

臺灣教育社會學研究 十六卷二期

2016年12月，頁105～151



## T. Popkewitz的後現代課程史研究進路 及其意涵

鍾鴻銘

### 摘 要

本文目的在於闡述Popkewitz的後現代課程史研究進路及其意涵。由於語言轉向是後現代課程史研究的重要特性，所以本文首先說明語言轉向的主要意義，其後概述Popkewitz課程史研究的主要內容，以作為理解其歷史研究進路的基礎。Popkewitz認為課程乃是一種治理實踐，因此其課程史研究著重於敘述此一治理實踐逐步形成的歷史過程。Popkewitz後現代課程史研究進路的基本內涵包括生產的權力、主體的去中心化、動態的論述空間、斷裂的歷史、現時歷史等觀念。文末，則是以前述內容為基礎，探討Popkewitz後現代課程史研究進路的重要意義。

關鍵詞：波克維茲、後現代、課程史、語言轉向、史學

- 本文作者：鍾鴻銘 國立宜蘭大學博雅教育中心副教授。
- 投稿日期：104年11月24日，修改日期：105年8月1日，接受刊登日期：105年10月18日
- DOI：10.3966/168020042016121602004

## *T. Popkewitz's Postmodern Curriculum Historical Approach and Its Implications*

Hong-Ming, Jong  
Associate Professor  
Liberal Arts Center  
National Ilan University

### Abstract

The purpose of this study is to expound upon Popkewitz's postmodern approach to curriculum history. Because linguistic turn was an important feature of his postmodern approach to curriculum historical research, this paper begins by defining the meaning of linguistic turn. Then, it briefly illuminates the content of Popkewitz's curriculum historical research, which can serve as a basis for understanding his historical approach. For Popkewitz, curriculum could be seen as governing practice, so his curriculum historical research was focused on the historical process of this governing practice. The connotations of Popkewitz's postmodern curriculum historical approach are the notions of productive power, decentering of the subject, dynamic discursive space, disruptive history, and the history of the present. Finally, the significance of Popkewitz's postmodern curriculum historical approach is discussed.

Keywords: Popkewitz, postmodernism, curriculum history, linguistic turn, historiography

## 壹、前言

Tanner與Tanner（2007: 99）曾謂：「課程有一長遠的過去，卻僅有一短暫的歷史。」Tanner二氏之所以做此陳述，乃因課程作為一專業研究領域，歷史頗為短暫，而課程專業人員有意識地鑽研課程史，其歷史則更短暫。課程史成為一個別的研究領域，約於1960年代末期及1970年代初期成形（Franklin, 1999）。一如其他社會科學或教育研究領域，課程史研究很難自外於新興思潮的影響。晚近受後現代主義（postmodernism）的影響課程史研究亦有「語言轉向」（linguistic turn）的現象發生，某些課程史學者將注意力放在框定各種課程政策與計畫的教育論述，彼等認為這些論述是歷史性形成的，且暗藏社會管控（regulation）的機制。由於著墨於此一研究進路者以T. Popkewitz最為著稱，因此Cormack與Green（2009）將此一研究進路的課程史學者稱為波克維茲學派（Popkewitz School）。

Popkewitz大學時主修歷史，其後轉往教育領域研究所攻讀碩、博士學位。其學術興趣甚為廣泛，故其學術貢獻含括教育史、課程史、政治社會學、知識社會學、教育政治學、比較教育等各領域（Luzón & Torres, 2014）。就課程而言，Popkewitz已被認可為課程史領域的一位革新專家（Pereyra, 2014: 85）。或許出於此一因由，Kridel（2010）主編之《課程研究百科全書》（*Encyclopedia of Curriculum Study*）中「課程史」詞目即由Popkewitz主筆。Popkewitz的課程史研究主要汲取法國史學年鑑學派（Annales School）及M. Foucault的思想內容，從而提出一種名為「社會知識論」（social epistemology）的後現代課程史研究進路。透過系譜性地考察某些課程政策的教育語言、論述及觀念系統，Popkewitz的課程史研究進路使吾人得以瞭解，這些語言、論述、觀念系統並非本然的、中性的，而是與權力具有不可分割的關係。對其而言，課程即一種治理實踐（curriculum as a governing practice）或是規訓系統（systems of discipline）。Popkewitz

的社會知識論堪稱發端於其博士研究，在博士論文中透過知識社會學的觀點，Popkewitz將社會科學中的知識建構理解為一種社會—歷史的過程。其次，透過乃師M. Clement的要求，Popkewitz亦涉獵一些有關史家技藝的作品。此等閱讀促使Popkewitz心中形成「歷史乃一動詞而非名詞」的觀念，也就是歷史乃是一種社會及文化活動，透過此等活動，相關學者形成其歷史知識（Pereyra, 2014）。1970年代後期，Popkewitz開始接觸Foucault的作品，頗受其有關知識與權力間關係觀點的影響，其後又受到S. Toulmin等人之語言社會學及知識論的影響，促使其更進一步聚焦於語言及論述構作「實際」的問題。是以，知識形成的社會條件始終是Popkewitz關心的主題。1990年代Popkewitz開始使用「後現代」一詞，也因此，在美國Popkewitz所從事的學術工作通常被標之以後現代（Pereyra & Franklin, 2014）。此外，Franklin亦認為：「Popkewitz對課程史究的最重要貢獻之一是引進後現代的觀念作為觀照此領域之議題的解釋透鏡。」（引自Popkewitz, 2009a: 302）除後現代主義之外，亦有學者將Popkewitz的理論資源稱為後結構主義（卯靜儒，2004；Brass, 2013; Cormack & Green, 2009）。但在史學領域，一般皆概稱後現代史學，故本文亦將其課程史研究進路標之以後現代之名。由於語言轉向是後現代史學的重要特徵，故本文首先說明課程史語言轉向的意涵；其次略述Popkewitz課程史研究的主要內容，以作為爬梳其研究進路的知識背景；再者則是本文的重點，即解析課程史研究所植基的立論基礎及其意涵。本文希冀透過Popkewitz後現代課程史研究進路的介紹，能為尚處萌芽階段的我國課程史研究，增添新的探究進路。

## 貳、課程史研究的語言轉向

受到H. White等學者的影響，歷史研究早已產生語言轉向，此等語言轉向的史學被稱之為後現代史學。在教育史研究中，S. Cohen是後現代史學最早的附和者之一（Popkewitz, Pereyra & Franklin, 2001）。而Cohen的後現代

教育史學亦是Popkewitz、Franklin與Pereyra（2001）主編之《文化史與教育：知識與學校教育的批判性論文》（*Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*）的理論資源之一（Fisher, 2004）。在敘述史學的語言轉向時，Cohen（1991: 245-246）曾謂：

近年來語言轉向所採的一個方向是歷史即敘事或歷史即故事。歷史學者是「故事」的訴說者與閱讀者。說歷史是「故事」並不意謂著其為虛假。它僅僅聲稱歷史是語言與修辭的建構。它是強調White的論點：「任何歷史的再現都必須被想成是語言、思想、想像力的『建構』，而非假定存在於事件本身之意義結構的『報導』。」

概略言之，1990年代以前，課程史並未受到語言轉向太大的影響：

然而，從1990年代中期起，新一波的課程史採取與Foucault的史學、新文化史，以及新課程史有關之新的問題意識（problematics）與可能性，這些工作大部分取消「歷史」與「史學」之間的區分，且採取後結構主義的立場，認為史學家並未敘述處在表徵之外的「實際」或「過去」，而是他們的敘事與語言「構成」歷史。（Brass, 2013: 102）

準是言之，語言轉向的後現代史學認為「吾人所稱之為『真實』者，僅僅是約定俗成的；『實際』是一種建構的實際。」（Cohen, 1996: 397）也就是說，對後現代史學家而言，歷史只是一種敘事、論述，或曰，歷史已被消解成文本或文本化（textualization）。課程史研究成爲一個別研究領域，乃是一群修正主義教育史學者重新解釋其學術之性質與目的之結果（Franklin, 2008）。如今語言轉向亦從教育史再次漫延至課程史研究。所謂的語言轉向，是在本體論或知識論的基礎上，改變吾人對「歷史」與「過去」的見

解。Cormack與Green（2009: 226）即曾指出，語言轉向的課程史學者服膺的是符號學的（semiotic）知識論，而非實在主義的知識論。Cormack與Green並指出，語言轉向的課程史研究主要是受到某些社會科學家的啓示，這些社會科學家認為存在於語言與「真實」（real）或能指（signifier）與所指（signified）之間的連結並非固定不變的，而是任意的且是受到文化所影響的。因此，對強調語言轉向的歷史研究者而言，語言與世界的關係並不是符應的關係。對彼等而言，世界上的各種「客體」都是語言或論述所建構而成的，甚至吾人的目的與意圖亦都是論述規則下的產物。是以，語言轉向的史學認為客觀的再現歷史殆無可能，因為歷史只是一種文本或論述。

歷史即論述的觀點意謂著，歷史研究簡單的認定在歷史或文本表徵之外存在著「實際」或「過去」，其可作為確證或查核歷史的標準，已不可能。（Cormack & Green, 2009: 228）

但是，「對後現代主義者而言，『文本』的意義遠超過一部作品的意義而包括所有的文化現象。」（Cohen, 1996: 397）此一將眾多文化現象當作歷史察考的對象，或將其當作有待詮釋的文本加以解釋，構成新文化史的核心旨趣。

「新」文化史……，其重點是放在文化的文本面向、所有「資源」不可避免的本性，以及解釋的基本任務之上。（Cohen, 1996: 398-399）

就此等取向的學者而言，不僅不同之為文成章、謀篇佈局的方式，可以構成不同的歷史文本，同一歷史文本因著不同的閱讀策略亦可以產生不同的意義（鍾鴻銘，2008）。

Cormack與Green（2009）認為語言轉向對課程史的啓示有二：其一，

史料必須被視為文本或是符號資源，其乃由論述所產生；其二，歷史研究本身亦必須被視為是一種「製作文本」(texting)的行動。也就是說，歷史總是在各種論述之內被寫成，這些論述既構成了現時的權力結構與統治關係，同時亦被彼等所構成。Cormack與Green同時指出，語言轉向的課程史除了讓吾人重新省思歷史本身具有的文本性之外，亦促使吾人對課程語言具有新的敏感性。是故，語言轉向之後，課程語言已成為解釋課程史的重要史料。認同語言轉向的課程史學者主要是關注課程論述的語言：

彼等抱持社會科學中所謂之「語言轉向」的觀念，且採用後現代解釋透鏡以探求課程作為社會管控形式的歷史角色。彼等之興趣在於探求論述實踐與理性規則，此乃內嵌於吾人用以談論課程的選擇、組織與分配，以及這些知識如何建構個體、學校教育與社會時所用的語言之中。(Franklin, 1999: 473)

語言轉向的課程史學者除Popkewitz外，尚包括B. Baker、I. Dussel、R. I. Gustafson、S. Lindblad、A. Nóvoa、U. Olsson、M. A. Pereyra、D. Tröhler等人。彼等主要受到Foucault「現時歷史」(history of present)與系譜學(genealogy)的影響，主張倒轉一般歷史研究的順序，從現時教育領域中尋找研究客體，如各種制度或觀念，並且往回追溯，探討這些制度與觀念是在何種歷史背景中，如何被諸如教育論述等因素形構而成，以及其因時而變的歷史發展狀況。對彼等而言：

歷史研究之「系譜學的」研究取向否定主體(諸如「兒童」或「公民」)、機構(諸如「學校」或「保健室」，以及觀念(諸如「民主」或「能力」)的一致性，論述或知識與實踐間的區分，並且認為它們是由論述所構成的，彼等是特定(歷史)實踐的「效果」。(Cormack & Green, 2009: 229)

質言之：

受語言轉向影響的課程史，審慎的避免進步與啟蒙的巨型論述，問題化理所當然的範疇，且對多重性、模糊性，以及用新方式從事與恢復被傳統史學所壓制之事物保持開放。（Brass, 2013: 104-105）

此外，Popkewitz等人（2001）亦曾將語言轉向的研究稱為文化史研究，此一聲稱實受L. Hunt新文化史的影響。新文化史主張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，因此人類的心智或是觀念成為新文化史的研究重心所在（Appleby, Hunt, & Jacob, 1994）。新文化史研究其特性在於消解文化要素與社會要素間的劃分，故亦可稱為觀念的社會史（social history of idea）（鍾鴻銘，2008）。其次，新文化史主張採跨科際的歷史研究。再者，受Hunt等人的影響，彼等亦主張消解論述與實踐的劃分，認為論述亦具有行動或實踐的成份。具體而言，不同的教育論述有助於形成不同的心性（mentality），而所謂的心性即是一個團體的共同心理表徵。心性概念源自法國年鑑史學派，其後Foucault將此概念進一步發展為「治理心性」（governmentality），其乃治理與心性二字的結合，因此所謂的治理心性即是「一種歷史過程的結果，在此過程中有關行政管理、治理與順從的集體『同意』浮現而出。」（Tröhler, 2009: 108）。對彼等而言，教育論述不只是理論，它同時具有治理人們心性的實踐成份。或言之：

學校教育的陳述或文字並非指稱及固定事物的符號或能指，而是透過生產安排行動與參與的原理而進行的社會實踐。（Popkewitz & Brennan, 1998: 9）

是以，語言轉向的課程史學者通常強調應對論述實踐（discursive practice）



進行理解。以Baker（1998）為例，她即曾以19世紀有關「兒童期」（childhood）相關論述為例，說明其與公共教育興起的關聯性。Baker指出，在此時期相關學者的教育論述中，將兒童銘寫為道德尚不穩固且需依賴他人，因而兒童期是需要他人特別照護且延遲擔負成人責任的一段生活時期。Baker的研究即在指出，此種兒童／成人的劃分，以及兒童因野蠻且無知因而需要成人加以救贖的論述，為公共教育存在的合法性奠定基礎。

### 參、Popkewitz課程史研究概述

一般的課程學者在探討學科課程時，著重的可能是該學科的內部結構或是關鍵概念，但Popkewitz（1988a）卻認為，學科知識的學習涉及不只是學科知識的各種元素或邏輯結構，它更涉及對社會世界的參與，在社會世界中包含各種的理性標準、實踐規則及知識觀念。因此，任何學科的學習對其而言，皆非中立的、本然的，而是一種社會性的建構，也就是透過各種公共論述所建構出來的，其與社會利益有著不可分割的關係。Popkewitz語言轉向的課程史研究，便是歷史性地察考課程的公共論述。對其而言，課程是現代性的一種發明，其目的在於對個體進行管控與規訓。Popkewitz（2001a: 159-160）指出：

課程的觀念已經是一種特殊的知識組織，藉由此種知識組織，個體將自身管控及規訓成社群／社會的成員。……課程銘寫某些規則，透過這些規則個體論思「自我」及規訓所欲採取的行動。此種銘寫行為之得以達成並非透過蠻橫的力量，而是經由安排符號系統的原則，個體則是透過這些符號系統的原則，在此世界中進行解釋、組織及採取行動。

對Popkewitz而言，課程作為一種治理實踐，事實上是權力的效果

(effect)。Popkewitz (1998c: 90) 指出：

課程的觀念並不是有關於一個更佳社會的利他陳述，而是治理實踐的體現，此種治理實踐乃是權力的效果。所謂權力的效果，我指的是體現於教育實踐中之範疇、甄別 (distinctions) 及劃分 (differentiations) 如何進行運作，以便去規訓及產生行動及參與的原則。

雖說宗教改革時期課程已具規訓的意涵，但是Popkewitz認為19世紀公共教育制度的成型更進一步確立課程作為治理實踐的作用。19世紀之後現代民主國家逐漸成型，為了具體落實主權在民的精神，一般民主國家都透過立憲的方式來保障人民的自由及權利。但Popkewitz (1997: 19) 認為，在此同時卻也出現一種吊詭的現象，此一吊詭現象即「自由的語域 (register) 與社會行政的語域連結在一起」。Popkewitz (1998b: 4) 指出：

所謂的語域是由多重的及交疊的紀錄所組成，這些紀錄包括觀念、事件、情事 (occurrences)，它們歷史性地聚合在一起成為理性及法則，透過它們國家可以塑造一種特定型態的個體，此等型態的個體能夠應用合理性 (rationality) 及理性來掌控變革。

因此，所謂「自由的語域與社會行政的語域連結在一起」係指在國家的行政管理與個體治理兩者間有了新的連結關係。因為在自由民主的國度裡普遍認為，民主之所以能夠有效運作乃是依賴一種能夠不受外在監視而具有自主能力的個體。因此，在表面上賦予個體自由、權力、責任、義務的同時，卻又透過個體關懷，使個體進行自我規訓而默默在進行社會治理。對Popkewitz (2008c: 175) 而言，美國的進步主義體現著此種關懷觀念。就Popkewitz (1998b) 看來，此種治理是受到啓蒙精神及平民主義

(populism)興起的影響。啓蒙運動對於科學的信心及平民主義主張知識應替廣大民眾服務兩者的結合，促使早期主張透過宗教教育對個體靈魂進行救贖，轉而成爲主張透過世俗知識對個體的靈魂進行治理。易言之，即使同樣強調對個體的靈魂進行治理，但在19世紀之時相關的知識論卻已有了斷裂。

Popkewitz (1998b: 3) 指出：「在這個過程中，社會科學扮演一個重要的角色。」而當中又以心理學爲最，在此過程中它所扮演的是鍊金術 (alchemy) 的角色，此即Popkewitz (2000b, 2001d, 2002a, 2002b, 2003b, 2004b, 2004e, 2007, 2008b) 所指學校科目即鍊金術。Popkewitz指出：

我使用「鍊金術」的觀念來隱喻性的思考從學術學門的空間到學校教育學的文化空間這樣的運動。(Popkewitz, 2007: 78)

學校「內容」與教學知識的關係可以被理解爲一種鍊金術……如同中世紀鍊金術士關心從一個空間轉移至另一空間，教育學神奇地將科學、社會科學、人文學科轉變為學校裡所教授的「事物」。(Popkewitz, 2008a: 103)

換言之，所謂的鍊金術指的是將數學、音樂等學術科目轉譯成學校教育及兒童心理學的過程 (Popkewitz, 2010a, 2010b)。而其結果，恰如Popkewitz (2003b: 40) 所指出的：

學習物理學是有關於「概念掌握」、「小組合作學習」的心理學，以及兒童的「動機」與「自尊」。學校科目是在與學校時間表、兒童期的觀念及教學的慣常作法貫連起來的情況下加以運作，其將學術知識與探究轉化爲治理「兒童」的策略，而兒童乃是「主動的、問題解決的學習者」。當它們進入學校之後，學術實務只徒空留其名而已——物理學或歷史。

質言之，所謂的煉金術是指學術學門進入學校之後皆被教育心理學化，其結果是「音樂及數學教育是不同的文化實踐，但在課程中卻有著相同的組織原則」（Popkewitz, 2002b: 6），而現行各學科課程標準其內容率皆大同小異其故在此。也就是說，儘管各個科目學術內涵南轅北轍，但各科的課程標準談論的皆是「問題解決」、「發展溝通技巧」等性質極為相近的內容（Popkewitz, 2002a, 2004a, 2007; Popkewitz & Gustafson, 2002）。

## 肆、Popkewitz後現代課程史研究進路的重要內涵

依Popkewitz（1998c, 2001a）之意，其歷史研究進路可稱之為「社會知識論」，此一研究進路正是對傳統歷史研究中意識哲學（philosophy of consciousness）的一種反動。意識哲學的主要特性是凸顯行動者（actors）的重要地位，行動者被視為有目的、有意圖的施動者（agents），而其意圖及目的被研究者於編纂一連串歷史事件的過程中一一加以體現。除此之外，傳統的歷史研究有其特定的時空觀，並且含藏人類歷史進程乃演化性進步的根本預設。Popkewitz的歷史研究進路主要是將意識哲學中的根本預設加以歷史化及問題化，並且根據各種理論重新建構新的歷史研究進路——社會知識論。對Popkewitz（1991）而言，使用社會知識論一詞具有工具性之目的，它主要是將學校教育知識視為一種與權力有關的社會實踐，以利於從社會學的角度加以探究。誠如Popkewitz所指：

我使用「知識論」來指稱學校教育中的觀念體系如何組織知覺、對世界的回應方式，以及「自我」的觀念。社會知識論中的「社會的」則是強調知識之關係的及社會的嵌入性（embeddedness），這與美國哲學中的知識論旨在尋求有關知識的性質、起源和限制的普遍知識聲稱成對比。（Popkewitz, 2001a: 152）

「知識論」乃是思考安排與分類所見及所為之事物的規與標準；組織回應世界之方式與被銘寫為變革之施動者與行動者之「自我」觀念的甄別與範疇化。在此同時，「社會的」知識論思考在不同的時空中被集合起來，使得反思與行動的「客體」成為可能之各種不同的歷史型態與原理。（Popkewitz, 2014: 4）

析而言之，從意識哲學轉向社會知識論，在研究的立論基礎與重點產生的主要改變包括：一、從壓制的權力觀轉向生產的權力觀；二、從行動者即施動者轉向主體的去中心化（decentering）；三、從靜態的、地理的空間轉向動態的、論述的空間（discursive spaces）；四、從連續的、進步的歷史觀轉向斷裂的歷史觀；五、從過去的歷史轉向現時的歷史，以下分別闡述之。

## 一、從壓制的權力觀轉向生產的權力觀

Popkewitz（1999a: 5）曾指出：「我進入權力概念是透過M. Foucault的工作」，受到Foucault的影響，他以為權力有兩種概念面向。第一個概念面向涉及向他人行使權力的團體、個人及「威勢」（forces）。由於這種權力觀認為權力是被擁有的某物，擁有權力之人可以製造一種支配與從屬的情境，因此這是一種主權（sovereignty）的權力觀。Popkewitz（2000d）及Popkewitz等人（2001）指出，主權觀的權力研究旨在辨明權力的起源，也就是確認施行控制的行動者，以及解析現行的安排架構是如何進行價值的分配以製造支配、從屬的二元分立架構，從而遂行支配者的利益。Popkewitz（2000c: 15, 2003a: 283-284）認為主權的權力觀具有兩個不同的側重點：「以權馭之」（power over）及「以權達之」（power to）。前者是精英論者的主張，其將焦點置於有權對整體社會施加其價值的結構性力量及團體；後者則是進步主義者的主張，其強調團體成員磋商權力關係的共同能力，因此凸顯獲致共識的重要性及個體建構知識的能力。Popkewitz認為兩者研究

取向雖有差異，然皆認為權力是被擁有的「某物」，因此彼等普遍認為只要對權力的擁有權進行重分配，便能促進社會的平等。Popkewitz（2000d: 175）指出：

儘管主權觀提供某些洞見，但它亦忽視或未能認知到權力在建構自主及自我反思之人時其規訓及生產的性質。

此外，Popkewitz與Brennan（1998: 17）亦曾指出主權權力觀的一些限制。首先，主權權力觀是從非歷史及非關係的角度來看待權力，而且它將權力看成是內在於情境之中的某種要素，因此，它並不對「權力為何以此等形式存在」或「權力生產的條件是什麼」此等問題進行追問。其次，主權的權力觀容易均質化及本質化各種分析或劃分的範疇，但Popkewitz與Brennan認為，建構各種分析範疇的歷史因素及界限，並沒有單一的起源或是普遍性的特徵，事實上它們是在各種關聯性領域之中被建構出來的，而這些領域是流動且多重面向的。因此，主權權力觀之壓迫者與受壓迫者的均質性二分法失之過簡，容易忽略權力在社會實踐中的細微運作過程。

相對於第一種概念面向關心權力的擁有與分配的問題，權力的第二個概念面向關心的乃是權力所產生的效果。Popkewitz（1991: 223）指出：

權力的第二種觀點關心的是當權力透過制度實踐及日常生活的各種論述而流佈之時所產生的「效果」。權力的效果是產生欲望、情性（dispositions）及感受性。權力體現於個體為自身建構各種界限，界定好／壞的範疇，以及擬想各種可能性的方式之中。

職是之故，所謂的第二種權力觀或是後現代的權力研究，事實上是從壓制的權力概念轉而強調權力的生產及部署（Popkewitz, 1995b）。生產或部署的權力觀將焦點從施行控制的行動者轉向觀念系統或知識，其認為是這些

觀念系統或知識，規範化並且建構各種「理性思考」(reasoning)的法則、標準及型態，而吾人即是透過這些「理性思考」的型態、標準及法則組織各種行動的意圖及目的(Popkewitz & Brennan, 1998)。所以Popkewitz (1998d)認為意圖與目的並不必然就是個人的產物，它們可能是吾人根據某些不被質疑的理性思考規則加以生產出來的。職是之故，Popkewitz明白指出：「在欲望的生產中及個體的情性及感受性中，可以發現權力的效果。」(p. 66)準是論之，所謂生產的權力觀重視的是權力透過知識之制約作用所產生的效果。因此Popkewitz (1991: 3)指出：

我關心的是權力如何與那些使吾人得以表達個人的欲望、想望、身體的需求，以及認知興趣的知識連結在一起。我們正是憑藉這些權力去判斷什麼是合理的及好的，什麼是不合理與不好的；讓我們去判斷何等實踐有罪惡感，以及何者是正常的，或者何者可以踰越。藉由聚焦於此等權力觀，我納入現行對論述理論的興趣，以便去思考文本作為一種社會實踐，它的法則及標準。但是在此同時，我對於某種言說得以盛行的歷史情境亦感到興趣。

總之，受Foucault的影響，Popkewitz (1998d: 54)對於權力的探討主要以知識作為媒介，認為知識與權力具有不可分割的關係，或者說，「知識即權力的一種物質性效果」。具體言之，其研究「旨在瞭解權力是如何透過多重的細微管道而被部署的，其生產及構成作為一種變革促動體的『自我』。」(Popkewitz, 1996: 29)

## 二、從行動者即施動者轉向主體的去中心化

Popkewitz (2001a: 156)指出，將歷史變革的重心置諸行動者與19世紀德國歷史主義(historicism)當中的實證主義思維具有相關性。Popkewitz認為歷史主義賦予行動者以特權，在此一思想傳統中，人們被看成是有目的的

行動者，彼等透過行動產生變革——有時是有意的，有時則有著非意圖的結果。Popkewitz指出，有目的之行動者可說是啓蒙運動的產物，在此之前，歷史變革的原因被歸諸一種宗教性的超越力量。在發明行動者即有目的之施動者之後，作為歷史變革主要動因的超自然力量，即被行動者或施動者取而代之。Popkewitz（1997: 22）同時認為，「行動者即施動者」的發明與新的社會科學知識或是新型態之人文主義（humanism）的興起有關，是此等新興的知識創造出一種擁有能動性的個體。換句話說，人文主義是立基於可指證出之行動者的觀念之上，此行動者「計劃」進步且是變革的施動者。

Popkewitz（2001a: 174）指出，現代主義認為只要找出變革的施動者便能促成社會的進步，且由於知識份子能夠指明變革的施動者或是找出變革的方向，因此知識份子在現代社會中便扮演著神諭者或預言家的角色。不論實證傳統或是批判傳統皆是如此，只不過前者旨在從過往歷史中找出社會普遍發展的型態，並據以規劃未來的發展方向，而且認為效率與合理性乃為重要因素；後者則強調應辨明現時社會中壓制作用的來源，以便促使社會朝向更好的綜合型態前進。易言之，Popkewitz認為不僅自由派的教育變革理論中有著行動者即促動者這樣的哲學預設，即便是某些批判取向的教育學者亦有著同樣的立論基礎，只不過後者將此一哲學預設與G. W. F. Hegel的衝突（contradiction）觀念做一結合。Popkewitz（2001a: 157）指出：

Hegel衝突的觀念尋求產生一種新的綜合。此一綜合與千禧年的觀點是具有關聯性的，在此一觀點中，先前與現時的歷史組態最終被取代了。在目前的改革作為中，像是「彰權益能」（empowerment）、「能動性」（agency）及「抗拒」這樣的字詞象徵一種歷史觀點，即當人們努力改變其世界以使其變得更好之時，其將權力置諸於人們的行動之中。在改革主義的傳統裡有一種根本的假設，即進步的變革在無法首先指認誰是帶來變革或是妨礙變革的行動者的情況下，是不可能發生的。



對於現代社會理論中所積極凸顯的能動性，Popkewitz（2005）認為彼等所倡導的能動性並非與生俱來或是外在於那裡等著被重新恢復，而是被製造出來的。其次，Popkewitz認為應對知識份子的知識生產內具著目的論（teleology）此種觀點進行質疑，對其而言，事實上並不存在著所謂先驗的進步型態，知識份子自不可能透過找出此等型態而享有特殊地位。由於現代社會科學認為社會行動者的意圖與目的乃為社會變革的動力，其能規劃社會的變革以引領歷史朝著進步的方向邁進。因此，現代社會科學的潛在信念即是「行動者製造歷史」。由於有著此種立場，現代社會科學家普遍認為，如果貿然將人的意圖與目的排除於歷史之外，恐使得歷史淪為決定論的禁錮，亦否定了歷史進步的可能性。此恂如Popkewitz（2000b: 78-79）所言：

當行動者在社會及歷史探究中被視為是不在場的，人們便相信研究是反人文主義的，而且世界是決定論的，並不具改變之可能性。

是以，就現代社會科學家看來，後現代主義主張將主體去中心化顯然具有反人文主義的特性（Popkewitz, 1997, 2000b, 2001a）。但Popkewitz（1997: 26）認為所謂的人文主義亦不過是特定歷史條件下的一種人為建構，是權力的一種效果。他指出：

我所論證的並不是反人文主義，而是對我們據以理解人文主義之規則，以及我們思考變革及進步之規則的一種修正。

也就是說，Popkewitz的歷史研究旨在修正現代社會理論的人文主義而引進另一種人文主義。Popkewitz（1997: 25）指出：

相對的，後現代之聚焦於行動者是如何於不同的社會空間中被構成及重新構成，吊詭的重新引介一種人文主義的型態。此種「人文主義」

並不是藉由尋找探究敘事中的施動者而發生，而是藉由將禁閉及拘限能動性之可能性的境況加以去穩定化而發生。

質言之，Popkewitz主張的主體去中心化並不反對人文主義，而是反對於特定歷史情境中所生產出來的人文主義。在將行動者移出歷史研究的中心之後，Popkewitz認為知識、觀念系統或論述實踐應是研究重心所在。Popkewitz（2001a: 165）指出：

將知識作為歷史研究的中心問題，已經挑撥性地被標誌為「主體的去中心化」，以便與意識哲學之行動者中心的主體做出區隔。將主體加以移動（移除）（（re）moving）旨在想要理解，在不同的歷史時段，透過不同社會實踐及制度型態，人們是如何被製造成主體。

總之，對Popkewitz而言，不存在意識哲學中所設定之非歷史的先驗主體，事實上此種主體亦是特定歷史條件的產物，因此Popkewitz主張加以去中心化，改以知識或觀念系統作為歷史研究的主要對象。此一轉向的目的，恰如Popkewitz所言（1998d: 71）：

將個體的構成當作是歷史性的建構，是在重新導入一種人文主義，其能潛在性地擴大人們行動的能力。

### 三、從靜態的地理空間轉向動態的論述空間

對某些後現代學者而言，後現代一詞表達的是對時間與空間的不同體驗（Harvey, 1989）。在Popkewitz的後現代課程史研究中，亦體現出對時間與空間的不同觀感。Popkewitz（1997: 20）指出，部分學者在探討後現代與現代之別時，通常以「文本」與「脈絡」間的對比作為說明。文本強調語言及論述乃是社會行動的重要成份，而脈絡強調的是在進行溝通之時，人們賦予

其行動以意義與目的的特定地理空間，亦即強調語言及行動的情境性。但Popkewitz認為此種劃分容易使人忽視空間與時間的概念化與權力、社會變革等議題間關係的探討。

事實上，Popkewitz同樣重視「脈絡」一詞中所具有的局部性空間之意涵，所以他稱其課程史研究的興趣在於「區域的歷史」（regional histories），但他特別指出：

乍見之下，區域歷史的觀念可能被誤讀為特定的且將重點擺在某一特別地理位置的一種研究，諸如新英格蘭（New England）學校教育的研究或是一種改革的「個案」研究。我的興趣是區域，但卻不是那種型態的區域。在此所謂的區域並不是一種地理的位置。它是一種文化場域，其設定兒童及教師如何被認知及認知這個世界。……文化場域的觀念是用以思考各種特殊的歷史實踐是如何聚合在一起以成為理性或是一種常識，其使得人們的審視、觀察及「自我反思」成為可能。（Popkewitz, 2001a: 171）

質言之，在Popkewitz（1997, 2001a）看來，現代社會科學重視的空間是行動據以發生的地理空間，藉由過去事件的有序安排，將空間設想為具有特殊的具體性。每個事件有其獨特且精確的社會脈絡，在此脈絡中，歷史學者將一個個獨特事件聚合成開展的型態，便構成所謂的社會實際。不過Popkewitz雖然與現代社會科學家一樣重視空間，但卻不是這種穩定的、毫無生命的、不具辯證意義的地理空間，而是各種的論述空間。此種空間是由彼此間具關聯性的觀念相互交織，並對人們的行動及思考起到規範性作用的社會空間或思維空間。諸如「身分位置」（identity position）及「想像的社群」（imagined communities）等概念，都可說是後現代主義空間概念的一種表述。Popkewitz（1998a: 29）指出：

我們可以將規範化過程的「結果」想成是製造一種兒童棲居的空間。此一棲居的空間並不是傳統所想的，是物質的、「脈絡的」、或是地理的。相反的，我所說的空間是透過觀念系統、甄別與派分（divisions）所建構的空間。但是此一空間並不比地理空間來得不「真實」。說兒童是青少年，是「在危機中」（at-risk），或是「低自尊」，乃是在建構一種空間以置放兒童。這些不同的觀念提供一種思考、訴說、觀看、感覺，以及對兒童採取作為的方式。不同的觀念相互重疊，在某種程度上製造出可能思考及作為的範圍。……後現代社會理論的貢獻在於探究論述空間是如何被建構出來的，以及它們如何作為拘限地（internments）及圍地（enclosures）系統而運作著。

以教育中慣常使用的「城市」與「鄉村」的劃分為例，Popkewitz（1998a: 10）認為它們並不表示一種地理上的地方，而是指稱屬於該空間之兒童及社群之未被道破的屬性。所謂的都市兒童，它體現一種文化論題，其少與地理位置有關係（Popkewitz, 2009c: 263）。因此，就Popkewitz（1998a: 10）看來，城市與鄉村教育是歷史性的與特定的理性系統連結在一起的字詞，其目的無非就是在生產「城市性」（urbanness）與「鄉村性」（ruralness）。職是之故，對Popkewitz（1997: 23）而言，「空間即圈限身分」（space as enclosing identities）。由於這是透過知識所建構的一種空間，而知識又滲透著權力，所以Popkewitz認為這是一種「知識的空間政治學」。但Popkewitz認為在教育中此種知識的空間政治學，其實踐並非單獨一組觀念即能形成；相反的，它是由多組觀念彼此相互交織而成的網格（grid）或是構架（scaffolding）所形成。Popkewitz（1998a: 31）指出：

構架此一觀念即在承認，教育實踐的理性思考是透過不同觀念組合的交疊所產生出來的，「思考」與「觀看」因此是由各種觀念寓居之所在的關係場域所製造出來的。

準是以言，Popkewitz的歷史研究之所以由地理空間轉向論述空間的目的，即在於要我們注意各種論述策略及實踐所形構的觀念構架，是這些觀念構架形成我們思考、觀看、論說、感知教育對象，以及界定問題和尋找可能之革新方案的方式。就其看來，吾人教育研究中範疇的劃分或是某些心理學理論的區隔標準亦是權力／知識學生體的產物，此種劃分或區隔除了派定區分或劃分對象的可理解性之外，其所形構的論述空間實際上亦隱含著含括／排除（inclusion/exclusion）的雙重姿態（Popkewitz & Lindblad, 2000, 2004）。在現代教育政策或口號中，對於被含括者，吾人通常抱以進步的希望；對於被排除者，吾人則通常抱以危險的恐懼（Popkewitz, 2006, 2011b）。

#### 四、從連續的、進步的歷史觀轉向斷裂的歷史觀

「空間的修正同時亦是時間的修正，任一方都與另一方有著關聯。」（Popkewitz, 1997:23）因此，當現代主義穩定化的空間觀改變之後，現代主義的時間觀亦有了變化。線性的、進步的歷史時間觀堪稱是現代主義的根本預設，此一線性進步觀有其宗教根源。Oliver與Gershman（1989: 193）即曾指出：

猶太教與基督教共有一種線性的神聖歷史，並且將一種最終的救贖內建於此一歷史感之中。現代人則是具有一種立基於單一時間框架之上的線性普遍歷史，但是一種含糊的救贖感，他們稱之為「進步」。

Popkewitz與Pitman（1986）即曾為文探討進步的現代意涵。彼等指出，現代的進步觀與12世紀時間觀的改變有很大的關聯性。在此之前，人們從宗教的觀點來看待時間，時間被認為與上帝有關，它是缺乏與死亡的一種象徵，與生命的短暫具有不可分割的關係。其後，時間漸漸被視為明確的某物，而且隨著商業活動的興起，時間更進一步被理性化成某種可以測量的事

物。伴隨時間觀轉變的是進步觀的轉變，進步因而被視為可因著時間的過往而逐步累積增加。17~19世紀科學的昌明，使得進步觀有了更進一步的世俗及人文意涵。因為科學知識的快速增加，使得人們相信進步不是來自天啓，而是來自人們積極創建、改造、維繫其社會條件。綜括而言，此種進步觀包含有四種潛在的假設：(一)改變具有方向性，亦即歷史運動有其長期趨勢；(二)將人類社會類比為有機體，有機體的成長是累積的，亦即某一特定時期的發展，都是其生命先前時段積累的結果；(三)發展的變化是不可逆的，存在著各個發展階段，且這些階段彼此間是接續而生的關係；(四)成長有其目的。

Popkewitz (1997) 認為進步觀念的形成過程即是西方彌撒亞主義 (messianism) 的世俗化過程。彌撒亞傳統經過科學的世俗化之後，逐漸使人們相信社會制度及人類事務具有向上提升及向前運動的方向感與目的感，而且不管是自由派還是馬克斯主義者都體現著此等思維，只不過前者以線性發展來表述之，後者則以辯證發展來描繪之。Popkewitz與Brennan (1998: 6-7) 即曾指出：

進步及行動者／促動者的根本假設聚合於自由派的和馬克斯—黑格爾的傳統 (Marxist-Hegelian tradition) 之中。兩者皆是在與19世紀的啟蒙觀有關聯的特定學說中被建構出來的。其相信系統知識乃是發動機，藉由它們「理性」得以引導社會行動，並確保社會有一更美好的未來。……不同的是，自由派思想旨在透過管理社會變革來求得進步，而批判的黑格爾派思想則是透過找出社會的衝突來促成進步。而且自由主義較為強調社會變革中個體及主體現象學的重要性，批判傳統則是將重點放在被客觀構成之能構成的主體。

Popkewitz (1997: 21) 指出：「穩定化的空間使時間變成考量變化的中心所在成為可能。」因此相對於現代主義輕忽空間的重要意義，時間的重要

性在現代主義中則較受尊崇。此乃因將空間固定之後，吾人若欲觀察社會的變化，只要聚焦於固定空間中人們行動與時間運動間的關聯性即可。職是之故，就歷史主義而言，Popkewitz（2001a: 157）指出：

歷史編纂（historiography）給予過去的「事實」正面的注意，這些「事實」被置放於特定的檔案之中，其在一種規律的時間與空間中，賦予歷史敘述以一種特定的、具體的位置。

也就是說，現代性的歷史編纂乃是在穩定的空間中，將歷史文獻稽考所得的各種相關事件，依其時間進程進行合理而有序的安排。但Popkewitz（1991: 15）認為：

不存在事件或制度生活之系列的及順序的運動，吾人亦不可能將變革歸屬於歷史行動者的動機或信念。

以法國年鑑派學者F. Braudel等人的時間觀為依據，Popkewitz（1997: 23-24）指出，在後現代中單一普遍運動的時間觀已被一種時間乃多重索線（strands）且採不等速運動的觀點給取代。因此，時間可說是以忽快忽慢各種不同的步調在前進，這與現代歷史那種編年的或是日復一日的時間節奏是不一樣的。

Poster（1984: 74）曾謂：「Foucault不是一位連續的歷史學家，而是間斷的歷史學家。」Foucault對於歷史的間斷性及變革即斷裂的強調亦為Popkewitz所承襲，因此，對其而言：

變革並不存在於事件的演化前進之中，或是人們有意識的去影響這些事件的作為之中，變革存在於打斷權力據以部署的理性思考形式這樣子的作為之中。（Popkewitz, 1998d: 71）

所以，就Popkewitz（2001a: 171）看來，歷史的變革可以被理解為破裂或斷裂，透過彼等觀念系統建構出學校教育的客體。此外，根據此種變革即斷裂的見解來看，由於國家、社會、社會科學及教育工作者透過理性思考的方式來建構研究對象，而理性思考的形式則會經由各種方式來鞏固及隱藏權力關係，因此，當我們打斷或擾亂這些方式之時，即是揭露並打破既有的權力佈署形式，歷史的變革也就隨之發生（Popkewitz, 2001a）。

準上以言，Popkewitz以斷裂的歷史觀來取代連續的、進步的歷史觀，並不是反對促成歷史的進步，而是反對現代主義對於「進步」的見解。Popkewitz指出：

我的談論不應該被視之為是對於進步觀念本身的否定，視之為反對消除不正義及不公平的作為，或者是退回到不偏不倚之知識的學術象牙塔之中。我的目的同時也是將教育科學的知識設定為政治性的，因而介入的戰略場地所在。（Popkewitz, 1998b: 26-27）

歷史即斷裂及破裂修正了社會科學中進步的觀念。在此之前，進步與某種過程有著連結，在此過程中知識份子指認出作為變革施動者的行動者，而變革乃是在從過去到現在及未來的連續體中進行運動。但是假如沒有無可撼動的鏈結（chain）存在著，那麼要進步便必然要去打破束縛及限制行動替代方案之理性思考的各種「枷鎖」（chains）。（Popkewitz, 1997: 24）

總之，就Popkewitz看來，歷史並非循序演進的，而是存在著各種的斷裂，是知識論的轉向產生歷史的斷裂，或者說，是吾人據以建構出各種客體或劃分之立論知識的一種斷裂。除此而外，連續性歷史觀中所含藏之邏輯有序的進步觀亦一併受到Popkewitz的修正。對其而言，進步不再是由施動者所促成，歷史的進步毋寧說是打破理性思考方式加諸吾人思維及行動的可能



性，以便尋求更多的可能性所促成。此正如Popkewitz（2015: 3）所言：

社會知識論是一種變革的策略，其透過將現時表面的因果關係加以去自然化，因而具有在現存架構之外開啟可能性的潛能。

## 五、從過去的歷史轉向現時的歷史

Popkewitz（2011a）指出，傳統的課程史係由心智史與社會史組合而成。心智史關注的是課程理念的變革，社會史關注的則是隨社會而動之教育制度的變革。其興趣在於檢視學校教授之內容、教師與學生的組織，以及透過減除不平等現象，學校對民主理想所做出的貢獻。傳統課程史研究主要透過編年史的方式將結構與事件連結成線性的歷史。但Popkewitz直言，他採取不同的策略，此一策略即「現時歷史」。現時歷史乃採自Foucault的歷史研究，Popkewitz使用此詞以強化此點，即歷史並非反映某種巨型論述之一條可預測的通道，其浮現並遵循一條既定的道路，從現時通向未來（Pereyra & Franklin, 2014: 9）。Popkewitz（1998c: 84）甚至明白指出，其社會知識論在不同的脈絡中，Foucault稱為系譜學或「現時歷史」。職是之故，在某些論文或書籍之中，Popkewitz開宗明義便指出：「本文是一種現時歷史」（Popkewitz, 1998b: 1）、「我所訴說的歷史是一種現時歷史」（Popkewitz, 2001b: 313）、「我所討論的課程研究與課程理論涉及到一種可將其想成是現時歷史的事物」（Popkewitz, 2009a: 314）。但Popkewitz（2001a）指出，所謂現時歷史強調的並不是研究過去以便理解現在，並且預測或重新安排未來。或者說：

它並不將歷史設定為一種有計劃性的道德角色，以便為社會確認絕對的、超越的價值並將其銘寫進學校教育之中。現時歷史旨在透過挖掘因時而變的知識形構，來掌握那些能被訴說為「真」之事物的各種境況，以及審度知識的現時組態及組織。（Popkewitz et al., 2001: 32）

所謂的現時歷史即是對現時各種制度、儀式、安排展開歷史的質問。Popkewitz (1987) 指出，所謂對現時的質問即是要吾人體察現時並非僅僅是當下的經驗與實踐，且瞭解到過去總是潛藏於吾人日常論述之中，並構成其中的一部分，其框限著吾人所能道出者為何，以及吾人所處時代的各種可能性及挑戰。也就是說，現時的歷史旨在發掘教育研究社群中現行有關變革、進步及救贖的理性思考原則，這些研究原則被視之為社會建構及權力的效果 (Popkewitz, 1998b: 2)。Popkewitz認為，現時吾人所使用的各種教育用語並非具有本然意義的，相反的，它們是於特定的歷史背景中，被歷史性地形構而成。以此種現時歷史的觀念為根基，Popkewitz (2001a: 173) 指出：

歷史研究使我們能夠理解某種規範性及選擇性是如何被引領進現時有關學校教育的問題解決之中。當代改革中有關於「兒童」、「課程」及「受教育主體」的理性思考，並不是某些先在的巨型設計或結構的一部分，而是出自於不同社會軌線 (social trajectory) 於現代學校的聚合。再者，社會知識論使我們能夠慮及學校教育的甄別及劃分是如何建構出一種規範性，其效果乃是作為含括與排除的治理系統，當我們尋求建立更為民主的社會及學校之時，這是一種重要的貢獻。最後，歷史乃是現時的，使我們能夠理解當代的教育學及師資教育改革是如何出現的，以及如何將政治合理性與建構學校教育及其改革的「理性思考」加以連結在一起。

質言之，Popkewitz認為歷史對理解課程而言是重要的，但對其而言，歷史的角色與其說是編年式記載學校教育的發展過程，倒不如說是一個透視現時的鏡頭 (Baker, 1996)。對Popkewitz而言，對現時歷史的強調，是希望課程史研究人員能批判性地投入現時之中，讓此塊園地之共同記憶的生產過程能受到嚴密的檢視 (Popkewitz & Bloch, 2001; Popkewitz et al.,

2001)。所以Popkewitz (2011a: 17) 明白指出：「課程即現時歷史的研究，乃是批判性的探求現時之各種基礎。」Popkewitz (2000a: 27) 亦強調研究人員對其自身的研究應具有一種特殊的自我反思性，亦即教育研究的概念，如同吾人教學的常識概念，不能被視為自然而然的，而是必須被當作社會關係中的歷史遺物而受到質問。更寬廣言之，吾人那些看似正常與自然的參與世界方式，恰恰正是吾人必須加以懷疑及好奇的對象 (Popkewitz, 1988b: 380)。準是觀之，依據現時歷史的觀念，吾人日常生活的論述與實踐皆可能成為歷史研究的問題來源。而且基於現時歷史研究的理念，Popkewitz (2009a) 認為課程研究、課程史、課程理論具有相當大程度的關聯性，可以相互連結進行研究。再者，植基於現時歷史的觀念，現時教育改革或課程實務中經常使用的一些語詞，如「世界主義」、「全球化」、「學習型社會」、「終身學習者」、「問題解決」等，也就成了Popkewitz (2004c, 2004d, 2008a, 2009b, 2009c)、Popkewitz 與 Rizvi (2009a, 2009b)，以及Popkewitz、Olsson與Pettersson (2006) 逆向察考歷史的主要議題。

總體而言，上述五種轉向可說是環環相扣。將焦點轉向權力的生產面向，即是要吾人轉而注意權力生產出的物質性效果——知識，而且以知識為研究焦點亦是否定以行動者為中心之歷史觀的結果。所謂以知識為焦點，即是要吾人察考各種知識或觀念系統建構出的論述空間。就Popkewitz看來，不同的觀念系統建構出不同的論述空間，從而得以置放不同的個體性 (individuality)，因此論述空間的變動之處即是歷史的斷裂之處。所以吾人可謂，Popkewitz的後現代課程史研究進路恰與傳統歷史研究相反，也就是其歷史研究從傳統的重視時間序列轉而重視空間安排，只不過其所謂的空間不是一種地理空間，而是由論述所建構出來的社會空間。最後就研究時間的切入點而言，傳統歷史研究採取由古及今的敘說方式，但Popkewitz則著重於現時各種實踐及論述的診斷，強調由現時切入，並且由今溯往逆向察考其因由。但此種察考並非追究其起源，因為對其而言，現時的實踐「並沒有

單一的起源，而是多重軌線的效果」（Popkewitz, 2001a: 154）。此點或可用Hamilton（2001）對於現代學校教育進行歷史考掘的結果作為說明，也就是它們是「無有來處」（come from nowhere）。

## 伍、Popkewitz後現代課程史研究進路的意義

### 一、歷史的織造特性

自史學之父Herodotus開創歷史學之後，踵事增華者亦不乏其人，但歷史學研究地位之真正確立已是19世紀之事。在19世紀諸多歷史學家之中，又以Leopold von Ranke最富盛名，其名言「如寫直書」（*wie es eigentlich gewesen*）充分體現其歷史學應具客觀性的要求，他同時亦是歷史主義的主要代表人物（王晴佳、古偉瀛，2000）。對於歷史主義，Popkewitz（2001a: 158）曾有過以下描述：

歷史主義的主要目標是客觀化所有社會生活；事實透過獨特事件或是個人思想的有序安排被當作「如同其真實發生過」而加以解釋。事件及行動者通過時間中具體情事的編年安排被置放在一起，在書寫歷史的「事實」之時，有了事實作為引導性的力量，歷史學者盡可能的不要介入其中。

但社會知識論否定客觀史學的可能性，Popkewitz（2001a: 152）以為歷史並非只是透過史料的檢視來建構解釋的一種活動，事實上，歷史是一種理論活動，此一活動旨在透過歷史現象的範疇劃分來「織造」（fabricate）其研究對象。Popkewitz指出，所謂的織造具有雙重意義，其一是虛構化（fictionalize），其二為「製作」（make）。Popkewitz（2004a）、Popkewitz等人（2006），以及Petersson、Olsson與Popkewitz（2007）另亦

指出，使用「織造」一詞之目的，在於凸顯語言範疇與教育研究的劃分，既是「事物」的虛構同時又是「事物」的創造，或者說，語言同時具有解釋與建構的功能存在。Popkewitz (1999b) 指出，一般人通常將歷史一詞看作是名詞，將它當作是各種知識及資訊客體累積而成的學術學門，但就其觀來，歷史含藏有一種動詞的意涵，也就是含藏有治史 (do history) 的意涵，而且治史之「治」會隨著時間的更迭而產生變化。再者，此種變化並非演化性或發展性的，而是因著學術領域各種內、外在因素間的關係產生變化而發生。

由於相信歷史學者不可能客觀的再現過去所發生的事物，所以 Popkewitz (2000c: 8, 2000e: 168, 2003a: 268) 經常引用 A. Huysse 的一句話：

過去並不簡單的存在記憶之中，它必須被串連 (articulated) 而成為記憶，記憶是雕琢 (recherche) 而非恢復。

其次，由於強調歷史的人為織造性，所以人不可能成為歷史的客觀觀察者，其必然涉入歷史的織造之中，因此 Popkewitz 倡導一種干涉主義 (interventionism) 的歷史觀。植基於干涉主義的歷史觀，Popkewitz (2008a: xv) 在寫作《世界主義與學校改革的年代》(Cosmopolitanism and the Age of School Reform) 一書時即明言：「本書的寫作是有關於學校教育的政治學，以及作為一種政治的干涉」，此外，Popkewitz 等人 (2001: 24) 亦曾指出：

我們可以將由系譜學工作所產生的歷史實踐想成隱含有一種干涉主義的歷史概念，此 Foucault 將其名為「實效歷史」(effective history)，其本身是一種知識種類。

所謂「實效歷史」強調的是任何歷史都只能是出自某種觀點的歷史（Dreyfus & Rabinow, 1982）。也因此Popkewitz等人（2001）指出，系譜學是含帶著「知識即觀點」的見解在進行研究的，其所生產的知識是充滿價值的，是故應該受到公開的檢視。由於體認到「知識的生產即是價值的生產」（Popkewitz, 1990: 59），所以對Popkewitz而言，介入歷史知識的方式即是不能將歷史織造出的各種範疇、劃分、類別視為理所當然，而是必須對它們進行反思。Popkewitz（2004a: 14）指出：

教育研究及教育學是這樣的領域，它們的範疇及劃分在進行人群種類（human kind）的織造。對教育研究而言，重要的不是各種人群種類的存在，而是對假學校主體之名而產生的特殊織造能有一種反思性。

Popkewitz所強調的反思性並非後現代主義所獨具，事實上，在現代主義所倡導的啓蒙精神中即蘊含這樣的精神。因此，對於現代主義立論根基的啓蒙精神，Popkewitz並非全然加以否定。Popkewitz對啓蒙精神的見解同樣源自Foucault對啓蒙運動的解釋，所以Popkewitz亦經常援引Foucault的見解說明啓蒙的真正意涵。Popkewitz指出，啓蒙精神並非一套特定的學說或是知識體。啓蒙運動恰如Foucault所言，應是：

一種態度、一種氛圍、一種哲學生活，在其中我們對我們是什麼進行批判，這種批判可說是對強加於我們身上的限制進行歷史分析，同時亦是超越這些限制之可能性的一種實驗。（Popkewitz, 1998d: 53; Popkewitz & Brennan, 1998: 5）

綜上所陳，Popkewitz後現代課程史研究進路的意義在於歷史觀的根本改變。對其而言，歷史並非對已發生之「事實」的客觀描述，亦非檔案式地追蹤人物與事件，而是人爲的建構及織造，因此並不存在單一的歷史觀點，

而是有著各種不同的歷史觀點。由於歷史的人為織造有其一定的權力因素與歷史條件，所以就其觀來，不僅課程史研究的對象是課程文本的論述實踐，歷史研究本身亦是一種論述實踐。由於體認到歷史研究具有將社會現象織造成各種事件或範疇的特性，Popkewitz重申啓蒙運動反思與批判的精神，主張將吾人教育實踐中各種論述的規則加以歷史化以便對其進行反思。對其而言，這些論述規則並不被視為規則而存在，在習焉不察的情況下往往不被當作察考的對象。Popkewitz的後現代課程史研究進路主張將它們當作考問的對象，此無疑開拓了課程史或教育史的另一研究蹊徑。

## 二、補充批判教育傳統的不足

在課程史成爲個別研究領域之前，有關課程史的專著當以Seguel（1966）的《課程領域：其形成年代》（*The Curriculum Field: Its Formative Years*）一書最具代表性。Seguel的著作主要在分析C. McMurry等早期課程學者的思想，可算是菁英主義的課程史著作。1970年代課程再概念化運動興起，再概念化論者相當重視課程史的研究，只不過彼等反對單純描述式的課程史研究進路，主張對課程的歷史進行解釋與批判（Mazza, 1982）。受到所謂修正主義（revisionism）教育史的影響，這些課程史學者亦開始強調應從衝突的角度來解釋美國課程發展的歷史。

早期這些激進傾向的課程史學者主要從機械式的對應關係來探討課程再製社會不平等的功能，其後進一步援引A. Gramsci文化霸權（hegemony）的概念，以勸服而非強制的觀點更爲細緻的來解釋課程所進行的社會控制作用。修正主義的課程史學者將焦點放在學校教育所傳遞的知識內容，認爲長期以來課程知識一直在進行著社會控制的作用，與階級、種族及性別利益有著同謀的關係，因此知識逐漸成爲此批課程史學者研究興趣之所在（Popkewitz et al., 2001）。早期的Popkewitz（1977）受到新教育社會學或課程社會學的影響，亦曾批判課程的保守性格，但稍後Popkewitz（1998c）發現新教育社會學與質性研究結盟之後，情況有了轉變。Popkewitz認爲彼

等將重心放在研究程序之上，而忽略探討蒐集、組織及解釋資料等行動的理論基礎，因此彼等的研究不僅重蹈工具理性的覆轍，亦與批判的目的漸行漸遠，於是Popkewitz將理論基礎轉向後現代主義，同時亦保持對知識問題的關注，不過其關心的重點卻有了轉變。修正主義者對於知識所採取的見解，Popkewitz等人（2001: 10）曾有過以下描述：

「修正主義的」社會史及歷史社會學的戳記之一即是對社會管控的關注。如同「潛在課程」所論證的，主要焦點是擺在學校教育的知識作為履行社會控制的管控功能。在此一焦點中，知識被當作串連社會利益與威勢的「某物」加以探究，而非是當作權力自身在建構之時的一種生產實踐——後者是文化史的中心關懷。

換句話說，就Popkewitz等人（2001）看來，早期關注於社會控制的學者並不將知識當作一種文化實踐的場域，而是當作社會實踐過程中能夠用以影響結果的某物來加以理解。彼等研究的中心前題是，知識是那些對學校教育的觀點及組織安排施行控制之其他力量、結構或組織的一種附帶現象（p. 12）。或者說，知識充當著一種參照架構，以便去理解社會利益被帶進學校之中從而產生不平等及不正義（p. 11）。就Popkewitz看來，這些批判取向的教育學者仍然未能體察知識與權力的關係。對彼等而言，仍暗含著只要讓學生擁有更多知識便能增加解放之可能性的見解。易言之，這些學者仍是從主權的權力觀來看待權力，因此Popkewitz（1998d: 64）指出：

主權的概念可在許多學校知識社會學中發現到，權力是探究社會中宰制與鎮壓的一種結構概念，研究即在於明確指出妨礙進步的位置占有者（placeholders），他者如何抗拒權力，以及如何才能使存在於行動者間的權力關係更為平等。



但Popkewitz不從巨觀的社會結構來察探權力的議題，而是以知識為對象來探究權力運作的微觀物理學（microphysics），也就是旨在瞭解知識所進行的規範化實踐（normalizing practice）。因為對其而言，知識是政治性的，它具有規範性的意涵（Popkewitz, 1998d: 61）。同時，知識是生產的，而非壓制的（Popkewitz, 2001c: 185），且知識即吾人物質存在的一種構成要素（Popkewitz, 1998d: 59）。Popkewitz（1998c: 92）曾謂：

我所指稱之規範化實踐意謂著什麼？規範並不是典型上吾人所談之教師的信念或是彼等的教育哲學，也不是公開談論之作為教育目的的必要規範。相反的，這些規範體現於教師藉以「觀看」兒童並對其有所施為之範疇、甄別、劃分及派分之中。

Popkewitz（1998c, 2000c, 2001a）指出，此種知識所具有的規訓成份即是Foucault所謂的「治理心性」。其以為：

治理心性並不是藉由觀看公共政策的目的或是改革實施中未被實現的價值而發現到，相反的，它是透過組織思想、理性及行動（心性）的原則而產生。（Popkewitz, 1998c: 86）

Popkewitz將此種觀念套用至課程史研究，認為作為治理實踐的課程，實際上即是在治理兒童的心性或是靈魂。Popkewitz認為從此等的觀點來察看課程的作用，便可瞭解吾人疏於注意的已不只是那些「潛在課程」，而是外顯的課程治理實踐。所以說，從知識作為社會管控與控制中的一種附帶現象轉變為知識乃文化實踐及文化再製的一個場域，使我們對於學校教育研究有了不同的問題意識（Popkewitz et al., 2001: 10）。不過Popkewitz（1998d: 68）亦明白指出，其提出微觀取向的批判研究並非要取代巨觀取向的批判研究，其以為兩者的解釋都非全面的而是互補的。巨觀或主權權力取向的批判

研究將焦點放在建構起吾人日常生活的歷史結構；而著重於權力之生產面向的批判研究關心的是建構主體性的微觀政治學。Friedrich、Jaastad與Popkewitz（2010）亦認為批判教育學的貢獻無庸置疑，但是在肯定其貢獻與成就之時，亦有必要對其立論基礎進行再概念化，以便理解其作為一種有關變革之政治理論潛在的限制為何。

總之，Popkewitz的課程史研究進路，不僅批判了傳統的教育研究，同時亦指明批判教育研究的不足之處。其研究進路實有助於批判教育傳統從以往關注於權力壓迫的結構邏輯轉而注意其運作邏輯（卯靜儒，2002；薛曉華，2006）。此外，Popkewitz與批判教育學者同樣重視課程知識的研究。但當批判教育學者追問「誰的知識？」的時候，其內在根本假設是課程知識的選擇能夠反映出權力關係，但Popkewitz社會知識論的根本假設是課程知識本身即內在於權力關係之中。此或如Dussel（2014: 131）所指：

Popkewitz並不詢問學校知識的特殊版本是「誰獲利」——如同1970年代批判課程社會學所做的——而是以Nietzsche的方式，詢問其如何成為其所是。

若欲言簡意賅的指稱Popkewitz希望批判教育研究所作的轉向，則其恰如Popkewitz（1995a, 1997, 1999b, 2003a）所言，是從馬克斯主義傳統之重視勞動的生產特性轉而重視知識本身的生產特性。

## 陸、結論

在課程成為一門專門研究領域的同時，部分的課程學者即開始嘗試對課程進行歷史的研究。1960年代美國教育史瀰漫著一股修正主義的風潮，在有關修正主義的論辯中，課程史逐漸成為一個研究領域。一改先前共識及歌功頌德式的輝格（Whig）論調，激進的修正主義者嘗試從衝突及批判的角度

重新詮釋美國的教育史及課程史，但其決定主義及悲觀的色彩卻容易使人掉入宿命主義的深淵。於是部分的教育史或課程史學者改弦易轍，試圖從後現代理論中汲取理論資源，並主張在批判之餘應讓人看見新的可能性或希望，Popkewitz即是後現代課程史研究的代表。Popkewitz的課程史研究主要集中於吾人用以架構課程計畫及實務的日常或專業用語，他認為是這些語詞構成一種論述實踐，透過此種論述實踐，生產各種劃分、歸類、甄別的範疇系統，並且織造各種人群種類，其不僅規範吾人理性思考的方式，並且決定吾人如何選擇、組織、分配、評鑑學校所傳授的知識內容、技能及情性（Franklin, 2008），恰如Popkewitz（2013b: 1）所言：「我的興趣在於安排與劃分歷史對象的某些原則。」對Popkewitz（2013a: 444）而言，將人群種類的織造加以歷史化即是將注意力導向知識的物質性。概括而言，Popkewitz的課程史研究即是對吾人課程論思方式的一種後設論思，或者如Popkewitz（2014, 2015）所指稱的，這是對「理性思考」的一種理性思考（reason of “reason”）。

誠如Popkewitz（1997: 18）所言，其課程史研究採用了分析及歷史的策略。就分析的策略而言，其旨在解析出各種教育研究或改革的立基點與潛在假設；歷史的策略則是進一步將這些預設加以歷史化，以便瞭解這些現時的觀念是在哪些多重但力量各異的歷史軌線交織下所生成。Popkewitz稱這種後現代課程史研究進路為社會知識論。社會知識論相當大程度採擷了Foucault知識／權力、系譜學、主體的去中心化、規訓、自我的技術、現時歷史等概念，因此，吾人不妨將其當作Foucault歷史研究於課程研究之應用的極佳範例來看待（Popkewitz, 2009a）。

Popkewitz的社會知識論與傳統的歷史研究有不少殊異之處。首先，受Foucault知識／權力觀的影響，Popkewitz認為知識與權力是相伴相生的，因此諸如吾人對「兒童」、「教」、「學」等的見解都是由論述所形構而成的，同時亦都是權力的效果，且這些論述共同織就了吾人對學校教育及其改革作為的一般性見解。其次，受Foucault反人文主義的影響，Popkewitz亦反

對施動者的歷史預設，主張將施動者加以去中心化，並轉以論述或文化的實踐作為歷史研究的重點。就空間的概念化而言，Popkewitz反對現代主義之穩定地理空間的見解，認為歷史研究應著重於各種論述的空間，且認為是這些論述所編就的空間框囿吾人思維及行動的可能範圍。復次，歷史主義認為歷史的發展是線性的、是施動者促成歷史的變革或進步。Popkewitz反對歷史主義此等觀點，認為變革並不必然就是進步，變革事實上是由各種知識論的斷裂所形成。再者，依循Foucault現時歷史的主張，Popkewitz的課程史研究主張將吾人日常的教育或課程實踐轉化為問題意識，並且從現時往回返溯，探察其形成因由，從而開啓更多教育或課程變革的可能性。

就其對課程史研究的啓示而言，Popkewitz以知識論為出發點，否定客觀歷史的可能性，認為歷史及其研究對象只是一種「織造」。其後現代課程史研究進路主張對教育論述所織造的類別範疇進行反思與探討，無疑擴大了課程史研究的範圍。其次，Popkewitz的後現代課程史研究進路延續了課程社會學或批判教育研究對於知識議題的探討，但與其不同的是，Popkewitz並不將其當作不平等結構再製過程的附帶議題，而是透過系譜學的方式將知識問題歷史化，並將其當作歷史研究的主要問題，此實有助於深化課程研究中知識問題的探討。此種後現代課程史研究進路或社會知識論探究進路的主要目的，依Popkewitz之意，即在於使吾人瞭解教育或課程論述空間的流動性及多重性，以便開啓更多教育行動的可能性。

## 參考文獻

### (一)中文部分

王晴佳、古偉瀛（2000）。後現代與歷史學：中西比較。臺北市：巨流。

卯靜儒（2002）。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：教育社會學理論導讀（頁231-244）。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。

卯靜儒（2004）。從新馬克斯主義到後結構主義——課程社會學研究的再概念化。教育研究集刊，50（1），119-142。

薛曉華（2006）。T. S. Popkewitz：當代「社會知識論」代表人物。載於譚光鼎、王麗雲（主編），教育社會學：人物與思想（頁471-505）。臺北市：高等教育。

鍾鴻銘（2008）。S. Cohen後現代教育史學的述評。教育研究集刊，54（2），31-64。

### (二)英文部分

Appleby, J., Hunt, L., & Jacob, M. (1994). *Telling the truth about history*. New York: Norton.

Baker, B. (1996). The history of curriculum or curriculum history? What is the field and who gets to play on it? *Curriculum Studies*, 14(1), 105-117.

Baker, B. (1998). "Childhood" in the emergence and spread of U.S. public schools. In T. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (pp. 117-144). New York: Teachers College Press.

Brass, J. (2013). Re-reading the emergence of the subject English: Disrupting NCTE's historiography. *Journal of Curriculum Theorizing*, 29(1), 102-116.

Cohen, S. (1991). The linguistic turn: The absent text of educational historiography. *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de*

- l'éducation, Fall/automne*, 237-248.
- Cohen, S. (1996). Postmodernism, the new cultural history, film: Resisting images of education. *Paedagogica Historica*, 32(2), 395- 420.
- Cormack, P., & Green, B. (2009). Re-reading the historical record: Curriculum history and the linguistic turn. In B. Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp. 223-236). Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- Dreyfus, H., & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Sussex, GB: Harvester.
- Dussel, I. (2014). Heterogeneous gatherings, translating devices: A reading of Tom Popkewitz's contributions to curriculum studies. In M. A. Pereyra & B. M. Franklin (Eds.), *Systems of reason and the politics of schooling* (pp. 128-144). New York: Routledge.
- Fisher, D. (2004). Book review. *Canadian Journal of Sociology*, 29(1), 153-155.
- Friedrich, D., Jaastad, B., & Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: An (im)possibility that yet remains to come. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), 571-587.
- Franklin, B. M. (1999). The state of curriculum history. *History of Education*, 28(4), 459-476.
- Franklin, B. M. (2008). Curriculum history and its revisionist legacy. In W. J. Reese & J. L. Rury (Eds.), *Rethinking the history of American education* (pp. 230-243). New York: Palgrave Macmillan.
- Hamilton, D. (2001). Notes from nowhere. In T. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 187-206). New York: Routledge Falmer.
- Harvey, D. (1989). *The conditions of postmodernity: An inquiry into the origins of cultural change*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum study*. Los Angeles: Sage.

- Luzón, A., & Torres, M. (2014). The scholarship of Thomas S. Popkewitz, 1970-2013. In M. A. Pereyra & B. M. Franklin (Eds.), *Systems of reason and the politics of schooling* (pp. 25-66). New York: Routledge.
- Mazza, K. A. (1982). Reconceptual inquiry as an alternative mode of curriculum theory and practice: A critical study. *Journal of Curriculum Theorizing*, 4(2), 5-89.
- Oliver, D. W., & Gershman, K. W. (1989). *Education, modernity, and fractured meaning: Toward a process theory of teaching and learning*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Pereyra, M. A. (2014). The meaning of scholarship: An intellectual interview with Tom Popkewitz. In M. A. Pereyra & B. M. Franklin (Eds.), *Systems of reason and the politics of schooling* (pp. 67-110). New York: Routledge.
- Pereyra, M. A., & Franklin, B. M. (2014). Introduction: Reimagining educational research through the work of Thomas S. Popkewitz. In M. A. Pereyra & B. M. Franklin (Eds.), *Systems of reason and the politics of schooling* (pp. 1-22). New York: Routledge.
- Petersson, K., Olsson, U., & Popkewitz, T. S. (2007). Nostalgia, the future, and the past as pedagogical technologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(1), 49-67.
- Popkewitz, T. S. (1977). Latent values of the discipline centered curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 5(1), 41-60.
- Popkewitz, T. S. (1987). The formation of school subjects and the political context of schooling. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution* (pp. 1-24). New York: Falmer.
- Popkewitz, T. S. (1988a). Institutional issues in the study of school mathematics: Curriculum research. *Educational Studies in Mathematics*,

- 19(2), 221-249.
- Popkewitz, T. S. (1988b). What's in a research project: Some thoughts on the intersection of history, social structure, and biography. *Curriculum Inquiry*, 18(4), 379-400.
- Popkewitz, T. S. (1990). Whose future? Whose past? Notes on critical theory and methodology. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 46-66). Newbury Park, CA: Sage.
- 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. (1995a). Policy, knowledge, and power: Some issues for the study of educational reform. In P. W. Cookson, Jr. & B. Schneider (Eds.), *Transforming schools* (pp. 413-455). New York: Garland.
- Popkewitz, T. S. (1995b). Foreword. In P. L. McLaren & J. M. Giarelli (Eds.), *Critical theory and educational research* (pp. xi-xxii). Albany, NY: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (1996). Rethinking decentralization and the state/civil society distinctions: The state as a problematic of governing. *Journal of Education Policy*, 11(1), 27-51.
- Popkewitz, T. S. (1997). A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *Educational Researcher*, 26(9), 18-29.
- Popkewitz, T. S. (1998a). *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1998b). The culture of redemption and the administration of freedom as research. *Review of Educational Research*, 68(1), 1-34.
- Popkewitz, T. S. (1998c). Knowledge, power, and curriculum: Revisiting a



- TRSE argument. *Theory and Research in Social Education*, 26(1), 83-101.
- Popkewitz, T. S. (1998d). The sociology of knowledge and the sociology of education: Michel Foucault and critical traditions. In C. A. Torres & T. R. Mitchell (Eds.), *Sociology of education: Emerging perspectives* (pp. 47-89). Albany, NY: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (1999a). Introduction: Critical traditions, modernisms, and the "posts". In T. S. Popkewitz & L. Fendler (Eds.), *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics* (pp. 1-13). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (1999b). Reconstituting ethnography: Social exclusion, post-modern social theory, and the study of teacher education. In C. A. Grant (Ed.), *Multicultural research: A reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation* (pp. 9-23). London: Falmer.
- Popkewitz, T. S. (2000a). The denial of change in educational change: Systems of ideas in the construction of national policy and evaluation. *Educational Researcher*, 29(1), 17-29.
- Popkewitz, T. S. (2000b). Curriculum as a problem of knowledge, governing, and the social administration of the soul. In B. M. Franklin (Ed.), *Curriculum & consequence: Herbert M. Kliebard and the promise of schooling* (pp. 75-99). New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2000c). Globalization/regionalization, knowledge, and the educational practices: Some notes on comparative strategies for educational research. In T. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 3-27). Albany, NY: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (2000d). Rethinking decentralization and the state/civil society distinctions: The state as a problematic of governing. In T. S. Popkewitz

- (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 173-199). Albany, NY: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (2000e). Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. In N. Burbules & C. Torres (Eds.), *Globalization and educational policy* (pp. 157-186). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2001a). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 151-183). New York: Routledge Falmer.
- Popkewitz, T. S. (2001b). Dewey and Vygotsky: Ideas in historical spaces. In T. S. Popkewitz, B. M. Franklin, & M. A. Pereyra (Eds.), *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling* (pp. 313-349). New York: Routledge Falmer.
- Popkewitz, T. S. (2001c). Rethinking the political: Reconstituting national imaginaries and producing difference. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2/3), 179-207.
- Popkewitz, T. S. (2001d). Pacts/partnerships and governing the parent and child. *Current Issues in Comparative Education*, 3(2), 122-130.
- Popkewitz, T. S. (2002a). How the alchemy makes inquiry, evidence, and exclusion. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 262-267.
- Popkewitz, T. S. (2002b). Whose heaven and whose redemption? The alchemy of the mathematics curriculum to save (please check one or all of the following: (a) the economy, (b) democracy, (c) the nation, (d) human rights, (d) the welfare state, (e) the individual). In P. Valero & O. Skovsmose (Eds.), *Proceedings of the Third International MES Conference, Addendum* (pp. 1-26). Copenhagen: Centre for Research in Learning

Mathematics.

Popkewitz, T. S. (2003a). National imaginaries, the indigenous foreigner, and power: Comparative educational research. In J. Schriever (Ed.), *Discourse formation in comparative education* (2nd Rev ed., pp. 261-294). New York: Peter Lang.

Popkewitz, T. S. (2003b). Partnerships, the social pact and changing systems of reason in a comparative perspective. In B. M. Franklin, M. N. Bloch, & T. S. Popkewitz (Eds.), *Educational partnerships and the state: The paradoxes of governing schools, children, and families* (pp. 27-54). New York: Palgrave Macmillan.

Popkewitz, T. S. (2004a). The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41(1), 3-34.

Popkewitz, T. S. (2004b). Educational standards: Mapping who we are and are to become. *Journal of the Learning Sciences*, 13(2), 243-256.

Popkewitz, T. S. (2004c). The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling. In B. Baker & K. Heyning (Eds.), *Dangerous coagulations: The uses of Foucault in the study of education* (pp. 189-223). New York: Peter Lang.

Popkewitz, T. S. (2004d). Foreword. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (pp. vii-xi). New York: Teachers College Press.

Popkewitz, T. S. (2004e). School subjects, the politics of knowledge, and the projects of intellectuals in change. In P. Valero & R. Zevenbergen (Eds.), *Researching the socio-political dimensions of mathematics education: Issues of power in theory and methodology* (pp. 251-267). Boston: Kluwer Academic.

- Popkewitz, T. S. (2005). Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education-An introduction. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education* (pp. 3-36). New York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, T. S. (2006). Hopes of progress and fears of the dangerous: Research, cultural theses, and panning different human kinds. In G. Ladson-Billings & W. F. Tate (Eds.), *Education research in the public interest: Social justice, action, and policy* (pp. 119-140). New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (2007). Alchemies and governing: Or, questions about the questions we ask. *Educational Philosophy and Theory*, 39(1), 64-83.
- Popkewitz, T. S. (2008a). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2008b). Education sciences, schooling, and abjection: Recognizing difference and the making of inequality? *South African Journal of Education*, 28, 301-319.
- Popkewitz, T. S. (2008c). The social, psychological, and education sciences: From educationalization to pedagogicalization of the family and the child. In P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational research: The educationalization of social problems* (pp. 171-190). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Popkewitz, T. S. (2009a). Curriculum studies, curriculum history, and curriculum theory: The reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301-319.
- Popkewitz, T. S. (2009b). The double gestures of cosmopolitanism and

- comparative studies of education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 385-401). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Popkewitz, T. S. (2009c). Globalization as a system of reason: The historical possibility and the political in pedagogical policy and research. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 247-267.
- Popkewitz, T. S. (2010a). The limits of teacher education reforms: School subjects, alchemies, and an alternative possibility. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 413-421.
- Popkewitz, T. S. (2010b). Curriculum, history of. In C. A. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum study* (pp. 181-188). Los Angeles: Sage.
- Popkewitz, T. S. (2011a). Curriculum history, schooling and the history of the present. *History of Education*, 40(1), 1-19.
- Popkewitz, T. S. (2011b). From virtue as the pursuit of happiness to pursuing the unvirtuous: Republicanism, cosmopolitanism, and reform Protestantism in American progressive education. In D. Tröhler, T. S. Popkewitz, & D. F. Labaree (Eds.), *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions* (pp. 219-239). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. (2013a). The sociology of education as the history of the present: Fabrication, difference, and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439-456.
- Popkewitz, T. S. (2013b). Styles of reason: Historicism, historicizing, and the history of education. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge* (pp. 1-26). New York: Palgrave Macmillan.
- Popkewitz, T. S. (2014). Social epistemology, the reason of “reason” and the curriculum studies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(22), 1-18.

- Popkewitz, T. S. (2015). Curriculum studies, the reason of “reason”, and schooling. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The “reason” of schooling: Historicizing curriculum studies, pedagogy, and teacher education* (pp. 1-17). New York: Routledge.
- Popkewitz, T. S., & Bloch, M. N. (2001). Administering freedom: A history of the present: Rescuing the parent to rescue the child for society. In K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds.), *Governing the child in the new millennium* (pp. 85-118). New York: Routledge Falmer.
- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (1998). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), *Foucault’s challenge: Discourse, knowledge, and power in education* (pp. 3-33). New York: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S., & Gustafson, R. (2002). Standards of music education and the easily administered child/citizen: The alchemy of pedagogy and social inclusion/exclusion. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 80-91.
- Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 5-44.
- Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (2004). Historicizing the future: Educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change*, 5, 229-247.
- Popkewitz, T. S., & Pitman, A. (1986). The idea of progress and the legitimation of state agendas: American proposals for school reform. *Curriculum and Teaching*, 1(1&2), 11-23.
- Popkewitz, T. S., & Rizvi, F. (2009a). Globalization and the study of education:

- Preface. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 1-3.
- Popkewitz, T. S., & Rizvi, F. (2009b). Globalization and the study of education: An introduction. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 108(2), 7-28.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., & Pereyra, M. A. (Eds.). (2001). *Cultural history and education: Critical essays on knowledge and schooling*. New York: Routledge Falmer.
- Popkewitz, T. S., Olsson, U., & Petersson, K. (2006). The learning society, the unfinished cosmopolitan, and governing education, public health and crime prevention at the beginning of the twenty-first century. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 431-449.
- Popkewitz, T. S., 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: Routledge Falmer.
- Poster, M. (1984). *Foucault, Marxism and history: Mode of production versus mode of information*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Seguel, M. L. (1966). *The curriculum field: Its formative years*. New York: Teachers College Press.
- Tanner, D., & Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into practice* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Tröhler, D. (2009). Curriculum, language, and mentalities. In B. Baker (Ed.), *New curriculum history* (pp. 97-115). Rotterdam, the Netherlands: Sense.