

教育研究集刊

第五十四輯第二期 2008年6月 頁31-64

S. Cohen 後現代教育史學的述評

鍾鴻銘

摘要

本文旨在探討 Cohen 的後現代教育史學。對於其後現代教育史學，Cohen 或稱之為新文化史研究、或稱之為語言學轉向，有時則稱之為文學轉向。就新文化史研究而言，其特點在於試圖結合思想史與社會史，因此可說是一種觀念的社會史研究。其次，Cohen 反對獨尊書寫的文本，而是主張將各種文化人工製品視為歷史文本加以研究。就語言學轉向而言，指的是認為歷史實在乃由語言、修辭所建構而成，也就是實在是一種文本化的實在。其次，語言學轉向強調將語言當作歷史察考的對象，認為教育語言是權力競逐之場域，因此教育語言更迭之際，即是教育權力變動之時。Cohen 曾根據此種論點，探討美國教育從心智——道德的語言轉向進步主義教育語言的歷史變動過程。就文學或敘述轉向而言，Cohen 深受 Hayden White 的影響，認為歷史既是科學亦是藝術，因此歷史書寫同時具有陳述歷史事實及文學想像的雙重層次。其次，Cohen 認為史學方法論同時涉及書寫歷史及閱讀歷史兩個面向。就後者而言，其提倡一種修辭的閱讀。他本人亦曾根據修辭的閱讀策略，對教育史文本進行解讀。

關鍵詞：後現代、教育史學、S. Cohen

鍾鴻銘，國立宜蘭大學附設高職進修學校教師

電子郵件為：hmojng@niu.edu.tw

投稿日期：2007年12月14日；修正日期：2008年2月13日；採用日期：2008年4月14日

Bulletin of Educational Research
June, 2008, Vol. 54 No. 2 pp. 31-64

Analysis of S. Cohen's Postmodern Historiography of Education

Horng-Ming Jong

Abstract

This paper aims to examine Cohen's postmodern historiography of education. Cohen named his historiography of education as new cultural history, linguistic turn, or literature turn of history of education. Cohen's new cultural history is characterized by his attempt to combine intellectual history with social history of education. Moreover, Cohen opposed to the privileged status of written historical text, and suggested that various cultural artifacts should be viewed as historical text and widely researched upon. By the term 'linguistic turn', Cohen meant that the historical reality was constructed by language and rhetoric. In other words, the historical reality was only a 'textualized' reality. He also stressed that language should be the target of historical investigation and it was also the field of power struggle. When the power of education changed, so did the language of education. Cohen had investigated the shift from moral-intellectual discourse to progressive discourse in American education. Cohen's literature turn or narrative turn was deeply influenced by Hayden White, who believed that historiography was both factual and fictional. Cohen thought that historical methodology involved both the writing and reading of historical text. With respect to ways of reading historical text, Cohen advocated rhetorical reading, and emphasized that it could produce new insightful meaning.

Keywords: postmodern, educational historiography, S. Cohen

Horng-Ming Jong, Teacher, National Ilan University Affiliated Vocational Continuing
Education High School

E-mail: hmojng@niu.edu.tw

Manuscript received: Dec. 14, 2007; Modified: Feb. 13, 2008; Accepted: Apr. 14, 2008

壹、前言

無論如何，當吾人接近千禧年之際，我感受到的不是歷史的終結，而是歷史興趣的復甦。教育史學者當如何回應？教育史做為專業教育學程裡的一個研究領域能存在一個世紀之長，乃因在有需要之時，它總能再界定及再發明。(Cohen, 1999: xi)

美國先民飄洋過海建立殖民地之後，在整建家園之餘，便開始建立學校，並將其當做傳播福音的事業。有了教育事業便有了師資的需求，為了培育師資，師範學校便應運而生，但是在一個教育科學並不昌明的年代，立志為人師者所能習得的專業知識是相當有限的，當然最為便捷的莫過於以史為鑑。從歷史先賢的觀念中不僅可汲取教育理念，從彼等諸多行誼中，亦可培育「有為者亦若是」的教育熱忱。因此，較諸其他教育學門，如課程及教育社會學等，教育史算是師範院校的古學門。學門創設之後，教材之需求便應運而生。十九世紀容或有零星的教育史相關著作於美國問世，但是重要的教育史教科書之出現已是二十世紀之事。二十世紀之初最為人稱道者當是 P. Monroe 及 E. P. Cubberley 兩人的著作，其中尤以 Cubberley 於 1919 年出版的《美國公共教育》(Public education in the United States) 最為暢銷。依 Cubberley 的紀錄，至 1934 年 3 月之時已售出 79,623 本，在此同時 Cubberley 亦出版新的版本，到 1939 年 3 月之時，新版本亦已售出 14,741 本 (Sears & Henderson, 1957: 119)。

二十世紀中葉之後，由於新生代的教育史學者認為 Monroe 及 Cubberley 的「舊」教育史著作框限了教育史的視域，因此亟思以「新」教育史以代之。B. Bailyn 的《美國社會形成時的教育》(Education in the forming American society) 一書堪稱是美國「新」教育史的宣言 (Cohen, 1976: 301; Wagoner, 1978: 201)。在本書中，Bailyn 認為教育史乃崛起於具有特殊專業目的的氛圍之中，為了證明自身存在的重要性，早期的教育史學者們僅將教育侷限於正式教育機構，但是 Bailyn 認為愈是自我劃地設限，便愈難吸引那些能以寬廣見地進行研究的學者共襄盛舉。

新教育史的另一指標人物 Cremin (1965/2000: 8) 在《Cubberley 的奇妙世界》

(The wonderful world of Ellwood Patterson Cubberley) 中，將 Bailyn 對 Cubberley 的批評歸結成三種違抗歷史女神 Clio 的原罪，其一為錯置時代 (anachronism)，即從殖民時期尋找公共教育的根源；其二為偏狹主義 (parochialism)，即將學校教育視同教育，將學校的制度史等同教育史；其三為福音主義 (evangelism)，即旨在激勵教師的專業熱忱，而非使其了解實際發生的狀況為何。

Cremin 堪稱是美國二次戰後最重要的教育史學者，在完成《美國教育》(American education) 三部曲的最後一部之後兩年，Cremin 突因心臟病過世。在此同時，盤據教育史舞台多年的「新」教育史亦開始面臨挑戰。挑戰的勢力與其他學門一樣，都是來自後現代主義的學術思潮。1996 年歐洲最早的教育史期刊《教育史》(Paedagogical historica) 32 卷 2 期便以「後現代紀元中的教育史」(History of education in the postmodern era) 做為主題 (C. A. W., 1997)。Cremin 的學生 Cohen 受邀共同編輯此一特輯。事實上，晚近從後現代主義的觀點對教育進行歷史研究的學者日益增多，不過，這些學者如 Popkewitz (2001, 2004, 2007)、Franklin (1998) 等人大部分是從 M. Foucault 的系譜學 (genealogy)、論述 (discourse)、權力等觀念汲取理論資源，但 Cohen 異於是。Cohen (1976) 曾指出，當初從「舊」教育史轉向「新」教育史時，Cremin 恢復教育史可信性所採取的策略之一，便是修補教育史與其母學門歷史的連接關係。Cohen 自己似乎更進一步地向歷史本科靠攏，並且大量向專業的歷史學者取經。概括而言，其教育史學受到 H. White、D. LaCapra、H. Kellner 與 J. G. A. Pocock 等後現代歷史學者的影響。站在後現代主義的立基點再反觀現時的教育史研究，Cohen (2002: 157) 指出：

過去三十年來，歷史及社會科學已見證了許多令人興奮的理論發展，然而令人遺憾的是，教育史並不必然總是反映出這些新的發展，相反地，它反倒喜歡將其對歷史學的理解，侷限於了無新意的理論架構及知識論的偏狹主義之內。

依 Cohen (1999: x) 自己之言，其過去二十年來一直都是在戮力於「挑戰正統」(challenging orthodoxies) 及尋找教育史「新觀點」的工作。而且 Cohen (2004b)

亦認為，教育史學的歷史不應受到教育史學者的忽視，卻應成為教育史學者探究的主要議題。預料如同其他學門一樣，投入挑戰正統教育史學或加入後現代教育史之列的學者將會逐漸增多。在中文世界裡，有關美國教育史學的探討大多止於現代的教育史研究（杜成憲、鄧明言，2004；周采，2006；周愚文，2000），因此，本文擬以 Cohen 的後現代教育史學為研究對象，試圖延伸中文世界裡美國教育史學的探討時程。本文分別從「新文化史」、「語言學轉向」（linguistic turn）、「文學轉向」（literature turn）或「敘述轉向」（narrative turn）三個範疇，來探討 Cohen 的後現代教育史學。

貳、新文化史的研究

一、新文化史的特點

有別於舊教育史從正式教育或是制度史的觀點來界定教育史的研究，「新」教育史學者是從更為寬廣的角度對教育進行界定，例如 Bailyn（1960: 14）即將教育界定為「不僅是正式的教育，而是文化藉以跨代傳遞的整個過程」；而 Cremin（1988: x）則是將教育寬廣地定義為「慎重地、系統地、持續地致力於傳遞、喚起、或是取得知識、價值、態度、技能及感受性的作為，以及從這些作為所產生之直接或間接的、意圖與非意圖的任何學習」。由於 Bailyn 與 Cremin 將教育等同於涵化（acculturation），因此在教育史領域一般概稱為文化的修正主義（cultural revisionism）（周愚文，2000；Donato & Lazerson, 2000）。而今 Cohen 將其後現代教育史研究界定為新文化史研究，其所謂的新文化史確切意義究何所指？一般而言，新文化史研究所界定的文化主要受到文化人類學者 Geertz 的影響，其以為「文化並非一種力量，並非可將社會事件、行為、制度或是過程歸因於它的某種事物；它是一種脈絡，是前述諸項置諸其中可易於明瞭的——也就是厚實地——加以描述的某種事物」（Geertz, 1973: 14）。因此，對 Geertz 而言，文化主要是一種「意義的網絡」（network of meaning）（Cohen, 1999: 127）。受 Geertz 的影響，Cohen（1999: viii-ix）指出：

一般而言，新文化史提供教育史學者跨越學科的界限、加乘「好奇心的形式」(forms of curiosity)，以及「在每一個領域裡面漫遊」的機會。如同對新文化史具有重大影響力的 Geertz 所觀察到的，文化研究取向業已導致文類 (genres) 及學門的模糊不清。新文化史鼓吹承認文化意義可經由各類文本加以傳達。新文化史為從閱讀歷史以迄閱讀任何文化製品，不管是「菁英的」或是「大眾的」、學術書卷或是卡通，而且反之亦然，創造出新的可能性，同時亦為把任何文化製品視為歷史中的文本加以解釋開創新的可能性。

由於新文化史研究將文化視為是解釋社會事件、制度的脈絡，而吾人的心智即是此一解釋機制的貯藏之處，因此人類的思想或是觀念成為新文化史的研究重心所在 (Appleby, Hunt, & Jacob, 1994)。Popkewitz、Franklin 與 Pereyra (2001) 主編的《文化史與教育》(Cultural history and education) 是典型的後現代教育史著作，Cohen 的後現代教育史學亦是此本著作的理論資源之一 (Fisher, 2004)。Popkewitz、Franklin 與 Pereyra (2001: 32) 在論及文化史的特點之時即明白指出，對知識的關懷乃是文化史研究的中心課題。Cohen 亦認為觀念史或思想史的研究有其一定的意義，但晚近卻為教育史所忽視。Cohen (1983b: 109-110) 指出：

全美教育學會 (National Academy of Education) 於 1969 年提出觀念史研究的呼籲，這是能夠深化吾人理解美國教育「主要觀念」之發展的研究。但儘管有學會的敦促，觀念史研究近年來卻不受教育史學者的支持。實則有一股貶低思想史的趨勢，一股認為觀念是一種無意義之上層結構，並且將觀念屈屬於階級鬥爭之解釋，將思想史屈屬於社會史的趨勢。因此，能夠深化吾人理解現代美國教育「主要觀念」之發展的觀念史研究，已經受到很大的忽視。

事實上，探討重要思想家的教育思想向來是教育史研究的重點，但是有別於傳統觀念史研究的是重要思想家的思想觀念，新文化史探究的是社會中普遍盛行的思想觀念及其發生演變的過程，以及其與社會背景的依存關係。因為，「觀念並不存在於真空之中，它們是人們嘗試賦予其世界意義之持續活動的一部分」

(Cohen, 1983a: 128)。所以說在傳統的觀念史趨於式微之時，新的思想史已開始轉向「意義的歷史」(history of meaning)；或言之，歷史學者開始積極尋求理解在各種不同脈絡中，意義的生產及傳遞的過程 (Toews, 1987)，而且新文化史所認定的觀念並非抽象思維的產物，而是一種社會事件或行動。Cohen (1999: x) 指出：

觀念與語言本身即是社會事件與社會行動的形式，也是用以影響、說服及控制的工具，而且反之亦然，任一社會行動都具有就其本質而言是語言及符號的面向。新文化史取向認為所有的歷史學者都必須關心意義的問題及「文本」(text) 的解釋。事實上，新文化史藉由開啟整個社會事實的新世界，一種社會行動或是社會事件的新家族——語言，而擴延社會史及思想史兩者的領域。所有的社會史學者必須處理語言、論述及文本資材 (textual source)，他們必須關心文本的詮釋學，關心語言、意義及解釋的問題，而且思想史學者必須關心語言及文本之履行的功能 (performative function)。文化取向使得這些關心顯而易明，而且在擴充吾人書寫、閱讀及解釋的方法論之時，亦使得這些關心受到檢視。準此意義而言，新文化史處理所有與教育史學者休戚相關的議題。

職是之故，雖說 Cohen 的新文化史以觀念史或思想史為重，但是他卻不欲以思想史取代當前盛行之社會的教育史，而是尋求兩者的綜合。Cohen (1999: viii) 指出：

教育的新文化史並不代表與過去的絕對斷裂。1960 年代晚期開始流行之社會的教育史，是犧牲了思想史，迄今已持續了 30 年。今日社會的教育史的觀點是如此著名且其成就是如此之廣泛，以致很難去想像曾有那麼一個時期，在此時期社會控制及社會衝突取向、都市史、家庭史、黑人史、女性史、有色人種史、種族及宗教少數群體的歷史，以及「由下而上的歷史」，都不是史學架構的一個部分。我不想否定階級及階級鬥爭、社會階層化、以及民族、種族及性別歧視做為運作概念 (working concepts) 一貫的效用，

但是我寧願看到教育史往前移動，而較少規範地將觀念史或思想史帶回框架之內。我認為此可以在不貶抑社會史的情況下透過新文化史來完成。新文化史……統合社會史及思想史兩個通常彼此孤立研究的領域，我或可說藉由其他的方法新文化史是心智史及社會史的連續體。

Popkewitz、Franklin 與 Pereyra (2001: x) 亦曾指出：

就某種重要意義而言，文化史並非關於「文化」，而是關於消融存在於現代理論中對於「社會的」與「文化的」之區分。

由於試圖將觀念史與社會史加以結合，因此 Cohen 稱其新文化史研究為觀念的社會史 (social history of idea)。二十世紀初期，美國教育受到心理衛生的影響而產生之醫學化 (medicalization) 的過程，是 Cohen (1982, 1983a, 1983b, 1989, 1990) 所致力於探討的教育史主題之一。Cohen (1999: xv) 認為：

美國教育的醫學化是二十世紀美國文化從一種控制的倫理轉向一種表意的倫理，或是依 Susman 的詞句而言，從一種「品格的文化」轉向「人格的文化」的另一標籤。

此一探討教育醫學化的過程，即是觀念的社會史研究。因為：

它處理的是「重要信念」及其散佈的研究。它特別關心觀念、散佈過程，觀念如何和以何種形式成為具有影響力的，以及如何評估其影響力的問題。這是一個專心於意識型態與改革運動的美國教育史學者，尚未去認真面對的問題。(Cohen, 1983a: 125)

因此，既然是觀念的社會史，則觀念的社會影響力自是探討的重點。Cohen (1983a: 141) 指出：

當然心理衛生運動關心的是「社會控制」……。但是衛生學者反對透過法律的強制力及法律的管控進行社會控制。彼等對人性的理解開啟一個更有效、更科學，以及在社會上更進步之行為控制的令人感到快慰的可能性。

衛生學者將其希望放在社會控制之心理學的對等物、放在人格發展的結果。這是一種毋須法律、規則及法律禁制之強制力的社會控制形式。通往社會秩序之路並非透過壓制的法律或是「培育一個較佳的民族」，而是透過塑造人格。

綜合上述所陳，就某一層面而言，新文化史是思想史或觀念史的復甦，但是它關心的不再是偉大人物的思想觀念，而是一個社會中重要意義如何形成、以何種形式進行散佈，且如何獲得鞏固的過程。此一新的歷史研究取向，「將歷史界定為闡釋的學門，而且歷史學者的工作即是『尋找意義』或是『意義的建構』」(Cohen, 1990: 372)。其次，新文化史試圖結合社會史及文化史，認為「在彼此之間並無衝突，彼此之間亦無法截然劃分」(Cohen, 1999: x)，而且此種新文化史研究強調應對不同社會中重要觀念的社會效應進行理解。Cohen 同時認為此種理解應是透過科際的整合與對話為之。

二、電影做為一種歷史研究資源

後現代歷史研究的文化轉向亦可稱為藝術轉向，因為它將電影、音樂、大眾傳播媒體納為歷史研究的資源 (Klein, 2000)，這是因為就後現代史學家而言，長期以來的歷史研究皆尊崇書寫的歷史材料，而貶抑其他史料。不過 Cohen (2003: 253) 認為：

書寫的文本並不是認知過去的一種具有特權的觀點，而是「歷史化」(historicizing) 一種由勝利者書寫之載負意識型態的社會建構。任何嘗試以細節的正確性去重建過去的都是「古物研究的」(antiquarian) 歷史。

因此，就 Cohen 看來，書寫的文本同其他史料比較，並不具備更為特殊的真實性。為了導正偏重書寫材料而忽視其他史料的現象，Cohen 提倡應重視其他文化人工製品的歷史研究價值。Cohen (1999: 125) 指出：

在教育史學者之間有一種強烈的傳統，即在其研究中尊崇書寫的材料，以及在其教學中尊崇書本、文章或報告，但是歷史論述不應被限制於狹隘觀

點的「文本」。吾人史料的範圍能夠也應該超越文件、專題論文、教科書、期刊，而包含所有的文化人工物品，包括符號的與想像的。

在各種文化人工製品中，Cohen 特別重視視覺材料的歷史價值，尤其是電影對於教育史研究的價值。Cohen (1999: 129) 指出：

我認為學校電影是對教育世界的一種報導，所有報導教育的文本組成一個獨特的論述領域，學校電影是廣大論述形構中的一個元素，在此一廣大論述形構中，所有的文本對於實在的再現都有其價值，並沒有任何一種文本具有優先的特權。就像任何其他針對教育寫就的學術文本，學校電影亦是一種建構，一種製造教育世界的方式，它們與書寫教育的文本是位在同一個「真實」的層次上，並且佔據相同的論述空間或文化空間。沒有一部教育電影文本或是其他教育文本能夠單獨加以研究，它們必須被相互置放在一起，所有文本在獨特的論述領域或是記號語言的 (semiotic) 領域都能取得其位置。

之所以要將各種的歷史文本並置，乃是因為 Cohen 相信文本之間具有一種「互文性」(intertextuality)。而所謂的「互文性」指的是：

沒有文本是自主的及自我完備的；一部文本總是涉及其他文本。閱讀一部文本總是在關聯至其他文本的情況下閱讀；所有的文本都屬於一個獨特的文化或是論述形構。就其最寬廣的意義而言，互文性指的是一種文化之所有論述實踐，也就是 Bakhtin 所稱之「論述集合」(ensemble of discourse)，所生產出之開放性的可能性，這種論述集合是一部文本所處身的整個矩陣 (matrix)。……。準此意義而言，沒有一部文本自身有其意義，意義是從文本的並置中浮現。易言之，互文主義是在所有的文化生產中運作的。(Cohen, 1999: 127-128)

總之，Cohen (2003) 推崇歷史研究「圖像的轉向」(pictorial turn)。Cohen (1999) 自己亦曾對電影《春風化雨》(Dead poets society) 進行解讀。有別於一

般批評者從傳統主義與浪漫主義（romanticism）的對抗，對此電影進行二元式解讀，Cohen 援引了 P. Bourdieu 的文化再製論（theory of cultural reproduction）及 M. Weber 的工具理性（instrumental rationality）等理論，對此電影進行更為深入的解析。但是他雖主張教育電影的歷史研究有其價值，但是這種價值在於互補性與互文性。此恂如 Cohen（1999: 147-148）所指：

電影並不是要取代書寫的文本，而是要伴隨其側。電影擴充吾人有關教育世界另類描述的劇本。當然一部電影不是一本書、一個意象，也非一個文字。電影無法為書本能為之事，但是相對地，一部書亦無法為電影能為之事。……。電影潛在地比書寫的文字更有力量地且更有效率地承載觀念與資訊。因此，某些學校電影以吾人書寫的歷史不去做或不能做的方式，來捕捉日常生活、人際關係、教室的生活遭遇。它們揭露了我輩歷史學者無法目睹（或選擇不去目睹）或無法好好目睹之事，或是目睹卻無法好好訴說之事。

參、語言學轉向¹

所謂語言學轉向指的是突顯語言對歷史研究的重要意義。對 Cohen（1999: ix）而言：

語言學轉向已使某些歷史學者不再視語言僅僅是一種方法論的工具，而是

¹ 「語言學轉向」最早是由維也納學派的 G. Bergmann 在其 1964 年所出版的 *Logic and Reality* 一書中所提出，其本意用以指分析哲學探討的重點將轉向語言邏輯。此一用語後因 R. Rorty 於 1967 年出版 *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method* 一書，而漸為人知。因此，此一用語最初的出現應是在現代主義的脈絡中，但之後其意概指語言由思想的工具轉變成為理論思維鑽研的對象此一過程。在史學中，語言學轉向與敘述的轉向、修辭的轉向具有關聯性，其意指語言非但不是真實反映各種歷史事實的溝通工具，它甚且構作了各種歷史事實，因此在史學著作裡，是在後現代主義的脈絡中使用此一用語。

認為語言本身即是歷史探究的對象。(Cohen, 1999: ix)

就做為歷史探究方法論的基礎而言，此涉及到語言構作「實在」(reality)的相關見解，或者亦可稱之為實在的文本化(textualization)。其次，對Cohen而言，語言非僅為溝通的媒介而已，語言本身亦是一種社會行動，而且在語言身上往往沈澱著歷史的痕跡，因此語言亦可成為歷史研究的對象。此外，Cohen的興趣不僅是建構教育史學而已，他本人亦根據自身建構的史學方法論進行教育史研究。因此筆者擬以Cohen對進步主義的探討為例，析論其透過教育語言所進行的教育史研究。

一、「實在」的文本化

後現代史學家Jenkins(1991: 6-11)在《歷史的再思考》(Re-thinking history)一書中，主張以「過去」(the past)來表示發生過的事，而以「歷史編纂」(historiography)，也就是歷史學者的著作來代表歷史。彼意以為，逝者如斯，歷史學者殆無可能尋得過去之真實，因為過去的發生僅有一次性，歷史學者在重建過去之時，僅能依賴乎各種過去的記述。然所被記錄下的僅是選擇內容的一部分，因此歷史學者永遠無法依據簡單的史料，如實拼回過去史實的原貌。在歷史正確性的查證上，由於往者已矣，吾人僅能憑藉乎其他歷史著作，因此所謂歷史的真實性亦堪存疑。Jenkins將上述的論點歸諸為知識論上的脆弱性。誠然，歷史學者往往以發現歷史事實或實在為己任，但是對於以科學方法追求歷史實在的作法，後現代歷史學者往往從知識論的角度對其表示質疑。Cohen(1999: 127)指出：

或許在屬於後現代範疇之各類論述中最共通的是：既無原始真實世界，亦無此真實世界的再現，而此世界則做為「真實」的試金石，或是實在不同再現的真實。所謂「真實的」僅僅是約定成俗的(conventional)，「實在」是一種被建構的實在。

現代主義史學認為僅存在一種真實的過去，相對於此一真實的過去，亦僅存在一種真實的歷史，此一唯一真實的歷史即是大寫的歷史，此種承認唯一真實歷

史可能性的觀點，即是歷史的「唯實主義」(realism)。但是 Cohen (2003: 253) 以為：

歷史編纂的「唯實主義」是一種修辭的慣習、一種織造。無論如何，歷史學者對於歷史實在的依戀是一種「負擔」，而且使得被埋沒的、受到遺忘的，以及未受檢視的真理無法浮現。

之所以否定歷史的唯實主義，乃因為 Cohen 認為「實在」是由語言或論述所建構而成。Cohen (1999: ix) 指出，所謂的語言學轉向：

強調實在的社會建構性質，以及語言和修辭結構在歷史知識生產及歷史理解中的重要性。語言學轉向提示一種治史的取向，當其驅使我輩挑戰（但不必然否定或拒絕）繼承而來的正統之時，亦將會使吾等在擴充吾人閱讀、書寫及教學策略之時，對吾人的各種實踐更具反思性。

由於後現代歷史學者認為「實在」是由語言所構成，因此任何實在皆可被視為一種「文本」。所以 Cohen (1999: 127) 認為：

對後現代主義者而言，文本的意義已遠超過一部書寫作品的意義，而包括所有的文化現象：「所有事件，所有實踐。後現代主義者視所有事物都是一種文本」。

不過，雖說強調文本化的實在，但是 Cohen 並不否定理解真實歷史的可能性。此亦為 Cohen 從現代史學跨越到後現代史學後自我反思的結果。對於此一反思，Cohen (1999: xviii) 指出：

我曾經一度相信過去的既定性 (givenness)，以及史家所主張的過去確切歷史知識的可獲得性，業已被一種更為審慎的信念給取代，即過去之實在唯有透過歷史的建構與再建構才能被接近。雖說吾人歷史的建構性質是不可避免的，但我仍相信有可能獲得過去的真相；我相信歷史學是在正確的或至少是累積的、持續進展的工作。

總而言之，實在的文本化指的是實在乃由語言、修辭及論述所建構而成。對 Cohen (1999) 而言，任何被構作出的歷史文本皆非純真的，而是有其意識型態立場，而且各種文本皆為自己的聲音及讀者而相互競爭，皆試圖讓讀者相信其為真實的版本。但是 Cohen 亦強調指陳歷史是一種建構或是故事，並不是要去否定過去曾經存在過，而是主張吾人應以反諷 (irony) 而非純直 (innocence) 的態度重訪過去。

二、語言成為研究的對象

語言學轉向的另一意義便是將研究對象轉向語言，也就是使語言或是觀念成為研究的基本單位或是對象。對於其所提出之歷史研究閱讀策略，Cohen (1990: 372) 明白指出：

此一取向在吾人描述歷史實在時聚焦於語言、文本性及敘述結構的優先性，且視語言或語言系統為一種現象類別，其如同物質世界中之任何現象般之真實而有意義，因而可被當做歷史中的行動、事件、實踐或是時期加以研究。

職是之故，Cohen (1999: 89-90) 指出，語言學轉向使得某些政治思想史家視語言本身即歷史探究的主題及基本單位，在此等研究中，語言的使用、生產、散佈及挪用 (appropriation)，變成歷史關懷的中心。就 Cohen 看來，語言之所以能成為研究對象，乃因語言所傳達的事物比吾人想像的多。事實上，Cohen 對語言的見解亦受到 J. L. Austin 「言語行動理論」(speech-act theory) 的影響，根據言語行動理論，吾人的言語擁有一種「履行的」功能或面向；也就是說，某些言語不僅是一種語意的表達，它本身同時也是一種行動，透過言語行動，訴說者可顯露其意欲的作為，而且這種言語行動通常懷帶著勸服聽者相信某種事物或是去從事某種事件的意圖 (Cohen, 1990)。對於言語即行動的見解，Cohen 援引更多的是 Pocock 的見解，Cohen (1999: 90-91) 指出：

Pocock 認為語言的使用即是一種行動、一種言語的行動、一種社會行動的

形式、一個說話者或寫作者可藉語言的使用來界定他或她在世上的位置，並且嘗試勸服聆聽者或閱讀者採用其語言，並且進而接受或佔有該位置。……一旦個體採用一種語言，其使用者不僅被引進一種語言系統之中，同時亦被引進一種共同的價值系統之中，一種特別的論述社群之中。在不同的語言社群之中，世界便被不同的體驗及覺知。敵對語言的附從者不僅持有不同的信念，而且誠如 Kuhn 所指出，他們「在不同的世界中從事其行業」。語言在無須其使用者具自我意識的加以覺知的情況下，便創造出一種「實在」。……語言，恰如 Geertz 所解釋的，是「符號行動」(symbolic action)，而且總是比其使用者所思考或是所意圖的揭露的更多。

由於語言負載著許多的社會及歷史訊息，因此 Cohen 認為可以將其當做史料，也就是語言與其他的史料一樣，是物質性的亦是經驗性的 (empirical)。由於主張以語言做為研究的對象，因此在有關教育語言的研究中，Cohen (1999) 開宗明義指出：

我研究的基本單位並不是個別的經濟或政治的因素，或是社會力量，而是教育的單種語言或各種語言 (language or languages) 或是教育論述。(87)
我的控制假設如下：語言及語言系統是一種現象或是一種史料，其可被當做行動、事件，或是實踐加以研究，就如同社會世界中的任何現象一樣的真实與有意義。吾人可透過語言的散佈及挪用來追蹤學校改革運動的影響，而且教育的根本變革可透過語言系統的變革留下註記。也就是說，在整個教育論述領域之中，當先前處於邊緣的語言系統取代先前佔支配地位的語言之時，教育變革便發生了。(89)

之所以主張以教育語言做為教育史的研究對象，乃是因為對 Cohen (1999: vxi-xvii) 而言，語言與教育變革和權力的重分配有關；或者說，歷史是一處爭鬥的場所，而爭鬥的對象則是教育論述語言的控制權。因此，藉由審視教育語言的生產、散播與消費在時間向度上的變化情形，有助於吾人從另一面向來了解教育變革的性質，而且誠如 R. Barthes 所言：「每一個政權有其自己的書寫」(引自

Cohen, 1994: 37)，或者如 D. Hare 在其描述中國文化大革命的一部戲劇中所敘述的，「每一次的革命都創造出新的字詞」（引自 Cohen, 1994: 37, 1999: 98），因此，當論述的形式與內容進行更迭之時，即是教育論述控制權的轉變之際。職是之故，Cohen 反對在過去與現在之間具有連續性的輝格概念（Whiggish concept），而是贊成從斷裂（rupture）、破裂（breaks）及間斷（discontinuities）來看待觀念的發展史。對於歷史斷裂的觀點，Cohen（1994: 27）引用了 T. Kuhn 典範（paradigm）的觀點，認為：

……典範是歷史探究的基本單位。典範是規則與理論、信念、價值，以及語言的整個座標圖（constellation），它由一個既定社群的成員所共享。典範由一種特殊的語言所組成。反向而言，語言惟有在特定符碼、論述、語言系統的脈絡之中，也就是一種典範之中，才能取得其意義。典範是基本的且是先在的（a priori）。是典範或是語言「系統」賦予語言以意義。

基本上，Cohen 教育語言的歷史研究即在於尋找教育社群的語言系統或是典範的斷裂之處，對其而言，此種教育語言的斷裂即是教育改革影響力的痕跡。若欲綜其要而言，則教育語言的歷史研究具有如下的特點（Cohen, 1999: 112）：

（一）強調語言於研究中地位的優先性，或者說重視語言在實在的社會建構中所扮演的角色。

（二）語言是一種歷史現象、一種事件、一種實踐，或是一種行動，它是社會結構的一部分，而非一種附帶現象。

（三）每一種語言系統都銘刻著一種意義系統，不同的語言表徵不同的世界觀念，具不同世界觀之人又表現出不同的行為型態。

（四）本質上，是語言系統而非文字是意義的原始單位，每一種語言系統都擁有一種指示性的（indicative）字彙或是關鍵詞，這些字詞是揭露性的字詞，且可做為整個語言系統的代理者（proxy）。

（五）任何語言或語言系統本身都位在一個包含其他語言的論述領域之內，這些語言之間彼此是差異及對立的關係。

（六）語言具有語言以外的或超語言的（extralinguistic）效果，也就是語言

的研究無法與權力的問題分割。

(七) 由於語言具有影響思想及行爲的能力，是故語言本身即是歷史爭鬥的一個場所，是權力爭鬥的一個對象，是一種具決定性的權力籌碼。

(八) 語言可以做爲一種工具，透過它吾人得以追蹤觀念對某一政體的任一層面的基本變革所施加的影響。

三、教育語言的研究——以進步主義教育為例

進步主義教育是美國教育的主要思潮之一，亦是美國教育史的重大事件，因此，對進步主義教育進行探討，向來便是美國教育史研究的主要議題之一。Cohen 亦曾選擇進步主義教育做爲主題，在評析 Kliebard (1992) 與 Cremin (1961) 兩人對進步主義教育的見解之後，透過教育語言的研究，重新讀寫其對進步主義教育的見解。

Kliebard (2004) 曾指出，愈是對進步主義加以研究，便愈覺此詞範圍包含廣泛，不僅是彼此間教育觀念不同而已，甚至是相互矛盾，因此此詞不僅是空泛的而且是製造麻煩的 (mischievous)。其次，Kliebard (2004) 亦曾指出，數十年來並沒有單一的利益團體取得美國課程的全然支配權，每一次的課程變革都是相互妥協下的結果。依 Cohen (1999) 的解讀，Kliebard 的言下之意是並不存在著「進步主義」，而各個課程利益團體亦未對美國的學校改革施加過轉化性的影響。相反地，Cohen 贊成 Cremin 於《學校的轉化》(The transformation of school) 一書中的論點，也就是在二十世紀上半葉的確有所謂的進步主義的事件在進行著，而且在此期間美國教育亦有重要的轉化發生，但是 Cohen 認爲 Cremin 的著作亦有其問題存在。首先，Cremin 對進步主義教育的界定過於模糊，似乎在進步年代 (progressive era) 所發生的教育事件都可歸諸進步主義的範疇。其次，由於並未提及任何「先前的」教育理論做爲對比，Cremin 的著作並未讓讀者了解到學校教育在此期間所產生的轉化其實質內容爲何。

在解析完 Kliebard 與 Cremin 的見解之後，Cohen 根據前述所謂語言學轉向的學術內涵，設定其探討進步主義教育的立論基礎。Cohen (1999: 113) 指出：

在任何特定的歷史期間，不同的及相互競爭的語言系統以一種階層的關係佔據一個獨特的論述領域，這些語言或語言系統為了霸權（hegemony）而爭鬥，支配的語言為維持其支配地位努力以赴，邊緣的及從屬的語言尋求取得支配地位。在整個論述系統的轉變之際，變革便做下註記。例如，一種先前的語言變成邊緣的或是從屬的；或是剛好相反，一種先前邊緣的或是從屬的語言取得支配地位。假如整個論述系統之內階層關係發生翻轉，其結果便可稱之為革命。

……從此一觀點，教育中的根本變革現在可界定為語言階層的重新排序，在整個論述系統之內支配及從屬語言隨著時間而翻轉。

Cohen（1994, 1999）指出，從殖民時期開始，一種其稱之為道德——心智的（moral-intellectual）教育論述便已取得支配地位，例如開國時期的 J. Adams、T. Jefferson，以及十九世紀的 H. Mann 及 T. Harris 等知名的教育學者，都是此種教育論述的代表性人物。在這些人的教育相關論述中，反覆提及的是品格、意志及思維能力，渠等經常指出的是，品格及意志應該受到眾多學校規則及條例的鍛練，包含秩序、守時、勤奮及服從等皆為其律令，而理性及思維能力則是應透過「過去累積的智慧」及心靈官能的訓練來加以發展。Cohen 認為在十九、二十世紀之交，進步教育論述的語言要素亦開始出現，但是在美國總體的教育論述景緻中，這些語言仍僅算是邊緣性的語言，而且主要出現於 F. Parker、G. S. Hall 與 Dewey 等人的相關論述中。Cohen 認為進步主義的教育語言並非一次到位的，而是在一次大戰以迄 1940 年代之間逐步遞增而成的。就其成熟之後的教育語言而言，主要包括：學校是具體而微的社會、從做中學、自我表達、人格的發展、迎合兒童的需要、興趣、創造力與經驗等。當然，其間的轉化過程 Cohen 並非一語帶過，而是從史料中尋找證據並引為佐證。

Cohen 指出，這些進步主義的語言固然有其字面上的意義，但是若依照語言學家 F. de Saussure 的語言理論，語言的意義是關係性的，語言中的字詞其意義主要不是來自其字意內容，而是透過與相關論述領域其他字詞進行對比而得的。準此而言，進步主義教育語言的明確意義，仍須與道德——心智的教育語言進行對照

方能具體得知。Cohen 認為，兩種教育語言的爭鬥始自 1890 年代，在一次大戰期間，道德—心智的語言仍具有支配權，但是 1940 年代末期進步主義便已取得美國教育論述的支配權。Cohen (1999: 118) 引述 Cremin 的觀點，認為到了 1950 年代進步主義教育業已變成美國教育的傳統智慧，是教育圈內圈外之人在進行教育政策論辯之時慣用的語言。Cremin 將進步主義語言成為教育口號、術語視為是進步主義的死亡，不過 Cohen (1999: 118) 卻指出：

但是從我的觀點及語言學轉向的觀點來看，進步教育語言變成「傳統智慧」、「陳腐說詞」(clichés)、「口號」，以及「教育者的術語」這樣的事實，並不是標誌著進步教育的失敗而是勝利。如同 Roland Barthe 所指出，當一種語言取得支配地位，它擴延至各個地方；它成為其時代普通的、日常的語言，這正是美國所發生的；也就是說，在 1950 年代當進步教育的關鍵詞及語句成為傳統的智慧、「教育者的術語」，它便取得美國教育論述領域的霸權，現在吾人便可估測進步教育對美國學校教育改革的影响力。

Cohen 將此一教育論述的轉變視之為一種典範的變動。Cohen (1994: 29) 指出：

進步主義教育的勝利標誌著美國教育史中一種激進的間斷，一種劇烈的斷裂，一種「知識論的破裂」(epistemic break)。

在美國教育論述產生知識論上的斷裂之後不久，美國受到蘇聯發射第一枚人造衛星的影響，又發起了學科結構運動。在學科結構運動無寂而終之後，「國家卓越教育委員會」(National Commission on Excellence in Education) 又出版《國家在危機中》(A nation at risk) (1983)，開啓卓越的教育改革運動。迄至目前為止，「卓越」仍是美國教育改革的基調(Cohen & Solmon, 1989)，但是就 Cohen 而言，卓越運動代表的正是道德—心智的教育論述試圖重新取得教育論述的支配權。Cohen (1994: 25) 指出：

我主張現行的教育改革或是卓越運動或可被視之為一種反革命的

(counterrevolutionary)、反進步主義的教育運動，其目標在於恢復先前既有的狀態；也就是說，在於恢復道德——心智的典範及教育論述。

當然，Cohen 認為將來吾人若欲檢視「卓越」運動改革之成效，並非全然以學生測驗得分有所提升做為準據，而是必須以其是否重新恢復道德——心智的教育論述，以及吾人是否於教育論辯之中重新使用此種論述做為論證依據。

肆、文學或敘述轉向

除了使用語言學轉向來描述後現代的歷史研究之外，Cohen 有時則使用歷史學的文學轉向或敘述轉向加以稱呼之。歷史學的文學轉向發端自 1973 年 H. White 出版《史元：十九世紀歐洲的歷史意象》² (Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe) 一書，是書乃探討歷史學之作。White 不僅對歷史學的唯一主義表示難以苟同，同時亦積極倡導歷史語藝學 (poetics) 的觀念。所謂歷史語藝學強調形式猶勝於內容，認為文學形式乃是歷史書寫內容的首要承載者，而且認為歷史敘述就其本質而言應是「建構」而非「發現」，因為就其觀來，在歷史敘述中總是夾帶著虛構及發明的成分 (Cohen, 2004a: 318)。White 自認為《史元》一書的觀點乃是對實證主義 (positivism) 的一種反動，因為其認為歷史並非僅具科學的一面，而是包含另一面向，也就是歷史亦是一種文學的建構因而具有藝術的面向。White 此一著作堪稱是歷史學邁向後現代理論的一大步，並且促使歷史學者必須反思其研究工作 (Popkewitz, Franklin, & Pereyra, 2001: 9-10)。深受 White 等後現代史學家的影響，Cohen 所欲揭示的亦是教育史書寫亦具雙層結構；其次，Cohen 對教育史著作的解讀涉及一種閱讀理論。Cohen 認為閱讀歷史文本有兩種方式，一種是「文件的」(documentary) 或「參考的」(referential) 閱讀，這是一種功利的閱讀方式，其旨在挖掘文本中各種事實的資訊做為參引文獻；另一種則是「修辭的」閱讀或是「彎曲的」(crooked) 閱讀，其旨在解讀歷

² 參考劉世安 (譯) (1999)。

史文本的修辭策略。Cohen 本人即是提倡修辭的閱讀方式。對 Cohen (1991: 141) 而言：

不同的閱讀策略以不同的方式構成一部歷史文本。沒有一種閱讀方法能夠保證完美回顧的書寫，然而修辭的或「彎曲的」閱讀方式或可產生獨特的洞見，並在非預期的地方發現新奇性及重要意義。

一、歷史書寫的雙層結構

對 Cohen 而言，歷史語藝學最具代表性的理論便是 White 的歷史理論。Cohen (1991: 131-132) 指出：

White 的出發點是，歷史很明顯地是一種文學的事業；也就是說，歷史書寫首先是一種書寫、一種言辭結構、敘述散文論述的一種形式，也因此，如同任何其他文學種類一般，受到相同的語言及修辭之法則及約束的管制。其結果是，任何一部的歷史書寫都可當做一部文學文本，且採用文學理論所提供的工具及概念來加以研究。……

對 White 而言，文學理論和敘述理論必須居於現代史學的核心。在一位歷史學者能再現、解釋，或是評價歷史領域的資料之前，他必須預鑄 (prefigure) 此領域為一心理知覺的對象。此一先驗之生產的或是構成的行動，本質上是語藝的或是運用比喻的 (tropological)。所有的歷史都「包含有一種深層的結構內容，就一般而言其為語藝的，而且更特別而言，其本質是語言學的」。

因此就 White 觀來，與其說歷史學者的工作是發現過去，倒不如說是建構過去。歷史學者通常的工作是從眾多的歷史材料選取其所認可的某些資材，並且按照先後順序安排成一情節結構。但是歷史既為一種人為的建構，那麼建構的方式便可能因人而異，是故，並不存在單一的建構方式，而是存在多元的建構方式，而且彼此間具有同等的合法性，亦有其獨特的修辭慣習 (Cohen, 1990)。

事實上，在 White 出版其《史元》一書不久，教育史學者 Karier (1979) 在其對「教育史學會」(History of Education Society) 所做的主席演說中即曾援引其有關「歷史後設結構」(meta-structure of history) 的見解。不過在驚鴻一瞥之後，教育史或教育史學著作中即鮮再提及 White 的論點，此直至 Cohen 大量參引其論點，局勢方略有改觀。Cohen 認為 White 的見解，迫使歷史學者必須重新思考歷史學在再現過去之時的真理主張，以及歷史敘述與虛構敘述間判然兩分的作法是否允當。準是觀之，Cohen 並非「文本之外無他物」或是歷史純然只是一種虛構的擁護者，他只是反對科學主義或現代史學追求全然客觀歷史的可能性。因此，Cohen (1998) 的後現代立場是較為溫和的，他曾稱自己為薄弱的 (weak) 後現代主義者或是搖擺的 (wavering) 現代主義者。很顯然的在立場上 Cohen 並不如某些後現代歷史學者全然否定過去歷史的實在性，而是強調歷史有其真實的部分，但是亦有其虛構的部分。Cohen (2004a: 319) 指出：

吾儕或可相信歷史的真實、可加以恢復的過去，以及客觀性，並將其當做努力以赴的理想，同時亦可相信歷史書寫可做為真實之再現的一種媒介。但是吾儕不可再忽視歷史論述其重要之文本的或語藝的面向；在歷史與文學、歷史家與小說家之間的差異，可能比吾儕所慣於思考的或是所能容忍的來得狹小。

事實上，不管就 Homer 的史詩或是章學誠一句「六經皆史」的觀點以觀之，東西方早期的歷史著作即具有文史不分的特性。十九世紀是歷史學建立其地位的年代，對此厥有貢獻的無疑是德國的 L. von Ranke (1795-1886)。Ranke 的名言「如寫直書」(wie es eigentlich gewesen) 即體現其歷史學應具客觀性的要求 (王晴佳、古偉瀛, 2000)。自此之後，為獲致歷史的客觀性，大部分歷史學者率皆主張歷史編纂應是秉筆如實書寫之事，在此過程之中如若文之以生花妙筆，飾之以華美辭藻，潤之以瑰麗語句，恐皆有違客觀的精神，此亦為現代主義史學的基本要求。Cohen 援引後現代史學欲加反思的便是文史分途的見解，其倡議歷史寫作必然含有文學形式，此種文學或寫作形式乃含藏於歷史學者的意識之中，在寫作的過程中歷史學者或有意或無意地強加於歷史材料、內容或事件之上。職是之故，

歷史寫作必然含有想像的及歷史的雙重結構。Cohen (2004a: 330) 即曾援引 M. De Certeau 的觀點指出，歷史編纂具有「分裂結構」(split structure) 或是「雙重論述」(double discourse)；也就是歷史文本具有上層結構 (superstructure) 與下層結構 (infrastructure)，前者是想像的或是虛構的層次或結構，其包含了情節等各種成份；後者則是以實徵性資料為基礎的一種層次或結構，其包含事實性的事物，證據、引用、參考物等皆是其重要成份，此一層次之目的是用以證實敘述性上層結構中各種陳述的真實性或可信度。對 Cohen 而言，現代主義史學完全偏重實證的一面而忽視修辭的一面，但是就其觀來，「修辭，遠非真理的一種障礙，而且其運用乃是歷史寫作之時，對任何真理之尋求的一種必要條件」(Cohen, 2004a: 329) 或者說，「有意無意地，歷史學者依賴於虛構化，如同依賴於檔案一般」(Cohen, 2004a: 326)。

總而言之，Cohen (1991: 140) 深受 White 的影響，認為：

書寫歷史是一種生產，一種構成的活動，一種「語言、思想、及想像的建構，而非對被假定存在於歷史事件之意義結構的一種報導」。

但是 Cohen 後現代教育史學的立場是折衷式的，即使接受 White 「歷史若文學」的主張 (黃進興，2006)，Cohen (2004a: 329) 還是認為：

即使吾人必得承認歷史是一種文學建構，但它不「只是」一種文學建構。……。歷史包含使其與虛構小說有所不同的重要文本特徵。

此一與虛構小說有所不同的特徵是歷史寫作必然仍以求真求實為要，所以對其而言，「歷史或為一種寫作，但是它總是堅持其真理主張」(Cohen, 2003: 329)。因此，對 Cohen 而言，歷史寫作總是有其科學求真的一面，亦有其藝術創作的一面，或者說，有其參照事實的面向亦有其修辭或文學的面向。

二、教育史文本佈局方式的解讀——以 Cremin 教育史著作的解讀為例

在 Cohen (2004a) 看來，其師 Cremin 的歷史學是承襲自 Ranke、實證主義

或是歷史唯實主義的傳統。即使 Cremin 強調歷史寫作的風格 (style)，但是 Cohen (2004a: 321) 援引 J. H. Hexter 「微觀修辭」(micro-rhetoric) 與「鉅觀修辭」(macro-rhetoric) 的二分法指出，Cremin 所重視者只是微觀修辭的層面，也就是只偏重註記、引述、參考文獻的層面 Cohen (2004a: 321) 認為：

但是至關重要的是 Cremin 並未察覺歷史學的「鉅觀修辭」，歷史知識的建構面向，歷史再現的修辭，所有這些都保持一種神祕。

但是即使進行歷史寫作或講課時，忽視鉅觀修辭或是歷史論述之文學結構的探討，卻並不代表能夠逃脫於深層歷史意識的浸染。就 Cohen 看來，「在《學校的轉化》之中，Cremin 展現一位小說家的才情。……。歷史與虛構性顯而易明地聚合於《學校的轉化》之中」(Cohen, 2004a: 323)，而且可以說，「《學校的轉化》是一部令人驚奇的歷史學術和想像力的作品」(Cohen, 2004a: 326)。循乎此等見地，Cohen 便根據 White 的歷史語藝學，對 Cremin 教育史著作的文學結構進行探討。

White (1973: x) 認為在外顯的層次上史學家為獲得不同的解釋效果，通常會採取三種不同的解釋策略，此即形式論證 (formal argument)、情節編排 (emplotment)，以及意識型態含意 (ideological implication)，此三者又分屬知識論的、美學的及道德論的範疇。White (1973: 29) 認為所謂史學風格即是此三者的結合，而此三者又分別有其不同的陳述樣式 (mode of articulation)，其分別是：

| 情節編排陳述樣式 | 形式論證陳述樣式 | 意識型態陳述樣式 |
|----------------|---------------------|---------------------|
| 傳奇式 (romantic) | 形式論 (formist) | 無政府主義 (anarchist) |
| 悲劇式 (tragic) | 機械論 (mechanistic) | 激進主義 (radical) |
| 喜劇式 (comic) | 有機論 (organicist) | 保守主義 (conservatism) |
| 譏諷式 (satiric) | 脈絡論 (contextualist) | 自由主義 (liberal) |

在此三者中，Cohen 對 White 情節編排的觀念情有獨鍾，其對歷史作品的批評亦是以此一論述做為核心。Cohen (2004a: 325) 指出：

如同 White 所指的，歷史學家就像小說家及劇作家，環繞著原型的情節結構組織其作品，這些原型結構構成西方歷史學者之潛在情節安排的類屬系統：「喜劇」、「傳奇」、「悲劇」、「譏諷」。

Cohen (1999: 68) 並且指出，根據 White 情節編排的觀念，歷史學者經由選擇什麼是事實、事件，而後進一步將這些選定的事件安排成一種特定敘述情節結構或是故事，來掌握歷史事件的意義。準是言之，是先有情節結構或是情節安排，歷史學者才能將事件的順序預鑄成一特定種類的故事，或者說，不同的歷史學者藉由賦予構成過去之大量待說明的資料以某種意義，向吾人訴說著不同種類的歷史故事。Cohen 曾使用「傳奇」、「悲劇」、「譏諷」或「反諷」三種情節編排樣式的相關觀念，來解析 Cremin 等人的教育史著作，而且主要是以教育變革做為核心。對 Cohen (1999: xvi) 而言，「所有的教育史學者都必須努力解決教育的影響及變革的問題」。Cohen (1999: 88) 指出，所謂的「傳奇」指的是在改革的過程中存在著衝突，但是民主的力量終將獲得勝利，其對變革的見解是認為變革是累增的且是進步的；所謂的「悲劇」指的是在改革的過程中存在著相衝突的力量，但是最後反動的力量獲得勝利，而其對變革的見解是認為變革為一種墮落 (fall) 或是一種衰落 (decline)，也就是事物將由好變壞，或是由壞變得更糟，所謂的「譏諷」或「反諷」則是認為在歷史過程中，可能有著衝突或者並沒有衝突存在；而所謂的變革只不過是一種「錯覺」(illusion) 或是「迷思」(myth)。

Cohen (1999: 110) 曾根據上訴的見解指出，Cremin 用以編排其《學校的轉化》³一書的敘述形式是「傳奇」；相對地，Kliebard 的課程史著作則是採取「譏

³ 《學校的轉化》一書旨在敘述美國進步教育運動的歷史。全書以第一次世界大戰為分水嶺，探討南北戰後開始啟動之進步教育的動力，包括 J. M. Rice 學校調查工作所引起的爭議，工業及社會發展對教育的影響，以及 F. W. Parker 等進步教育先驅的思想與作為。Cremin 認為「進步教育協會」(Progressive Education Association) 的成立，使得進步教育運動從鬆散走向組織化。但是在進步教育運動取得成功的同時，內部亦開始產生分裂。二次戰後，進步教育開始受到攻訐。在回應無力及支持者逐漸流失的情況下，「進步教育協會」終於在 1955 年解散。在全書的最後一段，Cremin 指出，「進步教育協會」雖然解散，但是進步教育的觀點仍潛在地受

諷」的方式來進行情節安排。對於 Kliebard 的情節編排方式，Cohen 並未多所論證。但是吾人若就 Kliebard (1986)《美國課程的爭鬥，1893-1958》(The struggle for the American curriculum, 1893-1958)⁴一書看來，Kliebard 認為改革之間是存在著衝突的。至於是否存在著改革或是變革，Kliebard (2002: 1)則有著如下的見解：

對於學校改革的悲觀論點一點都不新穎，早在 1922 年時，二十世紀課程改革的領導人物之一 W. W. Charters 便曾聲言：「美國教育史是一部時尚史」。自彼時起，教育改革的挫敗便持續不輟地成為令人關心及沮喪的主題，對此論點有極佳的理由。雖說課程改革者於二十世紀的進程中相當地積極，然渠等之成功卻是零星式的且聲名不佳地易於夭折。欲對此現象標以特性的話，「鐘擺擺動」一詞是最廣為人們所使用的，當然其隱含的是，教育改革只不過是一系列來回的運動，而且最終每一事物又維持於原位。無論「鐘擺擺動」此詞做為教育改革進程之支配性隱喻有何優點，但它反映出此事業深度的幻想破滅感 (disillusionment)。

準是觀之，Kliebard 的課程史著作背後的确是懷藏著譏諷或是反諷的佈局方式。

對於 Cremin《學校的轉化》一書的編排方式，Cohen (1999: 93)曾借用 N. Frye 對「傳奇」的定義指出，它是傾向於「以一種理想化的方向來形式化其內容」。易言之，對於《學校的轉化》一書，Cremin 採取的是進步力量終將獲得勝利的「傳

到支持，它只是等待著重新形成及復甦。Cremin 因此書的出版而獲得 1962 年美國歷史學界的「班克羅福特獎」(Bancroft Prize)。

⁴ 《美國課程的爭鬥》一書於 1986 年出版，且分別於 1995 年及 2004 年出版第二、三版。本書是以「利益團體」做為解釋架構，探討從 1893 年以迄 1958 年期間，尋求控制美國課程發展走向的四個教育學術團體間，即人文主義者、社會效率論者、發展論者、社會改良論者，相互競逐支配權的發展過程。之所以用利益團體做為架構，乃因為 Kliebard 對此一時期是否存在著單一的進步教育運動表示存疑。之所以使用「爭鬥」一詞，則旨在表明課程是一塊競逐的場域。對此書的簡要探討，讀者可另行參閱宋明娟 (2008)、鍾鴻銘 (2004, 2005) 的著作。

奇」佈局方式。對此，Cohen 有所說明：

Cremin 以一種結局做為本書的開始：進步主義教育運動死亡及其葬禮的一種意象，然後採取一種顯而易見的文學手段——倒敘——Cremin 轉向其良性的開始，而後進行至其進展及勝利，接著是衝突與分裂，幸運與死亡的逆轉，直至其再一次以進步主義教育葬禮的意象做為結束，但是卻帶著在未來某時再生及復興的可能性 (Cohen, 2004a: 323)。

《學校的轉化》或以葬禮的意象做為結束，然如傳奇所要求的，進步主義教育的最終勝利業已事先註定。在此書的結論中，Cremin 從往者已矣轉向未來的烏托邦希望——一種於美國生活中之復活的進步運動之中，重新恢復活力的進步主義教育 (Cohen, 2004a: 326)。

而且不僅《學校的轉化》採傳奇的佈局方式，即便是 Cremin 的「三部曲」，在 Cohen 看來，亦是採取傳奇的情節編排方式。Cohen (1999: 294) 指出：

《美國教育》是以傳奇的類型來編排情節，而不是反諷、譏諷或是悲劇。Larry (即 Cremin) 無法隱藏其信念，即美國是處於教育巨大的、異質的、多元化社會中人口群的特別實驗之中。Larry 並不「歌功頌德」，但其作品是樂觀的，且充滿著希望。Larry 並沒有將沮喪的反思用在國家的狀態或是美國教育的狀態之上，亦沒有運用其稱之為「新馬克斯主義異化的文獻」。Larry 完全相信美國進步的觀念，在 Larry 的思想中不變的是其堅定不移的相信 J. Herbst 所稱之「美國的文化」(American *Paideia*)；也就是美國特別的天命及其在世上獨特的任務，而且 Larry 對公共教育的力量具有無窮的信心。

須加一提的是，除了 Cohen 之外，Angelo (1990) 亦曾根據 White、Frye 的理論對 Cremin 的《學校的轉化》進行解讀。Angelo (1990: 448-449) 指出：

假如我們給予 Cremin 對進步主義歷史的陳述方式緊密注意的話，我們會發現完全沒有悲劇，而是一種傳奇。……。也就是說，雖然本書以喪禮的意

象做為起頭及結束，但我們在其結論感受到的是生命的復甦，以及再生及復興的可能性。

Angelo 是少數將 White 思想引進教育史領域的學者之一，但現已不再耕耘教育史領域 (Popkewitz, Pereyra, & Franklin, 2001)。Cohen (2004a: 323) 曾自承從 Angelo 針對歷史學進行文學批評的工作之中獲益匪淺，從 Angelo 上述的見解，的確可看出兩者間的相似性。

伍、Cohen 後現代教育史學之評析

綜括而言，Cohen 的後現代教育史學是從 White 等後現代史學者汲取理論資源，試圖消解歷史認識之確切可能性的基礎，轉而使人相信教育史實只不過是歷史語言所構作而成而已。整體而言，其後現代教育史學的最大優點即是擴延教育史料探考的範圍。首先，Cohen 雖重新提倡思想史的研究，但是他並非主張深入解析名家大儒的教育思想，而是認為應對那些教育語言支配了專業團體及一般大眾的教育論述進行察考，而且其將語言當做權力競逐的場域，其間保有不同教育論述團體勢力消長的痕跡，是以，教育語言便成了探考的對象。由於 Cohen 強調將社會史與思想史進行結合，所以其所探考的是最終廣為社會所接受的觀念，因此在史料的佐徵上，亦迥異於以往觀念史的研究。Cohen 透過探考教育論述中心術語的盛行，來追索教育醫學化的過程即為顯例。其次，Cohen 依循後現代主義的主張，擴大文本的意涵，認為許多的人工製品都載負著歷史意義，有待教育史家進行詮解。向來教育史家都慣於將史料侷限於書面文獻，試圖從字裡行間中搜尋可資引證的史料，此所謂在故紙堆中做學問是也。Cohen 主張擴延歷史文本的定義，不僅使得許多非書面資料成為教育史料的來源，且亦使得書寫教育史實的方式更為廣泛。在數位資料保存容易的情況下，吾人按下快門之舉或是網路上的即興之作，皆有可能成為日後學者拼湊當代史實的史料。再者，Cohen 除了依照自己的史學思想進行教育史研究之外，他亦主張可以對教育史學者的史作進行敘述結構分析，以深入解析其謀篇佈局的形式。職是之故，教育史學者的史

作不再只是引證的來源，其本身即可做為深研的對象。邇來有將教育史朝向學術性課程發展之議（周愚文，2000），Cohen 的教育史學當可為教育史研究注入一股活水。

但是在擴延教育史料的同時，Cohen 的教育史學亦有其缺點。首先是其教育史學固有的矛盾性。此即，Cohen 一方面主張歷史實在是由語言所構作，但是一方面又主張最終史實的存在性。雖說其將真實歷史當做教育史學者努力以赴的標的，但是歷史實在既由語言所構作，則何來真實的史實？歷史研究豈不成為夸父追日之舉？其次，一般而言，後現代歷史學者最常為人所詬病者，即為其相對主義的傾向。倘若吾人信持 Cohen 等後現代歷史學者所言，歷史即歷史學者所構作之物，則其所言是否為真恐將失去判斷準據，準乎此，歷史寫作恐將言人人殊，以致淪為各說各話。歷史之成為一門「學」，其目的與其他學門無異，即在於以求求真為要。是以，若將歷史的構作特性推於極致，恐將自損歷史學門自身存在之價值。

陸、結論

相對於其他教育研究領域而言，教育史受到後現代思潮的影響是較為緩慢的。Cohen 算是較早將後現代史學引進教育史研究領域之人。就其後現代教育史學而言，Cohen 依其論述重點的不同，分別將其稱之為教育的新文化史、語言學轉向或是文學轉向；就新文化史而言，其所給予吾人的啟示是教育史應該恢復思想史的研究，不過應從社會脈絡的角度來建構這些重要觀念的社會意義。其次是做為「實在」的另類表徵方式，各種文化人工製品皆可以是歷史研究的資源，而此亦為晚近教育史的重要議題，例如美國的《教育史》（History of education）以及歐洲的《教育史》期刊，皆於 2001 年出版專刊探討視覺文化對歷史研究的意義。此外，像是 Benito（2003）亦認為可將學校建築物當做論述或是文本加以研究，因為它記錄著特定時期的教育文化，當然吾人亦可推估，做為此波臺灣教育改革

宣傳影片之用的「笑罷童年」⁵，他日亦將成爲研究此次教改的重要歷史研究資源。

就語言學轉向而言，其給予吾人的啓示是，歷史只是一種建構，因此須以更爲開放的角度來看待歷史。同樣提倡後現代教育史學的英國學者 Lowe (1996/2000) 亦認爲，後現代理論給予歷史學者的啓示是，必須對完善歷史的界定抱持更爲開放的心態。此外，Cohen 亦鼓勵歷史學者必須對其歷史研究及歷史方法論進行反思，就另一角度而言，此實爲歷史與哲學的恢復連結，而此亦爲後現代史學的另一特色 (Cohen, 2004a; Depaepe, 2007)；再者，語言學轉向主張將教育語言當做歷史察考的對象，此等研究在國內尙付之闕如，或可爲國內教育史學者所借鏡。再就文學轉向而言，其所給予吾人的啓示是歷史不僅有其描述史實的面向，亦有修辭的面向。沒有一部歷史文本可說是中立的，而是必然有其特定的意識型態立場。準是觀之，教育史學者對於自己的歷史寫作應具備反諷的態度，對自身歷史文本的真理主張亦應更爲審慎。最後，從後現代史學的角度言之，歷史是一種故事，而「教育史學者既是說故事者亦是故事的讀者」(Cohen, 1999: 82)。爲了讀出教育史故事的豐富意義，教育史學者不應只是進行「參考的」閱讀，卻應進行建構各種不同的閱讀方式。咸信 Cohen 提倡之修辭的閱讀方式只是另類閱讀方式的一種，站在歷史若文學的立場，則文學的閱讀理論尙有諸多資源供歷史學者開拓，以建構更多的歷史文本閱讀理論。

參考文獻

王晴佳、古偉瀛 (2000)。後現代與歷史學：中西比較。臺北市：巨流。

杜成憲、鄧明言 (2004)。教育史學。北京：人民教育。

宋明娟 (2008)。D. Tanner、L. Tanner 與 H. Kliebard 的課程史研究觀點解析。教育研究集刊，53 (4)，1-32。

周采 (2006)。美國教育史學：嬗變與超越。北京：人民教育。

周愚文 (2000)。美國教育史學發展初探 (1842-1999)。國立編譯館館刊，29，229-268。

⁵ 「笑罷童年」是由黃武雄教授及里巷工作室所拍攝，旨在批判臺灣教育的升學主義與管理主義，此片完成後，曾至各地放映，對此波教育改革具有一定的啟動作用。

- 黃進興 (2006)。後現代主義與史學研究。臺北市：三民。
- 劉世安 (譯)(1999)。H. White 著。史元：十九世紀歐洲的歷史意象(上)(下)(Metahistory: The historical imagination in Nineteenth-Century Europe)。臺北市：麥田。
- 鍾鴻銘 (2004)。H. M. Kliebard 的課程史研究及其啓示。教育研究集刊，50 (1)，91-118。
- 鍾鴻銘 (2005)。美國課程改革的歷史辯證。課程與教學季刊，8 (4)，1-18。
- Angelo, R. (1990). Ironies of the romance and the romance with irony: Some notes on stylization in the historiography of American education since 1960. *Educational Theory*, 40(4), 443-452.
- Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. New York: Norton.
- Bailyn, B. (1960). *Education in the forming of American society*. New York: Vintage Books.
- Benito, A. E. (2003). The school in the city: School architecture as discourse and as text. *Paedagogica Historica*, 39(1/2), 53-64.
- C. A. W. (1997). Special issue of *paedagogica historica*: History of education. *Harvard Education Review*, 67(2), 362-364.
- Cohen, S. (1976). The history of the history of American education, 1900-1976: The uses of the past. *Harvard Educational Review*, 46(3), 298-330.
- Cohen, S. (1982). The mental hygiene movement and the development of personality: Changing conceptions of the American college and university, 1920-1940. In A. Karp (Ed.), *History of Higher Education Annual* (Vols. 2) (pp. 65-101). (ERIC Document Reproduction Service No. ED227732)
- Cohen, S. (1983a). The mental hygiene movement, the development of personality and the school: The medicalization of American education. *History of Education Quarterly*, Summer, 123-149.
- Cohen, S. (1983b). The school and personality development: Intellectual history. In J. H. Best (Ed.), *Historical inquiry in education: A research agenda* (pp. 109-137). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cohen, S. (1989). Every school a clinic: A historical perspective on modern American education. In S. Cohen & L. C. Solmon (Eds.), *From the campus: Perspectives on the school reform movement* (pp. 18-34). New York: Praeger.
- Cohen, S. (1990). The triumph of the therapeutic. *History of Education Quarterly*, 30(3), 371-379.
- Cohen, S. (1991). Representations of history. *History of Education*, 20(2), 131-141.

- Cohen, S. (1994). Language and history: A perspective on school reform movements. In V. D. Rust (Ed.), *International perspectives on education and society* (Vols. 4) (pp. 23-42). Greenwich, CT: JAI Press.
- Cohen, S. (1998). Book review-history: What and why? Ancient, modern, and postmodern perspectives. *History of Education Quarterly*, 38(1), 108-110.
- Cohen, S. (1999). *Challenging orthodoxies: Toward a new cultural history*. New York: Peter Lang.
- Cohen, S. (2002). Book review-order in progress: Everyday education practice in primary school-Belgium, 1880-1970. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 14, 157-162.
- Cohen, S. (2003). An innocent eye: The "pictorial turn," film studies, and history. *History of Education Quarterly*, 43(2), 250-261.
- Cohen, S. (2004a). An essay in the aid of writing history: Fictions of historiography. *Studies in Philosophy and Education*, 23, 317-332.
- Cohen, S. (2004b). History, memory, community. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, 16(2), 353-361.
- Cohen, S., & Solmon, L. C. (1989). Introduction: A role for faculties of education. In S. Cohen & L. C. Solmon (Eds.), *From the campus: Perspectives on the school reform movement* (pp. 1-17). New York: Praeger.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American education*. New York: Alfred A. Knopf.
- Cremin, L. A. (1988). *American education: The metropolitan experience, 1876-1980*. New York: Harper & Row.
- Cremin, L. A. (1965/2000). *The wonderful world of Ellwood Patterson Cubberley*. In R. Lowe (Ed.), *History of education: Major themes* (Vols. 1) (pp. 8-18). London: RoutledgeFalmer.
- Depaepe, M. (2007). Philosophy and history of education: Time to bridge the gap? *Educational Philosophy and Theory*, 39(1), 28-43.
- Donato, R., & Lazerson, M. (2000). New directions in American educational history: Problems and prospects. *Educational Researcher*, 29(8), 4-15.
- Fisher, D. (2004). Book review. *Canadian Journal of Sociology*, 29(1), 153-155.
- Franklin, B. M. (1998). Low-achieving children and teacher heroism: A genealogical examination. In B. M. Franklin (Ed.), *When children don't learn: Student failure and the culture of*

- teaching* (pp. 28-51). New York: Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history*. London: Routledge.
- Karier, C. H. (1979). The quest for orderly change: Some reflections. *History of Education Quarterly*, 19(2), 159-177.
- Klein, K. L. (2000). What was the linguistic turn? *Clio*, 30(1), 79-90.
- Kliebard, H. M. (1992). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. New York: Routledge.
- Kliebard, H. M. (2002). *Changing course: American curriculum reform in the 20th century*. New York: Teachers College Press.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Lowe, R. (1996/2000). Postmodernity and historians of education. In R. Lowe (Ed.), *History of education: Major themes* (Vols. 1) (pp. 281-295). London: RoutledgeFalmer.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: U. S. Department of Education.
- Popkewitz, T. (2001). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. In T. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 151-183). New York: RoutledgeFalmer.
- Popkewitz, T. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41(1), 3-34.
- Popkewitz, T. (2007). Alchemies and governing: Or, questions about the questions we ask. *Educational Philosophy and Theory*, 39(1), 64-83.
- Popkewitz, T., Franklin, B. M., & Pereyra, M. A. (2001). Preface. In T. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. ix-xiii). New York: RoutledgeFalmer.
- Popkewitz, T., Pereyra, M. A., & Franklin, B. M. (2001). History, the problem of knowledge, and the new cultural history of schooling. In T. Popkewitz, B. M. Franklin & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 3-42). New York: RoutledgeFalmer.
- Popkewitz, T., Franklin, B. M., & Pereyra, M. A. (Eds.). (2001). *Cultural history and education:*

Critical essays on knowledge and schooling. New York: RoutledgeFalmer.

Sears, J. B., & Henderson, A. D. (1957). *Cubberley of Stanford: And his contribution to American education.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Toews, J. E. (1987). Intellectual history after the linguistic turn: The autonomy of meaning and the irreducibility of experience. *American Historical Review*, 92(4), 879-907.

Wagoner, J. L. (1978). Historical revisionism, educational theory, and an American paideia. *American Historical Review*, Summer, 201-210.

White, H. (1973). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.