：

歷史——人類成就的有意義記載——協助人類瞭解過去，且在某種程度內預測未來，歷史研究是應用科學方法，敘事與分析過去的事件。

贊同這個論點的還包括：黃光雄（1989）、葉重新（2001）；有些學者則主張歷史研究是作為指導未來之用，例如：呂廷和（1969）、陳麗珠（1989）；有些學者則相當強調歷史研究中的因果法則，例如：朱智賢（1967）、黃光雄（1989）。陳伯璋（1990）則提出因果法則是否會抹殺了歷史洪流中人的主體性這個問題。

從上面針對歷史研究所分析的結果不難看出，一般學者對於歷史研究的推論、預測都抱持謹慎、肯定的態度，但這是否完全沒有問題，也頗令人懷疑。馬雪萍（2002）以一個相當有名的例子作說明：當年一般美國人普遍認為1840-1890年的50年間，美國的經濟拜鐵路大量興建之賜，得以快速成長，這個說法從未有人質疑過。直到1964年R. W. Fogel在《鐵路與美國經濟的成長》（*Railroads and American economic growth: Essays in econometric history*）一書中，利用量化數據證明了他的假設：即使在1840-1890年間沒有興建鐵路，美國經濟照樣會快速成長。這種說法，在當時掀起了學界非常大的震撼，史學界的典範之爭更加如火如荼的展開，進而延伸出「歷史研究究竟能不能作假設」、「是否能用反事實的假設

性陳述來從事歷史研究」這些問題。

關於歷史研究能否從事推論、預測這個問題，仍然得回歸到上述史學典範傳統的兩大流派辯論當中，也就是敘事史學和分析史學的不同主張。比較遺憾的是，國內教育研究法相關書籍對於這部分的介紹相當少，除了陳皓薇、高毓坤、黃聖明、陳宜君（2003）對於西方史學發展的流變作過簡短的介紹，以及安京植（1993）曾對教育史研究提出哲學方面的討論，除此之外，一般教育研究法、教育學方法論的著作則很少涉及敘事與分析爭論的探討，畢竟回歸到最本質的問題上來作分析，才能夠清楚明瞭所延伸出的問題（例如歷史研究該不該預測、推論、假設等）為什麼會有不同的看法產生。

例如以從事歷史社會學研究的學者而言，其研究泰半從分析史學的角度切入。他們本身認為時間是一種連續的概念，而歷史上所留下來的資料多半是沒有系統的、偶然的，因此需要藉由理論、公式、模式來將這些資料連貫起來，用以解釋、推論以及預測（文崇一，1995）。但是如後現代史學家Foucault之流，強烈反對啓蒙以來的主流歷史寫作方式，自然不願認真處理因果關係，認為這種將所有事件安排在一個時間架構上的作法，很容易將發生前後的關係誤認為是因果關係，因此對於歷史真正的演變造成扭曲，甚至最終會導致一種目的論的產生，流於結構論、本質論的說法。

但這是否意味著歷史研究必須放棄推論、推測？這也不盡然。歷史研究至今雖受到後現代的強烈衝擊，但是王晴佳和古偉瀛（2000：252）卻也認為：

歷史解釋不會因為後現代史學之興盛而放棄，但會因後現代史學對傳統因果關係所提出之批判而更加敏銳謹慎。不會再如一些人單憑印象就提出簡單的因果關係，或是一些較草率的量化史學提倡者，將因果化為單一的或少數的變項而已。反而會在解釋的模式（mode）上受到Foucault從根本處懷疑，再從過程中解構的「歷史」化方式的影響；加上從後現代主義中吸收到的自我反思及對文字語言之謹慎使用，以及對外在經濟社會脈絡的努力瞭解，內外並進，找出真正關鍵引發歷史現象或事件的前因後果，而且尋求這些現象的歷史意義，並將其敘述出來。

肆、歷史研究對教育史研究的啟示

本文第一部分嘗試釐清「歷史研究」的定義、概念，第二部分則是探討西方史學發展的典範流變，從中點出「敘事史學」與「分析史學」的差異點。接下來筆者試圖從歷史研究（特別是指「分析史學」）的角度切入，探討其應用於教育史研究的可能性。

一般學者均主張歷史研究運用到教育領域中，可稱之為「教育史」。黃光雄（1989）將教育史的研究分為三大類：（一）教育思想史；（二）教育制度史；（三）教育運動史。

田培林則指出研究教育史的目的有三：（一）教育理論研究的基礎；（二）教育實際工作的指導；（三）教育之愛的培育（引自周文欽、周愚文，1988）。據此，周文欽與周愚文（1988）得到以下啟示：

教育學者研究教育史與一般史家（特別是以考證為主者）的研究目的應有所不同。而且教育史的研究不但要符合歷史研究法的規範，更應在此基礎之上，彰顯出教育事實中的意義、特性與價值。

如前言所提，雖然教育史貴為四大教育學基礎理論之一，但是在臺灣卻是弱勢學門（周愚文，2003：1）。根據周愚文（2003）的研究分析可看出教育史研究長期以來在「量」的方面一直處於絕對弱勢。而各師範院校、一般大學所開設教育相關課程時，教育史的課通常是優先被排除的¹⁹。本文一開始也提到許多學者均認為歷史研究相當重要，但在實際研究成果卻不佳的情況底下，的確該檢討與反省如何提高教育史研究的風氣與產量。

此外，長期以來歷史學界不把教育史研究視為專業，在各種回顧、討論歷史研究成果、現況時，幾乎都忽視了教育史的存在。在這之中，筆者發現從早期到目前為止，教育史的著作撰寫方式幾乎都是偏重在「敘事史學」的寫作模式上；另外，從周愚文（1999，2003）的分析之中也可發現國內教育史研究，長期以來

¹⁹ 此種情況在中外幾乎是舉世皆然，詳見楊深坑（1999：365）。

偏重在「思想與人物」的主題上，這當中又與教育哲學的關係密不可分²⁰，因此少有如周愚文（1996）《宋代的州縣學》、高明士（1999）《中國教育制度史論》，以及Ho（1976）的*The ladder of success in Imperial China: Aspects of social mobility, 1368-1911*這類以分析取向為主的著作產生。所以筆者認為今後教育史研究應從分析史學的角度出發，突破既有研究的瓶頸。

當年新史學之所以能夠迥異於傳統史學、實證史學，開闢出另外一條康莊大道，著眼點就在於開啓歷史研究與社會科學理論的對話，自此開創了另一種新風貌。特別是「社會學」與「歷史學」這兩門學科之間對話的可能性這類問題，常被一般學者所探討，例如P. Burke在1980年和1992年分別所出版的《社會學和歷史》（*Sociology and history*）、《歷史和社會理論》（*History and social theory*）。此外，二次世界大戰後社會學家有感於實徵性研究只能解釋目前整個外在世界的表面現象，卻無法釐清其背後生成的背景脈絡，以致於社會學家開始懷疑研究結果的解釋力和應用性，加上受到新史學中「社會史」（*social history*）的影響，因此在社會學界也誕生了「歷史社會學」（*historical sociology*）這類的研究取徑。直到1970-1980年代集大成，包括了I. Wallerstein、M. Mann、P. Anderson與A. Giddens等學者（Smith, 1991: 1）²¹。此外，關於歷史社會學的討論，可參見Abrams（1982）

²⁰ 其實在這裡必須釐清一個問題，因為長期以來國內的教育領域存有「哲史不分家」的觀念，以致於造成後來教育哲學急速發展的同時，教育史研究不但沒有跟著蓬勃發展，反倒是研究空間遭到擠壓，包括投入的人力與資源。弔詭的是，目前國內大專院校教育史教授普遍是由「教育哲學」背景出身，各校在甄聘教師的同時，也以教育哲學作為優先，認為「教育哲學」背景出身的學者有足夠的能力和興趣來教授、鑽研「教育史」研究。在老一輩沒做好傳承、新進一輩又興趣缺缺的情況底下，西洋教育史很容易變成「西洋哲學史」，中國教育史則成了「中國哲學史」。雖然哲學基礎對於歷史研究的重要性不言而喻，但若教育史研究長期只停留在「思辯」、「敘事」，沒有受到外在刺激，例如「分析」的挑戰，那麼這門學科就很容易僵化，甚至最終走向衰敗。

²¹ I. Wallerstein代表著作為《近代世界體系》（*The modern world-system*）、M. Mann代表著作為《社會權力的來源》（*The sources of social power*）、P. Anderson代表著作為《從古代到封建主義的過渡》（*Passages from antiquity to feudalism*）、《絕對主

所完成的《歷史社會學》(Historical sociology)以及Skocpol(1984)所編的《歷史社會學的視野和方法》(Vision and method in historical sociology)，當中對於歷史社會學的理论以及投身此領域的學者有諸多介紹。

受到西方「新史學」與「歷史社會學」的影響，臺灣早期曾有康樂和黃進興(1981)主編的《歷史學與社會科學》、瞿海源與蕭新煌(1982)主編的《社會學理論與方法研討會論文集》，當中都有許多研究者撰文討論歷史學與社會學的關係²²。近幾年歷史社會學的研究取向似乎成爲一股風潮，許多社會學家在研究興趣一欄會填上「歷史社會學」。以社會學家柯志明爲例，在2001年曾撰寫一篇〈社會學家們，回來作歷史研究吧！〉，呼籲社會學家應從歷史當中找材料。柯志明隨後也陸續出版了《番頭家：清代臺灣族群政治與熟番地權》(2001b)、《米糖相剋：日本殖民主義下臺灣的發展與從屬》(2003)，擘畫出臺灣經濟發展的過程。其他學者如林國明(2003)所探討的醫療保險體制、蕭阿勤(2005)所作的「世代」研究，均從歷史社會學的角度出發²³，至於蕭令杰(2003)則是詳細探討歷史社會學在臺灣發展的來龍去脈。

正當社會學界興起一股從歷史中找材料的同時，中西方的教育史學界似乎仍抱著舊有的敘事手法，從事傳統的議題研究和開拓微觀史這部分²⁴。西方學界僅

義國家的系譜》(Lineages of the absolutist state)、A. Giddens代表著作爲《歷史唯物論的當代批判》(A contemporary critique of historical materialism)：第一冊《權力、資產與國家》(Power, property and the state)和第二冊《民族——國家與暴力》(The nation-state and violence)。

²² 康樂與黃進興所編的《歷史學與社會科學》這本書，其實是集合一群學者蒐集國外的文章，翻譯成中文後再彙整出版。

²³ 在這裡要澄清的是，歷史社會學不全然是以分析爲取向，實際上也分成「分析的歷史社會學」與「敘事的歷史社會學」這兩種。唯獨這兩種均借用社會科學理論、概念來從事歷史研究。

²⁴ 關於教育史研究轉向微觀層面，最主要是受到後現代的影響。在這部分可參考Popkewitz、Franklin和Pereyra(2001)所編的《文化史和教育》(Cultural history and education)一書。書中多篇文章提出以文化史的角度出發，來從事教育史研究(例如談及文本、想像、記憶、系譜學等)，顯然是受到後現代史學的影響。

有Archer(1979)《教育制度的社會起源》(Social origins of educational systems)、Collins(1979)《文憑社會：教育與階層化的歷史社會學》(The credential society: An historical sociology of education and stratification)，以及受到M. Archer影響的Green(1990)《教育和國家的形成：英、法、美教育系統的誕生》(Education and state formation: The rise of education systems in England, France, and the USA)。至於國內則有：姜添輝(2001)〈教育社會學觀點的清朝時期臺灣官方儒學的發展與特性〉，以及瞿海源(2003)〈追求高教育成就——清代及日據時期臺灣教育制度與價值的分析〉少數幾篇文章而已²⁵。

因此當前教育史研究在面臨內憂外患的同時(外有師資培育減少教育史課程、教育史背景的博士不易覓得教職；內指教育史人才培養不易，傳承困難)，必須思索如何開創新的格局，使得教育史研究能夠再度發揚光大。新史學當年能夠勇於挑戰蘭克學派，其中一點便是運用了社會科學來輔助歷史研究，或許這部分是目前從事教育史研究，又亟欲扭轉局勢的人可供參照的地方。

伍、結 論

經由上述分析之後，本文歸結以下結論：

首先，針對周愚文〈教育史研究方法上的四個概念性問題〉一文，筆者提出四點看法：一、針對「究竟有無歷史研究」這個問題，筆者認為是有歷史研究，而非周愚文所指只是研究取徑而已。筆者並提出歷史研究的三項獨特之處，包括：「對於史料的嚴謹程度」、「歷史研究對於本身的哲學思維和研究典範有深入的探討」、「歷史研究中的時間觀」；二、對於「歷史研究有無研究假設」這項命題，筆者認為歷史研究是可以允許有研究假設的，非周愚文所指只能有研究問題、待答問題而已；三、研究歷史是否只有一種方法？筆者贊同周愚文的看法，歷史研究可以藉由其他研究方法來加以輔助、運用；四、歷史研究是否為「質性研究」？

²⁵ 其實佐以社會科學理論來從事歷史研究這樣的觀念，周愚文(1994:99)早已提出。但是顯然的，到目前為止此風氣在臺灣仍未成形。

筆者同意周愚文的說法，歷史研究既是質性研究，也是量化研究。

其次，本文第二部分則是探討西方史學發展的流變及其衍生的問題，包括：

一、以西方史學發展的典範流變為劃分依據，初步分成傳統史學、實證史學、新史學、後現代史學，共四個時期，探討其中的異同及其背後所支持的信念；二、不同典範之間對於歷史研究是否可以預測、推論，肇因於「敘事史學」與「分析史學」所持不同觀點所致。

最後，綜合上述兩部分，筆者從歷史研究中提出對教育史研究的啟示：臺灣傳統的教育史著作較偏向以「敘事史學」方式撰寫，今後教育史可嘗試從「分析史學」的角度出發，藉由運用「社會科學」的概念、方法進行研究，進而開創新局。

致謝：拙作從原初構想到刊登，感謝林逢祺教授、林麗月教授、周愚文教授、洪仁進教授、楊深坑教授，以及三位審稿者細心審閱斧正。

參考文獻

- 文崇一（1995）。*歷史社會學：從歷史中尋找模式*。臺北市：三民。
- 王文科（譯）（1997）。J. H. McMillan, & S. Schumacher著。*質的教育研究法（Qualitative research in education: A conceptual introduction）*。臺北市：師大書苑。
- 王晴佳（1998）。*西方的歷史觀念：從古希臘到現代*。臺北市：允晨。
- 王晴佳、古偉瀛（2000）。*後現代與歷史學：中西比較*。臺北市：巨流。
- 王隆盛（1994）。歷史研究法的探討。載於國立政治大學教育研究所（編），*教育研究方法論文集：紀念蔡保田教授逝世三週年*（頁15-20）。臺北市：臺灣書店。
- 安京植（1993）。教育史研究之哲學討論。載於賈馥茗、楊深坑（編），*教育學方法論*（頁319-348）。臺北市：五南。
- 朱智賢（1967）。*教育研究法*。臺北市：正中。
- 何憶如（2003）。*桃園縣新屋國小校史之研究（1905-2003）*。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 吳文星（2001）。近十年來關於日治時期臺灣教育史研究之動向（1991-2000）。*臺灣師大歷史學報*，29，221-238。

- 吳明清（1991）。**教育研究：基本觀念與方法之分析**。臺北市：五南。
- 呂廷和（1969）。**教育研究法**。臺北市：臺灣書店。
- 李相勗、陳啓肅（譯）（1965）。C. V. Good著。**教育研究法**。臺北市：臺灣商務。
- 周文欽、周愚文（1988）。歷史研究。載於賈馥茗、楊深坑（編），**教育研究法的探討與應用**（頁1-34）。臺北市：師大書苑。
- 周婉窈（譯）（1989）。M. Bloch著。**史家的技藝**（The historian's craft）。臺北市：遠流。
- 周愚文（1991）。歷史研究法。載於黃光雄、簡茂發（編），**教育研究法**（頁203-227）。臺北市：師大書苑。
- 周愚文（1994）。英國教育史學發展初探（1868-1993）。**師大學報**，39，63-111。
- 周愚文（1996）。**宋代的州縣學**。臺北市：國立編譯館。
- 周愚文（1999）。臺灣近五十年來教育史學發展初探。載於國立臺灣師範大學教育學系教育部國家講座（編），**教育科學的國際化與本土化**（頁165-199）。臺北市：揚智。
- 周愚文（2000）。美國教育史學發展初探（1842-1999）。**國立編譯館館刊**，29（2），229-267。
- 周愚文（2003）。近五十年我國教育史學門研究之探討：1949-2002。**師大學報：教育類**，48（1），1-14。
- 周愚文（2004a）。近二十年大陸教育史研究的量化分析（1978-2003）。**師大學報：教育類**，49（1），91-102。
- 周愚文（2004b）。教育史研究方法上的四個概念性問題。載於張建成（編），**文化、人格與教育**（頁133-152）。臺北市：心理。
- 周樑楷（2001）。**史學思想與現實意識的辯證：近代英國左派史家的研究**。臺北市：合志文化。
- 林生傳（2003）。**教育研究法：全方位的統整與分析**。臺北市：心理。
- 林奇賢（1988）。**科舉制度中的明清知識份子—資料庫之製作與分析**。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 林國明（2003）。到國家主義之路：路徑依賴與全民健保組織體制的形成。**臺灣社會學**，5，1-71。
- 林錚（譯）（2004）。J. Leduc著。**史家與時間**（Les historiens et le temps: Conceptions, problématiques, écritures）。臺北市：麥田。
- 姜添輝（2001）。教育社會學觀點的清朝時期臺灣官方儒學的發展與特性。**臺南師院學報**，34，289-308。
- 姚蒙（1996）。**法國當代史學主流—從年鑑派到新史學**。臺北市：遠流。
- 柯志明（2001a）。社會學家們，回來作歷史研究吧！**臺灣社會學會通訊**，43，39-48。

- 柯志明 (2001b)。番頭家：清代臺灣族群政治與熟番地權。臺北市：中央研究院社會學研究所。
- 柯志明 (2003)。米糖相剋：日本殖民主義下臺灣的發展與從屬。臺北市：群學。
- 洪仁進 (1997)。英國教育研究專業化的歷史分析。載於歐用生 (編)，*新世紀的教育展望* (頁387-400)。臺北市：師大書苑。
- 孫邦正 (1978)。教育研究法。臺北市：臺灣商務。
- 徐浩、侯建新 (2001)。計量史學及其引發的新經濟史學、新政治史學。載於徐浩、侯建新 (著)，*當代西方史學流派* (頁297-328)。臺北市：昭明。
- 馬雪萍 (2002)。西方計量史學的發展。載於何兆武、陳啓能 (編)，*當代西方史學理論* (頁371-404)。臺北市：五南。
- 高明士 (1999)。中國教育制度史論。臺北市：聯經。
- 康樂、黃進興 (主編) (1981)。歷史學與社會科學。臺北市：華世。
- 陳伯璋 (1990)。教育研究方法的新取向：質的研究方法。臺北市：南宏。
- 陳明福 (譯) (1992)。R. G. Collingwood著。歷史的理念 (The idea of history)。臺北市：桂冠。
- 陳啓能 (2001)。序·略論當代西方史學的觀念變革。載於徐浩、侯建新 (著)，*當代西方史學流派* (頁11-31)。臺北市：昭明。
- 陳皓薇、高毓坤、黃聖明、陳宜君 (2003)。歷史研究。載於潘慧玲 (編)，*教育研究的取徑：概念與應用* (頁123-151)。臺北市：高等教育。
- 陳麗珠 (1989)。歷史法。載於蔡保田 (編)，*教育研究法* (頁23-45)。高雄市：復文。
- 曾培耿、唐家龍 (譯) (2002)。F. Braudel著。地中海史：集體的命運和總的趨勢。臺北市：臺灣商務。
- 黃光雄 (1989)。教育的歷史研究方法。載於中國教育學會 (編)，*教育研究方法論* (頁195-213)。臺北市：師大書苑。
- 黃瑞祺 (2004)。討論文章：「展望新時代的專業人員角色」。載於潘慧玲 (編)，*教育研究方法論：觀點與方法* (頁305-307)。臺北市：心理。
- 楊深坑 (1999)。知識形式與比較教育。臺北市：揚智。
- 楊豫 (2000)。西洋史學史。臺北市：昭明。
- 葉重新 (2001)。教育研究法。臺北市：心理。
- 趙干城、鮑世奮 (譯) (1990)。R. J. Shafer, & D. Bennett編。史學方法論 (A guide to historical method)。臺北市：五南。
- 潘慧玲 (編) (2004)。教育研究方法論：觀點與方法。臺北市：心理。

- 鄧元忠 (2001)。反省史學：兼論西洋後現代文化。臺北市：五南。
- 蘆建榮 (2002)。導讀：與文學共枕的歷史學—歷史不是社會科學的婢女卻是文學的朋友。載於江政寬 (譯)，L. Hunt編，新文化史 (The new cultural history) (頁9-15)。臺北市：麥田。
- 蕭阿勤 (2005)。世代認同與歷史敘事：臺灣1970年代「回歸現實」世代的形成。臺灣社會學，9，1-58。
- 蕭令杰 (2003)。臺灣歷史社會學的發展 (1960-1990)。國立臺灣師範大學歷史學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 霍俊江 (1991)。計量史學基礎—理論與方法。北京市：中國社會科學。
- 瞿海源 (2003)。追求高教育成就—清代及日據時期臺灣教育制度與價值的分析。臺灣教育社會學研究，3 (2)，1-39。
- 瞿海源、蕭新煌 (主編) (1982)。社會學理論與方法研討會論文集。臺北市：中央研究院民族學研究所。
- Abrams, P. (1982). *Historical sociology*. Somerset, UK: Open Books.
- Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*. London: Sage.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (1993). *Research in education* (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- Burke, P. (1980). *Sociology and history*. London: G. Allen & Unwin.
- Burke, P. (1990). *The French historical revolution: The Annales School, 1929-89*. Cambridge, UK: Polity.
- Burke, P. (1992). *History and social theory*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Cohn, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Collins, R. (1979). *The credential society: An historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press.
- Floud, R. (1979). *An introduction to quantitative methods for historians* (2nd ed.). London: Methuen.
- Furet, F. (1985). Quantitative methods in history. In C. Lucas (Ed.), D. Denby, M. Thom, & I. Patterson (Trans.), *Constructing the past: Essays in historical methodology* (pp. 12-27). London: Cambridge University Press. (Original work published 1974)
- Gay, L. R. (1992). *Educational research: Competencies for analysis and application*. New York:

- Mcmillan.
- Green, A. (1990). *Education and state formation: The rise of education systems in England, France, and the USA*. London: MacMillan.
- Hegel, G. W. F. (1956). *The philosophy of history* (J. Sibree, Trans.). New York: Dover Publications. (Original work published 1837)
- Ho, P.-T. (1976). *The ladder of success in Imperial China: Aspects of social mobility, 1368-1911* (3rd ed.). New York: Columbia University Press.
- Hopkins, C. D., & Antes, R. L. (1990). *Educational research: A structure for inquiry* (5th ed.). Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Hudson, P. (2000). *History by numbers: An introduction to quantitative approaches*. London: Arnold.
- Hunt, L. (Ed.)(1989). *The new cultural history*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Jarusch, K. H., & Hardy, K. A. (1991). *Quantitative methods for historians: A guide to research, data, and statistics*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2000). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Boston: Alley and Bacon.
- Kendrick, S., Straw, P., McCrone, D. (Eds.)(1990). *Interpreting the past, understanding the present*. New York: St. Martin's.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. London: Routledge.
- Peters, R. S. (1980). Education as initiation. In P. Gordon (Ed.), *The study of education (I): A collection of inaugural lectures* (pp. 273-298). London: The Wobarn.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., Pereyra, M. A. (Eds.)(2001). *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*. London: Routledge Falmer.
- Skocpol, T. (Ed.)(1984). *Vision and method in historical sociology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, D. (1991). *The rise of historical sociology*. Philadelphia: Temple University Press.
- Tosh, J. (1991). *The pursuit of history: Aims, methods, and new directions in the study of modern history* (2nd ed.). London: Longman.
- Wiersma, W. (1995). *Research methods in education: An introduction* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.