

教育研究集刊

第五十三輯第一期 2007年3月 頁1-20

輝格史觀與教育史解釋

周愚文

摘 要

本文旨在檢討歷史解釋中輝格史觀的「進步史觀」與「以今論古觀」兩種涵義，及其在國外教育史研究上曾出現的缺失，然後透過個人近年五項研究案經驗的分析，重新反省其得失，最後提出日後運用上的限度。

關鍵詞：輝格史觀、進步史觀、以今論古觀、教育史、教育史學

周愚文，國立臺灣師範大學教育學系教授

電子郵件為：t04035@ntnu.edu.tw

投稿日期：2006年12月14日；修正日期：2007年1月6日；採用日期：2007年2月10日

On Whiggish Approach and the Interpretation of History of Education

Yu-Wen Chou

Abstract

The main purpose of this paper is to reconsider the Whig Party's interpretation of history and to review two key connotations of this interpretation, i.e., progressivism and presentism. Revisionist historians and historians of education since the 1960s have criticized certain kinds of historical writings. However, based on personal research done in the past few years, the author here reconsiders the rationality of the revisionists' critique. Finally, the author revises the judgment of "whiggishness" and agrees that the viewpoint of progressivism and presentism could be used in the study and interpretation of the history of education, under certain conditions and limitations.

Keywords: Whiggishness, progressivism, presentism, history of education, historiography of education

壹、前言

教育史研究除了事實的探索外，也必然含有解釋的成分在內。論及解釋，就涉及解釋的角度與觀點的問題，過去中外教育史的研究中，有一種解釋觀點受到學者們的批評，認為其觀點有失允當，即是所謂「輝格史觀」(whiggishness)，而它至少有「進步史觀」及「以今論古觀」兩層涵義。英人R. G. Collingwood在《歷史的理念》(The idea of history)一書中，討論「科學的歷史」一章時曾指出：十九世紀末從事歷史研究的人，對於理論的東西毫無興趣，他們反對哲學及歷史哲學；又雖然英國史學家迴避哲學的思考，他們卻深受當時思潮的影響。十九世紀末，「進步」的觀念，被一般人奉為天經地義，此觀念來自天演論的自然主義思想，而強加於歷史之上，其根源可溯自十八世紀時以為歷史是人類朝向理性邁進，但到了十九世紀理論的理性代表征服自然，實踐的理性代表享樂的追求。人類的進步，根據十九世紀的觀點，等於愈來愈富有、愈來愈享受(黃宣範譯，1981：151)。不過此種史觀受到後現代主義的批評。至於「以今論古觀」，則一直出現在中外的歷史寫作中，不論是「以古鑑今」或是「借古諷今」，都隱含著從今日的角度看過去。以上兩種觀點，不只出現在一般歷史的寫作中，也出現於教育史的寫作中。1960年代以降，英美教育史學界批評先前教育史寫作是一種輝格史觀。然而，這兩種涵義的輝格史觀是否一無是處，則值得再探討。因此，本文旨在根據筆者近年實際的研究經驗，重新檢討以往的批評，以期說明兩種角度並非完全不可取，再進一步釐清其限度。以下先說明其涵義，然後指出前人對它們的批評，再重新檢討此批評的合理性，最後提出結論。

貳、輝格史觀的涵義

在討論本題前，應先瞭解何謂「輝格」？何謂「輝格史觀」？所謂「輝格黨」(Whig)，或稱維新黨，指的是英國十八世紀至十九世紀初的主要政治團體之一，它脫胎於圓顛黨(Roundheads)。起初支持漢諾威王朝(Hanoverians)，但

後來致力於限制皇家權威，增加國會力量；該黨在宗教上偏好反對英國國教者而非聖公會（Gove, 1981: 2603-2604）。此黨與托利黨（Tory）（或稱保皇黨）相對，十九世紀以後式微，成員另組自由黨，而托利黨變成保守黨。至於所謂「輝格史觀」，或稱為「輝格的歷史解釋」，或稱為「輝格傳統」，或稱「輝格取向」，最先是由英國史家H. Butterfield（1900-1979）於1931年在《歷史的輝格解釋》（The whig interpretation of history）一書中提出。他認為先前的英國史研究，特別是政治史，具有此種傾向。而所謂「輝格歷史」的特徵有以下幾點：解釋歷史是朝向現代進步的故事，特別是朝向英國憲政政治安排；視英國國會及君主立憲政體為人類政治發展的頂點；假設君主立憲政體是過去歷代的理想，而忽略英國史上的事實，即君主與國會間數度的權力鬥爭；假設過去的政治人物，已支持當前的政治信仰；假設英國史是邁向進步的歷史，君主立憲政體是不可避免的結果；將過去的政治人物視為英雄，他們是促成政治進步的原因。而在英國史上，一般被認為屬於此類的較知名的著作有W. Blackstone（1723-1780）的《英格蘭法律評註》（Commentaries on the laws of England）、H. Hallam（1777-1859）的《英格蘭憲政史》（Constitutional history of England）及T. B. Macaulay（1800-1859）數冊的《英格蘭史：自詹姆士二世繼任起》（History of England from the accession of James II）（Wikipedia, 2006b）。而所謂「輝格的歷史解釋」，歸納而言，至少應有兩層涵義，一是指「以現在的觀點研究過去」，二是指「歷史過程是進步的」。茲分別說明如後。

一、以現在的觀點研究過去

Butterfield書中所謂「輝格的解釋」是指：「歷史『參考』現在以研究過去」（1931/1973: 17），史家「『爲了』現在而研究過去」（1931/1973: 20, 25），「從『我們』的觀點」，或「從『現在』的觀點研究過去」（1931/1973: 26），亦可稱為「以今論古觀」。Butterfield指出，這種史觀代表一種謬誤，一種未經檢視的心靈習慣，當吾人處理龐大的歷史時，便陷入此種狀況中（Butterfield, 1931/1973: 20）。又其謬誤在於史家抄捷徑來突破歷史事件的複雜性（Butterfield, 1931/1973: 24）。亦即，其對歷史作刪節（abridge），如此一來，不只將事件的複雜性大幅簡

化，而且故事被重編，重要的價值被修正。換言之，吾人將發現一本刪節版的歷史，訴說著完全不同的故事（Butterfield, 1931/1973: 26）。Butterfield認為，此種史觀不只屬於輝格派的資產，更出現於所有史家，並稱之為史家的「感傷性謬誤」（pathetic fallacy）¹。因為它不只是心智上的偏見，而是一種組織的欺騙，是一種未經檢視的心靈習慣，所有史家都可能落入其中。它是從歷史脈絡中抽繹出事件，然後跳脫脈絡作判斷的結果，藉由直接參照現在的系統，以評估事件並組織成歷史故事（Butterfield, 1931/1973: 29）。所以，Butterfield認為此種由現在看過去的觀點，是所有歷史原罪與詭辯的來源；它起於時代錯亂（anachronism），本質上是吾人所謂的「無歷史」（unhistorical）（Butterfield, 1931/1973: 30）。

在「以今論古」的觀點下，輝格史家另一錯誤的觀念是希望進一步追尋現在事物的歷史根源（Butterfield, 1931/1973: 37）。Butterfield指出輝格方法的另一項錯誤是導致歷史故事的「過度編劇化」（over-dramatization）。為了簡化的理由，史家注意古今事件相似的部分，又在歷史脈絡中抽取出相似的部分，讓它們成為強調的重點（Butterfield, 1931/1973: 32）。對於此種缺失，Butterfield建議在研究過程中，最好起初先假設彼此相異的部分，然後再讓相似部分在適當脈絡中顯示出來。就如同去瞭解美國人，若先假設他像英國人，然後再和他爭辯不相似處是不妥的。倒不如一開始先假設他是外國人，然後再讓他自己看到彼此間的相似處（Butterfield, 1931/1973: 34-35）。

此種錯誤的觀點，讓吾人的注意力偏離了真實的歷史過程（Butterfield, 1931/1973: 35）。例如，輝格史家將歷史的過程過度簡化。Butterfield舉出他們喜歡顯示喀爾文主義（Calvinism）對現代自由發展的貢獻，但忽略它在日內瓦及新英格蘭地方的發展。又如有關英國的憲法，他們傾向於認為是靠輝格黨人數代的努力，而忽略了暴君與托利黨的阻礙。事實上，它是兩者不斷互動與持久衝突的結果，它是彼此互動後，平衡、妥協與調適的具體化。輝格史家傾向於認為英

¹ 此亦稱為擬人謬想。指萬物皆有情，或指錯誤地使用無生命的東西，認為它具有人類的性質、情感等，與神人同形同性論（anthropomorphism）同義（Procter, 1978: 795）。

國憲法安全地傳給後人，卻忽視其中的變化，但事實上它是變遷後的結果（Butterfield, 1931/1973: 36-37）。由於此種錯誤的觀念，導致輝格史家追求事物的根源。有關宗教自由，他們提問「我們的宗教自由是受惠於何人？」即是錯誤的，他們應問的問題是：「宗教自由如何產生？」（Butterfield, 1931/1973: 37）。換言之，應重過程而非人。

二、歷史過程是進步的

輝格史觀的第二層涵義，是指其對歷史過程的解釋採取「進步史觀」，亦即認為歷史發展的過程是逐漸進步的，歷史是在敘說進步的故事。

Butterfield指出，如果吾人每代都注意未來與過去的衝突，即是一種進步對抗反動的爭鬥。我們將發現歷史故事的組織，是依展現進步的原則而行，吾人眼光將固定於特定的人，他們被視為此進步過程的特別行動者。因此，我們才會提問「我們的宗教自由是受惠於何人？」此一錯誤的問題。事實上，適當的問題形式是：「宗教自由如何產生？」（Butterfield, 1931/1973: 39）。Butterfield認為：歷史變遷的過程，不像輝格史家所認為的邏輯論證過程，而是由不斷斡旋（mediations）所推動的過程。所以，歷史不是追求根源的研究，而是所有斡旋過程的分析，藉此過去轉變為現在（Butterfield, 1931/1973: 39-40）。輝格史家對發現歷史中的「行動者」（agency）感興趣（按應指誰是事件發動者），但Butterfield認為應注意歷程而非行動者（Butterfield, 1931/1973: 42）。總之，歷史不是根源的研究，而是所有斡旋過程的分析，藉此將過去轉換為現在；亦即研究有效地將舊事件引導為史家所認為新事件的斡旋過程。它本質上是變遷的研究，且對歷史學者而言，唯一絕對的事物就是變（Butterfield, 1931/1973: 40, 47）。歷史研究所要探索的主題不是根源問題，而是變遷問題；不是「因」的問題，而是「斡旋過程」的問題。因此，歷史解釋將少有輝格式的，變遷也少有大變動（Butterfield, 1931/1973: 49）。

如果吾人視「現在」的時刻是絕對的，其他的世代只是相對於此的存在而已，如此一來，吾人則無法看到自己的情況，實際上，人並不是完全自主的或不受制約的，而只是大歷史過程的一部分；也無法看到自己不只是先鋒，也是事物

運動中的過客（Butterfield, 1931/1973: 50）。

由此可知，所謂「輝格史觀」意指對於歷史的解釋，採取「以今論古」的觀點，並預設歷史的發展歷程是直線、進步的。然而以上兩層涵義，日後都受到批評。

參、前人對於「進步史觀」的批評

後世對於輝格史觀的批評，有人著重於「進步史觀」涵義的批判。例如《方塔納現代思想辭典》（The Fontana dictionary of modern thoughts）對輝格史觀的解釋偏重於「進步史觀」部分，書云：Butterfield製造了「民族中心」（ethnocenter）一詞，指史家傾向於將過去視為進步者（progressives）與反動主義者（reactionaries）間的衝突故事，這個故事中，進步者或是輝格派獲勝，以致帶來了現代世界。他暗示此點高估了過去與現在的相似性，並誤謬的假設人們總是傾向行動的結果，然而，事實上，現在的樣子並非過去的人真正想要的（Bullock, Stallybrass, & Trombley, 1988: 906）。

又如英國教育史學者McCulloch（2000: 131）將輝格史觀解釋為：一種名詞，現在主要是貶義，它描述歷史研究的形式，此形式假設人類事務的進步。其解釋亦是偏重「進步史觀」的涵義。

過去英語世界中不僅一般的歷史研究採取輝格取向的進步史觀，就連教育史研究也有。而這些研究都受到批判。在英美教育史研究中，1960年代以後都出現將早期教育史研究的著作視為輝格史觀而加以批評之例。

例如在英國，教育史學者Lowe（1983: 49-51）曾將英國早期的教育史著作，籠統的稱為英國教育史輝格派（Whiggish School）的著作，並引述H. Silver的觀點，Silver擔心史家們，藉由誤用過去，以宣傳現有的信念或實際措施。他認為在此情形下，教育史家就可能淪為宣傳者。準此，Lowe認為早期的史家是沿襲宣傳家的傳統。他進一步分析早期英國教育史學者的背景主要分為三類：第一類是負責訓練師資者，如教師學院的R. H. Quick（1831-1891）、劍橋師資訓練所的O. Browning（1837-1923）；二是行政人員或立法者，如督學A. F. Leach

(1851-1915)；三是曾經參與教育改革的史家，如工人教育協會創始人A. Mansbridge (1876-1952)。這些人的著作協助維持輝格取向，並確定以正式教育制度作為早期的焦點。幾乎所有1960年代以前英國的教育史著作，都可被視為是其中的一種。之後，近期許多的著作亦屬此類。又第一類作者的缺失是，此類史家因其參與初任師資的訓練，導致其將誇讚教學的歷程，過度強調教師身為文化傳遞者的重要性，以及藉由專注於教育傳統的連續性，而有效的建立輝格史觀，此觀點後人要花超過五十年的時間才能以新觀點來取代。總之，按Lowe的看法，早期教育史學不僅帶有輝格取向，更具有宣傳性質。為糾正前述缺失，在研究取向上，英國的教育史學已由1950年代的傳統舊史學，逐漸朝1960年代後興起的新史學發展。研究的角度，也逐漸放棄以往單一、孤立、直線、進步的輝格史觀，改採較多元整體的觀點（周愚文，1994：96）。

McCulloch (2000: 31) 認為，儘管Butterfield的論述缺乏精準，但對學術史家的影響漸增，1970年代早期歷史學者已用輝格史觀一詞來批評教育學者所做的教育史研究成果。

在美國，過去教育史學者解釋教育史發展的角度有二：一是進步主義的角度，亦即輝格派、樂觀派所採取的角度。它對美國公立教育制度是抱持肯定的態度，認為其發展是直線、演化、和諧、進步及可欲的。它所反映的是民主自由主義的政治意識型態。另一則是批判的角度，亦即激進派、悲觀派的角度。它對美國公立教育制度是抱持否定的態度，認為其本質上是惡的，具有剝削、宰制的意圖。它所發展的過程是非直線而且衝突的。所反映的是馬克思主義的政治意識型態（周愚文，2000：257）。如Gaither (2003: 55) 指出，美國十九世紀教育家H. Barnard所編的《美國教育雜誌》(Journal of American Education) 反映的就是一種輝格的教育史傳統，此種傳統不只用在學校，更用在所有基於仁慈及善意所創立並維持的正式機構（如圖書館、藝廊、學術社團等）。此外，該雜誌不僅將過去的輝格解釋結合於百科全書式的形式中，也保證會持續到未來，因為雜誌中的刊登內容，已為未來討論當代學校改革時，慎選了有關的材料（Gaither, 2003:

57)。惟根據美國的經驗，無論輝格的進步史觀或修正主義（revisionism）²史觀，都無法反映美國教育史的全貌（周愚文，2000：259）。

McCulloch（2000: 37）指出：直到1960年代初期，北美、英、澳等國的教育研究，是採較廣義的取向，而此對教育史研究的影響是，允許進步輝格史觀最後的繁盛。每個地區的教育家們都能毫無問題的將教育史描繪成持續改進，及由教育專業與國家夥伴關係所引導的進步故事。他並指出在英語世界二十世紀教育史學的主流中，所謂輝格傳統的古典史學，出現時間約在1900年至1960年中期，其特點有七：一、研究是由精於歷史的教育學者所帶領；二、帶有讚揚教育日漸進步自由模式的傳統；三、主要採取敘述的形式，通常使用已公開的文件為史料；四、通常是採大尺度，時間範圍橫跨數世紀並與國家的歷史連結；五、強調教師在文化變遷中的角色；六、強調大人物的傳記；七、為當前教育實際找出有關先例（按欲說明今日的事物可能源於過去）（McCulloch, 2000: 43）。1960年代之後，便進入以修正主義為主流的年代。

總之，英、美等國的史家在1960年代以後，多不認同採取輝格史觀來解釋教育史。

肆、前人對「以今論古觀」的批評

教育史學者對於輝格史觀的批評，較集中於「進步史觀」部分，對於「以今論古觀」的批評，則未點明，而是換了一些不同的詞語來說明，例如

² 所謂「修正主義」的說法起於美國，1950年代以前多數美國教育史作者分享了兩個基本假設，一是教育史關切的核心課題是公立學校制度史；二是由州管理、免費、稅收支持及普及的學校教育是件好事。不過，前述假設在1960年代以後受到修正主義者批評。有人將修正主義分為兩派，一是文化修正主義；二是激進修正主義。前者有人反對狹隘的教育觀，認為教育不只限於正式教學，而是代代文化傳遞的過程；有人則主張將學校以外的教育機構納入。至於激進修正主義，有人則對於早期學校教育功過的解釋，一反傳統的看法，放棄和諧、共識及含糊不清的進步觀，改採階級衝突、不平等與社會歧視的新角度（周愚文，2000：241-244）。

ahistorical、unhistorical、anachronism、presentism，這些詞語基本上是指弄錯或含混了概念、名詞、事件或事物的時間脈絡³。如前所述Butterfield即指責輝格史家的「以今論古觀」，是犯了「時代錯亂」或「無歷史」的謬誤。

至於對於教育史著作的批評，則首見於引起「修正主義」風潮的美國史家B. Bailyn（1922-）的著作。1959年他向由福特基金會所屬「教育促進基金會」（the Fund for the Advancement of Education）所補助的「教育在美國歷史上的角色」研究小組（the Committee on the Role of Education in American History）提出報告，次年正式出版，名為《美國社會形成時的教育》（Education in the forming of American society）。此書開啓了1960年代以降新史學的論戰。書中對美國先前的教育史研究提出嚴厲批判，指出主要缺失之一即是對歷史本質錯誤的假設，因為早期作者們，指的就是P. Monroe（1869-1947）、E. P. Cubberley（1868-1941）等人，他們認為：「過去只是現在的縮小版而已，過去只是在大小與元素安排上與現在有別，但不是在特質上。過去與現在的成分是相同的」（Bailyn, 1960/1972: 9-10）。如此一來，不可避免地產生思想的扭曲及短路（Bailyn, 1960/1972: 10）。他舉出Cubberley發行量甚大的代表作《美國公共教育》（Public education in the United States）的錯誤是：弄錯了「公共」的概念，十九世紀及現在的公共教育，並非根於已知的十七世紀種子，而是源於新的「品種」（species），它並未被期待。現代公共教育概念明確分開公私的界線，在十八世紀末以前並不爲人所知。相似的時代錯亂的錯誤是導源於「在過去的歷史脈絡中，用現代的課題與定義來解讀」（Bailyn, 1960/1972: 11）。

1965年美國教育史家L. Cremin的《克伯萊的奇妙世界——美國教育史學論》（The wonderful world of Ellwood Patterson Cubberley: An essay on the historiography of American education），書中批評Cubberley的著作有三項缺失，其中第一項即是時代錯亂，亦即想要在殖民時期中尋找「公共教育」的根源（Cremin, 1965: 43）。

³ 詳見McCulloch（2000: 130-131）中對ahistory、unhistory、anachronism三詞的解釋。

以上二人對前人著作中時代錯亂的批評，正如Butterfield批評輝格史觀中「以今論古觀」一般。他們都錯在用今日的角度看過去，要為今日的制度追尋歷史的根源。

除「時代錯亂」一詞外，西方史學界又出現presentism一詞，可譯為「現在論」或「以今論古觀」，最先提出的是法國教育史家Leon（1985）於《今日教育史》（*The history of education today*）一書中，文中述及Lucas和C. Webster一樣，譴責美國教育史界的修正主義者著作中對以今論古觀的誤用。Webster認為，此觀點使得他們產生兩種錯誤，一是誇大了古今事物間的「同」超過「異」，另一是為現在作辯護，而運用過去（Leon, 1985: 16）。此詞亦被視為一個貶義詞，它為了過去而曲解現在，或為了現在而曲解過去（Ravitch, 1980/2000: 94）。

今日學者將此詞視為一種邏輯的謬誤，即今優於古的謬誤（fallacy of nunc pro tunc），並將「以今論古」與輝格史觀視為同義字（Wikipedia, 2006a）。

美國教育史家Cohen（1999: 26）於1976年時，曾指出當時多數美國教育史的著作都屬「現在論」，亦即屬問題中心、政策導向及輝格取向。其要求有用的過去，是教育史的主要功能。亦即，教育史的價值是要去證明教育史的研究結果，具有實用價值，能解決當前的問題。此種批評早在1960年代Bailyn及Cremin即指出，要求過去能直接解決當前教育問題的歷史，是一種將事件由歷史脈絡中扭曲的歷史。

另外，Ravitch（1980/2000: 93）批評修正主義者的研究是歷史的政治化，他們通常為了解釋現在，而放大或扭曲過去。這種以今論古觀的方法，包含將個人的觀點，投射到過去，以找尋現代問題的種子。她認為激進的修正主義者，不過是輝格傳統的顛倒版而已，不只將過去描繪為現在的縮小版，也是現在的放大版（Herbst, 1980/2000: 100）。

總之，「以今論古觀」或「現在論」，都被視為為現在的目的而曲解過去的史觀，而遭受批評。

伍、對過去批評的反省

一、對進步史觀的反省

原本筆者也甚同意前述對輝格史觀兩種涵義之缺失的批評，並認為教育發展不是直線式的進步，不必然會是「今天比昨天好，明天會更好」，而可能是鐘擺式的，或是有進有退。教育也不應該為今日的目的而曲解過去，但是近年參與五項研究課題的經驗，讓筆者重新檢視此種觀點是否仍一無是處。首先，是參與編輯教育部「教育大事年表」的經驗；其次，是主持檔案管理局教育類國家檔案審選專案；第三，是撰寫〈影響臺灣三百年教育發展重要政策〉文章的感想；第四，是參與檔案管理局百件教育檔案選編及展覽的經驗；第五，是數次接觸校史研究或編撰的經驗。以上工作經驗，讓筆者都不自覺的陷入輝格進步史觀的陷阱中。茲說明如後。

首先，2002年10月筆者受教育部的邀請，協助編寫「教育大事年表」，時間範圍是從民國元年（1912年）到2003年6月，內容以官方政策、重要法規及教育活動、事件為主。此項工作是在國立編譯館《教育大辭書》第十二冊附錄一「中國教育大事年表」的基礎上進行修訂及新增（國立編譯館編，2000：983-1034），並分為簡要版及完整版（內容請參閱教育部部史全球資訊網網頁<http://history.moe.gov.tw/milestone.asp>）。當時選材的原則是具有影響的官方政策或措施。然而在諸多記事中，僅錄一條可能是負面的，即：「1994年4月10日民間發起四一〇教育改造活動」，以暗指當時開始出現民間對官方教育不滿的事件。其餘多數記事，皆屬於正面的教育措施。

其次，2005年1月筆者接受檔案管理局委託，主持「教育類國家檔案審選事項委外編訂案」，報告中撰有我國教育政務之沿革及重要記事，時間自民國元年到2005年5月底止，文中所選重要政策，都是從今日觀點認為對後世有影響者。至於重要記事，則是在前述「中國教育大事年表」的基礎上，增補2003年7月以後的發展（周愚文、張鎧焜、黃春木，2005：71-138、197-252）。在增列事件中，僅有一條可能是負面的，即：「2003年7月百餘位專家學者發起重建教育連

線，發表重建教育宣言，批評十年教改產生自學方案、建構式數學、一綱多本及九年一貫等十二個問題，並提出檢討教改、透明教育政策、照顧弱勢學生、提振學習樂趣等四大訴求，號召全民連署」（周愚文、張鎧焜、黃春木，2005：247），此點事實性的記述民間對政府政策的批評。但是，如果讀者通篇讀完，在正、反記事比例懸殊的情況下，難保讀者不會留下教育當局確實做了許多好事，我國教育確實日益進步與發展的印象。此不正是所謂的進步史觀嗎？然而撰寫報告的三位作者本無此意，原本只是想儘量中性地摘述事情發生的經過，不加評價，也避免用具價值判斷的語詞來描述，但為何卻會落入讓讀者產生報喜不報憂、甚至為官方宣傳的負面印象？研究者撰稿當時，為求中立客觀，刻意刪去個人對事件的評價，只保留事件本身的經過，忠實的加以敘述，弔詭的是，最後反而變成單面敘述，真是始料未及。

第三，2006年4月底筆者參與澳門大學教育學院所辦「華人社會的教育發展學術研討會」，會中發表〈影響臺灣教育發展的重大決策（1684-2004）〉一文，文中分析三百年間影響臺灣的重要教育政策或措施，時間分為清朝時期、日本殖民時期與國民政府時期，每時期列出影響當時及後世的重要政策或措施，計清朝時期有官方開始設立儒學、定學額，科舉鄉、會試訂定保障名額及創設明志書院等三項；日本殖民時期有四次頒發教育令、廢漢文與禁書房及實施義務教育等六項；國民政府時期十九項，中央政府遷臺前有：學制改革及積極推行國語二項；遷臺後至1980年代以前有：實施民族精神教育、實施大學聯招、推動九年國民教育、經濟計畫中納入人力規劃等四項；1990年代推動教改時有：修正《大學法》、推動大學自治、師資培育多元化、推動教改、制定《教師法》、開放增設大學及推動大專校院升格改制、廢除憲法教育經費保障、推動高中及大學多元入學方案、推動國中小校長遴選、制定《教育基本法》、精省後教育廳改為教育部中部辦公室、推動高中職社區化實施方案、推動國民中小學九年一貫課程等十三項（周愚文，2006：125）。筆者之所以想撰寫此文，主要是鑑於近年臺灣教育史的研究，有出現「以今論古」的傾向，另外敘述與解釋上夾雜先入為主的政治意識型態，揚日貶清；1945年以後的發展，則從政治控制角度來分析。因此，希望擺開各種意識型態，挑出真正影響臺灣現今教育的教育決策，至於其功過則可由人

討論。如此不至於因個人厭惡，而隱瞞某些歷史事件的貢獻，也不至於因個人偏好，而誇大某些政策的影響。筆者此種為今日影響找根源的想法，不正是以今論古觀？又筆者所列舉的政策，未必盡是正面的，例如所舉出的1945年國民政府接收臺灣初期的國語政策及遷臺初期的民族精神教育政策，就當時而言或有其必要，但時至今日，卻有相當的後遺症，成為近日諸多紛爭的源頭之一，如禁說母語及學校教育長期灌輸政黨政治意識型態。文中筆者只是蜻蜓點水式地暗指此點，未做過多引申或討論，如此一來，讀者如未體會筆者委婉的筆法，則通篇讀完後，不免會出現片段、主觀或為政府宣傳的印象。

第四，2005年7月筆者與其他二位專家學者受邀參與檔案管理局「百件教育類重要檔案審選工作」，歷時一年左右，於2006年9月完成審選及撰稿工作，共選出120件教育部典藏國家教育檔案，撰寫簡介100則，編成《見證教育發展軌跡：百件重要檔案選輯》（伍振鷺、吳清山、周愚文，2006）。挑選檔案的原則是：「重要教育方案、政策、計畫，首次制定之教育法令，或歷經重大修訂而影響深遠之法令」（伍振鷺、吳清山、周愚文，2006）。而撰寫簡介文字時，三位諮詢委員儘量保持客觀，雖點出主要內容及重要性，但不作過多的詮釋，例如筆者所撰「修正公布《大學法》」一則全文如下（伍振鷺、吳清山、周愚文，2006：122）：

檔案主題：修正公布《大學法》

檔案產生時間：民國83年1月5日

說明：

民國83年1月5日總統令修正公布《大學法》，該法是八十年代，教改風潮下的產物，其中要點是，強調大學應受學術自由之保障，依法享有自治權；大學校長改由各校成立遴選委員會遴選二至三人，其國立者報由教育部組織遴選委員會擇聘之；明定大學之院長、系主任、所長改由教授中選出，而非原校長聘派方式；大學生可修習雙主修；原訓導處改名為學生事務處，另設置軍訓室；校務會議為學校最高決策會議，學生代表可出席校務會議，及其他與其學業、生活及訂定獎懲有關規章之會議；教師等級增

列助理教授，另可設置講座；大學設申訴評議委員會，評議有關教師解聘、停聘及其他不符之申訴。此次變革深深影響後來我國大學教育的發展。此外，同年8月26日發布《大學法施行細則》，原《大學規程》予以廢止。

試觀以上說明文字，可知筆者只是中性的敘述立法經過及法案重點，有關評價只有「此次變革深深影響後來我國大學教育的發展」數語，並未敘明影響究竟是正面或負面，亦未過度引申，以免牽涉個人主觀價值判斷。然而通篇類似中性文字，當讀者讀完全選輯後，不免會出現過去的教育確實有重要的發展，這些決策真是太重要了，腦中無形印下「過去我國的教育確實是在進步發展中」的印象。如此一來，似乎又落入輝格史觀的批評中。配合該書的編輯出版，行政院研究發展考核委員會、檔案管理局與教育部於2006年10月起假北、高兩市，舉辦「見證百年樹人軌跡——教育檔案展」，挑出檔案106件分高等教育、技職教育、中等教育、國民教育、社會教育、國際文化與僑民教育、師資培育、訓育輔導、組織人事及教育改革等十單元，並撰成說明文字（檔案管理局編，2006：49）。主辦者指出辦展的目的是：「為促進檔案開放應用，發揮檔案功能，使民眾有機會深入瞭解我國教育發展過程當中脈動與變遷，對政府在教育事業發展方面所做的努力與獲致的成果能更加認識」（陳士伯，2006），由前所言不難看出主辦單位相信，民眾看完所選檔案後，會更加認識政府的努力與成果，換言之，得到印象應是正面的。然而，這似乎與原始參與審選檔案的三位學者及兩位協助編寫導覽說明的研究生的初衷不同，他們心中應只是客觀的描述檔案內容要點，並無主觀價值判斷在內，但為何卻會出現主事者所希望的想法，讓觀眾在看完後會有「教育愈來愈進步」的印象，應是始料未及的。

第五，筆者近年常接觸校史研究，發現中小學校史研究的相關碩士論文日增，而校齡滿百年的學校也紛紛編校史或紀念專刊，故曾撰文加以分析（周愚文，2004）。2006年9月受邀參與國立臺北商業技術學院籌備九十週年校慶校史專刊編撰諮詢工作，首次會議討論校史架構時，即建議以過往九十年重要人、事、地、物為主，分篇蒐集資料並撰稿。然而無形中隱含所挑出的內容應屬有意

義價值者，如果只是選擇一些不重要的例行事務或小事，豈不讓人覺得所編校史不過是資料的堆積，或是「斷爛朝報」，那豈有編校史之必要；要不然就是會讓人以為該校過去校務發展平凡無奇、毫無建樹或創新，不值得一顧。換言之，如果要選擇值得記錄的人、事、地、物，最後會反映出北商校運昌隆、校務蒸蒸日上，有輝煌光榮的過去，當編輯者不選擇過去校務發展上所出現過的紛爭，則不會留下負面的紀錄。如此一來，不又是進步史觀嗎？

由此可知，輝格進步史觀的產生，不必然是史家刻意採取的主觀立場，而可能是在研究歷史的過程中，不自覺出現的一種思維傾向。當研究者想要找出歷史事件的意義與價值時，自會有所選擇，而選擇過程中挑出正面、積極、進步事件的比率，一般會較負面、消極、退步者高。如此一來，當將所選內容一一排列後，自然會讓讀者產生愈來愈好或愈來愈進步的印象，自然會懷疑作者的立場，是否帶有輝格進步史觀。在此種情形下，研究者受批評似乎顯得委屈。若其為矯正此缺失，刻意著眼於歷史事件的負面、陰暗面或退步面，且未注意其在整個歷史過程的份量與比例，結果可能是以偏概全，造成負面史觀，如此則又陷入錯誤的另一極端。面對此種兩難，史家當如何因應？

二、對以今論古觀的反省

從以上所舉的五個研究例子中，也不難發現可能產生「以今論古」的錯誤。吾人如何決定哪些事件是教育上的大事，哪些檔案是重要的，哪些政策是重要的，恐怕不單單是從當時的時空脈絡去看，更會從其對後世的影響去看，亦即從今天的角度去看。例如前舉1994年四一〇民間教改遊行，在事件當時只不過是一條社會新聞而已，但是為何會被選入，是因為在它之後出現延續十年的教育改革風潮，當然此一事件不是引發改革的唯一原因，但變化卻都是發生在此事件之後。所以明顯的，吾人選擇的標準與角度，都脫不開現在。如果筆者在選擇之前，心中有類似近日少數教育史學者刻意帶有要證明過去的教育失敗或教育成功的預設，然後再找史料去附和，則自應受到批判，但如無此種偏見，是否仍完全是錯誤的？對此，必須再對「以今論古觀」的涵義作釐清。

第一，如果只是「從現在的觀點看過去」，則應尚無大過失。因為這只是看

歷史的角度之一，或可視為文學倒敘的筆法。

第二，如果是「參考現在研究過去」，當吾人進行歷史評價時，往往需要一個參考點，無論是古今對比，或是中外對比，只要不刻意扭曲事實，都應在可接受的範圍內。

第三，如果是「為現在的目的而研究過去」，亦即「古為今用」、「借古諷今」、「穿鑿附會」，作為政治宣傳，則不應被允許。

第四，用今日的觀點或概念研究過去，則有爭議。如前述「公共教育」一詞，固然美國在十八世紀以前無此概念，學者難道不能用一個今日的概念去描繪或指涉過去的史事，而讓原本紛亂的現象更有頭緒？譬如社會學中所用「社會流動」、「社會控制」、「機會均等」等概念，如用來分析中國古代科舉制度，不是更能穿透制度的表面，看到社會的真相。當吾人以「宋代科舉與社會流動」為題時，總不能扣以「時代錯亂」的帽子吧？那麼差別何在？今日的概念與學理，不是不能用來研究過去，但使用時必須審慎，不能穿鑿附會，必須尊重客觀的證據，正反並陳。在論證上，應採歸納法而非演繹法。例如，今日多元文化成為歐美教育的主流價值之一，如果有人欲以「魏晉南北朝的多元文化教育」為題，雖有新意，但卻有可能落入「以今論古觀」的謬誤。因為當時並無「多元文化教育」的名詞或概念，如硬要套，強謂古人已有此觀念，自會出現扭曲史實或穿鑿附會的錯誤，較穩當的作法是找出正反史料，然後將事實與今日概念內涵作比較，看看是否相近，最後再做結論，而不是先有結論再找前提或證據。

第五，所謂「過去是現在的縮小版」，認為古今只有量的差異而非質的不同。但此種觀點都只能視為個別事例，而不能當成一切事物的前提，或普遍的概括。而且比對古今時，不能只重其同而忽略所異，必須同異並陳，根據史實的發現來作論斷，不能先有同多或異多的預設。

第六，追求事物的根源是否為一種謬誤，此點值得再議。如果編家譜時，刻意尋找附會知名古人為祖先，以證明本家系出名門，固然不可取，但是依果溯因，追根究底，乃是歷史思維與研究的本質之一，不能視為不當。固然事件與事件是一個連續體，要找到最終原因很不容易；而且歷史事件的因果關係，非單一的一因對一果，可能是多重因對多重果，要找出真正原因恐非易事，但不能因此

而放棄或斥責此種傾向為非。折衷之道是在作因果論斷時特別謹慎，論述時不要用全稱或單稱詞（如所有、全部、唯一、絕對）或最高級的形容詞（如最主要的、最重要的），改用偏稱詞則較中肯，或者以條件關係取代因果關係的論斷，亦即某甲事件是某乙事件發生的必要條件，換言之，如無某甲事件出現，則某乙事件必不會發生。此即邏輯中的否定後項推論，此種方式在邏輯上是屬於有效推論的。例如沒有推動九年一貫課程、不採一綱多本，則不會出現本世紀初的反教育改革聲浪。

陸、結 論

歷史研究不是將史料客觀的排列或敘述後，歷史真相或事實就會自動浮現，其中必然包括史家的解釋，而解釋時很難避免帶有某種主觀的觀點或預設。在公正客觀的要求下，此種主觀詮釋常受到批評。由前述分析，乍聽之下，前人對於採取輝格派的「進步史觀」或「以今論古觀」，進行教育史解釋的批評非常有道理，使人認為未來研究必能避免再犯前兩種缺失，但因筆者個人研究經驗的刺激，促使重新檢討反省前述批評的合理性。筆者發現教育史研究者在主、客觀環境下，很容易在無意中採取輝格史觀的角度解釋歷史，甚至當事人根本無此意，且力求客觀，但是做出的研究結果卻會讓人誤以為是採取進步史觀。如前舉編撰教育大事年表、擬定教育類國家檔案的審選原則與項目、挑選重要教育政策、擇取百件教育檔案及編撰校史，都有可能讓人誤以為只揚善而未顯惡、過去的教育事業是日日進步的。

另外，為了讓教育史研究受人重視、具有時代價值與意義，研究者會不自主地選擇現代議題，借用現代觀念與術語去分析、解釋過去的事件，無形中就落入「以今論古觀」中。

針對此種現象，未來教育史研究者對此兩種歷史解釋的涵義，應採何種立場，筆者不贊成主觀、有意地採取此兩種角度，因為如此易流於美化史實、文過飾非、歌功頌德，進而造成教育進步的假象，也可能流於厚今薄古、穿鑿附會、扭曲史實。但是，卻不能避免研究者在無意中採取此兩種歷史思維的可能性，因

此，不是完全不能從這兩種角度看歷史，而是不能刻意地看。一旦要用時，例如要寫校史、要編教育機構史，必須不能先有成見或偏見，事先預設今天教育的種種，一定比過去進步；或者教育改革只會愈來愈好，而忽略其中失敗的例子；也不能將今日的觀念或主張，硬套在過去，附會地為現行的政策找根源。一切都要尊重證據，根據史料作論斷，先要有較周備嚴謹的歷史證據，才能開始歷史解釋的工作。

致謝：本文初稿承蒙臺灣師大教育系博士班陳伊琳、曹孝元、劉子菁、顧曉雲、江淑美諸學棣閱讀指正，又於2007年1月澳門大學「第一屆兩岸四地教育史研究論壇」獲與會學者賜教，特此致謝。

參考文獻

- 伍振鶯、吳清山、周愚文（2006）。見證教育發展軌跡：百件重要檔案選輯。臺北市：教育部。
- 周愚文（1994）。英國教育史學發展的初探（1868-1993）。師大學報：教育類，39，63-111。
- 周愚文（2000）。美國教育史學發展的初探（1842-1999）。國立編譯館館刊，29，229-268。
- 周愚文（2004）。校史研究與學校革新。中等教育，55（6），6-15。
- 周愚文（2006，4月）。影響臺灣教育發展的重大決策（1684-2004）。論文發表於澳門大學教育學院舉辦之「華人社會的教育發展」學術研討會，澳門。
- 周愚文、張鎧焜、黃春木（2005）。教育類國家檔案審選事項委外編訂案期末報告。檔案管理局專案報告。臺北市：作者。
- 黃宣範（譯）（1981）。R. G. Collingwood著。歷史的理念（The idea of history）。臺北市：聯經。
- 陳士伯（2006）。序。載於檔案管理局（編），「見證百年樹人軌跡—教育檔案展」檔案導引。臺北市：檔案管理局。
- 國立編譯館（編）（2000）。教育大辭書（第十二冊）。臺北市：文景。
- 檔案管理局（編）（2006）。「見證百年樹人軌跡—教育檔案展」檔案導引。臺北市：作者。

- Bailyn, B. (1960/1972). *Education in the forming of American society*. New York: Norton.
- Bullock, A., Stallybrass, O., & Trombley, S. (1988). *The Fontana dictionary of modern thoughts*. London: Fontana.
- Butterfield, H. (1931/1973). *The whig interpretation of history*. London: Penguin Books.
- Cremin, L. (1965). *The wonderful world of Ellwood Patterson Cubberley: An essay on the historiography of American education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history of education*. New York: Peter Lang.
- Gaither, M. (2003). *American historiography of education revisited: A critique of progress*. New York: Teachers College, Columbia University Press.
- Gove, P. B. (Ed.). (1981). *Webster's third new international dictionary of the English language unabridged*. New York: G. & C. Merriam.
- Herbst, J. (1980/2000). Beyond the debate over revisionism. Three educational past writ large. In R. Lowe (Ed.), *History of education: Major themes* (Vol. I) (pp. 99-113). London: Routledge.
- Leon, A. (1985). *The history of education today*. Paris: UNESCO.
- Lowe, R. (1983). History as propaganda: The strange uses of the history of education. In R. Lowe (Ed.), *Trends in the studies and teaching of history of education* (pp. 48-60). Leicester, UK: History of Education Society.
- McCulloch, G. (2000). *Historical research in educational settings*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Procter, P. (Ed.). (1978). *Longman dictionary of contemporary English*. London: Longman.
- Ravitch, D. (1980/2000). The revisionists revised. Limitations of the ideological approach. In R. Lowe (Ed.), *History of education: Major themes* (Vol. I) (pp. 93-98). London: Routledge.
- Wikipedia (2006a). *Presentism*. Retrieved November 9, 2006, from http://en.Wikipedia.org/wiki/Whig_%28literacy_and_historical_analysis%29
- Wikipedia (2006b). *Whig history*. Retrieved November 9, 2006, from http://en.Wikipedia.org/wiki/Whig_history