

專書導讀

課程研究

12 卷 2 期 2017 年 9 月 頁 61-71

細品《批判的課程研究：教育、意識與認知的各種政治》一書

楊宏琪



書 名：批判的課程研究：教育、意識與認知的各種政治（*Critical Curriculum Studies: Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*）

作 者：Wayne Au

出版 社：Routledge

出版 日：2011 年 7 月

壹、關於W. Au

《批判的課程研究：教育、意識與認知的各種政治》（*Critical Curriculum Studies: Education, Consciousness, and the Politics of Knowing*）乃2012年W. Au之作品。他目前服務於華盛頓大學（University of Washington）貝瑟分校（Bothell Campus）的教育研究所（School of Educational Studies）擔任副教授一職，與書中作者簡介一欄的內容已有所差異，故在此更正。

貳、本書概覽

本書共分六章，首章名為〈導論：課程研究中的矛盾〉（Introduction: Contradiction in curriculum studies），Au從課程發展史的觀點著手，直指課程研究中的發展存在著何種危機，而此危機到何時又有轉變的契機。在這契機之中，「批判性的課程研究」又能在此危機中開拓何種出口。面對歷史上這一系列課程發展的危機與矛盾，Au藉由M. Apple官方知識的政治觀點及個人的批判立場，將焦點聚焦於「批判」、「課程」與「意識」三者，以此發展本書之立論。

在第二章〈所在、所處的世界：發展中的辯證意識概念〉（With and within world: Developing a dialectical conception of consciousness）中，Au基於Freire等人、Lukacs與Hartsock之著作，型塑出一個「認識論的」（epistemological）基礎框架，用以分析課程的概念，作者將之稱作是「辯證的意識概念」（dialectical conception of consciousness）。此說法一方面來自哲學，一方面則顯示動態性與主體概念在人類與世界之間的互相指涉（interplay），由此開展的部分乃分別呈現於第三章〈知識論與教育的經驗：課程、知識取得與複雜環境的設計〉（Epistemology and educational experience: Curriculum, the accessibility of knowledge, and complex environmental design）與第四章〈發展中課程學者的立場：強客觀性與學校知識的政治〉（Developing curricular standpoint: Strong objectivity and the politics of school knowledge）。

第三章的內容是作者審視「課程」（*currere*）一詞後所撰寫的內容，主要援引的學者有Huebner（1976）、Bernstein（1977）、Vygotsky（1929）及辯證的意識概念。由於辯證的意識概念會牽涉到認識論的社會基礎與知識，故其所反映在第四章的內容為「立場論」（standpoint theory）的觀點，並以此進行權力關係下的課程研究。引介的學者有Lukacs、Hartsock與Harding等人，作者於此分成兩部分進行分析：一、學者的立場：在實用／實證者（pragmatic/positivist）與後現代／主體者（postmodern/subjectivist）之間的斡旋；二、政治的立場：基於社會正義的觀點，期望藉此提供一種更鉅細靡遺的理論以進行課程工作。

第五章〈受壓迫的課程：實踐中的課程學者立場〉（Curriculum of the oppressed: Curricular standpoint in practice），Au從歷史與當代課程學者的觀點，企

圖去解釋實踐中課程學者的立場，以及課程學者的立場作為一種工具的探究。

第六章〈總結：批判意識、相對自主性與課程〉（Conclusion: Critical consciousness, relative autonomy, and the curriculum），作為本書的終章，作者將心力集中於相對自主性及批判意識與課程之間關係的闡釋。

參、各章內容重點說明

導論

在〈導論：課程研究中的矛盾〉（以下簡稱導論）中，Au原先是在南西雅圖社區大學（South Seattle Community College）中的高中（Middle College High School）任教。這所學校的規模不大，其所招收的學生大部分來自一般高中的輟學生，而Au所服務的這所中學的功用則是提供這些學生另一種能完成學業的管道。導論中共分八個小節，分別是：

（一）課程研究的危機

將近40年前，Schwab（1969）聲稱課程研究已瀕臨死亡（moribund），到了1976年時，Huebner（1976）則稱課程已死（dead）。立基於此缺口上，Au一方面延續著此爭議，另一方面則以自我及課程學者的立場，企圖以批判的課程研究觀點擘劃出不同的視野。

（二）課程研究中的批判轉向

1970年代中期，課程研究有了明顯的轉向，它逐漸朝向批判政治、平等與權力等不同的議題邁進。Pinar（1975, 1978）認為此轉向為課程研究提供新篇章，更稱之為「再概念化」（reconceptualization），此派學者則被稱為「再概念化學者」。這些學者的基本特色在於拒絕「去歷史的」（ahistorical）與反對「適應地」（adequately）再現。此後的課程研究受到後現代的影響，如女性主義（Luke & Gore, 1992）、文化研究（Pinar, 2006）、後結構主義（Popkewitz & Fendler, 1999）、殘疾研究（Erevelles, 2005）、新馬克思主義（Apple & Whitty, 2002）、後殖民研究（Dimitriadis & McCarthy, 2001）等，分析學校知識與課堂實施的政治性。課程研究者始終致力運用新的典範與知識論去分析學校中所教授的內容，以及這些內容在過程中是如何影響學生、教師，甚至是所屬的社群。

（三）實用主義的回應

批判轉向的課程研究若沒有一些抗拒的聲浪出現，此方式亦不會出現，但太多聚焦於理論上時則顯露忽略實際課程設計的問題。對此，Wrage與Hlebowitsh（2003）以「文藝復興」（renaissance）一詞稱之，其中有三點特性值得探索：1. 他們哀悼在美國的學校中，課程研究並沒有相同權力或效力的影響力。因此，這邊的文藝復興暗指的是回歸浪漫的過去，學區或學校依賴大學的學術作為課程的指導；2. 整體分析性的重要，這是實用性的觀點已讓課程研究更聚焦於學校的實際面上，此隱含著兼具理論與學校日常性運作的雙重目的；3. 作為實用主義的延伸（更加注重實際面），課程研究不該納入意識形態、政治、個人經驗與其他主體性的形式。

（四）實用主義與主體的考慮之事

Apple（2004）認為Wrage與Hlebowitsh所列舉的要項，若課程研究能更深化於學校之中固然是好事，但目前的課程研究卻非如此。而課程研究受到實證科學的霸權影響，也導致不重視人們有改變物質與社會狀況的能力。在後現代認識論—哲學典範之下，所有東西將成為感知的事件（matter of perception），此對課程研究產生的影響是它讓語言、論述，甚至是理論化（theorizing）都成為了事件。

（五）實用主義與主體性之間

假如課程研究欲透過增加實際面的關注才能恢復生機，那就讓我們將此實際面中複雜的社會、政治與文化關係凸顯。此恢復生機的要點則在於主體性的觀點上，此與Wrage與Hlebowitsh（2003）的主張要關注實際面是雷同的。本書的目的之一便是以著重於恢復課程的生機而努力。

（六）批判的課程研究

此書的焦點在於「批判」、「課程」與「意識」三方面，藉由Freire等人、Lukacs與Hartsock之立論，尋求一種辯證的意識概念，這些內容將成為第三章與第四章的基本構念。

（七）為何是批判的課程研究

對Au而言，本書中所涉及的認識論與意識議題，以及它們是如何與學校的政治性與課程連結，是首要闡述清楚的要件，所以在撰寫過程中，認識論、意識、批判理論與課程的內容是交互參雜的。當這些內容涉及社會、政治、文化與經濟正義時，為了讓讀者有更清楚的理解，所以作者必須更明瞭自己的研究內容。在這些複雜的網脈中，需要一種批判理論的建構與探索，才能呼應本書恢復課程生機的訴

求。

（八）作者的社會（多重）位置

作者的背景之一為夏威夷殖民州中華裔小資產階級，大約在1880年代，Au的華人祖父母首次到夏威夷。Au的童年是在雷根時代（Reagan Era）中成長，他在西西雅圖就讀一所非常多元性的城市小學，白人數不到五分之一。之後Au就讀一所非裔的美國高中，當時的Au是一位非常努力用功的學生。Au的博士學位是在威斯康辛大學麥迪遜校區（University of Wisconsin, Madison）獲得，現在除了教書之外，亦是《重思學校》（*Rethinking Schools*）的編輯。

第二章

第二章〈所在、所處的世界：發展中的辯證意識概念〉共分八小節，除了前言與結論外，首先映入眼簾的是「意識的辯證」：作者透過Hartsock（1998）所謂「辯證的理解形式」闡述我們所在及所處的世界是多層次的、交互參雜的系統，是一連串動態的關係與程序，故Freire（1968/1974）才主張意識與世界是不能分開被各自解讀的。

其次的「物質主義與意識」：物質的概念是一種哲學中馬克思（K. Marx）與恩格斯（F. Engels）所使用的術語，牽涉到的是認識論的問題——我們如何（how）知道我們知道什麼（what）。從如何知道到知道什麼之間，其實就是意識的作用。

再者的「實踐」：意識的辯證最終導引到行動，乃「個體」（本體論）到「認知」（認識論）的延展。Freire（1968/1974）主張人與世界的關係不單單只是所在，更有與之相處，所以人的存在是一種充滿行動與反思的實踐存在。Allman（1999）認為實踐與辯證之間就如同思想與實施一樣，是整體且不可分割的。

接續的「意識與工具」：思想與手作（doing）本身就是一種行動，但人類的行動並不產生在抽象中，這也就是為何在社會、文化與物質環境中會有物理的或概念的工具產生。

後續的「社會意識」、「感知意識」與「批判意識」部分，作者透過Vygotsky（1929）與Freire（1968/1974）之指引，認為意識有助我們對於世界的認知與行動，而批判的觀念則讓我們有空間去省思那些日常生活中我們習以為常的事情，以及尚未經歷到的事。

第三章

第三章〈知識論與教育的經驗：課程、知識取得與複雜環境的設計〉，作者首先針對「課程」的定義加以闡述：十七世紀的格拉斯哥大學（University of Glasgow）率先使用課程一詞，而課程的拉丁字根“*currere*”指的是「跑道上奔跑」（to run a course）的動態意涵。到了二十世紀時，Dewey（1916）或Bobbitt（1972）則將課程與「教育經驗連結」，但課程即經驗的看法卻為Apple（2004）所評議，因為課程中仍有倫理、政治甚至是美學對話等的因素充斥其中，導致課程內容不平等，而不能只憑經驗一詞就一筆帶過。Eisner（1994）則認為學校課程具有三種性質：（一）正式課程；（二）實施課程；（三）空無課程。其中，空無課程指的是學校並沒有教導的課程。

其次，「課程即複雜的環境設計方案」：作者引用Huebner（1976）的觀點，認為學習者與環境之間存在者複雜的辯證關係，Huebner認為課程設計的方案牽涉到：素材、符號、人員與時間。此外，美學創造的觀點與社會政策的內容，亦會成為影響課程的環境因素。

再者，「課程即獲取知識活動的工具」：為了描繪課程實踐的圖像，Au再度引用Vygotsky（1929）認為人類學習即是一種概念／文化工具的想法，並將之與Huebner（1976）對於課程的解釋串聯，形成所謂的課程即工具的論點。

接續的是「課程即工具、教育論述與意識的型塑」：Au透過Bernstein（1977）關於（弱／強）架構與（弱／強）分類的說法，用以探索知識是如何被溝通型塑，以及誰控制了班級中的知識論述。在Bernstein（弱／強）架構／分類的主張下，幫助作者釐清環境中課程如何被操弄的方式歷程，它就像是一種獲取知識的工具，此過程讓教育環境中的學生、教師與其他人員的關係都被串連起來。

爾後的「高成就測驗與教育環境的控制」：學校中的考試會形成分類，並影響師生之間的認同關係。高成就、標準化的測驗，已影響課程與獲取知識的形式。

最後，「結構中的權力關係與知識取得」：課程中的結構不論強或弱，總帶著權力指涉。被篩選過的課程所具備的同質性，讓教師更易於教學。在此歷程中，就可看出「課程軌跡」（curriculum tracking）與「能力團體」（ability grouping）兩種特質。

第四章

第四章〈發展中的課程學者立場：強客觀性與學校知識的政治〉，不論是意識或是知識取得，都與社會結構有著緊密關係。為了發展自己的特點，Au於此首先引介了女性主義者（Hartsock與Harding）的「立場論」，其五項重要論點乃：

（一）自我的社會位置會影響我們如何判讀這世界；（二）不同社會位置會有不同知識立場，這都是一種相對的；（三）不同的權力關係會產生不同的知識；（四）立場論不能被簡化成一種相對位置的敘述研究，它是從意識、抗拒與霸權中所應運而生的一種形式；（五）立場論有其堅決的目標，是為了這些目標而努力（for itself），而不單只是在這些內容中存活（in itself）。

其次，「立場、認識論與強客觀性」：依據Harding（2004）的說法，立場論在於檢視社會環境所供給的學習資源及所造成強烈的知識侷限。立場論既不是認識論上的相對主義，也不是性別角度上壓抑的實徵研究，故我們可以將立場論稱作是在認知上、心理學上與政治的工具上尋求適當的知識內容，其特色是非本質主義者、歷史的脈絡性與強烈的客觀性。

接續的「教育研究中的立場論」與「立場論與進步主義教育」：Au一方面回顧教育研究中關於立場論的使用，一方面則透過進步主義教育的宣稱，來塑造課程如何與孩子的經驗有相關。所有的課程都應涵蓋「回歸的」（regressive）與「進步的」（progressive）基本元素於其中。

再者，「邁向課程學者立場的框架」：（一）課程本身的認識論兼具與社會脈絡溝通的關係（或是反應某特殊階層）；（二）課程知識反映統治階級的觀點，以及種族、階級、性別、性、國族主義的權力關係；（三）因為在不平等的權力關係下，會忽視學生及其所處社群的特殊性；（四）課程學者的知識立場是一種實現觀與非賦予的導向；（五）課程學者的知識立場隱藏著人類自由的因子。

第五章

第五章〈受壓迫的課程：實踐中的課程學者立場〉，作者透過一些案例來說明課程學者的知識立場如何發揮作用。案例部分簡單分成兩部分：（一）歷史性的教學案例：包含：Socialist Sunday School、The Work of Carter G. Woodson、Virginia Elementary School's Course of Study；（二）當代課程學者立場：Language Arts/English Education、Science Education、Mathematic Education I and II、Social Studies/

History Education。因篇幅關係，筆者於此介紹最後一個案例與讀者共享。

在「社會研究／歷史教育」的案例中，教師Peterson以「重新思考美國憲法傳統」的課程作為教學，在一系列的疑問中：誰從美國改革中獲取最大的利益？誰為新的國家撰寫或批准憲法？又有誰能從憲法中獲取最多的利益？為了詳盡討論，學生被分成七組並針對上述問題進行討論，各組挑選兩題以發展各自的答案。當每一組發表完後，又請每一組挑選一到兩位成員到其他組進行意見交流。Au認為透過這樣的教育所反映出課程學者的知識立場為：（一）課程內容與社會階層（奴隸、窮人、白人婦女、移民族群）關係的相對；（二）對既有的認識論形成一種新的挑戰。Peterson的教學扮演著挑戰霸權、課程狀態的目標，凸顯美國憲法中個人平等的特質；（三）Peterson的教學說明如何在政治系統下，培養學生對權力的批判意識。

第六章

第六章〈總結：批判意識、相對自主性與課程〉，本書的焦點一直關注課程與意識之間的討論與分析，因為去型塑學生的意識，不單單只有課程會影響，學生的世界觀及自我本身的視野亦會產生不同的意識。在大部分的課程中，教師或許會教學生們去認識周遭環境，但卻少有教師會將政治議題融入，如數學課的教師與學生一同學習數學的思考方式以及與世界的連結，是將數學課程視為工具來型塑學生關於數學及其如何使用的意識。這種方式確實是有效。身為一名教育者，當我們想盡各種方式去嘗試改變學生學習，或要求他們更深入以及更系統地學習時，就某種功能上而言，教師也是在影響學生的意識。當班級的情境與意識相遇，我們的課程將會運作得更不可思議。

肆、評論

細品完Au的作品後，筆者認為該書是他長期經驗「批判教育學」以及與Apple合作下的一個里程碑。文中的敘述與邏輯十分清晰，且論證的過程與案例的舉例都是層層疊疊，絕不是跳躍性的撰寫，讓讀者不知其所謂。此外，引介女性主義知識論的立場，也為本書提供了另一層次的視野。畢竟課程理論中充斥著太多的男性思維，而立場論的援引一方面可以舒緩課程研究中的男性色彩，另一方面在為作者提

供分析視野的同時，也讓臺灣的讀者有機會接觸立場理論，而不單只是那些為人所熟知的課程觀點。此外，為了加強立場論的知識立場，Au於第五章引介了大量的案例作為說明，但本文礙於篇幅只挑選了其中一篇做介紹，若對此部分有興趣的讀者或研究生，可再自行閱讀，以學習如何將理論與實務之間進行整合。

概述完本書的優點後，筆者亦發現本書有一些缺失：首先，副標題的「認知」（knowing）一詞是作者比較少討論者，因為其大部分是用知識一詞討論，易讓人混淆；其次，第六章結論處應加強該書中的重要論點，並可以不用再引用其他學者的觀點，因這會讓讀者不知此結論究竟是誰的；最後，結語處感覺只是一種呼籲，讓人有種對於現實改革的無力感，恐降低論證的力道，實為可惜！

參考文獻

- Allman, P. (1999). *Revolutionary social transformation: Democratic hopes, political possibilities and critical education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Apple, M. W., & Whitty, G. (2002). Structuring the postmodern in education policy. In M. W. Apple & G. Rikowski (Eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory* (pp. 67-88). Lanham, MD: Lexington Books.
- Bernstein, B. B. (1977). *Class codes and control volume 3: Towards a theory of educational transmissions* (2nd ed.). London, UK: Routledge and Kegan Paul.
- Bobbitt, J. F. (1972). *The curriculum*. New York, NY: Arno.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: The Free Press.
- Dimitriadis, G., & McCarthy, C. (2001). *Reading & teaching the postcolonial: From Baldwin to Basquiat and beyond*. New York, NY: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan.
- Erevelles, N. (2005). Understanding curriculum as normalizing text: Disability studies meet curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 421-429.
- Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). New York, NY: Seabury Press. (Original work published 1968)
- Harding, S. (2004). Rethinking standpoint epistemology: What is “strong objectivity”? In S. Harding (Ed.), *The feminist standpoint reader* (pp. 127-140). New York, NY: Routledge.
- Hartsock, N. C. M. (1998). Marxist feminist dialectics for the 21st century. *Science & Society*, 62(3), 400-413.
- Huebner, D. E. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-167.
- Luke, C., & Gore, J. (Eds.). (1992). *Feminism and critical pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Popkewitz, T. S., & Fendler, L. (Eds.). (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. New York, NY: Routledge.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, CA: McCutchan.

- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Pinar, W. F. (2006). Relocating cultural studies into curriculum studies. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(2), 55-72.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology: Child Behavior, Animal Behavior, and Comparative Psychology*, XXXVI(1), 415-434.
- Wrage, W. G., & Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 435-437.
- (本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)

