

Thomas S. Popkewitz 「社會知識論」及其 對教育／課程研究之挑戰

洪一賓*

摘 要

受到 M. Foucault 知識／權力觀點的啟發，美國教育學者 T. S. Popkewitz 在課程研究上發展出其對於知識探究的觀點，從而以其探視角度建立出一套社會知識論。在這套社會知識論中，Popkewitz 處理的不是知識的內容，而是轉而關注知識的形構過程；Popkewitz 進而思考的是學科知識之形成的歷史性、社會性與政治性，點出了教育改革與政策背後所存在的歷史性與政治性築構過程。此外，他更在研究方法論上進行了反省與批判，同時質疑了研究者在知識形構與教育改革中被視為理所當然的專業權威的角色與地位。最後，Popkewitz 強調知識份子的角色與重要性，主張教育研究者作為知識分子應以批判的態度來對自我、對權威及對社會既定的秩序與原則加以檢視與挑戰。

關鍵詞：T. S. Popkewitz、社會知識論、課程研究、知識／權力

*本文作者（通訊作者）為國立台灣師範大學教育系博士班研究生
E-mail: ybhung@gmail.com

壹、前言

傳統形上學相信在變幻的表象之外存在著一個永恆的實體，因此對於知識的探究，便企圖要尋找出最後的真理與不變的規則。這樣的認識論明顯地擺脫了人類特性與主體，所探求的乃是一個與人毫無關係的世界本質。但 I. Kant 卻認為人對世界的認識不可能擺脫感性與知性形式，Nietzsche 更認為主體絕非統一不變的，而聲稱人在認識的過程中具備了能動性。除了在哲學上對於知識的視界發生轉變之外，在社會學上也從傳統巨型結構的建構，轉而對既存結構與權力加以質疑，進行了批判與解構。如此哲學與社會學的觀點結合與互用，便啟引了對知識探究的另一個視野，同時肯定了人的主體性，也撼動了知識的永恆性與中立性。對世界所抱持的「認識論」，形成與構築了人類探求知識與真理的方向與態度，而後結構主義的「認識論」重視知識的社會性與歷史性脈絡，也將知識的探究從「純粹的世界」帶往到「人的世界」，亦即把知識從理性／真理的一端，拉到非理性的向度，進而肯認了知識的非客觀面。

後現代主義／後結構主義思潮引發了在知識探究上的多重思考，啟引了更多元開放的空間與方式。相較於啟蒙理性在課程探究上亟欲找出最後的真理規則，後現代／後結構主義則轉而理解知識被生產的條件。M. Foucault 是後結構主義思想家當中的代表人物，其對知識／權力的結構探究與觀點，影響並促使了 T. S. Popkewitz 從 Foucault 的啟迪中建構出一套「社會知識論」，而這套「社會知識論」也在許多層面上挑戰了過去的課程研究。除了對於過去變遷實踐中的理性規則是如何被建構而成加以反思，Popkewitz 更同時檢視了在課程改革中被視為「理所當然」的「科學」思維邏輯與論述。此外對於以批判為名的知識社會學研究方法，Popkewitz 也提出了反思與質疑，而這樣的質疑正可說是對課程研究的批判，給予了另一道批判。

為理解 Popkewitz 所據以作為教育研究新方法的「社會知識論」內涵，本研究採取文獻分析法，首先蒐集 Popkewitz 之相關著作加以研讀與分析，並聚焦於其對於學校課程與知識的觀點與主張，同時蒐集國內外相關期刊文章對 Popkewitz 之評論，期能詳實地綜理出其主張與論點內涵，最後並冀能以其觀點啟引吾人在教育實施與研究上之省思。

本文擬先分析其「社會知識論」之內涵，其中並對 Popkewitz 的思想源泉與理論依據加以探究，進而陳顯其觀察與論點在課程研究上的挑戰，並綜理出 Popkewitz 「社會知識論」在教育研究上之啟示。

貳、T. S. Popkewitz 「社會知識論」之思源與內涵

T. S. Popkewitz 受到知識社會學的知識建構理論所啟發，思考在一種歷史的情境和社會／政治的空間中，學科的知識如何發展（卯靜儒，2002a；Popkewitz, 1984），Popkewitz 將課程問題轉化而為知識的社會建構問題，並逐漸注意到歷史學家、社會學家、人類學家的知識是如何在社會／倫理的情境中及學科的歷史發展中被建構及改變。也在此知識社會學的理論基礎之上，Popkewitz 後期更轉進以 Foucault 的知識／權力觀點作為其思考與研究的理論依據，同時運用了後結構主義納入／排除的雙重概念，分析美國教育及課程改革方案如何建構鄉村性／都市性，並以此概念規範看待和處理鄉村和都市的教育問題、教師的身份認同、以及兒童的心靈（卯靜儒，2002b；Popkewitz, 1991）。

一、Popkewitz 「社會知識論」之思想起源與理論基礎

Popkewitz（1991）自述其所發展出來的一種社會知識論（a social epistemology）是受到 E. Durkheim、M. Foucault 及法國年鑑學派（Annales）的傳統、P. Bourdieu 的影響。Popkewitz 將社會知識論作為方法論來探討教育改革的生態環境以及學校教育中的社會規制類型的變遷。以下分就知識社會學、E. Durkheim、年鑑學派、M. Foucault 及 P. Bourdieu 對 Popkewitz 的影響層面做一概述。

（一）知識社會學

知識社會學關注的是知識產生的社會過程，亦即知識形式與社會結構之間的關係，目的在於對知識本身的社會條件做系統的研究，針對各種知識類型，從不同的面向加以分析探討。知識社會學的知識社會建構論啟發了 Popkewitz 在博士論文中開始思考不同學術傳統的學科知識之概念、方法、程序是如何形成一種「引導」的機制而架構著我們的知覺與行動（卯靜儒，2002a）。而 Popkewitz 對於知識社會學的運用，乃是將各種教育與學校過程中的生活方式以及教育研究中的不同知識傳統與研究者所採取的立場，視為不同知識形式的呈現，進而在分析各社會因素對這些知識形式的影響中，揭露其中所隱含的政治與意識型態。

（二）E. Durkheim

Popkewitz 曾自承，他對於社會研究的理念依循於 Durkheim：

「Emile Durkheim 的思想重點在於社會、集體以及歷史對於形塑集體的重要性。基本上我是依循他的理念，並深信若要研究改革，重點應在於將過去與當今串連在一起，以進一步考量在我們所處的社會裡事件的連續性、重複，以及斷層之間的關係。」(Popkewitz, 1999/2007)

Durkheim (1982) 曾論述說：「無論何時，當任何因素結合在一起，此種結合，都會產生新的現象。...這種新的現象並非存在於個別的因素中，而是在於由它們結合而成的整體中。」又說：「社會是由許多群體所組成的，全體本質的特徵與它所組成的各個要素的特徵有著密切的關係，這些元素的性質、組成的數目以及它們結合的方式應該做為考察社會的基礎。」(Durkheim, 1982)。簡言之，Durkheim 將社會視為一個有機體，其由某些個體所組成，卻不單單具有某單一個體的特質，也從而構成一種獨特的綜合。Popkewitz 對於社會研究的理念即是潤成於 Durkheim 「部分之合不等於全體」的社會總體觀，因而主張在研究某一項改革時，必須同時關注該改革之整體脈絡，將事件的連續性納入考量。

(三) 年鑑學派 (Annales Schools)

除了 Durkheim 的思想之影響，年鑑學派也激發了 Popkewitz 著重於歷史性的觀察：

「年鑑學派的傳統不僅激發我去探討當學校教育與認識論交織在一起時所可能產生的歷史性現象；此外也讓我得以採取一種不同的思考方式，將變遷視為一種不斷持續的社會的割裂，而非一項演化，因為後者無疑地很可能會滲入進步主義的色彩。」(Popkewitz, 1991/2007)

年鑑學派長期觀察社會的生產與再製的模式轉變後以審視其思考模式，而這樣的歷史傳統激發 Popkewitz 探討，當學校教育與知識論交織在一起時所可能產生的歷史現象，也讓 Popkewitz 採取不同的思考方式，將改革視為一種持續不斷的社會割裂，而非一項演化或一連串年代區分的事件 (薛曉華，2006)。Popkewitz (1991) 在《教育改革的政治社會學》一書中，亦指出年鑑學派使他對教育改革與變遷當中的直線進步觀產生質疑。年鑑學派反對以傳統的政治、國家、單一個人與事件、以及編年體的方式進行歷史研究，而是強調社會與經濟的整體以及長期歷史趨勢的重要性，Popkewitz 在建構其研究方法論時則承襲了這些概念。

(四) 後結構主義觀點—M. Foucault 的知識／權力論

Foucault 的知識／權力論的影響並啟引了 Popkewitz 後期在課程研究上對知識形構的研究取徑與方法。他曾經分析並讚揚 Foucault 的貢獻：

「Foucault 的貢獻表現在兩方面：其一，他的作品將認識論裡歷史與哲學的

傳統引進社會學理論的領域；其二，他使權力與知識的關係成為社會學研究裡主要的議題。他顛覆了知識就是力量這個由來已久的信仰，而將權力定義為人們獲取知識，並進而運用知識來參與社會事件的手段。」(Popkewitz, 1991/2007)

Foucault (1983) 認為，權力應是一種包括個體、群體間關係的領域；是一種語言、符號、溝通、相互性和意義溝通的領域；是強制手段之支配、不平等和主從關係的領域。亦且它所顯現的形式也非單一領域的，而是相互利用交織而成的。質言之，知識、權力、主體是 Foucault 研究中的三個核心概念。知識或真理是被建構出來的，而權力是產生個人行動與管理社會實踐的原則，是知識的展現與效果。權力是一種治理技術，不僅有負面的、統治的、禁止的、壓抑的、統一的宰制，同時還是正面的、生產性的、創造性的。主體則是知識的客體，是權力運作的對象。或可說，Foucault 的權力觀關注的是權力的生產性和效果，把權力看做是人們運用知識、藉由制度實踐與日常生活論述來介入社會事件，而這樣的權力觀就在思考各種理念系統如何規訓個人、使他們依其自我在世界中行動與思考。

Popkewitz 後期的教育研究正是轉向以上述的 Foucault 的權力／知識觀點來探究知識的形構。此外，Foucault 對於知識份子的作用曾述道：「知識分子的作用不是去改變他人的政治意願，而是透過他在自己領域內進行分析，對那些被認為自明的東西提出疑問，動搖人們的心理習慣和他們做事情、考慮事情的方式，驅散所有熟悉的和已接受的，重新審查規章和制度...參與政治意願的構成」(引自楊大春，1997)。由此可見，Popkewitz 對於知識份子角色的定位與期盼，顯然也受到 Foucault 的深刻影響。

(五) P. Bourdieu 的空間概念

Bourdieu (1984) 曾說：「各種分類體系，與其說是知識的工具，其實更不如說是權力的工具；它們為某些社會功能服務，並且在某種程度上被公開地用來滿足某一特定群體的利益」。由此觀知，Bourdieu 將社會空間 (social space) 視為一個用以描述社會並凸顯社會位置關係的概念，社會空間會依資本的不同形式而建構，也會依不平等的資本分配而階層化。此外，Bourdieu 也提出了「慣習」(habitus，或譯作生存心態) 的概念作為社會秩序、個人以及集體的行為。源於 Bourdieu 的分類、權力與空間的關係概念，Popkewitz (1991) 表示，Bourdieu 的理論提供他在教育研究上理解社會空間中的運作方式以及建構社會權力場域的社會關係模式；藉由這樣的方式研究者得以鎖定某個特定時期的社會關係，從而理解該社會關係所衍生出的社會區隔與社會機制。

一、Popkewitz 「社會知識論」之內涵

不同於僅從客觀科學的維度來探究知識，「社會知識論」考量了知識的社會性，認為知識的產生與流動會受到各種形式的社會作用與影響，含涉了社會的、政治的、經濟的因素。因此，知識的探究需考量社會性，從而解析知識中所存在的意識型態與權力結構。Popkewitz 接受且採納了知識的「社會性」，把知識的討論加入了社會維度，也同時拒絕將知識的討論單單置處在孤立、客觀的維度中而將知識奉視為客觀的客體，轉而深入探析知識所具的歷史性、政治性與社會性。

Popkewitz 在 1991 年的著作《教育的政治社會學—教學、師資培育與研究中的權力／知識》(*A Political Sociology of Educational Reform : Power/knowledge in teaching, teacher education and research*)，奠定了他在美國教育學界後結構思潮的學術地位，他提出了許多原創性的思考與另類的看法，尤其在當時新教育社會學之新馬克思主義觀點上展現了重大的轉折。在該書中，Popkewitz 主張改革未必會帶來進步，那麼這些教育改革究竟改變了些什麼？這些改革又是如何被建構而成？在探究此些問題的分析方法上，Popkewitz 主張以知識論為方法來探討社會生活、重視當下情境的分析、著重權力與知識間的關係等等的觀點，亦形成了他所稱的「社會知識論」。他曾提到：

「我所關注的知識論聚焦在排序 (order) 行動和參與原則的理性的規則與標準，思考的是這些知識如何被形塑成社會的、歷史的實踐。再者，我的探究重點在於，教育的理性系統是以實踐與技術的合併來產生，而這乃是權力的效果。」(Popkewitz, 2000)

Popkewitz 除了明確地表明他所關注的知識與權力之間的關係與問題外，也試圖以此社會知識論作為分析方法來探究知識的理性系統，他接著說明：

「對於這個社會知識論的探討乃利用了史學傳統的敘事體，但詰問的是知識的規準如何透過統整與分化來把目的與意圖付諸行動而實踐在學校教育當中。這個社會知識論將課程研究轉移到知識作為理性系統之研究。」(Popkewitz, 2000)

Popkewitz 在之後的研究上便是以此概念作為分析方法，例如 1998 年的著作《心靈追索》(*Struggling for the Soul*) 一書中即是採用其「社會知識論」的方法論來進行教育研究分析，從四個層面（首先是「兒童的規範化」，次以「心理學的牧養權力」，再以「群體推論」，終以「學科的煉金術」）來探析學校教育中權力與知識之間的實踐方式。以下就 Popkewitz 的「社會知識論」之內涵做一概述。

(一) 知識有其脈絡性與社會性

Popkewitz (1991) 認為知識論提供了一種情境脈絡而得以探究知識形成的規則與標準、構成我們認知的特點與分類方式、以及對自我的概念。換言之，Popkewitz 認為知識是被建構、被生產的，是在社會中權力的建構，而社會知識論就是要去探究那些組構我們變遷實踐的理性規則，還有對於群體之間的分類、區分是怎麼建構出來的。

(二) 知識與權力密切關連

Popkewitz (2000) 曾說「儘管並非所有知識都是不好的，但知識都是危險的」，對 Popkewitz 而言，知識隱含了權力，或者說知識乃是權力運作的結果，而權力是具有生產力的。Popkewitz 在研究中強調知識和權力的關係，而所指知識，乃意指建構主體的各种原則。Popkewitz 用社會知識論來解析教育研究領域中的知識權力關係，認為現代國家的管理與科學研究的標準是構築教育研究領域的兩大知識，這兩種知識使教育研究必須確立社會中的行動主體並符應國家的進步發展方針。另外，Popkewitz 在《文化史與教育》一書當中提到，學校中學習到學科知識，也學到性情、知覺及對世界的感覺，於是課程成為一種治理和規訓的系統，知識則成為規訓的技術，課程內嵌了治理與規訓個人的知識，發揮了對主體銘刻的功能（黃柏叡，2004）。關於課程上的治理，他解釋道：

「我所說的治理，是透過了提供教學上行動與反思的思維原則，而為正面的、具有生產力的。治理不僅是認知上的了解，更是規範的產生，使之得以根據學生的感覺能力、性向和理解能力等資料，加以分離與區分。思維原則會分辨、區別與規範化兒童的現狀以及未來的成長。」（Popkewitz, 1998/2010）

「用治理的概念來看知識，會發現它有二元性，知識一方面可以探索社會及個人的潛能，卻也同時是產生排序與區分行動之原則的實踐。」（Popkewitz, 2000）

在 Popkewitz 看來，知識具含了規範、排序的治理功能，知識與權力之間關連密切。

(三) 「社會知識論」作為一種研究方法

Popkewitz 運用了 Foucault 的理論，發展出一種批判與分析教育改革的語言，稱之為「社會知識論」，這個概念乃成為 Popkewitz 分析教育議題的方法，超越了傳統的限制。他說：

「我將社會認識論當作一個方法，作為社會實踐的學校知識。...就這方面來說。我認同實用主義哲學的傳統，而摒棄傳統認識論，因為傳統認識論著重的是有關普遍性知識的本質、起源以及限制。」（Popkewitz, 1991/2007）

Popkewitz 的社會知識論討論了兩種概念：權力的統治與壓抑，以及權力的展布／生產。Popkewitz 的社會知識論在教育研究中的功能有三：1.提供詮釋研究對象的知識條件與原則；2.揭露這些知識原則和條件運作在個人身上的權力關係與實踐方式；3.釐清研究者作為一知識份子在研究過程中應採取的反省與批判態度（黃柏勸，2004）。此外，Popkewitz 強調其社會知識論只是眾多觀點當中的「一種」，除了否定自己觀點的「權威」，也意指著在開放的空間中才有更多的開展可能性。

（四）「社會知識論」關注理性系統

Popkewitz 重視社會與文化的意義，因此其社會認識論關注各種理性系統，亟欲探究有關孩童、教學、學習、學校行政等等不同論述和社會政治的論述之間的符應關係，並探討今日學校教學與實踐方式的形成原因。

「學校教育的用語承載著規範與價值，具有歷史性的功能，進而拘禁與圈圍（intern and enclose）孩子們。應該要研究的，不是誰成功，或是成功或失敗的原因，而是體現成功與失敗方式的思維運作系統（system of reasoning）。」（Popkewitz, 1998/2010）

理性因此除了具有歷史性，亦依於社會脈絡而建構，由理性所形構的區辨類別與原則，隱存在我們的行動當中。他說：

「教學、學習、兒童特質以及成就的『理性』，乃是在參與和行動資格分配不均的遊戲場域中，經由社會運作建構而成的。我堅信此種資格分配不均的現象，在教育學之中透過看似統一的分配發生作用，差異便在其中建構而成。」（Popkewitz, 1998/2010）

學校的功能在於使個體發展整全，而教師也被認為扮演著一個值得信任的楷模角色，但 Popkewitz 的「社會知識論」卻在其對於知識的分析與詮釋上給予了教育工作者一記當頭棒喝。首先，知識中所內含的理性是經過社會運作而加以建構形成的，再者，學校也並非扮演一個中立的分配角色，教師更在教學的過程中以其內定與預設的普遍價值對兒童進行性別的、種族的、階級的分類，構築出孩子們間的差異與區隔，形塑出孩子的自我認同與特質。分配與區隔的公平與否已然是個重大的社會正義問題，但當我們可能正在刻意或非刻意地將套置於孩子身上的種種區隔規則加以忽略不見甚或視為理所當然時，那些有意或無意地被掩飾而未被發現的倫理問題才是更大的問題。Popkewitz 將學校與知識所內含的非中立性加以揭露，除了啟引在教育實施上的反思之外，另外在教育研究層面上，他試圖將「社會知識論」做為一種教育／課程研究的方法論，也鼓勵研究者勇於挑戰與質疑固有的、傳統的、權威的研究方法。

誠如 Popkewitz (2000) 所主張：「儘管當前的教育改革把理性系統成為對教師與兒童的社會管理視為理所當然，但課程中安置意象與論述的知識規則卻不能當作全無問題」，因此，知識的理性系統與各種論述皆是吾人在進行教育之實施與研究時的重要關注。

參、T. S. Popkewitz 在課程研究上之觀察與挑戰

1970 年代「新」教育社會學出現，研究方向從科學客觀轉向教育形式和學校知識的歷史社會分析（引自卯靜儒，2004；Wexler, 2000）。Apple 為首的新馬克思主義課程社會學結合了學校知識與社會權力之間的關係，開展了課程研究的新領域，著重於「誰的知識最有價值？」而不在於「什麼知識最有價值？」。新馬克思觀點的課程理論視教育為不同意識型態與利益相互追逐與被中介的一個政治矛盾與衝突的場域，而後結構觀點的課程理論則將這樣的競逐與中介過程置於 Foucault 的權力／知識概念之中（卯靜儒，2002b）。Foucault 認為，權力會藉著論述而進入個體的知識庫存，從而建構個體的行動意義；權力是生產性的，它形成知識，也形成了各種社會關係（卯靜儒，2001），因為權力在論述中創造或指定知識對象，而知識則在權力關係中以權力為基礎而被建構（卯靜儒，2001）。

這樣的權力與知識共生關係啟發了 Popkewitz 思考美國的教育改革；在 Popkewitz 看來，任何課程改革理念皆產生於 Foucault 所說的權力與知識共生的關係之內，因此 Popkewitz 運用了後結構主義的知識／權力共生概念來分析課程改革，其以社會知識論作為研究方法，便是從一種截然不同的社會關係與空間對理性中心的霸權位置加以質疑，裨以對教育與體制當中既定的原則與規範進行顛覆。

Popkewitz (2000) 認為課程研究即是透過教育的排序安置原理（ordering principles of pedagogy）以建構、形塑行動的知識之研究，因此教育（課程）研究對他而言便是要藉由對知識、權力、主體以及論述形構加以質疑並分析，以揭露其中權力／知識表象的技術，顛覆既成的規範與原則，也同時呈顯社會複雜關係的多重面貌。Popkewitz 除了對於知識、權力、主體之間的關係做了深層的分析之外，對於學校教育的課程知識、教育研究方法以及教育研究者的角色也做了批判性的反思，另外對於「教育改革導向進步」的觀念更提出了質疑。以下擬就 Popkewitz 以其社會知識論為基礎，對於教育研究中之研究方法論、研究內容（包括學校知識與教育改革）以及研究者作為知識份子的角色所做的省思與見解分述如下：

一、在研究方法論上的自省與轉向

Popkewitz 在教育研究方法論的轉變主要是因為知識社會學的研究旨趣已不能彰顯他要強調的問題。他認為，知識社會學的研究常被與質的研究相提並論，一方面知識社會學引導了質的研究的進行，成為質的研究之理論基礎，但另一方面研究的過程常被視為是研究的核心焦點，於是研究反而成為一種工具理性的問題。研究的目的雖然強調一種批判的精神，欲找出背後的意識型態，然而在研究的過程中，卻未對所強調的各種技術加以批判。他曾評論說：

「知識社會學是一種批判研究，關注於穩定性背後的衝突性，但這種研究理念本身卻蘊含了一種自十九世紀以來的意識型態，一種『殖民主義』的意識型態，其以『批判』為名，霸佔了整個批判研究方式與空間，延續了殖民主義的意識型態立場。」（引自黃柏叡，2004；Popkewitz, 1998）

此外，Popkewitz 對知識社會學的研究加以反省後，進而轉向以 Foucault 的批判理念為研究方法論的理論基礎。Popkewitz 在其《心靈追索》書末便指出，其探究都市／鄉村性格之研究方法除了以傳統民族誌研究法之外，還強調社會知識論來作為詮釋策略：

「就某種層次而言，本研究遵循著民族誌方法論研究法的普遍通則，...但在另外的層次上，本研究受到理論的驅使，由我所稱的社會知識論引導，強調知識是社會實踐。進行本研究時，雖然我是透過民族誌方法論收集資料和分析，但是改變民族誌研究法的詮釋策略，讓所熟悉的事物變得不熟悉了。這個改變轉向到教育學論述實踐，這些實踐建構了主體，並且衍生出了行動與參與的原則。」（Popkewitz, 1998/2010）

二、在研究內容上的觀察與反思

除了在研究方法論上之轉向之外，Popkewitz 對於教育研究內容中之學校知識與教育改革亦有其觀察。以下即分述 Popkewitz 對學校知識的觀察與對教育改革的反思。

（一）對學校知識的觀察

Popkewitz 主張，揭露科學研究中知識與原則建構的過程與技術，將得以理解運作於主體與自我身上的權力方式及可能條件（黃柏叡，2004），因此對於學校教育中的知識形式與治理模式，Popkewitz 運用了他的社會知識論來加以探析。茲將其論點概述如

下：

1. 學校的知識與規範將兒童加以區分並進行納入／排除

在規範化的概念中，Popkewitz 用語言實踐的功能來解釋兒童在學校中是被區別和比較的，他在《心靈追索》書中論道：

「教育學의 各種論述會將現有存在的規範引入 (inscribe)，而此規範成為衡量正常與否的標準。這就表示存在著一般或正常狀態，然後根據這一般或正常狀態我們去理解和評鑑所有兒童。」(Popkewitz, 1998/2010)

Popkewitz 也提到說：

「常態化 (標準化) 乃是差異地對兒童與教師的內在特質給予評價的分化實踐。現代教育學告訴教師和兒童什麼是平均與常態，什麼不符合平均與常態。標準化的實踐產生了納入與排除的系統。」(Popkewitz, 2000)

依 Popkewitz 所論，學校在進行知識傳遞與行為塑造的同時，也同時進行著區分與管理，而這樣的區分與管理可能是隱足於特地立場而非中立的。

2. 心理學在學校課程中之運作作為管理兒童心靈與行為的技術

Popkewitz 對於以心理學運作於課程來作為社會控制有許多著墨。他曾言道：

「心理學支持有關個體創意與天賦的理論，而這所謂的創意與天賦依據的是中產階級的品味、美感的概念來形塑而成。...課程的心理學基礎乃學校教育的社會控制機制，導入了和科技生產與官僚體系有關的心靈結構。機械式的秩序、階層和分類的思維被引進到學校知識的結構之中，把菁英的日常生活引入了兒童的社會化型式。」(Popkewitz, 1987)

在 Popkewitz 的分析與觀察中，他認為心理學的開展非中立與自然的舉措，它是歷史演變下的產物，是權力與規範化的技藝 (technology) (Popkewitz, 1998/2010)。而心理學則取代了道德哲學，以科學研究作為更不可動搖的巨型論述來以治理、解救、治療心靈：

「在追求人類進步之中，反省取代了救贖。心理學以具有制度的方式取代了道德哲學，提供科學方法解救心靈。...社會對自我的管理乃透過新的社會福利機制，例如在大眾學校教育中所呈現的，將早期教會解救心靈的旨趣重新制定。」(Popkewitz, 1998/2010)

社會科學中，特別是教育心理學所產生的知識，表面看來是中立的，卻在社會實踐中顯示出個人應遵循的規範或標準，成為學校教育轉變的歷史條件，因而產生了權力的效果 (楊深坑，2006)。心理學的分類原本是為了剖析和歸納人們的心理層次以

讓教育工作者能夠更了解學習者的心理狀態進而提供適當的教材與教學方法，但 Popkewitz 認為，心理學並非中立和自然的行為，而是一種歷史的產物，是一種權力和標準化下的技術，藉由這樣的技術來統治、塑造並改變了個人的行為。他更進一步分析學校教育中的心理學運作，他提到：

「現代學校乃是個人心靈的反省、啟示及進步有關的技藝。教育學實踐的心理學創造了個體在治療上的意義，規範了個人全部的生活，生命被建構並且得以具有生產力。學校運用由心理學所建構的理論與技藝拯救心靈，藉此使個體獲致進步。」(Popkewitz, 1998/2010)

「長久以來對於心靈的訓練乃是透過牧養照顧的方式由外向內訓練；但是現代學校中，訓練已經世俗化，兒童可以自己進行自我監控，進而成為『自我律定』的個體。學校教育的心理學個別化，發揮了規訓與監控兒童的技藝。」(Popkewitz, 1998/2010)

由此論來，個體表面上似是自主的，Popkewitz 卻認為實際上是被規訓的。

3. 學校以群體推論作為一種管理技術來規範個體

Popkewitz 認為，群體推論乃歷史建構而成，是權力運作的結果，根據各項統計資料的整合，以進行個體規範化的工作。

「群體推論的過程，即根據各項統計資料的整合，進行個體規範化的工作。先是將統計資料中的某些特質歸屬於某個群體中的個人，據此，監視與監督他或她的成長與發展。...一旦在概念上建立起群體的概念，即可運用統計技術，加以測量、組織與區分；並且可以透過權力—知識的技術，使之成為制度。」(Popkewitz, 1998/2010)

Popkewitz 認為學校裡以學生成就所做的區隔強化了類別的區分，尤其為優勢者做出了區別於非優勢者的界線，他說：

「...群體推論思維的規範定義了『榮譽班／非榮譽班』學生的成就，支配著家長『參與／不參與』，而對原本未細分，普遍性的有錢人與白人類別，提供了更明確的區隔。」(Popkewitz, 1998/2010)

再者，群體推論所形成的群體概念，同時區分與定義了某些個人的特質，使個人得以依據該特質而看似合理地受到教育的介入，Popkewitz 評述說：

「群體推論思維將各種偏異群體的整體性、機率的特徵，轉變成為兒童們個人所擁有的私人、主體式之特質。我們視兒童們為統計學上群體的學員，而這些群體有著『病理學上的』特質，需要自我訓練；為了『他們自己好』，需

要教師們監控、看管、以及訓練的介入。」(Popkewitz, 1998/2010)

4. 學科乃形塑於社會建構的煉金術

關於學校科目的形成，Popkewitz 將之喻為一種教育學的煉金術 (alchemy)，他解釋：

「…有一種特定的煉金術，即由社會建構而成的科學、社會科學、歷史以及文學等特質，經過處理後，以系列的、有系統的、具有邏輯的實體或是邏輯事物的形式出現。在各種學校科目中，假定了學科知識必須具有一系列合乎邏輯與自然結構的形式，其功能在於以此作為基礎，一切學習由此開始，學生所要學習的學校科目，其概念、通則化與原則都被當成是合乎邏輯與具有分析性質的『事物』。」(Popkewitz, 1998/2010)

Popkewitz 觀察到，學校的課程即是煉金術所成，而這樣的煉金術背後存在著一種既定的邏輯，知識因此被視為穩定與中性客觀、無關乎社會進步與社會利益，而這正是 Popkewitz 所欲質疑的。

依 Popkewitz 之見，教科書內的課程知識一旦被視為穩定與中性，則當教師依賴教科書來進行教學時便會發現，有些兒童擁有正確的敏感度與秉性，因此能成功地管理自己的學習而得到救贖，而那些缺乏此些特質的兒童則終將成為無藥可救；隨之，教師便會開始對學生的秉性加以規範、分類，在學生與教科書之間便存在著一種群體推論思維，教師也在這樣的推論當中將兒童畫出標示、做出區隔。因此，他接著說：

「教科書中的煉金術展現出一些不屬於潛在課程的事物、那些偏見與刻板印象之外的事物。換言之，煉金術成為理念鷹架的一部份，透過論述方式，將各種不同學生放在一組類別的內外，而此類別被假定是共同皆然的，劃分出可供接受與理性的成就。」(Popkewitz, 1998/2010)

綜言之，Popkewitz 認為學科的形成內含了邏輯，也正是依據這樣的邏輯，諸如兒童特質、兒童心理學等規則，而形塑了學科知識，透過這煉金術的過程進而將兒童規範化，由此而使學校科目的煉金術促成了兒童煉金術的實現。

「學校科目的煉金術也產生了融入／排拒系統。透過將社會所認可的知識移除的方式，煉金術產生了一種排拒效果。學校科目的知識被假定是邏輯的事物，這也促成教育學論述空間的生產，並將焦點放在被管理的社會與心理學特徵上，進而將兒童規範化。」(Popkewitz, 1998/2010)

5. 學校教育的空間政治建構並區分了兒童的自我概念

Popkewitz 認為學校裡被細分出許多空間，這些空間的區隔來自於不同的論述，為

兒童畫出了各種界線，他說道：

「學校裡有關教學與兒童們不同的論述實踐 (discursive practice) 是重要的社會實踐，因為他們將兒童放置在不同的區隔與分化中，將兒童區劃至不同空間，這些類別與區分建構了界線，『告訴』我們在孩子們學習與追求成就時，該如何看待孩子。」(Popkewitz, 1998/2010)

Popkewitz 關注學校的空間政治，他認為兒童的自我概念是被建構於論述中的空間區隔：

「兒童與教師的都市性格與鄉村性格，是治理心靈的空間政治學 (spatialized politics) 的一部分。就此觀點來看，課程就成為論述空間的一部份，藉由課程，學校教育的主體 (教師與兒童) 被不同地建構成自我管理、自我規範以及反思，成為社區／社會一份子的個體。」(Popkewitz, 1998/2010)

這所謂的空間是來自於學校對於某些元素的銘刻與運作，他說：

「在兒童主體性中看似負面的元素會在學校之中重新被銘刻而成為正面因素，然後再加以運作，以便解救兒童。我稱此種銘刻與再銘刻的作為是一種雙重性。此種雙重性將兒童所缺乏的理性重新塑造，經過細心與有心的教導，使之成為值得注意的正面存在。但是，此種雙重性永遠都會製造出空間，在此空間中有著不同於平均的、常態的與理性的事物。」(Popkewitz, 1998/2010)

對於前面所述兒童常態化、心理學的運作模式、群體推論以及學科的形成，Popkewitz 認為其肇始之因乃在於學校教育中的空間政治具有融入／排除的機制，也因而構成當今學校教育對於教師與學生分類與區別的策略、原則與標準。

在《心靈追索》書中，Popkewitz 即觀察了當前的學校教育，對於學校的政治學做了如下的結論：

「學校教育的目標不在於消除文盲或是未學習者，反而是要分辨出並散佈識字教育，透過讓某些形式不受控制，而讓其他形式以不可接近的方式達成，學校不再試圖取消社會分化，反而是分辨他們，在各種團體之中建立起分類與分辨系統，然後運用這些系統，將不符合道德且已經『融入於一般主體化技巧之中』的權力，納入規範之中。」(Popkewitz, 1998/2010)

(二) 對於教育改革的反思

除了對於學校知識的觀察外，Popkewitz 對於教育改革的實踐也有其見解，他批判過去的教育改革，認為皆未能對於知識規則加以質疑與改變。Popkewitz (2002) 點出了學校改革中的救贖蘊涵，其將個人的命運與國家對大眾的承諾與貢獻做了結合，而

其中也同時內含了與社會排除與納入相關的文化實踐。另外在《心靈追索》一書中他也評述說道：

「在適近的改革中，追求一個更公正的學校與社會，已經讓參與者—誰為權貴，而誰又應該在課程中受到尊重—成為課程與教學的中心焦點。讓多元文化理念進入課程的理念之中，便是其中一個例子。…我稱呼此種改革的方式是主權權力¹觀點，其改革的結果促成社會、經濟和文化等被邊緣化的團體增加其代表性。但在日常學校實際作為中，已經不大會去質疑這些教育學的表演方式與區隔規則。」(Popkewitz, 1998/2010)

Popkewitz 評論學校教育具政治本質，且內含了社會、文化、政治與經濟的利益，隱藏在制度的改革當中：

「…教育內容蘊含了社會、文化、政治與經濟的利益，隱藏在美國制度的轉化中。…不同利益在不同時期糾結，形塑了課程的不同樣貌，而學校成為利益相競的場域則未曾改變。」(Popkewitz, 1987)

Popkewitz 探究了改革的歷史與社會脈絡，分析了美國 1880-1920 教育改革，認為在此期間是美國進步主義時代，當時的改革具有新教徒救贖的特質，社會化與勞動選擇成為進步的概念與目標(Popkewitz, 1987)。當時的商業社群與政府管理皆採納了 John Dewey 的看法，認為個體可藉由科學而發現真理、檢驗真理，進而築構環境。他評論道：

「進步主義的教育要淨化孩子往昔過度的社會包袱，卸除新移民帶來的馬克思與社會主義思維，代之以鄉村民主、科學理性與新教徒的文明概念。…科學的驗證定義了問題的種類與答案，也因而加強了現存的偏見。(移民、都市化、工業化)在課程中亦可見跡，因社會的不同位置而培育出不同的孩子。」(Popkewitz, 1987)

Popkewitz 認為教育改革本身可能就是一個被建構出來的論述，來自於不同學者的理念與願景，但卻可能隱含著某種知識權威。因此知識看似中立，卻在實踐過程中扮演著個人必須遵循的規範或標準，顯示出一種權力的效果。Popkewitz (2004) 曾為文《國家研究委員會在教育上的科學研究報告真的科學嗎？》來對官方的宣言表示質疑，認為宣言作為一種論述都深具政治意涵與權力關係。再者，教育改革常被視為是達到經濟、社會、文化與國家發展的手段，也被假定教育改革必然帶來教育與社會的

註¹：Popkewitz 所說的主權權力是側重在如何壓制與宰制我們的行動，而權力效果關注的則是我們參與具有生產力的行動。參見 Popkewitz, 2010：8。

進步、朝向美好的人類生活。但 Popkewitz 質疑了這樣的想法，並認為這樣的教育改革理論本身即內含了知識權威的基本假設，因此這種言論和主張本身是需要被重新檢視和反省的。Popkewitz 更特別指出，師資培育的專業化、社會科學的研究、教育改革報告書以及各種社會規制類型等，均為建構當前教育改革的要素，使得學校教育的分配方式產生變化。這些要素或知識，其實也就是一種權力關係的展現，使得學校教育中個人的位置和樣態有所不同（楊深坑，2006）。

Popkewitz（1991）把變遷視為是一個社會知識論的問題，改革的生態與在學校教育中所建立的社會規則形態是有關的，因此談改革，就必須要關注時間和結構的關係（引自郭丁熒，2006；Popkewitz, 1991）。綜言之，不同於傳統教育改革總把改革與進步畫上等號的直線關係，Popkewitz 對於教育改革的研究除了探討改革本身的概念外，還探討了各種建構改革的知識原則與歷史條件及其如何產生。

三、在研究者作為知識份子角色上的重新界定

Popkewitz 對於社會科學與專家在教育改革中的角色有所批判，他說：

「二十世紀早期，專家學者只在提供政策，不意在解決社會問題。社會科學（當時）被視為一種控制工具，使社會易於分析與統治。...社會科學被當作推動社會政策工具，在該政策中，專家成了社會議程的一部份。」（Popkewitz, 1987）

Foucault 認為學校知識是一種社會實踐，而知識份子的工作和角色則是一種政治實踐，重新界定了知識份子的工作不在於規劃未來的權威，而是在於質疑既定的規則與標準。Popkewitz（1998）認為，Foucault 的理論可提供在教育領域的研究在概念上和方法論上的方向，並得以在教育中創造出重要的批判空間，一方面對學校各種實踐與表現方式加以質疑，另一方面也對知識份子工作作為政治計畫的一種自我反思。Popkewitz 的教育研究便是汲取了 Foucault 的系譜學方法，指出教育場域中知識、權力與主體三者的再現與相互關係，並且承繼了 Foucault 對於知識份子與教育研究者的角色定位。

承前述，對 Popkewitz 來說，研究者或知識份子不應該過度膨脹自己在社會改革中的優勢位置（卯靜儒，2002a）。研究者的角色並不在指導他人應該做什麼，也不在塑造他人的意志，而是作為知識份子，藉由分析而質疑那些被認為理所當然的知識與主張。Popkewitz 對於教育領域中的研究者角色有如下之評述：

「知識份子被定位為打破理性的形式，這些理性形式使我們無法看見其他理性的可能性。…知識份子的政治實踐在於批判這些真理宣稱所形成的各種規則與標準。…教育研究與教育研究者的工作不但是在圖繪此科學與國家理性下教育研究領域的歷史結構，更是在打破我們被建構出的個別性與認知方式被定位的空間。」(引自黃柏叡，2004；Popkewitz, 1999)

另外，Popkewitz 喚起知識份子的自主性，對知識份子賦予了使命與期待：

「知識份子的自主性，其運作不應該與對社會的承諾向衝突或與真實的世界脫節。我們應當讓知識份子了解，他們在社會象徵意義上所具有的權威性是源於社會上的抗爭，教育性的研究及研究者也是人們在政治運作中的抗爭。…知識份子的地位不該被窄化為製造進步者。」(Popkewitz, 1991/2007)

綜言之，Popkewitz 強調知識份子的角色與重要性，主張教育研究者作為知識分子應以批判的態度來對自我、對權威及對社會既定的秩序與原則加以檢視與挑戰。

肆、Popkewitz 論點對教育／課程研究之啟示

根據以上對 Popkewitz 思想理路之探究，茲綜理其在教育／課程研究上的啟示如下：

一、教育／課程並非中立，吾人須省覺其隱含與預設的邏輯與規則

誠如 Popkewitz 所警示，學校課程可能隱含某些意識型態或其他既定而非中立的立場與規則，因此作為教師或教育研究者必須要有敏銳的覺察能力，對制度與政策中被視為理所當然的規範加以質疑，也同時對教科書中被刻意安排而當作知識的意識型態加以反思。

二、教育研究者與教師，身為知識份子，不應將自身侷限於傳遞的角色，而應擴展與發揮對制度與規則加以質疑的勇氣

正如 Popkewitz 對知識份子的定義，教師與教育研究者作為知識份子，除了須具備對所處境況加以省覺的能力之外，更需要的是具有對所處不合理的體系與規則加以挑戰的勇氣。換言之，教師與教育工作者，絕不應淪為政權的工具，而應發揮其轉化的

角色與功能。

三、學校區隔了無形的空間界線，兒童在不同的空間中依循規範而形塑社會所為其設置的態度與行為

教育資源的分配正義是必須被追求的，每個孩子都應不分階級地擁有接受與其他孩子相同資源的權利；而除了具體可見的教育資源外，學校的教育實踐中所隱含的意識型態以及其在無形中所畫出的區隔，亦是學校必須謹慎避免的不適當分類與標籤。即如 Popkewitz 所主張，學校藉由制度與規則在課程與教學中透過課程計畫與班級管理畫出了空間，也同時銘刻出兒童的心理空間，兒童的發展受限於被設定的空間與導向而形塑出被期待的行為與態度，此除了是在教育實踐過程中需要被教育工作者所理解的，更是吾人在進行教育研究時所必須給予關注與討論的。

四、課程學科中的煉金術以「科學」與「專業」之權威主導了知識的形構與分類，而此煉金術所蘊含的邏輯與規則是須受質疑的

對 Popkewitz 來說知識與權力的關係不可分，因而學校教育中什麼學科應該被排入課程，又學科中應該包含哪些知識，都是在教育研究與教育實踐過程中值得探討的議題。「專家」以「科學」之名，據以「理所當然」地將知識加以分類並形成學科從而形構出學校的課程，最後在「科學」的支持與「專家」的背書之下，學校的知識結構與內容塑造出其不可挑戰的「至高性」。而 Popkewitz 認為我們必須做的，就是去質疑學校課程背後所蘊含的邏輯與規則。因此，在進行課程之研究與發展的過程當中，當教育研究者一方面試圖以創新者與改革者的角色自處的同時，也必須時時自省所持之「專業」是否成為 Popkewitz 所云斥之「權威」，因為唯有不斷地對既有權威加以質疑，才得以防弊那隱形的權力之手以權威之名不當地觸控與操弄知識與政策的實踐。

五、改革是社會變遷過程的一部份，它不必然代表進步，而可能是藉改革之名來維持與穩固某些既定的規則與利益

依 Popkewitz 對美國教育改革的觀察，改革作為一種社會實踐有其歷史脈絡性，常常伴隨著政治上的利益與意圖。台灣當前所極力關注的原住民教育、新住民教育、甚

或即將開始實施的十二年國教，這些看似以「進步」為名的政策與改革的背後有否存在著特定的權力架構與政治利益，諸如是否以扶弱之勢來強化與鞏固漢人之既有優勢與權力？又是否用文化關懷之態來實施深層漢化或臺化？十二年國教之改革內涵在追求社會正義的背後究竟內含了什麼樣合理的或不合理的邏輯與規則？在打破界線的同時又可能刻畫出什麼樣的新空間？這些問題都是值得教育研究者深思與檢視的。Popkewitz 在美國教育改革上的觀察與視角，啟引吾人對台灣邇來所進行的各項教育改革加以檢視，提醒我們在改革的同時也要不斷審視改革背後的各種社會脈絡，揭露當中所運作的權力架構，進而釐清改革的目的與規則，俾能使改革不失方向且合乎正義。

伍、結論

受到 M. Foucault 知識／權力觀點的啟發，Popkewitz 在課程研究上發展出其對於知識探究的觀點，從而以其探視角度建立出一套社會知識論。在這套社會知識論中，Popkewitz 處理的不是知識的內容，而是轉而關注知識的形構過程；Popkewitz 進而思考的是學科知識之形成的歷史性、社會性與政治性，點出了教育改革與政策背後所存在的歷史性與政治性築構過程。此外，他更在研究方法論上進行了反省與批判，同時質疑了研究者在知識形構與教育改革中被視為理所當然的專業權威的角色與地位。Popkewitz 關切教育各面向的制度起源、變遷其背後的知識與權力關係，而持以後結構的研究觀點，尤其是 Foucault 的理論思想，來加以分析。然而綜觀 Popkewitz 的分析與論述，卻發現他的確道出了問題，但卻未曾說明具體解決的方式，也未能明確地為教師或改革者指引出一條解放與邁向的道路。但若就 Popkewitz 對知識份子角色的界定與期許來看，「不指導他人應該做什麼，也不塑造他人的意志」正也是他對自己的期許，而他的「社會知識論」論點與主張也確實啟引著吾人勇於質疑與挑戰那些固有、傳統甚至權威的教育／課程研究方法。綜而言之，Popkewitz 希望做的是給予行動者更大的空間與可能性，而其對權威及既定規則的觀察、批判與挑戰，也正是 Popkewitz 在教育研究領域的價值與啟示之所在。

參考文獻

中文部分

- 卯靜儒 (2001)。台灣近十年來課程改革之政治社會學分析。《台灣教育社會學研究》，1 (1)，9-102。
- 卯靜儒 (2002a)。波克維茲：《教育改革的政治社會學》導讀。載於蘇峰山主編，*意識、權力與教育* (頁 231-244)。台北：復文。
- 卯靜儒 (2002b)。認同政治與課程改革—以鄉土課程為例的課程社會學分析。《台灣教育社會學研究》，2 (2)，1-26。
- 卯靜儒 (2004)。從新馬克思主義到後結構主義—課程社會學研究的再概念化。《教育研究集刊》，50 (1)，119-142。
- 郭丁熒 (2006)。是連續還是斷裂？台灣中小學教師角色變遷知覺之研究。《師大學報，教育類》，51 (1)，41-62。
- 黃柏叡 (2004)。T. Popkewitz 的教育研究方法論探析。未出版之博士論文，國立中正大學教育研究所，嘉義。
- 楊大春 (1997)。《傳柯》。台北：生智。
- 楊深坑 (2006)。教育改革研究方法論的回顧與前瞻。《教育研究集刊》，52 (4)，141-171。
- 薛曉華 (2006)。T. S. Popkewitz 當代「社會知識論」代表人物。載於王麗雲、譚光鼎主編。《教育社會學：人物與思想》(頁 471-502)。台北：高等教育文化。

外文部分

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method* (Halls, W. D. Trans.). New York: The Free Press. (Original work published 1894).
- Foucault, Michel (1983). The subject and power. In Hubert Dreyfus & Paul Rabinow (Ed.), *Michel Foucault : Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago : The University of Chicago.

- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm and ideology in educational research*. London: The Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (1987). The formation of school subjects and the political context of schooling. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of the school subjects* (pp. 1-24). New York: Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1999). A social epistemology of educational research. In T. S. Popkewitz & L. Fendler. (Ed.), *Critical theories in education: changing terrains of knowledge and politics* (pp. 17-42). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2000). Curriculum as a problem of knowledge, governing, and the social administration of the soul. In Franklin, B. M.(Ed.), *Curriculum and consequence – Herbert M. Kliebard and the promise of schooling*. (pp. 75-99). New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2002). Pacts/Partnerships and governing the parent and child. In *Current issues in comparative education*, 3(2),122-130. Teachers College, Columbia University.
- Popkewitz, T. S. (2004). Is the national research council committee's report on scientific research in education scientific? On trusting the manifesto, *Qualitative Inquiry*, 10(2), 62-78.
- Popkewitz, T. S. (2007)。 *教育改革的政治社會學：教學、師資培育及研究的權力／知識*（薛曉華譯）。台北：巨流。（原著出版於1991）。
- Popkewitz, T. S. (2010)。 *心靈追索：學校教育政治學與教師的建構*（鍾宜興譯）。台北：巨流。（原著出版於1998）。
- Wexler, P. (2000). "Structure, text, and subject: a critical sociology of school knowledge." In S. J. Ball(Ed.), *Sociology of education: major themes*. (pp. 1313-1338). New York and London: Roudledge-Falmer.

文稿收件：2012年05月29日
文稿修改：2012年07月25日
接受刊登：2012年08月06日

Thomas S. Popkewitz's Social Epistemology and Its Challenges toward Research on Education/Curriculum

Yi-Bin Hung *

Abstract

Illuminated by M. Foucault's viewpoints on knowledge/power, T. S. Popkewitz develops his social epistemology in which he deals with the process of knowledge formation rather than the contents of knowledge. He then observes the historical, social and political elements in/behind knowledge; besides, he points out that educational reforms and policies are historically and politically constructed. Furthermore, he shows his criticism on those methodologies of educational research and on the role of researchers used to play with granted professional status. Finally, Popkewitz puts emphasis on the significance of intellectuals and claims that education researchers, served as intellectuals, should hold a critical attitude toward themselves. Researchers have to examine and challenge the authorities and all the given orders and rules in/from the society.

Keywords: T. S. Popkewitz, social epistemology, curriculum research, knowledge/power

* Doctoral Student, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail: ybhung@gmail.com