

研究論文

課程研究

7卷1期 2012年3月 頁87-110

教師專業地位的知識社會學分析：以英國課程發展為例

王雅玄

摘要

本研究以英國1970年代課程發展動向作為觀察的基礎，並檢視當時課程研究的學術文獻，進而分析兩者的互動關係，提出教師在課程研究中所扮演的重要角色；接著從知識社會學的角度來關懷教育改革與課程發展脈絡下的教師專業地位，試圖分析各種不同觀看知識的取向與教師專業地位的關係，以瞭解教師在教學實踐上確保理論與實踐一致的關鍵何在。主要研究焦點有二：首先從課程發展的研究中探究教師地位、論述教師與課程的關係及教師的課程決定角色；接著從知識觀來檢視教師的專業地位，剖析1970年代以後英國課程社會學者的課程觀，如Bernstein、Lawton、Young、Eggleston、Goodson及Kelly，從中探討教師專業角色在落實教育改革中的重要地位。

本研究獲致結論如下：第一，在中央控制課程的脈絡下，教師是附屬地位，持有「無脈絡課程觀」，教師無需詮釋課程，亦無影響課程的權力；教師巨觀看待課程內容（what）的知識觀，對課程僅能持「接受觀點」。第二，在學校本位課程的脈絡下，教師是夥伴地位，持有「脈絡化課程觀」，教師以自身觀點詮釋課程知識，可能符應巨觀社會政治文化歷史脈絡；著重教師如何解釋巨事敘述的知識觀（how），對課程持有「反身觀點」。第三，在教師發展課程的脈絡下，教師是專業地位，持有「再脈絡化課程觀」，教師重新賦予課程新的脈絡，有主導課程知識

的權力，詢問課程哲理的知識觀（why），對課程持有「重構觀點」。第四，孩童觀點的內省性課程哲學將是未來課程研究發展的重點。

關鍵詞：知識社會學、教師專業地位、課程研究、課程觀

Journal of Curriculum Studies

Mar., 2012, Vol. 7 No. 1, pp. 87-110

On the Professional Status of Teachers in British Curriculum Development: A Sociological Analysis of Knowledge

Ya-Hsuan Wang

Abstract

This paper is based on the British curriculum development after 1970s to examine its academic literatures in order to explore what teacher means for curriculum studies. It analyses what roles teachers play in different periods of curriculum development so as to discuss teachers' relationships with curriculum and their role in curriculum decision. To do so, we hope teachers could maintain theoretical-practical coherence in their pedagogy in order to implement the objectives of educational reform. This paper is particularly focused on the scholars of the sociology of knowledge appeared after the 1970s, such as B. Bernstein, D. Lawton, M. Young, J. Eggleston, I. Goodson, A. V. Kelly.

In conclusion, there are different perspectives on teacher role in different context of curriculum reform. Firstly, for a central controlled curriculum, teachers usually receive official curriculum with the macro view on knowledge, and they, taking an underpart role with context-proof curriculum perspective, have no power to influence or interpret curriculum. Secondly, for a school-based curriculum, teachers take a partnership role to explain how the school curriculum is run under the socio-economic context. Thirdly, for teacher-based curriculum, teachers take a professional role to recontextualise the curriculum with a reconstructive perspective by asking why the school curriculum is

Ya-Hsuan Wang, Associate Professor, Institute of Education, National Chung Cheng University. E-mail:

sunny.wang@ccu.edu.tw

doi:10.3966/1816533820123030701004

constructed. Finally, the approach to the sociology of knowledge after 1970s proposes teachers as cultural reflexive practitioners. Teachers should conduct reflexive researches to develop the ability of reflecting themselves and examining their own discourses critically.

Keywords: the sociology of knowledge, teachers' professional status, curriculum studies, curriculum view

壹、緒論

本研究旨在從知識社會學的角度來關懷教育改革與課程發展脈絡下的教師專業地位。近年來，教育改革經常提倡學校本位課程與教師作為課程發展的主角，教育改革方向已顛覆過去照本宣科教書匠的教師角色，強調發展學校本位課程設計能力的教師專業角色。然而，在面對這樣一波波教育改革的訴求時，經常出現的問題是理論與實踐的難以銜接。落實教育改革的最主要關鍵，是教師在教學實踐上能夠確保理論與實踐的一致性。Kelly（1999）認為，教師對學校知識進行概念澄清是確保理論與實踐一致的基礎，因為教育理念並非科學真理或實證事實，只是倚靠所謂實證實驗所發現的標準，而這些標準正是目前教育政策與教學實踐上主要的智性缺陷。所有教育概念，如目的、目標、過程、取向、標準、能力、進步、貢獻、共識、評價、判斷、績效、主體等，不僅在意義上有問題，在意識型態上也不可能中立。而這些關於知識的概念澄清問題，就是知識社會學的分析。學校知識社會學研究要問的問題是：這些概念可能意指什麼？暗指什麼？確切表示了什麼？教育研究者應考慮這些概念的相容性，並為教師與學生發展出批判機制（a critical apparatus）以面對教育政策與課程實施。

造成理論與實踐難以銜接的主要問題可能是教師思維的限制。面對教育改革的風潮，職場教師的思維還是事實取向，也就是關注改革內容（what），每經歷一次教育改革，教師總是疲於奔命地研習新課程內容。這種事實取向的知識觀對於教學專業的提升是否是個阻礙？是否我們應更關注改革的原因（why），或是更關注改革的過程（how）？怎樣的知識觀有助於提升教師專業地位？本研究從知識社會學的角度，試圖分析各種不同觀看知識的角度與教師專業地位的關係，尋繹不同課程發展脈絡下教師對知識的what、how或why之不同關注。不同知識觀的教師與課程的關係為何？什麼時候我們開始將教師納入課程研究的範疇呢？這或許需要課程史研究，過去我們的課程是由專家發展，教師照辦，近年來漸漸將課程發展的任務轉移至教師身上，例如「大手牽小手計畫」，由大學教授與中小學教師結合夥伴關係進行學校本位課程發展。儘管如此，深入瞭解中小學運作情形，仍會發現課程發展還是由大學教授主導，中小學教師對大學教授有著相當程度的依賴與遵從。究竟教師在課程研究中的角色是附屬地位、夥伴地位，還是專業地位？教師如何才能自行

進行課程研發？這些都是我們在提倡學校本位課程發展時面臨的問題。

本研究針對問題點擬從兩個關懷點出發以提供教師自行發展課程之參考，研究目的有二：第一，從英國課程研究發展過程中觀看教師地位的變化；第二，進一步探究知識觀在教師地位中的作用。基於上述背景，本研究以文獻探討方式針對教師專業地位進行知識社會學的理论分析。文獻聚焦於英國課程發展歷程的研究成果，分析教師所扮演的角色與地位，因為英國課程發展始終非常重視教師聲音，雖然在不同時期教師地位或重或輕，但卻不可忽略。因此，本研究從英國課程文獻中歸納教師的課程發展地位，從中論述教師與課程的關係及教師的課程決定角色。從這樣的分析路線中，課程研究中的知識觀或許是決定教師地位的關鍵，因此特別著重分析1970年代以後關注知識的課程社會學者，如Bernstein、Lawton、Young、Eggleston、Goodson及Kelly等人的論點，從這些知識社會學的分析，可以更清晰地看見教師專業角色在落實教育改革中的重要地位。

貳、課程研究發展中的教師專業地位

為瞭解教師在課程研究中所扮演的角色，本研究從英國的課程研究文獻發現，隨著課程發展脈絡之不同，教師的自主性有著微妙的轉變，首先整理出四種教師在課程發展中的地位，並從中歸納三種教師的課程觀以論述教師與課程的關係，最後討論教師在課程決定中的角色。

一、教師在課程研究發展中的地位

（一）課程研究發展初期教師無地位，課程實務現場教師放任自主

英國的課程研究學術起源非常早，早在課程機構成立之前就有專書探討學校課程，不過學術發展初期的課程研究，係以廣泛的教育論述進行課程探討，例如十九世紀末，Harrison（1880）以專書探討歷史在學校課程中的地位；Bird（1884）也有專書探討英、德兩國高等教育的課程組織；二十世紀初，Winch（1904）以專書論述德國課程與教學方法。早期的課程學術研究探究以課程本身為主體，未能討論教師與課程的關係，教師之於課程尚無地位可言。遠在中央控制課程之前，英國的課程並無統一規範，儘管當時的課程學術專書尚未明白討論教師在課程中扮演何種角色，但在課程實務現場中教師需全盤自主決定課程，故此時的教師地位可說是放

任自主。

（二）專家控制課程，教師居附屬地位

英國的課程改革在1960年代與1970年代初期，由於行為主義目標模式開始主宰課程發展，於是採用美國發展的「防教師套裝課程」（teacher-proof curriculum package），是一種根據事先規劃的行為目標採用發展性的檢核表，逐步檢視教學成效（Goddard, 2005）。其目標是要將教師在課程改革中的影響力減至最小，因此發展出一套能緊密結合教育目標、課程內容與評鑑工具之關係的課程，此課程由校外課程專家所設計撰寫，如此一來，學校與教師在課程發展中的角色只是附屬地位。而此種由上而下控制的防教師套裝課程，忽略不同學校有不同脈絡，等於是「無脈絡套裝課程」（context-proof curriculum package）（Macdonald, 2003），例如Cane與Shroeder（1970）由NFER出版的《教師與研究》（*The Teacher and Research*）開始著手調查教師對於教育研究的理解，認為提升教師的教育研究素養之訓練應列為優先考量；Taylor（1970）由學校委員會出版的《教師即經理人》（*The Teacher as Manager*）其概念還是行為主義目標，著重教育工學與教學科技。這些研究都已將教師意見列入考量，不過教師並非課程的主體，且在無脈絡的套裝課程中，教師只能一味接受既定的課程意識型態。

（三）學校控制課程，教師居夥伴地位

1970年代末期與1980年代初期，由於課程發展研究揭露了由上而下的防教師套裝課程事實上難以達成教育目標，於是興起了學校本位課程發展（school-based curriculum development, SBCD）（Macdonald, 2003），英國學校委員會（Schools Council）也著手積極推動校本課程個案研究，系列出版以學校脈絡為根基的課程評鑑或實踐課程專書，¹例如1983年出版的《小學實務：實踐課程續集》（*Primary Practice: A Sequel to "The Practical Curriculum"*）是特別為小學教師所編著的小學實踐課程，包括小學課程目標、科學、數學、語言與素養、個人與社會發展、美學教育、議題連結、評鑑及組織等（Schools Council, 1983）。此種課程研究的推動力並

¹ 這類書籍諸如英國學校委員會進行課程發展田野調查後出版的《課程發展中的評鑑：十二個個案研究》（*Evaluation in Curriculum Development: Twelve Case Studies*）（Schools Council, 1973），以及《中學全課程》（*The Whole Curriculum 13-16*）（Schools Council, 1975）。Tawney（1976）編著的《現今課程評鑑的趨勢與啟示》（*Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*）也是學校委員會評鑑小組歷經七年的研究，每年聚會三次討論課程發展與課程評鑑的問題與爭議，並舉辦研討會後出版的相關書籍。

非由中央統籌，而是由各地學校自主，教師是課程發展的夥伴，需配合不同學校的不同脈絡，可說是「脈絡中的課程」（*curriculum in context*）。教師在學校的協助下接受訓練並發展配合自己專長興趣的課程，在脈絡中的課程發展下，教師需反身（*reflexively*）思考自己的課程意識型態是否配合學校脈絡。在這種配合學校發展課程的夥伴角色之下，教師雖然具有脈絡化課程的能力，但其角色仍為被動，並無完全發揮主體性的可能。然而，Kelly（1999）發現，雖然教師僅位居夥伴地位，但卻是推動課程活動的關鍵角色，其或成或敗之角色（the “make or break” role）使得學校委員會不得不重新思索教師的中心地位。

（四）教師發展課程，居專業地位

當我們從專家控制的課程研究到學校本位課程發展的路徑中反思教師的地位，可以發現要讓教師在課程發展中扮演成功的角色，一定要讓教師完全理解課程並接受所有課程活動的原理原則與基本假設，如此教師才能產生承諾、背負責任（Kelly, 1999）。換言之，「教師即研究者」方能落實教師專業。此種觀點與課程社會學者Eggleston（1977, p. 73）提出教師應發展重構觀（*restructuring perspective*）的課程意識型態接近，Eggleston主張教師應重新檢視過去既定的正規意識型態（*received, normative perspective*）與反身意識型態（*reflexive perspective*），發展重構的課程意識型態使得教師能夠從歷史出發，進一步發展批判能力，例如Goodson（1988）的《課程制定》（*The Making of Curriculum*）係以教師生命史取向來進行課程研究，以及Goodson（1987）的《學校科目與課程變革》（*School Subjects And Curriculum Change: Studies in Curriculum History*）便是一反過去一味地要求教師配合學校脈絡，主張從自身脈絡中重建教師課程觀，可說是「再脈絡化的課程取向」（*re-contextualised curriculum*），也是落實教師專業的有效方針。

綜上所述，本研究歸納幾種教師在課程研究中的地位：第一，無教師的課程研究（*without teachers*），其研究性質聚焦於課程本體，並未論及教師的重要性。第二，調查教師觀點的課程研究（*about teachers*），其研究性質開始關注教師的看法，但教師仍不是主體。第三，為教師所研發的課程研究（*for teachers*），由專家特別為教師所研發的學科課程，供學校教師使用，雖然已經關注教師適用的課程研究，但是教師仍無實質參與課程決定。第四，研究教師內部思維的課程研究（*within teachers*），也就是論述教師信念、教師意識型態、教師的課程知識，可說是以教師為核心的課程論述。第五，教師參與的課程研究（*with teachers*），由大

學教授或課程專家主導，邀請教師參與課程發展的課程研究。第六，教師自發的課程研究（of teachers），由教師自己進行並發展出來的課程研究。

教師在課程研究中的地位，係視外來勢力對於教師管控之強弱而定。在學術研究初期，課程研究尚未將教師納入課程範疇的一部分時，教師係屬無地位；在無政府規範與無學校領導的狀態下，面對課程實務現場教師的地位可說是放任自主；在專家控制課程的狀態下，教師居附屬地位；在學校發展本位課程的情況下，教師屬於夥伴地位；在學者專家提倡教師應自行發展課程的呼聲下，教師地位又走向專業自主。不過，由於受到提升全國讀、寫、算競爭力的衝擊，教師地位卡在專業自主與中央控制之間徘徊，課程研究的學術發展則多半走向教師應具專業批判的取向。此種一方面想要提升全國競爭力的政策考量，以及一方面想要落實教師專業的學術考量，使得課程研究始終在教師訓練與專業批判之間來回擺盪。

二、教師與課程的關係

從上述檢視教師在課程發展中的地位結果顯示，教師地位之高低與課程改革中對教師與課程之關係強弱程度的主張有關。課程改革與發展關心的是重新評定教育目的之有效性，並檢視如何能達到教育目標（Cave, 1971）。由於英國重視經驗主義（empiricism），非常強調理論與實務的結合，而課程研究的理論多是由實務所發展出來的，因此英國在課程研究中也非常重視教師的哲學理念。我們知道，教育理論非常廣泛，包括哲學、社會學、心理學與各學科專業知識，若能夠充分掌握這些理論始能達成教育目標，但是Cave（1971）認為，因為教師角色太重要，在達成教育目標的過程中，無法深刻投入成為哲學家、心理學家、社會學家與高級學科專家，然而，這些專家卻是課程發展中最重要的夥伴。所以，儘管教師在英國的課程發展中的地位有些起伏，但其學術研究終究還是回到教師專業的訴求。

總結上述分析，教師在英國課程發展的地位起伏，可以得到三種教師與課程之間的關係：教師對課程可能採取無脈絡課程觀、脈絡化課程觀、或再脈絡化課程觀。無脈絡課程觀多半是在由上而下控制課程的情況之下，教師無需詮釋課程，亦無影響課程的權力，教師與課程的關係誠如Eggleston（1977）的論點，是屬於「接受觀點」（received perspective）。脈絡化課程觀多半是在學校控制課程的情況下，教師與學校屬於夥伴關係，因此需以自身觀點詮釋課程，不過很可能多為社會再製的推手，教師與課程的關係屬於「反身觀點」。再脈絡化課程觀則是由下而上，在教師自行發展課程的情況下，教師可將課程重新賦予脈絡，具有主導課程走

向的權力與能力，教師與課程的關係屬於「重構觀點」。

我們可以從教師的課程觀看出教師與課程的關係，觀今臺灣社會中，多數教師擁有無脈絡的課程觀或是脈絡化的課程觀，這表示大部分教師甚至是校長或家長都同意教師應該將教科書中的知識全數教畢且教會，無需質疑或自行刪改教材，於是我們的教師多年來在照本宣科的意識型態之下，逐漸變成教書匠，教師與課程之間的關係非常薄弱。如今，教師已從過去完全無視文化脈絡的教學，轉變為強調文化融入課程，重視學生經驗的連結，儘管教師仍逐字逐句忠於教科書，但至少能夠重視回應當代社會政治脈絡的反身性詮釋（周珮儀，2002；姜添輝，2003）。然而，無論是接受觀點或反身觀點，這兩種課程觀對課程知識的思考仍屬被動，因為都仍服膺於官方課程，忠於教科書，無完全發揮主體性的可能。

擁有再脈絡化課程觀的教師角色相當具有挑戰性，可能會經常遇到衝突。以臺灣教育體系為例，曾有臺北市國小自然教師勇於挑戰自然課程，質疑五年級自然實驗課程利用雞腿教導骨骼運動作用的正當性，反對自然課要求每位學生帶一支生雞翅到校解剖。該教師質疑此自然實驗未能關懷人與生態的關係，忽略道德議題與動物倫理，於是重構教科書的指示，跳過此實驗不作，改以口頭說明。另外，也有離島小學資深教師重構社會課程知識，質疑社會課本中的捷運系統教材未能顧慮偏遠地方的脈絡，因而省略捷運部分的教學，改以補充其他適合當地海島文化的教材，試圖顛覆目前社會科教材以臺北看天下的中心思想。然而，在臺灣以考試領導教學的基測政策下，上述兩位具有再脈絡課程觀的教師，其重構課程的舉動卻與校長和家長等觀點不同，也都引發衝突。因此，上述分析的三種教師與課程的關係之形成，實則與教師在課程中的決定地位息息相關。

三、教師的課程決定地位

究竟教師具有多少決定課程的權力呢？從上述分析教師在課程發展中的地位及教師與課程的關係中值得注意的是，教師的課程決定角色在其中產生了變化。知識社會學者關心的是「誰在決定課程知識的分配、評鑑與定義」的問題，而這個課程決定者的問題隨著時代變遷而有不同的比重，Eggleston（1977）以圖1呈現了課程意識型態決定的時代變遷。

Eggleston認為隨著時代變遷，課程知識的決定權逐漸由菁英專業團體下放到督學或教育官員，接著興起的是教師組織、課程發展組織或教育出版社，最後權力將逐漸由家長、學生及廣泛的壓力團體網絡來決定。而且菁英、專家與政府層級的

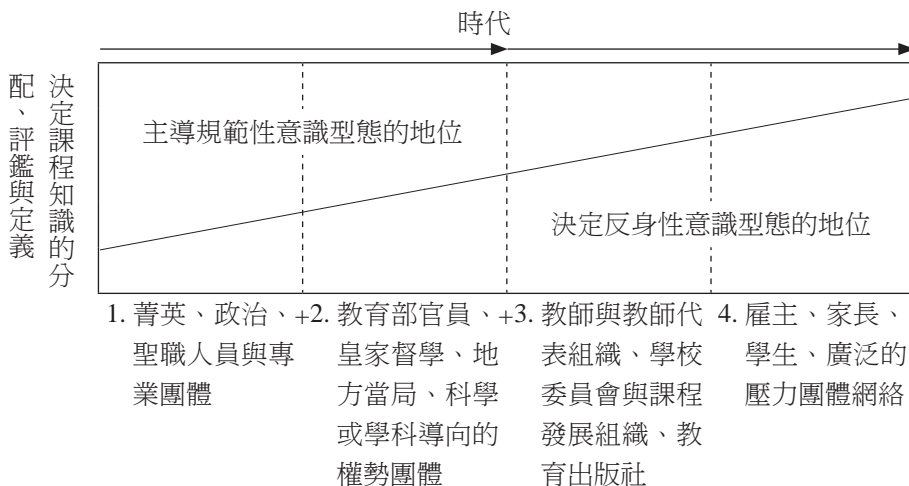


圖1 逐漸加入課程決定的參與團體（隨著時代變遷加入下方1, 2, 3, 4欄位的人員）。取自*The Sociology of the School Curriculum*, by J. Eggleston, 1977. London, UK: Routledge & Kegan Paul. p. 49.

人士若擁有課程知識的決定權，通常是居於主導性、規範性的意識型態，反之，教師、出版商、家長與學生若擁有課程知識的決定權，卻僅能決定反身性的意識型態。值得關心的是，我們什麼時候才能夠拉平中間這條斜線？假設未來能夠參與課程知識決定評鑑與定義的群體漸多漸廣，但是不同群體所能主導的意識型態是否平衡，將會是最關鍵的問題。

參、從英國課程學者的知識觀分析教師地位

上述係從英國課程研究文獻中分析教師地位，由於英國課程研究從1970年代開始轉向知識社會學，本研究進一步從知識觀來檢視教師的專業地位，剖析1970年代以後英國課程社會學者的課程觀，如Bernstein、Lawton、Young、Eggleston、Goodson及Kelly，從中探討教師在課程研究中的地位。

Bernstein（1971）著名的〈論教育知識的分類與架構〉（*On the classification and framing of education knowledge*）一文解析既定課程觀的知識形構，從教育知識符碼仔細剖析如何透過分類（classification）與架構（framing）來進行權力與控制的社會分配。Bernstein認為，課程定義了何謂有效知識、教學定義了何謂有效的知識傳遞、評鑑定義了何謂有效的知識理解。如此一來，知識產生了分化的效果，也

產生了分層化的標準，如果從聲望、財產等概念來分析知識分層化，社會某些特定群體經常將某些知識視為其共享的私有財產。因此，從知識的分配中可以洞悉由於權力作用，使得知識在各群體間有著不同的限制與路徑。即便在學校內，將課程知識進行較強的分類便形成高度區分的學科界線，而今日的課程統整將課程知識給予較弱的分類，減少學科界線的限制。Bernstein透過知識分類的解析協助我們看透集合型知識的神聖性，對我們有何好處？Bernstein認為，首先，任何集合型符碼（collective code）包括階層的知識組織，這種學科的神秘性只有少數已經成功社會化的人才體驗到知識是可滲透的，知識的有序性是短暫的。其次，教育知識的分類與架構愈強，教育關係愈階層化、儀式化，學生被視為無知、有較低的地位與權利。教師傳遞知識的脈絡是在科層體制的最大控制與監督。

隨著時代變遷，教育符碼也從集合型知識轉變為統整型知識，這種變遷意味著什麼呢？Bernstein認為從集合型（collection）到統整型（integration）的變遷，象徵著社會基本分類與架構中存在著危機，儘管這樣的變遷目的是開放知識結構，改變意識界線，但是統整型符碼（integrated code）的出現代表著道德危機的出現，尤甚於一種教育體制的終結狀態，可能是一種高度控制、高度監督的道德意識逐漸式微。從Bernstein的分類與架構理論來分析教師在課程研究中的地位，可以發現強控制、強監督（強分類、強架構）的式微是改變社會權力結構的重要因素，意味著從高度控制教師的角色過渡到完全的授權教師專業自主，這將對既有的社會現狀形成相當大的挑戰。

Lawton則強調社會因素對於課程規劃的影響，他認為教師即課程設計者，因此在課程研究方面，他主張教師必須決定課程知識的內容，課程改革的主要角色是教師，因為教師需為課程之變與不變負責任，由此可見Lawton對教師專業自主角色的強調。在知識觀方面，Lawton最關注的是教師應從文化中篩選理想的內容作為課程組織，這挑戰了過去教師總是接受既定的課程觀，朝向重構的課程觀邁進。Lawton（1973）在《社會變遷、教育理論與課程設計》（*Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*）與Lawton（1975）的《階級、文化與課程》（*Class, Culture and the Curriculum*）中主張學校應使用「共同課程」，此課程實質上反映了共同的文化。Lawton主張通識教育，不過度分化的教育，提供盡可能多且深的知識形式與意義範疇；對於課程的計劃，範疇與平衡的考量很重要；課程的範疇應由文化中篩選；學科之間應該平衡。Lawton認為，除非共同學校能夠傳達一個共同文化，並且在那個共同文化架構之下提供個別發展的方法，否則共同學校就沒

有意義。共同課程（也是統整課程）的運作需要教師協同教學（team teaching），並將學生彈性分組。

Lawton反對既定的課程觀可以從他反對White採用Hirst的知識形式所提出的必修課程中看出。White提出的必修課程是人文學科優先於科學，繪畫、詩作、外語等是選修課程。Lawton（1975）反對的原因是，他認為並非所有學生都有能力從高層次的共同課程中獲益，換言之，實際上不可能組織一個共同課程來涵蓋所有學生能力，假如有這樣的課程，那麼不可避免地會降低優秀學生的標準。Lawton提出一個人文課程計畫步驟，分別為：一、篩選主題問題；二、依序排列組織；三、迎合學生興趣能力：依個別能力興趣在時間內計畫個別工作的深度與廣度。他認為共同課程最重要的層面是，一定要迎合學生廣泛的興趣與能力，而這是最被常態分班的課程計畫所忽略的。個別化的共同課程（individualised common curriculum）是提升標準的工具，而不是將學生成就的水準拉低，最主要的層面是，教師可以計畫一個共同文化課程，訂出主要的領域或學科讓所有的學生去體會，鼓勵所有學生在這些學科繼續深入探討或進行更廣泛的探索，較好的說法是「共同文化的個別化課程」。為了處理個別興趣與能力，教師在各種基本的主題上需要各式各樣的方法與教材，也需要額外多出一些較深較廣的主題，且教師對待學生的態度不可以無謂地限制學生成就的水準。因此，從Lawton提出的文化課程觀來看，教師在課程研究中的地位頗高，教師必須選擇有價值、有關聯的課程，謹慎規劃教材與方法，使課程適用於所有能力興趣的學生，教師必須相信這種課程對所有學生都需要且可行。

Young（1971）進一步批判傳統既定的課程觀，他提出知識社會學是課程社會學中最重要的議題，主要探討知識這個概念是如何被社會建構與組織起來的，以及知識如何組織於課程中使用。Young從兩方面來檢驗傳統教育社會學的失敗，首先，他檢驗社會學家的意識型態與方法論上的假設，發現教育內容被視為既定的（given），而不是根據社會學調查，教育失敗變成一種偏差（deviant），教育成功率或失敗率的研究，需要調查成功的定義與脈絡，以及成功如何被合法化。也就是說，評量方法、知識的選擇與組織，其中運作的原則都是我們研究的焦點，在教育機構中，不僅人被處置，知識也被加工。因此，Young認為知識觀應從過去的既定事實（what）轉變為知識如何運作（how）的分析。另一方面，Young也從社會學家已經從事的教育研究中檢驗制度性脈絡，發現功能論的教育社會學仍是主導著課程的知識組織，以一組社會所同意的價值與目標為核心。Young提出新教育社會學應進行的方向為：知識的社會分配、知識的社會分層、學科是社會思維的產物、知

識的社會建構，以及理性本身僅僅是一種社會傳統，並提出「課程即社會建構的知識」（*curriculum as socially organized knowledge*），強調課程不是既定的，不是不可改變的。

Young與Whitty（1977）在《社會、國家與學校教育》（*Society, State and Schooling*）一書中提出兩種課程觀，第一種是「課程即事實」（*curriculum as fact*），第二種是「課程即實踐」（*curriculum as practice*）。「課程即事實」是一種解釋人類關係的歷史特殊性的社會實體，但是此課程觀的神秘化路徑經常被視為一種假象，對教室中的師生而言有如無謂的裝飾，使得教育不可理解亦無法控制；然而，「課程即實踐」的知識觀卻將課程社會實體化約為教師與學生主觀活動與創造的結果，這使我們的知識受限無法理解歷史與傳統的持續性（Young & Whitty, 1977, p. 237），這意味著Young認為既定的課程觀與反身實踐的課程觀均有所限制。因此，Young（1998）在《未來的課程：從「新教育社會學」到學習的批判理論》（*The Curriculum of the Future: From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*）一書中為了倡導教師的再專業化（*re-professionalization*），使教師關注知識而不僅止於內容與技能，他提出「批判的學習理論」（*a critical theory of learning*），呼籲我們應該將「學習」這個概念與「知識生產」（*the production of knowledge*）連結起來，而非如今日學習只是再製既定知識，使得學習者與知識感覺相當隔離。因此，教師與學生都需對正規的學校教育與學習保持持續的批判。

Eggleston（1977）的《學校課程社會學》（*The Sociology of the School Curriculum*）是唯一以課程社會學為名的專書，特別關注社會如何定義知識，書中重新將課程定義為：「回應知識社會觀的學習經驗，這些知識可能並不完全被學生或老師所闡述或接受」（p. 20）。課程社會學要研究的範疇包括不同的課程如何被分類？課程內容、方法與評鑑是如何形成的？如何被選擇、分配、傳遞、評鑑？這些範疇如何被合法化？在課程決定時形成的衝突？（p. 21）Eggleston認為，課程決定時會產生三種衝突：知識定義的衝突、知識分配的衝突、知識評鑑的衝突，他根據決定課程知識定義、分配、評鑑之主導權強弱將課程決定團體依序分為：政治專業菁英、當局官員督學、教師或課程發展組織專業出版者、家長及學生（p. 49）。另外，Eggleston特別主張教師應該突破過去的課程既定觀點，除了能夠以反身性觀點看待課程之餘，最終應該朝向重構的課程觀，如此一來，當教師與學生能夠根據自身的需求與對知識的建構來重構課程之際，教師與學生最終將是課程決定者。

Goodson (1988) 在《課程制定》(*The Making of Curriculum*)一書中，以生命史 (life history) 和課程史 (curriculum history) 的方法論點出各種不同的學校教育觀點。英國在1960與1970年代的課程知識觀仍是以承繼傳統遺產為主，多為預測未來而計劃的 (preactive)，當時教師與學生在知識觀上並無任何自主性，只有少數的課程改革者試圖強調專業自主性，進一步提出學生有能力建構知識，且教師也有能力協助學生追求各種形式的知識，課程的知識觀因而開始解構，轉向Jackson (1968) 所謂互動的 (interactive) 課程觀。Goodson (1988) 提出「課程即社會衝突」(curriculum as social conflict)，認為研究事先決定之既定課程的衝突有助於瞭解其旨趣與影響，透過社會衝突可以增進價值與目的知識的理解，更有助於實現互動課程與教室磋商，為其界定明確的範圍 (p. 16)。換言之，課程的定義關乎社會政治與智性論述的優先性，我們需要重新挖掘過去課程衝突的歷史，方能使學校教育所繼承的課程之假設獲得分析與解答 (p. 23)。Goodson的課程研究非常強調課程史與生命史的研究，他相信教師與學生都不只是完全被動地接收既定的課程，所以研究課程史可以納入課程如何被接受、被執行，而使用生命史則有助於檢驗這個接受與執行的過程，因為教師經常將自身生命史資料輸入其教學實踐的解說之中 (p. 71, 82)。因此，Goodson建議應該透過生命傳記來探索個人差異與變化，統整這些教師專業生涯的背景資料與歷史因素，作為研究學校革新發展、學校科目發展、教育制度與教學專業發展的手段，Goodson (1987) 的《學校科目與課程變遷：課程史研究》(*School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History*) 便是以課程史進行學校科目變遷研究的例子。綜上所述，可見Goodson認為教師可透過自身的生命史自行重構、主動敘說教師專業的課程觀。

Kelly (1999) 在《課程：理論與實踐》(*The Curriculum: Theory and Practice*) 一書中，將英國課程研究分為四個層面來剖析：一、課程變革與課程控制：強調課程發展即教師發展；二、課程評鑑：在學生評量 (pupil assessment)、課程評鑑 (curriculum evaluation)、教師考核 (teacher appraisal) 及學校績效 (school inspections)，強調應走向簡化的全國性學生大考評鑑，教師應實施複雜性評量，並強調教師在評鑑政策上的角色；三、課程的政治化：強調課程具有政治目標；四、知識、意識型態與課程發展：無論是Tyler的目標模式或Stenhouse的過程模式、發展模式，都在智性與政治方面與意識型態脫離不了關係。因此，Kelly認為課程研究需要探究「知識政治學」以便關注人類知識的本質、知識分配的途徑、知識如何受到政治目的或社會控制的操弄。Kelley更強調教師在教育政策與課

程改革中占有首要地位，應該能夠自行決定評量方式與參與評鑑，更應該能夠關懷課程意識型態層面，並主張採取後現代主義取向來批判教條主義的危險，質疑知識宣稱的效度，以避免意識型態宰制的政治危險。

茲將以上六位課程社會學者從1970~1999年，近30年的知識觀與教師角色變化彙整比較如表1所示。

表1

英國課程社會學者的知識觀與教師角色之比較

	知識觀	教師角色
B. Bernstein	<ul style="list-style-type: none"> • 教育符碼的變遷開放了知識結構，鬆動了課程知識界線 	<ul style="list-style-type: none"> • 高控制、高監督的道德意識逐漸式微
D. Lawton	<ul style="list-style-type: none"> • 教師從文化中篩選理想的內容作為課程組織知識，由教師與學生共同建構與體會 • 挑戰過去接受既定課程觀，朝向重構課程觀 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師決定課程知識內容 • 是課程改革的主要角色 • 教師需為課程之變與不變負責任 • 強調教師專業自主角色
M. Young	<ul style="list-style-type: none"> • 知識觀應從過去的既定事實（what）轉變為知識如何運作（how）的分析 • 課程即社會建構的知識，而非既定不變 • 既定課程觀與反身實踐課程觀均有限制 	<ul style="list-style-type: none"> • 倡導教師的再專業化，教師應關注知識，而不只是內容與技能連結 • 批判學習理論與知識生產 • 教師與學生都需對正規的學校教育與學習保持持續的批判
J. Eggleston	<ul style="list-style-type: none"> • 突破過去課程知識既定觀點 • 以反身性觀點看待課程知識 • 朝向知識重構的課程觀 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師與學生根據自身需求與對知識的建構來重構課程 • 教師與學生是課程決定者
I. Goodson	<ul style="list-style-type: none"> • 課程即社會衝突 • 研究為預測未來而計畫的課程之衝突有助於實現互動的課程觀與教室磋商 	<ul style="list-style-type: none"> • 學生有能力建構知識 • 教師有能力協助學生追求各種形式的知識 • 教師透過自身生命史自行重構、主動敘說教師專業的課程觀
A. V. Kelly	<ul style="list-style-type: none"> • 探究知識政治學關注人類知識的本質、知識分配的途徑、知識如何受到政治目的或社會控制的操弄 	<ul style="list-style-type: none"> • 教師自行決定評量方式與參與評鑑 • 教師應關懷課程意識型態，採後現代主義取向批判教條主義的危險、質疑知識宣稱的效度、避免意識型態宰制的政治危險

註：取自“On the classification and framing of educational knowledge (pp. 47-69),” by B. Bernstein, 1971, in M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. London, UK: Collier-Macmillan; *The sociology of the school curriculum*, by J. Eggleston, 1977. London, UK: Routledge & Kegan Paul; *The making of curriculum*, by I. F. Goodson, 1988. London, UK: Falmer; *The curriculum: Theory and practice* (4th ed.), by A. V. Kelly, 1999. London, UK: Paul Chapman; *Class, culture and the curriculum*, by D. Lawton, 1975. London, UK: Routledge & Kegan Paul; *Society, state and schooling*, by M. Young and G. Whitty, 1977. Lewes, UK: Falmer; *The curriculum of the future: From the “new sociology of education” to a critical theory of learning*, by M. F. D. Young, 1998. London, UK: Falmer.

肆、教師專業地位的知識社會學分析

根據上述，分析1970~1999年近30年的英國課程研究發展與六位課程社會學者論述知識觀與教師角色，我們可以發現教師在課程發展中的地位由於知識決定者的變化，從專家主導、學校本位到教師專業自主，教師地位也從附屬地位走向專業地位，此種轉變背後的脈絡則隨著課程改革的觀點、看待知識的觀點，以及教師的知識觀而轉變，其課程觀從無脈絡走向再脈絡化，知識觀從既定接受走向重構取向，課程知識也從事實面向走到為何如此的深究，茲將上述所討論的教師與課程的關係，整理出教師地位的知識社會學分析如表2所示。

表2

教師地位的知識社會學分析

知識決定者	課程觀	課程知識	知識觀	教師地位
專家	無脈絡	What	既定接受	附屬地位
學校	脈絡化	How	反身詮釋	夥伴地位
教師	再脈絡化	Why	重構	專業地位

首先，無脈絡的課程（context proof curriculum）試圖減低教師對課程的影響力，希望教師站在中立的立場完全忠於課程改革所設定的目標與實踐，此種取向不去考量特殊脈絡中導引改革的時空社會經濟文化因素（Macdonald, 2003）。無脈絡課程觀的教師無需介入課程詮釋，教師與學生均無決定課程知識的權力，只能接受既定的課程知識，也就是巨觀地看待課程內容（what）的知識觀。Kirk（1988）

批評此種課程觀未能正視教師與學校環境才是將概念轉化為實踐的關鍵角色，是目標、內容與實踐之間的媒介。Giroux（1979）也批評實證主義文化的無脈絡課程等於「歷史之死」，認為課程應當與社會情境結合，根據師生歷史背景賦予文化創生與建構知識的機會。

第二，脈絡中的課程意指我們看待課程應更能針對社會情境本質進行分析，深入瞭解歷史文化政治經濟力的交互作用係如何形塑課程（Moon & Murphy, 1999）。脈絡化課程觀的教師以自身觀點詮釋課程知識，儘管可能符應了巨觀社會政治文化歷史脈絡，但卻著重教師自身如何解釋這些巨事敘述的知識觀（how）。

最後，再脈絡化的課程意指教師能夠將慎思的文件知識（deliberative documented knowledge）重新脈絡化為所謂合法性的課程內容，因此，課程從頭到尾都屬於社會文化經濟的價值陳述（value statement），透過教師的經驗將理論重新脈絡化成為運作的實際形式，此種課程旨在發展教師成為文化反身性的實踐者（culturally reflexive practitioners），也就是能夠批判評估自身與他人的學校實踐價值，並能以自身反省為基礎，致力於提升自身與他人的學習（Sachs & Logan, 1992）。再脈絡化課程觀的教師重新賦予課程新的脈絡，成為主導課程知識的權力擁有者，此種知識觀已經由外塑轉向內發的知識重構，探究課程知識的哲理，詢問為什麼是此知識（why）。

在知識觀從what轉為how，再轉為why的過程中，教師的地位也從附屬地位轉為夥伴地位，再轉為專業地位。探究課程知識的哲理、發揮教師的專業主義，這是英國課程研究的學術趨勢，為了提升教師的專業地位，Parker（2003）以再概念取向提出一個轉化的課程（a transformational curriculum），認為課程研究應脫離過去二元論述的知識內容（knowing that）或求知方法（knowing how），朝向既珍視又批判的認知（valuing while critiquing knowing），強調個人在社群中的對話、批判反省取向、提升生命的知識、深度投入、批判為本。Moore（2001）也提出課程知識應該承認知識是內發性的社會本質，個人知識的邏輯重構只能在集體符碼價值內與他人對話中發生。換言之，專業教師應能夠發展自身的再脈絡化課程觀，將外塑的知識觀轉為內發的知識重構觀，才能夠成為具備文化反身性的教育實踐者。

伍、結論與建議

本研究從英國課程研究文獻分析中發現，教師在課程研究中因課程改革脈絡之不同而存在著不同立場的張力、擁有不同的地位、持有不同的知識觀與課程觀。在專家控制課程的脈絡下，教師是附屬地位，持有無脈絡課程觀，教師無需詮釋課程，亦無影響課程的權力；教師以巨觀看待課程內容（what）的知識觀，對課程僅能持接受觀點。在學校本位課程的脈絡下，教師是夥伴地位，持有脈絡化課程觀，教師以自身觀點詮釋課程知識，可能符應巨觀社會政治文化歷史脈絡；著重教師如何解釋巨事敘述的知識觀（how）對課程持有反身觀點。在教師發展課程的脈絡下，教師是專業地位，持有再脈絡化課程觀，教師重新賦予課程新的脈絡，有主導課程知識的權力，詢問課程哲理的知識觀（why）對課程持有重構觀點。

由此可見，教師在課程發展中的地位反映出不同脈絡的教師與課程關係，以及不同的知識觀。尤其是晚期知識社會學的學術力量以重構觀點的再脈絡化課程發展出教師批判反身性的重要角色，教師面對負載社會意識型態的學校知識，其以或隱或顯方式的論述滲透於教師實際課程與學生經驗課程中，因此，教師研究逐漸在課程研究中占據相當重要的地位。這也是為什麼有些學者提出課程研究在1970~1980年代之間歷經典範的轉變，從課程研究轉向教師研究，因為過去著重程序開發與技術理性的課程研究系統論之歷史使命已終結，我們需要的是重建學科、教育內容、教材的概念，重建以教師實踐為核心的「課程」概念（佐藤學，2003，頁385）。特別是教師需要進行批判反身性研究以發展批判反思與自我論述檢核的能力。這種對教師提出批判自省的訴求，是嵌著英國的社會文化脈絡而形成的，正因為英國經驗主義式的教育理念鼓勵教師從實務中落實其教育哲學，其教育理論也多從實務經驗中建構而成，因此，在課程研究中強調教師的詮釋、批判與專業自主，也能夠獲得教師的認同與共鳴，深信唯有確知自己的教學哲學，才能使教育實務更紮實。

上述觀點的再提出，首先回答了本研究的第一個關懷，教師在英國課程研究發展中的地位也從附屬地位轉為專業地位，教師應發展再脈絡課程觀以便成為具備文化反身性的實踐者；接著，也回答了本研究的第二個關懷，英國課程研究中的知識觀也有著從外而內的轉變，逐漸走向內發性的知識重構觀。除此之外，孩童觀點也將是未來課程研究發展的重點，誠如White（2005）的《課程與孩童》

(*The Curriculum and the Child*) 一書將孩童觀點納入課程知識篩選的考量，也與 Eggleston (1977) 在圖1的預測一致，其表示課程決定的團體隨著時代變遷而增加，最後學生也將參與課程知識的決定。Newby (2005) 討論2020年的課程指出，未來的課程將是一種刺激教師與學生不斷對於知識獲得與知識描述的路徑進行反思，課程必須達到自我實現，就如同促進社會變遷一樣，它該是一部解放學校使之得以前進的引擎 (a progressive engine)。課程研究的未來應屬於以兒童中心且重視內省自發性的課程哲學研究，如此一來，以知識社會學重構課程觀培養批判、專業、自主的反思能力，更成為教師在課程研究中的發展重點。

反觀臺灣的脈絡，隨著大環境的轉變與歷經多次的教育改革，臺灣的教師地位也從過去由上而下的控制機制逐漸轉向由下而上的專業發展，目前也很強調教師的批判反思能力，特別是透過教師作為轉化型知識分子等批判教學論述來提升教師專業地位 (姜添輝，2010)。然而，由於臺灣的師資培育體系長年受中央控制，多數教師不自覺地接受官方知識，悅納主流意識型態，並沒有機會發展教師本身的教學哲學。儘管目前批判之風盛行，許多教師開始意識覺醒，不甘心扮演教書匠作為國家機器意識型態的幕後推手，但是，長年缺乏主體性與自身哲學的教師，真的能在這股批判教學論的搖旗吶喊下搖身一變成為課程知識的批判反思實踐者？臺灣的師資培育制度缺乏經驗主義傳統，教師缺乏從教育實務中發展自己的教育專業，在這樣的背景脈絡下，教師真的能夠賦予自己權力去詮釋、批判、重構現有課程知識？還是淪落為「為了批判而批判」而凡事皆「批」的窘境？

教師該如何發展教師專業、如何實踐批判教學，或許最根本的方式是回歸個人的課程哲學之建構。英國教育哲學家 White 也提出課程研究最終應植基於哲學，亟需發展課程哲學，這點與 Kelly (1999) 提倡課程應回歸理論性的研究相近，此種課程哲學並非將課程置於哲學底下的分支，而是專屬於課程的哲學。所謂課程的哲學，需要重新思考學校課程的價值、目的與目標，White (2003) 的《再思學校課程》(*Rethinking the School Curriculum*) 強調發展一種向內看、內發性的 (inward-looking) 學科本質，從中發展學生中心、公民中心的課程目標。此觀點呼應了 Kelly 強調由內而發 (from the inside) 教育實踐本質的課程研究。英國教師專業地位的轉向，或許對臺灣是一個理想上的方向，但是一個學術方向總是生根於其發展的土地與源頭，我們需要以歷史取向瞭解臺灣課程發展的生成脈絡，以文化取向發展立基於本土田野的課程 (王雅玄，2009)。值得我們深思的是，在臺灣的華人教育脈絡，我們要歷經多少歷史的淬鍊，才有可能真正達到學生中心的教育實踐，真

正發揮由內而發的教師主體性？教師專業不該只是一種集權歷史過後的反動，不應盲目地演變為對政府與中央政策的全盤否定，換言之，教師專業不該僅是向外看、為反對而反對的極端批判作為，如何轉為向內看的內發性本質，真正讓教師專業的發展著力於關切學生的學習，這些文化深層脈絡的特殊性問題，值得我們進一步深究。

參考文獻

- 王雅玄（2009）。英國課程的發展——歷史與文化取向之啟示。《國民教育研究學報》，**22**，1-23。
- 周珮儀（2002）。國小教師解讀教科書的方式。《國立臺北師範學院學報》，**15**，115-138。
- 姜添輝（2003）。教師是專業或是觀念簡單性的忠誠執行者？文化再製理論的檢證。《教育研究集刊》，**49**（4），93-126。
- 姜添輝（2010）。批判教學論的要點及其對師生互動的啟示。《教育資料與研究雙月刊》，**95**，1-26。
- 佐藤學（2003）。《課程與教師》（鍾啟泉，譯）。北京市：教育科學。
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). London, UK: Collier-Macmillan.
- Bird, C. (1884). *Higher education in Germany and England: Being a brief practical account of the organization and curriculum of the German higher schools, with critical remarks and suggestions with reference to those of England of England*. London, UK: Kegan Paul.
- Cane, B., & Shroeder, C. (1970). *The teacher and research*. Bootle, UK: NEFR.
- Cave, R. G. (1971). *An introduction to curriculum development*. London, UK: Ward Lock Educational.
- Eggleston, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Giroux, H. A. (1979). Schooling and the culture of positivism: Notes on the death of history. *Educational Theory*, *29*(4), 263-284.
- Goddard, A. (2005). Special educational needs: Critical reflections regarding the role of behavioural objectives in planning the curriculum. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, *33*(1), 32-39.
- Goodson, I. F. (1987). *School subjects and curriculum change: Studies in curriculum history*. London, UK: Falmer.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of curriculum*. London, UK: Falmer.
- Harrison, L. (1880). *The place of history in the school curriculum*. London, UK: London

Association of Schoolmistresses.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York, NY: Holt Rinehart & Winston.

Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice* (4th ed.). London, UK: Paul Chapman.

Kirk, D. (1988). *Physical education and curriculum study: A critical introduction*. London, UK: Croom Helm.

Lawton, D. (1973). *Social change, educational theory and curriculum planning*. London, UK: Hodder & Stoughton.

Lawton, D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.

Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the curriculum reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149.

Moon, B., & Murphy, P. (1999). Perspectives on the context of curriculum. In B. Moon & P. Murphy (Eds.), *Curriculum in context* (pp. 1-7). London, UK: Sage.

Moore, R. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-460.

Newby, M. (2005). Looking to the future: A curriculum for 2020. *Journal of Education for Teaching*, 31(4), 297-300.

Parker, J. (2003). Reconceptualising the curriculum: From commodification to transformation. *Teaching in Higher Education*, 8(4), 529-543.

Sachs, J., & Logan, L. (1992). *Information technology in classrooms: Rethinking pedagogy*. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/92pap/sachj92175.txt>

Schools Council. (1973). *Evaluation in curriculum development: Twelve case studies*. Basingstoke, UK: Macmillan.

Schools Council. (1975). *The whole curriculum 13-16*. London, UK: Methuen Educational.

Schools Council. (1983). *Primary practice: A sequel to "The Practical Curriculum"*. London, UK: Methuen Educational.

Tawney, D. (Ed.). (1976). *Curriculum evaluation today: Trends and implications*. London, UK: Macmillan Education.

Taylor, G. (Ed.). (1970). *The teacher as manager*. London, UK: Councils and Education.

White, J. (2003). *Rethinking the school curriculum*. London, UK: Routledge Falmer.

White, J. (2005). *The curriculum and the child: The selected works of John White*. London, UK: Routledge.

Winch, W. (1904). *Notes on German schools: With special relation to curriculum and methods of teaching*. London, UK: Longmans.

Young, M. F. D. (1971). An approach to the study of curricula as socially organised knowledge. In M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 19-46). London, UK: Collier-Macmillan.

Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the “new sociology of education” to a critical theory of learning*. London, UK: Falmer.

Young, M., & Whitty, G. (1977). *Society, state and schooling*. Lewes, UK: Falmer.

(本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)